

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2012

Veronika POSPÍŠILOVÁ

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Uplatnění zážitkové pedagogiky při praktických činnostech dětí v mateřské škole

Veronika Pospíšilová

Katedra informačních technologií a technické výchovy

Vedoucí diplomové práce:

Doc. Ing Jitka Vodáková, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice, Vychovatelství KS

2012

Název: Uplatnění zážitkové pedagogiky při praktických činnostech dětí v MŠ

Autor: Veronika Pospíšilová

Katedra: Katedra informačních technologií a technické výchovy

Vedoucí práce: Doc. Ing. Jitka Vodáková, CSc.

Abstrakt: Tématem této práce je analýza zážitkové pedagogiky a jejího využití při pedagogické činnosti v předškolním vzdělávání. Cílem práce je na konkrétním případu z praxe ukázat pozitivní dopad zážitkové pedagogiky na vývoj osobnosti dítěte od 3 do 7 let. Seznámí nás s obecnými principy zážitkové pedagogiky jako je motivace a její zákony, pravidla, prostředky; pedagogicko-psychologické aspekty, kritéria výběru a přípravy pedagogů, evaluace. Analýza je prováděna také v kontextu historického vývoje pedagogického myšlení, které vedlo ke vzniku zážitkové pedagogiky, dále poznatků o vývoji dítěte v různých oblastech: osobnostně-sociálním vývoji, vývoji řeči a jazyka, percepčním a kognitivním, motorickém. Přiblíží význam praktických činností, příběhu, přijímání rolí v tomto věku.

Klíčová slova: zážitková pedagogika, činnostní učení, mateřská škola, praktické činnosti,

Author: Veronika Pospíšilová

Department: Department of Information Technology and Technical Education

Title: The use of experiential education during practical activities of children in kindergarten

Supervisor: Doc. Ing. Jitka Vodáková, CSc.

Abstract: The objective of this bachelor's thesis is to analyze experiential education and its role in pre-school education. The aim is to demonstrate on particular examples the positive influence experiential education has on child's personality development between the age of 3 and 7. The thesis explains general principles used in experiential education such as motivation, rules, evaluation of the process, psychological aspects, and teachers' training. The analysis reflects the historical context which led to the development of experiential education. Additionally, it draws upon scientific knowledge about child's development; namely, personality and social development, speech development, and development of perceptual, cognitive, and motor skills. The thesis also explains the importance of practical activities, narration, and role-playing in pre-school education.

Key words: experiential education, practical activities, kindergarten, practical learning

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Uplatnění zážitkové pedagogiky při praktických činnostech v MŠ“, vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 2. 4. 2012

.....

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Doc. Ing. Jitce Vodákové, CSc., za vstřícnost a cenné rady, za poskytnutí informací a otevřenou spolupráci.

OBSAH

Úvod.....	13
1 Obecné zážitkové pedagogické přístupy.....	14
1. 1 Plynutí.....	15
1. 2 Motivace.....	15
1. 2. 1 Zákony a pravidla motivace	16
1. 2. 2 Prostředky motivace.....	16
1. 3 Pedagogicko-psychologické aspekty	18
1. 3. 1 Moderní formy výchovy.....	18
1. 3. 2 Zážitková pedagogika a rozvoj-růst osobnosti člověka	19
1. 3. 3 Osobní zóna bezpečnosti.....	19
1. 4 Kritéria výběru a přípravy pedagogů	19
1. 4. 1 Organizační oblast.....	20
1. 4. 2 Znalosti o člověku	20
1. 4. 3 Programová oblast.....	20
1. 5 Evaluace zážitkově pedagogického učení	21
1. 5. 1 Evaluace prvního řádu.....	21
1. 5. 2 Evaluace druhého řádu	21
1. 5. 3 Evaluace třetího řádu.....	21
1. 5. 4 Evaluace čtvrtého řádu	21

1. 5. 5	Evaluace pátého řádu	21
1. 6	Zážitkové pedagogické přístupy v MŠ a RVP	22
2	Historické ohlédnutí za kořeny zážitkových přístupů.....	22
2. 1	Konfucius	22
2. 2	J. A. Komenský (1592-1670)	23
2. 3	M. Montessori (1870-1952)	23
2. 4	John Dewey (1859-1952).....	25
2. 5	Hermann Lietz (1868-1919).....	26
2. 6	Kurt Hahn (1886-1974).....	26
2. 7	Kurt Lewin (1890-1947)	26
2. 8	Jean Piaget (1896-1980).....	27
2. 9	David A. Kolb (1939-)	27
2. 10	Joseph Cornell (1950-).....	28
2. 11	Zážitkové vzdělávání v ČR.....	29
2. 11. 1.	Od Komenského k druhé světové válce	29
2. 10. 2.	Komunismus 1948-1989	29
2. 10. 3	Výchova v přírodě po roce 1989	30
3	Charakteristika předškolního věku dítěte.....	30
3. 1	Motorický vývoj	30
3. 1. 1	Tříleté dítě	31
3. 1. 2	Čtyřleté dítě	31

3. 1. 3 Pětileté dítě.....	31
3. 1. 4 Šestileté dítě	31
3. 2 Percepční a kognitivní vývoj.....	32
3. 2. 1 Tříleté dítě	32
3. 2. 2 Čtyřleté dítě	32
3. 2. 3 Pětileté dítě.....	33
3. 2. 4 Šestileté dítě	33
3. 3 Vývoj řeči a jazyka.....	33
3. 3. 1 Tříleté dítě	33
3. 3. 2 Čtyřleté dítě	33
3. 3. 3 Pětileté dítě.....	34
3. 3. 4 Šestileté dítě	34
3. 4 Osobnostně-sociální vývoj	34
3. 4. 1 Tříleté dítě	34
3. 4. 2 Čtyřleté dítě.....	34
3. 4. 3 Pětileté dítě.....	35
3. 4. 4 Šestileté dítě	35
3. 5 Role-klíč k poznání života.....	35
3. 6 Fantazie.....	36
3. 7 Důležitá úloha pohádky a příběhu u dětí předškolního věku.....	37
4 Praktické činnosti a jejich význam	38

4. 1 Pracovní činnosti-pracovní výchova v MŠ	38
4. 2 Podmínky pro uplatnění a rozvoje tvořivosti při praktických činnostech.....	38
4. 3 Cíle praktických činností.....	39
5 Cíl práce, úkoly a hypotézy.....	40
5. 1 Cíl práce	40
5. 2 Úkoly	40
5. 3 Hypotézy	40
6 Metodika, charakteristika podmínek, cílových skupin	41
6. 1 Metodika.....	41
6. 2 Charakteristika podmínek	42
6. 3 Charakteristika účastníků	42
7 Výsledky práce, integrovaný blok „Počasí“	43
7. 1 Charakteristika.....	43
7. 2 Klíčové kompetence	43
7. 3 Očekávaný výstup	43
7. 4 Navrhované činnosti.....	44
7. 5 Materiální zabezpečení.....	44
7. 5. 1 Finální výrobky Pč a Vv:	44
7. 5. 2 Ostatní pomůcky k realizaci integrovaného bloku.....	45
7. 6 Vlastní realizace	45

7. 6. 1 Uvedení integrovaného bloku „Počasí“. Vítr si k nám přišel hrát	45
7. 6. 2 Duha, déšť a mračna.....	48
7. 6. 3 Když zasvítí sluníčko	49
7. 6. 4 Když se slunce vzdálí.....	50
7. 6. 5 Oblékám se, chráním své zdraví, jsem parádník.....	50
7. 6. 6 Odnést si vítr domů	51
7. 6. 7 Co na nebi pomáhá, když zahradník zasévá?	52
7. 7 Platnost hypotéz	54
7. 8 Evaluace 1. -5. řádu projektu „Počasí“	55
7. 8. 1 Evaluace prvního řádu.....	55
7. 8. 2 Evaluace druhého řádu	55
7. 8. 3 Evaluace třetího řádu.....	55
7. 8. 4 Evaluace čtvrtého řádu	57
7. 8. 5 Evaluace pátého řádu	57
Závěr.....	58
Seznam použitých informačních zdrojů.....	59
Seznam tabulek a grafů a obrázků	60

Úvod

Již od r. 1999 působím jako pedagog v různých institucích, jako jsou školská zařízení, občanská sdružení, volnočasové zájmové útvary, atd. Pracovala jsem s dětmi, které byly ve věku od 0-15 let. Během své praxe jsem měla možnost vidět i práci svých kolegů. Pozorovala jsem reakce dětí na ten či onen výchovně vzdělávací styl. Postupem času jsem si jeden z nich vybrala jako svou „zlatou cestu.“ Hojně při své práci, která se specifikuje v poslední době na děti předškolního věku, využívám prvky zážitkové pedagogiky. Působím jako učitelka MŠ.

Cílem této práce je na teorii, i na konkrétním případě z praxe, zaměřeného na pracovní činnosti v MŠ, ukázat pozitivní dopad zážitkové pedagogiky na vývoj osobnosti dítěte od 3 do 7 let. Opírá se o obecné přístupy zážitkové pedagogiky, kdy si objasníme pojem „flow“ - „proudění“, „plynutí“, seznámíme se zákony, pravidly a prostředky motivace; pedagogicko-psychologickými aspekty jako jsou metody a formy výchovy, rozvoj osobnosti člověka. Zaměříme se i na kritéria výběru a přípravy pedagogů a evaluaci zážitkového projektu. Nahlédneme do historie a seznámíme se s kořeny, ze kterých zážitková pedagogika při svém vzniku čerpala. Charakterizujeme předškolní věk dítěte v osobnostně-sociálním vývoji, vývoji řeči a jazyka, percepčním a kognitivním vývoji, motorickém vývoji. Seznámíme se s tím, jak je to s fantazií, důležitou úlohou pohádky a příběhu, rolemi- klíčem k poznání života; významem, cíli pracovních činností-pracovní výchovy v MŠ a podmínkami pro uplatnění a rozvoje tvořivosti. Na příkladu z praxe, který se nese v projektu s názvem „Počasí“ se pokusíme všechny tyto poznatky potvrdit či vyvrátit.

1 Obecné zážitkové pedagogické přístupy

„Výchova není v tom, poučovat lidi nebo jim dělat kázání, ale dát jim příležitost, aby sami mysli, sami srovnávali.“ Karel Čapek (Hanuš, Chytilová, 2009).

Blaženější je dávat než brát! Ale nejdůležitější je probudit touhu. Otevřít oči. Nadchnout. To je nejtěžší úkol. Ostatní už záleží jen na tobě. Ať Dobré Štěstí řídí moje slova!“ Miroslav Nevrlý (Hanuš, Chytilová, 2009).

Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem (GYMNASION č. 1., 2004, str. 14).

V naší ani v zahraniční literatuře prozatím neexistuje v této oblasti pojmová shoda a jednotnost. Každý z autorů akcentuje z celé této oblasti a z celého výchovného procesu vždy něco jiného. Hovoří se o „zážitkové pedagogice, pedagogice prožitku, výchově prožitkem, dobrodružné výchově, zkušenostní výchově, výchově výzvou, o programování“ atd. (Hanuš, Chytilová 2009). Výchova zážitkem je komplexní proces, který v sobě slučuje zážitek, vnímavost, poznání a chování, a snaží se zapojit také emoce, představivost, fyzické tělo i intelekt. Charakteristikou zážitkového vzdělávání je zapojení celého člověka (fyzicky, intelektuálně a emočně-tedy včetně pocitů a smyslů) i jeho předchozích zkušeností a následné zpracování zážitku. (Andersen, Boud&Cohen, 1995). Z psychologického hlediska se jedná o velmi efektivní formu výchovy a vzdělávání. Pokud se podíváme na Davlovu pyramidu učení, kdy platí, že: „Většina lidí si pamatuje: 10 % z toho co čtou, 20 % z toho co slyší, 30 % z toho co vidí, 50 % z toho co slyší a vidí, 70 % z toho co řeknou, 90 % z toho co dělají (Škvorová, Škvor, 2003, str. 20). Zážitková pedagogika se zabývá aktivizací jedince metodami, které jsou v této Davlově procentuelní hierarchii na nejvyšších příčkách, propř. je kombinuje. Jednotlivé druhy vnímání se spojují navzájem, a tím dosahujeme ucelenějšího poznání zkušeností (Čáp, 2007, str. 77).

Tab. č.1 Poznatky

Poznatek získaný	sdělením	sdělením s ukázkou	sdělením, ukázkou a zážitkem
Po třech týdnech si vybaví	70%	72%	85%
Po třech měsících si vybaví	10%	32%	65%

Za Obzor [online], [cit. 2007-10-26]. Dostupné na: <http://www.zaobzor.cz/pedagogika/>

Pro zážitkovou pedagogiku jsou typické: zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí, znalost a analýza cílů navozovaných situací, cílené vyvolání záměrného prožitku, zpracování prožitku, převedení do zkušenosti. Zážitkovou pedagogiku chápeme tedy jako teorii „výchovy prožitkem“ a „výchovy k prožívání“ (Hanuš, Chytilová, 2009).

1. 1 Plynutí

Tento pojem „flow“-„proudění“, „plynutí“- vytvořil americký psycholog maďarského původu Mihaly Csikszentmihalyi. Proudění je stav nejvyššího vyjádření emoční inteligence, při němž dochází k dokonalému zapojení emocí do služeb určité aktivity nebo učení. Emoce nejsou jen obsaženy a ventilovány, ale jsou současně konstruktivní, plné energie a úzce spojené s činností. Vzniká jen tehdy, když určitá aktivita plně zaměstnává všechny schopnosti člověka. Pokud je činnost příliš jednoduchá, nudíme se. Je-li naopak náročná, vzbuzuje v nás spíše úzkost. Proudění je mezi nudou a úzkostí (Hanuš, Chytilová, 2009). Aktivity vyvolávající zážitek plynutí, poskytují pocit, že něco objevujeme, tvořivý pocit přenášející nás do nové reality. Vedou k vyšším výkonům a stavům vědomí. Naše já je pak komplexnější, propracovanější a ucelenější (Csikszentmihalyi, 1996). Plynutí je nejzdravější způsob, jak děti učit a vnitřně motivovat. Rozvíjí maximálně sedmero druhů inteligencí-jazykovou, hudební, matematicko-logickou, prostorovou, pohybovou, intrapersonální, interpersonální (Howard, 1998).

