

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. BOHUSLAVA MALÁ

Rozvoj smyslového vnímání u dětí předškolního věku

OLOMOUC 2020

Vedoucí práce: doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů. V souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Jindřichově Hradci dne 14. 4. 2020

podpis studenta

Děkuji především vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Evě Suralové, Ph.D. za vstřícnost, odborné vedení, konzultace a cenné rady.

Poděkování patří také mojí rodině, přátelům a všem kolegyním z mateřské školy, bez jejichž pomoci a ochoty by tato práce nevznikla.

Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Dítě v předškolním věku	8
1.1 Charakteristika dítěte v předškolním věku	8
1.2 Význam pohádky v předškolním věku	9
1.3 Význam hry v předškolním věku.....	10
2 Charakteristika smyslového vnímání u dítěte předškolního věku.....	12
2.1 Vnímání obecně	12
2.2 Charakteristika jednotlivých druhů smyslového vnímání u dítěte předškolního věku.....	14
2.2.1 Zrakové vnímání u dítěte předškolního věku.....	14
2.2.2 Sluchové vnímání u dítěte předškolního věku	15
2.2.3 Hmatové vnímání u dítěte předškolního věku.....	16
2.2.4 Chuťové a čichové vnímání u dítěte předškolního věku.....	17
2.3 Odlišnosti v oblasti smyslového vnímání	18
3 Ukotvení rozvoje smyslového vnímání v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	23
3.1 Co je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	23
3.2 Vybrané vzdělávací oblasti RVP PV a jejich vztah k rozvoji smyslů	23
4 Možnosti rozvoje smyslového vnímání v mateřské škole.....	26
5 Diagnostika dítěte předškolního věku v kontextu smyslového vnímání.....	30
5.1 Pedagogická diagnostika úrovně vnímání v mateřské škole.....	30
5.2 Speciálněpedagogická diagnostika úrovně vnímání v mateřské škole	33
6 Poradenství a intervence v kontextu smyslového vnímání v předškolním věku....	36
PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
7 Metodické listy.....	39

7.1	Postup tvorby metodických listů.....	39
7.2	Volba zaměření metodických listů	40
7.3	Plánování postupu tvorby metodických listů	41
7.4	Shromažďování a studium literatury.....	41
7.5	Zjišťování materiálních a dalších podmínek mateřské školy	41
7.6	Tvorba pohádek	42
7.7	Obsah a vzhled metodických listů, popis aktivit	50
7.8	Tvorba aktivit pro všech pět smyslů	52
7.9	Ověření a úprava obsahu metodických listů	61
7.10	Výroba pomůcek a pracovních listů	70
7.11	Tvorba pokynů a zásad práce s metodickými listy	70
7.12	Ověření a úprava obsahu pokynů a zásad k metodickým listům.....	72
ZÁVĚR		73
SHRNUTÍ		75
SUMARY		76
Seznam použité literatury.....		77
Seznam příloh.....		81
Přílohy:.....		82

Úvod

Téma této diplomové práce vzešlo z potřeby vytvořit a vlastnit soubor metodických listů k rozvoji smyslového vnímání.

Pracuji jako učitelka a speciální pedagog v mateřské škole. Smyslem mého povolání je pomáhat dětem v rovnoměrném rozvoji schopností, vědomostí a dovedností. Optimální úroveň smyslového vnímání u dítěte předškolního věku chápu jako důležitý předpoklad jeho budoucího rozvoje. Mnoho dětí potřebuje v této oblasti podporu či cílenou péči. V této souvislosti jsem narazila na následující problém. Existuje mnoho publikací, pomůcek a her určených k rozvoji smyslového vnímání u dětí v mateřské škole. Samotný výběr je však složitý. Publikace bývají zaměřené pouze na jeden druh vnímání a na individuální práci s dítětem. Neobsahují ústřední motivaci a často se soustředí pouze na rozvoj zrakového či sluchového vnímání. Obvykle je nutná i jejich následná úprava dle množství a složení dětí ve třídě, časových, prostorových, materiálních, personálních podmínek školy atd. Proto jsem se rozhodla vytvořit si vlastní metodické listy uzpůsobené podmínkám mateřské školy, kde pracuji.

Cílem této práce je seznámit se s nejnovějšími poznatky o smyslovém vnímání, podmínkách a možnostech jeho rozvoje využitelných v mateřské škole. Na základě těchto poznatků vytvořit konkrétní metodické listy a pomůcky k nim.

Teoretická část této diplomové práce pojedná o teoretických východiscích předpokládaných metodických listů. Seznámí s charakteristikou dítěte předškolního věku, typickými rysy jeho smyslového vnímání a možnými odlišnostmi v této oblasti. Poukáže na význam pohádky a hry v tomto věku. Objasní nabídku aktivit k rozvoji jednotlivých smyslů v mateřské škole a jejich ukotvení v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Nastíní možnosti pedagogů mateřských škol v oblastech diagnostiky, poradenství a intervence v souvislosti se smyslovým vnímáním.

V praktické části popíši tvorbu metodických listů - volbu jejich zaměření, plánování postupu, shromažďování a studium literatury, zjišťování materiálních a dalších podmínek mateřské školy. Podrobněji se chci věnovat procesu tvorby pohádek podle místních pověstí, vymezení obsahu a vzhledu metodických listů, výběru a tvorbě aktivit pro všech pět smyslů i doplňujících pokynů a zásad. Vysvětlím a popíši fázi ověřování obsahu metodických listů.

Výsledné metodické listy budou zpracované v samostatném souboru pod názvem „S pohádkou po Hradci“ a budou předkládány společně s touto prací. Při jejich tvorbě budu vycházet z poznatků vývojové psychologie, diagnostiky předškolního věku, cílů Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, použité literatury a vlastních zkušeností při práci s dětmi předškolního věku. Ústředním motivem listů budou pohádky vytvořené podle místních pověstí. Cíleně se chci věnovat rozvoji všech smyslů (tedy i chuti, čichu a hmatu).

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě v předškolním věku

Chceme-li pracovat s dětmi předškolního věku a připravovat činnosti vhodné právě pro ně, musíme tomuto období porozumět.

1.1 Charakteristika dítěte v předškolním věku

Dítě je „lidský jedinec v období od narození do 15 let; právně nezletilec“. (Hartl, 2000, s. 117) V této diplomové práci se zabývám dítětem staršího předškolního věku. Tento věk Hartl (2000) vymezuje obdobím mezi 3. až 6. rokem života člověka. Předškolní věk je charakteristický velkým psychomotorickým vývojem. Objevuje se „fáze prvního vzdoru“ a začíná výměna dětského chrupu. Autoři zabývající se tímto obdobím se shodují na několika základních jevech, které jsou pro toto období typické a které právě v něm prochází velkým rozvojem. Jsou jimi hra, kresba, motorické dovednosti, řeč, kognitivní a sociální oblast.

„Motorický vývoj bychom mohli označit jako stále zdokonalování, zlepšenou pohybovou koordinaci, větší hbitost a eleganci pohybů.“ (Langmeier, 2006, s. 88) Motorický vývoj je spojený s tělesným růstem. Přibývá svalové tkáně, postava se celkově protahuje. Díky dozrávání mozku se zrychluje vedení nervového vzruchu, organismus je výkonnější.

V řeči je patrné neustálé zlepšování výslovnosti, růst slovní zásoby, pokroky ve větné stavbě, gramatice, zkrátka ve všech jazykových rovinách. Úroveň chápání a používání jazyka odpovídá úrovni rozvoje poznávacích procesů. Děti se učí prostřednictvím nápodoby. Ta má většinou selektivní charakter. Rády opakují nová, zajímavá slova, snaží se je ve svém projevu správně použít. V tomto věku je významnou složkou řeči tzv. egocentrická řeč (dítě si povídá pro sebe). Tato řeč má funkci regulační (pokyny pro své jednání), expresivní (vyjádření pocitů) a slouží jako prostředek myšlení a řešení problémů. Postupně se mění v řeč vnitřní. (Vágnerová, 2000)

Pro myšlení je v tomto období typický egocentrismus (ulpívání na osobním pohledu, osobním úsudku), fenomenismus (přijímání světa takového, jaký vypadá – velryba vypadá jako ryba, ne savec), magičnost a absolutismus (poznání má definitivní a jednoznačnou platnost). Dalším typickým znakem je neschopnost uvažovat komplexněji. Dítě nedokáže propojit více znalostí, pohledů na věc. Také není schopno systematického prohlížení jedné části po druhé, tzv. systematické aktivní explorační. (Vágnerová, 2000) Dětské myšlení je antropomorfní (neživé věci, stromy, zvířata, jsou připodobňovány lidem - myslí, cítí). Myšlení

se často mísí s fantazií. Dítě se snaží interpretovat realitu tak, aby pro něj byla pochopitelná, přijatelná. Vznikají konfabulace (nepravá, bezděčná lež). Také přemýšlí o světě. Od otázek „proč“ přechází k základním otázkám života, jeho vzniku a smrti. (Říčan, 2014)

S rozvojem myšlení a motoriky souvisí rozvoj kresby a hry. Dítě jimi vyjadřuje svůj názor na svět. Na počátku zobrazuje kresba realitu tak, jak ji chápe dítě. Až na konci předškolního věku se více podobá skutečnosti. (Vágnerová, 2000) Hlubší rozbor dětské kresby není v zájmu této práce, zájemce odkazuji na odbornou literaturu. Význam hry a pohádky rozebírám podrobněji v samostatných kapitolách.

Pokrok v socializaci dítěte se projevuje odpoutáváním se od rodiny. Dítě se učí navazovat kontakt s vrstevníky, spolupracovat, rozlišovat sociální role, identifikovat se s nimi, přijímat normy chování.

Předškolní dítě má velkou potřebu „...jednoznačnosti světa, který má požadovanou strukturu a platí v něm jasná pravidla.“ (Vágnerová, 2000, s. 109) Dítěti se pak svět jeví bezpečný a snadněji se v něm orientuje.

Výše uvedené základní informace jsou dobře využitelné při plánování činností pro děti v tomto věku. Vyplývá z nich, že je vhodné často zařazovat pohybové aktivity, volit postupně složitější, pohybové i jinak náročnější činnosti, používat slovní zásobu a vyjadřování přiměřené věku a myšlení dětí. Lze využít znaků myšlení typických pro tento věk (egocentrismus, magičnost, antropomorfismus atd.) a přiblížit dětem svět dospělých pomocí příběhů upravených právě podle nich. Změny probíhající v oblasti socializace a potřeba pochopení světa mohou sloužit jako hnací síla činností (chci být s kamarády a toužím všemu rozumět).

1.2 Význam pohádky v předškolním věku

Pohádku (pověst) používám jako základní motivaci k činnostem obsaženým v metodických listech. Proto se krátce vyjádřím k jejímu významu v předškolním věku.

Pohádky, příběhy a pověsti patří neodmyslitelně k dětství a ke kulturnímu dědictví národa. Děti se v nich učí základní morální pravidla. V případě pověstí se též seznamují s historií. Pohádka je lákavá svou časovou i místopisnou neurčitostí („bylo-nebylo za sedmero horami“) a tajemností. Prostřednictvím pohádky je možné bezpečně prožít cokoli. Je bezpečné se bát. Dobro je odměněno, zlo potrestáno. Lidé mají jasné charaktery, děj je jednoduchý, motiv představuje v nadsázce základní účel lidského života (pomáhat ostatním, něco dobrého vykonat, atd.). Pohádka plní funkci historickou, výchovnou i citovou. (Říčan, 2014)

Pokud tyto informace doplníme výše uvedenou charakteristikou dětského myšlení, pochopíme, proč je pohádka dětem tak blízká a proč jsem ji použila.

1.3 Význam hry v předškolním věku

Ze stejných důvodů uvedených v předchozím textu bych ráda vyzdvihla význam hry v předškolním věku.

„Hra a vyprávění jsou dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality a postoje ke světu, event. i k sobě samému.“ (Vágnerová, 2000, s. 110) Předškolní věk je věkem hry. „Hra obecně má pro rozvoj smyslových i motorických schopností nezastupitelnou roli a představuje také trénink pro budoucí život... Dítě se při hře učí vnímat smysl, směr a výsledný efekt činností – tedy to, k čemu akce slouží a vede.“ (Orel, 2010, s. 219) Její repertoár se v předškolním období rozšiřuje. Hra na písku je propracovanější; námětové hry se stávají složitějšími, setkáváme se s velkým množstvím rekvizit a postav. Charakter hry se může lišit v souvislosti s přijímáním pohlavní role (holčičky si hrají s panenkami, chlapani s hračkami technického rázu). (Říčan, 20014)

Můžeme rozlišit hru motorickou (dítě si cvičí obratnost), hru na sociální role (zkouší si různé sociální role), hru s přesunem sociálních perspektiv (plyšové hračky představují žáky, dítě učitelku) a hry s pravidly (dítě se učí pravidla chápat, domlouvat a dodržet). (Helus, 2018)

Hru je možno využít k výchovným, terapeutickým či psychoterapeutickým účelům. (Bednářová, 2015, Říčan, 2014)

Pro potřeby této práce mne zaujal podrobnější popis vývoje dětské hry v *Diagnosticke dítěte předškolního věku* (2015). Její autorky shledávají ve hře následující znaky. Ve věku 3-4 let má dítě rádo hračky, které jezdí, stavění z kostek, puzzle, modelování, malování, kreslení, hry na někoho jiného. Je vyspělejší, do hry více zapojuje sociální vztahy. Již si obvykle dokáže po kratší dobu hrát s ostatními dětmi. Ve věku 4-5 let potřebuje více prostoru a pohybu, uplatňuje touhu po nezávislosti. Při hře stále více vyhledává společnost ostatních dětí. Někdy již zvládá jednoduchou hru s pravidelným střídáním (pexeso, loto). Mezi pátým a šestým rokem je aktuální volná hra (pohybová, konstruktivní, námětová), kdy dochází k spontánnímu učení dítěte. Rádo si hraje ve skupině a věnuje se kolektivním činnostem. Dokáže se zapojit do společenských her s pravidly. Výsledky výtvarné činnosti a konstruktivních her jsou čím dál zdařilejší. Tato doba je vhodná k zařazování tzv. didaktických her, při nichž se dítě učí záměrně. Tyto hry dítě jsou přechodem od volné hry k činnostem úkolového typu a připravují dítě na školní povinnosti. (Bednářová, 2015)

Na základě výše uvedeného se domnívám, že cílenou hrou (s dobře zvoleným obsahem a motivací, s náročností upravenou podle schopností a dovedností dítěte) lze podpořit jeho rozvoj. V souladu s tímto tvrzením ji vědomě využívám v metodických listech.

2 Charakteristika smyslového vnímání u dítěte předškolního věku

Než se budu věnovat samotné charakteristice dětského vnímání, je třeba ujasnit si základní obecná fakta o vnímání, z nichž v této práci vycházím. Při plánování konkrétních činností k rozvoji vnímání je žádoucí orientovat se v jeho základní charakteristice, jeho významu pro život jedince, propojenosti s ostatními procesy, jeho vývojem a principy vzniku jeho poruch. Těmto faktům je věnována první část této kapitoly.

Druhá část již rozebírá charakteristické znaky jednotlivých druhů smyslového vnímání v předškolním věku. Vycházím z údajů uvedených v použité literatuře, především z publikací věnovaných diagnostice a vývojové psychologii.

2.1 Vnímání obecně

Smyslové vnímání je „...proces přijímání a zpracování fyzikálních nebo chemických podnětů prostřednictvím smyslů, přičemž se vnímání může i v rámci jednoho smyslu lišit tím, že je vrozené, jako např. vnímání barev a pohybu, nebo se učí zkušenostmi, jako v případě vnímání tvarů a vzdáleností.“ (Hartl, 2000, s. 675)

Vnímání lze dělit podle jednotlivých smyslových orgánů. Smyslové orgány člověka jsou distanční (zrak, sluch, čich), kontaktní (chuť a hmat včetně vnímání tlaku, teploty a bolesti), smysly pro čas a prostor a smysl polohový. (Hartl, 2000) Vnímání pak nazýváme zrakové, sluchové, hmatové, čichové, chuťové a nitroorgánové. Vnímání lze také členit podle povahy procesu na smyslové, mimosmyslové, vnímání barev, času, prostoru, pohybu, rytmu, podprahové a další. (Kroupová, 2016) Jak již bylo řečeno, zaměřuji se v této práci pouze na vnímání smyslové. Vnímáním času, prostoru a polohy atd. se nevěnuji.

Mnoho autorů vnímání charakterizuje, poukazuje na jeho znaky a vlastnosti. Nakonečný (1997) uvádí tyto znaky vnímání - celostnost, výběrovost a významovost. Celostnost vyjadřuje tendenci vnímat jednotlivosti jako součást celku (ač vidíme jen určité části auta stojícího za keřem, víme, že jsou součástí celého auta). Výběrovost nás chrání před zahlcením zbytečnými informacemi. V danou chvíli nevnímáme vše, co na nás z okolního světa působí. Výběr informací je ovlivněn naší pozorností a motivací (při čtení napínavého příběhu vnímáme pouze text a nevnímáme okolí). Významovost souvisí s poznáváním v pravém slova smyslu. Objekty nevnímáme jen jako objekty sami o sobě, ale vnímáme je v souvislostech, jako objekty daného druhu, nositele určitých funkcí apod. (úzce souvisí s utvářením pojmů, verbalizací, kategorizací). Všechny tyto znaky pak shrnuje Nakonečný v jedinou

charakteristiku – předmětnost, která vyjadřuje, že předměty vnímáme jako celky s určitými významy. Vnímání dle něj plní adaptační funkci, je jedním z procesů regulujících naše chování. Upozorňuje, že v procesu učení vzniká i další jev – konstantnost vnímání. Ve chvíli, kdy objekt poznáme jako stálou, trvalou věc, vnímáme jej jako stejný i při změně osvětlení, polohy či vzdálenosti (bílý papír vnímáme jako bílý i v šeru, melodii písničky poznáme, i když je hraná na různé nástroje, apod.). S učením souvisí i další vlastnost percepce – subjektivnost, která vyjadřuje závislost vnímání nejen na stavbě a funkčnosti našeho smyslového ústrojí, ale také na naší zkušenosti (i kulturní a historické). (Nakonečný, 1997)

Další často uváděné znaky percepce jsou kontrastnost, pregnantnost a zaměřenost. Kontrastnost lze vysvětlit vnímáním objektu jako stále téhož bez ohledu na to, v jaké poloze leží (kůň zůstane koněm i při pohledu z boku, zezadu atd.). Pregnantnost je sklon vnímání zdokonalovat tvary a vnímat neúplné jako úplné. Zaměřenost se týká vyčlenění figury z pozadí (schopnost rozeznat jeden určitý prvek mezi ostatními).

Výše uvedené znaky se týkají obecně vnímání dospělých osob. Dětské vnímání teprve prochází vývojem a například konstantnost zrakového vnímání se rozvíjí mezi 4. a 6. rokem. (Svoboda, 2009) Tyto vývojové odlišnosti vysvětlují níže.

Každé vnímání má svůj práh a prochází procesem adaptace. Nikdy nevnímáme vše kolem sebe. Smysly člověka jsou různě citlivé na určité podněty. „Pouze ty smyslové podněty, které splňují určité charakteristiky kvality, ale také intenzity, délky a místa svého působení (a mohou tak být zachyceny receptory), nazýváme podněty adekvátní.“ (Orel, 2010, s. 24) Ty se nacházejí mezi minimálním a maximálním sensorickým prahem (nejnižší hlasitost, kterou slyšíme a naopak nejhlasitější zvuk, na nějž receptor v uchu ještě reaguje a nepoškozuje přitom sluch). Fyziologické hodnoty těchto prahů jsou u jednotlivých smyslů obecně známé. Ale je nutné si uvědomit, že například u osob se smyslovým postižením se tyto prahy od intaktní populace liší. Pokud tedy pedagog pracuje s dítětem se tímto postižením nebo s dítětem s poruchou smyslového zpracování, je více než vhodné tyto odlišnosti znát (více viz.: kap. 2.3).

U vnímání také dochází k jevu zvanému habituace, kdy si smysly zvyknou na přetrvávající podnět a přestanou jej vnímat. Se změnou podnětu se vnímání obnoví. Tomuto jevu nejvíce podléhá hmatové, čichové a chuťové vnímání. (Bogdashina, 2017)

Vnímání prochází již od prenatálního období překotným vývojem. „Nejdříve se rozvíjejí tzv. nižší kontaktní smysly (hmat, chuť), později vyšší kontaktní smysly (zrak, sluch). Kvalita a rychlost percepčního vývoje nejvíce koreluje s úrovní intelektových

schopností a sociálním a kulturním kontextem." (Valenta, 2015, s. 240). Mnozí autoři se shodují na vzájemném ovlivňování smyslového vnímání a dalších procesů v průběhu života jedince. „Kvalita smyslového vnímání od raného dětství ovlivňuje vývoj motoriky, řeči, myšlení, přičemž toto působení je vzájemné.“ (Zelinková, 2001, s. 68) Swierkoszová udává, že úroveň zralosti centrální nervové soustavy je předpokladem rozvoje vnímání. (Swierkoszová, 2004) Vnímání je tedy formováno nejen procesem učení, ale i procesem zrání.

Vyrovnaný vývoj smyslového vnímání má přitom velký vliv na školní připravenost dítěte. (Žáčková, 2014). „V procesu vývoje dítěte je smyslové vnímání zpočátku jednoduché, hrubé. Se zráním, rozvojem nervové soustavy se stává pomalu jemnějším, diferencovanějším. Pokud tento vývoj probíhá harmonicky a jednotlivé funkce nervové činnosti se rozvíjejí rovnoměrně, bývá dítě ke konci vývojového období předškolního věku připravené na výuku čtení, psaní a počítání. Pokud tento vývoj rovnoměrný není, některé funkce jsou vyzrálější, jiné méně, je tato připravenost ohrožena.“ (Žáčková, 2014, s. 2)

Předchozí tvrzení potvrzuje a doplňuje Pyramida učení od Williamsové a Shellenbergerové (viz.: příloha č. 1) publikovaná a vysvětlovaná Vingrálkovou (2016) „Pokud nefunguje jeden nebo více smyslů správně, ovlivňuje to ostatní úrovně rozvoje a učení.“ (Vingrálková, 2016, s. 19-20)

Opět se ocitáme u základního cíle mé práce – podpory rozvoje percepce. Dále také u potřeby pedagoga předškolních dětí znát aktuální úroveň schopností a dovedností dítěte. Posouváme se k možnostem diagnostiky, k poradenství a intervenci. Těmto oblastem se věnuji v dalších kapitolách.

2.2 Charakteristika jednotlivých druhů smyslového vnímání u dítěte předškolního věku

Z níže uvedených informací jsem vycházela při vytváření aktivit rozvíjejících jednotlivé složky vnímání. Proto považuji za důležité je zde uvést.

2.2.1 Zrakové vnímání u dítěte předškolního věku

Pro zrakové vnímání v předškolním věku je charakteristický konkrétní obsah a zaměření se víc na celek než na detail. Zelinková jej nazývá globálním. „Dítě nevnímá celek jako souhrn detailů a nediferencuje mezi nimi. Upoutávají ho nápadné vlastnosti (např. barva) nebo podněty, které mohou uspokojit momentální potřeby.“ (Zelinková, 2001, s. 70)

Jednotlivé složky zrakového vnímání se vyvíjejí různě. Schopnost zrakové diferenciaci se zpřesňuje postupně a je závislá na zrakové percepci a na strategii myšlení. Teprve dítě „školsky zralé“ rozlišuje lépe obrázky, rozeznává různé detaily, jejich tvar a počet. Konstantnost vnímání se rozvíjí mezi 4. a 6. rokem. Pětileté děti poznají shodu základního tvaru, ale ještě nerozliší rozdíly v poloze a v detailech. Schopnost diferencovat polohu obrazce se vyvíjí ve fázích. Dítě nejdříve rozlišuje horizontální polohu objektu (obrácené tvary) a až později polohu vertikální (přibližně v 6 až 7 letech). Schopnosti zrakové fixace a koordinace jsou závislé na zrání, koordinace očních pohybů dozrává kolem 6 let. Schopnost koordinace zrakové percepcie s jinou aktivitou, například motorickou, dozrává později, až v průběhu prvních školních let, a tak ji například pětileté děti nedovedou využít. (Vágnerová in Svoboda, 2009)

Zrakové vnímání je důležité pro úspěšné zvládnutí výuky čtení, psaní a počítání. Na těchto činnostech se podílí zraková diferenciaci, syntéza a analýza, zraková paměť a prostorová a pravolevá orientace (pohyb očí zleva doprava a shora dolů). (Žáčková, 2015) Například schopnost odlišení figury a pozadí používá dítě, když musí mezi mnoha podněty téhož druhu vybrat jeden určitý a ten udržet v centru pozornosti (tedy dané písmeno, slovo). Zvládnutí úkolů obsahujících konstantu vnímání (rozlišení tvaru v různé poloze, velikosti apod.) je předpokladem k rozpoznání tvaru písmene, schopnost vnímání polohy v prostoru je důležitá pro odlišení písmen b-d aj. a zrakovou paměť využíváme pro grafickou podobu písmen i celých slov. (Zelinková, 2001)

V předškolním věku se u dětí můžeme setkat s oslabením zrakového vnímání z různých důvodů (není oslaben samotný orgán, ale funkce podílející se na zachycení, zpracování a uchování zrakového vjemu). „Nedostatky zrakové percepcie mohou být zapříčiněny jednak opožděným či nerovnoměrným vývojem, ale také specifickým narušením příslušných oblastí CNS, resp. jejich koordinace.“ (Vágnerová in Svoboda, 2009, s. 138-139) V takovýchto případech je vhodné ověřit si úroveň vnímání a zahájit stimulaci zrakového vnímání. „Zkreslené, neúplné zrakové vnímání, ať již na úrovni zachycení, zpracování nebo uchování informací, negativně ovlivňuje poznávání světa, způsob myšlení.“ (Bednářová, 2015, s. 15)

Z výše uvedených informací pro mne jasně vyplývá vhodnost podpory rozvoje zrakového vnímání, potřeba dobré diagnostiky a možnost intervence v případě oslabení.

2.2.2 Sluchové vnímání u dítěte předškolního věku

„Sluchové vnímání je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové).“ (Zelinková, 2001, s. 76) Souvisí nejen s řečovým, ale i s dalším,

převážně rozumovým vývojem jedince. Sluch je společně se zrakem „...patrně nejvýznamnějším a nejmocnějším nástrojem lidské sociální interakce a komunikace.“ (Orel, 2010, s. 98) Sluchová percepce je spolu se zrakovým vnímáním důležitým předpokladem pro orientaci jedince v prostředí, pro psaní a čtení, přičemž se uplatňuje sluchová paměť a schopnost vnímat a rozpoznat rytmus, slabiky, hlásky a diferencovat je.

V předškolním věku dochází k významnému rozvoji sluchového vnímání. To dozrává mezi 5. a 7. rokem a je stimulováno každodenní zkušeností (např. sluchová diferenciacce je ovlivněna slovní zásobou - dítě lépe odliší známá slova). Pětileté dítě rozliší hlásku na začátku či na konci slova. Šestileté dítě rozlišuje všechny fonémy, slova ve větě, jejich počet a pořadí a vyhledá v nich určitou hlásku. Schopnost rozlišit hlásky dle délky, tvrdosti a znělosti dozrává mezi 5. až 7. rokem. Schopnost sluchové analýzy a syntézy se nejvíce rozvíjí teprve až ve školním věku. (Vágnerová in Svoboda, 2009)

Oslabení či narušení sluchového vnímání může ovlivnit vývoj řeči a projevit se též na úrovni školních dovedností a později vyústit až ve vznik specifických poruch učení. Nedostatky ve schopnosti diferenciacce mluvené řeči mohou být dle Vágnerové způsobeny nezralostí CNS, poruchou koordinace jednotlivých dílčích složek nutných pro tuto dovednost, ale i nedostatkem adekvátní stimulace. (Vágnerová in Svoboda, 2009)

Opět lze konstatovat, že je vhodné podporovat rozvoj sluchového vnímání, při podezření na potíže v této oblasti provést diagnostiku sluchového vnímání a dle potřeby zahájit stimulaci.

