

Akademie múzických umění v Praze

Divadelní fakulta

Dramatická výchova

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Přínos dramatické výchovy pro začlenění dětí s odlišným
mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním do
kolektivu v mateřské škole**

Anna Waloschková

Vedoucí práce: MgA. Alžběta Ferklová

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, duben 2023

**The Academy of Performing Arts in Prague
Theatre Faculty**

Drama Education

MASTER'S THESIS

**The Contribution of Drama Education to the Integration of
Children with a Different Mother Tongue and Other Socio-
cultural Disadvantages into the Collective in Kindergarten**

Anna Waloschková

Thesis / Dissertation supervisor: MgA. Alžběta Ferklová

Academic title: MgA.

Prague, April 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci s názvem

Přínos dramatické výchovy pro začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním do kolektivu v mateřské škole

vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucí práce a s použitím pouze uvedené literatury a pramenů a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna v souladu se zákonem a vnitřními předpisy AMU.

Praha, dne 22. 4. 2023

.....

Anna Waloschková

podpis

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí práce, paní MgA. Alžbětě Ferklové, za vstřícnost a podporu, které se mi od ní v průběhu psaní této práce dostávalo.

ABSTRAKT

Počty dětí s odlišným mateřským jazykem, které se vzdělávají v českých mateřských školách se každoročně zvyšuje, po migrační vlně v důsledku války na Ukrajině se počet těchto dětí takřka zdvojnásobil. Zavádění inkluzivních přístupů do všech mateřských škol tak nabývá důležitosti více než kdy předtím. Právě na možnosti uplatňování inkluzivních přístupů a nastavení vhodné podpory pro děti s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním za využití metod dramatické výchovy se zaměřuje i tato práce.

Tématem vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem se na odborné i metodické rovině zabývá mnoho českých i zahraničních autorů. Tato práce jej však pojímá z jiné perspektivy. Jejím hlavním záměrem je poukázat na přínos dramatické výchovy pro začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu v mateřské škole, a to jak v adaptačních fázích, tak v průběhu jejich dalšího vzdělávání s důrazem na vytváření přijímajícího a respektujícího prostředí. Tato práce tak může představovat určitou validaci dramatické výchovy jakožto metody inkluzivního vzdělávání zaměřeného na podporu dětí s odlišným mateřským jazykem.

Výzkumná část práce má podobu učitelského výzkumu, ve kterém bylo využito analýzy dostupných odborných a metodických zdrojů a jejich následné syntézy v souvislosti s cílem praktické části práce. Praktická část představuje dramatický výchovně-vzdělávací program, který vychází z potřeb dětí, a který se zaměřuje na podporu jazykového rozvoje a interkulturního soužití, čímž směřuje k efektivnímu začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu v mateřské škole. Připravený program představuje praktickou ukázkou možností využití dramatické výchovy v inkluzivním vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním.

KLÍČOVÁ SLOVA

dramatická výchova, předškolní vzdělávání, děti s odlišným mateřským jazykem, inkluzivní pedagogika, sociální začlenění dětí

ABSTRACT

The number of children with a different mother tongue who are being educated in Czech kindergartens is increasing every year, and the number of such children has almost doubled following the wave of migration resulting from the war in Ukraine. Thus, introducing inclusive approaches in all kindergartens is more important than ever. The possibilities of applying inclusive approaches and setting up appropriate support for children with different mother tongues and other socio-cultural disadvantages using drama education methods are the focus of this paper.

The topic of education of children with a different mother tongue has been dealt with by many Czech and foreign authors at the professional and methodological level. However, this thesis approaches it from a different perspective. Its main aim is to highlight the contribution of drama education to the integration of children with a different mother tongue into the collective in kindergarten, both in the adaptation phases and during their further education, with an emphasis on creating an accepting and respectful environment. Thus, this work may represent a certain validation of drama education as a method of inclusive education aimed at supporting children with a different mother tongue.

The research part of the thesis takes the form of a teacher research, in which the analysis of available professional and methodological resources and their subsequent synthesis in relation to the objectives of the practical part of the thesis was used. The practical part presents a drama-educational program based on the needs of children, which aims to promote language development and intercultural coexistence, thus aiming at the effective integration of children with a different mother tongue into the collective in kindergarten. The prepared programme is a practical demonstration of the possibilities of using drama education in inclusive education of children with different mother tongues and other socio-cultural disadvantages.

KEYWORDS WORDS

drama education, preschool education, children with a different mother tongue, inclusive pedagogy, social inclusion of children

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část	11
1. Inkluzivní společnost	11
1.1. <i>Inkluzivní vzdělávání</i>	12
2. Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a dětí s jiným sociokulturním znevýhodněním v ČR	14
2.1. <i>Legislativní rámce</i>	14
2.1.1. Možnosti podpory pedagogů v implementaci inkluzivní praxe.....	17
2.2. <i>Význam předškolního vzdělávání v boji s riziky sociokulturního znevýhodnění</i>	19
2.3. <i>Socioekonomické vyloučení a jeho vliv nejen na vývoj jazyka</i>	21
3. Společné vzdělávání dětí v mateřské škole	23
3.1. <i>Osobnostně orientovaný přístup učitele nejen při adaptaci dětí</i>	23
3.2. <i>Období adaptace</i>	24
3.2.1. Specifika adaptace dětí se sociokulturním znevýhodněním	25
3.2.2. Třídní vzdělávací program.....	26
3.3. <i>Vhodné metody výchovného působení</i>	27
3.4. <i>Podpora jazykového rozvoje dětí s odlišným mateřským jazykem</i>	29
4. Dramatická výchova v mateřské škole.....	31
4.1. <i>Specifika dramatické výchovy v mateřské škole</i>	31
4.2. <i>Osobnostní a sociální rozvoj prostřednictvím dramatické výchovy</i>	33
4.2.1. Význam sociální skupiny pro děti předškolního věku	36
4.3. <i>Dramatická výchova ve vztahu k RVP PV</i>	37
4.4. <i>Jak začít s dramatickou výchovou v mateřské škole</i>	40
4.5. <i>Naplňování psychosociálních potřeb prostřednictvím dramatické výchovy</i>	41
4.6. <i>Interkulturní vzdělávání a dramatická výchova</i>	43
5. Co by se stalo, kdyby knihy Daisy Mrázkové byly využity v rámci dramatické výchovy ...	46
5.1. <i>Knihy Co by se stalo, kdyby a její výchovně-vzdělávací potenciál</i>	46
6. Cíl, výzkumné otázky a metodologie	48
6.1. <i>Metodologie</i>	48
7. Vhodné postupy pro efektivní začlenění dětí do kolektivu v mateřské škole	50
7.1. <i>Charakteristika potřeb dětí s odlišným mateřským jazykem</i>	50
7.1.1. Postupy pro naplňování potřeb dětí v průběhu adaptace	50
7.2. <i>Podpora začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu v mateřské škole v dalším průběhu vzdělávání</i>	54
7.2.1. Postupy pro podporu jazykového rozvoje dětí s odlišným mateřským jazykem ve společných činnostech.....	55
7.2.2. Postupy pro podpory přijímajícího sociálního prostředí prostřednictvím společných činností	58
8. Představení programu.....	60
8.1. <i>Program ve vztahu k RVP PV</i>	61
8.1.1. <i>Adaptace dítěte</i>	61

8.1.2.	Jazykový rozvoj dítěte	62
8.1.3.	Vytváření přijímacího prostředí	63
8.2.	<i>Představení lekcí</i>	64
8.2.1.	První část lekcí zaměřená na adaptační období dítěte	64
8.2.2.	Druhá část lekcí zaměřená na jazykový a řečový rozvoj	75
9.	Shrnutí ve vztahu k výzkumným otázkám	89
	Závěr	95
	Seznam použitých informačních zdrojů	98
	<i>Online zdroje</i>	<i>100</i>

Úvod

Diplomová práce se zabývá vzděláváním dětí předškolního věku s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním a jejich začleněním do kolektivu v mateřské škole za využití metod a technik dramatické výchovy. Jedná se o velmi aktuální téma, jelikož počet dětí s odlišným mateřským jazykem se každoročně zvyšuje, jejich procentuální nárůst je pak v mateřských školách ze všech vzdělávacích stupňů nejvýznamnější. Zvyšující se potřeba zavádění inkluzivních přístupů v mateřských školách spolu s vnímaným potenciálem dramatické výchovy v této oblasti předznamenaly směřování této práce.

Diplomová práce prověřuje téma teoreticky i prakticky. Teoretická část představuje hlavní teoretická východiska, která se vztahují ke vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a významu dramatické výchovy v těchto procesech.

První kapitola nejprve objasňuje nejnovější výzvy, kterým společnost, zejména ta česká, čelí vlivem globalizace. V této kapitole je také přestaveno inkluzivní vzdělávání a jeho význam pro děti i společnost. V následující kapitole jsou shrnuty klíčové informace ve vztahu ke vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním. Důraz je kladen na závazné legislativní rámce, ale i na podpůrné metodické materiály, které jsou učitelům k dispozici. Předškolní vzdělávání je zde dále přestaveno jako prostředek boje s riziky sociokulturního znevýhodnění. Prostor je zde věnován také vlivům sociokulturního znevýhodnění na vývoj jazyka dítěte a možnostem mateřské školy s těmito limity pracovat. V další části práce je podrobněji představen osobnostní přístup učitele jakožto základní podmínky pro kvalitní a inkluzivní společné vzdělávání. Ve vztahu k tématu práce jsou zde představeny důležité informace o specifčnosti adaptace dětí se sociokulturním znevýhodněním a možnostech jejich jazykové podpory v mateřské škole. Teoretickou část uzavírá rozsáhlá kapitola, která se věnuje dramatické výchově. Nejprve je podrobně rozebrán její přínos v osobnostním a sociálním rozvoji dětí předškolního věku. Dále je význam dramatické výchovy nazírán skrze Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Uvažováno je o přínosu dramatické výchovy v naplňování cílů ze všech vzdělávacích oblastí. Představeny jsou dále možnosti práce se začátečnickou skupinou v mateřské škole. Podkapitolou Naplňování psychosociálních potřeb prostřednictvím dramatické výchovy je vytvořeno určité propojení k praktické části, ve které jsou možnosti naplňování psychosociálních potřeb dětí prostřednictvím dramatické výchovy podrobněji prověřovány. Dále jsou nalézány průsečíky mezi interkulturní a dramatickou výchovou z hlediska jejich společných cílů, zejména pak z pohledu využitelnosti dramatických metod a technik při práci s interkulturními tématy. Teoretickou část uzavírá kapitola o Daisy Mrázkové a její literatuře. V úplném závěru je tak obhájen výběr literatury, kterou využívá v praktické části představený

program, a to z hlediska vhodnosti této literatury pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, ale také z hlediska její využitelnosti v dramatické výchově.

Praktická část, ve které je představen výchovně-vzdělávací dramatický program, má jeden hlavní cíl:

- 1) Vytvořit program, který se skládá z různorodých, jasně zacílených dramatických lekcí zaměřených na podporu začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním do kolektivu v mateřské škole v období jejich adaptace i v průběhu dalšího vzdělávání.

Připravený program se skládá především z metod a technik dramatické výchovy. Program je rozdělen do dvou částí, první část je zaměřena na adaptační období dítěte, druhá na následný proces vzdělávání. Obě části jsou připraveny tak, aby co nejlépe vyhovovaly potřebám dětí v adaptaci a po ní. Ve vztahům k cíli jsou důležité následující části praktické části. Nejprve jsou představeny potřeby dětí s odlišným mateřským jazykem v adaptačním období, poté jsou charakterizovány vhodné postupy pro podporu jazykového rozvoje dětí s odlišným mateřským jazykem a vhodné inkluzivní přístupy, které jsou v programu uplatňovány. Obě části programu respektují všechny zmíněné podmínky (naplňování potřeb, jazykový rozvoj, inkluzivní přístupy), v různých částech programu jsou však v závislosti na potřebách dětí v různé míře akcentovány. Následuje představení dramatického programu ve vztahu k Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání, ze kterého připravený program vychází. Dále jsou představeny konkrétní dramatické lekce, ze kterých se výchovně-vzdělávací program sestává, rozdělené do dvou oddílů. V úplném závěru práce je předloženo shrnutí výzkumné části práce ve vztahu k cíli a výzkumným otázkám.

Teoretická část

1. Inkluzivní společnost

Vlivem globalizace státy ztrácí svou kulturní a jazykovou homogenitu a složení obyvatel se tak pomalu, ale jistě mění. Umberto Eco říká, že tomuto jevu nelze zabránit, že je potřeba jej akceptovat.¹ V posledních více než třiceti letech v souvislosti s otevřením hranic se mění charakter migrace i směrem do České republiky. Řízenou, spíše dočasnou migraci, která se před rokem 1989 týkala například Vietnamu, nahradila migrace neřízená s dlouhodobým charakterem. Ukazuje se totiž, že v konceptu otevřené společnosti, který byl ještě posílen vstupem do Evropské unie, nelze pohyb lidí přes hranice zásadně usměrňovat. Liberální přístup České republiky po sametové revoluci předznamenal rychlý nárůst počtu imigrantů do České republiky, v letech 1992-2002 se jednalo dokonce o největší nárůst počtu cizinců ze zemí OECD. Během posledních třiceti let se tak Česká republika vypořádávala s velkými migračními vlnami například ze států bývalého SSSR nebo v důsledky Balkánských válek a. I když migranti přicházeli do země s odlišnými socio-kulturními zvyklostmi, nezpůsobovalo jejich začlenění žádné znatelné obtíže.²

Lidem, kteří radikálně mění místo svého bydliště, se diametrálně mění život. V novém prostředí musí čelit nejen jazykové bariéře, rozdílné kultuře, politické situaci a jiným náboženským zvyklostem, ale často i jiným klimatickým podmínkám.³ Změna bydliště v rámci jednoho města může být stresovou situací, ještě náročnější může být změna bydliště spolu se změnou práce, avšak změny, které se týkají lidí, kteří se relokují v rámci kontinentů, představují extrémní zátěž.⁴

Pro migranty se stávají běžné situace nepředstavitelně komplikované, téměř neřešitelné, a to i když se jedná o tak běžné záležitosti jako je návštěva lékaře, získání zaměstnání či řešení bankovních záležitostí. Obtížně řešitelné jsou pro tyto lidi také otázky týkající se vzdělávání jejich dětí. Kromě velmi viditelných a často probíraných problémů, které musí rodiče dětí řešit, jako je jiný vzhled a způsob odívání, zajištění speciální stravy či nemožnost účastnit se všech aktivit školy například z náboženských důvodů, musí se rodiče i děti přicházející z cizích zemí potýkat s dalšími výzvami, které budou v rámci této práce dále představeny.⁵

Podle Schmitze, jak uvádí Čeněk, přispívá k zvýšené zátěži při řešení těchto životních strategií také fakt, že přistěhovalci mají osvojené jiné strategie řešení problémů. Přílišný tlak na přijímání postupů a celkově kulturních zvyklostí společnosti, do které přicházejí, může vést k nadměrnému stresu, ale také k ohrožení jejich vlastní identity – v ohrožení jsou jejich

¹ Eco, U. (2021). Migrace a nesnášenlivost: Věčný fašismus. Argo, s. 17.

² Uherek, Z. (2016). Migrace, historie a současnost. Občanské sdružení Pant, s. 71-73.

³ Tamtéž, s. 49.

⁴ Životní události způsobující STRESOVOU ZÁTĚŽ U DOSPĚLÝCH. (n.d.). <http://nadacesirius.cz/kviz/tabulka1/>

⁵ Uherek, Z. (2016). Migrace, historie a současnost. Občanské sdružení Pant, s. 49.

hodnoty, víra, ale také naučené způsoby chování. Pokud člověku v těchto situacích není poskytnuta adekvátní podpora, může docházet k ohrožení jeho psychického i fyzického stavu.⁶

Jak již bylo naznačeno celý proces migrace i následné akulturace, tedy postupného začlenění jedinců do kulturních podmínek dané země a společnosti celkově, je spojen s vysokou mírou stresu. Do jaké míry bude prožívaný stres významný, tedy i ohrožující, závisí na podmínkách, které úspěšný vstup jedince do společnosti ovlivňují.⁷

V kontextu vzdělávání můžeme uvažovat o optimálním nastavení podmínek pro děti a rodiče, kteří nově zahajují vzdělávání v některé z institucí českého vzdělávacího systému.⁸

1.1. Inkluzivní vzdělávání

„Chceme-li vymýtit rasismus, nemusíme přesvědčovat sami sebe a dávat najevo, že ti druzí se od nás neliší, nýbrž musíme pochopit a přijmout jejich odlišnost.“⁹

- Umberto Eco

Přesto, že počet cizinců dlouhodobě roste, nedosahuje Česká republika průměru v počtu cizinců v porovnání se západními evropskými zeměmi.¹⁰ Čím dál větší počet dětí s odlišným mateřským jazykem však přináší nové výzvy, se kterými se české mateřské školy snaží vypořádat. Tato situace může mít na všechny zúčastněné strany pozitivní dopad. Nadále již nebude možné uvažovat o této zemi jako o kulturně či jazykově homogenním prostředí, ale jako o prostředí, ve kterém žijí rozmanití lidé, kteří hovoří nejrůznějšími jazyky. Je tedy nezbytné připravovat děti na život v kulturně a jazykově heterogenním prostředí. Vzdělávací systém, ideálně i celá společnost, by tedy kulturní diverzitu měly vnímat jako nepopíratelný fakt, v ideálním případě jako výhodu pro další generace.¹¹

V širším kontextu se inkluzivní vzdělávání vyznačuje respektováním individuálních potřeb a specifik všech dětí, které se snaží maximálně rozvíjet dle jejich individuálních možností. Podle Národního pedagogického institutu mají všechny děti právo na vzdělání. Potřebují ho k tomu, aby byly připraveny na život v takové společnosti, jaká doopravdy je. Inkluze umožňuje školám vytvářet prostor, ve kterém různé děti mohou navazovat přátelství a který stojí na vzájemném respektu a porozumění. Inkluzivní školy přijímají všechny děti bezpodmínečně, aniž by hodnotily jejich etnickou příslušnost, náboženství či jazykovou dovednost, naopak vnímají tuto rozmanitost jako přínos a obohacení. Škola se tyto děti nesnaží měnit způsobem, aby odpovídaly určité představě. Místo toho vytváří takové podmínky, které odpovídají potřebám

⁶ Čeněk, J. (2016). Interkulturní psychologie. Grada, s. 43.

⁷ Tamtéž, s. 44.

⁸ Linhartová, T. (2018). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s.

⁹ Eco, U. (2021). Migrace a nesnášenlivost: Věčný fašismus. Argo, s. 77.

¹⁰ Uherek, Z. (2016). Migrace, historie a současnost. Občanské sdružení Pant, s. 71-73.

¹¹ Titěrová, K. (2013). VZDĚLÁVÁNÍ A ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM. Meta, o. p. s.

každého dítěte a které podporují jeho rozvoj. Rozdíly mezi dětmi nejsou vnímány jako překážka, kterou je třeba odstranit, ale jako inspirace pro výuku. Inkluze ve vzdělávání je obrazem inkluzivní společnosti.¹²

¹² APIV | NPI ČR - Co je inkluze ve škole? (n.d.). APIV B. <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluze>

2. Vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a dětí s jiným sociokulturním znevýhodněním v ČR

V předchozí kapitole bylo naznačeno, že čeští učitelé a učitelky mají ve vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem určité zkušenosti. Podle dat, se kterými pracuje Meta, se počet dětí cizinců, ale také jejich procentuální zastoupení v českém vzdělávacím systému každoročně zvyšuje. Přesné počty dětí bez dostatečné znalosti češtiny nejsou známy, protože český systém operuje s pojmem dítě-cizinec, který však zdaleka nezahrnuje všechny děti s odlišným mateřským jazykem. Ne všechny děti se statusem cizince mají zvýšenou potřebu podpory v osvojování českého jazyka. Naopak některé děti s českou státní příslušností, ale s odlišným mateřským jazykem, takovou podporu potřebují.¹³

Před uprchlickou krizí z Ukrajiny se v roce 2022 podle Českého statistického úřadu vzdělávalo v mateřských školách 11 864 dětí bez českého státního občanství z celkových 360 490.¹⁴ Podle některých odvážných odhadů může dosahovat počet dětí bez dostatečné znalosti češtiny až 34 procent.¹⁵ Nejvyšší procentuální zastoupení dětí-cizinců, tedy i dětí s odlišným mateřským jazykem, můžeme nalézt ve větších městech. V Praze je vzděláváno 7 procent dětí-cizinců (nejedná se o celkové procento dětí s odlišným mateřským jazykem), v jiných oblastech se jedná o zhruba 5 procent dětí-cizinců.¹⁶ Procentuální zastoupení těchto dětí je významnější ve větších a středních městech, oproti ostatním lokalitám v České republice.¹⁷

Po migrační vlně z Ukrajiny se tato čísla radikálně proměnila. Do českého vzdělávacího systému přišlo najednou velké množství dětí, které se v relativně krátkém časovém období do vzdělávání začlenily. Počet dětí cizinců se tak v mateřských školách téměř zdvojnásobil. Ve školním roce 2021/2022 podle dostupných dat nastoupilo do českých mateřských škol 5 164 ukrajinských dětí a v následujícím školním roce pak dalších 5 725 dětí-uprchlíků z Ukrajiny. Aktuálně (data z listopadu 2022) se tak v mateřských školách vzdělává asi 9 180 ukrajinských dětských uprchlíků, což činí asi tři procenta ze všech dětí, tedy včetně dětí cizinců, které byly již dříve do systému začleněny.¹⁸

2.1. Legislativní rámce

Podle **Úmluvy o právech dítěte** z roku 1991 je Česká republika spolu s ostatními státy úmluvy zavázána k zajištění péče o děti. A to takové péče, která respektuje potřeby dítěte, a přispívá tak k jeho obecnému blahu. Výchovně-vzdělávací instituce, které zajišťují vzdělávání dětí, by

¹³ Titěrová, K. (2023). Strategické cíle pro jazykovou přípravu a rovné příležitosti pro roky 2021–2022. Meta, o. p. s.

¹⁴ Cizinci: Vzdělávání. (2022). Český Statistický Úřad. https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_vzdelavani

¹⁵ Počty cizinců na školách. (2022). Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

¹⁶ Odhad počtu žáků s odlišným mateřským jazykem na školách a opatření využívaná pro jejich podporu. (2019). META, o.p.s. <https://inkluzivniskola.cz/odhad-poctu-omj-a-opatreni>

¹⁷ Vzdělávání v datech. (n.d.). <https://www.vzdelavaniivdatech.cz/>

¹⁸ Počty cizinců na školách. (2022). Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

navíc měly akceptovat rodiče jakožto partnery ve výchově dětí a respektovat jejich práva vůči dětem.¹⁹ Toto stanovisko je mimo jiné důležité i v souvislosti se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním.²⁰

Ve stejném článku Úmluvy je významný další závazek, který spočívá v nutnosti zabezpečovat dostatečnou kvalitu zařízení odpovědných za vzdělávání dětí tak, aby odpovídala požadovaným standardům.²¹ V kontextu oblasti zájmu této práce, ale také v souvislosti s narůstající potřebou ve společnosti, je kvalitním vzděláváním zamýšleno také vzdělávání inkluzivní.²²

Kromě těchto obecných závazků je v Úmluvě uvažováno o výchově zaměřené především na rozvoj osobnosti dítěte, a to jak jeho kognitivních a fyzických schopností a dovedností, tak k podpoře úcty k lidským právům a svobodám, vzájemnému respektu, interkulturní citlivosti, rovnosti mezi majoritou a národnostními, etickými i náboženskými minoritami. Důležitá je také podpora úcty ke kultuře a hodnotám a podpora jazyka jak země původu, tak země, ve které se dítě vzdělává.²³ Vzdělávání dítěte tak celkově směřuje k „*přípravě dítěte na zodpovědný život ve svobodné společnosti [..]*“.²⁴ Hodnoty zmíněné v Úmluvě o právech dítěte tak korespondují s podstatou inkluzivního vzdělávání.²⁵

I ve **Školském zákoně** nalezneme závazná doporučení vztahující se k vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním. Mezi hlavní zásady vzdělávání v České republice, patří podle tohoto dokumentu také rovný přístup ke vzdělávání českých občanů a občanů Evropské unie bez ohledu na jejich etnickou příslušnost, náboženství, sociální nebo ekonomický status a jazyk. Důraz je kladen na uspokojování potřeb všech jednotlivců bez výjimek. Výchova a vzdělávání tak probíhá ve vzájemné úctě a respektu, vyznačuje se názorovou snášenlivostí a solidaritou, důstojnost všech zúčastněných stran je důsledně chráněna.²⁶ Mezi hlavními vzdělávacími cíli uvedenými ve Školském zákoně

¹⁹ AION CS. (n.d.). Sdělení č. 104/1991 Sb.: Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. Zákony Pro Lidi. <https://www.zakonyprolidi.cz/print/cs/1991-104/zneni-20100329.htm?sil=1>

²⁰ Spolupráce s rodiči. (2022). Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/spoluprace-s-rodici>

²¹ AION CS. (n.d.). Sdělení č. 104/1991 Sb.: Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. Zákony Pro Lidi. <https://www.zakonyprolidi.cz/print/cs/1991-104/zneni-20100329.htm?sil=1>

²² DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o podpoře společných hodnot, inkluzivního vzdělávání a evropského rozměru ve výuce. (2018). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01))

²³ AION CS. (n.d.). Sdělení č. 104/1991 Sb.: Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. Zákony Pro Lidi. <https://www.zakonyprolidi.cz/print/cs/1991-104/zneni-20100329.htm?sil=1>

²⁴ AION CS. (n.d.). Sdělení č. 104/1991 Sb.: Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. Zákony Pro Lidi. <https://www.zakonyprolidi.cz/print/cs/1991-104/zneni-20100329.htm?sil=1>

²⁵ DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o podpoře společných hodnot, inkluzivního vzdělávání a evropského rozměru ve výuce. (2018). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01))

²⁶ Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 2. 2022, MŠMT ČR. (n.d.). 2013 MŠMT. <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

můžeme také nalézt některé, které se přímo vztahují k podstatě inkluzivního vzdělávání. Jedná se například o cíl zaměřený na podporu „*pochopení a uplatňování zásad demokracie, [...], základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnosti*“ a také podporu „*respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého*“.²⁷

Další závazný dokument **Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných** pak podrobněji charakterizuje děti, které mají zvýšenou potřebu podpory ve vzdělávání. Představuje možnosti podpory těchto dětí, a to i podpory finanční, která je dále využívána pro uzpůsobení věcných, personálních a dalších podmínek vzdělávání.²⁸ Děti s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodnění jednoznačně mohou spadat do kategorie dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a mohou tak mít nárok na podpůrná opatření, většinou prvního až třetího stupně. Záleží přitom na míře rozvinutí jejich jazykových a sociálních dovedností, výchovně-vzdělávacích možnostech rodiny, ale také na dalších okolnostech, jako je výskyt dalších omezení, například tělesných či duševních.²⁹

V kontextu vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním uvádí, že na základě odlišných kulturních a životních podmínek může být upraven obsah a výstupy vzdělávání, kromě toho mohou být upraveny také metody, hodnocení, pomůcky a organizace, což spočívá zejména v podpoře „*sociokulturní adaptace v zapojení do třídního kolektivu u žáků*“.³⁰

V rámci jednotlivých podpůrných stupňů mají instituce k dispozici patřičnou finanční podporu, kterou za účelem podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mohou využívat.³¹ V rámci jednotlivých stupňů pak mají děti z odlišného kulturního a sociálního prostředí nárok na podporu jazykového rozvoje podle jejich potřeb. V předškolním stupni se při druhém a třetím stupni podpory jedná až o 4 x 15 minut vyhrazených pro podporu osvojování češtiny jako druhého jazyka u dětí s úrovní češtiny A0 až B2, s možností využití speciálních pomůcek.³² V rámci druhého podpůrného stupně u dětí z odlišných kulturních a životních podmínek tak může být využita finanční podpora například na pomůcky zaměřené na sociální rozvoj, materiály pro rozvoj dílčích funkcí, pomůcky na podporu osvojování češtiny, literaturu

²⁷ Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 2. 2022, MŠMT ČR. (n.d.). 2013 MŠMT. <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

²⁸ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018, MŠMT ČR. (n.d.). Copyright 2013 MŠMT. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

²⁹ Jazyková podpora (dle §16 ŠZ). (2021). Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-podpora-dle-paragrafu-16>

³⁰ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018, MŠMT ČR. (n.d.). Copyright 2013 MŠMT. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>, s. 25.

³¹ Tamtéž.

³² Jazyková podpora (dle §16 ŠZ). (2021). Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-podpora-dle-paragrafu-16>

zaměřenou na rozvoj všeobecného přehledu dětí či pomůcky na výtvarnou a tělesnou výchovu.³³

Konkrétní podoba podpory jazykového rozvoje ani využití pomůcek není představena, je tudíž na mateřských školách i pedagogích, jaké cesty pro podporu jazykového a sociálního rozvoje zvolí. V souvislosti s tématem této práce se jednoznačně nabízí využití dramatické výchovy, jakožto prostředku podpory jazykového a sociálního rozvoje těchto dětí.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) v úpravě z roku 2021 je dalším závazným dokumentem, který upravuje vzdělávání dětí, a to i vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním. Ve vztahu k představované problematice je zajímavá zejména nová kapitola 8.4, která se podrobněji věnuje jazykové přípravě dětí s nedostatečnou znalostí češtiny.

RVP PV zde uvádí, že se mateřské školy cíleně od samého počátku předškolní docházky dítěte zaměřují na rozvoj českého jazyka, což je obzvláště důležité u dětí, jejichž rodiče nemohou pro vlastní jazykovou bariéru svým dětem s osvojováním českého jazyka pomoci. Nutností učitelů je také uzpůsobování didaktických postupů v zájmu osvojení českého jazyka dítětem, a to ve všech individuálních i společných činnostech. Mateřské školy tak dětem bez dobré znalosti češtiny poskytují jazykovou přípravu, které odpovídá možnostem a potřebám dětí. V mateřských školách, do kterých dochází více než čtyři děti cizinci v povinném předškolním ročníku, musí dojít ke zřízení skupinového vzdělávání těchto dětí v rámci určitého programu, který je realizován jednou nebo vícekrát v průběhu týdne. Do těchto skupin mohou být zařazeny i děti ne-cizinci se zvýšenou potřebou podpory v rozvoji jazyka. Cílem těchto snah je, aby děti dosahovaly takových kompetencí, zejména těch sociokulturních a jazykových, které jim umožňují co nejladší vstup do základní školy, díky čemuž se děti vyvarují zážitkům s počátečními školními neúspěchy.³⁴

2.1.1. Možnosti podpory pedagogů v implementaci inkluzivní praxe

Závazné dokumenty představují důležitý rámec pro inkluzivní vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Nelze předpokládat, že by dokumenty tohoto typu mohly poskytnout učitelům dostatek informací, aby mohly požadavky představené v těchto dokumentech bez problémů implementovat do praxe. Existuje mnoho organizací, které vytváří podpůrné, metodické dokumenty, které učitelům pomáhají zorientovat se v komplikované rovině teorie a zákonů.

³³ Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018, MŠMT ČR. (n.d.). Copyright 2013 MŠMT. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

³⁴ RVP PV září 2021.pdf, MŠMT ČR. (n.d.). Copyright © 2013 MŠMT. <https://www.msmt.cz/file/56051/>, s. 37.

