

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Vzdělávání dětí v mateřské škole zaměřené na posilování prosociálního chování ve vztahu k dětem se zdravotním postižením

Bakalářská práce

Autor práce: Mgr. Karolína Kafková
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.

Hradec Králové

2017

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání bakalářské práce

Autor: Mgr. Karolína Kafková
Studium: P1333
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních

Název bakalářské práce: **Vzdělávání dětí v mateřské škole zaměřené na posilování prosociálního chování ve vztahu k dětem se zdravotním postižením**

Název bakalářské práce AJ: Education of preschool children with focus on strengthening prosocial behavior to children with disabilities

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zaměří na metody práce využívané při vzdělávání předškolních dětí v běžné MŠ. Konkrétně bude představen průběh jejich seznamování s tematikou zdravotního postižení a přiblížení života dětí s vybraným zdravotním postižením. V teoretické části budou definována specifika předškolního vzdělávání dle jednotlivých věkových skupin, práce dále představí vzdělávací obsah v RVP PV jako hlavní východisko plánování výchovně vzdělávacího procesu v MŠ. Praktická část bakalářské práce bude obsahovat návrh konkrétní motivace, her, činností a pomůcek vhodných pro seznámení předškolních dětí s problematikou života se zdravotním postižením.

MATĚJČEK, Z. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. 1.vyd. Praha: Grada, 2005.
VÍTKOVÁ, M. Integrativní (školní) speciální pedagogika. 1. vyd. Brno: Paido, 2004.
KVĚTOŇOVÁ, M. ŠVECOVÁ, L. Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku. Brno: Paido, 2004.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta
Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.
Oponent: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 27.1.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Hradci Králové dne.....

.....

Jméno a příjmení

Poděkování

Ráda bych upřímně poděkovala především PhDr. Miroslavě Javorské Ph.D. za odborné vedení, trpělivost, ochotu a lidský přístup při sestavování bakalářské práce.

Dále velice děkuji svému partnerovi a celé rodině za veškerou podporu, porozumění a čas, který věnovali naší dceři, abych se mohla soustředit na studium.

Anotace

KAFKOVÁ, Karolína. *Vzdělávání dětí v mateřské škole zaměřené na posilování prosociálního chování ve vztahu k dětem se zdravotním postižením*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 86 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce je zaměřena na vzdělávání dětí v mateřské škole spojené s rozvíjením povědomí dětí předškolního věku o tématu života osob se zdravotním postižením. Zároveň je citlivým způsobem podporován a posilován smysl pro prosociální chování dětí.

Teoretická část charakterizuje dítě předškolního věku z hlediska specifik jeho psychomotorického a sociálního vývoje, vymezuje význam prosociálního chování a důležitost jeho rozvoje během prvních let života dítěte. Poslední oddíl je věnován především Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV).

Cílem praktické části je vytvoření metodického materiálu a následné ověření jeho účinnosti ve výchovně vzdělávacím procesu v mateřské škole.

Klíčová slova:

Dítě předškolního věku, vzdělávání, prosociální chování, mateřská škola, zdravotní postižení, prožitek, hra, metodický materiál, rámcový vzdělávací program

Abstract:

KAFKOVÁ, Karolína. *Education of preschool children with focus on strengthening prosocial behaviour to children with disabilities*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2017. 86 pp. Bachelor Degree Thesis.

This bachelor thesis focuses on education of children in kindergartens and fostering of preschool age awareness of the subject of living with disabilities. At the same time, it sensitively promotes and reinforces prosocial behavior in children.

The theoretical part characterizes preschool age children in terms of specifics of their psychomotor and social development; it defines significance of prosocial behavior and importance of its development during the first years of child's life. The last section is devoted mainly to the Framework Educational Program for Preschool Education (RVP PV).

The aim of the practical part is to create methodical material and subsequently verifying its effectiveness in the educational process in the kindergarten.

Key words:

Pre-school child, education, prosocial behavior, kindergarten, disability, experience, play, methodical material, framework educational program

OBSAH

ÚVOD.....	9
1. PŘEDŠKOLNÍ VĚK A JEHO CHARAKTERISTIKA	11
1.1 Psychomotorický vývoj	11
1.1.1 Tělesný vývoj.....	12
1.1.2 Motorický vývoj	13
1.1.3 Vnímání	14
1.1.4 Myšlení	15
1.1.5 Řečové dovednosti.....	16
1.1.6 Paměť.....	17
1.1.7 Představivost a fantazie	18
1.2 Sociální vývoj a dětská hra	19
1.2.1 Sociální vztahy a citový vývoj.....	19
1.2.2 Vývoj vztahů dítěte k okolí.....	20
1.2.3 Dětská hra	22
2. PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ.....	26
2.1 Obecná charakteristika.....	26
2.2 Emoční inteligence	27
2.3 Podpora prosociálního chování.....	30
3. VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	31
3.1 Systém kurikulárních dokumentů	31
3.1.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)	31
3.1.2 RVP PV jako prostor a výzva k prosociálním činnostem.....	34
3.2 Metody a formy práce v předškolním vzdělávání.....	41
4. METODICKÝ MATERIÁL ZAMĚŘENÝ NA SEZNAMOVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ S TÉMATIKOU ZDRAVOTNÍHO POSTIŽENÍ.....	43
4.1 Vymezení cíle, použité metody	43
4.2 Výsledná koncepce metodického materiálu.....	44

4.3 Struktura tématických týdenních celků.....	46
5. OVĚŘENÍ ÚČINNOSTI VYBRANÉHO TÉMATICKÉHO CELKU („Markétčiny nožičky“) V PRAXI V MŠ	48
5.1 Údaje o zařízení, kde ověřování proběhlo	48
5.2 Vlastní realizace.....	49
1. den realizace	50
2. den realizace	56
3. den realizace	60
4. den realizace	63
5. den realizace	66
5.2 Závěrečná evaluace (metodická doporučení).....	68
ZÁVĚR	70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
FOTODOKUMENTACE	75
SEZNAM PŘÍLOH.....	86

ÚVOD

Prosociální chování je jev, se kterým se lze setkat v každém věku, nicméně jeho základy se formují již od narození a ke značnému rozvoji dochází v předškolním období, kdy se dítě poprvé dostává do společnosti ostatních dětí. Žít ve společnosti jiných lidí je základem lidského života, stejně tak jako s nimi komunikovat, navazovat přátelství, přejímat vzory a modely chování, budovat si v tomto prostředí své místo. Děti velmi silně prožívají mezilidské vztahy ve svém okolí a učí se chápat lhostejnost, nespravedlnost a agresivitu. Je nutné, aby se naučily těmto negativním jevům nejenom bránit, ale také jim předcházet. Mateřská škola je pro děti v tomto věku novým sociálním prostředím a pomáhá jim, aby se v tomto prostředí zorientovaly a pochopily potřebnost vzájemného soužití, empatie, tolerance, pomoci. Každodenní společné soužití tak s sebou nese mnoho různorodých situací, které je potřeba vyřešit pro děti přijatelným a pochopitelným způsobem. Důležitým a zásadním úkolem pak je naučit děti prosociálnímu chování a cítění. Nácvikem tohoto chování a cítění dětí již v předškolním období směřujeme nejen k dosažení klíčových kompetencí, ale hlavně ke kvalitnímu životu ve společnosti.

Bohužel v současné době se často setkáváme i s opakem, kdy nepochopení a netolerance „jinakosti“, potažmo lhostejnost a nevšímavost ke svému okolí se v mnoha rodinách přenáší už i na ty nejmenší děti a mateřská škola má potom značně ztížené podmínky, když se snaží vést děti prosociálně a naráží přitom na nedůvěru a nespolupráci rodičů. A týká se to nejen vztahů k lidem s postižením, ale i např. cizinců, seniorů, lidí bez domova apod.

Hlavním cílem bakalářské práce bude seznámení dětí předškolního věku s tematikou zdravotního postižení, přiblížení života dětí s vybraným zdravotním postižením a podpora a posílení smyslu pro prosociální chování u předškolních dětí v běžné MŠ.

V souladu s RVP PV bude vytvořen dobře využitelný metodický materiál (konkrétní soubor aktivit, činností a zaměstnání) a v praxi bude ověřeno, zda funguje. V optimálním případě by tento materiál mohli využít i jiní pedagogové jako vhodnou přípravu předškolních dětí z mateřských škol běžného typu na možnou integraci dítěte se zdravotním postižením, zároveň i citlivě posílit povědomí dětí o tom, že i ony samy se mohou do situace postiženého dítěte dostat (nehoda, onemocnění) a že

„postižený“ neznamená automaticky „méněcenný“ a že obě skupiny – zdravé děti i děti s postižením mohou a dokáží vzájemný kontakt ustát a obohatit.

1. PŘEDŠKOLNÍ VĚK A JEHO CHARAKTERISTIKA

Předškolní věk začíná obdobím od dovršení třetího roku života a končí nástupem dítěte do školy (tj. šest až sedm let). Toto období bývá také označováno jako „věk mateřské školy“, „věk otázek“, „zlatý věk hry“, „první období vzdoru“ a můžeme ho také charakterizovat jako čas, kdy u dětí dochází nejen k významným změnám v jejich společenském, citovém a osobnostním vývoji, ale i k velkým změnám v oblasti vědomostní a motorické. *„V předškolním období jsou „okna poznávání a rozvíjení“ otevřena dokořán, je to mimořádně příznivé období pro rozvíjení různých stránek osobnosti dítěte. Probíhají zde intenzivní procesy zrání a učení a nikdy potom už se jedinec nebude vyvíjet tak bouřlivě a snad ani tak intenzivně, a proto je až trestuhodné nevyužít tuto dobu k co nejširšímu rozvoji dítěte.“* (Mertin, Gillernová 2003, s. 7)

Pro dítě je důležité nejen rodinné zázemí, ale poprvé se setkává i s institucionální výchovou v mateřské škole. *„V posledních čtyřiaadvaceti letech se zaměřily přístupy k dětem na rozvoj každé jednotlivé osobnosti a současně na kultivaci vzájemných vztahů v dětské skupině. Mateřská škola je prakticky jediné místo, kde se dá soustředěně tímto způsobem pracovat. Rodiny jsou malé, o malém počtu sourozenců a nelze nechávat děti předškolního věku jen tak volně, aby si nacházely vrstevnickou skupinu samy. Každodenní pobyt v mateřské škole je svou mnohostrannou kvalitou podstatně něco jiného, než když se dítě jednou nebo dvakrát týdně setká s dětmi ze širší rodiny nebo v koutcích pro děti v nákupních centrech či jinde.“* (Kořátková 2014, s. 101)

1.1 Psychomotorický vývoj

Ve srovnání s rychlými změnami během prvních dvou let života přichází v období předškolního věku pomalé, pravidelné a plynulé růstové tempo, které je typické pro celé uvedené období. Průměrné roční přírůstky tělesné výšky se pohybují kolem 6 cm. Hmotnost se zvyšuje přibližně o 2 kg ročně.

1.1.1 Tělesný vývoj

Postava je na počátku předškolního věku podobná jako u batolete. Dítě má poměrně krátké končetiny a hlava je stále relativně velká v porovnání s trupem, i když už v menší míře než v raném dětství. Jelikož má dítě v tomto období dosud málo vyvinuté zádové a břišní svalstvo, je pro jeho postavu typické, že lopatky odstupují nazad a břicho vystupuje dopředu. Podkožní tuková vrstva je dostatečně vyvinutá, takže reliéf kostí a svalstva se na povrchu těla téměř neprojevuje. Trup je stále válcovitý bez zúžení v pase.

V prvních letech života je tělo dítěte **bez výrazných proporcí**. Způsob uložení tuku, stavba kostry a svalstva ještě nevykazuje žádné pohlavní rozdíly mezi dívkami a chlapci. **Období do šesti let** také bývá někdy označováno jako **neutrální dětství**.

Mezi pátým a šestým rokem probíhá první proměna postavy, jejímž výsledkem je změna proporcí dětského těla. Prodloužením končetin, jejich větším podílem na tělesné výšce a ztenčením vrstvy podkožního tuku se v šesti letech dítě dostává do období tzv. první tělesné vytáhlosti. (Machová 2010)

O průběhu změn proporcionality se můžeme přesvědčit zjištěním filipínské míry. Filipínská míra se zkouší tak, že dítě ohne pravou paži přes temeno hlavy a zjišťuje se, zda se prsty dokáže dotknout levého ušního boltce. Pětileté dítě to nedokáže a výsledek filipínské míry je negativní. V šesti letech je výsledek již zpravidla pozitivní, jelikož po proměně postavy, ke které došlo mezi pátým a šestým rokem, jsou končetiny delší. (Machová 2010)

Podobně jako u postavy dochází i u růstu hlavy a mozku k mírnému zpomalení růstu mezi druhým a třetím rokem. Od tří let je růst mozku i obvodu hlavy již velmi pomalý. Mezi čtvrtým a pátým rokem dosáhne mozek i obvod hlavy 80 % definitivní velikosti.

Co se týká dětské kostry, tak ta není ještě plně osifikována. Dvořáková (2006) uvádí, že kosti jsou měkké, kloubní spojení nejsou dokončena a zpevnění vazy a kloubními pouzdry není úplné. U dětí předškolního věku je tak běžná vysoká flexibilita, která je často vystupňovaná až na fyziologickou mez – tento jev můžeme pozorovat v tréninku sportů jako je krasobruslení, balet, moderní a sportovní gymnastika či akrobacie. Problémem v tomto období může být vznik funkčních svalových disproporcí. V období rychlého růstu se větší svalové skupiny vyvíjejí

intenzivněji, to prospívá rozvoji hrubé motoriky. Na druhou stranu však právě tento rychlý vývoj může způsobit ochablost a sníženou funkčnost daného svalu.

Na růst dětského organismu určitě působí i vlivy vnější. Mluvíme zde hlavně o podnětném prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a ve kterém je vychovááno. Hlavním činitelem je zde rodina, která dává dítěti vzor pro budoucí život, nejen např. stravovacími návyky, ale i stylem života. Podstatným motivačním prvkem je pro dítě i prostředí mateřské školy a vliv samotného pedagoga. Jejich společným cílem je působit na dítě tak, aby mělo možnost stát se silným a zdravým člověkem.

1.1.2 Motorický vývoj

Pokud v předcházejícím batolecím období prošlo dítě výraznými pohybovými stádii jako je lezení, sezení, uchopování, stavění se, první krůčky, pády až samostatná chůze, tak v předškolním období dítě tyto dosažené dovednosti zdokonaluje. Zlepšuje pohybovou koordinaci, je více hbité a pohyby jsou celkově elegantnější. Mluvíme tedy o **výrazném zdokonalování hrubé motoriky**, kterou bude postupně následovat i **dokonalejší jemná motorika** (motorika rukou).

Pohybově správně vyvinuté tříleté dítě zvládá dobře chodit po rovném i nerovném povrchu, dobře utíká, chodí do schodů i ze schodů, ale i skáče, seskočí z nízké lavičky, dokáže napodobit chůzi po špičkách. Ve čtyřech letech již přeskakuje nízké překážky, poskakuje na jedné noze, zlepšuje se v házení míčem horem, lépe míří. Mezi pátým a šestým rokem už dítě zpravidla zvládá sebeobsluhu, obléká se a svléká, uklízí a skládá si věci, umyje se bez pomoci. Chodí pozpátku, našlapuje napřed na patu a pak na špičku, dovede se dotknout prstů u nohou, aniž by pokrčilo kolena, může se naučit dělat kotrmelec, hodně dětí se v tomto období učí jezdit na kole. (Kouba 1995)

Co se týká jemné motoriky, dítě je stále šikovnější, lépe manipuluje s drobnými předměty jako jsou korálky, kostičky, knoflíky, kamínky. Velký zájem projevuje o předměty, které používají dospělí, rádo pracuje s méně ostrým nožem, učí se zacházet s nůžkami, jíst příborem, zamyká a odemyká dveře, rádo pomáhá mamince v kuchyni či tatínkovi v dílně nebo na zahradě.

S rozvojem jemné motoriky souvisí rozvoj kresby. Od spontánního čmárání, kdy je čára nebo „kolečko“ mnohoznačné a dítě ho popisuje pokaždé jinak – provedení souvisí s momentální náladou dítěte či používaným kresebným

materiálem, až ke schopnosti dobře napodobit základní tvary a spontánně kreslit postavu člověka zprvu formou tzv. hlavonožce. Kolem šesti let věku by už kresba lidské postavy neměla činit dítěti problém, jednotlivé proporce by měly být ve správném poměru. V tomto věku by dítě také mělo zvládat kresbu dalších běžných věcí. (Mertin, Gillernová 2003).

Kresbou předškolní děti výstižně vyjadřují i ty nejnítěrnější pocity, proto s ní rádi pracují např. dětské či rodinné terapeuti.

Než dítě začne více kreslit, je nutné znát lateralitu dítěte, především lateralitu ruky a oka. Je nutné však počítat s tím, že lateralizace je pozvolný proces. V počátečním vývoji dítěte se projevuje nevyhraněnost ruky, dítě ruce střídá. Přibližně ve čtyřech letech začíná většina dětí užívat jednu ruku přednostně jako obratnější a postupně se u nich lateralita začíná zřetelně vyhraňovat (Bednářová, Šmardová 2011)

Předškolní dítě má velkou potřebu spontánního pohybu, potřebuje běhat, skákat, zdolávat překážky, cvičit se v udržování rovnováhy – a to především ve venkovním prostředí. Přirozený pohyb posiluje kondici a koordinaci a tím, že dítěti lépe umožňuje ovládat vlastní tělo, posiluje sebevědomí a samostatnost.

Bohužel realita je v dnešní době spíše smutná. Které (nejen tedy) předškolní dítě dnes spontánně a radostně dovádí venku na čerstvém vzduchu, zkoumá okolí, šplhá s kamarády do kopců, učí se lézt na stromy apod., jako to bylo za mého dětství? Toto z životů předškoláků až na výjimky vymizelo. A tak musíme být vděční i za organizovanou pohybovou zábavu s rodiči – plavání, vyjížděky nejprve na trojkolkách a koloběžkách a později na kolech, bruslení, lyžování.

I vývoj kognitivních procesů je v předškolním období velmi intenzivní a umožňuje dítěti stále důkladněji poznávat svět kolem sebe.

1.1.3 Vnímání

Vnímání postupně nabývá na analytičnosti a dítě začíná více vnímat detaily. V oblasti **zrakového vnímání** se rozvíjí vnímání barev, vnímání figury a pozadí, optická diferenciacce, vnímání části a celku a také se zdokonalují oční pohyby.

Senzomotorické vnímání je základem pro rozvoj prostorových představ a vztahů. Představy o prostoru zahrnují nejen vnímání prostoru vymezené třemi osami

(horno – dolní, předo – zadní, pravo - levou), ale také odhad a zapamatování si vzdálenosti, porovnávání velikosti objektů, vnímání části a celku, uspořádání předmětů. Zde již můžeme pozorovat významnou souvislost s časovým vnímáním.

Vnímání času se u dítěte rozvíjí velmi pozvolna. Předškolní dítě žije především přítomností. Vnímání plynutí času je pro předškolní dítě vymezeno událostmi, které ho obklopují, které se pravidelně střídají. Čím je časový úsek delší, tím je pro dítě obtížnější vytvořit si představu o jeho trvání. „*Nepřesně vnímá časové úseky – přeceňuje čas, který tráví nezajímavým způsobem, a naopak. Umí čas posoudit jen ve vztahu ke konkrétní činnosti: „Ještě se třikrát vyspím a pojedu k babičce.“ „Až se naobědvám, přijde bratr ze školy.“*“ (Mertin, Gillernová 2003, s. 12). S vnímáním plynutí času úzce souvisí i vnímání časové posloupnosti, časového sledu.

Při sledování **sluchového vnímání** se nezaměřujeme na ostrost slyšení, ale sledujeme úroveň fonemického uvědomování, které má významnou úlohu při rozvoji řeči i čtenářských dovedností. V předškolním věku dochází ke kvalitnější diferenciaci zvuků, zvyšuje se úroveň vnímání figury a pozadí. Dochází ke zdokonalování záměrného naslouchání, postupně se rozvíjí sluchová analýza, syntéza a také vnímání rytmu. (Bednářová, Šmardová 2011)

1.1.4 Myšlení

V období mezi třetím a šestým rokem se uzavírá fáze **symbolického, předpojmového myšlení**, jejímž těžištěm bylo osvojování mateřského jazyka, postupné ujasňování rozdílu mezi pojmy jeden, někteří, všichni - dále tedy postupuje vhléd do světa znaků. V předškolním období už dítě dobře ví, že vše kolem něj má nějaké označení a z otázky „Co je to?“ přechází na otázku „Proč?“. Postupně se zvyšuje jeho zájem o příčinné souvislosti okolního světa a zcela nezastupitelnou úlohu v tomto období sehrávají dospělí – rodiče, prarodiče, pedagogové mateřských škol, kteří disponují dostatkem trpělivosti, času a často i znalostí, aby mohli uspokojit neutuchající dětskou zvědavost. Dítě je na konci předpojmového období schopno oddálené nápodoby, fiktivní hry, užívání řeči, kresebných symbolických projevů.