2.2.3 Hmatové vnímání u dítěte předškolního věku

Většina autorů označuje hmatové vnímání za velmi důležité. „Umožňuje bezprostřední vnímání reality a slouží jako jedna z cest poznávání i korekce.“ (Zelinková, 2001, s. 69) Vnímáme jím vlastnosti objektů, jejich tvar, velikost, vzdálenost, směr, trojrozměrnost, klid a pohyb. Umožňuje (na rozdíl od zraku) poznávat pouze předměty v našem dosahu a postupovat od jednotlivostí k celku. Oproti zraku jde o poznávání pomalé a namáhavé. Orgánem hmatu je kůže, která je na různých místech různě citlivá. To je dáno množstvím a druhem receptorů. Rozlišujeme pět základních hmatových receptorů - pro lehký dotyk, tlak, teplotu, chlad a bolest. Kurtz rozlišuje diskriminativní a projektivní hmatové vjemy. První slouží k rozeznávání, druhé upozorňují na případné nebezpečí. (Kurtz, 2015) Rozvoj hmatového vnímání je úzce spjat především s rozvojem zraku, hrubé a jemné motoriky a celkovým zráním organismu.

Hmat je důležitý pro tvorbu představ dítěte (pokud si může pohladit psa, krmit jej, česat jej, bude mít jasnější a bohatší představu o významu slova „pes“, než dítě, které jej zná pouze z obrázků). Hmatové informace by tedy měly být přirozenou součástí světa předškolního dítěte. V tomto období dítě spontánně a intenzivně sbírá nové zkušenosti (nejen hmatové). Pokud má vybudovanou velkou zásobu hmatových vjemů, dokáže si snadněji utvořit představu o věci, která hmatem dostupná není (často popisujeme nedostupnou věc pomocí opisu „je to hladké/velké/tvrdé jako...“). (Kutálková, 2014)

Čtyřleté dítě rozezná hmatem výrazně odlišné hračky, ve věku 4-5 let rozliší zvířátka o velikosti 10 cm, v pěti letech rozliší různé povrchy a materiály a až mezi pátým a šestým rokem pozná hmatem geometrické tvary. (Bednářová, 2015) Dle Nádvořnickové by mělo být hmatové vnímání předškolního dítěte již dobře rozvinuté. Mělo by zprostředkovávat stále přesnější informace o vlastnostech předmětů, umožňovat dítěti více vnímat pomocí celého povrchu těla (poznat, kde ho kamarád pohladil). (Nádvořnicková, c2011)

Z výše uvedeného jasně vyplývá nepostradatelnost hmatového vnímání pro poznávání světa, pochopení vlastností předmětů a vztahů mezi nimi, pro rozvoj emocí (hmatový vjem ovlivňuje naši náladu), rozvoj komunikace, motoriky (zejména jemné motoriky, se kterou úzce souvisí), pro regulaci tělesného napětí. Opět je velmi důležité vytvářet v mateřské škole dostatek příležitostí k použití hmatu a tak cíleně, ale přirozeně, podporovat jeho rozvoj.

2.2.4 Chut'ové a čichové vnímání u dítěte předškolního věku

Stejně jako mnoho ostatních autorů spojím informace k těmto druhům vnímání do jedné společné kapitoly.

Chut'ové a čichové vnímání zpřesňují a doplňují vjem, podílí se na utváření představy, na kvalitě poznávání, chápání vztahů mezi jevy. Ovlivňují nálady (vzpomínky bývají spojeny s konkrétním pachem či chutí). Slouží k rozpoznání nebezpečí (zápach zkaženého masa, kouř z požáru, apod.) Předškolní dítě již dokáže rozlišit nejen libost/nelibost podnětu. Starší předškolní dítě již rozliší i základní chutě, koncem tohoto věku i jejich jemnější odstíny. Dokáže lépe rozlišit vůni a zápach. Nádvořnicková udává i určitou posloupnost toho, co by dítě mělo zvládnout: vnímat a postupně pojmenovat běžné pachy a chutě; záměrně vnímat více smysly; rozpoznat stejný předmět dle pachu a chuti; určit čtyři základní chutě a intenzitu chutě; rozeznat vůni, zápach a spojit smyslové vjemy se vzpomínkou. (Nádvořnicková, c2011)

2.3 Odlišnosti v oblasti smyslového vnímání

Problémy v rozvoji smyslového vnímání mají samozřejmě nejvíce děti se smyslovým postižením (postižením zraku a sluchu či jejich kombinací – hluchoslepota), dále též děti s tělesným postižením. Toto téma je velmi široké a věnuje se mu mnoho studií a publikací. Základní fakta jsou všeobecně známá. Nebudu je tedy více rozepisovat. Jen zdůrazním nutnost pedagoga porozumět diagnóze, funkčním schopnostem integrovaného dítěte, spolupracovat s rodinou, poradenským zařízením a dalšími institucemi. A ze získaných informací vycházet při přípravě aktivit pro dané dítě.

Ve své praxi jsem se však setkala s dětmi, které „neviděly, neslyšely nebo necítily“ to, co ostatní, a přitom se nejednalo o děti se smyslovým postižením. Tato jejich odlišnost se pak často promítala do jejich dalších dovedností. Toužila jsem najít příčinu, pochopit podstatu problému a pomoci jim. Tato kapitola vysvětluje některé pojmy spojené s odlišnostmi v oblasti smyslového vnímání. Protože existuje více pohledů na tuto problematiku, vycházím cíleně především z pojetí Vingrálkové (2016).

Prvním pojmem je senzoričká, smyslová integrace. Jedná se o schopnost mozku organizovat, zpracovávat a používat přijímané informace tak, abychom v dané situaci přiměřeně reagovali. Jde o proces, kdy jednotlivé smyslové soustavy pracují v souladu a zprostředkovávají tak složitý obraz prostředí. K tomuto procesu dochází přirozeně, neuvědoměle. (Kurtz, 2015, Vingrálková, 2016)

Dalším pojmem je senzoričká modulace. Jedná se o „proces selektivního vnímání smyslových vjemů“ (Kurtz, 2015, s. 100), kdy se snažíme věnovat pozornost těm smyslovým informacím z prostředí, které jsou důležité, a naopak nevnímat nepodstatné. Tato schopnost se mění podle naší aktuální situace (únava - menší vnímavost, stres - přehnaná reakce). Záleží také na věku (v dospělosti máme většinou vytvořené strategie pomáhající udržovat optimální hladinu smyslového vzrušení, například strávíme pár minut v naprostém tichu) a na schopnosti naučit se rozeznávat své tělesné reakce na různé prožitky a dále s těmito informacemi pracovat. (Kurtz, 2015)

Pokud k efektivnímu zpracování smyslových informací v mozku nedochází, nejsou účinně organizovány, jedná se o poruchu smyslové integrace (poruchu smyslového zpracování). Projevy jsou u každého jiné. Mění se v závislosti na mnoha faktorech (momentální únava, stres, hlad, aj.). Mezi příznaky patří například neschopnost soustředit se, neohrabanost, nadměrná citlivost, vysoká či naopak nízká úroveň aktivity, zpoždění ve vývoji různých dovedností. Porucha může být lehčího či vážnějšího charakteru. Má dopad na vývoj

dítěte (motorika, sociální dovednosti, studijní výsledky). Často se objevuje u dětí předčasně narozených, dětí s poruchami pozornosti, poruchou autistického spektra (dále jen PAS) a jiných poruch a onemocnění. Vingrálková ji dělí do tří kategorií: porucha smyslové modulace, porucha Sensory-Based Motor (porucha senzomotorického rozvoje) a porucha smyslové diskriminace. (Vingrálková, 2016)

Při poruše smyslové modulace neodpovídají reakce povaze a intenzitě smyslové informace. Děti mohou být hypersenzitivní (reakce na podnět je intenzivnější, dlouhodobější, rychlejší) a hyposenzitivní (pomalejší, menší, krátkodobější reakce). Ale může jít i o kombinaci, kdy na některé podněty reagují děti hypersenzitivně, na jiné hyposenzitivně. (Vingrálková, 2016) Odlišné označení používá Kurtz (2015), hyperreaktivní a hyporeaktivní. Upozorňuje na složitost projevů těchto dětí. Některé hyperreaktivní děti mohou být velmi pasivní, aby se vyhnuly situacím s příliš stimulujícími podněty apod. (Kurtz, 2015)

Porucha Sensory-Based Motor (porucha senzomotorického rozvoje) je charakterizována jako „problém se stabilizací (rovnováhou), přesunem nebo plánováním série pohybů v reakci na smyslové požadavky.“ (Vingrálková, 2016, s. 17) Pro dítě je obtížné vykonávání neznámých činností. Vingrálková udává, že často mají slabou senzickou modulaci a diskriminaci dětí s dyspraxií.

„Porucha smyslové diskriminace je problém s rozlišováním mezi podněty, jejich podobností a rozdíly mezi vjemy.“ (Vingrálková, 2016, s. 18) Děti mají například problém s odhadem vzdálenosti, hmotnosti, rozpoznáním hlasitosti vlastního hlasu apod.

Obě výše citované autorky vypracovaly charakteristiky nedostatečné či nadměrné vnímavosti vůči smyslovým vjemům. Pro představu jednu z nich v následujícím textu doslovně cituji.

„Běžné známky toho, že dítě má problémy se zpracováním smyslových vjemů

Nedostatečná vnímavost vůči smyslovým vjemům

- Dítě omezeně reaguje na bolest nebo extrémní teploty.
- Bryndá při jídle; neuvědomuje si, že je upatlané.
- Neustále se potřebuje dotýkat lidí nebo předmětů.
- Nereaguje, když vyslovíme jeho jméno.
- S potěšením žvýká nejedlé předměty, například tričko nebo tužku.
- Neustále se obírá nebo škrábe.

- Touží po intenzivní tělesné činnosti, chce běhat, skákat, narážet do věcí – často bez ohledu na bezpečnost.
- Má špatnou rovnováhu a nedostatečně si uvědomuje své tělo.
- Má sklon přecpávat si ústa, snadno začne zvracet.
- Neuvědomuje si, že je nutné vyprázdnit střeva nebo močový měchýř, nevšimne si „nehod“.
- Dříve, než něco sní nebo si vezme do ruky, očichá to.

Nadměrná vnímavost vůči smyslovým vjemům

- Nemá v oblibě, když ho dobře známí dospělí lidé objímají a líbají; vyhýbá se tomu.
- Nerado si nechá mýt obličej nebo vlasy.
- Je nezvykle citlivé na švy a cedulky na oblečení.
- Vyhýbá se hrám, při nichž se může ušpinit – například kreslení prsty, práci s lepidlem.
- Je neobvykle vybíravé, pokud jde o vůně, chutě a strukturu jídla.
- Přehnaně reaguje na nečekaný hluk, například sekačku na trávu nebo požární poplach.
- Špatně snáší pohyb, nelíbí se mu poloha hlavou dolů, někdy trpí cestovní nevolností.
- Nerado riskuje při hrách, dává přednost sedavým činnostem.

Omezené rozlišení hmatových vjemů

- Neobvyklým způsobem drží tužku, nůžky, vidličku a další nástroje.
- Neobratně manipuluje s drobnými předměty.
- Při činnostech vyžadujících jemnou motoriku se nedívá na své ruce.
- Často upouští drobné předměty.
- Se zavřenýma očima nedokáže přesně určit místo, kde se ho lehce dotkneme.
- Se zavřenýma očima nedokáže pohmatem poznat základní tvar nebo typ povrchu.

Odlíšné rozlišení sluchových vjemů

- Nezřetelně mluví a špatně artikuluje.
- Obtížně se učí rýmované říkanky.
- Obtížně vnímá rozdíly mezi podobně znějícími slovy, například „pes“ a „les“.
- Často se ptá „co?“ nebo chce zopakovat větu.

- Snadno se nechá rozptýlit běžnými zvuky v pozadí, například ventilátorem nebo vodou kapající z kohoutku.
- Naučí se psát a číst později než jeho vrstevníci.“

(Kurtz, 2015, s. 105-106)

Dále se autorky ve svých publikacích věnují také nápravě poruch, rozvoji daných smyslů a aktivitám procvičujícím smyslovou integraci. Vingrálková (2016) doporučuje řadu dalších technik a terapií: ergoterapii, fyzioterapii, terapii senzoričké integrace¹, neuro-vývojovou terapii, senzomotoriku, brain gym, reflexní terapii, Masgutovu metodu aj. Bližší rozbor výše uvedených metod bohužel nemůže být obsahem této práce. Zájemce odkazují na použitou literaturu a internetové zdroje.

Nicméně musím vyzdvihnout problémy smyslového vnímání u osob s PAS. Dle nejnovějších poznatků jsou vnímány jako důležitý aspekt jejich osobnosti. Bližší informace jsem našla v publikaci *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu* od Bogadshina (2017). Autorka popisuje smyslové prožitky, které se mohou pojít s autismem (například doslovné vnímání, zkreslené vnímání, celostní vnímání, smyslovou agnózií, atd.), odlišnosti autistů v jejich percepčním a kognitivním zpracování. Vysvětluje i další smyslové odlišnosti (synestézii, obličejovou slepotu, aj.) a poskytuje základní informace o málo známých terapeutických metodách (Trénink sluchové integrace, Metoda Irlenové, Behaviorální optometrie, Terapie pevným držením atd.). Seznamuje s profilem smyslového vnímání, který je určen rodičům. (Bogadshina, 2017) Tuto publikaci doporučuji každému, kdo pracuje s dítětem s PAS.

Dle Zelinkové (2001) souvisí poruchy smyslového vnímání také s možností pozdějšího vzniku specifických poruch učení. Princip vzniku poruchy smyslového vnímání vysvětluje následovně. Při vnímání dochází primárně ke zpracování informací z čidel smyslových orgánů v CNS. Nejdříve na úrovni jedné smyslové modalit, po té dojde ke spojení jednotlivých smyslových modalit, následuje zpracování limbickým systémem (citová složka) a opětovné zpracování mozkiem. Poruchy mohou nastat jak při zpracování jedné smyslové modalit, tak při jejich spojení. „Podstata vnímání spočívá ve smyslových datech jedné

¹ Zakladatelkou a propagátorkou metody Senzorické integrace byla americká ergoterapeutka a školní psychologka J. Ayres. V České republice dnes existuje například Asociace senzoričké integrace (ASI) nebo Občanské sdružení 3lobit. (viz.: použitá literatura)

kvality a následně v jejich integraci. Je-li porušena integrace smyslových vjemů, je vnímání nepřesné, i když jednotlivé kvality nevykazují deficit ve vývoji.“ (Zelinková, 2001, s. 68)

Pokud si dosavadní informace propojíme se vědomostmi o principech vývoje smyslového vnímání, jeho propojenosti s celkovým vývojem dítěte, poznatky o poruchách učení, pozornosti apod., dokážeme lépe pochopit projevy a chování některých dětí.

3 Ukotvení rozvoje smyslového vnímání v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

3.1 Co je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je dle Zákona č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, část druhá, § 33-35, zajišťováno v mateřských školách, lesních školách, individuálně (za splnění daných podmínek) či v přípravných třídách základní školy, základní školy speciální a v zahraniční škole na území České republiky. (www.zakonyprolidi.cz) Obsah tohoto vzdělávání v současnosti vymezuje *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (dále jen *RVP PV*). Je to dokument vymezující hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Jde o otevřený dokument dávající pedagogům prostor vytvořit si, při zachování společných pravidel, vlastní školní vzdělávací program. *RVP PV* akceptuje přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a na jejich základě stanovuje obsah, formy a metody jejich vzdělávání a zároveň umožňuje mateřským školám přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním podmínkám. Je směrodatný pro pedagogy i zřizovatele a jejich odborné partnery a je v souladu se školským zákonem a s ostatními dokumenty vztahujícími se ke vzdělávání.

Jelikož je *RVP PV* otevřený dokument, vycházím z jeho aktuální platné verze v úplném znění k 1. lednu 2018. (*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2018)

3.2 Vybrané vzdělávací oblasti RVP PV a jejich vztah k rozvoji smyslů

RVP PV rozděluje vzdělávání do pěti oblastí – Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. V souladu s obsahem mé práce vyzdvihuji v následujícím textu jeho části poukazující na povinnost předškolního pedagoga rozvíjet u dětí oblast smyslového vnímání.

- Dítě a jeho tělo

Jedním z dílčích cílů této vzdělávací oblasti (tedy toho, co pedagog u dítěte podporuje) je rozvoj a užívání všech smyslů. Pedagog má dítěti nabízet smyslové a psychomotorické hry, aby dítě na konci předškolního období umělo vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů

(sluchově rozlišovat tóny, zvuky, zrakově rozlišovat tvary předmětů a další specifické znaky, rozlišovat chutě, vůně, atd.).

- Dítě a jeho psychika – podkapitola Jazyk a řeč

V této části je patrna důležitost smyslového vnímání pro rozvoj řeči. Pedagog má dítěti například nabízet sluchové a rytmické hry, hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků aj., aby dítě porozumělo slyšenému, rozšiřovalo aktivně svou slovní zásobu, zvládalo sledovat a vyprávět příběh, sluchově rozlišovalo začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech a umělo sledovat očima zleva doprava.

- Dítě a jeho psychika – podkapitola Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Zde má pedagog přímo podporovat rozvoj, zpřesňování a kultivaci smyslového vnímání podněcováním dítěte k záměrnému pozorování běžných objektů a předmětů, k určování a pojmenovávání jejich vlastností (chuť, vůně, zvuk, velikost, barva, tvar, materiál, druh doteku), charakteristických znaků a funkcí, k hraní smyslových her a dalších činností zaměřených na rozvoj a cvičení postřehu a vnímání, zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti apod.

RVP PV se také vyjadřuje k obsahu bloků vzdělávání, které mají podle něj vycházet „... z přirozených potřeb a zájmů dítěte a ze skutečností dítěti a jeho životu blízkých. Jejich obsah musí být předškolnímu dítěti srozumitelný, užitečný a pro ně prakticky využitelný. Pomáhá dítěti chápat sebe sama i okolní svět, rozumět jeho dění a orientovat se v něm. Je upraven tak, aby vyhověl věku, úrovni rozvoje a sociálním zkušenostem dětí, pro které jsou bloky připravovány.“ (*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 31*)

RVP PV upozorňuje na nebezpečí izolovanosti jednotlivých činností. „... realizovat samostatně jednotlivé oblasti by bylo umělé, nereálné a nepřijatelné. Naopak, čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.“ (*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 15*) Jsem si tedy vědoma, že i když se zaměřuji pouze na oblast rozvoje smyslového vnímání, realizovat je zcela samostatně by bylo nepřirozené. Z tohoto důvodu se snažím o propojení obsahu metodických listů s životním a sociálním prostředím dětí a s dalšími obsahy vzdělávání. Ostatně k propojení výchovy dítěte s jeho prostředím se vyjadřují také další vzdělávací oblasti *RVP PV* - Dítě a společnost, Dítě

a svět. Tyto oblasti mi daly možnost zaměřit obsah metodických listů na konkrétní město, ve kterém žiji a pracuji, a proto je zde také uvádím.

- Dítě a společnost

Dle *RVP PV* má pedagog podporovat dítě v seznamování se světem lidí, kultury a umění, v osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž žije. Například prostřednictvím poslechu pohádek a příběhů, návštěvy kulturních míst. Přírodným způsobem seznamovat dítě s různými tradicemi a zvyky běžnými v jeho kulturním prostředí.

- Dítě a svět

Zde je cílem pedagoga, aby se dítě na konci předškolního období orientovalo v blízkém okolí a mělo povědomí o jeho širším společenském, věcném, přírodním, kulturním prostředí. Pedagog seznamuje dítě s místem a s prostředím, ve kterém žije, vytváří pozitivní vztah k němu, nabízí vycházky do okolí, pozorování blízké přírody apod.

(Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

Z výše uvedeného je zřejmé, že předškolní pedagog má povinnost rozvíjet smyslové vnímání dítěte. *RVP PV* mu předkládá základní vymezení dílčích cílů, konkretizuje vzdělávací nabídku a očekávané výstupy v dané oblasti. Pedagog se může dle něj dobře orientovat a samostatně připravovat konkrétní vzdělávací plány, upravovat je podle místních podmínek a úrovně vývoje dítěte, čehož plně využívám.

4 Možnosti rozvoje smyslového vnímání v mateřské škole

Rozvíjet smyslové vnímání u dětí v mateřské škole je povinností každého pedagoga.

Naplňování této povinnosti je ovlivňováno mnoha faktory. Osobností pedagoga (jeho vzděláním, nadšením, zájmy, fantazií, dovednostmi, atd.); množstvím, složením a charakteristikou dětí ve třídě; personálními podmínkami (asistent pedagoga, překrývání učitelek); časovými, prostorovými, materiálními a v neposlední řadě i finančními možnostmi školy a aktuálním rozpočtem aktérů.

Velmi důležitá je organizace smyslových cvičení. Je třeba promyslet si předem následující otázky a podle odpovědí se na činnosti připravit. Budeme pracovat s dětmi individuálně nebo skupinově? S jakým dítětem/děťmi? Kdy, kde a jak dlouho budeme pracovat? Na co se zaměříme? Jaké pomůcky a materiál budeme potřebovat? Kde budeme čerpat inspiraci, náměty? V následujícím textu se pokusím na tyto otázky blíže odpovědět.

Je třeba rozlišit práci se zdravými („intaktními“) dětmi či s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen děti se SVP). Při práci s dítětem se SVP je nutno výběr činnosti více promyšlet, řídit se základní diagnostikou, funkčními schopnostmi dítěte, momentálním cílem, případně Individuálním vzdělávacím plánem (dále jen IVP). Pro větší pochopení uvedu příklad toho, na co je třeba brát ohled například při integraci dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy (v dnešní době běžná záležitost). Podmínky, vybavení třídy, pomůcky, hry i aktivity by kromě úrovně dítěte v obvyklých oblastech (věk, rozumové schopnosti, apod.) měly odpovídat i stupni zrakového postižení (a případně dalším přidruženým postižením) a zrakovým schopnostem dítěte. Důležité bude, jak dítě využívá zrak, jaké potřebuje osvětlení, jeho barvu, intenzitu, jakou potřebuje vzdálenost a úhel pohledu při práci na blízko či na dálku, velikost, barevnost, kontrast pomůcek aj. Podstatné bude v tomto případě také pracovní místo – potřebuje pracovat u stolku se sklopnou deskou, s lupou, u okna či na jiném místě? Délku, vhodný čas a způsob práce bude ovlivňovat nutnost dodržovat zrakovou hygienu. Obsah a cíl práce bude primárně určen IVP. Na rozdíl od intaktních dětí bude důležité zaměřit se i na trénování funkce hmatu nohou. Bude vhodné věnovat více pozornosti specifickým projevům dítěte se zrakovým postižením (rozvíjet žádoucí a potlačovat nežádoucí). Specifická bude též motivace dítěte (například příprava na používání Braillova písma). Pedagog bude nucen naučit se pracovat se speciálními kompenzačními pomůckami, používat speciální techniky a metody práce. Pro získání základních informací k práci se žákem se SVP doporučuji například jednotlivé metodiky práce se žákem s určitým typem postižení (Baslerová, 2012, Potměšil, 2012, Valenta, 2012).

Obecně by při aktivitách s dětmi mělo být dodrženo několik podmínek - dodržování práce v kratších časových úsecích, střídání činností, zásada přiměřenosti, apod. Jedná se o tradiční zásady práce s předškolními dětmi. Domnívám se, že není třeba je zde více komentovat. Ráda bych však vyzdvihla zásadu pracovat formou hry a zachovávat časovost a posloupnost vývoje dítěte. "Časovost znamená, že schopnost, dovednost nastupuje, resp. dítě k ní obvykle dozraje v určitém věku, lépe řečeno ve věkovém rozmezí. ...Posloupnost znamená, že se daná schopnost, dovednost rozvíjí po krocích, postupně a v návaznosti od snadnější po obtížnější, od jednodušší po složitější. ...Je nutno pracovat na úrovni, kde se dítě právě nachází, nehledět na fyziologický věk a představu dospělých, kde by se mělo nacházet." (Bednářová, 2015, s. 2) Výše uvedené můžeme vztáhnout jak na individuální, tak na skupinovou práci v mateřské škole. Lze namítnout, že v heterogenních třídách, kde jsou umístěny děti ve věku od 3 do 7 let, je posloupnost a časovost obtížné dodržet. Pokud vyjdu z vlastních zkušeností, je možno tento problém zvládnout rozdělením dětí do skupin dle věku a schopností a přizpůsobením jednotlivých činností dané skupině. Při individuální práci s dítětem vycházím z předpokladu, že se jedná o dítě, u kterého již byla provedena diagnostika (ať již pedagogická či speciálněpedagogická) a k individuálnímu rozvoji smyslového vnímání je stanovený důvod (dítě se speciálními vzdělávacími potřebami). Pak se může jednat přímo o žádanou intervenci například ve formě reedukace zrakového vnímání (více viz.: kap. 6).

Aktivity vykonává pedagog v mateřské škole při řízených či samostatných činnostech. Při řízených činnostech vede aktivity on. Děti se seznamují s danou oblastí či si znalosti upevňují opakováním formou společné hry apod. Při samostatných činnostech je výběr aktivit ponechán na dětech, ale pedagog může cíleně připravit určitou oblast pomůcek, her a didaktických materiálů (v našem pojetí určených k rozvoji smyslového vnímání) a tím děti nenápadně rozvíjet žadaným směrem. Podmínkou je, aby děti dané pomůcky uměly používat.

Výběr a charakter aktivit rozvíjejících smyslové vnímání ovlivňuje také materiální vybavení školy. V souladu s obsahem této práce se vyjádřím především ke hrám, didaktickým materiálům a publikacím obsahujícím náměty či činnosti přímo určené k rozvoji smyslového vnímání.

Publikací patřících k tomuto tématu je mnoho. Často se věnují přípravě předškolního dítěte či jsou zaměřené přímo na děti s odkladem školní docházky. Dále se jedná o úzkoprofilové publikace zaměřené na rozvoj a péči o děti se smyslovým postižením, se sensorickou poruchou, s tělesným postižením, se specifickou poruchou učení atd., v nichž

jsou tyto aktivity součástí reedukace dítěte. Také lze využít náměty, soubory cvičení, úkoly a doporučení obsažené v diagnostikách (např. viz.: Bednářová, 2015; Klenková, 2003; Sindelar, 2003; Swierkoszová, 2004; Zelinková, 2001) Rozsah a zaměření diplomové práce neumožňuje obsáhnout celou šíři těchto publikací, proto jsem se rozhodla sepsat alespoň malý seznam těch, které mne zaujaly, byly mi doporučeny nebo jsem se s nimi nějakým způsobem setkala (příloha č. 2). U jednotlivých publikací je uvedeno, jakým druhům smyslového vnímání se věnují. Nelze si nevšimnout, že v tomto přehledu je velmi málo publikací věnujících se oblastem čichového a chuťového vnímání. Osobně se domnívám, že jde o oblast často opomíjenou, ale též málo obsažnou. Množství základních námětů k rozvoji těchto smyslů je rychle vyčerpáno. Jejich obměny pak závisí na fantazii pedagoga.