Mezi takové organizace patří **Meta, o. p. s.** Meta je neziskovou organizací, který byla založena v roce 2004 a od té doby podporuje rovný přístup ke vzdělávání pro všechny děti bez ohledu na jejich státní či etnickou příslušnost. Jejich služby spočívají jak v pomoci rodinám, kterým pomáhají vyznat se v českém školském systému, tak v podpoře učitelů, kterým poskytují poradenství a metodickou podporu v souvislosti se začleňováním a vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem. Meta nabízí učitelům pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem nepřeberné množství materiálů. Vydávají metodické publikace, ve kterých jasně formulují základní témata v oblasti vzdělávání dětí z odlišného kulturního prostředí a představují vhodné postupy, které učitelé mohou zapojovat do praxe ve svých školách. Mnohé metodické publikace jsou zdarma ke stažení na jejich webových stránkách.³⁵ Na přidruženém portálu **Inkluzivní škola** rodiče a učitelé najdou jak zajímavé články psané odborníky na inkluzivní vzdělávání, tak praktické materiály – pracovní listy, obrazové materiály i obsahy pro interaktivní tabule.³⁶ Meta se snaží o zajištění plynulého procesu začlenění, během kterého děti z odlišného kulturního prostředí dostávají takovou podporu, na kterou mají v souladu s českým vzdělávacím systémem nárok. Prostřednictvím aktivit pro veřejnost se snaží o nastolení otevřeného dialogu, který má za cíl rozvíjet porozumění a interkulturní citlivost mezi lidmi z odlišného kulturního prostředí a většinovou společností.³⁷

Velmi užitečný je také dokument **Index for inclusion**, ve kterém je nejprve představena jakási ideální inkluzivní praxe, ke které by vzdělávací instituce měly směřovat. Popsány jsou také cesty k odstraňování bariér ve hře, učení a zapojení všech dětí, ale také k podporování vnímání rozmanitosti ve školách. Index inkluze (přeloženo z Index for inclusion) může institucím napomoci k vytvoření inkluzivní praxe. Cesta k tomuto inkluzivnímu cíli je chápána ve třech hlavních dimenzích, které jsou pro vznik inkluzivní praxe nepostradatelné. Mezi tyto dimenze patří vytváření inkluzivní kultury, zavádění inkluzivních opatření a zavádění inkluzivní praxe. Dále představuje jednotlivé kroky, které na sebe postupně navazují. Mezi ně patří následující (volně přeloženo): Začínáme pracovat s Indexem, což spočívá v dobrém seznámení se se zmiňovaným dokumentem. Další krok spočívá v poznávání vědomostí, ale také názorů a představ o inkluzivním vzdělávání všech zúčastněných stran: dětí, rodičů, učitelů, ředitele a zřizovatele. V dalším kroku je vytvářen inkluzivní plán, při čemž jsou stanovovány cíle a priority, kterých chce instituce dosáhnout. Následující krok spočívá v podpoře naplňování inkluzivního plánu. V posledním kroku dochází ke zhodnocení, do jaké míry byly stanovené cíle naplněny a zda je potřeba dále pokračovat ve zlepšování inkluzivní praxe prostřednictvím Indexu inkluze.³⁸

³⁵ O Metě. (n.d.). META o.p.s. https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/?utm_medium=cpc

³⁶ Mateřské školy - rozcestník. (n.d.). Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/materske-skoly>

³⁷ Tamtéž.

³⁸ Booth, T., Ainscow, M., Centre for Studies on Inclusive Education (Bristol, E., & Kingston, D. (2006). Index for Inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare. Centre for Studies on Inclusive Education, s. 4-15.

2.2. Význam předškolního vzdělávání v boji s riziky sociokulturního znevýhodnění

Již Matějček vnímal mateřskou školu jako možný vyrovnávací prostředek pro děti, které pochází ze znevýhodněného prostředí. Dítě, které pochází z odlišných podmínek, se v mateřské škole setkává s tím, co společnost považuje za přiměřené a adekvátní. Dodává, že se i rodiče setkávají s praktikami a názory učitelek, které jim mohou být oporou při řešení výchovně-vzdělávacích otázek jejich dětí. Pakliže se rodina dítěte nachází v nepříznivé situaci, může být mateřská škola místem bezpečí, ve kterém dítě po určitou dobu může regenerovat a zpracovávat to, co mimo mateřskou školu zažilo či zažívá. Matějčkova úvaha, která je navíc z relativně dávné minulosti, směřovala zřejmě spíše k dětem výchovně zanedbaným, případně k dětem ze socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí, platná však může být i dnes a v některých aspektech i pro děti se sociokulturním znevýhodněním, zejména pro ty, které mají za sebou uprchlickou zkušenost, musí žít se svými rodinami v nevyhovujících podmínkách, případně pocházejí ze zásadně odlišného kulturního prostředí.³⁹

Současná mateřská škola, pomáhá dětem „*učit se soužití v heterogenních společnostech*“, čímž posiluje sociální, ba dokonce interkulturní senzitivitu. Kromě toho má na kognitivní, emocionální, smyslový, ale také řečový rozvoj dětí pozitivní vliv.⁴⁰ OECD uvádí, že takové mateřské školy, které mají dostatek prostředků na zajištění rozmanitého prostředí, které poskytuje příležitosti k učení, které mají dostatečně vzdělaný personál a poskytují kvalitní služby, mají významný vliv na jazykový a sociální rozvoj všech dětí, které se jej účastní.⁴¹

Rada Evropy hovoří podobně, když říká, že by vzdělávání od nejranějšího období mělo vést k rozvoji schopnosti soužití v rozmanité společnosti, s cílem posilovat sociální soudržnost. Konkrétně se tak děti v předškolním vzdělávání učí empatii, seznamují se se svými právy a právy ostatních lidí, učí se o významu rozmanitosti, rovnosti a tolerance. Předškolní instituce hrají důležitou roli v rozvoji jazykových kompetencí dítěte, to se týká jak jazyka vzdělávání, tak mateřského jazyka dítěte, na čemž se OECD s Radou Evropy zcela shoduje. Dětem ve znevýhodněném postavení, jako jsou děti-migranti, uprchlíci nebo děti z minoritních skupin, které se do vzdělávacího systému zapojí co nejdříve, může předškolní vzdělávání zvyšovat životní vyhlídky, zvyšovat jejich šance na dosažení vyššího vzdělání (než kdyby se jej nezúčastnily) a napomoci jim ke snadnějšímu zapojení do společnosti.⁴² OECD však udává, že právě tyto děti, děti z kulturně či socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí, se

³⁹ Matějček, Z. (1996). Co, kdy a jak ve výchově dětí. Portál, s. 49.

⁴⁰ Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). Předškolní pedagogika. Portál, s. 41.

⁴¹ OECD. (2021). Starting Strong VI Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care. Van Haren Publishing.

⁴² DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o podpoře společných hodnot, inkluzivního vzdělávání a evropského rozměru ve výuce. (2018). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01))

předškolního vzdělávání účastní méně často než většinová společnost, a kvůli tomu se tak k výše zmíněným benefitům předškolního vzdělávání nedostávají.⁴³ Účast na předškolním vzdělávání má přitom vliv i na prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání později v životě dítěte. Předškolní vzdělávání, které je kvalitní, tedy i inkluzivní, otevírá dětem dveře do světa a umožňuje jim prožívat život, ve kterém spíše dosáhnout vzdělání a zapojí se do společnosti. Bohužel se však mnohým dětem této možnosti nedostává.⁴⁴

Rada Evropy již v roce 2002 prohlásila, že „*dostatečná nabídka, přístupnost a cenová dostupnost vysoce kvalitních zařízení péče o děti*“⁴⁵ jsou kromě jiných benefitů, důležité také pro rodiče, kteří se mohou i s „*pečovatelskými povinnostmi zapojit do trhu práce*.“⁴⁶ Pakliže má žena možnost zapojit se do trhu práce, přímo tak zlepšuje socioekonomickou situaci své domácnosti, a navíc přispívá k ekonomickému růstu společnosti. Jedná se tak o situaci, ve které je každá strana vítězem. Investice do předškolního vzdělávání mají vysokou návratnost a výše popsané pozitivní vlivy účasti v předškolním vzdělávání platí, pokud je předškolní vzdělávání „*kvalitní, přístupné, cenově dostupné a inkluzivní*.“⁴⁷ Nízká kvalita nabízených služeb totiž může mít na dítě i společnost závažný negativní dopad.⁴⁸ Jedním z důvodů, který včasný nástup dětí ke vzdělávání komplikuje, je podle OECD cenová nedostupnost zařízení pro děti předškolního věku, v českém kontextu zařízení na úrovni ISCED 01 pro péči o děti do třech let.⁴⁹ Přesto, že dvouleté děti mají dnes v České republice možnost vzdělávání ve státních mateřských školách, pro naplněné kapacity mateřských škol, zejména v některých lokalitách, ne vždy mohou této možnosti využít.⁵⁰ Matky tak musí volit buď nákladnější varianty soukromých zařízení, nebo například dětských skupin, které spadají pod jiné ministerstvo, Ministerstvo práce a sociálních věcí, a nepodléhají tak stejným kvalitativním požadavkům, jaké známe u mateřských škol zřizovaných Ministerstvem školství.⁵¹ Rodiče a děti z odlišného socio-kulturního prostředí však kromě těchto nástrah čelí dalším limitacím, které jsou dané jak jazykovou bariérou, tak nízkou informovaností v prostředí nové země, případně rozdílnými kulturními zvyklostmi a odlišnostmi.⁵²

⁴³ OECD. (2021). Starting Strong VI Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care. Van Haren Publishing.

⁴⁴ DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o podpoře společných hodnot, inkluzivního vzdělávání a evropského rozměru ve výuce. (2018). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01))

⁴⁵ Tamtéž, s. 5.

⁴⁶ Tamtéž.

⁴⁷ Tamtéž.

⁴⁸ Tamtéž.

⁴⁹ OECD. (2021). Starting Strong VI Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care. Van Haren Publishing.

⁵⁰ Zápisy do mateřských škol pro rok 2021/2022 - edu.cz. (n.d.). <https://www.edu.cz/methodology/zapisy-do-materskych-skol-pro-rok-2021-2022/>

⁵¹ Analýza dostupnosti zařízení péče o děti v předškolním věku: Se zaměřením na mateřské školy a dětské skupiny. (2020). Oddělení evaluací MPSV.

⁵² DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o podpoře společných hodnot, inkluzivního vzdělávání a evropského rozměru ve výuce. (2018).

2.3. Socioekonomické vyloučení a jeho vliv nejen na vývoj jazyka

Bernstein uvádí, že různé sociální zázemí má vliv na osvojování jazyka. Říká, že děti si osvojují jazykové kódy a způsoby řeči podle toho, z jakého sociálního prostředí pocházejí.⁵³ Dítě, které vyrůstá v určitém prostředí, ve kterém se setkává s určitým způsobem komunikace, tyto způsoby přebírá. A pokaždé, když hovoří, využívá k tomu právě tyto osvojené postupy, čímž posiluje svou identitu, která je v dané sociální skupině zakořeněna. Skrze vlastní způsob řeči, převzatý právě z dané skupiny, tak potvrzuje své právoplatné místo v ní. Osvojené způsoby komunikace se však netýkají jen řeči samotné, ale také intelektuální, sociální a zájmové orientace dítěte. Právě proto, že děti mají přístup k různým řečovým systémům a jazykovým kódům, které budou dále představeny, zastávají různé pozice v společenské struktuře, což ovlivňuje jejich intelektuální a emočně-sociální procesy, které však mohou jen mírně souviset s jejich skutečnými duševními předpoklady.⁵⁴

Bernstein vymezuje dva hlavní typy jazykových kódů, které nazývá Elaborated linguistic code a Restricted linguistic code (přeloženo jako rozvinuté a omezené jazykové kódy).⁵⁵

Zatímco mluvčí rozvinutého jazykového kódu využívá velkého množství syntaktických možností, čímž je schopný vytvářet přesné a rozmanité výpovědi v různých kontextech takřka kdykoliv, tak mluvčí omezeného kódu má k dispozici menší škálu syntaktických možností, omezená je také slovní zásoba, díky čemuž mluvčí disponuje menšími možnostmi pro vyjadřování. Řeč tak mluvčímu rozvinutého kódu slouží k jeho prospěchu, umožňuje mu realizovat jeho záměry a on je verbálně schopný sdílet své individuální zkušenosti, mluvčí omezeného kódu takto rozvinuté možnosti nemá. Jazykový kód, kterým mluvčí hovoří, však nesouvisí, respektive nemusí souviset s jeho inteligencí.⁵⁶

Tato informace je důležitá ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. Pakliže by děti ze sociálních struktur, které se vyznačují spíše omezeným jazykovým kódem z nejrůznějších socioekonomických či socio-kulturních důvodů, včasné navštěvovaly kvalitní a inkluzivní předškolní vzdělávání, získaly by tak včasný přístup k rozvinutému jazykovému kódu, který je jazykem vzdělávání, a měly by tak více příležitostí se s tímto způsobem komunikace seznámit a osvojit si jej na takové úrovni,⁵⁷ aby jejich nástup do základní školy, ale také další vzdělávání probíhalo co nejúspěšněji. Počáteční školní úspěšnost je důležitá pro budování pozitivního sebepojetí i pozitivní životní perspektivy a motivuje děti k větší snaze, a umožňuje tak vymanění

⁵³ Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66(6), 55–69. <http://www.jstor.org/stable/668161>, s. 56.

⁵⁴ Tamtéž, s. 57.

⁵⁵ Wikipedia contributors. Teorie jazykových kódů. https://cs.wikipedia.org/wiki/Teorie_jazykov%C3%BDch_k%C3%B3d%C5%AF

⁵⁶ Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66(6), 55–69. <http://www.jstor.org/stable/668161>, s. 57.

⁵⁷ První kroky pro nastavení podpory. (2022). Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/prvni-kroky-pro-nastaveni-podpory>

z generačně zacykleného socio-ekonomického znevýhodnění.⁵⁸ O významu jazyka pro integraci jedince do školy i společnosti uvažuje i Garlin, která říká, že jazyk je nejvýznamnějším komunikačním prostředkem a jeho dobré zvládnutí umožňuje začlenění jedince do společnosti. Uvádí, že čím dříve si dítě jazyk osvojí, tím pozitivnější je perspektiva pro všechny zúčastněné strany. Varuje však, že začlenění nemůžeme chápat jako asimilaci, tedy vtlačení dítěte do určitého předem připraveného prostoru ve společnosti, naopak se jedná o proces, kterého se účastní jak dítě, tak pedagogové, rodiče, popřípadě úřady. Garlin dále souhlasí s tím, že dobré zvládnutí jazykových kompetencí v českém jazyce je důležitým předpokladem pro zvládnutí školní docházky, protože, jak říká, český vzdělávací systém zatím není zcela schopný pracovat s dětskou vícejazyčností.⁵⁹

⁵⁸ OECD. (2021). Starting Strong VI Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care. Van Haren Publishing.

⁵⁹ Garlin, E. (n.d.). Metoda KIKUS: Metodika. Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V., KIKUS. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/8a20a0f7-3741-4daa-a2043a93ceb96745/Metoda%20KIKUS_Edgaris%20Garlin_CZ.pdf, s. 9-10.

3. Společné vzdělávání dětí v mateřské škole

3.1. Osobnostně orientovaný přístup učitele nejen při adaptaci dětí

Postupy učitelky by se od samého počátku jejího výchovně-vzdělávacího působení měly zakládat na osobnostní orientaci. Její přístup by se tedy měl vyznačovat demokratickým a nedirektivním způsobem práce s dětmi. Tento styl práce je vlastní i dramatické výchově, protože učitel dramatické výchovy vytváří partnerské klima založené na vzájemné toleranci, vede sám sebe k pochopení, že každý ve své rozmanitosti je stejně hodnotný.⁶⁰ V následující stati jsou představeny konkrétní nedirektivní přístupy, jak je vymezuje Kořátková. Tyto přístupy jsou dávány do spojitosti s některými běžnými dramaticko-výchovnými principy.⁶¹

Akceptace spočívá v bezpodmínečném přijetí dítěte učitelkou, bez ohledu na to, jaké jsou jeho vnitřní či vnější charakteristiky nebo vnější projevy. Aby toho učitelka byla schopna, musí být schopná přijímat samu sebe, musí být vnitřně vyrovnaná.⁶² O akceptaci jasně mluví také Machková, když charakterizuje princip partnerství, říká že „základem partnerství je přijetí člověka, jaký je, tedy pochopení, že každý má své chyby a dopouští se omylů, ale má i své přednosti [...]“.⁶³

Empatie je další z klíčových přístupů. Aby učitelka mohla dobře porozumět potřebám dětí, musí být schopna vcítění, musí rozpoznat, co druhý prožívá, aby mohla volit vhodné reakce. Právě empatie umožňuje učitelce porozumět dětem i beze slov. Mnohé děti, zejména pak ty s odlišným mateřským jazykem, obtížně formulují své pocity a myšlenky. Je na učitelce, aby jejich emocím dobře porozuměla. Jakmile tak učiní, snaží se o pojmenování toho, co dítě cítí. Dítě poté její konstatování buď potvrzuje, případně upřesňuje. Učitelka k dětem promlouvá například takto: „Ty jsi smutný, protože se ti stýská po mamince?“ a podobně.⁶⁴ Machková vnímá empatii také jako nepostradatelnou schopnost učitele. Právě empatie umožňuje učitelce skutečně naslouchat dětem, porozumět tomu, proč něco říkají a proč se určitým způsobem chovají. Říká, že učitelka díky empatii nevidí jen to, co je na povrchu, ale vidí především pod povrch, chápe podtext. Upozorňuje na to, že pro dramatickou výchovu je klíčové správně vnímat emoce, které jen zřídka kdy lidé vyjadřují slovně, většinou naopak za využití mimoslovních prostředků. Dramatická výchova dává pro takové vyjadřování emocí a vnitřních myšlenkových pochodů mnoho příležitostí, i proto jim však učitel musí umět porozumět.⁶⁵

Vysoká míra empatie je pak nepostradatelná při realizaci **empatického rozhovoru**. Ten učitelka volí, když vidí, že je potřeba porozumět tomu, co druhý prožívá a co cítí. Předmětem

⁶⁰ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU.

⁶¹ Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). Předškolní pedagogika. Portál, s. 62-64.

⁶² Tamtéž, s. 41.

⁶³ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, str. 21.

⁶⁴ Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). Předškolní pedagogika. Portál, s. 41.

⁶⁵ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, str. 21-22.

zájmu je přitom komunikační partner, kterému je dáována přednost v aktivitě. Učitelka ustupuje ze svých názorů, cílů a záměrů, místo toho dává prostor druhému, aby mohl svobodně vyjádřit své myšlenky a umožňuje mu zbavit se napětí.⁶⁶

Dalším důležitým přístupem je **autenticita**, tedy schopnost učitelky být přirozená, být transparentní. Sdělovat dětem informace o sobě, nevystupovat v neoprávněné roli, ale být s dětmi sama za sebe. To umožňuje dětem důvěřovat učitelce, vytvářet si k ní vztah. Čitelnost učitelky také dítěti pomáhá zorientovat se v jejích požadavcích a nárocích. Učitelka by měla být schopna jasně a bez přehnaných emočních reakcí jasně formulovat, co se jí nelíbí.⁶⁷ Není snad příliš troufalé uvažovat o autenticitě ve vztahu k principu psychosomatické jednoty. O ní Machková uvažuje zejména v kontextu vstupování do rolí, nabízí se však úvaha, zda některé charakteristiky psychosomatické jednoty neuplatňuje i sama učitelka, pakliže se má chovat autenticky. Základ psychosomatické jednoty, tedy pravdivost emocí, vnitřních pochodů a zaujetí, by měl, jak uvádí Machková, způsobovat navenek takový výraz, který vnitřnímu životu odpovídá.⁶⁸

Posledním přístupem je **facilitace**. Jedná se o přístup, který spočívá v určitém provázení procesy nebo činnostmi, který děti provozují. Facilitace v podobě krátkého sdělení učitelky, dává dítěti informaci o tom, že jej učitelka sleduje, že má o něj zájem. Učitelka krátce reflektuje činnost, kterou dítě provádí, a zaměřuje se především na pozitivní momenty. Dítě se tak dozví o tom, zda postupy, které volí jsou správné, či nikoliv. Učitelka přitom dítě nehodnotí, nedává mu nálepky, mluví sama za sebe a komentuje proces, nikoliv dítě samotné: „Všimla jsem si...“, „Viděla jsem...“.⁶⁹ Facilitace může být využívána v rámci vhodných stylů vedení tak, jak je zmiňuje Machková. Uvádí, že v dramatické výchově je uplatňován styl integrující, tvořivý, přímý (otevřený) a nedirektivní. V rámci těchto kategorií se facilitační přístup může dobře uplatňovat jakožto nemanipulativní, otevřená technika, která vede děti k tvořivému uvažování a nalézání vlastních řešení.⁷⁰

3.2. Období adaptace

Začátek školního roku je obvykle obdobím adaptace, která se týká jak dětí, tak učitelů a rodičů. Je to období, ve kterém děti přicházejí do nového prostředí, setkávají se s novými pravidly, které si postupně osvojují a poznávají také nové dospělé osoby. Kromě dospělých osob poznávají také své spolužáky, mezi kterými si snaží nalézt své místo. Pro učitelky je toto období ve znamení poznávání dětí a jejich potřeb tak, aby k nim mohly volit vhodný citlivý přístup. Učitelka je v obtížné pozici, protože v co nejkratší době musí vyhodnotit, jaké přístupy k jednotlivým dětem jsou vhodné, a které nikoliv, aby mohla co nejefektivněji uspokojovat jejich

⁶⁶ Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). Předškolní pedagogika. Portál, s. 41.

⁶⁷ Tamtéž, s. 41.

⁶⁸ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, str. 23.

⁶⁹ Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). Předškolní pedagogika. Portál, s. 41.

⁷⁰ Machková, E. (2018). Nástin historie a teorie dramatické výchovy. NAMU.

potřeby. Proto je ze strany učitelky důležité opravdu dobré napojení směrem k dětem. V případě heterogenních tříd je situace jiná, přesto také náročná. Do kolektivu, který je ustálený, mohou s novým školním rokem přicházet děti, které se musí včlenit do kolektivu, který má za sebou společnou cestu a mnoho zážitků. Učitelka novým dětem v tomto obtížném úkolu napomáhá. Přitom však znovupoznává i již známé děti, které přes prázdniny prošly mnohými změnami. Celkově je toto období obdobím hledání.⁷¹

3.2.1. Specifika adaptace dětí se sociokulturním znevýhodněním

Aby bylo možné hovořit o adaptaci dětí, zejména pak o adaptaci dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, je nutné zamyslet se nad tím, zda jsou mateřské školy dostupné pro všechny děti bez rozdílu.⁷²

Již Zdeněk Matějček říkal, že „[...] děti, které nemají možnost do mateřské školy chodit, jsou do jisté míry ochuzovány.“⁷³ a dále dodával, že „[...] do mateřské školy by měly mít volný přístup v podstatě všechny děti.“⁷⁴ Je totiž zřejmé, že děti se sociokulturním znevýhodněním se k předškolnímu vzdělávání dostávají obtížněji než děti z majority. Tím pádem u nich k žádné adaptaci do předškolního vzdělávání nedochází, což může být ohrožujícím faktorem pro jejich další životní i profesní dráhu. Protože, jak uvádí Rada Evropské unie, právě dosažitelnost kvalitních, tedy i inkluzivních služeb ve všech oblastech, také v těch, kde se nachází větší počty lidí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, má významný podíl na eliminaci sociální nespravedlnosti a významně přispívá k sociálnímu začlenění.⁷⁵

Adaptační období je náročné pro všechny, koho se týká. Do tříd mateřských škol vstupují každoročně děti z rozmanitých socio-kulturních prostředí, proto jsou následující doporučení pro co nejhladší adaptaci uplatnitelná při adaptaci všech dětí v rámci společného inkluzivního vzdělávání. Obzvláště důležitá jsou pak pro děti z odlišných sociokulturních podmínek, které mají vstup do mateřské školy ztížen kulturní a jazykovou bariérou. Takové děti přicházejí do mateřské školy, ve které často nikomu nerozumí, přesto, že byly zvyklé běžně komunikovat svým jazykem, náhle své komunikační kompetence nemohou využívat. Obtížně tak mohou dávat najevo své potřeby, nebo sdílet své pocity a zájmy. V novém prostředí také často čelí mnohým kulturním odlišnostem. Rozdíl mezi tím, na co jsou zvyklé, a jak to chodí v mateřské

⁷¹ Kotátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 124-125.

⁷² DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2019 o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče (C 189/4). (2019). Úřední věstník Evropské unie. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)

⁷³ Matějček, Z. (1996). Co, kdy a jak ve výchově dětí. Portál, s. 49.

⁷⁴ Tamtéž.

⁷⁵ DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2019 o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče (C 189/4). (2019). Úřední věstník Evropské unie.

škole, může být pro děti obtížně pochopitelný. Ve školce jsou najednou cizí osoby, které hovoří jiným jazykem, oblékají se jinak a chovají se jinak než jako lidé, na které byly doposud zvyklé.⁷⁶

3.2.2. Třídní vzdělávací program

V optimálním zvládnutí adaptačního období může učitelce pomoci vytvoření **adaptačního plánu**, který je součástí třídního vzdělávacího plánu.⁷⁷ Adaptační plán může být užitečný na počátku docházky dítěte do mateřské školy. V praxi se jeho podoba přizpůsobuje potřebám dětí a rodičů. Pokud je adaptační plán formulován jasně, zjednodušuje orientaci zejména rodičům v úplných začátcích docházky, kteří díky tomu vědí, jaká práva a možnosti mohou při adaptaci svého dítěte uplatňovat. Loudová a Linhartová vychází z Berlínského modelu adaptačního plánu, který je vhodný pro všechny děti bez ohledu na jazyk či kulturu. Tento přístup se vyznačuje respektem vztahu mezi rodičem a dítětem, důležitost přitom klade také na vytvoření vztahu mezi učitelkou a dítětem.⁷⁸

Úkolem učitelky v tomto období je poskytovat dítěti citovou podporu, aby se dítě cítilo bezpečně, což je důležitou podmínkou pro další rozvoj a učení. Hladký průběh adaptace je pro dítě velmi důležitý, obzvláště pak pro děti s odlišným mateřským jazykem. Kromě navázání vztahu s učitelkou by dítě na počátku mělo poznávat pravidla, rituály a organizaci dne.⁷⁹ Podobně o adaptačním období, respektive adaptačním plánu, uvažuje také Kořátková. Ta považuje v počáteční fázi za důležité, aby si učitelka vymezila dostatek času na citlivé poznávání potřeb dětí. Děti by měly mít dostatek času, aby se seznámily s chodem ve třídě, s prostorem i s osobami, neměly by být do ničeho nuceny. Kromě toho by učitelky měly od začátku podporovat vhodné chování dětí. Naopak při opakovaně nevhodném chování hledat cesty, které vedou k porozumění možným příčinám, které děti k tomuto chování vedou.⁸⁰

Při tvorbě **třídního vzdělávacího plánu** je pak dobré uvažovat nad vhodnou skladbou činností. Převažovat by zpočátku měly zejména spontánní aktivity založené na hře a pohybu, přiměřený pohyb venku, který umožňuje seberealizaci a relaxaci dětem, což funguje preventivně proti smutku. Řízené činnosti by měly být uzpůsobeny potřebám dětí, měly by být krátké, s pohybem a pravidly, za využití říkadel, nebo básniček. Jejich hlavním záměrem je prohlubovat pocity sounáležitosti a tmelit skupinu.⁸¹ Dramatické hry a cvičení stojí na aktivitě a pohybu dětí, mají jednoduchá pravidla a často využívají jednoduchých říkadel či básniček. Kromě toho jednoznačně přispívají k podpoře sounáležitosti a soudržnosti skupiny.⁸² Nabízí

⁷⁶ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s.

⁷⁷ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 126.

⁷⁸ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s.

⁷⁹ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s.

⁸⁰ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 125-126.

⁸¹ Tamtéž, s. 126.

⁸² Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU.

se tak jejich využití v adaptačním období i při další podpoře začlenění dětí, zejména těch sociokulturně znevýhodněných, do mateřské školy a do kolektivů ve třídách mateřských škol. Této problematice se podrobněji věnuje praktická část této práce.

3.3. Vhodné metody výchovného působení

Následující část je věnována metodám výchovného působení, které učitelka uplatňuje při práci se všemi dětmi. Některé z nich jsou pak typicky významnější při práci s nově přichozími dětmi s odlišným sociokulturním zázemím. V době adaptace a po ní může být zastoupení některých metod různé v souvislosti s potřebami dětí.

Pravidla jsou důležitou součástí chodu třídy. Vhodné je, když se na jejich tvorbě podílejí samy děti, protože právě to jim umožní pravidla lépe zvnitřnit a vzít je takzvaně za své.⁸³ Pravidla, jak uvádí Machková, která přispívají k pozitivní atmosféře, by měla být jasně domluvená a nedvojznačná.⁸⁴ Pravidla by měla být zobrazena také graficky, aby jim rozuměly i děti bez dostatečné znalosti češtiny. I na grafickém zpracování se mohou podílet samy děti. Učitelka posiluje vhodné chování, třeba prostřednictvím facilitace, ale upozorňuje také na nedodržování pravidel. V takových případech by měla zůstat shovívavá a nechat děti reflektovat své chování ve vztahu k pravidlům. Kartičky s pravidly si v takových chvílích děti mohou prohlédnout a pravidla zopakovat.⁸⁵

Učitelka by sama měla určitá pravidla dodržovat, měla by být sama **vzorem chování**, který je hodný následování. Děti se učí nápodobou, také proto chování učitelky děti významně ovlivňuje. Kromě toho je další dospělou osobou, která dětem přináší povědomí o možnostech chování lidí, stává se vzorem, se kterým se děti mohou identifikovat.⁸⁶ Přístup učitelky k dětem z odlišného sociokulturního prostředí, její tolerance a respekt k odlišnostem, stejně jako interkulturní citlivost, jsou rozhodně přístupy, které by v dětech svým vlastním chováním měla podporovat.⁸⁷

Rozhovory ve skupině⁸⁸, například v ranním komunikačním kruhu, mohou být bezpečným prostorem, ve kterém jsou citlivě probíraná nejrůznější interkulturní témata. V rámci těchto kruhů mohou být učitelkou podněcovány rozhovory a nabízeny nejrůznější aktivity, které podporují interkulturní citlivost, vzájemný respekt a empatii.⁸⁹

Volná hra je významnou činností dítěte předškolního dítěte. V rámci volné hry dítě prozkoumává to, co jej zajímá, zkouší si činnosti, které v reálném světě zatím dělat nemůže,

⁸³ Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). Předškolní pedagogika. Portál, s. 53.

⁸⁴ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 21.

⁸⁵ Začleňování do kolektivu MŠ. (2022). Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/zaclenovani-do-kolektivu-ms>

⁸⁶ Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). Předškolní pedagogika. Portál, s. 52.

⁸⁷ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 8.

⁸⁸ Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). Předškolní pedagogika. Portál, s. 53.

⁸⁹ Cílková, E., & Borešová, P. (2008). Náměty pro multikulturní výchovu : poznáváme jiné národy.

ověřuje si různá řešení a rozvíjí přitom mnoho schopností a dovedností. Ve volných námětových hrách dítě vstupuje do nejrůznějších rolí, volí způsob jejich ztvárnění, upravuje si místo pro hru a vytváří podmínky pro možnou souhru s druhými.⁹⁰

Volná hra, jak uvádí Kořátková, napomáhá dítěti uspokojovat psychosociální potřeby, jak je vymezil Matějček.⁹¹ Právě dostatečné naplnění psychosociálních potřeb je u dětí z odlišného sociokulturního prostředí komplikovanější. Určitou překážku je zde častá neznalost českého jazyka, ale také jiné sociokulturní bariéry.⁹² Volná hra má také regenerační funkci, děti v rámci ní zpracovávají nové vjemy, se kterými si jinak nedokážou poradit (nové prostředí, noví dospělí, jiné zvyklosti).⁹³ I proto je důležité dopřát dětem ze sociokulturně znevýhodněného prostředí dostatek času na realizaci volné hry.⁹⁴

Na základě charakteristiky některých dramatických metod, jak je uvádí Machková, můžeme uvažovat o blízkosti dramatické výchovy a volné dětské hry. Právě fakt, že mezi volnou hrou dětí, zejména tou námětovou, a některými metodami dramatické výchovy lze nalézt určité průsečíky, může vypovídat o tom, nakolik jsou metody dramatické výchovy pro děti přirozenými činnostmi, do kterých vstupují bez obtíží a s radostí. Ve chvílích, kdy se předškolní herní skupina domlouvá na hře – rozdávají si role, popisují prostor, aby každý hráč věděl, kde se nachází např. postel, kde je kuchyň apod., nebo se dokonce předem domlouvají na vývoji příběhu⁹⁵, tak tento proces velmi připomíná proces přípravy živých obrazů, improvizací s určitým plánem, jak je známe v dramatické výchově. Samotný průběh hry je poté improvizací, v podstatě v takové podobě, jak ji můžeme nalézt i v dramatické výchově.⁹⁶

Posledními metodami výchovného působení jsou **ocenění a přirozené důsledky** chování dítěte. Učitelka prostřednictvím ocenění a zdůraznění přirozených důsledků špatného chování poskytuje zpětnou vazbu samotnému dítěti, ale informuje také ostatní děti o tom, jaké chování je vhodné, a které nikoliv. Ocenění by měla být verbální. Učitelka by měla dítěti jasně a stručně sdělit, co přesně oceňuje, čím dítěti jasně ukazuje, že postupy, které volí jsou vhodnou cestou i do budoucna. Přirozené důsledky nevhodného chování dítěte, které učitelka pojmenovává a zdůvodňuje, přicházejí ve chvíli, kdy dítě jedná nebo se chová nevhodným způsobem. Učitelka dítě srozumitelně upozorní na to, co dělá špatně a co by dělat nemělo. Hlavně u dětí s problémy v chování si musí učitelka všimnout momentů, za které může těmto dětem poskytnout pozitivní zpětnou vazbu, aby je motivovala a dávala jim najevo, že je vnímá v pozitivním světle.⁹⁷

⁹⁰ Kořátková, S. (2005). Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Grada, s. 16-17.