Pro předškolní období je charakteristické plné rozvinutí **názorného intuitivního myšlení**, které je typické pro tzv. **předoperační stádium** (věkově

umístitelné přibližně mezi čtvrtým a sedmým, osmým rokem věku dítěte). Toto období se vyznačuje tím, že dítě je plně myšlenkově vázáno na to, co právě nazírá. Je to cesta od individuálních předmětů a jejich vnímání k postupnému zobecňování. Dítě začíná přemýšlet v pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Myšlení je stále těsně vázané na to, co dítě vnímá, nebo co si představuje. Zaměřuje se na to, co vidělo, nebo vidí, ale už to dokáže jednoduchým způsobem rozčleňovat. „*Mentální pochody jsou dosud nezvratné (ireverzibilní) a vázané na nazírání. Myšlení předškoláka je dosud prelogické, tzv. předoperační, nepostupuje podle logických operací, je stále vázáno na konkrétní činnosti a aktivitu dítěte. Jeho myšlenkové operace jsou zaměřeny na perceptivní činnost, přičemž převažují optické znaky předmětů. Vzhledem k tomu, že předškolní dítě je egocentrické, chybí odlišení mezi psychologickou realitou dítěte a objektivním světem reality. Dítě je středem vlastního světa představ a myšlenek a jen s obtížemi zaujímá hledisko jiné osoby. Je přesvědčeno, že i ostatní sdílejí jeho úhel nazírání. Právě kontakt s vrstevníky umožňuje postupnou korekci tohoto zkreslení*“ (Mertin, Gillernová 2003, s. 13)

Mezi další znaky myšlení tohoto období patří **antropomorfismus** (sklon polidšťovat předměty), **prezentismus** (chápaní všeho ve vztahu k přítomnosti), **fantazijní přístup** (vliv fantazie převládá nad respektováním logických souvislostí). Se všemi těmito znaky a zvláštnostmi v myšlení předškoláka lze velmi dobře pracovat ve vzdělávání v podmínkách mateřské školy. (Mertin, Gillernová 2003)

1.1.5 Řečové dovednosti

V úzkém spojení s myšlením se u dítěte rozvíjí také řeč. Předškolní období se vyznačuje zkvalitňováním **řečových dovedností**, děti již začínají používat i delší složitější věty a souvětí, výrazně se rozšiřuje **slovní zásoba**, celkově roste zájem dítěte o řeč. Dítě je už např. schopné delší dobu poslouchat čtený text. Co se týká řečové produkce, chápání textu i zájmu o mluvené slovo, můžeme pozorovat mezi dětmi značné rozdíly – ty úzce souvisejí s možností dítěte být v kontaktu s dospělými a „mluvit“ s nimi především v období mezi 15. měsícem a třetím rokem života. Mertin, Gillernová (2003, s. 14) k tomu dodávají: „*Ukazuje se, že je-li dítě v tomto období bez možnosti procvičovat a rozvíjet řeč v každodenním dlouhodobém kontaktu s dospělou osobou (nejlépe rodiči), nastávají v řečovém vývoji nezvratné*

negativní změny (menší cit pro jazyk, menší zásoba užívaných slov, menší porozumění čtenému textu atp.).“

V předškolním období převládá **komunikativní** složka řeči – řeč slouží především k dorozumívání a hraje významnou roli v procesu sociální integrace jedince do skupiny. Současně se bohatě rozvíjí **kognitivní** složka řeči. S rozvojem řeči souvisí růst poznatků a zkušeností, které nemusí být vázány na bezprostřední vlastní zkušenost, ale stačí čtený text, verbální popis obrázků a dochází k rozvoji představivosti takto stimulované. Dítě si např. umí představit žirafu, kterou nikdy reálně nevidělo. Další složkou řeči je složka **expresivní**. Dítě už je schopné jednoduchým způsobem vyjadřovat své pocity a prožitky. Také se rozvíjejí **regulační** funkce řeči – řeč je užívána k regulaci chování. Čtyř- až pětileté dítě se často řídí instrukcemi převedenými do „vnitřní řeči“.

Během předškolního období postupně mizí patlavost, přetrvávají problémy jen s obtížnějšími písmeny (ř, r, č), ty jsou ale většinou do nástupu školní docházky postupně upraveny. Větší řečové problémy bývají řešeny společně s logopedem a je velmi cenné, když i mateřská škola poskytne dítěti logopedickou pomoc. (Mertin, Gillernová 2003)

Cennou pomoc ovlivňující mluvnickou úroveň dětí představuje **knihy**. S tou dítě dokáže samostatně pracovat už od tří let. S pomocí dospělého si dítě knihu prohlíží, komentuje obrázky a tak si nenásilným způsobem rozšiřuje slovní zásobu. Uplatňuje se zde názornost, dětské úsudky a fantazie. Tak, jak se postupně rozšiřuje u dětí slovní zásoba, dochází k tomu, že si děti samy tvoří příběhy v návaznosti na obrázky. Vedle čtení se děti také více začínají zajímat o zpěv a jiné rytmické činnosti.

1.1.6 Paměť

Paměť se na počátku tohoto období vyznačuje převážně **bezděčným** zapamatováním a uchováváním. Až v druhé polovině předškolního období, tzn. kolem pátého roku věku pozorujeme zapamatování **úmyslné**. Paměťové procesy se uskutečňují **mechanicky**, logickou paměť je potřeba rozvíjet. Převažuje paměť krátkodobá, i když mezi pátým a šestým rokem zvolna nastupuje působnost dlouhodobé paměti. Nicméně již z předchozích let je dítě schopno (někdy i na celý život) zapamatovat si citově zabarvené situace. (Mertin, Gillernová 2003)

1.1.7 Představitost a fantazie

Jedním z charakteristických rysů předškolního období je velmi **živá představitost** a **bohatá fantazie**. Psychologové trefně hovoří o „magických letech“. Fantazie dětem pomáhá zorientovat se i v hůře přehledných situacích, na které jeho rozum dosud nestačí. „*Představy (třeba i fantazijní) jsou pro předškoláka nutné, ve své „činnosti v představách“ si dítě přizpůsobuje někdy obtížně přijatelnou nebo pochopitelnou realitu.*“ (Mertin, Gillernová 2003, s. 13)

Ve fantazii se poprvé osamostatňuje citový život dítěte a je také v tomto období důležitým pomocníkem a prostředníkem. Pokud rodiče či jiní dítěti blízcí lidé upozorují, že se dítě např. během své hry ponořilo do imaginárního dialogu neviditelných postav, měli by se snažit zůstat stranou a nerušit. Podobně se nemusí znepokojovat, pokud jim dítě představí svého vymyšleného „kamaráda“, který ho všude doprovází. Může to být třeba pohádková postava, neviditelné zvíře, nebo jen výplod fantazie – tedy např. bytost nepochopitelných vlastností či nezvyklého jména, které jí většinou vymyslí samo dítě. Takovým kamarádem může být opravdu kdokoliv nebo cokoliv, co si dítě oživí – od prapodivné sousedky, přes koťátko až třeba po zubní kartáček. Některé děti s těmito „bytostmi“ dokáží vést opravdu neuvěřitelně přesvědčivé rozhovory. Neviditelný kamarád pomáhá dítěti řešit konflikty, zdolávat strachy, ale také uhnout před odpovědností a převzít ji třeba za nepořádek v pokojíčku nebo za rozbitý hrneček. Často ho mívají jedináčci nebo děti, kterým se právě narodil sourozenec.

I když se dospělým může zdát bizarní s imaginární postavou komunikovat, je dobré to zkusit, zvláště pokud je k tomu dítě vyzve. Pro dítě a komunikaci s ním je to důležité. Uklidňovat (nebo i rozesmutňovat) nás může, že jak nečekaně tato magická etapa dětství přijde, tak zase odchází. Smyšlení kamarádi i schopnost mimořádné fantazie jednoho dne prostě zase zmizí.

Samostatnou kapitolou magických let je **potřeba pohádek**, zejména těch klasických, posbíraných z ústní lidové slovesnosti. Pohádky uspokojují přirozenou touhu dětí po kouzelném světě a zároveň poskytují informace o tom reálném. Obvykle až do sedmého roku věku a často i déle je dítě schopno zcela podlehnout jejich kouzlu a otevřít se archetypálním obrazům. Díky pohádkám dítě nevědomě blíže poznává své okolí i sebe samé.

(<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/vyvoj-ditete-a-jeho-potreby/predskolni-obdobi.shtml>)

1.2 Sociální vývoj a dětská hra

Další fází ve vývoji dítěte tvoří tzv. **vývoj sociální**. Člověk je tvor společenský, proto kolem sebe vytváří okruh jedinců, se kterými se cítí dobře. Každý jedinec zastává v tomto společenství určitou roli, respektuje a ctí určité povinnosti a chová se podle určitých pravidel. Člověk si také postupně osvojuje způsoby jednání a chování, které ovlivňují jak jeho život, tak jeho názory na různé situace, s nimiž se po celý život setkává a ve kterých se ocitá.

1.2.1 Sociální vztahy a citový vývoj

Dle Bednářové, Šmardové (2011, s. 55) „*Citový a sociální vývoj ovlivňuje celá řada faktorů, proto jsou v této oblasti mezi dětmi poměrně velké rozdíly. Děti vyrůstají v různých sociokulturních a ekonomických podmínkách (hodnoty, normy, tradice, rituály, náboženství, filozofie výchovy; některé kultury upřednostňují bližší fyzický kontakt a vyjadřování emocí, jiné jsou odtažitější). Stejně odlišnosti se týkají i rodiny, navíc lze jmenovat ještě další proměnné (vztahy rodičů k dítěti, vztahy v rodině, výchovný a životní styl, struktura rodiny – úplnost, počet dětí, pořadí mezi sourozenci, životní okolnosti a zkušenosti, které rodinu potkaly atd.)*“

Pro dítě je velice důležité, aby se naučilo být v kontaktu nejen s různými dospělými lidmi mimo rodinu, ale i s kolektivem vrstevníků. I když rodina v životě dítěte stále zaujímá dominantní místo a dítě je stále velmi závislé na rodičích, mělo by mít v tomto věku možnost a příležitost stýkat se s druhými dětmi, učit se pomáhat slabším, vést druhé, podřídit se, soupeřit, stejně tak jako spolupracovat a řešit kompromisem konflikty. A to je mu ve většině případů umožněno právě v mateřské škole – nástup do ní se tedy stává velkým mezníkem v životě dítěte. To, jak se mu povede začlenit do kolektivu, je závislé nejen na osobnostních předpokladech, ale z velké míry to záleží také na přístupu pedagoga jako nové autority a na přístupu rodičů – jak už ve vztahu k dítěti, tak i celkově ve vztahu k mateřské škole jako k instituci i ve vztahu k pedagogovi jako k rovnocennému partnerovi.

Svobodová a kol. (2015, s.10) k tomu dodává: „*Pobytem v mateřské škole se dítě učí rozlišovat známé a neznámé dospělé lidi i děti, uvědomuje si své místo ve skupině a spolupracuje s ostatními dětmi i s učitelkou. Učí se samostatně plnit některé úkoly, projevit svůj souhlas i nesouhlas, ovlivňovat situace, které se v mateřské škole vyskytnou. Dítě vnímá a respektuje přirozenou autoritu dospělých i pravidla skupiny. Podílí se na jejich utváření a dbá na jejich dodržování. Přítomnost smysluplných pravidel mu dodává pocit jistoty a bezpečí a pokud ve skupině pravidla nefungují, cítí se ohroženo. Pociť jistoty a sebeuspokojení mu dodávají též zvládnuté a pravidelně se opakující rituály.*“

Předškolní období je také velmi důležité pro formování základních **citových projevů**. Dětské prožívání je v tomto věku velice intenzivní, zároveň však krátkodobé a proměnlivé. Děti už své citové projevy začínají ovládat, dokážou už být samy k sobě kritické, hodnotí své chování, umějí se i politovat nebo se za něco samy na sebe zlobit. Postupně se vytváří sebecit, který souvisí s pocitem vlastní identity a sebevědomím. U zdravého dítěte převažuje v tomto věku veselá nálada, postupně mizí strach z neznáma a na důležitosti nabývají sociální city jako je láska, nenávisť, sympatie, antipatie apod.

Klíčový je pro předškolní dítě také **vztah matky a otce**, jemuž dítě věnuje velkou pozornost a neméně důležité je také **prostředí**, ve kterém vyrůstá, jakou pozornost věnuje jeho okolí emocionálním projevům, jaké modely chování může dítě každodenně pozorovat. Právě zde jsou totiž pokládány základy k tomu, jak kvalitní mezilidské vztahy budou ve společnosti, až předškolní děti dospějí či jaké partnerské vztahy budou posléze schopny samy realizovat. (Mertin, Gillernová 2003)

1.2.2 Vývoj vztahů dítěte k okolí

„*Lidské vztahy jsou pramenem, ze kterého dítě uspokojuje svoje citové a sociální potřeby (potřebu životní jistoty, potřebu pozitivní identity), zároveň jsou zdrojem sociálního učení (osvojování sociálních dovedností). V kontaktu s lidmi nabývá prvních zkušeností se světem, se vztahem, uspokojuje potřebu životní jistoty, vytváří si základní pocit bezpečí a jistoty. Pokud dítě světu důvěřuje, je mu více otevřené a snáze přijímá to, s čím se setkává, snáze se učí, má více odvahy a méně strachu. V kontaktu s lidmi se dítě také učí orientovat se ve vztazích, situacích, osvojuje si způsoby chování, komunikace.*“ (Bednářová, Šmardová 2011, s. 54)

V předškolním věku intenzivně sílí potřeba společenského styku. Ten se projevuje dvojím způsobem – ve vztazích k dospělým lidem a ve vztazích k sobě rovným dětem.

Je známou skutečností, že v tomto období dochází k růstu **významu vrstevníků**. Je to umožněno jednak rozvojem kognitivních struktur, řeči a myšlení, rozvojem motoriky, a jednak zvnitřněním sociálních norem a tedy schopností dítěte oddělit se od přímého „dohledu“ dospělého. I když je předškolní dítě dosud silně emocionálně vázáno na rodiče a rodinné zázemí, přesto ho rádo opouští a vydává se poměřovat své „síly“ s vrstevníky. Vrstevníky potřebuje ke svým hrám, ve vrstevnické skupině zkouší mimo rodinu to, co v ní odpozorovalo, zkouší různé role, různé formy chování, na které získává od okolí reakce. Učí se je modifikovat, zažívá situace, kdy má možnost skupinu řídit, kdy je skupinou odháněn či obdivován. Neméně důležitý je i kontakt s dětmi různého věku, protože je třeba umět měnit role – podřídit se staršímu, pečovat o menší, prosadit se. Matějček (2001 In: Hoskocová 2006, s. 32) říká: *„Jsou položeny základy těch vlastností, které lidskému jedinci umožňují uspokojivě se zařadit do širší společnosti – společná hra, společná činnost, spolupráce, soucit, ale také společně strávený volný čas, zábava a humor. Rozvíjí se i schopnost sdílení pozitivních emocí s ostatními, čímž jsou položeny základy pozdějších přátelství.“*

Nejdůležitějším vztahovým rámcem dítěte předškolního věku ale zůstává nadále rodina, která poskytuje zdroj jistoty, bezpečí, zázemí a bezvýhradného přijetí. Podstatnými vztahy uvnitř rodiny jsou pro předškoláka také **vazby se sourozenci a prarodiči**.

Je také více než žádoucí, aby bylo dítěti v tomto věku umožněno setkání se všemi životními situacemi, které jsou pro toto období přirozené. Předškolní věk je vnímán jako období, kdy se dítě učí nenásilnou, přirozenou formou. Není tedy dobré před dítětem tajit například to, že některé děti, ale i dospělí mohou mít třeba zdravotní postižení. Velice důležitý je v tomto případě postoj dospělého – přirozeně zvědavé dítě se zcela určitě zeptá, proč je ten člověk jiný, proč zvláštně chodí, mluví, rozkládá rukama... Jestliže je dětem pravdivě a zcela jednoduše odpovězeno, vezmou tuto skutečnost zcela přirozeně a při dalším setkání se již nad ničím nepozastavují a nevnímají ji jako něco zvláštního či dokonce špatného. Někteří rodiče mají tendenci dítě před takovými situacemi chránit s tím, že na to mají „dost

času“. Pokud později ale dojde k podobnému setkání, je dítě situací zaskočeno, provází ho nejistota a rozpaky, s nimiž se může špatně vyrovnávat.

1.2.3 Dětská hra

Jak již bylo zmíněno, předškolní období se nazývá „**zlatým věkem hry**“. „*Hra je základním prostředkem výchovy v předškolním období a je tvůrčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů, kam řadíme aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivý, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický a terapeutický.*“ (Opatřilová 2006, s. 169)

Podobně se k významu dětské hry vyjadřuje např. Matějček (1994, s. 84): „*Hra je náplní dětství, její účastníci v ní žijí intenzivním životem, vkládajíce do ní všechny své schopnosti, rozum a cit. A právě proto, že hry jsou projevem dětské osobnosti, jsou tak rozmanité a pestré ve své formě a obsahu. Jejich třídění je velmi obtížné. Pojem hry splývá dětem s naším pojmem práce především v tom, že hra je tvůrčí, dává uspokojení až radost, hlavně je-li úsilí korunováno úspěchem. Tento uspokojivý, příjemný citový doprovod musíme vždy u hry pochopit a hodnotit. Nejvýznamnější místo v hrách tohoto věku zaujímá dosud tak zvaná nápodobivá, úkolová hra. Dítě při ní jedná zcela svobodně, samo si stanoví svůj cíl. Je jen zcela přirozené, že se v takových hrách velmi živě odráží okolní svět dítěte, jeho dojmy, zážitky, pozorování, vzory dospělých apod.*“

Pokud člověk pozoruje hrající si dítě, má možnost se o něm mnohé dozvědět – o jeho povaze, temperamentu, může vypořádat, jaké má dítě předpoklady v jednotlivých oblastech dovedností. I po nástupu do mateřské školy by si rodiče neměli přestat s dětmi hrát a přenechávat tuto činnost pouze na předškolní zařízení.

Někteří rodiče si také dostatečně neuvědomují mnohostranný přínos her ve spontánním i navozeném učení a shrnují to ve velmi zjednodušené až pejorativní poznámky typu „No jo, vždyť oni si tam jenom hrají“. Neuvědomují si přitom, že nastavit situace tak, aby dítě ani nepostřehlo, že se učí, a nezmizela jeho pozornost a ani radostný a aktivní potenciál, je mnohem náročnější, než si děti posadit pasivně před sebe a něco důležitého jim deklamovat. A při tomto „dospěláckém vykládání“ ani nehledět na to, že efektivita myšlení, zapamatování zkušenosti a vlastního příspěví dětí je téměř nulová. (Koťátková, 2014)

Bohužel v dnešní době se také čím dál více setkáváme s rodiči, kteří se snaží již u předškolních dětí vyplnit jejich volný čas nejrůznějšími řízenými aktivitami ve formě kroužků či jazykových kurzů. Myslí si, že pro dítě dělají to nejlepší, často jde dle mého názoru i o jistou prestiž či vlastní nesplněné sny. Často si tím také usnadňují to, aby pro děti nemuseli vymýšlet vlastní program, jelikož v kroužku za ně iniciativu převezme někdo jiný.

Přínos hry můžeme sledovat z různých úhlů pohledu. Kořátková (2014) trefně vymezuje dva základní pohledy, které mají svoji vážnost a důležitost:

1. Čím je pro dítě volná spontánní hra

- Možností, jak prozkoumávat všechno, s čím se postupně setkává, a současně prozkoumávat svoje postupně se rozvíjející dispozice.
- Činností, ve které může uplatňovat svoji aktivitu a přeměňovat ji z vnitřního popudu do reálně ovlivňované a vytvářené skutečnosti.
- Možností využívat svého myšlení, dovedností, zkušeností a představ ke svému prospěchu, kterým je radost, chuť poznávat a řešit, představovat si a dávat věcem a jevům vlastní tvar a přitom poznávat něco nového s možnostmi dělat chyby a hledat jejich nápravu.
- Prostorem k relaxaci, radosti, uvolnění od únavy a stresu, možnostmi nabývat nových sil a očistit se od obav a nejistot.
- Svobodným prostorem a současně první demokratickou platformou pro zkoušení kontaktů a vztahů, pro nápady a jejich sdělování, vysvětlování a obhajobu, pro přizpůsobení se či odmítnutí.
- Seberealizací podle svých možností a svobodné volby, podle vnějších podmínek a svého tempa.

2. Čím je hra dítěte pro vychovatele (rodiče, učitele)

- Možností sledovat, co dítě zajímá, o co se pokouší, jaké jsou jeho dovednosti senzomotorické, řečové a komunikační, o co se naopak nezajímá a dovednosti v tomto směru má malé. Jaký potřebuje pro svou hru prostor, jak jej využívá a jestli ho to uspokojuje. Potřebuje-li hrát další děti a o co se při tom snaží, jak s nimi vychází a jak s nimi začíná ve prospěch hry spolupracovat.
- Na základě pozorování zvolit pro dítě vhodné a zajímavé hračky a pomůcky, zvolit způsob, jak se o jeho hru zajímat nebo do ní vstupovat, jak v rovnováze oceňovat, usměrňovat a podněcovat jeho jednání a snahy.
- Umožnit dítěti pobývat a navštěvovat podnětné prostředí, které následně může dítě zpracovávat ve svých hrách, aby odpozorované situace pochopilo na své úrovni, a tudíž je mohlo již zpracované začlenit do své myšlenkové (motorické, komunikační aj.) výbavy.
- Možnost připravit pro něj cíleně zaměřené hry, kde dítě může přijmout nabízený princip hry a na základě takto přijaté řízené (či vzdělávací) hry se učí něčemu více do hloubky, více v souvislostech, dostává se hlouběji do zvolených témat či oblastí, se kterými se spontánně setkat nemůže.
- Nabídka hry a její aktivní naplňování může být metodou učení.

Pro dospělého- zde tedy hlavně pro předškolního pedagoga je hra „*zrcadlem, v němž se odráží to, co dítě ze světa kolem sebe pochopilo, a zároveň i zpětným zrcadlem jeho vlastní práce.*“ (Opravilová 2004, s.10). Jestliže se v dětské hře objevují její základní znaky, můžeme zjistit, jestli si dítě opravdu hraje a zpětným náhledem si pak ověřit, zda byla hra dětmi chápána jako skutečná hra se všemi svými atributy.

Prvním ze znaků pozorovatelných během volné hry, které uvádí Kořátková (2005), je **spontánnost**. Vyznačuje se přirozeným aktivním chováním vycházejícím z vnitřních zdrojů dítěte, bezprostředním jednáním a improvizací. Cíl a záměr hry si

dítě stanovuje ze své vlastní iniciativy. Věnuje se hře, neboť samo chce, dává do hry své vlastní podněty. Podněty, které s jeho hrou nesouvisí, přestože jsou dítěti určeny, nepřijme, což souvisí s dalším znakem volné hry uváděným Kořátkovou (2005), s **hlubokou soustředěností** se na hru. Z mimiky, pohybů i gest hrajícího si dítěte můžeme vyčíst **radost** a uspokojení, jež mu hra přináší. Pokud má dítě během realizace vlastního pojetí hry možnost uplatnit a skutečně prožít určité emoce, dozrává v oblasti sebepojetí i sebehodnocení v takovém rozsahu, jakému by se mu v rámci řízené činnosti stěžší naskytnulo. Samomluva dítěte emocionální prožitek ze hry ještě umocňuje. Ke hře podle Kořátkové (2005) patří i **tvořivost**, která se v předškolním věku rozvíjí právě pomocí hry. Hra může vyvolat představu možného pokračování a vzápětí sama směřuje k realizaci této představy. Dítě při hře vytváří vždy nové, tvůrčí zpracování a spojení známých elementů. Spontánně si hrát pro dítě znamená poznávat okolní svět a vztahy v něm i prostřednictvím vedlejších uliček, které vedou k maximálnímu využití fantazie pomáhající dítěti překlenout jeho omezené možnosti. **Fantazie** má ve volné hře i v životě dítěte předškolního věku důležité postavení, neboť dítě může ve své fantazii jednat tak, jak mu to v reálném světě není dovoleno, může v ní měnit události a prožívat příjemné zážitky. Častým jevem v souvislosti s hrou je její **opakování**. Kořátková (2005) uvádí, že dítě se opětovně vrací k již vyzkoušeným a známým hrám. Jeho spokojenost vyplývá zejména z možnosti vyzkoušet si znovu situaci, ve které se již nacházelo a v níž se dobře orientuje. Je především v kompetenci učitelky, aby umožnila dětem návrat k započaté hře a snažila se o zachování případných staveb a výtvorů pro další hru. Hra dostává další dimenzi, jestliže se objeví i další znak hry, a tím je **přijetí role**. Vžití se do nejrůznějších rolí, přijetí vnějších znaků postavy, realizace činnosti patřící ke zvolené roli a přetváření role podle své představy je znamením přelomu ve vývoji dětské hry.

2. PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

2.1 Obecná charakteristika

Prosociální chování (prosociálnost) je obvykle definováno jako pozitivní sociální chování, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sám sobě, ale i jiným lidem. Reprezentuje velmi širokou kategorii, pod kterou lze zařadit značnou škálu aktivit, např. pomáhání, sdílení, obětování se, poskytování útěchy. Průcha a kol. (1995, s. 173) definují prosociální chování jako (1) „*Chování jedince nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti*“ (2) „*Chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující. Návzik prosociálního chování je součástí moderních kurikul, někdy ve formě kompenzačních programů pro neadaptované jedince.*“

Za vyšší formu prosociálního jednání můžeme považovat **altruismus**, který lze vnímat jako tendenci jednat tak, aby se zlepšila celková pohoda jiné osoby, přičemž toto chování nepřináší aktérovi žádný zjevný prospěch, ale často od něj vyžaduje určitou obět'. (Svobodová, 2010)

Dnešní doba často vede k tomu, že se rodiče velmi brzy snaží, aby jejich dítě co nejdříve podávalo ty nejlepší výkony v intelektuální oblasti či v pohybových nebo jiných speciálních dovednostech. Mezilidské vztahy a rozvíjení sociálních dovedností a schopností dítěte často rodiče vnímají jako podružné a mnohem méně důležité. Ponechávají je stranou jako něco, co je jaksi samozřejmé a nějak samo se do dětského života a světa dostane. Je však možné, že vycházejí z vlastního dětství, kdy bylo přece jenom běžnější otevřené sdružování vrstevníků (např. v místě bydliště) nebo společné soužití s prarodiči a s jejich trpělivou komunikací. (Kotátková, 2014)

Psycholog Shapiro (2004) tvrdí, že úspěšnější rodiče jsou ti, kteří se ve výchově dítěte orientují na prvním místě na získání jeho **emoční stability**. Ti, kteří očekávají od dítěte vysoký intelektový, potažmo jiný výkon, bývají méně úspěšní. Zaměřují se na podněcování výkonu, a čím je jejich očekávání vyšší, tím je dítě více nejisté, citově neuspokojené a strádající a celkově jej tak spíše destabilizují, což může ovlivňovat vzájemné chování v dětských skupinách.

Současné možnosti, aby se dítě vzdělávalo i mimo školní zařízení, neustále narůstají (knihy, internet/sociální sítě, ostatní média...), naopak kvalita a bohatost vztahů a sociálních dovedností vedle toho ale spíše upadá.

Podle Kořátkové (2004) je **základ prosociálního chování** u dětí vytvářen ze tří zdrojů:

1. Z citlivosti a vhodného chování vůči dítěti. Dítě tím získává zkušenost a prožitky s ohleduplným chováním vůči své osobě – zažívá trpělivost, přirozenou pomoc, porozumění, uznání.
2. Z nápodoby chování, kterou pozoruje ve svém okolí. Dítě neustále sleduje blízké osoby, zaznamenává jejich reakce a s nimi se postupně ztotožňuje.
3. Z podpory empatických projevů, které jsou v chování dítěte okolím zaznamenávány. Mluvíme o citlivém jednání, porozumění a pomoc ostatním dětem/lidem, ale třeba i zvířatům, rostlinám či hračkám s lidským výrazem, které je blízkými lidmi u dítěte oceňováno.

Pobyt v mateřské škole doplňuje citové vazby z rodiny o rozvoj sociálních dovedností a nabytí sociálních zkušeností ve vrstevnické skupině. Tím je mateřská škola téměř nenahraditelným místem pro současný typ dítěte z nepočetné či neúplné rodiny, která bývá také často přespříliš technicky orientovaná.

Pokud zde charakterizujeme prosociální chování, které mimo jiné úzce souvisí s již výše zmíněnou emoční stabilitou, nesmíme také zapomenout zmínit problematiku tzv. emoční inteligence.

2.2 Emoční inteligence

Emoční inteligence je souhrnem vlastností týkajících se našeho citového života – schopnost ovládnout vlastní hněv, překonat úzkost, dokázat odložit potěšení, umění sám sebe motivovat, projevit soucit, schopnost empatie atd. Věnovat se rozvoji těchto emočních dovedností je velice důležité, protože značně ovlivňují naše jednání v každodenních situacích. Stručně řečeno, lidský jedinec má v podstatě dvě myslí – jednu **racionální** a jednu **emotivní**. Většinou se vzájemně doplňují a spolupracují, nicméně mysl emotivní má schopnost převážit mysl racionální.

Například v okamžiku prudkého hněvu nebo silného strachu ztrácí člověk schopnost jasně uvažovat, protože impulsy emotivní mysli pro tu chvíli „přehluší“ mysl racionální.

Emoce provázejí každého člověka od narození. Již u malého miminka se setkáváme s vyjádřením pocitů libosti a nelibosti, radosti či strachu. Jak dítě postupně roste a vyvíjí se, tím více vnímá své okolí a reaguje na něj svými emocemi, jejichž škála se postupně zvětšuje. Do konce prvního roku se u dítěte rozvíjejí pocity radosti, zlosti, překvapení a strachu (nejvíce ze ztráty maminky). V předškolním období se kvalita citového života postupně mění, jelikož dítě získává stále více zkušeností a jeho city se stávají komplexnějšími. Mluvíme o tzv. „**citové revoluci**“. S nástupem do školy city dozrávají a formují se. Právě toto období je nejvhodnější pro cílený rozvoj emoční inteligence. *„Čím dříve dětem pomůžeme rozpoznat podstatu vzniku emocí a ukážeme jim způsoby, jak s nimi zacházet, tím menší bude riziko, že si vytvoří obranné mechanismy potlačování emocí, vytěsňování, emočních bloků a zranění. V dospělosti jsou tyto mechanismy natolik zakořeněné, že stojí mnoho úsilí je identifikovat, převzít za ně odpovědnost a dosáhnout jiného postoje či přístupu.“* (Černý, Grofová 2013, s. 11)

Předškolní věk je obdobím velké představivosti a fantazie. Dítě své představy obvykle zcela přizpůsobuje svým vlastním možnostem poznání a potřebám. Vytváří si svůj vlastní pohled na svět a nenechá si ho vzít, jelikož je pro něj zdrojem pocitů bezpečí a jistoty. Předškolák má již obvykle dostatečnou slovní zásobu na to, aby dokázal pojmenovat své pocity. V interakci s dospělými - zejména při hře, rozhovorech, čtení pohádek a vyprávění si se dítě stále více rozvíjí a získává poznatky o vztazích mezi lidmi. Pokud není tento kontakt s dospělými dostatečný, projevuje se důsledkem toho jistá emoční slabost a citová nevyzrálost, což může mít negativní důsledky na další vývoj a budoucí život dítěte.

Pro osobnost dítěte v tomto období je charakteristický egocentrismus, sobeckost a impulsivnost. Prožitky jsou velmi intenzivní, osobní a zároveň se mohou velmi rychle střídat (dítě se směje, najednou se začne vztekat, pláče...). Děti v tomto věku jsou citově labilní, jejich emoce jsou navenek velmi silné, nicméně uvnitř jsou spíše povrchní (stačí maličkost a dítě změní náladu). Hluboké emoce mají většinou krátký průběh a rychle odeznívají. Postupně se rozvíjí i **emoční paměť**, kdy si dítě dokáže vybavit situaci či zážitek, který mu byl příjemný či naopak a podle toho reaguje. Prožívání je závislé na zrání CNS dítěte. Nejčastějšími negativními

emocemi u dětí tohoto věku jsou zlost a vztek. Z pozitivních emocí můžeme jmenovat radost, veselost, těšení se na něco atd.

Emoční inteligence se postupně rozvíjí do té míry, že dítě občas začíná chápat příčiny vzniku některých emocí. Dokáže rozeznat, kdy má radost, kdy vztek, kdy je smutné... a již většinou chápe, co ho k tomuto pocitu vedlo, např. „vztek“ – kamarád mi vzal hračku, se kterou jsem si chtěl právě hrát. Učí se předvídat prožívání jiných lidí, začíná rozeznávat výrazové prostředky některých emocí (maminka pláče, protože je smutná). Základní emoce poznají snadno, ale s jejich „nuancemi“ mají zatím problém. Jednou z nových emocí, se kterou se dítě setkává, je **pocit viny**. Ten se projevuje na základě rozvíjejícího se sebevědomí dítěte. S postupným rozvojem emoční inteligence děti lépe rozumí svým pocitům, dovedou soucítit s ostatními lidmi, snaží se oddálit své uspokojení a ovládnout své citové reakce a projevy - hlavně ty negativní. Mladší předškoláci posuzují emoční projevy jiných lidí subjektivně a podle dané situace. Teprve kolem 5-6 let se tato dovednost více rozvíjí a děti se učí, že některé city je vhodnější v určitých situacích nedávat najevo a jiné je dokonce nutné kontrolovat a projevovat jen do určité míry. Proto nejdůležitějším úkolem z hlediska emocí v tomto období je, aby si dítě své emoce uvědomovalo a dokázalo je dostat pod kontrolu. (<http://jdemedoskoly.cz/Clanek/6236/emocni-inteligence-predskolaku>)

Mertin, Gillernová (2003) dodávají, že jak rodiče, tak pedagogové a ostatní blízcí dospělí by měli děti povzbuzovat ve vyjadřování emocí, avšak rozhodně není vhodné různé pocity dětem vyvracet či zakazovat. Pro dítě je důležité, když dospělý dokáže přijmout (**akceptovat**) jeho **radost, potěšení, nadšení, obavu, lítost, strach, úzkost, vztek** či **zlost**, dokáže jeho emocím porozumět a reflektovat, jaký význam pro něho mají. Zde se tak dostáváme k důležitému umění „**empatie**“, která je nedílnou složkou emoční inteligence. Dospělý nemusí tytéž emoce s dítětem sdílet, dokonce mu mohou být vzdálené, ale může je přijmout.

Emoční a duševní vývoj dítěte by měl být podle psychologů dokončen do konce šestého roku věku a to, co se v dítěti do té doby utvoří nebo neutvoří, co se během těchto šesti let naučí, to si s sebou ponese po celý svůj život. **Proto by rozvoj emoční inteligence měl být vždy nedílnou součástí výchovy.**

2.3 Podpora prosociálního chování

Podpoře prosociálního chování by měl být ve výchově a vzdělávání věnován opravdu zvláštní význam – je smutnou skutečností, že se v současné době stále častěji setkáváme a pozastavujeme se nad „nevladatelnými“ dětmi, které nedodrží pravidla, nerespektují autority, jsou sobecké, stále nespokojené a neschopné v klidu řešit problémové situace a překonávat překážky. Často propadají nekontrolovatelnému vzteku, porušují společenské normy, jsou zlé až agresivní.

To nejdůležitější, co mohou rodiče udělat pro podporu rozvoje prosociálního chování, je něco, co je pro většinu z nás naprostou samozřejmostí - nabídnout srdečný, laskavý a podporující přístup ke svému dítěti. Pokud hovoříme o podpoře prosociálního chování v předškolním zařízení, pak významné prosociální schopnosti a dovednosti mohou být záměrně nebo situačně rozvíjeny v dětské skupině v mateřské škole a mají několik okruhů, kterými jsou: přátelství, tolerance, dělení se, vzájemná pomoc, poskytování zpětné vazby na různé typy chování, spolupráce a odpovědnost.

Již bylo zmíněno, že děti velmi citlivě reagují na chování ve svém okolí a napodobují ho. Proto by měly být svědky takového spolužití, kde převažuje pomoc druhému, když se nachází v tísní, uznání jeho i vlastních potřeb a ochota porozumět, případně pomoci. Základ takové prosociální vnímavosti spočívá (resp. **měl by spočívat!**) na prvním místě určitě v rodině, nicméně neopominutelný přínos má jistě také dětský kolektiv pod vedením citlivého pedagoga. Z vlastní praxe učitelky mateřské školy vím, jak velice důležitá je také spolupráce rodičů s pedagogy předškolního zařízení. Pokud rodiče nespolupracují s učitelem a ve svých názorech vystupují před dítětem proti učitelí, je zcela jasné, že dítě nemá před učitelem respekt a tím pádem ani neuznává jeho postoje a názory.

Podpora, rozvoj a posilování prosociálního chování by mělo být součástí moderního kurikula současné mateřské školy a je také garantováno **Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání**.

3. VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

3.1 Systém kurikulárních dokumentů

Rámcový vzdělávací program určuje ve školství v České republice nejvyšší úroveň vzdělávání společně s Národním programem pro rozvoj vzdělávání (tzv. Bílá kniha). MŠMT ČR schválilo v roce 2004 nové principy v politice pro vzdělávání dětí, žáků a studentů zpravidla od 3 do 19 let. Do vzdělávací soustavy byl tak zaveden nový systém kurikulárních dokumentů, které jsou vytvářeny na dvou úrovních – **státní a školní**.

Státní úroveň v tomto systému představují **Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP)**. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP pak vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Pro mateřské školy je to **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)**.

Školní úroveň představují **školní vzdělávací programy (ŠVP)**, podle kterých se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

3.1.1 **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje hlavní **požadavky, podmínky a pravidla** pro institucionální vzdělávání dětí v předškolním období. Tato pravidla se týkají pedagogické činnosti, probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol.

RVP PV určuje vzdělanostní základ, na který posléze navazuje základní vzdělávání a také představuje hlavní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích

programů (ŠVP) a jejich uskutečňování. Určuje také společný **rámec**, který je potřeba zachovávat. RVP PV je otevřený pro školu, pedagogy i pro děti a vytváří tak podmínky pro to, aby každá škola, resp. kolektiv pedagogů, jakákoliv odborná pracovní skupina či každý jednotlivý učitel mohli – pokud tedy budou zachována společná pravidla – tvořit a realizovat svůj **vlastní školní vzdělávací program**. RVP PV je závazným dokumentem jak pro nositele předškolního vzdělávání (pro učitele), tak pro zřizovatele vzdělávacích institucí i jejich odborné a sociální partnery.

RVP PV byl formulován tak, aby:

- akceptoval **přirozená vývojová specifika** dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání.
- umožňoval rozvoj a vzdělávání **každého jednotlivého dítěte** v rozsahu jeho **individuálních potřeb a možností**
- se zaměřoval na vytváření **základů klíčových kompetencí** dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání
- definoval **kvalitu předškolního vzdělávání** z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet
- zajistil **srovnatelnou pedagogickou účinnost** vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami
- vytvářel prostor pro rozvoj **různých programů a koncepcí** i pro individuální profilaci každé mateřské školy
- umožnil mateřským školám využívat **různé metody a formy** vzdělávání a mohl přizpůsobit vzdělávání **konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám**

„Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. V RVP PV je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Stejně jako na dalších vzdělávacích úrovních je vzdělávací obsah v RVP PV formulován v podobě „učiva“ a „očekávaných výstupů“, a to pouze obecně, rámcově!“

(RVP PV <http://www.nuv.cz/file/696/>)

Vzdělávací obsah je stanovován pro celou věkovou skupinu společně, tj. pro děti ve věku zpravidla 3-6 (7) let.

Bylo snahou formulovat vzdělávací obsah v RVP PV tak, aby odpovídal specifické předškolního vzdělávání, jeho integrované podobě a činnostní povaze. Proto:

- vzdělávací obsah představuje kompaktní, **vnitřně propojený celek**, jehož členění do oblastí je třeba vnímat pouze jako pomocné
- „učivo“ je formulováno v podobě **činností**, ať již praktických, nebo intelektových, popř. v podobě **příležitostí**
- pojem „učivo“ je nahrazen pojmem „**vzdělávací nabídka**“, který vyjadřuje adekvátní formu prezentace „učiva“ dítěti
- očekávané výstupy mají, podobně jako vzdělávací nabídka, **činnostní povahu**

I když je vzdělávací obsah v RVP PV rozčleněn do několika vzdělávacích oblastí, je zachováno integrované pojetí, které respektuje přirozenou celistvost osobnosti dítěte a i jeho postupné začleňování se do životního a sociálního prostředí. Jednotlivé oblasti, potažmo jejich obsahy, se vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují. Ukazují tak na neustálou přítomnost všech oblastí. Z tohoto faktu vyplývá i nutnost přirozeného propojování oblastí v praxi. Je tedy žádoucí, aby pedagog postupoval ve vzdělávání s vědomím, že realizovat samostatně jednotlivé oblasti by bylo umělé, nereálné a nepřijatelné. Naopak, **čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a současně i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.**

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: **biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.** Jsou nazvány:

1. **Dítě a jeho tělo** (oblast biologická)
2. **Dítě a jeho psychika** (oblast psychologická)
3. **Dítě a ten druhý** (oblast interpersonální)
4. **Dítě a společnost** (oblast sociálně kulturní)
5. **Dítě a svět** (oblast environmentální)

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou zpracovány tak, aby byly pro pedagoga srozumitelné a aby s jejich obsahem mohl dále pracovat. Každá oblast zahrnuje tyto vzájemně propojené kategorie: **dílčí cíle/záměry** (tj. co pedagog u dítěte podporuje), **vzdělávací nabídku** (co pedagog dítěti nabízí) a **očekávané výstupy** (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže).

Do těchto pěti vzdělávacích oblastí se tedy promítají **rámcové cíle** a získávají podobu **cílů dílčích**. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování **kompetencí klíčových**. Ty se nazývají:

1. **Kompetence k učení**
2. **Kompetence k řešení problémů**
3. **Kompetence komunikativní**
4. **Kompetence sociální a personální**
5. **Kompetence činnosti a občanské**

3.1.2 RVP PV jako prostor a výzva k prosociálním činnostem

Podporou utváření vztahů dítěte k jiným dětem a dospělým, posilováním, kultivací a zkvalitňováním komunikace a dalších sociálních dovedností se hlavně zabývá vzdělávací oblast:

Dítě a ten druhý

Dílčí vzdělávací cíle:

- seznamování se s pravidly chování ve vztahu k druhému
- osvojení si základních poznatků, dovedností a schopností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem
- **posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem** (v mateřské škole, v rodině, v dětské herní skupině apod.)
- **vytváření prosociálních postojů** (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)
- rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních
- rozvoj kooperativních dovedností

Vzdělávací nabídka (výběr):

- komunikační výměny a aktivity, jejich podněcování a posilování v průběhu celého dne
- sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti, hudební a hudebně pohybové hry, výtvarné etudy a hry
- kooperativní činnosti ve dvojicích a skupinách
- aktivity podporující sblížování dětí – společná setkávání, povídání, sdílení a aktivní naslouchání druhému
- aktivity podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi inspirované životem a literaturou (kamarádství, přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími, úcta ke stáří apod.)
- hry, přirozené i modelové situace, při nichž se dítě učí přijímat a respektovat druhého
- činnosti a hry které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, půjčit hračku, střídat se, pomoci mu, ke schopnosti vyřešit vzájemný spor apod.
- činnosti zaměřené na poznávání sociálního prostředí, ve kterém dítě žije – rodina (funkce rodiny, členové rodiny a vztahy mezi nimi, život v rodině, rodina ve světě zvířat), mateřská škola (prostředí, vztahy mezi dětmi a dospělými, kamarádi)
- četba, vyprávění, poslech pohádek a příběhů s etickým obsahem a poučením

Očekávané výstupy (výběr):

Komunikace s dospělým:

- spolupracovat s dospělým, respektovat ho a komunikovat s ním vhodným způsobem; obracet se o pomoc a radu; rozlišovat vhodné oslovení - tykání a vykání
- chovat se obezřetně při setkání s neznámými dospělými (ale i staršími či cizími dětmi), v případě potřeby požádat druhého o pomoc (pro sebe, popřípadě i pro jiné dítě)

Komunikace a spolupráce s dětmi:

- aktivně s vrstevníky komunikovat (vyprávět, poslouchat); respektovat názory druhého, případně se snažit jim porozumět; vyjednávat s dětmi i dospělými, nacházet a přijímat kompromis
- vyhledávat partnera pro hru, společnou hru rozvíjet; spolupracovat při hrách, být ostatním partnerem

Sociabilita:

- sdělovat svoje potřeby, přání, důvěřovat vlastním schopnostem; všímat si, co druhý potřebuje, jak se cítí; dokázat se rozdělit; počkat, vystřídat se v činnosti; nabídnout pomoc
- **chápat, že každý je jiný, jinak vypadá, něco umí a něco ne a že je to přirozené (neposmívat se!); nepříjemné kontakty dokázat odmítnout; bránit se projevům násilí nebo nespravedlnosti, uvědomovat si cenu přátelství**

Jistě je potřeba zmínit zde i negativa, rizika či překážky, které ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga.

Jako jeden ze základních problémů můžeme vnímat **vysoké počty dětí ve třídách** (a s tím spojené ztížené možnosti pro naplňování jejich potřeb). Běžná třída v mateřské škole má dnes většinou kapacitu 28 dětí – a hluk, který často vydávají, jen těžko může zaručit vlídné, kamarádské prostředí, ve kterém bude pedagog nadšeně realizovat aktivity zaměřené na posilování prosociálního chování. Doba, kdy se kolegyně/kolegové ve třídě „překrývají“ a mohou spolupracovat, je minimální (v běžné mateřské škole ve většině případů pobyt venku a doba přes oběd), takže i vstřícná, stále naslouchající učitelka je v tak velké skupině dětí spíše pojem z říše snů. Další překážkou mohou být **rutinní stereotypy**, tedy zvyklosti a zkušenosti, které si kolegyně často předávají jako „dobré“ způsoby řešení problémů a situací (*...ten chleba sníš, i kdybys tu měl sedět další hodinu..., všichni pijou mléko, protože je zdravé*). S tímto je také spojena nechuť se dále vzdělávat, přijímat nové informace a poznatky, pružně reagovat na nově vzniklé situace...jet „ve svých zaběhnutých kolejích“. Dalším nešvarem je **zaměření na výkon, upřednostňování „produktu oproti procesu“**, časový stres spojený s orientací na výkon (*..musíme dnes ještě*

stihnout to a tohle, máme zpoždění, Anička nemá hotový výrobek a maminka vyžaduje, aby ho měla na výstavě....).

