Metoda NTC s využitím symbolů v mateřské škole

Veronika Fiurášková

Bakalářská práce
2024

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Veronika Fiurášková**
Osobní číslo:	**H21954**
Studijní program:	**B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia:	**Prezenční**
Téma práce:	**Metoda NTC s využitím symbolů v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a následné studium odborné literatury týkající se metody Nicola Tesla Center a jejího využití v předškolním vzdělávání.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na stimulaci intelektuálních schopností u dětí předškolního věku.
Zpracování projektu s využitím prvků NTC metody pro děti předškolního věku.
Ověření projektu ve vybrané mateřské škole.
Evaluace projektu a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Carruthers, E., & Worthington, M. (2011). *Understanding children's mathematical graphics: beginnings in play*. McGraw Hill, Open University Press.

Gojkov, G., Rajović, R., & Stojanović, A. (2015). NTC learning system and divergent production. *Research in Pedagogy*, *5*(2), 105–126. https://doi.org/10.17810/2015.09

Rajović, R. (2018). *NTC systém učení, metodická příručka pro práci s NTC metodou. Část 2 – věk 4 – 8 roků. Jak úspěšně rozvíjet IQ dítěte hrou*. Mensa České republiky.

Rajović, R. (2022). *NTC Systém učení, metodická příručka pro práci s NTC metodou. Část 1 – předškolní věk. IQ dítěte – výzva pro rodiče*. Mensa České republiky.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání* (3. vyd.). Univerzita Karlova.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beáta Deutscherová, MBA**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. ledna 2024**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 26.4.2024 .....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-aplikační charakter. Zabývá se metodou NTC a jejím využitím v mateřské škole. Cílem práce je objasnit principy NTC systému učení a na jejich základě vytvořit a aplikovat projekt v prostředí mateřské školy. Teoretická část je zaměřena na předškolní vzdělávání a otázku školní zralosti. Dále se zabývá vývojem předškolního dítěte v oblasti motorického, kognitivního, emocionálního a sociálního rozvoje a na úplný závěr popisu principů NTC systému učení. V aplikační části této práce byl realizován projekt s prvky NTC metody. Realizace projektu trvala po dobu 2 měsíců a na jeho průběhu se, na základě mnou vytvořených doporučení pro práci s metodou, podílely také dvě třídní učitelky. Při evaluaci byla využita průběžná diagnostika dětí, dále dvoufázové hodnocení, provedeno mnou a třídní učitelkou, na základě kterého byla zhotovena komparace. Výsledky získané při evaluaci se staly základem zpracování doporučení pro využití metody NTC v praxi mateřských škol, která by měla vést k odbornému zdokonalování výuky a praxe.

Klíčová slova: NTC systém učení, předškolní vzdělávání, vývoj dítěte předškolního věku, motorický vývoj, centrální nervová soustava

ABSTRACT

The bachelor thesis has a theoretical-applied character. It deals with the NTC method and its use in kindergarten. The aim of the thesis is to clarify the principles of the NTC learning system and on their basis to develop and apply the project in a kindergarten environment. The theoretical part focuses on preschool education and the issue of school maturity. It then discusses the development of the preschool child in the areas of motor, cognitive, emotional and social development and concludes with a full description of the principles of the NTC system of learning. In the application part of this thesis, a project with elements of the NTC method was implemented. The implementation of the project lasted for 2 months and two classroom teachers were also involved in the project based on the recommendations for working with the method developed by me. The evaluation used a continuous diagnosis of the children, as well as a two-phase evaluation, carried out by me and the class teacher, on

the basis of which a comparison was made. The results obtained during the evaluation became the basis for the elaboration of recommendations for the use of the NTC method in kindergarten practice, which should lead to professional improvement of teaching and practice.

Keywords: NTC learning system, preschool education, preschool child development, central nervous system

Chtěla bych poděkovat především PhDr. Beátě Deutscherové, MBA za její vstřícnost, ochotu, cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

Velké díky patří také mé mamince, příteli a všem blízkým za podporu, trpělivost a pochopení během celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **11**
I TEORETICKÁ ČÁST **12**
1 PŘEDŠKOLNÍ VZDLĚÁVÁNÍ A ŠKOLNÍ ZRALOST **13**
1.1 VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ VZHLEDEM KE ŠKOLNÍ ZRALOSTI 13
1.2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST DÍTĚTE 15
2 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU **18**
2.1 MOTORICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 18
2.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 21
2.3 EMOČNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 24
2.4 SOCIÁLNÍ VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU 25
3 NTC SYSTÉM UČENÍ **27**
3.1 NERVOVÁ SOUSTAVA A JEJÍ VÝVOJ 28
3.2 PRINCIPY NTC METODY 29
3.3 VÝSLEDKY NTC METODY 31
II PRAKTICKÁ ČÁST **33**
4 REALIZACE PROJEKTU VE VZDĚLÁVACÍM PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY **34**
4.1 PODMÍNKY PROJEKTU 35
4.2 HARMONOGRAM PROJEKTU 35
4.3 CHARAKTERISTIKA ZAPOJENÉ TŘÍDY 38
5 PROJEKT „CESTA KOLEM SVĚTA“ **40**
5.1 PRVNÍ TÝDEN PROJEKTU 40
5.2 DRUHÝ TÝDEN PROJEKTU 47
5.3 TŘETÍ TÝDEN PROJEKTU 55
5.4 ČTVRTÝ TÝDEN PROJEKTU 62
5.5 PÁTÝ TÝDEN PROJEKTU 71
5.6 ŠESTÝ TÝDEN PROJEKTU 78
5.7 SEDMÝ TÝDEN PROJEKTU 84
5.8 OSMÝ TÝDEN PROJEKTU 92
6 EVALUACE PROJEKTU **98**
6.1 DIAGNOSTIKA DOSAŽENÉ ÚROVNĚ DĚTÍ 98
6.2 VLASTNÍ REFLEXE 99
6.3 HODNOCENÍ TŘÍDNÍ UČITELKOU 102
6.4 KOMPARACE VLASTNÍ REFLEXE A HODNOCENÍ TŘÍDNÍ UČITELKOU 104

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL 109
ZÁVĚR 111
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 112
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK 115
SEZNAM TABULEK 116
SEZNAM PŘÍLOH 117

ÚVOD

Předškolní věk je považován za podstatný mezník dítěte, které se připravuje na další úroveň vzdělávání. Předpokládá se, že dítě nabyde široké škály dovedností a znalostí, které budou tvořit základ pro jeho další etapy života. Nicméně je důležité si uvědomit, že jeho vývoj je také úzce spjat s vývojem centrální nervové soustavy, která může silně působit na jeho rozumové schopnosti. Proto bychom se měli zamyslet, jakým způsobem můžeme dítě přirozeně stimulovat, abychom kvalitně podpořili jeho vývoj. Metoda NTC je poměrně novou metodou, která přináší do praxe způsoby, jakými lze pozitivně ovlivnit biologický potenciál dítěte předškolního věku.

Téma metody NTC s využitím symbolů v mateřské škole jsem si vybrala na základě svého zájmu o tuto metodu, na kterou jsem narazila na stránkách Mensy Česko. Na základě informací, které jsem měla možnost nastudovat se stupňovala moje touha získání nových poznatků a zkušeností s tímto programem.

Práce se zabývá významem předškolního vzdělávání pro přípravu dítěte na navazující úroveň, kterým je primární vzdělávání. To odkazuje na význam pojmu školní zralosti dítěte, za jehož úspěchem stojí neoddělitelný vliv rodiny a mateřské školy.

V další části se zaměřuji na téma vývoje dítěte předškolního věku. Zde je mým záměrem popsat jednotlivé oblasti vývoje jako je motorický, kognitivní, emocionální a sociální vývoj předškolního dítěte. Tato vývojová specifika bych dále chtěla podpořit náhledem do neuropsychologie, která může objasnit propojení vývojových oblastí dítěte s oblastmi v mozku.

Poslední kapitola bude věnována programu NTC systému učení, kde bych se pokusila o stručný náhled do jeho nitra a zachytila tak význam aktivit a činností, které tato metoda nabízí společně s dosaženými výsledky.

Cílem bakalářské práce pak bude na základě studia odborné literatury vytvořit teoretický základ pro význam této metody v předškolním vzdělávání. Na základě získaných informací se následně bude má pozornost upínat na praktickou část. Zde bude cílem vytvořit, realizovat a evaluovat projekt v prostředí jedné třídy mateřské školy. Následně bude provedena evaluace, ve které bych chtěla využít metodu diagnostikování dosažené úrovně dětí, pro snazší odhalení případného posunu. Následně proběhne metoda vlastní reflexe projektu a strukturované pozorování třídním učitelem, kdy na základě obou metod bude dále provedena komparace a vymezím tak přínosy a limity realizovaného projektu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDLĚÁVÁNÍ A ŠKOLNÍ ZRALOST

Předškolní vzdělávání je důležitá část vzdělávacího systému, která pomáhá dítěti nejen v přípravě na další úroveň vzdělávání, ale také je nedílnou součástí jeho osobního rozvoje.

V rámci osobního rozvoje dítěte jsou stanoveny obecné cíle pojící se s touto úrovní, které dítě vede a dopomáhá mu k osvojení si klíčových kompetencí a k získání indikace pro celoživotní vzdělávání. Tyto cíle jsou součástí školského zákona a dokumentu s názvem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Jsou zde vymezeny jak základní rámcové cíle, kterých lze dosáhnout právě pomocí vzdělávacího procesu a jejich výstupy pak nesou název klíčové kompetence. Podobně pak rámcové cíle souvisí také s dílčími cíli, které se vážou již ke konkrétní oblasti, tudíž také rozvoji určité oblasti dítěte předškolního věku (MŠMT, 2021; Opravilová, 2016).

Předškolní věk podle Průchy (2017) zahrnuje dítě od jeho narození do šesti let. V rámci tohoto tématu se jedná o děti staršího předškolního věku, tedy od tří do šesti let, který Šmelová a Prášilová (2018) označuje za „věk mateřské školy“ (s. 31) nebo také „předškolní období“ (s. 30). Právě v tomto věkovém rozmezí dítě může navštěvovat mateřkou školu, která má výchovně vzdělávací charakter a vytváří určité pole působnosti, a to společně s rodinou. Avšak od roku 2017 již dítě navštěvující poslední rok předškolního vzdělávání musí docházet do mateřských škol z důvodů zkvalitnění přípravy (Průcha, 2017; Šmelová & Prášilová., 2018).

1.1 Význam předškolního vzdělávání vzhledem ke školní zralosti

Předškolní vzdělávání je nejčastěji realizováno v mateřských školách. Jejíchž úkolem je „doplňovat a podporovat rodinnou výchovu“ (MŠMT, 2021, s. 6). To je realizováno prostřednictvím bohaté působnosti obsahu a podmínkám, které mateřské školy nabízejí. Jejich středem pozornosti je dítě a jeho individuální potřeby, které se snaží podporovat a dále rozvíjet. Tato působnost předškolního vzdělávání má vést k tomu, aby dítě získalo úroveň potřebnou pro nástup do primárního vzdělávání (MŠMT, 2021).

Klíčovými pojmy se tak stávají dítě a jeho rozvoj, který se váže komplexně na celou osobnost dítěte. Na tomto procesu se podílí hlavně učitel, jehož profesní kvalita je zcela zásadní. Jeho úlohou je přistupovat k dětem individualisticky a brát v potaz jeho potřeby a zájmy (Průcha, 2017; Šmelová & Prášilová, 2018). Učitel zastává ve své profesi mnoha úkolů vzhledem k dítěti, které ve své publikaci uvádí Šmelová & Prášilová (2018) v podobě tří vymezených

rolí. Jednou z nich je zajistit dítěti možnosti poznávání okolního světa a na základě toho rozvíjet jeho kognitivní procesy, čímž zastává role facilitátora. Komunikuje s dítětem tak, aby podpořil jeho důvěru a poskytuje mu také prostor pro jeho otázky a odpovědi, což se váže k roli konzultanta. A v poslední řadě učitel přistupuje k dítěti jako inspirátor tím, že vzhledem k jeho osobnosti, vývojovému stádiu a dalším potřebám vytváří prostředí a podmínky vhodné pro jeho rozvoj.

Aby učitel dokázal porozumět individuálním potřebám dítěte, tak provádí pedagogickou diagnostiku, která umožňuje pozorovat aktuální úroveň vývoje, ve které se dítě vzhledem k jeho aktuálnímu stavu nachází. Stejně tak identifikuje případný pokrok v pozorované oblasti (Průcha & Koťátková, 2013). Nicméně Syslová (2019) doplňuje, že dítě nestačí sledovat pouze jako individualitu, ale pozornost by se měla přenést na souvislosti s prostředím a sociálními kontexty.

Proces diagnostikování by tak měl být dlouhodobý, aby jeho výsledky byly objektivní a nebyly ovlivněny pouze krátkodobými vlivy jako je například nemoc. Úkol učitele je v tomto procesu nezaměřovat se na jeden negativní údaj, ale zaměřit se komplexně na celé dítě. S tím se také pojí vzhledem k dítěti riziko předsudků, které by se nemělo objevovat (Průcha, 2013).

Pedagogické diagnostikování se podle Šmelové a Prášilové (2018) dělí na formální a neformální, ale Syslová (2019) ve své publikaci využívá jiné termíny, a to nezáměrné a záměrné diagnostikování, avšak na základě studia dané literatury je zřejmé, že se jedná o synonyma. Rozdíl mezi těmito dvěma druhy lze vyjádřit tak, že v případě neformální diagnostiky se jedná o neustálé pozorování, které nemá jasně stanovený cíl. Naopak formální je podmíněno stanovením metod a forem pozorování a jasného cíle.

- **Význam rodiny v předškolním vzdělávání**

Rodina dítěte je pro předškolní vzdělávání neodmyslitelnou složkou. Na to poukazuje také úloha předškolního vzdělávání, kterou je právě doplnit rodinnou výchovu.

Rodina je vzhledem k dítěti velmi důležitá, a to jak k jeho podpoře vývoje, tak jako nejvýznamnějšího činitele sociální interakce. Dítě od své rodiny přejímá způsob komunikace, uvažování, hodnoty, poskytuje mu vzor chování, vytváří u něj vztah k tradicím a mnoho dalšího. Z toho vyplývá, že prvotní zkušenosti dítě získává z rodinného prostředí, které jej formuje (Šulová, 2019).

Tento vliv rodiny se může projevit také ve výsledcích dítěte, a to jak negativně, tak pozitivně. Například úroveň vzdělanosti dítěte závisí na vzdělání rodičů, především matky. Na základě výzkumů rodiče se základním vzděláním či vyučením méně zapojují své děti do mimoškolních aktivit a často jim nedovedou nabídnou dostatečně podnětné prostředí, na rozdíl od rodičů s maturitou či vysokoškolským vzděláním (Průcha, 2013).

Rodinné prostředí může ovlivnit dítě také z hlediska jeho sociálního či emocionálního vývoje. Negativní dopad pak může nastat rozpadnutím rodiny, či uzavíráním nových partnerských vztahů rodičů. V těchto případech dítě může postupně ztrácet stabilitu, kterou doposud vytvářelo právě jeho rodinné prostředí. Tyto situace mohou děti vnímat jako razantní změny, přičemž mohou mít také dopad na jeho emoční či sociální stránku, z čeho může vzniknout řada negativních výsledků odrážejících se také na jeho zdraví (Šmelová & Prášilová, 2018).

Současná moderní doba je ovlivněna technologiemi, které zasahují také do výchovy ze strany rodičů a dění rodiny. Díky obsahu a možnostem, které přinášejí, mají i svá rizika v podobě nových návyků, které si dítě může osvojit. Díky tomu poté ztrácí možnost budovat své zážitky a sleduje pouze vymyšlené situace, které mu nejsou ničím prospěšné v jeho vývoji. Velká míra využívání médií je považována jako determinant některých z kognitivních procesů dítěte, jejichž výsledky mohou dehonestovat jeho dovednosti mateřského jazyka či pozornost (Šmelová & Prášilová, 2018).

Rodinu můžeme tak chápat jako první sociální skupinu, která na dítě působí a formuje jeho osobnost. Základy, které dítě získá od tohoto sociálního činitele se stávají též základy pro jeho další socializaci. Mimo jiné z této kapitoly vyplývá také to, jak je pro dítě významná nejen rodina, ale také škola.

1.2 Školní zralost a připravenost dítěte

Školní zralost a připravenost dítěte může z výše uvedených informací působit jako výsledek předškolního vzdělávání. S tím lze také souhlasit v případě, že se bere v potaz dlouhodobé působení, které ovlivňuje rozvoj dítěte.

Z mnoha publikací vyplývá důraz na informaci, která upřesňuje, že zralost a připravenost dítěte na další stupeň vzdělávání se úzce váže k vývoji centrální nervové soustavy. Podle Průchy (2016) k tomuto názoru přispělo šetření, které prokázalo rozdíly ve vývoji dětí

s věkovým rozdílem čtyř měsíců. Ty byly viditelné převážně v samostatnosti při plnění úkolů a dalších kognitivních procesů.

Existují přístupy, které chápou školní zralost odlišným způsobem. V prvním případě jde hlavně o terminologii, kde například Thorová (2015) píše pouze o školní zralosti, kterou vnímá jako „psychickou připravenost naučit se klasickým školním dovednostem“ (s. 396). S tím spojuje také míru získaných sociálních kompetencí a emoční zralost dítěte, které ovlivňují jeho socializaci a schopnost adaptovat se na nové prostředí, ke kterému se vážou také nová pravidla, které musí akceptovat.

Školní zralost se pojí s vývojovou psychologií a biologickým vývojem dítěte, načež jí lze chápat jako úroveň vývoje dítě v oblastech motorických, kognitivních, emocionálních a sociálních, které jsou klíčové pro zvládnutí podmínek výuky v primárním vzdělávání. Na základě toho lze vyvodit, že se jedná převážně o vývoj dítěte, který mu pomáhá fungovat v prostředí stupně primárního vzdělávání (Opravilová, 2016; Průcha, 2016).

Na rozdíl od toho je zde pojem školní připravenost, která se váže k již získaným kompetencím a pregramotnostem, jenž si dítě osvojilo prostřednictvím působením rodiny či mateřské školy. Připravenost se může projevovat jako přijetí možného neúspěchu, dále osvojením si dovednosti komunikace s vrstevníky, dokončení zadaného úkolu, úrovní pozornosti, či vyjadřovacími schopnostmi. Na základě těchto příkladů pak lze odvodit, že se tyto schopnosti a dovednosti pojí s emocionální, sociální, pracovní, kognitivní a komunikační rovinou (Opravilová, 2016; Průcha, 2016).

Opravilová (2016) definuje školní připravenost jako „dosažení optimální úrovně rozvoje osobnosti vzhledem k věku dítěte“ (s. 172). Informace o dosažené úrovni orientačně hodnotí učitel na základě pedagogické diagnostiky. Avšak je důležité zmínit, že pomocí této činnosti nelze formulovat školní zralost dítěte, jelikož diagnostika takovéhoto rozměru se pojí s kompetencemi psychologů, a to v případě, že mateřská škola nabyde podezření možného vývojového opoždění. Ani tento impulz ze strany učitelů není však rozhodující, protože jejich kompetencí je naopak v případě hodnocení školní zralosti poskytnout rodičům pouze doporučení navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu (Průcha, 2016; Thorová, 2015).

- **Nadané dítě**

Předškolní vzdělávání vychází z individuálních potřeb dítěte. Také proto bylo ukotveno v RVP PV také vzdělávání dětí nadaných. Ve zmíněném dokumentu lze nalézt, že u dítěte, jež projevuje známky nadání, se musí jeho potenciál dále rozvíjet (MŠMT, 2021).

Sokolová, Pokorná & Fišerová (2020) definují nadané dítě jako „děti s potenciálem dosahovat mimořádných výkonů, který však dosud nebyl projeven“ (s. 11). Tuto definici můžeme interpretovat tak, že děti, které mají potenciál odrážející se v určitých dovednostech nebo schopnostech, jej stále neměly možnost projevit, a to z důvodu například nedostatečné stimulace nebo příležitostí.

Nadané děti se projevují ne vždy zcela jednoznačně a jejich charakteristika se může lišit. Avšak často projevují touhu po informacích, a to pomocí otázek, které kladou, a díky kterým působí zvídavě (Sokolová, Pokorná & Fišerová, 2020). Jak uvádí Stehlíková (2018) je důležité dítěti v mateřské škole nezakazovat a neomezovat jej vzhledem k ostatním dětem. Každé dítě se má věnovat především tomu, co je jeho zájmem, ať už se jedná o čtení, psaní nebo čísla. Především učitel by pak neměl naléhat na dítě ani na rodiče, že tato činnost se nemá stát kompetencí předškolního dítěte.

Některé děti dávají přednost individuální práci, která v sobě nese také potřebu rozhodovat o věcech samostatně. Jejich autonomie může způsobit také negativní dopad, kterému lze zabránit komunikací. Je důležité vše vysvětlit a poskytnout mu relevantní důvody, které dítě pravděpodobně snáze příjme než manipulaci a nátlak (Sokolová, Pokorná & Fišerová, 2020; Stehlíková, 2018).

Nadání může znamenat rozdíly v oblastech vývoje. Dítě, jehož proces myšlení je dokonale rozvinut a vyniká využíváním asociativního, divergentního či analogického myšlení, přičemž jsou jeho intelektuální schopnosti na úrovni výrazně staršího dítěte, může i přes to být vývoj nerovnoměrný. To znamená, že v ostatních oblastech jako je povětšinou motorika může být vývoj pomalejší a přirovnáván tak k dítěti věkově mladšímu (Stehlíková, 2018).

Učitel v mateřské škole zastává důležité role (viz kapitola 1.1), kterými se snaží dítě nejen rozvíjet, ale také identifikovat jeho potřeby nebo v tomto případě také specifické projevy. Pokud se u některého dítěte potvrdí nadání, pak učitel plánuje výuku také s ohledem na individuální potřeby konkrétního dítěte. Učitel by měl vzhledem ke školní zralosti dítěte vycházet stejně jako u ostatních dětí z RVP PV a zde stanovených výstupů, které by si mělo předškolní dítě osvojit před vstupem na základní školu (Sokolová, Pokorná & Fišerová, 2020).

2 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Tato kapitola je věnovaná vývoji dítěte předškolního věku, který zahrnuje všechny čtyři složky vývoje, a to motorický, kognitivní, emocionální a sociální. Vývoj dítěte z pohledu vývojové psychologie je ovlivněn nejen dědičností, ale také má na něj významný vliv vnější prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Vágnerové a Lisé (2022)

2.1 Motorický vývoj dítěte předškolního věku

Pohyb je každodenní klíčovou součástí dítěte. Dítě se během několika let naučilo chodit bez opory, běhat, skákat a manipulovat s předměty. Tyto dovednosti jsou pro dítě klíčové, jelikož mu umožňují se aktivně zapojovat do pohybových her, zdokonalovat své sebeobslužné dovednosti a jsou nedílnou součástí dalšího stupně vzdělávání, které uplatní například při psaní. Tento neustále zdokonalující se proces se nazývá motorický vývoj, který prochází jednotlivými fázemi závisejícími na věku dítěte a jeho úrovně schopností a dovedností (Bednářová & Šmardová, 2021; Langmajer, 2006; Pradnyani et al., 2024).

Podle Flores et al. (2023) není dosažení požadované úrovně motoriky získáno automaticky, a je potřebné tyto dovednosti dítě naučit, neustále je procvičovat a dále zdokonalovat.

Vývoj motorických dovedností má vést k lepší koordinaci a plynulosti pohybů, které se dělí do několika kategorií. Pradnyani et al. (2024) a Flores et al. (2023) uvádějí primárně dvě základní kategorie, jimiž je hrubá a jemná motorika.

- **Hrubá motorika**

V období předškolního věku se hrubá motorika neustále zlepšuje díky zdokonalování koordinace pohybů. Přirozeným pohybem dítěte je chůze, skákání, běhání a lezení, kterým se také neustále zdokonaluje a postupem času jsou tyto pohyby stále plynulejší (Bednářová & Šmardová, 2021; Šulová, 2019). To lze také sledovat na vývojových úrovních, které jsou orientační vzhledem k věku dítěte. Dítě by mělo ve třech letech zvládnout přeskočit nízkou překážku či střídat nohy při chůzi po schodech nahoru. Ve čtyřech letech by dítě mělo zvládnout poskoky na jedné noze a chůzi po čáře. V pátém roku se chůze dále přesouvá na vyvýšenou plochu, například kladinu a v šestém roce by mělo být schopno přeskočit nízkou překážku (Bednářová & Šmardová, 2021). Dozrávání dovedností je orientační a závisí na schopnostech dítěte. Avšak nedostatečná koordinace pohybů, rovnováha a omezená schopnost ovládat vlastní pohyby může dítě omezit ve zvládnutí základů sportovních aktivit jako je například jízda na kole, lyžování a plavání (Thorová, 2015).

Dětský zájem o pohybové aktivity je klíčový, ať už se jedná o spontánní nebo řízené cvičení odborníkem, kdy je pro dítě zásadní pozorování a napodobování pohybů (Bednářová & Šmardová, 2021; Šulová, 2019).

Právě spontánní fyzické aktivity jsou nezbytné pro zdravý vývoj dítěte, a to také z hlediska dozrávání mozkových funkcí, které ovlivňují hrubou motoriku a její koordinaci (Šulová, 2019; Thorová, 2015). Z hlediska neuropsychologie uvádí Vágnerová (2023), že právě funkce mozečku ovlivňuje koordinaci pohybů a rovnováhu. Vzhledem k dalším vlivům této části mozku je pak zřejmé, že vývoj hrubé motoriky úzce souvisí s vývojem kognitivních funkcí. Na základě těchto informací lze tvrdit, že hrubá motorika nemá pouze vliv na zdravý vývoj pohybu, ale také na pozornost, porozumění řeči či řešení problémů. To může být dostatečným podnětem k cílenému zaměření se na zdokonalování těchto dovedností, které mohou mít silný vliv na budoucí úroveň vzdělávání.

- **Jemná motorika**

Jemnou motoriku lze chápat jako skupinu pohybů, které jsou ovlivněny spoluprací krátkých svalů. Tyto pohyby umožňují provádět sekvence pohybů, díky nimž dítě může manipulovat s hračkami, stavebnicemi a dalšími pomůckami. Právě manipulace spojená s hmatovým vnímáním umožňuje vývoj jemné motoriky a jejich dalších druhů, kterými jsou například grafomotorika a dále vizuomotorika (Vyskotová & Macháčková, 2013).

Stejně tak jako u dovedností spojených s hrubou motorikou se v předškolním věku jedná o zdokonalování a zpřesnění pohybů v této oblasti za pomocí procvičování. Podle Bednářové a Šmardové (2021) lze toho dosáhnout „každodenními činnostmi, sebeobsluhou, zařazením manipulačních her, tvořivých a rukodělných činností“ (s. 66).

- **Grafomotorika**

Poté co si dítě osvojí dovednosti oblastí hrubé motoriky a jemné motoriky, tak využije tyto získané zkušenosti k prvním pokusům o grafické znázornění. Grafomotorika se u dítěte vyvíjí individuálně, avšak po osvojení základních dovedností v oblasti motoriky. Je vhodné dítěti do třech let života umožnit prostor pro volnou kresbu, která by měla vycházet z jeho zájmu, stejně tak jako následné cvičení grafomotoriky (Bednářová & Šmardová, 2021). Jak uvádí Vágnerová a Lisá (2022) dítě se ve svých prvních kresbách označovaných také jako „čmáranice“ učí propojovat jednotlivé grafomotorické čáry a tvary. Postupně svým kresbám dává také význam, který se projevuje až na konci třetího roku. Bezúčelné čmárání

tak začíná dostávat význam, což odpovídá dalšímu vývoji, který předchází symbolickou úroveň.

Podobně jako u jemné motoriky lze hovořit o sekvenci pohybů, při kterých se zdokonaluje souhra oka a ruky, a to za pomocí pohybů prstů nebo s užitím psacích potřeb. Tato cvičení jsou považovaná jako nácvik k budoucímu psaní, kdy si dítě osvojuje a zároveň zdokonaluje grafomotorické dovednosti, na základě graficky znázorněných tvarů. Avšak tuto dovednost si člověk osvojí s dosažením určité úrovně centrální nervové soustavy a podněty rozvíjejícími grafomotoriku (Doležalová, 2016; Vyskotová & Macháčková, 2013).

U dítěte je typické pro nácvik grafomotoriky využívat pohyby celého těla, aby si vizuální tvar osvojily, než jej přenesou na papír. Proto, jak vychází již z prvního odstavce, by si dítě daný tvar mělo projít, následně pomocí prstů ohmatat, a nakonec s využitím psacích potřeb znázornit (Doležalová, 2016).

- **Vizuomotorika**

Již z názvu lze vyvodit, že se jedná o pohyb související se zrakem. Přesněji však jde o pohyb očí, které propojuje společně s pohybem těla. Dítě pomocí zraku zaznamenává vjemy kolem sebe, které ukládá do zrakové paměti. Tento druh jemné motoriky společně s grafomotorikou tvoří základ pro dovednost psaní. Dítě předškolního věku si tak osvojuje pohyby šesti párů očních svalů, které mu umožňují sledovat jevy kolem sebe, a to ve vertikálním a horizontálním směru (Vyskotová & Macháčková, 2013).

Motorický vývoj je úzce spjat s dalšími oblastmi vývoje a to s kognitivním, emočním a sociálním, jak uvádí Flores et al. (2023). Stejné tvrzení podporuje výzkum, který provedl Ecevit & Sahin (2021) a vyplývá z něj, že u sociálních dovedností dítěte předškolního věku neexistuje žádný vztah s vývojem motoriky. I přes toto odlišné tvrzení se v literatuře stále objevuje význam motorických dovedností odkazující na roli dítěte v sociální skupině. Jak například uvádí starší literatura „silně ovlivňují místo, které dítě zaujme ve společenství svých vrstevníků“ (Langmajer, 2006, s.88), tak podobnou definici můžeme nalézt také u Bednářové a Šmardové (2021) „tělesné aktivity a obratnost významnou měrou pomáhají dítěti zapojovat se do společenských činností s ostatními dětmi“ (s. 6). Na základě výše uvedených informací tak můžeme vyhodnotit, že existuje jakýsi vztah mezi danými oblastmi, které uvádí větší množství literatury, ale nemusí se jednat o přímou úměrnost jejich vzájemného působení v rámci vývoje.

Bezesporu lze však tvrdit, že v sobě motorika nese potenciál, který ovlivňuje kognitivní schopnosti až do dospělosti. Na tuto skutečnost poukázaly další studie, které v oblasti neurověd potvrdily vzájemné působí dvou oblastí mozku, kterými je mozeček a prefrontální kůra. Mozeček ovlivňuje nejen pohybový aparát, a to přesněji řečeno jeho řízení a koordinaci. Význam této části mozku je zřetelný také při právě kognitivních procesech jako je například učení, řešení problémů, či jednání a prožívání, u kterých hraje hlavní roli také prefrontální kůra. Tyto oblasti se vyvíjí ve stejném časovém úseku, který probíhá v prvních letech života, a tak stejně ovlivňují jak motoriku, tak kognici (Flores et al., 2023; Orel & Procházka, 2021).

2.2 Kognitivní vývoj dítěte předškolního věku

Kognitivním vývojem se zabývalo mnoho autorů napříč staletími. Kolář et al. (2012) definuje toto sousloví jako „vývoj poznávacích procesů v průběhu života člověka“ (s. 63).