⁹¹ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 128-129.

⁹² Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 8.

⁹³ Kořátková, S. (2005). Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Grada, s. 62-63.

⁹⁴ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 58.

⁹⁵ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 201.

⁹⁶ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, str. 113.

⁹⁷ Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). Předškolní pedagogika. Portál, s. 54.

3.4. Podpora jazykového rozvoje dětí s odlišným mateřským jazykem

Pro děti předškolního věku je zásadní dostatečné osvojení jazyka, a to v takové míře, kdy dobře vyslovují, mají dostatečnou slovní zásobu a dokážou formulovat své myšlenky. Pro děti s odlišným mateřským jazykem je pak osvojení jazyka úkolem primárním, v tomto procesu však vyžadují specifickou podporu.⁹⁸

Zkušenosti totiž ukazují, že si dítě jazyk samo na dostatečné úrovni neosvojí. Kromě situačního učení v rámci běžných činností ve třídě a kromě každodenního setkávání s kamarády a učitelkami, které na dítě hovoří česky, což významně jazykovému rozvoji napomáhá, je nutná i cílená podpora jazykového rozvoje.⁹⁹ Ta může být realizována individuálně, v průběhu celého dne v rámci běžných činností, nebo skupinově.¹⁰⁰ Pro dítě je důležité co nejvčasnější osvojení jazyka proto, aby dokázalo komunikovat se svým okolím tak, aby mu dobře porozumělo, což mu umožňuje lépe se orientovat v sociálních situacích, snáze se však zapojí i do vzdělávacího procesu v mateřské škole. Cílem výuky češtiny jako druhého jazyka u dětí předškolního věku není rozvíjet poznání struktury jazykového systému, ale rozvíjet jazykové kompetence, které jsou nezbytné pro zdravé fungování dítěte v mateřské škole. Pro osvojování češtiny jako druhého jazyka jsou v mateřské škole ideální podmínky, a to i díky Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), který jasně formuluje cíle, ke kterým učitel ve svém pedagogickém působení směřuje a které mu dávají jasnou představu o tom, nakolik konkrétní děti dle míry osvojených kompetencí potřebují podpořit.¹⁰¹

Jazykový rozvoj je významně obsažen v RVP PV v kapitole Dítě a jeho psychika v podkapitole Jazyk a řeč. Zde jsou představeny schopnosti a dovednosti, které by učitel měl u dětí podporovat. Mezi ně patří rozvoj jazykových dovedností a řečových schopností, a to jak na příjmové, tak výdajové rovině. U dítěte je tedy podporována schopnost vnímat, naslouchat a porozumět, samostatně vytvářet pojmy, vyjadřovat se, podporována je také správná výslovnost a věku přiměřený mluvní projev. Učitelka by dále měla rozvíjet komunikační dovednosti, a to jak ty verbální, tak ty neverbální. Důležité je také osvojování kultivovaného projevu. V neposlední řadě by měla podporovat kompetence, které spadají do předčtenářské gramotnosti, měla by prohlubovat zájem o čtení a o psanou formu jazyka, měla by rozvíjet dovednosti, které čtení i psaní předcházejí a měla by podporovat schopnost různých forem

⁹⁸ Linhartová, T., & Loudová Stralczyńska, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 76-85.

⁹⁹ Garlin, E. (n.d.). Metoda KIKUS: Metodika. Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V., KIKUS. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/8a20a0f7-3741-4daa-a2043a93ceb96745/Metoda%20KIKUS_Edgaridis%20Garlin_CZ.pdf

¹⁰⁰ Linhartová, T., & Loudová Stralczyńska, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 91.

¹⁰¹ Tamtéž, s. 76-85.

sdělení, verbálních i neverbálních, mezi které patří sdělení výtvarná, hudební, pohybová, a také ta dramatická.¹⁰²

Při výuce jazyka by se učitelka měla zaměřovat na jazykový rozvoj ve všech čtyřech jazykových rovinách a neupřednostňovat kupříkladu jen slovní zásobu nebo správnou výslovnost, dítě si musí osvojit i gramatickou a pragmatickou rovinu jazyka.¹⁰³

¹⁰² Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). MŠMT, s. 17.

¹⁰³ Linhartová, T., & Loudová Stralczynská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 76-85.

4. Dramatická výchova v mateřské škole

Dramatická výchova rozvíjí děti prostřednictvím jejich vlastní aktivity a prožitku, čímž zcela odpovídá doporučeným způsobům práce v předškolní vzdělávání, jak je uvedeno v RVP PV.¹⁰⁴ Základním stavebním kamenem dramatické výchovy je dramatická hra, která je dětem předškolního věku blízká a přirozená. Dítě v tomto věku ochotně přijímá fiktivní dramatické situace a rádo prozkoumává a poznává mezilidské vztahy. Prostřednictvím dramaticko-výchovných činností může pronikat hlouběji do problému a nalézat vhodná řešení pro postavu za využití vlastní empatie a logického úsudku. Neopomenutelným benefitem dramatické výchovy v mateřské škole je také podpora osvojování společenských hodnot a vytváření vlastních postojů, stejně jako osvojování vhodných modelů chování. Dramatická hra umožňuje dítěti svobodný projev, díky čemuž se může zbavovat nepříjemných pocitů a napětí. Dítě získává nové poznatky a zkušenosti prostřednictvím vlastního konání, vlastních zážitků. Významný je také sociální rozvoj, ke kterému dramatická výchova významně přispívá. Dítě se v rámci dramatických činností učí vhodně komunikovat, kooperovat a učí se respektu a toleranci, což je vzhledem k tématu této práce velmi důležité.¹⁰⁵

4.1. Specifika dramatické výchovy v mateřské škole

Vývojové možnosti dětí předškolního věku

K učení dětí předškolního věku dochází především díky interakci se skupinou a skrze vlastní prožívané zkušenosti. K tomu dramatická výchova poskytuje dostatek příležitostí. V následující podkapitole budou uvedeny některé specifické podmínky vzdělávání dětí předškolního věku, které učitel dramatické výchovy musí brát v potaz, představeny budou také některé vhodné přístupy, ale i metody a techniky, které se při dramatické výchově s dětmi předškolního věku osvědčují.¹⁰⁶

Učitel v mateřské škole pracuje s dětmi, které se nachází v dynamickém vývojovém období, ve kterém si postupně osvojují mnoho důležitých kompetencí, na které v dalším školním i osobním životě navazují. Aby mohl učitel dětem předškolního věku připravovat vhodné podmínky pro učení, měl by mít představu o tom, v čem spočívají hlavní specifika období, ve kterém se děti nacházejí. Ta, která jsou dále popsána, se zdají být důležitá ve vztahu k dramatické výchově.¹⁰⁷

Předškolní dítě neudrží dlouho pozornost, skutečně soustředit se dokáže jen krátkou chvíli, v závislosti na míře zaujetí. Jeho vnímání je celistvé, obtížně si všímá detailů, více si všímá

¹⁰⁴ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2019). MŠMT.

¹⁰⁵ Míčková, J. (2019). Cesta do pohádky: Literárně dramatické projekty do MŠ. Portál, s. 22.

¹⁰⁶ Odborný článek: *Dramatická výchova v MŠ – I. část.*

(n.d.). <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/PM/7481/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-MS---I-CAST.html>

¹⁰⁷ Odborný článek: *Dramatická výchova v MŠ – I. část.*

(n.d.). <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/PM/7481/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-MS---I-CAST.html>

také toho, co upoutá jeho pozornost. Dítě v tomto věku žije pouze přítomností a má zatím jen nízkou představu o času, orientace v něm mu tak dělá velké problémy. Jednotlivé časové úseky se pro dítě zdají subjektivně dlouhé či krátké v závislosti na tom, zda jsou příjemné či nepříjemné, respektive zábavné, či nikoliv.¹⁰⁸ Představy dítěte předškolního věku jsou fantazijní, živé, až opravdové, díky tomu je pro něj obtížné odlišovat představy a skutečnost. Má bohatou fantazii, kterou využívá při hrách, kresbách i vyprávěních. Představy jsou pro dítě prostředkem k poznávání reality, navíc vnímá okolní svět svými očima a obtížně vnímá stanovisko někoho dalšího, samo si interpretuje realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná.¹⁰⁹

Zřetelné jsou změny v sociální oblasti, děti jsou čím dál citlivější vůči ostatním dětem, rozvíjí empatii i prosociální chování, učí se přiměřeně komunikovat a rozvíjí objektivní sebepojetí.¹¹⁰ Paměť dítěte předškolního věku je spíše mimovolná, až na konci předškolního období se dítě snaží o cílené zapamatování, postupně se rozvíjí vedle mechanické paměti, také paměť logická.¹¹¹

Jemná motorika se postupně zlepšuje, ale stále nedosahuje takové úrovně jako později ve školním věku. U dítěte se postupně vyhraňuje laterálita a celkově se zlepšuje jeho manuální zručnost, je tak čím dále více schopno správně manipulovat s velkým množstvím různých předmětů. V tomto období jsou děti velmi aktivní a hbité, mají dobrou výdrž, zlepšují také své koordinační dovednosti a eleganci pohybu. Pohybové aktivity jsou pro děti činností, kterou si velmi užívají.¹¹² Hra dítěte se také postupně rozvíjí a získává navíc sociální rozměr. Dítě volí čím dál větší počet spoluhráčů a společně realizují hry s nejrůznějšími pomůckami, často velmi promyšlené a obsáhlé.¹¹³

Specifika dramaticko-výchovné práce v mateřské škole

Děti se s tématy v dramatické výchově sžívají prostřednictvím vlastních prožitků a zkušeností. Vhodné jsou pro práci s tématem v mateřské škole delší časové úseky. Učitel může téma zpracovávat v delších tematických blocích či projektech, v rámci kterých děti prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy prozkoumávají téma či problém z různých perspektiv postupně. Dramatické činnosti v mateřské škole často velmi vhodně vychází z literárních textů, které nabízí velké množství dětem blízkých postav, situací i témat. Děti, které se v rámci dramatické výchovy v mateřské škole s tématy setkávají, je ukládají do své paměti a není

¹⁰⁸ Bednářová, J., & Šmardová, V. (2013). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Edika, s. 25.

¹⁰⁹ Odborný článek: *Dramatická výchova v MŠ – I. část*. (n.d.). <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/PM/7481/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-MS---I-CAST.html>

¹¹⁰ Bednářová, J., & Šmardová, V. (2013). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Edika, s. 54-55.

¹¹¹ Odborný článek: *Dramatická výchova v MŠ – I. část*. (n.d.). <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/PM/7481/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-MS---I-CAST.html>

¹¹² Bednářová, J., & Šmardová, V. (2013). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Edika, s. 6-7.

¹¹³ Tamtéž, s. 59-60.

neobvyklé, že díky potřebě znovu prožívat nové, zajímavé situace a problémy se tato témata objevují v jejich námětových hrách nebo kresbách.¹¹⁴

V mateřské škole je možné využívat celé řady technik a metod. Velký význam mají průpravné hry a cvičení, které děti připravují na další dramatickou práci. Tato cvičení, dle svého zaměření, rozvíjí dítě v klíčových oblastech, a umožňují tak další, nejen dramatickou práci. Dramatické hry, které mohou být vnímány jako metody i základní princip dramatické práce, jsou strukturované, cílené hry s pravidly. Děti prostřednictvím těchto her rozvíjejí fantazii, pohotovost, schopnost improvizace, také podle druhu dramatické hry poznávají děj, vstupují do rolí vybraných postav a zažívají různé modelové situace, ve kterých mohou uplatňovat svá řešení. Improvizace je dětem blízká, protože jsou samy velmi bezprostřední a spontánní a ještě se u nich nevyskytuje vysoká míra autocenzury. Učitel pro děti vytváří takové příležitosti, které spontánní improvizované vyjádření umožňují. Děti předškolního věku přirozeně vstupují do rolí ve svých námětových hrách, i v rámci dramatické výchovy jsou toho dobře schopny v takové míře, která odpovídá jejich možnostem. Děti dokážou vstoupit do postav na úrovni simulace, kdy v jednoduchých rolích se základními znaky jednají tak, jak by jednaly samy. Později vstupují do rolí také na úrovni alterace, při které vystihují jednoduché role i s jejich významnými charakteristikami, které do hry v roli promítají.¹¹⁵

Oblíbenou metodou je učitel v roli. Tato metoda je dětmi předškolního věku velmi dobře akceptovaná, zvyšuje jejich aktivitu a podporuje snadnější vstupování dětí v rolích do nejrůznějších interakcí. Učitel v roli může děti motivovat, posouvat děj, dále tato metoda může usnadňovat porozumění zápletky, zprostředkovávat určité objasnění, doplňovat či proměňovat děj. Děti při interakci s učitelem v roli odbourávají zábrany, uplatňují svou tvořivost a svobodně se projevují.¹¹⁶

Kromě vhodných metod musí učitel volit vhodná témata, příběhy, či jejich části, případně jiné zajímavé situace ze života. Důležité je, aby dramatická práce byla pro děti zajímavá a podněcovala jejich tvořivost, toho je možné docílit díky funkčním zápletkám, tajemstvím, napětí či problémům, které děti v rámci dramatických lekcí řeší. Dramatičnost a přitažlivost pro děti umocňuje rytmus a tempo, ale také celkově určitá dynamika lekcí, přiměřené střídání činností, střídání světla a tmy, ticha a zvuku, pohybu a zastavení.¹¹⁷

4.2. Osobnostní a sociální rozvoj prostřednictvím dramatické výchovy

Cíle jsou nezbytnou součástí učitelovy dramaticko-výchovné práce. Jasně formulované cíle jsou příznakem toho, že učitel ví, proč pracuje prostřednictvím dramaticko-výchovných metod,

¹¹⁴ Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada, s. 202-204.

¹¹⁵ Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada, s. 202-204.

¹¹⁶ Tamtéž.

¹¹⁷ Tamtéž.

proč dramatickou výchovu považuje za účinnou a užitečnou i proč volí právě ji při působení na skupinu dětí. Při plánování cílů učitel vnímá vnější požadavky dané kurikuly, školou nebo hodnotami dramatické výchovy, vychází však především z potřeb dětí, tedy členů skupiny, se kterou pracuje.¹¹⁸ Tento přístup by měl být uplatňovaný ve všech způsobech práce v předškolním vzdělávání, ale pro dramatickou výchovu je pak vyloženě typický a neopomenutelný.¹¹⁹

S tímto vědomím učitel plánuje cíle ze třech hlavních oblastí rozvoje, jak je uvádí Machková: Pod cíle v rovině dramatické náleží „*dovednosti v dramatické oblasti*“, mezi které patří „*hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky*“, ale také „*vědomosti o dramatických aktivitách a divadle, jako je dramaturgie, historie a teorie*“.¹²⁰

V rovině sociální se jedná o cíle, které se týkají skupinové struktury, dynamiky a vztahů ve skupině, ale také schopnosti kooperace. Do této kategorie pak spadá poznávání světa, lidí a jejich života.¹²¹

Do roviny osobnostní patří rozvoj psychických funkcí jako je „*pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace*“ a vůle. Také schopnosti jako jsou „*inteligence, tvořivost, speciální schopnosti*“¹²² a jiné příslušné dovednosti. V rámci této kategorie se dále učitel zaměřuje na rozvoj motivací a zájmů dítěte, ale také podporu jeho hodnotové orientace a postojů.¹²³ Přesto, že jsou tyto cíle charakterizovány pro dramatickou výchovu ve vztahu ke všem věkovým kategoriím, mohou být naplňovány již v mateřské škole, a to v takové míře, která odpovídá možnostem dětí.¹²⁴

Ve vztahu k tématu této práce je pak klíčové pojetí dramatické výchovy v souvislosti s rozvojem osobnostních a sociálních kompetencí. „*Osobnostní a sociální rozvoj dítěte je jedním ze základních cílů dramatické výchovy [...]*“,¹²⁵ uvádí Kořátková, čímž jasně formuluje jeden ze základních přínosů dramatické výchovy pro dítě předškolního věku.¹²⁶ Děti prostřednictvím dramatické výchovy rozvíjí skutečně široké spektrum osobnostních a sociálních kompetencí, mezi které patří například vzájemný respekt a tolerance, schopnost společně komunikovat, rozvíjeno je také přiměřené sebevědomí a sebejistota. Dramatická výchova umožňuje také zbavení se zábran a ostychu, podněcuje ochotu přicházet s vlastními nápady a návrhy, ochotu se vzájemně podporovat, přát si úspěch, kromě toho rozvíjí také

¹¹⁸ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 34-35.

¹¹⁹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2019). MŠMT.

¹²⁰ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 35.

¹²¹ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 35.

¹²² Tamtéž.

¹²³ Tamtéž.

¹²⁴ Tamtéž.

¹²⁵ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 201.

¹²⁶ Tamtéž.

kladné vnímání rozmanitosti mezi lidmi, schopnost vnímat a respektovat individuální potřeby, názory a představy.¹²⁷

Kořátková dále poskytuje komplexní výčet osobnostních a sociálních cílů pro děti předškolního věku, když je přehledně schematizuje do následujících kategorií:¹²⁸

1. „*Působit na celou osobnost dítěte a aktivizovat ji.*“¹²⁹ tak aby se samo dokázalo prosadit, aby bylo schopné demonstrovat své tvůrčí nápady, aby jen nepřijímalo učitelčino vedení.¹³⁰
2. „*Přijmout pravidla her s vnitřním pocitem sounáležitosti se skupinou.*“¹³¹ Děti se učí respektování pravidel, což je důležité pro zdravé soužití ve třídě, ale později také pro soužití ve společnosti, kromě toho se učí spolupráci, zažívají spolupodílení se na společném díle a společnou odpovědnost.¹³²
3. „*Rozvíjet vnitřní osobní citlivost jedince (smyslovou, emoční, estetickou) a citlivost vztahovou.*“¹³³ právě vztahové kompetence jako vzájemný respekt, schopnost spolupracovat, přistoupit na kompromis, dohodnout se, ustoupit, ale také prosadit se v závislosti na situaci jsou důležité dovednosti, které jsou významné jak pro sociální,¹³⁴ tak pro interkulturní citlivost.¹³⁵
4. „*Rozvíjet svoji svobodu a odvahu tvořit.*“¹³⁶ což souvisí se zdárným osobnostním rozvojem. Dítě se učí jednat bez vnitřní tenze, ale také svobodně a tvořivě uvažovat, nacházet různá kreativní řešení.¹³⁷
5. „*Rozvíjet schopnost vyjadřovat se a jednat.*“¹³⁸ tento cíl se jeví jako vyloženě dramatický, jenže právě skrze činnosti, které vedou k tomuto cíli, se rozvíjí jak kompetence dramatické, tak ty sociální. Dítě si totiž v bezpečném prostředí ověřuje dovednosti a postupy, které může využívat v reálném světě. Kořátková tento cíl dále rozvíjí a říká, že se dítě učí jednat v dramatickém příběhu, čímž rozvíjí představivost a fantazii, učí se jednat v nejrůznějších situacích, o prožitcích se učí hovořit před ostatními, když sdílí nejen to, co vnímá, ale také to, co cítí, učí se jednat a vyjadřovat jako určitá postava, do které se dokáže empaticky vcítit, a také spolupracuje při hře se svými spoluhráči v rolích různých postav.¹³⁹

¹²⁷ Míčková, J. (2019). Cesta do pohádky: Literárně dramatické projekty do MŠ. Portál, s. 25.

¹²⁸ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 202.

¹²⁹ Tamtéž.

¹³⁰ Tamtéž.

¹³¹ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 202.

¹³² Tamtéž.

¹³³ Tamtéž.

¹³⁴ Tamtéž.

¹³⁵ Morgensternerová, M., Šulová, L., & Schöll, L. (2011). Bilingvismus a interkulturní komunikace. Wolters Kluwer, s. 79.

¹³⁶ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 202.

¹³⁷ Tamtéž.

¹³⁸ Tamtéž.

¹³⁹ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 202.

4.2.1. Význam sociální skupiny pro děti předškolního věku

Předškolní období je obdobím, ve kterém dítě překračuje hranice své rodiny a vztah k vrstevníkům mimo rodinný okruh nabývá na důležitosti. Dítě tak začíná poznávat generaci lidí, se kterou bude trávit notnou část svého budoucího života. Děti mají v tomto období silnou potřebu poznávat ostatní děti. Vrstevníci začnou mít pro dítě význam a tento význam již nikdy nepřestane existovat, vztahy se budou měnit, prohlubovat, rozvíjet či rozšiřovat, ale stále budou tvořit podstatnou část života dítěte, dospívajícího i budoucího dospělého člověka.¹⁴⁰ Mezi pátým a šestým rokem je pak pro dítě důležitá vrstevnická skupina jako nikdy předtím. Vztah je však velmi pevný také s rodiči a vychovateli. Obojí je pro něj zdrojem jistoty a bezpečí. V tomto věku dítě rozumí reakcím druhých, k ostatním lidem přistupuje se zájmem, má rádo lidi, které ve svém okolí zná, tedy i učitelku, se kterou cítí přátelské spojení. Přesto, že jsou přátelství v tomto věku označována spíše za krátkodobá, rozhodně nejsou nevýznamná. Pro děti jsou jejich kamarádi důležití, je zřetelné, jak spokojené jsou děti, když se mohou se svým blízkým kamarádem držet za ruku na procházce a jak jsou smutné ve chvíli, kdy kamarád ve školce není. Dítě v tomto věku je tedy „otevřeno pro navozování vztahu, které intenzivně prožívá a mají pro něho význam.“¹⁴¹ O vzniku přátelství hovoří také Matějček, když uvádí, že přátelství je pro děti vztahem ušlechtilým, vzácným a povznášejícím. Dodává, že proto, aby děti nebyly o kamarádské vztahy ochuzeny, musí učitelka pro jejich vznik připravovat vhodné podmínky. Matějček dokonce přichází s novátorským termínem „souradost“, který reprezentuje radost dětí ze společného trávení času, ze společného sdílení. Snad není příliš domnívat se, že onu „souradost“, která je zřejmě důsledkem dostatečně naplněné potřeby sounáležitosti a pozitivních citových vztahů, zažívají děti i v rámci dramatické výchovy.¹⁴²

V průběhu celé předškolní docházky si děti osvojují důležité dovednosti, které jsou nepostradatelným předpokladem pro začlenění do sociální skupiny, respektive do společnosti. Jedná se zejména o schopnost spolupráce, která se v průběhu předškolního věku zřetelně prohlubuje. Kromě toho se dítě učí pro-sociálnímu chování, díky kterému se nejen snadno začlení do nejrůznějších skupin, je však připraveno pomoci, vcítit se a projevovat se empaticky, pro-sociální chování totiž souvisí se soucitem, družností, respektive soudržností, obětavostí, solidaritou a tolerancí.¹⁴³ Soubor těchto vlastností je ještě důležitější v kontextu inkluzivního vzdělávání při setkávání s rozmanitostí.¹⁴⁴ V tomto věku si tak děti pokusem a omylem zkouší různé postupy v chování, na něž dostávají od svých vrstevníků bezprostřední zpětnou vazbu. Tímto si přirozeně osvojují pravidla ve společenského soužití.¹⁴⁵

¹⁴⁰ Matějček, Z. (1996). Co, kdy a jak ve výchově dětí. Portál, s. 48.

¹⁴¹ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 54-55.

¹⁴² Matějček, Z. (1996). Co, kdy a jak ve výchově dětí. Portál, s. 48.

¹⁴³ Matějček, Z. (1996). Co, kdy a jak ve výchově dětí. Portál, s. 48.

¹⁴⁴ Titěrová, K. (2013). VZDĚLÁVÁNÍ A ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM. Meta, o. p. s, s. 13.

¹⁴⁵ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 55.

4.3. Dramatická výchova ve vztahu k RVP PV

V následující podkapitole jsou představeny mnohostranné přínosy dramatické výchovy pro dítě předškolního věku a jejich propojení s cíli a očekávanými výstupy RVP PV.¹⁴⁶ Výčet průsečíků mezi možnostmi dramatické výchovy a RVP PV však není zdaleka kompletní, ani to není jeho cílem. Záměrem této podkapitoly je spíše poukázání na mnohostrannou využitelnost dramatické výchovy pro naplňování cílů ze všech vzdělávacích oblastí, jak jsou uvedeny v RVP PV. Obsažněji jsou pak představeny oblasti Dítě a jeho psychika, konkrétně podoblast Jazyk a řeč a oblast Dítě a ten druhý, případně Dítě a společnost, se kterými téma práce, ale také program připravený v rámci praktické části přímo souvisí.

Dítě a jeho tělo

Hry a cvičení v dramatické výchově se zaměřují na rozvoj různých schopností a dovedností. Na tyto schopnosti a dovednosti je ve velké míře zaměřena právě oblast Dítě a jeho tělo. Dramatická cvičení neřeší problém, ani se nezabývají určitým tématem, vztahují se k samotnému hráči a k jeho kompetencím a mají spíše pomocnou či průpravnou funkci, tedy připravují děti na další dramatickou práci a směřují k uplatnění jak v divadelních činnostech, tak v běžném životě dítěte.¹⁴⁷ Správné držení těla, pohybové dovednosti, plynulost a koordinace při lokomočních a nelokomočních aktivitách, ale také pohyb v prostoru patří mezi očekávané výstupy oblasti Dítě a jeho tělo, jedná se také o oblasti rozvoje, na které se zaměřují dramatické hry a cvičení, jak je zřetelné již z jejich kategorií, jak je vymezila Bláhová. Do souvislosti se zmíněnými výstupy je tak možné dávat cvičení zaměřená na cílené uvolnění či rozehrátí, prostorovou orientaci, soustředění či smyslové vnímání. Dramatické hry a cvičení, které se většinou zakládají na pohybu nebo jiné proaktivní činnosti dítěte a mají rozvíjející, ale také regenerační funkci, přispívají k psychické pohodě a zdatnosti, pohodě sociálního prostředí i zdraví obecně a naplňují tak i další cíle a výstupy zmíněné oblasti.¹⁴⁸

Další cíle a očekávané výstupy z oblasti Dítě a jeho tělo mohou být naplňovány prostřednictvím dalších typů činností v dramatické výchově. Témata, zaměřená na rozlišování mezi zdravím škodlivým a prospěšným, na bezpečné chování v různých situacích, na péči o čistotu i zdraví, na zdravou výživu a na zacházení s předměty denní potřeby,¹⁴⁹ mohou být uplatňována například jako náměty pro dramatické činnosti, jejichž výchozím bodem může být buď problém sám, krásná i odborná literatura nebo vlastní zkušenosti a postoje dětí.¹⁵⁰

¹⁴⁶ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). MŠMT.

¹⁴⁷ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 157-158.

¹⁴⁸ Bláhová, K. (1995). Uvedení do systému školní dramatiky. IPOS, s. 28.

¹⁴⁹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). MŠMT, s. 16.

¹⁵⁰ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 52-53.

Dítě a jeho psychika

Také rozvoj **jazyka a řeči** tak, jak je vymezena jedna z kategorií vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika, může být realizován v rámci dramatických her a cvičení. V rámci cvičení zaměřených na rytmus, dynamiku, temporytmus a smysl pro gradaci si děti osvojují vhodné užívání řeči. Rytmus souvisí jak s pohybem a jednáním, tak s komunikací, s rytmem slova, jehož vnímání je u dětí potřeba podporovat, podněcovat jeho pocítění a prožívání.¹⁵¹ Jazyk a řeč se však nerozvíjejí zdaleka jen v rámci průpravných her a cvičení, ale prakticky v každé z dramaticko-výchovných aktivit, ve kterých dítě promlouvá, ale i v aktivitách, které jsou hudebně-pohybové, případně pohybové. Pohybové aktivity ve spojení s hudbou jsou činnostmi, která je využívána v podpoře řečového rozvoje dětí s odlišným mateřským jazykem.¹⁵² Více o benefitech těchto aktivit pro rozvoj řeči hovoří například Kmentová, která k využití muzikoterapie při nápravách poruch řeči, konkrétně u poruch plynulosti řeči, uvádí, že mnoho využívaných aktivit: „*se zaměřuje na pozitivní prožívání splývání rytmu hudby a vlastního pohybu, který bezprostředně ovlivňuje dýchání a proces vytváření řeči.*“¹⁵³ Tato podoblast je tak z různých úhlů pohledu prostřednictvím dramatické výchovy velmi dobře naplňována. V rámci dramatických činností se děti jednoznačně učí pojmenovávat, čím jsou obklopeny. Při hře v rolích, ale také při společných reflexích samostatně formulují své nápady, myšlenky i postoje. V rámci rozmanitých improvizací se učí vést rozhovory, domlouvají se slovy, ale i gesty, učí se improvizaci. Postupně se učí vyznávat se v různých životních situacích, které dokážou popsat, učí se rozumět legraci a humoru, rozvíjejí dovednosti vyprávět příběh nebo pohádku, ale také reprodukovat krátké texty. V rámci reflexí se pak učí sebehodnocení, i hodnocení výkonu ostatních. Kromě toho si díky dramatické výchově vytváří vztah k příběhům, ale i psané formě jazyka.¹⁵⁴ Podrobná charakteristika ve vztahu k očekávaným výstupům z této oblasti v kontextu připraveného výchovně-vzdělávacího programu je představena v praktické části této práce.

Poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazii a myšlenkové operace, jak je nazvaná další podoblast, děti v rámci dramatických průpravných her a cvičení také jednoznačně rozvíjejí, a to jak v průpravných hrách a cvičeních, tak ve všech ostatních dramatických aktivitách. Bláhová dokonce vymezuje kategorii cvičení zaměřených na rozvoj fantazie a představivosti, ale také smyslového vnímání či soustředění. Fantazie a tvořivost jsou přitom určitým základem dramatické výchovy, bez nich by nemohla existovat. Jsou součástí takřka všech činností dramatické výchovy a jsou bezpodmínečně důležité pro „*tvořivé jednání, myšlení a konání.*“¹⁵⁵

¹⁵¹ Bláhová, K. (1995). Uvedení do systému školní dramatiky. IPOS, s. 33-34.

¹⁵² Kmentová, M. (2018). Slovo, slůvko, slovíčko, honem poběž, písničko! Portál.

¹⁵³ Kmentová, M. (2015). Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování. Univerzita Karlova, s. 37-38.

¹⁵⁴ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). MŠMT, s. 18.

¹⁵⁵ Bláhová, K. (1995). Uvedení do systému školní dramatiky. IPOS, s. 40.

Jak uvádí Machková, ze které vychází Kořátková a ve svých úvahách na ni navazuje, dramatická výchova umožňuje dítěti upevňovat své **sebepojetí, rozvíjet city i vůli**, poznávat samo sebe a rozvíjet svou vnitřní jistotu. Podporuje také emoční a sociální stabilitu a napomáhá dítěti rozvíjet schopnosti navazovat vztahy a zdravě v těchto vztazích fungovat. Dává dítěti prostor pro jeho sebevyjádření prostřednictvím celého těla, postupně se učí ovládat své jednání a chování.¹⁵⁶ Machková uvádí, že si dítě prostřednictvím dramatické výchovy osvojuje postupy pro zvládnání emocí, posiluje své sebevědomí a sebehodnocení.¹⁵⁷

Dítě a ten druhý

Sociální rozvoj je jedna z hlavních oblastí zájmu dramatické výchovy a prostřednictvím jejích činností se rozvíjí velké množství schopností a dovedností, k jejichž rozvoji cílí také rámcový vzdělávací program. Dramatická výchova dítěti umožňuje porozumět sociálním situacím, procesům a prostředí, což jsou důležité předpoklady pro uplatnění dítěte v navazování a udržování vztahů, ale také ve vzájemné komunikaci. Dítě prostřednictvím dramatické výchovy rozvíjí schopnosti kooperace, spolupráce a partnerství. Kromě toho rozvíjí prosociální chování, učí se vnímat potřeby a zájmy ostatních, k čemuž dochází díky rozvíjení empatie a určité sociální intuice.¹⁵⁸ Kromě toho si v dramatických situacích, které vycházejí z běžného života a které učitel pro děti s tímto záměrem připravuje, děti zkouší řešit nejrůznější konfliktní situace, osvojují si postupy pro zvládnání vlastních emocí, jako je agrese, ale také tendence k přehnanému sebeprosazování na úkor ostatních. Dramatická výchova také nastavuje pravidla vzájemného soužití, jejichž dodržování je důležité pro všechny zúčastněné, stejně jako v životě ve společnosti.¹⁵⁹

Dítě a společnost

Cíle z této oblasti jsou naplňovány prostřednictvím nejrůznějších činností v dramatické výchově, ve které si děti osvojují pravidla vzájemného soužití, tedy i schopnosti žít ve společenství s ostatními lidmi, jak bylo zmíněno dříve.¹⁶⁰ Prostřednictvím dramatických činností je u dítěte navíc podporován autentický projev. Díky tématům a námětům, které učitel dětem představuje, se děti mohou dozvídat o různých kulturách, jejich zvyklostech a hodnotách, a vytvářet si k rozmanitosti a odlišnostem pozitivní vztah.¹⁶¹ Děti se také učí aktivním postojům ke světu, s důvěrou v samy sebe, jakožto v jedince, kteří svým jednáním a chováním mohou přispívat k pozitivním změnám ve společnosti.¹⁶² Dramatická výchova,

¹⁵⁶ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 201-202.

