

Akademie múzických umění v Praze

Divadelní fakulta

Dramatická výchova

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Využití dramatické výchovy při rozvoji dětí s narušenou
komunikační schopností**

Bc. Petra Benešová

Vedoucí práce: Mgr., Mgr. et MgA. Lenka Novotná

Přidělovaný akademický titul: MgA.

Praha, duben 2023

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

Drama Education

MASTER'S THESIS

**The Use of Drama Education in Development of Children with
Impaired Communication Skills**

Bc. Petra Benešová

Thesis supervisor: Mgr., Mgr. et MgA. Lenka Novotná
Academic title: MgA.

Prague, April 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou práci s názvem

Využití dramatické výchovy při rozvoji dětí s narušenou komunikační schopností

vypracoval(a) samostatně pod odborným vedením vedoucího 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

.....

Bc. Petra Benešová

Poděkování

Ráda bych vyjádřila své upřímné poděkování vedoucí diplomové práce, Mgr., Mgr. et MgA. Lence Novotné. Její cenné rady, připomínky, a podpora byly pro mě v průběhu zpracování práce neocenitelné.

Dále bych chtěla poděkovat pedagogům Katedry výchovné dramatiky, za vstřícný, laskavý a motivující přístup ke vzdělávání. Díky nim jsem měla možnost získat potřebné znalosti a dovednosti pro zpracování této práce.

Velké poděkování patří i mému manželovi a dětem za podporu při studiu a respektování mých potřeb.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá možnostmi využití dramatické výchovy v oblasti vzdělávání a rozvoje dětí s narušenou komunikační schopností.

V teoretické části je popsána problematika narušené komunikační schopnosti z pohledu speciální pedagogiky. Dále jsou stručně popsány principy, metody a cíle dramatické výchovy využitelné při vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností.

V praktické části je popsán půlroční projekt intervence dramaticko-výchovnými prostředky. Projekt byl realizován se skupinou předškolních dětí v rámci výchovně-vzdělávací práce v logopedické třídě mateřské školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě reflexe projektu byla definována doporučení pro vzdělávání a rozvoj dětí s narušenou komunikační schopností za využití prostředků dramatické výchovy. Součástí projektu je i vyjádření odborníků z oblasti speciální pedagogiky a logopedie.

Klíčová slova: narušená komunikační schopnost, dramatická výchova, předškolní vzdělávání, dítě předškolního věku

Abstract

The diploma thesis deals with the possibilities of using drama education in the field of education and development of children with impaired communication skills.

The theoretical part describes the issues of impaired communication skills from the perspective of special education. The principles, methods, and goals of drama education applicable to the education of children with impaired communication skills are briefly described.

The practical part describes a six-month project of intervention using drama education tools. The project was implemented with a group of preschool children as part of educational work in the speech therapy class of a kindergarten for children with special educational needs. Based on the reflection of the project, recommendations for the education and development of children with impaired communication skills were defined using drama education tools. The project also includes statements from experts in the field of special education and speech therapy.

Keywords: impaired communication ability, drama education, preschool education, preschool child

Obsah

Úvod	1
1 Komunikace a narušená komunikační schopnost	2
1.1 Komunikace	2
1.1.1 Komunikativní kompetence podle RVP PV	2
1.1.2 Verbální komunikace	3
1.1.3 Neverbální komunikace	3
1.2 Přirozený vývoj řeči	3
1.2.1 Předřečová stádia	3
1.2.2 Stádia vývoje řeči	5
1.2.3 Základní anatomicko-fyziologické podmínky pro správný vývoj řeči	5
1.3 Narušená komunikační schopnost	6
1.3.1 Narušená komunikační schopnost	6
1.3.2 Etiologie narušené komunikační schopnosti	6
1.3.3 Klasifikace narušené komunikační schopnosti	7
1.4 Vybrané závažné poruchy z oblasti NKS v předškolním věku	8
1.4.1 Dysfázie	8
1.4.2 Koktavost	9
1.4.3 Mutismus	11
1.5 Možnosti intervence u dětí s narušenou komunikační schopností v prostředí logopedické třídy	12
1.5.1 Předměty speciálně pedagogické péče	13
1.5.2 Obecná pravidla péče o řeč	13
2 Dramatická výchova v kontextu vzdělávání dětí s NKS v MŠ	15
2.1 Principy dramatické výchovy využitelné při vzdělávání a rozvoji dětí s NKS	15
2.2 Metody dramatické výchovy využitelné při vzdělávání a rozvoji dětí s NKS	20
2.3 Cíle dramatické výchovy využitelné při vzdělávání a rozvoji dětí s NKS	23
3 Projekt: Dramatická výchova jako nástroj pro vzdělávání a rozvoj dětí s narušenou komunikační schopností	27
3.1 Cíle projektu	27

3.2	Představení projektu.....	27
3.2.1	Popis projektu.....	27
3.2.2	Podmínky realizace projektu.....	28
3.2.3	Realizované lekce	31
3.2.4	Zařazení dílčích cvičení do další výchovně-vzdělávací práce	51
3.2.5	Vyhodnocení projektu	51
3.3	Reflexe z realizace projektu.....	54
3.3.1	Zhodnocení naplnění cílů projektu	54
3.3.2	Vyjádření odborníků k realizovanému projektu	54
4	Doporučení pro dramaticko-výchovnou práci s dětmi s NKS definované na základě realizovaného projektu.....	57
4.1	Limity dětí s NKS aneb s čím počítat při plánování lekce.....	57
4.2	Doporučení pro rozvoj dětí v konkrétních oblastech za využití vhodných metod a postupů.....	57
4.3	Několik dalších poznámek a doporučení aneb co se ještě osvědčilo v praxi.....	62
	Závěr	66
	Seznam použitých zdrojů.....	67

Seznam příloh

- Příloha 1 – Podrobný popis realizované lekce O Ztracené hrušce 1
- Příloha 2 – Podrobný popis realizované lekce O ztracené hrušce 2
- Příloha 3 – Podrobný popis lekce Legenda o sv. Martinovi 1
- Příloha 4 – Podrobný popis lekce Legenda o sv. Martinovi 2
- Příloha 5 – Podrobný popis lekce O nenasytném vrabci
- Příloha 6 – Podrobný popis lekce O sněhulákovi Bláťákovi
- Příloha 7 – Podrobný popis lekce O neposlušných kůzlátkách
- Příloha 8 – Podrobný popis lekce Čím budu?
- Příloha 9 – Fotografie z realizovaných lekcí
- Příloha 10 – Informovaný souhlas zákonných zástupců dítěte

Seznam použitého označování a zkratk

- ADD – Attention Deficit Disorders, porucha pozornosti
- ADHD – Attention Deficit Hyperactivity Disorders, porucha pozornosti s hyperaktivitou
- CAN – syndrom týraného, zanedbávaného a zneužívaného dítěte
- CNS – centrální nervová soustava
- DV – dramatická výchova
- NKS – narušená komunikační schopnost
- OŠD – odklad školní docházky
- PAS – porucha autistického spektra
- RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
- SPC – speciálně pedagogické centrum
- ŠVP – školní vzdělávací program
- SVP – speciální vzdělávací potřeby
- VOKS – výměnný obrázkový komunikační systém

Úvod

Při své dlouholeté práci učitelky v mateřské škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, logopedické třídě, zaznamenávám v posledních letech nárůst dětí se stále závažnějšími nebo kombinovanými formami postižení. V letošním roce mám ve třídě výhradně děti s vývojovou dysfázií, nebo s kombinovaným postižením. Stávající situace klade před pedagogy stále nové výzvy a nutnost měnit organizaci, metody, ale i náplň výchovně-vzdělávací nabídky. Ve své praxi již několik let využívám metody a principy dramatické výchovy, které se osvědčily jako funkční.

Cílem této práce je ověřit možnosti dramatické výchovy v kontextu naplňování vzdělávacích cílů předškolního vzdělávání u dětí s narušenou komunikační schopností v prostředí mateřské školy. Cílem je také definování osvědčených doporučení při využívání dramaticko-výchovných metod se zvolenou skupinou na základě realizovaného projektu.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části je nastíněna problematika komunikace a narušené komunikační schopnosti u dětí z pohledu speciální pedagogiky. Dále jsou uvedena konkrétní doporučení pro práci s dětmi s různými druhy postižení v oblasti komunikace. Možnosti pedagogické intervence jsou dány do kontextu s možnostmi intervence dramatickou výchovou. Za tímto účelem jsou v práci stručně zmíněny principy, metody a cíle dramatické výchovy.

V praktické části je popsána má vlastní půlroční intenzivní práce (s využitím metod dramatické výchovy) se skupinou předškolních dětí v prostředí logopedické třídy mateřské školy. Za tímto účelem bylo realizováno osm ucelených lekcí. Principy a metody dramatické výchovy byly zařazovány i v běžné výchovně-vzdělávací práci. Na základě poznatků a zkušeností získaných realizací projektu jsou definována doporučení pro využívání dramatické výchovy při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností. V reflexi je popsána míra naplnění cílů projektu. Součástí práce je i vyjádření odborníků z oblasti speciální pedagogiky a logopedie.

V závěru je popsán průběh realizace projektu, zhodnocení cílů práce a nabídnuty možnosti využití získaných poznatků v oblastech speciální pedagogiky a vzdělávání dětí s NKS.

1 Komunikace a narušená komunikační schopnost

1.1 Komunikace

„Komunikace (z lat. communicatio, které lze chápat ve významu spojování, sdělování, ale také přenos, společenství, participace) znamená obecně lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů. V nejšířším slova smyslu lze komunikaci chápat jako symbolický výraz interakce, tj. vzájemné, oboustranné ovlivňování mezi dvěma nebo více systémy. Znamená současně i přenos informací, které jsou prostředkem ovlivňování subjektů na komunikaci se podílejících.“ (Klenková 2006, s. 25)

Otázka komunikace a komunikačních schopností je velmi široká. V předkládané kapitole jsou dána do souvislosti teoretická východiska ve vztahu k předškolnímu vzdělávání. Pro potřeby této práce zaměřím pozornost především na část komunikačních schopností, které jsou vymezeny kurikulárními dokumenty v podobě klíčových kompetencí pro předškolní vzdělávání.

1.1.1 Komunikativní kompetence podle RVP PV

Dítě ukončující předškolní vzdělávání

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení,
- otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog,
- se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.),
- se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci,
- komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícný, iniciativní a aktivní je výhodou,
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní,
- průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím,
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.),
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku (RVP PV, 2021).

Z výčtu výstupů je zřejmé, že se komunikační schopnosti opírají především o zvládnutí jazykových, řečových a mluvních dovedností, které patří do verbální komunikace. Částečně

se jedná také o porozumění symbolům, gestům, mimice, což můžeme souhrnně označit jako neverbální komunikaci.

Slowík vymezuje jednotlivé pojmy takto: „*Pojmem **jazyk** označujeme souhrn sdělovacích prostředků používaných ve společenské skupině (národ, menšina, sociální skupiny), **řečí** pak rozumíme schopnost užívat verbální i neverbální jazykové prostředky v komunikaci a interakci, **mluva** je způsob používání řeči, včetně emocionálního zabarvení (může být např. nedbalá, afektovaná atd.).*“

(Slowík, 2007, s. 85)

1.1.2 Verbální komunikace

Verbální komunikací označujeme všechny komunikační procesy, které se realizují za pomoci mluvené nebo psané řeči. Verbální komunikace má rozhodující význam ve vytváření a udržování sociální interakce.

1.1.3 Neverbální komunikace

Neverbální komunikací označujeme všechny dorozumívací prostředky neslovní podstaty. Podléhá kulturní a společenské odlišnosti. V daném prostředí se jedná o srozumitelný komunikační prostředek s vysokou výpovědní hodnotou.

„Neverbální komunikace je souhrnem takových sdělení bezeslovné povahy, která jsou vědomě nebo nevědomě vysílána člověkem směrem k jiné osobě nebo skupině osob. Jedná se o celou škálu komunikačních signálů, jež probíhají buď samostatně, nebo provázejí komunikaci verbální.“ (Müller a kol., 2014, s.49)

Abychom lépe porozuměli problematice narušené komunikační schopnosti, je žádoucí zorientovat se v přirozeném vývoji komunikačních schopností a v přirozeném vývoji řeči v optimálních anatomicko-fyziologických podmínkách.

1.2 Přirozený vývoj řeči

1.2.1 Předřečová stádia

Slowík v přehledu ontogeneze lidské řeči uvádí tato předřečová stádia:

- **Prenatální období** – dítě ještě před narozením může vnímat různé zvuky z okolí přes břišní stěnu matky, stejně jako její tlukot srdce.
- **Období křiku** – asi do konce šestého týdne, křik se objevuje bezprostředně po narození dítěte a zpočátku je pouze fyziologickým projevem, postupem času se stává účelným se signálním významem.

- **Období broukání** – asi do konce druhého měsíce, zvuky především samohláskové povahy, vyjadřující libé pocity a dobrou náladu.
- **Období žvatlání** – asi do konce prvního roku, toto období můžeme rozdělit do fáze pudového žvatlání, kdy zvuk vychází přes náhodně nastavená mluvidla dítěte, nejčastěji spojením samohlásky a souhlásek, nejčastěji P, B, M a T, D, H. Druhou fází je žvatlání napodobivé, kdy se dítě procvičováním mluvidel zdokonaluje ve volném tvoření zvuků, rozšiřuje se škála používaných hlásek, zvuky se začínají podobat slovům. Dítě začíná rozumět řeči a reaguje na ni.
- **Práh proslovení** – první jednoduchá jednoslabičná a dvouslabičná slova, často se objevují v období, kdy dítě začíná chodit, což má spojitost s dozráváním nervových drah řídících motorické dovednosti. Dítě spojuje slovo s významem. (Slowík, 2007)

Někteří autoři uvádí k předřečovému stádiu ještě tzv. preverbální dovednosti, což jsou dovednosti, které zdánlivě nesouvisí s vývojem řeči jako takové, ale působí při osvojování komunikačních dovedností, proto považují za důležité je zde zmínit.

Lynch a Kidd uvádí tyto preverbální dovednosti:

- **Oční kontakt** – vytvoření a udržení očního kontaktu je jedním z předpokladů úspěšné komunikace. Tvář člověka mimo jiné poskytuje prostřednictvím výrazu tváře, mimiky, gest a pohybu rtů informace o sdělovaném obsahu. Důležitým aspektem ve vývoji je též sdílené pozorování, kdy dítě sleduje předmět a rodič (komunikační partner) doprovází viděné slovem.
- **Pozornost** – udržení pozornosti koresponduje s dozráváním CNS. Malé děti udrží pozornost jen na velmi krátkou dobu. Zlepšení schopnosti koncentrace a udržení pozornosti má pozitivní vliv na učení obecně, tudíž i na snadnější porozumění řeči.
- **Ovládání dechu** – při mluvení řídíme své dýchání specifickým způsobem. Při normálním vývoji dochází k přirozenému tvoření řeči na výdechovém proudu.
- **Napodobování** – interakce a spolupráce mezi dvěma komunikačními partnery, to jsou hlavní znaky nápodoby. Proto je nápodoba jednou z důležitých složek při rozvoji komunikačních dovedností. Časná komunikace mezi rodičem a dítětem spočívá v tom, že rodič napodobuje zvuky a gesta dítěte a přiřazuje jim jistý význam. Imitace je důležitá pro osvojení mluvené i znakové řeči.
- **Střídání** – předpokladem úspěšné komunikace je zvládnutí jednotlivých komunikačních fází, jež zahrnují mimo mluvení (gestikulaci) i naslouchání, čekání a střídání. (Lynch, Kidd, 2002)

1.2.2 Stadia vývoje řeči

Slowík člení stadia vývoje řeči na:

Emocionálně-volní stádium, trvající asi do konce druhého roku. vyjadřování vlastních potřeb, pocitů, převažuje emočně podmíněný projev, jednoslovné věty.

- **Asociačně reprodukcční stádium** – asi do konce třetího roku, spojování významu slova s předmětem, opakování jednoduchých vět, rozšiřování pasivní i aktivní slovní zásoby.
- **Stadium logických pojmů** – asi do konce čtvrtého roku, tzv. období otázek „Co je to?“, „A proč?“, dítě začíná chápat řeč jako sociální funkci, chce si povídat. V řeči se objevuje vědomí vlastní identity, začíná používat slovo „já“.
- **Intelektualizace řeči** – probíhá po celý život, vyjadřování myšlenek, zpřesňování gramatiky, rozšiřování aktivní a pasivní slovní zásoby. (Slowík, 2016)

1.2.3 Základní anatomicko-fyziologické podmínky pro správný vývoj řeči

Kutálková uvádí výčet podmínek, při jejichž nesplnění může docházet k narušení ve vývoji řeči.

- **Dýchání** – správné dýchání nosem a hospodaření s dechem, klidová poloha jazyka při dýchání.
- **Tvorba hlasu** – měkký hlasový začátek, přiměřená hlasitost, schopnost regulovat sílu a tón hlasu.
- **Artikulační dovednosti** – podjazyková uzdička neblokuje pohyb jazyka, pohyblivost a velikost jazyka, správné napětí obličejových svalů, dentice.
- **Smyslové vnímání** – péče o sluchovod, nepřetěžování sluchu, kvalita sluchového vnímání (sluchová paměť, pozornost, fonemický sluch), kvalita zrakového vnímání (zraková pozornost, postřeh, koordinace očních pohybů)
- **Centrální nervový systém (CNS)** – zpracovávání a zapamatování smyslových podnětů, orientace v prostoru (včetně pravolevé orientace), vnímání a porozumění neverbálním informacím, napodobovací reflex, soustředění, udržení pozornosti.
- **Motorické a pohybové dovednosti** – jemná motorika a pohybová koordinace, koordinace oko–ruka.

1.3 Narušená komunikační schopnost

1.3.1 Narušená komunikační schopnost

Narušenou komunikační schopnost (dále jako NKS) definuje Lechta takto: „*O narušené komunikační schopnosti člověka mluvíme tehdy, když se některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) odchyloje od zažitých norem daného jazykového prostředí do té míry, že působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, pragmatickou rovinu, nebo jejich kombinace.*“ (Lechta, 2013, s. 13)

Jazykové roviny:

- foneticko – fonologická – výslovnost a zvuková stránka řeči,
- lexikálně – sémantická – slovní zásoba a porozumění významu slov
- morfologicko – syntaktická – gramatika a stavba vět,
- pragmatická – řeč jako prostředek komunikace v sociálním prostředí.

Slowík dodává: „*Narušená komunikační schopnost se zdaleka netýká pouze mluvené řeči, zahrnuje také její grafickou formu, mimoverbální prostředky, a dokonce i netradiční komunikační kanály.*“ (Slowík, 2007)

Mluvená řeč je v naší společnosti nejčastějším a nejpoužívanějším prostředkem dorozumívání, proto se na její správné zvládnutí klade velký důraz a je tak i hlavním předmětem logopedie.

Základním předpokladem pro dorozumívání mluvenou řečí jsou psycho-fyziologické předpoklady, především správná funkce nervových drah a řečových center v mozku, funkční motorika mluvidel, inteligence jedince, sluchové vnímání, podnětné prostředí.

1.3.2 Etiologie narušené komunikační schopnosti

Komunikační schopnost může být narušena z několika různých příčin. Mezi hlavní příčiny vzniku NKS se řadí nezralost, opožděný vývoj nebo organické poškození mozkových center (centrální nervové soustavy). Mezi další příčiny patří důsledky sluchového postižení jedince nebo poškození mluvidel. Nermalou měrou se na vzniku NKS podílejí také psychické faktory. Velký význam má sociální a rodinné prostředí, ve kterém jedinec žije. Nesmíme opomenout také symptomatické komunikační obtíže, vzniklé v důsledku jiného postižení (mentálního, smyslového).

Prognóza vývoje závisí na příčinách vzniku NKS. V některých případech je optimistická – postupným dozráváním CNS se zlepšují komunikační dovednosti. Například chirurgický zákrok u rozštěpových vad s následnou logopedickou péčí mohou zcela napravit řečovou

vadu. V některých případech je náprava možná jen v omezené míře a prognóza bývá méně optimistická. Jedná se především o NKS v důsledku mentálního postižení nebo těžkého organického poškození mozku. V těchto případech je vhodné nabízet jedinci jiné, alternativní možnosti komunikace.

Klenková dělí příčiny vzniku NKS:

Podle časového hlediska, tj. podle doby vzniku na:

- Prenatální (v období vývoje plodu, před narozením)
- Perinatální (v průběhu porodu)
- Postnatální (po narození)

Podle lokalizačního hlediska na:

- Genové mutace, aberace chromozomů
- Orgánová poškození receptorů (poruchy porozumění řeči)
- Poškození centrální části (narušení nejvyšších řečových funkcí)
- Poškození efektorů (poruchy řečové produkce)
- Působení nevhodného, nepodnětného prostředí
- Narušení sociální interakce

(Klenková, 2006)

1.3.3 Klasifikace narušené komunikační schopnosti

Lechta se ve své klasifikaci NKS opírá o funkční podstatu, rozlišuje, zda se jedná o narušení v oblasti **produkce** (vysílání informací), nebo **percepce** (přijímání informací). Tyto dvě oblasti dávají do vzájemného vztahu – pokud je oslabena oblast percepce, nutně se projeví i oslabení v oblasti produkce.

Dále můžeme NKS rozlišovat z hlediska:

- trvání (trvalá X přechodná)
- etiologie (orgánová X funkční)
- geneze (vrozená X získaná)
- klinického obrazu (hlavní příznak X symptomatické narušení)
- rozsahu (částečné X úplné)
- podoby (grafické X mluvené), (verbální X neverbální)

Rozčlenění na deset okruhů NKS podle symptomatického hlediska u Lechty

1) Vývojová nemluvnost (specificky narušený vývoj řeči – dysfázie)

- 2) Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
 - 3) Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
 - 4) Narušení zvuku řeči (huhňavost, palatolalie)
 - 5) Narušení fluence řeči (koktavost, breptavost)
 - 6) Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
 - 7) Narušení grafické stránky řeči (dyslexie, dysgrafie... další dys poruchy)
 - 8) Symptomatické poruchy řeči (v souvislosti s jiným dominujícím postižením – osoby s mentálním postižením, PAS, sluchovým postižením...)
 - 9) Poruchy hlasu (dysfonie, afonie)
 - 10) Kombinované vady a poruchy řeči (kombinace více druhů NKS)
- (Lechta, 2003)

1.4 Vybrané závažné poruchy z oblasti NKS v předškolním věku

Následující výčet poruch není zdaleka kompletní. Zaměřuji se především na poruchy, které postihují více jazykových rovin současně, nebo ve velké míře snižují či omezují komunikační schopnosti jedince. Opožděný vývoj řeči nebo dyslalie (špatná výslovnost, patlavost) jsou častými diagnózami v oblasti narušené komunikační schopnosti. Docházením dítěte na logopedii a dozráváním mozkových struktur se poruchy tohoto typu často odstraní bez nutnosti další intervence. Oproti tomu poruchy dále uvedené mají komplexní povahu a vyžadují celostní a dlouhodobý terapeutický přístup.

1.4.1 Dysfázie

Specificky narušený vývoj řeči – dysfázie (někdy také vývojová dysfázie). Označení vzniklo složením slov *dys-* (předpona označující narušení vývoje) a *-fázie* (označuje řečové funkce jako celek). Jedná se o systémové narušení jedné, nebo více oblastí vývoje řeči u dítěte s ohledem na jeho chronologický věk. Deficity se mohou projevat ve všech jazykových rovinách. (Klenková, 2006)

Příčiny vzniku dysfázie

Můžeme obecně rozdělit na genetické, vrozené, získané a jejich kombinace. Mezi hlavní příčiny se uvádí mozková dysfunkce, výrazná nezralost CNS a narušení vývoje z různých důvodů, často uváděných jako ADD, popř. ADHD. V současné době se usuzuje na multidimenzionální charakter vzniku dysfázie (složitá interakce většího počtu činitelů). Charakter poruchy závisí na rozsahu a stupni postižení CNS. (Klenková, 2006)

Příznaky dysfázie:

- chudá slovní zásoba, která se rozšiřuje pomalým tempem, s výraznými odlišnostmi ve vyjadřování;
- časté vynechání částí slov, nebo záměny slabik;
- komolení slov, záměny podobně znějících slov;
- ve vyjadřování jsou zřejmé četné dysgramatismy, špatné užívání spojek, předložek, zájmen, tvoření záporu (často se zápor objevuje za slovesem);
- chybí zvrtná zájmena a pomocné tvary slovesa být;
- obsahově chudé, často stereotypní věty;
- obsahové nepřesnosti.

Další časté příznaky vyplývající ze stejných etiologických příčin:

- porucha paměti, pozornosti, soustředění, psychomotorický neklid, emocionální labilita, dyspraxie;
- nápaditosti ve vývoji kresby;
- horší orientace v prostoru a čase;
- narušení vnímání barevného spektra;
- časté projevy záchvatového pláče, nebo vzteku (reakce na neúspěšnost v komunikaci). (Kutálková, 2011)

Možnosti pedagogické a logopedické intervence u dysfázie:

„U nás (myšleno v ČR, pozn. aut.) je v současnosti podstatou rozvoje komunikačních schopností u vývojové dysfázie zaměření na celkovou osobnost dítěte, aniž by byla zdůrazňována složka řeči. Celková terapie se orientuje na rozvoj následujících oblastí:

- *zrakové vnímání*
- *sluchové vnímání*
- *myšlení*
- *paměť a pozornost*
- *motorika*
- *schopnost orientace*
- *grafomotorika*
- *řeč*“

(Klenková, 2006)

1.4.2 Koktavost

Definice koktavosti se v průběhu času proměňuje v souvislosti s její etiologií. V současné době je nejčastěji citována definice Lechty: *„Koktavost pokládáme za syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji*

projevuje charakteristickým, nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti procesu mluvení.“ (Lechta, 1990)

Příčiny vzniku koktavosti

Příčiny vzniku koktavosti u dětí nejsou příliš jasné, jedná se o součinnost vrozených dispozic a prožití traumatu. Platí vztah, že čím větší je dispozice, tím menší trauma stačí ke spuštění poruchy. Dispozice tvoří prenatálně a perinatálně vzniklé okolnosti – předčasný nebo komplikovaný porod, rizikové těhotenství, nezralost a křehkost CNS, ale i osobnostní nastavení jedince (dětí citlivé, úzkostné). V neposlední řadě je významným faktorem dědičnost.

Traumatem míníme situaci, která nadměrně zatěžuje nervový systém. Může se jednat o silné leknutí, šok vyvolaný např. silným strachem (mikulášská nadílka, úmrtí v rodině, strach z neúměrného trestu), nebo o excitaci v důsledku velké radosti / překvapení. Někdy může koktavost vyvolat náročná situace v rodině nebo nevhodný styl výchovy.

Příznaky koktavosti dle Kutálkové

- opakování prvních nebo posledních slabik, popř. celých slov;
- protahování slabik;
- tlak na první slabiku;
- vřazování slov, která do promluvy nepatří (no, to, ale);
- špatné hospodaření s dechem – nádechy uprostřed slova;
- pauzy v promluvě (nesprávně umístěné pauzy);
- souhyby – pomocné pohyby jinde na těle (v obličeji, podupávání, zatínání pěstí);
- vegetativní příznaky (rudnutí ve tváři, pocení).

(Kutálková, 2011)

Klenková uvádí, že koktavost zasahuje celou osobnost člověka, především v oblasti sebevědomí, emotivity a sociálního chování. Je prokázáno spojení koktavosti s další neurózou. Při opakovaném zážitku z komunikačního neúspěchu může dojít k odmítání verbální komunikace. V nejzávažnějších případech může být koktavost příčinou logofobie, odmítání společenského života, izolace. (Klenková, 2006)

Lechta popisuje genezi koktavosti v návaznosti na věk dítěte takto:

Vývojová dysfluence (asi 3-4 roky) – neplynulost řeči se projevuje vsuvkami, slovními repeticemi, opravováním nekompletních vět. Bez nadměrné námahy. Bez psychické tenze.

Incipientní koktavost (přibližně 5-7 let) – neplynulost řeči se projevuje prolongacemi, opakováním částí slov, redukcí samohlásek, sporadickým výskytem fluentní řeči. V oblasti námahy se projevuje nepřirozenou artikulací, vegetativními příznaky, znaky svalového napětí, někdy narušením koverbálního chování, zvýšením tonusu nebo akcelerací při dysfluenci.

V oblasti psychické tenze jsou patrné projevy netrpělivosti, hektiky, uvědomění si obtíží, nejasných pocitů frustrace, ustupuje zrakový kontakt.

Podle Lechty u koktavosti dochází k průniku symptomů nadměrné námahy, psychické tenze a dysfluence. V otázkách úspěšné terapie potom akcentuje zaměření terapeutického plánu na vyloučení (resp. prevenci) symptomů tenze, na vyloučení námahy i na vyloučení samotných dysfluencí. (Lechta, 2004)

Možnosti pedagogické a logopedické intervence u koktavosti

Z dříve uvedeného je zřejmé, že v rámci předškolního vzdělávání může pedagog působit v oblasti prevence především metodami, které podporují rozvoj dítěte v oblasti psychického rozvoje (sebevědomí, podpory sebevědomí) a motorického rozvoje (v nácviu relaxačních technik, rytmizace, pantomimy).

1.4.3 Mutismus

Mutismus je závažná porucha charakterizována jako porucha řeči v sociální interakci, tedy v její nejpodstatnější funkci – sdělování. *„Mutismus znamená oněmění, jedná se o nepřítomnost nebo ztrátu řečových projevů, která není podmíněna organickým poškozením centrálního nervového systému.“* (Klenková, 2006)

Příčiny vzniku mutismu

Nejčastěji uváděné biologické příčiny mutismu jsou nezralá nebo křehká CNS a dědičnost, jako dispozice pro vznik poruchy a následné trauma, které vyvolá stresovou reakci organismu. To konkrétně znamená, že do mozku jsou vyplaveny látky, které brání spuštění řeči. Mezi další příčiny patří pocity méněcennosti, strach ze selhání, nedostatek sebevědomí. Riziko vzniku poruchy mohou ovlivňovat i osobnostní vlastnosti, např. zvýšená zlostnost, stydlivost, obavy z cizích lidí.

Za bezprostřední vyvolávající příčiny se podle Klenkové považují tělesné tresty a projevy agresivního chování mezi rodiči, výsměch, ponižování ze strany vrstevníků nebo dospělých osob.

Elektivní mutismus, vyskytující se nejčastěji u dětí předškolního a mladšího školního věku, je označován jako porucha sociální adaptace a sociálních vztahů. Příčiny vzniku elektivního mutismu mohou být vnitřní (velká psychická senzibilita vůči svým vlastním výkonům) nebo vnější (přehnané požadavky na řečový výkon, nadměrná psychická zátěž, výkonově orientovaná výchova).

(Klenková, 2006)

Projevy mutismu:

- dítě nemluví – nemůže aktuálně komunikovat mluvenou řečí;

- elektivní mutismus – dítě nemluví s určitými osobami (lékař, učitel) nebo v určitém prostředí);
- zvýšené svalové napětí (ztuhlost);
- známky stresu jinde na těle (pocení, bledost);
- záchvat paniky.

Možnosti pedagogické a logopedické intervence u mutismu

Při práci s dítětem s mutismem se snažíme budovat příjemné, přátelské a bezpečné prostředí. Pracujeme na uvolnění svalového napětí. Je žádoucí pozitivní přijetí všech komunikačních projevů dítěte. Podporujeme dítě v komunikačním záměru neverbálně (úsměvem, pohlazením, gestem vyjadřujícím povzbuzení či souhlas). (Kutálková, 2011)

Některá obecná pravidla podle Kutálkové:

- Dítě nesmíme nutit, aby mluvilo – možnost komunikace nabízíme, ale nevynucujeme.
- Nesmíme nabízet odměnu za slib, že bude dítě s někým někde mluvit.
- Na jakýkoliv komunikační projev reagujeme pochvalně (ale nenápadně – úsměvem, pokýváním, pohlazením).
- Dítě je v rozhovoru partnerem, nikoliv podřízeným.
- Pokud dítě nemluví, dospělý jeho „rozhodnutí nemluvit“ akceptuje a respektuje v každé situaci.
- Neosobní formulace jako reakce na nežádoucí projev chování.
- Formulace žádostí a příkazů v podmiňovacím způsobu.
- Chyby opravovat jen nápodobou (se správným řešením na místě chyby).

