

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

## **Využití projektové metody v mateřské škole pro zrakově postižené**

Bakalářská práce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Margareta Garabiková- Pártlová

Vypracovala: Lenka Bejdáková

Studijní program: Učitelství pro mateřské školy

České Budějovice  
2009

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pod odborným vedením Mgr. Margarety Garabikové -Pártlové a s použitím pramenů a odborné literatury uvedených v seznamu použité literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 zákona č. 111/ 1998 sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce a to v nezkrácené podobě Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne.....

.....

Podpis

Děkuji vedoucí své diplomové práce Mgr. Margaretě Garabikové – Pártlové za odborné vedení. Dále děkuji za spolupráci své kolegyni z mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích, dětem, které se projektu účastnily a jejich rodičům.

## ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá využitím projektové metody v mateřské škole pro zrakově postižené. V teoretické části bakalářské práce je charakterizována projektová metoda, její historie, znaky, hlavní kroky, klady a nedostatky. Popisují psychomotorický vývoj dítěte se zrakovým postižením a mateřskou školu pro zrakově postižené. V praktické části je popsán vlastní projekt, vytvořený s dětmi z mateřské školy pro zrakově postižené, jeho průběh a hodnocení.

Klíčová slova: projektová metoda, motivace, mateřská škola, zrakové postižení.

## DESCRIPTION

This bachelor thesis address the use of design methods in the nursery school for the visually impaired. In the theoretical part of work is characterized by design methods, its history, characteristics, major steps, strengths and weaknesses. It describes the psychomotor development of children with visual impairment and a nursery school for the visually impaired. In the practical part describes his own project, developed with children of nursery school for the visually impaired, and his conduct of the trial.

Key words: project method, motivation, nursery school, eye disorder.

# OBSAH BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Úvod.....	7
<b>Teoretická část.....</b>	<b>9</b>
<b>1. Projektová metoda.....</b>	<b>9</b>
1.1. Historie a osobnosti projektové metody.....	9
1.2. Projektová metoda-definice pojmu.....	11
1.3. Znaký projektové metody.....	12
1.4. Druhy projektů.....	13
1.5. Hlavní kroky projektu.....	14
1.6. Klady a zápory projektové metody.....	16
<b>2. Vývoj zrakově postiženého dítěte předškolního věku.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1. Psychický vývoj zrakově postiženého dítěte</b>	
<b>    předškolního věku.....</b>	<b>18</b>
2.1.1. Socializace.....	18
2.1.2. Inteligence.....	19
2.1.3. Poznávací procesy.....	20
2.1.4. Kresba.....	22
2.1.5. Vypravování a hra.....	22
2.1.6. Vztah k vlastní identitě.....	22
<b>2.2. Motorika zrakově postiženého dítěte</b>	
<b>    předškolního věku.....</b>	<b>23</b>
2. 2. 1. Hrubá motorika.....	23
2. 2. 2. Jemná motorika.....	24
2. 2. 3. Vývoj úrovně sebeobsluhy.....	24
<b>3. Zrakové vady.....</b>	<b>26</b>
3. 1. Klasifikace zrakových vad.....	26
3. 2. Nejčastější zrakové vady u dětí.....	26
<b>4. Mateřská škola pro zrakově postižené.....</b>	<b>27</b>
4.1. Výchovně vzdělávací péče v MŠ pro zrakově postižené.....	27
4. 2. Ortooptická a pleoptická cvičení.....	30
4. 3. Rehabilitační cvičení.....	31
<b>5. Praktická část.....</b>	<b>32</b>
5. 1. Výzkumný vzorek.....	34

5. 2. Příprava na projektovou metodu.....	35
<b>5. 3. Vlastní projekt.....</b>	<b>37</b>
<b>5.4. Hodnocení projektu.....</b>	<b>48</b>
5. 4. 1. Hodnocení s dětmi.....	48
5. 4 .2. Hodnocení s rodiči.....	49
5. 4. 3. Hodnocení z pohledu učitelky.....	50
5. 4. 4. Celkové hodnocení projektové metody.....	51
<b>Závěr.....</b>	<b>53</b>
<b>Literatura.....</b>	<b>55</b>
<b>Příloha</b>	

## ÚVOD

Předškolní vzdělávání prošlo v České republice po roce 1989 velmi výraznou proměnou. Od striktního dodržování předepsaných metodik, které, ač mnohdy naplněné zajímavými nápady, téměř vůbec nerespektovaly individualitu a potřeby dítěte, přes dočasné uvolnění výchovně vzdělávacího procesu. To v daném období sice přineslo úlevu, ovšem bylo také obdobím hledání, kdy záleželo na každé učitelce v mateřské škole, jejích osobnostních kvalitách a profesionalitě, jak se s takovou „volností“ vypořádá a také na vedení školy, které by vždy mělo být zodpovědné za kvalitu výchovně vzdělávacího procesu na svém zařízení.

Předškolní vzdělávání v současnosti sjednocuje a usměrňuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Tvoří kurikulum, cestu, kterou by se měla ubírat výchova a vzdělávání předškolního dítěte, navštěvujícího předškolní zařízení. Pomáhá předškolním pedagogům orientovat se v oblasti jejich působení, ale zároveň ponechává určitou volnost tak, aby se výchovně vzdělávací proces mohl po všech stránkách přizpůsobit podmínkám konkrétního předškolního zařízení. Tyto okolnosti pedagogové zohledňují při tvorbě svých školních a třídních vzdělávacích programů. Velkým pozitivem tohoto kurikula je zohlednění dítěte, respektování jeho potřeb, individuálních zvláštností. Dítě by se mělo spolupodílet na dění v mateřské škole, mít možnost o sobě nějakým způsobem rozhodnout, ovlivnit situaci, ve které se nachází, to je také jeden z rámcových cílů uvedených v RVPPV. Výchovně vzdělávací proces se přizpůsobuje potřebám dětí, což je přínosné jak pro děti, tak i předškolní pedagogy.

Aktivitu a zapojení dětí do výchovně vzdělávacího procesu staví do popředí projektová metoda, kterou se budu zabývat v této bakalářské práci. Tato metoda přímo vychází z učení prožitkem a dobrovolného zapojení dětí, které má výrazný motivační charakter. Poskytuje dětem možnost využít dosavadní zkušenosti své i ostatních, dává dětem příležitost stát se součástí „týmu“. Díky svému propojení s veřejností, přesahem hranic mateřské školy, se děti dostávají do kontaktu s dalším prostředím a osobami v něm. Důraz je kladen na prožitek zpětné vazby a s ním spojen pocit uspokojení z vykonané činnosti, vybavení si získaných zkušeností v oblasti vědomostní i citové. Projektová metoda může pomoci k upevnění vztahu dítěte k sobě samému i ostatním dětem v kolektivu mateřské

školy. Úspěch projektové metody závisí i na pedagogickém vedení, jeho schopnosti reagovat na vzniklé situace, citlivém vedení celého projektu.

Projektovou metodu se pokusím realizovat v mateřské škole pro zrakově postižené, kde sedmým rokem pracuji. Domnívám se, že projektová metoda může být efektivní také u dětí nejmladší věkové kategorie a to i přes jejich různorodá zraková či kombinovaná postižení.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. PROJEKTOVÁ METODA

*Projekt- z latinského proicio ( hodit, vrhnout, napřáhnout)*

### 1.1. Historie a osobnosti projektové metody

Z pohledu historie je projektování spojeno s myšlenkami *reformní pedagogiky*. Toto hnutí ovlivnilo pedagogické myšlení na celém světě. „*V souvislosti s hledáním nových přístupů k dětem a bouráním zažitého a nezáživného systému výchovy a vzdělávání se ujasnily základní společné rysy nového snažení. byl kladen důraz na změnu vztahu vychovávajících a dětí a to na základě rovnocennosti a partnerství- vychovávající jako rádce, pomocník. Také byl kladen důraz na princip svobody dítěte, bylo mu umožňováno svobodně se rozhodnout, posiloval se pocit sebedůvěry, jistoty. Hledaly se netradiční formy a metody práce založené na principu týmové spolupráce - jednu těchto metod tvořilo projektování.*“<sup>1</sup>

Reformní hnutí se začalo rozvíjet koncem 19. a na počátku 20. století, nejprve v USA a poté postupně pronikalo i do dalších zemí. „*Reformní pedagogika položila základy pro alternativní pedagogiku, v souvislosti s hledáním nových přístupů k dětem a s bouráním zažitého a nezáživného systému výchovy a vzdělávání se ujasnily základní společné rysy nového snažení.*“<sup>2</sup>

„*Toto hnutí mělo celosvětový dosah, proto se zde setkáváme s osobnostmi bez ohledu na národní příslušnost, např. E. Keyová(Švédsko), M. Montessori(Itálie), O. Decroly(Belgie), A. Ferrière(Švýcarsko), F. Freinet(Francie), O. Neil(Velká Británie), J. Dewey(USA). Švýcarský psycholog E. Claparede zformuloval tzv. koperníkovský obrat ve výchově, jenž přirovnává pozici dítěte ve výchovně vzdělávacím procesu k poloze slunce v naší sluneční soustavě. Dítě se tak jako slunce stává centrem našeho pedagogického vesmíru a jeho potřeby určují oběh planet kolem něj- tj. formulování cíle, obsahu, metod, forem i prostředků. Vytváří se tak základ nového pedagogického směru- pedocentrismu. Role dospělého se přesouvá do roviny partnerství*“.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> RAŠKOVÁ, Miluše Nebojme se projektové metody.*Informatorium3-8*, 2006,roč. 13,č.4, s. 68. ISSN 1210-7506.

<sup>2</sup> Tamtéž.

<sup>3</sup> UHLÍŘOVÁ, Jana Hnutí nové výchovy.*Informatorium3-8*, 2003,roč.10, s. 6.ISSN 1210-7506.

Na počátku 20. století vznikla také první myšlenka *projektové metody*, která vycházela z *pragmatické pedagogiky*. Významným představitelem *pragmatické pedagogiky* byl americký filozof a pedagog **John Dewey** .

„*Místo školy odtržené od života chtěl J. Dewey budovat školu s životem těsně spjatou.*“<sup>4</sup> Vycházel z přínosu individuální zkušenosti a praktické činnosti pro žáka, „*své základní pojetí vyjádřil heslem vyučování prostřednictvím konání.*“<sup>5</sup> Nad monotónní opakování a dril staví učení prožitkem, aktivním zapojením žáků, propojení vědomostí a jejich vzájemnou návaznost, žákům je poskytnuta možnost volby a seberealizace jako příprava na jejich budoucí život. Vychází z vnitřní motivace žáka a jeho možností. „*Pro J. Deweye realizace vnitřních pružin , probuzení vnitřní činnosti žáka, znamená rovněž respektovat sociální vztahy. Vrozené síly dítěte se podněcují a rozvíjejí prostřednictvím společenské situace, v níž se dítě ocitlo. Společenské prostředí je souhrn činitelů, kteří potvrzují, nebo brzdí vývoj dítěte.*“<sup>6</sup>

Následovníkem a stoupencem učení J. Deweye byl profesor Kolumbijské univerzity v New Yorku **William Heard Killpatrick(1871-1965)**. Je považován za **otce projektové metody**, zasloužil se o její zavedení do praxe., Byl prvním teoretikem projektové metody, propracoval její koncepční základ a zobecnil její význam a funkci. V roce 1918 vydal knihu „*The Project Method*“ .

„*Killpatrickovo pojetí vyučování se zakládalo na myšlence rozvoje dispozic, postojů a hodnot, které ve své souhrnné jednotě tvoří charakter autentického člena demokratické společnosti. Tyto vlastnosti lze získat cestou kooperace, kritického myšlení a tolerance.*“<sup>7</sup>

Mezi další představitele projektové metody **ve světě** patří také:

**Helen Parkhurstová** ( zakladatelka daltonského plánu),

**J.A. Stewenson**( uvedl čtyři základní rysy projektové metody).

V období reformní pedagogiky **u nás** uplatňovala projektovou metodu **Ida Jarníková**. Ve svém *Výchovném programu mateřských škol* charakterizuje projektovou metodu takto : „*Základem metody projektu ve výchově jest volný výběr předmětů, jež pak děti propracují, užívajíce při tom vlastního bádání, pomůcek a*

---

<sup>4</sup> SKALKOVÁ, Jarmila , *Obecná didaktika*. Praha: Grada 2007.113. s. ISBN 978-80-247-1821-7.

<sup>5</sup> Tamtéž.

<sup>6</sup> SKALKOVÁ, J., *Obecná didaktika*, s. 131.

<sup>7</sup> *projekty/osobnosti vyuky* (online), cit.2008-12-27, dostupné na [www.sveb.cz](http://www.sveb.cz).

*pomoci vychovatelovy. To vlastně ve věku předškolním jest obvyklé denní zaměstnání dětí a musí tu býti základem výchovy, neboť jest to nejpřirozenější cesta. Vychovatel jen pomáhá zájmům dítěte a hledí je využít k cílevědomé výchově“<sup>8</sup>*

## 1.2 Projektová metoda- definice pojmu

Pro projektovou metodu v současné době neexistuje jednotná definice. Vedou se diskuse o tom, kam výuku v projektech zařadit, zda jde o metodu či organizační formu. Jan Solfronk řadí projektové vyučování k organizačním formám vzdělávání: „ *Termín organizační forma je v didaktice uváděn v souvislosti s problematikou prostředků vyučování a patří ke klíčovým otázkám teorie vyučování. Jestliže si totiž didaktika stanoví jako předmět svého zkoumání určení cílů výuky a jeho obsahu, musí si položit také otázku, jakými prostředky je cíl a obsah výuky realizován. Vedle vyučovacích metod jsou v této souvislosti běžně uváděny organizační formy. Většinou se jimi míní způsob uspořádání výuky v konkrétních podmínkách určité výchovně vzdělávací situace.*“<sup>9</sup>

V pedagogickém slovníku Jan Průcha definuje projektovou metodu takto: „ *Projektová metoda- vyučovací metoda , v níž jsou žáci vedeni k řešení komplexních problémů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Je odvozena z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu. Projekty mohou mít podobu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality, nebo praktické činnosti, vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného, či slovesného produktu.*“<sup>10</sup>

J. Maňák a V. Švec vymezují projekt jako *komplexní praktickou úlohu ( problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.*<sup>11</sup>

Z. Bečvářová uvádí projekt v pedagogické terminologii jako *smysluplnou, vnitřně propojenou koncentraci učiva kolem ústředního motivu, jádra nebo základní ideje.*<sup>12</sup>

---

<sup>8</sup> JARNÍKOVÁ, I., *Výchovný program mateřských škol.1930*, s.126. in OPRAVILOVÁ, E.,*Rok v mateřské škole*. Praha: Portál 2003, s. 266. ISBN 80-7178-847-3.

