

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Katedra pedagogiky a psychologie

Hry a rozvoj myšlenkových operací
Games and Development of Mind Operation

Bakalářská práce

Nikola Bačáková

Specializace v pedagogice – Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí bakalářské práce

Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2008

Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za ochotné vedení mé bakalářské práce a také za všechny její rady, názory, připomínky a metodické vedení práce.

Dále bych chtěla poděkovat paní Mgr. Janě Polčákové za gramatické vedení mé práce a paní PaedDr. Aleně Váchové.

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci vypracovala zcela samostatně a výhradně s použitím citované a použité literatury.

Nikola Bačáková

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 - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných ... fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

25. 03. 2008

Nikola Bačáková

Anotace

Téma, které jsem si vybrala pro svoji bakalářskou práci je velice aktuální, protože hra tvoří nezastupitelnou součást života dětí i některých dospělých. Dítě si hraje a neví, že současně se rozvíjí po stránce fyzické, psychické i sociální. Formou hry získává nové poznatky a další dovednosti, rozvíjí své myšlenkové operace.

Ve své bakalářské práci se zaměřím na hru, herní činnost, hračku a v neposlední řadě představím kritické myšlení jako nástroj efektivní výuky v mateřské škole. V praktické části vysvětlím účinnost her v mateřské škole a svoji bakalářskou práci doplním DVD „ Hry v mateřské škole“, výzkumem a zásobníkem her.

Annotation

The topic which I chose for my bachelor essay is very current since playing is irreplaceable in children's and even in some adults' lives. When children play, they do not know that they are developing their physical, mental and social skills. They acquire new knowledge and other skills through a game and develop their thinking.

In my essay, I will focus on games, playing, toys and last but not least, I will introduce critical thinking as a tool for efficient teaching in kindergartens. In the practical part of the work I will explain the effect of games in kindergartens and I will enhance my bachelor essay my DVD tape called "Games in Kindergarten", my research and a list of games.

Úvod.....	6
-----------	---

I. Teoretická část

1. Hra

1.1 Teorie hry.....	7-8
1.1.1 Volná hra	8-10
1.1.2 Hra a učení.....	11-12
1.2 Hračka.....	13-14
1.3 Co hra dítěti přináší.....	14-15
1.3.1 Kognitivní rozvoj.....	16-17
1.3.2 Sociální rozvoj.....	18
1.3.3 Pohybový rozvoj.....	19
1.4 Vytváření podmínek pro hry v mateřské škole.....	20-21

2. Myšlení a myšlenkové operace

2.1 Teorie myšlení.....	22
2.1.1 Druhy myšlení.....	23-25
2.1.2 Vlastnosti myšlení.....	26-27
2.2 Myšlenkové operace.....	28-30
2.2.1 Myšlenkové operace podle Blouma.....	31-35

II. Praktická část

Jak působí hry na děti v mateřských školách.....	36-41
Výzkum – Kernův test školní zralosti za účelem rozvoje myšlenkových operací.....	42-48

Závěr

Seznam použité a citované literatury

Přílohy

Úvod

Název mé bakalářské práce „Hry a rozvoj myšlenkových operací“, je téma, které ve vzdělávacím procesu, především v mateřských školách, tvoří nezastupitelnou úlohu.

V současné době je dána mateřským školám velká autonomie, a to jak institucím, tak i pedagogickým pracovníkům, kteří jsou hlavními postavami v iniciaci a realizaci vzdělávacího procesu.

Rámcové vzdělávací programy otevírají možnosti, jak pomáhat na světlo světa dětským dispozicím a rozvoji jejich individuality. To vše s velkou důvěrou ve formující přínos dětské skupiny.

Současné cíle rámcových vzdělávacích programů se odvíjejí od kvalitního rozvoje osobnosti každého dítěte, od citlivého vnímání jeho potřeb a navíc rozvíjí kvalitu vzájemných vztahů. Učitelky se zajímají o nové pohledy na výchovu, vzdělávání. Osobnostní orientaci přijaly za svou.

Pro kvalitní i sebeuspokojující práci je však potřeba se stále orientovat v nové literatuře, v názorech druhých, stále se dozvídat a učit se. Hra je úžasnou plnohodnotnou činností, a proto jsem si vybrala téma mé bakalářské práce : „Hry a rozvoj myšlenkových operací.“

I. Teoretická část

1. Hra

„Hra je základním fenoménem existence, právě tak jako je práce a jako je moc, ale není s ostatními základními fenomény spjata společným pachtěním za konečným cílem.“ (2,5)

1.1 Teorie hry

Hra dává příležitost rozvíjet schopnosti, které jsou důležité pro socializaci a komunikaci. Hra zároveň rozvíjí jazykové schopnosti, mezilidské vztahy, volné jednání. Prostor pro herní činnosti je zároveň prostorem, kde se dá vyzkoušet zážitek z úspěchu i z prohry a těch druhů chování, které jsou nezbytné pro rozvoj osobnosti. Hra má dar, který dokáže odbourat životní stresy. Hra dítěti pomáhá ve vlastní identifikaci a seberealizaci. Hra vede k sociální interakci, přijímání pravidel i důsledků pro vzájemné mezilidské vztahy. Vytváří prostor pro vyjádření lidských emocí.

Hra je pro dítě alternativním modelem komunikace v němž vyjadřuje své emoce, zkouší vztahy a ověřuje si své vlastní pocity. Hra je důležitou součástí slovníku dítěte, protože mu dává možnost vyjádřit své city, problémy a zkušenosti způsobem, který by jinak nebyl možný. Hra tvoří vstupní bránu do světa dítěte a je cestou k pochopení jeho osobnosti, proto může sloužit jako nepřímý prostředek pro domluvení se a poznání tam, kde ostatní prostředky selhávají.

V druhé polovině 19. století začaly vznikat výchovně-vzdělávací instituce. Pro předškolní děti existovaly opatrovny a začaly vznikat mateřské školy. Pedagogové, kteří v nich působili, nemohli tak charakteristický, výrazný a všudypřítomný fenomén, jakým je hra pro dítě, přehlédnout. Např. Fröbel (1782—1852) se zaměřil na zkvalitnění

dětské hry a svými didaktickými pomůckami ji usměrňoval ve prospěch učení se určitým dovednostem a pochopení vztahových souvislostí. Svoboda (1800—1844) ve své opatrovně Na Hrádku využíval her v metodicky promyšlených a na vzdělání dětí cílených činnostech, které se vyznačovaly propojeným integrovaným charakterem a pedagogickým záměrem. Oba se zaměřovali na hru v souvislosti s didaktickými záměry, které ve svých výchovných snahách sledovali. V tuto dobu byla hra středem zájmu.

V první polovině 20. století vysledoval celkem nezáměrně psychoanalytik Sigmund Freud u svých dětských pacientů, že odraz skutečnosti, ve které dítě žije, se objevuje v jeho hrových motivech. Sledoval i proměnu nejrůznějších obav a stresů v hrovém provedení, protože ve hře se dítě necítilo podřízeno vnějším omezením vyslovil názor: „ *Hra je projekce různých rušivých podnětů, s kterými se dítě musí vyrovnat prostřednictvím hraček, nadpřirozených neběžných postav a jevů tím, že nastolí různé katastrofické situace*“. (3;15) V současné době můžeme tuto katarzi velmi často pozorovat u dětí hrajících si na nejrůznější témata převzatá z televize. Děti je nedokáží ani začlenit do zkušeností z běžného života, ani si je nijak vysvětlit. Dítě si následně nastoluje ve hře různé akční situace, které je mají zbavit obav a napětí z těchto situací, které např. vidělo v televizních zprávách, v dokumentech nebo akčních filmech. Tím se ujišťuje, že se jej zlo, které vidělo na televizní obrazovce netýká, protože po hře, kde uplatnilo podobné akční vnější chování i zvnitřněné prožitky a představy, jsou okolí a lidé kolem něho nezměněny. (srv. Hanuš, 2003)

1. 1. 1 Volná hra

Volná hra představuje v životě dítěte nezastupitelnou roli. Mnoho dospělých lidí si myslí, že pro děti není přínosné hrát si „ jen tak

s něčím“. Stále je hra chápána, jako něco nedůležitého, co musí učitelka buď organizovat nebo vytrpět. Setkala jsem se s mnoha učitelkami, které otevřeně nebo s pocitem viny sdělují, že vlastně při plnohodnotné dětské hře nevědí, co ony mají dělat. Rodiče by raději vyplnili čas pro své dítě efektivnější činností, využili by čas zdánlivě užitečněji pro rozvoj dítěte. Ale my, jako předškolní pedagogové, víme, jak je přínosná volná hra pro psychosociální rozvoj dítěte.

Čas pro volnou hru, je pro dítě do šesti let nezbytný. Dovoluje naplňovat jeho potřeby, zkušenosti, vědomosti, dovednosti, individuální tempo a zájmy, dětské vztahy a vzájemnost, která má nenahraditelnou hodnotu pro sociální učení.(srv. Kořátková, 2005)

Znaky hry

Základní znaky hry podle Kořátkové mohou být pro nás určitými pozorovacími vodítky, podle kterých můžeme zjistit, zda-li si dítě skutečně hraje nebo můžeme přes ně reflektovat — zpětně nahlížet — na proces hry, kterou jsme s dětmi záměrně navodili, a tak si uvědomovat, jestli hra byla pro děti skutečně hrou.

Významné znaky, které se ve hře projevují:

spontánnost

zaujetí

radost

tvořivost

fantazie

opakování

přijetí role

Spontánnost je viditelná v přirozeném, aktivním chování, v bezprostředním jednání a různorodé improvizaci. Dítě dává ke hře nebo do jejího průběhu samo podněty, viditelně se uplatňují jeho vnitřní zdroje, stanovuje si své cíle a záměry, sděluje nebo vysvětluje svůj motivační kontext.

Zaujetí hrou má často podobu hlubokého soustředění se na činnost, kdy dítě nevnímá okolí nebo nechce přijmout podněty, které jsou mu určeny a s jeho vírou nesouvisejí. Dokáže svou hru bránit, nechce ji opustit, vyslovuje nesouhlas a nespokojenost s jejím přerušáním.

Radost a uspokojení je vidět na výrazu tváře hrajícího dítěte. Může se jakoby, bez vnějšího pozorovatele usmívat, smát se nahlas, gesty a pohyby vyjadřovat radost, nadšení, spokojenost. Prožitek je často provázen samomluvou, která emoce konkretizuje a umocňuje.

Tvořivost značí nové, originální upravování a konstruování skutečností z okolního světa a jejich nové kombinování. Má povahu velmi různorodou, od výrazových prostředků orientujících se na tělesnou a pohybovou tvořivost, přes vytváření fabulačních kontextů pro příběhy s vytvářením a volbou originálních rekvizit, hledání slovních spojení, novotvarů a jazykových výrazových prostředků, až po plošnou i prostorovou konstrukční tvořivost.

Fantazie se objevuje ve hře před 3. rokem, zpočátku v některých částech hry. při výběru pomůcek a hraček. Mezi 3.—6. rokem má fantazie ve hře velkou důležitost. Pomáhá dětem překlenout omezení jejich dětských možností, dovoluje zapojení a obohacení jejich představ a zkušeností, integruje jednotné poznatky, tvoří „mosty“ mezi jednotlivými a ještě vágními poznatky.

Opakování je velmi dominantním znakem hry. Dítě se ke hře, kterou si vyzkoušelo, rádo vrací. Je spokojené, když si může znovu hrát s věcí, kterou už prozkoumalo, vracet se do konstrukce či příběhu, kde se již orientuje. Pohybové hry nám často připomínají, právě díky opakování, jakýsi vnitřně motivovaný trénink určitých dovedností.

Přijetí role je velkým přelomem ve hře dítěte. Hra dostává další dimenzi, která se odvíjí od sebe k druhým. Jde o prozkoumávání jednání druhých, dodržování základních atributů jejich života a povolání. Dítě vybírá a podle zájmu přetváří určité situace, zvolí si v nich svoji roli, naplňuje ji.

1. 1. 2 Hra a učení

Hra je nejlepší způsob, jak může dítě postupně zvládat předpoklady k rozvoji všeho, co bude v životě později potřebovat.

Každá hra nebo hravě motivovaný úkol dávají příležitost navázat na osobní prožitek, uplatnit zkušenosti a zájmy, vyjádřit vlastní představu o světě i osobitý vztah k němu.

To samozřejmě neznamená, že prostě stačí, když si dítě za vlídného dohledu paní učitelky v mateřské škole hraje. Preference hry v žádném případě neznamená naprostou nezávaznost činnosti dítěte a ulehčení práce učitelky. Opak je pravdou. Je totiž snazší zmanipulovat děti k nácvičku určitého výkonu, který se dá předvést, hodnotit a měřit, než dovést každé jednotlivé dítě k seberealizaci a sebevyjádření ve hře a jeho projev pak citlivě všestranně rozebrat.

Hra může poměrně přesně ukázat stupeň rozvoje dítěte. Jsme-li ke hře dítěte dostatečně vnímaví, prozradí nám, jaká je jeho pozornost, do jaké míry se dovede soustředit, jak dovede samostatně využít vlastní

zkušenosti, zda je nápadité a tvořivé i jak pohotově a spolehlivě reaguje na pravidla a pokyny, které je třeba při hře dodržet. Hra ukáže, jak rychle se dítě umí rozhodnout a předvídat důsledky svého rozhodnutí, jak dovede hodnotit své vlastní chyby a případně se z nich i poučit.

Ze hry poznáme, jak dovede být dítě důsledné při realizaci svých záměrů, jak snáší neúspěch a nezdar a samozřejmě jak se dovede celkově vyjadřovat slovem, gestem, pohybem, kresbou.

Dítě je aktivní osobnost, která má právo i povinnost se na svém rozvoji spolupodílet. Je samostatně myslící bytostí, spoluvůrcem vlastního rozvoje, a ne někým, kdo se má bez vlastní vůle přizpůsobit nebo nechat ovládat a řídit.

V situačním učení, které má z hlediska dítěte přirozený a bezprostřední charakter, jde o to citlivě sladit, co dítě dělá a co chce dělat, s tím, co má a musí dělat.

Situační učení, které přináší srozumitelné, přitažlivé, užitečné podněty a nároky, představuje přirozený motiv a první krok k samostatnému objevování. Dítě se učí tím, že jedná, koná a prožívá konkrétní situace tím, že je slovně poučováno ve zvláště vyčleněných didaktických jednotkách. Přesto výběr situací nevzniká nahodile a samy situace vyžadují určitou režii. Význam mají především ty, které dítěti umožní prakticky se cvičit v dovednostech slovně i mimoslovně komunikovat a využívat všechny možné dostupné výrazové prostředky k vlastnímu zkoušení, hledání, zkoumání situace a jednání poskytnou příležitost, aby se dítě k těmto zkušenostem vracelo a dále je zpracovávalo, znovu si je vyzkoušelo, opakovalo a tvořivě hledalo vlastní osobité nástroje k vyjádření svých pocitů, dojmů, nálad a poznatků. Vrcholem profesionální dovednosti učitelky je umění vyvolat pocit, že si dítě v mateřské škole neustále hraje a při hře něco nového objevuje a poznává a že na to přichází vlastně samo. (srv. Opravilová, 2003)

1. 2 Hračka

Hračka je pro dítě důležitou součástí hry. Je to prostředek ke hře.

Většina her potřebuje materiální podnět - hmotný předmět, skutečnou věc z okolí dítěte, nebo předmět pro ni speciálně určený - hračku. Hračka pro dítě představuje v realistické nebo stylizované podobě svět, který ho obklopuje, motivuje jeho činnost, prožívání a konání. Ve hře dítě používá hračky, které určují typ, způsob a bohatost jeho herních aktivit. Hračka může být přirozená (kámen, hlína, kůra nebo listy stromů atd.) nebo umělá (panenka, autíčko, nádobíčka atd.).

Hračka vlastně určuje, ovlivňuje a rozvíjí herní činnost, a proto je důležité spektrum hraček, jejich sociální, výtvarná a tvořivá hodnota. Hra s dobrou a funkční hračkou podněcuje fantazii a tvořivé myšlení podporuje tělesný rozvoj a pomáhá začleňování dítěte do světa jiných lidí, do jeho současného i budoucího života. Přirozené hračky více rozvíjejí fantazii než hračky umělé. Jsou multifunkční. Kousek dřeva se může stát panenkou, autem, raketou, pistolí aj., podle toho, jaký předmět, či osobu dítě právě ke své hře potřebuje.

Požadavky na dobrou hračku vycházejí z toho, že by jejím prostřednictvím měl být podněcován pohybový, smyslový, rozumový a citový vývoj dítěte. Měly by být také rozvíjeny společenské postoje a návyky dítěte a povzbuzována jeho fantazie. Nezanedbatelné jsou také požadavky na hygienickou a bezpečnostní kvalitu hraček a na její estetickou úroveň. Hračka by také měla být trvanlivá a bezpečná.

Bezvýznamná není ani cena hračky. Ve většině případů nebývá volba hračky dána dítětem, s výjimkou případů, kdy si dítě vybírá předmět na hraní z předmětů okolního světa samo, které nejsou primárně určeny jako hračka. Na to, jak hodnotná a přínosná je hračka po stránce didaktické, výtvarné a emocionální mají vliv rodiče a příbuzní, kteří hračky kupují.

Bohužel v dnešní době rodiče ve většině případů nepřemýšlí jakou výchovnou funkci hračka má. Jejich cílem je hlavně dítě zabavit. Jen málo procent rodičů (většinou vysokoškolsky studovaní lidé) přemýšlí o funkci a přínosu hračky pro dítě.

Téměř veškerá odborná literatura se shoduje v názoru na nezastupitelnost hračky ve vývoji dítěte a v pedagogické a výchovné práci učitelek mateřských škol.

