

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

**Ústav speciálně-pedagogických studií**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. Jarmila Nováčková

Speciální pedagogika

**UMĚNÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNĚ-  
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

Olomouc 2017

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Kantor, Ph.D.

## **Prohlášení**

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Umění ve vzdělávání žáků se speciálně-vzdělávacími potřebami“ vypracovala samostatně, pouze na základě použité literatury uvedené v seznamu.“

V Praze dne

.....

Bc. Jarmila Nováčková

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Jiřímu Kantorovi, Ph.D. za vedení diplomové práce. Velké díky patří mému partnerovi za trpělivost a všem mým blízkým za podporu během studií.

## Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	9
1. Umění jako prostředek terapie a vzdělávání .....	9
Jednotlivé funkce kreativních prostředků: .....	10
1.1. Cíle uměleckých terapií ve vzdělávacích institucích .....	11
Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání .....	11
Hlavní principy RVP pro předškolní vzdělávání:.....	12
Cíle předškolního vzdělávání: .....	12
TŘÍDNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM 2015/2016 "Rok s kouzelným sluchátkem" "Zašeptáme do sluchátka, jak otevřít všechna vrátka" .....	14
1.2. Expresivní terapie .....	15
2. Souhrn vývojových schopností dítěte v předškolním období.....	20
2.1. Motorika dítěte .....	20
2.2. Řeč dítěte .....	21
2.3. Kognitivní vývoj dítěte .....	21
2.4. Socializace a emoční vývoj.....	22
3. Estetická výchova v předškolním věku .....	23
5. Dítě se speciálně-vzdělávacími potřebami .....	26
Inkluzivní a integrativní prostředí .....	28
5.1. Autistické chování.....	29
5.2. ADHD.....	30
5.3. Syndrom CAN .....	31
KREATIVNÍ PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	32
6. Metodologie výzkumného šetření .....	33
6.1. Metodologie.....	33
Jednotlivé funkce kreativních prostředků : .....	33
6.2. Výzkumné cíle a výzkumné otázky .....	34
6.3. Typ výzkumu.....	35
6.4. Metody sběru dat .....	36
6.4.1 Zúčastněné pozorování .....	37

6.4.2	Obsahová analýza dokumentů .....	37
6.5	Analýza dat.....	38
6.1	Charakteristika místa šetření .....	39
6.2	Charakteristika výzkumného vzorku.....	40
7.	Kazuistiky dětí .....	41
7.1.	Kazuistika č. 1. ....	41
7.2.	Kazuistika č. 2 .....	42
7.3	Kazuistika č. 3 .....	43
8.	Vlastní výzkumné šetření..... <b>Chyba! Záložka není definována.</b>	
8.1	Ukázka kreativního výukového programu realizovaného u dětí se speciálně-vzdělávacími potřebami v předškolním věku.....	45
	„NAFUKOVÁNÍ BALÓNKU“ .....	46
	➤ „PÍSNÍČKA TI NAPOVÍ“ .....	46
	➤ WARM-UP „ZAHŘEJ SE“ .....	47
	• „SEN MEDVÍDĚTE“ .....	48
	➤ „HLAS BUBÍNKU“ .....	49
	➤ „POHÁDKA Z ČEPICE“ .....	50
	➤ VYROBA „KOUZELNÝCH SANÍ“ .....	51
	➤ „KAM TĚ SÁNĚ ODVEZOU?“ .....	51
8.1.3	NÁZEV BLOKU: „ KUŘÁTKOVÝ DEN“ .....	52
	➤ „VAJÍČKO-KUŘÁTKO-SLEPIČKA“ .....	52
	➤ SPOLEČNÝ KURNÍK.....	53
8.1.4	NÁZEV BLOKU: „ CESTA DO VESMÍRU“ .....	54
9.	Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	61
	Nestrukturované interview .....	57
10.	Diskuze.....	67
	Závěr .....	70
	Anotace: .....	71
	Annotation: .....	72
	ZDROJE .....	73
	Jiné zdroje.....	77
	Seznam příloh .....	78
	Přílohy .....	79
	Příloha č. 1 : Písnička „ Haló, haló, uklízíme...“ .....	79

Příloha č. 2 : Text pohádky „Sen medvíděte“ .....	80
Příloha č. 3. : CD .....	81

## Úvod

Již třetím rokem pracuji jako učitelka v mateřské škole, ve které se mimo jiné integrují děti se speciálně-vzdělávacími potřebami. Od samého začátku pedagogické praxe tedy pracuji s myšlenkou, jak nejlépe naplňovat kompetence speciálně-pedagogické péče a podpory žákům, kteří tato opatření vyžadují a zároveň dobře a efektivně přispívat k inkluzivnímu klimatu třídy.

Při nástupu do zaměstnání, na mě čekalo dvacet sedm zapsaných dětí k celodenní docházce ve věku od 2,5 do 7 let. Do této skupiny také docházel chlapec s Aspergerovým syndromem, dvě děti z fondu ohrožených dětí a také jeden chlapec s diagnostikovaným ADHD. Pro někoho každodenní chléb pro jiného něco nepředstavitelného. Všechny iluze a představy o kreativní práci s dětmi se mi velmi rychle rozplynuly. Měla jsem pocit, že nestíhám uspokojovat individuální potřeby dětí a na společné prožívání a skupinové činnosti už nějak nezbývá.

Když k nám do třídy z důvodu nedostatku financí nepřišel příslibený asistent pedagoga, bylo zapotřebí zvolit určitou strategii výchovy a vzdělávání, která by umožnila naplňovat individuální potřeby každého dítěte a zároveň by přispívala k pozitivnímu učení a prožívání.

Velkou inspirací mi byly zkušenosti a poznatky, získané během studií na vysoké škole v bakalářském programu Dramaterapie a Speciální pedagogika. Během studia jsem byla zasvěcena do jednotlivých oblastí expresivních terapií, které čerpají především z uměleckých prostředků. Jelikož takový způsob vyjádření nabízí velkou míru kreativity, rozhodla jsem se využívat některé prostředky a principy v rámci edukace v praxi. Brzy jsem zjistila, že tento kreativní přístup vyhovuje mě i dětem a napomáhá naplňovat výchovné a edukativní cíle. Všechny vlastní nápady a programy, které jsem v průběhu tří let vytvářela, jsem průběžně zaznamenávala do textové podoby.

Cílem této práce je zjistit, jakým způsobem jsou teorie pro popis funkcí kreativních prostředků aplikovatelné u dětí se speciálně-vzdělávacími potřebami v předškolním věku. Praktická ukázka jednotlivých bloků a technik by měla pomoci navést a také motivovat

pedagogy pro širší využití uměleckých prostředků ve výchově a vzdělávání dětí v předškolním věku.

Tato diplomová práce obsahuje teoretické poznatky o vývoji dítěte v předškolním období. Dále se zaměřuje na jednotlivá specifika dítěte se speciálně-vzdělávacími potřebami a popisem konkrétních poruch u dětí v předškolním věku.

Teoretická část je složena jak z představení metodiky výzkumu, tak ze samotného popisu a charakteristik herních aktivit, které jsou tematicky děleny do čtyř výukových bloků. Jednotlivé aktivity obsahují dělení dle funkcí, využívajících umělecké prostředky, časovou a materiální náročnost. Práce je také doplněna o rozhovory pedagogů mateřských škol.



# TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1. Umění jako prostředek terapie a vzdělávání

Tato kapitola pojednává o pojmu umění z různých teoretických hledisek, která propojují umělecké funkce za účelem terapie a speciálně-pedagogické intervence.

Na umění je možné pohlížet z mnoha pohledů, například umění lze vnímat jako lidskou kulturní činnost zahrnující sociální prvek nebo lze umění definovat jako formu vlastní, osobní exprese, tedy jako individuální činnost (Šicková, Müller, 2007).

Lze tedy říci, že umění můžeme chápat jako dovednost vedoucí k vytváření estetických předmětů nebo zážitků, které lze sdílet s druhými lidmi. Umění má také celou řadu funkcí, které popsal ve své knize Cummin (2007). Mezi **základní funkce umění** řadí:

- svobodná tvorba (volné umění);
- estetické vnímání a reprodukce skutečnosti;
- funkce poznávací,
- funkce hodnotící,
- funkce sdělovací,
- funkce expresivní a komunikační;
- funkce uspokojování duchovních potřeb lidí;
- funkce uspokojování estetických potřeb lidí (např. umění užité);
- funkce metaforická

Mezi sekundárně vzniklé funkce pak může patřit ekonomická, statusotvorná či **pedagogická funkce umění**.

Vedle oblastí, kde je umění samo sobě cílem jeho tvůrců (tzv. umění vysoké), se umění také účelově užívá ke zdobení předmětů každodenní potřeb (též aplikované umění),

k terapii (umělecké terapie), k vyvolávání nálad, pocitů, k podpoře šíření určitých myšlenek.

V souvislosti s edukací a uměním se objevuje termín **vzdělávání zaměřené na umění** (*art-centred education*), které umožňuje podpořit procesy učení v mnoha různých oblastech (Andersonová, 1996). „*Aplikace uměleckých prostředků za účelem speciálně-pedagogické intervence lze v české odborné literatuře označit pojmem  **kreativní přístupy*** (Kantor 2014, str. 8).“

**Kreativní přístupy** využívají především tyto umělecké prostředky jako:

- hudební
- výtvarné
- dramatické
- literární
- taneční a pohybové

Jelikož se praktická část bude věnovat tomu, **jakou mají kreativní prostředky funkci**, je zde uvedeno následující dělení od J. Kantora a kol. (2014). Funkce číslo pět je z původního názvu *funkce desensibilizující* nahrazena autorkou názvem *funkce smyslová*.

**Jednotlivé funkce kreativních prostředků:**

1. **STRUKTURÁLNÍ** funkce; pomáhá lépe uchopit režim dne, změny a přechody; z jedné činnosti na druhou;
2. **INTERAKČNÍ** funkce; vytváření pozitivních sociálních kontaktů mezi dětmi, s učitelkou;
3. **STIMULAČNÍ** funkce; relaxační, uklidňující, napomáhá koncentraci a naladění se;
4. **KOMUNIKAČNÍ** funkce; rozvíjí komunikační proces;
5. **SMYSLOVÁ** funkce; rozvíjí a podporuje smyslové vnímání;
6. **AKTIVIZAČNÍ** funkce; motivuje pro hru nebo pro učení;

7. **DIAGNOSTICKÁ** funkce; pomáhá odkrývat, v jakém vývojevém období se dítě nachází;

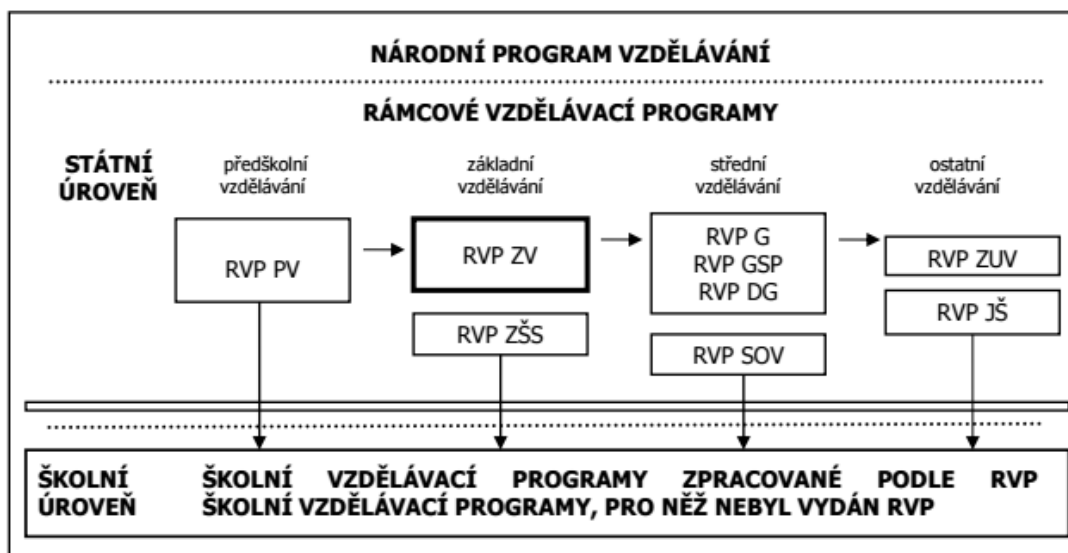
### 1.1. Cíle uměleckých terapií ve vzdělávacích institucích

Následující podkapitola objasňuje smysl využívání uměleckých terapií a umění (obecně) ve vzdělávacích zařízeních. Mezi uměleckými terapiemi a edukací jsou značné rozdíly. Umělecké vzdělávání má za cíl rozvoj uměleckých dovedností, naproti tomu umělecké terapie kladou důraz na osobní a sociální růst jedince. Estetická a umělecká složka má také mnohem větší význam pro samotného pedagoga než pro umělecky založeného terapeuta (V. Karkou a P. Sandersonová, 2006).

Vzdělávání ke kultuře a umění je ukotveno v **Rámcovém vzdělávacím programu** (dále pouze RVP) **základní vzdělávání**, vydané ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy ČR. To formuluje zejména vzdělávací oblast „Umění a kultura“. U **předškolního vzdělávání** se jedná o pět vzdělávacích oblastí, které se navzájem prolínají.

### Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je upraveno **školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**. Státní úroveň kurikulárního vzdělávání zajišťuje **Národní program vzdělávání a rámcově vzdělávací programy** (dále jen **RVP**). RVP tvoří rámec celému předškolnímu, základnímu a střednímu vzdělávání.



Vzdělávání na jednotlivých školách probíhá na základě rozpracovaného **školského vzdělávacího plánu** (dále jen **ŠVP**).

Obsah RVP je tvořen pěti vzdělávacími oblastmi: *biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.*

Dále specifikované do konkrétních oblastí:

- Dítě a jeho tělo.
- Dítě a jeho psychika.
- Dítě a ten druhý.
- Dítě a společnost.
- Dítě a svět.

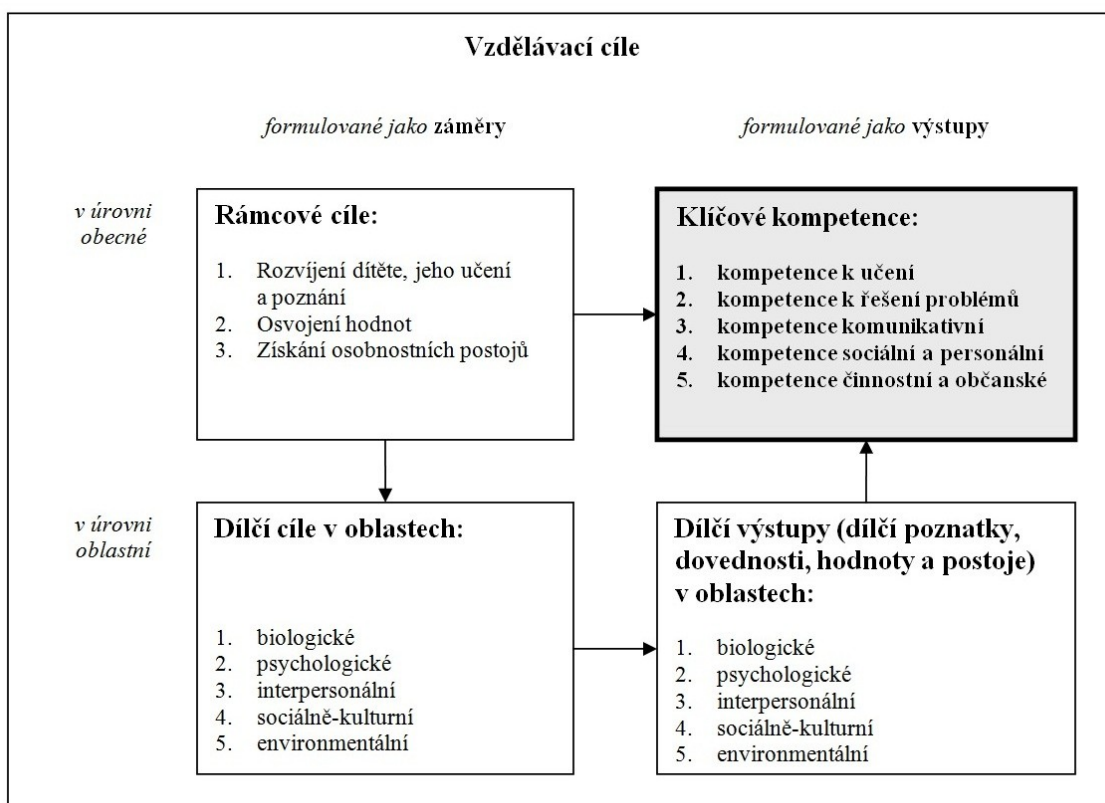
**Hlavní principy RVP pro předškolní vzdělávání:**

- *vývojová specifika dětí předškolního věku;*
- *rozvoj a vzdělávání každého dítěte v rozsahu jeho individuálních potřeb a možností;*
- *vytváření základů klíčových kompetencí;*
- *kvalita předškolního vzdělávání;*
- *srovnatelná pedagogická účinnost;*
- *rozvoj různých programů a koncepcí každé MŠ;*
- *přizpůsobit vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám;*

**Cíle předškolního vzdělávání:**

- *rámcové cíle;*
- *klíčové kompetence;*
- *dílčí cíle;*
- *dílčí výstupy;*

Všechny cíle jsou z důvodu dosažení efektivnosti pedagogických výstupů vzájemně propojeny a provázány, viz. Schéma vzdělávacích cílů.



