



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 primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Využití příběhu k rozvoji prosociálních činností v mateřské škole

Vypracovala: Eliška Strejčková
Vedoucí práce: Mgr. Petra Waldaufová

České Budějovice, 2023

Prohlášení

Prohlašuji,

že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích

.....

Eliška Strejčková

Poděkování

Chtěla bych touto cestou poděkovat vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Petře Waldaufové za její odborné rady, věcné připomínky, ochotu a trpělivost při konzultačních hodinách. Dále bych chtěla poděkovat mateřské škole a vedoucí paní učitelce, díky kterým jsem mohla realizovat praktickou část bakalářské práce. Děkuji také dětem, které se na jejím plnění podílely.

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na podporu prosociálního chování u dětí předškolního věku. Práce si klade za cíl poukázat na možnosti rozvíjení prosociálního chování a jednání předškolních dětí za použití prosociálního příběhu. Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část se bude zabývat prosociálním chováním, socializací a morálním vývojem předškolního dítěte, charakteristikou současného pojetí předškolního vzdělávání s ohledem na prosociální chování, charakteristikou vývojových zvláštností předškolního dítěte v souvislosti se socializací dítěte s osvojováním dovedností směřujících k podpoře prosociálního chování a jednání a činnostmi podporujícími prosociální chování a sociální dovednosti dětí v předškolním věku. V druhé praktické části bude vytvořen příběh s prosociální tematikou, na jehož podkladě bude sestaven tematický plán. Jednotlivé části tematického plánu budou ověřeny v praxi a následně reflektovány s ohlednutím na konkrétní vzdělávací výstupy pro dítě. Následná evaluace bude realizována za použití metody pozorování, rozhovoru a analýzy edukačních materiálů.

Klíčová slova

prosociální chování; socializace; morální vývoj; příběh; tematický plán

Abstract

This bachelor thesis is focused on support of prosocial behaviours of preschool-aged children. Target of this thesis is to point out the possibilities of developing prosocial behaviour and manners of preschool-aged children by using prosocial story. The thesis is divided into two parts. Theoretical part follows up prosocial behaviours, social and moral development of preschool-aged child, characteristics of current conception of preschool education with respect to prosocial behaviour, characteristic of development peculiarities of preschool-aged child in connection with socializing of the child with acquiring skills aimed to support of prosocial behaviours and manners and activities supporting prosocial behaviour and social skills of preschool-aged children. In second practical part will be created story with prosocial theme on which will be assembled a thematic plan. Particular parts of thematic plan will be verified in practice and subsequently reflected looking back to concrete education outputs for child. Following evaluation will be implemented by using observation method, interview and analysis of education materials.

Keyword

prosocial behaviour; socialization; moral development; story; thematic plan

Obsah

ÚVOD	8
1 VYMEZENÍ POJMŮ.....	10
1.1 Prosociální chování	10
1.2 Socializace	13
1.3 Morální vývoj předškolního dítěte.....	15
2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	19
2.1 Dítě a jeho tělo.....	19
2.2 Dítě a jeho psychika	19
2.3 Dítě a ten druhý	20
2.4 Dítě a společnost.....	20
2.5 Dítě a svět	21
3 VÝVOJ SOCIALIZACE DÍTĚTE OD TŘÍ DO ŠESTI LET	22
3.1 Tři složky socializace	22
3.2 Sociální učení	23
3.3 Komunikace jako nástroj socializace.....	25
4 ČINNOSTI PODPORUJÍCÍ PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ A SOCIALIZACI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	27
4.1 Dramatická výchova.....	27
4.1.1 Metody dramatické výchovy využívané v mateřských školách	28
4.2 Hra: její specifika, pravidla a proměny	30
4.2.1 Hry založené na motivaci závratí neboli princip ilinx	31
4.2.2 Hry na principu mimikry	31
4.2.3 Hry založené na principu alea	32

4.2.4	Hry založené na principu agón.....	32
4.3	Prožitkové a kooperativní učení	34
4.3.1	Prožitkové učení.....	34
4.3.2	Kooperativní učení	36
5	PŘÍBĚH A JEHO VYUŽITÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	38
5.1	Využití příběhu v mateřské škole	40
6	MÍSTO REALIZACE TEMATICKÉHO PLÁNU	43
7	METODOLOGIE.....	45
7.1	Pozorování	45
7.2	Rozhovor	46
8	PŘÍPRAVA NA REALIZACI PROGRAMU	48
9	REALIZACE PROGRAMU S PROSOCIÁLNÍ TÉMATIKOU: O VÍLE VĚTVIČCE.....	50
9.1	Část první	50
9.2	Část druhá	55
9.3	Část třetí.....	62
9.4	Část čtvrtá	67
9.5	Část pátá	73
10	DISKUSE.....	78
	ZÁVĚR.....	80
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	82
	SEZNAM PŘÍLOH	85

ÚVOD

Již od počátku je člověk tvorem společenským. Aby si zajistil přežití, musel žít ve společenství svých druhů. Dnes už tomu tak není, avšak stále máme tento pud v sobě zakotvený. Stále žijeme v rodinách a komunitách, máme kolem sebe kolektiv lidí, se kterými se setkáváme na denní bázi. Ať už se jedná o kolektiv školní, pracovní či přátelský, jsme součástí celku. Stále více rezonují společností slova jako soužití, vzájemný respekt, úcta, pochopení a pomoc druhým. Jako společnost se stále vyvíjíme a lidé jsou vystaveni více situacím, které vyžadují právě tyto charakterové vlastnosti a dovednosti.

Lidská osobnost se rozvíjí nejvíce do šesti let věku. V tomto období sehrává klíčovou roli zejména rodinná výchova a následně předškolní vzdělávání, které rodinnou výchovu doplňuje a podporuje. V tomto období se zasévají semínka osobnosti, které si člověk pěstuje a opatruje po celý život. Právě v předškolním věku se dítě dostává do prvního kolektivu a nachází se v jiném než domácím prostředí. Setkává se s novými poznatky a zkušenostmi, přicházejí první větší přátelské vztahy, ale i konflikty. Najednou je z dítěte součástí celku, ve kterém je nuceno vycházet s ostatními. Jelikož je tato role pro dítě zcela nová, potřebuje se sociálním dovednostem a vlastnostem naučit. (Matějček, 2005) Zde přichází na řadu pedagog či rodič, který bude dítě v této jeho cestě podporovat a doprovázet ho po ní. To, jak se této role pedagog ujme, bude mít následně celospolečenské i celoživotní dopady na osobnost člověka (Syslová, 2019).

Proto se v této bakalářské práci chci zaměřit na téma rozvoje prosociálního chování, jelikož ho vnímám jako nepostradatelnou a důležitou složku v lidském životě.

Práce si klade za cíl poukázat na možnosti rozvíjení prosociálního chování a jednání předškolních dětí za použití prosociálního příběhu.

Teoretická východiska se budou zabývat vymezováním pojmů, které jsou spojeny s prosociálním chováním, následně budou zasazovat prosociální chování do vývoje dítěte v předškolním věku a nabídnou jednotlivé metody a činnosti, kterými lze podporovat prosociální chování a socializaci u dětí v mateřské škole. V praktické části bude vytvořen příběh s prosociální tematikou, na jehož podkladě bude sestaven týdenní

plán. Jednotlivé části týdenního plánu budou ověřeny v praxi a následně reflektovány s ohlednutím na konkrétní vzdělávací výstupy pro dítě.

1 VYMEZENÍ POJMŮ

1.1 Prosociální chování

Svobodová (2007) definuje prosociální chování jako takové, při kterém neusilujeme o pomoc pouze sobě samému, ale naopak se zapřičiňujeme o pomoc druhým. Takový člověk však nejedná pouze za vidinou odměny. Odměna má následně podobu radosti z toho, že udělám radost někomu jinému. (Svobodová, 2010)

Předškolní věk se označuje mnohdy za kritický, ve vztahu k socializaci a osvojování si prosociálního chování. (Vágnerová, 2012) Nejen Vacek (2002) upozorňuje na důležitost podpory prosociálního chování v předškolním věku. Dle něj by měly být děti od předškolního věku vedeny k tomu, aby dokázaly sdílet radost s ostatními, uměly prožívat radost druhých a aby se učily soucitu při smutku.

V utváření prosociálních postojů a prosociálního chování ovlivňuje dítě jeho rodinné prostředí. Dítě vnímá vztahy v rodině, mezi sourozenci, rodiči, prarodiči. Poznává také normy a hodnoty, výchovné postupy a přejímá způsoby, jakými se řeší problémy. Dle těchto zkušeností si následně tvoří obraz správného či přijatelného chování. (Zášková & Mičák, 2009)

K dovednosti sociálně jednat a myslet je zapotřebí osvojit si několik základních předpokladů, jimiž jsou:

- nahlížet na situace z pohledu druhé osoby
- schopnost morálního uvažování
- schopnost vcítění a empatie
- zvnitřnění sociálních norem a pravidel spolčenosti (Svobodová, 2007)

Pro dítě v egocentrickém období je velmi obtížné nahlížet na situace z jiného úhlu pohledu, než je jeho vlastní. Proto jsou při osvojování této dovednosti nápomocni dospělí, kteří podporují dítě a pomáhají mu nalézat možná řešení při konfliktech s druhými. Dospělý tedy zaujímá při řešení problémů roli průvodce. Pomáhá dítěti s pojmenováváním jeho pocitů a tím ho učí uvědomovat si pocity své i pocity a emoce druhého. Snaží se vysvětlit dětem chování protějšku, aby se dospělo k pochopení a oboustrannému objasnění. (Svobodová, 2007)

S morálním usuzováním se dítě setkává již od narození a tuto schopnost si také osvojuje. U dítěte předškolního věku má však své specifické rysy. Vacek (2002) zmiňuje souvislost mezi prosociálním chováním a morálním vývojem. Uvádí, že pokud dochází ke správnému rozvoji morálního usuzování, objevuje se u takového dítěte i prosociální chování. (Vacek, 2002)

Se sociálními normami a pravidly se dítě také setkává od narození. Každé dítě se rodí do rozdílného prostředí s odlišnými normami a pravidly, těm se učí pomocí rodičů. Ti pro dítě představují vzor chování, který od nich přebírá. Když se dítě ocitá v novém kolektivu setkává se s novými normami a pravidly, která pro něj mohou být těžko přijatelná, pokud zná z rodinného prostředí normy a pravidla zcela odlišná. S tímto úzce souvisí i proces socializace. (Dunovský, 1999)

Poslední předpoklad je schopnost empatie, která je velmi důležitou součástí v prosociálním uvažování. Empatii u dětí podporujeme postupně. Nejprve se začíná u uvědomění si svého těla, následně se pozornost přesunuje na emoce a jejich vnímání. Tomu opět napomáhá dospělý, který pojmenovává emoce u sebe i u dětí. Děti si své emoce a pocity tímto uvědomují a postupně s nimi začínají pracovat. Následně se učí rozpoznávat emoce u druhých. A v neposlední řadě se posiluje sebeúcta dítěte. (Svobodová, 2010)

Prosociálnosti se tedy dítě učí za pomoci autorit, ke kterým vzhlíží. Avšak tento velký vliv, jenž může autorita na dítě mít, má i svá rizika. Jedním z rizik v procesu učení prosociálního chování mohou být nesprávné formy, kterými se prosociálnost motivuje. Díky nim může mít prosociální jednání několik podob, na něž upozorňuje Svobodová (2007).

Jeden obraz prosociálního jednání se vyznačuje tím, že dítě jedná prosociálně pouze v případě, kdy očekává odměnu. Jeho chování je v jistém pohledu prosociální, ale není s ním v souladu. Dítě nemyslí na pomoc druhému, nýbrž na svoji odměnu. Jako další nesprávná motivace, před kterou Svobodová (2007) varuje, je vynucování prosociálnosti násilím. Dítě se opět chová prosociálně, ale jedná tak pouze ze strachu z trestu. Použití těchto negativních motivací může u dítěte vést ke ztrátě orientace v hodnotách. Proto správná motivace pro pěstování prosociálního chování a jednání by měla být čistá radost dítěte z toho, že se zachovalo prosociálně. Tím dítě získá zkušenost, že pomoc druhému je příjemná oběma stranám.

Aby se dítě začalo učit prosociálnímu chování musí dle Matějčka (2005) vystoupit ze svého bezpečného rodinného prostředí a stát se součástí prostředí nového, kde jsou zastoupeni jeho vrstevníci, s nimiž si dítě začíná utvářet první přátelské vztahy. Potkávat se se svými vrstevníky se stává pro dítě v předškolním věku potřebou. Chce se začlenit do skupiny dětí. Matějček (2007) označuje tuto etapu jako období *konformity*, kdy dítě touží být jako ostatní a dělat věci jako oni. A právě v tomto období je pro děti mateřská škola vhodným prostředím.

Prosociálnost se však může správně rozvíjet pouze v prostředí, v němž se bude dítě cítit bezpečně. (Matějček, 2005) O příznivé klima ve třídě pečuje učitel, který sehrává důležitou roli v osvojování si prosociálních dovedností. Správný pedagog by měl třídní kolektiv sjednocovat, jít příkladem a nestavět na jeho okraj „neposlušné“ jedince. (Vacek, 2002) Měl by být mimo jiné průvodcem a pomáhat v řešení situací, které jsou pro děti v předškolním věku obtížné. Měl by používat efektivní komunikační techniky a nastavovat sociální zrcadlo. (Svobodová, 2010)

Prosociální chování lze rozvíjet mnoha způsoby, jako je například dětská hra, práce s příběhy, dramatické techniky, kooperativní činnosti či prožitkové učení. (Svobodová, 2007)

1.2 Socializace

Jandourek (2012) vnímá socializaci jako proces, při němž jedinec vnímá a osvojuje si hodnoty a normy společnosti, ve které vyrůstá. Učí se jazyk, poznává různé symboly a tradice. A v neposlední řadě si osvojuje sociální role, rozvíjí sebevědomí a učí se pracovat se svými pocity. V procesu socializace tedy jedinec dle Jandourka (2012) získává dovednosti a vlastnosti, které jsou potřebné ke společenskému životu. Cíl socializace pak spatřuje v takovém člověku, jenž je schopen přizpůsobovat se jednotlivým rolím v rodině, partnerství i povolání.

Dunovský (1999, s.76) definuje socializaci jako vývojový proces, který probíhá celý život. Díky tomuto procesu se „lidský jedinec stává bytostí lidskou“. Socializaci chápe jako nepřetržitý proces, v němž se člověk adaptuje na sociální prostředí, do kterého se narodil. Osvojuje si pravidla a normy společnosti a zároveň v ní působí na své okolí a svou činností ho ovlivňuje. Tvrdí, že socializace není pouze „pasivní vrůstání do společnosti... nýbrž se jedná o tvořivý děj, na kterém se člověk sám aktivně podílí“. V tomto procesu si dítě utváří představu o svém vlastním „já“. Zkoumá svou vlastní identitu a sebepojetí.

Matějček (2007) doplňuje, že socializace dítěte je ovlivněna osobnostmi jeho rodičů a o jejím průběhu je rozhodnuto již dávno před jeho narozením. Mimo to je důležité, aby byly v rodině naplňovány sociální potřeby dítěte, do nichž řadíme například potřebu lásky a bezpečí. Dále je důležité uspokojit potřebu přijetí, a tedy přijmout dítě takové jaké je s jeho klady i zápory. V neposlední řadě proces socializace ovlivňuje všestranné rozvíjení jeho osobnosti a osvojování zdravého životního stylu.

Také osobnost dítěte je nepostradatelnou součástí v průběhu socializace, tedy jeho vrozené a získané vlastnosti. Zástupci vrozených vlastností jsou například temperament, charakter či vlohy. Získané vlastnosti pak zahrnují schopnosti, které si člověk během svého života osvojuje. (Vágnerová, 2012)

Ke správnému průběhu sociální adaptace pomáhá dítěti jeho okolí. (Paulík, 2017) Nejprve hovoříme o takzvané primární socializaci. Tu zajišťuje nejbližší rodina dítěte, která mu poskytuje zpětnou vazbu o správnosti či nesprávnosti jeho jednání, upozorňuje ho na chyby, ale i na přednosti. Dítě u nich nalézá oporu a bezpečné prostředí.

Tato sociální opora je pro dítě velice důležitá a nezbytná pro jeho správný vývoj. Socializace je ovlivněna již od prenatálního období. Zde záleží na emočním naladění matky, která svým rozpoložením plod ovlivňuje (Matějček, 1986). Dětský lékař a psycholog John Bowlby (2010) s Mary Ainsworth uvádějí, že důležitým aspektem pro správný vývoj a pro snazší průběh socializace je citová vazba mezi matkou a kojencem, tzv. attachment.¹ Po narození je pro dítě důležitý oční kontakt pro utváření prvních sociálních návyků. Od narození dítě zažívá sociální interakce s okolím, jejichž doba se postupně prodlužuje. Učí se rozpoznávat výrazy v obličeji, tóny hlasu a úsměv, který je důležitým mezníkem v socializačním procesu. Po prvním roce života dítě začíná přejímat sociální normy ze svého okolí. V primární fázi socializace se dítě učí také ovládat biologické potřeby a rozpoznávat své emoce. (Matějček, 2007)

Zhruba okolo tří až pěti let se sociální okolí dítěte rozšiřuje a rodinou roli doplňují pedagogové a kamarádi. (Jedlička, 2017) Zde se jedná o socializaci sekundární. Dítě v této fázi vstupuje do nových sociálních rolí a setkává se s kolektivem, ve kterém se formují důležité sociální postoje. Učí se navazovat vztahy s druhými a poznává spolupráci. (Matějček, 1986) Jandourek (2012) označuje dítě v této fázi socializace za hotovou bytost, která má za úkol osvojit si hodnoty společnosti a utvořit si vlastní sebepojetí.

Třetí a poslední fáze socializace, která přirozeně navazuje na fáze předešlé, se nazývá socializace terciální. V této fázi jedinec setrvává po zbytek života. Jeho úkolem je přizpůsobování se novým situacím a rolím, které ho v životě potkávají. (Jandourek, 2012)

Za projev úspěšné socializace považuje Paulík (2017) například zvládnutí úkolů, které tvoří pomyslné mezníky v procesu socializace.

¹ Teorie Attachmentu popisuje různé typy připoutání dítěte k matce. Ideální případ vazby nastává tehdy, když matka reaguje spolehlivě na potřeby dítěte a uspokojuje je. Tím dává dítěti první důvěru ve svět a probouzí v dítěti zájem o jeho prozkoumávání.

1.3 Morální vývoj předškolního dítěte

Morální vývoj u předškolního dítěte lze chápat jako osvojování si norem a pravidel uznávané společnosti a jejich zvnitřňování. (Vágnerová, 2012)

Morálního vývoje se dotkl již Jan Ámos Komenský (1992), který uvádí výčet cností, jenž by si mělo dítě v předškolním věku osvojit. Rovněž vyzdvihoval i respekt k pravidlům a řádu jako důležitou součást výchovy k mravům.

Normám a pravidlům se dítě učí nejprve ve své rodině. Ta je pro něj základ v rozvoji morálního uvažování. Od rodičů, kteří představují první autoritu, dítě přebírá normy chování a pravidla s nimiž se plně ztotožňuje. (Matějček, 2005)

Morální uvažování předškolního dítěte se vyznačuje především těmito rysy:

- Pravidla váže na konkrétní situaci, popřípadě na konkrétní čin – dítě si spojí pravidlo/normu s konkrétní situací, o které hovořilo s rodiči, za jiných okolností pro něj již pravidlo neplatí.
- Daná pravidla dítě striktně dodržuje – nebere v potaz situace ani okolnosti, které jeho chování předcházely. Nerozlišuje mezi reálným chováním a mezi představami.
- Normy a pravidla chápe egocentricky – pravidla si vykládá různými způsoby podle toho, v jaké situaci se zrovna dítě nachází. Pokud se jeho chování řídí dle jeho interpretace, nemá pocit, že by pravidlo porušilo. (Vágnerová, 2012)

Morálnímu vývoji dítěte se věnoval psycholog Jean Piaget, který se dnes považuje spolu s Lawrenceem Kohlbergem za zakladatele oboru psychologie morálky. (Vacek, 2002)

Jean Piaget zkoumal dětskou morálku pomocí hry s kuličkami a po dětech různého věku žádal vysvětlení pravidel této hry. Při výzkumu zjistil následující:

- Děti do dvou let žádná pravidla nerespektovaly.
- Děti v předškolním věku nejdříve pozorovaly ostatní účastníky při hře a pokoušely se pravidla hry napodobit. Při vlastní hře však pravidla porušovaly. To Piaget přisuzuje egocentrickému výkladu pravidel. (Piaget, 2010)

Dále ve svém výzkumu charakterizoval dva druhy morálky: morálku heteronomní a autonomní. Heteronomní morálku připisuje dětem od narození do zhruba desátého roku dítěte, autonomní morálka se začíná objevovat u dětí od jedenáctého roku. (Vacek, 2002)

Heteronomní morálka je postavena na osobě či osobách, které pro dítě představují autoritu. Od těchto autorit dítě přejímá pravidla, která doslovně dodržuje. Nezamýšlí se nad nimi a nebere v potaz ani polehčující okolnosti, které by mohly pravidlo pozměnit. Pouze dodržuje to, co mu autorita nařídila. Pokud je pravidlo porušeno, dítě očekává trest od autority, který je v této fázi morálky brán jako správný. Všechny tyto projevy Piaget označuje jako *morální realismus*. (Klusák, 2014, s. 51) Heteronomní morálka se také projevuje u plnění povinností dítěte. Dítě povinnosti nevnímá jako závazek, nýbrž jejich plnění vnímá jako poslušnost vůči autoritě. (Vacek, 2002) Autorita, která na dítě v tomto období působí, plní důležitý úkol, neboť díky ní si dítě začíná poprvé kontrolovat své chování. Tuto skutečnost považuje Piaget jako první krok k tomu, aby později mohlo dítě samo postupně začít uvažovat o tom, co je morálně dobré a co ne. (Klusák, 2014)

S počátkem sebekontroly u předškolního dítěte je také spjata schopnost cítit vinu. Tu dítě začíná prožívat tehdy, jakmile začne akceptovat pravidla a ztotožňovat se s nimi, a proto jejich porušení vyvolá v dítěti špatné pocity. Vina se u dítěte dle Piageta zvětšuje podle toho, jak velkou škodu způsobilo jeho chování bez ohledu na to, zda dítě konalo s dobrým či špatným úmyslem. (Vacek, 2002) Tímto procesem se u dítěte začíná tvořit svědomí, které je označováno jako *vnitřní regulační mechanismus*. (Vágnerová, 2012, s. 223) Říčan (2021) upozorňuje na zvýšenou citlivost svědomí, která vede ke striktnímu hodnocení vlastních činů u dítěte. Dítě se tak dostává pod tlak svého vlastního svědomí a je pro něj toto období velice náročné a omezující a může propuknout až v úzkosti. Opačný případ může nastat u dítěte, kterému se svědomí naopak nevyvine, nebo vyvine pouze v malé míře a stává se tak nekontrolovatelným. Proto je důležité si tato rizika uvědomit a zohlednit je v přístupu k dítěti.

