



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Rozvoj jemné motoriky v kooperativních činnostech

Vypracovala: Irena Bartíková

Vedoucí práce: PaedDr. Alena Váchová

České Budějovice 2016

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 21. března 2016

.....

Irena Bartíková

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych chtěla poděkovat PaedDr. Aleně Váchové, za odborné vedení, ochotu, cenné rady a za čas, který mi věnovala v průběhu zpracování mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat paní učitelce Marii Fidrové a dětem z waldorfské třídy Mateřské školy Nerudova v Českých Budějovicích za radostnou spolupráci, všichni byli nedílnou součástí realizace programu. Za podporu při psaní bakalářské práce a během celého studia na vysoké škole chci poděkovat svému příteli. V neposlední řadě náleží velký dík mojí milované rodině, která mi umožnila studium a plnění životního snu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce poskytuje pedagogům inspiraci pro využívání kooperativních činností. Jedna z kapitol teoretické části je věnována problematice jemné motoriky, jejímu vývoji, možnostem rozvíjení a její diagnostice. Další část se zabývá vymezením kooperace a vývojovými zvláštnostmi z hlediska rozvoje spolupráce u předškolních dětí. Poslední oddíl teoretického úseku se věnuje kooperaci jako jednomu z cílů předškolního vzdělávání, rozvíjení kooperace, pozitivním dopadům při rozvíjení kooperace hrou, základním komponentům kooperativní hry, kooperativnímu učení a jeho hodnocení. Praktickou část tvoří program rozvoje jemné motoriky v kooperativních činnostech a jeho vyhodnocení vzhledem k plnění cílů v oblasti jemné motoriky i spolupráce podle předem zpracovaného evaluačního plánu. V závěru jsou zformulována doporučení pro využití aktivit v mateřské škole.

Klíčová slova:

kooperace, kooperativní učení, kooperativní hra, jemná motorika, diagnostika, klíčové kompetence, předškolní vzdělávání

ABSTRACT

The bachelor thesis provides an inspirational material for pedagogical staff on the use of cooperative activities. One of the chapters from the theoretical part is focused on the issue of fine motor skills, their development, possibilities of growth and diagnostics. Another part defines cooperation and developmental traits considering the development of cooperation of preschool children. Last section of the theoretical part deals with cooperation as one of the goals of preschool education, development of cooperation, positive impacts of developing cooperation by games, basic components of cooperative game, cooperative learning and its rating. Practical part consists of development program for fine motor skills in cooperative activities and its evaluation, due to achieving goals in the field of fine motor skills, and cooperation by the pre-treated evaluation plan. In the conclusion of the thesis are summarized recommendations for application of these activities in nursery schools.

Keywords:

cooperation, cooperative learning, cooperative game, fine motor skills, diagnostics, core competencies, preschool education

Obsah

1	JEMNÁ MOTORIKA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	9
1.1	ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ MOTORIKY	9
1.2	JEMNÁ MOTORIKA.....	10
1.2.1	<i>Vývoj jemné motoriky.....</i>	<i>11</i>
1.2.2	<i>Diagnostika jemné motoriky.....</i>	<i>14</i>
1.2.3	<i>Možnosti rozvíjení jemné motoriky.....</i>	<i>16</i>
2	KOOPERACE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	19
2.1	KOOPERACE.....	19
2.2	VÝVOJ KOOPERACE	19
2.2.1	<i>Vývoj kooperace dětí při hře</i>	<i>21</i>
3	PODPORA KOOPERACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	24
3.1	KOOPERACE JAKO JEDEN Z CÍLŮ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	24
3.2	ROZVOJ KOOPERACE	27
3.2.1	<i>Příklady námětů kooperativních činností v mateřské škole</i>	<i>28</i>
3.2.2	<i>Pozitivní dopady rozvoje kooperace hrou.....</i>	<i>29</i>
3.3	ZÁKLADNÍ KOMPONENTY KOOPERATIVNÍ HRY	30
3.4	KOOPERATIVNÍ UČENÍ	31
3.4.1	<i>Znaky kooperativního učení.....</i>	<i>31</i>
3.4.2	<i>Hodnocení kooperativního učení</i>	<i>32</i>
4	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	36
4.1	CÍL PRÁCE	36
4.2	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	36
4.3	METODA VÝZKUMU.....	37
4.4	PROSTŘEDÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	37
4.5	PROGRAM ČINNOSTÍ.....	37

4.5.1	<i>Charakteristika a organizace programu.....</i>	38
4.5.2	<i>Hodnocení činností.....</i>	38
4.6	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	53
4.7	DOPORUČENÍ PRO PRÁCI S PROGRAMEM.....	56
ZÁVĚR	59
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	61
SEZNAM PŘÍLOH	64

ÚVOD

Díky profesnímu zaměření na obor předškolní pedagogiky, který mě nesčetněkrát umožnil zavítat do mateřských škol, jsem mohla poznávat nejen kompetence k vykonávání této profese, ale i reálný vývoj jedince. Častokrát jsem se setkala s dětmi, které měly potíže při manipulaci s drobnými předměty či předměty denní potřeby. Tato aktivita je u dětí často nahrazena sledováním televize či hrami na počítači. Jako budoucí odborník si uvědomuji možné negativní dopady hrozící těmto jedincům. Děti nemající dostatečně rozvinutou motoriku rukou se vyhýbají činnostem, kdy se motorika rukou uplatňuje, jelikož zažívají neúspěch. Stávají se nesamostatnými, protože nezvládají sebeobsluhu a v neposlední řadě je ohrožen i vývoj psaní v budoucnu. Stále více přicházím na to, jak je důležitá podpora rozvoje vývojových stránek dětí k budoucí samostatnosti a úspěšné socializaci. Nabízí se spousta oblastí, které bychom měly u dětí rozvíjet a napomáhat jim tak k dosažení nejvyššího stupně vývoje vzhledem k jejich individuálním možnostem. Pro bakalářskou práci jsem si zvolila právě oblast týkající se rozvoje jemné motoriky rukou a kooperace, které lze u dětí přirozeně a souběžně rozvíjet hravou formou. Díky kooperativnímu učení totiž u dítěte podporujeme také rozvoj poznávacích procesů i sociálních dovedností potřebných pro život. Další a zásadní dopad kooperativního učení spatřuji ve vytváření dobrých vztahů mezi dětmi.

Jemnou motorikou a kooperací se podrobně zabývají odborníci v mnoha publikacích. Bakalářská práce se věnuje pouze pojmům důležitým pro řešené téma. Cílem bylo shromáždit informace a předložit stručné pojednání sloužící k porozumění a vytvoření představy o dané problematice. Dalším cílem práce bylo vytvoření programu činností pro rozvoj jemné motoriky v kooperativních činnostech, následující realizace v mateřské škole a vyhodnocení vzhledem k výzkumným otázkám. Na závěr byl na základě pozorování vytvořen přehled doporučení pro práci s programem.

1 JEMNÁ MOTORIKA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

1.1 Základní vymezení motoriky

Motorikou chápeme celkovou pohybovou schopnost člověka (Přinosilová, 2007). V životě a vývoji člověka hraje významnou roli. Je prvním prostředkem v průběhu poznávání dítěte okolního světa, podílí se na vývoji poznávacích funkcí (Zelinková, 2011). Zejména v prvním roce života je motorika vnímána jako nezbytnost či předpoklad pro další zdravý vývoj dítěte (Šulová, 2004). Poruchy v motorickém vývoji zapříčiněné tělesným postižením nebo celkovým opožděným vývojem mají zásadní vliv na další vývoj člověka, jelikož podstatně souvisí s rozvojem řeči, myšlení, laterality atp. Dosažení určitého stupně vývoje motoriky je důležitým předpokladem školní úspěšnosti, protože velká část školních činností je na motorické dovednosti závislá (Langer in Rádlová et al., 2004). Motorický vývoj je dán dědičně a působí na něj prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (Opatřilová, 2003). Průběh motorického vývoje také záleží na zralosti mozku, množství svalových vláken, zdravém nervovém systému, smyslovém vnímání a na příležitostech dítěte, které dostane k procvičování motoriky (Allen, Marotz, 2005).

Přinosilová (2007) rozděluje motoriku do dvou základních skupin:

- Hrubou - vykonává se prostřednictvím velkých svalových skupin (chůze, lezení, plavání, běh apod.).
- Jemnou - provádí se pomocí malých svalových skupin (pohyby artikulačních orgánů, pohyby prstů, rukou).

Přinosilová (2007) dále do motoriky zařazuje:

- reflexní pohyby (pojí se na určitý podnět),
- spontánní pohyby (prováděny z vlastní pohnutky),
- volní, záměrné pohyby (sledují určitý záměr),

- výrazové, expresivní pohyby (vyjadřují naše emoce),
- pohyby mluvidel při řečové komunikaci.

Bednářová, Šmardová (2007) naopak nahlíží na motoriku v těchto rovinách:

- hrubá motorika (celková pohyblivost, koordinace pohybů, držení rovnováhy),
- jemná motorika (sebeobslužné dovednosti, pohyby prstů, obratnost prstů),
- grafomotorika (kresba, psaní),
- motorika mluvidel (souvisí se správným rozvojem řeči),
- motorika očních pohybů (souvisí se správným rozvojem zrakového vnímání).

1.2 Jemná motorika

Jemná motorika je řízena aktivitou drobných svalů, kde se jedná o postupné zdokonalování jemných pohybů rukou, uchopování a manipulaci s drobnými předměty (Opatřilová, 2003, s. 15).

Opatřilová (2003, s. 15) do jemné motoriky dále zahrnuje:

- vizuomotoriku, která se týká pohybové aktivity se zpětnou vazbou zrakovou,
- oromotoriku (pohyby dutiny ústní),
- mimiku (pohybová aktivita obličeje),
- logomotoriku (pohybová aktivita mluvních orgánů při artikulované řeči),
- grafomotoriku (pohybová aktivita při grafických činnostech).

V dalším textu práce vycházím z užšího pojetí jemné motoriky, která se týká obratnosti rukou a prstů, uchopování a manipulace s drobnými předměty. Další pohyby, které

Opatřilová (2003) zahrnuje do jemné motoriky, nejsou předmětem této bakalářské práce.

1.2.1 Vývoj jemné motoriky

Dle odborníků (např. Opatřilová 2004, Přinosilová 2007, Zelinková 2011) rozvoj jemné motoriky vychází z motoriky hrubé. Pohyb postupuje od ramenního kloubu k zápěstí až k prstům. Šimíčková-Čížková et al. (2003) upozorňuje na úzkou souvislost rozvoje motoriky ruky s rozvojem hry, která současně ovlivňuje rozvoj poznávacích procesů, myšlení, zkušeností.

Novorozenecké období

Pro motoriku novorozence jsou typické reflexní pohyby za účelem přežití a ochrany. Nad těmito reflexy dítě postupně získává kontrolu v důsledku dozrávání centrálního nervového systému. Tyto reflexy se stanou řízenými a postupně mizí. Pomocí reflexů může dítě vylučovat, mrkat, zívat, kašlat, zvracet, sát a polykat. K jemné motorice se nejvíce vztahuje uchopovací reflex. Tento reflex vyvolá u dítěte pevné sevření prstů kolem předmětu, který mu dáme do ruky (Allen, Marotz, 2005). Vyhasíná ve třech měsících, kdy má zpravidla otevřené dlaně. Lze si všimnout postupnou přípravu na aktivní úchop, zatím formou nekoordinovaných pohybů rukou při zhlédnutí podnětu. Dosud je výrazněji vyspělejší uchopování předmětů zrakem (Šimíčková-Čížková et al., 2003). Allen a Marotz (2005) podotýkají, že dítě uchopuje předmět celou rukou, ale nemá dost síly, aby ho udrželo. Dle Opatřilové (2003) do tohoto období mimo reflexních pohybů spadají spontánní pohyby, které jsou rychlé a nesladěné.

Kojenecké období

Dítě v tomto období prostřednictvím manipulace s předměty poznává své prostředí. Charakteristická je senzomotorická hra, která uspokojuje potřebu aktivity. Mezi 3. až 6. měsícem dítě objevuje své ruce a učí se je odlišovat od jiných předmětů. Každé zvolnění pohybů nám vypovídá o tom, že začíná pohyb kontrolovat. V těchto měsících náhodně uchopuje své ruce a opakovaně si s nimi hraje, což se stává ve

4. měsíci záměrnou činností. Souvisí to se sensorickým komplexem (Šimíčková-Čížková et al., 2003). Ve 4. měsíci uvolňuje semknutí ruky a začíná úmyslně uchopovat předměty. V šestém měsíci uchopuje předměty tzv. hrabavým, dlaňovým úchopem, při kterém používá všechny prsty s výjimkou palce. V kojeneckém období již dokáže i pouštět předměty a to je pro dítě daleko složitější (Opatřilová, 2003). V 9. měsíci bere drobné předměty do ruky pomocí ukazováčku a palce tzv. klíšťovým úchopem. Pugnerová in Šimíčková-Čížková (2003) dodává fakt, že uchopování drobných předmětů, jako jsou např. drobné korálky, provázky, je pro dítě v tomto vývojovém období oblíbená činnost. Zpočátku se napřahuje po předmětech oběma rukama současně, později buď jednou, nebo druhou rukou. Dokáže přendávat předměty z jedné ruky do druhé. Umí si samo držet lahev (Allen, Marotz, 2005).

Období batolete

Zdokonaluje se koordinace pohybů. Pohyby jsou přesnější a odlišnější. Díky dostatečně zralé nervosvalové koordinaci, která je až mezi 15. až 18. měsícem, je dítě schopné položit předmět, kam chce (Zelinková, 2011). Vývoj pohybů ruky je možno sledovat kupříkladu na stavění z kostek. V 15. měsíci je schopno stavět věž ze dvou kostek, mezi 18. až 21. měsícem dokáže stavět věž ze tří až pěti kostek, ve 2 letech staví věž ze šesti kostek a skládá kostky vedle sebe jako vlak (Zelinková, 2011). Dítě nejprve imituje, později dokáže stavět dle své představy a fantazie (Opatřilová, 2003). V 15. měsíci dítě dává korálky do lahve, ve třech letech navléká větší korálky na provázek. Pokroky ve vývoji jemné motoriky se ukazují i v oblasti sebeobsluhy (Vágnerová, 2005). Na počátku druhého roku se dítě učí pít z hrnku, manipulovat se lžicí a přivlastňuje si postup oblékání. Ve třech letech umí bez pomoci druhých stolovat. Mezi druhým a třetím rokem se zkvalitňuje obouvání, svlékání, oblékání a rozepínání knoflíků. Zvládá si umýt a utřít ruce (Opatřilová, 2003). Ovládá další činnosti, které jsou důkazem zlepšování jemné motoriky např. používání každé ruky k odlišné činnosti, listování v knize, počátky čmárání (Šimíčková-Čížková et al., 2003).

Předškolní období

Motorický vývoj se ustavičně zdokonaluje a dochází ke zlepšování pohybové koordinace a uhlazenosti u činností. Rozvoj jemné motoriky je velice determinován probíhající osifikací ruky, jejíž vývoj je většinou ukončen teprve kolem sedmého roku (Šulová, 2004). V tomto období pozorujeme zjevné zpomalení vývoje. Vývoj je kontinuálnější, tříbí se první rozdíly mezi dětmi. Dítě dává najevo zájem o různé nástroje, se kterými se učí manipulovat (Opatřilová, 2003). Dítě se zdokonaluje hned v několika oblastech:

Sebeobsluha:

V sebeobsluze se projevuje přesnější senzomotorická koordinace a zlepšený pohybový vývoj (Opatřilová, 2003). Na začátku tohoto období dítě umí přelévat tekutinu z pohárku do pohárku (Looseová et al., 2001). Učí se zacházet s příborovým nožem (Matějček, 2005). Pětileté dítě potřebuje při toaletě jen malou pomoc. Umí si dobře umýt ruce a může se pod dohledem samo koupat. U samostatného svlékání a oblékání se objevují nesnáze. Vhodná je podpora při přípravě vhodných částí oděvu. Bez problémů si ale obouvá botičky a zkouší si zavazovat tkaničku (Langmeier, Krejčířová, 2006). V šesti letech již dovede samostatně zapínat a rozepínat knoflíky, zvládá manipulaci se zipy na oblečení (Looseová et al., 2001). Umí jíst nejen lžičkou, ale i celým příborem. Dovede si samo čistit zuby (Matějček, 2005). Svou zručnost cvičí v mnohých hrách s pískem, s kostkami, s plastelínou a zejména při kresbě (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Lateralita:

Po čtvrtém roce se vyhraňuje dominance ruky, která je podmíněna převahou mozkové hemisféry nad druhou. Dominantní ruka se prosazuje zejména ve složitějších operacích, které jsou obtížné na koordinaci a přesnost (Šimíčková-Čížková et al., 2003).