Existuje kupříkladu projekt „Mateřská školka bez hraček“, který vychází z výrazné preference fantazijních schopností dítěte. Tvrdí se v něm, že odebrání hraček dítěti činí děti kreativnější. Dítě si v tomto projektu hračku vytváří z běžných předmětů a materiálů, místo aby sáhlo po hračce cíleně metodicky nabízené. Teoretickým východiskem tohoto přístupu je názor (a možná i skutečnost), že dítě většinou sáhne po atraktivní věci a nikoliv po věci pedagogicky, eticky nebo životně přínosné.

Tento projekt bych v mateřské škole ráda vyzkoušela, ale jen krátkodobě. Myslím si, že hračka tvoří nezastupitelnou roli při hře.(srv. Valenta, 2001)

1. 3 Co hra dítěti přináší

Hra vzniká z vnitřní potřeby a významně působí na život dítěte jak v oblasti kognitivní, tak v oblasti sociální. Dítě hru nerealizuje vědomě proto, aby se něco naučilo, aby si zkoušelo určité role, ale činí to, protože ho to zajímá, těší a chce něco konkrétního prozkoumat, chce si hru užít a teprve následně se prostřednictvím hry něco naučí nebo získává zkušenosti.

Hra má svou podstatu ve třech vzájemně integrovaných oblastech:

- v mozkových impulsech daných zráním a spontánním učením
- v různorodých počátečních informacích souvisejících s proměnou okolí a smyslovými stimuly
- v elementárních zkušenostech, jejichž rozsah a hloubka se postupně zvětšuje, a které mají svou výchozí podstatu v experimentaci se vším, s čím se dostane do kontaktu

Umožnit dítěti si hrát, to je ale nezbytná podmínka pro aktivní seberealizaci, kterou si dítě volí na základě úrovně svého rozvoje, tempa, zájmu, svých zkušeností a schopností začleňovat do nich okolní svět, předměty, jevy a osoby.

V mateřské škole by měla být dodržena rovnováha mezi hrou dětí podle vlastní volby a hrou, ve které je didaktický záměr učitelky. Také by volná, spontánní hra neměla být vytěsňována účelovými činnostmi podobnými pracovním výkonům, jako např. keramický, modelářský, taneční, jazykový kroužek.

Volná hra není zbytečné maření času. Dítě, které dostane čas a prostor na vlastní pojetí hry s možností uplatnit a prožít celou škálu emocí, dozrává v neuropsychické sféře i ve sféře sebepojetí a sebehodnocení v takové míře, jaká se mu u řízené, hodnocené a organizované činnosti nemůže naskytnout. Proto rovnováha věcí je ve výchově to nejdůležitější, ale i nejtěžší, a platí to i pro rovnováhu v podílu spontánních a řízených činností.(srv. Kořátková, 2005)

1. 3. 1 Kognitivní rozvoj

„Kognitivní rozvoj je součástí a důsledkem dětské hry a je patrný ve složitosti dění a úkonů, jež dětskou hru provázejí“. (5;20)

„Hra pomáhá dětem rozvíjet složitější formy myšlení, a to především tehdy, když se snaží pochopit, jak se chovají věci, s nimiž vstupují do interakce“ (5;20)

Dítě kolem dvou let, tedy ve stadiu senzomotorické hry se podle J. Piageta ve svých hrách projevuje více tělesněji, než aby přemýšlelo o postupu a volilo z více možností. Přístup dítěte k činu se neodvíjí od přemýšlení, ale dítě se realizuje činem samotným.

V další etapě vývoje (2.—7. rok) má myšlení „předoperační“ podobu, kde probíhají procesy rozhodování a volby a dítě se nachází ve stadiu symbolické hry. Dítě si stále více dokáže vybavit a představit si předměty, jevy a situace ze svého okolí a hrou je prozkoumává. Začíná uplatňovat obecněji přijaté znaky, jako například řeč, která již není pouze orientační, ale je stále propojena s myšlením. Rozvoj řeči a vyjadřování úzce souvisí se vzrůstající radostí a uspokojením ze hry s vrstevníky.

Pro stav kognitivní sféry je charakteristický egocentrismus, dítě vnímá veškeré dění kolem sebe přes svůj zájem, přání, tužby a na tomto základě jim přisuzuje důležitost. Ve hrách je také možné sledovat, že dítě vnímá situaci nebo jev nejen z pozice svého zájmu, ale i pozornost je soustředěna na jeden pro dítě významný znak, i když ten musí být z hlediska celku nejdůležitější. Ve hře pak tyto preferované znaky dominují a vše se točí kolem nich.

Teprve na konci období symbolické hry dokáže dítě nacházet více významných znaků, které v určitých souvislostech (tak, jak je dítě ze zkušenosti pochopilo), dokáže propojovat a v herních postupných krocích naplňovat. Hra je pak bohatá na situace, které jsou řetězcem činností

souvisejících vybraným tématem. Ani v tomto období však dítě nedokáže zpětnou analýzou označovat již zrealizované postupy v určité posloupnosti a případně vysvětlovat. To bývá zdrojem konfliktů při různých hrách, ve kterých dochází k souhře více dětí. Výčitky typu „to je proto, že ty jsi udělal...“ jsou neřešitelné, protože žádný z účastníků ani aktér činu, už si zpětně přesně nedokáže vybavit sled situací a nedorozumění ovládnou emoce nebo jednotlivá problematická subjektivní tvrzení hráčů.

„Hra pomáhá dětem rozvíjet složitější formy myšlení, a to především tehdy, když se snaží pochopit, jak se chovají věci, s nimiž vstupují do interakce“.(4;21)

Prostřednictvím hry mohou děti s novými poznatky a zkušenostmi aktivně pracovat, uspořádat je a přemýšlet o nich.

Hra je významně přínosná v oblasti komplexní aktivizace, při níž dítě vyhledává a vstupuje do situací, v nichž dochází k různým formám učení. Kognitivní rozvoj, který se přirozeně naplňuje ve volné hře předškoláků, má při bližší analýze podobu realizace kognitivních cílů, jak je v teoretickém rámci vyslovil Bloom (srv. Byčkovský, Kotásek, 2004).

Základní kategorie jeho vzdělávacích cílů v modifikované podobě pracuje s prvky z jednotlivých oblastí lidského poznání, s konkrétními poznatky, fakty z okolního světa a jejich označením, které dítě do své hry přirozeně vnáší.

Další kategorie oslovuje intelektové schopnosti a dovednosti, které mohou mít v našem případě podobu řešení různých problémů a nejasností zpracovávaných mentálními procesy při dosahování určitých vlastních poznávacích záměrů. S touto kategorií souvisí i slovní provázení, vysvětlování a převod z užší úrovně procesů na obecnější, širší rovinu, což jsou elementární základy dovednosti abstrahovat od konkrétního k obecnému.(srv. Kořátková, 2005)

1. 3. 2 Sociální rozvoj

Sociální rozvoj je rozvoj vztahů mezi jedinci, vztahů jedince k určitému společenství a naopak. Přítomnost sociálních znaků se ve hře proměňuje, vyvíjí se a děti se v souvislosti se svým individuálním rozvojem stále více zajímají o druhé děti a vyhledávají je ke hře. To následně zpětně ovlivňuje, upravuje a zkvalitňuje jejich sociální chování — vnímání, přijímání a respektování druhého — ale i očekávání, že i já budu takto přijímán a respektován.

S tím souvisí uvědomování si, že musím něco udělat proto, abych byl svou vrstevnickou skupinou vnímán, přijímán a respektován, ale že je to určitá forma rovnovážného recipročního procesu, který je obecněji platný v lidském společenství.

Děti během předškolního věku touží postupně stále více po dětském partnerovi ve hře, ale neznamená to, že když se děti ke hře sejdou, jsou mezi nimi ideální vztahy a sympatie. Proces hry ve skupině dětí je velmi dynamický. To je nezbytné proto, aby se děti domluvily na tématu, záměru, postupu, pravidlech projednání v rolích apod. Je to pro určitou hru vlastně vybudování konkrétního fungujícího modelu např. obklopujícího světa, který s sebou přináší hledání, vymezování, vyslovování a volbu nápadů, a to vše je velmi složitý, aktivní a aktivizující proces. Děti při něm zpřesňují svoje vyjadřování, učí se naslouchat druhému, přemýšlet o jeho nápadech, volit z nabízených variant a případně dojít ke shodě.

Děti mají ve hře mnoho různých příležitostí k sociálnímu učení. Nejvýznamnější je sebepoznávání prostřednictvím reakcí druhých, porozumění i sebekázeň rozvíjení komunikačních dovedností, vzájemné respektování, navazování bližších přátelských vztahů a orientování a prosazování se v nich.(srv. Kořátková, 2005)

1. 3. 3 Pohybový rozvoj

Podle mého názoru se u dítěte, které nemá dostatek pohybu, snadněji projevují některé choroby, může mít i dlouhodobé zdravotní problémy např. pohybového ústrojí. Mrzí mě, že dnes děti tráví mnoho času u televize, videa nebo počítače. V mateřských školách je nedostatek pohybu. Ráda bych pracovala v mateřské škole a tento nedostatek změnila.

Ne u všech dětí je však potřeba pohybu stejná. Děti hypermotorické mají velkou potřebu pohybu, která se musí chápat jako objektivní stav a ne jako dětské zlobení. Pro tyto děti může být poškozující, když učitel (vychovatel, rodič) nevyhodnotí správně jejich zvýšenou nutkavost se stále pohybovat. Dítě to vnímá jako dlouhodobé omezování, neuspokojení nebo dokonce protivenství a nelásku a může se stát, že se bude výrazně angažovat někde jinde, v problematičtější rovině.

Opačným extrémem jsou děti hypomotorické s malou mírou potřeby se pohybovat. V dětském společenství si v tomto směru začínají zvýšeně uvědomovat svoje menší dovednosti a vyhýbají se pohybu a přirozeným dětským pohybovým hrám. Tím se pro ně začíná odvíjet bludný kruh, protože omezený pohyb vede k různým patologiím v tělesném, zdravotním a v součinnosti s tím i sociálním vývoji.

Tyto děti spontánní pohybové hry nevyhledávají, a tak záleží na učiteli, který by je měl citlivým způsobem povzbuzovat, motivovat a oceňovat, a tak pozitivně ovlivňovat jejich chování i chování ostatních dětí vůči nim.

Děti s běžnou potřebou motoriky (normomotorické), kterých je v populaci většina, se z pohybu a jeho hrových možností těší, vyhledávají je a prokazují schopnost se pohybům v nejrůznějších variantách přirozeně učit. Postupně v tom nacházejí uspokojení a na svém pohybovém rozvoji se velmi aktivně podílejí.

Volné pohybové hry opakovaně vytvářejí pro dítě takový typ zátěže, na základě které se dítě samo podílí na svém adekvátním tělesném rozvoji.

Dítě samo sebe ve svých pohybových hrách nepřetěžuje. Nemusíme se toho obávat ani tehdy, když se děti vzájemně ve hře motivují k většímu výkonu. Tam, kde tělesná zátěž dosahuje maxima, dítě samo ztrácí zájem a činnosti zanechává. Nebezpečné jsou ty situace, kdy je do tělesného a pohybového výkonu nuceno a nemá k němu vlastní motivaci.

Převážná většina dětí předškolního věku je velmi pohybově iniciativní a se značným zájmem „pracuje“ formou hrových aktivit na svém pohybovém a s ním souvisejícím i tělesném rozvoji (srv. Kořátková, 2005)

1. 4 Vytváření podmínek pro hru

Při vytváření podmínek pro klidnou a tvořivou hru dítěte je pochopitelně nejdůležitějším činitelem člověk. Vedle rodičů je právě učitelka tím nezbytným člověkem, který poskytuje dítěti pocit svého partnerství a přirozené autority, dané zkušenostmi, nápady, trpělivostí i pochopením pro jeho potřeby a konání. Při vytváření podmínek pro klidnou a tvořivou hru dítěte je pochopitelně nejdůležitějším činitelem člověk. Vedle rodičů je právě učitelka tím nezbytným integrujícím činitelem, který poskytuje dítěti pocit svého partnerství a přirozené autority, dané zkušenostmi, nápady, trpělivostí i pochopením pro jeho potřeby a konání.

Úpravou vnějšího materiálního prostředí je možné podmínky pro hru podpořit, nebo naopak omezit. Výzkumně bylo například zjištěno, že existuje vazba mezi prostorem pro hru a její kvalitou. Optimální prostor při hře a jeho minimální normy se pohybují od 1,5 do 2 metrů

čtverečních na dítě. Pokud je tato norma zachována, nesnižuje se rozsah konstruktivní sociální interakce. Jakmile plocha herního prostoru klesá, vzniká nebezpečí, že stoupne agresivní a antisociální chování, které se dá jen do určité míry kompenzovat bohatší nabídkou hraček a materiálů.

Vedle velkých ploch pro dynamické činnosti a pohybové hry potřebují děti i intimní zákoutí ke hře ve dvojicích či malých skupinkách a místa pro individuální hru s drobným materiálem. Důležitá jsou i místa relaxace na prohlížení obrázkových knížek, poslech hudby anebo prosté spočinutí ve chvílce únavy a nečinnosti.

Důležitým prostorem jsou místa, v nichž se hra spojuje s různými pracovními tvořivými aktivitami, kde se zachází s rozličným materiálem, nářadím a nástroji. V tomto prostoru je nutno počítat s tím, že ponese stopy těchto aktivit, s nimiž je třeba se vyrovnávat. Neopominutelné hledisko dodržení zásad bezpečnosti a funkčnosti může přispět k položení základů budoucích užitečných zvyků a pracovních postupů.

Funkčnost prostorového členění a zřetel k potřebám intimního prostředí pro určité typy her by měly platit i při uspořádání zahradních prostor. Preference přehledu nad činností skupiny vedla často v minulosti k tomu, že zahrady byly nečleněné a jejich vybavení se omezovalo na stereotypní pískoviště, standardní průlezky a nefunkční houpačky a kolotoče.

V dnešní době se mateřské školy novelizují, a tak děti mají lepší podmínky pro to, aby se cítily dobře. (srv. Opravilová, 2003)

Při hře je důležitý proces rozvoje myšlení. Dítě musí přemýšlet jak hru hrát a na co a jak hračku používat. Dítě při hře myslí a zároveň rozvíjí své myšlenkové operace a o tom už v další části mé bakalářské práce.....

2. Myšlení a myšlenkové operace

2. 1 Teorie myšlení

Myšlení můžeme definovat, jako psychický proces, který nám umožňuje zprostředkovaně poznávat okolní svět. Myšlení je soubor duševních činností, které se skládají z takzvaných myšlenkových operací, k nimž patří např. analýza, syntéza (rozčlenění a sjednocení vnímaného objektu), srovnávání (uvědomujeme si podobu a rozdíly u vnímaných jevů a předmětů), indukce (vyvozujeme obecné závěry), dedukce (aplikujeme obecné poznatky na konkrétní případy).

Obecná charakteristika myšlení

Poznávání se neomezuje jen na počitky, vjemy a reprodukci toho, co jsme vnímali. Život nás staví i před takové úkoly, které nemůžeme řešit jen bezprostředním vnímáním okolních předmětů a jevů nebo reprodukcí toho, co jsme vnímali dříve. Na mnohé otázky je třeba hledat odpověď nepřímou, zprostředkovaně, tím, že děláme závěry z nabytých poznatků. Hledání odpovědi, kterou člověk nemůže získat přímo z vjemů nebo reprodukcí konkrétních faktů, ale která vyžaduje závěry z nabytých poznatků, tvoří myšlenkovou činnost. Myšlení vždy znamená řešení nějaké úlohy na základě již dosažených poznatků, z nichž člověk vyvozuje určité závěry.

Takové řešení úkolů se musí opírat o znalost zákonů skutečnosti, o zobecnění jedinečných jevů, konkrétních faktů. Poznání toho, co je obecné, je nutný předpoklad každé účelné činnosti. Aby člověk mohl změnit skutečnost, musí předvídat, co z jeho jednání vyplyne. Musí vědět, co má dělat, aby dosáhl vytyčeného cíle. Avšak předvídaní, volba prostředků k dosažení cíle, plánování činností, a tedy ani přetváření skutečnosti není možné bez znalostí zákonů objektivního světa a jejich

aplikace na konkrétní případy. Kdyby člověk při plánování své činnosti nevycházel ze zákonů reálného světa, byl by fantasta a jeho předpoklady by byly prakticky neuskutečnitelné. Každý, kdo plánuje činnost, opírá se nutně o zákony skutečnosti, ať tak nebo onak, správně nebo nesprávně k nim přihlíží. Zákony skutečnosti jsou pak zobecněními faktů, z nichž děláme potřebné závěry. Bez zobecnění toho, co je jedinečné, a bez aplikace zobecnění na konkrétní případy není tedy žádné předvídání možné. Stejně tak není možné ani uskutečnění jakékoliv cílevědomé činnosti. Kdyby byly lidské poznatky omezeny jen na jednotlivé předměty a jevy, nemohl by člověk ovládat přírodu, měnit skutečnost. Jedinečné zobecňujeme a obecné zákony na zvláštní případy aplikujeme myšlením. Myšlení je zobecněné postihování skutečnosti. Zobecnění provádíme pomocí jazyka a slov. (srv. Nakonečný, 1999)

„Obecně se myšlením rozumí proces přetváření nových informací, sloužící poznání a řešení problémů.“ (K. Duncker, 1935)

„Dále se myšlení chápe jako zprostředkované poznávání, avšak není jednotný názor na to, čím je zprostředkováno, obvykle se za prostředky myšlení pokládají představy a pojmy“ (J. Dewey, 1910)

2. 1. 1 Druhy myšlení

Poznávací procesy u člověka se dělí na smyslové a rozumové.