<sup>9</sup> SOLFRONK, J., *Organizační formy vyučování*.Praha: UK 1991,s.19. ISBN 80-7066-334-0

<sup>10</sup> PRUCHA, J., *Pedagogický slovník*.Praha: Portál 1995, s 172. ISBN 80-7178-029-4

<sup>11</sup> MAŇÁK, J., ŠVEC, V., *Výukové metody*.Brno: Paido 2003, s 168.ISBN 80-7315-039-5.

<sup>12</sup> BEČVÁŘOVÁ, Z.: *Současná mateřská škola a její řízení*.Praha: Portál 2003, s. 53. ISBN 80-7178-537-7.

Eva Opravilová charakterizuje projekt takto: „ *Projekt můžeme chápat jako promyšlený plán, jak organizovat činnosti seskupené kolem ústředního tématu.*“<sup>13</sup>

Za základ projektu tedy považujeme určitý ústřední motiv, který by se měl projevovat během celé realizace projektu, měl by dané aktivity spojovat. Tento motiv vychází z reality blízké žákům, je pro ně poutavý a pochopitelný.

### 1.3 Znaky projektové metody

Výuka projektovou metodou vychází z potřeb a zájmu dětí. Je jim srozumitelná, a je pro děti smysluplná. Rozvíjí osobnost po všech stránkách, staví na aktivním zapojení dětí, práci skupinové i individuální- tím podporuje sociální učení a spolupráci. Děti se učí zkušeností, aktivně se podílejí na přípravě i řešení problému- základem projektové metody je koncentrace učiva kolem určitého **problému**.

„ *Koncentrace učiva je soustředění látky kolem určitého „ústředního motivu“, „jádra“, či „základní ideje“.*“<sup>14</sup> Propojuje více oblastí, důležitá je cesta k výsledku, nejen výsledek samotný. Projektová metoda zapojuje poznávání všemi smysly a rozvíjí osobnost dítěte po všech stránkách. Děti si samy organizují i průběh, pedagog zde není v roli vůdce, ale spíše průvodce.

Projektová metoda navozuje:

- *cílenou učební činnost, promyšlenou i organizovanou, intelektovou i ryze praktickou,*
- *vyhovující též potřebám a zájmu žáků, ale též pedagogickému rozhodnutí učitele ( případně dohodě obou stran),*
- *koncentrovanou kolem určité základní ideje,*
- *zaměřenou prakticky a směřující k upotřebitelnosti v životě,*
- *přinášející změny v celku osobnosti žáka ( zvláště cestou zkušenosti),*
- *za kteroužto činnost žák ( žáci) přejímá ( přejímají) odpovědnost*<sup>15</sup>

---

<sup>13</sup> OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. : *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál 2003, s. 266.ISBN 80-7178-847-3.

<sup>14</sup> VALENTA, J.: *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*“. Praha: IPOS 1993. s. 4. ISBN 80-7068-066-0.

<sup>15</sup> Tamtéž, s. 5.

#### 1.4. Druhy projektů

Projekty se rozlišují podle řady kritérií. „Otec“ projektové metody, V.H. Killpatrick rozlišuje projekty podle jejich **účelu**:

- 1) *Projekt, který se snaží vtělit myšlenku či plán do vnější formy. Konstruuje se tu určitá skutečnost.*
- 2) *Projekt cílící k estetické zkušenosti.*
- 3) *Projekt usilující rozřešit problém.*
- 4) *Projekt vedoucí k získání dovednosti.<sup>16</sup>*

J. F. Hosic rozlišuje projekty podobně:

- 1) *problémové*
- 2) *konstruktivní*
- 3) *hodnotící*
- 4) *drilové<sup>17</sup>*

Projekty můžeme rozlišit podle **navrhovatele**:

- 1) *spontánní- žákovské, dětské, vyrůstající z potřeb a zájmů dětí*
- 2) *uměle připravené a vnesené do práce učitelem, lektorem, vychovatelem*
- 3) *mezityp vycházející z pozice jedné, ale pozicí druhou výrazně korigovaný<sup>18</sup>*

Podle **místa, případně času** konání rozlišujeme projekty:

- *školní*
- *domácí*
- *spojité, tyto dva typy na sebe mohou dobře navazovat<sup>19</sup>*

Podle **počtu žáků** dělíme projekty na:

- *individuální*
- *kolektivní ( skupinové, třídní, ročníkové, víceročnickové, celoškolské)*
- *projekty spojující společné aktivity s individuálními.<sup>20</sup>*

---

<sup>16</sup> VALENTA, J. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*, s. 5.

<sup>17</sup> Tamtéž.

<sup>18</sup> Tamtéž, s. 6.

<sup>19</sup> Tamtéž

<sup>20</sup> Tamtéž.

Podle času ( **délky trvání**) dělíme projekty na:

- ° *krátkodobé*
- ° *dlouhodobé*<sup>21</sup>

Projekty můžeme dělit také na :

- ° *malé*
- ° *velké*

### 1.5 Hlavní kroky projektu

Při přípravě projektu je třeba zohlednit tyto čtyři základní kroky:

- A. *Ujasníme si ZÁMĚR - odkud vychází podnět, jaký je smysl.*
- B. *Přesněji si vymezíme TÉMA- které činnosti budou určující, jak rozdělíme úkoly ve skupině, časový rozvrh, materiál a pomůcky, které si připravíme, s kým budeme spolupracovat ( rodiči, lidmi různých profesí...)*
- C. *Uvědomíme si svou ROLI v jednotlivých fázích projektu, zda budeme vedoucími, organizátory, režiséry, iniciátory, poradci, spoluhráči, nebo diváky.*
- D. *Zhodnotíme VÝSLEDEK, vezmeme v úvahu všechny reakce dětí, výsledky jejich činnosti, míru aktivity a zapojení, ochotu ke vzájemné spolupráci, odhad přiměřenosti v poskytnuté volnosti a míru samostatnosti a odpovědnosti. U každého projektu se navíc snažíme posoudit jeho výchovnost z hlediska etického a sociálního.*<sup>22</sup>

J. Valenta uvádí čtyři hlavní kroky projektů podle Killpatricka:

- 1) ZÁMĚR- u záměru můžeme rozlišit dvě roviny-
  - a) *samotný podnět, který hraje specifickou roli u spontánních projektů ( náhoda, nálada, zájem,specifická motivace) a jinou u „učitelských“ ( ujasnění cílů, znalost dětí, restruktující pohled na učivo, cit pro realitu,resp. Pro pedagogickou situaci...)*
  - b) *formulaci východiska, jádra, problému- o co tu vlastně půjde*
- 2) PLÁN - *plánování znamená vytýčení základních otázek či témat, určení typů činností a prostředků vztahujících se k odpovědím na otázky či práci na tématech , rozdělení rolí úkolů skupinám či jednotlivcům, provedení časové rozvahy atd.(*

---

<sup>21</sup> VALENTA, J.: *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou.* s.6

<sup>22</sup> OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V.: *Rok v mateřské škole.* Praha: Portál: 2003. s. 267. ISBN 80-7178-847-3.

*Plánovat by měly především děti, učitel sleduje, zda plány: odpovídají možnostem dětí, ukazují cestu k novým problémům a projektům, motivují a podněcují zájem, těsně souvisejí se životní praxí, dávají dětem užitečné vědomosti, dovednosti, návyky, zda podněcují rozvoj schopností, zda jsou výchovné z hlediska mravního a občansko sociálního. )<sup>23</sup>*

3) **PROVEDENÍ** - *učitel je spíše v pozadí, ale dle potřeby může hrát i roli vůdce, organizátora, předsedy, mluvčího, rozhodčího, prostředníka, spolupracovníka, examinátora, kritika či podněcovatele.*

4) **HODNOCENÍ** - *při hodnocení probíhá dětské ocenění celé akce, všech jejích etap, hledání dalších variant řešení či postupů atd. Rovnocenně se tu samozřejmě uplatňuje hodnocení i ze strany učitele.<sup>24</sup>*

Z výše uvedeného je zřejmé, že nejprve je třeba zvolit výchozí situaci, která bude pro děti představovat problém, který bude třeba vyřešit, měla by to být situace týkající se reálného života, být dětem nějak blízká, srozumitelná, například vyplývající z rodinného života, života školy, průběhu ročních období, různých událostí v životě dětí. Je dobrou motivací, když se na volbě tématu děti podílejí, navrhnou jej. Motivace jako „hnací motor“ projektu je velmi důležitá. Pokud je dítě schopno zapojit se skutečně pro to, že doopravdy chce, ne, že musí, pokud je do problému „vtaženo“, je také jistě více připraveno přijmout nové poznatky a zkušenosti, a to jak bezprostřední zkušeností, tak záměrným učením. O problému by děti měly diskutovat, pedagog mapuje znalosti a zkušenosti dětí s daným problémem, stanovuje si cíle, ke kterým se bude projekt ubírat. Následuje plánování jednotlivých kroků a úkolů s dětmi, jednou z možností je tyto plány zaznamenat – např. prostřednictvím myšlenkové mapy. V průběhu realizace pedagog poskytuje dětem dostatečnou svobodu, ale zároveň by měl být připraven dětem vhodně pomoci, případně nasměrovat a dále motivovat. Také sleduje průběh projektu, vzniklých, předem neplánovaných situací může využít jako další motivační prvek a posun. V konečné fázi - hodnotící by měla proběhnout zpětná vazba, kdy by si děti samy, nebo s pomocí pedagoga, měly uvědomit smysl svých aktivit, prožít pocit uspokojení z naplnění potřeby seberealizace, ocenění.

---

<sup>23</sup> ŽANTA, R.: Projektová metoda, Praha 1934 in VALENTA, J.: *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha. IPOS: 1993.s.6. ISBN 80-7068-066-0.

<sup>24</sup> Tamtéž.

K tomu může pomoci rozhovor s dětmi i dalšími případnými účastníky projektu, výstavka výrobků, fotografií, článek v novinách...Projekt by měl nějakým způsobem přesáhnout hranice školy (spolupráce s rodiči, další veřejností- lidé různých profesí, návštěva různých institucí, spolupráce s nimi apod.).Pedagog si na konci projektu také ověřuje zda a do jaké míry došlo k naplnění jeho výchovně vzdělávacích cílů a záměrů, jaký prožitek a další zkušenost do života si z projektu odnášejí děti i on sám.

Hana Kasíková uvádí, že projekt by měl být vystaven na těchto **principech**:

- *zřetel k potřebám a zájmům dítěte*
- *zřetel k aktuální situaci*
- *interdisciplinarita*
- *seberegulace při učení*
- *orientace na produkt*
- *skupinová realizace*
- *společenská relevantnost*<sup>25</sup>

### 1.5 Klady a zápory projektové metody

Podle J. Valenty má projektová metoda tyto přednosti:

- velkou motivační sílu
- je blízká logice životní reality, je přirozená
- zaměstnává a formuje celou osobnost
- umožňuje kvalitní diferenciaci a individualizaci ve vyučování- demokratizuje
- učí spolupracovat
- učí diskutovat a formulovat názory
- učí řešit problémy
- učí tvořit, podněcuje intuici a fantazii
- učí hledat informace
- má mravní dimenzi( vnitřní kázeň, odpovědnost, tolerance, etika vedoucího a vedeného)<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> KASÍKOVÁ, H. in PLESNÁ, L.: *Projekty* (on line), citováno 2008-12-28, dostupné na <http://ucitelske-listy.ceskaaskola.cz>

<sup>26</sup> VALENTA, J.:*Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*, s. 7.



Z úskalí projektové metody J. Valenta považuje:

- vše musí být promyšleně organizováno a řízeno, liberalizace ruší smysl projektu
- učitel musí citlivě odhadnout míru volnosti a míru odpovědnosti dětí
- učitel musí odhadnout míru využití projektu ve výuce či výchovném zaměstnání i jejich obsah vzhledem k systematickému učivu
- je nutno vyrovnat se s tím, že logika životní praxe nerespektuje zásadu posloupnosti, přiměřenosti, také s tím, že jevy jsou vyňaty z kontextu vědní soustavy
- je nutno mít možnost volně nakládat s časem pro vyučování
- nároky na učitele- dobrý organizátor, diagnostik , prognostik a dobrý znalec učiva bude ve výhodě<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> VALENTA, J. : *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*.s. 7

## 2. VÝVOJ ZRAKOVĚ POSTIŽENÉHO DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

### 2.1. Psychický vývoj zrakově postiženého dítěte předškolního věku

Většina dětí se zrakovým postižením je již od narození, případně od zjištění zrakové vady, v péči specialistů. Zrakový screening patří do zdravotní péče o děti, často se zraková vada zjistí při preventivní prohlídce u pediatra. Dítě se zrakovým postižením je v získávání a osvojování dovedností znevýhodněno, ovšem mělo by se jim učit přibližně ve stejném věku jako zdravé děti, například učit se chodit, mluvit, samostatně jíst... S přiměřenou dopomocí by mělo mít osvojeny hygienické návyky ve stejné době jako dítě zdravé. Mezi čtvrtým a pátým rokem se u zrakově postiženého dítěte zvyšuje zájem o okolí, osoby, předměty, místo, které je obklopuje. Nedostatek zrakových zkušeností se snaží kompenzovat ostatními smysly, zejména hmatem a sluchem. V rámci reedukace se rozvíjejí zrakové funkce, stimuluje se zrakové vnímání. Výcvik zbývajících smyslů pro posílení prostorové orientace je u dětí se zrakovým postižením nezbytný, posiluje se sluch, hmat, čich a chuť.<sup>28</sup>

#### 2.1.1. Socializace

Hlavní potřebou dítěte v předškolním věku je aktivita a sebeprosazení, je to období iniciativy. Tato potřeba však nemusí vzniknout, pokud je dítě závažněji postižené. Jestliže se u něj nevytvářejí kompetence, jejichž prostřednictvím by došlo k uspokojení potřeby aktivity. V předškolním věku u dětí s postižením často dochází k preferování stereotypu a závislosti. Na toto má vliv zejména postoj rodičů, pokud dítě udržují v pasivitě a s dítětem manipulují. Vztahem rodičů k dítěti se utváří identita dítěte, jejich vztah k dítěti, názory, city, to jak dítě pojmají. Dítě získává různé sociální role a statut z nich vyplývající. Role je soubor určitého chování, které se v dané situaci očekává. K osvojení určité role potřebuje dítě dané kompetence a role mu musí být společností umožněna. Děti se zrakovým postižením mohou být v tomto různě znevýhodněny, nemají dostatek potřebných kompetencí a příležitostí. Projevuje se vliv větší vazby postiženého

---

<sup>28</sup> KEBLOVÁ, A.: *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima 2001.s. 19-22.ISBN 80-7216-191-1.

dítěte a rodiny, jejím výchovným působení, postoji členů rodiny. Dítě nedostává příležitost sociálních zkušeností mimo rodinu, bývá tendence dítěti s postižením předem zúžit nabídku sociálních rolí, bez respektování jeho možností a dispozic. Dosažení jednotlivé role představuje v životě dítěte určitý vývojový mezník. V předškolním věku je jím role žáka mateřské školy. Její zvládnutí znamená schopnost dítěte odpoutat se od rodiny. Dítě v roli žáka mateřské školy je přijímáno jako samostatná bytost, bez nezbytné vazby k matce, rodině. Pro dítě se zrakovým postižením je zvládnutí této role obtížnější. Je důležité, aby ji s dostatečnou emocionální podporou zvládlo, poskytnout mu dostatek času pro adaptaci. Dítě se zde setkává s vrstevníky, komunikuje s nimi, navazuje kontakt a vztahy, učí se spolupracovat, prosadit, respektovat druhého. Toto prostředí je zcela odlišné od rodinného, pro dítě se zrakovým postižením je vytvoření sociálních vztahů náročnější než pro zdravé děti.