Mateřské školy mají velkou volnost v tom, jak vzdělávací obsah RVP pojmu. Učitel tvoří vlastní **Třídní vzdělávací plán** (dále jen TVP), který má podobu *Integrovaných bloků*. Jde především o vzájemnou návaznost a provázanost jednotlivých bloků, které jsou vždy tematicky zaměřeny.

Cílem TVP je vytváření globálních a reálných pohledů na současný svět a jeho dění. Dítě by mělo umět získané informace a zkušenosti využívat v běžném životě (*Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, MŠMT, Praha 2016*).

V práci je uvedena **praktická ukázka vytvořených témat TVP na celý školní rok**. Jednotlivá témata a podtémata jsou inspirovaná pohádkovými postavami „Machem a Šebestovou“. O tato témata se budu dále opírat v praktické části práce.

**TŘÍDNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM**

2015/2016

**"Rok s kouzelným sluchátkem"****"Zašeptáme do sluchátka, jak otevřít všechna vrátka"**

<b>TÉMATA:</b>	<b>PODTÉMATA:</b>
<i>Integrovaný blok:</i> Otvíráme vrátka „Zašeptáme do sluchátka, jak otevřít tato vrátka.“	Ve školce Můj domov
„Že je podzim jsme si jistí, Jonatán si hraje v listí. „	Vůně ovoce Malíř podzim Povídání s veverkou
<i>Integrovaný blok:</i> Tady jsem doma „Hledám kdo má za vinu, Kropáčkovu angínu. „	Moje tělo U pana doktora Naše smysly
„Ježíšek přijde za krátko, a když ne, máme sluchátko.“	My se čerta nebojíme Chystáme besídku Čekání na Ježíška
<i>Integrovaný blok:</i> Na světě nejsem sám „ Koukej Machu, venku sněží, všichni už na kopec běží.“	Mráz čaroděj Vezmeme sáně, brusle, lyže Těšíme se na karneval U nás ve městě
<i>Integrovaný blok:</i> A tady to ještě neznám „Šebestová se dnes směje, venku slunce svítí, hřeje.“	U nás na statku Vítáme jaro Velikonoce Čarodějnice Maminka má svátek Chystáme besídku
„Se sluchátkem do vesmíru, jak netrefit černou díru.“	Tajemný vesmír Naše modrá planeta Naše Česko Tatínek má svátek Těšíme se na prázdniny

## 1.2. Expresivní terapie

V této podkapitole si klademe za cíl popsat jednotlivé expresivní terapie a ukotvit vztah vzdělávání a umění. V souvislosti s expresivními terapiemi hovoříme o termínu arteterapie, který v užším slova smyslu chápeme jako terapii výtvarným uměním nebo v širším slova smyslu jako výraz zastřešující všechny expresivní terapie. Expresivní terapie jsou v zahraničí někdy označovány jako umělecké terapie nebo terapie uměním (Kantor, Weber, Lipský a kol., 2009).

Terapeutický přístup lze vymezit jako „*takový způsob odborného a cíleného jednání člověka s člověkem, jež směřuje k odstranění či zmírnění nežádoucích potíží, nebo odstranění jejich příčin, k jisté prospěšné změně*“ (Müller, 2007, str. 13).

Teoretickou i metodickou základnu mají expresivní terapie v oblasti psychoterapií. Využívají prostředků výtvarného, hudebního, dramatického, literárního nebo tanečního umění, jejichž prostřednictvím pomáhají uchopit sociální i psychologické problémy jedince, podporují i jeho emoční vývoj a kladné sociální vztahy. Expresivní terapie mají také výchovný a léčebný potenciál (Kovaříková, 2010). Nejčastější forma expresivních terapií je povětšinou skupinová, individuální forma se vyskytuje spíše výjimečně.

Dělení **expresivních terapií**:

- hudební- muzikoterapie;
- výtvarné- arteterapie;
- dramatické- dramaterapie, teatroterapie, psychodrama;
- literární- biblioterapie;
- taneční a pohybové- tanečně pohybová terapie;

V oblasti speciální pedagogiky se dle Müllera nejčastěji vyskytují tyto další terapeutické a edukační přístupy:

- terapie hrou-play therapy;
- činnostní a pracovní terapie;
- psychomotorické terapie;
- terapie s účastí zvířete;

- expresivní terapie;
- další specializované fyzioterapeutické nebo edukační přístupy- bazální stimulace, regulační terapie a další;

## **Arteterapie**

*„Arteterapie je léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů. Jde o tvořivou činnost s výtvarným materiálem“* ([www.arteterapie.cz](http://www.arteterapie.cz)). Je možné také rozlišovat arteterapii (léčbu) od artefilitiky (vzdělávání a výchova prostřednictvím výtvarných prvků). Arteterapie využívá projekce zážitků do výtvarného projevu za účelem terapie (Vrbová, Praško kol., 2011). Dle Liebmannové (2005) má arteterapie za individuální cíl schopnost uvědomovat si sebe samého, relaxaci a celkový rozvoj osobnosti jedince. Za tzv. sociální cíle považuje rozvoj empatie, schopnost komunikace, budování sociálních vztahů a vazeb.

Dle Šickové (2002) rozlišujeme dva základní druhy arteterapie:

- **receptivní** arteterapie-jde o pasivní přijímání výtvarného umění, např. návštěvy galerií, výstav obrazů a uměleckých děl;
- **produktivní** arteterapie-jde o samotnou tvůrčí činnost, např. malba, kresba, vyřezávání, modelování;

Rezková (2012) píše, že je vhodné využívat techniky arteterapie při edukaci, zejména pokud se dítě špatně nebo neobratně vyjadřuje o svých pocitech a emocích. Díky výtvarnému projevu tak může bezpečně prezentovat svoje pocity a postoje. Rezková také upozorňuje na to, že výslednou práci bychom nikdy neměli hodnotit, nebo dokonce kritizovat.

## **Dramaterapie**

Valenta (a kol. 2006, s.23) definuje dramaterapii jako: *„léčebně-výchovnou (terapeuticko-formativní) disciplínu, v níž převažují skupinové aktivity využívající skupinové dynamiky, divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke*



*zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti.*“ Dramaterapie využívá divadelních metod a prostředků, jako pohyb, hlas, tanec, divadelní hry, hraní rolí, improvizace, práce s textem, loutkami a maskami (Jenningsová, S. 2014).

Cíle dramaterapie vyznačují určitou shodnost s cíli arteterapie. Mezi ty nejvýznamnější patří dle terapeutky Emunahové (2011) následující obecné cíle: zvyšování sociálních dovedností, zvládnutí svých emocí a chování, posílení sebedůvěry, rozvoj koncentrace a pozornosti, schopnost uvolnit se a rozšiřování repertoárů rolí pro život.

Za základní stavební prvek dramaterapie lze považovat samotnou hru. Při hledání definic hry, lze objevit velké množství autorů, kteří se tímto fenoménem zabývají. Většina autorů se shoduje na tom, že hra je výhradně symbolická a je nositelka významu.

Huizinga (1971) říká, že hra je svobodné jednání, které se objevuje jen tak, bez žádného jiného užitku. Hra se uskutečňuje v určeném čase a místě a probíhá podle určitých pravidel. Huizinga(1971) také klade důraz na význam hry jako sociálního prostředku. O spontánnosti hry pojednává také Caillois (1998), který definuje hru jako svobodnou činnost bez předem známého cíle a výsledku. Hra je dle Axline (1974) přirozeným prostředkem sebe prezentace dítěte. Dává mu možnost promítat do své hry jeho pocity a problémy.

### **Tanečně- pohybová terapie**

Pohyb je základní lidskou potřebou a také přirozeným způsobem komunikace. Z mnoha praktických studií a zkoumání je prokázáno, že děti potřebují dvakrát více pohybu nežli dospělý člověk. Na základě této informace je třeba neopomíjet fakt, že zařazování pohybových aktivit by mělo být součástí každodenní pedagogické intervence.

Tanečně-pohybová terapie je definovaná dle American Dance Therapy Association jako *„psychoterapeutické užití pohybu v procesu, jehož účelem je dosažení emoční a fyzické integrace jedince (Čížková,2005,s. 33) .“*

Jedna z prvních průkopnic tanečně-pohybové terapie Marian Chace stanovila čtyři základní pilíře této terapie a to: akci těla, rytmické skupinové aktivity, symboliku a terapeutický vztah v pohybu.

Šindelířová (2010) potom za cíle této terapeutické metody považuje možnost jasnějšího vnímání, zlepšení orientace ve vztazích, ujasnění si vztahu k sobě samému a otevřené vyjadřování sebe sama.

V tanečněpohybové terapii není vůbec nutné ani důležité, aby tanečník (klient) uměl tančit. V terapii je cenný jakýkoliv pohyb, který má určitou výpověď (Čížková 2005).

Za zmínku jistě stojí výsledek norského výzkumu (Early Childhood Education Journal, Vol. 29, No.2, Winter 2001), který sledoval vliv pobývání dětí v přírodě na pohybový rozvoj dětí ve věku 5-7 let. Výsledky ukázaly, že příroda a především pohyb v ní, významně podporuje pohybové schopnosti předškolních dětí. Děti z mateřské školy, kde chodily alespoň na 2 hodiny denně ven, měly větší pohybovou kondici, koordinaci pohybů i schopnost udržení rovnováhy, než děti z ostatních zkoumaných škol.

Nejčastější dětskou klientelou v tanečně-pohybové terapii bývají děti s autismem, u kterých nedošlo k vytvoření intrapsychické reprezentace vlastního těla. Tanečně-pohybová terapie také významně napomáhá například při kontrole impulsivního chování a k dosažení emoční a fyzické integrace (Čížková 2005).

## **Muzikoterapie**

Definice muzikoterapie se v mnohých publikacích dosti odlišuje, díky její obsáhlosti můžeme tedy v terminologickém označení nalézat značné odchylky. Dle Kantora (2009, s. 27) je muzikoterapie „...použití hudby nebo hudebních elementů (zvuk, rytmus, melodie, harmonie) kvalifikovaným muzikoterapeutem pro klienta nebo skupinu v procesu, jehož účelem je usnadnit a rozvinout komunikaci, vztahy, učení, pohyblivost, sebevyjádření, organizaci a jiné relevantní terapeutické záměry za účelem neplnění tělesných, emocionálních, mentálních, sociálních a kognitivních potřeb.“

Běžně se využívá muzikoterapie za pomoci zpěvu nebo pomocí klasických hudebních nástrojů. Muzikoterapie může mít podobu individuálních nebo skupinových setkání. Základními kameny jsou tzv. hudební složky: melodie, harmonie, rytmus, dynamika, zvuková barva, tempo a druh taktu (Muller a kol. 2014).

Kantor (2007) shrnul muzikoterapeutické cíle do těchto základních oblastí: rozvoj vnímání a pozornosti, motoriky a senzomotoriky, emoce, sociální interakce, chování, komunikace, vědomosti a školní dovednosti, relaxace a volnočasové aktivity.

Chase (2004) na základě analýzy muzikoterapeutické dokumentace u žáků se SVP zjistila, že hlavní terapeutické cíle jsou formulovány především v oblastech motorických dovedností, komunikačních schopností, socializace, v oblasti kognitivních schopností, školních dovedností a hudebního reagování (rytmus, hudební historie a zájem).

Váňová a Sedlák (2013) uvádějí, že v předškolním věku se již často uplatňuje kolektivní způsob hudebního působení. Pokud je výuka v mateřské škole kvalitní, může zabezpečit plynulý hudební rozvoj dítěte, které může dále uplatňovat získané dovednosti ve svém životě (Šimanovský 2011). *„Pro správný rozvoj musí být výuka skloubena s působením rodiny, zvláště pak citový vztah matky k dítěti a zpěvu“* (Sedlák, Váňová, 2013, 362-363s.).

Muzikoterapie je hojně využívána například u dětí s nedostatečně rozvinutou verbální komunikací, u dětí poruchami chování či soustředění, může napomoci porozumět vnímání světa osob s autismem nebo být prospěšná pro klienty s Aspergerovým syndromem, výjimkou nejsou ani děti s poruchou pozornosti (Holzer, 2012).

## 2. Souhrn vývojových schopností dítěte v předškolním období

Předškolní období, někdy označováno jako „věk hry“, se vymezuje obdobím od tří do šesti let. Konec této fáze neurčuje pouze věk, ale především nástup do školy. Nově lze dle legislativní úpravy RVP PV účinné od 1. února 2017 vzdělávat v mateřských školách také děti dvouleté. Následující část bude alespoň stručně charakterizovat období předškolního věku z hlediska motorického, řečového i kognitivního, sociálního a emočního vývoje.

### 2.1. Motorika dítěte

V předškolním období dochází k velkému zdokonalení pohybových schopností dítěte. Rozvíjí se hbitost a celková pohybová koordinace. Dítě v předškolním období již střídá nohy při chůzi ze schodů i do schodů, skáče a pobíhá (Špaňhelová 2004).

K velkému pokroku dochází také v oblasti jemné motoriky. Dítě začíná zapojovat více fantazii nejen do hry, ale i do tvoření. Pracuje s různými materiály, jako je modelína, písek nebo barvy. Často se věnuje konstruktivním hrám, ke kterým používá nejprve dřevěné kostky, později kostky Lego.

*„Hra je symbolická a slouží předškolnímu dítěti jako prostředek k vyrovnání se s realitou, která je pro ně nějak zatěžující. Symbolická hra mu dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu, alespoň dočasně, svým potřebám (Vágnerová, 2005, st. 186).“*

Dítě je více samostatné při zvládnutí sebeobsluhy, dokáže samo jíst, oblékat se, starat se o svoje věci, uklízet a dokáže udržovat osobní hygienu (Langmeier, Krejčířová 2006).

Velmi oblíbený typ hry u dětí předškolního věku jsou hry dramatické. Děti dramatizují různé pohádky, příběhy, tančí, vyrábějí kulisy a kostýmy. Dítě při hře projevuje obecně více volnosti a samostatnosti (Mišurcová, 1980).

Vyspělejší ráz nabývá také *Kresba dítěte*. Od hlavonožce přechází k nakreslení postavy s jasnými proporcemi těla člověka s detaily, jako jsou knoflíky, náušnice

(Špaňhelová 2004). Dítě zobrazuje realitu tak, jak ji chápe. Má tedy neverbální symbolickou funkci.

## 2.2. Řeč dítěte

V řečové oblasti dochází k velkému pokroku. Řečové funkce se uzavírají kolem sedmého roku, do té doby se řeč aktivně vyvíjí a případné řečové odchylky se považují za *fyziologické*. Nesprávná výslovnost by měla podléhat nápravě logopeda. Za tzv. *vadu řeči* považujeme odchylky od výslovnosti po sedmém roku dítěte.