Smyslové poznání je přímé, bezprostřední. Výsledkem smyslového poznání jsou prožitky, vjemy a představy. Pomocí smyslového vnímání bezprostředně poznáváme realitu okolního světa.

Rozumové poznání potřebujeme k němu myšlení a řeč a jeho výsledkem jsou pojmy a soudy.

Myšlení slouží k řešení problémů. Máme 2 stupně myšlení:

1. Konkrétní (názorné)

Typické pro děti předškolního věku a pro mentálně postižené osoby. Člověk je schopen provázet myšlenkové operace pouze v přítomnosti konkrétních podmětů.

2. Abstraktní (teoretické)

Předpoklad je vyšší úroveň myšlení. Člověk je schopen provádět operace pouze s pojmy, se slovy. Nepotřebuje přítomnost konkrétních předmětů v dospělosti převažuje abstraktní myšlení, pro abstraktní myšlení je důležitý rozvoj slovní zásoby.

Př. Pravda a láska zvítězí nad lží a nenávistí.

Řešení problémů - známé problémy řešíme pomocí algoritmu (sled naučených způsobů řešení). Pokud však řešíme neznámý problém, musíme použít nějaký tvůrčí způsob řešení a zbavit se stereotypu myšlení. Tvůrčí řešení má několik fází:

1. Přípravná fáze - napadají nás různé nápady, ale nedokážeme ještě problém vyřešit. Může trvat několik minut i několik let.

2. "Aha" fáze = nápad

Heuristika = věda, která se zabývá postupy při řešení obtížných problémů

3. Verifikace - řešení má být ověřováno

Dále do druhů myšlení patří vizuální myšlení, což je operace s obrazy, které vystupují v podobě vjemů a představ.

Pojmově logické myšlení je proces operování s pojmy. Pojmy reprezentují vývojově vyšší kognitivní prvky, abstrakta, v nichž je obsaženo zobecněné poznání, které je verbalizováno. Další druh myšlení je tvořivé myšlení, založené na nalézání nových způsobů řešení, je vyvoláno tzv. tvůrčími problémy, které jsou charakterizovány následujícími znaky:

- 1) Jsou objektivně nové
 - 2) Jsou uznávány za společensky důležité
 - 3) Jsou otevřené, často špatně vymezené a spojené s nedostatečnými informacemi.
 - 4) Jsou spojeny s tzv. divergentními situacemi, v nichž existuje více správných řešení.
- (srv. Nekonečný 1999)

Chtěla bych se zaměřit na kritické myšlení, které v dnešní době představuje nový, velmi efektivní způsob výuky.

Kritické myšlení

Hlavní zásadou kritického myšlení je snaha o vzájemnou toleranci, nahlížet na lidi bez předsudků, uznávat svobodu jedince ve věcech náboženství, svobodné vůle a myšlení.

Hlavní znaky: řídit se jak rozumem, tak citem. Ale cit je slepý, proto mu musíme svítit na cestu rozumem, vzděláním, zachováním čestného postoje.

Kritické myšlení vychází ze souboru hodnot, které jsou založeny na humanitě, náboženství, ale je v pozici hodnot tvárných, tyto hodnoty člověk sám určuje a stojí v jeho svobodách.

Kritické myšlení se snaží nahlížet či podávat věc či jev v jiném světle, bez tabuizování, přiklání se k realitě a využívá aspektů zjištěných ke svému zdokonalení. Přímo odmítá idealismus, jelikož veškeré lidské činnosti nejsou a ani nemohou být ideální, protože by to odporovalo přímým souvislostem v lidské touze po informacích, člověk ideální přeci nepotřebuje informace, tím se stává člověkem nadčlověkem, co je nemyslitelné a v praxi nemožné. Při řešení problémů se řeší situace, vzniklá generací jednotlivých vzorců a to bez řádu či pevného pořadí a geneze. Jednotlivé vzorce nedávají celek a stojí samy o sobě. Postup řešení se vyvíjí podle výše znalostí a zkušeností jedince bez ohledu na uvědomění stavu věcí, jednotlivé vzorce se spouští automaticky dle dispozic a předpokladů jednotlivých procesů. V rovině praxe je postupový mechanismus zjednodušen a staven mimo vnímání, kvůli rychlejšímu procesu a je nezávislý, bez vnitřního řízení, závisí i na společenském prostředí, výchově a kulturní úrovni. Člověk si tyto vzorce může doplňovat a zlepšovat buď účelně, nebo naprosto netušíc. Při uvědomění svých postupů se cesta k zvyšování úrovně zjednodušuje a stává se pochopitelnou i pro omezené, vlastně zastřené, vnímání.

2. 1. 2 Vlastnosti myšlení

Ačkoli je myšlení podřízeno obecným zákonitostem, může mít u různých lidí odlišný průběh. Proto je nutno rozlišovat individuální vlastnosti myšlení: šíři a hloubku myšlení, jeho samostatnost a pružnost, důslednost a hbitost.

Šíře myšlení se projevuje v dovednosti obsáhnout široký okruh otázek a myslit tvořivě v různých oblastech vědy a praxe. U géniů lidstva se to projevuje ve zvlášť vysokém stupni.

Hloubka myšlení je charakterizována dovedností vnikat do podstaty otázky, přímo do jádra věci, zjišťovat příčiny jevů nejen bezprostřední, ale také vzdálené, vidět základ faktů, rozumět smyslu toho, co se děje, předvídat dalekosáhlé následky jevů a událostí.

Samostatnost myšlení se projevuje v dovednosti vidět otázku vyžadující řešení a najít na ni odpověď. Samostatně myslící člověk nehledá hotová řešení, nesnaží se opřít o cizí myšlenky a poučky. Dochází k poznání skutečnosti tvořivě, hledá a nachází nové cesty k jejímu studiu, nové fakty a zákonitosti, přináší nová objasnění a teorie.

Pružnost myšlení záleží v dovednosti změnit zamyšlení řešení nebo způsob řešení, jestliže se ukázalo nesprávným, najít nové cesty zkoumání a zaujmout k předmětům zkoumání nové stanovisko.

Člověk pružně myslící není zaujat určitými hypotézami, neřeší úlohy šablonovitě. Přihlíží ke konkrétním okolnostem dějů a událostí a k té přeměně v nich, která vyžaduje změnu v položení otázky, odmítnutí dřívějšího řešení a přijetí nového.

Důslednost myšlení se projevuje v dovednosti zachovávat logický pořádek při zkoumání otázky, v logickém odůvodnění úvah ve strohé logice myšlení. Člověk, který myslí důsledně, se přidržuje tématu, neodbočuje a nepřeskakuje z jedné myšlenky na druhou.

Hbitost myšlení je nutná, kdykoli se od člověka vyžaduje rychlé řešení. Hbitost myšlení je třeba odlišovat od ukvapenosti, kdy člověk promýšlí něco „narychlo“, ledabyle, chápe se prvních domněnek, které mu přijdou na mysl, nepřezkoumá je, nepřihlíží mnohým podstatným faktům rozhodujícím pro odpovězení otázky. Hbitost myšlenkové činnosti nesmí být na újmu její kvality, šířky, hloubky, důslednosti a správnosti myšlení.(srv. Nekonečný, 1999)

2. 2 Myšlenkové operace

A) Analýza a syntéza

Základními myšlenkovými operacemi, které se podílejí na každé myšlenkové činnosti, jsou analýza a syntéza, spojené nerozlučně ve všech druzích rozumové činnosti. Mezi všemi ostatními rozumovými operacemi zauímají zvláštní místo.

Analýza je myšlenkové rozložení celku na části nebo myšlenkové odlišení jeho jednotlivých vlastností anebo stránek. Může se účastnit i vnímání, představování a přemýšlení.

Syntéza je myšlenkové sloučení částí předmětů nebo jevů anebo myšlenkové spojení jejich znaků, vlastností nebo stránek.

Analýza a syntéza jsou navzájem protikladné operace, ale jsou spolu nerozlučně spojeny.

B) Srovnání

Myšlenkové rozlišování jednotlivých částí nebo vlastností předmětů umožňuje vzájemně je srovnávat: určovat shodu nebo rozdíl mezi nimi. Srovnání se vždy provádí z určitého hlediska. Předměty nebo jevy vždy srovnáváme podle určitého znaku, vlastnosti, podle určité zvláštnosti.

Abychom mohli něco s něčím srovnat, musíme rozlišit jednotlivé znaky předmětů. Analýza je nezbytnou součástí srovnání.

C) Zobecňování a třídění

Zobecňování je myšlenkové vystižení toho, co je předmětům a jevům skutečnosti společně a na tomto základě jejich myšlenkové spojení. Nutným předpokladem pro zobecňování je vzájemné srovnání

předmětů a jevů. Zobecňování se může opírat o různé znaky shodných předmětů.

Třídění (klasifikace) je myšlenkové rozdělení předmětů a jevů do skupin a podskupin podle jejich vzájemné shody a odlišnosti. Nezbytným předpokladem pro klasifikaci je srovnávání předmětů.

D) Pojmy, soudy a úsudky

Pojem je odraz obecných a podstatných vlastností předmětů a jevů skutečnosti v mozku. Pojem „dům“ zahrnuje znaky, které patří každému domu, ale neobsahuje to, co je charakteristické například pouze pro dům dřevěný nebo kamenný, pro dům s plechovou nebo břidlicovou střechou apod. Pojem vyjadřujeme slovem. Jako výsledek myšlenkového rozlišení obecného v předmětech a jevech skutečnosti a zároveň jako výsledek jejich myšlenkového spojení, pojem nemůže bez slova existovat.

Smyslové poznání je nutný zdrojem pojmů. Pojem je výsledek nedílné součinnosti obou signálních soustav. Osvojit si pojem znamená osvojit si celý souhrn poznatků o předmětech, k nimž se daný pojem vztahuje. Čím více se tomu blížíme, tím lépe daný pojem ovládáme. Na tom se také zakládá vývoj pojmů.

Obsah pojmů se projevuje v soudech, které jsou vždy vyjádřeny v slovní formě, i když se slova nepronášejí nahlas. Soud je odraz souvislostí mezi předměty a jevy nebo určitými jejich znaky. Je to výrok o něčem, tvrzení nebo popírání určitých souvislostí mezi předměty nebo jevy, mezi určitými jejich znaky.

Úsudek je odvození jednoho soudu ze soudů jiných. Na základě známých soudů se vyslovuje soud nový. Rozlišujeme dva základní druhy úsudku: induktivní úsudky neboli indukci a deduktivní úsudky neboli dedukci.

Indukce je úsudek směřující od zvláštních případů k obecné poučce.

Dedukce naopak je úsudek směřující od obecné poučky k zvláštnímu případu.

Indukce se ověřuje dedukcí a dedukce se opírá o dříve provedenou indukci.

E) Chápání

Pro myšlenkovou činnost má velký význam chápání, tj. objevování toho, co je v předmětech a jevech skutečnosti podstatného. Má v různých případech různý charakter. Někdy se redukuje na to, že zařazujeme předmět nebo jev do určité kategorie, podřazujeme zvláštní případ příslušnému pojmu, odpovídáme na otázku: „Co je to?“ V elementární formě splývají tyto případy s poznáváním.

V jiných případech něco pochopit znamená vysvětlit příčinu jevu, důsledek, k němuž vede, tj. zahrnout jej do soustavy kauzálních souvislostí, zjistit původ a vývoj jevu.

Chápání lidských činů znamená objevování objektivních příčin toho, jak lidé jednají, motivů jejich činu, smyslu, který mu přiřkládají, společenského významu činu. Chápání často závisí na vysvětlení logických důvodů.

Jako každá myšlenková činnost i chápání je z fyziologického hlediska analyticko-syntetickou činností mozku, při které:

analýza, tj. rozlišování podstatných znaků

syntéza, tj. aktualizace spojů

jsou vzájemně nerozlučně spojeny a jsou podmínkami úspěšného chápání(srv. Nekonečný, 1999)

2. 2. 1 Myšlenkové operace podle Blooma

1. Zapamatování - znalost

V úlohách na této hladině myšlení jde o vybavení a reprodukci dříve získaných informací nebo o jejich rozpoznání. Nejde o to, jak složité jsou informace samy, podstatné je, co s nimi žák musí dělat, jak o nich má přemýšlet. Pokud například učitel podal náročný výklad speciální teorie relativity, který žák později pouze opakuje, operuje jeho myšlení na nejnižší hladině obtížnosti a tvořivosti. Přesto je tato úroveň velmi důležitá, protože znalost (spojená s porozuměním – viz. další hladina myšlenkových operací) představuje východisko pro všechny složitější operace. Jak bychom mohli cokoli vyhodnocovat bez toho, abychom to znali a rozuměli tomu?

Pokud úkoly pro žáky končí příliš často na této hladině, stává se škola nudou a navíc nepřispívá k ničemu jinému, než jen k rozvíjení paměti žáků. Nepochívá ani vyjadřovací schopnosti, jak si někdy pedagogové myslí, ani myšlení - a to ani v těch případech, kdy látka sama, jak jsme se zmínili, je značně obtížná na pochopení (ale toho se po žácích nežadá). Setrvávání na této úrovni žákům bezpečně zabrání v tom, aby naučenou látku uměli používat.

Přitom právě tento nedostatek vytýkají našemu školství inspekční zprávy i mezinárodní výzkumy. Někdy je těžké porozumět, co nám tyto zprávy říkají, protože pod slovem znalost se často nemyslí jenom zapamatované informace, ale také celkové zvládnutí dané problematiky. Říká se například lidově: "On má výbornou znalost geometrie", a myslí se tím nejen to, že si pamatuje typy a názvy geometrických útvarů nebo vzorce pro výpočet stran a úhlů, ale i hluboké porozumění, dovednost využít znalost tvarů i vzorců pro řešení neočekávaných konstrukčních

problémů a někdy i dovednost objasňovat složitou problematiku oboru. Takový všezahrnující lidový význam slova "znalost" však u Blooma neplatí, znalostí se tu míní jenom zapamatování a případně reprodukování informace.

Učiteli je tato hladina obtížnosti mnohdy preferována jednak z tradice, jednak proto, že umožňuje nejsnazší vyhodnocení - které je v tomto případě totožné s kontrolou. Velmi snadno lze srovnat to, co žák ze sebe vydal, s tím, co mu bylo dříve předloženo.

Protože dětská paměť je neobyčejně pružná a vstřebá toho hodně, mohou někteří žáci podávat ohromující výkony, aniž by z látky pochopili jedno jediné slovo.

Někteří lidé věří, že čím víc toho člověk ví, tím je vzdělanější. Souhlasíme s tím, že jedním z cílů vzdělávání je, aby žáci toho opravdu hodně věděli - ale trváme na tom, že vzdělávání znamená nejen vědět, ale také chápat a umět vědomosti inteligentně používat.

2. Porozumění (LOT)

Úlohy, jejichž splnění vyžaduje porozumět danému problému, látce, pojmu, žádají po žácích, aby porozuměli dané látce natolik, že jsou schopni ji vyjádřit svými slovy (vysvětlí ji po svém, udělají osnovu vyprávění, složí obrázky k ději přečtené pohádky ve správném pořadí, objasní svými slovy smysl matematických symbolů sestavených do vzorce apod.). V zásadě jde opět jen o vybavení materiálu, se kterým se žáci již dříve seznámili. Zatímco ale zapamatování a reprodukce informací není nezbytnou podmínkou pro vyšší myšlenkové operace (protože informace lze dohledat podle potřeby), bez porozumění nelze informace používat pro žádnou vyšší myšlenkovou operaci.

V porozumění na této úrovni ještě nejde o porozumění celkovému významu nějakého složitěho sdělení (tedy o "pochopení smyslu", například o pochopení smyslu básně nebo o pochopení významu dějinné události pro vývoj kultury v dalších dvou stech letech ani o pochopení zákona o zachování hmoty a energie). Na této úrovni jde o porozumění, jaké míváme na mysli, když se ptáme: "Je to srozumitelné? Rozumíš mi?".

3. Aplikace (LOT)

Když mají žáci něco aplikovat, znamená to, že si musejí vybavit informace, kterým rozumí, a pak je použít v nějaké nové situaci. Ukázka z MŠ: V mateřské učitelka vysvětluje klukům, kteří se poprali o hračku, že je dobré místo rvačky, hledat cesty k domluvě a nabízí jim možnosti, jak se mohou lidé domluvit. Kluci jednu přijímají a za chvíli si s hračkou společně hrají. Přihlížející holčička se do podobné situace dostane za chvíli a snaží se kamarádce navrhnout domluvu stejně jako učitelka klukům....

4. Analýza (HOT)

Analyzovat znamená hledat složky nějakého složitějšího celku - jevu, případu, díla. Žáci například rozbořem určují, které všechny příčiny mohly vést k nějakému důsledku, který znají. Mohli by například zjišťovat v dostupných pramenech, co vše předcházelo černobylskému výbuchu jaderného reaktoru a zapříčinilo tragédii. V literárním díle mohou žáci pátrat po motivech, které přiměly hrdinu skočit pod vlak. Žákům může být předložena nějaká hypotéza a jejich úkolem je zdůvodnit ji na základě analýzy dostupných údajů. (Ovšem samostatné spekulování a vytváření hypotéz je činností syntetickou, tedy dosahující ještě vyšší hladiny obtížnosti.) Žáci mohou analyzovat nějaké hotové umělecké dílo, aby odhalením jeho skladebných prvků určili jeho

příslušnost k uměleckému směru. Jiným analytickým zadáním je úkol, v němž žáci rozdělují prvky nějakého jevu do předložených kategorií. Mohou tak například popisovat neznámého živočicha s využitím známých kategorií. K analytickým úkolům patří také porovnávání nějakých dvou celků nebo jevů - nalezení toho, co mají společného a v čem se liší. V mateřské škole děti popisují obrázek a pojmenovávají, jaké předměty, zvířata atd. jsou na něm zobrazeny. Pojmenovávají příčiny jevu (např. proč musíme zastavit u silnice), pojmenovávají, co vše patří do určité kategorie (ovoce, hračky aj.)....

