

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití metodického materiálu Carly v preprimárním vzdělání
Application of methodological material Carly in pre-primary education

Kamila Žajdlíková

Vedoucí práce: PhDr. Barbora Loudová Stralczyňská, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Využití metodického materiálu Carly v preprimárním vzdělání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2020

Ráda bych poděkovala PhDr. Barboře Loudové Stralczyńskiej, Ph.D. za její ochotu, trpělivost a cenné rady, které mi věnovala při zpracování této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat mateřským školám, které mi umožnily realizovat výzkumnou část mé bakalářské práce a za ochotu učitelkám, které se mě zde ujaly.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou proti-předsudkového vzdělávání v předškolním vzdělávání a využitím metodického materiálu Carly v práci s dětmi v předškolním věku v mateřské škole. Cílem práce je zpracovat teoretická východiska a edukační program pro předškolní děti zaměřující se na vědomou práci s předsudky, rozmanitostí ve společnosti, rozvoj empatie a prosociálního chování. V teoretické části práce jsou pojednány otázky rozvoje sociálních dovedností u dětí, rozvoj prosociálního chování, vznik vlastní identity dítěte, přejímání stereotypů a vznik předsudků. Praktická část zkoumá možnosti využití metodického materiálu Carly a sleduje rozdíly v reakcích dvou skupin dětí ze dvou mateřských škol. Výzkumnou metodou je akční výzkum. Vychází z přípravy, realizace a evaluace edukačního programu ve dvou mateřských školách.

KLÍČOVÁ SLOVA

Prosociální chování, stereotypy, mateřská škola, metodický materiál Carly, předsudky, emoční inteligence, multikulturní vzdělávání, diverzita

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the issue of anti – bias education in preschool education and the use of Carly 's methodological material when working with preschool children in kindergarten. The aim of the work is to develop theoretical background and educational program for preschool children focusing on conscious work with prejudices, diversity in society, the development of empathy and prosocial behavior. The theoretical part of the thesis deals with the development of social skills in children, the development of prosocial behavior, the emergence of the child's own identity, the adoption of stereotypes and the emergence of prejudices. In the practical part, the work examines the possibilities of using Carly's methodological material and observes the differences in the reactions of two groups of children from two kindergartens. The research method is action research. It is based on the preparation, implementation and evaluation of an educational program in two kindergartens.

KEYWORDS

Prosocial behavior, stereotypes, Kindergarten, Carly, bias, the emotional intelligence, multicultural education, diversity

Obsah

1	Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....		9
2	Dítě předškolního věku	9
2.1	Dětské vztahy v předškolním vzdělávání	10
2.2	Emoční vývoj.....	13
3	Emoční inteligence	15
3.1	Sociální dovednosti.....	16
3.1.1	Rozvíjení prosociálního chování	17
4	Multikulturní výchova.....	20
4.1	Interkulturní vzdělávání.....	22
4.1.1	Kulturní diverzita z interkulturního pohledu.....	23
4.1.2	Identita.....	24
4.2	Multikulturní výchova v RVP PV	26
5	Stereotypy.....	28
5.1	Pozitivní a negativní stereotypy	29
5.1.1	Předsudek	29
6	Didaktické materiály vhodné pro realizaci proti-předsudkové výchovy v mateřské škole 31	
6.1	Vzdělávací projekt Putování s Carly	32
PRAKTICKÁ ČÁST.....		33
7	Popis výzkumného šetření.....	33
7.1	Cíl výzkumného šetření	33
7.2	Výzkumné otázky	33
7.3	Podmínky realizace edukačního programu.....	34
8	Prezentace a vyhodnocení realizace edukačního programu Putování Carly	35
8.1	Obecné charakteristiky edukačního programu	35

8.2	Průběh a vyhodnocení denních vzdělávacích bloků – pondělí.....	36
8.3	Průběh a vyhodnocení denních vzdělávacích bloků – úterý.....	40
8.4	Průběh a vyhodnocení denních vzdělávacích bloků – středa	43
8.5	Průběh a vyhodnocení denních vzdělávacích bloků – čtvrtek.....	47
8.6	Průběh a vyhodnocení denních vzdělávacích bloků – pátek	50
9	Výsledky výzkumu a vyhodnocení výzkumných otázek	53
10	Diskuze.....	55
11	Závěr.....	56
	Použité zdroje	58
	Literatura	58
	Internetové zdroje.....	59
	Seznam příloh.....	60

1 Úvod

Jako téma své bakalářské práce jsem si vybrala problematiku proti-předsudkové výchovy a možnosti využití metodického materiálu Carly (UNHCR) v preprimárním vzdělávání. Motivací pro napsání této bakalářské práce byl můj osobní zájem o problematiku předsudků vznikajících v předškolním věku a zájem o rozvíjení prosociálního chování u dětí v mateřské škole. Tato práce umožňuje základní vhled do dané problematiky a je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a praktickou část.

Cílem práce je zpracovat teoretická východiska a edukační program pro předškolní děti zaměřující se na vědomou práci s předsudky, rozmanitostí ve společnosti, rozvoj empatie a prosociálního chování. V teoretické části je představeno dítě předškolního věku a jsou charakterizovány vztahy, které dítě navazuje v tomto období. Zabývá se významem důležitá emoční inteligence pro život a rozvojem empatie u dětí. Jsou pojednány sociální dovednosti u dětí a rozvoj prosociálního chování. Dále práce vymezuje základní informace k současnému pojetí multikulturní a interkulturní výchovy v předškolním vzdělávání, zvláště ve vztahu k vzniku vlastní identity, přejímání stereotypů a vzniku předsudků u dětí. V poslední kapitole teoretické části jsou uvedeny didaktické materiály, které jsou vhodné pro realizaci proti-předsudkové výchovy v mateřských školách, a především vzdělávací projekt Putování s Carly. V praktické části zkoumá možnosti využití metodického materiálu Carly pro rozvoj dětí v této oblasti. Výzkumnou metodou je akční výzkum spočívající v realizaci a evaluaci edukačního programu ve dvou mateřských školách. Cílem praktické části práce je vytvořit ucelený tematický blok, který se zaměřuje na práci předškolních dětí s předsudky a rozšíří původní zaměření materiálu Carly, které se orientuje především na téma uprchlictví.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Dítě předškolního věku

Dítětem předškolního věku, je myšleno dítě v období od tří do šesti let, popřípadě do doby, než je dítě zralé na nástup do školy. Kohoutek (2004) uvádí, že se v tomto období utvářejí základní rysy osobnosti a že prvních šest let života je pro další vývoj osobnosti člověka rozhodující (Kohoutek, 2004).

V tomto období ve většině rodin dítě vstupuje do mateřské školy. Na výchově se tedy nepodílí pouze rodina, ale participují na ní i jiní činitelé (učitelé, vychovatelé atd.). S výchovou a přístupem k dětem nám pomáhají některé specializované disciplíny, jako například psychologie, pedagogika, pediatrie atd. Radí nám, jak dítě správně rozvíjet, jak o něho pečovat a jaké správné metody k tomu použít. V neposlední řadě nám radí, jak správně rozvíjet kompetence pro jeho další vzdělávání i pro celý život (Koťátková, 2014).

Předškolní období je podle Gillernové a Mertina (2010) nejdynamičtější období z celého života člověka, a proto mu psychologie přisuzuje velký formativní význam. Největší důsledky má vliv prostředí, a proto je velmi důležité, v jakém prostředí se dítě většinu času pohybuje a jaké vzorce chování jsou mu předávány. Učitelé mají podíl na přímém i nepřímém rozvoji dítěte. Dítě je zcela závislé na dospělých, a to zvyšuje jejich význam především v zodpovědnosti, kterou k dítěti mají. Zodpovědností v tom smyslu, co dítěti předávají, a jak dítě ovlivňují. Před „V předškolním období jsou „okna poznávání a rozvíjení“ otevřena dokořán, je to mimořádně příznivé období pro rozvíjení různých stránek osobnosti dítěte“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 9). Nikdy v životě už se dítě nebude rozvíjet tak intenzivně, jako právě v tomto období. Klade se velký důraz, aby tato doba byla využita k co nejširšímu rozvoji dítěte (Mertin, Gillernová, 2010).

Právě proto, že je dítě v předškolním období přirozeně otevřeno všestrannému rozvoji a také proto, že v rodině, ve svém okolí a v médiích může být konfrontováno s mnoha předsudky, které pak přejímá, je velmi žádoucí zařazovat do vzdělávacího programu v mateřské škole mimo jiné i edukační programy, zaměřující se na vědomou práci s předsudky, rozmanitostí ve společnosti, rozvojem empatie a prosociálního chování. Pomáhat dětem nahlédnout do důvodů rozmanitosti ve společnosti, a to na vývojové úrovni dětí předškolního věku. Dle mého názoru je velmi přínosné a důležité, aby se s těmito tématy děti setkávaly od raného věku. Pokud dítě

rozumí stereotypnímu myšlení a chování, dokáže se zachovat správně, pokud se s předsudky setká. Například se dokáže zastat jiného dítěte atd.

2.1 Dětské vztahy v předškolním vzdělávání

Tato kapitola je věnována vztahům, které děti mezi sebou navazují v předškolním věku. Pokud je v edukačním programu vymezen cíl, že chceme rozvíjet prosociální chování dětí tak, aby děti přijímaly nově přichozí děti, nehledě na odlišnosti, které mezi sebou mohou spatřovat, musíme se nejdřív podívat na to, jak vztahy a socializace v tomto období probíhá.

Ještě před vstupem do předškolní instituce je dítě velmi úzce spojeno se svými nejbližšími, nejčastěji rodiči, se kterými má velmi silné vazby. Zprvu vnímá dítě nejbližší příbuzné především skrze pozitivní a negativní prožitky, kterými jsou nejčastěji naplňování nebo ignorování jeho základních potřeb – biologických, sociálních aj. Po nástupu do předškolní instituce se ze strany rodičů mohou objevovat strachy z přijetí dítěte vrstevníky (Kořátková, 2014).

Dítě se interakcemi a hrou s ostatními dětmi učí socializovat do společnosti. Dle Kořátkové se tím učí vyjadřovat, porozumět druhému, vymyslet argument a zkusit ho obhájit, přijmout odmítnutí nebo společně realizovat nějaký nápad. Ostatní děti mu umožňují podívat se na své zkušenosti z jiného pohledu (Kořátková, 2014). Právě mateřská škola nabízí dětem prostor pro rozvoj v oblasti sociálního učení, odlišný od domácího prostředí. Děti se učí si pro určitou hru vybírat vhodného partnera, se kterým se domluví na postupech společné hry, a tím si více uvědomují a začínají vnímat rozdíly mezi sebou navzájem. „Opakovaná snaha sdělovat různým dětem ve skupině, co jsem poznal a mám vyzkoušené, je v mnoha směrech velmi efektivní učení. Ale i negativní zkušenost s reakcemi druhých dětí je v tomto směru přínosem pro myšlenkový a řečový rozvoj“ (Kořátková, 2014, s. 79). Právě na tyto situace by měla mateřská škola a pedagogové dohlížet a vytvářet bezpečné a příjemné prostředí pro všechny děti (Kořátková, 2014).

Dítě se vstupem do mateřské školy dostává mezi své vrstevníky a ti spolu vytvářejí rovnocennou skupinu jedinců. Skupina bývá ale velmi různorodá a dítě v ní většinou nemá vyčleněno své stabilní místo. Dle Vágnerové (2012) dítě, aby zvládalo tyto nové sociální dovednosti, by z rodiny mělo mít vybudovaný základní pocit bezpečí, jistoty a vytvořené vědomí domova a rodinné identity. Dítě se ocitá v nové roli – roli kamaráda, která je „charakteristická vymezením bližšího vztahu k jinému dítěti“ (Vágnerová, 2012, s. 225). Dítě

si svou pozici ve skupině musí vydobýt. „Musí se naučit prosadit, ale nesmí to být na úkor někoho jiného. Je zde vystaveno zátěži konkurence, nezájmu i přehlížení. Ale může zde získat uspokojení v rámci součinnosti a sdílení společných zážitků s jinými dětmi“ (Vágnerová, 2012, s. 231). Dítě navazuje blízká přátelství a vyhledává některé vrstevníky více než jiné – nachází k nim sympatie. Více si s takovými vrstevníky hraje, chce s nimi trávit více času a má potřebu si je vzít i domů. Z těchto vrstevníků se stávají kamarádi. Na rozdíl od sourozenců si kamarády dítě vybírá a může je kdykoliv odmítnout, pokud shledá nějakou neshodu. Zpravidla mezi kamarády panuje pozitivní vztah, při konfliktu na sebe nereagují příliš agresivně a dlouho se na sebe nedokáží zlobit. (Vágnerová, 2012) „Kamarádství přispívá ke zmírnění dětského egoismu a umožňuje rozvoj pozitivních vztahů, které se stávají základem sociální sítě a zdrojem opory“ (Vágnerová, 2012, s. 235).

„Harry Stack Sullivan, žák Sigmunda Freuda, zdůrazňoval význam společenských vztahů dětí pro vývoj jejich osobnosti“ (Shapiro, 2004, s. 148). Shapiro (2004) apeluje na to, jak velmi důležité je navazovat přátelské vztahy od brzkého věku. Přirovnává to k plavání, kterému se snadno naučí dítě, ale v dospělém věku mohou být pohyby strnulé a obtížně proveditelné. Podle Sullivana (Shapiro, 2004, s. 148) zanechávají dětská přátelství celoživotní stopu na způsobu, jak navazujeme vztahy s druhými lidmi.

Zick Rubin (2004) ve své knize *Children's Friendships* popisuje čtyři stádia, v nichž se děti učí dovednosti získávat přátele. Tyto fáze se překrývají v závislosti na individuálním vývoji konkrétního dítěte. Mezi třetím a sedmým rokem, kdy je dítě v *egocentrickém stádiu*, berou děti své přátele jako ty, kdo se spolu s nimi věnují stejné činnosti, stejné hře. „Nejlepší přítel“ je obvykle ten, který bydlí nejbliž dítěti. Nejčastěji jsou přátelé ti, kteří jsou dítěti nějak užiteční. Například ti, kteří mají hračky, s nimiž by si chtěly hrát, nebo něco, co jim samotným chybí. „Obecně řečeno, děti v prvním stádiu navazování přátelství jsou šikovnější v sociálních interakcích než v odezvě na dětské přátelské přiblížení. Při egocentrickém zaměření svého uvažování se domnívají, že jejich kamarádi uvažují stejně jako ony, a budou nespokojené, někdy dokonce kamaráda zavrhnou, když tomu tak není“ (Shapiro, 2004, s.149).

Vágnerová (2012) uvádí, že v předškolním věku převažuje trend „preferencí dvojníka“ (Vágnerová, 2012, s. 235). „Pro dítě je důležitá shoda v oblasti vnějších znaků a projevů, kromě toho potřebuje, aby s ním kamarád sdílel určité činnosti, a tudíž měl obdobné zájmy i kompetence“ (Vágnerová, 2012, s. 235).

Druhým stádiem je *stádium naplnění potřeb* mezi čtvrtým a devátým rokem. Děti mají zájem o proces vytváření vztahů a nejsou už tolik ovlivněny pouze egocentrismem. Ačkoliv je dítě stále motivováno hledat si přátele, kteří naplňují jeho specifické potřeby, tak si váží kamarádů kvůli tomu, jací jsou. Necení si jich pouze kvůli jejich blízkému bydlišti, anebo kvůli tomu, co vlastní. Děti v tomto stádiu mohou mnohem více dávat přednost ostatním dětem před rodinou. Je tomu tak kvůli strachu ze samoty a také proto, že se pro ně stává přátelství prostředkem, kterým uspokojují své potřeby mimo rodinu. Také mají obtíž udržet si více než jednoho blízkého kamaráda najednou. Často slyšíme od dětí: „Ty nejsi můj kamarád/ka. Můj kamarád/moje kamarádka je Petr/Petra.“ Je to proto, že přátelé slouží především k uspokojení jejich současných potřeb (Shapiro, 2004, s. 150).

Další stádium se objevuje mezi šestým až dvanáctým rokem a je to stádium *reciprocity*, jde o potřebu vzájemné výměny a rovnosti. Pro děti je v tomto stádiu velmi důležitá spravedlnost a očekávají od kamarádů přesně to samé, co jim samy dávají nebo naopak mají potřebu oplácet, to, co ten druhý udělal pro ně. Například dárek oplácet stejným dárkem, nebo pokud přinese sladkost, očekává oplacení sladkostí. Zdá se, že díky tomuto vyžadování *reciprocity* jsou většinou přátelství omezena pouze na dvojice nebo skupinky, které jsou složeny z dvojic stejného pohlaví (Shapiro, 2004, s. 150).

Poslední stádium je stádium *důvěrnosti*, které zmíním pouze okrajově, jelikož se vyskytuje mezi devátým a dvanáctým rokem a nepatří do naší cílové skupiny. Vznikají skutečně důvěrná přátelství, která se zaměřují spíše na vnitřní osobnost přítele než na vnější projevy. Psychologové se domnívají, že pokud nejsme schopni vytvořit si důvěrná přátelství před pubertou, nemusí se nám to podařit ani v dospívání a ani pak v dospělosti. Je možné, že už nikdy pak nepoznáme skutečně důvěrný vztah (Shapiro, 2004).

Měřítkem pro posuzování intenzity a důvěrnosti přátelství je míra, do jaké dítě sdílí tzv. tajemství, včetně intimností a osobních informací. Svému nejlepšímu příteli svěřuje detaily svých největších tajemství, kdežto ostatním kamarádům může sdělit pouze to, že se například něco děje (Shapiro, 2004).

Pro dítě je tedy klíčové navazovat vztahy v předškolním období a získávat kamarády v ranném věku, jelikož to může mít vliv na celý jeho život. Právě díky tomuto faktu, má podle mého mínění, velký význam snažit se do kolektivu zařadit každé dítě, které může být z jakéhokoliv důvodu z kolektivu v mateřské škole vyčleněno. Na druhou stranu nám čtyři stádia podle Rubina (Shapiro, 2004) naznačují, že snažit se o tato začleňování v egocentrickém stádiu,

nemusí přinést vždy úspěch. Pokud se dítě nachází v tomto stádiu, nemusí na takové porozumění být ještě zralé.

2.2 Emoční vývoj

Kapitola představuje důležité informace týkající se emočního vývoje u dětí. Pro výklad v teoretické části je to důležité uvést, neboť aby mohlo dítě rozvíjet svou emoční inteligenci, je nezbytné nahlédnout na samotný emoční vývoj u dětí předškolního věku. Tato kapitola bude tedy úvodem do další velké kapitoly o emoční inteligenci. Rozvoj emoční inteligence je hlavním předpokladem pro chápání rozmanitosti ve společnosti a pro práci s předsudky.