1.5 Možnosti intervence u dětí s narušenou komunikační schopností v prostředí logopedické třídy

Odbornou péčí o osoby s narušenou komunikační schopností se zabývá logopedie. Logoped je odborník, který může vykonávat logopedickou péči v pedagogicko-psychologické poradně, ve školství či ve zdravotnických zařízeních, dále též klinický logoped v soukromé praxi. Ve školství (v logopedických třídách) se často setkáme se školními logopedy, speciálními pedagogy, nebo pedagogy, kteří si doplnili vzdělání buď kurzem speciální pedagogiky, nebo kurzem logopedického asistenta. Tyto kurzy nekvalifikují pedagoga k nápravám řečových poruch a logopedické péči v celé její šíři. Logopedický asistent je především preventista, který spolupracuje s logopedem a rozvíjí u dětí dílčí schopnosti a dovednosti, které se pojí přímo i nepřímo s rozvojem řeči a komunikačních schopností. Je si

vědom správných postupů, zásad a principů při logopedické intervenci, kterou poskytuje v rozsahu svých kompetencí.

1.5.1 Předměty speciálně pedagogické péče

Pro úplnost uvádím přehled **vymezení předmětů speciálně pedagogické péče** v kontextu předškolního vzdělávání.

Vzdělávání dětí předškolního věku definuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Pro mateřské školy a třídy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona vymezuje zajištění předmětů speciálně pedagogické péče pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vybrané příklady konkrétních zaměření předmětů speciálně pedagogické péče uvedených v Příloze č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb., vztahující se k rozvoji komunikačních schopností.

- řečová výchova
- rozvoj grafomotorických dovedností
- rozvoj vizuálně percepčních dovedností
- zdravotní tělesná výchova
- nácvik sociální komunikace
- zraková stimulace
- logopedická péče
- rozvíjení sluchového vnímání
- odezírání, porozumění mluvené řeči a její produkci
- prostorová orientace
- Český znakový jazyk
- prostředky alternativní a augmentativní komunikace
- prostorová orientace
- porozumění mluvené i psané řeči a její produkci

1.5.2 Obecná pravidla péče o řeč

Při rozvoji řeči bychom měli podle Kutálkové dodržovat tyto zásady:

Respektování stupně vývoje řeči u dítěte

Je důležité respektovat vývojový stupeň řeči u dítěte, začít komunikovat na úrovni, na které se momentálně dítě nachází. První slova a zvuky volíme podle oblasti zájmu dítěte, abychom podnítili jeho motivaci učít se novým dovednostem.

Zajištění dostatečného množství přiměřených podnětů

Volbou vhodných pomůcek a hraček.

Pochvala jako základní princip učení

Základním principem efektivního učení je kladná odezva. Chválíme dítě za projevy komunikace, za opakování slov, netrváme na tom, aby se dítě opravilo, podporujeme ho v další komunikaci. Dítě by mělo při komunikaci zažívat příjemné pocity.

Rozvoj vnímání smysly

Čím přesněji dokáže dítě vnímat smysly, tím lépe dokáže napodobit viděné a slyšené. Smysly patří mezi hlavní činitele v osvojování řečových dovedností.

Rozvoj schopnosti vést dialog

Dialog je úzce spjat se schopností naslouchat – tedy se sluchovou pozorností. Ale i s dovednostmi, kdy je dítě schopné pochopit smysl střídání se v promluvách s komunikačním partnerem.

Rozvoj motoriky mluvidel

Mluvení vyžaduje přesnou koordinaci mluvidel. Pohyb je komplexní a poměrně namáhavý. Vyžaduje schopnost napodobování.

Řízení fyziologického vývoje výslovnosti

Nenásilné metody na podporu správné výslovnosti podporují dítě v úspěšné a srozumitelné komunikaci. Rozvoj pohybové koordinace (jemné, hrubé motoriky), kresby, podpora soustředění, udržení pozornosti, to vše jsou aktivity, které nepřímo působí na rozvoj řeči.

(Kutálková, 2011)

2 Dramatická výchova v kontextu vzdělávání dětí s NKS v MŠ

Při důkladném zkoumání možností rozvoje komunikačních schopností u dítěte s NKS je zřejmé, že se při výchovně-vzdělávací práci nemůžeme zabývat pouze rozvojem řeči jako takové, ale musíme rozvíjet dítě ve všech stránkách jeho osobnosti, což platí pro předškolní vzdělávání obecně. V důsledku narušené komunikační schopnosti může být u dítěte sekundárně narušen rozvoj dalších schopností a dovedností v různých vzdělávacích oblastech. Proto je zapotřebí na dítě pedagogicky působit komplexně, konzistentně a umožnit mu vzdělání v co možná nejširších kontextových souvislostech.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) definuje metody práce využitelné v předškolním vzdělávání takto:

*„Vhodné je využívání prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na **přímých zážitcích dítěte**, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Ve vzdělávání je třeba využívat **přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů** a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity probíhají především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby.*

*V předškolním vzdělávání je v dostatečné míře uplatňováno **situační učení**, založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické **ukázky životních souvislostí**, tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje, a lépe tak **chápal jejich smysl**.*

*Významnou roli v procesu učení sehrává **spontánní sociální učení**, založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech, **poskytovat dítěti vzory chování a postojů**, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné.“*

(RVP PV, 2021, s. 8)

2.1 Principy dramatické výchovy využitelné při vzdělávání a rozvoji dětí s NKS

Machková vychází ze skutečnosti, že dramatická výchova stojí na pomezí pedagogiky a umění. Principy dramatické výchovy tak definuje jak vzhledem k pedagogice (resp. pedagogickým směrům a systémům, předmětům a oborům vzdělávání), tak k dramatické výchově jako specifické disciplíně.

*„Do první všeobecné skupiny principů patří výchova **zkušeností, prožíváním, hra a tvořivost**. Princip **partnerství** je přechodem k druhé skupině, která dramatickou výchovu odlišuje od jiných oblastí. Specifické principy dramatické výchovy jsou **psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života (lidí, jejich charakterů a vztahů) a experimentace s ním a improvizace.**“ (Machková, 2017, s.11)*

Zkušenost, jako jeden z hlavních společných principů dramatické výchovy a vzdělávání, představuje soubor toho, s čím se jedinec doposud setkal – věcí a jevů ve vzájemných vztazích. Může mít podobu konkrétních vědomostí, dovedností, aktivit, prožitků, nebo sociální interakce. Nabyté zkušenosti můžeme dělit na přímé (vlastní prožitek) a nepřímé (v podobě interiorizace zkušenosti jiných jedinců). Dále můžeme dělit zkušenost z pohledu vnímání a pozorování na vnitřní (vnímání vlastních vnitřních pochodů) a vnější (založenou na bezprostředním smyslovém vnímání).

„Zkušenost znamená účast a aktivitu (...) a zaznamenání této účasti v paměti jako trvalé součásti myšlení a cítění. Na jejím základě se pak posuzuje a zpracovává zkušenost další.“ (Machková, 2017, s.11)

Prožívání je realizováno na základě jedinečnosti, subjektivity a neopakovatelnosti lidské psychiky. Vlastní prožívání jedince není možné zprostředkovat druhé osobě. Prožívání je v lidské psychice stále přítomné a lze jej charakterizovat jako události ve vnitřním životě člověka, které jsou vlivem osobnostních preferencí důležité, či méně důležité. Právě důležitost událostí má vliv na sílu prožívání.

„Prožitek patří k principům dramatické výchovy proto, že při vstupu do role ve fiktivní situaci prožitím, a tedy i poznáním světa druhých „zevnitř“, dochází k proměnám osobnosti hráče.“ (Machková, tamtéž)

Hra v různé podobě a intenzitě využití provází člověka po celý jeho život. Pro dítě v předškolním věku je hlavním prostředkem pro získávání zkušeností, vědomostí a dovedností.

Některé znaky hry podle **Heuzingy**:

- Hra je svoboda (přináší potěšení, není možné ji nařídit).
- Hra není „obyčejný“, nebo „vlastní“ život (je přijímána hra „na jako“, dobrovolné vstoupení hráče do fikce, kterou si uvědomuje).
- Hra je uzavřená a ohraničená (odehrává se uvnitř časových a prostorových hranic, je odlišná od běžného života).
- Hra je řád (postihuje pravidla, estetičnost).
- Hra je napětí (obsahuje prvky napětí, v němž hráč zakouší vlastní vytrvalost a odolnost, psychickou i fyzickou).

(Heuzinga, Homo Ludens, s.12-20)

Hra zahrnuje mnoho druhů činností. **R. Caillois** dělí hry na čtyři základní typy:

- Agon – soutěživé hry (založené na výkonu jedince);
- Alea – hra založená na náhodě (loterie, hra v kostky);
- Ilinx – hra založená na pocitu závratí (houpání, tanec);
- Mimikry – hra založená na přijetí dočasné fikce (hra na jako, převlékání se za někoho, masky).

Callois dále rozeznává u her míru vynaloženého úsilí ve smyslu zapojení intelektu, využití schopností a dovedností, překonávání překážek. Na jedné straně jsou hry realizované pro čistou radost z aktivity samotné (skotačení, dovádění), na druhé straně jsou hry vyžadující zapojení jistého druhu úsilí. (Callois in Machková tamtéž) *„Dalo by se říci, že dramatická výchova, zejména u menších dětí, začíná „skotačením“, ale postupem doby a zejména u silně motivovaných účastníků, přechází ve vědomou práci na sobě, v záměrné rozvíjení svých schopností a dovedností dramatického typu a ve vědomé a záměrné učení se o životě či osvojování si různých poznatků, v záměrnou divadelní tvorbu.“*

(Machková, 2017, s.15)

Tvořivost neboli kreativita. Žák definuje kreativitu: *„Kreativita je produktivní styl myšlení, odrážející se v činnosti člověka; specificky lidská aktivita realizovaná v tvůrčím procesu, jehož výsledkem je artefakt (dílo, reálné řešení daného problému) vytvořený kreativním jedincem; jedna ze základních psychologických potencialit člověka, rozvíjená z prvotní formy dispozice do aktivní a vůlí ovládané schopnosti tvůrčí produkce. Kreativní potenciál lze zjišťovat speciálními psychologickými testy.“* (Žák, 2017, s.18)

Dále uvádí, že kreativitu můžeme chápat jako:

- **Schopnost** (projevující se především v oblasti utváření nových řešení, myšlenek, tvůrčí produkce, s využitím již „vymyšleného“ a „objeveného“ pouze v nových souvislostech a kombinacích)
- **Postoj** (charakterizovaný ochotou přijímat nové nápady, řešení, reagovat a myslet flexibilně, umět se přizpůsobit nově vzniklé situaci)
- **Proces** (vyznačující se poctivou prací, přemýšlením nad možnostmi určitého řešení a řádem)

(Žák tamtéž)

Podle dalších autorů se kreativní osobnosti vyznačují dalšími charakteristickými rysy, zde uvádím některé z nich:

- Vnímavost vůči problémům
- Větší sebeovládání
- Konvergentní i divergentní myšlení
- Vyšší průměrné IQ
- Otevřenost vůči zkušenostem
- Zodpovědnost

- Samostatnost
- Ideová a myšlenková nezávislost
- Důvěra k vlastním podnětům a emocím
- Sebeřízení
- Optimismus
- Nápaditost
- Originalita (Žák, tamtéž)

Pokud uvažujeme o kreativitě jako o potencialitě, kterou můžeme u jedince rozvíjet skrze sebe samu (přechodem z latentní dispozice k schopnosti tvůrčí produkce), potom je vhodné využívat principu kreativity jako principu uplatnitelného v procesu výchovně-vzdělávací práce.

Partnerství je jedním z hlavních principů dramatické výchovy, který se týká jak naplňování obsahu dramatické výchovy samotné, tak její organizační složky. Partnerství je základním pilířem ve vztahu dítě – učitel, dítě – dítě. Díky principu partnerství může vznikat ve třídě (ve společenství) přívětivé klima. Již ze své podstaty je většina aktivit, činností a her v dramatické výchově zaměřena na partnerství v různé podobě, např. v komunikaci, spolupráci. Machková uvádí: *„Základem partnerství je přijetí člověka, jaký je, tedy pochopení, že každý má své chyby a dopouští se omylů, ale má i své přednosti a v něčem (byť třeba v maličkosti) dokáže být „nejlepší“, nebo aspoň „dobrý“. Učitel vytvářející klima partnerství a tolerance chápe a dává zřetelně najevo, že každý (s výjimkou patologických případů) má svá pozitiva.“* (Machková, 2017, s. 21) S partnerstvím je úzce spjata učitelova schopnost empatie, schopnost povzbuzovat a projevit zájem o dítě, o jeho osobnost. Učitel by měl být dobrým pozorovatelem, být ohleduplný k potřebám dětí a spolu s dětmi stanovit a dodržovat jasná, přehledná pravidla. Partnerství, tolerance a empatie by měli být hlavními principy při výchovně-vzdělávací práci.

Psychosomatická jednota se dle Stanislavského váže především k úrovni hereckého projevu. Je potřeba si uvědomit, že i dítě si může do jisté míry uvědomovat a reflektovat své vnitřní pocity a pochody, které se odrážejí v jeho somatickém projevu. Dítě prostřednictvím principu psychosomatické jednoty může reflektovat viditelné somatické projevy svého vnitřního prožívání. Může se naučit pracovat se svými pocity a afekty na základě recipročního vztahu psychika – somatika. Právě reflektivní techniky, které jsou využívány v dramatické výchově, umožňují dětem pozorovat, pojmenovávat vlastní prožívání a zvědomovat tím právě prožité. Dítě se učí rozumět svým pocitům skrze vlastní prožívání.

Fikce a s ní spojená hra „na jako“, „jako kdyby“ je dětem předškolního věku velmi blízká. Spontánně ve volných hrách vstupují do fikce, kde mohou prožívat fiktivní situace. Tyto situace nemusí být nutně dramatické, podstatou je, aby umožňovaly jednání „jako“. Fikce umožňuje prožít dětem situace, které by v reálném životě nemohly zažít. V bezpečném prostředí hry si mohou „vyzkoušet“ být někým jiným a chovat se tak, jak by se v reálném životě

nechovaly. Jednání ve fiktivních situacích dětem nabízí nové možnosti sebepoznání, uvědomění si vlastních limitů, strachů i přání. (Machková, tamtéž) Toto poznání vlastních stránek osobnosti je velmi důležité pro zdravý vývoj sebevědomí a sebeuvědomění jedince.

Vstup do role. U dětí předškolního věku pracujeme se vstupem do role především v rovině simulace, kterou popisuje Valenta: „*Simulace je mezní typ rolového hraní vyžadující, aby hráč jednal ve hře za sebe, ale jakoby v jiných, momentálně ve skutečnosti „nepřítomných“, ve hře však „přítomných“ okolnostech, tedy ve fiktivní situaci; „já“ ve své vlastní více či méně možné sociální roli a situaci.*“ (Valenta, 2008, s.54). Hráč tedy hraje sám sebe a reaguje tak, jak by reagoval sám, ale ve fiktivní situaci. V rámci simulace dělí Valenta hru na:

- Hra na „já ve fiktivní, ale jakoby reálné situaci, kdy musím projevit svůj názor“ – jak bych jednal, kdyby..., cílem této hry je, aby hráč musel zapojit své myšlení, vyjádřit svůj postoj a zaujmout stanovisko v rámci hry.
- Hra v kabátě experta – hráč nemusí hrát psychologicky, ani se stylizovat do žádné role, opět vystupuje sám za sebe, ale stává se jakoby odborníkem na dané téma.
- Hra na „já jakoby v reálné, fiktivní situaci, kdy se musím nejen uvažovat, ale komunikovat a jednat“ – sám za sebe, jak bych jednal, kdyby...
- Hra na „já jakoby v možné životní (sociální) situaci“ – jedním jako já v nějaké společenské pozici, sociální roli.
- Hra na „já jakoby ve spíše ne-možné roli“, kdy situaci utváří nereálné okolnosti (já ve vesmíru).
- Hra na „jiné já“ – zakoušení jiných typů lidí (introvert hraje extroverta atd.) (Valenta, 2008).

Zdeněk Matějček, povoláním psycholog, k předškolnímu věku uvádí: „*Vícekrát už jsme připomněli kouzelné slůvko „jakoby“. To dítěti pomáhá překlenout všechny logické nesrovnalosti. (...) Fantazie mu dopomůže k divadelnímu prostoru i k potřebným rekvizitám. Když kluci rozvíjejí nějakou bojovou hru, nepotřebují k tomu ani dokonalé napodobeniny samopalů, ale stačí jim obyčejné proutky a klacky. Holčičky si vytvoří domov nebo ordinaci paní doktorky v pokoji na koberci...*“

(Matějček, 2005, s. 154)

Hraní v rovině alterace je u předškolních dětí s NKS často na nízké úrovni. Většinou mají velmi omezenou představu o činnostech (spojených s povoláním, nebo konkrétní sociální rolí). Tuto představu ke všemu nedokáží často dále rozvíjet a sklouzávají k zobrazení jedné typické činnosti (např. kuchařka míchá v hrnci, policista zatýká zloděje). Pokud jsou děti schopné hrát v rovině alterace, vydrží v roli pouze krátký čas. Ve spontánních hrách se objevují hry na zvířátka, monstra, zombie a seriálové postavy. Ale opět po velmi krátkou dobu. Role je často omezena pouze na výkon úzkého okruhu činností, většinou akčního charakteru.

Experimentace je podle Machkové princip, díky kterému hráč dojde k poznání. Aktivně prozkoumává možnosti jednání, které proměňuje a zakouší v nových kontextech jednotlivých situací. Pracuje s opakováním situací a obměnami řešení. Vrací se ke zvolenému tématu, zkoumá a experimentuje. (Machková, 2017) Tento princip by měl být uplatňován v předškolním vzdělávání i v rámci moderního pedagogického přístupu a metody E-U-R.

Improvizace je princip, který prostupuje všechny oblasti dramatické výchovy a Machková jej považuje za důležitý pro samotný život, protože nás reálný život nutí neustále improvizovat a reagovat na aktuální životní situace. Mimo jiné je improvizace nástrojem k uchopení dramatické látky a je cestou k interpretaci. (Machková, 2017)

2.2 Metody dramatické výchovy využitelné při vzdělávání a rozvoji dětí s NKS

Machková třídí metody dramatické výchovy do čtyř okruhů. Současně nahlíží na metody jako na:

- a) komplex, soubor, souhrn pracovních postupů, které mají společný základ v typu činností, jež do něj patří a vytvářejí jeho charakteristické rysy,
- b) konkrétní aktivity, hry, cvičení, techniky, které v součtu a určitém systému onu metodu v širším slova smyslu naplňují. (Machková, 2008, s. 62)

Následující výčet slouží pouze pro obecnou charakteristiku metod v širším slova smyslu. Některé dále uvedené metody je možné při práci s dětmi s NKS využít pouze okrajově, některé téměř vůbec – to se týká především charakterizačních pantomim, náročnějších improvizací, nebo verbálních technik.

První okruh tvoří **Systém průpravných her a cvičení.**

„Hry a cvičení se zaměřují na určitou vybranou psychickou funkci, schopnost, dovednost a užívají se k tomu uměle vytvořené situace či vztahy. Chybí v nich často fikce, každý hraje sám za sebe jakožto reálná osoba, a to i v kontaktních cvičeních. Hráč pěstuje svoji vlastní schopnost či dovednost a poznává především sám sebe.“ (Machková, 2008, s. 62) Machková dále uvádí, že konkrétní hry a cvičení málokdy rozvíjí hráčovu fantazii, která je spoutána zadanými pravidly her a cvičení. Dále neumožňují v dostatečné míře zaujímat určitá stanoviska hráčů a nepodporují rozvoj vyjádření konkrétních postojů v rámci vztahů druhých lidí. Třídí hry a cvičení do hlavních skupin podle hlavních kategorií cílů:

- **Rozvíjení psychických funkcí jedince**
 - rozvoj pozornosti
 - soustředění
 - vnímání

- obrazotvornosti (představivosti a fantazie)
- samostatného myšlení a tvořivosti
- **Rozvíjení sociálních dovedností a vztahů**
 - elementární cvičení kontaktu a komunikace (navazování kontaktu ve dvojici neverbálními prostředky, cvičení důvěry)
 - náročnější cvičení kontaktu a komunikace („Zrcadla“, „slepčí“, společný pohyb skupiny)
 - skupinová cvičení (začít společně úkon, pohybovat se v prostoru „jako jedno tělo“)
- **Pohyb a řeč**
- **Rozvíjení dramatických dovedností**
 - zvládnutí prostoru
 - vytváření tvorů nebo předmětů z lidských těl
 - práce s imaginární rekvizitou a prostorem
 - dialogy a komunikace umělou řečí (svojtina)
 - charakterizační hry a cvičení („Co by to bylo, kdyby to bylo“, vykonat akci ve smyslu zadané emoce, nálady...)
 - tempo-rytmická cvičení (hry s rytmem – vyťukávání, charakterizace postav tempem a rytmem chůze...)
- **Cvičení rozehřívací a pomocná**
 - cvičení rozehřívací a uklidňující (na začátku a na konci lekce)
 - pomocné hry a cvičení (dělení do dvojic, skupinek, organizace skupiny, pravidla...)

Druhým okruhem metod se společným cílem je **improvizace příběhu**

Základ tvoří improvizované hry sloužící primárně pro radostný pocit hráčů. Výchozím materiálem pro improvizaci může být literární předloha, vyprávěný příběh.

- **Pohyb a pantomima** (komunikace – akce – pohybem, jenž vyrůstá z hráčovy představy)
- **Simultánní pohyb a pantomima** (všichni hráči hrají na stejný námět společně, ale každý podle své představy)
- **Pantomima v roli – charakterizace**
 - Všichni simultánně hrají jednu postavu.
 - V hromadné pantomimě hraje každý hráč jednu postavu, která by se mohla v daném prostoru objevit (všichni hrají současně).
 - Hráči pracují v souhře v malých skupinách (dvojicích) a tvoří krátké etudy na motivy příběhu.

- **Narativní pantomima** (hráči provádějí pohyb motivovaný na základě předčítaného nebo vyprávěného příběhu učitelem)
- **Pantomimicky sebraný příběh**
- **Speciální druhy pantomim**
 - zrychlená, nebo zpomalená pantomima
 - prozkoumávání nebo vytváření prostředí (manipulace s imaginárními předměty v rámci zvoleného prostředí)
- **Improvizovaný příběh**
- **Hromadné improvizace** (každý hráč hraje jinou postavu, vstupuje s ostatními do kontaktu)
- **Etudy** (improvizace v malých skupinách s jednoduchou zápletkou)
- **Fabulované improvizace** (založená na příběhu, který má začátek, prostředek a konec)

Třetí okruh tvoří **školní drama neboli drama ve vzdělávání**, který je Machkovou popisován takto: „*Tento směr je založen na využívání dramatických prvků ve vyučování, a to ve vyučování konstruktivisticky zaměřeném, vycházejícím z přesvědčení, že „dítě ví“, a je jen třeba dát mu podnět a příležitost, aby se toto vědění realizovalo a obohatilo. Je to kvalitativní vyučování, nejde však o to, aby byla prostřednictvím dramatu podávána veškerá látka, ale jen ta, která se k tomu hodí.*“ (Machková, 2008, s.77)

Poslední, čtvrtý okruh tvoří **techniky strukturování**

Následující výčet technik tvoří jádro metod strukturování v dramatické výchově.

- **Techniky s pantomimou a jednáním v roli:**
 - vyjádření vztahu postojem (vzdáleností od určité postavy, natočením se)
 - živé obrazy
 - výměna rolí
 - životopisy, jeden den v životě postavy
 - kdo je to – kdo jsem?
 - rituály a obřady
 - analogie a alternativy (změna doby nebo prostředí)
- **Verbální techniky**
 - telefonické rozhovory, rozhlasové zprávy, zaslechnuté rozhovory
 - konverzace ve dvojicích, interview
 - panelové interview (odpovídá skupina, hráči mohou být v různých rolích)
 - policejní nebo soudní vyšetřování
 - vyprávění

- reportáže
 - svědectví
 - titulování
 - shromáždění a schůze
 - plášť experta
 - zjišťování totožnosti
 - vnitřní hlasy
 - ulička
 - horké křeslo
- **Techniky grafické a zvukové**
 - odborná a populárně naučná literatura
 - dokumenty, zápisníky dopisy, zprávy
 - mapy a plány
 - kresba postavy
 - kresba prostředí a lidí
 - masky
 - zvukové záznamy (Machková, tamtéž)

2.3 Cíle dramatické výchovy využitelné při vzdělávání a rozvoji dětí s NKS

Machková v kapitole dovednosti a psychické funkce uvádí, že: „*Souhrnem lze říci, že kompetence, jimž se v dramatické výchově učí, tvoří dva velké bloky. První obsahuje rozvíjení a osvojování kompetencí, které jsou běžně uplatnitelné a uplatňované v každodenním životě i v mnoha nejrůznějších profesích a lidských aktivitách, a mají tedy univerzální platnost. V první řadě jsou to psychické funkce a stavy, jak je popisuje obecná psychologie. Dále sem patří tvořivost jako univerzální schopnost a složitější aktivity, mnohé odvozené z divadelních činností, jakožto jejich elementární předpoklady, ale prováděné s cílem kultivace a rozvoje osobnosti obecně, bez výhradního zřetele k divadlu (uvolnění a rozehrání, vstup do role, pantomima a improvizace, rytmický pohyb a chůze v prostoru). A konečně jsou to i sociální kompetence, které se uplatňují v mezilidských vztazích a bez nichž se nemůže obejít žádná dramatická aktivita, neboť je svou podstatou skupinová: komunikace slovní a mimoslovní, kontakt, kooperace, fungování skupiny a skupinových vztahů. Specifikem tohoto okruhu je fakt, že se jednotlivé funkce a procesy neustále prolínají a jsou přítomny v každé aktivitě. (...) Všechny funkce se postupně procvičují a dozrávají, a navíc jejich fungování je jak podmínkou aktivity, tak jejím výsledkem. Nicméně jednotlivá cvičení jsou zaměřena speciálně a prvořadě na některou z těchto funkcí, kterou rozvíjejí cíleně a soustavně, kdežto ostatní funkce ovlivňují jen nahodile a s menší intenzitou.*“ (Machková, 2018, s.111)

Valenta konkretizuje cíle dramatické výchovy **v oblasti osobnostního (individuálně psycho-fyzického) rozvoje takto:**

- tvořivost,
- senzorické schopnosti,
- tělové předpoklady pro život,
- motorické schopnosti,
- řečové schopnosti,
- soustředění a zaměření,
- myšlenkové operace a logické myšlení, analyticko-syntetické racionální schopnosti atd.,
- představivost a fantazii,
- emocionalitu,
- sebepoznání,
- sebedůvěru a dobré sebevědomí (sebepojetí),
- seberegulaci,
- schopnost změny a adaptace,
- volní vlastnosti,
- schopnost zaujímat postoje a být aktivní ve vztahu k realitě,
- mentálně-hygienické předpoklady,
- případně též nápravy individuálních vad (speciální úkoly),
- předpoklady pro přenos (transfer) naučeného do života mimo hodinu dramatiky, resp. mimo situaci, v níž si žák vědomost nebo dovednost osvojit (Valenta, 2008, s. 64).

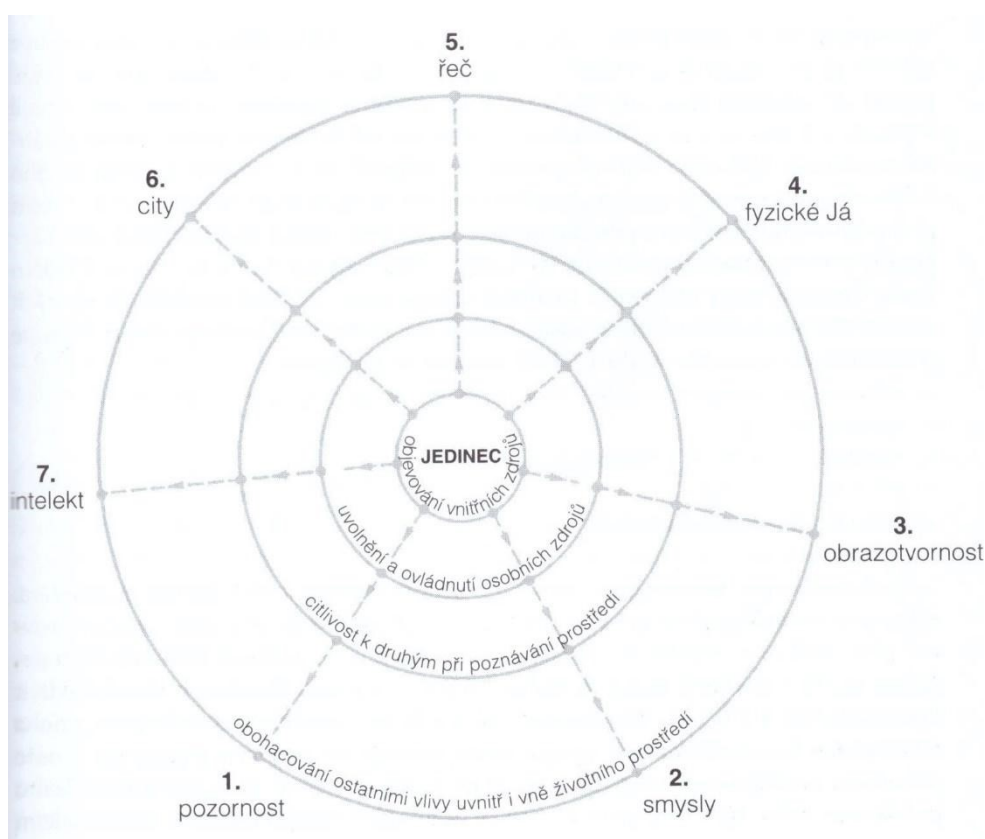
V oblasti sociálního rozvoje potom definuje tyto cíle:

- cit pro situaci
- komunikační schopnosti (vnímání a příjem signálů, dekodování systému použitých znaků, interpretace jejich smyslu, plán vlastního sdělení, vysílání signálů, efektivní a užitečná komunikace)
- sociální inteligenci a empatii, cit pro skupinu
- schopnost vyrovnávat se s růzností lidí, jevů atd.
- kooperaci a schopnost pomoci
- „ušlechtilou“ kompetici
- schopnost přijímat podněty druhých a podněty nabízet
- dovednosti ochrany proti škodlivým sociálním vlivům
- předpoklady pro transfer naučeného do života mimo hru (Valenta, tamtéž)

Way se vymezuje proti lineárnímu zobrazování rozvoje lidské bytosti. Vystihuje možnosti rozvoje jedince pomocí dramatické výchovy připodobněním k soustředným

kružnicím (obr. 1), na nichž vyobrazuje rozvoj konkrétních stránek osobnosti v návaznosti na procesy zrání a učení.

Obr. 1 – (Way, 2014, s.17)



„Mnohem vhodnější je analogie s kruhem. Ať už je na něm jakýkoliv počet bodů – stránek lidské osobnosti, je každý z nich trvalým a také cenným místem, z něhož lze začít. Navíc se každý z nich týká potenciálu trvalého rozvoje a je třeba se k němu neustále vracet.“ ... „Dramatická výchova poskytuje příležitost k rozvíjení mnoha bodů na kružnici osobnostního rozvoje, ale to závisí na souvislostech. V tomto smyslu v dramatické výchově neexistuje pokrok od bodu A do bodu B (lineární, pozn. aut.). (...) Je tu růst kvalitativní, rozdíl v obsahu. Ale jako bod A, tak bod B i všechny ostatní obsahují svoje vlastní formy pokroku, které jsou sice neuchopitelné, ale v důsledcích jsou vidět jakožto faktor rozvoje osobnosti.“
(Way, 2014, s. 17).

Way dále uvádí, že dramatická výchova je způsobem, kterým lze pomáhat každému v jeho individuálním rozvoji. K otázce rozvoji samotné řeči dramatickou výchovou nabízí autor specifický pohled. Především se zabývá rozvíjením sebejistoty dítěte a odvahy mluvit před lidmi i s vlastním vědomím toho, že řeč není plně zvládnuta v mezích osobních možností. Úkolem pedagoga je především rozvíjet osobní jistotu a podpořit dítě ve vyjadřování vlastních

myšlenek a nápadů prostřednictvím řeči. K tomu nabízí cvičení a techniky dramatické výchovy, díky kterým dítě ztratí ostych a nejistotu. (Way, 2014)

S ohledem na děti s NKS mi tento pohled nejvíce koresponduje s jejich rozvojem v návaznosti na procesy zrání a učení. Vždy u nich dochází k posunu ve vývoji, ale ne lineárně a v různém časovém období dominuje jiná složka.