¹⁵⁷ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 56.

¹⁵⁸ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 56.

¹⁵⁹ Tamtéž, s. 59.

¹⁶⁰ Tamtéž, s. 57-58.

¹⁶¹ Tamtéž, s. 54-57.

¹⁶² Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). MŠMT, s. 25-27.

jakožto umělecká disciplína, navíc umožňuje rozvíjení estetického, ale i společenského vkusu dětí, a také schopnosti umělecky se vyjadřovat.¹⁶³

Dítě a svět

S touto oblastí pak přímo souvisí témata, která učitel do výuky může vybírat. Mezi ně, jak uvádí Machková, mohou patřit témata z oblasti ekologie, kultury a historie, interkulturalismu, případně taková témata, prostřednictvím kterých děti poznávají život lidí na jiných místech světa, jejich problémy, radosti i obavy.¹⁶⁴

4.4. Jak začít s dramatickou výchovou v mateřské škole

Švejdomá se Svobodovou vnímají kruh jako nejdůležitější útvar, protože jsou si v něm všichni rovni a všichni na sebe dobře vidí. Pokud se lidé v kruhu spojí rukama, jedná se o symbol jednoty a přátelství, o znak toho, že lidé v něm patří k sobě. Autorky uvádějí, že v kruhovém útvaru obvykle začínají dramaticko-výchovnou práci skrze hudebně-pohybové hry a říkanky s pohybem. Takovým hrám i nové a méně smělé děti obvykle neodolají, protože je již dobře znají z domova (Kolo, kolo mlýnský). Tyto činnosti tedy umožňují zapojení všech dětí a také prolamují počáteční bariéry.¹⁶⁵

Kromě těchto her dávají autorky dětem dostatek prostoru pro volnou hru, do které se učitelka aktivně zapojuje, aby navázala s dětmi partnerský vztah. Dále s dětmi od počátku vytváří jednoduché rituály, jako třeba podání rukou v kruhu s jednoduchým popěvkem. Autorky popisují velmi plynulou cestu, jak od popěvku přechází k tvorbě pravidel. Pravidla by měla splňovat nároky, které jsou popsány v podkapitole Metody výchovného působení, ale aby jim děti porozuměly, měla by pramenit z jejich vlastní zkušenosti. Děti by měly poznávat pravidla skrze hru. Autorky uvádí příklad, když si děti skrze jednoduchou hru začínají uvědomovat, že nemohou být věci vždycky tak, jak si přejí. Děti si v rámci těchto her začínají uvědomovat, že domluvit se je důležité, že rozčilování k ničemu dobrému nevede, že každému člověku jde něco jiného, a že aby si mohly hrát, potřebují k tomu vhodný prostor, a proto je nezbytné uklízet hračky. Takto u dětí podle autorek vzniká pochopení základních pravidel respektujícího soužití ve třídě mateřské školy.¹⁶⁶

Při sledování dětí během těchto jednoduchých činností a volné hry učitelka také mapuje, jaké jsou možnosti dětí, na jaké úrovni se nachází jejich sociální, emoční a pohybové schopnosti a komunikační rozvoj. Na základě těchto informací pak může vytvářet dramatické výchovně-vzdělávací činnost dle potřeb a zájmů dětí.¹⁶⁷

¹⁶³ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 59.

¹⁶⁴ Tamtéž, s. 55-57.

¹⁶⁵ Svobodová, E., & Švejdomá, H. (2008). Metody dramatické výchovy v mateřské škole, s. 19-24.

¹⁶⁶ Svobodová, E., & Švejdomá, H. (2008). Metody dramatické výchovy v mateřské škole, s. 19-24.

¹⁶⁷ Tamtéž.

4.5. Naplňování psychosociálních potřeb prostřednictvím dramatické výchovy

Dramatická výchova reaguje na potřeby dětí a směřuje k jejich naplňování. Potřeby, které se vztahují k dramatické výchově, jak uvádí Machková, mohou být sociální, citové, intelektové či tělesné. Obzvláště potřeby sociální jsou prostřednictvím dramatické výchovy účinně naplňovány. Mezi sociální potřeby, k jejichž naplnění může dramatická výchova směřovat, patří například touha po sdružování, empatii, přátelství či emočním kontaktu.¹⁶⁸ Kořátková uvažuje o naplňování potřeb podle Matějčka a Langmeiera prostřednictvím práce s literaturou,¹⁶⁹ Švejdrová a Svobodová pak nalézají propojení mezi mnohými soustavami potřeb (Maslow, Erikson, Matějček).¹⁷⁰ Z úvah všech zmíněných autorek, ale také z výčtu potřeb G. B. Siks, jak je uvádí Machková, bude vycházet následující stať.¹⁷¹ V ní budou představeny Matějčkovi a Lengmeierovy psychosociální potřeby, se kterými dále operuje praktická část této práce, ve vztahu k dramatické výchově. Uvažováno bude nad možnostmi dramatické výchovy v rozvíjení psychosociálních potřeb všech dětí.

Machková uvádí Siksovou, která silně vnímala potřebu malých dětí uspokojovat svou zvědavost. Děti potřebují poznávat nové věci a procvičovat myšlení. Malé děti samy pro sebe objevují nové věci, se kterými se seznamují a poznávají je. Kromě intelektových potřeb mají také silnou touhu po pohybu, čímž získávají další kompetence, mezi které patří diferenciací tempo-rytmu, dynamiky, při čemž se zároveň učí koordinovat své pohyby. Tyto potřeby, jak je vymezila Siksová,¹⁷² souvisí s **Potřebou určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podmětů**, která je prostřednictvím dramatické činnosti účinně naplňována. Podobně jako při vnímání literatury a příběhů, jak píše Kořátková, se i děti v rámci dramatické výchovy setkávají s velkým množstvím podmětů, které jsou různorodé a které podněcují obrazotvornost, tvořivost, fantazii, ale také soustředění, myšlení, vnímání a jazykový rozvoj.¹⁷³

Děti potřebují určitý řád v podnětech, se kterými se setkávají. Potřebují vědět, že věci mají určitý smysl, kterému mohou porozumět. Dětem nedělá dobře nestálost a chaos, v takových podmínkách se nedokáží zorientovat a necítí se dobře, a nedochází tak k optimálnímu učení.¹⁷⁴ **Potřeba stálosti, řádu a smysluplného světa** je naplňována díky pochopení, že určitý řád a pravidla vzájemného soužití platí jak v lekcích, respektive námětech a tématech, které učitel dětem předkládá, tak ve skutečném životě. Dramatická výchova, stejně jako literatura a příběhy (ze kterých DV často vychází), dává dětem jasnou zprávu o tom, že odmítáním pravidel nikdo daleko nedojde a že každé rozhodnutí má určité důsledky. Děti se

¹⁶⁸ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 30-31.

¹⁶⁹ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 196-197.

¹⁷⁰ Svobodová, E., & Švejdrová, H. (2008). Metody dramatické výchovy v mateřské škole, s. 26-29.

¹⁷¹ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 31-32.

¹⁷² Tamtéž, s. 30-31.

¹⁷³ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, 196-197.

¹⁷⁴ Svobodová, E., & Švejdrová, H. (2008). Metody dramatické výchovy v mateřské škole, s. 28.

také seznamují s vhodnými řešeními různých problémů, čímž vnímají, že každý problém má své řešení a že jakákoliv situace, ač je sebevíc obtížná, může mít dobrý konec.¹⁷⁵

Siksová popisuje potřebu dětí patřit někam, přináležet ke skupině, mít rád a být milován, sdílet s někým své pocity, navazovat přátelské vztahy a cítit se ve skupině vítán.¹⁷⁶ Tyto potřeby souvisí s **potřebou prvotních citových vztahů**, jak ji vymezil Matějček, která je naplňována díky vzájemné blízkosti. Ideálně také díky blízkému a přátelskému vztahu mezi dítětem a učitelem, ale i dítětem a jeho kamarády ve třídě. Děti prostřednictvím dramatické výchovy získávají zážitky, ve kterých s ostatními dětmi spoluprožívají nejrůznější situace. Díky společným zážitkům děti snadněji navazují vztahy, a získávají tak pocit jistoty a životní opory, čímž je usnadněno jejich začlenění do skupiny, potažmo společnosti.¹⁷⁷

Siksová uvažuje o citových potřebách, do kterých řadí schopnost přijímat své pocity i pocity druhých jako legitimní, ovládat své negativní projevy. Důležité je podle ní také zvládat jak neúspěch, tak vlastní úspěch, což přispívá k vývoji identity dítěte. Z hlediska sociálních potřeb děti potřebují chvíle, kdy jsou středem pozornosti, kdy jsou nepostradatelní se svým příspěvkem k celku, kdy jsou ony ti důležití, které společnost oceňuje.¹⁷⁸ Matějček tyto touhy dětí pojmenovává jako **potřebu autonomie**, která je naplňována díky možnostem, které obvykle metody dramatické výchovy dětem nabízejí. Děti se samy rozhodují, jaké postoje k postavám a jejich situacím zaujmou, a podle toho mohou svobodně jednat. Tímto způsobem je u dětí podporována jejich identita, a to i díky možnosti identifikace s kladnými postavami, se kterými se dítě v dramatické výchově setkává a které jej motivují ke konání dobra a přispívání k pozitivním změnám.¹⁷⁹

Děti dle Siksové potřebují řešit problémy, demonstrovat to, co vědí. Obecně také rády prezentují své dovednosti a vědomosti. U starších dětí se pak objevuje potřeba měnit svět, vydávat se proti proudu.¹⁸⁰ Takové potřeby Matějček pojmenoval jako **potřeby otevřené budoucnosti, životní perspektivy a naděje**. Tyto potřeby jsou v dramatické výchově naplňovány díky námětům, které učitel volí. Většina z nich se vyznačuje právě pozitivní životní perspektivou. Učitel volí takové náměty, aby otevřená budoucnost pro postavy, ale i pro děti, které se lekcí účastní, existovala. Děti v rolích, ale i mimo ně, překonávají překážky, řeší problémy, jejichž vyřešení většinou ústí k dobrému konci. Tímto je podporováno optimistické nastavení dětí a povědomí o tom, že já jako člověk, můžu svým jednáním měnit svou budoucnost i budoucnost ostatních k lepšímu.¹⁸¹

¹⁷⁵ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, 196-197.

¹⁷⁶ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 30-31.

¹⁷⁷ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, 196-197.

¹⁷⁸ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 30-31.

¹⁷⁹ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, 196-197.

¹⁸⁰ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 30-31.

¹⁸¹ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, 196-197.

4.6. Interkulturní vzdělávání a dramatická výchova

„Obecným cílem interkulturního vzdělávání (IKV) je podpora a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami.“¹⁸²

Mateřská škola vytváří prostředí, ve kterém má každé dítě stejnou hodnotu, každé dítě je bezpodmínečně respektováno a přijímáno.¹⁸³ Děti předškolního věku by si v rámci osobnostního a sociálního rozvoje měly přirozeně osvojovat kladné postoje k rozmanitosti a k přijímání odlišností mezi lidmi.¹⁸⁴ Učitelky vedou děti ke vzájemnému vstřícnému chování a vnímání rozmanitosti skupiny jako obohacujícího jevu pro všechny její členy. Učitelky s dětmi otevřeně hovoří o různých kulturách, jazycích a tradicích a seznamují je s těmito tématy prostřednictvím různorodých činností.¹⁸⁵ Hlavním záměrem snahy učitelek je rozvoj základních interkulturních kompetencí, mezi které patří:

- Uvědomění, že lidé jsou různí a rozmanití a jsou si bezpodmínečně rovní.
- Poznání odlišných kulturních identit s rovnocenným respektujícím přístupem.
- Řešení konfliktů rozumnou a smírnou cestou.¹⁸⁶

Pro budoucí život v globalizované společnosti by děti měly být schopny vzájemnému porozumění bez ohledu na vnější znaky jejich vzhledu. Koťátková dále vymezuje dva hlavní postoje, ke kterým by učitelky měly děti vést:¹⁸⁷

- I) „Jsem přirozeně nakloněn každému člověku, který mě neohrožuje a respektuje pravidla soužití, a to bez ohledu na barvu pleti a příslušnost k národu.“¹⁸⁸
- II) „Je mi nebezpečný takový člověk, který se mnou má nečisté myšlenky a hrozí mi od něho nebezpečí, a to bez ohledu na barvu jeho pleti či příslušnost k národu.“¹⁸⁹

Záměry interkulturní výchovy, jak byly výše představeny, zcela korespondují s cíli dramatické výchovy v sociální oblasti. Dramatická výchova cílí na podporu vzájemných vztahů ve skupině, na schopnost vzájemné kooperace i podporu zdravé dynamiky a struktury ve skupině. Kromě toho nabízí dětem možnosti poznávat lidi, život ve světě, ve kterém žijí lidé různých národností, kultur i zvyklostí.¹⁹⁰

Interkulturní výchova v mateřské škole spočívá ve vzájemném obohacování, ke kterému dochází prostřednictvím komplexních, prožitkových činností. Zaměřuje se na posilování

¹⁸² Buryánek, J. (1998). Interkulturní vzdělávání. Projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s. <https://inkluzivniskola.cz/interkulturni-vzdelavani>, s. 14.

¹⁸³ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 67.

¹⁸⁴ Koťátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 206.

¹⁸⁵ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 67.

¹⁸⁶ Buryánek, J. (1998). Interkulturní vzdělávání. Projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s. <https://inkluzivniskola.cz/interkulturni-vzdelavani>, s. 14.

¹⁸⁷ Koťátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 206.

¹⁸⁸ Tamtéž.

¹⁸⁹ Koťátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 206.

¹⁹⁰ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 35.

vzájemných vztahů mezi různorodými skupinami a prohlubování vzájemného pozorování.¹⁹¹ Partnerství v dramatické výchově stojí právě na těchto zmíněných principech. Učitel dramatické výchovy podporuje partnerství, empatii a toleranci, čímž přispívá k dobrému sociálnímu klimatu a atmosféře. Partnerství nepanuje jen mezi dětmi, ale také mezi učitelkou a dětmi. Partnerství, tolerance a kooperace nicméně nejsou jen jakési nadřazené principy, ale jsou prakticky obsaženy v metodách, prostředcích i postupech, právě tak, jak je to v interkulturní výchově zapotřebí.¹⁹²

Koňátková nastiňuje možné cesty pro rozvíjení interkulturních kompetencí v mateřské škole. Uvádí, že by učitelka měla pracovat s informacemi o různých kulturách dětí, které jsou z odlišného kulturního prostředí, a to přirozeně ve vznikajících situacích. Dále uvádí, stejně jako Meta ve své metodické publikaci,¹⁹³ že vhodným uspořádáním mohou být různé projekty nebo bloky, ve kterých učitelka představuje dětem specifické kulturní informace, dětem zprostředkovává také různé typy příběhů z nejrůznějších kultur. V rámci těchto aktivit klade důraz na rozvoj vzájemné citlivosti a podporuje navazování vztahů. Koňátková také považuje za vhodné vytvořit určitý obrazový vzorník, případně slovník, prostřednictvím kterého může s dítětem bez dobré znalosti češtiny komunikovat.¹⁹⁴ Meta navíc dodává, že je možné děti seznamovat s různými svátky, oslavami a zvyklostmi z ostatních kultur. Oslavy k různým příležitostem mají v některých kulturách větší hodnotu než u nás a pro některé děti a rodiče může být skutečně velmi významné, že mohou děti z odlišného kulturního prostředí sdílet takto důležité události se svými kamarády v mateřské škole. Děti mohou být v roli určitého odborníka, který jim významnou událost může blíže představit. V těchto momentech dítě získává pocit důležitosti a respektu ze strany svých kamarádů, čímž je výrazně přispíváno k rozvoji inkluzivního prostředí.¹⁹⁵ Učitele dramatické výchovy jistě hned napadají nejrůznější cesty, kterými by se toto téma dalo zpracovat prostřednictvím dramaticko-výchovných metod. Role určitého odborníka je přece jen přímo využívána v metodě Plášť experta, jak uvádí Machková podle Valenty, užitečné by pro mezi kulturní osvětu mohlo být také Horké křeslo, o kterém se dozvídáme tamtéž. Toto jsou však jen kusé příklady v mnohem pestřejším výběru nejrůznějších metod, prostřednictvím kterých by se velmi vhodně naplňovaly interkulturní, tedy i sociální cíle.¹⁹⁶ Člověk v tísní ve své publikaci dokonce zmiňuje simulační hry a dramatizace jako vhodnou metodu v interkulturním vzdělávání. Uvádí, že prostřednictvím vstupu do rolí, mohou být interkulturní kompetence velmi účinně rozvíjeny. Vstup do rolí, do kůže někoho jiného, podporuje určité ztotožnění, což rozvíjí empatii. Dítě využívá své zkušenosti, které

¹⁹¹ Koňátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 206-210.

¹⁹² Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 20.

¹⁹³ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 67.

¹⁹⁴ Koňátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 206-210.

¹⁹⁵ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 68.

¹⁹⁶ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 121.

propojuje s novými prožitky získanými při hře v roli. Dramatická výchova umožňuje vytváření takových situací, ve kterých se dítě v inkluzivní společnosti může nacházet, a dopředu tak zkouší různé postupy a modely chování v těchto situacích.¹⁹⁷

Meta dále doporučuje práci s knihami a příběhy, ve kterých vystupují hrdinové, kteří se potýkají s určitou odlišností. Takové knihy podněcují některé interkulturní kompetence a znalosti. Meta doporučuje například knihu *Nosatá Natálie, Kiko a tajemství papírového motýla, Děti jako já, František jde do školy, Haló, je tu někdo?* či animovaný film *Putování s Carly*.¹⁹⁸

Učitel dramatické výchovy může dětem představovat nejrůznější obsahy a i zde se ukazuje, že dramatická výchova může být užitečným prostředkem k naplňování interkulturních cílů. Prostřednictvím dramatické výchovy děti rozvíjejí poznání o člověku a o životě. Látkou dramatické výchovy mohou být jak poznatky o lidech, tak o lidských hodnotách a demokracii. Děti se tak učí o druhých lidech, se kterými se přímo setkávají, o vztazích mezi lidmi, o socioekonomické situaci, ve které se různí lidé nacházejí, o problémech sociálních skupin, včetně problémů národů, států či etnických skupin, a také například o globálních problémech lidstva. Zároveň poznávají samy sebe.¹⁹⁹

Náměty, které mohou být voleny tak, aby podporovaly interkulturní citlivost a povědomí, učitel nalézá buď v určité situaci, výchozím motivu, který může vycházet z osobní zkušenosti dětí, či příbězích, které zažily či vyslechly. Dalším východiskem může být určitý obecný problém, případně souhrn zkušeností, názorů a poznatků dětí a učitele. Dalším možných výchozím bodem je umělecká literatura, příběhy či jiná umělecká díla, mezi které patří bajky, básničky, říkadla, mohou to ale být jen určité postavy, situace z literatury nebo jiného typu uměleckého díla. Posledním druhem výchozích bodů jsou učební látky z osnov či učebnic, ale také náměty z encyklopedií a naučné nebo odborné literatury.²⁰⁰

Jen v samotném výčtu, který byl pro potřeby této práce zestručněn, lze nalézt průnik s doporučeními Koťátkové,²⁰¹ i Mety, například ve využití literatury či vlastních zkušeností dětí, případně tradic a zvyklostí, které mohou být prostředkem pro naplnění interkulturních cílů.²⁰²

¹⁹⁷ Buryánek, J. (1998). Interkulturní vzdělávání. Projekt Varianty, Člověk v tísní, společnost při ČT, o.p.s. <https://inkluzivniskola.cz/interkulturni-vzdelavani>, s. 19.

¹⁹⁸ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 69-71.

¹⁹⁹ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 49.

²⁰⁰ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, s. 49

²⁰¹ Koťátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 206-210.

²⁰² Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 69-71.

5. Co by se stalo, kdyby knihy Daisy Mrázkové byly využity v rámci dramatické výchovy

Daisy Mrázková se narodila anglické matce a českému otci. Odmala věděla, že se stane malířkou: „*Když jsem byla malá, všechno jsem kreslila [...] a oni na ty obrázky říkaly, [...] z tebe bude malířka, a já jsem to ráda slyšela, já jsem chtěla být malířka.*“²⁰³ Daisy Mrázková dále popisuje, že od dětství cítila velkou potřebu vše kresebně zaznamenávat. Vztah měla také k písmu, které ji fascinovalo. Podle svých slov byla vždy spíše tiché, introvertní dítě s bohatým vnitřním životem a na dětství vzpomínala: „*Představovala jsem si, že budu malířka, že budu mít velké bílé klobouk s červenou stuhou až na zem [...] a červené kabátek. [...] Takhle jsem se viděla.*“²⁰⁴

Matka z praktických důvodů rozhodla, že se Daisy Mrázková stane učitelkou, čemuž Daisy nedokázala odporovat, a když se později tajně přihlásila na UMPRUM, bylo to jen rok před uzavřením školy kvůli druhé světové válce. Přesto se však i díky své fantazii, kterou disponovala celý svůj život, stala tvůrkyní originálních portrétů a později kouzelných, imaginárních krajin a zahrad. Sama Mrázková byla bilingvním dítětem, poté, co se její rodiče rozvedly, zůstala bydlet s maminkou, která se nikdy nenaučila česky.²⁰⁵

Daisy později důsledně podporovala své děti, aby se učily jak česky, tak anglicky, a mohly tak komunikovat se svou babičkou. Vytvářela jim pro usnadnění osvojování jazyka určité pomůcky. Dávala jim například k dispozici základní anglická slova a nechávala své děti skládat různé věty. Některé z nich poté využívala ve svých knihách.²⁰⁶

5.1. Kniha Co by se stalo, kdyby a její výchovně-vzdělávací potenciál

Mrázková říká, že její ilustrace vychází z jejího vnitřního života, že nejsou obrazem konkrétních krajin a prostředí, že jsou určitou záhadou, určitým tajemstvím, a že je na každém, co v obrazech vidí. O některých svých knihách pak uvádí, že nejsou určeny k předčítání, že je na dětech, aby knihy četly, nikoliv pouze doslovně, ale aby samy vytvářely určitou aktivitu pro pochopení, pro vnímání toho, co pro ně autorka vytvořila.²⁰⁷ Knihy Daisy Mrázkové nabízí velký prostor pro zapojení fantazie jak dětí, tak pedagoga při přípravě lekce, čímž je zajištěno jejich mnohostranné využití v rámci dramatické výchovy. Přesto, že některé knihy Daisy Mrázkové nejsou dějové, k akci jednoznačně vybízí. Tak je tomu například u knihy *Co by se stalo, kdyby*, ve které čtenář nalezne vlastně spíše otázky, podněty k zamyšlení, pobídky k

²⁰³ *Daisy Mrázková - Výtvarnické konfese.* (n.d.). [Video]. Česká Televize. <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10267558128-vytvarnicke-konfese/211563231150003/>

²⁰⁴ Tamtéž.

²⁰⁵ Tamtéž.

²⁰⁶ Tamtéž.

²⁰⁷ *Daisy Mrázková - Výtvarnické konfese.* (n.d.). [Video]. Česká Televize. <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10267558128-vytvarnicke-konfese/211563231150003/>

prozkoumávání. V kontextu dramatické výchovy však tyto podmínky nemotivují jen k zamyšlení, ale také k dramatické akci. Učitel totiž může tuto knihu využít jako výchozí bod a nalézat dramatičnost v situacích, které na základě tohoto výchozího bodu v rámci dramatické výchovy vytváří. Výhodou konkrétně této, ale také mnohých dalších knih Daisy Mrázkové je pak právě určitá neúplnost, tajemství, jen jakési podnícení zvědavosti. *Co by se stalo, kdyby* je tak úžasným prostředkem pro domýšlení prostředí, postav, situací a dějů samotnými dětmi. Učitel při plánování lekce na základě této knihy může dopředu uvažovat o podílu, který v tvořivém procesu dětem přenechá. Může knihu jako výchozí bod využívat pro zprostředkování témat, obsahů, ale také slovní zásoby podle svého pedagogického záměru. Zkrátka může dle možností dětí, třeba i těch jazykových a sociokulturních, vhodně vytvářet lekce na míru konkrétní skupině. Všechno tohle kniha jednoznačně umožňuje.²⁰⁸

Pro svou textovou nenáročnost a podněcující obrázky se kniha ukazuje být vhodná i pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Učitel může uzpůsobovat práci s knihou podle jazykových možností dětí. Na základě jejich jazykové úrovně tak může klást různě komplikované nebo naopak jednoduché otázky, zaměřené na mnohá témata,²⁰⁹ a při dramaticko-výchovné práci vytvářet různé situace, postavy i příběhy.²¹⁰ V každé kapitole lze nalézt mnoho podmětů pro rozvoj různé slovní zásoby, například kapitola *Co by se stalo, kdybych měl strýčka myslivce?* nabízí prostor pro osvojování následující slovní zásoby: přírodní prvky, zvířata, různé druhy počasí, činnosti v přírodě. Další kapitola *Co by se stalo, kdyby přijel dědeček?* může být využita při osvojování pojmů, jako jsou pojmenování rodinných příslušníků, různých období v životě, pojmenování míst („Kam jsme s dědečkem šli?“), případně běžných činností.²¹¹

Jak již bylo řečeno, každá kapitola tak může být využita pro osvojování a procvičování nepřeberného množství výrazů a gramatických jevů a dalších komunikačních dovedností, což je, jak uvádí Loudová a Linhartová, hlavní záměr podpory jazykového rozvoje. Záleží na možnostech a vzdělávacích potřebách dětí a pedagogických záměrech učitele. Učitel se při práci s knihou může rozhodovat, jaké obsahy vycházející z knihy bude dětem zprostředkovávat a kterým směrem se tak spolu při práci s knihou vydají.²¹²

²⁰⁸ Machková, E. (2017). *Volba literární látky pro dramatickou výchovu : Hledání dramatičnosti*. NAMU, s. 15.

²⁰⁹ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 107.

²¹⁰ Machková, E. (2017). *Volba literární látky pro dramatickou výchovu : Hledání dramatičnosti*. NAMU, s. 14-15.

²¹¹ Mrázková, D. (2022). *Co by se stalo, kdyby*. Baobab.

²¹² Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s.

Praktická část

6. Cíl, výzkumné otázky a metodologie

Praktická část diplomové práce má jeden hlavní cíl:

- 1) Vytvořit program, který se skládá z různorodých, jasně zacílených dramatických lekcí zaměřených na podporu začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním do kolektivu v mateřské škole v období jejich adaptace i v průběhu dalšího vzdělávání.

Na hlavní cíl praktické části navazují čtyři **výzkumné otázky**:

- 1) Jaké postupy pro naplňování psychosociálních potřeb dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním v období jejich adaptace v mateřské škole se ukazují jako vhodné?
- 2) Jaké postupy pro sociální začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním do kolektivu v mateřské škole se ukazují jako nejefektivnější?
- 3) V čem může být program obohacující pro ostatní děti, jejichž rodným jazykem je čeština, které se programu také účastní?
- 4) V čem spočívá přínos připraveného programu pro rozvoj dramatických schopností a dovedností dětí?

6.1. Metodologie

Výzkum představený v praktické části této práce má **kvalitativní charakter**. Na začátku bylo stanoveno téma práce, cíle a výzkumné otázky. Ty však byly v průběhu prozkoumávání tématu modifikovány a doplňovány. V kvalitativním výzkumu jsou průběžné změny považovány za legitimní, protože samotný charakter takového výzkumu je pružný. Umožňuje tak výzkumníkovi reagovat na nová zjištění právě modifikací cílů a výzkumných otázek. Výzkumník může učinit rozhodnutí o rozšíření zájmu práce, který je představen v cílech a výzkumných otázkách, a na základě tohoto rozhodnutí modifikovat jejich počet i znění, jak tomu bylo i v průběhu vzniku této práce.²¹³

Výzkum tak, jak je realizován v praktické části této práce, je **výzkumem učitelským**, jak jej definuje Seberová. Učitelství výzkum je, nikoliv však vždy, realizován samotnými učiteli za účelem hlubšího porozumění vlastní pedagogické práci, která je v případě potřeby inovována. V některých zdrojích, jak je shrnuje právě Seberová, je učitelství výzkum chápán jako kategorie akčního výzkumu. V jiných zdrojích je pak akční výzkum chápán jako jedna z možných podob učitelství výzkumu. Právě druhé variantě by odpovídal výzkum realizovaný v rámci praktické

²¹³ Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál, s. 46-49.

částí této práce, jelikož sám o sobě není akčním výzkumem. Přesné zakotvení učitelského výzkumu v teorii je dále předmětem odborných úvah. Učitelský výzkum předpokládá, že by učitelé měli být schopni „*nacházet řešení problémových situací prostřednictvím výzkumných šetření a stavět na výzkumných znalostech.*“²¹⁴ Výzkumný problém vychází z potřeb a zájmu učitele objasňovat určité jevy a zákonitosti v edukační realitě, se kterými se učitel sám ve své praxi setkává. Motivace výzkumníka pro zahájení výzkumu se odráží v cílech a přesně formulovaných otázkách, které jsou dostatečně otevřené a v průběhu sběru dat mohou být modifikovány a měněny. Výzkum se často snaží o mnohostranný pohled na vymezenou problematiku, což je možné i díky průběžné analýze a vyhodnocování dat a jejich reflexi s využitím odborné literatury. Výstup učitelského výzkumu má intervenční charakter, který na základě výzkumných závěrů formuluje navrhované změny za účelem zkvalitnění procesů v edukační realitě.²¹⁵

Základní výzkumnou aktivitou tohoto výzkumu bylo **zkoumání dokumentů**, které je, jak uvádí Hendl, jedním ze standardních přístupů kvalitativního výzkumu. Analyzovány byly dostupné odborné, ale také metodické zdroje, nejčastěji knihy či odborné internetové zdroje, české i zahraniční (většinou do češtiny přeložené), které se zabývají problematikou předškolního vzdělávání a inkluzivního vzdělávání, konkrétně vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním. Výhodou přístupu analýzy dokumentů je možnost práce s rozmanitými zdroji, díky kterým se otevírá přístup k velkému množství informací, které výzkumník vybírá a využívá v závislosti na záměrech výzkumné práce. Tyto informace by pak neměly být zkresleny, jak tomu může být u jiných přístupů kvalitativního výzkumu, ve kterých hraje roli myšlení a chování jedinců, na které se výzkum zaměřuje. Subjektivita samotného výzkumníka na druhou stranu hraje roli, zejména při výběru dokumentů. Na informace obsažené v těchto dokumentech ale osoba výzkumníka, jeho představy a záměry nemá vliv.²¹⁶

²¹⁴ Seberová, A. (n.d.). *Reflektivní vyučování, akční nebo učitelský výzkum?* Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/06/6_seberova.pdf, s. 7.

²¹⁵ Tamtéž.

²¹⁶ Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál, s. 132-133.

7. Vhodné postupy pro efektivní začlenění dětí do kolektivu v mateřské škole

Období adaptace i následující průběh vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním klade na učitele různé nároky. Učitel se zpočátku zaměřuje především na naplňování potřeb dětí, které přicházejí do nového prostředí, seznamují se s tím, jak to v české mateřské škole chodí, s novými dospělými osobami, prostředím, pravidly, a především svými vrstevníky.²¹⁷ V následující fázi se pak pro co nejefektivnější zapojení do vzdělávacího procesu, ale také do kolektivu dětí v mateřské škole ukazuje jako důležitá včasná a soustavná podpora jazykového rozvoje dětí s odlišným mateřským jazykem.²¹⁸ Pro úspěšné sociální začlenění těchto dětí je významná také podpora zdravého sociálního prostředí, tedy vedení dětí k pochopení, že rozmanitost je přirozená a pro všechny zúčastněné strany obohacující.²¹⁹ Před učitelem ani v jedné z představených fází nestojí jednoduché úkoly. V následující kapitole jsou proto představeny vhodné postupy, které pokud je učitel uplatňuje, dětem s odlišným mateřským jazykem usnadňují začlenění do kolektivu v mateřské škole. Když dítě rozumí a dokáže komunikovat, když cítí, že je přijímáno, snadněji dochází k jeho zapojení do kolektivu a procesu učení.²²⁰

7.1. Charakteristika potřeb dětí s odlišným mateřským jazykem

Z dostupných zdrojů vyplývá, že význam různých potřeb dětí v průběhu adaptace a jejich dalšího vzdělávání se proměňuje.²²¹ V každé z těchto fází se tak učitel primárně zaměřuje na jiné cíle, ke kterým ve své pedagogické práci směřuje. Charakteristika vzdělávacích potřeb dětí v adaptačním období vychází z mnohých literárních zdrojů, které se problematice věnují.