Na jednu stranu se emoce u dítěte předškolního věku stávají stabilnějšími a vyrovnanějšími, než tomu bylo doposud. Na stranu druhou jsou emoce stále dost intenzivní a dokážou se rychle střídát – například z pláče přejde dítě ihned do smíchu a naopak. U starších předškolních dětí ubývají negativní projevy emocí a převládají ty pozitivní. Stále ale přetrvává, že většina emocí je vázána na aktuální situaci, jako tomu bylo doposud. Může to být důsledek momentálního uspokojení nebo neuspokojení požadavků dítěte. Zajímavé je, že podle Vágnerové (2012) se začíná rozvíjet emoční paměť, kdy si děti dokážou vzpomenout na svoje dřívější pocity. Lze to zaznamenat, pokud o svých pocitech děti zpětně vyprávějí. „Už nejde jen o subjektivní pocity, ale i o poznání příčinných souvislostí, které k různým prožitkům vedou“ (Vágnerová, 2012, s. 218). Děti si tedy dokážou v tomto věku uvědomovat souvislosti, které k daným pocitům vedly. Když začne předškolní dítě chápat nejbližší budoucnost, tak přichází také uspokojivý pocit z jejího očekávání – dokáže se na něco těšit. Samozřejmě to může způsobit i obavy z budoucnosti. Rozvoj představivosti může zase způsobovat některé projevy strachu, a to může mít vliv na samostatnost a přetrvávající závislost na dospělém. (Vágnerová, 2012). „Děti, které se dobře orientují ve vlastních i cizích pocitech, dokáží i lépe odhadnout situaci a reagovat přiměřeněji, resp. sociálně přijatelněji“ (Denham et al., 2003, podle Vágnerové, 2012, s. 219).

„Důležitou součástí emočního vývoje, je kromě vývoje sebepojetí a seberegulace i postupná socializace emočního prožívání, které je s věkem stále diferencovanější“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 96). Díky schopnosti porozumět vlastním pocitům i emočním projevům jiných lidí narůstá u dětí schopnost vcítění neboli empatie. Dítě v předškolním období své emoce umí vyjadřovat jemněji a zlepšuje se v jejich ovládnutí. „Spolu s narůstající kognitivní zralostí a znalostí požadavků na chování a výkony se v předškolním věku začínají rozvíjet pocity vztahované k vlastnímu sebehodnocení (pocity hrdosti, studu, viny); v pěti letech si děti při tomto hodnocení již uvědomují i význam míry vlastního úsilí (oproti náhodě)“ (Langmeier,

Krejčířová, 2006, s. 97). Dítě už od novorozeneckého věku komunikuje s rodiči prostřednictvím emocí. Reakce rodičů na tyto emoce mají zásadní vliv na socializační procesy daného dítěte. „Pro emoční vývoj dítěte je zvlášť důležitá schopnost emočního vyladění rodičů s dítětem, která je základem empatie a také pomáhá dítěti porozumět tomu, co je a co není sdělitelnou emoční zkušeností“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 96–97). Pokud rodiče potlačují své pocity, nejčastěji negativní, může u dítěte dojít k narušení vývoje jeho osobnosti. To se projevuje tím, že i v dospělosti neumí číst své pocity a nerozumí jim. V těžkých časech se to může promítnout do jejich tělesného zdraví (psychosomatické zdravotní potíže, jako například bolest hlavy) (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Každý z nás pro svůj emoční vývoj potřebuje v dětství vyrůstat v prostředí citově vřelém a stálém. Děti pro vyrovnaný růst potřebují „stálost“ jak v rodině, tak v každém prostředí, ve kterém se pohybují. Stálost totiž uspokojuje jeho základní duševní potřebu životní jistoty. Obě tyto věci zajišťuje nejčastěji úplná rodina, tedy rodina s původní matkou i původním otcem (Šulová, 2003).

Pokud emoční vývoj dítěte probíhá správně, může se správně rozvíjet emoční inteligence, která je klíčová pro celý život jedince. Dítě, které nemá splněné základní potřeby a nežije ve stálém, bezpečném prostředí, bude těžko zdravě rozvíjet svou emoční inteligenci a prosociální chování.

3 Emoční inteligence

Kapitola o emoční inteligenci, je v mé bakalářské práci uvedena, protože emoční inteligence je nezbytným předpokladem pro chápání rozmanitosti ve společnosti a pro práci s předsudky. Proto je tato kapitola náhledem do vzniku a vývoje emoční inteligence u dětí.

V roce 1990 psychologové Peter Salovey z Harvardovy univerzity a John Mayer z New Hampshireské univerzity poprvé použili pojem „emoční inteligence“, a to pro popis emočních vlastností. Emoční vlastnosti jsou důležité pro dosažení úspěchu a úspěšného života a patří k nim: vcítění, vyjadřování a chápání pocitů, ovládání nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schopnost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost a úcta (Shapiro, 2004, s. 14). Tento pojem se stal všeobecně známým v roce 1995 díky vydání knihy *Emotional Intelligence* od Daniela Golemana. Pojem emoční inteligence získal velký význam pro výchovu a vzdělávání dětí. Zasáhl ale i do pracovních procesů, a především do všech mezilidských vztahů a projevů. „Výzkum ukazuje, že tytéž emoční dovednosti, které způsobují, že vaše dítě je vnímáno svými učiteli jako nadšený žák nebo že je oblíbené svými kamarády na hřišti, mu pomohou i po dvaceti letech v jeho povolání nebo v manželství“ (Shapiro, 2004, s. 15). Sociální jednání v zaměstnání se podle studií z Ameriky tolik neliší od chování v dětství a připomíná chování na dětském hřišti. Součástí emoční inteligence je vytrvalost, optimismus, sebedůvěra a kamarádké nadšení, a to je potřeba v dětech podporovat. „Emoční inteligence (zkr. EQ) není založena na tom, jak je dítě chytré, ale spíše na tom, čemu říkáme osobnostní rysy nebo prostě „charakter“. Nejnovější výzkum dokazuje, že sociální a emoční dovednosti mohou být dokonce důležitější pro úspěšnost člověka v životě než jeho schopnosti intelektuální“ (Shapiro, 2004, s. 14). Větší význam má tedy na fungování ve společnosti vysoké EQ než vysoké IQ (Shapiro, 2004).

Goleman (2011) ve své knize *Emoční inteligence* poukazuje na to, že soucit a projev empatie můžeme u dětí pozorovat v podstatě od narození. Novorozenec často reaguje na pláč jiného dítěte svým rozčilením. Dále například matky, které v rámci výzkumu pozorovaly a zaznamenávaly projevy empatie u svých dětí, popisují, jak jejich děti (kolem 9-15 měsíce) dokázaly projevovat soucit při pláči druhého dítěte. Ve většině případů děti, když vidí slzy někoho jiného, tak se rozpláčou taky, nebo později se snaží druhému nějak pomoci. „Vývojoví psychologové zjistili, že děti pocítují soucitnou úzkost dokonce ještě dříve, než si uvědomí, že existují odděleně od jiných lidí“ (Goleman, 2011. s. 97). Rozdíly se začnou objevovat u reakcí batolat. Některé batolata emoce ostatních plně vnímají a snaží se do situace nějak zasáhnout,

jiné se můžou snažit emoce druhých nevnímat. „Série studií, které provedly Marian Radke-Yarrowová a Carolyn Zahn-Waxlerová v Národním institutu duševního zdraví (National Institute of Mental Health), prokázala, že tyto rozdíly v empatickém cítění jsou do značné míry dány tím, k čemu rodiče svoje děti vedou. Zjistilo se, že děti byly celkově soucitnější, když výchova zahrnovala jejich upozorňování na utrpení, které jejich chování přináší jiným lidem („Podívej, jak je maminka kvůli tobě smutná“), namísto pokárání („Víš přece, že tohle se nesmí“). Dále se přišlo na to, že empatie dětí se formuje také podle toho, jak lidé v jejich okolí reagují na citové utrpení ostatních“ (Goleman, 2011, s. 97-98).

Emoční inteligence se v předškolním věku začíná rozvíjet a děti tedy lépe chápou svoje pocity i pocity druhých. Ovládním svých emočních projevů a schopností oddálit uspokojení, když se to ukáže jako nutné, rozvíjí svou emoční zdatnost. Začíná být viditelné, které děti se v této oblasti budou dobře orientovat a které ne. Ty, které budou mít problémy například s porozuměním nebo ovládním různých emocí, anebo s udržením pozitivního ladění, ti budou potřebovat větší podporu pedagoga (Vágnerová, 2012).

Cílem této kapitoly bylo lepší pochopení vzniku a původu emoční inteligence. Ačkoliv z textu vyplývá, že s vrozenou empatií nejspíš všichni přicházíme na svět, je také patrné, že se pak naše cesty rozcházejí v naší povaze a výchovném prostředí, ve kterém vyrůstáme. Dozvěděla jsem se, že emoční inteligence je nezbytná pro spokojený a úspěšný život. Je velmi přínosné, pokud děti vědomě, doma i v mateřských školách, vedeme k rozvoji empatie a pochopení vlastních emocí. To dětem pomáhá lépe se vcítit do druhých a pochopit lidi a svět kolem sebe. Děti pak mají větší šanci, že z nich vyrostou šťastní a sebevědomí jedinci, kteří se podílejí na pomoci společnosti.

3.1 Sociální dovednosti

Kapitolu o emoční inteligenci a sociálních dovednostech není možné v mé práci vynechat, protože jen těžko lze postavit kvalitní výchovný program bez akceptování vývojových zvláštností dítěte v oblasti sociálních dovedností a emočního vnímání. „Dynamika biologického vývoje dítěte v prvních šesti letech jeho života si v ničem nezádá s vývojem psychosociálním, který zahrnuje vývoj sociální a citový“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 126). Tento psychosociální vývoj zahrnuje podle Mertina a Gillernové (2010, s. 126) vývoj sociální i citový, který je v prvních šesti letech zcela zásadní. Velkou roli v tomto vývoji mají dospělí, se kterými dítě na základě vrozených předpokladů vstupuje do dlouhodobé interakce. „Citový vývoj a rozvoj dítěte, jakožto součást sociálního vývoje, je důležitým prvkem výchovy „zdravého“ jedince

a jednou z podmínek úspěšného vrůstání dítěte do mezilidských a společenských vztahů“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 126). Děti přebírají hodnocení, názory a postoje dospělých tak, jak jsou jim prezentovány, a to má vliv na vznik jejich identity (Mertin, Gillernová, 2010). To může mít jak velmi negativní, tak velmi pozitivní důsledky, a proto je důležité, jací dospělí lidé na dítě působí. Velkou roli mimo rodinu mají i učitelky v mateřské škole a vedoucí jiných zájmových institucí. Proto by si pedagogové měli uvědomovat svou roli a své působení na dítě.

V předškolním období si dítě osvojuje určité normy, aby se lépe orientovalo v sociálním terénu. Dodržování a naplňování těchto norem je spjato s emocionálním vývojem dítěte, kdy může prožívat pocity uspokojení při tzv. správném dodržování norem, ale zároveň i pocity viny při jejich nedodržování. Proto Mertin a Gillernová (2010, s. 127) nabádají k tomu, že se nabízí využít pocity viny k rozvoji svědomí, jako významné stránky regulace sociálního chování. „Svědomí je ještě zaměřené na aktuální konkrétní situaci, a spíše pak na její výsledek než na její pohnutky“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 127).

Shapiro (2004, s. 133) uvádí, že dítě, aby mohlo účinně fungovat ve společenském světě, je důležité, aby se naučilo poznávat různé společenské situace, adekvátně na ně reagovat a také je vhodně interpretovat. „Potřebuje vědět, jak sladit své potřeby a svá očekávání s potřebami a očekáváním druhých lidí“ (Shapiro, 2004, s. 133). Shapiro (2004, s. 133) vysvětluje socializační proces jako kombinaci zděděného temperamentu dítěte a reakci rodičů na něj. Děti se více učí sociálním dovednostem od sebe navzájem než od dospělých a z toho také plyne, že sociálním dovednostem se lze učit. Objevují, co si mohou dovolit a co ne pomocí zkoušení, omylu a pozdějšího uvažování nad tím, co se stalo (Rubin podle Shapira, 2004, s.134). „K sociálním dovednostem patří umění sdílet osobní informace, klást otázky druhým a vyjadřovat zájem a souhlas s druhými“ (Shapiro, 2004, s. 139).

Pokud dítě dostatečně nerozvíjí sociální dovednosti a emoční inteligenci, je velmi těžké s ním pracovat na rozvoji prosociálního chování. Sociální dovednosti může učitelka v mateřské škole u dítěte ovlivnit do určité míry, ale velkou roli zde hrají interakce mezi dětmi navzájem a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

3.1.1 Rozvíjení prosociálního chování

Předtím, než přijde na řadu práce s dětmi za účelem rozvíjení prosociálního chování, je potřeba se na samotné prosociální chování podívat blíže a zjistit, co je pod tímto pojmem skryto.

V knize Pedagogická psychologie pro učitele (2018) je popsáno takto: „Prosociální chování je takové chování, z něhož mají prospěch druhí, aniž by z něj jedinec získal nějaké odměny nebo výhody“ (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 520). Je to jednání, které je prospěšné pro druhé a často se spojuje s altruismem. Autoři (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018) popisují, že altruismus je pomáhání druhým bez nároku na odměnu a někdy sebou dokonce přináší osobnostní nebo materiální oběti pomáhajícího. „U altruismu je zdůrazňován nesobecký ráz mezilidských vztahů, který se projevuje myšlením, cítěním a jednáním, pro něž je charakteristický ohled na druhé lidi“ (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 520). Dle autorů (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 520) do altruistického jednání jsou řazeny vlastnosti jako dobrovolnost, nezištnost a motivace vycházející z lidské přirozenosti.

Shapiro (2004) tvrdí, že rozvíjení prosociálního chování u dětí od nejútlejšího věku je velmi důležité a může přinést benefity celé společnosti, a především samotnému dítěti. Děti, které mají silnou schopnost vcit'ování, bývají méně agresivní a více se věnují sociálním aktivitám, jako je pomáhání druhým. Z těchto dětí pak vyrůstají dospělí, kteří jsou schopni vytvářet hřejivé vztahy ke svým partnerům, dětem i přátelům. I jako děti jsou oblíbenější v kolektivu vrstevníků i dospělých a jsou také úspěšnější ve škole i v práci (Shapiro, 2004). „Vývojová psychologové tvrdí, že vcitění má ve skutečnosti dvě složky: emoční reakci vůči druhým, která se obvykle vyvíjí v prvních šesti letech života dítěte, a kognitivní reakci, která určuje míru, do níž jsou starší děti schopny sledovat hledisko nebo stanovisko někoho jiného“ (Shapiro, 2004, s. 49).

Od šesti let začíná stádium kognitivní empatie, tzv. rozumového vcit'ování. To znamená, že je dítě schopné se podívat na věc z pohledu druhé osoby a podle toho jednat. Pomáhá dítěti orientovat se v sociálních dovednostech a umožňuje mu rozeznávat různé společenské situace (Shapiro, 2004). „Kognitivní empatie nevyžaduje emoční komunikaci (jako pláč), protože dítě má již vyvinutý vnitřní cit pro to, jak se může nějaká osoba cítit ve stresové situaci, ať to dává najevo, nebo ne“ (Shapiro, 2004, str. 50).

Vcitění se do druhých se u naprosté většiny dětí vyvíjí zcela přirozeně a výzkumy nezaznamenaly významnější rozdíly v empatickém chování chlapců a dívek. Rozdíl můžeme spatřovat pouze v typu pomoci – chlapci mají sklon spíše k fyzické pomoci a dívky často poskytují spíše psychickou pomoc. Součástí genetického kódu každého z nás je totiž laskavost a zájem o druhé. Pokud se ale tyto rysy u dětí nepěstují a nepodporují, časem se bohužel vytráčí (Shapiro, 2004). Pokud chceme vychovávat děti, které mají zájem a starost o druhé, musíme se sami podle toho chovat a jít jim příkladem. Je důležité tato témata s dětmi probírat a pomáhat

jím nacházet cestu k empatii a pomáhání. „Spojíme-li dobré rodinné podmínky a přirozenou touhu našich dětí pomáhat a myslet na druhé, můžeme předpokládat mnohem častější a důslednější empatické chování. Když jsou děti zlé, lhostejné a dokonce kruté, ve většině případů můžeme vysledovat příčiny tohoto „nepřirozeného“ jednání v rodině“ (Shapiro, 2004, str. 51).

Mezilidské vztahy a rozvíjení prosociálního chování považují rodiče mnohdy za samozřejmost a nepřikládají tomu příliš velkou pozornost. Zaměřují se spíše na intelektuální a výkonnostní úspěchy svých dětí a této problematiku nepovažují za příliš důležitou (Koťátková, 2008). „Psycholog Shapiro (1998) uvádí, že úspěšnější rodiče jsou ti, kteří se ve výchově dítěte orientují v první řadě na získání jeho emoční stability, naopak ti, kteří očekávají od dítěte vysoký intelektový nebo či jiný výkon, bývají méně úspěšní“ (Koťátková, 2008, s. 151-152).

Prosociální chování je rovněž zmíněno i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV, 2018), v dílčích vzdělávacích cílech v kapitole 5.3 Dítě a ten druhý, a to v následujícím znění:

- Posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.)
- Vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.) (RVP PV, 2018, s. 23)

Rozvíjení prosociálního chování je jeden z cílů, který jsem si pro svou bakalářskou práci zvolila při tvorbě metodického materiálu. Prosociální chování přináší velké benefity pro společnost, ale především i pro daného jedince.

4 Multikulturní výchova

Tato kapitola se věnuje multikulturní výchově (dále MKV) a je zařazena do této bakalářské práce, jelikož edukační program, který v praktické části vytvářím, spadá do MKV. Kapitola se zaměřuje na to, jaké je současné pojetí multikulturní výchovy v předškolním vzdělávání, interkulturalismu a dalších otázkách spojených s diverzitou ve společnosti. Kapitola se zabývá také vznikem identity dítěte ve vztahu k jeho docházce do mateřské školy v kontextu přístupů MKV.

„Multikulturní (interkulturní) výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních“ (Průcha, 2011, str. 15). Průcha zde slučuje multikulturní a interkulturní výchovu do jedné definice. Moree a Jánková (2008) vysvětlují, že skrze multikulturní výchovu se realizuje interkulturní vzdělávání na školách.

Multikulturní výchova může být naplňována, pouze pokud mají příslušné subjekty dostatečné znalosti o jevech etnického, kulturního i rasového soužití. Subjekty jsou myšleni učitelé nebo jiní vzdělavatelé, děti a také širší veřejnost. Pokud zařadíme multikulturní program do skupiny subjektů, kteří o těchto jevech nemají dostatečné znalosti, multikulturní program pak nejspíš nebude mít takový požadovaný efekt, jaký od něho očekáváme (Průcha, 2011). Dle mého názoru, pokud tedy chceme zařazovat multikulturní výchovu do předškolního vzdělávání, je nezbytné nejprve s dětmi v mateřské škole hovořit o světě a objevovat životní kontexty, ve kterých žijeme, včetně diverzity lidí i kultur v celém světě. Například se s dětmi „podívat“ do Evropy, kde žijeme my, Afriky, Asie, Ameriky atd. a popřípadě do konkrétních států – jakými jazyky zde mluví, co je pro tento stát typické, jaké jídlo zde jí apod. Snažíme se však vycházet z prožitků a zkušeností dětí, objevovat s nimi společně a nikoli děti „poučovat“. Podle Moree (2015, s. 179) nejde v multikulturní výchově o nic méně než o kultivování mezilidských vztahů, zvládání konfliktních situací a hledání společných cest. „To však znamená, že pokud se to mají naučit žáci, musí s takovým přístupem začít především pedagogové“ (Moree, 2015, s. 179).