Úroveň socializačního vývoje by v předškolním věku měla být základem pro zvládnutí dalších změn ve vývoji dítěte a jeho důležitých mezníků- např. začátku školní docházky. Dítě by mělo respektovat obecně uznávané normy, které ulehčují orientaci ve společnosti. I dítě s postižením by mělo znát důležitá pravidla chování, normy i další složky socializace. Pokud tomu tak není, je dítě postupně velmi znevýhodňováno v sociálním kontaktu, dostává se do nevhodných a nepříjemných situací, které pro něj i jeho rodinu mohou být demotivující k dalšímu sociálnímu kontaktu.<sup>29</sup>

### **2.1.2. Inteligence**

Jestliže byla nejen omezena senzorická stimulace, ale dítě bylo celkově zanedbáváno, může se opožďovat vývoj inteligence. U mnoha dětí s těžkým zrakovým postižením nemusí jít o primární snížení dispozic, ale o následek nevhodného výchovného vedení. Sekundární změny můžeme pozorovat i na vztahu k jakékoli aktivitě a kvalitě činností, zejména snížené pozornosti. Nedostatek podnětů spolu s dalšími nepříznivými vlivy se projevuje zejména slabou koncentrací pozornosti a poznávací pasivitou. Pokud se zvýší úroveň podnětů, např. dítě nastoupí do mateřské školy, dítě může být přílivem podnětů

---

<sup>29</sup> VÁGNEROVÁ, M.: *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha:UK 1995. s. 100. ISBN 80-7184-053-X.

přetíženo, být více unavitelné a přetížené. Proto je třeba poskytnout mu dostatek času pro adaptaci, pak teprve bude schopno nabídku podnětů využít.<sup>30</sup>

### 2.1.3. Poznávací procesy

Vývoj poznávacích procesů je ovlivněn vnitřními dispozicemi, zráním i vnějšími podněty. Dítě vnímá aktuální podobu světa, bere úvahu aktuálně vnímanou skutečnost. Dítěti se zrakovým postižením je realita více vzdálená a méně srozumitelná.

Všímá si a fixuje detaily, které uspokojují jeho potřebu orientace a ty ostatní ignoruje. Oproti zdravému dítěti vnímá realitu omezeněji, útržkovitě, vzájemné vztahy jsou méně zřejmé jak celkově, tak v proměnách v čase. Značná vazba na aktuální, smyslově prezentovaný obraz světa tak, jak jej vnímá dítě se zrakovým postižením, jej působí oproti realitě subjektivně chudší a mnohem méně proměnlivější. Děti nechápou závislosti a vztahy mezi jednotlivými formami existence objektů, pochopení tohoto komplikuje zrakově postiženému dítěti subjektivní, méně přesné a zkreslené vnímání světa. Ani zdravé děti ještě nemají přesně vytvořen obrysový pojem zachování množiny předmětů. Zrakově postiženému dítěti působí navíc obtíže nepřesnosti a subjektivně vnímaný obraz proměn takové množiny. Pokud je objekt špatně viditelný, nebo dítě nevidí rozdíly, není pro ně poznávací činnost atraktivní, předškolní dítě není schopné spontánně vyvíjet tak značné úsilí a soustředění, jaké by bylo potřeba v takové situaci. Proto je třeba jej motivovat a upravit podmínky tak, aby příslušnou vývojově potřebnou činnost učinily pro dítě přitažlivou. Je nutné stimulovat zrakové vnímání., používat různé optické pomůcky podle potřeby, diagnózy a závažnosti postižení. Je třeba dítě naučit tyto pomůcky adekvátně využívat, přitom respektovat individuální i věkové a vývojové zvláštnosti dítěte.

Dětem se zrakovým postižením trvá déle poznávání změn v okolí, nové působí delší dobu jako neznámé a jemu nepříjemné. Proto je u těchto dětí častější odmítání nového. To můžeme pozorovat i u dětí bez postižení, odmítají změny účesu, v oblékání, vyjadřují obranu proti ztrátě přijaté identity, změnu prožívají jako určité ohrožení. U dětí se zrakovým postižením bývá tento postoj intenzivnější. Často takové dítě neumí uplatnit zrakové vjemy, pozorovat, neboť

---

<sup>30</sup> VÁGNEROVÁ, M. : *Oftalmopsychologie dětského věku*, s. 102.

se u nich tato dovednost spontánně nerozvíjí. Ani zdravé děti nejsou v předškolním období schopny aktivní explorační- systematickému přemísťování pohledu a bodů jeho fixace, ale pro běžnou orientaci v prostředí ji nepotřebují. Děti s postižením zraku by takovou dovednost potřebovaly, bez podobné strategie se jejich zrakové vnímání neobejde, ale jsou z tohoto hlediska ještě méně zralé. Musejí se naučit aktivnímu vnímání, a to ještě dříve, než k němu dozrály kognitivně. Zde nelze spoléhat na spontánní vývoj, do určité míry je to možné pod vedením speciálního pedagoga.

Vazbou na aktuálně prezentovaný obraz se vyznačuje také orientace v prostoru. Dítě pozoruje a dívá se kolem sebe, má tendenci přeceňovat velikost blízkého prostoru a podceňovat vzdálenější. Není schopné správně odhadnout vzdálenost. Jde o způsob zpracování informací. Pro rozvoj poznávacích procesů uplatňovaných zde je potřeba normálních zrakových zkušeností. Pokud je dítě nemá, chybí li primární informace pro učení, jejich rozvoj se opoždí. Špatně vidící dítě má nejasné vjemy prostoru, navíc je správně neinterpretuje. Jelikož vzdálené objekty pro něj subjektivně neexistují, nevytváří se vztah mezi blízkým a vzdáleným. Dítě se s nimi seznámí, až k nim přijde, tedy až nejsou vzdálené.

Dítě jako vnímající subjekt je centrem vlastního pohledu na svět a tato skutečnost zkresluje i hodnocení nejbližšího prostoru. I dítě s malým zbytkem zraku dokáže rozlišit polohu nahoře, dole. Nevidomé dítě toto ještě nedovede, na úrovni hmatové percepce často chybí pevný orientační bod, ke kterému by se tyto hodnoty vztahovaly. K dobrému rozlišení polohy vpravo, vlevo ještě v tomto období nedozrály ani všechny zdravé předškolní děti. Dochází k dozrávání lateralizace, tzn. funkční diferenciaci laterálních orgánů. Pokud je lateralita okokřížovaná, je ztížen vývoj senzomotorických dovedností i u dětí bez zrakového postižení, u dětí s postižením je situace více obtížná. Dominance oka může sama o sobě hrát větší roli, protože diferenciaci párových funkcí je centrální záležitostí. Může se vyhranit a přetrvávat dominance jednoho oka i v případech, kdy je funkčně horší, než druhé, nedominantní.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> KEBLOVÁ, A.: *Zrakově postižené dítě*. s 19-20, VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. s. 96.

#### **2.1.4. Kresba**

Pro rozvoj kresby mají větší význam mozkové funkce, než funkce zrakového aparátu. Odráží se zde úroveň celkového vývoje dítěte i subjektivní postoj dítěte ke světu. Kresba je považována za důkaz orientace dítěte ve světě, jeho pojetí skutečnosti. Na konci předškolního věku se kresba dítěte stále více podobá skutečnosti, dítě kreslí to, co vidí- to je důkazem decentrace dětského poznávání. Kresba dítěte se zrakovým postižením prochází stejnými fázemi vývoje jako u dítěte zdravého. Opoždění je různé a ovlivňuje jej řada faktorů. Zejména aktuální míra snížení zrakové ostroty a rozsah funkčního zorného pole. Dítě kreslí méně přesně, bez detailů, schematičtěji. Nemá vizuální představy, z toho důvodu je kresba z paměti chudší. Pokud není dítě se zrakovým postižením vhodně stimulováno a motivováno, zpravidla nerado kreslí.<sup>32</sup>

#### **2.1.5. Vypravování a hra**

Spolu s kresbou vyjadřují a znázorňují vztah dítěte k okolnímu světu. Pro dítě se zrakovým postižením jsou dostupnější, jelikož tolik nezávisí na kvalitě zrakových funkcí. Ve vyprávění i hře si dítě přizpůsobuje realitu, běžně přechází z reality do fantazie, aniž by si to uvědomovalo. To je normální jev, který nesignalizuje žádnou poruchu.

Mluvený projev dítěte se zrakovým postižením je při normální inteligenci na dobré úrovni, ovšem velmi úzce souvisí s úrovní výchovného prostředí dítěte. Odlišnosti registrujeme v obsahu vyprávění, dítě vypráví co kdo říkal, více než co se dělo.

Pokud je dostatečně stimulováno, pamatuje si spontánně, co slyšelo a co jej zaujalo. Tendence zaměřovat se na řečové podněty a jejich zapamatování souvisí se závažností zrakového postižení.<sup>33</sup>

#### **2.1.6. Vztah k vlastní identitě**

Vnímání vlastního těla má u zdravého dítěte vizuální charakter. Dítě ví, jak vypadá, vidí a pozná se v zrcadle. U dětí s těžkým zrakovým postižením lze pozorovat rozdíly jak ve vnímání zevnějšku, tak pojetí funkční identity. Nevidí

---

30VÁGNEROVÁ, M.: *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: UK1995.s. 108. ISBN 80-7184-053-X

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 108-109.

přesně ani sebe sama, proto mohou dominovat výrazné a nepochybné znaky, hmatově výrazné a nejsnáze viditelné ( např. brýle, končetiny. Pokud je dítě odkázáno jen na informace získané hmate, bývá jeho představa o vlastním těle značně zkreslená. Je více spojena s ústy a rukama, které jsou pro něj hlavním zdrojem informací.

Osobní identita předškolního dítěte úzce souvisí s tím, co dovede a jak to okolí ocení.<sup>34</sup>

## **2.2. Motorika předškolního dítěte se zrakovým postižením**

### **2.2.1. Hrubá motorika**

V celkovém vývoji dítěte má motorika významnou roli, úroveň motoriky úzce souvisí s rozvojem myšlení, řeči, laterality. V hybnosti zrakově postižených se vyskytují odchylky, zejména u osob s vrozenou slepotou, a to v oblasti hrubé motoriky( lokomoce). Zrakově postižené dítě musí být již od kojeneckého věku podněcováno k pohybu, vzhledem k zrakovému postižení například nerado leží na bříšku, nechce zvedat hlavičku, musí se povzbuzovat k lezení a převracení. Samo se posadí v zhruba stejném období jako zdravé dítě, pouze potřebuje zpočátku větší dopomoc, než si tento úkon osvojí. Dítěti se zrakovým postižením trvá déle zvládnutí chůze. Je třeba mu pomáhat aby si osvojilo správné odvíjení chodidel, přenášení váhy z paty na špičku, nechodilo po patách a nevyhledávalo cestu nohama, což vede k vytvoření plochých nohou.

Důležitá pro pohyb dítěte je rovnováha, tu je třeba s dítětem procvičovat formou vhodně motivovaných cvičení. Dítě musí mít správnou a vhodnou obuv a hlavně dostatek příležitosti k pohybu a možnost spontánního pohybového vyžití.

Dítě se musí zbavit nejistoty v okolním prostředí, neboť ta mu také může bránit v radosti z pohybu a zájmu o něj. Dítě vnímá části svého těla- končetiny, trup, hlavu, učí se poznávat a vnímat vztah svého těla a prostředí. Rodiče a pedagogové mu přibližují orientaci v prostoru, pojmům vpředu, vzadu, rozpoznat směr a jeho změnu, levé, pravé rozlišení stran...<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> Tamtéž, s. 110.

<sup>35</sup> KEBLOVÁ, A. : *Zrakově postižené dítě*, s. 23.

### 2.2.2. Jemná motorika

Jemnou motorikou rozumíme pohyby malých svalových skupin, manipulaci, motoriku mluvidel, gesta.

Dítě nedostatek zrakového vnímání kompenzuje hmatem- jemnými pohyby ruky, kterými zkoumá a poznává své okolí a podle nich hodnotí situaci. Jemná motorika bývá u dítěte se zrakovým postižením často na vyšší úrovni, přesto je třeba dále ji rozvíjet. Již od raného věku je nutné dávat dítěti adekvátní podněty, povzbuzovat jej, učit jej hrát si s rukama a manipulovat s předměty, zkoumat je, poznávat jejich vlastnosti- tvar, povrch, váhu.

### 2.2.3. Vývoj úrovně sebeobsluhy

Sebeobsluha se týká těchto okruhů činností:

- stravovací sebeobslužné úkony ( jídlo, pití)
- hygiena ( udržování stolice, čistota, umývání se...)
- oblékání a obouvání

Úroveň sebeobsluhy se posuzuje porovnáváním s vývojovými normami intaktních dětí. Přibližně od jednoho roku dítě vhodně motivujeme nácvičku jednotlivých úkonů sebeobsluhy.

Samostatnost při jídle nacvičujeme postupně, pomalu, bez spěchání a nenásilně. Při nácvičku správné pozice u stolu stojí rodič nebo pedagog za dítětem, krmí jej svou pravou rukou a dítě si svou pravou rukou lžící přidržuje- tím si osvojuje pohyb lžice. Ve třetím až čtvrtém roce dítě jí samostatně husté pokrmy, lžící drží zápeštním způsobem. , po čtvrtém roce samostatně jí lžící a drží ji prstovým způsobem. Pije nejprve z hrnečku s náustkem, pak z hrnečku z užším průměrem. Postupně (po pátém roce věku) se učí jíst samostatně. Je třeba dbát na některé zásady, které dítěti se zrakovým postižením usnadňují orientaci na talíři i na stole- věci na stole rozmístujeme stejně, také a talíř jídlo dáváme ve stejném směru a pořadí, o kterém dítě informujeme. Později, až se dítě orientuje v čase, používáme ciferníkové rozlišení (např. na talíři na trojce je...) Po šestém roce dítě samostatně jí, občas s dodatečnou dopomocí, podle svých schopností pomáhá při prostírání, nalévá nápoje.

Hygiena se začíná nacvičovat kolem jednoho roku posazováním na nočník, mytím rukou před a po jídle. Motivujeme vhodným povzbuzením, nenásilnou formou hry. Ve třetím roce dítě uvědoměle udržuje hygienu, má upevněny



základní hygienické návyky. Mezi čtvrtým a pátým rokem více udržuje čistotu, návyky má upevněny, samo se dokáže umýt, učesat. Po šestém roce plní požadavky hygieny bez potíží, nacvičuje nanášení zubní pasty- může ji sledovat jazykem, který drží mezi kartáčkem a vyústěním tuby . V této době jsou hygienické návyky již zcela zafixovány.

