

Hra jako prostředek motorického rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku

Bc. Ilona Řádková, Dis.

Diplomová práce
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Ilona ŘÁDKOVÁ, DiS.

Osobní číslo: H09283

Studijní program: N 7501 Pedagogika

Studijní obor: Sociální pedagogika

**Téma práce: Hra jako výchovný prostředek rozvoje osobnosti
v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování teoretických východisek pro praktickou část práce.

Provedení výzkumu – rozhovor s učiteli, pozorování, experiment, analýza metod a jejich aplikace v praxi.

Zpracování a vyhodnocení výsledků výzkumu.

Přijetí odpovídajících závěrů.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. Předškolní a primární pedagogika, Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

KOŤÁTKOVÁ, S. Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her. 1.vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

MATĚJČEK, Z. Co, kdy a jak ve výchově dětí. 4.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-325-3.

MIŠURCOVÁ, V. Děti, hry a umění. 1.vyd. Praha: ISV nakladatelství. 1997. ISBN 80-85866-17-8.

MIŠURCOVÁ, V. Hra a hračka v životě dítěte. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Anna Masariková, CSc.**

Ústav pedagogických věd

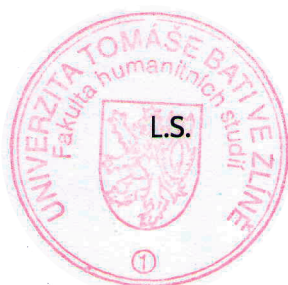
Datum zadání diplomové práce: **19. ledna 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2011**

Ve Zlíně dne 19. ledna 2011



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24. 4. 2011

..... Rádková' Ilona

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 nevydělečně 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 vzdělávacímu 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

Diplomová práce se zabývá hrou jako prostředkem motorického rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole je popsán vývoj dítěte předškolního věku. Především je zde charakterizován motorický rozvoj a vše, co s ním souvisí. Druhá kapitola popisuje předškolní vzdělávání dětí v současné mateřské škole. V kapitole hraje podstatnou roli mateřská škola, její role, funkce a dokumenty předškolního vzdělávání. Třetí kapitola se věnuje významu hry u dítěte předškolního věku. Kapitola se podrobněji zabývá pojmem, teorií a důležitými rysy dětské hry. Podstatná část třetí kapitoly patří klasifikaci her a významu dětské hry v mateřské škole.

V praktické části je popsána realizace akčního výzkumu v Mateřské škole ve Vizovicích. Cílem akčního výzkumu bylo zmapování motorických dovedností v oblasti hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky u vybraných dětí předškolního věku, zmapování her a činností využívaných pedagogickými pracovníky pro rozvoj motorických dovedností, realizace tří tematických herních pohádkových bloků, zaměřených na rozvoj a procvičení motorických dovedností a následné hodnocení uskutečněného herního pohádkového programu.

Klíčová slova: Hra, předškolní věk, mateřská škola, motorika, pohyb, rozvoj, akční výzkum.

ABSTRACT

This thesis deals with the game as a means of motorized personal development of preschool age.

The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter describes the development of the child pre-school age. In particular, there is characterized by the development of motor and everything associated with it. The second chapter describes the pre-school education for children in kindergarten now. The chapter plays a vital role nursery school, its role, functions and documents of early childhood education. The third chapter is devoted to the importance of play for children of preschool age. The chapter further deals with concepts, theories and important features of children's games. A substantial part of the third

chapter covers the classification of games and the importance of children's games in kindergarten.

The practical part describes the implementation of action research in kindergarten Vizovice. The action research was to map the motor skills gross and fine motor graphomotorics selected children of preschool age, mapping games and activities used by educators worker for the development of motor skills of the three thematic blocks fairy game, focused on developing and practicing motor skills and follow-up made the game a fabulous program.

Keywords: Play school, preschool age, kindergarten, motoric, movement, development, Action Research.

„Hrou si mají děti cvičit mysl k jemnosti, pohyby k obratnosti a tělo ku zdraví.“

J. A. Komenský

„Mají také do malířství a písarství zavozovány býti hned u této mateřské školy dívky: a to třeba hned v třetím neb čtvrtém roku, jak se při kom k tomu mysl znamená aneb vzbuditi můž. Jmenovitě dáváním jim do rukou křídy (neb uhle, u chudších), a tím aby sobě puňkty, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělali, jak chtějí: čehož se jim i mustr pomaličku ukazovati můž, vše ze hry a kratochvíle.“

J. A. Komenský

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí práce doc. PhDr. Anně Masarikové, CSc. za odborné vedení a cenné rady. Stejně tak i všem, kdo se na procesu tvorby jakýmkoli způsobem podíleli. Můj dík patří především mému manželovi, který mi po celou dobu tvorby diplomové práce, ale i studia, vytvářel materiální a intelektuální podmínky a především mi poskytoval každodenní pomoc a porozumění.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	15
1 DÍTĚ V OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	16
1.1 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	16
1.2 VÝVOJ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	17
1.3 MOTORICKÝ VÝVOJ.....	18
1.3.1 Hrubá motorika	19
1.3.2 Jemná motorika	19
1.3.3 Grafomotorika	20
1.3.3.1 Kresba	21
1.3.3.2 Diagnostické využití dětské kresby.....	22
1.3.3.3 Pracovní návyky při grafomotorických činnostech.....	24
1.3.4 Psychomotorika.....	27
1.3.5 Lateralita.....	28
2 DÍTĚ A PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE	31
2.1 VÝZNAM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	31
2.2 CÍLE PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	32
2.3 MATEŘSKÁ ŠKOLA A PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	34
2.3.1 Role mateřské školy	34
2.3.2 Funkce mateřské školy	36
2.4 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	37
2.4.1 Současné předškolní kurikulum	38
2.4.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV).....	39
2.4.3 Školní vzdělávací program předškolního vzdělávání.....	43
2.4.4 Třídní vzdělávací program (TVP).....	44
3 HRA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	46
3.1 POJEM DĚTSKÉ HRY	46
3.2 TEORIE HRY.....	47
3.3 PODSTATNÉ RYSY HRY	49
3.4 VÝZNAM HRY U DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	52
3.4.1 Rozvoj herní činnosti	54
3.5 KLASIFIKACE HER.....	55
3.6 DĚTSKÁ HRA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	59
3.6.1 Volná (spontánní) hra.....	61

	3.6.2 Řízená herní aktivita	61
	3.6.3 Didaktická hra	62
	3.6.4 Prostředky hry	62
II	PRAKTICKÁ ČÁST	66
4	UVEDENÍ DO CELKOVÉ PROBLEMATIKY	67
	4.1 CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY VIZOVICE.....	67
	4.2 CÍLE PROGRAMU MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	68
	4.3 POPIS PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	71
	4.3.1 Popis fyzického prostředí mateřské školy.....	71
	4.3.2 Popis sociálního prostředí mateřské školy.....	73
5	VLASTNÍ VÝZKUM.....	75
	5.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE O AKČNÍM VÝZKUMU	75
	5.1.1 Cíl výzkumu	75
	5.1.2 Zaměření výzkumu.....	76
	5.1.3 Výzkumný vzorek	76
	5.1.4 Výzkumné metody	77
	5.2 IDENTIFIKACE PROBLÉMU V PRAXI	77
	5.3 SBĚR INFORMACÍ.....	78
	5.3.1 Pozorování.....	79
	5.3.2 Rozhovor.....	80
	5.3.3 Obsahová analýza textu a kresby	80
	5.4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A FORMULOVÁNÍ PRAKTICKÉ TEORIE	81
	5.4.1 Interpretace výsledků pozorování jednotlivých dětí.....	81
	5.4.2 Interpretace výsledků pozorování pedagogických pracovníků.....	94
	5.4.3 Interpretace výsledků rozhovorů	95
	5.5 CÍLE A KRITÉRIA POSUZOVÁNÍ.....	98
	5.6 DŮSLEDKY A NÁVRHY PRO PRAXI.....	99
	5.7 AKCE.....	100
	5.8 REFLEXE VÝZKUMU.....	100
	5.8.1 Vlastní hodnocení.....	100
	5.8.2 Hodnocení pedagogických pracovníků.....	102
	5.8.3 Hodnocení dětí	103
6	„POHLED ZA OPONU“ - „HERNÍ POHÁDKOVÝ DEN V MATEŘSKÉ ŠKOLE“	105

6.1	CÍLE TEMATICKÝCH BLOKŮ	106
6.2	PROSTŘEDKY TEMATICKÝCH BLOKŮ	107
6.3	VARIANTY VYUŽITÍ TEXTU A JEDNOTLIVÝCH HER.....	107
6.4	SHRNUTÍ VÝZKUMU	108
ZÁVĚR		110
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		112
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		118
SEZNAM OBRÁZKŮ		119
SEZNAM PŘÍLOH.....		120

ÚVOD

Předškolní období je dobou, kdy dítě poznává svět kolem sebe především hrou – hraním. Hra se pro dítě stává realitou, v níž si představuje svět dospělých a pomocí hry se zároveň připravuje na budoucí život. Hra je jednou z vývojových potřeb dítěte předškolního věku, a jelikož jí dítě věnuje podstatnou část svého dne, znamená to, že se právě jejím prostřednictvím nejplněji a nejpevněji rozvíjí celá dětská osobnost. Všechny děti, by proto měly mít dostatek vhodných příležitostí pro hru. Hru, která pro ně bude příjemná sama o sobě, radostná, zvládnutelná, uspokojující, obohacující, ale zároveň bude rozvíjet jejich dovednosti a vědomosti.

Tématem diplomové práce je hra jako prostředek motorického rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku. Hra ovlivňuje celý rozvoj osobnosti dítěte, ale jelikož se jedná o velmi rozsáhlou problematiku, zaměřila jsem diplomovou práci na motorický rozvoj. Výběr tématu ovlivnila především plánovaná praxe v Mateřské škole ve Vizovicích a zároveň můj zájem o budoucí povolání. Abych praxi plně využila, spojila jsem ji s tvorbou diplomové práce, s realizací výzkumu. Vybrala jsem si téma hry, protože hra tvoří hlavní náplň dne dítěte v mateřské škole. Problematiku pohybového rozvoje jsem zvolila záměrně. Během praxe jsem u dětí zmapovala určité potíže v oblasti pohybových dovedností. Rozhodla jsem se proto, na objevené problémy zaměřit a prostřednictvím výzkumu zjistit, zda tomu, tak doopravdy je.

Diplomovou prací se snažím zprostředkovat, co nejucelenější pohled na dětskou hru. Hlavní důraz je v práci kladen na hru, pohybový rozvoj a pohybové dovednosti dětí předškolního věku v mateřské škole.

V teoretické části vycházím z odborné literatury, ze vzájemného porovnání různých přístupů k tématu a následně rešerše. Prostřednictvím teoretické části jsem získala nové informace a prohloubila jsem si tak, již nabyté vědomosti o zkoumaném tématu.

Jednotlivé kapitoly celé práce jsou strukturovány tak, že na sebe logicky navazují a jsou vzájemně provázané.

První kapitola podává komplexní charakteristiku dítěte předškolního věku. Shrnuje pohybový rozvoj dítěte, především v oblasti hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky.

Druhá kapitola se zaměřuje na dítě předškolního věku a na jeho vzdělávání v současné mateřské škole. Představuje význam a cíle předškolního vzdělávání. Podstatnou část kapitoly tvoří informace, které se dotýkají mateřské školy jako základní instituce předškolního vzdělávání. Kapitola objasňuje pojem kurikulum a seznamuje čtenáře s důležitými kurikulárními dokumenty předškolního vzdělávání.

Třetí kapitola tvoří stěžejní část teoretické práce, neboť se věnuje dětské hře. Objasňuje pojem dětské hry, teorii her, podstatné rysy hry a její význam. V neposlední řadě se krátce pozastavuje nad klasifikací her. Důležitou část třetí kapitoly zaujímá podkapitola, která mapuje význam dětské hry v mateřské škole. Poskytuje tak, nezbytné teoretické zázemí pro následující tři kapitoly, čímž vytváří plynulý přechod mezi teoretickou a praktickou částí diplomové práce.

Následující tři kapitoly tvoří praktickou část práce. Čtvrtá kapitola uvádí čtenáře do celkové problematiky praktické části. Charakterizuje, Mateřskou školu Vizovice, popisuje její fyzické a sociální prostředí.

Pátá kapitola prezentuje vlastní výzkumnou činnost – realizaci akčního výzkumu. Cílem akčního výzkumu bylo zmapovat pohybové dovednosti dětí předškolního věku, a na základě zjištěných výsledků v oblasti hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky navrhnout a zrealizovat tři herní tematické pohádkové bloky. Pohádkový herní program zaměřit především na rozvoj a procvičení pohybových dovedností dětí předškolního věku. Při zpracování jsem jako hlavní metody použila metodu zúčastněného pozorování, rozhovorů a obsahové analýzy textů, kresby.

Poslední, šestá kapitola detailně popisuje zrealizovaný pohádkový herní – tři tematické pohádkové bloky, které byly v Mateřské škole ve Vizovicích uskutečněny pod názvem: „Pohled za oponu“ – „Herní pohádkový den v mateřské škole“.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ V OBDOBÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

První kapitola nás seznámí s termínem předškolního věku dítěte. Podá nám stručnou charakteristiku tohoto období. Podrobně se zabývá motorickým vývojem a podává ucelený přehled rozvoje hrubé, jemné motoriky. Objasňuje termíny, které s jemnou motorikou úzce souvisejí. Obsáhleji se zabývá oblastí grafomotoriky a kresby dítěte předškolního věku a zmiňuje předpoklady úspěšného zvládnutí těchto činností.

1.1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní období má pro dítě jako vytvářející se osobnost bezesporu největší význam. Je obdobím, v němž se budují vlastní základy celé osobnosti jedince. Vývoj dítěte probíhá intenzivněji než kdykoliv později.

Matějček (2005) uvádí, že vymezit pojem předškolní období je problematické. Termín „předškolní“, naznačuje, že jde o dobu před školou a že se jedná o pouhou přípravu na budoucnost. Z hlediska západní civilizace se to tak může zdát, ale z hlediska vývojové psychologie, není předškolní věk žádným přechodným obdobím, ale jedná se o velkou epochu, samostatnou a svébytnou.

Předškolní věk bývá často nazýván **obdobím mateřské školy**. Spodní hranice tohoto vývojového období začíná socializací mimo rodinné prostředí, právě v mateřské škole. Jak uvádí Opravilová (2002), tak v poslední době je předškolní věk právě spojován především s dobou, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu nebo s dobou těsně před vstupem do školy. Ovšem předškolní období nelze výhradně spojovat s mateřskou školou, protože se v současné době nejedná o povinnou formu předškolního vzdělávání (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Jak se zdá, tak neobjektivněji lze předškolní období ohraničit **věkem**. Předškolní období je ve vývojové psychologii charakterizováno jako období od tří do šesti let věku dítěte (Košátková, 2008). Na začátku tohoto období je dítě „zralé“ pro vstup do mateřské školy a na jeho konci pro vstup do školy základní. V literatuře se setkáváme i s odlišným časovým

pojetím. Langmeier, Krejčířová (2006) tvrdí, že předškolní období v sobě zahrnuje celý věkový rozsah od narození do nástupu do školy.¹ S rozdílným ohraničením přichází Kuric (2001), který vymezuje předškolní období od čtyř do šesti let (i o rok déle).

„Předškolní období dostává své hranice stanovením věku dítěte, závazného pro vstup a docházku do školy, který se pohybuje mezi 5. až 7. rokem a závisí na kulturní tradici jednotlivých zemí. U nás je tato hranice v souladu s poznatky vývojové psychologie stanovena dosažením šestého roku života“ (Opravilová, 2002, s. 13).

Vzhledem k obsahovému zaměření praktické části této práce, budeme považovat za předškolní věk **období od pěti do šesti let**, tedy dobu krátce před vstupem do základní školy.

1.2 Vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní období patří mezi jedno z nejzajímavějších vývojových období člověka. Jedná se o období, které je nesmírně tvůrčí, krásné a velmi aktivní. Období, které je charakterizováno bezstarostnou volností, která by neměla být přeceňována. Dítě se má učit všemu kolem pro radost z poznání, hrou pro život.

Mertin, Gillernová (2003) uvádí, že se jedná o dobu, která je nazývána **obdobím hry**, protože je to právě herní činnost, v níž se aktivita dítěte projevuje. Proto se hrou budeme zabývat zvláště v jedné z kapitol této práce.

Předškolní období je charakteristické řadou změn, které souvisí s procesy zrání a učení. Změny napomáhají všestrannému rozvoji osobnosti (její fyzické, psychické i sociální stránky). Dítě vyspívá, jak po stránce motorické, tak i fyzické, intelektové, citové a společenské (Matějček, 2005; Mertin, Gillernová, 2003).

Následně se budeme podrobněji zabývat pouze **motorickým vývojem a rozvojem**, který se v užším slova smyslu dotýká jak psychického, tak i sociálního rozvoje dítěte předškolního věku.

¹ Tedy do šesti let, kdy by měl v našich podmínkách následovat vstup do věku školního (Kořátková, 2008).

1.3 Motorický vývoj

V předškolním věku dochází k viditelným změnám tělesné stránky dítěte. Tělo se stává protáhlejší, ruce i nohy delší a přibývá svalová hmota (Trpišovská, Vacínová, 2006). V pěti až šesti letech nastává fáze vytahování, která spočívá v prodlužování končetin a trupu, v rozlišení horní a dolní části trupu a ve zvýraznění krku (Čačka, 1996; Paulík, 2003). Díky výše uvedeným tělesným změnám se u dítěte předškolního věku zlepšují celkové pohybové schopnosti, čili **motorika** (Průcha, 2009).

Vývoj pohybových schopností se vyznačuje určitou posloupností a propojeností – hrubé motoriky, jemné motoriky, motoriky mluvidel, motoriky očních pohybů (Bednářová, Šmardová, 2009). Na rozvoj motoriky má podstatný vliv rodinné prostředí, ale u dětí předškolního věku je to především výchovně vzdělávací instituce – mateřská škola, která se zaměřuje na procvičování a upevňování motorických dovedností. Jedním z výchovně vzdělávacích cílů mateřské školy, je právě **rozvoj všech oblastí motoriky** (Koťátková, 2008).

Motorický vývoj nám podává informace o tom, jak je dítě schopné pohybovat se a ovládat různé části těla. Díky motorickému vývoji se zdokonaluje a roste kvalita pohybové koordinace. Pohyby dítěte jsou přesnější, plynulejší, účelnější, elegantnější. Pohybová koordinace se projevuje ve schopnosti plné sebeobsluhy a soběstačnosti. Dětem předškolního věku pomáhají tělesné aktivity a obratnost, zapojovat se do společných činností s ostatními dětmi. Úroveň motorických schopností ovlivňuje jejich fyzickou zdatnost, výběr pohybových aktivit, zapojení do společenství vrstevníků, vnímání, řeč, kresbu, později psaní. Pokud je dítě méně pohyblivé a zručné, může to mít vliv na upřednostňované činnosti. Jestliže je dítě v některé činnosti z oblasti hrubé či jemné motoriky, grafomotoriky bojácné, neobratné a nejisté, zpravidla ji nevyhledává a straní se jí (Bednářová, Šmardová, 2009, 2008).

Oslabení motoriky může mít vliv na řadu budoucích schopností a dovedností dítěte, např.: V důsledku pohybové neobratnosti bude mít dítě zúžený výběr tělesných aktivit. Zapojení do kolektivu, sdílení aktivit s ostatními vrstevníky, může vést až k nežádoucím způsobům chování (dítě si chce získat pozornost jiným nežádoucím způsobem). Neobratnost v jemných pohybech vede při hře k nespokojenosti, přerušování hry, přebíhání mezi aktivitami. Nižší obratnost mluvidel ovlivňuje komunikační schopnosti a dovednosti. Dítě může mít později ve škole potíže s písmem, s jeho úpravou, čitelností, rychlostí. Motorika má

vliv i na zdravotní stav. Oslabení a chybné návyky z dětství se později mohou promítnout do zdravotního stavu jedince (Kutálková, 2005; Bednářová, Šmardová, 2009, 2008).

1.3.1 Hrubá motorika

Hrubá motorika se uskutečňuje prostřednictvím **velkých svalových skupin** (Zelinková, 2001). Jedná se o pohyby hlavy, trupu, končetin (zejména nohou) a jejich vzájemné koordinace. Jak uvádí Opatřilová, Zámečnicková (2008, s. 54), hrubá motorika představuje: „*souhrn pohybových aktivit dítěte, postupné ovládnutí a držení těla, koordinaci horních a dolních končetin, rytmizaci pohybů*“.

Hrubá motorika (pohyby velkých kloubů) ovlivňuje základní pohyby při psaní i kreslení. Proto, pokud se dítěti kreslení nedaří, je hrubá motorika první oblastí, na kterou je potřeba se zaměřit. Rozvoj hrubé motoriky je vhodné podpořit i tehdy, když má dítě sníženou koordinaci pohybu. Prostřednictvím pozorování je vhodné děti sledovat při hrách, všimnout si chůze, běhu, seskakování, skákání, lezení, přelézání, chytání, házení, udržování rovnováhy např. při chůzi přes lavičku, kládu, chůze po schodech, stoje, skákání na jedné noze atd. (Kutálková, 2005). Pokud zjistíme, že má dítě v těchto oblastech problémy, jeho obratnost se odlišuje od ostatních nebo je bojácné a nejisté, je potřebné dát dítěti více možností k pohybu, spontánnímu běhání venku, překonávání překážek a hrám zaměřeným přímo na rozvoj hrubé motoriky např. pohybovým hrám (hrám s míčem). Spontánní pohybové aktivity je vhodné doplnit různým rytmickým cvičením (např. cvičení v tělocvičně – břišní tance, cvičení rodičů s dětmi). Cvičit obratnost a koordinaci se dítě učí i prostřednictvím jízdy na kole a taky pomocí jízdy na lyžích. Obratnost se nemusí získávat jen při sportu, ale i při práci na zahradě, v domácnosti. Existuje spousta činností, při kterých se dítě může dostatečně hýbat. Nejrůznější aktivity by se měly střídat, aby se svaly namáhaly přiměřeně a rovnoměrně (Kutálková, 2005). Pokud má dítě s pohyblivostí problémy i nadále, je vhodné vyhledat odborníka (Bednářová, Šmardová, 2009).

1.3.2 Jemná motorika

Z hrubé motoriky vychází **rozvoj motoriky jemné**. Jemná motorika je řízena aktivitou **malých svalových skupin**. Jedná se zejména o drobné pohyby rukou (prstů), jimiž je dítě schopné uchopovat drobné předměty a manipulovat s nimi (Opatřilová, Zámečnicková,

2008). Jemná motorika dále zahrnuje **oční pohyby, pohyby mluvidel** (oromotorika) a **grafomotoriku** (Zelinková, 2001). Kutálková (2005) uvádí, že jemná motorika se týká zejména obratnosti rukou a mluvidel. Vývoj obou skupin svalů je vzájemně velmi úzce propojen.

Jemná motorika, manipulace s drobnými předměty se podstatně rozvíjí v období předškolního věku dítěte. Rozvoji napomáhají především každodenní činnosti, sebeobsluha, manipulační hry, tvořivé a rukodělné činnosti, manipulace s drobnými předměty a hračkami, kresba a další grafické činnosti. Významný vliv na rozvoj jemné motoriky má taky hmatové vnímání. Mezi konkrétní činnosti rozvíjející jemnou motoriku podle (Šikulové, 2006; Bednářové, Šmardové 2008, 2009) můžeme řadit: společenské hry (pexeso, člověče nezlob se), hry se stavebnicemi, puzzle, mozaiky, modelování (z plastelíny, těsta), uzlování na šňůrkách, hry s prsty, navlékání korálků, oblékání panenek, úkony sebeobsluhy, mačkání, skládání papíru, stříhání, lepení aj.

Dítě v pěti letech stříhá již podle naznačené linky, i když nepřesně. U šestiletého dítěte lze sledovat, že je obratnější, zručnější a má lepší koordinaci oka a ruky. Předškolní dítě baví rukodělné, výtvarné práce a aktivní používání nejrůznějších nástrojů (Matějček, 2005). Při rozvoji jemné motoriky je zároveň vhodné, aby mělo dítě dostatek různých materiálů, na jejichž shromažďování se samo podílelo. Může se jednat o různé přírodní materiály např. šišky, plody, listy, kamínky aj. (Bednářová, Šmardová, 2009).

1.3.3 Grafomotorika

Jednou z oblastí jemné motoriky je **grafomotorika**. V pedagogickém slovníku je grafomotorika definována jako: „*Soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní*“ (Průcha, 2009, s. 85).

Průcha (2009) dále uvádí, že psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky, ale je řízeno psychikou. Tzn., že grafomotorika může pomoci s diagnostikou psychických stavů jedince jako je únava, strach. Grafomotorika se u předškolního dítěte rozvíjí v závislosti na mnoha psychomotorických funkcích – **vliv** na ni má především **mentální vyspělost dítěte, laterality, paměť, pozornost, zrakové a prostorové vnímání, jemná a hrubá motorika** (Bednářová, Šmardová; 2010, Zelinková, 2001). Jednoduše a výstižně vystihuje pojetí grafomotoriky Šikulová (2006), která grafomotorikou rozumí **jednoduchá pohybová cvičení horní končetiny spojené s grafickým záznamem**.

Stěžejním pro nás bude již výše zmíněné pojetí grafomotoriky Šikulové (2006) a dále pojetí Bednářové, Šmardové (2009, s. 5), které pod tímto termínem rozumí: „*tu část jemné motoriky a psychických funkcí, kterou potřebujeme při kreslení a psaní a jejíž stupeň vývoje významnou měrou poznamenává kresbu i písemný projev.*“

Jak uvádí Těthalová (2011), tak grafomotorika, obzvláště grafomotorická průprava je pro předškolní dítě velmi důležitá. U předškolních dětí, které se na konci školního roku rozloučí se školkou, je důležitá kvalitní příprava na školu. „*A ta obsahuje i grafomotorickou průpravu, která je předpokladem úspěšného nácviku opravdového psaní*“ (Těthalová, 2011, s. 12).

Podle Váchové (2011) žijeme v době, kdy stoupá počet poruch u dětí a současný způsob života vede k celkovému nedostatku pohybu a menšímu zaměstnávání rukou. To vše způsobuje, že vývoj grafomotorických schopností často neprobíhá bez problémů. Mateřská škola by proto měla vývoj grafomotorických schopností co nejvíce podporovat.

Pravidelná, systematická grafomotorická cvičení², začíná mateřská škola do svého programu zařazovat okolo pátého roku věku dítěte, čili v době krátce před vstupem do základní školy. **Nácvik a procvičování grafomotorických činností** v předškolním věku, dává dětem předpoklad pro úspěšné čtení a psaní ve škole.

1.3.3.1 Kresba

Rozvoj grafomotorických dovedností v předškolním věku souvisí především s **rozvojem kresby**. Kresba jako součást grafomotoriky, je přirozenou součástí vývoje dítěte. Dětská kresba může být pro děti hrou, ale zároveň v sobě zahrnuje snění a realitu. Kreslení dětí rozvíjí dětskou představivost, jemnou motoriku a vnímavost (Davidov, 2001).

² Mateřské školy využívají různé programy na podporu grafomotorických činností. Může se jednat např. o Program rozvoje grafomotoriky a podpory psaní od Lipnické (2007) nebo taky o Metodu dobrého startu, v originálním názvu Le Bon Départ (v polském překladu Dobrý start), kterou vypracovala ve Francii Théa Bougnet. Metoda Dobrého startu se k nám dostala z Polska prostřednictvím Marty Bogdanowicz a Jany Swierkoszové. V České republice se používá upravená verze této metody tzv. polská modifikace metody DOBRÝ START (Bogdanowicz, Swierkoszová, 1998; Mlčáková, 2009).

Dítěti přináší radost a uspokojení. Značná část předškoláků ráda kreslí. Ale jsou i děti, které kreslení, malování nevyhledávají a dokonce je odmítají. To může být signálem opožděného vývoje grafomotorických schopností a dovedností. U těchto dětí je vhodné zaměřit se nejdříve na oblast hrubé motoriky, posléze na rozvoj motoriky jemné, zvyšování obratnosti jemných svalových skupin a koordinaci oka a ruky a až poté přímo na grafomotoriku (Bednářová, Šmardová, 2008, 2009, 2010).

Rozvoji grafomotoriky napomáháme především **vytvářením dostatku příležitostí ke kreslení**. V mateřské škole by měl být k dispozici kout, kde má dítě volně dostupné tužky, pastelky, fixy, papír ke kreslení. Aby dítě rádo kreslilo, je potřeba ho při kreslení motivovat, povzbuzovat a oceňovat. Výslednou kresbu není vhodné srovnávat s ostatními kresbami, zvláště pokud se jedná o kresbu dítěte, u kterého se grafomotorické dovednosti nerozvíjejí jako u jeho vrstevníků. Výsledky dětského snažení (kresby, pracovní listy) je vhodné ukládat na společné místo, kde má každé dítě svoji vlastní složku vytvořených prací. Při ukládání, je důležité nechat děti, aby se spolupodílely na archivaci svých výtvorů. Dítě způsob archivace často chápe jako hru, tímto ho tak můžeme motivovat k tvořivosti. Dítěti dáváme jistotu, že se jeho práce nikde nepovaluje, a když bude chtít, tak si výtvoř může prohlédnout a ukázat je rodičům. Od rodičů se tak může dočkat dalšího ocenění a povzbuzení k pokračování ve své činnosti.

1.3.3.2 Diagnostické využití dětské kresby

Dětská kresba představuje pro každého pedagoga, psychologa, ale i rodiče cenný zdroj informací. Její diagnostické uplatnění je opravdu široké nejspíš proto, že jedna jediná kresba může o dítěti mnohé vypovědět.

„Z psychologického a pedagogického pohledu má kresba velký význam pro vývojovou diagnostiku, diferenciatní diagnostiku, diagnostiku osobnosti. Je nenásilnou cestou k dítěti, prostředkem k navázání kontaktu, uvolnění atmosféry, k poznání dítěte a k terapeutické intervenci“ (Bednářová, Šmardová, 2009, s. 6).

Z kresby můžeme vyčíst úroveň některých zjevných schopností, ale dozvíme se i informace o okolnostech, které nejsou viditelné navenek, protože jsou spojeny s vnitřním prožíváním dítěte³.

Kresba nám poskytuje alespoň orientačně informace o celkové vývojové úrovni, o úrovni zrakového a prostorového vnímání, o vizuomotorice, o úrovni jemné motoriky a grafomotoriky a v neposlední řadě i informace o emocionalitě, vztazích či postojích dítěte (Bednářová, Šmardová, 2009).

Na úroveň grafomotoriky poukazuje jakákoliv výtvarná činnost. Je důležité, jak dítě zachází s pastelkou, či tužkou, jakým způsobem ji drží, jak vede čáru, zda se objevuje přítlak atd. Každá kresba v sobě zahrnuje obsahovou a formální stránku. U obsahového provedení si všímáme, zda dítě kreslí se zájmem přiměřeným věku, jaký je obsah kresby, její bohatost, pročleněnost, různorodost.

Vzhledem k praktickému zaměření práce nás bude zajímat vlastní způsob provedení kresby dítětem, tedy **formální stránka**: způsob vedení čáry, její plynulost, jistota, přesnost, návaznost, tlak na podložku, kreslení podle předlohy (Kutálková, 2005; Bednářová, Šmardová, 2009).

Grafomotorické schopnosti se projeví spíše ve formálním provedení kresby. Ve spontánní kresbě se objevují určité tvary, grafomotorické prvky, které se postupně s věkem dítěte stávají náročnější. Zpočátku se jedná pouze o čáry a kruhy, později přibývají prvky mnohem náročnější a složitější. Námětová kresba poskytuje dítěti vhodnou příležitost ke spontánnímu projevu.

Vedle spontánní kresby existuje i kresba zaměřená na **napodobování**. Dítě má napodobit určité tvary, symboly, podle předlohy, kterou má před sebou. Předloha dítěti umožňuje neustálé srovnávání a kontrolování správnosti svého postupu. Dítě tak musí vyvinout větší úsilí a častokrát, tak překonat i obavy z obtížnosti (Říčan, 1991).

Kresba, zaměřená na napodobování, umožňuje zhodnotit úroveň vizuomotorické koordinace (souhry oka a ruky). V předškolním věku může docházet k určitým nerovnoměrnostem,

³ Komplexní analýzu dětské kresby může provádět pouze psycholog s vhodnou přípravou.

kdy spontánní kresba nemusí být v souladu s grafomotorickými prvky. Úroveň grafomotorických prvků může být vyšší než úroveň spontánní kresby a naopak. U dětí, jejichž grafomotorické schopnosti jsou omezeny, často převažuje obsahová stránka nad stránkou formální (Bednářová, Šmardová, 2010).

1.3.3.3 Pracovní návyky při grafomotorických činnostech

Při grafomotorických činnostech je potřeba myslet na **správné pracovní návyky** nebo taky **základní pravidla**, mezi které řadíme: správné držení kreslicího (psacího) náčiní, správné sezení, postavení ruky, uvolnění ruky, tlak na podložku, výběr vhodných kreslicích potřeb a vhodnou velikost papíru (Kutálková, 2005; Bartoňová, 2005).

Držení psacího náčiní – v současné době se setkáváme s dvojím pohledem na držení psacího náčiní. Na jedné straně se jedná o podporu (ze strany odborníků a výrobců psacích potřeb) **špetkového úchopu**⁴, tzv. správného úchopu. Na druhé straně se setkáváme s kritikou veřejnosti, rodičů, že na držení tužky nezáleží (Bednářová, Šmardová, 2009). Jak uvádí Váchová (2011), tak rodiče často překvapí, že správné držení tužky je důležité nejen proto, aby dítě ve škole dobře psalo, ale také k tomu, aby se mu psalo co nejpohodlněji a nebylo brzo unavené. Špetkový úchop totiž umožňuje nejvyšší koordinaci jemných svalových skupin, které se podílejí na kreslení a psaní. Pokud dítě drží tužku nesprávně tzv. vadným úchopem, následkem může být snadnější unavitelnost ruky, nepříjemné, bolestivé pocity (drobné křeče), které snižují motivaci ke kreslení a psaní (Heyrovská, 2004).

Špetkový úchop by měl být navozen kolem třetího roku věku dítěte. U některých dětí tomu tak může být i dříve, u některých později. Mělo by k tomu dojít, ještě před nástupem do školy. Pokud u dítěte není navozen správný úchop po třetím roce a dítě rádo kreslí, je potřeba mu s navozením pomoci. S navozením špetky nám může pomoci cvičení jemné motoriky, např. úchopy korálků, solení, ptačí zobáček aj. Pro rozvoj správného držení kreslí-

⁴ Tužka leží na posledním článku prostředníku, seshora ji přidržuje bříško palce a ukazováku. Ruka a prsty jsou uvolněny, nesvírají tužku křečovitě. Malíček a prsteníček jsou volně pokrčeny v dlani (Kutálková, 2005; Bednářová, Šmardová, 2009).

cího náčiní je vhodné používat i tzv. trojhranný program.⁵ Dále můžeme použít i speciální násadky na tužky, které ještě více fixují správné postavení prstů při kreslení, psaní. Pohyblivosti prstů i správnému držení tužky pomáhají také prstová cvičení (Bednářová, Šmardová, 2009, 2010; Váchová, 2011).

Aby se grafomotorické dovednosti rozvíjely optimálně, je důležité volit **vhodné kreslicí potřeby**. Nejdříve jsou vhodné měkké tužky, voskovky, uhly apod., zkrátka takové kreslicí náčiní, které zanechá jasnou stopu i bez zvýšeného přitlaku (Fabiánková et al., 1999). Osvědčují se i vodové barvy, tuže a štětec, který nutí kontrolovat tlak ruky na podložku. Děťmi oblíbené fixy by se měly používat jen občas, protože jejich čára a intenzita barvy je pořád stejná, ať se přitlačí nebo ne (Kutálková, 2005).

Držení těla – při kreslení i grafomotorických činnostech myslíme i na správné sezení. Sezení a držení těla by mělo být přirozeně pohodlné, pevné a stabilní. Stabilitu zajistíme, tak, že dítě sedí na celé sedací ploše židle a nohy má volně u sebe s chodidly na podlaze. Dítě se nemá opírat hrudníkem o stůl. Vzdálenost očí od papíru je asi 25 – 30 cm (Fabiánková et al., 1999). Váchová (2011) dodává, že výška vodorovné plochy by měla být ve stoji i vsedě taková, aby dítě mělo ruku, kterou kreslí, v lokti pokrčenou do pravého úhlu. Chaloupková (2011) uvádí, že děti mají při kreslení tendenci různě se kroutit, křivit, sedět na skrčených nohou. Podporování správného sezení umožní vyhnout se únavě, zhoršené činnosti smyslových orgánů, ale taky výskytu ortopedických vad (Fabiánková et al., 1999).

Postavení ruky – směr horního konce tužky směřuje vždy do oblasti mezi ramenem a loktem. Ruka se tak nadměrně neohýbá v zápěstí a tvoří po oblast lokte poměrně rovnou linii. Ruka je následně uvolněná, pohyb po papíře vychází z ramene a lokte (Bednářová, Šmardová, 2010).