Jedním z významných psychologů byl Jean Piaget, který podle Thorové (2015) kognitivní vývoj rozdělil do čtyř hlavních vývojových stádií. Ty jsou známy jako: Senzomotorické stádium, předoperační stádium, stádium konkrétních operací a stádium formálních operací. Avšak se objevují také autoři, kteří uvádějí pět hlavních fází. Například jde o publikaci Vágnerové & Lisé (2022), kde uvádí jako třetí stádium fázi názorného a intuitivního myšlení.

Mimo jiné zájem Piageta lpěl na otázce inteligence jako formy adaptace, která přinesla dva pojmy vytvářející interakci mezi dítětem a prostředím (Thorová, 2015). Podle Piageta při poznávání světa dítě prochází procesem asimilace, která je definovaná jako „způsob jakým si dítě vykládá nové informace, aby jim rozumělo. Novou zkušenost zahrne do dřívějších schémat a ve shodě s nimi ji interpretuje.“ (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 62)

Naopak akomodace je „opačný proces přizpůsobení dřívějších zkušenostních schémat novým poznatkům. Spočívá v přepracování stávajících kognitivních schémat, která se pod vlivem nových informací jeví neúplná a nepřesná“ (Vágnerová & Lisá, 2022, s. 62—63).

- **Pozornost**

Pozornost je schopnost, která závisí na souhře celého mozku, díky které lze reagovat na vnější důležité podněty. Její vývoj trvá delší dobu, a to právě z důvodu vývoje mozku, propojování jeho částí a na získaných zkušenostech. Řízená pozornost se začíná projevovat na konci předškolního období, kdy dítě přestává upoutávat velké množství vjemů, ale začíná

soustředit svou pozornost a reaguje na podněty, které jsou po něj důležité či nápadné (Vágnerová, 2023).

Právě, jak již vyplývá z přechozího odstavce, tak tato kognitivní funkce je u dítěte předškolního věku neustále ovlivňována velkým množstvím vjemů, a tak je pozornost těkavá. Vnitřní motivace dítěte však dokáže ovlivnit délku pozornosti (Kopecká, 2011).

- **Vnímání**

Dítě vnímá svět kolem sebe tak, jak se mu jeví vzhledem k němu samotnému. To znamená, že jejich vnímání světa je závislé na egocentrismu, který je typický pro jeho interpretaci světa kolem něj, jelikož není schopno vnímat děj kolem sebe objektivně jako celek. Svět pro dítě znamená to, co právě vidí a vnímá. Přičemž jeho představy jsou ovlivněny fantaziemi, kterými si vysvětluje zákonitosti nejen dění, ale také samotných jevů, se kterými se setkává. Jeho neustálé ujišťování se ve významu přítomných podnětů a jejich významů poskytuje dítěti jistotu (Vágnerová & Lisá, 2022).

- **Myšlení**

Myšlení a jeho vývoj je nejvýznamnější složkou inteligence, tedy rozumových schopností. Ty se rozvíjejí u dítěte individuálně, a to dozráváním korových center zahrnujíce prefrontální kůru a asociační oblast. Zpravidla jde však o podíl mozkové kůry, která se u jednotlivců liší. Její objem pak propojuje pravou a levou hemisféru, přičemž jedna je vždy dominantnější a udává způsob řešení problémů. Načež pravá hemisféra se zaměřuje na nově příchozí problémy a levá pracuje s informacemi již získanými a naučenými. I tato skutečnost souvisí s myšlením, a to tak, že dopomáhá k pochopení vztahů a souvislostí (Vágnerová & Lisá, 2022).

Od třetího roku dochází k tzv. předpojmovému myšlení, kdy si dítě začíná osvojovat mateřský jazyk a mimo jiné vytvářet souvislosti týkající se světa, nejčastěji otázkou „Proč?“. Právě v tomto věku, přibližně do osmi let, dítě pracuje převážně s vizuálními vjemy. Vnímání nelze oddělit od myšlení, stejně tak jako od představivosti či aktivity a činnosti dítěte. Myšlenky a myšlenkové asociace vycházejí z činností dítěte a aktuálně přijímaných podnětů, avšak se dítě stále ubírá směrem, ve kterém si svět vysvětluje ze svého úhlu pohledu, polidšťuje předměty, vše chápe ve vztahu k přítomnosti a nebere v potaz logickou návaznost (Šulová, 2019).

Myšlení dítěte předškolního věku se vyznačuje nedokonalou schopností propojovat myšlenky či vzpomínky. Zároveň je pro něj obtížné zakomponovat do tohoto procesu více

než jeden aspekt, který by jej ovlivnil, a nedokáží vyčlenit nepodstatné informace či naopak brát v potaz ty podstatné (Vágnerová & Lisá, 2022). Na tuto skutečnost poukázal také Piaget svým testování a jeho pokusem se sklenicemi. Pokud postavíme dvě totožné sklenice a naplníme je stejným množstvím vody, dítě dokáže určit, že se jedná o stejné množství. Pokud ale jednu ze sklenic nahradíme širší sklenicí a stejný obsah první sklenice do ní přelejeme, poté dítě odpoví, že množství je jiné (Thorová, 2015).

Dítě zpočátku na základě jedné zkušenosti pracuje s dalšími podobnými situacemi stejně. To mu dopomáhá k určování a chápání dalších vztahů, avšak aby tyto analogie byly efektivní, musí dítě rozlišit znaky podstatné a spíše než hledat podobnost, tak najít významný rozdíl. Postupným vývojem poté dochází ke znakům, které jsou společné až dospěje do stádia, kdy dokáže vnímat příčinu a následek. Většinou se jedná o představy dítěte, které jsou egocentrické a stejně jak bylo uvedeno u vnímání, tak se i zde projevuje jeho představa o světě.

- **Paměť**

Paměť je významná pro zapamatování si informací, které jsou pro nás podstatné. Již před narozením je dítě schopno si zapamatovat hlas matky, který jej pro něj důležitý též hned po jeho narození, tudíž lze tvrdit, že zapamatované informace jsou následně opět využity. Tato schopnost se předškolním věku neustále vyvíjí, stejně tak jako mozek dítěte (Vágnerová, 2023).

Významné podněty jsou uloženy do mozkové kůry, kde se dále zpracovávají a dítě s nimi následně pracuje. Zpočátku paměť dítěte funguje bezděčně, což znamená, že získané podněty jsou necílené (Šulová, 2019; Vágnerová, 2023). Nejčastěji si však pamatuje informace, události a zážitky, které působily na jeho emoce. Tato paměť se přesněji nazývá epizodická. I přes to, že touto pamětí disponuje již dítě tříleté, tak její razantnější rozvoj probíhá okolo pátého roku z důvodu vývoje hypokampální oblasti (Vágnerová, 2023). Její vývoj úzce souvisí také s jazykovými schopnostmi, díky kterým je dítě schopno interpretovat tyto poznatky. Zajímavé je jak dítě pracuje s touto pamětí, protože Kopecká (2015) uvádí, že není schopno vnímat a třídit své vzpomínky podle času. Jeho orientace ve vzpomínkách funguje na základě příjemných či nepříjemných situací. Šulová (2019) pak označuje paměť dítěte předškolního věku za mechanickou. Ta společně se zvídavostí vytváří základ pro přijímání informací do krátkodobé paměti.

Okolo pátého roku dochází k vývoji epizodické paměti, která souvisí s vývojem hypokampu a prefrontální kůry. Jejich funkcí je převádění poznatků z krátkodobé do dlouhodobé paměti a vyčleňuje nepodstatné informace. Bezděčná paměť se pak formuluje do záměrné, tu však Vágnerová a Lisá (2022) nepřiřazují schopnostem dítěte ani posledního ročníku předškolního vzdělávání. Tuto skutečnost odůvodňují tak, že dítě nezná prostředky jakými by si mohlo informace opakovat a lépe zapamatovat. Funkci zde také zastává temporální oblast mozku, která se zasluhuje o ukládání informací. V užším slova smyslu se jedná o fakta a významy. S tím se pojí také sluchová percepce a porozumění jazyka a řeči, které se odehrávají ve stejné oblasti. Odborně se tato paměť nazývá sémantická a pojí se rychlejším zpracováním informací (Vágnerová, 2023; Vágnerová & Lisá, 2022).

2.3 Emoční vývoj dítěte předškolního věku

Emoce hrají klíčovou roli ve vývoji psychických procesů dítěte. Ovlivňují jeho chování v reakci na různé podněty a formují jeho hodnocení situací. Pocity, které získává označuje Vágnerová (2023) jako emoční prožitky, které jsou formovány genetickými faktory a vnějším prostředím. Právě prostředí ovlivňuje prožívání dítěte, a největší působnost má zejména interakce s rodiči v raném dětství. Pozitivní působení matky má velký vliv na rozvoj emocionálních schopností dítěte v raném věku, kde se utváří jakýsi základ pro následné vývojové fáze. Působení takovéhoto rozměru ovlivňuje tvorbu a budování emoční sítě dítěte. Rodina je sociální skupina, se kterou dítě tráví nejvíce času a získává na jejím základě zkušenosti, které uplatňuje dále (Vágnerová, 2023; Vágnerová & Lisá, 2022).

Existují však determinanty, které na psychiku dítěte působí negativně. Mohou tam patřit například stres, strach a úzkost, které dítě může zažívat v situaci, která je pro něj těžká a může se stát, že ovlivní také jeho reakci. Proto je vhodné zabránit, nebo minimalizovat tyto vlivy, a to především stres, který se může projevit ve špatném vývoji mozkových oblastí. Strach může být ale vyvolán magickým myšlením dítěte, které je typické pro předškolní věk. na základě fantazie si dítě formuluje své představy o světě, ve kterém mohou disponovat mimo jiné strašidla (Thorová, 2015; Vágnerová & Lisá, 2022).

Dítě předškolního věku v interakci s vrstevníky dokáže navázat kontakt takřka bez problémů, avšak u něj stále převládá egocentrismus, který může způsobit mezi dětmi konflikty (Thorová, 2015). Jejich schopnost ovládat vztek a pracovat s ním se však v tomto věku výrazně vyvíjí, jelikož dokážou odhadnou příčiny (Vágnerová & Lisá, 2022). To může souviset také s jejich rozvojem sebehodnotících emocí, jejichž vývoj je spjat s jazykovými

schopnostmi. Díky komunikaci se dítě naučí své prožitky a pocity ventilovat a popsat, což dopomáhá k vypořádáním se s frustrací (Thorová, 2015).

Mezi pozitivní emoce pak můžeme zařadit také humor dítěte předškolního věku, které je pro toto období typické. Jednoduché věty, které se dítěti zdají vtipné, neustálé opakování slov či vět ostatních dětí nebo dospělých, dítě pobaví. Dítě vyhledává témata, kterými by upoutalo pozornost a často sleduje také rekce dospělého. Nejčastěji tak využívají témata, ke kterým se dospělí nepřiklánějí, Thorová (2015) označuje tato tabuizovaná témata jako „skatologický humor“ (s. 392).

Dítě předškolního věku se neustále učí své emoce ovládat a porozumět jim i přes to, že se jeho schopnosti v této oblasti výrazně zlepšily, na rozdíl od období batolete. Schopnost prosazovat své potřeby a brát v potaz potřeby ostatních je však stále ovlivněno egocentrismem. Proto se jeho pozornost při porozumění emočním projevům soustřeďuje převážně na výrazy obličeje, které si spojuje s různými druhy emocí a na základě toho se je snaží odlišit. Může působit neustále plačtivě, což způsobuje jejich přecitlivělé reakce, ale postupně se učí regulovat své frustrace a stává se emočně stabilnějším (Vágnerová & Lisá, 2022; Thorová, 2015).

2.4 Sociální vývoj dítěte předškolního věku

Dítě se obecně dostává již po narození do kontaktu s rodinou, tedy první sociální skupinou, která se stává pomyslnou startovací čarou k následné socializaci. Rodinné prostředí má pro dítě význam bezpečí, kde si osvojuje jistá pravidla, která formulují jeho charakter. Význam rodiny se odráží také v reakci na emoce dítěte, které pak následně ovlivňují jeho další proces socializace (Langmajer & Krejčířová, 2006; Thorová, 2015).

Bez ohledu na to, že se v raném dětství dítě dostává do kontaktu se svými vrstevníky, je zásadní přechod právě do předškolního vzdělávání. S příchodem do mateřské školy se dítě dostane do nové skupiny, která jej má připravit na jeho celoživotní začleňování se do společnosti. Zde se učí přijímat nové role, komunikovat s dospělými i s vrstevníky, osvojuje si nová pravidla a normy a objevuje se zde také nová autorita v podobě učitelky (Svobodová, 2010; Vágnerová & Lisá, 2022).

Vzhledem k vrstevnické skupině dítě apeluje na svá přání a potřeby, které za nepřiměřeného způsobu jednání mohou způsobit rozpor. Dítě se právě za pomocí interakce seberealizuje a postupně vniká do nového způsobu jednání, které je známo jako spolupráce. Některé děti

s touto formou práce mohou mít však problémy, které mohou být dány vrozeným temperamentem nebo činitelem označovaným jako rodinné prostředí. Míra přijetí a způsoby reakcí na emoční projevy dítěte vytvářejí zkušenosti, které ovlivňují dětské jednání ve skupině. Výsledkem pozitivní zkušenosti bývá dítě dobře laděné, veselé a otevřené navázání nových přátelských vazeb. Opačný charakter zkušeností může mít pak za důsledek, že má dítě problémy s navázáním kontaktu z důvodu nepřiměřeného chování, které může vygradovat v agresivitu (Vágnerová & Lisá, 2022).

Z tužby prosadit své potřeby se předškolní dítě snaží vymezit v dané skupině své role. Příkladem potřeby role je kooperativní hra, kde jsou stejně jako u kooperativních činností přesně vymezené role, tudíž je významná pro podporu spolupráce. Zde se projevuje jak spolupráce skupiny, tak boj o vedoucí role, které lze přirovnat k soutěživosti (Langmajer & Krejčířová, 2006; Thorová, 2015). To je jeden z mnoha důvodu, proč je hra v sociálním vývoji dítěte důležitá. Langmajer a Krejčířová (2006) uvádějí ve své publikaci celou řadu klasifikace her, které jsou pro děti předškolního věku typické. Ač se může zdát, že hra není důležitá ve vývoji dítěte, tak pravda je na druhé straně. Při hře dítě využívá celou škálu již získaných dovedností, které si osvojilo a vede také k získání dovedností nových. Tímto názorem byl znám také Jan Amos Komenský, který hru považoval za přirozenou aktivitu, jenž dítě rozvíjí po všech jeho stránkách. Právě kooperativní činnosti vedou dítě ke spolupráci a soupeřivost je podle něj forma sebeuvědomění ve srovnávání s druhými, které dítě vede k rozvoji (Uhlířová, 2014).

V návaznosti na hru lze sledovat jaké má dítě chování vzhledem k ostatním dětem, nicméně tento aspekt lze však sledovat také při jeho běžných činnostech. Se sociálním vývojem se také pojí sociální dovednosti, mezi které patří prosociální chování. Již z názvu je patrné, že prosociální chování má pozitivní podtext a bude se jednat o chování, které se vyžaduje ve společnosti. Předškolní dítě, které se chová prosociálně dovede nahlížet na situace pohledem druhé osoby, odhalit potřebu jeho pomoci směrem k druhému a vcítit se do jeho situace. Dítě si tyto dovednosti neosvojí samo a ihned, ale jedná se o delší proces, při kterém dítě získává zkušenosti pomocí napodobování a případného dovysvětlení dospělým (Svobodová, 2010; Vágnerová & Lisá, 2022)

3 NTC SYSTÉM UČENÍ

Předškolní vzdělávání v současné době zdůrazňuje komplexní rozvoj dítěte s cílem připravit jej na primární vzdělávání. Následně až v této fázi se v procesu edukace zaměřují na podporu a rozvoj kognitivních funkcí dítěte. Avšak tento přístup se právě v tomto odlišuje od konceptu NTC systému učení, který vychází z nejnovějších poznatků neurofyziologie a zdůrazňuje význam předškolního věku, které chápe jako stěžejní období pro formování základních předpokladů pro další úrovně formálního vzdělávání (Rajović, 2022).

Metoda NTC je zkratkou pro „Nicola Tesla Center system of learning“. Autorem programu je srbský lékař Dr. Ranko Rajović, který působí jako člen Mensy International a Mensa Srbsko, kde se zasloužil o její založení. Další významnou osobností tohoto programu je také samotný prezident MENSA Srbsko, Uros Petrovic. Program získal osvědčení již v roce 2009 a posléze se začal realizovat v deseti státech včetně České republiky (Gojkov, 2015; Rajović, 2022).

Poznatky z neurofyziologie se staly základním stavebním kamenem této metody. Dozrávání mozku a vytvářením synapsí jsou právě v prvních letech vývoje jedince pro jejich formování nejintenzivnější. S tím souvisí také intelektuální schopnosti, které závisí na počtu vytvořených synapsí. Proto program vychází ze stimulace nervových vazeb za pomocí motorických cvičení a rozvoji kognitivních procesů (Rajović, 2018).

Velký důraz je v rámci této metody kladen na nadané děti a stimulaci rozvoje jejich biologického potenciálu. To však nepoukazuje na cílovou skupinu, kterou je stále předškolní věk. I přes značné odkazy na nadání, které mohou evokovat vysokou inteligenci, autor udává, že „můžeme podchytit rozumové nadání v době jeho největšího rozkvětu a rozvíjet všechny děti bez rozdílu tak, abychom dosáhli zvyšování počtu neuronových propojů“ (Rajović, 2022, s. 5). Proto bych zdůraznila, že jde o rozvoj rozumových schopností především v nejintenzivnějším věkovém rozhraní, kdy mozek tvoří až 50 % nervových vazeb u všech dětí, a to bez rozdílu. Nadání tedy není chápáno jako míra inteligenční hodnoty, ale především jako potenciál, který se snaží rozvíjet. Mimo jiné se snaží také zamezit možným vývojovým poruchám, které v dnešní době vznikají častěji. Jedná se o poruchy jako například dyslexie, dyskalkulie, dysgrafie a dyslalie (Rajović, 2018, 2022).

3.1 Nervová soustava a její vývoj

Hlavním centrem nervové soustavy je bezesporu mozek, který se vyvíjí již před narozením, tedy v prenatálním období. Již v této době podle Vágnerové (2023) má na mozek značný vliv genetická dispozice, která ovlivňuje následný vývoj, avšak pouze některých jeho oblastí. Nesmí se ale opomenout také vnější prostředí, které na dítě působí především v raném dětství. Na základě toho můžeme konstatovat, že prvotní zkušenosti dítěte ovlivňují jeho budoucí zkušenosti (Vágnerová, 2023).

Lidský mozek tvoří velmi složitou stavbu, která se vyvíjí v cyklech, kde se střídají fáze rychlého rozvoje a relativní stability. Jeho stavba je složena z velkého počtu částí propojených miliardami nervových buněk, označovány jako neurony a jejich spojení, známých jako synapse, jejichž počet se pohybuje v rámci bilionů. Synapse jsou významné svou funkcí, kterou se vytvářejí spojení mezi nervovými buňkami (Kulišťák2011). Orel Procházka (2017), ale také mezi buňkami obecně, přičemž minimálně jedna z nich je nervová, jak podotkla Vágnerová (2023).

Nervové buňky jsou tvořeny ve značném množství již v prenatálním období, jenž se v první fázi nazývají neuroblasty. Podle Vágnerové (2023) mají na jejich tvorbu a počet značný vliv také genetické dispozice. Neuroblasty postupně prochází třemi fázemi vývoje až do chvíle, než se plně rozvětví a stane se z něj zralý neuron (Orel & Procházka, 2021). V tomto období mimo tvorby dochází také k migraci do jejich různých cílových oblastí mozku, kde dále dozrávají nebo zanikají. V případě jejich zrání dochází k vývoji těla neuronu, který se od ostatních nervových buněk neliší (Vágnerová, 2023). Soma neboli tělo neuronů vyúsťuje v dendrity a dále v axon, který je zakončen synapsí. Každý z těchto výběžků má svou funkci, a to při vedení vzruchů dostředivých (dendrity), jimiž dochází k přijímání signálů a odstředivých (axony), kde dochází k rychlému přenosu informací. Vývoj těchto částí neuronů je závislý převážně na podnětech a stimulech z vnějšího prostředí, ale může jej ovlivnit také množství spotřebních látek, které mohou být omezeny. Mimo jiné v synaptickém zakončení dochází k chemickému impulzu, který vyvolává vzruch (Kulišťák, 2011; Orel & Procházka, 2017; Vágnerová, 2023).

V závěru tohoto odstavce si tedy můžeme tento proces představit jako velkou síť, kde dendrity přijímají signály od jiných neuronů a pomocí axonů jej přenášejí dalším buňkám. U předávání signálu vyvěrá látka mediátor, která putuje do synapse a dochází k přenosu signálu (Vágnerová, 2023).

Podle Orla a Procházky (2021) je časná stimulace dítěte stěžejní jak pro vývoj, tak pro další větvení neuronální sítě. Jak již bylo výše zmíněno u neuronů nedochází pouze k jejich zrání, ale také zániku, což platí i pro počet synapsí. Právě pro proces eliminace synapsí existuje termín prořezávání, jehož význam tkví v redukci nervových vláken. A to z toho důvodu, že axony svou funkci provádějí také ve svalech, kde dochází ke ztrátě některých výběžků a zůstává zde pouze jeden – nejsilnější. Právě pozitivním působením na dítě dojde k většímu větvení neuronální sítě a případné nedokonalosti tak zaniknou společně se slabými výběžky. Podíváme-li se na tento popis s odstupem, tak lze tvrdit, že úbytek těchto vláken se pojí s vývojem hrubé motoriky a je nedílný pro její následný rozvoj. Jak zdůrazňuje Vágnerová (2023) k tomuto snižování nedochází pouze v raném dětství, ale také okolo čtvrtého až šestého roku života. Mimo jiné je zde také riziko nadstandartní redukce, které může zapříčinit neurovývojové poruchy.

3.2 Principy NTC metody

Výzkumy z oblasti neurovědy prokázaly důležitost stimulace mozku v prvních letech života dítěte. Před nástupem do primárního vzdělávání se synapse tvoří ve větší intenzitě než po sedmém roce. V mozku probíhá proces, při kterém aktivní neurony navazují nová spojení a reagují na nové podněty, což podporuje stimulaci mozku a ovlivňuje tak rozvoj intelektuálních schopností. Tento proces vytváří nové neuronové dráhy a zároveň zde dochází k odumírání neaktivních neuronů a eliminaci nevyužitých spojení (Rajović, 2018, 2022). Na základě těchto poznatků tak vznikly principy, které jsou pro program NTC stěžejní a vedou k dostatečné podpoře mozkových částí, které jsou spojeny se všemi částmi těla a ovlivňují tak jeho schopnost vytváření synapsí (Rajović, 20018).

Vzhledem k tomu, že celý tento systém učení klade důraz na propojení všech částí vývoje dítěte, tak se zde projevuje také důležitost faktorů biologických, psychologických a sociálních. Pro efektivní výsledky nesmí být opomíjená také spoluúčast rodičů, kteří jsou hlavními činiteli při vývoji jejich dítěte a zároveň se podílí na vytvoření stimulujícího prostředí (Gojkov, 2015; Rajović, 2018).

Autoři této metody kladou důraz na podnětné prostředí, které bezpochyby ovlivňuje vývoj dítěte, a to bez ohledu na míru jeho inteligenční hodnoty. „Stimulační prostředí má vliv na vývoj velkého počtu neuronových cest, které produkují bohatou neuronovou síť“ (Rajović, 2022, s. 17). Nedostatek podnětů a stimulace může mít dopad nejen na fungování, ale také na strukturu mozku, jež se může projevit v jeho výsledné formě (Orel & Procházka,

2017). S odchylkou v tomto tvrzení se můžeme setkat u Kulišťáka (2011), který popisuje prostředí bohaté na podněty a jeho opačný dopad na mozek. Zkušenosti v některých případech nezpůsobily zlepšení. Za předpokladu, že prostředí vede ke zvýšení počtu synapsí, tak z výzkumů bylo patrné, že lze předpokládat také opačný dopad s ohledem na věk a zkušenosti. Autoři NTC metody poukazují na tutéž skutečnost a upozorňují tak především rodiče a učitele na časté omezování dítěte při výběru her, které by byly vhodné pro rozvoj (skákání, lezení po stromech, běhání) a zároveň podporují hry, které v oblasti rozvoje vrozených schopností nejsou ničím prospěšné (Rajović, 2018).

Jak již vychází z předchozího odstavce, výběr a rozmanitost dětských her jsou důležité. Pohyb má v této fázi nedocenitelný vliv na kognitivní schopnosti a pozitivně podněcuje rozvoj neuronové sítě. Proto v rámci této metody autoři podněcují rodiče a učitele, aby děti neomezovali v přirozených aktivitách jako je lezení po stromech nebo skákání či otáčení se dokola (Girgini & Angünii, 2020; Rajović, 2022). V těchto případech se jedná o tři pilíře pohybu, které vedou k tvorbě synapsí, a tím je cvičení otáčení, akomodace oka a rovnováha.

Při otáčivém pohybu kolem své osy se zapojuje do procesu stimulace velká část orgánů, jak již zmiňuje Rajović (2018), jedná se o „vestibulární aparát ve vnitřním uchu, struktury mozkového kmene, pleny velkého a malého mozku, třetí, čtvrtý a pátý kraniální nerv“ (s. 57). Stejně tak jako u rovnováhy, která dopomáhá nejen stabilitě pohybu, ale také stimuluje mozkovou kůru. K rozvoji akomodace oka dochází přibližně od pátého roku, avšak může dojít také k defektnímu vlivu okolí, které je způsobeno častým sledováním televize. Tyto vlivy se mohou projevit například skrze vývojové poruchy pozornosti, jak již prokázaly některé výzkumy zabývající se touto oblastí. Jestliže se má jednat o dynamický proces, tak pro dosažení cíle je nutné zapojit co nejvíce potřebných orgánů a částí mozku. Proto tento program apeluje na určité zásady, které tkví hlavně v pravidelnosti, opakování a správnosti provedených cviků (Rajović, 2018, 2022). Další nedílnou součástí programu je jemná motorika a grafomotorika. „Důležité je, že se v předškolním věku do každodenní práce zakomponují nejen prvky, které průkazně stimulují mentální vývoj dětí, ale i specifická cvičení, která rozvíjejí koordinaci pohybu a motoriky, a tím zabraňují poruchám soustředění a pozornosti v pozdějším období života“ (Rajović, 2022, s.9). Na to se váže také cvičení jemné motoriky a grafomotoriky, které je potřebné na rozdíl od hrubé motoriky ke zpřesnění pohybů a koordinace rukou se zrakem (Rajović, 2018).

Podle mého názoru jsou tyto oblasti v mateřské škole dostatečně podporovány, ale je třeba si uvědomit, jak uvádí Rajović (2018) „dovednosti jemné motoriky ukázaly být silným predikátorem budoucích úspěchů v matematice, čteních a vědách“ (s. 27).

Pohybová stimulace mozku je dále podpořena aktivitami rozvíjející kognitivní funkce. Klíčem k tomu je primárně práce se symboly a abstraktními pojmy, které podporují asociativní a funkční myšlení. Především jsou využívány symboly jako vlajky či loga automobilových značek, ale mohou to být také značky potravin či jiných produktů s nimiž se dítě setkává. Po seznámení s abstraktními symboly poté přichází fáze tvorby asociací, dále myšlenkové seriace a klasifikace (Rajović, 2018). Abstraktní myšlení má mimo jiné význam v matematické představivosti dítěte. i přes to, že Piagget označuje stádium formálních operací jako úroveň, ve které je dítě schopno abstraktně myslet. Jeho rozvoj společně s rozvojem divergentního myšlení tvoří základ pro již zmíněné matematické myšlení (Carruthers &Worthington, 2016). Podle autora tvorba asociací pozitivně ovlivňuje také děti a žáky s učebními obtížemi, jak ukazují výsledky, které lze pozorovat již po měsíci. K jejich posílení využívá tento program také práci s hudbou, která posiluje paměť a při tom dopomáhá k podpoře vnímání rytmu, melodie a dalších hudebních prvků. Hudba je v tomto programu také vnímána jako možný způsob učení, a to na základě zkušeností. Takovéto učení zahrnuje celou škálu možných principů jak zařadit metodu do běžného dne, a to za pomocí sluchových, rytmických, vizuálně motorických a manuálních. Právě třídění a řazení daných symbolů podle kritérií vede mimo jiné také k rozvoji matematicko-logického myšlení dítěte, které vede k základům již výše zmíněného funkčního myšlení. Tento druh kognitivní funkce je následně rozvíjen za pomocí enigmatických příběhů a otázek. Ty jsou navrženy tak, aby nad nimi dítě strávilo více času při jejich řešení, čím se liší od klasických hádanek. Mimo jiné obsahují prvky, které dětem napomohou při řešení, a tím také rozvíjejí divergentní myšlení (Rajović, 2018, 2022).

3.3 Výsledky NTC metody

První aplikace aktivit vycházejících z NTC systému učení byla provedena samotným autorem, který výsledky mohl pozorovat na svém synovi. Jak sám Rajović (2018) uvádí „Dosažené výsledky překonaly veškerá očekávání“ (s. 3). Z veřejně dostupných výzkumů pohybující se v této oblasti zájmu je zřejmé, že metoda výrazně přispívá k rozvoji divergentního myšlení. Tato informace je výsledkem výzkumu Gojkov a Rajović (2015), který byl v počtu dvou opakování aplikován na vybrané žáky 4. ročníku. Girgini & Angünii

(2020) přispěli zajímavým náhledem, do přípravy procesu aplikace, která je taktéž navržena pro žáky čtvrtých ročníků základní školy. Přináší také výsledky toho, jak nejenže jednotlivé aktivity mají ze strany žáků pozitivní odezvu, ale také byl zde v rámci šesti týdnů zaznamenán posun v zapamatování a propojování informací s jinými výukovými předměty. Na základě výsledků z výzkumů bylo na závěr zmíněno, že tento program dokázal zlepšit úroveň znalostí zapojených žáků.

Girgini & Angünii (2020) poukazují na malé procento výzkumů a studií, které by se zabývaly touto metodou. Stejně tak Girgini & Angünii (2020) souhlasí s tímto názorem, se kterým se ztotožňují.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 REALIZACE PROJEKTU VE VZDĚLÁVACÍM PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Cílem projektu je rozvoj rozumových schopností u dětí ve vzdělávacím prostředí mateřské školy, v rámci projektu „Cesta kolem světa“ s využitím metody NTC ve spojení se symboly.

Jedná se o aplikační typ práce, který je vytvořen ve formě vzdělávacího projektu. Záměrem této práce je navrhnout, aplikovat a evaluovat vzdělávací projekt, cílený na využití metody NTC ve spojení se symboly ve vzdělávacím prostředí mateřské školy. Tato práce má poskytnout návod pro realizaci a využití technik dané metody ve spojení se symboly v prostředí mateřských škol. A dále by měla přispět učitelům pre-primárního vzdělávání k porozumění a efektivnímu využití tohoto přístupu.

Z toho důvodu jsem se rozhodla pro zvolit pro evaluaci projektu metodu diagnostikování dosažené úrovně dětí, která by měla posoudit efektivitu aktivit, vycházejících z principů NTC systému učení v návaznosti na potencionální rozvoj dětí. Evaluace projektu se skládá také z metod vlastní reflexe a hodnocení učitele, které bylo založeno na strukturovaném pozorování. K tomu jsem vytvořila kritéria, která reflektují nejen průběh, zvolené diagnostické strategie, ale také vliv na děti a mnou poskytnuté doporučení pro následnou práci třídních učitelů, které jsem vytvořila. Poslední metodou je následně diagnostikování dosažené úrovně

Před samotnou realizací byla důležitá příprava, která zahrnovala vymezení didaktických strategií, přípravu aktivit a pomůcek. Aktivity zahrnuté do projektu jsem vytvořila na základě principů NTC metody, avšak převážná část motorických cvičení byla z jejích principů přejata. Právě motorická cvičení a práce se symboly se objevují v každém dni projektu, jelikož tyto aktivity vedou ke stimulaci mozku.