3 Projekt: Dramatická výchova jako nástroj pro vzdělávání a rozvoj dětí s narušenou komunikační schopností

3.1 Cíle projektu

Cílem projektu je definování odpovědí na otázky z oblasti vlastní dramaticko-výchovné práce se zvolenou skupinou v kontextu vzdělávání a rozvoje dětí s NKS. Konkrétně jsem si kladla tyto výzkumné otázky:

V oblasti využívání dramatické výchovy ve vzdělávání dětí s NKS:

- Jaká je míra naplňování vzdělávacích cílů předškolního vzdělávání prostřednictvím dramatické výchovy?
- Je dramatická výchova vhodným prostředkem k naplňování vzdělávacích cílů předškolního vzdělávání při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností?
- Do jaké míry je nutná úprava aktivit a způsobů práce při využívání dramaticko-výchovných metod ve vzdělávání dětí s NKS?
- Nabízí realizovaný projekt konkrétní doporučení pro dramaticko-výchovnou práci s dětmi s NKS?

V oblasti vlastního rozvoje účastníků ve skupině

- Zlepšila se komunikace s učitelkou, s ostatními členy skupiny?
- Zlepšila se u dětí vyjadřovací (verbální i neverbální) schopnost?
- Je patrný posun u dětí v konkrétních dílčích vzdělávacích oblastech?
- Proměnily se v průběhu realizace vztahy ve skupině?

3.2 Představení projektu

3.2.1 Popis projektu

K vlastnímu zkoumání možností využití dramatické výchovy při vzdělávání a rozvoji u dětí s NKS jsem vypracovala soubor osmi lekcí, které jsem do své výchovně-vzdělávací práce učitelky zařazovala v průběhu šesti měsíců. Lekce vždy vycházely z tematických vzdělávacích celků a byly motivovány aktuálním tématem. Intervence dramaticko-výchovnými prostředky neprobíhala pouze v rámci uskutečněných lekcí, ale také v další pedagogické práci, a to zařazováním principů a metod dramatické výchovy do každodenních činností.

Samotný projekt byl realizován se skupinou předškolních dětí v logopedické třídě v rozmezí od října 2022 do března 2023. Vzhledem ke skutečnosti, že se v září potkala ve třídě zcela nová skupina (jedenáct dětí přišlo z jiných tříd a odlišných mateřských škol), jsem chtěla dát dětem dostatečný prostor pro adaptaci na nové prostředí. V průběhu září jsem

v řízených činnostech zařazovala hry a činnosti z oblasti DV, ale pouze dílčím způsobem. Bylo zapotřebí děti blíže poznat pozorováním při volných hrách a odhadnout míru jejich dovedností a schopností pro pozdější plánování konzistentní lekce.

Vzhledem k závazkům plynoucím z našeho ŠVP (viz „organizace vzdělávání“) jsem lekce plánovala s ohledem na zajištění speciálně-pedagogické péče, konkrétně jsem se snažila obsáhnout činnosti zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností v co nejširších souvislostech. Často jsem do lekcí vkládala aktivity na procvičování orofaciálních svalů, posilování fonematického uvědomování a rozvoj percepce

Při plánování jednotlivých lekcí jsem se snažila obsáhnout různá východiska. Osobně preferuji koncept s oporou o literaturu. Pracovala jsem s konkrétní literární předlohou (O Ztracené hrušce), s vyprávěným příběhem (Legenda o Svatém Martinovi), s vlastní autorskou tvorbou (O sněhulákovi Bláťákově) i s klasickou pohádkou, kde jsem však záměrně akcentovala netradiční téma (O neposlušných kůzlatkách). Lekce „Čím budu?“ vznikla jako pedagogická improvizace na dané téma „Povolání a řemesla“.

V mateřské škole je logické využití dramatické výchovy především v oblasti osobnostně sociálního rozvoje jedince. Nám se však podařilo na základě prožitých lekcí nasbírat též dostatečné množství podnětů k realizaci inscenace, kterou jsme úspěšně odehráli před rodiči dětí. Inscenace nebyla cílem projektu, ale práce v tento závěr přirozeně vyústila a nabídla dětem další aspekt seberozvoje.

Svou práci s uvedenou skupinou jsem průběžně reflektovala. Zaměřila jsem se především na míru naplnění dílčích vzdělávacích cílů v rámci jednotlivých lekcí. Na základě dat získaných z dílčích reflexí jsem definovala odpovědi na výzkumné otázky projektu.

3.2.2 Podmínky realizace projektu

3.2.2.1 Charakteristika skupiny

Lekce byly navrženy a realizovány se skupinou dětí z červené třídy mateřské školy SŠ, ZŠ a MŠ Rakovník, p. o. Ve třídě je v tomto školním roce zapsáno čtrnáct dětí k celodenní docházce. Ve skupině jsou čtyři dívky a deset chlapců, z toho dvě děti plní povinné předškolní vzdělávání a deset dětí má odklad školní docházky.

V letošním roce k nám byli, vlivem změny vzdělávací strategie školy, přidáni i dva chlapci ve věku tří a čtyř let. Celkem přišlo do třídy devět nových dětí. Až na jednoho čtyřletého chlapce se děti dobře adaptovaly na nové prostředí v průběhu září.

Všechny děti mají diagnostikovanou středně závažnou až závažnou poruchu řeči, jeden chlapec mírné PAS, tři chlapci středně závažnou poruchu chování a jeden chlapec dlouhodobé SVP. Děti vykazují značné rozdíly v intelektové úrovni, v některých případech se nejspíše časem potvrdí lehké mentální postižení (známky vykazují dvě děti). Tři dívky mají

velmi nízké sebevědomí. V jednom případě máme nepodložené podezření na syndrom CAN (závěr z vyšetření přidruženého SPC).

Skupina je velmi živá, hlučná. Dva chlapci s diagnostikovanou poruchou chování jsou velmi labilní v emoční oblasti. Časté jsou u nich výbuchy zlosti, převažující verbální agrese, lítostivý záchvatovitý pláč. Spouštěčem může být jakýkoliv pocit dílčího neúspěchu, např. když je chlapec chyten při honičce.

3.2.2.2 Organizace vzdělávání v logopedické třídě

Výchovně vzdělávací nabídka logopedické třídy se zaměřuje na celkovou předškolní přípravu s důrazem na řečovou výchovu a intenzivní logopedickou péči, buď v kolektivní, nebo intenzivní individuální formě. Vzdělávací program zahrnuje stimulační program "Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina", který pomáhá rozvíjet fonemické uvědomování a připravuje děti na čtení. Další ze zavedených programů, Maxík, je zaměřen především na rozvoj grafomotoriky, a percepčně motorických dovedností.

(ŠVP, 2019)

3.2.2.3 Orientační časový harmonogram dne

V logopedické třídě se řídíme následujícím časovým harmonogramem, který lze operativně upravovat. Pro snazší orientaci dětí v průběhu dne se jej však snažíme dodržovat v nejvyšší možné míře.

6.30 – 10.00 hodin – příchod dětí do školy, spontánní hry, individuální speciálně pedagogická péče, řízené zdravotně preventivní pohybové aktivity, dopolední přesnídávka (9.00 hod), řízené společné vzdělávací činnosti

10.00 – 12.30 hodin – pobyt v přírodě, hygiena, oběd, ukládání ke spánku (odpočinek na lehátku)

12.30 – 14.30 hodin – odpočinek na lehátku dle individuálních potřeb dětí

14.30 – 16.30 hodin – hygiena, odpolední svačina, volné hry, odchod dětí z mateřské školy

3.2.2.4 Personální zajištění

V optimálním případě jsou ve třídě přítomny dvě učitelky a jedna asistentka pedagoga v časovém rozmezí od 7.30 hod. do 12.30. hod. Tohoto stavu se nám však podaří dosáhnout málokdy, jelikož se potýkáme s nedostatkem pedagogických pracovníků. Toto personální oslabení se často projevovalo především v průběhu lekcí, kdy bylo zapotřebí dopomoci konkrétním dětem, nebo jim nabídnout jinou vzdělávací činnost, pokud nejevily zájem o zapojení se do lekce. I pouhé pozorování, jak jej známe z běžných lekcí DV, muselo být v našem případě sdílené s dospělou osobou, jelikož dítě nevydrželo sedět a pozorovat ostatní při činnosti, neudrželo pozornost, mělo tendence si hrát s věcmi okolo sebe.

Vzhledem k věku dětí se snažíme ve výchovně-vzdělávací práci pěstovat u dětí pracovní návyky. Nemusí se do nabízených činností zapojovat, ale nemají povolenou volnou hru. Mohou pozorovat dění okolo sebe, nebo je jim nabídnuta jiná vzdělávací aktivita, pokud to situace umožňuje. Dítě si tak může vybrat (v omezené míře), jaké vzdělávací aktivitě se bude věnovat.

3.2.2.5 Materiální podmínky

Lekce byly realizovány ve třídě uzpůsobené a vybavené k předškolnímu vzdělávání. Třída je rozdělena na dvě části posuvnými dřevěnými dveřmi. Jedna část je opatřena kobercem a prvky k pohybovým cvičením a relaxaci (dřevěná lezecká věž, lavička, žebřiny, lanový žebřík, vodní postel, žíněnka, náčiní), dále klavírem a molitanovými a dřevěnými stavebnicemi. Druhá část třídy je vybavena stolkou s židličkami (svačina a oběd se konzumují ve třídě), „boxem“ pro individuální práci (pracovní stůl opatřený z obou stran vysokými policemi, využívá se především v rámci strukturovaného učení), dětskou kuchyňkou, policemi s hračkami atd.).

Většina lekcí byla realizována právě v části s kobercem, kde je dostatek volného prostoru pro pohyb.

3.2.2.6 Časové podmínky

Týdenní harmonogram nabízených aktivit v MŠ:

Pondělí–středa: řízená činnost učitelem (střídání pedagogů ve vedení činností po týdnu)

Čtvrtek: pobyt ve školním bazénu, lekce „Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina“

Pátek: program „Maxík“

Pondělní zařazení lekce se neosvědčilo jako výhodné. Děti se vracely po víkendu z rodinného prostředí a vždy bylo nutné počítat s opakovanou potřebou adaptace na školní prostředí. U dětí jsme se potýkaly s rozkolísanou pozorností, někdy s únavou. Protože děti často nedodržují o víkendu spánkový režim, ponocují a pondělní časná vstávání ovlivňuje jejich výkon v MŠ.

Nejlépe se osvědčilo zařazování lekce uprostřed týdne. Děti bývají tou dobou již dostatečně adaptované a nebývají tolik unavené. Pokud jsem lekci potřebovala rozdělit na dvě části, začínali jsme s lekcí v úterý a dokončili ji ve středu.

Jednotlivé lekce byly realizovány v průběhu řízených činností v době od 9.15 do 10.00 hod. Část průpravných cvičení k lekci jsem většinou zařazovala již v době řízených pohybových aktivit, které zpravidla probíhají od 8.30 do 9.00 hod. Tento způsob organizace se osvědčil jako funkční. Některá cvičení vyžadovala vyšší míru instruktáže, vysvětlení pravidel ze strany pedagoga. Pokud jsme se s činností seznámili v průběhu pohybových aktivit,

nemusela jsem se v lekci samotné věnovat organizačním otázkám a lekce tak neztrácela spád a „držela lépe pohromadě“.

Při zařazování konkrétních cvičení, v době mimo lekci samotnou, jsem nevyužívala přílišné tematické motivace k činnostem. Děti jsou zvyklé na kondiční cvičení, kde nepoužíváme „uměle vystavěnou“ motivaci. Pracujeme s vědomím toho, že cvičení je běžná součást života a pomáhá nám udržovat tělo zdravé a silné.

3.2.2.7 Překážky

Hlavními překážkami při realizaci projektu byly především organizační záležitosti školy. Celoškolní akce plánované nad rámec běžného chodu školy – celodenní výlety, exkurze, návštěvy kulturních akcí, prázdniny.

Dalšími překážkami realizace byla nemocnost a častá absence konkrétních dětí a pedagogického personálu. Častou obtíží bylo také celkové naladění ve skupině, což se u dětí s SVP stává běžně. Nejednou se tedy stalo, že jsem realizaci lekce o den posunula.

3.2.2.8 Harmonogram zařazení realizovaných lekcí od října 2022 do března 2023

- říjen – O Ztracené hrušce 1, O Ztracené hrušce 2
- listopad – Legenda o sv. Martinovi 1, Legenda o sv. Martinovi 2 – lekce
- prosinec – Práce na inscenaci Legenda o sv. Martinovi a její uvedení
- leden – O nenasycném vrabci, O sněhulákovi Bláťákovi
- únor – O neposlušných kůzlátkách
- březen – Čím budu?

3.2.3 Realizované lekce

Na následujících stránkách jsou ve zkratce popsány jednotlivé lekce. Zde jsem se zaměřila na výčet činností s uvedením konkrétních cílů jak z pedagogické, tak z dramaticko-výchovné oblasti. Za důležitou považuji reflektivní část přípravy, průběh lekce a naplnění konkrétních cílů.

Z praktických důvodů jsou lekce popsány pouze heslovitě, ve své úplné podobě jsou popsány v příloze této práce. Reflektivní část, která je součástí závěru každé lekce, jsem zde neuváděla z toho důvodu, že se cíle opakují. Konkrétně se jedná o cíle: **Uvědomění si prožitého, definování prožitků a poznatků, vyjádření (a pojmenování) pocitů, postojů.** Lekce jsou řazeny za sebou v chronologickém sledu.

3.2.3.1 O ztracené hrušce 1

- **Příprava**

Zařazení lekce: podzimní období, téma: co se urodilo na zahradě, sklizeň ovoce, přátelství

Poznámky k plánování lekce

Skupina se adaptovala na nové školní prostředí bez větších obtíží. Více než dvě třetiny dětí se předtím s dramatickou výchovou doposud nepotkaly. Bylo zřejmé, že spolupráce ve skupinách bude obtížná. Ve třídě se již projevují vůdčí a dominantní typy. Již z předešlé pedagogické práce je patrné, že děti nejsou zvyklé hledat řešení a řešit problémy. Z toho důvodu jsem volila aktivity, které vyžadují tvůrčí přístup.

Lekci jsem koncipovala jako lekci s oporou o literární předlohu. Byla jsem si vědoma skutečnosti, že některá slova obsažená v textu děti neznají a že některá souvětí jsou příliš dlouhá a pro ně obtížně srozumitelná. Z toho důvodu jsem část příběhu přepsala a tím ho zjednodušila.

Samotná lekce je zaměřená na rozvoj představivosti a sdílení myšlenek, což může být pro děti obtížné, proto jsem jako způsob vyjádření zvolila i pohybové vyjádření.

V úvodní hře je pro většinu dětí podstatné mít kartu s vizuální oporou konkrétního druhu ovoce. Práce ve dvojicích na společném obrázku je obtížná a je pravděpodobné, že se děti budou vyjadřovat samostatně na jednom společném papíře. Lekci jsem záměrně rozdělila na dvě části.

Pedagogické cíle: Dítě na základě prožité lekce rozvíjí schopnost představivosti, logicky uvažuje, své myšlenky dokáže pojmenovat. Rozvíjí smyslovou percepci, spolupracuje ve dvojici. Procvičuje svaly mluvidel, rozvíjí slovní zásobu. Rozvíjí předčtenářskou gramotnost – porozumění textu.

Cíle z pohledu DV: Dítě na základě prožité lekce rozvíjí své schopnosti v oblasti představivosti, vymýšlení fabule, aktivně hledá řešení, spolupracuje ve dvojici. Seznámí se s metodou pantomimy a pohybového vyjádření. Svě myšlenky graficky zaznamenává a sdílí s ostatními.

- **Realizace a reflexe dílčích úkolů**

Radostný začátek: Hra kompot: (rychlé rozhodování, reakce na sluchový signál, orientace v prostoru)

Úvodní rozehrávací hra nebyla pro děti zcela nová, již jsme ji hráli dříve. Některé děti neudržely informaci o tom, jaký druh ovoce reprezentují. Někdo nedokázal využít ani nápovědy na kartě. V průběhu hry jsem musela pravidla několikrát vysvětlovat a ujasňovat, ale nakonec se hra povedla a splnila svůj účel.

1) Čí to je? (rozvoj slovní zásoby, logopedická chvilka, rozvoj představivosti, logického uvažování)

Děti odhadly majitele nabídnutých předmětů. Logopedická chvílka je pro děti běžnou součástí dne v MŠ, takže ji zvládly bez obtíží.

2) Práce s knihou (**porozumění textu, odpovídání na otázky**)

3) Jak dostat hrušku ze stromu? (**hledání řešení, pantomimické vyjádření, metoda brainstormingu**)

Děti tvůrčím způsobem nabízely řešení, jak dostat hrušku ze stromu. Nejčastěji by použily žebřík, vyšplhaly, třásly stromem, shodily ji kamenem. Všechny tyto varianty byly schopny pantomimicky ztvárnit.

4) Co našel Toník pod stromem (**rozvoj hmatové percepce, představivosti, rozvoj pozornosti**)

Při hmatání v krabici docházelo k tomu, že děti nahmataly předmět a pokud jej poznaly, nedokázaly si odpuštit pojmenování a vykřikovaly, co našly. I po upozornění, že nemají nic sdělovat ostatním, bylo pro většinu těžké vydržet a věc neprozradit. Většina dětí neznala funkci kolíčku na prádlo. Dvě děti odmítly do krabice sáhnout. Jedno z nich se nakonec osmělilo a do krabice sáhlo.

5) Historie předmětu – práce ve dvojicích (**spolupráce ve dvojicích, vymýšlení fabule, hledání logických souvislostí, výtvarný projev, popis viděného**)

Závěrečný úkol ve dvojicích byl pro většinu dětí obtížný. Řešení se omezila na sdělení, kdo konkrétní věc ztratil – maminka ztratila kolíček, kluk ztratil kuličku z kapsy – motivy se opakovaly. Kresby sice vznikaly na jednom papíře (ve dvojici), ale byly to dvě oddělené individuální kresby, popř. jedna kresba jednoho dítěte. V tomto případě ale byla patrná spolupráce – jeden říkal druhému, co má nakreslit.

- **Reflexe**

Společná reflexe toho, co děti nakreslily, sloužila i jako závěrečná reflexe. Děti již ztrácely pozornost, na otázku, zda Toník našel, co hledal, dokázaly odpovědět, až když jsem se zeptala, co Toník v trávě hledal.

Naplnění pedagogických cílů: Realizací lekce se podařilo naplnit některé cíle. Spolupráce ve dvojici se příliš nezdařila. Některé děti nebyly aktivní ve vymýšlení možností, řešení a spíše přejímaly řešení ostatních.

Naplnění cílů z pohledu DV: Realizací lekce se podařilo naplnit většinu cílů. Schopnosti představivosti a vymýšlení řešení jsou značně omezené, stejně jako možnosti sdílení – sdělování. Spolupráce ve dvojici je na nízké úrovni.

3.2.3.2 O Ztracené hrušce 2

- **Příprava**

Zařazení lekce: Navazuje na lekci O ztracené hrušce

Poznámky k plánování lekce:

Z mého pohledu nenabízí druhá část příběhu příliš atraktivní předlohu pro dramatickou lekci zaměřenou na osobnostně-sociální rozvoj. Rozhodla jsem se tedy v tomto případě akcentovat pedagogicky orientovanou složku a využít okrajově několik cvičení z oblasti dramatické výchovy pro rozvoj orientace v prostoru, uvědomění si vlastních pohybů, pochopení charakteristických znaků.

Lekce je zaměřena na spolupráci ve skupině, práci s chybou. Závěrečné „hraní pohádky“ má potenciál ve využití osvojených pohybových vzorců z průpravných her. Na druhou stranu má sloužit již jen pro uvolnění, pro vyjádření vlastních myšlenek, nebo jen pro hru samotnou.

Pedagogické cíle: Dítě se snaží udržet pozornost, rozumí slyšenému, dokáže přiřadit vizuální obsah ke slyšenému obsahu. Vybavuje si z paměti a dokáže své myšlenky sdělit. Spolupracuje ve skupině, pracuje s chybou.

Cíle z pohledu DV: Dítě vstupuje do role, hledá a aktivně zkoumá pohybové vyjádření v daných okolnostech, orientuje se a vnímá spoluhráče v prostoru, aktivně vymýšlí řešení, spolupracuje ve skupině, divadelně se vyjadřuje, improvizuje, reflektuje svoji práci.

- **Realizace a reflexe dílčích úkolů**

Lekce navazovala na první část lekce s jednodenním odstupem (z organizačních důvodů).

Radostný začátek: Hra na kočku a myš (rozehřátí, navození radostné atmosféry)

1) Chůze prostorem „jako...“ (simultánní pantomima, navázání kontaktu s druhým)

Průpravné cvičení Chůze prostorem „jako...“ se dařilo dobře, bylo potřeba dětem připomínat, aby nechodily po kolenou. Záměrně jsem volila variantu na dvou končetinách, protože jsem chtěla, aby děti hledaly pro určité zvíře další charakteristický znak (nikoliv jen běhání po čtyřech a lezení po ostatních). V počátku bylo potřeba pracovat poměrně návodně, později již byly děti schopny vymýšlet pohybové projevy samy, avšak několik dětí pouze napodobovalo viděné.

2) Vstup do příběhu (připomenutí zažitého, vybavování z paměti, utvoření kostry příběhu, domýšlení konce)

Vlivem jednodenní pauzy nikdo neudržel úkol z předešlé lekce. Děti však nabízely řešení aktuálně vymyšlená. Dva chlapci vymysleli řešení, že a) půjde pro kamaráda, aby mu pomohl, b) bude hledat, dokud jí nenajde. Ostatní děti opakovaly tyto dvě nabídnuté varianty.

3) čtení – vyprávění příběhu s oporou o vizuál (porozumění slyšenému, udržení pozornosti, přiřazování, časová posloupnost)

Při čtení pohádky děti ztrácely pozornost. Některým (soutěživým typům) pomohlo, že „cíhaly“ na informaci, která jim napoví, který obrázek bude následovat v řadě obrázků. Některé děti se povalovaly po koberci a nejevily o činnost zájem. Musela jsem často ověřovat porozumění textu a ujasňovat informace.

4) Jak to bylo? (spolupráce ve skupině, práce s chybou)

Práci ve skupinách zvládli všichni. Skupiny jsem utvořila tak, aby v každé skupině byl někdo, kdo zorganizuje práci ve skupině a zvládne úkol vyplnit. Nejslabším dětem ve skupině pomáhala asistentka pedagoga a druhá učitelka tak, aby i ony zažily úspěch.

5) Hrajeme pohádku (uvolnění, prostor pro improvizaci, hledání vlastního způsobu vyjádření)

Při hraní pohádky se skupiny přetvořily samy podle osobních preferencí. Dva nejmladší chlapci si hráli paralelně s totemovými loutkami postav bez dějové linie. Dvě skupiny se držely pohádkové předlohy a navzájem si nakonec představení odehrály. Použily plyšové hračky a plošné dřevěné loutky, maňásky. Scénu si utvořily z molitanových kostek. Jedna skupina začala příběh hledáním hrušky (neřešila strom). Druhá skupina použila dřevěný strom, který jsem využila já při vyprávění (ilustraci) příběhu.

- **Reflexe**

Reflexe z realizované lekce

V závěrečné reflexi bylo hraní divadla hodnoceno jako nejzábavnější aktivita. Jako nejméně zábavnou aktivitu nevedly děti žádnou. („Všechno mě bavilo.“)

Naplnění pedagogických cílů: Pedagogické cíle se realizací lekce podařilo naplnit v omezené míře. Spolupráce ve skupině byla ovlivněna složením skupiny. Dominantní jedinci měli tendenci pracovat samostatně a nebrat ohled na zbytek skupiny.

Naplnění cílů z oblasti DV: Realizací lekce se podařilo naplnit cíle v omezené míře. V otázce vymyšlení konkrétních řešení se některé děti nezapojují aktivně, většina jich přejímá názor někoho jiného. Pestrost jednotlivých variant je omezena na dvě až tři možná řešení, která navrhnou schopnější děti.

3.2.3.3 *Legenda o sv. Martinovi 1*

- **Příprava**

Zařazení lekce: Měsíc listopad – 11. 11. svátek sv. Martina

Poznámky k plánování lekce:

Lekci jsem koncipovala jako lekci s oporou o vyprávěný příběh. Čerpala jsem z několika verzí svatomartinské legendy upravené pro předškolní věk. Jednotlivé činnosti jsem plánovala s ohledem na skutečnost, že jsem chtěla lekci částečně využít jako sběr podnětů pro případnou realizaci inscenačního tvaru s dětmi. Z tohoto důvodu jsem pracovala s postavou Martina jako s postavou věkově blízkou dětem. Doufala jsem, že skrze vlastní projekci dětí najdu činnosti, které jsou jim blízké, které je baví a které by bylo možné poskládat do případné koláže, jako metody inscenačního tvaru.

Při plánování lekce jsem záměrně akcentovala postavu koně, se kterou jsme na začátku poměrně hojně pracovali. Kůň je zamýšlen jako průvodce Martina v obou lekcích, slouží jako jeho stálý atribut.

Statické činnosti jsou prokládány činnostmi vycházejícími z potřeb dětí. Toto střídání činností zajistí vybití přebytečné energie. Závěrečné cvičení s oslovením emocí je zapotřebí ošetřit reflexí, aby došlo ke zvědomění pocitů a zpracování.

Pedagogické cíle: Dítě se seznámí s legendou o sv. Martinovi a pranostikou, že Martin přijíždí na bílém koni. Děti spolupracují ve skupině s ohledem na každého člena skupiny. Dítě je schopno pojmenovat a reflektovat své pocity, aktivně rozvíjí motoriku mluvidel a fonematické uvědomování.

Cíle z pohledu DV: Dítě si na základě prožité lekce uvědomuje výhodnost spolupráce ve skupině a částečné upozadění se ve prospěch skupiny. Dále prohlubuje prosociální cítění, orientuje se v prostoru a dokáže dodržovat pravidla hry. Reflektuje své pocity.

- **Realizace a reflexe dílčích úkolů**

Radostný začátek: Koňská baba (spolupráce ve dvojici, orientace v prostoru, rozehrání)

1) Odměna pro kobyly: (logopedická chvilka – procvičení obličejových svalů, jazyka...)

Děti jsou zvyklé na pravidelné procvičování orofaciálních svalů, motivace koněm je bavila.

2) Martin (rozvoj fantazie, brainstorming, logické uvažování, práce ve skupině)

3) Martinovy hračky: (rozklad na slabiky, určení první hlásky ve slově, pantomima, motivace k příběhu)

Děti dobře spolupracovaly při vymýšlení Martina profilu – vymýšlely hračky, dva nejstarší chlapci živě diskutovali, zda hračky mohly existovat v době Martina, či ne. Jakmile děti po kruhu řekly svůj nápad, pozornost většinou rychle klesla. Polehávaly po koberci, pošťuchovaly se a ztrácely zájem.

4) ANO X NE (reakce na partnera, prosazení svého názoru, dodržování pravidel, uvědomění si pocitů, pojmenování vlastního prožívání)

Při hře ANO X NE měly děti tendenci prosazovat svůj názor i fyzicky. Bylo pro ně těžké dodržet pravidlo, že se nesmí navzájem dotýkat a pošťuchovat. Zpočátku děti nedokázaly hru pochopit a submisivnější z nich se „nechaly přemluvit“ ke změně stanoviska.

- **Reflexe**

Reflexe z realizované lekce:

S lekcí jsme začínali v pondělí po svátku sv. Martina. Lekci jsme o týden posunuli pro vysokou nemocnost dětí – ve školce se sešlo 6 dětí, z nichž čtyři nebyly předešlý týden v MŠ a dva nejmladší chlapci se vrátili po delší nemoci.

Při ranním komunikačním kruhu jsme zlehka otevřeli téma sv. Martina. Překvapilo mě, že pouze jeden chlapec znal přísloví, že Martin přijíždí na bílém koni, blíže jej však nedokázal vysvětlit. Ostatní děti nevěděly.

Zvolené činnosti byly pro děti v ten den obtížné, přestože jsme již několikrát zkoušeli metodu pantomimy, nepodařilo se děti motivovat k vlastním nápadům. Většina opakovala již viděné. Reflexe pocitů spočívala v odpovědi na otázku: Bylo ti to příjemné? (ano X ne), jeden starší chlapec dokonce poznamenal, že se cítil rozzlobeně.

Lekce se nevydařila podle plánu. Energie, s jakou děti byly ten den v MŠ, se mýjela s připravovanými aktivitami. Celkově byla skupina nenaladěná na sebe navzájem, návrat nejmladších dětí po dlouhé nemoci byl náročný v usměrňování jejich chování.

Z uvedených důvodů a s ohledem na aktuální složení skupiny jsem se rozhodla přehodnotit činnosti v lekci pro následující den. Přidala jsem více fyzických aktivit a ubrala aktivity zaměřené na rozvoj obrazotvornosti a na sebereflexi.

Naplnění pedagogických cílů: Pedagogické cíle se realizací lekce podařilo naplnit v omezené míře, cíle z oblasti logopedické intervence byly naplněny. Menší míru naplnění vykazuje spolupráce ve skupině, pojmenování pocitů se dařilo s oporou o nabídnutý vizuální materiál.

Naplnění cílů z oblasti DV: Realizací lekce se podařilo naplnit cíle v omezené míře. Některé hry vyžadovaly delší zaškolení pro pochopení pravidel. Selhávala spolupráce ve skupině. U některých dětí se dařilo naplnit cíle v plné míře.

3.2.3.4 *Legenda o sv. Martinovi 2*

- **Příprava**

Poznámky k plánování lekce:

Pro lekci jsem vybírala cvičení a aktivity, o kterých jsem předpokládala, že je budu moci využít k inscenování legendy. Důležitým momentem byla výroba vloček při ranních činnostech. Pokud si dítě samo vločku vystřihne a vynaloží jisté úsilí při její výrobě, je pravděpodobnější, že s ní bude při cvičení zacházet opatrně a bude dbát na to, aby se mu nepotrhalo.

Při realizaci lekce je zapotřebí vysvětlovat a ujasňovat pojmy: voják, žebrák, biskup. Nemusíme zabíhat do podrobností, jen ověřit porozumění jednotlivým pojům.

Lekci můžeme využít k další pedagogické práci – obrázkové řazení děje, počítání hus, méně X více, porovnávání množství, grafomotorická cvičení – Martinova cesta domů atd.

Pedagogické cíle: Dítě dodržuje pravidla hry, reaguje na zvukový signál, rozvíjí své fyzické dovednosti, vnímá hudbu a reaguje na ní pohybem, udrží pozornost po dobu činnosti.

Cíle z pohledu DV: Dítě spolupracuje ve skupině a spolupracuje s učitelkou. Tvořivě reaguje pohybovým vyjádřením na slyšenou hudbu, aktivně hledá řešení, dokáže sdělit myšlenku, projevuje se prosociálně.

- **Realizace a reflexe dílčích úkolů**

Radostný začátek: Koulovaná papírovými koulemi (rozehřátí, motivace)

1) Vojenský výcvik (uvolnění energie, rozvoj kondice, obratnosti, představitosti)

2) Vločkový tanec (pohybová improvizace, vnímání pohybu a hudby, udržení pozornosti)

Vločkový tanec vyšel nad očekávání dobře. Děti si vločku samy vyráběly ráno u stolečku. Bylo zřejmé, že ji nechtějí svými pohyby zničit a poškodit. U několika dětí se po chvíli začala projevovat ztráta pozornosti a začínaly „šáškovat“, ostatní děti se nechaly postupně strhnout, a tak jsme činnost pomalu ukončili.

3) Jede, jede Martin (dětská hra s melodickým a rytmickým doprovodem)

Jízda na tyčovém koni všechny bavila, jen dvě děti se odmítly zúčastnit jízdy, protože se bály.

4) Žebrák (brainstorming, argumentace, hledání řešení, prosociální citění)

Děti velmi zaujal motiv žebráka, o kterém jsme si dlouze povídali, a dokonce řešily příčiny toho, proč se někdo stane žebrákem. Děti toto téma velmi zaujalo. Přicházely s nápady,

že by žebřákovi plášť věnovaly. Na argument, že by Martin sám mohl umrznout, pokud by plášť daroval, již neměly odpověď. Jeden chlapec navrhoval vzít žebřáka s sebou.

5) Kejhající husy (štronzo, reakce na signál, napodobování pohybu)

Závěrečná aktivita s husami děti bavila a fungovala pro ně jako odreagování. Hru již dříve znaly ve verzi „Na opičího krále“.