Uvolněnost ruky – Uvolněná ruka, přesněji zápěstí, ale i ramenní a loketní kloub je hlavním cílem grafomotorických cvičení. Uvolněnost ruky značně ovlivňuje grafický výkon dítěte a zároveň jeho chuť kreslit. Nadměrný tlak na podložku poznamenává kresbu tím, že

⁵ Nabízí kreslicí a psací potřeby ve tvaru trojúhelníku, kdy každá strana trojúhelníku tvoří opěrný bod pro jeden prst (Bednářová, Šmardová, 2009).

neumožňuje plynulost pohybu ruky a tím plynulost vedení čáry. To jak dítě na podložku tlačí je patrné z linie kresby, která je při nadměrném tlaku vytlačená, kostrbatá, často přerušovaná. Tlak na podložku ovlivňuje především výběr psacího náčiní, psychický stav dítěte a atmosféra, při které kreslení probíhá. Podstatný vliv má stupeň rozvoje jemné motoriky a grafomotoriky. Důležité je naučit dítě pracovat se svalovým napětím a uvolněním (Bednářová, Šmardová, 2008, 2009, 2010; Zelinková, 2001).

Grafomotorickým činnostem by měly předcházet **cviky zaměřené na uvolnění a procvičení ruky** (ve směru od ramene, přes předloktí až po zápěstí). Ruku můžeme uvolňovat při kreslení na větší plochy, např. ve stoje do vzduchu, na zem, na tabuli. Kreslíme na plochu větších formátů – nejdříve na svislou (dveře, rovná zeď, kde připevníme velký formát papíru), poté na šikmou či vodorovnou plochu. Nejlepší možností je kreslení na velký papír ve svislé poloze. Malý formát svádí dítě k tomu, že ruku položí na papír a kreslí jen pohybem prstů, se zápěstím pevně přitlačeným k podložce. Velký formát naopak dítě nutí, aby ruku uvolnilo pro delší čáry (Kutálková, 2005; Fabiánková et al., 1999).

Uvolňovacím cvikům předcházejí činnosti rozvíjející jemnou motoriku. K uvolnění ruky při kreslení přispívá i rytmus, který zlepšuje plynulost pohybů. Kresbu můžeme doprovázet a zároveň motivovat písničkami, říkankami (Bednářová, Šmardová, 2008, 2009, 2010; Zelinková, 2001).

„Rytimizace pomáhá dětem provádět pohyby volně, přirozeně a bez křečovitého sevření psacího náčiní“ (Šikulová, 2006, s. 47).

Na uvolněnosti ruky, obratnosti motoriky a na tom zda pohyb při kreslení vychází z ramenního kloubu, závisí **plynulost a způsob vedení čar**. Zaměřujeme se na sledování dodržení směru, velikost prvků, jejich návaznost, koordinace vzdálenosti mezi jednotlivými čarami.

K tomu, aby dítě mohlo kreslit, později psát, musí být schopné **vizuomotorické koordinace** (jedná se o souhru mezi okem a rukou). Vizuomotorika úzce souvisí s rozvojem jemné motoriky, grafomotoriky, zrakové diferenciaci, zrakové analýzy a syntézy, prostorové orientace. Koordinace zraku a rukou ovlivňuje každodenní činnosti, sebeobsahu, kreslení, psaní a zejména přepis textu. Úroveň vizuomotoriky lze zjistit prostřednictvím obtahování tzv. jednotažných cviků. U těchto cviků není důležitá přesnost, ale plynulost (Bednářová,

Šmardová, 2010). Další možností jak zjistit úroveň vizuomotoriky je tzv. kresebná nápodoba (obkreslování předloh).

Jednou z oblastí motoriky resp. jemné motoriky je i **motorika mluvidel** (oromotorika). Jak uvádí Kutálková (2005, s. 92), „*motoriku mluvidel nelze oddělit od obratnosti celkové a zejména obratnosti rukou*“. Motorika mluvidel (artikulačních orgánů) ovlivňuje výslovnost dítěte, a tím i řeč, čtení a psaní. Lejska (2003) dále uvádí, že jemná motorika je jedním z biologických základů řeči. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že úroveň motoriky ovlivňuje vývoj řeči.

1.3.4 Psychomotorika

Motorika dále zahrnuje i činnost označovanou jako **psychomotorika**. Jak uvádí Hermová (1994), tak výraz psychomotorika poukazuje na těsné spojení a souvislost psychického (duševních procesů) a motorického prožívání (tělesných procesů). Szabová (1999) dodává, že se jedná o motorickou akci, která vyplývá z psychické aktivity, činnosti nebo z odpovědi jednotlivce na podněty z oblasti psychických procesů (vnímání, myšlení, paměť, pozornost), ale taky z psychických stavů (nálady, celkového ladění dítěte). Psychomotorika se zakládá na faktu, že celkový rozvoj dětské osobnosti (citový život, kognitivní vývoj, sociální chování, komunikace) se uskutečňuje především přes pohybové procesy a procesy vnímání (Hermová, 1994).

Vzájemnou závislost motoriky a emocí můžeme pozorovat každý sám na sobě. Držení těla, výraz obličeje, chůze (motorické procesy) napovídají mnohé o našem aktuálním citovém naladění. U dětí je vzájemné ovlivňování psychiky a motoriky ještě mnohem viditelnější. Např., když mají děti radost, tak poskakují, smějí se, běhají sem a tam. Když se zlobí, tak mají svěřené ústní koutky, ramena aj. (Hermová, 1994).

V dětském věku existuje úzké sepětí motoriky a kognitivní oblasti (vnímání, představy, myšlení, poznání). Nejrůznější poznatky o okolním světě získává dítě právě prostřednictvím motorických dovedností (Hermová, 1994).

Úzké propojení existuje i mezi motorikou a **sociálním chováním dětí**. Právě děti navazují sociální kontakty přes nejrůznější motorické aktivity. Zatímco u dospělých probíhá komunikace převážně hovorem, u předškolních dětí je tomu tak prostřednictvím motorického

chování. Také sociální uznání úzce souvisí s pohybovými schopnostmi. Dětem se dostává uznání a obdivu vrstevníků v případě, kdy jsou motoricky šikovni (Hermová, 1994).

„Především u malých a předškolních dětí se psychické a motorické procesy velmi silně vzájemně ovlivňují. Psyché a motorika stojí v těsném vzájemném vztahu“ (Hermová, 1994).

1.3.5 Lateralita

S motorikou úzce souvisí i **problematika laterality**, která se stává aktuální především před nástupem do školy. Proto považujeme za důležité, zmínit alespoň krátce vše podstatné, co se laterality týče. Lateralita⁶ pochází z latinského *lateralis*, což znamená ležící na straně, boční a je projevem dominance jedné z mozkových hemisfér. Projevuje se **upřednostňováním jednoho z párových orgánů** (ruka, noha, ucho, oko), (Přenosilová in Pipeková et al., 2006).

„Přednostní užívání jednoho z obou orgánů znamená, že člověk tímto orgánem vykoná určité úkony snáze, rychleji a raději. Přednostně užívaný orgán se stává tzv. vedoucím, druhý zůstává tzv. pomocným“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 39).

Vývoj laterality je pozvolný proces. Dítě v průběhu svého života začíná pomalu upřednostňovat jeden z párových orgánů. Tento proces se nazývá lateralizace. Lateralita horních končetin se začíná zřetelně projevovat a vyhraňovat v pěti až sedmi letech, plně se ustaluje v deseti až jedenácti letech. Na konci předškolního období by měla být lateralita již vyhraňena (Bednářová, Šmardová, 2009).

Pokud si u dítěte v předškolním věku z jakýchkoliv důvodů nejsme jisti, která ruka je dominantní, je vhodné zaměřit se na zjištění laterality ruky a oka. Podstatné je znát laterality dítěte před zahájením záměrného cvičení rozvoje grafomotoriky. Pro určení diagnostiky musíme mít dostatek informací, které můžeme získat z anamnézy, z pozorování při spontánních a záměrně motivovaných činnostech, z kresby a ze zkoušek laterality (Bednářová, Šmardová, 2009, 2008).

⁶Průcha (2009) zmiňuje následující typy laterality: leváctví, praváctví, ambidextrie (nevyhraňená laterality). Dále uvádí, že leváctví není poruchou, ale přirozeným projevem.

V této práci se budeme opírat především o pozorování, které je pro určení laterality velice důležité. Jedná se především o pozorování dítěte při **volném hraní, při každodenních činnostech, sebeobsluze a při spontánní kresbě**. Všimáme si, která ruka je aktivnější, obratnější nebo zda dítě ruce vyloženě střídá. Je vhodné dítě sledovat při práci se stavebnicemi, kostkami, skládkami, při společenských hrách, při hrách s pískem, při střihání, skládání, lepení, modelování, zatloukání kladívkem, při otevírání a zavírání dveří, při čištění zubů, česání, oblékání, zapínání knoflíků. Za dominantní považujeme tu ruku, která vykonává pohyb.

Dále je vhodné sledovat i spontánní kresbu dítěte, která nám může pomoci laterality objasnit. U dětí se používá až po pátém roce. Dítě by nemělo tušit, že něco cíleně sledujeme. Dítě dostane na půlky přeložený papír a jednu pastelku. Poté ho požádáme, aby nám něco nakreslilo podle vlastního výběru. Při kreslení si všimáme, kterou rukou dítě kresbu spontánně zahájilo, zda kresebný nástroj přendává do druhé ruky. Když dítě kresbu dokončí, označíme ji P1 nebo L1, podle toho, kterou ruku dítě zvolilo. Papír otočíme, tak aby kresba nebyla vidět. Dítě poté vyzveme, aby totéž nakreslilo ještě jednou, ale druhou rukou. Často je podle chování rozhodnuto, zda má dítě laterality vyhraněnou nebo ne. Dítě může kreslení odmítnout, zkusit (se smíchem toho po chvíli nechat) nebo dokončit. Výsledné kresby porovnáme, sledujeme techniku provedení, ale i detaily (Kutálková, 2005).

Pro pozorování je vhodné využít předem připravený pozorovací arch zaměřený na oblast laterality.⁷

Laterality oka můžeme zjistit tak, že dítě necháme podívat se do lahvičky, klíčové dírky, krasohledu (trubička vevnitř opatřená třemi zrcadly a trochou korálků, otáčením se tvoří obrazce). Pro kreslení, psaní a čtení je důležitá především laterality oka a ruky. Ale zjišťuje se i upřednostňování pravé či levé nohy i laterality ucha.

K posuzování a diagnostikování laterality je potřeba přistupovat s uvážlivostí a respektem. Než se rozhodneme, zda se jedná o levorukost nebo pravorukost, měli bychom učinit komplexní zhodnocení.

V předškolním věku je **úroveň jemné motoriky, senzomotoriky, grafomotoriky** jedním z důležitých kritérií při posuzování způsobilosti k zahájení školní docházky. Je to právě mateřská škola, která se prostřednictvím výchovně vzdělávací práce komplexněji zaměřuje na rozvoj a procvičování potřebných školních dovedností. Tyto dovednosti jsou aktivněji rozvíjeny u dětí, které se nachází v období před nástupem do školy (5 – 6 let) a nazývají se **výstupními kompetencemi**. Spektrum výstupních kompetencí zahrnuje i výše zmíněnou motorickou oblast. Proto považujeme za důležité věnovat celou následující kapitolu současnému pojetí mateřské školy.

⁷ Např. diagnostický arch Metodiky pro podporu vzdělávání v podmínkách mateřské školy (2007) nebo můžeme využít vývojových škál z publikace Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová, 2008).

2 DÍTĚ A PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V SOUČASNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE

Následující text je věnován termínu **předškolního vzdělávání**, především jeho významu a cílům. Dále text poskytuje pohled na dnešní mateřskou školu, její role a nejdůležitější funkce, které v současnosti zastává. V neposlední řadě se kapitola zabývá **kurikulárními dokumenty**, které jsou pro současnou mateřskou školu zásadní a povinné.

2.1 Význam předškolního vzdělávání

Termínem „**předškolní vzdělávání**“ se dnes označuje výchova, vzdělávání a péče o dítě předškolního věku v mateřské škole. Jedná se o pojem zahrnující jak výchovné, tak i vzdělávací aspekty, které se týkají zajištění zdravého rozvoje a prospívání každého dítěte, jeho učení, socializace i společenské kultivace (RVP PV, 2004).

Předškolní vzdělávání pomáhá dítěti s rozvojem osobnosti, podporuje jeho tělesný rozvoj a zdraví, spokojenost a pohodu. Předškolní vzdělávání motivuje dítě k dalšímu poznávání a učení, učí dítě žít ve společnosti ostatních a zároveň mu přibližuje uznávané společenské normy a hodnoty (RVP PV, 2004).

Podle pedagogů, psychologů a lékařů má předškolní vzdělávání v životě dítěte svůj význam. Jak uvádí, tak většina toho, co si dítě v prvních letech života prožije, a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalá. Zkušenosti, které dítě v tomto období v rodině nebo mimo rodinu přijme, později najdou v jeho životě uplatnění (RVP PV, 2004).

„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována“ (RVP PV, 2004, s. 8).

Aby mohlo předškolní vzdělávání uspokojit výše uvedené vývojové potřeby, mělo by dětem nabízet vhodné prostředí, respektovat různé individuální potřeby a možnosti jednotlivých dětí, včetně potřeb specifických. Mateřská škola uplatňuje v práci s dětmi předškolního věku **specifické metody a formy práce**. Vedoucí a nezastupitelnou úlohu má v předškolním vzdělávání **hra**. Dalším významným rysem předškolní výchovy jsou **spontánní a učitelkou řízené činnosti**, které se během dne střídají, jsou navzájem propojené a

vyvážené. Svou roli v procesu učení sehraává i **kooperativní, prožitkové, činnostní a situační učení** (RVP PV, 2004).

Všechny uvedené metody by měly být založeny na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě, aktivní účasti dítěte a na využívání každodenních běžných a přirozených situací dítěte. Jak vyplývá z RVP PV, tak předškolní vzdělávání je třeba uplatňovat integrovaným přístupem, pomocí tzv. **integrovaných bloků**.⁸ Jedná se o obsah vzdělávání, který má dětem nabízet nové poznatky v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích.

2.2 Cíle předškolního vzdělávání

Cíl jako pojem vymezuje konečné místo, jehož se někdo snaží dosáhnout. V pedagogické praxi se prostřednictvím cíle vymezuje **účel a výsledek vzdělávání**. Vzdělávacím cílem může být hodnota, postoj, poznatky, porozumění, praktické dovednosti, zájem o poznávání, učení se. Cíle by měly vést k naplňování plánovaných dlouhodobých a krátkodobých záměrů (Bečvářová, 2010).

Cíle předškolního vzdělávání prodělaly zásadní proměnu. Dříve převládalo sociocentrické zaměření výchovy, výchova a vzdělávání vycházely ze zájmů společnosti a potřeb instituce. V současné době se v řadě MŠ uplatňuje **osobnostně orientovaná předškolní výchova**, kdy v popředí zájmu stojí především osobnost dítěte (Oprailová, Gebhartová, 1998; Šmelová, 2004).

Osobnostně orientovaný model se nesnaží dítě přizpůsobit společnosti ani určitým zákonitostem vývoje, ale sleduje, jak se dítě jako individuum rozvíjí v jedinečnou a neopakovatelnou osobnost (Oprailová in Kolláriková, Pupala, 2010).

„Je charakterizován svobodou, neformálností a individualizovanou strukturací výchovných a vzdělávacích cílů“ (Oprailová in Kolláriková, Pupala, 2010, s. 132).

⁸ Integrované bloky nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“ (RVP PV, 2004).

Hlavní cíl předškolního vzdělávání, který je v souladu s výše uvedeným přístupem, spočívá v podpoře rozvoje osobnosti dítěte a podílí se na rozvoji všech stránek dětské osobnosti, tedy na citovém, rozumovém a tělesném (Bečvářová, 2010; Zákon. č. 561/2004 Sb.).

Konkrétní cíle a záměry osobnostně orientované předškolní výchovy jsou v českém školství definovány v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. RVP PV pracuje se čtyřmi kategoriemi vzdělávacích cílů – stanovuje cíle v podobě **záměrů** a cíle v podobě **výstupů** a to nejprve v úrovni **obecné** a poté v úrovni **oblastní**. Obecné záměry jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů (vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání), výstupy pak v podobě klíčových kompetencí (způsobilosti dosažené v předškolním vzdělávání). Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají tak podobu dílčích cílů. Průběžné naplňování dílčích cílů vede k dosahování dílčích kompetencí – výstupů (RVP PV, 2004).

Základní orientaci předškolního vzdělávání vyjadřují rámcové cíle, kterými jsou:

1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání.
2. Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.
3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí (RVP PV, 2004).

Díky tomu, že vzdělávání zasahuje zároveň oblast poznatků, hodnot a postojů, tak může dítě získat mnohostrannější, dokonalejší a prakticky využitelnější dovednosti.

Veškeré vzdělávání by mělo společně směřovat k naplňování klíčových kompetencí (cílovým stavům).

Pro období předškolního věku jsou za klíčové považovány následující kompetence:

1. Kompetence k učení.
2. Kompetence k řešení problémů.
3. Kompetence komunikativní.
4. Kompetence sociální a personální.
5. Kompetence činnostní a občanská (RVP PV, 2004).

Dobře a dostatečně stanovené klíčové kompetence předškolního vzdělávání mohou mít zásadní vliv na příznivý rozvoj a vzdělávání dítěte. Naopak nedostatečně stanovené klíčové kompetence mohou rozvoj a vzdělávání dítěte předškolního věku značně zpomalit (RVP PV, 2004).

Jak vyplývá z výše uvedených cílů, tak vzdělávání dětí předškolního věku vyžaduje po pedagogických pracovnících profesionální, odborný a osobnostní přístup a zároveň klade důraz na jejich odbornou vzdělanost.

2.3 Mateřská škola a předškolní vzdělávání

Od svého vzniku až po dnešní podobu prodělala mateřská škola (dále MŠ) řadu změn. Významným zlomovým mezníkem pro MŠ byla 90. léta, přesněji rok 1989, kdy došlo k celkovému uvolnění a pojetí MŠ se značně proměnilo (Kotátková, 2008). Jako první použil označení mateřská škola **J. A. Komenský** ve svém díle **Informatorium školy mateřské**. Mateřskou školu chápal jako výchovu a poučování dítěte v rodině, „v klínu mateřském“ (Šmelová, 2008). Pohled do historie je určitě velmi zajímavý, ale vzhledem k obsahovým možnostem této práce, není možný. Proto se v následujícím textu budu zabývat podobou mateřské školy, tak jak ji známe dnes.

2.3.1 Role mateřské školy

MŠ představuje první, ale zároveň **nepovinnou** formu institucionálního vzdělávání určitého dětem předškolního věku. Stát se snaží, aby se předškolního vzdělávání účastnilo, co nejvíce dětí, pokud možno všechny. V současné době se proto uvažuje o zavedení povinného posledního ročníku mateřské školy. Pro všechny děti, by tak byly zajištěny a státem garantovány vhodné podmínky pro jejich zdravý rozvoj a učení.⁹

MŠ je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy (RVP PV, 2004). Právní postavení i zakotvení MŠ do vzdělávací soustavy v legislativní podobě je důkazem, že stát věnuje předškolnímu vzdělávání významnou pozornost a podporu (Bečvářová, 2010). Předškolní vzdělávání ve vzdělávací instituci je určeno dětem od tří do šesti

⁹ Jak vyplývá z výsledků diskuse, kterou připravil a vyhodnotil Výzkumný ústav pedagogický v Praze (diskuse probíhala v roce 2009, účastnilo se jí 99 diskutujících), nelze považovat zavedení povinného předškolního vzdělávání v posledním ročníku mateřské školy v současné době za všeobecně přijatelné. Povinné předškolní vzdělávání je považováno za nadbytečné, rizikové a v současných podmínkách za nesplnitelné. Jako nejpřijatelnější řešení se jeví zachování současného stavu (Smolíková, 2009).

či sedmi¹⁰ let. Děti v posledním roce před vstupem do základního vzdělávání jsou přijímány přednostně a bezplatně. Pro většinu dětí je docházka do MŠ samozřejmostí. V současné době je hlavním problémem uspokojit všechny žádosti rodičů, protože kapacita škol není dostatečná. Ale existují i rodiny, které z různých důvodů možnost předškolního vzdělávání nevyužívají. Část těchto rodin využívá možnosti individuálního vzdělávání svých dětí v rodině a to i později při povinném vzdělávání (RVP PV, 2004, Smolíková, 2009).

V MŠ jsou děti děleny do tříd na základě stejného (homogenní třídy) nebo různého (heterogenní třídy) věku dětí. Do tříd běžné MŠ je možné zařadit i děti se speciálními vzdělávacími potřebami a vytvářet tak třídy integrované (RVP PV, 2004).

Všechny MŠ se povinně řídí **Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání** (dále RVP PV). Jedná se o kurikulární dokument vytvořený v souladu s požadavky MŠMT týmem odborníků (Bečvářová, 2010). Tímto, pro MŠ zásadním dokumentem, se budeme podrobněji zabývat v následujícím textu.

Jak uvádí Kořátková (2008), tak MŠ má nejdůležitější význam pro dítě samotné, pro jeho rodinu a v nejširším úhlu pohledu pro celou společnost.

Je známé, že prvotním a nejdůležitějším prostředím pro dítě představuje **rodina**, která dítěti v podstatě dává vše důležité, co potřebuje pro život. Postupem času se dítě osamostatňuje a za normálních okolností překračuje hranice svého nejbližšího rodinného okruhu a k vědomí vlastní identity přidává nový významný prvek – vztah k druhým dětem, vrstevníkům. Poprvé k tomu dochází v předškolním věku a od této chvíle hraje **vrstevnická skupina** v životě dítěte nezastupitelnou roli. MŠ nabízí dítěti vhodnou příležitost, jak se do vrstevnické skupiny zapojit a zároveň si v ní najít své místo (Matějček, 2007; Langmeier, Krejčířová, 2006). MŠ dále nabízí rodině odbornou poradenskou činnost a taky pomáhá s opětovným profesním uplatněním rodičů. Samotnému dítěti MŠ nabízí všestranný rozvoj. Společnosti je MŠ prospěšná tím, že dítě prostřednictvím její pomoci získává elementární vzdělávání a celkovou způsobilost k soužití mezi lidmi (Kořátková, 2008).

¹⁰ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání umožňuje odložit povinnou školní docházku nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.

2.3.2 Funkce mateřské školy

V dřívějších dobách byla role MŠ spatřována spíše jako jakási příprava na základní školu. Matějček (2007) uvádí, že před druhou světovou válkou byla MŠ prostředkem, který měl pomáhat nezaměstnaným matkám a rodinám na nižší ekonomické úrovni. Dnešní funkce MŠ považujeme za navzájem rovnocenné. Existuje více autorů, kteří se zabývají funkcemi MŠ. V práci uvádíme pojetí funkcí od Šmelové (2006), která v nich velmi dobře vystihuje výše zmíněný význam MŠ. Jedná se o následující **funkce**:

Vzdělávací funkci – MŠ poskytuje předškolní vzdělávání, prostřednictvím kterého probíhá rozvoj dítěte, jeho učení a poznání. Jsou tak vytvářeny předpoklady pro pokračování ve vzdělávání s podporou individuálních rozvojových možností dětí.

Socializační funkci – MŠ doplňuje rodinnou výchovu a je místem druhotné socializace dítěte, kde si děti osvojují hodnoty, na nichž je založena naše společnost.

Integrační funkci – MŠ se spolupodílí na vytváření základních klíčových kompetencí a pomáhá, tak budovat předpoklady pro celoživotní vzdělávání.

Personalizační funkci – MŠ podporuje individualitu každého dítěte, získávání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící ve svém okolí.

Pečovatelská funkce – MŠ zajišťuje pro děti předškolního věku odbornou péči a současně vede děti k péči o své zdraví.

Z výše uvedených funkcí vyplývá výstižné označení „mateřská škola“, která je místem mateřské vřelosti, bezprostřední vztahové účasti i věčně moudré odpovědnosti (Opravilová in Kolláriková, Pupala).

MŠ má právo i povinnost připravit dítě na životní situace, které nebudou zrovna lehké. Prostřednictvím otevřenosti zmírňuje rychlé tempo přizpůsobování a umožňuje tak předcházet možnému slepému osobnostnímu rozvoji každého dítěte. Rozšiřování zkušeností, dovedností a zvyků není považováno za cíl, ale za prostředek plnohodnotného rozvoje osobnosti. Proto, taková MŠ, která naplňuje smysl a funkci předškolního období, se stává

přirozeně nezbytnou součástí specifického vzdělávání současného školského systému (Opravilová in Kolláriková, Pupala).

2.4 Kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání

Následující text objasňuje **význam slova kurikulum** a dále se zabývá současnými vzdělávacími dokumenty (programy) předškolního vzdělávání – **Rámcovým vzdělávacím programem předškolního vzdělávání (RVP PV)**, **školním vzdělávacím programem (ŠVP)** a **třídním vzdělávacím programem (TVP)**.

Latinská podoba slova curriculum i přepis tohoto slova na kurikulum se u nás ve spojení s výchovou a vzděláním do osmdesátých let nevyskytovalo.¹¹ Slovo kurikulum je i dnes pro mnohé spíše neznámé, ale je potřeba si uvědomit, že v pedagogických vědách se jedná, o často používaný termín (Rendlová, 1995). Jak uvádí Bečvářová (2003), tak slovo kurikulum zná i předškolní výchova, která termín později změnila na vzdělávací program.

Opravilová, Gebhartová (1998) uvádí, že kurikulum vyjadřuje pohyb určitým směrem, po určité cestě k určitému cíli. Z pedagogického hlediska lze kurikulum chápat jako pohyb, který doprovází vývoj dítěte.

Kurikulum navrhuje cestu, která vede k záměrnému získávání zkušeností dítěte. Obsahuje procesy, prostředky i podmínky k dosažení cíle. V předškolním vzdělávacím prostředí bývá chápáno jako **vzdělávací program**, tzv. plán nebo projekt výchovně vzdělávacího působení (určuje směr, délku a cíl trasy). Na kurikulum může být nahlíženo taky z pozice **obsahové náplně**. Jedná se o obsah metodických příruček a vše, co zahrnují osnovy. Dříve tvořily obsahovou náplň mateřských škol tzv. výchovné složky. Kurikulum může být taky chápáno jako **dosažený výsledek**, zkušenost, kterou si dítě v průběhu výchovně vzdělávacího působení podle určitého kurikula osvojí. Výsledkem je prakticky všechno, co dítě ve škole získalo (Opravilová, Gebhartová, 1998).

¹¹ V zahraničí se pojem kurikulum začal objevovat v pedagogických úvahách od šedesátých let dvacátého století (Opravilová, Gebhartová, 1998).

Kurikulum je **komplexem odpovědí** na základní otázky pedagogické praxe a teorie. Podle Opravilové, Gebhartové (1998) se jedná o následující otázky: Proč jsme si zvolili právě tento cíl? V čem spatřujeme jeho zásadní význam pro dítě? Jak a kdy chceme cíl naplnit? Co bude hlavním obsahem? Další otázky se můžou týkat podmínek, které je potřeba vytvořit pro uskutečnění našich záměrů a dále nás bude zajímat i kontrola výsledků, kterých jsme dosáhli.

2.4.1 Současné předškolní kurikulum

Jak uvádí Rendlová (1995), tak MŠ se odlišuje charakterem učení od ostatních následujících stupňů a ve vzdělávací soustavě zaujímá specifické postavení dané nepovinnou docházkou. Rendlová (1995) dále poznamenává, že kurikulum musí být strukturované a pečlivě plánované, s jasně stanovenými cíly. Pokud by tomu tak nebylo, tak se vystavuje nebezpečí, že nedosáhne stanovených cílů a že učení bude probíhat náhodně. Aby bylo kurikulum efektivní a tvořivé, musí zároveň brát v potaz důkladnou znalost vývojových fází každého dítěte. Hlavně by mělo přinášet jasné odpovědi na otázky „koho, jak, v čem, kdy za jakých podmínek a s jakými očekávanými výsledky vychovávat a vzdělávat“ (Bečvářová, 2003).

Předškolní vzdělávání se v současné době řídí důležitými právními dokumenty a normami. Legislativní úprava je zakotvena především v zákoně č. 561/2004 Sb.,¹² tzv. **školský zákon** a dále ve vyhlášce č. 14/2005 Sb.¹³ Nepostradatelným dokumentem pro úpravu předškolního vzdělávání je **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice** (tzv. Bílá kniha). Ve výše uvedených právních dokumentech a normách jsou formulovány nové principy kurikulární politiky a do vzdělávací soustavy se zavádí nové kurikulární dokumenty pro vzdělávání žáků ve věku od tří do devatenácti let. Dokumenty jsou zaváděny ve dvou úrovních – **státní a školní**. Do státní úrovně spadá Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcově vzdělávací programy (RVP). NPV se zaměřuje na počáteční vzdělávání jako celku, kdežto RVP přímo vymezuje závazný rámec pro předškolní, základní a střední

¹² Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

¹³ Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání.

vzdělávání. Z RVP vychází tzv. školní vzdělávací programy (ŠVP) podle nich se řídí vzdělávání na jednotlivých školách. ŠVP je základní pedagogický dokument – vlastní projekt (plán) výchovné a vzdělávací práce, který si vytváří každá škola podle zásad stanovených v RVP (RVP PV, 2004, Smolíková, 2005).

Mateřské školy se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je státní úroveň kurikula, závazná pro všechny MŠ. Podle tohoto programu si MŠ vytváří svůj školní vzdělávací program (ŠVP, školní kurikulum), který je šitý na míru konkrétní skupině dětí v konkrétní lokalitě. Mimo ŠVP, který je platný pro celou MŠ, existuje i tzv. třídní vzdělávací program, který bývá navrhován a upravován pro konkrétní třídu dětí. TVP vychází ze ŠVP, ale svou povahou se od něj výrazně liší. TVP není ucelený a písemně zpracovaný dokument, ale jedná se o otevřený pracovní plán pedagoga (vlastní realizační plán), který je dotvářený postupně (Smolíková, 2005).

2.4.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

RVP PV – jedná se o závazný kurikulární dokument platný pro **veškeré předškolní vzdělávání**, který vymezuje zejména cíle předškolního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací obsah, oblasti, podmínky předškolního vzdělávání, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů. V závěru se RVP PV (2004) zabývá povinnostmi předškolního pedagoga. Podstatnou část programu tvoří tzv. **vzdělávací obsahy a oblasti**. Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole a jeho hlavním úkolem je naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Vzdělávací obsah je v RVP PV formulován v podobě učiva (vzdělávací nabídky) a očekávaných výstupů (RVP PV, 2004).

Vzdělávací obsah RVP PV je uspořádán do **pěti vzdělávacích oblastí**, které odpovídají interakčním obdobím vývoje dítěte.

- Biologická oblast – Dítě a jeho tělo
- Psychologická oblast – Dítě a jeho psychika
- Interpersonální oblast – Dítě a ten druhý
- Sociálně – kulturní oblast – Dítě a společnost

- Environmentální oblast – Dítě a svět

Výše uvedené oblasti jsou dále zpracovány tak, aby byly pro pedagoga srozumitelné. Každá oblast zahrnuje následně vzájemně propojené kategorie – **dílčí cíle** (záměry – to co pedagog u dítěte podporuje), **vzdělávací nabídku** (co pedagog dítěti nabízí) a **očekávané výstupy** (předpokládané výsledky – co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže) a na závěr i možná rizika, která by mohla ohrozit vzdělávací záměr pedagoga (RVP PV, 2004).

Vzhledem k tomu, že je diplomová práce zaměřena na oblast rozvoje motoriky, budu se proto v následujícím textu zabývat především vzdělávací oblastí „Dítě a jeho tělo“ a „Dítě a jeho psychika“. Ostatní vzdělávací oblasti zmíním jen okrajově.

- **Dítě a jeho tělo**

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům“ (RVP PV, 2004, s. 16).

Mezi dílčí vzdělávací cíle této oblasti patří např. uvědomění si vlastního těla, rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky, ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí, rozvoj a užívání všech smyslů, osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě.

Vzdělávací nabídkou v oblasti Dítě a jeho tělo mohou být např. lokomoční pohybové činnosti (chůze, lezení, poskoky, nelokomoční pohybové činnosti (změny poloh a pohybů těla na místě) a jiné činnosti (míčové hry apod.). Další nabídkou jsou manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, náčiním a materiálem, zdravotně zaměřené činnosti, smyslové a psychomotorické hry, jednoduché pracovní a sebeobslužné činnosti v oblasti osobní hygieny, stolování, oblékání aj.

Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy (Smolíková, 2005) uvádí okruhy elementárních poznatků (vyvozených právě ze vzdělávací nabídky výše uvedených vzdělávacích činností¹⁴ RVP PV), které by měly být globálně promítnuty do vzdělávací nabídky ŠVP. V oblasti Dítě a jeho tělo se jedná o poznatky, které se týkají lidského těla a jeho částí (hlavní smyslové a tělesné orgány a jejich funkce, včetně pohlavních), jeho vývoj a změny (narození, růst těla a jeho proměny), zdravé životní návyky (pohybové činnosti a sport, zdravá výživa, příprava pokrmů, potraviny), ochrana osobního zdraví (péče o čistotu a zdraví, prevence onemocnění), ochrana bezpečí, sebeobsluha (hygiena, stolování, úklid, oblékání), věci kolem nás (hračky, předměty denní potřeby, sportovní nářadí, výtvarné pomůcky, hudební nástroje, jejich užívání).

Na základě vzdělávacích cílů a vzdělávací nabídky se od dětí očekávají určité výstupy, mezi které RVP PV řadí: zvládnutí základních pohybových dovedností a prostorové orientace, běžné způsoby pohybu v různém prostředí (pohybovat se ve skupině dětí, na sněhu, ve vodě aj.), ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, s nástroji, zacházet s grafickým a výtvarným materiálem, např. s tužkami, barvami, nůžkami, papírem apod.), zvládat jednoduchou obsluhu a pracovní úkony (postarat se o hračky, pomůcky, uklidit po sobě, udržovat pořádek aj.).

Pedagog musí mít na paměti i možná rizika, která by mohla ohrozit záměr předškolního vzdělávání. Podle RVP PV mezi rizika v této oblasti patří – nevhodné vzory chování dospělých v prostředí mateřské školy, omezování spontánních pohybových aktivit, nepravdělná, málo rozmanitá či jednostranná nabídka pohybových činností aj.

¹⁴ Činnosti stanovené v RVP PV mají dětem přinášet takové poznatky, které budou vzhledem k jejich předškolnímu věku smysluplné a srozumitelné, umožní jim chápat svět kolem sebe, poznatky prakticky užitečné a využitelné v běžném životě, v dalším učení a poznání. Tyto poznatky (okruhy) jsou povinné pouze pro pedagogy, nikoli pro děti. Děti by měly mít příležitost se s těmito okruhy v průběhu předškolního vzdělávání setkat, ale nemusí si je v plném rozsahu osvojit (Smolíková, 2005).

- **Dítě a jeho psychika**

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebnahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení“ (RVP PV, 2004, s. 18).

Tato oblast se dělí do tří podoblastí. První podoblast tvoří **Jazyk a řeč**, kde je vzdělávacím cílem např. rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností (vnímání, naslouchání, porozumění, výslovnost, vyjadřování). Mezi cíle patří taky osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní aj. Pedagog uskutečňuje vzdělávací nabídku prostřednictvím artikulačních, řečových a rytmických her, her se slovy, rozhovorů, individuálních a skupinových konverzací (vyprávění příběhů, zážitků), grafického napodobování symbolů, tvarů, čísel, písma, poslechu čtených či vyprávěných pohádek či příběhů aj. Očekávaným výstupem je např.: správné vyslovování, schopnost domluvit se slovy i gesty, naučit se z paměti krátké texty aj.

Druhá podoblast nese název **Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie**. Vzdělávacím cílem je např.: rozvoj tvořivosti, rozvoj paměti a pozornosti. Cíle jsou v této oblasti uskutečňovány prostřednictvím spontánní hry, volné hry a experimenty s materiálem a předměty. Na konci předškolního období by mělo dítě vědomě využívat všech smyslů, soustředit se a udržet pozornost, poznat a pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno aj.

Poslední, třetí podoblast se nazývá – **Sebepojetí, city, vůle**. Pedagog podporuje u dítěte především poznávání sebe sama, vede dítě k relativní citové samostatnosti, pomáhá mu rozvíjet a kultivovat mravní a estetické vnímání, cítění a prožívání aj. K naplnění cílů využívá spontánní hry, estetické a tvůrčí aktivity, hry na téma rodiny, výlety do okolí aj. Očekávanými výstupy třetí podoblasti je např. schopnost dítěte zorganizovat hru, uvědomovat si příjemné i nepříjemné citové prožitky (lásku, soucítění, radost, smutek, odmítání), dítě zároveň dokáže rozlišit citové projevy v rodinném a cizím prostředí, zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby). I ve výše uvedených podoblastech existují určitá rizika, se kterými se pedagog musí seznámit a nejlépe se jim vyvarovat (RVP PV, 2004).