5. Syntéza (HOT)

Při syntéze vzniká něco nového - v chemii je to sloučenina, v myšlení je to nějaká myšlenka či nápad, které dříve neexistovaly, alespoň ne v mysli toho, kdo na ně právě přišel. Takže úkoly, které žáci řeší na této hladině, vedou k tomu, že žáci vytvářejí nové dílo (báseň, skladbu...), vyslovují hypotézu, výrok o principech fungování něčeho, navrhnou nové zakončení příběhu, naplánují a zorganizují nějakou akci pro spolužáky, navrhnou výzkumný postup i postup k ověření výsledků experimentu apod. Pokud žáci v analýze třídili složky celku do určených tříd, při syntéze musejí navíc sami rozhodnout, jaké kategorie by se pro uspořádání daných prvků mohly dobře hodit, a mají pro tyto navržené kategorie také najít přiléhavé názvy. Při syntéze žáci využívají více než jeden zdroj - minimálně čerpají z vnějšího zdroje informací či podnětů a z "vlastních" zdrojů - jimiž jsou dosavadní zkušenosti a vědomosti žáků. V mateřské škole děti odhadují, co by se stalo, kdyby... (nesvítilo slunce, ráno se vzbudili a byli větší než maminka... aj.), domýšlí příběhy, pohádky, říkadla, vytvářejí stavby aj.

6. Hodnotící posouzení (HOT)

Při zpracovávání úkolu na nejvyšší hladině Bloomovy taxonomie má žák vyjádřit své mínění o hodnotě nějakého jevu (produktu, postupu, nápadu...), vybrat z nabídky tu podle něho nejlepší nebo sestavit více položek do hodnotového žebříčku, obvykle na stupnici krásný - ošklivý, dobrý - zlý, moudrý - hloupý apod. Pozor! Žák vždy musí být zadáním veden k tomu, aby svou volbu vysvětlil a aby pro ni argumentoval! Nestačí, aby žák řekl, že nejvíce ze všech výtvarných děl se mu líbí plastika Jana Nováka, protože je hezká. Žák má být veden k tomu, aby identifikoval a popsal důvody, proč se mu konkrétní plastika zdá hezká. V jiných případech bude žák své mínění podkládat věcnými argumenty - například bude-li obhajovat jedno z řešení obecného problému před jiným, bude jeho úkolem srozumitelně sdělit důležité důvody, které ho vedou k jeho volbě.). V mateřské škole děti v komunitním kruhu vypráví své prožitky a diskutují o nich. Hodnotí, co je správné a co ne. Spolu s učitelkou hodnotí prožitky z mateřské školy, z výletu atd. (srv. Košťálová, 2007)

Myšlení a hra jsou úzce propojeny, bez myšlení by nebyla hra hrou, a proto jsem si pro svoji praktickou část v bakalářské práci vybrala pozorování her v mateřské škole za účelem rozvoje myšlenkových operací.

II. Praktická část

V praktické části jsem se zaměřila na hry v mateřské škole. Vybrala jsem si sedm her, které děti velmi baví. Jako první jsme si zahráli Kimovu hru dále pak Mrazíka, Dva mrazy, Meluzínu, Kytíčky, Prasátko a Kompot.

V každé hře jsem se zaměřila na cíl hry, na organizaci, na motivační kontext a na reflexe. Pozorovala jsem rozvoj dětských myšlenkových operací u každé ze sedmi uvedených her. Rozvíjela jsem především znalost, porozumění, aplikaci, analýzu, syntézu, hodnocení a posouzení (viz. DVD – ukázky her) Tyto myšlenkové operace jsou popsány u vybraných her. Stejně myšlenkové operace probíhají i u dalších her. (viz. Kartotéka her) Zde však již tyto operace nepopisuji, protože je pro zadání hry nepovažuji za podstatné a jsem toho názoru, že to, jaká myšlenková operace bude rozvíjena, záleží na učitelce a jejím způsobu zadání a akcentace určitého jevu či pravidla.

Kimova hra

Cíl: Zapamatování si různých věcí, naučit se ohleduplnosti, přemýšlení.

Organizace: Děti se posadily do kroužku a já jim ukazuji věci, které si budeme pamatovat: Propisovací tužka, kaštan, autíčko, banán, nůžky.....děti si věci snaží zapamatovat.

Motivační kontext a realizace: Schovám všechny věci pod deku a vždy jednu vyndám. Děti mají poznat, co na hromádce chybí. Střídám předměty a pak vše přikryji. Nakonec si vyjmenujeme, co všechno jsme použili.

Reflexe: Děti jsou velmi šikovné, hned uhodnou, co jsem z hromádky vzala. I když jsem později vzala dva, tři předměty, tak děti věděly, které předměty chybí. A nakonec jsme společně vyjmenovávali všechny ukryté předměty. Deset věcí jsme napočítali bez problému.

Myšlenkové operace: Zapamatování v tomto případě fungovalo výborně, děti byly moc šikovné, velmi dobře porozuměly zadanému úkolu. Musely vymyslet, co jsem schovala za věc. Také pochopily, že budeme počítat všechny věci schované ve skryšii pod dekou. Předcházely nečekaným situacím např. když jsem měla vzít jeden předmět a vzala jsem dva apod. Syntéza zde také fungovala velmi dobře, děti měly spousty nápadů, jak to udělat, kam schovat předmět, jak ho přikrýt, jaké předměty použijeme. Pokud by někdo podváděl a děti k tomu zaujaly hodnotící hledisko, jednalo by se o hodnotící hledisko. Pokud by učitelka kladla důraz na analýzu obrazu, který předměty vytváří, objeví se další myšlenková operace.

Mrazík

Cíl: Velký prostor pro pohybové dovednosti, učit se ohleduplnosti.

Organizace: Děti běhají po herně a mrazík mrazí. Děti musí zůstat stát, když se jich mrazík dotkne.

Motivační kontext a realizace: Které dítě je zmrzlé, čeká na svého kamaráda, až ho pohladí a tím je vysvobozen.

Reflexe: Děti jsou šťastné, že mají dostatek pohybu. Vyběhají se, vykřičí se. Každý má velký zájem být mrazík

Myšlenkové operace: Děti tuto hru výborně znají, takže žádný nový poznatek nemají. Děti hře rozumí. S dětmi si vždy volíme, jestli budeme hrát na vysvobození podlézáním a nebo se pohladíme. Pokaždé volíme jiný způsob.

Dva mrazy

Cíl: Zapamatovat si básničku, ohleduplnost, dostatečné pohybové vyžití.

Organizace: Dva mrazy stojí na jedné straně herny a ostatní děti na druhé.

Motivační kontext a realizace: Dva mrazy říkají básničku: „My jsme dva bratři, zmrzlí jak se patří, já mám nos červený, já to modra zbarvený“. A ostatní odpovídají: „My se mrazu nebojíme, běháme a dovádíme“. Děti se rozbíhají po třídě a dva mrazy je chytají. Kdo je chycen přidává se ke dvěma mrazům. (Je to na způsob hry „Rybičky, rybáři jedou.“)

Reflexe: Děti mají problém se udržet pohromadě, když jsou dva mrazy tak to zvládnou, ale později je jich více a více a děti se rozpojují. Děti hra moc baví. Každý chce vyhrát.

Myšlenkové operace: Děti se snažily co nejlépe si zapamatovat básničku. Pravidlům porozuměly velice dobře. Děti tuto hru a básničku hodnotily kladně. Ještě odpoledne si ji říkaly na procházce.

Meluzína

Cíl: Nové poznatky (básnička), ohleduplnost, pozornost.

Organizace: Děti utvoří kroužek, dvě děti udělají bránu.

Motivační kontext a realizace: Chodíme v kroužku a procházíme bránou. Říkáme básničku: „ Hledá zmrzlá meluzína, kde je díra do komína, hledej, hledej, meluzíno, komínů tu máme plno, až největším proletíš, teplem se hned rozpustíš.“ Když se básnička dokončí, vždy se brána zavře a chycené děti se vymění. (hra je na způsob „Zlatá brána otevřená“)

Reflexe: Děti se výborně naučily básničku. Hodně zrychlovaly a přetahovaly se v kruhu. Tak jsem chtěla, aby básničku říkaly potichu a pak nahlas, aby se nepostrkovaly apod.

Myšlenkové operace: Textu porozuměly velmi dobře, básničku si po malé chvilce zapamatovaly. Využily výborně informace z hry „Zlatá brána otevřená“. V postatě vznikla syntéza něčeho nového ze hry „ Zlatá brána otevřená“ a hry „ Meluzína.“

Kytičky

Cíl: Nové poznatky (kytičky), básnička.

Organizace: Děti sedí na zemi v kroužku, jeden začíná chodit kolem dokola a vybírá si kamaráda, kterého se ptá, co je za kytíčku.

Motivační kontext a realizace: Dítě, které chodí okolo, říká básničku: „Uvívíme věneček ze všech našich kytíček, připleteme do věnečku, kvítek lístek i větvičku, jaké jméno máš?“ Dítě, které pohladí, odpovífialka.... „Tak pojd' mezi nás.“ Děti se připojují, říkají básničku dokud nesebírají z kroužku všechny kytíčky..

Reflexe: Děti hodně opakují kytičky po sobě. Dělají si legraci, řeknou třeba šiška. Moc dobře ale ví, že šiška není kytička.

Myšlenkové operace: Děti přijímaly nové poznatky, proběhlo zapamatování spousty názvů kytiček. Básničky porozuměly a s radostí ji říkaly. Hodnotily kytičky, kdo kterou řekl. Jaká je, „mě se také líbí apod.“

Prasátko

Cíl: Pohyb, nová básnička.

Organizace: Děti sedí v kroužku na zemi a jedno prasátko chodí kolem dokola.

Motivační kontext a realizace: Prasátko chodí kolem kruhu a říká: „Tik, ťak, hodiny jdou jedna ručička za druhou. Kdo má hlad tak zakrátko, může chytit prasátko“. Dítě chodí po směru hodinových ručiček a vybere si kamaráda, před kterým uteče, oběhne kolo a sedne si na jeho místo a máme nové prasátko. Všichni děti říkají básničku a chodí nové prasátko.

Reflexe: Děti fandí svým kamarádům, aby prasátko nebylo chyceno. Moc hezky se jim vyslovuje básnička. Chtějí být prasátkem pořád, všichni.

Myšlenkové operace: Děti hře porozuměly. Trošku měly problémy s chůzí po směru hodinových ručiček, ale nakonec to všichni zvládly. Ze začátku nechtěly být prasátko, ale já jsem šla jako první a poté poznaly, že prasátko je vlastně hlavní a krásná role.

Kompot

Cíl: Pohybová aktivizace spojená s analýzou stále obměňovaného zadání, zábava, radost.

Organizace: Děti sedí na židličkách v kruhu. Já jim rozdávám názvy zvířátek např. pes, kočka, myš Určuji postupně po kruhu každému dítěti název zvířátka, kterým bude po dobu trvání hry. Rozhodla jsem se, že budou ve skupině tři druhy, pak je po jednom střídám.

Motivační kontext a realizace: „ Uslyšíte-li jméno svého zvířátka, vyměníte si na místa.“ Např.: „Všichni pejsci si vymění místa. “ Hra pokračuje, že si vyměňují místa jen děti představující označená zvířátka. Když se řekne „Zvířátka. “, vymění si místa všichni.

Reflexe: Děti jsou spokojené, když hru s nimi hraje i učitelka. Zpočátku je potřeba vyzkoušet, zda hře porozuměly, zůstat ve středu kruhu. Teprve potom se při výměně do hry mezi děti zařadit. Každé dítě má představu o tom jaké zvířátko chce být a vznikají problémy typu „já chci být pejsek jako Míša a já chci být myška.....“. Musíme být důsledné a dodržovat pravidla.

Myšlenkové operace: Děti si výborně zapamatovaly názvy zvířátek, porozuměly pravidlům. Děti předcházely bojím o židle, věděly, že židlí je stejně jako dětí, a proto nevznikly konflikty a hádky.

Výzkum

Provedla jsem výzkum u předškolních dětí v mateřské škole na téma Kernův školní test zralosti. Na základě výsledků testu popíši rozvoj myšlenkových operací.

Test jsem udělala se všemi dětmi ve třídě. Na základě doporučení paní učitelky jsem si ze vzorku dětí vybrala holčičku Karolínku, která se jeví jako velmi nadané dítě. Poté jsem si zvolila holčičku Klárku, které se při činnostech musí věnovat zvláštní pozornost. Pani učitelka by doporučovala Klárce odklad školní docházky, ale rodiče si přejí, aby jejich dcera do základní školy nastoupila.

Kernův test školní zralosti se boduje od jedné do pěti u každého úkolu. Skládá se ze třech úkolů 1) Nakreslit postavu člověka 2) Opsat slovo 3) Překreslit pyramidu teček. Bodování probíhá stejně jako ve škole, 1 = nejlepší výkon apod.

Úkol 1 — Kresba mužské postavy

1b. Nakreslená postava musí mít hlavu, trup a končetiny. Hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (popř. je zakrývá čepice nebo klobouk) a uši, v obličeji oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou. Nohy jsou dole zahnuté. Vyjádření mužského oblečení. Postava je nakreslena tzv. syntetickým způsobem.

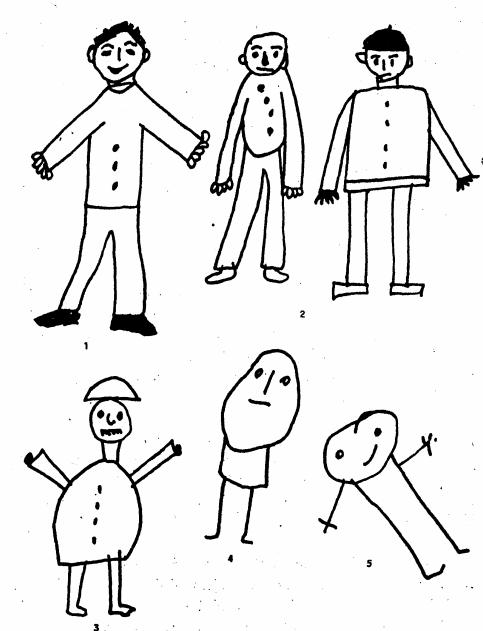
2b. Splnění všech požadavků jako na jedničku kromě syntetického způsobu zobrazení. Tři chybějící části (krk, vlasy, jeden prst ruky, ne

však část obličeje) mohou být prominuty, jsou—li vyváženy syntetickým způsobem zobrazení.

3b. Kresba musí mít hlavu, trup a končetiny. Paže nebo nohy jsou nakresleny dvojčarou tolerujeme vynechání krku, uší, vlasů, oděvu, prstů a chodidel.

4b. Primitivní kresba s trupem. Končetiny (stačí jen jeden pár) jsou vyjádřeny jen jednoduchými čarami.

5b. Chybí jasné zobrazení trupu (“hlavonožec“ nebo “překonávání hlavonožce“) nebo obou párů končetin.



Úkol 2 — Napodobení psacího písma

1b. Zcela dobře čitelné napodobení napsané předlohy. Písmena nejsou dvakrát větší než v předloze. Začáteční písmeno má výrazně patrnou výšku velkého písmene. Písmena jsou dokonale spojena ve tři slova. Nesmí chybět tečka nad písmenem i nebo j.

2b. Ještě čitelné napodobení napsané věty. Na velikosti písmen ani na dodržení vodorovné linie nezáleží.

3b. Je patrné členění alespoň na dvě části. Lze rozpoznat alespoň čtyři písmena předlohy.

4b. S předlohou jsou si podobná alespoň dvě písmena. Celek ještě tvoří řádku “písma”.

5b. Čmárání.

1 Vis kupa.

2 Vis kupa.

3 Vis kupa

4 Vis kupa.

5 mmmmmmmmm

Úkol 3 - Obkreslení skupiny bodů

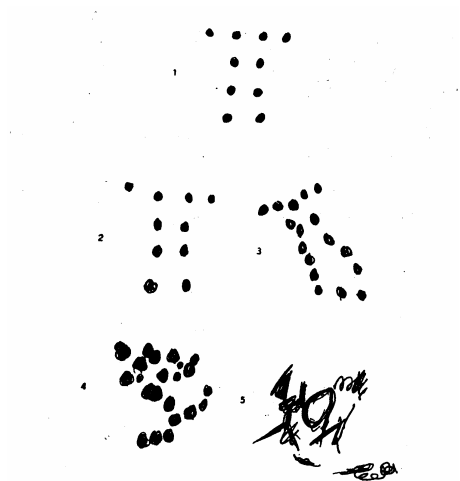
1b. Téměř dokonalé napodobení předlohy. Tolerujeme jen velmi malé vychýlení jednoho bodu z řádky nebo sloupce. Zmenšení obrazce je přípustné, zvětšení nesmí být o více než o polovinu. Obrazec musí být rovnoběžný s předlohou.

2b. Počet i sestavení bodů musí odpovídat předloze. Lze prominout vychýlení až tří teček o půl šířky mezery mezi řádky nebo sloupci.

3b. Celek se svým obrysem podobá předloze. Výškou a šířkou ji nepřevyšuje více než dvakrát. Teček nemusí být správný počet, ale nesmí jich být víc než dvacet a méně než sedm. Toleruje se jakékoli pootočení - i o 180° .

4b. Obrazec se svým obrysem již nepodobá předloze, skládá se ale ještě z teček. Na velikosti obrazce a na počtu teček nezáleží jiné tvary (čáry) nejsou přípustné.

