

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

**Hry dětí v adaptační fázi ve dvou odlišných typech  
mateřských škol**

The games of children in adaptive period in two different types of nursery school

Bakalářská práce

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

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

Typ studia: prezenční

Zpracovala: Dagmar Svobodová

Rok ukončení práce: 2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předloženou bakalářskou práci na téma *Hry dětí v adaptační fázi ve dvou odlišných typech mateřských škol* jsem vypracovala samostatně za použití pramenů a literatury, které řádně cituji. Zároveň prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

Dagmar Svobodová

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce PaedDr. Soně Kořátkové, Ph.D. za odborné vedení, rady, věcné připomínky ke zpracování bakalářské práce a čas, který mi věnovala. Poděkování patří také MŠ speciální ve Strakonících a MŠ Jílkově v Praze 6 za umožnění spolupráce s dětmi a učitelkami pro moji závěrečnou práci.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce „*Hry dětí v adaptační fázi ve dvou odlišných typech mateřských škol*“ se věnuje oblasti adaptace dětí na nové prostředí mateřské školy a roli hry v tomto období u dětí zdravých a znevýhodněných. V teoretické části se zabýváme faktory, které mohou ovlivňovat adaptaci a začlenění, funkci hry a přístupem mateřských škol s odlišným programem. Praktická část využila metod pozorování, aplikovaných programů a rozhovoru s cílem vysledovat, jak jednotlivé děti prožívají adaptaci ve spojení s hrou. Dalším cílem je zjistit, v čem lze dětem usnadnit adaptaci na prostředí mateřské školy a zda mohou mít vytvořené programy vliv na začlenění jedinců do skupiny.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

adaptace, hra, dítě předškolního věku, vztahy, socializace, handicap, mateřská škola

## **ANNOTATION**

This bachelor thesis „*The games of children in adaptive period in two different types of nursery school*“ deals with children's adaptation to a new environment in a nursery school and the role of a game concerning the healthy as well as the handicapped children. In the theoretical part there are discussed different areas such as factors which can affect the adaptation and integration, the function of a game and the approach of nursery schools with different programmes. In the practical part there were used methods of observation, applied programmes and interviews in order to find out how the children are able to adapt in connection with a game. The next aim is to find out how to make the adaptation easier and whether the programmes can affect the integration of individuals into a group.

## **KEYWORDS**

Adaptation, game, preschool children, relationships, socialization, handicap, nursery school

## **OBSAH**

<b>ÚVOD.....</b>	<b>7</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>8</b>
<b>1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V SOCIÁLNÍM PROSTŘEDÍ.....</b>	<b>8</b>
1.1 VÝZNAMNÉ VZTAHY PRO DÍTĚ .....	8
1.1.1 <i>Dítě a matka</i> .....	9
1.1.2 <i>Dítě a dospělý</i> .....	10
1.1.3 <i>Dítě a vrstevník</i> .....	11
1.2 SOCIALIZACE .....	12
1.2.1 <i>Primární socializace</i> .....	13
1.2.2 <i>Sekundární socializace- začlenění do dětské skupiny</i> .....	13
1.2.3 <i>Jak může ovlivnit fyzický stav dítěte sekundární socializaci</i> .....	14
1.2.4 <i>Komunikace předškolního dítěte v novém prostředí</i> .....	16
1.2.5 <i>Adaptace na prostředí mateřské školy</i> .....	17
1.2.6 <i>Podmínky adaptace</i> .....	20
<b>2 HRA.....</b>	<b>24</b>
2.1 VÝZNAM HRY PRO DÍTĚ.....	24
2.2 VÝVOJ HRY DÍTĚTE .....	25
2.2.1 <i>Typy her</i> .....	27
2.3 SOCIÁLNÍ ÚLOHA HRY V ŽIVOTĚ DÍTĚTE .....	29
<b>3 MATEŘSKÁ ŠKOLA.....</b>	<b>30</b>
3.1 MATEŘSKÁ ŠKOLA SPECIÁLNÍ.....	31
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>33</b>
<b>4 FORMULACE ZÁKLADNÍHO PROBLÉMU.....</b>	<b>33</b>
<b>5 CÍLE VÝZKUMU .....</b>	<b>34</b>
<b>6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....</b>	<b>35</b>
<b>7 POUŽITÉ METODY .....</b>	<b>36</b>
<b>8 VLASTNÍ PEDAGOGICKÝ VÝZKUM.....</b>	<b>37</b>

8.1	PLÁN PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU .....	37
8.2	ANALÝZA SLEDOVANÝCH SKUPIN .....	37
8.3	STRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ .....	38
8.3.1	<i>Strukturované pozorování ve skupině A</i> .....	39
8.3.2	<i>Strukturované pozorování ve skupině B</i> .....	42
8.4	REALIZACE PROGRAMŮ A JEJICH REFLEXE .....	45
8.4.1	<i>Program ve skupině A</i> .....	45
8.4.2	<i>Program ve skupině B</i> .....	50
8.5	ROZHOVOR S UČITELKAMI .....	55
8.5.1	<i>Rozhovor s učitelkami ve skupině A</i> .....	55
8.5.2	<i>Rozhovor s učitelkou ve skupině B</i> .....	58
<b>9</b>	<b>DISKUSE</b> .....	<b>61</b>
9.1	VÝSLEDNÉ STRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ VE SKUPINĚ A .....	63
9.2	VÝSLEDNÉ STRUKTUROVANÉ POZOROVÁNÍ VE SKUPINĚ B .....	64
	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>65</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY</b> .....	<b>66</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>68</b>
	<b>PŘÍLOHY</b> .....	<b>69</b>

## ÚVOD

V posledních letech mateřské školy zaznamenávají velký zájem o umístění dětí do předškolního zařízení. Kapacity mateřských škol jsou v důsledku toho naplňovány na maximální hranici, tudíž je obvyklou praxí, že do běžných mateřských škol je umisťováno 25 až 28 dětí na třídu a 12 až 13 dětí do tříd mateřských škol speciálních. Představíme-li si, že do tohoto počtu dětí vstupuje dítě tříleté přímo z rodiny, které dosud nemělo trvalejší kontakt s větší skupinou vrstevníků, musíme připustit, že se mnohdy dostává do poměrně složité situace. Musí se seznámit s novým prostředím, s neznámými dospělými a zároveň musí čelit velkému množství kontaktů a podnětů, tedy vyrovnat se se zásadními změnami ve svém životě. Z toho vyplývá, že je důležité využít všeho, co by mohlo adaptační fázi usnadnit a zajistit tak co nejplynulejší zapojení do života MŠ. Hlavním důvodem, proč jsem zvolila pro svou bakalářskou práci „Hry dětí v adaptační fázi ve dvou odlišných typech mateřských škol“ téma adaptace dětí je ten, že jako učitelka v mateřské škole chci svěřeným dětem toto období pomoci ulehčit a právě hra se mi jeví jako nejpřirozenější prostředek. Jelikož jsou součástí naší společnosti také jedinci s různými typy postižení, považovala jsem za důležité a zajímavé sledovat i jejich způsob prožívání tohoto v období v MŠ speciální.

Teoretická část je zaměřena na vymezení pojmů socializace, hra a dále se zaměřuje popsání faktorů, které ovlivňují adaptaci a na přístupy mateřských škol s odlišnými programy. Praktická část využila metod pozorování, aplikovaných programů a rozhovoru s cílem vysledovat, jak jednotlivé děti prožívají adaptaci ve spojení s hrou. Dalším cílem je zjistit, v čem lze dětem usnadnit adaptaci na prostředí mateřské školy a zda mohou mít vytvořené programy vliv na začlenění jedinců do skupiny.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU V SOCIÁLNÍM PROSTŘEDÍ

Lidská psychika je sociálně determinována, to znamená, že bez lidské společnosti nemůže vzniknout socializovaný jedinec. Z toho lze vyvodit, že úroveň rozvoje psychiky dítěte závisí nejen na množství, ale především na kvalitě sociálních podnětů. Na dítě jsou během jeho duševního vývoje kladeny nároky, které však nenarůstají pozvolna, ale přicházejí podle toho, jak dítě vstupuje do nových situací a sociálních rolí. Proto je důležité, aby mělo dítě možnost setkávat se od ranného věku svého života s přiměřeným množstvím nejrůznějších typů pozitivních prostředí, ať už jde o návštěvy širšího kruhu rodiny, hry na hřištích, pískovištích nebo docházení do mateřských center, dětských klubů a heren. Zde se dítě seznamuje s novým okruhem lidí, ať už s dospělými jedinci nebo vrstevníky, kteří mohou ovlivňovat a utvářet jeho osobnost. Dítě získává zkušenosti v řešení situací, navazování kontaktů, vytváří si postoje k druhým lidem, společnosti, ale i k sobě samému.

#### 1.1 Významné vztahy pro dítě

Tato kapitola pojednává o vztazích, které jsou pro dítě v jeho životě důležité a to až do období předškolního věku, ať už jde o vztahy uvnitř či mimo rodinu, a které mohou dítě v jeho vývoji k dospělosti neodmyslitelně ovlivnit, podpořit, ale vytvořit i pocit pochybnosti a nedůvěry k sobě samému i okolnímu světu.

Může se zdát, že svět dítěte od narození přibližně do 4 let je jednoduchý. Zahrnuje většinou prostředí domova, které je pro něj bezpečné a vztah s matkou, případně nejbližšími členy rodiny a více nepotřebuje. Zde se však utváří to nejdůležitější a tím je to, jak bude později dítě přistupovat ke společnosti, ale i samo k sobě. Dítěti jsou zprostředkovávány sociální hodnoty, normy, pravidla, způsoby uvažování i komunikace. Soužití s ostatními členy rodiny umožňuje pozorovat interakce mezi ostatními, napodobovat jednání druhých, učit se korigovat své chování pomocí reakcí okolí. V tomto období má pro dítě svou důležitou úlohu ve výchově například i sourozenectví nebo působení větší rodiny. Podle Koťátkové (2014, s. 45) takové děti *„mají dříve spolupracující dovednosti, vztahově zralější tendence přizpůsobit se*



*i prosadit, vysvětlovat i řešit praktické situace, dovedou se přirozeně rozdělit i vcítit do prožitků druhého.“*

Po čtvrtém roce dítě čím dál více samostatně prozkoumává širší okolí mimo hranice rodiny. Seznamuje se s novými prostředími i novými lidmi, v tomto případě hlavně vrstevníky, o které začíná projevovat mnohem větší zájem. V tomto období najednou přibývá k objektu maminky a pár nejbližším někdo, jehož názory, myšlenky, ale i přátelství jsou pro dítě téměř „životně“ důležité.

### **1.1.1 Dítě a matka**

*„Společenský život dítěte začíná narozením. Nemohlo by zůstat naživu, kdyby o ně někdo nepečoval, a to znamená od počátku nesčetné styky s druhými lidmi.“* (Millarová, 1968, s.218) Pláčem dítě dává najevo potřebu sociální stimulace, potřebu cítit se v bezpečí. Vysílá signály, na které druhá strana reaguje a tím se upevňuje vzájemná interakce matka-dítě, přičemž tento proces funguje oboustranně. Jako jeden z prvních se otázkou vazby mezi dítětem a matkou zabýval J. Bowlby, který formuloval teorii „attachmentu“ o navázání specifického pouta dítěte k matce, kdy tento vztah vytváří základ pro všechny další sociální vztahy (in Šulová, 2010). Dále se tato autorka zmiňuje o tom, že je dítě od narození vybaveno tzv. „proto- sociálním“ chováním, kdy přitahuje a udržuje pozornost pečující osoby, reaguje živěji na mateřský hlas, více ho zaujme předmět připomínající lidský obličej. Zároveň je aktivnější při kontaktu s lidským tělem než pokud leží pouze na podložce. Řičan (in Kořátková, 2014, s.17) *„nazývá kojení základní školou sociálního kontaktu, a má tedy kromě nezastupitelné úlohy pro výživu a imunitní výbavu ještě nezanedbatelný vliv na položení základů sociálního zakotvení a vztahů. Držení dítěte při kojení má svoji specifickou důležitost. Obličej matky a dítěte jsou v ideální vzdálenosti, dítě si při libých pocitech, které provázejí nasycení, fixuje lidskou tvář, vnímá blízkost člověka, jeho pevné a bezpečné držení.“* Podle mého názoru toto vyjádření výstižně potvrzuje teorii Bowlbyho o tom, že blízký a častý kontakt dítěte a matky nebo pečující osoby mají dobrý vliv na sociální vývoj dítěte. Hoskovcová (2006, s.26) se však zmiňuje o tom, že *„Vazba se nesmí zaměňovat se závislostí. Oproti závislosti vede silná vazba k výraznější exploraci okolí a tím v průběhu doby k větší nezávislosti dítěte.“* Podle výzkumů M. Mahlerové se dítě v systému matka- dítě zřejmě vnímá jako součást matky. Pro jeho rozvoj osobnosti je však nutné, aby se od matky odlišilo. K tomu dochází v procesu separace

a individuace, při níž se rozvíjí autonomie, prosazování a projevování samostatnosti dítěte (in Hoskovcová, 2006). Cílem zdravého psychického vývoje je dosažení stálosti objektu ve věku mezi 25.- 36. měsícem. To znamená, že obraz matky je vtisknutý a u dítěte vzniká pojetí vlastní identity- psychické „já“. Důležitý je pozitivní, uspokojující vztah s matkou nebo s pečující osobou, který dává, v tu správnou chvíli, dítěti potřebnou jistotu a chuť pro vykročení do nové situace a objevování světa lidí. Pokud totiž dítě prožívá první vztahy mezi lidmi, a tím myslíme především vztah s matkou, pečující osobou a následně vztahy v rodině, jako jisté, bezproblémové, tak se snáze otevírá vztahům dalším.

### **1.1.2 Dítě a dospělý**

Dospělý, ať už jde o pečující osobu, členy úzkého i širšího kruhu rodiny nebo později učitelku a další osoby, se kterými se dítě setká ve svém okolí, je pro dítě v každém stupni jeho vývoje důležitý. Tato potřeba se mění vlivem rozvoje biologické, psychické a sociální stránky osobnosti v jednotlivých obdobích. Dříve, než se dítě začne zajímat o vrstevníky a děti obecně, je dospělý jeho hlavním partnerem. V raném dětství je dítě na dospělém zcela závislé po stránce existenční, tělesné i duševní. Dítě potřebuje, aby byla zajištěna jeho tělesná pohoda uspokojením fyziologických potřeb, ale i psychosociálních. Tím, že dítě opakuje vše, co kolem sebe vidí, je především dospělý člověk v prvních měsících života (6-7 měsíců) jeho důležitým zdrojem k napodobování. Tím se u dítěte podporuje sociální učení. Čáp (1993, s. 111) osvětluje, proč pro jedince, hlavně děti a mladistvé je napodobování velmi častým způsobem učení, *„Život před něho staví mnoho rozmanitých problémů, s nimiž si často neví rady; právě napodobování toho, jak se druzí chovají v podobné situaci, bývá nejsnazším východiskem.“* Zároveň je napodobování korigováno ještě formou odměn a trestů. Samozřejmě, že postupným vývojem dítěte se napodobování dospělého ještě nevytrácí, ale je ovlivněno dalšími skutečnostmi jako jsou období vzdoru nebo zapojování se do vrstevnické skupiny, kdy se zájem částečně přesouvá na další osoby. Právě v tuto dobu, kdy dítě nastupuje do nového prostředí, mezi nové lidi vystupuje do popředí psychická potřeba dospělého. Dítě více či méně potřebuje cítit bezpečí, že za ním někdo stojí, že v případě potíží se má na koho obrátit. V tuto chvíli se z části přenáší (odpovědnost) z pečující osoby např. na učitelku, jejímž cílem je prvotně vzbudit

v dítěti důvěru k vlastní osobě a klidným chováním a vysvětlováním navozovat v dítěti pocit bezpečí.

### **1.1.3 Dítě a vrstevník**

Již dítě batolecího věku se začíná zajímat o vrstevníky. Vliv na tuto skutečnost má zlepšení kvality vnímání, ale i rozvoj pohybových dovedností. Dítě už není odkázáno pouze na věci, které se mu naskytanou náhodně nebo jsou mu předkládány, ale samo si aktivně vyhledává objekty svého zájmu. V tomto období však u dětí převažuje spíše vzájemné povšimnutí, napodobování jednání nebo her ostatních vrstevníků, aniž by měly potřebu se ve společné hře uplatnit. Je rádo v přítomnosti druhých dětí, ale hraje si více samostatně, uspokojuje ho, když je nablízku někdo z „jeho“ dospělých. Pokud se batole pokouší navazovat kontakt s vrstevníkem, nejčastěji to bývá v důsledku zaujetí hračkou druhého dítěte, ale vlivem nedostatku sociálních zkušeností končí tyto pokusy často ještě nedorozuměním nebo konflikty.

Teprve po třetím roce a ještě mnohem výrazněji po roce čtvrtém narůstá potřeba bližších vzájemných kontaktů s vrstevníky. Často můžeme zaznamenat, že předškoláci doslova dychtí po společnosti jiných dětí. Když si jich druhé děti všimnou a přizvou do hry (Matějček, 2013). Takové situace můžeme často vidět například v mateřské škole. Na začátku školního roku, kdy se děti seznamují, hledají společnou řeč i zájmy a jakoby se „oťukávají“. Dobře je viditelné, s jakým očekáváním se navzájem vyptávají, zda spolu budou kamarádit a jak je dítě skleslé a nešťastné, pokud je skupinou dětí ve hře odmítnuto. Dítě následně hledá útěchu a pomoc u dospělého se slovy „On si se mnou nechce hrát.“ Na učitelce poté je, aby se pokusila najít či vymyslet nějakou činnost, která by děti bavila a tím je zároveň sblížovala. V tomto ohledu je potvrzena teorie Šulové (2010), která vyslovuje názor, že nemožnost projevit aktivitu a být v kontaktu s dětmi stejného či podobného věku patří mezi jedny z nejvíce frustrujících faktorů (Šulová, 2010). Je evidentní, že pro dítě předškolního věku má pobyt ve skupině podobně starých dětí pozitivní význam. Učí se spolupracovat, podřizovat, řešit vzniklé konflikty. Další významnou úlohou vrstevnického soužití je rozvoj vlastností, kterým říkáme pro-sociální a poskytují nám možnost zapojení se do nejrůznějších lidských společenství. Mezi ně řadíme družnost, solidaritu, obětavost, toleranci, soucit a soustrast (Matějček, 2013). Dítě v tomto věku již potřebuje společenské uznání, vlastní seberealizaci, pocit, že je potřebné, ale především právě citové vztahy, což uvádí také

Matějček (2013, s. 49) „Ze všeho nejvýznamnější však je, že v tomto věku na podkladě vývojových zisků v oblasti intelektové a citové se kladou základy pro vztah nad jiné vzácný, ušlechtilý a povznášející- totiž pro přátelství.“ Myslím, že můžeme souhlasit s tím, jak obohacující je pro dítě možnost opětovných setkávání a soužití s vrstevníky.