7.1.1. Postupy pro naplňování potřeb dětí v průběhu adaptace

Hlavním úkolem učitelek v adaptačním období, tedy během počátku předškolní docházky dětí nejen s odlišným mateřským jazykem, je snaha o co nejpřesnější rozpoznávání a naplňování potřeb dětí, což je důležitým předpokladem pro začlenění do nového prostředí a nové skupiny. Proto, aby byly učitelky v tomto úkolu úspěšné, měly by mít jasné představy o doporučených postupech při práci s dětmi z odlišného jazykového a kulturního prostředí tak, aby se v počátcích pobytu dítěte v mateřské škole nedopouštěly vážnějších chyb, a neoddalovaly tak

²¹⁷ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 34-35.

²¹⁸ Garlin, E. (n.d.). Metoda KIKUS: Metodika. Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V., KIKUS. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/8a20a0f7-3741-4daa-a2043a93ceb96745/Metoda%20KIKUS_Edgaridis%20Garlin_CZ.pdf, s. 8-9.

²¹⁹ Buryánek, J. (1998). Interkulturní vzdělávání. Projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, o.p.s. <https://inkluzivniskola.cz/interkulturni-vzdelavani>, s. 13-14.

²²⁰ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 18-19.

²²¹ Tamtéž, s. 69-71.

úspěšné začlenění dítěte jak do vzdělávacího procesu, tak do kolektivu v mateřské škole.²²² Všeobecně doporučované postupy při adaptaci dětí, jak je vymezila především Kořátková²²³, ale také Svobodová²²⁴, Švejdová²²⁵ či Zormanová²²⁶, především pak dětí s odlišným mateřským jazykem, jak je představuje Loudová s Linhartovou²²⁷ nebo Linhartová (s kolektivem autorů)²²⁸, jsou nazírány skrze jejich potenciál naplňovat psychosociální potřeby dětí o odlišným mateřským jazykem během jejich adaptačního období.

Potřeba dostatečného množství, proměnlivosti a kvality podmětů²²⁹

Děti s odlišným mateřským jazykem, které nastoupí do mateřské školy, nemohou kvůli jazykové bariéře komunikovat s dětmi, ani s dospělými. U některých dětí je nemožnost nebo ostych komunikovat přetrvávajícím jevem. V těchto případech je nutné zaprvé volit takové činnosti, které nestojí na jazykových dovednostech, zejména činnosti hudební, hudebně-pohybové, pohybové, případně dramatické.²³⁰ Stejně tak Meta doporučuje činnosti, které nejsou zcela závislé na jazyku, jako jsou pohybové činnosti, poslech hudby, malování i tanec. Tyto činnosti mohou být jednoduše uplatňované v jednoduchých dramaticko-výchovných lekcích, jak budou dále představeny v programu. Učitelka by při zadávání činností měla využívat názorných ukázek. Po činnostech následuje jednoduchá slovní reflexe, učitelka využívá jednoduchých výrazů, které opakuje v podobných větách.²³¹

Za druhé je žádoucí nastavit takovou formu komunikace, která umožňuje domluvu s dítětem beze slov. Může se jednat o důraz na gestickou a mimickou stránku řeči, ideálně pak za využití komunikačních kartiček spolu s citlivou podporou dítěte v jeho komunikaci prostřednictvím vhodné zvolených komunikačních podnětů.²³² Kořátková doporučuje zařazovat dostatečné množství spontánních aktivit, mezi které patří hra a pohyb. Děti skrze hru poznávají prostředí i sebe navzájem, navíc uvolňují napětí a stres. Důležitý je také pohyb venku, kde děti relaxují, a přesto, že v tomto období nemá tato část dne žádné specifické pedagogické cíle, dětem umožňuje seberealizaci, tedy i poznávání nových podmětů v okolí mateřské školy.²³³

²²² Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada, s. 124.

²²³ Tamtéž.

²²⁴ Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole : Školní a třídní vzdělávací program*. Portál.

²²⁵ Svobodová, E., & Švejdová, H. (2008). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*

²²⁶ Odborný článek: *Adaptace dětí na mateřskou školu*. (n.d.). <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22029/adaptace-deti-na-materskou-skolu.html>

²²⁷ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. META, o. p. s.

²²⁸ Linhartová, T. (2020). *Nápadníček aktivit pro MŠ*. Meta, o. p. s.

²²⁹ Jiráková, P. (2015). *Vývojové potřeby*. ALFABET. <https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/pece-o-dite/vyvojove-potreby/>

²³⁰ *Příručka pro začleňování dětí s OMJ: V MŠ U Bobříka*. (n.d.). Meta, o. p. s.

²³¹ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. META, o. p. s, s. 42.

²³² *Příručka pro začleňování dětí s OMJ: V MŠ U Bobříka*. (n.d.). Meta, o. p. s.

²³³ Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada, s. 126.

Potřeba sociálních a emocionálních vztahů²³⁴

Učitelka se dítěti snaží porozumět, snaží se pochopit příčiny jeho chování.²³⁵ Děti, které poprvé přichází do mateřské školy, natož pak s jazykovou bariérou doprovázenou kulturním šokem, se mohou projevovat různě, odmítáním komunikace, uzavřením do sebe, nezájmem, dokonce i agresí.²³⁶ Pokud se dítě chová nezvykle, učitelka může mylně toto chování přisuzovat vnitřním charakteristikám dítěte. Učitelka v adaptačním období proto dítě netrestá, naopak dítěti poskytuje informaci o tom, že je zde pro něj, že chápe jeho situaci a poskytuje mu empatickou emoční podporu.²³⁷ Je také vhodné, aby si děti přinášely předměty z domova, který mohou mít u sebe. Takový předmět jim poskytuje pocit bezpečí a představuje určité propojení mezi domovem a mateřskou školou.²³⁸ Učitelka může také využívat maňáska či hračku pro komunikaci s dítětem. Takový předmět může eliminovat ostych dítěte komunikovat a může být dítěti pro komunikaci bližší. Díky tomu se tak učitelce podaří navazovat s dítětem bližší kontakt.²³⁹ Učitelka postupně podporuje vzájemné poznávání dětí, vede je ke vzájemné pomoci a k respektu. Tato podpora může mít podobu krátkých jednoduchých pohybových her s pravidly, s rytmickými prostředky, s jednoduchými popěvkami či písničkami. Důležitý je pocit sounáležitosti, které děti při těchto společných činnostech zažívají.²⁴⁰ Vhodné může být také využití patrona, který napomáhá počátečnímu začlenění a lepší sociální adaptaci. Patronem může být dítě, kamarád ze třídy, které by se s nově přicházejícím dítětem mohlo spřátelit, které by si s ním mohlo rozumět.²⁴¹

Potřeba smysluplného světa²⁴²

Učitelka by měla od počátku poskytovat dítěti informaci o tom, co je vhodné, a co nikoliv, aby se děti začaly orientovat v základních pravidlech soužití v mateřské škole.²⁴³ I Loudová a Linhartová vnímají osvojování pravidel dětmi jako jeden z důležitých úkolů v adaptačním období.²⁴⁴ Pravidla by měla být jasná, srozumitelná a na jejich vzniku, nebo alespoň grafickém zobrazení, by se měly podílet samy děti. K naplnění potřeby smysluplného světa jednoznačně přispívají také rituály, které přispívají k pocitu bezpečí a jistoty. Může se jednat o jednoduché opakující se činnosti jako přivítání s učitelkou, připnutí kolíčku ke své fotce po příchodu či

²³⁴ Svobodová, E., & Švejdvová, H. (2008). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*, s. 19-24.

²³⁵ Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada, s. 125-126.

²³⁶ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. META, o. p. s, s. 34.

²³⁷ Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada, s. 126.

²³⁸ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. META, o. p. s, s. 39.

²³⁹ Tamtéž.

²⁴⁰ Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada, s. 126.

²⁴¹ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. META, o. p. s, s. 39.

²⁴² Jiráková, P. (2015). *Vývojové potřeby*. ALFABET. <https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/pece-o-dite/vyvojove-potreby/>

²⁴³ Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada, s. 125-126.

²⁴⁴ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. META, o. p. s, s. 36.

jednoduchá říkanka s pohybem po přivítání.²⁴⁵ Význam má také opakování činností, tedy stejný postup při zařazování různých druhů činností každý den. Jasně úseky během dne pomáhají dítěti, aby se zorientovalo v tom, co probíhá a co bude následovat. Jasná struktura může být uplatňována i v dramatických lekcích, které mohou mít pokaždé podobnou strukturu.²⁴⁶

Potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty²⁴⁷

Pro naplnění potřeby uplatnění a společenské hodnoty je důležité dát dítěti pocit, že je pro skupinu jeho přítomnost důležitá, že ho ostatní vnímají jako důležitého člena kolektivu, že se o něj, respektive o jeho jazyk i kulturu zajímají a přijímají jej bez podmínek. Využití mateřského jazyka tak může napomoci jak snazší komunikaci mezi učitelkou a dítětem, tak ve zdůraznění stejné hodnoty dítěte s odlišným mateřským jazykem, jeho kultuře a mateřskému jazyku.²⁴⁸ Také Kaya na základě výsledků svého výzkumu uvádí, že zapojení mateřského jazyka je v inkluzivní (respektive multikulturní) výuce nepostradatelné.²⁴⁹ Dalším prostředkem pro naplnění potřeby společenského uplatnění může být určitý úkol nebo služba, které dítě s odlišným mateřským jazykem dostává v adaptačním období po překonání prvotního šoku. Dítě získává určitou funkci, díky čemuž si připadá hodnotné, a zároveň se zapojuje do činností v mateřské škole. Umožňuje mu to být aktivní, i když se ještě zcela nezapojuje do skupinových činností.²⁵⁰

Potřeba otevřené budoucnosti²⁵¹

Zapojení mateřského jazyka se ukazuje být významné také při naplňování potřeby otevřené budoucnosti. Ze zmíněného výzkumu také vyplývá, že využívání mateřského jazyka má pozitivní vliv na zapojení dětí do výuky, čímž dětem poskytuje včasnější pocit začlenění a úspěšnosti, což teoreticky může vést k úspěšnější studijní dráze. Využívání mateřského jazyka pak negativně neovlivňuje osvojování druhého jazyka, jak by se mohlo zdát, ba naopak. Ukazuje se, že si druhý jazyk děti osvojují ještě efektivněji.²⁵² K naplnění potřeby otevřené budoucnosti může přispívat také pozitivní zpětná vazba, kterou dítě od učitelky získává. Učitelka dítěti prostřednictvím pochval, povzbuzení a ocenění snahy dává informaci o tom, že

²⁴⁵ Tamtéž, s. 41.

²⁴⁶ Tamtéž, s. 40.

²⁴⁷ Svobodová, E., & Švejnová, H. (2008). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*, s. 19-24.

²⁴⁸ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. *META*, o. p. s, s. 40.

²⁴⁹ Výzkum byl prováděn v Turecku, v souvislosti s výukou Kurdů v kurdštině.

²⁵⁰ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. *META*, o. p. s, s. 42.

²⁵¹ Jiráková, P. (2015). *Vývojové potřeby*. ALFABET. <https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/pece-o-dite/vyvojove-potreby/>

²⁵² Kaya, Y. (2015). The Opinions of Primary School, Turkish Language and Social Science Teachers regarding Education in the Mother Tongue (Kurdish). *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(2), 33–46. <https://www.jstor.org/stable/48710039>

dělá věci správně. Učitelka také dává dítěti najevo, že v něj věří, a to jak v současné, tak v budoucí rovině.²⁵³

7.2. Podpora začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem do kolektivu v mateřské škole v dalším průběhu vzdělávání

Začlenění dítěte do kolektivu je pro další vývoj dítěte zásadní. Do jaké míry bude jeho začlenění úspěšné závisí na několika faktorech. Pro úspěšné začlenění nového dítěte je důležité zdravé klima třídy, na kterém se svým přístupem podílí učitel a děti, které jsou součástí kolektivu. Značný vliv na klima má, jak již bylo naznačeno, práce učitele, který dobré klima podporuje třeba tím, že děti vede ke vzájemnému respektu k odlišnostem, empatii a toleranci.²⁵⁴

Významným faktorem je také jazyk dítěte. Ten je totiž nejvýznamnějším komunikačním prostředkem a jeho zvládnutí je důležité pro bezproblémové začlenění každého jedince do společnosti. Rozvoj jazyka je pro učitele jedním z nejdůležitějších úkolů při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Co nejvčasnější osvojení jazyka je přínosné pro všechny zúčastněné strany.²⁵⁵ I Rada Evropy uvažuje o jazykovém rozvoji u dětí se sociokulturním znevýhodněním jako o významném úkolu, určitou prevencí před obtížnějším začleňováním do kolektivu, respektive do společnosti.²⁵⁶ Vliv neznalosti jazyka na začlenění dítěte do kolektivu se mění podle věku dětí. Mladší děti obvykle nové dítě přijímají snáze, a to se tak rychleji začleňuje. V nižším věku dětí nehraje takovou roli jazyková bariéra, protože ani jazyk ostatních dětí ve třídě obvykle není na vysoké úrovni.²⁵⁷

Primárními úkoly mateřské školy jsou tak při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem jednak jejich co nejvčasnější, **nejefektivnější jazykový rozvoj**²⁵⁸ a jednak **podpora zdravého, přijímajícího, inkluzivního prostředí**. Nejedná se přitom jen o přípravu dětí na odlišnost, ale o výchovu k všeobecné slušnosti, zdvořilosti a k vřelému přístupu k ostatním lidem obecně. Právě tyto přístupy, které mateřská škola u dětí podporuje, slouží jako prevence

²⁵³ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 41.

²⁵⁴ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 61-62.

²⁵⁵ Garlin, E. (n.d.). Metoda KIKUS: Metodika. Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V., KIKUS. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/8a20a0f7-3741-4daa-a2043a93ceb96745/Metoda%20KIKUS_Edgardis%20Garlin_CZ.pdf, s. 8.

²⁵⁶ DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2019 o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče (C 189/4). (2019). Úřední věstník Evropské unie.

²⁵⁷ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 61-62.

²⁵⁸ který probíhá v nejrůznějších činnostech v mateřské škole (individuálně, skupinově, i v průběhu běžných činností), jak doporučuje Meta

před vyloučením dítěte z odlišného kulturního prostředí z kolektivu v mateřské škole. Zároveň jsou důležitým vkladem do života všech dětí.²⁵⁹

Program, který je v této práci dále představen, tak ve své druhé části, zaměřené na další průběh vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem po jejich adaptační fázi v mateřské škole, vychází z předpokladu, že pro co nejefektivnější začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem do kolektivu jsou klíčové dvě oblasti, na které se učitel primárně zaměřuje.

Jedná se o:

- včasnou podporu jazykového rozvoje dětí s odlišným mateřským jazykem v rámci společných řízených činností
- podporu přijímajícího, inkluzivního, sociálního prostředí ve třídě mateřské školy

V následující části jsou představeny vhodné postupy, které umožňují, případně usnadňují, dosahování výše charakterizovaných záměrů ve dvou hlavních oblastech. Program tyto zásady a postupy implementuje za využití metod a technik dramatické výchovy.

7.2.1. Postupy pro podporu jazykového rozvoje dětí s odlišným mateřským jazykem ve společných činnostech

Připravený program, který je v práci dále představen, je určený pro práci s celou třídou, respektive s větší skupinou dětí, ve které jsou jak děti s odlišným mateřským jazykem, tak větší počet dětí se znalostí češtiny. Zájem je tak věnován zejména těm postupům při podpoře jazykového rozvoje, které jsou uplatnitelné v rámci běžného dne při společně řízených nejen dramaticko-výchovných činnostech.²⁶⁰

Porozumění

Během společných činností je nutné, aby učitel ověřoval porozumění dětí. Přesto, že se někdy zdá, že dítě ví, co má dělat, může to tak působit jen proto, že opakuje to, co dělají ostatní. Učitel může volit cílené otázky, které porozumění dítěte ověří. Porozumění je totiž nutným předpokladem pro radost z činností, ale také pro samotné učení, ke kterému bez něj nemůže zcela docházet. Při společných činnostech učitel pojmenovává, co se právě děje, využívá záměrně slovní doprovod i tam, kde by v jiných případech nebyl potřeba.²⁶¹

Opakování

Pro optimální učení je důležité opakování. Je nutné, a to pro všechny děti, aby obsah slyšely víckrát než jen jednou. Pokud chceme, aby se dítě s odlišným mateřským jazykem v hromadných činnostech k něčemu vyjádřilo, něco pojmenovalo, nejdříve bychom měli vyzvat

²⁵⁹ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 61-62.

²⁶⁰ Mnohé z těchto zásad však učitel využívá i při jiných typech jazykové podpory při práci s dítětem s odlišným mateřským jazykem. Může se jednat o individuální, či skupinovou jazykovou podporu, jak doporučuje Meta.

²⁶¹ Linhartová, T. (2020). Nápadníček aktivit pro MŠ. Meta, o. p. s., s. 6-7.

ostatní děti. Z jejich odpovědí může i dítě bez dobré znalosti češtiny usoudit, na co se učitel ptá, a navíc opakovaně slyší využívanou slovní zásobu. Učitel opakuje také instrukce a otázky, opakovaně komentuje také průběhu činností. Učitel může cíleně využívat takovou slovní zásobu v průběhu činnosti, kterou chce dítě naučit.²⁶²

Zjednodušení jazyka

Učitel by měl uzpůsobovat jazykový projev tak, aby byl co nejpřehlednější a nejjednodušší, a měl by se soustředit na to, aby vždy mluvil správně. Při zadávání by měl opakovat instrukce, které dítě zná. Dítě s odlišným mateřským jazykem by navíc na učitele mělo vždy dobře vidět, aby vnímalo jeho gesta a artikulaci, což přispívá ke snadnějšímu porozumění.²⁶³

Instrukce, ale i další promluvy, případně otázky, by měly být zjednodušené, ustálené a opakované. Učitelky mohou sjednotit formulace i v páru, aby používaly vždy stejné fráze: „Jdeme na koberec“, „Uděláme kruh“ a podobně.²⁶⁴

Názornost se slovním komentářem

Názornost je pro co nejlepší porozumění dítěte důležitá a v mateřské škole obecně nutná při práci se všemi dětmi. Učitel může využívat předměty, obrázky, gesta či ukázky činností. Činnosti by neměly být zcela závislé jen na slovním zadávání.²⁶⁵ Při uměleckých činnostech je dobré využívat ukázek, které navíc doplňujeme slovním komentářem. Učitelka tak může vyzývat děti k tomu, aby zvedly nad hlavu kostýmní znak, pak ukázaly na místo, kam se mají přesunout. Učitelka dělá totéž, co děti a sama se přesouvá prostorem a drží v ruce kostýmní znak. Komentuje navíc, co děti dělají: „Ano, přesouváš se na správné místo.“ A podobně. Může u toho rozvíjet porozumění gramatickým jevům: „Já se přesouvám, ty se přesouváš, všichni společně se přesouváme prostorem“

Vytvoření jazykových rituálů

Jazykové rituály by měly být využívány důsledně v určitých situacích, při zadávání instrukcí nebo při uplatňování konkrétních výchovně-vzdělávacích metod, třeba těch dramatických. Užitečné může být využití grafických karet, kterými je jazykový rituál podpořen. Dítě se tak snáze zapojí do činnosti, jejímu průběhu spíše rozumí, díky čemuž následně dochází k učení a také podpoře jazyka.²⁶⁶

²⁶² Linhartová, T. (2020). Nápadníček aktivit pro MŠ. Meta, o. p. s., s. 6-7.

²⁶³ Tamtéž.

²⁶⁴ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 97-99.

²⁶⁵ Linhartová, T. (2020). Nápadníček aktivit pro MŠ. Meta, o. p. s., s. 6-7.

²⁶⁶ Ocajda, O. (n.d.). Desatero zprostředkování češtiny dětem (nejen) z Ukrajiny pro MŠ: Materiály – MŠ, 1. a 2. ročník ZŠ (do A2). Národní Pedagogický Institut České Republiky. <https://cizinci.npi.cz/materialy-ms-1-a-2-rocnik-zs-do-2-a2/>

Vytváření skupin

Při vytváření skupin by učitelka měla zajistit, aby byly děti s odlišným mateřským jazykem rovnoměrně rozmístěny v různých skupinkách. Pokud by byla vytvořena skupina dětí s odlišným mateřským jazykem, nedocházelo by k osvojování češtiny a děti by společně obtížně komunikovaly a nevěděly by, co mají dělat. Při jejich vhodném rozmístění mají dostatek příležitostí pro rozvoj jazyka a ostatní děti je snáze zapojí do činnosti.²⁶⁷

Jazyk s pohybem

Při pohybových aktivitách je vhodné propojovat pohyb s jazykem. Může se jednat o pojmenování částí těla, pozic, ale také pohybů. Pojmenování je dobré opakovat několikrát, aby jej děti s odlišným mateřským jazykem dokázaly registrovat.²⁶⁸

Volba vhodných textů

Je nutné zamýšlet se nad volbou vhodných textů pro práci s dětmi. Některé texty mohou být nesrozumitelné a obsahují mnoho zbytečné slovní zásoby (archaismy, nepoužívané výrazy, příliš specifickou slovní zásobu). Vhodné je také probrání slovní zásoby ještě před zahájením samotné činnosti například pomocí obrázků a názorných ukázek. Dítě se naučí potřebná slova, a lépe se tak v následujících činnostech zorientuje.²⁶⁹

Patron, pomocník

Při hromadných činnostech je možné využít pomoc ostatních dětí pro zapojení dítěte do činnosti. Dopředu můžeme určit, kdo bude pro danou lekci/činnost patronem, a probrat s ním obsah následujících činností. Dopředu můžeme dítěti sdělit, kde a jak bude moci dítěti s odlišným mateřským jazykem pomoci, aby se do činnosti lépe zapojovalo. Například v hromadné soše budou vstupovat do role společně, při narativní pantomimě se bude držet v jeho blízkosti, aby mu ukazoval, co se děje, a podobně.²⁷⁰

Využití mechanické paměti

Vhodné může být zařazování her a činností, které rozvíjet mechanickou paměť. K lepšímu zapamatování i vybavení napomáhají rýmy, melodie a rytmus. Kromě toho se zdá být velmi vhodné opakování slyšeného.²⁷¹

²⁶⁷ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 97-99.

²⁶⁸ Tamtéž.

²⁶⁹ Tamtéž.

²⁷⁰ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 97-99.

²⁷¹ Ocajda, O. (n.d.). Desatero zprostředkování češtiny dětem (nejen) z Ukrajiny pro MŠ: Materiály – MŠ, 1. a 2. ročník ZŠ (do A2). Národní Pedagogický Institut České Republiky. <https://cizinci.npi.cz/materialy-ms-1-a-2-rocnik-zs-do-2-a2/>

7.2.2. Postupy pro podpory přijímajícího sociálního prostředí prostřednictvím společných činností

Program v souvislosti s vytvářením přijímajícího bezpředsudkového sociálního prostředí vychází z Indexu inkluze, který v dimenzi inkluzivní praxe představuje znaky žádoucího stavu pro inkluzivní prostředí, které je podpůrné a podnětné pro všechny děti zapojené do vzdělávání. Na základě Indexu byly vymezeny následující kategorie, které byly obsahově doplněny z dalších současných zdrojů, které se danou problematikou zabývají.

Příprava činností

Činnosti jsou plánovány v souladu s potřebami a možnostmi všech dětí. Učitelka již v průběhu plánování myslí na všechny děti. Dopředu uvažuje nad možnými modifikacemi a pomocnými opatřeními pro děti se sociokulturním znevýhodněním tak, aby jim umožnila co nejlepší zapojení do připravených činností.²⁷² Cílem učitele totiž je, aby každé dítě zvládalo úkoly a rozumělo otázkám. Proto při práci s celou skupinou diferencuje úkoly podle možností dětí. Každé dítě má právo zažívat úspěch, splnit úkol, učit se a porozumět. Učitelka může stanovovat různé cíle pro jednotlivé děti, či skupinky (např. dětí s OMJ a děti se znalostí ČJ) v rámci lekcí i jednotlivých činností.²⁷³

Komunikace dětí

*„Činnosti podněcují všechny děti ke komunikaci.“*²⁷⁴ Důležité je vytvářet příležitosti pro komunikaci, ve kterých se mohou uplatnit všechny děti. Učitelka by tak měla mít na mysli různou úroveň jazykových dovedností dětí a diferencovat, jak otázky či úkoly vyžadující promluvy dětí, tak očekávání. Přesto, že jazykové dovednosti dítěte v českém jazyce nejsou na dobré úrovni, neměla by opomíjet vytváření příležitostí, ve kterých dítě češtinu používá. I díky takovým příležitostem totiž řečové kompetence rozvíjí.²⁷⁵

Zapojení všech dětí

*„Činnosti povzbuzují všechny děti k účasti.“*²⁷⁶ děti jsou podporovány v zapojení do společných aktivit. Učitelka cíleně podněcuje hru dětí, nabízí příležitosti pro jejich učení a participaci v spontánních i řízených činnostech. Pro lepší zapojení dětí učitelka vytváří určitá pomocná opatření, které mohou dětem zapojení do hry a činností usnadňovat.²⁷⁷

²⁷²Index Inkluze: Pracovní verze dotazníku dle Booth, T., Ainscow, M. a D. Kingston. (2011). Index für Inklusion.

²⁷³Linhartová, T. (2020). Nápadníček aktivit pro MŠ. Meta, o. p. s., s. 7.

²⁷⁴ Index Inkluze: Pracovní verze dotazníku dle Booth, T., Ainscow, M. a D. Kingston. (2011). Index für Inklusion.

²⁷⁵ Index Inkluze: Pracovní verze dotazníku dle Booth, T., Ainscow, M. a D. Kingston. (2011). Index für Inklusion., s. 91.

²⁷⁶ Index Inkluze: Pracovní verze dotazníku dle Booth, T., Ainscow, M. a D. Kingston. (2011). Index für Inklusion.

²⁷⁷ Tamtéž.

Rozmanitost jako příležitost k učení

„Všechny činnosti pomáhají budovat chápání pro rozdíly mezi lidmi.“, čímž „[...] působí proti budování předsudků.“²⁷⁸ Rozdíly mezi lidmi, respektive mezi konkrétními dětmi, jsou vnímány jako pozitivní, rozmanitost je vnímání jako obohacující a je zdrojem pro hru, učení i zapojení všech dětí bez rozdílu.²⁷⁹ Učitelka navíc pracuje s možnými nedorozuměními a spolu s dětmi uvažuje nad možnými příčinami i řešeními. Vede děti k porozumění, že každý člověk, i v závislosti na svém sociokulturním zázemí, má jiné potřeby, jiná očekávání a jiné představy. Toto jsou příležitosti k rozvoji tolerance k odlišným přístupům, ke vzájemnému respektu. Učitelka děti „připravuje na přijetí odlišnosti druhého jako součásti běžného života.“²⁸⁰

Vzájemná spolupráce

„Děti vzájemně spolupracují při učení a hře.“²⁸¹ Velmi vhodná je iniciace vzájemného učení mezi dětmi. Důležité je přitom oceňovat snahu všech zapojených dětí o vzájemné porozumění, za vzájemnou pomoc a trpělivost. Učitelka záměrně připravuje takové činnosti a situace, které vybízejí ke vzájemnému poznávání a navazování vztahu s důrazem na rozvoj citlivosti vůči druhým dětem.²⁸²

²⁷⁸ Tamtéž.

²⁷⁹ Tamtéž.

²⁸⁰ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 208-209.

²⁸¹ Index Inkluze: Pracovní verze dotazníku dle Booth, T., Ainscow, M. a D. Kingston. (2011). Index für Inklusion.

²⁸² Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 208-209.

8. Představení programu

Připravený výchovně-vzdělávací dramatický program je určen jak pro děti s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním, tak pro ostatní děti. Program je tedy určen pro všechny děti, které jsou součástí kolektivu třídy. Z hlediska formy podpory jazykového rozvoje v mateřské škole jej tak můžeme zařadit do podpory v průběhu celého dne, případně podpory ve skupinových činnostech. Taková forma podpory nemá na pedagogické, finanční ani prostorové zajištění, na rozdíl od podpory formou speciální jazykového programu, zvýšené nároky, a realizovat ji tak může každý pedagog, do jehož třídy dochází děti z odlišného jazykového či sociokulturního prostředí.²⁸³

Program se skládá z osmi jasně zacílených lekcí v rozsahu celkově deseti výukových bloků. Hlavním cílem celého programu je v souladu s tématem práce co nejlépe začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním do kolektivu a vzdělávacího procesu v mateřské škole.

Z odborné literatury vyplývá, že adaptační období a další průběh vzdělávání dítěte s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole kladou na učitele různé nároky. Učitel tak při svém pedagogickém působení v těchto dvou na sebe navazujících obdobích zaměřuje svou pozornost na různé úkoly. I samotný program je tak rozdělen do dvou hlavních částí.²⁸⁴ Cílem první části programu je:

- 1) Efektivně naplňovat potřeby všech dětí v adaptačním období, a umožnit jim tak co nejvčasnější zapojení do kolektivu i činností v mateřské škole.

První část je tedy primárně zaměřena na adaptační období dětí, zejména pak dětí s odlišným mateřským jazykem. Důraz je kladen zejména na optimální naplňování potřeb těchto dětí, což se ukazuje být klíčovým úkolem pedagogů v nejčasnější fázi docházky všech dětí do mateřské školy.²⁸⁵

Cílem druhé části programu je:

- 2) Podpořit jazykový rozvoj dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním.
- 3) Podporovat zdravé sociální prostředí a přijímací vztahy mezi dětmi, s důrazem na respekt k odlišnostem, vzájemnou toleranci a empatii.

Dílčí cíle každé z lekcí odpovídají hlavním cílům programu. Každá lekce tak postupně směřuje k naplnění hlavních vzdělávacích záměrů programu.

Lekce jsou převážně tvořeny dramatickými metodami a doplňkovými metodami, jak je definuje Valenta, a průpravnými hrami a cvičeními.²⁸⁶

²⁸³ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 90-140.

²⁸⁴ Tamtéž, s. 34-35.

²⁸⁵ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). MŠMT, s. 33 a 39.

²⁸⁶ Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Grada.

Tato práce již představila teoretická východiska, ze kterých vyplývá, že v období adaptace má zásadní význam především naplňování potřeb dětí. Za účelem co nejoptimálnějšího porozumění těmto potřebám program představuje vhodné postupy, kterých učitel může využívat.²⁸⁷ V období dalšího vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem se pak pro co nejúspěšnější začlenění dětí do kolektivu, ale také do vzdělávacího procesu ukazuje jako klíčová zejména podpora jazykového rozvoje těchto dětí. Svůj význam má v dalším vzdělávání také interkulturní výchova, respektive aplikace interkulturních přístupů v celém průběhu vzdělávání. Druhá část programu tak usiluje především o naplňování cílů z těchto oblastí.²⁸⁸

Přesto, že je program primárně zaměřen na adaptaci a další vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním, přínosný je pro všechny děti ve společném vzdělávání. Jeho přínos jak pro děti s odlišným mateřským jazykem, tak pro děti s dobrou znalostí jazyka, je v každé lekci důsledně představen v podobě cílů lekce.

Program se svými osmi lekcemi není ucelenou koncepcí, ani o to neusiluje. Je spíše příkladem toho, jakým způsobem je možné prostřednictvím metod dramatické výchovy pracovat s dětmi předškolního věku ve společném inkluzivním vzdělávání s akcentem na optimalizaci začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním do kolektivu v mateřské škole.