S nástupem autonomní morálky se proměňuje i morální uvažování u dětí. Už se nejedná o autoritativní vztahy, nyní je morálka postavena na vzájemných vztazích, spolupráci a vzájemném pochopení. Pravidla už nejsou akceptována jednostranně, dítě má potřebu se na nich podílet a spoluutvářet je. Zároveň je jejich dodržování kontrolováno i od jeho vrstevníků a jsou podrobena diskusi. (Klusák, 2014) Pravidla se stávají dynamickými a lze je po dohodě měnit. Do hodnocení svého chování i chování druhých už zahrnuje i okolnosti a situace, ve kterých bylo pravidlo porušeno a bere v potaz polehčující okolnosti i záměr se kterým osoba jednala. Trest chápe jako nápravu škody a vyžaduje spravedlivé tresty podle závažnosti přestupku. Plnění povinností bere jako vnitřní závazek. (Vacek, 2002)

Americký psycholog Lawrence Kohlberg navázal na teorii Jeana Piageta a dále jí rozvinul. Věřil, že morální usuzování se rozvíjí i v dospělosti. Ve svém výzkumu pracoval s dětmi, dospívajícími a adolescenty do dvaceti osmi let z různých částí světa. Morální vývoj zkoumal na základě příběhů s morálním dilematem. Z odpovědí zkoumaných subjektů vytvořil šest stádií morálního vývoje, které rozdělil do tří úrovní. Tvrdil, že jednotlivá stadia na sebe navazují a není možné žádné z nich přeskočit a posunout se do dalšího stadia. Dále ve svém výzkumu uvedl, že do posledního stadia morálního vývoje se dopracuje pouze zlomek dospělých po dvacátém roce života. (Lajčiaková, Ph.D., 2008)

Vacek (2002) popisuje podrobněji Kohlbergovy teorie a stadia, z nichž rozebereme první úroveň tzv. Prekonvenční úroveň. Do této úrovně spadají děti předškolního věku, ale i delikventi z řad adolescentů a dospělých.

V prvním stádiu této úrovně hovoříme o heteronomní morálce, kdy se morální uvažování dítěte definuje velice podobně jako v teorii morálního vývoje od Jeana Piageta. Tedy tak, že se dítě orientuje na poslušnost vůči autoritě, s cílem vyhnout se trestu. Jedná egocentricky, neuvědomuje si potřeby a přání druhých a zaměňuje zájmy autority za své. (Vacek, 2002)

Druhé stádium se vyznačuje individualismem a směnou. Jedinec dodržuje pravidla tehdy, když jsou pro něj výhodná. Chování dítěte ovládají jeho potřeby a jedná v souladu s jejich naplňováním. Správné je v tomto stádiu vše, co je dobré pro dítě i ostatní.

Uvědomuje si odlišné potřeby druhých a přichází na to, že každý jedná v rámci svých potřeb, avšak stále se u dítěte objevuje egocentrické myšlení. Morální uvažování sebou nese náznaky rovného jednání, které je ovšem podmíněné „výměnným obchodem“, neboli „něco za něco“. (Vacek, 2002) Toto chování se začíná objevovat v kolektivu vrstevníků, kde si dítě začíná uvědomovat rozdíl mezi chováním k dospělému a k sobě rovnému. Přichází na to, že není nutné se vrstevníkům vždy podřizovat. Pro dítě je důležité udržení rovnosti. (Vágnerová, 2012)

Morální vývoj předškolního dítěte ovlivňují nejen rodiče, ale i učitelé, se kterým děti tráví v mateřské škole mnohdy podstatnou část dne. Z výzkumu Kohlberga se ukázalo, že morální vývoj pozitivně ovlivňují aktivity, které jsou na něj mířené. Proto je povinností každého učitele v mateřské škole tuto složku mravního vývoje u dětí podporovat. Dle Vacka (2002) by měl být učitel pro toto působení vybaven potřebnými znalostmi z psychologie, filozofie a etiky, měl by žáky motivovat k mravnímu uvažování a pomocí her a činností toto uvažování v žácích pěstovat. Jako motivovaného učitele pak Vacek označuje takového, který převzal zodpovědnost za vývoj žáka po všech jeho stránkách.

2 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Podpora prosociálního chování je důležitá složka předškolního vzdělávání, proto se s ním v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) setkáváme hojně a zasahuje do všech oblastí vzdělávání v mateřských školách.

Podpora prosociálního chování je v RVP PV zaštiťována již ve třech hlavních vzdělávacích cílech. Mezi tyto cíle patří: „rozvoj dítěte, jeho učení a poznání; osvojení hodnot a získávání osobnostních postojů“. (RVP PV, 2021, s.9) Už zde můžeme mezi řádky vypožorovat znaky prosociálního chování. Tyto cíle se promítají do celého konceptu RVP PV a provázejí tak děti celou předškolní docházkou.

Nedílnou součástí RVP PV jsou oblasti vzdělávání, které shrnují všechny směry, ve kterých by se mělo dítě v předškolním věku rozvíjet. Pokud jednotlivé oblasti rozebereme, zjistíme, že v každé se nachází zmínka o socializaci či prosociálním chování.

2.1 Dítě a jeho tělo

V této oblasti, jak už název napovídá, dítě poznává své tělo, koordinaci pohybů, poznává svět pomocí všech smyslů a získává znalosti o základních funkcích orgánů. Mimo to se do této oblasti řadí i osobní hygiena, základy stolování, jednoduché sebeobslužné činnosti a osvojování si poznatků o osobní pohodě. To vše je základ pro ulehčení procesu socializace. (RVP PV, 2021)

2.2 Dítě a jeho psychika

Druhá oblast se nazývá Dítě a jeho psychika. Zde najdeme tři podoblasti. V první podoblasti *Jazyk a řeč*, se rozvíjí prosociální a sociální chování například skupinovou konverzací, při které se dítě učí naslouchat druhým, poznávat gesta a jejich využití, nebo rozvíjet neverbální formy komunikace. Například díky dramatizaci se děti mohou přenést do různých situací a společně si je prožít. Do této podoblasti řadíme také četbu pohádek a příběhů a práci s nimi. Druhá podoblast se věnuje *představivosti*,

fantazii a myšlenkovým operacím. Sem můžeme zařadit například volnou hru², při které děti rozvíjí spontánně sociální dovednosti a prosociální chování. Poslední podoblast zahrnuje *sebepojetí, city a vůli*. Dítě se zde učí rozvíjet citové vztahy se sebou samým i s ostatními a řídit své chování a emoce. Opět se zde využívají například různé „příběhy a pohádky, které obohacují citový život dítěte“ (RVP PV, 2021. s. 21), nebo námětové hry, při kterých si může dítě vyzkoušet různé sociální role.

2.3 Dítě a ten druhý

Třetí oblast nese název Dítě a ten druhý. Celá tato oblast se věnuje vztahům a komunikaci mezi dětmi navzájem i vztahům mezi dítětem a dospělým. Jsou zde zařazeny různorodé činnosti, které podporují prosociální postoje, sociální citlivost, vedou děti k toleranci, přizpůsobivosti a respektu k druhým. Tyto všechny hodnoty lze rozvíjet pomocí dramatizace, kooperativních a námětových her. Dále je možné zařadit příběhy s prosociálním podtextem. (RVP PV, 2021)

2.4 Dítě a společnost

Tato čtvrtá oblast se zaměřuje na sociálně-kulturní záležitosti. V této oblasti si dítě osvojuje sociální cítění, poznává pravidla a normy, kterými se společnost řídí. Podporujeme dítě ke spolupráci při tvoření pravidel ke společnému soužití, rozvíjíme spolupráci mezi dětmi navzájem a rozšiřujeme vědomosti o ostatních kulturách. Dítě poznává různé sociální role, jako je například žák, učitel, kamarád a učí se rozpoznávat rozdíly mezi nimi. Hrajeme s dětmi hry a čteme pohádky, které pocházejí z jiných kultur a poznáváme oblasti, ve kterých žijí. (RVP PV, 2021)

² Volná hra je spontánní činnost dětí, která nese znaky zaujetí, uspokojení, radosti a tvoření. Děti v ní uplatňují svou fantazii. (Koťátková, 2005) Podle autorek knihy „Volná hra“ (Caiati et al., 1994) je volná hra chápána jako kontinuita mezi prací a volnou hrou. Tvrdí, že ani práce ani volná hra se nemají oddělovat. Volnou hru neberou jako využití přebytečného času, nýbrž jako něco, co by mělo mít v mateřské škole přednost či být v rovnocennosti s vyučováním.

2.5 Dítě a svět

Poslední oblastí z RVP PV je Dítě a svět. Zde se projevuje prosociální chování v rozvoji poznávání svého okolí. Dítě se zde seznamuje s tím, že jeho chování a činy ovlivňují jeho okolí, že změny jsou přirozenou součástí života a je třeba s nimi počítat a umět se jim přizpůsobovat. Rozvíjí lásku k přírodě a učí se o ní pečovat. (RVP PV, 2021)

Dále se v RVP PV upozorňuje na roli učitele, který má za úkol mimo jiné „učit žít dítě ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty“, které jsou společností uznávané (RVP PV, 2021, s.7). Jde příkladem, provádí dítě celou předškolní docházkou, dává zpětnou vazbu, stará se o příznivé klima třídy, podporuje zvědavost, jedinečnou individualitu jedince a pomáhá v obtížných situacích.

3 VÝVOJ SOCIALIZACE DÍTĚTE OD TŘÍ DO ŠESTI LET

Člověk prochází celý život různými stádii socializace. Každé stádium má svá specifika. Dítě v předškolním věku tedy od tří do šesti (až sedmi) let prochází socializací primární. Rodina je pro dítě v tomto věku stále nejdůležitějším prostředím. S její pomocí se dítě začíná postupně začleňovat do společnosti ostatních lidí. (Helus, 2015)

Socializace v tomto období probíhá velice důležitým vývojem. Jako jeden ze spouštěčů socializace v tomto období je narůstající zájem dítěte o své vrstevníky. Chce s nimi navazovat kontakty a začíná s vrstevníky kooperovat při hrách. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Dle Shapira (1998) je také pro socializaci důležitý pravidelný kontakt dítěte se svými vrstevníky a interakce s nimi. Co však považuje za důležité je, aby dítě zažívalo pocit úspěchu při navazování kontaktu s druhými a úspěch prožívalo i při řešení konfliktů. Dále uvádí, že u téměř padesáti procent dětí, které mají diagnostikované speciální potřeby ve vzdělávání se objevují i problémy se socializací. Proto je důležité ji u dětí co nejvíce podporovat a rozvíjet.

3.1 Tři složky socializace

Mezi tři hlavní složky socializace, které se mají v tomto věku u dítěte rozvíjet řadí Langmeier s Krejčířovou (2006) – vývoj sociálních kontrol; vývoj sociálního porozumění a vývoj sociálních rolí.

Sociální kontroly se nejrychleji rozvíjí právě v předškolním období dítěte. Dítě si postupně uvědomuje své chování a snaží se ho přiměřeně svému věku regulovat. S regulací chování mu nejprve pomáhají hlasité příkazy k sobě samému. Postupně hlasitá řeč ustupuje a přeměňuje se na vnitřní řeč, která se později mění v myšlenky. (Langmeier & Krejčířová, 2006) Do tohoto procesu zasahuje i vývoj svědomí dítěte. Pokud je mezi rodiči a dítětem vřelý vztah je to první krůček k tomu, aby se svědomí u dítěte vyvíjelo správně. (Říčan, 2021)

Vývoj sociálního porozumění vysvětluje Langmeier s Krejčířovou (2006) jako vnitřní proces prožívání a jeho pojmenování. Dítě se v předškolním věku učí rozpoznávat své pocity a učí se je pojmenovávat. Zároveň přichází na to, co upřednostňuje, nebo naopak na to, co se mu nelíbí. Rozhodování a prožívání ovšem silně ovlivňuje přítomná situace. Postupně rozpoznává i pocity u druhých a zjišťuje, že se ve stejných situacích mohou lidé cítit odlišně. Následně dokáže dítě předvídat chování druhých v konkrétní situaci. V neustálé snaze pochopit pocity a chování druhých pomáhají dítěti hry a příběhy. Přetvářce a maskování pocitů dítě v předškolním věku nerozumí, jelikož neumí rozeznat vnitřní prožívání od vnějšího projevu.

Vývoj sociálních rolí je další oblast, která se v předškolním věku dítěte podstatně rozvíjí. Při nástupu do mateřské školy se dítě ocitá ve zcela odlišném a novém prostředí, než které doposud znalo. Setkává se se svými vrstevníky a všichni se učí spolu vycházet. Mimo učení se porozumění druhým se u dětí v tomto stádiu vývoje výrazněji začínají odlišovat mužské a ženské role. Rozdíl můžeme vnímat například v dětských hrách, kdy se hry děvčat a chlapců začínají odlišovat dle jejich preferencí. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

3.2 Sociální učení

Sociální učení je základem socializace. Díky němu se jedinec učí regulovat a upravovat své chování, aby dosáhl naplnění svých potřeb. (Výrost & Slaměník, 2008)

Sociálnímu učení se věnovala celá řada psychologů. N. E. Miller a J. Dollard postavili svou teorii sociálního učení na modelu imitace. Tvrdí, že toto učení pomocí imitace využívají jedinci, kteří nemají zkušenost s danou situací a tudíž nevědí, jak na ni reagovat. Proto se uchýlí k imitaci chování, jenž vidí ve svém okolí a které vyhodnotí jako vedoucí k cíli. Pro dítě může být takový model imitovaného chování například jeho matka, otec, nebo starší sourozenec. (Výrost & Slaměník, 2008)

R. Searse zase zkoumal, jak si děti osvojují hodnoty společnosti, ve které jsou vychovávány. Při tomto procesu viděl jako důležitý faktor úlohu rodičů, přesněji se zabýval reakcemi rodičů na chování svých potomků. Všimnul si, že chování dětí se mění v závislosti na reakci jejich rodičů. Jiným slovy děti přizpůsobují své chování tomu, co dospělá autorita považuje za přijatelné a co nikoli. (Výrost & Slaměník, 2008)

Z pohledu Matějčka (2005) dítě otiskuje své okolí. Tedy se chová a jedná na základě pozorování druhých, zejména autorit. Jde o tzv. učení nápodobou.

Této teorii napodobování se věnoval také A. Bandura (1977). Ten díky svým experimentům dokázal objasnit, jak děti v procesu socializace přijímají normy a hodnoty společnosti. Popsal čtyři činitele v procesu učení napodobováním. Těmi jsou pozornost, retence, reprodukování a posílení. Aby dítě začalo ze situace přebírat poznatky, musí ho nejdříve něčím zaujmout a získat si jeho pozornost. Tu Bandura u svých experimentů udržoval pomocí nahraných scének pouštěných přes televizi. Retence je proces zapamatovávání jevů, které dítě vidělo. Musí se vepsat do jeho paměti pomocí obrazu či verbálním způsobem. Proces reprodukování představuje převedení nabytých zkušeností do praktického života v situacích podobných těm, které dítě vidělo. Posílení rozděluje Bandura do několika kategorií podle odměn a trestů. První z nich je posílení přímé, kdy dítě sleduje situaci a bezprostředně na to, sledované chování napodobuje.

Za chování je následně odměněno či trestáno. Zástupné posílení nastává, pokud dítě již předem předvídá a očekává odměnu za své chování. Za sebeposílení považuje Bandura situaci, ve které se dítě samo motivuje k dosažení cíle a není závislé na reakci druhých. Tento proces sebeposílení pokládá jako základ pro prosociální chování. (Bandura, 1977)

Krom těchto činitelů jsou důležité i „symbolické kognitivní schopnosti“ k tomu, aby se dítě mohlo učit nápodobou. Nové informace si musí uložit do „mentálních obrazů a do slovních symbolů, které mohou být později znovu vyvolané“. (Sollárová et Výrost & Slaměník, 2008, s. 57) Díky těmto mechanismům umí jedinec propojovat či kombinovat poznatky naučené pozorováním a nepřiklání se k pouhé imitaci viděného. (Sollárová et Výrost & Slaměník, 2008)

3.3 Komunikace jako nástroj socializace

„Komunikace vztahy nejen odráží, ale také utváří.“ (Herman, 2008, s.196)
Proto má v procesu socializace i komunikace své místo.

Dítě přichází v předškolním věku do mateřské školy, kde se setkává se svou první autoritou mimo rodinu a tím je pedagog. Je tedy jeho úkolem, aby byl dítěti správným komunikačním vzorem. (Svobodová, 2010) Dítě se od pedagoga může následně učit komunikační techniky a používat je při řešení konfliktů či při běžných interakcích s okolím. Proto je důležité, aby si pedagog osvojil tzv. efektivní komunikaci, díky které utváří ve třídě respektující a partnerský vztah mezi dítětem a pedagogem i mezi dětmi navzájem. K technikám efektivní komunikace patří mimo jiné vyjadřování vlastních potřeb a očekávání, možnost volby a výběru, nebo prostor pro spoluúčast a aktivitu. (Kopřiva, 2008) Pokud budeme pomocí těchto technik komunikovat, děti se tyto techniky od nás naučí a budou je dále používat. Herman (2008) upozorňuje na tzv. „komunikační jedy“, jako je vyčítání či hodnocení druhých. Těmto „jedům“ by se měl pedagog umět vyvarovat. Naproti tomu by měl používat takovou formulaci, kterou mluví sám za sebe a používá tzv. „já-formu sdělení“. (Herman, 2008. s.189, 190 a193)

Díky správnému komunikačnímu vzoru dokážou děti mimo jiné vyjadřovat své potřeby a požadavky, sdělovat, co se jim nelíbí a co nechtějí, aby jim někdo jiný dělal, či se naučí ocenit a podpořit druhé. (Kopřiva et al., 2008)

Shapiro (2004) vnímá spojitost mezi konverzačními schopnostmi dítěte a socializací. Tvrdí, že pokud se u dítěte objeví socializační problémy, jednou z příčin mohou být například omezené konverzační schopnosti. Dítě nezvládá konverzaci s druhými, neumí se vyjadřovat slovně, a tudíž může docházet ke konfliktům. Konverzační či komunikační dovednosti se ovšem dle Shapira dají trénovat a lze se jim naučit. U dětí předškolního věku lze konverzační techniky trénovat např. pomocí různých dramatických technik či podporou dialogu u dětí.

Dle Svobodové (2010) ovlivňuje komunikace také hodnotovou orientaci dítěte. Je tomu tak, protože sebepojetí dětí závisí v předškolním věku na tom, co o sobě slyší od ostatních. Tento jev se nazývá „sociální zrcadlo, kdy dítě z reakcí významných osob ve svém okolí vyvozuje, jaké je“. (Helus, 2015, s. 146) Pro sebepojetí je pak také důležitý proces identifikace, kdy dítě přijímá pohled druhé osoby a zvnitřňuje si ho. (Helus, 2015) Herman (2008) proto radí, abychom se naučili hledat v druhých lidech to dobré, namísto toho, abychom si všímali pouze negativních stránek a vlastností.

Důležité vedle komunikace je i naslouchání. Pokud budeme děti učit naslouchat druhým, dáváme jim klíč k utváření dobrých mezilidských vztahů. (Herman, 2008)

4 ČINNOSTI PODPORUJÍCÍ PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ A SOCIALIZACI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

4.1 Dramatická výchova

Dramatická výchova má mnoho definic. Svobodová a Švejdová (2011) považují dramatickou výchovu za tvořivý proces, při kterém dítě poznává a zkoumá nová témata. V diskusi s ostatními a skrz prožitek si dítě následně utváří postoje a názory. Co považují autorky za důležité, je vlastní aktivita dítěte při činnostech.

Bláhová (1996) definuje dramatickou výchovu jako obor, ve kterém se střetávají obory jako jsou pedagogika, psychologie a dramatické umění. Pomocí spojením metod z jednotlivých z oborů se následně dosahuje učení, které v sobě nese osobnostní a sociální aspekty.

Amirová et al. (2019) shrnuje definice, na jejichž základě označuje dramatickou výchovu jako aktivizující styl výuky, díky kterému se rozvíjí všechny potřebné aspekty ke společnému soužití, jako jsou empatie, tolerance, řeč a komunikace. Dále uvádí, že se pomocí dramatické výchovy rozvíjí i osobnost jedince, konkrétněji jeho tvořivost, samostatnost, intuice a schopnost rozhodovat se.

Pro předškolní období je charakteristická hra, proto se v mateřských školách dramatická výchova nejčastěji používá právě ve formě hry. Abychom mohli tento způsob vzdělávání aplikovat, je důležitá aktivita účastníků. Všichni se zapojují a každý je aktivní činitel vzdělávání, který svou činností do her vstupuje. (Svobodová & Švejdová, 2011)

V procesu dramatické výchovy by se měly prolínat dvě roviny – rozvoj osobnosti a sociální učení. Kdy se dítě učí pozorovat sebe a své okolí. Rozvíjí tvořivost, fantazii, komunikaci, verbální i neverbální vyjadřování svých pocitů a myšlenek a zbavuje se studu, strachu a trémy. Zároveň se učí druhým naslouchat a přijímat jejich pocity, názory a postoje. (Amirová et al., 2019)

Svobodová a Švejdová (2011) uvádí důležitý rozdíl mezi dramatickou výchovou a divadlem, kdy dramatická výchova je výchovně-vzdělávací proces, při kterém se užívají konkrétní dramatické techniky a pozornost je převedena na účastníky.

4.1.1 Metody dramatické výchovy využívané v mateřských školách

Svobodová a Švejdvová (2011) uvádějí výčet sedmnácti metod, z nichž je zde několik popsáno:

Asociační kruh – jedná se o spojení myšlenky s konkrétním předmětem či situací. Asociace je vždy subjektivní, tudíž jeden předmět může vyvolat mnoho asociací. Některé jsou zřejmé, u jiných je třeba jejich dovysvětlení. Metoda podněcuje děti k přemýšlení a propojování zkušeností s realitou. Důležité je, že vše, co dítě řekne, by mělo být přijato a nemělo by to být hodnoceno.

Práce s rekvizitou – rekvizity jsou v dramatické výchově hojně používány. Mohou dětem pomoci dotvořit konkrétní hru či situaci. Do této sekce se řadí i zacházení s loutkou. Zároveň se práce s rekvizitou používá v rozšiřování znalostí, kdy rekvizitu zkoumáme ze všech rovin – co už o ní víme, z čeho je vyrobená, k čemu slouží, ale i co by to mohlo být, kdyby to nebylo... Tento způsob použití rekvizity rozvíjí tvořivé myšlení, fantazii, představivost a zaměření na detail.