## 1.2 Socializace

„V podstatě je to proces učení, zejména sociálního, protože se uskutečňuje od nejranějšího věku dítěte v jeho stycích se sociálním okolím, tedy zpravidla v interakci dítěte a rodičů jako sbírání a využívání zkušeností z interakcí s nimi.“ (Nakonečný 2009, s. 100) Dle autora se stává člověk vlivem osvojování kulturních návyků, zvnitřňování hodnot a dalších procesů přeměn z biologického individua společenskou bytostí, tj. člověkem v pravém slova smyslu. Tuto myšlenku potvrzuje Helus (2007), který na tento proces nahlíží mimo jiné z pohledu zpevnování neboli posilování jako prostředek učení. Pokud mluvíme o kladném zpevnění, je ovlivněno odměnou, přičemž reakce okolí na chování jedince jsou pozitivní. V případě trestů jde o negativní zpevnění, kdy odezva okolí je jedinci nepřijemná, naznačuje mu nesprávnost jeho chování a může být provázena pokáráním, výčitkami apod. Výsledkem je u kladného zpevnění zvýšená četnost daného chování a naopak snížený výskyt chování, u kterého následoval trest.

Podstatou tohoto procesu je, že jedinec se během celého života postupně zařazuje, včleňuje do společnosti tím, že si osvojuje dovednosti, návyky a postoje, neustále přejímá morální, estetické a další normy, utváří se jeho motivy a rysy osobnosti a přijímá nové sociální role, učí se je vnímat ,ale i hrát, jak uvádí Kotásková (1987). Tím prohlubuje a rozšiřuje své sociální kontakty, přičemž významnou úlohu v tomto vývoji osobnosti hraje také osvojování mluvené řeči a prohloubení schopnosti empatie. Šedřová (2006) ve své práci uvádí vyjádření Borgatta a Montgomeryho (2000), že pro jedince je socializace určitým podkladem pro vzájemné působení s ostatními lidmi, které ho naplňuje. Pokud by tímto procesem jednotlivce neprošel, nebyl by schopen komunikovat, ani se začleňovat do společných činností na dostatečné úrovni. Tím by utrpěla i společnost, která by nebyla schopna reprodukovat kulturní normy a hodnoty a hrozil by její rozpad. Jakýmsi cílem procesu socializace je, aby se jedinec

stal relativně samostatným, ale současně částí širšího celku. V obou případech toto primárně ovlivňuje rodina, její struktura a dynamika.

### **1.2.1 Primární socializace**

Tento proces probíhá v prostředí, které je pro dítě nejvýznamnější a tím je rodina. Mohli bychom říci, že jde o prvotní malou společenskou skupinu. Od počátku dítě obklopuje, zprostředkovává mu intenzivní citové prostředí, jedinou realitu, se kterou má dítě možnost se setkat, čímž se promítá v jeho vlastnostech a jeho jednání. Zde se uskutečňuje prvotní kontakt dítěte se společností a kulturou. Podle toho, jak rodina k dítěti přistupuje, jak velkou je mu oporou ve vývoji i tím, kolik citovosti mu dopřává, mu umožňuje setkávat se a učit se zvládat základní vzorce sociokulturního chování a myšlení. (Helus, 2007) Všechno, co dítě dělá a jak se projevuje, se učí hodnotit podle názoru rodičů podle toho, jak to vidí oni a jakou zpětnou vazbu mu podají. Dítě má své rodiče rádo, a proto se jim snaží vyhovět, jak nejlépe dovede. Pokud dítě například rozbije hračku, dostane se mu negativní reakce od matky nebo blízké osoby, tak se v příští situaci bude již snažit, aby se mu taková věc nestala. Tím se postupně naučí, že hračky ani věci se neničí. Helus (2007) říká, že dítě zvnitřňuje (interiorizuje) klima rodinného prostředí, jeho nároky, morálku, zájmy, cíle i styl soužití. Významným krokem v sociálním vývoji dítěte je přijetí sociální role a s ní i uvědomění si, jaké chování daná role obnáší.

### **1.2.2 Sekundární socializace- začlenění do dětské skupiny**

Sekundární socializace navazuje na výsledky primární socializace, které jsou často pevně zakotvené v osobnosti jedince. Vzhledem k našemu tématu se zde zaměříme na začlenění dítěte do dětské neboli vrstevnické skupiny, jakožto následujícího stupně socializace po rodině. Podle Heluse (1973) ovlivňuje zařazování a utváření skupiny mnoho okolností. Hlavní roli zde hrají vzájemné reakce účastníků dané skupiny, kteří, ať už musí nebo chtějí, jsou po určitou dobu ve stejném prostoru, popřípadě musí řešit společný úkol. Proto je nutné, aby si jedinec uvědomil, že ostatní ve skupině jsou v tuto dobu jeho partnery, jednal s nimi i závisle na nich, aby i oni ho vnímali, přijali a jednali naopak v závislosti na něm. Pouze tehdy, když tento postoj každý z účastníků přijme, mohou ve skupině vzniknout společné normy, hodnoty i přesvědčení a soužití se může pro jedince stát příjemným, dokonce i vyhledávaným.

„V dětské skupině získává již předškolní dítě různé role s rozličným statutem a v nich se učí prosazovat i kooperovat“ (Vágnerová, 2010, s.280). Tím se postupně učí dělit práci mezi sebe i ostatní a chápat, že každý má ve skupině určitou funkci a důležitost. Myslím si, že chceme-li ale dítěti dostatečně porozumět tak, aby se nám podařilo každé z dětí lépe začlenit a vytvořit pevnou skupinu, je důležité, abychom se seznámili s prostředím, ze kterého pochází a brali dostatečně v úvahu jeho vliv na dítě. Zde je vidět, jak se oba stupně socializace prolínají a je tedy významné mít dobré základy dané rodinou.

### **1.2.3 Jak může ovlivnit fyzický stav dítěte sekundární socializaci**

Pro každé dítě znamená příchod do nového prostředí určitou zátěž. Některé si hůře zvykají na cizí prostředí, jinému dělá více problémy nový režim, odloučení od rodiny nebo velké množství neznámých lidí. Svoji roli zde hraje například i únava dítěte, strach nebo možné nachlazení, což celou situaci nepříznivě ovlivňuje. Také děti zdravotně postižené a zdravotně či sociálně znevýhodněné prochází okamžiky, kdy ve výchovně vzdělávacím procesu či jiných životních situacích vstupují do nového prostoru a do styku s lidmi, kterým mají důvěřovat a určitým způsobem s nimi spolupracovat. V tomto případě však celý průběh zvykání komplikuje ještě jejich znevýhodnění. Jak uvádí Přinosilová (2007, s. 95) „U jedinců, kteří trpí vrozeným nebo raně vzniklým postižením, se vliv prostředí uplatňuje jinak než u zdravých jedinců. Zdravotní postižení s sebou přináší různá omezení, která negativně ovlivňují kvalitu a míru možností pronikání do prostředí a tím i příležitost ke vzájemným kontaktům a výměně zkušeností.“ Podle autorky mají na vývoj socializace vliv opět i zažité vztahy v rodině, tím máme na mysli průběh a způsob přijetí dítěte s vrozeným či získaným handicapem v raném věku. Dále také množství sociálních kontaktů i styl výchovy, který, pokud je nesprávný, má za následek problematické zapojení jedince do společnosti, přizpůsobení i zhoršenou způsobilost k sociálním stykům a dorozumívání se s ostatními. U některých handicapů je integrace téměř nemožná a zde je nutný trvalý pobyt v ústavu. Tyto stanoviska se odvíjí pomocí integračních procesů, kdy je potřebné stanovit hranice integrace, které jsou určeny druhem a stupněm znevýhodnění. Podle toho je dále možné jedince začleňovat bez výraznějších obtíží nebo komplikovaně až problematicky (Fischer, Škoda, 2008).

Z hlediska speciální pedagogiky bychom do oblasti fyzického stavu jedince, jehož úroveň může ovlivňovat sekundární socializaci, zařadili osoby tělesně postižené,

zdravotně znevýhodněné, mentálně, sluchově, zrakově postižené a osoby s poruchami psychického vývoje, chování a sociálních vztahů. Co se týče jedinců s tělesným postižením a jejich schopnosti začleňovat se do společnosti, je tato možnost značně omezena především z hlediska motorického, kdy je výrazně oslabena jejich mobilita. Kvalita motoriky je snížena v celkové koordinaci pohybů, jejich síle, obratnosti, rychlosti i hybnosti končetin (Přinosilová, 2007). Fischer a Škoda (2008, s.38) popisují například typ tělesného postižení hypotonii, „ *která se projevuje snížením svalového napětí. Bývá označována také jako ataxie. Jedná se o neschopnost provádět cílené pohyby. Chůze je nejistá, při provádění pohybů jemné motoriky nastupuje silný třes.*“ Pro dítě může mít tato diagnóza vliv na jeho soběstačnost, ale zároveň i sebedůvěru. Činnosti, které vykonává mu mohou trvat déle než ostatním dětem nebo je není schopno bez pomoci dokončit vůbec. V případě, že při tělesném postižení není přidružené postižení mentální, dítě si uvědomuje svoji nedostačivost a mohou ho takové situace přivádět do časové tísně, následně do určitých rozpaků a psychické nepohody, možná i odvracení se od skupiny. Proto myslím, pokud je dítě integrováno do běžné mateřské školy, je vhodné z pozice učitelky mít na paměti problémy dítěte, vytvářet při přesunech mezi činnostmi dostatečné časové rezervy, aby dítě s těmito speciálními potřebami nemuselo být popoháněno, osočováno ani nuceno přijímat pomoc. K tomu bychom měli vést i děti ostatní. A to ve smyslu, aby sice nebyly ve vztahu k postiženému lhostejné, ale zároveň dopřály takovému jedinci možnost se rozhodnout, zda pomoc potřebuje či chce přijmout. Každým malým vítězstvím tohoto dítěte v činnosti, kterou zvládne, se trochu pozvedne jeho sebejistota a stoupne tak i v očích svých vrstevníků, kterým se takto přiblíží. Jiný přístup vyžaduje jedinec s epilepsií, jehož nálady mohou být často špatné. Může se vyskytovat zvýšená citlivost na některé vnější podněty, citová nestálost a unavitelnost. Charakteristickým znakem je též velmi nízká spontánní aktivita a epileptik není schopen se přizpůsobovat novým podnětům. Je nutné vzít na vědomí, že velký vliv na chování dítěte s tímto zdravotním znevýhodněním mohou mít léky, které musí užívat kvůli zmírnění výskytu záchvatů. Medikace často negativně ovlivňuje jedince, jeho vnímání okolí a následně i jeho jednání (Fischer, Škoda, 2008).

„*Mentální retardace je souhrnné označení vrozeného defektu rozumových schopností*“ (Fischer, Škoda, 2008, s. 91). Jejím znakem je zejména nesnadná adaptace na podmínky všedního života. To dokazuje i názor J. Slowíka, který popisuje mentální

postižení jako handicap, jenž se dotýká celé osobnosti ve všech složkách. „*Má tedy rozhodující vliv nejenom na vývoj a úroveň rozumových schopností, ale týká se rovněž emocí, komunikačních schopností, úrovně sociálních vztahů, možnosti společenského a pracovního uplatnění atd.*“ (Slowík, 2007, s. 109). Tito jedinci bývají obvykle méně aktivní a pasivně přijímají podněty, které jim poskytují druzí, čímž se stávají více závislími na jiném člověku, jenž je tímto způsobem zasazen do role prostředníka mezi postiženým a okolním prostředím. Důvodem tohoto chování je jistá obava z běžného světa, protože hůře chápou a rozeznávají důležité rozdíly a znaky objektů i situací. To, co dále nepříznivě působí na možnost a schopnost se úspěšně sekundárně socializovat, je určité ulpívání tohoto jedince na vlastních pocitech, potřebách a pohledech na situaci, které není schopen odložit stranou a které zkreslují jeho vnímání (Fischer, Škoda, 2008). Rovněž úroveň řeči je v těchto případech špatná, její vývoj je vlivem postižení opožděný, ale současně též omezený, což znamená, že ani v pozdější době nedosáhne normy (Přinosilová, 2007). Zde můžeme shledat, že úplná sekundární socializace mentálně postiženého jedince je velmi obtížná, v některých případech téměř nerealizovatelná. Jeho stav mu neumožňuje obstát v aspektech, na kterých je socializace založena a to natolik, že tento jedinec zřejmě nebude nikdy zcela samostatný ani schopný se bez pomoci někoho druhého začleňovat, přizpůsobovat se, řešit nejrůznější životní situace, komunikovat s porozuměním a utvářet i dodržovat pravidla. Proto též Fischer, Škoda (2008, s. 99) podotýkají, že „*Výchovu a vzdělávání mentálně retardovaných osob je nutné chápat jako celoživotní proces.*“

#### **1.2.4 Komunikace předškolního dítěte v novém prostředí**

Ať už mluvíme o verbální nebo neverbální komunikaci, v obou případech jde o důležitý dorozumívací, ale i socializační prostředek. Pokud bychom hovořili pouze o řeči, možná by nás tento pojem směřoval zamýšlet se pouze nad jednotlivcem. Kdežto snaha komunikace, která je nám vrozená a snažíme se ji využívat od raného věku podle našich možností, značí určitou potřebu jedince kontaktovat okolí, pomocí řeči dosahovat určitých cílů ve vztahu k ostatním jedincům, skupinám i celým společenstvím. Jak uvádí Vágnerová (2010), jazyková dovednost, její rozvoj i užívání jsou závislé především na vzájemném ovlivňování mezi vrozenými předpoklady a konkrétními podněty, kterými jsou jedinci od počátku stimulováni. U dítěte od třetího roku věku se rozvíjí obsah a forma řeči. Je schopné se vyjadřovat ve víceslovných



věťách a zjišťuje, že je výhodné, když své pocity a potřeby dokáže vyjádřit slovy. Takové sdělení je přesnější a odměnou pro něj je kladná reakce dospělých (Vágnerová, 2010). Řeč je také podněcována při nástupu dítěte do mateřské školy, kde se seznamuje s velkým množstvím odlišného vyjadřování, a proto i ono samo se snaží porozumět novým výrazům a hledá způsoby, jak zpřesňovat svůj projev, aby bylo pochopeno (Kotátková, 2014). V předškolním věku se také začíná objevovat tzv. individuální (egocentrická) řeč, kdy si dítě mluví pro sebe, nepotřebuje, aby jeho slova někdo druhý přijímal. Slouží k jeho potřebě uvažování, hledání řešení nebo usnadnění orientace, což mu může pomáhat porozumět dané situaci. Tento typ řeči spolu s pozorováním bychom zřejmě mohli zaregistrovat u dítěte při nové činnosti, návštěvě místa, které ještě nezná, nebo při samotné adaptaci na mateřskou školu. Jak píše Vágnerová (2010, s. 119): „*Egocentrická řeč je sociálně stimulována, ale její zaměření sociální není.*“ Pokud se dále dítě se svou řečí již obrací na okolí a vyžaduje reakci na svůj projev, mluvíme o komunikační variantě řeči. S podobnými situacemi bychom se mohli setkat i při adaptaci dítěte v mateřské škole, kdy je možné pozorovat, že i zde si dítě může v prvotních dnech jakoby komentovat své činnosti nebo pokyny učitelky, aby se v nich i v prostředí ujistilo. Přitom stále kontroluje a pozoruje vše, co se děje kolem. Poté, co si okolí získalo jeho důvěru, začíná dítě vyhledávat, oslovovat i slovně reagovat na osoby, které se v jeho blízkosti vyskytují. Této fáze, jak uvádí Vágnerová (2010), však mohou jednotlivé děti dosahovat v různých časových horizontech a to z důvodu rozdílného temperamentu, ale i vlivem způsobu výchovy. Ve skupině, která nám na začátku školního roku vzniká, se vyskytují jak děti bezprostřední, tak ostýchavé, které potřebují čas a klid, pro to, aby si vytvořily k dané skupině pouto.

### **1.2.5 Adaptace na prostředí mateřské školy**

Adaptace je obecně proces přizpůsobení se něčemu. Ve vztahu k mateřské škole můžeme říct, že se dítě snaží přijmout jak samotné prostředí, tak osoby, se kterými se zde denně setkává, ale potýká se i s novými pravidly a celkovým režimem, který je v mateřské škole zakotven. Dítě se též potýká s prvním delším odloučením od rodičů a zvyká si na přechody z rodinného prostředí do prostředí mateřské školy a naopak. Tento víceméně denní nový rytmus, kdy jsou na dítě kladeny odlišné požadavky, musí dítě zpracovat a zorientovat se v něm. Není jednoduché obecně určit, jak dlouho proces adaptace trvá, neboť vždy vychází z individuality dítěte, závisí na jeho biologické,

psychické a sociální zralosti, ale také na osobnosti učitele, velikosti či složení skupiny vrstevníků a v neposlední řadě na názoru a hodnocení rodičů nebo členů nejbližšího prostředí dítěte. Proto není dobré, pokud je před dítětem o škole mluveno s nedůvěrou či obavami. Stanovisko takto blízkých osob je pro dítě velmi důležité a může ovlivnit jak samotnou adaptaci, tak celkový postoj ke škole. Podle výzkumu (Niesel, Griebel, 2005) hodnotí učitelky zvládnutí adaptace dětí podle několika kritérií:

- **Sociální integrace/přátelství**- dítě se zapojuje do skupinového dění, nachází si okruh přátel
- **Chování ve skupině**- adaptované dítě si dokáže hrát samo i s vrstevníky, je schopno se dohodnout
- **Emocionalita**- dítě chodí do mateřské školy rádo, přichází s úsměvem, vede volný, otevřený rozhovor
- **Vlastní iniciativa**- vyjadřuje své požadavky, vyhledává vrstevníky ke hře, předkládá vlastní nápady
- **Akceptování pravidel**- přijímá denní program, zná a dodržuje pravidla ve skupině
- **Tolerování přechodného odloučení od rodičů**- při odpoutávání nedochází k větším problémům jako pláč, vztek, uzavření,...
- **Vztah k učitelce**- dítě učitelce důvěřuje, reaguje na pokyny, svěruje se, komunikuje

Toto období člení například Haefele (1993) do čtyř částí- týdnů. První týden popisuje autorka jako období orientace. Dítě po příchodu do mateřské školy pozoruje, drží se opodál, ale je soustředěné, vyčkávající. Zatím neví, jak probíhá každodenní život v mateřské škole, příliš se nezapojuje do aktivit s dětmi. To však není bez důvodu. Tím, že dítě sleduje dění kolem sebe, je mu umožněno nerušené přijímání informací, seznamování se s prostředím i s pravidly, které v mateřské škole platí i vytváření si vztahu k učitelce. Zároveň se dítě učí zpracovat a uspořádat mnoho nových podnětů a reagovat na požadavky. Také doma si rodiče mohou všimnout změn v chování dítěte, které může být uzavřenější, méně sdílné. Odpovědí na to je, že také dítě, stejně jako dospělí po náročné práci, si potřebuje odpočinout a zpracovat nové zážitky.

Poté, co se dítě seznámilo s prostředím i režimem dne, přichází období sebeprosazování, tedy první snahy o začlenění do skupiny. To se může projevat tím, že se děti budou pokoušet poutat pozornost skupiny, aby byly přijaty. Mohou se snažit dostávat do středu dění, napodobovat ostatní, zaujmout určité postavení v různých činnostech. To vyžaduje velké vypětí sil. Kámen úrazu v této fázi je ale to, že dítě neprochází touto fází samo, i ostatní vrstevníci se snaží dostat na „výslunní“, touží se začlenit a získat určitou pozici ve skupině. V tuto chvíli dochází ke konkurenčnímu boji. Opakovanými hádkami a konflikty jsou děti vyčerpané, emocionálně nevyrovnané, může se projevit i určitá přecitlivělost a tělesná únava. Jak uvádí Haefele (1993), pro toto období je charakteristický určitý způsob chování dětí, snaží se vyprávět o sobě a svých zážitcích, obdarovávají ostatní děti obrázky, bonbony nebo jinými drobnostmi, ptají se, zda si mohou také hrát. Na druhou stranu ale také hledají více útěchu a pomoc u dospělých kvůli nezdařeným pokusům o kontakty a učitelky jsou více zatahovány do dětských sporů. Tato vypjatá situace v mateřské škole se s dítětem přenáší i do prostředí domova, kde se najednou dítě může snažit také více prosadit, ale na druhou stranu u něj narůstá i potřeba bezpečí a opory. Průběh těchto situací se může odrazit i ve stavech dítěte, které je náladové a mrzuté.