8.1. Program ve vztahu k RVP PV

Připravený program odpovídá RVP PV ze všech hledisek. Integrované činnosti, ze kterých se program skládá se vyznačují důrazem na aktivitu dítěte, které je samo důležitým činitelem vlastního učení. Jedná se o činnosti prožitkové a kooperativní, které vycházejí z potřeb a možností dětí a které naplňují rozmanité cíle ze všech oblastí RVP PV. Dále jsou popsány především vztahy programu k RVP PV ve vztahu k cílům této práce, tedy ty, které se týkají adaptace dítěte do kolektivu a prostředí mateřské školy, a ty, jež se týkají podpory jazykového rozvoje dětí a vytváření přijímajícího prostředí bez předsudků.²⁸⁹

8.1.1. Adaptace dítěte

První část dále představeného programu, která je určena pro adaptační období nejen dětí s odlišným mateřským jazykem, ačkoliv ty jsou hlavním zájmem této práce, vychází z RVP PV hlavně na úrovni doporučení tohoto rámce pro práci s dětmi v adaptačním období. Z hlediska zajištění podmínek RVP PV uvádí, že by každé dítě mělo mít možnost postupné adaptace na nové prostředí i situace, ve kterých se nachází. Učitelé by měli přizpůsobovat podmínky v počátcích docházky dítěte do mateřské školy v takzvaném adaptačním režimu, který se

²⁸⁷ Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada.

²⁸⁸ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. META, o. p. s..

²⁸⁹ *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). MŠMT, s. 8.

vyznačuje zcela individuálním přístupem učitelek ke každému z dětí. Učitelky v tomto období důsledně poznávají děti a jejich potřeby tak, aby nastavily vhodné postupy, které jsou pro každé dítě neoptimálnější. RVP PV dále dodává, že sami rodiče mají být do adaptačního procesu zapojeni v takové míře, v jaké to adaptační situace dítěte vyžaduje.²⁹⁰

Obecnější rovinu adaptace, jakožto dlouhodobého procesu, RVP PV tematizuje ve vzdělávací oblasti Dítě a společnost. Učitel by měl podporovat adaptaci dítěte tak, aby mohlo zvládnout pobývání jak v mateřské škole, tak později ve škole základní. Kvůli tomu by dítě mělo být schopno vnímat základní pravidla chování ve skupině a mělo by být schopno se jimi řídit. Důležité je, aby dokázalo jednat ve skupině, přijmout rozhodnutí skupiny, přizpůsobit se skupinovému společnému programu, ale především aby dokázalo spolupracovat a zdravě přijímalo autoritu. Mělo by svých chováním a jednáním spoluvytvářet prostředí určité společenské pohody.²⁹¹

8.1.2. Jazykový rozvoj dítěte

Jednotlivé vzdělávací stupně a jejich kurikula na sebe navzájem navazují. Proto, aby dítě mohlo úspěšně vstoupit do základního vzdělávání, předpokládá se, že bude mít na dostatečné úrovni zvládnuté očekávané výstupy z předchozího vzdělávacího stupně, tedy z předškolního vzdělávání. Je možné, že některým dětem se z různých důvodů nepodaří, si očekávané výstupy v dostatečné míře osvojit, a očekávané výstupy jim tak v závislosti na jejich speciálních vzdělávacích potřebách budou upraveny. Přesto by měla učitelka ve svém snažení směřovat k tomu, aby jazykovou úroveň dětí, a to i dětí s odlišným mateřským jazykem, co nejvíce přibližovala očekávaným výstupům tak, aby děti nastoupily k dalšímu vzdělávání bez jazykových limitací, a mohly se tak plně zapojit do vzdělávání.²⁹² Druhá část programu, jež je v práci dále představena a která se zaměřuje na podporu jazykového rozvoje dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním, směřuje k podpoře schopností a dovedností, které umožňují zvládnutí očekávaných výstupů z podoblasti Jazyk a řeč, jak jsou uvedeny v RVP PV. Učitelka tak vede děti k:²⁹³

- správné výslovnosti a schopnosti ovládat vlastní dech, intonaci i tempo řeči
- pojmenovávání toho, čím je dítě obklopeno
- ochotnému a samostatnému vyjadřování smysluplných myšlenek
- svobodnému představení jejich nápadů, mínění a úsudků i pocitů
- přiměřenému vedení rozhovoru, ve kterém respektují vyvážené střídání v promluvách a respektují druhého řečníka
- schopnosti domluvit se nejen slovy, ale také gesty a k improvizaci

²⁹⁰ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). MŠMT, s. 33 a 39.

²⁹¹ Tamtéž, s. 25.

²⁹² Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 85.

²⁹³ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). MŠMT, s. 18.

- porozumění tomu, co slyší
- formulování otázek a vhodné reakci
- rozvíjení slovní zásoby a k aktivnímu rozšiřování slovní zásoby
- soustředěnému sledování pohádky a příběhu a jejich převyprávění
- popsání situace ať už skutečné, nebo imaginární
- porozumění humoru a vtipům
- rozlišování první a poslední slabiky, ale také hlásky ve slovech
- vytváření jednoduchých rýmů
- vytváření jednoduchých synonym, antonym a homonym
- rozlišování některých jednoduchých symbolů, jako jsou dopravní a orientační značky, piktogramy, a porozumění tomu, co znamenají
- sledování očima zleva doprava
- rozeznávání některých písmen a číslic
- rozpoznání svého napsaného jména
- projevování zájmu o literaturu, k soustředěnému naslouchání četby, sledování filmu i divadla²⁹⁴

8.1.3. Vytváření přijímajícího prostředí

Program je zaměřený na podporu dětí v bezpodmínečném přijímání rozmanitosti. Cílí na rozvoj vzájemného porozumění, respektu, tolerance a empatie. Vyznačuje se bezpředsudkovými přístupy k dětem, které mezi nimi také podporuje, spolu s důrazem na vzájemnou úctu.²⁹⁵ Cílí také na rozšíření povědomí o společenském a kulturním dění, kulturních zvyklostech a jazyku. A to jak v kontextu českého prostředí, tak prostředích, ze kterých mohou pocházet ostatní děti.²⁹⁶ Podněcuje pochopení, že každý člověk ve skupině má důležitou roli, že pohnutky druhého člověka jsou stejně důležité jako vlastní zájmy. Program děti učí porozumět neverbálním projevům, náladám a prožitkům druhých i bez využití verbální komunikace. Podporuje osvojování běžných společenských pravidel a norem.²⁹⁷ Tímto zaměřením jsou naplňovány cíle a očekávané výstupy ze vzdělávacích oblastí Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět.²⁹⁸

Program směřuje k naplnění výše zmíněných očekávaných výstupů prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy.²⁹⁹

²⁹⁴ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). MŠMT, s. 18.

²⁹⁵ Tamtéž, s. 26-27.

²⁹⁶ Tamtéž, s. 28.

²⁹⁷ Tamtéž, s. 26-27.

²⁹⁸ Tamtéž.

²⁹⁹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). MŠMT, s. 26-27.

8.2. Představení lekcí

8.2.1. První část lekcí zaměřená na adaptační období dítěte

Lekce č. 1

Společné poznávání a první společné hry

Cíle:

Děti...:

Osobnostní

- zvládnou jednoduchý úkon podle zadání učitelky
- do činností a her vstupují bez velkého ostychu
- při činnostech se dokážou přiměřeně uvolnit a užívají si je (pohyb na hudbu, hry)

Sociální

- se drží za ruce s ostatními dětmi
- při chůzi v kruhu se k sobě chovají ohleduplně
- při pohybových hrách na sebe navzájem dávají pozor, nestrkají se, nenaráží do sebe

Dramatické

- zvládají pohyb prostorem – navzájem se vnímají, nenarážejí do sebe
- dokážou měnit tempo pohybu podle zadání učitelky
- všímají si prostoru – dokážou v prostoru vyhledat určité místo (podle barvy)
- vytváří jednoduché živé obrazy (třebaže si všímají provedení kamarádů a napodobují je)
- vstupují do jednoduchých rolí
- pokouší se o improvizaci

Pro děti s odlišným mateřským jazykem:

- seznamují se s ostatními dětmi, zjišťují, jak se jmenují
- získávají pocit, že do skupiny patří (jsou součástí kruhu, jsou zapojeny do činností)
- orientují se v činnostech (díky využití maňásků, opakování, názornosti)
- seznamují se se základními rituály (říkanky na uvítanou a rozloučenou, základní pokyny)
- rozvíjí slovní zásobu
 - barvy
 - rychle/pomalou
 - označení základních věcí, které učitelka považuje za důležité
 - základní slovesa
 - základní fráze: „Uděláme kruh.“

Pomůcky: kartičky s puntíky 1-3, přiměřeně velký tachometr (půlkružnice s čísly 1-3), dva maňásci nebo plyšové hračky, kartičky s obrázky vybrané slovní zásoby, triangl, nahrávka vážné hudby, kartičky zobrazující různé činnosti

1. Uděláme první kruh

Učitelka říká básničku:

Já jsem tvoje kamarádka

a ty jsi můj kamarád.

Podejme si obě ruce,

budeme si spolu hrát.

Gestem naznačuje, že všichni společně vytvoří kruh. Pak opakuje: „*Uděláme kruh,*“ dokud kruh není hotový.

2. Jak se jmenuješ?

Děti sedí v kruhu.

Učitelka využívá dva maňásky, kteří mezi sebou vedou jednoduchý rozhovor.

M1: „*Ahoj. Já jsem ... Kdo jsi ty?*“

M2: „*Ahoj, já jsem ...*“

A tento rozhovor několikrát opakuje.

Učitelka hru začíná a říká: „*Já jsem(své jméno).*“ A záhy se ptá: „*Kdo jsi ty?*“ A pohledem vyzývá dítě, aby si vzalo slovo, dítě pokračuje: „*Ahoj. Já jsem(jméno).*“ A spolu s pohledem se ptá dalšího dítěte. Hra pokračuje, dokud se všechny děti nevystřídají.

3. Jsme tu všichni spolu a společně si zahrajeme

Učitelka dětem ukáže kartičky s barvami. Společně s dětmi barvy opakovaně pojmenovávají. Poté učitelka bere kartičky do ruky a děti se začínají pohybovat po prostoru, zatímco učitelka hraje na tamburínu. Jakmile přestane hrát, děti se zastaví. Učitelka ukáže barevnou kartičku a barvu nahlas pojmenuje a děti musí v prostoru naléznout něco, co má stejnou barvu. Sama s dětmi v prostoru barvu vyhledává a potvrzuje volby dětí, zda se rozhodly správně, případně jim pomáhá nalézt předmět v dané barvě.

4. Pohyb prostorem

Učitelka dětem ukáže osu, která připomíná tachometr, na které jsou napsány rychlostní stupně 0-3. 0 znamená zastavení a 3 znamená velmi rychlá chůze (zatím využívá jen těchto dvou rychlostí). Učitelka drží tachometr, ukazuje na 1, pomalu se pohybuje a opakuje: „*Pomalou,*“ poté ukazuje na číslo tři, jde rychle a říká: „*Rychle.*“ Děti se začínají pohybovat prostorem rychlostí jedna, tedy pomalu. Učitelka poté oznamuje změnu rychlosti a volá: „*Pozor změna, teď jděte rychle.*“ A poté komentuje: „*Aha, vidím, že jste zrychlily, správně.*“ Nebo opačně, podle změny rychlosti. Pokud mění rychlosti, ukazuje u toho důrazně na číslo na ose, aby i děti bez znalosti jazyka mohly vnímat změnu.

5. Co jsem?

Učitelka dětem ukáže obrázky nebo předměty, které považuje za důležité, aby si je děti, co nejdříve osvojily. Společně předměty opakovaně pojmenovávají.

Následně učitelka pustí dětem klasickou hudbu a nechá je, aby se libovolně pohybovaly prostorem.

Jakmile hudbu zastaví, ukáže dětem obrázek věci nebo zvířete, se kterým se předtím seznámily a řekne: „*Proměňte se v dům,*“ například. A nechá děti, aby svým tělem obsah obrázku ztvárnily. Prochází se mezi dětmi a komentuje, co vidí, např.: „*To je ale velký dům,*“ poté znovu pouští hudbu a děti se pohybují prostorem.

Nabídka slov: dům, auto, pes, kočka, strom, silnice. Učitelka vybírá taková slova, jejichž znalost se dětem hodí.

6. Zajíc ve své jamce

Učitelka dětem představí popěvek hry *Zajíček ve své jamce*. Poté se všichni chytí v kruhu za ruce. Jedno z dětí sedí v kruhu jako zajíc, když popěvek končí, dotkne se dítě v roli zajíce jednoho z dětí a řekne jeho jméno, ten se stává novým zajícem.

Upravená verze pro děti s odlišným mateřským jazykem:

Zajíc ve své jamce,

sedí sám, sedí sám.

Řekni nám, co je ti,

že nemůžeš skákat.

Jen vyskoč, jen vyskoč,

a vyskoč!

Učitelka se ptá:

„Co zajíc dělal, než z jamky vyskočil?“

Děti se pohybují prostorem, učitelka vypráví, co dalšího zajíc mohl dělat, po zvukovém signálu děti dle zadání improvizují (učitelka může mít připravené kartičky s obrázky činností):

Zajíc jedl.

Zajíc spal.

Zajíc si hrál.

Zajíc tančil.

Zajíc skákal.

Zajíc běhal.

7. Zase příště

Učitelka vybízí děti: „*Uděláme kruh.*“ Jakmile děti stojí v kruhu, začíná říkat básničku:

Nashledanou, nashledanou,

příště zase přijdeme,

nashledanou, nashledanou,

už se na to těšíme.

Dětem děkuje a ukončuje lekci.

Lekce č. 2

Už se trochu známe, na co si spolu zahrajeme

Cíle:

Děti...:

Osobnostní

- pečlivě vnímají hudbu, především pak rozdíly v její dynamice, a dle zadání na změny reagují (třebaže s vizuální oporou u učitelky a ostatních dětí)
- postupně ztrácejí ostych (alespoň u některého typu činností)

Sociální

- zejména při pohybových činnostech se k sobě chovají ohleduplně, záměrně do sebe nestrkají a nesráží se
- bez velkých problémů vytváří dvojice a trojice

Dramatické

- na komickou hudbu pohybově improvizují
- při poslechu hudby se plynule pohybují prostorem
- vytváří živé obrazy samy i v malé skupině

Pro děti s odlišným mateřským jazykem:

- upevňují si základní rituály (přivítání, rozloučení, tvorba kruhu)
- poznávají pravidelnou strukturu lekce
- bez nutnosti využívat řeč se aktivně zapojují, a pokud chtějí, jsou po určitou dobu ve středu pozornosti (Co děláš ty, dělám já)
- upevňují případně rozvíjí slovní zásobu
 - nahlas/potichu

Pomůcky: nahrávka Comedie dell'arte, kartičky s puntíky 1-3, nahrávka vážné dynamické hudby, reproduktor, obrazový materiál k základní slovní zásobě

1. Uděláme spolu kruh

Učitelka říká básničku a pohledem podněcuje děti, aby se k ní přidávaly:

Já jsem tvoje kamarádka (ukazuje na sebe)
a ty jsi můj kamarád. (ukazuje na všechny děti)
Podějme si obě ruce, (podává ruce dětem vedle sebe)
budeme si spolu hrát. (houpe rukama dětí)

Gestem naznačuje, že všichni společně vytvoří kruh. Poté opakuje: „*Uděláme kruh.*“ A sleduje, zda děti vytváří kruh.

2. Co děláš ty, dělám já, je to velká zábava

Učitelka pustí zábavnou, „klaunskou“ hudbu, například z Comedie dell'arte. Postaví se jako první doprostřed kruhu a ukazuje dětem určitý pohyb (může být záměrně vtipný, ale není to nutné) a vybízí děti k tomu, aby pohyb opakovaly, i při opakování s nimi pohyb provádí. Poté se stejným postupem ukazuje další dva pohyby a ptá se: „*Chce někdo jít místo mě?*“ a jasně u toho gestikuluje, aby všechny děti otázku pochopily. Děti se poté střídají vždy po třech různých pohybech. Pokud je to možné, učitelka vede děti k dodržování určitého tempo-rytmu a střídání činností po co nejpřesnější době.

3. Čím víc, tím víc

Učitelka pouští dětem vážnou dynamickou hudbu. Když hudbu dává více nahlas, jednou rukou, ideálně oběma, naznačuje, že obsáhne velký prostor, výš od země, ale také do stran. Ve chvíli, kdy hudbu nechává hrát více a více potichu, postupně ruce přibližuje k zemi a naznačuje ztrátu objemu. Ve chvíli, kdy hudbu ztiší natolik, že je neslyšitelná, dává ruku na zem. Poté dětem pouští stejnou hudbu a nechává děti svobodně se pohybovat prostorem. Děti musí důsledně vnímat hudbu. Ve chvíli, kdy hraje nahlas, pohybují se co nejvíce narovnaní, možná až vytažení do výšky, mohou při pohybu nohama i rukama zabírat co nejvíce prostoru. Ve chvíli, kdy hraje hudba čím dál více potichu, přibližují se zemi a v prostoru jsou jejich pohyby čím dál úspornější. Jakmile hudba přestane hrát, schoulí se do klubíčka na zem.

4. A je z nás skupina

Učitelka ukáže dětem tři kartičky, na kterých jsou puntíky jako na hrací kostce 1-3. Společně puntíky spočítají. Učitelka opakuje, jaké číslo (v roli počtu) daná kartička reprezentuje. Poté se děti na vážnou dynamickou hudbu pohybují prostorem. Jakmile se hudba zastaví, učitelka ukáže některou z kartiček a děti vytváří skupinky podle počtu puntíků. Pokud ukáže 1, děti zůstávají stát samy.

5. Co společně vytvoříme

Poté, co si děti osvojí systém vytváření skupinek, učitelka přidává další úkol. Ve skupinkách, které děti sestaví, vytvoří jednoduchý živý obraz. Při zadání využívá obrazový materiál a slovní

zásobu, kterou volila při individuálních živých obrazech minulou lekci, např.: dům, auto, pes, kočka, strom, silnice. Učitelka vybírá taková slova, jejichž znalost se dětem hodí.

Skupinky dětí obměňuje, když znovu pouští vážnou hudbu, a ukazuje další kartičku, podle které se děti seskupují.

6. Sedí bubák na dubu

Děti vytvoří kruh, jedno z dětí je uprostřed kruhu a představuje dub. Ostatní děti kolem dítěte chodí v kruhu a na libovolnou melodii, kterou si učitelka dopředu připraví, zpívají spolu s ní popěvek:

Sedí bubák na dubu,

který v lese stojí.

Straší děti: Bububu!

A pak se sám bojí!

(básnička J. Žáčka)

Jakmile popěvek dozpívají, dítě uprostřed jako bubák někoho z dětí postraší, buď prostřednictvím „bububu“, ale může vymyslet i svůj způsob. A postrašené dítě jde doprostřed kruhu a stává se stromem.

Poté se učitelka ptá: „*Koho by ještě bubák mohl postrašit?*“

Děti se pohybují prostorem a učitelka vypráví, koho dalšího bubák postrašil, a děti na zvukové znamení udělají jednoduchý živý obraz toho, koho postrašil. Podle možností dětí může učitelka podporovat děti k tomu, aby se pokoušely vytvořit osobu nebo zvíře v moment vystrašení, jak u toho vypadali. Vhodné je, aby měla dopředu připravené obrazové kartičky, kterými verbální sdělení doprovází.

Vystrašil holku.

Vystrašil psa.

Vystrašil babičku.

Vystrašil zajíce.

Vystrašil kočku.

Vystrašil hada.

7. Zase příště

Učitelka vybízí děti: „*Uděláme kruh.*“ Jakmile děti stojí v kruhu, začíná říkat básničku:

Nashledanou, nashledanou,

příště zase přijdeme,

nashledanou, nashledanou,

už se na to těšíme.

Dětem děkuje a ukončuje lekci.

Činnosti v následujících lekcích, na rozdíl od lekcí předcházejících, spojuje určité téma, což přináší větší požadavky na pozornost a porozumění dětí. Následující dvě lekce se tak stávají určitým mostem k další sérii lekcí. Téma, které bylo pro následující lekci vybráno, tedy téma Roboti, je dětem blízké a je známé všude na světě. I samotné slovo robot je mezinárodní, a děti jej tak dobře pochopí. Další lekce se pak zaměřuje na prostředí, které všechny děti dobře znají a využívá minimum neznámé slovní zásoby. Ta slova, která využívá jsou pro bezpečné fungování ve třídě i v okolí mateřské školy důležitá. Činnosti jsou zadávané co nejjednodušeji bez obsáhlých verbálních vysvětlení.

Lekce č. 3

Roboti

Cíle:

Děti...:

Osobnostní

- vnímají různost pocitů a tyto pocity dokážou pojmenovat
- uvědomují si, jak se tyto pocity projevují

Sociální

- při hromadných aktivitách se k sobě chovají ohleduplně
- při činnostech ve dvojici se snaží o vzájemné porozumění a spolupráci

Dramatické

- vstupují do jednoduchých rolí robotů a v roli se určitým způsobem pohybují
- napodobují plynulý pohyb učitelky i svého kamaráda

Pro děti s odlišným mateřským jazykem:

- zapojují se do pohybových her
- navazují kontakt s ostatními dětmi
- účastní se společných rituálů
- osvojují si, případně procvičují, slovní zásobu:
 - robot
 - pojmenování některých pocitů

Pomůcky: kartičky s puntíky (1-3), triangl, obrázek robota

1. Uděláme spolu kruh

Učitelka říká básničku a pohledem podněcuje děti, aby se k ní přidávaly:

Já jsem tvoje kamarádka (ukazuje na sebe)
a ty jsi můj kamarád. (ukazuje na všechny děti)
Podejme si obě ruce, (podává ruce dětem vedle sebe)
budeme si spolu hrát. (houpe rukama dětí)

Gestem naznačuje, že všichni společně vytvoří kruh. Poté opakuje: „*Uděláme kruh.*“ A sleduje, zda děti vytváří kruh. Případně jim pomáhá.

2. Chůze robotů

Učitelka dětem ukazuje obrázek robota a nechává děti toto slovo několikrát opakovat.

Motivuje následující činnost: „*Roboti se pohybují takhle,*“ a ukazuje dětem způsob, jakým se roboti pohybují. Pak dodává: „*Mohou chodit dopředu, do strany a dozadu,*“ a pohybuje se prostorem v pravých úhlech. „*Nemohou chodit takhle,*“ gestikou znázorňuje zápor a ukazuje chůzi klikatou, či diagonální, příliš plynulou „nerobotickou“.

Děti se pohybují po prostoru jako roboti, učitelka je motivuje, poskytuje pozitivní zpětnou vazbu a předchází možným střetům.

3. Přesná práce robotů

Děti s učitelkou sedí v kruhu. Učitelka říká: „*Roboti vyrábí nejrůznější věci. Musí pracovat přesně.*“ Učitelka vytleskává čtyřdobý rytmus, vždy dva takty. Děti v následujících dvou taktech tento rytmus opakují. Učitelka nejprve volí jednoduché rytmické struktury (čtvrté, půlové a čtvrté), ve chvíli, kdy děti principu porozumí, zařazuje lehce obtížnější rytmické struktury a využívá jiných způsobů hry na tělo.

4. Jak se cítí roboti

Učitelka dětem, které stále sedí v kruhu, ukazuje tři obličejové znázorňující pocity: veselý, unavený, smutný. S dětmi tyto pocity opakovaně pojmenovává a mimicky je u toho znázorňuje. Poté nechává děti, aby dle zadání mimicky znázorňovaly dané pocity.

Poté se s výrazným mimickým doprovodem ptá: „*Jak roboti pracují, když jsou veselí?*“ a děti postupně ve čtyřdobém taktu vytleskávají, jak si myslí, že roboti pracují, když jsou veselí. Jedno z dětí tleská a ostatní se přidávají. Poté další dítě předvede, jak si myslí, že roboti pracují, když jsou smutní. Pak se učitelka ptá: „*Jak roboti pracují, když jsou smutní?*“ a nakonec „*Jak roboti pracují, když jsou opravdu hodně unavení?*“

5. Robotí tanec

Učitelka říká: „*Když roboti zrovna nepracují, rádi tančí. Připadá jim to zábavné. Všichni roboti tančí vždy stejně.*“ Všechny děti stojí tak, aby na učitelku dobře viděly. Učitelka se pomalu, ale jako robotka (pohyby v kloubech v pravých úhlech, plynulý ale jakoby mechanický pohyb) začíná pohybovat a děti její pohyb důsledně opakují.

6. Jak se zdraví roboti

Děti se jako roboti, stejně jako v první činnosti, pohybují prostorem. Když se s někým míjejí, mohou ho jako roboti pozdravit. Učitelka se ptá: „*Jak se zdraví roboti?*“ a naznačuje pozdrav rukou. Na zvukové znamení se děti zastaví a učitelka ukáže kartičky s určitým počtem puntíků. Děti postupně dle zadání vytvoří nejdříve trojice, poté stojí samy a nakonec vytvoří dvojice. Ve

dvojicích pak provádějí robotí tanec (zrcadlo), jak si to vyzkoušely v předchozí činnosti. Učitelka vždy dopředu určí dítě, které pohyb vede. Poté se děti vystřídají.

7. Zase příště

Učitelka vybízí děti: „*Uděláme kruh.*“ Jakmile děti stojí v kruhu, začíná říkat básničku:

*Nashledanou, nashledanou,
příště zase přijdeme,
nashledanou, nashledanou,
už se na to těšíme.*

Dětem děkuje a ukončuje lekci.

Lekce č. 4 Život ve městě

Cíle:

Děti...:

Osobnostní

- mají představu o různých emocích (tyto emoce se projevují ve způsobu pozdravu)

Sociální

- dokážou zrcadlit emoce druhých (rozeznají, jak se člověk cítí na základě toho, jak se projevuje a jak mluví)
- při posílání signálu v kruhu spolupracují, mají pochopení pro ostatní (např. pokud někdo z důvodu nepochopení hru zdržuje)

Dramatické

- pohybově improvizují a dramaticky ztvárňují jednoduché lidské činnosti
- se zdraví různými způsoby – do pozdravu promítají určitou emoci
- se pohybují v prostoru, pohyb uzpůsobují zadání (různé druhy počasí)
- při dramatických hrách zároveň plní dvě různá zadání (např.: spěchám, zdravím se)

Pro děti s odlišným mateřským jazykem:

- rozumí zadání činností (učitelka ověřuje otázkami, pozoruje zapojení dětí)
- jsou součástí kruhu, ve kterém se všichni drží za ruce a spolupracují
- děti rozvíjí případně procvičují slovní zásobu a gramatické jevy:
 - různé druhy pozdravů
 - známá elementární slovní zásoba z prostředí mateřské školy
 - některá označení počasí
 - oblečení
 - budoucí čas

Pomůcky: podpurný materiál s obrázky oblečení, počasí, základní slovní zásoby, triangl, klavír

1. Uděláme spolu kruh

Učitelka říká básničku a pohledem podněcuje děti, aby se k ní přidávaly:

Já jsem tvoje kamarádka (ukazuje na sebe)
a ty jsi můj kamarád. (ukazuje na všechny děti)
Podejme si obě ruce, (podává ruce dětem vedle sebe)
budeme si spolu hrát. (houpe rukama dětí)

Gestem naznačuje, že všichni společně vytvoří kruh. Poté opakuje: „*Uděláme kruh.*“ A sleduje, zda děti vytváří kruh. Případně jim pomáhá.

2. Co dělají lidé ve městě

Děti sedí spolu s učitelkou v kruhu. Jedno z dětí řekne nějakou činnost, kterou všichni lidé ve městě vykonávají a začne ji dramaticky ztvárňovat. Ostatní děti se k tomuto dítěti přidávají. Při nižší jazykové vybavenosti dětí může učitelka tyto činnosti určovat a využívat podpurný obrazový materiál.

3. Když se potkáme

Učitelka využívá dva maňásky a demonstruje různé způsoby pozdravení, např.: „Ahoj“, „Dobrý den“, „Čau“, „Zdravím“, a při ukázkách dává důraz na emoční náboj (na obou stranách stejný) při pozdravech. Nejde přitom o stejné slovo při pozdravení. Poté nechává děti, aby si různá pozdravení vyzkoušely, pozdraví všechny děti určitým způsobem s určitým naladěním a sleduje, jak děti odpovídají.

Dětem sděluje: „*Když se ve městě potkají lidé, kteří se znají, pozdraví se. Vidí se rádi? Nevidí se rádi? I to můžeme poznat z jejich pozdravu.*“ Poté se děti začínají pohybovat prostorem a vzájemně se zdraví. Učitelka vede děti k tomu, aby odrážely energii v pozdravu druhého. Tedy aby odpovídaly s podobným emočním nábojem.

S motivací: „*Lidé ve městě často spěchají, někdy se jen tak procházejí a dívají se kolem.*“ Poté činnost obměňuje a přidává dětem již známou změnu tempa chůze, kterou určuje verbálně, ale také ukázáním na tachometru. Chůze na úrovni dva je chůze v běžném tempu, chůze na úrovni tři je rychlá chůze, chůze na úrovni jedna je opravdu pomalá chůze. Když učitelka ukazuje na nulu, děti se zastaví. Děti se i při této variantě nadále vzájemně zdraví.

4. Posílání zprávy

Děti sedí v kruhu a drží se za ruku. Učitelka stiskem ruky vysílá signál. Tento signál děti stejným způsobem posílají dál. Dítě vedle učitelky, ke kterému z druhé strany dorazí signál, zvedá ruku. Učitelka vždy oznamuje, že k ní přišla zpráva, např.: „*Dneska bude pršet!*“ nebo „*Dneska bude velké teplo!*“ nebo „*Dneska bude moc velká zima!*“ nebo „*Dneska bude mlha!*“, přitom vždy dětem ukazuje obrázek daného jevu počasí.

Poté co učitelka vždy jednu zprávu pronese nahlas, ukáže dětem obrázek, který společně pojmenovávají. Děti se poté ve dvojicích procházejí prostorem. Po zvukovém znamení a ukázání obrázku přichází změna počasí, děti ve dvojicích uzpůsobují chůzi a své jednání.

Poté se vrací zpátky do kroužku a čekají na další zprávu.

5. Co si vezmu na sebe, když...

Děti sedí v kroužku a učitelka doprostřed umísťuje skutečné oblečení, případně obrázky oblečení. Poté učitelka vyjmenovává různé druhy počasí a ukazuje obrázky, děti ukazují na obrázky vhodného oblečení a společně je pojmenovávají. Děti si poté v kruhu v rámci narativní pantomimy, kterou učitelka vede, např.: „*Oblékáme si kraťasy, teď si oblékneme tričko,*“ atd., oblékají oblečení, které předtím určily.

6. Venku chodím, každý den...

Učitelka ukazuje dětem kartičky se slovní zásobou, se kterou se děti již setkaly: auto, silnice, strom, dům, chodník atd., a společně slova opakují.

Poté se všechny děti chytí za ruce a chodí po prostoru, zatímco učitelka zpívá na jednoduchou melodii:

„Já rád chodím každý den, podívej se se mnou ven“

Popěvek dvakrát opakuje. Poté dítě, které je v první řadě, řekne, co venku vidí, respektive, co na procházce může vidět. Pokud mu to jazykové dovednosti neumožňují, ukáže na obrázek a učitelka slovo řekne nahlas. Děti záhy vytvoří živý obraz dané věci, každý sám za sebe. Dítě, které bylo první, jde na konec a činnost se opakuje.

7. Zase příště

Učitelka vybízí děti: „*Uděláme kruh.*“ Jakmile děti stojí v kruhu, začíná říkat básničku:

*Nashledanou, nashledanou,
příště zase přijdeme,
nashledanou, nashledanou,
už se na to těšíme.*

Dětem děkuje a ukončuje lekci.

8.2.2. Druhá část lekcí zaměřená na jazykový a řečový rozvoj

Lekce č. 5

Co by se stalo, kdybych musel bydlet sám v hlubokém lese

Cíle:

Děti...:

Osobnostní

- poznávají, co je pro ně důležité, čeho si váží (co by mi chybělo, kdybych byl sám v lese)
- uvažují nad otázkami učitelky, na jejichž základě určitým způsobem jednají

Sociální

- přednášejí pro-sociální návrhy pomoci dětem v jiných místech světa

Dramatické

- vytváří hromadnou sochu (zaujmají postavení, pojmenovávají, co představují, v postavení setrvávají)
- simultánně improvizují činnosti, které mohou dělat v různých ročních obdobích
- vytváří živé obrazy, samy za sebe, ve kterých zobrazují určité činnosti
- vytváří prostředí, využívají doplňkových dramatických metod (podle Valenty)
- zaujmají postavení na názorové ose

Interkulturní cíle a cíle pro děti s odlišným mateřským jazykem

- verbálně či neverbálně komunikují s učitelkou i s ostatními dětmi
- všechny děti se dle svých možností zapojují do činností
- poznávají, že děti v různých místech světa mají různé životní podmínky
- chápou, že svými konáními, mohou lidem pomáhat, třebaže jsou hodně daleko (povzbuzování aktivního přístupu ke světu)
- využívají, případně si osvojují, slovní zásobu
 - rostliny, zvířata a jiné prvky v přírodě
 - slovesa a názvy činností, které můžeme dělat v přírodě
 - označení ročních období
 - označení denní doby (ráno, poledne, večer, noc)
 - vybavení domácnosti

Pomůcky: kartičky zobrazující roční období, kartičky zobrazující různou denní dobu, triangl, věci a materiály pro stavbu obydlí, vhodné mohou být kartičky rostlin, zvířat a dalších prvků lesa pro rozvoj slovní zásoby, fotky různých obydlí dětí na světě

1. Co je v lese?

Učitelka si s dětmi v kruhu povídá o tom, co všechno je možné vidět v lese. Uprostřed kruhu je velký balící papír, na který děti kreslí obrázky předmětů, rostlin a zvířat. Prvky znovu společně pojmenovávají.