1.2 Motivace

Chceš-li postavit loď, nedělej to tak, že svoláš chlapy, aby sehnali dřevo a začali stavět, ale dej jim, aby sami zatoužili po širém, nekonečném moři.“ Antoine de Saint-Exupéry

V zážitkové pedagogice hraje metoda motivace (z lat. *motivus*- hýbám, pohybovat) významnou roli. Jsou to hybné síly chování a jednání. Dítě motivované uchopuje, poznává svět, ptá se, zvědavě prohlíží, otevírá, zpřehází kde co, jen aby zjistilo, objevilo, jak to je. Tato skoro pudová potřeba přicházet věcem na kloub díky mnoha vlivům často mizí u některých jedinců již ve značně mladém věku. Úkolem nejen pedagoga je nejrůznějšími prostředky člověka skutečně „motivovat“ a doslova rozhybat. I sám pedagog potřebuje být motivován, jelikož jak praví známé lidové rčení: „Zapalovat může jen ten, kdo hoří.“ (Hanuš, Chytilová, 2009).

1. 2. 1 Zákony a pravidla motivace

Chce-li někdo motivovat, musí být motivován sám. Již samotný úspěch je motivací. Motivace má dvě stádia- vytýčit cíl a ukázat, jak cíle dosáhnout. Uznání motivuje. Motivace je nikdy nekončící proces. Vlastní účast motivuje. Každý pokrok musí být zřetelně viditelný. Výzva k akci motivuje jen tehdy, je-li možno zvítězit. Ztotožnění se se skupinou motivuje. Nikdy nesnižujeme význam „účastníků“. Nepřehlížejme maličkosti. Nemějme oblíbence. Pomáhejme „účastníkům“ v růstu a zlepšování se. Nesnižujeme své osobní požadavky. Nebojme se rozhodnout. Pochvalme „účastníky“, pokud si to zaslouží. Informujme o změnách v programu, které se „účastníků“, byť jen nepatrně týkají. Prokazujme osobní nasazení a šířme kolem sebe dobrou náladu. Projevujme „účastníkům“ důvěru. Umožňujme svobodu projevu a názorů. Povzbuzujme „účastníky“ v jejich nápadech (Hanuš, Chytilová, 2009).

1. 2. 2 Prostředky motivace

S ohledem na prostředí a charakter akce a roční období, můžeme použít následující prostředky motivace.

Film (videozáznam, rozhlasová hra)- představuje příběh, událost, seznamuje nás s dějem, postavami, obdobím, zvyky, historickými souvislostmi, všeobecně neznámými skutečnostmi,...ušetří čas strávený složitým vysvětlováním. Nemusí se pouštět celý, stačí část.

Knihy (hra, báseň, legenda)- s jednou dobře uchopenou knihou se dá vykouzlit pravé dobrodružství. Na motivy knihy se děje „něco“ třeba v rámci táborového programu.

Fotografie (diapozitiv)- samy o sobě rozvěšené v nějakém prostoru vytváří velmi zajímavou atmosféru, která je přirozeně dána i vlastním obsahem fotografií. Dají se použít jako doprovod ve spojení se slovem, hudbou, obraz na skále v rámci noční hry, apod.

Obrazy- účastníci je mohou sami malovat a prezentovat. Je to silné symbolické sdělení, kterému hodně lidí rozumí.

Myšlenka (motto, citát)- Každý den může mít svou myšlenku. Záleží ovšem na tom, jak jí chce kdo uchopit. Zda humorně, či sledovat nějaké hodnoty. Myšlenka může sloužit, jako zdroj pro hru.

Hudba, píseň- Jsou nesmírně působivé. Program může být kvalitní, trefnou hudbou přímo excelentně uveden, provázen. Vlastní živá produkce má také nezapomenutelné kouzlo. Hudba může sloužit i jako svolávací signál, že je potřeba se uklidnit, sejít, že se zase bude něco dít, apod.

Přednáška, lektor- může být cimrmanovským způsobem vedena jako veliká legrace na fiktivní téma, ale může se jednat skutečně o solidní přednášku na důležité a klíčové téma. Samotné setkání s významnou osobností, možnost pohovořit s ní, klást otázky, diskutovat je velmi pozitivní. Můžeme skrze to, proniknout do oblastí pro nás to té doby nepoznaných, odmítaných, nepochopených. Například pozveme-li na projekt význačného fotografa, pak po půlhodinovém monologu proběhne hodinová diskuse, která plynule přechází ve fotografickou dílnu, kterou onen lektor vede nebo pomáhá uvést a na konci třeba i vyhodnotit.

Scénka, divadelní kus- Je to nečastější motivace zážitkového projektu. Jsou velmi úspěšné, protože účastník vidí, že se tady kvůli němu pitvoří, a mnohdy i vtipně, celý tým pedagogů. Současně takovéto „hraní si“ zbavuje častokrát ostychu i toho posledního škarohlída mezi účastníky projektu. Vyhecuje účastníky do takové míry, že jsou schopni neuvěřitelných fyzických výkonů apod.

Světlo a tma- Velmi dobře ovlivňují atmosféru-blikající stíny, decentní osvětlení, přítmí, proud jednobarevného světla, záře svíček, ohně a pochodní, tma,...pro motivaci je hra světla také velmi důležitá.

Hra- Může to být menší herní celek. Do programu se účastník dostane ponořením se do hry. Může posloužit k rozřazení do družstev. Často se jí využívá při tom, když se skupina poznává.

Vlastní zapojení- Velmi účinný a žádoucí prvek motivování. Zážitkový pedagog by neměl být jen sadílkem a teoretikem, ale měl by jít sám příkladem v řadě aktivit. Tedy skákat, běhat, mluvit, počítat, recitovat zpívat apod. Případnou prohru by měl nést v klidu a s humorem.

Vlastní prostředí- Je to jedna z klíčových kategorií, místo by mělo splňovat co nejvíce našich požadavků. Vždy jde o to, aby místo samo o sobě stimulovalo, podněcovalo, mě-

lo jistý „genius loci“. Vlastní „vnitřky“ objektů se snažíme výtvarně upravit tak, aby vznikl působivý, jedinečný a neopakovatelný svět (Hanuš, Chytilová, 2009).

1. 3 Pedagogicko-psychologické aspekty

Tento druh pedagogického působení, chápeme jako výchovu pro život, jejímž cílem je vychovávat mladého člověka ne podle potřeb a módních trendů současné společnosti, současného politicko-ekonomicko-hodnotového myšlení a uspořádání, ale člověka se schopností aktivně spoluutvářet obraz své vlastní budoucnosti. Ke klíčovým schopnostem takto pojaté výchovy patří především: Trvalá schopnost učit se-učení jako trvalá hodnota-rys života. Schopnost formulovat, vyslovovat, argumentovat aj. Schopnost systematického myšlení a jednání, schopnost nových, originálních a netradičních pohledů a řešení. Schopnost týmově spolupracovat a zaujímat nejrůznější role. Vnitřní integrita člověka při velké flexibilitě a adaptabilitě pro nové situace a zkušenosti. Schopnost přijímat, analyzovat a orientovat se v mnohosti, bohatosti a různorodosti podnětů a informací světa (Hanuš, Chytilová, 2009).

1. 3. 1 Moderní formy výchovy

Týmové vyučování- na jedné straně tým učitelů, instruktorů, vedoucích, a na straně druhé skupina žáků, studentů, členů oddílu, účastníků. Týmová spolupráce vede obvykle k vyšším výkonům, než když jedinec pracuje sám (jak u učitelů, tak i žáků), umožňuje využít ve výuce i náročnější hry, programy a prostředky, které jsou v běžné výuce nerealizovatelné.

Akční učení- žáci organizují sami sebe a vytvářejí týmy, v nichž se scházejí jedinci různých věkových skupin. Skupina sama vytváří své vlastní struktury a způsoby sociálního jednání, čímž dochází k prolomení generačních bariér, rozvoji tolerance, větší sociální účinnosti, individuální stimulaci atd.

Situační a příběhová dramata- student či skupina studentů je vedena, aby se dostala do situací, příběhů a dějů, v nichž je nucena jednat. Ve vlastním jednání a jeho zpětném uvědomění nastává a probíhá proces učení, v němž je osvojována určitá vědomost, dovednost, role nebo zkušenost.

Kooperativní učení- pozitivní vzájemná závislost jedinců při plnění vytyčeného cíle se děje při spolupráci malých skupin s důrazem na osobní odpovědnost a osobní skládání

účtů v plnění postupných úkolů a dovedností ve smyslu principu „stupňování obtížnosti“ - od jednoduššího ke složitějšímu - a hluboké skupinové reflexi činnosti (Hanuš, Chytilová, 2009).

1. 3. 2 Zážitková pedagogika a rozvoj-růst osobnosti člověka

Zážitkově pedagogické projekty podporují bourání předsudků a psychických bariér, překonání sebe sama, sebedůvěru, poznání sebe sama, samostatnost, veřejné vystupování, komunikaci, altruismus, improvizaci, empatii, obratnost, sílu, vytrvalost, rychlost, odvahu, paměť, týmovou spolupráci, taktiku a strategii, pozornost, představitivost a fantazii, logické myšlení, smyslové vnímání, originální postupy, kombinační schopnosti, psychickou odolnost, sebeovládání, vůdčí schopnosti, zaujímání rolí ve skupině apod. (Hanuš, Chytilová, 2009).

1. 3. 3 Osobní zóna bezpečnosti

Jinak řečeno tento pojem znamená zónu zkušenosti a bezpečnosti. Vše, co je v této zóně obsaženo, je člověkem „vstřebáno, zvnitřněno“, to znamená, že člověk se s vědomostí, událostí, situací již někde setkal, poznal a promyslel, objevil způsob, jakým v této situaci jednat, jak s vědomostí či dovedností zacházet, a ona už mu nepřipadá nová, záhadná, cizí, nebezpečná, ale jako uchopitelná skutečnost. Pokud ze své zóny komfortu vystupujeme do oblasti „neznámého-nepoznaného“, s orientací ven, od jádra zóny komfortu, dostáváme se do oblasti, která se nazývá růstovou-rozvojovou. Přejít z této zóny do druhé je pro člověka stimulující-rušivý-proaktivní. Zážitkově pedagogické formy vytvářejí situace i prověřené procesy či postupy, které člověku umožňují bezprostředním prožitím odhalit nové oblasti, dosáhnout vědomosti a získat zkušenosti. Zážitkově pedagogické zásahy se pokoušejí vytvořit struktury, které napomáhají budování aktivního základního postoje, čímž je míněna pohotovost pouštět se do aktivního prožívání (Vážanský, 1992).

1. 4 Kritéria výběru a přípravy pedagogů

Každý z pedagogů má svůj jedinečný a neopakovatelný styl komunikace a styl řízení. Zážitkově pedagogické přístupy kladou na pedagoga nároky na znalosti a dovednosti v oblasti řízení. Styly řízení jsou naučenými rolemi, avšak jejich projevy jsou omezeny

temperamentem, a to tím jednoznačněji, čím je temperament vyhraněnější (Holec, Holeyšovský, Smékal, PŠL).

1. 4. 1 Organizační oblast

Manažerská oblast předpokládá znalosti a schopnosti organizační, ekonomické. Projektová oblast zase znalost zásad a principů pro tvorbu dramaturgii k různým cílům. Public relations (vztahy s veřejností) představuje umění úspěšně komunikovat, osvětlovat cíle, smysl své činnosti veřejnosti, klientům, odborníkům (Hanuš, Chytilová, 2009).

1. 4. 2 Znalosti o člověku

Po stránce pedagogické je to znalost zásad, metod, principů a dovedností výchovných a vzdělávacích. Po psychologické stránce jde o znalosti o procesech učení, emoční inteligenci, motivaci a potřebách, skupinové dynamice. V oblasti medicínské jsou to znalosti fyziologické, anatomické, zdravé výživě, vztahu zátěže a věku (Hanuš, Chytilová, 2009).

1. 4. 3 Programová oblast

Znalost zásad uvádění her a programů, tvorba zásobníků her postihujících rozvoj schopností. Znalost širokého spektra přírodních sportů, jejich pravidel, metodiky a bezpečnostních norem, dalších prostředků a zážitkově pedagogických přístupů. Pohybové aktivity- sporty v přírodě, turistika, rekreace v přírodě, cvičení v přírodě, hry v přírodě, tábornická a zálesácká praxe. Umělecké aktivity- literatura, výtvarné umění, hudba a zpěv, tanec, film, divadelní umění, fotografování. Sociálně psychologické aktivity- komunikativní, sebepoznávací, tvořivostní, intelektuální, sociální. Společenské aktivity- moderní společenské hry, happeningy, slavnostní rituály, moderní deskové hry. Kognitivní aktivity- pozorování a monitoring, poznávací, experiment. Technické aktivity- konstrukce, zručnost, technika, vlastní práce. IT a mediální aktivity- hry, programová tvorba, vyhledávání, mediální tvorba. Obzvláště se cení nápaditost pedagoga- spontánní nápady, vplynutí z okolností, vymyšlení, vymyšlení na základě zadání (Hanuš, Chytilová, 2009).

1. 5 Evaluace zážitkově pedagogického učení

1. 5. 1 Evaluace prvního řádu

Probíhá před zahájením projektu, používáme jí při tvorbě plánované dramaturgie, zde sbíráme, analyzujeme a vyhodnocujeme dostupné informace o našich klientech, cíli, tématu, prostředí, členech týmu. Vzniká tak výchozí znalostní báze projektu.

1. 5. 2 Evaluace druhého řádu

Používá se v reálné dramaturgii, v projektu samotném. Sleduje, jak klienti reagují na program, jeho cíle, pravidla, směřování, jak se vyvíjí skupina a její dynamika, nakolik se s děním projektu ztotožňují jednotlivé osobnosti. Je důležitá pro usměrnění a vývoj zážitkově pedagogického projektu.

1. 5. 3 Evaluace třetího řádu

Aktuální hodnocení právě proběhlého projektu a s tím souvisejícími hodnoceními jednotlivců, podskupin a celé skupiny klientů, tak jako proběhlého programu, týmu instruktorů a dalších prvků, které měly svůj vliv a význam v projektu. Jak si cíl, téma, program, skupina klientů, tým instruktorů stáli na konci kurzu. Touto částí evaluace se příliš nezaobíráme, nepřikládáme jí význam. Má svůj význam jen v komplexně pojaté evaluaci.