Pracovní dovednosti:

Ve třech až čtyřech letech skládá papír. Navléká perličky na drát. Rozbaluje bonbóny. Otevírá krabičku od zápalek (Looseová et al., 2001). Rádo si modeluje s plastelínou. Hněte ji v dlani a tluče do ní. Dokáže obracet stránky v knize po jedné (Allen, Marozt., 2005). V konstruktivních hrách je stále preciznější, pracuje podle vzoru (Opatřilová, 2003). Ve čtyřech letech by dítě nemělo mít problém postavit věž z deseti a více kostek (Allen, Marozt 2005). Dokáže složit bránu z pěti kostek a v pěti letech by mělo zvládnout postavit schody (Opatřilová, 2003). Okolo pěti a půl let skládá jednoduché obrazce ze zápalek, navléká nit do jehly. Umí stříhat podél linie. Navíjí nit na cívku a později i váže uzel okolo tužky nebo tyčinky. V sedmi letech vystřihuje tvary (Looseová et al., 2001). Ví, na co slouží kladivo a hřebíky (Matějček, 2005).

Grafomotorika:

Ve třech letech se zlepšuje práce s tužkou, fixy a pastelkami. Kreslí svislé, vodorovné i kruhové tahy. Používá příčný úchop s nataženým ukazováčkem. S přibývajícím věkem dokáže držet tužku prsty. Ve čtyřech letech drží tužku ve třech prstech. Dovede překreslit některé tvary a písmena (Allen, Marozt, 2005). O půl roku později kreslí kříž (Looseová et al., 2001). Podle předlohy nakreslí čtverec, trojúhelník a napíše různá písmena. Umí zdárně zacházet s tužkou a fixem. Mnoho dětí vybarvuje omalovánky (Allen, Marozt, 2005). V šesti letech kreslí se správným držením ruky. Rádo kreslí dům, strom, slunce a podobné obrázky. S blížícím se koncem předškolního období svede nakreslit postavu s osmi detaily. V sedmi letech napodobí deset písmen, kreslí kosočtverec, dotkne se palcem špičky prstu (Looseová et al., 2001).

1.2.2 Diagnostika jemné motoriky

Diagnostika jemné motoriky je důležitá, protože její úroveň na konci předškolního věku ovlivňuje nácvik čtení a psaní. Rozvoj jemné motoriky lze sledovat v průběhu předškolního věku podle toho, jak dítě zvládá příslušné úkoly v psychodiagnostických inteligenčních testech, jako jsou např. Stanford-Binetův test, Wechslerova inteligenční

škála, orientační test dynamické praxe (Přinosilová, 2007). V odborné literatuře se dále uvádějí různé zkoušky manuální zručnosti. Pro představu uvádím metody od autorů Říčan et al. (1995), kterými jsou Oseretzkého škála, Žlabův soubor specifických zkoušek, motorický subtest škály McCarthyové. V Přinosilové (2007) se dočteme, že úkoly se týkají řazení a skládání papíru, skládání obrázků z částí, obrázků z kostek apod. Diagnosticky je možno použít různé skládačky, kostky, puzzle aj., kdy hodnotíme dokonalost výtvaru, kvalitu, ale i způsob, jakým dítě postupovalo. Dále pozorujeme správnost úchopů, kvalitu senzomotorické koordinace, souhybů a spolupráce obou rukou.

Při prvním vyšetření dětí této věkové skupiny je vhodné přibližně určit výchozí nároky pro vyšetření tím, že zkusíme, co dokáže dítě postavit z kostek podle předlohy. Četné využití najdou i přírodniny, jako jsou luštěniny, kaštiny, šípky atd. nebo výtvarný materiál, jako je modelovací hmota, papír, který lze skládat, řezat, trhat, vystřihovat atd. Je nezbytné konstatovat, že v praxi je diagnostika úzce spjatá s reedukací, jelikož při manipulaci s materiálem zjišťujeme úroveň motoriky, ale současně ji i procvičujeme (Přinosilová, 2007).

Další z cest, jak sledovat a hodnotit jemnou motoriku u dětí v mateřské škole, je metoda pozorování, při níž vycházíme z pedagogického hodnocení v pojetí RVP PV. Předškolní pedagog vychází při sledování a hodnocení výsledků z očekávaných výstupů, k nimž je dítě systematicky vedeno a které při ukončení předškolního vzdělání zpravidla dosahuje. Tyto výstupy mohou představovat kritéria, podle nichž lze posuzovat dosaženou úroveň dítěte. Abychom mohli sledovat jeho rozvoj, posun či pokrok, jsou tyto cílové dovednosti rozpracovány do vývojových řad, které zachycují úroveň rozvoje a zdokonalování konkrétních dovedností. Z těchto vývojových řad vzniklo několik typů záznamových archů, které umožňují zachycovat a hodnotit vzdělávací výsledky (RVP PV, 2007).

Z pohledu řešené problematiky nás zajímá vývojová řada koordinace ruky a oka, manipulace z oblasti Dítě a jeho tělo.

Dítě a jeho tělo

Koordinace ruky a oka, manipulace

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- *Ovládá koordinaci ruky a oka.*
- *Manipuluje s předměty denní potřeby, hračkami, pomůckami i grafickým materiálem.*

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- *Není schopno zacházet samostatně s běžnými předměty.*
- *Při zacházení s běžnými předměty je neobratné, má problémy s jejich uchopováním či upouštěním, předměty mu často mimovolně vypadávají z rukou.*
- *Zacházení s běžnými předměty (tj. které je schopno uchopit) mu činí občas potíže, zejména při zátěži, únavě aj.*
- *S běžnými předměty přiměřené velikosti zachází obratně, manipuluje s nimi odpovídajícím způsobem, má problémy při manipulaci s drobnějšími předměty.*
- *Je zručné, s běžnými předměty a pomůckami zachází dobře, bez ohledu na jejich velikost (zvládá i činnosti s drobnějšími předměty, pomůckami a hračkami), koordinace oka a ruky je téměř dokonalá.*

(RVP PV, 2007, str. 24)

1.2.3 Možnosti rozvíjení jemné motoriky

Už od počátku života dítěte je nutné věnovat pozornost rozvoji pohybu ruky, jelikož pouze tak se správně tvoří funkce opěrná, odtahovací, uchopovací a ukazovací, které představují pohybový základ manipulační činnosti (Opatřilová, 2003). Pohyblivost a zručnost ovlivňuje preferenci činností. Jestliže je dítě v některých činnostech nejisté,

neobratné, zpravidla ji po určité době nevyhledává. Následně by to mohlo ovlivňovat mnoho schopností a dovedností. Proto je nutné záměrné vedení a rozvíjení (Bednářová, Šmardová, 2007).

Utváření pohybů rukou zahájíme jednoduchými hrami, obohacenými obecně známými pohyby, jako jsou „pá, pá“, „paci, paci, pacičky“, zaťukat na stůl jedním prstem apod. Významné je rozvíjet koordinaci současně prováděných pohybů v různých systémech, což je podstatné pro činnosti s předměty a zvláště pro psaní. Ke zdokonalování těchto pohybů používáme cvičení s míčky nebo hračkami. Přesunujeme předměty z místa na místo, z ruky do ruky, převracíme je atd. Dále věnujeme pozornost cvičení na posílení izolovaných pohybů, například uhladit list papíru dlaní levé ruky s přidržením pravé ruky a naopak, posunujeme po stole roztažené uvolněné ruce. Zároveň podporujeme rozvoj pohybů prstů rukou, především dominantní ruky. Spojujeme konečky natažených prstů. Rovněž je důležitý nácvik protikladu palce proti jednotlivým prstům, což je zásadní pro nácvik úchopu psacího náčiní (Opatřilová, 2003).

Důležitost se v tomto období spatřuje i ve správném výběru hraček a stavebnic. Většina předškolních dětí si ráda hraje s těmito typy hraček, jako jsou mozaiky, skládky, puzzle, pexesa a domina (Bednářová, Šmardová, 2007). Za vhodné se považují provlékadla, lega, hřebíčkové stavebnice aj. K subsidiárním hrám sloužícím rozvoji jemné motoriky rukou patří podle Opatřilové (2003) hry s kostkami, pískem, houbami, ježkem, aj. Atraktivní jsou dle Kutálkové (2014) i výtvarné činnosti s potravinami (koláže, navlékání, třídění atd.), modelování, kreslení, malování, cvrnkání kuliček. Mezi vhodné činnosti se dále řadí, hnětení, šroubování, sestavování z dílů, skládání, listování a překládání papíru (Opatřilová, 2003). Kutálková (2014) píše i o využití papíru ke stříhání a lepení. Rovněž skládání, listování a překládání papíru využíváme k rozvoji hybnosti. Doporučuje se zužitkovat nevšední předměty z okolí, kterými jsou například matičky, šroubky, hřebíčky, nitě, knoflíky a přírodní materiály. Opatřilová (2003) dodává, že těmito činnostmi se mimo jiné rozvíjí vytrvalost, systematičnost, smysl pro proporcionalitu a barevnost.

V neposlední řadě vedeme děti k osvojení si přemotávání z klubička na klubičko, sbírání drobných předmětů např. korálek, papír, tyčinka atd. (Opatřilová, 2003), ale i k sebeobslužným činnostem a hygieně jako např. česání, čištění zubů, zapínání zipů a knoflíků, oblékání (Bednářová, Šmardová, 2007).

2 KOOPERACE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

2.1 Kooperace

Než se začneme blíže zabírat kooperativním učením, je na místě si nejprve ujasnit termín kooperace, který pochází z latinského slova cooperare – spolupracovat. Tento pojem označuje složitý společenský jev, o který se zajímá mimo pedagogiku i mnoho dalších vědních disciplín – právní vědy, historie, sociologie, politologie aj. Podstata kooperace je ale ve svém základě jednotná. Kooperace je podle Kasíkové (2001, s. 7) definována jako: *Společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování společných cílů. Je předmětem zájmu v různých vědních oborech a neopomenutelným fenoménem společenské reality.*

Kasíková dále ke kooperaci uvádí, že výsledky jednoho jsou při ní podporovány celou skupinou a ta má současně prospěch z činnosti každého člena. V neposlední řadě je nutné zmínit základní pojmy kooperativního vyučování, kterými jsou: sdílení, spolupráce, podpora (Kasíková, 2010).

2.2 Vývoj kooperace

Předpokladem úspěšné kooperace je uvědomění si sebe sama. Toto uvědomění je důležité pro pochopení smyslu sociálních norem jako předpisů pro vlastní chování, které by bylo pokládáno za žádoucí. K takto potřebnému posunu dochází již v 15. až 24. měsíci věku dítěte. Uvědomění si vlastního sebepojetí ovlivňuje zpětná vazba druhých lidí na chování dítěte a zejména jeho hodnocení. Z pohledu Kohlbergových stadií je batole v předkonvenčním stadiu morálního vývoje. Normy určují dospělí, kteří jsou současně garanty jejich dodržování. Starší batolata mnohdy vědí, jak by se měla chovat, ale ne pokaždé takto jednají. Dosažení žádoucího stupně sebeuvědomění nám v batolecím období signalizuje potřeba sebezprosažení dítěte, jež si uvědomuje své možnosti (Vágnerová, 2005). Dítě se stává autonomní například tím, že je schopno

kolem jednoho roku aktivně pomáhat při oblékání, spolupracuje, když je posazeno na nočník (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Pro schopnost kooperace je důležitý odklon od egocentrismu. V batolecím věku děti nedokážou spolupracovat, jelikož chápou pravidla hry egocentricky. Preferují tak použití takové strategie, která je výhodná pro ně. Egocentrismus se projevuje například neochotou podělit se o cokoliv (Vágnerová, 2005). Roční děti věří, že všechno je tu jen pro jejich prospěch a všichni jsou tu jen pro ně. Tuto sebestřednost později vystřídá větší úcta k ostatním lidem. Ve dvou letech je dítě netrpělivé. Je pro ně těžké čekat nebo střídat. Rádo „pomáhá“ v domácnosti. Nabízí hračky ostatním dětem, ale obvykle s nimi zachází majetnický. Obtížně se rozhoduje, protože chce všechno (Allen, Marotz, 2005).

Vývoj kooperace dále souvisí s prosociálností. K tomu, aby mohl člověk spolupracovat, musí jednat prosociálně. Tak jako kooperace i prosociálnost vyžaduje pozitivní sociální chování, které vede k pomoci druhému člověku nebo lidem, aniž bychom za ni čekali užitek pro sebe či jiné lidi (Svobodová, 2010). Ve dvou letech dítě dává najevo, že se dokáže vcítit do druhého (Allen, Marotz, 2005). Batole dokáže dát najevo radost z kontaktu s lidmi, ale i projevit soucit. Ten ale nedokáže projevit aktivně (jít a pohladit plačícího). Spíše tento pocit spoluprožívá a cítí se také smutně. Batolata dokáží vnímat citové prožitky, které jsou viditelné. Nejsou schopna pochopit, že lidé mohou své prožitky potlačovat. Batolecí věk je rozhodující pro rozvoj rovnováhy mezi láskou a nenávistí, kooperací a negativismem (Vágnerová, 2012).

Pro předškolní období je stále prvotní zaměření na sebe, vlastní zájmy a uspokojení vlastních potřeb, ale již se objevuje schopnost brát ohled na jiné. Jedinci dokáží projevit sympatii, empatii a chtějí pomoci druhým. Provádí ji ale na základě svých představ o efektivní podpoře. Ke konci předškolního věku dítě dokáže alespoň omezeně posoudit situaci z pohledu jiného člověka, a tak chápat jeho potřeby (Vágnerová, 2005).

2.2.1 Vývoj kooperace dětí při hře

Předškolní dítě touží po skupinové hře, při které se rozvíjí schopnost spolupráce. Ta je pro jedince značně důležitá. Společná hra vyžaduje přinejmenším minimální společné zájmy. Skupiny, v nichž si děti hrají, jsou notně nestálé a volně organizované. Při skupinové hře se děti učí vzájemné komunikaci, respektování, navazování kamarádských vztahů, sociálním dovednostem potřebným k tomu, aby byly schopny vzájemně se domluvit na tématu, přidělení rolí a celém průběhu hry (Severová, 1982). Pro snadnější pochopení vývoje spolupráce si v této kapitole objasníme, jak se vyvíjí v dětské hře, která je pro toto období natolik typická.

Millarová (1978) dělí a popisuje hry podle potřeby hrového partnera na:

- samostatné,
- paralelní,
- sdružující,
- kooperativní.

Samostatná hra

Ve věku od šesti až osmi měsíců se jedno dítě o druhé buď nezajímá, nebo je zájem podobný, jaký vzbudí jakákoliv hračka (Langmeier, Krejčířová, 2006). Dítě si hraje samo s hračkami či jinými předměty, nebo jen pozoruje hru druhých. Společná hra by zatím byla nad jeho schopnosti (Millarová, 1978). Od jednoho do jednoho a půl roku pozornost dítěte o druhé děti vzroste. Ve druhé polovině druhého roku života jsou kontakty přátelštější a osobnější. Můžeme u nich zpozorovat úsměv na druhé dítě, vzájemné podávání hraček, oslovování, apod. V prvních dvou letech bývá pro dítě herním partnerem hlavně dospělý. Okolo druhého roku začíná navazovat vztahy k druhým dětem stejného věku. Vzájemné působení dětí je zpočátku omezeno na krátké výměny pozornosti, tahanice o různé věci, podání hračky či neumělé pokusy o utišení jiného dítěte (Langmeier, Krejčířová, 2006). Podle Millarové (1978) je pro

samostatnou hru typické, že si děti často povídají samy pro sebe, to se vyskytuje u dětí do tří let.

Paralelní hra

Nastupuje přibližně okolo třetího roku života dítěte. Děti si hrají vedle sebe, ale ne spolu. Navzájem se mohou pozorovat a napodobovat. Vypadá to pak tak, že více dětí vedle sebe provádí stejnou činnost, ale ne spolu. Nespolupracují ani nekomunikují (Millarová, 1978). Paralelní hra je pro dítě značně podnětná a inspirativní. Je pro ni typická silná potřeba hracího využívat ke hře stejný předmět jako ten druhý. Samozřejmě se zde nejedná o soupeření ani špatný úmysl, ale o zájem a podnětnost (Koťátková, 2005). To umožňuje učit se na své vlastní, snadno dostupné úrovni. Dobrým partnerem ve hře je matka. Za její asistence si totiž děti dokážou společně hrát daleko déle a jsou v častějším kontaktu (Vágnerová 2005). Dítě ještě nestrpí, aby se mu vrstevníci pletli do jeho vlastní hry a brali mu hračky, ale přitom jejich společnost zpravidla samo vyhledává. Zprvu se jedná více o krátké výměny pozornosti, eventuálně o neshody kvůli hračkám či jejich podávání mezi sebou. O spolupráci se tedy ještě hovořit nedá. Ta bude vyhrazena až další vývojové etapě, tj. věku předškolnímu přibližně od tří let výš (Matějček, 2005).