Při nácvičení oblékání má dítě dostat příležitost pohrát si s částmi oděvu, poznávat je a postupně se dovést ke spolupráci a samostatnosti. Od osvojení odpovídajících pohybů, přes svlékání nakonec oblékání. Ve třech až čtyřech letech si samo svlékne některé část oděvu, vyzouvá boty. Zkouší zapínat knoflíky, pokud jsou zpočátku většího tvaru, bývá úspěšné. Mezi čtvrtým a pátým rokem si samo nazuje boty a oblékne prádlo a některé části oděvu. Také je třeba postupně jej seznamovat se zipy, patenty a dalšími druhy uzávěrů. Začínáme nacvičovat rozvazování a zavazování, tyto úkony by dítě mělo zvládnout postupně do svých šesti až sedmi let. <sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> KEBLOVÁ, A.: *Zrakově postižené dítě*.s. 26 – 28.

### 3. ZRAKOVÉ VADY

Termínem zrakové vady označujeme nedostatky zrakové percepce různé etiologie i rozsahu. Patří sem vrozené i získané anatomicko fyziologické poruchy, onemocnění oka s následným oslabením zrakového vnímání a stavy po úrazech.<sup>37</sup>

#### 3.1. Klasifikace zrakových vad

Rozlišujeme těchto pět skupin zrakových vad a poruch

- *ztráta zrakové ostrosti*
- *postižení zorného pole*
- *okulomotorické problémy*
- *obtíže se zpracováváním zrakových informací*
- *poruchy barvocitu*

#### 3.2. Nejčastější zrakové vady u dětí

*Tupoizrakost ( amblyopie) a šilhavost ( strabismus)* – jsou často důsledkem poruchy refrakčního aparátu.

Tupoizrakost je podstatné snížení zrakové ostrosti jednoho oka. V důsledku to se nerozvíjí binokulární vidění( vidění oběma očima). Obraz hůře vidícího oka je potlačován a preferován je obraz oka s lepší zrakovou ostroší. Postižené oko je postupně vyřazováno z činnosti, oslabováno, uhýbá ze svého směru a stává se tupozrakým. V důsledku toho se naruší, nebo vůbec nevyvine prostorové a plastické vidění, které je důsledkem spolupráce obou očí. Tupoizrakost nebývá spojena s organickými změnami oka, jedná se o funkční poruchu- útlum a vyřazení vjemu tupozrakého oka ve zrakovém centru mozku.

Šilhavost je porucha rovnovážného postavení očí. Osy očí nejsou rovnoběžné, obrázky v pravém a levém oku nevznikají na stejném místě na sítnici, nedochází k jejich spojení a vzniká dvojitý obraz. Dvojité vidění je rušivé, proto je jeden z obrazů potlačen a oko se může stát tupozrakým. Šilhá-li dítě střídavě pravým a levým okem, potlačuje střídavě obraz v tom oku, kterým právě šilhá. Průvodním jevem šilhání bývá porušení funkce zevních očních svalů- motility. Častá bývá také nedostatečná schopnost současně stáčet obě oči dovnitř směrem k nosu při soustředěném pohledu do blízka.

---

<sup>37</sup> KEBLOVÁ, A.: *Zrakově postižené dítě*. s. 6,7.

Náprava tupozrakosti je dlouhodobá a je třeba s ní začít co nejdříve. Při zanedbání včasné terapie je dítě neschopné prostorového vidění, má ztížené studium, sportování a zúžený výběr budoucího profesního uplatnění. Při tupozrakosti nižšího stupně se zlepší zraková ostrost tupozrakého oka brýlovou korekcí, která někdy vyrovná, nebo zmenší i úchylku šilhání. Při vyšším stupni tupozrakosti ani brýlová korekce neumožňuje binokulární vidění. Postižené oko se může donutit k činnosti jeho postupným cvičením, a to pomocí *okluze*, kdy se vyřadí z činnosti lépe vidící oko, a to zakrytím tzv. okluzorem- náplastí, umělým okluzorem na brýle, neprůhlednou kontaktní čočkou. Děti zpočátku okluzi odmítají, proto je důležitý postoj rodiny, případně mateřské školy, ohleduplně, ale nekompromisně pomoci dítěti překonat kritické období. Dítěti zpočátku okluze působí obtíže, náhlé vyřazení zdravého oka z činnosti je pro dítě velkou zátěží, zhoršuje se orientace, odhad vzdálenosti, chybí mu vidění, na které bylo zvyklé. Léčba okluzí by, pokud je to možné, měla být ukončena dříve, než si dítě svou vadu začne uvědomovat a mohlo by dojít k poruchám chování. Při použití okluze se provádí *pleoptická cvičení*, zaměřena na aktivní cvičení tupozrakého oka. Provádějí se různé úkony za použití hmatu, sluchu a paměti, rozvíjí se koordinace oko- ruka, oko- noha. Jemná motorika se cvičí dotýkáním se fixovaných předmětů, jejich lokalizace. Základem pleoptických cvičení je přesnost.

Bez použití okluze se na specializovaných pracovištích na ortooptických přístrojích provádí *ortooptická terapie*. Podrobněji v kapitole MŠ pro zrakově postižené- Ortooptická cvičení.

### Slabozrakost

Slabozraké děti tvoří početnou skupinu zrakově postižených. Je to souhrnné označení pro snížení zrakové ostrosti různého původu. Příčinou jsou refrakční poruchy vyššího stupně, těžší formy astigmatismu, oční zákaly. Vyznačuje se snížením zrakové ostrosti na obou očích s omezením vizuálních možností i s brýlovou korekcí. Jde o orgánovou poruchu zraku, projevující se snížením nerozkreslující činností zrakového analyzátoru obou očí. Způsobuje poruchu zrakového vnímání, která může působit obtíže v běžném životě. Částečné odstranění či zmírnění důsledků poruchy umožňují kromě brýlí ještě lékařské a speciálně pedagogické postupy a specifické pomůcky. Z pedagogického hlediska žáci se slabozrakostí vyžadují velkou pozornost, od pedagoga se vyžaduje

zejména individuální přístup, respektování doporučení oftalmologa. Slabozraké dítě může mít sniženy , omezeny či deformovány zrakové představy, také má obtíže se soustředěním, bývá pomalejší.

Slabozrakost rozlišujeme na *lehkou, střední a těžkou*.

Příčinami slabozrakosti jsou např. *krátkozrakost, dalekozrakost, astigmatismus, katarakta*, glaukom. Krátkozrakost, dalekozrakost a astigmatismus jsou tzv. refrakční vady. Jedná se o vady lomivosti světelných paprsků v oku. Obvykle se tyto vady korigují brýlemi.

Krátkozraké dítě vidí blízké předměty dobře, obraz v dálce je neostrý. Aby dobře vidělo, přibližuje si pozorovaný předmět blíž k očím a to tím blíž, čím je vada vyšší, nebo v případě slabší brýlové korekce. Pro krátkozraké dítě ke třeba upravit cviky v tělesné výchově, volit sporty, které nezpůsobují větší otřesy hlavy, nesmí se hluboce předklánět, zdvihát těžké předměty ani zkoušet přemety a podobné cviky.

Dalekozraké dítě naopak vidí dobře do dálky, práce na blízko mu někdy nečiní potíže díky vysoké akomodaci očí v dětském věku. Proto může být tato porucha obtížněji rozpoznatelná při běžných činnostech. Při dlouhotrvající zrakové práci je však patrná únava nebo bolest hlavy. Tuto vadu může objevit pediatr při preventivní prohlídce, ale pokud unikne jeho pozornosti, mohl by ji u dítěte zaregistrovat pedagog podle změn v chování dítěte. Je unavené, může jej bolet hlava. Dítě s dalekozrakostí by mělo nosit brýle stále.

Astigmatismus je vada lomivosti oka, způsobená nepravidelným zakřivením rohovky nebo čočky. Tím vzniká při pohledu do dálky i do blízka neostrý a nepřesný obraz viděného. Bod se totiž na sítnici nezobrazí jako bod, ale jako čárka, dotyčný vidí jako ve zvlněném zrcadle.<sup>38</sup>

Dítě s astigmatismem nosí brýle, teprve po několika měsících používání brýlí se začne zraková ostrost zvyšovat postupně na normální hodnotu.<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Ve Speciálně pedagogických centrech pro zrakově postižené , nebo v Tyflokabinetech jsou k dispozici tzv. simulační brýle, které umožňují vyzkoušet si vidění se zrakovou vadou, např. zúžením zorného pole, astigmatismem a další.

<sup>39</sup> KEBLOVÁ, A. *Zrakově postižené dítě*, s. 34 - 38

## 4. MATEŘSKÁ ŠKOLA PRO ZRAKOVĚ POSTIŽENÉ

### 4.1. Výchovně vzdělávací péče v MŠ pro zrakově postižené

MŠ pro zrakově postižené v Českých Budějovicích je jediným zařízením tohoto typu v jihočeském kraji. Provozovatelem je krajský úřad. Od roku 1993 je tato mateřská škola právní subjekt. Pečuje o děti s funkčními vadami, slabozraké, se zbytky zraku a nevidomé. Některé děti jsou s dalším přidruženým postižením, nejčastěji dětskou mozkovou obrnou, řečovými vadami, autismem, nebo autistickými rysy, mentální retardací, poruchou pozornosti a dalšími. V současné době je na škole pět tříd, ve třech jsou děti umístěny podle věku a dvě třídy jsou věkově smíšené, věkové rozpětí dětí je tři až sedm let. Maximální počet dětí ve skupině je 12. Pedagogové se dětem věnují individuálně, jejich vývoj sledují a změny i případné odchylky ve vývoji zaznamenávají. Nižší počet dětí na třídě dává pedagogům možnost věnovat se dětem individuálně, což je nutné jednak z důvodu širokého spektra postižení, také je třeba zkoordinovat výchovně vzdělávací činnosti s jednotlivými cvičeními, která děti v průběhu pobytu v mateřské škole navštěvují- součástí denního programu této mateřské školy je spolu s výchovně vzdělávacím působením také speciální péče, ortooptická a rehabilitační . Při práci s dětmi je vzhledem k zrakovému postižení nezbytné používat cvičení na rozvoj zrakového vnímání i cvičení na rozvoj dalších smyslů. Poměrně často se u dětí vyskytují obtíže v mluvním projevu, proto součástí činností bývá také artikulační cvičení a gymnastika mluvidel. Některé děti trpí poruchou pozornosti, činnosti musí být dobře motivovány a být pestré, střídat se klidové aktivity s pohybovými.

Na škole působí logoped. Psycholog speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené provádí vstupní psychologické vyšetření dětí. Pedagogové mohou s odborníky konzultovat případné odchylky v psychomotorickém vývoji dětí.

Děti se pravidelně účastní akcí speciálně zaměřených pro zrakově postižené (canisterapie, návštěva farmy exotických zvířat, výtvarné soutěže pro zrakově postižené ...) i akcí typických pro běžnou mateřskou školu- návštěv divadelních představení, planetária, muzea, výtvarných soutěží, akcí pořádaných ke Dni dětí, Vánocům, i akcí pořádaných příležitostně městem (Den bez aut, trhy ...)

## 4.2. Ortooptická a pleoptická cvičení

Tato cvičení jsou v mateřské škole pro zrakově postižené jednou z hlavních priorit. Děti se zrakovým postižením je denně navštěvují, střídají se ve skupinkách tří až pěti dětí. Pod vedením očních sester- ortooptistek využívají v oční cvičebně těchto speciálních přístrojů:

Korektor (pleoptika)- dítě kovovou tužkou, zapojenou do proudového okruhu, obtahuje obrázky vyryté na kovové desce. Při přetáhnutí kontury obrázku dítě upozorní světelný a zvukový signál.

Mnemoskop - kreslicí pult, na něj se promítají obrázky dítě je obkresluje, velikost obrázku se postupně zmenšuje od 25x25 po 5x5 cm.

CAM stimulátor-dítě tupozrakým okem sleduje otáčející se terč s černobílými prvky. Otáčka trvá jednu minutu.

Troposkop- nejdůležitější diagnostický a ortoptický přístroj. Do oddělených tubusů se vkládají obrázky, které má dítě spoluprací obou očí spojovat. Do troposkopu se zasunují také speciální obrázky, dítě má za úkol pojmenovat a popsat, co na obrázku vidí a také lokalizovat detaily.<sup>40</sup>

Cheiroskop- slouží k nácviku simultánního vidění. Skládá se z vodorovné pracovní desky na jedné straně se do rámečku zasune obrázek jehož dispozice do očí je provedena šikmým zrcadlem v němž se zobrazuje předloha, kterou dítě pozoruje na vodorovné podložce. Dítě vidí jedním okem obrázek předlohy, druhým papír na podložce a špičku tužky, kterou kreslí. Pokud dítě obkreslí obrázek přesně, znamená to, že dítě používá obě oči. Pokud se oči ve vidění střídají, je obrázek jiné velikosti než vzor.

Remyho separátor- dítě fixuje pohled na blízký poutač, ortooptistka předmětem pomalu pohybuje, využije maximální akce okohybného svalu.<sup>41</sup>

Děti tato cvičení absolvují denně, sestry vedou záznam o průběhu léčby.

Některé děti s těžším zrakovým postižením jsou ještě v péči Speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené, které je zřízeno při mateřské škole.

---

<sup>40</sup> KEBLOVÁ, A. a kol., *Náprava poruch binokulárního vidění*. Septima, Praha: 2000. s. 9-16. ISBN 80-76216-121-0.

<sup>41</sup> DIVIŠOVÁ, G. a kol., *Strabismus*. Avicenum, Praha 1979. s. 199

### **4.3. Rehabilitační cvičení**

Navštěvují je děti s přidruženým postižením pohybového aparátu. Pod vedením rehabilitační sestry jsou zde využívány tyto metody:

Fyzikální terapie- různé druhy masáže- klasická, reflexní

Léčba magnetoterapiemi a léčba světlem- infračervené, biolampa

Prvky jógy a relaxačních technik.

Vojtova metoda reflexní lokomoce- aktivuje centrální nervovou soustavu, prostřednictvím tlakového dráždění určitých míst pohybového ústrojí se reflexně vyvolává plazení a otáčení, tyto modely lze systematickou aplikací uložit v CNS a potlačit patologickou hybnost.

Metoda manželů Bobathových - využívá speciálních cviků, kterými se dosáhne uvolnění nebo posílení určitých svalových skupin.

## 5. PRAKTICKÁ ČÁST

V další části bakalářské práce se pokusím realizovat projektovou metodu v mateřské škole pro zrakově postižené. Výzkumný vzorek bude tvořit skupina 11 dětí nejmladší věkové kategorie a to ve věkovém rozpětí 3, 0 až 4, 4.