Mezi poznatky, které vyplývají z činností uvedených v oblasti Dítě a jeho psychika, Manuál k přípravě školního vzdělávacího programu mateřské školy řadí např.: dorozumívání mezi lidmi (zvuky, gesta, slova, věty, řeč, písmena, čísla, symboly), sdělování (knížky, divadlo, film), předměty a jejich vlastnosti, základní časové pojmy (dnes, včera, zítra, ráno, večer, rok, jaro, léto, podzim, zima), každý je jiný, lidé a jejich vlastnosti, já (Smolíková, 2005).

- **Dítě a ten druhý**

Záměrem pedagoga v této oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů (RVP PV, 2004).

- **Dítě a společnost**

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně – kulturní je uvést dítě do společnosti ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí“ (RVP PV, 2004, s. 26).

- **Dítě a svět**

Pedagog v oblasti environmentální usiluje u dítěte o založení základního povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – týká se jak nejbližšího okolí, tak celosvětových globálních problémů. Pedagog dále vytváří nejjednodušší základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí (RVP PV, 2004).

2.4.3 Školní vzdělávací program předškolního vzdělávání

Školní vzdělávací program (ŠVP) si vypracovává každá mateřská škola sama, ale zároveň ŠVP musí být v souladu s RVP PV a s jinými výše uvedenými právními předpisy. Jedná se o veřejný dokument, přístupný České školní inspekci a zároveň i veřejnosti. Odpovědnost

za jeho vytvoření nese ředitel školy, ale samotná tvorba je společným dílem celého kolektivu školy. ŠVP poskytuje důležité informace o MŠ¹⁵, podle kterých si rodiče mohou vybrat právě tu mateřskou školu, která bude jejich dítěti nejvíce vyhovovat. Aby ŠVP splnil dané požadavky, je nutné, aby zahrnoval následující informační okruhy: identifikační údaje o mateřské škole, charakteristiku školy a jejího vzdělávacího programu, podmínky a organizaci vzdělávání, vzdělávací obsah a evaluační činnost.

Jak uvádí Smolíková (2005), tak ŠVP může být strukturován libovolně (forma není rozhodující), ale výše uvedené okruhy musí pokrýt. Vyhovující ŠVP podávává ucelený a jasný obraz o tom, co se v mateřské škole děje, v jakých podmínkách děti pobývají, jakých činností se účastní, čemu se učí, k čemu jsou vedeny atd. ŠVP by měl stanovit základní školní pravidla, kterými by se měli všichni pedagogové řídit a zároveň podle nich připravovat a realizovat třídní vzdělávací programy (TVP).

2.4.4 Třídní vzdělávací program (TVP)

TVP vychází z ŠVP a je **navrhován pedagogem pro určitou třídu dětí**. Jednotlivé školy by měly zvážit stanovení hranic mezi ŠVP a TVP na základě vzájemné dohody všech pedagogických pracovníků. To, že si pedagog tvoří a realizuje samostatně vlastní třídní program je přirozeným důsledkem uvolnění a individualizace vzdělávání. Tento způsob práce je pro pedagoga důležitý proto, aby mohl respektovat dynamiku i stupeň rozvoje a učení dětí ve třídě. TVP vychází z charakteristiky třídy, týká se konkrétních činností, které pedagog dětem nabídne v rámci integrovaného bloku. Pedagog si vytváří tzv. „**třídní blok**“, který zpravidla obsahuje nabídku konkrétních témat a činností propojenou s konkrétními cíli a záměry, prostředky dosažení těchto cílů (hry, básničky, jiné činnosti) a přehled jak bude hodnotit uplatňovaný postup a dosažené výsledky. Třídní blok si pedagog zpracovává tak, jak mu to nejlépe vyhovuje, např. si může ztvárnit graficky myšlenkové mapy, tabulky nebo si blok zaznamená v bodech či v souvislém textu. Je nutné poznamenat, že TVP **není**

¹⁵ Informace týkající se práv a povinností všech zúčastněných stran, o vzdělávacím prostředí školy, o tom jaké aktivity dětem nabízí atd.

součástí povinné dokumentace pedagoga, jedná se o pracovní materiál, který je v mateřských školách běžně uplatňován (Smolíková, 2005).

RVP PV je novým v současné době již cca čtyři¹⁶ roky používaným základním dokumentem, který usměrňuje institucionální předškolní výchovu a vzdělávání. Jako první dokument, který má zcela jinou funkci a podobu než předcházející programové materiály, může navazovat nejen na povinné vzdělávání, ale zároveň otevírá dítěti cestu k celoživotnímu rozvoji a učení. RVP PV se dnes setkává s pozitivním, ale i negativním hodnocením, vyplývajícím ze zkušeností dosavadní pedagogické práce.¹⁷ Pedagogové, kteří hodnotí RVP PV příznivě, oceňují především jeho pojetí, obsah, formu i metody práce, které maximálně zohledňují vývojové i individuální potřeby předškolních dětí. Pozitivně hodnotí i dostatečný prostor pro samostatnou a tvůrčí činnost, kterou jim RVP PV nabízí. Těm pedagogům, kterým RVP PV nevyhovuje, vadí především míra osobní odpovědnosti, vyšší profesní nároky, volnější způsob práce. Pedagogové se nevědí rady s individualizovaným přístupem k dětem, integrovaným vzděláváním, prostorem pro vlastní tvořivost (Smolíková, 2009). Podle Smolíkové (2009), pramení problémy, se kterými se pedagogové potýkají, zpravidla z nesplněných podmínek, které kurikulární reforma a tedy i RVP PV předpokládaly.

¹⁶ Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) byl vydán Opatřením ministryně školství, mládeže a tělovýchovy s účinností od 1. 3. 2005. Od 1. září 2007 pracují všechny mateřské školy povinně podle pravidel, které jim stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), (Smolíková, 2005).

¹⁷ V průběhu roku 2009 se ve VÚP uskutečnilo šetření mapující situaci v mateřských školách. Formou dotazníků a ankety byly zjišťovány názory pedagogů na RVP PV a na poskytovanou nabídku metodické podpory a pomoci (Smolíková, 2009).

3 HRA DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V této kapitole se seznámíme s **pojmem hry** a s důležitostí hry pro děti předškolního věku. Stručně se dotkneme některých **teorií hry**, které hledají příčinu a účel hry. Následně se budeme zabývat **podstatnými rysy, znaky hry** a krátce se zamyslíme nad **významem hry** pro dítě předškolního věku. Poukážeme na rozvoj herní činnosti, který poskytuje určité vývojové stupně hry. V kapitole se dále podíváme na rozmanitost a mnohotvárnost her a pokusíme se klasifikovat **základní druhy her**. Podstatná část kapitoly je věnována **vztahu mateřské školy a hry** a zároveň prostředkům, které na hru dětí předškolního věku v mateřské škole působí.

Hra jako činnost značí základní a nejpřirozenější aktivitu dětí předškolního věku. Proto se celé předškolní období často označuje jako „**období hry**“ nebo „**zlatým věkem hry**“. Děti stráví při hře v mateřské škole většinu dne. Všechny činnosti, které v tomto období v mateřské škole probíhají, mají mít herní charakter. Pokud hry takové nejsou, stávají se pro děti nepřitažlivé a tím i nepřínosné. Hra je tedy každá činnost, která je zábavná, radostná, dobrovolná, spontánní a svobodná. Hra vzniká z vnitřní potřeby dítěte a významně působí na jeho život, jak v oblasti motorické, tak v oblasti kognitivní a sociální.

„Hra souvisí s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních struktur, s motivačně-volními vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů“ (Mertin, Gillernová, 2003, s. 19).

Hra má pro dítě smysl zejména v nábviku jemné motoriky a koordinace, které jsou nesmírně důležité pro rozvoj grafomotoriky. Zároveň se děti učí i sociálním dovednostem a posilují si také některé osobnostní a kognitivní charakteristiky (vytrvalost, pozornost, zodpovědnost aj.), (Mertin, Gillernová, 2003; Kořátková, 2005).

3.1 Pojem dětské hry

Definovat dětskou hru není vůbec jednoduché, a to proto, že pojem hry není jednoznačně vymezen. Her existují celé řady, ale všechny mají vždy určitý **společný znak**, podle kterého poznáme, že jde o něco co je nám důvěrně blízké. Hra je nám všem dobře známá již z našeho dětství. Jako děti jsme si často hrály nejen s hračkami, ale i s nejrůznějšími předměty, které se kolem nás vyskytovaly. Hra je pro člověka přirozená. A právě v období předškolního věku se stává hra potřebou, hlavní činností a hraje nezastupitelnou roli. Je to ob-

dobí, kdy u dítěte probíhá v tvořící se psychice mnoho dějů, které vytvářejí základ pro celý jeho život. Hra vytváří určitý stimul, který napomáhá rozvoji mozku a tím i celé psychiky jedince (Jirásek, Vančurová, Havlínová, 1983).

Děti se prostřednictvím velkého spektra her baví, mají z nich radost, ale zároveň se učí poznávat něco nového, osvojují si různé dovednosti, schopnosti. Základním znakem dětské hry je její cíl, kterým je hra samotná. Dítěti ve hře nejde o výsledek, ale o hru, která ho baví a má z ní radost – např. dítě staví věž z kostek proto, že ho baví dávat jednotlivé kostky na sebe a s napětím čekat, až komín spadne. To že děti velmi rády své komíny boří je jen potvrzením, že při hře doopravdy nejde o výsledek, ale o prováděnou činnost. Existuje zde taky tzv. „vedlejší produkt“ hry. Což znamená, že se dítě při hře něčemu naučí, rozvine své schopnosti či dovednosti. Nejedná se o učení vědomé, ale tím, že dítě hra těší, baví ho a neustále má potřebu zkoušet nové věci, teprve tím se prostřednictvím hry něco naučí a získá nové zkušenosti (Kot'átková, 2005; Mišurcová, Severová, 1997).

Hra je důležitou formou nevědomé dětské přípravy pro budoucí životní situace (Uždil, 2002). Při hře se dítě nejen formuje, ale i projevuje. Hra se stává nejlepší příležitostí, jak dítě hlouběji poznat a na tomto základě lépe vychovávat (Mišurcová, 1980).

3.2 Teorie hry

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že dětská hra se vyznačuje svou bohatostí a různorodostí, proto zřejmě nelze uplatnit jednotnou definici hry. Na otázku co je podstatou hry a proč si děti hrají, se snažili v minulosti odpovědět autoři různých teorií her. Stejně tak, jak u definice hry, zřejmě neexistuje ani jednotná teorie hry. Různé teorie můžeme najít v psychologii, pedagogice, antropologii, sociologii, ale taky filozofii, etologii a jiných vědách (Dostál, Opravilová, 1985; Borecký, 1982).

Na hru a její význam upozorňovali již antičtí filozofové např. Aristoteles a Platón. Později se hrou zabývali myslitelé, jako byl Komenský, Pestalozzi, či Rousseau. Jak uvádí Millarová (1978), tak se jednalo o určité koncepty hry, které se zabývaly velkým významem hry pro dítě, ale v podstatě nic blíže nespecifikovaly.

Rádi bychom připomněli alespoň pozoruhodný názor na hru, který zaujímal ve svém díle **J. A. Komenský**. J. A. Komenský začlenil hru do své pedagogické soustavy a objasnil její

mnohostranné využití při výchově. U předškolních dětí spatřoval ve hře projevy jejich čí-
norodosti, které jim přinášejí radost a potěšení. Hra má sloužit dětem k pobavení, obohace-
ní znalostí a rozvoji smyslů a myšlení. Hravý způsob učení je pro děti předškolního věku
nejlepší. J. A. Komenský zastával názor, že dětská hra vyžaduje pro svůj rozvoj styk
s přírodninami, s předměty denní potřeby i s hračkami. Dětská hra zároveň prospívá jak
tělesnému, tak duševnímu zdraví (Mišurcová, 1980).

Teorie hry se začaly objevovat v druhé polovině devatenáctého století. Přírodovědci a fi-
lozofové se v těchto teoriích snažili srovnávat některé znaky hry u dětských a živočišných
mláďat. Většina těchto teorií hledá příčinu či účel hry a teprve z nich je hra vysvětlována.
Původ hry uváděné teorie hledají v minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Z nepřehledného
množství teorií her uvádíme jen několik z nich.

Nejstarší teorií je **teorie nadbytečné (přebytečné) energie**. Zakladatelem této teorie je
Friedrich Schiller a dále jeho myšlenku hlouběji rozpracoval Herbert Spencer. Teorie říká,
že v těle se hromadí nadbytečná energie, hromadění je omezeno a tak musí následovat její
vybití. Děje se tak hrou, spontánním chováním (Borecký, 1982).

Autorem další teorie je G. S. Hall a jedná se o **teorii rekapitulace**. Hall uvažuje o hře jako
o rekapitulaci předešlého vývoje lidstva. Duplinský (2001) poznamenává, že děti si hrají
tak, že opakují určité činnosti, které jsou charakteristické pro určitá období vývoje člověka.
Millarová (1978) však upozorňuje, že v současné době existují činnosti, které se dříve ne-
mohly uskutečnit např. hra s mobily aj. Tato teorie obrátila pohled na hru, hra se začala
chápat jakožto součást zrání a učení dítěte (Kořátková, 2005).

Grossova teorie hry (teorie nacvičování dovedností), která se odvíjí od analýzy hry mlá-
ďat a dětí. Teorie vidí podstatu hry v přípravě na současný i budoucí život každého jedince.
Chápe hru jako obecný impuls k procvičování instinktů. Čím je budoucí život složitější a
inteligentnější, tím delší čas potřebuje mláďe k tomu, aby mohlo hrou a nápodobou získat
potřebné praktické dovednosti. Tato teorie však nedokáže vysvětlit, proč si hrají i dospělí,
kteří se již pro dospělost cvičit nemusí (Duplinský, 2001; Kořátková, 2005).

Další teorií se zabýval **Sigmund Freud**, který spatřuje význam hry v tom, že jedinec se při
hře řídí svým přáním a zároveň toto přání uspokojuje. Freud vysledoval u svých dětských
pacientů, že odraz skutečnosti, ve které dítě žije, se objevuje v jeho herních motivech. Ná-

sledně vyslovil názor, že hra je projekce různých rušivých podnětů. Dítě se s těmito rušivými podněty vyrovnává prostřednictvím hraček tak, že nastolí různé katastrofické scénáře. Fakt, že si dítě ve hře uspokojuje své přání a reprodukuje konflikty a nepříjemné události, má pro dítě očistný účinek (Kořátková, 2005; Duplinský, 2001).

„Dítě sice odlišuje realitu od hry, ovšem pomocí objektů a situací převzatých z reálného světa si vytváří svůj vlastní svět, v němž může zcela libovolně znovu prožívat příjemné zážitky nebo spojovat a měnit události způsobem, který mu přináší největší potěšení“ (Millarová, 1978, s. 27).

Teorie hry Jeana Piageta, který vnímal hru jako zákonitý proces vývoje jedince, přichází s poznatkem, že hra je aspektem kognitivního vývoje jedince. Uvádí, že faktory, které ovlivňují intelektuální vývoj, určují i vývoj hry (Millarová, 1978).

Významná se v současné době zdá být **teorie humanisticky orientovaných psychologických škol**, na kterou upozorňuje Duplinský (2001). Tato teorie se skládá ze dvou pohledů na hru. Jednak individuálního rozměru hry – kdy si dítě prostřednictvím hry uspokojuje své osobní potřeby, zájmy a rozvíjí si tak vlastní osobnost. Dále se jedná o skupinový rozměr hry – kdy hra dítěti pomáhá s komunikací a s navázáním sociálních kontaktů mezi dětmi ve skupině.

Každá z uvedených teorií má svůj zvláštní smysl a za určitých okolností může být platná, ale žádná se hrou nezabývá v její celistvosti. Z nastíněných teorií můžeme odvodit podstatné rysy, které určují strukturu hry (Borecký, 1982).

3.3 Podstatné rysy hry

Následující text se zabývá **podstatnými rysy hry**, jejichž prostřednictvím lze hře lépe porozumět a zároveň tak vymezit oblasti, které hru připomínají, ačkoliv hrou plně nejsou. Do těchto rysů můžeme zahrnout:

Smysluplnost hry – každá hra něco znamená, v každé hře je moment, který jí dává smysl. Jak uvádí Borecký (1982, s. 13):

„O hře lze mluvit až tam, kde se její smysl úmyslně utváří. Jde především o vnitřní smysl, vtip hry, který má pro hrajícího, nikoliv o její vnější význam, který sdílí pozorovatel nebo i hráč, než se ke hře rozhodl“.

Tento smysl se vyvíjí v průběhu hry a na vrchol se dostává až na jejím konci. Se smyslem bývá úzce spojena tzv. samoučelnost hry. Podle Boreckého (1982) to znamená, že hra má svůj cíl a smysl sama v sobě. Dítě, tak při hře pocítuje radost, napětí, různé zážitky, hru prožívá naplno. K těmto prožitkům patří i pocit svobody. Prostřednictvím svobody se dítě plně seberealizuje.

Zdvojování hry – hra je imaginární, ale přitom zároveň zůstává skutečná. Je především nápodobou, obrazem a rozvíjí se díky pestré dětské fantazii.

„Hrová nápodoba není však čistou fantazií. Má vždy svůj předmět, ať již jde o hračku nebo roli, v níž se předmětem hry stává hrající. Hrové zdvojování je skutečné a zároveň fiktivní. Podobá se zrcadlení“ (Borecký, 1982, s. 14).

Příkladem zde může být to, že dítě panence přiděluje různé podoby, role, ale přitom panenka zůstane panenkou. Např. panenka je v roli maminky, babičky, paní učitelky atd.

Podstatným rysem hry je její **nástroj**, čili samotná hračka. Hračka jako taková má vnější význam, protože byla vyrobená pro radost dětí. Hračkou opravdovou se stává až v ruce hrajícího se dítěte. Hračkou se tak může stát každý předmět, se kterým si dítě hraje. Hračka tak získává dvojí smysl – je předmětem, ale zároveň tajuplnou realitou dítěte. Např. panenka ve hře žije, ale ve skutečnosti tomu dítě nevěří (Borecký, 1982).

Čas hry – umožňuje dětem ve hře prožívat nekonečnost. I když je hra ohraničená začátkem a koncem, tak dítě si to většinou neuvědomuje. Svůj prožitek vnímá v přítomném čase, který jakoby trvá nepřerušovaně.

Podobné je i vnímání **prostoru hry** – i když je prostor pro hru ohraničený, tak dítě to opět nevnímá.

Posledním rysem, který Borecký (1982) uvádí, jsou **pravidla hry**, které ovšem nejsou vždy nutnou podmínkou. Pravidla ve hře dítě nemají omezovat, ale naopak ji mají umožňovat.

Vedle Boreckého (1982) se podstatnými rysy hry zabývá i Kořátková (2005), která uvádí, že hra není jakákoliv aktivita a jakákoliv reakce na vnější podněty, ale má své určité speci-

fické atributy, které jsou v ní většinou současně naplňovány. Mezi takové atributy patří určité **znaky hry**, podle kterých můžeme zjistit, zdali si dítě skutečně hraje. Následně nám znaky hry pomůžou posoudit proces hry a odhalit, zda byla hra pro děti skutečně hrou (Kořátková, 2005).

Podle Kořátkové (2005) by měla hra (především volná hra) vykazovat níže popsané znaky.

Spontánnost, která je viditelná v přirozeném, aktivním chování, bezprostředním jednání. Dítě se ve hře uplatňuje osobně, stanovuje si své cíle a záměry, vysvětluje, co ho ke hře motivuje.

Dalším znakem je **zaujetí hrou**. Dítě se na činnost hluboce soustředí, nevnímá okolí nebo nechce přijmout podněty, které s jeho hrou nesouvisejí.

Z výrazu tváře lze rozpoznat znak, kterým je **radost a uspokojení**. Dítě se může usmívat, smát se nahlas, gesty a pohyby vyjadřovat radost, nadšení, spokojenost. Prožitek je často provázen samomluvou.

Tvořivost, která se vyznačuje novým a originálním upravováním a konstruováním skutečností z okolního světa a jejich kombinováním. Má velmi různorodou povahu.

Mezi důležité znaky hry dětí ve věku tří až šesti let patří **fantazie**, která pomáhá překonat omezení dětských možností a zároveň dovoluje zapojení a obohacení jejich představ a zkušeností.

Velmi dominantním znakem hry je **opakování**. Hru, kterou si dítě vyzkoušelo a prozkoumalo, si rádo zopakuje. Je spokojené, když se může vracet do situace, která je mu již dobře známá.

Velkým přelomem ve hře dítěte je tzv. **přijetí role**. V této dimenzi se hra odvíjí od sebe k druhým. Dítě prozkoumává jednání druhých a podle toho si vybírá a přetváří určité situace, ve kterých si zvolí svoji roli a následně v ní naplňuje odpozorované (Kořátková, 2005).

3.4 Význam hry u dítěte předškolního věku

„Hra je pro dítě vážnou činností, i když plnou radosti. Vážnou proto, že naplňuje významný cíl: přispívá k přerodu dítěte v dospělého člověka“ (Havlíková, Vencálková, 2000, s. 59).

Hra plní v životě dítěte předškolního věku celou řadu funkcí a je jeho nezpochybnitelnou součástí. Hra u batolat a mladších předškoláků bývá učitelkami a rodiči většinou respektována a oceňována. U starších předškoláků dochází často k zpochybňování významu hry. Hra je vnímána jako ztráta času, není respektována a přijímána jako důležitá a nenahraditelná součást přirozeného a kvalitního vývoje dítěte. Dospělý se snaží iniciativu dětí a herní aktivitu z jejich pohledu nahradit něčím smysluplnějším, důležitějším. Je potřebné si uvědomit, že dítě hru potřebuje (Mádrová, 1998). V současné době se naštěstí hře přiznává odpovídající důležitost prostřednictvím Rámcově vzdělávacího programu předškolního vzdělávání, a to jak hře volné, dětmi spontánně vytvářené, tak hře dospělými nabízené, řízené a obsahující vzdělávací cíle (Kořátková, 2008). Jak uvádí Opravilová (1998), možnost, jak využít hru pro výchovu a vzdělávání je složitější, než se zdá. Již Komenský naznačoval vazbu mezi učením a hrou, ale jednalo se spíše o básnický příměr než přímé vysvětlení podstaty. Často podceňujeme a přehlízíme, že všechno co dítě ve hře dělá, činí spontánně, dobrovolně, v individuálním tempu, s poznávacího hlediska někdy pomalu a s oklikami. Na druhou stranu přeceňujeme usměrňování a řízení herních činností. Avšak výchovné působení předpokládá soustavnost, zaměřenost a cílevědomost, které do něho vkládá dospělý (Opravilová, 1998).

Dospělý prostřednictvím věkových znalostí a individuálních zvláštností odhaduje, co by mělo dítě umět, znát a jaké individuální zkušenosti by si mělo osvojit. Podle toho pak dítě zásobuje podněty a nabízí mu činnosti, které tyto zkušenosti mohou vyvolávat. Touto zacílenou nabídkou vytváří potřebné předpoklady k tomu, aby si dítě mohlo hrát. Vlastní hraní je zvnitřněné zpracování této nabídky.

Podle psychologů je hra **chování**, které nesměruje k určitému cíli. Chování, při kterém se střídají fáze napětí a uvolnění, proto je hrací úkon několikrát opakován. Chování, které stimuluje skutečnost. Hra posiluje bezprostřední styk dítěte se skutečností, což má význam praktický, formativní i etický. Prakticko-formativní význam znamená, že dítě získává po-

třebné smyslové zkušenosti a pohybové dovednosti. Hra má zároveň **etický význam**, který vede k tomu, že dítě získává ke skutečnosti samé a k činnosti aktivní vztah, který se stává východiskem pro vytvoření základního postoje ke světu (Kern, 1999; Dostál, Opravilová, 1985).

Význam dětské hry nachází psychologové v tom, že napomáhá nejrůznějšími způsoby k vývoji dítěte – rozšiřuje zkušenosti dítěte, podporuje dětskou kreativitu a fantazii, kontakt s dalšími dětmi a taky nabízí dítěti možnost vyzkoušet si různé situace bez tlaku prožívaného v reálné situaci (Kern, 1999).

Ze hry dítěte můžeme taky vyčíst, jak se bude chovat v pozdějších vývojových činnostech. Podoba hry má svoje zákonitosti (obvyklou posloupnost, časovost) a během vývoje se mění. Dítě předškolního věku projde několika vývojovými stádiemi hry. To, jak si dítě hraje, se mění s věkem. Hra se postupně stává náročnější na motorickou obratnost, vnímání, jejich vzájemnou koordinaci, na myšlení, je nápadnější, složitější. Postupem času se hra zaměřuje na sociální vztahy a kooperaci. Dítě se ve hře spontánně seznamuje s tím, co je pro něho v daném vývojovém období aktuální, užitečné a co ho uspokojuje. Hra je tedy motivovaná potřebami vývoje. **Motivace** je bezpochyby jedním z důležitých významů hry (Bednářová, Šmardová, 2008; Havlínová, Vencálková, 2000).

Jak uvádí Mišurcová, Severová (1997), tak se předpokládá, že většina her zdravých dětí, které pocházejí z klidného rodinného prostředí, je motivována především vývojovými potřebami. Tyto potřeby mají rozhodující vliv na různé činnosti, jejichž prostřednictvím dochází k rozvoji dítěte. Kromě vývojových potřeb, se jedná o potřeby sociální a estetické. Na druhou stranu nesmíme zapomenout, že na hru mají zároveň vliv i povahové charakteristiky dítěte a jiné faktory (Bednářová, Šmardová, 2008; Havlínová, Vencálková, 2000).

Další motivací pro hru mohou být neuspokojené potřeby dětí. Do neuspokojených potřeb dětí se promítají např. hádky mezi rodiči, rozvod, situace, které narušily dosavadní vývoj dítěte. Hra zde potom plní funkci náhradního uspokojení potřeb, odreagování silných emocí, děti si hrou řeší vzniklé konflikty. Takováto hra se vyznačuje stereotypností. Mišurcová, Severová (1997) uvádí, že takto motivované hry, nemůžou přispívat k rozvoji osobnosti dítěte.

Životní význam her tedy těsně souvisí s motivací dětí – s tím jaké potřeby hry vyvolávají a pravděpodobně i uspokojují.

Nemožnost dítěte hrát si, vede k silné frustraci až deprivaci. Pokud hra není podporována, dochází tak k přerušení spontánního učení a to může vést k zaostávání celkového vývoje dítěte. Z nenaplněné potřeby hrát si, vznikají problémy v pozdějším životě. Jak uvádí Havlíková, Vencálková (2000), jedinec, který si nemohl podle svých potřeb hrát, není schopen v dospělosti samostatně pracovat. Nedostatek herní činnosti, může mít pro dítě závažné negativní důsledky. Pokud zjistíme nezájem dítěte o hru nebo zpozorujeme menší herní aktivitu, je potřeba zaměřit se na příčiny takového chování a zároveň se snažit tyto příčiny odstranit. Dítě, které si totiž nehraje, se nemůže vyvíjet jako aktivní bytost po stránce tělesné ani duševní (Dostál, Opravilová, 1985).

„Jestliže si dítě v předškolním věku nehraje samo bez naší iniciativy, mějme o něj obavy, protože je buď nemocné, nebo je přinucené žít v jiném než ve svém dětském světě a to takovém, který mu nedovoluje hrát si“ (Koťátková, 2005).

Pokud si dítě nechce hrát, příčinu můžeme hledat v nedostatku podnětů pro hru nebo v podnětech jednostranně dominantních (např. televize). Podněty jednostranné paralyzují dětskou spontaneitu, tvořivost a touhu hledat, objevovat (Dostál, Opravilová, 1985; Koťátková, 2005).

3.4.1 Rozvoj herní činnosti

Mezi ukazatele stupně vývoje hry patří samostatnost, plánovitost, soustředěnost, zastoupení jednotlivých druhů her, obsahová náplň hry, její bohatost a tvořivost. Ranější nebo pozdější nástup určitého druhu nebo fáze herní činnosti může být orientačním ukazatelem vyspělosti dítěte. Úroveň hry lze stanovit podle **předmětné činnosti** – způsobu manipulace s hračkou, vizuomotorické koordinace nebo podle sociálních vazeb, které je dítě schopné navázat. Podle sociálního obsahu hry lze poměrně přesně určit postup, podle něhož se ve hře vyvíjí vztah dítěte k ostatním. Nejdříve si dítě hraje samo (do jednoho roku), poté si hraje vedle

ostatních dětí,¹⁸ následuje hra ve dvojici, společná hra menších skupin předškoláků (hra společná) a detailně organizovaná hra starších školáků (hra kooperativní), (Dostál, Opravilová, 1985; Langmeier, Krejčířová, 2006).

Jak uvádí Gebhartová, Opravilová (1998), tak předmětná činnost, která se projevuje jako manipulace a experimentace převládá u batolete. Herní činnost postupně přechází v napodobování a herní předstírání, které se projevuje jako hra situační a námětová. Stádium experimentace přetrvává u dítěte po celé předškolní období, kdežto stádium jednoduché manipulace by mělo mít dítě po příchodu do mateřské školy již za sebou a zvládnuté. Vždy tomu tak není, proto by v mateřské škole neměly chybět jednoduché manipulační hračky. Hra s vhodnou hračkou pomáhá dítěti rozvíjet fantazii a tvořivé myšlení. Podporuje tělesný rozvoj a připravuje na společný život ve společnosti (Mišurcová, 1980).

3.5 Klasifikace her

Díky tomu, že jsou hry velmi rozmanité a mnohotvárné, existuje celá řada různých druhů her. Určit základní druhy her není nic jednoduchého. Literatura uvádí, že se jedná o dosud nevyřešený problém. Hry dětí se v současné době třídí podle různých hledisek, neexistuje však třídění her, které by platilo obecně. Pro děti se může stát hrou i běžná denní činnost, jako je oblékání. Takováto hra není činností, která by měla přesně vymezený obsah, ale je činností, jejíž obsah je proměnlivý (Mišurcová, Severová, 1997).

Mišurcová, Severová (1997) dále poznamenávají, že by se hry měly třídit podle následujících kritérií:

Kritérium subjektu hry – tzn., kdo si hraje. Rozlišují se hry zvířat a lidí, hry individuální a skupinové (např. hry úlohové nebo hry s pravidly). Do her s pravidly můžeme zařadit klasické lidové hry, např. zlatá brána nebo pohybové, sportovní, soutěžní i stolní hry (člověče nezlob se).

¹⁸ Jedná se o tzv. souběžnou neboli paralelní hru – obě děti po sobě pokukují, ale každé si zatím hraje samo podobným způsobem (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Kritérium objektu hry – hry se rozlišují podle objektů, se kterými si dítě hraje. Patří zde hry s hračkami, rostlinami, se zvířaty, s vlastním tělem, s kamarádem, s kulturními výtvořy a jinými předměty (knížky, obrázky aj.). Do her s kulturními výtvořy patří i hry estetické. Estetické hry podrobněji popisujeme ve zvláštní kapitole.

Kritérium způsobu zacházení s objektem hry – toto kritérium se zabývá tím, co dítě při hře s objektem hry dělá, jak s hračkou manipuluje. Může se jednat o praktickou hru (dítě staví z kostek), poznávací hru (dítě si něco prohlíží a vyptává se, co to je). Symbolická hra – v této hře dítě jen tak pojmenovává věci kolem sebe.

Kritérium motivace a životního významu hry – podle tohoto kritéria se rozlišují hry motivované vývojovými potřebami (běhání, kreslení). Patří zde i hry, které uspokojují především sociální potřeby (mazlení, žertování), hry uspokojující jiné potřeby dětí (symbolické hry s panenkami, kreslení) a hry rekreační (běhání, koupání, hry s míčem).

Podle Dostála, Opravilové (1985) bývá klasifikace herních oblastí často podřizována vnějším znakům hry. Hry jsou poté rozdělovány např. podle schopností na **smyslové, rozumové a speciální** nebo podle předmětů, které dítě ve hře využívá na **hry funkční, konstruktivní a fiktivní**. Hry se dále rozděluje podle místa hry na **interiérové a exteriérové**, z hlediska množství hráčů na **hry skupinové, párové a individuální**. Hry se dělí i podle věku a pohlaví, kdy existují typicky **hry chlapecké nebo dívčí**, stejně tak jako existují **hry batolat, starších předškoláků i charakteristické hry dospívajících**.

Autoři při dělení her preferují některá z výše zmíněných hledisek a někteří tyto hlediska kombinují.

Mišurcová, Severová (1997) se zabývají především **estetickými hrami**. Podle autorek se jedná o hry, ve kterých se děti zabývají uměleckými výtvořy nebo se samy pokoušejí něco vytvořit z různých uměleckých materiálů. Podle toho s jakým objektem si děti hrají, se estetické hry řadí mezi hry symbolické či zobrazovací – např. kreslení, zpívání. Autorky považují estetické hry za hry, motivované vývojovými potřebami.

Estetické hry rozdělují do třech následujících skupin:

Hry recepční – patří zde poslouchání písní, říkadel, pohádek, sledování televizních pořadů, prohlížení obrázků v knížkách. Hry se zaměřují na chápání, vnímání a hodnocení uměleckých výtvorů určených dětem.

Hry reprodukční – v těchto hrách se děti snaží samy napodobovat různá umělecká díla. Hrají si s verši, předkreslenými obrázky, zpívají.

Hry tvořivé – tvořivost vytváří prostor pro experimentování se slovy, improvizaci s loutkami. Děti zobrazují své představy kreslením, malováním a modelováním. Kuric (2001) řadí kresbu mezi hry konstruktivní. I podle Uždila (2002) představuje kreslení hru. „Zprvu je to snad jen hra se vznikající stopou, později by se dalo přirovnat ke hře divadelní, k níž si ovšem vytváří dítě dramatik i své herce a rekvizity, scénáře a dialogy, zkrátka vše“ (Uždil, 2002, s. 103).

Z našeho úhlu pohledu budeme různé grafomotorické činnosti a tedy i kresbu chápat jako hru a ne jako samostatnou činnost.

Kern (1999) dělí hry do následujících kategorií:¹⁹

Funkční hra – je zaměřená na rozvoj fyzické, smyslové a psychomotorické stránky dítěte. Napomáhá získat koordinaci různých částí těla a pohybů. Prostřednictvím těchto her se dítě učí ovládat své tělo a získává první poznatky. Rendlová (1995) uvádí, že funkční hra je charakteristická tím, že ji dítě vykonává opakovaně. Z funkčních her jsou u dětí nejoblíbenější ty, které rozvíjejí jejich pohybové aktivity (lezení, skákání, překonávání překážek aj.). Funkční hry jsou spjaté i s manuální zručností a jemnou motorikou (lepení obrázků, vystřihování aj.), které napomáhají rozvoji koordinaci pohybů.

Konstruktivní hra – vychází z funkční hry, jako náhodné vytvoření nějakého díla, které může být dítětem pojmenováno (např. sestavené dřevěné kostky představují kosmickou loď).

¹⁹Podobně dělí formy her i Rendlová (1995), která klasifikuje hry funkční, námětové, hry s pravidly a konstruktivní hry.

Pohybová hra – jedná se o hry, při kterých dítě získává schopnost ovládat své pohyby a rozvíjet svoji pohybovou zdatnost. Podle Koťátkové (2005) tvoří pohybové hry specifickou skupinu. Dobře a vhodně zvolená pohybová hra, by měla dítěti zprostředkovat vlastní prožitky, sdílení a pocit sounáležitosti s ostatními ve skupině, možnost prosadit se ve vůdčí roli. V pohybových hrách se projevuje podíl spontánní aktivity (např. běh) a také podíl řízené aktivity (seznámení se s pravidly hry a jejich přijetí). Jedná se tedy o hry, které mají většinou předem daná přesná pravidla, která musí být dodržována, aby byla hra bezpečná a smysluplná. S vývojem pohybové hry roste nárok na stále složitější pohybové úkony. Mezi pohybové hry můžeme řadit např. honičky, pohybové hry se zpěvem, hry s reakcí na signál, psychomotorické hry (Koťátková, 2005; Kern, 1999).

Hraní role (symbolická hra) – dítě přejímá určitou roli (prodavač, lékař, matka, otec) a stává se tím, koho role představuje. Tímto způsobem dítě zkouší různé formy sociálního chování a učí se poznávat jejich jedinečnost a nároky na jejich vykonávání (Kern, 1999).

Hra s pravidly – dítě se při těchto hrách učí přijímat jistá pravidla závazná pro hru. Pravidla hry mohou děti přijmout nebo si vytvořit svá vlastní. Hra má zároveň charakter soutěže – jistá pravidla určují konec hry a dítě nesrovnává svůj výkon jen se sebou, ale i s ostatními (Koťátková, 2005, Kern, 1999).

Skupinové hry – dítě si osvojuje určité druhy sociálního chování, jako je navazování kontaktu, vedení skupiny, spolupráce. Ve skupinových hrách, stejně jako u her s pravidly mají velký význam vnitřní pravidla ve skupině (Kern, 1999).

Mišurcová (1980) dělí hry z pedagogického hlediska a to do dvou velkých skupin. První skupina obsahuje **hry tvořivé** (spontánní, volné). Při těchto hrách si dítě volí samo námět i průběh hry. Hlavním obsahem je vztah k materiálnímu světu. Tvořivé hry dále zahrnují **předmětové hry** (dítě manipuluje s předměty a prostřednictvím těchto předmětů rozvíjí své smysly a poznává vlastnosti těchto předmětů), **hry úlohové, námětové** (dítě bere na sebe roli dospělého, napodobuje činnost dospělého, hraje si na něho), **hry dramatizační, snové** (ve svých představách dítě vytváří různé děje, postavy, prožitky, hovoří s vysněnou postavou), **konstruktivní hry** (dítě záměrně manipuluje s rozličným materiálem, pomůckami, předměty).