Ve třetím týdnu pomalu mizí většina konfliktů a dítě si začíná upevňovat roli, kterou získalo. Zatím co, na začátku se snažilo víceméně vycházet se všemi vrstevníky, nyní se spíše zaměřuje na děti, které se ve skupině staly vlivnými, oblíbenými. Snaží se získat jejich oblibu a tím ještě upevnit a zlepšit svoji pozici ve skupině. Stává se tedy, že tolik nevyhledává společnost méně oblíbených dětí, nejsou k nim tolik otevřené a tím je zanedbávána skupina jako celek (Haefele, 1993). Pro učitelku je taková situace popudem k zařazení činností, které by skupinu více semkly a trochu vyrovnaly pozice dětí. Z mého pohledu jsou vhodné činnosti, hry, rozhovory, při kterých může dítě ostatní více registrovat, vnímat jako střed činnosti a zjišťovat, že i s méně oblíbenými dětmi mohou mít mnoho společných zájmů a podobných zážitků.

V průběhu čtyř týdnů překonají děti mnoho obtíží, seznámí se s prostředím, dětmi, učitelkou, postupně vnímají a rozlišují svou roli ve skupině. Tím je odbourána největší nejistota, která by mohla dítě brzdit v dalším vývoji a vzdělávání. Přesto ještě můžeme na dítěti v těchto posledních dvou týdnech pozorovat tělesnou únava. Je důležité si uvědomit, že zde „*Popsané způsoby chování dětí nesmíme chápat jako*

*vědomá a dobře promyšlená strategická opatření dětí. Všechny tyto procesy totiž probíhají automaticky a podvědomě.*“ (Haefele, 1993, s.21) Dále jsou ovlivněny přístupem skupiny, učitelky a dalšími faktory, které byly zmíněny výše. Haefele (1993) tedy poukazuje, že podle učitelek se dítě během čtyř týdnů dobře nebo velmi dobře začlení do skupiny, na školku si zvykne a jeho chování se začíná přibližovat normálu. Oproti tomu vyjádření poloviny učitelek z výzkumu Niesel a Griebel (2005) zní, že v tomto případě záleží na věku dětí, které se adaptují, tudíž nejmladší děti kolem tří let si zvykají přibližně 4 až 8 týdnů, čtyřleté potřebují údajně 3 až 6 týdnů a pětileté se dokáží adaptovat mezi 2 a 4 týdny. K této verzi se přiklání také Koťátková (2014), přičemž podotýká, že nejdéle a nejproblematictější se skutečně adaptuje skupina složená z dětí nejmladšího věku. Zároveň dodává, že na stavy aklimatizace a nevyrovnanosti dětí v průběhu adaptace může mít vliv například i jen víkend či několikadenní nepřítomnost. Dítě si rychle odvykne mateřské škole a další příchod může opět prožívat těžce, přesto, že si již na nové prostředí přivyklo. Mohou se však vyskytnout jedinci, kteří s adaptací zápolí ještě po mnohem delší dobu v řádu měsíců. V takovém případě je nutné, aby rodiče spolupracovali s učitelkami, radili se a pokoušeli se společně najít řešení pro zapojení nebo vzbuzení zájmu u dítěte. Pokud se nepodaří nalézt východisko, je vhodné využít pomoc dětského psychologa nebo pedagogicko- psychologické poradny (Koťátková, 2014).

### **1.2.6 Podmínky adaptace**

Je důležité si uvědomit, že pokud chceme, aby se dítě v novém prostředí mateřské školy lépe aklimatizovalo, přivyklo si, bylo zde spokojené a mohlo dobře přijímat podněty pro svůj rozvoj, ovlivňuje tuto situaci mnoho faktorů. Samozřejmě v první řadě jde o fyziologický stav dítěte a připravenost pro vstup do mateřské školy. Tuto skutečnost označuje Niesel a Griebel (2005) i tím, že dítě například samo chce do mateřské školy chodit, mluví o ní a iniciativně vyhledává stimuly mezi ostatními dětmi v prostředí, které má výchovně vzdělávací charakter. Pokud má dítě s adaptací problémy, v mnoha případech jde o sociální nezralost, kdy dítě ještě není schopno se na určitou dobu odloučit od matky nebo pečující osoby a takový pobyt v cizím prostředí je pro něj traumatizující. Mezi další činitele, které v této rovině mohou pomoci, patří schopnost postarat se o svou osobní hygienu, dítě se dokáže obléknout a stravovat třeba i s částečnou dopomocí učitelky. Je schopné srozumitelně vyjádřit své potřeby

a reagovat na dospělého, což potvrzují i učitelky v Bergerově průzkumu, i když sám Berger zastává názor, že by se měly děti toto vše naučit až v mateřské škole (in Niesel, Griebel, 2005). Naším cílem je, jak na počátku školního roku, v průběhu, tak i na jeho konci, aby se dítě v mateřské škole cítilo příjemně a bezpečně. Podmínky adaptace korespondují s podmínkami celkové osobnostně orientované práce, které jsou obsažené v Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání. Do této oblasti zařazujeme podmínky materiální, psychosociální, personální a pedagogické, životosprávu dětí, organizaci chodu a řízení mateřské školy a neméně podstatnou spoluúčast rodičů.

Pokud bychom se zamýšleli nad tím, v čem mohou být podmínky materiální neboli věcné podporou dítěte, pak zde hrají roli prostory mateřské školy i uspořádání tříd, které umožňují skupinové nebo individuální činnosti. Poskytují též možnost pro chvíli oddechu v místě mimo hlavní dění, kde je dítěti umožněn klid, odpočinek a možnost sledovat situaci z povzdálí, přesto, že se necítí vyloučené ani ohrožené. Jak uvádí Kořátková (2014), jde o vybavení tříd, jenž je uzpůsobené dětem a tím má vzbuzovat dojem, že toto místo je vytvořené pro ně, atraktivně zařízené a bez větších omezení dosažitelné oproti prostředí domova, kterému „panují“ dospělí. RVP (2004) si klade za jeden z cílů, aby se prostředí mateřské školy stalo dítěti brzy bližším, což je možné podpořit aktivitou samotných dětí, kdy mohou vlastními výtvary upravit a ozdobit své okolí.

V podmínkách životosprávy je dbáno na denní režim, který je ale pružný, čím se mateřská škola snaží co nejvíce přizpůsobit potřebám jednotlivých dětí i dané situaci. Zařízení se snaží dítěti nabídnout dostatek volného času pro spontánní hru, pohyb venku i ve vnitřních částech mateřské školy a tím se opět předkládá možnost dítěti poznávat okolí, ve kterém má pobývat, hledat činnosti a předměty, které ho zaujmou, být aktivní nebo si odpočinout (RVP PV, 2004).

Pro uspokojení psychosociálních podmínek se snažíme s dítětem jednat takovým způsobem, aby mělo jako nově přichozí možnost i čas se postupně adaptovat na nové prostředí. Zažívalo klidné místo, kde se cítí bezpečně, může důvěřovat lidem kolem sebe a kam se rádo vrací plně pozitivního očekávání. Dítě by mělo cítit, že je mu nasloucháno, jeho postavení ve skupině je rovnocenné bez protěžování ani podceňování a že osoby, se kterými se setkává, ho podporují. Pedagog mu nabízí spoluúčast v dění

dané skupiny, kde jsou vnímány jeho názory a rozhodnutí a je vstřícně reagováno na jeho potřeby (RVP PV, 2004).

Organizace mateřské školy i dané třídy je uskutečňována tak, aby například při vstupu nově příchozího dítěte byl uplatňován individuální adaptační režim. Dále je tato podmínka vyhovující, jestliže: „*Děti nacházejí potřebné zázemí, klid, bezpečí i soukromí*“ (RVP PV, 2004, s. 34). Též aktivity, které jsou připravovány, by měly být vyvážené ve svém obsahu, přiměřeně náročné tak, aby dítě mělo možnost se zapojit, experimentovat, ale také, aby mohlo pracovat podle svého osobního tempa za počatou činnost dokončit (RVP PV, 2004).

Přesto, že se může zdát podmínka řízení mateřské školy pro naše téma nesouvisející, i zde najdeme postupy, které napomáhají tomu, aby se dítě cítilo v mateřské škole dobře. Ředitelka by svým vedením měla vytvářet klidné klima se vzájemnou důvěrou a tolerancí, protože v takové atmosféře pak také funguje celé zařízení. „*Pedagogický sbor pracuje jako tým, zve ke spolupráci rodiče. Plánování pedagogické práce a chodu mateřské školy je funkční, opírá se o předchozí analýzu a využívá zpětné vazby*“ (RVP PV, 2004, s. 35). Mateřská škola spolupracuje i s dalšími institucemi či odborníky, kteří pomáhají hledat řešení výchovných nebo vzdělávacích problémů dětí (RVP PV, 2004).

Co se týče podmínky personálního a pedagogického zajištění, vztahuje se tento předpoklad ke všem zaměstnancům, kteří přicházejí přímo či nepřímo do kontaktu s dítětem. Hlavní úloha však tkví na samotných učitelích a jejich osobnostních i profesních charakteristikách. Záleží na učiteli, jak se dokáže vcítit do každého dítěte, které prochází adaptací a jaké vybere postupy či metody, které by dítě podpořily v cestě k aklimatizaci. Proto je důležitá odborná kvalifikace zaměstnanců, spolupráce na základě jasně vymezených pravidel, možnost se dále vzdělávat a možnost zajistit dostatečnou pedagogickou péči, což souvisí s adekvátním nastavením služeb pedagogů, ale i potřebou komunikovat a řešit případné problémy s dalšími příslušnými odborníky (RVP PV, 2004)

Ohledně spoluúčasti rodičů na předškolním vzdělávání se pedagogové snaží porozumět jak dětem, tak samotným rodinám, aby mohly co nejlépe reagovat na potřeby obou nebo, aby lépe dokázali rozeznat i řešit vzniklé problémy ať už s adaptací nebo v průběhu celého pobytu dítěte v mateřské škole. Je pozorováno,

že pokud je rodičům umožněno v některých případech být se svým dítětem po dobu pobytu v mateřské škole, má tato situace velký vliv na zklidnění psychiky dítěte a nabytí pocitu bezpečí, přičemž další aklimatizace je snazší, dítě se může více soustředit na poznávání okolního prostředí a neskličuje ho strach z odloučení. Podle RVP PV (2004) mohou sami pedagogové vyzývat rodiče ke spolupráci a připomínat jim, že mají možnost zúčastňovat se programů iniciovaných mateřskou školou nebo navrhovat a plánovat aktivity či myšlenky k společnému řešení. Pro dítě je totiž tento pocit sounáležitosti, důvěry a otevřenosti velmi důležitý z hlediska jeho vlastního přijetí tohoto prostředí.

## 2 HRA

*„Hra je dobrovolnou spontánní činností a svobodným sebeuplatněním člověka.“* (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s.30) Jak autorka dále popisuje, obsahuje hra dvě roviny, přičemž na jedné straně se jakoby odchyľuje od skutečnosti, vymyká se z vážného života a na straně druhé se pomocí hry, přijímáním rolí přibližuje realitě, pomáhá pronikat do jádra problému a porozumět okolí i sobě samému.

### 2.1 Význam hry pro dítě

*„Komenský pokládal hru u nejmenších dětí za stejně důležitou pro jejich zdravý vývoj jako výživu a spánek“* (in Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 10). Pro člověka obecně je hra určitou formou odpočinku, zdrojem radosti, potěšení, uspokojení a relaxace. S tím souhlasí také Opravilová (2004, s. 4), na hry nahlíží jako na činnosti, které, přesto, že jsou tak rozmanité, mají společný znak- vyplňují volný čas, *„přinášejí radost a zábavu, trochu napětí a vzrušení i přijatelnou námahu a úsilí.“* Pro dítě však tato činnost má ještě další významy. Jak píše Kotásková (1987), hra je v předškolním věku převažující a nejpřirozenější činnost. Pomocí ní, předmětů a pomůcek se dítě učí zvládat situace skutečného světa, se kterým se prostřednictvím navozených podmínek seznamuje a získává zkušenosti. Také Mišurcová, Fišer, Fixl (1980) se ve své publikaci zmiňují, že hra umožňuje seberealizaci, příležitost projevit tvořivost, city, vytrvalost i vynalézavost. Proto není zcela nejdůležitější výsledek hry, ale její průběh. To, jaké nové nápady a postupy dítě objeví, zda u hry vytrvá nebo jestli se pokusí navázat kontakt a spolupracovat. Zároveň ale není zcela od věci hru sledovat a v případě, kdy se dítě setkává s problémy během tvořivého procesu, nenásilně zasáhnout či poradit. Pokud dítěti pomůžeme empaticky, tak aby muselo přemýšlet a zkoušet možnosti, podnítíme jeho zájem činností dokončit, což má pozitivní vliv na přípravu na školu i budoucí práci (Jirásek, Vančurová, Havlínová, 1983). Protože se člověk rozhoduje a jedná podle naučených vzorců a zkušeností, je důležité, aby dítě mělo dostatek příležitostí „jakoby si vyzkoušet a nacvičit“ situace právě ve hře a tím si v životě postupně dokázat správně vybírat z možností, které pro něj budou nejpříhodnější. Přínos hry tedy můžeme vidět jak v oblasti kognitivní, pohybové, tak i sociální (Mišurcová,



Fišer, Fixl, 1980). Tato pozitiva hry ve svých publikacích zdůrazňují a tím potvrzují smysl dětské hry také Koťátková (2005) i Holécyová (1961).

Podle mého názoru může mít hra i význam diagnostický a to z pohledu učitelky, přičemž to, jak si dítě hraje a jakou hru si vybírá, mnohdy nastíní osobnost sledovaného dítěte, jeho emocionální stav i vývojovou etapu. Podle toho může učitelka dále reagovat na jeho potřeby a podporovat jeho rozvoj ve všech oblastech. Protože hra přirozeným způsobem navozuje atmosféru pohody, bezpečí, nevtíravě odbourává bariéry mezi dítětem a dospělým, může navíc spontánně navozovat aktivitu dítěte. Myslím, že tato domněnka je potvrzena názorem Koťátkové v publikaci (2014), přičemž autorka vysvětluje, jak na základě pozorování volné hry dítěte můžeme dále zjistit jaký vhodný typ hraček máme pro dítě zvolit, jaký přístup a zájem máme o jeho hru projevit, zda do ní vstupovat i jak máme podpořit a ocenit jeho úsilí. Tímto tématem se zabývá také Kucharská (In Mertin, Gillernová, 2003), kde též pozitivně hodnotí hru dítěte a její sledování učitelem. Mimo jiné poukazuje na možnost získání povědomí o zkušenostech, prožitcích dítěte, které hra odráží.

## **2.2 Vývoj hry dítěte**

Hra, jak jsme se již seznámili výše, provází člověka po celý život, i když v každém vývojovém období zastává jinou úlohu a mění se i její forma a prostředky. Mišurcová, Fišer, Fixl (1980) podotýkají, že rozdílnosti ve hře nejsou způsobeny pouze věkovým obdobím, ale že každé dítě i stejného věku si hraje jinak. A to z důvodu vzájemných odlišností, tzn. jedinečnosti každého z nás a současně zde hraje roli způsob vývoje i výchovy.

Již v prvních vývojových etapách narozeného dítěte můžeme sledovat jednoduché prvky hry. Postupným rozvojem pohybové a smyslové oblasti se kojeneček začíná zajímat o své okolí, pomalu rozeznává předměty i tváře blízkých lidí, otáčí se za zvukovými podněty, především lidským hlasem a snaží se uchopovat věci kolem sebe. Nejčastěji jde o části těla svého nebo blízkých osob, které se k němu sklánějí. Proto bychom měli dítěti dopřávat vhodnou míru podnětů. Nejčastěji se setkáváme s hrami na schovávanou pod dečkou, plenou či jinou látkou, nejrůznějšími houpáním nebo říkankami typu „Paci, paci, pacičky“, které tyto děti přitahují a vytváří příjemnou atmosféru (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

Hra batolete se obohacuje o tvořivost a fantazii. Protože je v tomto období dítě už mnohem více pohybově zdatné, jeho hrové aktivity jsou velmi pestré. Batole je schopné poskakovat, pobíhat, koulet, stavět, uklízet, manipulovat s předměty, objevovat věci za zavřenými dvířky či v krabicích i se částečně obléci. Všechny tyto činnosti jsou pro něj relativně nové, atraktivní, tudíž má potřebu je neustále vyhledávat pro své uspokojení (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980). Tuto myšlenku potvrzuje *Koťátková (2005, s. 28)* „*Ve hře batolete je velká proměnlivost, ale i silná zaujatost, radost a neochota se svojí hrou přestat, také touha se k ní vracet a určité fragmenty z ní donekonečna opakovat*“. Přibližně ve druhém roce začíná dítě zvládat sestavovat jednoduché tvary, zajímá se nejen o hračky, ale i předměty ve svém prostředí, které se pokouší skládat i rozkládat (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980). V takovém případě můžeme sledovat, že již nejde o náhodné zacházení ani experimentování. Dítě uplatňuje více zkušeností i dovedností, dokáže se zaměřit ve svém zkoumání na větší celky a ve hře dochází k rozvinutějším cílům, tím se ze hry manipulační stává hra konstruktivní a z napodobivé námětová. Přes veškerou touhu objevovat si batole hraje ještě nejraději samostatně. Pokud jsou v jeho blízkosti jiné děti nebo dospělý, projevuje dítě spokojenost. Pozoruje jejich činnost, může se i inspirovat. Tím, že je batole ještě výrazně orientované na sebe, nedokáže přijmout cizí záměr hry (Koťátková, 2005). Jelikož se v tomto období prudce rozvíjí také řeč, batole má potěšení v jednoduchých říkadlech, hrách se slovy a písničkách (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

Odborníci shodně nazývají období mezi třetím až šestým rokem dítěte- tedy předškolní věk „zlatým věkem hry“. Dítě je při hře už velmi soustředěné a samotnou hrou jakoby vtažené do jejího jádra (Koťátková, 2005). Důležitým poznávacím znakem je, že „*Ve srovnání s předcházejícím vývojovým obdobím je hra předškolního dítěte obsahově bohatší a organizačně složitější*“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, s. 73, 1980). To znamená, že starší dítě vnímá mnohem více podrobností, které chce zařadit do své hry a zároveň do činnosti přistupuje více vrstevníků. Například při hře na maminku již dítěti nestačí pouze panenka, vyžaduje další pomůcky, jako jsou oblečky, hygienické potřeby, vanička, aby se o miminko mohlo starat, jak zmiňuje Mišurcová, Fišer, Fixl (1980). Autoři dále uvádějí, že by bylo však naivní, myslet si, že dítě předškolního věku se zajímá pouze o hry námětové. Jeho pozornost přitahují i další typy her, jako jsou hry konstruktivní, pohybové, dramatické i literární. Možná nejvydatelnější vývoj bychom

mohli zaznamenat v konstruktivních hrách. Zatímco dítě tříleté se ve stavbách pouští do řazení kostek na sebe a vedle sebe, postupem času se zaměřuje na stavbu ohrádek s dalšími doplňujícími předměty. Často se můžeme setkat se situací, kdy nám dítě sdělí cíl stavby, ale v průběhu celý záměr několikrát změní, protože nedokáže vyřešit nastalé potíže při stavbě nebo ho výtvar inspiruje k jinému dílu. Naopak v pěti letech již dítě dokáže mnohé překážky konstruování řešit a tím je pro něj hra zajímavá natolik, že se soustřeďuje na konečnou představu svého výtvaru. Po zhotovení je ale určitým způsobem jeho potřeba uspokojena, a tudíž si s dílkem mnohdy dále nehraje. Šestý rok přináší už vysokou úroveň konstruktivních dovedností. Dítě vytváří složité celky, při nichž rádo kombinuje více stavebnic i materiálů (Koťátková, 2005). Tento názor autorky mohu naprosto potvrdit ze zkušeností ve své praxi. Téměř každý den se setkávám se žádostí „mých“ předškoláků, zda si mohou půjčit polykarповu stavebnici, aby o chvíli později přišli požádat ještě o velké a malé plastové kostky. Stavby, které dokáží postavit mě nepřestávají udivovat. Ať jde o domky, hrady, autobus nebo dokonce loď, všechna díla jsou nesmírně nápaditá, propracovaná a není týden, kdy by děti svou stavbu nerozšířily a neobohatily o nějaký nový detail. Důležitým ovlivňujícím faktorem je zde postupná změna přístupu dítěte k vrstevníkům. V tomto období se pomalu vyvíjejí ze sdružující hry, kdy je více dětí schopno se dohodnout na atraktivním tématu, které následně zpracovávají každé podle sebe a jsou spokojené, hra kooperativní. „*Ta se začíná uplatňovat tehdy, je-li dětská schopnost komunikovat a porozumět druhému na dobré, pro děti uspokojivé úrovni*“ (Koťátková, 2005, s. 41).

