

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Michaela Hradilová

**Hra jako nástroj pro rozvoj komunikačních
dovedností u dětí předškolního věku**

Olomouc 2023

Vedoucí: doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce doc. Mgr. Jiřího Langer, Ph.D. a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Souhlasím, aby práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci

dne:

.....

Poděkování

Děkuji Mateřské škole Hulín a Mateřské škole Martinice i všem pedagogům za ochotu a prostor pro realizaci mé praktické části. Velké poděkování patří také vedoucímu této bakalářské práce doc. Mgr. Jiřímu Langerovi, Ph.D. za odborné vedení práce. Děkuji i své rodině za podporu a vstřícnost, kterou mi dali a kterou do mě vložili.

Obsah

Úvod.....	5
1 Předškolní věk.....	7
1.1 Vývoj dítěte.....	7

Faktory ovlivňující vývoj dítěte.....	8
1.2 Potřeby dětí předškolního věku.....	9
1.3 Předškolní vzdělávání.....	10
Specifika učení dětí předškolního věku.....	10
Obsah předškolního vzdělávání.....	10
1.4 Školní zralost.....	11
Oblasti při posuzování školní zralosti.....	12
Diagnostika dítěte předškolního věku.....	13
1.5 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami.....	14
1.6 Doporučení pro práci s dětmi předškolního věku.....	14
2 Komunikace.....	16
Řeč a jazyk.....	16
Verbální a neverbální komunikace.....	17
2.1 Fylogeneze a ontogeneze řeči.....	18
Stádia vývoje řeči.....	18
Jazykové roviny.....	19
2.2 Narušené komunikační schopnosti.....	20
Kategorie narušené komunikační schopnosti.....	20
2.3 Komunikační kompetence dětí předškolního věku.....	23
3 Hra.....	24
3.1 Vymezení pojmu.....	24
Názory na dětskou hru.....	24

	3.2	Vývojové	etapy
hry.....			24
3.3 Cíle dětské hry.....			26
3.4 Znaky a vlastnosti dětské hry.....			28
Aspekty hry.....			28
3.5 Třídění her.....			29
		Hry	tvořivé (přirozené)
.....			29
Hry s pravidly (řízené).....			29
Psychologický pohled na hru.....			31
3.6 Příprava a vedení her.....			31
3.7	Ovlivňování	kvality	dětské
hry.....			32
3.8 Hra dítěte se zdravotním postižením.....			33
4			Praktická
část.....			34
4.1	Uvedení	do	praktické
části.....			34
4.2	Metodika	zpracování	didaktického
materiálu.....			36
4.3	Shrnutí	z poznatků	praktické části.....
.....			46
Závěr.....			47
Seznam bibliografických citací.....			48

Úvod

Období předškolního věku je nejvíce označováno jako období hry. V mnoha publikacích se dozvídáme, že hra je nezastupitelná a bez hry neprobíhá správný vývoj dítěte. Hrou dítě uspokojuje všechny své potřeby, rozvíjí zájmy i dovednosti. Pomocí hry může poznat a prozkoumat okolí, ve kterém se nachází, utíká do své fantazie, kde se může odebrat na nejrůznější místa, konat zajímavé činnosti či být někým, kým momentálně není. Hrou se dítě učí k práci, je pro dítě uvolněním od činností, které jsou pro něj povinnostmi. Hra je čistě svobodná, uvolňující, relaxační a spontánní.

Ve vzdělávacím systému máme i hry, které mají své hranice, limity a dítě je musí dodržovat. Jedná se o hry didakticky zaměřené, které jsou vedené pedagogem, lektorem, vychovatelem. Hry didakticky zacílené mají za cíl naučit dítě něco nového. Pro děti je vzdělávání formou hry zábavnější, zážitkové a dokáží se mnohdy naučit více než běžnou formou vzdělávání.

Období předškolního věku je zlomové i pro rozvoj komunikačních dovedností. Jednotlivá vývojová období jsou specifická pro vývoj řeči u dětí, a dokonce i kritická. Proto je rozvoj komunikačních dovedností již v předškolním věku velice důležitý a nezastupitelný. Stejný důraz je také kladen na rozvoj všech jednotlivých dílčích oblastí jako je jemná a hrubá motorika, grafomotorika, zrakové a sluchové vnímání apod.

Cílem bakalářské práce je ukázat široké veřejnosti důležitost rozvoje komunikačních dovedností u dětí předškolního věku především formou her. Teoretická část se věnuje kapitolám *Hra*, *Komunikace* a *Předškolní věk*. Za pomoci odborné literatury poukazuji na nejdůležitější oblasti, vymezení, problematiku, dělení týkající se těchto témat. Praktická část obsahuje *Úvod do praktické části*, dále *Metodické vedení praktické části* a *Závěrečné zhodnocení*. Všechny části vychází ze sborníku her, který je mým hlavním cílem při tvorbě bakalářské práce.

Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku je přiložen jako příloha k této práci. Obsahuje hry, které rozvíjí nejen komunikační dovednosti, ale zaměřují se na celou osobnost dítěte. Celý sborník her je popsán v praktické části a všechny hry jsou obsaženy a popsány ve sborníku.

Sborník by měl být přínosný pro pedagogy v předškolním zařízení. Hry lze však také realizovat doma za vedení rodičů. Veškeré informace na daná témata v bakalářské práci jsou

čerpány z odborné literatury. Všechny hry jsou prakticky ověřeny ve dvou mateřských školách v okrese Kroměříž.

1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

Předškolní věk začíná 3. rokem věku dítěte a trvá do 6-7 let (konec je určen nástupem do školy) (Vágnerová, Lisá, 2021). Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) je předškolní věk od narození (včetně prenatalního vývoje) dítěte a je zakončen nástupem do školy.

Období předškolního věku je charakteristické stabilizací vlastní osobnosti a diferenciací vztahu k sociálnímu prostředí. Dítěti v poznávání pomáhá představivost a převažuje intuitivní uvažování nad logickým. Svě představy tak přizpůsobuje svým možnostem a potřebám. Období se také vyznačuje vlastní iniciativou, kdy dítě potřebuje něco zvládnout a uspokojit své kvality. V sociální oblasti dítě rozšiřuje své vztahy do řad vrstevníků – musíme tedy předškolní období chápat jako přípravu na život ve společnosti. Dítě se musí naučit prosadit samo sebe, respektovat druhé a spolupracovat. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Čím jsou děti v tomto období starší, tím větší a zřetelnější rozdíly jsou mezi nimi. Proto je obtížné určit v jaké vývojové fázi se dítě nachází. Nejdůležitější je však zjistit aktuální stav vývoje konkrétního dítěte – rozdíly později zmizí. (Montgomery, 2020)

1.1 Vývoj dítěte

Motorický vývoj se zlepšuje a zdokonaluje. Projevuje se větší rychlost a obratnost pohybů, které dítě vykonávalo již dříve. Obratnost umožňuje předškolákovi samostatnost v oblékání, sebeobsluze. (Říčan, 2004)

Vývoj poznávacích procesů je zaměřené na nejbližší okolní svět dítěte a pochopení společenských norem. *Selekce a zpracování informací* se vyznačuje způsobem, kterým dítě sleduje svět – egocentrismus; způsob, jakým dítě zpracovává informace – magičnost. Děti ignorují informace, které jim překáží a komplikují pohled na svět. *Fantazie* je důležitá pro harmonický vývoj dítěte (citová a rozumová rovnováha). (Vágnerová, Lisá, 2021)

Vývoj myšlení je často podmíněn emocím (tím, co si děti přejí). Typická je útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. Rozvíjí se *induktivní uvažování* (uvědomování si podobnosti mezi jevy a objekty). Jednou z forem induktivního myšlení je *analogické uvažování* (pochopení vztahu mezi dvěma situacemi či objekty). *Kauzální uvažování* je porozumění vztahu příčiny a následku. (ibid)

Vývoj řeči (viz kapitola 2).

Vývoj hry (viz kapitola 3).

Vývoj kresby odráží názor dítěte na svět. Ve dvou letech děti začínají čmárat, ve třech letech si uvědomují, že čmáranice či grafomotorický projev může něco znamenat *symbolická úroveň kresby*. Kresba znázorňuje určité objekty a obsahuje podstatné znaky. *Primární symbolické vyjádření* v kresbě odráží konkrétní, úmyslnou kresbu. *Kresba lidské postavy* – 3 roky =

hlavonožec; 4–5 let = subjektivní fantazijní zpracování (nerespektuje realitu); 6–7 let = realistické zobrazení. (ibid)

Vývoj pohádky – vrcholí působení pohádek (v mladším věku je vztah intenzivnější). Pohádka je pro děti blízká časovou neurčitostí, záhadným umístěním a tajemností. Je jednoduchá pro pochopení, odráží dobro a zlo. (Příhoda in Říčan, 2004)

Vývoj poznávání společnosti a reality probíhá formou napodobování. Sociální vzory dítě napodobuje neúmyslně ve spolupráci s pozorováním reality (pozoruje chování lidí, se kterými je, ale i není v blízkém kontaktu). Jako první odráží pozorované chování v situacích, ve kterých danou situaci vidělo, později ji přenáší do situací jiných (Kikušová in Kolláriková, Pupala, 2001). Dítě také přijímá nové sociální role.

Vývoj paměti závisí na vývoji mozkových struktur. *Sémantická paměť* – uchování poznatků o okolním světě, zvyšuje se kapacita paměti a rozvíjí se paměťové strategie. *Epizodická paměť* – ukládá vzpomínky na události v životě dítěte. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Vývoj pozornosti se postupně v předškolním období rozšiřuje (ibid). Menší děti udrží svou pozornost krátce (15 minut), straší děti či děti v předškolním věku se připravují na souvislou práci ve škole (30 minut).

Vývoj emocí se v předškolním období zlepšuje a postupně vyvíjí. Čemu nerozumí mladší děti (negativní emoce) dokážou předškoláci rozpoznat a popsat. *Sebehodnotící emoce* se rozvíjí s uvědomováním vlastního „já“. Rozvíjí se také schopnost *regulace* vlastních emočních prožitků a chování. (ibid)

Faktory ovlivňující vývoj dítěte

Průcha a Koťátková (2013) označují za **ovlivňující faktory** vývoje následující:

Rodinné prostředí je nejdůležitější činitel pro utváření vývoje dítěte. Jedná se o primární socializační skupinu, do které dítě přichází. Na rodině závisí především to, jaký bude jedinec v dospělosti. V dnešní době se však rodiny potýkají se změnami – klesá porodnost, matky rodí ve vyšším věku, je větší počet nemanželských dětí, větší rozvodovost, časný nástup matek do zaměstnání, úroveň vzdělání rodičů.

Širší sociální prostředí obklopuje děti ze všech stran. Děti se denně potýkají s chováním lidí v obchodech, na ulici a sledují i nevhodné vzorce chování dospělých. Tyto vzorce chování se poté odrážejí v chování dítěte ve školkách, kdy se objevuje agrese, nadávky apod. Největší roli zde hraje *observační chování* – pozorováním se učí a napodobují vzorce chování a postojů.

Etnické prostředí ovlivňuje myšlení a chování podle kultury, do které jedinec patří. Každá kultura má své specifické odlišnosti od kultur jiných.

Lokální prostředí se podílí na rozvoji dítěte prostředím, ve kterém dítě žije – venkov, město.

1.2 Potřeby dětí předškolního věku

Zdravý vývoj člověka je především stavěn na uspokojení základních lidských potřeb. Pokud se jedinci nedaří uspokojit své potřeby po delší dobu, přichází deprivace. U dětí předškolního věku při dlouhodobém neuspokojení základních vývojových potřeb dochází k trvalým následkům. (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015)

Matějček (1994 in Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015) specifikoval potřeby dětí předškolního věku do pěti skupin:

1. **Potřeba daného množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů** – je důležité naladit organismus na požadovanou úroveň aktivity.
2. **Potřeba stálosti, řádu a smysluplného světa** – jde o základní podmínky pro učení. Důležité je zpracovat podněty tak, aby se pro dítě staly poznatky, zkušenostmi a pracovní strategií.
3. **Potřeba prvotních vztahů (rodina)** – uspokojování těchto potřeb přináší dítěti pocit jistoty, stálosti, bezpečí a je podmínkou pro vnitřní integraci osobnosti dítěte.
4. **Potřeba společenské hodnoty a uplatnění (uvědomování si vlastního „já“)** – dítě si poté osvojuje společenské role a nastavuje si životní cíle.
5. **Potřeba otevřené budoucnosti** – dává životu časové rozpětí, udržuje v člověku vlastní životní aktivitu.