Rozšiřuje se také aktivní i pasivní slovní zásoba, která je v předškolním období podporována nácvikem písniček a básniček. Ideální pro správný řečový rozvoj jsou pohádky a dětské příběhy.

## 2.3. Kognitivní vývoj dítěte

V předškolním období dochází k velkému vývoji v oblasti rozumových schopností. Přetrvává egocentrismus, který ovlivňuje uvažování a komunikaci (Vágnerová, 2005). Dítě se posouvá na úroveň názorného myšlení. Dítě je schopno úsudku na základě vnímání a představivosti. Dítě nyní již ví, že všechno kolem něj má nějaké označení a postupuje z otázky "Co je to ?" na otázku "Proč?", jelikož ho již začínají zajímat i souvislosti okolního světa. Názorné intuitivní myšlení se rozvíjí v předoperačním stadiu myšlení. Je stále vázáno na konkrétní činnosti či aktivitu dítěte. Dalším typickým znakem myšlení v tomto období je například antropomorfismus (polidšťování), prezentismus (vše vztahováno k přítomnosti, představuje subjektivní jistotu) a fantazijní svět (fantazie převládá nad logikou).

Paměť dítěte je bezděčná a většinou krátkodobá. Mechanická a záměrná paměť se začíná objevovat zhruba v pátém roku.

## 2.4. Socializace a emoční vývoj

*„Předškolní období znamená pro dítě neobyčejně významnou dobu sociálního vývoje dítěte, neboť se zdaleka nejedná jen o dobu přípravy na školu, ale o dobu přípravy na pozdější dospělý život.“*(Hoskovcová, 2006, str. 30.)

V tomto období je pro dítě stále nejdůležitější sociální skupinou jeho rodina, avšak přirozený zájem o kontakt s vrstevníky narůstá. Kvalitu socializace a morální úroveň dítěte ovlivňuje zejména role matky a spokojenost s ní. Díky nástupu dítěte do mateřské školy získává dítě velkou řadu sociálních zkušeností a osvojuje si nové sociální role. V kontaktu s vrstevníky vznikají zejména prosociální postoje (Hoskovcová 2006).

Rozvoj jeho vlastního sebepojetí úzce souvisí s rozvojem celkového emočního vývoje dítěte (Langmeier, Krejčířová 2006).

Emoční vývoj je charakteristický větší vyrovnaností a stabilitou. Citové prožitky jsou stále velmi intenzivní a jsou vázány na momentální uspokojení či neuspokojení. Dozríváním centrální nervové soustavy dochází ke změnám v emoční oblasti, děti v předškolním období bývají často pozitivně naladěny.

### 3. Estetická výchova v předškolním věku

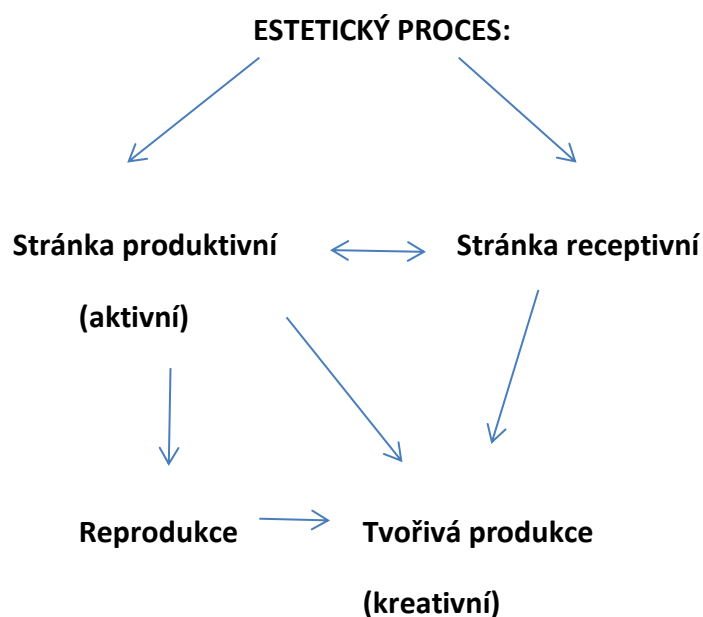
Různé způsoby použití uměleckých prostředků při vzdělávání souvisí úzce s estetickou výchovou, která u předškolních dětí představuje jednu ze vzdělávacích oblastí. Cílem estetické výchovy je systematický rozvoj estetického vnímání, chápání, citového prožívání či hodnocení.

V tomto období je důležité rozvíjet tvořivost v oblasti **všech druhů umění**:

- **literární**; výrazně číst, vyprávět, recitovat, drammatizovat;
- **výtvarné**; malovat, kreslit, konstruovat, modelovat
- **hudební**; hrát na hudební nástroj, zpívat;
- **pohybové, taneční**; pohybové ztvárnění příběhu, spontánní tanec, hudebně-pohybové hry;

*...„estetická výchova tak představuje syntetický proces, který vychází od nazírání, chápání, prožívání a hodnocení uměleckých děl a estetické stránky přírody, prostředí a života, vede k tvůrčí estetické činnosti a vyúsťuje v zušlechtnění všech stránek osobnosti“*  
(Jůva 1995, str. 41).

Jak probíhá a působí estetika v procesu výchovy, znázorňuje přiložený graf dle Krejčířové O. 1998, str. 25, **Schéma esteticko-výchovného procesu**:



Nejzákladnější hodnotou, ke které je dítě vedeno, je hodnota morální. Ta pomáhá dítěti odlišovat věci dobré od těch špatných a napomáhá mu k lepší sociální orientaci.

### **Tělesná výchova**

V předškolním věku se jedná především o získání a upevňování hygienických návyků a sebeobslužných dovedností. Učitel by měl také dbát na rozvoj pohybových dovedností a prohlubování pozitivního vztahu k pohybu a sportu.

Estetika tělesné výchovy u dětí v předškolním období, by měla spočívat především ve spontánní radosti z pohybu a z motivace učít se novým dovednostem jako koordinace pohybu, tanec v rytmu, zacházení s míčem a jiným cvičebním náčiním. Pedagog by měl mít na paměti, že děti v předškolním období potřebují dvakrát více pohybu než dospělí. Je tedy nezbytné zařazovat pohybové činnosti do většiny činností a prokládat je i nezbytnou relaxací. Při tělesné výchově by měly převažovat zejména pohybové činnosti spontánní vycházející z aktuálních potřeb dětí (Dvořáková, 1992).

### **Výtvarná výchova**

Umožňuje dítěti sebevyjádření pomocí výtvarného tvoření. Dítě má možnost seznámit se a pracovat s různými druhy materiálů, což napomáhá k celkovému rozvoji hmatového vnímání. Díky výtvarným činnostem se dítěti zdokonaluje jemná motorika a je podpořena tvořivost dle vlastní fantazie. Má také význam odreagování se a relaxace.

Pedagog by měl dobře znát přirozené **etapy ve vývoji dětské kresby**, které Uždil (2002) rozděluje na:

- **bezobsažná čáranice** (tzv. "předvýtvarné období") období kolem prvního roku, pohyby celého těla, první výtvarná zkušenost;
- **obsažná čáranice** – období šestnácti až osmnácti měsíců, dítě samo přirovnává vzniklé tvary ke skutečným věcem, nejčastěji krouživý pohyb, *dětský futurismus*-pomocí výsledného výtvarného projevu vypráví celý příběh;



- **období znakové kresby**- začíná ve věku osmnácti měsíců a trvá přibližně čtyři až sedm měsíců, seberealizace dítěte pomocí kresby, dochází k rozvoji individuálních výtvarných schopností;
- **spontánní realismus** („*královské období dětského výtvarného projevu*“) může začít již po druhém roce života, nejvýznamnější etapa výtvarného vývoje, typický pro předškolní věk, dítě kreslí to, co si představuje;

## Výchova hudební

Cílem hudební výchovy je vést děti k pozitivnímu vztahu k hudbě a k hudebnímu prožitku. Děti seznamujeme s nejrůznějšími hudebními nástroji a také je na ně učíme hrát. Podle Fraňka (2005) bývá vliv hudební výchovy často podceňován. Dítě v předškolním věku je zcela připraveno pro hudební činnosti.

Hudební činnosti umožňují dítěti svobodný rozvoj dle jeho schopností. Zakládají si na aktivním hudebním projevu a poznáváním toho, v čem se mu daří a co může zlepšit. Mezi hudební činnosti patří činnosti vokální, instrumentální, poslechové a hudebně pohybové (Charalambidis, 2017).

## Hudebně pohybové činnosti v mateřské škole

*„Pohyb s hudbou je osobitý způsob hrové činnosti v předškolním věku. Projevují se v něm typické zákonitosti této základní aktivity dítěte a jeho duševního života.“* (Kurková, 1989, s. 9) Při hudebně pohybových činnostech reaguje žák na hudbu pomocí pohybu, gest nebo tance. Pohyb je základní dětská potřeba, která je ve spojení s hudbou přirozenou prožitkovou reakcí vyjadřující radost z pohybu.

Pokud jsou správně zvoleny hudebně pohybové činnosti, rozvíjejí u dětí hudební i nehudební schopnosti, dovednosti. Rozvíjen je také řečový a pěvecký projev, myšlení, koordinační dovednosti a ladný pohyb. Současně dochází k podpoře logického myšlení,

hudební a pohybové paměti, představivosti, tvořivosti a fantazii. Dítě se mimo jiné učí ovládat a soustředit (Kurková 1989).

## **5. Dítě se speciálně-vzdělávacími potřebami**

Poslední kapitola teoretického základu této práce obsahuje objasnění pojmu speciálně-pedagogické potřeby dítěte v předškolním věku. Dále se zabývá popisem některých poruch, vyžadující právě speciálně-pedagogickou podporu. Níže uvedené poruchy jsou zvoleny z důvodu dostatečného teoretického základu pro praktickou část této práce, které se úzce dotýkají.

*„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských*

vztahů. Vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání, napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Eurydice ČR, 2009/10, str. 15).

Pojmem **děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami** označujeme, v souladu se školským zákonem, vzdělávající se jedince, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností, nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebují poskytnutí *podpůrných opatření*. Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka, a které těmto žákům bezplatně poskytuje škola a školské zařízení.

V rámci **podpůrných opatření** jde např. o úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče, prodloužení délky vzdělávání, úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, využití asistenta pedagoga a další (jsou uvedeny v § 16 odst. 2 školského zákona).

Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů; různé druhy nebo stupně podpůrných opatření lze kombinovat.

Jejich uplatňování se řídí vyhláškou č. **27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** ([www.nuv.cz](http://www.nuv.cz)).

Důležitou podmínkou úspěšnosti předškolního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, je nejen volba vhodných (potřebám dětí odpovídajících) vzdělávacích metod a prostředků, které jsou v souladu se stanovenými podpůrnými opatřeními, ale i *uplatňování vysoce profesionálních postojů* učitelů i ostatních pracovníků, kteří se na péči o dítě a jeho vzdělávání podílejí. Rozvoj osobnosti dítěte s přiznanými podpůrnými opatřeními, závisí na citlivosti a přiměřenosti působení okolí mnohem více, než je tomu u dítěte, které není ve svých možnostech primárně omezeno. Proto je nutné vytvořit podmínky pro jejich pozitivní přijetí. K tomu je nutné, mimo jiné,

navázat úzkou spolupráci s rodiči všech dětí, citlivě s nimi komunikovat a předávat potřebné informace (§ 16 odst. 2. školského zákona).

Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracuje učitel s dalšími odborníky, využívá služby školských poradenských zařízení.

## **Inkluzivní a integrativní prostředí**

Pojmy inkluze a integrace se velmi často zaměňují nebo jsou užívány jako synonyma. Přitom základní rozdíl mezi pojmy integrace a inkluze je, že při **integraci** se musí **přizpůsobit jedinec** i jeho okolí, naproti tomu u **inkluze** se **mění celé prostředí**, které **vstup jedince** do něj považuje za zcela **přirozený** jev.

*„Inkluze znamená vytvoření takového prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnosti.“* Inkluze popírá vylučování některých lidí ze společnosti, jakékoli předsudky a diskriminaci. Úkolem je vybudovat společenství pečující o všechny a otevřené všem, prostředí, kde už děti se speciálními potřebami nejsou jiné, protože každé z nich má svou cenu( Lang, 1998,s. 28).

Zatímco při integraci mohou podle něj děti s postižením navštěvovat běžnou školu pouze za určité podpory, inkluze již počítá s různorodou třídou jako s normalitou (Lechta, 2010).

Inkluzivní třída je tvořena vzájemnými vztahy a podmínkami ke vzdělávání. *„Rozhodujícím prvkem vytvoření úspěšné inkluzivní třídy, je ocenění jedinečnosti osobnosti každého dítěte, které vychází z postoje zájmu o druhé, úcty a vědomí vzájemné závislosti“*(Lang, 1998,s. 33).

V následujících podkapitolách se budeme krátce zabývat poruchami autistického spektra, vývojovou poruchou pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Tyto poruchy jsou součástí výzkumného vzorku v praktické části této práce.

## 5.1. Autistické chování

Problémy v chování postižených autismem nelze jednotně charakterizovat, přesto se většina odborníků shoduje, že nejčastěji je narušena oblast sociálních vztahů. Problémy se objevují především v narušené komunikační schopnosti jedince. Velmi často se objevuje totální mutismus, opakování určitých slov nebo frází a echolálie (Shopler, Mesibov, 1997). Dalším rysem je opakující se stereotypní chování.

Symptomy autismu se nejvíce projevují právě v předškolním období, proto je velmi důležitá včasná pedagogická intervence (Vocilka, 1996).

### **MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí) rozlišuje autismus:**

- Dětský autismus (F 84.0)
- Atypický autismus (F 84.1)
- Aspergerův syndrom (F 84.5)
- Dětská dezintegrační porucha (F 84.3)
- Rettův syndrom (F 84.2)
- Klinefelterův syndrom (syndrom fragilního X)
- Landau- Kleffnerův syndrom

Pro účely této práce se nadále budeme zabývat pouze specifickými **Aspergerova syndromu (F 84.1)**

**Aspergerův syndrom** je někdy nazýván „sociální dyslexie“. Projevuje se sociální neobratností spojenou s vyhraněnými zájmy. U těchto jedinců nebývá narušený intelekt, jsou tedy schopni určitého vzdělání. V běžném životě však mívají potíže a často potřebují pomoc druhé osoby při obstarávání běžných záležitostí.

V předškolním období se dítě jeví jako „jiné, odlišné“ od svých vrstevníků. Mívá problémy v komunikaci, ve společenských vztazích a v nedostatku představivosti při tvořivých hrách.

Na rozdíl od autismu, dítě s Aspergerovým syndromem touží po společnosti a nemá odpor ke styku s lidmi. Určité problémy mu způsobuje porozumění mimoverbální

komunikace, jako výraz tváře. Z tohoto důvodu je lepší se při komunikaci vyvarovat dvojsmyslů a nadsázky.

Velmi často se objevují zvláštní zájmy, které se mohou projevovat jako posedlost k určitému koníčku nebo zálibě, například memorování jízdnicích řádů, značky dopravních prostředků apod. Tento specifický koníček lze velmi dobře využívat jako motivaci při pedagogické intervenci. Naproti tomu jakákoliv malá odchylka od rutiny, může vyvolat rozčilení, nebo záchvat zuřivosti. Děti si často vytváří vlastní stereotypní činnosti spojené s denním režimem. Pro zmírnění frustrace z přechodů z jedné činnosti na druhou, se například osvědčil obrázkový výměnný systém.