Stejně jako existuje rozsáhlé množství publikací na toto téma, existuje i množství pomůcek, her a didaktických materiálů. Pro představu jsem vytvořila seznam těch, které jsou dostupné v rámci mateřské školy, kde pracuji (příloha č. 3). Uvedený výčet slouží k získání základního přehledu i k inspiraci. Neobsahuje speciální pomůcky pro osoby se zdravotním postižením.

Také aktivit rozvíjejících smyslové vnímání je mnoho. Dělíme je podle smyslu, který v danou chvíli nejvíce rozvíjí. Po nastudování literatury k tématu jsem vytvořila jejich základní přehled, vhodný k použití v mateřské škole, společně s obecnými pokyny k daným činnostem (viz.: s. 51). Činnosti je vhodné realizovat formou hry, přirozeně je zapojovat do programu dne. Jejich variabilita závisí hlavně na fantazii, tvořivosti a zájmu pedagoga.

Pro úplnost připomínám, že existují pedagogické systémy cíleně podporující rozvoj percepce u dětí předškolního věku. Jeden příklad za všechny - pedagogický systém Marie Montessori. Jde o ucelený, propracovaný systém s pomůckami a daným postupem. Pedagog se jím může inspirovat, přizpůsobit si jednotlivé aktivity svým možnostem nebo je plně využít. Smyslová výchova Marie Montessori obsahuje: zrakové cvičení na rozlišování barev, tvarů; hmatové cvičení zaměřené na rozlišování různých druhů povrchů, tvarů, teploty, hmotnosti a schopnosti materiálu vést teplo; sluchové cvičení podporující rozlišování zvuků, ruchů a tónů, a konečně i čichové a chuťové cvičení. Mezi typické pomůcky patří například Čichové a Zvukové válce, Barevné destičky pro rozvoj zrakového vnímání, Hmatové desky, Hmotnostní destičky, Termické lahvičky a destičky (určené hlavně k rozvoji hmatu na prstech rukou - příprava dítěte na psaní). Chuť je podporována ochutnáváním ovoce a zeleniny. (Slováček, 2017) Nevýhodou tohoto systému je, dle mého názoru, vyšší cena pomůcek

a nutnost projít alespoň základním vzděláním pedagogiky Marie Montessori, aby byly pomůcky správně a efektivně využívány.

5 Diagnostika dítěte předškolního věku v kontextu smyslového vnímání

Jak již bylo opakovaně řečeno, základem rozvoje jakékoli schopnosti a dovednosti u dětí by měla být znalost její aktuální úrovně. Cestou k této znalosti je diagnostika. Diagnostika dítěte je komplexní proces poznávání dítěte zahrnující oblast biologickou, psychickou i sociální v souvislosti s jeho životním prostředím, výchovou a vzděláváním. Pedagog má zajímat, „... co je pro dítě zvládnutelné a co nikoliv. Zjistíme-li funkce nedostatečně rozvinuté, můžeme je aktivizovat.“ (Swierkoszová, 2004, s. 55)

V rámci mateřské školy se setkáváme s diagnostikou pedagogickou, ale i speciálněpedagogickou (pokud je součástí pedagogického sboru speciální pedagog s příslušnou kompetencí nebo s jejími výstupy ze školského poradenského zařízení).

Hodnocení dítěte je součástí práce pedagoga v mateřské škole a povinností, kterou mu ukládá *RVP PV*: „Pedagog má průběžně sledovat a vyhodnocovat individuální rozvoj a učební pokroky každého jednotlivého dítěte...“ (*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2018, s. 41) Doporučuje vycházet z očekávaných kompetencí dětí a předpokládá, že si každá škola vytvoří vlastní systém evaluace. Na úrovni třídní učitelky jde často o celkové hodnocení vývoje osobnosti dítěte například pomocí kriteriálního škálování (např.: 1 - zvládá spolehlivě, bezpečně; 2 - přetrvávají problémy; 3 - dosud nezvládá). Hodnocení smyslového vnímání je přirozeně jeho součástí. Ale je jen základní, orientační a nastane-li situace, kdy má pedagog potřebu hlubší diagnostiky (ve chvíli, kdy se mu na vývoji dítěte něco nezdá nebo když dostane do péče dítě se speciálními vzdělávacími potřebami apod.), je nedostatečné. Z tohoto důvodu jsem se zajímala o konkrétní možnosti cílené diagnostiky úrovně vnímání v mateřské škole.

5.1 Pedagogická diagnostika úrovně vnímání v mateřské škole

„Pedagogické diagnostikování je zjišťování, popisování a vyhodnocování úrovně rozvoje žáků (studentů, dospělých) jako výsledku vzdělávacího působení. Při diagnostikování se hodnotí, jaký je např. stav skutečných schopností a dovedností dítěte v posledním roce předškolního vzdělávání v porovnání s očekávanými výsledky pedagogického působení (s cíli plánovanými v RVP VP). Výsledkem diagnostického posuzování je diagnóza (dítěte, žáka, skupiny žáků).“ (Průcha, 2013, s. 160)

Pedagogové používají v rámci pedagogické diagnostiky různé metody (pozorování,

rozhovor, analýzu spontánních produktů, anamnézu, dotazníky atd.) a typy pedagogické diagnostiky - diagnostiku normativní (srovnávání výsledků jedince s normou v dané populaci), kriteriální (srovnání s vnějšími měřítky: zvládá – nezvládá), individualizovanou (hodnocení jedince ve vztahu k němu samému) a diferenciální (rozlišení obtíží). Proces pedagogické diagnostiky je krátkodobý či dlouhodobý a zaměřuje se na stránku obsahovou (úroveň dovedností, vědomostí atd.) a stránku procesuální (způsob průběhu výchovy a vzdělávání). (Zelinková, 2001) Všechny uvedené metody lze použít při diagnostice úrovně smyslového vnímání v mateřské škole.

V následujícím textu se budu věnovat několika pedagogickým diagnostikám umožňujícím zjistit konkrétněji úroveň smyslového vnímání u dítěte v mateřské škole, se kterými jsem se setkala v praxi, nebo mi byly doporučeny.

První nabízí autorka Zelinková v publikaci *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program* (2001). Jednu z jejích kapitol věnuje právě diagnostice percepce. Na tuto knihu navazuje Swierkoszová skripty určenými přímo pro předškolní pedagogy - *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání* (2004). Obě autorky hovoří o vestibulární, taktilní, kinestetické, zrakové a sluchové percepci a vnímání a reprodukci rytmu. Nabízejí základní rámec diagnostiky a nechávají na pedagogovi, aby si jednotlivé úkoly dotvořil sám. Hodnotí pomocí pětibodové škály (úkoly zvládá – úkoly nezvládá). Jednotlivé úkoly jsou zároveň návody ke cvičení méně rozvinutých schopností. (Zelinková, 2001, Swierkoszová, 2004)

Další diagnostiku smyslového vnímání obsahuje publikace *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte* (2010) od autorek Klenkové a Kolbábkové. Kniha je dle nich určena rodičům a pedagogům ke stanovení úrovně vývoje řeči dítěte předškolního věku a úrovně vývoje v jeho dalších oblastech. Autorky se v ní zaměřily i na úroveň zrakového a sluchového vnímání, neboť jde důležité oblasti ovlivňující správný vývoj řeči. Ostatní smysly nezmiňují. Jednotlivé úkoly vysvětlují, připojují obrázkové přílohy a hodnotí pomocí kriteriálních škál (např. dovede – chybuje – nedovede). Součástí jsou náměty pro rozvoj daných dovedností či odstranění nedostatků. (Klenková, 2003) Tato kniha je učitelkami poměrně využívána (učitelky s kompetencí logopedické asistentky ji dle mých zkušeností používají při logopedickém screeningu).

Osobně mne nejvíce zaujala publikace *Diagnostika dítěte předškolního věku – Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2015) od Bednářové a Šmardové. Je označena jako moderní metodika pro rodiče a učitele. Kniha obsahuje diagnostiku dítěte v předškolním věku

zaměřenou na mnoho oblastí včetně hmatového, zrakového a sluchového vnímání (chuťovým a čichovým vnímáním se nezabývá) a také náměty pro jejich rozvoj dělené dle věkových rozmezí. Autorky dávají k dispozici vývojové škály (na ukázkou předkládám jednu z jejich částí v příloze č. 4). Používají kritériální škálování (nezvládá, zvládá s dopomocí, zvládá samostatně). Předkládají pedagožkám ucelenou diagnostiku, kterou lze po krátké přípravě a prostudování hned použít. Stupňují náročnost jednotlivých úkolů, umožňují snadné vyhodnocení a navrhuji následné opatření. (Bednářová, 2015)

Během své praxe jsem se s poslední uvedenou diagnostikou setkala v mateřských školách, byla mi opakovaně doporučována ve speciálněpedagogickém centru (dále jen SPC) pro děti se sluchovým postižením i v SPC logopedickém, apod. jako hlubší orientační metoda. V průběhu studia jsem byla upozorněna na skutečnost, že tato metodika není standardizována (a nelze ji tedy využít v SPC jako podklad k Doporučení). Přesto je hojně používána. Snad pro její přehlednost, jednoduchost, propracovanost a zachovávání časovosti a posloupnosti vývoje dítěte. Jak jsem se již zmínila, tato diagnostika byla jedním ze základních podkladů při tvorbě metodických listů k této diplomové práci.

Z předchozího textu je zřejmé, že pedagožky v mateřské škole mají v rukou nástroje umožňující základní diagnostiku zrakového, sluchového či taktilního vnímání dítěte a mohou ji použít při jakémkoli podezření na nerovnoměrnost, opoždění či omezení vývoje dítěte, ale i v rámci screeningu a ověřování školní zralosti. Toto bych doplnila informací, že při jakékoli pochybnosti je, dle mého názoru, vhodné učinit opatření v podobě větší pedagogické podpory směrem k dítěti, a pokud je třeba, doporučit rodičům vyšetření dítěte u odborníka (více viz.: kap. 6). Uvedené diagnostiky však neobsahují možnosti zjištění úrovně čichového či chuťového vnímání. V literatuře zabývající se obecně pedagogickou diagnostikou není těmto formám vnímání věnována pozornost. Problémy s čichem a chutí mohou souviset s aktuálními zdravotními problémy dítěte (zvětšené mandle, rýma) s následky v oblasti dýchání, řeči, nebo s problematikou odlišného smyslového vnímání (viz.: kap. 2.3). Základní informace o čichovém, chuťovém a hmatovém vnímání dítěte pak může pedagog získat formou pozorování dítěte, rozhovorem s ním i s rodičem. Může orientačně otestovat tyto smysly formou hry (např. čichové a hmatové pexeso). Pokud potřebuje konkrétnější informace, je odkázán na výsledky lékařských testů, ochotu rodičů je předat a na oblast speciální pedagogiky.

5.2 Speciálněpedagogická diagnostika úrovně vnímání v mateřské škole

Speciálněpedagogická diagnostika je „proces, který se zabývá poznáváním zvláštností jedince s postižením, který je charakterizován nejen svým handicapem, ale především svými individuálními vlastnostmi. Na jejím základě se vytváří speciálněpedagogická podpora pro žáka s postižením.“ (Valenta, 2015, s. 36) Úkolem speciálněpedagogické diagnostiky je odhad možnosti vzdělávání žáka. Nejčastěji ji provádí speciální pedagog a psycholog v SPC, v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP) či v jiném poradenském zařízení. Pedagog bez příslušného vzdělání ji nesmí provádět. Je součástí komplexní diagnostiky jedince v duchu multikomplexního interdisciplinárního přístupu. Vyžaduje individuální přístup a lze ji specifikovat podle různých kritérií.

Speciálněpedagogická diagnostika může být kauzální (kdy známe příčinu problémů v oblasti vnímání), symptomatická (příčinu neznáme, sledujeme příznaky), vstupní (slouží ke stanovení východisek vedení jedince), výstupní i průběžná (slouží ke kontrole vývoje), parciální a diferenciální. V této práci je zaměřena na smyslové vnímání u dětí předškolního věku. Je známo, že se poznávací a další procesy vzájemně ovlivňují a působí na sebe. Následkem toho nemohu postihnout celou šíři všech pedagogických diagnostických metod obsahujících třeba jen dílčím způsobem oblast smyslového vnímání. Proto zde uvádím pouze jejich základní výčet. Zájemce o širší informace odkazují na použitou literaturu a internetové zdroje.²

Z klinických metod lze v případě smyslového vnímání vybrat všechny (anamnézu, pozorování dlouhodobé i krátkodobé, rozhovor s rodiči i dítětem, analýzu hry, kresby a dalších činností atd.).

Z testových metod vybírám například percepční testy. Patří mezi testy speciálních schopností, znalostí a dovedností určených k hodnocení specifických schopností a umožňující vytvoření individuálního profilu jedince. Z testů zrakové percepce jsou využitelné reverzní testy – Edefeltův reverzní test, modifikované reverzní testy pro předškolní děti, Vývojový test zrakového vnímání, Rey-Osterreithova komplexní figura, Ozop. Z testů sluchové percepce především Zkouška sluchové diferenciacce (WM), Zkouška sluchové analýzy a syntézy (SAS-M), Test sluchové analýzy pro předškolní děti a Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí. (Vágnerová in Svoboda, 2009)

² Např.: www.testcentrum.com, www.psychodiagnostika-sro.cz

Vybrat testy zaměřené primárně na hmatové vnímání je obtížné. V zahraničí existuje například Tactual Profile určený pro hodnocení taktilních funkcí u dětí s vážným zrakovým postižením. Využitelností tohoto testu v České republice, jeho překladem, vytvořením zkrácené verze a možností využitelnosti ve školské a poradenské praxi se zabývá diplomová práce *Test hmatového vnímání - "Tactual profile" pro žáky mladšího školního věku se zrakovým postižením* (Ticháčková, 2019). Další test používaný v zahraničí, Test rychlosti zpracování hmatových informací - Speed of Tactile Information Processing (STIP), není u nás dosud standardizován.³

Dále lze použít testy určené primárně k diagnostice jiné funkce (pokud je jejich součástí i hodnocení dílčí schopnosti smyslového vnímání). Toto splňují například vývojové škály, neuropsychologické testy, testy inteligence aj.

Stejně jako v pedagogické diagnostice, tak ani v diagnostice speciálněpedagogické není věnována pozornost oblastem čichového a chuťového vnímání. Je to dáno tím, že diagnostika této oblasti patří do lékařské praxe. Lékaři čich vyšetřují kvantitativně (pomocí čichových tužek umožňujících přesné dávkování různých pachových látek) i kvalitativně (olfaktometrické vyšetření – test rozpoznávání známých pachů). Testování čichu se využívá při odhalování příznaků různých nemocí. (Orel, 2010) Do lékařské praxe samozřejmě patří také vyšetření zrakového, sluchového a taktilního vnímání. Především jedinci s vrozeným postižením prochází speciálními lékařskými diagnostickými metodami, namátkou vyšetřením zrakové ostrosti pomocí Snellenových optotypů, vyšetřením barvocitu na Stillingových tabulkách, audiometrií, vyšetřením otoakustických emisí, neurologickým vyšetřením atd. Speciální pedagog by se v nich měl alespoň rámcově orientovat.

Některé metody speciálněpedagogické diagnostiky obsahující diagnostiku úrovně zrakového, sluchového a taktilního vnímání může využít i pedagog mateřské školy. Vždy však s vědomím, že pak nejde o stanovení diagnózy, ale o orientační zjištění úrovně schopností a dovedností daného dítěte. Například v publikaci *Edukačně - hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let)* (Čadilová, 2015) nalezne pedagog škály ke stanovení vývojové úrovně hmatového, sluchového a zrakového vnímání. Tento metodický materiál je určen nejen pedagogům mateřských škol, ale i rodičům a dalším pedagogům.

³ Pro doplnění musím uvést, že v zahraničí existují také metody určené k vyhodnocování celé oblasti smyslového vnímání, stanovení senzorického profilu či posouzení silných a slabých stránek percepce. Například Sensory Integration and Praxis Test (SIPT) či DeGangi-Berk Test of Sensory Integration (TSI), Sensory Profile2. V České republice zatím podobná standardizovaná metoda neexistuje. (Bogdashina, 2017)

Obsahuje i možnosti speciálně pedagogické intervence. Vyhodnocení výsledků je možné v elektronické podobě. Opakuji, že se nejedná o testový materiál. K jeho zpracování není třeba žádných standardizovaných pomůcek. S tímto materiálem mám osobní zkušenost. Velmi mi pomohl v péči o dítě s poruchou autistického spektra (dále jen PAS) integrovaného do běžné třídy mateřské školy.

Další test z oblasti speciální pedagogiky, který může pedagog v mateřské škole použít, je *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. (Švancarová, 2012) Test obsahuje diagnostiku sluchové a zrakové percepce. Je určen k hodnocení zralosti dané funkce pro děti těsně před nástupem školní docházky a žákům prvního ročníku základní školy. Opět jde pouze o preventivní diagnostiku, která může zachytit stupeň nezralosti dané funkce, nikoli její poruchu. Vždy je třeba další speciálněpedagogické vyšetření ve školském poradenském zařízení. Existují podobné testy např. *Škála rizika dyslexie (ŠRD)* od Bogdanowiczové aj.

Obdobně lze využít i metodu Brigitte Sindelar *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě* (Sindelar, 2003). Pomáhá nalézt, ve kterých oblastech zpracování informací (tedy i ve smyslovém zpracování) jsou zjišťovány nižší výkony, popřípadě vývojová opoždění dítěte, a nabízí soubor cvičení k nápravě deficitu dílčích funkcí.

6 Poradenství a intervence v kontextu smyslového vnímání v předškolním věku

V rámci inkluze je dnes obvyklé začlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) do běžné třídy mateřské školy.⁴ Podmínky vzdělávání dítěte s priznanými podpůrnými opatřeními (dále jen PO) stanovuje školský zákon a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podmínky péče o tyto děti je ukotvena i v *RVP PV*: „Učitel zajišťuje tyto podmínky s ohledem na vývojová a osobnostní specifika těchto dětí a měl by být vzdělán v oblasti speciální pedagogiky.“ (*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, s. 36) Pokud pedagog není dostatečně odborně kompetentní (tj. nemá potřebné speciálně pedagogické vzdělání), má dle *RVP PV* úzce spolupracovat s příslušným odborníkem.

Problémy ve vývoji se však netýkají jen dětí s priznanými PO. Také u dítěte původně přijatého do mateřské školy jako dítě bez speciálních vzdělávacích potřeb může pedagog v průběhu roku pojmout podezření na problémy v jakékoli oblasti vývoje. Ačkoli je tato práce zaměřena na oblast smyslového vnímání, jsou následující informace platné obecně a vycházejí z aktuální legislativy týkající se školství, PO, dětí se SVP, školských poradenských zařízení (dále jen ŠPZ) atd.

Jak by tedy měl postupovat pedagog běžné mateřské školy v případě podezření na problémy ve vývoji nejen smyslového vnímání u daného dítěte? Nejdříve by měl provést pedagogickou diagnostiku dané oblasti (pozorování, anamnéza, rozbor výsledků činností, výsledky škálování pomocí vhodných diagnostik, atd.). Na jejím základě si stanovit plán rozvoje aktuálně problémových oblastí ve vývoji dítěte, dnes nazývaný „Plán pedagogické podpory“ (dále jen PLPP). Tento plán je v kompetenci každého pedagoga. Měl by jej také do určité doby vyhodnotit (doba dle aktuálně platné legislativy). Pokud tato podpora nedostačuje, dítě nedělá dostatečné pokroky ve vývoji problémové oblasti, je povinen informovat rodiče a doporučit jim již odborné vyšetření ve vhodném školském poradenském zařízení (SPC, PPP - dle povahy problému) a lékařské vyšetření (opět dle povahy problému). Z výsledků vyšetření odborníky (např. z obsahu „Doporučení školského poradenského zařízení pro

⁴ „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.“ (*Zákon č. 531/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, §16 odst. 1)

vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole“ – dále jen Doporučení) a vlastní pedagogické diagnostiky získá škola aktuální informace o úrovni znalostí a dovedností daného dítěte, o charakteristice jeho SVP a jejich vlivu na chování a jednání dítěte a o metodách přístupu k němu apod. Na tomto základě může škola ve spolupráci se ŠPZ vypracovat individuální plán rozvoje dítěte (dle stanoveného stupně PO a požadavků poradenského zařízení) a z něj následně vycházet. Podpora a rozvoj problémové oblasti může probíhat například formou zvýšené péče, cílené pedagogické intervence, pořízení a používání speciálních pomůcek aj. Daná opatření (vyjma PLPP) může škola poskytovat pouze na základě informovaného souhlasu zákonného zástupce dítěte, Doporučení ŠPZ a po dobu stanovenou v něm. Před uplynutím doby platnosti jsou opatření vyhodnocena (ŠPZ ve spolupráci s pedagogem) a je navrhnout další postup (ukončení, pokračování, přehodnocení). Zájemce o hlubší rozbor pravidel týkající se financování, výběru PO atd. odkazují na příslušnou legislativu, publikace s ní související a spolupráci se ŠPZ (seznam ŠPZ viz.: *Národní ústav pro vzdělávání, 2019*).

Jaké jsou možnosti intervence v oblasti smyslového vnímání v mateřské škole? Intervence znamená „zásah, zákrok či pomoc zaměřená na změnu (zlepšení) stavu či procesu“. (Valenta, 2015, s. 72) V tomto případě jde o snahu pedagoga zlepšit smyslové vnímání dítěte (ve spolupráci s rodinou dítěte, odborníky, lékaři atd. – dle povahy problému). Toho lze dosáhnout pomocí cílené péče spočívající například v častějším zařazování aktivit zaměřených na rozvoj určité oblasti smyslového vnímání v rámci primární prevence. V mateřské škole může jít o aktivity zařazené v rámci dopoledních řízených činností s celým kolektivem třídy, nabídku her rozvíjejících smyslové vnímání při ranních a odpoledních hrách, aktivní používání smyslů při procházce apod. Další možností je individuální práce učitele s dítětem, u kterého je oblast vnímání oslabena či narušena (např.: dítě s odkladem školní docházky pro nezralost sluchového a zrakového vnímání aj.) a která je součástí PLPP (1. stupeň PO). Nebo může jít o cílenou zvýšenou péči učitele či asistenta pedagoga, v oblasti vnímání, jež je součástí podpůrných opatření 2. stupně (a samozřejmě výše dle povahy problému). Například u dítěte s poruchou autistického spektra, u dítěte s dysfázií atd.

Mezi intervencí patří například cílená reedukace oslabených oblastí vnímání v mateřské škole. Reedukace je „...ve speciálněpedagogickém kontextu zdokonalování činnosti postižené funkce, výsledkem je nejenom rozvoj jednotlivých funkcí, nýbrž také plná či částečná kompenzace postižené oblasti.“ (Valenta, 2015, s. 168-169) Reedukace je individuální a má

svá pravidla⁵. Musí jí předcházet diagnostika (psychologická, pedagogická i speciálněpedagogická), neboť vychází z aktuální úrovně daného smyslu a jeho funkcí. Pedagog či speciální pedagog v mateřské škole tedy postupuje při reedukaci dle pokynů od odborníků (například dle Doporučení ŠPZ) a dle doporučené literatury. Lze ji využít především u jedinců s postižením, nejčastěji s postižením zraku či sluchu. U reedukace zraku se jedná o systém cvičení (některé jsou prováděny na speciálních přístrojích) s cílem zlepšení zrakového vnímání například u dětí s poruchami binokulárního vidění, slabozrakostí atd. Reedukace sluchu se provádí jako část sluchové výchovy, jejímž cílem je rozvoj zachovaných funkcí (zbytky sluchu) či nově získaných funkcí sluchu (u dětí s kochleárním implantátem) a jejich využití v rozvoji řeči a k akustické orientaci v prostředí. Dle Žáčkové (2014) lze reedukaci smyslového vnímání využít také u dětí ohrožených specifickou poruchou učení (dále jen SPU). Zde působí preventivně. Může vést k tomu, že se SPU ve školním věku výrazně zmírní nebo se neprojeví vůbec. Reedukací zbývajících smyslů se nejvíce zabývají systémy na podporu nápravy poruch senzorycké integrace (viz.: kap. 2.3).

V poslední době je trendem v některých mateřských i základních školách zřizování pozice „školního speciálního pedagoga“. Je to dáno zvyšujícím se počtem dětí se SVP ve třídách. Tento jev vnímám pozitivně. Školní speciální pedagog pomáhá kolegům pochopit podstatu problému dítěte, spolupracuje se ŠPZ, orientuje se v prostředí a podmínkách školy. Často dítě osobně zná. Může tak více ovlivnit individuální přístup k dítěti. Ve spolupráci s třídními pedagogy vytváří IVP dítěti na míru. Pokud je ŠPZ doporučena speciálněpedagogická intervence (sloužící k podpoře při vzdělávání dítěte či kompenzaci domácí přípravy) či předmět speciálně pedagogické péče (péče dle specifík obtíží dítěte, rozsah obou se liší dle stupně PO a dle aktuálně platné legislativy), vykonává ji právě školní speciální pedagog formou pravidelné individuální či skupinové péče. Kompetence a vzdělání školního speciálního pedagoga jsou dány aktuálně platnou legislativou⁶.

⁵ Pravidly pro reedukaci specifických poruch učení dle Žáčkové (2014) jsem se inspirovala při utváření pravidel a zásad k mým metodickým listům.

⁶ Vyhláška č.72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních; Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v aktuálním znění (viz.: *Zákony pro lidi*)

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Metodické listy

Co je metodický list? Metodika je „pracovní postup“. (Klimeš, 2010, s. 463) Metodický list je tedy soubor postupů k dosažení určitého cíle. Mé metodické listy obsahují postup činností sloužících k rozvoji smyslového vnímání. Jsou určeny pedagogům a speciálním pedagogům mateřských škol pro práci s dětmi předškolního věku. Mají sloužit jako inspirace či přímý návod. Záleží pouze na možnostech a schopnostech pedagoga. Metodické listy jsou vytvořeny s ohledem na zákonitosti vývoje smyslového vnímání a specifčnosti dětského věku. Umožňují připravit činnosti dle schopností a vývojové úrovně daného dítěte. Jsou určeny pro skupinovou i individuální práci. Lze je použít jednotlivě i jako celek. Při jejich tvorbě jsem využila poznatků z oblastí obecné a vývojové psychologie, pedagogiky předškolního věku, diagnostiky, cílů *Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* a vlastních zkušeností při práci s dětmi předškolního věku. Jejich cílem je nenásilně a přiměřeně rozvíjet smyslové vnímání u dětí předškolního věku v mateřské škole.

Jeden z vytvořených metodických listů předkládám na ukázkou v příloze č. 4⁷. Celý metodický soubor není součástí této části diplomové práce. Je zpracovaný v samostatně pod názvem „*S pohádkou po Hradci*“ *Metodické listy k rozvoji smyslového vnímání u dětí předškolního věku v mateřské škole* a je předkládán společně s touto prací.

7.1 Postup tvorby metodických listů

Tvorbě příložených metodických listů předcházelo mnoho kroků:

- 1) volba zaměření metodických listů (potažmo i této diplomové práce),
- 2) plánování postupu tvorby,
- 3) shromažďování a studium literatury,
- 4) zjišťování materiálních a dalších podmínek mateřské školy,
- 5) tvorba pohádek podle místních pověstí.

Teprve po splnění těchto kroků jsem mohla přistoupit k samotnému vytváření jednotlivých metodických listů a aktivit k nim. Tvorba probíhala takto:

⁷ Připomínám, že odkazy na přílohy a fotografie v něm uvedené platí pouze pro samostatný soubor „*S pohádkou po Hradci*“.

- bylo nutné vymezit obsah a vzhled listů,
- vymyslet aktivity pro všech pět smyslů motivované danou pohádkou,
- podrobně popsat veškeré aspekty těchto aktivit,
- vyrobit pomůcky a pracovní listy k nim.