Dítě však ze všeho nejvíce ke svému zdravému vývoji potřebuje lásku, přijetí, bezpečí, stálost, sympatii a citovou podporu. Neuspokojení těchto potřeb je pro dítě horší, než nedostatečné množství hraček. Neuspokojené potřeby se u dětí předškolního věku projevují v mateřské škole agresí. V tomto případě ze strany učitelů je důležité nejprve identifikovat, o jakou neuspokojenou potřebu se jedná, poté potřebu uspokojit a odstranit agresi. (ibid)

1.3 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání se realizuje především v mateřských školách (dále jen MŠ), které mohou být státní, soukromé či speciální (zřizované podle §16, odst. 9, Školského zákona).

Funkce mateřské školy se mění podle potřeb společnosti. Pouze z výchovné funkce se rozrostla o další funkce, které napomáhají k tomu, aby se MŠ stala místem pro socializaci dětí, které podporuje jejich osobnostní rozvoj a připravuje je na osobní, pracovní a občanský život. (Syslová, 2016)

Syslová (2012 in Syslová, 2016) uvádí tyto **funkce MŠ**:

Personalizační – pomáhá formovat osobnost dítěte, rozvíjí individualitu s přejímáním odpovědnosti za sebe.

Socializační – učí žít ve společnosti (MŠ nese etické normy společnosti).

Integrační – MŠ vytváří prostředí, které naplňuje potřeby všech.

Hodnotová – ovlivňování životních hodnot a postojů dětí ke světu, zdraví, sportu, práci, učení, přátelství apod.

Kvalifikační – MŠ vybavuje děti důležitými kompetencemi potřebné do budoucnosti.

Specifika učení dětí předškolního věku

Předškolní vzdělávání je tvořeno na základě konstruktivistických teorií. Vychází se především z toho, že si dítě samo nebo s pomocí druhé osoby aktivně vytváří poznání ve své mysli. Jde tedy o aktivní proces učení, který je založen na poznávání nových informací a spojování si je se známými zkušenostmi a ukládání do stabilních mentálních struktur. Do MŠ přicházejí děti z nejrůznějšího prostředí a úkolem pedagogů je pracovat s vědomím *individuálních odlišností* dětí, ale také s *vývojovými zvláštnostmi* předškolního období. (Syslová, Štěpánková, 2019)

Obsah předškolního vzdělávání

Je zřízen podle Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Na základě RVP PV si každá MŠ vypracovává svůj Školní vzdělávací program (povinná dokumentace). Orientuje se **do pěti oblastí**, které vychází od potřeb dítěte:

1. Dítě a jeho tělo – oblast biologická.

2. Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč, poznávací schopnost, představivost, myšlenkové operace apod.

3. Dítě a ten druhý – oblast interpersonální.

4. Dítě a společnost – oblast sociálně kulturní.

5. Dítě a svět – oblast enviromentální.

Každá z **oblastí má pět částí**:

1. **Hlavní záměr** – zaměřuje se na smysl oblastí předškolního vzdělávání.
2. **Specifické vzdělávací cíle** – obsahují dílčí cíle, ke kterým by dítě mělo dojít.
3. **Hlavní činnosti a příležitosti, které učitel ve vzdělávání vytváří, dítěti nabízí a umožňuje** – řízené činnosti.
4. **Co dítě dokáže na konci předškolního věku** – očekávané kompetence.
5. **Hlavní rizika ohrožující úspěch vzdělávacích záměrů** – co může ohrozit vzdělávací záměr. (Musil, 2014)

1.4 Školní zralost

Nástup do školy a zahájení povinné školní docházky je pro dítě a jeho rodinu velkou událostí. Dítě završuje dosavadní vývoj a vstupuje do nové etapy. Do předškolního období spadají dva proudy, ke kterým se učitelé či rodiče přiklání. Příznivci prvního proudu kladou důraz na spontaneitu – dítě by se mělo spontánně projevovat, hrát si, nezasahujeme tedy do přirozeného vývoje, pokud to není nutné. V druhém proudu se příznivci přiklánějí k předškolní průpravě – postupné, nenásilné připravování dítěte do školy. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Dále autorky uvádějí **základní principy předškolního vzdělávání** dle RVP PV:

Akceptovat vývojová specifika dětí a zahrnou je do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání. Umožnit rozvoj na základě individuálních možností a potřeb každého dítěte. Zaměřit se na dosažení klíčových kompetencí dosažitelných v předškolním období. Vytvářet předpoklady pro další vzdělávání – maximální podpora dítěte podle jeho individuálních rozvojových možností a dosažení optimální úrovně v době, kdy dítě opouští MŠ. Předškolní vzdělávání plní i funkci diagnostickou – děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Děti se ve stejném věku mohou lišit celkovou připraveností (zralostí) na zahájení školní docházky. Rozdíly tak můžeme nacházet ve fyzické vyspělosti, kognitivních předpokladech, ale také v rodinném zázemí, v podmínkách školy či třídy. Zralé dítě s podporou rodiny zvládá nároky školy bez problémů, u některých dětí (nezralých) se mohou později objevit příznaky maladaptace – dítě má problémy s novou autoritou, nesoustředí se, je stále hravé, nestačí

tempu probírané látky, ztrácí duševní rovnováhu, nechce chodit do školy, objevují se psychosomatické potíže apod. (ibid)

Školní zralost je definována jako dosažení takového stupně vývoje, aby se dítě bez obtíží bylo schopno účastnit výchovně-vzdělávacího procesu. (ibid)

Školní připravenost zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické. Kompetence jsou blíže popsány v RVP PV. (ibid)

Goleman (1997 in Bednářová, Šmardová, 2010) uvádí v knize Emoční inteligence, že připravenost závisí na znalosti – vyjmenovává **sedm nejdůležitějších aspektů znalosti**:

1. **Sebevědomí** – zvládnout své pohyby, chování i okolní svět.
2. **Zvídavost** – učení je zajímavé a příjemné.
3. **Schopnost jednat s určitým cílem** – uvědomování si vlastních schopností.
4. **Sebeovládání** – vnitřní sebekontrola a seberegulace.
5. **Schopnost pracovat s ostatními** – chápání ostatních a být pochopen druhými.
6. **Schopnost komunikovat** – vyměňovat si myšlenky, pocity a představy pomocí slov.
7. **Schopnost spolupracovat** – rovnováha mezi vlastními potřebami a potřebami druhých.

Oblasti při posuzování školní zralosti (dle Bednářové, Šmardové, 2010):

Tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav – posouzení je v kompetenci pediatra. Při posuzování školní zralosti by měl lékař dát podnět k podrobnému psychologickému, neurologickému a jinému vyšetření. Váha a výška není ukazatelem zralosti. Zahájení školní docházky by mělo být zvažováno u dětí předčasně narozených, s nízkou porodní hmotností, s problémy v motorickém vývoji a vývoji řeči. Stejný důraz by měl být kladen u dětí s tělesnými a smyslovými vadami či chronickým onemocněním.

Poznávací (kognitivní) funkce – u dětí, které výrazněji zaostávají by měl být dán odklad školní docházky. Do skupiny kognitivních předpokladů patří vizuomotorika, grafomotorika, jemná a hrubá motorika, řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru a času, základní matematické představy.

Práceschopnost – aby dítě mohlo využívat své mentální předpoklady, schopnosti a dovednosti, musí mít zájem o učení. Důležitá je také volní koncentrace pozornosti na danou činnost, věku přiměřený smysl pro povinnost. Školní činnosti kladou nároky na všechny kvality pozornosti – intenzitu, stálost, vytrvalost. Práceschopnost je podmíněna vyzrálostí centrální nervové soustavy, zralostí osobnosti a výchovou.

Osobnost (emocionálně-sociální zralost) – od dítěte předškolního věku se očekává dostatečná míra emocionální a sociální stability, zvládnutí emocí, seberegulace. V tomto směru

jsou mezi dětmi značné rozdíly. Některé děti jsou veselé, vyrovnané a panuje u nich sebedůvěra; jiné děti jsou úzkostné, ostýchavé, plačtivé. Dítě musí být také schopno začlenit se do skupiny vrstevníků, rozumět pravidlům společnosti, spolupracovat, prosadit samo sebe, ale i respektovat druhé.

Diagnostika dítěte předškolního věku

Co by mělo dítě předškolního věku umět? Pedagogy MŠ zajímá co, kdy a jakým způsobem u dítěte rozvíjet. Jde především o zájem ve vývoji dítěte ze strany dospělých a podpora jeho rozvoje. Rodiče se obrací na poradenská zařízení (Pedagogické psychologické poradny, Speciálně pedagogická centra), kdy si nejsou jistí vývojem svého dítěte. (Bednářová, Šmardová, 2008)

Vývoj dítě má určitý řád a časovost. Časovost můžeme definovat jako schopnost, dovednost, která nastupuje až k ní dítě dozraje ve věkovém rozmezí. Každé dítě je individuální a vyzrání v různých oblastech může být rozdílné. Věkové hranice jsou dány pouze orientačně, jak by měl vývoj probíhat, k čemu by dítě mělo dospět. Pokud po dítěti chceme něco, na co není vyzrálé – nezvládne to. *Posloupnost* znamená, že schopnost, dovednost se rozvíjí po krocích, postupně a postupuje od jednoduššího k obtížnějšímu. (ibid)

Bednářová a Šmardová (2008) uvádějí zaměření diagnostiky na **sledování a rozvoj oblastí:**

Grafomotoriky – uvolněné zápěstí, správný úchop.

Jemné a hrubé motoriky – manipulace s předměty, chůze do schodů, poskoky.

Zrakové paměti a vnímání – rozlišování tvarů, předmětů, pamatování si viděného.

Sluchové paměti a vnímání – sluchová diferenciacce, rozlišování zvuků, pamatování si slyšeného.

Vnímání času a prostoru – orientace v čase a v prostoru.

Základní matematické představy – předmatematické počítání, povědomí o množství.

Řeč a myšlení – vývojové hledisko myšlení a řeči.

Sociální dovednosti – spolupráce, postavení ve společnosti, navazování kontaktů.

Sebeobsluha – sebeobslužné činnosti.

Hra – vývoj hry v jednotlivých vývojových etapách.

1.5 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadané

Česká republika v roce 2009 schválila Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením a vytvořila systém inkluzivního vzdělávání – vychází ze zohlednění vzdělávacích potřeb jedince a zakládá si na rovnoprávném přístupu bez jakékoli diskriminace (rasa, víra, jazyk,

pohlaví, zdravotního stavu apod.). Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se řídí vyhláškou č. 27/2016. (Opravilová, 2016)

Přijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do MŠ je na základě rozhodnutí dané MŠ. Rozhodnutí závisí na podmínkách, které může ředitel školy pro integraci dítěte zajistit. Podmínky jsou dány zákonem v podobě podpůrných opatření (úpravy ve vzdělávání). Mezi podpůrná opatření v MŠ patří individuální vzdělávací plán, úprava organizace vzdělávání, jeho metod a obsahu, kompenzační pomůcky, speciální pomůcky, stavební úpravy, asistent pedagoga, úprava očekávaných výstupů apod. Finančně nenáročné úpravy mohou MŠ provádět sami, další musejí mít potvrzené od školského poradenského zařízení nebo zákonného zástupce. (ibid)

Ve třídách, kde se vzdělává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje vyhláška počet dětí ve třídě (snížený počet) a také pedagogickou posilu (např. v podobě asistenta pedagoga). Rodiče, pedagogové a odborníci však zvažují, zda dítě integrovat či jej vzdělávat ve speciální školce (paragrafové). (ibid)

Mimořádně nadané děti mají často zrychlený či skokový vývoj – vyspělost v některé oblasti učení, bohatou slovní zásobu, velmi dobrou paměť, jiné zájmy apod. V MŠ by měli učitelé takovým dětem poskytnout nadstandardní činnosti (připravovat knihy, encyklopedie, náročnější úkoly apod.). (ibid)

1.6 Doporučení pro práci s dětmi předškolního věku

Krejčová, Kargerová, Syslová (2015) formulují **pět doporučení**:

- 1.** Oceňovat úspěchy dětí, snahu a samostatnost. Poskytovat pozitivní zpětnou vazbu (osobnost dítěte je citlivá). V sebejistém prostředí jsou děti více motivovány k činnostem, které jsou pro ně obtížné, a proto si je dříve nevybraly.
- 2.** Nejbližší činnost pro děti je hra (spontánní aktivita), která je nejefektivnější formou učení (viz kapitola 3).
- 3.** Připravit podnětné prostředí plné pomůcek a materiálů pomocí nichž dítě experimentuje a zkoumá okolní svět jak ve spontánních, tak řízených činnostech.
- 4.** Mít na paměti individualitu každého dítěte. Každé dítě pracuje svým tempem, které musíme respektovat. Nestresujme je zbytečnými slovy „Trvá ti to“, „Pospěš“.
- 5.** Bohatá nabídka činností by měla naplňovat každý den dítěte. Nabídka musí však obsahovat všechny typy oblastí a dítě si tak může svobodně vybrat činnost, která ho zajímá.

Úkolem dospělých je tedy dát dětem prostor pro seberealizaci, kde mohou zažívat úspěchy a svobodný výběr aktivity. Naplníme všechny potřeby dětí a respektujeme jejich individuální osobnost (ibid).