Poté s dětmi vytváří hromadnou sochu. Děti postupně vstupují do prostoru lesa, zaujímají postavení a říkají: „*Já jsem.....*“ až vytvoří les. Poté na znamení začínají vydávat zvuky, které by jejich zvíře, rostlina či věc mohly vydávat.

Učitelka se lesem prochází a komentuje, co vidí, pojmenovává, jak se v lese cítí.

Děti poté hromadnou sochu opouštějí v opačném pořadí oproti tomu, kdy ji vytvořily.

2. Co můžeme v lese dělat?

Učitelka dětem ukazuje kartičky, které zobrazují jednotlivá roční období: jaro, léto, podzim, zima, které s dětmi opakovaně společně pojmenovává. Ověřuje porozumění a vyzývá děti, aby ukázaly na jaro, podzim a podobně. Poté se ptá: „*Co byste mohli dělat v lese, když je léto/jaro/podzim/zima?*“ A nechává děti odpovídat. Odpovědi opakuje, shrnuje a také si je pamatuje pro další část činnosti.

Děti se pohybují prostorem a učitelka zadává improvizaci podle předchozích odpovědí dětí, postupně ke každému ročnímu období. Na zvukové znamení děti začínají improvizovat. Na další zvukové znamení improvizace zanechávají a zase se pohybují prostorem. Možná zadání mohou vypadat takto: „*Je zima a děti v lese staví sněhuláka/koulují se/dávají jídlo do krmelce.*“ Postupně zmiňuje různé činnosti a děti je postupně dramaticky ztvárňují.

3. Sám v hlubokém lese

Všichni společně sedí v kruhu a učitelka dětem čte z knížky větu „*Co by se stalo, kdybych musel bydlet sám v hlubokém lese.*“

Učitelka promlouvá k dětem: „*To je zajímavá otázka. Co by se stalo, kdybych musel bydlet sám v hlubokém lese...*“

A dále je vyzývá: „*Přemýšlejte o tom, co by na tom bylo opravdu dobré, co byste rádi dělaly, kdybyste bydlely v hlubokém lese, při jaké činnosti byste se cítily opravdu dobře.*“

Děti se rozmístí v prostoru a na zvukový signál vytvoří živou sochu, každý sám za sebe, toho, co by rády dělaly samy v hlubokém lese. Učitelka pak děti obchází a s dotykem se jich ptá: „*Co právě děláš?*“ a odpovědi shrnuje třeba takto: „*Aha, zajímavé, ty se v hlubokém lese cítíš dobře, když...*“

Poté se ptá: „*Při jaké činnosti, nebo v jaké chvíli, byste se samy v hlubokém lese cítily opravdu špatně?*“

Děti se opět rozmístí v prostoru a na zvukové znamení opět vytvoří živý obraz, každý sám za sebe a učitelka je postupně obchází s otázkou: „*Co právě děláš?*“ a odpovědi dětí opět reflektuje podobným způsobem.

4. Různá roční období v lese

Děti se rozmístí po prostoru. Učitelka se ptá: „*Jaké nebezpečí by Vám samotným v hlubokém lese hrozilo, kdyby byla opravdu velká zima? A jaké nebezpečí by Vám hrozilo, kdyby bylo opravdu velké teplo?*“ Učitelka postupně ukazuje kartičky znázorňující léto a zimu (nejvýraznější protiklady). Děti na znamení vytváří živý obraz v danou roční dobu toho, co by pro ně v lese v danou roční dobu mohlo být ohrožující.

Na konci učitelka činnost reflektuje: „*V čem byly činnosti v různých ročních obdobích jiné?*“ nebo „*Jaké nástrahy by na nás v lesním obydlí číhaly v létě a jaké v zimě, čeho bychom se mohli obávat?*“

-----2. část -----

5. Co všechno jsme již v lesních obydlích zažili?

Učitelka s dětmi sedí v kruhu, ptá se: „*Co všechno jsme společně v lese zažili?*“ nebo „*Vzpomenete si, s jakými nástrahami jsme se minule v lese setkali v létě a s jakými v zimě?*“

6. Kde bych bydlel?

Ptá se děti: „*Kdybychom v hlubokém lese žily samy delší dobu, co bychom pro přežití potřebovaly?*“

A nechává děti na tuto otázku odpovídat. Ve chvíli, kdy zazní stavba obydlí, na tuto odpověď reaguje a představuje dětem následující úkol.

Děti si vytváří příbytky, ve kterých by v hlubokém lese bydlely. Používají k tomu materiály a věci, které jim dá učitelka k dispozici (šátky, polštáře, provázky, molitanové kostky, dřevěné díly...)

Každé dítě postupně obchází a ptá se ho, při stavbě nebo poté, co se v jeho domě nachází. Nechává jej pojmenovat jednotlivé věci.

Pozn.: Při menším počtu dětí může každé dítě skupinu ve svém domě provést.

7. Co bych dělal v různou denní dobu?

Učitelka dětem ukazuje obrázky, které znázorňují ráno, poledne, večer a noc a společně s dětmi je opakovaně pojmenovává.

Poté nechává děti rozehrát simultánní improvizaci, při které je každý ve svém domečku, případně okolo něj. Činnost částečně vede prostřednictvím narativní pantomimy:

„*Je brzy ráno a všichni ve svých obydlích ještě spí. Právě teď se probouzí, protože jim ranní světlo svítí do očí a tohle je to, co ráno dělají...*“

A nechává děti rozehrát činnosti, které by ráno v lese dělaly. Poté oznamuje:

„*Brzy bude poledne, to je čas oběda a tohle se v lesních obydlích děje...*“

A tak dále, až do večera.

Nakonec říká: „Už je temná noc, všichni se ve svých obydlích ukládají ke spánku, ale převalují se, nemůžou spát. Vzpomínají. Vzpomínají na to, co jim tady v lese nejvíce chybí. Vzpomínají na to, co rádi dělají, ale tady samy v lese to dělat nemohou....“

8. Co by mi v hlubokém lese nejvíc chybělo?

Děti zaujmají místo v prostoru a vytváří živý obraz věci, osoby či situace, na kterou v noci před usnutím myslí nebo vzpomínají.

Učitelka děti obchází a s dotykem se jich ptá, co představují.

9. Chtěl bych bydlet v hlubokém lese?

Učitelka promlouvá k dětem: „*Ted' jsme si vyzkoušely, jaké to je bydlet v hlubokém lese. Pokud byste se mohly rozhodnout, zda byste v něm bydlely, jak byste se rozhodly?*“

Učitelka natáhne provázek mezi dvěma obrázky – červený se zamračeným obličejem, zelený s usměvavým obličejem – a vyzývá děti, aby zaujaly místo na ose podle toho, jak moc by v lese bydlet chtěly. Poté děti obchází a ptá se: „*Proč stojíš na ose právě tady?*“

10. Jak bydlí děti na světě

Učitelka promlouvá k dětem:

„*Dneska jsme si vyzkoušely, jaké to je bydlet sám v lese. My v lese nebydlíme, což je pro nás mnohem jednodušší. Některé děti na světě však bydlí v podobných obydlích, jaké jste si vyrobily vy. Protože jejich domečky nemají topení, ani dobré těsnění, v zimě je v nich velká zima a v létě třeba ohromné teplo. Často nemají žádné technologie, jako jsou mobil, tablet nebo televize, a někdy nemají ani dobré oblečení.*“

V prostoru rozmísťuje fotky obydlí, ve kterých děti na světě žijí a nechává děti, aby si tato obydlí prohlédly.

Poté se ptá: „*Napadá vás, jak těmto dětem, které bydlí daleko od nás a nemají se tak dobře jako my, i my tady ve školce, můžeme pomoci?*“

Poslouchá a rekapituluje odpovědi dětí. Každou odpověď akceptuje a oceňuje.

Tato lekce může být dobrým začátkem pro vyhlášení vhodně vybrané materiální sbírky v mateřské škole.

Lekce č. 6

Co by se stalo, kdyby po Praze chodil obr

Cíle:

Děti...:

Osobnostní

- využívají fantazii a vlastní zkušenosti při vytváření možných scénářů příběhu
- uvažují nad tím, co na sobě mají rády (podpora pozitivního sebepojetí, uvědomění si vlastní unikátnosti)

Sociální

- prostřednictvím empatie se vcítují do obra a reflektují jeho pocity, ve chvíli, kdy je vyloučen ze společnosti
- jednájí a rozhodují se v zájmu ochrany obra, tedy někoho, kdo je smutný, kdo potřebuje pomoc
- spolupracují při vytváření živých obrazů i pohlednice pro obra

Dramatické

- vstupují do jednoduchých rolí
- dobře realizují metodu hromadné sochy (zaujímají postavení, pojmenovávají, o jaký prvek se jedná, setrvávají v postavení)
- v rámci narativní pantomimy simultánně improvizují
- pomocí mimiky zobrazují určitý pocit

Interkulturní cíle a cíle pro děti s odlišným mateřským jazykem

- setkávají se s odlišností, kterou se učí vnímat jako přirozenou a zcela běžnou
- jsou vedeny k přijímání každého, který s nimi nemá zlé úmysly, který jim neškodí (dle Kořátkové)
- případně se seznamují s některými významnými českými památkami (dle volby učitele a možností dětí)
- využívají, případně si osvojují slovní zásobu:
 - městské prvky (park, silnice, škola, kostel, náměstí, chodník...)
 - pojmenování činností a využívání sloves (hrát, jít, spěchat, vidět, utíkat) v různých tvarech a kontextech
 - vyjádření pocitů (strach, vyděšení, smutek, překvapení)

Pomůcky: triabl, kartičky s městskými prvky, případně pražskými památkami, nahrávky zvuků města, velký balicí papír, pastelky a fixy

1. Co všechno by mohl vidět?

Učitelka se děti ptá: „*Co všechno by obr mohl vidět, kdyby chodil po Praze?*“ a nechává děti na tuto otázku odpovídat. Pokud se ve skupině vyskytují děti, které mají malou slovní zásobu, připravuje si dopředu obrázky městských prvků, které se v odpovědích dětí mohou objevovat. Ukazuje je dětem a společně je pojmenovávají: dům, kostel, silnice, strom, park, škola, náměstí, chodník. Při práci se skupinou, ve které děti znají jazyk lépe, může využít skutečné budovy z Prahy (Svatovítská katedrála, Pražský hrad, Karlův most...).

Poté se děti postaví do kruhu a postupně vytváří hromadnou sochu města, jak jej mohl vidět obr. Jakmile je hromadná socha vytvořena, učitelka se v roli obra prochází městem a komentuje, co vidí: „*Vidím.....*“.

2. Co obr viděl, že lidé dělají

Děti sedí v kroužku a učitelka k nim promlouvá: „*Tohle všechno obr viděl, viděl budovy, stromy, silnice.... Z té výšky viděl také lidi, co ti lidé dělali, když se na ně obr díval?*“

Učitelka si pamatuje odpovědi dětí. Poté pustí nahrávku zvuků města. Děti se pohybují po prostoru. Učitelka postupně jmenuje činnosti, které děti navrhovaly, např.: „*Obr vidí, jak dole lidé spěchají do práce/kluci hrají fotbal/děti, jak jdou do školy...*“. A děti dle zadání a na zvukový signál rozehrávají krátkou simultánní improvizaci s kontaktem nebo bez kontaktu. Na další zvukové znamení vystupují z role a opět se pohybují prostorem.

3. Když si lidé obra všimli

Děti sedí v kroužku a učitelka promlouvá k dětem: „*Tohle všechno lidé dělali, než si obra všimli, hráli fotbal, spěchali na tramvaj, šli do práce nebo do školy. Jenže když uviděli obra, všechno se změnilo....*“

Děti společně ve skupinkách po třech připraví a posléze ukážou ostatním dětem dva živé obrazy. Učitelka dbá na to, aby ve skupinkách bylo ideálně maximálně jedno z dětí bez dobré znalosti češtiny. V jednom živém obraze děti ukážou situaci, ve které se lidé nacházeli těsně předtím, než uviděli obra. Ve druhém živém obraze ukážou situaci lidí, přesně v tu chvíli, když uviděli obra.

Ve chvíli, kdy děti vytváří druhý živý obraz, se učitelka ptá: „*Na co teď myslíš? Co se ti honí hlavou?*“ Pocit dětí bez znalosti češtiny může také interpretovat sama, např.: „*Vidím, že jsi opravdu vyděšený. Možná si říkáš `Opravdu se bojím!`“*, čímž dává dítěti najevo, že jej vnímá s empatií a že je jeho přítomnost ve skupině důležitá.

4. Co cítí obr? Co lidé?

Učitelka s dětmi sedí v kroužku a ptá se: „*Už víme, co se honilo hlavou lidem, když spatřili obra. Jak myslíte, že se cítil obr, když viděl, že se ho všichni lidé bojí?*“

Nechává děti odpovídat a ptá se dál: „*Proč myslíte, že se lidé obra bojí?*“

Na odpovědi dětí navazuje a shrnuje:

„*Máte pravdu, lidé se obra báli, protože byl velký, byl jiný než lidé. Přesto, že jim nikdy nic zlého neudělal, měli z něj strach.*“

5. Obr byl moc smutný

Učitelka vypráví následující situaci. Děti vstupují do role obra a formou narativní pantomimy za něj jednájí:

„*Když obr viděl, že před ním všichni utíkají, byl opravdu moc smutný. Chodil po městě a hledal nějaké vhodné místo, kde by nikomu nepřekážel a kde by měl klid. Dlouho chodil po městě až uviděl klidný park, ve kterém nikdo nebyl. Přišel tam, sedl si na trávu. Sklopil hlavu a přemýšlel.*“

6. Jak se lidé s obrem skamarádily

Děti sedí v kroužku a učitelka se ptá: „Víte, proč je obr smutný?“ „Víte, co by ho rozveselilo?“ Reflektuje například: „Aha, že by se chtěl přátelit s lidmi?“ „Myslíte, že by to šlo?“

Nakonec se učitelka ptá:

„Co myslíte, že by se mohlo stát, že by se lidé a obr spřátelili? Že by se ho lidé přestali bát?“

Nechává děti nahlas uvažovat.

Pokud to odpovědi dětí umožňují, děti se rozchází prostorem. Učitelka postupně jmenuje některá řešení a na zvukový signál je děti postupně formou živých obrazů ukazují.

Pozn.: Učitelka poskytuje pozitivní zpětnou vazbu obzvláště na ta řešení, která se nezakládají na tom, že obr musel něco skvělého pro lidi vykonat. Z hlediska inkluzivních přístupů jsou vhodnější postupy, kdy lidé obra akceptovali takový, jaký je, protože jim nijak neškodí, protože má stejnou hodnotu jako oni.

Nakonec dodává: „Všechno tohle se mohlo stát. Lidem bylo totiž líto, že obroví způsobili tolik smutku. Uvědomili si, že jim nikdy nic špatného neprovedl a přijali ho mezi sebe.“

7. Jak se tvářil obr

Děti si posílají rámeček, který si dají před obličej, a ukážou, jak se obr tvářil předtím, než se s lidmi spřátelil, ve chvíli, kdy se jej báli. Poté ukážou, jak se obr tvářil (cítil), poté co se s lidmi spřátelil. Učitelka komentuje, povzbuzuje děti, aby také pojmenovávaly to, co vidí, když jejich kamarádi ukazují, jak se obr tvářil.

8. Co na sobě mám rád?

Učitelka děti vyzývá k tomu, aby se zamysleli: „Každý člověk na světě je jiný, nikdo není stejný. Rozhlédněte se i tady mezi námi, každý jsme jinak vysoký, máme jiné vlasy, oči, někdo má brýle, jiný je nemá a každý z nás je oblečený trochu jinak. Zamyslete se, co na sobě máte rádi, ať už je to něco, co je vidět, nebo je to to, jací jste, co třeba nikdo jiný nemá, nebo možná ano, ale to také vůbec nevadí...“

Nechává děti odpovídat a všechny odpovědi akceptuje a poskytuje dětem pozitivní zpětnou vazbu.

9. Mapa

Děti ve skupinkách, po třech až čtyřech, ve kterých jsou vhodně rozmístěny děti s odlišným mateřským jazykem, na balicí papír vytváří velkou pohlednici pro obra z města, které mohl navštívit. Společně tak vytváří plán města, respektive fotku z výšky na památku z obrova výletu. Společně pak svůj výtvar prezentují ostatním dětem. Opakují přitom pojmenování jednotlivých městských prvků.

Lekce č. 7

Co by se stalo, kdybych vlezl do jeskyně?

Cíle:

Děti...:

Osobnostní

- sdílí své zkušenosti a strachy s ostatními dětmi
- seznamují se s novým prostředím a vytváří si o něm představy
- formulují logické argumenty

Sociální

- spolupracují při vytváření mapy jeskyně (sdílí své představy, jsou schopny přistoupit na kompromis)
- při vzájemném ukazování živých obrazů a etud jsou pozorné, pozorně vnímají vyjádření ostatních

Dramatické

- vytváří hromadnou sochu (pojmenovávají, co představují, vydávají příslušné zvuky)
- vstupují do rolí, kterým přisuzují základní charakteristiky – ty jsou zřetelné v jednání postav
- vytváří alej názorů a bez větších problémů v ní participují
- spolupracují při vytváření živého obraz, který do příběhu logicky zapadá
- seznamují se s metodou „plášť experta“ a rozumí základním principům

Interkulturní cíle a cíle pro děti s odlišným mateřským jazykem:

- v heterogenních skupinkách při spolupráci domlouvají, nalézají cesty ke vzájemné komunikaci
- se dle svých možností vyjadřují – jak slovně, tak neverbálně
- ve složitějších činnostech ostatní děti ochotně zapojují děti s odlišným mateřským jazykem do činností
- si osvojují, případně procvičují, slovní zásobu:
 - přírodní prostředí a prostředí jeskyně
 - předměty dle volby učitelky, které se mohou v jeskyni nacházet

Pomůcky: kartičky s přírodními prvky v jeskyni, fotka jeskyně, předměty nalezené v jeskyni, triangl, hudební nahrávka: zvuky jeskyně

1. Tma tmoucí

Učitelka použít tajemnou strašidelnou hudbu, zhasíná světlo a nechává děti, aby se procházely po prostoru, který je ideálně tmavý, nebo zatemněný.

Poté se ptá: „*Jak jste si cítily, když jste se v prostoru procházely?*“ „*Co pro vás bylo jiné nebo zvláštní?*“

2. Zkušenosti s tmou

Děti sedí v kruhu a učitelka se jich ptá: „*Byly jste někdy v nějakém tmavém prostoru?*“ „*Znaly jste ten prostor?*“ „*Jaké to pro vás bylo?*“

Pak odpovědi shrnuje nějak takto: „*To je dobře, vidím, že s tmou a tmavými místy máte zkušenosti. Dneska se také podíváme do tmavého prostoru, možná, že jste na nějakém takovém místě někdy byly...*“

Učitelka předkládá obrázky s indiciemi:

Netopýr

Krápník

Kamení

Jeskynní jezírko

Vstup do jeskyně

A společně s dětmi je spíš pro zajímavost pojmenovává a ptá se: „*Víte, o jaké místo by se mohlo jednat?*“

3. Jeskyně

Poté, co děti jmenují možnosti, učitelka sděluje, že se skutečně jedná o jeskyni, a čte z knihy: „*Co by se stalo, kdybych vlezl do jeskyně?*“

A ukazuje dětem fotky z vnitřních prostor různých jeskyní (zejména důležité pro děti, které se se slovem jeskyně, ale třeba i se skutečnou jeskyní nikdy nesetkaly)

Říká: „*Jeskyně může vypadat třeba takhle, může být ale také úplně jiná, taková, jak si ji představujete vy.*“

Podněcuje děti k tomu, aby uvažovaly, co by v jeskyni mohly vidět. Děti se poté rozdělí do dvojic. Jedno z dětí má zavázané oči a druhé ho po jeskyni provází. Všechny dvojice realizují tuto činnost simultánně. Po zvukovém signálu se vymění a dítě, které předtím provázelo, je provázeno.

Učitelka se poté ptá: „*Na co všechno jste narazily ve vašich jeskyních?*“ „*Co nejzajímavějšího jste tam viděly?*“

4. Tajemné zvuky

Děti sedí v kruhu a učitelka promlouvá: „*Představte si, že byste byly v jeskyni a uslyšely byste tajemné zvuky. Jaké zvuky by to mohly být?*“

Polovina dětí vytváří hromadnou sochou prvky nebo jiné věci v jeskyni. Vždy u toho pojmenovávají, co představují. Při zhasnutí světla se druhá polovina skupiny vydává na

průzkum jeskyně. Na znamení začínají děti, které představují jeskyni, postupně vydávat zvuky. Poté se skupiny vymění.

Učitelka se ptá: „*Jaké to bylo, když se začaly ozývat zvuky?*“ „*Kdy vám prohlídka jeskyně byla příjemnější?*“

5. Šel bych za zvukem?

Učitelka se ptá: „*Kdybyste byly v jeskyni a slyšely byste v někde trochu dál zajímavý zvuk, šly byste zjistit, o jaký zvuk se jedná? Uvažujte, proč ano, proč ne?*“

Učitelka rozdělí děti na dvě skupiny, jedna skupina vymýšlí argumenty proč ano, druhá proč ne. Poté vytváří alej názorů. Učitelka v roli někoho, kdo se nachází v jeskyni prochází alejí názorů, na konci říká: „*To byly opravdu dobré argumenty,*“ některé proti argumenty rekapituluje, poté dodává: „*Na druhou stranu.. (rekapituluje argumenty pro), jsem opravdu zvědavá, kdo nebo co, tyto zvuky vydává.*“

Jedno z dětí má zavázané oči. Ostatní děti se rozmístí v prostoru. Učitelka vybere dítě, které si rozmyslí, co v jeskyni představuje, a začne vydávat zvuk. Dítě se zavázanýma očima jej podle zvuku musí nalézt. Jakmile se ho dotkne, druhé dítě řekne: „*Já jsem....*“

Učitelka s dětmi uvažuje, zda se jedná o zajímavý, bezpečný nález, nebo dokonce nebezpečný nález. Může uvažovat o tom, na co bychom v jeskyni v přírodě mohly šahat, a na co nikoliv.

Činnost se může opakovat dle zájmu dětí.

Možná modifikace:

Dítě se zavázanýma očima se od zdroje zvuku může také oddalovat. V tomto případě můžeme vybrat určitého patrona, který jde vedle dítěte a případně ho upozorňuje na překážky.

6. Mapa jeskyně

Děti ve skupinkách po třech, ve kterých je ideálně maximálně jedno z dětí bez dobré znalosti češtiny, vytvářejí obraz jeskyně. Obrázek pak představují ostatním. Děti společně s učitelkou pojmenovávají prvky v jeskyni.

7. Reflexe

Děti si posílají nějaký předmět, třeba kamínek, a s ostatními, pokud chtějí, sdílejí, co by, kdyby se skutečně ocitly v nějaké jeskyni, chtěly vidět a proč, případně co by naopak určitě nechtěly vidět a proč.

---2. část---

8. Jak jeskyně zněla

Učitelka pouští zvuky jeskyně, například na Youtube: Ambience – Damp Cave, a nechává děti, aby za zhasnutého světla prozkoumávaly prostor. Jakmile zvuky jeskyně ztlumí, děti se musí zastavit, protože se děje něco podezřelého, musí být ve střehu.

9. Vzpomínky

Děti sedí v kruhu. Uprostřed kruhu jsou rozmístěny mapy jeskyně z předchozí části lekce. Učitelka se ptá dětí: „*Pamatujete si na jeskyni, kterou jsme minule objevovaly?*“ „*Co všechno jsme v ní zažily?*“ Odpovědi děti shrnuje a rekapituluje předchozí lekci.

10. Co jsme v jeskyni našli?

Učitelka připravuje neprůhledný pytlík, do kterého schovává předměty: starý klíč, starý náhrdelník, starou minci (nebo jiné předměty podle možností a fantazie učitelky).

Promlouvá k dětem: „*V jeskyni jsme něco našli, je to v tomhle pytlíku...Schválně jestli poznáte, co to je..*“

Nechává děti, aby předměty hmatově prozkoumaly. Jakmile mají tu možnost všichni, mohou děti začít nahlas hádat, o jaké předměty se jedná.

11. Komu mohou patřit

Děti sedí v kroužku a učitelka je vyzývá, aby uvažovaly, komu jednotlivé předměty mohly patřit. Děti si vyberou jeden předmět. Poté se pohybují v prostoru, na zvukové znamení rozehrávají krátkou improvizaci v roli postavy, které předmět patřil. Děti dramatizují činnost, kterou by daná postava mohla dělat. Na zvukové znamení pohyb zastaví a vytváří živý obraz postavy v situaci. Učitelka děti obchází a ptá se: „*Kdo jsi?*“ „*Co právě děláš?*“ „*Jaký předmět vlastníš?*“ Tyto otázky může pokládat postupně v etapách. Improvizaci tak může vícekrát zastavovat a rozehrávat.

12. Jak se předměty dostaly do jeskyně?

Dětem ve skupinkách po třech až čtyřech učitelka přidělí jeden z předmětů. Děti připraví živý obraz situace, jak se předměty do jeskyně dostaly. Živý obraz poté ukážou ostatním dětem, které je interpretují a uvažují o situaci, i o postavách, o které by se mohlo jednat.

Učitelka poté dodává: „*Ano, takhle se sem předměty dostaly...*“

13. Kde to je?

Děti si zakrývají oči a učitelka předměty schovává v prostoru. Zhasíná světlo a děti-průzkumníci v roli (samy za sebe, ale v prostoru jeskyně) předměty hledají.

14. Reportáž s nálezci

Děti, které o to mají zájem, vstupují do role nálezců (možno vytvářet dvojice – jedno z dětí může být s odlišným mateřským jazykem a děti se dopředu na úloze a odpovědích každého z nich dohodnou) a přichází k ostatním dětem a učitelce, kteří představují novináře. Ti se mohou nálezců ptát na vzácný objev. Pokud se děti ostýchají, učitelka může pokládat první otázky.

Děti, které jsou v „plášti experta“, mohou zmiňovat domněnky o tom, jak se předměty do jeskyně dostaly a mohou přitom využívat zkušenosti z živých obrazů.

15. Reflexe

Učitelka se dětí ptá: „*Našli jste někdy nějaký podobně zajímavý předmět?*“ „*Co se vám na něm zdálo být zajímavé, proč se vám líbil?*“

Učitelka po kruhu posílá třeba klíč a dává prostor k odpovědím těm dětem, které mají zájem své zážitky sdílet.

Lekce č. 8

Co by se stalo, kdybych našel v trávě hodinky

Cíle:

Děti...:

Osobnostní

- si všímají změny v detailu (rozeznají, co je navíc, co chybí)
- vytváří přesah do svého života – sdílejí vlastní zkušenosti a zážitky

Sociální

- spolupracují při kreslení postavy (diskutují, přistupují na kompromis, společně postavu představují)
- projevují empatii s postavou, která hodinky ztratila (uvažují, nad tím, jak se cítila, na co myslela)

Dramatické

- bez větších obtíží vytváří hromadnou sochu, ve které setrvávají
- vytváří živé obrazy, které ukazují situace, které na sebe logicky navazují
- vstupují do určité role (s vytvořenou představou – učitelka ověřuje otázkami)
- simultánně improvizují, improvizaci na zvukový signál přerušují

Interkulturní cíle a cíle pro děti s odlišným mateřským jazykem

- mají možnost zapojit se do činnosti (je zajištěno porozumění všech dětí)
- spolupracují a vzájemně se hlouběji poznávají v různých skupinách
- využívají příležitosti pro komunikaci mezi sebou i s učitelkou
- rozvíjejí slovní zásobu:

- označení předmětů, které učitelka pro činnost vybere (klíč, brýle, peněženka, taška)
- popis postavy (věk, oblečení, další vzhledové charakteristiky)
- pocity (jak se cítím v určité situaci)

Pomůcky: různé staré předměty, pastelky, balicí papír, triangl

1. Co se změnilo?

Učitelka v prostoru třídy schová a rozmístí malé předměty, které do třídy nepatří: starý klíč, staré brýle, peněženka, dopis, látková taška.

Děti se v prostoru snaží nalézt všechny předměty, které se ve třídě nově objevily.

Učitelka říká: „*Všechny tyto předměty byly ztracené. Někomu dříve patřily, ale lidé je ztratily a nikdy je znovu nenašly.*“

2. Co chybí, co je navíc?

Učitelka s dětmi nalezené předměty pojmenovává. Děti si je pečlivě prohlíží. Poté zavrou oči a učitelka některý předmět odebere, případně některý předmět přidá. Děti oči otevrou a snaží se rozeznat předmět, který chybí, nebo který je navíc. Činnost se několikrát opakuje.

3. Ztracené

Děti vytváří hromadnou sochu. Postupně zaujímají místo ve vymezeném prostoru. Vždy pojmenují, jaký ztracený předmět představují, a zaujímají postavení, ve kterém setrvávají. Poté v opačném pořadí, než v jakém přišly, prostor opouštějí.

4. Co by se stalo, kdyby...

Děti sedí v kroužku a učitelka pronáší: „*Co by se stalo, kdybych v trávě našel hodinky.*“

A ukazuje dětem staré hodinky. Nechává děti, aby si je dobře prohlédly. Ptá se: „*Jaké ty hodinky jsou?*“

Poté vyzývá děti, aby uvažovaly o tom, komu tyto hodinky mohly patřit.

Děti ve skupinkách na balicí papír kreslí velkou postavu osoby, které si myslí, že patřily hodinky. Na její ruku kreslí hodinky. Skupinky si pak vzájemně představují své postavy. Učitelka pomáhá dětem popisovat, co má postava na sobě, zda je to muž, či žena, jaké je stáří postavy. Dle jazykové úrovně dětí se může ptát: „*Proč si myslíte, že by hodinky mohly patřit právě téhle osobě?*“

5. Jak se hodinky ztratily

Děti vytvoří skupinky po třech až čtyřech. Společně připraví tři živé obrazy. Jeden zobrazuje osobu, co dělala před tím, než ztratila hodinky, a druhý zobrazuje přesně ten moment, kdy hodinky ztratila. Poslední obraz zobrazuje postavu ve chvíli, kdy zjistila, že jí hodinky chybí.

Pro děti může být náročné připravovat tři živé obrazy najednou. Učitelka tak může živé obrazy zadávat postupně, další vždy poté, co děti jeden připraví a ukážou skupině.

6. Když se ztratily

Učitelka dětem předává rámeček. Děti si jej přikládají před obličej a mimicky zobrazují obličej postavy ve chvíli, kdy zjistila, že ztratila hodinky.

Učitelka se ptá: *„Jak se vaše postava cítila, když zjistila, že ztratila hodinky? Na co myslela?“*

Pokud děti chtějí, mohou odpovídat a učitelka myšlenky jejich postavy zapisuje do prostoru kolem obrázku jejich postavy.

Pokud děti nemají dostatečné jazykové kompetence, učitelka empaticky odhaduje z jejich mimického zobrazení, jak se jejich postava cítí, a tyto emoce pojmenovává a také zapisuje na balicí papír.

7. Jak se našly?

Učitelka v prostoru rozmístí papírová kolečka a na klavír hraje neutrální melodii k chůzi. Děti se pohybují prostorem. Jakmile hudba přestane hrát, učitelka děti vyzývá: *„Jste osobou, která za chvíli najde hodinky v trávě. Kdo jste?“* Obchází děti a ty s jejím dotykem odpovídají. Poté cinkne a děti začínají simultánně improvizovat situaci, ve které nalézají hodinky (papírová kolečka), v určitý moment učitelka improvizaci zvukovým signálem zastaví a ptá se: *„Na co myslíš? Co se ti honí hlavou?“* A děti opět obchází a děti, pokud chtějí, s dotykem odpovídají.

8. Kdo je našel?

Učitelka sedí s dětmi v kroužku a ptá se: *„Kdo ty hodinky našel?“* A děti odpovídají samy za sebe. *„Co s hodinkami udělal?“* *„Co s hodinkami dále bylo?“* Učitelka vyslechne úvahy dětí.

