

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Možnosti her iniciovaných učitelkou pro děti mladší tří let
Possibilities of games initiated by a teacher for children under three years of
age

Kateřina Pánková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Soňa Kořátková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Možnosti her iniciovaných učitelkou pro děti mladší tří let potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 7. 12. 2018

Ráda bych poděkovala doc. PaedDr. Soně Koťátkové, Ph.D. za vstřícné, trpělivé vedení, cenné rady a připomínky při vedení mé bakalářské práce. Poděkování patří i soukromé mateřské škole Petrklíč, která mi umožnila provedení výzkumné práce. Zejména paní ředitelce, učitelkám, asistentům, rodičům a v neposlední řadě dětem.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je orientovaná na ověřování pedagogického působení na děti v heterogenní skupině, kde jsou zařazeny i děti mladší tří let. Cílem práce je zmapovat chování dvouletých dětí při volné hře ve věkově smíšené skupině, zrealizovat a následně vyhodnotit, jaké iniciované hry jsou pro tyto děti vhodné. Teoretická část je zaměřena na změny v legislativě, které se týkají umístování dětí mladších tří let do předškolních institucí, a na požadavky na práci s těmito dětmi uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Dále na specifika projevů této věkové kategorie, na dětskou hru, na doporučené vzdělávací zásady a metody, na charakteristiku věkově heterogenního uspořádání dětí ve třídě mateřské školy, na pozici učitelky v práci s těmito dětmi. Praktická část se věnuje přípravě a realizaci řízených her pro děti mladší tří let, které předchází pozorování jejich chování při volné hře. Při iniciovaných hrách je sledováno, co děti stimuluje pro společnou herní činnost, jaké podněty spouští samotnou hru, jak na společné hry reagují a jak se při těchto hrách chovají starší děti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Mateřská škola, heterogenní skupina, dítě mladší tří let, řízená činnost, smyslové vnímání.

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on the verification of pedagogical activities for children in a heterogeneous group, which includes children under three years of age. The aim of the work is to map out the behavior of two-year-old children in free-play in an age-mixed group, to realize and then to evaluate which games are suitable for these children. The theoretical part focuses on changes in legislation concerning the placement of children under the age of three years in pre-school institutions and the requirements for work with these children in the Framework Educational Program for Preschool Education. Further on the specifics of this age category, the children's play, the recommended educational principles and methods, the characteristics of the age-heterogeneous arrangement of the children in the nursery class, the position of the teacher in working with these children. The practical part is devoted to the preparation and implementation of controlled games for children under three years of age, which precedes the observation of their free game behavior. Initiated games track what children are stimulating for joint gaming, what incentives start the game, how they react to joint games and how older children behave in these games.

KEYWORDS

Kindergarten, heterogeneous group, child under three years of age, controlled activity, sensory perception.

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod | 8 |
| I. TEORETICKÁ ČÁST | 9 |
| 1 Vývoj dítěte v batolecím a předškolním období..... | 9 |
| 1.1 Vývoj dítěte v batolecím období..... | 9 |
| 1.1.1 Vývoj hrubé a jemné motoriky | 9 |
| 1.1.2 Vývoj řeči | 10 |
| 1.1.3 Kognitivní rozvoj..... | 10 |
| 1.1.4 Emoční vývoj a socializace | 11 |
| 1.1.5 Specifika projevů dvouletých dětí | 12 |
| 1.2 Vývoj dítěte v předškolním období | 12 |
| 1.2.1 Rozvoj základních schopností a dovedností..... | 13 |
| 1.2.2 Kognitivní vývoj..... | 13 |
| 1.2.3 Emoční vývoj a socializace | 14 |
| 1.3 Smyslové vnímání dětí..... | 15 |
| 1.3.1 Sluchové vnímání | 15 |
| 1.3.2 Zrakové vnímání..... | 16 |
| 1.3.3 Hmatové vnímání | 16 |
| 1.3.4 Čichové a chuťové vnímání..... | 17 |
| 2 Hra | 18 |
| 2.1 Typologie her | 18 |
| 2.2 Znaky, specifika hry | 20 |
| 2.3 Hra ve vývoji dítěte..... | 21 |
| 2.3.1 Batolecí období..... | 21 |
| 2.3.2 Předškolní období..... | 23 |

| | | |
|-------|---|----|
| 2.4 | Hry iniciované učitelkou..... | 24 |
| 3 | Mateřská škola..... | 25 |
| 3.1 | Osobnostní orientace..... | 26 |
| 3.2 | Současné změny právních předpisů týkající se dvouletých dětí..... | 28 |
| 3.2.1 | Novela školského zákona č. 178/2016 Sb. | 28 |
| 3.2.2 | Vyhlášky..... | 28 |
| 3.2.3 | Úprava RVP PV | 29 |
| 3.3 | Věkové uspořádání dětí ve třídě MŠ..... | 30 |
| 3.3.1 | Heterogenní uspořádání..... | 30 |
| 3.3.2 | Homogenní uspořádání..... | 31 |
| 4 | Pozice učitelky v práci s dětmi mladšími tří let | 32 |
| 4.1 | Požadavky na práci s dvouletými dětmi | 32 |
| 4.1.1 | Výchovně-vzdělávací zásady a metody vhodné pro dvouleté děti..... | 34 |
| II. | PRAKTICKÁ ČÁST | 37 |
| 5 | Cíl výzkumu a výzkumné otázky | 37 |
| 6 | Metody výzkumu..... | 37 |
| 7 | Vlastní průběh výzkumu..... | 38 |
| 7.1 | Časový harmonogram | 39 |
| 7.2 | Charakteristika dětské skupiny | 39 |
| 7.3 | Pozorování dětí při volné hře..... | 40 |
| 7.4 | Realizace iniciovaných her | 42 |
| 7.4.1 | Organizace lekcí zaměřených na sluch..... | 42 |
| 7.4.2 | Organizace lekcí zaměřených na zrak | 50 |
| 7.4.3 | Organizace lekcí zaměřených na hmat | 55 |
| 7.4.4 | Organizace lekcí zaměřených na čich a chuť | 61 |

| | | |
|-----|--|----|
| 8 | Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám | 66 |
| 8.1 | Výsledky nezúčastněného pozorování | 66 |
| 8.2 | Výsledky zúčastněného pozorování | 66 |
| 9 | Diskuze | 68 |
| 10 | Závěr | 69 |
| 11 | Seznam použitých informačních zdrojů | 71 |
| 12 | Seznam tabulek | 74 |
| 13 | Seznam příloh | 74 |

Úvod

Začleňování dvouletých dětí do kolektivu mateřských škol je stále více aktuálnější téma. Aby však docházelo ke kvalitnímu vzdělávání a jejich péči, je nutné znát zásady práce, specifika projevů dvouletých i jejich vývojové zvláštnosti. Toto téma jsem si vybrala, protože malé děti jsou mi blízké především kvůli jejich upřímnosti a otevřenosti. Mateřskou školu, kde byl výzkum prováděn, jsem navštěvovala již dříve v rámci pedagogického praktika a velmi se mi líbil přístup učitelů k dětem, který se snaží navodit přátelskou atmosféru, bezpečné a klidné prostředí a úzce spolupracuje s rodiči dětí. Právě díky tomuto přístupu si mateřská škola získala mé sympatie, a výzkum jsem se proto rozhodla uskutečnit právě tam. Hra má v životě dítěte nepostradatelnou funkci. Proto jsem se rozhodla zaměřit svou bakalářskou práci právě na hru a její možnosti.

Teoretická část se zaměřuje na témata, vztahující se k praktické části. Nejprve se věnuje vývoji dítěte a jeho specifickým. Zvláštní kapitolu věnuji smyslovému vnímání, neboť tímto směrem jsou zaměřeny lekce v praktické části. Dále hře, ze které vychází hlavní cíle výzkumné práce. Pojednávám o hře v životě dítěte, důležitosti volné, ale i řízené hry. Protože malé děti potřebují silně individuální přístup ale i režim a řád, věnuji se i osobnostní orientaci. Rovněž zmiňuji i nezbytné změny a úpravy nejen v legislativě, vztahující se k problematice dvouletých dětí, ale i změny týkající se mateřské školy. Poslední kapitola je věnována učitelkám mateřských škol, zásadám a požadavkům při práci s malými dětmi.

V cílech praktické části zjišťuji chování malých dětí při volné hře a reakce starších dětí, orientuji se v reakcích dětí na řízené herní činnosti, zaměřené na smyslové podněty u skupiny věkově smíšených dětí. Sleduji, jak na tyto hry reagují starší děti. Zjišťuji, čím lze podpořit zájem o společnou hru u malých dětí a jaké podněty se staly spouštěčem hry.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývoj dítěte v batolecím a předškolním období

1.1 Vývoj dítěte v batolecím období

Batolecí věk trvá od jednoho do tří let. V tomto období dochází k rozvoji mnoha schopností, dovedností i celé osobnosti dítěte. Typickým znakem je osamostatňování a uvolňování z různých vazeb, které měly v předchozí etapě svůj význam, ale nyní je už dítě může pociťovat jako překážku. S tím souvisí i expanze do širšího světa, která je zapříčiněna především osvojením chůze a postupné pohybové koordinace. Batole se snaží prosadit, potvrzuje své kompetence a zároveň zjišťuje vlastní limity. V tomto věku potřebuje pevné vedení a kontrolu (Vágnerová, 2012).

1.1.1 Vývoj hrubé a jemné motoriky

Z hlediska vývoje hrubé motoriky ve vztahu k okolnímu světu jsou pohybové aktivity stále různorodější. Upevňuje a zpřesňuje se chůze, dítě se postupně zdokonaluje v chůzi po schodech, přes překážky i po různých nerovnostech. Skáče na místě a seskakuje z malé výšky. V tomto věku začíná ovládat jízdu na odrážedle, tříkolce, později i na kole a v zimě na lyžích (Šulová, 2010). Batole výrazně pokročí i ve své sebeobsluze, což je zapříčiněno rozvojem hrubé motoriky, ale i vývojem řeči a jejím porozumění, který popisují v kapitole 1.1.2 Vývoj řeči. Kolem jednoho roku začíná aktivně spolupracovat při oblékání a v roce a půl dokáže dobře zacházet s hrnkem, pokud je k tomu vedeno. Během třetího roku si dítě osvojí některé prvky oblékání a svlékání a zdokonaluje se v samostatném stolování. Ve třech letech se děti oblékají pouze s malou dopomocí a zvládnou si samy umýt ruce (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Rovněž se rychle zdokonalují i pohyby prstů a ruky. Dítě předměty uchopuje, manipuluje s nimi a dokáže je i záměrně pouštět. Postupně zvládá stavět kostky na sebe, vedle sebe i napodobit některé složitější konstrukce. Ve třech letech je schopné navlékat přiměřeně velké korálky. S tužkou dítě nejdříve experimentuje, poté napodobuje čáru a na konci batolecího období je schopno napodobit kruh (Vágnerová, 2012).

1.1.2 Vývoj řeči

Dítě je pro komunikaci připravováno již ve druhé polovině prvního roku nebo ještě dříve. Učí se „dialogu“ mezi ním a matkou, kdy matka naslouchá a jakmile dítě přestane žvatlat, vezme si slovo sama. Rovněž si dříve než samotná slova, osvojuje typickou intonaci lidské řeči. Před koncem prvního roku stále lépe používá gesta a rozumí jim. Lze říci, že se jedná již o komunikaci. Ke kvalitativnímu posunu dochází na konci kojeneckého období, kdy je rozvíjena schopnost sdílené pozornosti ve vztahu dítě-matka-předmět. Koncem prvního roku reaguje dítě na jednoduchou výzvu, mohou se objevovat první slova, která mají zpravidla neurčitý význam. Mohou to být výrazy napodobující fyzikální zvuky, hlas zvířat nebo lidské výkřiky. Ve druhé polovině druhého roku dochází k radikálnímu pokroku ve vývoji mluvené řeči. Dítě začíná chápat symbolický význam slov, každá věc má své jméno a pasivní i aktivní slovní zásoba se stále zvětšuje. Zprvu pokládá vedle sebe dva jednoduché výrazy a poté se učí slova ohýbat. Nejdříve si osvojuje podstatná jména, zčásti slovesa a některá přídavná jména. Teprve poté přichází na řadu i zájmena, která souvisí s časováním sloves (Langmeier, Krejčířová, 2006). Rozdíly ve vývoji se v tomto případě mohou objevit současně i s komunikačním stylem matky. Langmeier, Krejčířová, 2006 uvádí, že se jedná o styl vyznačující (referenční), kdy si dítě osvojuje především názvy věcí, nebo expresivní (emočně-regulační), kdy je řeč užívána pro samotnou interakci. Přibližně do dvou let o sobě dítě mluví ve třetí osobě. Teprve v průběhu třetího roku začíná užívat slovo „já“. Souvisí to s vývojem autonomie a formováním obrazu o sobě samém (Šulová, 2010).

1.1.3 Kognitivní rozvoj

Po prvním roce začíná dítě aktivně experimentovat a je zvědavé. Mění své pokusy a zajímá se o vše nové. Kolem roku a půl věku objevuje nové poznatky pomocí aktivního tápání s užitím známých prostředků v nových situacích, ale už i vynalézá nové prostředky na základě vnitřní představy. Je tedy schopno oddálené nápodoby, napodobuje model, který již není přítomen. Tento jev značí konec senzomotorické inteligence a nástup symbolického myšlení. Koncem druhého roku začíná důsledně užívat soustavy slovních znaků a jeho myšlení se dostává na vyšší úroveň. Činnosti konané se skutečnými věcmi

přechází na činnosti konané pouze v mysli. Fázi symbolického myšlení řadíme do věku přibližně dvou až čtyř let (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 78–80).

Orientace v prostoru se zlepšuje v závislosti na rozvoji lokomoce. Rozvíjí se rozlišení polohy nahoře a dole. Zároveň probíhá rozvoj odhadu velikosti, který je však stále nepřesný. Orientace v čase je pro batolata stále obtížná, neboť se soustředí omezenou dobu na přítomnost, maximálně na dobu bezprostřední minulosti. Ve dvou letech je dítě schopno rozlišit časovou sekvenci dvou událostí a budoucnost chápe stále jako to, co se bude dít v návaznosti na přítomnost. Tříleté dítě dokáže rozlišit pojmy „před“ a „po“. Na konci batolecího období se chápání vzdálenější i bližší budoucnosti a minulosti zpřesňuje. Pro batole je pojem vzdálenější budoucnosti prázdný, a proto jej nezajímá (Atance a O’neill, 2001; Hudson, 2001 in Vágnerová, 2012).

Od dvou do tří let se zlepšuje i pozornost dětí. Na konci druhého roku začíná fungovat úmyslná a vnitřně regulovaná pozornost. Děti jsou schopny zaměřit se na to, co chtějí, i když pouze po relativně krátkou dobu (Richards, 2008; Rothbart a Posner, 2001; Rothbart et al., 2003 in Vágnerová, 2012).

Rozvoj kognitivních schopností by nebyl možný bez uchovávání poznatků a zkušeností. Zlepšení paměťových schopností se u batolat projevuje rychlejším a účinnějším zpracováním informací, délkou jejich uchování a diferencovanějším způsobem ukládání a jejich vybavování (Bauer et al., 2011; Schneider, 2011 in Vágnerová, 2012, s. 135).

1.1.4 Emoční vývoj a socializace

Dítě je stále závislé na pečující osobě a i krátké pasivní odloučení znamená prudkou separační reakci. Tuto reakci lze považovat za celkově dobrý dosavadní vývoj a příznivý vztah k matce nebo pečující osobě. Čím jsou děti starší, tím více se aktivně vzdalují od matky a separační chování je provázeno spíše zvědavostí než úzkostí. V této situaci má významnou roli hra, neboť při ní dochází k odreagování a pokud je dítě již na úrovni symbolického myšlení, dochází i k prožití situace. Mezi prvním a třetím rokem se okruh sociálních vztahů rozšiřuje obvykle o další členy rodiny a dítě si tak pozvolna osvojuje novou sociální roli.

Koncem druhého roku začíná mít dítě zájem o děti stejného věku a objevuje se paralelní hra.

Batolecí období je rozhodující pro osvojení prosociálního chování. Klíčovou osobou je v tomto vývoji matka či jiná pečující osoba. Plynule narůstá sociální porozumění.

Celé období bývá označováno jako fáze vzdoru nebo fáze negativismu a trvá přibližně rok. Příčinou je uvědomění sebe sama jako autonomního jedince. Důležitý je klidný, chápající, tolerantní, ale i důsledný přístup. Objevuje se však i raná poslušnost, která je vnímána jako první krok k socializaci dítěte, tedy první krok k zvnitřňování morálních norem (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.1.5 Specifika projevů dvouletých dětí

V tomto období se dítě výrazně osamostatňuje. Jde buď o separaci aktivní, kdy se dítě samo od matky odpoutává a tím si ověřuje pouto, nebo pasivní, která není závislá na dítěti. Dítě je odloučeno a nějakým způsobem reaguje. Dochází k rozvoji vědomí sebe sama a jeho typickým znakem je sebeprosazení a negativismus. Přirozená je zvýšená potřeba aktivity a tím dochází k velkému rozvoji hrubé motoriky. Dítě rádo leze, chodí, skáče a hází. V oblasti jemné motoriky se dítě rozvíjí v samoobslužných činnostech (jídlo, pití, čmárání, montování, demontování, otevírání a zavírání skříňky a zapínání a rozepínání zipu či dostatečně velkého knoflíku) a dalších dovednostech. Rovněž intenzivního rozvoje dosahuje oblast řečová. Objevují se první věty, dítě pojmenovává předměty a následně i činnosti, obohacuje se pasivní slovní zásoba. Dítě má rádo jednoduché básničky, písničky a vyžaduje jejich opakování. V tomto věku je důležitý správný mluvní vzor, neboť děti ještě nesprávně vyslovují jednotlivé hlásky. První komunikace probíhá s dospělými a až poté s vrstevníky. Z tónu řeči je již schopné rozeznat emoce. Dvouleté dítě velmi rádo objevuje prostor, materiály a zkoumá okolní svět skrze své smysly. Zkouší své pohybové schopnosti a schopnost vyjádřit se. Vyžaduje si chválu a povzbuzování, což vede k dalším impulzům samostatně poznávat a řešit situace (Kropáčková, Splavcová, 2016).

1.2 Vývoj dítěte v předškolním období

V širším slova smyslu je předškolní období označováno jako období od narození po vstup do školy. Protože každé období má svá specifika, která nelze pominout, lze ho zasadit do

tříletého období před školní docházkou. To znamená od tří let po vstup do školy (Langmeier, Krejčířová, 2006). Pro předškolní období je charakteristické ustálení vlastní pozice a různorodé vztahy vůči světu. Dalšími znaky je fantazijní a intuitivní zpracování informací, které ještě není regulováno logikou, a iniciativa, kdy má dítě potřebu něco zvládnout a potvrdit tak svoje kvality. Je nutné toto období chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti, kdy dítě přijímá společenské normy. Rozvíjí se sebeprosazení, spolupráce i přizpůsobení ostatním – prosociální chování (Vágnerová, 2012).

1.2.1 Rozvoj základních schopností a dovedností

Motorický vývoj lze označit jako stálé zlepšování pohybové koordinace, zpřesňování pohybů a větší hbitost. Zlepšení lze vidět i v oblasti sebeobsluhy.

Zručnost je cvičena v jemné motorice a v kresbě, kde se uplatňuje i nárůst pochopení světa. Čtyřleté dítě kreslí „hlavonožce“ a během své tvorby může záměr měnit. Kresba pětiletého dítěte je detailnější a projevuje se v ní lepší motorická koordinace. V šesti letech je kresba již po všech stránkách vyspělejší a proporcionálně odpovídá realitě.

Také řeč se během tohoto období značně zdokonaluje tak, že dětská patlavost většinou mizí již před začátkem školní docházky. Zvětšuje se složitost i rozsah větných promluv. Vyrůstá zájem o mluvenou řeč. Tříleté a čtyřleté děti vydrží déle naslouchat a hodně a rády povídají.

S vývojem řeči souvisí růst poznatků o sobě a o okolním světě věcí a lidí. Dochází k osvojení základů počítání přes odřikání řady s možným přeskokováním, základů osvojení počtu až po určení správného počtu s názorným materiálem. Důležitým pokrokem je užívání řeči k regulaci vlastního chování.

Konec předškolního období ohlašují dvě významné tendence. Vyrůstání z rámce rodiny a potřeba práce, i když zatím jen v náznacích (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.2.2 Kognitivní vývoj

Kolem čtvrtého roku se vývoj inteligence dostává z úrovně symbolického myšlení na názorové (intuitivní) myšlení. Dítě uvažuje v celostních pojmech a vyvozuje závěry, ačkoliv úsudky jsou založeny na názoru – obvykle vizuálním tvaru. Myšlení je stále egocentrické, antropomorfní, magické a artificialistické. Ve třech letech dítě ví, že

imaginární věci mají jiné vlastnosti než reálné věci. Spontánní projevy jsou ovlivněny aktuálním emočním nábojem. Tento jev lze pozorovat při kresbě, kdy „záporné“ postavy jsou znázorněny menší než „hodné“. Kresba je tedy spojena s jistou úzkostí, kterou se dítě snaží minimalizovat. Promítnutí vlastních představ neboli externalizace se objevuje v každém věku. V dětství jsou však emoce spontánnější a méně ovládané, tudíž se v projevech uplatňují výrazněji (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.2.3 Emoční vývoj a socializace

Rodina stále zůstává nejvýznamnějším prostředím, které zajišťuje prvotní socializaci. Langmeier, Krejčířová (2006) dělí socializační proces na tři vývojové aspekty:

1. Vývoj sociální reaktivity – různorodé vztahy k různým lidem.
2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací – vývoj a osvojení norem. Jedná se o období, kdy se mění shovívavost v socializaci. Socializaci podněcují především rodiče, příbuzní, ale i vrstevníci. Schopnost sebekontroly je plně zařazena v průběhu třetího roku, kdy dítě již nepotřebuje k sebeřízení hlasité projevy a řídí se více myšlením. Vnitřní sociální kontroly – svědomí – jsou ovlivňovány především vztahem dítěte a rodičů.
3. Osvojení sociálních rolí – společností očekávané vzorce chování, soustavné, smysluplné činnosti určené postavením ve skupině.