1. 5. 4 Evaluace čtvrtého řádu

Používá se při tvorbě závěrečné ideální dramaturgie, zpravidla s odstupem dvou měsíců. Dotazujeme se klientů, aby se vyjádřili k cíli, tématu kurzu, programové skladbě, k nejpovedenějšímu programu, ke skupině, k instruktorům, atd. Výsledky se mohou porovnat se zjištěnými výsledky evaluace třetího řádu.

1. 5. 5 Evaluace pátého řádu

Nejtěžší část evaluace. Ale přináší nejpresnější výsledky. Sledujeme nakolik se cíl a téma projektu zvnitřnilo klienty, nakolik se naučené dovednosti, vědomosti, modely chování a hodnoty staly součástí jejich života. Nakolik je udržují a rozvíjejí samotní klienti, anebo třeba i předávají dál mezi další skupiny. Co vše projekt svým působením rozvinul, kam zapůsobil, co způsobil (Hanuš, Chytilová, 2009).

1. 6 Zážitekové pedagogické přístupy v MŠ a RVP

Sám RVP PV podporuje zážitkové pedagogické přístupy „Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou ... Uplatňování prožitkového učení v předškolním vzdělávání je již v dnešní době zásadní a samozřejmé. Naší snahou je poskytnout dětem prostřednictvím vzdělávací nabídky co nejvíce prožitků z reálného prostředí, které je obklopuje. Při tvorbě integrovaného bloku ve školním vzdělávacím programu by mělo proto vždy předcházet promyšlení a stanovení aktivit, které žádomci prožitek dětem skutečně poskytnou. Příkladem z praxe uvádím pár slov učitelky MŠ:

„Ani při seznamování dětí s profesemi dospělých nedáme přednost pomůckám či různým doplňkům ve třídě. V blízkosti mateřské školy se nachází pošta. Navštívíme pracoviště a pošleme samy sobě balík. Na jeho vypravení se podílí každý a všichni také mají radost, když ho paní doručovatelka skutečně do školy doručí. Na jarmarku děti obdivují šikovné ruce řemeslníků. Pozveme mezi nás tatínka, který se zabývá výrobou šperků. Ten přinese s sebou nástroje - kulatý dřevěný kruh, pilničky, měděné drátky, kleště. Chvilí pozorujeme, jak pod jeho rukama vzniká prstýnek. Poté si sami několik šperků vyrobíme. Co radosti prožijí děti, když se jim dílo podaří a ještě i potěší dárečkem své blízké. Je zcela logické, že děti využijí poznatky a dovednosti získané v praktických činnostech ve hrách. Například obohatí svými nápady námětovou hru na poštu, z drátků si samy zhotoví potřebný doplněk.“ (Jitka Veselá, 2009). RVP [online], [cit. 2009-03-19].

Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/PU/3028/PROZITKOVE-UCENI.html/>

2 Historické ohlédnutí za kořeny zážitkových přístupů

2. 1 Konfucius

Zážitekové přístupy fungují od nepaměti. Zmíníme Konfucia nar. 551 př. n. l. a všechno čínské filozofování, které je přikloněno k člověku a k praktickému životu. Konfucius naučil své žáky všeobecným zákonům myšlení, ale snažil se je neustálým ovlivňováním přivést k samostatnému a správnému myšlení. „Řekni mi a já zapomenu. Ukaž mi a já si možná zapamatuji. Zapoj mě a já pochopím“ (Storig, 1990).

2. 2 J. A. Komenský (1592-1670)

I J. A. Komenský prosazoval celostní rozvoj osobnosti. Tvrdil, že je třeba vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku. Nejdůležitější zkušenosti podle něj člověk získává pomocí vlastních smyslů. Doporučoval využití „her“ a „hraní“ při výuce. „Vzdělání začíná a končí u opravdové zkušenosti; učení musí být spojeno s pobytem v přírodě; musí připravovat na život.“ Ve svém díle „Velká didaktika“ klade důraz na propojení teorie a praxe, propojení jednotlivých vyučovacích předmětů, podporu samostatného vzdělávání a řešení problémů, motivovaného vlastním zájmem (Kasper, Kasperová 2008). V této práci se zaměřuji na děti předškolního věku a právě hra jako výchovný prostředek, má u nich rozhodující úlohu. Tvoří základní formu dětské činnosti. Za jejího přispění děti hlouběji poznávají svět (napodobivé, tematické hry), utvářejí si mravní a estetické postoje ke skutečnosti a rozvíjejí si své schopnosti, potřeby a zájmy (Jůva, 2001). Proto hračky, nebo jak Komenský říká, titěrky, „nejen pro hru a kratochvíl, ale i pro potřebu rozumnosti dětem dávány býti mají“. Výchovný význam hry se uplatňuje zejména při kolektivních hrách. Proto se děti mají vzájemně sblížovat a každodenně si společně hrát. Výchova má být ale uvědomělá a záměrně řízená, nikoli nechána živelnému rozvoji dítěte, jen nahodile řízenému rodiči. Komenský svým rozsáhlým pedagogickým dílem dal základ idejím i v oblasti předškolní výchovy, které byly dále rozvíjeny pedagogy další doby (Bartušková, 1969).

2. 3 M. Montessori(1870-1952)

V předškolní pedagogice se do historie také zapsala Marie Montessori, která kladla důraz na svobodu dítěte a podporu rozvoje jeho schopnosti a dovednosti, jednoduše utváření sebe sama. Dospělý má dítěti utvářet dostatek situací, které vedou k jeho rozvoji. Skupiny jsou v montessoriovských školkách věkově smíšené, čím je dán větší prostor ke spolupráci. Pouze dítě milované a sebejisté a na druhé straně dítě činné, získávající reálné zkušenosti, k využívající nejen svobodu, ale i zodpovědnost, může dosáhnout tzv. normality (Kasper, Kasperová, 2008).

Dítě je tvůrcem sebe sama

Ačkoliv se vyvíjí v kontaktu s prostředím, z něhož čerpá podněty, ovlivňují ho lidé v blízkém okolí, přesto pouze ono samo určuje, které podněty, jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání.

Pomoz mi, abych to dokázal sám

Tato prosba, s níž se malé dítě obrátilo na Marii Montessori, se stala hlavním krédem její pedagogiky. Úkolem dospělých je to, aby dítě vlastními silami a svým tempem získávalo nové vědomosti a dovednosti, vzrůstalo do světa, který ho obklopuje.

Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí, jevů, rozvoj myšlení a řeči.

Důraz kladen na spojování tělesné a duševní aktivity. Je potřeba vycházet z konkrétního poznání a manipulace s věcmi.

Respektování senzitivních (citlivých) období.

Doba, v níž je dítě obzvláště citlivé a jakoby připravené pro získávání určitých dovedností. Není-li takové období využito, senzitivita zaniká.

Svobodná volba práce.

Dítě samo rozhoduje, co bude dělat, s kým bude pracovat a jak dlouho bude pracovat.

Připravené prostředí.

Pracovní místo, pomůcky, předměty k manipulaci je třeba uspořádat tak, aby umožňovaly osvojení nových poznatků samostatně, bez vnější pomoci.

Polarizace pozornosti.

Dítě je schopno soustředit se intenzivně a dlouhodobě na práci, která ho zaujme. Polarizace pozornosti je základem učení.

Celostní učení.

Vzájemné působení tělesné a duševní aktivity se musí promítat i do procesu učení.

Wikipedie [online], [cit. 2011-10-14]. Dostupné na

http://cs.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori .

2. 4 John Dewey (1859-1952)

Byl myšlenkovým otcem zážitkového vzdělávání, otec tzv. funkcionální psychologie, instrumetalismu, představitel pragmatismu. Dewey vychází z kritiky staré herbartovské školy a konstatuje, že jejím těžištěm není dítě. Pragmatická škola ve svých důsledcích znamená výrazný zásah do stávajícího školství. Základními ideovými pilíři pragmatické pedagogiky jsou:

1. Dítě (žák) se stává centrem, kolem kterého krouží veškerá výchova, učební prostředky, atd. Tuto tendenci pragmatické pedagogiky nelze chápat jako krajní pedocentrismus, ale v tom smyslu, že žák má aktivně pracovat, žít vlastním životem a zmocňovat se aktivně životních zkušeností. Tak jako u reformní pedagogiky je základním východiskem hluboké studium psychologie dítěte.
2. Vyučovací proces pragmatická škola nechápe jako předávání systematicky uspořádaných vědomostí, ale jako rozvíjení dětské zkušenosti. Dítě proto má mít kontakt se společenskou i fyzickou zkušeností, má ji znát. Tato zkušenost nemá být náhradou, jak ji prezentovala stará škola. Dítě má získávat vlastní aktivitou zkušenosti, tato činnost ho výrazně motivuje, vzbuzuje zájem a vyvolává problémy. Toto mu nemůže poskytnout tradiční škola, ani tradiční knihy. Zkušenosti žáci získávají v osobní činnosti.

V tomto pojetí buduje Dewey pracovní školy. Základní metodou k získávání poznatků je praktická činnost a experimentování žáka. Žáci se učí tím, že ve škole řeší úlohy a problémové situace. Žák má totiž zkoušet, používat různých názorů, informací a řešení. Zároveň si má pamatovat optimální řešení. Veškeré vyučování je praktická činnost žáků, učení činností.

Zárukou produktivity práce školy je zájem a aktivita. A ta se rozvíjí v pracovní činnosti žáka. Důsledky takto pojaté výuky jsou značné. Učitel se mění v poradce, učebnice v pracovní příručky. V tomto duchu se rozvinula projektová metoda, která získává i ve školách v ČR stále větší uplatnění. Wikipedie [online], [cit. 2011-12-23]. Dostupné na http://cs.wikipedia.org/wiki/John_Dewey .



Graf č. 1 Dewey(Hanuš, Chytilová, 2009)

2. 5 Hermann Lietz (1868-1919)

Byl rozhodnut po svém ročním pobytu (1896-97) na anglické škole v Abhosholmu, změnit dosavadní systém vyučování v Německu. Zakládá první německý výchovný ústav v Ilsenburgu. Výchova a vzdělání probíhali ve volné přírodě. Vyučování bylo založeno na zákonech vychovatelského umění a na vědeckých principech. Bylo koncipováno psychologicky, zakládalo se na zájmu žáka, využívalo praktických cvičení (na zahradě, v dílnách) a princip názornosti (hojně používání obrázků, modelů a map). Při vyučování byl žák sám činný a měl se vyučování účastnit se zájmem, díky čemuž se učil pozorovat, srovnávat, myslet a hodnotit, chápat se aktivně učební látky, kterou dokázal samostatně využít a uplatnit, jak od něj žádal moderní život v národním duchu (Kasper, Kasperová, 2008).

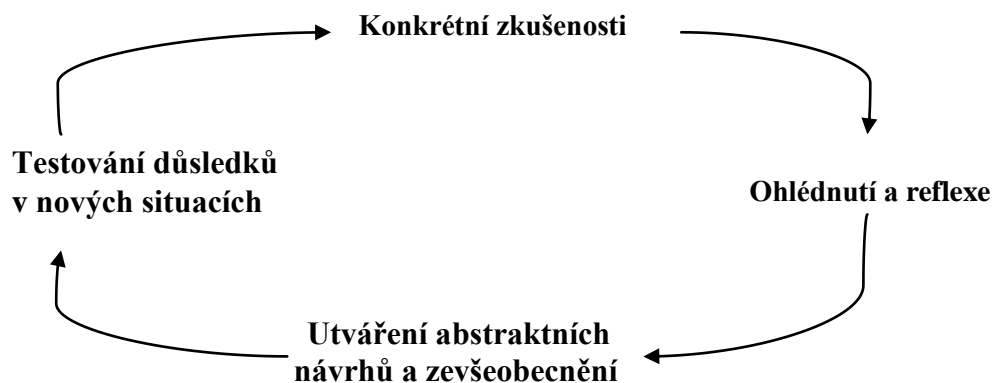
2. 6 Kurt Hahn (1886-1974)

Německo-židovský pedagog. Založil internátní školu, která se vyznačovala bohatou nabídkou uměleckých aktivit. Výrazný byl pedagogicko-zážitkový koncept výchovy a vzdělání. Formuloval 7 principů salemské školy.

1. Dát dítěti možnost poznat sám sebe.
2. Dát dítěti možnost prožít vítězství a prohry.
3. Dát dítěti možnost spolupodílet se na utváření společné věci.
4. Dát prostor tichu.
5. Cvičit fantazii.
6. Soutěže mohou hrát důležitou roli ve výchově a vzdělávání, nikoli však určující.
7. Osvobodit chlapce a dívky z bohatších rodin a sociálně výše postavených vrstev od pocitu privilegovaného postavení (Hanuš, Chytilová 2009).

2. 7 Kurt Lewin (1890-1947)

Vytvořil skupinovou dynamiku, zakladatel sociální americké psychologie. Základem bylo propojení teorie a praxe. Zkušenostní učení je postaveno na konkrétním zážitku, který ohlédnutím a reflexí vede k formování abstraktního pojetí a zevšeobecnění, jež následně testuje důsledky návrhů v nových situacích. Učení je koncipováno jako čtyřstupeňový cyklus. Bezprostřední konkrétní zkušenost je základem pro pozorování a reflexi. Lidé mohou zážitek prožívat úplně, konkrétně či abstraktně. Jeho cyklus učení prožitkem (Hanuš, Chytilová, 2009).



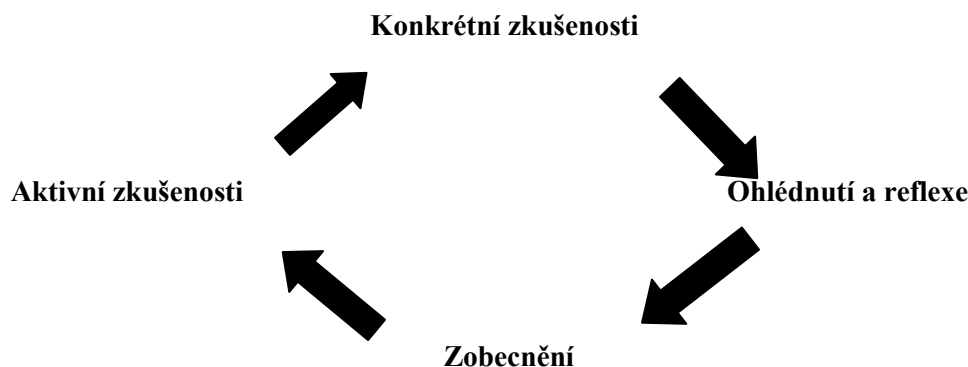
Graf č. 2 Lewin(Hanuš, Chytilová, 2009).