- **Reflexe**

Reflexe z realizace lekce:

Skupina se od předešlého dne proměnila ve svém počtu i složení. V ranním kruhu jsme s dětmi zrekapitulovali příběh o Martinovi, znovu jsme si nakreslili novou postavu. Tato lekce byla koncipována více pohybově, takže děti ve statictějších pasážích lépe udržely pozornost.

Lekce se povedla, reflexe přinesla zajímavou zpětnou vazbu především v otázkách „dobrých skutků“. Dostali jsme se na téma dobrých skutků v rodině – pomoc mamince / tátovi / kamarádovi. Lekce byla zakončena příjemným rozhovorem s dětmi.

Poznámka: Ozkoušenou a velmi silnou aktivitou je pro děti výroba papírového pláště – zdobení, malování. Po dokončení pláště přichází od učitele instrukce: „*Pokud máš teď dost odvahy jako Martin, přetrhni svůj plášť a jednu polovinu dej kamarádovi.*“ Učitel musí ošetřit, aby každé dítě, které věnuje polovinu pláště, dostalo jednu polovinu od jiného dítěte, popř. alespoň od učitele. Tuto činnost jsem zařadila při realizaci s ložskou skupinou a byla velmi silná. Bylo zřejmé, že pro některé děti je velice těžké „zničit“ svoji práci. S podporou skupiny úkol zvládli všichni. Společně jsme potom oslavili naši odvalu.

Naplnění pedagogických cílů: Realizací lekce se podařilo naplnit pedagogické cíle ve velké míře. Udržení pozornosti při tanci bylo pro někoho náročné.

Naplnění cílů z oblasti DV: Realizací lekce se podařilo naplnit cíle ve vysoké míře. U některých dětí převažuje pohybová stereotypie a ulpívavé myšlení.

3.2.3.5 *Inscenační tvorba s dětmi*

- **Příprava a realizace**

Pedagogické cíle: Dítě vytrvale a soustavně spolupracuje na společném projektu, překonává překážky, udržuje pozornost, dodržuje domluvená pravidla a buduje volní vlastnosti.

Cíle z pohledu DV: Dítě se aktivně účastní inscenačního procesu, aktivně vymýšlí a hledá řešení, pociťuje odpovědnost za skupinu, spolupracuje s ostatními, překonává překážky a prezentuje svoji práci před ostatními.

Premiéra inscenace proběhla v rámci školní besídky pro rodiče 15. 12. 2022 v prostorách logopedické třídy SŠ, ZŠ a MŠ Rakovník, p. o.

Charakteristika jednotlivých fází inscenačního procesu (struktura převzata od Aleny Palarčíkové)

Volba námětu:

Námětem pro inscenaci se stala legenda o svatém Martinovi. Vzhledem k obsahové náplni výchovně-vzdělávací nabídky v mateřské škole jsme s dětmi v první polovině listopadu pracovali s legendou o svatém Martinovi. Původním záměrem byla realizace několika navazujících lekcí z oblasti dramatické výchovy. K příběhu jsme přistupovali hravě, zabývali jsme se tím, jaké mohl mít Martin dětství, jak si hrál, jaké měl radosti a starosti. Téma bylo dětem obsahově blízké a po několika cvičeních bylo zřejmé, že má dostatečně silný potenciál k udržení motivace, pozornosti a zájmu k realizaci inscenačního tvaru.

Analýza předlohy:

Předloha nabízí dostatečné množství dílčích dramatických situací – odchod Martina do války proti své vůli, setkání se žebrákem a dělení pláště, Martinovo prozrazení husami.

Dramaturgicko-režijní koncept

Vzhledem ke zkušenostem a specifikám skupiny bylo jasné, že nemohu stavět inscenaci na dialozích, nebo složitém jednání v situacích. Pro inscenaci jsem zvolila korálkovou metodu, kde řadím jednotlivé improvizace (etudy) za sebou. Improvizace vznikly na základě cvičení použitých v dramatických lekcích, nebo z již dříve nabytých dovedností se změnou motivace (dětská hra na lišku). Drobné etudy vznikly také v průběhu lekcí při společné práci, především při práci s rekvizitou a materiálem – látkový kůň, papír. Inscenačním klíčem je vzhledem ke skupině vyprávění a komentování vypravěčem – pedagogem.

Tvarování

Tvarování inscenace bylo přímo závislé na možnostech dětí, především na míře koncentrace, udržení pozornosti, střídání aktivit rušných a klidových (vyžadujících soustředění). Dalším důležitým prvkem byla vnitřní organizace skupiny z hlediska rozmístění na jevišti. Jednotlivé improvizace nesměly být pro děti příliš náročné na orientaci v prostoru.

Mým záměrem bylo, aby si děti při realizaci inscenace udržely autentický projev, tudíž jsme jednotlivé části příliš „nenacvičovali“. Zvládnutí jednotlivých cvičení v konkrétním prostorovém uspořádání jsem ošetřila v průběhu jednoho měsíce, kdy jsme jednotlivé prvky inscenace opakovali v rámci pohybových cvičení s různou motivací. Několik málo konkrétních situací (např. rozetnutí pláště a dialog s žebrákem) jsme opakovali asi čtyřikrát v posledních dvou dnech před inscenací pro zafixování podstaty sdělení.

Scénografické řešení

Pro realizaci jsme využili přirozeného rozdělení třídy na část třídy s kobercem (jeviště) a část třídy bez koberce (hlediště). Nepotřebovali jsme žádné další úpravy prostředí. Jakékoliv pokusy o kulisy nebo vykrytí prostoru třídy by působily podle mého názoru uměle a v ničem by inscenaci nepomohly. Jako hlavní rekvizitu jsme zvolili Martinova koně a papírové vločky, koule. V začátku inscenace jsme společně vytvořili Martina (společná kresba na stíratelnou tabuli).

- **Reflexe**

Hodnocení inscenačního procesu

Řízení práce na inscenačním tvaru bylo pro mě náročné v promýšlení kompozice a využití vzniklého improvizacího materiálu. Chtěla jsem ve výsledném tvaru zachytit radost, autenticitu dětského projevu, proto jsem postavila inscenaci na drobných improvizacích a dětských hrách.

Práce v lekcích dramatické výchovy byla obtížná v tom, že skupina byla často nestabilní – děti docházely do MŠ různě a nedalo se počítat s tím, že skupina disponuje zkušenostmi získanými z předešlého dne (lekce). Několikrát jsme museli příběh zkrátit, či přehrát loutkovým divadlem. Důležité bylo časté ověřování orientace dětí v příběhu. Práce s časovým pásmem, obrazovým materiálem byla zásadní.

Těžké byly pro děti okamžiky soustředění a potlačení vlastního ega ve prospěch skupiny – při kreslení Martina chtěl každý kreslit meč, při jízdě na koni chtěl být každý Martin. S jejich přirozenou touhou po „hlavní“ roli jsme cíleně pracovali a považuji za velký pedagogický úspěch, že všechny děti zvládly respektovat zadání úkolu. Většina skupiny pochopila výhody spolupráce a nesla zodpovědnost za společný tvar, což bylo pro dva konkrétní chlapce velice obtížné a museli vynaložit velké úsilí ke zvládnutí situace.

V závěrečné fázi zkoušení bylo pro děti velkou motivací „divadlo před rodiči“. Vysvětlila jsem dětem jednotlivé funkce v divadle (herec, režisér...). Některým dětem takto strukturalizace pomohla v udržení pozornosti a motivace k práci (teď pracujeme, potom bude čas na pauzu a odměnu). Také sdílení vlastních pocitů – už mě to nebaví, vědomí „tvrdé“ práce upevnilo „disciplínu“ skupiny.

V závěrečné reflexi jsme pracovali s pojmy překonávání překážek, umět něco vydržet, radost ze společné práce, odměna.

Poznámka: Osobně nepovažuji inscenační práci s dětmi předškolního věku za činnost, která by vycházela přímo z jejich vlastních potřeb. V tomto ohledu souhlasím s B. Wayem, který považuje vystupování před publikem do určitého věku za nežádoucí. Way zmiňuje riziko sebezpozorování u dětí na úkor autentického prožívání, konkrétně uvádí: „*předškolní děti, ale*

i další věkové skupiny dělají dramatické aktivity tak dlouho bez publika, dokud nejsou vnitřně připraveny ubránit se emocionální reakci na situaci, kdy jsou pozorovány. Odhadnout tento moment není snadné a nemá to co dělat s osobním přáním účastníků. Děti mezi pátým a devátým rokem nejsou vnitřně vybaveny, aby mohly moment připravenosti posoudit.“
(Way, str. 19, 2014)

Na druhou stranu je „předvedení“ inscenace logickým vyvrcholením vlastní usilovné práce dětí, která je často motivována právě touhou „hrát divadlo pro maminky“ a z pedagogického hlediska považují samotnou prezentaci své tvorby, v podobě představení pro rodiče, za užitečnou z hlediska sebepojetí dítěte a utváření vztahu k dokončení (společné) práce.

Naplnění pedagogických cílů: Realizací inscenace se podařilo naplnit pedagogické cíle v plné míře.

Naplnění cílů z pohledu DV: Realizací inscenace se podařilo naplnit cíle DV v dostatečné míře, pro některé děti bylo obtížné upozadit se ve prospěch skupiny.

3.2.3.6 O nenasyceném vrabci

- **Příprava**

Zařazení lekce: V zimním období, téma: Ptáci v zimě, hodnota přátelství, svobody

Poznámky k plánování lekce:

Lekci jsem koncipovala jako lekci s oporou o literární předlohu. Z dramaturgického pohledu jsem chtěla do lekce přivést více napětí a tím i zájmu o příběh. Mým záměrem bylo vystavět dramatickou situaci, kdy vrabci strádají hladem. Proto jsem přidala postavu Aničky, která vrabce pravidelně přikrmuje a jednoho dne nepřijde. V závěrečné reflexi se k důvodu absence vracíme. Po celou dobu lekce děti důvod neznají. Sdělení skutečnosti, že byla Anička nemocná, poslouží jako „návnada“ pro další lekci v následujícím týdnu, kdy budeme pracovat s tématem „*Když jsem nemocný*“.

Při plánování lekce jsem si byla vědoma skutečnosti, že je předkládaný text náročný na udržení pozornosti a pro svou syntaktickou rovinu (rozvitě věty, souvětí) obtížně srozumitelný. Text pohádky jsem místy upravila, některé věty jsem převedla do jednodušší větné skladby. Pohádku jsem místy zkrátila. Zvolila jsem dostatek materiálů pro vizuální podporu mluveného slova (strom, vrabci, zrní, vlak, vagóny). Některé činnosti jsem navrhla pro zkušenější skupinu, nebo pro případ, že by přišlo méně dětí a jednotlivé činnosti probíhaly rychleji. Počítala jsem s možnou únavou a ztrátou pozornosti a snažila se zařadit různé aktivizační techniky a pohybové činnosti (let vrabců, sbírání zrní...).

Pedagogické cíle: Dítě si na základě prožité lekce částečně uvědomuje hodnotu svobody, přátelství, významu péče o ostatní a o své okolí, rozvíjí smyslové vjemy (hmat, zrak), zrakovou paměť, rozšiřuje svoji slovní zásobu, hledá řešení problémů, reflektuje své pocity a prožívání. Dále rozvíjí předčtenářskou gramotnost.

Cíle z pohledu DV: Dítě si na základě prožité lekce osvojuje hodnoty jako svoboda, přátelství, péče o ostatní, reflektuje své pocity a orientuje se v nich, dokáže vyjádřit svůj názor a odůvodnit ho. Aktivně hledá řešení problémů, seznámí se s technikou živého obrazu.

- **Realizace**

Radostný začátek: Hra na hlídače

1) Anička (**rozvoj představivosti, rozvoj smyslů – hmat, porozumění mluvené řeči, pozornost**)

Postava Aničky byla pro děti atraktivní. Všichni byli zvědaví, co je obsahem mošny. Tajemství se nepodařilo udržet. Při delším vyprávění ztrácely některé děti pozornost.

2) Práce s knihou (**porozumění**)

Poslouchání čteného textu nebo delšího vyprávění bylo pro většinu dětí obtížné. Neudržely pozornost, měly problém s porozuměním slyšeného.

3) Papírový vláček (**zraková paměť, pojmy, uvažování**)

Činnost děti bavila. Bylo zřejmé, že jsou zvědavé na obsah vagónků.

4) Zobání (**špetkový úchop, jemná motorika**)

Některé děti nebyly schopny soustředit se na správný úchop, akcentovaly potřebu mít co nejvíce zrníček, což bylo pochopitelné. Činnost jsem mohla lépe ošetřit instrukcemi.

5) Pocity (**reflexe pocitů, význam, ambivalence pocitů**)

Děti velmi hezky pracovaly s úvahami o pocitech vrabce. Bylo zřejmé, že dokáží najít obrázkový ekvivalent k jednotlivým pocitům a svůj výběr odůvodnit. Aktivně hledaly řešení problému.

6) Let vrbců (**protážení, uvolnění, vybití energie, zklidnění**)

Děti velmi uvítaly možnost se pohybově uvolnit. Zařazení této aktivity vnímám jako velmi důležité pro aktivizaci dětí.

7) Proč vrabci zrníčka už vůbec nechutnala? (**ověření porozumění textu**)

Některé děti dokázaly odpovědět na otázky, ostatní naslouchaly.

8) Co dělat? (hledání řešení problému)

Děti již ztrácely pozornost a byly unavené. Činnost jsme velmi zkrátili.

- **Reflexe**

Reflexe z realizované lekce

Lekce byla realizována v rámci tématu „Ptáci v zimě“ v průběhu měsíce ledna. Lekci jsem zařadila v druhé polovině týdne, kdy se skupina sešla po delší době v hojném počtu (13 dětí). Děti se vracely po nemoci a bylo potřeba počítat s opětovnou adaptací na školní prostředí.

I přes zjednodušení a zkrácení příběhu bylo zřejmé, že děti ztrácejí v průběhu lekce pozornost. Skupina ve svém počtu byla nadprůměrná oproti normálu. Některé činnosti jsem vynechala s ohledem na vnitřní rozpoložení skupiny.

Děti dokázaly reflektovat zažité zkušenosti.

Naplnění pedagogických cílů: Realizací lekce se podařilo naplnit dílčí pedagogické cíle.

Naplnění cílů z pohledu DV: Realizací lekce se nepodařilo naplnit cíle v plné šíři z důvodu vynechání některých plánovaných aktivit (živé obrazy). Aktivity byly vynechány a uzpůsobeny s hledem na aktuální naladění skupiny a její aktuální prožívání.

3.2.3.7 O Sněhulákovi Blátákově

- **Příprava**

Zařazení lekce: V zimním období, téma: Zimní radovánky, stavění sněhuláků, hrátky na sněhu

Poznámky k plánování lekce:

Lekce byla navržena na základě mnou vymyšleného narativu. Jako téma jsem si zvolila přijímání jinakosti a myšlenku, že každý jedinec má svoji nezaměnitelnou hodnotu. Jednotlivé činnosti jsem plánovala i s ohledem na výchovně-vzdělávací nabídku v rámci týdenního bloku Zimní radovánky a sporty.

K podpoře vyprávění jsem zvolila jednoduché loutky sněhuláků z mačkaného papíru. Je zřejmé, že děti loutky baví ze své podstaty. Práce s loutkami dokáže oproti pouhému vyprávění lépe udržet dětskou pozornost.

Pedagogické cíle: Dítě si na základě prožité lekce uvědomuje, že jinakost je normální a že každý má svoji nezaměnitelnou hodnotu. Pracuje s předsudky a pocity. Rozvíjí obrazotvornost, fantazii, sluchovou perцепci. Reflektuje a pojmenovává své pocity a prožívání. Dítě rozvíjí prosociální citění.

Cíle z pohledu DV: Dítě si na základě prožité lekce osvojuje prosociální chování. Rozlišuje mezi správným a nesprávným chováním ve vztahu k ostatním, reflektuje své pocity, dokáže vyjádřit svůj názor a odůvodnit ho. Dítě posiluje smyslové percepce – sluchové vnímání a uvědomění, uvědomuje si své tělo a jeho limity. Pracuje metodou pantomimy. Rozvíjí představivost. Dítě se seznámí s metodou ozvučeného obrazu.

- **Realizace:**

Poznámka:

Při dopolední pohybové chvilce jsme již pracovali s metodou pantomimy na téma zimních sportů. Jednotlivé sporty jsme doprovázeli zvukem. Pracovali jsme v kruhu s několika velikostmi míče (malý míček, střední míč a gymball). Míče jsme si házeli napříč kruhem. Končili jsme s imaginárním balónem obřích rozměrů.

Pohybová hra s míčem se vůbec nepovedla. Hráč, který má míč, stojí a střílí míčem po dětech, které běhají po prostoru. Koho se míč dotkne, vezme si jej a z místa střílí dál. Několik dětí začalo plakat z různých důvodů – nebyli sestřeleni, střetly se s jiným dítětem, někdo jim šlápl na nohu.

Po svačině byla realizována lekce.

Radostný začátek: Radovánky na svahu (pantomima, představivost, uvědomění si těla, hlasu, zvukový plán, reflexe)

Aktivity „ozvučení svahu“ a „živé obrazy“ děti náramně bavily. Bylo zřejmé, že je překvapilo, jak je těžké oddělit od sebe pohybovou činnost a zvukový projev. Děti opakovaly cvičení z rána s novými podněty. Pracovaly s pohybovými vzorci, které si osvojily v ranní hře.

1) Sněhuláci z připravených tvarů (práce ve dvojici, skládání tvarů, dodržení podmínky, rozvoj předmatematických představ)

2) Zablácený sněhulák (setkání s problémem, pojmenování pocitů, rozpoznání nevhodného chování)

Loutky, na jejichž výrobě se děti aktivně podílely, udržely děti v příběhu a mohli jsme se k nim po činnostech vracet. Děti správně odhadovaly a pojmenovávaly pocity a vztahy mezi sněhuláky.

3) Stopování (pohyb na znamení, štronzo, dodržení podmínky, hra na uvolnění a protažení, udržení pozornosti)

Obměna hry na opičího krále, kterou děti rády hrají, měla velký úspěch a aktivizační náboj.

4) Na vyhlídce (rozvoj fantazie, pojmenování)

Často se opakoval motiv, který již někdo vymyslel, děti nejčastěji popisovaly, že vidí, jak někdo nakupuje s maminkou, se sestrou...

5) Vánice (dramatický zvrát, nastolení problému, sluchové vnímání)

6) Uváznutí ve sněhu (možnosti a hranice vlastního těla, tělová zkušenost s fyzickým odporem)

Práce s vlastním tělem a jeho limity byla pro děti nová, velmi je bavila. Chtěly činnost opakovat.

7) Záchrana (jinakost jako výhoda, prosociální cítění)

8) Reflexe (společná diskuze, argumentace, sdělení svého názoru, akceptování názoru ostatních)

Děti správně odhadovaly poselství příběhu, radovaly se ze šťastného konce, měly potřebu mě obejmout.

9) Kamarádi (dokončení a uzavření příběhu, sestavení časového pásma)

Na činnost se nedostalo, lekce se naplnila a přirozeně uzavřela závěrečnou reflexí.

- **Reflexe**

Reflexe z průběhu lekce:

Lekce byla realizována při vysokém počtu dětí – celkem 11. Skupina byla od rána v psychické nepohodě, dvě děti se potýkaly se zdravotním oslabením (nachlazením), další tři děti byly od rána náladové a plačtivé.

Oproti úvodním aktivitám v rámci pohybové chvílky se lekce podařila nad očekávání. Děti šly s příběhem, reagovaly, spolupracovaly. V určitých chvílích bylo potřeba usměrnit chování dětí a zaujmout jejich pozornost. Střídání aktivizačních a klidnějších činností se osvědčilo.

Naplnění pedagogických cílů: Realizací lekce se podařilo naplnit dílčí pedagogické cíle.

Naplnění cílů z pohledu DV: Realizací lekce se podařilo naplnit vytyčené cíle v oblasti DV.

Poznámka:

Tuto lekci jsem měla možnost realizovat ještě tentýž den se skupinou žáků prvního stupně ZŠ logopedické. Na setkání děti dorazily plné zážitku z dopoledního vyučování, kdy se jejich spolužák nevhodně choval ve třídě. Šlo o chlapce s ADHD, který byl v daný okamžik

ovlivněn novou medikací a celkově nebyl oblíbený v kolektivu pro své chování. Dle výpovědí dětí: „řval, ječel, brečel a byl drzý“.

V úvodním kruhu bylo zřejmé, že děti chtějí řešit dnešní zážitek. Lekce se sněhuláky se v tuto chvíli nabízela jako vhodná aktivita ke zpracování prožitého. Zkušenost dětí se silně projevila především v činnosti, kdy bílí sněhuláci pokřikovali na zabláceného sněhuláka. Tato aktivita trvala velmi dlouho a děti přidávaly další a další výtky a nadávky. Dokázaly pojmenovat i pocity hnědého sněhuláka. Po celou lekci aktivně spolupracovaly a šly s příběhem.

Závěrečná reflexe se povedla a mohla jsem si dovolit poznámku o tom, že i v životě potkáváme různé lidi. Někteří lidé prožívají život jinak než my – někdo hůře vidí, někdo umí rychle běhat, někdo umí rychle počítat a někdo pomalu čte. Zároveň někdo víc pláče, víc křičí, nebo se vzteká. I takoví lidé patří do našeho života a je dobré jim nabídnout své přátelství, nebo alespoň vyjádřit podporu. Každý má svoji hodnotu a každý je jedinečný. Stejně tak jako zablácený sněhulák. Na výrazech žáků jsem viděla, že někteří pochopili. Tímto jsme se se sněhuláky rozloučili.

3.2.3.8 O neposlušných kůzlátkách

- **Příprava**

Zařazení lekce: Kdykoliv během roku, tematické celky: Rodina – sourozenci, pohádky

Poznámky k plánování lekce

Pohádka o neposlušných kůzlátkách nabízí velké množství realizačních možností. Pro plánovanou lekci jsem se rozhodla akcentovat téma sourozeneckých vztahů, soužití mladšího a staršího sourozence. Ještě před realizací lekce jsem v ranních pohybových chvilkách zařadila cvičení na napodobování a koordinaci pohybů („Zrcadla“) jako průpravnou část pro improvizální hru „Aj tak, tak zlobila“.

Lekce je koncipována tak, aby se po delší době soustředění mohly děti uvolnit v pohybu a ve hře, kterou dobře znají a která je pro ně zábavná a aktivizující.

Ve hře, kdy malé kůzlátko obchází ostatní a ptá se, zda si s ním bude někdo hrát, jsem záměrně zvolila loutku kozy, abych zmírnila dopad negativní odezvy na dítě. Ve společném kreslení vlka jsem dala prostor pro hledání toho, jak by vlk mohl být ještě strašidelnější, a toho, co z něj dělá „hrozného a zlého“ vlka.

Pedagogické cíle: Dítě si na základě prožité lekce částečně uvědomuje, že každý má svoji hodnotu. Rozvíjí svou kreativitu, pozornost, učí se jednoduché algoritmy – střídání činností v pravidelném rytmu. Rozvíjí své motorické dovednosti a své pohyby kontroluje a přizpůsobuje. Orientuje se v příběhu na základě vizuální předlohy. Hledá řešení problémů,

reflektuje své pocity a prožívání. Určuje počet, méně X více, menší, větší, stejně velký. Procvičuje svaly mluvidel.

Cíle z pohledu DV: Dítě si na základě prožité lekce osvojuje hodnoty jako přijímání jinakosti, respektování ostatních, uvědomuje si, že každý má svoji hodnotu. Reflektuje své pocity a orientuje se v nich, dokáže aktivně hledat řešení problému. Dítě se seznámí s technikou improvizace a nápodoby. Dodržuje domluvená pravidla. Dítě se seznámí s významem znaku. Aktivně spolupracuje na společném úkolu.

- **Realizace**

1) Kozí domeček (**úvod do příběhu, určování počtu, porovnávání velikosti, oromotorická cvičení**)

2) Aj tak, tak zlobila (**nápodoba, dodržení pravidel, dodržení pohybového algoritmu, improvizace**)

Hra byla pro děti zcela nová. Osvědčilo se jít s dětmi rovnou „do akce“. Nevysvětlovat pravidla slovy. Děti je pochopily v průběhu realizace. Hru jsme hráli s větší časovou dotací, než jsem plánovala. Pohyby uvnitř kruhu se často opakovaly a byly stereotypní.

3) Malé kůzlátko (**nastolení problému, dodržení pravidel hry, rozvoj krátkodobé paměti, reflexe pocitů**)

Hra byla pro děti nová. Bylo patrné, že pro několik dětí bylo obtížné koncentrovat pozornost na další pravidla.

4) Vlk (**skupinová práce, práce se znakem, práce s atributy**)

Hledání znaků „strašlivosti“ děti bavilo a živě o nich diskutovaly. Společná kresba se vydařila výborně. Děti spolupracovaly a respektovaly zadání úkolu. Zde byl patrný posun oproti společné kresbě Martina v dřívější lekci.

5) Honička (**uvolnění napětí, aktivizační činnost**)

6) Zpráva pro kůzlátko (**reflexe, vyjádření myšlenek, uzavření příběhu**) nebo „Budeš si se mnou hrát?“

Zvolila jsem aktivitu „Budeš si se mnou hrát?“ Děti nyní odpovídaly tak, jak by odpověděly samy za sebe.

- **Reflexe**

Reflexe z realizované lekce:

Lekce proběhla v týdnu, kdy jsme se ve školce v rámci oslav Masopustu bavili s dětmi o maskách a o pohádkách, konkrétně v úterý, které následovalo po týdenních jarních prázdninách. Již v pondělí se děti sešly v téměř plném počtu (13), některé nebyly ve školce déle než 14 dní. U někoho byla patrná únava z brzkého vstávání, někdo se potýkal s opětovnou adaptací na školní prostředí, především dva nejmladší chlapci. Již při pohybových hrách bylo zřejmé, že jsou děti „nevyběhané“, nepozorné. Bylo potřeba je v průběhu činností více usměrňovat. Pocítila jsem i absenci asistentky pedagoga, která běžně pomáhá dětem s organizací. V důsledku této skutečnosti jsem musela častěji vystupovat z role vypravěče a práce tím byla narušena.

Mezi jednotlivými činnostmi jsem vyprávěla příběh s oporou o obrázky. Při delším vyprávění příběhu ztrácely děti pozornost. Bylo by lepší zvolit větší obrázky. Skupinové vyprávění příběhu, které jsem se snažila zařadit ke konci lekce, nebylo úspěšné. Většina dětí ztrácela pozornost v době, kdy někdo jiný vyprávěl svoji část příběhu.

Děti, které se zrovna nechtěly účastnit aktivit, měly možnost jít pracovat vedle do místnosti s druhou paní učitelkou. V jednu chvíli zafungoval davový syndrom a chtěly odcházet i děti, které běžně dobře a rády spolupracují. Domluvili jsme se, že budou chodit postupně, vždy až se někdo jiný vrátí. Po této situaci již další děti neodcházely a někdo se k nám naopak opětovně přidal. Domnívám se, že lekce je nosná a funkční. Jen se tentokrát mýjela s aktuálním naladěním a potřebami skupiny.

V závěrečné reflexi jsem nepromovala s příběhem jako takovým, ale spíše s tématem, které jsem v něm akcentovala. Proto se reflexe týkala spíše osobních otázek.

Naplnění pedagogických cílů: Realizací lekce se podařilo naplnit dílčí pedagogické cíle.

Naplnění cílů z pohledu DV: Realizací lekce se podařilo naplnit dílčí cíle DV, vyjma reflektivní činnosti s přesahem do běžného života v závěru lekce. Dětem stačilo uzavřít lekci v rámci příběhu.

3.2.3.9 Čím budu?

- **Příprava**

Zařazení lekce: Téma: Povolání a řemeslo

Poznámky k plánování lekce:

Lekci jsem koncipovala jako lekci vycházející ze vzdělávací nabídky tematického celku: Povolání a řemeslo. V lekci jsem se zaměřila na práci se znakem a „částí za celek“. Lekce je spíše souborem jednotlivých cvičení posilující spolupráci, partnerství, orientaci v prostoru a schopnost improvizace.

Pedagogické cíle: Dítě si na základě prožité lekce částečně uvědomuje hodnotu svobody, přátelství, významu péče o ostatní a o své okolí, rozvíjí smyslové percepce (hmat, zrak), zrakovou paměť, rozšiřuje svoji slovní zásobu, hledá řešení problémů, reflektuje své pocity a prožívání. Rozvíjí předčtenářskou gramotnost.

Cíle z pohledu DV: Dítě si na základě prožité lekce osvojuje hodnoty jako svoboda, přátelství, péče o ostatní, reflektuje své pocity a orientuje se v nich, dokáže vyjádřit svůj názor a odůvodnit ho. Dítě aktivně hledá řešení problémů, seznámí se s technikou živého obrazu.

- **Realizace:**

Radostný začátek: Na sochy (rozehřátí, rozvoj fantazie, uvědomění vlastního těla, dodržování pravidel)

Pro některé děti bylo obtížné realizovat pohyb vycházející z dané profese ve hře na sochy. Bylo zapotřebí dětem nabídnout obrazový materiál a předem je nechat rozhodnout, jaké povolání budou realizovat pohybem. Pohybový projev byl stereotypní.

1) **Hudební hádanky (sluchová diferenciacce, pozornost)**

Písničkové hádanky děti bavily a rády odhalovaly skrytá povolání (řemesla). Nikdo nevěděl, co dělá mlynář, ani kovář.

2) **Předměty – „komu co patří?“ (rozvoj slovní zásoby, logopedická chvilka, část za celek)**

Přiřazování předmětů děti zvládly intuitivně. V tomto případě se jednalo o typické předměty pro dané povolání.

3) **Auta (kódování, důvěra, spolupráce, převzetí zodpovědnosti za druhého, orientace v prostoru)**

Hru na auta většina dětí pochopila a snažila se ji zodpovědně hrát. Někdy selhávalo porozumění kódu na straně příjemce.

4) **Čím budu, až budu velký (pohybová improvizace na dané téma, rozvoj uvědomění vlastního těla, představivosti)**

Improvizace na téma vlastních obrázků byla pro děti činností, kterou se vši možnou pozorností vykonaly. Bylo zřejmé, že vlastnoručně nakreslený obrázek je pro ně silně motivační k zadané činnosti. Záměrně jsem určila dobu délky improvizace (dvěma cinknutími na triangu), abych se pokusila přimět každého hráče k rozbití pohybových klišé (kuchařka míchá v hrnci, řidič točí volantem) vlivem delšího časového úseku. To se příliš nedařilo. Děti neochotně opouštěly své „jistoty“. Jen asi u tří chlapců z devíti dětí se podařilo pohybovou improvizaci obohatit o nové pohyby při bočním vedení.

- **Reflexe:**

Reflexe z realizované lekce

Lekce byla realizována v rámci tématu Povolání a řemeslo. Lekci hodnotím jako průměrnou. V průběhu lekce jsem musela poslat dvě děti do oddělené části třídy. Děti dokázaly reflektovat zažité zkušenosti.

Naplnění pedagogických cílů: Realizací lekce se podařilo naplnit dílčí pedagogické cíle.

Naplnění cílů z pohledu DV: Realizací lekce se nepodařilo naplnit cíle v plné šíři z důvodu vynechání některých plánovaných aktivit (živé obrazy). Aktivity byly vynechány a uzpůsobeny s ohledem na aktuální naladění skupiny a její aktuální prožívání.

3.2.4 Zařazení dílčích cvičení do další výchovně-vzdělávací práce

Součástí projektu byl i záměr pracovat s využitím principů a metod dramatické výchovy v průběhu další pedagogické práce. V praxi jsem se pokoušela zařazovat jednotlivá cvičení, hry a činnosti z nabídky průpravných cvičení využívaných v dramatické výchově. Především to byly aktivity se zaměřením na spolupráci ve dvojici a budování důvěry (zrcadla, vozíčky, stíny atd.). Dalšími často zařazovanými činnostmi byly honičky (honičky ve dvojicích, honičky s podmínkou atd.), pantomimy a hry zaměřené na rozvoj smyslového vnímání, nebo hry „na jako“.

Z praxe je zřejmé, že některé děti nevydrží se zájmem projít celou připravenou lekcí. Je to především v důsledku oslabení vyplývajícího z postižení. Nejčastěji se jedná o míru udržení pozornosti. A také různou náročnost vybraných her a cvičení. Proto považuji za přínosné seznamovat děti s dílčími aktivitami v rámci výchovně-vzdělávací práce, v závislosti na jejich aktuální míře pozornosti a vnímání.