Vývoj sociálních kontrol je období, kdy se mění shovívavost v socializaci. Socializaci podněcují především rodiče, příbuzní, ale i vrstevníci. Schopnost sebekontroly je plně zařazena v průběhu třetího roku, kdy dítě již nepotřebuje k sebeřízení hlasité projevy a řídí se více myšlením. Vnitřní sociální kontroly – svědomí – jsou ovlivňovány především vztahem dítěte a rodičů.

Vývoj sociálního porozumění souvisí s vývojem sebepojetí, jehož základy jsou patrné již v batolecím období. Sebehodnocení předškolních dětí je většinou vysoké, poměrně nestabilní a závislé na aktuální situaci. V tomto období také narůstá schopnost porozumět vlastním pocitům, emočním projevům druhých lidí a schopnost se do druhých vcítit. Dochází k postupnému útlumu aktuálních emočních reakcí. S narůstající kognitivní zralostí se rozvíjí sebehodnotící pocity. Mezi třetím a pátým rokem dítě ví, že stejné situace může

vyvolat u různých lidí odlišné reakce. Kolem čtvrtého roku lze zaznamenat teorii mysli, porozumění prožitkům druhých lidí, která se odráží v rozvoji symbolických her.

Vývoj sociálních rolí je patrný v kooperativní hře dětí, kdy každé dítě má svou specifickou roli a přispívá svým dílem. Kolem třetího a čtvrtého roku se objevuje soupeřivost. Nejvýraznější pokrok lze zaznamenat v diferenciaci mužské a ženské role. Teprve v předškolním věku dítě přebírá ve svých zájmech a chování mužské nebo ženské chování. Ačkoliv jsou vztahy v tomto věku přelétavé a nestálé, dítě by mělo dostat příležitost si je utvořit pomocí institucionální výchovy nebo jinak (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Významnou socializační roli má v tomto věku hra, které se věnuji v kapitole 2.3 Hra ve vývoji dítěte.

1.3 Smyslové vnímání dětí

„Smyslové vnímání zprostředkovává interakci s okolím.“ (Žáčková, Jucovičová, 2007, s. 2) Tradičně rozlišujeme pět smyslů: chuť, čich, sluch, zrak a hmat. Smysly lze rozvíjet a zpřesňovat a pravidelným cvičením lze vypěstovat zvýšenou citlivost vůči některým podnětům. Dobře rozvinuté smyslové vnímání je pak základem pro trénink pozornosti. Rozvoj tohoto vnímání patří k práci s předškolními dětmi (Těthalová, 2012). V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) se smyslovému rozvoji věnuje nejvíce kapitola Dítě a jeho tělo. Ve výstupech či cílech jsou uvedeny formulace *„vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů“* a vzdělávací nabídka uvádí jako vhodné činnosti a hry právě smyslové a psychomotorické hry. Poznávání je založeno na tom, že dítě chce předměty osahat, v raném období i ochutnávat. Významné jsou i jevy spojené s taktilními podněty. V předškolním období se smyslové vnímání tříbí a zjemňuje (Nádvorníková, 2011). Smyslové hry se mohou stát součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Není žádoucí je zařazovat samoučelně ale vhodně doplnit téma, ke kterému se vztahují. O činnostech je potřeba s dětmi hovořit, aby své pocity a vjemy dokázaly správně pojmenovat (Těthalová, 2012).

1.3.1 Sluchové vnímání

„Sluch je nejcitlivějším smyslem člověka. Je významný pro verbální komunikaci a sociální interakci.“ (Šmarda a kol., 2004, s. 349) Rovněž je jedním z předpokladů pro dobrou

orientaci v prostoru a zajišťuje bezpečnější život. Tvoří základ pro osvojení řeči. Zkvalitnění sluchu působí v řečové oblasti na výslovnost, intonaci a hlasitost. Díky řeči se dítě dozvídá různé poznatky a souvislosti, je tedy i významným předpokladem pro rozvoj logického myšlení. Zkvalitňuje život a jeho prožívání (Nádvorníková, 2011).

Batole je schopno rozlišit výšku, intenzitu a barvu zvukových podnětů. Tyto dovednosti podmiňují rozvoj řeči a základních hudebních schopností. V tomto období se výrazně projevuje zájem o rytmus.

V předškolním období dokáže dítě již jemněji a pečlivěji určit zvukové podněty. Zvládne analyzovat lidskou řeč, běžné zvuky věcí a zvířat, ale i některé méně známé zvuky, jejich směr a intenzitu (Nádvorníková, 2011). Jestliže se děti nenaučí koncentrovat pouze na podstatné zvuky, mohlo by v budoucnu dojít k problémům ve škole, neboť informace jsou zprostředkovávány především verbálně (Těthalová, 2012).

1.3.2 Zrakové vnímání

Zrakové vnímání zprostředkovává 80–90 % informací o okolním světě. Stává se tedy hlavním smyslem. Zrak je využíván při neverbální komunikaci s lidmi, a je základem pro čtení a psaní v návaznosti na koordinaci ruky a oka (Těthalová, 2012). Kvalita zraku působí pozitivně na vnímání krásy, vztahu k výtvarnému umění atd. (Nádvorníková, 2011).

Prvními projevy zrakového vnímání je rozlišení světla a tmy. Postupně dítě dokáže rozeznat tvář ze stále větší vzdálenosti. Zrakové vnímání se výrazně mění s napřimováním dítěte a zdokonaluje se i koordinace činnosti rukou a očí.

Batole již začíná vnímat tvary a zkvalitňuje si vnímání prostorových vztahů. Začíná rozlišovat větší a menší a preferuje především výrazné barvy.

Na počátku předškolního období dítě zvládá rozlišit čtyři základní barvy a identifikuje předměty z určité vzdálenosti, která se stále prodlužuje. Rozlišuje nejprve kruh a postupně i čtverec a trojúhelník. Ke konci období dokáže rozlišit šest a více tvarů, jejich drobné rozdíly, a to i včetně orientace v prostoru (Nádvorníková, 2011).

1.3.3 Hmatové vnímání

Hmat je důležitým smyslem, jehož nástrojem nejsou pouze ruce, ale celý povrch těla. Díky rozvoji tohoto smyslu si uvědomujeme hranice vlastního těla (Těthalová, 2012). Stává se

zdrojem vytváření představ o světě a některých vztahů mezi nimi. Zkvalitňuje prožívání a ovlivňuje nálady (Nádvorníková, 2011).

Pro rané období je typické vnímání pomocí vlastních dotyků, zejména ústy. Kontakt s příjemným hmatovým vnímáním vytváří pozitivní prožitky, dítě je klidnější a spokojené.

Předškolní dítě již hmatem získává přesnější informace o vlastnostech materiálu a postupně je dokáže jemněji rozlišit. Jedná se například i o rozlišení horka a chladu, které může být v některých situacích životně důležité (Nádvorníková, 2011).

1.3.4 Čichové a chuťové vnímání

Čichové a chuťové podněty jsou první, se kterými se dítě v raném věku setkává. Velmi brzy na některé reaguje pozitivně, a naopak i negativně. Později lze vysledovat oblíbenost některých jídel a potravin.

Čich a chuť zlepšují vytváření představ o světě, zpřesňují a doplňují vjemy. Mohou se stát spouštěčem příjemných a nepříjemných vzpomínek a tím zkvalitňují prožívání. Pomáhají v orientaci v nebezpečných situacích (Nádvorníková, 2011).

Na začátku předškolního období je repertoár čichových a chuťových podnětů omezený. Ve druhé polovině je dítě schopno rozlišit základní vlastnosti chuti a později i jemnější rozdíly. Zlepšuje se i orientace v čichových vjemech, které mohou být v některých případech, stejně jako hmat, životně důležité (Nádvorníková, 2011).

2 Hra

„Hra je aktivita, při níž si osvojujeme určité normy, vztahy, postupy, pravidla, algoritmy. Zapojení emocí, vytváření sociálních emocí. Dítě do hry promítá samo sebe, svoje potřeby i přání, své citění, postoje, dovednosti, poznání i zkušenost.“ (Kolář a kolektiv, 2012, s. 49)

Hra provází jedince po celý život. Nejvíce je však spojována s předškolním obdobím, které je také nazýváno věkem hry. Hra je pro dítě nejpřirozenější vzdělávací činností a je mnohostranně rozvíjející. Suchánková (2014, s. 28) uvádí: *„Lze říci, že hra podporuje celkový vývoj dítěte. Umožňuje dítěti rozvíjet tělesný systém, zprostředkovává dítěti učení, socializaci, je prostředkem edukace, vede k sebeutváření jedince.“* Hra odráží dětské prožitky, zkušenosti, pocity a postoje. Přispívá k psychické rovnováze a pohodě. Umožňuje dítěti uspokojit mnoho svých potřeb (Suchánková, 2014). Zároveň může být i diagnostickým nástrojem, neboť poukazuje na dosaženou úroveň vývoje dítěte.

2.1 Typologie her

Na hru dítěte lze nahlížet z mnoha různých hledisek, neboť sama o sobě je velmi různorodá a bohatá. Určit tedy všeobecně platnou typologii není jednoduché. Lze na ni nahlížet z hlediska filozofického, pedagogického, psychologického, sociologického či jiného. Avšak pro naplnění výchovných a vzdělávacích cílů je podstatné zejména psychologické a pedagogické hledisko (Opravilová, 2016).

Opravilová (2016, s. 87) ve své publikaci uvádí, že hry lze dělit podle:

- Schopností, které hra rozvíjí (smyslové, pohybové, intelektuální, speciální).
- Typů činnosti (napodobivé, dramatizující, konstruktivní, fiktivní).
- Místa (interiér, exteriér).
- Počtu zúčastněných hráčů (individuální, párové, skupinové).
- Věku (kojenec, batole, předškolák).
- Pohlaví (dívka, chlapec).
- Ročních období, tradic a místních zvyků.

Suchánková (2014) představuje rozsáhlou typologii her, které jsou pro předškolní období významné a typické. Kategorie se prolínají a navazují na sebe. Často se tedy stává, že jednu hru lze zařadit do více kategorií. Ve své knize dělí hru dle hlediska:

- Míry vedení (spontánní, navozené, vedené).
- Organizace (tvořivé, hry s pravidly).
- Druhu aktivity (napodobovací, dramatizující, fiktivní, konstruktivní, pohybové, sociální).
- Příčiny (aleatorické, agonální, mimikrické, vertigonální).
- Motivace (vnitřní, vnější).
- Věku a vývoje osobnosti (instinktivní, senzomotorické, intelektuální, kolektivní).
- Rozvíjené oblasti osobnosti (fyzická, psychická, sociální).
- Rozvíjené složky inteligence (jazyková, hudební, matematicko-logická, prostorová, pohybová, intrapersonální, interpersonální, vztah k přírodě).
- Počtu hráčů (individuální, párové, skupinové, kolektivní).
- Pohlaví (dívčí, chlapecké).
- Prostředí (vnitřní, venkovní).
- Využití hraček a pomůcek (hry s hračkami a pomůckami, hry bez hraček a pomůcek).
- Času (krátkodobé, dlouhodobé).

Mišurcová, Fišer, Fixl (1980) dělí hry z hlediska psychologie na:

- Nepodmíněné.
- Reflektivní.
- Senzomotorické.
- Intelektuální.
- Kolektivní.

Z hlediska pedagogického rozdělují hry do dvou obsáhlejších skupin, které na sebe ontogeneticky navazují. Jedná se tedy o hry:

- Tvořivé (předmětové, úlohové, dramatizační, konstruktivní).
- S pravidly (pohybové, intelektuální).

Znalost různých typologií her napomáhá učitelce porozumět dítěti. Uvědomí si, jaké hry převládají, které jsou oblíbené, co rozvíjejí, s čím si děti rády hrají, kde si hrají a do jaké míry se zapojují do her skupinových. Učitelka pak může vhodně reagovat při rozvoji

spontánních her vhodnou nabídkou her, hraček a pomůcek. Umožňuje i tvorbu vlastní dílčí typologie podle potřeby své praxe, která může pomoci při sebereflexi vlastní práce, obohacení herních aktivit, plánování další činnosti tak, aby docházelo k všestrannému rozvoji a následné realizaci (Suchánková, 2014).

2.2 Znaky, specifika hry

Hrou není jakékoliv dětské počínání. Dokonce ani spontánní činnost nemusí být hrou, neboť tyto činnosti reagují na vnější podněty a uspokojují základní potřeby. O spontánní hře lze mluvit ve chvíli, kdy vychází z vnitřních potřeb dítěte, ze zájmu a radosti něco nového zkoumat a objevovat. Dítě samo si zvolí jak, s kým, kde a jak dlouho si bude hrát. V rozvoji dítěte má své opodstatněné místo, a proto je potřeba ji podporovat a dát jí prostor (Suchánková, 2014).

Hra má své základní znaky, jejichž pomocí lze zjistit, zda si dítě skutečně hraje. Pomáhají také zpětně reflektovat proces hry, která byla navozena. Prvotní požadavky na hru byly uvedeny již v 17. století. Podle Komenského (1964) součástí hry musel být pohyb, vlastní rozhodnutí, družnost, závodění, řád, lehkost provozování hry a příjemný cíl (Suchánková, 2014). V současné době se mezi hlavní znaky řadí spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazie, opakování a přijetí role. Spontánnost lze pozorovat při samotné hře, kdy je dítě aktivní, jedná přirozeně a uplatňuje improvizaci. Vkládá do herního procesu své podněty, uplatňuje vnitřní zdroje, samo si stanoví cíl a záměr hry. Vychází z jeho vnitřní motivace. Projevuje se zejména ve volné hře. Zaujetí hrou se vyznačuje hlubokým soustředěním. Dítě je často do hry vtaženo do takové míry, že nevnímá okolí nebo nechce přijímat podněty zvenčí, které s jeho hrou nesouvisejí. Přerušování činnosti nebo opuštění v něm vyvolává nelibé pocity. Radost a uspokojení je znatelné ve výrazu tváře dítěte, které si hraje. Spokojenost může vyjadřovat smíchem, úsměvem, gesty nebo pohyby. Nemusí to být vždy smích, ale i jiné emoce, které dítě ve své hře vyjádří. Proto se hra využívá i v psychologii či psychoterapii. Prožitek ze hry bývá doprovázen samomluvou, která emoce umocní. Tvořivost má velmi různorodou podobu. Dítě využívá nové, originální úpravy skutečností z okolního světa a jejich nové kombinace. Může jít o tělesnou či pohybovou tvořivost, vymýšlení si nových kontextů pro příběhy, tvorbu a využívání originálních předmětů, hledání novotvarů, jazykových výrazových prostředků nebo o konstrukční tvořivost.

Fantazii nacházíme u dětí již před třetím rokem. V této fázi se však jedná pouze o některé části hry, pomůcky či hračky. Velké důležitosti nabývá mezi třetím a šestým rokem, kdy překlenuje omezení dětských možností, zapojuje a obohacuje představy a zkušenosti, zařazuje a spojuje jednotlivé poznatky. Opakování pozorujeme u dětí již velmi malých. Například při manipulaci s chraстítkem. K činnosti, která je pro dítě zajímavá a již si ji vyzkoušelo, se rádo vrací. Umožňuje dítěti znovu prožívat radost a pozitivní zkušenost ze hry, kde se již lépe orientuje. Pomáhá také se zlepšováním určitých dovedností například při pohybových hrách. S přijetím role hra dostává nový rozměr. Dítě prozkoumává jednání druhých lidí a základních znaků jejich života a povolání. Dítě si ve hře volí svou roli, kde jednotlivé odpozorované atributy uplatňuje dle své zkušenosti a představy v kontextu s ostatními rolemi (Kořátková, 2005).

2.3 Hra ve vývoji dítěte

Každé vývojové období má svá specifika. Stejně tak je tomu i ve hře. Zároveň je každé dítě individuální, a proto lze najít odlišnosti i ve hře jednotlivých dětí stejného věku. (Suchánková, 2014). Na tyto odlišnosti je třeba brát ohled a každé dítě vnímat jako individuální osobnost. Dítě si zpočátku ani neuvědomuje, že si hraje. Hra vychází z jeho vnitřní potřeby. Samo o sobě je zvědavé, rádo objevuje a hra mu přináší radost. Řeší v ní rozpor mezi tím, co dělat může a co ve skutečnosti chce. Přináší možnost vstupovat do světa dospělých. Přestože je založena na fantazii, vychází právě z reality. Význam hry není v konečném výsledku, ale v jeho průběhu. Dítě se během hry neučí konkrétní činnosti, ale učí se hrát si. Vše, co se při hraní naučí, je přidanou hodnotou (Opravilová, 2016). V celkovém vývoji dítěte má hra velký význam a poskytuje citové uspokojení. Pomáhá rozvíjet fantazii, vnímání, řeč, myšlení, tělesný i emocionální vývoj. Hra je tedy nezbytnou podmínkou pro aktivní seberealizaci, kterou si dítě vybírá dle své úrovně rozvoje, tempa, zájmu, zkušeností a schopnosti zapojit do ní všechny vnější podněty, se kterými se ve svém životě setká (Kořátková, 2005).

2.3.1 Batolecí období

U malých dětí mezi prvním a třetím rokem je často obtížné rozeznat kdy, a zda se vůbec jedná o hru. Pokud však pozorujeme dítě, jak záměrně manipuluje s předměty ve snaze je prozkoumat, rozčlenit a dále s nimi zacházet, jak v různých situacích zaujatě a s radostí

zkouší své pohybové dovednosti nebo se snaží napodobit část práce, kterou odpozorovalo od dospělého, lze mluvit o spontánní volné hře (Koťátková, 2005).

I když je ve hře batolete velká proměnlivost, může být svou činností již velmi zaujaté, neochotné přestat, znovu se k ní vracet a některé části znovu opakovat. V této fázi se začíná významně prohlubovat okruh vnímání, myšlení, konstruování a sdělování. Hra je určována aktuálními možnostmi a potřebami dítěte (Koťátková, 2005).

V batolecím období se hra vyvíjí spolu s psychomotorickým vývojem. Důležitým mezníkem je období mezi prvním a druhým rokem, kdy dítě získává nový pohled na svět díky ovládnutí chůze. Ve dvou letech je již dítě schopno překonávat překážky a lézt do výšky. Je proto nutné dbát zvýšené bezpečnosti. Činnosti, které ho zaujaly a zvládlo je, rádo opakuje (Kropáčková, Splavcová, 2016).

Z hlediska vývoje dítěte lze jako první označit hru smyslovou, která se rozvíjí od prvního roku života. Dítě uchopuje předměty v bezprostřední blízkosti a zkoumá je všemi smysly. Později se hra rozrůstá o záměrnou manipulaci s předměty. Jedná se o činnosti, kdy dítě předměty přerovnává, přemísťuje, nakládá, vykládá, vozí. Poté dítě s předměty experimentuje. Zkoumá, co všechno se s nimi dá dělat, z kolika částí se skládají a různě je kombinuje s dalšími předměty. Dalším stupněm ve vývoji hry je hra konstruktivní. V jejím počátku se objevuje nejprve destrukce, kdy dítě předměty rozebírá (Kropáčková, Splavcová, 2016). Poté hra již směřuje k tvorbě a konkrétnímu výtvaru, který je následně i pojmenován. Jedná se především o různé hry se stavebnicí, vodou, pískem, blátem, přírodním materiálem, navlékání korálků a manipulaci s plastelínou (Suchánková, 2014).

Z hlediska sociální hry je rozvíjena hra napodobivá. Dítě pozoruje své okolí a napodobuje činnosti, které vidělo, zažilo nebo které vykonává dospělý s ním. Od druhého roku přechází hra napodobivá ve hru námětovou, kdy je dítě schopné reprodukovat celý řetězec činností, které vypořezovalo. Ztvárňuje tak námět ze života i vybranou roli (Suchánková, 2014).

Na začátku batolecího období si dítě hraje samo. Tuto hru nazýváme samostatnou a lze ji pozorovat i v dalších vývojových etapách (Suchánková, 2014). Z hlediska potřeby herního partnera dochází k velkému posunu mezi druhým a třetím rokem. Nejprve se objevuje hra

paralelní, kdy si děti hrají vedle sebe. V mateřské škole často děti vyhledávají bezprostřední blízkost jiného dítěte. Přerušují svou činnost a druhé hrající dítě pozorují. Pro děti je tento způsob hry velmi podnětný. Jako další je v tomto období hra párová a skupinová. Vývoj lze pozorovat nejprve u her napodobivých, kdy děti napodobují chování svých nejbližších (Kropáčková, Splavcová, 2016).