Sdružující hry

Před čtvrtým rokem přichází sdružující hra, ve které si hraje více dětí (3-5) a má společný lákavý zájem, námět. Realizace je ale stále zcela individuální. (Koťátková, 2005). Ke hře používají stejné pomůcky, které jsou nuceny si půjčovat. Dělit o hračky se nechtějí (Millarová, 1978). Děti si hrají „na něco“, co společně viděly, prožily, sledovaly. Při této hře může zároveň více dětí zaujímat hlavní roli. V průběhu činnosti si nenaslouchají ani se moc nedomlouvají. Svoji představu, vlastní znění a přijatou roli si každý uskutečňuje s plným nasazením (Koťátková, 2005).

Hry kooperativní

Teprve až po čtvrtém roku se objevuje kooperativní hra s prvky spolupráce. Čtyřleté a pětileté děti si již málokdy hrají paralelně, převažuje společná hra a organizovaná spolupráce, která je při hře zcela zřetelná. Ve spolupráci jsou rozděleny role ke společné hře, každé dítě se podílí svým osobitým dílem na společném projektu. Úroveň hry a rozdělení rolí jsou samozřejmě zase závislé nejen na věku, ale i na dalších okolnostech. Děti, které navštěvují mateřskou školu, dosahují v tomto směru obvykle vyšší úrovně. Učení se rolí ve skupině v předškolním věku je zřejmé především z toho, jak některé děti získávají specifickou oblibu spoluhráčů, jak některé mají tendenci poroučet druhým a jiné se podřizují. Zanedlouho rozlišují ty, jež si pomáhají hrubou silou, a jiné, které volí šikovnou taktiku apod. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Kooperativní hra je kulminace potřeby orientovat se ve vzájemných vztazích a uplatňovat se v nich. Je možné ji využívat až ve chvíli, kdy je schopnost komunikovat a porozumět druhému na patřičné úrovni. Důvodem konfliktů mezi třetím až čtvrtým rokem není soupeření, ale zejména touha zkusit si hrát s hračkou, kterou užívá druhý. Dítě není schopno seberegulace a vyčkávat, až si kamarád dohraje. Spolupráce je dovednost, kterou se člověk učí. Poskytuje nám možnost prožít pozici dominantní i podřízenou, učí nás naslouchat druhým, sdělovat své názory, odůvodňovat a doplňovat. Je značně důležitá pro sociální učení, je začátkem aktivního dialogu. Umožňuje jedinci začlenění se do společnosti (Kořátková, 2005). Nyní děti dovedou sdílet jeden společný čas a prostor, ale i jeden společný tvůrčí záměr. Tento záměr je samozřejmě značně jednoduchý a souhra obvykle nevydrží dlouho, přece však je tu základ, na kterém se bude dále stavět. Z této spolupráce ve hře vznikne jednou kooperace nad úkoly mnohem vážnějšími, školními i pracovními (Matějček, 2005).

3 PODPORA KOOPERACE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

3.1 Kooperace jako jeden z cílů předškolního vzdělávání

Je jasné, že není možné konfrontovat použití kooperace v mateřských školách s použitím na základních školách. Dle RVP PV je ale důležité začít s kooperativním učením již v předškolním věku. Rozvojové předpoklady a možnosti dětí dle RVP PV vyžadují v předškolním vzdělávání uplatňování odpovídajících metod a forem práce. Jednou z těchto metod mimo prožitkového je právě kooperativní učení. Tyto metody jsou založeny na přímých zážitcích dítěte a přispívají k dětské zvědavosti a potřebě objevovat. Vzbuzují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, obohacovat se o zkušenosti a osvojovat si další dovednosti (RVP PV, 2004). V mateřské škole se snažíme děti naučit spíše prvky kooperace, mezi něž se řadí vzájemná komunikace, řešení dětských konfliktů, vzájemné naslouchání či vyjádření souhlasu a nesouhlasu. Tyto prvky přirozeně rozvíjíme v rámci pohybových, konstruktivních, tvořivých činností a jiných různorodých her (Kretková, ©2007).

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělání vymezuje komunikaci, spolupráci a společné řešení problémů za klíčové kompetence (Kasíková, 2005). Předškolní vzdělávání napomáhá dětem utvářet a rozvíjet tyto klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské.

Kooperativní učení se nejvíce objevuje v kompetenci sociální a personální. Klíčové kompetence se však vzájemně prolínají, proto se nedá říct, že v ostatních klíčových kompetencích nenajde své zastoupení. Jestliže se dodržuje smysl i cíl všech kompetencí, je dítě připraveno na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Tento záměr je totožný i s kooperativním učením. Nyní se zaměříme na konkrétní kompetence z RVP PV, které jsou klíčové i pro kooperativní učení.

Kompetence k učení

- *Odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých. Na ostatních dětech poznává, že se může mnohému naučit.*

Kompetence k řešení problémů

- *Řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého.*
- *Chápe, že vyhýbat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou; uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit.*

Kompetence komunikativní

- *V běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou.*
- *Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky.*

Kompetence sociální a personální

- *Samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej.*
- *Spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim.*
- *Uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky.*

- *Dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost.*
- *Ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy.*
- *Napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí.*

Kompetence činnostní a občanské

- *Má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých.*
- *Spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat.*

(RVP PV, 2004, s. 12 – 14)

Aby byly náležitě naplňovány tyto klíčové kompetence, je důležitý obsah předškolního vzdělávání, který je hlavním prostředkem vzdělávání dítěte v mateřské škole. Ten je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí, kterými jsou: biologická (Dítě a jeho tělo), psychologická (Dítě a psychika), sociálně-kulturní (Dítě a společnost) interpersonální (Dítě a ten druhý), a environmentální oblast (Dítě a svět).

S vymezeným tématem bakalářské práce nejvíce souvisí oblast Dítě a ten druhý. V této oblasti se přímo zaměřujeme, aby pedagog podporoval rozvoj kooperativních dovedností kooperativními činnostmi ve dvojicích či skupinkách. K rozvoji kooperativního učení přispívají nabízené aktivity, které podporují sblížení dětí. Umožní dětem společné setkávání, povídání, sdílení a aktivní naslouchání druhému. Jsou to hry a činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se

s ním, půjčit hračku, střídat se, pomoci mu, ke schopnosti vyřešit vzájemný spor. Hry a situace, při nichž se dítě učí přijímat a respektovat druhé (RVP PV, 2004, s. 24).

V očekávaných výstupech soustředíme pozornost na dovednosti, které by dítě mělo na konci předškolního období zpravidla dokázat. Z pohledu řešené problematiky jsou to tyto výstupy:

- *Přirozeně a bez zábrán komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství – odmítnout komunikaci, která je mu nepříjemná.*
- *Uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého (obhajovat svůj postoj nebo názor, respektovat jiný postoj či názor), přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou.*
- *Spolupracovat s ostatními.*
- *Dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování doma, v mateřské škole, na veřejnosti, dodržovat herní pravidla.*
- *Respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělit si úkol s jiným dítětem apod.*
- *Vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc. (Chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc apod.)*

(RVP PV, 2004, s. 25)

3.2 Rozvoj kooperace

Je prokázáno, že kooperativní způsob práce s dětmi je pro vývoj stimulační. S kooperativním učením se děti setkávají již od první třídy základní školy. Musíme mít na mysli, že kooperace je v každém případě ovlivněna dětskou schopností porozumět pohledu druhého dítěte a být s ním v interakci, ale tato schopnost je i výsledkem

zkušenosti a kultury, tudíž by neměla být závislá na školním věku. Proto je důležité zavádět metodu kooperace v mateřské škole a vyvářet tyto zkušenosti. Učitel, který zavádí kooperativní způsoby při práci s mladšími dětmi, se pochopitelně setkává s určitými obtížemi. Je to dáno malou zkušeností s kooperací a nízkou úrovní dovedností pro kooperaci vztahující se k věku i k prozatím nepříliš častému zažití tohoto způsobu práce (Kasíková 2005).

3.2.1 Příklady námětů kooperativních činností v mateřské škole

Míč mezi námi

Cíl: společná koordinace činnosti, fyzické rozehtání

Postup: Spolupracují vždy dva hráči, kteří si dají balón mezi sebe a snaží se ho co nejdéle udržet nad zemí bez použití rukou. Míč, balón se může pohybovat od hlavy až po špičky chodidel a nazpět.

V objetí

Cíl: fyzické rozehtání, zbavování ostychu

Postup: Děti se pohybují v rytmu rychlé hudby po třídě. Když hudba zmlkne, každý si hledá partnera a obejmě se s ním. Po zapnutí hudby se děti opět pohybují v prostoru (mohou i s partnerem). Hudba opět zmlkne a tentokrát se mají děti obejmout ve trojici, poté ve čtveřici atd. Hra končí poté, kdy se celá skupina spojí v jedno objetí.

Spolu v obruči

Cíl: společná koordinace činnosti, fyzické rozehtání

Postup: Děti rozdělíme do dvojic. Každý pár dostane svoji obruč. Každé z dětí drží svou část ve výšce pasu nebo ramen. Po zapnutí veselé hudby se děti procházejí, pobíhají v prostoru a zůstávají ve svých dvojicích. Když hudba přestane hrát, děti z dvou různých kruhů utvoří jeden tak, že položí kruhy na sebe. Společně vejdou do jednoho zdvojeného kruhu a pohromadě pokračují ve hře. Celý proces se opakuje, dokud se děti dokážou vměstnat do kruhu a udržet společně všechny obruče okolo sebe.

Okolo židlí

Cíl: fyzické rozehrátí, zbavování ostychu

Postup: Do středu místnosti jsou umístěny židle (na začátku o jednu méně, než je dětí) opěradly (zády) k sobě. Děti během rytmu hudby chodí okolo židlí. Pokud hudba utichne, sedají si na židle. Po každém kole se odebírá židle, počet hráčů zůstává stejný. Na konci hry tedy sedí celá skupina na jedné nebo několika židlích.

(Kasíková, 2010)

3.2.2 Pozitivní dopady rozvoje kooperace hrou

Kooperativní hry, vylučují pocit selhání a strach ze selhání. Utvrzují důvěru v sebe jako hodnotné osoby, podporují sebepřijetí u všech hráčů, protože všichni jsou svým způsobem vítězi. Zvláště starší děti vyžadují více soutěživých her, ale kooperativní hry jim tuto možnost neposkytují, proto si některé děti/hráči musí na novou hrovou situaci zvykat. Hlavně menší žáci jsou v tomto ohledu ještě daleko více ovlivnitelní a pružnější. Již po několika týdnech, kdy jsou zařazeny kooperativní hry, rozšiřují kooperativní chování na neřízené aktivity. Návyk se také dostaví rychleji, pokud je třída vedena i v jiných činnostech kooperativními způsoby. Přináší s sebou i zodpovědnost za herní činnost. U starších dětí to je proces obtížnější. Z toho důvodu je kooperativní hru vhodné zařazovat do vyučování na I. stupni základní školy. Děti si samy dohlíží na dodržení pravidel chování a na bezpečnost hry (Kasíková, 2010).

Pravidelnou realizací kooperativních her děti, hlavně předškolního věku, přenášejí své kooperativní chování i do neřízených aktivit. Kooperativní hry v mateřské škole ještě mnohdy potřebují přítomnost učitelky, která pomůže dětem vytvořit pravidla. V těchto hrách má dítě možnost vyzkoušet si různé sociální pozice a sociální role ve skupině. V kooperativní hře může řídit hru, přizpůsobit se vedení, mít podíl na tvorbě pravidel, ale smí být jen pozorovatelem (Svobodová et al., 2010).

3.3 Základní komponenty kooperativní hry

- **Kooperace:** hráči vytvářejí zvláštní útvar, každý hráč je jejím členem se svým osobitým přispíváním. Protože existuje společný cíl, existuje i společný pohyb k cíli, pomoc jednoho druhému v dosažení cíle (zničení by znamenalo i ohrožení vlastního cíle). Hráči cítí, že jsou přijatou součástí hry a cítí se do hry zapojeni.
- **Akceptace, přijetí, souhlas:** Pocit přijetí působí na zvyšování sebedůvěry a na prožívání pocitu štěstí - stejně jako odmítnutí, které snižuje sebedůvěru. V kooperativních hrách má každé dítě významnou roli v rámci hry, která je důležitá pro splnění společného cíle. Přijetí je tak základní podmínkou úspěšného průběhu i výsledku hry.
- **Začlenění:** Začlenění se týká pocitu příslušnosti, uspokojení z aktivity, přispívání. Nebýt součástí skupiny a být přehlížený a vyloučený je zřetelně vnímáno jako forma odmítnutí. Děti chtějí být součástí hry, ne mimo. Pokud se tedy neobávají ponížení či odmítnutí, touží po začlenění.
- **Radost, zábava, potěšení:** Původní důvod pro hru je radost z ní a zábava. V kooperativních hrách se tato dimenze hry ještě zvýrazňuje, protože hra přináší uvolnění. Děti jsou oproštěny od očekávání a strachu z prohry, odmítnutí. Společná radost a zábava je větší legrace a radost.

(Kasíková, 2010)

Pokud je hra postavena na těchto čtyřech komponentech, funguje komplexně. Nedochozí k poškození sebepojetí žáka, nebojí se v dalších příležitostech účasti a navíc ještě získává nové zkušenosti. Hra by neproběhla, jestliže by hráči neusilovali o společný cíl a nepodíleli se svou činností na dosažení tohoto úkolu (Kasíková, 2005).

3.4 Kooperativní učení

Kooperativní učení znamená optimálně se učit na základě specifického uspořádání vztahů v úkolových situacích – na základě pozitivní vzájemné závislosti (Kasíková, 2001, s. 37).

Kooperativní učení je markantní inovací vyučování poslední třetiny minulého století. V současné době je rozšířeno po celém světě. Kooperativní učení přináší nejen dětem, ale i učitelům výhody. Jednak skupinová práce vytváří příznivé sociální, emocionální i pracovní klima, ale také zkvalitňuje mezilidské vztahy, učí vhodně řešit problémy. Dětem se daří lépe sdílet vzájemné nápady. V komunikaci s druhými dochází k přirozenému vyjadřování. Jedinci jsou v procesu vzdělávání aktivnější, projevují větší zájem o učivo. V neposlední řadě jsou daleko samostatnější, kreativnější, dokáží přebrat odpovědnost, zlepšuje se jejich sebevědomí a pociťují tak více sebedůvěry (Kasíková, 2005).

V dnešní době je kooperativní vyučování daleko potřebnější než kdy jindy. Na mladé lidi se zvyšují požadavky a jedním z nich je schopnost pracovat v týmu a komunikovat. Tyto důvody, ale i mimoprofesionální důvody, související s kvalitním životem, který je dán sdílením a nápomocí v přátelství, lásce, partnerství, vedou k prosazování kooperativního učení do našich škol (Kasíková 2010). V zahraničí vznikají asociace kooperativního učení, které sdružují učitele, kteří preferují tento model výuky, dokonce i celé školy vstupují do tréninkových programů „učení spoluprací“. Existuje spousta učebnic napsána tak, aby vyhovovala kooperaci dětí (Kasíková, 2005).

3.4.1 Znaky kooperativního učení

- **Pozitivní vzájemná závislost** - nastane tehdy, pokud žáci pochopí, že chtějí-li uspět, celá skupina musí táhnout za jeden provaz. Vyžaduje od všech spolupráci na cestě k vytyčenému cíli. Pozitivní vzájemné závislosti se docílí určením společného cíle, který musí zvládnout všichni žáci ve

skupině. Je třeba podporovat žáky v tomto úsilí jednak vhodně vybranou odměnou, jednak usnadněním úkolu (např. rozdělit si role).

- **Interakce tváří v tvář** - aby došlo k tomuto principu, je zapotřebí práce v malých skupinkách 2-6 členů. To zajišťuje, aby příslušníci skupiny byli blízko sebe a komunikovali spolu způsobem, který podporuje jejich učení. Dochází tak k okamžité zpětné vazbě a větší adresnosti. Tato podmínka má kladný vliv na rozvoj sociálních dovedností.
- **Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů** - každý jedinec ve skupině je zhodnocen za svůj výkon, jež je využit pro celou skupinu. Znamená to, že všichni příslušníci skupiny mají z kooperativního učení užitek. Účelem kooperativního učení je, aby podobné úkoly dokázal jedinec řešit sám.
- **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností** - aby fungovalo kooperativní učení, je zapotřebí vybavenost dětí dovednostmi. Jejich utváření je pozvolné. Nejprve se učí jednodušším dovednostem, později složitějším. Řadí se k nim např. dovednost vzájemné znalosti a věření, přesná a jednoznačná komunikace, akceptace a podpora druhé osoby, v neposlední řadě dovednost řešit konflikty konstruktivním způsobem.
- **Reflexe skupinové činnosti** - zaručuje příslušníkům skupiny zpětnou vazbu, při níž hodnotí své úsilí o zdokonalení během plnění cílů. Pokud skupina dobře reflektuje svoji práci, zajišťuje to efektivitu její činnosti.