Po jejich dokončení bylo třeba splnit následující:

- 1) obsah metodických listů ověřit, dle potřeby upravit,
- 2) napsat pokyny a zásady práce s nimi,
- 3) ověřit obsah pokynů a zásad, dle potřeby upravit,
- 4) dokončit veškeré formality.

V následujících kapitolách popíši některé z výše uvedených kroků podrobněji.

7.2 Volba zaměření metodických listů

Prvním krokem byla volba zaměření listů. Zvolila jsem rozvoj smyslového vnímání u dětí předškolního věku a zúžila jejich využitelnost na oblast mateřské školy. Důvodů bylo několik. Jsem učitelkou mateřské školy a zároveň školním speciálním pedagogem. Pracuji jak s dětmi zdravými („intaktními“), tak s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). V obou případech je rozvoj smyslového vnímání důležitou součástí jejich výchovy a vzdělávání v mateřské škole. U zdravých dětí jde o přirozenou podporu jejich vývoje, probíhající v rámci řízené činnosti na třídě, definovanou v *Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* (2018). U dětí se SPV (například dítě s odkladem školní docházky pro nezralost v příslušné oblasti, dítě s opožděným vývojem řeči, dítě s dysfázií, dítě s poruchou autistického spektra aj.) je třeba pracovat na rozvoji smyslů individuálně.

Vnímala jsem určitý neklid při požadavku na procvičování daného smyslu. Tápala jsem v množství publikací a námětů. Pokud jsem se v nich zorientovala, musela jsem si vybranou aktivitu upravit aktuálním podmínkám. Obsah a popis aktivit pro rozvoj smyslového vnímání byl buď příliš obecný (pouze základní námět bez udání motivace, pomůcek, aj.) nebo natolik specifický, že jej nebylo možno ve stávající podobě v podmínkách mateřské školy použít. Příliš často byly činnosti vytvořeny pouze pro individuální práci s dítětem. Mnoho z nich se věnovalo jen zrakovému a sluchovému vnímání. Málodky hmatovému a minimálně čichovému a chuťovému vnímání. Dlouhodobě přitom sleduji u dětí nedostatečné vnímání vlastního těla, prožívání a cílené poznávání světa všemi smysly. Pozoruji jejich přesycení sluchovými a zrakovými podněty, nerovnováhu ve smyslovém vnímání nebo přímo poruchu

smyslové integrace. Uvědomila jsem si potřebu vlastnit soubor aktivit k rozvoji smyslového vnímání, který bude cíleně vytvořen pro potřeby mateřské školy. Tzn.: bude počítat s vysokým počtem dětí ve třídě; nabídka aktivit bude vzájemně propojená známým, pro děti lákavým motivem; bude v souladu se školním vzdělávacím programem; bude obsahovat všechny pro mne důležité informace; bude využitelný jak k individuální, tak ke skupinové práci.

7.3 Plánování postupu tvorby metodických listů

Po zvolení námětu metodických listů následovalo plánování postupu tvorby. Prakticky odpovídá výše popsanému. Některé kroky se v průběhu času překrývaly (například shromažďování a studium literatury a zjišťování materiálních a dalších podmínek mateřské školy).

7.4 Shromažďování a studium literatury

Výběr publikací byl dán zaměřením metodických listů. Cílem bylo zopakovat si či získat nejnovější související poznatky. Věnovala jsem se publikacím zaměřeným na dětský věk a jeho charakteristiky, na smyslové vnímání, pedagogickou a speciálně pedagogickou diagnostiku smyslového vnímání, význam pohádky a hry v dětském věku, apod. Získané poznatky byly základním východiskem při tvorbě metodických listů.

Specifický důvod měla četba místních pověstí. Vycházejí z nich pohádky, které jsou základním motivem propojujícím všechny metodické listy i jejich jednotlivé činnosti. Proces psaní pohádek proto popisují podrobněji (viz.: kap. 7.6).

Odlišné bylo také studium publikací (většinou metodik) zabývajících se rozvojem vnímání u dětí se SVP (například v rámci reedukace zraku a sluchu u dětí se smyslovým postižením, u dětí s ohrožením specifických poruch učení apod.). Zde mě zajímal především obsah, vzhled a členění metodik, vysvětlení jednotlivých aktivit a daných souvislostí. Dosud jsem totiž nenalezla publikaci zaměřenou na princip tvorby metodických listů, jejich obsah, vzhled, pravidla. Domnívám se tedy, že tato problematika není zatím jasně definována.

7.5 Zjišťování materiálních a dalších podmínek mateřské školy

Přínosem tohoto kroku bylo získání většího přehledu o možnostech rozvoje smyslového vnímání a jeho podmínkách v rámci mateřské školy, kde pracuji. Zjistila jsem, že vlastníme poměrně velké množství pomůcek, publikací, didaktických materiálů a her zaměřených na

rozvoj smyslového vnímání (viz.: příloha č. 3). Z přehledu vyplývá, že existuje velké množství her k rozvoji zrakového, sluchového i hmatového vnímání. Bohužel k rozvoji čichového vnímání jsem našla pouze jednu hru a hry k rozvoji chuťového vnímání žádné. Důvodem je dle mého názoru jejich zaměření. Zde jsme odkázáni na vlastní kreativitu. Což mne opět vrací k důvodu tvorby vlastních metodických listů.

Potěšilo mne pozitivní zjištění, že se škola v posledním roce zaměřila především na nákup hmatových hraček, chodníků a her. Právě o doplnění tohoto materiálu jsem v předcházejících letech žádala⁸. Také jsem pochopila možnost využití různých předmětů, původně sloužících k jinému účelu, k rozvoji smyslového vnímání (například různé druhy stavebnic s rozdílným povrchem, tvarem, z různého materiálu...). Negativní bylo potvrzení mého názoru, že v častější cílené činnosti zaměřené na rozvoj smyslového vnímání brání především velké množství dětí ve třídě (28 dětí), tlak na výkon a stále se zvyšující počet požadavků na práci učitelky v mateřské škole. Jsem si vědoma, že toto tvrzení není podloženo výzkumem. Jedná se pouze o můj názor založený na rozhovorech s kolegyněmi a vlastní praxi.

7.6 Tvorba pohádek

Hlavním motivem vytvořených metodických listů jsou pohádky. Tyto pohádky jsem vytvořila podle známých jindřichohradeckých pověstí. Inspirovala jsem se převážně pověstmi a příběhy z publikací Běhalové (2002), Krátkého (1996) a Lva (2001). Ty jsem vybírala podle jejich příslušnosti ke zdejšímu městu a šlechtickým rodům. Historie města Jindřichův Hradec sahá víc jak 700 let do minulosti. Významnou dominantou města je státní hrad a zámek postavený nad soutokem řeky Nežárky a Hamerského potoka. Další dominantou města je rybník Vajgar s ostrovem uprostřed. Historie celého Hradce je spojena s pověstmi o Bílé paní, s příběhem rodu pánů z Růže a jejich erbem. Každé dítě v našem městě se vědomě či nevědomě s těmito prvky historie denně setkává. V rámci školních aktivit chodíme na procházky k rybníku Vajgar, navštěvujeme město i zámek. Proto jsem jako základní motivaci všech metodických listů zvolila místní pověsti.

V zásadě jde o naplnění požadavku propojení výchovy dítěte s jeho prostředím vycházející ze vzdělávacích oblastí Dítě a společnost, Dítě a svět *Rámcového vzdělávacího*

⁸ Důvodem mého požadavku byla přítomnost dítěte s poruchou autistického spektra s velmi nízkou úrovní hmatového vnímání. V rámci nabídek přicházejících do školy jsem udělala průzkum trhu a na žádost paní ředitelky sepsala seznam vhodných pomůcek a her.

programu pro předškolní vzdělávání (2018) (více viz.: kap. 3. 2). Téma pověstí považuji za universální. Není vázané na roční období nebo určité svátky. Lze jej použít po celý školní rok.

Pověsti jsem volně převyprávěla do formy pohádek. Důvody této úpravy vysvětluji již dříve v kapitole 1.2 (Význam pohádky v předškolním věku). V následujícím textu se vyjádřím k postupu jejich tvorby.

Na počátku jsem si kladla otázku, kolik pohádek mám vytvořit. Původně jsem počítala asi se sedmi příběhy. Postupem času jsem jich vybrala pouze pět. Důvodů bylo více. Jedním z nich bylo vyčerpání námětů v pověstech a dostatečný počet činností na pět dní v týdnu (obvyklý rozsah třídního vzdělávacího plánu v mateřské škole).

Výběr pověstí bylo nutné promyslet i z jiného důvodu. A to nezahltit děti zbytečnými informacemi. Cílem nebylo rozšiřovat jejich znalosti. Motiv příběhu měl být jednoduchý, pro děti poutavý a všeobecně známý. Při rozhovorech s dětmi jsem si ověřila, že většina z nich zná o Hradci tato fakta: je tu hrad, velký rybník a na hradě chodí Bílá paní. Tato fakta sloužila jako jedna z podmínek výběru. Dále jsem zkoumala obsah vybraného příběhu. Může být použit jako inspirace k činnostem? Lze podle něj vytvořit soubor aktivit pro rozvoj všech pěti smyslů? Procházela jsem tedy jednotlivé pověsti a dle nich tvořila první návrhy činností. Nakonec jsem vybrala příběhy o Bílé paní, O dělení růží, O rozdávání kaše, O vzniku rybníku Vajgar a ostrova na něm. Teprve tyto vybrané pověsti jsem pak přepsala do formy pohádky.

Následujícím problémem bylo, v jakém pořadí se budou pohádky číst. Nakonec jsem je napsala tak, aby to nebylo důležité. Tedy aby každý jednotlivý příběh obsahoval pouze podstatné a srozumitelné informace a zápletka v něm byla vždy vyřešena. Následkem toho se v nich některé informace opakují (což dle mého nevádí, naopak). Pohádky lze použít kdykoli během roku, jednotlivě nebo v souboru (jako hlavní téma týdenního třídního vzdělávacího plánu).

Po mnohých úpravách vznikly tyto pohádky:

- „Jak vznikl rybník Vajgar a jak ke svému jménu přišel“,
- „Jak získal Hradec erb aneb dělení růží“,
- „O Bílé paní“,
- „Rozdávání kaše na hradeckém panství“,
- „Dárek pro zámeckou paní aneb jak rybník Vajgar k ostrovu přišel“.

Důležitým aspektem při tvorbě se ukázalo též samotné předčítání pohádek dětem. Využila jsem vzdělávání pedagogů probíhající v mateřské škole, kde pracuji, zaměřené na

čtenářskou pregramotnost.⁹ Požádala jsem paní lektorku o přečtení vytvořených pohádek a odpovědi na mé otázky („Jsou pohádky srozumitelné, logické i pro lidi, kteří v tomto městě nežijí? Mají správnou strukturu – úvod příběhu, děj, zápletku, rozuzlení a závěr? Jsou uzpůsobené předškolním dětem, přiměřené jejich věku?“). Informovala jsem ji, že jednotlivé pohádky budou úvodem a základní motivací metodických listů. Paní lektorka měla k pohádkám pouze drobné výhrady. Shledala je srozumitelnými a vhodnými pro děti předškolního věku.

Odhodlala jsem se tedy k posouzení příběhů samotnými dětmi. Četla jsem je nejdříve v době odpočinku. Během četby jsem sledovala reakce dětí, kladla jim otázky týkající se obsahu pohádek atd. Řídila jsem se znalostmi „Desatera dobrého předčítajícího“ a „Deseti hlavních chyb při předčítání“ získanými na zmíněném školení. Desatero se vyjadřuje ke způsobu čtení (soustředit se na čtení, jeho obsah, číst přiměřenou rychlostí k věku dítěte, pracovat s tělem, charakterizovat postavy hlasem a intonací, používat rytmus, pauzy, dbát na zpětnou vazbu, správně dýchat, využít prostor, pomůcky a mít k posluchačům vztah). Chyby jsou prakticky jejich opakem. Dále mne inspirovala lektorkou doporučená metodika čtenářské pregramotnosti *Čteme si, hrajeme si, poznáváme...* (Nádvorníková, 2019) a v ní uvedené „Čtenářské strategie“. Jedná se o propojování, vizualizaci, usuzování, předvídaní, shrnování a hodnocení. Při propojování spojujeme příběh s dosavadními zkušenostmi dětí, aktivizujeme je, probouzíme jejich zvědavost (Kdo má doma...? Znáš...?). Při vizualizaci se snažíme navodit představu smyslového prožití (Voní to jako...). Při usuzování hledáme v textu vztahy a souvislosti (Kdo? Kde? Jak? Proč?). Předvídaní udržuje dětskou pozornost. Přemýšlíme, jak to asi dopadne, co bude dál. V tom nám může pomoci obrázek k příběhu (pokud ho máme). Obsahem hodnocení je vyjádření postoje k chování postavy z příběhu (Udělal to správně? Jak by ses zachoval ty?). Nakonec s dětmi společně shrneme obsah textu (Kdo? S kým? Jak? Atd.) Zopakujeme tím linii příběhu, rozšiřujeme slovní zásobu, utvrzujeme se o jejich pozornosti, pochopení, zájmu. Během četby je vhodné využívat obrázky, předměty, gesta k dokreslení a pochopení textu (jakkoli příběh vizualizovat). (Nádvorníková, 2019)

Na těchto základech jsem pak text upravila – zvolila vhodnější slova, zkrátila věty, přidala konkrétnější informace. Upravenou verzi jsem pak četla znovu při řízené činnosti. Do příběhu jsem přidala otázky, které je vhodné v průběhu četby dětem klást (uvedené v závorce, psané kurzívou). Příběhy děti zaujaly (naslouchaly, nerušily, většina nejstarších znala odpovědi na mé otázky). I přes tyto kladné reakce počítám s pozdějšími úpravami textu.

⁹ Mgr. Markéta Světlíková, kurz „Čtenářská pregramotnost“, 2019

Většinou při čtení příběhů uzpůsobují aktuální charakteristice dětí, jejich vědomostem a momentálnímu rozpoložení.

Pro lepší představu procesu tvorby vkládám ukázkou dvou verzí jednoho příběhu.

1. původní verze příběhu „**Jak vznikl rybník Vajgar a jak ke svému jménu přišel**“:

Kdysi dávno, pradávno, v době kdy náš krásný hrad byl velmi mladý a místo města tu byla jenom vesnice, protékal okolními mokřinami potok a pod hradní skálou se vléval do řeky. Lidé potřebovali mnoho a mnoho vody na praní, zalévání, chtěli chovat ryby, pohánět vodou mlýnské kolo a podobně. Proto potok přehradili. Postavili pevnou hráz na úzkém místě mezi skalami těsně pod hradem. Voda se pak začala nad hrází hromadit, přitékala stále další a další, až vznikla veliká vodní nádrž. Od té doby měli obyvatelé hradu, a později i města, vody dostatek. Začali v novém rybníku chovat ryby, prali v něm, myli nádoby, koupali se, tak jak si přáli a potřebovali. Rybníku začali říkat Městský. Ale moc dobře se k němu nechovali. Představte si, že do něj začali vypouštět všechnu špinavou vodu, házet do něj odpadky a vše, co nepotřebovali. Příroda je za to potrestala. Když se pak ve špinavém rybníce někdo vykoupal, onemocněl. Od té doby již uplynulo mnoho a mnoho let. Rybník lidé vyčistili a z Městského rybníka jej přejmenovali na Zámecký, podle zámku, který k hradu v té době přistavěli. Divíte se, že mu dnes říkáme jinak - Vajgar! Je to jeho třetí jméno, tak moc je rybník starý. Vzniklo, když se v Hradci a okolí mluvilo hodně německy a v této cizí řeči - němčině - se "rybník" řekne "Weiher". Lidé to slovo tak komolili, až vzniklo jméno Vajgar. Vajgar tedy znamená rybník. Je to vlastně legrační. Náš rybník se jmenuje Rybník!

2. upravená verze příběhu:

Náš rybník je starý, velmi starý. Dokonce tak moc starý, že už dostal od lidí tři jména. (*Kolik jmen máte vy?*) Chcete slyšet, jak se to stalo? Tak poslouchejte.

Kdysi dávno, pradávno tu rybník Vajgar vůbec nebyl. Vše tu vypadalo úplně jinak. Náš krásný zdobený zámek byl ještě kamenným hradem, místo města tu byla jenom vesnice a okolo vesnice byla bažina. (*Jak vypadá bažina? Co to je?*) Tou bažinou protékal potok. Tekl kolem skály s hradem. Hradní pán i lidé z vesnice potřebovali k životu mnoho a mnoho vody - na praní, koupání, zalévání. (*K čemu potřebujeme vodu my?*) Tenkrát nebyly pračky, myčky a voda z kohoutku. Lidé museli chodit pro vodu s nádobami ke studni nebo k rybníku. (*Co to znamená? Byla to lehká nebo těžká práce?*) Ale jak to udělat, když tu rybník nebyl, jenom potok a bažina! (*Co bychom jim poradili?*) Naštěstí chytrý hradní pán nařídil, aby potok

přehradili a tím vznikl rybník. Lidé tedy postavili na potoce pevnou hráz z kamenů a ze dřeva. K její stavbě si vybrali místo mezi skalami pod hradem. To místo bylo úzké a pevné a stavba hráze tak byla snazší. Hráz pak nedovolila vodě téct dál. Voda se začala před hrází hromadit, přitékala stále další a další, až vznikla veliká vodní nádrž. A takové vodní nádrži, kterou postavili lidé, se říká (*Kdo to ví?*) rybník. Tenhle rybník byl veliký, přímo obrovský. Byla v něm spousta vody. Lidé z vesnice i hradu byli spokojeni. Od té doby měli všichni vody dostatek. Mohli se koupat, prát prádlo a zalévat záhonky, jak potřebovali. Do vesnice se proto stěhovali noví lidé, stavěli si u rybníka nové domy a z vesnice se tak stalo město.

Lidé z města pak dali rybníku jeho první jméno – začali mu říkat Městský. (*Proč mu dali takové jméno? Jaké jméno bys mu vymyslel ty?*) Jenže časem zapomněli, jak moc je voda vzácná. Přestali se o rybník starat. Nechali do něj téct všechnu špinavou vodu z města, házeli do něj odpadky a vše, co nepotřebovali. (*Jaká pak byla voda v rybníku? Bylo to dobře nebo špatně?*) Příroda je za to potrestala. Kdo se ve špinavém rybníce vykoupal, onemocněl. Lidé se rychle poučili a rybník vyčistili. (*Byla to lehká práce?*) Ale trvalo to mnoho let. Z hradu se za ta léta stal zámek a lidé dali Městskému rybníku nové druhé jméno – rybník Zámecký! (*Podle čeho dostal rybník své druhé jméno?*) Ale dnes mu říkáme jinak - Vajgar - to je jeho třetí jméno, tak moc je rybník starý. (*Co to jméno asi znamená?*) Vzniklo v době, kdy v Hradci bydlelo hodně lidí mluvících cizí řečí - německy. V této cizí řeči - němčině - se "rybník" řekne "Weiher". Lidé mluvící česky to slovo tak popletli, až z Weiher vzniklo Vajgar. Je to vlastně legrační. Náš rybník se jmenuje Rybník!

Další vytvořené pohádky:

„Jak získal Hradec erb aneb dělení růží“

Děti, dám vám hádanku. Víte, jak se za časů rytířů poznalo, z jakého města rytíř je? Podle erbu. (*Co je erb? Jeden vám ukážu!*) Takový erb mělo každé město. A některá města je používají dodnes. Erby jsou namalované na štítech domů, zdobí se s nimi autobusy, dresy sportovních klubů apod. Vzpomenete si, jaký erb patří k našemu Hradci? Ne? Nevadí. Já vám o tom, jaký erb má naše město a jak ho získalo, povím příběh. Tak poslouchejte.

Kdysi dávno, ještě za časů vašich praprapraprapra...babiček a praprapraprapra...dědečků žil velmi bohatý šlechtic, Vítek z Prčic a ten měl pět synů. (*Kolik je pět?*) Také měl velmi velké panství se spoustou hradů, měst, vesnic, lesů, polí a luk. (*To byl hodně bohatý pán. Jenže velké panství znamená také hodně práce a povinností. Co měl všechno na starosti?*). Ale jednoho dne, když už byl hodně starý, se již nedokázal o tak velké panství starat sám. Nebo

jej dokonce bránit před nepřáteli. (*Jak se to dělá?*) Rozhodl se tedy, že svá území rozdělí mezi svých pět synů. Tento pan Vítek z Prčic měl ve svém erbu růži. Krásnou růži, která měla pět okvětních lístků, jako měl on pět synů. Svolal tedy rodinou poradu. Společně se syny se usadili k velikému stolu, nechali si nalít oblíbené pití a pak otec synům řekl: „Náš majetek je moc veliký, už se nezvládnou starat o vše sám. Rozdělím jej mezi vás na pět stejných částí. Každý z vás dostane svůj hrad nebo město, pole, lesy.“ (*Dokážete si představit, že dostanete hrad nebo město? Co byste s tím dělali?*) A protože to byl moudrý pán, přidal ještě pár rad: „Pochtivě se o rodinný majetek starejte! Nehádejte se mezi sebou! Společně se braňte nepříteli, chudobě a zlým časům.“ (*Je důležité nehádat se a pomáhat si?*) Také synům řekl, že na jeho památku budou mít v erbu všichni pětilistou růži. Ale protože je každý z nich jiný, budou i růže jiné. (*A teď děti pozor, to bude barev a erbů! Ukážu vám je. Až uslyšíte a poznáte, jakou růži dostal pán, co potom vládnul tady u nás v Hradci, rychle zvedněte ruku.*) Červenou růží v bílém poli dostal do erbu pán z hradů Rožmberk a Krumlov, modrá růže ve žlutém poli patřila k území Stráže nad Nežárkou. Bílou růží v červeném poli dostal do erbu pan Vilém a s ní i hrad Landštejn a Třeboň. Černou růží ve žlutém poli získal pan Sezima s krajinou kolem Ústí a nakonec byl žlutou růží v modrém poli obdarován pan Jindřich a dostal k ní Hradec. Jaký erb tedy patří Hradci?

„O Bílé paní“

Děti, slyšely jste někdy příběh o Bílé paní? Víte, kdo to byl?

Dávno tomu žila, byla na hradě v Jindřichově Hradci hodná a urozená paní. Město Hradec a jeho okolí bylo její panství, její majetek a ona měla povinnost se o něj starat. (*Co to znamená starat se o něj? Co asi celé dny dělala?*) A starala se o panství dobře a s láskou. Měla Hradec natolik ráda, že když zemřela, zůstala na něj dohlížet jako duch. (*Co to je? Viděl někdo z vás pohádku „Ať žijí duchové“, kde je duchem Leontýnka a její tatínek rytíř Brtník z Brtníku. Nebo večerníček O zvířátkách pana Krbce, kde je hradní duch Ruprecht? Nebo další večerníček Bílá paní na hlídání?*) Zjevovala se na hradě v bílých šatech se závojem. Někdy byla viděna v poledne v opuštěné věži, kam se nikdo z lidí nemohl dostat, chyběly tam schody. Bílá paní z této věže dohlížela na město. Když ji někdo spatřil, pokynula mu a pomalu se zmenšovala, až zmizela docela. Jindy procházela hradem, a když někoho při procházce hradem potkala a on ji slušně pozdravil, podívala se na něj a odpověděla mu pokynutím hlavy. Nikomu neublížila. Byla duch hodný, naopak lidem pomáhala. (*Jak jim mohla pomáhat?*)

Nosila sebou veliký svazek klíčů zavěšený za pasem. (*Jak vypadá svazek klíčů? Jeden tu mám, ukážu vám ho.*) Otvírala a zavírala komnaty, jakoby kontrolovala, zda je na hradě vše v pořádku. Když se stalo něco, co se jí nelíbilo, chrastila tím velkým svazkem klíčů, aby to dala všem najevo. (*Zachrastíme!*) Tvářila se zamračeně a vzbuzovala takovou úctu, že lidé raději hned vše napravili.

Na rukách nosívala Bílá paní rukavice. (*Zimní rukavice? Jaké tedy?*) Časem si lidé všimli, že nenosí stále stejné, že se jejich barva mění. Někdy měla bílé, jindy černé nebo červené. Přemýšleli, co to znamená. (*Co napadá vás?*) Zjistili, že jim tak Bílá paní dává znamení a před něčím je varuje. Když měla rukavice černé, znamenalo to smrt někoho na hradě. Bílé rukavice naopak oznamovaly něčí narození nebo jinou radostnou událost. (*Jakou? Z čeho mohli mít v té době lidé radost? Z dobré úrody, důležité návštěvy, svatby...*) Pokud si oblékla červené rukavice, varovala město před požárem. I po své smrti tak byla Bílá paní ochránkyní hradu.

„Rozdávání kaše na hradeckém panství“

Jestlipak se byl někdo z vás s rodiči podívat na našem zámku? A byl jste někdo v černé kuchyni? Ochutnali jste tam kaši a další jídla, která se tam při zámeckých slavnostech vaří? Já vám teď povím, proč se tam vaří zrovna kaše, takové obyčejné jídlo!

Všichni víme, že nad rybníkem Vajgarem a řekou Nežárkou stojí krásný hrad a zámek. Ten zámek dostal jméno po svém zakladateli (*Kdoví, kdo to byl?*) - panu Jindřichovi - Jindřichův Hradec. Pan Jindřich žil dávno před mnoha a mnoha lety. Byl to šlechtic (*Kdo to je? Někdo jako princ, rytíř.*) a hrad dostal od svého otce. (*Tedy, to byl veliký dar. Jaký dárek jste dostali vy třeba k narozeninám?*) Hrad to byl ale malý a vůbec ne tak krásný jako dnes. Nechal jej tedy zbourat a přikázal postavit hrad nový, veliký, krásný. Za tak dávných časů byla stavba hradu nesmírně těžká a namáhavá věc. Hrady se stavěly třeba i několik let. Ale povídá se, že hradecký hrad byl postaven překvapivě velmi rychle. (*Jak to? Kouzla a čáry?*) Bylo to zásluhou paní Markéty. Paní Markéta byla manželka hradního pána Jindřicha. Chodila se dívat na stavbu hradu, procházela mezi dělníky, co hrad stavěli, povzbuzovala je a chválila. (*Jaké to je, když vás někdo pochválí?*) Byla velmi laskavá a lidé ji měli rádi. Když se dozvěděli, že by se do hradu ráda nastěhovala dřív, než začne zima, chtěli jí přání splnit. (*Co pro to udělali?*) Začali pracovat, jak nejlépe a nejrychleji uměli. Paní Markéta jim za to slibovala: „Pilně pracujete. Proto za svou práci dostanete poctivě zapláceno. A nejen to. Až

bude hrad hotový, sama vám i vašim dětem sladkou kaši uvařím. A bude jí tolik, že se dostane na každého. Každý další rok takto oslavíme dostavění hradu.“ (*Co myslíte, splnila svůj slib?*)

Tento slib opravdu dodržela. Když se na začátku zimy opravdu nastěhovala do nového hradu, přikázala uvařit v hradní kuchyni sladkou kaši v těch největších hrncích, co na hradě našli. (*Jak velké ty hrnce asi byly?*) Venku na nádvoří hradu nařídila připravit mnoho stolů s lavicemi. Potom zavolala všechny dělníky, kteří hrad stavěli – zedníky, tesaře, kameníky a jejich rodiny a sama jim kaši rozdávala. A nejen sladkou kaši. (*Co asi ještě uvařili a napekli pro chudé lidi?*) Dostávali i bochník chleba, pivní polévku, ryby, pivo, preclíky. Kdo nestihl všechno sníst, mohl si jídlo v klidu odnést domů. (*Proč?*) Při hostině pomáhali rozdávat jídlo i ostatní urození páni a bohatí měšťané. (*Proč? Byla to jejich práce?*) Ale jak víme, hostina byla na počátku zimy, a tak se stalo, že do plných talířů začal padat sníh. Paní Markétě to bylo líto. Zamyslela se a příště nakázala rozdávat kaši až na jaře. (*Proč?*)

Tento zvyk se podle přání paní Markéty opakoval i po všechny další roky. A černá kuchyně, ve které se kaše vařila, je na hradě k vidění dodnes.

