

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2012

Lucie Pečená

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Magisterské kombinované studium

2010 - 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCE

BcA. Lucie Pečená

**ROZVOJ POHYBOVÉHO, TANEČNÍHO, HUDEBNÍHO A
DRAMATICKÉHO VNÍMÁNÍ A VYJADŘOVÁNÍ DĚTÍ
V MŠ SE ZAMĚŘENÍM NA DÍTĚ SE ZDRAVOTNÍM
POSTIŽENÍM**

Praha 2012

Autor práce:

BcA. Lucie Pečená

Vedoucí práce:

Mgr. Jana Janková

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined Studies

2010 – 2012

DIPLOMA THESIS

BcA. Lucie Pečená

**DANCE, MUSIC, DRAMATIC PERCEPTION AND
EXPRESION DEVELOPMENT OF CHILDREN IN
KINDERGARTEN FOR DISABILITED.**

Prague 2012

The master thesis work supervisor:

Mgr. Jana Janková

Prohlášení:

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 3.3.2012

BcA. Lucie Pečená

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Janě Jankové za vstřícnost, pomoc a cenné rady při vypracování diplomové práce.

Poděkování patří i dětem, pedagogům z Mateřské školy speciální a mateřské školy v Praze 4, kteří mi byli zdrojem a inspirací pro moji práci a spolupracovali při praktických hodinách tanečně-hudební přípravy.

PEČENÁ, Lucie. Rozvoj tanečního, hudebního a dramatického vnímání a vyjadřování dětí v MŠ se zaměřením na dítě se zdravotním postižením.

diplomová práce, Praha, UJAK 2012, 131 stran

Diplomová práce se zabývá problematikou možného zařazení umělecké výchovy dětí s postižením do vyučovacího procesu v mateřských školách, s využitím tanečních, pohybových, hudebních a dramatických činností v komplexním pojetí. V teoretické části obecně jsou uvedena specifika osobnosti, citového, sociálního a motorického vývoje a vývoje poznávacích a kognitivních procesů předškolního dítěte. Téma práce zohledňuje poruchy chování a emocionální problémy předškolních dětí. Předkládá aplikace možných efektivních metod a nadstavbových forem výuky vedoucí k eliminaci neklidu a poruch chování dětí.

Klíčová slova:

Vnitřní a vnější neklid, poruchy chování, poruchy soustředění, multisenzorická výuka, výuka uměním, umělecká výchova, pohybově-taneční, hudebně-rytmická a jazykově-dramatická příprava.

PEČENÁ, Lucie. Development of dance, music, dramatic perception and expression of children in kindergarten for disabled.

Thesis, Prague, UJAK 2012, 131 pages

This thesis is dedicated to the problematics of inclusion art education in kindergartens and special kindergartens for disabled children, with dance, musical and dramatic usage in complex concept. Theoretic general part- there are included specifics of personalities, social, emotional and motoric development and also cognitive processes development of preschooler. This thesis accounts behavioral disorders and emotional problems. This thesis also submits possible effective methods and advanced techniques of education leading to elimination of unrest and behavioral disorders.

Key words:

Outside and inside unrest, behavioral disorders, concentration disorders, multisensoric education, education by art, art education, movement-dance prep, musical-rhythmic prep, speech-dramatic prep.

OBSAH

Úvod	9
------	---

Část teoretická obecná

1 Dítě předškolního věku

1.1 Osobnost dítěte.....	13
1.2 Citový a sociální vývoj.....	12
1.3 Vývoj poznávacích a kognitivních procesů předškolního dítěte.....	16
1.4 Motorický vývoj předškolního dítěte.....	17

2 Poruchy chování a pozornosti u předškolních dětí

2.1 Problémové chování, emocionální problémy předškolních dětí a jejich příčiny	19
2.2 Nejčastější projevy dětského neklidu a poruch chování.....	23
2.3 Prevence	26
2.4 Terapie.....	29

Část teoretická speciální

3 Aplikované metody a nadstavbové formy v edukačním procesu přispívající k eliminaci dětského neklidu a poruch chování, napomáhající rozvoji tanečního, hudebního a dramatického vnímání a vyjadřování předškolních dětí

3.1 Multisenzorická výuka.....	33
3.2 Výuka uměním.....	34
3.2.1 Pohybová průprava.....	38

3.2.2	Taneční průprava.....	42
3.2.3	Hudebně-rytmická průprava.....	48
3.2.4	Jazykově-dramatická průprava.....	53

Část výzkumná

4	Vymezení výzkumné oblasti.....	61
4.1	Přípravná fáze.....	61
4.2	Formulace problému.....	62
4.3	Vymezení a cíle úkolu výzkumu.....	63
4.4	Formulace výzkumných tezí.....	64
4.5	Metody výzkumu a získávání dat.....	65
4.6	Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku.....	65
4.6.1	Charakteristika MŠ speciální.....	65
4.6.2	Charakteristika soukromé MŠ.....	67
5	Vlastní šetření.....	70
5.1	Charakteristika sledovaného vzorku (A), případové studie.....	70
5.2	Charakteristika sledovaného vzorku (B), případové studie.....	79
6	Analýza dat.....	87
6.1	Období před výzkumem u sledovaného vzorku (A).....	89
6.1.2	Období při výzkumu u sledovaného vzorku (A).....	90
6.2	Období před výzkumem u sledovaného vzorku (B).....	91
6.2.1	Období při výzkumu u sledovaného vzorku (B).....	91
7	Obsah jednotlivých bloků pohybově-taneční, hudebně-rytmické a jazykově-dramatické přípravky.....	92

8 Výsledky šetření – porovnání výsledků.....	93
9 Závěry výzkumu.....	95
Závěr.....	97
Seznam použité literatury.....	100
Přílohy.....	105
Seznam příloh.....	106
Bibliografické údaje	131

ÚVOD:

Dítě ve svém vývoji od tří do šesti let prožívá jednu z nejzajímavějších etap svého života. Z pedagogického pohledu je významná tím, že v tomto období dítě obvykle nastupuje školní docházku do kolektivu vrstevníků v mateřské škole. Psychomotorický vývoj předškolního dítěte akceleruje, učí se odpoutávat od matky, podřizovat se určitým kolektivním pravidlům a řádu. V tomto čase je dítě velice tvárné, vnímavé a otevřené novým poznáním. Dospělé vzory vnímá, napodobuje, fixuje a vytváří si podvědomě vnitřní formy pro vlastní nazírání a jednání, které bude vybavovat a uplatňovat ve svém životě.

Pro dospělé je tento fakt velmi zavazující a zvláště učitelé si tuto zodpovědnost plně uvědomují. V mateřských školách pracují s dětmi podle Rámcově vzdělávacího programu, dle konkrétních školních a individuálních plánů. Hledají nejvhodnější přístupy, formy a způsoby výuky a snaží se individuálně přistupovat ke každému dítěti dle jeho potřeb. Velmi často se ve své praxi setkávají s dětmi, které potřebují jejich včasnou podporu a profylaxi. Včasnou diagnostikou a následnou intenzivní širokospektrou péčí ve spolupráci s odborníky se snaží i o prevenci, detekci a eliminaci důsledků vývojových poruch kognitivního a emočního charakteru. Usilují o maximální možnou míru vzdělavatelnosti dítěte, jeho integraci v kolektivu, jeho rozvoj sociální komunikace a sociálních schopností. Užívají osvědčené metody, které by dokázaly přemostit jednotlivé deficity a které by pomohly dále rozvíjet osobitý potenciál každého takového dítěte. K řešení a nápravě problémů přistupují dle nejlepšího vědomí a svědomí. Hledají a rozpracovávají další varianty reedukace. Ze svého úhlu pohledu volí postupy podložené svým vzděláním, praxí a mnohdy užívají metod, které jsou ovlivněny jejich preferencemi, osobním odborným zaměřením a speciální aprobací. K běžnému vzdělávacímu procesu tak přidávají jistou nadstavbu a další rozměr. To vše může přispět mimo jiné i k rozvoji motivace a zájmu dětí o proces poznání, učení a získání pocitu vzájemného obohacení z tvůrčího děje. Má-li některý pedagog kromě jiného například i vzdělání hudební, taneční, dramatické, či výtvarné, bude

patrně jeho působení na děti tímto velmi ovlivněno. V rámci ucelené škály činností v tomto směru může pak dětem nabídnout možnosti k nalezení a rozvoji jejich jednotlivých múzických schopností.