(Kasíková, 2010)

3.4.2 Hodnocení kooperativního učení

Jak už zaznělo, jeden ze znaků kooperativního učení je reflexe skupinové činnosti. Ta nám napovídá, že účastníci skupiny jsou více zapojeni do hodnocení, než je tomu při frontální práci. Kooperativní metoda učení má tu výhodu, že členové skupiny mají zájem o hodnocení, protože je to přirozená součást procesu. Během hodnocení se

hodnotí nejen skupina, ale i jedinec má prostor na reflexi svého chování ve skupině. To, že se jedinci naučí hodnotit práci skupiny i sebe, má svá pozitiva. Uvědomí si tak chyby a správné cesty, kterými došli k úspěšné činnosti. Učitelé mají pravdu v tom, že hodnocení skupinové práce je problematické, tudíž ho často vypouští. Pojdme si říci, co je na hodnocení skupinové práce složité.

- Okamžité efekty práce ve skupině je neskutečně těžké zaznamenat. Činnosti ve skupině přináší zřetelnější výsledky většinou až za delší časový horizont.
- Složitost měření osobního a sociálního rozvoje, které jsou důležitými výsledky kooperativní práce. Jak např. měřit vzrůstající míru empatie?
- Způsob, jakým zhodnotit různou míru zapojení jednotlivce uvnitř skupinové práce, když každý přispěl různou měrou.

Učitel při posuzování úspěchu činnosti skupiny používá termíny, jako jsou např. míra angažovanosti, zapálení, úroveň účasti. Při hodnocení učitele či skupiny je důležitá otevřená atmosféra, čestnost a důraz na hodnocení jako kooperativní akt. Hodnocení kooperativní činnosti je značně obtížné i proto, že jedním z důležitých účastníků hodnocení je sám žák. Důležité je i správné načasování hodnocení. Je lepší zařazovat hodnocení během aktivity (formativní hodnocení) než na jejím konci (závěrečné). Je tedy významné povzbuzovat děti k reflexi v momentě, kdy se skupina ocitá v problémech, jelikož na obtížích se toho více naučí (Kasíková, 2010).

Existuje variabilita metod a technik, která se může objevit v učitelově sumativním hodnocení. Řadí se k nim dotazníky, deníky, zpětné zpravodajství, hodnotící list, interview, kolující dotazník, hodnocení s pomocí videozáznamu aj. Jelikož se v této práci zabýváme předškolním obdobím, bude nás nejvíce zajímat metoda pozorování a hodnotící kartičky. Pozorovat smí učitel nebo žák ve skupině k tomu určený. K pozorování sociálních dovedností jednotlivců může učitel využít tabulku, do které si vepíše pozorované chování a jména dětí, u kterých jej vyzoroval. Jednoduchým a časově výhodným způsobem hodnocení, ideálním do mateřské školy, jsou hodnotící

kartičky. Na těchto kartičkách jsou buď emotikony, nebo bývají dvoubarevné. (např. jedna strana je červená, druhá zelená). Učitel všem skupinkám současně říká otázky typu: Hádali jste se? Věděl každý, co má dělat? Děti následně ukazují kartičky tak, aby daly zpětnou vazbu zejména vlastní skupině. Pro diagnostiku či hodnocení skupinové spolupráce se může učitel zaměřit na jednu ze skupin (Kasíková, 2005).

Tak jako jemnou motoriku i kooperaci lze hodnotit v předškolním věku podle pedagogického hodnocení v pojetí RVP PV (RVP PV, 2007). Z pohledu řešené problematiky nás budou zajímat tyto oblasti:

Dítě a ten druhý

Sociabilita a spolupráce

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- *Dokáže spolupracovat a být druhému dítěti partnerem při hře.*

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- *Řídí se svými zájmy, a proto není schopno spolupracovat při hře ani po zásahu dospělého, trvá si stále na svém, hraje si samo.*
- *Spolupracovat s druhým dítětem mu dělá potíže, není schopno se dohodnout, hraje si převážně samo, ke společné hře potřebuje pomoc dospělého, na vysvětlení dospělého zpravidla reaguje. (Dá si říct, podělí se o hračku, pochopí zájem druhého dítěte, ustoupí ze svých pozic.)*
- *Partnera pro hru samo zpravidla nevyhledává, hraje si buď samo, nebo s dítětem, ke kterému pociťuje náklonnost, nedokáže spolupracovat, společná hra nemá dlouhého trvání.*
- *Začíná vyhledávat partnera pro hru, samo se snaží být druhému dítěti partnerem a spolupracovat, všímá si, co si přeje druhý, a snaží se uplatnit svá očekávání i respektovat očekávání druhého. (Dovede se podělit o hračku, ustoupí názoru druhého dítěte.)*

- *Vyhledává partnera pro hru, dokáže se domlouvat, rozdělovat a měnit si herní role, spolupracovat, hru společně rozvíjet a obohacovat, společně se ponořit do hry a v jejím zájmu vycházet vstříc přáním a potřebám druhého dítěte.*

(RVP PV, 2007, str. 37)

Dítě a svět

Spolupráce na činnostech

Očekávaný výstup (dítě zpravidla):

- *Dokáže vyjednávat, dohodnout se a kooperovat.*

Postup dítěte ve vývoji a zdokonalování:

- *Není schopno vyjednávat a spolupracovat na činnosti.*
- *Vyjednává se značnými obtížemi, neumí projevit své potřeby a svá přání a není schopno domluvit se na společné činnosti či na pravidlech.*
- *Začíná vyjednávat, ale dohoda je stále obtížná (např. na co si budou společně hrát). Stále prosazuje především svoje potřeby, činí mu problémy chápat potřeby ostatních a přijímat společné návrhy či rozhodnutí.*
- *Vyjednávání není vždy bez problémů, ale dohoda je možná, i když často ustoupí ze svých zájmů až po delší době, nebo s pomocí dospělého.*
- *Vyjednává bez problémů, je schopno se dohodnout, dovede ustoupit názoru většiny, je schopno uzavírat kompromisy a kooperovat.*

(RVP PV, 2007, str. 38)

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

4.1 Cíl práce

Cílem praktické části této bakalářské práce je vytvoření programu rozvoje jemné motoriky s využitím aktivit, při kterých dítě spolupracuje s ostatními dětmi. Zhotovený program ověřit v mateřské škole a jeho pomocí rozvíjet oblast jemné motoriky a kooperace. Další součástí stanoveného výzkumného šetření je zhodnocení stavu oblasti jemné motoriky pozorovaných dětí a kooperace založené na výsledcích výzkumu, evaluace programu a jeho doporučení pro použití v reálném prostředí MŠ.

4.2 Výzkumné otázky

Otázka č. 1

Do jaké míry se dařilo dětem provádět jednotlivé činnosti z pohledu jemné motoriky a kooperace s ohledem na věk?

Hlediska pozorování každé činnosti u 3-4, 4-5, 5-6 letých:

- Jak zvládaly činnost z hlediska cíle zaměřeného na jemnou motoriku?
- Jak se domlouvaly během činnosti?
- Jak spolupracovaly s ostatními na plnění úkolu?
- Jaké se vyskytly konflikty během činnosti?
- Jak děti reagovaly na dělení rolí?
- Jak zvládaly střídání v rolích?
- Jak se dokázaly rozdělit do skupin?

Otázka č. 2

Jaká byla zpětná vazba dětí na program?

Hledisko pozorování každé činnosti:

- Jaké byly reakce dětí na jednotlivé činnosti?

Otázka č. 3

Jak často docházelo k potížím v zadaných činnostech?

Otázka č. 4

Jaká je úroveň jemné motoriky a spolupráce u sledovaných dětí a zda se tato úroveň během programu měnila?

4.3 Metoda výzkumu

Pro práci jsem použila kvalitativní šetření, při kterém jsem využívala nejpřirozenější a nejdostupnější diagnostickou metodu záměrného pozorování. Pozorovala jsem děti při uskutečňování činností v mateřské škole a současně natáčela videozáznamy potřebné pro analýzu související s výzkumnými otázkami.

4.4 Prostředí výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo prováděno v jedné ze tříd Mateřské školy Nerudova v Českých Budějovicích. Aktivity jsem realizovala v době od listopadu 2015 do ledna 2016, kdy jsem průběžně docházela do třídy uplatňující waldorfskou pedagogiku. Je zde zapsáno celkem dvacet dětí, z toho dvanáct děvčat a osm chlapců ve věku 3-6 let. Takové prostředí jsem volila záměrně. S dětmi jsme se díky průběžným praxím vzájemně dobře znaly a panovala zde harmonická atmosféra. Děti se zde cítily bezpečně, a mohly se tak lépe soustředit na činnosti.

4.5 Program činností

Záměrem této části je seznámení s navrženým programem a zhodnocení činností dle výzkumných otázek, popřípadě stanovení doporučení, jak jinak uchopit či zvolit variantu u činností, kde jsme se setkali s problémy.

4.5.1 Charakteristika a organizace programu

Jak už napovídá téma bakalářské práce, program obsahuje dvacet činností zaměřených na rozvoj jemné motoriky v kooperativních činnostech. Některé činnosti z programu na sebe logicky navazují, ale neznamená to, že každý pedagog musí tento sled dodržovat. U jednotlivých činností je uveden počet dětí, motivace, postup a potřebné pomůcky. Většina činností je prováděna ve dvojici, z důvodu nácviu potřebných kooperativních dovedností. Je to dáno věkovou kategorií, pro kterou je tento program určen, ale i předpokladem, že se s touto formou rozvoje děti setkávají poprvé. V neposlední řadě tento program tvoří kompaktní celek provázanou myšlenkou, všemi aktivitami provází známé pohádkové bytosti, pejsek a kočička. To nám umožní použít tento program v mateřské škole kdykoliv v průběhu roku. Program se snaží nabídnout činnosti, které jsou dětem blízké, ale i pestré svým obsahem a užitými pomůckami.

4.5.2 Hodnocení činností

1. Ždímání

Napodobení ždímání na suchém hadru.

Tato činnost proběhla podle očekávání velmi dobře. Byla to zahajující činnost programu, tudíž se dalo předpokládat, že na vybraný styl práce nebudou děti zvyklé. Jelikož ždímání hadru nedělalo žádnému z dětí jakékoli obtíže, byla zvolená činnost z hlediska rozvoje jemné motoriky pro nejmenší děti vhodná. Až na několik málo výjimek se děti 3-4 leté a starší děti dokázaly podle stanoveného pokynu rozdělit do dvojic. Tento typ rozdělení jsem využívala v průběhu svého výzkumu často. Děti jsou na tento způsob dělení zvyklé od kmenové učitelky. S přijetím rozdělení rolí pejska a kočičky se objevovaly u 3-4 letých mírné problémy. Jednak se nedokázaly rozhodnout, kterou roli zvolit, jednak se vyskytl případ, kdy oba z dvojice chtěli být pejskové. Přestože jim bylo vysvětleno, že si zkusí obě role, trvali na svém okamžitém řešení. Diskusi jsme ke spokojenosti účastníků rozhodli využitím rozpočítadla. U 3-4 a 4-5 letých dětí se objevily mírné problémy s domlouváním během činnosti,

např. kvůli přílišnému zaujetí předmětem, se kterým měly pracovat apod. V pozorovaném kolektivu se většina mladších dětí nechala vést svým starším partnerem. Ostatní kritéria pro hodnocení zvládali všichni dobře. Během činnosti se ve dvojicích konflikty nevyskytly, děti spolupracovaly. Co se týče závěrečné části této činnosti, kdy měla dvojice společně pověsit hadřík na šňůru a vymyslet, jak by každý přispěl, dělalo 3-4 letým dětem obtíže spolupracovat. U většiny dvojic to dopadlo tak, že starší člen položil hadřík na šňůru a mladšího vybízel k připnutí kolíčku, nebo jej nakonec vhodně umístil sám. U dětí 4-5, 5-6 letých vše dopadlo podle hodnotících kritérií dobře. O prováděnou činnost projevovaly děti zájem. Celkově mohu průběh činnosti zhodnotit kladně.

2. Věšení kolíčků

Upevňování kolíčků na šňůru.

Je zbytečné hodnotit tu zvláště jednotlivé věkové skupiny. Tuto činnost všechny věkové skupiny zvládly, kromě jedné dvojice tříletých dětí, jež vznikla, neboť počet těchto dětí ve třídě převažuje. Práce s kolíčky, zaměřená na rozvoj jemné motoriky, se dětem dařila. Věšení kolíčků pro ně bylo velmi přitažlivé, a tak hodnotím reakci na tuto činnost velmi pozitivně. Dětem ve velké většině nedělalo žádné problémy rozdělit se do skupin, snad jen těm nejmenším. Bylo to dáno tím, že jsme tuto činnost prováděli chvíli po předchozí uvedené, a proto i dělení rolí proběhlo hladce, pouze u 3-4 letých jsem zpozorovala mírné rozpaky při střídání se v rolích. Během činnosti se dvojice dokázaly přirozeně domlouvat mnohdy bez slovních pokynů druhého partnera. Mohu tedy říci, že hned po první činnosti byly viditelné pokroky. Lze zkonstatovat, že v žádných věkových skupinách se při věšení kolíčků nevyskytly problémy ve spolupráci ani konflikty. V zadané činnosti nedocházelo k žádným problémům.

3. Pilka

Připínání kolíčků na rám pily.

Činnost je záměrně zvolená na podobném principu jako předchozí. V první části musely děti svému partnerovi držet oběma rukama šňůru. Nyní drží v jedné ruce rám pily z kartonového papíru a druhou připínají kolíčky. Z vlastní dosavadní praxe vím, že děti mají rády činnosti, ve kterých prožívají pocit bezpečí. V předchozí hře si tento typ úlohy nacvičily a nyní si ji tedy mohly užívat s ještě větším uvolněním. Z pohledu hodnocení jemné motoriky zacházení s kolíčky dětem v této třídě opět nedělalo problémy. Mile mě překvapilo, jak rychle se dokázaly děti rozdělit do skupin. Děti si stále mohly vybírat svoji dvojici se stejnou podmínkou jako v předchozích dnech, a tak se objevovala i stejná partnerství, což je také dobře. Děti si na sebe v těchto dvojicích zvykly a vyhovovaly si. Děti ve věkových skupinách 4-5, 5-6 zvládaly sledované jevy v dané činnosti bez sebemenších problémů. Pouze u dvojic, které nebyly seskupeny tak, aby jeden byl starší a mohl korigovat, jsem pomáhala rozdělit role, jelikož vážla domluva, což vedlo k nepřírozené spolupráci. Z pohledu vývoje dítěte jsou ale zmíněné nedostatky zcela pochopitelné. Stále více se utvrzuji v poznání, jak velmi výhodné je tvoření věkově smíšených dvojic. Podle zapálení dětí do hry usuzuji, že se jim činnost líbila. Při této činnosti jsem zaznamenala nepatrný konflikt u 3-4 leté dvojice, kdy obě děti chtěly všeset kolíčky.

4. Skládání dřeva

Přemísťování papírové „klády“ pomocí kolíčků.

Z hlediska cíle jemné motoriky provedly děti tuto práci opět kvalitně. Děti jsem pro činnost rozdělila do heterogenních dvojic, tentokrát podle svého rozhodnutí. Během ranního přivítání jsem děti volala a řadila je vedle sebe tak, jak jsem zamýšlela jejich spolupráci ve dvojici. Děti dostaly za úkol zapamatovat si kamaráda, který stál po jejich pravém boku. Abych předešla nedorozumění, utvořený kruh jsem obešla a ujistila všechny ve správně vytvořené dvojici. Po rozdělení jsme se proběhli po třídě a děti

zkoušely najít a dotknout se svého kamaráda. Hledání kamaráda dělalo problém několika dětem z 3-4, 4-5 letým, které tápaly. Děti z předškolní skupiny si mladšího kamaráda bez nejmenších problémů našly. Tato činnost nevyžadovala domlouvání se na rolích, kdo bude pejsek a kdo kočička, ale soustředění na uchopení „klády“ a její odnesení do domečku. Zadaný úkol se podařilo splnit všem dvojicím. Všechny děti dokázaly připnout kolíček tak, aby byly schopny „kládu“ vyrobenou z tvrdého papíru nejen držet, ale společně ji také přemístit. Při upínání kolíčků se děti, až na pár výjimek, verbálně nedomlouvaly, tento úkon provedly přirozeně. I to vypovídá o zaujetí dětí stanovenou činností. Myslím, že pro ně byla zajímavá, neboť ji realizovaly pilnou prací. Během činnosti jsem nezpozorovala žádné konflikty ani jevy, které by působily dětem problémy.

5. Třídění matek a šroubů

Třídění šroubků a matek do kelímků.

Třídění matek a šroubků u dětí ukázalo dobře rozvinutou motoriku rukou. Součástky byly skutečně drobné a bylo zapotřebí být kompetentní k úspěšnému zvládnutí žádané činnosti. Zvládla ji celá třída. Rozdělení do skupin proběhlo bezproblémově. Dvojice se hledaly na základě slovního vedení. Pak se zabydly v domečku (sedly si na polštářek). Z velké části se děti dokázaly shledat. Jenom některé 3-4 leté děti byly bezradné. Třídění matek vyžadovalo dohodu dětí, kdo bude vybírat matky, kdo šrouby. Nebylo zapotřebí střídání rolí. Špitání dětí, které při zahájení činnosti začalo, napovídalo cílevědomou prací, která se odrazila i na výsledcích. Až na jednu, dvě dvojice, tvořené tříletými dětmi, které potřebovaly pomoc staršího, se páry domlouvaly verbálně, spolupracovaly výtečně. Při třídění prokázaly děti značnou zvědavost a elán do práce. V této činnosti se nevyskytl žádný konflikt.