V závěru této kapitoly je uvedeno několik základních přístupů **Ovlivňování důsledků autistického chování dle Schoplera a Mesibova 1997:**

- *Pozitivní posilování*; po chování následuje odměna
- *Negativní posilování*; po chování eliminujeme nepříjemnou činnost
- *Podněcování*; výše zmíněné postupy posilují již vzniklý model chování
- *Modelování*; důležitá schopnost učitele nebo terapeuta
- *Řetězení*; rozdělení jednoho úkolu na více jednodušších kroků
- *Trest šokem*; averzivní zážitek po nevhodném chování
- *Trestný čas*; time-out

## 5.2 ADHD

Další velmi častou poruchou, která se objevuje u dětí v předškolním období, je ADHD. V této kapitole si vymezíme terminologii a popíšeme některá specifika této skupiny. Dle MKN-10 jde o **poruchu chování a emocí se začátkem obvykle v dětství a v dospívání (F90- F98)** kam patří:

- **Hyperkinetické poruchy (F90)**
- **Poruchy chování (F91)**
- **Smíšené poruchy chování a emocí (F92)**
- **Emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství (F93)**
- **Poruchy sociálních funkcí se začátkem v dětství a dospívání (F94)**

- **Tiky (F95)**
- **Jiné poruchy chování a emocí se začátkem v dětství a dospívání (F98)**

Pro účely této práce se budeme nadále věnovat specifikám Hyperkinetických poruch.

**Hyperkinetické poruchy (F90)** jsou charakteristické častým začátkem v prvních pěti letech života. Mezi vrstevníky nejsou příliš oblíbení a mohou se stát izolovanými. Dalšími projevy může být disociální chování a nízké sebehodnocení.

Diagnostická a statistická příručka mentálních poruch 4. Vyd. 1994 American Psychiatric Asspciation uvádí tyto **Symptomy nedostatku pozornosti s hyperaktivitou:**

- Dítě často pohybuje rukama a nohama nebo se kroutí na židli.
- Dítě má potíže zůstat sedět, pokud je to po něm požadováno.
- Dítě lehce odvrátí svou pozornost na základě vnějšího podnětu.
- Dítě má potíže s čekáním na střídání při hrách nebo v kolektivu.
- Dítě často vykřikuje odpovědi na otázky ještě před tím, než byly dokončeny.
- Dítě má potíže přijímat instrukce od ostatních
- Dítě má potíže udržet stálou pozornost při úkolech nebo hrách
- Dítě má problémy hrát si klidně
- Dítě příliš mnoho mluví
- Dítě často přerušuje hovor druhých, nebo do něj vstupuje
- Dítě vypadá, že neposlouchá, co se mu říká.
- Dítě často ztrácí věci nezbytné k provedení úkolu nebo aktivit
- Dítě provádí fyzicky nebezpečné činnosti bez uvážení možných následků

### **5.3 Syndrom CAN**

Child Abuse and Neglect (CAN) se v české odborné literatuře předkládá jako **Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte.**

Myslím, že velmi výstižnou definici uvádí Dunovský a kolektiv: „*Za týrání, zneužívání a zanedbávání lze tedy považovat jakékoliv nenáhodné, preventabilní, vědomé i nevědomé chování a jednání rodičů, vychovatelů nebo jiných osob vůči dítěti, které je v dané společnosti nepřijatelné, nežádoucí a poškozuje tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, případně způsobuje jeho smrt*“.

Říčan, Krejčířová a kol. (1997) uvádí tyto formy syndromu CAN:

- **týrání dítěte** – do této skupiny patří týrání tělesné a duševní, ale také Münchhausenův syndrom v zastoupení
- **sexuální zneužívání** – zahrnuje zneužívání v rodině i mimo domov
- **zanedbávání dítěte** – v otázkách výživy, hygieny, stimulace, bydlení nebo v otázkách zdravotní péče
- **psychická deprivace** – dlouhodobý nedostatek uspokojení potřeby lásky či vřelého intenzivního vztahu

**Narušený vývoj týraného dítěte**- jde o souhrn příznaků, které se objevují ve vývoji, fyzickém a psychickém stavu dítěte. Jedná se o poruchy citového prožívání a vnímání, poruchy socializační, nebo může dojít k celkové změně osobnosti dítěte.

Uvedená teorie v první části této práce

Shrnutí teoretické části této práce ?

## **KREATIVNÍ PŘÍSTUPY VE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

Tato část diplomové práce obsahuje výhradně praktické informace a poznatky získané na základě speciálně-pedagogického výzkumu. Kromě metodologie obsahuje praktická část i popis herních aktivit uskutečněných s konkrétní skupinou dětí v mateřské škole. Výzkum je doplněn o neřízený rozhovor s pedagogy příslušné mateřské školy.



## 6. Metodologie výzkumného šetření

### 6.1 Metodologie

Záměrem praktické části je analýza dvou programů, které využívají umělecké prostředky za účelem edukace, a zjištění, jaké funkce mohou tyto umělecké prostředky plnit pro děti se SVP. Metodika praktické části se přitom opírá o výzkum publikovaný pod názvem *Creative approaches in the education of students with severe multiple disability* (Kantor, 2016) aplikovaného u dětí a žáků s kombinovaným tělesným postižením v rámci jejich edukace.

#### Jednotlivé funkce kreativních prostředků :

8. **STRUKTURÁLNÍ** funkce; pomáhá lépe uchopit režim dne, změny a přechody; z jedné činnosti na druhou;
9. **INTERAKČNÍ** funkce; vytváření pozitivních sociálních kontaktů mezi dětmi, s učitelkou;
10. **STIMULAČNÍ** funkce; relaxační, uklidňující, napomáhá koncentraci a naladění se;
11. **KOMUNIKAČNÍ** funkce; rozvíjí komunikační proces;
12. **DESENZIBILIZAČNÍ** funkce; rozvíjí a podporuje smyslové vnímání;
13. **AKTIVIZAČNÍ** funkce; motivuje pro hru nebo pro učení;
14. **DIAGNOSTICKÁ** funkce; pomáhá odkrývat, v jakém vývojovém období se dítě nachází

Pro výzkum byla zvolena **kvalitativní výzkumná metoda** z důvodů dlouhodobé **analýzy procesů** speciálně-pedagogického působení. Kvalitativní výzkum lze charakterizovat dlouhodobostí, intenzivností a podrobným popisem. Odehrává se v autentickém prostředí s cílem vytvořit si komplexní obraz jevů, který je založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi výzkumníkem a účastníkem výzkumu. Kvalitativní výzkum pracuje s takovými metodami, díky kterým je se zkoumanými osobami

v přímé interakci a pomocí nich se pokouší objevovat nové souvislosti, které by se nedaly odhalit kvantitativní strategií (Gavora, 2000, Švaříček, Šedřová, 2007). Kvalitativní výzkum je charakterizován výzkumnou pružností a neutralitou výzkumného procesu. Také se vyznačuje tím, že bývá často realizován v přirozených sociálních podmínkách (Žižlavský, 2003).

Oproti kvantitativní strategii nezůstává kvalitativní způsob šetření při popisu zkoumaných jevů pouze na povrchu, ale popisuje jednotlivé případy mnohem hlouběji, což je její nesporná výhoda (Hendl, 2005).

Jako další výzkumnou metodu jsem zvolila **případovou studii**, díky které mi bylo umožněno zkoumat konkrétní případy dětí v rámci speciálně-pedagogické intervence. Případová studie, nebo také kazuistika, je jedním ze základních výzkumných postupů.

Dle Hendla, (2005, st.104.) jde o: “ *...detailní studium jednoho nebo několika málo případů, jimiž se snažíme zachytit složitost případu a popsat vztahy v jejich celistvosti. Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům* “. Pro účely této práce, jsem v níže uvedených kapitolách popsala tři kazuistiky dětí, které byly součástí výzkumného vzorku.

## 6.2 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

**Hlavním cílem** výzkumného šetření bylo **zjistit**, jaké mají umělecké prostředky aplikované při vzdělávání dětí se speciálně-vzdělávacími potřebami v předškolním věku funkci.

Vzhledem k tomu, že se jedná o příliš široce formulovaný záměr, využije autorka pro účely této práce již existující teorii, kterou publikoval Kantor (2016) a na základě interpretativních postupů bude zkoumat, zda lze tuto teorii u dané populace aplikovat, popř. s jakými úpravami.

### Dílčí cíle:

- DC1: *popis kreativního programu realizovaného u dětí předškolního věku se speciálně- vzdělávacími potřebami*

- DC2: *analýza funkcí prostředků v tomto programu a jejich interpretace na základě vybraných teorií*

Z cíle šetření byla odvozena jedna výzkumná otázka, která pomohla nasměrovat správný průběh výzkumu a zlepšit orientaci ve výzkumném šetření. Tato výzkumná otázka představuje tedy jeden konkrétní pohled na cíl šetření. Výzkumná otázka byla formulována takto:

**Výzkumná otázka:**

- ***Jaké funkce mají kreativní prostředky při vzdělávání dětí se speciálně-vzdělávacími potřebami v předškolním věku?***

## **6.3 Typ výzkumu**

### **6.3.1 Metoda skupinové případové studie**

Vzdělávací program na bázi uměleckých prostředků realizovaný u dětí předškolního věku lze z pohledu této práce považovat za skupinovou případovou studii.

Výzkum pomocí případové studie se skládá z následujících kroků (Hendl, 2005):

- ***Stanovení výzkumné otázky.***
- ***Výběr případu, určení metod sběru a analýzy dat.***

- **Sběr dat.** Výzkumník zaznamenává jednotlivé fáze sběru dat, provádí přepis získaných dat do počítače.

**Analýza a interpretace dat.** Výzkumník podrobně zkoumá získaná data a hledá propojení mezi nimi a výzkumnými otázkami.

- **Příprava zprávy.**

Tato metoda sběru dat pro tuto práci byla zvolena jako nejvhodnější, z důvodu orientace interpretativního výzkumu. Případová studie je detailní studium jednoho či několika málo případů.

Zde jsou popsány jednotlivé **zkoumané oblasti** při využití metody skupinové případové studie:

- **Využití uměleckých prostředků** – které konkrétní umělecké prostředky byly v programu využívány, jak často byly využívány, v, které fázi programu byly zařazovány a proč;
- **Edukační cíle spojeny s uměleckými prostředky**- které edukační cíle byly nebo nebyly pomocí uměleckých prostředků naplněny;
- **Průběh aktivit**- jaký byl průběh aktivit, zda na sebe jednotlivé aktivity plynule navazovaly, jak byly děti motivovány;
- **Reakce dětí** – jakým způsobem děti reagovaly na jednotlivé aktivity, jak se emočně projevovaly, jak děti hodnotily aktivity;

## 6.4 Metody sběru dat

Dle Gavory (2000) je výhodné, aby výzkumník používal ustálených metod sběru dat, ale neopomínal na svůj vlastní úsudek a zkušenosti, které může při sběru dat využít. Ustálené metody sběru dat jsou zvláštní postupy, pomocí kterých je možné získat informace o určitých jevech. Metody sběru dat slouží výzkumníkovi k rozkrývání a interpretování sociální reality. Nejběžněji užívané metody sběru dat pro kvalitativní

výzkum jsou: rozhovor, zúčastněné pozorování a ohniskové skupiny (Švaříček, Šedová, 2007).

#### **6.4.1 Zúčastněné pozorování**

Pozorovatel je součástí sociálního organismu, sociálního prostředí, které sleduje (zkoumá), je účastníkem společenských vazeb, je začleněn do situace a také výsledky jeho pozorování jsou podmíněny způsobem jeho začlenění do sledovaného sociálního prostředí (Jeřábek, 1992). Cílem této metody je obstarat pomocí bezprostředního styku takové informace o chování, které by jiným způsobem bylo obtížné získat.

Metodu zúčastněného pozorování autorka sama zvolila především z toho důvodu, že všechny níže popsané aktivity jsem sama vymyslela a také v rámci své třídy předškolních dětí také uskutečnila. Autorka byla v roli jak pozorovatele (výzkumníka), tak v roli pedagoga.

#### **6.4.2 Obsahová analýza dokumentů**

Podle Sherera (1998) se jedná o vysoce strukturovaný a selektivní proces, který navazuje na sociálně vědné metody měření a kvantifikace. Všechny obsahy by se měly zkoumat s ohledem na několik vybraných znaků, výsledkem rozboru by měl být jejich kvantitativní popis. Obsahová analýza pedagogické dokumentace je cenným zdrojem informací v kvalitativním výzkumu a patří k základním činnostem.

Pro účely této práce byly analyzovány následující dokumenty:

- **Portfolio**- soubor prací žáka za určité období
- **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**
- **Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**
- **Třídní vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání**
- **Třídní kniha**

- **Evaluační zápisky vztahující se k programu využívající umělecké prostředky- vlastní autoreflexe**

### 6.4.3 Analýza produktů

Analýza produktů dítěte slouží k získání údajů o jeho psychických stavech. Jeho výtvary vypovídají o jeho individuálních vlastnostech. V rámci uskutečnění zkoumaného programu se objevila celá řada výsledných produktů, ty měly nejčastěji podobu:

- Výtvarných výrobků z různých druhů materiálů
- grafické a písemné práce ... (produkty verbální a neverbální povahy)

Některé produkty byly: *skupinové*- společné produkty vznikaly v rámci skupinových aktivit, nebo *individuální* – každé dítě vytvářelo vlastní výrobky.

### 6.5 Analýza dat

Tato podkapitola popisuje zvolenou strategii analýzy dat. Analýza spočívá především v rozdělení celku na jednotlivé komponenty, které dále zkoumáme podle toho, jak fungují, jako samostatné prvky. Důležité je také sledovat vztahy mezi nimi (Hendl, 2005).

Celý proces analýzy byl po transkripci dat do psané podoby iniciován **technikou kódování**. Jedná se o postup, kterým jsou tříděna empirická data, resp. slova, slovní spojení nebo celé věty či konverzační výměny skrze přiřazování určitých označení, kódů. „Kód je symbol přiřazený k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje“ (Hendl, 2005, s. 228). Při analýze dat jsem třídila data pomocí kódů a hledala nová spojení mezi jednotlivými kategoriemi. Po vzniku klasifikačního systému kódů, subkategorií a kategorií, jehož účelem bylo dospět ke způsobu popisu funkcí uměleckých prostředků v rámci vzdělávacího programu, byly porovnávány vytvořené kategorie s kategoriemi již existujícími (viz zvolená interpretativní teorie). Byly identifikovány shody i rozdíly mezi teorií vytvořenou autorkou a vybranou teorií pro interpretaci dat.

Při využití skupinové případové studie hovoříme o tzv. **interpretativním výzkumu**

Cílem interpretativního výzkumu není kauzální vysvětlování, ale porozumění jednání aktérů v jejich specifickém kontextu. Teorie se netestují, ale jsou předem operacionalizovány (Wagenaar 2011). Cílem je zachycení studovaných případů, jejichž výběr je veden věcnými vodítky, v jejich komplexitě a složitosti. Otázka hledání zobecnitelných závěrů zde nedává smysl. Interpretativní výzkum se týká malého počtu případů.

## **6.1 Charakteristika místa šetření**

Výzkum probíhal v jedné ze státních mateřských škol městské části Prahy 8. Zmíněná škola byla vybrána záměrně, jelikož v ní již třetím rokem pracuji jako učitelka. Integrace dětí s nejrůznějšími typy postižení a poruch zde probíhá již deset let. Přestože se budova školy nachází uprostřed kobyliského sídliště, velká zahrada se vzrostlými stromy nabízí oázu klidu. K spontánním hrám slouží řada herních prvků, které umožňují dětem rozvíjet jejich pohybové dovednosti.

Třídy jsou po materiální stránce velmi dobře vybaveny. Děti mají kromě klasického zařízení k dispozici nepřeberné množství edukativních her a hraček. Každá třída disponuje interaktivní tabulí a Ipadem.

Mateřskou školu aktuálně navštěvuje celkem 160 dětí, které jsou rozděleny do 6 tříd. Z toho čtyři třídy navštěvují děti s integrací. Celkem se jedná o pět dětí vyžadující speciálně-pedagogickou podporu. Nejčastěji se jedná o děti s tělesným postižením, ADHD, Aspergerovým syndromem nebo lehkým typem mentálního postižení. V každé třídě pracují dva pedagogové na plný úvazek. V případě integrovaného dítěte, dochází také asistent pedagoga též na plný úvazek.

Edukace dětí probíhá dle školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, kde mimo jiné zohledňuje i děti s odlišným mateřským jazykem. Mateřská škola aktivně spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou Štíbrova Praha 8 a

FOD Klokánek. Aktivně se zapojuje v rozvojových a mezinárodních programech jako členství v Asociaci předškolního vzdělávání a členství v DYS- centru Praha.