V průběhu každé hry dítě využívá bezděčný nebo cílený pohyb, který je pro něj nezbytný. Není vhodné dítě v pohybu omezovat a nutit ho setrvávat delší dobu v jedné poloze. Dítě si díky pohybu zdokonaluje koordinaci, jemnou i hrubou motoriku, utváří si prostorovou orientaci, zdokonaluje komunikační dovednost, rozvíjí myšlení a paměť (Kropáčková, Splavcová, 2016).

Při nezúčastněném pozorování volné hry, které bylo součástí bakalářské práce, se mi tyto teoretické poznatky potvrdily. U malých dětí převažují hry paralelní, konstruktivní a napodobivé. Za přítomnosti starších dětí jsou schopné jejich hru pozorovat, hrát si vedle nich a nějakým způsobem je i napodobit. Do samotné hry se však nepřidají.

2.3.2 Předškolní období

V tomto věku hra dětí získává další specifické rysy a dosahuje stále vyšší úrovně. Je velmi úzce spjata s realitou, ve které dítě žije. Skutečnost se stává podnětem k prozkoumávání určitých jevů, věcí, vztahů, konstruktivních možností či jiných stimulů, které vyzývají k tvořivosti. Hra se stává pro dítě situací, ve které dochází k přirozenému učení (Koťátková, 2005).

Hra může mít pro dítě i terapeutickou úlohu, neboť si díky ní může pomoci z různého napětí. Odráží do ní svá přání, hledá řešení pro své obavy a zpracovává různé informace, které na něj působí i mimo běžný život. Pomocí hry si dítě v bezpečném prostředí odžívá různé konflikty a nejistoty, ke kterým v běžném životě dochází. Uplatňuje v ní energii a znovu ji i čerpá (Koťátková, 2005).

Mezi třetím a šestým rokem se dětské stavby stávají stále více propracovanější. Na konci období dochází i ke kombinaci materiálu, objevuje se stále více detailů, aby dítě dosáhlo své konkrétní představy. Děti jsou schopné výtvar kriticky posoudit a opakovaně se vracet k tomu, co se jim nezdařilo. Konstruktivní aktivity jsou i činnosti plošné, označované jako

výtvarné, ve kterých jsou děti čím dál více obratnější (Koťátková, 2005). Pomáhají rozvíjet myšlení, prostorovou orientaci, pozornost, soustředěnost, vytrvalost a často i strategický postup (Suchánková, 2014).

S přibývajícím věkem dítě potřebuje více prostoru ke své hře. S tím souvisí i oblíbenost her pohybových a hraček, které jezdí. V předškolním věku je možné učit dítě mnoha aktivitám (jízda na tříkolce, kole, lyžích, bruslích, sáňkách, plavání, běhání, šplhání, míčové hry). Pohybové hry lze uskutečňovat samostatně s pomocí hudby, říkadla, náradí, náčiní nebo kolektivně (Suchánková, 2014).

Stále rozvinutější se stává také hra námětová, kdy si dítě všímá stále více detailů a svou hru tím obohacuje. Je schopno také zapojit i další děti. Ve hře se uplatňují náměty z běžného života, z příběhů a pohádek nebo si dítě vymyslí vlastní smyšlený příběh. S tím souvisí i velký rozvoj fantazie. Umožňuje dětem prožít různé sociální role (Suchánková, 2014). Na námětovou hru volně navazuje hra dramatická. Jedná se o hru, kde si dítě samo tvoří dramatické situace, které ho motivují neomezenými možnostmi. Objevuje se prostor pro vlastní originální řešení vzniklých situací a uplatnění individuálních zájmů a znalostí (Koťátková, 2005).

Z hlediska sociální hry lze předškolní období rozdělit na dvě stadia. Sdružující hra tvoří přechod mezi hrou paralelní a kooperativní. Děti spolupracují pouze částečně, i když jejich hra může nést společný motiv. Hrají si dle vlastních potřeb a pravidel. Tento typ hry se objevuje především v námětových hrách, ale i v konstruktivních. Postupně přechází ve hru kooperativní, kde děti již spolupracují, dělí si sociální role a nastavují pravidla hry. Děti si vzájemně pomáhají a řeší vzniklé situace. Tento typ je považován za jednu z vrcholných her (Suchánková, 2014). Kolem pátého roku se u dětí začíná projevovat potřeba soupeřit, která je dána vývojově. Oproti tomu spolupráci se děti musí teprve učit. Soutěžení a spolupráce by měly být v rovnováze. Proto by se měla mateřská škola zaměřit spíše na činnosti podporující spolupráci (Koťátková, 2005).

2.4 Hry iniciované učitelkou

Jedná se o takové hry, které jsou učitelkou motivovány zvnějšku. Lze je rovněž nazývat jako činnosti řízené, plánované, vedené či didakticky zacílené. Realizují se vedle her

spontánních. Všechny aktivity, které jsou učitelkou plánované, se poté mohou objevit ve volné hře dětí, což je ukazatelem, že dítě hru skutečně prožívalo. Za velmi vhodné je však považováno navázat na hru spontánní, kterou v činnostech iniciovaných lze dále rozvinout.

Řízená hra je zadávána učitelem nebo se může jednat i o spontánní hru dětí, kterou však učitel či starší dítě začne usměrňovat, ale nemá významnější didaktický cíl. Oproti tomu didaktická hra má jasně vymezený didaktický cíl. Buď je po celou dobu provázena pedagogem, nebo ji dítě realizuje pod nepřímým vedením, kdy dítě podle svých možností samo objevuje, zkouší a tvoří (Kořátková, 2005).

V průběhu výzkumu se ukázalo, že je velmi obtížné iniciovat činnost tak, aby stále byly zachovány alespoň některé znaky hry. Úskalím byly rovněž rozdílné zkušenosti dětí. Pro malé děti byly některé aktivity příliš náročné a pro některé starší děti byly naopak jednoduché a nezajímavé.

3 Mateřská škola

Kolář a kolektiv (2012) ve své publikaci uvádí, že mateřská škola je předškolní výchovně-vzdělávací instituce, která spadá do systému školské soustavy v České republice. Je určená zpravidla pro děti od tří do šesti let. Pokud dítě má z nějakého důvodu odklad školní docházky, i déle. Pracuje podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Důležitou funkcí mateřské školy je příprava dětí ke vstupu do prvního ročníku primárního vzdělávání. V mateřské škole pracuje s dětmi speciálně vyškolený pedagogický personál.

V současné době však dochází ke změnám, které uvádím v kapitole 3.1 Změny v legislativě.

Vedle klasických mateřských škol existují i alternativní, které tvoří ve společnosti souběžný systém ve volbě vzdělávací cesty.

Mohou jimi být mateřské školy s různými zřizovateli (právnícké osoby: firmy, církve nebo fyzické/soukromé osoby). Tyto školy mohou být zařazeny v rejstříku MŠMT, pokud splňují určitá kritéria. Vycházejí z RVP PV a součástí školního vzdělávacího programu mohou být některá specifika (náboženský směr, atd.). Pro tvorbu třídního vzdělávacího programu může být i jiný zdroj, který je však s RVP PV slučitelný. Vedle nich existují

mateřské školy, které nerespektují národní program a do sítě mateřských škol zařazeny nejsou.

Alternativní směry se začaly objevovat již od počátku 20. století v souvislosti s reformní pedagogikou. V našem školství zakotvily až po roce 1990. V dnešní době se vyskytují waldorfské mateřské školy, mateřské školy Montessori, Daltonské mateřské školy, Zdravé mateřské školy, mateřské školy Začít spolu, lesní mateřské školy, soukromé mateřské školy a církevní mateřské školy. Na některé alternativní programy navazuje primární vzdělávání (Průcha, Kořátková, 2013).

3.1 Osobnostní orientace

„Teoretická východiska osobnostní orientace se formovala v návaznosti na pedocentrické myšlení počátku 20. století a v konfrontaci s učebně-disciplinárním přístupem druhé poloviny počátku 20. století. Osobnostní orientaci lze považovat za široké ideové východisko, v němž klíčovou roli hraje demokratizace, humanizace a otevřenost systému předškolní výchovy, partnerství a spolupráce s rodinou i důraz na individualizovaný osobnostní rozvoj každého dítěte.“ (Kolláriková, Pupala (eds.), 2001, s. 137)

Osobnostně orientovaný model výchovy potlačuje negativní důsledky z předcházející etapy, která dostatečně nerespektovala vývojová specifika a potřeby dítěte, ale na druhé straně nepřehlíží dosavadní přínosné zkušenosti, tradice a poznatky z české předškolní výchovy. Je si vědom rizika nesprávného vyložení hesla „svoboda dítěte“. Rovněž nelze přenést fungující model výchovy ze zahraničí, aniž bychom současně s ním nepřevzali i celou filozofii a kulturní zázemí. Nejde však o tvorbu jednotné závazné normy, neboť neexistuje jediná cesta k vytyčenému cíli, ale o východisko pro rozvoj stávajícího systému institucionální výchovy s využitím alternativního principu. Jedná se tedy o průběžný proces dynamického, odpovědného, profesionálně založeného rozhodování učitelky mateřské školy o vlastních výchovně-vzdělávacích postupech v konkrétním čase, podmínkách a u konkrétních jedinců. Není nezbytně nutné, aby mateřská škola tento model převzala jako celek. Existují však zásady, které je nutno akceptovat (Opravilová, 2011).

Opravilová (2011) uvádí, že se jedná o tyto zásady:

- Vztah k dítěti, kdy je nutné dítě vnímat jako jedinečnou osobnost, která má právo na to být sama sebou, být akceptována a činit vlastní rozhodnutí. Učitelka se stává partnerem a s dítětem jedná citlivě a individualizovaně.
- Změnou prochází i vztah k rodině. Maximálně se otevírá spolupráce a možnost podílet se na spoluutváření vzdělávacího programu.
- Vztahem mateřské školy k počátečnímu vzdělávání se nemyslí konkrétní poznatky, které by se mělo dítě učit v předstihu, ale odehrává se jako každodenní součást plynulé a průběžné socializace a kultivace dítěte prostřednictvím běžných životních situací.
- Na tuto zásadu volně navazuje hra a učení, jež tvoří základ soustavného vzdělávání. Dítě se učí pomocí hry, která tvoří hlavní činnost v předškolním období. Také vlastním jednáním, konáním a prožíváním dané situace.
- Alternativnost se myslí v osobnostně orientovaném modelu z hlediska obsahu, metod a organizace výchovně vzdělávacího působení. Obsah by měl vycházet z potřeb a zájmu dítěte, avšak směřovat k určitému cíli s ohledem na individuality dětí. Důkladným studiem a pochopením lze využívat již vyzkoušené metody ze zahraničí. Z hlediska organizace znamená alternativa různé durhy zřizovatelů mateřské škol ale i různé uspořádání ve třídách, integraci a plánování.
- Samostatnost, spontánnost, tvořivost jsou klíčovými požadavky osobnostní orientace. Tyto aspekty souvisí s celkovým zráním a vývojem jedince. Není nutné je rozvíjet pomocí složitých činností, ale stačí ocenit dobrý nápad, podpořit vyjádření vlastního názoru, povzbudit dítě a zbytečně neužívat kritiku.
- Všechny zásady zastřešuje individualizace, která poskytuje individuální přístup k dětem, ať už nadaným nebo s různým znevýhodněním.

Model osobnostně orientované výchovy lze uplatnit i u dětí raného věku, pro které je velmi přínosný a přirozený. Tyto děti potřebují mít vymezená pravidla, která musí být jasná a srozumitelná. Hranice, mezi nimiž se mohou pohybovat, neboť jim poskytují pocit bezpečí. Zároveň však musí cítit volnost pohybu, otevřenost a možnost volby. Pedagog musí být trpělivý, empatický a důsledně dbát na dodržování nastavených pravidel. Nelze však tlačit na výkon dětí, ale naopak jim poskytnout dostatečné množství různorodých

podnětů a příležitostí k učení. V organizaci dne je nutná rovnováha mezi aktivitou a odpočinkem. Vzdělávací cíle vychází z aktuálních potřeb a možností dětí. Proto se zejména na začátku roku zařazují aktivity podporující sebeobsluhu, utváření hygienických návyků a adaptaci dítěte (Kropáčková, Splavcová, 2016).

3.2 Současné změny právních předpisů týkající se dvouletých dětí

Všechny mateřské školy, které jsou zapsané v rejstříku škol a školských zařízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, jsou povinné řídit se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. V současné době je v novelách školského zákona mnoho změn, které mají dopad na činnost mateřských škol a na vzdělávání dětí od dvou let.

3.2.1 Novela školského zákona č. 178/2016 Sb.

S účinností od 1. 9. 2016 je upraveno znění § 34 odst. 1. Nově zní: „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let.*“ Není tedy možné k předškolnímu vzdělávání přijmout dítě, které do konce srpna aktuálního roku nedovršilo dvou let.

S účinností od 1. 9. 2020 je upraveno znění § 34. odst. 1: „*Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let.*“ Tato změna souvisí s další změnou § 34. odst. 3, kde je poslední věta nahrazena větou: „*Do mateřské školy zřízené obcí nebo svazkem obcí se přednostně přijímají děti s místem trvalého pobytu, v případě cizinců místem pobytu, v příslušném školském obvodu (§179 odst. 3) nebo umístěné v tomto obvodu v dětském domově, které před začátkem školního roku dosáhnou nejméně druhého roku věku, a to do výše povoleného počtu dětí uvedeného ve školském rejstříku.*“ V roce 2020 tedy bude mít dvouleté dítě právo na přijetí k předškolnímu vzdělávání. Snižování věkové hranice pro přijetí dítěte je voleno postupně, aby všichni zúčastnění měli možnost se na změny připravit (Kropáčková, Splavcová, 2017).

3.2.2 Vyhlášky

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (Kropáčková, Splavcová, 2017) upravuje dle školského zákona organizaci předškolního vzdělávání. Prošla úpravou v novele č. 280/2016 Sb. Snižuje počet dětí mladších tří let

v jedné třídě. Tato vyhláška nabyla účinnosti již v roce 2016. Důležitým mezníkem bude rok 2020, kdy vznikne právo na přijetí dvouletých dětí do mateřské školy. Upraví se tak počet dětí ve třídě (12–16), upřednostní se zřízení samostatných tříd pro malé děti a personál bude doplněn o pracovníka s odbornou způsobilostí.

Vyhláška č.410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých (Kropáčková, Splavcová, 2017) určuje stejné prostorové, materiální i hygienické podmínky pro všechny věkové kategorie stejné. Výjimku však tvoří toalety, které mohou být z jedné třetiny nahrazeny nočníky. Dále je nutné do umývárny umístit přebalovací pult, krytý nášlapný koš a sprchový kout.

Vyhláška č. 84/2001 Sb., o hygienických požadavcích na hračky a výrobky pro děti ve věku do tří let (Kropáčková, Splavcová, 2017) určuje požadavky na výrobky pro děti do tří let, neboť u takto malých dětí se stále počítá s možností vkládání předmětů do úst.

3.2.3 Úprava RVP PV

Školský zákon upravuje Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání a s tím související školní vzdělávací programy, které je nutno aktualizovat, aby byly v souladu s platnými právními předpisy (Kropáčková, Splavcová, 2017).

V lednu 2017 byl vydán dodatek obsahující kapitolu s názvem Vzdělávání dětí od dvou do tří let. Pojednává o tom, že cíle a záměry popsané v RVP PV jsou vhodné i pro vzdělávání dětí mladších tří let. Je však nutné brát v potaz specifika dvouletých dětí související s jejich vývojovým stupněm. Dodatek stručně popisuje tyto vývojové zvláštnosti, ale zároveň poukazuje, že vývojová rozdílnost mezi dětmi je velmi výrazná. Staví učitele do velmi důležité role, neboť se stává zástupcem rodiče a dítěti je tak oporou v běžném dni. Poslední odstavce se velmi stručně věnuje metodám úspěšné pedagogické práce.

Podmínkou pro vzdělávání dvouletých dětí je podnětné a bezpečné prostředí respektující vývojová specifika. Odpovídající musí být rovněž i materiální a hygienické vybavení. Pedagog si s dětmi vytváří pozitivní vztah, jehož základem je důvěra. Důležitá je spolupráce s rodinou (RVP PV, 2018).

3.3 Věkové uspořádání dětí ve třídě MŠ

V současné době mohou být děti rozdělovány do tříd homogenních, kde jsou si věkově blízké, nebo heterogenních, kde jsou děti věkem vzdálenější. Bez ohledu na věkové uspořádání má učitelka brát ohled na individuální potřeby a možnosti jednotlivých dětí (Průcha, Kořátková, 2013). O zařazení dětí do tříd rozhoduje ředitelka, která však většinou přihlíží k přání rodiny (například o zařazení do jedné třídy společně se sourozencem) a potřebám dítěte (Kořátková, 2005).

V dětské skupině probíhá aktivní sociální učení, které je pro děti velmi přínosné, neboť mohou nabývat zkušenosti a dovednosti v interakci s druhými dětmi přirozeným způsobem. Bez ohledu na věk by mělo mít uspořádání ve třídě přirozený integrovaný charakter bez vyčleňování dětí, který nejlépe modeluje život v běžné společnosti (Průcha, Kořátková, 2013).

3.3.1 Heterogenní uspořádání

Tímto označením jsou nazývány skupiny, které jsou věkově různorodé. Věkově smíšené třídy vznikaly ve druhé polovině 19. století. Heterogenní uspořádání je některými alternativními směry upřednostňováno i v současné době (Průcha, Kořátková, 2013).

Ve volné hře je tento typ prospěšný všem věkovým skupinám. Starší děti se pro malé stávají vzorem a přebírají roli pomocníků. Mohou jim i vysvětlovat postupy, začleňovat do své herní skupiny a samy se tak zlepšují ve vyjadřovacích schopnostech a v prosociálním chování celkově. Avšak mělo by se dbát na dostatečný počet starších dětí obou pohlaví, aby docházelo ke kooperativní hře, na kterou jsou děti již připraveny a je pro ně přínosná. V případě neúspěchu ve hře s vrstevníky se může starší dítě připojit k mladšímu a necítí se být odmítnuté, vyčleněné (Průcha, Kořátková, 2013).

Pro děti mladší se hra starších stává inspirativní, pozorují ji a významně ovlivňuje i kvalitu jejich vlastní hry. Pozorují a napodobují různé role, prvky spolupráce, složitější provedení staveb, komunikaci starších dětí a další znaky typické pro hru dětí starších.

Je potřeba, aby učitelka v těchto třídách záměrně pracovala na vzájemných vztazích a byla vůči nim vnímavá. Od počátku roku by měla nastavit jasná stručná pravidla a pomocí různých řízených činností vědomě vztahy dětí rozvíjet a upevňovat (Kořátková, 2005). Pro

učitelku je v této skupině složitější plánování a organizace činností. Musí zohlednit vývojové stupně všech věkových skupin. Program nesmí být pro malé děti příliš náročný, a naopak pro starší musí být dostatečně rozvíjející. Při plánování lze uvažovat i o tom, že starší děti mohou vypomáhat a malé naopak připravovat doplňující aktivity pro obtížnější činnosti starších. Bez ohledu na věk tato situace dává dětem možnost rozhodnout se pro variantu lehčí nebo těžší (Průcha, Kořátková, 2013).

3.3.2 Homogenní uspořádání

Homogenním uspořádáním je označována skupina, ve které jsou děti věkově stejnorodé. Tento typ byl doporučován v první polovině 20. století, ale více se prosadil až po 50. letech v trendu sovětské pedagogiky, kdy byl striktně dodržován. Výjimkou byly malé mateřské školy nacházející se většinou na vesnicích.

Ve třídách s více dětmi se posilují některé znaky chování typické pro daný věk. Ve skupině tří až čtyřletých je to zejména na začátku školního roku špatná snášenlivost odloučení od matky, která je posílena ještě více, když dítě dlouho v mateřské škole chybí a poté je nuceno si opět zvykat. Odráží se to na atmosféře třídy, kdy jsou děti často mrzuté, odmítavé a pro další činnosti demotivované, neboť sebeobslužné činnosti zabírají více času. Pobyt v mateřské škole i práci učitelky ztěžuje také převládající silný egocentrismus, méně srozumitelná řeč a krátkodobější schopnost uspokojivě prožívat vzájemné vztahy.

Ve skupině čtyř až pětiletých jsou děti již schopnější a vědí si lépe rady. Avšak je zde riziko stereotypu ve hře, neboť nemohou čerpat inspiraci od starších dětí. Dalším rizikem je frontální vedení skupiny učitelkou bez ohledu na individuální potřeby a rozdíly u dětí.

Pěti až šestileté děti jsou schopny své výkony porovnat, a to může podporovat a prohlubovat soutěživost. Děti s odlišnými či zdánlivě horšími výsledky mohou pocítovat lhostejnost či nízký zájem učitelky, která výsledky dětí srovnává. Rizikem je poté posměch dětí, podceňování či dokonce vyloučení ze skupiny. Tento jev však záleží na osobnosti učitelky. Přínosem naopak může být spolupráce, kooperace, tvořivost a přijetí pravidel (Průcha, Kořátková, 2013).

4 Pozice učitelky v práci s dětmi mladšími tří let

V raném období se děti učí především nápodobou. Učitelka je pro ně tedy zrcadlem správného chování a její jednání vnímají jako dobré a správné. Učitelka společně s rodiči nastavuje hranice a utváří normy chování pro život. Nezbytností je vzdělání zahrnující vývoj v různých oblastech vědy, kvalitní osobnost učitelky se zájmem o profesi a celkové pracovní nasazení. Učitelky jsou ze zákona povinné si v průběhu praxe své vzdělání rozšiřovat a prohlubovat (Kropáčková, Splavcová, 2016).