K motivaci celého projektu jsem se inspirovala knihou Julia Verna s názvem „Cesta kolem světa za osmdesát dní“, na základě které jsem vytvořila motivační příběhy k jednotlivým státům. Zvolené státy jsou tématem vždy jednoho týdne a jejich volba se pojí s téměř všemi světadíly kromě Antarktidy. Tento způsob výběru jsem zvolila v návaznosti na název projektu.

Aktivity doprovázející projekt by měly být zakomponovány do běžného režimu mateřské. Každý navazující týden jsem následně doplnila o doporučení pro třídní učitele mateřské školy, které obsahovalo nejen motorická cvičení, ale také aktivity rozvíjející kognitivní procesy.

4.1 Podmínky projektu

Prostorové podmínky

Pro realizaci tohoto projektu byla využita školní třída, což představuje místnost vybavenou kobercem, specificky určenou pro hlavní edukační aktivity. Během projektu byla tato třída primárně využita k podpoře rozvoje synapsí prostřednictvím cvičení hrubé motoriky, akomodace oka a her spojených s prvky NTC metody. Kromě toho byla využita i část třídy obsahující stoly a židle, která posloužila pro individuální práci, podporu rozvoje jemné motoriky a další výtvarné nebo edukační aktivity.

Pomůcky

Pro realizaci projektu byla klíčovým prvkem magnetická tabule, která sloužila především k umístění symbolů a zaznamenávání myšlenkových map. Nedílnou součástí byly symboly vybrané vzhledem k návaznosti na jednotlivé státy. Především byly využity symboly v podobě kartiček zakoupených na e-shopu Mensy ČR, které obsahovaly vlajky států a značky automobilů. Kromě toho byly využity také encyklopedie, atlasy světa, zvířat a knihy představující vybrané státy. Pro motorická cvičení byly primárně použity papírová lepící páska, švihadlo, barevné kužely a míče. Práce s hudebními ukázkami zahrnovala použití reproduktoru nebo jiného audiopřehrávače a Orffovy hudební nástroje z mateřské školy. Výtvarné aktivity se lišily vzhledem k použitým pomůckám. Převážně se jednalo o bílé papírové čtvrtky, štětce, pastelky, lepidla, temperové barvy a krepové papíry. Pro další aktivity byly také využity dostupné pomůcky v dané třídě, například molitanové podložky, kostky a různé druhy stavebnic.

4.2 Harmonogram projektu

Před samotným zahájením projektu proběhla systematická příprava v měsících říjen až prosinec. V rámci těchto měsíců jsem se zaměřila nejen na studium odborné literatury, ale též formulaci specifických cílů spolu s odpovídajícími aktivitami, jež provázely jednotlivé dny projektového období.

Tabulka 1 Harmonogram projektu (vlastní zpracování)

Název	Cíle	Výukové metody
Česká republika	**Cíle z pohledu učitele:** Rozvíjet u dětí asociativní myšlení Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti Rozvíjet u dětí hrubou motoriku **Cíle z pohledu dítěte:** Sdílet myšlenky na základě vizuálního podnětu Zapojit se do rozhovoru na dané téma Napodobit cviky podle instrukcí	vyprávění, instruktáž, práce s obrazem, rozhovor
Francie	**Cíle z pohledu učitele:** Rozvíjet u dětí jemnou motoriku Rozvíjet u dětí divergentní myšlení Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti **Cíle z pohledu dítěte:** Manipulovat se samo schnoucí hlínou Navrhnout řešení hádanky Zformulovat uzavřenou otázku	Popis, práce s obrazem, instruktáž, manipulování, vyprávění
Egypt	**Cíle z pohledu učitele:** Rozvíjet u dětí koordinaci pohybu Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti Rozvíjet u dětí jemnou motoriku **Cíle z pohledu dítěte:** Koordinovat pohyb po vyznačené čáře Vést rozhovor na dané téma Manipulovat s rydlem	Popis, práce s obrazem, instruktáž, manipulování, vyprávění

Čína	**Cíl z pohledu učitele:** Podpořit u dětí hudebně-rytmický přednes Podpořit u dětí práci s knihou Rozvíjet u dětí analyticko-syntetické myšlení **Cíle z pohledu dítěte:** Vytvořit doprovod k písni Najít v knize symboly Číny Složit z papíru jednoduché origami	Rozhovor, diskuse, práce s obrazovým materiálem, práce s knihou, instruktáž, vyprávění, předvádění
Austrálie	**Cíle z pohledu učitele** Rozvíjet u dětí logické myšlení Podpořit u dětí pohybovou improvizaci Rozvíjet u dětí proces třízení **Cíle z pohledu dítěte** Navrhnout řešení hádanky Pohybovat se do rytmu hudby Třídit vlajky na základě společných znaků	Vyprávění, instruktáž, práce s obrazem, rozhovor, nácvik pohybových dovedností
Brazílie	**Cíle z pohledu učitele** Rozvíjet u dětí hudebně pohybové dovednosti Rozvíjet u dětí asociativní myšlení Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti **Cíle z pohledu dítěte** Provést pohybový doprovod „samba“ Podílet se na tvorbě myšlenkové mapy Vyjádřit své postřehy z videonahrávky	Vyprávění, Rozhovor, Diskuse, práce s obrazovým materiálem, manipulativní, nácvik pohybových dovedností

Spojené státy Americké	**Cíle z pohledu učitele** Podpořit u dětí práci s textem Rozvíjet u dětí asociativní myšlení Rozvíjet u dětí lokomoční dovednost skok **Cíle z pohledu dítěte** Vést rozhovor na základě příběhu Sdílet své myšlenky na základě vizuálního podnětu Napodobit cviky dle instrukcí	Popis, rozhovor, diskuse, Práce s obrazovým materiálem, předvádění, vyprávění
Závěrečný den	**Cíle z pohledu učitele** Podpořit u dětí práci ve skupině Rozvíjet u dětí proces třídění Rozvíjet u dětí logické myšlení **Cíle z pohledu dítěte** Vytvořit mapu na základě předlohy Třídit symboly podle státu Vybrat správnou kartičku	Vyprávění, rozhovor, instruktáž, práce s obrazovým materiálem, popis, předvádění, manipulování

Sám projekt s názvem „Cesta kolem světa“ byl realizován během osmi týdnů. V průběhu této časové dotace, jsem vypracovala doporučení pro třídního učitele mateřské školy, zaměřená na zařazení principů, které přispívají k efektivitě daného projektu.

V průběhu realizace jsem pravidelně shromažďovala data, sepisovala jednotlivé dny a reflektovala celý průběh projektu včetně náročnosti a podmínek pro realizaci.

4.3 Charakteristika zapojené třídy

Mateřská škola, ve které proběhla realizace mého projektu sídlí téměř v centru krajského města Zlín. V mateřské škole jsou tři třídy, z nichž jsou dvě věkově heterogenní a jedna homogenní. Do mého projektu byla zapojena pouze jedna heterogenní třída. Tato třída je situovaná v příjemně zařízených prostorách mateřské školy, která je součástí budovy

nabízející také jiné služby. Třídu tvoří kolektiv celkem 24 dětí ve věku od 3 do 5 let. Početní poměr chlapců a dívek je ve třídě znatelný a chlapci tak tvoří dvě třtiny třídy. Dochází zde také dítě s Downovým syndromem. Pedagogický tým je tvořen asistentkou pedagoga a dvěma třídními učitelkami, přičemž jedna nastoupila do mateřské školy na začátku realizace mého projektu. Z toho důvodu semnou spolupracovala převážně jedna třídní učitelka, která mi poskytla také hodnocení.

Prostředí třídy je laděno do jasných barev a je zařízeno tak, aby bylo pro děti přitažlivé a stimulující. Třídu tvoří dvě průchodem oddělené části, které mají jasné funkce. První část, je určena pro pracovní činnosti, zároveň plní také funkci jídelny a mimo jiné také slouží jako prostor pro volné aktivity dětí. Multifunkčnost této části je dána především vybavením, které tvoří stoly, židle a koutek s kobercem. Tato část také nabízí mnoho dostupných pomůcek, jako například stavebnice, stolní hry a výtvarný koutek. Druhá část je ve třídě nazývána, jako „část s kobercem“. Tato část je určena pro dopolední hlavní edukační činnost a další hudební, dramatické či pohybové činnosti. Jsou zde pomůcky, jako například magnetická tabule, hudební nástroje a cvičební nářadí. Také je místo určeno pro odpolední odpočinek, tudíž jsou zde uloženy také pro odpočinek potřebné vybavení. Prostory této třídy včetně téměř všech prvků jsou přístupny dětem, tak aby mohly svobodně vybírat aktivity podle svých zájmů a potřeb. Prostředí je navrženo tak, aby podporovalo samostatnost a iniciativu dětí. Avšak místa, která nejsou dětem přístupné jsou označeny značkou oznamující „nesahat“.

Venkovní prostory mateřské školy, jsou vzhledem k její poloze omezené, jedná se o sice malou, ale poměrně zařízenou zahradu. Nacházejí se zde klasické herní prvky včetně pískoviště, což podporuje jak fyzický rozvoj dětí, tak také jemnou motoriku. Součástí jsou také malé květinové záhonky, které umožňují dětem prozkoumávat přírodní materiály a budují jejich vztah k přírodě. Mimo jiné se nedaleko mateřské školy nachází také velká travnatá plocha se stromy, kde děti s učiteli tráví čas při dopoledním pobytu venku.

5 PROJEKT „CESTA KOLEM SVĚTA“

Projekt je založen na principech, které vyplývají z NTC systému učení, projekt je rozdělen do osmi týdnů, přičemž každý týden je pojmenován podle jednoho státu, jehož výběr byl na základě mnou stanovené podmínky obsáhnout. Každý týden projektu zahrnuje didaktické strategie odkazující na cíle a průběh aktivit a činností. Průběh výstupů je rozdělen na motivační část, hlavní edukační část a závěrečnou reflexi. Dále následuje moje krátká sebereflexe výstupu a tabulka s přehledem pozorovaných jevů u dětí, která je následně využita v evaluaci pro metodu diagnostikování dosažené úrovně dětí. Každý týden dále obsahuje mnou vytvořené doporučení pro třídní učitele mateřské školy, na základě kterého budou do běžného režimu zařazovat aktivity vycházející z NTC metody.

5.1 První týden projektu

Tabulka 2 První týden projektu – Česká republika (vlastní zpracování)

Téma: ČESKÁ REPUBLIKA	
Cíle z pohledu učitele	Rozvíjet u dětí asociativní myšlení Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti Rozvíjet u dětí hrubou motoriku
Cíle z pohledu dítěte	Sdílet myšlenky na základě vizuálního podnětu Zapojit se do rozhovoru na dané téma Napodobit cviky podle instrukcí
Kompetence z RVP PV	**Komunikativní kompetence**: samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, slovně reaguje a vede smysluplný dialog ➢ *Dítě dokáže sdílet své myšlenky na základě vizuálního podnětu* ➢ *Dítě dokáže vést rozhovor na dané téma* **Kompetence k učení**: dovede postupovat podle instrukcí a pokynů ➢ *Dítě dokáže napodobit cviky podle instrukcí*
Organizační forma	Řízená činnost

Výukové metody	Vyprávění, práce s obraze, rozhovor, instruktáž, předvádění, popis
Počet dětí	14 dětí
Pomůcky	Motivace: míč, motivační příběh Hlavní edukační činnost: symbol vlajky České republiky, značka Škoda auto, mapa České republiky, mapa světa, magnetická tabule, fixy na tabuli, magnety, papírová lepící páska, papírová skládačka vlajky (podle počtu dětí), bílé papíry, pastelky
Prostředí	Herna s kobercem, pracovní část se stoly a židlemi
Časová náročnost	45 minut

Motivační část:

První den začal vytvořením kruhu, ve kterém jsme se pozdravili podle rituálu, na který jsou děti zvyklé. U tohoto přivítání jsem využila **cvičení na akomodaci oka** s využitím míče. Dětem jsem vysvětlila postup posílání míče a zároveň jsem sama započala toto cvičení podáním míče přísedícímu dítěti vpravo. U prvních dvou opakování se jednalo pouze o pohyb s míčem v určeném směru. Třetí kolo bylo doplněno o sdělení jména tudíž ten, kdo držel míč měl možnost mluvit. I v tomto případě jsem dětem jako první předvedla postup. Následně jsem děti seznámila s projektem, a to pomocí motivačního příběhu (viz. příloha č.1). Ten se stal následným podnětem k rozhovoru, který jsem podpořila otázkami. První otázkou bylo: „*Dokázali byste mi říct, co se stalo panu Foggovi*?“ a následoval dotaz: „*Pamatujete si, co si sebou sbalil pan Fogg a pan Profous.“*

D: „*Určitě si vzali peníze*.“

D: „*Ne, byly tam punčochy*.“

D: „*Punčochy ne, nejsou to malá děcka*.“

D: „*Jo a boty*.“

Dále jsem se zaměřila na abstraktní pojem, svět. Proto jsem se dětí zeptala: „*Jak si myslíte, jak tokový svět vypadá? Jaký může mít třeba tvar?“*

D: „Svět je přece kulatý.“

D: „Není kulatý, je takový, jako je tady toto“ (gesto poukazující na podlahu)

D: „Kdyby byl kulatý, tak spadneme.“

D: „Svět je kulatý, protože je to, ta planeta.“

D: „Ano, je kulatý jako toto.“ (dítě vzalo do rukou balón)

Hlavní edukační činnost:

Děti na základě posledních odpovědí ukazovaly pomocí rozpětí rukou, jak je svět velký, což bylo vhodné pro navázání **cvičení na otáčení**. Děti se rozestavěly od sebe více než na délku paží. Vysvětlila jsem dětem postup jakým budou postupovat tak, aby cvičení bylo efektivní. Zároveň jsem dala dětem prostor k tomu, aby se dohodly na směru otáčení. V tomto rozestavění se děti otáčely směrem doprava, tak že se měly soustředit na vzpřímený postoj těla i hlavy. Tento pohyb prováděly přibližně dvanáct sekund, než jsem je zastavila slovním signálem „stop“. Dále jsme otáčení opět realizovali stejným směrem a po patnácti sekundách přišla opět pauza.

S odkazem na motivaci jsem dětem dala instrukci, aby se rozdělily do tří skupin. Tento úkol jsem se následně rozhodla podpořit pomocí často využívané hry, Molekuly. Když se děti rozdělily, tak jsem každé skupině dala jeden symbol, kde byla vlajka České republiky, automobilová značka Škoda auto, mapa české republiky s mapou světa. Děti dostaly prostor pro prozkoumání symbolů a měly ve skupině přijít na to, co mohou tyto obrázky představovat.

Děti se dívaly i k ostatním dětem na jejich symboly a mezi tím vykřikovaly, co mají.

D: „To vím, to je Škodovka. To auto má děda“

D: „To není auto, ale obrázek nějaký divný.“

D: „Oni mají mapu. To je mapa paní učitelko.“

D: „My to máme taky, ale je to jiné.“

D: „My máme vlajku.“

Po asi třech minutách, co se děti bavily o vlajkách jsem je pozvala k magnetické tabuli, před kterou se posadily. Následně jsem popisovala symboly, které děti měly před sebou

a rozhodovaly o tom, o jaký symbol se jedná. Například: „*Daný symbol je plný různých barev. Ten obrázek má i spoustu tvarů a je tam nejvíc modré barvy.*“

Děti na základě nápověd dokázaly dedukovat o jaký obrázek se jedná. Vlajku a značku automobilu jsem následně umístila na tabuli. Dětem jsem položila otázku: „*Má někdo nápad, proč jsou na vlajce právě tyto barvy/tvary?“* Děti na základě otázky sdělovaly své nápady, které jsem zapisovala či zakreslovala pomocí symbolů na tabuli. Na základě toho vznikla **myšlenková mapa** jak k vlajce České republiky, tak i ke značce auta.

Vlajku popsali takto:

Bílá barva: letadlo (barvou i tvarem), nebe, sněhulák

Modrá barva: voda, bydlí tam prezident (tvar trojúhelníku připomíná hrad), policie, zobák, vlaštovka (navazuje na zobák)

Červená barva: loď, jablko, čepice, liška, oheň, hasiči, vlak, had, hasičská hadice

Automobilovou značku popsali takto:

D: „Vypadá to jako hlava prasátka.“

D: „Vypadá to jako špagety, ty nahoře.“

D: „To dole je šíp.“

D: „Nebo je to ruka létající na šípu.“

D: „Ne, to je auto přece. Škodovka.“

D: „Ty auta tady jezdí. To je Česká republika.“

Poté děti přešly ke **cvičení rovnováhy**. Na zemi byly připraveny dvě dráhy vytvořené papírovou lepící páskou o délce dva a půl metru. Děti se rozdělily do dvou skupin a postavily se do řady před dráhu. Tuto aktivitu jsem namotivovala opět cestou kolem světa na kterou je potřebné se připravit. Děti měly v tomto případě jasně dané instrukce, přejít dráhu, chůzí po čáře, hlavu držet vzpřímeně a podpořit rovnováhu upažením. Děti tuto dráhu postupně přecházely celkem třikrát. Poslední cesta vedla děti do pracovní části třídy. Zde jsem každému připravila aktivity ve formě skládání části vlajky, či vlastní kresby vlajky a značky auta.

Závěrečná reflexe:

Po této krátké aktivitě jsem s dětmi provedla reflexi ve formě otázek. „*Dokázal by mi někdo odpovědět, co jste se dnes nového naučili? Která aktivita vás zaujala? Proč? Byly nějaké aktivity pro vás obtížné? Jak jste je nakonec vyřešili*? „

Sebereflexe:

První den projektu hodnotím pozitivně z hlediska průběhu jednotlivých aktivit. Avšak nebyly využity všechny aktivity obsáhlé v mé přípravě. Výběr jsem zúžila na základě stanovených cílů a situací, na které jsem navázala. Tento problém nastal z důvodů nedostatečné časové dotace ze strany mateřské školy. Kvůli časovému presu jsem tak nemohla využít aktivitu zaměřenou na jemnou motoriku, kde děti plastelínou měly vytvářet tvary na předlohu a poslech státní hymny. Aby dětem mohlo být nabídnuto více aktivit spojných s daným státem, tak by bylo vhodné jeden stát rozvrhnout do delšího časového úseku, například dvou dnů. Avšak přes nedostatek času si dovoluji tvrdit, že jsem dokázala děti nejen seznámit s projektem, ale také s novými činnostmi, které je budou doprovázet, po další dva měsíce.

K možným změnám, bych zařadila také volbu otázek při motivaci, které nebyly podle mého názoru nedostatečné. Dětem jsem mohla spíše položit otázku, která by lépe reflektovala, co se v příběhu odehrálo a co si děti zapamatovaly.

Tabulka 3 Přehled pozorovaných jevů - 1. týden (vlastní zpracování)

Přehled pozorovaných jevů	
Otáčení kolem své osy	V průběhu pozorování jsem zaznamenala variabilitu provedení cviků. Zatímco některé děti (6 dětí) dokázaly udržet směr otáčení, ostatní se pokaždé otáčeli jiným směrem. Podobné projevy jsem také zaznamenala u reakce na signál, kdy k zastavení došlo pouze u menší části dětí (4 děti). Děti při úkonu působily nesoustředěně, což se projevilo také v následném problému stabilního držení těla u většiny dětí. K tomu podle mého názoru vedla také příliš velká rychlost otáčení.

Akomodace oka	Pozorování této aktivity přineslo zjištění, že jsou děti schopny manipulovat s míčem a zároveň dokázaly udržet směr posílání této pomůcky. V některých případech se rychlost podávání míče zvyšovala, a to způsobilo, že míč několikrát opustil kruh. Zde se projevily také prvky soutěživosti, které byly viditelné u nepřiměřeného projevu některých dětí vzhledem k ostatním.
Cvičení rovnováhy	Chůze po vyznačené čáře působila nestabilně. Některé děti se snažily zapojit k vyvážení také ruce, ale i přes to téměř celou dobu byla jejich chodidla mimo vyznačenou čáru. V lepších případech se ji děti dotýkaly špičkami. Při chůzi děti svůj trup přesouvaly střídavě do předklonu a do stran. To mohlo být také způsobeno opět nepřiměřenou rychlostí. V průběhu pozorování jsem si však všimla také tří dětí, které projevily soustředění, a tak rychlost a postavení těla přizpůsobily danému úkonu.
Jemná motorika a grafomotorika	Během činností u stolu jsem měla možnost pozorovat jemnou motoriku, a to v podobě manipulace s částmi vlajky, lepidlem či úchop tužky. U těchto běžných aktivit, jsem nezpozorovala žádný viditelný problém.
Enigmatické hádanky	—
Práce se symboly a abstraktními pojmy	Při pozorování práce se symboly bylo znatelné, že se s nimi již v minulosti děti setkaly, a proto je dokázaly pojmenovat. Asociativní myšlení, které děti využily při tvorbě myšlenkové mapy nebylo příliš přirozené. Děti se často opakovaly při svých odpovědích, a proto je diskutabilní, zda se jednalo o tvorbu asociací. Pro podpoření dětí jsem používala otázky, které dětem sloužily jako opora.
Tvorba rýmů	—

Doporučení pro třídního učitele mateřské školy na následující týden

Pro následující týden doporučuji zařadit do běžného režimu následující aktivit. **Cvičení otáčení**. Děti by se měly rozestoupit na délku paže, aby kolem sebe měly dostatek prostoru. Poté společně s nimi domluvte na směru, kterým se budou všechny děti otáčet. Následně je vhodné také děti obeznámit s průběhem a se signálem, ve významu zastavení. Poté se děti budou otáček kolem své osy po dobu přibližně 10-15 vteřin, poté následuje krátká pauza. Cvik by měl probíhat celkově po dobu 1-2 minut. Děti by měly mít při otáčení otevřené oči, vzpřímenou hlavu a otáčet se v dohodnutém směru v upažení. Po zastavení by děti měly udržet rovnováhu a nepadat. **Cvičení rovnováhy**. Pro toto cvičení budete potřebovat papírovou lepící pásku, lano nebo švihadlo. Pomocí jedné z těchto pomůcek poté vytvoříte dráhu v podobě rovné čáry. Děti poté budou chodit po této čáře tak aby chodidla pokládaly na vyznačenou plochu a vykročily. Délka kroku by neměla být delší než šířka ramen. Důležité je upozornit děti, aby měly vzpřímenou hlavu a periferně sledovaly trasu, po které se pohybují. **Cvičení akomodace oka**. K této aktivitě bude zapotřebí míč. Děti se posadí dokruhu s roztaženýma nohama. Následně se domluví na směru, ve kterém si budou posílat míč, ten si budou posílat po podlaze. Po 2-3 minutách je možné směr změnit. Tato cvičení jsou vhodná zařadit jak do rozcvičky, před hlavní edukační činností nebo je pojmout jako vsuvku mezi jednotlivé činnosti. Doporučuji také zařadit do běžné konverzace **slova**, se kterými jsme se seznamovali, těmi jsou: mapa, Česká republika, vlajka, Evropa, značka ŠKODA. Na **značku automobilu** Škoda, je vhodné upozornit například na procházce. Děti poté mohou danou značku hledat ve svém okolí a upozorňovat na ni. V rámci **jemné motoriky** můžete využít aktivitu s plastelínou, kdy děti budou modelovat vlajku České republiky. Jako předlohu můžete využít zalaminovanou vlajku, kterou máte k dispozici. V návaznosti na téma České republiky můžete dětem pustit nahrávku **státní hymny**. Pro rozvoj asociativního myšlení tak využijte otázky, kterými by děti mohly vyjádřit, jaké zvuky slyší nebo co jim zvuky připomínají.

5.2 Druhý týden projektu

Tabulka 4 Druhý týden – Francie (vlastní zpracování)

Téma: FRANCIE	
Cíle z pohledu učitele	Rozvíjet u dětí jemnou motoriku Rozvíjet u dětí divergentní myšlení Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti
Cíle z pohledu dítěte	Manipulovat se samo schnoucí hlínou Navrhnout řešení hádanky Zformulovat uzavřenou otázku
Kompetence z RVP PV	**Komunikativní kompetence**: dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky výtvarnými prostředky ➢ *Dítě dokáže vytvořit symbol pomocí samo-schnoucí hlíny* **Kompetence k řešení problémů**: Dítě hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady), vyžívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost ➢ *Dítě dokáže navrhnout řešení hádanky* **Komunikativní kompetence**: Dítě samostatně vyjadřuje své myšlenky, otázky ➢ *Dítě dokáže zformulovat uzavřenou otázku*
Organizační forma	Řízená činnost
Výukové metody	Vyprávění, rozhovor, instruktáž, práce s obrazem, předvádění, popis, manipulování
Počet dětí	12 dětí
Pomůcky	Motivace: motivační příběh Hlavní edukační činnosti: Tabule, mapa světa, mapa Evropy, obrázek vlajky Francie, obrázky značek automobilů: Citroen, Peugeot, Renault, samo schnoucí hlína, voda, nádoby na vodu

	3x, švihadlo, papírová lepící páska, ubrusy na stoly (podle počtu stolů)
Prostředí	Herna s kobercem, pracovní část se stoly a židlemi
Časová náročnost	55 minut

Motivační část:

Po příchodu do části třídy s kobercem jsme udělali kruh, kde jsme provedli pravidelný rituál, při kterém jsme se přivítali. Poté jsem děti připravila na další část příběhu, který byl pro ně nápovědou vedoucí k tématu tohoto dne. Opět byl k motivaci využit příběh inspirovaný knihou Julia Verna (viz. příloha č. 2). Zpočátku jsem dětem přečetla jeden odstavec, s kterým souvisely následně položené otázky: „*Pamatujete si, koho pan Fogg potkal cestou na nádraží*? *Napadá vás, proč dal žebračce pan Fogg peníze*?“ Po dohodnuté konečné verzi, jsem dětem dočetla druhou část příběhu, na základě, kterého děti dedukovaly, název dnešního tématu.

Děti se zpočátku často odkazovaly na příběh. Několik dětí si pamatovalo z příběhu různé detaily, o které se podělily. Po chvíli děti začaly diskutovat o chování hlavní postavy. Z čehož vyplynulo několik zajím myšlenek, které jsem se rozhodla parafrázovat. Podle dětí hlavní postava věnovala chudé ženě peníze z toho důvodu, že byl dobře finančně zajištěný a potřeboval odvoz, který mu žena měla zajistit. Tento návrh byl v konečné fázi zamítnut. Všechny děti se shodly na tom, že se jednalo o dobrý skutek.

Hlavní edukační činnost:

Následovalo **cvičení rovnováhy**. Na koberci byla vytvořená dráha z papírové lepící pásky, která představovala klikatou čáru v délce tří metrů. Dětem jsem opět zopakovala instrukce a předvedla jsem, jak mají postupovat. Následným úkolem dětí bylo po splnění dráhy vytvořit kruh, pomocí molitanových podložek.

Doporučení pro případnou aplikaci

Při chůzi jsem děti upozorňovala na vzpřímený postoj a zároveň na to, aby chodidla přikládaly pouze na čáru. Do praxe mohu doporučit u těchto cviků, aby následoval úkol, který děti budou plnit, aby dlouze nečekaly na ostatní. Proto jsem zvolila výstavbu kruhu z molitanových podložek, kde jsme se společně následně usadili. Mezi molitanovými

podložkami byl ukrytý papír s hádankou, kterou mi děti přinesly. Jednalo se o enigmatickou **hádanku** (viz Příloha P 2), kterou jsem zde vložila, abych podpořila motivaci dětí.

Po usazení do kruhu jsem dětem přečetla **enigmatický příběh** (viz. příloha č..3), který byl doplněn o otázky: *„Co na louce mohl dělat hrnec, uhlí a dlouhá mrkev? Napadá vás, jak se tam tyto předměty dostaly*?“

Děti odpovídaly*:*

D: „Nevíme.“

Já: „Opravdu vás nic nenapadá?“

D: „Někdo to tam asi vyhodil.“

Já: „Zajímavý nápad, opravdu to tam, někdo mohl vyhodit.“

D: „Já si myslím, že to někomu vypadlo z baťůžku, možná.“

Já: „Také to je možnost, jak se to tam mohlo objevit. Napadá ještě někoho něco?“

D: „Nebo tam byla čarodějnice.“

D: „Ano, čarodějnice, která tam vařila to, vařila z mrkve pití, takové to špatné.“

Já: „Dobře, a jak se tam dostal hrnec a uhlí?“

D: „Ta čarodějnice v tom vařila a dělala oheň.“

D: „Paní učitelko podívejte se.“ Dítě ukázalo na velký obrázek sněhuláka. „Mohl tam byl sněhulák.“

D: „Ano.“ „Sněhulák tam je“

Já: „Dobrý nápad, ale nikdo tam nestál a hrnec, uhlí a mrkev byly na zemi.“

D: „Z něho se stala voda.“

Já: „Proč se z něj stala voda?“

D: „Bylo teplo a on to… se stal vodou.“

Pokračovali jsme **cvičením akomodace oka**. Na podlaze byly připravené dvě stejné dráhy, které děti měly přejít. Pomocí papírové lepící pásky, jsem vytvořila šest za sebou jdoucích linií, ve vzdálenosti dvaceti centimetrů a celkové délce dvou metrů. Od poslední linie jsem odměřila jeden metr, kde jsem umístila švihadlo. Dětem jsem dala slovní instrukce k dané dráze, které jsem podpořila názornou ukázkou, kdy jsem předvedla samotný cvik. Děti

postupně překonávaly dráhu, kdy v prvních dvou metrech chodily po špičkách střídavým přeskakováním čar a švihadlo následně přeskočili snožmo. Jejich úkolem bylo se nedotknout švihadla ani čar. Tuto dráhu děti opakovaly třikrát.

Dále jsme se přesunuli zpět do kruhu, kde jsem dětem vysvětlila další postup při aktivitě. V dané části třídy byly schovány celkem čtyři specifické symboly. Úkolem dětí bylo nejen najít dané obrázky, ale měly se snažit pokládat **efektivní otázky**, které by je dokázaly dovést k cíli. Podmínkou bylo, že jsem mohla odpovídat na otázky pouze ANO – NE.

Jako příklad takovéto efektivní otázky jsem dětem napověděla: „*Najdu některý symbol na zemi*?“ a na to jsem zrovna odpověděla: „*ANO*“. Děti zpočátku pouze hledaly bez použití otázek. Proto jsem jim nabídla, že jim poradím, ale pouze v případě, když se zeptají. Děti se rozdělily do několika skupin, dvojic nebo hledali pouze jednotlivci. První dítě se mě zeptalo: „*Je ten symbol u té, u tabule*?“ Já jsem mu odpověděla: „*ano*“. Po tomto prvním kroku děti vytvořily jednu skupinu a začaly společně hledat u tabule, kde našli první symbol. Poté se mě jiné dítě zeptalo, jestli je symbol v nějaké krabici (mělo na mysli otevřené boxy na pomůcky). Já jsem opět souhlasila. Takto jsme pokračovali až děti našly téměř všechny symboly. Poslední symbol jsem jim musela napovědět já, pomocí vět: „*Symbol je na místě, které vypadá jako fotbalová branka*.“ (síť na stěně) Děti se společně radily, o jaké místo se může jednat, až nakonec dospěly k cíli. Již v průběhu se děti snažily symboly pojmenovat, ale společně jsme je pojmenovali až následovně v průběhu dalších aktivit.