5b. Čmárání



Vyhodnocení Kernova testu školní zralosti :

- 3-5 výrazný nadprůměr
- 6 nadprůměr
- 7-9 průměr
- 10 -11 slabší průměr
- 12 podprůměr
- 13-15 velmi slabá úroveň

Karolínka 5,5 let

Tato holčička je velmi šikovná děvče. Ráda zpívá, tančí. Má velkou chuť ke všem činnostem a ráda se učí novým věcem. Moc se těší do školy. Školní test zralosti vyšel Karolínce nadprůměrně. Co se týče myšlenkových operací, výborně porozuměla úkolům (nakreslit postavu, napsat slovo.....) Pamatovala si veškeré informace. Měla spousty nápadů, co by ještě nakreslila (syntéza)



rusdryn
rusdryn

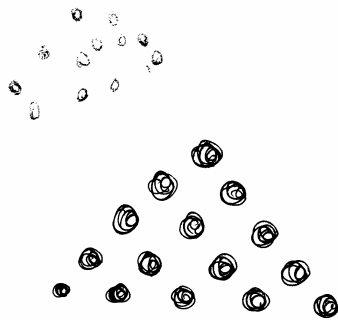


Klárka 5,2 let

Klárka je aktivní upovídané dítě. Všude chce být, všechno chce vidět. Všem poradí, všechno ukáže. Ráda si hraje, sportuje a zpívá. Je to dítě, které má doma dostatek prostoru a volnosti. Rodiče na Klárku nemají čas, jejich zaměstnání je časově náročné. Když hrajeme různé hry na přemýšlení, matematické dovednosti apod. věnuji se Klárce individuálně. Klárka nemá dostatečné znalosti pro vstup do základní školy. Její test školní zralosti dopadl v hodnocení slabšího průměru. Testu porozuměla částečně. Klárka si plete pojmy : vedle, nahoře, dole apod. Má problémy s jemnou motorikou, špatně dělá čáry – vodorovné, svislé.....Pokud se Klárce bude věnovat pani učitelka a rodiče, určitě ve škole vše zvládne.



Surdayn
meel



Závěr

V bakalářské práci jsem chtěla upozornit na hru, jako na plnohodnotnou dětskou činnost. Dokázat to, že dítě se při své hře učí, rozvíjí, přijímá nové poznatky a dovednosti. Hra rozvíjí dítě po stránce psychické, fyzické i sociální. Vede dítě k myšlení a rozvíjí tak jeho myšlenkové operace.

Při své praktické činnosti (pozorování her v mateřské škole) jsem zjistila, jak je důležité myšlení u předškolního dítěte. Dítě získává spousty znalostí, pamatuje si nové poznatky a snaží se všemu porozumět. Předškolní pedagogové vedou formou her své žáky k rozvíjení myšlenkových operací a tím i ke zkvalitňování procesu myšlení. Je ale nutné si uvědomit, že tento proces neprobíhá jen ve hrách. Je součástí všeho, co se v mateřské škole děje. Řešení problémů, domlouvání pravidel, ale i praktických činností dotýkajících se třeba sebeobsluhy.

U Kernova testu školní zralosti jsem zjistila rozdíly mezi dětmi, ne každé dítě rozvíjí své myšlenkové operace podle svých možností a schopností. Obrázky dopadly velmi různě. Někdo byl nadprůměrně zralý pro vstup do základní školy a někdo byl silně podprůměrný. Myslím si, že dětem předškolního věku se musí věnovat mnoho času, aby využily všech svých schopností a aby byly dostatečně vybaveny na cestu do základní školy. Myslím si, že zjednodušená forma Kernova testu by na počátku posledního roku v mateřské škole pomohla učitelce odhalit nedostatky ve vývoji dítěte a umožnila dále s dítětem pracovat ve smyslu jeho individuálních potřeb.

Dítě je dar, a proto my, jako předškolní pedagogové, bychom měli být vybaveni k tomu, abychom dětem připravili tu nejlepší cestu životem.....

Seznam použité a citované literatury

1. BRUCEOVÁ, T.: *Předškolní výchova*. Praha: Portál 1996
2. EUGEN, F.: *Mladá fronta – oáza štěstí*. Praha 1992
3. HANUŠ, R.: *Fenomén hry*. Olomouc: Univerzita Palackého 2003
4. HELUZ, Z.: *Dítě v osobním pojetí*. Praha: Portál 2005
5. KOŤÁTKOVÁ, S.: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*: Praha: Grada 2005
6. KOVALINKOVÁ, S.: *Integrovaná tématická výuka*. Kroměříž: Spirála 1995
7. MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2003
8. NAKONEČNÝ, M.: *Lexikon psychologie*. Praha: Portál 1999
9. OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V.: *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál 2003
10. OPRAVILOVÁ, E.: *Předškolní pedagogika II. Hra (cesta k poznání předškolního dítěte)*. Liberec: Technická univerzita 2004
11. SVOBODOVÁ, E.: *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: JČU 2007
12. VALENTA, M.: *Herní specialista*. Olomouc: Univerzita Palackého 2001
13. VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál 2002

Přílohy

- 1) Zásobník her
- 2) Fotky
- 3) DVD – Hry v mateřské škole
- 4) CD – Bakalářská práce

Zásobník her

Čáp ztratil čepičku

Cíl: Poznávat barvy, orientovat se v prostoru, ohleduplnost.

Organizace: Děti jsou různě rozmístěny po třídě a já jsem čáp.

Motivační kontext a realizace: Všichni ze sebe uděláme čápy a chodíme dokolečka a říkáme básničku: „Čáp ztratil čepičku a ta měla barvičku...“
Děti se chytají barviček. Opakujeme dokola.

Reflexe: Některé děti ještě barvy neumějí a tak od ostatních „opisují“.
Menší děti barvy neumějí a tak jen pozorují.

Zimní královna

Cíl: Soustředěnost, pozornost, ohleduplnost.

Organizace: Děti si ke mně dají do kruhu své bačkůrky a já budu stát na jedné straně třídy. Děti si stoupnou na druhou stranu třídy.

Motivační kontext a realizace: Já jsem zimní královna, která v zimě spí a občas se probudím. Jsem otočená k dětem zády a když se probouzím tak se k nim otáčím čelem a oni se nesmí ani hnout. Když zase usínám tak se můžou pomalinku ke mě přibližovat a vzít si svojí bačkůrku.

Reflexe: Děti nedokáží být potichu když spím, mají z toho hroznou legraci a když se otáčím, tak mají velký problém, aby se nepohnuly. Hra je ale naplňuje po všech stránkách.

Čaroděj

Cíl: Děti si zopakují jak jaké zvířátko dělá a jak vypadá.

Organizace: Děti jsou různě rozmístěné po třídě a já jsem čaroděj.

Motivační kontext a realizace: Vezmu si šátek, abych vypadala jako čarodějnice a budu zaklínat děti ve zvířátka: „Abraka dabra, ať jsou z vás pejsi.....“.

Reflexy: Děti milují hru na zvířátka. Vyběhají se, zakřičí si. Jsou nadšené, že já jsem čarodějnice.

Autíčko stop

Cíl: pozornost, vnímání, soustředění, ohleduplnost.

Organizace: Děti utvoří dvojice, stojí za sebou.

Motivační kontext a realizace: Dítě, co stojí vzadu, naviguje toho před sebou, které má zavřené oči. Říká mu např. : „Jed' rovně, pak doprava, pak doleva, teď zacouvej, teď se otoč.....“ . Pak si děti vymění role.

Reflexe: Děti se hodně vnímají. Ty, co mají zavřené oči, se trochu obávají, že narazí na neznámý předmět apod. Je to hra, kterou ve školkách děti moc nehrají a tak ji mají rády.

Zrcadla

Cíl: Pozorování.

Organizace: Vždy proti sobě stojí dvě děti.

Motivační kontext a realizace: Tato hra je o předvádění pohybů. Nejprve předvádí jedno dítě a druhé opakuje pohyby a poté si děti své role vymění. Dítě zvedá ruce a druhé opakuje jako v zrcadle. Postupně vystřídá všechny možné pohyby např. zvedání nohy, předklánění apod.

Reflexy: Dítě se zaujetím pozoruje kamaráda, napodobuje. Děti si při této hře užijí spousty legrace.

Liška a zajíc

Cíl: Rozvíjet postřeh, rychlost reakce. Odreagovat napětí a mít radost ze hry.

Organizace: Skupina dětí se rozdělí na dvojice, které se však budou neustále proměňovat, a tak není potřeba nad jejich složením přemýšlet. Hra se bude realizovat v celém prostoru herny a pohybová aktivita bude značná. Je možné hrát tuto hru i venku na rovném povrchu hřiště.

Motivační kontext a realizace: „Zahrajeme si na lišku a zajíce. Liška zajíce vždycky honí a zajíc se snaží schovat třeba v křoví nebo v hnízdečku. Dvojice dětí učitelka pomůže uspořádat tak, aby mezi ni bylo dost místa na probíhání. Z jedné dvojice udělá zajíce a lišku“. Víte jak dělá zajíc? A hlavně když se bojí? A jak dělá liška?“ Liška bude honit zajíce, když se ho dotkne, změní se zajíc v lišku a sama liška se promění v zajíce. Tak se prohodí i honění, protože vždycky honí liška zajíce. Ale zajíc má tu výhodu, že se může schovat v křovíčku, a to jsou všechny dvojice v prostoru. Děti ve dvojici stojí za sebou, druhé dítě se dívá na záda prvního. Zajíc se může zachránit tím, že se postaví před první dítě z dvojice, tzn., že bude nyní jako první z trojice. Když se k dvojici takto

přidá zajíc, musí poslední z trojice vyběhnout a je najednou zajícem a je stále pronásledován stejnou liškou. Ta, když se ho dotkne, stává se sama zajícem a běží se schovat (postavit se jako první do některé z dvojic).

Reflexe: Hra je hodně přitažlivá pro nejstarší děti, které už jsou schopny rychlých reakcí, ale zkušenost je taková, že děti hra tak baví, že se nezatěžují dohadováním, jestli se liška dotkla dříve, než se zajíc schoval apod. Hra běží dál, protože už je na scéně další zajíc. Učitelka hru sleduje a občas musí připomenout, kdo je kdo, ale radost ze hry bývá veliká a děti při ní zapomenou na všechno, plně si je získá. I když se hra hned napoprvé úplně nevydaří, zkuste ji znovu a znovu. Když už děti mají hru zvládnutou, podnítí učitelka i zvukový doprovod dvou hlavních aktérů — liška štěká a zajíc píská. Je to výborné a plnohodnotné uvolnění a aktivizace! Nejméně může hrát 6 dětí.

Honička strašidel

Cíl: Uvolnit se, stimulovat originální pohybové a zvukové ztvárnění.

Organizace: Hrají všechny děti v herně nebo venku.

Motivační kontext a realizace: První honič je učitelkou určen a učitelka za dání doprovází jednoduchou expozicí: „Budeme si hrát na strašidla, která kde se vzala, tu se vzala a přišla vás prohnat. Jsou to strašidylka ze všelijakých míst (lesní, vodní, podvodní, mořská, sklepní, stromová...) Když se vás strašidlo, které honí dotkne, ta vám také řekne, jakým budete strašidlem a vy si vymyslíte, jak se to strašidlo může pohybovat a jaké může vydávat zvuky. Já udělám první strašidylko z Kubíka a řeknu mu jsi strašidlo z půdy..“Kuba začne honit s vnitřní představou půdního strašidla (dělá určité pohyby rukama a např. houká).

Reflexe: Některé děti neumí vymyslet typ strašidla a opakují, co už bylo, je to dost časté. Při příštím opakování učitelka může při zadávání hry upozorňovat děti předem, že ji budeme hrát, ať si vymyslí, jaká strašidla budou předávat.

Deštíček

Cíl: Soustředit se na rytmus a jeho udržení, soustředit se na celkový skupinový efekt. Sjednotit skupinu prostřednictvím společného tvoření a zvukového prožitku.

Organizace: Všechny děti sedí v kruhu na židličkách, je-li počet dětí do 10, mohou v kruhu i stát. Učitelka je uvnitř kruhu a postupně se kontaktuje očima s každým dítětem.

Motivační kontext a realizace:“My jako skupina dokážeme víc, než bychom zkoušeli si zahrát na deštíček každý sám. Vždyť také jedna kapka dešť nedělá. To musí být hodně kapiček, abychom mohli říci, že prší“. Učitelka začíná od jednoho dítěte v kruhu a říká: „Na koho se podívám, ten začne dělat stejný zvuk jako já. Úplně stejně i stejnou silou. A vydržte dělat ten pohyb, ať se děje, co se děje, dokud se na vás znovu nepodívám a neukáží přímo vám jiný pohyb a zvuk.“Dívá se na první dítě a začíná tleskat v jednoduchém rytmu. Počká? Až se dítě přidá. Tak pokračuje s jednotlivými dětmi po kruhu. Napřed sjednotí skupinu stejným rytmem tleskání, při druhém nebo třetím započítá kruhu už změní zvuk a rytmus např. tím, že začne pravidelně podupávat střídavě levou a pravou nohou. Zbytek dětí, s kterými se ještě nově nekontaktovala, stále tleská. Po určité době (např. opět u dítěte, s kterým začínala) učitelka opět změní zvuk a rytmus. Tentokrát třeba začne s tleskáním, ale v rychlejším rytmu, příště zavede plácání do kolen,

potom posunování dlaní o sebe a následně zase tleskání, ale např. na první dobu tříčtvrteční ho rytmu.

Reflexe: Až když děti hru lépe znají, užijí si pocit vnímání celku. Také můžeme střídat zvuky a rytmus dříve, než když s jedním zadáním objdeme celý kruh. Můžeme změny začít v polovině nebo v třetinách kruhu.

Počasí

Cíl: Soustředit se na část svého zvukového úkolu, reagovat na vyprávěný kontext průběhu počasí, uvědomit si a prožít společně uskutečňovaný efekt.

Organizace: Může navazovat i na předchozí hru. Děti sedí v kruhu, učitelka je uprostřed, rozdělí skupinu na tři části — dešťovou, hromovou, větrnou — a případně jednomu dítěti dá do ruky silnější umělohmotné desky, kterými bude stimulovat zvuk hromu. Ostatní budou používat hru na tělo.

Motivační kontext a realizace: „Někdy je takové počasí, že bychom nos nevystrčily a přitom to počasí venku dobře slyšíme. Slyšíme vítr, déšť rachot hromu. My si teď zkusíme takové počasí udělat a přesto být v suchu a teple.“ Učitelka rozdělí skupinu na třetiny (větrná bude např. pusou foukat nebo foukat s hučením, dešťová bude drobně a rychle tleskat, hromová bude dupat, jedno dítě může dělat ostrý zvuk provázející blesk). Učitelka jednak popisuje počasí, jak probíhá, a jednak gestem povzbuzuje skupinu, která vyprávění ilustruje. Když děti hru znají, tak už samy reagují na živly, o kterých zrovna učitelka mluví. „To se jednou počasí dočista zbláznilo. Napřed začalo pršet, ze začátku jen tak málo, ale déšť houstnul a přelo stále víc a víc. K dešti se zvedl i vítr.

Foukalo a přšelo, jen se lilo. Děšť najednou ustal, ale o to víc foukal vítr, až to kolem hučelo! A co to? Co to v dálce duní? . ..a nyní je ticho... a teď zase... a o hodně víc..., to snad bude bouřka a opravdu — hřmí! .. . a znovu začalo přšet, ale vítr se utišila bouřka stála nad námi. Prásk! .. . a hřmění... a prásk a zase hřmění! Přestává přšet, ale vítr se znovu rozfoukal a prásk... a zase hřmí! To hodně fouká, snad vítr bouřku odežene...! Asi ano, už jenom fouká a hřmi; ale z dálky... teď zase ... a vítr přestal, už neprší, jen ještě z dálky občas zahřmí.“

Reflexe: Dětem můžeme dát i pomůcky, např. jemné igelitové tašky vytváří dobře představu deště, stejně jako ozvučná dřívka, ostrý zvuk dobře stimuluje kousek plechu s paličkou a hrom může uvádět zvuk bubínků.

Zvon

Cíl: Zaměřit pozornost na dech, na pomalý uvolněný výdechový proud. Rozeznávat hlas spolu s podporou rezonančních dutin. Vnímat skupinový efekt, sounáležitost a aktivní poslech.

Organizace: Děti stojí v těsnějším kruhu obličejem dovnitř.

Motivační kontext a realizace: „Můžeme se společně rozeznít jako zvon. Náš kruh je jeden zvon a my, když budeme pomalu vydávat zvuk jako zvon, uvidíme, jak nám to bude dohromady krásně znít.“ Děti budou mít zavřené oči a pomalu s minimálním výdechovým proudem rozeznávat společně zvon: „ Bimmmmbammbimmbamm.“ Když si užijí společného sluchového zážitku, dá učitelka další instrukci. „Koho se dotknu, ten při rozeznívání zvonu ztichne (jenom může pohybovat ústy jakoby bimbal s námi). Ostatní budou dobře poslouchat a nakonec hádat, které z dětí bylo zticha. “ Děti zavřou oči, pomalu rozeznívají zvon.

Učitelka zvnějšku kruh obchází a nenápadně se dotkne např. třech dětí, které ztichnou. Všechny děti soustředí svůj sluch na své okolí a snaží se poznat, kdo všechno ve společném zvonu nezní, kdo mlčí.

Reflexe: Nejčastěji se děti snaží hned říci učitelce, koho objevily, že mlčí. Nevydrží to až do konce. Budeme jim neustále říkat, že mají poslouchat co nejdéle, aby zjistily co nejvíce dětí, které zvon nedělají. Také tím, že stojí blízko sebe a dotýkají se rukama, se děti mohou vzájemně rušit. Upravíme tedy jejich postoj tak, že si dají ruce zkřížené na temeno hlavy. Rezonanční prostor se tak příjemně uzavírá. Učitelka musí určovat tempo bimbání.