2 KOMUNIKACE

„Lidská společnost je v podstatě síť vztahů mezi lidmi. Když si ji představíme jako rybářskou síť, pak uzly představují lidi a provázky či lana vztahy mezi nimi. Ale co to vlastně je, toto lanová v lidském světě? Jedna odpověď je, že je to komunikace.“ (Argyle a Trower, 1979 in Vybíral, 2009, s. 25)

Komunikace vychází z latinského slova *communicare* = dělat, činit něco společným. Již z tohoto latinského názvu můžeme vyvodit, že pojem komunikace lze definovat jako předávání informací od zdroje k příjemci (Vybíral, 2009). Klenková (2006) uvádí čtyři

základní stavební prvky v komunikaci, které na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Jedná se o pojmy *komunikátor* (osoba, od které vychází nová informace), *komunikant* (příjemce vyslané informace), *komuniké* (informace, obsah) a *komunikační kanál* (cesta/forma, kterou jsou informace přenášeny).

Termín komunikace je využíván v mnoha vědních oborech – v pedagogice, sociologii, psychologii, lingvistice apod. (Klenková, 2006). Vybíral (2005 in Bytešníková, 2012) charakterizuje primární funkce lidské komunikace – *informování* (předat informaci, zprávu dál), *instruování* (naučit), *přesvědčování* (ovlivnit), *vyjednávání* (dohodnout se), *pobavení* (ostatní i sebe), *kontaktování* (sdílení s druhými), *předvedení se* (osobní prezentace).

Komunikaci můžeme také dělit podle počtu zúčastněných osob – komunikace *intrapersonální* (předávání informací sobě samému), *interpersonální* (přenos mezi dvěma osobami), *ve skupině* (malá skupina osob) či *veřejnou* (větší počet osob, patří sem i mediální komunikace). Můžeme rozlišit komunikaci úspěšnou x neúspěšnou, záměrnou x nezáměrnou, oficiální x neoficiální apod. (Žantovská, 2015)

Řeč a jazyk

Řeč i jazyk řadíme mezi základní komunikační prostředky, které používá komunikátor při svém projevu. Mohou být různého charakteru: *verbální* – slovní, *neverbální* – mimoslovní, *paralingvistické* – doprovázejí verbální charakter. (Žantovská, 2015)

Řeč dle Žantovské (2015) můžeme definovat jako lidský projev, který používá jazyk. Označujeme tak soubor znaků, jehož výsledkem je sdělení. Gadamer (1999 in Klenková, 2006) charakterizuje řeč třemi důležitými rysy. Prvním rysem je *sebezapomnění* (řeči si nevšímáme, protože se soustředíme na obsah sdělení), druhým rysem je *oblast my* (obrací se k jiným) a třetím rysem je *univerzalita* (může obsahovat cokoli). Řeč můžeme rozdělit na zevní a vnitřní. *Zevní řeč* zastává schopnost člověka užívat řeč pomocí mluvidel. *Vnitřní řeč* je naopak chápání, vyjadřování myšlenek (verbálně i graficky).

Jazyk je soustava zvukových dorozumívacích prostředků, pomocí nichž může člověk vyjádřit veškeré své představy a vnitřní prožitky. Jazyk je procesem společenským (Klenková, 2005). V raném dětství je důležité včasné osvojování jazyka (interdisciplinární přístup). Obory, které se zabývají jazykem v raných fázích jsou psychologie, lingvistika či psycholingvistika. Logopedie se soustředí především na odchylky ve vývoji, diagnostiku a terapii. (Červenková, 2019)

Lidská řeč vznikla zároveň s lidskou kulturou a vývoj jazyka je spjat s vývojem lidského myšlení, které vyjadřuje potřebu pojmenovat zkušenost. Obsah řeči je tvořen určitým

sdělením a odráží se v něm záměr mluvčího. Ve formě řeči rozlišujeme *psanou a mluvenou část*. (Žantovská, 2015)

Verbální a neverbální komunikace

V komunikaci používáme dva systémy – verbální a neverbální. Z rozhovoru získáváme pouze 7 % informací, 38 % získáme z barvy hlasu a tónu, zbylých 55 % získáváme z neverbální komunikace. (Nelešovská, 2005 in Bytešníková, 2007).

Dále Bytešníková (2007) a Klenková (2006) popisují verbální a neverbální komunikaci následovně:

Verbální komunikace znamená využívání slovních signálů, které se realizují v mluvené či psané formě. Jedná se o typ sociální komunikace – sociální interakce jsou závislé na jazykové výměně, rozhovoru, diskusi, slovních hádkách, pomluvách apod.

Neverbální komunikace využívá jiné prostředky ke sdělení = mimoslovní – nejčastěji jsou používány pro doplnění verbálních projevů (zdůrazňuje a zpřesňuje se tak náš projev). Z fylogenetického i ontogenetického hlediska je vývojově starší. Zahrnuje mimiku (výrazy obličeje), pohledy, kinetiku (pohyby celého těla), fyzické postoje, gestiku (gesta), haptiku (doteky), paralingvistiku (tón řeči), úpravu zevnějšku, proxemiku (oddálení či přiblížení během projevu).

Verbální i neverbální komunikace se vzájemně ovlivňují a jsou na sobě závislé. Proto je interpersonální komunikace brána jako proces, který probíhá v různých, navzájem se ovlivňujících komunikačních kanálech. (Bytešníková, 2007)

2.1 Fylogeneze a ontogeneze řeči

Hartl a Hartlová (2000 in Vitásková, 2013) rozdělují definici **fylogenezi řeči do tří bodů**:

1. Vznik určitého kmene.
2. Rodokmeny.
3. Psychologické změny, které jsou spojeny s vývojem lidské kultury.

Jedlička (2003) definuje fylogenezi řeči jako historický vývoj člověka v několika základních vývojových zlomových okamžiků, které byly předpokladem pro rozvoj společnosti a potřeby komunikace.

Ontogeneze řeči je velmi důležitý proces, který je potřeba vnímat jako multidisciplinární jev, kterou se zabývá pedagogika, psychologie, lingvistika apod. (Vitásková, 2013). Lze ji definovat jako proces, který je od jejího vzniku (nitroděložní vývoj) až po její zánik – smrt.

Řeč se vyvíjí neoddělitelně od psychomotorického vývoje, sociálního procesu a mnoho dalších. (Kapalková, 2009 in Vitásková 2013)

Stádia vývoje řeči

Dle Kapalkové (2009 in Vitásková, 2013)

Období 0-8 měsíců – pragmatizace řeči. Dítě uplatňuje neverbální komunikaci, využívá zrakový kontakt a začíná vnímat komunikaci jako důležitý prostředek k dorozumívání. Zpočátku se objevuje křik, později se křik přeměňuje do broukání, pudového a napodobivého žvatlání. Tříbí si fonologický materiál.

Období 8-12 měsíců – snaha o řečovou produkci. Komunikace dítěte je intencionální (používá gesta, snaží se ovlivnit své okolí). Dítě ukazuje na předměty, podává předměty matce, objevují se slova – komplexy zvuků.

Období 12-18 měsíců – první skutečná slova, která jsou spojována s konkrétním předmětem či významem. Jako první si osvojuje slova věcí, které jsou mu blízké, manipuluje s nimi. Pojmenování předmětů tak přechází od obecného významu ke specifickému. Objevují se onomatopoeia (foneticky napodobení přirozených zvuků – bum, bác).

Období 18-24 měsíců – dvouslovné věty (dítě však musí ovládat minimálně 50 slov, kombinuje dvě gesta, slova, dokáže kombinovat herní činnosti). Rozšiřuje se také produkce hlásek a morfologická struktura slov.

Období 24-36 měsíců – začíná chápat minulost, produkuje víceslovné věty, předložkové vazby. Ve 30. měsíci začíná více používat spojky z důvodu produkování souvětí, více zapojuje konsonanty (souhlásky).

Období 3-6 let – období narativních dovedností (vypravěčské). Dítě by si mělo správně osvojovat řeč (jazykový cit), produkovat sluchovou analýzu, identifikovat první hlásky, významná je také akustická paměť. Základní vývoj řeči by měl být na konci této etapy ukončen.

Období 6-10 let – osvojování lexie a grafie, větší pochopení pragmatické roviny. Jazyk se dítě začíná vědomě učit a osvojovat si jej.

Jazykové roviny

Dle Klenkové, Bočkové, Bytešnickové (2012)

Dvořák (2001 in Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012) definuje jazykové roviny jako dílčí systémy jazyka, které jsou charakterizovány specifickými základními jednotkami. Rozlišujeme čtyři základní jazykové roviny: *foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická a pragmatická* rovina.

Foneticko-fonologická rovina – ze všech rovin můžeme tuto rovinu zkoumat nejdříve. Zohledňuje zvukovou stránku řeči (diferenciace stejných/jiných slov, tvorba analýzy a syntézy slov, hlasitost řečového projevu, intonaci, správnou výslovnost apod.). Základní jednotkou této roviny jsou hlásky a fonémy. Jako první si dítě osvojuje samohlásky – jako první se fixuje *a* a jako poslední *i*. Po samohláskách následují diftongy (dvojhásky – *au, eu, ou*). Osvojování souhlásek je pro dítě delší, a proto je proces osvojování konsonantů zdlouhavé.

Morfologicko-syntaktická rovina – týká se gramatických pravidel ve slovech, větách, slovosledu, používání slovních druhů apod. Dítě si postupně osvojuje svůj mateřský jazyk pomocí opakování a napodobování a s ním i spojenou gramatiku. Osvojování této roviny je úzce spojeno s rovinou lexikální. Jako první užívá jednoslovné věty (do 2 let), poté přechází na dvouslovné (2.-3. rok) a trojslovné věty (po 3. roce), které plynule přechází k souvětí. Může se objevovat *fyzilogický dysgramatismus* – odchylky, které trvají do čtvrtého věku, po čtvrtém roce by měla být řeč z gramatického hlediska správná.

Lexikálně-sémantická rovina – obsahuje aktivní i pasivní slovní zásobu, porozumění slovům a jejich významu, které se týkají konkrétních předmětů, činností, vlastností, vztahů mezi jevy a dané souvislosti. *Pasivní slovní zásoba* – slova, která jedinec zá, ale ve své komunikaci je nepoužívá, začínají se projevovat okolo 10. měsíce. *Aktivní slovní zásoba* – slova, která jedinec aktivně užívá ve své komunikaci, rozvíjí se až kolem 12 měsíce. Slovní zásoba u každého jedince roste individuálně. Dítě si prochází věkem otázek – typické je pokládání otázek „*Co je to?*“, okolo 3,5 roku je to pak otázka „*Proč?*“. Do 3. věku dítěte dochází k největšímu nárůstu slovní zásoby. Marková (2009 in Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012) popisuje lexikální rovinu jako rovinu, kterou nelze ohraničit věkem, slovní zásoba roste až do té doby, dokud je jedinec schopen vnímat a přijímat nové informace.

Pragmatická rovina – zaměřena na praktické využití získaných vědomostí v komunikaci. Označuje se jako rovina *sociální aplikace*. Je to oblast jazykových schopností, která zahrnuje správné užívání jazyka. *Aspekty roviny* – aktivní účast jedince při komunikaci, adekvátní reakce na nonverbální komunikaci, schopnost udržení témat v rozhovoru, užívání adekvátních komunikačních stylů a přizpůsobení se komunikačnímu partnerovi.

2.2 Narušené komunikační schopnosti

O narušení komunikační schopnosti (dále jen NKS) mluvíme tehdy, pokud jedna či více jazykových projevů (rovin) ovlivňují komunikační záměr mluvčího. Komunikační proces může být narušen jak po stránce *expresivní* (produkce), tak i po stránce *receptivní* (porozumění řeči). NKS mohou být *trvalé* (při těžkém orgánovém postižení či poškození) i *přechodné* (dětská dysfázie), dokonce je můžeme rozdělit na *vrozenou vadu řeči* nebo

získanou poruchu řeči. Často se NKS objevují jako *symptomatické poruchy řeči* (dominující nebo přidružená porucha řeči), narušení může být *úplné* (totální afázie) nebo *částečné*. Osoba si svou narušenou komunikační schopnost může uvědomovat, ale také nemusí. (Lechta, 2003)

U dítěte nelze považovat za narušenou komunikační schopnost přirozené fyziologické jevy (fyziologická neplynulost, fyziologický dysgramatismus apod.). (Klenková, 2006)

Kategorie narušené komunikační schopnosti

V odborných literaturách se nejčastěji uvádí *symptomatická klasifikace* dle Lechty (2003 in Klenková, 2006). Lechta dělí NKS do **deseti základních kategorií**:

1. Vývojová nemluvnost

Opožděný vývoj řeči má dítě, které nemluví ve svých tří letech. V tomto případě je však nutné hledat příčinu opoždění a provést diferenciální diagnostiku. Na základě odborných vyšetření je třeba vyloučit sluchovou vadu, vadu zraku, poruchu intelektu, vady mluvních orgánů, akustickou dysgnozii (neschopnost porozumět slovům) či poruchy autistického spektra. Častou etiologií je nepodnětné prostředí, citová deprivace, genetické předpoklady, předčasný porod, lehká mozková dysfunkce. Dítě s opožděným vývojem řeči však může rychle dozrát a dohnat tak ztrátu, kterou má ve srovnání se svými vrstevníky a dítě bez obtíží zahájí povinnou školní docházku. (Klenková, 2006)

Vývojová dysfázie (specificky narušený vývoj řeči) patří mezi vývojové NKS a dotýká se především centrální poruchy řeči (ibid). Škodová a Jedlička (2003) definují vývojovou dysfázii jako narušený vývoj řeči, která se projevuje jako ztížená schopnost či neschopnost naučit se verbální komunikaci, ačkoli podmínky pro rozvoj a vývoj řeči jsou přiměřené a optimální. Dále autoři uvádějí případný vliv dědičnosti, který je případným důvodem vzniku vývojové dysfázie. Symptomatologie (projevy) vývojové dysfázie se dotýká vývoje celé osobnosti. Nejvýraznější je však opožděný vývoj řeči. Dalšími příznaky však může být nerovnoměrný vývoj, narušení zrakového a sluchového vnímání, paměťové funkce, orientace v prostoru i čase, laterality (nevyhraněná) či narušení motorických funkcí (jemná a hrubá motorika, grafomotorika).