Z vlastní praxe mohu říci, že jsem několikrát zažila situaci, kdy děti byly zaujaty aktivitou v rámci např. prožitkového učení, krásně spolupracovaly, vnímaly, kooperovaly...a místo toho, abych na konci mohla nechat zážitek v dětech „doznít“, popovídat si o něm, zhodnotit...byl mi tento proces nadřazenou „násilně“ přerušen s tím, že přetahujeme a děti měly být už 20 minut venku... Dále je třeba zmínit i **autoritativní vedení, direktivní zacházení s dítětem**, časté organizování soutěživých činností a **podporování nezdravé soutěživosti**. Velmi častý je také negativní pocit pedagogů, že „**by se snad měli rozkrájet**“ a s tím spojená možná frustrace a nechuť cokoliv nového s dětmi provozovat (*..než jedno dítě stačí dořít myšlenku, je nutné, aby učitelka zakročila někde jinde, další dítě volá z WC že potřebuje pomoci, do toho přijde maminka, že jde zaplatit zítřejší divadlo...atd.).*

Pokud ale hovoříme o podpoře a posilování prosociálního chování, je vůbec nejhorší situace, kdy sám pedagog disponuje nedostatkem empatie, není schopen ani minimálně poskytnout empatickou odezvu na chování dítěte a je sám **nedostatečně prosociálně vybaven**.

Dítě a „ten druhý“ – děti se zdravotním postižením

Nejčastěji bývají do mateřských škol integrované děti s nerovnoměrným vývojem, poruchami vývoje řeči, děti s lehkým či středně těžkým mentálním postižením, poruchami autistického spektra (PAS), děti se zrakovým a sluchovým postižením. V bezbariérových školkách jsou v kolektivu zdravých dětí také děti s tělesným postižením.

Protože je tato bakalářská práce zaměřena na seznamování zdravých dětí s tematikou zdravotního postižení a vytvářením prosociálních postojů, je žádoucí zde alespoň stručně vybraná postižení zmínit – jádrem praktické části bakalářské práce je vytvoření metodického materiálu pro seznámení předškolních dětí s tématem **sluchového, zrakového a tělesného** postižení:

Sluchová postižení

Sluchovým postižením se rozumí veškeré problémy s vnímáním zvuků z okolního prostředí a s porozuměním mluvené řeči. Sluchová postižení lze rozdělit

do mnoha skupin a podskupin. **Vrozená hluchota** znamená, že děti neslyší od narození, pokud mají děti využitelné zbytky sluchu, jsou schopny mluvy a jsou schopny odezírat mluvený projev, mluvíme o **nedoslýchavosti**. **Získanou hluchotou** trpí děti, které ztratily sluch po ukončení vývoje řeči – jsou tedy schopny mluvy, která je však často monotónní. Výjimečnou skupinu pak tvoří **tinnitus**, čili šelesty a různé pískání v uších.

„Sluchová vada souvisí se sociálním, rozumovým a řečovým vývojem. U závažných vad sluchu se dítě řečově nevyvíjí vůbec, nebo jen minimálně. U středně těžkých sluchových vad bude mít dítě nejspíš problém s výslovností a menší slovní zásobu, hodně přitom záleží na jeho inteligenci a na tom, v jak podnětném prostředí vyrůstá. Bystré děti někdy svoji vadu sluchu dlouho kompenzují tím, že si věci domýšlejí, mají výborné zrakové vnímání a skvělou paměť. Nápadné jsou spíše tím, že „zlobí“, že nevydrží u pohádky (protože ji neslyší), nereagují na pokyny dospělého. Jejich okolí je pak v šoku, když zjistí, že dítě vlastně především špatně slyší.“ (Informatorium 3-8, 9/2011, s.8)

Zraková postižení

Zrak je pro člověka nejdůležitější smysl. Jeho pomocí přijímáme až 80 % informací z vnějšího okolí. Již od útlého věku je velmi důležité zjišťovat, zda dítě dobře vidí a zda nemá oční vadu.

Mezi refrakční (dioptrické vady) patří **dalekozrakost** neboli hypermetropie, která se projevuje tím, že dítě vidí špatně nablízko, lépe však do dálky. Dítě s touto vadou nemá zájem o prohlížení obrázků, nehraje si s drobnými hračkami. Dále se jedná o **krátkozrakost** neboli myopii – při té dítě vidí dobře nablízko, ale špatně do dálky. Jedním z prvních příznaků bývá mhouření očí při pohledu na větší vzdálenost, při kreslení potom dítě sklání hlavu k papíru nepřírozeně blízko. K dalším vadám zraku patří **astigmatismus**, při kterém dítě vidí špatně do dálky i do blízka. Dle typu vady je obraz pozorovaného předmětu protažen do výšky, do šířky nebo šikmo do stran. U dětí se dále můžeme setkat se **strabismem** čili šilháním. Jedná se o poruchu rovnoběžného (paralelního) postavení očí. Vzniká nejčastěji v důsledku vrozené nebo získané poruchy vidění oka, nebo funkce okohybného svalu. Jde o poruchu funkční, navenek provázenou asymetrickým postavením očí.

Některé děti mohou trpět **tupozrakostí** neboli amblyopií. Při této oční vadě dochází ke snížení zrakové ostrosti různého stupně. Zraková ostrost jednoho oka je

nižší, mozek potlačuje špatný obraz, který z něj přichází, vybere si hodnotnější vjem z druhého oka. Postihuje buď pravé nebo levé oko, vzácně může být oboustranná. Silná tupozrakost vyřazuje dítě z herních a sportovních aktivit, v dospělosti ho omezuje při výběru povolání a v řadě jiných činností. Pokud zdravé oko postihne úraz, tupozraký člověk ztrácí schopnost vidět. Čím je dítě menší, tím se tupozrakost lépe a rychleji upraví. Významnou roli při léčbě hraje i zodpovědný přístup rodičů. (Informatorium 3-8, 3/2011)

Tělesná postižení

Děti s tělesným postižením mají jako společný znak sníženou kvalitu nebo kvantitu pohybu oproti dětem zdravým. Tělesná postižení mohou být vrozená nebo získaná. **Vrozené vady** vznikají buď během těhotenství, nebo při porodu. **Získaná postižení** mohou být způsobena buď úrazem, pádem, otřesem mozku nebo různými chorobami a na rozdíl od vad vrozených mohou vzniknout v kterémkoliv období života.

Pokud se na problematiku tělesného postižení chceme dívat z širšího pohledu, můžeme sem zařadit i skoliotické nebo vadné držení těla.

Mezi nejčastější vrozené tělesné vady patří **dětská mozková obrna (DMO), Duchennova a Beckerova muskulární dystrofie, vrozený rozštěp páteře, vrozené malformace končetin**

Mezi získané tělesné postižení můžeme zařadit **amputace** horních i dolních končetin. Příčinou jsou úrazy, kdy k amputaci končetiny může dojít v okamžiku úrazu nebo těsně po něm, např. při autonehodách, poranění elektrickým proudem, výbušninou, při sportu apod. Jinou příčinou mohou být také zhoubné nádory na končetinách.

Z vlastní praxe a zkušeností učitelky mateřské školy běžného typu mohu s klidným svědomím říci, že děti v předškolním období „jinakosti“ (a netýká se to pouze tématu zdravotního postižení) samy o sobě prostě nijak neřeší a přijímají je víceméně jako cokoli jiného. Děti tohoto věku jsou ovlivnitelné a přizpůsobivé, již bylo několikrát zmíněno, že přejímají postoje a názory nás dospělých a napodobují naše chování. Všichni jistě známe úsloví, že „děti jsou naším zrcadlem“.

Záleží tedy pouze na pedagogovi, jak dokáže tyto přirozené dětské vlastnosti využít a seznámit děti s **tématikou zdravotního postižení**. Pokud jsou totiž děti

včas, přiměřeně a pravdivě informovány a poučeny, tak se možné vzájemné kontakty a společné aktivity zdravých dětí a dětí s postižením vyvíjejí nenásilně a děti je chápou jako naprosto běžné a samozřejmé. Je také přirozené posilováno právě jejich **prosociální chování, morální rozvoj**, děti se učí **důležitým hodnotám v životě**, jako je **tolerance vůči druhým, empatie, trpělivost a péče o druhé**.

Pokud zde mluvím o seznamování zdravých dětí s tématem zdravotního postižení a o tom, co jim to do budoucího života dává, ráda bych zmínila i to, co dává vzájemný kontakt se zdravými kamarády dětem s postižením.

I tyto děti jednou vyrostou a stanou se dospělými - a budou chtít nechtít žít ve světě „zdravých lidí“. Kontakt se zdravými vrstevníky je tedy nesmírně důležitý pro to, že se postižené děti již od malička připravují na reálný život a na situace, které v něm budou zažívat a muset řešit. Dítě se zkrátka učí se svým postižením žít – všichni víme, že malé děti jsou přirozeně zvědavé a zvědavé, často si neberou „servítky“ a zcela otevřeně hovoří o věcech, které je zaujmou, ptají se. Postižené dítě se tak učí o svém postižení mluvit, reagovat na všetečné dotazy, vyrovnávat se s komentáři a stejně jako děti zdravé se učí vycházet s druhými, navazovat a udržovat vztahy, umět se prosadit i ustoupit, spolupracovat, sdílet svá přání atd. . .

Jestliže kontakt probíhá optimálně, je také posilováno sebevědomí postiženého dítěte – dítě zažívá pocit přijetí a toho, že je akceptováno. Učí se, že svým postižením není limitováno a sebevědomí posiluje rovněž díky zvládnutí různých aktivit. V kontaktu s vrstevníky také rozvíjí svou samostatnost – už není „květinkou“ pod ochranou rodičovských křídel...zejména těch maminčiných.

Většina dětí s postižením také není ochuzena o fantazii a její rozvoj je nezbytný pro další vývoj, jelikož jim umožňuje představovat si např. co je těší, co by si přály. Fantazie je také základem pro pocity, jako je víra a naděje, které mohou v dalších životních fázích významně ovlivňovat, nakolik se člověk poddává životním strastem, nebo naopak bojuje za to, co si přeje a chce.

3.2 Metody a formy práce v předškolním vzdělávání

Pro naplnění předpokladů a možností optimálního rozvoje každého dítěte je nutné uplatňovat v předškolním vzdělávání vhodné odpovídající metody a formy práce. Vzdělávání by mělo být důsledně vázáno k různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí a to včetně potřeb speciálních. *„Proto je nutné, aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace, pravidelného sledování jeho vývoje a vzdělávacích pokroků. Jen tak je možno zajistit, aby pedagogické aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí, aby každé dítě bylo stimulováno, byla podporována jeho poznávací motivace. Dítě se tak prostřednictvím vzdělávacích aktivit postupně rozvíjí v základních dovednostech (motorických, poznávacích atd.)vzhledem ke svým optimálním možnostem tak, aby docílilo úspěchu, který je jeho okolím oceněn a samo se cítilo úspěšně.“* (zdroj! poradit se jak ho uvést!) Toto pojetí umožňuje vzdělávat v jedné třídě společně děti bez ohledu na jejich rozdílné schopnosti a předpoklady k učení. V předškolním vzdělávání tak mohou být vytvářeny homogenní i heterogenní třídy, ve kterých mohou děti vykazovat různé vzdělávací potřeby a možnosti, včetně speciálních.

Je vhodné a žádoucí zařazovat **metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí**. Tyto metody jsou založeny na bezprostředních zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu a touhu objevovat, podněcují radost dítěte z učení. Je třeba využívat a dávat prostor přirozenému toku dětských myšlenek a spontánních nápadů. Vzdělávání by mělo být uskutečňováno ve všech činnostech a situacích **formou spontánních a řízených aktivit**. Specifickou formu představuje didakticky cílená činnost, ve které pedagog naplňuje konkrétní vzdělávací cíle formou záměrného i spontánního učení za aktivní účasti dítěte (prožitkové činnosti, experimentování...) Všechny tyto činnosti by měly obsahovat prvky **hry a tvořivosti** (viz také výše kapitola „Dětská hra“)

Velmi důležité je také uplatňování **situačního učení**, které je založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se dítě učilo poznatkům a dovednostem v okamžiku, kdy je potřebuje a lépe tak pochopilo jejich smysl. Význačnou roli v procesu učení hraje i **spontánní sociální učení**, které je založené na principu přirozené nápodoby.

Je tedy žádoucí, aby pedagogové ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou (nejen v těch didakticky zaměřených) poskytovali dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné.

Metody lze také rozdělit na metody slovní, názorné, a metody praktických činností. **Výběr metody vždy záleží na didaktickém cíli.**

Ke **slovním metodám** patří např. vysvětlení, popis, vyprávění, rozhovor, beseda, předčítání a další. Můžeme říci, že efektivnost těchto metod velmi závisí na kultuře řeči pedagoga a jeho schopnosti působit na děti intonací a tempem řeči. Slovní metody vhodně propojujeme s praktickou činností.

Do skupiny **metod názorných** patří hlavně pozorování, předvádění, pokusy, exkurze a třeba i vycházka. Názorné metody se často spojují s metodami praktické činnosti, například experimentem. Hlavním přínosem těchto metod je citový prožitek, který usnadňuje učení. V této fázi lze také zařadit učení **metodou navození problémových situací**.

Při vzdělávání předškolních dětí je důležité zachovávat i obecné zásady – jednotnost a důslednost, cílevědomost, názornost, přiměřenost, soustavnost a posloupnost – tj. postupovat od jednoduchého ke složitějšímu. Trvalost těchto poznatků u dětí pedagog zajišťuje vhodnou motivací a působením na různé smyslové orgány.

4. METODICKÝ MATERIÁL ZAMĚŘENÝ NA SEZNAMOVÁNÍ PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ S TÉMATIKOU ZDRAVOTNÍHO POSTIŽENÍ

4.1 Vymezení cíle, použité metody

Hlavním cílem praktické části je vytvořit metodický materiál, který by obsahoval program činností a aktivit, které by hravou, nenásilnou a pro děti zajímavou formou seznamovaly předškoláky s tematikou zdravotního postižení. Zároveň by měl být také v souladu s **Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání** a vycházet ze vzdělávací oblasti **Dítě a ten druhý**. Součástí je i následné praktické ověření v mateřské škole.

Cílem této metodiky by poté mělo být vytvoření základního povědomí o existenci postižení a o dětech (lidech) s postižením v naší společnosti, dále o možnostech podpory osob s postižením a získání (prohloubení) prosociálních postojů u dětí předškolního věku. Dnešní předškoláci totiž představují věkovou skupinu, která se vzhledem k probíhajícím změnám (inkluzivní vzdělávání) bude pravděpodobně v budoucnu ve svém životě ve větší míře potkávat s lidmi s různými typy zdravotního postižení. Znalosti a nabyté zkušenosti intaktních dětí mohou usnadnit úspěšné začleňování dětí se zdravotním postižením do společnosti.

Pro naplnění cílů této práce byl zvolen **kvalitativní přístup/výzkum**. Jedním z mnoha výzkumníků, kteří vymezili podstatu kvalitativního výzkumu, je Creswell. Na kvalitativní přístup nahlížíme jako na „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník tvoří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Hendl 2016, s.46)

K metodám, které jsou charakteristické pro kvalitativní výzkum, patří rozhovor, analýza produktů člověka, pozorování (nestrukturované, v případě kvalitativního výzkumu nejčastěji zúčastněné) .

Pozorování je stěžejní metodou kvalitativního přístupu. Pro sběr dat v rámci výzkumu probíhajícího ve školním prostředí je vhodné zvolit metodu zúčastněného pozorování. Při zúčastněném pozorování je pozorovatel součástí sociálního

organismu, sociálního prostředí, které sleduje (zkoumá), je účastníkem společenských vazeb, je začleněn do situace a také výsledky jeho pozorování jsou podmíněny způsobem jeho začlenění do sledovaného sociálního prostředí. Pro účely kvalitativního výzkumu je využíváno pozorování nestrukturované, při kterém má výzkumník možnost objevovat souvislosti a skryté významy v chování pozorovaných osob. Nejsou využívány předem vytvořené škály nebo systémy pozorování. (Hendl 2016)

4.2 Výsledná koncepce metodického materiálu

Mým původním záměrem bylo vypracovat jeden týdenní celek, ve kterém bych každý den představila dětem z běžné mateřské školy jeden typ postižení. Mělo se jednat o postižení zraku, sluchu, tělesné postižení, poruchu řečových funkcí a komunikace a diabetes. Takové uspořádání by ale bylo dle mého názoru značně hektické a neefektivní. Nejen s ohledem na cíl bakalářské práce, ale i z hlediska ověření metodiky v praxi. Děti by prakticky neměly šanci se něco nového dozvědět, neměly by možnost si jednotlivá témata plnohodnotně „zažít“ a díky vytvořeným aktivitám se v co možná největší míře se pokusit vcítit do postiženého dítěte.

Vytvořila jsem tedy **plán třítydenní**, zredukovala původně zamýšlená témata a rozhodla se věnovat „pouze“ **postižení zraku, sluchu a tělesnému** postižení.

1 vybraný tématický celek (téma „**tělesné postižení**“) jsem pak dále rozpracovala a následně ověřila jeho účinnost a využitelnost v praxi v MŠ.

Další dva tématické celky zaměřené na seznamování předškolních dětí se zrakovým a sluchovým postižením jsou uvedeny v příloze (Příloha A, Příloha B) ve zkrácené verzi – jako zásobník námětů a činností (pohybové, smyslové, výtvarné hry, artikulační cvičení, náměty k diskuzím, k herním aktivitám venku). Ty si pak může každý pedagog ve své osobní přípravě libovolně „namíchat“ a upravit.

Nabízí se otázka, proč jsem vynechala postižení mentálních funkcí. Dle mých zkušeností učitelky mateřské školy se malé děti lépe seznámí s tím, co je „hmatatelné“, resp. vizuálně pochopitelné tj. viditelný fyzický handicap či smyslové postižení, kdy dotyčné dítě využívá např. některý typ kompenzační pomůcky (vozik, sluchadlo, kochleární implantát...). Nemělo by tedy příliš smysl upozorňovat na lehčí mentální postižení či např. poruchu autistického spektra – děti ve věku

mateřské školy nejsou schopny přesně identifikovat, že některý ze spolužáků či kamarádů je na svůj věk mentálně opožděný.

Vytvořila jsem tedy 3 týdenní tématické celky s názvy:

- **MARKÉTČINY NOŽIČKY** (seznámení s tělesným postižením)
- **MADLENKA A BREJLIČKY** (seznámení s postižením zraku)
- **KRYŠTŮFEK MÁ ZA UŠIMA** (seznámení s postižením sluchu)

Chtěla jsem, aby jednotlivé celky vycházely z příběhů opravdových (byť zde smyšlených) dětí. Tyto děti - **Markétka**, **Madlenka** a **Kryštůfek** se pro děti stanou osobitými průvodci ve světě postižení (Jména jsou samozřejmě zaměnitelná tak, aby si pedagog mohl příběh a následné činnosti přizpůsobit např. konkrétnímu dítěti s postižením, se kterým se budou intaktní děti seznamovat a které následně bude mezi zmíněné děti např. integrováno).

Všichni tři jsou v předškolním věku, tj. mohli by být skutečnými kamarády dětí. S pomocí učitelky bude každý malý protagonista vyprávět dětem svůj příběh, ve kterém se děti dozví více informací o běžném životě dětí s postižením, o jejich snech, radostech a starostech, které se často neliší od těch, které zažívají všechny děti. Dozvědí se, jaké mají děti s postižením schopnosti, vědomosti a dovednosti, kdo jim pomáhá, na koho se mohou nejvíc spolehnout či jakým způsobem lze pomoci dětem s postižením začlenit se mezi intaktní společnost.

Metodický materiál jsem se snažila vytvořit tak, aby byl pro děti zajímavý a opravdu přínosný, podat skutečně pravdivé informace, mluvit o postižení bez zábran a předsudků tak, aby děti pochopily, že každý člověk má své možnosti, schopnosti a každého máme přijímat i s jeho omezeními.

Činnosti jsou rozvrhnuty do týdenních tématických celků, to ale samozřejmě neznamená, že by se tohoto uspořádání měl pedagog striktně držet. Pedagog by měl vždy reagovat na aktuální zájem dětí, umět se přizpůsobit tempu všech dětí, u dětí s krátkodobější schopností koncentrace je vhodné rozvolnit metodiku do více dní. Stejně tak se mohou témata navzájem prolínat.

4.3 Struktura tématických týdenních celků

(Markétčiny nožičky, Madlenka a brejličky, Kryštůfek má za ušima) - v souladu s RVP PV (prolínají se vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo, Dítě a psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět)

Společné cíle

- Dítě se učí pojmenovat části a funkce lidského těla, uvědomuje si důležitost zdraví, samo chrání zdraví své i ostatních
- Dítě se zábavnou a zajímavou formou seznamuje s odlišnostmi jiných dětí a s jejich problémy
- Dítě se seznamuje s tím, jak se chovat k dětem, které jsou něčím odlišné, učí se naslouchat a vnímat, na řečené dokáže reagovat a slovně se projevovat.
- Dítě se učí přístupu k druhému, k lidem ve svém okolí se chová s tolerancí a respektem
- Dítě posiluje své prosociální chování a postoje – umění spolupracovat, domluvit se, spolehnout se jeden na druhého, navzájem si pomáhat
- Dítě se učí mít úctu ke všemu živému, objevuje jiné kultury a menšiny, které žijí v naší společnosti.

Použité metody a činnosti

V jednotlivých týdenních celcích jsem se snažila v nejvyšší možné míře využít hlavně **prožitkové** a **situační** učení. Jak bylo vysvětleno v teoretické části, **prožitek** a zejména **hra** představují nejefektivnější způsob předávání informací a osvojení si nových poznatků.

Každý týdenní celek bude uveden krátkým motivačním příběhem (který samozřejmě prostupuje celým týdnem) a po jeho poslechu budou následovat rozmanité aktivity a činnosti:

- Řízená diskuse v komunitním kruhu.
- Individuální rozhovory s dětmi.
- Řešení problémových otázek a situací s využitím simulace.

- Jednoduché didaktické, smyslové a prosociální hry.
- Kooperativní činnosti.
- Řešení drobných rébusů, hádanky, Kimovy hry.
- Výtvarné činnosti a hry, hravá práce s temperovou barvou, otisky předmětů a částí těla, samostatná kresba.
- Artikulační a grafomotorická cvičení.
- Manipulační činnosti s drobnými částmi stavebnic, barevnými PET víčky z lahví.
- Tématické videoprojekce.
- Hry a činnosti rozvíjející pohybové dovednosti, hrubou a jemnou motoriku.