Záchrana zvířat

Cíl: Soustředit se a zapamatovat si postupnou řadu názvů zvířat a jejich zvuků, vybrat si pro sebe zvířátko a zvolit adekvátní zvuk.

Organizace: Děti sedí v kruhu na zemi. Učitelka s nimi.

Motivační kontext a realizace: „Byl jednou jeden člověk, jmenoval se Noe. A ten se rozhodl zachránit na své lodi zvířata před povodní.“ Učitelka pokračuje: „Vzal do lodi dva vrabce — píp píp,“ obrátí se k dítěti po pravici a to pokračuje: „Noe vzal do lodi dva vrabce — píp píp — a dva pejsky — haf haf“ a obrátí se k dalšímu dítěti. Každé další dítě zopakuje postupně zvířata, jak byla již řečena i se zvuky, které vydávají a přidává další zvíře.

Reflexe: Chceme-li již známou hru obměnit a dětí je málo, mohou přidat ke zvukům ještě nějaké gesto, které zvíře charakterizuje. V tomto případě se opakuje jak název zvířete, tak jeho zvuky i gesto. Hra je náročná pro malé děti a při větším počtu dětí než 10.

Na klíčníka

Cíl: Zopakování jmen, sounáležitost se skupinou.

Organizace: Děti sedí v kruhu na židličkách asi půl metru od sebe. Židliček je o jednu méně než je dětí. Jedno dítě je uprostřed kruhu a má v rukách svazek klíčů.

Motivační kontext a realizace: Klíčník bude chodit uvnitř kruhu, zvonit klíči a vybere si jedno dítě, aby ho vyvedl na procházku. Výběr provází slovy: „Vyberu si na procházku... Pavlíka.“ Vezme ho za ruku a vede ho za sebou po vnitřním obvodu sedících dětí. Stále občas zazvoní klíči a druhé dítě si vybírá další dítě stejnými slovy: „Vyberu si na procházku...“ Další dítě se chytne za ruku s dítětem, které si ho vybralo. Tak to jde stále dál, z dětí už je delší had a klíčník najednou nepozorovaně upustí klíče. V té chvíli si každé dítě hledá nějakou volnou židličku, na kterou si sedne. Na koho se místo nedostane, je v další hře klíčníkem.

Reflexe: Klíčník je pro děti přitažlivá postava, a tak se některé děti ani nesnaží najít si židličku. Pak učitelka může změnit pravidla a vyhlásit, že naopak bude klíčníkem dítě, které si první sedne. Tak má dvě možnosti pravidel pro tuto jinak přitažlivou hru, která přirozeně procvičí vzájemné oslovování dětí jejich jmény.

Poznáváme sochy

Cíl: Soustředit se a citlivě vyhodnocovat hmatové impulsy. Zvažovat, kdo z dětí by to mohl být. Ovládat své slovní projevy, aby hra mohla probíhat.

Organizace: Děti rozdělíme do skupinek maximálně po čtyřech a ke každé skupince budeme mít prodavače, který bude hledat mezi svými sochami tu, kterou si učitelka koupila.

Motivační kontext a organizace: Prodavač stojí uprostřed svých soch a kupující (učitelka) si zvolí jednu sochu: „Já bych si u vás koupila sochu Aničku.“ Prodavač bude mít zavázané oči nebo bude mít přes oči čepici. Jeho sochy si vymění místa a udělají nějaký „postoj.“ Prodavač musí najít koupenou sochu, ale nevidí na ni. Přistupuje postupně k jednotlivým dětem, dotýká se jich rukama tak, aby poznal, kdo to je. Sochy mlčí, nesmí nic prozradit. Když prodavač sochu pozná, řekne její jméno, ale není-li to ta, kterou hledá, musí to zkusit u další. Jestliže sochu, kterou hledá, opravdu pozná, řekne její jméno („To je socha Anička, kterou hledám.“) a předá ji kupujícímu (učitelce).

Reflexe: Zpočátku je lepší hrát hru v jednom nebo dvou kroužcích. Až jsou děti více samostatné, můžeme přejít k více skupinkám.

Cenný je proces zvažování, uvědomování si významných detailů na hledaném dítěti. Přítomno je také určité tajemno, na které děti různě reagují. Děti mají tendenci se smát, protože tím uvolňují své napětí („Ale sochy přece nemluví a nesmějí se, musíme to tedy vydržet.“) Je to hra na kontaktní přiblížení s napětím a tajemstvím i na uvědomění si charakteristických rysů jednotlivců.

Na čaroděje:

Cíl: Lépe si uvědomit, kdo s námi do třídy chodí. Vyhodnocovat, kdo ve skupině chybí.

Organizace: Hrají všechny děti v prostoru herny, čaroděj má v ruce deku nebo průhlednou látku.

Motivační kontext a realizace: Děti se mohou volně pohybovat v prostoru a musí poslouchat pokyny čaroděje, který je ovládá. Ten dává příkazy: „Létáte jako ptáci, skáčete jako žabky, běháte jako pejskové, plazíte se jako hadi.“ apod. Jakmile však řekne: „Zaklínám vás.“, musí si všichni zakletí schoulit do dřepu, dlaně dát na oči a hlavu položit čelem na kolena. Čaroděj si vybere jedno dítě a přikryje ho látkou, aby nebylo vidět. Potom vysloví další zaklínadlo: „Osvobozuji vás.“ Děti přiběhnou k přikrytému dítěti a uvažují, říkají, kdo to může být.

Reflexe: Děti většinou vyjmenují více jmen, než se strefí, a děti, které jsou označovány, že jsou pod dekou se ozývají, že tomu tak není, tím si všichni znovu uvědomují, kdo je kdo, a pozorněji vnímají, kdo je mezi nimi a kdo chybí. Jestliže se děti již lépe znají a je jich ve třídě více, můžeme hrát na čaroděje a učně (učitelka a dítě). Hra probíhá stejně, ale zakrýváme dvě děti.

Honička zachraňovací

Cíl: Aktivizace a rozehřátí, nevyběrové kontakty, vzájemná pomoc.

Organizace: Hrajeme v prostoru jako běžnou honičku. Jedno dítě má babu a předává ji dotykem druhému.

Motivační kontext a realizace: „Budeme hrát na babu. Babu si budete předávat tím, že se dotknete druhého kamaráda a od té chvíle bude mít babou on a bude ostatní honit. My ale budeme mít možnost se před babou zachránit tím, že se ve dvojici obejmeme. Při obejmutí můžeme být jenom dva. Jak nás bude víc než dva, může někdo z nás dostat babu. Když je ten, kdo honí od nás dál, musíme se pustit a pohybovat se zase sami, ale když se přiblíží, zachráníme se obejmutím ve dvojici.“

Reflexe: Některé děti mají velkou tendenci zůstat ve dvojicích a být tak zajištěny proti babě. Jiné děti se zase v nebezpečí bezhlavě vrhají na druhé děti. Je vhodné v těchto případech hru zpočátku zastavovat a opakovat pravidla. Přínosný je proměnlivý kontakt s mnoha dětmi a následný pocit společného zážitku a sounáležitosti se skupinou.

Tichá pošta

Cíl: Zvýšit citlivost na dotykovou analýzu, dovolit druhému dítěti dotykový kontakt.

Organizace: Děti sedí v kruhu na zemi a jsou natočené tak, že se dívají na záda dítěte před sebou. Budou si po kruhu posílat obrázek nakreslený prstem na záda dítěte před sebou. Všechny děti mají zavřené oči, aby se lépe soustředily na to, až zpráva přijde. Pro dítě, které dostane zprávu jako poslední, je připravena tabule a dítě na ni nakreslí, co bylo jemu na kresleno na záda.

Motivační kontext a realizace: „Někdy jsou takové situace, kdy si musíme předávat zprávu jinak než řečí a mluvením. Dokázali bychom poznat to, co nám někdo napsal na záda a poslat to dál? Zkusíme to!“
Učitelka začne třeba kolečkem, sluníčkem, jablíčkem apod.

Reflexe: Nechceme-li, aby se děti při čekání nudily, rozdělíme kruh na 2 části, např. čelenkou nebo šátkem uvázaným na paži u 2 dětí na opačné straně kruhu. Děti s tímto označením začínají kreslit a od nich dopředu se podává zpráva. Dítě, které přijímá zprávu jako poslední, tzn. že sedí za dalším označeným dítětem, jde nakreslit, co přijalo v tiché poště. Čelenku (šátek) můžeme dát při příštím kole jiným dvěma dětem (např. ji posunout o jedno dítě vpřed), a tak změnit děti, které tvar pro tichou

poštu volí. Případně dětem, které kreslí příliš složité obrázky poradit něco jednoduššího.

Rozbalit skrčence

Cíl: Přijmout tělesný kontakt, vyvinout přiměřenou sílu, snažit se uspět, ale bez zakázaných prostředků — hra fair play.

Organizace: Hrát na koberci nebo na gymnastické žíněnce ve dvojicích.

Motivační kontext a realizace: Jedno z dvojice dětí udělá skrčence. Stočí se do klubíčka a druhé se bude snažit ho narovnat. Nesmí se používat bolestivé mačkání, štípání, lechtání apod. Pouze tlakem a přiměřenou silou se snažit natáhnout jednotlivé končetiny. Jestliže už je udělán nějaký pokrok v rozbalování, nesmí se skrčenec vracet polohu zpět. Každý rozbalovací pokrok je rozbalovačem oceněn pohlazením toho místa, končetiny, která je nebo byla narovnávána.

Reflexe: Jde také o určité posilovací cvičení obou účastníků. Učitelka může hrát s dětmi, dokonce si může vzít na starost buď 2—3 nejmenší děti nebo dítě, které opakovaně porušuje pravidla fair play a dovolit mu, aby prožilo správně probíhající hru s pohlazeními.

Pexeso

Cíl: Najít svého obrázkového dvojníka a být spolu určitou krátkou dobu v blízkém tělesném kontaktu, vytvářet mezi dětmi bližší vazby.

Organizace: Vybrat vhodné pexeso, případně více druhů pexes a hru tak obměňovat. Učitelka do hry připraví tolik pexesových kartiček, kolik je dětí. Od každého obrázku jsou ve hře oba stejné obrázky, ale jsou

pomíchané. Uprostřed herny připraví polovinu židliček, než je počet dětí. Židličky jsou asi 0,5 m od sebe. Je-li dětí lichý počet, hraje učitelka s dětmi.

Motivační kontext a realizace: „Rozsypaly se mi kartičky pexesa.“ Kartičky jsou na zemi obrázkem dolů, a tak, aby se děti nestrkaly, až si půjdou jednu vzít. „Mám nápad, jak nejrychleji najdeme vždy stejné kartičky. A při tom mi můžete všichni pomoci.“ Děti si smějí vzít pouze jednu kartičku a ukazováním jakou mají nebo domluvou najdou druhé dítě, které má kartičku se stejným obrázkem. Spolu si pak jako dvojníci sednou na židličku, jeden druhému na klín.

Reflexe: Obměny hry mohou být takové, že např. nesmějí o tom, co na obrázku je, mluvit nahlas. Nesmějí kartičku ani ukazovat. Mohou obsah kartičky pouze říkat bezhlasně pusou a druzí musí odzírat nebo mohou napodobovat pohybem a výrazem (speciálně, když jde o zvířátka). Také hru opakovat např. 3x s jedním pexesem a 3x 5 jiným, je pro děti přitažlivé. Děti se prostřednictvím hry blíže kontaktují s různými dětmi, se kterými by se třeba jinak nesdružovaly. Také společný obrázek je určitou dobu spojuje.

Na detektiva

Cíl: Na základě soustředění a představivosti poznat druhé dítě, přijmout lehké dotyky kamaráda, vyladit se na dotykový příjem (případně sluchový) a analyzovat jej.

Organizace: 3 skupinky po 3—4 dětech, které sedí vždy v jedné řadě zády do středu místnosti. Ke každé skupině je přiděleno 1 dítě, které už má zavázané oči nebo má přes oči čepici a neví, jaké děti jsou v jeho skupině.

Motivační kontext a realizace: „Dobře poslouchajte a zapněte ve svých prstech citlivá tělíska — senzory, které vám pomohou poznat, koho máte v partě detektivů. Kdo pozná všechny děti ve své skupině, je pasován na vrchního detektiva.“ Ten, který má zavážené oči, stojí za zády dětí sedících na židličkách. První dítě se ptá: „Kdo jsem?“ Detektiv má možnost poznat ho po hlase nebo ho dále poznávat tak, že mu sahá na vlasy, obličej, ramena. Když dítě pozná, řekne jeho jméno, když ho nepozná, řekne: „Nevím kdo jsi.“ Jde k dalšímu dítěti. Když se dotkne jeho ramene kontaktované dítě řekne: „Kdo jsem?“ A vše se opakuje. Když dítě, které poznává druhé, označí všechny děti správně, je na konci hry pro dnešní den pasováno na vrchního detektiva.

Reflexe: Zpočátku je třeba zkusit hru jen v 1—2 skupinách a učitelka dohlíží, aby ostatní děti nemluvily a nemátly tak detektiva. Ale tím, že na detektiva čeká víc dětí, jsou děti více neklidné než v menších skupinkách. Jestliže dětem dělá potíže takto kamaráda poznat, zařadíme po kontaktní části do pravidel ještě jednu sluchovou možnost. Detektiv může říct „Neslyšel jsem kdo jsi,“ a kontaktované dítě odpovídá „To máš poznat ty.“ Nato detektiv řekne jméno dítěte nebo řekne: „Nevím kdo jsi.“ A pak se posune k dalšímu dítěti a stejným způsobem pokračuje.

Bublina

Cíl: Soustředit se na zvukomalbu a melodii říkadla, aktivizovat výslovnost v pomalém tempu a gradaci.

Organizace: Děti začínají v těsném kruhu a drží se za ruce.

Motivační kontext a realizace: Motivací k práci mluvidel i k pohybu je říkadlo Vodňanského:

Byla jedna bublina,
bublila se bublila.
A jak tloustla,
místo jídla polykala vodu z mýdla.
Prásk — a praskla!
To má za to, že mi ani nenabídla.

Děti se drží za ruce v nejprve semknutém kruhu a jak pomalu říkají text, tak se kruh rozšiřuje, až se děti sotva za ruce udrží. Současně také stoupá hlasová gradace od tiché až po hlasité „prásk“. V tuto dobu se děti pustí, skulí se do lehu na zádech a s tím je i vrcholová pauza. Poslední dvojverší je na uklidnění (Stemberková , 1994).

Reflexe: Děti prožívají opakovaně narůstání bubliny, v pomalém jaksi tajemném tempu se uplatňuje a cvičí výslovnost hlásek -b-, -l-, -u-. Učitelka hra je s dětmi.

Spiklenci

Cíl: Zkusit si měkký hlasový začátek, ovládat hlasové nasazení a sílu hlasu.

Organizace: Děti jsou ve dvojicích volně v prostoru herny. Nebudou si šeptat ani mluvit do ucha, ale jsou obličejí k sobě blízko a přesto na sebe ještě vidí.

Motivační kontext a realizace: „Jsme spiklenci, a budeme si říkat tajnou zprávu, kterou by neměl slyšet nikdo jiný než kamarád proti nám. Ale musíme všechno tak vyslovovat, aby nám dobře rozuměl. Rozhlédneme

se, jestli nikdo není blízko nás a jeden začíná druhému říkat první část zprávy. Druhý zatím mlčí, ale dobře poslouchá a snaží se rozumět:

Lepty , lepty dědku,
já jdu pro tu štětku,
aby bába nevěděla,
ona by mi pověděla.“

Další možný text (Hanzlík, In: Štemberková , 1994):

Vidli ,vidli deset židlí,
šetřilo si na boty. Když je měly,
ještě chtěly kostkované kalhoty.“

Reflexe: Volné seznámení s textem je předem možné. Ale pakliže děti už výborně text znají, často jej už říkají příliš mechanicky a rychle. Jestliže zvládnou děti tichou mluvu s výraznou výslovností na těsnou vzdálenost, mohou se na krok, později na 2 kroky vzdálit a výměna zpráv se opakuje. Děti smí slyšet jen jejich partner a nikdo jiný. Souvisí to s precizní výslovností, kterou vždy ten druhý odezírá.

Na bojácné opičky

Cíl: Uvolnění pohybové i celkově tělesné, opakování výslovnosti hlásky -d-, která je základem pro obtížné hlásky -r-, -ř-.

Organizace: Opičky hrají všechny děti, řidič auta (učitelka, když se děti začínají hru učit, posléze hraje řidiče dítě) má čepici kšiltovku a rukama znázorňuje řízení volantem. Když se děti v řízení imaginárního auta střídají, předávají si i šoféřskou čepici.

Motivační kontext a realizace: „Jsme opičky v lese, kterému se říká džungle. Rády tady běháme, lezeme a skotačíme, jsme velcí kamarádi, napodobujeme vzájemně své pohyby a jsme svobodně a šťastně ale bojíme se, když do džungle přijede v autě člověk. Ten by nám mohl ublížit nebo nás chytout. Jakmile některá z opiček uvidí, že do džungle vjíždí auto, rychle se rozhlíží a varuje ostatní opičky, ty zase varují další. Varují se prostřednictvím opakování písmenka d-d-d-d-a. Tomu rozumí nejen opičky, ale i všechna zvířátka v džunglí, proto na všechny strany opičky toto varování opakují a všelijak se schovávají.

Pane strážníku, neviděl jste mého kamaráda?

Cíl: Uvědomit si vlastnosti druhého a umět je sdělit.

Organizace: Děti sedí v půlkruhu na koberci nebo na židličkách. Jedno dítě představuje strážníka a jedno se ptá na kamaráda.