Tvořivá síla jedince je zakotvena v každém nevědomí a každý člověk je vlastně latentním umělcem. Záleží však na mnoha okolnostech, které stojí za objevením, podporou a rozvojem takového konkrétního potenciálu. Důležitou roli hraje prostředí, v němž se dítě narodí, záleží na jeho zdravotním stavu, na osobnosti rodičů a blízkých rodinných příslušníků, na sociokulturním a společenském klimatu a mnoha dalších ovlivňujících faktorech. Společenské, rodinné a mezilidské konstelace jsou nyní bohužel plné napětí, nesourodosti a nejistoty. Tyto jevy jsou vnímány mimo jiné i jako absence lásky, sounáležitosti, uvědomění, úcty a pokory. V mnohých případech právě tyto aspekty hrají důležitou roli a mohou stát na prahu některých výše uvedených poruch.

Umělecká výuka v kontextu se systematickým, důsledným, laskavým a vstřícným vedením může do jisté míry zastat významnou roli v korekci nastíněných problémů. Jejím cílem je především dětem zprostředkovávat možnost kreativního sebepojetí, sebevyjádření a aktivního ozdravného procesu vlastní tvorby. Prostřednictvím hudebních, tanečních, dramatických, výtvarných a hrových aktivit ve výchovném procesu činnosti mateřských škol je možné se zaměřit na podporu a rozvoj pohybových, komunikačních, percepčních dovedností, emočních a sociálních kompetencí a terapeutických cílů.

Terapie uměním napomáhá nejen dětem s odpoutáním se od reality, s uvolněním, hledáním vzoru a ideálního vnitřního světa. Pomáhá zvládat vypjaté životní situace, může usnadnit objevení své vlastní orientace, identity, schopností a ovlivnit budoucí sebevyjadřování a seberealizaci. Citlivým propojením uměleckých technik s ostatními činnostmi ve výchovném procesu se dá vytvořit kontinuální celostní prožitkové vyžití, které mohou děti vstřebávat všemi smysly. Taková zkušenost zanechá hluboce uložené

nesmazatelné stopy a umožňuje jejich dlouhodobé vybavování, vzájemné propojování a nadstavbu v dalších vzdělávacích souvislostech.

Tato diplomová práce se svým obsahem zaměřuje na podporu konceptu vyučovacího procesu ovlivněného uměleckou nadstavbou, která v dlouhodobé praxi osvědčuje řešení výchovných problémů, poruch chování, zmírnění projevů, terapii některých vrozených a získaných psychomotorických postižení u předškolních dětí. Cílem této diplomové práce je popsat, analyzovat a obhájit možné přístupy, metody a formy jednotlivých komponent umělecké výchovy v kontextu, který dětem s poruchami chování, učení, pozornosti, či hyperaktivitou usnadňuje jejich cestu za vzděláním.

Diplomová práce sestává ze dvou oddílů. Teoretická část je věnována identifikaci, charakteristice, etiologii a prognózám vybraných poruch a postižení dětí předškolního věku. Představuje, specifikuje a konkretizuje některé jednotlivé složky umělecké výuky, jenž mohou být při korekci poruch ve výchovném procesu aplikovány. Druhá část nastiňuje praktické využití jednotlivých odvětví umělecké výuky s ohledem na dítě s daným postižením v rámci vzdělávání v mateřské škole s integrovanými dětmi s postižením, nebo mateřské škole speciální. Přílohy k této práci tvoří tabulky zohledňující měření zapojování sledovaných dětí do jednotlivých částí umělecké výuky, srovnávací grafy a ukázky přípravy hodin pohybově-taneční, hudebně-rytmické a jazykově-dramatické přípravky. Většina tanečních, hudebních a slovesných podkladů pro stavbu hodin pramení z dětského českého a moravského folklóru. Vychází to ze vztahu autorky k etnografii, k folklóru, tradicím, národní identitě, minulosti a jejímu odkazu stávající generaci. Tvorba dětí, jako např. dětská slovesnost, taneční a pohybové hry a písně motivované přírodními cykly, národními a kulturními tradicemi a regionálními zvyklostmi je předávána z generace na generaci a není dodnes tvorbou umělou (až na výjimky) překonána díky své přiměřenosti, přirozenosti, srozumitelnosti a čistotě. Pro své umělecké a kulturní hodnoty by měla být zejména v předškolním věku základním kamenem při každodenní práci dětí.

Část teoretická

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

1.1 Osobnost dítěte

(Kerr,S.,1997) Především podněty a zážitky vyvolané vnějšími vlivy formují v předškolním věku osobnost dítěte. V tomto období je dítě takovým impulzům plně otevřené, probíhají u něj procesy zrání a učení velice spontánně a intenzivně. Je to jeden z nejzajímavějších vývojových úseků, kdy dítě překypuje tělesnou i duševní aktivitou a zájmem o okolní jevy. Tato doba se příležitostně nazývá obdobím hry, protože právě hrou dítě svou aktivitu projevuje. Vnímá a žije přítomností a minulost a budoucnost ho nezajímá. Nadchne se snadno pro vše nové, jeho zájmy jsou nevyhraněné a teprve časem se začínají diferencovat a specifikovat na jednotlivé oblasti (hudba, tanec, kreslení, historii, počítače atd.).

Dítě spontánně vyhledává pohybové hry a sport, ve kterých uspokojuje své pohybové potřeby a možnosti poměřování vlastních schopností s ostatními vrstevníky. Často podléhá mnohostranné sběratelské vášni a sbírá rozličné předměty i zbytečnosti. Pro celé předškolní období jsou možné u dítěte pozorovat probíhající významné změny biologického a psychosociálního vývoje, které u jednotlivců stejného věku vykazují značné vývojové a výkonnostní rozdíly.

1.2 Citový a sociální vývoj

Neutuchající potřeba být aktivní se u dítěte projevuje nikdy nekončícími otázkami, neustálým pohybem a poskakováním. Vlastní předškolnímu věku je krátkodobost, impulzivnost, intenzivní průběh, snadná ovlivnitelnost, proměnlivost a mnoho dalších typických projevů. Více než jindy v tomto období dítě potřebuje vnímat pocit stability, zázemí, trvalosti a ochrany v podobě citového vztahu, sociálních kontaktů, společenského uznání a seberealizace. Díky těmto jistotám pak může získávat energii pro svoji

zvědavost, experimenty a odpoutávání se. Dítě v tomto věku nezpochybňuje a přirozeně respektuje rodiče, učitele, starší děti a sourozence. S postupem zrání v případě zažívání nespravedlnosti, nedodržení slibů, nedůslednosti, při užívání hrubých slov, při nízkém sebeovládání apod. jejich autorita v očích dítěte klesá. Velmi intenzivně dítě vnímá vztah matky a otce a velký vliv na jeho rozvoj citového chování a prožívání má, jakou pozornost věnuje okolí jeho emocionálním projevům a v jaké rodině vyrůstá. V tomto období pozoruje modely chování a mezilidských vztahů a ty pak v budoucnu v dospělosti podobně realizuje například v partnerských vztazích. Rodiče, prarodiče, příbuzní a učitelé jsou pro dítě jednoznačně vzorem a modelem. Se svými vrstevníky se předškolní dítě učí postupně spolupracovat, získává schopnost mít pochopení pro druhého, pomáhat slabším, podvolit se zájmu kolektivu, umět řešit problémy a soupeřit v případě potřeby. Vztahy k stejně starým dětem jsou povrchní a mnohdy krátkodobé. Je to ovlivněno i tím, že navazuje přátelství s dětmi, které bydlí v blízkosti, nebo docházejí do stejné mateřské školy, chodí do stejného zájmového kroužku apod. S postupným sociálním dozráváním si dítě začíná vytvářet schopnost vyhledávat a vybírat vrstevníky podle určitých kritérií. Vybírá si kamarády, kteří jsou mu svým přístupem a jednáním blízcí. Vzhledem k odlišnosti chování a zájmových orientací si děti v předškolním věku vybírají kamarády mezi stejným pohlavím. Chlapci jsou divočejší, jejich hry mají hlučný a soutěživý charakter, zatímco u klidných a pečlivých dívek můžeme již pozorovat hry kooperačního charakteru. Vzhledem k rozdílnostem a charakteru probíhají spontánní hry chlapců a dívek odděleně.