2. 8 Jean Piaget (1896-1980)

Vychází z předpokladu, že se člověk během života neustále vyvíjí, a sleduje tento rozvoj od dětství až po dospělost. Rozlišuje dvě základní dimenze rozvoje dospělého myšlení, a to zážitek a koncept- reflexi a aktivitu. Říká, že „rozvoj myšlení se pohybuje od konkrétního pohledu na svět v dětství k abstraktnímu pohledu v dospělosti a os. aktivního egocentického pohledu k reflexnímu způsobu uvědomování si“. Pro Piageta tvoří množství zážitků, představ, reflexí a akcí základní kontinuum pro rozvoj myšlenek v dospělém věku. Ve svých studiích poznávacích procesů v dětství viděl klíč k pochopení základů lidského poznání. Inteligence je vytvářena zkušenostmi a není to vrozená charakteristika, ale výsledek interakcí mezi člověkem a prostředím. Vědomost v konkrétním konání, je neoddělitelná od zážitků. Činnost je klíčem k rozvoji inteligence (Hanuš, Chytilová, 2009).

2. 9 David A. Kolb (1939-)

Od Lewinova modelu cyklu se příliš neliší. Vytvořil typologii čtyř stylů učení odpovídajícím čtyřem fázím cyklu. Učení by mělo být založeno nejen na předávání slov, protože znevýhodňuje ty, jejichž verbální dovednosti nejsou dostatečně silně vyvinuty. Zkušenostní učení, v němž hraje hlavní roli zážitek. Kombinuje tedy již zmiňovaný zážitek, vnímání, poznávání a chování. Šest charakteristik zkušenostního učení: Není pevně dán termín dosažení výsledků, je koncipováno jako proces. Je to holistický proces. Zahrnuje přenos informací mezi člověkem a prostředím. Je to proces tvoření vědomostí. Je to průběžný proces zakotvený na zážitcích. Vyžaduje řešení konfliktů mezi protichůdnými styly adaptace na vnějším prostředí (Hanuš, Chytilová, 2009).



Graf. č. 3 Kolb(Hanuš, Chytilová, 2009)

2. 10 Joseph Cornell (1950-)

Je významnou osobností „první vlny“ environmentální výchovy. Vyvinul oblíbenou a hojně využívanou metodiku pro aktivity s dětmi v přírodě. Kniha Sdílet přírodu s dětmi byla přeložena do dvanácti jazyků a je základem řady programů s dětmi v přírodě. Není tedy divu, že Cornellovy metody a myšlenky jsou využívány v praxi lesních mateřských škol. Zde jsou některé konkrétní metody přizpůsobené věkové kategorii 3 až 7 let využívané v LMS. Zážitek je v Cornellově pojetí cestou k poznání přírody. Cornell označuje proces učení zážitkem pojmem „flow“, který můžeme chápat jako plutí, sladění se. Flow stav známe, když se plně soustředíme na nějakou aktivitu, jsme pohlceni činností v každém jejím detailu. Ne náhodou je významným prvkem zážitkové pedagogiky lezení na laněch. Ačkoli sám Cornell tyto aktivity nezařazuje, zážitek na laně v korunách stromů je dobrým příkladem pro porozumění flow stavu. Pro většinu lidí je lezení ve výšce intenzivní a plně pohlcující, tedy navozující flow stav, v němž silně prožíváme každý moment. Takový stav Cornell považuje za ideální způsob poznávání přírody. Je intenzivní, aktivizující a podle Cornella vede k porozumění procesům v přírodě, z něhož odvozuje vůli ji chránit. Při pobytu v přírodě pedagog může určitými kroky pomoci dětem „ponořit se“ do prožitku, tedy podpořit flow učení. Je pochopitelné, že takový krok nelze autoritativně nařídit. Klíčový je proto přístup pedagoga k dětem (Hanuš, Chytilová, 2009). Cornell shrnuje doporučení pro práci s dětmi takto:

1. méně učte a více sdílejte
2. buďte vnímaví
3. udržujte koncentrovanou pozornost

4. nejdřív nechte dívat se a prožít, pak mluvte

5. celý zážitek naplňujte radostí

RVP [online], [cit. 2010-08-05]. Dostupné na:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/9321/VYUZITI-METODIKY-JOSEPHA-CORNELLA-NEJEN-V-LESNI-MATERSKE-SKOLE.html/>

2. 11 Zážitkové vzdělávání v ČR

2. 11. 1. Od Komenského k druhé světové válce

Výše bylo již zmíněno dílo J. A. Komenského, které mělo pro vznik zážitkové pedagogiky velký význam. V 19. stol. byl obecný zájem o českou historii, přírodu velmi silný. To vedlo v pol. 19. století k založení Sokola (1842) a Turistického klubu (1888). Turistika se jako termín začíná vyskytovat i v odborné literatuře. Pro turistiku je typické kombinování aktivního pohybu s dalšími činnostmi (táboření, poznávání přírody, historie, památek, apod.). Rozmach sportu je také značný. Vznik veslařských klubů (1860), cyklistika. Poukazuje se na souvislost mezi sportováním, přírodou a výchovou. Na začátku 20. století se k nám dostává anglosaská inspirace v podobě skautského hnutí a amerického hnutí lesní moudrosti, které v našich zemích zapustily své kořeny. Ve 20. letech 20. století začalo junácké hnutí používat termín výchova v přírodě. Rozvíjel se také tramping inspirovaný americkou literaturou a filmy. Začaly se pořádat různé letní tábory, vzdělávací kurzy a experimentální školy. Rozvoj výchovy v přírodě pozitivně ovlivnilo také dílo spisovatele a učitele Jaroslava Foglara- romantický vztah k přírodě, důležitost práce v malých, neformálních skupinách, ovlivňování sebe sama a vztahů k ostatním lidem, schopnost sebekontroly, nezávislé přijímání rozhodnutí. Druhá světová válka tento vývoj násilně zpřetrhala (Franc, Zounková, Martin, 2007).

2. 10. 2. Komunismus 1948-1989

Po válce následovalo nucené sloučení sportovních a mládežnických spolků, demokratické proudy se však nepodařilo zcela umlčet. Rozvinula se tradice školních výletů, škol v přírodě, lyžařských kurzů a letních soustředění. V r. 1953 vznikla na UK první katedra zaměřená na turistiku a sporty v přírodě (1964-68). V dalších letech k nám pronikly první informace o organizaci Outward Bound. Začalo se využívat her a tvořivých aktivit

(1974-1986). Začínají se prosazovat i různá ekologická hnutí, jejichž činnost také zahrnuje výchovu v přírodě-Brontosaurus, Svaz ochránců přírody, Centra ekologické výchovy apod. V r. 1977 byla založena Prázdninová škola Lipnice-nové experimentální formy výchovy v přírodě (Franc, Zounková, Martin, 2007).

2. 10. 3 Výchova v přírodě po roce 1989

Organizace a spolky se snažily navázat na tradice své činnosti před rokem 1948 a zároveň zachovat pozitivní prvky vývoje posledních čtyřiceti let. Popularitu si zachovává tramping, rozvíjí se cyklistika, ekologické spolky. Rozvoj zážitkových programů nadále probíhá pod hlavičkou Fakulty tělesné výchovy a sportu, Prázdninové školy Lipnice a mnoha dalších institucí, škol, univerzit, neziskových a nevládních organizací i komerčních firem (Franc, Zounková, Martin, 2007).

3 Charakteristika předškolního věku dítěte

Předškolní období zahrnuje vývoj dítěte od jeho tří do šesti let. Dítě v předškolním období udělá obrovský skok ve vývoji. Zajímá se o svět. V tomto období nastává obrovský posun v rozumových schopnostech dítěte, daleko více než v oblasti pohybové. Z hlediska motoriky je daleko více zručné, než v období batolete (Spáňhelová, 2004, str. 9).

3. 1 Motorický vývoj

Pomocí svého těla a svých smyslů získává dítě nové zkušenosti a denně se učí-to ostatně platí i pro celý jeho další život. Je proto důležité, aby se tělu a smyslům dítěte dostávalo podnětů a podpory. V PČ bude dítě potřebovat hlavně jemnou motoriku- cílené používání prstů je důležité pro plnění mnoha každodenních úkolů. V MŠ by se mělo dítě naučit používat své prsty cíleně. Děti tu nadšeně zkoušejí třeba rozličné malířské náčiní. Děti při tom trénují cílené pohyby svých prstů stejně jako koordinaci ruky a očí-tedy dovednosti, které nejsou důležité jen při malování, ale také v mnoha dalších oblastech života. Čím dříve začne dítě s tréninkem, tím dříve uvedené dovednosti získá. Neméně důležitou oblastí rozvoje v předškolním věku je rozvoj hrubé motoriky- pohyby celého těla a jeho jednotlivých větších částí (paže, nohy). Tyto pohybové zkušenosti

mu pomohou dobře zvládnout i abstraktní úlohy- rychlost vlaku- dítě má možnost porovnat z již získanými vlastními zkušenostmi, rozdílnými rychlostmi, třeba z běhu nebo při jízdě na kole. Podobně si bude umět díky svým zážitkům se šplháním lépe představit výšku a bez potíží rozliší různé perspektivy. Čím více zážitků spojených se šplháním a běháním, tím lépe bude dítě vyzbrojené pro učení ve škole (Ebbert, 2011, str.12, 13).

3. 1. 1 Tříleté dítě

Umí chodit po schodech nahoru i dolů, na malý okamžik udrží rovnováhu na jedné noze, umí kopat do míče, nakrmí se samo a občas potřebuje minimální pomoc, skáče na místě, jezdí na tříkolce, hází míč vrchem bez přesného zacílení, lépe zachází s tužkou, pastelkami a fixy-úchop špetkou, umí obracet stránky v knize po jedné, rádo si staví z kostek, hraje s plastelínou, projeví se dominance ruky, daří se mu nést nádobu s vodou, přelévá tekutiny, umí si umýt ruce, poradí si s knoflíky zipy, apod.

3. 1. 2 Čtyřleté dítě

Umí chodit v jedné přímce, poskakuje na jedné noze, umí řídit s přehledem tříkolku, leze po žebřících, šplhá po prolézačkách, přeskočí překážku vysokou 12-15 cm, při doskoku na obě nohy snožmo, už dokáže lépe mířit míčem, plastelínové objekty už mají reálný tvar, umí kreslit tvary, kreslí s určitým záměrem, dokáže navlékat korálky, apod.

3. 1. 3 Pětileté dítě

Umí chodit pozpátku, po schodech střídá nohy, může dělat kotrmelce, udržuje rovnováhu, chytí míč ze vzdálenosti 1m, některé děti se naučí jezdit na kole, udělá deset skoků v řadě, aniž by spadlo, podle vzoru dokáže napsat různá písmena, tvary, vybarvuje omalovánky, zcela zřejmé, která ruka je dominantní, stříhá nůžkami, apod.

3. 1. 4 Šestileté dítě

Zvětšuje se síla svalů, zlepšují se dovednosti hrubé i jemné motoriky, pohyby jsou přesnější a přestávají být zbrklé, rádo vyvíjí tělesnou aktivitu, lepší koordinace ruky a oka, plavání, kopání do míče, baví ho výtvarné a rukodělné práce s různými materiály, v zájmu píše číslovky a písmena, obkresluje různé předměty, skládá papír, vystřihuje jednoduché tvary, umí si zavázat tkaničky, atd. (Allen, Marotz, 2002).

3. 2 Percepční a kognitivní vývoj

K tomu, aby dítě pochopilo, co se děje v jeho okolí, potřebuje své smysly. Zatímco využívá celé tělo k dobývání světa, uplatňuje uši, oči, nos, ústa a pokožku, aby svět pochopilo, aby si utřídilo osoby, předměty a materiály, aby se zorientovalo v prostoru a aby si dokázalo udržet vnitřní rovnováhu. Protože je pro vaše dítě mnohé něčím zcela novým, bere to také vážněji než dospělý člověk a svá zjištění ověřuje. Ve snaze porozumět světu přitom stále pátrá po vzpomínkách na podobné obrazy, zvuky, pachy či pohyby. Dítě sleduje, naslouchá, čichá a ochutnává. Nepotřebuje k tomu žádnou zvláštní podporu, jen dostatek podnětů. Když dítě například při malování zjistí, že barva pochází jednou z tužky a jindy zase z kelímku, získá zkušenost, že různé věci mohou působit podobně. Je přirozené, že začne také srovnávat složení prstové barvy s podobně vypadajícími věcmi, které už zná: například s jogurtem či tvarohem. Je jogurt na dotyk stejný jako prstová barva? Dá se jím také malovat? Nijak se tedy nemůžeme divit, pokud předškolák začne najednou experimentovat s jogurtem coby barvou. Ponecháme malému výzkumníkovi v rozumném rámci dostatek prostoru k opatřování vlastních napínavých objevů. Cílené vnímání je u dětí předškolního věku většinou ještě narušováno okamžitými podněty, kdy se náhle objeví něco, co dítě více zaujme: Potom děti téměř automaticky přesměrují svoji pozornost k zajímavé novince (Ebbert, 2011, str.12, 13).

3. 2. 1 Tříleté dítě

Pozorně poslouchá pohádky, příběhy komentuje, zvláště pokud se vyprávění týká domova a rodinných událostí, rádo se dívá do knížek a předstírá, že čte, baví ho napínavé příběhy, hraje si realisticky, dokáže třídit předměty dle barvy, tvaru, velikosti, dokáže pojmenovat základní barvy, nahlas počítá předměty, málo chápe pojem času, apod.

3. 2. 2 Čtyřleté dítě

Pozná, jestli dvojice slov zní stejně, pozná několik tiskacích písmen, rádo poslouchá vyprávění o tom, jak co funguje, baví ho hra se slovy, chápe pojem nejvyšší, největší, stejně, více, chápe souslednost každodenních událostí a činností, dokáže skládat puzzle či podobné skládačky, apod.

3. 2. 3 Pětileté dítě

Chápe pojmy, stejný tvar, stejná velikost, ze dvou vystřižených trojúhelníků sestaví čtverec nebo obdélník, z určitých předmětů vybere ty, které mají jeden společný rys – potraviny, lodě, atd., chápe pojmy nejmenší a nejkratší, dokáže je vyrovnat správně do řady, rozlišuje první, druhé, poslední, umí počítat do dvaceti a dál, pozná číslovky 1-10, chápe pojem „menší množství“, ví, k čemu slouží kalendář, chápe pojem polovina, má nespočet otázek: Proč? Co? Kde? Kdy?, je zvědavé, učí se s velkým záplem, určí hodnotu některých mincí, popř. poznají celou hodinu na hodinách, apod.