V multikulturní výchově by se mělo ideálně postupovat podle následujícího jednoduchého schématu, které vyjadřuje smysl multikulturní výchovy a pomáhá nám ji lépe pochopit

a uchopit: „Multikulturní výchova = poznávat → rozumět → respektovat (jiné kultury, etnika, národy) → koexistovat a kooperovat“ (Průcha, 2011, str.16).

Překážkou v multikulturní výchově dle Průchy (2011) mohou být hluboce zakořeněné postoje a hodnotové orientace lidí (např. příslušníků různých etnických skupin a národů). Toto tvrzení platí spíše pro učitele a rodiče. Dle mého názoru nejde pouze o etnicitu, ale především o rozmanitost neboli diverzitu v širším slova smyslu. Děti v předškolním věku cítí rozdíly ve vnějším vzhledu, sociálním statusu, rodinné konstelaci apod. více než rozdíly etnické.

V dnešní době je multikulturní výchova jedním z průřezových témat oficiálního kurikula a je součástí obsahu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018). Velkým tématem se v České republice stala až koncem devadesátých let, ale práce s ní je z mnoha důvodů velmi obtížná, a proto možná není tolik realizovaná, jak by si zasloužila být. Velkou roli zde hraje osobní přesvědčení, postoj a profesionální přístup pedagoga. Moree a Jánská (2008) upozorňují, že se klade také velký důraz na šíři teoretických znalostí pedagoga, na jeho osobnost, zkušenosti, a především vlastní postoje, které nemusí být často reflektované. Autorky (Moree, Jánska, 2008) dávají důraz na skutečnost, že při zavádění multikulturní výchovy do škol jsou učitelé klíčovými hráči. Jde zde totiž, jako ve všech pedagogických disciplínách, o celostní pohled na člověka, a proto je důležité, aby pedagog znal především dobře sám sebe. Jak už je psáno výše, pedagog by měl mít dostatečné všeobecné znalosti a pracovat na rozvoji své osobnosti a sebepoznání. To mu pak pomůže, lépe se v tématu vyznat a lépe ho pojmout. Poznání sebe samého mu může pomoci vnímat MKV, jako velmi přínosné setkání s druhým člověkem, ze kterého může vyjít o něco bohatší, než do něho vstupoval (Moree, Jánská, 2008).

Vzdělávací instituce by měly v multikulturní společnosti poskytovat tři přístupy – intrakulturní, interkulturní a multikulturní (Petručijová, 2005, s. 54). Cíl intrakulturního přístupu je rozvíjet skupinovou soudržnost a sounáležitost v dané společnosti, ve které žijeme, dále také podporovat v dětech úctu a zájem o kulturní dědictví. A pomáhat k procesům samo-identifikace. Multikulturní, který by měl seznamovat s kulturní mnohotvárností a hodnotovou rozmanitostí ve společnosti. Upozorňovat na to, že ne jenom náš model je jediným správným. V neposlední řadě interkulturním cílem je vědomí, že všichni sdílíme společný svět a snažíme se v něm o mírové soužití, které je a bude založené na vzájemné úctě, respektu a toleranci „jinakostí“ (Petručijová, 2005) Tyto tři pohledy by neměly chybět v žádné mateřské škole. Všechny tři mají svůj význam pro pochopení světa kolem nás a pomáhají nám v harmonickém soužití ve společnosti.

Každý autor popisuje cíle multikulturní výchovy trochu jinak, a proto si dovolím doplnit tuto kapitolu ještě o jeden názor. Pelcová (2009, s. 122) popisuje, že multikulturní výchova má žákům zprostředkovat poznání rozmanitosti kultur, jejich tradic a hodnot a zároveň má umožnit identifikaci vlastního sociokulturního zázemí a jeho tradic a hodnot, vytvoření a rozvíjení vlastní identity v pluralitní společnosti a globalizujícím se světě. To tedy znamená, že multikulturní výchova nemá být pouze o poznávání jiných kultur a odlišnostech lidí kolem nás, ale má nás i sebe-rozvíjet a vzdělávat ve vlastní kultuře a původu. Děti by měly dobře znát svou kulturu a společnost, ve které žijí dříve, než zabrousí do kultur jiných.

Děti i dospělí mají tendence to, co nás potencionálně ohrožuje, a to co ne, rozlišovat na základě existence nějakých snadno popsatelných znaků. Život i svět by byly jednodušší, kdyby například všichni zloději měli vousy a byli holohlaví. A proto je velkým úkolem dospělých naučit děti v předškolním věku, že svět je podstatně složitější. Pokud se v tomto věku setkávají často s lidmi, kteří jsou na první pohled odlišní, mohou se této dovednosti naučit mnohem dříve a snadněji (Moree, 2015). „Z hlediska metodik je pak v předškolním věku nejčastější seznamovat děti s existencí jiných zemí, vyprávět cestovatelské příběhy a konfrontovat je právě s touto odlišností“ (Moree, 2015, str. 183). Multikulturní výchova může být skvělým nástrojem pro tato seznámení.

4.1 Interkulturní vzdělávání

Pokud se tato práce zabývá multikulturní výchovou, je nutno objasnit, co je to interkulturní vzdělávání a jaký má vztah s multikulturní výchovou má.

Multikulturní výchova je jako průřezové téma součástí vzdělávacích obsahů v rámcových vzdělávacích programech. Realizuje témata interkulturního vzdělávání v rámci školního prostředí (Moree, Jánská, 2008). Proto je důležité interkulturní vzdělávání v rámci multikulturní výchovy neopomenout. „Interkulturní vzdělávání vnímáme jako jednu z možných cest k rozvoji pluralitní občanské společnosti, založené na principu rovných příležitostí a rovnoprávnosti všech jedinců i skupin (Moree, Jánská, 2008, str. 11).“ Podle Moree a Jánské (2008, s. 11) je obecným cílem interkulturního vzdělávání zprostředkovat reflexi vlastního kulturního ukotvení, ale i porozumění odlišnosti, rozvíjet smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci v situaci neustále se zvyšující diverzity ve společnosti. Měla by otevírat cestu k porozumění různým způsobům života a různým způsobům myšlení a vnímání světa. Podle autorek (Moree, Jánská, 2008, s. 11) se snaží o nestereotypní pohled na všechny členy společnosti, a především usiluje o zmírnění napětí ve společnosti (Moree, Jánská, 2008).

Měli bychom ve školách vést děti od útlého věku k *interkulturní senzitivě*. To je ochota připustit, že náš pohled na svět je jen jedním z mnoha, a přitom nikoli ten určující. Při setkání s kulturní odlišností je důležité mít nejen dobrou vůli, ale i osobní reflektovanou zkušenost a ochotu nahlédnout na realitu z jiného úhlu pohledu (Moree, Jánská, 2008). Otázkou podle Moree a Jánské (2008) zůstává, jak se tomuto umění lze v životě naučit a co z toho potřebuje pedagog ke své práci (Moree, Jánská, 2008). Myslím si, že to určitě není lehké, ale ne nemožné. Každý den se dané senzitivě můžeme učit my a můžeme to učit i děti. Čím dřív budou děti takové možnosti vystavovány, tím víc jim to bude připadat přirozené. Mateřská škola je pro tento nácvik ideální a přirozená, jelikož se při vstupu do ní děti setkávají často s překvapením, že ne vše, co platí doma, platí i v mateřské škole a naopak. Nebo že názor, který získaly od rodičů, ne vždy sedí s názorem učitele. To děti přirozeně podněcuje přemýšlet o relevantnosti pohledů na věc.

U multikulturních programů platí, že pokud děti, ale i dospělí, budou schopni vytvářet podmínky pro reflexi konkrétních situací a sledovat, jak v těchto momentech zvýšit interkulturní senzitivitu, tím více se jednotlivé programy budou blížit cíli zlepšení interkulturního soužití. Tyto programy by měly vždy vést především ke schopnosti opouštět etnocentrický pohled na svět a otevírat ho směrem k etnorelativní, tedy citlivější straně škály (Moree, 2015). Toho je nejlépe možné dosáhnout, pokud dětem necháváme dostatečný prostor na diskuzi a žádný názor dítěte neznevažujeme. Diskuze je vítaná, jak při programu, tak i při denních činnostech. Děti se učí naslouchat sobě navzájem a respektovat názory druhých a na oplátku ostatní respektují jejich názory.

Janebová (2010) ujasňuje, že interkulturní komunikace není o tom, někoho učit komunikovat jinak, přizpůsobovat se nějaké jiné komunikaci, než na jakou jsme zvyklí. Je to ale o tom, porozumět sobě a porozumět tomu, jakým způsobem komunikuje partner a nacházet společnou cestu, jak se spolu lépe domluvit (Janebová, 2010). Pokud se někdo ze zmiňovaných subjektů (učitel, rodič, dítě) brání, a možná bojí, interkulturního vzdělávání, je zapotřebí mu osvětlit, že nejde o jeho omezení na úkor někoho jiného, ale že jde o harmonické soužití všech ve společnosti.

4.1.1 Kulturní diverzita z interkulturního pohledu

Na odlišnosti je zaměřen v mém edukačním programu jeden den, kdy se dětem snažím přiblížit diverzitu mezi lidmi, ale zároveň ukázat i to, co můžou mít, nebo mají společné. „Základním „rozporem“ lidské sociality (člověk je společenská bytost) je věčné napětí mezi

neopakovatelností, jedinečností, individualitou každého lidského tvora a objektivními, obecnými požadavky společnosti“ (Petrucciiová, 2005, str. 53). Petrucciiová (2005) podotýká, že až na to, že jsme všichni lidé, tak jediné společné máme to, že jsme každý jiný. Každý máme relativně jiné cíle, zájmy, způsoby chování a naděje. Ale zároveň jsme jako lidé společenství tvorové, žijeme ve společenstvích, jejichž celistvost je zaručena tím, že zájmy, způsoby chování, naděje a cíle jsou koordinovány prostřednictvím systémů hodnot a socio-kulturních norem, které si v průběhu socializace osvojujeme. Člověk žijící v multikulturní společnosti musí být připraven na výskyt výrazně odlišných způsobů života a hodnotových systémů a možný střet těchto rozdílů. Na to by se měl člověk připravovat v průběhu socializace a enkulturace, ve které hrají jednu z hlavních rolí vzdělávací instituce (Petrucciiová, 2005, s. 54). To se především týká také dětí předškolního věku, které procházejí procesem socializace v mateřské škole.

Většinou se vyskytujeme v prostředí, kde všichni dělají všechno tak, jak jsme tomu sami zvyklí. Proto se nepříliš často setkáváme s kulturními odlišnostmi. Těchto odlišností si většinou všimneme, až když nás s nimi někdo překvapí nebo zaskočí nebo když si všimneme, že je něco jinak, než na co jsme zvyklí. Že se jedná o tuto situaci, můžeme rozpoznat tím, že ji automaticky bez přílišného přemýšlení hned zhodnotíme. Znalost dané kultury nám může pomoci daným situacím lépe rozumět, umět je popsat, rozpoznat a říct v čem se liší od té naší (Moree, 2015, s. 74).

Tady sice bylo popsáno, jak to všeobecně bývá s šokem z kulturní diverzity, ale myslím si, že stejně to platí při všech jiných diverzitách. Například to mohou být rozdíly ve vzhledu, jako jiná barva kůže nebo fyzické či mentální postižení, sociální zabezpečení a další odlišnosti, které nesouvisí pouze s kulturou. Děti tyto rozdíly vnímají výrazněji než kulturní diverzitu. O odlišnostech kulturních i jiných je třeba s dětmi hovořit, protože tím děti připravujeme na život v rozmanité společnosti. Připravujeme je na to, aby uměly přijímat odlišnosti své i odlišnosti ostatních. Tak budou schopnější žít ve společnosti v harmonii s ostatními i se sebou samými.

4.1.2 Identita

„Kdo vlastně jsem a jak se stane, že jsem tím, kým jsem? Kdo to určí? Jak moc je to důležité? ...jak to ovlivní můj život (Moree, 2015, str. 25)?“ Tyto otázky nastínila Moree (2015) a pro lepší pochopení, co to identita je. Moree (2015) doporučuje, aby si každý z nás vyzkoušel na papírek napsat devět jednoslovných odpovědí na otázku „Kdo jsem?“. Pomůže nám to v obraze

o své vlastní identitě. Pokud bychom toto malé cvičení opakovali, zjistili bychom, že se pravděpodobně naše odpovědi vždy trochu mění (Moree, 2015).

Je možné a stává se, že nám někdy tyto otázky položí i samy děti. Jako dospělí (ať už v roli učitele nebo rodiče), bychom dětem měli umět odpovědět. Můžeme je vyzvat, ať nám řeknou, nebo se zamyslí nad otázkou, kdo jsem. Můžeme jim pomoci tím, pokud sami neví, že jim nejprve řekneme, jako kdo se cítíme my. Nebo bychom toto téma mohli diskutovat s celou třídou v MŠ, například jako téma při ranním kruhu – kdo jsme každý z nás a jako kdo se cítíme (děti, syn, vnučka, baletka, člověk atd.)

Identita do jisté míry souvisí s aktuální životní situací, zkušenostmi, ale také tématy, která jsou pro nás v daném období důležitá. Každý z nás se identifikuje s trochu jinými kategoriemi, ačkoliv se může zdát, že jsme na tom s danou osobou velmi podobně. Závisí to také na osobním vývoji a tom, ve které úrovni tohoto osobního vývoje se nacházíme (Moree, Jánková, 2008). Téma můžeme s dětmi opakovat po měsíci, půl roce nebo příští školní rok a diskutovat, jestli se u dětí něco změnilo a proč. Myslím, že tyto debaty s dětmi přispívají k lepšímu uvědomování si své identity a můžou dětem zodpovídat otázky, které si možná kladou, ale neumí je samy formulovat.

Když se vrátíme zpět k dospělým, pak v naprosté většině lidé v tomto cvičení napíší nějakou velmi obecnou kategorii týkající se toho být člověkem, dále téměř všichni mají na seznamu své jméno, pohlaví, roli v rodině (matka, syn, vnučka...) a v neposlední řadě jsou zastoupeny také profese a koníčky. V menším zastoupení se objevují otázky regionální příslušnosti (místo, kde žiji, země, vyšší územní celky...), náboženství (katolík, buddhista...) a velmi málo se vyskytuje národnost (Čech, Slovák...). Pokud se některé z těchto kategorií objeví, jedná se zpravidla o aktuální pocit jedince v dané skupině (Moree, 2015). Velmi podobné je to dle mé zkušenosti i u dětí.

Identita je procesem a vždy konkrétním výsledkem interakce mezi jednotlivcem a sociálním prostředím zastoupeným jinými lidmi (Berger, Luckmann, 1999). „Identita je jev, který je výslednicí dialektiky vztahu jedince a společnosti“ (Berger, Luckmann, 1999, s. 171). Je to fenomén, který se proměňuje v průběhu celého života člověka. Dlouhodobé získávání zkušeností každého z nás se podílí na vývoji vlastní identity. Uvědomování si své identity není samozřejmost. Naopak tzv. „zdravá“ osobnost nemá pochybnosti o své vnitřní identitě – ví, kdo je, a má jasný obraz sama sebe (Berger, Luckmann, 1999). Pokud chceme vychovat z dětí

„zdravé“ osobnosti, můžeme to podpořit aktivitami, které popisují výše, a s dětmi o naší identitě hovořit.

„Identita vzniká pozvolna tak, že dítě dostává odpovědi na své otázky o tom, kým je, ale také o tom, kým není“ (Moree, 2015, s. 27). Protože identita vzniká postupně, je u jejího vzniku klíčový dialog s ostatními lidmi v našem okolí. U identity je důležité nejen to, za koho se sám považují, ale i to, za koho mě považují ostatní. Z toho vyplývá, že je tedy průnikem sebepojetí a reakcí okolí na mě samotného (Moree, 2015). V mateřských školách se občas dělo, a bohužel někdy i děje, že někteří učitelé kategorizují (a nálepkují) děti podle jejich vlastností. Začnou jim říkat například „rychlík“, protože jsou pomalé, nebo „zlobivec“. Děti si pak tato označení přijmou za své, a pokud se k těmto označením přidají i ostatní děti, mohou si je nést až do dospělosti. Dítě se tak opravdu může cítit a myslí si, že to patří k jeho identitě. Navíc pak většinou nemá snahu to měnit.

Moree (2015) uvádí, že identita je dynamický jev, kdy její formování souvisí s celým procesem socializace a díky tomu vznikají jednotlivé vrstvy a složky po celý život jedince. V každé etapě života se setkáváme s novými situacemi, díky kterým vždy o trochu předefinujeme vlastní identitu. Jsou to situace jako například změna školy, vstup do zaměstnání, porození dítěte, vstup do domova důchodců, rozvod, narození vnoučete atd. Tyto nové události nás často nutí svou identitu redefinovat (Moree, 2015).

„Rozvíjení vlastní identity veřejného činitele jako identity interkulturní je nezbytným předpokladem porozumění jiným kulturám a jejich odlišnostem“ (Petrucciová, 2005, s. 56). Schopnost posoudit a pochopit identity druhých je závislá na vlastní schopnosti prozkoumat identitu vlastní. Řada autorů chápe identitu jako reflexivní proces, sebe-vývoj nebo jako sebe-projekci. Identita je něco, co vytváříme, co je v neustálém procesu, něco se vyvíjí a mění celý život (Petrucciová, 2005). K lepší efektivitě multikulturních programů může přispívat i rozvoj uvědomování si vlastní identity u dětí. Pokud děti mají představu o tom, kdo jsou, lépe jim to pomůže pochopit, kdo jsou ostatní. To stejné platí samozřejmě i u pedagogů.

4.2 Multikulturní výchova v RVP PV

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z nové strategie vzdělávání a RVP PV vymezuje hlavní pravidla, požadavky a podmínky pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.

RVP PV (2018) se o multikulturní výchově nezmiňuje přímo, ale v oblasti *Dítě a společnost* a v oblasti *Dítě a ten druhý* se tohoto tématu dotýká v mnoha ohledech. V oblasti *Dítě a svět* je

v dílčích vzdělávacích cílech zmíněno, že by měl učitel u dítěte podporovat poznávání jiných kultur.

V dalším textu budou popsány některé dílčí vzdělávací cíle, které se vztahují k otázkám multikulturní výchovy a mému edukačnímu programu. Ve vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý v očekávaných výstupech je uvedeno, že dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže „chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené“ (RVP PV, 2018, s. 24). V mém edukačním programu, se snažím děti vést k pochopení, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože každý vypadá jinak.