Narativní pantomima – tato technika spojuje mluvené slovo a pohyb. Pohybem se mohou doprovázet básně, říkanky či příběhy. Spojit pohyb s mluveným projevem dítěti pomáhá při zapamatování textu a zprostředkovává intenzivnější prožitek.

Hra v roli – zde na sebe účastníci berou roli někoho jiného. Tato metoda má tři podoby, kterými lze hru v roli aplikovat. První je *simulace*, kdy je účastník stále sám sebou, ale je postaven do smyšlené situace. Další je *alternace*, v té se účastník stává někým jiným, ale stále jedná tak, jak by na místě alternované osoby/věci jednal on. Poslední způsob hry v roli je *charakterizace*, při níž se dítě opět ocitá v roli někoho jiného, ale tentokrát už jedná tak, jak si myslí, že by jednala osoba/věc kterou ztvárňuje. V tomto případě je nutné oddělit dítě od ztvárněné role a jasně vymezit, kdy je dítě v roli a kdy už je opět samo sebou. Tomu dobře poslouží například rekvizity. Když například dítě má červený čepce, stává se Karkulkou, pokud si ho sundá, je opět samo sebou.

Improvizace – jedná se o předem nepřipravenou reakci. Improvizovat můžeme v mnoha situacích. Například děti mohou improvizovat při ztvárnění pohádky, kterou dobře znají a ztvární ji tak, jak si ji představují. Nebo lze improvizovat při pohybovém znázornění určitého předmětu. Při pokročilé improvizaci můžeme zařadit i hru na reportéry, kdy komentujeme událost ze svého okolí, či situaci, která se stala v pohádce. U improvizace je náročný úkol pro pedagoga, jelikož nikdy není dopředu zřejmé, kam se bude situace vyvíjet. Musí být tudíž zběhlý v improvizaci a umět pohotově a adekvátně reagovat na vzniklé okolnosti.

Postojová škála – tato metoda se používá k hodnocení. Děti pomocí postojové škály mohou vyjádřit svůj postoj při rozhodování. V tomto případě postojová škála supluje jakési hlasování. Také díky postojové škále mohou dát najevo svou náladu či spokojenost pomocí tělesného schématu. Nad hlavou je nejlepší nálada a u palců na nohou je nejhorší, mezistupně se pak rozlišují podle vzdálenosti od hlavy či palců na nohou. (Svobodová & Švejnová, 2011)

I dramatická výchova má svá pravidla a specifika, na která je potřeba brát zřetel. Učitel by měl být partnerem ve hrách, žádné dítě by nemělo být opomínáno, nic není špatné a nápady dětí jsou vítány. Hry by měly být smysluplné, mít jednoduchá a snadno pochopitelná pravidla. Děti by měly být pro hry vhodně motivované a měly by u nich prožívat radost. (Amirová et al., 2019) A protože hra je dobrovolná činnost, nemělo by být do ní žádné dítě nuceno. (Svobodová, 2010)

Dále Amirová et al. (2019) upozorňuje na postup při plánování her na dramatickém podkladu. Doporučuje pedagogům, aby si nejdříve vyzkoušeli hry sami na sobě. Dle jejích názorů tento krok pomůže pedagogům lépe vysvětlit pravidla a pochopit prožitky, které mohou aktivity u dětí vyvolat.

4.2 Hra: její specifika, pravidla a proměny

Předškolnímu věku se mnohdy také přezdívá *období hry*. Hra je u dítěte v tomto věku převládající aktivitou. (Langmeier & Krejčířová, 2006)

Svobodová (2007, s.81) uvádí, že „hra je pro dítě činností přirozenou, přináší mu rozkoš a slast a zároveň vytváří přirozený prostor pro učení prosociálním dovednostem.“

Mimo prosociální dovednosti je však ve hře místo i pro další důležité aspekty. Dítě do hry zařazuje to, co vidělo, slyšelo a co se naučilo. Pokud máme možnost dítě při hře sledovat, můžeme vypožorovat vše, co už ovládá. Ukazují se znalosti a schopnosti, můžeme si všimnout také toho, jaké má dítě zkušenosti a jak je umí uplatnit v praxi. Proto je hra brána i jako účinný diagnostický nástroj. (Matějček, 2005)

Nepostradatelnou součástí dětských her je fantazie. Ta pomáhá formovat hru, upravuje pro ni prostor a uplatní se i ve tvorbě rekvizit, které dítě ke hře potřebuje. V tomto věku se objevují i vymyšlení kamarádi, se kterými si dítě povídá a chová se k nim, jako by byli reální. Matějček (2005, s. 154) toto označuje za „neškodnou, typickou předškolní fantazii“.

Hra má svá specifika a pravidla, která je třeba dodržovat.

Jako první důležitý znak je *svoboda*. Do hry nemá být nikdo nucen. Jedná se o činnost svobodnou, do které se může kdokoli přidat a kdykoliv z ní odejít. Nemá být vynucována. Hra má v dětech budit radost a podporovat zvědavost.

Hra *nemá vést k určitému záměru*. Důležitý je celý proces hry, a ne její výsledný produkt. U dětské hry se mnohdy stane, že k žádnému výsledku ani nevede, to však není špatně. Při hře se zaměřujeme především na to, co si z ní dítě odnese, na co nového přijde a s čím se seznámí. (Svobodová, 2010)

Každá hra má svůj „čas i prostor“. (Svobodová, 2005, s. 99) Je odlišena od reality a může se odehrávat na jakémkoliv místě, v jakémkoliv čase, záleží pouze na fantazii.

U hry *není nikdy jasné, kam bude směřovat*. Její záměr se může měnit. Dítě předem většinou neví, jak a kde svou hru ukončí. (Matějček, 2005)

Hra se *má řídit předem domluvenými pravidly*, která platí v průběhu celé hry. Každá hra má svá pravidla, kterými se všichni účastníci řídí. (Svobodová, 2010)

V mateřské škole by mělo vzdělání vycházet především z her. Aby se dodržela všechna pravidla a specifika, která hra nese, je ideální, pokud vychází z aktuálních potřeb a zájmů dětí. Učitel v mateřské škole by měl být tedy schopen reagovat na tyto potřeby a podle nich upravovat vzdělávací aktivity. (Svobodová, 2010)

Hry se mohou dělit dle čtyř principů, které popsal ve své knize Roger Caillois (1998).

4.2.1 Hry založené na motivaci závratí neboli princip ilinx

Při těchto hrách dítě uspokojuje svou potřebu narušení rovnováhy. Zažít pocit závratě u něj vyvolává pozitivní stavy. Většinou se jedná o hry, u kterých se zvyšuje hladina adrenalinu. Dětem se takový stav líbí, a proto ho vyhledávají. (Caillois, 1998) Jde o hry, jako je točení na kolotoči či prolézání prolézaček. Svobodová (2007) varuje před riziky těchto her. Patří mezi ně například špatné odhadnutí svých sil. Dále poukazuje na spojitost mezi těmito hrami a alkoholismem. Dítě si pocit závratě oblíbí natolik, že ho v pozdějším věku také vyhledává. Navodí si ho však již jiným způsobem, a to pomocí alkoholu.

Při hrách založených na tomto principu nastává prostor pro prosociální chování v poučení o bezpečnosti. Děti se zde učí odhadnout své síly a poznávají základy bezpečného chování. O bezpečném chování mohou následně poučit i své kamarády.

4.2.2 Hry na principu mimikry

Při hrách založených na tomto principu si děti zkouší být někým jiným čili napodobují chování imitovaného. (Caillois, 1998) V těchto hrách je velký prostor pro rozvoj prosociálního chování. Děti spolu interagují a tím se dostávají do situací, které nabízejí možnosti prosociálně jednat. (Svobodová, 2007) Podobný princip se nachází i v dramatických technikách, kde ovšem situaci navodí pedagog a převtělí děti do jiné role. (Svobodová & Švejdová, 2011)

4.2.3 Hry založené na principu alea

U těchto her je typickým prvkem náhoda. Patří sem různá rozpočítadla, hry s kostkami, karetní hry, a další podobně založené hry. Při těchto hrách mohou děti vložit svůj osud do jiných rukou a nemají na výsledku žádný podíl. Tyto hry, alespoň na malou chvíli, navozují pocit lehkosti a osvobození. (Caillois, 1998)

Z prosociálního pohledu tyto hry převážně pomáhají dětem pracovat s emocemi. Protože za prohru nenesou žádnou zodpovědnost, neberou ji jako své zklamání a více se zaměřují na své emoce a na empatii s druhými. (Svobodová, 2007)

4.2.4 Hry založené na principu agón

Do této kategorie spadají hry soutěživé povahy. Ty Svobodová (2007) nedoporučuje zařazovat z důvodu narušení vztahů. Na místo stmelení kolektivu vedou tyto hry právě k přesnému opaku. Doporučuje soutěživé hry přeměnit například na hry kooperativní.

Dále se hry mohou dělit dle zaměření. Langmeier s Krejčířovou (2006) uvádějí tyto kategorie:

Hry funkční a činnostní – zaměřují se na zkoumání věcí a dějů.

Hry konstrukční – pro tyto hry je typické vytváření staveb z různých materiálů, modelování z hlíny či modelíny.

Hry iluzivní – u těchto her si dítě upravuje svět dle své fantazie. Oživuje neživé věci, mění jim jejich původní využití, přeměňuje okolní prostředí a upravuje si ho ke hře.

Hry úkolové – do této poslední kategorie her spadají hry, ve kterých dítě střídá různé sociální role, které může zastávat pouze při hře. Tím získává nové zkušenosti a poznatky. Dítě se při těchto hrách může proměňovat dle své fantazie.

I hra má svá vývojová stádia, která se odvíjí od věku a sociální vyspělosti dítěte. Millar (1978) definuje tyto čtyři stádia:

První stádium je *samostatná hra*. Ta se vyskytuje již u kojenců do tří let dítěte. Vyskytuje se však v různých proměnách po celý život. Dítě při samostatné hře často manipuluje s předměty – hraje si s panenkou, autíčkem, plyškem, boří a později i staví stavby.

Při tomto typu hry, jak už název napovídá, dítě nevyhledává kontakt s druhými a vystačí si zcela samo.

Paralelní hra se řadí do druhého stádia. V této fázi hry si děti hrají „vedle sebe“. Každý se zajímá o svou hru a zároveň pozoruje druhého, jak si hraje a snaží se jeho hru napodobit. Při těchto hrách se od sebe začínají děti navzájem učit novým věcem.

Následuje *hra sdružující*. U těchto her je typický stejný námět pro hru například na rodinu. Každý však ve hře zastává svou roli člena rodiny. Děti spolu komunikují zřídka a spíše se soustředí na sebe a dobrodružství, které zažívá jejich postava. Vedou mezi sebou pouze krátké rozhovory. (Millar, 1978) Toto stádium hry se hojně vyskytuje u dětí v předškolním věku. (Svobodová, 2010)

Hra kooperativní je nejvyšší stádium dětské hry. Od dětí vyžaduje spolupráci, při které řeší různé potíže, příhody a společně hru rozvíjí a posouvají děj. Děti si v těchto hrách zkoušejí různé sociální role. (Millar, 1978) Jedna z rolí může být vedoucí, kdy dítě prosazuje své názory a tím hru posouvá vpřed. Zkouší se také podříditi druhým, kdy se učí potlačit své potřeby a zjišťuje, že ne vždy se vše děje tak, jak si zrovna přeje. U těchto her je v mateřské škole častá potřeba asistence od pedagoga, který dětem pomáhá s tvorbou pravidel. (Svobodová, 2010)

Při hrách je tedy zapotřebí mnohdy i pedagog. Ten v nich může zastávat různé role. Svobodová (2010) popisuje tyto:

Pedagog může být *iniciátor*, kdy hru dětem nabízí a vhodným způsobem je k ní motivuje. Pak si dítě neuvědomuje záměr hry a vnímá ji jako svobodnou aktivitu.

Další rolí, do které pedagog vstupuje, je *vedoucí hry*. V takovém případě hru řídí a snaží se ji nenásilně dovést k určenému cíli, jenž je zpravidla pro děti přínosný.

Role *pozorovatele* se vyznačuje tím, že pedagog dětem do hry nezasahuje, pouze ji sleduje. Sledování má však svůj záměr. Může se například zaměřit na to, jak mezi sebou děti komunikují. Sleduje, na co si nejčastěji hrají a podle toho poznává aktuální zájem dětí, na který může později navázat.

Pedagog může být i v roli *hráče*. V tomto případě se pedagog stává součástí hry.

Jako poslední roli popisuje Svobodová (2010) roli *facilitátora*. Ten zastává ve hře úlohu průvodce. Nechává dětem velký prostor pro sebevyjádření a podporuje jejich aktivní zapojení do hry. Zároveň je však stále nablízku a je připraven do hry v potřebných momentech zasáhnout.

4.3 Prožitkové a kooperativní učení

4.3.1 Prožitkové učení

Dle Švejdvé (Švejdová et Svobodová, 2010, s. 109) je prožitkové učení „učením vycházejícím z činností a situací navozujících prožitky člověka.“ Dražanská (2020, s. 19) se s tímto ztotožňuje a doplňuje definici o podstatu prožitkového učení, jenž zaujímá prožitek samotný. Ten dětem zprostředkuje nové poznání, které využijí v dalším vývoji.

To, co prožijeme, v nás zanechává zážitek, který je mnohdy nezapomenutelný. Zážitek nemusí být vždy pozitivní, ale měl by nést sílu prožitku, díky kterému ho nezapomeneme. (Dražanská, 2020) Svobodová (2010) však upozorňuje na problém, kterým jsou samotné prožitky. Nikdy nemůžeme předem vědět, jaký prožitek se u dítěte ze situace dostaví. Z jedné činnosti může mít deset dětí rozdílný zážitek. I s tímto faktem je třeba pracovat a dopředu se pokusit odhadnout, co vše může situace v dětech vzbuzovat, abychom jim nezpůsobili traumatický zážitek. Zde je nepřímá řeč o emocích, které jsou pro učení prožitkem velmi důležité. Díky emocím se vzpomínky a prožitky lépe uchovávají v paměti a vybledávají pomaleji. (Dražanská, 2020) U prožitkového učení se tedy snažíme o propojení emocionální oblasti s oblastí sociální a intelektuální. (Svobodová, 2010)

V prožitkovém učení je nezbytným faktorem, podobně jako při dramatické výchově, aktivita dítěte. Pro prožitkové učení je důležité, aby se dítě podílelo na svém vzdělávání a aktivně se do něj zapojovalo. Pokud by dítě bylo pouze pasivní posluchač, v jeho paměti by byl prožitek z nově naučeného velice malý. (Dražanská, 2020) To Svobodová (2010, s. 110) odůvodňuje tím, že „to, co projde tělem a je spojeno s aktivní činností, se daleko lépe a trvaleji uloží do paměti.“

Pokud chceme zprostředkovat dětem prožitkové učení doporučuje Dražanská (2020) následovat tyto tři kory:

Jako první bychom si měli nastavit *cíle*, které chceme naplnit. V této fázi bereme na vědomí, co chceme prožitkem dětem předat. Je důležité *volit vhodné prostředky*, kterými budeme naplňovat stanovené cíle. Hry a činnosti vybíráme vždy přiměřeně k věku dětí. Nedílnou součástí prožitkové pedagogiky je *motivace* pro aktivity. Motivací vzbudíme v dětech přirozenou zvědavost a zájem o připravenou situaci a hry, které na ni navazují. Pokud se nám tento krok nepovede, u dětí se neobjeví žádaný prožitek. Motivovat můžeme pomocí příběhu, krátké divadelní scénky, loutkou, básní, ukázkou fotografií a podobně. Abychom pomohli dětem vžít se do situace, můžeme použít například různé rekvizity, hudbu, nebo kostýmy. Svobodová (2010) zároveň dodává, že dítě v předškolním věku prožívá vše, co dělá. Tudíž, pokud prožitkové činnosti vycházejí ze zájmu dětí, není mnohdy potřeba k činnostem motivovat a vžití do situace se dostaví přirozeně. Naproti tomu však Svobodová (2010) uvádí i okolnosti, u kterých je třeba situaci záměrně navodit. Pokud chceme pracovat se situací, která dítěti zprostředkovává novou zkušenost, je důležitá vhodná motivace. Také doporučuje při činnostech pracovat s prostředím, které děti znají. Lépe v něm přijmou navozenou situaci a nadšení pro aktivity se dostaví snadněji. Pokud dětem vyprávíme o něčem, co ještě nezažily, těžko si to dokáží představit a prožitek z aktivit se objevit nemusí, jelikož je pro ně navozená situace neznámá a těžko uchopitelná.

Druhý krok je *realizace*. Tu považuje Svobodová (2010) za nejnáročnější fázi. Podkládá to faktem, že je v podstatě nemožné se připravit na vše, co prožitková činnost přinese. Je to zapříčiněné tím, že nikdy nevíme, jakou reakci a prožitek vyvolá připravená činnost v dětech. Proto zdůrazňuje, že je velmi důležitá duchapřítomnost a improvizace ze strany pedagoga při učení se prožitkem.

Na závěr je důležitá *reflexe*, do které se zapojují děti. V reflexi se upevňuje to, co jsme prožili a co jsme se naučili. Pedagog může dopomáhat pomocnými otázkami, které dětem usnadní formulovat své poznatky a zážitky do slov. Je zde i prostor pro zpětnou vazbu od dětí, která zhodnocuje jednotlivé činnosti. Při reflexi by měla být navozena příjemná atmosféra a všichni účastníci by se při ní měli cítit bezpečně, aby došlo ke správnému a otevřenému sdílení. (Drahanská, 2020)

Do takzvané „zážitkové pedagogiky“ (Drahanská, 2020, s. 142) spadají například různé exkurze a výlety, při kterých si děti mohou vyzkoušet různá povolání a tím získají přímou zkušenost. Děti si tak mohou vyzkoušet péči o zvířata na farmě, stáčet med, starat se o rostliny, sklízet úrodu a mnoho dalšího. Prožitkový program můžeme však připravit i v mateřské škole či v jejím okolí. (Svobodová, 2010)

4.3.2 Kooperativní učení

Kasíková (2016, s. 27) kooperativní učení vyznačuje těmito hesly „sdílení, spolupráce a podpora“. Spolupráce se uplatňuje při plnění úkolů. Všichni účastníci skupiny dohromady spolupracují na výsledku. Sdílení napomáhá objevovat různé cesty, kterými lze cíl naplnit. Účastníci kooperativního učení se navzájem obohacují svými nápady a návrhy. Podpora je vzájemně poskytována ve skupině. „Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce.“ (Kasíková, 2016, s. 27)

Kasíková (2016) předkládá porovnání kooperativního učení a skupinové práce. Upozorňuje, že se jedná o dva rozdílné způsoby a nelze je vzájemně zaměňovat. Za skupinovou práci označuje tu, kde jsou účastníci rozděleni do skupin a každý z nich pracuje na svém úkolu. Nevylučuje se práce na stejném úkolu, avšak každý má před sebou své pomůcky a vytváří svůj vlastní produkt i přesto, že téma a zadání bude stejné. Při kooperativní činnosti je výsledek celé skupiny společný, ale i tak nemusí nutně dojít ke kooperaci jako takové.

Abychom se ujistili, že se jedná o kooperativní činnost, nabízí Kasíková (2016) soubor znaků, které má tato činnost nést:

Jako první znak uvádí *pozitivní vzájemnou závislost*. Tu vysvětluje jako pevnou vazbu mezi jednotlivými účastníky skupiny, kdy si je každý vědom, že bez toho druhého se nemohou dopracovat k cíli. Každý má svou důležitou roli, bez které by se cíl naplnit nepodařilo.

Dalším znakem je *interakce tváří v tvář*. Při realizaci kooperativního učení musí být účastníci rozděleni do menších skupin. Tím zajistíme lepší komunikaci a spolupráci.

Osobní odpovědnost a osobní skládání účtů je dalším kritériem pro kooperativní učení. Zde se jedná o užitek, který si dle principu kooperativního učení mají odnést všichni členové skupiny. Jednotlivec má získat sebedůvěru a schopnosti potřebné k tomu, aby později sám dokázal podobné úkoly a překážky vyřešit bez pomoci druhých.

Pokud se jedná o kooperativní učení, dochází při něm k *formování a využívání interpersonálních a skupinových dovedností*. Tím Kasíková (2016) poukazuje na kooperaci jako na dlouhý proces, kterým si musí dítě projít a následně získané dovednosti trénovat. V mateřské škole se začíná od úplného začátku. Děti se navzájem seznamují a postupně se začíná utvářet přátelský a bezpečný kolektiv. Pokud je tento krok naplněný, přechází se k dalším dovednostem, jako je rozvoj komunikace, řešení konfliktů a podobně.

Poslední znak kooperativního učení je *reflexe*. Ta probíhá už v průběhu činnosti. Při reflexi účastníci hodnotí svou dosavadní činnost a úsilí, posouvají se ve svých řešeních a nápadech a domlouvají se na dalším postupu.

5 PŘÍBĚH A JEHO VYUŽITÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Definice pohádek je mnoho a každá z nich ji popisuje z odlišného pohledu. Avšak Amirová et al. (2019, s. 72) uvádí společné znaky definic, kterými jsou „nadpřirozenost, magičnost, nadčasovost a přesné vymezení dobra a zla.“

„Předškolní věk, je-li vrcholnou dobou fantazie, je nutně i vrcholnou dobou pohádek. Jedno patří neodlučně k druhému.“ (Matějček, 2005, s. 155) Pohádky pro děti představují bezednou nádobu poznání a zábavy. A právě kvůli svým funkcím a vlastnostem jsou pro děti nezastupitelné. (Černoušek, 2019)

Mezi nenahraditelné charakteristické funkce, kterými pohádky disponují, řadíme například:

Pohádky představují *morálně-výchovný charakter*. Mají svého kladného hrdinu, který je vykreslen jako charakterově nenáročná postava. Díky tomu děti k hrdinovi snáze přilnou a prožívají s ním všechny útrapy a nesnáze. Nabízí vzor chování, se kterým se mohou děti ztotožnit. Snaží se hrdinovi co nejvíce přiblížit a napodobit jeho chování při svém pozdějším jednání. Kladný hrdina se tak pro děti stává jakýmsi morálním vzorem.