6. Hodiny

Kompletování ručiček a papírových hodin pomocí matek a šroubků.

Překvapivě dobrá manipulace dětí se šroubkem a maticí, která byla zapotřebí k úspěšnému kompletování ručiček a hodin, mě potěšila. Hodiny byly navazující činností na třídění matek a šroubků, tudíž děti zcela spontánně přešly k jiné činnosti ve stejné dvojici. Při určování, kdo bude držet konstrukci hodin a kdo prostrčí šroub otvorem, si dvojice intuitivně zvolila 4-5, 5-6 letého, vždy staršího člena pro náročnější činnost. Při sestavování využívaly 3-4 leté děti autority staršího dítěte a nechaly se jím vést. Domluva vyplynula zcela přirozeně bez velkých slovních instrukcí. Činnost nevyžadovala střídání rolí. Na plnění úkolu se všechny věkové kategorie, i ta nejmladší skupina 3-4 letých dětí, podílely adekvátně složitosti činnosti. Nevyskytly se žádné konflikty, ba naopak. V průběhu tvoření byla očividná kladná odezva na činnost. Děti se snažily a chtěly ukázat pejskovi i kočičce, že dokáží spolupracovat.

7. Zdobení hodin

Trhání papíru na drobné kousky, lepení společným lepidlem.

Jedním z cílů této činnosti, kromě rozvíjení kooperace u dětí, bylo rozvíjet dovednost trhání papíru na kousky. Rozdělovat větší formát papíru na drobné kousky tímto způsobem se překvapivě podařilo i 3-4 letým dětem. U starších dětí se již většinová úspěšnost při dobře rozvinuté motorice předpokládá. Děti byly ve stejném uskupení jako v předchozí části. Tím jsem se vyhnula dalšímu rozdělování. Zdobení hodin nevyžadovalo střídání rolí, ale spolupráci při zdobení společných hodin, tedy lepení papírků pomocí jednoho lepidla. Na střídání používání lepidla se děti domlouvali verbálně i neverbálně. O lepidlo si buď požádaly, nebo vyčkaly, až si ten druhý dolepí a pak teprve si jej půjčily. Často jsem slyšela větu: „Teď zas ty.“ Překvapilo mě, že během lepení nedocházelo ke konfliktům. Žádné z dětí nevytrhávalo tomu druhému lepidlo z ruky a podobně. I o závěrečnou fázi zhotovení hodin, tedy zdobení,

projevovaly děti zájem. Výrobky se povedly a ještě dlouho byly součástí výzdoby ve třídě.

8. Kreslení na čelo

Kreslení prstem na čelo druhého.

Jak jsem předvíдалa, dětem nečinilo problém kreslit, tudíž se opatrně prstem dotýkat druhého. Tentokrát jsem nevytvářela záměrné dvojice, jelikož je činnost zaměřena pro věkovou skupinu od 4-5 letých a třída je smíšená. I na videozáznamu jsem postřehla, že 3-4 letým dětem tento způsob kreslení na čelo příliš nevyhovuje, protože dosud nemají dostatečné kresebné dovednosti, aby uměly napodobit obrázek určený pro starší děti. Rozdělení dětí do skupin jsem nechala náhodě. Na základě znalosti dětí jsem již předpokládala, že utvoří dvojice věkově odlišné i shodné. Což se právě díky 5-6 letým dětem uskutečnilo. Ty si málokdy dobrovolně vyberou tříletého partnera. Pouze jsem postavila naproti sobě dvě řady a vybídla děti, aby si našly kamaráda, který má kartičku stejné barvy. Děti 5-6 leté snadno našly kartičky se stejnou barvou. Dětem 3-4 letým nedělalo problém najít barvu, ale spíše pochopit, že ten, který stojí naproti, je partnerem pro hru. Stačilo nepatrné pobídnutí. U dvojic 4-5, 5-6 letých jsem nepostřehla problémy ve spolupráci ani při střídání se v rolích. Pouze mladší děti 3-4 leté spolupracovaly adekvátně složitosti úkolu. Tentokrát jsem určovala střídání rolí, jelikož všichni malovali současně. V průběhu práce se neobjevil žádný konflikt. Domluva mezi dětmi probíhala z velké části pomocí gest a posturiky. Činnost děti nezaujala tolik, kolik jsem předpokládala. Domnívám se, že kreslení na čelo, mohlo být některým dětem nepříjemné. Kladete-li si otázku, proč zrovna na čelo a ne na záda, odpovím. Jednak jsem tuto činnost zamýšlela pro děti 4-5 leté a menší plochou jsem jim chtěla ztížit činnost, jednak jsem chtěla postavit děti tak, aby k sobě nebyly otočeny zády a měly lepší kontakt. Činnost bych nezavrhovala, přestože se v jejím průběhu objevovaly mírné problémy. Mohlo je zapříčinit nepříznivé rozpoložení dětí nebo jiné faktory.

Doporučení: Před touto činností bych zařadila průpravná cvičení. Nejprve si jednotlivci zkusí kreslit prstem do vzduchu libovolné tvary, pak určené. Dále bych doporučila děti předem seznámit s obrázky, které budou kreslit nejprve na záda a nakonec na čelo. Pro děti 3-4 leté je zapotřebí, aby si mohly kreslit nejprve dle fantazie a spíše se zbavovat ostychu. Pokud se učitelka rozhodne dětem stanovit, co mají na záda kreslit, měla by mít na paměti, že tvary musí být co nejprimitivnější, popřípadě musí použít názornou ukázkou.

9. Uvědomění si vlastního těla

Pokládání papírových stop na tělo.

Uchopování koleček z tvrdého papíru se dařilo dětem znamenitě, proto považuji výběr pomůcky k rozvoji jemné motoriky za výborný. Děti se hledaly cílevědomě pomocí barevných kartiček. Každý si vybranou barvu musel najít na kartě na koberci. U této barvy se sešly děti, které jsem záměrně sdružila pospolu. Chtěla jsem, aby ve dvojici byl vždy jeden člen nejméně o rok starší. To se mi ale u všech dvojic nedařilo, jelikož tento den počet tříletých dětí převažoval. Děti řešily pouze dělení rolí, kdo bude první pokládat stopy (papírová kolečka). S výjimkou tříleté dvojice se to povedlo všem věkovým kategoriím. Přítomní byli zaujati užívanými pomůckami. Během činnosti se děti ve skupinkách vhodně domlouvaly a díky vzájemné komunikaci došlo i ke spontánní spolupráci většiny dětí. Pouze několik tříletých bylo schopno spolupracovat až po vybídnutí, což bylo důsledkem neshod ve skupině se 4-5 letými dětmi. Zapálení dětí do hry vypovídá o tom, že se jim zjevně líbila.

10. Namotávání krepového papíru

Vymotávání a namotávání krepového papíru upevněného na ruličce.

Namotávání krepového papíru proběhlo po stránce jemné motoriky znamenitě. Dokonce i 3-4 leté děti dokázaly s pomůckou manipulovat tak opatrně, aby se papír nepřetrhl. Dvojice kamarádů vyplynula z předchozí činnosti. Úkolem dětí bylo najít toho, s kým byly při hře „Uvědomění si vlastního těla“. Všechny děti, dokonce i 3-4

leté, se začlenily do správné dvojice. Velkou zásluhu na tom opět měly děti 4-5, 5-6 leté, které si svoje protějšky zavolaly, popřípadě si pro ně došly. Zcela intuitivně a spontánně si ve skupinkách rozdělily role. Většinou začínal vymotávat ten, kdo ve skupince převzal ruličku. Velmi malé odchylky v tomto ohledu byly u dětí 3-4 letých, které se při domlouvání během činnosti podřídily autoritě staršího dítěte. Často jsem zaslechla např. vedení: „ Já držím, ty toč.“ „Ted' ty držíš a já točím.“ Střídání ruliček nedělalo dvojicím ani skupinkám problém. Dětem 4-5, 5-6 letým se vedla spolupráce zcela přirozeně, dětem 3-4 letým adekvátně věku. Na tuto činnost děti reagovaly nadšením a projevovaly známky radosti. S konfliktem jsem se u této činnosti nesetkala.

11. Jízda motorkářů

Tvoření středového ložiska spojením prstů v místě otvoru CD disku (motorky).

Z pohledu cíle na rozvoj jemné motoriky stačily na tuto činnost i tříleté děti, přestože jízda motorkářů vyžadovala maximální spolupráci. Motorka totiž mohla jet po dráze jen tehdy, pokud měla dvojice neustále spojené prstíky. Po názorné ukázce, jak pohyb funguje, spolupracovaly všechny děti, které se této jízdě účastnily, a to i dvojice stejně starých tříletých dětí. S kým děti pojedou, jsem nechala na jejich volbě. Ve třídě vznikaly dvojice přibližně stejně starých a věkově blízkých partnerů. Dětem 4-5, 5-6 letým nedělalo dělení do dvojic sebemenší problémy. Některé mladší potřebovaly povzbudit a pomoci. Určovat a střídat role činnost nevyžadovala. Všechny motorky dorazily do cíle, aniž by v průběhu nastal mezi jezdci konflikt. V průběhu činnosti se domlouvaly neverbálně, projevovalo se pouhé vnímání toho druhého. Na tuto činnost někteří reagovali pozitivně, v průběhu jízd napodobovali zvuky vozidla a při dojezdu jevilí radost z úspěšného ukončení společné jízd, jiní si tuto činnost zkusili, nijak se však během činnosti neprojevovali.

Doporučení: Jelikož dráha sestavená z měkkých papírů A4 komplikovala jízdu tím, že se listy posouvaly, příště bych papíry slepila nebo dráhu nakreslila fixem na ubrus atp.

12. Parkování

Parkování motorky do garáže. (Vkládání CD disku do boxu.)

Vložení CD disku do boxu bylo z hlediska jemné motoriky sledovaných dětí úspěšné, jak jsem očekávala. Záměr využít CD disky k navlékání do boxu je podle odezvy dětí vhodný. Jevily o danou činnost zájem. Parkování je původně určeno 5-6 letým dětem z důvodu složitosti střídání rolí, kdy dítě musí sledovat vlastní předkreslenou barvu a současně být pozorný, jaká barva právě zaparkovala. Přesto jsem tuto činnost, jako všechny v programu, realizovala se všemi dětmi. Do skupin se děti hledaly cílevědomě pomocí barevných kartiček. Každý měl přidělenou barvu, kterou měl v učebně nalézt a posadit se k ní. U této barvy se vytvořila záměrně zvolená skupina. Díky znalosti seskupení třídy jsem už o dětech věděla, které jsou aktivnější, pokud jsou se starším nebo povahově odlišným dítětem. Chtěla jsem se co nejvíce vyvarovat vzniku dvojic, u kterých by se projevila nepozornost či pasivita. Došlo tak navíc ke spravedlivému rozdělení do skupin. Dětem nedělalo problémy se touto metodou seskupit. Při hledání nepotřebovaly povzbuzovat, což prospělo jejich pocitu samostatnosti. Skupiny si nemusely rozdělovat role, ale bylo zapotřebí střídat se v pořadí. Podle očekávání se 3-4 leté děti během činnosti domlouvaly obtížně. V průběhu akce se vyskytl ve skupince 3–4 letých dětí problém se střídáním. Každý měl totiž postupně uklízet dvě motorky. Nejdříve jednu, až se vystřídají další ze skupiny, druhou. Děti měly pocit křivdy, že nemohly hned zaparkovat obě motorky. Ani skupinky 4-5 letých nedodržovaly pořadí, ale střídaly se ve vkládání motorek do garáže. Nejvíce se domlouvaly 5-6 leté děti, které se během činnosti domlouvaly jednak na základě viditelných činů dětí, jednak verbálně smlouvaly a upozorňovaly druhého, pokud byl podle předkreslené předlohy na řadě. Jak jsem předvíдалa, nejlépe podle sledovaných výzkumných otázek prospěly děti 5-6 leté. Názorná ukázka hry jim stačila k pochopení pravidel a následné kooperaci. Přestože pro mladší děti byla činnost náročná, usuzuji, že je činnost bavila, jelikož byly do hry zapálené. O tom svědčí i to, že si ji dokázaly spontánně samy uzpůsobit tak, aby ji splnily.

Doporučení: Pro 3-4 leté děti by úplně stačilo, aby parkovaly jednu motorku a střídaly se s ostatními kamarády bez určovaného pořadí. Pokud bychom hráli s 4-5 letými, doporučila bych nejprve provést nácvik střídání barev podle pořadí. Děti by nejprve místo navlékání do boxu CD disky podle předkreslené předlohy pokládaly na barvy ležící na koberci. S tím, že každé dítě by mělo v ruce pouze jeden CD disk. Pokud mělo každé dítě dva disky stejné barvy, aby byla hra delší a mohly se vícekrát vystřídat, vložilo stejně oba disky do boxu (garáže) hned v prvním kole.

13. Stavění věže

Skupinové stavění věže.

Činnost se sice nepyšní originalitou, ale pro rozvoj dané jemné motoriky je zcela přirozená. Typická je i pro rozvoj kooperace. Nesamostatně proběhlo rozdělení do skupin u tříletých dětí. Příčinou mohl být i nevhodně zvolený pokyn k rozdělení, aby v každém domečku byly tři děti. Z pohledu jejich vývoje je projevená bezradnost zcela pochopitelná. Při stavění si děti nemusely rozdělovat role ani je střídat. Tento způsob spolupráce bez určení rolí je pro děti složitější a to se odrazilo i na výsledku. Vyžadoval spolupráci s ostatními, neboť hromádka kostiček byla využívána všemi dětmi. Z hlediska vývoje dětí se mi potvrdil předpoklad, že skupině 5-6 letých se tato činnost z daného hlediska bude dařit. Dětem 3-4 letým se spolupracovat nedařilo. Většinou to dopadlo tak, že stavěl jeden ze skupiny. Děti 4-5 leté spolupracovaly obtížně. Zájem o činnost byl u dětí různý. Při stavění se nezapojili všichni ze skupiny. Při aktivitě jsem nezaregistrovala žádné fyzické ani slovní konflikty. Při činnosti se u dětí objevovala aktivita, ale i pasivita, jelikož jeden stavěl a ostatní se dívali. Projevené obtíže však byly adekvátní věku a složitosti úkolu.

Doporučení: I přes nezdary bych doporučila tuto činnost během školních dnů provádět s 3-4, 4-5 letými dětmi pravidelně. Věřím, že kdyby se zařazovala častěji a učitelka dětem předváděla jak postupovat, abychom věž společnými silami postavili, dopadla by reflexe této činnosti jistě pozitivněji. Pokud by se činnost prováděla s tříletými

děti, doporučila bych jiný způsob rozdělení do skupin. Např. podle obrázku najít společný domeček (skupinka tří dětí se sejde).

14. Navlékání korálek z nastříhaných brček

Navlékání barevných korálek z nastříhaných brček na špejli.

Podle očekávání dokázaly navlékat všechny děti přítomné ve věkově smíšené třídě, pracovaly pilně a se zaujetím. Bylo radostné pozorovat děti, které činnost baví. U navlékání korálek jsem pro rozdělení zvolila kombinování mladšího se starším dítětem. Kromě této podmínky si mohly děti vybrat, s kým by chtěly pracovat. Reakce na tento typ rozdělení byla pozitivní, jelikož na něj byly děti zvyklé. Děti začaly ve třídě kmitat a spravedlivě se rozdělovat. Nebylo překvapením, že starší pomáhaly mladším ani že dvě tříleté děti, které ve třídě zbyly kvůli převaze mladších dětí, potřebovaly při výběru kamaráda pomoc. Ve skupinkách si děti hned rozdělily role, kdo bude navlékat jakou barvu korálky. Na základě zhlédnutí videozáznamu mohu potvrdit, že se páry při činnosti domlouvaly a svědomitě se střídaly v navlékání. Na společném výtvoru se vždy podíleli oba jedinci z dvojice. Nevyskytl se případ nesouhlasu či nespolupráce. Pouze jedna dvojice tříletých se nestřídala přesně podle zadání. V tomto aspektu ale nespátřuji potíže. Děti projevovaly značnou aktivitu, popasovaly se s úkolem adekvátně svému věku. Dvojice se při činnosti domlouvaly slovně, ale i vizuálně. Mohli jsme zaslechnout věty typu: „Jakou barvu máš ty?“ „ Teď zase ty.“ V průběhu aktivity panovala klidná atmosféra bez sebemenších náznaků neshod.

15. Splétání látkových pruhů

Spletení provázku z dvou svázaných proužků látky.