Estetické cítění předškolní dítě vnímá jednoduše a vyjadřuje ho jako projev líbí x nelíbí. Má rádo písničky s výraznou rytmikou, zajímavou jednoduchou melodií a veselými texty. Ve výtvarných činnostech upřednostňuje užití realisticky pestrých a barevných vyobrazení lidí, zvířat, situací a témat, jež ho obklopují. Z literatury poutají jeho pozornost pohádky a leporela s přehledným dějem. Na obrázkové ztvárnění, na čtený text, loutkové, hrané či filmové zpracování pohádky reaguje vždy citovou odezvou.

Vůle a důslednost dítěte je v tomto období vázána imaginací, dále na další motivační činnosti, snahou zalíbit se nebo být akceptován. Předškolní dítě trpí, jestliže mu je znemožněno projevit aktivitu, jestliže nemůže trávit čas s rodiči a mezi vrstevníky, jestliže je na něho vynakládána přehnaná zodpovědnost a nároky a jestliže je jeho zázemí ohroženo. Krátkodobý nedostatek, nároky a stres dítě zvládá snadno, ale dlouhodobá taková zátěž a neuspokojování základních potřeb bývá demonstrována v podobě ochranných mechanismů. Může docházet k různým projevům agrese, stažením se do sebe, úniku do nemoci, do věkově nižší kategorie apod. Za podobným chováním může stát řada příčin. Nejčastěji to bývá fyzické přetěžování a únava dítěte, závažné rodinné situace v podobě rozvodu rodičů, narození sourozence, odmítání dítěte kolektivem vrstevníků a mnoho dalších problémů.

V předškolním období se dítě vyrovnává s vnitřním přirozeným egocentrismem a neschopností hodnotit věci a situace jinak, než vlastním pohledem. Učí se pravidlům hry a tím i stejným pravidlům pro všechny, jež se jí účastní. Začíná přijímat pojmy jako správné a nesprávné prostřednictvím blízkých autorit. Porušení norem rozlišuje na chtěné s dobrým úmyslem a nechtěné. Činnosti spojené s porušením normy jsou mnohdy pro dítě lákavé. Někdy totiž mohou obsahovat prvky legrace a vzrušení. Tohoto faktu je dobré využít pro zprostředkování legálních silných prožitků, které pak u dítěte potlačují potřebu nedovolených aktivit. Předškolní dítě nemá ještě schopnost reálného sebehodnocení. Při nesoutěžních aktivitách je pro dítě důležitý průběh a zážitek z dané činnosti, nikoli její výsledek. Při přiměřených soutěživých činnostech jednotlivců je třeba mít na zřeteli osobní předpoklady a případná individuální omezení dětí, aby hodnocení výkonů mohlo přispět k jejich následnému zlepšování a zvyšování úrovně v dané činnosti.

1.3 Vývoj poznávacích a kognitivních procesů předškolního dítěte

Předškolní dítě většinou vnímá vše jako celek a jednotlivé vztahy zatím neumí rozlišovat. Jeho zájem však může snadno upoutat i nevýznamný detail, který upřednostní před důležitějším celkem a obsahem. Dítě vnímá prostor a čas zatím nepřesně a postupně přechází od smyslů vázaných na hmat ke smyslům vázaným na zrak a sluch, kdy se zraková a sluchová diferenciací začíná rozvíjet. K typickým znakům myšlení předškolních dětí patří subjektivnost, nepřesnost a názornost. Jednotlivé pojmy dítě charakterizuje jako své vlastní zážitky, podle jejich podstatných znaků a pomáhá si popisností. Plně si zatím neuvědomuje pojmy podřazené a nadřazené. Do vlastní interpretace mnohdy kromě skutečných poznatků vkládá iracionální prvky a jevy ze světa fantazie. Takové představy jsou pro dítě nutné, neboť dítěti umožňují přijmout někdy těžko pochopitelnou realitu. U některého dítěte větší míra přítomnosti takové imaginace může souviset s jeho pozdějším projevováním, jako osobnosti umělecky orientované.

Fantazie pomáhá dítěti tam, kde jeho dosavadní poznání zatím nestačí k objasnění jevů a skutečností, jenž ho obklopují. Rozvoj představivosti, fantazie a spontaneity záleží na podnětném prostředí, na vlivu rodičů a pedagogů mateřských škol. Ti užíváním variabilních metod, motivovaných a pro dítě zábavných činností s mezipředmětovými souvislostmi a se silnými emočními prožitky mohou takovému rozvoji velice přispět. Důležité pro zachování fantazie a tvůrčího myšlení dětí je citlivé užívání korekčních a racionálních vysvětlení.

Hra, napodobování, interakce, identifikace s druhými, rozvoj myšlení a stále kvalitnější užívání řeči postupně posouvá dítě k uvědomění, že prostorové, časové a příčinné jevy nezávisí na něm. Postupným zráním a vývojem centrální nervové soustavy dochází ke zdokonalování jednotlivých analyzátorů a vnímání dítěte. Původní celistvé a méně diferencované vnímání dítěte postupně nahrazuje detailním a analytickým nazíráním skutečností, jež se

stává základem pro přesnější a hlubší poznání. Od tří do šesti let dítě začíná přecházet z období symbolického a předpojmového myšlení, z otázek „Co je to?“ a „ Proč?“ do období názorného a intuitivního myšlení. Dítě začíná postupně uvažovat v pojmech, zobecňovat, rozčleňovat, ale ještě nepostupuje podle logických operací a jeho myšlení je vázáno na konkrétní činnosti. Poznání a kvalita paměti předškolního dítěte je aktivována a ovlivňována zprostředkováváním rozličných zkušeností a konkrétními působivými vnitřními i vnějšími prožitky. Zejména obsahy témat s vnitřním rytmem spojené s pohybem, s rýmem, neobvyklým nebo legračním obsahem dítě akceptuje s nadšením. Prožitky nevýrazné a citově neutrální si dlouhodobě vybavuje obtížně. Mezi třetím až šestým rokem dochází u dítěte také ke zkvalitňování řečových dovedností jako dorozumívacího prostředku, který sehrává významnou roli v procesu sociální integrace a interakce v kolektivu vrstevníků i dospělých. Řeč se rozvíjí na základě podnětného prostředí, získávání zkušeností a poznatků.

1.4 Motorický vývoj předškolního dítěte

Z hlediska somatického se dětské tělo vyvíjí velmi rychle a progresivně. Od narození do konce prvního roku života hmotnost dítěte vzroste průměrně třikrát a do konce šestého roku ještě dvakrát. Od tří let se postupně mění batolecí proporcionalita a vzhled dětské postavy (velká hlava, krátké končetiny, kulovitý trup). Dochází k tzv. první vytáhlosti, kdy se končetiny v porovnání k tělu prodlužují, trup ztrácí kulovitý tvar a postava získává proporce srovnatelné, jako vidíme u dospělých lidí. Kostí nejsou v tomto věku ještě osifikovány, kloubní spojení nejsou dokončena a zpevnění s kloubními pouzdry není úplné. Svaly a šlachy obsahují více vody a proto nejsou ještě schopné vyvíjet větší sílu. Díky rychlému růstu mohou vznikat přechodné svalové funkční disproporce, které se dobře korigují přiměřenou vhodnou pohybovou aktivitou. Při zatížení dětského organismu srdečně cévní a dýchací systém pracuje méně ekonomicky, neboť jejich objem je malý a při zátěži se nezvětšuje. Frekvence srdečního tepu se tak z klidové hodnoty (cca 100 tepů za

minutu) zvyšuje až na 150 až 220 tepů za minutu a klidová dechová frekvence (cca 20 dechů za minutu) nejméně na 40 dechů za minutu. Při spontánní i dlouhodobé aktivitě takové zvýšení frekvencí dítě zvládá bez problému. Přetížení může navodit však aktivita vyžadující maximální zátěž. V období proměny postavy, dozrávání mozku se urychluje přenos vzruchů k výkonným orgánům. Rychlost reakce a rychlost v dané činnosti se zvyšuje a dochází ke zkvalitnění řízení pohybu, rozvoji rovnováhy, rytmičnosti a obratnosti. Předškolní a mladší školní věk je nejvhodnějším obdobím pro rozvoj pohybových a sportovních dovedností.