Druhou skupinou, kterou uvádí Mišurcová (1980) jsou **hry s pravidly**. Pro tyto hry je typický navazující vztah na hry tvořivé a vztah k ostatním hráčům. Hry s pravidly dále zahrnují **pohybové hry** (např. hry na kočku a na myš, na honěnou, míčové hry, hry se zpěvem), **intelektuální, didaktické hry** (jedná se o hry, v nichž do popředí vystupuje pedagogický záměr a rozvíjí se především rozumové schopnosti dítěte).

Podobně klasifikuje hry Opravilová (1988), která dělí hry z poznávacího hlediska na dvě základní skupiny – **hry tvořivé** a **hry s pravidly**. Dále jsou to **hry senzorické** (dítě rozlišuje vnější, smyslové kvality věcí – barvy, tvary, velikost), **intelektuální** (děti třídí, přiřazují např. obrázky, dále si hrají s hlavolamy, skládají puzzle, hádají atd.), **didaktické hry** – hry jsou přímo sestaveny, tak aby rozvíjely poznávací funkce dětí, mají přesnou metodiku, zvláštnosti a pomůcky. **Hry napodobivé**, ve kterých se odráží svět dítěte, pozorování dospělých. Dítě si hraje s různými předměty, nejen hračkami, ale používá i předměty ze světa dospělých, které ho ke hře často inspirují. To jak dítě dokáže svět dospělých přesně napodobit, nás může často velmi překvapit. Dospělí tak mají možnost dozvědět se, jak dítě svět kolem sebe vnímá a co o svém okolí ví. Z napodobivých her velmi snadno děti přecházejí k **dramatickým hrám** – dramatizují svoji vlastní zkušenost nebo pohádku, kterou slyšely a rozvíjí tak vlastní fantazii. Poslední jsou **hry s konstruktivním materiálem** – tento typ her je velmi oblíbený v předškolním věku, kdy děti konstruují všechno, co se dá obměnit, kombinovat a použít pro modelovou situaci. Patří zde hry se stavebnicemi, autodráhami, hry v kuchyňkách aj.

Z výše uvedeného dělení her je zřejmé, že zařadit jednotlivé hry do jedné z kategorií není vůbec jednoduché. Dětská hra v předškolním období je natolik rozmanitá, že není možné vytvořit jednotnou klasifikaci, do které bychom každou hru začlenili. Osobně se ztotožňujeme s dělením her Mišurcové, Severové (1997) tzv. **estetické hry** a dále s dělením Mišurcové (1980) na dvě velké skupiny – **hry tvořivé** a **hry s pravidly**. Myslíme si, že tyto dvě klasifikace nejlépe vystihují hlavní druhy her vyskytujících se u dětí předškolního věku v mateřské škole.

3.6 Dětská hra v mateřské škole

Mateřská školka je místem, kde je největší koncentrace výše zmíněných rozmanitých her dětí předškolního věku. V prostředí mateřské školy zaujímá dětská hra v každodenním pro-

gramu klíčové místo. Hry dětí probíhají prostřednictvím spontánní činnosti – **volné hry** (dítě si vybere hračku podle své volby, hraje si, s čím chce nebo s kým chce), **řízené herní aktivity a didaktických her**.

V mateřské škole by měla být dodržena rovnováha mezi hrou dětí podle vlastní volby (volnou spontánní hrou) a hrou ve které učitelka promítá určitý didaktický záměr. Volná spontánní hra by neměla být vytěsňována účelovými činnostmi podobnými pracovním výkonům, volná hra totiž není zbytečné maření času. Jak uvádí Kotátková (2005), tak rovnováha věcí je ve výchově to nejdůležitější, ale i nejtěžší, a platí to i pro rovnováhu v podílu spontánních a řízených činností.

Herní činnost je pro dítě předškolního věku nejpřirozenější aktivitou a z hlediska poznání a hodnocení jeho rozvoje má mimořádný význam. Dostál, Opravilová (1985) řadí sledování a rozbor herní aktivity mezi prostředek poznání dítěte. Základem pro sledování projevů dítěte je pozorování a sledování jeho projevů²⁰, které vyžaduje znalosti, soustředění a rozvahu. Zkušený pozorovatel ví, proč chce něco pozorovat a dovede přesně stanovit i to, co bude pozorovat. Získané údaje musí pravdivě zachytit, zpracovat a vyhodnotit.

„Je důležité, aby si dospělí děti pečlivě všímali, poznávali jejich talent a dispozice a mohli je rozvíjet, stejně jako podněcovat oblasti, které by dítě nejspíše spontánně nerozvíjelo“ (Šulová, 2003, s. 20).

Při sledování hry je vhodné zaměřit se na její charakter či obsah (hra pohybová, konstruktivní, námětová, individuální...). U námětových her je zajímavé sledovat, na co si dítě hraje. Při hře vidíme jak je dítě obratné v hrubé i jemné motorice, ve vizuomotorice, jak je vnímavé, chápavé, komunikativní, jaké má sociální dovednosti (chování, empatie, dodržování pravidel) a jaké je jeho zaujetí hrou (jak se na hru soustředí, vytrvalost, zda hru dokončí), (Bednářová, Šmardová, 2008).

²⁰ Projevy se zde myslí to, co dítě dělá a co učitelka vidí. Jedná se převážně o činnosti, ale zároveň o projevy toho, co a jak dítě prožívá (Smolíková, 2007).

3.6.1 Volná (spontánní) hra

Volná (spontánní) hra může o dítěti prozradit nejvíce. Do hry dítě promítá samo sebe, svoje potřeby i přání, své cítění, postoje, dovednosti, poznání i zkušenosti. Hra je jeho jazyk a hlavní dorozumivací prostředek. Volná hra dává dítěti možnost plné volnosti. Je to hra, kterou dospělý neřídí a zároveň do ní nezasahuje (Jasanová, 1990). Šulová (2003) uvádí, že tak, jak si dítě v předškolním věku hraje, tak se bude později učit, pracovat. Hra určitě ovlivňuje učební a pracovní návyky. Dítě, by proto mělo mít možnost hrát si spontánně, aby dobrý pozorovatel zjistil, co ho baví, co mu jde, pro co má předpoklady. Hra může prozradit nejen sílu dítěte, ale zároveň jeho slabosti a problémy. Ve hře můžeme zachytit úroveň psychického rozvoje dítěte (např. špatná orientace v prostoru, nešikovnost), dále nás hra může upozornit na problémy s pozorností, na opožděný vývoj zrakového nebo sluchového vnímání, obtíže při pohybové koordinaci nebo pravolevé orientaci. Ve hře se dá sledovat přístup dítěte ke hře, jak si při ní vede, jak ji ukončí, jaký námět hry si volí, s jakou hračkou si nejraději hraje aj. Nápadné chování dítěte ve hře může naznačit určité tendence budoucího zaměření osobnosti. Může se jednat o agresivní chování, vyhledávání nebezpečí a silných prožitků (např. preferuje výšky, rizikové houpání), (Smolíková, 2007).

3.6.2 Řízená herní aktivita

Řízená herní aktivita (řízená vzdělávací činnost) poskytuje neméně bohatý zdroj poznání dítěte.

„Za hru v tomto případě označujeme zvnějšku řízenou motivovanou činnost, kterou využijeme k naplnění pedagogických záměrů“ (Opravilová, 2010).

Jasanová (1990) uvádí, že řízená hra se využívá pro metodické vedení, má výchovný cíl a dospělý zde cílevědomě zasahuje.

Přestože jde o činnosti, které jsou plánované, jejich charakter umožňuje pedagogickému pracovníkovi sledovat a odhalovat u dítěte podobné charakteristiky jako hra spontánní. Řízené činnosti poskytují mnoho přirozených příležitostí pro sledování projevů dětí ve všech oblastech rozvoje a učení. Pokud má dítě z řízené nabídky, činnosti možnost volit, tak můžeme pozorovat, jak je dítě při hře iniciativní, jak je nápadité, vynalézavé při dosahování cílů a překonávání překážek, zda dovede improvizovat, snášet úspěch (Smolíková, 2007).

3.6.3 Didaktická hra

Pro soustředěnější sledování dítěte a jeho rozvojových a učebních pokroků je bezesporu **didaktická hra**. Tyto hry jsou zaměřené cíleně k rozvoji konkrétních dovedností dítěte. Uplatňují se v podobě různých pracovních listů (doplňovaček), skládanek, omalovánek, vystřihovánek. Didaktických her můžeme využít i při řízeném individuálním sledování dítěte. Třeba když dítě řeší určitý konkrétní problém (např. má postavit něco podle předlohy). Předem promyšlené a připravené úlohy umožňují pedagogovi posoudit rozvojový stav dítěte a odhadnout budoucí předpoklady pro vstup dítěte do školy (Smolíková, 2007)²¹.

Spontánní hru, řízenou činnost a didaktickou hru řadí Smolíková (2007) do skupiny herních aktivit. Dále uvádí, že lze zvláště u dítěte sledovat tzv. **pohybové aktivity**, které mohou být jak spontánní, tak řízené. Pohybové aktivity umožňují sledovat motorický rozvoj dítěte, jeho tělesnou zdatnost i pohybovou kulturu. Se zvláštním oddělením pohybových aktivit nesouhlasíme, a proto je budeme považovat za součást hry, tedy herních aktivit. To jak je dítě pohybově aktivní a jak se rozvíjí jeho pohybové dovednosti v oblasti hrubé, jemné motoriky, laterality, grafomotoriky lze velmi dobře sledovat jak ve volné hře, tak v řízené činnosti, ale i v didaktické hře. Při těchto hrách můžeme pozorovat celkové držení těla, pokles ramen a paží, chůzi, způsob našlapování, rovnováhu, koordinaci ruky a oka (při manipulačních činnostech), upřednostňování pravé nebo levé ruky, uchopování předmětů, celkovou obratnost a zručnost aj. Pohybové aktivity nám zároveň pomohou odhalit vztah dítěte k pohybu, který je velmi individuální a pro pedagoga důležitý. Pedagog nemá dítě vystavovat nepřiměřeným náročným požadavkům a příliš zatěžujícím situacím, v nichž by dítě zažívalo pocit neúspěchu a selhání.

3.6.4 Prostředky hry

Při pozorování musíme brát v potaz, že hru dítěte ovlivňuje několik faktorů. Smolíková (2007), řadí mezi nejdůležitější faktory prostředí školy, její atmosféru, rodinné prostředí a životní styl rodiny, dosavadní sociální zkušenost dítěte a osobnost pedagoga.

²¹ Je nutné podotknout, že se nejedná o odborné posouzení dítěte. Takovéto vyšetření patří do rukou profesionálního odborníka – dětského psychologa. V mateřské škole je možné podobnou činnost provádět pouze v nejzákladnější podobě, např. různých orientačních zkoušek školní zralosti (Smolíková, 2007).

Podle Opatřilové (1998) působí na hru především různí **vnitřní a vnější činitelé**. Mezi vnitřní činitele řadí určité vrozené dispozice, vady smyslů nebo drobné mozkové poruchy, které působí na hru většinou v negativním smyslu. Projevují se jako nesoustředěnost, nepozornost, neobratnost.

Z vnějších činitelů působí na kvalitu hry prostředí, a to prostředí materiální a sociální (způsob života rodiny, popř. komunity).

Lépe se prostředím v mateřské škole zabývá Havlínová, Vencálková (2000), které prostředí řadí mezi tzv. prostředky ovlivňující kvalitu hry. Mezi tyto prostředky řadí:

- **Přípravenost prostředí a podmínek pro hru**

Pro kvalitní hru je nutné vytvořit **bezpečné prostředí**.²² Takové prostředí by mělo odpovídat potřebám hry. Mělo by se jednat o místnosti, ve kterých bude dostatek prostoru, který bude účelně uspořádán (bude zde místo pro hru na zemi, ve volném prostoru). Místnosti by měly být útulné, zabydlené, poskytovat dětem jistotu, že najdou věci, tam kde mají být, měly by být vhodné a bezpečné i pro pracovní činnost. V místnostech by mělo být i místo pro odpočinek, skýtající možnost nehrát si. Dalšími podmínkami pro hru je dostatek pomůcek, materiálu a nářadí k pracovním činnostem, dostatek funkčních, podnětných a estetických hraček, volný přístup k hračkám, oblečení vhodné pro hru, vhodně zařízená a vybavená zahrada s dostatečným množstvím pomůcek a hraček. Pokud učitelka mění prostředí a podmínky hry, činí tak společně s dětmi.

Většina her potřebuje materiální podnět a tím je **hračka**. Hračka pomáhá dítěti rozvíjet představivost a odráží v realistické nebo stylizované formě svět, v němž dítě žije. Hračka motivuje činnost dítěte tak, že se v ní může plně a všestranně projevit a vyžít. Dobrá hračka při hře podněcuje dětskou fantazii, tvořivé myšlení, podporuje tělesný rozvoj (Mišurcová, 1980).

Ať už jde o celkové uspořádání, vybavenost školy, třídy nebo o celkovou atmosféru školy, hrají tyto faktory významnou roli v tom, jak se dítě projevuje (Smolíková, 2007).

Mezi prostředky ovlivňující hru dítěte předškolního věku dále patří:

- **Pomoc pedagoga, jeho citlivé a přiměřené zásahy do her.**

„Při vytváření podmínek pro hru i při úpravě prostoru pro ni nelze ovšem nikdy zapomenout, že nejdůležitějším faktorem klidné a tvořivé dětské hry je faktor lidský“ (Dostál, Opravilová, 1985, s. 140).

Pedagog mateřské školy se hře věnuje naplno a zároveň využívá všech výchovných a vzdělávacích možností, které hra poskytuje. Zároveň, tak pomocí pozorování poznává jednotlivé děti. Do hry vstupuje jako **herní partner**, musí umět vycítit, kde a kdy má ve hře citlivě zasáhnout. Měl by být skutečným partnerem, který při společné hře (v mateřské škole je správná především taková hra, do níž je zapojen i pedagog), získává autoritu hlavně svými nápady a zkušenostmi i dovednostmi (Dostál, Opravilová, 1985). Pedagog se zapojuje i do volné hry dětí. I když si s dětmi hraje, tak jedním okem i uchem je všudypřítomný, aby mohl zavčas pomoci (Deissler, 1994). Pedagog by měl do volné hry vstupovat v roli spoluhráče, iniciovat ji hračkami či materiálem, obohacovat svými nápady, usměrňovat chování dětí, pomáhat při řešení konfliktů mezi dětmi, respektovat právo dítěte na volbu činností případně na roli pozorovatele. Pedagog by neměl hru dětí rušit či přerušovat, pokud nedochází k ohrožení zdraví dětí (Svobodová, 2007). Nejobtížnějším uměním osobnosti pedagoga je umět vystihnout vhodnou míru zapojení se do hry (Havlíková, Vencálková, 2000).

- **Činnosti pedagoga, kterými se může zapojit do hry:**

- Pomáhá dětem podnítit začátek a rozvinout průběh hry.
- Snaží se obohacovat, rozšiřovat a prohlubovat hru.
- Vyčleňuje a rozděluje prostor pro hru, snaží se ji orientovat do prostoru – na zem na koberec. Sezení dětí u stolu omezuje na minimum.
- Má na paměti, že jen dítě cítí, jak dlouho si potřebuje hrát.

²² Podle Dostála, Opravilové (1985) patří prostředí mezi estetické podmínky herní činnosti. Estetické požadavky kladou zřetel na upravenost prostředí pro hru, na vzhled a kvalitu hraček a materiálů a na nároky na estetický vzhled dítěte samotného.

- Dává dost prostoru pro ukončení hry, k pokračování ve hře. Před tím než chce hru ukončit nebo přerušit, musí o tom děti informovat s dostatečným předstihem.
- Společně s dětmi si stanoví pravidla hry, které budou všichni dodržovat. Tato pravidla pomáhají dětem naplňovat potřebu stálosti, řádu, smyslu a potřeby bezpečí. Mezi takováto pravidla může patřit například uklizení hraček na své místo, různé říkanky, kterými pedagog začíná a ukončuje herní blok, atd. Zároveň musí, ale sledovat, zda děti dohodnutá pravidla dodržují.

Protože existují určitá rizika hry, záměr hry nemusí být vždy pozitivní. Mezi takové rizika patří např. manipulování s dítětem. Pedagog by neměl vstupovat do hry a přeorganizovat ji.

„Hra, která je předem naplánovaná podle výchovného záměru, přestává být hrou, ztrácí své nezaměnitelné znaky – spontánnost, volnost, kreativitu, objektivitu“ (Langmeier, Krejčířová, 2000, s. 62).

Osobnost pedagoga hraje velmi důležitou roli i při sledování a následného hodnocení hry dítěte předškolního věku. Do konečného úsudku o dítěti se může promítnout osobní naladění, temperament, schopnost empatie a akceptace i vlastní profesionální pohled. Závěry o dítěti může ovlivnit i určitá preference různých praktických dovedností a osobních zájmů pedagoga. Hodnocení dítěte vychází ze vztahu mezi pedagogem a dítětem. Pedagog, si ale zároveň musí uvědomit, že na dítě působí svými slovy, gesty, pohyby, mimikou i způsoby jednání v různých situacích, ale taky čistě vnějšími znaky – tím jak je oblečený, upravený aj. (Smolíková, 2007).

„Tajemství úspěchu k poznání dítěte tkví v umění získat s ním kontakt, pochopit jeho potřeby a stát se pro ně partnerem činnosti, v níž sice pedagog většinou víc nabízí, ale vzájemným vztahem jsou si rovni“ (Smolíková, 2007, s. 17).

Dále musí pedagog myslet na fakt, že dítě má plné právo hru odmítnout nebo si hrát samo. Rizikem může být i přeceňování významu didaktických her v předškolním období a další jiná rizika. Ale i přes tyto překážky, zůstane mateřská škola nejpodnětější a velmi dobře vybaveným prostředím pro hru dětí předškolního věku.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 UVEDENÍ DO CELKOVÉ PROBLEMATIKY

Svůj výzkum jsem díky vysokoškolské praxi mohla uskutečnit v mateřské škole ve Vizovicích. Absolvovaná praxe v prvním ročníku magisterského studia byla pro mě jasným signálem k propojení praxe a výzkumu. Před zahájením výzkumu jsem oslovila paní ředitelku, seznámila ji s projektem diplomové práce a zároveň ji poprosila o realizaci výzkumu. Paní ředitelka s provedením výzkumu souhlasila. Dále jsem oslovila rodiče pozorovaných dětí. Rodičům jsem představila projekt diplomové práce a poprosila je o spolupráci při tvorbě. Od všech rodičů se mi dostaly kladné odpovědi a to i v písemné podobě. Zároveň si, ale uvědomuji povinnost výzkumníka zachovat anonymitu zkoumaných účastníků. V práci neuvádím název třídy, ve které jsem výzkum uskutečnila a pozorovaným dětem jsem záměrně změnila jména.

4.1 Charakteristika Mateřské školy Vizovice

Mateřská škola Vizovice se nachází ve Zlínském kraji. Od 1. 1. 2001 je samostatným právním subjektem, jejím zřizovatelem je město Vizovice.

Mateřská škola je umístěna ve dvou účelově postavených budovách z roku 1968 („stará, dolní budova“) a 1983 („nová, horní budova“). Mateřská škola disponuje sedmi třídami. Každá ze sedmi tříd má své označení – Beruška, Veverka, Delfínek („stará budova“), Houšenka, Muchomůrka, Sluníčko, Krteček („nová budova“). Do mateřské školy jsou zapisovány děti ve věku od 3 do 7 let, přednostně jsou přijímány děti v posledním roce před zahájením školní docházky. Mateřská škola má třídy s mladšími věkově smíšenými dětmi od 3 do 5 let, třídy s předškolními dětmi ve věku od 5 do 6 let a třídu odkladových dětí ve věku od 6 do 7 let. Celková kapacita školy je 180 dětí, tato kapacita byla v roce 2010/2011 plně využita. Mateřská škola nemá ve školním roce 2010/2011 speciální ani specializované třídy. V letošním roce zároveň není potřeba integrovat žádné děti s postižením, které by vyžadovaly zvláštní péči. Mateřská škola zaměstnává třináct pedagogických pracovníků, které mají převážně odbornou kvalifikaci, prostudovaly RVP PV, znají a řídí se cíly, povinnostmi a zásadami předškolního pedagoga, respektují specifika předškolního vzdělávání, uplatňují odpovídající metody a formy práce. Všechny absolvovaly akreditované školení k RVP PV. Personál školy tvoří ještě šest správních pracovníků, jedna ekonomka a šest pracovníků školní jídelny.

Pedagogický sbor usiluje o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči. Snaží se získat důvěru rodičů, je vstřícný, snaží se porozumět a vyhovět potřebám jednotlivých dětí a jejich rodičů.

4.2 Cíle programu mateřské školy

Pedagogové při své práci sledují tyto obecné rámcové cíle:

- Rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení – Co se teď učí?
- Osvojování si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost – S jakou hodnotou se právě teď setkává?
- Získání samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí – Jaký má právě teď prostor pro samostatnost?

Cíle předškolního vzdělávání Mateřské školy Vizovice, jsou následující:

- Usilovat o to, aby v MŠ našlo každé dítě své postavení.
- Učit děti zodpovídat za své chování a jednání dle svých možností. Vychovávat děti ke zdravému životnímu stylu a snažit se o správný rozvoj osobnosti – prevence sociálně patologických jevů.
- Všestranný rozvoj hrou, zejména ve spontánních činnostech, naučit děti vystupovat individuálně, zapojit se do dnešní společnosti.
- Zdokonalování pohybových dovedností, rozvoj pohybových schopností. Dostatek pohybu jak spontánního, tak řízeného – denně.
- Konkrétnější spolupráce s rodinou, i když mateřská škola rodinu nenahrazuje.
- Zapojit děti do společenského a kulturního života ve městě. Chovat se zdvořile a s úctou ke starším lidem, vážit si jejich práce, zkušeností a úsilí.
- Nezapomínat na lidové tradice na Valašsku. Chránit a pečovat o přírodu v okolí svého bydliště a nacházet krásy v různých místech našeho města – Vizovic. Obnovovat zapomenuté tradice na Valašsku.

Uvedené cíle jsou v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Mateřská škola se řídí školním vzdělávacím programem²³, jehož hlavní téma zní:

„ Za pohádkou pohádka, pro kluky i děvčátka.“

Motto:

*„Pohádka na jaře je ptačím hlasem,
pohádka v létě je zrajícím klasem,
pohádka na podzim je zlatým listím stromů,
pohádka v zimě nás vede k teplu – domů“.*

Cílem pedagogických pracovníků, je vždy vycházet z dětského zájmu o okolní dění. Pedagogové podřizují výchovně – vzdělávací činnosti potřebám dětí a to především jejich tělesnému a duševnímu prospěchu.

Mateřská škola zajišťuje dětem denní program v průběhu jejich předškolních let a poskytuje jim odbornou péči. Usiluje o to, aby počátek vzdělávání dítěte byl stavěn na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě. Mateřská škola vychází z předpokladu, že čas prožitý v MŠ má být pro dítě radostí a příjemnou zkušeností. Mateřská škola je místem, kde dítě nachází plné porozumění, příjemnou atmosféru a především zajímavé hry.

Od příchodu dětí do mateřské školy do pobytu venku probíhá tzv. ranní blok činností. V první části tohoto bloku si děti hrají podle vlastní iniciativy. Pedagogické pracovnice dětem ponechávají prostor pro volnou spontánní hru. Druhá část ranního bloku patří řízené činnosti. Po svačině odcházejí děti ven na hřiště (zahradu) nebo na procházku. Pokud venku panuje nepříznivé počasí, zůstávají děti v prostorách MŠ. Po vycházce následuje oběd, odpolední odpočinek a poté začíná odpolední blok činností. Odpoledne probíhá opět v duchu spontánní hry nebo řízené herní činnosti ve třídě nebo venku. Je zde ponechán čas

²³ Celý obsah ŠVP je uveden v příloze P I.

i pro individuální aktivity. Pro lepší představivost uvádím konkrétní organizaci dne v mateřské škole:

6.15 – příchod dětí

ranní blok činností

- snídaně v průběhu ranního bloku /od 7.30 hod/
- spontánní a řízené činnosti (smyslové hry, didaktické hry, jazykové chvílky, cvičení, kreslení, zpívání...)
- ovocná přesnídávka v průběhu ranního bloku /9.30 hod/
- příprava na pobyt venku

9.30 - pobyt venku /i za deštivého počasí dle zvážení učitelek/

11.25 - převlékání, hygiena, příprava na odpolední odpočinek

11.40 - oběd

12.00 – hygiena, příprava na odpolední odpočinek

12.15 – odpolední odpočinek (poslouchání pohádek, vyprávění, individuální hry, náhradní činnosti...)

14.00 – vstávání, hygiena - odpolední blok činností

- svačina v průběhu odpoledního bloku
- činnosti skupinové a individuální ve třídě a na školní zahradě

16.15 – ukončení provozu

Pravidelný denní program je podle potřeb přizpůsobován měnícím se okolnostem, aktivitám i činnostem dětí. Mateřská škola do svého programu pravidelně zařazuje návštěvy divadelních představení, pohádkových pásem v kině, návštěvy knihovny. Děti se dále v rámci programu mateřské školy mohou účastnit např.: drakiády, ukázky výcviku psů – kynologického výcviku, ukázky břišních tanců, Mikulášské besídky, návštěvy římskokatolického

kostela, besedy v přírodě – myslivost, besedy s policií, s hasiči, besídky Dne matek, návštěvy seniorů a dalších zajímavých aktivit. Velmi oblíbenou, úspěšnou a nejnavštěvovanější, tradiční akcí je každoroční „karneval“. Děti se zároveň účastní různých výtvarných soutěží.

Mimo pravidelný denní program zajišťuje mateřská škola pro děti i nadstandardní nabídku činností, mezi kterou řadí:

- **Plavecký kurz.** Kurz probíhá ve Zlíně v zimních lázních ve spolupráci s plaveckou školou „Delfín“ a je určen zejména pro nejstarší děti.
- **Výuku anglického jazyka,** realizována ve spolupráci s jazykovou školou Jeleny Kassawatové, Helen Doron.
- **Logopedickou prevenci,** kterou poskytují čtyři logopedické asistentky přímo v mateřské škole. Pokud při logopedické péči spolupracují i rodiče, tak většina dětí odchází do základní školy s dobrou výslovností. Při odstraňování těžších vad, MŠ spolupracuje s klinickou logopedkou a s pedagogicko – psychologickou poradnou ve Zlíně.

4.3 Popis prostředí mateřské školy

Jak uvádí Švaříček, Šedřová (2007), při popisu v prostředí školy je vhodné se zaměřit na popis fyzického a sociálního prostředí.

4.3.1 Popis fyzického prostředí mateřské školy

Každá škola je odlišná v mnoha charakteristikách, proto považuji za důležité, popsat prostředí, v němž jsem realizovala výzkumnou část své diplomové práce – čili prostředí Mateřské školy Vizovice.

Mateřská škola se nachází na menším kopci kousek od římskokatolického kostela, hned vedle hřbitova ve Vizovicích. V její blízkosti není silnice ani žádná rušná cesta, která by nějakým způsobem narušovala chod zařízení. Obě budovy mateřské školy byly postaveny pro svůj účel. Kolaudace dolní (staré) budovy proběhla v roce 1968. Je dořešena i kolaudace druhé budovy MŠ, kde byl provoz zahájen v roce 1983. Pravidelně jsou prováděny

úpravy budov, modernizace prostorů a zařízení pro potřeby dětí a požadavků RVP PV. V roce 2010 proběhla rekonstrukce staré budovy, byly vyměněny okna, obnovena kanalizace a došlo k zateplení budovy. Stavební práce se promítly i do dětských sociálních zařízení.

V současné době není dořešen ve spolupráci se zřizovatelem dlouholetý problém, který se týká parkování pro zaměstnance a rodiče dětí. V blízkosti mateřské školy není žádné vhodné místo pro vybudování parkoviště, a tak dochází často k zablokování jediné příjezdové cesty k areálu MŠ. Auta rodičů najíždějí až ke škole, brání tak zásobování zboží, často ohrožují bezpečnost dětí – zejména v zimních měsících. Situaci mateřská škola vyřešila alespoň tak, že omezila parkování aut těsně před vchodem a zároveň v letních měsících uzavírá bránu do areálu.

Dolní (stará) budova disponuje suterénem, přízemím a poschodím. V suterénu je umístěna plynová kotelna, moderně vybavená kuchyně, sklady kuchyně, šatna kuchařek a sociální zařízení. V přízemí se nachází třída Beruška, šatny dětí, pracovna zástupkyně, vedoucí školní jídelny, správních pracovníků, šatna pedagogických pracovníků a sociální zařízení pro zaměstnance. V poschodí jsou umístěny třídy Veverka a Delfínek, výdejna stravy a nově vybudováno sociální zařízení s úklidovým prostorem.

Horní budova je situována do přízemí a poschodí. V přízemí je umístěna třída Krteček a Housenka, šatna dětí, ředitelna, pracovna hospodářky, správních pracovníků a knihovna. V poschodí se nachází třída Sluníčko, Muchomůrka, výdejna stravy, šatny dětí, šatny a sociální zařízení pro zaměstnance, místnost pro pomůcky. Do třídy Housenka na horní budově a třídy Beruška na dolní budově je možnost vybudování bezbariérového přístupu.

Obě dvě budovy jsou propojeny zastřešenou chodbou. Součástí všech tříd je sociální zařízení pro děti, místnost pro uložení lehátek, lůžkovin, hraček. Třídy jsou zařízeny vhodným nábytkem, vybaveny dostatečným množstvím funkčních didaktických pomůcek, hraček, didaktické techniky. Zároveň jsou opatřeny velkými, okny, které zabezpečují dostatečné osvětlení místností. Prostor ve třídách je rozčleněn do dvou částí. První část je pracovní, která slouží i jako jídelna. V této části jsou umístěny stolečky se židlemi, stůl pedagogických pracovníků, skříňky s didaktickými pomůckami. Druhá část slouží jako herna a zároveň místnost pro odpočinek. Tato část je oddělena zástěnou, která bývá přes den odtazena (zatahuje se při odpoledním odpočinku). V herně je velký koberec, na kterém si děti hrají. Herny, které se nachází na staré budově, nejsou podle mého úsudku dostatečně velké a pro-

storné, zvláště pokud jsou určeny pro cca 27 dětí. V herně se nachází nepřehledné množství hraček, her, různých pomůcek a herní koutky. Své místo zde má i klavír a jiné rozmanité hudební nástroje. Hračky a pomůcky jsou umístěny zpravidla tak, aby byly dětem snadno dostupné. Pedagogické pracovnice dohlížejí na jejich smysluplné uspořádání a uložení. Prostor je uspořádán tak, že vyhovuje skupinovým i individuálním činnostem dětí. Všechny třídy jsou vkusně upraveny a vyzdobeny různými dekoračními doplňky, květinami. Na výzdobě třídy i školy se svými výrobky podílejí především děti. Rodiče mají možnost, každý den se seznámit s pracemi dětí, ocenit jejich fantazii a nápady při výzdobě školy, třídy. Před každou třídou visí na stěně informační nástěnka, která poskytuje rodičům informace o aktuálním dění ve třídě.

Mateřská škola se nachází v areálu o rozloze 11 000 m². V areálu se rozprostírá sedm samostatných, funkčně zařízených hřišť pro relaxační a pohybové aktivity. Hřiště jsou neustále upravovány, rekonstruovány a modernizovány. Dvě hřiště mají umělohmotný povrch a ostatní jsou zatravněna. Hřiště, které se nachází u dolní budovy je obzvláště velmi moderně vybaveno a upraveno.

4.3.2 Popis sociálního prostředí mateřské školy

Podle Švaříčka, Šed'ové (2007) je popis sociálního prostředí stejně důležitý jako popis fyzického prostředí. Při popisu sociálního prostředí si má výzkumník všimnout především vztahů mezi jednotlivými pracovníky, rozdělení na jednotlivé skupiny, převládajícího směru komunikace. Sociální prostředí v mateřské škole je především podporující a vstřícné. Snahou pedagogických pracovnic je dětem poskytovat maximální podporu a pomoc, zejména v oblasti kognitivní a psychomotorické. Pedagogické pracovnice si získaly u dětí přirozenou autoritu, a zároveň si k dětem vytvořily přátelský vztah. Podařilo se jim vytvořit prostředí, ve kterém se děti cítí jistě, bezpečně. Prostedí, které děti rády navštěvují. Mezi některými pracovníky panují přátelské vztahy, snaží se vycházet si vstřícně, navzájem se podporují. Větší míru spolupráce jsem zaznamenala mezi pedagogickými pracovníky horní budovy a zvláště mezi pracovníky dolní budovy. V poslední době jsem zaregistrovala určitou nespokojenost s platovým ohodnocením jednotlivých pracovníků. Pedagogičtí pracovníci nejsou finančně stejně ohodnoceni (díky dosaženému vzdělání – kvalifikaci), což způsobuje určité neshody a vede k závisti až k rivalitě.

Součástí sociálního prostředí je i spolupráce s rodiči, která v MŠ funguje na základě partnerství. Ve spolupráci s rodiči připravuje škola projekt: „Veselí draci, Rozloučení s předškoláky, Posezení na Vánoce, Svátek matek“. Mateřská škola dále spolupracuje se základní školou, s SOŠ služeb ve Vizovicích, se zřizovatelem (město Vizovice).

5 VLASTNÍ VÝZKUM

Charakteristiku místa, kde jsem uskutečnila výzkum, uvádím v předchozí kapitole. Výběr tématu diplomové práce („Hra jako prostředek motorického rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku“), ovlivnila především plánovaná praxe v instituci zaměřené na předškolní vzdělávání a zároveň můj zájem o budoucí povolání. Abych praxi plně využila, spojila jsem ji s realizací výzkumu. Při výběru tématu bylo pro mě důležité, aby se zvolené téma týkalo dětí předškolního věku, které docházejí do mateřské školy ve Vizovicích. V prvních dnech praxe jsem zjistila, že hlavní náplň dne, který dítě prožije v mateřské škole, tvoří hra. Hra, která je pro děti předškolního věku nenahraditelná a zaujímá v jejich předškolním období velmi důležitou roli. Proto jsem se rozhodla, zaměřit svoji diplomovou práci na oblast hry. Problematiku pohybového rozvoje jsem zvolila záměrně. Během praxe jsem u dětí zmapovala určité potíže v oblasti pohybových dovedností. Rozhodla jsem se na objevené problémy zaměřit a prostřednictvím výzkumu zjistit, zda tomu, tak doopravdy je. Jelikož jsem se chtěla pokusit navrhnout nějaké řešení zjištěného problému, zrealizovala jsem v Mateřské škole ve Vizovicích akční výzkum.

5.1 Základní informace o akčním výzkumu

Jelikož se ve své práci zabývám tématem, které je úzce spojeno s praxí, rozhodla jsem se využít **akční typ výzkumu**. Hlavním úkolem akčního výzkumu je zlepšování určité části pedagogické praxe, což je hlavním smyslem této práce. Akční výzkum začíná poté, kdy si sám sobě položí otázku: „Co mohu udělat v situaci, která příliš slibně nevypadá?“

Akční typ výzkumu přispívá ke zlepšování praxe a produkuje poznání. Jedná se o nástroj, který pomáhá pronikat pod povrch toho, co se děje ve vzdělávací praxi, ve škole a ve výuce. Akční výzkum pomáhá komplexně porozumět, vysvětlit a odhalit zákonitosti, s cílem tyto zákonitosti měnit a zlepšit (Čábalová, 2010).

5.1.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zmapovat při hře stav pohybových dovedností dětí předškolního věku. Následně zjistit, jakým způsobem se na rozvoji pohybových dovedností podílejí pedagogické pracovnice. Dalším cílem bylo zlepšit a procvičit pohybové dovednosti dětí předškolního věku v oblasti hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky prostřednictvím hry tak,

aby děti dosahovaly co nejlepších výsledků při nástupu na základní školu. Hlavním cílem výzkumu bylo vytvořit a uskutečnit tři zábavné pohádkové herní bloky, které byly navzájem propojeny společným tématem: „*Herní pohádkový den v mateřské škole*“. Herní bloky naplánovat tak, aby byly pro děti obohacující, zajímavé, radostné a dokázaly je aktivizovat.

5.1.2 Zaměření výzkumu

Ve výzkumu jsem se prostřednictvím pozorování zaměřila na problematické oblasti v pohybových dovednostech dětí předškolního věku, na základě zjištění jsme společně s pedagogickými pracovníci sestavily a zrealizovaly tři pohádkové herní bloky se společným názvem „*Herní pohádkový den v mateřské škole*“. Jednotlivé bloky byly zaměřeny na rozvoj hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky.

5.1.3 Výzkumný vzorek

- Objektem výzkumu bylo 27 dětí předškolního věku, které docházejí do Mateřské školy ve Vizovicích. 18 dětí ve věku šesti let má nastupovat v září 2011 do základní školy a 9 dětí by mělo nastoupit do základní školy v září 2012.
- Dvě pedagogické pracovníce těchto dětí

Výběr výzkumného vzorku proběhl na základě záměrného výběru. Podmínkou bylo, aby vzorek tvořily děti předškolního věku od pěti do šesti let a aby tyto děti byly ze třídy, která mi byla jako praktikantce přidělena.