Z hlediska jemné motoriky se při manipulaci nevyskytly problémy. Z toho usuzuji, že volba pomůcky, dvou svázaných proužků látky, byla pro danou aktivitu dobrá volba. Po vyzvání k utvoření dvojic s mladším kamarádem se přítomné děti dokázaly správně začlenit. Děti 4-5, 5-6 leté zcela intuitivně chytily mladšího za ruku. Ve třídě z důvodu výše zmiňované převahy tříletých až čtyřletých dětí vznikly i věkově stejné skupiny,

které se i přesto utvořily spontánně. Pouze dvě z dětí potřebovaly pomoci. Z těchto seskupení jsem měla v daný moment obavy, o to více mě potěšila jejich následná práce. U dvojic tvořených 4-5letými a dětmi vyššího věku se mi potvrdila má očekávání. U nich ve sledovaných jevech nesnáze nenastaly, ale nevyskytly se dokonce ani u velké většiny 3-4 letých skupin dětí, kdy kromě jedné dosahovaly obdobných výsledků jako ostatní. Kromě dvojic nejmenších dětí si ve všech věkových kategoriích dokázali všichni zcela samostatně rozdělit role, kdo bude držet a kdo motat. Střídání zvládly mimo jedné 3-4 leté dvojice všechny. Během činnosti neočekávaně mnoho dvojic nevyužívalo slovních instrukcí a spolupráce probíhala zcela přirozeně díky vzájemné pozornosti. Z těchto kladných projevů vyvozují, že realizování programu má již po týdnu každodenní práce určitým způsobem pozitivní efekt. Při aktivitě se nikdo neprojevoval nevhodným způsobem k druhému jedinci, nikdo nevyvolal konflikt. Pokud tříleté dítě nechtělo pracovat, druhý z dvojice to vzal jako fakt a snažil se dál pracovat sám. Z pilné a snaživé práce soudím, že aktivita děti bavila.

16. Záchrana pacienta

Přenášení plyšové hračky v „nosítkách“.

Další činnost, kterou děti vykonaly s nadšením a radostně. Třída opět předvedla, že jejich jemná motorika rukou je výtečně rozvinuta, protože naplnila cíl zaměřený na jemnou motoriku. Při činnosti Záchrana pacienta se děti rozdělovaly do skupin podle barevných kartiček, které jim byly přiděleny. Dělení u 4-5, 5-6 letých proběhlo hladce, zcela samostatně. U mladší věkové skupiny tedy 3-4 letých jsme mohli pozorovat nesamostatnost. Aktivita nevyžadovala dělení a střídání rolí. Nutná byla spolupráce skupiny při vlastní záchraně, kdy každý člen měl uchopit jeden roh lehátka a všichni současně jej nést na určené místo. Každé dítě od 4 let výše zvládlo spontánně spolupracovat, pouze u skupiny tříletých se našly děti, které se do záchrany nezapojily a pouze sledovaly její průběh. V průběhu záchran jednotlivých skupin se objevila u jedné smíšené skupinky rozepře zapříčiněná tříletým dítětem, které chtělo spolupracovat se všemi vytvořenými skupinkami, a ony nechtěly jeho pomoc přijmout.

Komunikace ve skupině v době aktivity probíhala zcela přirozeně, rovnocenně a bez slovních instrukcí jednotlivců.

17. Muzicírování

Rytmizování dvojice s nevšedními nástroji.

K muzicírování byla využita víčka od PET lahví a přesnídávek. Práce s nevšedními rytmickými nástroji děti bavila. Při manipulaci s nimi se nevyskytly nesnáze. Podle předpokladu byly předměty zvoleny vhodně pro rozvoj jemné motoriky a splňovaly kýžený záměr. Rozdělení do skupin nedělalo problémy. Jen málokteré 3-4 leté dítě potřebovalo povzbudit a poradit. Děti si z předchozí činnosti dobře pamatovaly, s kým si hrály v předchozí aktivitě. Jejich úkolem bylo si s tímto kamarádem sednout do vymezeného prostoru, kde byly nachystané barevné značky tvořící kruh. Otázky týkající se dělení a střídání rolí nemusely skupinky muzikantů řešit. Důležitá pro ně byla vzájemná spolupráce při muzicírování. Znění těchto předmětů probíhalo jen tehdy, pokud se oba domluvili a současně každý svým předmětem ťukal o předmět svého kamaráda. Tato domluva proběhla skoro u všech dvojic zcela intuitivně a rovnocenně. O předměty ťukali partneři současně. Pouze v některých věkově smíšených skupinách 3-6 letých využilo autority starší dítě. Mladšímu jedinci určilo, ať pouze nastaví svůj předmět, aby on, starší, mohl vykonávat pohyb, vytvořit zvuk. U této aktivity projevovaly známky nespolečné spolupráce pouze tři tříleté děti, a to jen v počátcích realizace. Atmosféra a činnost ostatních je přirozeně strhla k aktivní spolupráci. Nemohu říci, že by mírné projevy nesouhlasu vyvolaly mezi dětmi rozpory. Reagovaly pouze skleslostí. Těšilo mě, že se děti po motivaci na tuto činnost těšily a že se tento zájem dále odrazil při jejím uskutečňování v radostné atmosféře.

18. Hledání fazole

Hledání fazole ležící mezi vycpávkovými polštářky v papírovém váčku.

Naplnění cíle zaměřeného na jemnou motoriku i v této činnosti mile předčilo očekávání. Dokonce i 3-4 leté děti dovedly rozlišit pomocí hmatu předměty podobného tvaru podle tvrdosti a velikosti. Aktivita vyžadovala dobře rozvinutou motoriku rukou a tu děti prokázaly. Poslední natáčecí den byly děti seskupovány pomocí obrázku, který má každé dítě v MŠ přidělený. Záměrem bylo, aby opět vznikly věkově heterogenní skupinky, které se ukázaly jako vyhovující. I tato metoda dělení s šatnovými obrázky se mi osvědčila. Děti si je až na pár tříletých, které ho nemají tolik zažitý, dobře pamatují. Tyto obrázky ležely po dvojicích rozmístěné po třídě. Úkolem dětí bylo najít ten svůj a posadit se k němu. Rozdělení bylo cílevědomé, pro děti spravedlivé, zároveň zábavné. Díky této formě se děti dokázaly samostatně rozdělit, opět až na výjimky několika 3-4 letých dětí, kterým jsem při hledání pomohla. Během aktivity si skupiny verbálně, ale i zcela intuitivně, bez domlouvání, rozdělovaly role. U některých dvojic byl dominantnější starší člen a prosadil si, aby jako první prováděl aktivitu, u jiných se starší člen neprotěžoval. Mile mě překvapilo, jak děti při této činnosti dokázaly spolupracovat. Dokonce i některé dvojice 3-4 letých dětí, na které nezbyl starší kamarád, přirozeně spolupracovaly a zvládly se střídat v rolích, aniž by potřebovaly povzbuzení. Na dětech bylo znát, že si aktivitu užívaly. Ve chvílích, kdy bylo třeba, byly pozorné a snaživé.

Doporučení: U vedení „slepce“ je možné mimo vedení za ruku i vedení pomocí zvuku. Navádění pomocí sluchu bych zvolila u dvojic 4-5, 5-6 letých dětí, představující slepého by se musel řídit podle zvukových signálů navigátora (např. šššš, šššš).

19. Hranice ze špaget

Skupinové stavění hranice ze špaget.

Stavba hranice je v programu pro rozvoj jemné motoriky vymezena pro děti 5-6 leté z důvodu své obtížnosti, ale zkoušela jsem ji také s dětmi 4-5 letými. Při vlastní

realizaci jsem došla k názoru, že zvolená pomůcka je vhodná z hlediska lámání, ale na stavění hranice se příliš neosvědčila. Stavba se zbytečně často bortila, což kazilo radost a nadšení pro hru. Stavění ze špaget se podle předpokladu dařilo nejlépe 5-6 letým. Teprve během dění jsem si uvědomila, že děti jednak znatelně nevidí, jak stavba roste, jednak materiál vyžaduje velmi šetrné a precizní zacházení při pokládání na předchozí patro. Nelze zároveň konstatovat, že by se 4-5, 5-6 letým dětem stavění vůbec nedařilo, ba naopak, obdivuji, jak se s aktivitou adekvátně svému věku vypořádaly. Děti byly do skupin rozděleny tak, že se měly shledat s kolečky stejných barev, pak společně přijít k pracovnímu stolečku. Zcela samostatně bez známek bezradnosti a pomoci při hledání se děti posadily ke stolu. Další dělení nebylo při aktivitě zapotřebí, toliko následná spolupráce při střídání. V prvním kole jsem pomáhala čtveřici se střídáním, kdo má jít na řadu. Po nácviku a pochopení hry se jim v následujících kolech dařilo střídat stále samostatněji. Ačkoliv při stavění došlo k pádu hranice, což zapříčinil jeden ze čtveřice, nezpůsobilo to ve skupince rozepře. Děti o danou činnost projevovaly zájem, ale větší zapálení jsem cítila při změně pomůcky, viz doporučení.

Doporučení: Pokud byste se rozhodli s dětmi provádět danou aktivitu, doporučila bych tuto stavbu sestavovat nejprve z trojhranných pastelek. Hned v den natáčení jsem tuto variantu vyzkoušela a osvědčila se mi. Kdybych viděla, že tento způsob děti zvládají, teprve pak bych použila nalámané špagety. Činnost lze provádět i s 3-4 letými jedinci za nezbytné přítomnosti dospělého.

20. Ježek

Tvoření ježka z rozlámaných špaget.

Z hlediska cíle zaměřeného na jemnou motoriku všechny věkové kategorie bezproblémově lámaly špagety na menší kousky a následně je vhodně zapichovaly do plastelíny (těla ježka). Děti byly z předchozí činnosti již rozděleny do dvojic. Využila jsem toho k utvoření čtveřic. Každá čtveřice vyráběla společně jednoho ježka. Nejdříve jsem k sobě zavolala staršího jedince a ten měl za úkol najít ve třídě mladšího partnera pro hru. Vyhnula jsem se tím nerovnoměrnému rozdělení do skupin u 3-4 letých dětí.

V průběhu činnosti se děti ve čtveřici střídaly, aniž by měly dány role, což dětem 4-5, 5-6 letým nedělalo z velké většiny problém. Povedlo se jim tvořivě spolupracovat. Děti si nejprve nalámaly špagety na kousky a poté je každý, coby bodlinky, zapichoval do společné plastelíny, těla ježka. Dětem 4-5, 5-6 letým se taktéž dařilo v průběhu činnosti domlouvat zcela přirozeně na základě vzájemné ohleduplnosti, pozornosti a vnímání dětí kolem sebe. U 3-4 letých dětí jsem vypožadovala adekvátní problémy při společné práci. Tyto projevy nespolupráce, kdy dítě chtělo tvořit samostatně svého ježečka, jsou v daném stadiu vývoje zcela přirozené. V důsledku nespolupráce došlo k rozepři i mezi staršími dětmi, které na ně byly nazlobené a vybízely je, aby ježečka poskytly všem. Na druhou stranu lze z těchto projevů usoudit, že děti byly nevšední pomůckou zaujaty a činnost je bavila.

4.6 Výsledky výzkumného šetření

Výzkumné šetření prováděné ve věkově heterogenní třídě přispělo na základě zadání a vyhodnocení jednotlivých činností podle předem stanovených evaluačních dotazů k zodpovězení výzkumných otázek:

1. Do jaké míry se dařilo dětem provádět jednotlivé činnosti z pohledu jemné motoriky a kooperace s ohledem na věk?

S přihlédnutím na různé stáří dětí (3-6 let), se kterými byl program uskutečňován, lze z jednotlivých hodnocení činností vyvodit závěr, že se jednotlivě prováděné aktivity dařilo dětem plnit vždy v nejvyšší míře odpovídající věku dítěte. Z hlediska jemné motoriky byl program sestaven vhodně, což usuzuji ze zručné majoritní manipulace dětí. Záměr vymyslet činnosti tak, aby je zvládaly i děti tříleté se mi splnit podařilo.

Z pohledu kooperace, dle očekávání, nejvíce vyhovoval program dětem 5-6 letým díky jejich zralejšímu psychickému vývoji. V případech dětí 3-4 letých se sice daleko častěji než u dětí 4-5 letých objevovala nesamostatnost při rozdělování do skupin, bezradnost při dělení rolí, potíže ve střídání rolí, domluvě během činností, nespolupráce a nepozornost při činnosti, s ohledem na úroveň vývoje je to ale zcela přirozené. To, že

se u některých jedinců mladšího věku neobjevovaly závažné potíže ve zmiňovaných jevech, svědčí o vyspělém vývoji a vhodné stimulaci dítěte vnějším okolím. Lze tedy konstatovat, že komplikace při spolupráci s druhým dítětem je zcela adekvátní jejich věku a nelze je brát za negativní projev, důsledek.

2. Jaká byla zpětná vazba dětí na program?

Z jednotlivých výsledků hodnocení činností vyplývá častá pozitivní reakce, zapálení dětí do hry, zvědavost a snaživost při aktivitě. To svědčí o tom, že se podařilo děti programem zaujmout. Sama paní učitelka se v průběhu programu k uplatňovaným způsobům a metodám opakovaně pochvalně vyjádřila. Utvrzovala mě, že aktivity byly nejen poutavé pro děti, ale dokonce přínosné pro ni samotnou. Značný vliv na pozitivní přijetí nabízených činností má navození kladného vztahu s dětmi, tvořivá práce a volba poutavých aktivit s nevšedními pomůckami. Výjimečně jsem u některých jedinců zpozorovala neveliké zapálení při provádění úkolu či nepozornost a pasivní přístup, pouze u kreslení na čelo, jízdy motorkářů a stavění hranice ze špaget. Takové projevy mohly být zapříčiněny různými faktory, aniž by byla příčinou nevhodně zvolená aktivita. Dítě mohlo mít špatnou náladu, mohlo ho něco trápit, chtělo si hrát jinak, nechtělo se mu pracovat ve skupině aj. V případě, kdy jsem pociťovala příčinu ve složitosti úkolu, jsem v hodnocení činnosti nabídla doporučení, jak by se dala změnit a tím přispět ke zvratu zpětné vazby dětí na prováděnou aktivitu. Myslím, že nabídnutým programem je možno vzbudit u dětí dostatečný zájem o rozvíjení jemné motoriky v kooperativních činnostech.

3. Jak často docházelo k potížím v zadaných činnostech?

V zadaných činnostech se u dětí objevovaly potíže zcela minimálně. Nevyskytovaly se tak v jemné motorice, ale převážně v oblasti kooperace, kterou děti nemají tolik zažitou, jako je tomu u jemné motoriky. Těchto nesnází si můžeme všimnout již při pročitání hodnocení jednotlivých činností programu, kde shledávám obtíže ve spolupráci dětí a skutečnostmi souvisejícími. Pro mě byl výsledek zcela očekávaný, jelikož jsem věděla, že v jemné motorice jsou děti v předškolním období daleko

vyspělejší než v kooperaci. Není ani překvapením, že se nesnáze vyskytovaly zejména u nejmladších dětí. S těmito nesnázemi ale musíme jako pedagogové při realizaci takového programu v mateřské škole počítat, protože jsou zcela předvídatelné a akceptovatelné. Z mého pohledu si děti činnosti užívaly a vůbec se netrápily otázkou schopnosti kooperace. Proto jsem pevně přesvědčena, že i přes drobné nesnáze v zadaných činnostech má význam zařazovat tento typ úkolů a uplatňovat prvky kooperace u dětí již od tří let.

4. Jaká je úroveň jemné motoriky a spolupráce u sledovaných dětí a zda se tato úroveň během programu změnila?

Celkově mohu hodnotit úroveň jemné motoriky sledovaných dětí jako velmi dobrou. V průběhu realizace programu mě děti neustále překvapovaly svojí zdatností. Činnosti zaměřené na jemné pohyby rukou, uchopování a manipulaci s drobnými předměty bez větších problémů zvládaly i tříleté děti. Díky sledování ratolestí ve věku od 3-6 let mohu z vlastní zkušenosti potvrdit fakt, že předškolní období s sebou skutečně přináší zdokonalování, které se odráží v přesnějším a uhlazenějším koordinovaném pohybu ruky. Pro představu si můžeme připomenout, že pozorovaní jedinci dovedli trhat papír, všet kolíčky, třídit šroubky, stavět z kostek, splétat pruhy látek, držet hadříky, manipulovat s provázky aj. adekvátně svému věku. Mohu konstatovat, že z hlediska výkonnosti ruky při manipulaci s předměty, která byla součástí her z programu, byly výkony dětí tohoto věku přesné a cílené.

Stejně jako u hodnocení jemné motoriky i u kooperace je třeba brát na vědomí aktuální vývojovou úroveň dítěte. Z tohoto pohledu na věc mohu úroveň kooperace dětí zhodnotit též jako velmi dobrou. V nabízených činnostech všechny věkové kategorie (3-4, 4-5, 5-6 letých) předváděly spolupráci v možnostech svých sil a dosaženého stupně vývoje. Troufám si říci, že díky vhodné stimulaci v průběhu realizace programu lze zaznamenat u těchto dětí pozitivní posun v oblasti spolupráce.