**Cílem** této práce je ověřit, zda je projektová metoda realizovatelná s dětmi nejmladší věkové kategorie, s přihlédnutím k individuálním i věkovým zvláštnostem a různému stupni zrakového, a to i v případě kombinovaného postižení. Jsem si plně vědoma faktu, že existují dva faktory a to:

- *vývojový stupeň*
- *stupeň zrakového postižení, či kombinované postižení*

**Vývojový stupeň-** vzhledem k stupni vývoje myšlení jsou děti kolem třetího roku života stále značně závislé na dospělých, ale přesto bychom jim měli i v tomto věku poskytnout dostatečnou příležitost nějakým způsobem o sobě rozhodnout, ponechat jim možnost ovlivnit situaci, což je také jeden z cílů Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Z tohoto důvodu vzešel předpoklad, že dětem bude třeba ve všech fázích projektové metody určitým způsobem pomoci, dovést je k daným krokům a rozhodnutím, pomocí zvýšené motivace, ale zároveň jim v tomto nechat svobodu vlastní volby a vyhnout se manipulaci nebo nadměrnému ovlivňování.

**Stupeň zrakového postižení či kombinované postižení-** mateřskou školu pro zrakově postižené navštěvují děti s různým typem zrakového nebo kombinovaného postižení. Jde o poměrně široké spektrum zrakových vad, pro které je nezbytný individuální přístup. Je třeba dobře poznat každé dítě po všech stránkách, znát typ jeho zrakového postižení a jeho vlivu na celkový psychomotorický vývoj daného dítěte. Těmto specifikům přizpůsobit výchovně vzdělávací nabídku, poskytnout v rámci reedukace dostatek podnětů pro rozvoj zrakového vnímání, ale také v rámci kompenzace rozvíjet ostatní smysly- sluch, hmat, čich, chuť. V rámci rehabilitace pak celkové dění v mateřské škole pro zrakově postižené co nejvíce přiblížit životu běžné mateřské školy.



**Hypotéza.:** Projektovou metodu lze provádět i s nejmladšími dětmi v mateřské škole pro zrakově postižené.

**Použité metody k ověření hypotézy:**

° pozorování- tato metoda má vždy výběrový charakter. Výběr materiálu je prováděn s ohledem na stanovený cíl výzkumu tak, aby byl naplněn požadavek jeho úplnosti. Její meze jsou vždy přesně stanoveny, hlavními rysy jsou plánovitost a systematickosti, tzn. program pozorování, časový postup, prostředky a techniky shromažďování materiálu. Objektivnost- jako pravdivé, přesné a objektivně podchycené jeho průběhu, příp. jeho záznam, aby bylo možné jeho zpětné prověření.<sup>42</sup>

° rozhovor s dětmi- při rozhovoru jsou vyžadované informace získávány v přímé interakci s respondentem. Může být prováděn tváří v tvář, telefonicky.<sup>43</sup>

° panelová diskuze s rodiči- obvykle se realizuje na dané téma mezi několika odborníky, v souladu s tématem. Po úvodním slově začíná vlastní diskuze.<sup>44</sup>

**Použité výukové metody při realizaci projektu:**

° hra- v současné době je hra považována za jednu z vyučovacích metod, ovšem její využití k těmto účelům se pojí již s J. A. Komenským nebo M. Montessori.<sup>45</sup>, lze využívat různých druhů her námětových, s rolemi, pravidly i bez pravidel, hraček, stavebnic.

° slovní metody – monologické - pedagog sám vykládá látku, výklad probíhá ve formě vyprávění, vysvětlování.

-- dialogické - dochází k výměně myšlenek mezi učitelem a žáky, sem řadíme rozhovor, diskusi, burzu nápadů, panelovou diskusi.<sup>46</sup>

° metody praktických činností- převažujícím pramenem poznání je přímá činnost žáků. Přímý styk s předměty skutečnosti a možnosti manipulace s nimi, konkrétní práce žáků.<sup>47</sup>

**Použité organizační formy při realizaci projektu:** individuální, skupinová.

---

<sup>42</sup> SOMR, M. , *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. České Budějovice 2006.s.13. ISBN 80-239-8227-3

<sup>43</sup> Tamtéž, s. 12.

<sup>44</sup> SKALKOVÁ, J., *Obecná didaktika*, 2. vydání. Praha, Grada :2007.s.192. ISBN 978-80-247-1821-7

<sup>45</sup> Tamtéž, s.199.

<sup>46</sup> Tamtéž, s. 186.

<sup>47</sup> Tamtéž, s. 196.

## 5.1 VÝZKUMNÝ VZOREK –ANAMNÉZA SKUPINY V MATEŘSKÉ ŠKOLE PRO ZRAKOVĚ POSTIŽENÉ

**Věkové složení** v době realizace projektové metody : 3, 1- 4, 2.

Ve skupině je trvale přihlášeno 12 dětí, v době realizace docházelo do MŠ **11** dětí, 5 chlapců a 6 dívek. 5 dětí je v MŠ pouze dopoledne.

Většina dětí nastoupila do MŠ v době od září do listopadu 2008, jedno dítě v březnu 2008. Některé děti si ještě na mateřskou školu zvykaly, zejména chlapec, který nastoupil do MŠ později a je citově úzce vázán na rodinu, 3 děti byly v podzimním období často nemocné a tudíž se pro ně MŠ stala opět novým prostředím.

V zájmu zachování anonymity nebudu děti nazývat pravými jmény. Od rodičů jsem obdržela písemný souhlas s fotografováním dětí a použitím fotografií v této bakalářské práci.

Z celkového počtu 11 dětí je **sedm dětí se zrakovým postižením**, která jsem charakterizovala v teoretické části této bakalářské práce (slabozrakost, tupozrakost, astigmatismus, oboustranné či jednostranné šilhání, konvergentní i divergentní). U jednoho dítěte Petersova anomálie. Žádné dítě není nevidomé. Dvě děti jsou zcela bez postižení, mají v MŠ staršího sourozence se zrakovým postižením. Jedno dítě bez zrakové vady bylo přijato do naší MŠ na základě doporučení pediatra a psychology- projevuje se u něj **selektivní mutismus** (zpočátku dítě vůbec nekomunikovalo, po určité době navázalo kontakt s dětmi, s dospělými v MŠ stále komunikuje minimálně, pouze spontánně, při vědomé nebo řízené komunikaci jeví známky stresu a objevují se i neurotické projevy(špulení, kroucení rtů). Bez problémů hovoří s dětmi a matkou , řeč je ovšem na dobré úrovni jak po stránce výslovnosti, tak obsahu) . U tohoto dítěte se projevilo ještě postižení pohybového aparátu. Toto dítě je z neúplné rodiny, matka ovšem vytváří dítěti v rámci možností dobré zázemí, s otcem je dítě v kontaktu o víkendech. U pěti dětí se zrakovým postižením se vyskytuje ještě **přidružené postižení (různého druhu)** - hypotonie a porucha koordinace, spasma svalů, vadné držení těla, vadná chůze, opožděný vývoj řeči. Jedno dítě jeví celkové psychomotorické opoždění a v některých oblastech výrazně zaostává za vrstevníky.

**Rodinné zázemí** je dle mého názoru u všech dětí dobré. Tři děti mají staršího sourozence, tři mladšího. Se všemi rodiči se snažíme od samého počátku navázat pozitivní vztahy, téměř denně s nimi komunikujeme, informujeme je o dětech i dění ve třídě ( toto je možné také díky menšímu počtu dětí ve skupině). Snažíme se je také zapojovat, zpočátku byli překvapeni, ale nyní to většinou vítají a ochotně spolupracují. Také mají přístup do třídy a to kdykoli. Nejčastěji tohoto využívají ráno při příchodu nebo odpoledne, mohou si se svým dítětem pohrát, případně podívat se , co jsme vyráběli...

## 5.2. PŘÍPRAVA NA PROJEKTOVOU METODU

Vzhledem k tomu, že bylo nutno splnit **kritéria projektové metody**, a to zejména **přirozené, nenásilné vyplynutí tématu z dané situace**, poslední 2 týdny v listopadu k tématickému celku *Barevný podzim* byla zařazena dvoutýdenní podtéma věnující se ročním obdobím, tak, aby se dětem do povědomí dostalo základní schéma roku s jeho jednotlivými obdobími a jejich charakteristikou.

Úspěch projektové metody do značné míry závisí na vnitřní motivaci dítěte, takový prožitek má pro dítě maximální přínos a dostatečně motivované dítě je schopno vyvinout větší úsilí, více se na daný problém koncentruje a tím více zkušeností z něj získá pro svůj další život. Je proto přínosné upřednostňovat prožitkové učení, obzvláště, pokud je daná situace dostatečně inspirativní. Reálný , opravdový předmět, který se dá vyzkoušet, má často větší motivační sílu než sebelepší scénka s loutkou ( přestože tento způsob motivace má samozřejmě také v MŠ své místo). U dětí se zrakovým postižením je také nutno dostatečně rozvíjet smyslové vnímání - nejvhodnější jsou proto reálné předměty z denního života, které si děti mohou osahat, „ozkoušet“. Školní vzdělávací program mateřské školy nám umožňuje přizpůsobovat si vzdělávací nabídku tempu dětí, aktuální situaci, proto můžeme zvolit vždy takové týdenní téma, které je dětem blízké, nějakým způsobem nám vyplynulo z předchozího tématu atp. A tak, na základě pohádky Václava Čtvrťka: „*Jak měli hodiny s jednou ručičkou*“ z knihy *Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky*, která byla záměrně čtena dětem před odpočíváním, vyplynuly zajímavé hry s ročními obdobími. Ve čtyřech košících střežených skřítky *Jarníčkem, Letníčkem, Podzimníčkem* a *Zimníčkem*, děti poznávaly krásy jednotlivých ročních období, každému jsme věnovali

průměrně dva až tři dny. Společně jsme například vymalovali velkou velikonoční kraslici, chlapci proháněli děvčata po třídě s pomlázkou, cákali jsme vodu a lovili mušle z nafukovacího bazénku, běhali s papírovým drakem, nebo zdobili vánoční stromeček. Zde se činnost nejvíc zaměřila na **zimní období**, zejména nadcházející období adventní, **radostné očekávání** nejkrásnějších svátků v roce. Chtěla jsem dětem pomoci navodit vzpomínky a představu Vánoc, rozhovorem jsem si ověřila, že většina dětí si Vánoce pamatuje, věděly, že dostaly od Ježíška doma dárky. Poprosila jsem rodiče o několik rodinných fotografií s vánoční tematikou. Z jedenácti oslovených rodičů přineslo fotografie deset, spolu s jedním dítětem jsem nakreslila vánoční obrázek( maminka se omluvila, že se doma nefotí). Tyto fotografie si děti navzájem ukazovaly a také jsme je nalepili na různá místa ve třídě, tak, aby je děti měly na očích. Nejčastější používanou metodou byl individuální rozhovor s dětmi, např. během ranních her, odpoledních činnostech, ale dle situace i například před obědem, nebo mezi jednotlivými činnostmi. Z fotografií dětem vyplynulo, že vánoce nejsou jen dárky, ale třeba i společné chvíle s rodinou, sváteční večere, kapr ve vaně, pečení cukroví, Betlém... **Snahou bylo informovat děti o tom, že se opět blíží čas Vánoc, vzbudit v dětech zájem o nadcházející období- tímto již nastal posun k vlastní projektové metodě, a to její první fázi- začal nám vznikat problém : Jak se připravíme na Vánoce letos? Těšíme se na ně?**

### 5.3. VLASTNÍ PROJEKT : „*Těšíme se na Vánoce*“<sup>48</sup>

Plánovaná délka projektu : 14 dní

Doba trvání: od 8.12.2009 do 20.12.2009

**Samotný projekt obsahoval ještě další části, drobné podprojekty, které byly součástí vlastní projektové metody a samy o sobě obsahovaly všechny fáze .**<sup>49</sup>

#### 1.fáze - MOTIVAČNÍ, POJMENOVÁNÍ PROBLÉMU

**CÍLEM v této fázi bylo pomoci dětem uvědomit si, že bychom se na Vánoce mohli těšit společně, připravit se na ně společně s kamarády v naší mateřské škole.** Děti po předchozích činnostech již měly představu o tom, co pojem „Vánoce“ znamená. Všechny věděly, že tato událost s sebou přináší něco pěkného, byly pozitivně naladěny. Měly také základní představu o pojmu advent- byl jim vysvětlen jako období těšení se a příprav na Vánoce. V plánu bylo se zaměřit během celého projektu pozornost dětí na Vánoce jako svátky klidu, pohody a vzájemné blízkosti, a také seznámit děti přiměřeně jejich věku s tradičními vánočními zvyky. Biblický příběh o Ježíšově narození jsem plánovala zmínit jako doprovodný prvek projektu a konkretizovat podle aktuální situace a chápání dětí.

**POUŽITÁ METODA: slovní- monologická( předčítání dětem, vypravování ) a dialogická- (rozhovor s dětmi,říkadla, dětské básně a písničky), vše motivováno vánoční tematikou.**

**ORGANIZAČNÍ FORMA - individuální, skupinová.**

#### **Popis této části projektu:**

První den byl dětem do třídy připraven stromek z papíru velkého formátu, který jsem jim během ranních her položila na stoleček ve třídě. Vyčkala jsem , zda upoutá jejich zájem, věnovala jsem se s dětmi hře a jiným činnostem. Dvě děti si stromku všimly, poznaly stromek podle tvaru a optaly se, proč jej ve třídě máme. Odpověděla jsem, že nám připomíná , že se blíží Vánoce a rozhovor se ubíral k tomu, že o Vánocích přece doma stromeček máme, ale ozdobený. Děti si postupně uvědomovaly, že tento žádné ozdoby nemá, ani není zelený... Vzhledem

---

<sup>48</sup> Tento název jsem nejprve, ve fázi mé přípravy, považovala za pracovní, ale děti výrazu „těšit se“ dobře rozumí, často jej použily i samy během činností a rozhovorů. Také nejlépe vystihuje pozitivní, slavnostní náladu, která v adventním období u dětí převládá.

<sup>49</sup> Tyto podprojekty, zejména jejich tématické zaměření, byly součástí přípravy projektu, připraveny k realizaci podle vývoje situace.Jsou označeny písmeny A, B, C,D.

k tomu, že děti mají většinu výtvarného materiálu v přímém dosahu, a od začátku docházky do MŠ vědí, že mohou tento materiál používat ( nůžky a foukací fixy s dohledem učitelky), zvládly stromek dozdobit dle jejich představ. Nižší počet dětí umožňuje zařazovat kolektivní práce, děti jsou od počátku vedeny k ohledu na kamarády během práce, děti si mezi sebou umějí půjčit materiál, chvíli počkat...Stromek, který děti ozdobily, byl připevněn na magnetickou tabuli. Po svačině jsme si jej u stolečku prohlíželi. Děti se seznámily s říkankou „*Dobré ráno, dobrý den, Vánoce už přišly sem*“, doprovázenou pohybem. Záměrem bylo navodit v dětech chuť zkusit si Vánoce „udělat“ i ve školce, vytvořit spolu s dětmi myšlenkovou mapu, která by nás projektem provázela. Ovšem pro splnění požadavků projektové metody bylo nutné klást dětem takové otázky, aby nápady,, Na co se o Vánocích nejvíce těšíme, co všechno se může o Vánocích dělat?“ vzešly od nich. Měla jsem předem připravené tyto cca 20 cm velké piktogramy z vlnitého papíru, znázorňující vždy jednu důležitou událost, kterou můžeme o Vánocích prožít:<sup>50</sup>**Tyto piktogramy zároveň symbolizovaly témata jednotlivých částí, jakýchsi drobnějších „podprojektů“ ,která byla v plánu jako možnost realizovat je v rámci projektu. Části projektu nebyly plánovitě zařazeny jak půjdou za sebou, měly následovat podle toho, jakým směrem se projekt bude ubírat:**

*stromek*- zdobíme jej, sejdem se u něj s rodinou, dostáváme pod ním dárky. Symbolizuje život.