Dalším důležitým aspektem v pohádkách je *vítězství dobra nad zlem*. Pro dítě v předškolním věku je velmi důležité potrestání zla. Tato skutečnost totiž ukazuje, že se vyplácí být dobrý. Pokud je někdo zlý, vždy se mu nakonec dostane odplaty a jeho chování je potrestáno. (Černoušek, 2019)

Dále pohádka nabízí *optimistické vidění světa*. Pohádky dávají dětem víru ve šťastné konce. Předkládají myšlenku, že i přes všechny těžkosti nakonec dojde k usmíření a urovnání vztahů. Dítě se snaží vyznat ve světě, který je pro něj složitý. Pokud by nezažilo pocit naděje, že je v životě možné nespočet věcí dokázat, svět by se mohl pro něj proměnit na ponurý a nespravedlivý a důvěra v něj by se mohla zcela vytratit. (Bettelheim, 2017, Černoušek, 2019)

V pohádkách se vyskytují i *transformace postav*. Tou příběhy ukazují na přirozenou proměnu v chování dospělých lidí. Upozorňují dítě na to, že ani dospělí se nechovají pořád stejným způsobem. Naopak jejich jednání se proměňuje v závislosti na kontextu situace. Ukazují tedy dítěti nevyhnutelnou proměnu dospělých v reálném životě. (Bettelheim, 2017)

Jak uvádí Matějček (2005), předškolní věk je vrcholným obdobím fantazie, a právě pohádky také *fantazijní procesy* podporují. Díky fantazii, kterou pohádky podněcují, si dítě dokáže snáze interpretovat svět kolem sebe. Pomocí fantazie dotváří procesy, kterým ještě zcela nerozumí. V pohádkách si také mohou děti prožít své negativní emoce, které se mnohdy snaží potlačit, jelikož je vnímají jako špatné. Černoušek (2019) uvádí jako příklad pohádku O Popelce, v níž si dítě může pomocí fantazie vnitřně prožít pocity, které provázejí sourozeneckou rivalitu. Pohádka však zřetelně oznamuje, že se nepojednává o skutečnosti – to většinou naznačí počáteční fabulí „bylo, nebylo“ nebo „kdysi dávno“. V příbězích je pouze symbolika a té dítě dobře rozumí. Díky tomu je schopno se přenést do svého fantazijního světa a společně s příběhem pohádky prožívat své vnitřní pohnutky. (Bettelheim, 2017)

V neposlední řadě Černoušek (2019) uvádí další důležitou funkci pohádky, kterou je *vnést smysl a řád do dětského světa*. Ten je pro dítě předškolního věku chaotický. Řadě věcí a dějů zatím nerozumí. Nedokáže plně pochopit ani některá jednání dospělých lidí. Pohádka však předkládá srozumitelné zápletky a zobrazuje zřetelně charakterové protiklady. Tím dítěti pomáhá okolnímu světu vdechnout jakousi strukturu, která je pro něj snáze pochopitelná.

Pohádka umožňuje dítěti prožívat pocit strachu, napětí i radosti. Pokud jsou tyto emoce prožívané v bezpečném prostředí, jsou pro dítě přínosem v budování psychické odolnosti. (Matějček, 2005)

Aby si z pohádek mohlo dítě odnést tyto všechny dovednosti a schopnosti, doporučuje Bettelheim (2017) předčítat pohádku opakovaně. Odůvodňuje to tím, že dítě přejímá z pohádek vždy jen to, co právě prožívá a co mu pomůže určitou fázi jeho vývoje překlenout. Z jedné pohádky si tak v průběhu vývoje může odnášet různé zkušenosti a poznatky.

Aby se mohl dále rozvinout plný potenciál pohádky, navrhuje Bettelheim (2017) o příběhu debatovat a umožnit dětem nad pohádkou dostatečně přemýšlet. Pokud bychom příběh pouze přečetli a dále ho nerozvíjeli, potenciál pohádky by zůstal nedoceněn, poněvadž by děti neměly potřebný čas pochopit a zpracovat poselství příběhu.

5.1 Využití příběhu v mateřské škole

Příběh je pro dítě v mateřské škole přirozený vzdělávací prostředek. Amirová et al. (2019, s. 80) uvádí: „Děti si hrají s pohádkami a v pohádkách“. Proto se využití příběhu v mateřské škole přímo nabízí.

S příběhy lze pracovat mnoha způsoby. (Svobodová, 2010) Dle RVP PV (2021) má být vzdělávání v mateřské škole koncipováno do integrovaných bloků, ve kterých se prolínají činnosti tak, aby docházelo ke komplexnímu rozvoji dítěte. Mělo by v něm být zahrnuto všech pět oblastí vzdělávání z RVP PV. Pro vystavení takového integrovaného bloku může posloužit příběh. Na jeho základě můžeme dítěti přirozeně zprostředkovat nové poznatky a zároveň rozvíjet jeho kompetence. (Svobodová, 2010)

Svobodová (2010) také doporučuje použít příběh jako reakci na aktuální dění ve třídě. Příběhy pomohou dětem zprostředkovat konkrétní situaci a ony si z nich odnesou potřebné poznatky a vzorce chování. Díky emočnímu zasažení se jim lépe uchyť v paměti. Namísto zdoluhavého vysvětlování a kárání, které v dětech nezanechá potřebnou odezvu, postačí krátký příběh. Ten „...umožňuje integraci všech tří primárních rámcových cílů RVP PV, všech výchovných složek: informace a prožitku...“ a umožňuje spojit „...původní zkušenost s novým poznáním...“ a zajišťuje propojení „...reality a fantazie, myšlení, intuice a citů, učení kognitivního i sociálního, život dítěte se životy ostatních bytostí...“ (Svobodová, 2010, s. 132)

Matějček (2005) uvádí další možné použití příběhu v mateřské škole, kdy se předčítáním příběhu vytváří rituál. Pokud budeme každý den dětem předčítat pohádku, například před poledním odpočinkem, stane se pro ně signálem k relaxaci a odpočinku. Obdobnými pravidelnými rituály pomáháme dětem s časovou orientací.

Amirová et al. (2019, s. 79-80) uvádí použití příběhu pro jeho schopnosti „rozvíjet matematické představy, cvičit paměť, používat fantazii, představivost, učit děti ohleduplnosti, toleranci a respektu.“ Svobodová (2010) dále připojuje i možnost filozofování s dětmi pomocí příběhu, které v nich rozvíjí kompetenci k řešení problémů, kritické myšlení a podporuje kladení a formulaci otázek. Matějček (2005) spatřuje v práci s příběhy a pohádkami v mateřské škole další důležitou dovednost a tím je příprava na budoucí čtení. Příběhy mohou být doprovázeny ilustracemi, díky kterým se děti orientují v ději. Uvádí, že díky tzv. *obrázkovému písmu* mohou také vyprávět děj příběhu. A právě tuto schopnost vnímá Matějček jako trénink k prvnímu čtení.

K výběru vhodného příběhu Svobodová (2010) doporučuje nezaměřovat se pouze na líbivost děje, ale brát ohled také na to, abychom v něm našli hodnotu, kterou můžeme dětem zprostředkovat. Aby probíhalo předškolní vzdělávání v souladu s RVP PV je následně potřeba do příběhu promítnout potřebné cíle a kompetence, které si dítě během integrovaného bloku odnese. Cíle a kompetence je následně nutné konkretizovat tak, aby vycházely přímo z příběhu a nebyly pouze zkopírované z RVP PV. Další důležitý aspekt, který vstupuje do výběru příběhu, je jeho aktuálnost a přiměřenost pro danou věkovou skupinu a zájmy dětí. Doláková (2015) volbu příběhu doplňuje o jeho poutavost. Děti musí příběh vzbudit u dětí pozornost a zájem už první větou. Pokud tomu tak nebude, dítě se bude v příběhu hůře orientovat, když mu na začátku vyprávění uniknou důležité informace. Jazyk příběhu měl být přiměřený věkové skupině a měl by být hravý. Děj příběhu by měl být jasný, výstižný, bez zdlouhavých popisných pasáží, při kterých se pozornost dětských posluchačů vytrácí. (volně Doláková, 2015)

Příběhy mohou být čtené i vyprávěné. Doláková (2015) uvádí klady i zápory obou forem. Klady u čtené formy spatřuje v ilustracích, které příběh doprovázejí a v lásce ke knihám, kterou u dětí tímto pěstujeme. Výhoda pro předčítajícího je také v tom, že si příběh nemusí pamatovat. Jako klady u vyprávěné formy označuje snadnější porozumění dětských posluchačů, větší zážitky, možnost přímo reagovat na pozornost dětí a vyzdvihuje i používání gest u vyprávění. V záporech u čtené formy hovoří o zrychlování při předčítání, o menší možnosti pohybu s knihou a zapomínání na posluchače. U vyprávění pak uvádí jako zápory nutnost naučit se příběh nazpaměť a zadržování se ve vyprávění či ztracení se v příběhu.

Aby byla pro práci s příběhem vytvořena příjemná atmosféra, je dobré zaměřit se na prostor. Doláková (2015) doporučuje pracovat s příběhem ve třídě na koberci, na který se děti i pedagog pohodlně usadí. Všichni mají dostatek prostoru a ze svého místa vidí na pedagoga.

Děj příběhu je možný doprovázet ilustracemi, zvukovými efekty, loutkami a dalšími rekvizitami a pomůckami, které pomohou pozitivně dokreslit celkovou atmosféru příběhu. Při poslechu příběhu lze vhodnými pomůckami aktivovat u dětí i jejich základní smysly, kterými jsou čich, hmat, zrak a chuť. (Doláková, 2015)

Činnosti navazující na příběh by měly být různorodé a umožňovat u dětí celistvé vzdělávání. Mohou nést prvky dramatické, výtvarné, hudební či pohybové výchovy, které se navzájem prolínají. (Svobodová, 2010)

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části je vytvořit příběh s prosociální tematikou, na jehož podkladě bude sestaven tematický plán. Jednotlivé části tematického plánu budou ověřeny v praxi a následně reflektovány s ohlednutím na konkrétní vzdělávací výstupy pro dítě. Evaluace bude uskutečněna za využití metody pozorování, rozvoru a analýzy edukačních materiálů.

6 MÍSTO REALIZACE TEMATICKÉHO PLÁNU

Tematický plán bude realizován v městské mateřské škole v Českých Budějovicích. Areál školy čítá tři budovy. Ve dvou z nich je umístěno šest tříd. Třídy jsou věkově homogenní i heterogenní. Mateřská škola má převzaté prvky z waldorfské pedagogiky. Z té si vzala inspiraci v dodržování rytmu roku, týdne a dne. Spolu s dětmi a jejich rodiči slaví během celého roku křesťanské svátky a slavnosti. Režim dne je nastavený, avšak podléhá aktuálnímu dění ve třídách. Pravidelně se v průběhu dne střídají spontánní a řízené činnosti.

Mateřská škola si zakládá na kvalitách pedagogů. Tyto kvality se promítají v klimatu celé školy. S dětmi je navazován partnerský vztah a jsou nenásilnou cestou vedeny k prosociálnímu chování a jednání. Škola dbá na respektování potřeb, podporu projevu a samostatného jednání dětí. V hodnocení dětí se vyhýbá negativním slovním komentářům a porovnávání výkonů dětí. Hry podporující nezdravé soutěžení jsou z mateřské školy zcela vyloučeny.

Kolem budovy mateřské školy se rozléhá prostorná zahrada, na kterou děti chodí každý den za jakéhokoli počasí. Zde mají k dispozici prolézačky, kolotoče, pískoviště, míče a zahradní náčiní.

Tematický plán bude realizován konkrétně ve třídě nejmladších dětí od tří do čtyř let. Do této třídy dochází dvacet pět dětí, z nichž je dvanáct chlapců a třináct děvčat. Deset dětí dochází do třídy již druhým rokem, patnáct dětí je v mateřské škole tento školní rok poprvé. Od samého začátku jsou děti vedeny k prosociálnímu cítění a chování. Prosociální aktivity jsou zde hojně zastoupeny. Paní učitelky uplatňují efektivní komunikaci a děti se ji od nich také učí používat. Celá tato práce se následně odráží

na klimatu třídy. Díky této skutečnosti mohou být do tematického plánu zařazeny i činnosti s náročnějšími pravidly, která by mohla být pro děti v tomto věku za jiných okolností vnímána jako příliš obtížná.

Ve třídě je velké množství pomůcek, které lze při realizaci využívat. Jedná se o pomůcky z různých materiálů od šátků přes lana a obruče až po hudební nástroje, rozmanité psací potřeby, korálky, kuličky a ozdobné předměty. Ve třídě se nachází i velké množství stavebnic, kostek, deskových her i her na rozvoj zrakového vnímání a rozlišování.

Třída se skládá z jídelní čisti se stolečky, dopravního koberce, kuchyňky, domečku, beauty koutku se zrcadlem a z hlavního koberce, na kterém jsou realizovány ranní tělovýchovné chvíle a řízené činnosti. Při volné hře mají děti možnost pohybovat se po celé třídě.

Tematický plán bude realizován v první polovině února. Bude probíhat vždy dopoledne při ranních hrách a řízené činnosti v rozsahu jednoho týdne.

7 METODOLOGIE

Evaluace tematického plánu bude realizována za použití metod pozorování, rozhovoru a analýzy materiálů.

7.1 Pozorování

Chráška (2016, s. 146) vydává pedagogické pozorování za „nejstarší a nejpřirozenější metodu“. Jedná se o významnou metodu, díky které jsme schopni získat velké množství dat vystihujících realitu.

Hendl a Remr (2017, s. 134) definují pozorování jako „zjišťování vzorců chování lidí v určitých situacích“. Uvádějí, že díky této metodě se dají „získat o lidech informace, protože lidé často dělají něco jiného, než říkají.“

Pozorování lze dělit dle více kritérií. Může se jednat o pozorování přímé nebo nepřímé podle kontaktu pozorovatele s pozorovaným objektem. U *přímého pozorování*, které bývá označováno také jako pozorování vlastní, se pozorovatel dostává do přímého kontaktu s pozorovaným subjektem. Při nepřímém neboli nevlastním pozorování zachází pozorovatel pouze s materiály, které mu byly poskytnuty o pozorovaném subjektu. (Chráška, 2016) Dále lze dělit přímé pozorování dle strukturovanosti, tedy na strukturované a nestrukturované pozorování. (Čábalová, 2011) U *strukturovaného pozorování* je předem jasné dáno, co se bude sledovat, co lze očekávat a co se bude hodnotit. (Hendl & Remr, 2017) Naproti tomu *nestrukturované pozorování* není předem určené. „Jsou pouze určeny jen konkrétní osoby a jevy, které chceme pozorovat“. (Čábalová, 2011, s. 102) Dále je možné připravit různé otázky, na které si pozorovatel během pozorování odpovídá. Odpovědi a případné poznámky se následně analyzují a vyvozují se z nich další možné okruhy k pozorování. (Švaříček & Šedřová, 2007) Tento způsob pozorování se používá převážně u kvalitativně zaměřeného výzkumu. (Čábalová, 2011)

I tato nenahraditelná metoda má však své nevýhody a nedostatky. První z nich je fakt, že lidé většinou změní své chování ve chvíli, kdy jsou pozorováni. Díky tomu nemusí být výsledky validní. Musí se tedy dbát na to, aby pozorovatel příliš nenarušil běžný chod věcí. (Hendl & Remr, 2017) Další značná slabina je spatřována v subjektivitě.

Pozorování má být co nejvíce objektivní záležitost. Aby se subjektivita z pozorování vytratila, doporučuje Chráska (2016) vyvarovat se následujícím faktorům. Jedním z nich je *haló efekt*. Tento fenomén zapříčiňuje, že hned po seznámení se s pozorovaným subjektem si vytváříme první dojem. Většinou je spojen s nápadným znakem, který nás zaujme. Díky tomu je pak ovlivněn – pozitivně či negativně – přístup pozorovatele k danému jedinci. Dalším faktorem jsou pak *předsudky, aktuální psychický stav pozorovatele* či jeho *schovívanost*.

Aby bylo pedagogické pozorování validní a bylo pozorováno to, co pozorovat chceme, předkládá Chráska (2016) čtyři otázky, na které doporučuje před prováděným pozorováním odpovědět:

- Co se má pozorovat?
- Co je třeba zjistit?
- Jak toho dosáhnout?
- Jak to zachytit?

První otázka směřuje k přesné specifikaci sledovaného objektu. Druhá se zaměřuje na vymezení cíle pozorování. Třetí poukazuje na organizaci a čtvrtá navrhuje pozorovatele na možnosti, jak vypořádané skutečnosti zaznamenávat. (Chráska, 2016)

7.2 Rozhovor

Označované také jako *interview* „je výzkumná metoda založená na komunikaci a interakci mezi respondentem a výzkumníkem...“ (Čábalová, 2011, s. 104)

Chráska (2016) uvádí výhodu této výzkumné metody, kterou spatřuje v přímém osobním kontaktu mezi ním a respondentem. Tato skutečnost pak může výzkumníkovi pomoci k bližšímu prozkoumání motivů a postojů dotazovaného.

Interview má svá rozdělení. Jako první představuje Chráska (2016) *interview strukturované*. V takovém případě se jedná o předem připravený rozhovor. Tazatel si přesně sepíše otázky, jejich formulaci a pořadí, ve kterém bude otázky pokládat. Z tohoto typu rozhovoru se následně snáze získávají potřebná data. Nevýhoda je však ve strojenosti a neuvolněnosti.

Nestrukturované interview je oproti tomu otevřený rozhovor, při kterém je dán pouze směr v podobě jednoho tématu, kterým se má interview ubírat. Výhoda je spatřována v otevřenosti a spontánnosti odpovědí. Nevýhodou je obtížnější zpracování dat. Polostrukturovaný rozhovor je kombinace výše uvedených. (Čábalová, 2011)

Hendl a Remr (2017) představují další typy rozhovorů. Jedním z nich je *individuální rozhovor*. Při tomto rozhovoru interaguje mezi sebou tazatel a respondent. Tazatel pokládá otázky a respondent odpovídá. Může být strukturovaný i nestrukturovaný. *Skupinový rozhovor* je charakteristický větším počtem respondentů, s nimiž se pracuje. Tazatel se stává u takového typu rozhovoru spíše moderátorem, který řídí diskusi. Struktura rozhovoru je předem připravena.

Rozhovor neformální není jistě posledním typem rozhovoru, zde však jako poslední uveden bude. Jedná se o interview, při kterém se bere ohled na aktuální situaci a dění ve skupině, zohledňují se v něm možnosti účastníků a dle nich se i upravuje. Otázky mohou být tudíž pokládány i spontánně. Při tomto typu rozhovoru tazatel velmi dobře uplatní schopnost pohotově reagovat na vzniklé situace. Výhoda nastává v otevřenosti odpovědí. Nevýhodou je však časová náročnost a zpracování dat z více rozhovorů. (Čábalová, 2011)

Při realizaci rozhovoru je dobré se držet určitého schématu. Na začátek se řadí motivace k rozhovoru a navázání vztahu mezi respondentem a výzkumníkem. Je důležité také dbát na prostor, ve kterém se interview provádí. Aby se respondent u rozhovoru cítil příjemně a mohl tak otevřeně reagovat na otázky, je potřeba vybrat pro rozhovor klidné a ničím nerušené prostředí. Při tvorbě otázek je důležité nepoužívat tzv. sugestivní otázky, v nichž respondentovi předkládáme odpovědi. Čábalová (2011, s. 107) uvádí příklad takové otázky: „Máš rád svou sestru?“ Místo toho radí použít obecnější otázku například: „Řekni mi něco o své sestře.“ Během rozhovoru udržujeme kontakt s respondentem například kýváním hlavy. Respondentovi vždy nasloucháme. K jeho odpovědím je třeba udržovat neutrální postoj. Rozhovor zaznamenáváme pomocí zápisu či diktafonu. Záznam by však neměl rozhovor nijak narušovat. (Čábalová, 2011 a Chráska, 2016)

8 PŘÍPRAVA NA REALIZACI PROGRAMU

Načerpané znalosti pro tematický celek se opírají o literaturu, jenž byla nastudována při kompletaci teoretických východisek. Nejprve byla tedy osvojena teorie, která se následně převedla do praxe při tvorbě tematického celku.

Tematický celek je vystavěn na příběhu a bude mít rozsah jednoho týdne. Aby mohl být stvořen, musel nejprve vzniknout právě zmiňovaný příběh. Inspirací pro sepsání příběhu byla dětská literatura s prosociální a sociální tematikou. Jmenovitě pak knihy *Ferda a jeho mouchy* (Dostálová et al., 2020), *Co dělají pocity?* (Oziewicz, 2021), *Já a pan hněv* (Zelyk, 2020) a *Do školky za zvířátky: metodika práce s příběhy v MŠ* (Svobodová et al., 2012). Sepsaný příběh se odehrává v lesním prostředí a je laděn do prosociálního a sociálního kontextu, jenž je následně rozšířen a doplněn o navazující aktivity. Je rozdělen do pěti částí. Příběh přirozeně vytyčuje výstupy a kompetence, ke kterým budou doprovodné aktivity směřovat. Celé jeho znění je vloženo do příloh. (viz. příloha, str. 92)

Nyní nastal čas na tvorbu samotných aktivit. Při jejich vytváření jsem vycházela z vlastních zkušeností a nacházela jsem i inspiraci v literatuře. Zařadila jsem činnosti, které jsou dětem blízké a jsou uzpůsobené věkové skupině, ve které budou realizovány. Některé činnosti jsou inspirovány uvedenými zdroji. Hry jsou však obměněné a laděné do tématu příběhu. V činnostech jsem dbala na spolupráci a kooperaci dětí. Volila jsem takové činnosti, které záměrně podporují prosociální vztahy a sociální citění a také v nich děti mají dostatek prostoru pro sebevyjádření a samostatné uvažování.

Následně přišly na řadu pomůcky, které budou potřebné k realizaci činností. K ranním hrám jsem připravila velké množství materiálů, které podporují atmosféru tematického celku. Nasbírala jsem přírodní materiály – větvičky ze smrku, jedle, borovice a břízy a šišky z modřínu, borovice a smrku. Jednotlivé větvičky mohou děti zkoumat a přiřazovat ke stromu, ze kterého pocházejí. Šišky mohou třídit dle jejich původu, počítat je, či je porovnávat dle velikosti. Dále jsem vytvořila pracovní listy, pomocí kterých si děti procvičují zrakové vnímání, při němž přiřazují stromy k jejich stínu. Pracovní listy jsem zalaminovala, aby s nimi děti mohly pracovat pomocí smývatelné fixy. Tím se pro ně staly zajímavější a přitažlivější.

Vytvořila jsem i jednoduché grafomotorické omalovánky a pexeso s obrázky stromů. Děti budou mít k dispozici i řadu různé velikých obrázků stromů, které budou skládat od největšího po nejmenší a obrázek listnatého stromu, který se mění v závislosti na ročním období. A v neposlední řadě dětem nabídnu knihy s lesní tematikou, jako jsou *Rok v lese* (Dziubak, 2017), *Kdo roste v lese* (Michalicyna, 2020) a interaktivní kniha *Strom* (Bajerowicz, 2019), u níž se dají jednotlivé listy složit, jako puzzle, do velkého stromu.