3. 2. 4 Šestileté dítě

Prodlužuje se doba, po kterou je dítě schopno udržet pozornost, míra soustředění někdy ještě kolísá, chápe pojmy související s kategorií času a pohybu, pozná čtyři roční období, pamatuje si hlavní svátky a činnosti které se k nim vážou, baví ho skládky, činnosti spojené s počítáním a tříděním, některá slova pozná i přečte, ví která ruka je levá a pravá, věří různým pověrám a nadpřirozeným jevům, získává povědomí o smrti a umírání, apod. (Allen, Marotz, 2002).

3. 3 Vývoj řeči a jazyka

3. 3. 1 Třileté dítě

Mluví o nepřítomných lidech, mluví o tom, co dělají druzí, připojuje další informace k tomu, co bylo řečeno, správně odpovídá na jednoduché otázky, klade stále více otázek, přivolává pozornost k sobě, k předmětům, událostem, organizuje chování ostatních lidí, používá rituály, komentuje různé předměty a právě probíhající události, aktivně používá tři sta, až tisíc slov, recituje říkanky, zpívá jednoduché krátké písničky, používá několik přívlastků za sebou, rozlišuje mezi jednotným a množným číslem ale často v nesprávném tvaru, apod.

3. 3. 2 Čtyřleté dítě

Používá předložky, užívá přívlastňovací tvary, vytváří složitá souvětí, mluví skoro zcela srozumitelně, začíná správně používat minulý čas, mění hlas a strukturu podle toho kdo je posluchačem, dokáže říct celé své jméno a k jakému pohlaví patří, odpovídá na otázky co je třeba když jsi, když je, zpívá jednoduché písničky a říkanky, apod.

3. 3. 3 Pětileté dítě

Slovní zásoba činí 1500 a více slov, podle obrázků převypráví příběh, funkčně definuje jednoduchá slova, umí pojmenovat až osm barev, chápe jednoduché vtipy a samo si je vymýšlí, vytváří věty o pěti, sedmi slovech i delší, umí říct, v jakém bydlí městě, kdy má narozeniny, jak se jmenují jeho rodiče, umí vyřídít krátký vzkaz, správně používá podmiňovací způsob, mluví srozumitelně a gramaticky správně, apod.

3. 3. 4 Šestileté dítě

Rádo si povídá, často „nezastaví pusu“, dokáže vést konverzaci v dospělém duchu, pokládá velké množství otázek, slovní zásoba deset a patnáct tisíc slov, správně časuje slovesa, skloňuje podstatná jména, rozhořčení nebo vztek ventiluje slovními výlevy spíše než záchvaty vzteku nebo tělesným násilím, přeříkává si pro sebe jednotlivé kroky, které podniká, mluví hrubě, připadá mu to legrační, rádo dává hádanky, baví ho poslouchat vymyšlené příběhy i ty čtené, je schopno se naučit více než jednomu jazyku, apod. (Allen, Marotz, 2002).

3. 4 Osobnostně-sociální vývoj

3. 4. 1 Třileté dítě

Chápe v čem spočívá střídání, ale není vždy ochotné to respektovat, je vstřícné, přátelské, často se směje a snaží se zavděčit, často ho trápí noční můry, bojí se tmy, přidává se k jednoduchým hrám, skupinovým činnostem ale váhavě, často si mluví samo pro sebe, předměty při hraní používá symbolicky, často si ale hraje samo, pomalu se přidává k ostatním, brání své hračky a majetek, mnohdy násilnický, zkouší hru v roli s ostatními, začíná se projevovat soucit, vydrží poslouchat až deset minut, může mít stále svého oblíbeného mazlíka- plína, polštář, apod.

3. 4. 2 Čtyřleté dítě

Někdy překypuje až přílišným nadšením, je otevřené, přátelské, společenské, rychle se u něj střídají nálady, často má smyšlené kamarády při hře, spolupracuje s ostatními, vychloubá se, překrucuje, zkouší, jestli mu to projde, pokud bude mluvit sprostě, je hrdé, touží po časté chvále, vše chce tvrdošijně dokázat samo, pokud to nejde, výbuch vzteku,

zničení díla, spíš vyhrožuje slovně, často se posmívá, začíná mít nejlepší kamarády, apod.

3. 4. 3 Pětileté dítě

Rádo se kamarádí, často zvláštní přátelství s jedním dítětem, je štědré velkorysé, dělí se o hračky, hraje si kooperativně s ostatními, má spoustu nápadů, jak hru obohatit, vůči slabším cítí velkou náklonnost, rodiče poslouchá, nadále potřebuje, aby ho dospělí povzbuzovali, a dodávali mu pocit jistoty, ale ne tak otevřeně, neprožívá už tak velké emoční výkyvy, chlubí se svými úspěchy, baví okolí vtipy, rozesmívá, apod.

3. 4. 4 Šestileté dítě

Prochází náhlými změnami nálad- nejlepší přítel je rázem nejhorší, jeden den ochotné, druhý ne, zasahuje tím zvláště matku, stává se méně závislý na rodičích, chce „být velké“, chce se zalíbit a vyhovět dospělým zvenčí, někdy si přehnaně stěžuje na bolístky, upoutává pozornost, sebestředné, těžce nese selhání, nesnáší, když ho někdo opravuje, když prohrává ve hře, často lže, podvádí, bere věci, které patří jiným, někdy mívá strach ze tmy, bouřek, zvuků, psů a jiných zvířat, s velkým zaujetím se zajímá o vše, co se kolem něj děje, apod. (Allen, Marotz, 2002).

3. 5 Role-klíč k poznání života

Předškolní věk je věkem tisícero „proč“ a „jak“. Předškolákovo poznávání světa naráží ovšem na zvláštní meze, chybí mu některé schopnosti, které se nám dospělým zdají naprosto samozřejmé. Je zde například kognitivní egocentrismus. Nejde o sobectví (což je obvyklý význam slova „egocentrismus“), ale o neschopnost pochopit, že druhý člověk vidí věci jinak, z jiné perspektivy a na základě jiných informací než já. S tím souvisí i běžný mylný dojem dítěte, že rodiče mohou číst v jeho mysli. Pochopení, že druhého člověka je možné obelhat, znamená v tomto období významnou „vymoženost“ kognitivního vývoje (Říčan, 2005). Předškoláci si už spolu dovedou složitě a zajímavě hrát, a to i bez pomoci dospělých. Učí se přitom střídavě zaujímat různé role: roli toho, kdo spolupracuje s druhými, roli toho, kdo vede a kdo je veden, i roli toho, kdo soupeří (všechno jen na chvíli). Mnoho místa a času zabírá v životě předškoláka agresivita, jak ta, kterou vidí kolem sebe a na kterou naráží, tak jeho vlastní agresivní impulzy, ať už dobře, nebo špatně zvládané. Všimneme-li si, kolik je agrese v pohádkách a

v televizních pořadech pro děti. Není to náhoda. Malé děti tato tematika zajímá a v tomto zájmu se projevuje potřeba a snaha vyrovnat se s ní. Typickým znakem dětské „agrese“ je Oidipovský komplex (drama) (Říčan, 2005).

Předškolní dítě se učí energicky až útočně „jít na věc“, pouštět se do odvážných dobrodružství, tvrdě dorážet a dobývat. Takové je ve svých akcích-a ještě více ve svých fantaziích. Závodník, bojovník, lovec nebo policista, takové jsou jeho ideály. U děvčátek je tato dobovačná iniciativa podobná, ale méně přímočará. Předškoláková útočná iniciativa má ovšem své meze- tvrdě na ně naráží. Začíná fungovat brzda, kterou společnost dovede „vestavět“ do dětské duše- svědomí. Dovede působit i tehdy, když jsme si jisti, že se nikdy nikdo nedozví, jak jsme jednali. Svědomí může být „zakrnělé“ nebo se dokonce vůbec nevytvoří, někdy je až příliš citlivé (Říčan, 2005). Přibližně kolem třetího roku věku činí dítě objev mimořádného významu. A sice, že silou své představivosti dokáže jaksi vyjít ze sebe sama a stát se někým jiným, někde jinde, někdy jindy. Dobře ví, že to není doopravdy; že zůstává trvale tím, kým je svým tělem a jménem, svými vztahy, svou časoprostorovou určeností. Nicméně a přes to přeže všechno, se dokáže pro své fantazijní „jinobytí“ nadchnout a intenzivně je prožívat. Dokáže se do něj vcítit tak silně, že až zapomíná na své skutečné já, nechce si je ani připustit. Hry na sociální role dovolují také nahlédnout na věci a lidi z jiné perspektivy než je ta moje obvyklá-z pozice někoho, na koho si hraji. Kompenzují frustrace, umožňují vyjít ze své omezenosti, napomáhají uvolnění tvůrčí fantazie. To vše má pro dítě a jeho vývoj mimořádný význam-je vskutku zlomovým objevem! Představivost, fantazie, myšlenkové pochody se dostávají na úroveň, která dovoluje vykládat si svět kolem sebe, „zabývat“ se jím (Helus, 2009).

3. 6 Fantazie

„Předškolní věk- Jsem to, co učiním.“ Erik Erikson- dánský badatel

V oblasti poznávacího vývoje, např. kolem čtyř let života dítěte se dostává jeho inteligence na vyšší úroveň-na úroveň názorného myšlení. Dítě dělá závěry o věcech na základě názoru, vnímání a představování. Snad každý z nás se setkal s fantazií předškolních dětí. Fantazie-“myšlení v obrazech, vytváření nových představ na základě dřívějšího vnímání, obměňování minulé zkušenosti; hlavním znakem je novost kombinací, které subjekt dosud neprožil; míra fantazie je dána nadáním; fantazie život obohacuje...”

Fantazie je pozitivní v životě dítěte. V předškolním věku by se dítě mělo naučit rozlišovat mezi skutečností a výplodem fantazie (Spaňhelová, 2004).

3. 7 Důležitá úloha pohádky a příběhu u dětí předškolního věku

Zmíníme ještě důležitost pohádek a příběhů pro děti předškolního věku. Jejich funkcí je vnést smysl a řád do dětem původně nesrozumitelného, skoro chaotického světa, do světa, jemuž děti, obzvláště v předškolním věku, nemohou plně porozumět. Dát smysl tomu, co se děje kolem, je v dětství někdy úkol obtížnější než například v dospělosti. Pohádky vznikly možná proto, aby byly jakýmsi můstky, které přemostí propast mezi dospělým a dětským způsobem myšlení. Pro dětskou mysl není problém všechno oživit, vdechnout životodárného „ducha“ do věcí kolem sebe, oživit je magickým slovem a různými kousky sympatetické magie, v čemž se podobají lidem na prvotních stupních historicko-společenského vývoje. Jednoduše řečeno, svět dospělých je komplikovaný a složitý labyrint, který musí být srozumitelně převeden na dětské chápání. Takový nesrozumitelný jevový svět přirozeně potřebuje smysluplnou interpretaci, výklad, který nebude několikaznačný a nebude v dětech vzbuzovat rozporuplnost, úzkostné očekávání a nejasnou situaci, plnou tápání. K tomu především slouží pohádka, příběh...strukturuje skutečnost. Ze skutečnosti zkušenost, promluva jazykem, jemuž bude dítě rozumět. Odpovídají hlavně na základní psychické potřeby, které nejsou tak ovlivněny dobou-vztah k rodičům, sourozencům, láska, důvěra, mezilidské vztahy, zvládnutí strachu, rozvíjení pocitu životního smyslu. Upřednostňuje se přirozené vyprávění nebo předčítání. Pohádky (klasické) představují vysoce praktické vademekum vývojové psychologie a alegorických obrazech. Odrážejí v sobě jakousi dětskou psychologii v kostce. Pohádka nemá jen význam výchovný, poznávací a vzdělávací, ale také terapeutický. Pohádkový „happy end“ je pro duševní rozvoj dětí neobyčejně důležitý. Bez něj by svět, jemuž se děti učí rozumět, vypadal zachmuřeně jako obloha při dlouhotrvajícím dešti. Předznamenávají také erotickou výchovu v jemných polohách něžnosti. Dětská mysl se živí fantazií a ta je důležitější než ovládnutí programovacích jazyků různých počítačů, protože fantazie povstává veškerý pokrok lidstva, z fantazie se nakonec rodí i umění, jež dodává lidskému bytí integrální rozměr. I u zcela pasivních dětí pohádky rezonují s fantazijním životem a uspokojují potřebu magicko-fantastického dopracování věcí a dějů kolem nás (Černoušek, 1990).

4 Praktické činnosti a jejich význam

Praktické činnosti s různými materiály mohou plnit řadu úkolů v oblasti výchovy, vzdělávání a pedagogické diagnostiky. Při správném využití mohou sloužit i k nápravě některých nedostatků v oblasti jemné motoriky a smyslového poznávání, jsou součástí terapie různých typů postižení dětí i dospělých osob. Při praktických činnostech učíme děti jak pracovat s danými prostředky a materiálem, učíme je dodržovat vyzkoušené pracovní postupy a využívat zkušenosti a poznatky nahromaděné předchozími generacemi, objevené a ověřené ve výzkumu i v denním životě, v teorii i praxi. Současně však vytváříme prostor pro hledání vlastních řešení problémů, s uplatňováním a rozvíjením technické tvořivosti (Vodáková, 2005).

4. 1 Pracovní činnosti-pracovní výchova v MŠ

Pracovní výchova se prolíná všemi činnostmi v MŠ, celým režimem dne. Patří sem mimo jiné, třeba sebeobsluha, úklidové práce, jiné úkoly, které se denně opakují. V pracovních činnostech si dítě zpřesňuje a rozšiřuje duševní obzor, rozvíjí vnímání, první pracovní představy, fantazii, prohlubuje vědomosti, získává poznatky o účelnosti práce i poznatky o vlastnostech různého materiálu apod. Učí se využívat to, co se naučilo či odpozorovalo při práci dospělých, ve vlastní činnosti. PČ úzce souvisí s rozvojem řeči-pojmenovávání předmětů, pracovního nářadí, různé pracovní činnosti i vzájemně se při práci dorozumívát. Velmi se podílí na formování kolektivu dětí. Upevňuje se cílevědomost, svědomitost, disciplinovanost, samostatnost, rozhodnost, vytrvalost, schopnost překonávat překážky apod. Dítě získává zdravější sebevědomí. Zvyšuje se schopnost estetického cítění. Důležitá je však motivace malých dětí, která musí mít blízkou a konkrétní perspektivu. Dítě často nechápe rozdíl mezi hrou a prací (Zátopková, Malkusová, 1989). Zde se tedy přímo nabízí uplatnit zážitkovou pedagogiku, která toto přirozené nerozdělování činností dětí respektuje a využívá.