2. Získaná orgánová nemluvnost – afázie

Čecháčková (in Škodová, Jedlička, 2003) řadí afázii mezi získané organické NKS či onemocnění mozku. Afázie má i svůj samostatný podobor logopedie – afaziologie. Patří do souboru vyšších kortikálních poruch (spadají zde i kognitivní funkce), k němuž se také řadí agnozie, apraxie, akalkulie, poruchy laterality apod. Mnoho autorů definuje afázii jako ložiskové poškození mozku a následnou ztrátu exprese či rozumění řeči. Problematika afázií má za posledních 20 letů velký posun – důvodem je rozvoj nových diagnostických metod

(počítačová tomografie, magnetická rezonance). Etiologie vzniku je poškození fatických funkcí na základě organické léze mozku, CNS může být poškozené ložiskově či difuzně. Častými příčinami je cévní mozková příhoda, úrazy a poranění mozku, nádory, zánětlivá onemocnění mozku, degenerativní onemocnění CNS, intoxikace mozku, dětská afázie.

3. Získaná psychogenní nemluvnost – mutismus

Dle Škodové (2003) je mutismus chápán jako symptom, který znamená ztrátu řeči, které však nejsou podmíněny poškozením CNS. Jednou z forem mutismu je (s)elektivní mutismus (výběrový – ztráta řečové produkce se váže na danou osobu, místnost či situaci). Mutismus je tak neurotickou reakcí na mimořádný zážitek nebo je projevem psychotického onemocnění. Vzniká náhle po úleku, nesprávné výchově, těžkém psychotraumatu, přetěžování apod. Jedinec však komunikovat chce, ale nemůže.

4. Narušení zvuku řeči

Klenková (2006) uvádí dělení narušení zvuku řeči na *rinolalii* a *palatolalii*. *Rinolalie* (huhňavost) postihuje jak zvuk řeči, tak její artikulaci. Zvuk hlasu je ovlivněn individuální mírou nazální rezonance, kdy dochází k poškození funkce velofaryngeálního uzávěrového mechanismu – může dojít k nerovnováze mezi oralitou a nazalitou. Dochází především k vyšší nazalitě u orálních hlásek a snížená nazalita u hlásek nazálních. *Palatolalie* – příčinou jsou orofaciální rozštěpy

5. Narušení plynulosti řeči

Řečovou dysfluenci dle Škodové a Jedličky (2003) považujeme za stav, kdy dochází ke zrychlení tempa řeči, při níž se snižuje i srozumitelnost – *breptavost* (*tumultus sermonis*), nebo je řeč přerušovaná záškuby a křečemi svalového fonačního ústrojí a mluvidel – *koktavost* (*balbuties*). *Koktavost* je nejnápadnější z NKS a má negativní dopady na osobnost člověka. Lechta (1990 in Škodová, Jedlička, 2003) koktavost definuje jako syndrom komplexního narušení orgánů, které se podílejí na mluvním projevu a projevuje se nápadným přerušováním plynulosti mluvené řeči. *Breptavost* má organický podklad. Weissová (1964 in Klenková, 2006) vymezuje breptavost jako jev, který si daná osoba neuvědomuje.

6. Narušení článkování řeči

Do této skupiny NKS zařazujeme *dysartrii* a *dyslálii* – jejich etiologie je odlišná, ale symptomatologie velmi podobná. Neubauer (in Škodová, Jedlička, 2003) uvádí, že *vývojová dysartrie* se dotýká především vlastní produkce řeči. Podoba řečového projevu je velmi různorodá. Často je spojena s afonií (neschopnost tvořit hlas) a dysfagií (porucha polykání). Naproti tomu Salomonová (in Škodová, Jedlička, 2003) popisuje *dyslálii* jako patlavost a tvoření hlásek na nesprávném místě. Jedná se tedy o neschopnost používat hlásky v řečové

produkci podle pravidel (Hála, 1962 in Škodová, Jedlička, 2003). Dítě dle Salomonové hlásky vynechává, nahrazuje jinou hláskou či slovo tvoří chybně.

7. Narušení grafické stránky řeči

Další skupinu NKS nám Žlab a Škodová (2003) spojují se specifickými poruchami učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Jedná se především o zasažení celého osobnosti, které se nejvíce dotýkají školního prospěchu.

8. Symptomatické poruchy řeči

NKS dle Škodové (2003) může být symptomem jiného dominantního onemocnění či postižení (mentální postižení, vývojová dysfázie, mozkové obrny, vady sluchu apod.).

9. Poruchy hlasu

Jedlička (2003) zařazuje poruchy hlasu mimo působnost klinického logopeda. Obor, který se zabývá hlasem, jeho poruchami se nazývá *foniatrie* (logoped by měl znát základní problematiku poruch hlasu).

10. Kombinované vady a poruchy řeči

Jedná se o kombinaci vad řeči navzájem mezi sebou. Můžeme se tak setkat s více narušeními současně (balbutik může současně mít i dyslálii). V tomto případě nemluvíme však o kombinovaném postižení. (Klenková, 2006)

2.3 Komunikační kompetence dětí předškolního věku

V předškolním věku by dítě mělo mít komunikační schopnosti na takové úrovni, aby se umělo srozumitelně a souvisle vyjadřovat a navazovat tak kontakty s ostatními dětmi či dospělými (Bytešnicková, 2007). Přinosilová (in Bytešnicková, 2007) zmiňuje výrazné zdokonalení všech verbálních složek u dítěte v předškolním věku (dokáže postupně rozeznat své komunikační partnery a přizpůsobit komunikaci jak dospělému, tak dítěti). Jedním z hlavních úkolů mateřské školy je příprava dítěte pro vstup do základní školy (dále jen ZŠ) – je tedy důležité, aby dítě dobře rozvíjelo své poznání, myšlení a vyjadřovací prostředky.

Je naprosto nezbytné, aby se učitelé mateřských škol (dále jen MŠ) zaměřili na zjišťování úrovně komunikačních dovedností u dětí předškolního věku. U dětí v posledním ročníku MŠ (před nástupem do ZŠ) by se pedagogičtí pracovníci měli intenzivně zaměřit na mluvní projev dítěte ihned po nástupu do mateřské školy, u dětí mladšího věku později (po adaptaci). Pedagogové si musí všimnout u dítěte celého komplexního projevu, který zahrnuje výslovnost hlásek, ale také tempo, intonaci, rytmus řeči apod. Důležité je si všimnout obsahové i gramatické

stránky větné stavby. U dětí předškolního věku je podstatné také sluchové, zrakové vnímání, hrubá, jemná motorika, grafomotorika a motorika mluvních orgánů. (Bytešnicková, 2007)

Základní předpoklady rozvoje komunikačních kompetencí u dětí v MŠ:

Řečově podnětné prostředí – hlavní důraz je kladen především na výchovné prostředí.

Rozšiřování komunikačních kompetencí a užívání kultivované a spisovné formy českého jazyka učitelů MŠ – pedagog je vzorem dítěti v mluvním projevu, kultivovaný a správný mluvní projev by měl být jednou z kompetencí učitele. Učitel musí být také schopen vést rozhovory a motivovat děti ke komunikaci.

Správný řečový vzor ve školách i domácím prostředí – dospělí jsou komunikačním vzorem pro dítě. Dítě opakuje, co slyší a osvojuje si tak svůj vlastní mluvní projev. Pokud vyrůstá v nepodnětném prostředí nemůžeme očekávat, že se dítě naučí mluvit správně.

Rozvíjení řeči a rozvoj vzájemné komunikace – řeč je základem pro komunikaci se společnostmi. Dítě potřebuje vyjádřit své potřeby, touhy, požadavky, nespokojenost apod. Využívejme takové metody, které u dítěte rozvinou komunikaci.

Rozpoznání odchylek v řečovém projevu – každý pedagog by měl rozpoznat odchylky ve vývoji řeči u dítěte a zahájit jejich nápravu.

Spolupráce s rodinou dítěte a spolupráce s odborníky – logopedy, SPC apod. (ibid)

3 HRA

Hra je pojem s velmi neurčitými okraji, a proto jednoznačná definice hry neexistuje (Musil, 2014).

3.1 Vymezení pojmu

„Hru chápeme jako specifickou činnost člověka (dítěte i dospělého. Jednotlivce i skupiny), která jej provází v každém věku. Hra má hluboký význam, je úzce spjata s vývojem osobnosti, umožňuje nám poznat okolní svět i sebe sama, hluboce ji prožíváme“ (Suchánková, 2014, s. 9).

Podle Suchánkové (2014) je hra součástí dějin lidstva, která vytváří obraz společnosti, kultury a národa, odráží výchovné vzorce a požadavky společnosti, školy i vychovatele.

Hra je pro děti nedílnou součástí dětského věku. Pomocí hry přejímají velkou škálu zkušeností. Hra zároveň také utváří osobnost jedince. Hra se dále podle Suchánkové (2014) projevuje určitými znaky, jako je spontánnost, svoboda výběru, smysluplnost, samoučelnost, zaujetí, duševní pravidla, přijetí životních rolí, nápaditost, fantazie, volnost mysli. *„Hra se uskutečňuje v určitém čase, v určitém prostředí a za určitých podmínek, úzce souvisí s učením i s prací člověka.“* (Suchánková, 2014, s. 10)

Názory na dětskou hru (ze dvou pohledů)

Z pohledu biologů

Biologové říkají, že hra uvolňuje nadbytečnou energii dítěte, uvolňuje dítě po povinnostech, je cvičením vrozených instinktů a pudů, také upevňuje fyzickou zdatnost a převádí sexuální energii do jiné sféry (Musil, 2014).

Z pohledu sociologů

Dítě si pomocí bájně lhavosti tvoří přání, představy a fantazie. Ve hře také napodobují dospělé a snaží se jednat jako oni, také přejímá úkony dospělých, a především svých rodičů (pije pivo jako tatínek, vaří jako maminka). (Musil, 2014)

3.2 Vývojové etapy hry

Hra má v dětském vývoji své nezastupitelné místo. V každém vývojovém období má hra své specifické vlastnosti a rysy. Hra se liší u kojenců, batolat, dětí předškolního věku, ale i dalších vývojových období jako je školní věk, adolescence a dospělý. Také se liší u věkově stejných dětí, protože každé dítě je jedinečné, která se také rozvíjí pomocí her. (Suchánková, 2014)

Suchánková (2014) uvádí vývoj hry v následujících vývojových etapách:

Hra dítěte raného věku

Dítě si začíná hrát již brzy po narození, kdy dítě získává pomocí hry informace o svém okolí a poznává svět kolem sebe i sebe samo. Společná hra v tomto období přispívá k rozvoji citových rodinných vztahů a k rozvoji citového a sociálního života dítěte. Jako první se rozvíjí *hra sociální*, která je od 2. do 3. měsíce život dítěte. Hra se vyznačuje zrakovým kontaktem, povídáním a úsměvem, který je zároveň i charakteristickým znakem této hry – vyznačuje prožitek dítěte z hry a má sdělovací funkci. Do tří let věku dítěte se rozvíjí dvě stadia hry – samostatná a paralelní. *Hra samostatná* se v kojeneckém věku projevuje hrou s chrastítkem, hračkou či vlastním tělem, v období batolete se hra samostatná vyznačuje hrou s panenkou, autíčkem, stavěním kostek. *Hra paralelní* se odehrává při blízkosti druhého dítěte. Dítě si hraje v přítomnosti druhého dítěte, ale nehrají si spolu. Děti ví o své přítomnosti, sledují se, komunikují spolu, ale nevyžadují společnou hru.