„Dárek pro zámeckou paní aneb jak rybník Vajgar k ostrovu přišel“

Děti, určitě jste už byly na procházce u našeho rybníka. Víte, jak se jmenuje? A co jste u rybníka a na něm všechno viděly? Dám vám hádanku! Co je na rybníku a dá se k tomu dojet loďkou? Ano, ostrov. Ale nebyl tam vždycky. Jeden pán ho nechal udělat. (*Vymyslíte proč?*) Přečtu vám o tom příběh.

Žil byl u nás na hradě a zámku urozený pan Černín s manželkou Karolínou. (*Co znamená urozený?*) Pan Černín byl velmi mocný a bohatý pán a měl svou manželku moc rád. Jednoho dne měla paní Karolína oslavit narozeniny. Pan Černín přemýšlel, čím by ji obdaroval. Chtěl jí dát něco výjimečného. (*Co byste jí daly vy?*) Rozhodl se, že pro ni postaví ostrov zrovna uprostřed rybníku Vajgar! Jenže, postavit takový ostrov uprostřed velkého hlubokého rybníka není jen tak! (*Jak se to asi dělá? Napadá vás něco?*) Ale zdejší lidé jsou šikovní a vymysleli a dokázali ještě těžší věci. Na podzim rybník vypustili - zvedli hráz a všechna voda z rybníku utekla. Do jeho dna zatloukli velké dubové kůly. (*To jsou tlusté kmeny stromů. Jak tlusté asi byly?*) Kůly vytvořily velikou kulatou ohradu. Pak rybník znovu napustili vodou. Počkali, až v zimě voda zmrzla. (*Co to znamená?*) Po ledě se dalo chodit, dokonce i jezdit. Lidé pak navozili po tom ledě do ohrady spousty a spousty kopců hlíny (*Čeho ještě? V čem to vozili? To byla asi moc těžká práce!*) až byla ohrada plná. A ostrov byl na světě. Na jaře pak ostrov osázeli stromy (*Co dalšího mohli zasadit?*) Paní Karolína měla z ostrova velikou radost. Často se na něj nechala přivést loďkou. Nový ostrov dokonce dostal

jméno po ní, ale časem lidé toto jméno zapomněli, ani já už ho nevím, a ostrov je dnes bezejmenný. Vymyslíte mu nové jméno?

7.7 Obsah a vzhled metodických listů, popis aktivit

Jak jsem již uvedla, nepodařilo se mi nalézt relevantní publikace věnující se principům tvorby metodických listů. Inspirovala jsem se tedy jinými metodickými příručkami (viz.: použitá literatura). Zkoumala jsem jejich obsah, formy práce, použité zásady, přístup ke čtenáři, způsob popisu aktivit atd. Dospěla jsem k poznatkům, které se pokusím v následujícím textu shrnout.

Při práci s dětmi v mateřské škole je velmi důležitá organizace činností. Pokyny a informace uvedené v metodických listech pro pedagogy by tedy měly být stručné a srozumitelné, měly by obsahovat všechny důležité informace nutné k výběru a realizaci dané aktivity (pomůcky, časovou náročnost, obsah a provedení aktivity, podmínky...). Učitelka mateřské školy si při přípravě týdenního plánu klade zhruba tyto otázky: Budu pracovat s dětmi individuálně nebo skupinově? S jakým dítětem/děťmi? Kdy, kde a jak dlouho? Na co se zaměřím? Kde mám čerpat inspiraci, náměty? A tak podobně. Podle odpovědí pak vybírá danou aktivitu. A opět se zamýšlí: jak ji zorganizovat, jak postupovat, jak ji propojit s ostatními činnostmi daného týdne a přitom ji dětem podat tak, aby je bavila a zaujala; jaké pomůcky a materiál použít či připravit, kolik času aktivita zabere atd.

V souladu s informacemi získanými v rámci studia literatury a s těmito praktickými otázkami obsahuje každý jednotlivý metodický list úvodní pohádku a z ní vycházející aktivity k rozvoji hmatu, zraku, sluchu, čichu a chuti. Záměrně jsem použila označení „hmat, zrak, sluch, čich a chuť“ místo „činnosti rozvíjející hmatové vnímání, činnosti rozvíjející zrakové vnímání...“. Ač by byl takový název přesnější, je příliš dlouhý a snižoval by přehlednost listů.

Dále jsem každou hlavní aktivitu uvedenou v listech podrobně popsala a pro lepší orientaci v textu použila tyto odrážky: *Aktivita*, *Motivace*, *Časový plán*, *Typ činnosti*, *Prostor*, *Pomůcky*, *Postup*, *Varianty*, *Upozornění*, *Navazující aktivity*.

- *Aktivita* informuje čtenáře o stručné charakteristice činnosti.
- *Motivace* udává, jak děti k činnosti získat. Obsah této odrážky je pouze informativní a většinou velmi krátký. Podrobnější zapojení motivačního prvku je popsáno v *Postupu*.
- *Časový plán* neboli informace, jak dlouhou dobu vám činnost přibližně zabere, je pouze orientační. Vždy závisí na počtu a charakteristice dětí, jejich zájmu, momentálnímu rozpoložení, unavitelnosti apod. Udané hodnoty vycházejí z mých praktických zkušeností a schopnosti odhadu.

- *Typ činnosti* vysvětluje, pro jaký typ činnosti se aktivita hodí. Pokud je uvedeno více variant, je možná úprava dané činnosti na požadovaný druh. Využívám typologie v mateřské škole běžné:

- individuální činnost
- skupinová činnost
- řízená činnost
- samostatná činnost.

Typ „individuální činnost“ znamená, že ji lze upravit a použít k individuální cílené práci s dítětem. „Skupinová činnost“ je činnost vhodná pro práci s celou třídou. Při „řízené činnosti“ je nutné vedení paní učitelky. A konečně označení „samostatná činnost“ informuje, že aktivitu po seznámení zvládnou děti sami (při ranních či odpoledních hrách nebo v rámci kooperativních činností).

- *Prostor*, tedy můj názor na to, kde je vhodné aktivitu provozovat, jsem určovala podle dostupnosti a charakteru použitých pomůcek, nutnosti hygieny, zvukových podmínek apod. Možnosti jsou pouze dvě:
 - venku
 - uvnitř.
- *Pomůcky* obsahují výčet toho, co je k dané aktivitě potřebné. Některé pomůcky si stačí jen nalézt a připravit, jsou součástí běžného vybavení třídy. Jiné musíme vyrobit, koupit. Výčet se vztahuje většinou pouze k hlavní činnosti. Pomůcky potřebné k možným variantám či k navazujícím aktivitám ponechávám na tvůrčích schopnostech pedagoga. Jejich množství je příliš obsáhlé. Pokud poskytují předlohu pomůcky či její fotografii, odkazují na ni v příloze.
- *Postup* je neobsáhlejší část popisu. Vyjadřuje se k základní organizaci aktivity. Informuje o posloupnosti jednotlivých kroků, podrobněji popisuje princip motivace dětí, upozorňuje na důležité momenty. Poskytuje praktické rady.
- *Varianty* se vyjadřují k možnostem úpravy, obměny dané aktivity. Nejedná se o konečný výčet. Množství dalších variant se opět odvíjí od tvůrčích schopností pedagoga.
- *Upozornění* vypovídá o potencionálně nebezpečných situacích z hlediska školních zásad bezpečnosti práce a ochrany zdraví ¹⁰. Dále vychází z mých vlastních zkušeností

¹⁰ Vycházela jsem z vnitřních předpisů mateřské školy, kde pracuji, o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci a o požární ochraně. Jedná se o výčet velkého množství vyhlášek a zákonů. Z tohoto důvodu je neuvádím jednotlivě (viz.: *Zákony pro lidi*).

a z doporučení na použitých výrobcích. Původně měla tato odrážka název *Nebezpečí*. Po konzultaci s kolegyněmi jsem jej změnila. Některé z nich tento název a jeho obsah odrazilo od praktického vyzkoušení dané aktivity. Přitom považuji všechny činnosti při dodržení pokynů a zásad bezpečnosti za použitelné v mateřské škole. Jedná se například o výrobu voňavých temper. Upozornění k zde používaným éterickým olejům platí pro oleje v neředěném stavu. Po zředění v tekutině a dodržení pokynů je považuji za bezpečné.

- *Navazující aktivity* jsou výčetem další činností a her, které mne k danému tématu a druhu vnímání napadly. Jistě není konečný. Má sloužit jako inspirace. Většinu aktivit lze nabídnout dětem v rámci řízené i samostatné činnosti, předškolní přípravy či kooperativních činností. Navržené aktivity nejsou popsány podrobně.

K přehlednosti jednotlivých metodických listů také přispívá jejich rozčlenění. Je vhodné používat symboly či jiné grafické prvky nebo alespoň různé druhy, velikosti a barvy písma, různé tabulky atd. Pokud je celek rozsáhlejší (obsahuje více listů textu patřícího k sobě) je vhodné je označit společným číslem, symbolem aj. Osobně jsem chtěla použít grafické vyjádření smyslů (ruku pro hmatové vnímání, oko pro zrakové vnímání, ucho jako symbol sluchového vnímání...) Plánovala jsem okopírování těchto symbolů z internetu. Bohužel jsem narazila na autorská práva. Proto jsem nakonec použila k orientaci v textu pouze různé druhy, velikosti a typy písma a odrážek. Příslušnost stránek s aktivitami k úvodní pohádce je vyřešeno očíslování stránek v celém dokumentu. Přesto, pokud je budu někde používat samostatně, počítám s jejich společným popisem v záhlaví - např.: „Dárek pro zámeckou paní aneb jak rybník Vajgar k ostrovu přišel“, Metodický list k rozvoji smyslového vnímání u dětí předškolního věku v mateřské škole („*S pohádkou po Hradci*“, Malá, 2020).

7.8 Tvorba aktivit pro všech pět smyslů

Než jsem přikročila k samotné tvorbě aktivit motivovaných pohádkou, měla jsem potřebu utřídit si své dosavadní znalosti a zkušenosti v této oblasti. Proto jsem sepsala obecný seznam činností rozvíjejících jednotlivé druhy smyslového vnímání a později jej průběžně doplňovala dalšími získanými z použité literatury. Níže předkládám výsledný seznam spolu s obecnými pokyny vztahujícími se k nim. Totožné informace jsou také součástí přiloženého souboru metodických listů „*S pohádkou po Hradci*“.

Aktivity k rozvoji hmatového vnímání

- Poznávání a rozlišování předmětů dle struktury, konzistence, teploty, hmotnosti, velikosti, tvaru, materiálu (základní seznámení a opakování formou hry, úkolu).
- Vyhledávání a manipulace s předměty ve vymezeném prostoru:
 - hledání hmatem dle zadání (hledání předmětu určité vlastnosti - plastového zvířete, materiálu, největší kostky... mezi ostatními předměty, v míse s fazolemi, v hromadě písku, v prostoru koberečku, v krabici...),
 - třídění, řazení a porovnávání předmětů hmatem (hra na Popelku),
 - určování počtu, délky, výšky předmětů hmatem.
- Hmatové hádanky:
 - poznávání kamarádů hmatem,
 - poznávání předmětů různých tvarů, povrchů, velikostí, materiálů pomocí hmatu (plastová zvířata, ovoce, zelenina, kostky, hračky, oblečení...),
 - hledání stejného předmětu hmatem,
 - poznávání předmětu hmatem přes látku („Co se schovalo pod ubrus?“).
- Hmatové pexeso, Hmatový chodník, Hmatový pytlík, Hmatová krabice, hry typu Mikádo, Věž aj.
- Orientace v prostoru pomocí hmatu (chůze podél lana či dle jinak vyznačené vodící linie).
- Přirozená hra s objekty a materiály různé struktury, konzistence, teploty, velikosti, tvaru (modelína, písek, mozaiky, hry s přírodními materiály, přesypávání, vážení, vkládání, šňorování, navlékání, šroubování, zapichování...).
- Masáž různých částí (děti masírují záda kamaráda, „píší“ mu na záda prstem, samy si masírují chodidla...), lechtání (pírkem), hlazení (rukou, ponožkovým maňáskem aj.), pokládání předmětů (různé hmotnosti, teploty, apod.) na různé části těla („Kam jsem ti položila...?“).
- Výtvarné činnosti za využití hmatu (prstové barvy, škrobové barvy, malování pískem, ledem, pěnou na holení, hry s mýdlovou pěnou, domácí modelínou, obtisky rukou, nohou, trhání, mačkání, lepení, skládání obrázku z částí poslepu aj.).
- Cvičení s předměty různé velikosti, struktury apod. (molitanovým míčkem, papírovou koulí, plastovou „drátěnkou“, houbičkou na nádobí, plyšovou hračkou...).

- Vnímání teploty a chladu pomocí různých částí těla (noření rukou/nohou do misek s různě teplou vodou, vytahování předmětů z vody pomocí rukou/nohu z různě teplé vody/písku/sněhu...).

Aktivita k rozvoji zrakového vnímání

- Používání tematických pracovních listů:
 - Najdi rozdíly, Malíř popleta, Vyhledej..., Přiřaď k sobě, Slož z částí,
 - Dokresli chybějící části/půlku obrázku, Vybarvi dle předlohy (omalovánky), vymalovánky (jednotlivé části obrázku mají přiřazeny barvy pomocí různých znaků),
 - Co tam nepatří,
 - Dokresli obrázek spojením teček, Obtáhni..., Najdi... (obrázky vrstvené přes sebe, kreslené různou linií, na různém pozadí), Dolep, co chybí,
 - cestičky, labyrinty, bludiště, atd.
- Orientace zrakem v prostoru (mikroprostoru i makroprostoru):
 - Najdi cestu v bludišti, Jdi po vyznačené cestičce (ve sněhu, lanem, křídou...),
 - Kde je...?, Kde jsme?, Kudy...?.
- Vyhledávání a rozlišování objektů různé charakteristiky (barva, tvar, atd.) či jejich detailů zrakem (ve vymezeném prostoru, na ploše - ve třídě, venku, na obrázku), předmět je vždy vidět celý nebo alespoň jeho větší část.
- Třídění, rozlišování a přiřazování dle barev, velikosti, tvaru, odlišných prvků.
- Rozlišování a přiřazování podobných a obrácených tvarů.
- Činnosti rozvíjející zrakovou analýzu a syntézu (rozstříhaný obrázek, puzzle, tangram aj.).
- Hry k posilování zrakové paměti a pozornosti:
 - pexeso, Kimova hra, Co tu přibylo?,
 - napodobovací hry,
 - Slož..., Postav dle předlohy, Poskládej stejně,
 - Vyjmenuj předměty, které jsi viděl, aj.,
 - Co se změnilo?, hledání rozdílů, stejných dvojic, co je jiné atd.
- Cílené pozorování během dne (využíváme přirozené příležitosti – jak vypadá, co má na sobě...), popis obrázku, vyprávění dle obrázků aj.

Aktivity k rozvoji sluchového vnímání

- Rozeznávání zvuků dle intenzity, dle zdroje („Co vydalo zvuk?“).
- Určování směru, vzdálenosti zvuku (hra Kukačko, zakukej, poslouchání venku „Odkud to auto jede?“).
- Reakce na zvukový signál (například během pohybových her - „Uslyšíš buben, zastav.“).
- Posilování poslechem hudby, mluveného slova, hádanek, říkadel, básní (rozebíráme obsah slyšeného).
- Rytmizování, cílené opakování rytmu (využíváme říkadel, her Na bubeníky, Na ozvěnu, Kapela aj.).
- Nápodoba zvuku (Na ozvěnu).
- Orientace v prostoru pomocí sluchu (Slepá bába, opět Kukačko, zakukej, atd.).
- Činnosti rozvíjející sluchovou analýzu a syntézu (hry se slovy).
- Hry k posilování sluchové paměti (Na ozvěnu, „Jedu na výlet a беру si s sebou...“, sluchové hádanky).
- Posouzení „příjemný/nepříjemný“ zvuk.
- Rozlišování podstatných a nepodstatných zvuků (figura a pozadí).
- Sluchové pexeso.

Aktivity k rozvoji chuťového vnímání

- Určování potravin dle charakteristické chuti (často ovoce, zelenina):
 - cílená ochutnávka (přirozeně při jídle nebo například při výstavě ovoce a zeleniny),
 - jako hra Na ochutnávače, Slepá kuchařka (bez kontroly zraku),
 - při výstavě jablek ochutnávání různých druhů („Chutná červené jablko jinak než zelené?“),
 - „Jakou příchuť má dnešní kaše/pomazánka/ochucené mléko?“, „Co ti ta chuť připomíná, co chutná podobně?“.
- Rozeznávání základních chutí (sladká, slaná, kyselá, hořká), ale i neutrální chuti (voda) a chuti kořeněné:
 - třídění potravin dle chuti místo podle druhu (hra Na popletený obchod),
 - hra „Popletená kuchařka do mé kaše/čaje dala...“ (sůl, cukr, atd.),
 - hra Na mlsnou princeznu/prince (v rámci hry si poručíme k jídlu něco sladkého, kyselého atd.).
- Cíleně v přirozených či vytvořených situacích:

- vnímání konzistence a teploty potravin,
 - uvědomění si „chutná/nechutná“,
 - cílené ochutnávání nových potravin.
- Tvorba jedlých náramků, náhrdelníků, společné pečení, vaření, míchání pomazánek, sběr, ochutnávání a použití bylinek.
- Pokusy s kombinací chutí:
- mícháme med s citrónovou šťávou – sladkokyselé apod.,
 - zkusíme neobvyklé kombinace (Popletená kuchařka, Kouzelný lektvar, aj.).
- Pokusy s intenzitou chuti:
- ochucujeme vodu různým množstvím cukru/soli/grapefruitového džusu/citrónové šťávy,
 - luhujeme čajový sáček/bylinky různou dobu.

Aktivity k rozvoji čichového vnímání

- Rozeznávání „vůně/zápach“ (velmi subjektivní).
- Určování objektů podle typického (charakteristického) pachu:
- hra na Bábu kořenářku, Slepá kuchařka,
 - rozeznávání ovoce, zeleniny, aromatických bylin, koření, éterických olejů, květin atd.,
 - hledání stejné potraviny jakou má dítě v ruce s potravinou ukrytou pod šátkem („Co to voní?“),
 - otázky typu „Co voní podobně?“, „Co ti to připomíná?“.
- Čichové pexeso:
- hra Nosíkováná,
 - s živými květinami/přírodninami/potravinami/předměty ukrytými v kelímcích s děrovaným neprůhledným víkem,
 - s kořením/aromatickými oleji/kosmetikou/čerstvými bylinkami ze zahrádky.
- Orientace v prostoru pomocí pachů:
- v prostoru školy („Jak voní naše třída/kuchyně/koupelna?“),
 - v okolí školy (cítím vůni pečeného chleba, vím, že za rohem bude známá pekárna, apod.).
- Cílené vnímání pachů při pohybu v prostoru školy i okolí (rozkvetlé jarní keře, vůně posečené trávy, pokáceného stromu, vzduchu po dešti, aj.).

- Společné vaření s využitím aromatického koření/bylinek.
- Pěstování bylin a květin.
- Využití vůně při tvořivých činnostech:
 - použití voňavých fix, pastelek,
 - vmíchání potravinového aroma do temperových barev,
 - výroba voňavé domácí modelíny,
 - aromatické bylinkové soli do koupele,
 - voňavého pytlíčku proti molům do skříně,
 - potpourri z nasbíraných a usušených bylin a květin, aj.
- Záměrné posilování zážitků posílením čichového vjemu (Vánoční vůně, voňavá modelína, pěstování aromatických bylin...).

Pokyny vztahující se realizaci činností k rozvoji konkrétního smyslu

Hmatové vnímání

K těmto činnostem využíváme předměty různé velikosti (malý/střední/velký), tvaru (hranaté/kulaté/ špičaté/ tupé/nepřavidelný tvar/...), struktury (tvrdé/měkké, pevné/pružné), konzistence (tekuté/pevné, řídké/husté...), povrchu (hladký/drsný, lesklý/matný), materiálu (kov/dřevo/sklo/kámen/látka/...), teploty (ledový/studený/teplý/horký), hmotnosti atd. Volíme je podle účelu, možností (prostorových, časových, materiálních), přiměřenosti a vhodnosti vzhledem k věku a schopnostem dětí. Dbáme na bezpečnost při manipulaci.

Děti nejdříve cíleně seznámíme s vlastnostmi předmětů. Tyto znalosti upevníme a procvičíme nejprve manipulací a hrou pod kontrolou zraku. Teprve pak přistoupíme k jejich poznávání pouze hmatem. Nejdříve začínáme výběrem ze dvou velmi odlišných předmětů. Počet předmětů a míru odlišnosti navyšujeme dle schopností dítěte. Čím větší je počet předmětů a čím méně jsou rozdílné, tím je činnost těžší. K pochopení protikladů (měkký/tvrký) seznámíme děti nejprve s předměty jedné z vlastností, teprve pak ukážeme předměty s druhou, protikladnou vlastností. Vždy jde o hru, seznámení s vlastnostmi objektů. Zařazení aktivit má být přirozené, mají trvat krátce a být dětem příjemné. Důležité je připravit dětem podnětné prostředí (nabídka činností, možností výběru, dostatek času, motivace, návaznost na jiné aktivity). Také je dobré uvědomit si, že při chladu ztrácíme citlivost hmatu. Proto je dobré u určitých aktivit zajistit u předmětů pokojovou teplotu. A jiné využít právě k pochopení tohoto jevu.

Hmat nejpřirozeněji uplatníme při sebeobsluze, při práci, přirozené manipulaci s předměty, v přírodě. Nezapomínáme, že při hmatu využíváme nejen ruce, ale i ústa a nohy, potažmo celé tělo.

Zvláštní činností je masáž. Při masáži se řídíme pocity masírovaného. Využíváme různého tlaku a teploty, masírujeme pomocí rukou či masážních pomůcek (míčky, houbičky, aj.). Masírovat můžeme hlavu, záda, chodidla, ruce. Vyhýbáme se intimním partiím. Začínáme nejprve automasáží (dítě se masíruje samo), pak dotyky pomůckou (hlazení ponožkovým maňáskem) a nakonec rukou. Vždy respektujeme odmítnutí této aktivity.

Zrakové vnímání

Při těchto činnostech dbáme na volbu správného osvětlení, velikosti, barevnosti a kontrastnosti předmětu a pozadí (týká se nejen pracovních listů). Postupujeme dle vývojové úrovně dítěte. Od jednoduchého (reálný předmět, volba ze dvou možností, velký, výrazný rozdíl, cesty vedoucí vedle sebe, obrázek ze dvou částí rozdělený přímou linií, dlouhá doba k zapamatování méně předmětů atd.) ke složitějšímu (symbol, více možností, méně patrné rozdíly, do sebe zamotané cestičky, puzzle z více částí nepravidelných tvarů, krátká doba k zapamatování více předmětů aj.). Dodržujeme posloupnost. Podrobný popis jednotlivých kroků lze nalézt například v publikaci *Smyslové vnímání* (Žáčková, 2014). Máme na paměti, že se cíle jednotlivých činností často prolínají a že se zrakové vnímání přirozeně rozvíjí při všech činnostech dne. Pozor na přesytení zrakovými informacemi. Dbáme na zrakovou hygienu (osvětlení, čas, barevnost, velikost...) střídmost a přehlednost prostředí třídy. Méně je více, povrchnost vnímání znamená menší kvalitu vjemu.

Sluchové vnímání

Zde zdůrazňuji především dodržování sluchové hygieny (intenzita a výška zvuku, jejich prolínání, překračování limitů atd.). Dáváme pozor na přehlčení sluchovými podněty. Děti pak přestávají vnímat. Vždy platí, že méně je více.

Při činnostech děti se zvukem a jejich zdrojem nejdříve seznámíme, teprve pak určujeme původce zvuku bez kontroly zraku. Vždy se ujistíme, že děti znají název hádaného předmětu, podle potřeby jim napovíme. Dodržujeme posloupnost od jednoduchého ke složitějšímu. Činnosti předkládáme dětem formou hry, nejde o nácvik. Využíváme přirozených situací během dne (posloucháme, jestli už jede paní kuchařka s obědem, na

procházce hledáme zdroj zajímavého zvuku...). Učíme děti zásadám sluchové hygieny (chráníme své uši i hlas; nekřičíme; mluví jeden, ostatní poslouchají, atd.).

Chuťové a čichové vnímání

K rozvoji chuťového vnímání v mateřské škole je vhodnou činností ochutnávání (potravin, bylin), k rozvoji čichového vnímání logicky čichání (k bylinám, potravinám, koření, kosmetice, atd.). Při těchto činnostech je velmi důležité dbát na bezpečnost a hygienu. Dbáme na čistotu rukou pedagoga i dětí, nádobí, uchovávání potravin, jejich zdravotní nezávadnost, teplotu, množství. Při ochutnávání je vhodné použít k podávání do úst párátko. Při čichání ke koření nádobky s děrovaným víkem proti vdechnutí a vysypání. Je nezbytné být informovaný o případných alergiích dětí na potraviny, byliny a jejich kombinaci. Volíme druh potraviny či vůně vhodné pro děti (nevhodné je dle mého názoru vzhledem k dětskému věku vše ostré, pálivé, křen, chilli, pepř). Myslíme na správnou intenzitu chutě i vůně, i na jejich změny související s teplotou potravin. Při používání aromatických svíček, mýdel, krémů, aviváží, éterických olejů a aromaterapie bych byla v mateřské škole opatrná.

Na ochutnávku/voňavou chvíli si vyčleníme dostatek času, prostoru, předem si promyslíme množství a druh potravin, způsob podávání. Nejprve ochutnáváme se zrakovou kontrolou, pak bez ní. Pamatujeme, že typické pachy a chutě se nejlépe rozvinou při pokojové teplotě a že se na výsledné chuti podílí i hmat v ústech, struktura a vzhled potraviny. Děti mají mít možnost poznat potravinu před ochutnáním všemi smysly – ohmatat ji, přivonět si k ní, prohlédnou si ji a pak ji teprve ochutnat (samozřejmě platí tam, kde je to vhodné). Děti s chutí/vůní nejdříve seznámíme, pak hledáme potraviny se stejnou chutí/vůní, vybíráme z dvojice jídel. Až nakonec zařazujeme poznávání chuť/vůně bez kontroly zraku. Připojíme pokus s vyřazením čichu při ochutnávání (chycením nosu, podobný prožitek jako při rýmě, ale slabší), cíleně zkusíme různou míru chutí (přesolené, příliš sladké) a sledujeme jejich preferenci u dětí.

Respektujeme nechuť dítěte k činnosti, nikdy je nenutíme, pouze vhodně motivujeme. Vše opět formou hry. Respektujeme jeho právo na vlastní pocity. Výsledný vjem z ochutnávky mu nevyvrácíme.

Využíváme přirozených situací (komentujeme chuť a vůni jídla), cíleně tyto situace vyhledáváme či vytváříme (ochutnávka, společná příprava ovocného salátu, apod.), motivujeme děti k poznávání nových chutí, jdeme příkladem.

Přesycené čichové buňky neutralizuje vůně kávových zrn (známe z parfumerií).