*srdíčko* - pečeme cukroví, moc nám chutná a někdy s ním mamince pomáháme

*jablko* - krájíme jej. Je to jedna z vánočních tradic, můžeme si jej i pověsit na stromeček.

*ryba* – chodíme pozorovat kapry v kádích, jíme ji na Štědrý večer

*dopis* - píšeme Ježíškovi

*dárek* - těšíme se na chvíle tajemství a očekávání

Pokud se nějaké dítě zmínilo o jednom z těchto témat, piktogram byl připevněn na magnetickou tabuli. Děti byly dobře motivovány již předem, osvědčilo se použití loňských fotografií, děti bavilo ukazovat je kamarádům a také si lépe vybavily některé vánoční chvíle. Tímto byla sestavena myšlenková mapa, kterou děti chápaly jako plán, co všechno můžeme o adventu prožít.

---

<sup>50</sup> Děti zde také formulovaly problém, tzn., zvolily si co by chtěly dělat. Dle svých intelektových schopností jednotlivé děti plánovaly např. od psaní dopisu Ježíškovi po „prohlížení kapra venku“.

Po této činnosti děti odcházely na oční cvičení, děti se průběžně střídají. Děti, které na cvičení nedocházejí, nebo již jsou po cvičení, si obvykle volně hrají, nebo s nimi dokončují činnosti, které byly z důvodu cvičení přerušeny. Ovšem pokud to je možné, vše bývá dokončeno před cvičením, tak, aby měly možnost prožít činnost nerušeně.

Při pobytu venku jsme se s dětmi podívali do nedalekého květinářství. Cestou jsme pozorovali adventní výzdobu domů a obchodů. Děti po vyzvání navrhovaly, co by se jim líbilo domů a k nám do třídy. V květinářství jsme si také prohlédli vánoční dekorace, vybrali jsme dvě rostliny- vánoční hvězdy, které pak zdobily naši třídu. Cestou zpět jsme si povídali o péči o květiny, děti se zmínily o umělých květinách, hledali jsme rozdíl mezi živou a umělou květinou.

## **2.fáze - PLÁNOVACÍ<sup>51</sup>**

**CÍLEM této fáze bylo umožnit dětem prožít pocit sounáležitosti s ostatními kamarády, že každý z nich k nám patří a nějakým způsobem se na dění ve třídě podílí, nebo bude podílet.**

**POUŽITÉ METODY:** hry- volné, s rolemi, pohybové s pravidly, metodu slovní – dialog

**ORGANIZAČNÍ FORMA-** individuální, skupinová

**Popis další samotné části projektu:**

Druhý den, ještě před příchodem dětí, byl ozdoben velký vánoční stromeček v naší třídě. Zvažována byla také možnost ozdobení i tohoto stromku v rámci projektové metody, ale vzhledem k tomu, že mělo následovat dovedení dětí k zdobení stromku na radničním nádvoří, náš stromek ve třídě posloužil jako malé překvapení pro děti. Některé děti si u rozsvíceného stromečku spontánně začaly hrát, přinesly si k němu panenky, různé další hračky- deky, nakonec i stolek se židličkami, půjčily si do hry i vánoční hvězdy, po dohodě, že s nimi budou zacházet opatrně, aby u nás tyto pěkné rostlinky vydržely co nejdéle.. K této hře se děti vrátily i po svačině. Při této hře byly sledovány projevy dítěte se selektivním mutismem, které ve chvíli, kdy je pro něj situace přirozená, hovoří

---

<sup>51</sup> Prvky plánování se již částečně objevily i v předchozí fázi, kdy si děti tvořily myšlenkovou mapu, prohlížely si jednotlivé piktogramy a přemýšlely, co všechno bychom mohli o Adventu v naší školce prožít.

velmi pěkně. Také dítě s psychomotorickým opožděním se poměrně dobře do hry zapojí, ale jeho zájem bývá krátkodobý. Ty děti, které již hra nezaujala, si se mnou chvíli prohlížely piktogramy na magnetické tabuli a pak si našly jinou hru dle svého zájmu. Šlo zejména o děti nové a nejmladší, které ještě preferují hru individuální, nebo paralelní, tj. hrají si vedle sebe, případně se navzájem pozorují. Do této hry u stromečku nebylo potřeba poměrně dlouhou dobu zasahovat, pouze jsem v roli „tety“ občas, podle situace, zkusila zapojit děti hrající si zvlášť, s ohledem na jejich prožitek ze hry (např. jsme si zazpívali vánoční koledu, „ochutnali“ cukroví...).

### **3. fáze - REALIZAČNÍ**

Výše uvedenou hrou děti se děti zabývaly celé dopoledne, prožitkem docházelo k upevnění poznatků o Vánocích, přemýšlely, co by je bavilo během Adventu v e školce dělat,<sup>52</sup> vyplynula z ní realizační fáze projektové metody a také první **podprojekt**, který byl realizován od dalšího dne a to:

#### ***Pečení cukroví (podprojekt A)***

**CÍLEM této části projektu bylo vzbudit u dětí chuť zapojit se do činnosti a zažít pocit začlenění v kolektivu i dětem v adaptačním období, umožnit vyzkoušet si práci, která je většinou doménou dospělých.** Seznámit děti s některými druhy potravin, zapojení smyslového vnímání, zejména čichu a chuti, rozlišení chuti sladké a slané, vzbudit u dětí pocit radosti z vyráběného produktu, těšení se na výsledek, zapojení rodičů do projektu, seznámení a práce s říkankou „*Máma dala do krabice upečené cukroví*“, podle situace upevnění předmatematických představ- více, méně, ověření dalších znalostí dětí.

**POUŽITÉ METODY: met. praktické činnosti - se skutečným materiálem, vedoucí k vytvoření reálného produktu, metoda slovní- vypravování, dialog**

**ORGANIZAČNÍ FORMA: individuální,skupinová**

#### **1. fáze podprojektu A - motivační**

---

<sup>52</sup> Zde se opět objevil moment plánování.



Dětem byl předložen talíř s cukrovím a následovalo krátké vyprávění příběhu o jedné holčičce, která peče s babičkou doma cukroví, moc ji to baví..., děti si mohly cukroví ochutnat. Při rozhovoru pojídání cukroví si děti uvědomovaly, že ony doma nepečou, přemýšlely, zda by to zvládly, sdělovaly argumenty, že jsou malé, že maminka peče sama atd. Záměrem rozhovoru bylo vzbudit u dětí nadšení a dojít k návrhu, že by si děti mohly zkusit vyrobit cukroví přímo v mateřské škole. Tak se také stalo, jedno dítě toto navrholo. Některé další děti se přidaly, na dotaz začaly přemýšlet, co vše by na pečení potřebovaly.

## **2. fáze podprojektu A - plánovací**

Děti se začínaly zabývat tím, co vše je k pečení potřeba, vyzkoušeli jsme „pečení“ pantomimicky, jak se těsto míchá, hněte, válí...Pak děti následně podnětných otázek zvažovaly, z čeho se cukroví vyrábí a jak je pořídíme do školky. Bylo nutno klást vhodné otázky a tím z nich jejich znalosti získat. Vždy některé dítě zareagovalo a posunulo tím projekt dál. Dohodli jsme se, že maminky doma určitě mají cukr, piškoty, marmeládu atd. Děti se domlouvaly, co kdo by mohl doma mít a přinést trochu do školky. Tato fáze byla ukončena tím, že se děti odpoledne domluvily s rodičem, který pro ně přišel, zda by mohly do školky přinést určitou ingredienci do našeho cukroví.<sup>53</sup>

## **3. fáze podprojektu A - realizační**

Následující den děti přinášely cukr, piškoty, marmeládu, ořechy, rozinky atd.<sup>54</sup> Všechny ingredience pokládaly na stoleček, vzájemně si je ukazovaly a prohlížely. Prvním krokem bylo rozdrčení piškotů, čehož se střídavě ujímaly děti. Jedno dítě přineslo barevné krémy v tubě, kdo chtěl, mohl si jimi také průběžně ozdobit piškoty. Zůstaly s námi i některé maminky, každý rodič se zde alespoň chvíli zdržel. Zde si děti mohly vše ozkoušet smysly, což je u dětí se zrakovým postižením velmi přínosné. Mohly ingredience ochutnat, osahat, přivonět si k nim, sledovat jejich barvu, tvar, konzistenci...Dostalo se jim informací o původu některých potravin, zkoušely hádat, z čeho se vyrábí marmeláda, piškot, jak vzniká sušené ovoce...také si povídaly o hygieně, byly jim kladeny otázky typu:

---

<sup>53</sup> Zde byl znát velký zájem dětí, téměř všechny si při odchodu domů vzpomněly a rodičům samy sdělily náš záměr. Rodiče byli jednotlivě informováni.

<sup>54</sup> Rodiče byli předem dotázáni, zda u jejich dítěte není zjištěna potravinová alergie na některou z uvedených surovin.

„Kdyby měl někdo neumyté ruce, špinavé, mohl by vyrábět cukroví?“ „Olizujeme při míchání vařečku?“<sup>55</sup>

Děti se setkaly s pojmy nad, vedle, na, pod, „počítaly“ lžíce marmelády, piškoty, hádaly, kde je víc...

Cukroví se začalo vyrábět po svačině. Děti se vystřídalily při všech činnostech, míchání, lžičkou přidávaly jednotlivé ingredience. Vzniklé těsto bylo rozděleno tak, aby každé dítě mohlo vyrobit několik kousků cukroví. Činností byly děti plně zaujaty, tvar cukroví byl ponechán na jejich vlastní volbě, byla jim předvedena kulička, některé děti potřebovaly pomoc učitelky, jeden chlapec vyráběl „hady“. Vyrobené cukroví mohly děti ozdobit kokosem, rozinkami, kandovaným ovocem, barevným krémem z tuby. Děti byly činnostmi plně zaujaty, zde byl vidět účinek projektové metody- děti činnost skutečně prožívaly s chutí a radostí, dítě s hyperaktivními příznaky vydrželo s ostatními dětmi při vyrábění celou dobu, nemělo tendenci odbíhat, nebo vyhledávat jinou zábavu. Děti se také velmi těšily, až dají ochutnat paní kuchařkám, uklízečkám a zejména svým rodičům. Každý měl podložku označenou jménem, tudíž rodiče ochutnali cukroví skutečně od svého dítěte.<sup>56</sup> V průběhu vyrábění cukroví jsme si s dětmi zazpívaly několik vánočních koled, povídali si o domácích přípravách na vánoce...

#### **4. fáze podprojektu A - hodnotící**

Po dokončení bylo cukroví na stolečkách vystaveno. Každé dítě mělo svou podložku s cukroví, na talíři bylo cukroví dohromady. Všichni jsme si cukroví prohlédli i ochutnali. Děti tímto dostali možnost ocenění své práce zpětnou vazbou vlastní (vizuelně, chutově) i od okolí. Nabídli jsme ostatnímu personálu, který vše ocenil, dětem samotným také chutnalo. Děti netrpělivě očekávaly příchod rodičů, těšily se, až dají jim předvedou své cukroví. Rodiče byli překvapeni, rádi ochutnali a také děti pochválili. Druhý den jsme spolu s dětmi kreslili a psali recept na „Školkové cukroví“ pro rodiče, který jsme vystavili v šatně. Tím také děti vzpomínaly na předchozí činnost, sdělovaly si vzájemně, jak jejich rodičům cukroví chutnalo. Dvěma dětem bylo poté umožněno podílet se na výrobě cukroví i doma, rodiče sdělili, že tyto děti doma samy projeví zájem.

---

<sup>55</sup> V této době děti navštívily jednotlivá cvičení.

<sup>56</sup> Tento prožitek je již součástí závěrečné - hodnotící fáze.

## ***Zdobení vánočního stromku ( podprojekt B)***

**CÍLEM** této části projektu bylo zapojit děti do dění mimo školu, seznámit děti s některými výtvarnými technikami- ( kresba dřívkem, zapouštění barev, koláž), ověření a prohloubení znalostí barev, seznámení s naším městem a některými jeho významnými místy, vyzkoušet cestování městskou dopravou . Zdobit se měl stromek na nádvoří radnice, tyto stromky, ozdobené dětmi z jednotlivých školek byly umístěny na náměstí v průběhu adventních trhů.

**POUŽITÉ METODY:** praktická zkušenost, prožitkové učení, rozhovor

**ORGANIZAČNÍ FORMA:** skupinová, individuální

### **1. fáze podprojektu B ( motivační)**

Jako motivace tohoto podprojektu byla použita vizuální zkušenost. Děti jely do divadla, které se konalo poblíž náměstí. Po shlédnutí příběhu s vánoční tematikou se šly podívat na náměstí a poté na radniční nádvoří, kde uviděly řadu neozdobených stromků. Bylo navozeno téma rozhovoru, proč jsou tyto stromky neozdobené děti poměrně rychle usoudily, že by jeden z nich mohly ozdobit, přemýšlely čím. Navrhovaly, že přinesou ozdobu z domova, nebo koupí. Jedno dítě napadlo, že by ozdobu vyrobilo. Toho bylo využito pro náš záměr, vzbudit u dětí nadšení z činnosti. Poté byl s dětmi vybrán stromek, pro který budou ozdoby vyrobeny, prohlížely si jej a přemýšlely, jaké ozdoby by tomuto stromku slušely, zda velké, malé, papírové, látkové...

Cestou zpět do mateřské školy jsme si povídali o tom, co lze a co nelze na stromek pověsit.

### **2. fáze podprojektu B ( plánovací a organizační)**

Tato fáze se částečně odehrála přímo na radničním nádvoří a cestou zpět.O tom, že strom děti ozdobí si povídaly také při obědě v mateřské škole. Následující den, po ranním cvičení, očním rehabilitačním cvičení jsme s dětmi vybírali výtvarný materiál. Děti dostaly předem vystřihané tvary zvonku, hvězdy, stromku. Bylo jich dostatečné množství, některé děti již v průběhu ranních her projevíly zájem ozdobu vybarvit, polepit. Ráno dostaly k dispozici pastelky, lepidlo a drobné barevné ozdůbky z vykrajovacích strojků. Poté jsme prohlíželi skřín s výtvarným

materiálem, kde již byly v kelímcích připraveny namíchané barvy. Děti upoutaly, barvy jsme pojmenovávali, děti sdělovaly, jaká barva se jim líbí, jakou by chtěly vymalovat ozdobu na stromek, jaký tvar by si chtěly vymalovat.