U dítěte se zároveň rozvíjí i oblast motoriky. *Hra pohybová* se rozvíjí v rámci vlastní potřeby dítěte – pohybuje rukama, nohama, přetáčí se. Dítě si hraje na zádech, později na břiachu, poté v sedě, ve stoje, u stolu nebo na zemi. Hraje si zároveň i se svými rodiči nebo blízkými, což je pro dítě potěšující a důležité pro jeho fyzický i psychický vývoj. Okolo prvního roku si začíná hrát na schovávanou, na honěnou, poději jsou oblíbené skluzavky, houpačky apod. *Manipulační hra* se rozvíjí manipulováním s předměty a zároveň dochází rozvojem jemné motoriky a vizuomotoriky. Na konci 3. měsíce uchopuje hračky (pestrobarevné a zvukové), zkoumá je. Okolo 10. měsíce dochází k *sekvenční hře* – dítě shazuje předměty a pouští předměty na zem. Kolem 1. roku sekvenční hra přechází v *hru na podávání* – dítě podává předměty a čeká na podání předmětů zpět. Od dvou let věku dítěte se rozvíjí *hra konstruktivní*. Dítě staví ze stavebnic, kostek, hraje si s pískem, sbírá přírodniny, navléká korálky, hra s plastelínou apod.

U hry sociální se zároveň i rozvíjí *hra napodobivá*. Dítě se učí pomocí napodobování rodičů. Jako první napodobivé hra se rozvíjí *hra slovní* spojená s pohybem – jedná se o hříčky, říkadla a říkanky (paci, paci; vařila myšička kašičku apod.). V napodobivé hře dochází i k procvičování mluvidel, kdy dítě napodobuje řeč dospělého. Důležité jsou hry, které jsou *slovně napodobovací* („Jak dělá pejsek?“), objevuje se zpěv, postupně dítě napodobuje denní činnosti svých rodičů (jízda v autě, vaření, zametání apod.). Od druhého roku věku dítěte se rozvíjí *hra námětová* – hra „na něco“ (kuchařku, maminku, na zvířátka aj.).

Hra dítěte předškolního věku

Předškolní věk je označován jako věkem hry. *Hra symbolická* – funkce jednoho předmětu je dána na jiný předmět. Ve hře si dítě opakuje a upevňuje to, co už zná, co už zažilo. Symbolická hra je zároveň i vrcholem dětské hry (vyrovnání se s realitou a uspokojení citové a intelektuální potřeby). Úzce spojena s hrou symbolickou je *hrové předstírání*, které zobrazuje myšlení dítěte tohoto věku – egocentrismus, fantazie, představy apod.).

Námětová hra začíná být rozvinutější. Ve třech letech se dítě soustředí pouze na jeden znak ve hře, starší dítě má námětovou hru s více detaily, hru rozšiřuje a zve další účastníky do hry. Hru ovlivňuje okolní svět (hra na obchod, školu, poštu), příběhy z pohádek (hra na krále, vymyšlení vlastních příběhů). Námětová hra odráží denní situace dítěte, odráží vlastní chování a jednání, děti zrcadlí zvyky, zlozvyky, názory a postoje dospělých. Může si také prožít různé sociální role a situace.

Velkou oblibu má *hra slovní* – hádanky, říkanky, rýmovačky. Dítě tak rozvíjí své myšlení, smysl pro řeč, začíná chápat vtip. Důležité jsou *hudební hry, hry se zpěvem, hry s rytmem, hudebně-pohybové hry*.

U *hry konstruktivní* dochází k rozvoji přesnější motorické schopnosti. Dítě modeluje, staví bábovičky, skládá puzzle, lepí, stříhá, trhá apod. Konstruktivní hra zlepšuje u dítěte myšlení, prostorovou orientaci, pozornost, soustředěnost. Začíná také využívat větší prostor pro hru a oblíbenou hrou je *hra pohybová* (oblíbené jsou kolektivní hry) a hra s předměty, které jezdí. Učí se jezdit na tříkolce, kole, bruslích, plavat, lyžovat, běhá.

V *sociální hře* dítě začíná upřednostňovat spolupráci a souhru s jinými dětmi. Rozlišujeme dvě hry – hru sdružující a hru kooperativní (Suchánková in Millarová, 1978). *Hra sdružující* – každé dítě má svou hru. Děti mají stejný motiv, ale každý si hru hraje podle sebe. Sdružující

hra je typická pro námětové hry. *Hra kooperativní* – vyžaduje spolupráci dětí. Je považována za vrchol dětské hry.

3.3 Cíle dětské hry

Hlavním cílem dětské hry je rozvoj celé osobnosti dítěte. Je nutno brát každé dítě jako jedinečnou bytost, které je vrozena schopnost růstu, seberozvoje a vlastních potencialit. Dále hra také rozvíjí tělesný systém, přibližuje dítěti učení, napomáhá k lepší socializaci a je jednou z forem edukace. (Suchánková, 2014)

Dítě se pomocí hry dle Musila (2014) a Suchánkové (2014) rozvíjí po stránce:

Rozumové a myšlení

Poznává nové věci, pomocí hry se i učí novým dovednostem, schopnostem a vlastnostem, rozvíjí myšlení. Manipuluje s předměty a začíná si uvědomovat jejich vlastnosti a vzájemné vztahy mezi nimi. Myšlení je především vázáno na vlastní názor, myšlení dítěte je egocentrické, nelogické.

Tělesné, hrubá a jemná motorika, grafomotorika a kresba

Rozvíjí svou pohybovou zdatnost, učí se chodit, skákat, běhat, poskakuje, prolézá, přelézá, hází s míčem apod. Jemná motorika ve hře se rozvíjí při manipulaci s drobnými předměty, zasouvá předměty do otvorů, navléká korálky různých velikostí, trhá, lepí, stříhá apod. V rámci grafomotoriky se dítě učí držet tužku a také se vyvíjí jeho kresba od hlavonožců až po nakreslení postavy.

Pracovní

Zvládá drobné pracovní dovednosti, pomocí hry se dítě připravuje na práci. V rámci hry se rozvíjí touha po práci, pomáhá paní učitelce s úklidem, hrabání listí, hraje si na pradlenu, kuchařku, popeláře apod.

Sociální, citové a mravní dovednosti

Učí se spolupracovat ve dvojici, v menší či větší skupině, navazuje společenské vztahy, učí se respektovat ostatní. Zároveň uvolňuje své city, učí se je regulovat, pěstuje si volní vlastnosti, vzniká u dítěte charakter. Výchovní charakter ve hře se projevuje dodržováním pravidel chování a jednání, umožňuje projevit soucit. Dítě se učí vcítit do druhého, podělit se, půjčovat hračky, zvládat životní situace a překonávat překážky. Rozvíjí se u dítěte také samostatnost, později dokáže zhodnotit sami sebe, své chování a jednání. Snaží se pomocí hry rozpoznat i nežádoucí chování, rozvíjí se smysl pro morálku.

Jazykové, řeč a komunikace

Kultivuje svůj projev, rozvíjí svou slovní zásobu, sluchové rozlišení hlásek, výslovnost, užívá slovní druhy, mluví ve větách, skloňuje, užívá jednotné a množné číslo, snaží se

porozumět řeči a vyjadřovat své vlastní myšlenky, ví názvy jednotlivých předmětů, orientuje se v kladení otázek a jejich odpovídání. Popisuje své nálady, informace, prožitky apod.

Paměťové, metakognice, seberegulace

Dítě prohlubuje paměť a rozvíjí metakognici (dovednost přemýšlet, plánovat). Dítě si uvědomuje své vlastnosti, poznává, co každá hra vyžaduje. Hra dává dítěti poznávání postupů, které může při řešení problémů využít, učí ho plánovat, předvídat, kontrolovat své činnosti. Vše si dítě upevňuje a řadí do dlouhodobé i krátkodobé paměti.

Dalším cílem dětské hry je, aby si dítě uvědomilo samo sebe, uvědomilo si, co už umí, dokáže. Ví, co chce, může zkoušet a zkoumat nové věci, opakovat či zlepšovat, co už zná. (Suchánková, 2014)

3.4 Znaký a vlastnosti dětské hry

Podle Musila (2014) a Suchánkové (2014) jsou základními znaky a vlastnostmi dětské hry především *spontánnost*, kdy si dítě volí hru samo a hraje ji přirozeně, zvolená hra ta odpovídá zájmům a potřebám dítěte. Hra dává dítěti také *pocit svobody* – hru si každý vybírá sám, sám si ji řídí, rozhoduje o průběhu a také o svém chování ve hře. Nabízí také *citové uspokojení*, protože dítě hru prožívá celou osobností, a proto je pro něj zároveň i uspokojením, vyžaduje *zaujetí* – dítě se často při hře hluboce soustředí, nedokáže vnímat okolí a přijímat z něj podněty, které nesouvisí s hrou, vždy má *smysluplnost* – hra má cíl, něco znamená = smysl hry. Každá hra má svá *pravidla*, bez kterých by hra nemohla fungovat. Dítě svou hrou přijímá *role*, které vycházejí z vnějšího okolí (zubař, učitel, maminka apod.). *Fantazie* ve hře umožňuje dítěti dostat se na místa, kam by se nikdy nedostalo (Vesmír, opuštěný ostrov) nebo utéct z nepříjemné situace. *Tvořivost* – u dětí předškolního věku je to symbolická hra, která je charakteristická reálně prožitými i imaginárními jevy a je začleňována do nových životních kontextů. Hra má nespočetně mnoho *opakování*, které umožňují dítěti znovu prožít radost a napětí, zlepšovat se v určitých dovednostech. Dítě prožívá *aktivnost, pozornost a nestresující stav mysli* – ideální stav rozvíjející tvořivost a učení, hra by měla být využívána i jako prostředek vzdělávání.

Aspekty hry

Musil (2014) dále také uvádí aspekty (pohledy, hlediska) hry. Jako první uvádí *motivační aspekt* – pomocí hry můžeme dítě vhodně motivovat k práci či k učení a také ho tak připravit pro budoucí život. Druhým aspektem je *diagnostický aspekt* – pomocí hry můžeme zjistit nedostatky či problémy u daného dítěte. Dítě nám ve hře dokonale ukazuje, jak vypadá jeho prostředí rodiny, jak rodina funguje či nefunguje. Také pomocí hry můžeme zjistit i

opožděnost dítěte. Jako třetí aspekt uvádí Musil *terapeutický aspekt* – pomocí hry můžeme léčit nedostatky či problémy dítěte. Například se může nesmělé dítě rychleji začlenit do společnosti vrstevníků.

3.5 Třídění her

Podle Musila (2014) můžeme hry třídit hned do několika kategorií. Hlavní rozdělení her je na hry pedagogické, které se dále dělí na hry tvořivé (hry námětové, dramatizující a hry konstruktivní), hry s pravidly (řízené) (hry didaktické a pohybové) a hra ve vyučování.

Hry tvořivé (přirozené)

Námětová hra

Dítě si zvolí námět a pomocí své fantazie a představivosti vstupuje do rolí, které s vybraným námětem souvisejí. Děti si v takové hře často hrají na někoho (lékař, rodina, zahradníci apod.). Námět často odpovídá *odpozorované nebo zažité skutečnosti*. Námětová hra se objevuje již v batolecím věku a čím je dítě starší, tím hru více obměňuje, přibývá detailů a hra je delší.

Při námětové hře dítě: projevuje spontaneitu, potěšení, radost ze hry, tvořivost, uplatňuje komunikaci a kooperaci, rádo opakuje jednu hru stále dokola, starší dítě hru plánuje a vymýšlí jí stále další a další pravidla.

Dramatizující hra

Děti samy nebo pomocí loutky napodobují známe pohádky nebo příběhy, které buď někde viděly nebo je slyšely. Tyto hry mají scénář a jsou cenným prostředkem pro *rozvoj řeči, upevnění paměti a rozvoj sociálního soužití*.

Konstruktivní hra

Děti konstruují, tj. staví, sestavují, napojují, připojují, lepí apod. Jako první náhodně sestavují různé díly stavebnic do menších či větších celků a poté si vytvářejí cíl, kterého chtějí dosáhnout. Hra především vyžaduje *pomůcky* jako jsou kostky, stavebnice. Tyto hry *rozvíjí tvořivost dítěte*, protože jim umožňuje pracovat s různým materiálem.

Hry s pravidly (řízené)

Hry mají předem určená pravidla, která musí být jasná a snadno pochopitelná a dodržována. Důležité je, jak učitel hru motivuje, vysvětlí, jak dbá na dodržování pravidel či potlačuje švindlování. Při hrách s pravidly se děti také učí prohrávat. Součástí je také spravedlivé a objektivní hodnocení.

Pohybové hry

Rozvíjí se pohybové dovednosti dítěte (obratnost, rychlost, postřeh, vytrvalost). Jsou *prostředkem výchovy charakterových a volných vlastností* a upevňují sebeovládání, odvážnost. Pohybové hry slouží k aktivnímu odpočinku.