Teprve po utřídění těchto informací jsem začala s tvorbou jednotlivých aktivit. Jejich konečný obsah, námět a provedení, je výsledkem mých dosavadních zkušeností, tvořivosti, načerpání informací z použité literatury a získání přehledu o materiálních možnostech mateřské školy, kde pracuji.

Nejjednodušší bylo vymyslet činnosti rozvíjející zrakové a sluchové vnímání. Ty jsou běžnou součástí aktivit ve třídě. Stačilo je vhodně propojit s úvodní pohádkou. V případě zrakového vnímání jde především o činnosti procvičující:

- zrakového rozlišování:
 - rozlišení figury od pozadí (hledání věcí, které do rybníku nepatří),
 - rozlišování barev, tvarů, velikosti a podobných či obrácených tvarů (třídění erbů; poznávání tvarů zrakem),
- zrakovou paměť (poznávání změn zrakem),
- orientaci v prostoru (hledání rukavic či tvarů v prostoru herny).

U sluchového vnímání jde o procvičování:

- naslouchání a vnímání zvuků (zpíváme, hrajeme a poznáváme písně; poznáváme zvuky z hradní kuchyně a od rybníka; posloucháme pokyn od rytíře),
- sluchové orientace (kdo cinká, jako Bílá paní; kdo je kvákající žába...),
- vnímání a reprodukce rytmu (zpíváme, hrajeme písně; chrastíme klíči dle předlohy),
- sluchové paměti (zpíváme, hrajeme a poznáváme písně a zvuky...).

Obtížněji se tvořily aktivity k rozvoji hmatového vnímání. Bylo třeba myslet na dostupnost či snadnou výrobu pomůcek, propojení s pohádkou, uzpůsobení obtížnosti dětem. Šlo o činnosti procvičující:

- poznávání výrazně odlišných hraček (rozlišování rukavic; poznávání potravin),
- rozlišování různých povrchů a materiálů (poznávání materiálu ke stavbě hráze nebo ostrova, třídění rukavic),
- poznávání geometrických tvarů (rozeznávání ozdoby na erbu).

Nejtěžší bylo vytvořit a propojit s pohádkou aktivity procvičující chuťové a čichové vnímání. A zároveň myslet na jejich variabilitu. Mnohé z těchto činností jsou úplně nové, dosud nevyzkoušené v takovém rozsahu. V oblasti čichového vnímání se jedná o procvičování:

- rozlišování libosti/nelibosti pachu (práce s modelínou a voňavými temperami; jak asi voní...),

- pojmenování běžného pachu a rozpoznání objektu dle něj (poznávání koření, kaše; jak asi voní...).

V oblasti chuťového vnímání o procvičování:

- rozlišování libost/nelibost chutě (ochutnávání vody a jiných nápojů, potravin),
- pojmenování základní chutě, rozpoznání objektu dle ní (ochutnávání vody a jiných nápojů, potravin).

7.9 Ověření a úprava obsahu metodických listů

Ověřit použitelnost metodických listů byla nejdůležitější část jejich tvorby. Možností jsem měla několik. Nejdříve jsem požádala o jejich konstruktivní kritiku své kolegyně z mateřské školy. Jejich výběr nebyl náhodný. Záměrně jsem oslovila učitelku s třicetiletou praxí, začínající kolegyni, vedoucí učitelku konající hospitace a kolegyni s vysokoškolským vzděláním. Od každé z nich jsem očekávala jiný pohled na danou problematiku. Všechny jsem požádala o vyjádření jejich názoru formou společného rozhovoru. Zajímaly mne především následující otázky. Upozorňuji, že se jedná pouze o přibližný výčet a formulaci otázek, neboť jsem je v průběhu diskuze upravovala podle potřeby.

- Je metodický list přehledný?
- Obsahuje popis aktivity všechny potřebné informace?
- Je popis srozumitelný?
- Jsou uvedené aktivity realizovatelné?
- Je propojení aktivity s obsahem pohádky přirozené?
- Jsou pohádky dostatečně uzpůsobené dětskému myšlení?
- Je třeba něco změnit?

Začínající kolegyně byla mými metodickými listy nadšená. V jejím případě mne nejvíce zajímal její pohled na obsah, praktičnost a použitelnost listů. Shledala je přehlednými, pochopitelnými. Dokázala by podle nich pracovat. Pozitivně hodnotila i praktické využití poznatků ze školení o čtenářské negramotnosti.

Kolegyně s vysokoškolským vzděláním zaměřeným na předškolní vzdělávání také shledala listy přehlednými, pochopitelnými. Pochválila zpracování pohádek. Upozornila mne na absenci informací o cílech, výstupech a záměrech jednotlivých činností. Jsem si toho vědoma. Hlavní cíl metodických listů je dán – rozvoj smyslového vnímání. Určení konkrétních cílů u jednotlivých aktivit ponechávám zcela na kompetencích kolegyň. Většinou

jednoznačně vyplývají z textu. Nebo jsou variabilní a lze je jednoznačně určit až po výběru a zaměření aktivity. Vyberou si je tedy samy dle zvolené aktivity a její úpravy s ohledem na všechny aktuální podmínky. Například při činnosti „Hledání věcí, které do rybníku nepatří“ jednoznačně rozvíjíme zrakové vnímání (konkrétně rozlišování figury a pozadí) a zároveň může jít o součást environmentální výchovy, rozvoj slovní zásoby, atd. Pokud budeme kreativní a zapojíme i poznávání vybraných předmětů hmatem, přidáme další cíl. Přidruženým důvodem je i má osobní zkušenost s jinými metodickými listy. Často byly položky - cíle, výstupy a záměry – převažujícím prvkem v jejich obsahu a praktickému popisu činnosti bylo věnováno málo prostoru.

Dále kolegyně vyjádřila obavu z aktivit, u nichž byl obsáhlejší popis potencionálního nebezpečí (dříve odrážka nazvaná *Nebezpečí*). Jak jsem již vysvětlila, tuto odrážku jsem následně změnila (*Upozornění*) a činnosti považuji po dodržení pokynů za použitelné v mateřské škole.

Názor kolegyně s třicetiletou praxí mne velmi zajímal z pohledu praktičnosti, využitelnost a bezpečnosti aktivit v prostředí mateřské školy. Shledala je použitelnými a těší se, že je po dokončení prakticky vyzkouší.

Vedoucí učitelka konající hospitace se vyjádřila pozitivně. Listy považovala za přehledné, popis za dostačující a srozumitelný, aktivity vhodné a uzpůsobené dětem předškolního věku v mateřské škole. V názoru na položky „cíle, výstupy a záměry“ jsme se shodly.

Dalším krokem bylo praktické ověření metodických listů přímo s dětmi. Některé aktivity vycházejí z mých dosavadních zkušeností, jiné jsou i pro mne zcela nové. Původním záměrem bylo nejdříve vyzkoušet ty nové, později podle možností i ostatní. V důsledku momentální společenské situace (uzavření mateřských škol následkem pandemie) jsem tento záměr nebyla schopna uskutečnit. Místo toho se budu v následujícím textu postupně vyjadřovat ke každé hlavní činnosti vztahující se ke konkrétní pohádce. Vždy uvedu název aktivity, zda jsem ji v tomto konkrétním provedení prakticky vyzkoušela nebo zda jsem vycházela z dřívějších zkušeností v jiné variantě, či s ní nemám zkušenost žádnou. Pro lepší přehlednost přidávám za název aktivity popisek:

NE – nevyzkoušeno

ANO – vyzkoušeno

JINAK - vyzkoušeno, ale v jiné podobě.

Pohádka - „Jak vznikl rybník Vajgar a jak ke svému jménu přišel“

Hmat

Aktivita: Poznávání různých materiálů – dřevo, kámen, písek, hlína. Nejdříve formou cíleného prohlížení, pak poznáváním bez kontroly zraku. **NE**

Tuto aktivitu jsem v této variantě nevyzkoušela, což mě velmi mrzí. Zajímaly mne reakce dětí na kontakt s materiálem, ušpinění apod. Ale prohlížení předmětů hmatem s dětmi běžně dělám. Tato činnost je vždy zaujme. Mohu jen dodat, že jsem všechny důležité aspekty činností rozvíjejících hmatové vnímání shrnula na s. 56 (viz.: Pokyny vztahující se k realizaci činností k rozvoji konkrétního smyslu – *Hmatové vnímání*). *S navazující aktivitou* - hledáním předmětů v písku - mám zkušenosti v jiné variantě - hledání předmětů v misce s velkými fazolemi. Používaly jsme i zmíněnou tabulkou s obrázky ztracených předmětů. Děti pak tuto činnost samy vyhledávaly při volné hře.

Zrak

Aktivita: Hledání věcí, které do rybníku nepatří. **JINAK**

Vzhledem k tomu, že se jedná o období známé hry „Co se tady změnilo, co tu předtím nebylo?“ předpokládám, že ji děti zvládnou hrát. *Varianta* - hledání objektů a různých předmětů při procházce - a *navazující aktivity* - hledání obrázků v knihách a v časopisech, skládání slov dle předlohy - jsou běžnou součástí činností ve třídě.

Sluch

Aktivita: Poslouchání zvuků od rybníka. **JINAK**

Hrála jsem s dětmi v jiné podobě („Na který nástroj jsem hrála?“). Děti hra zaujala. Důležité je poučit je o dodržení tichosti při ukázce a vyřešit způsob odpovídání (hlásí se nebo vybíráme dítě, které hádá atd.). *S variantou* - využití činnosti k individuální reedukaci sluchu – mám dobré zkušenosti. K vytvoření zvuku lze použít prakticky cokoli (zasouvat židle, otvírat dveře, zadupat...). Uvedené *navazující aktivity* jsou opět běžnou součástí činností ve třídě.

Čich

Aktivita: Vyhledávání a zkoumání pachů souvisejících s tématem. **JINAK**

Zde mne stejně jako u poznávání materiálů na stavbu zajímaly reakce dětí na pachy. V tomto případě mohly být i nepříjemné. Bohužel jsem přímo tuto činnost neměla možnost

zkusit. Při individuální i skupinové práci s dětmi často očicháváme různé druhy koření, bylinek. Většinou je tato činnost baví. Často neznají název koření ani jeho vzhled (málokdo z dětí dnes pomáhá v kuchyni při vaření nebo při péči o zahradu). Některé děti očichávání odmítají. To je třeba respektovat (další informace viz.: Pokyny vztahující se k realizaci činností k rozvoji konkrétního smyslu – *Čichové vnímání*, s. 58). *Navazující aktivitu* - zkoumání pachů při procházce – běžně praktikujeme. Pokus s ušpiněním vody vyzkoušený nemám.

Chuť

Aktivita: Uvědomění si neutrální chuti vody. Případně chuti jiných nápojů. **ANO**
Občas zařazuji v uvedené *kratší variantě* – během pití před procházkou. Ptám se dětí, jak chutná jejich nápoj (zvláště je-li s příchutí). Rozebíráme jeho chuť. Kontrolujeme náš odhad dotazem na paní kuchařku či pohledem do jídelníčku. Jen několik málo dětí umí poznat různé druhy mléka (vanilka, banán, meruňka, kakao, oříšek), z bylinných čajů pouze chuť meduňky a máty. Často vzpomínají na název. Nápoj zároveň očicháváme. *Delší variantu a pokus* s perlivostí vody nemám vyzkoušené.

„Jak získal Hradec erb aneb dělení růží“

Hmat

Aktivita: Rozeznávání ozdoby na erbu hmatem. Nejdříve formou cíleného poznávání se zrakovou kontrolou, pak bez ní. **JINAK**

S rozeznáváním reliéfní tvaru hmatem mám zkušenosti z osobního života, kdy jsem svého syna učila tímto způsobem vnímat tvary jednotlivých písmen (viz.: příloha č. 6). Zde uvedená aktivita vycházela z této zkušenosti. U předškolních dětí bych volila opravdu jednoduché motivy, které znají - čáru, vlnku, kříž, kruh, hvězdu, ovál (z počátku linie, později vyplněnou plochu). Pokud je zvládnou, zkusila bych základní geometrické tvary. *Navazující aktivita* - poznej svého rytíře - vychází ze známé hry poznávání kamaráda poslepu. Několikrát za rok ji hrajeme v různých obdobích. Důležité je vysvětlit dětem, že nemají napovídat. „Rytíř“ by měl být schopný nevydat žádný zvuk. Hra děti baví. Je vhodné vybírat za rytíře i méně nápadné děti (ve třídě „přehlížené“ a tím je vyzdvihnout, ale musí s tím sami souhlasit. Respektujeme odmítnutí).

Zrak

Aktivita: Třídění erbů. **JINAK**

Třídění obrázků odlišujících se barvou či jinými detaily zařazujeme často při kooperativních činnostech (viz: příloha č. 7). Také *navazující aktivity* mám několikrát úspěšně vyzkoušené s jiným průvodním motivem (hledání vajíček ve třídě, dokreslování půlky obličeje atd.).

Sluch

Aktivita: Vnímat, rozumět a uposlechnout daný pokyn. **JINAK**

Tato aktivita vychází ze známé a ověřené hry „Kuba řekl“. Stejně vyzkoušené mám i její uvedené varianty. Jedinou úplnou novinkou je varianta s vyslovováním pokynů různé hlasitosti z různého směru a vzdálenosti. S tou zkušeností bohužel nemám. Napadla mne při vzpomínce na orientační vyšetření sluchu, které jsem mnohokrát zažila. *Navazující aktivity* jsou opět několikrát úspěšně vyzkoušené s jiným průvodním motivem.

Čich

Aktivita: Výroba voňavých temperových barev a jejich použití při malování erbu (nebo jiného motivu). Uvědomování si příjemnosti pachu (voní/nevoní).
JINAK

Vzhledem k ročnímu období jsem tuto pro mne zcela novou aktivitu vyzkoušela s průvodním motivem malby sněženek (viz.: příloha č. 8). Nejprve jsem děti motivovala překvapením, že budeme malovat voňavými temperami a že si je společně vyrobíme. Na počátku jsme vybraly vhodné barvy (zelená, bílá) a k nim jsme hlasováním určily vůni. Hlasování probíhalo takto. Nechala jsem kolovat kelímek s kapkou éterického oleje (jeden grapefruit, druhý citronela). Děti si postupně přičichly a řekly, co jim vůně připomíná a zda jim voní či nevoní. Některé odpovědi byly krásné („vůně letního rybníku, máminy aviváže, čistého trika, slupky od mandarinky...“). Pak jsem dala na každou stranu dlouhého stolu jednu barvu, a kdo chtěl, aby voněla jako citrón, stoupl si k ní. Podle toho, kde bylo více dětí, jsme pak vůni k dané barvě přiřadily. Do barvy jsem nakapala příslušný éterický olej, promíchala a mohly jsme malovat. Děti jsem samozřejmě poučila (nesahat si do očí, na obličeje), použily jsme papírové kapesníky na první utření prstů, pak se šly umýt mýdlem. Nikde nenastal problém. Jedna barva zůstala voňavá i po zaschnutí, druhá ne. Protože to byl společný pokus, nevadilo nám to. Naopak to byl další důvod k očichávání. Někomu obrázek

voněl více, někomu méně (důvodem asi bylo použití většího množství barvy). Ale pokud bych dětem prezentovala, že obrázek bude vonět i po zaschnutí, předem bych si vše vyzkoušela a ověřila. Uvědomila jsem si, že každý éterický olej má jinou sílu. Výběr ze dvou vůní se mi osvědčil. Více bych jich v počtu dětí nad 15 ve třídě nepoužívala. *Navazující aktivity* – poznávání známých vůní – občas zařadím při svačince. Čichové pexeso hraji při individuální péči o děti se SVP. Často ho nehrajeme jako hru, ale jen očicháváme vůně a povídáme si o nich.

Chuť

Aktivita: Ochutnávka ovocných či bylinkových čajů. **NE**

Tuto činnost bohužel vyzkoušenou nemám. Občas zařadím při svačince hádání příchutě podávaného nápoje.

„O Bílé paní“

Hmat

Aktivita: Rozlišování rukavic a klíčů různých materiálů, velikostí hmatem. Nejdříve s kontrolou zraku, pak bez ní. **NE**

Tato činnost vychází z hmatového pexesa. To jsem mnohokrát hrála s dětmi při individuální speciální péči. Je velmi důležité odhadnout správně stupeň obtížnosti a začínat nejdříve hrou s kontrolou zraku (děti se tak s předměty seznámí). Těžké prvotní zadání by děti odradilo. Použití skutečných rukavic či klíčů bude určitě velmi zajímavé. *Navazující aktivity* – třídění předmětů, hledání materiálů ve třídě – jsou běžnou součástí práce s dětmi v mateřské škole.

Zrak

Aktivita: Hledání rukavic zvolené barvy v prostoru herny. **JINAK**

Tuto aktivitu, její *varianty* i *navazující aktivity* mám mnohokrát prakticky vyzkoušené s jiným průvodním motivem.

Sluch

Aktivita: Opakování rytmu dle předlohy. **JINAK**

Opakování rytmu trénujeme s dětmi v rámci různých říkadel, písní apod. S tímto námětem jsem to bohužel nezkusila. *Navazující aktivity* jsou opět tradiční součástí činností během roku.

Čich

Aktivita: Modelování klíčů z domácí voňavé modelíny. **JINAK**

S domácí modelínou mám dobré zkušenosti. Získané zkušenosti odpovídají popisu této činnosti v metodických listech. Jen je třeba vyzkoušet více receptů, každá modelína se „chová“ jinak. Doma připravenou modelínu jsem dětem do třídy přinesla vícekrát. Práce s ní je baví. Modelování dle předlohy je v tomto případě schválně volené velmi jednoduché (hada zvládne většina dětí). Přímou ve třídě jsem zatím modelínu nevařila. Důvodem byla bezpečnost - skladba a velký počet dětí ve třídě (polovina třídy pod 4 roky v počtu 28). *Z navazujících aktivit* mám praktické zkušenosti se společným pečením i čichovým pexesem.

Chuť

Aktivita: Ochutnávání různých druhů jablek. **JINAK**

Ve třídě jsme s dětmi ochutnávaly různé druhy ovoce (viz.: příloha č. 9). Tato činnost je možná i při velkém počtu dětí, jen je třeba dobrá organizace a dodržení hygieny. *Navazující aktivitu* - upozorňování na chuť potravin - průběžně zařazuji celoročně.

„Rozdávání kaše na hradeckém panství“

Hmat

Aktivita: Rozeznávání potravin hmatem (ovoce, zelenina, plastové či dřevěné napodobeniny). Nejdříve formou cíleného prohlížení s kontrolou zraku, pak bez ní. **ANO**

Jedná se o hru, kterou zařazujeme pravidelně k tematickému celku Ovoce a zelenina nebo Jablíčkování či Podzim přichází (samozřejmě s jinou průvodní motivací). Popis této činnosti v metodických listech odpovídá mým dosavadním zkušenostem. *Varianty* vyzkoušené nemám. *Navazující aktivity* zařazuji v jiné podobě při individuální péči.

Zrak

Aktivita: Poznávání změn zrakem. **JINAK**

Tato aktivita je obměnou běžné hry „Co se tady změnilo, co tu předtím nebylo?“. Popis opět odpovídá mým dosavadním zkušenostem. Stejně jako uvedené *navazující aktivity*.

Sluch

Aktivita: Vnímání zvuků a jejich rozeznávání. **JINAK**

Ve všech navržených aktivitách vycházím opět z dosavadních zkušeností. Rozpoznávání zvuků zařazuji při práci ve třídě i při individuální péči. Je třeba dobře odhadnout množství a znalost zvuků. Často je třeba děti se zvuky předem seznámit, pak vybrat jen některé. Množství poznávaných zvuků závisí na věku a schopnostech dítěte.

Čich a Chut'

Aktivita: Ochutnávání a očíhávání kaší různých příchutí. **NE**

Tuto aktivitu nemám prakticky vyzkoušenou. Ale zcela jistě tak udělám. Velmi mne zajímají chutě dětí, jejich preference, ověření popsané organizace činnosti. I navrhované *varianty* by mohly být zajímavé a zábavné. Kaše různých druhů se v naší mateřské škole vaří často. Vlastně je ochutnáváme a očíháváme průběžně.

„Dárek pro zámeckou paní aneb jak rybník Vajgar k ostrovu přišel“

Hmat

Aktivita: Poznávání materiálů ke stavbě ostrova hmatem. Nejdříve formou cíleného seznámení, pak poznáváním bez kontroly zraku. **JINAK**

Opět jde o variantu poznávání předmětů hmatem, kterou zařazujeme pravidelně. Popis této činnosti v metodických listech odpovídá mým dosavadním zkušenostem. *Varianty* – poznávání náradí - vyzkoušené nemám. Ale ráda to později vyzkouším (děti často neznají náradí jménem, málokdo s ním přijde do styku). S *navazující aktivitou* - hledáním předmětů v misce s velkými fazolemi – mám kladné zkušenosti. Popis jim odpovídá.

Zrak

Aktivita: Poznávání tvarů zrakem. Jejich hledání v prostoru třídy. **JINAK**

Tato aktivita i uvedené *navazující aktivity*, ale s jinou průvodní motivací, bývají běžnou součástí činností ve třídě. Postup a pomůcky jsou vždy uzpůsobeny dle zvoleného tématu (hledáme stejný tvar, jako má šašek na čepici, jako vypadá sluníčko...).

Sluch

Aktivita: Zpíváme a hrajeme písně pro paní Karolínu, poznáváme lidové písně z dané doby v instrumentální podobě. **ANO**

Zpěv písní i *variantu* - hádání písní v jejich instrumentální podobě - zařazujeme s kolegyní běžně. Bohužel písně dokáže uhodnout jen pár dětí (příčinu vidím v méně častém společném zpívání a poslechu lidových písní doma)¹¹. Navrhované *navazující aktivity* mám mnohokrát prakticky vyzkoušené.

Čich

Aktivita: Poznávání koření. **ANO**

Zkušenosti mám především z individuální péče o děti se SVP. Tato činnost je velmi baví. Často slouží jako motivace ke společné práci. Použila jsem jak skutečné koření, tak navoněné pleťové tampony ve skleničce. Skutečné koření je lepší (vizualizace, lze i ohmatat...). Problémem bývá neznalost koření (málokdo z dětí pomáhá doma s vařením, s kořením nepřijdou do styku).

Chut'

Aktivita: Ochutnávání zeleniny. **JINAK**

Tuto aktivitu jsem vyzkoušela v jiné variantě (ochutnávání ovoce) a s jinou motivací. Nicméně popis aktivity vychází z těchto zkušeností. Děti měly možnost potravin nakrájet, což pro ně byla zábava a mnohdy i nová zkušenost. Poznávání sušeného ovoce a jeho ochutnávka, srovnávání s čerstvým - *navazující aktivita* - byla velmi zajímavá. Opět bylo hodně dětí překvapených z nových chutí i původu potravin (rozinky jsou z kuliček vína, křížaly z jablek...). Několik dní po té jedly nadšeně sušené ovoce místo bonbonů, které dostávají občas za odměnu (velmi ráda bych toto zavedla trvale).

Pokud se podíváme na množství nevyzkoušených aktivit, je jich pouze pět (5 x NE). Prakticky vyzkoušené, ve variantě uvedené v metodických listech, jsou čtyři (4 x ANO). Dříve vyzkoušených, v jiné variantě s jinou průvodní motivací, je nejvíc - šestnáct (16 x JINAK). Z tohoto pohledu je patrné, že jsem při tvorbě aktivit hojně vycházela z dosavadních

¹¹ Zajímavé zkušenosti mám z hádání písní s dítětem s dysfázií v rámci cílené individuální péče, kdy zvládlo rozeznat velmi rozdílné zvuky (píla, kytara, štěkot psa), ale nedokázalo rozeznat dětské lidové písně zahrané na klavír. Zaspívat je přitom umělo.

zkušeností. Tento fakt byl důvodem, proč jsem jejich praktické vyzkoušení ponechávala na finální fázi tvorby této diplomové práce. Což nebyl vzhledem ke stávající situaci dobrý krok. Nicméně věřím, že metodické listy budou i nadále součástí mé práce (jak ve třídě, tak při individuální péči). Proto se těším, že je opravdu prakticky vyzkouším a zařadím do běžně používaných tematických celků v mateřské škole. Ostatně, to byl hlavní důvod jejich tvorby.

7.10 Výroba pomůcek a pracovních listů

U každé hlavní činnosti metodických listů je seznam potřebných pomůcek. Při jejich výběru jsem zohlednila charakter dané činnosti, dostupnost pomůcky, možnost využít stávající vybavení mateřské školy. Seznam pomůcek, her a didaktických materiálů dostupných v mateřské škole, kde pracuji je v příloze č. 3. Uvedený výčet slouží k získání základního přehledu i k inspiraci. Pokud jsem danou pomůcku neměla, bylo nutné si ji vyrobit či koupit. Snažila jsem se o výběr levných či jednoduše a rychle vyrobitelných pomůcek. Často jsem využila i předměty původně sloužící k jinému účelu, než k rozvoji smyslového vnímání (například různé druhy stavebnic s rozdílným povrchem, tvarem, z různého materiálu, dětské náradí, plastové a dřevěné repliky potravin, atd.).

Součástí navazujících aktivit mnoha hlavních činností metodických listů jsou též pracovní listy. Pro jejich velkou variabilitu je nepředkládám všechny. V rámci souboru metodických listů je u každé pohádky na ukázkou pouze jeden pracovní list. Navazující aktivity slouží jako inspirace a jejich další využití záleží na vlastní tvořivosti učitelek. Pouze upozorním, že je při jejich tvorbě důležité zvolit obtížnost dle úrovně daného dítěte. Zde opět odkazuji na použitou literaturu, například již zmíněnou publikaci *Smyslové vnímání* (Žáčková, 2014).

7.11 Tvorba pokynů a zásad práce s metodickými listy

Pokyny a zásady práce s metodickými listy vycházejí z teoretických výstupů popsaných v teoretické části této diplomové práce, dále také z informací získaných při studiu příslušné literatury, z mých praktických zkušeností a ze znalostí pedagogiky předškolního vzdělávání. Jsem si vědoma toho, že jejich výčet nemusí být úplný. Považuji je však za nezbytný doplněk všech metodických listů a proto jsem se o jejich tvorbu alespoň pokusila.

Doporučené pokyny pro práci s metodickým listem se vyjadřují ke způsobu čtení úvodní pohádky (Motivace), k realizaci vlastní aktivity z ní vycházející (Vlastní činnost) a k jejímu ukončení (Závěr činnosti). Další, poměrně větší část textu, pak obsahuje důležitá fakta spojená s praktickým rozvíjením konkrétního smyslu. Hovoří se v ní například o tom,

jaké předměty jsou vhodné k rozvoji hmatového vnímání, o dodržování zrakové a sluchové hygieny, volbě potravin k ochutnávání a očichávání a postupu při těchto činnostech.

Zásady práce s metodickými listy obsahují tyto body (v závorce jsou uvedeny kapitoly z této diplomové práce, které sloužily jako základní východisko dané zásady):

1. Co zohlednit při výběru činnosti? Zde vyzdvihuji dodržení principu časovosti, posloupnosti a předkládám přehled vývojových mezníků smyslového vnímání. Ten by měl sloužit učitelce mateřské školy ve chvíli, kdy si nebude jistá úrovní obtížnosti vybrané hry. Při jeho tvorbě jsem čerpala z publikací *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (Bednářová, 2015) a *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání* (Nádvorníková, c2011). (kap. 1.1, kap. 2. 2., kap. 5)
2. Jak dítěti činnost přizpůsobit? V této části popisuji etapy osvojování poznatků dle Nádvorníkové (c2011).
3. Jakou formou dětem činnosti předkládat? Připomínám důležitost hry v předškolním období. (kap. 1. 3)
4. Zapojení co nejvíce smyslů (kap. 2, kap. 4)
5. Využívat přirozené situace – Zde doporučuji včlenit činnosti rozvíjející smyslové vnímání přirozeně do běžného dne.
6. Bezpečnost – Připomínám bezpečnost práce a ochranu zdraví dětí i pedagogů.
7. Děti do činnosti nenutíme. Vždy respektujeme odmítnutí aktivity. – Tuto zásadu považuji za velmi zásadní. Aktivita má být zábavná a dobrovolná. Informuji o možných problémech dítěte se zpracováním smyslových vjemů. (kap. 2. 3)
8. Využití listů k reedukaci – Vysvětluji reedukaci, její pravidla, využití, zásady. Inspirovala jsem se obecnými zásadami postupu při reedukaci specifických poruch učení (Žáčková, 2014). Také se vyjadřuji k možné úpravě metodických listů. (kap. 2. 3, kap. 6)
9. Variabilita – Upozorňuji na možnosti využití metodických listů.