S rozvojem zvyšování fyzické výkonnosti roste u dítěte potřeba pohybového vyžití a svoji živost a neposednost radostně vybíjí v pohybových hrách, cvičeních a různých sportovních aktivitách. Dostatek přiměřeného pohybu podporuje zdravý tělesný rozvoj dítěte. Podle podmínek vytvářených pro rozvoj motorických schopností a dovedností se zlepšuje jeho pohybová koordinace a jemná motorika. Při podnětném působení se projevuje u dítěte schopnost plné sebeobsluhy, samostatnost v oblékání, dodržovat hygienu, uklízet, je schopno pracovat s různými materiály a náčiním vyžadující šikovnost ruky a prstů (kreslení, skládání, třídění drobných i větších materiálů, stříhání, práce s hlinou, plastelínou, atd.)

V období kolem čtvrtého roku se u dítěte začíná vyhraňovat laterálita spolu s dominancí jedné z mozkových hemisfér. Dítě upřednostňuje levou nebo pravou ruku, nohu, oko či ucho. V tomto období bývá dítě velmi kreativní a proto je vhodné formou podnětného prostředí, podmínek, podnětů a vjemů podporovat jeho spontánní umělecké vnímání a vyjadřování.

2 PORUCHY CHOVÁNÍ A POZORNOSTI U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ

2.1 Problémové chování, emocionální problémy předškolních dětí a jejich příčiny

(Serfontein,G.,1999) Problémové chování předškolních dětí je velmi diskutované téma, které řeší rodiče, pedagogové a celá řada odborníků. Jejich názory na jeho vznik a metody terapie se různí. Na mysli nyní máme významné a evidentní symptomy poruch v předškolním věku. Hovoříme zejména o poruchách pozornosti, hyperaktivitě a opozičním vzdorů.

V batolecím a později v předškolním věku děti vykazují nejprve disociální projevy v chování, jednájí jinak, než ostatní děti ze stejné věkové a sociokulturní skupiny. Svým projevem se odklání od daných zvyků a norem a to pak vede k těžkostem pro ostatní i dítěte samotné. Takové chování se může zpočátku jevit jako nevychovanost, postupně ale přechází do poruch chování. V případě trvalého nebo dlouhodobého (nejméně půl roku) opakujícího se obrazu hyperaktivního, asociálního, agresivního či vzdorovitého chování závažného charakteru hovoříme o poruše chování. Daný nastalý stav má pak nepříznivý vliv na vztahy a sociální procesy vzájemně mezi dětmi, mezi dítětem a pedagogem, dítětem a rodičem a rodiči vzájemně. Někteří autoři uvádějí, že příčiny poruch chování a emocionálního citění nejsou jasné a že není možné odhadnout, jak dlouho budou přetrvávat. Naopak jiní odborníci příčiny a prognózy poruch chování jednoznačně definují. Faktory, které se mohou na vzniku a trvání potíží podílet, je možné rozdělit do několika skupin.

a/ První skupina zahrnuje genetické vlivy, dispozice a nezralost kognitivních center mozku. Původ potíží je možné hledat v době prenatálního vývoje dítěte, v průběhu porodu, genetických dispozicích, v kontaktu matky s léky, toxickými, alergickými a infekčními látkami, horečnatými chorobami, v úrazech, nezdravém prostředí, ve stresu, v předčasném či komplikovaném

porodu a v mnoha dalších nespecifických aktivátorech. Na základě výše zmíněných okolností může dojít k postižení jednotlivých částí mozku plodu. Dle G.Serfonteina („Potíže dětí s učením a chováním“ Portál, Praha 1999) stojí za problémy poškozené, nebo nezralé mozkové buňky neumožňující dokonalý převod nervových vzruchů. Převod informací mezi jednotlivými mozkovými buňkami může probíhat jen při dostatečném uvolňování buněčných tekutin (neurotransmitterů). Přicházející podnět aktivuje uvolnění buněčných tekutin do mezibuněčných prostor a ty zde přilnou k vnějšímu obalu sousedních buněk. Vznikají řetězové reakce, dochází k přenosu vzruchu od jedné buňky k druhé. Po splnění daného úkolu dochází k rozkladu mezibuněčné tekutiny pomocí enzymů a ta je pak jako odpadní látka vyloučena z organismu. Enzymy regulují množství mezibuněčné tekutiny a udržují její optimální hladinu. Nedostatečné množství neuroaktivních tekutin a vyšší hladina enzymů v mezibuněčných prostorech působí narušená spojení mezi buňkami v postižené části mozku.

(Prekopová, J. a Schweizerová, Ch.,2008) ve své publikaci poukazují na důležité období poloviny těhotenství, ve kterém se případné problémy mohou začít formovat. Funkce nervových buněk je závislá nejen na výměně látek z energie mezi buňkami, ale také na jejich vzájemném propojení pomocí dendritů a synapsí – spojovacích drah. Tyto dráhy od druhé poloviny těhotenství do konce druhého roku života dítěte dozrávají (myelinizují). Vnější dráždění, aktivní vnímání a jednání iniciují spojování nervových buněk a na jejich míře závisí kvalita upevnění těchto spojení. Hmotnost mozku se nejvíce zvětšuje v období prvního učení dítěte. Po narození až do věku jednoho roku má 50% a koncem třetího roku již 80% celkové hmotnosti. Případné poruchy vzniklé právě v tomto období mohou snížit počet synapsí a zpomalí procesy zrání.

V citlivém vývojovém stupni senzomotorického vývoje dochází k rozhodujícím spojení mezi pohybem a smyslovým vnímáním. Dochází k opakování zkušeností, návyků a postojů, které urychlují dozrávání osobnosti. Kvalita zkušeností, které dítě získá v období senzomotorického vývoje, rozhoduje o kvalitě vyšších lidských vlastností.

Při poškození, zánětu, poranění mozku, hypoxii, při poruše látkové výměny v mozku atd. se mnohdy dítě stává neklidné. Procesy útlumu a podráždění jsou narušeny a takové děti jsou závislé na určitých schématech jednání, myšlenkových šablonách, nejsou schopné kombinovat a cílevědomě či složitě jednat. Proces propojení zmíněných funkcí je narušený a životní energie nemůže smysluplně proudit a být odvedena. Nakumulovaná síla způsobuje neklid, pohybové stereotypy, nebo afektivní výbuchy. Dítě pak na základě svých schopností, poznání a vnímání nedokáže čelit nové situaci a jeho chování je provázáno stresem.

b/ Další skupinu mohou tvořit rodinné faktory: nesprávné, nejednotné výchovné vedení, konfliktní rodinné prostředí, absence jednoho z rodičů, špatný výchovný vzor, nezájem o dítě, příliš autoritativní nebo naopak liberální a volná rodičovská výchova apod. Nejdůležitější roli ve vývoji osobnosti a chování dítěte hrají jeho nejbližší lidé. Současná celospolečenská situace vypovídá mimo jiné i o převažující existenci egocentrického, citově mělkého a neuvědomělého mezilidského chování. I v relativně funkčních rodinách trpí děti i dospělí nedostatkem potřebné komunikace, času pro optimální vyplnění společného i osobního vyžití, zájmu o svojí osobu a své blízké. Citové neuspokojení a jakési vakuum dává příležitost k ovlivnění dítěte nevhodnými vzory a aktivitami.

Děti s dobrými intelektovými potencionálními možnostmi často nemají dobré výkony a schopnost soustředění, protože jsou blokovány psychickou nebo emoční zátěží. Takové děti nemohou rozvinout své předpoklady, protože se mnohdy cítí nedostatečně svými rodiči oceňovány nebo je tíží frustrace vycházející z rodinné situace. Za problémovým chováním a učením může stát volná rodičovská disciplína, konfliktní rodinné prostředí, nesprávný výchovný vzor, fakt, že vzdělání v rodině má malou prestiž, výborné výkony se od dětí neočekávají, není dbáno na důslednost a dokončení daného dílčího úkolu atd.