3.2.5 Vyhodnocení projektu

3.2.5.1 Metody vyhodnocování naplnění cílů projektu

Definování odpovědí na otázky z oblasti využívání dramatické výchovy ve vzdělávání dětí s NKS probíhalo na základě:

- porovnávání plánovaných a dosažených cílů v dílčích částech projektu,
- reflexe vlastních poznatků a zkušeností získaných v průběhu realizace projektu,
- pedagogického pozorování.

Definování odpovědí na otázky z oblasti vlastního rozvoje účastníků skupiny probíhalo na základě:

- pozorování,

- vyhodnocení pedagogické diagnostiky, prováděné v říjnu 2022 a březnu 2023, testovací baterie WELCOME TEST, dostupný z [WELCOME IDEA \(welcome-idea.eu\)](http://welcome-idea.eu).

3.2.5.2 Odpovědi na otázky z oblasti využívání dramatické výchovy ve vzdělávání dětí s NKS

- **Jaká je míra naplňování vzdělávacích cílů předškolního vzdělávání prostřednictvím dramatické výchovy?**

Při plánování jednotlivých lekcí jsem vždy vycházela ze skutečnosti, že se lekce realizuje v době řízené, výchovně-vzdělávací práce, která by měla naplňovat vzdělávací cíle třídního, resp. školního vzdělávacího programu. Přestože máme oba vzdělávací programy koncipovány tak, aby pedagogy při práci „nesvazovaly“ a umožnily dostatečnou míru improvizace a volnosti v přípravě vzdělávací nabídky, snažila jsem se vždy zakomponovat lekci do právě akcentovaného vzdělávacího tématu, tematického celku. V souladu s oběma vzdělávacími programy jsem definovala cíle, které v lekci nazývám jako pedagogické.

Při celkovém zhodnocení naplňování pedagogických cílů prostřednictvím realizované dramatické lekce je zřejmé, že se cíle dařilo naplňovat v dostatečné a obvyklé míře, srovnatelné s mírou naplňování pedagogických cílů jinými formami a metodami práce. Z uvedeného vyplývá, že vzdělávací nabídka tvořená dramaticko-výchovnými prostředky umožňuje naplňování pedagogických cílů předškolního vzdělávání.

- **Je dramatická výchova vhodným prostředkem k naplňování vzdělávacích cílů předškolního vzdělávání při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností?**

Praxe ukazuje, že dramatická výchova je vhodným a efektivním prostředkem k naplňování vzdělávacích cílů při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností. Považuji však za důležité zmínit, že je nutné přizpůsobit činnosti a aktivity, které nabízí dramatická výchova, speciálním vzdělávacím potřebám dětí. Je zapotřebí hledat a nalézat průniky oblastí, které jsou definovány na jedné straně nabízenými činnostmi a aktivitami, na druhé straně limity a možnostmi dětí s NKS.

Vzhledem ke skutečnosti, že je dramatická výchova vhodným nástrojem pro rozvoj osobnosti ve všech jejích složkách, je logické, že se může plně uplatnit právě v rozvoji dětí s NKS.

- **Do jaké míry je nutná úprava aktivit a způsobů práce při využívání dramaticko-výchovných metod ve vzdělávání dětí s NKS?**

Při vlastní práci jsem postupně přicházela na limity skupiny. Někdy se podařilo je vhodnou kompenzační metodou posunout, někdy se obejít nedaly a tvořily hranice naší společné práce.

Své poznatky považuji za velmi cenné a přínosné, proto bych jim ráda věnovala samostatnou kapitolu. Ukázalo se, že úprava aktivit i způsobů práce je nezbytná pro úspěšné aplikování dramaticko-výchovných metod ve vzdělávání dětí s NKS.

- **Vyplývají z realizovaného projektu konkrétní doporučení pro dramaticko-výchovnou práci s dětmi s NKS?**

Během sedmileté práce s dětmi s NKS jsem jako učitelka nasbírala dostatek zkušeností pro odhadování možností a limitů dětí s NKS. Způsobem, jakým se snažím přizpůsobovat běžnou vzdělávací nabídku, jsem se pokusila přizpůsobovat i nabídku činností a aktivit z oblasti dramatické výchovy. Všechna dále uvedená doporučení vycházejí z mé praxe a byla definována na základě vlastní přímé zkušenosti.

3.2.5.3 Odpovědi na otázky z oblasti vlastního rozvoje účastníků skupiny

- **Zlepšila se komunikace s učitelkou, s ostatními členy skupiny?**

Děti komunikují s učitelkou i vrstevníky bez obtíží, dorozumívají se verbálně, někdy využijí možnost gestikulace, popřípadě ukáží konkrétní předmět, nebo jej nakreslí. U jedné dívky přetrvávají obtíže v komunikaci s dospělými (selektivní mutismus).

- **Zlepšila se u dětí vyjadřovací (verbální i neverbální) schopnost?**

U několika dětí je patrný posun ve výslovnosti a v celkovém vyjadřování verbálním způsobem. U několika dětí se zvýšil zájem o komunikaci. V mluvním projevu jsou spontánnější a aktivnější. Všechny děti jsou schopny začít komunikaci a realizovat svůj komunikační záměr bez ohledu na formu vyjádření. Většina dětí dokáže sdělit verbálně, popř. neverbálně své pocity a nesouhlas. Většina dětí dokáže vést funkční dialog s vrstevníkem, popř. s učitelkou.

- **Je patrný posun u dětí v konkrétních dílčích vzdělávacích oblastech?**

Na základě vyhodnocení pedagogické diagnostiky se ukázalo, že většina dětí se posunula v kognitivní, komunikační a sociální oblasti. Je samozřejmě nutné brát v úvahu i aspekt dozrávání dítěte a působení ostatních speciálně-pedagogických a didaktických metod, proto není možné určit, jaký konkrétní vliv měla na posun ve vzdělávacích oblastech právě a výhradně intervence dramaticko-výchovnými prostředky.

- **Proměnily se v průběhu realizace vztahy ve skupině?**

Ano, proměnily. Z pozorování vyplývá, že děti začaly více kooperovat při volných hrách. Snadněji utváří skupinky – jak podle oblíbenosti ostatních členů ve skupině, tak podle činnosti, kterou se daná skupina zabývá. Žádné z dětí není ze skupiny vyloučeno, přestože se dvě děti nerady zapojují do skupinových činností ve volných hrách, tak jsou ostatními respektovány.

3.3 Reflexe z realizace projektu

3.3.1 Zhodnocení naplnění cílů projektu

Zodpovězením dílčích výzkumných otázek z oblasti vlastní dramaticko-výchovné práce se zvolenou skupinou a z oblasti vlastního rozvoje účastníků skupiny se podařilo naplnit cíle projektu.

3.3.2 Vyjádření odborníků k realizovanému projektu

Při realizaci projektu jsem požádala odborníky z oblasti speciální pedagogiky a logopedie o vyjádření. Na základě předloženého záznamu lekce odpovídali na následující otázky:

- Nabízí předložená lekce dostatek příležitostí pro rozvoj komunikačních dovedností (schopností) u dětí s NKS?
- Je z vašeho pohledu předložená lekce vhodná pro naplňování vzdělávacích cílů předškolního vzdělávání v logopedické třídě?

Odpověď na obě otázky zní: „Rozhodně ano!“. Moc se mi líbí promyšlenost celé lekce od uvolňování mluvidel, přes odpovědi na otázky, vlastní verbální myšlení, a nakonec požadavek domluvené spolupráce (krásně stoupá náročnost jednotlivých činností). Právě verbální myšlení (nebo spíš jeho nezralost) se objevuje u každého odkladu školní docházky.

Oceňuji i prostor pro rozvoj fantazie (jak se asi věci dostaly do trávy?) v době, kdy na děti útočí halda „uječených“ a vizuálně přeplněných filmů i videoher. Ty moc prostoru pro fantazii nedávají. Líbí se mi i možnost nonverbální komunikace ve vyjádření postupů pro získání hrušky ze stromu (a může se tak domluvit i spolupráce ve dvojici), takže se může zapojit každé dítě. A je dobře, že si schopnost komunikace ověřuje na vrstevnicích, protože (alespoň já určitě) učitelky mají tendenci za děti dořict jejich myšlenky, čímž jim berou motivaci ke zvyšování kvality komunikace.“

Peadr. Jitka Baboráková – speciální pedagog, SPC Rakovník

„K otázce číslo 1. Začátek správně respektuje postup – cvičení dechová, fonační, artikulační.

Dále vidím cvičení rytmizace slov, cvičení foneticko-fonologická, určování hlásky ve slově. V lekci je i cvičení pro rozvoj slovní zásoby a rozvoj větné stavby-doplnění neúplných vět. Vzhledem k logopedickým diagnózám dětí (neuro-vývojové poruchy řeči, vývojová dysfázie, opožděný vývoj řeči) bych ještě akcentovala právě rozvoj morfologicko-syntaktické roviny řeči, kam bych radila ještě i cvičení na porozumění řeči (tedy pasivní slovník).

Otázka číslo 2. Lekce je pestrá, myslím, že si tady lze stanovit více cílů, na kterých jde pracovat. Je třeba vyzkoušet, co děti zvládnou, přizpůsobit cíle jejich možnostem. Forma dramatizace je pro děti jistě zajímavá a zábavná. Jako bonus zde vidím práci s emocemi, prožíváním a pantomimou, která pomůže vyjádřit se i dětem, které mluvenou řeč ještě nemají dostatečně rozvinutou – mají malou slovní zásobu, těžce tvoří delší věty.“

Mgr. Lucie Kolská – klinický logoped, Rakovník

„1) Legenda o sv. Martinovi, podle mého názoru, přináší dostatek komunikačních příležitostí v té formě, jak je dětem předkládána. Jsou zde zapojeny i další oblasti – hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika... Nenucenou formou je zapojováno logické myšlení (usuzování), práce s emocemi, vyjádření pocitů. Učí děti, jak pracovat ve skupině společně, ale také sám za sebe.

2) Určitě ano, právě pro zmíněný rozvoj: řeči, obratnosti, práce s celým tělem, smyslových schopností, orientace v prostoru, přísun informací.“

Mgr. Renata Jedličková – speciální pedagog a psycholog, SPC Rakovník

„V rámci vedení diplomové práce jsem se před začátkem projektu seznámila s prostředím logopedické třídy – částečně jsem byla přítomna pedagogické diagnostice dětí, také jsem se zúčastnila jedné z lekcí (O neposlušných kůzlatech).

1) Lekce rozhodně nabízí dostatek příležitostí pro rozvoj komunikačních dovedností u dětí s NKS. Lekce obsahuje oromotorická cvičení, skupinové rytmické cvičení spojené s melodií písně. Dále se zde pracuje s porozuměním řeči a výbavností pojmů, děti se také učí nebát se říci svůj názor a naslouchat ostatním.

2) Pro naplňování výchovně vzdělávacích cílů předškolního vzdělávání v logopedické třídě je předložená lekce více než vhodná. Komplexně propojuje všechny složky přístupu k dětem, a to hravou a velmi poutavou formou. Lekce zahrnuje různé druhy činností cílených

na jednotlivé oblasti rozvoje – od percepčně kognitivních dovedností jedinců po skupinovou dynamiku třídy.“

Mgr., Mgr. et MgA. Lenka Novotná – speciální pedagog, PPP Praha 11 a 12, externí pedagog KVD DAMU, vedoucí práce

„Vážená paní Benešová,

ve vámi vytvořené lekci zahrnujete vše potřebné k rozvoji komunikačních schopností dětí. Rozvíjíte motoriku mluvidel, pozornost, percepční schopnosti, myšlení, kooperaci, slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti. To vše vesele a hravě. Střídáte činnosti tak, abyste udržela pozornost a spolupráci.

Z mého pohledu je Vaše pojetí a zpracování pohádky O zatoulané hrušce velmi nápadité a povedené. Nejen z dramatického a logopedického hlediska, ale už sama skutečnost, že se nejedná o často frekventovanou pohádku, je velmi osvěžující a věřím, že tím i pro děti mnohem poutavější.

Z pohledu klinického logopeda vnímám takto zařazené chvílky, ať už v rámci předškolní stimulace, nebo jako práci s mladšími školáky v logopedických třídách, jako nanejvýš přínosné a potřebné.

Bohužel k Vašemu druhému dotazu ohledně naplňování vzdělávacích cílů se nemohu adekvátně vyjádřit, neboť nepůsobím ve školství a nevím tudíž, co přesně zahrnují vzdělávací cíle logopedických tříd.

Hodně štěstí u SZZ a prosím tvořte dál J Helena Boráňová“

Mgr. et Mgr. Helena Boráňová Sparovská – klinický logoped, Rakovník

4 Doporučení pro dramaticko-výchovnou práci s dětmi s NKS definované na základě realizovaného projektu

4.1 Limity dětí s NKS aneb s čím počítat při plánování lekce

Při realizaci dříve uvedeného projektu jsem postupně objevovala limity, se kterými je výhodné počítat při plánování lekcí dramaticko-výchovné práce. Omezení většinou korespondují s oslabením dílčích funkcí v důsledku konkrétního postižení u dítěte. Narušení komunikačních schopností u dítěte sebou nese i oslabení v jeho dalších schopnostech a dovednostech.

4.2 Doporučení pro rozvoj dětí v konkrétních oblastech za využití vhodných metod a postupů

Pozornost

U dětí s NKS je častá porucha pozornosti, někdy může být spojena i s hyperaktivitou. Ta se nejvíce projevuje ve statických „vyprávěcích“ částech lekcí – obzvláště při práci s příběhem, literární předlohou. Osvědčilo se daný příběh zjednodušit, zkrátit, proškrtat, ponechat pouze hlavní dějovou linku a popisné části textu zkrátit. Je zřejmé, že je lekce ochuzena o autorovy jazykové kvality, ale v těchto případech je zásah do textu nezbytný.

Délka udržení pozornosti u dětí je závislá na mnoha faktorech a těžko se odhaduje čas, po který se dokáží soustředit. Vliv může mít aktuální individuální zdravotní stav a kondice dítěte, ale také složení skupiny nebo aktuální naladění dětí (skupiny). Je vhodné v předloze objevit i místa, kde by se dala využít pohybová aktivita – nejlépe pohybová hra, kterou děti znají. Takových potenciálních míst můžeme v textu vyznačit několik a zařadit je pouze v případě potřeby.

Může se stát, že pro někoho není zvolené téma atraktivní a nespolupracuje od začátku řízené činnosti. Je potřeba si uvědomit, že takové dítě může „rozbít“ celou práci skupiny tím, že svým chováním strhává pozornost ostatních dětí na sebe. Pokud se nezáměr o téma týká jednoho dítěte, je možné z něj udělat „spolupracovníka“, vzít si jej k sobě, fyzicky jej obejmout, nebo z něj udělat „obraceče stránek“ atd. Pokud ani toto „opatření“ není funkční, nebo se nezáměr týká více jedinců, je nejjednodušší nabídnout jim jinou činnost s druhým pedagogem nebo asistentem pedagoga.

Zřídka se stane, že se téma míjí s naladěním celé skupiny, nebo že je skupina ovlivněna jinými nepředvídatelnými faktory a práce s lekcí se nedaří. V tomto případě lekci kdykoliv ukončíme a zreflektujeme důvod, proč ten den nebudeme v lekci pokračovat a zadáme dětem jiný úkol, nebo jdeme ven. Tyto situace jsou výjimečné, ale možné.

Dalším z častých projevů poruchy pozornosti je impulzivita. Nejvíce se objevuje při hrách a aktivitách, při kterých děti pociťují vzrušení, kdy stoupá hladina adrenalinu. Typickou činností je práce s „tajemstvím“, případně „sahání do neznáma“, pohybové hry. Různé hmatové hry – poznej předmět podle hmatu, čichu..., jsou pro děti velmi atraktivní a je pro ně obtížné nesděliti ostatním své počítky. Některé děti ani nejsou sto udržet informaci, že nemají zažité sdělovat ostatním. Někdy pomůže každého zvlášť upozornit bezprostředně před činností s důrazným pohledem do očí, nebo s podpořením informace fyzickým kontaktem (dotknout se dítěte na ruce a sdělit mu, že nesmí nic říkat nahlas). I tak se někdy nedaří udržet „tajemství“ po dobu, než se dostane řada na všechny. Asi nejlépe se osvědčil postup, kdy dítě může bezprostředně pošeptat pedagogovi, co objevilo. I tak je pro něj obtížné nebavit se o zažitém s kamarády vedle sebe. Zmírní se však míra jeho excitace a někdy se povede, že zvládne udržet tajemství déle a můžeme jej za tuto dovednost pochválit.

S impulzivním chováním se setkáváme často i při (ne)dodržování pravidel u pohybových her. Častěji dětem připomínáme pravidla her, zvědomujeme jejich porušování, chválíme za respektování a dodržování. Děti si často neuvědomují, že pravidla porušují a ochotně spolupracují při mírném upozornění na pochybení. Vizuelní podpora pravidel by mohla podpořit jejich respektování.

Porozumění slyšenému

U dětí s NKS (především u receptivní dysfázie) dochází ke zhoršenému porozumění mluvené řeči. Tuto skutečnost je potřeba brát v úvahu při plánování lekce a při komunikaci s dítětem. Děti mají problém s pochopením významu a obsahu sdělení. Např. ve větě: „Pes honí kočku“, není pro dítě se zhoršeným porozuměním jasné, zda pes honí kočku, nebo kočka psa, resp. kdo koho honí. Osvědčilo se časté doptávání a ověřování porozumění slyšenému.

Prostředkem pro pochopení významu sdělení může být vizuelní opora. Sdělení je předáno jak ústně, tak s nabídkou vizuelní opory. Vhodné jsou vlastní ilustrace, nebo didaktický obrazový materiál, na kterém je např. zachycen hlavní děj příběhu. Dále je možné využít předměty – loutky, kdy část děje můžeme ilustrovat právě pomocí předmětů, nebo pomocí obrázkové baterie Výměnného obrázkového komunikačního systému (VOKS). V případě, že se ve skupině objeví dítě, které je vzděláváno metodou strukturovaného učení (využívané u dětí s PAS, někdy i u dětí se sníženým intelektem), je využití baterie inkluzivním momentem, který můžeme využít.

Dalším opatřením pro zlepšení porozumění je převedení literární předlohy, ale i instrukcí a dalších formálních sdělení do jednoduchých vět s využitím základní slovní zásoby. Samozřejmě je možné, že se ve sdělení vyskytne slovo, které děti neznají a můžeme jej vysvětlit. Tato slova by se však měla vyskytovat minimálně. Je potřeba si uvědomit, že

s každým „odbočením“ od tématu ztrácíme omezený čas pozornosti dětí. V tomto případě je vždy nutné vzít v úvahu pedagogický záměr učitele.

Slovní vyjadřování

S dříve uvedeným souvisí i vlastní verbální vyjadřování dětí. Je potřeba počítat s omezenou, někdy až chudou slovní zásobou. Mnohdy chce dítě „něco“ sdělit, má jasnou představu, ale nemůže najít vhodné slovo. Můžeme dítě vybídnout k ukázání (obrázkový materiál), nebo mu dáme alespoň dostatek času na formulování sdělení.

Příklad z praxe se týká chlapce s expresivní dysfázií, pro kterého bylo velmi důležité, abych jeho sdělení pochopila přesně tak, jak on zamýšlí. Při aktivitě, kdy jsme se bavili o tom „Co vidělo sluníčko“, mi potřeboval sdělit, že vidělo raketu. Pochopitelně se obrázek (ani předmět) rakety nevyskytoval v dosahu. Ani z jeho pantomimického vyjádření jsme s dětmi raketu nepoznali. Dala jsem mu dostatek času, aby své sdělení nakreslil. Naštěstí byl v této oblasti velmi zdatný a záhy jsme pochopili, že se jedná o raketu. Chlapec se uklidnil, byl spokojený a činnost mohla pokračovat dál. V případě, že by chlapci nebylo umožněno zažít komunikační úspěch, mohlo by dojít (bezprostředně, ale i s časovým odstupem) k agresi ze strany chlapce, případně uzavření se k dalším komunikačním pokusům. Proto je důležité hledat cesty ke sdělení a porozumění, a to jakoukoliv formou.

Užívání nadřazených pojmů

Většina dětí nedokáže generalizovat a zobecňovat jevy, nechápe nadřazené pojmy a nedokáže pojmenovat charakteristické znaky. S tímto omezením je potřeba počítat. V praxi se toto oslabení projevuje například tak, že se nedokáží rozdělit do skupin podle klíče, na který mají samy přijít. Například při činnosti, kdy měly děti na svých kartičkách nakresleny zvířata a květiny s instrukcí: *„Najděte všechny kamarády s obrázky, které patří do jedné skupiny s vaším obrázkem“* docházelo k tomu, že se sešly dvě květiny se stejnou barvou, tři květiny s koněm (protože kůň se živí trávou – květinami), silná trojice kluků se chytla spolu, bez ohledu na obrázky atd. Ve své podstatě dokázala většina dětí svoji volbu odůvodnit a splnit úkol. Zde se ukazuje, že v obdobných činnostech dominantní děti určí vlastní preference výběru a zmanipulují zbytek submisivnějších dětí.

Při rozdělování podle klíče je zapotřebí jasně definovat nadřazený pojem – květiny a zvířata (i tak se někdy stane, že děti instrukci nepochopí). Zde se osvědčilo zařadit aktivitu k ověření, pochopení nadřazeného pojmu. Například: *„Zvedne ruku ten, kdo má obrázek květiny“*. Teprve poté se mohou děti rozdělit do skupin.

Užívání předložek a záporu

Při porozumění slyšenému hraje velkou roli užívání předložek a především záporu. Pro mnoho dětí s vývojovou dysfázií je záporné sloveso chápáno v jeho pozitivním smyslu (nedělat = dělat). Osvědčilo se záporná slovesa s předponou ne- zdůraznit, popřípadě přidat gesto rukou.

Na předložkové vazby (pokud mají ve sdělení zásadní význam) klademe také zvýšený důraz, případně se doptáváme. Např. Pes běžel do domu – pes běžel dovnitř do domu, sdělení podpoříme i gestem ruky. I tady může pomoci vizuální opora instrukce.

Logická příčinnost

S omezeným porozuměním má spojitost i omezená schopnost rozpoznání příčinných logických jevů. Je zapotřebí pochopení logických souvislostí ověřovat, klást otázky, počítat se skutečností, že děti běžně dávají jevy do nelogických souvislostí, anebo vychází z vlastní zkušenosti a dva zdánlivě související jevy uvedou do příčinného vztahu. Např. při lekci „Čím budu“ jsme se s dětmi bavili o tom, proč lidé chodí do zaměstnání. Na otázku: „Proč maminka chodí do práce“, jeden chlapec odpověděl: „Protože ráno.“ Je zřejmé, že vycházel z vlastní zkušenosti. Vídá maminku ráno odcházet do práce. Automaticky spojil dva jevy do příčinného vztahu, který je svým způsobem za určitých okolností pravdivý, nicméně neodráží zobecněnou skutečnost.

Myšlení

Při činnostech, kdy je třeba zapojit vlastní představivost, fantazii, nebo nabídnout řešení problému se obvykle projevuje ulpívavé myšlení. Často se s ním setkávám právě v otázkách řešení problémových situací, kdy jedno dítě sdělí svůj nápad a ostatní jej pouze opakují. V těchto případech se snažíme podnítit děti i k dalším možnostem řešení. Stává se, že pokud je dítě nenasměrováno ke konkrétnímu (dalšímu) řešení, málokdy je schopno opustit představu, která už se jednou „osvědčila“ a ochotně ji přijímá za svou. Lze považovat za úspěch, pokud se ve skupině dvanácti dětí objeví dvě, nebo tři různá řešení, ~~nápady~~.

Některé děti se vůbec nechtějí zapojit do hledání řešení a projevit svůj názor. V takových případech je vhodné dát dítěti na výběr ze dvou variant a zeptat se ho, která by pro něj byla lepší, co by spíš udělalo atd. Snažíme se, aby se všechny děti vyjádřily, popř. aby alespoň řekly, že „neví“, nebo pokrčily rameny, odpověděly na otázku, zda chtějí „něco“ říci, či ne.

Paměť

U dětí s NKS je často oslabená krátkodobá sluchová paměť. V praxi se toto oslabení projevuje např. tím, že dítě zapomene, co je úkolem činnosti, pravidla hry, nebo jen to, jaký druh ovoce zrovna představuje. U hry na kompot nestačí dětem sdělit, že jsou hrušky, jablka, švestky, ale je zapotřebí jim dát do ruky kartičku s obrázkem, popřípadě barevný míček. Často se stane, že dítě nejen zapomene, jaké ovoce představuje, ale nepochopí ani pravidla hry, takže běhá ve chvíli, kdy vidí běhat ostatní. V tuto chvíli pomůže kartička jako systém kontroly, a to jak pro pedagoga, tak i pro dítě.

Zařazování cvičení typických pro DV v rámci běžných aktivit dětem umožňuje si tyto aktivity lépe zapamatovat a následně s nimi v lekci pracovat.

Sebevědomí

U starších předškolních dětí (především u dětí s OŠD) se můžeme setkat se sníženým sebevědomím. Starší děti (většinou s intelektem na běžné úrovni) si již mnohdy uvědomují svůj řečový deficit. Pokud se ve svém okolí potkávají s komunikačním neúspěchem, nízkou podporou rodiny, zesměšňováním ze strany starších sourozenců, či vrstevníků, často se u nich vyskytuje nízké sebevědomí. To mnohdy maskují především nevhodným chováním (všemu se bezdůvodně smějí, „šaškují“, pitvoří se), nebo pasivitou a rezignací (na otázky odpovídají „nevím“, nebo mlčí). V tomto případě je zapotřebí přistupovat k dětem velmi trpělivě, vybízet je ke komunikaci uskutečněnou jakoukoliv formou, chválit je za snahu, oceňovat je za každý projev žádoucího chování. A také je zapotřebí poskytnout dítěti dostatek času a „nenechat se odbýt“ mlčením. Dítě musí zažívat upřímný zájem pedagoga o svoji osobu.

K těmto účelům je vhodné zařazovat např. metodu brainstormingu, kterou dramatická výchova často využívá. Vždy bereme v úvahu všechna nabízená řešení, všechny nápady a nic, co je řečeno, není špatně. To, zda se konkrétní nápad (řešení) ukáže jako funkční, se dozvíme později. Dítě má možnost zažívat přijetí a uznání skupiny.

Hrubá a jemná motorika

Vzhledem k úzkému propojení řečových funkcí a motoriky je pravděpodobné, že děti, které mají potíže s mluvením, budou mít potíže i v oblasti hrubé motoriky. Tento deficit je patrný například při činnostech, kdy využíváme metodu pantomimy. Pohyby jsou často stereotypní, nekomplexní (většinou pohyb vykonávají jen rukama), bez zapojení zbytku těla. Ve spojení s ulpívavým myšlením a nižším sebevědomím můžeme pozorovat při pantomimě na téma povolání, např. pět kuchařů, kteří jeden po druhém předvedou míchání v hrnci. Je však zapotřebí si uvědomit, že i k takovému výsledku vede dlouhá cesta. Pokud se dítěti podaří předstoupit před ostatní a provést pohyb, kterým sice pouze kopíruje viděné, ale jinak odpovídá zadání, musíme jeho výkon považovat za úspěšný.

Nezvládání vlastních pohybových možností je patrné také u hry „Zrcadla“, kdy si dítě myslí, že vykonává stejný pohyb jako vzor, který napodobuje, ale skutečnost je odlišná. Velkou potíž činí také křížové pohyby, kdy dítě není schopno uchopit například pravé koleno levou rukou. Na tyto skutečnosti je nutné brát zřetel při plánování a realizaci lekcí.

Spolupráce ve skupině

Spolupráce bohužel bývá na velmi nízké úrovni, a to dlouhodobě. Většinou jsme svědky paralelní činnosti, nebo aktivity jednoho člena skupiny a pasivity u ostatních členů. Efektivní je práce ve dvojicích, méně často ve trojicích, protože početnější skupiny čtyř a více dětí nejsou funkční.

Spolupráci je potřeba podnítit a organizovat i zadáním úkolu – jeden nosí, druhý skládá atd. Při práci ve skupinách není vhodné zařazovat soutěžní disciplíny. Kritériem hodnocení je většinou splnění úkolu a dodržení pravidel. Opět je potřeba děti pochválit za jakýkoliv náznak spolupráce.

4.3 Několik dalších poznámek a doporučení aneb co se ještě osvědčilo v praxi

Možnost volby

Již v úvodu lekce, po zaznění úvodní písničky, si sedneme s dětmi do kruhu, kde všem říkám: „*Dnes se spolu podíváme do pohádky..., kdo s námi dnes do pohádky nechce, může jít pracovat s paní učitelkou vedle ke stolečku.*“ Tato věta se pro mě stala stěžejní. Dopředu dětem sděluji, že činnost je dobrovolná, svým způsobem jim také říkám, že pokud nebudou dodržovat pravidla (= nechtějí jít s námi), půjdou pracovat vedle na jiných úkolech. Někdy děti této možnosti využijí a jdou s paní učitelkou do druhé části třídy. Jejich rozhodnutí respektuji. Málokdy však děti odejdou hned v úvodu lekce, většinou odchází v důsledku únavy (někdo opravdu nevydrží udržet pozornost po celou dobu řízené činnosti). Často se stává, že se děti po nějaké době do aktivity vrátí. Samozřejmostí je možnost stát se na chvíli pouhým pozorovatelem činnosti a zůstat s námi v příběhu. Většinou ale děti nedokáží jen sedět a sledovat ostatní, po chvilce berou do rukou hračky a začínají si hrát s věcmi okolo sebe, což není dětem umožněno z organizačních důvodů. V tuto chvíli odcházejí pracovat na jiném úkolu, který si většinou mohou vybrat z nabídky 2-3 různých aktivit u stolečku.

Gesta do řeči

Především při vysvětlování pravidel hry, nebo sdělování důležitých faktů používám výrazné gestikulace rukou. Ať pro zdůraznění záporu ve slovese, nebo podpoření sdělení. Gesta tvořím spontánně a nemám ustálený žádný „slovník“. I tak děti gestům poměrně dobře

rozumí. Často si vystačím jen s vyjádřením zákazu (zkřížení rukou před sebou) – především při sdělování pravidel bezpečnosti např. při pohybových hrách. Další gesta pro „ano“ (palec nahoru) a „ne“ (palec dolů, kroucení hlavou) též často používám. Výhodou je i přehnaná artikulace, pomalejší tempo řeči, důraz na intonaci a větnou melodii promluvy.

Uzavřené otázky – podpora úspěšnosti

V případě, že se např. dotazuji po kruhu a dítě má vyjádřit svůj názor, nebo má v rámci činnosti něco rozhodnout a moje otázka zůstává bez odpovědi, volím uzavřené otázky. Někdy dokonce nabídnu konkrétní řešení a pouze se ptám dítěte, zda souhlasí, nebo nesouhlasí. V tuto chvíli považuji za důležité upustit od cíle, který bych mohla definovat jako „rozvoj představivosti, fantazie, nebo hledání řešení atd.“ a pouze nechat dítě pocítit úspěch při komunikaci. Dopřát mu pocit, že může něco ovlivnit a rozhodnout (byť v omezené míře). Tento moment považuji za velmi důležitý, a proto jej zdůrazňuji. Vždy je potřeba, aby se dítě cítilo úspěšně na poli komunikace.

„Jít do činnosti“ – nevysvětlovat

Pokud to konkrétní činnost dovoluje (např. kruhová hra „Aj tak, tak, zlobila“ v lekci „O neposlušných kůzlátkách“), jdu s dětmi rovnou do akce a nevysvětluji pravidla předem. Je rychlejší a v rámci lekce dynamičtější, chytit děti za ruce, jít po kruhu s písničkou a ve správný čas zastavit, kousek předvést, vysvětlit a pokračovat v aktivitě. Děti na pohybové činnosti obvykle dobře reagují a než jim složitě vysvětlovat algoritmus činnosti, je jednodušší pochopit pravidla až v jejím průběhu, popřípadě zpřesňovat a doladovat nesrovnalosti.

Zařazování známých činností (her)

Při koncipování lekce si zvolím několik her, které děti již bezpečně znají, většinou se jedná o různě motivované honičky, někdy honičky s podmínkou. Cílem činnosti je pouze „vyběhání“, uvolnění přetlaku, relaxace. Aby měla zařazená hra žádoucí efekt, je zapotřebí, aby ji děti bezpečně znaly a nemusely vynakládat pozornost a úsilí na pochopení nových pravidel. Při zařazení hry obdobného typu ve správný čas je možné prodloužit čas koncentrace dětí v lekci samotné.