Motivační kontext a realizace: „Zahrajeme si na to, že budeme hledat jednoho jakoby ztraceného kamaráda. Strážník bude hádat, kdo se ztratil. Bude to někdo z nás. Když budete vědět, o koho se jedná, musíte vydržet a neřít to. “ Dítě, které hledá kamaráda, si vybere jedno dítě ze skupiny (ale nikomu to neřekne) a začne ho popisovat strážníkovi, jako svého ztraceného kamaráda. „Pane strážníku neviděl jste tady kamaráda, který umí..., hraje si rád..., baví ho..., kamarádí ses (zatím záměrně neříká, co má na sobě). Když strážník nepozná, o jaké dítě se jedná, tak dítě, které hledá kamaráda přidá ještě popis barvy vlasů, očí, případně obleče ní. Strážník může hádat 3x. Výměny můžeme dělat tak, že strážník jde na místo hledaného dítěte, to jde na místo toho, kdo se ptal a dítě, které se ptalo je strážníkem. Nebo můžeme vždy zvolit novou dvojici dětí.

Reflexe: Dvojici dětí v půlkruhu je potřeba postavit tak, aby strážník přímo neviděl na dítě, které se ptá na svého ztraceného kamaráda (např. stojí buď vedle sebe nebo je dítě o krok za strážníkem). Jinak se strážník řídí tím, na koho se dítě dívá.

Kouzelný mikrofon

Cíl: Stimulovat k vyjádření i děti plaché a s komunikačními zábrany.

Organizace: Děti sedí v kruhu na židličkách. Je k dispozici opravdový (starý) velký mikrofon.

Motivační kontext a realizace: Učitelka si zvolí téma, například co nejraději dělám, co nejraději jím, s čím a s kým si nejraději hraji, kdy se nejvíce zlobím, kdy se nejvíce bojím, na co se nejvíce těším... Mikrofon bude putovat po kruhu od dítěte k dítěti a všichni do něj odpovídají na jednu učitelkou zvolenou otázku.

Reflexe: Osvědčilo se, že právě opravdový mikrofon inspiruje k vyjádření i děti, které jinak není v tomto směru aktivní. Dítě, které nechce mluvit, předá mikrofon dalšímu.

Barevná planeta

Cíl: Vyslovovat volné slovní asociace na určité téma — určité barvy světa. Navodit atmosféru a tu s vnitřní představou pohybově vyjádřit.

Organizace: Děti sedí v kruhu na židličkách, polštářcích nebo jen tak na zemi. Pro vnější navození atmosféry můžeme ztlumit světla, případně rozsvítit v kruhu svíčku.

Motivační kontext a realizace: „Představte si, že letíme v létajícím talíři (v raketě) na modrou planetu. Ještě tam nikdo nebyl ani my zatím nevíme, co na takové modré planetě můžeme nalézt. Soustředíme se na to, že letíme na modrou planetu.“ Učitelka sedí s dětmi v kruhu a začíná říkat „modrá planeta“ a otočí se k dítěti po pravici. To také řekne „modrá planeta“, a tak to budou děti opakovat 1krát po kruhu, aby se koncentrovaly. Pak začíná učitelka s jedním slovem, které vyjadřuje nějaký předmět, jev, který by se mohl na modré planetě vyskytovat. Další dítě také řekne jedním slovem něco, co by na této planetě mohlo být, a tak to po kruhu pokračuje. Když někdo neví, co by měl říci, řekne „modrá planeta“ a slovní asociace dále pokračují. Podle toho, jak to děti zaujalo, necháme proběhnout 3—5x dokola. Potom učitelka říká: „Pozor, přistáváme.“ Všichni se chytanou okrajů polštářku (sedátka) a představují si, jak raketa brzdí a jak přistála. „Pozor, teď vystoupíme, ale nevíme, jaké to na modré planetě vlastně je. Jak se nám tam bude chodit a jestli se budeme moci vůbec pohybovat. Opatrně vystupte z našeho létajícího talíře. Zavřete za sebou dvířka a zkuste chodit, dělat pohyby, jak nám to modrá planeta dovolí. Možná, že to půjde jinak než u nás na Zemi. Vymyslete si, jak vám to půjde na modré planetě chodit a hýbat se nebo se musíte nadlehčovat, vznášet, létat?“

Dále nebo jindy můžeme stejným způsobem vyzkoušet jinou barvu planety (zelenou, žlutou, červenou, bílou).

Reflexe: Když s touto hrou úplně začínáme a chceme, aby se děti v určitém kontextu vyjadřovaly nebo máme děti malé, můžeme zkusit konkrétnější názvy planet: sladkou, kyselou, studenou, horkou, železnou, papírovou, zvířecí apod.

Vyprávění o malé myšce

Cíl: Zkusit volně popsat, co je na obrázku, udržet kontext příběhu. Dokázat si vybavit podobné situace ze života a sdělit je ostatním.

Organizace: Děti sedí v kruhu, učitelka jim přinese papír s 12 obrázky vypovídajícími o příhodě malé myšky. Dále bude potřeba mít tyto jednotlivé obrázky rozstříhané a seřazené tak, jak jdou v příběhu za sebou.

Motivační kontext a realizace: Učitelka přinese list papíru s 12 obrázky a nechá ho všem dětem prohlédnout. Přitom vypravuje. „Našla jsem na půdě tenhle papír s obrázky. Nevím, kdo ho tam nechal, kdo ho nakreslil a ani dobře nevím, o čem ty obrázky vyprávějí.“ Děti si krátce obrázek prohlédnou a učitelka pokračuje. „Tak jsem si ten celý obrázek rozstříhala a očíslovala, abych věděla, jak to jde za sebou a aby se mi to nepopletlo. Ale stejně si s tím nevím moc rady. Pomohli byste mi podle jednotlivých obrázků vyprávět celý příběh o malé myšce?“ Učitelka dá první obrázek dítěti, které začne s vyprávěním. Když dopovídá, odloží se obrázek doprostřed kruhu a tam se také postupně znovu skládají obrázky tak, jak jdou za sebou. Děti dostávají postupně obrázky tak, jak v kruhu sedí. Jestliže některé dítě nechce pokračovat řekne: „Povídáme si o malé myšce“ a dá obrázek dalšímu dítěti po kruhu.

Nakonec je příběh dovyprávěn, obrázek složen, učitelka je ráda, že už se v příběhu vyzná. Může se zeptat, co si děti myslí o tom, kdo asi na půdě obrázek nechal, kdo si jej nakreslil nebo zda si děti pamatují, čeho se hodně polekaly, jestli by se polekaly také myšky apod.

Z očí do očí

Cíl: Tvořit stále nové jednoduše spolupracující dvojice dětí, navázat oční kontakt, rychle reagovat na pokyny.

Organizace: Děti hrají hru volně v prostoru herny nebo na hřišti. Není-li jich lichý počet, hraje učitelka s nimi.

Motivační kontext a realizace: „, Uměli bychom rychle reagovat na pokyny jako ve výcviku záchranářů nebo hasičů (na vojně, v policejní akademii)? Dobře poslouchajte a co nejrychleji vykonajte rozkaz.“ Děti jsou v prostoru herny ve dvojicích (je jedno, jak je dvojice složena, protože se budou často obměňovat). 1 dítě stojí samostatně. Vedoucím hry může být učitelka nebo samostatně stojící dítě. Vedoucí hry zavolá: „K sobě zády.“ nebo „Z očí do očí.“ nebo „K sobě obličejem.“ a děti se to snaží, co nejrychleji provádět. Když zavolá: „Hledej si partnera.“ nebo „Hledej jiného.“, děti rychle hledají do dvojice jiné dítě. V této chvíli se do hry vmísí dítě, které stálo samo a snaží se vytvořit s někým dvojici. Hra se opakuje a dítě, které v této fázi nikoho nenašlo, čeká na další povely (nebo je samo dává) a při hledání jiného dítěte do dvojice se aktivně zapojuje.

Reflexe: Když dáváme pokyn „Z očí do očí.“ vedeme děti, aby se vzájemně dívaly upřeně do očí a čekaly na další pokyn. Pokyny mohou přijít 2x za sebou stejné a jde o to, aby je děti zpracovaly. Hra se nijak nevyhodnocuje. Jde o samotný proces. Je to jednoduchá aktivní hra, kterou si děti mohou zahrát vždy, když jsou neklidné nebo naopak unavené z toho, že nemohou ven nebo je ve třídě neklid a napětí. Zpočátku dává pokyny učitelka, když děti hru znají, je „kapitánem“ hry vybrané dítě.

Mlsná koza

Cíl: Soustředěnost na výraz a chování dětí. Být schopen intuitivního odhadu dětí podle jejich chování a výrazu.

Organizace: Děti sedí v kruhu na židličkách v herně nebo venku v kruhu, v řadě. Ke hře je potřeba nějaký prstýnek nebo barevné sklíčko či jiný „poklad“ (mince, knoflík). Jedno dítě bude „koza“ a půjde někam stranou a nebude se dívat. Další dítě bude předávat „poklad“.

Motivační kontext a realizace: „Víte jak je koza mlsná a zvědavá? Jestli pak si poradí a nás odhalí. “Dítě, jako mlsná koza se nedívá a ostatní děti sedí a má před sebou spojené dlaně. Rozdavač pokladu má ve spojených rukách poklad a obejde postupně všechny děti a svými spojenými rukama projíždí spojené ruce jednotlivých dětí a jen jednomu poklad do ruky pustí. Potom všechny děti sborem zvou mlsnou kozu: „Mlsná kozo, pojď na zeli, máme dobré kyselé.“ Pozvané dítě si prohlédne děti a odhaduje, kdo poklad má. Může hádat 3x. Když uhodne, jde dítě, které bylo odhaleno, dělat mlsnou kozu. Jestliže ani potřetí neuhodne, jde dělat mlsnou kozu dítě, které tak dobře ukrylo poklad, že to koza nenašla.

Reflexe: Když je dětí více, lze rozdat 2—3 poklady a v případě, že mlsná koza pozná více dětí, jde mlsnou kozu dělat to první dítě, v případě, že nepozná žádné, určí učitelka, které z těch, co poklad ukryvaly, bude dělat mlsnou kozu.

Lovec

Cíl: Jít druhému pomoci, i když se sám mohu dostat do nebezpečí. Rychle reagovat pohybem a zvládat své tělo.

Organizace: Většina dětí je shromážděna za čárou na užší straně herny. Na druhém konci je lovec, který je zády k dětem i zády ke své ulovené veverce, která naopak stojí čelem k dětem.

Motivační kontext a realizace: „Lovec ulovil veverku a vězní ji u sebe. My můžeme veverce pomoci tím, že se jí někdo dotkne, aniž ho lovec přitom uvidí. Lovec se může kdykoliv obrátit a koho uvidí se pohybovat, na toho ukáže prstem a začne ho lovit. “ Honěné dítě se musí rychle vrátit do výchozí pozice — za čáru. Jestliže ho lovec chytí, už dále nehraje, ale když ho nechytí a dítě se dříve, než ho dostihne, dostane do bezpečí za čáru, začíná znovu hrát z výchozí pozice. Lovec se vrátí také na své stanoviště. Když lovec dítě honí, ostatní zůstávají stát na své dosažené pozici.

Reflexe: Zpočátku může hrát v pozici lovce učitelka, děti někdy dokonce negativní roli lovce děti příliš hrát nechtějí. Později, když už děti hru znají, lze ji obměnit tím, že koho lovec chytí, stává se veverkou. Tím, jak přibývá veverek, je i větší šance některou z nich vysvobodit, protože se lovcem hůře „vyráží na lov“ a má horší přehled o pohybu dětí. Vysvobozená veverka může dále vysvobozovat ostatní. Lovce je dobré podle potřeby v průběhu delší hry vyměnit. Např. učitelka oznámí, že koho z vysvobozovatelů nyní lovec chytí, stane se lovcem.

Tajné přátelství

Cíl: Vidět na druhém, co umí, co se mu daří, být ochoten mu v pravý čas po moci, sblížení dětí, iniciace vzniku vztahů.

Organizace: Dáme dětem v individuálním rozhovoru možnost si vybrat tajného kamaráda. Můžeme to také učinit tak, že dáme dětem losovat tajného kamaráda podle osobních dětských značek. Tuto formu zadání

hry zvolíme v takové skupině, kde předpokládáme, že by více dětí bylo bez tajného kamaráda.

Motivační kontext a realizace: „Každý máme tajně zvoleného kamaráda a budeme mu pomocníčkem, opatrovníčkem . Ale zatím mu to nesmíme prozradit. Budeme se dobře dívat, co umí, co se mu daří,“ (iniciujeme soustředění na pozitivní vlastnosti a činy) „ a kdyby se mu náhodou nedařilo, tak má nás, tajného kamaráda, který mu pomůže. A protože je to všechno v tajnosti, tak to celý týden (dva týdny) nikomu nesmíme prozradit, kdo je ten náš utajený kamarád.“Po uplynutí sjednané doby si společně můžeme povídat na téma: co jsme u našeho tajného kamaráda pozorovali, co se mu dařilo, co se nám na něm líbilo, v čem jsme mu mohli pomoci. Ostatní mohou odhadovat, kdo byl naším tajným kamarádem, anebo to neodtajníme a můžeme v tajném kamarádství pokračovat.“

Reflexe: I když se děti často odtajní dříve, stejně je to vede k soustředění na vybrané dítě a jeho sledování především v pozitivní rovině a k hledání různých možností mu pomoci.

Na reportéry

Cíl: Vzájemně se lépe poznat a dokázat mluvit o druhém, vystoupit a mluvit před ostatními.

Organizace: Hra je určena pro nejstarší předškoláky. Děti jsou ve dvojicích. Pro dvojici je potřeba rekvizita připomínající symbolicky mikrofon. Pro následné mluvení určené pro celou skupinu se sedí v kruhu.

Motivační kontext a realizace: „Děti, jistě jste už viděly v televizi, jak vede reportér rozhovor s nějakým člověkem. Ten, kdo drží tento ‚mikrofon‘ se bude ptát druhého na to, s čím si doma nejraději hraje, jestli má doma bratra nebo sestru, jestli má nějaké zvířátko a na různé zajímavé věci. Až vám dám znamení, tak skončíte a nám všem řeknete, co jste se jako reportéři o svém kamarádovi dozvěděli.“ Potom se role vymění. Ten, který byl reportér, dostane mikrofon a bude se svého kamaráda z dvojice ptát na to samé a pak to zase, jako reportér řekne všem dětem.

Reflexe: Abychom vytvořili co nejpřitažlivější atmosféru, můžeme použít pro reportéra, který má vypovídat o druhém díl švédské bedny, který simuluje televizní obrazovku. Do ní reportér přichází a ostatní sedí před ní. To umocňuje dětský zážitek a hlavně reportér se více snaží. I malé děti, které jsou třeba jen diváci, se dozvídají více o ostatních.

Čaruji se zvířátky

Cíl: Procvičit rychlou pohybovou reakci, proběhnutí, procvičení těla v různých polohách.

Organizace: Zpočátku můžeme hrát hru tak, že vždy začarujeme celou třídu do podoby nějakého zvířete. Děti udělají pozici, která jim připadá pro dané zvíře typická. Nevědí-li si rady, učitelka může nabídnout pomoc. Když už děti hru znají, můžeme ji zpestřit tím, že začarujeme polovinu dětí jedním zvířetem a polovinu dětí zvířetem jiným. Na určitý pokyn učitelky se mohou určitá zvířátka zachránit u určených zdí. Hrajeme v herně nebo venku.

Motivační kontext a realizace: Učitelka má kouzelnou hůlku a říká: „Čáry máry fuk , ať se z vás stanou kočky, . . . myšky, sloni, hadi;

papoušci.“ apod. Děti zaujmou podle svého názoru typické postavení pro dané zvířátko, mohou napodobovat i zvuky. Mávnutím proutku učitelka děti zase odčaruje. Děti chodí hernou a učitelka je opakovaně začarovává.

Při větší dovednosti dětí je může učitelka proměnit mávnutím na jednu stranu v jedno určité zvíře a mávnutím na druhou stranu ve zvíře jiné.

Přitom sleduje, aby jedno zvíře bylo např. dravec a druhé, aby bylo loveno. Např. kočka— myš, orel — myš (žába), tygr — antilopa (ovečka), pejsek — kočka, pták — muška. Děti při začarování začnou napodobovat určená zvířátka a také se podle možnosti jako ony pohybují v prostoru. Učitelka po určité době mávne proutkem a zavolá: „Džungle. “Dravec začne pronásledovat svou „potravu“ k danému předmětu, všichni zvuk zesílí. Když se naopak vzdaluje, zvuk zeslabí. V herně nebo venku v prostoru jsou určena dvě místa, kam se může honěný uchýlit. Jestliže je někdo chycen, může být ze hry vyřazen, ale spíše se osvědčuje nechat hru plynout dále, protože se budou honiči a honění vyměňovat.

Reflexe: Pro procvičení všech svalových skupin je vhodnější, když se z pozice zvířete (např. vleže na zemi) musí děti zvednout a běžet normálním během. Procvičování opakovaných nízkých startů je pohybově vydatné.

Ostrov pokladů

Cíl: Procvičení různých pohybových a interakčních dovedností.

Organizace: Je vyznačen co největší kruh v prostoru herny nebo na hřišti (zde o průměru asi 15—25 metrů). Uprostřed je lanem vyznačen ostrov, na kterém jsou všelijaké jednoduché předměty (šátečky, kroužky, drátěnky a jiné vzácnosti). Mezi ostrovem pokladů a břehem moře se bude pohybovat několik žraloků. Ostatní děti budou vně velkého kruhu

(na břehu), kam také dáme 1—2 krabice (nádobky), kde se bude shromažďovat poklad.