## 6.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl zvolen **metodou záměrného výběru**. Jedná se o metodu, podle které jsou účastníci šetření vybráni kvůli svým určitým, pro šetření významným, vlastnostem. Záměrně jsou voleni jedinci splňující předem daná kritéria výběru, např. určenou vlastnost nebo stav, a zároveň jsou ochotni realizátorem šetření spolupracovat (Miovský, 2006).

Samotný výzkum probíhal v jedné konkrétní třídě běžné mateřské školy, kde je integrováno jedno dítě s poruchou autistického spektra, projevující se především nerovnoměrným psychosociálním vývojem, jedno dítě s ADHD- hyperaktivita s poruchou pozornosti (Attention Deficit Disorders) a dívka trpící syndromem týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (syndrom CAN- Child Abuse and Neglect, viz. následující kazuistiky K1-K3. Níže popsaný program využívající kreativní přístupy, byl tedy uskutečněn vždy s jednou stálou skupinou dětí, které patřily do stejné třídy v příslušné mateřské škole. Děti se již vzájemně znaly a bezpečně se orientovaly v prostředí třídy, kde se program odehrával.

Prostor třídy je přizpůsoben pro všechny činnosti během dne, je dělen do jednotlivých „sektorů a koutků“ dle jejich využití. Jedná se o výtvarný koutek, herní koutek pro konstruktivní hry a spontánní činnosti.

V době výzkumu bylo k celodenní docházce zapsáno celkem **27 dětí**. Jelikož bylo složení skupiny heterogenní, pro lepší orientaci uvádím toto podrobnější složení dětí:

	Počet dětí	Počet dětí vyžadující speciálně-pedagogickou	Příčina speciálně-pedagogické podpory
--	------------	--	---------------------------------------



	celkem	podporu	
Chlapci 3 roky	2		
Dívky 3 roky	4		
Chlapci 4 roky	3		
Dívky 4 roky	3		
Chlapci 5 let	2	1	ADHD
Dívky 5 let	1	1	Syndrom CAN
Chlapci 6 let	5	1	Aspergerův syndrom
Dívky 6 let	7		

## 7. Kazuistiky dětí

Následující kazuistiky se zabývají jednotlivými případy dětí, které jsou součástí výzkumného vzorku. Každá případová studie analyzuje konkrétní vývojové projevy a dává je do souvislostí s typem a hloubkou základní vady.

Uvedené případy jsem zvolila pro účely této práce hned z několika důvodů. Prvním důvodem bylo, že tyto poruchy popsané v kazuistikách, jsou jedny z nejčastějších poruch objevující se u dětí v předškolním věku. Druhým motivem byl fakt, že právě tyto poruchy vyžadují na rozdíl od intaktních dětí speciální a velmi individuální přístup.

### 7.1. Kazuistika č. 1.

Jako první kazuistiku uvádím chlapce **K.V.** (6 let), který navštěvuje běžnou mateřskou školu v Praze.

K.V. pochází z úplné rodiny. Matka je v současnosti na mateřské dovolené s mladším dítětem (sestrou). Otec je zaměstnán u DP hlavního města Prahy, odtud má K.V. vášnivou zálibu v memorování jízdních řádů. Oba rodiče spolupracují s pedagogy MŠ, pravidelně dochází do speciálně-pedagogické poradny a ke klinickému logopedovi.

V prvním roce po nástupu do MŠ spolupracoval s K.V. asistent pedagoga, v tomto předškolním roce je již K.V. bez asistenta pedagoga.

K.V. byla stanovena diagnóza Aspergerova syndromu, která se řadí mezi PAS (poruchy autistického spektra), a to zhruba mezi 3.-4. rokem. Jedná se o nerovnoměrný psychomotorický vývoj. Sociální inteligence je velmi nevyzrálá oproti rozumové oblasti. K.V. od čtyř let plynule čte (i anglicky), ovládá počty do sta. Má velmi dobrou paměť. Dokáže memorovat dlouhé jízdní řády. V komunikaci je neobratný, špatně chápe vtip a stále se objevují echolálie. Někdy o sobě mluví ve třetí osobě ženského rodu (projev častého kontaktu se ženami- matka, učitelky v MŠ). Zvýšená unavitelnost a dráždivost centrální nervové soustavy.

Při hře dává přednost kontaktu s ostatními vrstevníky. Pokud není hra dle jeho představ, projevuje se vůči ostatním dětem agresivně. Záchvatovité agresivní chování se také objevuje při neočekávaných změnách v režimu.

K zvládnutí přechodů z jedné činnosti na druhou napomáhá slovní počítání do desíti, které jasně vymezuje celkový čas na danou činnost. Počítání nejvíce uplatňujeme zejména při převlékání nebo při úklidu hraček.

Když K.V. nastoupil do MŠ, odmítal přijímat téměř jakoukoliv stravu. Byl tedy často unavený a podrážděný. Postupně se nám podařilo rozšířit jídelníček o několik převážně sladkých jídel, které preferuje před ostatními.

Nejoblíbenější herní činnosti nesou vždy motivaci vláčeků, mašinek nebo čísel. Rád konstruuje dřevěné koleje, které potom odmítá rozebrat.

## **7.2. Kazuistika č. 2**

V druhé kazuistice se budeme zabývat chlapcem T.P. (5 let), který navštěvuje stejnou třídu běžné mateřské školy, jako výše zmíněný chlapec K.V.

T.P. pochází z úplné rodiny. Matka je psycholog- z počátku diagnózu svého syna odmítala. Otec i matka jsou velmi pracovně vytíženi, o chlapce často pečuje babička-matka otce. V rodině již nejsou žádné jiné děti.

T.P. trpí syndromem ADHD, je velice inteligentní, problémy s jemnou a hrubou motorikou, působí neobratně. K dětem projevuje velkou míru agresivity, ve hře je nekompromisní a odmítá hledání společných řešení. Na základě jeho negativního chování vůči dětem se T.P. dostal do jakési sociální izolace- není ostatními vyhledáván. Řečová oblast je vyspělá, T.P. ovládá výslovnost všech hláskových skupin.

Objevuje se vzdorovité chování zejména při neuposlechnutí autority nebo při změnách činností. T.P. vyžaduje pravidelnost v režimu dne.

Chlapcovou nejoblíbenější činností je konstruktivní tvorba ze stavebnice lego duplo. Za poslední půlrok projevuje T.P. zvýšený zájem o hudební činnosti, zejména společné zpívání písniček a hru na hudební nástroje.

T.P. navštěvuje pedagogicko-psychologickou poradnu. Po dohodě s matkou, proběhlo také odborné šetření psychologem v přirozeném prostředí dítěte-v MŠ. Výsledkem tohoto šetření byla zpráva a doporučení pro speciálně-pedagogickou podporu.

### **7.3 Kazuistika č. 3**

Poslední kazuistika se bude zabývat popisem pětileté dívky K.M., která rovněž navštěvuje stejné prostředí MŠ, jako děti v předešlých dvou kazuistikách.

K.M. je dívka trpící syndromem CAN- syndrom týraného zneužívaného a zanedbávaného dítěte. K.M. byla dlouhodobě fyzicky i psychicky týrána vlastním otcem. V současnosti žije K.M. ve fondu ohrožených dětí Klokánek.

Dívka je v zařízení umístěna společně se svoji starší sestrou, na kterou je velmi psychicky vázána. Otec je v současnosti ve výkonu trestu. Matka nepravidelně dochází na asistované návštěvy do zařízení určené dětem vyžadující okamžitou pomoc.

K.M. trpí úzkostmi, při odpoledním odpočinku se objevují děsy doprovázené křikem a pláčem. Neustále vyhledává blízkost dospělé osoby-učitelky. Špatně navazuje kontakt s ostatními dětmi, většinou se chová nepřírodně intimně, což děti odrazuje.

V řečovém projevu je patrná nejistota, často se stává, že se K.M. nemůže rozpomenout na běžná slova, zadržává se nebo opakuje celá větná spojení dokola.

Nerovnoměrný psychomotorický vývoj- rozumová složka opožděna ve vývoji.

K.M. trpí problémy ve výslovnosti některých hlásek, proto je v současnosti v péči klinického logopeda, kam pravidelně dochází.

U K.M. se objevuje časté lhaní a krádeže. Pokud se zachová špatně a ví, že ji očekává nějaký trest nebo napomenutí, dostane se K.M. do záchvatu pláče, křiku a sebepoškození (bouchá se o zem, o nábytek).

K.M. je spíše introvertní, velmi zřídka vyhledává pro hru ostatní děti. Nejčastěji si sama kreslí nebo tvoří ve výtvarném koutku. Zpočátku nechtěla ukazovat své kreslené obrázky, zřejmě se bála očekávané kritiky na její kresebný projev- nízké sebevědomí. Nyní se obrázky ráda chlubí i před ostatními dětmi.

K. M. dochází v intervalu dvakrát do měsíce do dětského krizového centra. Velmi dobrá spolupráce se zaměstnanci FONDU v podobě častých konzultací s pečujícími osobami dívky.

## **8. Popis realizovaného vzdělávacího programu na bázi uměleckých prostředků**

Celá praktická část se opírá o vlastní pedagogickou a speciálně-pedagogickou praxi. Obsahuje podrobný popis čtyř výukových bloků, které svými tématy zapadají do čtyř ročních období podle třídního vzdělávacího plánu a naplňují tak všechny cíle vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Uvedené bloky jsou sestaveny pouze z technik, které využívají umělecké prostředky.

U jednotlivých technik jsou specifikovány funkce kreativních prostředků, které mohou být strukturální, interakční, stimulační, komunikační, smyslová, aktivizační či diagnostická funkce. Některé hry obsahují jednu nebo více funkcí.

Pro snadnější orientaci je dále u každé aktivity uvedeno, jaké je konkrétní využití uměleckých prostředků (viz.kapitola- expresivní terapie), k jakému cíli hra vede. Dále se nabízí vhodné zařazení hry během dne, jaké pomůcky jsou potřebné a samozřejmě samotný popis her s vlastními poznámkami a postřehy.

### **8.1 Ukázka kreativního výukového programu realizovaného u dětí se speciálně-vzdělávacími potřebami v předškolním věku**

#### **8.1.1 NÁZEV BLOKU: „MEDVÍDCI“**

**TÉMA dle TVP:** „Že je podzim jsme si jistí, Jonatán si hraje v listí.“

**PODTÉMA:** Zvířátka se ukládají na zimu

**INTEGROVANÝ BLOK:** Otevíráme vrátka

**CÍL:** adaptace na novou dětskou skupinu, získávání důvěry k ostatním dětem i učitelkám, rozvoj smyslového poznání

Délka a časové rozvržení: dopolední cílená činnost dětí cca 30-40 min

## 1) *Ranní rituál*

### **„NAFUKOVÁNÍ BALÓNKU“**

**FUNKCE:** strukturální, aktivizační

**VYUŽITÍ UMĚL. PROSTŘEDKU:** pohybová

**CÍL:** motivace žáka pro edukaci, určování struktury činnosti, přijetí režimu dne, rozvoj představivosti, komunikačních dovedností

**ZAŘAZENÍ:** ranní kruh, při změnách v činnostech, každý den

**POMŮCKY:** bez pomůcek

**POPIS:** Děti stojí v kruhu, každý sleduje učitelku a opakuje její pohyby, které doprovází popisem, co dělá. Vypráví: „ Vyndej si z kapsy svůj balonek, chvíli se na něj zadívej, jak dnes vypadá, jakou má barvu, jaký tvar..., teď se zhluboka nadechni a začni balonek nafukovat na tři nádechy, všichni společně.“ Učitelka odpočítává a všichni předvádí, jako že balonek roste. Učitelka říká: „ z druhé kapsy si vyndej provázek a můžeš si svůj balonek zavázat.“ Když je balonek nafouklý, děti po kruhu jeden po druhém posílají balonky nahoru k obloze, což doprovodí nějakým heslem, vzkazem nebo poselstvím pro balonek.

## 2) *Dopolední cílená činnost*

### ➤ **„PÍSNÍČKA TI NAPOVÍ“**

**FUNKCE:** strukturální, aktivizační

**VYUŽITÍ UMĚL. PROSTŘEDKU:** hudební, literární

**CÍL:** motivace pro společnou aktivitu, upevňování režimu dne, navození příjemné atmosféry, upevňování pravidel skupiny

**ZAŘAZENÍ:** při změnách v činnostech, při motivaci dětí pro vzdělávací činnost, zařazujeme pravidelně ve stejnou dobu každý den

**POMŮCKY:** hudební nástroj- piano nebo kytara

**POPIS:** Paní učitelka začne hrát na hudební nástroj, například piano a zpívá píseň, která dětem napoví, co mají dělat. Například píseň, která má za cíl motivovat děti pro uklízení hraček. Paní učitelka opakuje píseň celkem třikrát. Děti jsou předem seznámeny s tím, že až skončí poslední opakování, čas na úklid vypršel. Text písně je součástí příloh (P.1.).

➤ **WARM-UP „ZAHŘEJ SE“**

**FUNKCE:** strukturální, aktivizační

**VYUŽITÍ UMĚL. PROSTŘEDKU:** pohybová

**CÍL:** motivace pro činnost, uvolnění a naladění se na skupinu, uvědomění si těla, rozvoj pohybových schopností a dovedností

**ZAŘAZENÍ:** ranní kruh (ranní rituál)

**POMŮCKY:** bez pomůcek

**POPIS:** Děti stojí v kruhu, a opakují pohyby dle učitelky. Nejprve rozeřejí dlaně, potom s nimi „bouchají“ do podlahy, následně plácají po celém svém těle od nohou až po hlavu. Nakonec s rukami nad hlavou mohou vykřiknout- jak nejvíce potřebují. Dochází k uvolnění negativního napětí v celém těle. Vše by mělo probíhat pouze neverbálně.

➤ **„NARODIL SE MEDVÍDEK“**

**FUNKCE:** aktivizační

**VYUŽITÍ UMĚL. PROSTŘEDKŮ:** hudební, pohybová

**CÍL:** uvolnění, naladění na skupinu, rozvoj pohybových dovedností, rozvoj hudebních dovedností- vnímání tempa a rytmu hudby

**ZAŘAZENÍ:** na začátek cílené práce

**POMŮCKY:** libovolný hudební nástroj

**POPIS:** Děti chodí v prostoru podle toho, jak zní hudba (rychlá, veselá, pomalá, smutná...). Učitelka vypráví a popisuje, jak se narodil malý medvídek a jak začíná běhat po lese. Děti ztvárňují pohybem nemotorné medvídky. Učitelka může připravit lavičku, po které děti lezou jeden po druhém jako po kládě nad řekou.

- **„SEN MEDVÍDĚTE“**

**FUNKCE:** stimulační, interakční, smyslová

**VYUŽITÍ UMEL. PROSTŘEDKŮ:** literární, hudební, dramatické

**CÍL:** relaxace- zklidnění, uvědomění hranic svého těla, prohloubení smyslového vnímání

**ZAŘAZENÍ:** po fyzických aktivitách, před odpočinkem

**POMŮCKY:** různé hudební nástroje a zvukové předměty, smyslové předměty dle fantazie

(látky, drbátka, škrabátka, míčky...)

**POPIS:** Děti leží na zádech v relaxační poloze, mají zavřené oči. Dbáme na pohodlí každého dítěte- každý má svůj osobní prostor. Učitelka chodí mezi dětmi a vypráví příběh o malém medvídkovi, kterému se právě zdá sen. Během vyprávění učitelka vhodně zařazuje smyslové prožitky. Například: „Medvídek zabloudil v lese a jde houštinou“- na to zlehounka každého „poškrábe“ po zádech, v lese začíná pršet lehké poklepávání na bubínek, do lesa přichází velký medvěd- učitelka prochází kolem dětí a silně dupe.

Tato hra vyžaduje velkou dávku fantazie a kreativity. Pokud jsou některému dítěti doteky nepříjemné, může ze hry vystoupit. Krátký text doplněný o smyslové vjemy je součástí příloh (P-2).