Na druhé straně vnímáme další skupinu neklidných dětí, mezi něž patří ty, jejichž rodiče na ně přenášejí svůj hluboký vnitřní neklid, nebo na ně kladou přehnaná očekávání a nároky. Očekávání rodičů formuje dítě do

očekávané podoby. Citové vazby, výchovné postoje a očekávání tedy hrají významnou roli ve výsledném obrazu chování. Kořeny poruch chování můžeme z tohoto pohledu hledat v nadměrné zátěži v určitém důležitém vývojovém stupni. Z neklidného chování dojde k chronické hyperaktivitě, která blokuje dítě v seberealizaci a celém jeho životě. Dítě není schopno vnímat samo sebe a sebeovládání.

Většina dětí není neklidných od narození. Jejich neklid je získaný a jednou z příčin může být i tzv. duševní zranění. Na počátku problémů může stát uvolnění nebo přerušení vazby dítěte na matku. Například při dlouhodobé hospitalizaci dítěte v nemocnici, v případě, že jeho výchovu přebírají prarodiče, kdy matka nastoupí po porodu předčasně do zaměstnání, do rodiny se narodí sourozenec, rodiče se rozvádějí, na dítě se přenáší neadekvátní role v rodinném systému atd. Takový či jiný otřes může dítěti vzít klid a důvěru v bezpečí, které mu u rodičů náleží. Čím dříve psychické trauma dítě postihne, tím větší hrozí nebezpečí, že se naruší vývoj stavby senzomotorických funkcí. Vytvoří-li se v začátku špatná spojení, je obtížné je později přetvářet. Nesprávné formování, návyky a chybné postoje v této fázi, omezí dozrávání mozku a osobnosti.

c/ Mezi další faktory, které formují vznik poruch chování, je možné uvést vliv širšího sociálního prostředí: okolnosti ovlivňující začlenění do kolektivu, vliv vrstevníků, sociální klima v předškolním zařízení, osobnost učitele a další. Vnitřním neklidem rozvířená životní energie dítěte přechází na somatickou úroveň a projevuje se neklidným, nesoustředěným, hyperaktivním a nepředvídatelným způsobem chování. Aktivita působí zpětně na vnitřní nepokoj, zesiluje ho a stres se zvyšuje. Prapříčinou vnitřního neklidu a hyperaktivního chování dětí je s největší pravděpodobností fenomén a hektičnost této doby. Upřednostňování neživých technických věcí před mezilidskými vztahy a přírodními zákony, rostoucí touha po hmotě, moci a neomezeném materiálním zajištění bez ohledu na následky, vytváří jako vedlejší produkt neklid. Dospělí lidé, kteří jsou již spjati s hmotou, se chrání před nemocným duchem doby různými filozofiemi. Děti jsou ale v tomto

ohledu nevědomé, bezbranné a nechráněné. Jsou vystaveny rušivým vlivům a stávají se akumulátorem a neřízeným ventilem takové nespoutané životní energie. Uzavřený kruh výše jmenovaného životního stylu a vyznání zvětšuje svůj poloměr a pohlcuje stále větší množství lidí. Přechází na další generace mimo jiné i proto, že rodiny nemají možnost ovlivňovat jejich moudřejší nejstarší členové, neboť děti, rodiče a prarodiče většinou žijí v oddělených domácnostech.

Mezi další ovlivňující faktory, které také souvisejí se širším sociálním prostředím, patří celospolečenské klima, vzdělávání, tedy vliv mateřské, později základní školy a mimoškolních aktivit. Roli zde hraje prostředí, osobnost, vzdělání, praxe a empatie pedagoga, velikost a nesourodost třídy, nedostatečná, nebo naopak neúměrně náročná nabídka činností. Na dítě s problémovým chováním bude mít nemalý dopad i případný nevhodný vztah učitele, nebo ostatních dětí. Jistě zde nebyly jmenovány všechny příčiny, které se na vzniku nepozornosti, vnitřním a vnějším neklidu dětí podílejí. U většiny dětí s touto poruchou za jejím vznikem stojí více souběžných faktorů a dílčích momentů.

2.2 Nejčastější projevy dětského neklidu a poruch chování

(Serfontein,G.,1999) Jedním z fenoménů poruch chování předškolních dětí je porucha pozornosti. Tato porucha se projevuje v několika podobách. Některé děti trpí přecitlivělostí na vlivy okolí a všímají si např. zvuků, dějů a změn, které probíhají a přestávají dávat pozor na daný úkol či činnost. Jsou neklidné a neposedné a často pak ruší ostatní.

Další skupinu tvoří děti, které prostředí nerozptyluje, ale nemohou zaměřit myšlenkové pochody na určitý detail nebo danou věc. Jejich myšlenky jsou zabíhavé a přenášejí děti do tzv. denního snění. Častým jevem je výskyt výše zmíněných poruch ve vzájemných kombinacích. Setkáváme se s dětmi, které se jako neklidné a neposedné narodily. Ani chvíli nejsou v klidu, v noci jsou plačtivé, ve dne spí mělkým spánkem jen pár minut, jsou stále v pohybu a

rodiče neustále ve střehu. Péče o takové dítě rodiče plně zaměstnává a psychicky vyčerpává. Děti např. převínají raději na zemi, koupou je s velkou opatrností, aby se dítě nevysmeklo, v domácnosti za nimi stále chodí a hlídají je, neboť nic nemohou nechat na pokoji. Později, i když vykonávají své oblíbené činnosti, působí stejně neklidným dojmem. Kývají nohama, škrabou se, pobíhají, houpou se na židli, stále něco povídají, nesoustředí se na daný pokyn a úkol, vše je rozptyluje atd. U dalších dětí neklid a nepozornost můžeme vysledovat v průběhu růstu. Poruchy chování a pozornosti jsou označovány na doporučení Diagnostického a statistického manuálu Americké psychiatrické asociace zkratkou dvěma termíny:

a/ ADD (attention deficit disorder) – porucha pozornosti

b/ ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) – porucha pozornosti provázená hyperaktivitou

Mezi charakteristické projevy dětí s poruchou pozornosti (ADD)

patří:

- Problémy s nasloucháním a plněním pokynů
- Snadná rozptýlenost vnějšími podněty
- Potíže se soustředěním na daný úkol a jeho dokončením
- Potíže se zaměřením a udržením pozornosti
- Dočasný útlum-vypínání pozornosti
- Nevyrovnaný výkon
- Nepořádnost
- Nedostatečnost, hypoaktivita
- Nesamostatnost

Mezi poruchy pozornosti provázené projevy hyperaktivity (ADHD)

je typická:

- Impulzivita a malé sebeovládání

- Vysoká míra aktivity
- Potíže s přecházením k jiné činnosti
- Agresivní chování
- Sociální nezralost
- Frustrovanost a malá sebeúcta

U dětí v předškolním věku můžeme pozorovat řadu kombinovaných poruch chování a emocionálního vývoje. Z hlediska jejich širokého spektra zde uvádíme nejčastější popsané problémy.

Hyperaktivní děti se projevují motorickým neklidem, jsou stále v pohybu, často mění činnosti, upoutávají na sebe pozornost a nemají zábrany. Naproti tomu děti trpící výraznou pasivitou jsou lhostejné k podnětům z okolí, jsou nemluvné, celkově neobratné, výrazně pomalé a těžkopádné.

Při dalších poruchách chování zaznamenáváme neposlušnost a vzdor. Dítě nerespektuje nastavená pravidla, nedokáže se přizpůsobovat, úmyslně lže a mívá záchvaty zlosti. Mezi další projevy poruch chování řadíme výraznou uzavřenost a nadměrnou stydlivost dítěte. V některých případech se dítě bojí konkrétních či abstraktních věcí bez příčiny, trpí neurózou a patologickým strachem. Za těmito projevy se může mimo jiné skrývat i nesprávný výchovný vliv a nedostatek kontaktů s vrstevníky. Dítě může trpět nechutenstvím, tiky, zadržává atd.