### 2.2.1 Typy her

Hra je téma, kterému se vždy věnovalo mnoho odborníků, proto ani její dělení není jednoznačné, ale liší se právě podle jednotlivých pohledů autorů a jejich názoru, co ve hře považovali za významné. Přesto se například Mišurcová, Fišer, Fixl (1980) a Holéciová (1961) shodují v základním dělení na dvě skupiny podle pedagogického hlediska na hry tvořivé neboli volné a hry s pravidly. Hry tvořivé v sobě obsahují:

- **hry předmětové**, při nichž dítě využívá předměty, které se vyskytují v jeho okolí a manipulací s nimi získává nové zkušenosti i poznatky o jejich vlastnostech,

- **hry úlohové- námětové**, během kterých si děti tzv. hrají na někoho nebo na něco, přičemž rády využívají slůvko „jakoby“. Nejčastěji děti při těchto hrách napodobují dospělé, zvířata či jiné objekty, které je obklopují,
- **hry dramatizační**, které někdy nazýváme též snové. V představách dětí vznikají fantazijní děje, ožívají postavy i jejich prožitky. Často si vytvoří i fiktivní postavu, které přiřazují roli a v rámci hry s ní hovoří.
- **hry konstruktivní**, ke kterým dítě využívá jak přirozený tak umělý materiál, jakým jsou nejrůznější stavebnice, předměty a pomůcky připomínající realitu i přírodní materiál, jako je hlína, písek, šišky a jiné (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980). Holéciová (1961) podotýká, že právě konstruktivní hry významně rozvíjejí fantazii, pozorovací schopnost, paměť, myšlení i řeč.

Pokud bychom nechtěli volnou hru dělit, výstižné pojetí nalezneme též v publikaci Kořátkové (2005, s. 16-17). Zde je volná hra chápána jako „*taková činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými.*“ Druhou skupinou her, kterou jsme zmiňovali, jsou hry s pravidly. Nejčastěji uváděné dělení je na hry didaktické, jež rozvíjejí především rozumové schopnosti, pozornost, logické myšlení a vnímání, a na hry pohybové (Holéciová, 1961). V úvodu kapitoly jsme uvedli, jak rozmanité klasifikace her mohou vznikat podle zaměření odborníků, což dokazuje také třídění Opravilové (2004), v jejíž publikaci nalezneme uvedené dělení podle schopností, které hra rozvíjí, podle typů činnosti, podle místa, kde se hra uskutečňuje, podle počtu hráčů, podle věku i podle pohlaví. Mimo jiné bychom našli i hry se sociálním zaměřením, jakými mohou být hry pro rozvoj kooperace, hry kontaktní a další. Důležité však je, aby jakákoli hra s pravidly, kterou nabízíme dětem, neztratila ve svém jádru obecně platné znaky volné hry, které by měly zůstat respektovány. Mezi ně řadíme spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazie, opakování a přijetí role (Kořátková, 2005).

### 2.3 Sociální úloha hry v životě dítěte

Dítě se již od útlého věku seznamuje se vztahy s lidmi i s prostředím kolem sebe a proto otevřeně přijímá jak spontánní, tak záměrné sociální působení (Gillernová, in Mertin, Gillernová, 2003). Zejména hra je určitou nenásilnou formou sociálního kontaktu mezi dítětem a jeho okolím od ranného dětství. Hře je obecně přisuzována velká důležitost již od kojeneckého období, jak jsme se mohli dozvědět v předchozí kapitole, kde jsme si popsali herní aktivity dítěte dle jeho vývoje. Jak ale uvádí Kořátková (2014), v předškolním období se bohužel respekt ke hře razantně snižuje, přesto, že je stále jeho neodmyslitelným prvkem. Často se setkáváme s názory, že čas pro hru je zbytečný, a proto jsou předškolním dětem předkládány z pohledu dospělého důležitější činnosti. *„Naštěstí je hře přiznána odpovídající důležitost i ve zmiňovaném RVP PV, a to jak hře volné, dětmi spontánně vytvářené, tak hře dospělými nabízené, řízené a obsahující vzdělávací cíle“* (Kořátková, s. 189, 2014). Právě nejrozličnější hry mohou rozvíjet sociální dovednosti dětí i podporovat a kultivovat jejich citové projevy. Pomocí hry je podporováno sebepoznání dítěte, kooperativní chování, ale bezesporu jsou rozvíjeny i komunikativní dovednosti ve vztahu k dospělému a též k vrstevníkům (Gillernová, in Mertin, Gillernová, 2003). *„Hra vzniká z vnitřní potřeby a významně působí na život dítěte jak v oblasti kognitivní, tak v oblasti sociální“* (Kořátková, s. 19, 2005).

### 3 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Jak ve své publikaci uvádí Čáp (1993), dříve mateřská škola z nouze nahrazovala péči rodiny a to z důvodu zaměstnání matek. Až postupem času společnost objevila značný přínos této instituce pro děti předškolního věku. Stále bychom však měli mít na paměti, že mateřská škola má doplňovat rodinnou výchovu, nikoli zastupovat rodinnou péči. Zároveň by podle Matějčka (2013) nebylo odpovídající, abychom mateřskou školu vnímali jen jako přípravný stupeň školy na školu základní, jelikož z psychologického vývoje dítěte má právě od 3-4 let věku neodmyslitelnou funkci v přijímání vrstevníků i ostatních jedinců v širším okolí jako součást svého života, která ho provází i v dalších etapách vývoje. Od roku 1991 je mateřská škola společně se speciální mateřskou školou předškolními zařízeními fungujícími podle školského zákona, která mohou navštěvovat děti od tří do šesti let (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014). Organizace a řízení těchto institucí je ovlivňováno požadavky a pokyny MŠMT (Kořátková, 2014). V současné době je nabídka mateřských škol velmi rozmanitá. Společnost se snaží vyhovět dětem, ale i rodičům s nejrůznějšími potřebami, a proto existují mateřské školy veřejné, soukromé, speciální mateřské školy, církevní nebo čím dál více vyhledávané alternativní mateřské školy (Kořátková, 2014). Mimo škol s alternativním programem, mezi které řadíme Waldorfskou MŠ, MŠ Marie Montessori, Daltonskou MŠ, MŠ s programem Začít spolu, MŠ s programem podpory zdraví a Lesní mateřské školy, podléhají ostatní zmíněná zařízení povinnosti mít vypracovaný „Školní vzdělávací program“ - ŠVP a to podle svých podmínek a možností. ŠVP vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a vytváří základ pro práci učitelek a jejich výchovně vzdělávací působení na děti raného věku. Nynější přístup předškolního vzdělávání se snaží co nejvíce vnímat vývojové, kognitivní, sociální a emocionální potřeby jednotlivých dětí této věkové skupiny, respektovat je a v závislosti na nich s dětmi pracovat (in Kořátková, 2014).

Zmínili jsme se již, že jednotlivé mateřské školy si vytváří svůj školní vzdělávací program. Jak uvádí Kořátková (2014), v odborných záznamech bychom se mohli setkat také s pojmem školní kurikulum. Například Mateřská škola z našeho výzkumu pracuje podle ŠVP s názvem „Všichni pod jednou střechou“ a hlavní vizí

je dosáhnout cíle „Každý jsme jiný, ale dohromady tvoříme tým“. Škola se zaměřuje hlavně na vytváření a upevnování dobrých vztahů mezi dětmi i dospělými. Klade důraz na spolupráci, společné prožívání, práci v týmu, empatii a soucítění. Snaží se v dětech podporovat toleranci k názorům, zvykům, ale i menšinám a handicapům a respektovat odlišnosti ostatních. Vede děti ke schopnosti vyjádřit svůj názor, samostatně se rozhodovat a dokázat řešit konflikty. Jak škola ve svém programu uvádí, neméně důležitý je pro ně takový přístup, aby děti měly možnost zažít pocit úspěchu a radosti, čímž v dítěti posilují přiměřené sebevědomí. Mateřská škola umožňuje rodičům své děti adaptovat do MŠ i v průběhu školního roku. Rodiče mají možnost podle potřeb dětí upravovat svou přítomnost pro postupné prodlužování pobytu dítěte v MŠ. ŠVP této školy též zdůrazňuje svou otevřenost rodině dětí a to nejen v období adaptace nebo při problémech dítěte či rodiny, ale kdykoliv, kdy to nebude narušovat práci dětí ve třídě. Pro rozvoj nadání, zájmů dětí i vytváření kladných vztahů a příjemného prostředí poskytuje mateřská škola doplňkové činnosti jakými jsou výuka jazyků, plavecký výcvik, využívání vlastní keramické dílny, cvičení v tělocvičně, škola v přírodě, víkendové rukodělné dílny či vánoční posezení.

### **3.1 Mateřská škola speciální**

Mateřská škola speciální ve Strakonících pracuje s dětmi podle Školního vzdělávacího programu „My se máme rádi, my jsme kamarádi.“ Jelikož MŠ speciální navštěvují děti s mentálním postižením, popřípadě s kombinací vad, s postižením tělesným, smyslovým, autismem, epilepsií a s poruchami komunikace, je prostředí bezbariérově uzpůsobeno potřebám jednotlivých dětí, se skupinou je pracováno na základě diferenciací- každé dítě postupuje dle svých individuálních schopností a momentálních možností a zároveň panuje úzká a pravidelná spolupráce mezi MŠ speciální a Speciálně pedagogickým centrem (SPC), Pedagogicko psychologickou poradnou (PPP), pediatry a dětskými specialisty (především neurologem, dětským psychiatrem, rehabilitačním lékařem). Filozofií programu je rozvíjet dítě takovým způsobem, aby bylo v rámci svých možností vycházejících z druhu a stupně postižení co nejvíce soběstačné, dokázalo se zapojit do kolektivu, popř. do společnosti. Podmínkou je dále vytvářet pro děti bezpečné a příjemné prostředí bez bariér a základem výchovy zde není jen příprava na školu, ale i pro život ve společnosti

s osvojením základních hodnot. K těmto úkolům jsou využívány speciálně pedagogické metody:

- reedukace- postupy zaměřené na zlepšování činnosti postižené funkce
- kompenzace- zlepšování ostatních nepostižených funkcí
- rehabilitace

ŠVP mateřské školy speciální vychází z RVP PV, postupuje podle vytvořených tématických bloků s prvořadým přihlédnutím a přizpůsobením se možnostem jednotlivých dětí. Výchovně vzdělávací činnost je doplněna o péči:

- psychopedickou
- rehabilitační (canisterapie- uvolňování celkového svalového napětí,...., hipoterapie- aktivace svalových skupin, podpora svalové rovnováhy)
- individuálně i skupinově logopedickou (VOKS-výměnný obrázkový systém)
- surdopedickou (stimulace odezírání, rozvoj znakového jazyka,...)
- tyflopeditickou (rozvoj sebeobsluhy, prostorové orientace, posilování ostatních funkcí)
- dětí s poruchami autistického spektra (vytváření strategií a přístupů, přivýkání práci s tranzitní kartou)



## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4 FORMULACE ZÁKLADNÍHO PROBLÉMU**

V praktické části se budu zabývat otázkou adaptace dětí tří až čtyřletých, jejich chováním v novém prostředí mateřské školy a mateřské školy speciální. To znamená, že se pokusím zjistit, zda je možné adaptaci dětí na nové prostředí nějakým způsobem ovlivnit a jestli programy, které byly s dětmi uskutečněny, mohly mít příznivý vliv na adaptaci dětí.

## **5 CÍLE VÝZKUMU**

- 1) Zjistit, v čem vidí učitelky usnadnění adaptace dětí v běžné a speciální třídě MŠ.
- 2) Zjistit, zda děti v adaptační fázi pobytu v MŠ přirozeně vyhledávají a využívají možnosti spontánně si hrát a jaký typ hry převažuje.
- 3) Ověřit, zda vytvořené programy her pro usnadnění adaptace mohou mít vliv na začlenění dětí do skupiny.

## **6 VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

- 1) Jaké činnosti zařazují učitelky v běžné a speciální třídě pro zlepšení adaptace dětí v novém prostředí?
- 2) Jaké spontánní hry a hračky děti upřednostňují v adaptační fázi v obou vybraných třídách MŠ?
- 3) Jaké chování dětí ve vybraných třídách mateřských škol převládá při spontánních hrách?
- 4) Jaké typy her iniciovaných učitelkou byly v realizovaných programech dětmi nejlépe přijímány?
- 5) V čem byl učitelkami vnímán přínos programu pro usnadnění adaptace dětí?

## **7 POUŽITÉ METODY**

V akčním výzkumu ve dvou třídách běžné mateřské školy a MŠ speciální byly použity tyto metody:

- 1) Strukturované pozorování volné hry dětí při spontánních činnostech.
- 2) Vypracování, ověření a evaluace dvou programů zaměřených na podporu adaptace.
- 3) Polostandardizovaný rozhovor s učitelkami ze tříd, kde byly realizovány programy pro usnadnění adaptace v běžné a speciální MŠ.

## **8 VLASTNÍ PEDAGOGICKÝ VÝZKUM**

Výzkumné šetření proběhlo v přelomu září-října ve dvou třídách MŠ. V obou případech bylo pracováno vždy s jednou třídou MŠ. Věk dětí se pohyboval od 3 do 4 let. Jako první jsem navštívila MŠ Jílkova, poté jsem průzkum provedla v MŠ speciální ve Strakonících.

### **8.1 Plán pedagogického výzkumu**

Výzkum s dětmi jsem si rozvrhla v obou případech do 10 dnů. První tři dny jsem vždy věnovala strukturovanému pozorování volné hry a chování dětí ve třídě. Zda si hrají samy, vyhledávají kamarády, jaké si vybírají hračky nebo jestli pouze pozorují atmosféru ve třídě. Vše bylo zaznamenáváno do pozorovacích archů. V dalších 5-6 dnech byl realizován program her pro usnadnění adaptace. Činnosti byly zařazeny každý den dopoledne a byly vybrány s cílem zlepšení adaptace na prostředí MŠ. Byly zaměřeny na navázání a upevnění kladných vztahů mezi vrstevníky i s učitelkami a na rozvíjení komunikace s druhými. Ve zbylých dnech proběhlo opětovné pozorování skupiny, zaznamenání případných změn a chování dětí při volné hře.

Pro doplnění jsem zařadila polostandardizovaný rozhovor s učitelkami obou tříd, přičemž mé otázky směřovaly ke zjištění názoru učitelek na provedený program pro zlepšení adaptace a na jejich vlastní přístup v praxi ohledně adaptace dětí.

### **8.2 Analýza sledovaných skupin**

V čtyřtřídní MŠ bylo zapsáno 112 dětí a třídy byly věkově homogenní, působilo zde 8 pedagogů a 3 asistenti pedagoga. Ve třídě Berušek (dále jen skupina A) se na výzkumu podílelo 20 dětí (10 dívek a 10 chlapců). Třídu navštěvovaly tři děti cizí národnosti (Ghana, Ukrajina, Německo), které nemluvily česky. Učitelka se po příchodu dětí s každým přivítala, uvedla je do třídy a ptala se, zda ví, co by si chtělo ten den půjčit. Pokud se dítě nevyjadřovalo, pokusila se dítě vtáhnout do výběru nebo mu nabídnout některou z hraček s níž se snažila dítě motivovat komentovanou manipulací a nabízenými možnostmi využití, což se většinou alespoň na chvíli podařilo. V případě, že dítě přicházelo s pláčem nebo o nabízené hračky nejevilo zájem, dopřála učitelka těmto dětem možnost posadit se více stranou, kde jim tato pozice umožňovala sledovat dění kolem sebe a strávit změnu způsobenou přechodem

do nového prostředí. Děti pozorovala a ve vhodnou chvíli se pokoušela jim opětovně nabízet činnost, která by je mohla zaujmout. Po dobu mého pobytu v této třídě jsem se setkala se situací, kdy rodič měl možnost zůstat určitou dobu ve třídě v přítomnosti dítěte pro jeho pocit bezpečí a snazší přijetí nového prostředí. Dívka si zvykala velmi obtížně, nezapojovala se, nekomunikovala, stále plakala. Ve skupině bylo mezi dětmi pár výraznějších osobností, které měly určitou vůdčí pozici, a proto se kolem nich shromažďovalo vždy více dětí. Na druhou stranu zde bylo několik dětí, které zapojovaly málo, až téměř vůbec.

V celé MŠ speciální bylo zapsáno 35 dětí, ty byly rozděleny do tří tříd. MŠ je přidružena k základní škole praktické a základní škole speciální s nimiž sídlí ve společné budově. S dětmi pracovali 4 speciální pedagogové, 1 osobní asistent a 1 asistent pedagoga. Ve třídě Žabiček (dále jen skupina B) se účastnilo výzkumu 10 dětí (2 dívky a 8 chlapců) a působil zde 1 speciální pedagog a 1 asistent pedagoga. V této třídě bylo pracováno s dětmi s oboustrannou těžkou nedoslýchavostí, celkovým opožděným psychomotorickým vývojem, epilepsií, hypotonickým syndromem, těžkým deficitem řeči, opožděným vývojem, ADHD, s vývojovou dysfázií, poruchou pozornosti a aktivity, mikrocefalií. Vzhledem k jinému složení skupiny v této třídě byl trochu odlišný i přístup učitelky. Po příchodu měly děti již připravenou nabídku hraček na volném stolku, která se během dnů obměňovala. Děti se mohly možnostmi inspirovat. Některé z dětí byly schopné si hračku vybrat samy a hru určitým způsobem rozvíjet, jiné děti využívaly nabídku hraček, přičemž učitelka musela v úvodu možné využití ukázat a nakonec zde byly děti, kterým bylo nutné hračku i hru předložit, průběžně je motivovat a napomáhat jim. V této třídě se k možnosti pobytu rodičů s dítětem při adaptační fázi přistupuje spíše výjimečně. Zkušenosti z praxe učitelky ukázaly, že bez rodičů děti ve třídě spolupracují lépe.