Ve vzdělávací oblasti Dítě a společnost je stanoveno: „Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti sociálně-kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí“ (RVP PV, 2018, s. 25).“ Tento cíl se v edukačním programu snažím naplnit. S dětmi hovoříme o tom, že je na světě více dětí, jako Carly a že tyto děti nemají tolik štěstí a potřebují od nás pomoc To zároveň souvisí i s těmito dílčími vzdělávacími cíli. „rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k rodině, k ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané“, „vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách“ (RVP PV, 2018, s. 25).

Celý edukační program cílil na to, aby si dítě odneslo především následující postoj a přístup k řešení situací, jak je uvedeno v očekávaných výstupech Dítě a společnost: „chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i k dětem, bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí“ (RVP PV, 2018, s. 26).

Multikulturní výchova je v RVP PV (2018) zmíněna na více místech, než zde uvádím, ale zmiňuji pouze ty body, které přímo nebo nepřímo rozvíjí edukační program, který jsem vytvořila na základě filmu Putování Carly.

5 Stereotypy

Se stereotypy i předsudky se každý z nás setkává denně, i když si toho nemusíme většinou ani všimnout či si to uvědomit. Tyto postoje a názory se přenáší mezi generacemi a jsou velmi obtížně odstranitelné. Náš pohled na svět je mnohdy takový, jak nás ho naučili vnímat a chápat ostatní – rodina, učitelé a jiní dospělí. Je to převážně naučený pohled, který je relativně neměnný. Tyto stereotypy nám pomáhají v orientaci ve světě a v chápání tohoto světa. Racionální obsah v nich bývá potlačen a bývají doprovázeny silným emocionálním nábojem. V multikulturním světě hrají velkou roli (Petrucciová, 2005). „Jsou to představy, názory a postoje, které určité skupiny lidí chovají k jiným skupinám nebo k sobě samým“ (Petrucciová, 2005, s. 40). Podle Petrucciové (2005, s. 40) jsou stereotypy mínění o skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovité způsoby posuzování toho, k čemu se vztahují. Nejsou produktem přímé zkušenosti, ale většinou jsou přebírány a udržují se tradicí (Petrucciová, 2005). Při práci s dětmi bychom si měli dávat pozor, jaké stereotypy jim můžeme i nevědomky předávat. Tyto stereotypy pak mohou děti přijmout za své a držet se jich celý život. I v multikulturních programech bychom měli být, co se týče stereotypů, velmi rozvážní a opatrní.

Stereotypy jsou určitou formou kategorizace. Všichni máme tendenci kategorizovat okolní svět a tato kategorizace může mít pozitivní i negativní charakter. Stereotypy nejsou pouze informace, ale také očekávání od určitých skupin. „Stejně jako kultura jsou stereotypy naučené, zpravidla se je děti naučí od dospělých, a často se tak děje mimoděk“ (Moree, 2015, s. 156). Velký vliv mají samozřejmě také masmédiá. Děti tyto informace mohou vzít jako orientační měřítko a pak si podle toho organizovat další informace (Moree, 2015).

Rozdíl mezi stereotypy a předsudky je takový, že stereotypy se obsahově vymezují na úrovni pouhých představ, zatímco předsudky se již projevují konkrétními postoji. Stereotypy jsou tzv. ekonomické zkratky, které nám umožňují udělat si o někom obrázek bez dlouhých úvah a přemýšlení. Přispívají ke snadnější a jednodušší orientaci ve světě. „Stereotypy vycházejí z přesvědčení, že jedinec je nositelem určitých vlastností pouze proto, že je členem určité skupiny (či kategorie), které tyto vlastnosti přisuzujeme jako charakteristické, vystihující“ (Weinerová, 2014, s. 10). Bez ohledu na individuální odlišnosti lidí jsou pak tyto vlastnosti přisuzovány všem členům určité skupiny. Důležité je zdůraznit, že to mohou být vlastnosti jak negativní, tak pozitivní. Původ stereotypů je sociální, jelikož je přenášen k jedinci jako výraz veřejného názoru většinou prostřednictvím rodiny, školy, uznávaných autorit, ale také

masmédií a sociálními podmínkami navzdory osobním zkušenostem (Weinerová, 2014). Stereotypy pomáhají nám i dětem jednodušeji se orientovat v jinak složitém světě kolem nás.

5.1 Pozitivní a negativní stereotypy

Stereotypy mohou být podle Petrucijové (2005) takovou „čočkou“, skrz kterou nahlížíme na svět. Jak už bylo řečeno, pomáhají nám v orientaci ve světě. Je však potřebné si uvědomit, že pozitivní funkce kódů a stereotypů jsou také doprovázeny negativními kódy a stereotypy (Petrucijová, 2005).

5.1.1 Předsudek

Reálným projevem negativních stereotypů jsou předsudky, které nás vedou k tomu vnímat vše cizí, jiné a neznámé jako potencionálně nebezpečné. „Předsudky jsou předem formované postoje k nějaké třídě objektů, které se projevují bez ohledu na individualitu objektu. Výsledek jeho hodnocení je tak určen předem, bez ohledu na možná alternativní vysvětlení“ (Petrucijová, 2005, s. 40). Protože jsou předsudky iracionálního původu, bývají velmi odolné vůči změnám a rezistentní vůči racionální argumentaci. Jsou druhem postoje, a proto mnohdy zakládají i sklon k negativnímu jednání vůči objektu předsudku. Zahraniční odborníci jsou toho názoru, že do 3–4 let věku neznají děti předsudky, a z toho usuzují, že je základním faktorem vzniku předsudků rodinná výchova. Avšak mohou být spojeny také s osobní, politickou, náboženskou nebo jinou ideologií a vyskytují se i u vysoce inteligentních lidí (Petrucijová, 2005).

Předsudky jsou podle Moree (2015) hluboce zakořeněné negativní pocity asociované s určitou skupinou a mají několik důležitých funkcí v životech lidí. Pomáhají jim udržet si určitý pocit nadřazenosti a síly a tento základní pocit pak může mít různé podoby (Moree, 2015).

Bez posouzení toho, co o člověku skutečně víme, nebo aniž bychom ho skutečně poznali, ho soudíme předem na základě našich představ o dané skupině. Jsou to negativní nebo pozitivní zevšeobecnující hodnocení, která vycházejí z toho, co se buď říká, nebo „někdo“ zažil. Dá se říct, že je to „škatulkování“ lidí bez ohledu na jejich skutečné vlastnosti či jejich vlastní identifikaci se skupinou. Předsudky se nejčastěji objevují ve spojení s kategoriemi, jako třeba pohlaví, vzhled, náboženství, věk, povolání, místo původu, ekonomická situace. Mohou ale také vycházet z naší pozitivní nebo negativní zkušenosti s člověkem, který podle nás patří do určité skupiny. Podle této jedné zkušenosti nebo informací pak můžeme posuzovat všechny ostatní členy skupiny, ačkoliv je vůbec neznáme. Je pochopitelné, že pokud zažijeme nějakou špatnou zkušenost s určitou skupinou lidí, nebo členem z určité skupiny, budeme při dalším

kontakty podezřívaví, pokud si budeme myslet, že se jedná o stejnou skupinu. Stereotypy nabízejí jednoduché, rychlé vysvětlení a informace ve složitém a rozporuplném světě. Dále nám pomáhají s identitou a sebevědomím (Felcmanová, Jahn, 2019). Velkým problémem může být, pokud zastává nebo ještě hůře šíří předsudky někdo, kdo má ve společnosti pozici moci, jako například učitel, politik, zpěvák, herec atd. (Felcmanová, Jahn, 2019). To může být také velkou překážkou ve vedení multikulturních programů ve školách. Může se někdy stát, že učitel má silné negativní předsudky vůči nějaké skupině a může v takovém případě napáchat více „škody“ než užítku. „Jako pedagogové bychom si měli být dobře vědomi vlastního kulturního zázemí, svojí mocenské pozice a jejich vlivu na naši práci“ (Felcmanová, 2015, s. 22).

Děti jsou ve fázi vytváření názoru na svět, a proto pro ně mohou mít rasistické, sexistické a podobné výroky jiný význam než pro dospělé. Dospělí často neadekvátně zareagují na některé výroky dětí, které obsahují předsudky – buď komentář úmyslně přeslechnou a nereagují na něj vůbec, nebo se na dítě rozzlobí a pokárá ho. Obě z variant mohou být problémové. Z první reakce mohou děti pochopit, že je to normální a v pořádku, z druhé reakce se mohou cítit zahanbeně, ale nemusí pochopit, co udělaly špatně. Právě proto vědomá práce s předsudky pomáhá reagovat dospělým adekvátně na takové situace (Felcmanová, 2015).

6 Didaktické materiály vhodné pro realizaci proti-předsudkové výchovy v mateřské škole

V poslední kapitole mé teoretické části bych chtěla poukázat na několik didaktických materiálů, které nám mohou být inspirací pro realizaci proti-předsudkové výchovy v mateřské škole. V neposlední řadě představím vzdělávací projekt Putování s Carly, kterému je věnována má bakalářská práce. Nejprve bych ráda představila dvě neziskové organizace, které vnímám v České republice, jako klíčové v této problematice.

Jednou z neziskových organizací je Člověk v tísni, který vytvořil vzdělávací program Varianty. Varianty mimo jiné vytváří metodické a výukové materiály. Jednou z výukových metod Variant jsou *Persona Dolls* neboli panenky s osobnostmi. Člověk v tísni pořádá devíti denní kurzy, ve kterých pedagogiky seznamuje s metodou a kde se dozvídají o přístupu vědomé práce s předsudky. Tato metoda pomáhá pedagogům mluvit s dětmi o tématech, o kterých se jim špatně mluví, a skrze tuto metodu učí děti, jak reagovat na předsudky. Metoda je určena pro děti od 3 do 9 let.¹

Další neziskovou organizací je Meta, o.p.s., která vytvořila portál Inkluzivní škola.cz. Tento portál poskytuje informace a metodická doporučení pro úspěšné zařazení dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu, materiály a typy do výuky, podporu pro učitele a semináře. Meta, o.p.s. mimo jiné vydala vzdělávací projekt *Putování s Carly*, kterým se budu podrobněji zabývat v další podkapitole. Inkluzivní škola.cz nabízí i semináře na téma *Vědomá práce s předsudky – úvod do přístupu Anti-bias* pro pedagogické i nepedagogické pracovníky. Anti-bias je novým přístupem v multikulturní výchově.

Nakonec této kapitoly dle mého názoru nesmí chybět několik knih pro děti, které mohou být využity při zařazování proti-předsudkových témat do programu v mateřské škole. Například: *Děti jako já* od Barnabas a Anabel Kindersleyovi, *Dítě je dítě* od Brigitte Weningerové, *Jezevec Chrujda točí film* od Petra Stančíka, *Kamil neumí létat* od Jennifer Berne, *Kiko a tajemství papírového motýla* od Markéty Pilátové, *Matýsek* od Guido Van Genechtena, *Mimi & Líza* od Alexandry Salmelové a Kataríny Kerekesové nebo *Vajíčko, vajíčko, vajíčko* od Erica Battutiho.

¹ Člověk v tísni: *Varianty* [online]. [cit. 2020-04-19]. Dostupné z: <https://www.clovekv tisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/kurzy-pro-ucitele/dialogem-k-respektu-skoleni-pro-praci-s-metodou-persona-dolls-46c>

Toto je jen zlomek knih, které lze použít k tématu předsudků nebo k multikulturní výchově v mateřské škole.

6.1 Vzdělávací projekt Putování s Carly

Putování s Carly je vzdělávací projekt vytvořený spoluprací Mety, o.p.s. a Úřadem vysokého komisaře pro OSN pro uprchlíky Praha. Je určen pedagogům a dětem poslední třídy mateřské školy a prvním až třetím třídám základních škol. Výukový materiál obsahuje kromě filmu i metodický materiál *Carly*, který má učitelům usnadnit práci s filmem. Nabízí aktivity na téma hodnoty, emoce a tolerance. Film i metodický materiál jsou volně přístupné pro všechny na stránkách Mety, o.p.s.²

Carly je sedmiminutový animovaný film, který má sloužit jako vzdělávací pomůcka. Je navržen pro děti od 5 do 8 let tak, aby se s nimi mluvilo o tématech, jako jsou sociální a kulturní odlišnosti, uprchlictví, katastrofy, emoce aj. Film vypráví příběh o malé dívce, která je podobně stará jako děti, kterým je film určený. Dívka Carly je na útěku a ocitá se v nelehké situaci, které způsobily tragické události. Film má seznamovat děti s tématem migrace a osudy uprchlíků. Přibližuje jim situaci tím, že uprchlíci mohou být děti, jako jsou oni samy. V roce 1995 byl film poprvé publikován jako *Karlinchen* od Annegert Fuchshuber. Je to tedy tento rok už 25 let starý film, jehož téma je stále aktuální. Film byl přeložen do mnoha světových jazyků a existují k němu další didaktické materiály dostupné v angličtině (pro preprimární, primární a nižší sekundární vzdělávání).

Film u nás bohužel moc využívaný není. Důvodem může být panující nejistota ze stran pedagogů, jak téma uchopit. To, o co usiluji ve své praktické části, je pokus o vytvoření nového metodického materiálu, který by učitelům v mateřských školách mohl ulehčit práci s tímto filmem.³

²Meta, o.p.s.: Inkluzivní škola.cz [online]. [cit. 2020-04-19]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/putovani-s-carly>

³ Meta, o.p.s.: Inkluzivní škola.cz [online]. [cit. 2020-04-19]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/carly_publicace_0.pdf

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Popis výzkumného šetření

Následující kapitoly se budou věnovat výzkumné práci realizované ve dvou mateřských školách. Práce představí realizaci a evaluaci edukačního programu využívajícího materiál Carly v práci s předškolními dětmi ve dvou mateřských školách. Uveden je cíl výzkumu, stanovené výzkumné otázky a představení výzkumné metody. Výsledky výzkumu jsou rozvedeny v kapitole osmé.

V rámci výzkumného šetření jsem navštěvovala týden mateřskou školu na vesnici na jižní Moravě a týden ve městě v Praze. Cílem dvojí realizace edukačního programu bylo předně vyzkoušet a ověřit navržené činnosti u dětí z různých mateřských škol. Vedlejším záměrem bylo porovnat reakce dětí, které navštěvují mateřské školy v odlišných prostředích.

7.1 Cíl výzkumného šetření

Vzhledem k tématu mé bakalářské práce jsem si kladla několik cílů:

- a) zpracovat edukační program pro předškolní děti zaměřující se na vědomou práci s předsudky, rozmanitostí ve společnosti, na rozvoj empatie a prosociálního chování;
- b) realizovat edukační program ve dvou mateřských školách odlišných z hlediska lokality, velikosti MŠ i sociokulturního kontextu dětí docházejících do MŠ v České republice;
- c) porovnat reakce dětí z dvou mateřských škol na edukační program;
- d) evaluovat navržený edukační program.

7.2 Výzkumné otázky

V souvislosti s cíli výzkumu jsem si kladla následující výzkumné otázky:

1. Jaké metody a aktivity jsou vhodné pro zprostředkování tématu předsudků, rozmanitosti ve společnosti a pro rozvoj prosociálního chování dětí předškolního věku při využití materiálu Carly?
2. Odlišovaly se reakce dětí z dvou mateřských škol ve výzkumném vzorku při realizaci edukačního programu?

7.3 Podmínky realizace edukačního programu

Jako metodu výzkumu jsem si zvolila akční výzkum. Vytvořila jsme týdenní edukační program zaměřený na využití edukačního materiálu Carly při práci s předškolními dětmi. Zkoumala jsem, jaké jsou možnosti práce s tímto materiálem, vhodnost navržených činností i reakce dětí na jednotlivé nabídnuté vzdělávací činnosti. Všechny mé výstupy s edukačním programem jsme natáčela na video a následně provedla analýzu těchto videí. Povolení k natáčení bylo vyvěšeno na nástěnce v šatně jako negativní souhlas pro rodiče týden před realizací programu (viz. Příloha 1). Rodiče udělili souhlas k natočení realizace edukačního programu s tím, že videa budou využita pouze pro evaluaci programu a nebudou publikovaná ani předána jiné osobě.

Díky využití kvalitativního výzkumu, přesněji pozorování, jsem zjišťovala, zda je edukační program funkční a efektivní při práci s dětmi.

Výzkum jsem realizovala ve dvou mateřských školách. Abych zachovala jejich anonymitu, budu je dále uvádět jako MŠP pro mateřskou školu v Praze a MŠZ pro mateřskou školu na vesnici na jižní Moravě ve Zlínském kraji. Obě mateřské školy jsem navštěvovala jeden týden, tedy 5 pracovních dnů vždy jednu třídu. Do obou tříd docházely starší předškolní děti (od 5 do 6 let). V průběhu realizace edukačního programu v MŠP probíhaly jarní prázdniny, a proto byly dvě třídy spojeny do jedné. V MŠZ byl úbytek dětí kvůli nemocím. Díky tomu bylo v obou třídách po celý týden přibližně 15 dětí, a to byl velmi příznivý počet na realizaci akčního výzkumu. Celý týden do obou tříd chodily stejné děti a díky tomu jsem mohla každý den navazovat na předchozí dny.

MŠP a MŠZ mají odlišný denní program, a proto jsem podle toho i upravila edukační program, aby respektoval denní režim dané třídy. Vesměs to znamenalo přidání některých ranních aktivit navíc. V MŠP byly děti zvyklé na ranní úkoly a činnosti po příchodu do třídy a společný program byl po svačině. V MŠZ měly řízenou činnost v jednom bloku po svačině a před návštěvou zahrady.

Edukační program je vytvořený k filmu Carly (UNHCR). Inspirací k vytvoření edukačního programu mi byl metodický materiál vytvořený k vzdělávacímu projektu Putování s Carly ve spolupráci Mety, o.p.s. a Úřadu vysokého komisaře pro OSN pro uprchlíky Praha (ROK). Tento program je určen především pro starší předškolní děti. Mým cílem bylo vytvořit takový program, aby se děti seznámily s příběhem Carly především pomocí vlastních prožitků a aby

se díky příběhu Carly rozvíjely dané cíle. Finální podobu edukačního programu uvádím v Příloze 4. Může být inspirací pro pedagogiky mateřských škol při práci s metodickým materiálem filmem Carly.

8 Prezentace a vyhodnocení realizace edukačního programu Putování Carly

V této kapitole budu prezentovat, jak jsem edukační program v obou třídách realizovala a vyhodnotila jeho průběh. Ačkoliv byl program naplánovaný pro obě skupiny totožný, v některých částech se dle odlišných situací ve třídách nakonec lišil. Postupně představím jednotlivé denní vzdělávací bloky a následně ke každému dni doplním realizaci a reflexi z obou mateřských škol. Ačkoliv jsem první realizovala program v MŠZ, tak ve své práci uvádím nejprve průběh a vyhodnocení denních vzdělávacích bloků z MŠP. Rozhodla jsem se pro tuto variantu, protože považuji realizaci v MŠP za kvalitnější, a to z toho důvodu, že jsem měla již zkušenosti s vedením programu z MŠZ a program byl po evaluaci o některé aktivity bohatší a propracovanější.