Očekávané výstupy

Dítě by po absolvování jednotlivých celků mělo

- Dokázat naslouchat příběhu a rozumět mu.
- Získat znalosti o tělesném, zrakovém a sluchovém postižení přiměřené jeho věku.
- Vnímat, jak se dítě s postižením cítí.
- Umět v rámci svých možností pomoci dítěti s postižením.
- Chápat, že děti s postižením či s znevýhodněním mohou dělat většinu věcí jako zdravé děti – i když svým způsobem.
- Vážít si svého zdraví, chovat se tak, aby si neublížilo, zbytečně neriskovat, uvědomovat si, co našemu zdraví prospívá a co mu škodí.
- Neposmívat se.
- Respektovat potřeby druhých, vědět, že odlišnosti a změny jsou přirozené a zároveň součástí našeho života.
- Pojmenovat části těla, znát rizika možných poškození a odchylek.
- Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (sluchově rozlišovat zvuky a tóny, rozlišovat chutě, vnímat hmatem).
- Zvládat jemnou motoriku (správně zacházet s předměty denní potřeby, s drobnými pomůckami, pracovním náčiním, drobnými částmi stavebnic).

5. OVĚŘENÍ ÚČINNOSTI VYBRANÉHO TÉMATICKEHO CELKU („MARKÉTČINY NOŽIČKY“) V PRAXI V MŠ

5.1 Údaje o zařízení, kde ověřování proběhlo

Vybraný tematický celek jsem realizovala v Mateřské škole Opatovice nad Labem (Ke Hřišti 163, 533 45 Opatovice n/L, okres Pardubice). Mateřská škola je trojtřídní, má tři pavilony propojené chodbami. V hlavním dvoupodlažním pavilonu se nacházejí 2 třídy (Broučci a Sluníčka), v nově přistaveném pavilonu je třída Kytíček. Ve třetím pavilonu se nachází školní jídelna. Jednotlivé třídy jsou velké a světlé, situované na jih.

Děti jsou do tříd rozděleny podle věku; Broučci (3-4 roky), Kytíčky (4-6 let), Sluníčka (5-7 let). V mateřské škole pracuje 6 učitelek včetně ředitelky, všechny pedagogické pracovnice mají potřebnou kvalifikaci.

Výchova a vzdělávání probíhá podle Školního vzdělávacího programu „Objevujeme svět“, postupně dotvářeného a obměňovaného na základě evaluace, invence pedagogů i dětí, nápadů rodičů. Všechny plánované aktivity a činnosti, které ve škole probíhají, pomáhají k vytváření základů klíčových kompetencí pro život. Hlavním cílem MŠ Opatovice n/L. jsou spokojené děti, které mají při všech činnostech během celého dne v mateřské škole pocit bezpečí a zájmu o jejich osobu, o jejich potřeby, o jejich zdravý duševní i tělesný rozvoj.

Škola je velmi dobře materiálně a technicky vybavena, třída prostředních a nejstarších dětí disponuje počítačem a interaktivní tabulí, na každé třídě je radiomagnetofon s CD přehrávačem, televize a DVD přehrávač. Učitelky mají k nezbytným přípravám k dispozici počítač s tiskárnou, faxem, skenerem; využívat mohou také 2 barevné kopírovací stroje.

Interiér mateřské školy je vkusně barevně vymalován, chodby i třídy jsou hojně vyzdobeny výtvarnými pracemi dětí, výrobky a fotografiemi ze školních akcí. Budovu obklopuje velká a originálně řešená zahrada s řadou vzrostlých stromů, třemi pískovišti, kopečkem pro celoroční pohybové aktivity – v zimě zde děti bobují a sáňkují. Od konce roku 2014 je zahrada vybavena funkčními a estetickými

dřevěnými hracími prvky (houpačky, houpadla, šapitó, mostky, schodové věže s klouzačkami..) a altánem z akátového dřeva.

5.2 Vlastní realizace

Mým působištěm se stala třída „Sluníček“, do které je zapsáno 28 dětí ve věku 5-7 let - 16 chlapců, 12 děvčat, 5 dětí mělo OŠD. Paní učitelky se ve třídě ve větší míře zaměřují na výtvarné, pohybové a sportovní aktivity. Hojně se také objevují náměty s ekologickým přesahem.

Vlastní realizaci předcházela 2 denní dopolední návštěva zmíněné třídy a intenzivní pozorování. Takový postup mi přišel logický a alespoň pro mě nutný - potřebovala jsem se s dětmi seznámit, navázat kontakt, zjistit, jak jsou zvyklé pracovat, jak probíhá režim dne „nasát“ alespoň v rámci oněch 2 dní v co možná nejvyšší míře atmosféru třídy. Režim dne, možnosti, prostředí a atmosféra třídy totiž značně ovlivňují množství zařazených aktivit a omezují nabídku činností pro děti.

Tematický celek „**Markétčiny nožičky**“ byl následně realizován během 5 dní (vždy v dopoledních hodinách), které bezprostředně navazovaly na výše zmíněné pozorování.

K činnostem bylo třeba opatřit a zajistit si pomůcky. Vyrobila a nakreslila jsem kartonovou loutku holčičky Markétky s pohyblivými i nepohyblivými končetinami (styl loutky volen i s ohledem na to, aby si ji v případě potřeby mohl vyrobit opravdu každý pedagog; k „rozhýbání“ loutky posloužily malé kovové hřebíčky s dvěma plochými nožičkami - tzv. „brads“, pomůcka běžně dostupná v papírnictví); dále se jednalo hlavně o obrazový materiál (vystřížený kartonový model vozíčku s otáčecím kolem, kartičky s obrázky členů Markétčiny rodiny, kompenzačních pomůcek, dětí s tělesným postižením; členy rodiny jsem kreslila, ostatní obrázky byly volně dostupné na internetu). Karty byly zalaminovány. Potřebovala jsem i barevná víčka z PET lahví, která mi v dostatečném množství dodaly paní učitelky z MŠ. Dále jsem využila krátká videa s tancem a ostatními sporty vozíčkářů – i ta byla volně dostupná na internetu, pro plánovanou výtvarnou práci bylo nutné zajistit dětský kočárek, u kterého by nevadilo, že se případně zamaže barvami – i zde mi velmi ochotně pomohly paní učitelky. Pro svázání končetin bylo potřeba dostatečné množství barevných stužek. Hudební nástroje,

tělocvičné nářadí a potřebný výtvarný materiál patřil k běžnému vybavení třídy a byli mi plně poskytnuti k dispozici.

Rodiče všech dětí navštěvujících třídu „Sluníčka“ také podepsali „Souhlas s pořizováním a uveřejňováním fotografií a video/audio záznamů dětí pro potřeby mateřské školy“

1. den realizace

Aktivity a činnosti 1. dne směřují k cílům:

- pomoci interaktivního motivačního příběhu seznámit děti s holčičkou Markétkou
- nastínit problematiku tělesného postižení, osvojit (zpřesnit) terminologická označení související s problematikou postižení
- zjistit povědomí dětí o tělesném postižení
- blíže seznámit děti s invalidním vozíkem jako kompenzační pomůckou pro tělesně postižené

Pomůcky a potřeby:

kartonová loutka holčičky Markétky s pohyblivými končetinami, sedící loutka holčičky Markétky, šátek, zalaminované obrázky (Markétčina rodina – maminka, tatínek, bráška, pejsek, domeček, oblíbené zvíře - panda), kartonový model invalidního vozíku s otáčecím kolem, barevná víčka od PET lahví, čtvrtka s předkresleným obrysem vozíku

AHOJ, JSEM TU S VÁMI

V komunitním kruhu na koberci v herně postupně seznamují děti s příběhem Markétky. Děti mají možnost vybrat si pohodlnou pozici k poslechu, příběh vyprávím z paměti. Před sebou mám pod barevným šátkem ukryté obě loutky holčičky Markétky a také obrázky její rodiny.

Říkám dětem, že bych jim dnes ráda představila novou kamarádku a vytahuji loutku Markétky s pohyblivými končetinami (Obr.1, str.75). Ptám se dětí, kdo by to mohl být? Je to holčička podobná těm tady ve třídě? Víla? Princezna? Je malá nebo velká? Kolik jí asi tak může být let? Děti spontánně odpovídají a já posléze prozrazuji, že je to (ne) obyčejná holčička v jejich věku.

JAKÉ JMÉNO MÁŠ? POJĎ TY MEZI NÁS!

Jaké má asi nová kamarádka jméno? Úplně obyčejné, nebo nějaké zvláštní, exotické? Než jméno prozradím, tak ho děti zkouší samy vymyslet. V kruhu si podávají loutku holčičky a ten, kdo ji právě drží, sdělí ostatním svůj nápad. Kdo chce, zdůrazní i začáteční písmeno jména, které vymyslel

Děti mají možnost si v této chvíli loutku i rozhýbat, zkusit si různé polohy a pozice rukou, zápěstí, nohou a chodidel.

JE TO MARKÉTKA

Navazuji na předchozí aktivitu a prozrazuji dětem, že holčička se jmenuje Markétka. Vyprávím příběh a v průběhu vyprávění ukazuji dětem obrázky, které postupně vytahuji z pod šátku (jejich správnou polohu pod šátkem jsem si předem zapamatovala, abych vždy vytáhla ten, který byl právě potřeba)

Markétka je pětiletá holčička, která má maminku Janu, tatínka Davida a staršího, desetiletého brášku Vojtu. Patří k nim ještě pejsek, jorkšírský teriér Monty. Všichni bydlí v Hradci Králové, v hezkém přízemním domečku se zahrádkou. Markétka chodí v Hradci Králové do školky, kde se jí moc líbí, zajímají ji písmenka, pracuje s počítačem, kde má různé výukové programy, které ji moc baví. Má také ráda zvířátka a z nich snad úplně nejvíc pandy. Když jí jde maminka ráno budit, musí dokonce říkat „vstávej ty moje malá pando“, Markétka je pak hned mnohem lépe „naložená“. Krásně také zpívá a velmi ráda si vymýšlí pohádky a vlastní příběhy o všem možném. Má modré oči, blondáté vlásky a stejně jako ostatní holčičky v jejím věku se ráda obléká do šatiček.

HÝBEJTE SE RUCI, NOHY!

Když dovyprávím příběh, připomenu dětem předchozí chvíli při vymýšlení jmen, kdy držely loutku Markétky v rukách a mohly jí rozhýbat končetiny.

Zdůrazňuji, jak moc je příjemné, že i my si můžeme kdykoliv zahýbat rukama, nohama... Děti si následně v pohybové chvílce zkouší: zahýbat zápěstím, přepočítat prsty schované v dlani, tleskat rukama nad hlavou, ve stoji kroužit spodní částí nohy, dělat dřepy, volně si zaskákat, v sedě zacvičit „špička, fajfka“

MARKÉTČINY NOHY SE HÝBAT NEMŮŽOU

Navazuji na předchozí činnost a říkám dětem, že Markétka většinu z prováděných činností dělat nemůže.. Připomínám, že Markétka si ráda vymýšlí a sní, a tak si také často představuje, jaké by to asi bylo, moci se jen tak obyčejně proskočit...(tj. loutka s pohyblivými končetinami je vlastně Markétčina představa!) Markétka má totiž nepohyblivé nožičky. Následně vytahuji z pod šátku loutku sedící Markétky a ukazuji ji dětem (Obr.2, str.75).

Následuje řízená diskuse o tom, zda se děti již někdy s podobným dítětem/dospělým člověkem setkaly. S člověkem, který z nějakého důvodu nemůže hýbat končetinami... Kde? Při jaké příležitosti? Jak ti při tom bylo? Byl/a jsi zvědavý/á? Podal ti někdo uspokojující odpověď na tvé případné otázky?

Sděluji dětem, že naše nová kamarádka Markétka má nemoc, která se jmenuje muskulární atrofie a velmi stručně vyprávím o její podstatě. Kromě toho, že Markétka nemůže chodit, jí dělá potíže také např. napít se zcela obyčejně z hrnečku nebo udržet zdvihnutou ruku ve výšce.

VOZÍČEK

Prozrazuji dětem, že dokud byla Markétka maličká, vozila ji maminka a tatínek v kočárku. Teď už je to ale velká holčička, a tak dostala speciální vozíček. Vytahuji vystřižený model vozíčku s otáčivým kolem (princip rozpořívání je stejný jako u loutky Markétky). Děti začínají o vozíčku samy spontánně mluvit ještě před tím, než se jich sama zeptám, zda už se s ním někdy setkaly, kdo na jel, jestli dotyčného někdo vezl, či jel sám...

Model je záměrně zhotovený z klasického hnědého kartonu tak, aby již na první pohled vypadal obyčejně, pro dítě nepříliš atraktivně.

Markétka posléze vypráví dětem, že je za vozíček sice moc ráda, nicméně vůbec se jí nelíbí...chtěla by nějaký barevný a veselý! Následuje výzva pro děti: Pomůžeme Markétce a vytvoříme pro ni vozíček, jaký si přeje?

Na magnetickou tabuli připevnuji čtvrtku s nakresleným obrysem vozíčku, aby děti měly vizuální podporu a vysvětlují úkol. Děti se následně spontánně rozdělí do dvojic a zkouší postavit vozík z barevných PET víček, která mají k dispozici v dostatečném množství (Obr.3,4 str. 76). Při závěrečné reflexi procházím společně s autory jejich „díla“, na každý barevný vozíček položíme sedící loutku Markétky a

děti samy reflektují, jak to Markétce na vozíčku sluší, popřípadě jak se jim ve dvojici spolupracovalo, či co jim činilo při stavbě problému (Obr.5,6 str.77).

Děti hra s barevnými víčky natolik zaujala, že si na úplný závěr samy vymyslely obestavování ležícího těla zvoleného kamaráda. Tato spontánní aktivita velmi příjemně přispěla k uvolnění a závěrečné relaxaci. (Obr.7,8 str.77/78).

Evaluace 1. dne:

Ačkoliv jsem před vlastní realizací metodiky strávila ve třídě 2 dny, aby si na mě děti v rámci možností zvykly, stejně se začátek mého působení v roli „paní učitelky“ neobešel bez problémů. Některé děti se předváděly, snažily se různým způsobem upoutat moji pozornost, celé dopoledne bylo spojeno s velkou hlučností. Tyto dílčí problémy se ale daly předpokládat a tak jsem měla možnost se na ně připravit. Bylo přítomno 23 dětí z celkového počtu 28.

Děti jsou zvyklé, že je paní učitelka do komunitního kruhu svolává zacinkáním zvonečku – tento způsob jsem ponechala a je pravda, že děti kruh vytvořily víceméně hned a bez problémů. Byly velmi zvědavé, co se skrývá pod šátkem a chlapci, kteří seděli k šátku nejbližší, měli neustále snahu se pod něj s chichotáním dívat. V klidu ale důrazně jsem jim řekla, že chápu jejich zvědavost, nicméně že to není slušné a že se včas dozvědí, co se pod šátkem skrývá. Dále jsme také museli zopakovat pravidla pro to, když některé dítě bude chtít něco sdělit ostatním – děti samozřejmě vědí, že se musí přihlásit a nevykřikovat jeden přes druhého, nicméně je třeba tuto skutečnost neustále připomínat. Po celý den jsem se totiž snažila také sledovat a vnímat, jaké návyky vedoucí k prosociálnosti děti mají. Zda mají zautomatizovaná slova „prosím“ a „děkuji“, zda kamarádovi podají věc, která mu upadla, zda umějí počkat a neskákat do řeči ať už učitelce, nebo kamarádovi apod.

Když jsem potom loutku Markétky vytáhla, děti ihned reagovaly výroky jako: „*To je nějaká nakreslená holka*“, „*To je asi panenka*“, „*Tak to sem tipoval, že tam bude něco jinýho*“. Na mou otázku, kdo by to dále mohl být, děti odpovídaly tím, co už zaznělo - že je to buď „*holka, holčička*“ nebo „*panenka*“. Na první pohled je velmi zaujaly pohyblivé končetiny, děti si rozhýbání chtěly hned vyzkoušet a ti nejvíc nedočkaví se dokonce ke mně rozběhly a chtěly si na loutku sáhnout.

Při vymýšlení jména pro Markétku se děti opravdu snažily, aby se jména neopakovala. Většinou řekly jméno nějaké holčičky ze třídy, dále se pak objevovala

jména pohádkových postav (Elsa, Růženka). Žadné z dětí se ale netrefilo do jména „Markétka“. Ve většině případů děti řekly správně i začáteční písmeno jména. Asi čtyři děti měly s vymyšlením problém, nenutila jsem je – bylo vidět, že jsou zakřiknutější a stydlivější a potřebují k osmělení a případné odpovědi více času. Zároveň děti měly možnost si v této chvíli loutku rozhábat a zkusit si na ní různé polohy a pozice končetin.

Krátký motivační příběh spojený s vyndáváním kartiček Markétčiny rodiny z pod šátku pak děti vyposlechly víceméně se zaujetím, hodně tomu napomohla skutečnost, že jsem jim dovolila vybrat si v komunitním kruhu polohu, jaká jim vyhovovala. Nicméně některé děti s nižší úrovní udržení pozornosti začaly být dost neklidné, svoji pozornost zaměřovaly na jinou činnost – většinou na pošťuchování vedle sedícího kamaráda, manipulaci s předměty, které se nacházely v blízkém okolí či manipulaci s částmi vlastního oblečení, jedna holčička si stále sundávala ponožky.

Pohybová chvilka, kdy si děti zkoušely různým způsobem rozpohybovat vlastní končetiny tak byla velmi vítaná a vlastně už i nutná. Děti se protáhly, pohybem osvěžily a mohly se tak lépe soustředit na další činnost.

Při té jsem dětem sdělila, že Markétka nechodí a ukázala jim loutku sedící holčičky. Seznámila jsem děti s Markétčinou nemocí a snažila se při následné řízené diskusi zjistit základní povědomí dětí o problematice zdravotního postižení, resp. tělesného postižení. Vycházela jsem z předpokladu, že v dnešní době je již zcela běžné vidět lidi se zdravotním (tělesným) postižením venku, v obchodě, v dopravních prostředcích; děti mohly člověka s postižením vidět také v časopise, televizi, na počítači..

Samozřejmě nemohlo svou (ne)zkušenost se zdravotním postižením ihned plně projevit všech 23 přítomných dětí. Děti, které se projeví, často zaměřovaly zdravotní postižení za nemoc či běžný úraz nebo např. za sníženou pohyblivost spojenou se stářím. „*Postižený je ten, kdo má zlomenou nohu*“, „*Viděla jsem jednu paní co měla dvě hole a šla hrozně pomalu, ale to už byla taková babička*“, „*Postižený má třeba rýmu nebo kašel a musí ležet v posteli*“. Dalším poznatkem bylo to, že děti lidi s postižením nazývaly termíny, které jsou v současnosti již považovány za neetické – „*Postižený je ten, kdo je třeba slepej nebo hluchej*“. Bylo tedy potřeba vysvětlit a zpřesnit základní terminologii, přičemž nepřesná terminologie a komolení slov doprovázelo celý proces osvojování si nových informací – ke konci mého působení však již hodně dětí používalo termíny

(„invalidní vozík“, „vozičkář“) správně a z každého správného použití a následné pochvaly měly evidentně radost.

Velmi mile mě překvapil chlapec, který bravurně popsal setkání s vozičkářem v autobuse mhd. Na předškoláka velice poutavě a víceméně úplně přesně popsal situaci, kdy vozičkář najížděl do autobusu. *„Pan řidič takovou tyčí otevřel jakoby víko v podlaze a udělal z něj pánovi na vozíku takovej kopeček, po kterým vyjel do autobusu, kde se zaparkoval.“* Později mi chlapec při individuálním rozhovoru řekl, že ho to zaujalo natolik, že mu pak tatínek nájezd vozičkáře do autobusu našel i na „*jútúbku*“ (internetový videokanál youtube).

Již od prvního dne realizace metodiky se tedy začalo potvrzovat, že znalosti dětí o zdravotním postižení jsou velice individuální. Záleží na zájmu dítěte o danou problematiku, míře jeho zvědavosti, ochotě a invenci dospělého zodpovědět dětské dotazy, na bohatosti nabídky předkládaných podnětů.

Invalidní vozík děti znaly. *„Na tom jezdí třeba někdo kdo nemá nohy“*, bylo ale nutné ozřejmit rozdíl mezi mechanickým a elektrickým vozíkem. Dále jsem dětem vysvětlila podstatu fungování vozíku – točí se koly. Ten, kdo má mechanický vozík a ovládá ho sám, má pak velmi silné ruce!

Při následné manipulačně-konstrukční činnosti s PET víčky děti takřka ukázkově kooperovaly, byly schopné si ve dvojici rozdělit úkoly – kdo bude přinášet víčka a kdo začne stavět, bylo vidět že je činnost velmi zaujala (i proto, že s víčky dlouho nepracovaly a byl to pro ně „nový materiál“). Myslím, že jim velmi pomohla nakreslená silueta/obrys vozíku přidělaný na magnetické tabuli – při následném zhodnocení mi pak některé děti samy říkaly, že jim pomohlo *„se na to dívat“*. Nenásilným způsobem si děti také při této činnosti zopakovaly znalost jednotlivých barev. Každý si pak chtěl co nejdřív umístit sedící Markétku na svůj postavený vozík - tuto část hodnotím osobně velmi kladně, děti najednou viděly, že nestavěly vozík „jen tak“, ale opravdu pro někoho..

Na závěr jedna dvojice chlapců vymyslela, že si jeden z nich lehne a druhý ho víčky obestaví...to samozřejmě zaujalo i ostatní děti, tak jsem jim nechala prostor pro tuto spontánně vymyšlenou aktivitu, ze které měly evidentně radost a potěšení.

2. den realizace

Aktivity a činnosti 2. dne směřují k cílům:

- pomocí rozhovoru v komunitním kruhu, cílených otázek a obrázků zjistit, co si děti zapamatovaly z předchozího dne
- dále prohloubit znalosti dětí o tělesném postižení a dalších kompenzačních pomůckách pro tělesně postižené
- nabídnout dětem konkrétní zkušenost, jaké to je pohybovat se bez pomoci nohou (Jak se cítí Markétka?)
- dát prostor pro vyjádření i méně komunikativním dětem
- uvědomění si problematiky bariér (co je pro nás samozřejmé, může být (nejen) pro Markétčin pohyb na vozíku problematické, náročné a nedostupné)

Pomůcky a potřeby:

kartonová loutka holčičky Markétky s pohyblivými končetinami, sedící loutka holčičky Markétky, šátek, zalaminované obrázky (Markétčina rodina – maminka, tatínek, bráška, pes, domeček, oblíbené zvíře - panda), kartonový model invalidního vozíku s otáčecím kolem, zalaminované obrázky kompenzačních pomůcek pro tělesně postižené, dostatečné množství stužek na zavázání nohou

OPRAVDOVÁ ŽIVÁ MARKÉTKA - PROČ TU S NÁMI NENÍ?