K řízeným činnostem jsem vytvořila les, který je vyroben z polystyrenového podkladu a loutek stromů. Touto pomůckou budu dokreslovat sepsaný příběh a tím se do něj budou moci děti více vžít díky vizuálnímu vjemu. Polystyrenový podklad je ozdoben hnědým a zeleným krepovým papírem, který představuje lesní půdu. Loutky stromů mají jednoduchou podobu. Jsou vyrobeny z filcu a vycpané náplní do polštářů. Každá loutka je na špejli, která je zapíchnutá do polystyrenu. Díky tomu může loutka rotovat a zároveň stát bez asistence. Stromy mají na jedné straně veselý a na druhé straně smutný obličej. Podle děje příběhu je budu otáčet a demonstrovat tím jejich náladu a rozpoložení. Do příběhu je zasazena i víla Větvíčka, která se stará o les. Ta byla vyrobena také z filcu. Jejím výrazným znakem jsou dlouhé vlasy, ve kterých má zamotané větvičky ze stromů. Pomocí vlny jsem jí vytvořila dlouhé a husté vlasy, do kterých jsem zamotala opravdové malé kousky větviček.

Dále budu při řízených činnostech používat obrázky emocí a stromů. K tomu mi poslouží karty *Emoce – Obrázkové karty pro porozumění emocím a rozvoj sociálních dovedností* (Bücken-Schaal, 2018) a obrázkové karty stromů *50 našich stromů* z edice příroda vyrobené od společnosti Mindok.

Přípravu doprovázely i četné konzultace nejen s vedoucí bakalářské práce, ale i s třídní paní učitelkou v mateřské škole, kde byl tematický celek realizován. Předávaly cenné rady a zkušenosti z jejich dlouholeté praxe, připomínkovaly připravené aktivity a jejich organizaci.

9 REALIZACE PROGRAMU S PROSOCIÁLNÍ TÉMATIKOU: O VÍLE VĚTVIČCE

Připravený program je rozdělen do pěti částí v návaznosti na sepsaný příběh. Z každé části příběhu vycházejí aktivity, které byly ověřeny v praxi mateřské školy a reflektovány s dětmi.

Obrázek 1: Loutkové divadlo, stromy a víla Větvíčka



Zdroj: vlastní tvorba

9.1 Část první

Motivace: „Něco jsem Vám děti přinesla. Věděly byste, co to je?“ Ukáží borovicovou šišku. Děti: šiška, šiška ze stromu, malá šiška, pichlavá šiška.

Vítr si hraje se šiškou

Pomůcky: padák, šiška

Na koberci roztáhneme padák. Každé dítě chytí jedno držátko. „Zahrajeme si společně na vítr. Budeme foukat nejdřív málo, potom víc a pak úplně nejvíc.“ Nejdříve si zkusíme dle pokynů málo/víc/nejvíc houpat padákem. „Tak a teď když už máme vítr vycvičený, může si pohrát s naší šiškou. Ale pozor, šiška je křehká a nesmí nám spadnout na zem. Musíme ji proto pořád sledovat, kde je, aby nám nespadla.“

Hou, hou, houpy, hou,

hraje si vítr se šiškou.

Cíl hry: podpora spolupráce ve skupině, koordinace ruky a oka, upevnění pojmů málo, víc, nejvíc.

„Celý týden si budeme vyprávět pohádku a budeme si s ní hrát. O čem myslíte, že pohádka bude?“ Děti: o šiškách, o stromech, o semínku, O Červené karkulce. „Tato pohádka bude o lese. Co Vás děti napadne, když se řekne les?“ Po kruhu se posílá šiška z borovice. Děti: liška (minulý týden se učily lišky malovat), veverka, stromy, keříky, slon. „Děti žijí tady u nás v lese sloni?“ Děti: nežije, ten žije jinde. „Máte pravdu, slon žije v Africe nebo třeba i v Indii. Tam by v nějakém pralese určitě slon být mohl, tahle pohádka však bude z našeho českého lesa. V tom lese se nachází všechno, co jste říkaly. Žijí v něm různá lesní zvířata. Ale naše pohádka bude hlavně o stromech, které v lese rostou. A bude ještě o někom. O jedné postavě, která v lese bydlí.“ Děti: Červená karkulka, ježibaba. „Kdepak, v tomhle lese bydlí víla.“ Víla se představí dětem. „Ahoj děti, jmenuji se víla Větvíčka. Věděly byste proč?“ Děti: protože bydlíš v lese. „To je pravda a hlavně proto, že mám ve vlasech zacuchané větvičky ze stromů, o které se v lese starám. Tento týden Vám budu vyprávět příběhy, které se v tomhle lese staly. Ale teď začneme hezky od začátku.“

Začátek příběhu

Před děti jsem položila podklad pro loutky, který jsem vytvořila z polystyrenu. Víla se po něm prochází a vypravuje:

V jednom velkém a rozlehlém lese žila byla víla Větvíčka. Žila tam už od pradávna a starala se o celý les, a hlavně o stromy v něm. Své jméno získala podle toho, jak vypadala – měla své dlouhé vlásky stále rozčuchané a trčely z nich malé větvičky, které jí darovaly různé stromy v lese.

Nejdřív byl les úplně malinký. To sem vítr odvál pár semínek ze vzdálených stromů, a tak tu začaly růst první vysoké smrky a duby a břízy a olše a jedle a buky a modříny... a tak se les začal pomalu rozrůstat. Víla Větvíčka se o všechny malé stromečky s láskou starala. Každý den je zalévala a zpívala sluníčku, aby vykouklo z mraků a pomohlo stromkům růst. Stromy rostly a rostly, až se tyčily tak vysoko do nebe, že na jejich špičky samotné oko sotva dohlédlo. (viz. příloha, Obr. 2, str. 86)

V průběhu vyprávění do podkladu zapichuji postupně jednotlivé loutky stromů.

Rozrůstání lesa

Pomůcky: hudební nástroj kalimba

„Stromy v lese rostly od semínka až po velké silné stromy. My si teď na ně zahrajeme a zkusíme si růst jako ty stromy v lese. Když byl strom malý, znělo to takhle (zahrají tón C1). Když začal růst, postupně byl vyšší a vyšší (hrají následující tóny ve stupnici až do C2), až vyrostl ve vysoký strom.“ Sedíme na zemi, hrají tóny ještě jednou. Podle tónů se postupně zvedáme vzhůru a rosteme. Následně hru opakujeme, děti již rostou dle tónů samy bez doprovodných pohybů od vyučujícího. (viz. příloha. Obr. 3, str. 86)

Cíl hry: dítě se přirozeně pohybuje ve skupině dětí, vymezuje si svůj prostor, koordinuje pohyb s hudbou.

Pokračování příběhu

Vítr si pohrával v jejich korunách, ševalil listím a skřípal větvemi. Stromy se majestátně tyčily do výšky a koukaly svrchu na zem, kde mezi nimi víla Větička radostně tancovala. Všichni spolu vycházeli, každý měl v lese své místo a bylo jim spolu dobře.

Všichni máme své místo

Pomůcky: podsedačky, hudba

Na zem rozložíme pro každé dítě jeden podsedák. Ten představuje jedno místo. Každé z dětí si vybere to své. „Už jsme vyrostli jako stromy, ale něco se přihodilo. Jsou z nás všech velké stromy a začíná nám být v lese trochu těsno. Ubírá se nám místo, ale i tak se spolu do lesa vejdemo. Až začne hrát hudba, opustíte své místo a budete se pohybovat v prostoru lesa. Když hudba hrát přestane, vrátíte se každý zpět na své místo. Ale pozor, místa se budou postupně vytrácet a ubírat přesně tak, jako to bylo v tom lese. Komu se místo ztratí, jistě z toho bude smutný, ale ostatní stromy mu jistě pomohou. Společně přijdou na to, jak to udělat, aby se do našeho lesa vešel i ten strom, který už své místo nemá.“ (Upraveno dle Svobodové, 2010, Hra: Na domečky)

Cíl hry: Podpořit v dítěti prosociální chování a ujištění, že každý má v kolektivu své místo. Dítě pomáhá druhému v nouzi, podělí se s druhým.

Kdo všechno patří do našeho lesa

Děti sedí v kruhu. Učitelka chodí okolo se slovy, „Do našeho lesa patří (jméno dítěte)“, jmenované dítě se k ní připojí. Následně zopakuje větu po paní učitelce a jmenuje dalšího ze spolužáků. Pokračujeme až do té doby, než se do vázaného zástupu zapojí všechny děti. Na závěr se spojíme v jeden velký kruh. (Upraveno dle Koťátkové, 2005, Hra: Na klíčníka)

Cíl hry: dítě poznává, že je součástí kolektivu.

V jednom lese

Báseň, která nás bude provázet celým týdnem. Přednes doprovázíme pohybem.

Buky, břízy, smrky, jedle,
vyrostly nám v lese hnedle.
Víla Větvíčka tam s nimi žije,
panuje mezi nimi harmonie.
Navzájem si všichni pomáhají,
občas se spolu i pohádají.
V tom lese na každém stromu záleží,
a proto spolu mohou dobře žít.

(Zdroj: vlastní tvorba)

Průběžná reflexe první části celku

Z počátku byly děti k pohádce nedůvěřivé – „Co to je za pohádku, tu neznám.“ (chlapec, 3,5 roku) Po seznámení s vílou bylo už však na dětech zřejmé, že se na pohádku těší. *Vítr si hraje se šiškou*, kooperace s padákem – „Nesmíte s tím tolik mávat!“ (děvče, 4 roky). Nejprve šiška hodně padala. Děti měly z padáku radost, a tak si nejdříve užívaly mávání padákem. Pak se však kooperace již dařila lépe a šiška z padáku téměř nepadala. *Rozrůstání lesa* – děti se řídily dle tónů kalimby a dle nich upravovaly své pohyby. Hra se dětem líbila, a tudíž jsme ji opakovali několikrát. V posledním opakování jsem zkusila zahrát některé tóny dvakrát a pozorovala jsem, zda si některé z dětí všimne,

že byl tón stejný. Jeden chlapec (4 roky) si toho všiml „Ted' jsem ale nemohl vyrůst, znělo to úplně stejně, takto strom neroste.“ *Všichni máme své místo* – po ubrání prvního místa bylo chvíli rozpačité ticho. Děti koukaly na jednu holčičku, která o místo přišla. Vzápětí se však ozval chlapec (3,5 let) „Pojď tady ke mně, místa tu je dost.“ V následujících kolech k sobě přibíral další děti. Ostatní děti se od něj inspirovaly a po jeho vzoru začaly pouštět spolužáky na svá místa. Pouze jeden chlapec (3 roky) se od svého místa přestal vzdalovat, když zjistil, že se místa ubírají. Jeho prostor jsem mu chtěla nechat, a tak jsme se dostali do situace, kdy byly na zemi poslední dva podsedáky. Jeden z nich byl již zmíněného chlapce. Děti naléhaly, abychom hru dohráli a nechali pouze jedno místo, na které se všichni vejdou. Ubrala jsem tedy poslední podsedák a čekala jsem, co se bude dít dál. Hudba se zastavila a děti zůstaly stát v prostoru a hleděly na tříletého chlapce, který seděl na svém podsedáku. „Můžeme jít k tobě na místo?“ zeptal se po chvíli chlapec, který zpočátku pustil spolužáka na své místo jako první. Tříletý chlapec chvíli přemýšlel a pak se jen kousek posunul a ukázal na volné místo vedle sebe. *Kdo všechno patří do našeho lesa* – děti pochopily pravidla hry pouze z první názorné ukázky. Jedna dívka a chlapec se hry odmítli zúčastnit. Jejich rozhodnutí jsme respektovali a na závěr jsme kolem nich alespoň utvořili kruh a nechali je uprostřed, aby se také cítili jako součást celku.

Rozhovor s dětmi formou reflexe

Na závěr jsem položila dětem vždy otázku: „Co se Vám dnes nejvíce líbilo?“ a vyzvala jsem je, aby ve své reflexi byly co nejvíce konkrétní. Děti: „Jak jsme rostly jako stromy, byl tu les jako v té pohádce.“ (chlapec, 4 roky) „Líbilo se mi, jak jsme ubírali místa, to mě bavilo nejvíce.“ (chlapec, 3,5 roku – tentýž, který sdílel se spolužákem své místo jako první) „Jak jsme si hrály se šiškou a padákem.“ (děvče, 3 roky) „Nejvíce se mi líbila víla Větvíčka a stromy (loutky stromů)“ (děvče, 4 roky). Na otázku: „Co se Vám nelíbilo?“ nikdo neodpověděl. Z průběžného pozorování jsem tedy usoudila, že všechny aktivity byly pro děti přitažlivé, zajímavé a zábavné.

Vlastní zhodnocení – sebereflexe

Zprvu jsem byla nervózní. Měla jsem strach, aby se aktivity dětem líbily a aby byl pro ně příběh zajímavý a poutavý. Po úvodu jsem však zjistila, že děti se na příběh těší a víla Větvíčka je zaujala. Když jsem začala vypravovat příběh jako víla, měla jsem od dětí plnou pozornost. To mi dodalo odvahy a více jsem se dokázala uvolnit. Měla jsem radost i při ranních hrách, kdy si děti se zájmem prohlížely přírodniny, které jsem do třídy přinesla. Zkoumaly jejich vůni a pichlavost, povídaly jsme si, z jakého stromu větvičky pochází. Také jsem při ranních hrách děti seznámila s hudebním nástrojem kalimba. Jednu dívku nástroj velmi zaujal a strávila hraním na něj velkou část rána. Jako rezervu z mé strany vnímám vysvětlování pravidel. Mám tendenci sklouzávat k dlouhému popisu, u kterého ztrácím pozornost dětí.

9.2 Část druhá

Ráno jsme se přivítali dle rituálu, který mají ve školce zavedený. Následoval komunitní kruh.

Komunitní kruh

Pomůcky: karty emocí – hněv, smutek, radost

Nejprve jsem karty dětem představila. „Děti, dnes nám pomohou tyto karty. Schválně, jestli přijdete na to, co je na kartách nakreslené?“ Děti ihned pojmenovaly jednotlivé emoce dle obrázků. „A když teď víme, co jednotlivé karty představují, položím Vám otázku. Jak se dnes cítíte, jakou máte náladu? Chvíli si to promyslete. Soustředte se na sebe, abyste si svou náladu uvědomily. Postupně můžete chodit jeden po druhém do kruhu a ukázat na obrázek podle své nálady.“

Cíl: dítě se učí uvědomovat si své aktuální rozpoložení, dle obrázků pojmenovat svou emoci.

Místa si vymění...

„Když jsme si řekli, jak se právě cítíme, podíváme se teď na to, kdo všechno je dnes s námi ve školce. Budeme si prohlížet své spolužáky a vyměňovat si místa.“ Učitelka říká například: „Místa si vymění všichni ti, kdo mají pruhované punčocháče.“ Všechny děti s pruhovanými punčocháči si vymění místa mezi sebou.

Cíl: dítě si všímá detailů, uvědomuje si sebe a ostatní spolužáky ve třídě.

Následovalo zopakování básně s pohybem V jednom lese. Poté přišla víla Větvíčka, se kterou si děti připomněly, o čem byl včerejší příběh. Pak už víla začala vypravovat další část pohádky.

Příběh

Jednoho dne, to bylo na začátku zimy, když víla zase tancovala mezi kmeny stromů, přeskakovala jejich kořeny a zpívala sluníčku, aby vylezlo a stromy a zem zahřálo, něčeho si všimla. (Čeho si děti mohla víla všimnout?) Ze země vyrůstal malý stromeček. Byla to malá jedlička. Snažila se vyrůst.

„Jéééé“ vypískla víla Větvíčka „ty jsi tak krásná malá jedlička.“ A něžně jí pohladila po větvičkách, na kterých měla to nejjemnější jehličky.

Ty jsi krásná malá jedlička

Pomůcky: loutka jedličky

Pracujeme s loutkou malé jedličky. Učitelka vstane se slovy: „Ty jsi ale krásná malá jedlička.“ A loutku předá některému z dětí. To větu zopakuje a předá loutku dál, dokud se všechny děti neprostřídají a jedlička se nevrátí opět k paní učitelce. (viz. příloha, Obr. 4, str. 87)

Cíl: dítě přijímá druhé, projevuje náklonost dětským způsobem.

Pokračování v příběhu

„Jenže jsem smutná.“ řekla zkroušeně malá jedlička.

„Pročpak?“ zajímala se hned víla. (Proč mohla být jedlička smutná?)

„Jsem smutná, protože jsem tak malá. Přes ostatní stromy nic nevidím a každý na mě zapomíná a přehlíží mě.“ Skoro až vzlykala malá jedlička.

Jak vypadáme, když jsme smutní

„Děti, jak poznáme, že je někdo smutný?“ Děti sdělují své zkušenosti a popisují, jak vypadá smutný člověk. Pokud by to děti nevěděly, pomohou jim karty s emocemi. Prohlédneme si je a společně popíšeme znaky smutného člověka. Zkusíme dělat smutné obličej.

Cíl: dítě formuluje své zkušenosti a poznatky, vyjadřuje verbálně i neverbálně emoci smutku.

Smutná hudba

Pomůcky: smutná hudba – použila jsem Beethovenovu skladbu Moonlight Sonata

„Jedlička byla tuze smutná. Její smutek se nesl celým lesem. Zrovna jsem se šli do toho lesa projít a cítili jsme smutek všude kolem sebe. Jak děti chodí smutný člověk?“ Děti předvádějí chůzi smutného člověka. „Pustím Vám teď smutnou hudbu. Zkuste se do ní nejdříve zaposlouchat a pak se zkuste pohybovat tak, jak si myslíte, že se pohybuje smutný člověk. Hudbu budu však zastavovat. Když se hudba zastaví, najděte si nějakého kamaráda, se kterým chcete svůj smutek sdílet, obejměte se a uvidíte, co to s Vámi udělá. Pokud někomu bude nepříjemné se s někým obejmout, může obejmout alespoň sám sebe.“ (viz. příloha, Obr. 5, str. 87)

Cíl: dítě se zkusí vcítit do smutné hudby, prožívá emoci smutku, překonává stud a nebojí se kontaktu se spolužáky ve třídě.

Pokračování v příběhu

„Jejda jedličko, to mě moc mrzí. Ale jsem ráda, že ses se mnou o svůj smutek podělila. Teď ti s ním mohu pomoci a nebudeš na něj sama. Co by ti pomohlo, abys nebyla tak smutná?“ zeptala se se zájmem víla Větvíčka, a přitom jedličku hladila po jejích krásných, malých a jemných jehličkách.

Jak pomoci jedličce?

Víla se radí s dětmi, jak by mohli společně jedličce pomoci. Pokud je to možné, nápady dětí realizujeme.

Cíl: dítě se učí řešit problém a pomoci druhým v nouzi, rozvíjí kreativitu a představivost, naslouchá druhým, přijímá jejich návrhy a prosazuje svůj návrh ve skupině.

Voláme sluníčko

Pomůcky: ukulele

Vílu napadlo, jak bychom mohli jedličce pomoci. „Děti mám nápad! Budu od Vás potřebovat pomoc. Pomůžete mi?“ Děti: ano, určitě, jdeme na to. „Zkusíme přivolat sluníčko a třeba to pomůže jedličce ještě povyrůst.“ Zpíváme a učitelka doprovází na ukulele. (viz. příloha, Obr. 6, str. 88)

Voláme sluníčko haló, haló, tepla je na světě málo, málo.

Vylez a rozežeň mraky, mraky, a já ti pomůžu taky, hm.

(hudba a text Jaromír Nohavica, Josef Streichl)

Cíl: dítě se učí dělat rozhodnutí, naučí se píseň Voláme sluníčko za doprovodu ukulele.

Pokračování v příběhu

Sluníčko se ale už neukázalo. Začala zima a sluníčko si muselo jít po dlouhém létě a podzimu odpočinout. Prozpěvování už vůbec neslyšelo. Jedlička se však začala usmívat.

„To nevadí vílo, že se ti nepodařilo sluníčko přivolat. I přesto ti moc děkuji. Rozveselovala si mě celý den a mně už je mnohem lépe. Jsem vlastně ráda, že jsem malá. Takhle si s tebou můžu povídat, nemusím se k tobě sklánět a krásně na tebe vidím, protože

máme podobnou výšku.“ Ukončila nakonec svůj smutek jedlička. Ve svém trápení se jí podařilo na něco přijít. Přišla na to, že když se se svým trápením někomu svěří, moc se jí uleví a pomůže jí to.

Jak vypadáme, když jsme veselí?

„Jedlička byla nakonec veselá. Děti, jak vypadá někdo, kdo je veselý?“ Děti popisují znaky veselého člověka. Pokud by nevěděly, lze opět použít karty s emocemi a vybrat z nich takové, na kterých je vyobrazena dobrá nálada. Zkoušíme na sebe dělat veselé obličej.

Cíl: dítě formuluje své zkušenosti a poznatky, vyjadřuje verbálně i neverbálně emoci radosti.

Veselá hudba

Pomůcky: veselá hudba – použila jsem Mozartovu skladbu – Divertimento for String Orchestra in D major, K.136 I. Allegro

„Jak si děti myslíte, že to teď vypadá v tom lese, kdybychom do něj šli na procházku?“
Děti: je tam veselo, potkali bychom veselou malou jedličku, měli bychom už dobrou náladu. „A přesně na to si teď zahrajeme. Opět pustím hudbu tentokrát však veselou. Zaposlouchejte se do ní a zkuste se pohybovat tak, jak si myslíte, že se pohybuje veselý člověk v lese na procházce. Když se hudba zastaví, najděte si nějakého spolužáka, se kterým se obejmete. Pozorujte, co s vámi udělá, když někoho obejmete v dobré náladě.“

Cíl: dítě se zkouší vciťovat do veselé hudby, prožívá emoci radosti, překonává stud a nebojí se kontaktu se spolužáky ve třídě.