### **8.3 Strukturované pozorování**

Hlediska strukturovaného pozorování byly sledovány v obou skupinách u jednotlivých dětí v průběhu tří počátečních dnů výzkumu, v časovém rozmezí 7:30-8:45 hod., přičemž pozorování bylo rozděleno po 15 minutách časové dotace pro spontánní hry dětí. Výskyt určitého chování byl zaznamenáván ve škále možností „ANO“, „SPÍŠE ANO“, „SPÍŠE NE“ a „NE“. Následně byly výsledky sumarizovány

po jednotlivých dnech. Odpovědi „ANO“ a „SPÍŠE ANO“ byly sloučeny pod pozitivní výskyt jevu a odpovědi „NE“ a „SPÍŠE NE“ byly řazeny pod negativní výskyt hlediska. Ve třídě běžné mateřské školy vznikala herní skupina přibližně mezi 7:45- 8:00 hod. Ve třídě mateřské školy speciální se herní skupina utvářela téměř v 8:00 hod. Vzhledem k tomuto zjištění můžeme shledat, že děti měly pro rozvíjení své hry či pokusům o navazování nových kontaktů v průměru 45 min. Pozdější i značně nepravidelné příchody dětí do tříd ovlivňovaly počet situací které mohly být sledovány a zaznamenávány.

### 8.3.1 Strukturované pozorování ve skupině A

	1. den		2. den		3. den		CELKEM	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Komunikuje s vrstevníky	30	17	29	13	26	21	85	51
Neverbálně reaguje na vrstevníky	15	32	18	25	8	39	41	96
Komunikuje s dospělým	42	6	36	8	30	17	108	31

Komunikace s vrstevníky ve skupině A byla myslím podle výsledků na příznivé úrovni. V průběhu tří dnů zde bylo vysledováno 85 situací, ve kterých spolu děti komunikovaly nebo se alespoň pokoušely navazovat určitý verbální kontakt. Druhý výsledek, který udává situace bez komunikace s vrstevníky (51) zahrnoval jednak děti zaujaté vlastní hrou (nevyžadovaly verbální kontakt) a dále několik dětí cizí národnosti, které zatím málo rozuměly česky, tudíž si spíše hrály samy.

Výsledky hlediska sledujícího neverbální reakce mezi vrstevníky poukazují výrazný rozdíl. Ve skupině docházelo k mnohem většímu množství situací, kdy děti nepotřebovaly vrstevníky neverbálně kontaktovat. Oproti tomu, v nižším počtu případů (41) na sebe děti reagovaly neverbálně. Jednalo se však spíše o negativní reakce, přičemž některé z nich vznikaly vlastně nedorozuměním v důsledku jazykové bariéry dětí cizí národnosti.

Ve výrazné většině událostí (108) komunikovaly děti s dospělým bez problémů, což svědčí o tom, že už některé děti s dospělým navázaly důvěrnější vztah. V menším

počtu situací (31) komunikace s dospělým příliš neprobíhala, to bylo zapříčiněno opět jednak jazykovou bariérou několika dětí, ale také nekomunikujícím děvčetem, které bylo nadměrně fixováno na matku.

	1. den		2. den		3. den		CELKEM	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Volí si samo námět a záměr hry	28	20	33	11	34	13	95	44
Volí si samo hračky	44	4	42	2	40	7	126	13
Hraje si převážně samo	27	20	16	27	20	27	63	74

Výsledky určující výskyt situací, v jaké míře si děti volily námět a záměr hry bez zásahu někoho druhého ukazují, že více se objevovalo kladných projevů (95). Druhý skóre (44) je nutné vysvětlit. Děti, které ráno přicházely mezi prvními většinou potřebovaly motivaci a naznačit možnosti využití od učitelky. To si vysvětlují tím, že přichází děti vzhledem ke svému věku si neuměly ještě se vším poradit a v aktuální chvíli neměly ani příliš možností způsob eventuální zacházení odpozorovat od ostatních.

Ať už šlo o volbu, kdy mělo dítě předem vytyčenou představu, co si chce v danou chvíli vypůjčit nebo ho zaujala hračka, kterou zpozorovalo u vrstevníků, samostatná volba hraček (126 x) během spontánních her nedělala dětem problémy. Ve druhém zanedbatelném počtu situací (13), kdy si děti hračku samy nevybíraly, šlo o případy, kdy dítě bylo špatně naladěno (př. stek po rodičích- nemělo zájem o hru) a proto učitelka tuto situaci řešila předložením nějakého typu hračky se silnou motivací, aby dítě nalákala a „vytrhla“ ze smutnění.

Číselný poměr hlediska, v jaké míře si děti hrály samy, není příliš rozdílný. Ve skupině byly děti živé, vřdčí, které ke své hře potřebovaly ostatní, ale i jedinci, kteří věděli, s čím si chtějí hrát a k tomu potřebovali pouze hračku a nějaké místo v ústraní, kde měli klid a na svou hru se mohli soustředit a plně ji rozvíjet (63x). Přesto tabulka vykazuje, že v této skupině se vyskytovalo více situací, kdy si děti samy nehrály (74).



	1. den		2. den		3. den		CELKEM	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Dovede postupovat podle pokynů	42	6	31	13	28	19	101	38
Iniciuje herní aktivitu	9	39	24	19	18	29	51	87
Pozoruje	30	18	21	22	27	20	78	60

Jak nám poukazuje tabulka, ve většině sledovaných momentech děti souhlasně přijímaly pokyny, které se snažily vykonat (101). Druhá hodnota, jenž prezentuje okamžiky, kdy děti nedokázaly využít instrukce, se opírá o schopnosti jednotlivých dětí. Zde totiž za nepřijímáním pokynů častěji stála jazyková bariéra několika dětí.

Sledované hledisko, v jakém rozsahu budou děti iniciovat herní aktivitu, vyšlo v četné míře negativně, tudíž, že v 87 okolnostech děti hru neiniciovaly. Vývojová úroveň skupiny (3-4leté děti) toto hledisko potvrzuje, přičemž bývá v tomto věku obvyklé, že si děti ještě hrají spíše vedle sebe než pospolu.

Výsledné hodnoty nejsou nápadně rozdílné, ale převažuje počet kladných úkazů (78), tedy, že děti pozorovaly své okolí. Což v některých případech lze vysvětlit vlivem věku dětí, jejich aktuálním rozpořením i individuálními osobnostními znaky.

	1. den		2. den		3. den		CELKEM	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Udržuje úzkou vazbu s učitelkou	14	34	13	31	8	39	35	104
Vyhledává blízkost vrstevníků a napod.	39	8	29	14	28	19	96	41

Tyto dvě hlediska spolu mohou do jisté míry souviset. To nevylučují ani výsledky. Vzhledem k tomu, jak tabulka prezentuje výsledky, v této skupině, děti ve velké míře (96x) vyhledávaly ostatní vrstevníky, čímž se dále podněcovala vzájemná nápodoba při hře a zároveň se snížily hodnoty případů, kdy děti měly jen v některých situacích potřebu kontaktovat učitelku (35). Těmi zde byly momenty, kdy na děti

z neznámých důvodů dolehl smutek z odloučení a v ostatních případech tuto hodnotu zvyšovaly děti, které měly potřebu učitelce opakovaně prezentovat své výtvary.

### 8.3.2 Strukturované pozorování ve skupině B

	1.		2.		3.		CELKEM	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Komunikuje s vrstevníky	15	7	17	15	11	9	43	31
Neverbálně reaguje na vrstevníky	11	11	12	20	5	15	28	46
Komunikuje s dospělým	18	5	24	8	16	4	58	17

Porovnáme-li výsledky hlediska „komunikace dětí s vrstevníky“, můžeme vidět, že komunikace se ve skupině uskutečňovala, zároveň však oproti tomu byl přibližně stejně vysoký počet situací, kdy komunikace neprobíhala. K tomuto výsledku je třeba vysvětlit, že v této skupině jsou děti s mentálním postižením, s opožděným vývojem řeči nebo četnými řečovými problémy, tudíž jejich celková úroveň komunikace je snížena.

Údaje v tabulce dokládají, že neverbální reakce nebyly ve skupině tak časté (28x). Je třeba uvést, že neverbální reakce zde zahrnují jak pozitivní hlazení tak negativní kontakty vzniklých při sporech nad hračkami, které byly častější. Tabulka dokládá, že neverbální kontakt se v této skupině příliš neuskutečňoval.

Pokud sledujeme hledisko „Komunikace s dospělým“ (v tomto případě s učitelkou), je jednoznačné, že ve většině situací (57) docházelo k bezproblémové komunikaci. Pouze v 17 situacích komunikace s učitelkou neprobíhala, přičemž důvodem bylo jak momentální soustředění dětí na hru, tak v jednom případě mentální postižení děvčátka, které nekomunikuje.

	1.		2.		3.		CELKEM	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Volí si samo námět a záměr hry	13	10	15	17	12	8	40	30
Volí si samo hračky	15	8	21	11	16	4	52	23
Hraje si převážně samo	12	10	19	13	10	10	41	33

Ve výsledcích hlediska, kdy jsme ve skupině B sledovali, jak si děti volí námět a záměr hry, nejsou ve výsledcích příliš markantní rozdíly. Tuto skutečnost je potřeba vysvětlit, že ve skupině B jsou děti, které z důvodu svého handicapu nejsou schopny aktivního výběru, ale jsou zde také jedinci, kteří svými rozumovými schopnostmi činnosti tohoto typu zvládají.

Údaje této tabulky naznačují, že ve většině případů (52) si děti vybíraly hračky samy. Tomuto napomáhala nabídka hraček, kterou dávala učitelka k dispozici na jeden volný stůl a na dětech záleželo, zda se nechají inspirovat nebo si zvolí hru dle vlastního výběru. Bohužel některé děti nebyly schopné si hračku vybírat, a potom přebíral aktivitu pedagog nebo asistent a na dítě individuálně působily, aby nezůstalo pasivní.

Ve 33 případech dokázaly děti rozvinout hru s vrstevníky, ale ve větším počtu příležitostí (41) si děti hrály samy. S přihlédnutím k věku, si v této vývojové fázi hraje dítě samo nebo dvě děti vedle sebe, což naše výsledky mohou potvrzovat.

	1.		2.		3.		CELKEM	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Dovede postupovat podle pokynů	17	6	26	6	20	0	63	12
Iniciuje herní aktivitu	9	13	6	26	6	14	21	53
Pozoruje	17	6	22	10	14	6	53	22

V převážné většině činností (63) děti dokázaly postupovat podle pokynů. Oproti tomu, pouze ve 12 příležitostech nebyly schopny instrukcí využít. Zde šlo o děti s mentálním postižením, jejichž úroveň rozumových schopností neumožňuje instrukce přijmout a zpracovat, místo hry se spíše oddávají bezúčelným pohybům a stereotypním projevům.

Podle výsledků byl pouze ve 21 příležitostech zaznamenán pokus o iniciování herní aktivity. Opět musíme uvést, že o tyto kontakty se pokoušely většinou děti bez mentálního poškození (např. chlapec se sluchovým postižením a dítě s mnohočetnou patlavostí). V ostatních případech (53) děti nebyly schopny vlastní iniciativy.

Další oddíl tabulky vyhodnocuje výsledky, do jaké míry děti ve skupině v průběhu spontánních her pozorovaly. Pozorování je pro dítě přirozenou činností, při které získává nové podněty a může vést i k napodobování. Dítě si tímto způsobem mapuje prostředí a přijímá důležité informace. To naznačuje 53 uvedených situací, kdy děti spontánně pozorovaly vrstevníky při hře, zaujaly se novým zvukem či hračkou. V dalších 22 situacích už neprobíhalo pouze pozorování, ale už se vyvíjela aktivnější hra.

	1.		2.		3.		CELKEM	
	+	-	+	-	+	-	+	-
Udržuje úzkou vazbu s učitelkou	6	17	11	21	6	14	23	52
Vyhledává blízkost vrstevníků a napodobuje	20	3	17	15	13	7	50	25

V průběhu pozorování bylo viditelné, že v mnoha momentech (52) se některé děti při hře již projevovaly spontánně, radostně, pokoušely se rozvíjet hru a navazovat kontakty s kamarády. V jiných situacích (23) však ještě bylo evidentní, že určité děti stále ještě udržovaly úzkou vazbu s učitelkou. Například, když do třídy vstoupila „návštěva“, když musela zůstat spojená dvě oddělení a nebo při unáhlených snahách vrstevníků o sblížení. V tu chvíli hledali tito jednotlivci v učitelce oporu, sami neuměli reagovat, byli nejistí až bázlivi. Tím, že učitelka vlídně a laskavě poskytovala pocit

jistoty a bezpečí, dá se očekávat, že změny v jeho okolí bude postupně přijímat lépe. Napomoci by mohlo právě i zařazování her na posílení vztahů ve skupině.

Tabulka dokládá, že v poměrně velkém počtu případů děti vyhledávaly vrstevníky (50). Toto hledisko souvisí například i s dalšími hledisky jako „pozorováním“ nebo „udržováním úzké vazby s učitelkou“. Bylo možné sledovat například některé děti s mentálním postižením, jak je uklidňovalo a uspokojovalo být i nečinně v blízkosti vrstevníků a moci sledovat jejich činnost. Vlivem tohoto sblížení se spontánně oslabovala přílišná vazba na učitelku. U druhého výsledku- 25 situací, kdy děti vrstevníky vyhledávaly v menším měřítku či vůbec, jsme mohli opět pozorovat, že některé jedince hra natolik pohltila nebo se na ni soustředili, čímž neměli v danou chvíli potřebu vyhledávat něco dalšího.

## **8.4 Realizace programů a jejich reflexe**

Realizace programů následovala v obou skupinách po třech dnech, kdy bylo prováděno strukturované pozorování. V dopoledním čase byla zařazována vždy jedna aktivita denně po dobu 5-6 dnů.

### **8.4.1 Program ve skupině A**

#### **1. den**

**Cílové zaměření:** posílit pozitivní vztahy ve skupině, zvykat si na přijímání fyzického kontaktu, prohlubovat znalost jmen dětí ve třídě

**Pomůcky:** maňásek- krték

**Obsah:** Děti seděly před učitelkou volně na koberci a společně jsme se přivítali s maňáskem krtkem. Krték si s dětmi povídal, ptal se jich, zda také mají dvě ruce jako on a jestli ví, co všechno mohou ruce dělat. Následně maňásek vedl děti k napodobování (mával jednou i druhou tlapkou, zakrýval si oči, ústa, nos, bradu, hladil hlavu a tváře,...). To vše děti prováděly s ním. Poté jsme se společně posadili do kruhu, krték se postupně zastavoval u jednotlivých dětí a říkadlem vyzýval ostatní spoluhráče, aby mu poradili, jak se vybraný kamarád jmenuje „*Řeknete mi, kdo to je? Jak se ten/ta kluk/holčička jmenuje?*“ Některá jména děti pohotově odpověděly, některá si hned nevybavily, a proto jsme jim s krtkem napověděli počáteční písmeno či slabiku. S touto malou dopomocí už děti všechna jména uhodly. Když se tedy krték dopátral jména

daného dítěte, pohládl jej tlapkou a pozdravil se s ním „Ahoj, Adámku“. V závěru se krtek s dětmi rozloučil, všechny děti pochválil a společně jsme si zatleskali.

**Reflexe:** Volba maňáska pro motivaci se ukázala jako velmi vhodná, krtek vzbudil zájem dětí, s chutí se zapojovaly, v průběhu celé hry A1 byly aktivní. Všichni se těšili, až přijdou na řadu a budou krtekem osloveni. Kontakt s maňáskem jim byl příjemný, pohládit se nechali i ostýchavé děti. Celkově hra navozovala pohodovou atmosféru a vstřícnost. Bylo mobilizováno myšlení dětí při určování jmen, přičemž do centra pozornosti se dostaly i děti, které jsou pasivnější a ve skupině se příliš neprojeví. Tato hra byla kladně přijata, splnila úkol, který jsme si stanovili. **viz příloha A1**

## 2. den

**Cílové zaměření:** „Uvědomit si, jak se jednotlivé děti jmenují, jak kdo vypadá, sblížit se, vytvářet pozitivní, přátelskou atmosféru.“ (Kořátková, 2005, s.92)

**Pomůcky:** menší míček s naznačeným obličejem (oči, ústa), košíček, šátek

**Obsah:** Společně s dětmi jsme vytvořili kruh, přičemž jsem jako slovní doprovod použila říkanku „*Ať si holka nebo kluk, udělej tu semnou kruh. Naučím tě rovně stát, ať si spolu můžem hrát*“. V kruhu jsme se posadili a následně jsem využila momentu překvapení a představila dětem míček s vytvořeným obličejem jako skřítko Zvídálka. Vysvětlili jsme si a ukázali pravidla, jak míček pošlu kutálením k některému z dětí, přičemž se jej Zvídálek zeptal: „*Jak se jmenuješ?*“ Dítě odpovědělo, uvedlo své jméno, které jsme s ostatními ještě společně vytleskali. Poté mi dítě kutálením míček vrátilo zpět. Hra se opakovala s obměnami dětí, až jsme se všichni vystřídali. Na závěr se Zvídálek rozloučil s novými kamarády, děti mu zamávaly a Zvídálek usnul v košíku pod šátkem. **viz příloha A2**

**Reflexe:** Organizaci usnadnila doprovodná říkanka, která děti nalákala k rychlejšímu vytvoření kruhu. Napjatě očekávaly, co se objeví v košíku. Zaujalo je také, když objevily, že má míček obličej a těšily se, ke komu se zakutálí. Hra probíhala svižně a děti pohotově reagovaly. Protože bylo dětí na vystřídání hodně, zařadila jsem několik obměn při rytimizaci jmen (takže jsme pleskali o zem, o stehna, o kolena, ramínka, apod.). Úkol byl naplněn, míček stylizovaný do skřítko Zvídálka i vtipné obměny rytimizace na tělo děti radostně naladily. Myslím, že z pohledu akčního výzkumu byla

tato hra pro děti přínosná a splnila své opodstatnění. Děti při ní měly možnost poznat i jména kamarádů, kteří jinak unikají jejich pozornosti.