Na základě **doporučení** pedagogických pracovníků jsem pozorování soustředila především na sedm dětí²⁴, které mají v září 2011 nastupovat do základní školy. Doporučení se týkalo především informace, podle které je dosažená úroveň motorických dovedností jednou z podmínek posuzování školní zralosti. Pokud bychom zjistily nedostatky v oblasti pohybových dovedností, byl by tak ještě dostatek času na jejich procvičení a nápravu.

²⁴ Podle pedagogických pracovníků se jedná o děti, u kterých jsou nedostatky v oblasti pohybových dovedností nejzřetelnější. Drobné problémy v oblasti hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky lze ve zkoumané třídě pozorovat i u ostatních dětí předškolního věku.

5.1.4 Výzkumné metody

- Zúčastněné pozorování dětí prostřednictvím strukturovaného pozorování při spontánní a řízené herní činnosti
- Zúčastněné pozorování pedagogických pracovníků při spontánní a řízené herní činnosti.
- Polostrukturovaný rozhovor s pedagogickými pracovníci
- Obsahová analýza textu
- Obsahová analýza kresby

5.2 Identifikace problému v praxi

Při své praxi v Mateřské škole ve Vizovicích jsem sledovala při hře pohybovou úroveň dětí předškolního věku. Zarazil mě fakt, že některé děti mají problémy v oblasti pohybu a pohybové koordinace, nápodoby pohybů, koordinace ruky a oka, manipulace a sebeobsluhy. Dále jsem si všimla problémů v oblasti grafického a výtvarného vyjadřování a především nesprávného úchopu psacího (kreslicího náčiní), tlaku na podložku, ztuhlého zápěstí atd. Některé děti byly při grafomotorických činnostech málo aktivní a našly se i děti, které se těchto činností nechtěly účastnit vůbec. Protože se jednalo o děti, které mají v září 2011 nastupovat do základní školy a podle očekávaných výstupů Rámcově vzdělávacího programu předškolního vzdělávání, by měly děti předškolního věku tyto dovednosti zpravidla zvládat, začala jsem si klást následující otázky:

- Co můžeme společně s pedagogickými pracovníci udělat proto, aby se celková pohybová úroveň dětí v oblasti hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky zlepšila?
- Jak nadchnout děti pro grafomotorické činnosti?
- Co můžeme udělat jinak, aby byly děti při grafomotorických činnostech více aktivní?
- Jak můžeme obohatit herní aktivity, aby byly zaměřeny na pohybový rozvoj v oblasti hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky?

- Jakým způsobem vést herní bloky, aby byly pro děti radostné a poskytovaly jim uspokojení?
- Jaké hry můžeme využít pro rozvoj pohybových dovedností, aby děti dosáhly očekávaných výstupů podle Rámcově vzdělávacího programu?

Abych si dokázala lépe odpovědět na výše uvedené otázky, potřebovala jsem získat další informace týkající se pohybové úrovně dětí předškolního věku. Rozhodla jsem se stanovit potřeby výzkumu:

- Dozvědět se více o současném stavu motorických dovedností v oblasti hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky u vybraných dětí v mateřské škole ve Vizovicích.
- Znat hry, které pedagogové používají pro rozvoj hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky nejčastěji.
- Znat aktivitu dětí při hrách zaměřených na grafomotorický rozvoj.
- Zjistit, zda pedagogové dodržují správné zásady při grafomotorických činnostech.
- Znat obsah školního vzdělávacího programu.

5.3 Sběr informací

Ve výzkumu jsem využila jako základní metodu – zúčastněné pozorování, při kterém jsem se mohla pohybovat přímo v prostoru, kde se vyskytovaly pozorované jevy. Výhodou zúčastněného pozorování je, že pozorovatel má bezprostřední zkušenost se situací a jevy, které pozoruje (Miovský, 2006). Jelikož se většina činností v mateřské škole děje prostřednictvím hry, zaměřila jsem své pozorování právě na analýzu hry. Shromažďovala jsem informace prostřednictvím zúčastněného (byla jsem přímo v interakci s pozorovaným dítětem) a nezúčastněného pozorování (pouze jsem pozorovala a nezasahovala jsem do hry dítěte). Mým cílem bylo určit možnosti každého dítěte. Jelikož se analýza hry skládá z pozorování a vzájemné interakce výzkumníka s dítětem při hře, lze u následných programů a akcí využít získané poznatky a pomocí vhodných prostředků rozvíjet příslušné dílčí dovednosti (Mertin, Gillernová, 2003). Prostřednictvím pozorování jsem se s aktéry výzkumu dostala do velmi blízkého vztahu a myslím, že díky tomuto vztahu jsem tak získala množství kvalitních informací o pohybové úrovni pozorovaných dětí.

K pozorování dětí a pedagogických pracovníc jsem si sestavila jednoduchý pozorovací plán, podle kterého jsem sledovala herní program ve třídě. Plán se týkal pozorování dětí a pozorování pedagogických pracovníc.

5.3.1 Pozorování

Pozorování dětí – Do předem připraveného záznamového archu²⁵ jsem si poznamenávala výsledky pozorování. Pohybové dovednosti děti jsem měla možnost pozorovat při různých činnostech, v různém prostředí např. při jídle, oblékání, při školní besídce, při pobytu venku (na procházkách i na zahradě, v parku), v kině apod. Nejdůležitější pro mě bylo pozorování dětí při různých hrách, jednalo se především o volnou spontánní i řízenou hru.

Záznamy z pozorování jsem do záznamových archů zapisovala mimo pozorovanou situaci např. při jídle dětí nebo po skončení pozorování, abych nenarušovala probíhající činnosti.

Při pozorování doporučených dětí jsem se zaměřila na následující oblasti:

- Charakteristika osobnosti dítěte
- Oblast hrubé motoriky
- Oblast jemné motoriky
- Oblast grafomotoriky

Vyplněné záznamové archy sedmi dětí jsem předložila k nahlédnutí pedagogickým pracovnícím. Poprosila jsem je, aby mi zjištěné informace v jednotlivých arších doplnily, potvrdily nebo vyvrátily.

Pro ověření laterality, která je součástí grafomotorické oblasti jsem děti poprosila o nakreslení domečku. Děti kreslily na formát A4, který byl přehnutý na polovinu. Na první polovinu papíru kreslily nejdříve rukou, kterou uchopily kreslicí náčiní spontánně. Poté jsem je

²⁵ Při sestavování pozorovacího archu jsem se inspirovala Metodikou pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy, Pedagogickou diagnostikou a individuálním vzdělávacím programem (Zelinková, 2001) a Diagnostikou dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová, 2007).

vyzvala, aby si papír otočily a kreslicí náčiní si vzaly do druhé ruky a nakreslily mi stejný obrázek. Kresby přikládám k charakteristikám jednotlivých dětí.

Pozorování pedagogických pracovníků – Abych zjistila, jakou mírou se na rozvoji pohybových dovedností těchto dětí podílejí pedagogické pracovnice, rozhodla jsem se u nich pozorovat následující oblasti:

- Vliv pedagogických pracovníků na volnou spontánní hru.
- Aktivity využívané pedagogickými pracovnicemi pro pohybový rozvoj v rámci řízené herní činnosti.
- Aktivity využívané pedagogickými pracovnicemi pro pohybový rozvoj v rámci pobytu venku.

5.3.2 Rozhovor

Pomocí rozhovorů s odbornými pedagogy jsem zjišťovala bližší informace, které mi pomohly objasnit již získané informace z pozorování a týkaly se následujících oblastí:

- Důležitost pohybového rozvoje u dětí předškolního věku
- Návaznost jednotlivých oblastí (hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky) v rámci řízené herní činnosti.
- Způsob rozvoje pohybových dovedností u dětí předškolního věku.
- Pracovní návyky a správné zásady při kreslení, grafomotorických činnostech.
- Nejčastější problémy, nedostatky při rozvoji a nácviku pohybových dovedností.
- Návrhy na odstranění těchto nedostatků a zkvalitnění herního programu zaměřeného na pohybový rozvoj dětí předškolního věku.

5.3.3 Obsahová analýza textu a kresby

Obsahovou analýzu textu jsem zaměřila na prostudování již existujících materiálů. Jednalo se o Školní vzdělávací program, zápisy z třídní knihy, osobní hodnotící listy některých dětí. Informace z obsahové analýzy ŠVP jsem využila v úvodu praktické části, v kapitole, která se zabývá charakteristikou mateřské školy. Zápisy z třídní knihy a informace z hodnotících

listů některých dětí jsem zapracovala do následné interpretace výsledků. Obsahovou analýzu kresby jsem využila především při získávání informací do pozorovacích archů.

5.4 Interpretace výsledků a formulování praktické teorie

Pozorováním a na základě doporučení pedagogických pracovníků jsem zjistila, že problémy v oblasti pohybových dovedností má především sedm dětí, které mají v září 2011 nastupovat do základní školy. V následující části budu tedy interpretovat výsledky pozorování jen u těchto sedmi dětí. Během mého výzkumu proběhl zápis do prvních tříd a u dvou z těchto dětí byl doporučen odklad školní docházky. Jelikož jsou děti velmi různorodé, uvádím jejich charakteristiky odděleně.

5.4.1 Interpretace výsledků pozorování jednotlivých dětí

Felix

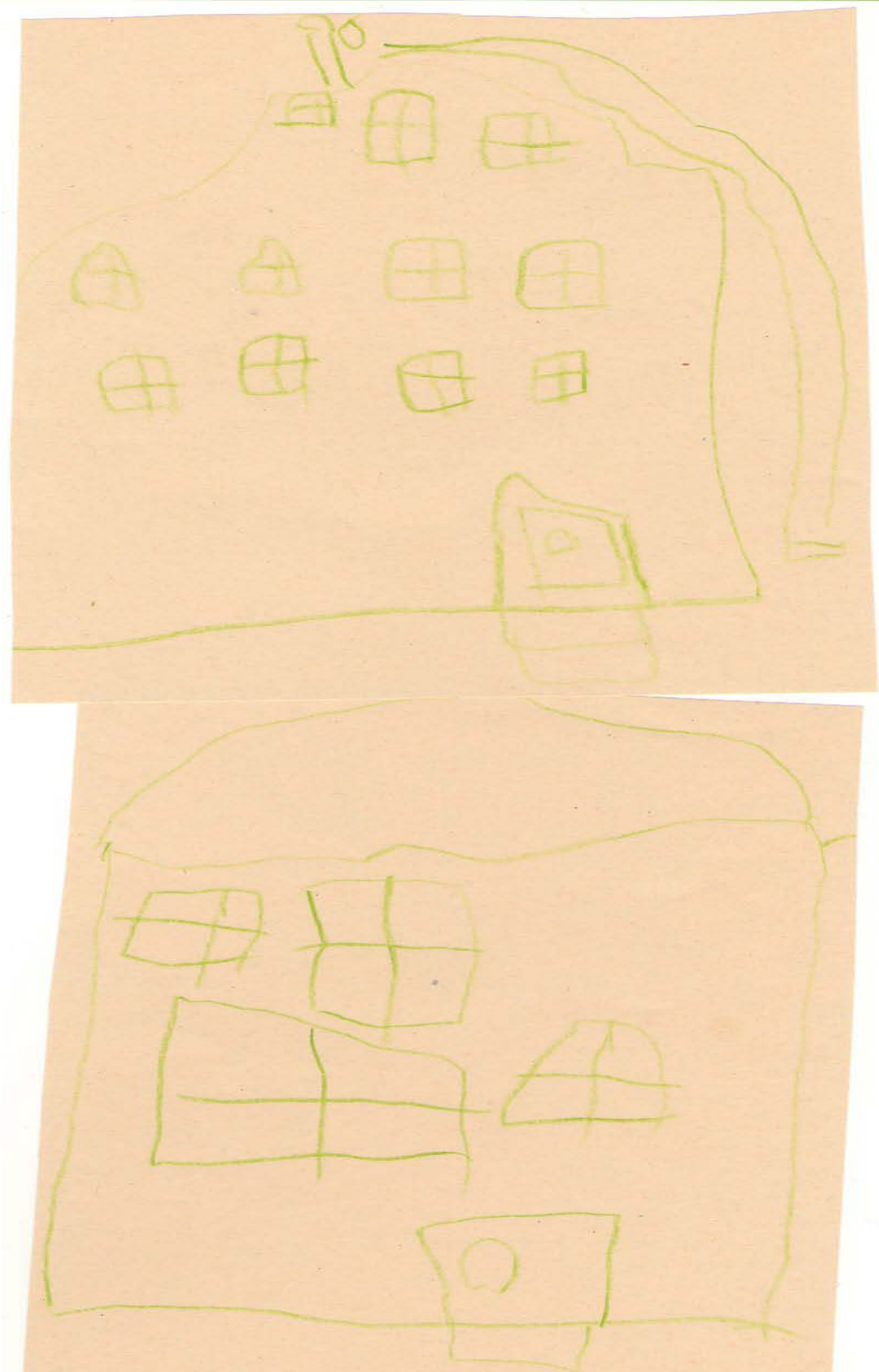
Charakteristika osobnosti dítěte – Felix je šestiletý chlapec, který v září 2011 nastupuje do základní školy. V mateřské škole se často projevuje velmi negativisticky. Jeho oblíbená věta zní: „*Já nechci chodit do školky a už vůbec ne do školy*“. Ve škole bývá často vzpurný „*Já to dělat nebudu, neumím to*“. Jsou dny, kdy vypadá spokojeně, ale zároveň jsou i dny, kdy je smutný a napjatý. Nerad se zapojuje do společných aktivit. Psychomotorické tempo Felixe je pomalejší, všechno mu trvá déle. Z jeho hry nelze poznat, jaké aktivity preferuje. Spontánní hra dítěte je stereotypní (nejraději si hraje každý den s rytíři, staví hrad). Při své spontánní hře je Felix velmi soustředěný, projevuje o ni zájem. Často si hraje sám, nemá zájem o hru s ostatními kamarády. Při společných řízených herních činnostech (pokud se jedná o pohybové hry), je opět velmi soustředěný, pozorný. Pokud se jedná o hry zaměřené na rozvoj jemné motoriky a grafomotorické činnosti začne být nepozorný, neklidný. Felix se velmi nerad účastní hry, činnosti, kterou mu vybere pedagogická pracovnice. K charakteristickým znakům jeho osobnosti patří: nejistota, závislost, citlivost, neposednost, nedůvěřivost, zlomyslnost, plačtivost. Mezi dominantní znaky Felixovi osobnosti náleží: umíněnost, urážlivost a lítostivost.

Oblast hrubé motoriky – V oblasti hrubé motoriky je dítě pohybově aktivní, ale jen po určitou dobu. Po chvíli si začne stěžovat, že ho všechno bolí, že už nemůže, nechce aj. V oblasti pohybu a pohybové koordinace je šikovný, zvládá chůzi, běh, skok, plazení, sed

na bobku, poskoky po jedné noze, chůzi po špičkách, na patách, chůzi po schodech. Poskoky s nohama u sebe nezvládá, obtíže mu činí i udržení rovnováhy, házení a chytání míče. Felix dokáže napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru, občas chybuje. Při pohybových hrách, které jsou zaměřeny na sladění pohybu s hudbou, rytmem, reaguje opožděně, nedokáže sladit pohyb s hudbou. Při pobytu venku preferuje honičky (s jedním vyvoleným kamarádem).

Oblast jemné motoriky – Při koordinaci ruky a oka přetrvávají problémy, především při manipulaci s drobnějšími předměty. Má problémy s modelováním, s prací s papírem, s nůžkami, s navlékáním korálků, s vázáním uzlů, s lehkými problémy skládá stavebnici, kostky. V oblasti sebeobsluhy větší problémy nemá. Nezvládá zavázat tkaničky, neskládá si věci, nerad si myje ruce a nerad jí přiborem.

Oblast grafomotoriky – Ke grafomotorickým činnostem přistupuje se zjevnou nechtí. Zpočátku je velmi plačtivý a objevuje se u něho známá věta „*To nedokážu, to neumím*“. Při grafomotorických činnostech, kreslení vyžaduje přítomnost pedagogické pracovnice, spoléhá na ni, že mu s kresbou pomůže. Pokud je neustále povzbuzován, chválen, tak činnost dokončí. Ovšem při této činnosti má spoustu řečí a otázek: „*Kolik toho mám ještě nakreslit? Už nechci nic dělat! Nebaví mě to! Jak to mám kreslit?*“ Největší problémy při grafomotorických činnostech spatřuji v nesprávném, nejistém úchopu kreslicího náčiní, příliš silném tlaku na kreslicí náčiní (tužka, pastelky, štětec, špejle). Felix má dále problémy s plynulostí tahů – čáru vede s přerušováním linie, linie je kostrbatá. Při kreslení, grafomotorických činnostech má ztuhlé zápěstí, loket i rameno. Lateralita dítěte je již podle pedagogických pracovnic zřejmá, Felix je pravák. Při pozorování jsem si všimla, že Felix často uchopoval příbor střídavě (jednou se projevoval jako pravák, podruhé jako levák). Podle výsledku pozorování není lateralita Felixe zatím přesně vyhraněna. Což potvrzuje i výsledek níže nakresleného obrázku. Felix dokázal nakreslit téměř shodnou podobu domečku – pravou i levou rukou (nedělalo mu problém kreslit levou rukou). Felix se snaží napodobit základní geometrické prvky a tvary, ale výsledek není zdařilý. Největší potíže mu činí napodobení kruhu, čtverce, vlnovky, svislé čáry, oválu, kosodélníku. Podle pedagogických pracovnic Felixovy výtvarné práce neodpovídají věku dítěte. Co se týče sponánní hry, Felix v ní kreslení nikdy nevyhledává.



Obrázek 1: Felix – Kresba pravou a levou rukou

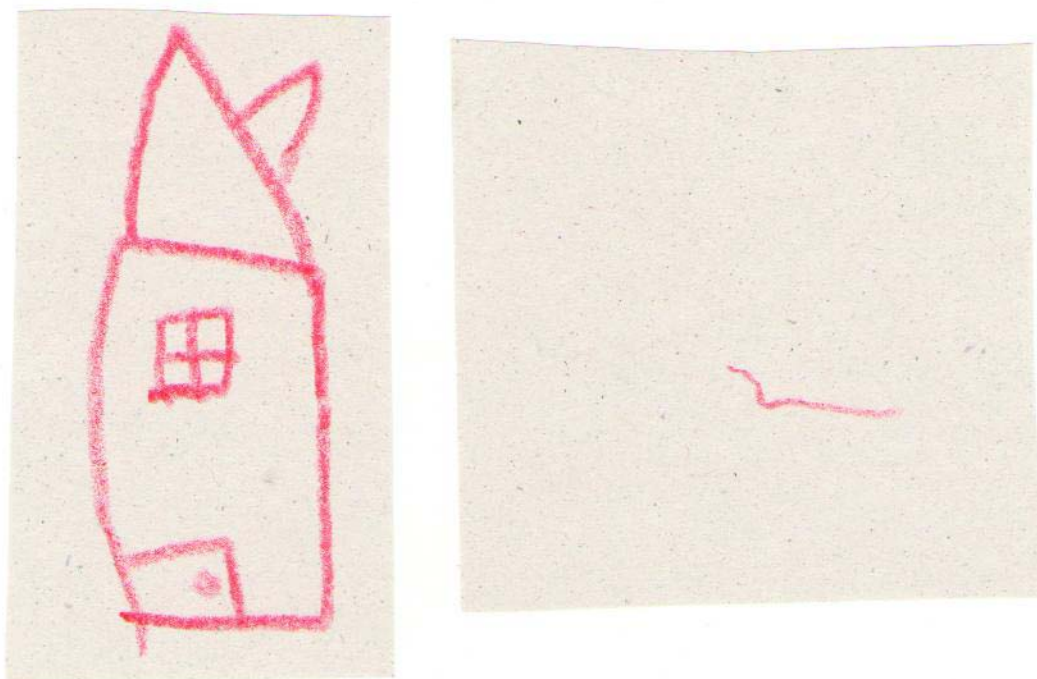
Marek

Charakteristika osobnosti dítěte – Marek je šestiletý chlapec, u kterého dochází k ročnímu odkladu školní docházky. Marek po většinu dne v mateřské škole nemluví. Ke konci pozorování jsem ho párkrát zastihla, jak si vykládá se svým vyvoleným kamarádem. Když mu pedagogická pracovnice položí uzavřenou otázku, tak kývne hlavou (ano nebo ne), pokud mu položí otevřenou otázku, neodpoví. V poslední době při svých potřebách již dokáže pošeptat prosbu (např. pokud chce zavázat boty). Markovi se v mateřské škole líbí, téměř vždy vypadá spokojeně a rád se zapojuje do všech aktivit. V činnostech je pomalejší a všechno mu trvá déle. V rámci spontánní hry si velmi rád prohlíží knížky, obrázky, hraje si se zvířátky (zoologickou zahradou). Je velmi spokojený, když si s ním někdo společně prohlíží obrázky a když mu o nich něco vypráví. V rámci volné hry, někdy jen tak leží a sleduje ostatní děti, jak si hrají. O Markovi se dá říct, že je zrakový typ, nerad se zapojuje do pohybových aktivit, má rád klidnější hry. Marek si hraje rád sám, pokud si s ním chce někdo hrát (osobně za ním přijde), rád se přidá, ale do hry se moc nezapojuje. Mezi charakteristické znaky dítěte patří uzavřenost, nesamostatnost, váhavost, nejistota. Podle pedagogických pracovníků vyžaduje Marek ve škole pomoc dospělého.

Oblast hrubé motoriky – V oblasti pohybu a pohybové koordinace má Marek drobné problémy, pohyb je spíše neobratný. Při chůzi, běhu někdy zakopává. Menší problémy má se zvládnutím poskoků s nohama u sebe a při chůzi ze schodů dolů (nestřídá nohy). Plazení, sed na bobku, poskoky po jedné noze, chůzi po špičkách, na patách, skoky přes překážku zvládá. Při těchto činnostech je šikovný. Marek mívá někdy problémy s napodobením jednoduchého pohybu, snaží se jednotlivé pohyby napodobit, ale občas chybuje. Potíže se u Marka objevují i při hře, ve které má sladit jednoduchý pohyb s hudbou, rytmem, takovou činnost zvládá jen stěží.

Oblast jemné motoriky – V oblasti koordinace ruky a oka přetrvávají u Marka problémy při manipulaci s drobnějšími předměty. V oblasti sebeobsluhy potřebuje dopomoc při oblékání, svlékání, uklízení, skládání věcí, zapínání, rozepínání zipu, knoflíků a zavazováním tkaniček. Při manipulaci s drobnými předměty mu činí největší obtíže práce s papírem, vázání uzlů a především práce s nůžkami (držení, stříhání podle obrysu). Marek zvládá lehce práci s plastelínou, která ho zároveň velmi baví a s nadšením modeluje své oblíbené dinosaury a šneky.

Oblast grafomotoriky – Ke grafomotorickým činnostem přistupuje Marek s obavami, ale snaží se je plnit. Vyžaduje spíše kratší činnosti, na které se dokáže více soustředit. Pokud mu pedagogická pracovnice s činnostmi pomáhá, práci odbude a je s ní velmi rychle hotový. Při delších kresebných úkolech je po chvíli nesoustředěný, začne se vrtět a ohlížet po ostatních. Při grafomotorických činnostech má Marek potíže především se správným úchopem kreslicího náčiní (tužku drží ve třech prstech, ale nemá podložený prostředník), na kreslicí náčiní vyvíjí silný tlak. Základní geometrické tvary se snaží napodobovat, ale výsledek není vždy zdařilý. Nedaří se mu napodobit především kosodélník, vlašťovku, ovál a zuby. Lateralita dítěte je již zřejmá, Marek je pravák. Při kresbě domečku levou rukou, se Marek začal smát a v kreslení nechtěl pokračovat. Výtvarný projev je ve stádiu kresby postavy (hlava, trup, končetiny). Při spontánní hře kresbu sám nevyhledává. Marka je potřeba neustále povzbuzovat, chválit a dávat mu najevo, že jsou jeho práce pěkné.



Obrázek 2: Marek – Kresba pravou a levou rukou

Zbyněk

Charakteristika osobnosti dítěte – Zbyněk je šestiletý chlapec, u kterého byl doporučen roční odklad školní docházky. Zbyněk nezapadá do třídního kolektivu ostatních dětí, je spíše odstrčený a to díky problémům s komunikací. Zbyněk má strach mluvit s ostatními, stydí se za špatnou výslovnost. V mateřské škole vypadá spokojeně, ale někdy bývá napjatý a ztuhlý. Velmi rád se zapojuje do všech společných aktivit. Psychomotorické tempo je spíše pomalejší. Zbyňa potřebuje na hru (činnosti) více času. Velmi rád si hraje sám a často vyhledává spíše konstruktivní hry (staví různé autodráhy, překážkové dráhy). Při své volné hře je soustředěný a zaujatý. Zbyňka charakterizují následující znaky: uzavřenost, samota, plachost, přátelství, váhavost, citlivost, dobrosrdečnost a především vytrvalost. Podle pedagogických pracovníků je Zbyněk velmi dobrým pozorovatelem.

Oblast hrubé motoriky – V oblasti pohybu a pohybové koordinace je šikovný, někdy neobratný, nejistý. Jedná se především o běh, přeskoky s nohama u sebe, skákání přes švihadlo, házení míče. Zbyněk se snaží napodobit jednoduchý pohyb, občas chybuje. Velmi obtížně dokáže sladit pohyb s rytmem. Nedokáže zpracovat pohyb nohou, taneční krok neodpovídá rytmu.

Oblast jemné motoriky – Při koordinaci ruky a oka přetrvávají u Zbyňka menší problémy. V oblasti sebeobsluhy je šikovný, potíže mu činí pouze zavazování tkaniček. Při manipulaci s drobnými předměty má problémy s překládáním papíru a s prací s nůžkami. Lehce modeluje, skládá stavebnici, kostky, puzzle.

Oblast grafomotoriky – Grafomotorické činnosti se snaží plnit, přistupuje k nim s obavami a velkou nejistotou. Při kreslení zaujímá specifickou polohu, je spíše schoulený, v křeči, má svěšená ramena. V oblasti grafických dovedností se Zbyněk snaží napodobit jednoduché geometrické tvary, výsledek není vždy zdařilý. Největší potíže má s napodobením kruhu, trojúhelníku, kosodélníku, vlnovky, vlašťovky. V oblasti grafomotorických dovedností se u Zbyňka vyskytují problémy s nesprávným úchopem kreslicího náčiní. Tužku drží nesprávně, čtyřmi prsty, křečovitě. Vyvíjí příliš silný tlak na podložku, čáru vede s přerušováním linie, linie je kostrbatá. Při kreslení má ztuhlé zápěstí a nedokáže si ho opřít o podložku. Ztuhlost se projevuje i v lokti a v paži. Lateralita dítěte je již vyhraněná, Zbyněk je pravák. V rámci spontánní hry nikdy kreslení, malování nevyhledává.



Obrázek 3: Zbyněk – Kresba pravou a levou rukou

Bořek

Charakteristika osobnosti dítěte – Bořek je šestiletý chlapec, který má v září 2011 nastupovat do základní školy. V mateřské škole vypadá často spokojeně a zdá se, že se mu tu líbí. Na druhou stranu jsou i situace (především, když se od něho očekává aktivita), kdy je neklidný a napjatý. Bořek je málokdy sám od sebe aktivní, do společných aktivit se zapojí až po vyzvání pedagogické pracovnice. Psychomotorické tempo dítěte je spíše pomalejší, trvá mu všechno déle. Bořek nepreferuje žádný typ aktivit. V rámci spontánní hry si hraje rád s kostkami, autodráhou, rybičkami. Pohybové hry nevyhledává. Při své volné hře je Bořek soustředěný a hra ho zajímá. Hraje si spíše s kamarády (má vyvolené dva kamarády). Bořek se projevuje v mateřské škole jako přátelský, váhavý, nejistý, citlivý, dobrosrdečný chlapec.

Oblast hrubé motoriky – V oblasti pohybu a pohybové koordinace vypadá Bořek spíše nejistě. Méně obratný je při běhu, sedu na bobku, při poskocích na jedné noze, při poskocích s nohama u sebe, chůzi po špičkách, při chůzi na patách vrávorá. Nejistě se Bořek projevuje i při chůzi po schodech (nahoru i dolů) a skocích přes překážku (jedna noha, obě nohy). Při hrách zaměřených na napodobení jednoduchého pohybu podle vzoru, se snaží Bořek jednoduchý pohyb napodobit, ale výsledek bývá neadekvátní. Dokáže sladit pohyb s hudbou, ale je při pohybu ztuhlý až křečovitý.

Oblast jemné motoriky – Bořek ovládá koordinaci ruky a oka, ale zacházení s drobnými předměty mu činí občas potíže. Při manipulaci s drobnými předměty zvládá s lehkými problémy práci s papírem (především mu nejde překládání papíru), navlékání korálků, větší problémy má při práci s nůžkami (nůžky nedrží správně a stříhání podle obrysů mu činí velké potíže). Lehce zvládá modelování, skládání stavebnic, kostek, puzzle, práci s lepidlem. V oblasti sebeobsluhy nemá Bořek větší problémy. Samostatně se obléká, svléká, skládá si věci, jí za použití lžice, příboru. Jako problematické se jeví především zavazování tkaniček (nezvládá) a někdy zapínání zipu, knoflíků.

Oblast grafomotoriky – Bořek přistupuje ke grafomotorickým činnostem spíše s obavami, ale úkol se snaží plnit. Největší potíže představuje pro Bořka správný úchop kreslicího náčiní. Při kreslení nedrží tužku správně, drží ji čtyřmi prsty, křečovitě. Na kreslicí nástroj (tužka, štětec, voskovka aj.) vyvíjí dostatečný až silný tlak. Čáru vede plynule, ale linie je někdy kostrbatá. Bořek se snaží mít při kreslení uvolněné zápěstí, občas se mu to nedaří. Lateralita dítěte je již vyhraněná, Bořek je pravák.



Obrázek 4: Bořek – Kresba pravou a levou rukou

Alan

Charakteristika osobnosti dítěte – Alánek je šestiletý chlapec, který v září 2011 nastupuje do základní školy. V mateřské škole vypadá téměř vždy spokojeně, uvolněně a zdá se, že se mu tu líbí. Někdy se Alan projevuje jako neklidný a napjatý. Především v situacích, když od něho pedagogická pracovnice očekává samostatnou práci. Alan bývá aktivní a rád se zapojuje do všech aktivit. Alan je průměrně živé dítě, ale je pomalejší, všechno mu trvá déle. Alan preferuje hry, které jsou kinestetického a hmatového typu (pohybové hry, manipulaci s předměty). V rámci spontánní hry si hraje většinou s kamarády, tyto hry jsou velmi rušné. Pokud si, ale hraje sám, dává přednost klidnějším hrám. Alan si hraje rád, ale při hře nedokáže být moc pozorný a často se na hru nesoustředí. V prostředí mateřské školy se Alan projevuje jako přátelský, váhavý a citlivý chlapec. Někdy se uráží, pokouší ostatní děti a rád se předvádí.

Oblast hrubé motoriky – V oblasti pohybu a pohybové koordinace přetrvávají u Alana určité potíže. V chůzi se projevuje spíše nejistě, při běhu neobratně (podle pedagogických pracovnic je Alan v běhu neobratný pouze ve třídě, při pobytu venku je jeho běh živý, obratný). Problémy Alanovi činí i sed na bobku, poskoky na jedné noze, poskoky s nohama u sebe. Při chůzi po schodech dolů občas zapomene střídat nohy. Při napodobování jednoduchého pohybu podle vzoru, vypadá Alan velmi nejistě, snaží se jednoduchý pohyb napodobit, ale výsledek nebývá zdařilý.

Oblast jemné motoriky – Koordinaci ruky a oka Alan ovládá. Zacházení s drobnými předměty mu občas činí potíže. S problémy zvládá modelování, práci s nůžkami, práci s papírem – trhání papíru (překládat papír nedokáže vůbec). Stavebnici, kostky skládá Alan pouze s kamarádem.

Oblast grafomotoriky – Ke grafomotorickým činnostem přistupuje Alan se zjevnou nechtí. Kreslení nevyhledává, nemá rád. V oblasti grafických dovedností se snaží napodobit jednoduché základní geometrické tvary, výsledek není vždy zdařilý. Největší potíže mu činí kruh, vlnovka, kosodélník, vlašťovka. Při grafomotorických činnostech, kreslení používá Alan nesprávný křečovitý úchop kreslicího náčiní a nemá uvolněné zápěstí. Na nástroj, se kterým pracuje (tužka, pastelky, štětec, voskovky), vyvíjí silný tlak. Čáru vede s přerušováním linie, linie je celkem rovná. Alan kreslí levou rukou, ale podle pedagogických pracovnic není laterální doposud vyhraněna (při uchopování příboru stále ještě střídá

ruce). Podle kresby domu se zdá, že lateralita je již vyhraněna. Kresba levou rukou je určitě zdařilejší. Při kreslení domečku pravou rukou se Alan zdráhal v kreslení déle pokračovat, kreslení se nedařilo.



Obrázek 5: Alan – Kresba levou a pravou rukou

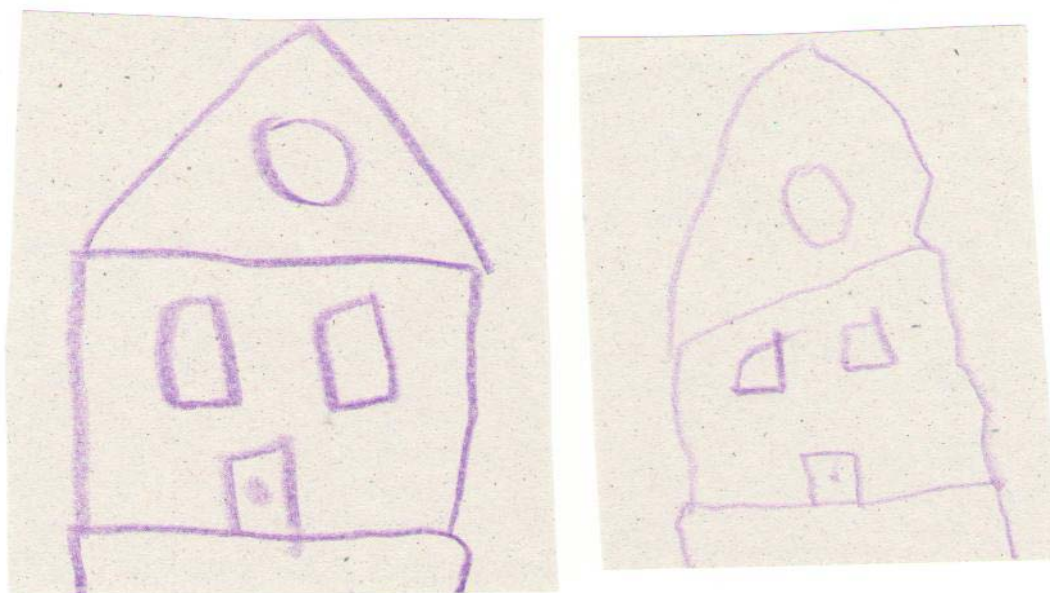
Anička

Charakteristika osobnosti dítěte – Anička je šestiletá dívka, která v září 2011 nastupuje do základní školy. V mateřské škole vypadá často spokojeně, uvolněně, líbí se jí tu. Nikdy nebývá neklidná a napjatá. Velmi ráda, aktivně se zapojuje do všech společných aktivit. Anička je spíše pomalejší, všechno jí trvá déle. V rámci hry nepreferuje žádný typ aktivit. Ráda pozoruje ostatní děti, nedokáže si hrát samostatně, nezapojuje se do hry s kamarády. Anička nemá zájem o hru, na hru se nesoustředí, je roztěkaná. Pokud si někdy začne hrát, tak jen za podpory pedagogických pracovníků (hry se musí účastnit pedagogická pracovníce). Preferuje dospělé osobu. V rámci spontánní hry si někdy ráda kreslí (především vybarvuje omalovánky). Při kresbě upřednostňuje pastelky. Kresby nemají fantazii ani charakteristické prvky. Anička je přátelská, společenská, velmi družná, hovorná, dobrosrdečná, spravedlivá, jistá, neposedná dívenka. Velmi ráda poučuje ostatní děti a rozdává jim rozkazy (opakuje po pedagogických pracovnících). „*Honzíku, slyšels paní učitelku? Honem si běž umýt ruce. Děcka vy nevíte, co máte jako dělat?*“

Oblast hrubé motoriky – Podle pedagogických pracovníků není u Aničky pohybová koordinace plně vyvinuta. Pohyby jsou spíše neobratné, nejisté, vrávoravé. Běh se podobá rychlejší chůzi, skok přes překážku nezvládá. Anička dělá problémy i sed na bobku, plazení, poskoky na jedné noze. Při chůzi po schodech dolů nestřídá nohy. Jednoduchý pohyb se snaží napodobit, ale výsledek je neadekvátní. Anička dokáže sladit pohyb s rytmem podle svých možností (umí se pohybovat v rytmu hudby na místě, ale napodobit tanec a přizpůsobit ho rytmu nezvládne).