Ke každé aktivitě uvádím cíle, které se vztahují pouze k proti-předsudkové výchově, jelikož cílů, které aktivity naplňují, je jiných oblastech rozvoje dítěte více. Zhodnocení dne dělám ve vztahu ke zhodnocení cíle dne a ve vztahu k reakcím dětí.

8.1 Obecné charakteristiky edukačního programu

Skupina dětí: heterogenní třída nebo třída nejstarších dětí mateřské školy

Počet dětí: jedna třída (10–28 dětí)

Realizace: v rámci nabídky řízených činností

Speciální vybavení: možnost promítání videa Carly (projektor a PC, interaktivní tabule, velký monitor)

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=niC9WL1emVM>

Obecný cíl: Přivést děti k uvědomění, že

- rozmanitost ve společnosti je přirozená – každý člověk na světě je jedinečný, ale přesto máme mnoho společného a všichni lidé mají stejnou hodnotu;

- dohromady tvoříme společenství a máme odpovědnost vůči sobě navzájem – na světě jsou lidé i děti, kteří nemají splněné všechny elementární potřeby; naší zodpovědností je, takovým lidem pomáhat.

Vzdělávací obsah: Naplnění cílů probíhá skrze jednotlivé aktivity v programu. Tyto aktivity jsou zaměřené na rozvoj prosociálního chování a proti-předsudkové výchovy. Jsou zpracována témata elementárních potřeb, strachu, odlišností ve společnosti a rozdílů mezi lidmi. Snažila jsem se, aby se střídaly klidné aktivity s rušnějšími a aby v programu bylo co nejvíce prožitkových vzdělávacích činností.

8.2 Průběh a vyhodnocení denních vzdělávacích bloků – pondělí

Téma dne: Seznámení s filmem, tematické zaměření na elementární potřeby

Úvod: První den se děti seznámí s filmem a příběhem Carly, po kterém následuje diskuze o filmu. Další aktivitou je pohybová hra, která zajišťuje pohybovou pestrost programu před skupinovou prací. Ve skupinách se děti zamyslí nad tím, co Carly na své cestě hledala a potřebovala a jestli to samé, potřebujeme pro život i my.

Cíl: Uvědomit si, co Carly potřebovala a co potřebuje člověk pro život (uvědomění materiálních i nemateriálních životních potřeb).

Pomůcky: papíry formátu A3, pastelky, bubínek

Aktivity:

- **Úvod a seznámení s filmem:**

Dílčí vzdělávací cíl: Seznámit se s příběhem pomocí filmu a diskuze.

Organizace: v kruhu na koberci, před dataprojektorem

Představíme dětem, co bude programem tohoto týdne a krátce uvedeme film Carly. *„Dávejte dobrý pozor, jaké postavy v příběhu vystupují, co se tam děje a o čem příběh vypráví.“* Promítáme dětem film – nejlépe na dataprojektoru. Následuje diskuze o filmu, kde diskutují hlavně děti, bez přílišného zásahu dospělého. Jsou postupně kladeny tyto otázky: *„O čem film vyprávěl, kdo ve filmu vystupoval, jaké postavy v něm vystupovaly, co se tam stalo?“*

- **Pohybová hra Útěk s Carly:**

Dílčí vzdělávací cíl: Vžít se do Carly a jejích zkušeností, když překonávala různé překážky na útěku.

Organizace: ve volném prostoru na koberci, děti mají pevnou obuv

„My teď Carly doprovodíme na její obtížné cestě. Carly utíká pryč z hořícího domu, ale musí být celou dobu obezřetná – dávat pozor, jestli nehrozí nějaké nebezpečí. Když zazní signál (bubínek, tamburína, tlesknutí) – všichni musí zmrznout jako sochy a dát pozor, co bude dál“. Na signál se mění činnosti. Běžíme jako Carly, skáčeme přes kameny, potichu našlapujeme, plazíme se pod křovím, šplháme na strom, prolézáme dírou v plotě, brodíme se bahnem, jdeme po úzkém laně přes propast, couváme dozadu, válíme sudy po trávě, překračujeme vyšší zídku, atd (obměna: děti samy navrhnou, jaké další činnosti budou předvádět).

- **Myšlenková mapa – elementární potřeby (bezpečí):**

Dílčí vzdělávací cíl: Uvědomit si elementární potřeby u Carly i u každého z nás. Uvědomit si, co všichni lidé potřebují.

Organizace: v prostoru na koberci, děti rozdělíme do skupin po čtyřech

*„Vzpomenete si děti, co Carly potřebovala a co hledala na své cestě?“ **Myšlenková mapa** – děti se rozdělí do skupin po 4, dostanou velký papír a psací potřeby. „Zamyslete se a domluvte, co potřebovala Carly a co hledala a nakreslete to na váš papír.“* Následná diskuze nad tím, co jednotlivé skupiny vymyslely a společně se zbytkem třídy diskutují, co tam chybí a jestli to samé potřebují i ony pro život. *„A co vy, děti, potřebujete pro život to stejné, co potřebovala Carly? A máte to nebo vám něco chybí? Máte vše, aby vám bylo dobře a aby vám nic nechybělo?“* „Carly hledala místo, kde se může najít a vyspat. Ale stačí to k životu? Nepotřebujeme ještě něco? – Co potřebujete vy k životu?“ „Co třeba lásku, přijetí, rodinu, bezpečí, domov (dům x domov) - tam, kde se cítíme bezpečně, ...“

Myšlenka, kterou chceme předat dětem: My, kterým se dobře daří, máme odpovědnost pomáhat druhým a starat se o ostatní, kteří takové štěstí nemají. Máme spoluodpovědnost o sebe navzájem. Proto je potřeba zajímat se o druhé.

MŠP

V MŠP bylo po celou dobu mého týdenního pobytu ve třídě pouze kolem 13 dětí a tyto děti se mnou absolvovaly celý edukační program. To mi velmi pomohlo k provázanosti celého programu a dětem jsem proto film pouštěla pouze první den.

Nejprve jsem se dětem představila a řekla jsem jim, co nás tento týden čeká. **Film Carly** jsme si pustili ve třídě v patře pod námi, jelikož v ní jediné je dataprojektor, a zde jsme také následně v kruhu diskutovali o filmu. Děti odpovídaly, že ve filmu vystupovala Carly, která cestovala po lese, protože jí hořel dům. Potkávala chudé lidi, vrány, modré ptáky – Brkoslávky, starého pána, který na ni zavolal policisty. Bylo potřeba děti diskuzí provádět a doptávat se na příběh, samy diskuzi vést nedovedly.

Poté jsme se přesunuli zpět do kmenové třídy, kde jsme hráli pohybovou hru **Útěk s Carly**. Snažila jsem se v edukačním programu prokládat klidové činnosti pohybovými aktivitami. Děti byly nejvíce zaujaty při hře, když mohly samy vymýšlet druh pohybu. Vymýšlely plavání, skoky po kamenech, prolézání plotem, brodění v blátě atd.

Následovala aktivita s **myšlenkovou mapou**, kdy se měly děti ve skupinách zamyslet nad tím, co Carly potřebovala k životu a co hledala na své cestě. Děti mi pomohla učitelka rozdělit do skupin – tři skupiny po třech a jedna po čtyřech, protože lépe děti znala a věděla, jak budou skupiny efektivněji pracovat. Je důležité jasně formulovat dětem úkol, nejprve jsem to popsala příliš složitě a některé děti tomu dostatečně nerozuměly. Proto jsem úkol vysvětlila ještě jednou a pak jsem skupinky postupně obcházela a snažila se s dětmi o tématu hovořit individuálně po skupinách. V podstatě všechny děti se nejprve shodly na tom, že Carly potřebovala chleba, pak říkaly vodu, postel, jiné jídlo, často děti kreslily jahody. Zajímavé nápady byly například hasičské auto, které by jí uhasilo hořící dům, vodu na hašení domu, dům Přítel z příběhu, toaleta, včely. Nejvíce mě potěšila odpověď jednoho chlapce, který nakreslil lidi, protože Carly potřebovala a hledala přátele a rodinu. Děti měly často v tomto úkolu tendence nakreslit své nejsilnější dojmy z filmu, jako policisty, kteří ji honili, nebo hořící dům. Následně jsem se ptala dětí, jestli potřebují to samé pro život, jako potřebovala Carly, a co ony potřebují k životu. Nejzajímavější odpovědi byly – obejmutí, přátele, postel, dům, maminku a tatínka, babičku a dědu, být zdravý, chodit do školky, oblečení, aby nám bylo teplo. Dále si děti hodně všimaly, že Carly byla bosá, a tak zmiňovaly i boty.

MŠZ

V ve třídě MŠZ bylo první den 13 dětí, ale další dny již přibližně 17 dětí. Proto jsem film pouštěla dětem víckrát. Výhoda byla, že dataprojektor byl ve třídě na koberci, kde probíhal náš program. Proto opakované pouštění filmu nebyl problém. Někdy jsme si pustili pouze tu část, kterou jsme zrovna potřebovali k programu a děti si ji nepamatovaly.

První den jsem se dětem v kruhu představila a seznámila jsem je s programem, co nás ten týden čekal. Pustila jsem jim **film Carly** bez přílišného předchozího vysvětlování a pak jsem se jich opět v kruhu ptala, o čem film byl a kdo v něm vystupoval. Děti nejprve odpovídaly, že ve filmu vystupoval králíček, pesek, kočka, kteří byli na konci příběhu na stromě s Přitelem. Tak jsem je trochu navedla na začátek příběhu. Vzpomněli si na Kamenožrouty a Brkoslávky, ale jejich jména si nepamatovaly. Nakonec se opět vracely na konec příběhu k Příteli, králíčkovi a myši. Pak jsem děti rozdělila podle toho, jak seděly do tří skupin a měly za úkol nakreslit tzv. **myšlenkovou mapu**, co Carly na své cestě potřebovala a hledala. Převážně děti kreslily chleba, vodu a postel. Domluvit se ale moc nedokázaly, většinou si kreslil každý sám, co chtěl. Často děti kreslily spíše scény z filmu, například Kamenožrouty. Tak jsem skupinky postupně obcházela a snažila se děti na úkol navést. Následovala diskuze nad tím, jestli potřebujeme pro život to, co Carly. Děti odpovídaly, že potřebujeme vodu a jídlo, dům, postel, oblečení a maminku. Já jsem dodala ještě lásku, bezpečí, rodinu, přátele, někoho, kdo nás má rád. Nakonec jsme se dostali k tomu, kam se Carly na konci příběhu přišla a co jí Přítel nabídl.

Zhodnocení

Diskuze v MŠP probíhala více dle mých představ. Děti v MŠZ nedokázaly příliš o filmu povídat. Děti v obou třídách na film reagovaly podobně a všímaly si ve filmu detailů, jako například, že byla Carly bosa. Zároveň děti z MŠP si lépe pamatovaly příběh a hlavní bytosti, které v něm vystupovaly. Zaujalo mě, že jeden chlapec řekl „na konci byla taková babička“, tím myslel Přitele. Chápu nejspíš, proč dětem připadal Přítel jako babička, protože měl přes hlavu šátek. Děti pak měly trochu rozpory, jestli je to paní nebo pán. I jedna dívka z MŠZ říkala: „než to skončilo, tak tam byla taková paní“. Děti z MŠZ vyjmenovávaly zvířata, které byly na konci příběhu v pozadí. Myslím si, že to bylo z toho důvodu, že si to pamatovaly nejčerstvěji. V MŠZ jsem pohybovou chvílku mezi aktivitami vůbec nezařadila, protože měly děti jiný denní režim než v MŠP, a myslím si, že to byla chyba, protože v programu dětem scházel pohyb. Pro příště bych tuto aktivitu z programu nevynechávala. V poslední činnosti se reakce dětí moc nelišily. Všechny děti zprvu kreslily chléb se sýrem a vodu, pak postel. Překvapila mě reakce

chlapce z MŠP, který nakreslil lidi a při prezentaci výtvorů řekl: „Tady jsem nakreslil lidi, jako přátelé, které Carly hledala.“ Tento den byl cíl dne naplněn v obou třídách, a to dokazují myšlenkové mapy dětí a následná prezentace a diskuze nad výtvary. Děti si uvědomily, co Carly hledala a co všichni potřebujeme k životu.

8.3 Průběh a vyhodnocení denních vzdělávacích bloků – úterý

Téma dne: Strach

Úvod: Děti si v tomto dnu vyzkouší, jak se Carly cítila, když šla po tmě lesem. Zdůrazněná je různorodost i podobnost strachů, které každý z nás má. V poslední aktivitě děti poradí Carly, co pomáhá na strach, co má dělat, aby se nebála.

Cíl: Uvědomit si různé možnosti řešení, jak se aktivně vyrovnávat se strachem.

Pomůcky: škrabošky/šátky pro všechny děti, korky od vína, vršky od PET lahví, podložky na sezení, velké kostky/překážky, lavička, červená šála, židle

Aktivity:

- **Les:**

Dílčí vzdělávací cíl: Vcítit se do situace, ve které se Carly nacházela (strach ze tmy, nejistota při pohybu bez orientace pomocí zraku), pomocí aktivity, kdy překonávají překážky se zavázanýma očima – po tmě.

Organizace: dětem pomůžeme zavázat šátky kolem očí (jednomu z dvojice), v prostoru nachystáme „les“

„Co myslíte, děti, jak se Carly cítila samotná na útěku, v temném lese? ... Asi se bála! My si na to zkusíme zahrát.“ Jednomu dítěti z dvojice zavážeme oči. Na koberci nachystáme po zemi předměty, po kterých děti půjdou nebo je budou muset obejít (jako stromy). Jedno dítě povede to druhé se zavázanýma očima a pak se vymění. Potom v kruhu udělat reflexi – báli jste se, co vám pomáhalo.

- **Strach:**

Dílčí vzdělávací cíle: Uvědomit si různorodosti a podobnosti některých podob strachu. Děti si uvědomí, jaké zkušenosti se strachem mají samy.

Organizace: V kruhu na koberci

„Carly by určitě také pomohlo, kdyby měla někoho sebou, ale většinou čelíme svému strachu sami. KAŽDÝ se něčeho bojí, i JÁ se bojím. Čeho se bojíte? A co vám pomáhá?“ Děti po kruhu říkají, čeho se bojí a co jim pomáhá, aby se nebály. Řeknu dětem, čeho se bojím já. Kdo nechce mluvit nemusí.

- **Horká židle:**

Dílčí vzdělávací cíle: Vytvářet strategie pro překonání strachu.

Organizace: Na židli položíme červenou šál, sedíme v otevřeném kruhu kolem židle

Na židli položím něco, co bude představovat Carly (například červenou šálu). *„Ted’ jste si vyzkoušely, jak se Carly asi mohla cítit, když šla po tmě lesem. Mohli bychom Carly poradit, co má dělat, aby se příště nebála? Kdo bude vědět, může to jít Carly říct nebo pošeptat.“*

Myšlenka, kterou chceme předat dětem: Každý člověk se něčeho bojí a je důležité řešit svůj strach aktivně – něco proto, abychom strach neměli. Jako Carly, která ačkoliv se bála šla stále dál a strachu nepodléhala. Pasivní řešení nebo spoléhání na druhé nás strachu nezbaví.

MŠP

S učitelkou jsme vymyslely, že vyzkoušíme cestu „lesem“ s dětmi trochu jinak. Vymyslely jsme trasu, místo poházených předmětů po zemi a obcházení „stromů“. Druhou velkou změnou bylo, že jsme zavázaly oči oběma dětem ve dvojici. Nejprve jsme lehce zatemnily místnost a nachystaly trasu, kterou děti půjdou – procházely kolem tříd přes umývárnu, hernu, přes lavičku. V MŠP byly k dispozici škrabošky pro všechny děti, což byla velká výhoda. Dětem jsme vysvětlily pravidla, pomohly jim rozdělit se do dvojic a nasadit škrabošky. Tato aktivita měla navodit pocit, který zažívala Carly, když šla po tmě v lese.

U této aktivity je potřeba, aby na děti dohlížely alespoň dvě dospělé osoby a pomáhaly jim, pokud by vznikl nějaký problém, a zajišťovaly bezpečnost. Děti se při aktivitě nebály, ale to nebyl cíl aktivity, cíl byl dětem přiblížit pocity, jak se Carly cítila po tmě v lese.

Pak následovala **diskuze**, jaké z toho děti měly pocity a co jim pomáhalo. Zdůraznila jsem, že měly velkou výhodu oproti Carly, že šly spolu s kamarádem a že bylo důležité se nezastavovat, ale jít dál. Pak jsem zdůraznila, že každý se něčeho bojí a čeho se bojím i já. Děti říkaly, že se bojí například pavouků, tygrů, být po tmě sám doma, nemít žádné kamarády, zůstat sám atd.

Aktivita s **horkou židlí** nevyšla úplně podle mých představ, na děti už byl program ten den moc dlouhý a už se na to nemohly moc soustředit. Někteří chlapi si z toho začali dělat legraci a když někdo radil, tak většinou radil „sobě“, jak se zbavit svého strachu. Myslím si, že radily sobě, protože to je pro ně blízké a tento strach znají, dokážou se do něho lépe vžít. Strach někoho cizího si děti hůř představují. Zdá se, že jsem udělala chybu v uspořádání aktivity. Měla jsem křeslo, na kterém byla šála Carly, dát doprostřed místnosti a kolem ní jsme se dětmi měli udělat kruh. Pomohlo by to dodat vážnost aktivitě a děti by byly dle mého názoru více zaujaté do činnosti.

MŠZ

Druhý den programu některé děti přibyly, tak jsme s ostatními dětmi zopakovaly, co jsme předchozí den dělali, a ještě jednou jsme si všichni film pustili. Tentokrát jsem děti požádala, aby se ve filmu zaměřily na to, jaké tam Carly prožívá pocity a z čeho má strach. Organizace aktivity, kdy děti šly ve dvojicích se zavázanýma očima „**lesem**“ jako Carly pro mě byla velmi náročná, protože jsem na děti byla sama. Les jsem postavila trochu jiným způsobem než v MŠP. Tady jsem využila pouze prostoru na koberci, kde jsem naskládala na zem různé povrchy a překážky. Například víčka od PET lahví, korky od vína, podložky na sezení, papírovou kostku na přeлезení. Děti měly místo škrabošek šátky na zavázání, proto příprava trvala mnohem déle. Zavázala jsem oči pouze jednomu z dvojice a druhý svého partnera vedl, na konci se vystřídali.