Následující aktivita sama vyplynula ze situace. V komunitním kruhu jsme se s dětmi bavili o předchozím dnu, proč jsem tam s nimi tento týden já, děti pomocí obrázků a loutek vyprávějí, co se dozvěděly. Jedna z dívek následně vznesla zásadní otázku: „*A proč tu s námi není ta holčička jakože naživo?*“ Říkám dětem, že si tedy na Markétku zahrajeme a pokusíme se společně zjistit, proč tu s námi nemůže být skutečná Markétka.

Jednu vybranou holčičku usazuji na kancelářskou kolečkovou židli s područkami (patří k běžnému vybavení třídy, je umístěná u počítačového stolku); židle nám nasimuluje vozíček. Sedící holčička má za úkol vůbec nehýbat nohama. Další vybrané dítě židli tlačí. Společně s ostatními se vydáváme „na průzkum“ (pod neustálým dohledem mým a druhé paní učitelky!) Děti zkouší jet s židlí po koberci v herně, projet opatrně dveřmi přes práh, otočit se v úmývárně, na WC diskutujeme,

jak by to vypadalo, kdyby skutečná Markétka potřebovala na záchod – kdo jí pomůže z vozíku? Markétka má i omezenou pohyblivost rukou – dosáhla by přesto z vozíku např. na vypínač či kliku u dveří, kdyby se moc snažila? Na chodbě (třída Sluníček je v 1. patře) se zastavujeme u schodů, děti si zkusí velice opatrně ve dvojici snést samotnou židli cca 5-6 schodů. Jak asi těžký je skutečný vozík? Je stejně těžký jako židle, nebo těžší?

Děti se v roli Markétky a „průvodce“ tlačícího židli cca 3x vyměnily.

BARIÉRY KOLEM NÁS

Po návratu do třídy plynule navazují na předchozí činnost, děti opět usazené v komunitním kruhu samy vyvozují důvod, proč by tu s námi (teď) nemohla být skutečná holčička na vozíku.

Děti zkusí vymyslet další bariéry, které „naší“ Markétce a i jiným zdravotně postiženým znesnadňují pohyb (nejen) na vozíku. „Nařkneme“ i úlohu osobního asistenta v životě tělesně postižených.

CO VOZÍČKÁŘŮM POMÁHÁ?

Děti se seznamují s dalšími kompenzačními pomůckami (berle, schodolez, chodítko, zvedák...) pomocí zalaminovaných obrázků. Karty jsou na koberci otočené obrázkem dolů, vybrané dítě si vždy obrázek otočí a zkusí poznat a říct ostatním, k čemu by pomůcka mohla sloužit.

I NAŠE NOHY NEVLÁDNOU POHYBEM

Následně nabízím dětem přímou zkušenost, jaké to je, pohybovat se bez pomoci nohou a nemožnosti střídat je při chůzi. S pomocí druhé paní učitelky dětem svazuji nohy nad kotníky a koleny (Obr.9, str.78).

Děti si zkusí, jaké to je „chodit v sedě“ (pohyb dopředu a dozadu po zadečku), „chodit po bříšku pomocí rukou“ (na bříše se děti pohybují pomocí rukou dopředu a nohy tahají za sebou), dále děti zjišťovaly, zda by se Markétka dokázala sama dostat na židličku a sednout si na ni (Obr.10, str.79).

Po ukončení pohybové aktivity se s dětmi posadíme a reflektujeme prožitou situaci. Je to lehké se celý den takto pohybovat? Jak ti bylo?

Mám u sebe loutku Markétky a ta pak dětem „vypráví“, jak se myje, obléká, kdo a jak ji ukládá do postýlky, jak používá WC, jak přesně probíhá její cesta do školky.

Evaluace 2. dne:

Druhý den realizace tématického celku bylo přítomno 20 dětí. Při rozhovoru v komunitním kruhu o tom, co si děti zapamatovaly z předchozího dne jsem se od začátku snažila dát prostor pro vyjádření i dětem, které byly viditelně stydlivé a méně průbojné, i když třeba správnou odpověď znaly. Často se totiž také stalo, že takové dítě začalo se svojí promluvou, ale temperamentnější kamarád mu skočil do řeči a sdělil odpověď sám.

Domluva zněla jasně – odpovídat bude pouze ten, kdo drží loutku Markétky v ruce. Děti si bez problémů zapamatovaly nejen jméno holčičky Markétky, ale i ostatní informace z příběhu. „*Markétka má nemocný nožičky a proto jezdí na tom vozíku*“, jedno z děvčat (právě hodně stydlivé) se výborně snažilo definovat podstatu Markétčina postižení „*Ona má na nožičkách špatný to...jako maso a tak ji neunesou!*“, jiné dítě si pak vzpomnělo, že se jedná o svaly. Padl také dotaz, jestli „*má Markétka v nohách kosti?*“

Některé děti měly nejasnosti v rozdělení typů voziček. Ani jedno dítě si pak nevzpomnělo na výraz „mechanický“ a „elektrický“. Chlapec, který popisoval už nájezd vozičkáře do autobusu mhd (viz výše) pak ale shrnul podstatu „*Voziček je takovej ten co ho otáčejí rukama a maj je pak strašně namakaný a pak ten co jezdí sám, ten je nejlepší, to je jako auto*“. Při otázce, jaký voziček má Markétka, padla odpověď „*To nevím, ale vozí ji maminka nebo tatínek za ty držadla*“. Při pohledu na obrázky jednotlivých typů vozíků (i při vzpomínce na stavbu vozíku z PET víček a siluetu stále připevněnou na magnetické tabuli) pak děti dokázaly správně popsat vzhled kol vozíku. „*Velký kola jsou vzadu. A vepředu ty malý*“

Vesměs všichni se pak dožadovali opětovného stavění z PET víček.

Při zjišťování, proč do třídy nemůže skutečné dítě na vozíku (Markétka), chtěly samozřejmě všechny děti jet na kolečkové židli nebo hrát osobu, která ji poveze. Děti tuto činnost braly jako hru, zpestření provázené neustálým chichotáním, takže jsem je musela hodně usměrňovat. Při průjezdu přes práh děti pouze zaznamenaly, „*že to drncne*“, všechny děti v roli toho, kdo židli vezl pak měly tendenci s ní jet velmi rychle a jízdu si spíše užívat a předvádět se. U schodů jeden

chlapec poznamenal, že „*bysme tu židli mohli pustit dolů*“. V tuto chvíli děti určitě plně nepochopily význam schodů jako jedné z nejpodstatnějších bariér pro lidi se zdravotním postižením.

Děti viditelně potřebovaly pohyb, tak jsem si po návratu do třídy s dětmi zahrála pohybovou hru „Na sochy“ (znají ji a hrají rády). Po vydýchání jsme pokračovali diskuzí o bariérách a překážkách kolem nás, které vozíčkářům ztěžují pohyb. Znovu jsem dětem ukázala i nakreslený obrázek domku (bez pater), ve kterém Markétka bydlí. Jedno dítě po nápovědě přišlo na to, že „*tam schody asi nemají a tak tam teda může s vozíkem dobře jezdit*“. Snažila jsem se dětem prostřednictvím Markétky jasně a pravdivě popsat, jak těžký je mnohdy pohyb na vozíku (o berlích, s chodítkem) a s ním spojená omezená možnost ovládat svoje tělo.

Když jsem dětem řekla, že si zkusíme, jaké to je pohybovat se bez pomoci nohou, tak padla otázka „*A to nám je useknete?*“ po vysvětlení, že jim nohy s pomocí paní učitelky pouze na nějakou dobu svážu, začali zejména chlapci „machrovat“. „*To vydržím klidně celej den*“, používali familiární výrazy typu „*Hustýý*“, „*To dáme hoši*“.

Děti si zkusily různé druhy pohybu se svázanýma nohama – plazily se po bříšku, couvaly po zadečku, nebo se zkoušely dostat na židličku. Bylo ale vidět, že i přes svázání dětem v nohách zůstal cit a dokázaly je v rámci možností ovládat, což jim třeba výrazně pomáhalo v tom, aby se na židličku dostaly..velkou roli také určitě sehrála zejména u chlapců soutěživost, kdy se před sebou navzájem nechtěli „ztrapnit“ tím, že by se na židličku nedostali. Zároveň mi pak po cca 15-20 minutách už ale některé děti říkaly, ať jim „*ty mašle*“ sundám, že je jim to už nepříjemné.

Při následném pobytu venku jsme v souvislosti s tématem „bariéry“ sledovali, jaké překážky se mohou na cestě objevit – schody před domy a budovami, výmoly a praskliny na chodnících, patníky, obrubníky...protože už děti měly z výše popsaných činností dílčí zkušenost a zhruba věděly, co je podstatou „architektonické bariérovosti“, bylo vidět, že se o tématu snaží přemýšlet. Při individuálních rozhovorech se pak pokoušely zodpovědět otázky např. Jak lze lidem s tělesným postižením ulehčit při zdolávání schodů a dalších překážek? Jak jim mohou pomoci lidé nacházející se v jejich těsné blízkosti? Čím by se daly budovy a schody budov vylepšit, aby byly dostupné a bezpečné i pro tělesně postižené lidi?

3. den realizace

Aktivity a činnosti 3. dne směřují k cílům:

- pomocí rozhovoru v komunitním kruhu, cílených otázek a obrázků zjistit, co si děti zapamatovaly z předchozího dne
- blíže seznámit děti s možností sportovních aktivit pro osoby s tělesným postižením
- zahrát si pohybovou hru s omezenou pohyblivostí dolních končetin
- osvojovat a upevňovat novou slovní zásobu spojenou s tématem tělesného postižení, aktivně ji používat v samostatném mluveném projevu

Pomůcky a potřeby:

kartonová loutka holčičky Markétky s pohyblivými končetinami, sedící loutka holčičky Markétky, „kamínek povídálek“, bubínek, triangel, zalaminované obrázky sportujících tělesně postižených dětí, videoukázka s tancem a lyžováním vozíčkářů, interaktivní tabule propojená s PC, dětská otočná „kancelářská“ židlička

K ČEMU JSOU NA SVĚTE NOHY? CO VŠECHNO DOVEDOU?

S dětmi si povídáme o tom, co všechno umějí naše nohy – tentokrát si v komunitním kruhu posíláme kamínek „povídálek“ a ten, kdo ho drží, zkouší vymyslet činnost, kterou mohou provádět nohy – běhají, skákají, šlapou, šplhají, kopou, drží naše tělo, bimbají se ve vzduchu, ohýbají se, kmitají...

Při této smyslové hře dále slovesa rozkládáme na slabiky (bě-ha-jí, ská-ka-jí) a současně rytmus vytleskáváme, vyťukáváme na bubínek a triangel.

Děti již z předchozích aktivit pomalu získávají zkušenost, že šlapat a chodit není samozřejmost a že by si měl člověk vážít toho, že mu nohy chodí a že je má zdravé. A když jsou zdravé, měly by chodit a jinak se hýbat, aby z toho nechození nakonec také neonemocněly...

SPORTOVAT MŮŽE OPRAVDU KAŽDÝ

Na předchozí aktivitu navazujeme tím, že si povídáme o sportech a sportování, každé dítě má možnost říct, co dělá za sport, jaký sport se mu líbí, či jaký

obdivuje. Říkám dětem, že vesměs všechny sporty, které vyjmenovaly, se dají dělat i s tělesným postižením.

Ukazuji dětem obrázky sportujících, tělesně postižených dětí a dospělých (lyžování, plavání, sledge hokej, cyklistika, florbal, běh s protézami,...), vysvětluji, že sportovat se dá opravdu téměř s jakýmkoliv postižením, je ale potřeba mít vhodně uzpůsobený vozík, lyže, jízdní kolo... a často také člověka-pomocníka, kterému může postižený člověk důvěřovat a spolehnout se na něj.

MARKÉTKA BY CHTĚLA TANČIT

Markétka pak vypráví dětem, že tohle všechno už také ví a zná a že ona sama má jeden velký sen – chtěla by se naučit na svém vozíčku tančit! Hrozně ráda sleduje s maminkou televizní pořad StarDance a všichni ti tanečníci, hudba, krásné šaty, ladné pohyby...moc se jí to líbí a doufá, že se její sen co nejdříve splní. Sama pro sebe si někdy tančí doma s pejskem Montym – je malý a lehký, dokáže ho udržet v náručí.

Vysvětluji dětem, že teď „půjdeme do kina“, kde se na takový tanec na vozíku podíváme! Zatahuji žaluzie pro navození atmosféry, děti si přinášejí židličky před interaktivní tabulí, kde jim pouštím videoukázku s tancem na vozíku (Obr.16, str.82). Jako bonus mám ještě připravenou videoukázku s lyžováním.

TANEČNÍ TRÉNING

Pouštím dětem tu samou hudbu, která byla ve videoukázce a ony mají možnost si také zatančit, zkusit si různé figury, otočky a taneční výrazy, mohou tančit samostatně, ve dvojici nebo s Markétkou... Loutku Markétky umístíme na malou dětskou kancelářskou židličku a kdo má zájem, může si zkusit tančit „s vozíčkem“

Evaluace 3. dne:

Třetí den realizace tématického celku bylo přítomno 20 dětí. Překvapilo mě, kolik dětí dokázaly vymyslet činností, které vykonávají naše nohy. Dětem velmi pomohl předmět („kamínek povídálek“), který držel v ruce pouze ten, kdo mluvil. Bylo vidět, že děti toto pravidlo respektují a dnes se nestalo, že by někdo nevhodně vykřikoval nebo se snažil odpovědět za kamaráda.

Děti velmi zaujalo povídání o sportech. Bylo zřejmé, že toto téma je pro ně přitažlivé a atraktivní. Až na drobné výjimky se velmi dobře soustředily, projevovaly se zvědavě, zejména některé chlapce zaujala technická stránka pomůcek ke sportování. Ihned rozlišili, že vozík na sport má „*kola našikmo*“, u obrázku cyklisty přirovnaly handbike k formuli. Děti nad obrázky sportujících dětí vyjadřovaly obdiv, přímo se sportem tělesně postižených žádnou reálnou zkušenost neměly. Nicméně jeden z chlapců měl povědomí o paralympiádě, z jeho nesmělého popisu jsem byla schopná tuto skutečnost vydedukovat.

Asi nejvíce děti zaujal obrázek běžících dětí s protézami. Název „protéza“ neznal nikdo. „*Vypadá to jako nějaký železný boty*“, „*A dá se na tom taky skákat?*“, „*Kudy tam ty nohy nasaděj?*“ Děti si zpočátku neuvědomily, že tito malí sportovci nohy nemají. Myslely si, že jejich nohy jsou tak tenké, že je mohou celé do protézy „nějak“ nasunout. Když jsem se jich ptala, jak je to možné, že nohy nemají vůbec, vesměs reagovaly odpověďmi, že jim „*je někdo useknul*“. Nikoho ale nenapadla jako jedna z příčin amputace autonehoda nebo závažné onemocnění.

Posléze byly nadšené z hry „na kino“, kdy jsem jim na interaktivní tabuli pouštěla ukázkou párového tance na vozíku. Nenadálou situaci (vyrozuměla jsem, že interaktivní tabuli paní učitelky nepoužívají příliš často) si užívaly, téměř ukázkově (ve srovnání se simulací jízdy na vozíku/otočné kancelářské židli z předchozího dne, kdy byly roztěkané a nesoustředěné) si nanosily židličky a čekaly, co se bude dít.

Ani s tancem na vozíku se totiž žádné z dětí zatím nesešlo. Doprovodná hudba byla navíc velmi dojemná a chytlavá, děti video sledovaly doslova „s otevřenou pusou“. Po skončení se dožadovaly opakování, pustila jsem jim ještě video s tělesně postiženým lyžařem a pak znovu tanec.

Mým cílem také bylo, aby si děti uvědomily nejen odhodlání, cílevědomost a vytrvalost samotného postiženého sportovce, ale i jak moc je důležitá osoba, na kterou se postižený člověk při sportu spoléhá. Ve videoukázce byla totiž scéna, kdy tanečník zvedne tanečnici i s vozíčkem do výšky a točí se s ní několik vteřin dokola. Aby třeba toto bylo možné, je nutné si navzájem naprosto důvěřovat, dokonale znát své možnosti a limity, spolehnout se na sebe.

Z nedostatku času jsem nestihla zahrát si s dětmi pohybovou hru („přehazovaná“), při které by měly opět svázané končetiny a tím omezenou pohyblivost.

4. den realizace

Aktivity a činnosti 4. dne směřují k cílům:

- pomocí rozhovoru v komunitním kruhu, cílených otázek a obrázků zjistit, co si děti zapamatovaly z předchozího dne
- poskytnout dětem zkušenost, jaké to je mít nepohyblivé ruce a být odkázáni na své nohy
- pomocí výtvarné hry s temperovou barvou si uvědomit, že každý na tomto světě zanechává stopy – někdo otiskem chodidla, jiný třeba i otiskem pneumatik invalidního vozíku
- vědět, jaké části má lidské chodidlo, vnímat jeho citlivost, uvědomit si, že někteří tělesně postižení lidé na končetinách a chodidlech necítí vůbec nic

Pomůcky a potřeby:

kartonová loutka holčičky Markétky s pohyblivými končetinami, sedící loutka holčičky Markétky, dětský kočárek (hračka) pro výtvarnou aktivitu, temperové barvy, štětce, čtvrtky formátu A1, staré noviny, molitanové míčky, lano, kousky stavebnic, další drobné předměty, černé fixy v dostatečném počtu

KDYŽ SE NEHÝBAJÍ RUCE

Markétka vypráví dětem, že stejně jako ony „chodí“ do školky, kde má spoustu kamarádů. Někteří se stejně jako ona pohybují pomocí vozíčku, jiní používají svoje nožky, nicméně zase mají nemocné ručičky a těžko/nebo vůbec s nimi pohybují.

Děti si zkusí, jaké to je mít nepohyblivé horní končetiny a být odkázán naopak na své nohy. Jak si umíme s našima nožkami poradit v různých činnostech? Děti si následně ve dvojicích podávají nohama míček, chodí po laně bez upažení, kutálí si míčky a chytají je nohama, podávají si pomocí nohou drobné předměty a kousky různých stavebnic.

TUŽKA V PUSE? DOVOLENO!

Děti po ukončení předchozích aktivit svolávám zvonečkem do kruhu, do jehož středu jsem připravila velkou čtvrtku papíru a seznamuji děti s dalším úkolem. Jak jsem zjistila, všichni se už umí krásně podepsat, zvládli by to ale i „pusou“?

Podotýkám, že jsem děti do této aktivity v žádném případě nenutila, ne každý zvládne mít v ústech cizí předmět a tuto skutečnost jsem plně respektovala. Dětem jsem úkol nejdřív sama předvedla, každý potom dostal z hygienických důvodů svoji fixu (fixy byly před aktivitou umyty) a mohl zkusit se na čtvrtku ústy podepsat (Obr.19,20 str.83/84).

BĚHÁM JÁ, BĚHÁŠ TY, BĚHÁ I MARKÉTKA – CO PO NÁS ZŮSTÁVÁ?

Další činnost bylo potřeba především dobře a vhodně zorganizovat. Dětem jsem vysvětlila postup a záměr následujícího úkolu. Markétce nahrazuje nožky její voziček, a my si teď vyzkoušíme se s Markétkou ve vozičku proběhnout. A nebude to běh ledajaký, bude to běh s nabarvenými chodidly – jako kdybychom tlačili Markétčin vozík a proběhli s ním bosými chodidly kaluží. Jaké otisky by zůstaly?

A protože tu opravdový voziček nemáme, nahradí nám ho kočárek pro panenky, kterému také natřeme kola. Děti se rozdělí na 2 skupiny, jedna skupina má možnost si volně v tichosti hrát, popřípadě využít barevná PET víčka a libovolně si stavět, druhá skupina dětí se věnuje zamýšlené výtvarné hře/etudě.

Ve třídě co nejbliže umývárny jsem roztáhla velké bílé čtvrtky a od nich s pomocí dětí udělala novinovou cestičku přímo do sprchového koutu. Byla nutná spolupráce druhé paní učitelky, ta mi však ochotně a s nadšením pomohla a umývala ve sprše dětem nohy.

Každé dítě má možnost vybrat si na nabarvení chodidel svoji oblíbenou barvu, kdo chce, má při natírání zavřené oči a hádá, která část chodidla se právě natírá - nahoře, uprostřed, dole (Obr.11, str.79). Poté se dítě několikrát proběhne po čtvrtce tam a zpátky (Obr.12, str.80). Postupně se vystřídají všechny děti. Následně děti společně barví kola kočárku, manipulují s ním, soustředí se, aby byla nabarvená vždy opravdu celá pneumatika (Obr.13, str.80). Do obráceného kočárku pak vloží loutku sedící Markétky a tlačí kočárek/voziček po papíře také tam a zpátky, popřípadě si zkusí i zatočit (Obr.14,15 str.81). Skupiny dětí se posléze vyměňují.

Evaluace 4. dne:

Čtvrtý den realizace tématického celku bylo přítomno 21 dětí. Při činnostech zaměřených na omezenou pohyblivost rukou byly děti velmi šikovné a obratné. Nicméně když jim např. spadl molitanový míček, měli někteří tendenci si ho rukou podat, hlavně v okamžicích, kdy jsem se dívala na jinou dvojici. Při chození po laně s rukama přitisknutýma k tělu některým ruce automaticky „vystřelily“ do upažení, aby udrželi rovnováhu.

Veliký úspěch mělo psaní ústy. Velice mě překvapilo, jak právě tuto činnost děti braly vážně, opravdu vnímaly kamaráda, který se zrovna podepisoval, povzbuzovaly ho a chválily za výsledek. U některých dětí se stalo, že při držení fixy v ústech slinily a sliny dopadaly na papír, nikdo (ani např. chlapci, u kterých bych to čekala) se nesmál, naopak jedna holčička krásně zareagovala větou „*Paní učitelko tady je to poslintaný, přinesu kapesník aby se to mohlo utřít*“. Na tuto spontánní situaci jsem pak i zareagovala vysvětlením, že lidé s postižením často právě nadměrně sliní, mají různé záškuby, někdy vydávají zvuky, které nejsou zrovna příjemné, nicméně je to proto, že často nemohou ovládat např. obličejové svalstvo i když by moc chtěli. Že žádný takový člověk to nedělá schválně a musíme tyto doprovodné projevy brát tak, že to k člověku s postižením prostě patří jako přirozená součást jeho osobnosti. Podepsat se nakonec chtěli úplně všichni, nikdo neodmítl.