D: „*To je vlajka*“

D: „*Není, je jiná*“

D: „*Tady je nějaká věž*“

Já: „*Dokázali byste říct z jakých tvarů se vlajka skládá*?

D: „*Čtverce*“

D: „*Ne, to jsou ty obdélníky*“

D: „*Jsou tam tři tvary, jeden je červený, druhý je bílý a třetí je modrý. Vidíte? Jeden, dva, tři*.“

Já: „*Souhlasíte všichni? Myslíte si, že jsou tyto dvě vlajky stejné*?“

D: „*Nejsou*.“ „*Jsou jiné*.“ „*Tam je trojúhelník*. “

Já: „*Proč si myslíte, že jsou vlajky jiné*?

D: „*Možná je ta jedna stará a ta druhá je nová.“ „Protože se jinak jmenují.“ „Ano, tam je Česká republika a toto je to... nevím*“

D: „*Paní učitelko, jak se jmenovala ta věž*?“

Já: „*Pamatuje si někdo, jak se nazývala tato věž*?“

D: „*Nevíme*“

Já: „*Je to Eiffelova věž. Název je od pána, který se jmenoval Eiffel, proto Eiffelova věž. Stejně tak, jako když by měl nějaký chlapec míč a ten chlapec by se jmenoval Tonda, tak by to byl Tondův míč, tuto věž postavil pan Eiffel, jak se tedy bude jmenovat*?“ (na tuto otázku již děti odpověděly)

Dále jsme pokračovali s tématikou Francie. Kdy jsem děti rozdělila do dvou skupin a každá skupina měla jinou zadanou práci.

První skupina pracovala u tabule. Na tabuli jsem napsala velkým hůlkovým písmem název státu, pod kterým byla umístěna politická mapa Evropy. U tabule děti hledaly podle nadpisu „FRANCIE“ stejný název na mapě Evropy.

Nejen, že daný stát děti našly, ale mimo jiné se společně bavili o tom, kde je moře a co znamenají barvy, které jsou na mapě. Vedle mapy Evropy byla umístěná také mapa světa, kde děti také zaujaly barvy, které se od politické mapy lišily.

Druhá skupina se přemístila na druhý konec třídy, kde byly k dispozici dvě knihy. V jedné knize byly lepícími papírky vyznačeny stránky, kde byly obrázky a symboly pojící se s Francií. Druhá kniha, Atlas Světa, obsahoval názvy států včetně vlajek. Děti měly v Atlasu Světa nalézt kapitolu o Francii za pomocí symbolu vlajky, která zde byla znázorněná. Dále měla tato skupina k dispozici další knihu, kde byly zaznačeny kapitoly o Francii a mimo jiné také symboly a značky, u kterých se snažili zjistit, zdali takovýto symbol skutečně naleznou i v knihách. Jednalo se o Eiffelovu věž, vlajku Francie a značky aut: Citroen, Renault a Peugeot.

Po asi třech až čtyřech minutách jsme si sedli do kruhu, kde jsme si povídali o tom, co se nového dozvěděly. K tomu jsme využívali oporu v knihách, obrázcích a také mapách.

Následně jsme si povídali o **automobilových značkách**. Jako první jsem dětem dala prostor k tomu, zda tyto značky dokážou pojmenovat. Poté děti vybraly jednu značku, kterou

popsaly (jaký má tvar, co jim připomíná, nebo co jim připomíná její název). Pro lepší zapamatování děti vytvářely věty, do kterých zakomponovaly názvy značek.

Tuto aktivitu jsem motivovala tak, že se můžeme při naší cestě Francií můžeme setkat právě s těmito značkami aut. Jako první jsme pracovali se značkou Citroen. Děti se snažily přispívat svými nápady, já jsem se ale snažila dát prostor pro vyjádření všem dětem. Byly zde nápady jako: „*Je modrý. Jezdí v něm dědeček. Jezdí v něm babička*." Dětí jsem se tedy zeptala, kam může toto auto jet. Odpovědi byly opět různorodé: „*pro citróny, pro nás do školky, na nákup, do divadla*." Nakonec po dlouhém rozhovoru o tom, s čím bude možné si spojit Citroen, se děti shodly na tom, že jejich rodiče a prarodiče mají citroen, a tím pro ně pojednou do školy. Takto vzniklo spojení: „*Citroen jede sem*." Další dvě auta byla jednodušší pro tvorbu slovního spojení (viz příloha P 3) průběh byl téměř totožný, ale v kratším časovém prostoru.

Poté co jsme dokončili básničku, tak jsem dětem říkala spojení, které vytvořily a ony toto tvrzení měly přiřadit k danému symbolu. Tudíž jsem říkala: „*Jede sem*… (citroen), *Kdo hledá obchod?* (Peugeot), *Teď se nehnout, jede…* (Renault)."

Poslední aktivita probíhala u stolu ve druhé části třídy. Zde byly připraveny stoly pokryté ubrusem, na kterých byly umístěny misky s vodou a **samo-schnoucí hlína**. Děti si ukrajovaly hlínu pomocí provázku a následně ji zpracovávaly v dlaních společně s malým množstvím vody. Když byla hlína zpracovaná tak, že s ní mohly dále manipulovat, tak z ní začaly tvořit malé sochy.

Její množství zpočátku neodhadli správně, jelikož práce s hlínou je náročná, než se do ní zapracuje dostatek množství vody, aby se hlína nelámala. Děti proto hlínu mačkaly a snažily se tam přidávat vodu. Když pro ně práce s hlínou byla příliš náročná, tak si podle sebe hlínu ubraly, nebo přidaly vodu. Celá práce a výsledné dílo bylo čistě jejich výsledkem. Děti tvořily například: pizzu, sochu auta, Eiffelovu věž, mýdlo a další.

Závěrečná reflexe:

Závěrečnou reflexi jsme následně provedli opět na koberci ve vedlejší místnosti. Pro reflexi jsem si vybrala pouze sedm dětí, které semnou spolupracovaly po celou dobu. Další děti již projevovaly únavu a proto jsem je nechtěl více zatěžovat. Dětem jsem položila tři otázky. „*Dokázali byste mi říct, co jste se dnes naučili? Dělala vám některá aktivita potíže? Dokázali byste mi říct, která aktivita vás zaujala*?"

Sebereflexe:

Aktivity které jsem zvolila pro tento den byly podle mého názoru zvoleny vhodně, to jak vhledem k věku dětí, tak ke zvolenému tématu. Didaktické strategie byly podle mého názoru zvoleny vhodně. Organizační forma, kterou jsem zvolila souvisí se stanovenými výukovými metodami. Cíle stanovené pro tento den se mi podařilo naplnit díky již zmíněným aktivitám a především výukovým metodám. Během realizace jsem se nesetkala s žádným viditelným problémem, který by narušil průběh. Celkově si myslím, že organizace aktivit byla v pořádku.

Tabulka 5 Přehled pozorovaných jevů - 2. týden (vlastní zpracování)

Přehled pozorovaných jevů	
Otáčení kolem své osy	—
Akomodace oka	Na základě pozorování jsem zjistila, že děti vykazují při čekání v řadě značný neklid a jejich pozornost se často ubírá jiným směrem. Co se týče samotného cvičení tak instrukce nebyly stále naplněny. Děti zpočátku dokázaly po špičkách vkročit do vyznačeného pole, ale to se v průběhu změnilo a některé linie dokonce vynechávaly. Děti zrychlily svůj pohyb, což působilo spíše jako soutěž, kdo bude rychlejší. Při samotné chůzi po špičkách jsem nezpozorovala žádné problémy. Skok snožmo ale pro děti nebyl podle mého názoru snadný. Bylo zde viditelné, že své nohy po odrazu odpoutaly od sebe a následně dopadly pouze na jednu nohu. Některé děti (4 děti) švihadlo určené k přeskoku snožmo dokonce přeběhly.
Cvičení rovnováhy	Při pozorování této aktivity jsem zpozorovala, že děti svá chodidla podkládají často mimo vyznačenou linii. Svůj krok neustále zrychlovaly což mohlo být také důvodem jejich vykročení z čáry. Největší odchylky v chůzi byly nejčastěji ve vyznačeném úhlu.
Jemná motorika a grafomotorika	Procvičování jemné motoriky v podobě zpracování hmoty bylo zajímavé pozorovat. Modelování z hlíny probíhalo v pořádku,

	avšak zpracování hmoty bylo pro děti obtížnější a často žádaly o pomoc.
Enigmatické hádanky	Při pozorování této aktivity jsem byla překvapena první odpovědí „nevíme“. Děti zpočátku, když neznaly správnou odpověď tak odmítaly pokračovat. Následně se však rozmluvily, ale neustále pokládaly otázky zda je jejich odpověď správná.
Práce se symboly a abstraktními pojmy	Na základě pozorování si dovoluji říct, že práce s vlajkou byla snazší než předchozí den. Podle mého názoru to může být ovlivněno tím, že děti mají již předchozí zkušenost na základě, kterých postupovaly. Samotný pojem „vlajka“ však pro ně znamenal pouze vlajku České republiky. Další práce se symboly v podobě písmen slova Francie spojená s mapou byla zvládnuta bez problémů. Děti při hledání spolupracovaly a vedly mezi sebou rozhovory o významu barev na mapě. Totéž jsem pozorovala také u práce s knihami, kde bylo zřetelné jejich sdílení myšlenek.
Tvorba rýmů	Děti dokázaly vytvořit rýmující se větu s pomocí doplňujících otázek, které jim pomohly při představě o tom, s čím mohou danou značku auta spojit.

Doporučení pro třídního učitele mateřské školy na následující týden

V rámci doporučení bych opakovala cviky z předchozího týdne z důvodu, že předchozí týden nedošlo k jejich realizaci v rámci doporučení. Jednotlivé cviky lze zakomponovat do běžného dne, a to jak dopoledních činností v mateřské škole, při pobytu venku nebo při odpoledních činnostech. Při **cvičení otáčení** se děti rozestaví na délku paže po třídě. Následně se s dětmi domluvíte na směru otáčení tak, aby se zorientovaly za kterou rukou se mají otáčet po celou dobu cvičení. Dále jim dáte pokyn při kterém začnou s otáčením kolem své osy což by mělo trvat přibližně 10–15 vteřin a zastavení použijete opět domluvený signál. Takto budete postupovat po dobu 1–2 minut s krátkými přestávkami. Důležité je dbát na to, aby děti měly při cvičení stále otevřené oči, vzpřímenou hlavu a při zastavení se snažily udržet rovnováhu. Doporučuji dětem tento cvik předvést, před zahájením cvičení. **Cvičení**

na akomodaci oka, je vhodné provádět spíše ve třídě. Děti se posadí do kruhu s roztaženýma nohama, kde si budou posílat míč po podlaze. Míč by měl putovat pouze v jednom dohodnutém směru. Je vhodné děti upozornit na to, aby neupozorňovaly, komu míč posílají. Po 1-2 minutách lze změnit směr posílání. Pro **cvičení rovnováhy** bude zapotřebí papírová lepící páska, nebo provaz (švihadlo). Na podlaze vytvořte pomocí jedné z těchto pomůcek dráhu, která bude rovná, nebo bude mít klikatý tvar. Pokud bude přítomno větší počet dětí, můžete vytvořit více takových to drah po třídě, aby děti nemusely čekat v řadě. Úkolem dětí bude přejít tuto dráhu, pokládáním chodidel na vyznačenou čáru. Délka kroku by neměla být delší, než je délka ramen. Zároveň je vhodné děti upozornit na to, aby se snažily udržet rovnováhu a nevystupovaly z dráhy. Cvičení můžete opakovat až třikrát během hodiny. Snažte se dětem cviky vždy názorně ukázat, aby postupovaly podle vhodného vzoru. Dále samozřejmě doporučuji, opakovat a upozorňovat děti na **značky aut**, při procházce či jakémkoliv jiném pobytu venku. Zakomponovat do toho lze také pomůcky pro zapamatování si názvů značek, které jsou níže taktéž vypsány. Za důležitý aspekt považuji **pokládání otevřených otázek**, které nejsou nezbytné pouze pro tuto metodu. To se také pojí s tím dát dětem prostor pro jejich odpovědi či pro jejich případnou diskusi. Stejně tak doporučuji dávat dětem příležitosti, aby samy pokládaly otázky a učily se tak správné formulaci cíleného dotazu. Nezapomeňte, že cviky nemusíte realizovat všechny během hlavní edukační činnosti, ale lze je realizovat kdykoliv během dne.

5.3 Třetí týden projektu

Tabulka 6 Třetí týden – Egypt (vlastní zpracování)

Téma: EGYPT	
Cíle z pohledu učitele	Rozvíjet u dětí koordinaci pohybu Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti Rozvíjet u dětí jemnou motoriku
Cíle z pohledu dítěte	Koordinovat pohyb po vyznačené čáře Vést rozhovor na dané téma Manipulovat s rydlem

Kompetence z RVP PV	**Kompetence k řešení problémů**: Dítě jde za svým záměrem, ale dokáže také měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem ➢ *Dítě dokáže koordinovat pohyb po vyznačené čáře* **Komunikativní kompetence**: Dítě ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí ➢ *Dítě dokáže vést rozhovor na dané téma* **Kompetence k učení**: dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům ➢ *Dítě dokáže manipulovat s rydlem*
Organizační forma	Řízená činnost
Výukové metody	Popis, práce s obrazem, instruktáž, manipulování, vyprávění, předvádění, diskuse
Počet dětí	15 dětí
Pomůcky	Motivace: motivační příběh, molitanové podložky Hlavní edukační činnost: Symboly (vlajka Egyptu, pyramidy, sfinga, posmrtná Tutanchamonova maska, kočka, hieroglyfy), špejle, dřevěná dřívka, plastelína, velké molitanové kostky, barevné papíry, barevné lístečky, obrázková abeceda s obrázky navíc, tabule, obálky, magnety, rydla, sádrové destičky, tuš (černá a červená), štětce, míč
Prostředí	Herna s kobercem, pracovní část se stoly a židlemi
Časová náročnost	55 minut

Motivační část:

Než se děti usadily do kruhu, tak jsem pro ně připravila dráhu určenou na **cvičení otáčení**. Od konce třídy jsem rozmístila šest kuželů, které děti měly oběhnout střídavě z pravé a z levé strany. Děti toto cvičení opakovaly celkem třikrát. Při posledním obíhání se již přesunuly

do předem připraveného kruhu z molitanových podložek. Na každé podložce byl položen jeden barevný papírek (zvolila jsem tři barvy a to žlutý, červený a modrý). Podle papírků začaly hledat svou skupinu do které se rozdělily. Poté mi samy položily otázku, proč tam papírky byly umístěny a co s nimi mají dále dělat. Společnou diskusí děti dospěly k závěru, že se jedná o hledání pokladu, načež se některé děti vydaly hledat po třídě, kde jsem předem rozmístila obálky s barvami, které měly děti. V obálkách bylo pět papírků, které tvořily obrázek s jeho počátečním písmenem. Děti měly z jednotlivých papírků **sestavit slovo**, k čemu jim sloužila nápověda. Ta byla připravena na tabuli v podobě symbolů, které byly sestaveny s určitém pořadí, tak aby děti své obrázky složily ve stejném pořadí. Děti dále interpretovaly výsledné slovo, na čemž spolupracovaly. Mou otázkou tedy bylo, co je to Egypt a na základě jejich odpovědí jsem se zeptala, jak poznáme kde se nachází. Odpovědí dětí byla mapa, ke které jsme se přesunuli a kde byla také obálka s příběhem (viz. příloha č. 4). Na základě, příběhu jsem dětem položila otázku: „*Dokázal by někdo odpovědět, jaké bylo v Egyptě počasí*?“

Děti odpovídaly:

D: „*Svítilo sluníčko*.“

D: „*Bylo tam horko, protože tam strašně svítilo slunce*.“

Já: „*Má někdo ještě jiný nápad*?“

D: „*Bylo tam strašně*.“

D: „*To je asi jako nějaká poušť*.“

Na tuto odpověď jsem zareagovala otázkou: „*Proč si myslíš, že je to poušť*?

D: „*Protože tam bylo horko*.“

D: „*A byl tam určitě také písek*.“

Já: „*Dobrý nápad, a proč by tam byl zrovna písek*?“

D: „*Protože tam bylo horko*.“

Hlavní edukační činnost:

Poté jsem vzala **symboly**, které se pojí s Egyptem a jako první jsme začali s popisem vlajky.

Děti při této aktivitě okamžitě odpovídaly:

D: „*Je tam červená, černá a zlatá barva*.“

D: „*Je tam zlatá barva*.“

D: „*Je úplně jiná než ty ostatní*.“

Já: „*Má někdo nápad, proč tam jsou zrovna tyto barvy*?“

D: „*No červená, to je ten písek*.“

D: „*Černá jsou lidé, kteří jsou černí od toho slunka*.“

Já: „*Jaké tam jsou další barvy*?“

D: „*Zlatá je taky ten písek*.“

D: „*Nebo jsou bohatí, a tak tam mají zlatou barvu*.“

Dále jsem do kruhu položila další symboly: sfinga, pyramidy, socha kočky, hieroglyfy a Tutanchamonovu posmrtnou masku. Děti si obrázky prohlížely a ty, které znaly (kočka a pyramidy), tak okamžitě pojmenovaly. U dalších symbolů jsem prozradila název a povídali jsme si o tom, co tyto symboly znamenají a jak vydají respektive co jim to připomíná a jaký mohly mít pro Egypťany význam. Zde padlo mnoho zajímavých argumentů například k tomu, proč je kočka pro Egypťany významná.

Podle dětí to bylo z důvodu, že je to kvůli tomu, jak jsou kočky hezké a roztomilé. Jiní si mysleli, že se jich v Egyptě báli, a proto je uctívali. Dalším zajímavým postřehem dětí byla sfinga, která na ně působila také jako kočka s lidským obličejem a upadlým nosem. Jedno z dětí prohlásilo, že ji nos odstranili, aby necítila.

Posledním symbolem byla posmrtná maska Tutanchamona, která se dětem líbila. Představa dětí o této masce byla, že v té masce chodí strašit a lidi se ho bojí.

Dětem jsem položila otázku, kde bychom mohli najít další informace o Egyptě. Děti odpověděly knihy, mobil, počítač a muzeum. Následovala práce s knihami, ve kterých děti mohly najít další symboly spojené s tímto státem. Následně děti v knihách hledaly další obrázky patřící k Egyptu, jako například zvířata, chrámy, již zmíněnou poušť apod.

Děti poté stavěly stavby připomínající **pyramidy**. K tomu měly k dispozici jakékoliv předměty ve třídě.

Jedno dítě se usadilo ke stolu a poprosilo mě o žluté papíry, ze kterých se následně pokusil vytvořit danou stavbu. Po dokončení prací, jsme prošli práce všech skupin či jednotlivců, které jsme společně ocenili a přesunuli jsme se zpět na koberec.

Dále probíhala aktivita na **cvičení rovnováhy**. Na koberci byly naznačeny lepící páskou dvě rovnoběžné linie ve vzdálenosti dvou metrů představující řeku Nil, která rozděluje Egypt. Úkolem dětí bylo dostat se na druhou stranu „břehu" tak, aby nestouply nohou na koberec mezi dvě vyznačené čáry. Děti vymýšlely různé varianty, ale žádná nebyla realizovatelná. Nakonec jsem jim pomohla otázkou. „*Jak bychom mohli přejít na druhou stranu, abychom nestoupli na koberec mezi tyto čáry*? *Napadá vás něco*?"

D: „*Přeskočíme ho*."

D: „*Půjdeme po mostě*."

D: „*Půjdeme vodou*."

Já: „*Co kdybyste našli ve třídě něco, co bychom mohli využít*?"

Děti následně hledaly pomůcky, které by mohly využít. Některé děti se vydaly k molitanovým podložkám, které používají na sezení a nastínily nápad, že by mohli přejít po nich. Na jednom konci tedy vzaly podložky, které pokládaly před sebe. Další děti vzaly podložky na jógu, které si poskládaly přes dráhu a tím vytvořily „most".

Pro začlenění cvičení na rovnováhy, jsem využila také lavičku, kterou jsem využila pro demonstraci mostu. Při přechodu po lavici, jsem stála u dětí, abych zajistila jejich bezpečnost a předešla možným pádům.

Poté se děti přemístily do místnosti se stoly, kde mají také místo s kobercem. Zde byl připraven jeden stůl se šesti místy, kde probíhala práce se sádrovými destičkami (viz. příloha č. 5). Zde si děti mohly vyzkoušet sádroryt. Pomocí inkoustu, který nanesly na destičky a rydel, které využívaly pro odstranění alespoň malé vrstvy sádry děti vytvářely sádrové vlajky s hieroglyfy. Další skupina byla na koberci, kde měly k dispozici obrázky hieroglyfů a děti na základě toho vedly rozhovor o tom, jaký příběh hieroglyfy mohou znázorňovat.

Závěrečná reflexe:

Na závěr, jsme se s dětmi přesunuli opět na koberec, kde jsme všichni společně vytvořili kruh, do kterého jsme se posadili. Děti si zde posílaly míč, který dával slovo dítěti, které míč drželo. K reflexi byly využity tyto otázky: „*Jaká aktivita vás dnes zaujala? Byla tato aktivita pro tebe snadná? Kterou aktivitu byste si chtěli zopakovat? Bylo pro vás dnes něco složitého*?"

Reflexe dětí byla tento den velice rychlá a odpovědi dětí byly více než jednoznačné. Na otázku, co se jim líbilo bylo nejčastější odpovědí stavění pyramidy, sádroryt a práce s knihami, respektive se symboly. Naopak na otázku, co jim dělalo potíže se ozvalo jedno dítě, které si vzpomnělo na skládačku s písmeny, která podle nich byla zpočátku těžká

Sebereflexe:

Zvolené aktivity neprobíhaly výhradně dle mé přípravy z toho důvodu, že jsem chtěla dětem dopřát dostatek času pro jejich práci. Jedná se převážně o enigmatické hádanky, které jsem se však rozhodla vložit do doporučení pro učitele. Se zvolenými aktivitami jsem spokojená, avšak první aktivita ve formě obrázkové abecedy nebyla dostatečně přiměřená věku dětí, což se potvrdilo také na základě reflexe. Ale přes to byla pro mě užitečná, díky možnosti sledovat jak dokážou pracovat se složitým úkolem. Stejně tak jako aktivita založená na konstruktivním myšlení, která může působit fádně, ale i přes to v sobě nesla spoustu zajímavých aspektů. Vybrané aktivity měly vést k dosažení cílů, což bylo podle mého názoru splněno. S tímto se pojí také využité výukové metody, které dopomohly k dosažení cílů. Podle mého názoru jejich výběr nebyl nijak inovativní, ale vzhledem k aktivitám byl zvolen vhodně. Celkově jsem s průběhem tohoto dne spokojená a nemám k němu žádné výhrady

Tabulka 7 Přehled pozorovaných jevů - 3.týden (vlastní zpracování)

Přehled pozorovaných jevů	
Otáčení kolem své osy	Toto cvičení dokázalo správně zvládnout asi polovina dětí. U druhé poloviny dětí bylo viditelné, že oběhly pouze jeden kužel a následně pokračovaly dále. Dalším podobným případem bylo, že kužely neobíhaly, nebo je obíhaly dokola v náhodném pořadí. Děti se dále projevovaly neklidně při čekání v řadě a celkové soustředění na činnost stále není viditelná.
Akomodace oka	Aktivita s míčem probíhala lépe ve srovnání s prvním dnem. Děti posílaly míč dětem po směru, jaký jsme si zvolili a jen zřídka se stalo, že by jej pouze podali sousedícímu dítěti.
Cvičení rovnováhy	U většiny dětí byla stále viditelná nestabilita při tomto cvičení. Ta byla zřetelná u doskoku či manipulace s podložkami. U těchto aktivit děti několikrát vystoupily z dráhy.

	Při přecházení po lavičce děti postupovaly pomalu, při chůzi měly natažené ruce a dokázaly se dostat na druhou stranu. Při této aktivitě však některé děti potřebovaly mou oporu.
Jemná motorika a grafomotorika	Při výtvarné technice sádrorytu děti opět projevily velmi dobrou úroveň jemné motoriky. To bylo zřetelné hlavně u manipulace s rydlem a štětci. U manipulace s rydlem byl viditelný přílišný tlak na rydlo, což některým dětem způsobovalo problémy.
Enigmatické hádanky	—
Práce se symboly a abstraktními pojmy	U aktivity s obrázkovou abecedou, kterou taktéž tvořily symboly, jsem zpozorovala posun v oblasti spolupráce. Zpočátku šlo spíše o individuální práci, při které děti nebraly v potaz ani své skupiny, kterých byly součástí. Avšak pouze jedna skupina dokázala spolupracovat, což také mohlo být důvodem, jejich úspěchu. Následně se ostatní děti na tuto skupinu začaly obracet s prosbou a dotazy, jakým způsobem k tomu dospěli. V tomto případě se pak jednalo o spolupráci, ne však v rámci skupin, ale celé třídy. Co se týče komunikace a vedení rozhovoru či diskuse na téma symbolů, stále vnímám u některých dětí jisté známky nejistoty při sdílení myšlenek. Avšak diskuse na téma motivace byla velice plodná a některé děti navazovaly na sdělení ostatních. Zde se projevily také deduktivní schopnosti dětí a také jejich znalosti, které sdílely s ostatními. Práce se symboly, a především s vlajkou byla taktéž plodnější. Děti dokázaly symbolům dát vlastní význam, a pokusily se také o jednoduché odůvodnění jejich volby.
Tvorba rýmů	—

Doporučení pro třídního učitele mateřské školy na následující týden:

Následující týden bych doporučila zaměřit se opět na motoriku, a to na **cvičení otáčení**. Zde bych dále pokračovala v daném cviku. K provedení budou zapotřebí tři kužely a popřípadě také lano, které lze jednoduše nahradit švihadlem či jinou pomůckou, která by mohla být použita pro znázornění dráhy mezi kužely. Děti se postaví do zástupu, ze kterého budou po jednom vybíhat. Před nimi bude rozmístěno šest za sebou položených kuželů, mezi kterými děti provedou slalom. Při cvičení dbejte na to, aby děti měly vzpřímenou hlavu a kužely obíhaly střídavě, jako při slalomu. Ve **cvičení akomodace** oka bych pokračovala v rámci reflexe, kde by si v kruhu děti posílaly míč. Toto cvičení není nutné využívat pouze u reflexe, ale lze ho také zařadit do řízené činnosti a pro děti se tak může stát symbolem, že mohou mluvit bez přerušování či vykřikování. Tato aktivita je také snadno zpracovatelná do některých her s míči, jako je hra, Na kočku a myš. Zde budou zapotřebí dva míče (jeden bude výrazně menší). První míč představuje kočku (ten větší) a druhý představuje myš (ten menší). Děti sedí v kruhu s chodidly na zemi a pokrčenýma nohama, pod kterými si píče posílají. Cílem hry je, aby se u jednoho hráče nesetkaly oba míče. **Cvičení rovnováhy** můžete provádět také podle dnešní hodiny, tedy chůzí po lavičce. Ale vzhledem k tomu, že rovná chůze je u dětí stále nestabilní, tak bych doporučila znázornit na koberec rovnou čáru pomocí provazu nebo opět papírové lepící pásky, kterou by děti postupně přecházely. Doporučuji, aby se děti snažily přejít, jak lavičku, tak znázorněnou čáru v upažení. Také je důležité, aby se děti snažily dívat před sebe se vzpřímenou hlavou, tak aby zapojily také periferní vidění. V rámci funkčního myšlení a možnosti podpořit u dětí komunikaci, bych doporučila zařadit **enigmatickou hádanku**, která také souvisí s daným státem: „Který míč nemůže nikdo nikdy chytit?“ Doplnění pro mladší děti: „je to míč, který všichni vidí“ (Rajović, 2018). Správnou odpovědí je Měsíc nebo Slunce.

5.4 Čtvrtý týden projektu

Tabulka 8 Čtvrtý týden projektu – Čína (vlastní zpracování)

Téma: ČÍNA	
Cíle z pohledu učitele	Podpořit u dětí hudebně-rytmický přednes Podpořit u dětí práci s knihou Rozvíjet u dětí analyticko-syntetické myšlení

Cíle z pohledu dítěte	Vytvořit doprovod k písni Najít v knize symboly Číny Složit z papíru jednoduché origami
Kompetence z RVP PV	**Komunikativní kompetence**: Dítě se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady hudebními prostředky ➢ *Dítě dokáže vytvořit doprovod k písni* **Komunikativní kompetence**: Dítě dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knihy a encyklopedie) ➢ *Dítě dokáže najít v knihách symboly daného státu* **Kompetence k učení**: Dítě dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům ➢ *Dítě dokáže vytvořit jednoduché origami podle instrukcí*
Organizační forma	Řízená činnost
Výukové metody	Rozhovor, diskuse, práce s obrazovým materiálem, práce s knihou, instruktáž, vyprávění, předvádění, nácvik hudebních dovedností
Počet dětí	13 dětí
Pomůcky	Ranní činnosti: barevné papíry A4, barevné krepové papíry, 13x nůžky, 13x lepidla; 13x tvrdý papír velikost A3, předloha kruhu, pastelky Motivace: motivační příběh; papírová lepící páska Hlavní edukační činnost: Knihy; obrázky čínských ulice; zalaminované obrázky: vlajka Číny, panda, typický klášter, čínské hůlky, čínský drak, Kung Fu; Kartonová hlava draka ve velikosti (1 m x 0,08m), krepové papíry 7x (barva žlutá, červená, zelená, modrá), barevné papíry na oči a jazyk;

	Orfofské hudební nástroje (dle výběru dětí); reproduktor; zařízení k přehrání písničky;
Prostředí	Herna s kobercem; místnost se stoly
Časová náročnost	1 hodina 20 minut

Ranní činnosti:

Do ranních činností jsem zvolila dvě možnosti výtvarných aktivit, které si děti mohly vybrat (viz. příloha č.7). Jednou z možností byla tvorba papírového vějíře. K tomu děti potřebovaly barevné papíry A4, barevné krepové papíry, nůžky a tuhá lepidla. Jako první jsem dětem, které byly u tohoto stolu ukázala jak vytvořit z papíru čtverec, který si následně děti vyzdobily krepovým papírem, pastelkami a barevnými obrázky. Poté se snažily vytvořit harmoniku. Děti podle instrukcí vytvořily z formátu A4 čtverec, který vystřihly a vyzdobily si ho pomocí pastelek či krepového papíru. Následně začaly skládat harmoniku tak, že přehýbaly, asi jeden centimetr papíru směrem ven a dovnitř. Poté, co byla harmonika dokončena, přeložili jsme ji na půl a vnitřní strany jsme slepili k sobě.

Druhý stůl byl věnovaný čínským kloboukům. Jako první se děti snažily obkreslit kruh pomocí předlohy. Tvar si vyzdobili opět pomocí krepových papírů, pastelkami a vystřiženými obrázky. Poté si tvar vystřihli a prostřihli kruh z jedné strany směrem ke středu. Díky prostřihu mohly poté děti přeložily kruh tak, že vznikl tvar podobný kuželu, který slepily.

Motivační část:

Tentokrát před motivací bylo zvoleno **cvičení otáčení**. Na jedné straně koberce byl připraven kruh z papírové lepící pásky. Děti vytvořily zástup a po jednom běžely k vyznačenému kruhu, který oběhly zprava a v místě, kde kruh začaly obíhat jej také opustily a běžely zpět. Poté cvičení opakovaly znovu s rozdílem, že kruh oběhly zleva. Při tomto cvičení jsem se zaměřila na opět zmiňovanou vzpřímenou hlavu, kde šlo především o to, aby děti rozvíjely své periferní vidění. Při posledním oběhnutí si děti vzaly barevný molitanovou podložku, kterou si na již zmíněný kruh položily a následně se zde posadily.