Problémy s chováním můžeme také vysledovat u dětí, jež jsou dlouhodobě nemocné, hospitalizované nebo při dlouhodobé rekonvalescenci. Únava, dlouhodobá zátěž a oslabení vyvolávají někdy také pocity méněcennosti, či plačtivost. U každého jednotlivého dítěte mohou být přítomné různé kombinace příznaků s jiným stupněm intenzity problémů, silných a slabých stránek chování, výkonů a dovedností. Některé děti nevykazují velké povahové odlišnosti a snáze se zařazují mezi vrstevníky. Mohou se projevovat například jen jako pomalejší v učení.

2.3 Prevence

(Prekopová,J.,Schweizerová,CH.,2008) Příznaky a projevy se projevují, jak bylo již dříve uvedeno, ponejprv v batolecím a předškolním věku a generalizují se v prvních letech školní docházky. Kolem čtrnáctého věku dítěte se vlivem dozrávání mozkových buněk problémy s přenosem informací zlepšují. Při časně prevenci, podpoře, péči a terapii je možné eliminovat možné problémy, zmírnit jejich podobu, nebo docílit úplného odeznění dřívějších problémů. Vzhledem k četnosti výskytu ADD a ADHD u dnešních dětí je třeba iniciovat především ranou prevenci v rodinách, ve škole při rodičovské výchově, v osvětě a v médiích. Věnujeme-li pozornost vývojovému úseku, ve kterém se poruchy chování formují, musíme se zamýšlet nad tím, co se právě v tomto období odehrává, co dítě dělá, jak se vyvíjí jeho reakce a jak si počínají jeho rodiče a vychovatelé. Zde je možné vidět počátek rané prevence a korekce prvních náznaků neklidu, který se může formovat a později rozvinout.

Nejdůležitějším údobím pro dítě je bezesporu jeho intrauterinní život. Během této životní fáze je opravdu důležitý každý okamžik zrání a vývoje plodu. Velmi brzo vnímá embryo ve svém chráněném místě (v děloze) první tělesné vjemy a životní zkušenosti. Zde poprvé zakouší tělesnost, teplo, tlak, rovnováhu, rytmus, pohyb, oporu, hranice, radost, obavy, bolest, chuť, hmat, vnímá světlo, zvuky, kontakt a komunikuje s matkou a vnějším světem. Jak postupně roste, dotýká se stěn svého světa a jeho pohyby jsou rytmicky uklidňovány a brzděny ohraničením jeho prostoru. Vnímá zde nejen své pocity, ale také pohnutky, které prožívá matka. Je tedy potřeba ovlivňovat zmíněné pohnutky a zajistit, aby matka nebyla vystavována nejistotě, obavám, strádání a stresu. Tělesná vazba dítěte na matku přetrvává ještě dlouho po jeho narození. Je stále napojeno na rytmus, zkušenost, omezení, bezpečí a důvěru, které mu byly poskytovány v těle matky. Ochranu dítěte před přílivem nového, nepoznaného a znepokojujícího zajišťují rodiče simulací předchozích zkušeností a omezení, na které je dítě zvyklé. Nové vjemy a situace

zprostředkovávají láskyplně, klidně, pomalu, stejnou formou úměrnou jeho vývoji a stálým opakováním. Vnitřní oporu a jistotu tedy dítě získává péčí a oporou vnější. Dítě se s rodiči dorozumívá nejprve přes tělesné smysly a komunikuje celým tělem. Pokud je dítě malé a zažívá přijetí, bezvýhradnou lásku, důvěru a náruč rodičů, je chráněno. Jeho pohybové impulzy jsou zároveň usměrňovány a řízeny.

S rozvojem vlastních pohybových dovedností, se vzpřimováním, s pohybem vpřed opouští dítě své hájené místo a svoji nemohoucnost. Zároveň se vydává všanc vlastní svobodě. V historii péče o dítě bylo z generace na generaci předáváno mnoho rad a účinných praktik, které by bylo dobré znovu pro dnešní rodiče objevit, doporučit je a předávat dál. V rámci zavržení všeho nevědeckého, nesvobodného, v euforii hlásající svobodu a nezávislost byly v posledních letech zapomenuty jako přežitě zastaralé a nemoderní. Patří mezi ně například někdejší pevnější zavínování miminka, nošení dítěte v šátku, kolébka vedle postele matky, sezení dítěte na matčině klíně, ohrádka, dětská židlička, řemínky v kočárku, pásy pro učení chůze, atd. Tyto praktiky a pomůcky spadají do kategorie prostředků, které pomáhají tlumit a řídit pohybové impulzy. Při propagaci takových omezení je třeba mít na zřeteli rozumnou mez a časový limit jejich užití. V citlivém a láskyplném prostředí mohou pomoci v mnoha ohledech. Dítě tak může být chráněno před vlastním neklidem, stresem a bezbřehostí. Pokud se utlumí určité pohyby a určité podněty ustoupí do pozadí, mohou být posíleny ty, které mají uskutečnit dětský záměr, tedy soustředěné cílené jednání a myšlení.

Zajímavostí zůstává, že v zemích, kde dítě od narození do věku dvou let (tedy v době největšího psychomotorického vývoje) většinu dne zůstává v šátku na těle matky a jeho pohyb je tak velice brzděn, se hyperaktivita a neklid nevyskytuje (Prekopová, J. a Schweizerová, Ch. 2008). Dítě se zde učí všemu, co matka během dne dělá, jejím chováním získává zkušenosti a opakováním je vnímá jako své zvyky. Jeho nezralé a nekoordinované pohyby matka brzdí zabalením i když jí dává najevo pocity odporu. Dítě vnímá matčino omezení a matka vnímá přání svého dítěte. Matka dítě přijímá i když

s ním nesouhlasí a obráceně. Dítě je pohybově omezené, ale zažívá po potřebnou dlouhou dobu pocit bezpečí, důvěry, opory, lásky a blízkosti. Dítě vnímá to, co zachytí smysly a to se pak stává jeho vnitřním prožitkem. Vše vnímá a vztahuje na sebe a domnívá se, že všichni danou situaci prožívají stejně. S rozvojem smyslů, koordinací motoriky a jednání zaměřeného na dosažení cíle dítě začíná napodobovat to, co vidí a formuje svou hru podle vzorů. Dítě utváří prožitky, které fixuje, když zažívá konkrétní vzorce chování, komunikace a daných situací. Postupně se osamostatňuje v myšlení, chápání, jednání, uvědomuje si své já a probouzí své vědomí a poznání. Nastane-li problém, nečekaná reakce atd., může znejistět a ztrácet přehled. Tehdy je pro něj důležitá ochrana osoby, která utiší jeho neklid a usměrní dané podněty. Dítě vnímá celistvě, žije bezvýhradnou láskou a touží po bezpečí. Jeho vnitřní etická měřítká jsou základem jeho svědomí a cílem jeho životní síly a cesty. Touhu po naplnění a uspokojení poznává teprve díky prožitému nedostatku.

Nedostatek je tedy začátek cesty a hnací silou k plnosti (například je-li ve tmě, touží vnímat světlo, zažije-li zlo, touží zažívat dobro, zažije-li pohybové omezení, těší se z vlastního pohybu atd.). Celistvost a jednota je střed a k němu vede cesta skrze dualitu. Díky dualitě čerpá energii potřebnou k přijetí cesty vedoucí k jednotě. Poznáním, vyrovnaním se a přijetím protikladů a uvědomění si jejich pólů může dítě osvobodit a zaměřit svoji vůli a směr k vyváženému středu. Aby setkání s polaritou mělo dobrý dopad, měl by v porovnání vítězit protiklad pozitivní před negativním. Zajistí-li rodiče dítěti poznání zákona protikladů, může je samo vnímat a vyvažovat je v rámci užívání své duchovní a tělesné síly. Díky tomuto poznání a příkladu rodičů může dítě začít vnímat jednotlivé obrysy vjemů, vztahů a jednotlivých situací.