Protože je třída Sluníček zaměřená hodně výtvarně, bylo přímo „hmatatelné“, jakou měly děti radost z výtvarné hry s barvami. Nenadálá situace je vůbec nezaskočila (většinou jsou děti všeobecně zvyklé otiskovat spíše ruce), ochotně si sundávaly ponožky a barvení chodidel si užívaly „*To je jako když si mamka maže nohy krémem..ona tak ale doma nechodí, to ne...bere si ponožky*“. Většina se chtěla proběhnout několikrát a nechat si chodidla nabarvit pokaždé jinou barvou.

Při barvení kol kočárku/vozíčku jeden z chlapců přišel na to, že když člověk s tělesným postižením jezdí na vozíčku venku, je nevyhnutelné, že kola vozíku jsou pak špinavá. „*To pak utírají z těch kol, když jsou od bláta? To musejí mít doma čáry..*“

5. den realizace

Aktivity a činnosti 5. dne směřují k cílům:

- společně zhodnotit celý týdenní projekt
- zaměřit se na prosociální tendence v chování dětí „před“ a „po“ realizaci tématického týdenního celku
- samostatnou kresbou ztvárnit holčičku Markétku na vozíku; dohotovit pomocí následného stříhání a lepení kolektivní výtvarnou práci

Pomůcky a potřeby:

kartonová loutka holčičky Markétky s pohyblivými končetinami, sedící loutka holčičky Markétky, kamínek „povídálek“, čtvrtky formátu A3, černé fixy, pastelky, lepidlo, nůžky, barevné papíry

DĚKUJEME MARKÉTKO, ŽE JSI TU BYLA S NÁMI

V komunitním kruhu hodnotíme celý týden, děti mají možnost si stejně jako první den vybrat polohu, která jim vyhovuje. S pomocí kamínku „povídálek“ mají možnost se vyjádřit k tomu, co se jim líbilo, nelíbilo, co je zaujalo, překvapilo, co nevěděly a dozvěděly se to.

Povídáme si samozřejmě i o Markétce. Je/může být i na vozíčku šťastná? Z čeho může být smutná? Co vlastně vůbec může, když nechodí? Dokážete si představit, že by sem s vámi do třídy chodila opravdová skutečná Markétka? Jak byste jí pomáhaly? Může mít Markétka i jiné kamarády, než ty, které má ve školce?

MARKÉTKA VYSTOUPILA Z PASTELKY

Děti si následně zkusí Markétku na vozíčku nakreslit. Nechávám jim pro volnou kresbu naprostou volnost (Obr.17,18 str.82/83).

Jednotlivé kresby pak děti vystřihnou, podlejí barevným papírem a s mojí pomocí nalepí na připravený velký arch papíru se stopami bosých chodidel a pneumatik kočárku/vozíčku (Obr.21,22,23 str.84/85).

Evaluace 5. dne:

Pátý den realizace tématického celku bylo přítomno 22 dětí. Ty v tento den dopoledne shlédly v prostoru mateřské školy divadelní představení a tak zbylo na závěrečné aktivity méně času, než jsem si představovala. Přesto se poslední komunitní kruh velmi povedl a vlastně myslím, že lepší závěr jsem si nemohla přát.

Z odpovědí dětí vyplynulo, že o tělesném měly až na výjimky velmi mlhavé povědomí. Věděly, že někteří lidé nechodí a proto jezdí na vozíku, nebo používají berle, tím ale jejich znalosti vesměs končily.

Především děvčata se v závěrečném rozhovoru vyjadřovala velmi empaticky a používala výrazy vyjadřující soucit. *„Já si myslím, že ta Markétka moc šťastná není, když jí ty svaly na nohách takhle mizí“*, *„Asi je šťastná, protože může tancovat, nebo dělat i jiné věci“*, zároveň věděly, že by se takovému člověku/dítěti neměly smát nebo si o něm „šuškat“. Také si uvědomovaly, že lidem s postižením nemusí být příjemné, když se o nich hovoří v jejich přítomnosti. Na moji otázku, zda je vhodné se o lidech s postižením vyjadřovat úslovím *„To je ale chudák“* nejdříve nevěděly, jak zareagovat. Na jednu stranu možná cítily, že tento výrok má pejorativní nádech, na druhou stranu se spousta dospělých lidí v okolí dětí stále o lidech s postižením takto vyjadřuje a ony ho v této souvislosti tak mohly považovat za zcela normální. Nakonec z odpovědí vyplynulo např. že *„Chudák asi není, vždyť má rodiče, který se o ni starají“*, *„Chudák je jen trochu a dá se s tím něco dělat“*.

Na otázku, zda by Markétka mohla chodit k nim do třídy, děti ihned zareagovaly, že by to možné nebylo kvůli schodům a jiným překážkám. Také si zapamatovaly, že pokud by třída byla bezbariérová, tak by to možné bylo, ale Markétka by musela mít někoho, kdo by jí pomáhal, protože paní učitelka by s ní nemohla jít třeba na WC, když musí dohlížet i na ostatní děti. Na otázku, jak by Markétce pomáhaly děti samy, odpovídaly *„Třeba že bych jí něco podal“*, *„Dovezla bych jí ke stolečku a podala svačinku“*, *„Uklidila bych, kdyby bylo něco na podlaze před vozíkem, aby mohla projet“*, *„Pomáhala bych jí tak, že bych si s ní hrála“*. Pamatovaly si také z dřívějších diskusí, že není vhodné člověku s postižením začít pomáhat samovolně, je vždy nutné se zeptat, jestli si naši pomoc přeje.

Děti nejvíce zaujala videonahrávka s tancem vozíčkářů, také z obrazového materiálu si zapamatovaly velké množství informací a poznatků. Co se týká pohlaví, tak toto téma zaujalo spíše děvčata. Můžeme to přisuzovat samotné povaze holčiček – rády se o někoho starají, opatrují, pomáhají, pečují (panenky, zvířata, mladší

sourozenci či děti v MŠ). Chlapce zase výrazně zaujaly některé kompenzační pomůcky a jejich funkce, to je pravděpodobně spojeno s technickým zaměřením chlapců, jejich zálibou ve stavění a montování. Některé pomůcky jim připomínaly jakési fantastické stroje (zvedák, schodolez). Velice mě překvapilo, jak si děti daly záležet při závěrečné kresbě Markétky a vozíčku. Bylo vidět, že nad realizací přemýšlejí a bylo až obdivuhodné, s jakou přesností dokázaly vozík a holčičku na něm nakreslit. Aniž bych jim říkala, tak většina dětí nakreslila i Markétčinu rodinu, pejška, květiny, které Markétka drží v ruce.

5.2 Závěrečná evaluace (metodická doporučení)

Téma zdravotního (tělesného) postižení je pro děti v předškolním věku přínosné a zajímavé, pokud jim je nabízeno bez předsudků, pravdivě – zároveň však způsobem, kterému jsou děti v tomto věku schopné porozumět. Při přípravě a realizaci činností zaměřených na toto téma by měl pedagog dbát na pečlivé vysvětlení terminologie, která je pro děti neznámá, a neskončit u toho, „že děti si pojem stejně nezapamatují“. Osvědčilo se mi pojmosloví (vozičkář, kompenzační pomůcka, bariéry, invalidní vozík, amputace, deformace, pohybové ústrojí, končetina...) průběžně opakovat, zařazovat ho nenápadně i do výroků a rozhovorů, které s daným tématem zdánlivě nesouvisely (např. při volných ranních hrách, při pobytu venku, před poledním odpočinkem...).

Vždy je nutné adekvátně reagovat na danou situaci a rozpoložení dětí, není vhodné činnosti a aktivity provádět po dobu delší než jedna hodina. Po tuto dobu je dítě ve věku 5-6 let schopno se soustředit, jestliže jsou činnosti neúměrně protahovány „jen aby se všechno stihlo“, stoupá únava a napětí, děti svoji pozornost zaměřují jinam. I v průběhu realizace činností a aktivit je žádoucí, aby měl pedagog připraveny pro případné uvolnění a „osvěžení“ dětí drobné pohybové hry a etudy, chvílky s písničkou („Zaspíváme teď Markétce pro radost, zpěv je činnost, kterou může Markétka bez problémů provozovat s námi“) ovládal různé relaxační a zklidňující techniky či se striktně nedržel plánu a dokázal improvizovat a činnosti vhodně upravit či zjednodušit. Po takovéto přestávce pak může většinou v klidu navázat tam, kde přestal. Při práci s dětmi v rámci metodiky se mi velmi osvědčilo hojně využívat obrazový materiál, i využití pohyblivé a sedící loutky holčičky Markétky jako průvodkyně celým tematickým celkem hodnotím kladně. Pomáhala

dětem uvědomit si, že ony mohou hýbat nohama kdykoliv, ale ona sama o tomto zdánlivě obyčejném pohybu pouze sní...

Pro děti byla velmi cenná a přitažlivá videonahrávka. Do případné další realizace bych tedy určitě zařadila více takových krátkých videí (např. doprava tělesně postižených, hygiena, ukázky rehabilitačních cvičení...) Tím, že člověka s postižením děti najednou viděly zhmotněného, získalo pro ně téma opět nový rozměr.

Tím, že nás celým týdnem provázela pětiletá holčička Markétka, bylo téma přiblíženo životu dětí předškolního a mladšího školního věku. Děti tak měly možnost zjistit, že Markétka je stejná holčička jako ony, má podobné radosti, starosti, které se mnohdy neliší od těch jejich a že se podobných dětí nemusí obávat či z nich mít dokonce strach. Už tímto základním povědomím a následnou osvětou bylo rozvíjeno jejich prosociální citění. Prostřednictvím Markétky se dozvěděly, jaké mají děti s postižením schopnosti, dovednosti, vědomosti nebo jakým způsobem můžeme dětem s postižením pomoci začlenit se mezi intaktní společnost. Je vhodné dát dětem dostatek prostoru k vyzkoušení si všech činností, děti si tak informace lépe zapamatují. Jako jedno z negativ bych uvedla vysoké počty dětí ve třídách a často striktní dodržování rámcového režimu dne. Samozřejmě se činnosti lépe uskutečňují s dvanácti dětmi, než s 22... Pokud nějaká aktivita děti baví, naplňuje a evidentně zajímá, je dle mého názoru také nesmysl přerušit ji tím, že se např. „už musí ven či rychle rychle na svačinu“.

Podle zájmu dětí může také pedagog nabídnout a rozvinout více informací a pomoci tak dětem obohatit jejich povědomí o větší množství poznatků i nad rámec metodiky. V našem případě při povídání o sportech byl znát zájem a úžas dětí nad možností vykonávat adrenalinové sporty i s tělesným postižením, děti vymýšlely další a další sporty, samy se ptaly, zda se na vozíčku může provozovat třeba gymnastika nebo jestli by šlo s vozíkem jezdit na U-rampě (zařízení pro skateboardisty). Diskuse byla tedy zavedena na téma, že pokud člověk, byť s postižením něco opravdu chce, takřka nic mu nestojí v cestě, zároveň byly děti poučeny o bezpečnosti, ochranných prvcích při těchto sportech – helma, ochrana kolen a loktů, rukavice. Také přemýšlely nad paradoxem, kdy je někdo postižený např. po úrazu při adrenalinovém sportu a pak daný sport dále provozuje na vozíku. Při psaní ústy pak děti projevíly velký zájem i o psaní nohou, bohužel tuto činnost jsem z časových důvodů (pobyt venku) už s dětmi nemohla zrealizovat.

ZÁVĚR

Současná situace a přístup k inkluzi v České republice s sebou nese mnohé změny. Ty se týkají hlavně tolerantnějšího a citlivějšího přístupu k přijímání odlišností a různorodostí ve společnosti. Je zřejmé, že největší efektivitu lze dosáhnout tím, když budeme seznamovat děti se situací a životem osob s postižením již od nejtělejšího věku. Předškolní děti jsou ve své podstatě ohleduplnější, ve svém věku přijímají odlišnosti v zásadě naprosto přirozeně a bez předsudků. Tento postoj je třeba podporovat a nenásilným způsobem rozvíjet.

Cílem této bakalářské práce bylo vytvořeným metodickým materiálem podpořit a posílit smysl pro prosociální chování ve vztahu k dětem s postižením právě u dětí předškolního věku. Bez ohledu na výše zmíněný cíl si stále myslím, že největší hodnotu a platnost má pozitivní vzor dospělého, se kterým je dítě v nejbližším kontaktu – tj. rodiče, prarodiče, pedagoga mateřské školy. Pokud se my dospělí budeme před dětmi chovat citlivě, tolerantně, ohleduplně, budeme naslouchat, taktně a citlivě komunikovat, respektovat odlišné názory (základní vlastnosti rozvíjející prosociální postoje), děti od nás tento model chování zcela přirozeně přijmou - ať už se to týká tématu postižení nebo tématu jiného (menšiny, bezdomovectví..). Znovu jsem si při realizaci vyhotoveného materiálu v mateřské škole ověřila, že klíčovou zásadou pro úspěch (čehokoliv) je s dětmi komunikovat a mluvit – mluvit otevřeně, pravdivě, ukázat jim, že nás jejich zvědavé otázky zajímají, děti neodbývat tím, že jsou na to např. „ještě malé a nepochopily by to“.

Co se týká vlastní realizace tématického celku „Markétčiny nožičky“ v mateřské škole, mohu konstatovat, že téma tělesného postižení bylo pro děti zajímavé a přínosné. Je však nutné dodržovat a respektovat zásady práce s předškolními dětmi, dbát na jejich potřeby a hlavně se přizpůsobit tempu všech dětí. Jak již bylo několikrát zmíněno, děti se v tomto věku nejvíce zaměřují na skutečnosti, které jsou na první pohled viditelné a vizuálně charakteristické - téma tělesného postižení tento předpoklad myslím zcela naplňuje.

Prosociální chování předškolních dětí bylo posilováno v první řadě rozšiřováním základního povědomí o životě s postižením a i následnou osvětou v podobě her s prvky simulace, her a činností založených na přímém prožitku dětí (pohyb se svázanýma nohama, psaní ústy), prvků využívajících momentů překvapení

(hra „Jdeme do kina“) nebo uvědomění si, jak vzácné je to, že jsme zdraví a můžeme se bez omezení pohybovat.

Příprava i realizace metodického materiálu „Markétčiny nožičky“ probíhala v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Realizované činnosti vycházely především ze vzdělávací oblasti „Dítě a ten druhý“ (oblast interpersonální), nicméně zároveň se v nich přirozeně promítaly i další 4 oblasti (Dítě a jeho tělo, Dítě a psychika, Dítě a společnost, Dítě a svět). Výsledky a naplnění zamýšlených cílů jsou prezentovány nejen v podrobných evaluacích každého dne realizace, ale i v závěrečné evaluaci celého tématického celku, která zároveň slouží jako metodické doporučení založené na přímých poznatcích získaných praxí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČERNÝ, V., GROFOVÁ, K. *Děti a emoce. Učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0361-0

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-1829-0.

DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-27-1.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.

CHVÁTALOVÁ, H. *Jak se žije dětem s postižením*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7367-013-5.

CHVÁTALOVÁ, H. *Jak se žije dětem s postižením po deseti letech*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0086-4.

KOŽÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

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

KOUBA, V. *Motorika dítěte*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1995. ISBN 80-7040-137-0.

KURKOVÁ, P. *Ne vidíme, ne slyšíme, ne chodíme, přesto si však rozumíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-1964-0.

KURKOVÁ, P. *Ne vidíme, ne slyšíme, ne chodíme, přesto si však rozumíme II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2544-3.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-063-8.

LÍŠKOVÁ, B. *Citová a emocionální výchova v rodině a ve škole*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-398-7.

MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakl. Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7184-867-7.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-006-5.

- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2004. ISBN 978-80-247-0870-6.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.
- OPATŘILOVÁ, D.(ed.) *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2006. ISBN 80-210-3977-9.
- OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika II*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-786-1.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- SHAPIRO, E.L. *Emoční inteligence dítěte a její vývoj*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-964-X.
- SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010. ISBN 80-86307-39-5.
- SVOBODOVÁ, E., HOVJACKÁ M., KUBECOVÁ, M., KUKAČKOVÁ M. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí*. Praha: Raabe, 2015. ISBN 978-80-7496-189-2.
- ZEMANOVÁ, L. *Madlenka a brejličky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0600-2.
- Obletět svět přál bych si hned* (projekty podporující prosociální chování dětí v mateřské škole). Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-46-6.
- Informatorium 3-8* (časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD) XVIII. ročník, březen 2011
- Informatorium 3-8* (časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD) XVIII. ročník, září 2011

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ:

- Emoční inteligence předškoláků*. [online]. [cit. 2017-05-27]. Dostupné z: <http://jdemedoskoly.cz/Clanek/6236/emocni-inteligence-predskolaku>
- Postižené děti rovněž potřebují zdravé kamarády*. [online]. [cit. 2017-05-27]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/o-cem-se-mluvi/postizene-deti-rovnez-potrebuji-zdrave-kamarady-809.shtml>
- Předškolní období*. [online]. [cit. 2017-05-27]. Dostupné z:

<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/vyvojitete-a-jeho-potreby/predskolni-obdobi.shtml>

RVP PV. [online]. [cit. 2017-05-27]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/696/>

FOTODOKUMENTACE



Obrázek 1: Pohyblivá loutka Markétky



Obrázek 2: Loutka sedící Markétky



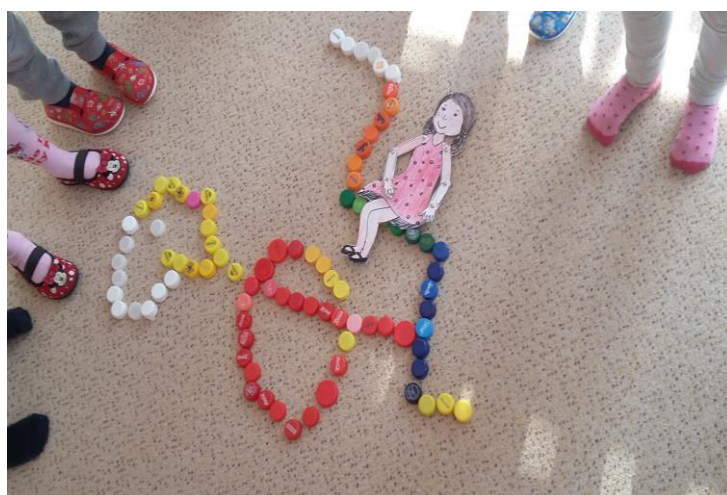
Obrázek 3: Stavíme barevný vozíček pro Markétku



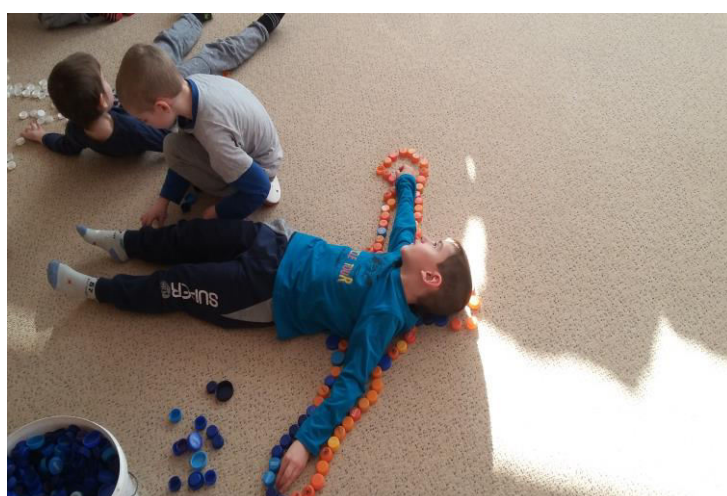
Obrázek 4: Markétka na vozíčku



Obrázek 5: Markétka na vozičku



Obrázek 6: Markétka na vozičku



Obrázek 7: Obrys těla z PET víček, závěrečná relaxace



Obrázek 8: Obrys těla z PET víček, závěrečná relaxace



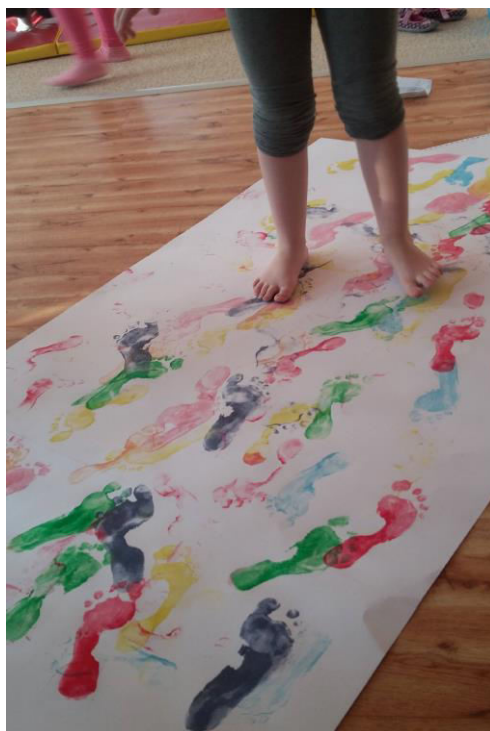
Obrázek 9: Naše nohy se také nemohou hýbat



Obrázek 10: Dostanu se i s nepohyblivými nohama na židličku?