Průběžná reflexe druhé části celku

Komunitní kruh – děti pojmenovaly emoce dle obrázků zcela bez problémů. Většina dětí bez ostychu chodila doprostřed kruhu a uměla si vybrat obrázek emoce, která demonstrovala jejich aktuální rozpoložení. Děti však pouze ukazovaly na obrázky, ale chybělo jim slovní vyjádření. Dle jejich volby jsem tedy nahlas pojmenovávala jejich náladu za ně. Některé děti se i podělily o důvod své nálady. „Stýská se mi po mamince.“ (děvče ukazující na smutného smajlíka, 3 roky). „Jsem naštvaný, protože jsem ráno neměl buchty, ale dostal jsem chleba, a to mě nepotěšilo.“ (chlapec ukazující na rozzlobeného smajlíka, 4 roky) Některé z dětí: „To se mi také stalo.“ Ocenila jsem i odvahu jednoho děvčete, které šlo doprostřed kruhu, letmo ukázalo na smutného smajlíka a zase se běželo schovat a své místo. *Místa si vymění* – tato hra se moc nepovedla. Děti nejprve nepochopily, jak se hra hraje. Zopakovala jsem tedy pravidla a s jedním chlapcem, který je pochopil, jsme předvedli názornou ukázkou. Děti si však místa měnit nechtěly, líbilo se jim právě tam, kde stály. Nechtěla jsem je tedy nutit do něčeho, co by jim bylo nepříjemné. Tak jsme hru obměnili a vždy, když mělo některé z dětí na sobě jmenovanou věc, vyskočilo. *Zopakování příběhu* – děti si téměř detailně vzpomínaly na děj příběhu z předešlého dne. Některé jmenovaly i aktivity, které příběh doprovázely: „To jsme tu měli les a rostli jsme jako stromy.“ (děvče, 3,5 roku) „Byla tu s námi víla Větvíčka, která nám povídala o lese.“ (děvče, 4 roky) „Hráli jsme si na vítr s velkým padákem.“ (chlapec, 3,5 roku) *Ty jsi krásná malá jedlička* – záměr hry byl, že si děti budou předávat jedličku různě mezi sebou. Když jsem dítě s jedličkou vyzvala, že ji nemusí posílat po kruhu, ale může jí donést jakémukoliv spolužákovi, žádnému z dětí se do toho příliš nechtělo. Respektovala jsem to a nechala je předávat si jedličku tak, jak chtěly. Moc se mi líbilo, jakým stylem děti projevovaly jedličce svou náklonost. Některé se na jedličku krásně usmály, jiné ji i pohladily a pohoupaly ji v náručí a pár dětí dalo jedličce i pusu. Větší část dětí po mně větu nezopakovala, ale to vůbec nevadilo. *Jak vypadáme, když jsme smutní* – nejdříve si děti nemohly vzpomenout na žádný znak smutku. Jedna z děvčat si vzpomněla. Nechtělo se jí mluvit, a tak pouze ukázala zamračenou pusou a mnula si oči. Když ji ostatní děti zpozorovaly, začaly popisovat to, co u ní viděly. *Smutná hudba* – děti se naprosto přirozeně vcítily do smutné jedličky i smutné hudby. Při hře byl opravdu smutek cítit. Když se hudba zastavila,

nejprve se děti ostýchaly za někým přijít a obejmout ho. Jedna dvojice chlapců to však učinila. Na jejich tvářích se ihned ukázal úsměv. Postupně se k chlapcům začaly připojovat další děti. „Najednou se mi na tváři objevil úsměv.“ (chlapec, 4 roky) Po aktivitě jsem se dětí zeptala: „Za kým jdete, když jste smutní vy?“ Děti: „Když se mi stýská po dědovi, jdu za maminkou, řeknu jí to a ona mě vždycky obejmě a už je to lepší.“ (chlapec, kterému před pár měsíci zemřel dědeček, 4 roky) „Já, když jsem smutná ve školce, vezmu si plyšáka.“ (děvče, 3 roky) *Jak pomoci jedličce* – děti ihned navrhly, že jedlička potřebuje vodu, hlínu a slunce, a tak jsme hned navázali písni. Tu se děti naučily poměrně rychle, zpívaly nahlas, aby nás prý „slunce slyšelo až nahoru na oblohu“ (děvče, 3 roky). *Veselá hudba* – při veselé hudbě byla atmosféra ve třídě uvolněnější. Děti se radovaly, skákaly, smály se. Při zastavení hudby se na sebe až vrhaly a objímaly se navzájem. Pár dětí se veselé ani smutné hudby zúčastnit nechtělo, a tak pouze pozorovaly dění kolem sebe.

Rozhovor s dětmi formou reflexe

„Co se Vám nejvíce líbilo?“ Děti: „Moc mě bavily obrázky, jak jsme si říkali, jak se dnes máme.“ (chlapec, 3,5 let) „Líbilo se mi běhání a skákání při písničce.“ (chlapec, 3 roky) „Líbilo se mi to objímání.“ (děvče, 3 roky) „Mě se líbí, že už jedlička není smutná.“ (děvče, 3 roky) „Proč si děti myslíte, že nakonec už jedlička smutná nebyla?“ Děti: „Protože jsme jí pomohli.“ (chlapec, 4 roky) „Protože jsme jí obejmuli a dali pusinku.“ (děvče, 3,5 let) „Co se vám nelíbilo?“ Děti: „Jak byla jedličku smutná, bylo mi jí líto.“ (děvče, 4 roky)

Vlastní zhodnocení – sebereflexe

I přes to, že se některé aktivity nepovedly tak, jak jsem původně měla naplánované, hodnotím dnešní výstup jako vydařený. Vážím si toho, že děti umí vyjádřit svůj názor a když něco dělat nechtějí, nedělají to. Důležité pro mě je, aby se ve třídě cítily příjemně. Nevadí mi, když se den nepovede úplně dle původního plánu. Myslím si, že jsem dětem předala vše, co jsem jim touto částí příběhu předat chtěla. Mám radost vždy, když vidím, že mé aktivity děti baví, a ještě větší radost mi dělá to, když je obohacují svými nápady. Snažila jsem se zaměřit na své zdlouhavé popisování. U některých činností se mi to docela i dařilo. U jiných jsem však opět sklouzla k delšímu monologu.

Snažím se ho tedy alespoň vždy kompenzovat tím, že se následně děti dotazují a nechávám je, aby měly prostor pro své vyjádření. Také jsem si uvědomila, jak velkou hodnotu má v mateřské škole pro děti plyšák, kterého si mohou přinést z domova. Opravdu v něm mají kus svého zázemí. Ráno se děti se svými plyšáky mazlí a hrají si s nimi.

9.3 Část třetí

Ráno jsme opět zahájili společným přivítacím rituálem, po kterém následoval komunitní kruh.

Komunitní kruh

Pomůcky: karty emocí – hněv, smutek, radost

Opět jsem dětem položila tu samou otázku jako předešlý den: „Jak se dnes máš, jak se cítíš?“ Uprostřed kruhu byly ty stejné karty emocí jako včera. Děti chodily ke kartám a vybíraly si z nich svou emoci. (viz. příloha, Obr. 7, str. 88)

Zopakovali jsme společně báseň s pohybem V jednom lese a opět si připomněli včerejší příběh s vílou Větvíčkou. Pak už přišel čas na novou část příběhu.

Příběh

Byla zima, venku padal sníh a do velkého lesa se snášela jedna vločka za druhou. Víla Větvíčka se brodila sněhem a přikrývala stromy sněhovou peřinkou, aby jim bylo teplo. Nezapomněla přikrýt ani malou jedličku, která se do sněhové přikrývky zabalila úplně celá.

Při vyprávění jsem jednotlivé loutky stromů přikrývala záclonou, které představovala sněhovou peřinu.

Přikrývání sněhem

„Tak, jako víla přikrývala stromy v lese, tak se teď budeme přikrývat navzájem. Koho jméno řeknu, ten bude strom a zůstane stát na místě. My ostatní budeme sněhová peřina a půjdeme náš strom přikrýt, aby mu nebyla zima. Přikryjeme ho tak, že se stromu něžně dotkneme rukou, asi jako když se večer přikryjete peřinou před spaním.“

„Sníh se snáší z nebička, schovala se pod ním (např.: holčička Anička, chlapeček Adámek, ...). (Upraveno dle Koťátkové, 2005, hra Magnet)

Cíl: dítě si zopakuje jména svých spolužáků, naladí se na třídní kolektiv, přirozeně se pohybuje v prostoru třídy, rozvíjí sounáležitost ve skupině.

Pokračování příběhu

Ale se zimou přišel i vítr. Prvně si jen tak pohrával se sněhovými vločkami. Pak se ale začal prohánět v korunách stromů, jak bylo jeho zvykem. Jenže v zimě je vítr mnohem studenější než v létě nebo na podzim a má mnohem větší sílu! Vítr svištěl větvemi, skřípal s nimi a kymácel vysokými stromy ze strany na stranu! Víla Větvíčka musela pevně obejmout jeden z velkých buků a držet se ho jako klíště, aby jí vítr neodfoukl z lesa pryč.

Foukání větru

Pomůcky: jemné šátky, bubínek

Rozdělím děti na polovinu. Jedna polovina budou stromy – sednou si na zem, vztyčí ruce vzhůru, ty představují větve. S rukama kývou ve větru. Druhá část dětí udělá dvojice. Do dvojice dostanou jeden šátek. To bude jejich vítr. Šátek chytí a opatrně běhají mezi stromy a šátky je ovívají a hladí po větvích. Když si děti vyzkouší koordinovaný pohyb mezi spolužáky, přidáme do činnosti bubínek. Pomocí něho učitelka zrychluje a zpomaluje rytmus, jímž se vítr řídí. Když je pomalý – jdou děti pomalu. Když rytmus zrychluje, zrychlují svůj pohyb i děti. Obě skupiny dětí se vystřídají ve svých rolích. (viz. příloha, Obr. 8, str. 89)

Cíl: dítě se učí spolupracovat ve dvojicích, rozpozná rychlý a pomalý rytmus, koordinuje pohyby se svým spolužákem.

Pokračování v příběhu

A pak se ozval děsivý zvuk! Prvně to bylo hlasité skřípání a pak KŘACH!!! („Děti, co to mohlo být?“) Špička jedné vysoké borovice pod náporem větru praskla a zlomila se! „AUUUUU!! AUUU!!“ rozléhalo se lesem bolestivé kvílení borovice. Křik vítr polekal a byl ten tam. Borovici nahradím novou loutkou, která má ulomeno špičku.

„Děti, zachoval se ten vítr hezky?“ Děti: ne, to se nedělá, to od něj nebylo hezké.

Zlobení větru

Pomůcky: balónek

Stojíme v kruhu. Začíná paní učitelka: „Když vítr zlobí, dělá tohle.“ Následně předvede pohyb. Ostatní ho opakují. Děti se střídají a vymýšlejí, co dál může vítr dělat. Nezapomínáme říkat větu „Když vítr zlobí.“ Učitelka drží v ruce balónek. S každým předvedeným pohybem balónek postupně nafukuje, až se z něho stane velký zlý vítr. (Upraveno dle Svobodová, 2010, hra Když medvěd zlobí) (viz. příloha, Obr. 9, str. 89)

Cíl: dítě rozpozná nežádoucí chování, vyjadřuje se pomocí pantomimy, napodobuje pohyb podle vzoru, rozvíjí kreativitu.

Náprava větru

Pomůcky: balónek

„Podívejte děti, jaký tu teď máme obrovský zlobivý vítr.“ Ukáži dětem nafouknutý balónek. „Takhle to ale nemůžeme nechat. Co by měl vítr udělat, když tak zlobil a ublížil borovicí?“ Děti: omluvit se, pohladit jí, říct promiň. Učitelka začíná: „Když je vítr hodný, dělá tohle.“ Opět předvede pohyb, děti ho opakují. Následně i děti předvádějí své nápady. Učitelka pomalu upouští vzduch z balónku, až se z něj stane úplně malý a klidný větřík.

Cíl: dítě rozpozná přátelská gesta od zlých, vyjadřuje se pomocí pantomimy, napodobuje pohyb dle vzoru, rozvíjí kreativitu.

Omluva borovicí

Pomůcky: loutka borovice, balónek

V kruhu si posíláme malý balónek-vítr. Děti větru říkají, jak by měl napravit své chování.

Cíl: dítě se učí napravovat chyby, ví, že pokud někomu ublíží, je správné se za své chování omluvit, učí se formulovat věty, rozvíjí řeč.

Pokračování příběhu

Větvíčka se hned rozeběhla za borovici. „Neboj borovičko“ utěšovala ji. „Pokusím se ti pomoci.“ A jak slíbila, tak také udělala. Pohladila borovici po vysokém kmeni a vylezla po něm až nahoru k ulomené špičce. Opatrně setřela smůlu, která jí z rány vytékala a ránu pofoukala. Něžně ji obvázala a dál hladila borovici po větvích. „Když je někomu ouvej, vždy pomůže, když se o něj někdo postará. Ty borovičko máš mě. Já jsem tu pro tebe a pomůžu ti, aby ses rychle uzdravila.“ šeptala něžně víla borovici do větví. „Děkuji ti Větvíčko.“

Starání se o zraněnou borovici

„Už víme, že když někomu uděláme něco špatného a někomu ublížíme, je správné se za to omluvit. Omluva je potřeba, ale druhému od bolesti někdy příliš nepomůže. Co tedy můžeme pro borovici udělat?“ Děti: postarat se o ni stejně jako víla Větvíčka.

Děti utvoří dvojice. „Domluvte se spolu. Jeden z dvojice bude poraněná borovice, druhý se o ni bude starat. Své role si pak vyměníte.“ Čtu část příběhu, ve které se víla stará o borovici a děti příběh předvádějí pantomimicky. (viz. příloha, Obr. 10, str. 90)

Cíl: dítě se učí domlouvat ve dvojicích, pomáhá druhému v nouzi, pečuje o zraněné, dokáže slyšené převést do pantomimy.

Průběžná reflexe třetí části celku

Komunitní kruh – všechny děti ukázaly na smajlíka, který představoval emoci. Rozšířila jsem komunitní kruh o otázku: „Proč máte takovou náladu?“ Děti si uměly perfektně uvědomit, co může za jejich náladu a o své důvody se s ostatními podělily. „Jsem naštvaný, protože se mi ráno maminka štourala v uších, a to se mi nelíbilo.“ (chlapec, 4 roky) „Já mám dobrou náladu, protože se těším, co budeme dneska dělat ve školce.“ (chlapec, 4 roky) „Já jsem smutná, ale nechci říct proč.“ (holčička, 3,5 roku)

Přikrývání sněhem – zapojily se téměř všechny děti a chtěly se nechat od ostatních přikrýt. Dotek jim byl příjemný, až na jednoho chlapce. Nic neřekl nahlas, ale z jeho výrazu bylo zřejmé, že si dotek příliš neužívá. Zeptala jsem se ho, zda je mu to nepříjemné. Odpověděl, že ano. Děti se ho přestaly dotýkat, aniž by je k tomu někdo vyzval. Chlapec se dále zapojoval do hry, role sněhové peřiny mu vyhovovala.

Foukání větru – děti ve dvojicích znázorňující vítr nejprve vyžadovaly každý svůj šátek. Opakovala jsem jim, že mají pouze jeden do dvojice. Ptala jsem se jich, jak to vyřeší? Jedna dvojice chlapců se jako první o svůj šátek podělila, další děti ve dvojicích je následovaly. Poté už jim koordinace pohybů nedělala problém. V některých dvojicích jsem zaslechla i vzájemnou domluvu, koho teď půjdou větrem pohladit. *Zlobení větru* – bez váhání děti vykřikovaly, že se vítr nezachoval hezky. Vymyšlet „zlobení“ je moc bavilo a všichni se u toho uvolnili a smáli se. Nápad s nafukováním balónku se dětem moc líbil. Chtěly do něj bouchat. Vysvětlili jsme si však, že i když někdo zlobí, nebudeme ho za to bít, ale můžeme mu to říct i jinak. Děti: „Domluvíme se s ním, aby to nedělal.“ (děvče, 4 roky) „Řekneme mu, že se nám to nelíbí.“ (chlapec, 3 roky) „Řekneme mu, že nechceme, aby to dělal.“ (děvče, 3,5 roku) *Náprava větru* – děti uměly rozeznávat žádoucí chování od nežádoucího. Již z předešlé hry věděly, co mají dělat, tudíž nebylo ani potřeba vysvětlovat pravidla. „Když je vítr hodný, dává pusinky.“ (děvče, 3 roky). „Když je vítr hodný, hladí.“ (chlapec, 3 roky) „Uklidí si hračky.“ (chlapec, 3 roky) „Usměje se na nás.“ (děvče, 4 roky) *Omluva borovici* – omluvit se nedělalo potíže žádnému dítěti. Většina dětí: Omlouvám se ti. Nechtěl jsem ti ublížit. „Dej jí pusinku a pohlad ji větříku.“ (děvče, 4 roky) *Starání se o borovici* – některé dvojice dětí měly problém se mezi sebou domluvit. „Kdo je už spolu domluvený, sedne si na zem. Kdo potřebuje s domluvou pomoci, zůstane stát.“ Obcházela jsem jednotlivé stojící dvojice a pomáhala jim dojít ke vzájemné dohodě. U mnoha dvojic stačilo pouze připomenout, že se v rolích vystřídají a každý si zkusí být borovicí i ošetřovatelem. Už jsem ani s vílou nepřehrávala část příběhu a nechala jsem děti, aby samy vymyslely, jak se nejlépe o borovici postarat. Návrhy dětí, jak se postarat o borovici: Potřebuje přihrnout hlínu, potřebuje přivolat sluníčko (zazpívali jsme píseň Voláme sluníčko), potřebuje pohladit, potřebuje zalít.

Rozhovor s dětmi formou reflexe

„Co se Vám nejvíce líbilo?“ Děti již vzpomínaly na konkrétní činnosti a odpověď, že se jim „líbilo všechno“, téměř postupně vymizela. „Úplně nejvíc se mi líbila básnička.“ (chlapec, 3,5 roku) „Moc se mi líbilo, jak jsme se hladili jako vítr.“ (chlapec, 3 roky) „A co se Vám dnes nelíbilo?“ Nejprve se nikdo o slovo nepřihlásil. Pak promluvila holčička (3,5 roku) „Nelíbilo se mi, jak vítr zlomil borovici špičku, to od něj nebylo vůbec

hezké.“ Ostatní děti jí přitakávaly. „Proč borovici zase nedorostla špička?“ Tento dotaz byl velmi častý. „Proč myslíte děti?“ zkusila jsem se zeptat, zda na to někdo přijde. Nikoho však nic nenapadalo. Vysvětlili jsme si tedy, že stromům špička už nedoroste, když se zlomí, ale že mohou dál růst i bez ní. A že všechno nejde napravit, ale to neznamená, že se za to nemůžeme omluvit a o nápravu se vždy pokusit.

Vlastní zhodnocení – sebereflexe

Připravené činnosti k této části příběhu byly dynamické a děti u nich měly hodně pohybu. To se jim líbilo a mně také. Uvědomuji si, že pohyb je pro děti v předškolním věku důležitý a velmi potřebný. Na organizaci to pro mě bylo však trochu složité, a proto řízená činnost trvala déle, než jsem plánovala. Nechtěla jsem děti příliš přetěžovat, a tak jsem se jich zeptala, jestli ještě chtějí v příběhu pokračovat. Jednohlasně se shodly, že ano. Nakonec jsme prošli všechny připravené aktivity. Děti se vydržely koncentrovat až do konce. Měla jsem radost, že si příběh tak užívají. Potěšila mě i poznámka od chlapce, který měl dobrou náladu, protože se těšil do školky na to, co budeme společně dělat. Tyto malé detaily mě utvrdily v tom, že se program dětem líbí a je jim se mnou dobře. To je pro mě hodně cenné. Postupně se učím hodně dotazovat a nechávat děti, aby na otázky hledaly odpověď nejprve samy. Děti jsou neuvěřitelně chytré a vynalézavé. Čeho si také všímám, jsou vztahy ve třídě. Děti jsou k sobě ohleduplné, snaží se na všem domlouvat a mají jasno v tom, co se jim líbí a co si už líbit nenechají.

9.4 Část čtvrtá

Při ranních hrách jsem dnes měla pro děti připravenou první část výtvarné činnosti. Na stůl jsem rozložila velkoformátový papír a přichystala štětce. Chtěla jsem si s dětmi náš les namalovat. Než však začneme malovat stromy, musíme si pro ně přichystat hlínu (podklad) - kresba kávou. Den předem jsem uvařila silnou tureckou kávu, kterou jsem nechala dlouho louhovat a pak ji scedila. Kávovou vodu jsem přinesla do třídy. Nejdříve jsme ji zkoumali. Děti hádaly, co to je. Vůně kávy však byla pronikavá, takže jsme odpověď nehledali příliš dlouho. Pak jsem si děti, které měly o činnost zájem, vzala ke stolečku s připravenými výtvarnými potřebami. Na velký papír nanášely pomocí štětců kávovou vodu, dokud nebyla celá plocha pomalovaná.

Před cvičením jsme den zahájili opět společným přivítacím rituálem.

Komunitní kruh

Pomůcky: karty emocí – hněv, smutek, radost

Položila jsem známé otázky: „Jak se dnes cítíme? Co nám k naší náladě dopomohlo?“ a použili jsme karty s emocemi.

Poté jsme zopakovali báseň s pohybem a následně za dětmi přišla víla Větvíčka, se kterou jsme si připomněli včerejší část příběhu.

Pokračování příběhu

Druhý den ráno už se borovici udělalo lépe a spustila: „Vítr jeden nezbedný! Co si teď počnu! Přišla jsem o svou krásnou špičku!! Za to můžeš ale i ty!“ obořila se borovice na rozlehlý buk, který rostl vedle. „Jsi hrozně tlustý a máš všude ty svoje větve! Vždyť jsem si tu špičku zlomila o tvoji větev, která tu lítala ve větru!!“ nadávala borovice na buk. Ten si to ale nenechal líbit a spustil na oplátku. „Jááááá?!!“ vydechl udiveně „Kdybych se nemusel vyhýbat tady té hloupé bříze, neměl bych větve tam, kde jsme je měl! Vždyť mě bičovala svými tenkými větvemi, které se zmítaly ve větru! Potřeboval jsem se uhnout, aby mě dál nebila! A vůbec... je divně bílá a přes všechny sníh není ani vidět“ osočil se buk na břízu. Bříza hned na to: „Jo, aha, tak je to moje chyba, že se borovici zlomila špička?! To teda néé! Já měla co dělat, aby mě vítr nevyvrátil, když přes všechny kořeny tohoto smrku nemám místo pro ty své! To smrk za to může! Rztahuje se tady všude a já se při každém poryvu větru skoro vyvracím, když mám kořeny tak málo zapuštěné do země.“

A už byla hádka v plném proudu! Modřín měl moc malé šišky a všem se zdál divný, protože v zimě nemá jehličí. Duby zase měly žaludy, které padaly na všechny stromy při větru a způsobovaly jim modřiny. Olše na všechny lepily své jehnědy. Kaštiny braly ostatním stromům nejvíc sluníčka, kterého měly přes zimu málo. Topoly byly až moc vysoké, no a malá jedlička byla zkrátka moc prťavá. Každý nadával na každého a vysmíval se mu za jeho odlišnosti.

Rozdíly mezi stromy

Pomůcky: obrázkové karty stromů

Na koberci jsou rozmístěny karty s obrázky listnatých a jehličnatých stromů. „Vydejte se děti na procházku lesem. Pozorně si prohlížejte všechny stromy, které potkáte. Zkuste si všimnout, co mají jednotlivé stromy společného a v čem jsou rozdílné.“ Až děti dokončí svůj průzkum, sebereme karty stromů z koberce a sesedneme si do kruhu. „Tak děti, čeho jste si všimly? Jaké mají stromy společné znaky?“ Děti: jsou zelené, mají hnědý kmen, mají větve. „A v čem jsou stromy rozdílné?“ Děti: vypadají jinak, mají listy a jehličí, některé mají šišky, jiné je nemají.