Poté byl v kruhu proveden pravidelný rituál k přivítání a následoval příběh. (viz. příloha č. 6). Na základě přečteného příběhu dále probíhal rozhovor.

Já: „Děti, slyšel někdo v příběhu, kam se za chvíli dostaneme?“

D: „Do parníku myslím“

D: „Ne do České republiky.“

Já: „Dobře, parník, jsme tam slyšeli že jo a do české republiky se musíme dostat my, že jo. Ano, dobrý nápad. Má někdo jiný názor?“

D: „Do Ameriky. Do světa Ameriky.“

Já: „Ano Amerika, tak také zazněla, dobrá práce.“

Dětem jsem část úryvku přečetla ještě jednou, jestli tam náhodou neuslyší slovo, které by jim připomínalo název státu.

Já: „Děti, slyšeli jste ještě nějaké slovo, které by vám připomínalo název státu?“

D: „Amerika. Čína“

Hlavní edukační činnost:

Pro začátek jsme se tedy pozdravili typicky čínským pozdravem, který jsem dětem předvedla. Pozdrav se skládal z pohybu a čínského slovního spojení. Pravou ruku jsme dali v pěst a levou rukou tu pravou překryli z vrchu. Lokty jsme drželi dále od těla, ramena směřovala dozadu a hlavu jsme drželi narovnanou. V takovém to postoji jsme se lehce uklonili a doplnili jsme slovy „Ny Hao“. Děti se následně měly posadit tak, aby viděly na obrázky vlajek, které jsem rozmístila po podlaze. Na obrázkách byly **vlajky**, se kterými jsme již pracovali, ale také vlajka, která patří Číně. Položila jsem tedy otázku: „*Dokázali byste najít vlajku, která podle vás patří Číně*?“

Děti se podívaly na vlajky a okamžitě poznaly, že je tam jedna, kterou neznají. Ihned také vlajku samy začaly popisovat.

Následovala otázka: „*Napadá někoho, proč je vlajka téměř celá červená*?“

Dětem červená vlajka evokovala symbol srdce a lásku, některé děti napadlo, že by to mohlo symbolizovat krev. Symboly hvězd děti chápaly jako oblohu, což ovlivnilo také jejich pojetí červené barvy. Jejich konečné tvrzení tedy znělo tak, že vlajka znázorňuje oblohu. Dětí jsem se zeptala, jestli obloha může být červená. Některé děti nesouhlasily, ale ostatní si stáli za názorem, že ano. Proto jsem se zeptala, kdy může mít obloha takovouto barvu. Dvě děti napadlo, že to může být večer, když zapadá slunce. Dokonce se zde objevil také pojem červánky, které večer můžeme vidět na obloze.

Na koberec jsem rozložila tři **knihy**, Atlas světa, Čína a Obrázkový atlas. Děti se přirozeně rozdělily do tří skupin podle toho, která kniha je zaujala. Všem jsem dala prostor k tomu, aby si knihy prohlédly.

Jedna skupina okamžitě poznala u Atlasu světa, že jsou zde symboly vlajek, na které navazují jiné obrázky. Jedno dítě prohlásilo, že by mohli najít vlajku Číny. Další kniha byla menší, ale obsahovala větší množství znaků a symbolů Číny. Zde si děti prohlížely knihu a povídali si společně o obrázcích, které zde viděly. Poslední kniha byla spíše historická, ale za to obsahovala, zajímavé obrázky, které dětem mohly přiblížit danou kulturu. Strany, které byly věnované Číně jsem vyznačila záložkami. Děti si knihy prohlížely a také zde vedly rozhovor o knihách. Po asi čtyřech minutách jsem děti svolala, aby se usadily k sobě.

Položila jsem otázku: „*Dokázal by mi někdo popsat, co viděl v knize*?“

D: „*Byly tam vlajky a příroda*.“

Já: „*A jaká příroda tam byla*?“

D: „*Barevné domečky, nebo já nevím, co to je, takové jiné*.“

D: „*Byli tam lidi a hodně takových těch, co se do toho dávají kytky*.“

Dětem jsem ukázala obrázky, které jim mohly pomoci při představě, jak to v Číně vypadá a jaké jsou jejich typické znaky. Jelikož se mi u dětí posílání obrázků dříve neosvědčilo, tak jsem obrázky ukazovala děti popisovaly co na nich vidí. První obrázek představoval černou siluetu muže v Kung-fu pozici. Poté jsme vedli rozhovor o tom, co je to Kung-fu, a to dětem připomnělo pohádku, Kung Fu panda. Takovou to situaci jsem okamžitě využila pro představení typicky čínského zvířete, které děti znají, a tím je panda. Obrázek pandy jsem tedy přidala na tabuli k vlajce, jako jeden z hlavních symbolů Číny. Tuto příležitost jsem také využila pro **cvičení rovnováhy** motivované Kung-fu bojovníky.

Děti se rozestavěly po koberci na délku paží, aby kolem sebe měly dostatek prostoru. Na povel se všichni postavili na jednu nohu, tak aby svou váhu rozložili na celé chodidlo. Pro lepší stabilitu jsem dětem poskytla radu, aby si vybraly jeden bod, na který se budou dívat. Poté co se podařilo držet rovnováhu pouze s nadzvednutou nohou, tak jsme přešli k další částí cviku. Opět jsme se postavili na jednu nohu, ale tentokrát jsme nadzvednutou nohu ohnuli v koleni. Držení **rovnováhy** by mělo probíhat podle Rajović (2018) po dobu tří až sedmi sekund. Celé toto cvičení rovnováhy nám pro začátek zabralo tři minuty, ve kterých jsme nohy prostřídali pouze jedenkrát.

Poté jsme opět přešli k **obrázkům**, jednalo se o tři vyobrazení tradiční čínské výzdoby ulic a chrámů ve formátu A4. Obrázky jsem rozložila na zem tak, aby nebyly blízko sebe a nechala jsem děti, aby se k nim rozdělily a společně si obrázky ve skupinách popsaly. Po asi dvou minutách jsem děti zavolala do kruhu, kde děti popisovaly co našly obrázcích.

„Je tam hodně červené. Je tam moc světel, jsou tam divní lidé. Je tam velká housenka. Pořád tam jsou nějaké klikaté věci" apod. Když děti ukázaly své obrázky, tak ostatní děti okamžitě začaly doplňovat, co tam vidí, například si všimli také opakujících se znaků, které byly pro obrázky totožné. Rozpoznali zde lampiony, draka, jiné budovy než u nás apod.

Následně jsem dětem ukázala poslední dva obrázky, jako první byl obrázek misky rýže s hůlkami.

Příklad rozhovoru:

D1: „*To jsou hůlky, kterými se jí nudle, ale tam nejsou nudle*."

D2: „*To je rýže*."

Já: „*Ano, správně jste to poznali, máte pravdu. Napadá vás, proč tady ten obrázek máme*?"

D3: „*Asi že to jí v té Číně*."

D4: „*Ani tam nemají lžíce*?"

Na tyto odpovědi jsem reagovala souhlasně a na poslední uvedenou otázku jsem dětem vysvětlila, že tam jedí i lžícemi a příborem, ale hůlky jsou pro ně typické. Poslední obrázkem byl tradiční čínský drak. Dětí jsem se opět zeptala, co si myslí, že je na obrázku.

Některé děti okamžitě řekly draka a některé děti, pronesly návrh, že se jedná o housenku. Na základě toho se strhla krátká diskuse mezi dětmi, proč to nemůže být housenka a sdíleli argumenty, proč se jedná o draka. S dětmi jsem souhlasila, že se skutečně jedná o draka, ale, je to dobrý nápad a postřeh, že to vypadá jako housenka. K tomuto obrázku přispěla také paní asistentka, která řekla, že tento rok v Číně mají rok draka. Na základě, čeho jim vysvětlila, čím se liší oslavy Nového roku v Číně. Tohoto příspěvku paní asistentky jsem využila později pro motivaci poslední aktivity.

Bez upozornění dětí jsem pomocí reproduktoru pustila **tradiční čínskou hudbu**. Děti měly zavřít oči, poslouchat hudbu, a přitom se uvolnit tak, že mohly přejít ze své původní pozice do lehu. Po přibližně dvou minutách jsem hudbu zastavila a dětí jsem se zeptala jak na ně taková písnička působila.

Odpovědi dětí z aplikace:

D1: „*Jako bych tam slyšel ptáky*.“ (toto tvrzení se opakovalo vícekrát)

D2: „*Bylo to takové, že se mi chce spát*.“

D3. „*Mě se tahle písnička moc líbila, mám rád takové zvuky*.“

Dále jsem dětem pustila hudbu znovu, ale tentokrát jsem je předem upozornila na to, aby se zaměřili na hudební nástroje. Poté, co jsem píseň opět zastavila tak děti přišly ke krabicím s nástroji a vybíraly z Orffových nástrojů ty, které podle nich slyšely v nahrávce.

Děti si vyzkoušely, jak jednotlivé nástroje zní a následně si vybraly: ozvučná dřívka, chrastící vajíčka, tamburíny a flétnu. Posléze zjistily, že podle nich flétna neodpovídá jejich představě, a tak ji vyřadili.

Písničku jsem opět spustila a děti se snažily přizpůsobit dané melodii. Když jsem hudbu naposledy zastavila, tak děti pokračovaly ve hraní samostatně a skutečně se drželi podobně znějící melodie, kterou hráli v klidném tempu.

Nakonec jsme se přesunuli do vedlejší části třídy, se stoly. Děti se zde postavily k jednomu z přichystaných stolů. Na prvním byla kartonová hlava draka, na druhém byly připraveny krepové papíry, barevné papíry, nůžky, lepidla v tubě, a další možné pomůcky, kterými děti mohly hlavu draka vyzdobit. Dětem jsem opět ukázala obrázek draka a přes reproduktor jsem dětem opět pustila do pozadí čínskou hudbu, abych navodila autentickou atmosféru. Děti tak pracovaly na výrobě očí, jazyku a výzdobu kartonové hlavy (viz. příloha č. 8).

Poté si děti oblékly své klobouky a vějíře, které vytvářely v ranních činnostech. Takto se společně vyfotili s drakem a společně jsme se nakonec pozdravili pozdravem, který jsme si na začátku ukazovali.

Závěrečná reflexe:

Následně jsme již u stolů provedli reflexi, při které jsem využila otázky: „*Pamatujete si, co jsme společně dnes dělali? Děti, dělali jste dnes něco, co pro vás bylo složité? Bylo něco, s čím jste si nevěděli rady a dělalo vám to problémy? Dokázali byste mi říct, o čem si myslíte, že se vám dnes povedlo? Za co byste se dnes chtěli pochválit?*“

Děti nejvíce zmiňovaly tvorbu draka, skládání vějíře a práci s knihami. Otázka směřovaná k odhalení případných obtíží se opakovala, z toho důvodu, že jsem poprvé nedostala od dětí, žádnou zpětnou vazbu, tudíž jsem se obávala, že se jednalo o špatně položenou otázku.

Druhá varianta dotazu již byla přínosnější a získala jsem jednu odpověď: „*nevíme, asi nic*“. Z posledního dotazu vyplynulo, že se většině dětí líbila hra na hudební nástroj, kterou by si rády zopakovaly.

Sebereflexe:

Tento den byl pro projekt výrazně lepší s ohledem na dostatek prostoru, který mi byl poskytnut. Aktivity byly vhodně zvoleny, jak k tématu, tak k věku dětí. Podle mého názoru se mi podařilo tento den všechny aktivity dobře motivovat a to po celou dobu výstupu. Nicméně jejich volba byla vhodná též pro naplnění stanovených cílů, k čemu přispěl také výběr výukových metod. Co se týče pomůcek, tak se tento den objevil problém v podobě počtu využitých knih, které děti využívaly během činností. Této situaci lze do budoucna ovlivnit tak, že děti budou rozděleny do skupin, přičemž každá skupina bude mít jiný úkol. Vzhledem k pomůckám bych ještě dodala, že výroba hlavy draka, může být náročnější, avšak lze ji nahradit jinými symboly, které se pojí s Čínou. Dál už nemám další výhrady k pomůckám a myslím si že převážná většina využitých pomůcek je snadno přístupná v prostorách mateřských škol.

Tabulka 9 Přehled pozorovaných jevů – 4. týden (vlastní zpracování)

Přehled pozorovaných jevů	
Otáčení kolem své osy	Tento den se projevil viditelný pokrok. Jednalo se o celkové zpomalení při pohybech dětí, které působilo soustředěně. Bylo též viditelné vzpřímení hlavy a těla, nejednalo se o razantní změny, ale viditelné zlepšení.
Akomodace oka	—
Cvičení rovnováhy	Bez ohledu na věkový rozdíl bylo o některých dětí viditelné, soustředěné pokládání nohou na vyznačenou čáru. Jejich chůze působila stabilněji než předešlé dny.
Jemná motorika a grafomotorika	Jednoduché origami ve formě vějíře bylo očividně v pořádku. Postup podle instrukcí byl zvládnut bez zjevných problémů. Jednotlivé překlady nebyly sice stejnoměrné, ale to se po dětech nevyžadovalo.

	Práce s lepidlem a nůžkami probíhala také v pořádku, všechny děti zvládaly manipulaci s oběma pomůckami.
Enigmatické hádanky	—
Práce se symboly a abstraktními pojmy	Při aktivitě se symboly a popisem obrázků, jsem zpozorovala, že děti samostatněji popisovaly obrázky, sdílely své nápady s ostatními a v některých případech je dokázaly také odůvodnit. Překvapila mě úroveň slovní zásoby dětí, které dokázaly pojmenovat dopravní prostředek Tuk–tuk. Práce s knihami probíhala stejně, jako předešlý týden, u této příležitosti jsem zpozorovala viditelné tendence si knihy přivlastňovat. Mimo jiné se u dětí začala projevovat také aktivnější zapojení při popisu vlajky a také asociativní myšlení, kterým dospěly k možnostem významů barev a symbolů na vlajce, a to již bez mé pomoci.
Tvorba rýmů	Samozřejmě že děti již byly předešlé týdny obeznámeny s tímto způsobem aktivity a na základě symbolů a znaků dovedly vytvořit a dohodnout se na konečném znění. Při opakování značek se kterými děti pracovaly předešlé týdny si dokonce samy vzpomněly na jednotlivá slovní spojení, které vytvářely. Bylo zde již viditelné, že si dokonce s odstupem času zapamatovaly také jejich vizuální vzhled.

Doporučení pro třídního učitele mateřské školy na následující týden

Pro následující týden bych doporučila do běžném režimu zařadit následující aktivity. V rámci pohybových aktivit, které jsme společně s dětmi prováděli je vhodné vnést do běžného režimu **cvičení otáčení**. K tomuto cvičení budete potřebovat pouze papírovou lepící pásku pomocí které vyznačíte kruh. Děti budou stát v zástupu. Poté vždy jedno dítě vyběhne, kruh oběhne z pravé strany a kruh opustí ve stejném místě, kde jej začalo obíhat. To bych zařadila například, jak již bylo viděno v projektu, před usazením do ranního kruhu. To také může dopomocí k tomu, že se děti budou více soustředit při čekání v řadě a učitel tak tak může ovlivnit pořadí, v jakém děti budou v kruhu sedět. Dále pro cvičení **rovnováhy.** Děti se rozestoupí na délku paže, aby kolem sebe měly dostatek prostoru. Následně

se postaví na jednu nohu a budou se snažit po dobu minimálně tří sekund. Na dohodnutý povel poté děti vymění nohu. Toto cvičení lze snadno motivovat, jak zvířaty, hrou na sochy nebo jej zařadit do cvičení jógy. Co se týče **akomodace oka**, tak bych doporučila jednoduchou aktivitu procvičující skok snožmo. Na koberci vytvořte pět za sebou jdoucích čar ve vzdálenosti 30 cm, například pomocí papírové lepící pásky, nebo švihadel. Děti poté budou jednotlivé čáry přeskakovat sounož. Důležité je aby děti při doskoku nestouply na vyznačenou čáru. Dále je vhodné opět při procházce, či jiných aktivitách upozorňovat na **značky aut**, a ptát se dětí, co je to za značku a snažit se jim minimálně napovědět za pomocí básničky (například „jede sem…“ a děti odpoví „Citroen“). Pět nových značek, by se měly opakovat v rámci dvou týdnů, aby si je děti lépe osvojily a zapamatovaly. Při některé z ranních aktivit děti mohou nakreslit **vlajky států** podle předlohy, se kterými si následně můžete zahrát hru Twitter. Tuto hru lze zařadit například do odpoledních aktivit, či místo pobytu venku při nepříznivém počasí.

5.5 Pátý týden projektu

Tabulka 10 Pátý týden projektu – Austrálie (vlastní zpracování)

Téma: AUSTRÁLIE	
Cíle z pohledu učitele	Rozvíjet u dětí logické myšlení Podpořit u dětí pohybovou improvizaci Rozvíjet u dětí proces třízení
Cíle z pohledu dítěte	Navrhnout řešení hádanky Pohybovat se do rytmu hudby Třídit vlajky na základě společných znaků
Kompetence z RVP PV	**Kompetence k řešení problémů**: Dítě hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady) ➢ *Dítě dokáže navrhnout řešení hádanky* **Komunikativní kompetence**: dítě se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (tanečními)

	➢ *Dítě se dokáže pohybovat do rytmu hudby* **Kompetence k řešení problémů**: Dítě užívá při řešení myšlenkových i praktických problémů logických, matematických i empirických postupů ➢ *Dítě dokáže třídit vlajky na základě společných znaků*
Organizační forma	Řízená činnost
Výukové metody	Vyprávění, instruktáž, práce s obrazem, rozhovor, nácvik pohybových dovedností, předvádění
Počet dětí	12 dětí
Pomůcky	Motivace: motivační příběh Hlavní edukační činnost: reproduktor, audionahrávka, symbol vlajky, kartičky NTC metody, obrázky pojící se s daným státem, hádanka, papírová lepící páska, švihadlo, značky automobilů
Prostředí	Herna s kobercem, pracovní část se stoly a židlemi
Časová náročnost	45 minut

Motivační část:

Tento den jsme začali opět v kruhu, kde proběhl klasický přivítací rituál, na který jsou děti zvyklé. Po přivítání jsme následně přešli ke čtení příběhu. Na základě příběhu (viz. příloha č. 9) jsme se společně bavili, který stát bude tento den naším tématem. Dětí jsem se doptávala na otázky: „*Kdo to jsou protinožci, o kterých mluvil pan Fogg*?

Děti na základě toho navrhovaly, že by to mohli být lidé kteří chodí pozpátku, někteří navrhovali, že to mohou být opice. Dokonce se objevil nápad, že by to mohli být lidé, kteří mají otočené nohy.

Hlavní edukační činnost:

Děti zavřely oči a já jsem pustila pomocí reproduktoru **audionahrávku hudby** australských domorodců. Po téměř minutě jsem nahrávku zastavila a pro efektivnější práci s hudbou,

jsem položila otázky: „*Dokázal by mi někdo popsat, co jste slyšeli? Dokázali byste popsat jaké to byly zvuky? Jak jste se cítili při poslechu této hudby*?“

Děti se zpočátku tiše smály a během poslechu se již začaly vyjadřovat ke slyšenému. „*Co to je? To jsou divné zvuky? To jsou srandovní zvuky. To je srandovní*.“ Z odpovědí na doplňující otázky vyplynulo, že slyší netypický hlas, bubny a zvuky připomínající hučení. Dále na ně hudba z odpovědí působila vtipně a vzbuzovala v nich tendenci se pohybovat což také předvedli pohybem na místě.

Na základě nahrávky si děti vyzkoušely **hudebně pohybovou improvizaci**, kdy se snažily vyjádřit možné pohyby australských domorodců, podle jejich představy a rytmu hudby. Hudební improvizace trvala přibližně tři minuty. Děti se během toho otáčely, poskakovaly a nechaly se vést hudbou. Pomocí videonahrávky a notebooku, jsem dětem poskytla vizuální příklad australského domorodého tance.

Nahrávka byla podnětem pro děti rozpoutat diskusi o tom, proč jsou těla těchto lidí zdobená symboly. Jedním z návrhů bylo, že se jedná o způsob maskování což bylo výsledkem diskuse.

Poté se děti rozestavěly po místnost tak, aby kolem sebe měly dostatek prostoru. Následně jsem podala instrukce ke **cvičení otáčení** (stejné jako první den), které bylo doprovázeno již zmíněnou hudbou. Děti se společně domluvily na směru otáčení, ze kterého vzešlo otáčení za pravou rukou. Následně cvik prováděly do rytmu hudby a ve stanoveném směru. Děti si při této činnosti měly dávat pozor na to, aby hlavu nesklápěly k tělu a jejich pohled soustředily před sebe. Aby toto cvičení otáčení, probíhalo podle stanovených instrukcí, tak jsem po asi patnácti vteřinách hudbu zastavila, načež se zastavily také děti. Takto jsme otáčení prováděli celkem ve třech intervalech, které byly proloženy krátkými přestávkami. Další část tance byla zaměřena na **cvičení rovnováhy**, kde děti střídaly pravou a levou nohu tak, aby na každé z nohou vydržely stát přibližně tři vteřiny, a to po dobu asi dvou minut.

Aby si děti odpočinuly, tak jsme si sedli na koberec, kde jsem rozložila před děti symboly vlajek, se kterými se děti seznámily již předešlé týdny. Dále jsem položila otázku, zda by dokázali odpovědět, o kterém státě se tento den bavíme.

Odpověď nepřišla okamžitě, ale děti se snažily spolupracovat a navrhovaly státy, které jsme již dělali předchozí den, jako například Česká republika, Francie, Egypt a Čína. Dětem jsem

se snažila napovědět postupným sdělováním písmen, které tvoří slovo Austrálie. Na základě nápovědy si děti nakonec vzpomněly.

Dále jsme přešli k popisu vlajky. Děti seděly v kruhu a popisovaly, jak vlajka vypadá a popřípadě jaké tam jsou symboly.

Já: „*Dokázal by mi někdo popsat, jak vypadá vlajka Austrálie?"*

Některé děti měly tendenci se k vlajce natahovat, aby si ji vzaly, ale další děti protestovaly a začaly popisovat.

D: „*Je tam bílá, červená a modrá barva. Jsou tam hvězdy. Je jich tam, jedna, dva, tři, čtyři, pět, šest, osm."*

D: „*Ne, je jich tam, jedna, dva, tři, čtyři, pět, šest. Je tam těch hvězd šest*."

Já: *„Našli byste na vlajce ještě nějaký symbol*?"

D: „*Je tam takový ten, kříž*."

Při jejich spontánním popisu mě napadlo, že mohou roztřídit všechny vlajky podle jejich podobnosti, položila jsem tedy otázku: „*Dokázali byste roztřídit vlajky podle toho, co mají společné?*"

Děti vlajky uspořádaly následovně: Francie a Česká republika; Austrálie, Čína a Egypt umístily samostatně. Když jsem se dětí zeptala, proč právě takto roztřídili vlajky, tak nejčastější odpovědi byly: mají společnou barvu, mají pruhy, mají hvězdy. Poté děti začaly opět vlajky třídit do jiných skupin. První skupinu tvořila vlajka České republiky, Francie a Austrálie. Další skupinu tvořila vlajka Číny a Egyptu. Na to odpověděly, že první skupina má stejné bravy a druhá skupina se skládá z vlajek, které jsou odlišné. Když se mi děti snažily říct podobnost vlajek tak postupně začaly přicházet na to, že všechny vlajky mají něco společného. Prvním spínačem u dětí byla červená barva, která se opakovala u všech zmíněných vlajek. Nakonec se dohodli, že vytvoří pouze jednu skupinu, protože všechny vlajky mají něco společného.

Dětí jsem se zeptala, podle čeho bychom mohli vlajky ještě roztřídit, načež jako první byly zmíněny hvězdy. Proto roztřídily vlajky na ty, které obsahují hvězdy, mezi které zakomponovaly také vlajku Egypta. A druhou skupinu tvořila pouze vlajka České republiky a Francie, jelikož neobsahují žádné symboly.

Poté děti řešily **hádanku**, která zároveň odkryla hlavní symbol Austrálie: „*Co je to? Skáče, ale skokan to není. A svoje děti nosí v kapse*.“

Na tuto hádanku správná odpověď přišla okamžitě. Dětí jsem se zeptala, zda mají ještě nějaký nápad, ale všichni si stáli za původní odpovědí.

Následovalo **cvičení akomodace oka**. Zde jsem zvolila stejné cvičení jako u Francie. Na koberci byla připravená dráha z papírové lepící pásky, kterou tvořilo šest za sebou jdoucích linií ve vzdálenosti dvaceti centimetrů. Dále ve vzdálenosti čtyř metrů od prvního stojícího dítěte jsem položila švihadlo. Děti po vyběhnutí proběhly za sebou jdoucí linie, na které nesměly šlápnout. Nakonec se dostaly ke švihadlu, u kterého se zastavily a přeskočily jej snožmo. Toto cvičení jsme opakovali celkem třikrát.

Poté jsme se přesunuli do vedlejší místnosti, kde jsme se posadili na menší koberec a věnovali jsme se **značkám automobilů**, dětem jsem připomněla, co je cílem této aktivity. Poskytla jsem dětem prostor, aby se domluvily a společně následně vybraly nejvíce tři značky aut, se kterými budeme pracovat. Na základě těchto značek dále vytvářely rýmy.

Děti si vybraly značky: Audi a BMV. Na třetí značce se nedokázaly domluvit. Na základě jednotlivých značek, které si děti prohlédly určily jejich hlavní znaky a zároveň je popsaly. Na základě popisu poté děti vymýšlely rýmy, nebo spíše věty, které jim mají pomoci si názvy značek zapamatovat. Tak vzniklo: „Renaulta vždy předjede (BMV). Čtyři kruhy má (Audi).“

Závěrečná reflexe:

V posledních pár minutách jsem měla možnost ještě provést reflexi, ke které jsem využívala věty jako: „*Dokázali byste říct, jestli jsme dělali dnes něco, co vás bavilo? Byla některá aktivita pro vás těžká? A jaká? Proč? Dokázali byste říct, co jste si z dneška zapamatovali?*“ z odpovědí dětí vyšlo, že je nejvíce bavila hudebně-pohybová improvizace a také značky aut, o kterých by si chtěli dále povídat.

Sebereflexe:

Tento den byl opět omezen časovou dotací, kvůli organizaci mateřské školy v tomto týdnu a problémům, které se naskytly v podobě nečekaných absencí učitelů. Zde se stalo, že má realizace probíhala ve stejný den jako lekce jógy. Avšak oceňuji přístup třídní učitelky, která se mi snažila maximálně vyhovět, a proto realizace mohla proběhnout, ale neobešla se bez malých změn. Změny vyžadovaly improvizaci v závěru u aktivity se značkami aut, kterou jsem zvolila i přesto, že nebyla součástí mé přípravy. Pro tuto aktivitu jsem se rozhodla

na základě prostorů, do kterých jsme se museli přesunout, kvůli chystání na lekci již zmíněné jógy. Přes tato úskalí si dovoluji tvrdit, že vše proběhlo v pořádku. Situace neovlivnila ani naplnění stanovených cílů či využití výukových metod. Aktivity byly vhodně zvoleny a to vzhledem k věku dětí. Podle mého názoru tento den ukázal, jak jsou aktivity vycházející z metody NTC snadno zařaditelné a využitelné.

Tabulka 11 Přehled pozorovaných jevů – 5. týden (vlastní zpracování)

Přehled pozorovaných jevů	
Otáčení kolem své osy	Cvičení otáčení, které děti prováděly na australskou hudbu domorodců, probíhalo téměř u všech dětí v jednotném směru. Na základě porovnání s prvním dnem, tak mohu potvrdit, že je viditelný pokrok. Dále jsem zaznamenala také to, že se děti při otáčení držely rytmu. Velký posun vnímám také u zastavení při tomto cviku, kdy skutečně všechny děti zvládly udržet rovnováhu. To se doposud nepodařilo u všech dětí.
Akomodace oka	Při pohybu bylo viditelné, že se téměř všem dětem podařilo nestoupnout na vyznačené čáry. Chůze po špičkách působila stabilně a podle mého názoru tato skutečnost ovlivnila pohyb mimo čáry. Dále bych se chtěla vyjádřit také ke skoku sounož, kde si děti stále neosvojily tento lokomoční pohyb. Avšak musím konstatovat, že se tentokrát neobjevilo žádné dítě, které by švihadlo určeno právě ke zmíněnému skoku sounož přeběhlo.
Cvičení rovnováhy	Děti střídavé poskoky z pravé nohy na druhou zvládly. Ale byly zde viditelné rozdíly ve stabilitě. U některých dětí (5 dětí) bylo viditelné, že se při výměně nohy více kymácely na strany.
Jemná motorika a grafomotorika	—

Enigmatické hádanky	Tento den děti okamžitě přišly na odpověď, která byla správná. I přes mou otázku, jestli někoho nenapadá jiné řešení, byly děti přesvědčeny o správnosti jejich odpovědi.
Práce se symboly a abstraktními pojmy	Lze si již všimnout, že si děti spojují jednotlivé názvy států s jejich vlajkami. Děti dokázaly vlajky pojmenovat, což poukazuje na to, že i tyto symboly jsou schopny si zapamatovat. U klasifikace vlajek děti projevily samostatnost v rozhodování a zároveň také ve spolupráci, kdy dokázaly vlajky roztřídit do skupin podle jejich podobnosti. Zajímavé bylo pozorovat, jak děti přišly k řešení, že všechny vlajky mají něco společného.
Tvorba rýmů	Při tvorbě rýmů, se děti zaměřily na symboly, které byly na značkách. Spolupráce dětí nebyla u této aktivity tak zřetelná a projevilo se zde především zájem některých dětí o téma značek. Při opakování rýmů z předešlých týdnů, bylo zřejmé, že si děti pamatují jak vizuální podobu značek aut, tak jejich názvy.

Doporučení pro třídního učitele mateřské školy na následující týden:

Na následující týden doporučuji pokračovat v motorických cvičení, které lze využít z předešlých týdnů, či navázat na cvičení, které jsme dělali tento den projektu. V rámci těchto cvičení budou zapotřebí pouze dvě pomůcky, jako je papírová lepící páska a švihadlo, které budete potřebovat ke cvičení **akomodaci oka**. Pomocí papírové pásky vtvořte dráhu složenou ze šesti za sebou jdoucích čar, ve vzdálenosti dvaceti centimetrů. Přičemž děti budou stát v řadě za sebou a od prvního dítěte odměřte čtyři až pět metrů, kde umístíte švihadlo. Děti poté přeběhnou dráhu tak, aby nedošláply na vyznačené čáry a švihadlo následně přeskočily snožmo. Tuto aktivitu na akomodaci oka, můžete zařadit také v rámci pohybových aktivit, či během protažení. Pokud na tuto aktivitu nebude dostatek času, tak ji lze zaměnit za jakoukoliv činnost s míčem, kde děti posílají míč v kruhu jedním směrem, což je výhodné také pro reflexi či aktivitu, kde by děti měly mít prostor pro samostatné vyjádření. **Cvičení otáčení** je vhodné pro pauzu mezi úkoly dětí, či pro upoutání jejich pozornosti. Vzhledem k časovému presu během činností, o kterém jsme vedli rozhovor, by bylo vhodné zařadit jednoduché otáčení kolem své osy jedním směrem, a to po dobu již patnácti vteřin, po čemž následuje krátká pauza. Toto cvičení by mělo probíhat v rámci

minuty až maximálně dvou minut. Poslední cvičení zaměřené na **rovnováhu**, je jednoduše zařaditelné například na procházce, kdy si děti mohou vyzkoušet chůzi po nízkém širokém obrubníku či po jedné lajně dlažebních kostek. Ve třídě toto cvičení může probíhat chůzí po rovné či klikaté čáře, kterou lze znázornit na koberci lanem či papírovou lepící páskou. I zde můžete využít například rovnováhu střídavě na pravé a levé noze. Právě tento způsob rovnováhy lze dále gradovat na lehké poskoky založené na střídání pravé a levé nohy. Co se týče dalších aktivit, tak bych doporučila v rámci Vašich témat, zařadit také **hudbu** v podobě například písničky, která by dětem pomohla k zapamatování, či zamyšlení se nad tématem. Pohyb ve spojitosti s hudbou podle této metody by měl vést k efektivnější tvorbě asociací. Dále během procházky doporučuji poukazovat na **symboly a značky**, které mohou vidět ve svém okolí, popřípadě komunikovat s dětmi o symbolech, kterých si samy všimnou.