Oblast jemné motoriky – Při zacházení s drobnými a běžnými předměty mívá Anička občas potíže. S problémy zvládá práci s plastelínou, s papírem (překládání), s nůžkami. Při sebeobsluze potřebuje někdy pomoci s oblékáním, svlékáním, zapínáním a rozepínáním knoflíků, zipu. Tkaničky Anička zatím zavazovat nedovede.

Oblast grafomotoriky – Ke všem grafomotorickým činnostem přistupuje Anička s radostným očekáváním. Všechny činnosti, které jí předkládá pedagogická pracovnice, vykonává velmi ráda (baví ji jen chvíličku). Anička je se svými výslednými pracemi vždy velmi spokojená a za každou dokončenou (i nedokončenou) výtvarnou práci vyžaduje pochvalu. „*Paní učitelko, že to mám moc pěkné?*“ Při grafomotorických činnostech, kreslení zaujímá Anička specifickou polohu – velmi ráda kreslí vestoje. Když sedí, tak je vzdálena daleko od stolu a hlavou se skoro dotýká papíru, na který kreslí. V oblasti grafického vyjádření přetrvávají u Aničky jisté problémy. Anička se snaží napodobit základní geometrické tvary, ale výsledek není vždy zdařilý (problémy jí dělá především napodobení trojúhelníku, vlnovky, kosodélníku, vlašťovky, háčku). Kreslicí nástroj drží Anička nesprávně a převážně na něho vyvíjí silný tlak (tužka, pastelky, voskovky), se štětcem nedovede správně pracovat. Čáru vede s přerušováním linie a linie je kostrbatá. Při kreslení má Anička ztuhlý záěstí, často celou ruku. Lateralita dítěte je již zřejmá, Anička se projevuje jako levák, což je patrné i z kresby domečku.



Obrázek 6: Anička – Kresba levou a pravou rukou

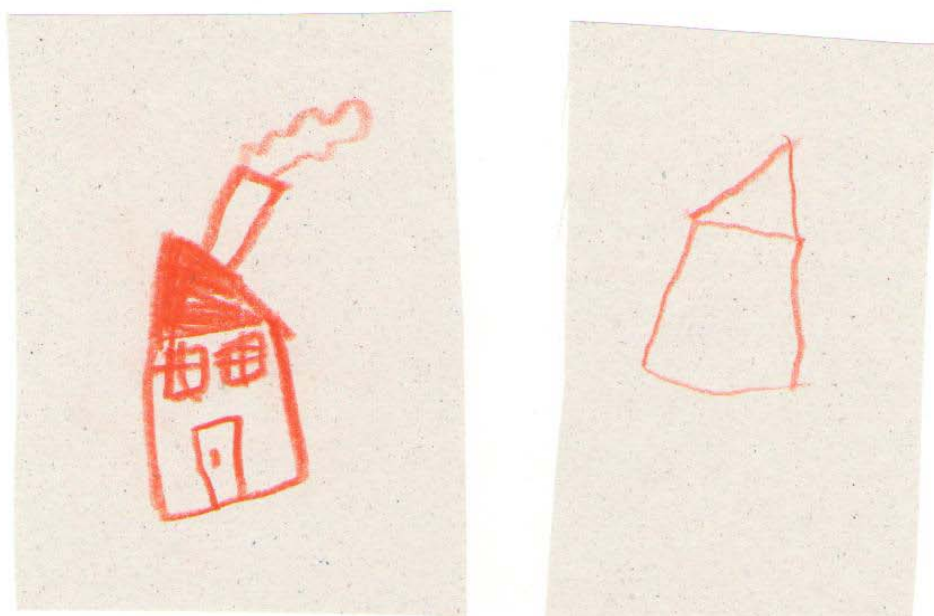
Diana

Charakteristika osobnosti dítěte – Diana je šestiletá dívka, která nastupuje v září 2011 do základní školy. Diana bývá v mateřské škole často unavená a neustále si stěžuje, že se jí chce spát. Nevydrží u žádné hry, hru nevyhledává. Ráda si jen tak vykládá (nejraději s pedagogickou pracovnící). V mateřské škole vypadá spokojeně a zdá se, že se jí tu líbí. Do řízené herní činnosti se zapojuje téměř vždy, ale není při ní dlouho aktivní, po chvíli je unavená, vyčerpaná. Psychomotorické tempo dítěte je pomalejší, Dianě trvá všechno déle. Je přátelská, společenská, neposedná, hovorná (často se do své řeči zamotá a nikdo jí nerozumí), přítulná. Nelze říci, jaké hry dítě preferuje, z její hry to nelze poznat. Ale hry, které jsou zaměřeny na rozvoj hrubé motoriky, nevyhledává.

Oblast hrubé motoriky – Při pohybech a pohybové koordinaci je Diana nejistá a někdy neobratná – zvláště při běhu, chůzi po schodech, skoků přes překážku, poskoků na jedné noze. Poskoky s nohama u sebe se jí nedaří. Jednoduchý pohyb se snaží napodobit, ale občas chybuje a někdy výsledek neodpovídá předcvičovanému cviku (podle míry únavy). Diance dělá problém sladit pohyb s rytmem. Pohyby těla jsou proti hudbě (rytmu) pomalejší.

Oblast jemné motoriky – V oblasti koordinace ruky a oka přetrvávají problémy při manipulaci s drobnějšími předměty. Se sebeobsluhou nemá Diana větší potíže. Samostatně se obléká a svléká. Tkaničky zavázat nedokáže a menší problémy má se zapínáním a rozepínáním knoflíků, zipu. Při manipulaci s drobnými předměty má lehké problémy s modelováním (plastelínu spíše trhá, nezvládne ji dobře pomačkat, udělat kuličku, váleček), s překládáním papíru a nejvíce ji trápí práce s nůžkami. „*Stříhat mě nebaví, proto mi to nejde*“.

Oblast grafomotoriky – Ke grafomotorickým činnostem přistupuje Diana s lhostejným přístupem. Baví ji spíše volná kresba a vymalovávání obrázků v rámci spontánní hry. Při volné kresbě preferuje pastelky. Kresby mají fantazii, většinou jsou stereotypní a nachází se ve stádiu kresby postavy (hlava, trup, končetiny). Diana kreslí nejraději víly, kytičky, srdíčka. Při kreslení zaujímá specifickou polohu. Sedí daleko od stolu, nohy má různě pokroucené, ráda si na jedné z nich sedí a často si rukou podepírá hlavu. V oblasti grafických dovedností se snaží napodobit základní geometrické tvary, ale výsledek není vždy zdařilý. Při napodobování ji činí potíže především vlnovka, ovál, kruh, kosodélník, vlašťovka. Diana používá při kreslení nesprávný úchop kreslicího náčiní. Tužku drží třemi prsty, ale nemá podložený prostředník, palec zaujímá zvláštní polohu. Na kreslicí nástroj vyvíjí příliš silný tlak, čáru vede s přerušováním linie, čára je kostrbatá. Je již zřejmé, že je Diana pravák. Kreslit domeček levou rukou se nedařilo, po chvíli kresbu vzdala.



Obrázek 7: Diana – Kresba pravou a levou rukou

Z pozorování uvedených dětí tedy vyplývá, že mezi nejčastější potíže v oblasti hrubé motoriky patřila neobratnost a nejistota při pohybových dovednostech (chůzi, běhu, skoku snožmo, chůzi po schodech). Děti také nedokázaly sladit pohyb s rytmem a velké potíže jim činilo i napodobování pohybů. V oblasti jemné motoriky měly děti větší problémy s manipulací s drobnými předměty – obtížná pro ně byla práce s papírem, nůžkami, s plastelínou. Vyskytovaly se i drobné problémy v oblasti sebeobsluhy – oblékání, zavazování tkaniček, zapínání zipu. Největší potíže u pozorovaných dětí jsem zaznamenala v oblasti grafomotorických dovedností. Při těchto činnostech děti vykazovaly nízkou aktivitu zapojení, některé se kresbě přímo vyhýbaly. Mezi nejčastější potíže řadím: nesprávný úchop kreslicího náčiní, ztuhlé zápěstí (celé ruky), příliš silný tlak na podložku, nesprávné vedení čáry, nesprávnou polohou sezení.

5.4.2 Interpretace výsledků pozorování pedagogických pracovníků

- **Vliv pedagogických pracovníků na volnou spontánní hru.**

Pedagogické pracovnice dětem volnou hru neřídí, pouze na děti při hře dohlíží (především dohlíží na pravidla hry), jsou pro děti herními partnery. Po příchodu dětí do mateřské školy, pedagogická pracovnice děti vyzve, aby si vybraly hračku, se kterou by si chtěly hrát. Když si dítě hračku vybere, přijde se pedagogické pracovnice zeptat, zda si s ní může hrát. Někdy mají pedagogické pracovnice v rámci spontánní hry pro děti připravené různé didaktické hry, které jsou cíleně zaměřeny k rozvoji konkrétních dovedností dítěte. Jedná se o omalovánky, vystřihovánky, skládky, puzzle aj. Těchto činností se účastní jen ty děti, které o ně projeví zájem.

- **Aktivity využívané pedagogickými pracovníky pro pohybový rozvoj (hrubé motoriky, jemné motoriky, grafomotoriky) v rámci řízené herní činnosti.**

Nejvíce her zaměřených na rozvoj pohybových dovedností jsem u pedagogických pracovníků zaznamenala v pondělí. Pondělí mají pedagogické pracovnice zaměřené na vzdělávací oblast Dítě a jeho tělo. V tento den využívají hry a činnosti na rozvoj hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky. Hry nebo jednotlivé činnosti na sebe navzájem navazují a prolínají se. Ostatní dny jsou zaměřeny na jiné vzdělávací oblasti (vyplývající z RVPPV), pohybová hra

(činnosti) se zde vyskytují, ale v minimálním rozsahu (např. v úterý využívá pedagogická pracovnice hru na rozvoj hrubé motoriky, na kterou již nenavazuje hra na rozvoj jemné motoriky ani grafomotorická činnost). Grafomotorické činnosti využívají pedagogické pracovnice maximálně dvakrát týdně.

Hrubou motoriku rozvíjí pedagogické pracovnice v rámci řízené hry prostřednictvím následujících činností a her: pohybové hry nebo hudebně pohybové hry se zpěvem, lokomočních pohybových činností (chůze, běh, skoky, poskoky, lezení), nelokomoční pohybové činnosti (změny poloh a pohybů, těla na místě), jiné činnosti (především míčové hry).

Jemnou motoriku rozvíjí pedagogické pracovnice pomocí následujících činností a her: v rámci řízené hry využívaly především hry s prsty, manipulační činnosti a jednoduché úkony s předměty, pomůckami (např. hudební nástroje), náčiním, materiálem.

Grafomotorické dovednosti rozvíjí především pomocí kresby a grafomotorických listů. Děti listy vyplňují vsedě, u stolečku.

- **Aktivity využívané pedagogickými pracovníky pro pohybový rozvoj v rámci pobytu venku.**

V rámci pobytu venku preferují pedagogické pracovnice volnou spontánní hru. Dětem je ponechána volnost pohybu. Během mého pozorování byl pobyt venku organizován na školním hřišti nebo prostřednictvím procházek v parku a blízkém okolí mateřské školy.

5.4.3 Interpretace výsledků rozhovorů

Rozhovory jsem uskutečnila se dvěma pedagogickými pracovníky, jejich odpovědi byly následovné:

- **Důležitost pohybového rozvoje u dětí předškolního věku.**

U dětí předškolního věku je důležité stimulovat pohybový rozvoj, který podněcuje růst, rozvíjí koordinaci ruky, oka a vzbuzuje pocit dobré nálady. Cílem pohybového rozvoje je vytvořit systém pohybových dovedností. U dětí je důležité rozvíjet pohybové dovednosti

v oblasti hrubé, jemné motoriky a v rámci jemné motoriky se zaměřit na rozvoj grafomotoriky.

- **Návaznost jednotlivých oblastí (hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky) v rámci řízené herní činnosti.**

„Zvláště u dětí, které mají problémy s grafomotorikou, je potřeba zaměřit se na rozvoj hrubé motoriky, následně motoriky jemné a poté realizovat s dítětem nějaké grafomotorické cvičení. Málokdy se stane, že zvládnou v rámci řízené herní činnosti propojit výše zmíněné oblasti, tak aby na sebe navazovaly. Pedagogické pracovnice uváděly, že v rámci řízené herní činnosti se jim daří propojit především hry a činnosti zaměřené na rozvoj hrubé a jemné motoriky. Grafomotorické činnosti stíhají realizovat maximálně dvakrát do týdne. Hlavním důvodem proč tomu tak je, uváděly především vysoký počet dětí ve třídě (většinou 25 dětí každý den). Dalším uváděným důvodem byla náročnost individuálního dohledu pedagogické pracovnice. Jedna pedagogická pracovnice nezvládne individuálně se věnovat všem jednotlivým dětem při činnostech zaměřených na rozvoj grafomotorických dovedností. „Jednotlivé práce zůstávají často nedokončeny a doděláváme je až na druhý den.“

- **Způsob rozvoje pohybových dovedností u dětí předškolního věku.**

Hrubá motorika – *„Hrubou motoriku rozvíjím především prostřednictvím zdravotních cviků a míčových her“*. Dále pedagogické pracovnice uváděly pohybové hry, pohybové hry se zpěvem, tanec. Při pobytu využívají pedagogické pracovnice především procházky, jízdu na koloběžkách, tříkolkách, skákání panáka, průlezky.

Jemná motorika – *„Pro rozvoj jemné motoriky využíváme her s drobnými předměty (skládání kostek, stavebnic, puzzle, navlékání korálek...“*. Pedagogické pracovnice se při rozvoji jemné motoriky zaměřují na procvičení a uvolnění zápěstí, lokte a ramenního kloubu. Procvičení ruky provádí prostřednictvím namotávání klubíčka, her s prsty např. hra, kdy ukazováček a prostředníček běhají po stole nebo hra: „Prsty se zdraví“ (palec s ukazováčkem, palec s prostředníčkem, palec s prsteníčkem, palec s malíčkem). Dalšími uváděnými činnostmi rozvoje jemné motoriky byla hra s plastelínou, zatloukání skobiček, stříhání, lepení, práce s papírem. Při pobytu venku se u dětí rozvíjí jemná motorika prostřednictvím her na pískovišti, sbíráním přírodních materiálů. Pedagogické pracovnice uváděly, že nácvik jem-

né motoriky probíhá i prostřednictvím sebeobslužných činností (oblékání, svlékání, stolování, rozestýlání postýlky aj.).

Grafomotorika – „*Grafomotorické dovednosti si děti rozvíjejí především kresbou*“. Při rozvoji grafomotorických dovedností se pedagogické pracovnice zaměřují na námětovou kresbu, grafomotorické listy, omalovánky, kreslení různým kreslicím náčiním (pastelky, fixy, voskovky, špejle, štětec aj.), kreslení na různé formáty papíru.

- **Pracovní návyky a správné zásady při kreslení, grafomotorických činnostech.**

O správných zásadách a pracovních návycích při kreslení měly pedagogické pracovnice určité povědomí. „*Nějaké zásady dodržujeme, například dohlížíme na správné držení psacího náčiní a dáváme pozor, aby děti při kreslení zaujímaly správnou polohu*“.

„*Nevím, co všechno patří mezi pracovní návyky a správné zásady*“.

Pedagogické pracovnice se shodly, že by byly rády, kdyby měly ve třídě k dispozici přehled všech správných zásad a pracovních návyků, které jsou při kreslení důležité a je potřeba na ně dohlížet.

- **Nejčastější problémy, nedostatky při rozvoji pohybových dovedností.**

Oblast hrubé motoriky – Podle pedagogických pracovnic jsou některé děti často neobratné (při běhu, skocích, chůzi, tanci aj.) a jejich psychomotorické tempo je spíše pomalejší. Problémy mají i s napodobením jednoduchých pohybů. „*Všimla jsem si, že některé děti bývají v poslední době velmi brzy unavené a činnosti zaměřené na rozvoj hrubé motoriky je nezajímají nebo je baví jen chvíli. Děti snad nejvíce baví spontánní honičky s kamarády, když jsme na procházce venku*“.

Oblast jemné motoriky – V oblasti jemné motoriky činí dětem největší potíže práce s drobnými předměty. Především se jedná o práci s nůžkami, papírem, plastlínou. Problémy pedagogické pracovnice vidí i v oblasti sebeobslužných činností. „*Děti mají často ztuhlá zápěstí, celou ruku. Není se poté co divit, že jim nejde stříhat a zapínat knoflíky, zip nebo modelovat s plastelínou*“.

Oblast grafomotoriky – Pedagogické pracovnice vidí největší problém v nezájmu dětí o grafomotorické činnosti, kresbu a v nízké aktivitě, kterou děti při kreslení projevují. „*V rámci volné hry si jde jen málokteré dítě rádo kreslit. I když máme v mateřské škole ke kreslení spoustu příležitostí, kresba děti nepřitahuje. Děti, které mají problémy s kreslením,*

kresbu nevyhledávají vůbec“. Snad nejčastějším problémem u dětí předškolního věku je špatně zakotvené držení kreslicího náčiní, příliš silný tlak, který na něj vyvíjí a nesprávné sezení u kreslení. *„Děti na tužku nebo pastelky většinou moc tlačí, kresba je patrná přes několik stránek. Při kreslení si děti velmi rády sedí na jedné noze nebo sedí bokem ke stolu, různě se kroutí nebo si dokonce na desku stolu lehají“.*

- **Návrhy na odstranění těchto nedostatků a zkvalitnění herního programu zaměřeného na pohybový rozvoj dětí předškolního věku.**

Pedagogické pracovnice vyjádřily zájem o vytvoření tzv. Metodiky správných zásad a pracovních návyků při kreslení, grafomotorických činnostech (součást přílohy P2).

Dále pedagogické pracovnice přišly s návrhem, že bychom pro děti mohly připravit, v rámci tematických bloků zábavný herní program, který bude zaměřený na rozvoj a především procvičení pohybových dovedností. *„Tematické bloky můžeme zaměřit tak, aby se celý den v mateřské škole prolínaly hry a činnosti zaměřené na procvičení hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky. Abychom byly v souladu se Školním vzdělávacím programem – tematickým celkem „Pohled za oponu“, můžeme bloky motivovat pohádkami. Zrovna včera jsme navštívili kino, kde nám promítali pásmo českých pohádek. Děti promítané pohádky tak nadchly, že si o nich povídaly po zbytek dne“.*

5.5 Cíle a kritéria posuzování

Cílem mého výzkumu bylo zefektivnit herní program ve zkoumané třídě tak, aby hry děti aktivizovaly k pohybovým dovednostem v oblasti hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky. Prostřednictvím herního programu (tematických bloků) zlepšit a procvičit jednotlivé pohybové dovednosti dětí předškolního věku. Společně s pedagogickými pracovnicemi jsme se domluvily, že se zaměříme na následující oblasti:

- V rámci **hrubé motoriky** – procvičit a zlepšit obratnost, vytrvalost, rychlost, rovnováhu, pohybovou koordinaci, napodobování jednoduchého pohybu, sladění pohybu s rytmem.
- V rámci **jemné motoriky** – procvičit a zlepšit manipulaci s drobnými předměty (papírem, nůžkami, modelovací hmotou, korálky, puzzle, lepidlem, kostkami), hry s prsty.

- V rámci **grafomotorických činností** – procvičit a upevnit správné zásady při kreslení (správný úchop kreslicího náčiní, zaujetí správné polohy při kreslení, postavení ruky, uvolnění ruky prostřednictvím uvolňovacích a rozcvičovacích cviků), procvičení základních grafických prvků – geometrických tvarů.

5.6 Důsledky a návrhy pro praxi

Prostřednictvím tematického bloku bylo zapotřebí upravit a obohatit program dne ve třídě, kde jsem realizovala výzkum:

- Navrhnout program dne tak, aby byl pro děti zajímavý, tajemný, vzbudil u nich zájem o pohybové činnosti a zároveň byl pro ně motivující a obohacující.
- Program dne připravit takovým způsobem, aby byl pro děti hrou.
- Každý den realizovat tematický blok v duchu jiné pohádky.
- V rámci tematického bloku zaručit návaznost jednotlivých oblastí. Nejdříve se zaměřit na rozvoj hrubé, jemné motoriky a následně děti pohádkou motivovat ke grafomotorické činnosti.
- Před grafomotorickými činnostmi se zaměřit na uvolňovací a rozcvičovací cviky, které budou děti provádět křídou na tabuli, na velké formáty papíru a poté na formát papíru A4.
- V rámci spontánní hry dětem připravit tzv. hrací stolečky (koutky).
- V rámci pobytu venku zrealizovat různé pohybové hry a soutěže.
- Při realizaci programu se individuálně věnovat dětem, u kterých byly zjištěny nedostatky v oblasti pohybových dovedností.
- Při všech hrách a činnostech děti povzbuzovat, chválit a oceňovat i dílčí úspěchy.
- Do denního programu zapojit i rodiče dětí.
- Společně s pedagogickými pracovníci vytvořit Metodiku správných zásad a pracovních návyků při kreslení, kterou by se mohly inspirovat všechny pedagogické pracovnice mateřské školy.

5.7 Akce

Abych dosáhla stanovených cílů a zefektivnila kvalitu nabízených pohybových činností a her v průběhu denního bloku, navrhla jsem v rámci ŠVP – základního tematického celku „Pohled za oponu“ tři tematické celodenní bloky, zaměřené na rozvoj a procvičení pohybových dovedností, které byly propojeny společným podtématem – „*Herní pohádkový den v mateřské škole*“.

V rámci tematických bloků byla obohacena denní nabídka spontánních a řízených her, činností o pohádkové náměty. Bloky byly realizovány v duchu pohádek a byly zaměřeny především na rozvoj hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky. Vzdělávací nabídka byla dále doplněna návštěvou výstavy hraček v zámecké galerii Mariette ve Vizovicích, o spolupráci s rodiči (odpoledne pro rodiče – zdobení perníčků) a přípravy informační nástěnky pro rodiče.

(Tematické bloky popisují blíže v kapitole č. 6, s názvem: „*Pohled za oponu*“ – „*Herní pohádkový den v mateřské škole*“).

5.8 Reflexe výzkumu

5.8.1 Vlastní hodnocení

Díky dlouhodobé praxi v mateřské škole jsem v dětech i pedagogických pracovnicích vzbudila pocit důvěry. Musím, ale přiznat, že po celou dobu realizace výzkumu se ke mně děti chovaly poněkud jinak než k pedagogickým pracovnícům. Děti mě braly jako kamarádku, ne jako autoritu. Díky důvěře se mi podařilo prostřednictvím pozorování dětí, pedagogických pracovníků a rozhovorů s pedagogickými pracovníci získat pro svou práci množství kvalitních a použitelných informací. Za velmi důležitou metodu ve své diplomové práci považuji pozorování dětí. Prostřednictvím pozorování jsem u dětí mohla zjistit konkrétní problémy v oblasti pohybových dovedností. Na základě zjištěných informací se na problematice oblasti zaměřit a zrealizovat tak alespoň tři inspirující tematické celodenní bloky. Jsem velmi ráda, že se nám společně s pedagogickými pracovníci v rámci tematických bloků podařilo propojit hry a činnosti na rozvoj hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky. Podstatnou část herních bloků jsem sestavila sama (za pomoci zapůjčených materiálů z mateřské školy) a až poté jsem své návrhy konzultovala s pedagogickými pracov-

nicemi, které mi naplánované bloky schválily. Jednotlivé bloky jsem měla detailně naplánované, ale konkrétní situace často vyžadovaly improvizaci a hry nebo činnosti musely být pozměněny. Herní bloky se podařilo naplánovat tak, že byly pro děti obohacující, zajímavé, radostné a dokázaly je aktivizovat. Tematické bloky byly jednodenní a probíhaly ve třech dnech.

Jediné, co mě mrzí je skutečnost, že kvalitu realizovaných her a činností narušoval vysoký počet dětí ve třídě (25 někdy 26). Při takto vysokém počtu dětí jsme měly s pedagogickou pracovníci velké problémy, osobně se věnovat všem dětem a především dětem v rámci výzkumu upřednostňovaným.

Doporučení a návrhy pro pedagogické pracovníce:

- Prostřednictvím výsledků zjištěných z pozorování se zaměřit na pozorované děti a na jejich problémy v oblasti pohybových dovedností. Zvláště se zabývat problematickými oblastmi u dětí, u kterých byl doporučen roční odklad školní docházky.
- V rámci tematických bloků častěji zařazovat hry a činnosti zaměřené na rozvoj motorických dovedností.
- V rámci denních tematických bloků realizovat alespoň čtyřikrát týdně jednoduché grafomotorické cvičení.
- Při grafomotorických činnostech dbát správných zásad a pracovních návyků.
- V rámci pobytu venku uskutečnit pro děti různé pohybové soutěže a hry.
- Do činností dětí ve škole zapojit i rodiče. Např. pro rodiče uskutečnit tematické přednášky, pro rodiče s dětmi uspořádat zábavné odpoledne, kdy mohou rodiče s dětmi společně zdobit perníčky, plést košíky, vytvářet různé ruční práce aj.
- Denní tematické bloky motivovat aktuálním zájmem dětí.
- Při každé hře, činnosti děti povzbuzovat, respektovat jejich osobnost a za dokončenou práci je moc a moc chválit.

5.8.2 Hodnocení pedagogických pracovníc

V rámci konečného hodnocení výzkumu, jsem položila pedagogickým pracovnícím následující otázku:

- **Jak byste zhodnotily zrealizovaný pohádkový program (pohádkové tematické bloky)?**

Odpovědi pedagogických pracovníc byly následující:

„Pohádkový program „Herní pohádkový den v mateřské škole“ hodnotím kladně. Děti realizovaný program velmi zaujal. Líbilo se mi, že pohádky si vybraly děti samy. Praktikantka s velkou citlivostí před výběrem pohádek s dětmi diskutovala a ptala se jich, o které pohádky mají zájem a v kterých by si rády zahrály. Děti se každé ráno těšily na nástěnku, která je prostřednictvím obrázků informovala o aktuální denní pohádce. Informační nástěnka zajímala i rodiče, kteří tak získali informace o konkrétních činnostech a vzdělávací nabídce dětí v mateřské škole“.

„Studentka měla pohádkově zaměřené bloky vzorně promyšlené a zpracované dle RVP PV. Každý den se snažila zařadit do vzdělávacích oblastí. Na základě výsledků pozorování si stanovila, které oblasti by se měly u dětí rozvíjet a podporovat. Hlavním cílem tematických bloků bylo rozvíjet a procvičit motorické dovednosti u dětí předškolního věku. Myslím, že tento cíl se studentce podařilo naplnit. Způsob jakým studentka průběh tematických bloků pojala, byl určitě velmi zajímavý, motivující, jak pro děti, tak pro nás – pedagogické pracovníce. Líbily se mi hry a činnosti, ve kterých studentka využívala netradiční (přírodní) materiály. Připravený program vzbudil u všech dětí zájem, protože denně očekávaly něco nového. I děti, které jinak obtížně spolupracují se s nadšením do her a činností zapojily, i když výsledek nebyl vždy adekvátní“.

„V rámci herního programu byly zapojeny všechny děti, nejen ty vybrané, ale protože počet dětí ve třídě byl v průměru 24 dětí denně, byla tato práce velmi náročná“.

„Zrealizovaný program hodnotím jako velmi úspěšný, v dětech zanechal hluboké dojmy, s kterými se denně dělily se svými rodiči. Rodiče tento program uvítali a hovořili o obohacení nabídky mateřské školy“.

„Učitelkám přinesl program nové zkušenosti, hlavně v oblasti her zaměřených na rozvoj grafomotoriky a jemné motoriky. Zároveň jsem ráda, že jsme společně se studentkou vytvořily Metodiku správných zásad a pracovních návyků při kreslení, kterou budeme mít s kolegyní v naší třídě k dispozici“.

5.8.3 Hodnocení dětí

Vlastní hodnocení a hodnocení pedagogických pracovníků považují za důležité doplnit osobními názory dětí. Děti hodnotily konkrétní pohádkové tematické bloky. V následující části uvádím některé dětské upřímné a spontánní názory:

„Dneska se mi nejvíce líbila hra, kde jsem chodil přes potůček po látce a potom, jak jsem sbíral kytičky a házel je do vody a jak jsem dělal motýlky. Ještě se mi líbil začarovaný les“.

„Bavilo mě lepit a stříhat stromy a připravovat les pro Karkulku“.

„Chtěla bych ještě navlékat ty červené korálky“.

„Nelíbila se mi soutěž v parku. Nechtěl jsem být Karkulka, ale vlk. A stejně jsem fandil vlkům“.

„Úplně nejvíc ses mi líbila ty, jak jsi byla oblečená jako Karkulka“.

„Líbilo se mi kreslit velké vlkovy zuby křídou na tabuli“.

„Líbilo se mi všechno“.

„Chtěla bych si zahrát ještě hru na houbaře, jak ta Mařenka s Jeníčkem sbírali houby“.

„Líbilo se mi dělat perníkovou chaloupku“.

„Moc mě bavilo zdobit perníkové vajíčko těmi tvary, co byly na tabuli“.

„Dneska mě bavila hra s balonem, jak jsme běhali a hráli si na ježibabu a dědka“.

„Moc mě bavilo předávat hrášek do té nádoby“.

„Dneska mě bavilo úplně všechno – omalovánky s Budulínkem, to jak jsme přebíraly ty kuličky, jak jsem mohl ochutnat hrášek a jak jsem vařil hrášek pro Budulínka“.

„Líbila se mi hra na zvířátka a Pohádka o Budulínkovi“.

Jak vyplývá z výše uvedených odpovědí, tak zrealizované tematické bloky proběhly úspěšně. Děti se do her a činností velmi aktivně zapojovaly. Pohádkově motivované tematické bloky byly pro děti zajímavé, obohacující, něčím nové a zábavné.

6 „POHLED ZA OPONU“ - „HERNÍ POHÁDKOVÝ DEN V MATEŘSKÉ ŠKOLE“

V rámci tématu „Pohled za oponu“ a podtématu „Herní pohádkový den v mateřské škole“ jsme společně s pedagogickými pracovníci uskutečnily tři celodenní tematické herní bloky, které byly inspirovány pohádkovými příběhy. Všechny činnosti, které probíhaly v rámci jednoho dne, byly navzájem propojeny společným tématem. První den děti v mateřské škole přivítala červená Karkulka, druhý den Mařenka z Pohádky o perníkové chaloupce a třetí den, děti na svém huňatém ocásku povozila liška z Pohádky o Budulínkovi. Celý třídenní herní program byl motivovaný níže uvedenou básničkou, která se zároveň stala naším pohádkovým mottem.

„MALOVANÁ POHÁDKA“

Od pondělka do pátku,
budu kreslit pohádku.

Koho do ní namaluju,
koho do ní namaluju,
aby byla v pořádku?
Karkulku a babu Jagu?
Vlka, co má velké zuby?
Lišku nebo Budulínka?
Sebe a své kamarády?

Od pondělka do pátku,
budu kreslit pohádku.
Potom Vám ji celou povím,
potom Vám ji celou povím,
umím ji i pozpátku.

6.1 Cíle tematických bloků

S pedagogickými pracovníci jsme si stanovili cíle podle dvou základních kritérií:

1. Jednalo se o **cíle vyplývající z pohádkového tématu** – znalost jednotlivých pohádek, postav a bytostí, znalost grafických prvků, pojmů.
2. **Cíle vyplývající z potřeb jednotlivců nebo skupiny** – Jednalo se především o cíle zaměřené na rozvoj motoriky. Při posuzování uváděného kritéria byly pro nás důležité informace, které jsem získala prostřednictvím pozorování dětí. Jak vyplynulo z pozorování, tak ve třídě jsou děti předškolního věku, které mají určité nedostatky v oblasti pohybových dovedností, schopností. Proto jsme se s pedagogickými pracovníci rozhodly, zaměřit tematické bloky především na rozvoj a procvičení pohybových schopností a dovedností v oblasti hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky, pomocí pohádkového námětu. Pohádkový námět jsme zvolily záměrně, protože pohádky po návštěvě kina u dětí v předešlých dnech vzbudily velký zájem. Pohádky jsme vybraly společně s dětmi. Konkrétně jsme se s pedagogickými pracovníci zaměřily na následující oblasti:
 - V rámci **hrubé motoriky** procvičit a zlepšit obratnost, vytrvalost, rychlost, rovnováhu, pohybovou koordinaci, napodobování jednoduchého pohybu, sladění pohybu s rytmem.
 - V rámci **jemné motoriky** procvičit a zlepšit manipulaci s drobnými předměty (papírem, nůžkami, modelovací hmotou, korálky, puzzle, lepidlem, kostkami), hry s prsty.
 - V rámci **grafomotorických činností** – procvičit a upevnit správné zásady při kreslení (správný úchop kreslicího náčiní, zaujetí správné polohy při kreslení, postavení ruky, uvolnění ruky prostřednictvím uvolňovacích a rozvíčovacích cviků), zaměřit se na soustředěnost a aktivitu, procvičení základních grafických prvků – geometrických tvarů.

Při stanovování cílů jsme myslely i na **osobnostně sociální cíle**, které by měly být přítomny v každé činnosti. Při hrách jsme děti vedly k ohleduplnosti k sobě navzájem, k samostatnosti, ke spolupráci mladších se staršími.

Ze stanovených cílů vyplynuly konkrétní úkoly a k jednomu cíli směřovalo i více činností, her.

6.2 Prostředky tematických bloků

V tematických blocích se střídaly různé aktivity a činnosti. Děti měly dostatek prostoru především pro:

- **Činnosti motorické** – pohybové hry, konstruktivní hry, hry s drobnými předměty, materiálem, hry s prsty, papírem, práce s nůžkami, kreslení, grafomotorické činnosti.
- **Činnosti estetické** – výtvarné, dramatické, literární, aj.

Nejčastější formou činnosti byla **hra**. Náměty her jsme čerpaly z **pohádek**. K pohádkám jsme přistupovaly citlivě. V žádném případě jsme pohádky nechápaly jen jako náměty k realizaci her. Uvědomovaly jsme si, že pohádka má svoji vlastní hodnotu již při samotném poslechu nebo vyprávění. V rámci tematických bloků se jednalo především o **hru řízenou**. Prostřednictvím řízených her jsme dětem nabídly přímý prožitek. U her jsme kladly důraz na aktivitu dětí a na tvořivost. Součástí bloků byla i **spontánní hra** – volná hra, která vznikala na základě zkušeností a zájmů dětí o konkrétní pohádku nebo byla iniciována pedagogickou pracovnící, ale ta do ní dále významně nezasahovala.

Tematický blok může mít různý časový prostor, my jsme s pedagogickými pracovníci zvolily **jednodenní bloky**. Jednotlivé činnosti v rámci jednodenního bloku na sebe navazovaly, a to buď na základě tématu, nebo příčinné souvislosti.

6.3 Varianty využití textu a jednotlivých her

Než jsme zrealizovaly jednotlivé pohádkové dny, tak jsme se společně s dětmi krátce seznámily s pohádkami. Seznámení probíhalo prostřednictvím volného převyprávění pohádky. Na převyprávění se podílely samotné děti. Během jejich vyprávění jsme pozorovaly, které postavy nebo náměty děti nejvíce zaujaly. U Pohádky o červené Karkulce, to byla Karkulka, vlk a les. U Pohádky o perníkové chaloupce děti nejvíce zajímala perníková chaloupka, ježibaba, Jeníček a Mařenka. A v Pohádce o Budulínkovi děti oslovila liška, Budulínek a hrášek. Proto jsme společně s pedagogickými pracovníci zvolily u varianty vyu-

žití textu a jednotlivých her tzv. **volbu her bez vazby na celý pohádkový příběh**. Podle uvedené volby si děti nejdříve poslechnou celou pohádku a k pohádkové motivaci se vrátí při rozehrání jednotlivých pohybových her a tvořivých aktivit s materiálem podle aktuální situace. Hry nemají silnou vazbu na základní verzi pohádky. Celý pohádkový příběh již před hrou neopakujeme (Buriánová, Jakoubková, 2000).

Pro lepší informovanost rodičů a samotných dětí o probíhajících aktivitách ve třídě, jsme využily informační nástěnky před třídou. Každé ráno byl na nástěnku umístěn plakátek, který seznamoval s denním herním programem a samotnou pohádkou. Fotografie plakátka je umístěna v příloze P III.

Abychom u dětí vzbudily větší zájem o pohádku a zároveň je více motivovaly k jednotlivým činnostem, rozhodly jsme se využít tematických převleků. První den jsem se proměnila v bytost z pohádky jménem červená Karkulka, druhý den se ze mě stala Mařenka a třetí den jsem si zahrála na Budulínka.

Přesný průběh a popis realizovaného pohádkového programu se nachází v příloze P IV.

6.4 Shrnutí výzkumu

Osobně musím přiznat, že samotná příprava a průběh jednotlivých celodenních tematických bloků byly pro mě velmi fyzicky, ale i psychicky náročné. Obtížné byly především situace, ve kterých, by mělo docházet k volnému prolínání volné hry a řízené činnosti, didaktické hry. S navazováním řízené činnosti na volnou hru dětí, mi musela často pomáhat pedagogická pracovnice. Díky ní se podařilo, že děti chápaly řízenou herní aktivitu, jako vlastní spontánní hru. Děti nebyly do žádné hry nuceny, byla jim ponechána svobodná volba.