4. 2 Podmínky pro uplatnění a rozvoje tvořivosti při praktických činnostech

Pro uplatnění a rozvoj tvořivosti dětí (a podobně i dospělých lidí) při praktických činnostech je nutné zajistit některé podmínky:

-Poskytnout správné informace, které dítě potřebuje získat.

- Poskytnout dětem možnost získat základní pracovní dovednosti a zkušenosti, které jim usnadní a často vůbec umožní jejich nápady realizovat.
- Preferovat originální postupy, podpořit rozumné riskování a hledání nových řešení.
- Vytvořit příznivé sociální klima mezi dětmi ve třídě nebo ve skupině při zájmové činnosti.
- Vzbudit vnitřní zájem o řešení situace, splnění úkolu.
- Využívat heuristické postupy všude, kde to je možné, rozvíjet schopnost pozorovat, srovnávat objekty, jevy a děje.
- Poskytnout dostatek času na promýšlení a realizaci řešení.
- Uspořádat vhodně pracoviště, aby děti měly dostatek manipulačního prostoru.
- Zajistit potřebné materiální podmínky pro činnost, pokud jejich hledání není předmětem tvořivé činnosti (Vodáková, 2005).

4. 3 Cíle praktických činností

Jedním z dílčích cílů vzdělávání je vybavit děti kompetencemi, které jim usnadní řešení praktických problémů se kterými se mohou setkat. Plnění tohoto cíle napomáhá zařazování přiměřeně náročných problémových situací a metod jejich řešení. V současnosti preferovaný kognitivní model řešení problémů rozvíjí logické myšlení, schopnost uvědomit si a formulovat problém a hledat cesty k jejich řešení. Při praktických činnostech je jednou z cest pokusnictví. Při praktických činnostech vznikají problémové situace často spontánně a někdy není jednoduché je úspěšně řešit. Proto se tyto situace a možné problémy snažíme předvídat a připravit se na ně, především tím, že náměty, které nemáme ověřené sami nejdříve vyzkoušíme a hodnotíme je se znalostí specifik dětí, se kterými je chceme uskutečnit. Pedagog však především určité problémové situace záměrně projektuje. Důležitý je také výběr materiálu. Prvořadým hlediskem je jejich hygienická nezávadnost a možnost zajistit bezpečnost práce při individuální i skupinové činnosti dětí. Vybíráme nástroje i činnosti přiměřené věku a zkušenostem dětí. Vybíráme materiály a techniky vhodné nejen pro plnění cílů, ale i pro využívání mezioborových vztahů. Využíváme materiály, které jsou dostupné. Neméně důležitý je také výběr

vhodných námětů. Pokud možno volit náměty, pomocí kterých můžeme rozvíjet tvořivost dětí. Použitelnost výrobku- dárek, dekorace, herní prvek- zajištění motivace dětí k jejich výrobě (Vodáková, 2005).

5 Cíl práce, úkoly a hypotézy

5. 1 Cíl práce

Cílem práce je na teorii, která se opírá o obecné přístupy zážitkové pedagogiky, historii, psychologické zvláštnosti dětí předškolního věku, i na konkrétním případě z praxe zaměřeném na pracovní činnosti v MŠ, ukázat pozitivní dopad zážitkové pedagogiky na vývoj osobnosti dítěte od 3 do 7 let.

5. 2 Úkoly

Úkolem ke splnění tohoto cíle bylo, teoreticky hlouběji prostudovat tuto problematiku. Po stránce obecných přístupů zážitkové pedagogiky se zaměřit na motivaci, pedagogicko-psychologické aspekty, kritéria výběru a přípravy pedagogů, evaluaci projektu, zda RVP PV podporuje zážitkové vzdělávání. Z historického hlediska nahlédnout do několika pramenů a zjistit tak, něco málo o kořenech, ze kterých pochází dnešní zážitková pedagogika. Prostudovat celkovou charakteristiku, psychologické zvláštnosti dětí předškolního věku. Konkrétně vývoj motorický, percepční a kognitivní, řeči a jazyka, osobnostně sociální. Dále pak význam rolí a fantazie v tomto věku, důležitost pohádek a příběhů. Objasnit význam pracovních činností v mateřské škole. Naplánovat a aplikovat zážitkové metody na svém pracovišti mateřské školy. Průběh šetření pečlivě zaznamenávat a zpracovat výsledky.

5. 3 Hypotézy

H1 Příprava zážitkového projektu je časově i materiálně náročnější, než klasické educační metody.

H2 Zážitkové přístupy vtáhnou do dění i ty děti, které se jinak vyhýbají kolektivním činnostem.

H3 Zážitekové přístupy namotivují i takové děti, které pracovní činnosti odmítají, k práci. Intelektově slabší děti lépe pochopí postup práce.

H4 Zážitekové přístupy napomáhají k odbourávání nepozorností, či nepozornost úplně vymizí, u dětí tím, že je vtáhne do děje.

H5 Zážiteková pedagogika, která působí na vnímání intenzivní emocí, má pozitivní dopad na vstřebávání informací dítětem (i se slabším intelektem).

6 Metodika, charakteristika podmínek, cílových skupin

6.1 Metodika

Na samém začátku stála duševní a materiálová, informační příprava výzkumu. Informační příprava zpočívala na studiu informačních zdrojů- knižních publikací, odborných časopisů, internetových zdrojů. Dále jsem využila konzultací s odborníky na půdě domovské fakulty nebo v rámci nejrůznějších seminářů.

Vymezila jsem si výzkumné pole – Co? - zážitkovou pedagogiku, Koho? – děti předškolního věku, Kdy? – při pobytu v MŠ, V jakých situacích? – převážně při pracovních činnostech, či činnostech směřujících k nim. Stanovila cíle, úkoly, hypotézy (viz. výše), a předběžný časový harmonogram (cca půlroční), organizační, materiální a finanční zabezpečení výzkumu.

Pro splnění cíle, úkolů a ověření hypotéz jsem vybrala typy výzkumu a výzkumné metody, které se mi jevily jako validní.

Dle základního paradigmatu nazvěme výzkum, výzkumem z části kvantitativním a kvalitativním. Dle míry obecnosti o základní i aplikovaný, kde jde v prvním případě o to, obohatit vědění a v případě druhém, využít výsledků v praxi a řešit její konkrétní problémy. Ve vztahu ke skutečnosti výzkumem- teoretickým, kdy využívá abstrakce, analýzy, syntézy, modely apod. a empirickým, spojeným s praxí, realitou. Ke komplexnosti objasňování- interdisciplinárním, kde se integrují poznatky a přístupy vícero disciplín. Ke splnění cíle jsem stručně použila strukturované i nestrukturované pozorování- podle skutečnosti. Dále jsem výzkumné metody realizovala a zpracovala údaje. Interpretovala výsledky výzkumu k cílům, hypotézám a úkolům, závěry výzkumu a využití jeho výsledků.

Závěry jsou obsahové- konfrontace zjištěných výsledků, metodologické- analýza použitých metod, praktické- využití zjištěných poznatků v praxi, sporné otázky, které otvírají cestu k dalšímu hledání.

6. 2 Charakteristika podmínek

Empirický výzkum, jehož záznam z pozorování se nachází za teoretickou částí této práce, se odehrává především na půdě mého pracoviště, kterým je jednotřídní vesnická Mateřská škola. Pracuje dle ŠVP „Školka plná pohody.“ Její umístění je situováno na kraji obce, kde to děti nemají daleko do přírody. Součástí je rozlehlá školní zahrada s pískovištěm, nízkými ovocnými stromy a terénními úpravami pro umožnění pohybu v náročnějších podmínkách. Třída je vzhledem k počtu dětí, kterých je 22, malá. Nevýhodou je, že se stoly využívají nejen ke stravování, ale i k jiným běžným výchovně-vzdělávacím činnostem. Prostor herny je zároveň využíván pro odpolední odpočinek- děti jsou tedy nuceny své projekty v těchto místech uklízet. Je technicky velmi nadstandardně vybavená. Disponuje třemi PC, které jsou určeny pro děti. Dále diaprojektorem, který je využíván hojně k edukaci- výukové PPT prezentace, motivační promítání videí, hudby, apod. Mateřská škola sídlí v budově se školou základní a hojně s ní spolupracuje při nejrůznějších akcích, či při využívání pomůcek. V dalším výzkumu jsem využívala dobře vybavenou domovskou fakultní knihovnu, výborně spolupracujícího vedoucího práce p. doc. Ing. Jitku Vodákovou, CSc., Regionální vzájemné výměny zkušeností, kde jsem měla možnost své dosavadní zkušenosti ze zážitkové pedagogiky prodiskutovat s ostatními lidmi, kteří se jí zabývají a prakticky i společně zkoušení „ na vlastní kůži“, apod.

6. 3 Charakteristika účastníků

Tento akční výzkum jsem aplikovala na děti předškolního věku tj. od 3 do 7 let v počtu 22 dětí- 14 dívek, 8 chlapců, ve věkově smíšené třídě. Žádné dítě nemá speciální individuální vzdělávací potřeby. V této třídě působí dva pedagogičtí pracovníci, kteří se každý týden střídají ve svých směnách. Odpolední směnu nastupuje v 10,00 hod, aby pomohl při zajišťování bezpečnosti při pobytu venku. Dopolnední činnosti ve třídě jsou tedy zajišťovány jedním pracovníkem.

7 Výsledky práce, integrovaný blok „Počasí“

7.1 Charakteristika

V tomto integrovaném bloku přiblížíme dětem charakteristické znaky různého druhu počasí. Uvědomíme si změny v přírodě spojené se střídáním ročních období. Prostřednictvím zážitkové pedagogiky si přiblížíme i ty druhy počasí, které právě venku nevládnou. Dovedeme tím děti také k poznání, že je třeba pečovat o své zdraví v nejrůznějších povětrnostních podmínkách. Seznámíme se s tím, k jakým činnostem běžného života se dá počasí využít. Časové rozvržení cca 1 měsíc. Fotografie dětí níže, jsou zde bez souhlasu rodičů, o který jsem nepožádala, tudíž jsou tváře dětí skryty.

7.2 Klíčové kompetence

Kompetence k učení- dítě klade otázky a hledá na ně odpovědi, aktivně si všímá, co se kolem něho děje; chce porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí; poznává, že se může mnohému naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo, soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů.

Kompetence k řešení problémů- dítě rozlišuje řešení, která jsou funkční (vedoucí k cíli), a řešení, která funkční nejsou; dokáže mezi nimi volit.

Komunikativní kompetence- dítě dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)

7.3 Očekávaný výstup

Dítě a jeho tělo- uvědomění si vlastního těla, k péči o své zdraví. Při hrách přirozenou cestou rozvíjet pohybové schopnosti a dovednosti dětí.

Dítě a jeho svět- osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi.

Dítě a jeho psychika- poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace - záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost.

Dítě a ten druhý- přirozeně a bez zábrán komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství.

Dítě a společnost- zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik (kreslit, používat barvy, modelovat, konstruovat, tvořit z papíru, tvořit a vyrábět z různých jiných materiálů, z přírodnin aj.).

7. 4 Navrhované činnosti

Vyjádření prožitků výtvarně, pracovními činnostmi– různými technikami malba, kresba, modelování, grafomotorická cvičení, sledovat a zaznamenat průběh počasí, barvy na nebi, pozorování přírody, zpěv a poslech písní, básničky, pohádky s tematikou počasí, pokusnictví- setí semen, podoby vody, vítr, apod. hádanky a slovní hříčky, asociace ke slovu počasí. Na základě prožitků rozvineme jazykové a řečové schopnosti dětí, estetické a mravní citění a dětskou tvořivost a nápady apod.

7. 5 Materiální zabezpečení

7. 5. 1 Finální výrobky PČ a Vv:

PomůckyPČ- VÍTR Z CD: CD, staré obalové materiály z plastu, barevné papíry, černý fix, nůžky, Spandex-transparentní akrylová pěna (vysoce kohézní Mounting Tape)

DUHOVÝ DEŠTNÍK- VYTRHÁVÁNÍ A LEPENÍ: zbytky barevných papírů, lepidlo v tyčince, čtvrtka

DEŠŤOVÝ MRAK- NAVLÉKÁNÍ- korálky, měděný drát, čtvrtka, modrá modelína, provázek, barevné křídly

SETÍ SEMEN- vysévací květináče, zemina, starší polévkové lžice, štítky, semena hrachu, afrikánu

DEKORATIVNÍ SKLENICE- semínka různých druhů, lahve od kečupu s uzávěrem, misky

VYPICHOVÁNÍ DLE ŠABLONY- tupá jehla, papíry s nízkou gramáží na šablony a samotné výrobky, polystyrénové desky, špendlíky

Pomůcky Vv- VÍTR- ROZFOUKÁVÁNÍ: inkoust, štětec, brčko, zmizík

DUHA- ZAPÍJENÍ BAREV: vodové barvy, čtvrtka, štětec



Obrázek č. 1 Mraky



Obrázek č. 2 Rozfoukávání kaňky, vítr z CD

7. 5. 2 Ostatní pomůcky k realizaci integrovaného bloku

Vítr-vyroběn z tvrdého papíru, z plastových obalů, atd., převlek holčičky, která vystupuje v motivačním příběhu pro pedagoga, průhledný padák- nekonečný pytel cca 2 m, lihové fixy různých barev, papírové koule ke ztvárnění krup, tvrdší fólii na ztvárnění blesku, PET lahev s vodou jako pomůcka k průhlednému padáku na prožitok deště, suché listí, pingpongové míčky na Foukanou, foukací formule z papíru na Foukací závod, fén, větrák, vysavač, plakát na Drakiádu, brčka, pěnu na holení sensitivní, dětskou pěnu do koupele, potravinářské barvivo modré barvy, holínky, deštník, pláštěnky, lavor, větrové bonbóny, opalovací sensitivní krém, plavky, nafukovací a jiné pomůcky vhodné k vodě, kelímky a pruty na chytání rybiček, karton, hrnec, igelitové pytlíky, ledové bonbóny, kostka ledu, bílá prostěradla, skákací míče, PC, kostým trpaslíka, malý kotouč, zeleninu, ovoce, květináče, zeminu, semínka různých druhů rostlin, pět vzrostlejších sazenic rajčat, zeminu ze zahrádky k objevování živočišných druhů v ní žijících.