- Pomalými pohyby se děti „probudí“ a protáhnou se (dbáme na individuální tempo každého dítěte). Na koberec rozprostřeme různé hudební nástroje a předměty.



Úkolem dětí bude **poznávat pouze ty věci, které zaznamenaly svými smysly** při vyprávění příběhu.

Každé dítě si vždy vybere jeden předmět a zkusí **zhodnotit**, zda mu byl tento vjem **příjemný, nepříjemný** a proč. Pro závěrečné hodnocení všech aktivit lze ještě například zvolit neverbální hru:

➤ **„HLAS BUBÍNKU“**

**FUNKCE:** interakční

**VYUŽITÍ UMĚL. PROSTŘEDKU:** hudební

**CÍL:** hodnotící, prezentace vlastního názoru

**ZAŘAZENÍ:** na závěr celého bloku nebo po skončení jedné techniky

**POMŮCKY:** bubínek (nebo jakýkoli jiný hudební či zvukový nástroj)

**POPIS:** Děti sedí v kruhu, učitelka vezme bubínek a nejprve krátce shrne všechny aktivity, které děti zažily, poté vyjádří sílou a expresí úderu, jak se jí společné zážitky líbily či nikoliv. Měli bychom se snažit o vyjádření pouze neverbální, bez rušivých řečových projevů.

### **8.1.2 NÁZEV BLOKU: „KOUZELNÉ SÁNĚ“**

**TÉMA dle TVP:** „Koukej Machu, venku sněží, všichni už na kopec běží.“

**PODTÉMA:** „Vezmeme sáně, brusle a lyže.“

**INTEGROVANÝ BLOK:** „Na světě nejsem sám“

**CÍL:** rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj řeči, rozvoj pohybových dovedností, rozvoj jemné motoriky,

**Délka a časové rozvržení:** dopolední cílená činnost dětí cca 30-40 min

➤ **„RELAXAČNÍ MASÁŽ„**

**FUNKCE:** smyslová, stimulační, komunikační

**VYUŽITÍ UMĚL.PROSTŘEDKŮ:** pohybová

**CÍL:** zklidnění, relaxace, naladění se na další činnosti, respektování potřeb druhého, být citlivý vůči druhému

**POMŮCKY:** bez pomůcek

**ZAŘAZENÍ:** na začátku řízené činnosti

**POPIS:** Děti sedí v kruhu na koberci otočené zády k druhému kamarádovi. Všichni si navzájem „masírují“ záda podle toho, jak předvádí a vypráví učitelka, například: *sněží-* děti lehce ťukají prstíky, *postavíme sněhuláka-* kreslíme jednotlivé kouličky od největší po nejmenší, *sníh taje-* dýcháme teplým dechem, jako sluníčko. Před začátkem aktivity vymezíme „masírovací prostor“, například celá plocha zad.

➤ **„POHÁDKA Z ČEPICE“**

**FUNKCE:** stimulační

**VYUŽITÍ UMĚL. PROSTŘEDKŮ:** literární

**CÍL:** rozvoj předčtenářských dovedností, rozvoj představivosti a obrazotvornosti

**POMŮCKY:** čepice, text pohádky

**ZAŘAZENÍ:** zklidnění, relaxace, po aktivní části

**POPIS:** Děti najdou „neobyčejnou“ čepici, a hádají, co by v ní mohlo být ukryté. Nakonec objeví, že se v ní ukrývá pohádka (text příběhu). Děti si lehnou do relaxační polohy (v poloze na zádech) a se zavřenýma očima poslouchají krátký příběh „O kouzelných saních“, text je součástí příloh P-3.

**POZN.** Učitelka si dá při čtení čepici na hlavu, což bude znamenat, že může číst pohádku prostřednictvím té čepice.

Když příběh skončí, učitelka se zeptá dětí, zda mají doma sáně a zda jsou taky kouzelné, poté dětem navrhne, že by si mohly takové sáně společně vytvořit a zavede je na pracovní místo, kde na ně již čeká vše potřebné.

➤ **VYROBA „KOUZELNÝCH SANÍ“**

**FUNKCE:** komunikační, aktivizační

**VYUŽITÍ UMĚL. PROSTŘEDKŮ:** výtvarné

**CÍL:** spolupráce ve skupině, rozvoj jemné motoriky, rozvoj tvořivosti

**POMŮCKY:** velká kartonová krabice, dekorační materiál- barevné papíry, barvy, štětce, nůžky, pastelky

**ZAŘAZENÍ:** hlavní činnost

**POPIS:** Děti společně vytvoří a ozdobí „kouzelné sáně“ dle vlastní představy.

➤ **„KAM TĚ SANĚ ODVEZOU?“**

**FUNKCE:** diagnostická, interakční

**VYUŽITÍ UMĚL. PROSTŘEDKŮ:** dramatická

**CÍL:** rozvoj komunikačních dovedností a respektování druhého, rozvoj spontánního chování, rozvoj sebeovládání

**POMŮCKY:** vyrobené sáně

**ZAŘAZENÍ:** jako „vrcholná“ aktivita, před koncem

**POPIS:** Sáně, které si děti společně vytvoří, dáme doprostřed kruhu a děti si sednou kolem. Každé dítě bude mít možnost si samo sednout do saní a vyslovit přání, kam by ho měly sáně odvézt a proč. U této techniky je velmi důležité, aby dostalo prostor pro vyjádření každé dítě, mít možnost „pobýt si“ v saních SÁM!

**POZN.** Je dobré vytvořit sáně z pevnější krabice, a pokud je zrovna venku sníh, využít saně ke skutečným hrám ve sněhu, což umožní dětem celistvý prožitek.

- **ZÁVĚREČNÁ REFLEXE** – je vhodné zařadit na konec celého bloku, kdy si společně slovně shrneme všechny aktivity, které se odehrály. Postupně každé dítě vyjádří pomocí motivační čepice (kdo má čepici na hlavě, ten mluví, ostatní naslouchají), která aktivita se mu nejvíce líbila-nelíbila.

### **8.1.3 NÁZEV BLOKU: „ KUŘÁTKOVÝ DEN“**

**TÉMA dle TVP:** „ Šebestová ta se směje, venku slunce svítí, hřeje“

**PODTÉMA:** „U nás na statku“

**INTEGROVANÝ BLOK:** „A tady to ještě neznám“

**CÍL:** rozvoj spolupráce ve skupině

**Délka a časové rozvržení:** dopolední cílená činnost, cca 30 min.

- Děti přichází do MŠ ve žlutém oblečení- informace z nástěnky pro rodiče, učitelka je také převlečená v kostýmu (má bílé oblečení a červený „hřebínek“ jako slepička).
- Učitelka nabízí dětem aktivitu **vyrábění náhrdelníků z peříček**

- **„VAJÍČKO-KUŘÁTKO-SLEPIČKA“**

**FUNKCE:** aktivizační

**VYUŽITÍ UMĚL. PROSTŘEDKŮ:** pohybová, dramatická

**CÍL:** uvědomění si vlastního těla, naladění se pro práci

**POMŮCKY:** bez pomůcek

**ZAŘAZENÍ:** na začátek bloku, můžeme také využít jako ranní pohybovou hru

**POPIS:** Na začátku se děti schoulí do „vajíčka“, pomalými pohyby předvádějí, jak se kuřátko ve vajíčku snaží „proklovat ven“. Následuje dramatizace dalších fází (kuřátko se vylíhlo, kuřátko pomalu roste, kuřátko vyrostlo v dospělé slepičku nebo kohoutka).

➤ **„KDE BYDLÍ KUŘÁTKA“**

**FUNKCE:** interakční, stimulační

**VYUŽITÍ UMĚL. PROSTŘEDKŮ:** dramatická, hudební

**CÍL:** rozvoj pozornosti, vnímání změn tempa a rytmu hudby, změny pohybu na zvukový signál

**POMŮCKY:** libovolný hudební nástroj (bubínek, piano...)

**ZAŘAZENÍ:** na začátek bloku

**POPIS:** Z lana vytvoříme na podlaze velký kruh („kurník“). Děti (kuřátko) běhají kolem kruhu podle tempa, které udává učitelka hrou na hudební nástroj. Když hudba utichne, kuřátko se snaží co nejrychleji dostat do kurníku, aby se tam schovala před „nástrahami noci“.

**POZN.** Dbáme na prožitek dětí, není potřeba podporovat soutěživost (kdo bude v kurníku první, kdo poslední). Po skončení aktivity dětem učitelka položí několik otázek:

Proč se musí kuřátko na noc schovávat?

Co by se mohlo stát, kdyby se kuřátko neschovala?

Jaký to byl pocit, když jste byly vně a uvnitř kruhu?

➤ **SPOLEČNÝ KURNÍK**

**FUNKCE:** diagnostická, komunikační

**VYUŽITÍ UMĚL. PROSTŘEDKŮ:** výtvarná

**CÍL:** vytvoření společné výtvarné práce, spolupráce, rozvoj jemné motoriky

**POMŮCKY:** velký formát papíru (balicí papír), temperové barvy, štětce, kelímky

**ZAŘAZENÍ:** hlavní činnost

**POPIS:** Na podlahu nebo na stůl připravíme velký formát papíru vystřižený do tvaru domečku. Každé dítě potom pomocí štětce nanese na celou dlaň barvu (žlutou) a otiskne na připravený papír. Dlaň svým tvarem připomíná „kuřátko“, později děti dokreslí zobáček a očičko.

**POZN.** Nesnažíme se děti ovlivnit ve výběru místa otisku vlastního kuřátka. Hotové dílo vystavíme v prostorách třídy.

- **HODNOCENÍ ČINNOSTÍ:** na závěr slovně shrneme všechny aktivity, které děti prožily. Pomocí peříčka děti zamávají dle stupnice od jedné do tří (- při zemi- u pasu- nad hlavou) jak se jim společné aktivity líbily-nelíbily.

#### **8.1.4 NÁZEV BLOKU: „ CESTA DO VESMÍRU“**

**TÉMA dle TVP:** „ Se sluchátkem do Vesmíru, jak netrefit černou díru“

**PODTÉMA:** „tajemný vesmír“

**CÍL:** seznámit děti s pojmem vesmír, dozvědět se nové poznatky

**INTEGROVANÝ BLOK:** „A tady to ještě neznám“

**Délka a časové rozvržení:** dopolední cílená činnost, cca 30 min.

➤ „TŘI- DVA- JEDNA...“

**FUNKCE:** strukturální, aktivizační

**VYUŽITÍ UMĚL. PROSTŘEDKŮ:** pohybová, dramatická

**CÍL:** naladění na skupinu, rozvoj skupinové dynamiky

**ZAŘAZENÍ:** na začátku a na konci bloku

**POMŮCKY:** bez pomůcek

**POPIS:** Na začátku dětem sdělíme, na jakou planetu se společně vydáme, např. na Měsíc (můžeme cestovat každý den na jinou). Poté se všichni posadí zády do kruhu (sedí v raketě), následuje dramatizace- předvádí, jak se musí připoutat, při startu si lehnou, chytí se za ruce a se zavřenýma očima všichni společně startují „Tři, dva, jedna...“. Při letu se „klepeme“, převalujeme. Když už jsme v cíli, společně se odpoutáme a vystoupíme z rakety na povrchu Měsíce.

➤ PRŮZKUM POVRCHU MĚSÍCE

**FUNKCE:** smyslová, interakční

**VYUŽITÍ UMĚL. PROSTŘEDKŮ:** hudební, dramatická

**CÍL:** rozvoj smyslového vnímání (hmat), koncentrace, pozornost

**ZAŘAZENÍ:** před hlavní činností

**POMŮCKY:** obruče (kruhy), kamínky (šedé a bílé, různé tvary a velikosti)

**POPIS:** Na zem do prostoru položíme obruče (kruhy) různých velikostí, kamínky (šedé a bílé). Děti bosýma nohama prozkoumávají „povrch Měsíce“. Atmosféru lze dotvořit například relaxační hudbou. Můžeme také postupně dětem zavazovat oči a umocnit tak hloubkové zapojení smyslového vnímání.

➤ **„VYTVOŘ MĚSÍC“**

**FUNKCE:** komunikační

**VYUŽITÍ UMĚL. PROSTŘEDKŮ:** výtvarná

**CÍL:** rozvoj spolupráce, rozvoj kreativity, fantazie a představivosti, získání schopnosti řídit svoje chování

**ZAŘAZENÍ:** hlavní činnost

**POMŮCKY:** didaktické materiály (obrázky a encyklopedie), kamínky a obruče

**POPIS:** Nyní můžeme rozdělit děti na dvě menší skupinky (podle věku dětí). Mladší děti se společně pokusí vytvořit z kamínek a obručí jeden velký Měsíc a starší děti vyberou z didaktických obrázků (planety a obrázky vesmíru) pouze ty, kde je znázorněný měsíc, následně je umístí do vzniklého Měsíce z kamínek.

**POZN.** Učitelka krátce shrne a ohodnotí práci dětí.

➤ **„MĚSÍČNÍ PÍSEŇ“**

**FUNKCE:** smyslová, aktivizační

**VYUŽITÍ UMĚL. PROSTŘEDKU:** hudební

**CÍL:** rozvoj hudebního vnímání- rytmus, naladění se na skupinu

**ZŘAZENÍ:** hlavní aktivita

**POMŮCKY:** kamínky, různé hudební nástroje (Orffův instrumentář), bongo bubínky...

**POPIS:** Učitelka se zeptá dětí, zda už někdy slyšely zpívat Měsíc. Navrhne, že by to mohly vyzkoušet. Každé dítě si vezme dva kamínky, nejprve samo vyzkouší, jaký zvuk vydávají,



postupně se k němu přidává další a další děti. Nakonec vznikne „měsíční píseň“. Můžeme dětem nabídnout i jiné nástroje, „které by se k měsíci mohly hodit“.

### ➤ **HRY NA PROPOJOVÁNÍ MOZKOVÝCH HEMISFÉR**

**FUNKCE:** interakční, smyslová, aktivizační

**VYUŽITÍ KREATIVNÍCH PROSTŘEDKŮ:** hudební

**CÍL:** propojování pravé a levé hemisféry

**ZAŘAZENÍ:** dopolední cílená činnost

**POMŮCKY:** kamínky

**POPIS:** Děti utvoří dvojice, postaví se naproti sobě. Každé dítě má dva kamínky a zkříženým pohybem ťuká druhému dítěti na dřívka. Poté se dvojice vymění. Těžší forma-zkřížený pohyb.

**POZN.** Na konec opět zařadíme první hru „Tři-dva-jedna“- vrátíme se raketou zpět na naši Zemi. Učitelka krátce shrne všechny aktivity, které děti zažily, pošle po kruhu jeden „měsíční“ kamínek a každé dítě se může a nemusí k programu vyjádřit. Na závěr si děti mohou vzít jeden „měsíční kamínek“ domů jako suvenýr.

## **Nestrukturované interview**

Pro účely této práce jsem uskutečnila celkem tři rozhovory s pedagogy jedné mateřské školy, která je součástí výzkumného vzorku. Zúčastnění pedagogové byly ženského pohlaví, ve věkovém rozmezí od 28-51 let.

Pro vyhodnocování interview jsem zvolila výzkumnou metodu **Vytváření trsů**, díky které jsem při podrobnější analýze výsledků našla tři společná témata, jevící se jako

důležitá. Názvy jednotlivých témat jsou pouze zobecněním konkrétních informací, které se shodovaly.

### **1. Využívání uměleckých prostředků při pedagogické a speciálně-pedagogické intervenci**

Všichni účastníci rozhovorů se jednoznačně shodli, že nejčastěji využívají výtvarné prostředky. Z kontextu vyplývá, že zařazování výtvarných činností vede zejména k dosažení finálního výrobku a zapomíná tak na další neméně důležité funkce výtvarného umění. I ostatní využívání uměleckých prostředků, například literárních, je nejčastěji směřováno na výkon než na prožitek.