Důležitou, avšak náročnou disciplínou je reflexe a sebereflexe. Zpětná vazba by měla být stručná, jasná a nezaujatá. Sebereflexí učitelka vyhodnocuje správnost a volbu přiměřené aktivity vzhledem k vytyčenému vzdělávacímu cíli.

Učitelka by měla vhodně reagovat na neustálou změnu potřeb dětí. U dvouletých dětí je to především potřeba péče, lásky, správného vzoru, bezpečí a trpělivosti. Je však potřeba brát na zřetel odlišnosti jednotlivých dětí, jejichž potřeby se mohou dle osobnosti lišit. Chování učitelky by mělo být upřímné, vyrovnané a ustálené (Kropáčková, Splavcová, 2016).

4.1 Požadavky na práci s dvouletými dětmi

Úkolem institucionálního předškolního vzdělávání je vhodně doplňovat rodinnou výchovu, zajistit podnětné prostředí, ve kterém se má dítě možnost rozvíjet a aktivně učit. Podněty by měly být různorodé, avšak přiměřené. Při zařazení dvouletých dětí do tříd heterogenních nebo vytvoření třídy samostatné je nutné snížit počet dětí ve třídě, posílit pedagogický i nepedagogický personál, upravit denní režim tak, aby byl pro děti vyhovující a zajistit psychohygienické podmínky umožňující naplnění potřeb a zájmů.

V současné době může být pro některé dvouleté děti zařazení do mateřské školy velmi podnětné a přínosné. Zejména pokud jde o děti z málo podnětného rodinného prostředí nebo naopak o děti pocházející z příliš podnětného rodinného prostředí. V tomto případě předškolní instituce poskytuje rodičům realistický náhled na vývoj dítěte. Naopak existuje i mnoho rizik souvisejících se zařazením dětí mladších tří let. V tomto věku dítě ještě nemusí být dostatečně samostatné a potřebuje soustavnější dopomoc dospělých osob a zvýšenou individualizovanou péči. Tento problém by řešilo zvýšení počtu odborně

způsobilych pracovníků na třídu. Je nutné, aby nedocházelo k přetěžování dítěte, manipulaci a byly plně respektovány jeho zájmy (Kropáčková, Splavcová, 2016).

Kropáčková (2015) uvádí několik bodů, jak nejlépe respektovat vývojové potřeby dvouletých v mateřských školách.

1. Tvorba podmínek pro adaptaci dítěte

Adaptace by měla probíhat citlivě, šetrně, postupně a promyšleně. Důležitá je spolupráce s rodinou a respektování způsobu výchovy. Rodina by rovněž měla respektovat pravidla, která jsou vymezena v mateřské škole. V současné době existují při některých mateřských školách mateřská centra, která přemostují přechod z rodiny do mateřské školy.

2. Stimulace motorických dovedností

Pro dvouleté dítě je typický rozvoj pohybových dovedností. Proto je nutné, aby prostory v mateřské škole byly bezpečné. Úlohou učitele je pohybový rozvoj podporovat a tím vést dítě k osobní spokojenosti a pohodě.

3. Podpora rozvoje poznávacích procesů

K poznávání světa kolem sebe dítě potřebuje čas, prostor a dostatečné množství vhodně volených podnětů. Se zařazením dvouletých souvisí i doplnění nabídky hraček a jejich obměna. Učitelky dětem napomáhají v chápání okolního světa a motivují je k dalšímu učení a poznávání. Pomocí jednoduchých pravidel se děti učí žít mezi vrstevníky a osvojují si některá pravidla a normy.

4. Správný mluvní vzor, podpora sémantické složky řeči, rozvoj komunikace

Neboť většina dvouletých dětí ještě nesprávně vyslovuje, je správný mluvní vzor dospělých nezbytný. Dítě komunikuje nejen s dospělým, ale i s vrstevníky. Rozvíjí svůj aktivní, ale i pasivní slovník. Rády se slovy experimentují.

5. Učení nápodobou, prostor pro volnou hru i pro experimentaci

Prostřednictvím hry dítě zpracovává realitu a získané zkušenosti. Díky asistenci učitelky mohou děti být v častějším kontaktu, přestože převažuje hra paralelní. Převažující by měla být volná hra, dostatečný prostor pro pohybové aktivity, objevování, zkoumání a experimentování. K učení přispívá i úprava prostředí a cílený výběr pomůcek či hraček. Je

důležité mít na paměti, že pozornost malého dítěte je velmi krátkodobá a je nežádoucí jej přetěžovat.

6. Osamostatňování, vědomí vlastní osobnosti

Osamostatňování mezi druhým a třetím rokem souvisí nejvíce se sebeobsluhou a zvládnutím vyměšování. Emoce jsou velmi bouřlivé a mají krátké trvání. Navštěvováním mateřské školy dítě získává novou sociální roli. Díky svým vrstevníkům si dítě postupně utváří pocit vlastního „já“. Začíná chápat rozdíl mezi vlastním a cizím. Akceptuje nastavené normy chování a dokáže říci, co dělat má a co ne.

Kropáčková (2015) zmiňuje tři priority, kterými by se měl pedagog při vzdělání dětí raného věku řídit:

1. Úzká spolupráce s rodinou a provázanost režimu v rodině i v instituci.
2. Podporovat aktivitu a zvědavost dětí, ale zároveň je nepřetěžovat.
3. Tvořit základy pro postupné osamostatňování v oblasti sebeobsluhy a socializace, která směřuje k rozvoji osobnosti.

Při výzkumu v mateřské škole jsem si ověřila, jak důležité je respektovat vývojová specifika dvouletých dětí. Jestliže hry byly pro děti příliš dlouhé, samy se šly proběhnout a k zajímavé činnosti se poté opět vrátily. Později jsem si uvědomila, že je velmi vhodné zařazovat krátké pohybové chvílky do připravených lekcí. Děti se lépe soustředí, činnost se pro ně stává zajímavější. Při nezúčastněném pozorování jsem velmi ocenila didaktizaci prostředí, kdy učitelky pro děti připravily koberečky s nabízenými činnostmi, které souvisely s tématem. Velmi cenným se stal poznatek, jak důležité je dodržovat harmonii mezi řízenými činnostmi a volnou hrou. Učitelka by měla citlivě vnímat všechny potřeby dětí a dle situace na ně pružně reagovat.

4.1.1 Výchovně-vzdělávací zásady a metody vhodné pro dvouleté děti

Při výchovně-vzdělávací činnosti by měl mít pedagog na paměti klasické pedagogické zásady. Petruš-Kicková (2015) uvádí tyto:

1. Přiměřenost – Učitelka musí velmi dobře znát věkovou i individuální skupinu dětí, aby nedocházelo k jejich přetěžování velkým množstvím či složitostí podnětů. Na

druhou stranu také nesmí docházet k podceňování dětí. Je nutné respektovat potřeby, zájem a možnosti dětí.

2. Postupnost – Postupuje od jednoduchého ke složitému a od blízkého ke vzdálenému. Úzce souvisí také se soustavností, kdy pedagog navazuje na předchozí znalosti a zkušenosti dítěte s ohledem na znalosti navazujícího vzdělávání.
3. Názornost – Každá nová činnost nebo aktivita by měla projít všemi smysly dětí. Samotné verbalizování nestačí. Využívá se zejména smyslového poznávání a nápodoby.
4. Trvalost – Aby došlo k osvojení a upevnění dovednosti, poznatku nebo návyku, je nezbytné opakování. Opakovat dítě bude ve chvíli, kdy ho činnost zaujme a bude k poznávání a učení správně motivováno.

Výchovně-vzdělávací práce s dvouletými dětmi má mnoho zásad. Podle mého názoru je však nejdůležitější mít stále na paměti, že důležitý je proces, ne až výsledek. Přínosem je vysoký podíl aktivního přičinění. Dítě by mělo zažívat pocity radosti, bezpečí, klidu a jistoty. Ve vzdělávací nabídce by měla převažovat volná hra a pohybové aktivity. Pozornost jim vydrží zpravidla kratší dobu než starším dětem. Proto je vhodné častější střídání činností. Pokud je však aktivita zaujme, vydrží někdy déle, než bylo předpokládáno. Dvouleté děti se učí experimentováním, nápodobou, objevováním, situačním a prožitkovým učením. Vzdělávací nabídku lze vytvořit úpravou prostředí, upravit podmínky pro objevování a dát dětem dostatek času a prostoru. Z organizačního hlediska pedagog preferuje individuální a skupinovou výuku. Nevylučuje však ani frontální výuku, pokud se jedná například o důležité sdělení, rituál, určitý návyk nebo budování pocitu sounáležitosti (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Vývojovou zvláštností dětí do tří let je převaha citové stránky osobnosti a spontánnost v jednání a chování. Proto je vhodné využívat metody, které zohledňují citovou oblast.

Metoda příkladu patří mezi nejúčinnější a nejčastěji využívanou, neboť staví na nápodobě. Protože dítě napodobuje dospělé, ale i své vrstevníky, lze využít i příkladu ostatních dětí.

Metodu hodnocení a povzbuzení lze vhodně spojit s metodou příkladu. Učitelka hodnotí kladně či negativně příklad samotného chování, nikoliv dítě jako osobnost.

Pomocí metody cvičení dochází k upevnění, zpřesňování a automatizaci již osvojených poznatků a dovedností.

Metody vysvětlující a poučující jsou využívány pouze jako doprovodné ke konkrétním praktickým činnostem. Petruš-Kicková (2017) uvádí další tři metody, které jsou pro malé děti nejvhodnější.

1. Praktické činnosti – Pomáhají dětem odhalit typické vlastnosti předmětů a vztahy mezi nimi. Manipulací s předměty je děti nejlépe poznají a pochopí jevy z okolního světa. Proto by tato metoda měla patřit k nejpodstatnější a nejčastěji využívané.
2. Názorné metody – Jedná se o velmi vhodnou metodu právě u nejmladších dětí. Dítě nejprve pozoruje a poté samo napodobuje předváděnou činnost. Této metody lze využít při jakékoliv vzdělávací činnosti.
3. Verbální metody – Všechny slovní metody by měly vycházet ze zkušenosti dítěte a jeho předešlých poznatků. Verbalizace je nutná v celém průběhu poznávacích činností, ale nemělo by se jednat o metodu hlavní.

Lekce do výzkumné části byly plánovány tak, aby respektovaly pedagogické zásady. Jejich samotné dodržení se ve výzkumu projevilo občas jako obtížné. Nejtěžší bylo respektovat přiměřenost, kdy jsem chtěla splnit cíle své lekce, ale zároveň bylo nutné reagovat na aktuální situaci a náladu dětí. Obtížné pro mě bylo rovněž respektovat zásadu názornosti. Nadměrná verbalizace a vysvětlování děti vyčerpává a nesoustředí se. Rovněž jsem si ověřila i zásadu trvalosti. Lekce jsem záměrně plánovala tak, aby některé hry byly zopakovány a samotné děti opakování vyžadovaly.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

V první části akčního výzkumu bylo hlavním cílem pozorovat volnou hru dětí mladších tří let ve věkově heterogenní skupině a zmapovat jejich chování. Cíle druhé části výzkumu byly vytyčeny dva. Připravit a zrealizovat řízené činnosti ve věkově heterogenní skupině, jejíž součástí byly děti do tří let. Následně vyhodnotit, jaké iniciované hry děti zaujaly nejvíce. Obsah her byl zaměřen na rozvoj smyslového vnímání.

Na tyto tři zvolené cíle navazují výzkumné otázky:

Výzkumné otázky vztahující se k prvnímu cíli:

- 1.1 Realizují děti 2–3leté svou spontánní hru jako individuální?
- 1.2 Spojují děti mladší 3 let svou hru s dětmi staršími?
- 1.3 Jakou roli hrají ve hrách mladších dětí děti starší?

Výzkumná otázka vztahující se k druhému cíli:

- 2.1 Jak na hru malých dětí s učitelkou reagují starší děti?

Výzkumné otázky vztahující se k třetímu cíli:

- 3.1 Co podporuje zájem dětí do 3 let o společnou činnost?
- 3.2 Jaké podněty spouští hru malých dětí?

6 Metody výzkumu

Pro svůj výzkum jsem použila metodu nezúčastněného a zúčastněného pozorování. Během realizace výzkumu se vyskytla potřeba další metody – pořízení videozáznamu a jeho následná analýza.

Nezúčastněné pozorování probíhalo soustavně v rozmezí tří dní a úkolem bylo poznat způsob hry a skupinu dětí. Záznam a vyhodnocení se uskutečnilo na základě pozorovacího archu, který je součástí přílohy č. 1–3.

Příprava programu vycházela z dostupné prakticky zaměřené literatury orientované na řízené hry a aktivity s dětmi. Vybrané hry byly poté zařazeny do programu a upraveny podle aktuální potřeby. Ověření programu probíhalo s dětmi pomocí zúčastněného pozorování, které je popsáno dále.

Zúčastněné pozorování se uplatnilo v další části výzkumu, kdy bylo cílem připravit a ověřit, jaké řízené hry děti nejvíce zaujaly. Tento výzkum probíhal dva týdny. I v tomto případě bylo využito pozorovacích archů (tabulka č. 2–10), které jsem vyplnila bezprostředně po interakci s dětmi a následně doplnila s odstupem po zhlédnutí videozáznamu.

Sběr video dat proběhl pomocí telefonu iPhone SE. Pro jeho uskutečnění byl pro každého zákonného zástupce vyhotoven informovaný souhlas, který je součástí příloh č. 4. Následná analýza byla vztažena k cílům bakalářské práce a slovní přepis zkoumaných jevů je popsán v pedagogické reflexi, která vychází ze zúčastněného pozorování a je doplněna analýzou z videozáznamu. Negativním jevem byly počáteční technické potíže a ostych z kamery. Zároveň se videodokument stal velkým přínosem, neboť při zúčastněném pozorování nebylo možné zachytit všechny jevy najednou s úplnou přesností.

7 Vlastní průběh výzkumu

V rámci výzkumného šetření byla oslovena soukromá mateřská škola nacházející se na Praze 5. Ačkoliv se jedná o zařízení soukromého typu, je zapsáno v rejstříku škol. Musí se tedy řídit rámcovým vzdělávacím programem. V některých třídách jsou zařazeny alternativní prvky z programu Začít spolu.

Mateřská škola má čtyři třídy: Předškoláci, Sluníčka, Broučci a Petrklíček. Jedná se o věkově heterogenní třídy. Výzkum probíhal po celou dobu ve třídě Petrklíček, neboť přijímá i děti dvouleté. Jejím úkolem je simulovat rodinné prostředí. Dětem je umožněno navštěvovat zařízení po celý týden nebo jen ve vybrané dny. Stejně tak je možný i celodenní nebo pouze dopolední pobyt. Kapacita třídy je 25 dětí, přičemž reálný stav byl 12–18 dětí. Vzdělávání a výchovu dětí zajišťují dvě paní učitelky a asistentka pedagoga. Prostorové a materiální vybavení třídy odpovídá potřebám všech věkových skupin.

V první části výzkumu jsem pozorovala volnou hru celé skupiny dětí.

Výběr výzkumné skupiny byl vždy náhodný, neboť hra byla dětem nabízena jako dobrovolná aktivita. Zúčastnily se tedy děti, které dané podněty opravdu zaujaly. Během lekce mohly dobrovolně přicházet i odcházet.

Hry byly převzaty z dostupné literatury, ale často docházelo k jejich modifikaci. Pokud hra byla pro děti příliš obtížná, její pravidla byla upravena. Rovněž jsem záměrně vždy jednu či více her s daným smyslovým podnětem opakovala a samotné děti opakování vyžadovaly.

V závěru každé lekce jsem pro děti připravila symboly dvou obličejů, žlutý a červený. Žlutý vyjadřoval pozitivní prožitek a červený naopak nespokojenost a negativní prožitek. Úkolem dětí bylo pomocí těchto obrázků vyjádřit názor, zda se jim hry líbily. Jednalo se o závěrečný rituál.

7.1 Časový harmonogram

Nezúčastněné pozorování probíhalo v únoru 2018 během tří dní – úterý, středa, čtvrtek. Přítomna jsem však byla po celý týden kvůli lepší adaptaci dětí. Ačkoliv bylo hlavním cílem pozorovat volnou hru dětí, která se konala především v dopoledních hodinách, strávila jsem s dětmi celý den. Díky tomu vyplynuly z výzkumu další zajímavé poznatky, které uvádím v kapitole 10 Diskuze.

Zúčastněné pozorování proběhlo rovněž v únoru 2018 v rozmezí dvou týdnů. Vynechán byl pouze jeden den (pátek, 16. 2. 2018) z důvodu malého počtu přítomných dětí. S ohledem na harmonogram třídy, který uvádím v příloze č. 5, byl výzkumný program uskutečněn vždy v dopoledních hodinách před svačinou. Postupně si děti na program zvykly a samy ho aktivně vyžadovaly.

Analýza získaných dat byla prováděna na základě záznamových archů bezprostředně po realizaci pozorování a je shrnuta v pedagogické reflexi u každé činnosti. Pro objektivnost výzkumu byla analýza doplňována, na základě sběru video dat.

7.2 Charakteristika dětské skupiny

Zapsaných dětí v době výzkumu bylo 25, z toho 12 dvouletých, 9 tříletých, 2 čtyřleté a 2 pětileté děti. Reálný stav dětí ve třídě se pohyboval od 12 do 18. V pedagogických

reflexích dětí označuji jako malé a velké. Malé děti jsou věkově ohraničeny jako dvouleté a velké patří do kategorie dětí starších tří let. Kvůli zachování anonymity jsou značeny písmeny A až X. Jednotlivá data uvádím jako rok a měsíc věku dítěte.

Tabulka č. 1: Věk dětí v mateřské škole

| | | | | |
|---------|----------|---------|---------|---------|
| A – 2,0 | F – 2,7 | J – 2,9 | O – 3,1 | T – 3,4 |
| B – 2,2 | G – 2,7 | K – 2,9 | P – 3,1 | U – 4,0 |
| C – 2,3 | H – 2,7 | L – 3,0 | Q – 3,3 | V – 4,0 |
| D – 2,4 | CH – 2,8 | M – 3,0 | R – 3,3 | W – 5,0 |
| E – 2,6 | I – 2,8 | N – 3,1 | S – 3,3 | X – 5,0 |

(Zdroj – vlastní)

7.3 Pozorování dětí při volné hře

Datum: 6. 2. 2018

Počet dětí: 12

Složení dětí: C, E, F, G, H, CH, I, J, T, U, V, W

Pozorování začíná mezi 8:00–8:45 hodin a pokračuje 9:25–10:00 hodin. Ráno je ve třídě již většina dětí, a právě v tomto čase probíhá jejich volná hra. V prostředí třídy jsou připravené tři kulaté koberečky s rozdílnou nabídkou didaktických her a hraček vztahujících se k tématu. Děti jsou zvyklé se nejprve zastavit u těchto koberečků a teprve poté volí hračky podle vlastního výběru. Dvouleté děti většinou ke své hře přivolávají dospělou osobu, hrají si samy nebo paralelně. Sdružující hra se objeví pouze v jednom případě, kdy učitelka zadá podnět pro skládání puzzle, hru opouští a děti v ní dále pokračují. Pozoruji, že v nejvíce případech převládá konstruktivní hra (stavby z kostek, koleje pro vláčky, kresba voskovkami, navlékání velkých dřevěných korálků na tkaničku), ve dvou případech se objeví manipulační hra (zkoumání dřevěných zvířátek) a pouze v jednom případě námětová hra (s panenkami a kočárky). Rovněž je viditelné, že malé děti se snaží starší děti ve svých činnostech napodobit. Pozoruji, zda se malé děti ke své hře vrací, pokud je přerušena. Stává se tak velmi zřídka. Na svou hru se dvouleté děti soustředí

podle zaujetí v rozpětí pěti, nejvíce však deseti minut. Dalším aspektem pozorování bylo zapojení starších dětí do her mladších a naopak. Zjišťuji, že malé děti využívají nápodoby velkých dětí při paralelní hře. Když se však chtějí zapojit přímo do hry, jsou staršími dětmi odstrčeny a odmítány. Ani v jednom případě nebylo zjištěno zapojení starších dětí do her mladších dětí. Při volné hře sleduji rovněž komunikaci dětí. Starší děti mezi sebou komunikují bez problému. Na úrovni malé dítě-velké dítě komunikace neprobíhá nebo jen ojediněle. Dvouleté děti komunikují nejčastěji s dospělou osobou.

Datum: 7. 2. 2018

Počet dětí: 13

Složení dětí: A, B, C, E, G, H, CH, I, K, R, U, V, X

Pozorování tentokrát začíná již v 7:30–8:45 hodin, kdy je přerušeno ranním programem a dopolední svačinou dětí, a pokračuje v 9:30–10:10 hodin. Opět jsou připraveny tři koberečky s nabídkou her a hraček. Malé i velké děti si je po svém příchodu do třídy prohlédly a minimálně s jedním z nich si hrály. Po dokončení připravených her si vybírají hračky ze šuplíků. V tento den nebyla manipulační hra zaznamenána ani v jednom případě. Malé děti volí konstruktivní hry (stavba autodráhy, kolejnice pro vláček, dřevěné vkládačky) a napodobivé (honička s auty, kočárky). Po přerušení se k započaté hře již nevrací. Tento jev pozoruji u dětí kolem třetího roku. Pozornost malých dětí vydrží nejdéle deset minut. Velké děti volí nejčastěji námětové hry (hry v zájmových koutcích). Jako herního partnera děti mladší tří let volí nejčastěji dospělou osobu nebo své vrstevníky, kdy si hrají vedle sebe. Ani tento den nebylo zjištěno zapojení starších dětí do hry mladších. Velké děti si nejčastěji hrají samy nebo spolu. Mezi malými dětmi probíhá většinou jednoslovná komunikace nebo napodobují zvuky (auto, mašinka), stejně tak je tomu i v případě s dospělou osobou.