7. 6 Vlastní realizace

7. 6. 1 Uvedení integrovaného bloku „Počasí“. Vítr si k nám přišel hrát

Přiletěl k nám pan vítr- zahrál nám motivační příběh o počasí. Během něj děti pomohly holčičce poprosit vítr (báseň „Foukej, foukej, větříčku!“), aby více zafoukal a shodil jí sladounké ovoce. Každé dítě si zkusilo vítr vzít do ruky a prohánělo se s ním po třídě- vnímalo rychlost větru, hlučnost.



Obrázek č. 3 Vnímám vítr všemi smysly



Obrázek č. 4 Loutka větru k úvodní motivaci

Vítr děti seznámil s tím, jak moc je důležitý, chtěl se jim představit v celé své kráse. Průhledný padák, vyrobený z nekonečného pytle (k dostání v železářství, zahradních potřebách) nám posloužil jako nebe-děti ho samy pomalovaly obrázky s počasím (liho-vé fixy), duha, slunce, déšť, blesky, sníh, apod. Vykouzlili jsme pak při hře s ním krupobití (papírové koule na padáku, pohybem nahoru a dolů "krupobily"), bouřku (pomocí zářivky jsme vytvořili i blesky a pomocí polotvrdé fólie i hromy), déšť (na padák se nakapalo trochu vody a když se s ním třepalo, pršelo na nás všechny), vítr (pohyb padákem nahoru a dolů), když se přidalo listí, tak tu byl podzimní větřík, apod. Písnička: Uhlíř, Svěrák, "To je pěkné počasí"



Obrázek č. 5 Padák-obloha



Obrázek č. 6 Větrík rozfouká listí na podzim



Obrázek č. 7 Prší-testování pláštěnek

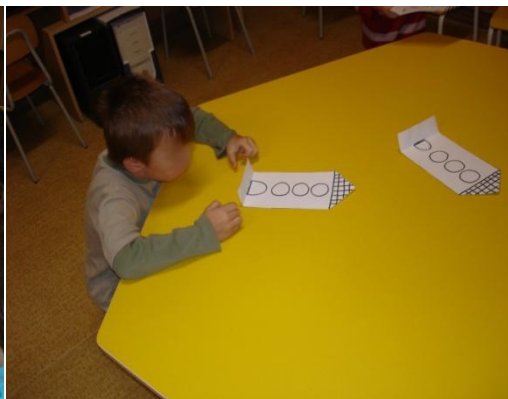


Obrázek č. 8 Vítr, bouře, déšť vytvoření padákem

Vítr nás naučil hry „Na foukanou“-hra s pingpongovým míčkem- hráči si kleknou kolem stolu, ruce dají pod něj a na stole je opřená pouze brada, děti si mezi sebou pomocí foukání ústy posílají pingpongový míček.

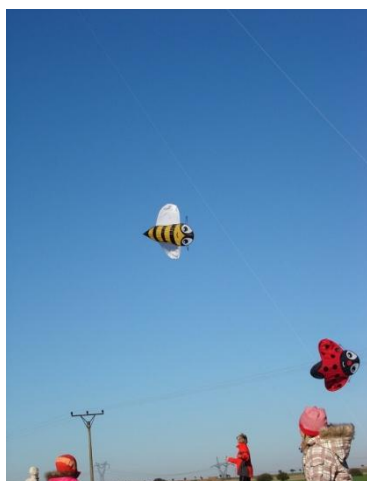


Obrázek č. 9 Foukaná



Obrázek č. 10 Závody vznášedel

Uspořádal pro nás „Závody vznášedel“- papírová vznášedla se pohybují pomocí dětského dechu po linoleu, či stole. Drakiádu- pouštění draků s rodiči. Seznámil nás s tím, jaké přístroje vyrábí umělý vítr-fén, větrák, apod. Všechny jsme si na vlastní kůži vyzkoušeli. Zarelexovali jsme masáží větrem- děti dostaly brčka a svému kamarádovi masírují část těla jemným foukáním ve všech směrech. Ochutnali jsme větrové bonbóny a ošetřili drobnou bolístku foukací náplastí.



Obrázek č. 11 Drakiáda



Obrázek č. 12 Test gumáků



Obrázek č. 13 Test pláštěnky a deštníku



Obrázek č.14 Větrové bonbóny



Obrázek č. 15 Foukací náplast

7. 6. 2 Duha, déšť a mračna

Vítr nám ukázal další podoby počasí zážitkovou formou. Barvy děti poznávaly s pomocí duhy a zapíjením barev při její výrobě, poznávaly vznik barev nových. Prakticky jsme si pomocí krystalu a světla duhu vyrobili. Déšť s sebou přinesl mraky- podoby mraků- dešťové, bouřkové tmavé oblaky, červánky, bílé nadýchané, beránci, apod. Jejich představa o mracích byla „uchopitelná“. Nazývaly mraky jako šlehačku na obloze. Takto popsanou představu jsem toužila proměnit v zážitek, a tak jsem dětem koupila pěnu na holení a s její pomocí jsme tu představu proměnili v zážitek. Mohly si tak vyzkoušet popisovanou hebkost na vlastní kůži, do pěny rozetřené na stole pak mohly malovat počasí- blesky, sluníčko, mraky, déšť, apod. Pomocí páry nad hrncem jsme si vysvětlili, že mraky se zas až tak uchopit nedají. Pěnou do koupele určené pro děti, (v případě požití, by se nemělo nic stát...) obarvené modrým potravinářským barvivem, zředěné vodou, jsme vyráběli mračna bouřková. Každé dítě mělo s tímto roztokem naplněný kelímk a obdrželo brčko. Foukáním do něj před každým rostl „bouřkový temný mrak.“ Vyzkoušeli jsme výbavu do deště- pláštěnku, holínky, deštník- přímo ve sprše, jelikož venku jsme zrovna na déšť štěstí neměli. Píseň „Prší, prší, jen se leje!“ „Kočka leze dírou, pes oknem.“ Vytvořily si dešťové mraky- na čtvrtku A4 si namalovaly tvar mraku, vystříhly, křídou barevně natónovaly a větší děti na měděný drát navlékly modré skleněné korálky jako kapky, který jsem jim pomohla připevnit k mráčku. Malé děti místo korálku, vlačovaly modrou modelínu do provázků přivázaných k mráčku.



Obrázek č.16 Duha



Obrázek č. 17 Jako na obláčku-pěna na holení



Obrázek č. 18 Bouřkový, bublavý mrak



Obrázek č. 19 Bouřkový, bublavý mrak

7. 6. 3 Když zasvítí sluníčko

Když zasvítí sluníčko, je hnedle teploučko! Děti si donesly plavky, a jiné předměty vhodné k vodě. Hrály si na to, že jedou k moři, rybníku, apod. Zkoušely nejrůznější plavecké styly na modrém koberci, malovaly dřívkem obrázky do písku (pískovnička), lovily ryby, apod. Vysvětlili jsme si, čím může být slunce nebezpečné. Je třeba si chránit hlavu a kůži. Pomocí krému si děti namalovaly na kůži sluníčko. Potom na kousek kartonu o velikosti A4 měly možnost malovat sluníčka krémem. Krém se vpil jako do kůže a vytvořil na kartonu trvalý obraz.



Obrázek č. 20 Malování na tělo opal. krémem



Obrázek č. 21 Jiné atrakce u vody

7. 6. 4 Když se slunce vzdálí

Když se slunce schová a vzdálí více od naší polokoule, nastává zima. Na zemi se objeví sníh a led. Děti se pozdraví v komunitním kruhu předáváním ledové kostky a okusí ledové bonbóny- zmrazený ovocný sirup. Pozorujeme, co ledová kostka dělá v teple. Mezi tím si zabruslíme na „ledové ploše“, kterou nám představuje linoleum. Místo bruslí nám poslouží igelitové pytlíky na nohách. Dětem je puštěna hudba a střídají se v krasobruslení. Děti je možné povozit na bobech jako takových po koberci, nebo na staré igelitové tašce, kterou budeme smýkat po linoleu. Mohou se uspořádat i zimní olympijské hry bez sněhu- ke skokům na lyžích postačí lavička zavěšená na žebřinách a děti po ní pouštějí nějaký předmět- vyhrává ten, komu dolétne nejdál, apod.



Obrázek č. 22 Krasobruslař Obrázek č.23 Ledové bonbóny Obrázek č. 24 Led všemi smysly



Obrázek č. 25 Na sněhu

Obrázek č. 26 Na sněhu

7. 6. 5 Oblékám se, chráním své zdraví, jsem parádník

Každé počasí vyžaduje jiné oblečení, již během předcházejících dnů jsme si oblékli pláštěnky, plavky, čepice, apod. Jeden den jsme věnovali jen oblékání samotnému. Děti si přinesly všechno svoje oblečení z šatny, které jsme se učili skládat, zapínat knoflíky, zipy, zavazovat tkaničky. Potom v co nejkratším čase zkoušely své oblečení najít ve ve-

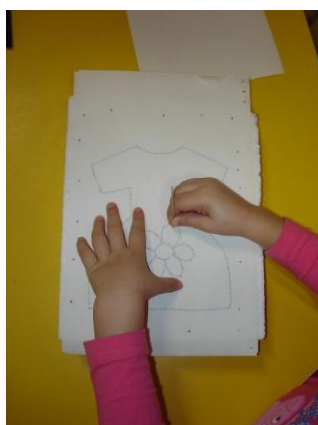
likánské společné hromadě. Na stolečku měly k dispozici skládanku na téma oblečení, zkoušely si ho „šít“ pomocí vypichování tupou jehlou do šablony připevněné na polystyrenové podložce. Na PC měly výukovou oblékací hru- měli dle předem určeného počasí, opatřit panence vhodný oděv. Na magnetické tabuli byl také oblékací panáček. S pomocí fěnu jsme si otestovali míru profouknutí různých materiálů.



Obrázek č.27 Poznáš svoje oblečení?



Obrázek č. 28 Oblékačí výukový program



Obrázek č. 29 „Šijeme“ šaty



Obrázek č. 30 Obleč dle počasí



Obrázek č. 31 Oblékačí skládanka

7. 6. 6 Odnést si vítr domů

Děti toužily mít kamaráda větříčka i doma. Ukázali jsme si na různých video ukázkách, že vítr nemusí být vždy jen dobrý sluha, ale že je i zlý pán- velké vlny na moři, vichřice a polámané stromy, tornáda a zničená stavení atd. Vyrobity si tedy kamarádký vítr ze starého CD a různého starého, nepotřebného, obalového materiálu a dalších výše uvedených pomůcek. Druhou verzí bylo rozfoukání inkoustové kaňky na papíře do tvaru větru. Malé děti si na pomoc vzaly brčko, kterým se jim kaňka lépe rozfoukávala. Po zaschnutí udělaly inkoustovému větříku oči. S hotovým výrobkem PČ si pak ve třídě vyzkoušely svůj větřík v celé jeho síle.



Obrázek č. 32 Výroba větríku



Obrázek č. 33 Dovádění s vlastním větríkem

7. 6.7 Co na nebi pomáhá, když zahradník zasévá?

Kamarád vítr odletěl do našich domovů a do školky přišel trpaslík z pohádkové zahrádky. Dovezl s sebou kotouč plný ovoce a zeleniny a nenápadně při dramatizaci svého příběhu, zkoušel děti z toho, co se za uplynulé dny naučily o počasí. Zahradník jim vyprávěl o tom, jak by bez nebe nebylo jeho zahrádky. A že prý si to všechno budou moci vyzkoušet samy. Děti mu pomohou roztřídit ovoce a zeleninu, všímají si barev, tvaru, velikostí, apod.



Obrázek č. 34 Navštívil nás trpaslík

Trpaslík dětem rozdál květináčky a tajemná semínka. Děti se pokoušely semínka určit a poté se je naučily zaset. Celý týden o ně pečovaly přímo v MŠ a poté si je odnesly domů. Informovaly i formou fotografií, jak se jejich rostlinkám daří. Zahrály si na Popelky, kdy semínka třídily dle druhu. Maminkám vyrobily ozdobnou lahev plnou různých semen.



Obrázek č. 35 Setí semen



Obrázek č. 36 Semínková sklenička pro maminku

Trpaslík nám donesl také pět pokusných rostlinek rajčat. Jednu jsme nezalévali, druhou jsme zakryli černým poklopem, aby k němu nemohlo sluníčko, třetí neměla vzduch, jelikož byla přikrytá skleničkou, čtvrtou jsme zalévali kyselou vodou a páté rostlince jsme vzali půdu. Podívali jsme se na hlínu zblízka a objevili v ní spoustu života.



Obrázek č. 37 Jak se rostlině žije bez...



Obrázek č. 38 Jak se rostlině žije bez...



Obrázek č. 39 Rostlina bez půdy



Obrázek č. 40 Ze života žížal

7. 7 Platnost hypotéz

H1 Příprava zážitkového projektu je časově i materiálně náročnější, než klasické edukační metody.

Ano- jen vymyšlení samotného příběhu, který by obsáhl v nějaké smysluplné posloupnosti předpokládaných činností, splnění cílů, apod. chce trochu talentu. Talentovanějšímu, zkušenějšímu pedagogovi v záž. vzdělávání se čas přípravy podstatně zkracuje, ale i tak oproti jiným přístupům, je na přípravu velmi náročná. Jde i o to, aby si mělo možnost dítě to, o čem se mluví, co se prožívá, „osahat“. K tomu je potřeba mnohdy nepřeborné množství pomůcek, kontaktů na další osoby, které by mohly k zprostředkování zážitku také přispět třeba svou praktickou ukázkou (hasiči, truhlář, modelář, apod.) Více o tom v kapitole jedna.

H2 Zážitkové přístupy vtáhnou do dění i ty děti, které se jinak vyhýbají kolektivním činnostem.

Ano- forma motivace, která v této práci byla již popsána výše, je natolik silná a účinná, že přitáhne i mnohdy ty největší samotáře v kolektivu. Je tak také klíčem k navázání nových přátelství.