Kromě pokynů a zásad doplňují metodické listy i další informace. Jedná se o vysvětlení důvodů vedoucích k tvorbě listů a výběru jejich zaměření (Pár slov na úvod); informace o jejich obsahu a použití (Představení metodických listů); popis aktivit (Popis jednotlivých aktivit – vysvětlivky); vymezení pojmu „smyslové vnímání“ v kontextu těchto listů (Co je smyslové vnímání); obecný přehled aktivit rozvíjejících smyslové vnímání a použitelných

v mateřské škole (Obecný přehled aktivit rozvíjejících smyslové vnímání); seznam doporučené a použité literatury (Doporučená literatura, Použitá literatura). Obsah těchto informací jsem vybírala dle vlastního uvážení, zkušeností a informací získaných při studiu literatury.

7.12 Ověření a úprava obsahu pokynů a zásad k metodickým listům

Při ověřování pokynů a zásad k metodickým listům a doplňujících informací bylo nutno zjistit jejich smysluplnost, srozumitelnost a potřebnost. K těmto požadavkům se, dle mého názoru, mohou nejlépe vyjádřit právě ty, komu jsou určeny - učitelky mateřské školy. Opět jsem požádala kolegyni s třicetiletou praxí o přečtení celého souboru. V navazujícím rozhovoru je shledala přijatelnými, srozumitelnými a neměla potřebu je nijak měnit.

ZÁVĚR

Rozvoj smyslového vnímání považuji za důležitou součást práce učitelky v mateřské škole. Tuto povinnost ukládá pedagogům Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Odlišnosti ve vývoji smyslového vnímání bývají jednou z hlavních příčin problémů v ostatních oblastech života dítěte. Pro odhalení těchto odlišností je nezbytný zájem pedagoga o dítě, vnímavost k jeho projevům, pochopení a znalost dané problematiky. V ideálním případě následuje spolupráce s rodiči dítěte, diagnostika příčin problému a cílená intervence, jak ze stran odborníků, tak pedagogů.

Aby mohla učitelka mateřské školy cíleně rozvíjet smyslové vnímání u dětí, potřebuje znát základní informace o posloupnosti vývoje jednotlivých smyslů, mít dostatečnou nabídku daných činností a pamatovat na hlavní pokyny a zásady při jejich praktickém využití. Z těchto důvodů jsem vytvořila soubor metodických listů k rozvoji smyslového vnímání u dětí předškolního věku v mateřské škole. Uzpůsobila jsem ho podmínkám a možnostem mateřské školy, kde pracuji. Jedná se o nabídku aktivit, které jsou vzájemně propojeny motivem pohádek zpracovaných podle místních pověstí. Lze je použít při práci v kolektivu (jako primární prevenci) nebo při individuální práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami; v rámci řízených nebo samostatných činností; jednotlivě nebo v souboru; kdykoli během školního roku. Každý metodický list obsahuje úvodní pohádku a s ní spojené aktivity, jejich podrobný popis včetně motivace, seznamu pomůcek, postupu atd. Aktivity se věnují rozvoji hmatového, zrakového, sluchového, čichového a chuťového vnímání.

Východiska uvedených metodických listů jsou obsahem teoretické části této diplomové práce. Ta je věnována charakteristice dítěte předškolního věku, jeho smyslovému vnímání a možným odlišnostem v této oblasti. Poukazuje na význam pohádky a hry v předškolním věku. Seznamuje se základní nabídkou aktivit k rozvoji jednotlivých smyslů v mateřské škole a jejich ukotvení v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Informuje o možnostech pedagogů mateřské školy v oblasti diagnostiky, poradenství a intervence z hlediska smyslového vnímání. Z uvedených informací mne nejvíce zaujala problematika odlišností smyslového vnímání. Zvláště provázanost vnějších projevů chování s poruchou smyslové integrace u dětí s poruchou autistického spektra a dětí s poruchou chování. Do budoucna bych se ráda věnovala bližšímu studiu této problematiky a využitelnosti daných informací při práci v mateřské škole. Pozitivně hodnotím získání přehledu o aktivitách rozvíjejících smyslové vnímání, o výběru didaktických pomůcek a her k tomuto účelu a uvědomění si možnosti využitelnosti předmětů původně sloužící k jinému účelu.

Praktická část popisuje proces tvorby uvedených metodických listů. Postupně se věnuje volbě jejich zaměření, plánování postupu tvorby, shromažďování a studiu literatury, zjišťování materiálních a dalších podmínek mateřské školy, tvorbě pohádek podle místních pověstí, vymezení obsahu a vzhledu metodických listů, výběru a tvorbě jednotlivých aktivit a pokynů a zásad k nim. V jednotlivých podkapitolách se podrobně vyjadřuji k většině uvedených kroků. Za jednu z nejdůležitějších považuji část věnovanou tvorbě pohádek a jejich ověřování a následné úpravě. Z mého pohledu šlo o velmi zajímavou zkušenost. Aniž to bylo cílem této práce, ověřila jsem si i účinnost a důležitost pokynů z metodiky a školení k čtenářské pregramotnosti. Další důležitou částí je podkapitola o ověřování obsahu metodických listů. V důsledku společenské situace (uzavření škol v období pandemie) jsem bohužel neměla možnost ověřit si všechny aktivity v praxi. Při konečném hodnocení mé dosavadní práce jsem si však uvědomila, že jsem při tvorbě aktivit vycházela převážně ze svých dosavadních zkušeností. Proto věřím, že metodické listy budou i nadále součástí mé práce (jak ve třídě, tak při individuální péči). Očekávám, že je opravdu prakticky vyzkouším a zařadím mezi ostatní tematické celky využívané v mateřské škole.

Součástí původního záměru bylo vytvořit v rámci metodických listů také soupis variant jednotlivých činností upravených podle obtížnosti v souladu se zákonitostmi vývoje smyslového vnímání. Pro jeho velký rozsah jsem od tohoto ustoupila a nahradila jej pouze stručným přehledem vývojových mezníků smyslového vnímání zařazeného do zásad práce s metodickými listy.

Zajímavé by bylo nabídnutí těchto metodických listů do dalších mateřských škol v našem městě a okolí a jejich následné ověření v praxi ve větším rozsahu. Nabízí se i možnost výzkumu pokroků v rozvoji smyslového vnímání v rámci reedukace u konkrétního dítěte (například s poruchou smyslové integrace), kdy by aktivity vycházely z těchto metodických listů, byly by nastavené dle úrovně jednotlivých druhů vnímání daného dítěte a s dítětem by se pravidelně individuálně pracovalo.

Hlavní cíl této práce - seznámit se s nejnovějšími poznatky o smyslovém vnímání, o podmínkách a možnostech jeho rozvoje využitelných v mateřské škole, a následné vytvoření konkrétních metodických listů a pomůcky k nim - považuji i přes uvedené nedostatky za splněný.

SHRNUTÍ

Diplomová práce je zaměřena na rozvoj smyslového vnímání u dětí předškolního věku v rámci mateřské školy. Cílem bylo vytvoření souboru metodických listů zaměřených na tuto problematiku. Teoretická část práce se věnuje charakteristice dítěte předškolního věku, smyslového vnímání v tomto věku a možnostem jeho diagnostiky a rozvoje v mateřské škole. Vysvětluje souvislost obsahu metodických listů s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, stručně informuje o možnostech poradenství a intervence v mateřské škole. Praktická část obsahuje popis tvorby metodických listů krok za krokem. Hovoří o volbě jejich zaměření, plánování postupu, shromažďování a studiu literatury, zjišťování materiálních a dalších podmínek mateřské školy. Podrobněji je popsán proces tvorby pohádek podle místních pověstí, vymezení obsahu a vzhledu metodických listů, výběr a tvorba aktivit pro rozvoj smyslového vnímání a pokynů a zásad k nim. Důležitou částí je fáze ověřování obsahu metodických listů. Vytvořené metodické listy jsou zpracované v samostatném souboru pod názvem „S pohádkou po Hradci“ a jsou předkládány společně s touto prací.

SUMMARY

The diploma thesis deals with the development of sensory perception in pre-school age children at nursery school. The thesis's aim was to create a set of methodical sheets focusing on the development of sensory perception of the mentioned children. The theoretical part of the thesis deals with the characteristics of pre-school-age children, sensory perception of their age, the possibilities of their diagnostics, and their development at nursery school. The thesis comments on the links between the content of the presented methodical sheets and the Framework Educational Programme for Pre-school Education, and informs in brief on the counselling possibilities and intervention in nursery schools. The practical part of the thesis contains a description of a step by step creation of methodical sheets. It includes comments on the objectives of the sheets, planning an outline of the work and its progress, gathering and getting acquainted with resources and literature, as well as learning about the material conditions of the nursery school, and other items. In details, the thesis comments on the creation of individual stories (fairy-tales) which are based on regional legends; the specification of the content and design of methodical sheets; the selection and preparation of the activities for the development of sensory perception, as well as accompanying instructions and rules. Finally, the testing of the content of methodical sheets is an important part of the work. Under the title "S pohádkou po Hradci" (*A Fairy-tale Guide to Jindřichův Hradec*), the final set of methodical sheets forms a separate parcel, and it is presented as a component of the diploma thesis.

Seznam použité literatury

Tištěné publikace:

BASLEROVÁ, Pavlína, 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3376-9.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, 2014. *Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 3 do 5 let: jak krtek Barbora uviděl svět*. 2. vyd. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika. Dětská naučná edice (Edika). ISBN 978-80-266-0556-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BĚHALOVÁ, Štěpánka, 2002. *Jindřichův Hradec: město nad Vajgarem*. Jindřichův Hradec: Město Jindřichův Hradec. ISBN 80-238-9297-5.

BOGDASHINA, Ol'ga, 2017. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Přeložil Helena ČÍŽKOVÁ. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88163-06-0.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2015. *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra*. 4. vydání. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-905993-6-9.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-x.

HELUS, Zdeněk, 2018. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.

HERM, Sabine, 1994. *Psychomotorické hry: 92 her zaměřených na motorický vývoj dětí v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-018-9.

KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ, 2010. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství. ISBN 80-239-0082-x.

KLIMEŠ, Lumír, 2010. *Slovník cizích slov*. 3. vydání. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 978-80-7235-446-7.

KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ, 2015. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0782-5.

Kolektiv autorů, 2002. *Jindřichův Hradec Město nad Vajgarem*. 1. vydání: město Jindřichův Hradec.

KRÁTKÝ, Radovan, 1996. *Jihočeské pověsti*. Ilustroval Cyril BOUDA. Vimperk: VIK. ISBN 80-85618-38-9.

- KROUPOVÁ, Kateřina, 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.
- KURTZ, Lisa A., 2015. *Hry pro rozvoj psychomotoriky: pro děti s ADHD, autismem, smyslovým postižením a dalšími handicapy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0800-6.
- KUTÁLKOVÁ, Dana, 2014. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4856-6.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN isbn978-80-247-1284-0.
- LEV, František, 2001. *Jihočeské pověsti*. Ilustroval Jaroslav ČERNÝ. Český Těšín: Agave. ISBN 80-86160-52-1.
- MICHALOVÁ, Zdeňka, 2015. *Sluchové vnímání: pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. Ilustroval Kamila HRABALÍKOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-157-1.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, Eva SVOBODOVÁ, Hana ŠVEJDOVÁ a kolektiv autorů, VÍTEČKOVÁ, Miluše, ed., 2019. *Čteme si, hrajeme si, poznáváme...: Metodika čtenářské pregramotnosti*. České Budějovice: PF JU v Českých Budějovicích. ISBN ISBN 978-80-7394-763-7.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, c2011. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-87-9.
- NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1. (1. vyd. v nakl. Vodnář pod náz. Lexikon psychologie). Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.
- OREL, Miroslav a Věra FACOVÁ, 2010. *Člověk, jeho smysly a svět*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2946-6.
- POTMĚŠIL, Miloň, 2012. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3310-3.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- ROUČKOVÁ, Jarmila, 2011. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením: praktické návody a důležité informace*. Vyd. 2. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-932-3.
- ŘÍČAN, Pavel, 2014. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.

- SCHILLER, Pamela Byrne, 2004. *Hry pro rozvoj dětského mozku: pro děti od 1 do 5 let*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-905-4.
- SINDELAR, Brigitte, 2003. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-736-1.
- SLOVÁČEK, Matej a Monika MIŇOVÁ, 2017. *Pedagogika Márie Montessoriovej - terminologické minimum, alebo, Montessori pedagogika pre každého*. S.l.: Rokus. ISBN 978-80-89510-60-3.
- SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ, 2009. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-566-0.
- SWIERKOSZOVÁ, Jana, 2004. *Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání: distanční text*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7368-018-1.
- ŠVANCAROVÁ, Daniela a Anna KUCHARSKÁ, 2012. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 2., dopl. vyd., (V DYS-centru Praha vyd. 1.). Praha: DYS-centrum Praha. ISBN 978-80-904494-9-7.
- TICHÁČKOVÁ, Klára, 2019. *Test hmatového vnímání - "Tactual profile" pro žáky mladšího školního věku se zrakovým postižením*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Šumníková, Pavlína.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN isbn80-7178-308-0.
- VALENTA, Milan, 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN isbn978-80-262-0937-9.
- VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ, 2012. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3311-0.
- VINGRÁLKOVÁ, Eva, 2016. *Cvičení a terapie pro děti s autismem, Aspergerovým syndromem, ADD, ADHD, poruchou smyslového zpracování a jinými poruchami učení*. Olomouc: Fontána. ISBN 978-80-7336-844-9.
- VLKOVÁ, Ivana, 2019. *Od zápisu do lavice: sluchové vnímání: soubor pracovních listů pro optimální rozvoj schopností a dovedností předškoláka*. Ilustroval Jan SMOLÍK. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-19-3.
- ZELINKOVÁ, Olga, 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2015. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 6. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-15-1.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2014. *Smyslové vnímání*. Dotisk 2. vyd. Praha: D + H. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903579-9-0.

Internetové odkazy:

Asociace senzorní integrace. [online]. c 2019 [cit. 26. února 2020]. Dostupné z WWW: <<http://www.senzorickaintegrace.com>>

Hogrefe – Testcentrum. [online]. [cit. 5. listopadu 2019]. Dostupné z WWW: <<http://www.testcentrum.com/>>

Národní ústav pro vzdělávání. [online]. c 2011-2019. [cit. 10. listopadu 2019]. Dostupné z WWW: <<http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/kontakty>>

Metodiky práce se žáky se zdravotním postižením. [online]. c 2010. [cit. 16. 2. 2020]. Dostupné z WWW: <<http://spc-info.upol.cz/profil/?cat=88>>

Občanské sdružení 3lobit. [online]. [cit. 26. února 2020]. Dostupné z WWW: <<http://3lobit.cz>>

Psychodiagnostika s.r.o. [online]. [cit. 5. listopadu 2019]. Dostupné z WWW: <<http://psychodiagnostika-sro.cz/cz/index.asp>>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018 (tzv. RVP PV). [online]. c 2013 - 2019. [cit. 5. listopadu 2019]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>>

Zákon č. 531/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. „Školský zákon“). [online]. c 2010 – 2019. [cit. 5. listopadu 2019]. Dostupné z WWW: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>>

Zákony pro lidi [online]. c 2010 – 2020. [cit. 9. dubna 2019]. Dostupné z WWW: <<https://www.zakonyprolidi.cz/>>

Seznam příloh

Příloha č. 1 Pyramida učení

Příloha č. 2 Seznam publikací obsahujících náměty určené k rozvoji smyslového vnímání

Příloha č. 3 Přehled her k rozvoji smyslového vnímání

Příloha č. 4 Ukázka vývojové škály (Bednářová, 2015)

Příloha č. 5 Ukázka metodického listu

Příloha č. 6 Ukázka hmatových a reliéfních písmen

Příloha č. 7 Třídění obrázků lišících se detailem

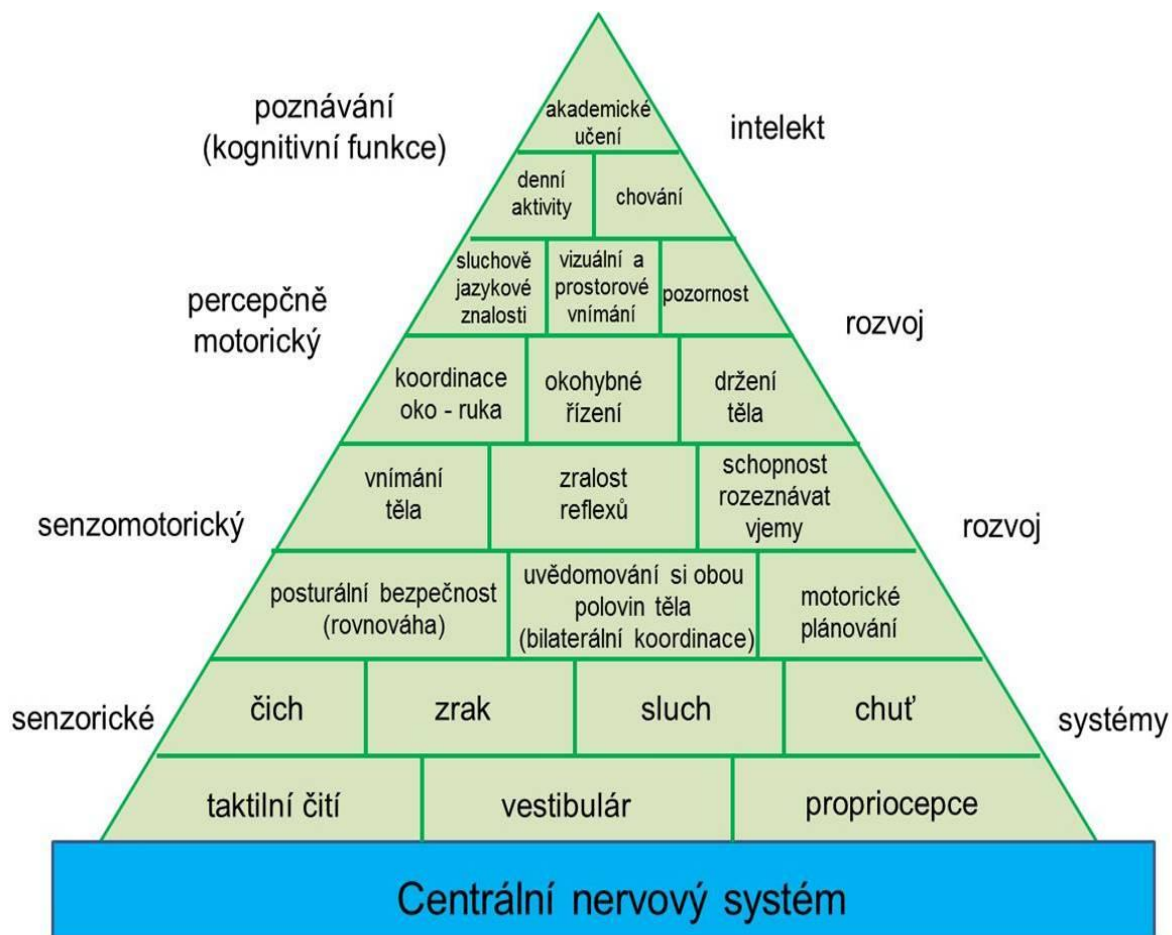
Příloha č. 8 Malba voňavými temperami

Příloha č. 9 Ochutnávka ovoce

Přílohy:

Příloha č. 1

Pyramida učení (Williams and Shellenberger, 1996 in Vingrálková, 2016, s. 18)



Příloha č. 2 Seznam publikací obsahujících náměty určené k rozvoji smyslového vnímání

autor, publikace	Druh smyslového vnímání				
	zrakové	sluchové	hmatové	čichové	chuťové
BASLEROVÁ, Pavlína, 2012. <i>Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3376-9.	A	A	A	A	A
BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. <i>Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let</i> . 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1	A	A	A		
BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, 2014. <i>Rozvoj zrakového vnímání pro děti od 3 do 5 let: jak krtek Barbora uviděl svět</i> . 2. vyd. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika. Dětská naučná edice (Edika). ISBN 978-80-266-0556-0	A				
HERM, Sabine, 1994. <i>Psychomotorické hry: 92 her zaměřených na motorický vývoj dětí v mateřské škole</i> . Praha: Portál. ISBN 80-7178-018-9	A	A	A		
KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ, 2015. <i>Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk</i> . Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0782-5	A	A	A		
KURTZ, Lisa A., 2015. <i>Hry pro rozvoj psychomotoriky: pro děti s ADHD, autismem, smyslovým postižením a dalšími handicapy</i> . Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0800-6	A	A	A	Č	Č
KUTÁLKOVÁ, Dana, 2014. <i>Jak připravit dítě do 1. třídy</i> . 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4856-6	A	A	A	A	A
MICHALOVÁ, Zdeňka, 2015. <i>Sluchové vnímání: pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení</i> . Ilustroval Kamila HRABALÍKOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 978-80-7311-157-1		A			
NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, c2011. <i>Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání</i> . Praha: Josef Raabe. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-87-9	A	A	A	A	A
POTMĚŠIL, Miloň, 2012. <i>Metodika práce se žákem se sluchovým postižením</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3310-3	A	A			

Vysvětlivky:

A = publikace obsahuje dané téma

Č = publikace obsahuje dané téma pouze okrajově (částečně)

ROUČKOVÁ, Jarmila, 2011. <i>Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením: praktické návody a důležité informace</i> . Vyd. 2. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-932-3	A	A			
SINDELAR, Brigitte, 2003. <i>Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě</i> . Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-736-1	A	A			
SCHILLER, Pamela Byrne, 2004. <i>Hry pro rozvoj dětského mozku: pro děti od 1 do 5 let</i> . Praha: Portál. ISBN 80-7178-905-4	A	A	Č	A	A
SWIERKOSZOVÁ, Jana, 2004. <i>Pedagogická diagnostika dětského vývoje pro učitele primárního vzdělávání: distanční text</i> . Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7368-018-1	A	A	A		
VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ, 2012. <i>Metodika práce se žákem s mentálním postižením</i> . Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3311-0	A	A	A	A	A
VINGRÁLKOVÁ, Eva, 2016. <i>Cvičení a terapie pro děti s autismem, Aspergerovým syndromem, ADD, ADHD, poruchou smyslového zpracování a jinými poruchami učení</i> . Olomouc: Fontána. ISBN 978-80-7336-844-9	A	A	A	A	A
VLKOVÁ, Ivana, 2019. <i>Od zápisu do lavice: sluchové vnímání: soubor pracovních listů pro optimální rozvoj schopností a dovedností předškoláka</i> . Ilustroval Jan SMOLÍK. V Praze: Pasparta. ISBN 978-80-88290-19-3		A			
ZELINKOVÁ, Olga, 2001. <i>Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]</i> . Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-x	A	A	A		
ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2015. <i>Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole</i> . 6. vyd. Praha: D + H. ISBN 978-80-87295-15-1	A	A			
ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ, 2014. <i>Smyslové vnímání</i> . 2. vyd. Praha: D + H. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903579-9-0	A	A			

Vysvětlivky:

A = publikace obsahuje dané téma

Č = publikace obsahuje dané téma pouze okrajově (částečně)

Příloha č. 3 Přehled her k rozvoji smyslového vnímání

Hry k rozvoji sluchového vnímání

- „Logico Piccolo - Sluchové vnímání“ (Slabikov, Mutabene, spol.s.r.o., Praha 2017, www.mutabene.cz)
- „Pexeso pro uši“ (Z. P. „ALEXANDER“, 8 dvojic zvuků, 16 plastových zvukových kostek s jednou barevnou stranou pro kontrolu správně nalezené dvojice, www.alexander.com.pl – v ČR www.pexi.cz)
- „Sluchové vnímání“ (Logopedické pomůcky, Oskola s.r.o., kartičky s obrázky k rozvoji fonemického sluchu, www.oskola.cz)
- „Sluchové pexeso“ (Matching Sound Cubes, EQD Ltd, 4 páry zvukových textilních kostek, www.EQD.co.uk)
- „Venkovní zvuky“ (Outside Sound, Listening Lotto, poslouchací loto, 29 zvuků na CD, tabulky s danými obrázky, žetony, www.carsondellosa.com)
- „Zvuky z farmy“ (Sounds on the Farm, Listening Lotto, poslouchací loto, 29 zvuků na CD, tabulky s danými obrázky, žetony, www.carsondellosa.com)
- „Závod zvířat“, (La carrera de ANIMALES, The ANIMALS Race, AKROS, přiřazovací hra se zvuky zvířat s nahrávkami v MP3, obsahuje hrací desky, obrázky zvířat, žetony s poháry, www.akros.org – v ČR www.lendid.cz)
- „Bingo: 25 zvuků zvířat a přírody“ (BINGO: 25 SOUNDS, „ANIMALS AND NATURE“, AKROS 44 zvuků na audio CD s MP3, hrací karty s obrázky, žetony, www.akros.org – v ČR www.lendid.cz)
- „Zvuky kolem nás“ – předváděcí karty (Nathan, karty s fotkami ke zvukům dle 6 tematických celků na audio CD, v ČR www.insgraf.cz)
- „BIM BAM“ (GRANNA, poslouchací loto, 32 zvuků z ulice, farmy, školky a koncertní síně, obsahuje CD se zvuky, žetony s obrázky, 4 hrací tabulky, www.granna.cz)
- Nahrávací mikrofon (Easi – Speak, TTS Group, umožňuje nahrát zvukovou stopu a opakovaně ji přehrávat, www.tts-group.co.uk.)
- „SLUCH A HMAT“ (dodává a vyrábí Roman Komárek, 3kroupova 1244, 686 03 Staré město; sada sluchových dóz obsahující 6 druhů zvuků v červené a 6 v zelené barvě, sada hmatových kostek)