Obrázky jako nabídka

Vždy se snažím poskytnout dětem oporu, pokud ji zrovna potřebují. Například při pantomimách na zvolené téma je výhodné mít připraven soubor tematických obrázků jako nápovědu. Pokud se dítě již odhodlá, předstoupí před kamarády a chce ztvárnit určitou informaci pohybem, musí odejít s pocitem úspěchu. Často se stane, že se dítě chce podílet na aktivitě, chce se předvést, ale poté stojí před ostatními a neví, co má dělat. Pro tyto případy

vždy před zahájením aktivity kladu před děti obrázky s nabízenými činnostmi, které mohou ztvárnit pantomimou. Obrázky společně pojmenujeme a popíšeme si, co na nich vidíme. Obrázky vždy slouží pouze jako nabídka a děti vědí, že mohou ztvárnit jakýkoliv jiný, vlastní nápad. V případě, že si dítě neví rady, má možnost „nahlédnout“ do nápovědy. I zde je pro mě pocit vlastní úspěšnosti důležitější než plnění vzdělávacích cílů.

Další možností, jak využít obrazový materiál, je podnítit děti k rozšíření „repertoáru“. V případě, že vidíme již popáté kuchařku míchající polévku, můžeme vyzvat dítě ke ztvárnění dalšího povolání z nabídky – „Vyber si obrázek, zahraj nám ho a my budeme hádat!“. Takto podněcená činnost zaručuje úspěch na obou stranách – předvádějící ve většině případů předvede jednu z činností, které vidí, a ostatní, dříve nebo později, činnost uhádnou, jelikož mají omezenou nabídku.

Osvojování dílčích cvičení

Při zařazování nových činností je výhodné rozdělit proces osvojování na několik etap, které jsou zařazovány s časovým odstupem. Se základní variantou cvičení mohou být děti seznámeny například při pohybové chvilce, kdy je pozornost na začátku cvičení na vysoké úrovni, respektive na vyšší úrovni než v průběhu lekce, kdy dítě musí koncentrovat pozornost po delší dobu. Pokud si děti osvojí hru (činnost) před využitím v lekci, může mít hra / činnost aktivizační potenciál.

Zařazování aktivit nad limity jedince

Vzhledem k heterogennímu složení skupiny je potřeba zařazovat činnosti různé obtížnosti a výjimečně se stane, že konkrétní činnost nelze „zjednodušit“. Většinou se jedná např. o pravidla her. Děti, které nepochopí pravidla, nemají ze hry uspokojení. Hra je v tu chvíli nad jejich limity a zájem o činnost opadá, případně se hra nedaří kvůli nedodržování pravidel.

Tuto skutečnost je třeba respektovat a přijímat i v rámci individualizovaného vzdělávání. V takových případech mají děti možnost odejít z lekce (činnosti), učit se pozorováním, anebo se věnovat jiné činnosti u stolečku v druhé části třídy. Avšak do lekce (činnosti) se mohou kdykoliv vrátit.

Přirozený koloběh roku

Děti s vývojovou dysfázií se obecně hůře orientují v časoprostorových vztazích. Při plánování výchovně-vzdělávací práce vycházím nejčastěji z lidových tradic pojících se s průběhem kalendářního roku. Toto opakování a cyklické prožívání roku považuji za velmi důležité pro utváření představy o čase v dlouhodobém horizontu. Velikonoce, Vánoce, „Masopust“, „Vynášení Morany“, ale třeba i „Halloween“, „Svatý Martin“, nebo „Čarodějnice“

tvoří rámec našeho školního roku. Tyto činnosti se cyklicky opakují a nemění, pokud tedy dítě dochází do MŠ po více let, postupně se začíná orientovat v průběhu kalendářního roku právě na základě prožitých slavností.

Tato doporučení jsou definována na základě osobní zkušenosti a týkají se nejběžnějších projevů, se kterými jsem se v praxi setkávala.

Závěr

Diplomová práce se zabývá otázkou využití dramatické výchovy při vzdělávání a rozvoji dětí s narušenou komunikační schopností v prostředí mateřské školy, logopedické třídy.

V teoretické části je popsána problematika komunikace a narušené komunikační schopnosti z pohledu speciální pedagogiky. Blíže specifikovány jsou vybrané závažné poruchy řeči, jejich projevy i možnosti nápravy v rámci speciálně-pedagogické a logopedické intervence. V další části jsou dány do kontextu vybrané příklady předmětů speciálně pedagogické péče vztahující se k rozvoji komunikačních schopností a možnosti využití dramatické výchovy z pohledu jejích principů, metod a cílů.

V praktické části je popsána realizace půlročního projektu zaměřeného na intenzivní práci dramaticko-výchovnými metodami při výchovně-vzdělávací práci se zvolenou skupinou v logopedické třídě mateřské školy. Na základě realizace projektu byla definována konkrétní doporučení pro práci s dětmi s NKS metodami dramatické výchovy v rámci předškolního vzdělávání.

Z vyhodnocení projektu dále vyplývá, že dramatická výchova je vhodným prostředkem pro rozvoj komunikačních schopností u sledované skupiny a rozvíjí u dětí kognitivní, komunikační a sociální dovednosti.

Uvědomuji si, že své poznatky a doporučení pro dramaticko-výchovnou práci s dětmi s NKS mohu v současné době opírat pouze o svoji vlastní zkušenost s konkrétní skupinou a nemohu je tak definovat s obecnou platností. Realizace projektu ale ukázala, že dramatická výchova má velký potenciál stát se vhodným prostředkem při vzdělávání dětí s narušenou komunikační schopností v prostředí mateřské školy, třídy logopedické, se zaměřením na rozvoj řečových dovedností a komunikačních schopností.

S ohledem na komplexnost působení dramaticko-výchovných metod a prostředků na dítě je tedy třeba brát DV jakožto plnohodnotný a efektivní prostředek k naplňování výchovně vzdělávacích cílů definovaných v RVP. Ráda bych se proto v budoucnu i nadále věnovala problematice využití dramatické výchovy v různých oblastech vzdělávání a rozvoje jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

BUBENÍČKOVÁ, Milena. *Koktavost: metoda reedukace*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-145-8.

CSÉFALVAY, Zsolt a Viktor LECHTA. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0364-3.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Mutismus: metodika reedukace*. Praha: Septima, 2007. ISBN 978-80-7216-241-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie: metodika reedukace*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LYNCH, Charlotte a Julia KIDD. *Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí*. Vyd. 2. Přeložil Silvie STRUKOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-699-5.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2018. ISBN 978-80-7068-317-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6.

MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

PALARČÍKOVÁ, Alena. *Tygr v oku, aneb, O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. Vyd. 2., upr. Praha: NIPOS, 2011. ISBN 978-80-7068-005-6.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

Školní vzdělávací program. [Tištěný dokument školy]. RAKOVNÍK: SŠ, ZŠ A MŠ RAKOVNÍK, p. o., 2019. Dostupné v kanceláři školy SŠ, ZŠ a MŠ Rakovník, p.o.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. ISBN 978-80-7068-286-9.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění zákona 82/2015 Sb.

ŽÁK, Petr. *Kreativita a její rozvoj*. 2. aktualizované a doplněné vydání. V Brně: Motiv Press, 2017. ISBN 978-80-87981-23-8.

Prameny

PETIŠKA, Eduard. *Pohádkový dědeček*. 4. vyd. Praha: Československý spisovatel, 1975. Zlatý klíček.

Internetové zdroje

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. PRAHA: MŠMT 2021 [cit. 2023-03-29]. Dostupné z: [RVP PV září 2021.pdf, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

Příloha 1

O ztracené hrušce 1

Příprava:

Zařazení lekce:

podzimní období, téma: sklizení ovoce, přátelství

Pedagogické cíle:

Dítě na základě prožité lekce rozvíjí schopnost představivosti, logicky uvažuje, své myšlenky dokáže pojmenovat. Rozvíjí smyslovou percepci, spolupracuje ve dvojici. Procvičuje svaly mluvidel, rozvíjí slovní zásobu. Rozvíjí předčtenářskou gramotnost – porozumění textu.

Cíle z pohledu DV:

Dítě na základě prožité lekce rozvíjí své schopnosti v oblasti představivosti, vymyšlení fabule, aktivně hledá řešení, spolupracuje ve dvojici. Seznámí se s metodou pantomimy a pohybového vyjádření. Svě myšlenky graficky zaznamenává a sdílí s ostatními.

Pomůcky: obrázky jablka, hrušky a švestky v počtu, který odpovídá počtu dětí, zastoupené v přibližně stejném poměru, předměty, které charakterizují chlapce předškolního věku (kšiltovka, kamínek, nebo kaštan kousek provázku, pokémonová karta, kousek klacku), hmatová krabice, drobné předměty denní potřeby (kolíček na prádlo, brčko, klíče, kulička, provázek, kapesník), obrázky (VOKS), kniha – pohádka O zatoulané hrušce, (Eduard Petiška – Pohádkový dědeček).

Realizace:

Radostný začátek:

Hra kompot: Děti sedí v kruhu na polštářcích, každý si vylosuje kartičku s obrázkem ovoce. Včetně učitelky. Učitelka zvolá: „Vymění se všechny ... (hrušky). Hrušky mají za úkol obsadit místo jiné hrušky s tím, že místo musí zaujmout i učitelka. Jeden hráč zbyde, který zůstane stát uprostřed kruhu. Hra se opakuje. Když se řekne „kompot“, vymění si všichni hráči svá místa.

Organizace: Děti sedí v kruhu na koberci

Motivace: předměty uprostřed kruhu (kšiltovka, kamínek, nebo kaštan kousek provázku, pokémonová karta, kousek klacku)

1) Čí to je? (**rozvoj slovní zásoby, logopedická chvilka, rozvoj představivosti, logického uvažování**)

Učitel ověří, zda všichni umí pojmenovat jednotlivé věci, zda všichni znají běžné užití věci, můžeme zařadit logop. chvilku – rozklad na slabiky, nebo určení první hlásky...

U: „Komu myslíte, že tyhle věci patří?“ – Děti hádají

2) Toník má rád hrušky (**procvičení obličejových svalů**)

U: „*Ano, tyhle věci patří chlapci. Jmenuje se Toník a má tuze rád hrušky. U dědečka na zahradě roste stará hrušeň, na které rostou každý rok ty nejsladší hrušky. Toník se vždy natáhne (stoupneme si, vytažení na špičkách), aby ze stromu utrhl tu nejzralejší hrušku, několikrát na ní dýchne (chaa, chaaa – dýchnout na hrušku), otře jí do trička a potom k ní přivoní (nádech nosem, s výdechem aaaa, několikrát), ... a zakousne se do ní (rozevřít ústa)! Maminka mu vždy říká, ať si hrušky před jídlem myje, aby ho nebolelo břicho, ale Toník na to často zapomene a tak žvýká, žvýká (napodobujeme žvýkání), někdy si ukousne moc velké sousto a hruška se mu do pusy skoro nevejde (jazykem vyboulíme střídavě obě tváře), když dojí, ještě si jazykem očistí zuby (jazyk přejíždí zuby nahoře i dole)“*

Jenže tohle léto tomu bylo docela jinak...

3) Práce s knihou (**porozumění textu, odpovídání na otázky**)

Četba: „*Toho roku však byly samé bouřky a vítr foukal tak hodně a silně, že shodil všechny hrušky ze stromu dříve, než byly zralé. Jenom jedna jediná hruštička se kymácela nahoře ve špičce. Byla velikánská a žloutla každým dnem víc a víc.*“

ověříme porozumění textu otázkami: kolik zůstalo na stromě hrušek? Proč ostatní hrušky opadaly? Jakou měla hruška barvu? – v případě potřeby ilustrujeme vyprávění obrázky z kom.systému VOKS

„*Pokaždé, když se Toník nahoru na strom podíval, jen se olizoval. Ta bude, pane! Taková žlutá hruška jistě bude sladká a šťavnatá. Toník chodil třást stromem, aby hruška spadla. Ale hruška byla pevně přirostlá, a ne a ne spadnout.*“

U: „Co dělal Toník, aby hrušku shodil?... A povedlo se mu to?“

4) Jak dostat hrušku ze stromu? (**hledání řešení, pantomimické vyjádření, metoda brainstormingu**)

U: „Máte nějaký nápad, jak se k hrušce dostat? Co byste poradili Toníkovi?“

Podle zralosti skupiny můžeme využít pantomimu – ostatní hádají, nebo jen brainstorming, po němž se vrátíme k textu.

U: „*Ty si myslíš, že měl Toník vylézt nahoru na strom a hrušku si utrhnout? Byl by tam vylezl, ale hruška byla na nejvyšší větvi a větev rostla sama a odnikud k ní nemohl. Co dělat? Chodil třást stromem. Jednoho dne přijde zase k hrušni, zatřese a najednou – buch, hruška spadne někam do trávy. Toník se lekne: tak dlouho sem chodím třást stromem, vždycky dávám pozor a hruška nikdy nespada. Jen jsem se dneska někam zakoukal a hruška – buch ze stromu a já ani nevím, kam spadla. A Toník se rozhlíží, kam mohla zapadnout“*

5) Co našel Toník pod stromem (rozvoj hmatové percepce, představivosti, rozvoj pozornosti)

U: „*Kde si myslíte, že Toník hrušku hledal? “ Ano, pod stromem, ale byla tam vysoká tráva, a tak Toník hledal nejen očima, ale i rukama, jestli náhodou hrušku nenahmatá... “*

U: „*Hledal rukou v trávě a najednou... něco našel... “* (učitelka připraví hmatovou krabici – můžeme využít pomůcky pro psí agility, nebo desku vyrobit nastříháním látkových proužků a nalepením na karton, případně využít větší kus látky, pod který učitelka schová předměty: skleněná kulička, kolíček na prádlo, provázek, klíče, kapesník...)

- Děti postupně hmatem objevují, co Toník v trávě našel, předměty nevyndávají z krabice, snaží si věci zapamatovat

reflexe:

Bylo příjemné sahat do neznáma?

Bylo těžké poznat věc hmatem?

Společně reflektujeme, co si myslíme, že Toník našel... učitelka vyndává předměty z krabice.

6) Historie předmětu – práce ve dvojicích (spolupráce ve dvojicích, vymýšlení fabule, hledání logických souvislostí, výtvarný projev, popis viděného)

Rozdělíme děti do dvojic

Každá dvojice dostane jeden předmět z krabice.

U: „*Máte teď ve dvojici jednu věc. Tu věc našel Toník pod stromem. Vymyslete, komu patřila, kdo ji tam nechal, zapomněl, zkrátka, jak je možné, že ji Toník našel pod stromem? Nakreslete společně na jeden obrázek, co se stalo, že věc zůstala pod stromem v trávě“*

Děti pracují na společné práci, kterou poté společně s ostatními reflektujeme.

Závěrečná reflexe:

Příloha

Viděli jsme, co všechno Toník pod starou hrušní našel. – vzpomenete si, co našel?

Našel to, co hledal? Co vlastně hledal?

U: „Zítřka si povíme, jak to bylo dál. Zkuste do zítřka vymyslet, jak by mohla pohádka skončit.“

Závěrečná písnička: Písnička už dozněla, pohádka se skončila

Reflexe

Poznámky k plánování lekce

Skupina se adaptovala na nové školní prostředí bez větších obtíží, více než dvě třetiny dětí se s dramatickou výchovou doposud nepotkaly. Bylo zřejmé, že spolupráce ve skupinách bude obtížná. Ve třídě se již projevují vůdčí a dominantní typy. Již z předešlé pedagogické práce je patrné, že děti nejsou zvyklé hledat řešení a řešit problémy. Z toho důvodu jsem volila aktivity, které vyžadují tvůrčí přístup.

Lekci jsem koncipovala jako lekci s oporou o literární předlohu. Byla jsem si vědoma skutečnosti, že některá slova obsažená v textu děti neznají. Některá souvětí jsou příliš dlouhá a obtížně srozumitelná. Část příběhu jsem přepsala do jednodušších vět.

Lekce je zaměřená na rozvoj představivosti a sdílení myšlenek, což může být pro děti obtížné, proto jsem jako způsob vyjádření zvolila i pohybové vyjádření.

V úvodní hře je pro většinu dětí podstatné mít kartu s vizuální oporou konkrétního druhu ovoce. Práce ve dvojicích na společném obrázku je obtížná a je pravděpodobné, že se děti budou vyjadřovat samostatně na jednom společném papíře.

Lekci jsem záměrně rozdělila na dvě části.

Reflexe z realizované lekce:

Lekci jsem realizovala v průběhu října v rámci tematického bloku: Co se urodilo na zahradě.

Úvodní rozehrávací hra nebyla pro děti zcela nová, již jsme ji hráli dříve. Některé děti neudržely informaci o tom, jaký druh ovoce jsou. Někdo nedokázal využít ani nápovědy na kartě. V průběhu hry jsem musela pravidla několikrát vysvětlit a ujasňovat, jinak se hra povedla a splnila svůj účel.

Děti odhadly majitele nabídnutých předmětů. Logopedická chvílka je pro děti běžnou součástí dne v MŠ, takže ji zvládly bez obtíží.

Tvůrčím způsobem nabízely řešení, jak dostat hrušku ze stromu. Nejčastěji by použily žebřík, vyšplhaly, trásly stromem, shodily jí kamenem. Všechny tyto varianty byly schopny pantomimicky ztvárnit.

Příloha

Při šmátrání v krabici docházelo k tomu, že děti nahmataly předmět a pokud jej znaly, nedokázaly si odpustit pojmenování, vykřikovaly, co našly. I po upozornění, že nemají nic sdělovat ostatním, bylo pro většinu těžké vydržet a věc neprozradit. Většina dětí neznala funkci kolíčku na prádlo. Dvě děti odmítly do krabice sáhnout. Jedno z nich se nakonec osmělilo a do krabice sáhlo. Závěrečný úkol ve dvojicích byl pro většinu dětí obtížný. Řešení se omezila na sdělení, kdo konkrétní věc ztratil – maminka ztratila kolíček, kluk ztratil kulíčku z kapsy, motivy se opakovaly. Kresby sice vznikaly na jednom papíře (ve dvojici), ale byly to dvě oddělené individuální kresby, popř. jedna kresba jednoho dítěte. V tomto případě ale byla patrná spolupráce – jeden říkal druhému, co má nakreslit. Společná reflexe toho, co děti nakreslily, sloužila i jako závěrečná reflexe. Děti již ztrácely pozornost, na otázku, zda Toník našel, co hledal, dokázaly odpovědět, až když jsem se zeptala, co Toník v trávě hledal.

Naplnění pedagogických cílů:

Realizací lekce se podařilo naplnit některé cíle. Spolupráce ve dvojici se příliš nedařila. Některé děti nebyly aktivní ve vymýšlení možností, řešení, spíše přejímaly řešení ostatních.

Naplnění cílů z pohledu DV:

Realizací lekce se podařila naplnit většina cílů. Schopnosti představivosti a vymýšlení řešení jsou značně omezené, stejně jako možnosti sdílení – sdělování. Spolupráce ve dvojici je na nízké úrovni.

Příloha 2

O ztracené hrušce 2

Příprava

Zařazení lekce:

Navazuje na lekci O ztracené hrušce

Pedagogické cíle:

Dítě se snaží udržet pozornost, rozumí slyšenému, dokáže přiřadit vizuální obsah ke slyšenému obsahu. Vybavuje si z paměti a dokáže své myšlenky sdělit. Spolupracuje ve skupině, pracuje s chybou.

Cíle z pohledu DV:

Dítě vstupuje do role, hledá a aktivně zkoumá pohybové vyjádření v daných okolnostech, orientuje se a vnímá spoluhráče v prostoru, aktivně vymýšlí řešení, spolupracuje ve skupině, divadelně se vyjadřuje, improvizuje, reflektuje svoji práci

Pomůcky:

rozkreslený příběh do obrázků v několika vyhotoveních, plyšová zvířátka, nebo loutky, vyrobené loutky (pes, kočka, myš, postava chlapce), příběh O zatoulané hrušce – E. Petiška (Pohádkový dědeček), běžné vybavení třídy MŠ

Realizace:

Úvodní písnička: Písnička se zpívá, pohádka se povídá, a kdo se rád dívá, krásné věci uhlídá.

Radostný začátek

Hra na kočku a myš (rozehřátí, navození radostné atmosféry)

Děti stojí v kruhu, drží se za ruce, uprostřed kruhu je dítě – myška, vně kruhu je dítě – kočička. Kočička říká: „Myšičko myš, pojd' ke mně blíž“, myška odpovídá: „Nepůjdu kocourku, nebo mě sníš“, myška vybíhá mezerou mezi dětmi a běží po obvodu kruhu, kočička se jí snaží chytit, myška se zachrání vběhnutím zpět do kruhu. Hra se opakuje. Myška volí z ostatních dětí myšku pro další hru, kočička, kočičku.

1) Chůze prostorem jako... (simultánní pantomima, navázání kontaktu s druhým)

U: „Zahráli jsme si na kočičku a myšku, já vás teď na chvíli proměním všechny v kočičky, ale protože jste kouzelné kočičky, umíte chodit po dvou jako lidé. Vzpomeňte si, jak vypadá

kočička když jde, jak našlapuje, co dělá s hlavou, packami...jak vypadá, když číhá na myšku?...Pozdravíme se s kamarádem, kterého potkáme, jako kočičky“ učitelka zadává jednoduché podmínky pro chování kočičky, nechá prostor i pro spontánní pohybové vyjádření.

pokračujeme s pohyby myšky a pejska

Reflexe:

Jaké zvířátko se vám nejvíce dařilo?

Jaké vás bavilo?

Měnili jste nějak své pohyby? Jak?

Organizace: děti sedí v kruhu na koberci

2) Vstup do příběhu (připomenutí zažitého, vybavování z paměti, utvoření kostry příběhu, domýšlení konce)

U: „Včera jsme si četli z knihy kousek pohádky, co jsme se včera dozvěděli?

Jak se jmenoval chlapec v pohádce?

Proč chodil ke stromu?

kolik bylo hrušek na stromě?

co se stalo? Atd...“ učitelka s dětmi společně zrekapituluje příběh, doptává se na fakta.

U: „Včera jsem vám na konci povídání dala úkol, kdo si jej pamatuje? Ano, měli jste vymyslet, jak bude pohádka pokračovat dál. Má někdo nějaký nápad?“ děti vymýšlí řešení, učitelka je na konci aktivity zreflektuje.

U: „Ano, možná to mohlo být tak jak říkáte, ale my se teď podíváme do knížky, jaký konec vymyslel pan Petiška, který tuhle pohádku vymyslel a napsal.“

3) čtení – vyprávění příběhu s oporou o vizuál (porozumění slyšenému, udržení pozornosti, přiřazování, časová posloupnost)

Učitelka čte, případně vypráví, nebo hraje loutkovým divadlem zbytek příběhu, ve kterém Toník postupně volá jednotlivá zvířátka na pomoc. Tato část není z mého pohledu příliš atraktivní pro dramatickou výchovu, ale velmi dobře se zde dají využít činnosti z oblasti výchovně vzdělávací nabídky pro předškolní děti.

4) Jak to bylo? (spolupráce ve skupině, práce s chybou)

Děti společně s učitelkou převypráví s oporou o obrázky celý příběh (domluvíme se, že vynecháme předměty nalezené pod hruškou, učitelka může dětem říct, že v pohádce, tak jak ji

Příloha

napsal autor, Toník pod stromem nic jiného nenašel- toto uvádím jen pro ujasnění, je pravděpodobné, že děti tuto část příběhu ani nezmíní, pokud jí neuvidí nakreslenou)

Učitelka rozmístí po třídě několik sad obrázků použitých při převyprávění příběhu, rozdělí děti do skupin (losem, nebo podle potřeby) po třech dětech.

U: „Děti, po třídě jsou položeny obrázky z naší pohádky, vaším úkolem je ve trojici poskládat jednu celou pohádku tak, jak ji vidíte tady na koberci. (Jedna sada správně řazených obrázků zůstane pro všechny přístupná ke kontrole.) Pokud byste měli nějaký obrázek dvakrát, myslím dva stejné obrázky, musíte jeden vrátit zpět na místo, odkud jste jej vzali.“

Učitelka obchází jednotlivé skupiny a nechá si převyprávět příběh ve trojici. Každý sdělí informaci, kterou obsahuje jeden obrázek.

Tip: Lehčí varianta: dítě dostane pásmo správně řazených obrázků a vyhledává a přiřkládá stejný obrázek na pásmo.

5) Hrajeme pohádku (uvolnění, prostor pro improvizaci, hledání vlastního způsobu vyjádření)

Učitelka dá dětem prostor pro improvizaci s loutkami, vybidne děti, ať si najdou ve třídě potřebné rekvizity, loutky (hračky, lego, plyšáky, loutky, popřípadě se mohou stát sami herci) a zahrají si divadlo. Mohou si zahrát pohádku, kterou jsme se spolu naučili, nebo jakoukoliv jinou.

Pokud bude někdo chtít své představení předvést, můžeme se s dětmi, které nechtějí vymýšlet divadlo stát s diváky. Učitelka by měla ošetřit, aby každý měl možnost divadlo odehrát alespoň před učitelkou.

Závěrečná reflexe:

Učitelka zreflektuje viděné, pochválí děti za aktivitu a dobře odvedenou práci.

Děti pojmenují jednu aktivitu, která je bavila nejvíce a jednu aktivitu, která je nebavila (pokud nějaká taková byla).

Závěrečná písnička: Písnička už dozněla, pohádka se skončila.

Reflexe:

Poznámky k přípravě lekce:

Z mého pohledu nenabízí druhá část příběhu příliš atraktivní předlohu pro dramatickou lekci zaměřenou na osobnostně-sociální rozvoj. Rozhodla jsem se tedy v tomto případě akcentovat

pedagogicky orientovanou složku a využít okrajově několik cvičení z oblasti dramatické výchovy pro rozvoj orientace v prostoru, uvědomění si vlastních pohybů, pochopení charakteristických znaků. Lekce je zaměřena na spolupráci ve skupině, práci s chybou. Závěrečné „hraní pohádky“ má potenciál ve využití osvojených pohybových vzorců z průpravných her. Na druhou stranu má sloužit již jen pro uvolnění, pro vyjádření vlastních myšlenek, nebo jen pro hru samotnou.

Reflexe z realizované lekce

Lekce navazovala na první část lekce s jednodenním odstupem (z organizačních důvodů).

Průpravné cvičení Chůze prostorem jako... se dařilo dobře, bylo potřeba dětem připomínat, aby nechodily po kolenou. Záměrně jsem volila variantu na dvou končetinách, protože jsem chtěla, aby děti hledaly pro určité zvíře další charakteristický znak (nikoliv jen běhání po čtyřech a lezení po ostatních). V počátku bylo potřeba pracovat poměrně návodně, později již byly děti schopny vymýšlet pohybové projevy samy, několik dětí pouze napodobovalo viděné.

Vlivem jednodenní pauzy nikdo neudržel úkol z předešlé lekce. Ochotně ale nabízely řešení aktuálně vymyšlená. Dvě děti vymyslely řešení, že a) půjde pro kamaráda, aby mu pomohl b) bude hledat, dokud jí nenajde. Ostatní děti opakovaly tyto dvě nabídnuté varianty.

Při čtení pohádky děti ztrácely pozornost. Některým (soutěživým typům) pomohlo, že „cíhali“ na informaci, která jim napoví, který obrázek bude následovat v řadě obrázků. Některé děti se povalovaly po koberci a nejevily o činnost zájem. Musela jsem často ověřovat porozumění textu a ujasňovat informace.

Práci ve skupinách zvládli všichni. Skupiny jsem utvořila tak, aby v každé skupině byl někdo, kdo zorganizuje práci ve skupině a zvládne úkol vyplnit. Nejslabším dětem ve skupině pomáhala asistentka pedagoga a druhá učitelka tak, aby i ony zažily úspěch.

Při hraní pohádky se skupiny přetvořily samy podle osobních preferencí. Dva nejmladší chlapci si hráli paralelně s totemovými loutkami postav bez dějové linie. Dvě skupiny se držely pohádkové předlohy a navzájem si nakonec představení odehrály. Použily plyšové hračky a plošné dřevěné loutky, maňásky. Scénu si utvořili z molitanových kostek. Jedna skupina začala příběh hledáním hrušky (neřešila strom). Druhá skupina použila dřevěný strom, který jsem využila já při vyprávění (ilustraci) příběhu.

V závěrečné reflexi bylo jako nejoblíbenější aktivita hraní divadla, jako nejméně zábavnou neuvědly děti žádnou („všechno mě bavilo“).

Naplnění pedagogických cílů:

Pedagogické cíle se realizací lekce podařilo naplnit v omezené míře. Spolupráce ve skupině byla ovlivněna složením skupiny. Dominantní jedinci měli tendenci pracovat samostatně a nebrat ohled na zbytek skupiny.

Naplnění cílů z oblasti DV:

Realizací lekce se podařilo naplnit cíle v omezené míře. V otázce vymýšlení konkrétních řešení se některé děti nezapojují aktivně, většina jich přejímá názor někoho jiného. Pestrost jednotlivých variant je omezena na dvě až tři možná řešení (které navrhnou schopnější děti).

Příloha 3

Legenda o sv. Martinovi 1/2

Příprava (platí pro obě lekce):

Zařazení lekce:

Měsíc listopad – 11. 11. svátek Svatého Martina

Pedagogické cíle:

Dítě se seznámí s legendou o sv. Martinovi a pranostikou, že Svatý Martin přijíždí na bílém koni.

Děti spolupracují ve skupině s ohledem na každého člena skupiny. Dítě je schopno pojmenovat a reflektovat své pocity, aktivně rozvíjí motoriku mluvidel a fonematické uvědomování.

Cíle z pohledu DV:

Dítě si na základě prožité lekce uvědomuje výhodnost spolupráce ve skupině a částečné upozadění se ve prospěch skupiny. Prohlubuje prosociální cítění, orientuje se v prostoru a dokáže dodržovat pravidla hry. Reflektuje své pocity.

Pomůcky: papírové vločky, papírové koule, meč, whiteboard, nebo velký balicí papír, kůň (koňská hlava na tyči), obrazový materiál – příběh rozkreslený v 6 obrázcích, obrázky: postava Martina, hlavní atributy – meč, plášť, žebrák atd., měkké míčky a tvrdé kostky (množství odpovídá počtu dětí – polovina má kostky, polovina míčky)

Realizace:

Úvodní písnička: Písnička se zpívá, pohádka se povídá, a kdo se rád dívá, krásné věci uhlídá.

Radostný začátek:

Koňská baba (spolupráce ve dvojici, orientace v prostoru, rozehrání)

Děti ve dvojicích utvoří kobyly („A“ stojí, „B“ se ohne a rukama chytí „A“ zezadu v pase). Kobyla může předávat babu pouze dotekem zadní části těla hráče „B“) Učitel může instruovat hráče „A“ ke klapání kopyty (mlaskání jazykem), po nějaké době se hráči vymění. Na konci hry se vydýchají, kobyly si odfrknou (uvolnění rtů)

Organizace: Děti sedí v kruhu na koberci

Odměna pro kobyly: (logopedická chvilka – procvičení obličejových svalů, jazyka...)

U: „Za odměnu nakrmíme své kobyly – každý vymyslí laskominu pro koně, nastavte dlaň a řekněte mi, co byste rádi dali své kobylice za odměnu“ učitel každému vloží do dlaně imaginární laskominu a vede činnosti slovem:

1) „Přivoníme si, jak mrkvička (jablíčko) voní“ – nádech nosem, výdech na „aaaach“

2) „Děláme si na dobrůtku laskominy, olízneme se jazykem okolo rtů“ – vyplazený jazyk kopíruje rty zvenku

3) „Vyceníme zuby a zakousneme se do jablíčka“ – vycenit zuby, otevřít ústa s velkým čelistním úhlem

4) „Kousneme si a přežvykujeme sousto“ – přehnané přežvykování pusou naprázdno, mlaskání

5) „Převalujeme v puse velký kus jablka“ – zavřená ústa, jazyk tlačí zevnitř do tváře, zkontrolujeme umístění jazyka střídavě v obou tvářích

6) „Spolkneme jablíčko a očistíme si zuby jazykem“ – jazyk přejíždí střídavě horní i dolní zuby zvenčí

Martin (rozvoj fantazie, brainstorming, logické uvažování, práce ve skupině)

Motivace: Obrázek bílého koně

U: „Své koně jsme už nakrmili a já tu mám jednoho koně, o kterém bych vám ráda vyprávěla příběh. Kdo si myslíte, že se o tohoto koně stará, komu by mohl patřit?“

- Děti hádají.