Datum: 8. 2. 2018

Počet dětí: 11

Složení dětí: A, B, C, F, G, H, Q, R, U, V, W

Pozorování začíná opět v 7:30–8:45, kdy je přerušeno dopoledními činnostmi a dále pokračuje v 9:30–10:00 hodin. V ranních hodinách svou volnou hru děti začínají u

připravených koberečků. Nabízené hry a hračky jsou každý den obměňovány, ale vždy se vztahují k týdennímu tématu. Vypozorovala jsem, že malé i velké děti i třetí den volí tyto koberečky a poté se uchylují ke svým oblíbeným hračkám. V začátcích dne tedy udává podněty pro volnou hru učitelka. Pro svou hru si dvouleté děti vybírají nejvíce konstruktivní hry a napodobivé hry. Učitelka zadala podnět pro námětovou hru „na pana doktora“. Děti se vzájemně napodobují a ošetřují. Malé děti však u aktivity setrvávají opět ve svém časovém rozpětí deseti minut a hru opouštějí a dále se k ní nevrací. Setrvávají v ní pouze děti starší. Dvouleté děti přihlížejí hrám starších dětí, ty však pro ně nemají místo a hrát si s nimi nechtějí. Potvrzuje se jako předchozí dny, že malé děti využívají nejvíce paralelní a samostatnou hru. Komunikace mezi dětmi mladšími je jednoslovná, napodobující zvuky. Zvuky se objevují i v samotné hře (pokladna – píp, auto – tút, vlak – húhú).

7.4 Realizace iniciovaných her

V následující kapitole se budu věnovat konkrétnímu rozpracování lekcí v připraveném programu a jejich vyhodnocení, které je shrnuto v pedagogické reflexi. Lekce jsou navrženy tak, aby dodržovaly pedagogické zásady. Některé hry jsou záměrně v následující lekci na daný smyslový podnět opakovány. Jedná se o hry, u kterých malé děti ztrácely pozornost nebo převažovaly reakce starších dětí. Snažila jsem se o zapojení všech věkových skupin. Detailnější popis her je dostupný v příloze č. 6–9.

7.4.1 Organizace lekcí zaměřených na sluch

V první části mají sluchové podněty motivovat ke společné hře a navodit příjemnou atmosféru. V další části jsou voleny pohybové hry, které se zaměřují na zahřátí těla, reakce na změnu tempa a rozvoj spolupráce. Zařazeny jsou hry na rozvoj krátkodobé sluchové paměti, diferenciaci zvuků, vnímání hudby, orientaci na vlastním těle, paměť a orientaci ve skupině dětí.

Datum: 12. 2. 2018

Počet dětí: 18

Složení dětí: C, D, E, F, H, CH, I, J, K, T, L, M, N, O, Q, S, U, V

Počet zúčastněných dětí: 11

Složení zúčastněných dětí: 8 malých, 3 velké

1. Poslech písně Tancujeme (Lišková, 2015, s. 130)

Cíl: Motivovat děti ke společné hře, navodit příjemnou atmosféru.

Pedagogická reflexe: Motivace je zvolena vhodně. Zapojují se pouze děti, které sluchový podnět zaujal. Děti, které byly zaujaty svou volnou hrou, píseň nepřitáhla. Zůstala však možnost zapojit se v průběhu činnosti. Děti vcházejí do místnosti a slyší znovu stejnou melodii. Samostatně si berou do ruky různé nástroje (bubínek, dřívka, chrastítka) a klavír „doprovází“. Jejich zájem mě zaujal a této aktivitě se věnujeme déle.

2. Vlak (Petrů-Kicková, 2017, s. 96)

Cíl: Zahřátí, reakce na změny tempa, reakce na sluchové podněty.

Pedagogická reflexe: Organizaci dětí jsem zvolila tak, aby se střídaly mladší a starší děti. Všechny děti se aktivně zapojují. Problém nastává, když se „vlak“ v několika místech rozpojí. Na mladší děti je tempo příliš rychlé, a proto ihned zpomalují.

3. Tiché domečky (Kotátková, 2005, s. 101)

Cíl: Soustředit se, vnímat hudbu, reakce na signál, spolupráce.

Pedagogická reflexe: Jako doprovod hraje počáteční píseň Tancujeme. Při následující písni malé děti obruč neopouští. Starší se aktivně zapojují všechny. Hru ještě několikrát opakujeme. Poté je nastaveno další pravidlo. Jedna obruč bude odebrána a děti mají za úkol se o svůj „domeček“ podělit, aby nedocházelo k vypadávání hráčů. Dítě, na které nezbyla obruč, neví, co má dělat. Jedno z malých dětí ihned hlásí, že se o svou obruč podělí. Tuto skutečnost velmi chválím. Hru s novým pravidlem ještě několikrát opakujeme. Děti již nemají problém se o svůj úkryt podělit.

4. Magnet (Kotátková, 2005, s. 102)

Cíl: Reakce na signál, zapamatování jmen, podpoření sebevědomí jedince, orientace v dětské skupině.

Pedagogická reflexe: Již při vysvětlování pravidel čtyři malé děti odcházejí odpočívat na gauč. Aktivity jsou na ně příliš dlouhé. Pravidla magnetu jsou upravena vzhledem k věku

děti a podpořena ukázkou skutečných magnetů. Při vyvolání jména se děti k vyvolanému pouze seběhnou a pohladí ho. Jako alternativu nabízím běhání v kruhu místo chození a držení za ruce. Malé děti běhání zaujme a k aktivitě se přidávají. Starší děti naopak aktivita nebaví. Při běhání malé děti zapomínají pravidla hry. Když se vyvolá jméno, neví, co mají dělat, a stále utíkají. Pravidla proto opakuji. V dalším kole hry se děti sbíhají k vyvolanému a pohladí ho. Menší děti se již nesoustředí. Aktivita je ukončena.

V závěru lekce ukazují dětem 2 obličejů (žlutý – veselý, červený – smutný). Pokládám je na zem. Úkolem dětí je posadit se k příslušnému obličejí podle toho, jestli je hraní bavilo a byly veselé, nebo je nebavilo a byly smutné. Malé děti si obličej prohlíží a pokřikují, že se jim hraní líbilo. Toto hodnotící kritérium však nevyužily. Starší děti si sedají ke žlutému obličejí.

Tabulka č. 2: Pozorovací arch – 12. 2. 2018

| Zúčastněné pozorování – organizace lekcí zaměřených na sluch | | |
|--|----------------|--|
| <u>Otázka</u> | <u>Odpověď</u> | <u>Poznámky</u> |
| Zapojují se všechny děti? | ne | Motivace je zvolena tak, že se účastní děti, které sluchový podnět skutečně zaujme. Nejsou nuceny ke společné činnosti. Zapojilo se 11 dětí. |
| Jakou roli hrají v řízené hře děti starší? | vůdčí role | Starší děti lépe rozumí pokynům a jsou schopny a ochotny vést děti mladší, které je napodobují. |
| Jak dlouho se na hru soustředí malé děti? | 2-5 min. | Hry jsou primárně zaměřeny na děti malé. Je nutné časté střídání činností. |
| Jak dlouho se na hru soustředí starší děti? | 15-20 min. | Starší děti se soustředí na celý program. Pokud jsou však pravidla hry přizpůsobena a zjednodušena, aktivně hlásí, že je hra nebaví. |

| | | |
|-------------------------------------|----------|--|
| Byly použité hry vhodně zvolené? | částečně | Hry byly zvoleny vhodně, avšak verbální vysvětlování pravidel hry je pro malé děti příliš složité. Malé děti se u čtvrté hry již nesoustředí. Program je pro ně příliš dlouhý. |
| Zúčastnily se děti celého programu? | ano | Děti se účastní celého programu a místnost neopouští. Pokud o hru ztratí zájem, zkoumají připravené pomůcky k další hře nebo pozorují ostatní děti, které hru ještě hrají. |

(Zdroj - vlastní)

Datum: 13. 2. 2018

Počet dětí: 15

Složení dětí: B, C, D, E, F, G, H, CH, I, J, K, T, U, V, W

Počet zúčastněných dětí: 12

Složení zúčastněných dětí: 8 malých, 4 velké

1. Poslech písně Tancujeme (Lišková, 2015, s. 130)

Cíl: Motivovat děti ke společné hře, navodit příjemnou atmosféru.

Pedagogická reflexe: Starší děti začaly pobíhat po kruhu. Malé děti se k nim přidaly později a chaoticky mezi nimi pobíhaly. Položila jsem otázku, zda tuto píseň již někdy slyšely. Odpověděly, že ne. Jeden starší chlapec si později vzpomněl, že jsem píseň hrála včera.

2. Tiché domečky (Kotátková, 2005, s. 101)

Cíl: Soustředit se, vnímat hudbu, reakce na signál, spolupráce.

Pedagogická reflexe: Děti si hru pamatují z předchozího dne. Jedno z malých dětí stojí po celou dobu ve svém kruhu. Ostatní se aktivně zapojují. Během hry se přidávají další děti, které přišly do MŠ později. Hru to narušilo, ale pravidla jsem znovu neopakovala. Pouze jsem rozdala další obruče. V dalším kole hry měním píseň. Píseň byla zvolena vhodně, děti

ji znaly a potěšila je. Při odebrání obruče si malé děti nepamatují, že se odebírá pouze jedna, a přinášejí další. Starší děti vyčkávají na další pokyny. Ponechala jsem aktuální počet obručí. I při větším počtu odebraných obručí jsou děti schopné se o své domečky podělit. Překvapující bylo, že se dělily především děti malé a starší do svého prostoru nechtěly nikoho pustit. V dalším kole je opět změněna píseň. Hra je však narušena příchodem nových dětí a máváním rodičů z okna. Pozornost a zájem dětí opadáva, a proto aktivitu ukončuji. Děti si ještě chvíli s obručemi hrají.

3. Udělej zvuk jako já (Nádvořníková, 2011, s. 39)

Cíl: Soustředit se, zapamatovat si zvuky, zopakovat zvuky, rozvoj sluchové paměti, diferenciaci zvuků.

Pedagogická reflexe: Nabízím dětem, že si procvičíme uši. Děti se smějí a chtějí vědět jak. Říkám, aby zkusily zopakovat zvuky, které uslyší. Tříkrát tlesknutí – starší děti opakují, malé tleskají bez ohledu na počet. Tříkrát plesknutí o stehna – starší opakují, malé stále tleskají. Tříkrát ťuknutí do země – starší děti opakují, dvě nejmenší děti odchází. V dalších kolech jsou zvuky kombinovány. Skupina dětí je opět kompletní a všechny se snaží. Poté byla role předána jednomu ze starších dětí a ten opakuje již předváděné pohyby. Při předání role malým dětem mě překvapilo, že samy experimentují. Pleskají rukama o břicho, o hlavu a snaží se i pleskat chodidly. V posledním kole se k dětem otáčím zády, aby zvuk skutečně pouze vnímaly. Starší děti se snaží napodobit, ale pro malé to bylo příliš těžké.

4. Magnet (Kotátková, 2005, s. 102)

Cíl: Reakce na signál, zapamatování jmen, podpoření sebevědomí jedince, orientace v dětské skupině.

Pedagogická reflexe: Děti si nepamatují aktivitu a je nutné zopakovat pravidla. Čtyři z malých dětí pravidla nevnímají, ale později se k samotné hře přidávají. Každé dítě chce být v roli magnetu. Z časových důvodů se však všechny děti v roli magnetu vystřídat nemohly.

Zpětná vazba opět proběhla v podobě dvou obličejů. Zopakovala jsem, co tyto obličeje znamenají. Všechny děti kromě jedné dvouleté holčičky si vybírají obličej žlutý. Po

rozhovoru s paní učitelkou se dozvídám, že holčičce se hraní líbilo, ale zamračený, červený obličej je pro ni atraktivnější, proto si jej vybrala.

Tabulka č. 3: Pozorovací arch – 13. 2. 2018

| Zúčastněné pozorování – organizace lekcí zaměřených na sluch | | |
|--|----------------|---|
| <u>Otázka</u> | <u>Odpověď</u> | <u>Poznámky</u> |
| Zapojují se všechny děti? | ano | Jednotlivých částí programu se zúčastnily všechny děti. Když zájem opadne, může dítě odejít. Po přidání nového podnětu je skupina opět kompletní. |
| Jakou roli hrají v řízené hře děti starší? | Vedoucí role | Starší děti působí jako vzor pro malé děti, které po nich činnost opakuje. Poslouchají při vysvětlování pravidel. |
| Jak dlouho se na hru soustředí malé děti? | 5 min. | Soustředěnost dětí trvá jen velmi krátce. Osvědčilo se střídání činností. |
| Jak dlouho se na hru soustředí starší děti? | 22 min. | Velké děti se účastní celého programu. Zajímají je nové podněty. Jsou schopny vyslechnout verbální pokyny. |
| Byly použité hry vhodně zvolené? | ano | Hry byly zvoleny vhodně. Avšak poměr metod sdělování verbálně a pomocí nápodoby by měl být vyvážený. Malé děti se zvuky experimentují. |
| Zúčastnily se děti celého programu? | ne | Děti mohou v průběhu programu přicházet a odcházet podle zaujetí. |

(Zdroj – vlastní)

Datum: 14. 2. 2018

Počet dětí: 15

Složení dětí: A, B, C, D, E, G, H, CH, I, J, K, R, U, V, X

Počet zúčastněných dětí: 12

Složení zúčastněných dětí: 8 malých, 4 velké

1. Poslech písně Tancujeme (Lišková, 2015, s. 130)

Cíl: Motivovat děti ke společné hře, navodit příjemnou atmosféru.

Pedagogická reflexe: Všechny děti běhaly po kruhu a po skončení písně se zastavily. Na doptávání odpovídají, že píseň slyšely včera a předtím.

2. Koníčky (Dvořáková, 2011, s. 61)

Cíl: Zahřátí, reakce na změnu rytmu, orientace v prostoru.

Pedagogická reflexe: Jakmile jsem začala hrát na klavír, všechny děti ihned běhaly a snažily se napodobit koňský cval. Poté jsem vysvětlila pravidla. Starší děti vnímaly změnu tempa bez problémů. Tříleté se snažily napodobit starší a nejmenší děti změny nevnímaly. Při upozornění jsem ztratila u malých dětí pozornost a zájem o aktivitu. V dalším kole jsem zahrála odlišnou píseň, ale děti lépe reagují na píseň spojenou s koňmi. Po šesti minutách jsou nejmenší děti neklidné a rozptylují je jiné hračky v herně.

3. Hlava, ramena, kolena, palce (Dvořáková, 2011, s. 99)

Cíl: Orientace na vlastním těle, reakce na změnu tempa.

Pedagogická reflexe: Této hry se zúčastnily pouze tři malé a tři velké děti. Pozornost byla již velmi rozptýlena. Při zrychlování písně děti nevnímaly části těla. V dalším kole jsem předala roli jednomu ze starších dětí. O předříkávání se snažilo, ale po pár slovech nevědělo, jak má pokračovat. V závěru spolupracovaly pouze velké děti.

4. Magnet (Košátková, 2005, s. 102)

Cíl: Reakce na signál, zapamatování jmen, podpořit sebevědomí jedince, orientace v dětské skupině.

Pedagogická reflexe: Pro zlepšení pozornosti jsem přesunula organizaci hry do jiné části herny. Děti to zaujalo a opět se přidaly všechny. Malé děti si nepamatují jména ostatních dětí a při vyřčení jména neví, za kým mají běžet. Opět by chtěl být každý v roli magnetu. Tentokrát se stihly vystřídat všechny, ale pro dvouleté děti je aktivita příliš dlouhá. Ze hry odešly, posadily se na gauč a pozorovaly.

Z předešlých dvou dní si děti obrázky a jejich význam pamatují. Na závěr opakuji pravidla hodnotícího kritéria již velmi stručně. Všechny děti se schází u žlutého obrázku.

Tabulka č. 4: Pozorovací arch – 14. 2. 2018

| Zúčastněné pozorování – organizace lekcí zaměřených na sluch | | |
|--|----------------|---|
| <u>Otázka</u> | <u>Odpověď</u> | <u>Poznámky</u> |
| Zapojují se všechny děti? | ne | Všechny děti se nepodařilo zapojit najednou. Malé děti ze hry odcházejí a opět přicházejí podle toho, jak je hra zaujala. Všechny děti se však přišly podívat. |
| Jakou roli hrají v řízené hře děti starší? | Role vůdce | Starší děti jsou opět ve vedoucí roli. Tyto hry mohou být pro heterogenní kolektiv částečně stmelující. |
| Jak dlouho se na hru soustředí malé děti? | 3–5 min. | Malé děti se neodkází soustředit po celou dobu. Důležité je střídání činností, vhodná motivace a velkou oporou se staly i velké děti, po kterých malé radostně opakují. |
| Jak dlouho se na hru soustředí starší děti? | 20 minut | Starší děti vydrží dávat pozor celou dobu. Výhodou je širší zásoba her a jejich střídání. |
| Byly použité hry vhodně zvolené? | částečně | Program je příliš dlouhý a při třetí hře je pozornost malých dětí rozptýlena. |

| | | |
|-------------------------------------|----------|---|
| Zúčastnily se děti celého programu? | částečně | Děti neodcházejí z místnosti, ale posadí se a pozorují ostatní. |
|-------------------------------------|----------|---|

(Zdroj – vlastní)

7.4.2 Organizace lekcí zaměřených na zrak

Cílem konkrétních lekcí je rozvoj vizuální percepce, tvorba zrakových představ, zraková diferenciacie, zraková paměť, orientace v prostoru a rozvoj pozornosti. Často jsou hry na místě modifikovány k potřebě a aktuální náladě hráčů.

Datum: 15. 2. 2018

Počet dětí: 13

Složení dětí: A, B, C, F, G, H, I, K, S, Q, V, W, X

Počet zúčastněných dětí: 11

Složení zúčastněných dětí: 6 malých, 5 velkých

1. Barevné míčky

Cíl: Orientovat se v prostoru, třídít podle barvy, tvorba zrakových představ a zrakové diferenciacie, rozvoj vizuální percepce.

Pedagogická reflexe: Velké děti tuto aktivitu zvládají bez obtíží, malé děti nejsou zaujaty. Některé z malých dětí se snaží míčky třídít dle barvy, ale většina z nich dává míčky do kruhů bez rozmyslu. Hra děti zaktivizovala, ale nemotivovala.

2. Obrácené pexeso

Cíl: Najít předmět podle slovního pokynu, rozvoj zrakové diferenciacie, rozvoj zrakové paměti.

Pedagogická reflexe: Ukazuji dětem kartičky a verbálně se je snažíme pojmenovat. Zjistila jsem, že formát kartiček, který jsem použila, je pro děti příliš malý a také obrázky, které jsem kreslila, jsou nevýrazné. Všechny děti jsou pozorné a snaží se. Malé děti se snaží co nejrychleji seřadit všechny kartičky. Někdy si obrázek spletou. Starší děti vyčkávají a poté

spíše provádí kontrolu, zda jsou všechny kartičky na správných hromádkách. Tato aktivita byla pro velké děti příliš jednoduchá.

3. Co k sobě patří (Nádvorníková, 2011, s.84)

Cíl: Poznat a najít předměty, které k sobě patří, rozvoj vizuální percepce, tvorba zrakových představ, rozvoj zrakové paměti.

Pedagogická reflexe: Děti motivuji tím, že pod šátkem se ukrývá překvapení. Upozorňuji, že na překvapení se budeme koukat pouze očima a nesahat rukama. Odkrývám šátek. Starší děti předměty pod šátkem verbálně pojmenovávají, malé na ně začnou sahat. Všechny děti dávají pozor. Říkám, že kouzelník předměty začaroval a pomíchal. Ptám se: „Věděly byste, jak to má být správně?“ Odpovídají pouze starší děti a mladší nemají na odpověď prostor. Při druhém kole hry se situace opakuje. Řešením by bylo zavést na začátku hry pravidlo, že mluvit smí pouze jeden. Pozornost vydržela šest minut.

4. Kimova hra (Bäcker-Braun, 2015, s. 51)

Cíl: Rozvoj zrakové paměti, rozvoj vizuální percepce, tvorba zrakových představ, rozvoj pozornosti.

Pedagogická reflexe: Stejně jako v předchozí hře děti motivuji kouzelníkem, který některý předmět odčaroval. Starší děti při dotazech, co zmizelo, vykřikují. Příště by bylo vhodné přesunout organizaci dětí na jiné místo a zavést pravidlo, že mluví pouze jeden. Tuto aktivitu hodnotím kladně. Děti sledovaly, dávaly pozor a radostně se snažily zapojit.

Po ukončení lekce používám barevné obličejky, se kterými děti již předchozí dny pracovaly. Všechny děti si vybraly žlutý, usměvavý obličej. Jeden starší chlapec si vybral červený. Překvapilo mě to, neboť se po celou dobu zapojoval. Důvodem bylo, že ho lekce nebavila a hry pro něj byly příliš jednoduché.