Dalším důležitým aspektem prevence je poznání, respektování a dodržování vnitřního řádu a rytmu. Vše, co vzniká, se řídí rytmem, který spojuje a vytváří vazby. Dítě zakouší rytmus například ve střídání nádechu a výdechu, při přijímání potravy, bdění a spánku, dne a noci, odpočinku a činnosti, střídání dní v týdnu, měsíců, ročních období atd. Rytmus je pro dítě potřebný stejně jako svoboda do něj vložená. Jeho mnohé podoby

dítě samo nezvládá. Zprostředkovávají mu je nejprve jeho rodiče. Pokud rodiče nežijí v harmonii s rytmem, ovlivňují celkový stav dítěte, které je na ně v mnoha oblastech napojeno. Sladí-li dítě svůj biorytmus s vnějšími rytmy, cítí se v rovnováze a svobodně. Může dýchat pravidelně, klidně se pohybovat se a jeho zdravotní stav je dobrý. Čím více se dítě neřídí dodržováním rytmu a vnitřního řádu, tím více musí vynakládat a spotřebovávat svoji energii na vytváření neklidu, vlastního i vnějšího rušení. Nemůže se pak účastnit nabízených činností a přizpůsobovat rodičům, vrstevníkům ani životním situacím.

Velmi podstatnou roli v prevenci vnitřního napětí a nepokoje hraje dodržování řádu v rodinném systému vztahů. Na mysli máme vztahy, které jsou utvářeny uvnitř rodiny mezi všemi jejími členy. Je třeba mít na paměti, že do rodiny náležejí nejbližší lidé, příbuzní, ti co rodinu z různých důvodů opustili, přiřadili se do ní díky rozličným okolnostem, byli rodinou odmítnuti, nebo zemřeli. Dítě by mělo vnímat hierarchii, rozdílnost rolí a správně chápat svoje místo ve společenství nejbližších. V rodině, která nabízí sounáležitost, cítí práva, výhody, jistoty, ochranu, povinnosti, zodpovědnost, přirozenou úctu k jednotlivým svým členům a kde je vyváženo přijímání a dávání, může panovat vlídné a láskyplné klima. Pro takový model rodiny je zapotřebí, aby rodiče byli zralí jedinci, kteří zvládají teoreticky i prakticky svoje role a jako dospělé vzory dítě formovali a inspirovali k utváření vlastních postojů a schémat jednání a myšlení. Poskytují – li dítěti vše co bylo výše řečeno, obousměrná láskyplná energie neumožní vzniku, nebo velmi přispěje ke korekci vnitřního neklidu, napětí a poruch chování.

2.4. Terapie

Jak bylo v předchozí kapitole uvedeno, nejlepší terapií je prevence. Není-li však od začátku aplikována a poruchy chování a neklid se rozvinou, je třeba zahájit řadu opatření, která povedou ke zmírnění projevů a nejlépe k jejich úplnému vymizení. Nejdříve je potřeba začít s podporou rodičů. Jde o

to, aby se posílily vztahy otce a matky v rodině, mateřské a otcovské jistoty vůči dítěti, aby otec i matka přirozeně uplatňovali své kompetence a aby dokázali dítě vést a řídit a vytvářet pro ně motivující a bezpečné zázemí. Na základě spolupráce rodičů s psychology a psychiatry může taková terapie probíhat v ordinacích a poradnách formou individuální, rodinné nebo skupinové práce. Jde o vytvoření plánu, podmínek a vytyčení cesty, kterou se rodiče ve spolupráci s odborníky a mateřskou školou se svým dítětem za zdravím vydají.

Nejdůležitějšími body plánu bude stanovení terapeutických cílů, pravidel, hranic, dodržování životního rytmu a časového rozvržení. Dítěti by měla být nabídnuta široká škála činností rozvíjejících hrubou a jemnou motoriku, sociální zkušenosti, cvičení pozornosti, soustředění, kontrolu jednání, empatii atd. V rámci aktivit by pro dítě bylo vhodné vybírat činnosti, při kterých dochází k celistvému a sociálnímu vnímání a prožívání skrze vlastní tělo a vlastní smysly. Opakováním konkrétních zkušeností a rituálů se dítěti zvýší sebedůvěra a bude se cítit více v bezpečí. K abstrakci dospěje konkrétní cestou a získá vnitřní jistotu.

Mateřská škola a kvalitní spolupráce s rodinou hraje významnou roli v tomto terapeutickém procesu. Škola vnáší do života dítěte určité struktury, řád, hranice ale i jistoty a učitelky mateřských škol mohou významně přispět svým přístupem ke korekci poruch chování dětí a k položení kvalitních základů pro pozdější celoživotní vzdělávání. Osobnost, kreativita a erudovanost učitele stojí na prvním místě v seznamu strategie úspěšného působení. Lidskost, empatie, laskavost, pozitivní myšlení, náklonnost, vlastní spokojenost, psychická vyrovnanost a schopnost láskyplné výchovy ovlivňuje atmosféru nažívání ve školním kolektivu a usnadňuje dítěti získat náklonnost a důvěru k cizímu dospělému člověku. Takového pedagoga děti spontánně a rádi následují, napodobují ho a nacházejí v něm svůj ideál a vzor. Zvolený styl vyučování, metody a vedení hodin ovlivňují dosažení stanovených kompetencí, cílů a pozdějších schopností a dovedností. K tomu je zapotřebí jasných, konkrétních a pevně stanovených požadavků, stanovení struktury a důslednosti

zvládání chování, uspořádání třídy s ohledem na různé styly učení, zábavnost a přitažlivost programu, dobré plánování a příprava, mnoho praktických činností, pohybu a hudby, budování sebeúcty a dobrý pocit ze sebe sama a v neposlední řadě respekt k osobnosti dítěte. V mateřské škole je třeba dítě učit všemu, každému požadavku na chování a každé sociální dovednosti. Vše je nutné vysvětlit a názorně předvést, procvičovat a opakovat tak dlouho, dokud dítě přesně neví, co se po něm vyžaduje. Řád a struktura vycházející z jasné komunikace usnadňuje dětem s poruchou pozornosti zvládání zadaných úkolů, zvláště při jejich rozložení na menší části. Podnětné prostředí, pomůcky, uspořádání a vybavení třídy, tvořivé a interaktivní vyučovací metody, úzká spolupráce s rodiči a týmová práce patří mezi další podmínky a předpoklady úspěšné terapie.

Část teoretická speciální

3 Aplikované metody a nadstavbové formy výuky příspěvající k eliminaci dětského neklidu a poruch učení a chování, napomáhající rozvoji tanečního, hudebního a dramatického vnímání a vyjadřování předškolních dětí

3.1 Multisenzorická výuka

Má-li být působení nejen na děti s poruchou pozornosti a chování účelné a chce-li pedagog proniknout ke všem žákům ve třídě, měl by se snažit využívat všechny dostupné multisenzorické postupy, aby děti mohly vnímat výuku všemi smysly: zrakem, sluchem, hmatem a pohybem. Nejlepší by ovšem bylo, kdyby se mu podařilo obsáhnout a působit na všech dvanáct lidských smyslů, tak jak je objevil a popsal J. A. Komenský, který hovořil o pěti smyslech vnějších (hmat, chuť, čich, sluch, zrak), o čtyřech vnitřních smyslech (pozornost, představitivost, rozumnost, paměť) a třech nejnižších smyslech (světlo rozumu, hnutí vůle, svědomí a schopnost konat).

Teorii o existenci dvanácti smyslů rozvíjeli v minulosti a dále rozvíjí i další současní filosofové, psychologové a pedagogové. Za všechny je možné zde uvést jednu z teorií: „*Dvanáct je smyslů, bran, kterými vstupují vjemy do člověka z vnějšího světa. A vnitřní svět, který tyto vjemy zpracovává a je jimi obohacován, může skrz těchto dvanáct bran působit navenek.*“ (Janátová, A., seminář z přednáškového cyklu O dvanácti smyslech 11.10. - 13.2.2011). Všechny tyto smysly člověk zpočátku nezná a nedokáže si představit, jaký mají pro něj samotného význam a dopad. O každém uvedeném smyslu je možné přemýšlet v rovině fyzické, duševní i duchovní. Skrze prožívání zážitkového vyučování může ale dítě pocítit esenci hlubokého vnitřního naplnění a setkání s jednotlivými smysly. Takové podněty dávají impulzy k zamyšlení nad prožíváním života a vědomí toho, že: „*Teprve když vím, co mohu vnímat, tak to opravdu cítím.*“ (Hozman, O., Wald, J., Dvanáct smyslů – výstava, Mánes, Praha 2010).