### **3. fáze podprojektu B - realizační**

V této fázi bylo dětem předvedeno „kouzlo“ s klovinou, děti viděly, jak se barvy mísí, vpíjejí jedna do druhé. Měly zájem si to také zkusit, pomáhaly mi střídavě přidávat barvy, těšily se, že si to zkusí samy. Po přípravě stolku s výtvarným materiálem byly děti dovedeny ke zjištění, že se k jednomu stolečku všichni nevejdou, pracovalo by se jim nepohodlně. Bylo dohodnuto, že se při práci vystřídají a půjdou si hrát. První dvě děti byly vybrány podle rozpočítadla. Každému byla věnována individuální pozornost, tato situace posloužila k ověření znalostí dětí, jejich povědomí o barvách, tvarech, velikosti atd.

Po zaschnutí byly všechny dětské výrobky zalaminovány a opatřeny stužkou k zavěšení. Další den jsme se vydali opět na radniční nádvoří, kde děti uviděly některé stromky ozdobené, což v nich vyvolalo ještě větší chuť také vyzdobit stromek naší mateřské školy. Každý si pověsil svou ozdobu, poté jsme stromečku zazpívali vánoční koledu a zatančili taneček, „*Řetízek*“.

### **4. fáze podprojektu B - hodnotící**

Děti si prohlédli ozdobený stromek, každý viděl, že jeho ozdoba (některé děti vyrobily ozdob i více) našla na stromku své místo. Domluvily se, že na náměstí vezmou i své rodiče, sourozence, prarodiče a náš stromek jim ukáží.

### ***Dopis Ježíškovi* ( podprojekt C)**

**CÍLEM** tohoto podprojektu bylo vzbudit u dětí náladu tajemství, očekávání, podnítit jejich fantazii, slovní vyjadřování, podpořit chuť a ochotu sdělit své pocity, myšlenky ostatním kamarádům, přijmout a vyslechnout myšlenku druhého, kresbou znázornit danou věc, představu.

**POUŽITÉ METODY:** rozhovor

**ORGANIZAČNÍ FORMY:** skupinová

### **1. fáze podprojektu C - motivační**

Děti si dopoledne po hrách a cvičeních všimly zabalené krabice- dárku, který ležel pod vánočním stromkem ve třídě.

Posadili jsme se do kruhu, děti střídavě hádaly, co by tam mohlo být. Poté byly dovedeny k uvědomění si, že každý předpokládá něco jiného. Dětem byl předložen návrh, mohly by do krabice zkusit zašeptat své přání, tak, aby to slyšel jen Ježíšek, úplně potichu.<sup>57</sup>

Poté, co se všechny děti vystřídaly a zahráli jsme si hru pro odreagování a uvolnění- taneček „*Na Andělíčka*“, byly děti tázány, zda si myslí, že jejich tajemství Ježíšek slyšel. Odpovídaly různě, většinou, že ano. Jedno dítě si vzpomnělo, že psalo doma dopis Ježíškovi, maminka jej dala za okno... Díky této zmínce jsem se mohla optat i ostatních dětí, dovést je k návrhu, že by mohly napsat dopis Ježíškovi také. Měla jsem pro ně připravené ozdobené kolíčky- barevné obálky andělíčky, každý si mohla vybrat svého andílka, který nu bude dopis hlídat.

## **2. fáze podprojektu C – plánovací**

V této fázi děti sdělovaly, co by si přály, co Ježíškovi nakreslí. Vybíraly a rozdělovaly kreslicí náčiní, pastelky, voskovky.

## **3. fáze podprojektu C- realizační**

Děti kreslily dárek pro Ježíška, každému byla věnována pozornost, kdo chtěl, sdělil nám, co by si od Ježíška přál. Tato činnost, přestože šlo o „obyčejné“ kreslení, byla pro děti motivující dostatečně samotným obsahem. Tím, že vyjadřovaly své přání, kreslily poměrně se zaujetím.<sup>58</sup>

## **4. fáze podprojektu C- hodnotící**

Po dokončení děti s dopomocí složily dopis do obálky s andělíčkem, připevnilly jej v šatně. Napjatě očekávaly následující den, zda si Ježíšek dopis odnese i ze šatny naší školky.

---

<sup>57</sup> Tato hra byla navozena zejména pro dítě s komunikační bariérou, které se sice již pomalu zapojovalo a mluvně projevovalo, ovšem stále spíše spontánně. Při uvědomělé komunikaci stále projevovalo známky stresu.

<sup>58</sup> U dětí se zrakovým postižením se občas vyskytuje nechuť ke kreslení, preferují spíše malbu temperami, experiment s barvami.

## ***Odpoledne s rodiči ( podprojekt D)***

**CÍLEM** tohoto podprojektu bylo využití předvánoční atmosféry k upevnění vztahů rodičů a mateřské školy. Umožnit rodičům zapomenout na předvánoční shon, vyzkoušet si dětmi některé méně tradiční výtvarné techniky, prožít tak s dětmi příjemné adventní odpoledne.<sup>59</sup>

**POUŽITÉ METODY:** praktická činnost, rozhovor

**ORGANIZAČNÍ FORMY:** skupinová

### **1.fáze podprojektu D - motivační**

V této fázi bylo hlavním záměrem vzbudit u dětí myšlenku, že by mohly rodiče pozvat k nám do školky, ukázat jim a třeba i naučit je něco zajímavého, co jsme se ve školce naučily. Toho jsem dosáhla pomocí řízeného rozhovoru u stolků, pochvalou po pěkné pohybové hře, říkance. Bylo nutno vyčkat, tak, aby nápad pozvat rodiče vzešel od dětí, klást podnětné otázky, např. „ Myslíš, že by se maminka takovou hru také chtěla naučit, že by ji uměla? „ Naučil bys ji to?, „ To by si určitě rodiče také chtěli zkusit...“ Poté co nápad vzešel a setkal se s ohlasem u ostatních dětí, bylo domluveno, že bychom mohli rodiče k nám do školky pozvat.

### **2. fáze podprojektu D - plánovací**

Domlouvaly jsme se s dětmi, kdy asi by se návštěva školky rodičům hodila. „Šlo by to dnes? Ne, nevědí o tom, jsou v práci...“ Domluven byl termín následujícího dne. Děti plánovaly, koho do školky pozvou, společně jsme zazpívali některé koledy, které bychom jim mohli ukázat, zahrály hru „Řetízek“. Poté děti spontánně začaly uklízet hernu, aby se rodičům u nás líbilo. Některé děti také již přinesly do školky ochutnat vánoční cukroví, domluvily jsme se, že bychom rodičům cukroví také mohli nabídnout. Každé dítě si při odchodu sdělilo náš záměr svému rodiči, pozvalo jej do školky.

---

<sup>59</sup> Rodiče byli předem informováni o konkrétním datu, tak, aby alespoň jeden z nich mohl do MŠ přijít.

### **3. fáze podprojektu D- realizační**

Následující den děti „žily“ tím, že odpoledne přivedou maminky, tatínky, babičky, že jim zaspívají a „naučí“ je také něco vyrobit. Probíraly se za dozoru výtvarným materiálem, šablonami, různými již vyrobenými přáníčky, balicím papírem, pohlednicemi. Dopoledne probíhalo v duchu příprav a her, pouze jsme vyzkoušeli taneček a říkanku s pohybem, kterou jsme plánovali rodičům předvést.

Rodiče pozváni na 15. hodinu, přišly zpět také děti s polodenní docházkou.<sup>60</sup> Rodiče jsme informovali o tom, že toto odpoledne není pojato jako besídka, ale spíše malá ukázka a výtvarná dílnička. Proto někteří rodiče přicházeli nejistí, „aby nemuseli zpívat...“. S každým rodičem jsme se přivítali a nabídli malé občerstvení.

Odpoledne jsme zahájili malou ukázkou dvou říkanek a tanečku. Rodiče většinou viděli děti takto vystupovat poprvé, proto měla tato ukázka pozitivní odezvu. Poté byli rodiče informováni o tom, co jsme pro ně připravili, že bychom je chtěli naučit něco pěkného vyrobit. Rodiče každý se svým dítětem vybrali stanoviště, průběžně se vystřídali. Téměř všechny děti překvapivě u rodičů vydržely téměř celou dobu vyrábění, materiál byl zajímavý i pro ně, např. včelí vosk děti běžně k dispozici nemají, stejně tak různé, zejm. dražší druhy papíru a dekorativních ozdob- kamínků, flitrů, barevného písku...Dvě děti ( z jedenácti) od rodičů odběhly a hrály si s běžnými hračkami, ale děti, které byly zaujaty vyráběním s rodiči, se nenechaly nijak rušit.

Po dokončení všech výrobků jsme se všichni s rodiči shromáždili k fotografování. Této chvíle, kdy byli všichni pohromadě, bylo využito k závěrečnému momentu- zaspívali jsme si koledu: „Půjdem spolu do Betléma“, podle vánoční tradice jsme rozkrojili jablko, děti poté dostaly domů ještě každý své jablíčko s přáním, aby s maminkou tatínkem také našly po rozkrojení hvězdičku.

### **4. fáze podprojektu D - hodnotící**

Tato fáze probíhala i u dětí doma, kdy mohly prožít zpětnou vazbu od rodičů, pochvalu, vystavení výrobku na viditelném místě. Některé děti prý také s rodiči

---

<sup>60</sup> V době před příchodem rodičů jsme s kolegyní připravily a roztřídily jednotlivý výtvarný materiál, uspořádaly stolky v e třídě tak, aby vznikl dostatečný prostor pro jednotlivá stanoviště. Ke každému materiálu bylo připraveno několik vzorových výrobků přáníček, ozdob, jmenovek, různých výtvarných technik pro případnou inspiraci.

rozkrojily jablko. Ráno po příchodu dětí do mateřské školy děti individuálně sdělovaly, jak se jim odpoledne líbilo, co vyrobily s rodiči atd... Dopoledne děti ve třídě navštívil Ježíšek, užily si se svými kamarády chvíle překvapení a radosti z nových hraček.

#### **5.4. HODNOCENÍ PROJEKTU- HODNOTÍCÍ FÁZE**

**Hodnocení bylo provedeno v těchto rovinách:**

°**hodnocení s dětmi**

°**hodnocení s rodiči**

##### **5. 4.1. hodnocení s dětmi**

**POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY: záměrné pozorování, rozhovor**

Tato konečná fáze celé projektové metody probíhala až po prožití Vánoc a uplynutí zimních prázdnin. K myšlenkové mapě na magnetické tabuli byly připevněny fotografie z celého projektu, ty byly vybrány tak, aby se každé dítě poznalo alespoň na dvou z nich. Velice dobře zafungovala skutečnost, že v případě, kdy se dítě poznalo na fotografiích, byl jeho prožitek opětovně posílen.

**Projekt se průběžně zúčastnilo všech 11 dětí, ovšem pouze sedm z nich bylo přítomno po celou dobu trvání projektu.** Další čtyři děti nebyly přítomny při všech podprojektech, proto bylo nutno k tomuto faktu přihlídnout nejen při realizaci projektu, ale i jeho hodnocení.

Také byly vybrány fotografie připomínající důležité momenty projektu a jeho podprojektů. Část fotografií byla dětem k dispozici volně k prohlížení. Pozorováním bylo zjištěno, že děti byly nadšeně reagovaly, když na fotografiích poznaly sebe, své kamarády, situace, ve kterých se nacházely. Spontánně nejvíce děti vzpomínaly na „pečení“ cukroví a odpoledne s rodiči. Tohoto odpoledne se s rodiči zúčastnilo všech 11 dětí. Tyto situace si vybavily i s některými detaily.<sup>61</sup> 4 děti, které nebyly při výrobě cukroví přítomny, nejvíce reagovaly na fotografie z radničního nádvoří, jedno dítě si vzpomnělo na smutný stromek bez ozdob, další dítě si vybavilo, jak jsme čekali na autobus a zpívali při tom písničku. Dítě

---

<sup>61</sup> Jedno dítě si např. vzpomnělo, jak „sundavalo slupku“ (loupalo mandle) při výrobě cukroví, jiné sdělilo: „Táta byl tady.“



s psychomotorickou retardací potřebovalo delší čas k vybavení zážitků, na fotografiích se poznalo, vybavilo si situace, které prožilo, ale spíše v obecné rovině: „Tam jsem byl, to jsem já“.<sup>62</sup> Dítě s obtížemi v komunikaci reagovalo spontánně ve společnosti kamarádů, bylo sledováno zpovzdálí. Z dětmi komunikovalo, pojmenovávalo je jménem, sdělilo, že se bylo s maminkou a babičkou na stromek podívat. Při individuálním kontaktu, na dotaz co se mu líbilo, ukazovalo na fotografie. Na konkrétní otázku např. zda si někde doma vystavila maminka ozdobu, kterou společně vyrobili, odpovědělo přikývnutím hlavy, které bylo doprovázeno mimickými projevy.<sup>63</sup>

K fotografiím na magnetické tabuli byly připevněny piktogramy představující jednotlivá témata projektu. Děti po následující rána vodily své rodiče k této tabuli, společně jsme si fotografie prohlíželi a vybavovali si společně s nimi detaily a různé své prožitky. Rodiče také poskytli dětem pozitivní zpětnou vazbu, reagovali na sdělení dětí, pochválili je.

#### **5. 4. 2. Hodnocení s rodiči**

##### **POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY: záměrné pozorování, rozhovor**

Rodiče byli pozorováni v průběhu všech fází projektu. Byli do projektu zapojeni - někteří se alespoň chvíli účastnili výroby cukroví, navštívili náměstí a podívali se na děti ozdobený stromek, všichni byli přítomni při odpoledni pro rodiče.<sup>64</sup> Poskytli dětem také suroviny na výrobu cukroví, připravili dětem své domácí cukroví na ochutnání pro kamarády. Vzhledem k tomu, že je zde již od samého počátku docházky dětí do mateřské školy snaha vytvořit přátelské vztahy s rodiči, školka je jim „otevřená“, mají přístup do třídy, jejich zapojení bylo zcela přirozené. Znájí kamarády svého dítěte, ony znají je a proto je přijímají ve třídě a reagují na ně bez problémů.

Odpoledne pro rodiče bylo specifické tím, že se sešli ve třídě všichni najednou a své dítě viděli poprvé vystupovat veřejně. Z následných rozhovorů vyplynulo, že pro většinu rodičů byly tyto okamžiky dojemné a nezapomenutelné. Rodiče také ocenili, že si mohli zkusit s dětmi vyrobit něco na památku.