Obrázek 11: Otisky chodidel



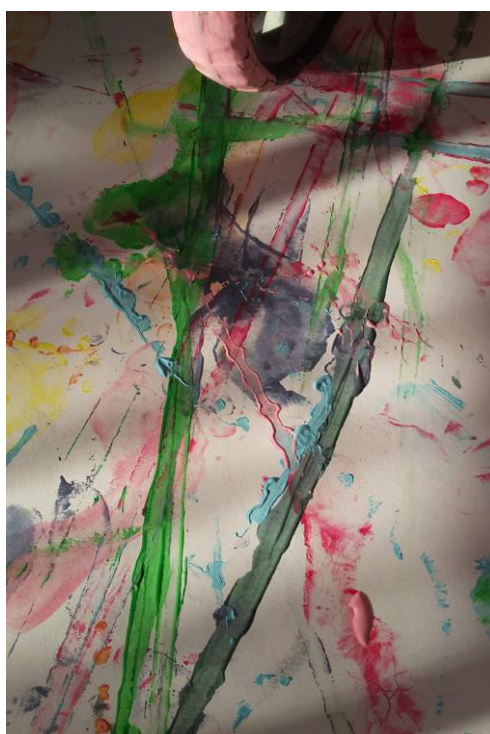
Obrázek 12: Naše stopy



Obrázek 13: Barvíme kola kočárku/vozíčku



Obrázek 14: Stopy kočárku/vozičku



Obrázek 15: Stopy kočárku/vozičku



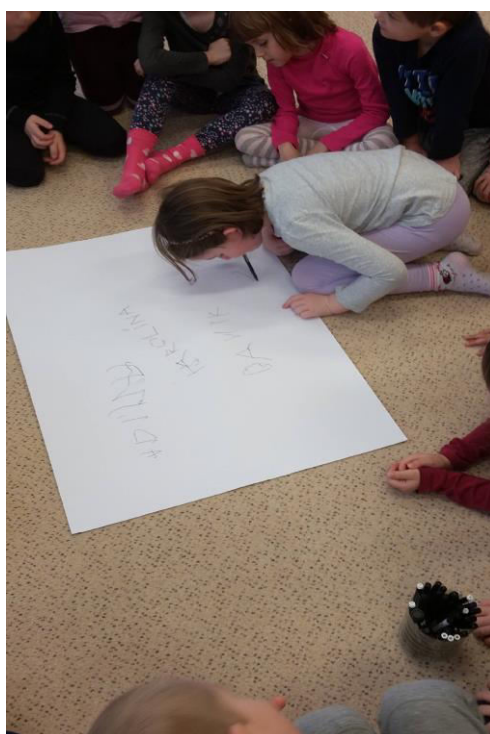
Obrázek 16: "V kině" tanec na vozíku



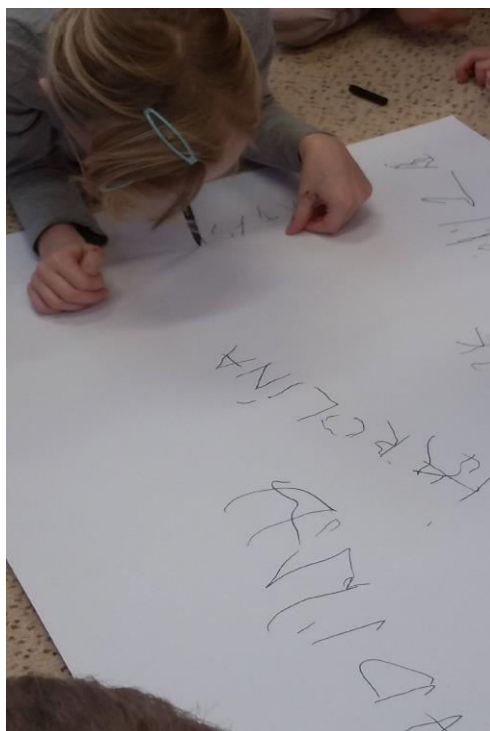
Obrázek 17: Kresba Markétky na vozíčku



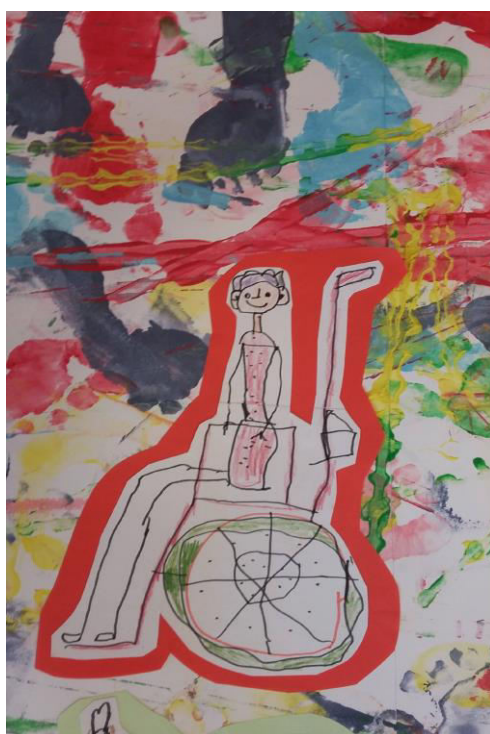
Obrázek 18: Kresba Markétky na vozíčku



Obrázek 19: Podpis ústy



Obrázek 20: Podpis ústy



Obrázek 21: Finální podoba výtvarné práce - detail



Obrázek 22: Finální podoba výtvarné práce - detail



Obrázek 23: Finální podoba výtvarné práce - celkový pohled

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Tématický celek „**Madlenka a brejličky**“ (zásobník činností a aktivit seznamující předškolní děti s postižením zraku)

Příloha B: Tématický celek „**Kryštůfek má za ušima**“ (zásobník činností a aktivit seznamující předškolní děti s postižením sluchu)

Příloha A

„Madlenka a brejličky“

Madlenka je malá slečna. Slečna pětiletá, se zelenýma očima a s hnědými lesklými vlasy, které nosí často spletené do copánků. Na světě má stejně jako miliony jiných dětí nejraději svoji maminku, tatínka, pejska a hadrovou panenku Hermínu. Má ji téměř neustále při sobě, hraje si s ní doma i venku, někdy si ji vezme s sebou i do školky. Madlenka a Hermína jsou prostě nerozlučné kamarádky. Maminka bere často obě dvě na procházku do městského parku, kde je moc příjemně a také je tam krásné dětské hřiště! Jednou, když se vracely domů, stála Madlenka a maminka na přechodu a dívaly se na semafor. Madlenka ví, co který panáček znamená – červený říká „Stůj“, ten zelený naopak „Můžeš jít“. Madlenka ale ten den neviděla panáčka ani jednoho. Asi spí, myslela si. Jenže maminka s Madlenkou klidně silnici přešla. Jak je to možné? A tak se zjistilo, že Madlenka zeleného panáčka na semaforu neviděla! Další den šla maminka s Madlenkou k paní doktorce, která lidem a dětem léčí oči. U paní doktorky v ordinaci ale bylo věcí! Tabulka s obrázky, zvláštní kouzelné brýle, tajemná krabice, do které se dalo koukat. Madlenka si mohla všechno vyzkoušet a paní doktorka zjistila, že potřebuje brýle! Hned je šly s maminkou objednat do ochodu, který se jmenuje Oční optika. Madlenka si tam vybrala ty nejmenší a nejhezčí! Ty jí ale slušely! Od té doby Madlenka zase vidí všechno jasně a ostře. Zrnka písku na dětském hřišti, sedmikrásky v parku, malinké sněhové vločky na okenním parapetu a i pihy na maminčině nose.

(inspirováno knihou L.Zemanové „Madlenka a brejličky“)

KOMUNITNÍ KRUH

V komunitním kruhu navazujeme na poslech příběhu. Kdo ve vaší rodině nosí stejně jako Madlenka brýle? Jak se chová, když je nemá? Co říká? Jaké druhy brýlí znáš? (dioptrické, sluneční, potápěčské, svářečské, 3D brýle do kina..) Kde je v našem městě oční optika? Byli jste tam někdy?

Další mapování dětských zkušeností. Je možné, že mezi námi žijí lidé, kteří vidí stále jenom tmu? Kterým žádné brýle nepomůžou?

Jak se pozná nevidomý člověk? Co nemůže sám dělat, nebo dělá obtížně? Jak je možné a čím to je, že někteří lidé nevidí?

OKO, DO DUŠE OKNO

Děti si prohlízejí oči kamaráda. Pojmenujeme části oka (horní a dolní víčko, duhovka - název od duhy, panenka, řasy, obočí). Máme všichni stejnou barvu očí?

Kdo má oči zelené jako Madlenka z příběhu? Na co máme řasy a obočí? Děti si nakreslí oko, nakreslené oko si mohou vystříhnout a pověsit na niti ve třídě nebo šatně. Bude děti pozorovat, jak si hrají nebo se hezky oblékají.

VIDÍME, I KDYŽ MÁME ZAVŘENÉ OČI?

Učitelka pustí dětem vhodnou hudbu (meditační, vážnou). Děti leží pohodlně na koberci se zavřenýma očima a každý si představuje příběh, který ho napadá při poslechu hudby. Co sis představoval?

NAJDU SVOJI HRAČKU?

Madlenka má svoji oblíbenou hračku, panenku Hermínu. Děti mají za úkol přinést si také svoji oblíbenou hračku, vyprávějí, jak si s ní hrají, co společně zažili pěkného.

Potom hledají se zavázanýma očima svoji hračku mezi jinými (počet hraček mezi kterými hledají můžeme postupně navyšovat)

HRA NA KOUZELNÉ BRÝLE

Madlenka dětem přinese do třídy „kouzelné brýle“ (brýle zvláštního tvaru, velikosti, zajímavě ozdobené..), děti si je postupně nasazují a vyprávějí, co by přese rády viděly, když jsou kouzelné (např. „raketu, se kterou letím do vesmíru“, „koníka, na kterém můžu jezdit, kdykoliv se mi zachce“...)

VĚCI, KTERÉ POMÁHAJÍ

Co kromě brýlí pomáhá lidem se zrakovým postižením? Madlenka vypráví dětem, jak v ordinaci u paní doktorky viděla na obrázcích spoustu zvláštních věcí. Paní doktorka jí vysvětlila, k čemu slouží. Madlenka už je skoro všechny zná a může dětem poradit.

Děti se pomocí kartiček s obrázky seznamují s různými kompenzačními pomůckami pro lidi s postižením zraku. Madlenka/učitelka dětem vypráví, jak takovým lidem mohou usnadnit život.

PŘEKÁŽKOVÁ DRÁHA

Díky zraku můžeme překonávat různé překážky, aniž bychom se zranili. Učitelka připraví pro děti překážkovou/opičí dráhu z věcí volně dostupných ve třídě - židličky, lavičky, lana, obrácené stolky...

PŘEKÁŽKOVÁ DRÁHA BEZ ZRAKOVÉ KONTROLY

Děti si vyzkouší projít překážkovou dráhu s brýlemi (může vyrobít učitelka), které mají místo skel poloprůhlednou plastovou folii (děti vidí zamlženě), dále prochází dráhu se zakrytým jedním okem (např. páska přes oko jako pirát) a nakonec se zavázanýma oběma očima.

Děti jsou u této aktivity rozdělené do dvojic, jedno dítě prochází dráhu, druhé vede. Předtím naučíme děti správnému držení při vedení a poučíme je o bezpečnosti. Děti si musí uvědomit, že ten, kdo nevidí, je plně svěřen do péče dítěte, které vidí. To se o něj musí postarat, aby se mu nic nestalo.

Překážkovou dráhu si také děti mohou projít podle sluchu. Jedno dítě vede dítě se zavázanýma očima hlasem (jdi rovně, zastav, teď zvedni nohu a překroč překážku, otoč se)

Vždy reflektujeme pocity dětí, nikoho nenutíme.

NÁVŠTĚVA U PANÍ DOKTORKY A V OPTICE

Námětové hry. Stejně jako Madlenka si děti vyzkouší, jak vypadá vyšetření zraku. Učitelka vyrobí jednoduchý optotyp, děti se zakrytým okem poznávají písmenka. Následně si mohou vyrobít a nakreslit optotyp samy (místo písmenek lze kreslit různé jiné tvary, jednoduché obrysy zvířat..). Děti dbají na správnou velikost (velký, menší, nejmenší).

Děti vyrábějí papírové brýle a pak je „prodávají“ v optice (role prodavač X zákazník). Jak mi brýle sluší? Stejně jako Madlenka? Děti se mohou prohlížet v doneseném zrcadle. Z krabiček nejrůznějších tvarů mohou vytvořit i pouzdra na brýle, aby se nepoškodily.

MÁM NEMOCNÉ OČI, ZVLÁDNU SE O SEBE POSTARAT?

Učitelka pustí dětem krátké video, ve které člověk/dítě s postižením zraku provádí samostatně běžné denní činnosti – myje se, obléká, jí, uklízí...

Zvládli bychom to také? Děti si se zavázanýma očima zkouší jednoduché úkony (obléct si triko, ponožky, nalít vodu z konvice do hrnečku, ořezat pastelku...)

PES, NEJLEPŠÍ PŘÍTEL (NEVIDOMÉHO) ČLOVĚKA

Seznámíme děti s funkcí vodícího psa – doprovází nevidomého člověka v běžném životě, pomáhá mu. Co všechno se musí takový pejsek naučit? Jak ho rozeznáme od jiných pejsků? Takový pejsek může jít se svým pánem úplně všude, i tam, kam ostatní pejsci nesmějí.

BRAILLOVO PÍSMO A VYPICHOVANÉ TVARY

I lidé se zrakovým postižením mohou číst! Mají speciální druh písma, který čtou hmatem. Učitelka může přinést dětem na ukázkou text (abecedu) v Braillově písmu a pro srovnání v latince, může připomenout, kde se s nápisy v Braillově písmu lze také setkat (úřady, krabičky od léků, dopravní prostředky...)

I děti si zkusí poznat podle hmatu různé tvary nebo písmena – ty mohou vytvořit např. z chlupatého drátku na čištění dýmek, modelíny, slaného těsta...

Dítě si může na čtvrtku nakreslit libovolný jednoduchý tvar (písmeno), čtvrtku posléze připevní na kus karimatky nebo korkového prostírání a špendlíkem s velkou hlavičkou nakreslený tvar vypichuje a dá přečíst kamarádovi.

MADLENKO STŮJ, MADLENKO MŮŽEŠ JÍT!

Madlenka nerozeznala panáčky na semaforu; s brýlemi už zase vidí, kdy který panáček naskočí.

Učitelka může do tématu zařadit prvky dopravní výchovy – jak to vypadá na křižovatce, pravidla pro přecházení, rozlišování barev, základní povědomí o dopravních značkách (tvary značek, převládající barvy).

Děti si zahrají pohybový diktát – každé představuje 1 dopravní prostředek a učitelka diktuje: černá motorka jede ke dveřím, otáčí se a couvá; červený náklad'ák jede šikmo přes koberec...

HOLKA MODROOKÁ

Děti si zkouší vzpomenout, v jakých známých básničkách či písničkách se mluví/zpívá o očích. Ty pak průběžně zpíváme za doprovodu klavíru, rytmických nástrojů...*Holka modrooká, Černé oči jděte spát, Šly panenky silnicí, Vyletěla*

holubička ze skály, pohybová básnička „Hlava, ramena, kolena, palce, oči, uši, pusa nos“...

NENÍ OKO JAKO OKO

Učitelka dětem pustí jako motivaci písničku „*Oči a oka*“ od známé skladatelské dvojice Svěrák a Uhlíř. Děti se ji můžou naučit, následně s nimi diskutujeme nad vtipným textem, že slovo „oko“ má mnoho různých významů, používá se v různých kontextech.

Lidé, kteří hodně špatně vidí a lidé nevidomí se musejí spoléhat na sluch a hmat, mají proto tyto smysly vyvinuté mnohem lépe než my.

PTÁČKU, JAK ZPÍVÁŠ?

Známa sluchová hra – jedno z dětí má zavázané oči nebo je otočené zády. Učitelka ukáže na jedno z dětí a to zapípá jako ptáček „píp píp píp“. Dítě se zavázanýma očima hádá, kdo z kamarádů to je.

CO MADLENKA NAŠLA V PARKU?

Madlenka dětem našťavaně vypráví, že v jejím oblíbeném parku, kam chodí s maminkou, zmizely odpadkové koše! Všude tak bylo možno vidět poházené PET láhve, kusy novin, lahve od piva, igelitové sáčky...navíc našly s maminkou ještě ztracené klíče!

Všechny tyto předměty jsou na koberci a učitelka/Madlenka dává dětem se zavázanýma očima sluchové podněty. Děti mají za úkol uhodnout, co je to za zvuk.

Učitelka může zařadit i zvuky jako otevírání dveří, tleskání, mlaskání, dupání, kapání vody, zasouvání židle...

ZVUKY KOLEM NÁS

Další sluchové hry jako otáčení za zvukem, určování intenzity zvuků (potichu, nahlas, hluboké tóny X vysoké tóny)

HMATÁM, HMATÁŠ, HMATÁME

Různé hmatové hry se zavázanýma očima – třídění podle velikosti či tvaru, vkládání a zasouvání do příslušných otvorů, rozeznávání předmětů vložených do sáčku, poznávání kamaráda podle hmatu.

Příloha B

„Kryštůfek má za ušima“

Říká se, že kdo má za ušima, je chytrý – takový je i Kryštůfek. Kryštůfek je pětiletý kluk jak buk, má blondáté vlasy, veselé hnědé oči a v puse mu zrovna chybí dva zuby. Je to velký sportovec a koumák, nejraději jezdí na kole se svým bráškou Markem, staví fantastické stavby z Lega, nebo si prohlíží nejrůznější knížky a encyklopedie. Chodí do školky, kam ho každý den vozí maminka nebo táta. Ano, Kryštůfek má za ušima, to je velká pravda! Jenže on má za ušima i něco jiného. Za každým Kryštůfkovým ouškem sedí jeden malý pomocník – sluchadlo. Kryštůfek sluchadlům říká „rohličci“, protože mají podobný tvar a pomáhají mu slyšet. Kryštůfek totiž slyší špatně, bez svých sluchadel/rohličků vlastně neslyší skoro nic. Kryštůfek je někdy naštvaný na kamarády ze školky, protože v zápalu hry děsně křičí a v takovém hluku Kryštůfkovi rohličci nemůžou správně pracovat. Kamarádi si ale většinou dají říct a ztiší se, protože si s Kryštůfkem moc rádi hrají – těch nápadů, co on má! Má ve školce také přezdívku „kouzelník“, protože i když skoro neslyší, dokáže při pohledu na kamarádovu mluvící pusinku vykoumat, co kamarád říká! A to je panečku umění!

KOMUNITNÍ KRUH

Navazujeme na poslech příběhu. Potkali jste už někdy někoho, kdo měl stejně jako Kryštůfek za ušima sluchadla? Kryštůfkovi tito pomocníčci pomáhají, aby slyšel alespoň něco, bez nich neslyší nic...

Jaké by to asi bylo, nic neslyšet? Co Kryštůfek bez sluchadel neslyší? Děti jmenují nejrůznější zvuky z běžného života (křik, smích, cinkání talířů, bouchnutí dveří, štěkot psa, zvuky dopravy, motorů aut...)

Jak se říká lidem s postižením sluchu? (správná terminologie!!)

UŠI – VŠEM NÁM SLUŠÍ!

Jak vypadá ucho? Děti si prohlízejí ucho kamaráda, pojmenují si s učitelkou části ucha. Co vám ucho připomíná? Čemu je podobné? Bolelo tě někdy ucho? Jak ses při tom cítil?

Porovnáváme uši lidské, zvířecí (slon, kočka, pes). Mají např. ryby, ptáci uši?

CO UŠI NEMAJÍ RÁDY

Co vadilo Kryštůfkovi? Kdy jeho „rohličci“ nemohli správně fungovat? Vadí to i nám? Učitelka může přinést např. na plakátu vyobrazenou stupnici hluku a ukazuje dětem, při jakých činnostech lze přijít o sluch.

Děti si některé z činností vyzkouší i prakticky – šeptání, křik, bubnování, zvonění telefonu...

Jak si můžeme náš sluch chránit?

HRA NA RÁDIO

Děti zpívají oblíbenou písničku, učitelka otáčením imaginárního knoflíku rádia zesiluje a zeslabuje zvuk.

CO POMÁHÁ?

Děti se seznamují s dalšími kompenzačními pomůckami pro neslyšící a nedoslýchavé (kochleární implantát, různé další druhy sluchadel, světelný budík, telefon se zesíleným zvukem, světelný přijímač). Pokud sežene, může učitelka dětem některé pomůcky i prakticky ukázat a vysvětlit, jak přesně fungují.

KOUZELNÍKEM JAKO KRYŠTŮFEK

Kryštůfek umí poznat podle pohybu mluvicí pusinky, co druhý člověk/kamarád říká. Zvládneme to také? Děti se rozdělí do dvojic a sednou si naproti sobě tak, aby na sebe dobře viděly. Jeden z dvojice má na uších speciální sluchátka (obstará učitelka), druhý z dvojice šeptá určité slovo, snaží se při tom správně artikulovat. Úkolem dítěte se sluchátky bude pomocí odezírání a zbytků sluchu zjistit, jaké slovo kamarád šeptal.

POVÍDÁNÍ BEZ SLUCHU. JDE TO!

Seznámení se s různými komunikačními systémy pro neslyšící, s různými jinými technikami dorozumívání (Český znakový jazyk, ukazování, odezírání, sledování výrazu tváře, piktogramy, obrázky,...). Děti si mohou např. piktogramy pro jednotlivé činnosti zkusit nakreslit a následně se pomoci nich dorozumívat.

Neslyšící lidé umí znakovou řeč „mluví rukama a výrazem tváře“, mohou se tak např. dívat na některé pořady v televizi, u kterých je zvuk překládán tlumočnickem do

znakové řeči. V televizi si mohou neslyšící nastavit k většině pořadů a filmů titulky, kterým se říká „skryté titulky“.

PŘEDVEĎ ČINNOSTI

Jedno z dětí bude předvádět domluvenou činnost a ostatní hádají, co předvádí. Činnosti se znázorňují gesty – pojd' za mnou, ne, ano, prosím.... – nebo výrazy obličeje – jsem smutný, veselý, bojím se, divím se.... – nebo pantomimou – umývání, vaření, jedení, pletení, protahování se...

ZVUKY KOLEM NÁS – CO SLYŠÍME MY A CO KRYŠTŮFEK?

Činnost lze realizovat ve třídě nebo při pobytu venku. V lese, na louce, u frekventované silnice, ulice..

Děti si zavřou oči, nemluví a poslouchají, jaké zvuky uslyší kolem sebe. Může to být šum větru v korunách stromů, štěkot psa, motor auta, zvuk strojů z nedaleké stavby, zpěv ptáků, letadlo na obloze. Často si děti a i jiní lidé myslí, že když přestanou mluvit, je kolem nich najednou úplné ticho. Když se ale pořádně zaposlouchají, zjistí, že je kolem nich stále pořád hodně nejrůznějších zvuků. I tyto zvuky neslyšící lidé neslyší! A ti, kteří mají sluchadlo, slyší pouze některé z nich (ty navíc většinou nedělají ouškům se sluchadly dobře!).

Děti si tedy zkusí představit, jaké by to bylo, ocitnout se najednou v naprostém tichu.

TELEVIZNÍ POHÁDKA

Učitelka dětem pustí pohádku „Vánoční království“ nebo „Nepovedený čert“, které jsou hrány ve znakovém jazyce. Tyto pohádky natočila Česká televize jako vánoční speciály pro neslyšící diváky - pro ty slyšící jsou pohádky tlumočené do češtiny a také opatřeny titulky.

Po shlédnutí následuje diskuse, jak pohádka na děti zapůsobila, jestli pochopily smysl, jaká další pohádka by se mohla dětem s poruchami sluchu líbit?