4.7 Doporučení pro práci s programem

Použití rozvojového programu přináší ovoce. K tomu je ale zapotřebí nejen spolupráce dětí, ale i pilná práce ze strany pedagoga. Vždy musí mít promyšleno, jak bude děti dělit do skupin, kolik dětí bude ve skupině, jak bude probíhat organizace činnosti, jak bude rozdávat a vybírat pomůcky, jak bude děti motivovat.

V první řadě je zapotřebí vyrobit a shromáždit potřebné pomůcky, kterých není málo. U některých činností se ale pomůcky opakují, proto doporučuji tyto činnosti s dětmi provádět v krátkém časovém horizontu. Jednak aby si děti prohloubily osvojené dovednosti při práci s tímto předmětem, jednak aby si pedagog usnadnil přípravu potřebných pomůcek. Ušetřený čas pak lze věnovat duševní hygieně. Činnosti jsem proto v programu záměrně seřadila podle logického klíče. Je zapotřebí mít tyto pomůcky vždy nachystané ještě před příchodem dětí do mateřské školy na místě, kde budou po ruce. Alespoň mně se to takto osvědčilo. V průběhu dne již není čas takové množství pomůcek chystat. Co se týče pomůcek, zjistíte, že je zapotřebí dobře promyslet, jak je budete dětem rozdávat a následně je vybírat. Z důvodu urychlení se mi osvědčilo rozdávat pomůcky ve spolupráci se zvolenou dvojicí hospodářů, službou ve třídě. Jindy si pro ně skupinky postupně chodily ke mně. Pro vybírání jsem často volila variantu, kdy je děti po dokončení činnosti odkládaly na určené místo.

Dalším klíčovým momentem pro úspěšné zaujetí a vzbuzení nadšení pro hru je vhodná motivace. Proto jsem činnosti provázala společným prvkem, postavami pejska a kočky, které jsou dětem blízké. Nápaditými obměnami a s tvořivým přístupem je možné využívat tyto postavy k motivaci v průběhu celého roku. Pro inspiraci jsem u každé činnosti uvedla použitou motivaci, kterou si může každý zkušený pedagog samozřejmě upravit.

Většina činností nabízených v programu je z důvodu prvního setkávání s cílenou kooperací a jejím rozvojem organizována ve dvojicích. Tudíž i rozdělení dětí do skupin patří k důležité části, kterou doporučuji mít předem promyšlenou. Kdykoli jsem

realizovala činnost, věděla jsem dopředu, jestli chci děti rozdělovat náhodně nebo záměrně. Ze začátku jsem často používala metodu náhodnou, kdy jsem dětem dala pokyn k vytvoření dvojice s jedním starším členem. Tento způsob dělení znají z řazení se do dvojic na vycházky. Pokud tedy pracujete ve třídě věkově heterogenní, je tento způsob nejideálnější. Nevýhodou pro mne byla převaha mladších dětí ve třídě, a tak mi vznikaly dvojice tříletých dětí. Proto jsem později přešla na záměrné věkově heterogenní třídění. Tříleté dvojice sice vznikaly stále, ale vzhledem ke znalosti temperamentu těchto dětí jsem mohla předvídat, které děti spolu dokáží alespoň trochu spolupracovat a které ne. Pokud se ocitnete ve stejné situaci, toto vřele doporučuji. Mezi způsoby uspořádávání do skupin se mi jako forma rozdělování osvědčilo hledání partnera s kartou stejné barvy nebo nalezení pelíšku (polštářku, barevné značky), ve kterém je šatnový obrázek dítěte, kdy se pravděpodobně sejde zamýšlená dvojice. Například díky pelíškům jsem děti vždy organizovala na potřebné místo a vznikalo tak logické rozmístění skupin, jež nejvíce vyhovovalo uskutečnění činnosti.

Dále bych doporučovala pozastavit se u některých činností a využívat pomůcky v průběhu dne i k rozvíjení jiných dovedností a schopností dětí. Mám na mysli využívat hadříky a šňůrky například k rannímu cvičení, kolíčky ke sbírání drobných předmětů, papírové klády ke spontánní hře dětí, vyrobené hodiny k učení se orientace v čase či vybídnout děti k vlastním návrhům, jak dané pomůcky využijeme. Z několika takto rozšířených činností můžeme vytvořit celotýdenní celistvé téma.

Rovněž se mi osvědčilo vždy názorně předvést průběh aktivity či děti na tuto činnost předpřipravit. To znamená, že jsme si pomůcku nejprve prohlédly, ohmataly, zkusily si, co umí aj. Poté jsem vybrala potřebný počet dětí a činnost jsme si předvedly tzv. nanečisto. Děti tak viděly, jak by měla probíhat následná spolupráce, dělení rolí atp. Jistě nemusím připomínat, že praktická ukázka nahradí zbytečné složité slovní instrukce. V neposlední řadě, ač tuto věc považuji za zcela samozřejmou, je nezbytné

pamatovat na povzbuzování dětí při práci, pochvalu a ocenění jejich aktivity, zručnosti a spolupráce. Respektujeme tak jejich aktuální potřeby a zájmy.

Ať Vám tento program přinese spoustu krásných chvil s dětmi, radosti z práce i znatelného pokroku dětí, jako tomu bylo u mne.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala problematikou rozvoje jemné motoriky v kooperativních činnostech v mateřské škole. Konkrétně důležitými pojmy, sloužícími k porozumění řešené oblasti. Charakterizována je jemná motorika, její diagnostika, vývoj a možnosti rozvíjení. Mimo jiné je popsána kooperace, kooperativní učení, kooperace jako jeden z cílů předškolního vzdělávání, hodnocení kooperace a její vývoj.

Cílem praktické části bylo vytvoření programu rozvoje jemné motoriky s využitím aktivit, při kterých dítě spolupracuje s ostatními dětmi a jeho pomocí rozvíjet oblast jemné motoriky a kooperace. Program, který obsahuje soubor dvaceti činností, byl realizován ve třídě mateřské školy. Po celou dobu realizace vznikaly videonahrávky za účelem vyhodnocení programu a zodpovězení výzkumných otázek. Vyhodnocování probíhalo podle předem vytvořeného evaluačního plánu, díky kterému bylo možno odpovědět na následující otázky. Do jaké míry se dařilo dětem provádět jednotlivé činnosti z pohledu jemné motoriky a kooperace s ohledem na věk? Jaká byla zpětná vazba dětí na program? Jak často docházelo k potížím v zadaných činnostech? Jaká je úroveň jemné motoriky a spolupráce u sledovaných dětí a zda se tato úroveň během programu měnila?

Výsledky výzkumného šetření lze považovat za zdařilé. Z výsledků vyplývá, že s přihlédnutím na různý věk dětí lze vyvodit závěr, že se jednotlivě prováděné aktivity dařilo dětem plnit vždy v nejvyšší úrovni vývoje odpovídající věku dítěte. Zpětná vazba na program je velmi uspokojivá. Pozitivní reakce, zapálení do hry, zvědavost a snaživost při aktivitě svědčí o tom, že program děti zaujal. V zadaných činnostech se objevovaly potíže velmi minimálně. Nevyskytovaly se v jemné motorice, podle očekávání, spíše v oblasti kooperace, která není u dětí rozvíjena v takové míře, jako je tomu u jemné motoriky. Celkově hodnotím úroveň jemné motoriky a kooperace u sledovaných dětí jako velmi dobrou. Činnosti zaměřené na jemné pohyby rukou, uchopování a manipulaci s drobnými předměty bez větších problémů zvládaly i tříleté děti. Taktéž v kooperaci prokazovaly v možnostech dosaženého stupně vývoje dobré

výsledky. Díky vhodné stimulaci v průběhu realizace programu lze zaznamenat u sledovaných dětí pozitivní posun v oblasti spolupráce i jemné motoriky.

Závěr praktické části obsahuje doporučení pro práci s programem, vyvozená na základě zkušeností z realizace programu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALLEN, K Eileen a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2005, 187 s. ISBN 80-7367-055-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 9788073677121.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001, 179 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Vyd. 1. Kladno: AISIS, 2005, 141 s. ISBN 80-239-4668-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014, 196 s. ISBN 978-80-247-4856-6.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LOOSE, Antje C, Nicole PIEKERT a Gudrun DIENER (ed.). *Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 166 s. ISBN 8071785407.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

- MILLAROVÁ, Susanna. *Psychologie hry*. Vyd. 1. Praha: Panorama, 1978, 353 s. Pyramida.
- OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2003, 52 s. ISBN 80-210-3242-1.
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2007, 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.
- RÁDLOVÁ, Eva a kol. *Speciální pedagogická diagnostika*. vyd. Ostrava: Montanex, 2004. 78 s. ISBN 80-7225-114-7.
- ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 1995, 398 s. ISBN 80-7169-168-2.
- SEVEROVÁ, Marie. *Hry v raném dětství: studie o jejich vývoji a motivaci*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1982.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Pedagogické hodnocení v pojetí RVP PV*. Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-87000-10-6.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 80-87000-00-5.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010, 133 s. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-87553-64-0.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004, 247 s. ISBN 80-246-0877-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0044-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE

KRETKOVÁ, Hana. Kooperativní učení v prostředí mateřské školy. In: *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2016-02-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/1112/kooperativni-uceni-v-prostredi-materske-skoly.html/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Program činností rozvoje jemné motoriky v kooperativních činnostech

Příloha č. 1

Program rozvoje jemné motoriky v kooperativních činnostech



1. ŽDÍMÁNÍ

Cíl: učit se ždímat hadr

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: dlouhý špagát, hadry, kolíčky

Motivace: Jestlipak, děti, poznáte, koho napodobují (napodobení zvuku pejska a kočky)? (Odpovědi) Jeden pejsek a kočička spolu žili v malém domečku. Chtěli všechno dělat tak, jak to dělají velcí lidé. Ale oni to vždycky tak neuměli, protože mají malé a nešikovné tlapičky a na těch nemají prsty. Často se stávalo, že něco udělali dobře a něco zas ne, a tak tam měli občas trochu nepořádek. Co děláme, abychom doma měli čisto? (Odpovědi) I pejsek s kočičkou se rozhodli umýt si podlahu. Co myslíte, děti, čím se myje podlaha? (Odpovědi) A co se dělá s hadrem, když ho vypereme v kbelíku s vodou a chceme s ním utřít podlahu? (Odpovědi) Když vytíráme s velkým hadrem a máme ho sami vyždímat, je to velmi těžké. Nemáme tak velkou sílu, abychom ho dost vyždímali a nekapala z něj voda. Je proto dobré, když nám kamarád pomůže. Co kdybychom pejskovi a kočičce ukázali, jak se ždíma hadr ve dvou? Když jsou na to dva, mají větší sílu a v hadru nezůstane tolik vody. Vyzkoušíme si, jestli bychom si uměli pomoci.

Postup: Každá dvojice dostane hadr. Jeden nejprve drží, druhý točí a ždíma. Poté si dvojice role prohodí. Kdo držel, nyní ždíma. Nakonec každá dvojice pověsí svůj hadr (aby vyšla šňůra pro všechny děti) na společnou šňůru. (Vyzvat děti, aby zkusily vymyslet, jak by každý přispěl při věšení prádla. Jeden věšet, druhý připnout kolíček).

2. VĚŠENÍ KOLÍČKŮ

Cíl: upevňovat manipulaci s kolíčky

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: šňůra, kolíčky

Motivace: Už vám někdy maminka doma řekla: „Nejprve práce a potom zábava?“ (Odpovědi) Teď jsme byli pracovití. Umyli jsme podlahu, vyždímali hadr a pověsili prádlo. I pejsek s kočičkou si po práci rádi hrají jako my, děti. Jenomže nemají ve svém domečku tolik hraček, jako máme tady ve školce. Hrají si se vším, co najdou doma. Jednou pejsek vymyslel hru, kterou pak s kočičkou často hrávali. Měli rádi hry, při nichž si mohli navzájem pomáhat. Tato hra vyžaduje vzájemnou pomoc. Pejsek s kočičkou by vás rádi tuto hru naučili. Zkusíme, jestli si také dokážeme vzájemně pomoci.

Postup: Každá dvojice dostane šest kolíčků a šňůru. Jedno dítě v předpažení drží šňůru, udělá tak druhému dítěti věšák na prádlo. Druhé dítě věší kolíčky na šňůru. Pak se děti ve věšení kolíčků a držení šňůry vystřídají.

3. PILKA

Cíl: upevňovat manipulaci s kolíčky

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: rám pily z kartonu, kolíky

Motivace: Venku začalo přituhovat a zima byla za dveřmi. Proto se kočička s pejskem rozhodli jít do lesa na dřevo. Zjistili ale, že doma nemají pilku, se kterou by pokáceli stromy a nařezali by je na malé kusy. Pejsek řekl kočičce: „Víš co, kočičko, každá pila má zuby. Co kdybychom si tu pilku vyrobili a zuby udělali z kolíčků? Já ti ukážu, jak se to dělá, a ty si ji pak také zkusíš udělat. Budu ale potřebovat, abys mi pomohla. Ty budeš držet dřevěné prkénko tak, abych na něj mohl upevnit kolíčky jako zuby. Až bude pilka hotová, vyměníme se a ty budeš věšet kolíčky a já budu naopak držet prkénko.“ Co myslíte, děti, zvládneme spolupracovat, jako to dělali pejsek s kočičkou? (Odpovědi) Zkusíme jim ukázat, že i my si dokážeme udělat pilku.

Postup: Každá dvojice dostane proužek kartonu představující rám pilky. Jedno dítě drží rám. Druhé dítě připíná kolíčky na spodní hranu kartonu, aby vznikly zuby na pile. Poté si dvojice role prohodí. Kdo držel, nyní připíná kolíčky.

4. SKLÁDÁNÍ DŘEVA

Cíl: upevňovat manipulaci s kolíčky

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: papírové klády, kolíčky

Motivace: Pejska s kočičkou stálo velké úsilí nanosit dřevo z lesa do domečku ke kamnům. Pejsek s kočičkou přece nemají takové prstíky jako my lidé, ale místo ruky mají tlapky. Aby si alespoň trochu ulehčili nošení dřeva, nosili ho spolu. Zjistili, že když ho uchopí spolu, není kláda tak těžká. Proměníme se v kočičky a pejsky, co budou nosit dřevo na hromadu. Zjistíme, jak moc těžká práce to byla.

Postup: Každý ve dvojici dostane kolíček, který bude představovat tlapku kočičky nebo pejska. Děti kolíkem uchopí kládu (papírová role nebo pruh kartonu) každé na jedné straně a přenesou ji na určené místo ve třídě.

5. TŘÍDĚNÍ MATEK A ŠROUBKŮ

Cíl: fixovat pinzetový úchop při sbírání matek a šroubků

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: matky, šroubky, nádoby

Motivace: Jednoho dne, když pejsek hledal hřebíčky na polici, byl nepozorný a nechtěně shodil několik krabiček, ve kterých měl šroubky a matky různé velikosti. Kočička neváhala a šla pejskovi pomoci roztřídit je zpět do krabiček. Dohodli se, že pejsek bude sbírat šroubky a kočička matičky, aby jim šla práce lépe od ruky. My se také dokážeme domluvit a roztřídit popadané šroubky a matičky zpět do krabiček.

Postup: Dvojice dětí dostane váček se šroubky a matkami. Rozdělí si role, kdo jakou součástku bude vybírat. Poté společně roztřídí do jedné nádoby matky, do druhé šroubky různých velikostí.

6. HODINY

Cíl: fixovat pinzetový úchop, upevňovat manipulaci se šroubkem a matickou

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: matka, šroubek, hodiny, hodinové ručičky z papíru

Motivace: Když pejsek s kočičkou dotřídili, zajímalo je, jak dlouho jim to trvalo. Jestli doopravdy pomohlo, že si rozdělili práci. Neuvědomili si, že u nich v domečku nemají žádné hodiny. Pejsek se zamyslel, až ho po chvíli napadlo, že si spolu hodiny vyrobí. „Jak to ale uděláme?“ zeptala se kočička. Pejsek si totiž pořezal tlapičku o hřebíček, a tak mohl pracovat jen jednou. Vždycky přece dělali vše společně. Nikdy nic neděli bez pomoci toho druhého. Jak by to tedy udělali? Dali hlavy dohromady a vymysleli, že pejsek s bolavou tlapičkou bude držet prkénko jako desku hodin, na to stačí jedna tlapka a kočička do otvoru v něm provleče šroubek a našroubuje na něj matku. Pojdme si zahrát na kočičku a pejska a zkusíme si stejnou práci.

Postup: Z roztříděných matek a šroubků se utvoří páry, z nichž jeden použijí děti na vytvoření hodin. Šablony hodin a ručiček s otvory, aby je mohly spojit pomocí šroubu a maticky, budou mít děti připraveny. Dvojice si rozdělí role, kdo bude hodiny držet a kdo přišroubuje ručičky k hodinám. Následuje spolupráce při zhotovování hodin.