H3 Zážitkové přístupy namotivují i takové děti, které pracovní činnosti odmítají, k práci. Intelektově slabší děti lépe pochopí postup práce.

Ano- souvisí to hodně s motivací viz. H2. Kolektiv je natolik nabuzen příběhem i vlastními prožitky, že činnosti, které byly při klasickém přístupu edukace neoblíbené některými jedinci, jsou přijaty naprosto přirozeně a s nadšením. Méně intelektově vybavení jedinci se mnohdy různým činnostem vyhýbali, protože je zkrátka nemohli „uchopit“. Předem je vzdávali. Zde jim postup práce nepřímo ukáže příběhem hlavní, či jiný hrdina názorně. Takže i děti, které mají problém z pozorností, dojdou k cíli bez větších problémů samy.

H4 Zážitkové přístupy napomáhají k odbourávání nepozorností, či nepozornost úplně vymizí, u dětí tím, že je vtáhne do děje.

Ano- i děti, které mají problém s pozorností, dojdou k cíli bez větších problémů samy.

H5 Zážitková pedagogika, která působí na vnímání intenzivní emocí, má pozitivní dopad na vstřebávání informací dítětem (i se slabším intelektem).

Ano- příběh, vlastní zkušenost, dává vznik intenzivnějším emocím v zážitkové pedagogice, než je tomu u klasických edukačních metod. V teoretické části jsme si již objasnili, jak zážitek působí na paměť. I v praxi se mi potvrdilo, že informace, které jsem tímto přístupem dětem předala, v nich zůstaly i dlouho poté, co projekt skončil. Často se k němu vrací ve vzpomínkách, v řeči.

7. 8 Evaluace 1. -5. řádu projektu „Počasí“

7. 8. 1 Evaluace prvního řádu

Je vedena v kap. 6. 1 až 7. 5. 2. Probíhá před zahájením projektu, používáme jí při tvorbě plánované dramaturgie, zde sbíráme, analyzujeme a vyhodnocujeme dostupné informace o našich klientech, cíli, tématu, prostředí, členech týmu. Vzniká tak výchozí znalostní báze projektu.

7. 8. 2 Evaluace druhého řádu

Používá se v reálné dramaturgii, v projektu samotném. Sleduje, jak klienti reagují na program, jeho cíle, pravidla, směřování, jak se vyvíjí skupina a její dynamika, nakolik se s děním projektu ztotožňují jednotlivé osobnosti. Je důležitá pro usměrnění a vývoj zážitkově pedagogického projektu.

Děti na projekt, dramaturgii reagují velmi dobře. Jen při tom, když do třídy vstoupil pan trpaslík, způsobilo malinké zaváhání v řadách těch nejmenších dětí. Trvalo jen chvíli, než-li větší děti pronesly: „Jé, paní učitelko, Vám to sluší!“ Doporučení pro příští projekty, kdy bude použit převlek: převléci se, proměnit se v jinou postavu před dětmi s tím, že příběh právě začíná atd. Mezi dětmi se utváří nové a nové vztahy. Starší děti téměř instinktivně pomáhají mladším. Mladší děti se naopak velmi rychle učí novým věcem nápodobou bez sebemenších zábran, které by se jistě u klasických metod vyskytly. Neodmítají činnosti, které by jindy bez prvotního pokusu ihned vzdali. Sami se stávají ochotně jinými postavami. Rodiče velmi ochotně spolupracují, přinášejí pomůcky a nové nápady.

7. 8. 3 Evaluace třetího řádu

Aktuální hodnocení právě proběhlého projektu a s tím souvisejícími hodnoceními jednotlivců, podskupin a celé skupiny klientů, tak jako proběhlého programu, týmu instruktora a dalších prvků, které měly svůj vliv a význam v projektu. Jak si cíl, téma,

program, skupina klientů, tým instruktorů stály na konci kurzu. Touto částí evaluace se příliš nezaobíráme, nepřikládáme jí význam. Má svůj význam jen v komplexně pojaté evaluaci.

Dítě a jeho tělo- uvědomění si vlastního těla, k péči o své zdraví. Při hrách přirozenou cestou rozvíjet pohybové schopnosti a dovednosti dětí.

Jak se v různém počasí oblékáme, abychom ochránili svoje zdraví. Jak se jinak chráníme před rozmary počasí. Jak lze počasí využít ke sportu, rekreačním činnostem.

Dítě a jeho svět- osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi.

Zážitkovou formou jsme obsáhli nejzákladnější druhy počasí.

Dítě a jeho psychika- Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace - záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost.

Při výtvarných a pracovních činnostech, dramatických činnostech, individuální práce u stolečků, při skupinové práci, komunitním kruhu, literární výchově, hudební výchově, spojených v jednotný zážitkový celek se fantazie a myšlenkové operace dětí projeví zcela spontánně, troufám si říci, bez jakýchkoli zábran. Děti své poznatky, zážitky vyprávěly ihned v šatně svým rodičům a večer i v některých případech odmítly Večerníček jen proto, aby přizvaly rodiče, přisedl a poslouchal jejich vyprávění z právě prožitého dne, či vyprávění nového příběhu, který si k tomuto tématu vymyslely. O to se s ostatními podělily v komunitním kruhu na začátku nového dne v MŠ.

Dítě a ten druhý- přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství.

Zážitkové prvky téměř odbouraly komunikační zábrany mezi dětmi, podpořili jsme používání- vlídného tónu řeči, poděkování, ocenění, prosby, nabízení pomoci slabšímu, rozvíjení nových nápadů v toku projektu, atd.

Dítě a společnost- zachycovat skutečnosti ze svého okolí a vyjadřovat své představy pomocí různých výtvarných dovedností a technik (kreslit, používat barvy, modelovat, konstruovat, tvořit z papíru, tvořit a vyrábět z různých jiných materiálů, z přírodnin aj.)

Výroba větříku-šustivý materiál podpoří vnímání rychlosti větru. Rozfoukávání kapky inkoustu. Mraky-kapky vody-průhledné korálky, dešťový mrak-barevně vhodně zvolené křídly. Představa o mraku-hra s pěnou na holení. Duha-rozpíjení vodových barev na

formát A4, poté slepení s ostatními kamarády-vznik obrovské duhy. Výzdoba průhledného padáku motivy různých druhů počasí apod. I děti méně nadané se úkolů, které vyplynuly ze zážitku, zmocnily výborně, nadšeně, bez větších problémů s pochopením postupu práce.

7. 8. 4 Evaluace čtvrtého řádu

Používá se při tvorbě závěrečné ideální dramaturgie, zpravidla s odstupem dvou měsíců. Dotazujeme se klientů, aby se vyjádřili k cíli, tématu kurzu, programové skladbě, k nejpovedenějšímu programu, ke skupině, k instruktorům, atd. Výsledky se mohou porovnat se zjištěnými výsledky evaluace třetího řádu.

U malých dětí používám otázku: „Pamatujete si,...?“ „Nebo se ani ptát nemusím. Jelikož, proběhlo-li téma, projekt, tak jak měl, děti o něm, či jeho částech diskutují průběžně v týdnech, měsících následujících. Nějaká činnost blízká, či jev jim připomenou. Děti nejvíce vzpomínají na trpaslíka. Byl to velký vtipálek a jeho zjev a výstupy byly na to, že to byla vlastně jen paní učitelka, velmi infantilní. Vzpomínají, u jaké činnosti byl který kamarád na blízku, co s ním prožily, jak jim pomohl či ublížil. Často se k těmto činnostem vrací a hrají si na TO znovu.

7. 8. 5 Evaluace pátého řádu

Nejtěžší část evaluace. Ale přináší nejpřesnější výsledky. Sledujeme, nakolik se cíl a téma projektu zvnitřnilo klienty, nakolik se naučené dovednosti, vědomosti, modely chování a hodnoty staly součástí jejich života. Nakolik je udržují a rozvíjejí samotní klienti, anebo třeba i předávají dál mezi další skupiny. Co vše projekt svým působením rozvinul, kam zapůsobil, co způsobil.

Děti i po 4 měsících správně odpovídají na otázky týkající se tématu „Počasí“. Dodnes si prozpěvují písničky, říkají básničky, které v tomto tématu zazněly. Umí malovat duhu, pamatují si sled barev, který je v přírodě daný. Požádaly samy o kalendář počasí, který jsme umístili ve třídě dle vzoru školáků. Každé ráno jen konzultujeme a doplňujeme. Mnohé z dětí si ho pořídily i domů-přály si ho od Ježíška. Vnímají stav počasí i těsně před tím, než jdeme na vycházku a dle toho si volí vhodný oděv, popřípadě doporučí menším dětem, aby si ten či onen svršek nechaly ve školce, či naopak přibraly s sebou. Venku potom rozmlouvají na oko s větříkem, aby je nezlobil, aby foukal méně.

Doma na svých zahrádkách si již teď z jara připravují svoje záhonky s pomocí rodičů a sejí si svá semínka přímo do přírodního prostředí. Starají se i o květiny v květináčích doma i v MŠ. Musely se kvůli tomu i zavést služby, aby nedocházelo k případným neshodám, kdo že bude v tomto týdnu zalévat.

Závěr

Už v historii se setkáváme s názory velmi podobnými těm, které si dnes zážitková pedagogika bere za své stěžejní. Pojem zážitková pedagogika je velmi mladý. Je účinnou edukační metodou, která dokáže odbourat spoustu negativních jevů mezi dětmi. Podporuje fantazii, která mezi dětmi v dnešní době hodně upadá vlivem médií a uspěchané doby, ve které se rodiče snaží ještě zvládnout nějakou výchovu. Má pozitivní dopad na vstřebávání informací i u dětí s obtížnějším udržením pozornosti, slabším intelektem, apod. díky intenzivní emoci, kterou přináší praktické poznání předávaného. Uchovaných informací je procentuálně více, než je tomu u klasických edukačních metod i po delším časovém odstupu od proběhnutí projektu. Dokáže stmelit kolektiv. Prožívající děti spolu instinktivně spolupracují. Děti, které byly ostýchavé, se ostychu lépe zbavují. Agrese ustupuje. Činnosti, které byly pro některé jedince neatraktivní, ať už z důvodu dřívějších neúspěchů v nich, či jiných vnitřních pohnutek, se najednou dějí s úspěchem. Pokud se úspěch nedostaví, zkouší to dítě energičtěji znovu, aby dosáhlo cíle, který najednou bere za svůj. Prožitkem vzniká daleko více nových nervových spojení, které jedinec uplatní pohotově v praktickém životě.

Negativem je velmi časově i materiálně náročná příprava projektu pro pedagoga. Ne každý pedagog má tu schopnost takový projekt vytvořit a aplikovat. Je třeba, aby oplýval určitými schopnostmi a vlastnostmi. Ne na všechny děti se tato forma edukace dá použít. U dětí příliš malých, či mentálně postižených, hrozí to, že příběh pojmu za realitu. Nejsou schopné odlišit skutečnost a fikci. Není dobré plnohodnotné projekty tohoto typu aplikovat neustále. Je dobré ped. působení v MŠ střídat, jelikož dnešní základní školství tyto metody používá pomálu a dítě by mělo problém se dále vzdělávat.

Seznam použitých informačních zdrojů

ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

ANDERSEN, L., BOUND, D., & COHEN, R. *Understanding adult education and training.* Sydney: Allen & Unwin, 1995.

BARTUŠKOVÁ, M. a kol. *Pedagogika předškolního věku.* Praha: SPN, 1969. ISBN 64-34-02.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČERNOUŠEK, M. *Děti a svět pohádek.* Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1.

EBBERT, B. *100 věcí, které by měl znát každý předškolák.* Praha: ComputerPress, 2011. ISBN 978-80-251-3545-7.

FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou- Praktická příručka instruktora.* Brno: ComputerPress, 2007. ISBN 978-80-251-1701-09.

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení.* Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HOLEC, P., HOLEYŠOVSKÝ, J., SMÉKAL, V. *Pedagogika a psychologie prázdninového času.* PŠL.

HOWARD, P. J.: *Příručka pro uživatele mozku.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7367-052-6.

JŮVA, V. et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium.* Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky.* Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

ŘÍČAN, P. *Psychologie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-560-8.

SPÁHNĚLOVÁ, I. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá Fronta, 2004. ISBN 80-204-1187-9.

STORIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-175-x.

ŠKVOROVÁ, J., ŠKVOR, D. *Proč zlobím?* Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-407-1.

VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Pedf MU, 1992. ISBN 80-210-0428-2.

VODÁKOVÁ, J. *Praktické činnosti III*. Praha: UK PedF, 2005. ISBN 80-7290-262-6.

JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu Zážitková pedagogika, *Gymnasion*..Lipnice: Prázdňinová škola Lipnice, 2004. roč. 1., č. 1., s. 14. Standardní číslo

RVP [online], [cit. 2010-08-05]. Dostupné na:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/9321/VYUZITI-METODIKY-JOSEPHA-CORNELLA-NEJEN-V-LESNI-MATERSKE-SKOLE.html/>

Wikipedie [online], [cit. 2011-12-23]. Dostupné na:

http://cs.wikipedia.org/wiki/John_Dewey

Wikipedie [online], [cit. 2011-10-14]. Dostupné na:

http://cs.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori

RVP [online], [cit. 2009-03-19]. Dostupné

na:<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/PU/3028/PROZITKOVE-UCENI.html/>

Za Obzor [online], [cit. 2007-10-26]. Dostupné na: <http://www.zaobzor.cz/pedagogika/>

Seznam tabulek a grafů a obrázků

Tabulka č. 1, str.14., „Poznatky“

Za Obzor [online], [cit. 2007-10-26]. Dostupné na: <http://www.zaobzor.cz/pedagogika/>

Graf č. 1, str. 25., „Dewey“

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

Graf č. 2, str. 27, „Lewin“

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

Graf č. 3, str. 28, „Kolb“

HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: GradaPublishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

Obrázek č. 1 -19, Ještěrka [online], Dostupné na: <http://www.jesterka3.webgarden.cz/> .
(mé osobní webové stránky, mnou pořízené fotografie)

Obrázek č. 20, Teensmajdicka blog [online], Dostupné na:
<http://teensmajdicka.blog.cz/1106> .

Obrázek 21-40, Ještěrka [online], Dostupné na: <http://www.jesterka3.webgarden.cz/> .
(mé osobní webové stránky, mnou pořízené fotografie)