Mezi pohybové hry patří cvičení pohybů nebo pohybové hry bez námětu (chůze, běh, skoky, poskoky, házení), hry s určitým námětem (hra Na Jeníčka a Mařenku apod.), hudebně pohybové hry (Zlatá brána), hry se soutěžními prvky (kdo dříve něco udělá), hry sportovního typu (badminton).

Didaktické hry

Hry se zaměřují na řešení rozumových úkolů. Jsou prostředkem učení, a proto bývají často využívány učitelem ve výchovně vzdělávacím procesu. Tyto hry jsou záměrně a cílevědomě sestavovány k účelu učení – mají přesná pravidla, úkol a strukturu.

Pomocí didaktických her u dětí rozvíjíme smyslové vnímání, paměť, pozornost, procesy myšlení, schopnost dodržovat pravidla, sebevědomí žáka, schopnost spolupráce se spolužáky.

Při didaktických hrách žák je aktivní, poznávání je zprostředkováno pomocí prožitku.

Mezi didaktické hry patří hry zaměřené na určování předmětu podle znaků (hádanky), hry zaměřené na výběr podle stejnosti (pexeso), hry zaměřené na pozornost a paměť (co se změnilo ve třídě), hry procvičující orientaci v prostoru (odkud přichází zvuk), hry na přiřazování (co k sobě patří).

Hra ve vyučování

Důležitou částí pro učitele je vědět cíl hry ve vyučování, protože je prostředkem ve výchovně vzdělávacím procesu a musíme vědět, kam hrou směřujeme.

Ve škole může hra pomáhat vytvářet tým (poznání sebe, druhého), rozvíjet obecné studijní předpoklady (prostorové vnímání,), vytvářet a upevňovat určitou vědomost v daném vyučovacím předmětu.

Ideální je vedení zásobníku her, ve kterém je zapsán: cíl, věková skupina, počet hráčů, dobu hraní, pravidla, motivace, pomůcky či modifikace hry.

Podmínky pro hraní her: vnitřní podmínky, prostor, dostatek pomůcek, dostatek času na hru, osobnost učitelky.

Psychologický pohled na hru

Pedagog by neměl znát pouze pedagogické třídění, ale také sociální vývoj dítěte, který projevuje při hraní her. Pokud by si dítě nemohlo s někým hrát, tak by to mohlo narušit sociální vývoj dítěte.

3.6 Příprava a vedení her

Důležité je se na každou hru řádně připravit a dodržovat několik základních pravidel. Příprava vedoucího hry je jedním z nejdůležitějších pravidel, protože stanovuje cíl hry a vytváří také organizaci a postup, jak dosáhnout stanovených cílů, musí být zároveň schopný řádně vysvětlit význam hry a vhodně děti motivovat. Vedoucí může ve hře být hned v několika rolích – jako jediný vedoucí, rozhodčí, instruktor, poradce či spoluhráč. (Bartůněk, 2001)

Dále nám Bartůněk (2001) uvádí důležitou přípravu na hru. Pokud hra má zakomponované pomůcky či speciální přípravu, nikdy nesmí vedoucí hry přípravu podcenit. Bez správné a dobré přípravy nelze hru realizovat. Nejdůležitější je však motivace dětí. U malých dětí musí být motivace zajímavější, aby děti vtáhla do děje hry a dokázali tak udržet větší pozornost. Důležitý je i plán, kdy hru chceme realizovat a pro jakou věkovou skupinu hru volíme.

Pravidla úspěšné realizace hry dle Bartůňka (2001)

Výběr první hry

První hra s dětmi je důležitá pro navázání pozitivního kontaktu s dětmi a získání si jejich aktivity pro další hry. Výběr hry by se měl odvíjet od zahajování nebo od tematického bloku, který je dán ze vzdělávacího programu mateřské školy.

Příprava na hru

Vlastní příprava na hru obnáší stanovení si cíle hry, věkovou kategorii dětí, časovou dotaci, počet hráčů, organizace hry (kde se hra bude realizovat), pomůcek, motivace, realizaci a ukončení hry.

Uvádění her

Při správném uvedení dětí do hry můžeme snadněji dosáhnout cíle, který jsme si stanovili. Důležité je to především u náročných a složitějších her.

Motivace

Jedná se o nejdůležitější část ve hře. Díky vhodné motivaci můžeme dítě do hry patřičně uvést a získat si tak jeho zájem a naladění do hry. Hra je pro dítě prožitkem, proto je také důležité vybírat motivaci vhodně, aby pro dítě byla zajímavá a dítě si tak mohlo prožít hru celou svou osobností. Špatná hra je hra bez vhodné motivace či žádné. Dítě či celou skupinu dětí můžeme motivovat slovně příběhem, říkankou, zvuky, pohádkou, můžeme využít i světlo, prostředí, hudbou, scénkou, maňáskem, plyšákem apod.

Pravidla

Pravidla třeba vždy formulovat srozumitelně a co nejjednodušší formou. Před začátkem hry pravidla můžeme zopakovat a zeptat se dětí, zda hře rozumí, pokud ne, musíme pravidla vysvětlit znovu a trochu jinak, aby všechny děti porozuměly. Dobré je dětem i předvést, co po nich požadujeme ve hře nebo si zkusit hry nanečisto a ujistit se, že všechny děti porozuměly pravidlům.

Realizace hry

Při realizaci hry je důležité dbát na bezpečí dětí, dodržování pravidel, časovou dotaci a celkový průběh hry (zda hra naplňuje svůj cíl).

Ukončení hry

Zde je důležité dbát na zhodnocení hry, a především pochvalu dětí za krásné zvládnutí hry.

3.7 Ovlivňování kvality dětské hry

Učitelé, vychovatelé, ale i rodiče mohou dle Kotátkové (2008) přispět ke kvalitě dětské hry hned v několika způsobech:

Dovolit dítěti využít veškerý prostor a kombinování různých hraček (předmětů) – je zapotřebí přijmout potřebu dítěte realizovat se ve hře s materiály. Hrát si dítě může ve velkém prostředí v přírodě, s dětmi, umožnit jim svobodný pohyb a vlastní pohybové hry.

Být ke hře dítěte vstřícně naladěni – hra je pro dítě velmi důležitá, proto nesmíme nahlížet na hru jako na něco méněcenného.

Dítě by si mělo námět hry volit samo – téma hry, pomůcky, spolutvůrce hry, postupy, pravidla, problémy, důsledky, konflikty, prostor.

Zasahovat při negativních projevech (naschvály, nebezpečné chování, destrukce hraček s lidským výrazem) – dítě potřebuje určovat pravidla a hranice pro orientaci ve společnosti. Je důležité dítěti vysvětlit, proč je dané chování nepřijatelné ve společnosti, a i ve hře.

U dítěte do čtyř let přistupovat na náměty dětí a pravidla hry – pro děti v tomto věku je hra i stále se opakující činnost, která se někdy neprojevuje jako běžná hra (vyndávání a dávání věcí nazpátek, nakládání a rozvážení různých předmětů, opakování jednoduchých symbolů).

U předškoláků je dobré nabízet hry s pravidly – aby dítě umělo přijímat pravidla bez konfliktů a s pochopením. Při hře v dětské skupině je dobré neomezovat příliš hru pravidly, je dobré hru brát s humorem a nadhledem.

Být průvodcem v dětské hře – vniknout nenásilně do hry dítěte a chápat emoční nasazení ve hře, zajímat se o postavy, o průběh hry s překonáváním překážek, zvládnutí nejistot a nedorozumění. Můžeme ve hře přispět slovem, gestem, mimikou, pohledem či výrazem úst.

Vést pozitivní naladění ve hře – mluvit o pozitivěch, které se objevovaly ve hře, sdělovat je dítěti. U dítěte to znamená, že dítěti rozumíme a jsme ve hře pořád s ním, i když hru s dítětem nehrajeme.

3.8 Hra s dítětem se zdravotním postižením

Zásady pro práci s dítětem se zdravotním postižením bychom našli v nejrůznějších publikacích. V publikaci od Newmanové (2004) jsem však našla důležité, ale však všeobecné zásady, které by se měly dodržovat při jakékoli hře s dítětem se zdravotním postižením.

Jedná se především o zásadu, která nám říká, abychom dítěti *dali na vykonání činnosti více času, než by potřebovalo intaktní dítě* – interval času by měl být i z naší strany cíleně a vědomě prodlužován. Důležitá je zde trpělivost. Další zásadou je *nestálé opakování* – opakování je potřebné i k upoutání pozornosti dítěte či k pochopení činnosti. Důležité je to nevzdat a dokončit činnost do konce. Hlavní zásadou je se *neodradit od nedostatečných reakcí dítěte* – dítěti dáváme lásku, čas, staráme se o něj, ale často nedostáváme nic na zpět. V tomto případě je hlavní nepřestat s dítětem pracovat, protože záhy odměna určitě přijde. Dobré je zapojovat co *nejvíce smyslů* – jedná se o Komenského zlaté pravidlo zásada názornosti, kdy už sám Jan Ámos Komenský řekl, že je důležité ukázat dítěti věc tolika smysly, kolika možno jest. *Budování řádu* – v této zásadě se jedná především o pravidelnosti, neměnnosti, protože je to pro dítě se zdravotním postižením jistota a stálost. *Zařazovat flexibilní činnosti* – nabytou dovednost by dítě mělo zvládat i s jinými lidmi či ji použít v různých situacích. *Nedávat dítěti jen jednu dovednost* – je dobré neopakovat jednu činnost stále dokola, ale učit dítě dovednosti nové. *Dokončovat činnosti* – pokud dítěti činnost nejde, můžeme ji dokončit za něj, je důležité, aby si dítě uvědomilo, že je vždy dobré činnost ukončit. Měli bychom se *naladit na vlnu dítěte* – hrát si podle dítěte, napodobovat jej, vcítit se do dítěte. Poslední zásadou jsou *velká očekávání* – neměli bychom říkat, co dítě nedokáže, ale procvičujeme s dítětem i to, o čem si myslíme že nedokáže, potřeba je dítěti věřit, že to dokáže.

4 Praktická část

4.1 Uvedení do praktické části

Cílem mé praktické části byl sborník her, který jsem vypracovala jako didaktickou pomůcku pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku. Sborník her je určen především pro učitele mateřských škol, ale mohou jej také využít rodiče, vychovatelé, asistenti apod.

Sborník her jsem rozdělila do pěti částí – zrakové vnímání, sluchové vnímání, jemná motorika, hrubá motorika, řeč a komunikace. Důvodem, proč jsem sborník nezaměřila pouze na hry rozvíjející komunikační dovednosti, je propojenost komunikace s jinými oblastmi. Všechny oblasti jsou na sobě závislé a navzájem se ovlivňují. Hry v jednotlivých oblastech jsou zaměřeny na rozvoj konkrétní oblasti, ale mnohdy jedna hra rozvíjí více dílčích oblastí. Každá oblast je rozlišena jinou barvou.

Pro svůj sborník her jsem zvolila hry modifikované, ale také hry, které jsem vytvořila sama. Oblast her pro rozvoj zrakového vnímání jsem celou vytvořila sama bez inspirace v publikacích.

Inspirací pro hry v oblasti sluchového vnímání mi byla *Vítková (2021)* se svou hrou *Žirafa a zajíček*, kterou jsem si modifikovala do hry *Žirafa a myš*, dále pak *Kryčová (2021)* s hrou *Najdeš správný obrázek*, kterou jsem modifikovala ve hře *Najdi obrázek*, poté *KEMP (2004)* s hrou *Dokonči píseň*, kterou mám ve sborníku pod názvem *Známá melodie* a jako poslední *ŠPAČKOVÁ (1998)* s hrou *Ztracení hudebníci*, kterou jsem nazvala *Neviditelný hudebník*.

V oblasti jemné motoriky mi největší inspirací byla *JENČKOVÁ (2016)* se svými *Prstohrátky* a to především říkankou *Ježkova jízda* a *Veverčiny oříšky*. Od Jenčkové jsem si i vypůjčila melodii k těmto říkankám. I v této oblasti mě inspiroval *KEMP (2004)* hrou *Jaké je to na omak*, kterou jsem nazvala *Jaký to má povrch*.