### **3. den**

**Cílové zaměření:** Sebeovládání, soustředění pozornosti

**Pomůcky:** pěnové podložky- barevné kytičky

**Obsah:** Na koberci jsem rozmístila barevné podložky- kytičky a vyzvala děti, aby se každé na jednu posadilo. Navázala jsem na předchozí den, kdy jsme si na zahradě zkoušeli uvít věneček a děti jsem motivovala tím, že takový podobný věneček si uvijeme i nyní. Procházela jsem mezi sedícími dětmi a zpívala popěvek (**viz příloha A3**). Při zazpívání závěrečného verše „*Jaké jméno máš?*“ jsem se zastavila u jednoho dítěte, které jsem pohladila. Když uvedlo své jméno, přizvala jsem ho veršem „*Tak pojď mezi nás.*“ a dítě se mohlo připojit ke mně za ruku. S opakováním otázky „*Jaké jméno máš?*“ jsme postoupili ještě k několika dalším dětem. Píseň jsme zpívali ještě několikrát a postupně jsme připojili všechny děti do „hada“, až jsme „uvinuli“ a spojili do kruhu celý věneček. Protože jsme měli radost, že se nám kruh „věneček“ nakonec podařil, zavolali jsme si: „*Hurá.*“

**Reflexe:** Při organizaci byly velmi dobře a účelně využity podložky- květiny, tímto měly děti přehledně určené místo k sezení a zároveň květiny navzovaly motivaci hry. K pochopení hry přispěla i názorná ukázka pletení věnečku zařazená v předchozím dnu. Utváření dlouhé řady dětí při „uvíjení“ věnečku bylo pro děti zřejmě poněkud zdoluhavé, přesto, že jsem se snažila zkrácenými verzemi průběh trochu urychlit. Některé děti neudržely pozornost, až došlo na chvíli k rozpojení „věnečku.“ Hladkému průběhu by příště možná napomohlo zapojování do dvou řad současně, čímž by se průběh hry ještě urychlil a mohlo by se předejít rušivým projevům.. Podle mého mínění této věkové skupině odpovídá, že děti v tomto věku neudrží pozornost dostatečně dlouho a proto došlo k malému zádrhelu v závěru hry. Zvýšenou motivací se nám podařilo hru dokončit. Soustředění pozornosti se v první části hry podařilo, děti na podložce seděly v klidu, se zájmem čekaly, až budou osloveny. V dlouhé řadě dělalo sebeovládání některým dětem potíže, proto by bylo vhodné dále tuto schopnost rozvíjet a prohlubovat. Většina dětí hru přijala, podstata hry byla naplněna, bohužel konec hry ovlivnilo rušivé chování dvou chlapců.

#### **4. den**

**Cílové zaměření:** Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavost a radost z objevování), podněcovat k hledání různých možností a variant

**Pomůcky:** bílé prostěradlo, bubínek

**Obsah:** Povídali jsme si s dětmi o tom, jaké je venku počasí a jak se může pokazit. Vysvětlili jsme si, co je to mlha, jak se v ní pohybovat, abychom do nikoho nenarazili. Vyzkoušeli jsme si pomalou, obezřetnou chůzi s předpaženými rukama i přivřenými očima. Takto jsme chodili v rytmu bubínku doprovobeným slovy „bílá mlha, bílá mlha,...“. Po silnějším úderu do bubínku a zavolání „bílá tma“ děti zaujaly polohu podpor klečmo se skloněnou hlavou. Poté jsem přikryla jedno z dětí bílým prostěradlem- mlhou a vyzvala jsem ostatní děti k probuzení, aby vypátraly, který z kamarádů jim v mlze zmizel. Děti s radostí hádaly jméno zakrytého spoluhráče. Když se nedařilo jméno uhodnout, dávala jsem malé nápovědy popisem podoby dítěte. Poté měly děti radost, že totožnost dítěte správně určily. Děti bavilo i postupné odkrývání schovaného dítěte, abychom si potvrdili správnost našeho mínění. Opakování hry jsme zpestřili zakrytím dvou dětí současně. **viz příloha A4**

**Reflexe:** Tato hra děti nadchla. Velmi rychle pochopily pravidla, bez problému se nechávaly zakrývat prostěradlem- mlhou, poněkud složitější pro ně bylo uhodnout, kdo z velké skupiny kamarádů „zmizel“ (je schovaný pod prostěradlem). Slovní nápověda učitelky splnila svůj účel a vedla ke zdárnému završení hry. Jedna dívka se aktivně nezapojila, ale průběh hry sledovala. Nesnažili jsme se ji do hry nutit, protože úspěchem bylo i to, že nevyhledávala ústraní, neplakala a pozorovala vrstevníky.

#### **5. den**

**Cílové zaměření:** Vnímat fyzický kontakt s druhými, přijímat jej jako přirozený a příjemný, posilovat spolupráci

**Pomůcka:** tuba lepidla, papír a obrázek, „kouzelná krabička“, bubínek

**Obsah:** S dětmi jsme se posadili do kruhu. Jako motivaci jsem využila lepidlo, papír a obrázek, které jsem postupně vybírala z „kouzelné“ krabičky. Motivační hádanka zněla: „Víte, co umí udělat lepidlo?“, děti odpovídaly, následovala ukázka, na papír jsem nalepila malý obrázek. „*Také my si zahrajeme na lepidlo*“. Ukázali jsme si zatím



každý na svém těle, jak „slepíme“ např. své dva prsty, prst a bradu, dlaň a ucho, loket a koleno, ...vše samozřejmě pouze „jako“ (bez použití skutečného lepidla). Poté jsme se volně procházeli po prostoru herny za doprovodu říkanky: „*My chodíme, chodíme, copak k sobě slepíme?*“ Na signál ťuknutí bubínku jsem určila část těla, kterou se děti „přilepí“ do dvojice ke kamarádovi (bříšky, koleny, čely, zadečky,...). V průběhu hry nastávaly komické situace, když se děti snažily „přilepení“ realizovat, všichni jsme se při tom hodně nasmáli. **viz příloha A5**

**Reflexe:** Organizace v úvodní části (komunikační kruh, pomůcky i názorná ukázka) napomohly dětem k pochopení pravidel hry, zaujalo je experimentování s vlastním tělem při „slepování“. Když následně některé z dětí reagovalo nejistě, názorně jsem mu úkon předvedla, a tak jsme společně splnili zadání, ostatní děti nás napodobovaly. Po několika opakováních už zvládaly realizaci samy. Pozitivní atmosféra v průběhu hry byla důkazem toho, že hra děti těšila, vzájemné kontakty jim byly příjemné, navíc musely pružně reagovat při výběru dalších nových partnerů, což děti prováděly zcela spontánně. Při provedení jednotlivých úkonů na sebe děti vzájemně dobře reagovaly a byla na nich vidět radost z vydařeného společného výsledku. Hru si děti oblíbily. Některé děti, které se ve skupině fixovaly pouze na jednoho kamaráda, byly touto aktivitou nenásilně uváděny do situací, kdy musely vytvořit dvojici se spoluhráčem, který byl momentálně nejbližší a tím spontánně navazovaly nové kontakty.

## **6. den**

**Cílové zaměření:** Soustředit se na spolupráci, která vede k realizaci úkolu, navozovat příjemné společné prožitky, reagovat na pokyny učitelky, dokázat společně sladit pohyb

**Pomůcky:** padák, míč, kazeta s relaxační hudbou, přehrávač

**Obsah:** S dětmi jsme vytvořili kruh, posadili jsme se. Uvnitř kruhu jsem začala rozbíjet překvapení- barevný silonový padák s úchyty. Děti se zájmem očekávaly, co jim bude nabídnuto. Po rozložení jsme obdivovali barevnost, poznávali hebkost materiálu, zdůraznili jsme si, že s padákem manipulujeme jemně a opatrně, aby se nepoškodil. Poté jsme se posadili do dřepu, děti uchopily padák po obvodu a společně jsme se pokoušeli padák rozpožehovat. Nejprve jsme napodobovali malý větřík- pouze mírný pohyb padáku vzhůru a dolů. Potom jsme ve stoji zvětšili pohyb padáku až do vzpažení- jako při silnějším větru. Další variantou pohybu byla chůze po kruhu

za doprovodu říkadla „Kolo, kolo, mlýnský.“ Když děti pohyb zvládly, položila jsem na plochu padáku menší míč. Upozornila jsem děti, že prudkým houpáním nám míč uteče, a tak jsme se snažili, aby nám míč nevypadl z padáku na zem. Spontánní radost z pohybu míče děti natolik rozdováděla, že se nám nepodařilo míč udržet na ploše padáku a několikrát nám vypadl, proto jsme přešli ke klidnější variantě, kdy jsem vybrala část dětí, které se položily pod padák a pustila jsem relaxační hudbu. S ostatními dětmi jsme jemně pohybovali padákem tak, abychom vytvořili příjemnou atmosféru pro ležící kamarády. Postupně jsme se pod padákem všichni vystřídali. **viz příloha A6**

**Reflexe:** U této aktivity jsem velmi pečlivě promýšlela organizaci i řazení jednotlivých variant, byla jsem si vědoma, že tato atraktivní pomůcka děti nadchne, ale zároveň strhne k euforii. Kladnou roli zde také hrál moment překvapení, střídání rušných a klidových částí i využití relaxační hudby. Myslím, že z hlediska zaměření dne byl cíl naplněn. Vzájemná spolupráce dětí byla zásadní podmínkou pro rozpohybování padáku, což se v převážné většině dařilo. Společný úspěch při zajímavém a netradičním zážitku ještě umocňoval úžasný estetický dojem, společné nadšení i tajuplný prožitek ve skrýši pod padákem. Děti byly touto hrou nadšeny, zcela se oddaly radostné atmosféře, dokonce se nechalo nalákat k zapojení i děvčátko, které jindy pasivně pouze pozorovalo, často plakalo a odmítalo nabízené kontakty. Také podle odezvy učitelek byla tato ukázka pro ně inspirací a vítaným podnětem pro častější zařazování do budoucna.

#### **8.4.2 Program ve skupině B**

##### **1. den**

**Cílové zaměření:** spolupracovat s ostatními, pochopit stanovená herní pravidla a pokoušet se je dodržovat, chovat se citlivě a ohleduplně k druhému

**Obsah:** Děti jsme před hrou na kolotoč motivovali pouťovými atrakcemi, které právě navštívily město. Vytvořili jsme kruh, v němž se děti držely za ruce a chodily v daném směru za doprovodu říkadla. Podle obsahu říkadla měnily rychlost chůze, postoj i polohu- střídaly dřepy a výskoky se vzpažením. V závěru hry říkadlo vrcholilo poskoky kolem své osy doprovázené tleskáním. **Viz příloha B1**

**Reflexe:** Hra byla zvolena adekvátně k věku i mentální úrovni dětí ve skupině. Děti pravidla snadno pochopily a přijaly. Na doporučení učitelky skupiny B jsem chlapci se

sluchovým postižením předložila obrázek kolotoče pro upřesnění jeho představy a během hry jsem výrazněji artikulovala slovo ko-lo-toč, aby chlapec lépe porozuměl souvislosti. Dále mě učitelka upozornila, že pro chlapce s epilepsií nesmí být točení v kruhu příliš prudké a intenzivní (nebezpečí záchvatu). Nikdo neodmítl kontakt s kamarády a všichni radostně a pohotově reagovali na pokyny učitelky i říkadla. Všechny dílčí úkoly cílového zaměření byly tímto naplněny. Děti se nenásilně zbavovaly ostychu, zároveň si osvojovaly nové pohybové dovednosti a seznamovaly se s novými pojmy. Navíc celá pohybová aktivita probíhala v pohodové a radostné atmosféře, všechny děti byly pozitivně laděny.

## 2.den

**Cílové zaměření:** porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad, zacházet šetrně s pomůckami, hračkami, pokoušet se ovládat a usměrňovat své emoce , nejednat impulzivně dle vlastních pohnutek, brát ohledy na druhé

**Pomůcky:** 3 plyšoví medvídci

**Obsah:** V úvodu bylo využito momentu překvapení ukázkou velkého plyšového medvěda. Předvedli jsme si, jak medvěd chodí, sedí a spí. Byly vybrány tři děti, každé se posadilo se svým medvídkem ve středu kruhu a napodobovalo spánek- zavřelo oči. Ostatní děti současně vytvořili kruh okolo medvídků a následně za doprovodu říkadla chodily dokola a pohybově naplňovaly obsah říkadla- podupávaly, tleskaly do rytmu. V závěru hry „2B“ přiložily ruce k ústům a zavoláním: „Medvědě, vstávej“ probudily medvídky. Děti (medvídci) ze středu vystoupily a vyhledaly si kamaráda v kruhu, jemuž předaly svoji plyšovou hračku a tím je vyzvaly k převzetí role. Hra se opakovala do vystřídání všech dětí. **Viz příloha B2**

**Reflexe:** Z hlediska organizace byla hra pro děti dobře přehledná, snadno se orientovaly, kdo má v danou chvíli hlavní role. Toho jsme docílili využitím plyšových hraček, které byly použity pro názornost i motivaci, děti si takto mohly vytvořit konkrétní vizuální představu. U starších dětí či v běžném typu mateřské školy by nemuselo být nutné hračku používat, děti samy pochopí a přijmou svoji roli medvěda. Na základě těchto postřehů jsem došla k závěru, že hra „Na medvěda“ může velmi dobře naplňovat cíle adaptace dětí v novém prostředí. Děti se spontánně zapojovaly, s potěšením naplňovaly princip hry, byly natolik zaujaté činností, že jejich zábrany ustupovaly do pozadí a nedělalo jim problémy kontaktovat i respektovat kamarády. O tom, že si hru oblíbily svědčí i fakt, že požadovaly opakování hry a přály si ji zařadit i v následujících dnech.

## 3. den

**Cílové zaměření:** aktivizovat, postupně si prohlubovat schopnost sebeovládání

**Pomůcky:** tácek se zrnky obilí, malá lavička

**Obsah:** Než se děti začaly seznamovat s novou hrou (**viz příloha B3**), předložila jsem jim tácek se zrnky obilí a společně jsme přemýšleli, pro koho mohou být připravena. Následně jsme napodobovali ptáčky, zkoušeli jsme ze špetky prstů tvořit zobáček a učili

jsme se zobat zrníčka. Po této předehře jsme si určili jedno dítě do role hlídače, který sedí na lavici a místo hlídání spí. Ostatní děti napodobovaly vrabečky a poskakovaly na druhé straně herny. Zde jsme s učitelkou dohlížely, aby dítě se špatnou koordinací neposkakovalo v blízkosti skříňky či stolu (nebezpečí pádu). Postupně předváděly podle básničky zobání zrníček a volaly na hlídače: „*Hlídači, vstávej.*“ Ten po probuzení vyběhl a snažil se chytit některého z vrabců-dětí. Chycené dítě se stalo hlídačem a hra se několikrát opakovala. V průběhu hry byla zdůrazňována ohleduplnost a bezpečnost při běhání i poskakování, aby chytání vrabečků nebylo příliš útočné či omezující. Pochvalou jsme oceňovali přiměřený přístup a posilovali tak vhodné chování.

**Reflexe:** Podle mého názoru patří tato hra svou strukturou již mezi náročnější, protože předpokládá u dětí určitý stupeň sebeovládání. Volný pohyb dětí po ploše může navozovat pocit nevázanosti a dávat prostor pro rozpustilost až nekázeň. V této situaci jedno dítě (nesmělé) nechtělo přijmout roli hlídače. Zřejmě byl pro něj tento okamžik málo přehledný a netroufalo si na hlavní roli. Tuto překážku jsme vyřešili tím, že původní hlídač pokračoval v chytání a vybral jiné dítě. Skupina na tuto verzi bez problémů přistoupila, zmiňované dítě se uklidnilo a spontánně pokračovalo v již zvládnuté roli vrabečka. V průběhu hry si děti osvojily některé nové poznatky ze života ptáků, o jejich těle, potravě a pohybových projevech. Také se učily vnímat pravidla pohybu v prostoru a reagování na spoluhráče. Aktuální situace byla příkladem, že společně můžeme kamarádovi pomoci vyřešit případný problém a nikdo se nikomu neposmívá. Většinou dětí byla hra přijímána dobře, ale předpokládá, že učitelka bude dle potřeby pružně usměrňovat průběh hry a reagovat na případné konflikty a pomáhat je dětem řešit.

#### **4. den**

**Cílové zaměření:** záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost, postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí, prožívat radost ze zvládnutého a poznaného, vytvářet návyky jako jsou ohleduplnost k ostatním a ochota se rozdělit

**Pomůcky:** balónek, medový perníček, opička s činelky, šátek

**Obsah:** Činnost (**viz příloha B4**) byla motivována probíhající poutí ve městě. Využili jsme momentu překvapení, kdy jsme postupně poznávali předměty (dárky) koupené na pouti. Nejprve jsme si ukázali pod šátkem balónek. Děti se učily s ním jemně

manipulovat, předávat kamarádovi, napodobovaly nafukování. Druhým dárkem bylo perníkové srdíčko. Děti obdivovaly jeho zdobení, líbilo se jim přivonět k perníkové vůni a dbali jsme, abychom křehké pečivo neponičili. Třetím překvapením byla opička s činelky. Děti tato zvuková hračka nadchla, měly možnost postupně si všichni vyzkoušet, jak opička hraje a poslechnout si zvuk činelků. Během manipulace s hračkami měly děti úkol předat dáreček kamarádovi podle vlastní volby nebo podle pokynů učitelky. Následně jsme hračky uschovali pod šátek a jednotlivé děti poznávaly hmatem zakryté předměty. Tyto hádanky nalákaly k vystřídání všechny děti.

**Reflexe:** Organizace této aktivity odpovídala mateřské škole speciální, tudíž s menším počtem dětí, přičemž si mohly všechny děti jednotlivé předměty osahat a vyzkoušet. (V běžné mateřské škole by bylo zřejmě nutné hru organizovat jinak s ohledem na větší počet dětí). Pozornost dětí byla aktivizována rozmanitými smyslovými podněty (zrakové, hmatové, čichové i sluchové), které zároveň mobilizovaly myšlení, představivost a dokonce vedly děti k touze sdílet právě poznané. (Chlapec D. nadšeně dával kamarádům přičichnout k voňavému perníčku). Myslím, že tato hravá činnost velmi výrazně napomáhala k propojení vrstevníků ve skupině. Bylo viditelné, že společný prožitek navodil vzájemnou vstřícnost a všechny děti příjemně naladil.

## 5. den

**Cílové zaměření:** začlenit se do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky, podporovat sbližování a vzájemné přijetí dětí

**Obsah:** S dětmi jsme se posadili do kruhu. Na úvod jsem zazpívala popěvek „*Hledám tě, volám tě, pojd' si semnou hrát.*“ Procházela jsem mezi dětmi a pohlazením a úsměvem jsem naznačovala vzájemný kontakt. Vysvětlili jsme si, že se děti budou procházet po prostoru za doprovodu popěvku. Když zpěv dozní, učitelka zavolá, koho budeme vyhledávat př. „*Kde je Jiříček?*“ Všechny děti se rozhlédnou po skupině kamarádů. Až uvidí pojmenované dítě, přistoupí k němu a pohladí jej. Zdůraznili jsme si, že je důležité, aby dotyk byl kamarádovi příjemný. Hru (**viz příloha B5**) jsme několikrát opakovali. Nejprve jsme vybírali jména dětí, které jsou smělejší, aby jim zvýšená pozornost vrstevníků nevadila. Teprve v dalších opakováních jsme volili děti ostýchavější. V průběhu hry učitelka skupiny B taktně napomáhala v orientaci chlapci

se zrakovým postižením a děvčátku s mentální retardací, kteří by se splněním úkolu měli problémy.