Na závěr jsme si společně povídali o tom, v čem jsme v naší třídě stejní a rozdílní my.

Cíl: dítě si uvědomuje rozdíly mezi stromy i lidmi, všímá si detailů, porovnává objekty, uvědomuje si, že každý jsme odlišný a přesto stejný.

Hádaly se stromy

Pomůcky: ozvučná dřívka

Zpíváme píseň, děti rytmezují ozvučnými dřívky. (viz. příloha, Obr. 11, str. 90)

Hádaly se stromy, hádaly se v lese.

Křičely na sebe, pošťuchovaly se.

(Upraveno dle Hádaly se houby, Lišková, 2016)

Pokračování příběhu

Víla Větvička se akorát přicházela podívat k borovici, jak se jí daří. Už z dálky k ní doléhal křik z hádky, kterou vedly stromy mezi sebou.

„Co je to tady za křik? Co se děje?“ zeptala se Větvička. Nikdo jí však přes všechen křik neslyšel. Víla si přiložila obě ruce ke rtům a zkusila to zopakovat ještě jednu. Kornout z rukou rozezněl její hlas po lese a stromy najednou utichly.

„My se hádáme!“ vykřikla borovice se zlomenou špičkou do ticha. „Nemáme se rádi! Každý jsme jiný a nám se to nelíbí! Nechceme tu už spolu růst a chceme od sebe odejít! Nechci tu být s tlustým bukem, s divně bílou břízou, s modřínem, jehličnatým stromem,

který v zimě žádné jehličí nemá. Nechci tu být ani s dubem, který všechny bombarduje svými žaludy, ani s lepkavou olší. A už vůbec tu nechci být s kaštanem, který nám bere nejvíc sluníčka a s prťavou jedličkou a se smrkem, jenž všude roztahuje své kořeny!“ dokončila svůj výčet rozčilená borovice.

„A my tu zase nechceme být s ufňukanou borovicí.“ rozléhalo se lesem ze všech stran. („Chovaly se ty stromy k sobě hezky?“)

Všichni byli z hádky rozmrzelí a nikdo už si ani nepamatoval, kvůli čemu vlastně hádka vznikala. Jen všichni cítili, že se moc zlobí a mají vztek. A každý ze stromů vzpomínal, jak se měly v lese hezky, když se nikdo nehádal.

Smutný les

Pomůcky: smutná hudba

„Stromům bylo z hádky smutno. Jak myslíte, že to bude vypadat v takovém smutném lese?“ Pustím smutnou hudbu, děti se rozmístí po koberci a budou představovat stromy. Jedno z dětí se půjde smutným lesem projít, následně si stoupne za jiné dítě, které předtím představovalo strom a své role si tímto prohodí. Další dítě se opět vydává na procházku smutným lesem. „Zkuste se soustředit na to, jak Vám je ve smutném lese, jak se v něm cítíte.“

Cíl: dítě se vcítuje do hudby, vnímá, jaký vliv na něj má jeho okolí.

Pokračování příběhu

„To je nadělení!“ vydechla víla Větvíčka. „Co s tím budeme dělat?“ zeptala se stromů. „Přece tu žijeme a rosteme pohromadě, jak byste chtěly odejít, když vás drží kořeny pevně v zemi? Jen si představte, jak by vypadal les, kdyby v něm byly jen samé borovice, samé modříny, samé smrky, samé jedle, samé břízy... Nemohla by tu bydlet spousta zvířat, která potřebují smíšený les. Nechyběly byste si navzájem?“

Listnatý a jehličnatý les

Pomůcky: obrázkové karty stromů, loutka víly Větvíčky, molitanové kostky

Náhodně dětem učitelka rozdá obrázky listnatých a jehličnatých stromů. Děti se dle nich rozdělí do dvou skupin. Každá skupina si utvoří svůj les za pomoci kostek. „Oba lesy jsou moc hezké, ale nechyběly byste si navzájem? A co víla Větvíčka, v jakém lese má teď bydlet? Oba lesy si jistě přejí, aby bydlela právě v tom jejich. Jak to tedy uděláme, když nemůžeme vílu rozpúlit?“ Děti dávají své návrhy, jak vzniklou situaci vyřešit. Nakonec bychom měli dojít ke shodě, že se oba lesy opět spojí v jeden.

Cíl: dítě řeší vzniklé problémy, naslouchá druhým, přijímá jejich návrhy a prosazuje ty své, uvědomuje si, že spolupráce a vzájemná dohoda je lepší, než hádky a rozepře.

Pokračování příběhu

„Já jsem ráda, že jsme každý rozdílný a jiný. Každý z nás je jedinečný a tím dělá náš les zajímavý. Mně se líbí mezi vámi všemi.“ řekla pevným, ale laskavým hlasem víla Větvíčka. Najednou se každý ze stromů zastyděl, jak hloupě se choval.

Co bychom teď měli poradit stromům? – diskutujeme s dětmi, jak by se měly stromy k sobě chovat a co by měly udělat proto, aby jim bylo v jejich lese spolu opět dobře.

Smířily se stromy

Zpěv písně Smířily se stromy a rytmizace ozvučnými dřívky.

Smířily se stromy, smířily se v lese.

Už se nechtějí hádat, zas kamarádi se.

(Upraveno dle Hádaly se houby, Lišková, 2016)

Průběžná reflexe čtvrté části

Komunitní kruh – děti již systém vyjadřování znaly a samy začaly jeden po druhém chodit ke kartám a bez vyzvání sdělovaly jakou mají náladu a proč. „Já mám dnes dobrou náladu, protože jsem se těšil do školky.“ (chlapec, 3 roky) „Já mám dnes dobrou náladu“ (děvče, které bylo od začátku týdne smutné, 3 roky) Jeden z chlapců ukázal na našťavaného i veselého smajlíka. „Vysvětlíš nám, proč si ukázal právě na tyto dvě emoce?“ Chlapec, 4 roky: „Ráno jsem byl našťavaný, protože jsem nechtěl pít čaj, ale teď

už mám dobrou náladu, protože jsem ve školce s kamarády.“ *Když se stromy v příběhu hádaly* – komentáře dětí: to se k sobě nechovají hezky. *Rozdíly mezi stromy* – stejné znaky stromů děti věděly s naprostou samozřejmostí. „Jsou zelené.“ (děvče, 3,5 roku) „Mají kořeny a kmen.“ (chlapec, 3 roky) V rozdílných znacích už si tak jisté nebyly. Rozložila jsem tedy katry stromů doprostřed kruhu a znovu jsme si je společně prohlédli. Zkoušela jsem poukázat na detaily, kterých by si měly děti všimnout: „Zkuste se podívat na větve.“ Pak jsme se již k rozdílným znakům dopracovali. „Mají šišky a některé je nemají.“ (chlapec, 3 roky) „Stromy mají jehličky a další mají listy.“ (děvče, 3,5 roku) *Zpíváme Hádaly se stromy* – „Jupí, jdeme zpívat, to mě moc baví.“ (chlapec, 4 roky) *Smutný les* – kvůli nedostatku času se činnost nezrealizovala, nemohu ji reflektovat. *Listnatý a jehličnatý les* – děti se ihned při příběhu shodly, že se les nemůže rozdělit. „Nemají nohy (stromy), musí zůstat spolu a domluvit se.“ (děvče, které má problémy spolupracovat s druhými, 4 roky) Nebylo třeba ani mého nabádání a děti si hned uvědomily: „A co víla Větvíčka, kde by pak bydlela, kdyby se les rozdělil?“ (chlapec, 4 roky) „Les musí zůstat přeci spolu.“ (děvče, 3 roky) Po takovéto diskusi by byla realizace činnosti již zbytečná. Děti samy přišly na všechny skutečnosti a uvědomily si, co by rozdělení lesa způsobilo. *Co poradit stromům* – děti: „Musí se spolu domluvit.“ (chlapec, 3,5 roku) „Mají si říct, že se jim takové chování nelíbí.“ (chlapec, 4 roky) „Měly by se omluvit.“ (děvče, 3 roky)

Rozhovor s dětmi formou reflexe

„Co se Vám nejvíce líbilo?“ Děti: „Líbilo se mi, jak jsme zpívali rozzlobenou písničku.“ (děvče, 3 roky) „Nejvíce se mi líbilo tleskání.“ (k rytimizaci usmírovací písničky jsme použili místo ozvučných dřívěk tleskání, chlapec, 3 roky) „Nejvíce se mi líbilo, jak se stromy v lese pohádaly, ale pak se usmířily, omluvily se sobě. Bylo jim pak spolu hezky a uměly se mezi sebou domluvit a pak spolu měly hezký zbytek dne.“ (chlapec, 4 roky) „Co se Vám nelíbilo?“ Děti: „Jak na sebe byly stromy nejdříve zlé.“ (chlapec, 3 roky) „Jak si stromy nadávaly.“ (děvče, 3,5 roku)

Vlastní zhodnocení – sebereflexe

Tento den krásně plynul. I přes nezrealizované činnosti jsme se dopracovali k danému cíli a smyslu. Uvědomila jsem si, jak má aktivita na rozdělení lesa byla nesmyslná. „Stromy nemají nohy, a tak nemohou nikam odejít“ to dá přeci rozum! Mám pocit, že někdy zapomínám na to, že i takto malé děti mají v mnoha věcech již ujasněné souvislosti a že jim my, dospělí, máme tendenci realitu až příliš zkreslovat. Děti si přece uvědomují, že stromy nemůžou chodit. Jsem ráda, že mě na to upozornily. Přijde mi úžasné, jak se navzájem dokážeme obohacovat a posouvat kupředu. Nejen my provázíme děti, ale i ony jsou pro nás cenní učitelé.

9.5 Část pátá

Při ranních hrách jsme dokreslovali stromy na podklad, který jsme pomocí kávové vody vytvořili předešlý den. Mou ideou bylo, že se děti mezi sebou domluví a budou stromy kreslit temperami společně. Jeden bude kreslit kmen a druhý větve. Děti však s tímto návrhem nesouhlasily, chtěly mít každý svůj strom v našem lese. Samozřejmě jsem jim vyhověla. Výtvarnou činnost jsme uzavřeli tím, že jsme si společné dílo prohlédli a řekli jsme si, že každý má v našem lese své místo, každý jsme originální, a přesto spolu dokážeme vycházet a respektovat se.

Následoval přivítací rituál.

Komunitní kruh

Opět s otázkou: „Jak se cítím?“ Za použití karet s emocemi.

Poté jsme zopakovali báseň s pohybem V jednom lese a s vílou Větvičkou si připomněli včerejší události, které se v lese staly.

Pokračování příběhu

Stromy v lese už sice věděly, že je dobře, že rostou všichni pohromadě, ale stále nemohly zapomenout na tu strašlivou hádku. Už se nikdo nechtěl takhle ošklivě hádat a urážet se. Nikdo si však nemohl vzpomenout, čím hádka vlastně začala. A když si nikdo nemůže vzpomenout na příčinu hádky, tak se nevyřeší.

„Děti, vzpomenete si, co hádku mezi stromy vyvolalo? Co mohou stromy udělat proto, aby se to už nikdy nestalo?“ Diskuse s dětmi.

Cíl: dítě se učí kreativně řešit problémy, naslouchá druhým, prosazuje své návrhy, přizpůsobuje se skupině.

Pokračování v příběhu

Vtom se ozvala potichu tenkým hláskem malá jedlička. „Vím, co způsobilo naši hádku.“ radovala se. „Celé to vyvolal neopatrný vítr, který zlomil borovici špičku. A tak mě napadlo tohle... (Co malou jedličku mohlo napadnout?) Jsem malá a už víc ani neporostu. A když jsem malá já, určitě budou malé i moje děti, které vyrostou z mých semínek. Kdybych na jaře pustila hodně semínek, vyrostlo by z nich hodně malých jedlíček. A ty by společně se mnou utvořily zeď z neprostupného houští kolem celého lesa. A to houští by dokázalo vítr zpomalit, takže by už nikomu z nás neublížil svou rozlítanou neopatrností.“

„To je skvělý nápad!“ radovaly se stromy v celém lese i s vílou Větvíčkou.

Mezitím sníh už začal roztávat a jaro pomalu přebíralo nadvládu nad zimou. „Tak, dáme se do práce!“ prohlásila jedlička. „Abych rozesela svá semínka ze šišek okolo celého lesa, potřebuji vítr.“ Velké stromy začaly mávat svými dlouhými větvemi. A jak s nimi mávaly, tak vířily vzduch kolem jedličky. Semínka z jejích šišek začala pomalu, jedno po druhém, odpadávat a zabydlovat se v zemi okolo stromů. „Jupí! Jupí!“ radovaly se všechny stromy, když viděly, jak se jim společné dílo daří.

Rozsévání semínek

Pomůcky: padák, plyšové kuličky

Na koberci rozložíme padák. Chytíme každý jedno poutko. Nejprve si zkoušíme dělat vítr. Následně pak učitelka na padák vysype malé kuličky – semínka. „Teď se nám padák proměnil v jedlovou šišku, která má v sobě spoustu semínek. My je musíme pomocí větru uvolnit ze šišky, aby se semínka mohla usadit v zemi.“ Padákem společně máváme, dokud z něho nespadne poslední kulička. (viz. příloha, Obr. 12, str. 91)

Cíl: dítě spolupracuje ve skupině, koordinuje své pohyby s druhými, slovně se domlouvá na postupu.

Od semínka po strom

Pomůcky: plyšové kuličky

„Semínka už jsou ze šišky uvolněna a jsou připravena se zakořenit, aby z nich mohly vyrůst malé jedličky kolem celého lesa. Každý si najde své semínko. Pokud na někoho semínko nezbude, jistě se najde nějaký kamarád, který mu pomůže.“ Děti se rozdělí k semínkům. „Co všechno potřebuje takové semínko, aby z něho mohl vyrůst strom?“ Pantomimou předvádíme péči o semínka. Pak se děti promění na semínka a vyrostou jako stromy. Děti si vymyslí, jak bude jejich jedlička vypadat. V poloze na chvíli setrvají, aby si jejich jedličku mohly prohlédnout všechny děti.

Cíl: dítě se učí pečovat o přírodu, rozvíjí kreativitu, oceňuje výtvar druhých.

Pokračování v příběhu

A opravdu zanedlouho ze semínek vyrostla spousta malých jedliček, které obklopile celý les. Od té doby už vítr v lese neřádí jako pominutý, protože ho vždy zastaví křoví z malých jedliček.

Jak jedličky zpomalily vítr

Pomůcky: plyšové kuličky, molitanové kostky

Děti se chytí za ruce a utvoří dlouhou řadu. Stanovíme si start a cíl. „Jste teď vítr. Společně doběhnete do cíle. Ale cestou se nesmíte rozpojit. Dávejte pozor, aby nikdo neupadnul a do cíle jste se dostaly všichni.“ Mezitím, co děti běží do cíle, učitelka měří čas. Počítá nahlas vteřiny, za každou vteřinu položí na zem do řady jednu kuličku. „Takhle rychle fičel vítr v lese, když kolem něj malé jedličky ještě nebyly. My je tam už ale máme.“ Do dráhy učitelka rozestaví molitanové kostky – jedličky. „Větre, teď máš za úkol to samé jako předtím – společně se dostat do cíle. Ale pozor! Teď už ti v cestě stojí malé jedličky, kterým se musíš vyhnout a nepokácet je.“ Děti vyběhnou, učitelka opět počítá vteřiny a pokládá na zem do řady kuličky. Následně kuličky vyrovná do dvou řad nad sebe. „Tady máme čas z první trasy. Spočítáme, kolik času to větru zabralo. A tady z druhé trasy s jedličkami. Spočítáme si, kolik času to větru zabralo s nimi.“ Učitelka ukazuje na jednotlivé kuličky a děti nahlas počítají. Z lokálního důkazu zjišťujeme, že větru trasa s jedličkami zabrala více času, a tudíž byl pomalejší. (viz. příloha, Obr. 13, str. 91)

Cíl: dítě spolupracuje ve skupině, má povědomí o plynutí času, zpřesňuje si předmatematické představy.

Konec příběhu

A tak opět stromy a víla Větvíčka žijí pohromadě a je jim spolu moc dobře. Každý ze stromů má v lese své místo, na každém stromu záleží a každý je pro ostatní moc důležitý. Už víme, že i malá jedlička dokáže pomoci velkým silným stromům. A když všichni spojí své síly a stojí při sobě, dokáží překonat i ty nejtěžší časy a překážky.

Průběžná reflexe páté části

Komunitní kruh – děti za mnou chodily při ranních hrách a samy povídaly, jak se dnes mají a proč. Rozhodla jsem se tedy otázku v komunitním kruhu změnit: „Jak jste se dnes těšily do školky?“ Nepracovali jsme již s kartami emocí, ale vyzvala jsem děti, aby se vyjádřily pomocí postojové škály. Nad hlavou je, že se těšily úplně nejvíce a dole u kotníků je úplně nejméně. Každé z dětí ukázalo, jak se těšilo do školky a některé chtěly své rozhodnutí i odůvodnit. „Moc jsem se dnes těšil, protože se mi líbí náš les.“ (chlapec, 3 roky) „Já jsem se do školky těšila na vílu Větvíčku a na to, co bude v lesíčku zase dělat.“ (děvče, 3 roky) *Diskuse* – co poradit stromům, aby jim vítr už neublížil – „Musí se s větrem domluvit, aby to už neudělal.“ (chlapec, 3,5 roku) „Vítr musí slíbit, že bude opatrný.“ (děvče, 3 roky) *Rozsévání semínek* – zpočátku nebylo dětem jasné, že mají semínka z padáku shazovat dolů. „Ne, semínka musíme shazovat na zem, aby se mohla v zemi zakořenit.“ (chlapec, 4 roky) Touto jasnou poznámkou si ostatní spolužáci uvědomili, co je cílem činnosti. „Musíš jen trochu foukat, nemůžeš s tím takhle mlátit.“ (děvče 4 roky na tříletého chlapce) *Od semínka po strom* – semínek bylo nakonec více než dětí. „Kdo ještě nemá semínko, našel jsem dvě, komu ještě semínko chybí?“ (chlapec, 3,5 roku) Děti již dopodrobna znaly, jak se o semínka starat a co potřebují ke správnému růstu. Následně si každý dle své fantazie předvedl, jak vypadá jeho jedlička. Děti se po každém snažily spontánně pohyb napodobit. Některé děti opakovaly podobu své jedličky po ostatních, jiné vymýšlely originální podoby jedlíček. *Jak jedličky zpomalily vítr* – běh bez překážek trval tři vteřiny/kuličky, s překážkami šest vteřin/kuliček.

Děti umí počítat bez potíží až do patnácti, tudíž jim tyto počty nedělaly problémy. „To znamená, že nám to po druhé trvalo víc času, takže se vítr zpomalil!“ (chlapec, 4 roky) „To bylo těžké s těmi překážkami, ale všichni jsme to zvládli.“ (děvče, 3 roky)

Rozhovor s dětmi formou reflexe

„Co se Vám nejvíce líbilo?“ Děti: „Líbilo se mi, jak jsme společně pomohli lesu.“ (děvče, 4 roky) „Mně se líbilo, že jsme ochránili les před velký větrem.“ (chlapec, 3,5 roku) „Líbila se mi víla Větvíčka a malá jedlička.“ (děvče, 3 roky) „Řeknu mamince, že půjdeme do lesa.“ (chlapec, 3 roky) „Líbilo se mi, jak jsme byli vítr a překonávali překážky.“ (chlapec, 3,5 roku) „Co se Vám nelíbilo?“ Děti: Líbilo se nám všechno. „Chtěly byste pokračovat v příběhu s vílou Větvíčkou a lesem?“ Děti: Ano!

Vlastní zhodnocení – sebereflexe

Dnes jsem měla největší radost z poslední činnosti. Povedlo se mi dobře vysvětlit pravidla hry a děti si ji také užily. Společně jsme udělali lokální důkaz a děti opravdu pochopily jeho význam. V mateřské škole mi čas utíkal vždy rychle. Neustále jsem obdivovala chování dětí k sobě navzájem. Na všem se krásně domlouvaly, snažily se samy řešit své problémy. Ve třídě panovalo velice příjemné klima. Bavilo mě s dětmi realizovat aktivity. Nebyla jsem již ani nervózní, naopak jsem se těšila, co den přinese. Druhou část týdne mě provázel příjemný pocit a radost z práce, kterou jsme s dětmi vykonávali. Moc mě potěšila i poznámka chlapce, který chce jít s maminou do lesa na procházku. Alespoň jedno z dětí jsem motivovala k pohybu na čerstvém vzduchu. To, že všechny děti bavit můj připravený program, byla už jen „sladká tečka“ za celým týdnem. Do budoucna bych chtěla přesunout více aktivit ze třídy do venkovních prostor a řízené činnosti s dětmi provozovat i na zahradě mateřské školy nebo v přilehlé přírodě.

10 DISKUSE

Jak uvádí Záškodná a Mlčák (2009) prosociální chování v dětech podporuje jejich prostředí. Nejprve rodinné, následně to školní. Proto si velice cením toho jak se v mateřské škole, ve které byl program s prosociální tematikou realizován, pracuje s dětmi právě s ohledem na rozvoj prosociálních vztahů. Podpora prosociálního chování je pro mě zásadní pro vzájemné soužití i osobní pohodu. Práce s dětmi, které jsou tímto směrem vedeny, se na nich velmi pozitivně odráží. Vacek (2002) nabádá k tomu, aby se děti vedly již od útlého věku ke sdílení svých pocitů s druhými, uměly prožívat radost svou i sdílet tu cizí a aby se učily soucitu při smutku. S tímto taky nelze než souhlasit. V tematickém celku jsem dětem dala možnost si tyto jednotlivé dovednosti vyzkoušet a prožít. Také je důležité bezpečné prostředí, o kterém se zmiňuje Matějček (2005). Pokud se dítě necítí bezpečně, nelze ho něčemu učit. Ve třídě jsem se tedy vždy snažila podporovat příjemnou atmosféru a být dětem oporou v náročných situacích. Myslím, že se mi tento bod také podařil naplnit. Usoudila jsem tak z toho, že se děti do mateřské školy těšily a ke konci týdne se jim s vílou Větvíčkou nechtělo loučit. Se Svobodovou (2007) se sházím v názoru, že dítě nemá být do prosociálního jednání nuceno pod pohrůžkou trestu. Souhlasím, že vynucované prosociální chování se mívá účelem. Myslela jsem na to i při realizaci celku. Děti jsem do ničeho nenutila a nevyvíjela na ně nátlak. Pokud se něčeho nechtěly zúčastnit, nebo s někým nechtěly spolupracovat, vždy jsem jejich rozhodnutí respektovala. Záměrem bylo, aby činnosti byly pro děti hrou a zábavou. A proto nesmíme zapomínat na to, že hra je činnost dobrovolná. (Svobodová, 2010)

Se Svobodovou (2007) souzním i ve výroku, že z prosociálního jednání má mít samo dítě největší potěšení. U hry Na místo byla radost z pomoci druhému velmi zřetelná a děti neměly problém se vzájemně pouštět na svá místa. Dále se se Svobodovou (2007) sházím v názoru, že prosociální chování může být u dětí podporováno mnoha způsoby a není pouze jedna cesta. Každý si může najít tu svou. Mně se líbí pestrost, proto jsem do celku zařazovala aktivity různorodé, ve kterých jsem obsáhla všechny metody a techniky, kterým jsem se věnovala v teoretické části bakalářské práce. Jak uvádí Svobodová (2010) různorodost aktivit je důležitá pro zajištění celistvého vývoje dítěte po všech stránkách.