Tabulka č. 5: Pozorovací arch – 15. 2. 2018

| Zúčastněné pozorování – organizace lekcí zaměřených na zrak | | |
|---|----------------|--|
| <u>Otázka</u> | <u>Odpověď</u> | <u>Poznámky</u> |
| Zapojují se všechny děti? | ne | Po dobu řízených her žádné z dětí neopouští hernu. Když je program pro malé děti již dlouhý, jdou se posadit na gauč, sledují dění za oknem nebo pobíhají kolem připravených pomůcek. Velké děti se zapojují všechny. |
| Jakou roli hrají v řízené hře děti starší? | role vůdce | Při zrakových podnětech hrál důležitou roli také verbální projev. Jelikož malé děti nedokáží tak kvalitně sdělovat, těžko se dostávají ke slovu. |
| Jak dlouho se na hru soustředí malé děti? | 5–6 min. | Soustředěnost malých dětí je velmi ovlivněna zaujetím. Pokud však děti byly zaujaty, reagovaly velmi radostně, snažily se. |
| Jak dlouho se na hru soustředí starší děti? | 20–25 min. | Velké děti se soustředily po celou dobu. |
| Byly použité hry vhodně zvolené? | částečně | Některé hry byly pro malé děti příliš obtížné a neměly tak možnost se plně zapojit. Výrazně by pomohla úprava pravidel. Špatné pomůcky ke hře – příliš nevýrazné a malé. K jednotlivým částem hry přistupovaly nadšeně a radostně. |
| Zúčastnily se děti celého programu? | ano | Žádné z dětí neopustilo místnost herny. |

(Zdroj – vlastní)

Datum: 19. 2. 2018

Počet dětí: 13

Složení dětí: C, D, E, F, H, CH, I, J, K, T, U, V, X

Počet zúčastněných dětí: 13

Složení zúčastněných dětí: 9 malých, 4 velké

1. Zoo (Kořátková, 2005, s. 83)

Cíl: Rozvoj zrakové paměti, reakce na slovní pokyn, orientace v prostoru, rozvoj pozornosti.

Pedagogická reflexe: Děti jsou vybidnuty k utvoření kruhu. Starší děti tvoří kruh bez problému. Malé otálejí s tvořením kruhu a čekají, co bude dál. Při rozdávání kartiček jsou děti klidné a se zaujetím si je prohlížejí. Verbálně je pojmenováváme. Dvě z malých dětí je zatím pojmenovat neumí. Pravidla jsou zjednodušena a vysvětlena jasně a stručně. Děti však nechápou, že nemohou běhat všichni najednou, ale pouze ti s odpovídající kartičkou. Děti musí být ze začátku vyzývány jmenovitě. Hra se daří až ve třetím kole. Když jsou všechna zvířata vyčerpána, přidávám další pravidlo. Na slovní pokyn „ZOO“ vyběhají všechny děti. Pro děti je tento povel jednodušší. Pro příště by stačilo mít pouze dva druhy kartiček. Ne všechny čtyři najednou.

2. Chodím, hledám (Nádvorníková, 2011, s. 26)

Cíl: Orientace v prostoru, najít předmět podle slovního pokynu, tvorba zrakových představ.

Pedagogická reflexe: Pravidla nevysvětluji. Volím názornou a praktickou metodu. Zadávám pouze slovní pokyn: „Chodit po kruhu“. Děti reagují velmi dobře a většina z nich se zapojí okamžitě. Hledáme postupně: plyšová zvířata, míčky, knihy, bačkory. Tato hra děti velmi baví a zajímá. Starší děti poté vymýšlejí samy, co by mohly ještě hledat.

3. Co k sobě patří (Nádvorníková, 2011, s. 84)

Cíl: Poznat a najít předměty, které k sobě patří, rozvoj vizuální percepce, tvorba zrakových představ, rozvoj zrakové paměti.

Pedagogická reflexe: Sedáme si s dětmi do kruhu kolem šátku, který zahaluje překvapení. Malé děti opět nedočkavě stahují šátek. Všechny pozorně naslouchají motivaci, která je totožná jako předcházející den. Úkolem dětí je popsat, co vidí a co je špatně. Zapojují se aktivně všechny děti. Zavádím pravidlo, že jeden předmět může opravit jedno dítě. Záměrně děti pletu: „Patří papír na miminko? Patří peřina do hrnce?“ Děti kontrolují situaci samy. Na otázky týkající se pojmenovávání předmětů reagují pouze starší děti. Celou hru opakujeme ještě jednou. Poté děti ztrácí pozornost a já navazuji další hrou.

4. Kimova hra (Bäcker-Braun, 2015, s. 51)

Cíl: Rozvoj zrakové paměti, rozvoj vizuální percepce, tvorba zrakových představ, rozvoj pozornosti.

Pedagogická reflexe: Předměty společně začarujeme a pokaždé se nějaký ztratí. Děti bavi čarování. Na otázky, co se ztratilo, reagují pouze starší děti. V případě odebrání většího, nápadného předmětu, jsou schopny reagovat i malé děti.

Závěr lekce je poněkud chaotický. Děti jsou již nepozorné, neboť program byl příliš dlouhý. Přesto většina dětí aktivity hodnotí pozitivně žlutým obličejem. K červenému se postavily tři malé děti. Na doptávání jsem se dozvěděla, že je aktivity nebavily.

Tabulka č. 6: Pozorovací arch – 19. 2. 2018

| Zúčastněné pozorování – organizace lekcí zaměřených na zrak | | |
|---|---------------------|---|
| <u>Otázka</u> | <u>Odpověď</u> | <u>Poznámky</u> |
| Zapojují se všechny děti? | ano | Děti jsou velmi dobře naladěny a zúčastňují se všechny s radostí. |
| Jakou roli hrají v řízené hře děti starší? | vůdce iniciátoři | Velké děti jsou pro malé vzorem, který sledují a napodobují. Aktivně experimentují. |

| | | |
|---|---------------|--|
| Jak dlouho se na hru soustředí malé děti? | 5 min. | Vždy kolem pěti minut, výjimečně déle. Při neklidu volím změnu aktivity. |
| Jak dlouho se na hru soustředí starší děti? | po celou dobu | Velké děti zrakové podněty velmi baví, i když jsou některé hry zjednodušeny, zapojují se. |
| Byly použité hry vhodně zvolené? | ano | Použité hry byly zvoleny vhodně a na místě upraveny podle aktuální situace a nálady hráčů. |
| Zúčastnily se děti celého programu? | ano | Žádné z dětí se od skupiny neodpojilo. |

(Zdroj – vlastní)

7.4.3 Organizace lekcí zaměřených na hmat

Hmatové lekce jsou zaměřeny na pozitivní zkušenost s vlastním tělem, orientaci na těle a jeho uvědomění. Rovněž rozvíjí hrubou a jemnou motoriku, diferenciaci hmatových podnětů, koordinaci, rozvoj rovnováhy a orientaci v prostoru. Kromě rozvoje hmatových podnětů také cílí na rozvoj pozornosti a orientaci v dětské skupině.

Datum: 20. 2. 2018

Počet dětí: 15

Složení dětí: B, C, D, E, F, G, H, CH, I, J, K, T, U, V, W

Počet zúčastněných dětí: 12

Složení zúčastněných dětí: 8 malých, 4 velké

1. Kutálej se míčku (Bäcker-Braun, 2015, s. 26)

Cíl: Rozvoj pozornosti, koordinace, rozvoj řeči, zapamatování jmen dětí.

Pedagogická reflexe: Organizace se odehrává v kruhu. Malé děti však ještě nezvládají kruh utvořit, proto trvá déle než samotná hra začne. Tuto hru bych zařadila spíše na začátek výzkumu, neboť přispívá k seznámení dětí a zapamatování jmen. Malé děti se přidávají postupně, což narušuje průběh. Pravidla musí být vysvětlena znovu. Problém nastává ve chvíli, kdy si velké děti posílají míč pouze mezi sebou. U malých dětí se míč zastaví na delší dobu a ostatní děti jsou netrpělivé. Nepamatují si, že mají říct své jméno. Ve chvíli, kdy ho dostanou do rukou, neví, co dělat dál. Kruh je příliš malý a neforemný. Východiskem by bylo zvětšení kruhu. Po pěti minutách si děti hru osvojují a začínají být aktivnější. Hra je doprovázena slovním projevem malých dětí: „Já chci!“ Při obtížnější variantě, kdy mají přímo určit, komu bude míček poslán, narážím na vzájemnou neznalost dětí. Velké opět spolupracují pouze spolu. Malé se nedokáží verbálně vyjádřit, pozorují i stydlivost. Při zpětné analýze videozáznamu zjišťuji, že se nevystřídaly všechny děti.

2. Myška (Kotátková, 2005, s. 91)

Cíl: Rozvoj pozornosti, jemná motorika, pozornost, sebeovládání.

Pedagogická reflexe: Tuto aktivitu jsem přizpůsobila věku dětí. Pod nohama se posílal pouze jeden míček s motivací myšky. Největší problém je v organizaci. Děti nechtějí sedět tak blízko u sebe a dotýkat se koleny. Když se to podařilo, všechny děti jsou soustředěné, pozorné. Po pěti minutách však pozornost ztrácí. Důvodem je, že míč se zastavil u malých dětí, které nevěděly, co s ním dál.

3. Ozdoba hlavy (Bäcker-Braun, 2015, s. 14)

Cíl: Rozvoj rovnováhy, rozvoj hrubé motoriky, vnímání materiálů.

Pedagogická reflexe: Tato aktivita je zvolena jako kompenzace dlouhého sezení v kruhu. Pravidla jsou vysvětlena stručně a krátce. Všechny děti bez rozdílu věku se ihned zapojují. Již od počátku jsou viditelné rozdíly především v motorice. Malým dětem papír často padá a žádají, aby jim byl na hlavu vrácen. Velké děti se pohybují opatrně. Po krátké chvíli měníme tempo hry a snažíme se chodit rychleji. Velké děti zvládají bez problému. Malé si stěžují, že jim papír padá, ale po celou dobu se všechny snaží a mají z pohybu viditelnou

radost. V konečné fázi hry měním polohy těla (sed, vstát). Na konec se s novinami pokoušíme rozběhnout a pozorujeme, jak noviny létají vzduchem. Celá aktivita trvala asi sedm minut.

4. Co je v kouzelném pytlíčku (Pulkkinen, 2010, s. 82)

Cíl: Rozvoj taktilního vnímání, porozumění řeči.

Pedagogická reflexe: S dětmi jsme tvořily opět kruh, což trvalo déle zejména malým dětem. Předměty si nejprve každé dítě jednotlivě prohlédlo a poté jsme je společně verbálně pojmenovaly. Pro tuto činnost jsem zvolila nadměrné množství předmětů (auto, tužka, kostka, panenka, míček, knížka). Děti jsou pozorné a trpělivé. Vzhledem k velkému množství předmětů a rychlé frekvenci podávání hraček se stává, že jedno dítě má v ruce dvě hračky. Při samotné aktivitě malé děti postupně ztrácí zájem. Pokračovat ve hře chtějí pouze starší děti.

Na konci programu ukazují dětem obrázky obličejů a čekám na jejich reakci. Starší děti popisují, jak symboly vypadají a co znamenají. Pokládám na zem červený obličej a vyzývám děti, které dnešní hraní nebavilo, byly smutné nebo to pro ně bylo příliš těžké, aby se k němu postavily. Dvě malé děti se postavily k červenému. Následně ukazují i druhý, žlutý obličej a vyzývám děti, které hraní bavilo, aby se postavily k němu. Přichází všechny velké a dvě malé. Zbývající dvě malé děti pobíhají kolem a prohlížejí si hračky.

Tabulka č. 7: Pozorovací arch – 20. 2. 2018

| Zúčastněné pozorování – organizace lekcí zaměřených na hmat | | |
|---|----------------|---|
| <u>Otázka</u> | <u>Odpověď</u> | <u>Poznámky</u> |
| Zapojují se všechny děti? | ne | Děti, které si společné hraní vybraly, z místnosti neodcházejí. Zbývající děti jsou s asistentkou ve třídě. |
| Jakou roli hrají v řízené hře děti starší? | vůdčí role | Velké děti v tomto případě spolupracují především spolu. Avšak malé děti je opět napodobují. |

| | | |
|---|---------------|---|
| Jak dlouho se na hru soustředí malé děti? | 5–7 min. | Pozornost u malých dětí opadáva zhruba po 7 minutách. V této chvíli vždy změním aktivitu. |
| Jak dlouho se na hru soustředí starší děti? | po celou dobu | Velké děti se zvládají soustředit již delší časové úseky. Díky změnám aktivit se daří držet pozornost. |
| Byly použité hry vhodně zvolené? | ne | Organizace her se odehrávala převážně vsedě. Naopak vhodně byly zvoleny hry spojené s pohybem a taktilním vnímáním. |
| Zúčastnily se děti celého programu? | ano | Během programu žádné z dětí neopustilo místnost. Je nutné flexibilně reagovat na aktuální pocity a potřeby dětí. |

(Zdroj – vlastní)

Datum: 21. 2. 2018

Počet dětí: 16

Složení dětí: A, B, C, D, E, G, H, CH, I, J, K, M, R, U, V, X

Počet zúčastněných dětí: 14

Složení zúčastněných dětí: 9 malých, 5 velkých

1. Lepidlo (Dvořáková, 2011, s. 31)

Cíl: Reagovat na pokyn, orientace na těle, spolupráce.

Pedagogická reflexe: Nejprve dětem pokládám otázku, jestli si někdy hrály s lepidlem. Pro tuto hru volím názornou metodu. Všechny děti okamžitě reagují a pohyby napodobují. Po dvou minutách aktivity dvě malé a jedno velké dítě ztrácí pozornost, ale po chvíli se opět všichni přidávají. Děti tato hra baví, jsou veselé a aktivní. Po pěti povelích mají děti za úkol rozdělit se do dvojic. Starší děti si berou iniciativně do dvojice dítě mladší s otázkou: „Budeš se mnou?“ Pouze dvě ze starších dětí chtějí být spolu, protože předcházejících her se nikdy nezúčastnily. Děti jsou velmi šikovné, obratné a žádná část těla jim nedělá

problém. Poslední kolo hry nechávám na volbě dětí. Jedno z velkých dětí navrhuje záda, ale vyzkoušelo si to pouze s partnerem ve dvojici. Celá aktivita trvala pět minut.

2. Ozdoba hlavy (Bäcker-Braun, 2015, s. 14)

Cíl: Rozvoj rovnováhy, rozvoj hrubé motoriky, vnímání materiálů.

Pedagogická reflexe: Dětem rozdávám noviny. Ty, které se účastnily hraní předchozí den, si je pokládají na hlavu. Ty, které tuto hru neznají, je pokládají na zem. Následuje seznámení s materiálem. Společně zkusíme, zda noviny vydrží na hlavě. Všechny děti se snaží, avšak malým dětem noviny padají z hlavy a rychle ztrácí pozornost. V průběhu aktivity zjednodušuji pravidla. Kdo chce, může si noviny přidršet rukou. Této nabídky využijí pouze některé malé děti. Opět s novinami chodíme pomalu, rychleji, běháme a měníme polohy těla. Zhruba po pěti minutách pozornost mladších dětí opadáva, a proto připravuji další hru.

3. Hmatová stezka (Bäcker-Braun, 2015, s. 54)

Cíl: Rozvoj smyslového vnímání, hrubá motorika.

Pedagogická reflexe: Aktivitu bylo nutné připravit. Rozestavuji chodníky tak, aby se materiály střídaly (cizrna – vata – chladiivé polštářky – teplé polštářky – kožešina – rohožka). Žádám děti, aby se posadily na lavičku. Během přípravy s dětmi komunikuji a ptám se, co by to mohlo být. Když je chodník připraven, vyzývám děti, aby se přišly podívat do první krabice. Bez rozdílu věku jdou všechny chodník prozkoumat. Děti je hodně, a protože se nevejdou všechny k první krabici, jdou zkoumat i ostatní. Zjistila jsem, že to odvádí pozornost. Příště bych ostatní krabice přikryla šátkem nebo chodníky připravila dva. S dětmi se snažíme odhalit, zda je materiál uvnitř krabice měkký, tvrdý, hladký, hrubý, teplý, studený. Při seznámení s dalšími krabicemi starší děti samy hlásí, jakou strukturu má materiál. Zůstávají u zajímavějších krabic a jejich pozornost pomalu opadáva. Poté probíhá zouvání obuvi a svlékání ponožek. Krabicemi procházím jako první a ukazuji, že se nemusí ničeho obávat. Tato aktivita zaujala spíš menší děti. Už i ony jsou schopné verbálně sdělit, zda je materiál měkký, tvrdý, studený či teplý. Hrubé a hladké je pro ně zatím obtížné. Některé malé děti chtějí držet za ruce. Aktivita trvala asi deset minut. Závěrečné hodnocení aktivity probíhá pouze se staršími dětmi. Malé jsou stále pohlceny

aktivitou a chodníky prochází. Ptám se dětí, zda byla některá krabice příjemná, nepříjemná nebo zda se bály. Poté probíhá reflexe dětí pomocí papírových obličejů. Na konci herní činnosti si děti ještě mohou s krabicemi pohrát. Tuto možnost všechny děti rády využívají.

Zakončení společného programu pomocí barevných obličejů probíhá pouze s pár dětmi, které se sjednotí u žlutého symbolu. Jedno z malých dětí pláče a pozornost je věnována jemu.

Tabulka č. 8: Pozorovací arch – 21. 2. 2018

| Zúčastněné pozorování – organizace lekcí zaměřených na hmat | | |
|---|-------------------------|--|
| <u>Otázka</u> | <u>Odpověď</u> | <u>Poznámky</u> |
| Zapojují se všechny děti? | ano | Zapojily se všechny děti. |
| Jakou roli hrají v řízené hře děti starší? | role vůdce iniciátor | Malé děti po starších opakují, i když mají na výběr lehčí variantu hry. |
| Jak dlouho se na hru soustředí malé děti? | 5 min. a víc | Děti se soustředily velmi dobře. Pozornost trvala většinou pět a více minut. |
| Jak dlouho se na hru soustředí starší děti? | téměř celou dobu | Během dvou předchozích aktivit se děti soustředí po celou dobu. Pouze u hmatového chodníku je pozornost velkých dětí rozptýlena. |
| Byly použité hry vhodně zvolené? | ano | Hmatové a především taktilní podněty se ukázaly ve spojení s pohybem jako velmi vhodné. Děti byly zaujaté, radostné a dožadovaly se opakování. |
| Zúčastnily se děti celého programu? | ano | Žádné z dětí z místnosti neodešlo. I když některé občas aktivitu opustily, po změně aktivity nebo vnesení nového podnětu je činnosti |

| | | |
|--|--|----------------|
| | | opět přitáhla. |
|--|--|----------------|

(Zdroj – vlastní)

7.4.4 Organizace lekcí zaměřených na čich a chuť

Lekce u dětí rozvíjejí chuťovou a čichovou diferenciaci (příjemné, nepříjemné) a určování potravin dle čichu a chuti. Čichové i chuťové podněty jsou pro děti tohoto věku obtížné, proto není cílem rozvíjet pouze tyto smysly, ale i rozvoj hrubé motoriky. Z hlediska kognitivních schopností je rozvíjena pozornost, myšlení, obohacení slovní zásoby a zlepšení vyjadřovacích schopností.

Datum: 22. 2. 2018

Počet dětí: 13

Složení dětí: A, B, C, F, G, H, I, K, Q, U, V, W, X

Počet zúčastněných dětí: 12

Složení zúčastněných dětí: 7 malých, 5 velkých

1.Zapamatuj si vůni (Bäcker-Braun, 2015, s. 49)

Cíl: Rozvoj smyslového vnímání (čich).

Pedagogická reflexe: Nejprve se pořádně vysmrkáme a vyčistíme si nosy. Potom se zkusíme nadechovat a vydechovat, jako když foukáme do balónku. Tento typ dechového cvičení zvládají pouze starší děti. Malé se velmi snaží. Motivace probíhá s dětmi v kruhu. Říkám, že kouzelník nám namíchal různé lektvary. My je společně očicháme a řekneme, jestli voní, nebo ne. Účastní se všechny. Dvouleté dítě čichá ke skleničce, ve které je pomerančové aroma a říká, že to voní jako to „oranžové“. Malé děti občas odbíhají z kroužku, ale v případě, že je do hry vnesen další prvek či podnět, vrací se a hra je pro ně opět zajímavá.

2. Čichové pexeso

Cíl: Rozvoj smyslového vnímání (čich).

Pedagogická reflexe: Skleničky jsou použity z předchozí hry. Všechny děti bez rozdílu věku dávají pozor a aktivně se zapojují do hry. Dokonce i malé děti jsou trpělivé a čekají, než na ně dojde řada. Starší děti se vyjadřují verbálně, zda skleničky jsou, nebo nejsou stejné. Ačkoliv mladší odpovídá pouze na doptávání, jedno dvouleté dítě objevuje první dvojici skleniček. Nejstarší děti již zvládají i hádanky typu: „Co to je?“ nebo „Co ti to připomíná?“ Malé děti jsou schopné odpovědět na dotaz: „Voní, nebo páchne?“ Ke konci je již aktivita pro menší děti dlouhá. Jelikož obě aktivity zabraly více času, zařadila jsem pouze dvě hry s čichovými podněty.

3. Pečení pizzy (Bäcker-Braun, 2015, s. 50)

Cíl: Fantazie, hrubá motorika, smyslové vnímání.

Pedagogická reflexe: Tato aktivita je zařazena spíše pro pobavení a uvolnění dětí. Malé děti nechtějí být ve dvojici. Velké se do dvojic rozdělí. Předvádím postup na jednom z dětí a všechny se koukají a smějí se. Zájem projevují obě věkové skupiny. Malé děti potřebují pohyb, tak běhají po místnosti. Velké děti činnost zaujala a hru stále opakují.