V hrubé motorice jsem modifikovala hru od *ŠPAČKOVÉ (1998)* – *Zrcadlo*, kterou jsem nazvala úplně stejně. Další modifikovanou hrou v této oblasti je hra *Vrabci a kočka* od *BO-ROVÉ, TRPIŠOVKÉ, SKOUMALOVÉ (1998)*, které jsem dala název *Uleť, ptáčku!*

Poslední oblastí je řeč a komunikace. I zde se nachází hra s mou vlastní tvorbou, ale i hry modifikované, mezi které patří hra *Krabička s písmeny*, kde mi byla inspirací hra *Míchačka*

od KALÁBOVÉ (2020), dále hra *Mám přání*, ve které jsem modifikovala hru od VOPELA (2008) – *Přání*, hra *Protiklady* s modifikací hry *Hádat se dovoleno* od DOLEŽALOVÉ (2005), od ZELINOVÉ (2007) hra *Co je na obrázku* s vlastní modifikací hry *Popiš obrázek*. Hra *Upovídání sloníci* je modifikovaná hra ze hry *Sloníci na ulici* od HANŠPACHOVÉ (1999) a jako poslední mi inspirací byl STANÍČEK (2020) se svou hrou *Obrázkový příběh*, kterou jsem si modifikovala a nazvala *Vlastní příběh*.

Každá hra obsahuje strukturu jako *název hry*, *věk*, který jsem zde uvedla pouze orientační, protože každá paní učitelka děti ve třídě zná nejlépe a sama musí odhadnout, zda hru děti zvládnou či nikoli. Dále jsem uvedla *cíl aktivity*, kde jsem se zaměřila především na dílčí oblasti, které jsou hrou rozvíjeny. Jak sem již zmínila výše, každá hra se zaměřuje a zároveň rozvíjí více dílčích oblastí. Nerozvíjí tak pouze oblast, pod kterou je hra uvedena. V *organizační formě* jsou vždy uvedeny dvě možnosti práce s dětmi – individuální nebo skupinové. Je na každém z nás, jakou formu si zvolí a která nám více vyhovuje. U každé hry nesmí chybět *pomůcky*. Volila jsem pomůcky, které jsou volně dostupné nebo nejsou náročné na přípravu. Ve sborníku her je uveden i fotopostup vyráběných pomůcek. Některé hry však pomůcky nevyžadují. Stejně jako věk, tak i *časová dotace* je pouze orientační – jsou hry, které s dětmi můžeme opakovat, budou děti více bavit, ale jsou i hry, které se dětem nebudou zamlouvat a raději by volily jinou hru. Další důležitou částí každé hry je její *popis*. Popis her jsem volila jednoduchý a srozumitelný, tak aby každý, kdo chce hru hrát ji mohl aplikovat bez obtíží. U některých her se vyskytuje také *tip* – je to mé vlastní doporučení ke hře, které se mi osvědčilo. Na konci sborníku jsou dostupné *přílohy*, které jsem vytvořila. Jsou to obrázky, texty, které si volně může každý okopírovat a ke hře využít.

Celý sborník her je vytvořen v programu Canva, který má mnoho možností na zpracování. Program je volně dostupný na internetových stránkách. Je bez poplatků, avšak nabízeny jsou i služby Premium za poplatek. Já jsem využila službu bez poplatku, kde je nabízeno široké spektrum předpřipravených vzorů, které si můžeme upravit dle libosti. Lze zde vytvořit sborníky her, pracovní listy, plakáty, pozvánky, oznámení, rozvrh hodin, životopis a spoustu dalších. Vytvořené projekty se automaticky ukládají, takže se nemusíme obávat, že si zapomeneme vytvořený dokument uložit. Důležité je však mít založený uživatelský účet, aby se vytvořené projekty ukládaly do naší složky. V programu jsou i vytvořené obrázky, které mají široké zpracování (grafické, obrysy, fotografie apod.). Obrázky jsem využila v přílohách, které jsou uvedeny v zadní části sborníku her.

Sborník je volně přiložen k bakalářské práci a svázán do drátěné vazby.

4.2 Metodika zpracování didaktického materiálu

Hry v přiloženém sborníku her, jsem prakticky ověřila s dětmi v mateřských školách. Pracovala jsem v Mateřské škole Hulín a v Mateřské škole Martinice.

V Mateřské škole Hulín (dále jen MŠ) jsem pracovala ve speciální logopedické třídě Světlušky, kde jsem především aplikovala hry individuální formou práce. Do již zmíněné třídy dochází 11 dětí od 3 do 6 let. K aplikování her jsem využila logopedickou pracovnu, kterou v MŠ využívají k individuální logopedické práci. Paní učitelka zde pracuje individuálně s každým dítětem a naplňuje tak jeho individuální potřeby a jeho individuální rozvoj. Já jsem navázala na práci paní učitelky a připravila jsem si pro děti hry individuálního charakteru. Pracovala jsem s dětmi mladšími, ale i předškoláky. Hry jsem proto musela rozlišit jak pro mladší děti, tak i pro starší. Hry byly realizovány v dopoledním bloku činností při individuální logopedické práci.

V MŠ jsem dále pracovala v běžné třídě Berušky, kde jsem aplikovala hry skupinové. Ve třídě Berušky se vzdělávají děti od 3 do 6 let – jedná se o třídu heterogenní (smíšenou). Hry jsem realizovala v dopoledním bloku činností. Zde jsem využila velké prostory třídy pro pohybové hry, ale také přítomnost klavíru pro hry sluchové.

V Mateřské škole Martinice (dále jen MŠ) jsem aplikovala hry skupinového charakteru. Zde jsem pracovala s dětmi předškolního věku v odpoledním bloku činností. V MŠ mají třídy rozdělené homogenně a do třídy předškoláků (Kouzelný les) dochází 12 dětí.

Realizace her v obou zmíněných mateřských školách probíhala obdobně. Pracovala jsem v prostorách mateřských škol. Paní učitelky mě vždy pouze představily a poté mi přenechaly volnost v aplikaci her. Já jsem vždy navázala na paní učitelky a přešla jsem ihned na motivaci dětí ke hře. Vždy jsem vybírala vhodnou motivaci ke hře tak, aby byla pro děti všech věkových kategorií zajímavá a poutavá. Když jsem viděla zájem dětí o hru, přešla jsem ihned na pravidla hry. Pravidla jsem vždy zjednodušila do takové podoby, aby byly dětem srozumitelné. Pro zpětnou vazbu pochopení pravidel je důležité se zeptat dětí, zda všichni pravidla pochopily a zda je ve třídě někdo, kdo chce pravidla zopakovat. U každé hry jsem vždy dbala na dodržování pravidel hry, vzájemnou interakci a komunikaci mezi dětmi i mnou a také na bezpečnost. V závěru je důležité děti pochválit ať už se hra vydařila nebo ne. Můžeme se také zeptat dětí, jak se jim hra líbila, co se jim nelíbilo apod.

U každé hry jsem vždy zmínila, v jaké mateřské škole jsem hru aplikovala a jakou formu práce jsem u hry zvolila. Dále jsem zmínila pozitiva a negativa ve vedení her nebo reakci či práci dětí. Hry jsem hodnotila adekvátně na základě praktického ověření. V hodnocení jsem zvolila i komentáře ze strany paní učitelek. Všechny hry jsem však aplikovala sama bez pomoci a vedení pedagogů.

Zrakové vnímání

Hra „Kimova hra“

- viz „*Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku*“
- Mateřská škola Hulín, individuální forma práce

Pozitiva:

- Děti hru znají a pravidelně ji ve školce hrají. Dokáží ihned pohotově odhalit, jaký předmět jsem odstranila a u některých dětí jsem si dovolila i experimentovat – odstranila jsem více předmětů a přidávala nové.

Negativa:

- Spousta dětí má obtíže s názvoslovím a jejich slovní zásoba je velmi chudá. Proto nedokázaly pojmenovat předmět, který jsem odstranila.

Hra „Co do řady nepatří?“

- viz „*Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku*“
- Mateřská škola Hulín, individuální forma práce

Pozitiva:

- Děti umí najít špatný předmět v řadě.

Negativa:

- Předměty jsme si předem nepřipravila a hledala jsem je během hry.

Hra“ Hádej, hádej, hadači, co takhle nepatří“

- viz „*Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku*“
- Mateřská škola Martinice, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Děti se nebránily změnám a sami změny navrhovaly. Hra děti nadchla a chtěly vytvářet další změny.

Negativa:

- Hru jsem hrála s malým počtem dětí a po chvílce nebylo co na dětech měnit, proto doporučuji hrát hru s větším počtem dětí. Vysvětlit důkladně pravidla – některé děti schválně změny napovídaly nebo je zakrývaly tak, že ji dítě nemohlo najít.

Hra „Jak to je?“

- viz „*Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku*“
- Mateřská škola Hulín, individuální forma práce

Pozitiva:

- Vyjmenovat dítěti, jaké máme stejné předměty, aby vidělo, že je máme opravdu stejné a věřilo nám

Negativa:

- Důležité je neseďet s dětmi vedle sebe, ale naproti sobě, aby přesně děti viděly předměty před sebou.

Hra „Tvary a barvy“

- viz „*Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku*“
- Mateřská škola Hulín, individuální forma práce

Pozitiva:

- Děti ihned věděly, co mají za úkol a začaly samostatně pracovat. Můžeme při hře pozorovat, jak každé dítě volí jinou variantu plnění.

Negativa:

- Nevyužití hry dále, více s hrou poté pracovat – zeptat se dětí, kolik je tam celkem tvarů, jak se tvary jmenují, jaké jiné tvary znají, vyzvat dítě ať ukáže na jmenovaný tvar a barvu apod.

Sluchové vnímání

Hra „Žirafa a myš“

- viz „*Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku*“
- Mateřská škola Martinice, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Děti rozliší dlouhé a krátké slabiky. Využití bzučáku jako pomůcky pro podporu rozlišení krátké a dlouhé slabiky.

Negativa:

- Nebát se střídat slabiky.

Hra „Najdi obrázek“

- viz „Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku“
- Mateřská škola Martinice, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Děti umí pojmenovat obrázky a najdou z obrázků rýmy ke slovům.

Negativa:

- Špatné názvosloví – děti hledají rýmy ne podobně znějící slovo.

Hra „Známa melodie“

- viz „Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku“
- Mateřská škola Hulín, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Děti písně znaly a umí je zazpívat a poznat jen pouze podle melodie.

Negativa:

- U klavíru sedíme k dětem zády a nevidíme je – vytočit si klavír nebo využít jiný nástroj.

Hra „Neviditelný hudebník“

- viz „Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku“
- Mateřská škola Hulín, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Názorná zvuková ukázka nástrojů, které děti hádají. Dobré je mít pro každé dítě hudební nástroj, aby všichni mohli hrát.

Negativa:

- Děti si neposadit tak, aby neviděly na nástroje – dát je větší vzdálenost od clony.

Hra „Zvuky kolem nás“

- viz „Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku“
- Mateřská škola Martinice, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Střídání zvuků z různých oblastí.

Negativa:

- Hluk ve třídě – mít klid ve třídě, aby děti zvuky lépe slyšely. Nehledat zvuky – mít je předem připravené a ve větším množství.

Jemná motorika

Hra „Jaký to má povrch?“

- viz „Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku“
- Mateřská škola Martinice, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Některé děti porozuměly zadání a vytáhly správný předmět. Přesnější popis předmětů.

Negativa:

- Některé děti neví, co je ze dřeva, plastu – před hrou si ukázat ve třídě jaké předměty jsou ze dřeva, plastu, skla apod.

Hra „Psaní do mouky“

- viz „Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku“
- Mateřská škola Hulín, individuální forma práce

Pozitiva:

- Děti práce s moukou zaujala.
- Přesně děti obkreslovaly dané vzory.

Negativa:

- Mouka je prášivý materiál – lepší je krupice, škrob nebo jemný písek.

Hra „Hrátky s prstíky“

- viz „Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku“
- Mateřská škola Hulín, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Děti procvičují své prsty. Rozvíjejí tak uvolnění prstů a zápěstí a připravují se na grafomotoriku. Děti se celkem rychle naučily říkanku i pohyb.

Negativa:

- Pro některé děti postupné zrychlování bylo obtížné. Pohyby s prsty je pro děti obtížná a nezábavná.

Hra „Pinzeta“

- viz „Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku“
- Mateřská škola Hulín, individuální forma práce

Pozitiva:

- Děti správně dávaly pohotově kuličky ke správné barvě.

Negativa:

- Kolíček jde těžko zmáčknout.

Hrubá motorika

Hra „Čaroděj“

- viz „Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku“
- Mateřská škola Hulín, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Všechny děti pozorně poslouchaly, na jaké zvíře se mají proměnit. Jasně určená pravidla.

Negativa:

- Vysvětlit dětem, že mohou využít celý prostor a zapojit se od hry s dětmi.

Hra „Vláček s hudbou“

- viz „Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku“
- Mateřská škola Hulín, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Komentování hry.

Negativa:

- Děti nedávaly nohy od sebe a bály se podlézt pod nohama.

Hra „Balvan v trávě“

- viz „Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku“
- Mateřská škola Hulín, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Děti se naučily poměrně rychle básničku i pohyb. Zvládaly zrychlování básničky i pohybu.

Negativa:

- Některé děti nechtěly dělat pohyby při zrychlování.

Hra „Zrcadlo“

- viz „Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku“
- Mateřská škola Martinice, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Přesná ukázka zrcadla (jak se mají děti napodobovat).