U: (reaguje na dětské tipy) „Prozradím vám, že tento kůň patřil Martinovi, Martinovi, o kterém si budeme dnes povídat.“

Martin žil před dávnými časy, ještě mnohem dříve než vaše babičky a prababičky.

Když byl malý, byl to docela obyčejný kluk, můžeme si takového kluka společně nakreslit.“

Děti malují společně na whiteboard postavu chlapce, učitelka každé dítě instruuje k nakreslení jedné části těla tak, aby se na každé dítě dostala řada, na konci je společný obrázek jednoho chlapce.

„Kdo bude chtít, může dokončit větu: Martin si rád hrál s:“ Děti vymýšlejí, učitel nenásilně konfrontuje děti s dobovými hračkami, např. mohl hrát Martin počítačové hry? Říkali jsme si, že Martin žil před dávnými časy.

U: „S kým si mohl Martin hrát?“ ... „ano, určitě s kamarády... a na co si tak asi nejraději hráli?“ – děti vymyslí hru, kterou si zahrajeme

Martinovy hračky: (rozklad na slabiky, určení první hlásky ve slově, pantomima, motivace k příběhu)

U: „Pojďme si sednout zpět do kroužku, přinesla jsem vám ukázat několik věcí, s kterými si Martin mohl hrát, když byl malý“ učitelka vysype z látkového pytle předměty (provázek, kamínky, klacíky, dřevěný meč, dřevěného koně), s dětmi předměty pojmenujeme, bavíme se, jak si s předměty mohl hrát.

U: „Co by mohl dělat s kamenem? S klackem? S mečem?“

Kdo chce, může nám to ukázat, ale! nesmí u toho mluvit a my ostatní budeme hádat...“

(prostor pro pantomimu)

U: reflektuje skutečnost, že má Martin meč, pokud vyplýne z pantomimy, reflektuje vidění:

„Máte pravdu, Martin měl mezi hračkami meč. Ten meč dostal od svého tatínka. Martinův tatínek byl voják a bojoval v mnoha bitvách. Když Martin povyrosl, jeho tatínek chtěl, aby se stal také vojákem. Ale Martin nechtěl. Měl rád lidi a rád si s nimi povídal, nechtěl jít do boje a bojovat.“

ANO x NE (reakce na partnera, prosazení svého názoru, dodržování pravidel)

U: „Také se vám někdy stane, že maminka, nebo tatínek chtějí, abyste něco udělali, a vám se nechce? Co to je?“ – krátké odpovědi po kruhu. „A také někdy odmlouváte? Nebo se dokonce vztekáte?... Martin také odmlouval. Zkusíme si teď, jak to asi vypadalo u Martina doma.“

U: „Zahrajeme si nyní hru, rozdám vám tvrdé kostky a měkké míčky. Kostky znamenají NE! Míčky znamenají ANO! Zahrajeme si na tatínky a Martiny. Táta drží míček a říká ANO (jako ano, budeš vojákem) a Martin drží kostku a říká NE (jako ne, nepůjdu). Když se potká táta s Martinem, dají se spolu do hádky, chvílku se dohadují a jdou dál, než se potkají s někým dalším. Pozor, nesmíte se navzájem dotýkat, sahat na sebe, nebo se strkat“

Učitel přidává do hry nálady – zlost, doprošování, přemlouvání...povzbuzuje děti ke změně intonace, výrazu.

V rolích děti po čase vyměníme. Hru ukončíme odevzdáním míčků.

Reflexe činnosti: (uvědomění si pocitů, pojmenování vlastního prožívání)

Jaké to bylo, hádat se?

Bylo vám to příjemné?

Bylo lepší (jednodušší) říkat ano, nebo ne?

Jaké jste měli pocity, když jste se hádali? (můžeme využít karty pocitů)

U: „*Martinovi to také nebylo příjemné. Představte si, že v dobách, kdy byl Martin ještě malý, museli děti své rodiče poslouchat. A tak se Martin musel stát vojákem a odjet pryč. Na cestu mu táta dal meč (ukážeme dřevěný meč) a koně (vrátíme se k obrázku koně). A jak to bylo dál, si řekneme zase zítra.*

Reflexe:

Co ses dnes dozvěděl?

Kdo to byl Martin?

Co rád dělal?

S čím si rád hrál?

Chtěl se stát vojákem?

Proč se nechtěl stát vojákem?

Jak skončil náš příběh?

Co tě nejvíce bavilo?

Co se ti nelíbilo?

Závěrečná písnička: „Písničkou se končí, pohádka se loučí...“

Reflexe:

Poznámky k plánování lekce:

Lekci jsem koncipovala jako lekci s oporou o vyprávěný příběh. Čerpala jsem z několika verzí svatomartinské legendy upravené pro předškolní věk. Jednotlivé činnosti jsem plánovala s ohledem na skutečnost, že jsem chtěla lekci částečně využít jako sběr podnětů pro případnou realizaci inscenačního tvaru s dětmi. Z tohoto důvodu jsem pracovala s postavou Martina jako s postavou věkově blízkou dětem. Doufala jsem, že skrze vlastní projekci dětí najdu činnosti, které jsou jim blízké, které je baví a které by bylo možné poskládat do případné koláže, jako metody inscenačního tvaru.

Příloha

Při plánování lekce jsem záměrně akcentovala postavu koně, se kterou jsme na začátku poměrně hojně pracovali. Kůň je zamýšlen jako průvodce Martina v obou lekcích, jako jeho stálý atribut.

Statické činnosti jsou prokládány činnostmi vycházejícími z potřeb dětí. Toto střídání činností zajistí vybití přebytečné energie. Závěrečné cvičení s oslovením emocí je zapotřebí ošetřit reflexí, aby došlo ke zvědomení pocitů a zpracování.

Reflexe z realizované lekce:

S lekcí jsme začínali v pondělí po svátku sv. Martina. Lekci jsme o týden posunuli pro vysokou nemocnost dětí, ve školce se sešlo 6 dětí, z nichž čtyři nebyly předešlý týden v MŠ. Dva nejmladší chlapci se vrátili po delší nemoci.

Při ranním komunikačním kruhu jsme zlehka otevřeli téma Martina. Překvapilo mě, že pouze jeden chlapec znal přísloví, že Martin přijíždí na bílém koni, blíže jej nedokázal vysvětlit. Ostatní děti nevěděly.

Zvolené činnosti byly pro děti v ten den obtížné, přestože jsme již několikrát zkusili metodu pantomimy, nepodařilo se děti motivovat k vlastním nápadům. Většina opakovala již viděné. Děti dobře spolupracovaly při vymýšlení Martinova profilu – vymýšlely hračky, dva nejstarší chlapci živě diskutovali, zda hračky mohly existovat v době Martina, či ne. Jakmile děti po kruhu řekly svůj nápad, pozornost většinou rychle klesla. Polehávaly po koberci, pošťuchovaly se. Ztrácely zájem. Při hře ANO x NE měly tendenci prosazovat svůj názor i fyzicky, bylo pro ně těžké dodržet pravidlo, že se nesmí navzájem dotýkat, pošťuchovat. Zpočátku nedokázaly hru pochopit, submisivnější děti se „nechaly přemluvit“. Reflexe pocitů spočívala v odpovědi na otázku: Bylo ti to příjemné? (ano x ne), jeden starší chlapec poznamenal, že se cítil rozzlobeně.

Lekce se nevydařila podle plánu. Energie, s jakou děti byly ten den v MŠ, se mýjela s připravovanými aktivitami. Celkově byla skupina nenaladěná na sebe navzájem, návrat nejmladších dětí po dlouhé nemoci byl náročný v usměrňování jejich chování. Z uvedených důvodů a s ohledem na aktuální složení skupiny jsem se rozhodla přehodnotit činnosti v lekci následující den. Přidala jsem více fyzických aktivit a ubrala aktivity zaměřené na rozvoj obrazotvornosti a na sebereflexi.

Příloha 4

Legenda o sv. Martinovi 2/2

Příprava: viz první část lekce

Realizace:

Úvodní písnička: Písnička se zpívá, pohádka se povídá, a kdo se rád dívá, krásné věci uhlídá.

Radostný začátek:

Koulovaná papírovými koulemi

Hráče a herní prostor rozdělíme na dvě poloviny (lano uprostřed odděluje prostor). Každý tým dostane na svoji polovinu určitý počet papírových koulí. Na zvukový signál se snaží co nejrychleji zbavit koulí na své polovině tím, že je přehazují na polovinu druhého týmu. Hra končí na zvukový signál. Ten tým, na jehož polovině je méně koulí, vyhrává. Podmínka: Lze házet vždy jen jednu kouli.

Organizace: Děti sedí v kruhu na koberci

U: „Jak se vám líbila bitva? Ano, bitva s papírovými koulemi je zábava. Já bych se teď ale ráda vrátila k našemu příběhu. Kdo si pamatuje, o kom jsme si povídali včera?“

(zrekapitulujeme příběh) „A proč si myslíte, že tu mám před sebou Martinův meč?“ (položí doprostřed kruhu meč). „Ano, protože naše vyprávění skončilo včera tím, že šel Martin do boje. Že se šel učit být dobrým vojákem. Co myslíte, že musí umět vojáci? Jaký by měl být voják, nebo bojovník?“ (děti hádají, musí poslouchat, musí umět zacházet se zbraněmi, musí mít svaly...)

Vojenský výcvik – (vybití energie, rozvoj kondice, obratnosti, představivosti)

podle potřeb skupiny můžeme zařadit narativní pantomimu na téma vojenského „výcviku“ – překážkovou dráhu, několik dřepů, výskoků, výpadů s imaginárním mečem...)

U: „Martin se dlouhá léta připravoval k boji a byl silným a šikovným bojovníkem. Ve všech bitvách vyhrával a porážel nepřátele. Vždy byl v boji čestný a statečný. Po mnoha vyhraných bitvách si řekl, že už bojoval dost a že by se rád vrátil domů. Osedlal svého věrného koně a vydal se na cestu domů... V tu chvíli se z nebe začaly snášet první zimní vločky.. Byly lehoučké jako peříčka, pohupovaly se ve větru a pomalu se snášely na zem...“ Ráno jste si

vystříhali každý svou vločku, já vám je teď rozdám a zkusíme tady společně vytvořit takové sněhové nebe plné vloček...

Vločkový tanec – (pohybová improvizace, vnímání pohybu a hudby, udržení pozornosti)

na hudbu Arvo Pärt: Spiegel im Spiegel, dostupné na YouTube

[Arvo Pärt- Spiegel im Spiegel - YouTube](#)

Učitel vede pohybovou improvizaci tak, aby si děti uvědomily své pohyby, možnosti a rozsah pohybového vyjádření.

- vločky se snášejí k zemi sami od sebe (pozorování padajícího papíru)
- pokusíme se tělem napodobit pád vločky
- vločka ve větru
- vločka dosedá na zem

relaxace – leží na zemi, dopadá na ní další vločka (učitelka obchází děti a nechá po nich přejít hedvábný šátek)

U: „Pomalů se posadíte a přijďte za mnou zpět do kroužku... takhle krásný vločkový tanec viděl Martin, když se vracel domů... jak se blížil k domovu, lidé ho začali poznávat a začali na něj radostně mávat a volat, Martin, to je Martin, sláva Martinovi...“

Jede, jede Martin (dětská hra s melodickým a rytmickým doprovodem)

Text na melodii dětské písně: Jede paní zima

Jede, jede Martin, jede na koni, jede na koni,
podkovička o zem cinká, Martin uhání,
podkovička o zem cinká, Martin uhání.

Děti sedí v kruhu, plácají o stehna do rytmu písně, okolo kruhu cválá Martin na tyčovém koni. Po zazpívání písně vybere Martin nového Martina a hra se opakuje.

Žebrák (brainstorming, argumentace, hledání řešení, prosociální citění)

U: „*Cesta domů byla dlouhá. Martin už se blížil k hradbám svého města, byl hladový, unavený. Neměl s sebou už vůbec nic. Kromě svého pláště, do kterého se choulil, aby mu nebyla zima. Když dojel k hradbám, uviděl před nimi sedět na zemi žebráka. Žebrák se podíval na Martina a nastavil dlaň: „Človče, smiluj se, několik dní jsem nejedl, třesu se*

Příloha

zimou, pomoz mi...“

*Jenže Martin neměl ani jídlo, ani zlatáky, jen ten dlouhý plášť, který ho chránil před zimou.
Co myslíte, mohl Martin žebrákovi nějak pomoci?“*

děti hledají řešení, argumentují, zda žebrákovi dát vlastní plášť, či ne...

Učitel reaguje na nápady dětí.

U: *„Poslechněte si, co vypráví legenda... Martin vzal svůj meč a jedním silným seknutím rozdělil plášť na dvě poloviny. Jednu si nechal a druhou dal žebrákovi. Ten Martinovi nastotisíckrát děkoval, protože ho zachránil před umrznutím. Martina doma všichni vítali a všichni se radovali, že se ve zdraví vrátil. V noci se potom zdál Martinovi sen. Ve snu se mu zjevil žebrák v krásných šatech, usmíval se. A anděl, který mu řekl, aby dál konal dobro a pomáhal lidem. A tak Martin konal dobro a dál v životě pomáhal lidem. Lidé měli Martina rádi a přáli si, aby se stal biskupem. Martinovi se ale moc nechtělo. Nestál o slávu. Lidé ho však chodili stále přemlouvat a tak se před nimi Martin jednoho dne schoval k husám do chlívků! Husy ale Martina prozradily svým kejháním...“*

Kejhající husy

Jeden hráč (Martin) chodí prostorem (rychle, pomalu), ostatní hráči (husy) jdou za ním, kejhají, jakmile se Martin otočí, husy jsou ve štronzu. Děti se střídají v roli Martina.

U: *„Tak vidíte, husy Martina prozradily a on se nakonec přece jen nechal přemluvit a stal se biskupem. Do konce svého života pomáhal lidem a konal dobré skutky“*

Reflexe:

Co jsme se dnes o Martinovi dozvěděli?

Jaký si myslíte, že byl Martin člověk? (Hodný? Zlý?) a proč?

Proč měli lidé Martina rádi?

Znáte ve svém okolí někoho, kdo koná dobré skutky? Co to znamená, vykonat dobrý skutek?

Závěrečná písnička: „Písničkou se končí, pohádka se loučí...“

Reflexe:

Poznámky k plánování lekce:

Pro lekci jsem vybírala cvičení a aktivity, o kterých jsem předpokládala, že je budu moci

Příloha

využít k inscenování legendy. Důležitým momentem je výroba vloček při ranních činnostech. Pokud si dítě samo vločku vystřihne a vynaloží jisté úsilí při její výrobě, je pravděpodobnější, že s ní bude při cvičení zacházet opatrně a bude dbát na to, aby se mu nepotrhalo. Při realizaci lekce je zapotřebí vysvětlit a ujasňovat pojmy: voják, žebrák, biskup. Nemusíme zabíhat do podrobností, jen ověřit porozumění jednotlivým pojmům. Lekci můžeme využít k další pedagogické práci – obrázkové řazení děje, počítání hus, méně x více, porovnávání množství, grafomotorická cvičení – Martinova cesta domů atd.

Reflexe z realizace lekce:

Skupina se od předešlého dne proměnila ve svém počtu i složení, v ranním kruhu jsme s dětmi zrekapitulovali příběh o Martinovi, znovu jsme si nakreslili novou postavu. Tato lekce byla koncipována více pohybově, takže děti ve statictějších pasážích lépe udržely pozornost. Jízda na tyčovém koni všechny bavila, jen dvě děti se odmítly zúčastnit jízdy, bály se. Děti velmi zaujal motiv žebráka, o kterém jsme si dlouze povídali a dokonce řešili příčiny toho, proč se někdo stane žebrákem. Děti toto téma velmi zaujalo. Přicházeli s nápady, že by žebrákovi plášť věnovaly, na argument, že by Martin sám mohl umrznout, pokud by plášť daroval, již neměly odpověď. Jeden chlapec navrhoval vzít žebráka s sebou. Závěrečná aktivita s husami děti bavila a fungovala jako odreagování.

Lekce se povedla, reflexe přinesla zajímavou zpětnou vazbu především v otázkách „dobrých skutků“. Dostali jsme se na téma dobrých skutků v rodině – pomoc mamince, tátovi, kamarádovi. Lekce byla zakončena příjemným rozhovorem s dětmi.

pozn. Ozkoušenou a velmi silnou aktivitou je pro děti výroba papírového pláště – zdobení, malování. Po dokončení pláště přichází od učitele instrukce: „Pokud máš teď dost odvahy jako Martin, přetrhni svůj plášť a jednu polovinu dej kamarádovi.“ (Učitel musí ošetřit, aby každé dítě, které věnuje polovinu pláště, dostalo jednu polovinu od jiného dítěte, popř. alespoň od učitele). Tuto činnost jsem zařadila při realizaci s loňskou skupinou a byla velmi silná. Bylo zřejmé, že pro některé děti je velice těžké „zničit“ svoji práci. S podporou skupiny úkol zvládli všichni. Společně jsme potom oslavili naši odvalu.

Příloha 5

O nenasycném vrabci

Příprava:

Zařazení lekce:

V zimním období, téma: Ptáci v zimě, hodnota přátelství, svobody

Pedagogické cíle:

Dítě si na základě prožité lekce částečně uvědomuje hodnotu svobody, přátelství, významu péče o ostatní a o své okolí, rozvíjí smyslové percepce (hmat, zrak), zrakovou paměť, rozšiřuje svoji slovní zásobu, hledá řešení problémů, reflektuje své pocity a prožívání. Dítě rozvíjí předčtenářskou gramotnost.

Cíle z pohledu DV:

Dítě si na základě prožité lekce osvojuje hodnoty jako svoboda, přátelství, péče o ostatní, reflektuje své pocity a orientuje se v nich, dokáže vyjádřit svůj názor a odůvodnit ho. Dítě aktivně hledá řešení problémů. Dítě se seznámí s technikou živého obrazu.

Pomůcky:

Vláček z papíru s vagónky (viz fotopříloha) s různým obsahem, obrázek vrabce, strom, vrabci na stromě, pytlík s pšenicí, karty s pocity, literární předloha, písnička Bude zima, bude mráz, hudební nástroj

Realizace:

Úvodní písnička: Písnička se zpívá, pohádka se povídá, a kdo se rád dívá, krásné věci uhlídá.

Radostný začátek:

Hra na hlídače

Vymezíme prostor pro hlídače (v jednom koutu třídy) a pro vrabce (v druhém koutu třídy), můžeme použít lano, pásku. Hlídač sedí v dřepu a má zavřené oči,

předstírá spánek. Ostatní děti poskakují, „poletují“ okolo hlídače a říkají:

„Hlídač usnul na lavici, všichni vrabci na silnici.“

Děti si sednou do dřepu, předstírají zobání (špetkový úchop) zrní a říkají:

„Až se zrní nazobáme, na hlídače zavoláme: Hlídači, vstávej!“

Hlídač vyběhne, vrabci se snaží rychle schovat do svého vymezeného prostoru a zachránit se, pokud hlídač nějakého vrabce chytí, stává se ten hlídačem.

Organizace: Děti sedí v kruhu na koberci

Motivace: Pro zklidnění a navození atmosféry zpěv písně Bude zima, bude mráz, s kytarovým doprovodem, kniha, vyprávění pohádky, papírový vrabec schovaný v dlaních, motivační strom s vrabci

1) Anička (rozvoj představivosti, rozvoj smyslů – hmat, porozumění mluvené řeči, pozornost)

U: „*Budu vám dnes vyprávět pohádku o vrabci a jeho kamarádech. A také o velkém stromě, na kterém vrabci sedávali v zimě, když byla zem pokrytá bílým sněhem... Vrabci sedávali na nejvyšším stromě v okolí (ukázat strom, vrabce, doprovodit promluvu gesty), zachumlání ve svých peříčkách a čekali... Na koho myslíte, že čekali? Čekali na Aničku. Anička byla holčička, která za vrabečky chodila každý den. Nosila s sebou pletenou mošničku (ukázat). Vrabci, jak viděli Aničku s mošničkou, začali pípat radostí a natrásat se na větvích. Co si myslíte, že měla Anička v mošničce?*“

Děti hádají, mohou si sáhnout do mošničky a poznat podle hmatu obsah, společně si prohlédneme obsah mošny, zrníčka pšenice.

„*Anička chodila vrabcům sypat každý den zrníčka, vrabci se nazobali a spokojeně sedávali dál na větvi. Jednoho dne však Anička nepřišla a nepřišla ani druhý, ani třetí den. Vrabci již začínali být nervózní a pěkně jim kručelo v bříšku hlady. Začínali se mezi sebou dohadovat, proč za nimi Anička tak dlouho nepřišla?*“ děti hádají důvody...

U: „*možná to bylo tak, nebo tak (opakuje návrhy dětí), vrabci nevěděli. Hlad jim ale nedal spát, a tak se museli vydat shánět něco do zobáčku, poslechněte si, jak to tenkrát bylo.*“

2) Práce s knihou (porozumění)

upravený text pohádky:

U: „*Jednou v zimě napadl sníh a vrabci měli hlad. Tu sléti na dvorek za slepicemi, aby se nazobali, ale slepice je odháněly. „Kokodák,“ křičely na vrabce, „tohle zní je pro slepice. My snášíme vajíčka, a co děláte, vrabci, vy?“ A slepice se hnaly zobákem po vrabcích. Tu a tam si vrabci klovlí v krmítku před okny. Ale sotva je v krmítku uviděly děti, volaly na vrabce: „Co si, vrabci, myslíte? My jsme nasypaly do krmítka drobtů a zrníčka pro strnada, a ne pro vás. Strnad nám na jaře přiletí zazpívat.“*“

Usoužení vrabci vyletěli na vysoký holý strom kaštanu a rozzlobeně čimčarovali. Jak se tak na větvích vrtí a rozhlíží se, vidí dole pod sebou na kolejích vagón s obilím.“

3) Papírový vláček (zraková paměť, pojmy, uvažování)

hledáme vagón s obilím, pojmenováváme jednotlivé obsahy vagónů, zvažujeme, zda by mohli vrabci zobat i z jiných vagónů.

Zobání (špetkový úchop, jemná motorika)

U: „*U vagónu stálo nákladní auto. Nákladní auto plné zrníček zafřkalo a rozjelo se. Cestou mu z korby padala zrníčka a vrabci se slétali za autem a zobali, zobali, radovali se, že budou mít plná bříška.*“

(rozházet obilí po třídě, děti sbírají zrníčka do dlaně)

U: „*Byl mezi nimi jeden vrabec, takový nenasyta, a ten si řekl: Nač bych poskakoval jen tady po cestě a hledal zapadlá zrníčka? Chci mít celou hromadu zrní. Až se člověk s lopatou nebude dívat, huš – vletím do vagónu a nazobu se rovnou z hromady zlaté pšenice. A když se dělník otočil, vletěl nenasytý vrabec celý načepýřený do vagónu, schoval se tam v koutě a zobal. Zatím však nadešel večer, dělník zabouchl vagón a zamkl jej. Nenasytý vrabec přiskákal ke škvíře u vrat vagónu a volal na ostatní vrabce: „Čim, čim, slyšíte mě? Jsem nejbohatší vrabec na světě, patří mi celá hromada zlatého obilí!“*“

Na papírovém modelu si odehrajeme poslední část příběhu – přiletí vrabec do vagónu, zobe, zabouchnou se vrata...

4) Pocity (reflexe pocitů, význam, ambivalence pocitů)

U: „Jak si myslíte, že se cítil vrabec a proč?“ – práce s kartičkami vyjadřující pocity – smutný, naštvaný, veselý, uplakaný...

U: „*Všichni vrabci se slétli k vagónu a divili se. Kdo to kdy slyšel, aby jedinému vrabci patřila celá hromada zrní! Chvilku se divili a pak odletěli. Najedli se dnes dosyta a chtěli se před spaním ještě trochu proletět po okolí.*“

Let vrabců (protážení, uvolnění, vybití energie, zklidnění)

U: „Chcete se proletět jako vrabci?“ necháme děti proběhnout, můžeme zařadit pohybovou hru, na konci činnosti zklidnění.

U: „*Vrabci se proletěli po okolí, a když se dosyta proletěli, posedali si na svůj strom, zachumlali se do peříček, (uvedeme děti do relaxační polohy) a v tichu odpočívali.*“

U: „*Nenasytý vrabec by byl rád letěl s nimi, ale byl ve vagónu zavřený a nemohl ven. I co, řekl si, prolétnu se po vagónu. Sotva však vzlétl, narazil na strop, nebo na stěnu. Celý potlučený se posadil na hromadu pšenice. „Ať si nemohu létat, začimčaroval si, hlavně, že jsem nejbohatší vrabec na světě.“ Zobl sem,, zobl tam, ale zrníčka už mu moc nechutnala.*“

Vrabc slyšel, jak si ostatní vrabci na stromě rovnají peříčka a chystají se ke spánku. Jak rád by seděl na stromě s nimi. Ale byl zavřený ve vagónu. „Ať jsem si tu sám, hlavně, že jsem nejbohatší vrabec na světě.“ Zobl sem, zobl tam, ale zrníčka už mu vůbec nechutnala. Dokonce jedno vyplivl.

Tu vrabec slyšel, jak se ostatní vrabci domlouvají, kam poletí zítra. Na pole, na náměstí, k lesu... A nejbohatšímu vrabci začalo být smutno. „Copak vám je hej, myslil si, vy můžete letět, kam chcete, ale já, nejbohatší vrabec na světě, jsem tu zavřený, a sotva vzlétnu, hned se uhodím.“ A bylo mu tak smutno, že by se hned rozplakal a do zrní si už ani nezobl.

5) Proč vrabci zrníčka už vůbec nechutnala? (ověření porozumění textu)
U. se doptává na explicitní a implicitní sdělení

6) Co dělat? (hledání řešení problému)
U: „Co si myslíte, že mohl vrabec dělat? Co byste dělali na jeho místě vy?“ – pro zkušenější skupinu možnost živých obrazů, rozehraných obrazů.

U: *„Jakmile ráno vysvitlo slunce, přijelo nákladní auto a dělník s lopatou otevřel vagón. Na to vrabec čekal. Frrrr – vyletěl vysoko na nejvyšší větev kaštanu. „Čim, čim, zdravili ho vrabci, jaká byla snídaně?“ „Ach bratři,“ řekl vrabec, „na snídani jsem docela zapomněl. To jsem rád, že jsem zase mezi vámi. U vás je přece líp, než u velké hromady zrní.“ Potom slétl s ostatními vrabci na cestu a hledal s nimi zapadlá zrníčka.“*

Závěrečná reflexe:

- O čem, o kom byla pohádka?
- Dokázali bychom si pohádku převyprávět? Co bylo první, co potom?
- Myslíte si, že by chtěl být vrabec ještě nejbohatším vrabcem na světě?
- Na co přišel vrabec, když seděl zavřený ve vagónu?
- Chtěli byste prozradit, proč Anička za vrabci nepřišla? (Byla nemocná – navození tématu pro příští práci)

Reflexe:

poznámky k plánování lekce:

Lekci jsem koncipovala jako lekci s oporou o literární předlohu. Z dramaturgického pohledu jsem chtěla do lekce přivést více napětí a tím i zájmu o příběh. Mým záměrem bylo vystavit dramatickou situaci, kdy vrabci strádají hlady. Proto jsem přidala postavu Aničky, která vrabce pravidelně přikrmuje a jednoho dne nepřijde. V závěrečné reflexi se k důvodu absence vracíme, po celou dobu lekce děti důvod neznají. Sdělení skutečnosti, že byla Anička

nemocná, poslouží jako „návnada“ pro další lekci v následujícím týdnu, kdy budeme pracovat s tématem „*Když jsem nemocný*“.

Při plánování lekce jsem si byla vědoma skutečnosti, že je předkládaný text náročný na udržení pozornosti a pro svoji syntaktickou rovinu (rozvité věty, souvětí) obtížněji srozumitelný. Text pohádky jsem místy upravila, některé věty jsem převedla do jednodušší větné skladby. Pohádku jsem místy zkrátila. Zvolila jsem dostatek materiálů pro vizuální podporu mluveného slova (strom, vrabci, zrní, vlak, vagóny). Některé činnosti jsem navrhla pro zkušenější skupinu, nebo pro případ, že by přišlo méně dětí a jednotlivé činnosti probíhaly rychleji. Počítala jsem s možnou únavou a ztrátou pozornosti a snažila se zařadit aktivizační techniky, pohybové činnosti (let vrabců, sbírání zrní...).

Reflexe z realizované lekce

Lekce byla realizována v rámci tématu Ptáci v zimě v průběhu měsíce ledna. Lekci jsem zařadila v druhé polovině týdne, skupina se sešla po delší době v hojném počtu (13 dětí). Děti se vracely po nemoci a bylo potřeba počítat s opětovnou adaptací na školní prostředí.

I přes zjednodušení a zkrácení příběhu bylo zřejmé, že děti ztrácejí v průběhu lekce pozornost. Skupina ve svém počtu byla nadprůměrná oproti normálu. Některé činnosti jsem vynechala s ohledem na vnitřní rozpoložení skupiny.

Děti velmi hezky pracovaly s úvahami o pocitech vrabce. Bylo zřejmé, že dokáží najít obrázkový ekvivalent k jednotlivým pocitům a svůj výběr odůvodnit. Aktivně hledaly řešení problému.

Děti dokázaly reflektovat zažité zkušenosti.

Naplnění pedagogických cílů: Realizací lekce se podařilo naplnit dílčí pedagogické cíle

Naplnění cílů z pohledu DV: Realizací lekce se nepodařilo naplnit cíle v plné šíři z důvodu vynechání některých plánovaných aktivit (živé obrazy). Aktivity byly vynechány a uzpůsobeny s ohledem na aktuální naladění skupiny a její aktuální prožívání.

Příloha 6

O Sněhulákovi

Příprava:

Zařazení lekce:

V zimním období, téma: Zimní radovánky, stavění sněhuláků, hrátky na sněhu

Pedagogické cíle:

Dítě si na základě prožité lekce uvědomuje, že jinakost je normální a že každý má svoji nezaměnitelnou hodnotu. Pracuje s předsudky a pocity. Rozvíjí obrazotvornost, fantazii, sluchovou percepci. Reflektuje a pojmenovává své pocity a prožívání. Dítě rozvíjí prosociální citění.

Cíle z pohledu DV:

Dítě si na základě prožité lekce osvojuje prosociální chování. Rozlišuje mezi správným a nesprávným chováním ve vztahu k ostatním, reflektuje své pocity, dokáže vyjádřit svůj názor a odůvodnit ho. Dítě posiluje smyslové percepcie – sluchové vnímání a uvědomění, uvědomuje si své tělo, jeho limity. Pracuje metodou pantomimy. Rozvíjí představivost. Dítě se seznámí s metodou ozvučeného obrazu.

Pomůcky:

Obrázky k příběhu, sněhuláci z papírových koulí, nebo jen obrázky čistých sněhuláků a jednoho umazaného od bláta. Velké, střední a malé kruhy z papíru, nastříhaný proužek černého papíru (uhlíky), trojúhelníky (mrkve).

Realizace:

Úvodní písnička: Písnička se zpívá, pohádka se povídá, a kdo se rád dívá, krásné věci uhlídá.

Radostný začátek:

Radovánky na svahu (pantomima, představivost, uvědomění si těla, hlasu, zvukový plán, reflexe)

U: *Byl jednou jeden velký kopec a na ten kopec se jednoho dne začaly snášet bílé sněhové vločky... sněžilo a sněžilo, až byl celý kopec pokrytý sněhem! Všechny děti z okolí, Pepíček, Tóniček, Honzík i Alenka popadli doma, co měli, saně, boby, někdo lyže... co ještě? (děti odpovídají) a běžely na kopec! To bylo radosti...Sjížděly ze svahu, koulovali se, Ukažte mi, jak byste si hráli na sněhu vy?“*

-živý obraz

Příloha

- rozehraný živý obraz
- ozvučený obraz (bez pohybu)

Reflexe k činnosti:

Co pro vás bylo těžké?

Bylo těžké dělat zvuk a nehýbat se?

Co sis představoval?

Sněhuláci z připravených tvarů (práce ve dvojici, skládání tvarů, dodržení podmínky, rozvoj předm.představ)

U: „*Takhle nějak to na kopci vypadalo, všechny děti se dosyta vydováděly, a když je bobování, sáňkování a koulování přestalo bavit, rozhodly se, že si postaví sněhuláky. Udělejte dvojice, vezměte si do dvojice: 1 velký kruh, jeden menší kruh a jeden nejmenší kruh, víc ne. Můžete si vzít uhlíků, kolik chcete a jednu mrkvičku. Společně ve dvojici poskládejte sněhuláka.*“

Společně si krátce prohlédneme sněhuláky a vrátíme se do kruhu na koberec.