5.6 Šestý týden projektu

Tabulka 12 Šestý týden projektu – Brazílie (vlastní zpracování)

Téma: BRAZÍLIE	
Cíle z pohledu učitele	Rozvíjet u dětí hudebně pohybové dovednosti Rozvíjet u dětí asociativní myšlení Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti
Cíle z pohledu dítěte	Provést pohybový doprovod „samba“ Podílet se na tvorbě myšlenkové mapy Vyjádřit své postřehy z videonahrávky
Kompetence z RVP PV	**Kompetence k učení**: Dítě dovede postupovat podle instrukcí a pokynů ➢ *Dítě dokáže provést pohybový doprovod „samba“* **Komunikativní kompetence**: samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, slovně reaguje a vede smysluplný dialog ➢ *Dítě dokáže podílet na tvorbě myšlenkové mapy* **Komunikativní kompetence**: Dítě se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady řečovými prostředky

	➢ *Dítě dokáže vyjádřit své postřehy z videonahrávky*
Organizační forma	Řízená činnost
Výukové metody	Vyprávění, rozhovor, diskuse, práce s obrazovým materiálem, manipulativní, nácvik pohybových dovedností
Počet dětí	15 dětí
Pomůcky	Motivace: motivační příběh Hlavní edukační činnost: kartičky NTC metody, kužely, dva míče, notebook, videonahrávka karnevalu v Riu, reproduktor, audionahrávka brazilské hudby, enigmatická hádanka, bílé papírové čtvrtky, nůžky, krepový papír, lepidlo, papírové kelímky, tavná pistole, temperové barvy, štětce, plastové misky na barvy, dva ubrusy, prezentace se symboly, obrázky symbolů a typických znaků dané země, tabule, fixy na tabuli
Prostředí	Herna s kobercem, pracovní část se stoly a židlemi
Časová náročnost	1 hodina 15 minut

Motivační část:

Den začal přivítáním v kruhu, kde kromě klasického rituálu proběhlo také **cvičení rovnováhy**. Děti postavené v kruhu se chytly za ruce tak, aby jejich paže byly natažené. V tomto uspořádání se děti usadily tak, že si klekly na kolena. Následně bylo úkolem přejít do pozice, kde byly děti zapřené o kolena a také o obě dlaně. Následně v této pozici děti napnuly pravou nohu a současně tak levou ruku. Zde bylo důležité aby děti vydržely v této pozici alespoň 10 vteřin. Při druhém opakování byla změněná pozice a to tak, že protáhly levou nohu a pravou ruku. Opět bylo důležité v této pozici vydržet alespoň chvíli.

Po cvičení následovalo čtení příběhu (viz. příloha č.10). Příběh byl věnován také tradičnímu brazilskému karnevalu. Na základě toho probíhal rozhovor podpořen otázkou: „*Dokázal by mi někdo říct, jestli vás něco v příběhu zaujalo?*“

Hlavní edukační činnost:

Dále následovala práce se **symboly**, kde byla jako první dětem představena vlajka Brazílie. Děti na základě vizuálního podnětu vyjadřovaly své myšlenky, které jsem následně

zaznamenávala na tabuli, tak že z informací byla vytvořena myšlenková mapa. Dále děti dostaly další obrázky a symboly, které byly pro tento stát vybrány. Na základě, nichž vznikly také diskuse.

Po popisu jsme se dále věnovali symbolům, které jsem vybrala pro tento stát. Vedli jsme rozhovor o tom, proč je fotbal v této zemi tak oblíbený. Děti napadla spojitost s vlajkou, která byla v té chvíli na tabuli. Podle jejich názoru zelená barva na vlajce znázorňovala fotbalové hřiště a modrý tvar v nich evokoval míč. Z toho následně děti usoudily, že je tento sport oblíbený, jelikož je znázorněn na vlajce. Postupně se děti opíraly dále o význam vlajky i s dalšími symboly. Například prales je podle jejich slov také na vlajce, jako zelená barva a řeka Amazonka se objevuje v modré barvě.

V návaznosti na fotbal jsme následně provedli cvičení s míčem na **akomodaci oka**. Děti se rozdělily do dvou řad, ke dvěma připraveným drahám. Obě dráhy byly vytvořeny ze tří kuželů umístěných za sebou. Dítě, které bylo na začátku dráhy dostalo míč, který posouvaly nohou vpřed. Dané kužely děti prošly slalomem až k poslednímu kuželu, který obešly dokola, poslaly míč dalšímu dítěti a vrátilo se zpět.

Poté jsme opět vytvořili kruh, kde byla dětem položená otázka: „*Pamatuje si někdo, jakou událost navštívil pan Fogg v příběhu?*“ Tato otázka měla dětem napovědět, že se jedná o karneval. Děti se usadily do půlkruhu, kde jsem jim následně přehrála na notebooku videonahrávku brazilského karnevalu. Po nahrávce jsem opět dětem položila otázku: „*Dokázal by někdo říct, co jej zaujalo na videu*?“

Po první otázce přišla ze strany dětí okamžitá odpověď – karneval. Dětem jsem pustila na notebooku videonahrávku karnevalu v Riu de Janeiru, která trvala přibližně dvě minuty. Děti na základě odpovědí na druhou výše položenou otázku, pozorovaly nejčastěji kostýmy. Opět se zde mnohokrát objevovalo téma fotbalu, který si děti stále spojovaly s vlajkou. Dále z odpovědí vyplynul postřeh, že karneval v Brazílii se liší od karnevalu, který znají samy děti.

Poté jsme se přesunuli do místnosti se stoly, kde byly připraveny tři stoly pokryté ubrusy. Každý stůl obsahoval jiné pomůcky a jinou **výtvarnou činnost**, kterou si děti vybraly podle svého uvážení. Dva stoly byly vyhrazeny pro výrobu masky (viz. příloha č.11). Zde děti měly k dispozici šest předloh, kdy si jednu překreslily na tvrdý papír a následně vystřihly. Tyto vystřižené tvary poté vyzdobily pomocí krepového papíru a lepidla. Na boční stranu

masky byly přilepený tavnou pistolí špejle určené pro její chycení. (Tavná pistole byla umístěna mimo dosah dětí a manipulovala jsem s ní pouze já.)

Na dalším stole byly připraveny papírové a plastové kelímky, rýže a temperové barvy. Zde děti vytvářely vlastní chrastící hudební nástroje. Každé dítě vyzdobilo dva kelímky, které naplnilo rýží. Kelímky jsem nakonec slepila tavnou pistolí.

Závěrečná reflexe:

S dětmi jsme se poté přemístili na koberec v téže místnosti, kde jsme provedli závěrečnou reflexi. Dětem jsem položila otázky, na které mi odpovídaly tentokrát bez pomocného míče. Aby nedošlo k překřikování se, tak jsem se dětí zeptala, jak bychom to mohli udělat. Děti napadlo, že se budou hlásit, jako ve škole. Po této domluvě jsme proto přešli k reflexi. Dětem jsem položila otázky: „*Dokázali byste říct, jestli jsme dělali dnes něco, co vás bavilo*? *Byla některá aktivita pro vás těžká*? *A jaká*? *Proč*? *Dokázali byste říct, co jste si z dneška zapamatovali*?“

Děti poté měly čas svačiny, po které byl vyhrazen prostor pro karneval.

Děti zpočátku měly prostor pro **pohybovou improvizaci** na brazilskou hudbu. Po téměř pěti minutách jsem dětem předváděla kroky samby, které následně opakovaly. Jednalo se o tři opakující se taneční kroky. V rámci tohoto tance proběhlo také otáčení kolem své osy. Poté děti měly opět prostor pro svou improvizaci, kde zařadily i své vytvořené hudební nástroje a také své vyrobené masky.

Tanec samba:

1.krok: Děti se postavily pravým bokem směrem ke mně. Pravou nohou udělaly krok dopředu a levou nohou udělaly kratší krok tímtéž směrem. Poté se postupně zadní i pření nohou vrátili zpět. Takto opakovaly 4x. (U těchto kroků se pohybují také v bocích a mohou zapojit do pohybu také ruce)

2.krok: Při přísunu obou nohou se otočily za pravou rukou kolem své osy. Při otáčení prováděly také kroky dokola.

(opět následoval první krok a druhý krok)

3.krok: Děti se postavily čelem ke mně a pomalu přikládaly nohy do kříže při chůzi dopředu. Pravá noha před levou, levá noha následně do kříže před pravou. (Děti opět přidaly do rytmu

hudby také ruce a jemně se některé pohybovaly v bocích) Takto postupovaly 4x krok do předu a 3x krok na místě.

Sebereflexe:

Tento den jsem se předem domluvila s třídní učitelkou, že zařadím do svého výstupu také jednoduše pojatý karneval pro děti. S tím byly také spojeny aktivity, které jsem si pro tento den připravila. Vzhledem k organizaci nemám žádné výhrady nicméně naopak vnímám návaznost karnevalu po svačině velmi pozitivně, protože si děti mohly nejen odpočinout při svačině, ale také tento čas stačil proto, aby barvy na jejich vytvořených hudebních nástrojích zaschly a děti je tak mohly využít při hudebně-pohybových činnostech. Stanovené cíle byly tento den během aktivit naplněny, a to také díky zvoleným metodám, které byly vhodné a dostačující k naplnění již zmíněných cílů. Samotné aktivity byly podle mého názoru věkově přiměřené této heterogenní třídě a nevyskytly se žádné problémy při jejich průběhu. tento den proběhly změny ve využití notebooku při spuštění videonahrávky, která byla vhodná vzhledem k náplni dne. Ostatní pomůcky využity v průběhu byly také opět dostačující a nevyskytl se žádný problém v podobě množství ani jejich přiměřenosti. Troufám si tvrdit, že zpracování tohoto výstupu není příliš složité na přípravu ani na provedení.

Tabulka 13 Přehled pozorovaných jevů – 6. týden (vlastní zpracování)

Přehled pozorovaných jevů	
Otáčení kolem své osy	Tento den jsem zpozorovala u dětí plné soustředění u tohoto pohybu. Zároveň se vytratily známky nestability či přehnaného zrychlení při otáčení.
Akomodace oka	Zde byl očividný pokrok v čekání v řadě, které děti vyplnily vzájemnou podporou ostatních dětí, které tento cvik prováděly. Co se týče provedení, byly zde znatelné rozdíly mezi dětmi. Některé děti dokázaly přizpůsobit pohyb nohou a sílu působící na míč tak, aby jej dokázaly plynule provést mezi kužely. Zbytek dětí dokázaly dráhu s míčem projít, avšak provedení nebylo zdaleka tak plynulé. Nebylo zde zvládnuto přizpůsobení síly kopu, které způsobilo, že se míč dostal dál, než bylo potřeba.

	Děti se však nevzdaly a dráhu prošly. Musím však zdůraznit, že chůze mezi kužely proběhla podle instrukcí, a to střídavě z pravé a levé strany (až na dvě děti).
Cvičení rovnováhy	Rovnováha při tomto cvičení byla kolísavá. Zpočátku se děti nestabilně kymácely, avšak po druhém opakování většina dětí dosáhla stability. Právě po druhém cvičení jsem pozorovala, že se děti snažily pozorovat ty, kteří prokázali rovnovážný postoj.
Jemná motorika a grafomotorika	U výtvarných aktivit jsem pozorovala, že manipulace se dvěma předměty zároveň byla pro děti obtížnější. Děti se snažily v jedné ruce držet kelímek a druhou rukou malovat, což způsobilo, že si rozmazaly svou práci. U stříhání děti prokázaly dobrou úroveň v této oblasti. Převážně jsem vypozorovala projevy soustředěnosti při dodržení linií, avšak některé děti i přes to provedly střihy zasahující dovnitř masky.
Enigmatické hádanky	—
Práce se symboly a abstraktními pojmy	Myšlenková mapa, kterou děti tvořily obsahovaly spoustu zajímavých pojmů. Děti začaly více odůvodňovat své nápady. V této souvislosti se projevila také slovní zásoba dětí, která se již nepohybovala v oblasti běžných pojmů, ale byla zde slova, která byla zmíněna během projektu. Volné asociace dětí také nebyly jednotvárné a neopakovaly se v takovém množství jako na začátku projektu. Děti automaticky začaly vlajku popisovat podle barev a tvarů, které se na ni objevovaly a dávaly jim zároveň vlastní význam. Děti na základě dalších nových informací a obrázků měly tendence se navracet k vlajce státu, které dávaly nový význam. (zelený obdélník = fotbalové hřiště)
Tvorba rýmů	—

Doporučení pro učitele na následující týden

V následujícím týdnu si dovoluji doporučit opět zakomponovat do běžného dne motorická cvičení. Ta mohou být inspirovaná přešlými doporučeními, nebo mžete zvolit například podobná cvičení také při pobytu venku. Pro **cvičení otáčení** na základě zlepšení rovnováhy můžete vyzkoušet například cvičení s míčem. Děti rozmístíme, tak aby byly vzdáleny na délku paže. Každé zapojené dítě bude mít míč. Ten vyhodí nad hlavu přibližně do výšky jednoho metru, a zatím co je ve vzduchu, otočí se kolem své osy a poté jej opět chytí. Míč děti vyhazují oběma rukama a drží jej před sebou ve výši boků. Důležité je, aby se snažily během cvičení neztratit rovnováhu. S mladšími dětmi můžete zkoušet vskok na místě spojené s otočením kolem své osy. K tomuto cvičení nebudete potřebovat žádné pomůcky. Pouze děti rozdělte do vzdálenosti délky paže. Poté děti zaujmou pozici v lehkém podřepu, ze kterého se odrazí do výšky a zároveň do směru, ve kterém se bude otáčet. Ruce jsou povoleny v loktech a při odrazu mávnou zespodu směrem nahoru. K otočení pak dosáhne tak, že bude boky směřovat určeným směrem otáčení. Důležité je, aby dítě během doskoku dokázalo udržet rovnováhu. Takovéto cvičení můžete opakovat po dobu dvou minut.

Před tímto cvičením otáčením může předcházet průpravné **cvičení rovnováhy**. To bych zvolila takové, aby si děti osvojily skok snožmo, tedy s chodidly u sebe. U tohoto cvičení je důležité dbát na dostatečný rozestup mezi dětmi. Dětem vyznačíme místo startu a také konce. V tomto prostoru se budou pohybovat skoky snožmo, které budou vypadat takto: jeden skok vpravo a jeden skok vlevo.

5.7 Sedmý týden projektu

Tabulka 14 Sedmý týden projektu – Spojené státy americké (vlastní zpracování)

Téma: SPOJENÉ STÁTY AMERICKÉ	
Cíle z pohledu učitele	Podpořit u dětí práci s textem Rozvíjet u dětí asociativní myšlení Rozvíjet u dětí lokomoční dovednost skok
Cíle z pohledu dítěte	Vést rozhovor na základě příběhu Sdílet své myšlenky na základě vizuálního podnětu

	Napodobit cviky dle instrukcí
Kompetence z RVP PV	**Komunikativní kompetence**: Dítě ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog ➢ *Dítě dokáže vést rozhovor na základě příběhu* **Kompetence k řešení problémů**: Dítě hledá různé možnosti a varianty (má vlastní originální nápady), využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivosti ➢ *Dítě dokáže sdílet své myšlenky na základě vizuálního podnětu* **Kompetence k učení**: Dítě dovede postupovat podle instrukcí a pokynů, je schopno dobrat se k výsledkům ➢ *Dítě dokáže napodobit cviky dle instrukcí*
Výukové metody	Popis, rozhovor, instruktáž, práce s obrazovým materiálem, předvádění
Organizační forma	Řízená činnost
Počet dětí	18 dětí
Pomůcky	Motivace: motivační příběh Hlavní edukační činnost: encyklopedie, knihy s tématikou USA, mapa světa, švihadlo, lavice (kladina), žíněnka, kartičky NTC metody, vlajka USA, obrázky symbolů a typických znaků daného státu, 6x barevné kužely, papírová skládačka jednotlivých států USA + předloha, tvrdé papíry (18x), temperové barvy (červená, modrá, bílá), houbičky (18x), misky na barvy (3x), plastelína, špejle, lego, dřevěné kostky
Prostředí	Herna s kobercem, pracovní část se stoly a židlemi
Časová náročnost	60 minut

Motivační část:

Den začal přivítáním v kruhu podle klasického rituálu dané třídy, po kterém následovalo čtení motivačního příběhu (viz. příloha č. 12). Na základě motivačního příběhu, následovala práce s textem. Děti odpovídaly na otázky: „*Co vás v příběhu zaujalo? Dokázal by někdo odpovědět jakým dopravním prostředkem cestovali do další země? Pamatujete si, jak autor popisoval danou zemi?*“ Poté jsem dětem prozradila název státu, který byl tento den naším hlavním tématem. Děti následně pracovaly s mapou, kde jsem jim ukázala, kde se daný stát nachází.

Na první otázku děti odpovídaly tak, že vyjmenovávali státy a města, která si na základě textu zapamatovaly. Nejčastěji se jednalo o Brazílii, New York, Mexiko, Čína ale byly zde i odpovědi které zahrnovaly Francii a Českou republiku. Na druhou otázku děti bez dlouhého rozmýšlení odpovídaly: autem, parníkem lodí.

Na třetí otázku děti odpovídali indiáni, dále zde zazněl oceán, vlak, poušť a písek. Děti dlouze povídaly o tom, jak to tam může vypadat. Podle jejich představ je všude písek a voda.

Na základě toho jsem dětem prozradila, že se dnes budeme bavit o Spojených státech amerických. Na mapě jsem dětem ukázala, kde se tato země nachází. Děti následně mluvily o tom, jaké barvy vidí na mapě v místě daného státu a co tyto barvy znamenají podle jejich názoru.

Jako první byl oceán a moře, které lemuje celou Ameriku. Dále si děti všimly, že je zde spousta zelené barvy, na základě, čeho se správně domnívaly, že se jedná o trávu. Hnědá barva v nic opět evokovala písek a někomu dokonce bahno. Dětí jsem se zeptala, jak bychom tedy mohli zjistit, jak to ve Spojených státech amerických může vypadat. Odpovědi byly již automatické, tak že první byly knihy, dále internet a možnost se tam podívat osobně.

Hlavní edukační činnost:

Poté jsme přešli k práci s knihami, které si děti prohlížely a sdílely s ostatními jejich postřehy, či obrázky, které je zaujaly. Díky tomu děti společně popsaly, prostředí tohoto státu.

Dále následovalo **cvičení akomodace oka**. V místnosti jsem připravila dráhu, kterou následně měly děti přejít. Jako první bylo švihadlo, které jsem napnula do výšky 20 cm od země, přibližně ve vzdálenost metr a půl byla připravena lavice, na jejíž konci byla umístěna žíněnka. Úkolem dětí bylo podlézt švihadlo, dále pokračovat k lavici, na kterou

vystoupili odrazem z jedné nohy a seskočili z ní snožmo na žíněnku. Tuto aktivitu jsme opakovali celkem dvakrát.

Dětem jsem do kruhu dala, všechny **symboly vlajek**, o kterých jsme se bavili. Mezi tyto pro děti známé vlajky jsem přidala také novou vlajkou. Dětem jsem dávala otázky na základě kterých měly vybrat vlajku státu, kterého se tvrzení týká. Kdo správně odpověděl název státu, vybral následně vlajku, která k danému státu patří. Takto jsme došli až ke zbývající vlajce Spojených států amerických. Následně probíhala práce se symboly, které jsem vybrala pro tento stát.

Děti vykřikovaly názvy států, které poznaly z vlajek. Následně jsem dětem dávala otázky, které obsahovaly mimo jiné také symbol typický pro danou zemi. Například: Ve kterém státu můžeme vidět pyramidy a písek? Když děti znaly odpověď tak se přihlásily. Poté ten, koho jsem vybrala, tak odpověděl a pokud jeho odpověď byla správná, tak vybral vlajku, patřící k danému státu. Takto jsme se dostali k poslední vlajce, která patřila k USA. Děti vlajku popsaly, načež začaly rozhovor o tom, že se vlajka podobá australské vlajce. Dětí jsem se zeptala, čím se tato vlajka liší od ostatních vlajek, na to děti odpověděly, že tam jsou pruhy. Dále jsem již ani nepokládala otázky, jelikož děti začaly diskutovat dále samy. Z jejich poměrně dlouhé diskuse vyplynulo, že pruhy vypadají, jako přechod pro chodce a část s hvězdami pro děti představovala moře, oceán a dále oblohu.

Pro tento den jsem měla v rámci tohoto států připraveny populární **značky** nejen automobilů, ale také komerčních výrobků. Značky jsem stejně rozdělila po podlaze a děti vybíraly ty, které znaly a které dokázaly pojmenovat. Jednalo se o značky: Coca Cola, Disney, Apple, McDonald, Chevrolet, Ford, Nike a Barbie. Dále jsme pokračovali s dalšími symboly, které jsem vybrala, jako typické pro daný stát a jeho kulturu.

Děti poznaly většinu značek, mezi které patřila Cola Cola, Disney, Apple, McDonald, Chevrolet a Ford. Další dvě značky, jako Nike a Barbie pro děti byly méně známé.

Poté jsem dětem rozdala další symboly Spojených států, které jsem vybrala. Děti poznaly pouze část a o zbytku jsme vedli rozhovor. Říkali, co si myslí, že to je a proč si to myslí. Nejzajímavější byl rozhovor o teepee, u kterého si děti pokládaly otázku, proč nežili v klasickém domě. Poté se společně dostali k zajímavým odpovědím. Jednou z jejich domněnek bylo, že mají rádi stanování, dále tam mohlo být horko a neschopnost indiánů stavět domy. Než se však děti dozvěděly, k čemu tato stavba slouží tak si mysleli, že se jedná o pyramidu, kterou stavějí indiáni.

Poté děti vytvářely rýmy k daným **značkám aut**. Před aktivitou děti zopakoval rýmy, které tvořily již předchozí týdny.

Značka Chevrolet v dětech evokovalo slovo, led. Přičemž se dohodli na spojení „*Na led, pojede Chevrolet.*“ Dále zde byla značka Ford, přičemž děti vytvořily rým „*Pod Forda, vlezla anakonda.*“ Dále jsme si zopakovali ostatní značky, o kterých jsme se bavili v předchozích týdnech, kde jsem dětem říkala postupně částí rýmů, na které děti navázaly značkou, která se s tímto pojí.

Následovalo **cvičení otáčení**, které jsme prováděli na dvou připravených dráhách, kde v každé byly tři za sebou stojící kužely. Děti na dráhu vstupovaly postupně a u každého kužele se začaly otáčet směrem doleva (za levou rukou). Čas otáčení bylo nastaveno na deset vteřin a ukončila jsem jej vždy hlasitým tlesknutím, přičemž se děti přesunuly k dalšímu kuželu. Tuto aktivitu jsme opakovali dvakrát a následně jsme se přesunuli do druhé části třídy se stoly.

U pracovních stolů a na koberci, byly připraveny celkem čtyři činnosti, do kterých se děti mohly zapojit, podle jejich zájmu o činnost (viz. příloha. č.13).

U prvního stolu bylo skládání vlajky, která se skládala z jednotlivých zemí Spojených států amerických. Byly zde celkem tři skládačky. Každá měla jinak rozstříhané části. (mapa nebyla rozstřihaná na jednotlivé státy.) Jedna byla tvořena ze čtyř částí, druhá z pěti a třetí ze šesti. Děti si tak mohly vyzkoušet všechny možnosti.

U druhého stolu byly připraveny temperové barvy, houbičky, tužky a tvrdé papíry. Mimo jiné zde byl také obrázek vlajky. Děti si nakreslily vlajku, kterou následně vybarvily nanášením barev pomocí houbičky.

Třetí stůl byl vybaven papírovou lepící páskou, plastelínou, obyčejnými bílými papíry a dřevěnými špejlemi. Dále zde byla předloha teepee, které děti stavěly za pomocí, zmíněného materiálu.

Poslední čtvrtá aktivita byla připravena na koberci, kde byly stavebnice, ze kterých děti vytvářely mrakodrap. Dětí jsem se dotázala, zda by dokázaly postavit z jakýchkoliv kostek či stavebnice co nejvyšší budovu.

U poslední aktivity pobývali většinu času dva chlapci, kteří se rozhodli mezi sebou soupeřit. Jejich práci jsem vždy ocenila a doplnila jsem ji také otázkou, zda by dokázali postavit ještě vyšší budovu. Když jednomu chlapci stavba spadla tak jsem se zeptala jestli by dokázal

postavit budovu tak, aby nespadla a byla stabilní. A dále pomocí otázek jsem se jej snažila přivést k odpovědi, co pro to musí udělat.

Závěrečná reflexe:

V rámci reflexe jsme se s dětmi šli podívat na výtvory ostatních. Dětem jsem dala prostor pro jejich vyjádření se k práci, avšak jsem neopomenula pozitivní zpětnou vazbu, která obsahovala konkrétní prvky, pojící se s tvorbou dětí. Následně jsem s dětmi usedla ke stolům, kde jsem se jich zeptala na několik otázek: „D*ělali jsme dnes něco, u čeho jste si nevěděli rady?*“ „*Děti, zajímalo by mě, jestli byste si někdy zopakovali něco, co jsme dnes společně dělali?*“

Na první otázku odpověděl jeden chlapec, že bylo těžké stavět teepee, ale že ho to bavilo, protože tuto aktivitu nikdy dřív nedělal. Zbytek dětí odpovědělo: „ne“. Odpovědi na druhou otázku se příliš nelišily. Vícekrát zaznělo, že by se děti rády ještě bavily o tomto státu, chtěly by znát další značky aut a dále se pozitivně vyjadřovaly k motorickým cvičením, kde je podle jejich slov zaujalo především cvičení na otáčení a akomodace oka. Nakonec padla také otázka mířená na mě a to, kdy opět přijdu a o jakém státě se budeme příště bavit.

Sebereflexe:

Tento den probíhal velmi plynule a bez žádného časového presu. Během aktivit byly podle mého názoru naplněny všechny stanovené cíle. Zvolené didaktické strategie vnímám také pozitivně, a to jak zvolené výukové metody, tak organizační formu. Avšak vzhledem k náplni aktivit v pracovní části třídy si dovoluji tvrdit, že by bylo vhodné využít centra aktivit. Samotné aktivity podle mého názoru byly věku přiměřené, nicméně vnímám riziko volby stavby teepee ze zvoleného materiálu. Příště bych tuto aktivitu nezařazovala, nebo bych ji nahradila společnou prací, při které bychom všichni společně mohli postavit jedno velké teepee, které by děti mohly následně vyzdobit. Co se však týče pomůcek, neshledala jsem tento den žádný problém s jejich volbou. Pomůcky byly dostačující také k počtu dětí.

Tabulka 15 Přehled pozorovaných jevů – 7. den (vlastní zpracování)

Přehled pozorovaných jevů	
Otáčení kolem své osy	Na základě opět očividného rozdílu v úrovni provedení cviku jsem rozdělila děti do dvou pomyslných kategorií.

	Nejvíce zastoupená kategorie postupovala podle instrukcí, byla zde viditelná míra soustředění, která byla kladena na úkony. Stabilita v tomto případě byla také velmi dobrá. Do druhé kategorie bych zařadila čtyři děti, u kterých byl stále znatelný problém při koordinaci pohybu těla při otáčení, což způsobilo, že ztrácely rovnováhu.
Akomodace oka	Cvičení bylo sestaveno z několika rozdílných úkonů, jejichž návaznost děti zvládly. U podlezu pod švihadlem se v několika případech projevila opět mírná nestabilita při zpětnému přesunu do vzpřímeného postoje. Ta se projevila přesunutím váhy těla převážně na pravou stranu. Dále výskok na vyvýšené místo zvládly všechny děti, avšak některé požádaly o oporu.
Cvičení rovnováhy	—
Jemná motorika a grafomotorika	Aktivity zaměřené na jemnou motoriku byly zajímavé tím, že se lišily od předešlých týdnů. Na obrázku s vlajkami si můžeme všimnou, že některé děti zvládají vizuální předlohu vyjádřit pomocí výtvarné techniky, kdy pomocí houbiček nanášely barvy na bílý papír. Některé děti se rozhodly vytvořit jednoduchou předlohu tužkou a poté pokračovaly s barvou. Práce při stavbě konstrukce teepee z plastelíny a špejlí nebyla zvládnuta podle předlohy. Problém, který se zde opakoval byl převážně v orientaci stavby, kde děti postupovaly od nejužšího místa, po nejširší. Konstrukce byla stavěna naopak, což ve výsledku působilo zcela jinak. Po rozhovoru o jejich stavbě děti dokázaly popsat, jak má stavba vypadat, ale nedokázali to zrealizovat.
Enigmatické hádanky	—
Práce se symboly a abstraktními pojmy	Překvapující byl fakt, že děti dokázaly rozpoznat geografické názvy týkající se států a měst na základě vyprávění příběhu, které působily dětem ještě pár týdnů zpátky problém. S těmito

	názvy jsem si povšimla také sluchové paměti, která tento den nebyla cílená, nicméně si děti zapamatovaly nepřeberné množství textu.
Tvorba rýmů	Děti se do této činnosti zapojovaly velmi aktivně. Při tvorbě rýmujících se vět jsem vypozorovala, že tato aktivita k samotné spolupráci děti více pobízí. Byla zde viditelná hra se slovy které děti navrhovaly a ostatní jim na ně dávaly zpětnou vazbu. Děti byly při této aktivitě neustále v pohybu. Gestikulací a posunky celého těla se snažily napodobit akci, která se ve větě skrývá. To znamená, že napodobovaly auta, klouzání po ledě a podobně.