**Reflexe:** Při této hře jsem měla pocit, že pravidla byla pro některé děti nadměru volná, málo konkrétní. Příliš volnosti a nutné samostatnosti vedlo u několika jedinců k pocitu nejistoty. Tento rys byl v kontrastu s jednáním dětí dominantních, které si tuto situaci užívaly a chtěly být vybírány opakovaně. Pokud bych hru zařazovala příště, pokusila bych se zařadit malou obměnu- děti by zůstaly v kruhu, aby pro ně bylo hledání a vybírání přehlednější. Přesvědčila jsem se, že zařazení této hry má své opodstatnění, protože v tuto dobu- na začátku školního roku, kdy jsme hru realizovali, je důležité prohlubování a upevňování jmen všech dětí ve skupině. Učitelka třídy MŠ speciální námět této hry ocenila jako zpestření. Obměny hry s uvedeným popěvkem budou zařazovat při ranním cvičení

## **8.5 Rozhovor s učitelkami**

Rozhovor byl realizován se dvěma učitelkami ve skupině A a jednou učitelkou ve skupině B

### **8.5.1 Rozhovor s učitelkami ve skupině A**

#### **1. Jaká je Vaše funkce v MŠ, ve které působíte?**

*pí. Irena:* Učitelka mateřské školy.

*pí. Eva:* Učitelka mateřské školy, podle počtu a věku dětí v mé třídě, jinak vykonávám ještě funkci zástupkyně ředitelky.

#### **2. Jaké vzdělání jste pro tuto pozici absolvovala?**

*pí. Irena:* Střední pedagogickou školu Evropská v Praze.

*pí. Eva:* Střední pedagogickou školu.

#### **3. Jak dlouho pracujete ve školství a v této MŠ?**

*pí. Irena:* V této mateřské škole pracuji dva a půl roku a učím od roku 1984.

*pí. Eva:* Ve školství pracuji 22 let, zde v této MŠ 18 let.

#### **4. Jaké děti navštěvují v současné době třídu, ve které působíte?**

*pi. Irena:* Nyní do naší třídy chodí děti ve věku 3-4 let. Zároveň však zde máme tři děti jiných národností- z Ghany, Albánie a Německa.

*pi. Eva:* Máme třídu 3-4 letých dětí. A tři z nich jsou jiné národnosti.

#### **5. Do jaké míry děti v adaptační fázi projevují zájem o spontánní hru?**

*pi. Irena:* Kromě Aničky a Anjezy se všechny relativně rychle vrhají ke hraní, ale spíše každé zvlášť.

*pi. Eva:* Jak kdo. Záleží na tom, jak jsou zvyklé si hrát, pokud mají například doma sourozence, ale spíš bych řekla, že se hrát teprve učí. Spíš bych řekla, že se rozkoukávaly. Důležité je získat si jejich důvěru, což může trvat měsíc, ale i déle

#### **6. Lze říci, jaké spontánní hry děti upřednostňují?**

*pi. Irena:* To je obtížné, ale velmi oblíbené jsou Lego Duplo, magnetická skládačka, hry v kuchyňce a s vláčky.

*pi. Eva:* Magnetická stavebnice pro ně byla zajímavá, v kuchyňce si hodně hrály, často si půjčovaly také modelínu a koleje s vláčky. Celkově by se dalo možná říct, že si ve větší míře půjčovaly spíše hračky konstruktivní, ze kterých lze něco vytvářet. Možná vyhledávaly hry, které nemívají tak často doma.

#### **7. Musíte spontánní hru dětí v adaptační fázi nějakým způsobem provázet?**

*pi. Irena:* Je to individuální, tyto děti ještě potřebují vést, poradit. Postoj těchto dětí ke hře závisí i na tom, jestli již někdy předtím navštěvovaly mateřskou školu nebo jestli mají doma sourozence.

*pi. Eva:* Na začátku ty děti potřebují trochu řídit. Samozřejmě zase jak kdo, ale u těchto malých dětí je lepší jim ukazovat, dopomáhat jim, protože napodobují po nás. Možná, že ve smíšené třídě by ta hra vypadala trochu jinak, mladší děti by činnosti odkoukávaly od starších a učitelku by tolik nepotřebovaly.



## **8. Jaký význam přikládáte spontánní hře dětí v souvislosti s jejich adaptací na nové prostředí?**

*pí. Irena:* Hra je pro ně úplně to nejdůležitější, co potřebují v tomto věku, je to základ a určitě má pozitivní vliv na adaptaci dítěte.

*pí. Eva:* Veliký. Děti si potřebují vybrat něco samostatně, co je zajímavá a být v klidu, ne být úkolovány hned od rána. Jsou tu děti, které činnosti opravdu hodně střídají, nevydrží u jedné aktivity dlouho, ale je to tím věkem, neudrží dlouho pozornost. Ale myslím si, že určitě jim může hra pomoci k lepší akceptaci prostředí třídy i dětí kolem nich. Oni si udělají postupně takové skupinky a zkusí si to organizovat podle sebe.

## **9. Může něco komplikovat adaptaci dětí?**

*pí. Irena:* Je to o povaze jednotlivých dětí. Záleží i jen na tom, jestli se ráno dobře vyspí nebo v jaké jsou celkové kondici, jestli nejsou nachlazené.

*pí. Eva:* To je asi individuální. Někomu dělá problémy odtrhnout se od maminky, někomu jinému může vadit velký prostor s mnoha novými lidmi. Podle mých zkušeností záleží i jen, jak je na tom dítě například po fyzické stránce.

## **10. Myslíte, že lze dětem nějakým způsobem adaptaci usnadnit? Jakým?**

*pí. Irena:* Je důležitý individuální přístup ke každému dítěti, samozřejmě je lepší, když je dětí méně, můžeme si k němu sednout, popovídat. Na začátku roku mají umožněný pobyt ve třídě s dětmi také jejich rodiče dokonce až 3 měsíce. Záleží samozřejmě na domluvě a spolupráci s rodiči.

*pí. Eva:* Asi mít možnost s každým dítětem v klidu promluvit, vyslechnout si ho, pokusit se navazovat nějakou vazbu. Ale určitě i to, že jednotlivým dětem umožňujeme, aby s nimi rodiče pobývali nějakou dobu ve třídě.

## **11. Jsou nějaké konkrétní činnosti, které zařazujete pro usnadnění adaptace dětí?**

*pí. Irena:* Hry hlavně zaměřené na jména, to je úplně základ, hodně využíváme maňásky, to mají rádi. Dále kruhové organizace činností, aby na sebe děti viděly.

*pi. Eva:* Často zařazujeme hru „Velké kolo uděláme“. Opravdu hodně opatrně zkusíme nejruznější dotykové hry, protože se děti často stydí. Tyto malé děti se docela bojí, jsou ostýchavé nejen k vrstevníkům, ale i dospělým, ale vlastně tyto kontaktní hry jim do začátků pomohou. Hrajeme a povídáme si v kruhu.

## **12. Vnímáte, v čem mohl mít program prosociálních her pozitivní přínos pro usnadnění adaptace dětí?**

*pi. Irena:* Určitě v navození vzájemného kontaktu, to že se jednotlivci nestávali odstrčenými, že byly všechny děti pohromadě, i přesto, že se třeba ještě úplně nezapojily. Úspěch byl i jen to, že měly zájem sedět vedle ostatních v kruhu a sledovat dění ve skupině.

*pi. Eva:* Myslím, že tím, že aktivity byly pro děti atraktivní, podařilo se trochu odbourat zábrany, ostych. Určitě se více poznaly. Myslím, že tyto kontaktní hry by se měly zařazovat a byly vhodně vybrány. Ono by to mělo zajisté přínos i pro dospělé, natož skutečně pro malé děti v novém prostředí.

### **8.5.2 Rozhovor s učitelkou ve skupině B**

#### **1. Jaká je Vaše funkce v MŠ, kde působíte?**

Pracuji jako učitelka MŠ speciální

#### **2. Jaké vzdělání jste pro tuto pozici absolvovala?**

Absolvovala jsem Střední pedagogickou školu v Prachaticích, studium speciální pedagogiky na pedagogické fakultě Západočeské univerzity a kurz pro logopedické asistenty

#### **3. Jak dlouho pracujete ve školství a v této MŠ?**

V MŠ speciální pracuji 23 let, ve školství působím od roku 1983

#### **4. Jaké děti navštěvují v současné době třídu, ve které působíte?**

V současné době je v mojí třídě chlapec s epilepsií, chlapec se sluchovým postižením, dítě s autistickými rysy, několik dětí s opožděným vývojem řeči a dysfázií, děti s mentálním postižením, chlapec s mikrocefalií a dvě děti s neurologickými problémy.

### **5. Do jaké míry děti v adaptační fázi projevují zájem o spontánní hru**

Je to velmi individuální. Záleží na diagnóze dítěte i na jeho úrovni vývoje. Také na charakterových vlastnostech jednotlivců. Některé dítě prozkoumává nové prostředí hned v první týdnu pobytu, jiné je úzkostlivé i po 3 měsíční zvykací době.

### **6. Lze říci, jaké spontánní hry děti upřednostňují?**

Protože jsme první třída naší speciální mateřské školy, jedná se tedy o děti 3-4leté se speciálními potřebami, které přicházejí z rodiny, aniž by navštěvovaly jiné předškolní zařízení. Velmi zřídka se tudíž setkáváme se spontánní aktivitou nového dítěte. Vždy je nutná zvýšená motivace, maximální individuální přístup a zprostředkovávání kontaktů učitelkou, aby se dítě alespoň částečně zapojilo. Nedá se tedy říci, že by tyto děti samy nějaké spontánní hry upřednostňovaly.

### **7. Musíte spontánní hru dětí v adaptační fázi nějakým způsobem provázet?**

Z předchozí odpovědi vyplývá, že v naší MŠ je naprosto nutná dopomoc učitelky.

### **8. Jaký význam přikládáte spontánní hře dětí v souvislosti s jejich adaptací na nové prostředí?**

Přes všechny počáteční těžkosti nakonec spontánní hra skutečně pomůže dítěti se uvolnit, zklidnit, nadchnout se pro zajímavou hračku, přijmout vrstevníky do svého světa, a navíc to vše zvládnout bez přítomnosti maminky.

### **9. Může něco komplikovat adaptaci dětí?**

Diagnóza sama o sobě dítěti komplikuje adaptaci na nové prostředí. Roli hraje úroveň vývoje jednotlivých dětí i momentální zdravotní stav. Bohužel někdy znesnadňují adaptační fázi dítěte sami rodiče, když nevhodně zasahují do adaptačního procesu.

### **10. Myslíte, že lze dětem nějakým způsobem adaptaci usnadnit? Jakým?**

Právě speciální MŠ umožňuje, aby AF maximálně vycházela z potřeb jednotlivých dětí. Mohou z počátku chodit do zařízení na velmi krátkou dobu, případně pouze na vybrané aktivity, maminka může zůstat s dítětem ve třídě a teprve postupně se pokoušet zvládat odloučení.

**11. Jsou nějaké konkrétní činnosti, které zařazujete pro usnadnění adaptace dětí?**

Velký důraz klademe na seznamování dětí, aby znaly jména kamarádů, společně děláme mašinku, kde se musí vzájemně dotýkat, hravou formou si často opakujeme názvy místností, kam se přesunujeme. Během všech činností se snažíme vést děti, aby dokázaly projevit radost, když se něco podaří a společně si zatleskat. Celkově se snažíme navozovat pohodovou a radostnou atmosféru

**12. Vnímáte, v čem mohl mít program prosociálních her pozitivní přínos pro usnadnění adaptace dětí?**

Samozřejmě, prostřednictvím těchto her si děti zvykají na kamarády kolem sebe, učí se vzájemně se přizpůsobovat, reagovat na druhé, učí se nápodobou a vytvářejí si nové citové vazby.

## 9 DISKUSE

Z realizovaného strukturovaného pozorování spontánní hry v MŠ Jílkova (skupina A) a v MŠ speciální (skupina B) vyplynulo, že porovnáme-li chování těchto dvou skupin, nalezneme některá hlediska ve kterých skupiny jednaly velmi podobně. Například v obou skupinách byla na velmi dobré úrovni „komunikace s dospělým“ (v tomto případě s učitelkou). Ve skupině B toto hledisko významně ovlivnilo chování dětí, které netrpěly mentálním postižením či těžkou řečovou vadou. Naopak ve skupině A zapříčinila negativní postoj ke komunikaci s učitelkou jazyková bariéra několika dětí cizí národnosti a dívky nadměrně fixované na matku. Převážně pozitivní chování se vyskytlo i v rámci schopnosti postupovat podle pokynů. Také, co se týče hlediska, jestli děti vyhledávaly vrstevníky, i zde můžeme shledat převážně pozitivní chování, kdy měli jedinci více potřebu být druhým spoluhráčům nablízku. S tímto však souvisí postoj skupin ke společné hře, kde se již chování liší a to tím způsobem, že i když v mírných nuancích (kladných a záporných záznamů), ve skupině B převažovaly chvíle, kdy si děti hrály samy. V podobném měřítku vyšlo také hledisko, kdy bylo sledováno, v jaké míře děti v jednotlivých skupinách neverbálně reagují na vrstevníky. Obě třídy se neverbálně vůči vrstevníkům spíše neprojevovaly, ale pokud ano, šlo častěji o řešení konfliktů.

Ve skupině A se komunikace s vrstevníky objevovala o něco více než nikoli. Přesto, že ve skupině B byl počet pozitivních přístupů vyšší, téměř stejné množství bylo i situací, kdy děti nekomunikovaly. Můžeme tedy říci, že ve skupině B měly děti s projevem kontaktu vůči vrstevníkům částečné obtíže. V tomto ohledu se nabízí názor, že dětem naplňování tohoto hlediska znesnadňovala jejich rozmanitá postižení (mentální retardace, řečové poruchy). Velmi razantní rozdíl se vyskytl v oblasti samostatného výběru hračky a záměru hry. Ve skupině A

Na základě pozorování spontánní hry obou skupin během adaptační fáze jsme dospěli k výsledku, že děti ve skupině A upřednostňují hračky, které jim umožňují konstruovat, hojně také využívají hračky k úlohovým, námětovým hrám. Odpovědi učitelek skupiny A v rozhovorech tuto skutečnost potvrdily. Ve skupině B nebylo dostatečně dobře možné toto hledisko vysledovat, dětem v této třídě byla pro spontánní hru denně vytvářena nabídka, které velká část dětí využívala, dále je nutné podotknout,

že některé z dětí vzhledem ke svému postižení nebyly schopné tento výběr uskutečnit, proto v takových případech musela učitelka hračky a zvolení záměru hry předkládat. Učitelka skupiny B v rozhovoru odpověděla, že v tomto typu MŠ a zároveň tak nízkém věku dítěte s postižením se velmi zřídka učitelky setkávají se spontánní aktivitou. Zde je naprosto nutné vedení učitelky, čímž je toto stanovisko potvrzeno.

Po realizaci jednotlivých programů a reflexi dílčích her si myslím, že ve skupině A děti nejlépe přijímaly aktivitu A2- Abychom se lépe poznali, A4- Na mlhu, A5- Na lepidlo, A6- hru s padákem. Děti ve skupině B nejlépe reagovaly na hry B1- Kolotoč, B2- Na medvěda a B4- Hádej, co mám.

Zařazením rozhovoru s učitelkami ve skupinách A i B jsme získali odpovědi také na zbývající výzkumné otázky. V MŠ Jílkova (Skupina A) se učitelky snaží zařazovat hry zaměřené na jména, v čemž vidí naprostý základ a činnosti organizované v kruhu. Využívají při činnostech maňásky, dále opatrně zařazují dotykové hry. V realizovaném programu učitelky třídy A kladně hodnotily navozování vzájemného kontaktu, atraktivitu prováděných her a úspěch, kdy se podařilo částečně odbourat velké zábrany některých dětí. Také ve skupině B je seznamování se se jmény vrstevníků a jejich upevňování na prvním místě. Učitelka zde často využívá hru na mašinku, při které se během krátkých přesunů opakují hravou formou jak jednotlivé místnosti MŠ tak se děti musí vzájemně dotýkat (držet se za ramena)- zvykají si na kontakt. Učitelka dále zdůraznila navozování pohodové atmosféry a radostného prožívání. Děti si při úspěchu jednotlivců často vzájemně tleskají, čímž posilují skupinové vztahy i schopnost vyjadřovat uznání. Přínos realizovaného programu učitelka viděla v možnosti učit se přizpůsobovat a reagovat na druhé i ve vytváření nových vazeb a příležitosti učit se nápodobou.

Po zhodnocení všech částí výzkumu si troufám tvrdit, že byly poskytnuty informace, které budou zajímavé jak pro odborníky (pedagogy), tak zároveň i laickou veřejnost. O celém výzkumu jsem ještě uvažovala a myslím si, že pokud by byl výzkum rozšířen například až na dobu jednoho měsíce v každé skupině, měly by výsledky ještě větší výpovědní hodnotu.

## 9.1 Výsledné strukturované pozorování ve skupině A

Desátý den výzkumu přišlo v obou skupinách menší počet dětí než ve dnech počátečního strukturovaného pozorování a taktéž se trochu pozměnilo i složení seskupení. Strukturované pozorování proto nabylo snížených hodnot ze zaznamenávaných situací, které podle mého názoru nemohly dostatečně vyjádřit možné změny chování dětí po realizovaných programech pro usnadnění adaptace. Proto jsem přistoupila k posouzení situací dětí, u kterých byl oproti počátečnímu pozorování zaznamenán výraznější zvrát v jednání během spontánních her ve třídách MŠ a MŠ speciální.

V e výsledném pozorování se objevily situace, ve kterých dívka cizí národnosti začala vyhledávat vrstevníky, pokoušela se komunikovat s nimi i učitelkou a zároveň začala více reagovat na pokyny. U druhé dívky nadměrně fixované na matku, která na počátku výzkumu pouze plakala, nekomunikovala s vrstevníky ani dospělým, na každý kontakt reagovala odtažením a uzavřením, byl zaznamenán posun. Již v průběhu programu seděla opodál a se zájmem pozorovala, v některých okamžicích se zapojila i do hry, ale nereagovala. Po realizování programu bylo v některých situacích sledováno, že se přibližovala ke skupinám dětí, vybrala si hračku a začala částečně komunikovat s učitelkou. U ostatních dětí byla registrována pozitivnější neverbální komunikace, děti se více hladily (např. při děkování, omluvě,...) a více se začaly sdružovat nad společnou hračkou (kniha, domeček).

	10. den	
	+	-
Komunikuje s vrstevníky	29	5
Neverbálně reaguje na vrstevníky	16	18
Komunikuje s dospělým	32	2

	10. den	
	+	-
Volí si samo námět a záměr hry	27	7
Volí si samo hračky	32	2
Hraje si převážně samo	9	25

	10. den	
	+	-
Dovede postupovat podle pokynů	34	0
Iniciuje herní aktivitu	9	25
Pozoruje	12	22

	10. den	
	+	-
Udržuje úzkou vazbu s učitelkou	4	30
Vyhledává blízkost vrstevníků a napod.	29	5

## 9.2 Výsledné strukturované pozorování ve skupině B

Ve skupině B byla pozitivní změna zaznamenaná při porovnání 10. a 1. dne pouze v neverbální reakci dětí na vrstevníky, kdy ve větším počtu děti neverbálně reagovaly, přičemž reakce byly oproti prvnímu dni pozorování kladné. Viditelné zlepšení bylo také v samostatné volbě námětu a záměru hry a také si děti v menším měřítku hráli samy. Z hlediska reakce na pokyny učitelky, bylo zaznamenáno pozitivně ve všech situacích. Otázkou je, zda tyto výsledky nebyly ovlivněny složením skupiny v posledním dnu pozorování, kdy nebyly přítomné děti, které kvůli svému postižení těžko nebo vůbec nekomunikují.