R1: *„ Nejvíce se s dětmi věnujeme výtvarným činnostem jako vyrábění a kreslení. Obrázky potom vystavujeme pro rodiče v šatně, nebo ve vestibulu školky. Dále využíváme literární prostředky, zejména čtení pohádek a memorování nejrůznějších dětských říkanek a básniček. Méně potom hudbě, protože já ani moje kolegyně nehrajeme na žádný hudební nástroj.“*

*Někdy se pokusíme s dětmi o dramatizaci některé pohádky, což bývá dosti náročné vzhledem k nízkému věku dětí.“*

R2: *„Už na střední škole pedagogické nás učili vést děti ke všem základním výchovám, jako výtvarná výchova, hudební, tělesná a mravní. Jestli má výsledná práce dětí uměleckou hodnotu, to musí posoudit někdo jiný. V každém případě považuji za důležité, aby se děti stále něco nového učily, proto alespoň jednou týdně výtvarně tvoříme dle daného tématu, zpíváme dětské písničky nebo recitujeme.“*

R3: *„ Z uměleckých prostředků děti nejvíce baví kreslení a malování, kde mohou uplatnit vlastní představivost a fantazii. Ostatní výtvarné činnosti bývají řízené, kdy dítěti ukážeme přesný postup, jak by měl výsledný produkt vypadat. Také často zpíváme lidové i dětské písně, které*

*doprovázíme na jednoduché nástroje, například: ozvučená dřívka, buben, prstové činelky a další.“*

## **2. Motivace dětí a organizace činností**

Z důvodu přílišné obsáhlosti informací, neuvádím přímé citace rozhovorů, ale shrnuji jednotlivé poznatky do souvislého textu.

Dotazované učitelky se shodly na tom, že v organizaci společných aktivit nejčastěji působí problém vysoký počet dětí na třídě.

Učitelky používají pro přechody v režimu dne různé signály, jako zvonění na zvoneček, bubnování do bubínku nebo slovní upomenutí.

Shodly se, že některé děti jsou pro společné aktivity motivovány velmi dobře a jsou schopny pohotově reagovat na dohodnutá pravidla nebo signály. Některé děti ale tato „opatření“ často nerespektují a chybí jim vnitřní motivace. Domnívají se, že důvodem takového chování často bývá nerespektování autority vycházející z výchovných stylů rodičů.

## **3. Individuální přístup**

Neřízený rozhovor přinesl společné téma o možnostech individuálního přístupu. Dotazované učitelky často zmiňují, že takový přístup souvisí s aktuální potřebností dětí a nejčastěji ho uplatňují při osobní hygieně a sebeobsluze.

R1: *„Ve třídě máme již druhý rok integrovanou dívku s tělesným postižením, ke které dochází asistentka pedagoga. Dívce poskytujeme podpůrná opatření, která spočívají především v dopomoci při sebeobslužných dovednostech a při pohybu venku. Ostatní děti ve třídě přijaly holčičku velmi dobře a dokonce jí velmi často*

*sami pomáhají. Na individuální přístup ostatních dětí ve třídě nezbývá příliš mnoho času, ale samozřejmě se snažíme, aby byly všechny děti ve školce spokojené.“*

R2: *„Individuálně se dětem věnujeme podle jejich potřeby a taky podle času, například při všech výtvarných činnostech, při vytváření z keramiky, nebo při pomáhání s oblékáním. Integrované dítě nemáme, ale za to máme spoustu dětí tříletých, které vyžadují opravdu hodně individuálního přístupu.“*

R3: *„ Naše třída je hodně rozmanitá... je věkově smíšená a dochází do ní několik dětí, které vyžadují individuální péči a speciálně-pedagogickou podporu, kterou u dvou dětí zajišťujeme pomocí asistentky.*

## 9. Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakým způsobem jsou popsány funkce kreativních prostředků aplikovatelné u dětí se speciálně-vzdělávacími potřebami. Vzhledem ke všem individuálním specifikám výzkumného vzorku, nelze zobecňovat a vytvářet pravidla platící pro všechny předškolní skupiny dětí. Závěry z analýzy dat jsou částečně obsaženy v předešlé kapitole, neboť popis aktivit jednotlivých vzdělávacích je strukturován, aby podal popis funkcí (a také cílů, použitých prostředků a průběhu aktivity). V této části budou blíže charakterizovány umělecké prostředky použité ve vzdělávacím programu, jejich vztah k edukačním cílům a interpretace závěrů výzkumu dle teorie pro popis funkcí uměleckých prostředků (Kantor, 2016).

### Využití uměleckých prostředků v programu

Popsaný program a jeho jednotlivé hry zahrnují všechny základní typy uměleckých prostředků a to prostředky: hudební, výtvarné, dramatické a tanečně-pohybové.

Nejvíce využívané byly **tanečně-pohybové prostředky**, především tanec, chůze, běh do rytmu hudby, hra na tělo. Nejčastěji se mezi pohybovými aktivitami objevovala řízená chůze nebo běh za doprovodu hudebního nástroje. Tento způsob považuji za nejvíce vhodný a to hned ze dvou důvodů. Děti mohou využít pro svůj pohyb celý prostor třídy, což jim nabízí určitou volnost, naproti tomu intenzita pohybu je dána rytmickou podporou, která vychází z impulzů učitelky. Jak uvádím v kapitole tanečně-pohybových terapií, pohyb je pro dítě přirozenou potřebou, kterou nesmíme opomíjet. Pohybové činnosti jsou proto zařazovány v každém bloku programu.

**Dramatické prostředky** byly většinou zařazovány v úvodních aktivitách a plnily tak funkci aktivizační. Nejčastěji byly využity techniky hra v roli, hra na „jako“, „jakoby“. Všechny dramatické hry využívaly principu improvizace a spontánního jednání. Dramatické hry měly u dětí velký úspěch zejména proto, že viděly přímou účast učitelky na hře, která v rámci společné hry dokázala „vystoupit“ z role učitelky a „hrát si jako děti“.

Velmi často se v některém bloku objevovalo využívání **výtvarných prostředků**, které měly především funkci smyslovou. Často vznikaly výtvarné práce individuální, ale také skupinové. Zapojení výtvarných činností do bloku mezi jednotlivé aktivity klade mnohem vyšší nároky na dobrou přípravu všech výtvarných pomůcek a promyšlenost v zadání. U výtvarných činností neklademe tolik důraz na finální produkt, jako na prožitek.

Mezi jednotlivými aktivitami se **Hudební prostředky** neobjevovaly v takové míře, jako ty předchozí. Důvodem mohla být časová náročnost hudebního projevu. Nejčastěji byly využívány prostředky jako hra na tělo, zpěv, improvizovaná hra na hudební nástroje, rytmizace a hra na nejrůznější typy předmětů vázaných k tématu. Hudba je, stejně jako ostatní umělecké prostředky pro děti, velkým lákadlem, proto se nejčastěji hudební aktivity přiřazovaly k funkci aktivizační. Naproti tomu nelze opomenout i neméně důležitou funkci hudby a to její využití za účelem relaxace a zklidnění.

### **Edukační cíle spojeny s uměleckými prostředky**

Při hledání společných znaků uvedených edukačních cílů vyplývá, že uvedené cíle jsou velmi blízké cílům uměleckých terapií, které popisují v podkapitole Expresivní terapie.

Kromě získání nových poznatků a vědomostí, si aktivity kladly za cíl například rozvoj spolupráce a komunikace ve skupině. Dalším častým cílem bylo respektování potřeb druhého a tolerance k ostatním. Jednotlivé cíle jsem specifikovala podle aktuálních potřeb konkrétní skupiny. Významnou shodnost můžeme objevit mezi obecnými cíli arteterapie, což je zejména zvyšování sociálních dovedností, zvládnutí svých emocí a chování, posílení sebedůvěry, rozvoj koncentrace a pozornosti, schopnost uvolnit se a rozšiřování repertoárů rolí pro život.

Při analýze reakcí dětí vplynuly následující kategorie:

### **Motivace dětí**

Podle analýzy zúčastněného pozorování, se děti povětšinou zapojovaly do všech činností s chutí a radostí. Motivace dětí spočívala jak v slovním pobízení, tak v předem promyšlených činnostech nebo situacích, které měly děti navést a naladit pro společné

prožívání a učení. Při podrobnější analýze zúčastněného pozorování jsem zjistila, že každé dítě má odlišnou míru motivace potřebnou pro práci, proto je velmi důležité vždy přihlídnout k individuálním a aktuálním potřebám dítěte.

Nejvýraznější potřebu motivace měly mladší děti ve věku tří let a chlapec K.V. s poruchou autistického spektra(kazuistika č.1), který má časté problémy se změnou činností a s přijetím „něčeho nového“. Z tohoto důvodu jsem každý den jako motivační hru zařazovala naprosto stejný ranní rituál „Nafukování balonku.“ Opakování a stereotypizace působily i na ostatní děti bezpečně a klidně.

Naopak s nejvyšší mírou vnitřní motivace vystupovala dívenka K.M.(kazuistika č.3),pro kterou společné a skupinové činnosti byly samy o sobě silným motivem.

### **Zapojení dětí do programu**

Děti se aktivně zapojovaly do výše popsaných činností, protože byly dobře motivovány, rychle se staly aktéry dění. Problémy v zapojení do „akčnějších“ činností, zejména pohybových, měly spíše mladší děti (3-4 leté), u kterých ještě na začátku školního roku probíhala adaptace na nové prostředí. Naproti tomu na konci školního roku se do podobných aktivit zapojily všechny děti bez věkového rozdílu. Pokud některé dítě odmítalo účast na společných aktivitách, dostalo možnost neúčastnit se hry a nejprve pozorovat ostatní při aktivitě a získat tak postupně důvěru.

## **9.1 Výsledky Analýzy jednotlivých funkcí uměleckých prostředků v tomto programu a jejich interpretace na základě vybraných teorií**

V této části budou závěry z výzkumného šetření autorky interpretovány na základě teorie funkcí uměleckých prostředků pro vzdělávání žáků se SVP od J. Kantora (2016). Vzhledem k tomu, že teorie vytvořená tímto autorem vznikla u žáků s těžkým kombinovaným postižením, bude zde podstatné zjistit, zda u žáků s jiným typem SVP je možné použít stejné kategorie pro popis funkcí kreativních prostředků.

### **STRUKTURÁLNÍ** funkce:

Měla úlohu především u technik a her, které sloužily k ohraničení celého bloku. Díky těmto strukturálním hrám, se mohly děti lépe orientovat v dílčích činnostech. Tímto došlo k vytvoření bezpečného prostředí pro navazování vzájemných interakcí. Strukturální a opakované činnosti pomáhaly v přechodech z jedné činnosti na druhou, což některým dětem činilo nemalé problémy. Velmi dobře se osvědčily hry využívající strukturální funkci jako „Nafukování balónku, Zahřej se“ a další dramatizační aktivity. Naproti tomu čím více si děti byly jisté v pravidelných „rituálech“ tím více bylo těžké udržet jejich pozornost a koncentraci.

### **INTERAKČNÍ** funkce:

Cílem interakční funkce bylo vytváření pozitivních sociálních kontaktů mezi dětmi a učitelkou, což fungovalo velmi dobře. Tyto hry byly především založeny na spontánním jednání dětí. Bezprostřední reakce napomáhaly k pohodové a uvolněné atmosféře. Důležité bylo zapojení mé osoby (autorita učitelky) do těchto činností, například u bloku „Kouzelné sáně“, u závěrečné techniky „Kam mě sáně odvezou?“, kdy se měl každý posadit do saní a nahlas vyslovit, kam by si přál, aby ho sáně odvezli. Děti měly možnost vidět učitelku a ostatní členy skupiny v jiné roli.

### **STIMULAČNÍ** funkce:

Napomáhala především koncentraci a naladění se na skupinu. Relaxační hry následovaly převážně po hrách pohybových, kdy bylo zapotřebí celkové zklidnění a uvolnění nashromážděného napětí. Jako velmi vydařená se osvědčila technika „Sen medvídků“, kdy děti mají možnost nejen rozvoje představivosti (imaginace), ale také jsou neustále zapojována celá smyslová vnímání. Tato hra byla více náročná pro chlapce s ADHD (viz. Kazuistika K2) a pro dívenku trpící syndromem CAN (viz. Kazuistika K3), kde bylo zapotřebí velmi opatrného a citlivého přístupu. Velmi důležitá byla možnost volby mít oči během hry zavřené nebo otevřené.



### **KOMUNIKAČNÍ** funkce:

Aktivity sloužící k rozvoji komunikačního procesu mají v předškolním období nezastupitelný význam. Komunikační funkci bychom mohli nalézt ve všech zde popsaných činnostech. Děti měly obrovskou potřebu sebevyjádření. Nejvíce převažovala komunikace řečová, naproti tomu neverbální řeč působila většinou problémy. Tuto funkci naplňovalo také verbalizované i neverbalizované hodnocení činností.

### **SMYSLOVÁ** funkce

Měla za cíl podporu rozvoje smyslového vnímání. Využívání uměleckých prostředků nabízí velkou řadu možností, jak rozvíjet smyslovou zkušenost, díky tomu nebylo těžké tuto funkci do jednotlivých technik zařadit. Hry nabízely spoustu možností a variant, jak se smysly pracovat a také je prohlubovat. Velký úspěch měla smyslová masáž zařazená v bloku „Kouzelné sáně“, pomáhala dětem uvědomit si hranice vlastního těla a naladění se na druhého. Při této hře jsem se setkala s tím, že některé děti zpočátku odmítaly tělesný kontakt s některými dětmi a byly schopny zapojení do této aktivity až po několikátém opakování. V takovém případě na dítě nenaléháme a snažíme se zjistit důvod odmítání kontaktu. Například chlapec s Aspergerovým syndromem (viz. Kazuistika K1) vyhledával fyzický kontakt velmi vzácně, ale pomocí častého opakování a zkoušení se u něj podařilo tuto potřebu nastartovat.

### **AKTIVIZAČNÍ** funkce

Její úloha spočívala především v motivaci a v pozitivním naladění na následující společné aktivity, proto jejich umístění v kontextu edukativního bloku bylo vždy na začátku, nebo před hlavní aktivitou. Všechny tyto hry děti přijímaly s nadšením a spontánní radostí. Nejvíce zde byly zastoupeny hry využívající pohybové a dramatické umělecké prostředky. Aby aktivizace probíhala v co nejvyšší míře, bylo zapotřebí, extrovertního projevu učitelky. Například při motivační hře „Tři, dva, jedna...“, kdy se

pomocí dramatizace děti přenesly raketou do vesmíru, bylo zapotřebí velmi dobrého řečového doprovodu a popisu. Stejná hra byla zařazena i na závěr celého bloku a to proto, aby umožnila dětem prožívat bezpečný fantazijní svět.

#### **DIAGNOSTICKÁ funkce;**

Pomáhala odkrývat, v jakém vývojovém období se dítě nachází. Chování dítěte při aktivitách často napovědělo, jaké byly jeho aktuální potřeby. Velmi dobře se dalo rozpoznat, které děti mají rozvinutou například sociální komunikaci a dovedou se při skupinové činnosti dohodnout. Pozorováním jsem odkrývala jednotlivé sociální role dětí.

Samotná speciálně-pedagogická podpora probíhala v oblasti celkového rozvoje osobnosti dítěte. Základním předpokladem se stalo naplňování individuálních potřeb dětí, které vždy měly možnost výběru nebo volby (plná účast při aktivitě- pozorování- jiná činnost).

## 10. Diskuze

V této kapitole se pokusím o syntézu všech výsledků výzkumu a o jejich porovnání s již popsanými teoretickými poznatky z oblasti kreativních přístupů ve vzdělávání.

Uznávám, že výsledky mého výzkumu mohly být do určité míry zkresleny a to hned z několika důvodů: Výsledky mohla ovlivnit nestejnorodost výzkumného vzorku, a to jeho vnější a vnitřní faktory. Za vnější faktory lze považovat například aktuální počet dětí ve třídě v průběhu jednotlivých bloků. Vnitřním faktorem mohla být motivace dětí a jejich momentální psychická i tělesná pohoda.

Cílem této práce bylo zjistit, jakým způsobem jsou teorie pro popis funkcí kreativních prostředků aplikovatelné u dětí se speciálně-vzdělávacími potřebami v předškolním věku. Praktická ukázka jednotlivých bloků a technik by měla pomoci navést a také motivovat pedagogy pro širší využití uměleckých prostředků ve výchově a vzdělávání dětí v předškolním věku.