- Vysvětlení dětem, že zrcadlo nemluví a je stále na místě, proto musí volit pohyby bez otoček.

Negativa:

- Děti dělaly hlouposti, nerespektovaly pravidla a mé vysvětlení.

Hra „Ulet’ ptáčku“

- viz „*Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku*“
- Mateřská škola Martinice, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Pozměnění pravidel – místo hlasitého mňouknutí jsem použila triangel. Vysvětlit dětem, že když kočka spí, nesmí být v hnízdech.

Negativa:

- Bezpečnost – kvůli menšímu prostoru jsem dala kruhy moc blízko sebe a také byly blízko skříněk, o které se děti mohly poranit.

Řeč a komunikace

Hra „Dechová cvičení“

- viz „*Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku*“
- Mateřská škola Hulín, individuální forma práce

Pozitiva:

- Cviky pro děti byly zábavou. Nejvíce je zaujala hra s míčkem. Děti střídaly intenzitu dechu.

Negativa:

- Mít přesně vymezený časový úsek a hlídat správné dýchání – nádech nosem, výdech ústy.

Hra „Oromotorická cvičení“

- viz „*Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku*“
- Mateřská škola Hulín, individuální forma práce

Pozitiva:

- Děti poznaly, co je na obrázku nakresleného – co přesně ústa a jazyk dělají.

Negativa:

- Opravovat špatné provedení cviku.

Hra „Zajímavé otázky“

- viz „*Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku*“
- Mateřská škola Martinice, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Všechny děti dokázaly odpovědět a zapojily svou fantazii. Děti jsem neopravovala a jejich odpověď nijak nekomentovala.

Negativa:

- Odpovědi dětí byly často nevhodné a děti opakovaly odpověď po předchozím dítěti.

Hra „Krabíčka s písmeny“

- viz „*Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku*“
- Mateřská škola Hulín, individuální forma práce

Pozitiva:

- Děti aktivně poskládaly své jméno a snažily se vymyslet slova na příslušné písmeno.

Negativa:

- Pro některé děti je hra obtížná, a proto i únavná.

Hra „Mám přání“

- viz „*Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku*“
- Mateřská škola Martinice, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Zapojení všech dětí. Děti vyslovily krásná přání, která se především týkala školy.

Negativa:

- Děti nedávaly pozor a neposlouchaly přání jiných dětí.

Hra „Popletená pohádka“

- viz „*Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku*“
- Mateřská škola Martinice, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Děti ihned rozpoznaly pohádku a dokázaly říct, co bylo v pohádce jinak. Dokážou převyprávět a dovyprávět pohádku.

Negativa:

- Děti se překřikovaly – zjednat si pořádek. Malá dramatizace – pracovat s pohádkou i dál.

Hra „Protiklady“

- viz „*Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku*“
- Mateřská škola Martinice, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Přesná ukázka předmětů v protikladu.

Negativa:

- Některé předměty byly zavádějící a obsahovaly více protikladů.

Hra „Popiš obrázek“

- viz „*Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku*“
- Mateřská škola Hulín, individuální forma práce

Pozitiva:

- Děti aspoň popsaly předměty na obrázku a odpověděly na mé otázky.

Negativa:

- Děti moc sami nevedly popis obrázku.

Hra „Vlastní příběh“

- viz „*Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku*“
- Mateřská škola Martinice, skupinová forma práce

Pozitiva:

- Všechny děti vymyslely příběh z obrázků, které si vybraly. Některé příběhy byly promyšlené a opravdu připravené.

Negativa:

- Některé děti udělaly opravdu krátký příběh – proto je i lepší u předškoláků zvolit více obrázků. Lepší je dětem dávat obrázky postupně – děti, co už řekly příběh nedávaly pozor a hrály si s obrázky.

4.3 Shrnutí poznatků z praktické části

Před zahájením realizace každé hry je důležité se dobře připravit. Každá paní učitelka zná své děti nejlépe, a proto musí vhodně zvolit motivaci, organizační formu a věkovou kategorii dětí u vybrané hry.

Můj výběr her pro jednotlivé děti a věkové kategorie byl adekvátní. Všechny děti hry zvládaly a nenašel se nikdo, kdo by pravidlům her nerozuměl. Jediné úskalí je u heterogenní třídy, kdy mladší děti neudrží tolik pozornosti jako děti starší a po chvíli začnou svou pozornost odklánět k něčemu jinému. Proto je dobré hry prokládat pohybovou hrou. Za důležité také shledávám vhodně zvolit organizační formu práce. Jsou hry, které můžeme hrát

individuálně, ale zároveň i skupinově. Je jen na nás, jakou formu zvolíme – vše vychází z aktivity dětí.

V pozitivěch se odráží můj úspěch ve vedení her, ale také úspěch dětí při plnění hry. Vyzdvihuji, že hry děti bavily, byly šikovné a ihned se do her zapojily, mají širokou slovní zásobu, dobré zrakové vnímání, sluchové vnímání apod. Do pozitiv jsem zmínila i mé průběžné změny her, které jsem při aplikování prováděla. Pro děti je důležité vše, co jim předáváme, vidět názorně, proto jsem u spousty her volila názorné předměty, které si děti mohly reálně ohmatat a vidět – zásada názornosti. Nedílnou součástí každých her a činností je pochvala. Pozitiva obsahují i pochvalu z mé strany k dětem, které byly opravdu šikovné a vždy byly otevřeny k poznání nové hry. Co je pro děti nové je zároveň i zábavné. Nebojme se experimentovat, ale pozor na podceňování i přeceňování dětských sil.

Negativa obsahují nepovedené vedení nebo zapojení dětí do hry. Mezi mnoha dětmi, se kterými jsem hry hrála, byly i děti, které hry nebavily a jejich zapojení nebylo tak aktivní, jako u většiny dětí. Dotyčné děti poté vyrušovaly a hra tak byla narušena napomínáním těchto dětí. Často se především jednalo o nerespektování pravidel. I z mé strany se objevily chyby, kterým bych se příště vyvarovala. Jednalo se především o špatné názvosloví, špatně zvolené pomůcky či špatné rozvržení her.

Individuální forma práce je z mého hlediska lehčí pro přípravu i samostatnou realizaci hry. Pracujeme přímo jen s konkrétním dítětem a rozvíjíme jeho individuální potřeby. Skupinová forma práce si žádá větší přípravu a promyšlenost realizace hry. Motivace musí být mířena mezi větší věkové spektrum dětí a hra nesmí být pro někoho příliš obtížná ani jednoduchá.

Všechny hry jsou tvořeny zábavnou a herní formou. Hry se mi při aplikování ověřily jako přitažlivé pro všechny děti, a dokonce si i děti žádaly jejich opakování.

Závěr

Kladný postoj k dítěti by měli vytvářet jak pedagogové, tak i rodiče, protože v předškolním období je dítě vystaveno velkému množství překážek. Rozvoj komunikace a řeči u dětí předškolního věku je z hlediska dnešní doby přikládána větší pozornost. Lze si však všimnout odchylek, na které bychom jako pedagogové měli klást důraz. Jednou z forem, jak s dětmi procvičovat komunikaci a řeč, je hra. Hrou můžeme zároveň rozvíjet více oblastí najednou.

V první části bakalářské práce byly zpracovány informace z odborných publikací. Kapitoly byly věnovány hře, komunikaci a předškolnímu věku. Obsahují to nejdůležitější týkající se a směřující k předškolnímu věku.

Ve druhé části byl vypracován sborník her, který je přiložen jako příloha k této bakalářské práci. Hry jsou zde rozděleny do pěti částí – zrakové vnímání, sluchové vnímání, jemná motorika, hrubá motorika, řeč a komunikace. Především jsme se zde dočetli výsledků z aplikování her ve dvou mateřských školách a s různým věkovým rozdílem dětí. Hry jsou prováděny buď individuální nebo skupinovou organizační formou. Díky zjištěným výsledkům můžeme však vidět, že výběr her byl adekvátní pro všechny děti v širokém věkovém spektru. Důležité je především zvolit správnou hru, motivovat děti do hry, správně dětem hru popsat a to nejdůležitější – děti pochválit. Vidíme zde i rizika či chyby, kterých je dobré se vyvarovat.

Celá bakalářská práce poskytuje informace o nutnosti hry v předškolním vzdělávání. V přiloženém sborníku her jsou poskytnuty hry na rozvoj celé osobnosti dítěte, které mohou pedagogové volně využít ke svému didaktickému záměru.

Všechny děti světa si chtějí hrát. Je jen na nás, zda dětem vytvoříme dobré podmínky pro jejich hru a přispějeme k rozvoji a utváření jejich jedinečnosti a individuality.

Seznam bibliografických citací

BARTŮŇEK, D. 2001. *Hry v přírodě s malými dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-539-3.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2008. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2010. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vyd. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2569-4.

BOROVÁ, B., TRPIŠOVSKÁ, D., SKOUMALOVÁ, S. a kol. 1998. *Cvičíme s malými dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-223-8.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Olomouc: Books print. ISBN 978-80-210-4454-8.

- BYTEŠNÍKOVÁ, I. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
- CANVA [online] Dostupné z: <https://www.canva.com>
- ČERVENKOVÁ, B. 2019. *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností u dětí od narození do tří let věku*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2054-3.
- DOLEŽALOVÁ, E. 2005. *Hry pro rodiče s dětmi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0991-0.
- HANŠPACHOVÁ, J. 1999. *Veselé hry s malými dětmi*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-335-8.
- JENČKOVÁ, E. 2016. *Prstohrátky nejen se zvířátky*. Tandem. ISBN 978-80-86901-35-0.
- KALÁBOVÁ, N. 2020. *Hry na dlani*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1571-4.
- KEMP, J., WALTERS, C. 2004. *Hrajeme si s předškoláky*. 1. vyd. Praha: Octopus Publishing Group. ISBN 80-7360-021-8.
- KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J., BOČKOVÁ, B., BYTEŠNÍKOVÁ, I. 2012. *Kapitoly pro studenty logopedie*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-229-1.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. a kol. 2001. *Předškolní a primární pedagogika = Předškolská a elementárna pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- KOŽÁTKOVÁ, S. 2008. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J., SYSLOVÁ, Z. 2015. *Individualizace v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0812-9.
- KRYČOVÁ, M. 2021. *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-376-6.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LECHTA, V. a kol. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
- MONTGOMERY, H. 2020. *Jak přežít školku*. 1. vyd. Praha: Euromedia Group. ISBN 978-80-242-6745-6.
- MUSIL, R. 2014. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. 1. vyd. Praha: Informatorium. ISBN 978-80-7333-107-8.
- NEWMAN, S. 2004. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-872-4.

- OPRAVILOVÁ, E. 2016. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PRŮCHA, J., KOŤÁTKOVÁ, S. 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- ŘÍČAN, P. 2004. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.
- STANÍČEK, P. 2020. *Hry na rozvoj verbální komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2429-9.
- SUCHÁNKOVÁ, E. 2014. *Hra a její využití*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.
- SYSLOVÁ, Z. a kol. 2016. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-113-2.
- SYSLOVÁ, Z., ŠTĚPÁNKOVÁ, L. 2019. *Třídní projekty v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1480-9.
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. 2003. *Klinická logopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-546-6.
- ŠPAČKOVÁ, R. 1998. 111 námětů pro tvořivou hru dětí. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-222-X.
- VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L. 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-246-4961-0.
- VITÁSKOVÁ, K. 2013. *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3717-0.
- VÍTKOVÁ, Z. 2021. *Naučím se všechny hlásky*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2511-1.
- VOPEL, K. 2008. *Skupinové hry pro život 2*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-352-9.
- VYBÍRAL, Z. 2009. *Psychologie komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1.
- ZELINOVÁ, M. 2007. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-197-6.
- ŽANTOVSKÁ, I. 2015. *Rétorika a komunikace*. 1. vyd. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-712-5.

Legislativa:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Michaela Hradilová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jiří Langer, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Hra jako nástroj pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku.
Název v angličtině:	Game as an instrument for the development of communication skills of pre-school children.
Anotace práce:	Bakalářská práce obsahuje dvě části. Teoretická část se zaměřuje na hru, komunikaci, předškolní věk. Praktická část je zaměřena na sborník her, jeho realizaci a zhodnocení. Všechny hry jsou prakticky ověřeny v mateřských školách v okrese Kroměříž.
Klíčová slova:	Hra, komunikace, narušené komunikační schopnosti, dítě

	předškolního věku, předškolní vzdělávání, didakticky zacílené hry, logopedie, sborník her.
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis contains two parts. The theoretical part focuses on play, communication, preschool age. The practical part is focused on the collection of games its implementation and evaluation. All games are practically verified in kindergartens in the Kroměříž district.
Klíčová slova v angličtině:	Game, communication, impaired communication skills, pre-school child, pre-school education, didactically targeted games, speech therapist, collection of games.
Přílohy vázané k práci:	Sborník her pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku.
Rozsah práce:	52 stran
Jazyk práce:	Český jazyk