7. ZDOBENÍ HODIN

Cíl: rozvíjet schopnost trhat papír a manipulovat s lepidlem

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: papírky, lepidlo, hotové hodiny

Motivace: Když měli hodiny hotové, zdálo se jim, že jsou nějak smutné. Asi se jim nelíbilo, jak vypadají, protože byly tmavé, bezbarvé. Přáli si hezky barevné a veselé hodiny. A tak je pejsek s kočičkou ozdobili barevnými papírky, aby je rozveselili. Společně natrhali různobarevné papíry na drobné kousky a pak se střídali, když používali jedno lepidlo. My dnes také ozdobíme hodiny. Je potřeba, abychom si ve skupince pomáhali, aby každý udělal kousek práce. Přesně tak, jak to umí kočička a pejsek.

Postup: Děti dostanou do dvojic papírové lístečky různých barev, které natrhají na drobné kousky, a jedno lepidlo. Pak budou natrhané kousky nalepovat na hodiny vytvořené během předchozí činnosti. Lepidlo používají střídavě nebo se domluví, že jeden bude natírat papírky lepidlem a druhý je bude lepit a komponovat na hodiny.

8. KRESLENÍ NA ČELO

Cíl: rozvíjet manipulaci zápěstí a prstu, učit se kreslit pomocí ukazováčku

Počet dětí ve skupině: 2

Pomůcky: nakreslené obrázky (např. domeček, sluníčko, hrneček, kytička, mrak, zvoneček, srdíčko, půlměsíc, čtverec, zvoneček)

Věk: 4-5

Motivace: Děti, na co všechno se dá kreslit? Pejsek s kočičkou jedno deštivé odpoledne neměli doma co dělat. Napadlo je, že by si mohli něco nakreslit. Byli smutní, protože doma neměli žádné pastelky ani fixy. Nic, s čím by si mohli malovat. Pejsek s kočičkou to ale vymysleli jinak. Kreslili jeden druhému na čelo. Víte čím? Tlapkou. Pěkně zlehka. To nebylo všechno. Když jeden maloval, druhý zkoušel hádat, co mu druhý nakreslil. Co myslíte, děti, zvládneme to také?

Postup: Děti stojí ve dvou řadách vždy naproti sobě. Děti kreslí obrázek, který na kartě ukazuje učitelka stojící za zády dětí, které budou hádat. Po zaznění zvonečku, hádající děti vysloví, co si myslely, že mu kamarád na čelo kreslil. Poté se v roli prohodí. Ten, kdo hádal, kreslí.

9. UVĚDOMĚNÍ SI VLASTNÍHO TĚLA

Cíl: procvičovat manipulaci prstů uchopováním barevných tácků

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: barevná kolečka (tácky)

Motivace: Pejsek s kočičkou nechodili do školy. Rozhodli se vzdělávat doma. Jeden den se např. učili rozeznávat barvy, další den se učili počítat. Jednoho dne zjistili, že jim dělá problém rozeznávat a pojmenovávat části těla. Pletli si zadní tlapu s přední, čelo s čumáčkem atd. Vymysleli si hru, při které si oba hráli a současně se učili pojmenovávat části těla. Co vy, děti, víte, kde je ruka (noha, hlava, nos, čelo,...)? Zkusíme si zahrát tu prima hru, co vymyslel pejsek s kočičkou. Budou se na nás dívat, jak už to všechno umíme pojmenovat a současně si s námi budou procvičovat, kde co je.

Postup: Jedno dítě leží a druhé bere z přidělené hromádky kolečka a pokládá je na tělo ležícímu kamarádovi. Ten mu poví, na jakou část těla mu kolečko položil. Po využití všech koleček se vymění.

10. NAMOTÁVÁNÍ KREPOVÉHO PAPÍRU

Cíl: fixovat pohyblivost prstů pomocí namotávání papíru na ruličku

Počet dětí ve skupině: 2

Pomůcky: ruličky s barevnými krepovými papíry, samolepicí obrázky

Věk: 3-6

Motivace: Podívejte se, děti, co vám pejsek s kočičkou posílají. Jsou to prý ruličky s překvapením. Na každé z těchto ruliček je namotaný papír, na jehož konci nám něco nakreslili. Pokud chceme obrázek vidět, musíme krepový papír vymotat tak, aby se jeho konec nedotkl země. Dokonce byli tak hodní, že mi ukázali, jak to udělat. Jeden prý má držet ruličku a druhý má chytit přesahující papír a pomaličku couvat. Až bude krepový papír vymotaný, objeví se nám obrázek. Až si ho prohlédneme, zase ten papír namotáme zpět na ruličku. Na další ruličku se máme vyměnit, aby každý z nás držel ruličku a zkusil si namotávat papír.

Postup: Děti dostanou do dvojice ruličku s namotaným pásem krepového papíru, který je na konci přilepen k ruličce. Jejich úkolem bude ruličku rozmotat, aby se krepový papír nedotkl země (jeden odmotává, druhý drží konec papíru) a prohlédnout si obrázek, který se objeví po rozmotání. Poté opět namotat tak, aby se krepový papír nedotkl země. Nakonec si role prohodí. Postupně si děti ve třídě vymění ruličky s ostatními dvojicemi, aby zjistily, jaký obrázek se skrývá v ostatních ruličkách.

11. JÍZDA MOTORKÁŘŮ

Cíl: zvládnout manipulaci prstů, koordinaci ruky, vizuomotoriku

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: CD disky (motorky), silnice z papíru

Motivace: Koukněte, co tu, děti, mám. Poznáte, co to je? (Odpovědi) Nebudete mi věřit, ale i s tímto si dokázali pejsek s kočičkou hrát. Udělali si z toho motorku a jezdili na motorkářské dráze. Nebylo to ale jen tak. Motorka dokázala jet, jen když se drželi za prstíky, jinak by se vybourali. Zvládneme to také?

Postup: Dítě strčí ukazováček do otvoru v CD disku a spojí ho s prstem druhého kamaráda. Úkolem je pohybovat CD diskem vpřed po silnici (kresba na papíru), aby se prsty nerozpojily od sebe (nevybouraly se), a také dojet k cíli. Silnice se na stolečku předem vyznačí.

12. PARKOVÁNÍ

Cíl: procvičovat manipulaci prstů pomocí CD, rozvoj vizuomotoriky

Počet dětí ve skupině: 4

Věk: 5-6

Pomůcky: předloha s nakresleným pořadím barev motorek, staré CD disky, boxy (zásobníky na CD disky)

Motivace: Kam řidiči parkují svá auta a motorky, když dorazí domů? (Odpovědi) Když pejsek s kočičkou dojezdili, uklidili motorky do garáže. Zajíždění do garáže nebylo jen tak snadné. Museli dodržet správné pořadí motorek. Parkovali v tomto pořadí: červená, modrá, zelená, žlutá, červená, modrá, zelená, žlutá. Co myslíte, zvládneme zajet do garáže tak, aby naše „motorky“ parkovaly v tomto pořadí?

Postup: Děti dostanou předlohu se stanoveným pořadím barev (modrá, oranžová, zelená, žlutá, modrá, oranžová, zelená, žlutá). Každé dítě bude mít hromádku starých CD disků s jednou barvou. Postupně se střídají podle barvy a navlékají (parkují) CD disky do boxu dle předkreslené předlohy.

13. STAVĚNÍ VĚŽE

Cíl: procvičovat manipulaci prstů

Počet dětí ve skupině: 3

Věk: 3-6

Pomůcky: dřevěné kostky

Motivace: Pejsek s kočičkou se rozhodli vyjít si na procházku. Cestou obdivovali děti, které si hrály na pískovišti s dřevěnými kostkami. Po chvíli uslyšeli, jak na ně z pískoviště děti volají, aby si za nimi šli hrát. Zkoušeli s dětmi postavit z kostiček věž, aby byla co nejvyšší a nezbořila se. Pejsek s kočičkou spolupracovali a věž společnými silami postavili. Přidávali po jedné kostičce. Střídali se, aby se na stavbě podíleli všichni stejně. Myslím, děti, že nám to půjde také. Dokážeme si ve skupince pomáhat a společně postavit věž?

Postup: Děti dostanou do skupinky určitý počet kostek. Jejich úkolem je postavit co nejvyšší věž, která zůstane danou dobu stát.

14. NAVLÉKÁNÍ KORÁLKŮ Z NASTŘÍHANÝCH BRČEK

Cíl: fixovat pinzetový úchop

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: korálky vyrobené z barevných brček, špejle, provázek, modelína, podložka

Motivace: Jednoho dne, když se pejsek s kočičkou toulali po sídlišti mezi paneláky, ve kterých bydlí lidé, našli na zemi kousky barevných brček a proužky hadříků. Měli z toho oba ohromnou radost. Jak už jsme si řekli, měli doma málo hraček. Přemýšleli, jak by si mohli s nalezenými věcmi hrát. Pejsek si všiml, že ty kousky brček vypadají jako malé korálky, které si navlékají malé děti na šňůrku. Doma ale měli pouze jednu špejli. A tak se rozhodli navlékat na špejli. Aby si mohli hrát oba, střídali se. Říkali tomu pravidlo „Já navleču, ty navlečeš“. Každý navlékl vždy jeden korálek. Pak si ještě kočička vzpomněla, že má v šuplíku kousek provázku, ze kterého by mohli vyrobit náramek. Opět se v navlékání střídali, ale tentokrát po dvou korálcích. Pojdme si to zkusit.

Postup:

3A) Děti dostanou do dvojice špejli, kterou zapíchnou do modelíny a postaví na podložku, k tomu ještě korálky (nastříhaná brčka dvou barev). Poté si rozdělí role, kdo jakou barvu bude navlékat. Jejich úkolem je navlékat korálky podle předkresleného pořadí. (např. ČERVENÁ, MODRÁ, ČERVENÁ, MODRÁ)

3B) Navlékání korálků na provázek zakončený uzlíkem na korálku (2x ČERVENÁ, 2x MODRÁ).

15. SPLÉTÁNÍ LÁTKOVÝCH PRUHŮ

Cíl: procvičovat manipulaci prstů, osvojit si techniku splétání

Počet dětí ve skupině: 2

Pomůcky: proužky látky

Věk: 3-6

Motivace: Jednou měla dobrý nápad pro změnu kočička. Vymyslela, jak si hrát s proužky hadříků, které s pejskem našli. Mohli by z těchto proužků splést provázek. Jeden bez druhého ale tuto činnost nemohli uskutečnit. Pejsek držel svázané proužky za jeden konec a kočička splétala provázek. Pejskovi se tato hra velmi líbila, a tak si splétání vyzkoušel také. Kočička držela a pejsek pracoval s barevnými pruhy. Zpočátku se mu moc nedařilo. Kočička ho ale povzbuzovala, až se splétání naučil i pejsek. A my, děti, to zvládneme jako ten pejsek s kočičkou.

Postup: Děti se pokusí splétat dva barevné pruhy. Jeden drží, druhý splétá, pak se vymění.

16. ZÁCHRANA PACIENTA

Cíl: posilovat pohyblivost ruky

Počet dětí ve skupině: 4

Věk: 3-6

Pomůcky: šátky, plyšáky

Motivace: Děti, mám pro vás špatnou zprávu. Pejškovi a kočičce se stala nehoda. Když, šli spolu domů z pískoviště, zakopli o velkou větev, která ležela přímo před pískovištěm. Vítr ji shodil ze stromu, který rostl vedle. Oba leželi na zemi a velmi naříkali. Zlomili si pacičku a nemohli se postavit na vlastní nohy. Děti, které si s nimi hrály, vše viděly. Neváhaly a pomohly jim. Ze šátků, které měly okolo krku, vytvořily lehátko, na které je naložily. Jelikož by je jeden neunesl, každý chytil jeden roh šátku a na znamení „TEĎ“ šátek s kočičkou a pejskem zvedly. Donesly je až k místnímu zvěrolékaři, který je ošetřil. Dokázaly byste, děti, takto zachránit svého kamaráda? Pojdme si to natrénovat.

Postup: Děti budou rozděleny do čtveřic. Družstvo dostane šátek a plyšová zvířátka. Každá čtveřice bude mít za úkol donést pacienty na určené místo ve třídě.

17. MUZICÍROVÁNÍ

Cíl: procvičovat manipulaci prstů

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3 - 6

Pomůcky: kostky, víčka od PET lahví, víčka od přesnídávek

Motivace: Pejsek s kočičkou by si s námi rádi zazpívali nějakou pěknou písničku. Kterou si s nimi zazpíváme? (Odpovědi) Když jsme u toho zpívání, co kdybychom u toho každý hrál na nějaký doprovodný nástroj? Podívejte, tohle jsou paličky, tohle je tamburína a bubínek. Když pejsek s kočičkou chtěli muzicírovat, neměli doma takovéto hudební nástroje. Museli se naučit hrát na to, co našli v domečku. Rozeběhli se po světnici a každý z nich donesl něco - kostku, víčko od PET lahve a víčko od přesnídávky. Každý z nich si vzal do jedné tlapičky stejnou věc jako ten druhý a ťukali s nimi o sebe. Takto vyzkoušeli všechny nástroje a poté se s nimi doprovázeli při zpívání písničky. Už jste také tak zvědaví, jaké to je hrát na obyčejné věci? Pojdme tedy muzicírovat.

Postup: Každé dvojici bude přidělena hromádka předmětů: dvě kostky, dvě víčka od PET lahve, 2 víčka od přesnídávky. Poté si předměty rozdělí, aby dítě nemělo dva stejné. Úkolem bude sednout si naproti sobě a ťukat stejnými předměty o sebe (muzicírovat). Můžeme zkusit i různé variace např. kostku s víčkem. Zjistíme, že každý předmět zní jinak. Na závěr se tímto způsobem doprovodí při zpěvu písničky.

18. HLEDÁNÍ FAZOLE

Cíl: fixovat pinzetový úchop

Počet dětí ve skupině: 2

Věk: 3-6

Pomůcky: fazole, nádoba či papírový sáček, vycpávkové polštářky

Motivace: Pejsek s kočičkou potkali na procházce v parku pána, který byl slepý. Na vodítku vedl psa. Vlastně pes vedl jeho. Pejsek vysvětloval kočičce, proč někteří pejskové doprovází slepce, jak říkáme nevidomé. Že jsou pro takové pány velkým pomocníkem, díky kterému ví kudy jít. Že pejsek má zdravé oči a vidí, kde je chodník. Pejsek s kočičkou začali přemýšlet, jak takový člověk například pozná, že je v misce fazole, když ji nevidí. Nebo jak pozná, co drží v ruce? Dokázali byste na to, děti, přijít? (Odpovědi) I pejsek s kočičkou na to přišli. Když se vrátili domů, věděli, na co si ten den budou hrát. Na nevidomého a pejska, který ho vede. Také si zkusili, jaké to je hledat a rozpoznávat věci po hmatu. Pojdme si vyzkoušet, o co mají slepí lidé složitější život.

Postup: Děti se rozdělí do dvojic. Jeden z dvojice bude v roli nevidomého. Úkolem je dovést nevidomého k nádobě, ve které bude mít za úkol pomocí hmatu najít např. fazoli mezi jinými objekty podobného tvaru a velikosti, odlišného materiálu. V roli se jako obvykle vystřídají.

19. HRANICE ZE ŠPAGET

Cíl: fixovat pinzetový úchop

Počet dětí ve skupině: 4

Věk: 5-6

Pomůcky: špagety

Motivace: Představte si, děti, s čím vším si pejsek s kočičkou dokázali hrát. Vzpomenete si někdo s čím? (Odpovědi) Já si na to dobře vzpomínám, jak jste si tu např. zkoušeli podle kočičky a pejska plést provázek z hadříků a navlékat korálky z kousků brček. Když přišli pejsek s kočičkou domů z pískoviště, obvykle ještě dlouho vzpomínali na hezké hry, které je děti naučily. Napadlo je, že by mohli na oplátku naučit také nějakou pěknou hru děti. Nakonec to nebyla jen jedna, ale hned dvě. Učili děti hrát si s neuvařenými špagetami. Byly hodně staré a už by nebyly k jídlu. Pejsek s kočičkou hry rádi naučí také vás.

Postup: Děti dostanou do skupiny určité množství špaget. Úkolem bude, aby si mezi sebou rozdělily špagety tak, aby měl každý stejný počet. Poté si společně zkontrolují, zdali skutečně mají všichni stejně. Pak je přelomí ještě napůl. (Máme zase stejně?) Poté skupina staví hranici. Každý postupně přidává po jedné špagetě.

20. JEŽEK

Cíl: fixovat pinzetový úchop

Počet dětí ve skupině: 4

Věk: 3-6

Pomůcky: modelína, špagety

Motivace: Teď si zkusíme tu druhou hru. Pejsek s kočičkou si totiž přejí, aby se špagety nevyhodily a nějak se zužitkovaly. Vymysleli, že lze vytvořit ježečka, kterého si můžeme vystavit ve třídě.

Postup: Půlky špaget, které dětem zbyly z předchozí činnosti, děti nalámou na drobnější kousky (asi 3-5 cm), bodlinky. Do skupiny dostanou vytvarovaný kus modelíny (základ pro tělíčko), do které budou tyto drobnější kousky rovnoměrně zapichovat, aby připomínaly bodliny.