Zablácený sněhulák (setkání s problémem, pojmenování pocitů, rozpoznání nevhodného chování)

U: „*Poskládali jste krásné sněhuláky. I dětem na svahu se povedly. Postavily z čistého bílého sněhu na kopci tři pěkné sněhuláky (učitelka vyskládá loutky sněhuláků před sebou). Cestou domů u cesty ještě postavily jednoho. Ale už to tak bývá, u cesty byl sníh špinavý, a tak i sněhulák byl celý od bláta.*

Sněhulák se od cesty dokoulel až na svah za ostatními sněhuláky. Ale ti si s ním vůbec nechtěli hrát. A dokonce se mu posmívali...

Proč si myslíte, že si s ním nechtěli bílí sněhuláci hrát?

Jak se mu posmívali? Co na něj pokřikovali?

děti odpovídají, učitel vždy zopakuje po dětech jejich nápad.

„A jak si myslíte, že se cítil zablácený sněhulák?“

„Co byste poradily zablácenému sněhulákovi? Co by měl v takové situaci dělat?“

U: „*Zablácený sněhulák byl smutný, bylo mu líto, že si s ním nechce nikdo hrát... dokonce se snažil bláto ze sebe setřít, ale jak otíral vrstvy bláta, viděl, že ztrácí sám sebe, a tak toho raději nechal. Jednou zaslechl, jak se bílí sněhuláci domlouvají, že si udělají výlet na vysokou horu za vesnicí. Že prý je tam krásný bílý sníh všude kolem a výhled do širokého okolí.*

„Krásný bílý sníh?“ , pomyslel si zablácený sněhulák. „To bych se v něm možná mohl vyválet.

Mohl bych na sebe nalepit bílý sníh a pak by si se mnou možná ostatní hráli!“

Zablácený sněhulák se rozhodl, že půjde tajně za bílými sněhuláky. Musel se ale skrývat a dávat pozor, aby ho sněhuláci nezahlédli.“

Stopování (pohyb na znamení, štronzo, dodržení podmínky, hra na uvolnění a protažení, udržení pozornosti)

Jeden hráč (učitelka – bílý sněhulák) jde po třídě, ostatní (zablácení sněhuláci) jdou za prvním hráčem. První hráč si povídá: „To je ale krásně, všude bílý sníh, ale co to slyším? Jako by si to za mnou někdo vyšlapoval?“ – otočí se. Na otočení prvního hráče reagují ostatní hráči tichem ve štronzu. První hráč se otáčí zpět a hra se opakuje. Ostatním hráčům je během chůze dovoleno vše, jen nesmí jít nikdo před prvního hráče. V roli prvního hráče se děti vystřídají.

Na vyhlídce (rozvoj fantazie, pojmenování)

U: „Sněhuláci vyšli až na vysokou horu. Zastavili se a rozhlédli se. To byla nádhera. Takový výhled! Bylo vidět úplně všude, do údolí, do vesnice... Jéé, támhle jde Anička s maminkou nakupovat, a támhle sedí veverka v koruně stromu...“

Co dalšího viděli sněhuláci? Rozhlédněte se na hoře a povězte, co vidíte?“

Děti odpovídají

Vánice (dramatický zvrat, nastolení problému, sluchové vnímání)

U: „Sněhuláci se radovali z vyhlídky a koukali do údolí, když tu se nebe zatáhlo a jak už to tak na horách bývá, začalo sněžit. Nejprve jen trochu, ale sněhu přibývalo, přidal se vítr a spustila se sněhová vánice...“

- zvukový plán bouře, větru, praskání stromů... - nejprve brainstorming, potom ozvučení prostoru

„...sněhu rychle přibývalo a najednou všichni čtyři sněhuláci uvízli ve sněhové závěži. Když sníh ustal, sněhuláci byly zasněženi a nemohli se ani hnout.“

Uváznutí ve sněhu (možnosti vlastního těla, tělová zkušenost s fyzickým odporem)

Děti se postupně vystřídají v roli zapadaného sněhuláka. Dítě (zapadaný sněhulák) stojí na zemi, ostatní mu chytí nohy a brání mu v pohybu, dítě se snaží zvednout nohy a odejít.

Podmínka: dítě nesmí používat ruce a odstrkávat ostatní.

Záchrana (jinakost jako výhoda, prosociální citění)

U: „*Sněhuláci zkrátka zůstali uvěznění ve sněhu a nebylo možné se ze závějí vyhrabat. Cítili, jak přimrzají k závějím a zapadají ve sněhu, který byl všude kolem.*

Najednou uslyšeli hlasy: „No je to on, vždyť jsem si to hned myslel! Maruško, to je přece náš sněhulák od cesty! Poznal jsem ho už z dálky!“

„Máš pravdu, je to on, tu mrkev mi dala babička.“

„Co si myslíte, co, nebo koho sněhuláci slyšeli?“

Děti odpovídají, hádají...

U: „*Máte pravdu, děti z vesnice, Anička, Pepík, Toník i Maruška vylezly na horu. Až z údolí viděli na sněhu svého zabláceného sněhuláka a přišli si pro něj.*“

„Ale kde se tady vzal, Pepíku?“

„To nevím, Maruško, ale vypadá to, že ho budeme muset vyhrabat, podívej, je celý zasypaný sněhem.“

„Děti lopatkami odházely sních a vyhrabaly zabláceného sněhuláka. Najednou si kdosi všiml, že o kousek dál stojí i další tři bílí sněhuláci, a tak vyhrabaly i je. Všechny je potom skutálely dolů, do vesnice a postavily je vedle sebe na svah. Když děti odešly, zůstali stát na svahu čtyři sněhuláci. Tři bílí a jeden zablácený.“

Reflexe – otázky: (společná diskuze, argumentace, sdělení svého názoru, akceptování názoru ostatních)

- O čem si sněhuláci povídali, když děti odešly?“
- Myslíte, že ještě nějakému sněhulákovi vadilo, že je jeden sněhulák od bláta?“
- Myslíte si, že se spolu všichni kamarádili?“
- Máte pocit, že se měli bílí sněhuláci za své chování omluvit?“

Kamarádi (dokončení a uzavření příběhu, sestavení časového pásma)

U: „*Jak tam, tak sněhuláci spolu stáli, začalo se stmívat.... „Promiň“. Ozvalo se.*

„Omlouvám se, je mi to líto.“ „Děkujeme“. Bílí sněhuláci si uvědomili, že bez blátivého sněhuláka by je děti v závějích nenašly. Blátivý sněhulák se usmál a byl rád. Vždyť svým blátem zachránil své kamarády. Od toho dne se ze sněhuláků stali nerozluční přátelé. A víte, dokdy jim to přátelství vydrželo? ...

Až do jara...“

Reflexe:

- Dokázali byste poskládat obrázky tak, jak šly v příběhu za sebou?
- Jaké bylo chování bílých sněhuláků na začátku příběhu? (ukážeme na obrázku)
- Jaké bylo jejich chování na konci?

Příloha

- Co si sněhuláci uvědomili?
- Co jste se dnes dozvěděli, nebo co jste se dnes naučili?

Závěrečná písnička: „Písničkou se končí, pohádka se loučí...“

Reflexe

Poznámky k plánování lekce:

Lekce byla navržena na základě mnou vymyšleného narativu. Jako téma jsem si zvolila přijímání jinakosti a myšlenku, že každý jedinec má svoji nezaměnitelnou hodnotu. Jednotlivé činnosti jsem plánovala i s ohledem na výchovně-vzdělávací nabídku v rámci týdenního bloku Zimní radovánky a sporty.

K podpoře vyprávění jsem zvolila jednoduché loutky sněhuláků z mačkaného papíru. Je zřejmé, že děti loutky baví ze své podstaty. Práce s loutkami dokáže oproti pouhému vyprávění, lépe udržet dětskou pozornost.

Reflexe z průběhu lekce:

Reflexe byla realizována při vysokém počtu dětí (11). Skupina byla od rána v psychické nepohodě, dvě děti se potýkaly se zdravotním oslabením (nachlazením), další tři děti byly od rána dost náladové a plačtivé. Při dopolední pohybové chvílce jsme již pracovali s metodou pantomimy na téma zimních sportů, ozvučovali jsme jednotlivé sporty. Pracovali jsme v kruhu s několika velikostmi míče (malý míček, střední míč a gymball). Míče jsme si házeli napříč kruhem. Končili jsme s imaginárním balónem obřích rozměrů. Úvodní pohybová hra se vůbec nepovedla. (Hráč, který má míč, stojí, střílí míčem po dětech, které běhají po prostoru. Koho se míč dotkne, vezme si jej a z místa střílí dál). Několik dětí začalo brečet z různých důvodů – nebyli sestřeleni, střetli se s jiným dítětem, někdo jim šlápl na nohu. Oproti úvodnímu rozehřátí se lekce podařila nad očekávání. Děti šly s příběhem, reagovaly, spolupracovaly. Úvodní činnost lekce – ozvučení svahu a živé obrazy děti náramně bavila, bylo zřejmé, že je překvapilo, jak je těžké oddělit od sebe pohybovou činnost a zvukový projev. Velký úspěch měla obměna hry na opičího krále, kterou děti rády hrají, stejně jako činnost, kdy jsme si navzájem bránili v pohybu. V určitých chvílích bylo potřeba usměrnit chování dětí a zaujmout jejich pozornost. Střídání aktivizačních a klidnějších činností se osvědčilo. Osvědčila se i výroba improvizovaných loutek ze zmačkaného papíru. Loutky

Příloha

udržely děti v příběhu a mohly jsme se k nim po činnostech vracet. Děti správně odhadovaly a pojmenovávaly pocity a vztahy mezi sněhuláky.

Naplnění pedagogických cílů: Realizací lekce se podařilo naplnit dílčí pedagogické cíle

Naplnění cílů z pohledu DV: Realizací lekce se podařilo naplnit vytyčené cíle v oblasti DV.

Pozn.: Tuto lekci jsem měla možnost realizovat ještě tentýž den se skupinou žáků prvního stupně ZŠ logopedické. Na setkání děti dorazily plně zázitku z dopoledne, kdy se jejich spolužák (chlapec s ADHD, ovlivněn novou medikací, dlouhodobě neoblíbený v kolektivu pro své chování) nevhodně choval ve třídě. Dle výpovědí dětí „řval, ječel, brečel, byl drzý“. V úvodním kruhu bylo zřejmé, že děti chtějí řešit dnešní zážitek. Lekce se sněhuláky se v tuto chvíli nabízela jako vhodná lekce ke zpracování prožitého. Zkušenost dětí se silně projevila především v činnosti, kdy bílí sněhuláci pokřikovali na zabláceného sněhuláka. Tato aktivita trvala velmi dlouho a děti přidávaly další a další výtky a nadávky. Dokázaly pojmenovat i pocity hnědého sněhuláka. Po celou lekci aktivně spolupracovaly a šly s příběhem. Závěrečná reflexe se povedla a mohla jsem si dovolit poznámku o tom, že i v životě potkáváme různé lidi. Někteří lidé prožívají život jinak než my, někdo hůře vidí, někdo umí rychle běhat, někdo umí rychle počítat a někdo pomalu čte. Někdo víc pláče, víc křičí, nebo se vzteká. I takoví lidé patří do našeho života a je dobré jim nabídnout své přátelství. Každý má svoji hodnotu a každý je jedinečný. Tak jako zablácený sněhulák. Na výrazech žáků jsem viděla, že někteří pochopili. Tímto jsme se se sněhuláky rozloučili.

Příloha 7

O neposlušných kůzlátkách

Příprava:

Zařazení lekce:

Kdykoliv během roku, tematické celky: Rodina – sourozenci, pohádky

Pedagogické cíle:

Dítě si na základě prožité lekce částečně uvědomuje, že každý má svoji hodnotu. Rozvíjí svoji kreativitu, pozornost, učí se jednoduché algoritmy – střídání činností v pravidelném rytmu.

Rozvíjí své motorické dovednosti a své pohyby kontroluje a přizpůsobuje. Orientuje se v příběhu na základě vizuálu. Hledá řešení problémů, reflektuje své pocity a prožívání. Určuje počet, méně x více, menší, větší, stejně veliký. Procvičuje svaly mluvidel.

Cíle z pohledu DV:

Dítě si na základě prožité lekce osvojuje hodnoty jako přijímání jinakosti, respektování ostatních, uvědomuje si, že každý má svoji hodnotu. Reflektuje své pocity a orientuje se v nich, dokáže aktivně hledat řešení problému. Dítě se seznámí s technikou improvizace a nápodoby. Dodržuje domluvená pravidla. Dítě se seznámí s významem znaku. Aktivně spolupracuje na společném úkolu.

Pomůcky:

Papírová kůzlata (6 kůzlat totožně velkých, jedno menší), maska kozy – čepička, obrázkový příběh rozkreslený na kartičkách (max. 6 obrázků)

Realizace:

Lekci předcházela pohybová činnost zaměřená na rozvoj uvědomění vlastního těla a schopnosti napodobit pohyb – hra „zrcadla“ ve dvojicích.

Úvodní písnička: Písnička se zpívá, pohádka se povídá, a kdo se rád dívá, krásné věci uhlídá.

Organizace: Děti sedí v kruhu na koberci

Motivace: Pohádka, máma koza a kůzlata z papíru

Kozí domeček (úvod do příběhu, určování počtu, porovnávání velikosti, oromotorická cvičení)

U: „Byl jednou jeden domeček na kraji lesa. V tom domečku nebydlela babička, ani dědeček, ani... (děti spontánně doplňují postavy, které by mohly v domečku žít...) Bydlela tam máma
Příloha

koza (nasadit čepičku – učitelka). *Nebydlela v domečku sama, spolu s ní tam bydlela...* (děti doplňují – kůzlata). *Podívejte se, kolik jich tam bylo...* (učitelka vyskládá kůzlata na koberec).

- **Určujeme počet**

- **porovnáváme velikost.**

U: „*Máma koza chodila kůzlátkům pro čerstvou travičku, protože jí měla nejraději. Když jí přinesla domů, společně si na ní pochutnaly.*“

- oromotorická cvičení – (žvýkání, polohování jazyka, procvičení orofaciálních svalů)

U: „*Vždy když koza odešla pro travičku, kůzlata doma řádila, dováděla a zlobila, nejraději ze všeho se honila po chaloupce, nebo...*“ (děti vymýšlí, jak mohla kůzlata „zlobit“)

„*My si teď na taková zlobivá kůzlata zahrajeme.*“

Aj tak tak zlobila (nápodoba, dodržení pravidel, dodržení pohybového algoritmu, improvizace)

Organizace: Děti chodí v kruhu do rytmu písně, drží se za ruce, pohupují s nimi. Jeden hráč je uprostřed kruhu. V určitou dobu začne na melodii písně předvádět vymyšlený pohyb, který ostatní účastníci sledují (stojí v kruhu a pohupují rukama). Na opakování (části písně) opakují všichni hráči pohyb, který předváděl hráč uprostřed kruhu.

Forma: (zpěv kurzívou)

Když se koza vzdálila, kůzlata tak řádila. (Děti chodí po kruhu, zpívají, drží se za ruce, pohupují s nimi, jeden hráč stojí uprostřed a nic nedělá)

Aj tak tak řádila, když doma nebyla, aj tak tak řádila, dováděla. (Kruh se zastaví, hráč uprostřed předvádí vymyšlený pohyb)

Aj tak tak řádila, když doma nebyla, aj tak tak řádila, dováděla. (Všichni na svých místech opakují pohyb, který předváděl hráč uprostřed)

Hra se opakuje, hráč uprostřed se vymění.

Malé kůzlátko (nastolení problému, dodržení pravidel hry, rozvoj krátkodobé paměti, reflexe pocitů)

Organizace: děti sedí v kruhu

U: „*Všechna kůzlata spolu doma dováděla, hrála si, skotačila. Jen s jedním malým kůzlátkem si nikdo hrát nechtěl a všichni ho odstrkovali. Proč myslíte, že si s ním nikdo nechtěl hrát?*“

- děti hádají

„*ano, možná to bylo proto, že...*“ (učitelka zopakuje návrhy dětí, kůzlátko bylo nejmenší a nejmladší a neumělo některé hry). *Zahrajeme si teď na kůzlátko, se kterým si nikdo nechtěl hrát... Kůzlátko se bude ptát, „budeš si se mnou hrát?“ a koho se zeptá, ten mu odpoví:*

„Nebudu si s tebou hrát, protože jsi malé a nic neumíš.“

První obchází v kruhu učitelka – s papírovou loutkou nejmenšího kůzlátka! Děti mají za úkol dodržet instrukce a říct naučenou větu. Pokud si bude chtít někdo zkusit být malé kůzlátko, můžeme ho pustit doprostřed kruhu, s loutkou.

U: „*Když si s kůzlátkem nikdo nechtěl hrát, odešlo a už se dál neptalo. Schovalo se do dřevěných hodin, kam by se jiné kůzlátko nevešlo, a pozorovalo své sourozence, jak si spolu hrají.*“ (Učitelka zastrčí loutku malého kůzlátka někam do kouta, kde ho nechá).

Reflexe činnosti: Co myslíte, jak se cítilo malé kůzlátko? Zachovali se ostatní sourozenci hezky? Ale co když chtěli hrát hru, kterou malé kůzlátko opravdu neumí, protože je malé? Mohli se s ním nějak domluvit?

U: „*Kůzlátka si dál hrála, malé kůzlátko vše pozorovalo z hodin, když tu Buch, buch, buch na dveře...*

Kdo si myslíte, že stál za dveřmi?

Vlk (skupinová práce, práce se znakem, práce s atributy)

U: *Ano, máte pravdu, stál tam strašlivý, hladový vlk... pojďme si ho společně nakreslit (na bílou tabuli kreslíme vlka, každý nakreslí jednu část, snažíme se odhadnout, jak udělat jeho podobu ještě strašidelnější, doplnit znaky, diskutujeme o vlkovi).*

Učitelka vypráví pohádku s oporou o obrázky, které postupně pokládá na koberec, nechá děti doplňovat pojmy, rozšiřujeme slovní zásobu (kovář, pilník, mlynář, mouka...) dovyprávíme příběh do chvíle, kdy vlk vtrhnul do světnice.

U: „*Vlk vtrhl do světnice a všechna kůzlata pochytal...*“

Honička (uvolnění napětí, aktivizační činnost)

- určený honič chytá, chycená kůzlata si sednou na lavičku..

U: „*Vlk skoro všechna kůzlátka pochytal, až na jedno, na to nejmenší, které se celou dobu schovávalo v hodinách... když se máma koza vrátila domů, nevěřila svým očím...*“

Učitelka v roli – s kozí čapkou, hledá kůzlata, běduje, najde jediné, nechá si „pošeptat“ od kůzlete co se stalo...

U. v roli kozy k dětem: „*Tak to vidíte... kůzlata mi odnesl vlk.. co si teď počnu? Možná by se dala ještě zachránit?? – děti radí, co by koza měla udělat, popř. koza řekne: „V jedné pohádce jsem četla, že, koza rozpárala vlkovi břicho a.... no nic, já to teda zkusím, ale vy se*

Příloha

nedívejte, to si nevezmu na svědomí, že byste viděly něco, z čeho byste měly noční můry... zavřete si oči a já se vydám za vlkem...“ (děti zavřou oči, po chvílce čekání se ozve koza, která se vrací s kůzlata)

„Tak to všechno dobře dopadlo, můžete otevřít oči... (může popsat, jak vysvobodila kůzlata), ale tedy nebyť tady nejmladšího a nemenšího kůzlátka, kdo ví, jak by to všechno dopadlo.“

U (ne v roli): „A to je konec pohádky...“

Zpráva pro kůzlátka (reflexe, vyjádření myšlenek, uzavření příběhu)

U: Teď tady doprostřed kruhu položím naše nejmenší kůzlátka. Vy se teď můžete na chvíli stát sourozenci kůzlátka a můžete mu něco, cokoliv říct.“

s menšími dětmi můžeme zopakovat hru v kruhu „budeš si se mnou hrát?“, s tím, že v tomto okamžiku mohou říci kůzlátku cokoliv, odpověď může být taková, jakou si děti přejí.

Reflexe:

Kdo z vás má doma mladšího sourozence?

Hrajete si spolu? Zlobí vás někdy? ...

Až vás někdy bude zase zlobit, vzpomeňte si na tuhle pohádku a na to, že i malý bráška, nebo sestřička vám někdy může pomoci v nesnázích, a hlavně na to, že i když vás někdy zlobí, má vás moc rád.

Závěrečná písnička: Písnička už dozněla, pohádka se skončila.

Reflexe:

Poznámky k plánování lekce

Pohádka o neposlušných kůzlátkách nabízí velké množství realizačních možností. Pro plánovanou lekci jsem se rozhodla akcentovat téma sourozeneckých vztahů, soužití mladšího a staršího sourozence. Ještě před realizací lekce jsem v ranních pohybových chvílkách zařadila cvičení na napodobování a koordinaci pohybů (na zrcadla) jako průpravnou část pro improvizaci hru „Aj tak tak zlobila“. Lekce je koncipována tak, aby se po delší době soustředění mohly děti uvolnit v pohybu, ve hře, kterou dobře znají, která je pro ně zábavná a aktivizující. Ve hře, kdy malé kůzlátka obcházejí ostatní a ptá se, zda si s ním bude někdo hrát, jsem záměrně zvolila loutku kozy, abych zmírnila dopad negativní odezvy na dítě. Ve společném kreslení vlka jsem dala prostor pro hledání toho, jak by vlk mohl být ještě strašidelnější, toho, co z vlka dělá hrozného a zlého vlka.

V závěrečné reflexi jsem tentokrát nepracovala s příběhem jako takovým, ale spíše s tématem,

kteřé jsem v něm akcentovala. Proto se reflexe týkala spíše osobních otázek.

Reflexe z realizované lekce:

Lekce proběhla v týdnu, kdy jsme se ve školce v rámci oslav Masopustu bavili s dětmi o maskách a o pohádkách.

Lekce proběhla v úterý, které následovalo po týdenních jarních prázdninách. Již v pondělí se děti sešly v téměř plném počtu (13), některé nebyly ve školce déle než 14 dní. U někoho byla patrná únava z brzkého vstávání, někdo se potýkal s opětovnou adaptací na školní prostředí, především dva nejmladší chlapci. Již při pohybových hrách bylo zřejmé, že jsou děti „nevyliťané“, nepozorné. Bylo potřeba je v průběhu činností více usměřňovat. Pocítila jsem i absenci asistentky pedagoga, která běžně pomáhá dětem s organizací. V důsledku této skutečnosti jsem musela častěji vystupovat z role vypravěče a práce tím byla narušena.

Hry Aj tak tak zlobila a Malé kůzlátko byly pro děti zcela nové. I zde jsem pocítila personální oslabení v organizační složce. Skupinová kresba vlka proběhla bez problémů. S touto aktivitou se děti již dříve setkaly. Hledání znaků „strašlivosti“ dětem šlo dobře. Při pře vyprávění příběhu ztrácely pozornost. Bylo by lepší zvolit větší obrázky. Skupinové vyprávění příběhu, které jsem se snažila zařadit, nebylo úspěšné. Velký počet dětí ztrácel pozornost, když někdo vyprávěl svoji část příběhu.

Děti, které se zrovna nechtěly účastnit aktivit, měly možnost jít pracovat vedle do místnosti s druhou paní učitelkou. V jednu chvíli zafungoval davový syndrom a chtěly odcházet i děti, které běžně dobře a rády spolupracují. Domluvili jsme se, že budou chodit postupně, vždy až se někdo jiný vrátí. Po této situaci již další děti neodcházely, někdo se k nám opětovně přidal. Domnívám se, že lekce je nosná a funkční. Jen se tentokrát mýjela s aktuálním naladěním a potřebami skupiny.

Naplnění pedagogických cílů: Realizací lekce se podařilo naplnit dílčí pedagogické cíle

Naplnění cílů z pohledu DV: Realizací lekce se podařilo naplnit dílčí cíle DV, vyjma reflektivní činnosti s přesahem do běžného života v závěru lekce. Dětem stačilo uzavřít lekci v rámci příběhu.

Příloha 8

Čím budu?

Příprava:

Zařazení lekce:

Téma: Povolání a řemeslo

Pedagogické cíle:

Dítě si na základě prožité lekce částečně uvědomuje hodnotu svobody, přátelství, významu péče o ostatní a o své okolí, rozvíjí smyslové percepce (hmat, zrak), zrakovou paměť, rozšiřuje svoji slovní zásobu, hledá řešení problémů, reflektuje své pocity a prožívání. Dítě rozvíjí předčtenářskou gramotnost.

Cíle z pohledu DV:

Dítě si na základě prožité lekce osvojuje hodnoty jako svoboda, přátelství, péče o ostatní, reflektuje své pocity a orientuje se v nich, dokáže vyjádřit svůj názor a odůvodnit ho. Dítě aktivně hledá řešení problémů. Dítě se seznámí s technikou živého obrazu.

Pomůcky:

Různé předměty charakterizující jednotlivá povolání (jehla s nití, skládací metr, injekční stříkačka, myš od počítače, hřeben, pouta, klíče od auta), vlastnoručně nakreslené obrázky povolání na téma čím budu, až budu velký.

Realizace:

Úvodní písnička: Písnička se zpívá, pohádka se povídá, a kdo se rád dívá, krásné věci uhlídá.

Radostný začátek:

Na sochy (rozehřátí, rozvoj fantazie, uvědomění vlastního těla, dodržování pravidel)

Na hudební doprovod děti pobíhají po třídě, jakmile hudba dozní, zůstanou ve štronzu v určité poloze na dané téma. (Zvířata, stroje – auta, tanečníci...)

Učitel prochází mezi dětmi, popisuje, co vidí a „vybírání si sochu, kterou by si koupil“, dotekem mezi lopatky dítěte sochu ožíví, opětovným dotykem mezi lopatky sochu zastaví.

Poslední téma je povolání.

Reflexe: Společně zopakujeme, jaká jsme viděli povolání

Organizace: Děti sedí v kruhu na koberci

1) Hudební hádanky (sluchová diferenciacie, pozornosť)

Učiteľka s kytarovým doprovodom hraje a zpívá písničky, ve kterých se objevuje název povolání (řemesla). Děti mají za úkol zvednout ruku, když poznají v písničce povolání (řemeslo).

Můžeme využít i obrazový materiál, s tím, aby případně dítě mohlo ukázat na obrázek místo slovního pojmenování.

Písničky:

Jsou mlynáři chlapi

Kováříček

Pekař peče housky

Pec nám spadla

Kalamajka

Hajný je lesa pán

2) Předměty – komu co patří? (rozvoj slovní zásoby, logopedická chvílka, část za celek)

Učitelka umístí do kruhu předměty charakteristické pro určité povolání (klíče od auta nechá neviděné stranou). Společně s dětmi pojmenováváme věci, uvažujeme, kdo s nimi běžně pracuje. Názvy věcí můžeme rozložit na slabiky, vytleskat, určit první, či poslední hlásku ve slově. Předměty pokládáme na obrázky znázorňující konkrétní povolání. K obrázkům, které zůstaly prázdné přiřazujeme názvy věcí, které bychom k obrázkům přiřadili.

Nakonec učitelka položí před děti klíče od auta a zeptá se dětí, kdo ve své profesi musí řídit auto (hasič, policista, záchranář, taxikář...)

3) **Auta (kódování, důvěra, spolupráce, převzetí zodpovědnosti za druhého, orientace v prostoru)**

Děti utvoří dvojice, ve dvojici si stoupnou za sebe. První dítě je auto, druhé dítě je řidič. Řidič ovládá auto pouze domluvenými signály (dvě poklepání mezi lopatkami = jed', jedno poklepání = stop, poklepání na levé rameno = otoč se o kousek (45°) doleva, poklepání na pravé rameno = otoč se o kousek doprava)

Řidiči musí dbát na to, aby se auto nevybouralo a jelo bezpečně. Na domluvený signál se auta s řidiči začnou společně pohybovat po prostoru. Po nějaké době si děti vymění role.

Reflexe: Jak jste se cítili jako auta? Jak jste se cítili jako řidiči? Co bylo těžké? Bylo vám lépe v roli auta, nebo řidiče?

4) Čím budu, až budu velký (Pohybová improvizace na dané téma, rozvoj uvědomění vlastního těla, představivosti)

Příloha

Děti sedí v kruhu, učitelka před ně vyskládá obrázky, které kreslily při ranních hrách. Povídáme si o viděném, úkol: „Kdo chce, může nám zahrát svůj obrázek. Až cinknu na triangel, začnete hrát postavu na obrázku. Až cinknu podruhé, zastavíte se.“ Nejprve si zkusíme zahrát svůj obrázek všichni najednou (simultánní improvizace).

„Zkoumejte, co všechno by mohla postava na obrázku při své práci dělat, předvádět. Rukama, nohama, hlavou...“

Rozdělíme prostor na jeviště a hlediště a kdo chce, může nám předvést svoji postavu.

Závěrečná reflexe:

Vzpomenete si, o jakých povoláních jsme si dnes povídali?

Co jste se dnes dozvěděli nového?

Jaká hra se vám dnes líbila nejvíce?

Reflexe:

poznámky k plánování lekce:

Lekci jsem koncipovala jako lekci vycházející ze vzdělávací nabídky tematického celku: Povolání a řemeslo. Tato lekce vznikla spontánně bez většího plánování v důsledku absence jedné z učitelek. V lekci jsem se zaměřila na práci se znakem a „částí za celek“. Lekce je spíše souborem jednotlivých cvičení posilující spolupráci, partnerství, orientaci v prostoru, schopnost improvizace.

Reflexe z realizované lekce

Lekce byla realizována v rámci tématu Povolání a řemeslo a byla spíše pedagogickou improvizací. Na přípravu konceptu lekce jsem měla asi deset minut času, ve kterých jsem se pokusila logicky propojit a navázat jednotlivá cvičení a současně zapracovat vzdělávací nabídku na dané téma.

Pro některé děti bylo obtížné realizovat pohyb vycházející z dané profese ve hře na sochy. Bylo zapotřebí dětem nabídnout obrazový materiál a předem je nechat rozhodnout, jaké povolání budou realizovat pohybem. Pohybový projev byl stereotypní. Písničkové hádanky děti bavily a rády odhalovaly skrytá povolání (řemesla). Nikdo nevěděl, co dělá mlynář, ani kovář. Přiřazování předmětů děti zvládly intuitivně. Hru na auta většina dětí pochopila a snažila se ji zodpovědně hrát. Někdy selhávalo porozumění kódu na straně příjemce. Improvizace na téma vlastních obrázků byla pro děti činností, kterou se vši možnou

pozorností vykonaly. Bylo zřejmé, že vlastnoručně nakreslený obrázek je pro ně silně motivační k zadané činnosti. Záměrně jsem určila dobu délky improvizace (dvěma cinknutími na triangl), abych se pokusila přimět každého hráče k rozbití pohybových kliše (kuchařka míchá v hrnci, řidič točí volantem) vlivem delšího časového úseku. To se příliš nedařilo. Děti neochotně opouštěly své „jistoty“. Jen asi u tří chlapců z devíti dětí se podařilo pohybovou improvizaci obohatit o nové pohyby při bočním vedení.

Lekci hodnotím jako průměrnou. V průběhu lekce jsem musela poslat dvě děti do oddělené části třídy

Děti dokázaly reflektovat zažité zkušenosti.

Naplnění pedagogických cílů: Realizací lekce se podařilo naplnit dílčí pedagogické cíle

Naplnění cílů z pohledu DV: Realizací lekce se nepodařilo naplnit cíle v plné šíři z důvodu vynechání některých plánovaných aktivit (živé obrazy). Aktivity byly vynechány a uzpůsobeny s ohledem na aktuální naladění skupiny a její aktuální prožívání.

Příloha 9

Lekce: O Neposlušných kůzlátkách



Lekce: O Neposlušných kůzlátkách



Lekce: O Neposlušných kůzlátkách



Lekce: Legenda o sv. Martinovi



Lekce: Legenda o sv. Martinovi 1



Lekce: Legenda o sv. Martinovi 1



Lekce: Čím budu?



Lekce: Čím budu?



Lekce: Čím budu?



Lekce: Čím budu?



Lekce: Čím budu?



Příloha

Lekce: O nenasytém vrabci



Lekce: O nenasytém vrabci



Lekce: O sněhulákovi Blátákovci



Příloha