Poté děti zaujmou místo v prostoru a vstupují do role své postavy. A učitelka postupně jmenuje možnosti, jak je vymyslely děti, např.: *„Možná, že si hodinky nechal/a a pyšně je nosil/a.“* A děti simultánně improvizují. Postupně jmenuje několik dalších možností.

9. Co jsem ztratil já?

Učitelka se ptá: *„Ztratily jste někdy něco vy samy?“* *„Co to bylo?“* *„A jak jste se cítily, když jste to ztratily?“*

Po kroužku posílá hodinky a děti mohou odpovídat.

9. Shrnutí ve vztahu k výzkumným otázkám

V následující kapitole je představeno shrnutí výsledků ve vztahu ke čtyřem výzkumným otázkám:

- 1) Jaké postupy pro naplňování psychosociálních potřeb dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním v období jejich adaptace v mateřské škole se ukazují jako vhodné?

Pro odpověď na tuto výzkumnou otázku byly nejprve charakterizovány psychosociální potřeby dětí, jak je definoval Matějček a Langmeier,³⁰⁰ s ohledem na specifičnost potřeb dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním. V návaznosti na studium odborné a metodické literatury pak byly tyto potřeby konkretizovány a popsány. Navrženy byly také vhodné postupy, jak konkrétní potřeby dětí v mateřské škole naplňovat. V následující stati jsou vhodné postupy shrnuty ve vztahu k jednotlivým potřebám.

Pro naplnění potřeby **dostatečného množství a proměnlivosti a kvality podmětů**³⁰¹ se ukazuje jako vhodná určitá rozmanitost jednoduchých činností, které stojí na hudebním, hudebně-pohybovém či dramatickém základu.³⁰² Vhodný může být například poslech hudby, tanec i malování.³⁰³ Za účelem zpřístupnění informací, které mohou být v mluvené formě pro dítě obtížně dekódovatelné, je vhodné využívat domluvu beze slov s využitím gestiky a mimiky, ideálně pak v kombinaci s komunikačními kartičkami.³⁰⁴ Pro naplnění této potřeby je dále důležité ponechání dostatečného prostoru pro volnou hru a spontánní aktivity, ve kterých děti ve vhodném prostředí získávají takové podněty, které potřebují.³⁰⁵

Potřeba sociálních a emocionálních vztahů³⁰⁶ může být naplňována prostřednictvím postupného vzájemného poznávání dětí, ale také dětí a učitelky. Pro počáteční emoční stabilitu dítěte může být vhodné využití předmětu z domova,³⁰⁷ ale také využití maňáska, který usnadňuje komunikaci mezi učitelkou a dítětem.³⁰⁸ Při začlenění dítěte do kolektivu dětí, které se již znají, je možné využít patrona, který dítěti v počátcích docházky pomáhá jak při činnostech, tak třeba v proniknutí do vrstevnické skupiny.³⁰⁹

³⁰⁰ Jiráková, P. (2015). Vývojové potřeby. ALFABET. <https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/pece-o-dite/vyvojove-potreby/>

³⁰¹ Tamtéž.

³⁰² Příručka pro začleňování dětí s OMJ: V MŠ U Bobříka. (n.d.). Meta, o. p. s

³⁰³ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 42.

³⁰⁴ Příručka pro začleňování dětí s OMJ: V MŠ U Bobříka. (n.d.). Meta, o. p. s

³⁰⁵ Koťátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 126.

³⁰⁶ Svobodová, E., & Švejďová, H. (2008). Metody dramatické výchovy v mateřské škole, s. 19-24.

³⁰⁷ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 39.

³⁰⁸ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 39.

³⁰⁹ Příručka pro začleňování dětí s OMJ: V MŠ U Bobříka. (n.d.). Meta, o. p. s

Proto, aby se dítě cítilo bezpečně, potřebuje být zorientované, potřebuje vědět, jak věci ve školce chodí.³¹⁰ **Potřeba smysluplného světa**³¹¹ je tak naplňována i díky jasným a jednoduchým pravidlům, pravidelným rituálům a opakujícím se činností, a to jak v rámci chodu dne, tak v rámci jednotlivých lekcí či činností.³¹²

Využití mateřského jazyka za prvé napomáhá snadnější komunikaci mezi učitelkou a dítětem, za druhé poskytuje dítěti určitou jazykově-kulturní validaci, tedy povědomí o tom, že jeho jazyk a jeho kultura, respektive ono samo, je stejně hodnotné jako ostatní lidé, třebaže nehovoří českým jazykem.³¹³ Právě tak může být naplňována **potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty**.³¹⁴ Pro naplnění této potřeby může být později v adaptačních fázích vhodná také určitá služba nebo úkol, kterého se dítě zhostí a za jehož plnění nese osobní odpovědnost.³¹⁵

Využití mateřského jazyka může být významné také při naplňování potřeby **otevřené budoucnosti**.³¹⁶ Právě využívání mateřského jazyka ve výuce dítěte zpočátku dítěti poskytuje pocit, že do třídy patří, čímž je usnadněno jeho začlenění. Děti, které jsou úspěšně a včasné začleněny do předškolního vzdělávání, mohou mít v budoucnu lepší šance na úspěšnější vzdělávací cestu.³¹⁷ Efektivní může být také poskytování pozitivní zpětné vazby, prostřednictvím které učitelka dítěti dává informaci o tom, že v něj věří. Dítě tak získává kladnější sebepojetí, tedy i pozitivnější vidinu vlastní budoucnosti.³¹⁸

- 2) Jaké postupy pro sociální začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním do kolektivu v mateřské škole se ukazují jako nejefektivnější?

Postupy, které jsou využitelné v rámci adaptace dítěte byly shrnuty v odpovědi na první výzkumnou otázku. Pro co nejefektivnější začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním v období po adaptaci, tedy v průběhu dalšího vzdělávání dítěte v mateřské škole, se ukazují být vhodné následující postupy. Postupy jsou pro snazší orientaci rozděleny na dvě kategorie. První kategorie je zaměřena na rozvoj inkluzivního prostředí a týká se všech dětí, které docházejí do třídy, ve které jsou vzdělávány děti

³¹⁰ Koťátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 125-126.

³¹¹ Jiráková, P. (2015). Vývojové potřeby. ALFABET. <https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/pece-o-dite/vyvojove-potreby/>

³¹² Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 41.

³¹³ Tamtéž, s. 40.

³¹⁴ Svobodová, E., & Švejsová, H. (2008). Metody dramatické výchovy v mateřské škole, s. 19-24.

³¹⁵ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 42.

³¹⁶ Jiráková, P. (2015). Vývojové potřeby. ALFABET. <https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/pece-o-dite/vyvojove-potreby/>

³¹⁷ Kaya, Y. (2015). The Opinions of Primary School, Turkish Language and Social Science Teachers regarding Education in the Mother Tongue (Kurdish). Journal of Ethnic and Cultural Studies, 2(2), 33–46. <https://www.jstor.org/stable/48710039>

³¹⁸ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 41.

s odlišným sociokulturním zázemím. Některé z nich mohou být využitelné a velmi vhodné i při práci s kulturně heterogenním kolektivem pro posílení interkulturní citlivosti a povědomí o rozmanitosti ve společnosti.³¹⁹ Další kategorie se pak týká především dětí s odlišným mateřským jazykem, a představuje tak postupy zaměřující se na podporu rozvoje jazykových kompetencí těchto dětí.

Z hlediska vytváření přijímajícího a respektujícího sociálního prostředí je nutné již **při plánování a přípravě činností uvažovat nad možnostmi všech dětí** a počítat s určitými modifikacemi, aby se každé dítě mohlo zapojit.³²⁰ Každé dítě musí mít možnost zažívat úspěch, musí mít šanci na zdárné dokončení úkolu.³²¹

Důležité je také vytvářet dostatek **příležitostí pro komunikaci všech dětí**. Vhodná je diferenciací složitosti otázek i situací, ve kterých se od dítěte určitá komunikace očekává. Je nutné, aby každé dítě dostalo prostor k vyjádření. Na dítě by v tomto ohledu však měla být kladena přiměřená očekávání s ohledem na jeho jazykové možnosti.³²²

Učitelka připravuje určitá pomocná opatření, která dětem s odlišným mateřským jazykem napomůžou k snadnějšímu **zapojení do spontánních i řízených činností**. Učitelka podněcuje hru dětí a dále vytváří příležitosti pro učení a participaci všech dětí. Při vytváření takových příležitostí počítá s rozmanitostí dětí a s jejich individuálně rozdílnými možnostmi.³²³

Z hlediska podpory interkulturní gramotnosti je obzvláště důležitá **podpora kladného vnímání rozmanitosti**. Učitelka v činnostech předává dětem takové hodnoty, které se vyznačují pozitivním přístupem k rozdílu mezi lidmi. Podněcuje porozumění, že každý člověk je jiný, má jiné potřeby, jiné možnosti a že právě tato rozmanitost je zdrojem vzájemného učení. Takové hodnoty mohou postupovat všemi činnostmi jak vzdělávacími, tak všemi ostatními, které učitelka s dětmi v mateřské škole při běžném dni zažívá.³²⁴

Posledním významným postupem při rozvíjení přijímajícího prostředí je **podpora vzájemné spolupráce** při hře i učení, ba dokonce vzájemného učení mezi dětmi. K vzájemnému učení může docházet právě díky rozdílu mezi lidmi, každý dokáže něco jiného, každý něco jiného ví. Děti se v takových situacích učí trpělivosti, poskytnutí vzájemné pomoci, i učení se od sebe navzájem.³²⁵

Mezi postupy, které jsou vhodné pro podporu rozvoje jazykových kompetencí patří **zajištění porozumění dítěte**. Učitelka proto průběžně ověřuje porozumění všech dětí prostřednictvím

³¹⁹ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada.

³²⁰ Index Inkluze: Pracovní verze dotazníku dle Booth, T., Ainscow, M. a D. Kingston. (2011). Index für Inklusion.

³²¹ Linhartová, T. (2020). Nápadníček aktivit pro MŠ. Meta, o. p. s., s. 7.

³²² Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s., s. 91.

³²³ Index Inkluze: Pracovní verze dotazníku dle Booth, T., Ainscow, M. a D. Kingston. (2011). Index für Inklusion.

³²⁴ Kořátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada, s. 208-209.

³²⁵ Tamtéž.

vhodně zvolených otázek. Vhodné je také konstantní **poskytování mluvního komentáře** při běžných činnostech učitelem.³²⁶ Dalším postupem, který usnadňuje porozumění a zapojení dítěte, je také **názornost**.³²⁷

Opakování je postupem, který je pro učení dítěte s odlišným mateřským jazykem také významným. Dítě ne vždy hned napoprvé správně dekóduje obsah sdělení, což může mít negativní dopad na jeho zapojení do činností a proces učení. Při opakování navíc učitel znovu využívá slovní zásobu, kterou si dítě poslechem postupně osvojuje.³²⁸

Učitelka při komunikaci s dětmi s odlišným mateřským jazykem také **přiměřeně zjednodušuje svůj jazykový projev**, aby byl přehledný a jasný. Učitelka se snaží vždy o gramaticky správnou mluvu. Vhodné je využívání, a to hlavně v začátku, stále stejných slovních spojení, aby si jejich význam dítě co nejdříve osvojilo.³²⁹ Tato ustálená slovní spojení mohou nabýt podoby až určitých **jazykových rituálů**, které učitel s dětmi pravidelně využívá jak v běžných, tak vzdělávacích činnostech.³³⁰ Dítě by mělo na učitele, který hovoří, dobře vidět, aby mohlo sledovat jeho artikulaci, ale také mimiku a gestiku, která k porozumění přispívá.³³¹

Při skupinových činnostech je důležité, aby byly děti s odlišným mateřským jazykem, respektive bez dobré znalosti češtiny, **rozděleny rovnoměrně v různých skupinkách**. Tento postup přispívá jednak ke snadnějšímu vzájemnému porozumění a správné realizaci činnosti, ale také ke vzájemnému učení.³³² Velmi prospěšná může být také funkce určitého patrona, kterou zastává jedno z dalších dětí ve třídě. Patron napomáhá dítěti v začlenění do činností i kolektivu.³³³

Výuka češtiny jako druhého jazyka u dětí předškolního věku by neměla být statickou záležitostí. **Pohyb** je velmi dobrým pomocníkem při rozvíjení jazykových kompetencí.³³⁴ Podobně pozitivní vliv může mít také využívání melodií, rytmu, případně rýmů. V rámci podobných činností může být využívána **mechanická paměť**, která je při osvojování jazyka nepostradatelná.³³⁵ Důležitá je dále **vhodná volba textů**, které mají sloužit jako zdroj pro rozvoj slovní zásoby a dalších jazykových kompetencí. Některé texty jsou pro svou

³²⁶ Linhartová, T. (2020). Nápadníček aktivit pro MŠ. Meta, o. p. s., s. 6-7.

³²⁷ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 97-99.

³²⁸ Linhartová, T. (2020). Nápadníček aktivit pro MŠ. Meta, o. p. s., s. 6-7.

³²⁹ Linhartová, T. (2020). Nápadníček aktivit pro MŠ. Meta, o. p. s., s. 6-7.

³³⁰ Ocajda, O. (n.d.). Desatero zprostředkování češtiny dětem (nejen) z Ukrajiny pro MŠ: Materiály – MŠ, 1. a 2. ročník ZŠ (do A2). Národní Pedagogický Institut České Republiky. <https://cizinci.npi.cz/materialy-ms-1-a-2-rocnik-zs-do-2-a2/>

³³¹ Linhartová, T. (2020). Nápadníček aktivit pro MŠ. Meta, o. p. s., s. 6-7.

³³² Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 97-99.

³³³ Tamtéž.

³³⁴ Tamtéž.

³³⁵ Ocajda, O. (n.d.). Desatero zprostředkování češtiny dětem (nejen) z Ukrajiny pro MŠ: Materiály – MŠ, 1. a 2. ročník ZŠ (do A2). Národní Pedagogický Institut České Republiky. <https://cizinci.npi.cz/materialy-ms-1-a-2-rocnik-zs-do-2-a2/>

komplikovanost, neaktuálnost, případně zvláštnost výrazů pro děti s odlišným mateřským jazykem zbytečné, až nevhodné.³³⁶

- 3) V čem může být program obohacující pro ostatní děti, jejichž rodným jazykem je čeština, které se programu také účastní?

Přesto, že je program primárně zaměřen na začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním do kolektivu v mateřské škole, užitečný může být pro všechny děti, které se jej účastní. Právě proto jsou lekce koncipovány tak, aby se jich mohly účastnit jak děti s odlišným mateřským jazykem, tak ostatní děti, které s nimi do třídy dochází. Všechny děti mají v rámci jednotlivých lekcí dostatek prostoru k vzájemnému poznávání, ke komunikaci, k spoluprožívání a ke spolupráci, právě tak může docházet k vytváření kvalitních vztahů mezi všemi dětmi navzájem, tedy k sociálnímu začlenění dětí do kolektivu. A právě to je hlavním cílem programu.

Program **vychází z RVP PV** a naplňuje v různé míře cíle ze všech jeho oblastí. Program je dále v souvislosti s osobnostním a sociálním rozvojem pro děti přínosný v naplňování velkého množství cílů.

Z hlediska **osobnostního rozvoje** podněcuje osvojování pozitivních hodnot a postojů, zejména takových, které se vyznačují otevřeností k druhým lidem bez ohledu na jejich rozdíly. Lekce dále dětem poskytují velké množství prostoru pro vyjadřování vlastních myšlenek, názorů a nápadů a umožňují jim sebevyjádření skrze umělecké aktivity. Posilována je také vnímavost vůči vyjádření druhých. Dostatek prostoru je věnován také podpoře vyjadřovacích schopností, a to jak verbálních, tak neverbálních. Program může napomáhat k vytváření pozitivního sebepojetí, kromě toho poskytuje prostor pro řízené uvolnění emocí. Program dětem dále předkládá určité problémy, které se samy děti učí řešit různými způsoby. Z dramaticko-výchovné podstaty programu je zřejmé, že program může jednoznačně napomáhat k rozvoji obrazotvornosti, tvořivosti a fantazie.³³⁷

Z hlediska **sociálního rozvoje** program podporuje vzájemné porozumění a schopnost spolupráce, práci ve skupinách a vzájemnou kooperaci. Pro práci ve skupinách jsou důležité sociální dovednosti, jako je schopnost dohodnout se, ustoupit, prosadit se i přistoupit na kompromis či vhodně řešit vzájemné konflikty. Právě na rozvoj takových dovedností jsou zaměřené mnohé cíle v jednotlivých lekcích. Velkou měrou může přispívat k rozvoji vzájemné tolerance a respektu, který je určitým způsobem zastoupen ve všech činnostech lekcí, respektive je určitou vyšší hodnotou, ze které program vychází. S respektem souvisí také

³³⁶ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s, s. 97-99.

³³⁷ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, 36.

ochota naslouchat druhým a empatie, která může být prostřednictvím využitých metod dramatické výchovy jednoznačně podporována.³³⁸

Program je tak přínosný pro všechny děti, které se jej účastní. Lekce jsou koncipovány tak, aby umožňovaly naplňování vzdělávacích potřeb dětí podle jejich individuálních možností, každé dítě tak v rámci programu něco získává. Kromě cílů ze zmíněných oblastí program umožňuje rozvíjet také dramatické dovednosti, které jsou představeny v rámci odpovědi na následující výzkumnou otázku.³³⁹

- 4) V čem spočívá přínos připraveného programu pro rozvoj dramatických schopností a dovedností dětí?

Každá lekce se se svými cíli zaměřuje jak na osobnostně-sociální rozvoj, případně na podporu dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním, tak na rozvoj dramatických schopností a dovedností, a to zejména těch, které Machková definuje jako „*dovednosti v dramatické oblasti*“.³⁴⁰ Mezi cíle, které mohou být prostřednictvím dramatických lekcí naplňovány, a to u všech dětí bez ohledu na znalost češtiny, patří například postupné osvojování hry v roli, tedy vstupování do jednoduchých rolí na úrovni simulace, případně alterace a přiměřené jednání v těchto rolích. Lekce dále umožňují podporovat a rozvíjet také schopnost přirozené improvizace, a to i té s dramatickým konfliktem. Význam mohou mít také při rozvíjení smyslu pro gradaci a rytmického citění, stejně tak pro schopnost vyjadřovat se pohybem, s čímž souvisí také podpora neverbální komunikace, tedy komunikace prostřednictvím gest a mimiky. Lekce dále umožňují postupné zvládnutí prostoru. V rámci dílčích metod, jako například vytváření krátkých etud či série živých obrazů, si děti mohou osvojovat také základní režijní a dramaturgické dovednosti, při vytváření prostředí mohou zkoušet velmi jednoduché scénografické postupy.³⁴¹

³³⁸ Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU, 36.

³³⁹ Tamtéž.

³⁴⁰ Tamtéž, 35.

³⁴¹ Tamtéž, 36.

Závěr

Diplomová práce s názvem Přínos dramatické výchovy pro začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním do kolektivu v mateřské škole se v teoretické části věnovala tématům, které přímo souvisí se vzděláváním dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním. Tematizovala také dramatickou výchovu jakožto prostředek pro sociální rozvoj dětí a jejich sociální začlenění do kolektivu.

Nejprve představila inkluzivní vzdělávání jako nezbytnou podmínku pro úspěšný život dětí ve světě, který je vzájemně čím dál více propojený a rozmanitý.³⁴² První kapitola představila také přesná data týkající se vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem v České republice, čímž potvrdila zvyšující se potřebu zavádění kvalitních inkluzivních postupů do českých mateřských škol.³⁴³ V další kapitole byly představeny závazné legislativní rámce, které se určitým způsobem vztahují ke vzdělávání dětí se sociokulturním znevýhodněním. Představeny byly i některé konkrétní zdroje a instituce, které umožňují pedagogům zorientovat se v inkluzivních inovacích a legislativních rámcích. V téže kapitole byly dále předloženy některé další argumenty, které hovoří o obrovském významu včasného, kvalitního předškolního vzdělávání pro děti s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním.³⁴⁴ Teoretická část dále představila teoretická východiska ve vztahu k osobnostně orientovanému modelu výchovy a společnému vzdělávání. Charakterizovala specifika adaptace a dalšího vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním, představila vhodné metody pedagogického působení i možnosti podpory dětí s odlišným mateřským jazykem. Velký prostor byl věnován dramatické výchově. Nejprve byly představeny specifika dramatické výchovy v mateřské škole, přičemž charakterizovány byly také některé vhodné postupy pro implementaci dramaticko-výchovných metod do výchovně-vzdělávacího procesu. Uvažováno bylo o přínosu dramatické výchovy pro osobnostní a sociální rozvoj dětí předškolního věku. Podrobně byl objasněn význam dramatické výchovy pro naplňování cílů ze všech oblastí, jak je definuje RVP PV. Představena byla také úvaha nad možnostmi dramatické výchovy ve vztahu k naplňování psychosociálních potřeb dítěte, v čemž se dramatická výchova ukazuje jako opravdu efektivní. V závěru teoretické části byla představena literatura Daisy Mrázkové, objasněny byly důvody, proč mohou být knihy Daisy Mrázkové vhodné pro dramaticko-výchovnou práci, i pro práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Tím byl zároveň objasněn výběr knihy *Co by se stalo, kdyby* pro práci v dramatickém programu představeném v praktické části.

³⁴² Eco, U. (2021). Migrace a nesnášenlivost: Věčný fašismus. Argo, s. 17.

³⁴³ Titěrová, K. (2013). VZDĚLÁVÁNÍ A ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM. Meta, o. p. s.

³⁴⁴ OECD. (2021). Starting Strong VI Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care. Van Haren Publishing.

Praktická část této práce měla jeden hlavní cíl, jehož zhodnocení v závěru této práce následuje:

- 1) Vytvořit program, který se skládá z různorodých, jasně zacílených dramatických lekcí zaměřených na podporu začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním do kolektivu v mateřské škole v období jejich adaptace i v průběhu dalšího vzdělávání.

Program vytvořený v rámci výzkumné části této práce se skládal z osmi jasně zacílených lekcí, rozdělených do deseti výukových bloků. Vytvoření programu předcházelo podrobné zmapování dostupné literatury, která se zaměřuje na inkluzivní vzdělávání dětí z odlišných sociokulturních podmínek, legislativních rámců a kurikulárních dokumentů jak České republiky, tak Evropské unie. Jak již bylo zmíněno například v kapitole *Vhodné postupy pro efektivní začlenění dětí do kolektivu v mateřské škole*, z odborné literatury vyplývá, že (nejen) děti s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním mají v různých fázích vzdělávání různé potřeby. Zatímco v prvotní adaptační fázi vzdělávání je důležité zejména efektivní naplňování psychosociálních potřeb dítěte, v dalším průběhu vzdělávání se ukazuje jako významná zejména podpora jazykové rozvoje dětí a podpora inkluzivního, respektujícího sociálního prostředí, ve kterém dochází ke společnému vzdělávání.³⁴⁵

Proto, aby program co nejlépe odpovídal potřebám dětí v různých fázích docházky do mateřské školy, byl rozdělen do dvou hlavních částí.

První část se zaměřuje na usnadnění adaptace dětí, především dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním do mateřské školy, druhá poté na další vzdělávání těchto dětí. Každá z částí má odlišné cíle, které byly stanoveny v souladu s cíli a výzkumnými otázkami praktické části této diplomové práce. Cílem první části programu je především efektivně naplňovat potřeby všech dětí v adaptačním období, za účelem co nejplynulejšího zapojení do výchovně-vzdělávacího procesu a kolektivu v mateřské škole. Druhá část naproti tomu cílí zejména na podporu rozvoje jazykových kompetencí dětí s odlišným mateřským jazykem a vytváření inkluzivního, respektujícího a přijímajícího prostředí mezi dětmi.

Ve fázích před přípravou lekcí byly podrobně prozkoumány vhodné přístupy a postupy tak, jak je představují některé dostupné odborné i metodické publikace, které se zaměřují na adaptaci a vzdělávání dětí, zejména dětí s odlišným mateřským jazykem. Tyto postupy jsou představeny v rámci praktické části práce a přímo se promítají do finální podoby představených lekcí. Pokud není na vhodnost uplatňování těchto přístupů v textu přímo upozorněno, je pro ně v jednotlivých činnostech ponechán dostatečný prostor. Představené postupy pro naplňování potřeb dětí, pro podporu příležitostí jazykového rozvoje dětí, ale také

³⁴⁵ Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s.

pro porozumění benefitům rozmanitosti prostupují v různé míře všemi lekcemi v závislosti na konkrétních cílech lekce a jsou v různé míře uplatnitelné v každé z představených činností. Každá lekce obsahuje komplexní výčet cílů, které korespondují jak s hlavními cíli programu, tak právě s představenými doporučenými postupy. Kromě toho vychází z RVP PV, se kterým program pro svou podobu a zaměření také přímo souvisí.

Poznatky představené v teoretické části práce i představený program poukázaly na možnosti využití dramatické výchovy ve vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem a jiným sociokulturním znevýhodněním. Dramatická výchova umožňuje uplatňování všech doporučených postupů při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem. Metody dramatické výchovy, ze kterých se výchovně-vzdělávací program skládá, se tak ukazují být vhodným prostředkem jak pro mnohostranné naplňování psychosociálních potřeb v úvodní adaptační fázi, tak v dalším průběhu vzdělávání, jak bylo představeno v teoretické části práce. Kromě toho dramatická výchova poskytuje velké množství příležitostí pro efektivní realizaci jazykové podpory dětí s odlišným mateřským jazykem, a to ve společných aktivitách, jak bylo ukázáno v připraveném programu, tak v jazykových programech pouze pro děti s odlišným mateřským jazykem. Příprava takových programů pak může být předmětem dalšího zkoumání.

Program představený v praktické části této práce může sloužit jako určitý důkaz o tom, že dramatická výchova má v inkluzivním vzdělávání své nepostradatelné místo.

Seznam použitých informačních zdrojů

Analýza dostupnosti zařízení péče o děti v předškolním věku: Se zaměřením na mateřské školy a dětské skupiny. (2020). Oddělení evaluací MPSV.

Booth, T., Ainscow, M., Centre for Studies on Inclusive Education (Bristol, E., & Kingston, D. (2006). Index for Inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare. Centre for Studies on Inclusive Education.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2013). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Edika.

Bláhová, K. (1995). Uvedení do systému školní dramatiky. IPOS.

Cílková, E., & Borešová, P. (2008). Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy.

Čeněk, J. (2016). Interkulturní psychologie. Grada.

Eco, U. (2021). Migrace a nesnášenlivost: Věčný fašismus. Argo.

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.

Index Inkluze: Pracovní verze dotazníku dle Booth, T., Ainscow, M. a D. Kingston. (2011). Index für Inklusion.

Kmentová, M. (2018). Slovo, slůvko, slovíčko, honem poběž, písničko! Portál.

Koťátková, S. (2014). Dítě a mateřská škola. Grada.

Koťátková, S. (2005). Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Grada.

Linhartová, T. (2018). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META, o. p. s..

Linhartová, T., & Loudová Stralczyňská, B. (n.d.). Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. META.

Linhartová, T. (2020). Nápadníček aktivit pro MŠ. Meta, o. p. s..

Machková, E. (2014). Jak se učí dramatická výchova. NAMU.

Machková, E. (2018). Nástin historie a teorie dramatické výchovy. NAMU.

Matějček, Z. (1996). Co, kdy a jak ve výchově dětí. Portál.

- Míčková, J. (2019). Cesta do pohádky: Literárně dramatické projekty do MŠ. Portál.
- Morgensternerová, M., Šulová, L., & Schöll, L. (2011). Bilingvismus a interkulturní komunikace. Wolters Kluwer.
- Mrázková, D. (2022). *Co by se stalo, kdyby*. Baobab.
- OECD. (2021). Starting Strong VI Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care. Van Haren Publishing.
- Průcha, J., & Kořátková, S. (2013). Předškolní pedagogika. Portál.
- Příručka pro začleňování dětí s OMJ: V MŠ U Bobříka. (n.d.). Meta, o. p. s..
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2021). MŠMT.
- Svobodová, E., & Švejdová, H. (2008). Metody dramatické výchovy v mateřské škole.
- Titěrová, K. (2013). VZDĚLÁVÁNÍ A ZAČLEŇOVÁNÍ ŽÁKŮ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM. Meta, o. p. s..
- Uherek, Z. (2016). Migrace, historie a současnost. Občanské sdružení Pant.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Grada.

Online zdroje

AION CS. (n.d.). Sdělení č. 104/1991 Sb.: Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte. Zákony Pro Lidi.

<https://www.zakonyprolidi.cz/print/cs/1991-104/zneni20100329.htm?sil=1>

APIV | NPI ČR - Co je inkluze ve škole? (n.d.). APIV B. <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>

Bernstein, B. (1964). Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences. *American Anthropologist*, 66(6), 55–69. <http://www.jstor.org/stable/668161>

Buryánek, J. (1998). Interkulturní vzdělávání. Projekt Varianty, Člověk v tísní, společnost při ČT, o.p.s. <https://inkluzivniskola.cz/interkulturni-vzdelavani>

Cizinci: Vzdělávání. (2022). Český Statistický Úřad. [https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_vzdelavani](https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz-vzdelavani)

Daisy Mrázková - Výtvarnické konfese. (n.d.). [Video]. Česká Televize. <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10267558128-vytvarnicki-konfese/211563231150003/>

DOPORUČENÍ RADY ze dne 22. května 2018 o podpoře společných hodnot, inkluzivního vzdělávání a evropského rozměru ve výuce. (2018). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01))

Garlin, E. (n.d.). Metoda KIKUS: Metodika. Zentrum für kindliche Mehrsprachigkeit e.V., KIKUS. https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/8a20a0f7-3741-4daa-a204-3a93ceb96745/Metoda%20KIKUS_Edgaris%20Garlin_CZ.pdf.

Jazyková podpora (dle §16 ŠZ). (2021). Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/jazykova-podpora-dle-paragrafu-16>

Jiráková, P. (2015). Vývojové potřeby. ALFABET. <https://www.alfabet.cz/vyvojova-vada-u-ditete/pece-o-dite/vyvojove-potreby/>

Kaya, Y. (2015). The Opinions of Primary School, Turkish Language and Social Science Teachers regarding Education in the Mother Tongue (Kurdish). *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2(2), 33–46. <https://www.jstor.org/stable/48710039>

Mateřské školy - rozcestník. (n.d.). Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/materske-skoly>

Odborný článek: Adaptace dětí na mateřskou školu.

(n.d.). <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22029/adaptace-deti-na-materskou-skolu.html>

Ocajda, O. (n.d.). Desatero zprostředkování češtiny dětem (nejen) z Ukrajiny pro MŠ:

Materiály – MŠ, 1. a 2. ročník ZŠ (do A2). Národní Pedagogický Institut České

Republiky. <https://cizinci.npi.cz/materialy-ms-1-a-2-rocnik-zs-do-2-a2/>

Odborný článek: *Dramatická výchova v MŠ – I. část.*

(n.d.). <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/PM/7481/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-MS---I-CAST.html>

CAST.html

Odhad počtu žáků s odlišným mateřským jazykem na školách a opatření využívaná pro jejich

podporu. (2019). META, o.p.s. <https://inkluzivniskola.cz/odhad-poctu-omj-a-opatreni>

O Metě. (n.d.). META o.p.s. https://meta-ops.eu/clanek/o-mete/?utm_medium=cpc

Vzdělávání v datech. (n.d.). <https://www.vzdelavanivdatech.cz/>

Počty cizinců na školách. (2022). Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

První kroky pro nastavení podpory. (2022). Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/prvni-kroky-pro-nastaveni-podpory>

RVP PV září 2021.pdf, MŠMT ČR. (n.d.). Copyright © 2013 MŠMT.

<https://www.msmt.cz/file/56051/>

Seberová, A. (n.d.). *Reflexivní vyučování, akční nebo učitelský výzkum?* Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/06/6_seberova.pdf

Spolupráce s rodiči. (2022). Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/spoluprace-s-rodici>
Životní události způsobující STRESOVOU ZÁTĚŽ U DOSPĚLÝCH.

(n.d.). <http://nadacesirius.cz/kviz/tabulka1/>

Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 2. 2022, MŠMT ČR. (n.d.). 2013 MŠMT.

<https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018, MŠMT ČR. (n.d.). Copyright 2013

MŠMT. <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>

Wikipedia contributors. Teorie jazykových

kódů. https://cs.wikipedia.org/wiki/Teorie_jazykov%C3%BDch_k%C3%B3d%C5%AF

Začleňování do kolektivu MŠ. (2022). Inkluzivní Škola. <https://inkluzivniskola.cz/zaclenovani-do-kolektivu-ms>

Zápisy do mateřských škol pro rok 2021/2022 - edu.cz.

(n.d.). <https://www.edu.cz/methodology/zapisy-do-materskych-skol-pro-rok-2021-2022/>