	10. den	
	+	-
Komunikuje s vrstevníky	8	4
Neverbálně reaguje na vrstevníky	8	4
Komunikuje s dospělým	12	0

	10. den	
	+	-
Volí si samo námět a záměr hry	10	2
Volí si samo hračky	10	2
Hraje si převážně samo	4	8

	10. den	
	+	-
Dovede postupovat podle pokynů	12	0
Iniciuje herní aktivitu	5	7
Pozoruje	3	9

	10. den	
	+	-
Udržuje úzkou vazbu s učitelkou	2	10
Vyhledává blízkost vrstevníků a napod.	8	4



## ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na chování dětí v adaptační fázi v průběhu spontánních her v běžné mateřské škole a mateřské škole speciální a dále na zjišťování, jakým způsobem lze usnadnit adaptaci v těchto dvou typech předškolního zařízení. V praktické části byly zvoleny metody strukturovaného pozorování, realizace vytvořených programů her pro usnadnění adaptace s reflexí a rozhovor s učitelkami skupin, ve kterých probíhal výzkum. Cílem, který jsme si stanovili bylo zjistit, v čem vidí učitelky usnadnění adaptace dětí v běžné a speciální třídě MŠ a jestli děti v průběhu adaptační fáze pobytu v MŠ vyhledávají a využívají možnosti spontánně si hrát, a jaký typ hry převažuje. Dále mělo být ověřeno, zda vytvořené programy her pro usnadnění adaptace mohli pozitivně ovlivnit začlenění dětí do skupiny. Cíle pokládám za splněné. Učitelky se shodují v názoru, že velmi důležité je vycházet z individuálních potřeb dětí a mít možnost přístupu ke každému z nich. Lépe hodnotí menší počet dětí ve skupině, přičemž mohou snáze navazovat kontakty s jednotlivými dětmi. V obou typech MŠ je umožňován pobyt rodičů s dětmi po určitou dobu s postupným zvládáním odloučení a zařazování činnosti pro usnadnění adaptace. V běžné mateřské škole děti vyhledávaly spontánní hru, převážně typu konstruktivního a úlohového, námětového. V MŠ speciální byla spontánní hra koncipována odlišně vzhledem k různorodým postižením dětí, tudíž bylo shledáno, že děti sice také vyhledávají spontánní hru, ale ve většině případů je potřebné jim ji předkládat. Proto zde nebylo možné určit, kterou hru a hračku tyto děti upřednostňují. V reflexi realizovaných programů pro usnadnění adaptace, v konkrétních případech výsledného pozorování i v rozhovoru s učitelkami bylo potvrzeno pozitivní přijetí vytvořených her všemi dětmi i příznivý vliv na odbourání zábran, zvykání na vrstevníky i kontakty, tedy na začleňování dětí do skupiny. Na výzkumné otázky práce bylo odpovězeno v diskusi. Práce by mohla být rozvinuta prodloužením časové dotace výzkumu v obou předškolních zařízeních. Výsledky by zajisté dostaly výraznější strukturu k porovnávání také možné pozitivní posuny dětí mohly být větší.

## SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY

1. ALLEN, K. EILLEN. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-421-2.
2. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
3. FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika.* Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
4. HAEFELE, B. *Každý začátek v mateřské škole je těžký.* Praha: Portál, 1993, ISBN 80-85282-57-7.
5. HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.
6. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
7. HOLÉCYOVÁ, O. a kol. *Hry v mateřské škole.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1961.
8. HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1424-8.
9. JIRÁSEK, J. Hračky a opravdový svět věcí. In JIRÁSEK, J., VANČUROVÁ, E., HAVLÍNOVÁ, M. *Hrajeme si doopravdy.* Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1983, s. 8. ISBN 80-201-0018-0.
10. KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte.* Praha: Academia, 1987.
11. KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
12. KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi.* Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0852-3.
13. MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.
14. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
15. MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry.* Praha: Panorama, 1968.

16. MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
17. NIESEL, R., GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole*. [Start in den Kindergarten]. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-989-5.
18. OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-786-1.
19. PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.
20. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
21. ŠEĐOVÁ, L. *Rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Masarykova univerzita, filozofická fakulta, ústav akademických vět, Disertační práce, 2006.
22. ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
23. VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-0841-9.
24. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: TAURIS, 2006. ISBN 80-87000-00-5.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha A1- hra Kdo je kdo, program ve skupině A

Příloha A2- hra Abychom se lépe poznali, program ve skupině A

Příloha A3- hra Uvívíme věneček, program ve skupině A

Příloha A4- hra Na mlhu, program ve skupině A

Příloha A5- hra Na lepidlo, program ve skupině A

Příloha A6- hra s padákem, program ve skupině A

Příloha B1- hra Kolotoč, program ve skupině B

Příloha B2- hra Na medvěda, program ve skupině B

Příloha B3- hra Na hlídače, program ve skupině B

Příloha B4- hra Hádej, co mám, program ve skupině B

Příloha B5- hra Hledáme kamaráda, program ve skupině B

## PŘÍLOHY

### Příloha A1, hra Kdo je kdo

**Cíl:** posílit pozitivní vztahy ve skupině, zvykat si na přijímání fyzického kontaktu, prohlubovat znalost jmen dětí ve třídě

**Pomůcky:** plyšový maňásek- krteček

**Organizace:** V první části hry sedí děti ve skupince naproti učitelce, přivítá se s dětmi plyšovým maňáskem, který k dětem promlouvá např.: „*Děti, podívejte, jaké mám tlapky, máte také ruce? A víte, co všechno ruce můžou dělat?*“ Krteček vyzývá děti k napodobování pohybů, které předvádí, na vlastním těle (mává jednou, druhou rukou, hladí, tváře, schovává nos, oči,...). Poté s dětmi vytvoříme kruh. Krtek obchází jednotlivé děti a s otázkou na ostatní „*Řeknete mi, kdo to je? Jak se ten/ta kluk/holčička jmenuje?*“ Úkolem spoluhráčů je uvědomit si jméno vybraného kamaráda a říct jej krtkovi. Pokud si děti nemohou jméno ihned vybavit, učitelka může poradit počáteční písmeno či slabiku jména. Když děti správně odpoví, krtek jmenované dítě pohladí a pozdraví se s ním: „*Ahoj, ...*“ Tímto způsobem se hra opakuje, až se vystřídají všechny děti.

### Příloha A2, hra Abychom se lépe poznali

**Cíl:** Uvědomit si, jak se jednotlivé děti jmenují, jak kdo vypadá, sblížit se, vytvářet pozitivní, přátelskou atmosféru

**Organizace:** Děti sedí s učitelkou na zemi v kruhu. Učitelka má malý míček a postupně ho posílá jednotlivým dětem. Následují jednotlivé hry s podobnými cíli.

**Motivační kontext a realizace:**

**1. varianta-** Komu učitelka pošle po zemi míček, ten řekne svoje křestní jméno a míček učitelce vrátí zpět. Nedovedou-li ještě míček z pátky posílat, podávají si ho po kruhu, a kdo ho má v ruce, ten se představí.

**2. varianta-** Dítě dostane míček, ale učitelka s dětmi, které už si jeho jméno pamatují, řeknou jeho jméno. Učitelka se snaží říkat jméno dítěte v té podobě, jak jej před tím samo řeklo.

**3. varianta-** Učitelka po řadě posílá dětem míček, osloví je vždy jménem a k tomu jim něco přeje. Míček se zpět vrací k učitelce a ta postupně vystřídá všechny děti.

**4. varianta-** Když už se děti více znají, mohou si posílat míček mezi sebou a přitom říkají: „*Já Alenka posílám míček Barunce.*“ Aby se vystřídaly všechny děti, mají všichni z počátku hry u jedné ruky vztyčení ukazováček. Když už byly někým osloveny, tak už prstíček schovají.

**5. varianta-** Jsou-li již děti šikovné a hru znají, mohou připojit pro druhé dítě samy nějaké to přání. Učitelka může dětem, které si nedovedou hned vzpomenout, poradit krátké a jednoduché přáníčko, ale nemusí to být pravidlem. (Může také říci: „*Zatím o nějakém přáníčku přemýšlíš.*“)

**6. varianta-** Dítě, které od nás dostane nějaký drobný předmět, se představí a následně představí obě děti sedící po jeho pravé i levé straně.

**7. varianta-** Tuto variantu (spíše pro starší děti) můžeme nazvat: Místo u mě je volné. Do kroužku učitelka přidá na svou pravou stranu volnou židličku a hru začíná slovy: „*Místo po mé pravé ruce je volné a já si k sobě pozvu Jeníka, protože...hodně pomohl malým dětem v šatně*“ nebo „*je dneska hezky ostříhaný...*“ apod.) Jeník přejde na volné místo k učitelce a uvolní se místo po pravé ruce dalšího dítěte, které si zve vedle sebe někoho dalšího. Učitelka může podle potřeby kompenzovat nějaké nevhodné dětské nápady, či si zvat dítě, které ostatní nezvou. Důležité je dětem označit pravou ruku (Kotátková, 2005, s. 92-93).

### **Příloha A3, hra Uvívíme věneček**

**Cíl:** Sebeovládání, soustředění pozornosti

**Pomůcky:** pěnové podložky- kytičky

**Organizace:** V úvodu hry rozmístíme barevné podložky po herním prostoru a vyzveme děti, aby se každé na jednu kytičku posadilo. Následně může učitelka děti motivovat krátkým povídáním o tom, jak si vyjde na výlet, procházku a z krásně rozkvetlých kytiček- dětiček si uvije věneček. Poté učitelka prochází mezi dětmi za doprovodu popěvku: „*Uvívíme věneček, ze všech našich dětiček, zavijeme do věnečku, tu kluka a i holčičku, jaké jméno máš?*“ V tuto chvíli se učitelka zastaví u jednoho z dětí, pohladí. Když dítě odpoví své jméno, přizve ho učitelka do řady větou: „*Tak pojd' mezi nás.*“ Otázku zopakuje ještě několika dětem. Poté se začíná opět procházením s popěvkem. Po zapojení všech dětí do dlouhého „hada“ utvoříme kruh a zavoláme třikrát: „*Hurá!*“

#### **Příloha A4, hra Na mlhu**

**Cíl:** Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavost a radost z objevování), podněcovat k hledání různých možností a variant

**Pomůcky:** bílé prostěradlo nebo látka, bubínek

**Organizace:** Děti mohou sedět v kruhu nebo volně po hracím prostoru. Učitelka vysvětlí, co to „mlha“ je, mohou si společně ukázat, jak těžko se v mlze pohybuje (pomalá chůze, přivřené oči) a poté dětem ukáže bílou látku: „Já jsem si mlhu dnes přinesla sebou.“ Učitelka vyzve děti k volnému klidnému pohybu po hracím prostoru za slovního doprovodu „*Bílá mlha, bílá mlha, bílá mlha,...*“ a rytmického zvuku bubínku. Silnějším úderem do bubínku a heslem „Bílá tma“ děti zaujmou polohu podpor klečmo s hlavou skloněnou. Učitelka vybere jedno z dětí a přikryje ho bílou látkou. Následně „probudí“ ostatní, kteří mají za úkol se rozhlédnout a uhodnout, koho mlha schovala.

#### **Příloha A5, hra na lepidlo**

**Cíl:** Vnímat fyzický kontakt s druhými, přijímat je jako přirozený a příjemný, posilovat spolupráci

**Pomůcky:** tuba lepidla, papír

**Organizace:** Na začátku dětem ukážeme, co dokáže lepidlo s papírem, následně děti učitelka motivuje tím, že si na takové lepidlo také zahrajeme. Vyzve děti, aby se volně pohybovaly po prostoru herny. Na slovní signál „*slepíme se ... (dlaněmi)*“ se děti musí spojit s tím, kdo je nejbližší. Hru tímto způsobem opakujeme a měníme části těla (např. záda, hlava, zadeček,...)

#### **Příloha A6, hra s padákem**

**Cíl:** Soustředit se na spolupráci, která vede k realizaci úkolu, navozovat příjemné společné prožitky, reagovat na pokyny učitelky, dokázat společně sladit pohyb

**Pomůcky:** padák, relaxační hudba

**Organizace:** S dětmi utvoříme kruh. Tato organizace je dle mého názoru vhodnější, učitelka může v jeho středu rozkládat pomalu padák, komentovat činnost, uvádět pravidla zacházení- děti jsou napjaté, co se z balíčku vyklube a nevrhnou se divoce

k roztaženému padáku. Zároveň je možná pro děti snadnější vytvořit kruh volně než kolem něčeho. Po rozložení vyzveme děti, aby se chytily poutek nebo opatrně kraje samotného padáku. Celou aktivitu s padákem můžeme motivovat např. hrou na kolotoč, vodní hladinu, vítr, závěj,...Následně děti reagují na pokyny učitelky a zkouší zvládat jednotlivé varianty hry s padákem:

1. Děti jemně kmitají ve stoje s padákem, následně zkouší vyzvednout padák až do vzpažení x do dřepu
2. Děti stojí levým bokem, drží se levou rukou, jdou po směru kruhu a následně ruce vymění (kolotoč se točí, děláme vodní vír,...)
3. Děti si vyměňují místa pod padákem podle barevného cípu na padáku, který učitelka jmenuje, ostatní děti v tu chvíli musí ruce vzpažit, aby měli spoluhráči dostatek prostoru pro podběhnutí.
4. Na padák vložíme 1 menší míč, společnými silami a spoluprací jej musí děti udržet na padáku. Následně, pokud se daří, můžeme přidat ještě 1-2 míčky nebo se pouze jedním můžeme snažit trefit do středu, kde míč propadne.
5. Relaxace pod padákem. Učitelka jmenuje část dětí, které se položí pod padák, s ostatními se snaží padákem pohybovat tak, aby to bylo ležícím kamarádům příjemné. Následně se skupiny vymění. K této variantě můžeme využít i relaxační hudbu.

### **Příloha B1, hra Kolotoč**

**Cíl:** spolupracovat s ostatními, pochopit stanovená herní pravidla a pokoušet se je dodržovat, chovat se citlivě a ohleduplně k druhému

**Organizace:** V prostoru herny utvoříme s dětmi kruh. Společně se držíme za ruce a s pohybem ve směru dokola povídáme říkadlo a pohybově ztvárňujeme jeho obsah

*Pojďte děti, hola,* (pomalou chůzí v rytmu jdeme dokola)

*roztočíme kola.* (zrychlujeme chůzi)

*Už se děti točí,*

*v našem kolotoči*

*Teď se pomaloučku toč,* (chůzi v kruhu zpomalíme)

*zastavíme kolotoč.* (zastavíme se, stále stojíme čelem do kruhu, pustíme se)



*Raz a dva, raz a dva,* (dřep x stoj vzpažit, dřep x stoj vzpažit)  
už skončila naše hra (každé dítě se s tleskáním v rytmu zatočí kolem své osy)

### **Příloha B2, hra Na medvěda**

**Cíl:** porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad, zacházet šetrně s pomůckami, hračkami, pokoušet se ovládat a usměrňovat své emoce, nejednat impulzivně dle vlastních pohnutek, brát ohledy na druhé

**Pomůcky:** 1- 4 plyšové hračky (medvídci)

**Organizace:** Na volném místě, nejlépe v herně na koberci utvoří děti kruh, stojí čelem dovnitř a drží se za ruce. Učitelka vybere podle celkového počtu účastníků 1-4 děti, kterým předá každému jednoho medvídka a vyzve je, aby se v poloze „sed na patách“ posadily do středu kroužku, medvídka držely v rukou a zavřely oči. S ostatními chodíme dokola na říkadlo, jehož slova znázorňujeme. Na závěr přiložíme ruce k ústům a na děti (medvídky) ve středu zavoláme „*Medvěde vstávej!*“. Ti vyskočí na nohy, vyberou si kamaráda v kruhu, kterého pohladí a předají mu plyšovou hračku, tím se role vymění a hra se může opakovat.

*Tiše, tiše medvěd spí,* (chůze v kruhu, držení za ruce, šeptání říkadla)

*kdo ho vzbudí, to sní.*

*Já mám doma berana,* (stoj na místě s rukama v bok, dupání do rytmu)

*můžu dupat nohama.*

*Já mám doma ovci,* (stoj, tleskání do rytmu)

*můžu tleskat jak chci.*

*„Medvěde, vstávej!“* (přiložíme dlaně k ústům a zavoláme)

### **Příloha B3, hra Na hlídače**

**Cíl:** postupně si osvojovat schopnost sebeovládání, záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost, postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí, prožívat radost ze zvládnutého a poznaného, vytvářet návyky jako jsou ohleduplnost

**Pomůcky:** tácek se zrnky obilí, malá lavička

**Organizace:** Jeden hráč (hlídač) sedí na malé lavičce a má zavřené oči, jako když spí. Ostatní děti (vrabci) stojí na druhé straně herny- proti hlídačovi. Společně s učitelkou

odřikávají veršíky a části říkadla pohybově interpretují. Nakonec děti (vrabečkové) zavolají na spícího hlídače: „Hlídači, vstávej!“ Tím ho probudí a děti se současně rozbíhají proti němu. Hlídač vybíhá z lavičky a snaží se chytit jedno z dětí, se kterým si vymění role. Hra se opakuje.

*Usnul hlídač na lavici,*

(dítě- hlídač sedí na židli/lavičce, má zavřené oči,

ostatní stojí a ukazují na hlídače)

*všichni vrabci na pšenici.*

(děti poskakují na místě, ruce na ramenou)

*zoby zob, zoby zob.*

(prsty spojenými do špetky ťukají do dlaně, jako

*Až se zrní nazobáme,*

zobáčky)

*na hlídače zavoláme,:*

*„Hlídači, vstávej!“*

(dlaně přiložíme k ústům a voláme na

hlídače)

#### **Příloha B4, hra Hádej, co mám**

**Cíl:** záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost, postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí, prožívat radost ze zvládnutého a poznaného, vytvářet návyky jako jsou ohleduplnost k ostatním a ochota se rozdělit

**Pomůcky:** 3 předměty (např. balónek, opička s činelky, perníček), šátek, lavička

**Organizace:** Pokud je to možné, je vhodnější, aby děti seděly na lavičce či dětské pohovce vedle sebe. Učitelka má připravené 3 předměty (v tomto případě balónek, medový perníček, opičku-hračku s činelky). Postupně předměty jeden po druhém přikrývá šátkem a vyzývá děti, aby hádaly, co může být pod šátkem uschováno podle tvaru, zvuku, vůně. Následně jsou věci dětem ukazovány a společně prozkoumávány všechny vlastnosti předmětů. Děti mají poté za úkol předat předmět kamarádovi vedle, případně zopakovat, co mu předává. Na konec skryjeme vždy jednu věc opět pod šátek a úkolem dětí je uhodnout pouze podle hmatu, co je ukryto. Tato činnost je spíše pro menší kolektivy a mladší děti, kterým stačí k poznávání pouze 3 předměty a touží se u činnosti všechny vystřídat.

### **Příloha B5, Hra Hledáme kamaráda**

**Cíl:** začlenit se do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky, podporovat sblížení a vzájemné přijetí dětí

**Organizace:** Pro tuto hru můžeme využít např. motivaci výletu, procházky v lese,... Děti se volně pohybují po vymezeném prostoru podle slovního provázení učitelkou „*Hledám tě, volám tě, pojd' si semnou hrát.*“ V určitou chvíli učitelka vysloví slovní formulku př. „*Kde je...Barunka?*“ V tu chvíli mají děti za úkol se rozhlédnout, najít dítě zmíněného jména, přistoupit k němu a pohladit jej nebo se pouze jemně dotknout. Následně se děti opět rozchází po prostoru na popěvek a je vybráno jméno dalšího dítěte.