Na konci ukazují pouze obrázky dvou barevných obličejů a děti reagují bez jakékoliv výzvy. Oba symboly si prohlížejí a následně se malé i velké děti řadí ke žlutému, usměvavému obličejí.

Tabulka č. 9: Pozorovací arch – 22. 2. 2018

| Zúčastněné pozorování – organizace lekcí zaměřených na čich a chuť | | |
|--|--------------------|--|
| <u>Otázka</u> | <u>Odpověď</u> | <u>Poznámky</u> |
| Zapojují se všechny děti? | ano | Děti se zapojily všechny. Přisuzuji to dobré motivaci a naladění dětí. |
| Jakou roli hrají v řízené hře děti starší? | rozumově zdatnější | Velké děti se dokáží lépe verbálně vyjádřit. Tentokrát je však malé děti nenapodobují. |

| | | |
|---|---------------|---|
| Jak dlouho se na hru soustředí malé děti? | 7 min. | Čichové hry malé děti baví, ale je nutností do her vložit i pohybové chvílky. Poslední hry se neúčastní. |
| Jak dlouho se na hru soustředí starší děti? | po celou dobu | Poslední hru již hrají velké děti samy, bez malých dětí. |
| Byly použité hry vhodně zvolené? | částečně ano | Čichové podněty se zdají být vhodné, ačkoliv organizace her se uskutečňuje především vsedě. Děti se ke hře opakovaně vrací. |
| Zúčastnily se děti celého programu? | částečně ano | I když děti od her odbíhaly, opět se poté opakovaně vracely. Místnost nikdo neopustil. |

(Zdroj – vlastní)

Datum: 23. 2. 2018

Počet dětí: 12

Složení dětí: D, F, H, CH, I, J, K, R, U, V, W, X

Počet zúčastněných dětí: 12

Složení zúčastněných dětí: 7 malých, 5 velkých

1. Potravinová hádanka (Bäcker-Braun, 2015, s. 51)

Cíl: Rozvoj smyslového vnímání (chuť), slovní zásoba.

Pedagogická reflexe: Nejdříve jsme si potraviny ukázaly a pojmenovaly je vcelku. Poté se snažíme přiřadit kousky potravin k celku. Malé děti odpovídají pouze na otázky „ano/ne“ a ukazují. Starší děti jsou schopny přiřadit potraviny bez problému. Nakonec si ještě jednou zopakujeme, jaké potraviny máme před sebou a volně přecházíme k druhé hře.

2. Poznáš, co to voní? (Nádvorníková, 2011, s. 57)

Cíl: Rozvoj smyslového vnímání (čich), slovní vyjadřování, pozornost, soustředěnost.

Pedagogická reflexe: Tato hra byla modifikována dle potřeb lekce a dětí. K jednotlivým potravinám, které jsme si pojmenovaly nejprve čicháme a poté i ochutnáváme. Děti mají zavřené oči a do úst jim vložím malý kousek potravin, které vidí před sebou. Je nutné nastavit pravidlo, aby děti ihned nevykřikovaly, co mají v ústech. Všechny děti se snaží a mají poctivě zavřené oči, otevřenou pusou a čekají. Až všichni dostanou kousek do úst, říkáme si, co by to mohlo být. Starší děti odpovídají správně, že piškoty. Mladší pouze odpovídají, že to bylo „dobré“. Zkoušíme říct, zda byl piškot tvrdý/měkký/sladký/sláný. Na doptávání dokáží odpovědět všechny děti správně. Aktivita je baví, jsou pozorné a smějí se. Hru opakujeme i s kouskem jablka a mandarinky. V posledním kole hry se dvě malé děti již účastnit nechtějí. Stále však sedí v kruhu a ostatní pozorují. Tentokrát všechny děti nedostaly stejnou potravinu. Všechny děti však dokázaly rozpoznat, zda se jedná o jablko nebo piškot.

3. Je to k jídlu? (Nádvorníková, 2011, s. 87)

Cíl: Rozvoj myšlení, obohacení slovní zásoby, rozvoj vyjadřovacích schopností.

Pedagogická reflexe: Tato hra byla na závěr zařazena pro pobavení dětí a na odlehčení. S dětmi si předměty, které vidí před sebou, pojmenujeme. Pro hru využívám plyšových napodobenin potravin. Na dotaz, zda si na tom můžeme pochutnat, reagují buď souhlasně mručením a hlazením břicha, nebo hlasitým „né“. Potraviny určují všechny zcela správně. Poté je zkouším zmást a nabízím nesmyslné kombinace („K obědu si dáme auto. Na svačinku konvičku.“). Děti se smějí, jsou veselé a zapojují se i nejmenší. Na závěr hry se starší děti přidávají k žertu a samy vymýšlí nereálné kombinace. Malé děti samy nevymýšlí, ale oponují starším slovy „né“.

Celá lekce trvala 15 minut. Oproti ostatním byla kratší, což malým dětem vyhovovalo. Starší děti by si chtěly hrát dál. V závěru ukazují nejprve červený, smutný obličej. Ptám se dětí, jestli ví, co to je. Odpovídají kladně. Pokládám ho na zem a bez další otázky pokládám i žlutý, veselý obličej. Obě věkové kategorie si vybírají žlutý obličej. Při poslední lekci je velmi patrný posun ve vývoji hodnocení dětí.

Tabulka č. 10: Pozorovací arch – 23. 2. 2018

| Zúčastněné pozorování – organizace lekcí zaměřených na čich a chuť | | |
|--|----------------|--|
| <u>Otázka</u> | <u>Odpověď</u> | <u>Poznámky</u> |
| Zapojují se všechny děti? | ano | Ačkoliv během lekce došlo k odpojení některých malých dětí, opět se zase přidaly. Během lekce s chuťovými podněty by bylo vhodné zařadit pohybové prvky. |
| Jakou roli hrají v řízené hře děti starší? | vůdčí role | Velké děti mají opět vůdčí roli, ačkoliv oproti předcházejícím lekcím, nechávají volnější prostor na vyjádření i malým dětem. |
| Jak dlouho se na hru soustředí malé děti? | 5 min. | Celá lekce byla oproti předcházejícím kratší. Malým dětem to vyhovovalo. |
| Jak dlouho se na hru soustředí starší děti? | po celou dobu | Velké děti se soustředily celou dobu. Lekce byla kratší a velké děti si chtěly ještě hrát. Na konci jim byl tedy ponechán volný prostor. |
| Byly použité hry vhodně zvolené? | ano | Hry byly zvoleny vhodně. Děti byly radostné a pozorné. Negativem bylo vynechání pohybové hry, která se uskutečnila až na konci. |
| Zúčastnily se děti celého programu? | částečně ano | Ačkoliv se pár malých dětí odpojilo, ke společné hře se opět vracely. |

(Zdroj – vlastní)

8 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám

V následujících dvou subkapitolách se věnuji vyhodnocení výsledků výzkumné práce a současně odpovídám na výzkumné otázky.

8.1 Výsledky nezúčastněného pozorování

1.1 Realizují děti 2–3leté svou spontánní hru jako individuální?

V průběhu pozorování se ukázalo, že dvouleté děti svou volnou hru realizují převážně samostatně či paralelně. V případě paralelní hry se objevují prvky nápodoby. Sdružující hra se objevuje pouze v případě, když zadá učitelka podnět. Ve chvíli, kdy učitelka sama hru opustí, malé děti v ní nadále nesetrvávají. Děti mladší tří let preferují ke své hře dospělou osobu, kterou aktivně vyhledávají. Hračky si volí většinou náhodně. Jestliže je však pro děti připravena nabídka herních činností vztahujících se k tématu, volí nejprve tyto aktivity.

1.2 Spojují děti mladší 3 let svou hru s dětmi staršími?

Dvouleté děti mají o hru starších dětí zájem. Ty je však ke svým činnostem pouští jen nerady nebo samy svou aktivitu opustí. Malé děti jsou samy o sobě velmi zvědavé a když mají možnost si vedle starších hrát, aktivně je napodobují. Při pozorování pro mě bylo velmi zajímavé, že děti starší tří let nejenže o hru malých dětí zájem nemají, ale když se ty chtějí zapojit, starší je od hry odstrkují.

1.3 Jakou roli hrají ve hrách mladších dětí děti starší?

Přestože malé děti nejsou do hry starších vpouštěny a jejich postoj byl k malým dětem ve volné hře spíše odmítavý, má pro malé děti jejich hra velký význam z hlediska nápodoby. Opakovaně jsem pozorovala u dvouletých dětí, jak bezprostřední nápodobu, tak i oddálenou. Nápodoba se netýká jen herních prvků, ale rovněž jsem ji pozorovala i u snahy verbálně se vyjádřit. Velké děti mají tedy roli starších a zkušenějších, od kterých se toho malé mohou hodně naučit.

8.2 Výsledky zúčastněného pozorování

2.1 Jak na hru malých dětí s učitelkou reagují starší děti?

Ačkoliv se ve volné hře stavěly velké děti k dvouletým spíše odmítavě, při řízených činnostech se s radostí zapojovaly. I když bylo dovoleno odcházet i přicházet do místnosti, kde hry probíhaly, nikdy žádné z malých ani starších dětí hernu neopustilo. Vzhledem k celkové vyspělosti měly starší děti oproti malým velké výhody, například při dotazech byly odpovídajícími převážně ony. Reakce na hru s malými dětmi byly pozitivní. Při společné hře starší děti zaujaly vůdčí roli, kdy přebíraly iniciativu a malé je s chutí napodobovaly. Na společný program se těšily a vyžadovaly jej. Projevovaly se radostně, hry si užívaly, ačkoliv někdy pro ně připravený program byl příliš jednoduchý.

3.1 Co podporuje zájem dětí do 3 let o společnou činnost?

Obecně lze říci, že jakýkoliv nový podnět malé děti přitáhl a zaujal.

1. Sluchové podněty, které byly vhodně zvoleny na začátek celého výzkumu, děti ihned zaujaly a přivedly je do herny, kde se program odehrával. Díky těmto podnětům si děti na společné hry zvykly, netrpělivě je očekávaly a samy je aktivně vyžadovaly i po skončení programu.

2. Neboť program byl plánován na každý den, ukázalo se, že zájem o společnou hru podporuje i opakování, určitý řád a stálost režimu.

3. Velmi účinnou se stala vhodně zvolená motivace, která musí být pro děti zajímavá. Při motivaci je rovněž důležitá i práce s hlasem, oční kontakt a adresné sdělování. V případě ztráty pozornosti a zájmu dětí není nutná opětovná motivace, aby se děti dané hře naučily. Vhodnější je zařadit hru v další lekci a sledovat její průběh.

Během začátku výzkumu byly vhodně zvoleny sluchové podněty, které děti ihned zaujaly a přivedly do herny. V následujících lekcích si děti na hraní zvykly, očekávaly a vyžadovaly ho. Výzkum vycházel z charakteristických znaků dvouletých dětí a předpokládal jejich touhu poznávat a objevovat. Děti se musí v daném prostředí i s danou osobou cítit pohodlně a bezpečně.

3.2 Jaké podněty spouští hru malých dětí?

Z výzkumu jednoznačně vyplývá, že musí být respektovány vývojové potřeby dětí a je nutné, aby učitelka dokázala flexibilně reagovat na vzniklé situace. Proto některé hry

hodnotím jako nevhodně zvolené vzhledem k věku dětí. Nejlepším spouštěčem dětské hry se osvědčilo použití her cílených na sluch. V těchto lekcích se objevují znaky hry jako zaujetí, spontánnost, radostnost, tvořivost v podobě experimentace se zvuky a opakování. Rovněž z výzkumu vychází jako velmi dobrý spouštěč hmatový podnět. Děti zaujala manipulace s předměty a taktilní vnímání celým tělem ve spojení s předměty. Pokud jde o hry, kdy se mají hráči dotýkat, dětem je to nepříjemné. I zde se objevují znaky typické pro hru: spontánnost, zaujetí, radostnost, tvořivost a opakování. Negativně však hodnotím pro takto malé děti převážnou organizaci v sedě. Zařazením krátké pohybové hry nebo aktivity se děti na další činnost lépe soustředí a mají o ni zájem. Zrakové podněty jsou pro dvouleté děti vhodné, pokud plní určité podmínky týkající se velikosti a barevného spektra. Kladně děti reagovaly při použití předmětů denní potřeby či předmětů jim známých. Na posledním místě uvádím čichové a chuťové podněty, neboť děti s nimi ještě nemají tolik zkušeností. Nelze však tvrdit, že by tyto podněty byly pro děti nevhodné. Při vhodné motivaci se rovněž i zde během hry projevuje radostnost a zaujetí hrou. Samostatné zařazení her s chuťovými a čichovými podněty však nedoporučuji. Obohacující jsou ve chvíli, kdy zpestřují výchovu a vzdělávání a jsou vhodně zařazeny do daného tématu.

9 Diskuze

Při výzkumu v mateřské škole jsem byla přítomna po celý den a měla jsem možnost vidět nejen volnou hru a řízené aktivity, ale i běžné činnosti. Nejvíce mě zaujaly sebeobslužné činnosti dětí. Ve třídě byl vždy převažující počet dětí dvouletých. Ke svým potřebám označuji jako velké děti starší tří let, které jsou v jiných mateřských školách považovány za ty nejmenší. I děti čtyřleté jsou ve svém věku ještě poměrně nezralé. Ačkoliv bylo nejstarších dětí velmi málo, z prostudované literatury jsem očekávala, že budou mít zájem pomáhat, ukázat že jsou ony ty starší a šikovnější. Překvapivé se pro mě stalo zjištění, že zejména při oblékání některé velké děti vyžadují velkou pozornost učitelek. Opakovaně hlásily, že to neumí nebo dokonce plakaly. Ve své volné hře se velké děti spojovaly pouze spolu. V řízených činnostech se však velmi snažily, malé děti od sebe již neodstrkovaly, a dokonce jim někdy aktivně nabízely pomoc. Ve výzkumu se ukázalo, že při zařazení sevřeného konceptu řízených her probíhá u velkých dětí osobnostní rozvoj a zvyšuje se jejich citlivost vůči malým dětem. V kolektivu, kde je převaha malých dětí, se možná velké

děti cítí odstrčené a chtějí upoutat pozornost. Ve chvíli, kdy se učitelka věnuje všem stejně, jsou děti spokojené a spolupracují. Zajímalo by mě, jak probíhá běžný den i v jiných věkově smíšených třídách, kde jsou děti většího věkového rozdílu a je začleněno více starších dětí. Jak lze získat starší děti přirozeně k pomoci, aniž by to pociťovaly negativně, a jakým způsobem docílit harmonie mezi oběma věkovými skupinami tak, aby si byly navzájem prospěšné a obohacovaly se.

10 Závěr

Téma mé bakalářské práce je soustředěno na ověření možností pro hry iniciované učitelkou s dětmi mladšími tří let. První cíl měl za úkol položit základy pro další potřeby výzkumu. Pozorování volné hry dvouletých dětí v heterogenní skupině přineslo mnohé poznatky. Největším přínosem v této oblasti bylo seznámení se skupinou dětí a získání vzájemné důvěry. Chování dvouletých vůči starším dětem se ukázalo být vstřícné. A patrná byla i nápodoba. Naopak starší děti je ve volné hře odmítaly a odstrkovaly, což bylo pro mě velmi překvapivé. Z teoretických poznatků se potvrdilo, že u dětí do tří let stále převažuje hra samostatná a paralelní. Sdružující hra se vyskytuje pouze v případě, kdy ji začne učitelka a poté ji opustí. Ačkoliv se téma bakalářské práce týkalo her iniciovaných učitelkou, v průběhu akčního výzkumu se stále více ukazovala nezbytnost volné hry, při které se děti přirozeně učí.

Druhým cílem bylo připravit a ověřit řízené činnosti pro dvouleté děti v heterogenní skupině. Hry byly čerpány z různých odborných publikací a modifikovány především pro potřeby dětí mladší tří let. Příprava a realizace se často lišila, neboť v průběhu lekcí bylo nezbytné dbát na potřeby dětí. Zvýšená pozornost by měla být věnována vhodným metodám odpovídajícím věku a dovednostem dětí. Z výzkumu vyplynulo, že nejvhodnější je metoda příkladu, která staví na nápodobě nejen učitelky, ale i ostatních dětí. Delší verbální sdělování se projevilo jako nevhodné. Slovní metoda zadávání pravidel hry se stala přínosnou ve chvíli, když byla zařazena pouze jako doplňující.

V závěru práce vyhodnocuji, jaké iniciované hry děti zaujaly nejvíce. Ukázalo se, že jde především o hry založené na sluchových podnětech. V dětech tyto podněty vzbuzují radostnost a spontánnost. Smyslové hry byly pro děti zábavné a nové. Vhodné je smyslové hry začlenit do různých témat, kdy se stávají příjemným obohacením programu. Rovněž je

nutné mít na paměti, že malé děti potřebují především pohyb. Při dlouhém sezení jsou neklidné a nepozorné. Řešením je zařazení krátkých pohybových her či cvičení.

Vypracování bakalářské práce pro mě bylo velmi obohacující v oblasti teoretické, kdy jsem se dozvěděla, jak pracovat s dvouletými dětmi, aby docházelo k plnému respektování jejich vývojových i osobnostních specifik. V části praktické pro mě byla přínosná každá chvíle s dětmi, neboť mému studiu nepředcházelo středoškolské pedagogické vzdělání. Rozšířila jsem své pedagogické portfolium o zásobník smyslových her, ze kterých budu v budoucnu jistě čerpat. Rovněž na základě výzkumu v mateřské škole mi byla nabídnuta dlouhodobá spolupráce, kterou jsem s radostí přijala.

11 Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné zdroje:

1. BÄCKER-BRAUN, Katharina. *100 her pro děti do tří let: v dětských skupinách a mateřských školách*. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0947-8.
2. DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte: [tělesná výchova ve vzdělávacím programu mateřské školy]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-819-7.
3. DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Pohybové činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-86307-88-6.
4. HOSKOVCOVÁ, Simona a Lucie SUCHOCHLEBOVÁ RYNTOVÁ. *Výchova k psychické odolnosti dítěte: silní pro život*. Praha: Grada, 2009. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2206-1.
5. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
6. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
7. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
8. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
9. KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od podzimu do zimy*. Praha: Raabe, 2016. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-270-7.
10. KROPÁČKOVÁ, Jana a Hana SPLAVCOVÁ. *Dvouleté děti v předškolním vzdělávání: od jara do léta*. Praha: Raabe, 2017. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-316-2.

11. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
12. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6.
13. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
14. MIŠURCOVÁ, Věra, Jiří FIŠER a Viktor FIXL. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. Knihy pro rodiče (SPN).
15. NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, c2011. Nahlízet - nacházet. ISBN 978-80-86307-87-9.
16. OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9.
17. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
18. PETRŮ-KICKOVÁ, Pavla. *Poznáváme, hýbeme se a tvoříme: činnosti pro děti od 2 do 3 let*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1182-2.
19. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
20. PULKKINEN, Anne. *Pohybové hry a cvičení s dětmi 1-3 roky*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3482-8.
21. SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.
22. SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.
23. ŠMARDA, Jan. *Biologie pro psychology a pedagogy*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-924-0.
24. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

26. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
27. TĚTHALOVÁ, Marie. Smyslové vjemy jsou „potravou“ pro naše myšlení. *Informatorium* 3-8. 2012, s. 20–21.
28. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
29. ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. *Metody reedukace specifických poruch učení*. ISBN 978-80-903579-9-0.

Elektronické zdroje:

1. KROPÁČKOVÁ, Jana. *Specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole - 1. díl* [online]. 7.10.2015 [cit. 2018-07-03]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/20399/SPECIFIKA-PRACE-S-DVOULETYMI-DETMIV-MATERSKE-SKOLE---1-DIL.html/>.
2. KROPÁČKOVÁ, Jana. *Specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole - 2. díl* [online]. 14.10.2015 [cit. 2018-07-03]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20401/SPECIFIKA-PRACE-S-DVOULETYMI-DETMIV-MATERSKE-SKOLE---2-DIL.html/>.
3. KROPÁČKOVÁ, Jana. *Specifika práce s dvouletými dětmi v mateřské škole - 3. díl* [online]. 21.10.2015 [cit. 2018-07-03]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/20403/SPECIFIKA-PRACE-S-DVOULETYMI-DETMIV-MATERSKE-SKOLE---3-DIL.html/>.
4. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. leden 2018 [cit. 2018-09-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>.
5. *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: AION CS, 2016 [cit. 2018-09-26]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-280>.