Doporučení pro třídního učitele mateřské školy na následující týden

Pro následující týden bych doporučila opět v rámci běžného režimu zařadit motorická cvičení. Pro **cvičení otáčení** by bylo vhodné navázat na dnešní den. Zapotřebí budou pomůcky, které se nacházejí ve Vaší třídě. Jedná se o tři kužely k vytvoření jedné dráhy. Děti postavíte do řady. První dítě vyběhne a bude tak postupovat směrem k prvnímu kuželu, kde provede otočení kolem své osy. Dále bude pokračovat k dalším kuželů, kde tento pohyb zopakuje. Pokud by pro toto cvičení nebylo dostatek času, tak navrhuji alternativu v podobě otáčení pouze kolem své osy, které děti prováděly předchozí týdny. Důležité však je, aby obě cvičení děti prováděly ve vzpřímeném postoji, hlavu držely v rovné poloze a při otáčení i po zastavení se snažily udržet rovnováhu. Co se týče **cvičení akomodace oka** tak je možnost využít také dvou možností. První je dráha, kterou jsme tento den prováděli. Toto cvičení je vhodné provádět na koberci s dostatečným prostorem. Pomůcky budete potřebovat, švihadlo, lavičku, žíněnku pro doskok. Opět děti postavíte do řady, jako první dítě přiběhne k napnutému lanu (švihadlu) ve výšce 20 cm, které podleze. Dále se narovná a běží k lavičce, na kterou vyskočí odrazem z jedné nohy. Z lavičky následně seskočí a dopadne na žíněnku oběma nohama. Důležité je, aby učitel byl přítomen u lavičky. Po doskoku by se děti měly snažit udržet rovnováhu a nespadnout. Alternativou v případě omezeného času je využití míče v kruhu, které jsme taktéž mnohokrát opakovali. Děti sedí v kruhu a posílají si míč v předem dohodnutém směru. Jako alternativu jsem opět zvolila toto cvičení, které se může aplikovat například při závěrečné reflexi. Jelikož je u cvičení

akomodace oka zahrnuto i držení rovnováhy, tak není nutné cvičení doplňovat. Avšak v případě užité alternativy u cvičení akomodace, by bylo vhodné zařadit také **rovnovážné cvičení**. Můžete využít jednoduché cvičení, ke kterému budete potřebovat papírovou lepící pásku díky které vyznačíte po celé délce koberce klikatou/rovnou čáru. Po čáře děti budou chodit tak, aby drželi hlavu vzpřímeně a periferně sledovali svůj krok s dráhou tak, aby nevykročili z dráhy. Pokud budete chtít dětem tento cvik ozvláštnit tak místo chůze mohou skákat po jedné noze (v polovině dráhy mohou vystřídat nohy). Kromě motorických cviků také doporučuji zařadit například různé skládačky, které mohou korespondovat také s vaším právě probíhajícím tématem. V rámci rozvoje funkčního myšlení můžete zařadit **enigmatický příběh** či jakoukoliv jinou hádanku jejíž odpověď bude taková, že ji děti budou znát. Jako například:

„Štěpán byl u babičky a u dědečka na vesnici a pomáhal jim ve všech každodenních činnostech. Nosil vodu ze studny, hrabal s dědou seno, vybíral každý den z kurníku vajíčka. Zkoušel dokonce podojit kozu, a když se mu to podařilo, vyráběl s babičkou z mléka sýr. Večer si vždycky všichni společně sedli a přemýšleli, jak vyřešit hádanku, kterou dědeček slyšel ve městě. Jednou přišel na návštěvu soused Josef, aby si s dědou popovídal, a děda si řekl, že mu také zkusí tu hádanku dát. Zeptal se Josefa: „Co to je? Když to chodí, nevidíme to a přitom to nechává na zemi viditelnou stopu.“ Soused řekl, že je to stín, děda ale odvětil, že stín je vidět a nenechává na zemi stopu. Josefa pak napadlo, že je to vítr. Ale děda mu řekl, že vítr nechodí že se jedná o živou bytost. A najednou si Štěpán vzpomněl, že před dvěma dny mluvili o zahrádce a o hromádkách země, které udělal krtek, a odpověděl správně dřív, než to napadlo souseda Josefa.“ Odpovědí je, krtek.

U těchto enigmatických příběhů je důležité ocenit nápad dětí a podporovat je v jejich dalších odpovědích. Nejde zde o správné vyřešení hádanky, ale spíše o to jak děti nad příběhy nebo hádankami uvažují.

5.8 Osmý týden projektu

Tabulka 16 Osmý týden projektu – Tvorba mapy (vlastní zpracování)

Téma: TVORBA MAPY	
Cíle z pohledu učitele	Podpořit u dětí práci ve skupině Rozvíjet u dětí proces seriace

	Rozvíjet u dětí asociativní myšlení
Cíle z pohledu dítěte	Spolupracovat při výrobě mapy Přiřadit symboly ke správnému státu Určit vlajku na základě popisu
Kompetence z RVP PV	**Sociální kompetence**: Dítě se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje ➢ *Dítě dokáže spolupracovat při výrobě mapy* **Kompetence k řešení problémů**: Dítě užívá při řešení myšlenkových i praktických problémů logických, matematických i empirických postupů ➢ *Dítě dokáže přiřadit symboly ke správnému státu* ➢ *Dítě dokáže určit vlajku na základě popisu*
Organizační forma	Skupinová práce
Výukové metody	Vyprávění, rozhovor, instruktáž, práce s obrazovým materiálem, popis, předvádění, manipulování
Počet dětí	12 dětí
Pomůcky	Motivace: motivační příběh, Hlavní edukační činnost: papírová lepící páska, vlajky (ČR, Francie, Austrálie, Čína, Brazílie, USA, Egypt), automobilové značky (Audi, BMV, Škoda, Ford, Chevrolet, Honda, Mazda, Citroen, Peugeot, Renolt), symboly a obrázky využité v předchozích týdnech, barevné kužely, pět velkoformátových papírů s vyznačenými světadíly, temperové barvy, misky, štětce, prstové barvy, sedm tvrdých barevných papírů velikosti A3), omalovánky symbolů, pastelky, voskovky, nůžky (podle počtu dětí), lepidla (podle počtu dětí), míč
Prostředí	Herna s kobercem, pracovní část se stoly a židlemi

Časová náročnost	1 h 30minut

Motivační část:

Před příchodem do místnosti s kobercem děti prováděly **cvičení rovnováhy** v podobě chůze po klikaté čáře, která byla vyznačená na koberci papírovou lepící páskou. Čára vedla od vchodu na druhou stranu třídy, kde si děti vzaly molitanové podložky, na které se posadily a vytvořily kruh. Během chůze děti měly našlapovat pouze na vyznačenou čáru tak, aby udržely rovnováhu a z čáry nevykročily. Postupovaly jednotlivě s rozestupem v délce dva metry. Tato vzdálenost byla u čáry vyznačena žlutým kuželem a měla dětem pomoct při tom, kdy vstoupit na čáru. To znamená, že dítě mohlo vstoupit na čáru, když dítě před ním bylo u žlutého kužele.

Poté co všichni dokončili cvičení a usadili se do kruhu, tak proběhlo klasické přivítání a děti hádaly, kde bude směřovat naše cesta. Poté jsem přečetla **motivační příběh** (viz. příloha č. 14), na základě kterého jsme se bavili o závěrečném dni naší cesty.

Hlavní edukační činnost:

Na koberec jsem rozložila **vlajky**, které byly hlavním tématem předešlých týdnů. Dětem jsem pokládala nápovědy, které zahrnovaly jednoduchý popis vlajky na základě, kterého hádaly, o jakou vlajku se jedná. Otázky měly takovéto znění: „*Na které vlajce je kruh, jako fotbalový míč? Která vlajka vypadá jako zebra? Na které vlajce je orel? Na které vlajce je trojúhelník? Která vlajka má nejvíce červené barvy*?“ Dítě, které našlo vlajku, následně pojmenovalo daný stát. V některých případech děti nesouhlasily se správným pojmenováním státu a svůj nesouhlas sdílely s ostatními. Dítě které stát správně pojmenovalo, následně vybralo symbol, který je pro stát typický. Některé děti také doplňovaly i další symboly a informace, které si pamatují o daném státu. Například zde zazněl typický čínský pozdrav, domorodý tanec v Austrálii a indiánské teepee.

Podobně jsme pokračovali také se **značkami aut**. Na koberec jsem rozložila obrázky automobilových značek. Dětem jsem říkala části rýmů, které jsme v průběhu projektu vytvářeli, a na základě toho doplňovaly značky, které zde patřily. Poté co děti slovně doplnily název automobilu do věty, tak vybraly kartičku, na které byla daná značka.

Jelikož děti projevily zájem o další automobilové značky, tak jsem na koberec rozložila další kartičky s obrázky značek. Děti pojmenovávaly značky, které poznaly a u značek, které

neznaly, tak vytvářely vlastní názvy jako například, Hadí král (Alfa Romeo), Blesk McQeen (Opel), kravata (Mitsubishi).

Následně probíhalo **cvičení otáčení**, které bylo stejné jako první týden projektu. Děti se rozestoupily na délku paže a dohodly se na směru otáčení. Poté se děti otáčely ve směru pravé ruky po dobu patnácti vteřin a průběžnými přestávkami mezi opakovaným úkonem.

Dále jsme se přesunuli do sousední části místnosti se stoly. V této pracovní části třídy, se děti rozdělily ke stolům, kde byly připraveny velkoformátové papíry. Zde děti tvořily **velkoformátovou mapu světa** (viz. příloha č. 15). Na papírech, byly nákresy pěti světadílů, které souvisejí se státy z projektu, těmi byly: Evropa, Asie, Austrálie, Afrika a Severní a Jižní Amerika (Amerika nebyla rozdělena). Na stolech byly připraveny mapy světa a Evropy, podle kterých děti tvořily své mapy pomocí temperových barev a štětců, nebo prstových barev.

Po této aktivitě probíhala svačina dětí, a to podle harmonogramu třídy

Děti následně usedly ke stolům, kde měly na výběr z mnoha obrázků určených k vybarvení. Tyto symboly a značky sloužily k tvorbě **symbolického znázornění jednotlivých států**. Vybrané obrázky děti vymalovaly především pastelkami, ale i voskovkami a následně obrázky samy vystřihly. Na podlaze byly připraveny barevné papíry velikosti A3, které měly různé tvary, a to buď podle tvaru státu (USA, Brazílie, Česká republika), nebo v klasickém formátovém provedení, a to z důvodu místa pro následnou práci se symboly. Děti poté nalepily na papíry vlajky států a k tomu přiřazovaly symboly, které se pojí s daným státem. Po celou dobu pracovaly samostatně a symboly přiřazovaly podle svého uvážení.

Českou republiku se dvě děti rozhodly vytvořit bez pomocných symbolů. Pastelkami zde zakreslily jejich vlastní nápady znázorňující tento stát společně s vyznačením polohy Zlína.

Závěrečná reflexe:

Následně jsme si sedli na malý koberec v pracovní místnosti. Zde jsme společně vytvořili kruh, ve kterém jsme si posílali míč dohodnutým směrem vlevo. Tento míč znamenal, možnost mluvit při probíhající reflexi. Dětem jsem položila následující otázky: „*Napadá vás aktivita, která vás zaujala? Dokázali byste mi říct, o čem si myslíte, že se vám dnes podařilo? Napadá vás, co se vám dnes nedařilo? Kterou aktivitu bystě již nechtěli opakovat? Chtěli byste pokračovat v cestě kolem světa? Proč?*“

Na první otázku byly nejčastějšími odpověďmi: aktivita s otáčením, malba map, kresba, vybarvování či automobilové značky. Na druhou otázku, zpočátku nepřišla odpověď, ale následně se ozvalo jedno dítě, které konstatovalo, že se mu povedla mapa. K tomuto názoru se přiklonilo poté více dětí. Další otázka neobsahovala žádnou odpověď, děti si pouze posílaly míč bez zpětné vazby. Závěrečná otázka měla pozitivní odezvu. Důvody, proč by děti chtěly pokračovat, byly různé. Například, z důvodu jejich zájmu o státy, zábavy a dále kvůli tomu, že si s rodiči o státech doma povídají.

Sebereflexe:

Poslední den projektu jsem zvolila aktivity, které shrnovaly všechny týdny, u čeho konstatuji, že bylo správné rozhodnutí. V rámci metody NTC byly zařazeny aktivity, které reflektovaly práci dětí za posledních osm týdnů. Celková organizace aktivit probíhala velmi plynule a i přes pauzu při svačině se děti vrátily zpět k práci. Pomocí aktivit se mi podařilo naplnit stanovené cíle, kterým dopomohl podle mého názoru také výběr výukových metod. Tento den jsem zvolila jinou organizační formu, kterou byla skupinová práce. Tuto formu jsem zvolila vzhledem spolupráci dětí při tvorbě mapy světadílů a znázornění států pomocí symbolů. Časová náročnost tohoto dne byla výrazně větší, ale vzhledem k závěru projektu to lze očekávat a také akceptovat. Celkově bych hodnotila tento den velmi pozitivně a osobně bych neprováděla žádné změny.

Tabulka 17 Přehled pozorovaných jevů – 8. týden (vlastní zpracování)

Přehled pozorovaných jevů	
Otáčení kolem své osy	Na základě pozorování dokážu říct, že ve srovnání s prvním dnem bylo znatelných několik aspektů. Rychlost otáčení již byla znatelně pomalejší, a tudíž se také projevilo více zvládnuté provedení. U otáčení tentokrát neudržely rovnováhu při zastavení dvě děti. Ostatní děti dokázaly přizpůsobit rychlost provedení cviku pro následný rovnovážný postoj. Dokonce zde bylo viditelné vzpřímení hlavy u pěti. Mohu konstatovat, že se zde projevilo větší soustředění. Co se týče reakce na signál, zastavily vždy všechny děti.

Akomodace oka	Cvičení akomodace oka bylo opět součástí reflexe. V tomto případě mohu tvrdit, že se děti u této aktivity celkově zklidnily a navazovaly větší oční kontakt s ostatními dětmi. Oční kontakt vždy směřoval na dítě, které drželo míč. Tentokrát u cvičení děti působily soustředěněji i při posílání míče. Soudím tak také na základě toho, že se nestalo, aby míč opustil kruh.
Cvičení rovnováhy	Děti během chůze tentokrát přikládaly chodidla na vyznačenou čáru, avšak i přes to se objevily případy, kdy z čáry vykročily. Celková chůze se zpomalila a působila více stabilněji. Děti dodržovaly krátké rozestupy, který tvořily přibližně jeden krok.
Jemná motorika a grafomotorika	Práce se štětcem, lepidlem a pastelkami bylo opět zvládnuto bez viditelných problémů či výrazných zlepšení.
Enigmatické hádanky	—
Práce se symboly a abstraktními pojmy	Děti dokázaly propojit své poznatky, kterých nabyly po dobu trvání projektu s patřičnými státy. Jednalo se o vlajky států a obrázky, které symbolizují typický znak. Na základě zapamatovaných symbolů a samotných států se prokazatelně rozšířila jejich slovní zásoba. V některých případech se objevovala také nejistota při odpovědích, s velmi často projevovanou spoluprací ze strany ostatních dětí. Spolupráce a s ní spojená komunikace se projevila také u tvorby světadílů, kde děti upozorňovaly na možné nedostatky při zpracování či chyby, které se objevovaly při řazení symbolů.
Tvorba rýmů	Děti se rozhodly pokračovat s dalšími značkami, kde již však rýmy nevytvářely, ale prokázaly zájem o tvorbu asociací na základě vizuálního podnětu.

6 EVALUACE PROJEKTU

V rámci evaluace jsem se zaměřila na hodnocení efektivity a účinnost realizace projektu prostřednictvím kombinace vlastní reflexe a hodnocení třídní učitelky. Kromě těchto dvou metod, jsem se rozhodla provést diagnostikování dosažené úrovně dětí, na základě pozorovaných jevů, které jsem zaznamenávala během svých návštěv v mateřské škole. Postupovala jsem, tak že jsem zapisovala poznámky ke kritériím, která jsem si sama stanovila. A to na základě aktivit, u kterých by měly nastat prokazatelné výsledky již po dvou měsících programu. Tyto poznámky jsem následně shrnula a výsledky mohou sloužit k posouzení účinnosti projektu. Tento přístup umožňuje získat komplexní pohled na průběh a výsledky projektu ze dvou perspektiv. První část hodnocení spočívá v mé vlastní reflexi, kde jsem se vyjádřila k mnou stanoveným kritériím evaluace, které byly použity také při druhé části, a to u hodnocení třídní učitelkou. Na základě těchto posledních dvou metod evaluace, jsem identifikovala silné a slabé stránky, které vyžadují další pozornost či zamýšlení pro zdokonalení. Pomocí komparace obou hodnocení jsem analyzovala přínosy a limity, které se staly základem pro doporučení pro praxi, jeho rozvoj a zdokonalení.

6.1 Diagnostika dosažené úrovně dětí

V rámci osmitýdenního průběžné shromažďování dat dětí zaměřené nejen na provedení, ale také na posun v daných oblastech, jsem na základě osmi záznamů ze strukturovaného přehledu pozorovaných jevů dokázala vyhodnotit následující zjištění.

Co se týče motorických cvičení, je z poznámek jasné, že první dva týdny se opakovaly určité znaky, které doprovázely ať už lokomoční či nelokomoční pohyby. Přesněji se jednalo o velmi rychlé pohyby, které dětem mnohokrát znesnadnily splnění úkolu, nereagování na signál k zastavení, nesprávný směr otáčení či nedostatečnou koordinaci těla a stabilitu pohybu.

Od čtvrtého týdne realizace, byly viditelné posuny při postupu podle instrukcí, kdy se děti více zaměřovaly na směr otáčení a jejich pohyby se zpomalily. Zde jsem zpozorovala také větší stabilitu v pohybu i při zastavení otáčení. Naopak cvičení rovnováhy bych označila jako kolísavé. Výsledky rovnováhy měly oproti ostatním aktivitám pomalejší vývoj, i přestože u některých dětí byla stabilita viditelná také při cvičení otáčení. U jemné motoriky stejně jako u rovnováhy docházelo k pomalému zlepšení.

Z počátku mohlo být problémem, že děti vnímaly pojem vlajka, jako symbol, který je přiřazen pouze k vlajce České republiky. Avšak to se během projektu ustálilo. Práce při tvorbě myšlenkové mapy bylo zpočátku neefektivní, jelikož se jejich odpovědi často opakovaly a stále se opakovala otázka ze strany dětí, zda je jejich odpověď správná. Toto ujišťování se objevovalo také při enigmatických hádankách. V průběhu projektu si lze povšimnout, že tyto překážky byly eliminovány. Děti se více zapojovaly do rozhovorů a snažily se spolupracovat. Avšak stejně jako u motorických cvičení se nejednalo o stálé výsledky, ale kolísala například četnost spolupráce (v rámci tématu Číny viditelné přivlastňování si pomůcek – knih). Zpozorovala jsem, že se děti při práci se symboly zaměřovaly jako první na barvy a následně až na tvar. To bylo zřejmé také u třídění vlajek na základě společných znaků (u tématu Austrálie).

Během osmi týdnů jsem vypozorovala pokroky dětí v různých oblastech, nejčastěji se objevovala spolupráce, soustředěnost a komunikace. Naopak v rámci jemné motoriky a rovnováhy vývoj probíhal pomaleji a tudíž jsem neměla možnost zaznamenat žádnou razantní změnu. To může být také impulz k tomu se více zaměřit na tyto dvě oblasti.

6.2 Vlastní reflexe

Vlastní reflexe byla vytvořena písemným vyplněním tabulky, která obsahuje stejná kritéria hodnocení, jako měla k dispozici třídní učitelka.

Tabulka 18 Vlastní reflexe (vlastní zpracování)

Dosažení stanovených cílů	Stanovené cíle byly téměř všechny během projektu naplněny. Nicméně, první den jsem neadekvátně zformulovala jeden z cílů, zaměřený na motorická cvičení, což mělo za následek jeho nedostatečné dosažení. Tato zkušenost mi poskytla cenou lekci, při formulaci jednotlivých cílů. Ty se mohou zdát složité, ale byly vytvořeny tak, aby souvisely s principy NTC systém učení.
Didaktické strategie	Podle mého názoru byly organizační formy a metody vybrány tak, aby odpovídaly cílům i specifikám aktivit. I přes to, že se téměř vždy opakovala jedna forma, nevnímám to jako negativum, ale myslím si, že vzhledem k charakteru převážných aktivit, se jednalo o vhodný krok. Avšak bych se nebránila dětem poskytnou například skupinovou

	práci nebo centra aktivit, a to v případě, že by se skutečně jednalo o zařazení do běžného dne. Co se týče využitých metod, myslím si, že jsem zvolila poměrně širokou škálu metod. Avšak jedna metoda, která pro mě nebyla zpočátku realizovatelná, sama vyplula na povrch během realizace. Ukázalo se je při takto zvolených aktivitách, je vhodné zařadit právě metodu diskuse.
Organizace jednotlivých aktivit	Osobně bych hodnotila organizaci aktivit pozitivně. Avšak zde musím podotknout, že častokrát jsem neměla dostatek časového prostoru, který do značné míry ovlivnil mé přípravy. Aktivity jsem se snažila vždy dostatečně namotivovat a vysvětlit. Mým záměrem bylo také prolínat dostatečně často aktivity pohybové s těmi, kde děti podstatně více komunikovaly, abych dosáhla co nejvyšší pozornosti ze strany dětí.
Připravenost pomůcek	K realizaci celého projektu byla využita velká škála pomůcek, které byly přiměřeny také počtu dětí. Jedinou negativní připomínku mám k využití map, které nebyly dostatečně velké. Pro práci s mapou by bylo vhodné pořídit velkou školní mapu, kterou jsem však k dispozici neměla. Mimo jiné jsem se snažila zařadit pomůcky, které jsou součástí třídy, tak aby učitelky mohly aktivity volně využívat i nadále, nebo se nimi inspirovat.
Časová náročnost	Časová náročnost projektu je podle mého názoru individuální. Pokud bylo nezbytné se podřídit harmonogramu, nebo nečekaným situacím, je zde možnost z nabídky zvolit aktivity, které jsou zásadní, především vzhledem ke stanoveným cílům. Celkový projekt je možné aplikovat také ve větším časovém úseku, jako je například celý školní rok. K tomu by však bylo zapotřebí zvolit další státy, kterým by se učitelé chtěli věnovat. Vzhledem k tomu, že samotná NTC metoda je snadno zařaditelná do běžných činností, není podle mého názoru problém s realizací projektu v delším časovém úseku než dva měsíce.
Věková náročnost	Vzhledem k heterogennímu uspořádání třídy si dovoluji tvrdit, že aktivity byly věkově vhodně zařazené. Avšak jsem zde narazila na

	výjimky, jako například hádanka s obrázkovou abecedou, která byla realizovaná v rámci Egypta. Tato aktivita nebyla vhodná pro mladší děti i přes to, že se jim nakonec podařilo přijít na řešení. Další aktivitou, kterou bych v rámci věkové různorodosti změnila, je aktivita na stavění konstrukce teepee, v rámci Spojených států amerických. Tato aktivity byla opravdu složitá, doporučila bych tedy pro příště aktivitu buď nezařazovat, nebo spíše využít společnou práci, kde by děti vytvořily jednu velkou stavbu například z molitanových kostech, či jiného materiálu.
Využitelnost doporučení pro práci s Metodou NTC	Podle mého názoru poskytnutá doporučení nebyla časově náročná. Pomůcky jsem pro doporučení volila takové, které jsou součástí třídy, a proto si myslí, že v této oblasti nenastal problém s využitím v praxi. Aktivity nebyly časově náročné a učitelky je mohly realizovat kdykoliv během dne. Co hodnotím negativně, tak prvotní spolupráci s učitelkami, které se první dva týdny nedržely doporučení a aktivity nezařazovaly do programu, z časových důvodů. Bohužel si myslím, že to mohlo ovlivnit také výsledky tohoto projektu.
Vliv na děti	Na základě průběžné diagnostiky je zřetelné, že aktivity a činnosti vycházející z této metody měly v oblastech soustředění, pozornosti a komunikace na děti pozitivní vliv. Mimo jiné jsem pozorovala, že si děti také během projektu rozšířily slovní zásobu, což hodnotím také pozitivně.

6.3 Hodnocení třídní učitelkou

Hodnocení probíhalo na základě strukturovaného hodnocení třídní učitelkou, která měla k dispozici hodnotící arch, obsahující jednotlivé kritéria k hodnocení. Zde je hodnotící tabulka, kterou učitelka vytvořila pro závěrečné zhodnocení projektu.

Tabulka 19 Reflexe třídní učitelky (vlastní zpracování)

Dosažení stanovených cílů	Studentka úspěšně splnila jednotlivé cíle, které si stanovila ve svých přípravách. Její práce reflektuje schopnost aplikovat získané znalosti v rámci dané metody.
Didaktické strategie	Studentka během projektu využila široké spektrum výukových meto, které byly podle mého názoru vhodně zvoleny vzhledem k aktivitám. Organizační formy vzhledem k charakteru aktivit a využitých metod byly zvoleny taktéž vhodně.
Organizace jednotlivých aktivit	Studentka projevila výjimečný přístup k organizaci aktivit, před každým motorickým cvičením pečlivě vysvětlila postup a aktivně jej předvedla, což podpořilo srozumitelnost a zapojení dětí. Její schopnost motivovat a seznámit děti s aktivitami byla na velmi dobré úrovni, což vedlo k jejich plnému zapojení. Připravenost studentky se odrazila hlavně v organizaci, vše působilo promyšleně a celistvě. Oceňuji mimo jiné prolínání pohybových aktivit s klidnými, což působilo velmi vyváženě.
Připravenost pomůcek	Připravenost studentky, bych hodnotila velmi pozitivně. Prostřednictvím velké škály pomůcek, které zahrnovaly jak vlastnoručně vyrobené, tak i jinak získané materiály. Podle mého názoru příprava některých pomůcek musela být náročná, všechny materiály byly zajímavé a poutavé pro děti. Mezi nabízenými pomůckami byly také knihy, atlasy, encyklopedie, obrázky symbolů a značek. zároveň je však škoda, že videonahrávka nebyla promítnuta na interakční tabuli, která by zlepšila viditelnost pro děti. Oceňuji ale rozhodnutí ponechat některé pomůcky ve třídě během celého projektu i po něm, což poskytlo dětem neustálý přístup k nim.

Časová náročnost	Studentka úspěšně zvládla projekt s vhodně zvolenou časovou náročností, která odpovídala jak chodu školy, tak zvolenému tématu. Je chvályhodné, že dokázala brát v potaz harmonogram třídy, což přispělo k organizovanému průběhu projektu. Je mi líto, že na některé státy nebyla dostatečná časová dotace pro plné využití připravených aktivit, avšak tato nedostatečná časová dotace nebyla zaviněna studentkou.
Věková náročnost	Studentka projevila výjimečnou schopnost vést projekt ve třídě se smíšenými věkovými skupinami dětí. Všechny aktivity byly přístupné a vhodné pro všechny účastníky. Studentka dokázala zapojit také dítě s Downovým syndromem, což ukazuje na její schopnost inkluzivní pedagogiky a respekt k individuálním potřebám dětí. Její práce přinesla pozitivní zpětnou vazbu nejen od daného dítěte, ale i na celkovou atmosféru ve třídě. Pole mého názoru byly aktivity skvěle přizpůsobeny věkové různorodosti třídy, což přispělo k úspěchu projektu u dětí.
Využitelnost doporučení pro práci s Metodou NTC	Studentka vytvořila doporučení na každý týden, které byly snadno zařaditelné do běžných aktivit v mateřské škole. Oceňuji, že aktivity nebyly pouze voleny pro řízenou činnost, ale také pro volné chvíle během dne. Studentka se zaměřila pouze na pomůcky dostupné ve třídě, což umožnilo snadnou realizaci navrhovaných činností. Poskytnutá doporučení byla jasná a všechny aktivity byly dostatečně popsány, což usnadnilo jejich realizaci. Celkově bylo doporučení zpracováno kvalitně, prakticky a přehledně.
Vliv na děti	Projekt byl pro děti velkým zážitkem, zejména díky aktivitám, které byly pro ně přitažlivé. Během studentčiných návštěv jsem pozorovala zvýšenou komunikaci a spolupráci mezi dětmi. Motorická cvičení vedla k pozorovatelné stabilitě pohybů u některých dětí. Je patrné, že tyto cvičení ovlivnily soustředěnost dětí na pohyb nejen během cvičení v rámci doporučení, ale i v běžných aktivitách. Pozitivní vliv na děti byl převážně motivační, což bylo znatelné také z výpovědí rodičů, kteří projevili zájem o zařazení takovýchto aktivit. Po ukončení

	projektu děti projevují trvalý zájem o práci s mapami a symboly, což svědčí o jeho dlouhodobém pozitivním vlivu.

6.4 Komparace vlastní reflexe a hodnocení třídní učitelkou

Tabulka 20 Komparační tabulka – přínosy (vlastní zpracování)

PŘÍNOSY		
Stanovené kategorie	**Vlastní reflexe**	**Hodnocení učitele**
Dosažení stanovených cílů	➢ Volba a formulace téměř všech cílů	➢ Vhodně zvolené a zformulované cíle
Didaktické strategie	➢ Vhodně zvolené metody ➢ Vhodně zvolené organizační formy vzhledem k principům NTC metody	➢ Během projektu studentka využila vhodně zvolené široké spektrum metod ➢ Vhodně zvolené organizační formy vzhledem k charakteru aktivit
Organizace aktivit	➢ Prolínání aktivit s pohybovými vedlo k dosažení pozornosti u dětí	➢ Vyvážené prolínání pohybových a klidných aktivit ➢ Pečlivě vysvětlení postupu s názornou ukázkou motorických cvičení

Připravenost pomůcek	➢ Dostatečné množství různých pomůcek ➢ Využití pomůcek, které nejsou běžně využívaný v mateřské škole ➢ Převážně využívané pomůcky dostupné v mateřské škole	➢ Velká škála poskytnutých zajímavých pomůcek ➢ Využití pomůcek běžně využívaných v mateřské škole ➢ Pomůcky studentka ponechala během projektu v mateřské škole, aby k nim děti měly volný přístup
Časová náročnost	➢ Dostatek prostoru pro diskusi ➢ Dostatek prostoru pro samostatnou práci dětí ➢ Projekt lze realizovat v delším časovém úseku	➢ Studentka se dokázala přizpůsobit harmonogramu třídy
Věková náročnost	➢ Převážná většina aktivit byly vhodné pro věkově smíšenou třídu	➢ Aktivity byly vhodné pro věkově smíšenou třídu ➢ Studentka dokázala zapojit také dítě s Downovým syndromem ➢ Projekt je vhodný do mateřských škol
Využitelnost doporučení pro práci s metodou NTC	➢ Časová nenáročnost aktivit ➢ Pomůcky běžně dostupné v mateřské škole	➢ Doporučení bylo jasné, přehledné a všechny aktivity byly dostatečně popsány ➢ V rámci doporučení studentka zahrnula pomůcky dostupné v mateřské škole

Vliv na děti	➢ Viditelné výsledky v oblasti soustředění, spolupráce, komunikace a pozornosti	➢ Viditelné zlepšení v rámci komunikace a spolupráce u dětí ➢ Děti po ukončení projektu dále projevují trvalý zájem o práci se symboly a mapami

Tabulka 21 Komparační tabulka – limity (vlastní zpracování)

LIMITY		
Stanovené kategorie	**Vlastní reflexe**	**Hodnocení třídního učitele mateřské školy**
Dosažení stanovených cílů	➢ Neadekvátně zvolený motorický cíl vzhledem k prvnímu dni projektu ➢ Počáteční nespolupráce učitelů při realizaci doporučení	—
Připravenost pomůcek	➢ Nevhodně zvolená velikost mapy vzhledem k počtu dětí	➢ Studentka využila při spuštění videonahrávky notebook, což nebylo vhodné vzhledem k malé velikosti obrazovky
Časová náročnost	—	➢ Nebyla dostatečná časová dotace pro plné využití připravených aktivit, avšak tato nedostatečná časová dotace nebyla zaviněna studentkou

Věková náročnost	➢ Dvě věkově nepřiměřené aktivity (první aktivit: obrázková abeceda 3. den; druhá aktivita: stavba konstrukce teepee ze špejlí a plastelíny 7. den projektu)	—

V rámci vlastní reflexe a hodnocení třídní učitelky byla vytvořena tabulka, která obsahuje vnímaná pozitiva a negativa obou stran.