Po této aktivitě jsme s dětmi hovořili o tom, jak se cítily, že tak se nejspíš mohla cítit i Carly, když putovala sama lesem. Říkala jsem dětem, že každý z nás má z něčeho **strach** a zeptala jsem se čeho se bojí děti. Děti říkaly, že se bojí, když hoří, pavouků, hadů, vlků, večer tmy, čerta, medvědů a dalších věcí. Zdůraznila jsem různorodost, ale i podobnost některých strachů, které všichni máme. V poslední aktivitě dne, kdy děti radily Carly pomocí „**horkého křesla**“, co má dělat, aby se nebála, radily, aby zůstala u maminky, aby byla s někým v domku, aby byla statečná a pak převážně radily „sobě“, jak bojovat se svým strachem. Na konec jsem se připojila já a řekla jsem, že Carly pomohlo, když se nevzdávala a šla stále dál.

Zhodnocení

Myslím si, že promítnutí filmu v MŠZ i druhý den bylo prospěšné pro všechny děti, ne jenom pro nově příchozí. Soudím tak proto, že první den při vyprávění o filmu jsem viděla, že spoustu věcí nestačily děti při prvním promítání filmu postřehnout. Z toho důvodu v plánu nejde jednoznačně říct, kolikrát je potřeba film dětem pustit. V každé skupině dětí to může být jinak

a v této skupině jsem uznala za vhodné, že i kvůli příchodu nových dětí je to potřeba. Při aktivitě „les“ považuji za lepší variantu, když mají obě děti zavázané oči a společně jdou pomocí hmatání volné ruky v prostoru. Myslím si, že tato varianta u dětí víc nastínila pocity, kterých jsem při této aktivitě chtěla dosáhnout. Děti byly více soustředěné a nepouštěly se, jako když měl zavázané oči jenom jeden z dvojice. Takže na tuto aktivitu reagovaly děti z MŠP velmi kladně a, na rozdíl od dětí z MŠZ, aktivitu důkladně prováděly. Při druhé aktivitě, kdy jsme v kruhu hovořili o strachu, byly odpovědi dětí z obou skupin velmi podobné. K horké židli jsme se s dětmi s MŠP dostali až v pozdější části dne a děti už tak dlouho nemohly udržet pozornost a spolupráce byla těžší. Jeden chlapec Carly poradil: „až si půjdeš čistit zuby, rozsviť si na chodbě, aby ses nebála“. Radil nejspíš spíše sobě a svému strachu, který je konkrétní a umí si ho představit. V MŠZ se tato aktivita povedla lépe, protože jsme se k ní dostali dříve, a proto bych pro příště program příliš nenatahovala a například se snažila „les“ projít rychleji. Nejde obecně říct, jaké byly reakce dětí z obou tříd na celý denní program. V MŠP se více zdařila aktivita „les“ a děti na ni reagovaly velmi pozitivně. Chlapci říkali, že se nebáli, ale že je to bavilo. Zatímco v MŠZ na „les“ příliš dobře nereagovaly a některé děti nechtěly mít šátek přes oči, protože se bály. Děti v MŠZ oslovila více „horká židle“, jedna holka například řekla: „zůstaň s maminkou Carly a nebudeš se bát“. Nejspíš jí samotné pomáhá, když je s maminkou a možná se jí i po mamince stýskalo. Cíl tohoto dne, nejde dosáhnout za jeden den třemi aktivitami, ale myslím si, že povědomí o aktivním překování strachu u dětí po tomto programu zůstalo.

8.4 Průběh a vyhodnocení denních vzdělávacích bloků – středa

Téma dne: Rozdíly

Úvod: V tomto denním bloku se děti mají setkat s rozdíly, které jsou ve společnosti. S rozdíly ve smyslu materiálního zabezpečení, kdy Carly nechtěli pomoci ani bohatí ani chudí lidé. Na tuto scénu zahrají děti divadlo a sestaví si na něho kulisy. Na konci děti vymyslí, co by dětem, jako je Carly, mohly poslat a proč by jim to mělo pomoci.

Cíl: Uvědomit si, že při pomoci ostatním tolik nezáleží na tom, jestli je někdo chudý nebo bohatý, každý může pomoci ostatním, být aktivní v pomoci druhým a jednat sám bez ohledu na postoje nebo činnosti jiných lidí.

Pomůcky: vytištěné a zatavené obrázky postav (viz. Příloha 2), velké kostky/stavebnice, koš/krabice

Aktivity:

- **Seřazení postavíček podle děje:**

Dílčí vzdělávací cíl: Zopakovat si postavy z filmu, uvědomit si posloupnosti příběhu filmu.

Organizace: v prostoru na koberci

Vytiskneme postavy z filmu a děti mají za úkol je seřadit, podle toho, jak za nimi Carly postupně přicházela (viz. Příloha 2).

- **Stavení:**

Dílčí vzdělávací cíle: Společně interagovat, domluvit se a vytvořit kulisy pro jednotlivé části příběhu Carly.

Organizace: v prostoru na koberci s pomocí stavebního materiálu

Všichni dohromady postavíme trasu, kudy Carly šla podle sestavených postav. Postavíme z kostek (nebo jakéhokoliv materiálu, který je ve třídě k dispozici) vesnici, Kamenožrouty, stromy a vrány, Brkoslávky v lese, město a všechny ostatní místa, které Carly na své cestě navštívila a kde ji odmítli.

- **Divadlo:**

Dílčí vzdělávací cíle: Uvědomit si, jak postavy v příběhu reagovaly a jaké důvody jejich reakce na Carly měly.

Organizace: v prostoru mezi stavbami z předchozí aktivity

Po nachystání kulis hrajeme na Carly a postavy z filmu. Někdo je Carly a bude putovat stejně, jako Carly putovala ve filmu. Každá postava si ve třídě najde své obydlí, které jsme předtím s dětmi postavili. Jednou si vyzkoušíme zahrát příběh podle skutečné předlohy a postavy budou Carly odmítat – Carly bude smutná. Carly se vystřídá a postavy pak budou odpovídat, tak jak by se jim líbilo, kdyby byly Carly a někdo tak odpověděl jim – nabídnou jí svou pomoc.

- **Diskuze:**

Dílčí vzdělávací cíl: Rozvíjení předchozího cíle – rozvoj schopnosti vcítit se do Carly a ostatních postav, reflektovat situaci a rozvíjet schopnost hledat alternativní řešení.

Organizace: v kruhu na koberci

„Líbilo se Vám, jak na Carly zareagovali lidé ve městě a co jí řekli? Co tito lidé říkali Carly, když ji uviděli a když je Carly poprosila o pomoc? Proč si myslíte, že jednali s Carly právě tak, že jí takto odpověděli? Proč to dělali – jací ti lidé byli a jak by to

mohlo být jinak? Na světě jsou děti jako Carly. Myslíte, že bychom jim mohli nějak pomoci? Jak bychom jim mohli třeba pomoci? Napadá vás něco?“

- **Pomocný košík:**

Dílčí vzdělávací cíl: Rozvoj empatie dětí ve vztahu k potřebám ostatních, rozvoj altruistického chování a porozumění potřebám druhých.

Organizace: děti hledají předměty po celé třídě

„Porozhlédněte se po třídě a zkuste se zamyslet nad tím, co byste Carly věnovali, čeho vy máte třeba dostatek, nebo co by jí mohlo pomoci. Až něco najdete, dejte to do této krabice a posaďte se do kruhu. Pak nám každý řekne, co do košíku dal a proč by se Carly mohla hodit nebo jak by jí mohla pomoci.“

Myšlenka, kterou chceme předat dětem: Člověk má stejnou hodnotu, ať je bohatý nebo chudý. Nejednat tak, jako jednají lidé kolem mne, pokud s jejich jednáním nesouhlasím. Učit se odvaze jednat sám za sebe. Nejde o to, jestli jsme chudí nebo bohatí, vždycky můžeme nějak pomoci. V naší zemi je opravdu málo lidí, co nemají nic – proto každý z nás většinou najde něco, co tolik nepotřebuje a co by mohlo pomoci tomu, kdo má opravdu málo nebo se mu stalo nějaké neštěstí (jako Carly).

MŠP

Ve středu jsme začínali program **seřazením postav z filmu**, podle toho, jak je Carly ve filmu potkávala. Postavy jsem dětem vytiskla (viz. Příloha 2) a zatavila. Děti společnými silami zvládly seřadit postavičky podle toho, jak šly v ději za sebou, ale úplně jednoduché to pro ně nebylo. Děti měly velkou radost, že můžou **postavit obydlí a bytosti z filmu** a hned se do toho pustily. Stavěly ze stavebnice megablocks, kterou měly k dispozici v herně. Úkoly si děti si rozdělily, někdo stavil Kamenožrouty, někdo vrány na stromech, další město, skládku a tak dále. Stavění zabralo víc času, než jsem původně myslela, protože děti byly velmi činností zaujaté, ale nakonec vzniklo krásné stavení i bytosti z filmu.

Když děti dostavěly cestu, prošli jsme si všichni znovu celý příběh, jak šel za sebou a co se v něm dělo – podle staveb, které děti postavily.

Při rozdělování rolí při aktivitě **divadlo** chtěly být všechny děti buď Kamenožrouti nebo být ve městě, tak jsme je nakonec s učitelkou rozdělily tak, aby u každého místa byly alespoň dvě děti a v příští hře se všichni vystřídali. O roli Carly se přihlásil jeden chlapec. První varianta divadla

byla podle původní předlohy příběhu. Děti si příběh dobře pamatovaly a věděly, jak hrát postavy z filmu. Příběhem jsem je musela ale i tak trochu provázet a napovídat jim. Pak si děti vystřídaly role, Carly byl jiný chlapec, který se o roli přihlásil a tentokrát jsme si zahráli verzi, jak by se nám líbilo, aby bytosti odpověděly.

Poslední aktivita toho dne se týkala **pomoci dětem**, jako je Carly. Ptala jsem se dětí, jak bychom takovým dětem mohly pomoci. Děti odpovídaly, že bychom jim mohli poslat peníze nebo se s nimi skamarádit. Pak dostaly úkol, aby se zamyslely a porozhlédly po třídě, co by takovým dětem mohly dát a proč. Děti **přinášely do bedny** tyto věci: počítadlo, aby se mohly naučit počítat; kapesníky na rýmu; deku a polštář na spaní, aby jim nebyla zima; plyšáka, aby jim nebylo smutno; boty; bundu a lékárníčku, kdyby se jim něco stalo. Jeden chlapec řekl, že do bedny nic nedal, protože by jim chtěl dát lásku.

MŠZ

Ve středu jsme začínali úkolem, ve kterém měly děti **seřadit obrázky**, na kterých byly postavy z filmu, podle toho, jak k nim Carly přicházela. První jsem si s dětmi postavy podle obrázků pouze zopakovala a pak děti bez problému postavy seřadily, podle toho, jak šly za sebou. Pak jsme s dětmi hovořili o tom, kam až Carly přišla (do města), jací tam byli lidé a co jí tito lidé řekli. Potom jsme si z velkých papírových **kostek postavili**, narozdíl od MŠP, pouze město a domy ve velikosti, aby se tam děti vešly. Stavění domů ve městě děti velmi zaujalo. Nakonec si každý našel svůj dům a **divadlo** začalo tak, že já jsem byla Carly a obcházela jsem domy ve městě s prosbou o pomoc. První verze divadla byla, že mě lidé ve městě odmítali, jako odmítali Carly ve filmu. Druhá verze byla, jak by to děti řekly Carly sami, kdyby byly postavami z filmu. Pak si děti roli Carly střídaly, podle toho, kdo chtěl zrovna hrát.

Po uklizení kulis jsme se sešli zpět v kruhu. **Povídali jsme si** s dětmi o tom, že na světě existují děti, jako je Carly a že jim každý z nás může pomoci. Zeptala jsem se, jak bychom mohli my takovým dětem nabídnout pomoc. Děti odpovídaly, že bychom jim mohli dát jídlo a poslat pití. Pak děti dostaly za úkol, aby se porozhlédly po třídě a **našly věc**, kterou by jim poslaly. Následně hledaly odůvodnění, proč by poslaly právě tuto věc. Děti se v první chvíli snažily do krabice naházet, co nejvíc věcí, proto jsem se jim úkol snažila znovu vysvětlit. Nakonec se děti domluvily, že by poslaly lék, ovoce, koláč, plyšáka a knihu, ale nikdo z dětí nedokázal odůvodnit proč.

Zhodnocení:

Celkově se tento den vydařil v MŠP, aktivita s košíkem byla nad mé očekávání a odpovědi dětí mě moc potěšily. Například chlapec, který řekl: „já jsem do krabice nic nedal, protože bych jim chtěl dát lásku, a to do krabice dát nejde“. „Já jsem tam dal počítadlo, aby se naučily počítat“ byla výpověď jiného chlapce. Nebo „dal jsem tam kapesníky, aby když dostane rýmu, aby se mohla vysmrkat“, „dala jsem tam plyšáka, aby se s ním mohly mazlit“, „dal jsem tam deku, aby jim nebyla zima a mohly se s ní přikrýt“, „dal bych jim léky, protože když se něco stane nebo když bude mít bolest, tak se vyléčí“. Stejně tak zápal do stavení cesty a pamatování si podrobně celého příběhu. Myslím si, že v tomto dnu se ukázalo, že v MŠP se takovými tématy zabývají častěji a děti už o těchto věcech někdy přemýšlely. Jeden chlapec dokonce řekl, že poslal ze své pokladničky 100 Kč dětem, které nemají peníze a jsou chudé. V MŠZ se pro změnu zase aktivity ten den moc nevydařily. Při stavění domů se některé děti nemohly dohodnout, kdo bude, s kým v domečku a při vkládání věcí do košíku mi žádné dítě neřeklo, proč zrovna tuto věc vybralo. Myslím si, že je to i tím, že děti v MŠZ nemají moc prostoru pro vlastní vyjadřování a nejsou záměrně vedeny k rozvoji komunikaci. Na program tedy reagovaly velmi dobře děti z MŠP, ale bohužel nikoliv z MŠZ. Toto tvrzení souvisí s tím, že se mi lépe podařilo naplnit hlavní cíl v MŠP. Děti se při poslední aktivitě s košíkem velmi aktivně zapojovaly do diskuze a jejich nápady a odůvodnění svých činů toho byly důkazem.

8.5 Průběh a vyhodnocení denních vzdělávacích bloků – čtvrtek

Téma dne: Odlišnosti

Úvod: Děti si pomocí ochutnávky nezvyklých potravin vyzkouší, že každému chutná něco jiného. Pak navážeme pohybovou hrou na Brkoslávky, kteří si kradou ocásky. Dětem to má připodobnit pocit, který zažívala Carly, když nemohla být součástí Brkoslávků, kvůli tomu, že sama ocásek neměla. V poslední aktivitě se děti zaměří na společné a odlišné znaky mezi sebou.

Cíl: Uvědomit si, že nikdo na světě není stejný, ale všichni máme stejné potřeby a s každým člověkem na světě máme něco podobného.

Pomůcky: 6 druhů nezvyklých potravin na ochutnávku, kartičky pro všechny děti (viz. Příloha 3), nastříhaný modrý krepový papír

Aktivity:

- **Ochutnávání různých i nezvyklých potravin:**

Dílčí vzdělávací cíle: Uvědomit si, že každý člověk má jiné chutě.

Organizace: Ochutnávky rozdělíme na stolečky, děti postupně chodí a ochutnávají.

Malá ochutnávka potravin z různých koutů světa. Něco, co může být pro děti nezvyklé – co někomu chutná, někomu ne. Jednotlivá ochutnávací stanoviště jsou očíslovaná a děti dostanou kartu, kam si budou k jednotlivým číslům zaznamenávat, zda jim to chutnalo, či ne (viz. Příloha 3). Na základě vlastního prožitku dětí shrneme, že každý jsme jiný, každý máme jiné chutě, ale je to tak dobře a v pořádku.

- **Honička na Brkoslávky:**

Dílčí vzdělávací cíle: Uvědomit si aktuální pocit Carly ve vztahu nepřijetí od Brkoslávků kvůli odlišnosti vzhledu.

Organizace: v prostoru na koberci, děti mají za pasem ocásky z modrého krepového papíru

Všichni mají ocásky a jsou Brkoslávci. Navzájem si ocásky berou a kdo přijde o svůj ocásek, jde si sednout. Vyhrává ten, kdo má jako jediný a poslední ocásek.
„A Carly to měla přece podobně v tom příběhu, který jsme spolu viděli, pamatujete si to? Vzpomenete si někdo, kdo tam Carly odmítl kvůli tomu, že nebyla stejná, jako oni?“

- **Společné a odlišné znaky:**

Dílčí vzdělávací cíle: Najít společné a odlišné znaky mezi sebou.

Organizace: v prostoru na koberci

„Udělejte dvojce a zkuste přijít na to, co máte společné a pak, co máte odlišné.“ Pak se dvojice změní a úkol zůstává stejný. Proběhne pár proměn. Není nikdo úplně stejný, jako vy, ALE s každým člověkem máme něco společného.

Myšlenka, kterou chceme předat dětem: Nezáleží na tom, jak člověk vypadá nebo co má na sobě. Pomoc si zaslouží každý člověk. Každý člověk je jiný – má jiné chutě, vzhled, zájmy, chování. Zároveň ale dokážeme najít s každým člověkem na světě něco, co máme stejné nebo podobné.

MŠP

Předposlední den jsme zahájili **ochutnávku nezvyklých potravin**. Přinesla jsem černé olivy, sardinky, naložené klíčky mungo, listové těsto upečené se skořicí, vlašské ořechy, nakládanou červenou řepu. Od každého jsem dala na talířek mini kousky, opravdu pouze na ochutnávku. Je potřeba nejprve zjistit, jestli někdo z dětí není na něco alergický. Dětem jsem rozdala

záznamové archy (viz. Příloha 3) a každou ochutnávku jsem očíslovala. Děti obešly všechny stanoviště a zaznamenaly do archu (odškrtli si „fajfkou“), pokud jim to chutnalo, nebo křížek, když jim to nechutnalo.

Potom jsme se všichni sešli na koberci a povídali si o tom, jak co komu chutnalo. Znovu jsem dětem ukázala jednotlivé ochutnávky a povídala jsem jim o tom, kde na světě se tyto potraviny jí. Pak jsme navázali na Carly, kdy jí Kamenožrouti nabízeli kameny nebo vrány mrtvé myši a že je naprosto v pořádku, že každému člověku chutná něco jiného nebo jí něco jiného.

Následovala **honička na Brkoslávky**. Dětem jsem rozdala ocásky – nastříhaný modrý krepový papír. Hru jsme hráli ve dvou variantách, podruhé jsme zvolili záchraňovací honičku, aby si všechny děti zahrály stejně dlouho dobu.

Po honičce jsme si v kruhu vyprávěli o **odlišnostech mezi lidmi**, že nikdo na světě není úplně stejný, jako jsme my. Hledali jsme společně, v čem všem můžeme být odlišní, například v barvě očí, jiných vlasech, vlastnostech, zájmech nebo výšce, věku a spoustě dalšího. Vzpomněli jsme si společně na Brkoslávky, kteří Carly odmítli kvůli tomu, že nevypadala stejně jako oni. Ptala jsem se dětí, jak se cítily, když přišly o ocásek v honičce a nemohly už dál hrát. Že se tak možná cítila i Carly, když ji Brkoslávci odmítli nakonec pomoci, kvůli tomu, že neměla stejný ocásek.