---

<sup>62</sup> Toto dítě také potřebovalo podrobnější komentář k fotografiím, např. „Vidíš, tady dáváš na stromek ozdobu, kterou jsi vyráběl, tady jsi ochutnával marmeládu, byla dobrá...?“

<sup>63</sup> Záměrným pozorováním při spontánní komunikaci s kamarády a matkou bylo zjištěno, že toto dítě má výbornou slovní zásobu, je velmi bystré a šikovné.

<sup>64</sup> Tohoto odpoledne se zúčastnili i někteří rodiče a prarodiče, kteří dítě do mateřské školy nedoprovází, nebo jen zřídka. Proto byl tento podprojekt přínosný pro všechny zúčastněné strany.

Po vánočních prázdninách rodiče dostali k dispozici cd s pořízenými fotografiemi s celého projektu.

#### **5.4.3. Hodnocení z pohledu učitelky**

Velkou výhodou projektové metody je aktivita dětí, jejich zapojení vycházející „zevnitř“. Jsou pro činnosti více motivovány, vykonávají to, co samy vymyslely, navrhly. Projektová metoda dětem umožňuje získávat poznatky prožitkem, z více oblastí zároveň. Z pohledu učitelky, která realizovala projekt v mateřské škole, mohu říci, že zde ovšem hraje významnou roli pedagog a jeho flexibilita, pohotovost z dané situace vyvodit „zázemí“ pro situaci další, pro předání informací a zkušeností. U nejmladších dětí bylo nutno je k určitým rozhodnutím dovést, například kladením vhodných otázek, upoutáním jejich pozornosti na určitou skutečnost, detail, který by jim unikl, ovšem ze kterého se projekt mohl posunout určitým směrem. Jiná situace jistě bude u nejstarších předškoláků, kteří těžší z daleko více zkušeností a znalostí o okolním světě, než u tříletých dětí. Zejména ve fázi motivační a plánovací projektová metoda u nejmladších dětí závisí na pedagogovi, jakým způsobem zareaguje na jejich nápady, myšlenky. Významnou roli mají také rozumové schopnosti dětí ve skupině, jejich dosavadní znalosti a schopnost komunikovat, reagovat, přijít s novým nápadem a nebát se jej navrhnout. Ve skupině dětí, se kterými byla projektová metoda realizována, byly 4 děti, které dobře reagovaly<sup>65</sup>. Svým nadšením také „vtáhly“ ostatní kamarády, a také se díky jejich nápadům projekt dobře posouval. Některé děti byly stále v adaptačním období, začínaly se v mateřské škole teprve orientovat, zapojovaly zpočátku se na základě nápodoby ostatních dětí. Tyto děti se také teprve seznamovaly s chodem mateřské školy, běžným denním životem, jedno dítě vyžadovalo větší dopomoc při hygieně i běžné sebeobsluze. Přesto i tyto děti dobře přijímaly činnosti, které si v rámci projektu mohly vyzkoušet, byly i pro ně nové a zajímavé.

Na základě vnitřní motivace a praktické zkušenosti si děti lépe osvojí některé dovednosti, zapamatují si určité množství nových poznatků o okolním světě. Je

---

<sup>65</sup> Vzešly od nich nejpodstatnější nápady, např. upéct ve školce cukroví, vyzkoušet s rodiči něco vyrobit, pozvat je k nám. Vyrábění ozdob na stromek vzešlo zcela spontánně i od méně pohotových dětí, jelikož je viděly přímo „na vlastní oči“, neozdobený a snaže tedy došly k tomuto rozhodnutí.

ovšem na pedagogy, jak z projektu „vytěží“, kolik nových informací poskytne, zda také odhadne jejich správnou míru vzhledem k věku dětí.

Za nevýhodu projektové metody lze považovat nemožnost odhadnutí časové dotace. Pedagog předem nemůže přesně vědět, jak děti budou během projektu reagovat, jakým směrem se projekt vydá, kolik času budou trvat jednotlivé fáze. Z tohoto důvodu se může stát, že některé plánované činnosti, tématické okruhy vůbec neuplatní, nedostane se na ně z časových důvodů. Opět záleží na tom, co bylo vynecháno, zda to byly činnosti pro děti přínosné a podstatné, zda se budou moci zařadit v budoucnu.

Během tohoto projektu bylo někdy obtížné například zařadit artikulační a dechová cvičení, která s dětmi často provádíme. Také těžko hledal časový prostor pro cílená reedukační cvičení, např. na různá třídění podle velikosti, barvy, práci na lince, nebo tzv. tečkované obrázky, kdy děti spojují jednotlivé body, které následně vytvoří obrázek- toto je důležité pro rozvoj jejich zrakového vnímání, koncentrace zraku na detail. V rámci možností a aktuální situace byla tato cvičení nahrazena využitím pomůcek projektu.<sup>66</sup> V původním záměru bylo dětem přiblížit také některé tradice, což se také podařilo pouze okrajově ( krájení jablka při setkání s rodiči, rozhovor při tvoření myšlenkové mapy). Téma tradic a zvyků bylo plánováno, ovšem z časových důvodů nebylo realizováno. Při realizaci podprojektů *Cukroví* a *Zdobení stromku* bylo úplně vynecháno ranní cvičení.

#### **5.4.4. Celkové hodnocení projektové metody**

Projektová metoda má velký přínos pro prožitek dítěte zejména díky své motivační síle. Při zapojení dětí z jejich vlastního rozhodnutí a vědomí smyslu dané činnosti je intenzivnější i účinek výchovně vzdělávací nabídky. Děti si vykonané činnosti a jimi získané poznatky lépe ukotví v paměti, jelikož jsou spojeny s příjemnými pocity a mají pro dítě v dané chvíli smysl.

---

<sup>66</sup> Například při pečení děti zaměřovaly zrakové vnímání při zdobení cukroví, při tvorbě ozdob na strom koncentrovaly zrakovou pozornost na zapouštění barev apod.

Dítě vnímá prožívanou situaci s chutí, má potřebu nějak ji ovlivnit, využít, něco si zkusit, ověřit, realizovat tak momentální nápad. Tím se jeho zkušenosti rozšiřují a „posouvají“ jej v dané oblasti vpřed.

Realizace výuky projektovou metodou ovšem klade velké nároky na pedagoga. Měl by každé dítě znát, vidět jeho potenciál, na něm stavět a dítěti poskytnout možnost dalšího rozvoje. Před realizací projektu je dále nutno ověřit si dosavadní znalosti dětí o dané problematice a z nich vycházet v jednotlivých fázích projektu, zejména první, motivační. Průběžně je také třeba projekt „usměrňovat“, zejména u malých dětí, které se ještě neorientují v čase a také těžší z podstatně méně zkušeností než děti starší. Bez takového usměrňování by projekt mohl zůstat nedokončený, „ztratit se“. Celý projekt by poté mohl být znehodnocen, neboť právě závěrečná fáze poskytuje **všem zúčastněným** zpětnou vazbu, uvědomění si toho, co prožili, zpětné vybavení nových zkušeností a poznatků.

Pedagog by měl mít předem připravenou výchovně vzdělávací nabídku, může předpokládat, jaké nové poznatky a zkušenosti by děti měly z projektu získat nejen po stránce emocionální, ale také vědomostní. V tomto lze také vidět nedostatek projektové metody, neboť v zájmu prožitku dané situace se na některé prvky z daného obsahu výchovně vzdělávací nabídky nedostane.<sup>67</sup>

V mateřské škole pro zrakově postižené je snížen počet dětí ve skupině na max. 12. Přestože tyto děti kladou nároky na individuální péči a potřebují více soustředěné pozornosti, tento nízký počet dětí umožňuje učitelce lépe poznat každé dítě, což bylo užitečné i při přípravě a realizaci tohoto projektu.

---

<sup>67</sup> Například děti ve skupině MŠ pro zrakově postižené, se kterými projekt realizován, měly velký prožitek z projektu, ovšem pozadu zůstávala např. artikulační cvičení, grafomotorická cvičení, méně bylo také pohybových činností ( tento nedostatek byl kompenzován poskytnutím více spontánního pohybu na zahradě MŠ a za příznivých podmínek i na nedalekém hřišti). Také nebyl realizován podprojekt vánočních tradic, ty byly zmiňovány pouze okrajově.

## ZÁVĚR

Projektová metoda byla realizována v mateřské škole pro zrakově postižené v době adventního období. To je díky své pozitivní atmosféře samo o sobě poměrně účinným motivačním faktorem. Děti již od útlého věku prožívají adventní čas s napětím a očekáváním, těší se na nadcházející chvíle. Zájem dětí o vše s adventním obdobím spojené byl jednou z okolností, které pomáhaly projektu udržet se v jejich pozornosti.

Bylo třeba postupovat v souladu se základními kroky projektové metody, od motivačního po hodnotící, splnit požadavky projektové metody na propojení projektu s veřejností, poskytnout dětem pozitivní zpětnou vazbu. Vzhledem k faktu, že v projektové metodě jsou děti i organizátory, bylo nutno děti k některým rozhodnutím a krokům navést vhodnými podněty tak, aby vzešly z nich, jako jejich vlastní myšlenka, nápad. Projektu se účastnily nejmladší děti ve věku od tří do čtyř let, s různými druhy zrakového či kombinovaného postižení. Také jejich rozumová vyspělost je na rozdílné úrovni, stejně tak zkušenosti a znalosti o okolním světě obecně. Tyto rozdíly ovšem projekt ovlivnily spíše pozitivně, některé děti byly schopny přinášet nové nápady, více reagovaly na dané podněty a svým zapojením a invencí „vtáhly“ do projektu i ty pomalejší a méně zkušené. Těm pak samotné okolnosti daly příležitost zapojit se do dění, něco si nového si vyzkoušet a poznat.

V mé pedagogické praxi jsem projektovou metodu realizovala poprvé. Hledám ve své profesi nové cesty a způsoby práce s dětmi, proto považuji realizaci projektu popsaného v této bakalářské práci za přínosnou. Vyzkoušela jsem si metodu, kterou jsem dosud v běžné praxi nepoužila. Je poměrně náročná na organizaci, předem není známo jakým konkrétním směrem se bude projekt ubírat, jak děti zareagují. Nelze odhadnout do jaké míry bude využita vzdělávací nabídka, zda se podaří propojit všechny oblasti výchovy a vzdělávání, aby nebyl projekt příliš jednostranný nebo úplně odchýlený od původního tématu. Na druhé straně stojí výrazný prožitek dětí, jejich zkušenosti a poznatky získané během projektu a jejich upevnění v paměti dětí. Společné prožití projektu posiluje vztahy mezi dětmi, které vznikají na základě spolupráce a směřování ke společnému cíli. Propojení s okolím mateřské školy dává dětem z mateřské školy možnost zapojit se do veřejného života, dát o sobě vědět.

Realizací této bakalářské práce jsem došla k závěru, že projektovou metodu lze uskutečnit v mateřské škole a to i s dětmi nejmladší věkové kategorie. Vzhledem k tomu, že projektová metoda využívá praktickou zkušenost, zapojení všech smyslů a propojuje život v mateřské škole se životem okolí, je vhodná i pro děti s různým stupněm zrakového postižení či kombinovaným postižením.

## LITERATURA:

### 1. citovaná literatura:

- Bečvářová, I.: *Pracovní listy dramatické výchovy*.SVIS, Prachatice 2004.
- Bečvářová, Z.: *Současná mateřská škola a její řízení*. Portál, Praha 2003,  
ISBN 80-7178-537-7.
- Divišová, G. : *Strabismus*. Avicenum, Praha 1979.
- Keblová, A. : *Zrakově postižené dítě*. Septima, Praha 2001,  
ISBN 80-7216-191-1.
- Keblová, A.: *Náprava poruch binokulárního vidění*. Septima, Praha 2000,  
ISBN 80-7216-121-0.
- Lisá, L., Kňourková, M.: *Vývoj dítěte a jeho úskalí* .Avicenum, Praha 1986.
- Maňák, J., Švec, V.: *Výukové metody*. Paido, Brno 2003,  
ISBN 80-7315-039-5.
- Opravilová, E., Gebhartová, V. : *Rok v mateřské škole*. Portál, Praha 2003,  
ISBN 80-7178-847-3.
- Průcha, J. a kol. : *Pedagogický slovník*. Portál, Praha 1995,  
ISBN 80-7178-029-4
- Skalková, J.: *Obecná didaktika* .Grada, Praha 2007,  
ISBN 978-80-247-1821-7.
- Solfronk, J. : *Organizační formy vyučování*. UK, Praha 1991,  
ISBN 80-7066-334-0.
- Váagnerová, M.: *Oftalmopsychologie předškolního věku*. UK, Praha 1995,  
ISBN 80-7184-053-X.
- Valenta, J. : *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*. ARTAMA, Praha,  
1993.

## **2. použitá literatura**

- Bělinová, L.: *Z dějin předškolní výchovy*. SPN, Praha 1982.
- Fichnová, K., Szobiová, E.: *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Portál, Praha 2007, ISBN 978-80-737-323-9.
- Gajdošová, J., Dujková, L.: *Začít spolu, metodický průvodce*. Portál, Praha 2003, ISBN 80-7178-815-5.
- Helus, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál, Praha 2004, ISBN 80-7178-888-0.
- Machková, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. IPOS, Praha 1998, ISBN 80-7068-103-9.
- Svobodová, E.: *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. JČU, Č. Budějovice, 2007, ISBN 978-80-7040-940-4.
- Šottnerová, D.: *Adventní čas*. Rubico, Olomouc, 2006, ISBN 80-7346-050-5.
- Šottnerová, D.: *Vánoce*. Rubico, Olomouc, 2006, ISBN 80-7346-041-6.

## **3. odborné časopisy**

- Informatorium 3-8* , č. 6 / červen 2003 ( ročník X ),  
ISSN 1210-7506
- Informatorium 3-8* , č.4 / duben 2006 ( ročník XIII ),  
ISSN 1210-7506

## **4. internetové zdroje**

Projekty/osobnosti výuky

<http://www.sveb.cz>

Projekty

<http://www.ucitelske-listy.ceskaskola.cz>

## **PŘÍLOHA 1.**





Myšlenková mapa



Prohlížení fotografií kamarádů



Přemýšlíme nad cukrovím



Vybíráme stromek





Příprava na pečení



Hrajeme si s barvami



Pečeme

## **PŘÍLOHA 2.**

**Pohybová hra „Na řetízek“** ( neznámý autor):

Děti se drží v kruhu za ruce a zpívají tuto písničku:

*Točí se řetízek dokola kolem,*

*Šikovní dětičky: Utíkají v něm.*

*Skákají v něm.*

*Zadupou v něm.*

*Zatleskají v něm.*

**Vánoční říkanka na uvítanou** ( M. Přikrylová)

*Dobré ráno, dobrý den,*

*Vánoce už přišly sem.*

*Stromeček si ustojíme,*

*Cukroví si připravíme.*

*Potom spolu u stromku*

*pustíme se do dárků.*

*Koledy si zazpíváme,*

*Všichni se tu rádi máme.*

**Vánoce** ( Emilie Bakajsová)

*Vánoce, Vánoce-*

*Přicházejí po roce.*

*Těšíme se, radujeme,*

*Koledy si notujeme.*