Z tabulky vyplývá společná shoda tvrzení, která se týká celkového projektu. Společně jsme se shodly na vhodném stanovení cílů, avšak s rozdílem, že jsem si vědoma nevhodné formulace motorického cíle hned první den. Co se týče volby didaktických strategií, byla zde shoda na obou stranách, která potvrdila vhodný výběr metod a organizačních forem, a to vzhledem k charakteru aktivit. V projektu bylo využito mnoho pomůcek, což se také stalo jeho pozitivem, jelikož většina z nich je volně dostupná v mateřské škole, a to zde také zaručuje jeho možnou realizaci. Vzhledem k organizaci učitelka ocenila dostatečné vysvětlení aktivit s předvedením ukázky, což je velice důležitý postup, který sám autor NTC systému učení zdůrazňuje hlavně pro motorická cvičení. Samotné aktivity pak učitelka označila jako věkově přiměřené, vzhledem k věkově smíšené třídě, avšak já nesouhlasím s tímto tvrzením vzhledem ke dvěma aktivitám, které byly očividně pro děti složité. Jednalo se aktivitu s obrázkovou abecedou, kde jsem nevhodně zvolila slovo, se kterým děti nebyly obeznámeny. Další aktivita byla sice pro děti lákavá a děti se ji účastnily (jednalo se o stavbu teepee v rámci 7. dne), ale nebyla přiměřena jejich věku a možnostem. S ohledem na další aktivity jsem neshledala žádný problém a souhlasím, že byly vhodné pro věkovou kategorii 3-5 let. Vhledem k náročnosti aktivit se vyjádřila učitelka pozitivně k situaci, že se zapojilo také dítě s Downovým syndromem, což poukazuje také na široké zaměření této metody. V rámci projektu se také projevilo množství vlivu na děti. Společně s učitelkou jsme se shodly na tom, že po dvou měsících aplikace byl viditelný posun v komunikaci a spolupráci mezi dětmi. Já zde musím doplnit, že průběžná diagnostika ukázala, že se vlivy

projevily také na míře pozornosti, slovní zásoby, myšlení, vyjadřovacích schopností, paměti a spolupráce.

Projekt měl však také své limity mimo již zmíněné. Já jsem vnímala velké omezení projektu ve spolupráci s učiteli, jelikož první dva týdny, nepokračovali podle poskytnutého doporučení. Avšak z pohledu učitelky byl problém, v podobě nedostatečného časového prostoru, který mi byl poskytnut vzhledem k nečekaným situacím a změnám. Podle mého názoru obě tyto skutečnosti ovlivnily organizaci jednotlivých dní, což způsobilo, že nebyl dostatečný prostor pro realizaci některých připravených aktivit. Další limit vnímala učitelka v podobě využití notebooku při spuštění videonahrávky (téma Brazílie), a to z důvodu malé obrazovky. Vzhledem k náplni daného tématu byla videonahrávka z mého pohledu vyžadovaná a myslím si, že jsem zvolila vhodné zařízení k jejímu spuštění.

Na závěr bych se ale ráda vyjádřila k posledním shodným přínosným tvrzením, které se pojily s využitím projektu v mateřské škole. Zde se reflexe shodovaly, a to také ve tvrzení, že je možné tento projekt realizovat v delším časovém úseku.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Metoda NTC neboli také jinak řečeno NTC systém učení, je založen na rozvoji intelektuálních schopností dítěte. K tomu přispívá pomocí rozvoje hrubé motoriky a kognitivních procesů. Od běžného způsobu učení se liší právě tím, že vychází z poznatků neurovědy a zaměřuje se především na stimulaci synapsí, za pomocí cvičení otáčení, akomodace oka a rovnováhy. K rozvoji kognitivních procesů využívá především práci s abstraktními pojmy a symboly. V tomto projektu se osvědčilo využití aktivit založených na asociativním myšlení, funkčním myšlení a dalších kognitivních procesů, jakými jsou seriace a klasifikace.

Vzhledem k dané metodě je podle mého názoru důležité si prostudovat literaturu, která se s ní pojí. Její význam netkví pouze v nabídce aktivit, ale také v jejich správném provedení, k čemu se váže také vhodná formulace cílů. Co se týče didaktických strategií, byla zde shoda v hodnocení, která potvrdila vhodnost volby řízené činnosti, vzhledem k charakteru aktivit. Avšak bych chtěla doporučit, využívat nejen řízenou činnost, ale postupně zařazovat více skupinových činností, či práce ve formě center aktivit, která jsou vhodná pro zařazení činností rozvíjející jemnou motoriku, výtvarné či konstruktivní činnosti.

Projekt lze přizpůsobit také harmonogramu mateřských škol a jednotlivé aktivity, se mohou stát inspirací pro zařazení činností i do běžných témat, která jsou realizována v rámci tematických bloků. Samotný projekt pak může pro děti znamenat způsob odpočinku od tradičních témat, které poskytují zajímavé informace. Je však důležité dodržovat pravidelnost aktivit, aby stimulace dětí byla, co nejefektivnější. Z toho důvodu také doporučuji navázat spolupráci v rámci využití projektu také s rodiči, která tak může pozitivně ovlivnit výsledky dětí. Pro tuto spolupráci je vhodné nabídnou doporučení, které bylo vytvořeno pro učitele. Která nejsou náročná na pomůcky a mohu být zařazeny do běžného dne.

Pomůcky, které byly využity v rámci projektu jsou převážně součástí každé mateřské školy. Nicméně se zde objevují také pomůcky, jako kartičky NTC metody, mapy a pomůcky vlastní tvorby. Všechny tyto vyjmenované možnosti mohou být nahrazeny jinými pomůckami či předměty, které si učitel může popřípadě také vytvořit.

Při opakované realizaci tohoto projektu nebo při rozhodnutí prodloužit jeho trvání, pak je vhodné aby učitelé stupňovali náročnost aktivit, která by byla vhodná vzhledem k věku dětí, jejich schopnostem a dovednostem. To se pojí nejen s motorickým cvičením, ale také

v rámci rozvoje kognitivních procesů. Zde pak mohou zaměnit aktivity podporující asociace za dvojnásobné asociace či analogie, ale ta je podle mého názoru určena až pro starší věkovou skupinu dětí.

V závěru bych chtěla doplnit, že podle mého názoru lze celý projekt realizovat v delším časovém rozmezí. Na základě realizace a evaluace jsou viditelné přínosy, které sebou tento projekt přináší. Výsledky projektu ukazují, že tato metoda má vliv na dítě a již po dvou měsících byly viditelné změny a posun v úrovni pozornosti, slovní zásoby, myšlení, vyjadřovacích schopností, paměti a spolupráce. Mimo jiné má také značný vliv na rozvoj motorických dovedností, které mohou být základem pro budoucí sportovní aktivity.

ZÁVĚR

Učitelé mateřských škol se snaží o komplexní rozvoj dětí předškolního věku, co však bývá opomíjeno je potenciál motorických cvičení a abstraktních symbolů, které stimulují rozvoj určitých oblastí mozku v předškolním věku. Některé oblasti mozku mají současně vliv jak na koordinaci pohybu, tak na některé kognitivní procesy. Program NTC vznikl na základě nejnovějších výsledků z neurovědy, na základě kterých se snaží podpořit dosažení biologického potenciálu dětí.

Tato práce je rozdělena do dvou hlavních částí, a to teoretické a praktické. Teoretická část práce slouží jako úvod do problematiky, kde je zahrnuto téma předškolního vzdělávání v kontextu školní zralosti. Zde má pozornost směřovala k předškolnímu vzdělávání, jeho cílům a úkolům, které zastává vzhledem k dítěti a jeho přípravě na primární vzdělávání. Následující kapitola disponuje specifiky vývoje předškolního dítěte, ze které vyplývá důležitost stimulace rozvoje centrální nervové soustavy v závislosti na jeho vývoj dítěte. Načež navazuji popisem samotné metody NTC, která je postavena na již zmíněných výsledcích z neurovědy a na jejichž základě byly vystavěny principy, které směřují k stimulaci mozku dítěte.

Praktická část je založena na aplikaci vzdělávacího projektu s názvem „Cesta kolem světa“, který jsem vytvořila a následně realizovala v prostředí mateřské školy po dobu osmi týdnů. Cílem projektu byl rozvoj rozumových schopností u dětí právě za pomocí NTC metody a využití symbolů. Aktivity, které jsem zpracovala do projektu vycházely z principů NTC metody. Základem jednotlivých dní byla motorická cvičení, která vedou ke stimulaci synapsí. Cvičení byla zároveň podpořená prací s abstraktními symboly, které rozvíjejí asociativní a funkční myšlení dítěte. Všechny aktivity včetně mnou vytvořeného doporučení pro třídní učitele mateřské školy byly přizpůsobeny předškolnímu věku 3 až 5 let.

K evaluaci projektu byly využity metody, a to sebehodnocení výstupů, diagnostikování dosažené úrovně dětí, vlastní reflexe a strukturované pozorování třídní učitelkou mateřské školy. S pomocí posledních dvou zmíněných metod jsem provedla následnou komparaci, na základě které byly vyhodnoceny přínosy a rizika projektu.

Podle mého názoru, je projekt vhodný pro realizaci v mateřských školách a to díky časové nenáročnosti využití aktivit, které lze přizpůsobit harmonogramu mateřské školy. Stejně tak je přínosný také pro učitele, jejich porozumění metodě a k jejímu efektivnímu využití.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2021). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. vyd.). Albatros Media.

Carruthers, E., & Worthington, M. (2011). Understanding children´s mathematical graphics: beginnings in play. McGraw Hill, Open University Press.

Doležalová, J. (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Portál.

Ecevit, R., & Sahin, M. (2021). Relationship between motor skills and social skills in preschool children. *European Journal of Education Studies, 8*(10). DOI:10.46827/ejes.v8i10.3928

Flores, P., Coelho, E., Carvalhal, M. I. M., Forte, P. (2023). Relationships between math skills, motor skills, physical activity, and obesity in typically developing preschool children. *Behavioral Sciences, 13*(12). DOI:10.3390/bs13121000

Girgini, D., & Akgünii, N. R. (2020). A case study: activity-based learning process prepared by NTC´s (Nikola Tesla Center) system of learning approach. *International Journal of Progressive Education, 16*(4), 229–247. DOI:10.29329/ijpe.2020.268.15

Gojkov, G., Rajović, R., & Stojanović, A. (2015). NTC learning system and divergent production. *Research in Pedagogy, 5*(2), 105–126. https://doi.org/10.17810/2015.09

Verne, J. (2023). *Cesta kolem světa za osmdesát dní*. https://search.mlp.cz/cz/titul/cesta-kolem-sveta-za-osmdesat-dni/4693159/#/dk=key-eq:4728221-amp:titul-eq:true&getPodobneTituly=deskriptory-eq:177240871-amp:key-eq:4693159

Kolář, Z. a kolektiv (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. https://www.bookport.cz/kniha/vykladovy-slovnik-z-pedagogiky-1969/

Kulišťák, P. (2011). *Neuropsychologie* (2. vyd.). Portál.

Kopecká, I. (2011). *Psychologie 1. díl: Učebnice pro obor sociální činnost*. https://www.bookport.cz/kniha/psychologie-1-dil-715/

Langmajer, J., & Krejčíková, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2th ed.). Grada.

MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021

Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. https://www.bookport.cz/kniha/predskolni-pedagogika-1367/

Orel, M., & Procházka, R. (2021). *Vývojová neuropsychologie*. Grada.

Orel, M., & Procházka, R. (2017). *Vyšetření a výzkum mozku: Pro psychology, pedagogy a další nelékařské obory*. https://www.bookport.cz/AccountSaml/SignIn/?idp=https://shibboleth.utb.cz/idp/shibboleth&returnUrl=/kniha/vysetreni-a-vyzkum-mozku-3096/

Pradnyani, R. A. I. T., Pramita, I., Tianining, W. N. (2024). The effect of physical activity for the development of motor skill in children ages 3-12 years old: a narrative review. *Kinesiology and Physiotherapy Comprehensive, 3*(1), 23-28. DOI:110.62004/kpc.v3i1.30

Průcha J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Wolters Kluwer.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (6. vyd.). Portál.

Průcha, J., & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Portál.

Rajović, R. (2018). *NTC systém učení, metodická příručka pro práci s NTC metodou. Část 2 – věk 4–8 roků. Jak úspěšně rozvíjet IQ dítěte hrou*. Mensa České republiky.

Rajović, R. (2022). *NTC Systém učení, metodická příručka pro práci s NTC metodou. Část 1 – předškolní věk. IQ dítěte – výzva pro rodiče*. Mensa České republiky.

Sokolová, H., Pokorná, A., & Fišerová, M. (2020). *Školní zralost a nadané dítě*. Raabe.

Stehlíková, M. (2018). *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. https://www.bookport.cz/kniha/nadane-dite-4290/

Svobodová, E. (2010). *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. Raabe.

Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. https://www.bookport.cz/kniha/didaktika-materske-skoly-11089/

Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Portál.

Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte*. Karolinum.

Thorová, K. (2015). *Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.

Uhlířová, J. (2014). Je Komenského škola hrou mýtem? *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku, 8*(2), 19-26. https://gymnasion.org/produkt/g15-j-a-k-jak/

Vágnerová, M. (2023). *Vývojová neuropsychologie*. Raabe.

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2022). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (3th ed.). https://www.bookport.cz/kniha/vyvojova-psychologie-10360/

Vyskotová, J., & Macháčková, K. (2013). *Jemná motorika: Vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. https://www.bookport.cz/kniha/jemna-motorika-1048/

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
MŠ	Mateřská škola
NTC	Nicola Tesla Centre
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
USA	Spojené státy americké

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Harmonogram projektu (vlastní zpracování)....36
Tabulka 2 První týden projektu – Česká republika (vlastní zpracování)....40
Tabulka 3 Přehled pozorovaných jevů - 1. týden (vlastní zpracování) 44
Tabulka 4 Druhý týden – Francie (vlastní zpracování) 47
Tabulka 5 Přehled pozorovaných jevů - 2. týden (vlastní zpracování) 53
Tabulka 6 Třetí týden – Egypt (vlastní zpracování) 55
Tabulka 7 Přehled pozorovaných jevů - 3.týden (vlastní zpracování) 60
Tabulka 8 Čtvrtý týden projektu – Čína (vlastní zpracování) 62
Tabulka 9 Přehled pozorovaných jevů – 4. týden (vlastní zpracování)....69
Tabulka 10 Pátý týden projektu – Austrálie (vlastní zpracování) 71
Tabulka 11 Přehled pozorovaných jevů – 5. týden (vlastní zpracování)....76
Tabulka 12 Šestý týden projektu – Brazílie (vlastní zpracování)....78
Tabulka 13 Přehled pozorovaných jevů – 6. týden (vlastní zpracování)....82
Tabulka 14 Sedmý týden projektu – Spojené státy americké (vlastní zpracování)....84
Tabulka 15 Přehled pozorovaných jevů – 7. den (vlastní zpracování)....89
Tabulka 16 Osmý týden projektu – Tvorba mapy (vlastní zpracování) 92
Tabulka 17 Přehled pozorovaných jevů – 8. týden (vlastní zpracování)....96
Tabulka 18 Vlastní reflexe (vlastní zpracování)....99
Tabulka 19 Reflexe třídní učitelky (vlastní zpracování) 102
Tabulka 20 Komparační tabulka – přínosy (vlastní zpracování)....104
Tabulka 21 Komparační tabulka – limity (vlastní zpracování) 106

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Motivační příběh Česká republika

Příloha P 2: Motivační příběh Francie

Příloha P 3: Enigmatický příběh

Příloha P 4: Motivační příběh Egypt

Příloha P 5: Sádroryt

Příloha P 6: Motivační příběh Čína

Příloha P 7: výroba vějíře a klobouku

Příloha P 8: výroba čínského draka

Příloha P 9: Motivační příběh Austrálie

Příloha P 10: Motivační příběh Brazílie

Příloha P 11: Výroba masek – Brazílie

Příloha P 12: Motivační příběh USA

Příloha P 13: Spojené státy americké

Příloha P 14: Motivační příběh tvorba mapy

Příloha P 15: Tvorba světadílů

PŘÍLOHA P I: MOTIVAČNÍ PŘÍBĚH ČESKÁ REPUBLIKA

V jednom malém městě žil v krásném a velkém domě muž jménem Proklouz. Večer při západu slunce ten krásný velký dům zářil zlatou barvou. Proklouz však nebyl jeho majitelem, on v tom domě sloužil druhému muži, kterému každý říkal, pan Fogg.

Jedno odpoledne se pan Fogg vrátil z města překvapivě brzy. Vtrhnul do domu, div dveře nevypadly. Proklouz se nestačil divit. Zavřel tedy za pánem dveře a šel mu přichystat odpolední čaj.

Když pak Proklouz šel za panem Foggem s konvicí čaje, nestačil se divit. Fogg stál u okna a na tváři měl úsměv od ucha k uchu. „Ano," prohlásil. „Pojedeme na cestu kolem světa." Proklouz zůstal se lekl tak, div na sebe nevylil konvici s čajem. „Cesta kolem světa? To je snad sen?"

„Ano milý příteli, za osmdesát dní." dodal. „To znamená, že nesmíme ztratit ani okamžik. Když to nestihneme, tak prohrajeme."

„Ale co zavazadla?", ptal se zvídavě Proklouz?

„Bez zavazadel. Jen přichystej cestovní vak s nejnutnějšími věcmi," odpověděl pan Fogg. „Vše potřebné budeme nakupovat po cestě." Proklouz běžel pro cestovní vak a pan Fogg mezitím začal diktovat. „Dvě vlněné košile, tři páry punčoch. A totéž pro tebe. Nezapomeň nepromokavý plášť a cestovní přikrývku." Proklouz jen běhal ze strany na strnu, než se stačil vzpamatovat, tak pan Fogg dodal, „A nezapomeň dobré boty příteli. I když pěšky vůbec chodit nebudeme."

(Verne, 2023)

PŘÍLOHA P 2: MOTIVAČNÍ PŘÍBĚH FRANCIE

V osm hodin ráno zastavil vůz před velkým plotem za kterým byla ještě větší vlaková stanice. Proklouz seskočil dolů a pan Fogg vzápětí za ním, jen co zaplatil kočímu. Hned jak vůz s koňmi odjel, tak se vedle pana Fogga objevila ubohá žebračka s malým dítětem v náručí. Žena měla bosé nohy a stála v bahně. Na hlavě měla otrhaný klobouk a na ramenou fialový otrhaný šál. Žebračka pana Fogga požádala o peníze. Ten z kapsy vytáhl padesát korun a dal je žebračce se slovy: „Tu máte, milá ženo, jsem rád, že jsem vás potkal.“ Poté se otočil a šel směrem k nádražní hale, kde koupil dvě jízdenky dvě jízdenky první třídy směrem do Francie. Kam dorazili další ráno.

Proklouz ve vlaku usnul a pan Fogg ho musel vzbudit. Protože dorazili na jejich první zastávku na cestě kolem světa, a to do Francie. Proklouz otevřel oči, vzal zavadala a vystoupil z vlaku. V ten moment měl pocit, že znova spí, když viděl tu krásu kolem sebe. Ani se nestačil rozhlédnout a pan Fogg ho volal, že už musí jít.

„Ale chápejte pane Foggu, já bych se tak rád podíval na Eiffelovu věž. Nebo navštívil muzea a prohlédl si všechny ty krásné sochy.“ Pan Fogg nevydal ani hlásku a pokračoval ve své cestě.

(Verne, 2023)

PŘÍLOHA P 3: ENIGMATICKÝ PŘÍBĚH

„*Dívenka se procházela po pasece nedaleko vesnice. Bylo krásné počasí, které již hlásilo příchod jara. To znamená, že roztál sníh a všechno ze sněhu. Takto procházejíc dívenka narazila na neobyčejnou sochu. „Podívej tady je mrkev, hrnec a několik kousků uhlí! Kde se to tady vzalo?“ zeptala se dívenka. Nikdo tam nebyl. Hrnec byl červený s bílými tečkami, mrkev oranžová a dlouhá a kousky uhlí oblé a drobné. „Hmm, musí existovat nějaký důvod, odkud se tady ty věci vzaly uprostřed mýtiny pohromadě,“ přemýšlela dívenka.“* (Rajović, 2022, s. 30)

PŘÍLOHA P 4: MOTIVAČNÍ PŘÍBĚH EGYPT

Pan Fogg a jeho sluha Proklouz společně již cestovali několik dní možná dokonce i týdnů. Cestou střídali jeden dopravní prostředek za druhým. Chvíli vůz s koňmi, chvíli vlak a teď loď. Proklouz se vystrašeně hrnul z kajuty lodi směrem na palubu. Cestou se loď celá kymácela div nespadl. Na palubě hledal všude pana Fogga, ale nemohl jej najít. Vedle něj se však objevil průvodce, který se postavil hned vedle něho.

„Zdá se mi, že cestujeme tak rychle, jako by to byl jen sen. Kde to vůbec jsme? V Egyptě?“ zeptal se Proklouz.

„Ano v Egyptě, to máte pravdu.“ Odpověděl průvodce.

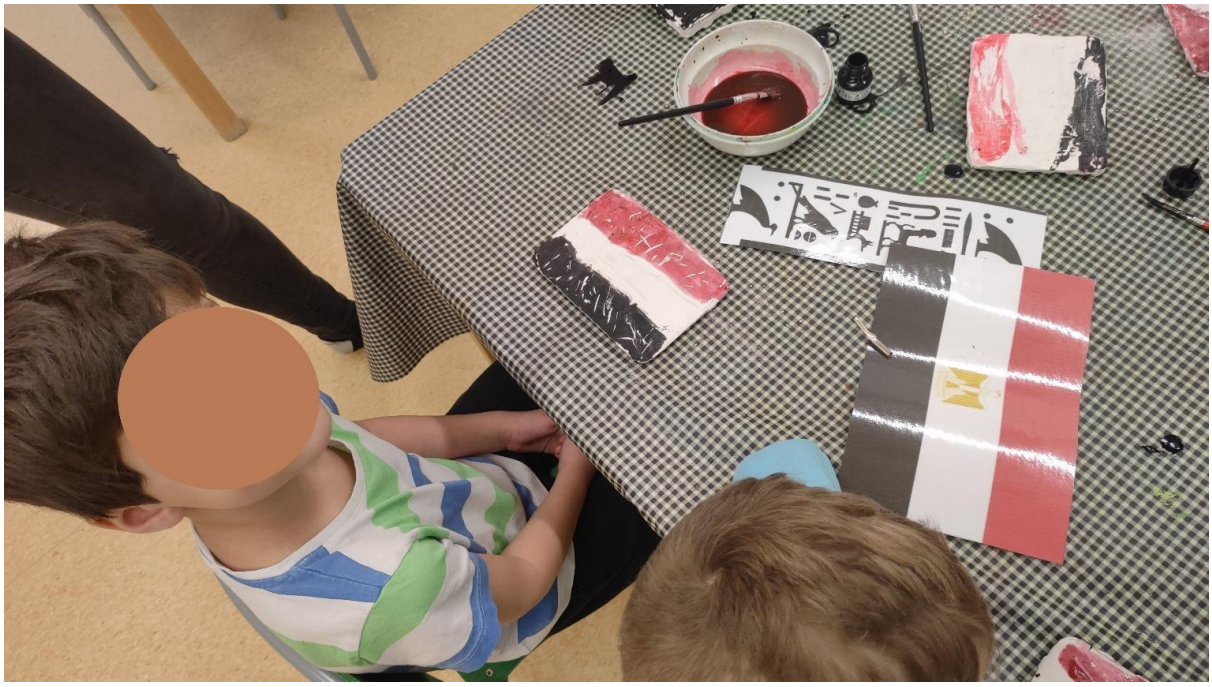
„A to jsme v Africe?“ Zeptal se opět Proklouz,

„Ano, jsme v Africe.“

Když se Proklouz podíval a kolem sebe spatřil krásné pláže, na které dopadají vlny. Slunce pálilo tak, že písek vypadal jako třpytící se zlato. Proklouz si představil všechny ty krásné památky, jako jsou pyramidy, Sfinga a všechny ty tajemné hieroglyfy. „To je krása. Škoda, že se tady dlouho nezdržíme, abych mohl projít všechny ty památky a uviděl ty velké stavby zblízka.“ Povzdechl si Proklouz.

(Verne, 2023)

PŘÍLOHA Č 5: SÁDRORYT



PŘÍLOHA Č 6: MOTIAČNÍ PŘÍBĚH ČÍNA

Další plavba trvala příliš dlouho. Snad to bylo několik týdnů, se Proklouz a pan Fogg nepostavili na břeh. Ale konečně už z dálky bylo vidět pobřeží, které by podle mapy mělo patřit Číně.

Jak mile tito dva muži vystoupili z lodi, nestačili se divit. Všude kolem nich rušné ulice plné lidí a kolem samé budovy. Žádné ticho na které byli zvyklí, ale v ulicích byl slyšet šum a všude se nesla vůně koření. Pan Fogg a Proklouz měli pár dva dny čas než loď opět vypluje z přístavu, a proto se vydali do města, které bylo plné života. Procházeli se po mohutných zdích a míjeli královské zahrady bývalého čínského císaře až dorazili k Velké Čínské zdi. Ta obrovská zeď vede přes hory a údolí. Pan Fogg a Proklouz se po ni procházeli a přitom obdivovali krásu místní přírody. Sešli zpět do města, kde nasedli na malou loďku a projeli se po řece do vedlejšího města. Zde ochutnali tradiční čínskou kuchyni, potkali pandy a zpět k parníku se nechali svézt tuk tukem.

„To je taková krása.“ řekl Proklouz, když opět loď opouštěla přístav. „Ano, to je.“ Souhlasil s ním pan Fogg. „Za několik dní se musíme dostat do Ameriky, tak si nemůžeme dovolit žádné další zastávky. Nebo naši cestu nestihneme uskutečnit.“ Řekl pan Fogg smutně.

(Inspirováno knihou Julia Verna „Cesta kolem světa za osmdesát dní“)

(Verne, 2023)

PŘÍLOHA Č 7: VÝROBA VĚJÍŘE A KLOBOUKU

PŘÍLOHA Č 8: VÝROBA ČÍNSKÉHO DRAKA

PŘÍLOHA Č 9: MOTIVAČNÍ PŘÍBĚH AUSTRÁLIE

Proklouz i pan Fogg poslední dny na parníku nezamhouřili ani oka. Při cestě z Číny cesta netrvala dlouho, ale na moři je stihla strašlivá bouře. Pan Fogg po celou cestu pozoroval rozbouřené moře, které lodí házelo ze strany na stranu.

Když se moře konečně zlidnilo, nejednou vše působilo tak kouzelně. Oceán byl temný a nad hlavou vlály bíle plachty. Když přišlo ráno, loď se zastavila o pevninu. „Konečně jsme dorazili do přístavu. Ale kde to jsme?“ zeptal se Proklouz. „Dorazili jsme do Austrálie.“ Odpověděl pan Fogg.

Když vystupovali z lodě, viděli krásné pobřeží se širokými plážemi a tak jemným pískem, že měl Proklouz chuť si do něj lehnout. Slunce svítilo a moře se lesklo krásnou modravou barvou.

Pan Fogg a Proklouz se vydali prozkoumat jen kousek z přírody, protože tentokrát měli pouze malou chvíli, než loď zase vyplula. Šli směrem do nedaleké vesnice, kde průvodce z lodi říkal, že tam žijí protinožci. Cestou narazili různé druhy zvířat, okolo byl krásný výhled na lesy, ale protinožci žádní. Čas se krátil a jejich cesta musela pokračovat, aby dokázali objet ten zbytek světa co jim zbývá.

(Verne, 2023)

PŘÍLOHA Č 10: MOTIVAČNÍ PŘÍBĚH BRAZÍLIE

Další dlouhá plavba přes oceán. Tak dlouhá, že se ji Proklouz s panem Foggem snad celou prospali. Parník začal zpomalovat a tak oba tušili, že se blíží opět na pevninu. Tentokrát jejich cesta zamířila do Brazílie. V tomto čase zde právě probíhal karneval. Opět byly ulice plné lidí, ale tentokrát byli všichni oblečeni do kostýmů. Ženy na sobě měly šaty z pestrobarevného peří a tancovaly sambu do rytmu typické brazilské hudby.

Proklouzovi se tento festival moc líbil a tak se chtěl zdržet, alespoň na jeden večer. Ani to nestačil říct panu Foggovi a přišel kapitán, který oznámil, že se v Brazílii parník zdrží přes noc, aby doplnili zásoby.

Proklouz si samou radostí poskočil a po zbytek dne se pohyboval pouze do rytmu hudby. Pan Fogg a Proklouz celou noc strávili v ulicích, kde se zúčastnili karnevalového průvodu. „Nic takového jsem ještě nikdy neviděl.“ Řekl Proklouz. Pan Fogg se jen pousmál a přikývnul.

(Verne, 2023)

PŘÍLOHA Č 11: VÝROBA MASEK – BRAZÍLIE

PŘÍLOHA Č 12: MOTIVAČNÍ PŘÍBĚH USA

Další den začal pro Proklouze a pana Fogga velmi brzy. Jen co se slunce vyhouplo na oblohu, vkročili na americkou pevninu. Místo přístavu na který byli zvyklí je čekala dřevěná lávka, která se každým krokem houpala víc a víc. V tomto přístavu kotví plachetnice, parníky a parní čluny celého světa. Dováží se zde zboží, které tady hromadí a dále prodává do Mexika, do Peru, do Chile, do Brazílie, do Evropy a do Asie.

Proklouz byl tak šťastný, že opět projde po pevnině, že seskočil z lávky tak, že upoutal pozornost všech kolemjdoucích. Když dopadl podlaha se celá zatřásla a zavrzala, že si všichni mysleli, že se Proklouz propadne. Proklouz se začervenal studem, jelikož ze sebe vydal tak strašný výkřik při tom pádu, že vyplašil hejno pelikánů.

Město San Francisco vypadalo nepředstavitelně. Vysoká věž, malé zelené parky a spousta ulic. Nikde žádní indiáni s ozdobami, z peří, žádné teepee, ale vysoké černé klobouky a dlouhé černé kabáty. Takto si Proklouz Ameriku nepředstavoval.

(Verne, 2023)

PŘÍLOHA Č 13: SPOJENÉ SÁTY AMERICKÉ

PŘÍLOHA Č 14: MOTIVAČNÍ PŘÍBĚH TVORBA MAPY

„Na den přesně. Ale ještě nám zbývá celá jedna hodina.“ Pan Fogg a Proklouz se zaradovali, protože dokázali procestovat celý svět za pouhých osmdesát dní. Při příjezdu na ně čekali před domem přátelé, rodina a snad celé jejich město.

Po dlouhých osmdesáti dnech cestování vlakem, vozy, tuk tuky, parníkem a loďmi, teď najednou stáli před domem pana Fogga. S radostí se vrhli mezi přátelé a všem vyprávěli, o své cestě.

Dlouze vyprávěli o nádherných krajinách, které si nikdo nedokáže ani představit, o velkých stavbách, širokém moři, zlatých pláží plných horkého písku a těch zvířatech. Dále vyprávěli, jak se prošli po Velké Čínské zdi, hledali protinožce, navštívili brazilský karneval, skoro se dostali až do Egypta a Americe vyplašili hejno pelikánů.

Naštěstí jim tyto vzpomínky vydrží napořád, protože Proklouz si kreslil mapu jejich cesty, kam přidával také fotografie, které si pořídil, aby nezapomněl na to, co mohl zažít společně s panem Foggem.

(Verne, 2023)

PŘÍLOVA Č 15: TVORBA SVĚTADÍLŮ