Nakonec jsme se dostali k aktivitě **společné a odlišné znaky**. Děti chodily po třídě, a když někoho potkaly, zkusily přijít na to, co mají stejného, podobného a pak co mají odlišného. Na konci hry jsem se zeptala dětí, jestli přišly na něco zajímavého a chtěly by se o to s námi podělit. Poslední má otázka na děti byla, jestli mají něco stejného s Carly. Jeden chlapec odpověděl, že strach. Protože důležitější než to, co nás odděluje, odlišuje, je to, co nás spojuje.

MŠZ

Předposlední den se program oproti MŠP trochu lišil. Začínali jsme hrou, kdy jsme chodili po místnosti a snažili se najít někoho úplně stejného, jako jsme my. Pokud děti někoho takového našly, hledali jsme na nich s ostatními dětmi, jestli jsou opravdu úplně stejní. Vždycky jsme s dětmi našli nějaký rozdíl, který děti spolu měly. Zjistili jsme tedy, že nikdo není úplně stejný, jako jsme my.

Pak děti hrály **honičku na Brkoslávky** s ocáskem z modrého krepového papíru. Honička byla hodně divoká a dětem jsem nedala dostatečné vysvětlení pravidel, proto hra nebyla úplně podle mých představ.

V kruhu na koberci jsme pak s dětmi hovořili o tom, že jsme tedy přišli společně na to, že nikdo na světě není úplně stejný, jako jsme my. Ale že s každým člověkem můžeme najít něco, co máme stejné nebo podobné.

Následovala aktivita, kdy měly děti mezi sebou hledat **společné a odlišné znaky**. Většinou ale nacházely pouze vizuální podobnosti nebo stejná jména. Nakonec jsem se děti zeptala, co mají všichni lidé na světě stejné. Děti odpovídaly zuby, jazyk, pusou, oči, nos, spánek.

Zhodnocení

V MŠZ jsem vynechala ochutnávku nezvyklých potravin a myslím si, že proto program nebyl tak prožitkový a zajímavý jako v MŠP. Dva chlapci říkali: „kdybychom jedli kameny, jako měla jíst Carly, tak bychom si rozlámali zuby“. Správně přemýšleli nad tím, že Carly od Kamenožroutů jídlo přijmout nemohla, i kdyby chtěla. V MŠP jsme v honičce na Brkoslávky přidali zachraňovací honičku, a tím pádem hra ztratila trochu smysl. A to proto, že cílem hry, proč jsem ji zařadila do programu, bylo, abych dětem přiblížila, jaký to byl pocit, když Carly Brkoslávci odmítli kvůli tomu, že nemá ocas. Na druhou stranu měly všechny děti šanci si zahrát stejně dlouho. Proto bych příště tuto verzi do programu nezařazovala. V aktivitě, kdy děti hledaly společné a odlišné znaky, se obě skupiny soustředily převážně na vzhled. A to i přesto, že jsem se je snažila přivést i na jiné podobnosti tím, že jsem aktivitu prováděla s nimi a takové podobnosti jsem záměrně mezi mnou a daným dítětem hledala. Chlapec z MŠP na začátek řekl: „můžeme mít stejné oblečení, bačkory, stejnou barvu očí a vlasů“. Tato aktivita by byla vhodnější pro starší děti, ale i tak si myslím, že má v programu svůj význam. Kdyby se aktivita opakovala, myslím, že by měla větší hloubku. Děti z MŠP reagovaly velmi kladně na ochutnávku, kterou si náležitě užívaly. Reakce na honičku byla z pohledu dětí z obou MŠ taky velmi přívětivá, ale z mé strany se příště musím zaměřit více na organizaci. Reakce na společné a odlišné znaky byla u dětí z MŠP zvědavější a víc se do aktivita zapojovaly. Z těchto důvodů si myslím, že cíl tohoto bloku, že nikdo na světě není stejný, ale všichni máme stejné potřeby a s každým člověkem na světě máme něco podobného, se mi podařilo naplnit pouze v MŠP.

8.6 Průběh a vyhodnocení denních vzdělávacích bloků – pátek

Téma dne: Společné bydlení

Úvod: Poslední den mají děti spojit své síly a vytvořit pro všechny bytosti společné bydlení. Jeden dům, kde by každá bytost měla zajištěno všechno, co potřebuje a na co je zvyklá.

Cíl: Uvědomit si a vyzkoušet si, že se snahou všech, spolu mohou bydlet i fungovat naprosto odlišní lidé/odlišné bytosti s odlišnými potřebami.

Pomůcky: papíry formátu A3 nebo velký karton, pastelky

Aktivita:

- **Společné bydlení pro všechny:**

Dílčí vzdělávací cíle: Vytvořit společné dílo.

Organizace: v prostoru na zemi

Úkolem je udělat místo, kde by mohli všichni společně žít i se svými odlišnostmi. „*Společně jsme zjistili, že každý z nás potřebuje někde bydlet, něco jíst, mít někoho, kdo nás má rád, ale že také každý z nás potřebuje něco jiného. Pamatujete si, koho potkala Carly na konci příběhu? Jak by vypadalo bydlení, ve kterém by mohly bydlet všechny postavy z příběhu? Zkusíme takové obydlí vytvořit.*“ Pomůžeme dětem rozdělit si práci, každý si vezme na starost nějakou část domu nebo pokoje. Děti můžou nakreslit buď velký dům na karton, po skupinách na formát A3 anebo dům vytvořit ze všeho, co ve třídě najdou.

Myšlenka, kterou chceme předat dětem: Děti si z tematického bloku mají odnést zkušenost a výhody spolupráce ve skupinách, ale i umění jednat sám za sebe. Vyzkouší si vcítění se do jiných osob a pochopení jejich jednání.

MŠP

Poslední den jsem udělala z velkého kartonu od televize konstrukci domu a děti tam postupně během dopoledne kreslily **pokoje pro bytosti z příběhu**. Některé děti tam namalovaly i pokoj pro sebe a svého kamaráda. Nejvíce si jeden chlapec vyhrál s pokojem pro Kamenožrouty, kdy jim udělal vše z kamenů včetně lustru, postele, jídla a ostatních doplňků. Nakonec jsme s v kruhu sešli naposled a představili jsme si, co jsme za to dopoledne vytvořili. Děti ukázaly, co za pokoje ztvárnily a pro koho mají být – každý nám představil své dílo. Protože dům byl velký, některé místnosti zůstaly prázdné a děti měly možnost si je pak dotvořit. Dětem jsem nakonec poděkovala za celotýdenní spolupráci a rozloučila se s nimi.

MŠZ

Poslední den měly děti za úkol **vytvořit dům**, kde by mohly spolu žít všechny postavy z filmu. Děti si rozdělily postavy po skupinkách a každá skupina měla na svůj papír nakreslit obydlí pro danou postavu. Pak si měly jednotlivé pokoje dát dohromady do „jednoho domu“, ale lepší je

kreslit dům rovnou na jeden velký výkres nebo karton. Nakonec každá skupinka odprezentovala, co nakreslila. Nikdo nezapomněl na postele a jídlo pro své bytosti.

Zhodnocení

Poslední aktivita se ani v jedné skupině nepovedla zcela dle mého očekávání. V MŠP na domu pracovaly děti v průběhu dopoledne, podle toho, jak přicházely do třídy nebo jak chtěly. Příště bych aktivitu udělala více hromadnou, že by si nejprve všichni spolu rozdělili úkoly a teprve až pak na tom postupně pracovali. V MŠZ jsem tak aktivitu vedla, ale pro změnu jsem každé skupince dala jednotlivě papíry a děti si nedokázaly představit dům jako celek a kreslily každá skupina jednotlivě obydlí pro bytosti. Proto bych příště zvolila velký karton, jako v MŠP, ale organizaci hromadnou, jako v MŠZ. V důsledku organizace si myslím, že cíl dne nebyl u dětí naplněn, ačkoliv reakce dětí na program byla velmi radostná a aktivita děti bavila.

9 Výsledky výzkumu a vyhodnocení výzkumných otázek

Jedním z hlavních cílů praktické části mé bakalářské práce bylo **zpracovat edukační program pro předškolní děti zaměřující se na vědomou práci s předsudky, rozmanitostí ve společnosti, rozvoj empatie a prosociálního chování**. Tento edukační program jsem vytvořila a navštěvovala jsem s ním dvě mateřské školy. Edukační program Putování Carly pro mateřské školy byl vytvořen pro doplnění filmu Carly a nabízí vzdělávací činnosti, jak s filmem pracovat v mateřské škole. Program lze měnit dle potřeby pedagoga a dětí. Finální podoba edukačního programu je k nalezení v Příloze 4.

K tomuto cíli jsem si kladla výzkumnou otázku, **jaké jsou vhodné metody a aktivity pro zprostředkování tématu předsudků, rozmanitosti ve společnosti a prosociálního chování dětem předškolního věku**. Jsou to dle mého názoru všechny metody a aktivity, při kterých se děti učí vlastním prožitkem. Prožitkové aktivity a metody mají pak na dítě mnohem větší působnost a více ho zaujmou než například mluvené slovo pedagoga. Způsobů je více, a tak zmíním jen některé z nich. Dle mého názoru jsou to například právě takové aktivity, které uvádím v edukačním programu v mé bakalářské práci. Nebo aktivity, které se opírají o dětské knihy s touto tematikou, kterých je dnes už mnoho k dispozici. Některé knihy zmiňuji v kapitole šesté. Jednou z metod může být také výuková metoda Persona Dolls, kterou taktéž zmiňuji v teoretické části.

Druhým cílem bylo **realizovat edukační program ve dvou mateřských školách z odlišných konců České republiky**. Tento cíl se mi podařilo naplnit. Jednu mateřskou školu jsem navštěvovala v hlavním městě v Praze a druhou na vesnici na jižní Moravě ve Zlínském kraji. Rozdíl v postojích k tématice předsudků, rozmanitosti ve společnosti a rozvoje prosociálního chování jsem nijak zásadně u dětí na základě analýzy jejich výroků nevnímala. Vysvětluji si to tím, že i podle Petrucijové (2005), v kapitole o předsudcích v teoretické části, se předsudky do 3-4 let u dětí vůbec neobjevují. Ačkoliv jsem navštěvovala skupiny dětí od 5-6 let, nemyslím si, že se děti během dvou let tak rychle názorově vyhraní a předsudky budou dávat nějak najevo. Zároveň si to vysvětluji i tím, že během pozorování jednoho týdne, který jsem v každé MŠ strávila, nelze objektivně posoudit, jestli a jaké mají děti předsudky. To bych mohla lépe posoudit, kdybych s dětmi strávila delší časový úsek a děti znala lépe.

Dalším z cílů bylo **porovnat reakce dětí z dvou mateřských škol na edukační program**. Musím přiznat, že u MŠP bylo jasně viditelné, že s danými tématy občas pracují a že pro děti

nejsou úplně cizí. Také děti z MŠP uměly lépe spolupracovat na úkolech a chápat jejich zadání. Dle mého názoru to souvisí s tím, jaký mají v daných mateřských školách program a na jaké typy řízených činností jsou zvyklé. Děti z MŠZ nemívají dle sdělení učitelky moc řízených činností, a tak už poslední dva dny byly z programu a aktivit vyčerpané a měly problém udržet pozornost. Přišlo mi, že děti z MŠP program více ocenily a přikládaly mu větší vážnost, protože se vždy snažily aktivity provádět velmi důkladně.

Z pohledu výzkumných otázek jsem si k tomuto cíli kladla otázku, jestli se **odlišovaly reakce dětí z dvou mateřských škol ve výzkumném vzorku při realizaci edukačního programu**. Na tuto otázku nelze odpovědět jednoznačně. Reakce dětí se odlišovaly různě v některých aktivitách i v reakcích na některá témata. Domnívám se ale, že to nesouvisí s odlišnostmi z hlediska lokality, ale že to souvisí s tím, jak s dětmi v dané mateřské škole pracují. Kdybych měla odpovědět na tuto otázku z mého celkového dojmu, odpovím, že se reakce odlišovaly. Děti z MŠP věděly lépe, jak tyto témata uchopit a jak s nimi pracovat. Pro děti z MŠZ to byla naprostá novinka – jak způsob vedení programu, tak i témata.

Posledním cílem, který jsem si v mé bakalářské práci stanovila, bylo **evaluovat navržený edukační program**. Evaluaci jsem prováděla po první i po druhé realizaci v mateřských školách. Finální podoba edukačního programu je v kompletní podobě přiložena k bakalářské práci v Příloze 4.

10 Diskuze

Výzkumnou část jsem realizovala pomocí akčního výzkumu ve dvou třídách, abych mohla porovnávat reakce dětí na tento program. Zda došlo u dětí k pozitivní změně u vnímání předsudků díky edukačnímu programu, je těžce zjištělné. Domnívám se, že změna nepřichází po jednom týdnu, ale je zapotřebí s dětmi v tomto ohledu pracovat častěji a průběžně. To bylo vidět i na mateřských školách, které jsem navštěvovala. V MŠP se takovým tématům dle sdělení učitelky věnují a pro děti byl, dle mého názoru, program lépe pochopitelnější a přínosnější než pro děti z MŠZ, které se s takovou tematikou podle sdělení učitelky ve vzdělávací nabídce nikdy nesetkaly. I tak si ale myslím, že program v dětech zanechal stopu, na kterou bude možné navazovat v budoucnu.

Problémem při výzkumu byly dva krajní přístupy učitelek v mateřských školách. Zatímco v jedné mateřské škole jsem celý týden na organizaci i na děti při realizaci programu byla úplně sama, v druhé mateřské škole mi učitelka pomáhala s organizací i s dětmi a někdy zasahovala do programu tak, že chtěla některé části měnit. Oba přístupy měly své výhody i nevýhody. Výhodou prvního přístupu bylo, že jsem sama s dětmi měla klidnější a vyrovnanější výstup, ale na organizaci to bylo někdy opravdu náročné, protože jsem všechny děti ze začátku neznala ještě jménem. A v druhém přístupu jsem byla nervózní, abych před učitelkou neudělala něco špatně, a ne vždy mi byly sympatické zásahy do programu nebo navrhované změny. Pro organizaci byl ale tento přístup mnohem příjemnější.

Rizik při práci s předsudky u dětí může být mnoho. Je velmi důležitá formulace otázek a mluveného slova pedagoga směrem k dětem. Při špatné formulaci může být práce kontraproduktivní a pedagog při ní předsudky může naopak vytvářet. Toho je potřeba se vyvarovat například tím, že při přípravě si pedagog napíše přesné formulace vět, které bude při realizaci používat. Důležitým faktorem je správné stanovení cílů k celému bloku i ke každé aktivitě. Je potřeba si dopředu stanovit, co danou aktivitou chceme docílit. Dalším rizikem může být špatný výběr pomůcek nebo materiálů. S tímto výběrem nám můžou pomoci společnosti, které pořádají pro pedagogiky na tato témata přednášky a semináře. Příklady takových společností uvádím v kapitole šesté.

11 Závěr

Ve své práci *Využití metodického materiálu Carly v preprimárním vzdělávání* jsem si kladla za cíl zpracovat teoretická východiska a edukační program pro předškolní děti zaměřující se na vědomou práci s předsudky, rozmanitostí ve společnosti, rozvoj empatie a prosociálního chování.

V teoretické části jsem se věnovala předškolnímu dítěti, především dětským vztahům, které v předškolním vzdělávání mezi sebou děti navazují a emočnímu vývoji v tomto období, dále emoční inteligenci a sociálním dovednostem, jako je rozvíjení prosociálního chování. Velká část je věnovaná multikulturní výchově, vzniku identity, stereotypů a předsudků u dětí. Poslední kapitola uvádí některé didaktické materiály, které jsou vhodné pro realizaci protipředsudkové výchovy v mateřských školách. Jedním z materiálů je právě metodický materiál Carly, ke kterému jsem v praktické části vytvořila edukační program. Teoretická část byla klíčovým východiskem pro vytvoření edukačního programu. V teoretické části jsem zjistila, jak je důležité v raném věku děti s těmito tématy seznamovat a že podstatnou roli při této práci hraje sebezrovnost a vzdělanost dospělého, který dětem témata předává. Rozvíjet u dětí emoční inteligenci a prosociální chování, hovořit s nimi o předsudcích a vlastní identitě může být klíčovým faktorem pro spokojený život jedince ve společnosti.

Cílem praktické části bylo zpracovat edukační program, vyzkoušet jej v praxi a evaluovat jeho návrh. Díky akčnímu výzkumu jsem mohla porovnávala reakce dětí na zpracovaný edukační program, který byl vytvořený pro předškolní děti a zaměřuje se na vědomou práci s předsudky, rozmanitostí ve společnosti, rozvoj empatie a prosociálního chování. Výzkum zachycuje průběh jednotlivých lekcí v obou třídách, kde byl edukační program realizován. Program jsem díky akčnímu výzkumu mohla dále evaluovat a vytvořit finální verzi programu. Finální verze celého týdenního edukačního programu, který využívá metodický materiál Carly, je uvedena v Příloze 4. Tento edukační program je určený pro děti předškolního věku a pro pedagogy, kteří by v mateřské škole chtěli použít animovaný film Carly, a je jedním z výsledků mé bakalářské práce.

Uvědomila jsem si, jak důležité je s dětmi v mateřské škole rozvíjet empatii, prosociální chování, pochopení druhých lidí a hovořit o tématech předsudků a rozmanitosti ve společnosti. Tato témata jsou ve společnosti i ve školství tematizována nedostatečně. Aby se však ve třídě i ve společnosti mohlo rozvíjet příjemné a bezpečné klima, je potřeba, aby se děti učily

vzájemnému respektu, naslouchání a vzájemné pomoci. Právě proto bych se tomuto tématu chtěla i nadále věnovat, především i v rámci mé budoucí praxe učitelky v mateřské škole.

Použité zdroje

Literatura

JANEBOVÁ, Eva. *Interkulturní komunikace ve škole*. Praha: Fortuna, 2010. ISBN isbn978-80-7373-063-5.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8 .

MOREE, Dana, JANSKÁ, Iva, ed. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-80-86961-61-3.

MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0915-7.

PETRUCIJOVÁ, Jelena. *Multikulturalismus, kultura, identita*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2005. ISBN isbn80-7368-083-1.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 4. Přeložil Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0651-4.

ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

WEINEROVÁ, Renata. *Romové a stereotypy: výzkum stereotypizace Romů v Ústeckém kraji*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2632-1.

Internetové zdroje

Člověk v tísní: *Varianty* [online]. 2020 [cit. 2020-04-19]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/kurzy-pro-ucitele/dialogem-k-respektu-skoleni-pro-praci-s-metodou-persona-dolls-46c>

FELCMANOVÁ, Alena a kol. *Persona Dolls: Panenky s osobností* [online]. Praha: Člověk v tísní, 2015 [cit. 2020-04-19]. ISBN 978-80-87456-68-2.