Hry k rozvoji zrakového vnímání

- „Logico Piccolo – Oko a Ruka – Stopy a obrisy“ (Mutabene, spol.s.r.o., Praha 2010, www.mutabene.cz)
- „Tvary, barvy, paměť“ (Z. P. “ALEXANDER“, hra rozvíjející zrakovou paměť a koncentraci, více možností her s žetony ve tvar trojúhelníku, čtverce a kruhu, různé barvy + prázdné karty s oddělenými políčky + karty s obrázky z tvarů soužící jako předloha, www.alexander.com.pl – v ČR www.pexi.cz)
- „Topologix“ (DJEKO, hra pro rozvoj zrakového a prostorového vnímání, dítě popisuje obrázek, určuje polohu konkrétního předmětu, www.djeco.com)
- „Color Mania“ (Creative Toys Factory CTF, loto s různobarevnými obrazci, www.ctf-co.eu)
- „Hmatová vejce“ (Matchand Cound Eggs, TickiT, sada vajec, každé ze dvou oddělitelných dílů s odlišnou barvou a počtem výstupků uvnitř, lze s nimi hrát pexeso, hledat je v místnosti, www.tickit.co.uk)
- „Kde je kocour“ (Find Monty, hra rozvíjející zrakovou paměť, pozornost a prostorovou orientaci, postav předměty stejně jako na obrázku, www.beleduc.de – v ČR www.lendid.cz)
- „Věšení prádla“ (Clothes Line, GO GO TOYS CO. LTD., hra dřevěným prádlem, kolíčky a kartami sloužícími jako předloha k pověšení prádla na dvě šňůry, prádlo je tvarově a barevně odlišné, www.gogotoys.com)
- „Sovy“ (Mix and Match Owls, GO GO TOYS CO. LTD., dřevěné části těla sov včetně očí, barevně a tvarově odlišné, karty s předlohou tří různě barevných sov, www.gogotoys.com)
- „KOLEČKO a spol.“ (GRANNA, stolní hra, skládání geometrických tvarů dle předlohy, hrací plocha, karty, tvary, figurky, www.granna.cz)
- „Bonbony“ (Candy, stolní hra, 41 různě barevných bonbonů, 3 kostky, najdi bonbon s barevnou kombinací danou hodem kostkami, www.beleduc.de – v ČR www.lendid.cz)
- „SLEDUJ A NAJDI“ – barevné piktogramy (Z. P. “ALEXANDER“, karty s barevnými piktogramy, hledají se dva stejné na daných kartách, www.alexander.com.pl – v ČR www.pexi.cz)

- „Muffinky“ (GRANNA, 30 muffinů, 2 kostky s barvami, najdi muffin s barevnou kombinací danou hodem kostkami, www.granna.cz)
- „Květy“ (Flowers, Creative Toys Factory CTF, 40 květů, 3 kostky, najdi květ s barevnou kombinací danou hodem kostkami, www.ctf-co.eu)
- „Barvínek“ (MINDOK, 15 oboustranných karet s obrázky hraček různých barevných kombinací, najdi dvě stejné na daných kartách, www.mindok.cz)

Hry k rozvoji hmatového vnímání

- „Zajíc v pytli“ (GRANNA, poznávání obrázků z tvrdého kartonu po hmatu, lze využít i k rozvoji zraku – obrysy, stíny, www.granna.cz)
- „Hmatová vejce“ (Matchand Cound Eggs, TickiT, sada vajec, každé ze dvou oddělitelných dílů s odlišnou barvou a počtem výstupků uvnitř, www.tickit.co.uk)
- „SLUCH A HMAT“ (dodává a vyrábí Roman Komárek, Škroupova 1244, 686 03 Staré město; sada 12 párů hmatových kostek, 2 šátky a sada sluchových dóz)
- „Hmatové puzzle“ (Touch puzzle, tři dřevěné vkládací obrázky z částí, www.goki.cz)
- „Hmatové pexeso“ (Memo feel a pair, 32 dílků, pytlík, dřevěné tvary se vkládají do příslušných otvorů v dřevěné destičce, lze hrát bez kontroly zraku, www.goki.cz)
- Různé mozaiky (magnetické, vkládací, s kamínky, hříbečky, kuličkami, dřevěnými tyčkami atd.)
- Korálky
- Modelína
- Pískovnička
- Hmatové chodníky a dráhy
- Didaktické materiály s různými povrchy

Hry k rozvoji čichového vnímání

- „NOSÍKOVÁ“ (GRANNA, hra s vůněmi pro 1-4 děti ve věku 4-8 let, 6 nádobek s vůněmi, karty a plakát, pexeso či loto, www.granna.cz)

Hry k rozvoji více smyslů

- „Bambino LŮK“ (Mutabene, spol.s.r.o., Praha 2012, různé sešity a cvičné desky s možností sebekontroly, www.mutabene.cz)
- „FLOCARDS Junior“ (Magnetspiele, magnetická tabulka s kartami a magnetky k přiřazování do dvojic, www.magnetspiele.com)

- „Učení s nápadem 1“ (ATP Agency s.r.o., obrázkové karty, pracovní desky www.ucenisnapadem.cz)
- „Hledej, hledej“ (GRANNA, hledání daného obrázku na kartě mezi ostatními podle popisu hádankou, úkolem, www.granna.cz)
- „Naše smysly“ (The 5 Senses, AKROS, přiřazovací hra s 5 hlavními kartami s obrázkem daného smyslu a 45 s obrázky činnosti, věcí apod., www.akros.org – v ČR www.lendid.cz)
- „Pět smyslů a svět kolem nás“ (FROLING, různé hry učí, jak funguje našich pět smyslů, v ČR www.zabavneuceni.cz)
- „GeoDuo“ + různé sady karet (Oskola.s.r.o., sady karet k dřevěné desce s kolíčky, na které se navlékají barevné gumičky pro vyznačení zvolených dvojic, www.oskola.cz)

Příloha č. 4 Ukázka vývojové škály (Bednářová, 2015)

	Naslouchání	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
1	Lokalizuje zvuk (ukáže směr)	3			
2	Pozná předměty podle zvuku	3–4			
3	Poznává písně podle melodie	4			
4	Naslouchá krátkému příběhu, pohádce	4			

	Sluchové rozlišování (sluchová diferenciacie)	věk	nezvládá	zvládá s dopomocí ukáže obrázek	zvládá samostatně
5	Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna hlásky) hodinky – holínky tráva – kráva bota – nota	4			
6	Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna hlásky) most – kost hrady – brady kniha – kniha vločka – vložka udice – ulice konec – kopec	5			
7	Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna samohlásky) kapr – kopr perník – parník	4			
8	Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna samohlásky) plot – plat sud – sad drak – drak slavit – slevit kus – kos les – les	4,5–5			
9	Rozliší slova s vizuálním podnětem (znělé a neznělé hlásky, sykavky) kos – koš pije – bije kosa – koza pupen – buben	4,5–5			
10	Rozliší slova bez vizuálního podnětu (znělé a neznělé hlásky, sykavky) hrad – hrad tělo – dělo zem – sem myš – myš ples – pleš noc – nos vozy – vosy	5			
11	Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna délky) lyže – líže páni – paní	5			

Příloha č. 5 Ukázka metodického listu

„Dárek pro zámeckou paní aneb jak rybník Vajgar k ostrovu přišel“

Děti, určitě jste už byly na procházce u našeho rybníka. Víte, jak se jmenuje? A co jste u rybníka a na něm všechno viděly? Dám vám hádanku! Co je na rybníku a dá se k tomu dojet loďkou? Ano, ostrov. Ale nebyl tam vždycky. Jeden pán ho nechal udělat. (*Vymyslíte proč?*) Přečtu vám o tom příběh.

Žil byl u nás na hradě a zámku urozený pan Černín s manželkou Karolínou. (*Co znamená urozený?*) Pan Černín byl velmi mocný a bohatý pán a měl svou manželku moc rád. Jednoho dne měla paní Karolína oslavit narozeniny. Pan Černín přemýšlel, čím by ji obdaroval. Chtěl jí dát něco výjimečného. (*Co byste jí dali vy?*) Rozhodl se, že pro ni postaví ostrov zrovna uprostřed rybníku Vajgar! Jenže, postavit takový ostrov uprostřed velikého hlubokého rybníka není jen tak! (*Jak se to asi dělá? Napadá vás něco?*) Ale zdejší lidé jsou šikovní a vymysleli a dokázali ještě těžší věci. Na podzim rybník vypustili - zvedli hráz a všechna voda z rybníku utekla. Do jeho dna zatloukli velké dubové kůly. (*To jsou tlusté kmeny stromů. Jak tlusté asi byly?*) Kůly vytvořily velikou kulatou ohradu. Pak rybník znovu napustili vodou. Počkali, až v zimě voda zmrzla. (*Co to znamená?*) Po ledě se dalo chodit, dokonce i jezdit. Lidé pak navozili po tom ledě do ohrady spousty a spousty kopců hlíny (*Čeho ještě? V čem to vozili? To byla asi moc těžká práce!*) až byla ohrada plná. A ostrov byl na světě. Na jaře pak ostrov osázeli stromy (*Co dalšího mohli zasadit?*) Paní Karolína měla z ostrova velikou radost. Často se na něj nechala přivést loďkou. Nový ostrov dokonce dostal jméno po ní, ale časem lidé toto jméno zapomněli, ani já už ho nevím, a ostrov je dnes bezejmenný. Vymyslíte mu nové jméno?

Hmat

Aktivita: Poznávání materiálů ke stavbě ostrova hmatem. Nejdříve formou cíleného seznámení, pak poznáváním bez kontroly zraku.

Motivace: „Mám nápad. Zkusíme si takový ostrov taky vytvořit. Ale z čeho? Možností je hodně. Dnes rozhodne los.“

Časový plán: 15 min. (bez stavby)

Typ činnosti: skupinová; řízená činnost

Prostor: uvnitř

Pomůcky:

- jeden kus stavebnice vhodné ke stavbě ostrova - dřevěná kostka, pěnová kostka, víčko

od plastové lahve, květinová mozaika, papírové cihly, pěnové tvary, barevný šátek...
(viz.: příloha č. 5, Foto č. 1),

- neprůhledná nádoba, látka na zakrytí, obruče.

Postup:

Cílené poznávání - Po přečtení příběhu navrhne stavbu strova. Ostrov bude v tomto případě cokoli pokrývající plochu ve tvaru kruhu. Ujasníme si, co je to tvar kruhu. Tvar kruhu vyznačíme obručí. „Ale čím ten kruh vyplníme?“ Děti navrhnou různé materiály. Vždy požádáme navrhovatele o jeden kus tohoto materiálu. Vyskládáme je před sebe. „Možností máme hodně. Dnes rozhodne los, kdo z čeho bude stavět.“ Děti usadí do kruhu, materiál postupně po kruhu pošleme.“ Před losováním si vše důkladně prohlédneme.“ Děti si vše prohlédnou, ohmatají. Upozorníme na výrazné znaky, charakteristiku materiálu. Než přejdeme k poznávání hmatem, ujistíme se, že děti znají názvy všech předmětů!

Poznávání bez kontroly zraku – Po prohlédnutí dáme všechno do neprůhledné nádoby, přes kterou přehodíme látku. Děti si postupně losují, z čeho budou stavět, měly by to poznat hmatem (ruce strčí pod látku do nádoby, tam si předměty ohmatávají). Látku přehozenou přes nádobu je třeba přidržovat. Počítáme s tím, že si šikovnější děti cíleně vyberou. Pokud dítě neví, necháme ho předmět vytáhnout a pojmenovat. Vylosovaný prvek vždy vrátíme zpět. Děti se stejným stavebním materiálem si sedají k sobě nebo k určené obruči (tu můžeme označit jedním dílkem dané stavebnice). Po ukončení losování začneme ostrovy stavět.

Varianty:

- Pouze poznáváme stavebnice, nestavíme ostrov.
- Poznáváme nářadí, které mohli ke stavbě strova použít – využijeme dětského nářadí (kladivo, pila, lopatka, dřevěná palice, kyblík, viz.: příloha č. 5, Foto č. 2).

Upozornění:

Volíme předměty, o které se děti nemohou zranit.

Navazující aktivity:

- Stavíme ostrov venku v pískovišti. Vnímáme hmatem písek, kámen, klacík apod.
- Samostatná činnost - „Najdi poklad ukrytý v bahně“ – někdy se stane, že se při stavbě najdou poklady. Tuto situaci napodobíme pro děti pomocí mísy plné velkých tmavých fazolí, mezi které jsme předem přidali několik drobných předmětů (větší knoflík, dílek z lega, velký dřevěný korálek, céčko, dětský prsten, skleněný „diamant“). Dítě ponoří do fazolí ruku/ruce a hmatem v nich předměty hledá. Pro přehlednost doplníme tabulkou s obrázky všech schovaných předmětů (viz.: příloha č. 5, Foto č. 3). S hrou děti nejdříve společně seznámíme v rámci řízené činnosti. Zde dopředu

neprozrazujeme „poklady“, necháme je děti hledat, je to větší zábava. Tabulku jim ukážeme až pak.

Zrak

Aktivita: Poznávání tvarů zrakem. Jejich hledání v prostoru třídy.

Motivace: „Ostrov má tvar kruhu. Je tedy kulatý. Rybník taky bývá kulatý. Co je tu kulaté? Hranaté? Špičaté?“

Časový plán: 10-15 min.

Typ činnosti: individuální/ skupinová; řízená činnost

Prostor: uvnitř

Pomůcky:

- kulaté, hranaté a špičaté věci na ukázkou při počátečním seznamování s tvarem (viz.: příloha č. 5, Foto č. 4),
- pro navazující aktivity fotky či obrázky předmětů a geometrické tvary z různých materiálů (viz.: příloha č. 5, Foto č. 5).

Postup:

Po přečtení či připomenutí příběhu navodíme diskuzi. „Ostrov má tvar kruhu. Je tedy kulatý. Rybník taky bývá kulatý. Co znamená kulatý?“ Pokud děti nevědí, ukážeme předem připravené předměty (máme jich více, pro větší pochopení abstraktního pojmu). Prohlížení přirozeně spojíme s ohmatáváním tvaru. Necháme kolovat. „Co je tady ve třídě ještě kulaté?“ Děti předměty jmenují a pokud možno i nosí k prohlédnutí a ohmatání. Je vhodné, pokud je dostatek času, navázat alespoň jedním dalším tvarem pro kontrast (hranatý, špičatý tvar).

Varianty:

- Lze využít k individuální cílené reedukaci zraku.
- Jako kooperativní činnost, kdy jeden určitý tvar vyhledává dvojice/trojice dětí nebo ona dvojice/trojice tvary třídí.

Upozornění:

Špičaté věci nesmí být ostré.

Navazující aktivity:

- Třídění předmětů podle tvaru – špičaté, hranaté, kulaté (skutečných, na obrázku, v pracovním listě).
- Třídění dle základních geometrických tvarů – čtverec, obdélník, trojúhelník, kruh (skutečných, na obrázku, v pracovním listě).
- Ozdob dort/loďku pro paní Karolínu – libovolně nebo lepením geometrických tvarů

nebo jej vybarvi podle symbolů udávajících barvu jednotlivých částí obrázku.

- Korále pro paní Karolínu k narozeninám – navlékání či dokreslování/dolepování dle předlohy (střídání barev, tvarů, viz.: příloha č. 11).
- Hledání cesty k ostrovu - jedná se o bludiště, opět volíme různé obtížnosti podle schopností a věku dítěte.
- Hledání rozdílů (obrázek paní Karolíny, rybníka s ostrovem, narozeninového dortu, aj.).
- Najdi dvojici loďek - jednotlivé dvojice se odlišují ozdobou, tvarem, velikostí.

Sluch

Aktivita: Zpíváme a hrajeme písně pro paní Karolínu, poznáváme lidové písně z těch dob v instrumentální podobě.

Motivace: „Děti, paní Karolína má narozeniny. Co jí v té době mohli dát chudí lidé? Mohli jí zazpívat. A my si na tu oslavu zahrajeme. Jeden z vás bude oslavenec a my mu zazpíváme, co si bude přát.“

Časový plán: 20-30min.

Typ činnosti: individuální/ skupinová; řízená činnost

Prostor: uvnitř

Pomůcky:

- rytmické nástroje, klavír, lidové písně,
- CD s lidovými písněmi v instrumentální podobě.

Postup:

Po přečtení nebo připomenutí příběhu zavede paní učitelka diskuzi o tom, jaký dárek mohli paní Karolíně dát její poddaní. Děti navrhnou korále, jídlo, šaty, květiny apod. Připomeneme, že to většinou byli chudí lidé. Největším darem, který mohli dát, byla zábava - zpěv, tanec, divadlo. „Děti, co když si na oslavu paní Karolíny zahrajeme. Jeden z vás bude oslavenec a my mu zazpíváme, co si bude přát.“ Písně doprovázíme rytmickými nástroji.

Varianty:

- Hádáme píseň, která se v té době mohla mezi lidmi zpívat. Zahrajeme úryvek známé lidové písně na klavír (nebo pustíme z CD v instrumentální podobě) a děti hádají, o jakou píseň jde. Jelikož znají v dnešní době děti jen málo lidových písní, doporučuji použít jen ty, které opravdu znají. A neznalost napravit a motivaci dětí k jejich poznávání v následujících týdnech („Naučíme se písně, které tu lidé za časů paní Karolíny s oblibou zpívali“).

- Poznávání písní lze využít k individuální reedukaci sluchu.

Upozornění:

Dbáme na sluchovou hygienu (hlasitost zvuku, délku podnětu...).

Navazující aktivity:

- „Z loďky náhle, kde se vzalo, písmenko se vysypalo“ - máme vyrobenou větší loďku z papíru, do které jsme předem vložili písmenko (viz.: příloha č. 5, Foto č. 6). S dětmi pak hledáme slova, která na stejnou hlásku začínají/končí/obsahují ji.
- „Jedu na ostrov a беру si s sebou...“ - obdoba známé hry, postupně zvyšujeme počet opakovaných slov.
- Poznávání rytmických nástrojů podle sluchu - přirozeně využijeme chvíle při rozdávání nástrojů dětem („Hádej, co ti podám?“). Lze i využít jako námět na řízenou činnost.
- Hrajeme sluchové pexeso.

Čich

Aktivita: Poznávání koření.

Motivace: „Říká se, že paní Karolína měla moc ráda různé koření z celého světa. Tenkrát to byla vzácná věc. Jen opravdu bohatí lidé si ho mohli koupit. Jaké koření znáte vy?“

Časový plán: 15-20 min.

Typ činnosti: skupinová; řízená činnost

Prostor: uvnitř

Pomůcky:

- skleničky či průhledné krabičky s kořením (aby děti mohly koření poznávat i zrakem, viz.: příloha č. 5, Foto č. 7).

Postup:

Po přečtení příběhu či jeho připomenutí navodíme diskuzi, jak se asi žilo v době rytířů („Co asi považovala paní Karolína za vzácnou, drahou věc?“). Děti budou odpovídat, že zlato, šperky. My je překvapíme informací o vzácnosti koření. „Než ho k nám ze světa dovezli, trvalo to třeba půl roku. Koření cestovalo uložené v truhle. Lidé s ním přešli poušť, vezli ho na lodi, jeli s ním na koni. Celou cestu ho museli opatrovat, dávat pozor, aby se nevysypalo, nenamočilo se a podobně. Proto bylo tak vzácné.“ A navrhneme dětem, že některé koření prozkoumáme - očicháme ho, prohlédneme si ho. Při očichávání se ptáme, zda jej děti znají, zda jim voní, atd.

Varianty:

- Očichávání květin – Pokud zrovna nastalo jaro, využijeme toho a zkoumáme místo koření vůni květin, které si paní Karolína mohla nechat na ostrov vysadit (tulipán, narcis, hyacint, krokus, petrklíč...).
- Očichávání lahviček od voňavek nebo vatových pleťových tampónů ovoněných éterickými oleji uložených jednotlivě v označených sklenicích.

Upozornění:

Informujeme se na případné alergie dětí (různé druhy koření, květin...). Volíme koření vhodné pro děti (hřebíček, badyán, kmín, skořice, majoránka, nové koření, muškátový oříšek, tymián, šalvěj, smil...). Nádoby by měli být spíše vyšší a užší, aby se z nich koření hned nevysypalo, dalo se s nimi zatřepat pro rozvinutí vůně a děti si do koření při očichávání nestrčily nos (osvědčily se mi skleničky od oliv či od jogurtů). Děti poučíme o vhodné manipulaci se sklem a kořením. Pokud vybereme variantu s éterickými oleji, pamatujeme, že nepatří do dětských rukou. Pracuje s nimi pouze paní učitelka. Uchováváme je mimo dosah dětí. Dbáme na správnou koncentraci olejů (stačí 2-3 kapky na tampon). Při kontaktu neředěného oleje s pokožkou ihned opláchneme, otřeme. Nesmí přijít do kontaktu s očima.

Navazující aktivity:

- Při jídle si více všímáme jeho vůně, odhadujeme použité koření. Výsledek si potvrdíme u paní kuchařky.
- Hrajeme čichové pexeso.

Chut'

Aktivita: Ochutnávání zeleniny.

Motivace: „Na ostrově pořádala paní Karolína pikniky. Víte, co to je? A při nich hrála s ostatními dvorními dámami hru Na ochutnávače. Soutěžily, kdo z nich pozná více druhů jídla jenom podle chuti. Zahrajeme si ji taky?“

Časový plán: 20-30 min.

Typ činnosti: skupinová; řízená činnost

Prostor: uvnitř

Pomůcky:

- různé druhy zeleniny (lze o ně požádat ve školní kuchyni - mrkev, rajče, okurka, paprika, kedlubna, salát...),
- prkénko, ostrý nůž, misky na jednotlivé druhy zeleniny, táč,
- šátek nebo klapky na zakrytí očí.

Postup:

Po přečtení nebo připomenutí příběhu zavedeme řeč na to, co všechno se dá na ostrově dělat. Děti odpovídají, že chytat ryby, pořádat tam oslavy, koupat se apod. Využijeme toho a navrhneme hru Na ochutnávače. „Co Paní Karolína s dvorními dámami ochutnávala, to už si nikdo nepamatuje. Ale já tu mám...“ Dětem zeleninu ukážeme, ptáme se na její jméno, barvu, zda ji již někdy jedly a v čem. Zapojíme i ostatní smysly. Po prohlédnutí zeleninu omyjeme, nakrájíme, ujistíme se, že děti znají názvy potravin a můžeme začít hrát (viz.: příloha č. 5, Foto č. 8). Jednomu z dětí zakryjeme oči šátkem nebo klapkami a vložíme mu do úst kousek zeleniny. Dítě hádá, co dostalo. Můžeme mu napovědět vůní, popisem a použitím dané zeleniny. Pokud si dítě nevzpomene na název právě ochutnávané potraviny, sundá si šátek z očí a ukáže nám na misku s příslušnou potravinou. Pro tyto případy doporučuji položit vedle misky obrázek potraviny vcelku (vypadá jinak než nakrájená, děti si tyto vjemy lépe spojí). Poučíme ostatní děti, že nesmí kamarádovi prozradit, co dostal, nebyla by to hra.

Varianty:

- Podle časových možností a použitého druhu potravin můžeme do přípravy zapojit děti (většinu zeleniny zvládnou i děti nakrájet příborovým nožem).
- Ochutnávat můžeme i sušeného ovoce, ořechy, exotické ovoce apod. Kvůli větší finanční náročnosti můžeme předem požádat o pomoc rodiče.

Upozornění:

Informujeme se o případných alergiích dětí na vybrané potraviny. Dbáme na hygienu. Používáme jednorázová napichovátka. S nožem manipuluje pouze paní učitelka. Uchovává jej mimo dosah dětí. Pokud použijeme sušené sířené ovoce, nezapomeneme jej opláchnout (řídíme se pokyny na obalu potraviny). Slovo „piknik“ je použito záměrně pro lepší představu dětí. Do uvedené historické doby nepatří. Ale děti jej znají z pohádek (O princezně Sofii aj.) a běžně toto slovo používají.

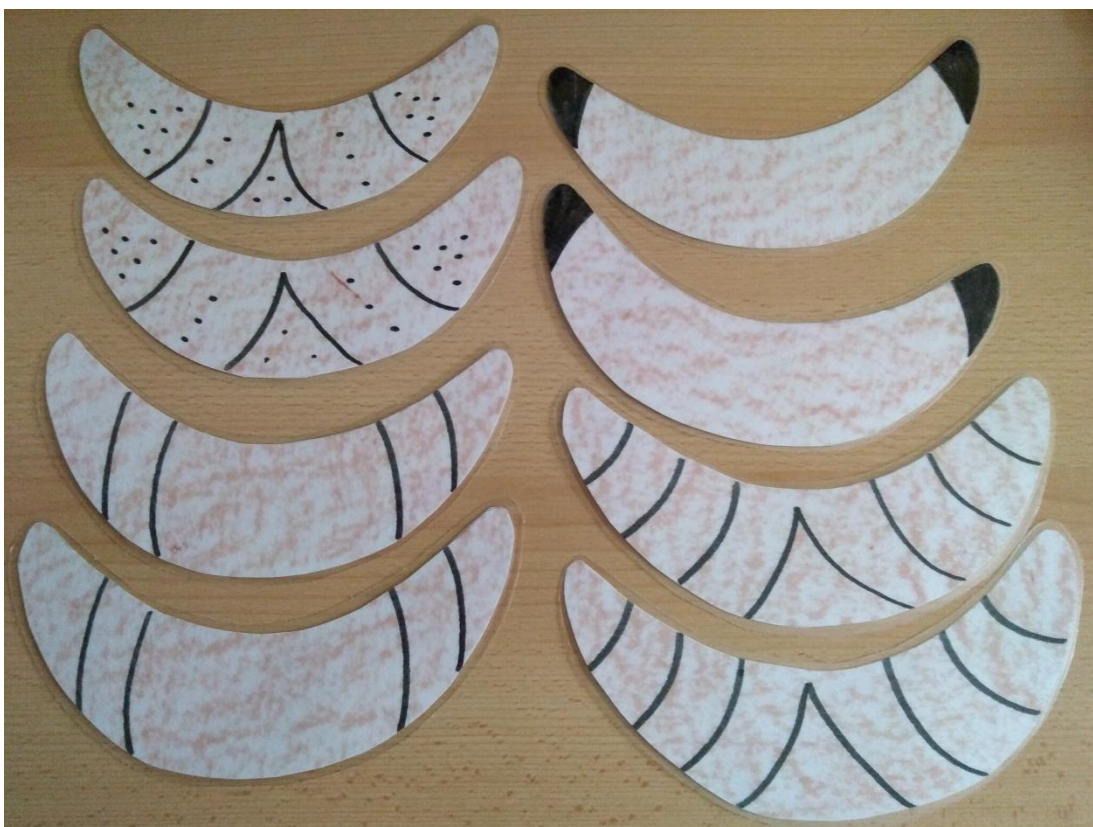
Navazující aktivity:

- Častěji upozorňujeme děti na chuť jídla a použité potraviny. Využíváme spojitosti s ochutnáváním („Řekla jsem paní kuchařce, jak moc vám ta červená paprika při naší hře Na ochutnávače chutnala. A ona na vás myslela a připravila vám z ní pomazánku!“).
- Pokus – zkoumáme rozdíly v chuti u čerstvého a sušeného ovoce či zeleniny.

Příloha č. 6 Ukázka hmatových a reliéfních písmen



Příloha č. 7 Třídění obrázků lišicích se detailem



Příloha č. 8 Malba voňavými temperami



Příloha č. 9 Ochutnávka ovoce



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Bohuslava Malá
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Eva Suralová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Rozvoj smyslového vnímání u dítěte předškolního věku
Název v angličtině:	The Development of Sensory perception by pre-school
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje rozvoji smyslového vnímání u dětí předškolního věku v mateřské škole. Cílem bylo vytvoření souboru metodických listů zaměřených na tuto problematiku. Teoretická část seznamuje s hlavními východisky metodických listů. Praktická část popisuje proces jejich tvorby. Výsledné metodické listy jsou zpracované v samostatném souboru pod názvem „S pohádkou po Hradci“ a jsou předkládány společně s touto prací.
Klíčová slova:	Předškolní věk, smyslové vnímání, mateřská škola, metodický list, aktivity.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the development of sensory perception in pre-school age children at nursery school. The thesis's aim is to create a set of methodical sheets that focuses on the development of sensory perception of the mentioned children. The theoretical part of the thesis informs about the starting point and sources of the work. The practical part comments on the process of the creation of methodical sheets. Under the title "S pohádkou po Hradci" (<i>A Fairy-tale Guide of Jindřichův Hradec</i>), the final set of methodical sheets forms a separate parcel, and it is presented as a component of the diploma thesis.
Klíčová slova v angličtině:	Pre-school age; sensory perception; nursery school/ kindergarten; methodical sheet; activities.
Přílohy vázané zvlášť:	1
Rozsah práce:	81
Jazyk práce:	Čeština