V rámci tematických bloků jsme s pedagogickými pracovnicemi využily široké spektrum her pro rozvoj hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky. Jednotlivé hry byly zaměřeny na procvičení a upevnění pohybových dovedností, zvláště těch dětí, u kterých se určité pohybové nedostatky vyskytují. Díky pohádkově motivovanému hernímu programu, se nám podařilo zaktivizovat i ty děti, které hry a činnosti zaměřené na pohybový rozvoj nevyhledávají. Jelikož je úroveň hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky jednou z oblastí posuzování školní zralosti, měly by pedagogické pracovnice svou pohybovou vzdělávací nabídku

zintenzivnit. Denní tematické bloky častěji obohacovat o grafomotorické činnosti. Při grafomotorických činnostech dbát na správné zásady a pracovní návyky. Grafomotorické činnosti dětem nabízet v takové formě, která pro ně bude hrou a zábavou.

Realizace akčního výzkumu v Mateřské škole ve Vizovicích má následující přínos:

Osobní přínos – Díky diplomové práci jsem se plně zapojila do chodu mateřské školy a získala tak nenahraditelné praktické zkušenosti. Ve spolupráci s pedagogickými pracovníci jsem dokázala zrealizovat tři tematické herní pohádkové bloky, které u dětí vyvolaly velký úspěch. Do naplánovaných her a činností se aktivně a s radostí zapojily i děti, u kterých jsem to vůbec nečekala. Jsem ráda, že se mi v dětech podařilo vzbudit pocit něčeho nového, motivujícího, neznámého a velmi přitažlivého.

Přínos pro pedagogické pracovníce – Pedagogické pracovníce vyjádřily zájem především o zpracované výsledky z pozorování. Prostřednictvím zjištěných výsledků by se chtěly zabývat problematickými oblastmi u pozorovaných dětí i v budoucnu. U dětí, kterým byl doporučen roční odklad školní docházky, pomůžou zjištěné informace i v následujícím školním roce. Pedagogické pracovníce projevily velký zájem o „Metodiku herních zásad a pracovních návyků při kreslení“, kterou jsme společnými silami a za pomoci literatury vypracovaly. Pedagogické pracovníce dále počítají s předáním obsahu realizovaných pohádkově zaměřených tematických bloků – herního pohádkového programu, který by si rády založily do svých vzdělávacích materiálů.

Přínos pro rodiče – Někteří rodiče v průběhu realizace výzkumu vyjádřili zájem o výslednou práci. Jednalo se především o rodiče pozorovaných dětí.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá pohybovou stránkou hry u dětí předškolního věku v Mateřské škole ve Vizovicích. Teoretická část podává základní odborná východiska ke zvolenému tématu a zároveň tvoří podklad pro realizaci praktické části diplomové práce.

Výsledná podoba praktické části vznikla díky realizaci akčního výzkumu ve zkoumané třídě. Akční výzkum se uskutečnil prostřednictvím zúčastněného pozorování, rozhovorů, obsahové analýzy dokumentů, kresby. Výsledky akčního výzkumu jsou platné jen pro konkrétní zkoumanou třídu, děti. Díky pozorování dětí bylo zjištěno, že některé děti mají problémy v oblasti pohybových dovedností. Proto jsme společně s pedagogickými pracovníci zkoumané třídy, vytvořily inspirativní pohádkové herní tematické bloky s názvem: „Herní pohádkový den v mateřské škole“. Při sestavování programu jsme využily hry a činnosti zaměřené především na rozvoj hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky. Vycházely jsme z předpokladu, že hra je pro dítě předškolního věku přirozenou činností a zároveň tvoří hlavní náplň jeho dne. Sestavený a zrealizovaný herní program byl motivován pohádkovými náměty.

V rámci realizace tematických bloků došlo zároveň k vytvoření Metodiky správných zásad a pracovních návyků při kreslení, grafomotorických činnostech. Tyto zásady a návyky byly vypracovány společně s pedagogickými pracovníci. Vytvořené zásady a návyky se ukázaly jako velmi přínosné. Průběh grafomotorických činností dostal určitý systém.

V průběhu realizace výzkumu mě zarazila skutečnost, jakým způsobem a v jakém rozsahu se pedagogické pracovnice věnují rozvoji grafomotorických dovedností u dětí předškolního věku. Mateřské školy se mají věnovat rozvoji grafomotorických dovedností zvláště u dětí před nástupem do základní školy, ale často k tomu nemají vhodné podmínky (vysoký počet dětí ve třídách, přítomnost jedné pedagogické pracovnice v průběhu ranního bloku). Taky jsem se přesvědčila, že i když existuje celá řada metodických postupů a materiálů pro rozvoj grafomotorických dovedností, tak zřejmě nejsou v praxi optimálně aplikovány a využívány.

Cílem výzkumu bylo zmapovat při hře stav pohybových dovedností dětí předškolního věku. Následně zjistit, jakým způsobem se na rozvoji pohybových dovedností podílejí pedagogické pracovnice. Dalším cílem bylo zlepšit a procvičit pohybové dovednosti dětí před-

školního věku v oblasti hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky prostřednictvím hry tak, aby děti dosahovaly co nejlepších výsledků při nástupu na základní školu. Hlavním cílem výzkumu bylo vytvořit a uskutečnit tři zábavné pohádkové herní bloky, které byly navzájem propojeny společným tématem: „*Herní pohádkový den v mateřské škole*“. Herní bloky naplánovat tak, aby byly pro děti obohacující, zajímavé, radostné a dokázaly je aktivizovat.

Na základě zpracování odborné literatury a uskutečnění akčního výzkumu, se domnívám, že jednotlivé cíle diplomové práce se mi podařilo naplnit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II: reedukace specifických poruch učení*. Brno: Masarykova Univerzita. Katedra speciální pedagogiky, 2005. ISBN 80-210-3822-5.
- [2] BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-221-8.
- [3] BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- [4] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.
- [5] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Rozvoj grafomotoriky. Jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 80-251-0977-1.
- [6] BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
- [7] BOGDANOWICZ, Marta, SWIERKOSZOVÁ, Jana. *METODA DOBRÉHO STARTU*. Ostrava: KASIMO, 1998. ISBN 80-902497-0-1.
- [8] BORECKÝ, Vladimír. *Světy hraček*. ÚV Český svaz žen MONA, 1982. ISBN 59-244-79.
- [9] BURIÁNOVÁ, Jana, JAKOUBKOVÁ, Věra a kol. *Metodické listy pro předškolní vzdělávání 2*. Praha: Scientia, 2000. ISBN 80-86307-03-4.
- [10] ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Studijní opora k předmětu KPG/PGI – první část*. Plzeň: 2010.
- [11] ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1996. ISBN 80-85799-03-0.
- [12] DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte. Dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

- [13] DEISLER, Hans. *Každodenní problémy v mateřské škole. Výchova dětí od 3 do 8 let.* Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-010-3.
- [14] DOSTÁL, Antonín, OPRAVILOVÁ, Eva. *Úvod do předškolní pedagogiky.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. SPN 46-00-28/1.
- [15] DUPLINSKÝ, Josef. Dětská hra a psychologie. *Pedagogika, monotematické číslo: Dítě a Hra*, 2001, roč. 51, č. 4.
- [16] FABIÁNKOVÁ, Bohumíra; HAVEL, Jiří; NOVOTNÁ, Miroslava. *Výuka čtení a psaní na 1. stupni základní školy.* Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-64-8.
- [17] HAVLÍNOVÁ, Miluše; VENCÁLKOVÁ, Eliška (eds.) *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8.
- [18] HERMOVÁ, Sabine. *Psychomotorické hry. 92 her zaměřených na motorický rozvoj dětí v mateřské škole.* Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-018-9.
- [19] HEYROVSKÁ, Yveta. Grafomotorické obtíže dětí předškolního a školního věku. *Rodina a škola*, září 2004, roč. 51, č. září-prosinec.
- [20] JASANOVÁ, Nadja. *Hudba, pohyb, kresba, slovo.* Zlín: V. Svojtka, 1990. ISBN 80-900259-1-9.
- [21] JIRÁSEK, Jaroslav; VANČUROVÁ, Eva; HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Hrajeme si doopravdy.* Praha: AVICENTRUM, 1983. ISBN 08-009-84.
- [22] KERN, Hans [et al.]. *Přehled psychologie.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-240-8.
- [23] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola.* Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- [24] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi.* Praha: GRADA, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- [25] KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie.* Brno: Cerm, 2001. ISBN 80-214-1844-3.

- [26] KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1040-4.
- [27] KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 2005. 4. vyd. ISBN 80-7367-056-9.
- [28] LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: GRADA, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [29] LEJSKA, Mojmir. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- [30] LIPNICKÁ, Milena. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-244-7.
- [31] MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2007. 4. vyd. ISBN 978-80-7367-325-3.
- [32] MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 978-80-247-0870-6.
- [33] MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- [34] MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.
- [35] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: GRADA, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- [36] MIŠURCOVÁ, Věra; FIŠER, Jiří; FIXL, Viktor. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
- [37] MIŠURCOVÁ, Věra; SEVEROVÁ, Marie. *Děti, hry a umění*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8.
- [38] MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

- [39] OPATŘILOVÁ, Dagmar; ZÁMEČNÍKOVÁ, Dana. *Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4575-0.
- [40] OPRAVILOVÁ, Eva; GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jaro v mateřské škole. Kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-210-6.
- [41] OPRAVILOVÁ, Eva. *Dítě si hraje a poznává svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. SPN 341-7004.
- [42] OPRAVILOVÁ, Eva. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav (eds.) *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál, 2010. 2. vyd. ISBN 978-80-7367-828-9.
- [43] OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství*. 2. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-656-3.
- [44] OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika I. Smysl a proměny dětství*. 2. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-656-3.
- [45] PAULÍK, Karel. *Vývojová psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2003. ISBN 80-7042-214-9.
- [46] *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007.
- [47] PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [48] PŘINOSILOVÁ, Dagmar. Speciálně pedagogická diagnostika. In *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- [49] RENDLOVÁ, Hana. *Šimon půjde do školy. Program všestranného rozvoje předškolního dítěte*. Praha: Portál, 1995. 2. vyd. ISBN 80-7178-243-2.

- [50] REZKOVÁ, Vlasta. Děti a dospělí v procesu výchovy a vzdělávání. In MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- [51] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. [citováno 15. března 2011]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>>.
- [52] ŘÍČAN, Pavel, VÁGNEROVÁ Marie a kol. *Dětská klinická psychologie*. Praha: AVICENUM, 1991. ISBN 80-201-0131-4.
- [53] Výsledky diskuse k zavedení povinného předškolního vzdělávání v ČR. *Metodický portál: Články* [online]. 22. 3. 2010. [citováno 10. ledna. 2011]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/8065/VYSLEDKY-DKSKUSE-K-ZAVEDENÍ-POVINNEHO-PREDSKOLNIHO-VZDELAVANI-V-CR.html>. ISSN 1802-4785.
- [54] SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV. Metodika pro podporu individualizace vzdělávání v podmínkách mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6.
- [55] SVOBODOVÁ, Eva. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7040-940-4.
- [56] SZABOVÁ, Magdaléna. *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky: stimulační hry pro děti od 3 do 10 let*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-276-9.
- [57] ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: Teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.
- [58] ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: Teorie a praxe I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0945-8.

- [59] ŠULOVÁ, Lenka. Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (eds.) *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- [60] ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [61] TĚTHALOVÁ, Marie. Rozvíjíme grafomotorické schopnosti předškoláků. *Informatorium - časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, leden, 2011. ISSN 1210-7506.
- [62] TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomoc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-244-1426-0.
- [63] TRPIŠOVSKÁ, Dobromila; VACÍNOVÁ, Marie. *Ontogenetická psychologie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2006. ISBN 80-7044-792-3.
- [64] UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. 5. vyd. ISBN 80-7178-5599-7.
- [65] VÁCHOVÁ, Alena In TĚTHALOVÁ, Marie. Rozvíjíme grafomotorické schopnosti předškoláků. *Informatorium – časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD*, leden, 2011. ISSN 1210-7506.
- [66] *Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT ČR. c2006, [citováno 18. 2. 2011]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-14-2005-sb-o-predskolnim-vzdelavani-1>.
- [67] *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. Praha: MŠMT ČR. c2006, [citováno 18. 2. 2011]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy/skolsky-zakon>.
- [68] ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci a integraci*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ	Mateřská škola
NPV	Národní program vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
TVP	Třídní vzdělávací program

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Felix – Kresba domečku pravou a levou rukou

Obrázek 2: Marek – Kresba domečku pravou a levou rukou

Obrázek 3: Zbyněk – Kresba domečku pravou a levou rukou

Obrázek 4: Bořek – Kresba domečku pravou a levou rukou

Obrázek 5: Alan – Kresba domečku levou a pravou rukou

Obrázek 6: Anička – Kresba domečku levou a pravou rukou

Obrázek 7: Diana – Kresba domečku pravou a levou rukou

SEZNAM PŘÍLOH

- P I: Školní vzdělávací program Mateřské školy Vizovice
- P II: Metodika pracovních návyků a správných zásad při grafomotorických činnostech, kreslení
- P III: Fotografie plakátu na nástěnce
- P IV: Popis a průběh realizovaného pohádkového programu: „Herní pohádkový den v mateřské škole“.

PŘÍLOHA P I: ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM MATEŘSKÉ ŠKOLY VIZOVICE

1/ Vítáme Vás s úsměvem

Okruh činností můj první kamarád a nové prostředí, kdo jsem já a kdo jsi ty - jméno, značky, seznámení se školou, personálem, vzpomínky na léto- lesní plody, houby, dovolená – neznámé země, kamarádi.

Hlavní cíle:

- navazovat kontakty s novými dětmi, dospělými
- samostatně vyjadřovat své názory , postoje
- naučit se orientovat v novém prostředí a zvládat běžné činnosti a požadavky
- mít elementární povědomí o existenci různých zemí, národů a kultur, romská komunita, národnostní menšiny
- zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci

2/ Podzim dětskýma očima

Okruh činností ovoce, zelenina, barvy podzimu, odlet vlaštovek, pouštění draků, počasí

Hlavní cíle:

- zvládat jednoduchou obsluhu a pracovní úkony
- vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů
- porozumět změnám v přírodě, jejich samozřejmost a přirozenost
- dodržovat dohodnutá pravidla a respektovat druhého
- rozvíjet poznatky, schopnosti a dovednosti umožňující pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit

3/ Pohled za oponu „ Za oknem ležela...“

Okruh činností pohádky, maňáskové scénky, dramatizace divadla - rozdělení pohádek, vlastnosti pohádkových postav, dobro a zlo, bajky ... Mikuláš, čert, advent

Hlavní cíle:

- vyjadřovat svou fantazie v tvořivých činnostech i ve slovních výpovědích
- rozvíjet řečové schopnosti a jazykové dovednosti receptivní i produktivní
- vytvářet zdravé životní návyky a postoje
- ovládat své city a přizpůsobovat své chování
- uvědomovat si, že ne všichni lidé respektují pravidla správného chování

4/ Vánoční světýlka v mých očích

Okruh činností slavnostní atmosféra vánoc, lidové zvyky - kostel, betlem, vánoční cukroví, návštěva seniorů

Hlavní cíle:

- uvědomovat si příjemné i nepříjemné prožitky, rozlišovat citové projevy v důvěrném a cizím prostředí
- těšit se z hezkých a příjemných zážitků
- vnímat potřebu druhých a vycházet mu vstříc
- vnímat umělecké a kulturní podněty
- rozvíjet tvořivé myšlení a sebevyjádření
- napodobovat jednoduché pohyby podle vzoru a přizpůsobovat se daným pokynům

5/ Začarovaný les paní zimou „Vidím ledové květy ...“

Okruh činností zvířátka, ptáci a příroda v zimě, rozmary počasí

Hlavní cíle:

- přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám
- rozvíjet schopnost žít ve společenství ostatních lidí a přináležet k tomuto společenství
- chápat prostorové pojmy, elementárně časové pojmy a orientovat se v prostoru, rovině, částečně i čase
- zvládat řešení problémů, úkolů a situací, myslet kreativně
- porozumět slyšenému slovu a formulovat otázky a odpovědi
- uvědomit si vlastního těla

6/ Zima jede na saních

Okruh činností zimní sporty, masopust – karnevalové veselí, doprava v zimě, zápis dětí do základní školy

Hlavní cíle :

- procvičovat jemnou a hrubou motoriku
- rozlišovat co prospívá zdraví a co mu škodí
- záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost při spontánních činnostech
- osvojit si poznatky předcházejících čtení a psaní
- bránit se projevům násilí jiného dítěte, uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého, spolupráce s ostatními
- rozlišovat některé obrazné symboly a porozumět jejich významu, sledování očima- zleva doprava

7/ Otvírám, otvírám studánku

otvírám, otvírám les

Okruh činností vítání jara, otvírání studánek, rozkvetlá louka, les, život u potoka

Hlavní cíle:

- být citlivý ve vztahu k živým bytostem, k přírodě, k věcem
- záměrně řídit a ovlivňovat svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci
- pozorovat životní podmínky, stav životního prostředí, poznávání ekosystému – ekohry
- správně zacházet s předměty denní potřeby – hračkami, sportovním náčiním a náradím a běžnými pracovními pomůckami
- chápat, že všichni lidé jsou si rovni
- osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí

8/ Kropenatá slepičko, dej mi jedno vajíčko „Na tom našem dvoře“
Okruh činností svátky jara- velikonoce, mláďata, ptáčky

Hlavní cíle:

- rozvíjet mravní, estetické vnímání, cítění a prožívání
- vytvořit základní postoje ke světu a životu
- vědomé využívat všech smyslů, záměrné pozorování...
- mít povědomí o životním prostředí přírody i společnosti pro člověka
- prožívat radost ze zvládnutého a poznaného

9/ Mámo, táto pojd' si hrát „Kdo má nejmilejší oči“
Okruh činností profese, skladba rodiny, dětský den, moje tělo,
sexuální výchova, rozdělení dne, oslava Dne matek

Hlavní cíle:

- prožívat a dětským způsobem projevoval co děti cítí
- rozvíjet základních kulturně společenských návyky, postoje a dovednosti dětí
- přemýšlet a vést jednoduché úvahy o rodinném životě
- pojmenovat části těla, orgány, funkce, znalost o těle a jeho vývoji...
- rozvíjet komunikativní dovednosti verbální i neverbální a kultivovaný projev
- rozvíjet fyzické a psychické zdatnosti a sladění pohybu se zpěvem

10/ Vizu, vizu, více „Rok uběhl jako voda“
Okruh činností naše město - školy, úřady, zámek, park, hrad, obchody,
firmy, rozloučení s předškoláky, výlet do ZOO Lešná
- exotická zvířata, olympiáda

Hlavní cíle:

- osvojovat si věku přiměřených praktických dovedností
- vytvářet povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, živou a neživou přírodou, lidmi, společností, planetou, zemí
- ochraňovat osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi i dospělými
- učit se podle pokynů a instrukcí, dozvídat se o nových věcech a využívat je k učení
- rozvíjet společenský a estetický vkus

PŘÍLOHA P II: METODIKA PRACOVNÍCH NÁVYKŮ A SPRÁVNÝCH ZÁSAD PŘI GRAFOMOTORICKÝCH ČINNOSTECH, KRESLENÍ

Při sestavování pracovních návyků a správných zásad jsme se s pedagogickými pracovníci inspirovaly publikací Bednářové, Šmardové: Rozvoj grafomotoriky a publikací Kuttákové: Jak připravit dítě do 1. třídy.

PRACOVNÍ NÁVYKY:

V době, kdy dítě začíná kreslit je potřeba dbát na správné návyky, mezi které patří:

- **Vybavení – výběr kreslicích potřeb**

- Vždy myslíme na účel použití – např. k rozvoji grafomotoriky volíme dobrou tužku nebo pastelky, pro vykrytí plochy, barvy aj.
- Z hlediska kvality je lepší vybírat měkčí tužky a pastelky (dítě na ně nemusí, tak tlačít).
- Dbáme na správný tvar kreslicího náčiní – vybíráme takové náčiní, které dítěti umožní a podpoří jeho správné držení (špetkový úchop). Psací náčiní by nemělo být příliš široké, krátké. Můžeme využít tužky nebo pastelky, které mají trojúhelníkovitý průměr a každá strana je určená pro oporu jednoho z prstů – jedná se o tzv. trojhranný program.
- Formát papíru – zpočátku používáme spíše velké formáty papíru. Jako nejmenší používáme formát papíru A4.

- **Sezení**

- Poloha vstojе u svislé plochy – Zpočátku je vhodné, aby dítě kreslilo na papír nebo tabuli připevněnou do výšky očí na zdi.
- Poloha vkleče – Dítě kreslí vkleče na papír, který má položený na zemi.
- Poloha vstojе u vodorovné plochy – Dítě kreslí na papír, který má připevněný na stole, ruka se neopírá o stůl.

Tyto tři výše zmíněné polohy podporují uvolnění ruky od ramenního kloubu.

- Poloha vsedě – Při sezení by měla být chodidla opřená celou plochou o zem. Váha těla by měla spočívat na celé sedací ploše židle. Kolena svírají se židlí přibližně pravý úhel, rovněž jako lokty s deskou stolu. Tělo je mírně nakloněno dopředu, prsa se neopírají o desku stolu. Obě ramena jsou ve stejné výšce. Hlava je v prodloužení osy páteře, mírně skloněna, oči by měly mít vzdálenost od papíru 25-30 cm. Pro kreslení by mělo mít dítě dostatek místa.

- **Úchop kreslicího náčiní**

- Nejobvyklejším a také nejpohodlnějším úchopem kreslicího náčiní je tzv. špetkový úchop, který k držení tužky využívá tři prstů. Tužka leží na prostředníku, seshora ji přidržuje bříško palce a ukazováku. Takovéto držení umožňuje uvolnění ruky a prstů při kreslení.

- **Postavení ruky**

- Směr horního konce tužky směřuje vždy do oblasti mezi ramenem a loktem. Ruka se tak nadměrně v zápěstí neohýbá a zápěstí tvoří s paží po oblast lokte poměrně rovnou linií. Ruka je uvolněná a pohyb po papíře vychází z ramene a lokte.

- **Uvolnění ruky**

- Uvolněná ruka při kreslení významně poznamenává grafický výkon dítěte.
- Často ovlivňuje i chuť kreslit.
- Nadměrný tlak na podložku je patrný z linie kresby, která je vytlačená, kostrbatá, často přerušovaná. Nadměrný tlak poznamenává kresbu tím, že neumožňuje plynulost pohybu ruky, a tím i plynulost vedení čáry.
- Na tlak na podložku má vliv – výběr kreslicího náčiní, psychický stav dítěte a atmosféra, v jaké kreslení probíhá, stupeň rozvoje jemné motoriky a grafomotoriky, zda dítě umí záměrně pracovat s uvolněním a napětím.
- Kreslení by mělo probíhat v přátelské a uvolněné atmosféře.

- Kreslení by dítě mělo vnímat jako hru, práci na něčem užitečném, příjemném.
- Při kreslení je důležitá podpora dospělého, oceňování, motivace, chválení.
- Grafomotorickým cvikům by měly předcházet hry a cvičení zaměřené na rozvoj jemné motoriky.
- Velmi důležité je naučit dítě uvědomovat si a ovlivňovat svalové napětí a uvolnění.
- Kresbu můžeme doprovázet jednoduchým rytmem (písničkami, rytmickými říkankami). Rytmizace zlepšuje plynulost pohybů.

Je potřeba si uvědomit, že jakmile si dítě vytvoří chybné návyky, může to negativně ovlivnit jeho výkony, jeho chuť a motivaci v činnosti pokračovat. Je vždy snadnější od začátku správné návyky vytvářet, než později chybné návyky odstraňovat.

SPRÁVNÉ ZÁSADY PŘI KRESLENÍ:

1. Rozvoji grafomotoriky musí předcházet činnosti zaměřené na rozvoj hrubé a poté jemné motoriky.
2. Před kreslení zařazujeme rozcvičovací a uvolňovací grafomotorické cviky pro uvolnění ruky.
3. Grafomotorické prvky volíme podle aktuálních schopností a dovedností dítěte. Vyberáme vždy takové náměty a motivace, kde náročnost prvků a požadavky na obtížnost odpovídají možnostem dítěte.
4. S obtížnějšími grafickými prvky je vhodné pracovat v době, kdy má dítě zvládnuty a zautomatizovány grafické prvky z předchozích skupin. Postupujeme od nejjednodušších prvků k obtížnějším.
5. Při kreslení na dítě nespěcháme, dopřejeme mu dostatek času na promyšlení a provedení kresby.
6. Dítě potřebuje nacvičený prvek opakovat. Při opakování je vhodné volit další náměty a rozdílné motivace tak, aby práce nebyla monotónní a přinášela vždy něco no-

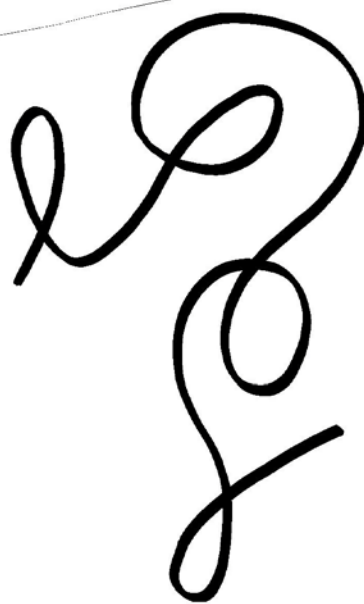
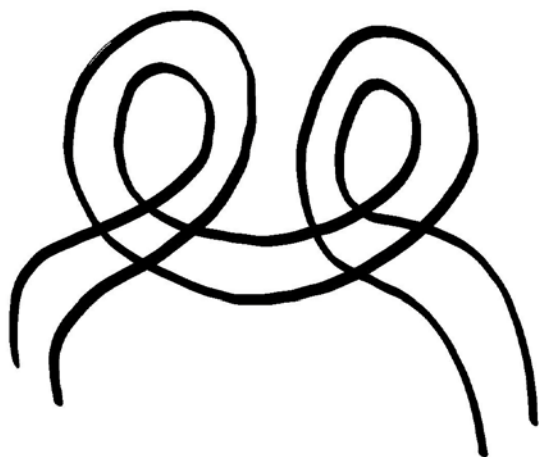
vého a radostného. Vracíme se i k procvičení starších prvků, které můžeme zařazovat v obtížnějším provedení. Obtížnost zvýšíme např.: zmenšením velikosti, zvýšením hustoty čar, střídání velikosti tvaru, požadavky na přesnost provedení kresby.

7. Všechny činnosti by dítě mělo chápat jako hru, nemají být doprovázeny drilem a nechutí. Vždy je důležité děti ke kresbě vhodně motivovat.
8. Pokud zjistíme, že je dítě při práci neklidné, tak raději úkol zkrátíme.
9. Úkoly nezadááme dlouhé. Je lépe pracovat přiměřeně, raději méně a častěji.
10. Pro dítě je důležitá přítomnost dospělého. V průběhu i závěru činnosti potřebuje zpětnou vazbu od dospělého. Dítě během kreslení povzbuzujeme a hlavně ho neustále chválíme (během kreslení a na závěr pochválíme výslednou kresbu).

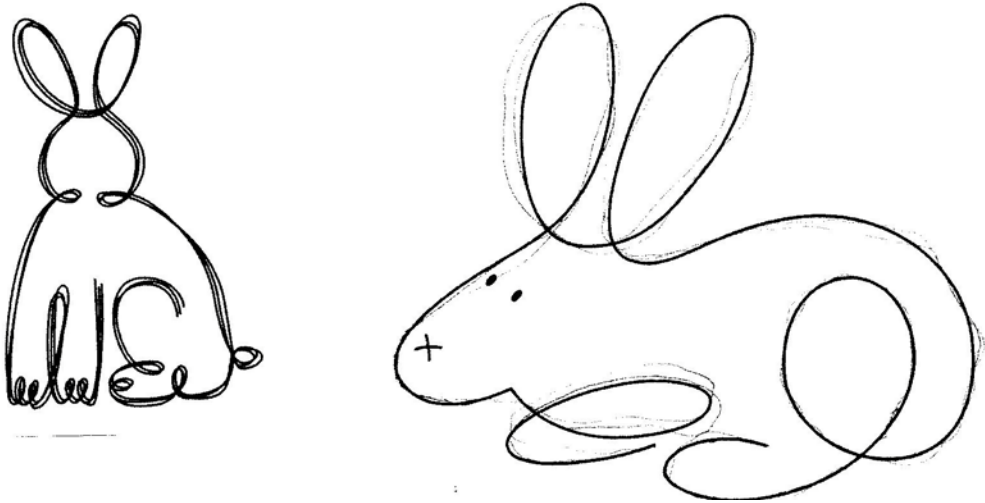
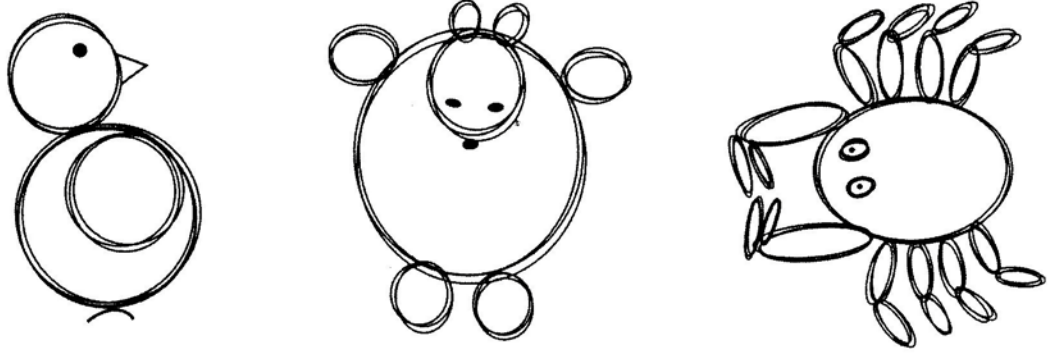
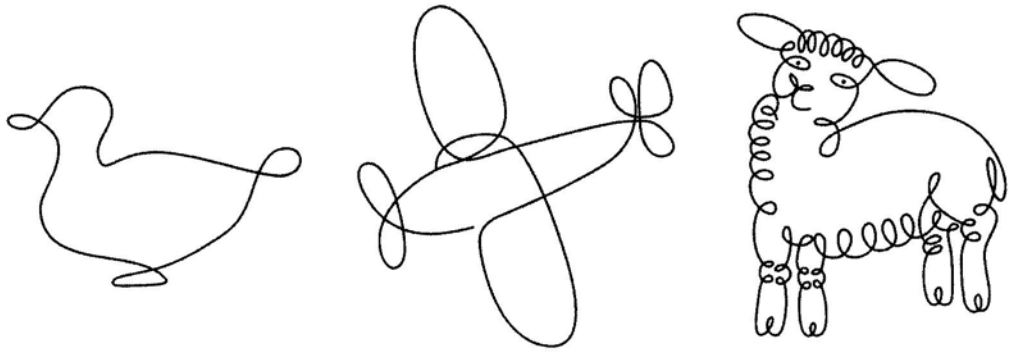
- **Příklady uvolňovacích a rozvíčovacích grafomotorických cviků:**

Uvolňovací cviky je vhodné vykonávat vždy před kreslením. Cviky mohou být vykonávány ve stoje na tabuli nebo papír na zdi, poté na papír vsedě u stolku. Zpočátku mohou děti kreslit prstem do tácu s moukou, krupicí, pískem. Cviky můžeme doprovázet rytmickými říkankami, písněmi nebo rytmickým popisem. Pro lepší názornost jsme rozdělily cviky do třech skupin. Skupiny jsou rozděleny podle obtížnosti, pro předškolní věk je vhodná I. a II. skupina.

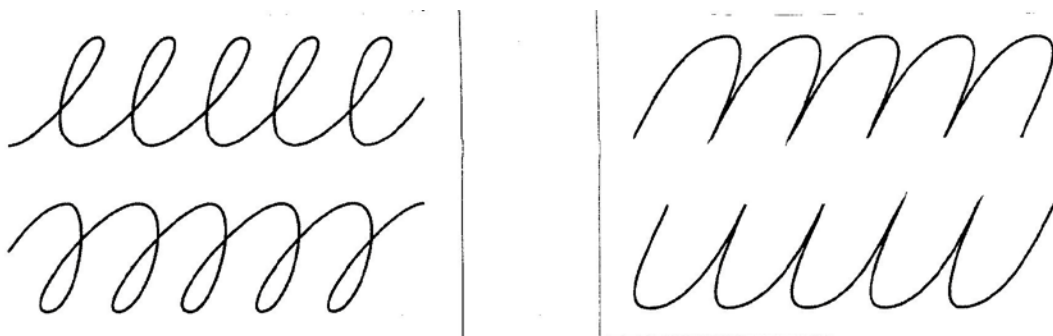
I. Skupina uvolňovacích grafomotorických cviků



II. Skupina uvolňovacích grafomotorických cviků



III. Skupina uvolňovacích grafomotorických cviků



- **Příklady základních tvarů, grafomotorických prvků:**

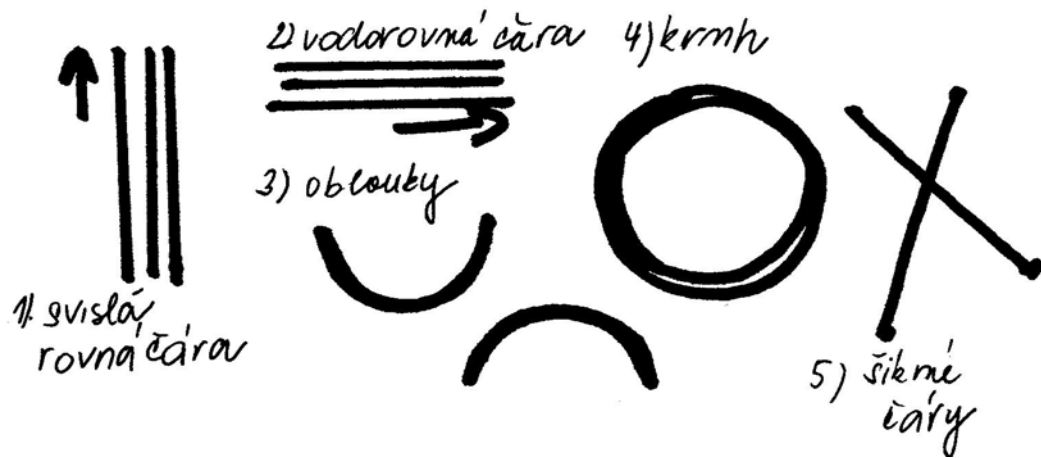
Při navození tvarů, které jsou pro děti obtížnější, můžeme využít tzv. podpůrných technik. Jedná se o:

- **Slovní oporu** – odkud kam má dítě čáru vést, rytmické říkanky. Např. u grafomotorického prvku – šikmá čára – „Fouká, fouká, bílá je louka“, horní oblouk – „Vrabeček skáče hop hop hop“, obloučky – „Skákal pes přes oves, přes zelenou louku“ nebo děti kreslí motání – „Celý den si spolu hrály, malá myš a kočička, motaly, až zamotaly, zamotaly, rozmotaly, každá půlku klubíčka“, aj.
- **Zrakovou oporu** – při vedení čáry naznačíme linie, kudy má dítě čáru vést.
- **Hmatovou oporu** – děti si můžou jednotlivé tvary vymodelovat a zkusit si je osahat, apod.

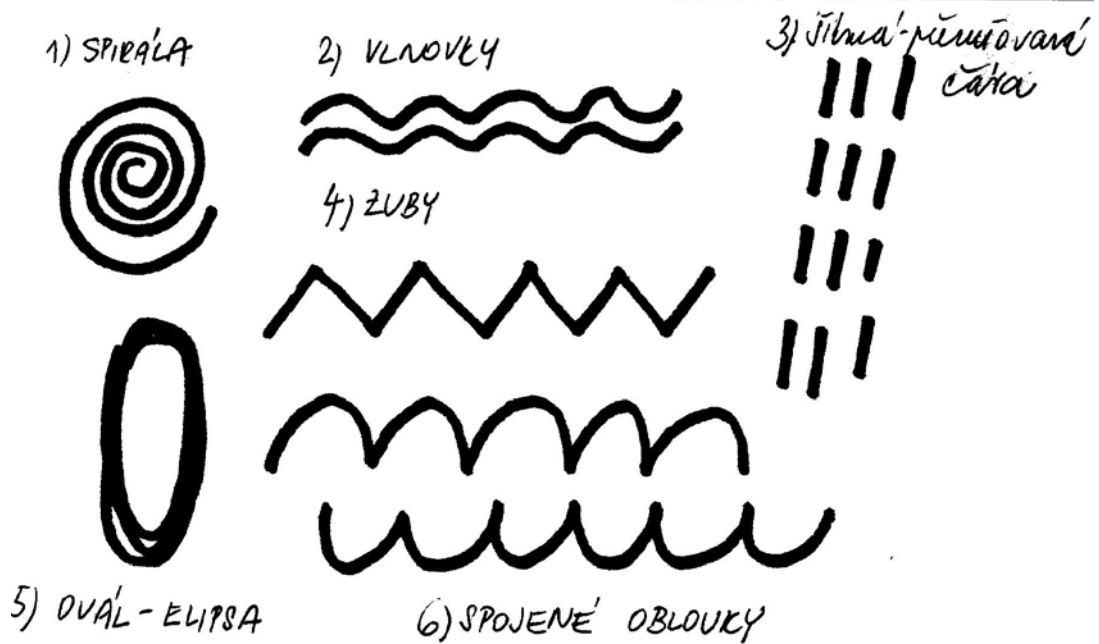
Každý nový tvar dítě zkusí nejdříve společně s pedagogickou pracovnící nakreslit prstem do vzduchu, poté ho dítě obkresluje např. na tabuli křídou (na velkém formátu) a pak ho vyzkouší nakreslit samo, bez předlohy na menší formát.