Tématem kreativních přístupů se zabývá ve své publikaci i Vrubl, Š.(2013), který popsal kreativní přístupy ve vyučovacím procesu. Z jeho výsledků vyplývá, že hlavním úkolem edukace by měly být takové podmínky ve vzdělávání, aby byla co nejvíce podporována snaha dítěte poznávat nové věci a získávat nové zážitky (Vrubl, 2013).

Dále píše, že zvědavost, jakožto přirozený jev, se ve škole nerozvíjí, ale často potlačuje a je nahrazena hodnocením ve formě známek a pochval. Každé dítě by mělo mít snahu a touhu se něco nového naučit pro svou vlastní potřebu.

S těmito výsledky se shodují i poznatky mé výzkumné práce týkající se motivace dětí pro společné edukativní činnosti. Je pravda, že děti byly pomocí aktivizačních her velmi dobře motivovány a mohly tak rozvíjet přirozenou potřebu zvědavosti.

Jako otázka k zamyšlení se tedy nabízí, zda měly jednotlivé funkce uměleckých prostředků stejný význam jako u prvotní skupiny dětí s kombinovaným postižením. Jak píše Kantor (2016) „*význam těchto prostředků jako facilitátorů edukačního procesu je patrný zejména u skupin žáků, u které realizace edukace naráží na největší překážky.*“ Děti s kombinovaným tělesným postižením vyžadují na rozdíl od dětí bez tělesného postižení

výraznou metodickou, organizační i formální podporu, včetně úpravy edukačního prostředí a aplikace specifických postupů. Velkou roli při edukaci hraje také intelekt, který v případě zkoumané skupiny předškolních dětí nebyl ani u jednoho jedince narušen či snížen, což výrazně napomáhalo k dosažení předem stanovených cílů v programu. Také jednotlivá zadání aktivit děti chápaly velmi rychle, což umožňovalo časový prostor pro plnění samotných aktivit. Individuální přístup v zadávání úkolů vyžadoval především chlapec s Aspergerovým syndromem, kterého také bylo zapotřebí častěji „navracet“ do společných činností.

Při hledání vzájemných vztahů mezi jednotlivými aplikacemi funkcí u dvou rozdílných skupin dětí jsem zjistila, že nejčastěji se objevovaly funkce AKTIVIZAČNÍ, které sloužily k motivování dětí pro společné edukativní činnosti, aktivizace většinou spočívala v pohybových nebo dramatických hrách. Nejméně často byla využita funkce DIAGNOSTICKÁ. Pravděpodobně tomu tak bude z důvodu nekompetentnosti pedagogů diagnostikovat a vyvozovat diagnostické závěry. Domnívám se, že všechny výše popsané funkce byly dobře aplikovatelné u všech aktivit v programu bez výjimky.

Výsledky neřízeného rozhovoru přinesly zjištění, že dotazované učitelky též uváděly, že nejčastěji se ve využívání uměleckých prostředků orientují spíše na výkon a finální produkt dítěte. Souhlasím s názorem, že hodnocení výkonu a výsledků činností dětí, by nemělo upozadovat fakt, že nejdůležitější je samotný prožitek. Proto si myslím, že hodnocení by mělo probíhat vždy společně za účasti dětí, které se mohou dle potřeby samy vyjádřit. Učitelky se shodovaly na tom, že při skupinových aktivitách samy určují pravidla a poté řídí průběh, jejich aktivní účast při hře je tedy minimální. Kreativní přístupy obecně, vyžadují velkou míru aktivního zapojení pedagoga. Cílem by mělo být ukázat dětem i jinou stránku osobnosti, která umí být „dětská“, hravá, chápající a zároveň spravedlivá. Z vlastního zúčastněného pozorování musím říci, že děti umí aktivní účast učitelky opravu osami ocenit. Učitelka by měla být pro děti vždy správným příkladem.

Důležitá je také komunikace mezi dětmi a učitelem. Zahraniční výzkum „Podpora edukace prostřednictvím umění“, jež probíhal na Univerzitě v Texasu, ukázal, že děti s postižením mohou mnohem lépe komunikovat prostřednictvím hudby se svým učitelem. Studie také ukazuje, jak je důležité porozumět tomu, jak děti reagují na umění.

Výsledky tedy potvrdily přínos v oblasti kreativních přístupů ve vzdělávání předškolních dětí a to zejména v oblasti aplikovatelnosti jednotlivých funkcí kreativních prostředků.

Myslím, že nejdůležitější zjištění je, že kreativní přístup pomáhá nejen dětem, ale i samotnému pedagogovi navázat s dětmi kladný a přátelský vztah, na základě kterého lze s dětmi velmi dobře spolupracovat a vytvářet tak pozitivní klima třídy.

Dalším zjištěním bylo, že děti se speciálně-vzdělávacími potřebami byly při všech činnostech plně zapojeny a spolupracovaly s ostatními dětmi bez výraznějších obtíží. Také učitelky se shodovaly v názoru, že individuální péče je důležitá a potřebná. Za jedinou nevýhodu považovaly vysoký počet dětí v jedné třídě, a z toho vyplývající větší časovou náročnost. Troufám si říct, že všechny cíle i dílčí cíle této práce byly naplněny.

## Závěr

Předškolní věk je z vývojového hlediska velmi důležité období v životě každého člověka. Dítě přijímá morální hodnoty, postoje a bere je za sobě vlastní. Z primárního sociálního prostředí (rodiny) se dítě dostává do sekundárního prostředí (mateřské školy nebo dětské skupiny) a učí se přijímat nové sociální role.

Pokud celkový vývoj probíhá harmonicky a rovnoměrně, setkáváme se v pedagogických praxích s vyrovnanými a šťastnými dětmi. Ne vždy se ale vlivem různých faktorů stane, že má dítě vyrovnané podmínky pro svůj zdravý sociální i emoční vývoj. Samotný vstup do mateřské školy bývá sám o sobě pro většinu dětí z psychologického hlediska náročný. Jak uvádím v kapitole Kazuistiky, některé druhy poruch se negativně podepisují na sociálním životě dítěte v mateřské škole. Vzájemná adaptace může trvat i několik měsíců nebo celý školní rok, tzv. prodloužená adaptace. Dítě i učitelka se snaží najít společnou cestu, ale ne vždy se tak děje podle jejich představ.

Tato práce byla zaměřena na ukázkou některých herních bloků, které využívají umělecké prostředky za účelem pedagogické a speciálně-pedagogické intervence. Hry popsané v praktické části byly praktikovány s konkrétní skupinou po dobu dvou školních roků. Cílem práce by mělo být pochopení smyslu využívání uměleckých prostředků a jejich funkcí ve vzdělávání.

Výsledkem mé diplomové práce je zjištění, že využívání uměleckých prostředků při edukaci dětí předškolního věku pomáhá naplňovat cíle předškolního vzdělávání.

Tato diplomová práce by mohla dále sloužit jako vodítko pro budoucí pedagogy nebo stávající učitele, kteří pracují s dětmi v předškolním věku a hledají nové cesty své pedagogické práce. Uvedené aktivity lze využít pro vlastní pedagogickou praxi.

Kreativní přístup vyžaduje pro pedagoga velkou míru osobní energie a někdy i náročnější přípravu, avšak trůufám si říci, že odměna v podobě spokojených dětí mnohonásobně převyšuje vynaložené úsilí.

## **Anotace:**

Tato magisterská diplomová práce z oboru Speciální pedagogiky- dramaterapie se v teoretické části zabývá jednotlivými specifikami vývoje dítěte v předškolním věku. Dále popisuje vzdělávání dětí v mateřských školách dle rámcového vzdělávacího programu. Součástí teorie se staly také podrobné popisy případových studií konkrétních dětí.

Empirická část popisuje zvolenou výzkumnou metodu, dále uvádí konkrétní praktické ukázky a popisy jednotlivých výukových bloků založených na kreativním přístupu. Závěr práce obsahuje Shrnutí výsledků výzkumného šetření a další doporučení pro speciálně-pedagogickou intervenci.

**Annotation:**

This thesis in the field of Special drama pedagogy in the theoretical part deals with individual specifics of the development of preschool age. It also describes the education of children in kindergartens according to the Framework Educational Program. Part of the theory became also as a detailed description of case studies of each children. The empirical part describes selected research method, also gives specific practical examples and descriptions of individual teaching units based on the creative approach. The conclusion contains a summary of results of the research and further recommendations for special intervention.



## ZDROJE

AXLINE, V.: *Play Therapy*. London: Random House, 2012, 384 s.

ISBN 978-345-303335-6

BIČ, P. a kol. *Tanečně-pohybová terapie v institucionální výchově*. Olomouc: VUP, 2011.

ISBN 978-80-244-2713-3.

CAILLOIS, R., VANGELI, N. *Hry a lidé*. Maska a závrať. Praha: Studio Ypsilon, 1998, 215 s.,

ISBN 80-902482-2-5

ČÍŽKOVÁ, K.: *Tanečně-pohybová terapie*. Triton, Praha 2005

ISBN 80-7254-547-7

DVOŘÁKOVÁ, H.: *Cvičíme a hrajeme si*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 1995, 101 s.

ISBN 80-857-8307-X.

EYROVI, L., R., *Jak naučit děti hodnotám*. Portál, 2013,

ISBN 978-80-262-0399-5

GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido, Praha, 2000,

ISBN 978-80-185-0

HENDL, J.: *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha, Portál, 2005

408 s. ISBN 80-7367-040-2

HOLZER, L., S. DRLÍČKOVÁ: *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012

ISBN 978-80-244-3323-3

HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*, Grada, Havlíčkův Brod 2006,

ISBN 80-247-1424-8

HUIZINGA, J., *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Mladá fronta, 1971, 228 s.

ISBN 80-202-0410-5

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007, 265 s.

ISBN 80- 2471-369-1

JEŘÁBEK, H., *Metody terénního výzkumu 1*, Praha, Carolinum, 1992

KERROVÁ, S., *Dítě se speciálními potřebami*, Praha, Portál 1997

ISBN 80-7178-147-9

LANG, G., *Každé dítě potřebuje speciální přístup*, Praha, Portál 1998

ISBN 80-7178-144-4

LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*, Grada, Praha 2006

ISBN 80-247-1284-9

LECHTA, V.,: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha, Portál.2010, 440 s.

ISBN 978-80-7367-679-7.

MATĚJČEK, Z., DUNOVSKÝ, J. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*, Praha 1995, Grada,

ISBN 80-7169-192-5

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1980, 143 s.

ISBN 14 731 80

MULLER, O. : *Terapie ve speciální pedagogice*, Grada, Praha 2014,

ISBN 978-80-247-4172-7

NANCY, O´DELL, COOK., *Neposedné dítě*, Grada 2000, Praha

ISBN 80-7169-899-7

KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER. *Základy muzikoterapie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 295 s. Psyché (Grada).

ISBN 978-802-4728-469.

KURKOVÁ, L.: *Hudebně pohybové hry v mateřské škole*. Praha, 1989, Státní pedagogické nakladatelství, 1.vyd.

KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Estetická výchova mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr, 1998.

ISBN 80-86096-12-2

LANDY, Robert. *Drama therapy: Concepts and practices*. Springfield, IL: C. C. Thomas, 1985.

LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál, 1998.

LIEBMANN, Marian: *Skupinová arteterapie*. Praha: Portál, 2005.

ISBN 978-80-7376-729-9.

JŮVA, VLADIMÍR. *Estetická výchova*. Brno: Paido, 1995, 87 s.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2006.

ISBN: 80-87000-00-5

PEETERS, T. *AUTISMUS: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. 1. vyd. Praha: Scientia, spol. s.r.o, pedagogické nakladatelství, 1998, 169 s.

ISBN 80-7183-114-X.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie v dětství a dospívání*, Karolinum, Praha 2005,

ISBN 80-246-0956-8

SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H.: *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd. 2., přeprac. a rozš., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2013, 406 s.

ISBN 978-80-246-2060-2.

VALENTA, M.: *Dramaterapie*, 4. vydání. Praha, 2011, Grada, 264 s.

ISBN 978-80-247-3851-2

VOCILKA, M., *Autismus*, Praha 1996, Tech-market,

ISBN 80-9021-34-3-X(brož.)

VRBOVÁ, K., PRAŠKO, J. *Nácvik sociálních dovedností u pacientů se schizofrenií*. Olomouc 2011, Klinika psychiatrie, Fakultní nemocnice Olomouc

ISBN 978-80-244-3381-3

REZKOVÁ, V., KLEINOVÁ, G. *Hra jako lék*. Praha: Pražská pedagogicko-psychologická poradna, 2012, 243 s.

ISBN 80-201-0018-0

SCHOPLER, E., MESIBOV G., *Autistické chování*, Praha, Portál 1997

ISBN 80-7178-133-9

SIEGEL, D., J. *Rozvíjejte naplno mozek svého dítěte*, Albatros, Brno, 2015,

ISBN 978-80-264-0863-5

ŠICKOVÁ – FABRICI, JAROSLAVA. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. 1 vydání. ISBN 80-7178-616-0

ŠIMANOVSKÝ, Z., : *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011, 246 s.

ISBN 978-80-7367-928-6.

UŽDIL, J. : *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál, 2002. 125 s.

ISBN 8071785997.

ZÁVĚRKOVÁ, M., *Jak se žije s ADHD?*, Praha 2016, Pasparta Publishing,

ISBN 978-80-88163-30-5

ŽIŽLAVSKÝ, M. 2003. *Metodologie pro Sociální politiku a sociální práci*. 1. vyd. Brno, 142 s.

ISBN 80-210-3110-7

## **Jiné zdroje**

Srov. CHARALAMBIDIS, Alexandros. Komplexnost hudební výchovy.[online]. In: Clanky.rvp.cz[cit. 2017-02-14]. Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVGA/89/KOMPLEXNOST-HUDEBNI-VYCHOVY.html>>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 : Písnička „Haló, haló, uklízíme...“

Příloha č. 2: Pohádka „Sen medvíděte“

Příloha č. 3: CD

## Přílohy

### Příloha č. 1 : Písnička „ Haló, haló, uklízíme...“

C                    G

Haló, haló, uklízíme,

C                    G

Všechny hračky poskládáme.

G

Dáme auta do garáže

G

A panenky na polštáře.

C                    G

Halo, halo, uklízíme.

## **Příloha č. 2 : Text pohádky „Sen medvíděte“**

*„Byl jednou jeden malý medvídek, který žil v doupěti společně se svou medvědí maminkou a tatínkem medvědem. Každý večer se medvídek zavrtal do své postýlky, maminka s tatínkem ho pěkně pohladili (**POHLADÍME DĚTI PO HLAVĚ**) a medvídek vždy na to šup usnul (**DĚTI ZAVŘOU OČI**). A jak si tak spokojeně spíkal, občas i trochu „chrápal“ (**NAPODOBÍME ZVUK CHRÁPÁNÍ**), najednou se mu začínal zdát opravdu podivný sen.*

*Zdálo se mu, že jde sám lesem, že les krásně šumí (**ŠUSTÍME I GELITOVÝM PYTLÍKEM**) a zpívají ptáčky (**HRA NA FLÉTNU**).*

*Najednou medvídek zjistil, že zabloudil a snažil se najít cestu zpět domů, tak prochází houštinou (**KAŽDÉHO POŠKRÁBEME PO ZÁDECH**), v lese začíná pršet (**ZLEHOUNKA POŤUKÁVÁME PRSTY NA BUBEN**). Medvídek se zastavil, schoulil se do klubíčka a začal usedavě plakat (**NAPODOBUJEME PLÁČ**), když v tom vidí, jak se z houštiny blíží obrovská postava (**DUPEME KOLEM DĚTÍ**). Už, už, byla ta obrovská nestvůra u medvídky a chytala ho za ruku, když se medvídek najednou probudil!! Otevřel oči (**DĚTI OTEVŘOU OČI**) a vidí, že hrozná příšera je jenom tatínek, který přišel medvídky probudit. ☺ Zazvonil zvonec a pohádky je konec- zazvoníme na zvoneček!“*



**Příloha č. 3. : CD**