KOHOUTEK, Rudolf. *Předškolní dítě a jeho vývoj a výchova* [online]. 2014 [cit. 2020-04-15]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1404/psychologie-vyvoje-a-vychovy-predskolniho-ditete>

KOŠÁK FELCMANOVÁ, Alena a Vladěna BAETGE JAHN. *Hra s dobrými otázkami: zkoumáme (naše) předsudky* [online]. Praha: Člověk v tísní, 2019 [cit. 2020-04-05]. ISBN 978-80-7591-033-2.

MARXTOVÁ, Marie. *Multikulturní výchova v mateřské škole* [online]. 2005 [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/231/MULTIKULTURNI-VYCHOVA-V-MATERSKE-SKOLE.html/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2020-04-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

Seznam příloh

Příloha 1 – Negativní souhlas

Příloha 2 – Obrázky postav z filmu Carly

Příloha 3 – Tabulka na hodnocení ochutnávky

Příloha 4 – Finální podoba edukačního programu – Putování Carly

Příloha 1 – Negativní souhlas pro rodiče

Vážení rodiče,

Jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Karlovy oboru Učitelství pro mateřské školy a v rámci výzkumu k mé bakalářské práci budu ve dnech ... 2020 docházet do této třídy. Mým cílem je zpracovat edukační program zaměřující se na rozvoj prosociálního chování dětí, a to především ve vztahu s práci s předsudky. V rámci mého výzkumu budu svou práci a reakce dětí natáčet, abych mohla svůj program následně evaluovat. Video nebude nikde zveřejněno, bude použito pouze pro analýzu mé pedagogické práce a nebude ani přiloženo k mé bakalářské práci. Nebude využito k hodnocení dětí, ale pouze k dokumentaci a ke zlepšení mé didaktické práce. Zavazuji se k tomu, že po zpracování nebudu video používat k jinému účelu a nepředám ho jiné osobě. Prosím rodiče, kteří by nesouhlasili, aby se vyjádřili podpisem a jménem dítěte do ... 2020.

Děkuji za pochopení a spolupráci.

Kamila Žajdlíková

Příloha 2 – Obrázky postav z filmu Carly



Příloha 3 – Tabulka na hodnocení ochutnávky

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

Skupina dětí: heterogenní třída nebo třída nejstarších dětí

Počet dětí: jedna třída (10–28)

Realizace: v řízené činnosti

Pomůcky: možnost promítání videa Carly

Video: <https://www.youtube.com/watch?v=niC9WL1emVM>

Materiály k vzdělávacímu projektu od Mety, o.p.s.: <https://www.inkluzivniskola.cz/zdroje-inspirace/putovani-s-carly>

Obecný cíl: Přivést děti k uvědomění, že na světě jsou lidé i děti, kteří nemají splněné všechny elementární potřeby. Naší zodpovědností je, takovým lidem pomáhat a nezáleží, co za lidi to je, protože všichni lidé mají stejnou hodnotu.

Pondělí

Téma dne: Seznámení s filmem, tematické zaměření na elementární potřeby

Úvod: První den se děti seznámí s filmem a příběhem Carly, po kterém následuje diskuze o filmu. Další aktivitou je pohybová hra, která zajišťuje pohybovou pestrost programu před skupinovou prací. Ve skupinách se děti zamyslí nad tím, co Carly na své cestě hledala a potřebovala a jestli to samé, potřebujeme pro život i my.

Cíl: Uvědomit si, co Carly potřebovala a co potřebuje člověk pro život (uvědomění materiálních i nemateriálních životních potřeb).

Pomůcky: papíry formátu A3, pastelky, bubínek

Aktivity:

- **Úvod a seznámení s filmem:**

Díličí vzdělávací cíl: Seznámit se s příběhem pomocí filmu a diskuze.

Organizace: v kruhu na koberci, před dataprojektorem

Představíme dětem, co bude programem tohoto týdne a krátce uvedeme film Carly. „*Dávejte dobrý pozor, jaké postavy v příběhu vystupují, co se tam děje a o čem příběh vypráví.*“ Promítneme dětem film – nejlépe na dataprojektoru. Následuje diskuze o filmu, kde diskutují hlavně děti, bez přílišného zásahu dospělého. Jsou postupně kladeny tyto otázky: „*O čem film vyprávěl, kdo ve filmu vystupoval, jaké postavy v něm vystupovaly, co se tam stalo?*“.

- **Pohybová hra Útěk s Carly:**

Dílčí vzdělávací cíl: Vžít se do Carly a jejích zkušeností, když překonávala různé překážky na útěku.

Organizace: ve volném prostoru na koberci, děti mají pevnou obuv

„My teď Carly doprovodíme na její obtížné cestě. Carly utíká pryč z hořícího domu, ale musí být celou dobu obezřetná – dávat pozor, jestli nehrozí nějaké nebezpečí. Když zazní signál (bubínek, tamburína, tlesknutí) – všichni musí zmrznout jako sochy a dát pozor, co bude dál“. Na signál se mění činnosti. Běžíme jako Carly, skáčeme přes kameny, potichu našlapujeme, plazíme se pod křovím, šplháme na strom, prolézáme dírou v plotě, brodíme se bahnem, jdeme po úzkém laně přes propast, couváme dozadu, válíme sudy po trávě, překračujeme vyšší zídku, atd (obměna: děti samy navrhuji, jaké další činnosti budou předvádět).

- **Myšlenková mapa – elementární potřeby (bezpečí):**

Dílčí vzdělávací cíl: Uvědomit si elementární potřeby u Carly i u každého z nás. Uvědomit si, co všichni lidé potřebují.

Organizace: v prostoru na koberci, děti rozdělíme do skupin po čtyřech

*„Vzpomenete si děti, co Carly potřebovala a co hledala na své cestě?“ **Myšlenková mapa** – děti se rozdělí do skupin po 4, dostanou velký papír a psací potřeby. „Zamyslete se a domluvte, co potřebovala Carly a co hledala a nakreslete to na váš papír.“* Následná diskuze nad tím, co jednotlivé skupiny vymyslely a společně se zbytkem třídy diskutují, co tam chybí a jestli to samé potřebují i ony pro život. *„A co vy, děti, potřebujete pro život to stejné, co potřebovala Carly? A máte to nebo vám něco chybí? Máte vše, aby vám bylo dobře a aby vám nic nechybělo?“* „Carly hledala místo, kde se může najíst a vyspat. Ale stačí to k životu? Nepotřebujeme ještě něco? – Co potřebujete vy k životu?“ „Co třeba lásku, přijetí, rodinu, bezpečí, domov (dům x domov) - tam, kde se cítíme bezpečně, ...“

Myšlenka, kterou chceme předat dětem: My, kterým se dobře daří, máme odpovědnost pomáhat druhým a starat se o ostatní, kteří takové štěstí nemají. Máme spoluodpovědnost o sebe navzájem. Proto je potřeba zajímat se o druhé.

Úterý

Téma dne: Strach

Úvod: Děti si v tomto dnu vyzkouší, jak se Carly cítila, když šla po tmě lesem. Zdůrazněná je různorodost i podobnost strachů, které každý z nás má. V poslední aktivitě děti poradí Carly,

Cíl: Uvědomit si různé možnosti řešení, jak se aktivně vyrovnávat se strachem.

Pomůcky: škrabošky/šátky pro všechny děti, korky od vína, vršky od PET lahví, podložky na sezení, velké kostky/překážky, lavička, červená šála, židle

Aktivity:

- **Les:**

Dílčí vzdělávací cíl: Vcítit se do situace, ve které se Carly nacházela (strach ze tmy, nejistota při pohybu bez orientace pomocí zraku), pomocí aktivity, kdy překonávají překážky se zavázanýma očima – po tmě.

Organizace: dětem pomůžeme zavázat šátky kolem očí (jednomu z dvojce), v prostoru nachystáme „les“

„Co myslíte, děti, jak se Carly cítila samotná na útěku, v temném lese? ... Asi se bála! My si na to zkusíme zahrát.“ Ve dvojicích, oba mají zavázané oči. Úkol je projít nějakou jednoduchou dráhu (mezi třídami kolem dokola, podlézt po stolem, přejít přes lavičku). Potom v kruhu udělat reflexi – báli jste se, co vám pomáhalo.

- **Strach:**

Dílčí vzdělávací cíle: Uvědomit si různorodosti a podobnosti některých podob strachu. Děti si uvědomí, jaké zkušenosti se strachem mají samy.

Organizace: V kruhu na koberci

„Carly by určitě také pomohlo, kdyby měla někoho sebou, ale většinou čelíme svému strachu sami. KAŽDÝ se něčeho bojí, i JÁ se bojím. Čeho se bojíte? A co vám pomáhá?“ Děti po kruhu říkají, čeho se bojí a co jim pomáhá, aby se nebály. Řeknu dětem, čeho se bojím já. Kdo nechce mluvit nemusí.

- **Horká židle:**

Dílčí vzdělávací cíle: Vytvářet strategie pro překonání strachu.

Organizace: Na židli položíme červenou šál, sedíme v otevřeném kruhu kolem židle

Na židli položím něco, co bude představovat Carly (například červenou šálu). „*Ted' jste si vyzkoušely, jak se Carly asi mohla cítit, když šla po tmě lesem. Mohli bychom Carly poradit, co má dělat, aby se příště nebála? Kdo bude vědět, může to jít Carly říct nebo pošeptat.*“

Myšlenka, kterou chceme předat dětem: Každý člověk se něčeho bojí a je důležité řešit svůj strach aktivně – něco proto, abychom strach neměli. Jako Carly, která ačkoliv se bála šla stále dál a strachu nepodléhala. Pasivní řešení nebo spoléhání na druhé nás strachu nezbaví.

Středa

Téma dne: Rozdíly

Úvod: V tomto denním bloku se děti mají setkat s rozdíly, které jsou ve společnosti. S rozdíly ve smyslu materiálního zabezpečení, kdy Carly nechtěli pomoci ani bohatí ani chudí lidé. Na tuto scénu zahrají děti divadlo a sestaví si na něho kulisy. Na konci děti vymyslí, co by dětem, jako je Carly, mohly poslat a proč by jim to mělo pomoci.

Cíl: Uvědomit si, že při pomoci ostatním tolik nezáleží na tom, jestli je někdo chudý nebo bohatý, každý může pomoci ostatním, být aktivní v pomoci druhým a jednat sám bez ohledu na postoje nebo činnosti jiných lidí.

Pomůcky: vytištěné a zatavené obrázky postav (viz. Příloha 2), velké kostky/stavebnice, koš/krabice

Aktivity:

- **Seřazení postaviček podle děje:**

Dílčí vzdělávací cíl: Zopakovat si postavy z filmu, uvědomit si posloupnosti příběhu filmu.

Organizace: v prostoru na koberci

Vytiskneme postavy z filmu a děti mají za úkol je seřadit, podle toho, jak za nimi Carly postupně přicházela (viz. Příloha 2).

- **Stavení:**

Dílčí vzdělávací cíle: Společně interagovat, domluvit se a vytvořit kulisy pro jednotlivé části příběhu Carly.

Organizace: v prostoru na koberci s pomocí stavebního materiálu

Všichni dohromady postavíme trasu, kudy Carly šla podle sestavených postav. Postavíme z kostek (nebo jakéhokoliv materiálu, který je ve třídě k dispozici) vesnici, Kamenožrouty, stromy a vrány, Brkoslávky v lese, město a všechny ostatní místa, které Carly na své cestě navštívila a kde ji odmítli.

- **Divadlo:**

Dílčí vzdělávací cíle: Uvědomit si, jak postavy v příběhu reagovaly a jaké důvody jejich reakce na Carly měly.

Organizace: v prostoru mezi stavbami z předchozí aktivity

Po nachystání kulis hrajeme na Carly a postavy z filmu. Někdo je Carly a bude putovat stejně, jako Carly putovala ve filmu. Každá postava si ve třídě najde své obydlí, které jsme předtím s dětmi postavili. Jednou si vyzkoušíme zahrát příběh podle skutečné předlohy a postavy budou Carly odmítat – Carly bude smutná. Carly se vystřídá a postavy pak budou odpovídat, tak jak by se jim líbilo, kdyby byly Carly a někdo tak odpověděl jim – nabídnou jí svou pomoc.

- **Diskuze:**

Dílčí vzdělávací cíl: Rozvíjení předchozího cíle – rozvoj schopnosti vcítit se do Carly a ostatních postav, reflektovat situaci a rozvíjet schopnost hledat alternativní řešení.

Organizace: v kruhu na koberci

„Libilo se Vám, jak na Carly zareagovali lidé ve městě a co jí řekli? Co tito lidé říkali Carly, když ji uviděli a když je Carly poprosila o pomoc? Proč si myslíte, že jednali s Carly právě tak, že jí takto odpověděli? Proč to dělali – jací ti lidé byli a jak by to mohlo být jinak? Na světě jsou děti jako Carly. Myslíte, že bychom jim mohli nějak pomoci? Jak bychom jim mohli třeba pomoci? Napadá vás něco?“

- **Pomocný košík:**

Dílčí vzdělávací cíl: Rozvoj empatie dětí ve vztahu k potřebám ostatních, rozvoj altruistického chování a porozumění potřebám druhých.

Organizace: děti hledají předměty po celé třídě

„Porozhlédněte se po třídě a zkuste se zamyslet nad tím, co byste Carly věnovali, čeho vy máte třeba dostatek, nebo co by jí mohlo pomoci. Až něco najdete, dejte to do této krabice a posad'te se do kruhu. Pak nám každý řekne, co do košíku dal a proč by se Carly mohla hodit nebo jak by jí mohla pomoci.“

Myšlenka, kterou chceme předat dětem: Člověk má stejnou hodnotu, ať je bohatý nebo chudý. Nejednat tak, jako jednají lidé kolem mne, pokud s jejich jednáním nesouhlasím. Učit se odvaze jednat sám za sebe. Nejde o to, jestli jsme chudí nebo bohatí, vždycky můžeme nějak pomoci. V naší zemi je opravdu málo lidí, co nemají nic – proto každý z nás většinou najde něco, co tolik nepotřebuje a co by mohlo pomoci tomu, kdo má opravdu málo nebo se mu stalo nějaké neštěstí (jako Carly).

Čtvrtek

Téma dne: Odlišnosti

Úvod: Děti si pomocí ochutnávky nezvyklých potravin vyzkouší, že každému chutná něco jiného. Pak navážeme pohybovou hrou na Brkoslávky, kteří si kradou ocásky. Dětem to má připodobnit pocit, který zažívala Carly, když nemohla být součástí Brkoslávků, kvůli tomu, že sama ocásek neměla. V poslední aktivitě se děti zaměří na společné a odlišné znaky mezi sebou.

Cíl: Uvědomit si, že nikdo na světě není stejný, ale všichni máme stejné potřeby a s každým člověkem na světě máme něco podobného.

Pomůcky: 6 druhů nezvyklých potravin na ochutnávku, kartičky pro všechny děti (viz. Příloha 3), nastříhaný modrý krepový papír

Aktivity:

- **Ochutnávání různých i nezvyklých potravin:**

Dílčí vzdělávací cíle: Uvědomit si, že každý člověk má jiné chutě.

Organizace: Ochutnávky rozdělíme na stolečky, děti postupně chodí a ochutnávají.

Malá ochutnávka potravin z různých koutů světa. Něco, co může být pro děti nezvyklé – co někomu chutná, někomu ne. Jednotlivá ochutnávací stanoviště jsou očíslovaná a děti dostanou kartu, kam si budou k jednotlivým číslům zaznamenávat, zda jim to chutnalo, či ne (viz. Příloha 3). Na základě vlastního prožitku dětí shrneme, že každý jsme jiný, každý máme jiné chutě, ale je to tak dobře a v pořádku.

- **Honička na Brkoslávky:**

Dílčí vzdělávací cíle: Uvědomit si aktuální pocit Carly ve vztahu nepřijetí od Brkoslávků kvůli odlišnosti vzhledu.

Organizace: v prostoru na koberci, děti mají za pasem ocásky z modrého krepového papíru

Všichni mají ocásky a jsou Brkoslávci. Navzájem si ocásky berou a kdo přijde o svůj ocásek, jde si sednout. Vyhrává ten, kdo má jako jediný a poslední ocásek. *„A Carly to měla přece podobně v tom příběhu, který jsme spolu viděli, pamatujete si to? Vzpomenete si někdo, kdo tam Carly odmítl kvůli tomu, že nebyla stejná, jako oni?“*

- **Společné a odlišné znaky:**

Dílčí vzdělávací cíle: Najít společné a odlišné znaky mezi sebou.

Organizace: v prostoru na koberci

„Udělejte dvojce a zkuste přijít na to, co máte společné a pak, co máte odlišné.“ Pak se dvojice změní a úkol zůstává stejný. Proběhne pár proměn. Není nikdo úplně stejný, jako vy, ALE s každým člověkem máme něco společného.

Myšlenka, kterou chceme předat dětem: Nezáleží na tom, jak člověk vypadá nebo co má na sobě. Pomoc si zaslouží každý člověk. Každý člověk je jiný – má jiné chutě, vzhled, zájmy, chování. Zároveň ale dokážeme najít s každým člověkem na světě něco, co máme stejné nebo podobné.

Myšlenka, kterou chceme předat dětem: Nezáleží na tom, jak člověk vypadá nebo co má na sobě. Pomoc si zaslouží každý člověk. Každý člověk je jiný – má jiné chutě, vzhled, zájmy, chování. Zároveň ale dokážeme najít s každým člověkem na světě něco, co máme stejné nebo podobné.

Pátek

Téma dne: Společné bydlení

Úvod: Poslední den mají děti spojit své síly a vytvořit pro všechny bytosti společné bydlení. Jeden dům, kde by každá bytost měla zajištěno všechno, co potřebuje a na co je zvyklá.

Cíl: Uvědomit si a vyzkoušet si, že se snahou všech, spolu mohou bydlet i fungovat naprosto odlišní lidé/odlišné bytosti s odlišnými potřebami.

Pomůcky: papíry formátu A3 nebo velký karton, pastelky

Aktivita:

- **Společné bydlení pro všechny:**

Dílčí vzdělávací cíle: Vytvořit společné dílo.

Organizace: v prostoru na zemi

Úkolem je udělat místo, kde by mohli všichni společně žít i se svými odlišnostmi. „*Společně jsme zjistili, že každý z nás potřebuje někde bydlet, něco jíst, mít někoho, kdo nás má rád, ale že také každý z nás potřebuje něco jiného. Pamatujete si, koho potkala Carly na konci příběhu? Jak by vypadalo bydlení, ve kterém by mohly bydlet všechny postavy z příběhu? Zkusíme takové obydlí vytvořit.*“ Pomůžeme dětem rozdělit si práci, každý si vezme na starost nějakou část domu nebo pokoje. Děti můžou nakreslit buď velký dům na karton, po skupinách na formát A3 anebo dům vytvořit ze všeho, co ve třídě najdou.

Myšlenka, kterou chceme předat dětem: Děti si z tematického bloku mají odnést zkušenost a výhody spolupráce ve skupinách, ale i umění jednat sám za sebe. Vyzkouší si vcítění se do jiných osob a pochopení jejich jednání.