Motivační kontext a realizace: „Na ostrově je poklad, ale mořská zátoka je plná žraloků. “ Poměr žraloků a dětí musíme odhadnout a zkusit, protože to závisí na dovednostech dětí. Řekněme, že budou 3—4 žraloci. „Vy, děti z pobřeží, se budete snažit dostat se na ostrov, tam si vyberete jednu věc z pokladu. Na ostrově jste v bezpečí. Snažíte si vyhlédnout takovou chvíli, kdy můžete bezpečně přeběhnout z ostrova zpět na pevninu. Jestliže se vám to podaří, dáte svůj kousek pokladu do krabice. A můžete to zkusit znovu. Žraloci jsou však taky rychlí a jestliže se dotknou lovce pokladů, tak ten musí svůj úlovek vrátit na ostrov a navíc se na břehu „oživit“ několika určenými cviky. Potom můžete zase znovu zkusit štěstí.“ Když je ostrov bez pokladu, jsou zvoleni jiní žraloci a hra se může opakovat. Můžeme pohyb na ostrov ozvláštnit plaveckými pohyby paží, poskoky snožmo apod. (Mazal, 2000).

Reflexe: Hra je pro děti přitažlivá a rády se k ní vracejí. Zpočátku je obtížnější uhlídat pravidla, ale jakmile děti už hru znají, vezmou pravidla za svá a samy si je kontrolují.

Spící obr

Cíl: Procvičovat rychlé reakce spojené s pohybem — během. Aktivovat děti, aby vydaly adekvátní pohybovou energii.

Organizace: Jeden hráč, jako obr, leží uprostřed hrací plochy. V rozích her jsou bezpečná místa pro trpaslíky (mohou být také jen dvě úhlopříčně přes hernu)

Motivační kontext a realizace: „ Uprostřed veliké louky bydlí obr, který většinou spí. Čas od času se probudí a loví trpaslíky, kteří žijí okolo a dělá si z nich své pomocníky.“ Trpaslíci chodí okolo obra, poskakují, pokřikují na něj a vedoucí hry opakuje: „ Obr spí, .. . obr spí.“ Ale jak řekne: „ Obr vstává,“ tak obr vyskočí a chytá trpaslíky. Ti se snaží co nejrychleji se vrátit do svých bezpečných trpasličích koutů, kam za nimi obr nemůže. Koho obr chytne, ten je obrův pomocník a pomáhá mu dále lovit jako obr). Spaní a vstávání se opakuje tak dlouho, až zůstane jeden trpaslík, a ten se následně stává obrem (Mazal, 2000).

Reflexe: Musíme přesně říci, zda může obr chytit (dotknout se) více dětí a nebo jen jedno dítě. Dále je dobré uvážit, zda pomocníci smějí vyběhnout až po obrovi nebo to nebudeme omezovat. Opět jde o to, jak aktivní děti máme ve skupině a jak bude třeba pravidla poupravit.

Myší ples

Cíl: Změny pohybových poloh a postojů. Procvičení základní lokomoce.

Organizace: Děti jsou volně v herně, máme připraveny různé hudební a rytmičké nahrávky.

Motivační kontext a realizace: Myšky jsou volně rozptýleny po hrací ploše, sedí na bobečku, mají zavřené oči, přes ně ještě ruce. Učitelka projde mezi dětmi a jednoho dítěte se dotkne. Ten bude myší král (královna), ale zatím sedí s dětmi a nedává nic najevo. Učitelka spustí hudbu, myšky a probudí a začnou se podle hudby pohybovat. Myší král se nejprve pohybuje jako jiné děti a najednou začne dělat úplně výrazně jiné pohyby (mimcrytmus). Třeba skáče, tleská, lehá si a zase vyskakuje apod. Jak to vidí myšky, běží ke svému králi, zařazují se za něj a jeho pohyby napodobují. Když je jich 5—6, učitelka zapíská, myší rej

a plesání se zastaví. Myší král si stoupne do stoje rozkročeného a jeho družina se postaví stejně do zástupu za něj. Ostatní děti musí rozkročenýma nohama tohoto zástupu prolézt od krále až po posledního člena královské družiny. V nestřežené chvíli učitelka řekne dalšímu dítěti, že bude v následujícím opakování myším králem. Hra se může opakovat, dokud děti baví, je dobré volit i odlišné nahrávky.

Reflexe: Ukázalo se, že je vhodné, když zpočátku dělá učitelka myšího krále, tak si děti lépe uvědomí, co mají kdy v této roli dělat. Problém je v pouštění hudebního doprovodu, ale to lze i dálkovým ovladačem. Zprvu je také dobré volit za myšího krále děti, které jsou odvážné a tvořivé v pohybovém vyjádření.

Na čápa a žabky

Cíl: Procvičit běžný i zátěžový pohyb. Navodit sounáležitost skupiny prostřednictvím básničky.

Organizace: Dva protilehlé okraje herny jsou vyznačeny jako rybníky, kde žijí žáby. V prostoru mezi těmito rybníky bude chodit čáp (můžeme ho označit červenou čepičkou).

Motivační kontext a realizace: „Žabky jsou veselé, rády se stěhují z rybníka do rybníka a čápa, který mezi rybníky chodí, rády provokují a říkají mu posměšnou básničku:

Čápe, čápe, zlobíme tě,

nedělej si na nás chutě.

Kuňky, kuňky, kuňk .“

Čáp odpovídá (učitelka mu pomáhá):

Velké kuňky, malé kuňky,

děláte si žbluňky , žbluňky .

Jednu přece dostanu!“

Na to se začnou žabky stěhovat z rybníka do rybníka. Když děti hru ještě neznají, začínáme s jednou skupinou žabek, která se po odříkání obou částí básničky vydá z jednoho rybníka do druhého (obyčejným během nebo poskoky snožmo a potom ale musí být zmenšena vzdálenost mezi rybníčky). Čáp chodí (nesmí běhat) mezi rybníky, rukama napodobuje čapí zobák a kterou žabku chytí (dotkne se jí), ta se musí usadit do jednoho z rybníků. Tam si poskakuje, říká s námi básničku, ale do stěhování z rybníka do rybníka se dále nezapojuje. Jestliže už děti hru znají a je jich ve skupině více, rozdělíme je do dvou stejných skupin a místa v rybníku si vyměňují v žabích skocích, což je bezpečnější. Poslední chycená žabka se stává čápem.

Honička vysvobozování

Cíl: Podpořit pohybovou aktivitu — běh, pomoci kamarádovi, zážitek jednotlivce i skupiny ze spolupráce.

Organizace: Podle počtu hráčů a velikosti prostoru stanovíme 1—3 honiče — čaroděje, čarodějky. Ostatní se budou pohybovat v celém prostoru herny (vymezeném prostoru hřiště).

Motivační kontext a realizace: „ Vloudily se mezi nás čarodějné bytosti, které mají tu moc, že nás čarodějným dotykem nechají zkamenět. Ale nás je hodně a jich málo, my si můžeme pomáhat tak, že se ten, kdo není zkamenělý, dotkne toho, který tu stojí a nemůže se hýbat. Jak se takového zkamenělého kamaráda dotkneme, vysvobodíme ho a on může zase běhat a hrát s námi.“

Honiči čarodějové běhají a dotýkají se dětí a ty musí zůstat stát. Jiné děti je dotykem mohou vysvobodit. Protože se většinou nepodaří čarodějům všechny děti nechat zkamenět, říkáme si na konci: „ To jsme nad čaroději vyžráli, když jsme si tak dobře pomáhali.“

Obměnou může být ztížení vysvobozovacího rituálu, jako např. kdo je zkamenělý, stoupne si do stoje rozkročeného a kdo ho chce vysvobodit, ten musí rozkročením prolézt.

Reflexe: Děti v nadšení, že mohou někomu pomoci, si jednak nevybírají, kdo to bude a kdo ne, ale také samy vstupují do nebezpečí, že budou dotknuti čarodějem. Protože následuje zase od jiných dětí pomoc, prožívají to všechny děti jako přínosné jednání. A ještě doporučení: jestliže něčím ztěžujeme vysvobozování, snížíme počet honičů.

Na stavbaře

Cíl: Spolupracovat při prakticky řešeném problému. Vyslovovat nápady, vzájemně na ně reagovat, dojít ke konkrétní shodě a společnými silami návrhy realizovat.

Organizace: Děti budou pracovat v jedné nebo ve dvou skupinách o počtu 5—8 dětí. Budou mít k dispozici pomůcky a náčiní, které je ve třídě. O tom, která skupina bude mít jaké, se musí dohodnout.

Motivační kontext a realizace: Učitelka podle toho, jak zná svoji skupinu dětí, zvolí, zda určí složení dvou skupin nebo to ponechá na náhodě. Učitelka i v rozdělení sleduje určitý záměr. Rozdělení může proběhnout v kruhu, kdy zadává hru na stavbaře tím, že po kruhu děti říkají, že jsou „zedníci, betonáři (lešenáři)“ a nakonec jdou do stejné skupiny k sobě všichni „zedníci“ a všichni „betonáři“. Při hře na stavbu mostu učitelka znázorní na zemi křídou řeku o šíři asi 2,5—3 metry. Stavební party

budou mít za úkol postavit přes řeku každá svůj most. Těžší zadání může znít, že to musí být most, po kterém nakonec přejde alespoň jeden ze stavbařské party. Při hře na stavbu královského trůnu na vyhrazeném, křídou nakresleném místě, musí trůn unést např. jenom krále, nebo krále a královnu nebo krále, královnu, rádce, hradní paní a obránce (tzn. všechny členy skupiny). Při hře na stavbu nádražního domku obsahuje zadání požadavek, že musí být nádraží pod střechou, všichni ze skupiny se tam musí vejít a ještě např. musí být před nádražním domkem kus kolejí, protože tam bude stát vlak apod.

Reflexe: Jestliže má učitelka věkově smíšenou skupinu, spíše sama vybírá děti do „stavbařských part“, aby byly rovnoměrně začleněny děti starší a mladší, aktivní a podřídivé, dívky a chlapci. Jestliže jsou děti přibližně stejného věku, může naopak nechat rozdělení podle „rozpočítání“ tak, jak bylo výše uvedeno. Každá proměna ve složení skupiny je pro děti nositelem nových zkušeností a možností.

Na pyrotechniky

Cíl: Vyladit se na spolupráci bez které nelze splnit úkol. Snažit se napravit chybu nebo problém, do kterého se druhý dostal.

Organizace: Provázky nebo krátká švihadla, prostor herny nebo hřiště. Děti jdou uchopit konce provázků, kterých je poloviční počet, než je počet dětí. Je-li dětí lichý počet, hraje učitelka s dětmi. Tak se děti rozdělí na dvojice, které spolu budou přenášet nebezpečný náklad.

Motivační kontext a realizace: „Představte si, že to, co teď držíte, je nebezpečná zápalná šňůra. Když půjdete opatrně a šňůra bude stále napnutá, nemůže se nic stát. Když se ale povolí tak, že se dotkne země nebo se dotkne nějakého člověka, tak může nebezpečně explodovat.“

Když se vám tohle stane, musíte nechat zápalnou šňůru ležet nataženou na zemi a ze hry odejít.“ Všechny zápalné šňůry musí být přeneseny a natažené uloženy na „bezpečné“ místo. Dvojice se snaží je na toto místo přepravit podle pravidel, ale musí také opatrně překračovat šňůry, které už leží na zemi, protože je dvojice pyrotechniků na určené místo nedonesly.

Když někdo z dvojice šlápne na šňůru, také končí se hrou a svoji šňůru opět nechá ležet na zemi. Jen ti nejšikovnější pyrotechnici donesou nebezpečný náklad na určené místo.

Reflexe: Hru je lépe začínat hrát s kratším provázkem, aby si postupně děti budovaly citlivost ke spolupráci. Také je nutné pečlivě dohlížet na dodržování pravidel. Hra má velký přínos pro spolupráci, ale má hodně situací, které děti nebudou chtít pro velký zájem o hru přiznat. Tím, že se obměňují dvojice, protože když děti uchopí provázky, ještě nevědí, kdo drží druhý konec, vzniká potřeba nové a nové citlivosti pro spolupráci podle dovednosti jednotlivých dětí.

Proměna věci

Cíl: Stimulace představivosti a improvizace.

Organizace: Hrajeme v prostoru, sedíme v kruhu na zemi. Učitelka má připravenou rekvizitu, např. obyčejný klacík nebo fix.

Motivační kontext a realizace: „Podívejte děti, co jsem přinesla. Možná si řeknete, že je to obyčejný klacík Ale on se u každého z vás může proměnit v něco docela jiného. Dobře se dívejte, v co se promění u mě.“ Učitelka začne např. dělat, že klacíkem píše. Děti, když to poznají, řeknou, co klacík v tuto chvíli představuje. Učitelka, aby podpořila představy dětí, začne pomalu zacházet s klacíkem, jako by to byl banán,

začíná ho loupat a pak se do něj zakousne. Děti opět spontánně oznamují, co jim to připomíná. Nebo předvádí, že klacík je jehla s nití a šije s ním. Potom se učitelka obrací k dítěti sedícímu vedle, pomalu mu podává klacík a říká: „Zkusíme, v co se promění u Michalky.“ Když dítě něco předvede a ostatní to nepoznají, zkusí to opakovat a učitelka připomíná, že věc by měly předvádět pomalu jako „zpomalený film“.

Reflexe: Není jednoznačné, zda vyžadovat, aby se děti nenapodobovaly. Zpočátku to ani jinak nepůjde. Skupina sama bude zklamaně komentovat, že už to tady bylo. Tím nám postupně připraví půdu pro dodržování pravidla — neopakovat, co už tady bylo.

Místo klacíku můžeme příště improvizovat s proměnami malého míčku, klasického klobouku apod.

Oživlé předměty

Cíl: Rozvíjet představivost a její tvořivé ztvárnění, vcítit se do proměn a jednání obyčejných předmětů, improvizovat s rekvizitou.

Organizace: Děti sedí v kruhu na židličkách nebo na židličkách u stolků, kde mohou využít deskou. Učitelka si připraví rekvizitu. Může to být např. žínka, kapesník s uzlíkem, šál, šátek s uzlem. Učitelka se přímo účastní hry, uvádí ji a může se přesunovat mezi dětmi tak, aby k ní opakovaně oživlý předmět připutoval. Podnítl tím zájem a představivost dětí.

Motivační kontext a realizace: Učitelka nechá na své ruce „oživnout“ žínku (žínka se probouzí, protahuje, rozhlíží). Také může lehce doprovázet zpomalené pohyby občasnými citoslovci. Po tomto úvodu předá žínku dalšímu dítěti a sděluje, že u každého se jistě bude jinak chovat a my se těšíme, co nám u jednotlivých dětí předvede.

Při opakování můžeme zkusit různé změny. Např. žínka nám něco předvede a než jí jeden předá druhému, žínka následujícímu dítěti něco pošeptá do ucha (dítě, které předává, pošeptá následujícímu, že žínka ráda tancuje, protahuje se, spinká, schovává se, někoho hladí, pošťuchuje apod.). Následující dítě se snaží toto přání splnit a ostatní děti hádají, co žínka ráda dělá. Jindy se nám oživlý předmět stane zlobidýlkem . Vždy něco udělá překvapivého — postraší, vleze za svetr, pod vlasy, schová se za záda a někde vykukuje, hladí a najednou plácne apod.

Reflexe: Když se na nějakou dobu stane tato hra třeba každodenní improvizací aktivitou, děti se na ni těší a už si přemýšlejí, co bude jejich žínka ráda dělat a jak bude zlobit. Někdy děti improvizaci uspěchají. Je dobré častěji opakovat, že se žínka ráda předvádí, dělá věci pomalu, aby si je všichni mohli dobře prohlédnout. Až si děti zvyknou na tento typ tvořivé improvizace třeba s žínkou, můžeme přinést jiný předmět.

Co umí polštářky

Cíl: Rozvoj představivosti tvořivosti, verbálního vyjádření, práce se zástupnou rekvizitou.

Organizace: Hra je z podobného okruhu vděčných her se zástupnou rekvizitou. Každé dítě si vybere polštářek, který se mu líbí. Hrajeme v prostoru herny.

Motivační kontext a realizace: „Polštářek nemusí být jenom polštářkem, může pro nás představovat cokoli jiného. Zkusme si jaký je. Je měkký, lehký, můžeme se s ním pomazlit? Zkusíme si na něj sednout. Vymyslete, na čem teď sedíte. Já si představuji, že sedím na koni, říká učitelka a v rytmu se pohupuje jakoby jela na koni.“ Vyzývá děti, aby

řekly, v jaký dopravní prostředek se polštářek proměnil a kam nás veze. Dále učitelka nabízí představu, že všechny polštářky se proměnily v létající koberec. „ Vznášíme se, plujeme vzduchem, kam asi letíme, co myslíte?“ Děti vyslovují své představy a když už nevědí, učitelka vybírá jeden ze sdělených návrhů. „ Vojta říkal, že letíme k moři. Pojd'te, uděláme si z polštářků moře.“ Děti podle své představy a tvořivosti dělají moře z polštářků. Učitelka je může vybídnout, aby si v moři zaplavaly, zaskákaly. Když se vydovádějí, sednou zase na létající koberec a navrhnou kam jinam letět. Učitelka opět vybírá, kde přistanou a budou z polštářků dělat velehoru, jeskyni, pohádkový hrad apod. Nakonec se polštářek může stát improvizovanou loutkou v pohádkovém hradě a každé dítě s ním představuje nějakou zvolenou postavu (hradního strážce, krále, bojovníka, zahradníka, prince, princeznu...), až se vyčerpají z nápadů, uloží se na polštářek a usnou jako v pohádce .

Reflexe: Hra plně dokáže zaujmout i nejmenší děti.

(vlastní hry)

(srv . Kořátková , 2005)

(brv. Budínská, 1990)

(brv. Mazal, 2000)