V tematickém celku byla hojně zařazována dramatická výchova, jenž je pro děti velice poutavá. Pomáhá jim vžít se do děje a je spojena s pohybem, který děti milují. Je velmi dynamická a děti se při ní mohou realizovat i rozvíjet fantazii a kreativitu. Kooperativní činnosti jsou zase přínosné v rozvoji komunikace a pomáhají dětem učit se řešet konflikty, s čímž se s Kasíkovou (2016) plně ztotožňuji. Hodnota prožitku je nevyčísitelná. Jednoznačně souhlasím s Drahanskou (2020), která uvádí, že pokud by dítě bylo pouze pasivní posluchač, v jeho paměti by byl prožitek z nově naučeného velice malý. Po nastudování prožitkového učení jsem si také uvědomila důležitost motivace. Až nyní jsem pochopila, jak je pro děti důležitá. Proto jsem vyrobila loutkové divadlo, které doplňovalo mé vyprávění a vždy zaručeně vtáhlo děti do děje a příběh si užily mnohem více, než kdybych jim ho pouze předčítala. I přesto souhlasím s Dolákovou (2015), která uvádí zápory vyprávěné formy příběhu, a to zadrhávání a ztrácení se v příběhu. Se zadrháváním jsem zápasila pouze první den, kdy jsem byla před dětmi nervózní. Pak se již vytratilo. V příběhu jsem se neztrácela, avšak jsem si ho mnohdy zkrátila či trochu upravila, abych docílila větší interakce mezi loutkami. Vždy jsem ovšem sdělila důležité poslání, které v sepsaném příběhu zaznívalo. Děti pohádky a příběhy milují. A jako bonus, jak uvádí Černoušek (2019), je pohádka pro ně kvůli svým funkcím a vlastnostem nezastupitelná. A propojení radosti se vzděláváním považuji za úplný základ.

ZÁVĚR

Bakalářská práce si kladla za cíl poukázat na možnosti rozvoje prosociálního chování a jednání předškolních dětí za použití prosociálního příběhu.

Teoretická východiska se opírala o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, zabývala se vymezováním pojmů, které jsou spojeny s prosociálním chováním, morálním vývojem dítěte v předškolním věku, socializací a činnostmi, které podporují prosociální chování, jako je hra, dramatická výchova, prožitkové a kooperativní učení. Věnovala se také příběhu a jeho možnému využití v mateřské škole. V praktické části byl vytvořen příběh O víle Větvíčce s prosociální tematikou, na jehož podkladě byl sestaven týdenní plán s rozmanitými aktivitami, které čítaly jednotlivé metody a techniky, kterými lze prosociální chování u dětí v předškolním věku rozvíjet. Jednotlivé části týdenního celku byly ověřeny v praxi a následně reflektovány. Cíl bakalářské práce byl tedy tímto naplněn.

Podpora prosociálního chování a sociálního citění je pro mě velmi důležitá. Vnímám ji jako základ pro soužití ve společnosti. Pokládám za správné, pokud jsou tímto způsobem děti vedeny již od narození svou rodinou a následně se jejich dovednosti v této oblasti rozvíjí v mateřské i základní škole. V mateřské škole, kde byl týdenní plán realizován, se právě s těmito hodnotami pracuje a u dětí jsou plně rozvíjeny. Paní učitelky jsou v této oblasti vynikajícími profesionály. Přirozeně jsou pro děti průvodcem a vzorem v oblasti vztahů a řešení problémů. Utvářejí si s dětmi silné vztahy, které jsou založeny na vzájemném respektu a toto podporují i mez dětmi. V dětském kolektivu se tato práce velmi odrážela. I přestože jsem pracovala s dětmi tří až čtyřletými, byly v této oblasti více rozvinuté než předškolní děti, které jsem potkala v jiné z mých pedagogických praxí. Tyto dvě dětské skupiny se ani v nejmenším nepodobaly. Již zmíněné předškolní děti, které prosociálně vedeny nebyly, měly mezi sebou velmi náročné vztahy. Neměly jeden pro druhého pochopení, nedostatkům druhých se vysmívaly a stále měly potřebu se mezi sebou porovnávat a hodnotit. V této mateřské škole to bylo úplně jiné. I takto malé děti se mezi sebou snažily na všem domlouvat. Při volné hře pro mě bylo potěšením je sledovat, jak mezi sebou citlivě a ohleduplně interagují. A pokud nastal problém, se kterým si samy nevěděly rady, došly

za paní učitelkou, která šla ihned problém řešit a byla jim nápomocná. Tato praxe pro mě byla velkým vzorem a inspirací. V takovéto práci s dětmi spatřuji veliký potenciál a smysl. Do budoucna bych se chtěla v této oblasti stále zdokonalovat a být pro děti takovým průvodcem a podporou, jakou jsem měla možnost poznat právě v této mateřské škole.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Amirová, A., Fiedlerová, M., & Rejchrtová, A. (2019). *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Raabe.
- Bajerowicz, K. (2019). *Strom*. Fragment.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall.
- Bettelheim, B. (2017). *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době* (vydání 2., upravené). Portál.
- Bláhová, K. (1996). *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. IPOS – Informační a poradenské středisko pro místní kulturu.
- Bowlby, J. (2010). *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Portál.
- Bücken-Schaal, M. (2018). *Emoce – Obrázkové karty: pro porozumění emocím a rozvoj sociálních dovedností*. Pasparta.
- Caiati, M., Delačová, S., & Müllerová, A. (1994). *Volná hra: zkušenosti a náměty*. Portál.
- Caillois, R. (1998). *Hry a lidé*. Nakladatelství Studia Ypsilon.
- Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.
- Černoušek, M. (2019). *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova* (2.nd ed.). Portál.
- Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Portál.
- Dostálová, M., Jančiová, S., & Vlčková, H. (2020). *Ferda a jeho mouchy: emušáci* (třetí). Scio.
- Drahanská, P. (2020). *Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Račice: Petra Drahanská.
- Dunovský, J. (1999). *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Grada Publishing.
- Dziubak, E. (2017). *Rok v lese*. Host.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Grada.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Portál.

Herman, M. (2008). *Najděte si svého marťana: ...co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli...* (3. vydání). Hanex.

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.

Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Grada

Jedlička, R. (2017). *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Grada.

Kasíková, H. (2016). *Kooperativní učení, kooperativní škola* (Vydání 3., rozšířené a aktualizované). Portál.

Klusák, M. (2014). *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Karolinum.

Komenský, J. A. (1992). *Informatorium školy mateřské*. Kalich.

Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován* (3. vyd). Spirála.

Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Grada.

Lajčiaková, Ph.D., P. D. P. (2008). *Psychológia morálky*. CERM®.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualizované vydání). Grada Publishing.

Lišková, M. (2016). *Do-re-mi 2: zpěvník pro malé zpěváky*. SPN – pedagogické nakladatelství, akciová společnost.

Matějček, Z. (1986). *Počátky našeho duševního života*. Panorama.

Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Grada.

Matějček, Z. (2007). *Co, kdy a jak ve výchově dětí* (Vyd. 4). Portál.

Mìchalìcyna, K. (2020). *Kdo roste v lese*. Host.

Millar, S. (1978). *Psychologie hry* (přeložil Jarmila MILNEROVÁ). Panorama

MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. MŠMT.

Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské osobnosti: adaptace a co ji ovlivňuje, zvládání stresu a řešení problémů, psychická odolnost a jak ji rozvíjet*. (2. přepracované a doplněné vydání). Grada.

Piaget, J., & Inhelder, B. (2010). *Psychologie dítěte* (Vyd. 5, přeložil Eva VYSKOČILOVÁ). Portál

Oziewicz, T. (2021). *Co dělají pocity?*. Host.

Říčan, P. (2021). *Cesta životem: vývojová psychologie* (4., doplněné vydání). Portál.

Shapiro, L. E., & Kašparovská, H. (2004). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj* (2. vyd). Portál.

Svobodová, E. (2007). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.

Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Portál.

Svobodová, E., & Švejnová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Portál.

Svobodová, E., Váchová, A., & Vítečková, M. (2012). *Do školky za zvířátky: metodika práce s příběhy v MŠ*. Portál.

Syslová, Z., (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolterskluwer ČR.

Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Vacek, P. (2002). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech* (Vyd. 2). Gaudeamus.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání druhé, rozšířené a přepracované). Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.

Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie* (2., přeprac. a rozš. vyd). Grada.

Zášková, H., & Mičák, Z. (2009). *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Triton.

Zelyk, I. (2020). *Já a pan hněv*. FemaleForce.

SEZNAM PŘÍLOH

OBRÁZKY

Obrázek 1: Loutkové divadlo, stromy a víla Větvíčka	50
Obrázek 2: Loutkové divadlo vyrobené k příběhu	86
Obrázek 3: Rozrůstání lesa dle kalimby	86
Obrázek 4: Ty jsi krásná malé jedlička, empatická reakce.....	87
Obrázek 5: Objímání při smutné hudbě, podpora při smutku	87
Obrázek 6: Voláme sluníčko, doprovod na ukulele	88
Obrázek 7: Komunitní kruh "Jak se dnes cítím?"	88
Obrázek 8: Foukání větru, kooperace mezi dětmi.....	89
Obrázek 9: Zlobení větru, rozpoznávání nepřijatelného chování.....	89
Obrázek 10: Starání se o zraněnou borovici	90
Obrázek 11: Zpěv písně, rytmizace s ozvučnými dřívky.....	90
Obrázek 12: Rozsévání semínek, kooperativní hra	91
Obrázek 13: Zpomalení větru, prosociální, kooperativní hra	91

PŘÍBĚH

Příloha 14: Příběh k tematickému celku.....	92
---	----

Obrázek 2: Loutkové divadlo vyrobené k příběhu



Zdroj: vlastní tvorba

Obrázek 3: Rozrůstání lesa dle kalimby



Zdroj: vlastní tvorba

Obrázek 4: Ty jsi krásná malá jedlička, empatická reakce



Zdroj: vlastní tvorba

Obrázek 5: Objímání při smutné hudbě, podpora při smutku



Zdroj: vlastní tvorba

Obrázek 6: Voláme sluníčko, doprovod na ukulele



Zdroj: vlastní tvorba

Obrázek 7: Komunitní kruh "Jak se dnes cítím?"



Zdroj: vlastní tvorba

Obrázek 8: Foukání větru, kooperace mezi dětmi



Zdroj: vlastní tvorba

Obrázek 9: Zlobení větru, rozpoznávání nepřijatelného chování



Zdroj: vlastní tvorba

Obrázek 10: Starání se o zraněnou borovici



Zdroj: vlastní tvorba

Obrázek 11: Zpěv písně, rytmizace s ozvučnými dřívky



Zdroj: vlastní tvorba

Obrázek 12: Rozsévání semínek, kooperativní hra



Zdroj: vlastní tvorba

Obrázek 13: Zpomalení větru, prosociální, kooperativní hra



Zdroj: vlastní tvorba

První část

V jednom velkém a rozlehlém lese žila byla víla Větvíčka. Žila tam už od pradávna a starala se o celý les, a hlavně o stromy v něm. Své jméno získala podle toho, jak vypadala – měla své dlouhé vlásky stále rozcuchané a trčely z nich malé větvičky, které jí darovaly různé stromy v lese.

Nejdřív byl les úplně malinký. To sem vítr odvál pár semínek ze vzdálených stromů, a tak tu začaly růst první vysoké smrky a duby a břízy a olše a jedle a buky a modříny... a tak se les začal pomalu rozrůstat. Víla Větvíčka se o všechny malé stromečky s láskou starala. Každý den je zalévala a zpívala sluníčku, aby vykouklo z mraků a pomohlo stromkům růst. Stromy rostly a rostly, až se tyčily tak vysoko do nebe, že na jejich špičky samotné oko sotva dohlédlo.

Vítr si pohrával v jejich korunách, ševalil listím a skřípal větvemi. Stromy se majestátně tyčily do výšky a koukaly svrchu na zem, kde mezi nimi víla Větvíčka radostně tancovala. Všichni spolu vycházeli, každý měl v lese své místo a bylo jim spolu dobře.

Druhá část

Jednoho dne, to bylo na začátku zimy, když víla zase tancovala mezi kmeny stromů, přeskakovala jejich kořeny a zpívala sluníčku, aby vylezlo a stromy a zem zahřálo, něčeho si všimla. Ze země vyrůstal malý stromeček. Byla to malá jedlička. Snažila se vyrůst.

„Jéééé“ vypískla víla Větvíčka „ty jsi tak krásná malá jedlička.“ A něžně jí pohladila po větvičkách, na kterých měla to nejjemnější jehličí.

„Jenže jsem smutná.“ řekla zkroušeně malá jedlička.

„Pročpak?“ zajímala se hned víla.

„Jsem smutná, protože jsem tak malá. Přes ostatní stromy nic nevidím a každý na mě zapomíná a přehlíží mě.“ Skoro až vzlykala malá jedlička.

„Jedla jedličko, to mě moc mrzí. Ale jsem ráda, že ses se mnou o svůj smutek podělila. Teď ti s ním mohu pomoci a nebudeš na něj sama. Co by ti pomohlo, abys nebyla tak smutná?“ zeptala se se zájmem víla Větvíčka, a přitom jedličku hladila po jejích krásných, malých a jemných jehličkách.

Sluníčko se ale už neukázalo. Začala zima a sluníčko si muselo jít po dlouhém létě a podzimu odpočinout. Prozpěvování už vůbec neslyšelo. Jedlička se však začala usmívat.

„To nevadí vílo, že se ti nepodařilo sluníčko přivolat. I přesto ti moc děkuji. Rozveselovala si mě celý den a mně už je mnohem lépe. Jsem vlastně ráda, že jsem malá. Takhle si s tebou můžu povídat, nemusím se k tobě sklánět a krásně na tebe vidím, protože máme podobnou výšku.“ Ukončila nakonec svůj smutek jedlička. Ve svém trápení se jí podařilo na něco přijít. Přišla na to, že když se se svým trápením někomu svěří, moc se jí uleví a pomůže jí to.

Třetí část

Ale se zimou přišel i vítr. Prvně si jen tak pohrával se sněhovými vločkami. Pak se ale začal prohánět v korunách stromů, jak bylo jeho zvykem. Jenže v zimě je vítr mnohem studenější než v létě nebo na podzim a má mnohem větší sílu! Vítr svištěl větvemi, skřípal s nimi a kymácel vysokými stromy ze strany na stranu! Víla Větvíčka musela pevně obejmout jeden z velkých buků a držet se ho jako klíště, aby jí vítr neodfoukl z lesa pryč.

A pak se ozval děsivý zvuk! Prvně to bylo hlasité skřípání a pak KŘACH!!! Špička jedné vysoké borovice pod náparem větru praskla a zlomila se! „AUUUUU!! AUUU!!“ rozléhalo se lesem bolestivé kvílení borovice. Křik vítr polekal a byl ten tam. Borovici nahradím novou loutkou, která má ulomeno špičku.

Větvíčka se hned rozeběhla za borovicí. „Neboj borovičko“ utěšovala jí. „Pokusím se ti pomoci.“ A jak slíbila, tak také udělala. Pohladila borovici po vysokém kmeni a vylezla po něm až nahoru k ulomené špičce. Opatrně setřela smůlu, která jí z rány vytékala a ránu pofoukala. Něžně ji obvázála a dál hladila borovici po větvích. „Když je někomu ouvej, vždy pomůže, když se o něj někdo postará. Ty borovičko máš mě. Já jsem tu pro tebe a pomůžu ti, aby ses rychle uzdravila.“ šeptala něžně víla borovici do větví. „Děkuji ti Větvíčko.“

Čtvrtá část

Druhý den ráno už se borovici udělalo lépe a spustila: „Víte jeden nezbedný! Co si teď počnu! Přišla jsem o svou krásnou špičku!! Za to můžeš ale i ty!“ obořila se borovice na rozlehlý buk, který rostl vedle. „Jsi hrozně tlustý a máš všude ty svoje větve! Vždyť jsem si tu špičku zlomila o tvoji větev, která tu lítala ve větru!“ nadávala borovice na buk. Ten si to ale nenechal líbit a spustil na oplátku. „Jááááá??!“ vydechl udiveně „Kdybych se nemusel vyhýbat tady té hloupé bříze, neměl bych větve tam, kde jsme je měl! Vždyť mě bičovala svými tenkými větvemi, které se zmítaly ve větru! Potřeboval jsem se uhnout, aby mě dál nebila! A vůbec... je divně bílá a přes všechnen sníh není ani vidět“ osočil se buk na břízu. Bříza hned na to: „Jo, aha, tak je to moje chyba, že se borovici zlomila špička?! To teda néé! Já měla co dělat, aby mě vítr nevyvrátil, když přes všechny kořeny tohoto smrku nemám místo pro ty své! To smrk za to může! Rostahuje se tady všude a já se při každém poryvu větru skoro vyvracím, když mám kořeny tak málo zapuštěné do země.“

A už byla hádka v plném proudu! Modřín měl moc malé šišky a všem se zdál divný, protože v zimě nemá jehličí. Duby zase měly žaludy, které padaly na všechny stromy při větru a způsobovaly jim modřiny. Olše na všechny lepily své jehnědy. Kaštiny braly ostatním stromům nejvíc sluníčka, kterého měly přes zimu málo. Topoly byly až moc vysoké, no a malá jedlička byla zkrátka moc prťavá. Každý nadával na každého a vysmíval se mu za jeho odlišnosti.

Víla Větvíčka se akorát přicházela podívat k borovici, jak se jí daří. Už z dálky k ní doléhal křik z hádky, kterou vedly stromy mezi sebou.

„Co je to tady za křik? Co se děje?“ zeptala se Větvíčka. Nikdo jí však přes všechnen křik neslyšel. Víla si přiložila obě ruce ke rtům a zkusila to zopakovat ještě jednu. Kornout z rukou rozezněl její hlas po lese a stromy najednou utichly.

„My se hádáme!“ vykřikla borovice se zlomenou špičkou do ticha. „Nemáme se rádi! Každý jsme jiný a nám se to nelíbí! Nechceme tu už spolu růst a chceme od sebe odejít! Nechci tu být s tlustým bukem, s divně bílou břízou, s modřínem, jehličnatým stromem, který v zimě žádné jehličí nemá. Nechci tu být ani s dubem, který všechny bombarduje svými žaludy, ani s lepkavou olší. A už vůbec tu nechci být s kaštanem, který nám bere

nejvíc sluníčka a s prťavou jedličkou a se smrkem, jenž všude roztahuje své kořeny!“ dokončila svůj výčet rozčilená borovice.

„A my tu zase nechceme být s ufňukanou borovicí.“ rozléhalo se lesem ze všech stran.

Všichni byli z hádky rozmrzelí a nikdo už si ani nepamatoval, kvůli čemu vlastně hádka vznikala. Jen všichni cítili, že se moc zlobí a mají vztek. A každý ze stromů vzpomínal, jak se měly v lese hezky, když se nikdo nehádal.

„To je nadělení!“ vydechla víla Větvička. „Co s tím budeme dělat?“ zeptala se stromů. „Přece tu žijeme a rosteme pohromadě, jak byste chtěly odejít, když vás drží kořeny pevně v zemi? Jen si představte, jak by vypadal les, kdyby v něm byly jen samé borovice, samé modříny, samé smrky, samé jedle, samé břízy... Nemohla by tu bydlet spousta zvířat, která potřebují smíšený les. Nechyběly byste si navzájem?“

„Já jsem ráda, že jsme každý rozdílný a jiný. Každý z nás je jedinečný a tím dělá náš les zajímavý. Mně se líbí mezi vámi všemi.“ řekla pevným, ale laskavým hlasem víla Větvička. Najednou se každý ze stromů zastyděl, jak hloupě se choval.

Pátá část

Stromy v lese už sice věděly, že je dobře, že rostou všichni pohromadě, ale stále nemohly zapomenout na tu strašlivou hádku. Už se nikdo nechtěl takhle ošklivě hádat a urážet se. Nikdo si však nemohl vzpomenout, čím hádka vlastně začala. A když si nikdo nemůže vzpomenout na příčinu hádky, tak se nevyřeší.

Vtom se ozvala potichu tenkým hláskem malá jedlička. „Vím, co způsobilo naši hádku.“ radovala se. „Celé to vyvolal neopatrný vítr, který zlomil borovici špičku. A tak mě napadlo tohle... Jsem malá a už víc ani neporostu. A když jsem malá já, určitě budou malé i moje děti, které vyrostou z mých semínek. Kdybych na jaře pustila hodně semínek, vyrostlo by z nich hodně malých jedliček. A ty by společně se mnou utvořily zeď z neprostupného houští kolem celého lesa. A to houští by dokázalo vítr zpomalit, takže by už nikomu z nás neublížil svou rozlítanou neopatrností.“

„To je skvělý nápad!“ radovaly se stromy v celém lese i s vílou Větvičkou.

Mezitím sníh už začal roztávat a jaro pomalu přebíralo nadvládu nad zimou. „Tak, dáme se do práce!“ prohlásila jedlička. „Abych rozesela svá semínka ze šišek okolo celého lesa, potřebuji vítr.“ Velké stromy začaly mávat svými dlouhými větvemi. A jak s nimi mávaly, tak vířily vzduch kolem jedličky. Semínka z jejích šišek začala pomalu, jedno po druhém, odpadávat a zabydlovat se v zemi okolo stromů. „Jupí! Jupí!“ radovaly se všechny stromy, když viděly, jak se jim společné dílo daří.

A opravdu zanedlouho ze semínek vyrostla spousta malých jedliček, které obklopily celý les. Od té doby už vítr v lese neřádí jako pominutý, protože ho vždy zastaví křoví z malých jedliček.

A tak opět stromy a víla Větvíčka žijí pohromadě a je jim spolu moc dobře. Každý ze stromů má v lese své místo, na každém stromu záleží a každý je pro ostatní moc důležitý. Už víme, že i malá jedlička dokáže pomoci velkým silným stromům. A když všichni spojí své síly a stojí při sobě, dokáží překonat i ty nejtěžší časy a překážky.

zdroj: vlastní tvorba