12 Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Věk dětí v mateřské škole

Tabulka č. 2: Pozorovací arch – 12. 2. 2018

Tabulka č. 3: Pozorovací arch – 13. 2. 2018

Tabulka č. 4: Pozorovací arch – 14. 2. 2018

Tabulka č. 5: Pozorovací arch – 15. 2. 2018

Tabulka č. 6: Pozorovací arch – 19. 2. 2018

Tabulka č. 7: Pozorovací arch – 20. 2. 2018

Tabulka č. 8: Pozorovací arch – 21. 2. 2018

Tabulka č. 9: Pozorovací arch – 22. 2. 2018

Tabulka č. 10: Pozorovací arch – 23. 2. 2018

13 Seznam příloh

Příloha č. 1: Pozorovací arch – 6. 2. 2018

Příloha č. 2: Pozorovací arch – 7. 2. 2018

Příloha č. 3 : Pozorovací arch – 8. 2. 2018

Příloha č. 4: Informovaný souhlas

Příloha č. 5: Harmonogram dne třídy Petrkliček

Příloha č. 6: Činnosti zaměřené na sluchové podněty

Příloha č. 7: Činnosti zaměřené na zrakové podněty

Příloha č. 8: Činnosti zaměřené na hmatové podněty

Příloha č. 9: Činnosti zaměřené na čichové a chuťové podněty

Příloha č. 1: Pozorovací arch – 6. 2. 2018

| Nezúčastněné pozorování – volná hra dvouletých dětí | | |
|---|---|--|
| Otázka | Odpověď | Poznámky |
| Jak svou hru dítě začíná? | hračku si volí samo využívá nabízených her | Výběr hračky je zcela náhodný. Děti volí předem připravenou hru na koberečku. |
| Udává podněty pro volnou hru učitelka? | ano někdy | Učitelka ráno připraví tři koberečky s nabídkou didaktických her vztahující se k danému tématu. Děti se mohou rozhodnout, zda zvolí tyto hry, nebo si vyberou jiné. Všechny děti prozkoumaly nabízené hry. |
| Jak dlouho se dokáže soustředit? | 5–10 min. | Na svou hru se děti soustředí podle zaujetí v rozpětí 5–10 minut. Nikdy ne více. |
| Potřeba herního partnera? | samostatně paralelně sdružující hra | Nejvíce se vyskytuje samostatná a paralelní hra. Sdružující hra byla vyzorována pouze v jednom případě. |
| Zapojují se do hry malých dětí starší děti? | ne | Starší děti si hrají pouze spolu. Do hry malých dětí se nepřidávají. |
| Přidává se mladší ke staršímu? | ano někdy | Malé děti mají o hru velkých dětí zájem. Ty je však odstrkují nebo svou hru opouští. |
| Probíhá mezi dětmi komunikace? | ano někdy ne | Malé děti spolu komunikují (pokud se dokáží verbálně vyjádřit), pokud učitelka zadá podnět. Starší spolu hovoří bez problému. Malé děti nejčastěji komunikují s dospělým. |

Příloha č. 2: Pozorovací arch – 7. 2. 2018

| Nezúčastněné pozorování – volná hra dvouletých dětí | | |
|---|---|--|
| Otázka | Odpověď | Poznámky |
| Jak svou hru dítě začíná? | Hračku si volí samo Využívá nabízených her | Pro připravené hračky jsou děti vždy vhodně motivovány učitelkou nebo asistentkou. Pokaždé se alespoň na chvíli u didaktické hry/hračky zastaví. |
| Udává podněty pro volnou hru učitelka? | ano někdy | Ze začátku ano (didaktizované prostředí vážící se k tématu). Poté si již děti vybírají hračky samy. |
| Jak dlouho se dokáže soustředit? | 5–10 min. | Většinou se malé děti soustředí 5–10 minut. Po přerušení se ke své hře již nevrací. |
| Potřeba herního partnera? | samostatně paralelně | Děti si volí stejně staré herní partnery nebo vyhledávají dospělou osobu. |
| Zapojují se do hry malých dětí starší děti? | ne | Pouze výjimečně starší děti zajímá, co dělají malé. Do hry se však nezapojí. |
| Přidává se mladší ke staršímu? | ano někdy | Malé děti spíše jen pozorují a poté napodobují. Když se chtějí přidat, starší děti svou hru opouští. |
| Probíhá mezi dětmi komunikace? | někdy ne | Mezi malými dětmi probíhá komunikace pomocí zvuků (mašinka, auta) nebo jednoslovných odpovědí. O hračky se přetahují. |

Příloha č. 3 : Pozorovací arch – 8. 2. 2018

| Nezúčastněné pozorování – volná hra dvouletých dětí | | |
|---|---|--|
| Otázka | Odpověď | Poznámky |
| Jak svou hru dítě začíná? | hračku si volí samo využívá nabízených her | Většina dětí volí nejdříve připravené didaktické hry/hračky, a poté se uchylují ke svým známým a oblíbeným hračkám. |
| Udává podněty pro volnou hru učitelka? | ano někdy | Ze začátku ano. Děti vyhledávají učitelku jako herního partnera. Když se učitelka účastní hry, přidá se hned několik malých dětí. |
| Jak dlouho se dokáže soustředit? | 5–10 min. | Malé děti se soustředí dle vlastního zaujetí, často i méně než pět minut. |
| Potřeba herního partnera? | samostatně paralelně sdružující hra | Většinou se jedná o hru samostatnou či paralelní. Když zadá podnět učitelka, dochází i ke sdružující hře. Pokud ale učitelka hru opouští, děti v ní dále nesetrvávají. |
| Zapojují se do hry malých dětí starší děti? | ne někdy | Zapojují se v případě, je-li přítomna i učitelka, která zadá zajímavý podnět (hra vážící se k tématu „U pana doktora“). Ke hře malých dětí se však nepřipojí. |
| Přidává se mladší ke staršímu? | někdy | Někdy malé děti hra starších zaujme. Ty však pro ně nemají uplatnění a ze hry je odstrkují. |
| Probíhá mezi dětmi komunikace? | ano někdy ne | Mezi malými dětmi je komunikace jednoslovná. Starší děti komunikují mezi sebou. |

Příloha č. 4: Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, studuji obor Učitelství pro mateřské školy a píši bakalářskou práci na téma Možnosti her iniciovaných učitelkou pro děti mladší tří let. Výzkum bude prováděn metodou zúčastněného a nezúčastněného pozorování. Pro přesnější analýzu své práce potřebuji pořídit audiovizuální záznam. Jednalo by se o nahrávání dětí při řízených hrách, které mají za úkol zmapovat chování dětí mladších 3 let a zároveň chování dětí starších. Výzkum se uskuteční v únoru 2018 a bude probíhat po dobu dvou týdnů v dopoledních hodinách. Nahrávky budou sloužit pouze k mým studijním účelům a nebudou nikde zveřejněny.

V případě Vašeho souhlasu, prosím, předejte vyplněný souhlas učitelce Vašeho dítěte. Děkuji za pochopení a Vaši ochotu při spolupráci s výzkumem.

Souhlasím, aby můj syn/moje dcerabyl/byla nahráván/a na videokameru při řízených hrách v mateřské škole pro účely vypracování bakalářské práce na PedF UK.

Dne.....

Podpis zákonného zástupce

Příloha č. 5: Harmonogram dne třídy Petrklíček

| | |
|-------------|---|
| 7:00–8:30 | přivítání v Petrklíči – ranní zastavení s rodiči, ranní spontánní hry a činnosti, individuální práce s dětmi |
| 8:30–9:00 | hygiena, svačina |
| 9:00–10:00 | hra, řízená činnost, tvořivé, hudební a sportovní aktivity |
| 10:00–11:30 | pobyt venku, sportovní činnosti, procházky, hry na zahradě |
| 11:50–12:20 | hygiena, oběd |
| 12:00–12:30 | vyzvedávání dětí, které odchází domů po obědě |
| 12:30–14:30 | odpočinek, spánek (poslech pohádky, prohlížení knih, klidové činnosti) |
| 14:30–16:30 | svačina, odpolední aktivity (skupinové i individuální činnosti), pobyt venku, zájmové kroužky, vyzvedávání dětí |
| 16:30–17:30 | spojení dětí se Sluníčky nebo Předškoláky |

Příloha č. 6: Činnosti zaměřené na sluchové podněty

1. Poslech písně Tancujeme (Lišková, 2015, s. 130)

Cíl: Motivovat děti ke společné hře, navodit příjemnou atmosféru.

Organizace: Píseň funguje jako motivace pro děti. Učitelka hraje sama ve vedlejší místnosti na klavír. Poté přechází do třídy k dětem.

Realizace: Učitelka hraje na klavír a zpívá pro děti neznámou písničku. Poté vejde do místnosti za dětmi (pokud nepřijdou samy) a nabízí společnou hru slovy: „Slyšely jste tu hudbu?“ „Víte, co to bylo?“ „Kdo bude chtít písničku slyšet znovu a bude si chtít hrát, půjde se mnou.“

2. Vlák (Petrů-Kicková, 2017, s. 96)

Cíl: Zahřátí, reakce na změny tempa, reakce na sluchové podněty.

Organizace: Děti s učitelkou v čele stojí v řadě za sebou. Drží se za ramena nebo za ruce.

Realizace: Učitelka má v ruce tamburínu nebo bubínek a udává jim tempo. Vlák se rozjíždí pomalu, přidává rychlost, jede stále rychleji a zastavuje.

3. Tiché domečky (Kotátková, 2005, s. 101)

Cíl: Soustředit se, vnímat hudbu, reakce na signál, spolupráce.

Organizace: Obruče (domečky) jsou rozmístěny v prostoru podle počtu dětí. Každé dítě má svou a stojí uprostřed. Učitelka hraje na klavír a děti se pohybují okolo svého domečku. Jakmile hudba přestane hrát, dítě musí zpět do domečku. Pokud už toto děti zvládnou, učitelka po každém kole sebere jednu obruč. Děti si tak musí pomáhat, aby se do domečku vešly.

Realizace: Hra je zasazena do tématu masopust. Když je masopust, lidé se veselí, hraje hudba a všichni tančí. Jakmile ale hudba hrát přestane, musí každý zpět do svého domečku.

4. Magnet (Kotátková, 2005, s. 102)

Cíl: Reakce na signál, zapamatování jmen, podpoření sebevědomí jedince, orientace v dětské skupině.

Organizace: Děti stojí v kruhu a drží se za ruce. Za hudební nahrávky chodí po kruhu.

Realizace: Po ztichnutí hudby učitelka vyvolá jméno dítěte. Ostatní děti se k němu seběhnou, společně mu říkají: „Ahoj, ahoj, jak se máš? Ty jsi přece kamarád náš!“ Nakonec ho pohladí. V roli magnetu se vystřídají všechny děti.

5. Udělej zvuk jako já (Nádvorníková, 2011, s. 39)

Cíl: Soustředit se, zapamatovat si zvuky, zopakovat zvuky, rozvoj sluchové paměti, diferenciací zvuků.

Organizace: Děti sedí s učitelkou v kruhu. Později může být učitelka k dětem otočená zády, aby rozlišení zvuku bylo těžší.

Realizace: Učitelka používá běžné zvuky (tleskání, dupání, pleskání, ťukání).

6. Koníčky (Dvořáková, 2011, s. 61)

Cíl: Zahřátí, reakce na změnu rytmu, orientace v prostoru.

Organizace: Děti se rozmístí po celém prostoru. Pohyby vykonávají po kruhu.

Realizace: Podle změny hudby děti cválají, klušou, poskakují.

7. Hlava, ramena, kolena, palce (Dvořáková, 2011, s. 99)

Cíl: orientace na vlastním těle, reakce na změnu tempa.

Organizace: Děti stojí v prostoru a napodobují pohyby učitelky.

Realizace: Učitelka s dětmi zpívá písničku: „Hlava, ramena, kolena, palce“ a k tomu předvádí pohyby. Postupně se píseň zrychluje.

Příloha č. 7: Činnosti zaměřené na zrakové podněty

1. Barevné míčky

Cíl: orientovat se v prostoru, třídit podle barvy, tvorba zrakových představ a zrakové diferenciacce, rozvoj vizuální percepce.

Organizace: 4 barevné kruhy rozmístěné vedle sebe. Koš míčků rozházených po místnosti. Děti se volně pohybují v prostoru.

Realizace: Nejprve označíme barvy všech kruhů (červená, modrá, zelená, žlutá). Poté neposedný koš vyhazuje všechny míčky. Děti mají za úkol míčky sesbírat a tutéž barvu míčku donést do příslušného kruhu.

2. Obrácené pexeso

Cíl: Najít předmět podle slovního pokynu, rozvoj zrakové diferenciacce, rozvoj zrakové paměti.

Organizace: Děti sedí v kruhu. Kartičky s obrázky jsou uprostřed.

Realizace: Na zemi jsou rozházené obrázky. Vždy 4 kartičky se stejným obrázkem. Úkolem dětí je najít stejné obrázky a shromáždit je na hromádky.

3. Zoo (Kořátková, 2005, s. 83)

Cíl: Rozvoj zrakové paměti, reakce na slovní pokyn, orientace se v prostoru, rozvoj pozornosti.

Organizace: Děti sedí v kruhu a každé má jednu kartičku s obrázkem zvířete.

Realizace: Na pokyn vyběhnou ty děti, jejichž zvíře učitelka jmenuje a oběhnou kruh. Na pokyn „ZOO“ vyběhnou všechny děti a pak se vrátí zpět na místo.

4. Chodím, hledám (Nádvorníková, 2011, s. 26)

Cíl: Orientace v prostoru, najít předmět podle slovního pokynu, tvorba zrakových představ.

Organizace: Děti chodí po kruhu podle rytmu říkadla.

Realizace: Říkadlo: „Chodím, hledám, co mám rád, pojd'te mi, děti pomáhat. Do všech koutů zajděte bačkorky (autíčka, panenky, kostičky) mi najděte.“ Až děti najdou daný předmět, přinesou ho učitelce.

5. Co k sobě patří (Nádvorníková, 2011, s. 84)

Cíl: Poznat a najít předměty, které k sobě patří, rozvoj vizuální percepce, tvorba zrakových představ, rozvoj zrakové paměti.

Organizace: Na zemi jsou poskládané předměty, ale významově nesouvisející. (Hrnec-list papíru, talířek-kladivo, polštář-poklička).

Realizace: Děti mají za úkol poznat předměty, které k sobě významově patří. Po společném vymyšlení správného řešení jsou jim předměty rozdány. Na pokyn „Najdou se ti, kdo k sobě patří“ mají najít kamaráda s vhodným předmětem.

6. Kimova hra (Bäcker-Braun, 2015, s. 51)

Cíl: Rozvoj zrakové paměti, rozvoj vizuální percepce, tvorba zrakových představ, rozvoj pozornosti.

Organizace: Děti sedí v kruhu. Předměty leží před nimi. Mají chvíli na zapamatování. Poté jsou předměty přikryty šátkem. Děti na chvíli zavřou oči a jeden předmět je odebrán. Zjišťují, který předmět chybí.

Realizace: Společně si řekneme, co zde vidíme. Dokážeme si to ale zapamatovat? Zavřete oči a já jeden předmět odčaruji pryč. Poté zvednu šátek. Který předmět zmizel? (Hra byla realizována s předměty z předešlé hry – Co k sobě patří).

Příloha č. 8: Činnosti zaměřené na hmatové podněty

1. Kutálej se míčku (Bäcker-Braun, 2015, s. 26)

Cíl: Rozvoj pozornosti, koordinace, rozvoj řeči, zapamatování jmen dětí.

Organizace: Děti sedí v kruhu s roztaženýma nohama.

Realizace: Učitelka posílá míček k dítěti, které řekne své jméno. Když zazní všechna jména dětí, míč kutálíme cíleně a provázíme ho říkáním: „Míčku, míčku, kutálej se k Adélce,“ atd. Těžší variantou je vyslání dvou různých míčů paralelně.

2. Myška (Kotátková, 2005, s. 91)

Cíl: Rozvoj pozornosti, jemná motorika, pozornost, sebeovládání.

Organizace: Děti sedí s pokrčenýma nohama v kruhu těsně vedle sebe. Jedno dítě stojí vně kruhu.

Realizace: Uděláme tunel pro myšku. Myška ale běhá velmi tiše. Kocour se bude snažit myšku objevit a chytit. Děti si podávají míč pod nohama. Když je míč myška kocourem objevena, mění si role.

3. Ozdoba hlavy (Bäcker-Braun, 2015, s. 14)

Cíl: Rozvoj rovnováhy, rozvoj hrubé motoriky, vnímání materiálů.

Organizace: Děti chodí v kruhu. Později je možné změnit směr chůze nebo běhu. Těžší variantou je vyhnutí se překážce nebo vylezení na překážku.

Realizace: Každé dítě dostane na hlavu list novinového papíru. Pokoušejí se s ním chodit, aniž by jim spadl. Nejdříve pomalu a potom mohou i rychleji. Jak dlouho vydrží, než jim papír spadne? Co můžeme ještě vyzkoušet, aby papír zůstal na hlavě?

4. Co je v kouzelném pytlíčku (Pulkkinen, 2010, s. 82)

Cíl: Rozvoj taktilního vnímání, porozumění řeči.

Organizace: Do látkového pytlíku vložíme předměty, které dítě zná. Poté bude pomocí hmatu zkoušet poznat o jaký předmět se jedná.

Realizace: Děti postupně strkají ruce do látkového pytlíku nebo krabice a snaží se uhodnout, co v krabici je. Pomáháme nápovědou: „Je to tvrdé, měkké, kulaté?“

5. Lepidlo (Dvořáková, 2011, s. 31)

Cíl: Reagovat na pokyn, orientace na těle, spolupráce.

Organizace: Děti stojí volně v prostoru a reagují na pokyny učitelky.

Realizace: Říkáme: Lepidlo se vylilo, ruce, prsty k sobě, ruku a čelo atd. slepilo. Po zvládnutí této aktivity je možné zvolit těžší variantu. Děti ve dvojicích zkusí slepit části těla k sobě. Děti mohou také vymýšlet části těla, které se slepí samy.

6. Hmatová stezka (Bäcker-Braun, 2015, s. 54)

Cíl: Rozvoj smyslového vnímání, hrubá motorika.

Organizace: Děti prochází jedno po druhém ve vytvořeném chodníku. Učitelka jde jako první a dětem ukáže, že se nemusí obávat.

Realizace: Do několika vík od krabic nasypeme nejrůznější materiály (látku, vatu, peří, cizrnu, atd.). Pak víka seřadíme za sebou a vytvoříme stezku. Materiály řadíme střídavě (měkký-tvrdý, drsný-jemný, studený-teplý).

Příloha č. 9: Činnosti zaměřené na čichové a chuťové podněty

1. Zapamatuj si vůni (Bäcker-Braun, 2015, s. 49)

Cíl: Rozvoj smyslového vnímání (čich).

Organizace: Děti sedí v kruhu a předměty jsou uprostřed na tácu.

Realizace: Na vatové tampony nakapeme pár kapek vonného oleje (na každý jinou vůni). Poté si k nim děti mohou přivonět. Komu se líbí která vůně? Voní, nebo zapáchá? Znají děti ještě něco, co voní podobně?

2. Čichové pexeso

Cíl: Rozvoj smyslového vnímání (čich).

Organizace: Děti sedí v kruhu. Jeden po druhém se střídají a pomocí čichu mají najít stejnou dvojici skleniček.

Realizace: Na dvojice vatových tamponů nakapeme vždy stejnou vůni. Úkolem dětí je najít dvojici skleniček vonících stejně.

3. Potravinová hádanka (Bäcker-Braun, 2015, s. 51)

Cíl: Rozvoj smyslového vnímání (chuť), slovní zásoba.

Organizace: Děti sedí v kroužku kolem kulatého ubrusu. Na ubrus jsou položeny talíře s potravinami.

Realizace: Ukrojíme po kousku z různých potravin (jablko, piškoty, mandarinka). Pak všechny kousky položíme na velký talíř. Potraviny, z nichž byly kousky odříznuty, postavíme vedle sebe do řady. Děti se je snaží správně přiřadit. Poté mohou potraviny ochutnat.

4. Poznáš, co to voní? (Nádvorníková, 2011, s. 57)

Cíl: Rozvoj smyslového vnímání (čich), slovní vyjadřování, pozornost, soustředěnost.

Organizace: Děti sedí v kruhu kolem kulatého ubrusu.

Realizace: Učitelka dá nejprve dětem přivonět k několika potravinám a poté si je společně pojmenují. Pak jednu z potravin schová pod šátek. Rozdá dětem kousky potravin, mezi

nimiž je i ta, kterou schovala pod šátek. Děti si ke kouskům přivoní a poté si přivoní i k té, pod šátkem. Pokusí se určit, zda je vůně stejná, potraviny pojmenují a hovoří o tom, jestli ji mají rády.

5. Je to k jídlu? (Nádvorníková, 2011, s. 87)

Cíl: Rozvoj myšlení, obohacení slovní zásoba, rozvoj vyjadřovacích schopností.

Organizace: Děti sedí v kruhu tak, jak je jim pohodlné. Předměty mají před sebou.

Realizace: Na tácek připravíme potraviny a k nim i různé jiné předměty, které jedlé nejsou. Učitelka vybere předmět nebo potravinu a ptá se dětí: „Můžeme si na tom pochutnat?“ U potravin děti reagují souhlasně, u ostatních předmětů nesouhlasně. Poté si děti samy mohou vymýšlet slovní příklady. (K obědu si dáme brambory, pastelky a kostky.) Ostatní děti opět reagují souhlasně nebo nesouhlasně.

6. Pečení Pizzy (Bäcker-Braun, 2015, s. 50)

Cíl: Fantazie, hrubá motorika, smyslové vnímání.

Organizace: Jendo dítě leží na břiše. Na jeho zádech se peče pizza.

Realizace: Nejprve je třeba uhníst a vyválet těsto. (Pěstmi hněteme záda a pak po nich přejíždíme.) Pak na ně dáme rajčatovou omáčku. (Plochou dlaní přejíždíme po zádech.) A oblohu: hrášek (konečky prstů poklepáváme záda) a salám (plochou dlaní lehce poplácáváme po zádech). Nakonec na vše nasypeme sýr. (Všemi prsty zároveň rychle přebíháme po zádech.) A teď musíme pizzu strčit do trouby! (Lehce dítě postrkujeme za chodidla.)