Pokud chceme dítěti napomoci k rozvoji grafomotorických dovedností, je velice důležité znát posloupnost vývoje kresby a grafických prvků. Následné prvky jsou pro lepší orientaci rozděleny do tří skupin. Skupiny odpovídají určitému věkovému období.

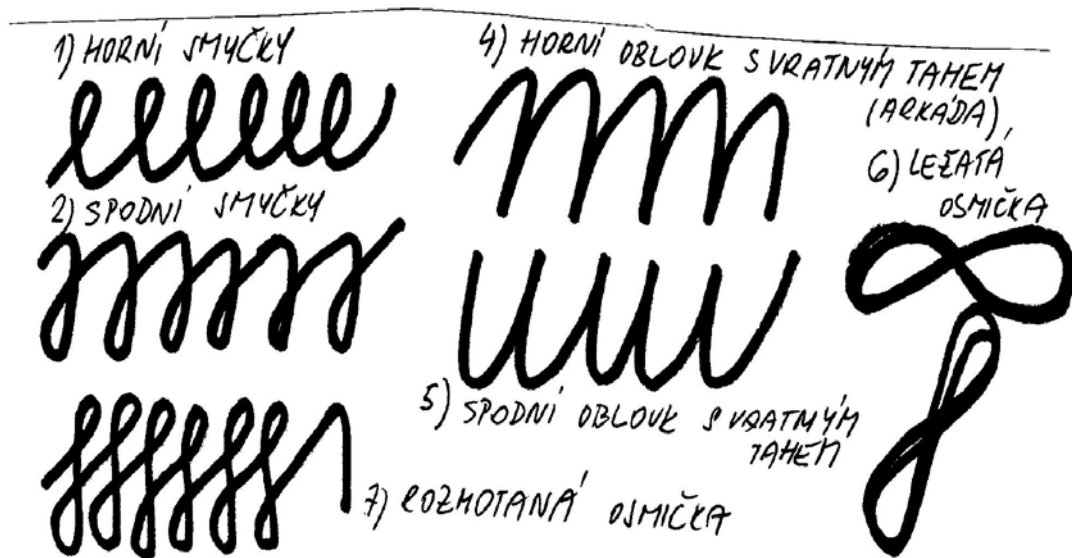
1. Skupina prvků (věkové období 3 až 4,5 let)



2. Skupina prvků (věková skupina 4 až 5,5 let)

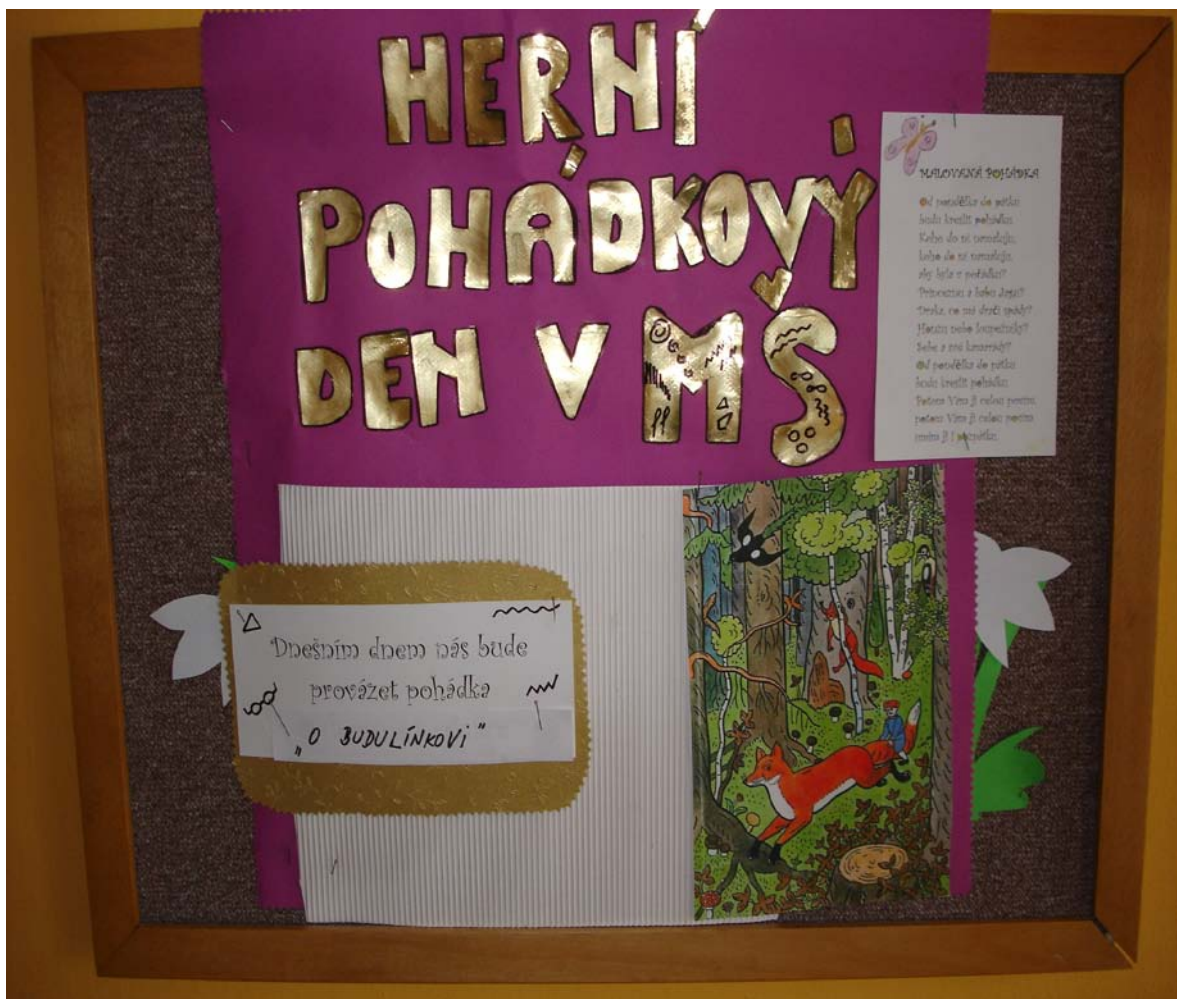


3. Skupina prvků (věková skupina 5 až 6,5 let)



Děti předškolního věku by měly dále umět napodobit trojúhelník, čtverec, obdélník, koso-
délník.

PŘÍLOHA P III: FOTOGRAFIE PLAKÁTU NA NÁSTĚNCE



PŘÍLOHA P IV: POPIS A PRŮBĚH REALIZOVANÉHO POHÁDKOVÉHO PROGRAMU: „HERNÍ POHÁDKOVÝ DEN V MATEŘSKÉ ŠKOLE“.

1. Den první – realizace „Pohádky o červené Karkulce“

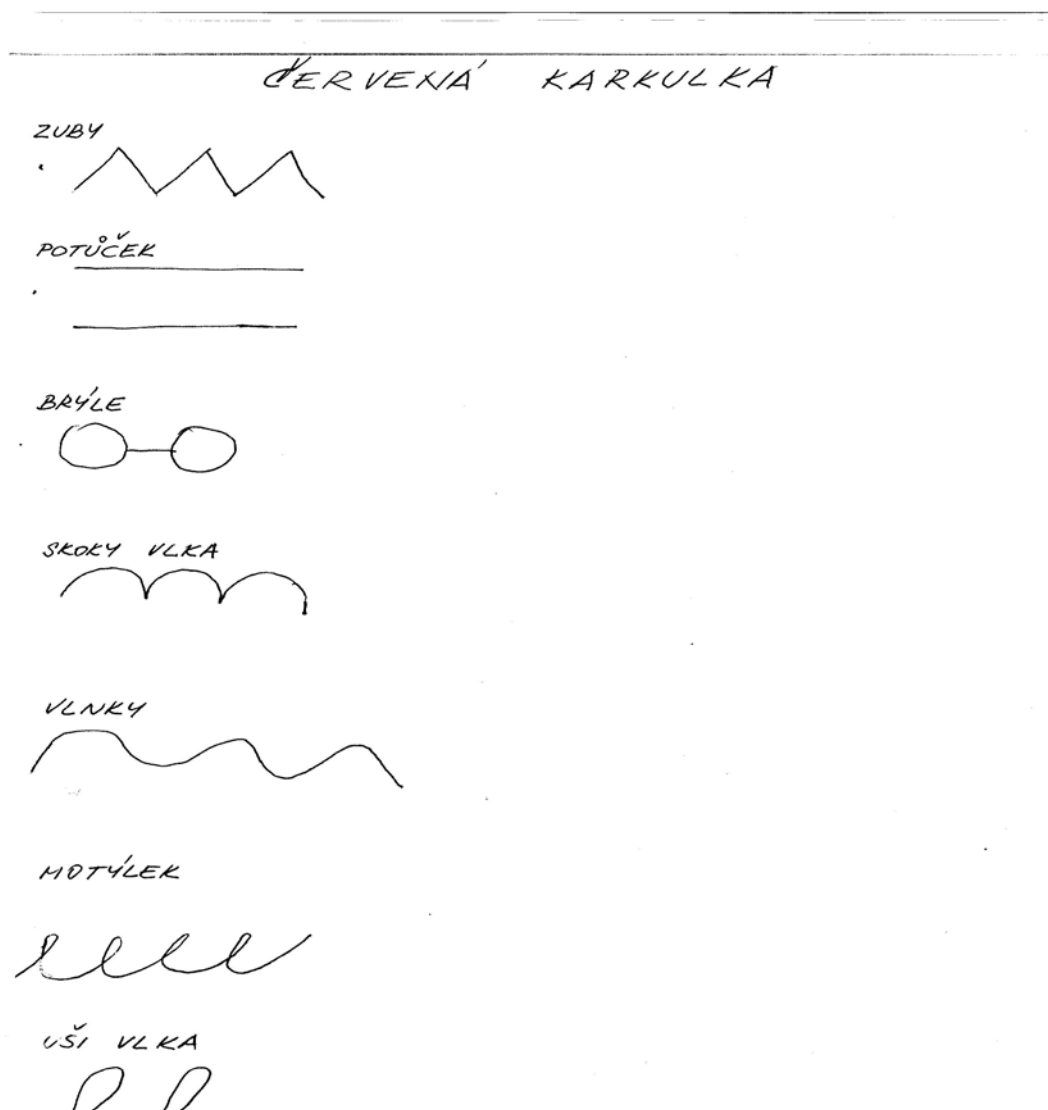
Ráno děti v mateřské škole přivítala červená Karkulka, která se s dětmi vydala k informační nástěnce před třídou. Podle obrázků na nástěnce a samotné Karkulky děti poznaly, že dnešní pohádkový den bude doopravdy patřit Pohádce o červené Karkulce.

Ranní blok – V rámci ranního bloku proběhlo seznámení s pohádkou prostřednictvím volného převyprávění dětí. Děti hovořily o jednotlivých pohádkových postavách, snažily se je charakterizovat verbálně i pohybově. Dále probíhaly následující činnosti a hry:

- **Volná hra** – Stavění domečku z kostek pro babičku, stavba lesa, potůčku a louky pro Karkulku, skládání puzzle o červené Karkulce, vlkovi, babičce, navlékání červených korálků pro Karkulku, vymalovávání omalovánek s náměty Pohádky o červené Karkulce, prohlížení knihy o Karkulce. Vytváření lesa (papírových stromečků) pro Karkulku, vlka – stříhání, rolování a lepení zeleného papíru.
- **Řízená hra** – Děti společně s Karkulkou a pedagogickou pracovnící následně umístili své vytvořené stromečky do lesa (herny), kde pomalu začala vznikat překážková dráha. Karkulka pomohla dětem překážkovou dráhu dostavět. Pro stavbu překážkové dráhy jsme využili různých stavebnic, lavici, dřevěné figurky stromů, zvířat, chůdy, moduly Polikarpovy stavebnice, krepový papír (potůček). Poté se děti společně s Karkulkou pomocí zaklínadla – „Temná síla, mocná síla Karkulka už se připozdívá, vlka volá hned, babička už se těší, jak se k ní dostane přes ty lesy“ začarovaly do pohádky a najednou se ocitly v kouzelném lese, kterým děti musely projít. Karkulka dětem předvedla, jakým způsobem mají les překonat. Děti se na cestu vydávaly postupně. Při procházce lesem musely podlézat a přelézat překážky, skákat přes potůček (jednou nohou, oběma), přejít po stromě (po lavici), určitý úsek přejít na chůdách a pomocí poskoků po jedné noze, prokličkovat mezi stromy. Když všechny děti lesem prošly, Karkulka je vyzvala, aby se shromáždily u potůčku. Karkulka si v potůčku začala cachtat bosé nohy, chodila bosa po špičkách po kamenech, brodila se potůčkem, poté začala sbírat poházené kytičky, které se na-

cházely v blízkosti potůčku. Některé kytičky dávala do košíku a jiné házela do vody. Karkulka dětem předváděla prostřednictvím prstů, celých rukou, jak potůček stříká, šplouchá, zurčí. Dále Karkulka předváděla poletující motýlky, včelky, rozkvétající kytičky, vše za pomoci rukou, prstů. Děti se snažily ve všech výše zmíněných činnostech Karkulčiny pohyby celého těla a především rukou napodobovat. Když se Karkulka s dětmi u potoka vydovářela, pokračovala společně s dětmi na své cestě k babičce. Následovalo druhé kolo překážkové dráhy. Při druhém kole měly děti ztížené podmínky. Lesem procházely s košíkem plným kytiček. Když děti s Karkulkou lesem prošly, dostaly se až k domečku babičky, kde odpočíval vlk. Domeček představovala magnetická tabule, kde byly obrázky ležícího vlka v posteli. Karkulka se dětí ptala, co je na vlkovi nejvíce zaujalo. Děti odpovídaly: zuby, uši, oči, brýle. Následovala činnost na rozvoj grafomotorických dovedností. Karkulka dětem předkreslila na tabuli zuby, oči a uši. Všechny děti dostaly možnost si jednotlivé tvary obtáhnout křídou. Do této činnosti se velmi aktivně zapojily. Když si děti jednotlivé tvary obtáhly, dostaly od Karkulky svůj samostatný grafomotorický list, tužku a společně s Karkulkou se šly posadit ke stolečku. V tichosti za přítomnosti Karkulky a pedagogické pracovnice tento list vypracovávaly. Na závěr byly všechny děti za provedenou práci pochváleny.

Ukázka grafomotorického listu



Pobyt venku – V rámci pobytu venku jsme se s dětmi a pedagogickou pracovnící vydaly na procházku do parku (pohádkového lesa). Procházka byla zpočátku zaměřená na procházení a pozorování (rozpoznávání) různých druhů stromů, potůčku, který místním parkem protéká. Další činností v parku byla honička (jedno dítě – vlk, honil ostatní děti – Karkulky). Po honičce následovala pohybová hra s pravidly. Tato hra byla motivovaná pohádkovou bytostí – vlkem. Děti při hře trénovaly obratnost, rychlost a vytrvalost. Hra spočívala v překonání vyznačeného úseku. Děti vybíhaly od vyznačené čáry (startu) k velkému stromu, který oběhly a běžely zpátky k vyznačené čáře (do cíle). V prvním kole běžely děti rovně, ve druhém pozpátku a ve třetím kole skákaly snožmo.

Odpolední odpočinek – V rámci odpoledního odpočinku jsem dětem četla verše z knihy „Červené Karkulky“ od Miloše Nesvadby a Jana Susy. Jednalo se o veršované pohádky o červené Karkulce (např. o Kubánské červené Karkulce, Australské červené Karkulce, aj.). Po přečtení pohádky jsem děti vyzvala, aby mi pověděly, co se jim na dnešním pohádkovém dni nejvíce líbilo. Prostor pro vyjádření dostaly všechny děti. Děti, které nechtěly spát nebo ležet na lehátku, si v tichosti kreslily u stolečku nebo si hrály s drobnými předměty (navlékaly korálky, skládaly puzzle, prohlížely si knížky aj.).

Odpolední blok – Činnosti odpoledního bloku byly věnovány spíše volné hře. Děti si chtěly obtahovat na tabuli grafomotorické prvky, které tam zůstaly od rána. Některé děti si malovaly, tuží a následně vodovými barvami Karkulku, vlka, myslivce, pohádkový les. Našly se i děti, které si chtěly dodělat nedokončené díla z ranního bloku (papírové stromečky, omalovánky).

2. Den druhý – realizace „Pohádky o perníkové chaloupce“

Dnešní den děti v mateřské škole přivítala postavička Mařenky. Děti byly překvapeny, protože čekaly spíše ježibabu s dlouhým nosem. Aby děti nebyly zklamány, tak je Mařenka vzala k informační nástěnce, kde byly pro děti již připraveny tematické obrázky z Pohádky o perníkové chaloupce. A právě na jednom z obrázků byla zrovna taková ježibaba, jakou si děti představovaly, což jim udělalo velkou radost.

Ranní blok – V rámci ranního bloku proběhlo seznámení s pohádkou prostřednictvím volného převyprávění dětí. Děti hovořily o jednotlivých pohádkových postavách, snažily se je charakterizovat verbálně i pohybově. Dále probíhaly následující činnosti a hry:

- **Volná hra** – Děti stavěly perníkovou chaloupku a les z dřevěných kostek, různých stavebnic, dřevěných stromů, zvířátek. Některé děti usedly ke stolečkům a vymalovaly si omalovánky s motivy perníkové chaloupky, ježibaby, Mařenky a Jeníčka. Většina dětí si chtěla vyrobit perníček na perníkovou chaloupku. Mařenka dětem nachystala šablonu a děti si ji obkreslily a vystřihly. Poté Mařenka dětem prozradila, že perníky donese do trouby a dá je na chvíli péct. V rámci volné hry si děti zároveň vyráběly jednu velkou perníkovou chaloupku z papíru. Mařenka dětem nejdříve nakreslila uhlem obrysy chaloupky na velký formát papíru. Následně děti zdobily střechu a komín drobnými trhanci barevného papíru. Do zdobení perníkové

chaloupky se zapojily všechny děti velmi aktivně. Tato aktivita probíhala u jednoho stolečku a děti se při ní střídaly po skupinkách. Děti dostaly barevné papíry a každé dítě si vybralo svou oblíbenou barvu. Poté si z papíru za pomoci rukou vytrhávaly malé části neurčitých tvarů (většinou čtverce, obdélníky), které lepily na střechu a komín perníkové chaloupky.

Fotografie perníkové chaloupky



- **Řízená činnost** – Již skoro hotovou perníkovou chaloupku si děti odnesly do herny, kde ji umístily poblíž rozestavěného pohádkového lesa. Mařenka se rozhodla této příležitosti využít, proto hlasitě zvolala: „Jeníčku, my jsme zabloudili, co si teď počneme? Děti spontánně zvolali: „Budeme muset zůstat v lese a pokusit se najít nějaké světýlko“. Nato se děti začaly pohybovat po lese, kde se objevovala různá zvířátka. Jednotlivé druhy zvířat předváděla Mařenka s Jeníčkem, prostřednictvím různých pohybů celého těla. Děti pohyby spontánně a velmi aktivně napodobovaly. Děti v lese potkaly (uvádím pouze tři příklady zvířátek):

- **Žábu** – Mařenka děti vyzvala, aby si vyzkoušely, jak žába sedí. Děti si měly sednout do dřepu a opřít se o ruce. Mařenka dětem předváděla, jak se žába pohybuje skoky. Děti měly zvednout ruce, odrazit se nohama, poskočit dopředu, nejdříve dopadnout na ruce a pak do dřepu na nohy. Když si děti své skoky natrénovaly, tak předváděly, jak můžou takové žáby poskakovat po celém lese (herně). Skákání dětí Mařenka s Jeníčkem doprovázeli říkankou: *„Žába skáče po blátě, koupíme ji na gatě. Na jaké, na jaké? Na zelené strakaté“*. Děti se snažily poskakovat do rytmu říkanky.
- Mařenka s Jeníčkem dále potkali čápa – následovala ukázka čápiho pohybu. Mařenka předváděla, jak čápi kráčejí na dlouhých nohách a klapají velkými zobáky. Poté si Mařenka s dětmi zahrála na čápy. Děti chodily po lese (herně) dlouhými kroky, vysoko zvedaly své nohy a natahovaly je před sebe. Přitom klapaly pažemi nataženými před sebou. Pohyb dětí Mařenka doprovázela říkadlem: *„Klape zobák, klapy, klap! Viděli jste? Je to čáp.“*
- **Zajíce** – Při svém putování lesem potkala Mařenka s Jeníčkem, taky zajíčka. Mařenka dětem ukázala, jak takový zajíc v lese poskakuje. Pohyb doprovázela říkankou: *„Kdopak to tam pod strání, v bujné trávě uhání? Kdo tam něco k snědku hledá? Je to zajíc neposeda“*. Během první poloviny říkanky děti poskakovaly snožmo ve stoje. Při pohybu měly zároveň vyjádřit pomocí rukou a prstů zajícovy uši. Ve druhé polovině říkanky skákaly děti jako zajíci, ale po čtyřech. Při tomto pohybu vrtěly zadečkem (ocáskem).

Když se Jeníček s Mařenkou procházeli lesem a už neviděli žádné zvířátko, uvědomili si, že mají velký hlad. Kolem dokola uviděli plno hříbků. Mařenka dětem představila následující hru *„Na houbaře.“* Děti se rozeběhly po lese (herně) a posadily se na paty, představovaly hříbky v lese. Jedno dítě bylo houbařem a chodilo mezi ostatními dětmi, hladilo je po hlavě. Děti, které byly pohlazeny, se postupně řadily za houbaře – houbař sbíral hříbky. Když byly všechny děti posbírány – zařazeny, houbař vyvedl hříbky z lesa ven a zvolal: *„Houby, houby, usmažím vás!“* Když to houby (děti) uslyšely, rychle se vracely na svá původní místa. V zástupu chodily děti podle říkanky: *„Dupy, dupy, dup, našel jsem pět hub. První byla muchomůrka, byla u ní*

zlatá šňůrka. Druhá byla liška, je jich plná spížka. Třetí byla smrž, vrž si jenom vrž. Čtvrtá byla krapáč, ty jsi ale křapáč. Pátá byla hřib, měl jsem hledat líp.“

Po hře „*Na houbaře*“ Mařenka zvolala: „*Děti, pojďte se podívat, co jsem objevila!*“ Na zemi u perníkové chaloupky ležely již upečené perníčky (šablony, které si děti ráno vystřihly). Mařenka dětem poradila, že by byla ježibaba určitě moc ráda, kdyby jí perníčky nazdobily krásnými pohádkovými tvary (srdíčka, čtverce, trojúhelníky, obdélníky, vlnovky, osmičky, kolečka, aj.). Mařenka jednotlivé tvary kreslila na tabuli a poté s dětmi celou rukou, dlaní, prstem, do vzduchu. Děti si mohly jednotlivé tvary na tabuli zkusit obtáhnout. Následovalo zdobení perníčků (šablon z papíru) u stolečků. Děti kreslily jednotlivé vyzkoušené tvary, ale taky vlastní motivy pastelkami. Při kreslení vyžadovaly neustálou pozornost a rady od pedagogických pracovníků. Výsledná práce byla pedagogickými pracovníci a především Mařenkou velmi oceněna.

Ukázka nazdobeného papírového perníku



Pobyt venku – probíhal na školní zahradě. Po náročném ranním bloku jsme dětem ponechaly možnost volného pohybu. Jako pomůcku pro dětské spontánní pohybové hry jsme

vzali dva menší gumové míče a křídly. Některé děti si házely s míčem, jiné kreslily křídami na venkovní tabuli, ale nejvíce děti věnovalo venkovní pobyt honičkám na ježibabu.

Odpolední odpočinek – Před odpoledním odpočinkem jsem dětem přečetla tradiční verzi Pohádky o perníkové chaloupce od Boženy Němcové. Jak se ukázalo, tato verze nebyla dětem moc známá. Pohádka děti velmi pobavila, zvláště pasáž, ve které vystupuje osoba plečky. Po přečtení pohádky jsem děti poprosila, aby mi povyprávěly zajímavosti dnešního dopoledne. Dětem se líbilo úplně všechno, nejvíce společná výroba papírové perníkové chaloupky, zdobení papírových perníčků a hra na houbaře.

Odpolední blok – Odpolední blok byl věnován zdobení opravdových perníčků. Zdobení se mohli účastnit i rodiče. Všichni jsme společnými silami zdobili různé perníkové tvary cukrovou polevou za pomoci sáčků s dírkou. Děti, které perníky nezdobily, dokreslovaly papírovou perníkovou chaloupku, obtahovaly jednotažný cvik králíčka křídou na tabuli a našly se i děti, které si dokreslovaly své papírové perníčky, které nestihly dokončit v průběhu ranního bloku.

3. Den třetí – realizace „Pohádky o Budulínkovi“

Ráno v mateřské škole na děti čekal Budulínek. Dnes projevíly děti, samy od sebe, zájem jít se podívat na informační nástěnku, jestli tam doopravdy najdou obrázky Budulínka a lišky. Když se o tom přesvědčily, s radostí se vrátily a volaly: „*Dneska máme Pohádku o Budulínkovi, to bude ale krásná pohádka.*“

Ranní blok – V rámci ranního bloku proběhlo seznámení s pohádkou prostřednictvím volného převyprávění dětí a za pomoci Budulínka, který děti seznámil s následující básničkou:

„CHYTRÝ BUDULÍNEK“

Budulínek doma sám
na hrášku si pochutnává,
u chaloupky mlsná liška
vábnu vůni očuchává.

„Budulínku, dej mi hrášku,

povozím tě na ocásku,
uvítáš to jistě rád,
že si můžeš se mnou hrát.“
„Co ty, liško, tady chceš?
Do lesa si zpátky běž!
Liščata tě hledají,
bez dozoru běhají,
jim se musíš věnovat,
běž si pěkně s nimi hrát!
Jsou to přece tvoje děti,
nenechej je zdivočeti.
Hleď si mojí dobré rady,
já mám jiné kamarády.
Ty si běž hrát s lištičkami,
já ze školky s dětičkami.“

Poté děti hovořily o jednotlivých pohádkových postavách, snažily se je charakterizovat verbálně i pohybově. Dále probíhaly následující činnosti a hry:

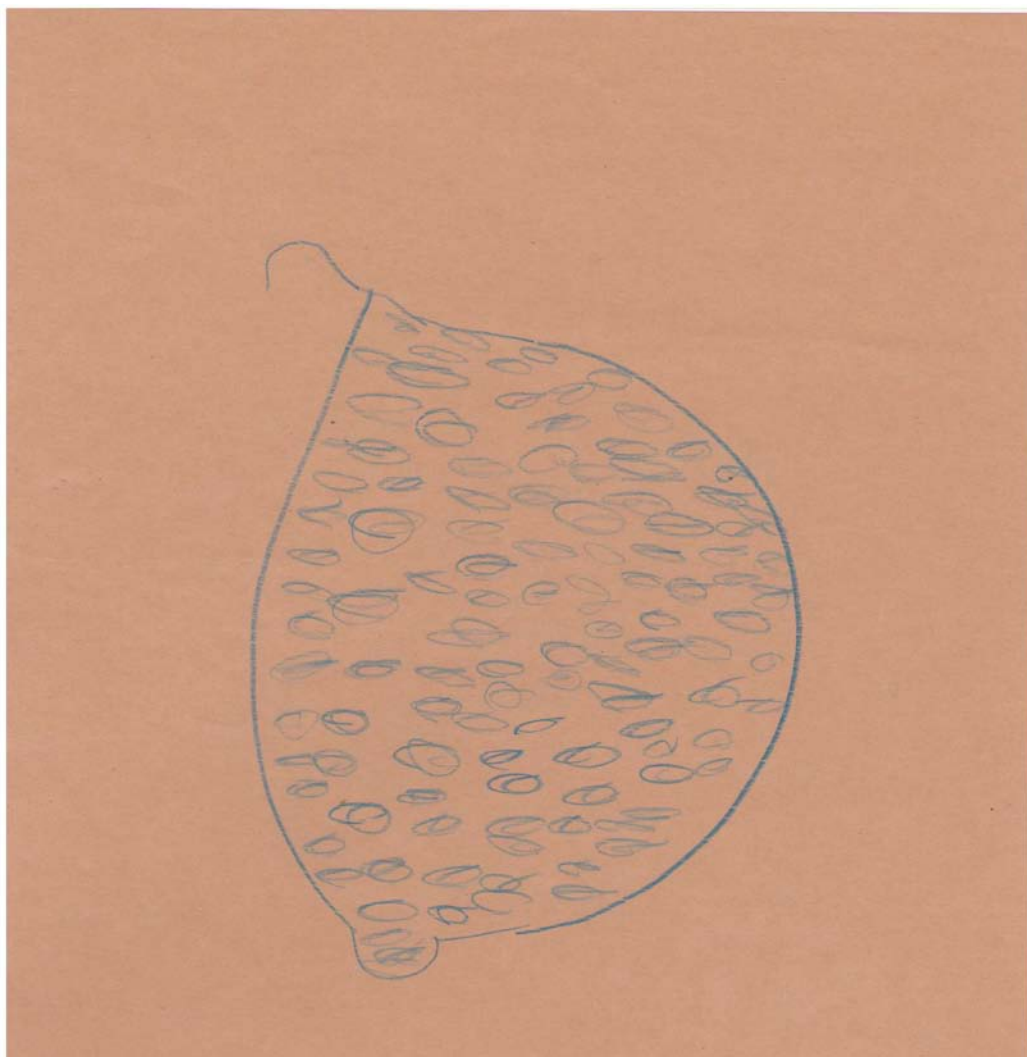
- **Volná hra** – V rámci volné hry vymalovávaly děti obrázky Budulínka, lišky, hrášku, babičky a dědečka. Další aktivitou bylo modelování kuliček hrášku z plastelíny. Velmi pro děti zábavnou činností, byla hra se sušenými luštěninami. Budulínek si pro děti připravil pět nádob s luštěninami (čočkou, cizrnou, hráškem, sójou a fazolemi). Hra probíhala u stolečku a děti se u ní střídaly ve skupinkách. Každé dítě si vybralo jednu nádobu s luštěninou a jednu úzkou vázičku. Úkolem dítěte bylo plnění vázy luštěninou, kterou si vybralo. Při této hře byl přítomný Budulínek, který dětem vyprávěl o jednotlivých druzích luštěnin. U stolečku se dále nacházel tác, na kterém byla rozprostřena luštěnina jménem červená čočka. Protože je červená čočka příliš drobná, děti ji do vázičky nedávaly. Jen si s ní hrály, ohmatávaly ji a kreslily si do ní různé obrazce. Na stolečku byla dále umístěna miska s čerstvým hráškem, který děti v průběhu hry ochutnávaly. Při hře si děti procvičo-

valy především jemnou motoriku, trénovaly špetku, srovnávaly rozdíly mezi suchou a čerstvou luštěninou. Dále se učily pozornosti, soustředěnosti a trpělivosti. Během volné hry si děti také hrály s kostkami, skládaly pohádkové puzzle, prohlížely si knížky. V závěru volné hry se u dětí objevila námětová hra na téma dnešní pohádky. Budulínek se rozhodl této situaci využít a navázat na ni řízenou hrou.

- **Řízená činnost** – Počátek řízené hry probíhal dramatizací pohádky. Budulínek si vybral babičku, dědečka a lišku. Vybrané děti (za pomoci pedagogické pracovnice) sehrály pro ostatní děti první část pohádky. Když liška uháněla s Budulínkem ke své noře, začaly všechny děti křičet, že chtějí být lištičky. Pedagogická pracovnice dětem oznámila, že si na takové lištičky mohou zahrát. Jednalo se o pohybovou hru, kdy každé dítě (lištička) mělo svůj papír (holky – hnědý, kluci – černý) – noru. Děti si svou noru umístili v herně na libovolné místo, a poté se na ni posadily. Jakmile začal Budulínek bubnovat na bubínek, tak lištičky musely svou noru opustit a začít běhat po herně v takovém rytmu, jaký udával Budulínek hrou na bubínek. Když hlas bubínku utichl, lištičky si musely znovu najít svoji noru (holky – hnědý papír, kluci – černý papír). V průběhu bubnování pedagogická pracovnice odebrala dva papíry a tak zůstaly dvě lištičky bez nory. Takovým způsobem (jen se měnil pohyb dětí při bubnování na bubínek – např. lištičky běhaly pozpátku, skákaly po jedné noze, snožmo, chodily jako raci aj.) se pokračovalo až do doby, kdy zůstaly čtyři lištičky. Tyto čtyři lištičky zůstaly v noře, jen k nim přibyla stará liška s Budulínkem. Následovala druhá část dramatizace pohádky. V závěru pohádky se Budulínek rozhodl, že by babičce a dědečkovi za odměnu, společně s dětmi uvařil hrachovou kaši. Budulínek dětem řekl, že před vařením, si musí nejdříve pořádně procvičit ruce. To proto, aby se jim hrách v hrnci dobře míchal a nepřipálil se. Budulínek dětem předcvičoval a děti po něm opakovaly. Nejdříve kreslil hrášek do vzduchu – palcem, ukazovákem, prostředníkem, prsteníkem, malíčkem (prostřídával obě ruce), poté kreslil pěstičkou (pravou, levou), všemi prsty (pravé ruky, levé ruky), loktem (pravým, levým), celou rukou (pravou, levou). Na závěr přivedl Budulínek děti k tabuli, kde již měl nakreslený plný hrnec hrášku a vedle hrnce jeden velký hrách. Děti si mohly vyzkoušet tento velký hrách několikrát po sobě obtáhnout. Když si všechny děti hrášek obtáhly, tak je Budulínek pozval ke stolečkům. Děti se posadily na svá místa a dostaly papíry. Na jednu stranu nakreslily mí-

su plnou hrášku a na druhou stranu hrnec a poté v něm jakoby vařečkou (tužkou) míchaly (tužkou kreslily velké kruhy) hrách, aby se jim nepřipálil. Vaření se dětem doopravdy zalíbilo. Některé děti rozvinuly svoji fantazii tak, že při kreslení otáčely papír na stranu, kde byla mísa s hráškem, hrášek jakoby nabraly do pěstičky, otočily papír nazpět a hrášek z pěsti vysypaly do hrnce a míchaly dál. Výsledná práce se všem dětem a především Budulínkovi velmi líbila. Děti se dočkaly pochvaly a odměny od Budulínka. Budulínek dětem za odměnu nakreslil na tabuli tajemnou cestu, kudy, že ho ta liška unášela do svého doupěte. Budulínek dětem slíbil, že až si po obědě odpočinou, můžou se zkusit po takové cestě projít nebo proběhnout za pomoci křídý nebo jen tak prstíkem, rukou.

Mísa plná hrachu



Fotografie nakreslené cesty do nory



Pobyt venku – Dnešní pobyt venku byl pro děti velkým překvapením. S pedagogickou pracovnící jsme se rozhodly, že v rámci pohádkového programu půjdeme do zámecké galerie, kde probíhala prodejní výstava hraček. Na výstavě byly k vidění hračky od českých a slovenských výrobců. Většina hraček byla ze dřeva nebo z kovu, látky. Děti byly z výstavy velmi nadšené, zvláště z hraček, jejichž funkci si mohly osobně vyzkoušet. V rámci výstavy bylo k vidění a vyzkoušení velké množství hraček, jejichž funkce spočívala především v rozvoji jemné motoriky.

Odpolední odpočinek – V rámci odpoledního odpočinku jsem dětem přečetla Pohádku o Budulínkovi a opět jsem děti poprosila o jejich názory na dnešní pohádkové dopoledne. Dětem se nejvíce líbila aktivita s luštěninami, pojídání čerstvého hrášku a „vaření hrachové kaše“ a samozřejmě výstava hraček.

Odpolední blok – V rámci odpoledního bloku chtěly děti sesypat jednotlivé luštěniny a vzápětí je chtěly třídit. Roztríděnými luštěninami plnily nafukovací balóny a poté si s částečně naplněnými balóny masírovaly ve dvojicích záda. Některé děti si křídou obta-

hovaly vyznačenou liščí trasu do nory. V odpoledním bloku jsme využily i hru s kelímky a většími dřevěnými korálky. Děti se rozdělily do dvojic, jednotlivé dvojice si k sobě stouply zády. Každé dítě mělo svůj kelímek. Úkolem dětí bylo, předávat si korálky (hrášek) z kelímku do kelímku. Dětem se hra zalíbila, a tak následovaly další varianty hry s kelímky a korálky. V závěru odpolední části jsem děti požádala, aby mi řekly, který pohádkový den je nejvíce oslovil. Děti neřekly konkrétně žádný pohádkový den, ale u každého dne si vzpomínaly na hry, činnosti, které se jim vryly do paměti a na které rády vzpomínají.