Ve vyučování by tedy bylo dobré kombinovat různé metody a praktické aktivity. Vhodné je zapojování kooperativního systému práce ve skupině, ve dvojicích, ve trojicích atd. Děti jsou vtaženy do skupinové činnosti a mají možnost prožívat sounáležitost s většinou, s částí kolektivu i prožití zkušenosti osobního projevu a individuálního zapojení. Ideální strukturu má výukový blok, v němž se komplexně zohlední postupy, které vedou k rozvoji sluchového, zrakového, hmatového, prostorového vnímání, rytmického, hudebního, pohybového, nonverbálního i verbálního vyjadřování. Nové informace je dobré dětem opakovat a sdělovat různými odlišnými způsoby a v různých podobách. Vhodné je užívání širokého spektra názorných a didaktických pomůcek. Rovněž výrazný, kreativní a v případě potřeby emocionálně zabarvený projev pedagoga přispívá a vede ke zvýšení zájmu a pozornosti dětí o dané téma, udává atmosféru, gradaci a motivuje děti ke snaze aktivně se zúčastnit a zlepšovat své dovednosti.

V multisenzorickém výchovném a výukovém působení je třeba mít na zřeteli potřebu promyšlené a podrobné přípravy ze strany učitele, tak aby teoretické i praktické části hodiny smysluplně navazovaly, doplňovaly se, variovaly, aby byly zajímavé, lákavé, strhující, pro zpestření legrační, ohromující atd. natolik, že se do činností spontánně zapojí všechny děti.

3.2 Výuka uměním

(Mišurcová, V., Severová, M., 1997) Pojem umění můžeme vnímat v dvojitým významu. Užívá se k označování jednotlivých lidských dovedností a činností, jako např. umění být dobrým učitelem, umění řídit jednání apod. a také se užívá k označení krásna, estetična, nebo tzv. „krásného umění“. Termín „krásné umění“ vystihuje oblast tvorby, kde se uplatňují principy krásna a estetična a v širším smyslu pojem umění v sobě zahrnuje umělecká díla, procesy jejich vnímání, interpretace, reprodukce a jejich vytváření. Umění v sobě pojí všechny druhy umělecké tvorby a patří mezi specifické oblasti estetična, které je možné hodnotit na stupnici kvality. V běžném a esteticky

neutrálním vnímání skutečnosti se člověk setká s něčím, co má určitý řád a dokonalost, co upoutá jeho pozornost k estetickým kvalitám objektu a vyvolá v něm určitý zážitek.

Estetické a krásné zážitky mohou mít různý původ a mohou být vytvářeny živou a neživou přírodou nebo člověkem. Estetično vytvářené člověkem může mít kvality uměleckého díla, užitého umění nebo výtvorů neprofesionálních umělců. Při dalším rozlišování umění a jeho druhů lze zohlednit proces jeho vlastní tvorby. Umění se pak dělí do dvou hlavních skupin na umění múzické a nemúzické. Toto rozdělení má původ již v antice.

V antickém Řecku do múzických umění patřilo dříve umění slovesné, hudební, taneční, dramatické, umění historie a astronomie. Poslední dva jmenované druhy byly později zařazeny mezi obory vědní. Umění nemúzická-výtvarná (architektura, sochařství, malířství, keramika) antické Řecko považovalo za umělecká řemesla, která se vývojem prosadila mezi druhy umění, jež byla a jsou i dnes společností vysoce hodnocena. K rozšiřujícímu postupu klasifikací umění přispěl později německý architekt, technik a teoretik výtvarného umění Gottfried Semper (1813-1879), když navrhl nosné principy při rozlišování jednotlivých druhů umění. Podle Sempera je nejdůležitějším kritériem pro rozlišení druhů umění materiál, nebo látka, které umělec zpracovává.

Hlavními výrazovými prostředky pro tvorbu v oblasti múzických umění jsou pohyby, jazyk, hudební zvuky a lidský hlas a od nich se dále odvozuje umění slovesné, hudební, pohybové a dramatické.

Skupinu umění výtvarných tvoří hlavní materiál linie, barva, kov, dřevo, kámen atd. a od nich se dále odvozuje kreslení, malování, sochařství a architektura. Přejít mezi tvorbou uměleckou a mimouměleckou tvoří rozsáhlá oblast užitého umění, lidové umění, amatérská tvorba a tvorba dětí.

Tyto druhy umění v lidech a společnosti plní mimoestetické funkce a uspokojují jejich různé potřeby, umožňují jim překonávat omezenost vlastních zážitků, zkušeností, obohacují jejich poznatky a život. Z vnímané vlastní

nedostatečnosti se tak posouvají a snaží se dosáhnout celistvosti a plnosti života. Umění přispívá k stmelování člověka s celkem, přispívá k zespolečenštění, k uspokojování jeho vývojových potřeb k rozvoji vloh a schopností, které v dané estetické činnosti uplatňuje. Umělecké výtvary vyvolávají v lidech specifické prožitky libosti a jejich prostřednictvím u nich dochází k uspokojování estetických potřeb. V umění je možné experimentovat, hledat a objevovat stále nové zdroje krásy, zdroje tvořivých činností a následně jejich formativní účinky.

Z výše uvedeného tedy jednoznačně vyplývá, že umění přináší i dětem krásu a přispívá svým obsahem k rozšiřování jejich zkušeností, poznatků, citových prožitků a celkově obohacuje jejich život. Prostřednictvím umění mohou děti mnohonásobně přesahovat svoji vlastní individuální dosavadní zkušenost a rozšiřovat své vývojové možnosti. Již od narození se dítě setkává s prostředím, které v různé míře obsahuje kladné estetické vlastnosti v běžně užívaných věcech, v umělecky pojatých hračkách, říkadlech, písničkách, hrách, obrázcích, ve zvířatech či přírodních objektech aj. Estetické kladné vlastnosti každodenního okolního světa mohou tedy pozitivně ovlivňovat vývoj dětského estetického vnímání a hodnocení. Prostřednictvím svých každodenních praktických zkušeností dítě získává poznatky o základních vlastnostech věcí a o jejich funkcích a následně začíná chápat obsah uměleckých výtvarů, které jsou mu určeny. Čím vyššího stupně vývoje představivosti a řeči dosahuje, tím lépe je připraveno pro chápání a vnímání obsahové náplně umění a pozdější vlastní tvorbu.

K prvním kontaktům dětí s uměním dochází spontánně a přirozeně v rodině, prostřednictvím jednoduchých her, které se v jednotlivých kulturách přenášejí bez větších změn z generace na generaci. Jsou to nejdříve ukolébavky a různé slovně - pohybové hříčky. Díky těmto prvotním impulsům děti hlasem napodobují hudební zvuky, osvojují si melodie a rytmy. Písničky, kterým dítě naslouchá, ho uspávají, uklidňují nebo naopak povzbuzují k radostným hrám s dospělými. Píseň otevírá dítěti cestu nejen k hudbě, ale i k veršům a dalším útvarům slovesného umění. Děti nejprve se zájmem sledují umělecké výtvary, i

když ještě plně nechápou jejich význam, neboť jim rozvoj jejich psychiky ještě neumožňuje objektivní vědecké poznání světa. Následně pak přecházejí k pokusům a snaží se o vlastní spontánní elementární tvorbu.

Děti předškolního věku jsou dobře přístupné relativně jednoduchým a pochopitelným uměleckým výtvorům. Myslí se tím specifickému umění pro děti (dětská literatura, hudební skladby, loutkové divadlo, taneční hry apod.), kdy děti vnímají umělcovo ztvárnění skutečnosti v závislosti na úrovni rozvoje svých poznávacích procesů a rozsahu poznatků o světě. Jejich vnímání a myšlení je v tomto období proti dospělým ještě značně omezené, neúplné, zkreslené a chybí jim schopnost hodnocení estetických aspektů uměleckého díla. Dětské činnosti, jako kreslení, malování, zpívání, rytmizace, pohyby, slovní improvizace, vlastní dramatizace vymyšlených příběhů a další činnosti již ale připomínají uměleckou tvorbu. V důsledku nedostatku technického rázu děti své představy interpretují svérázným způsobem, který je provázen nízkou úrovní estetického ztvárnění. Svě náměty realizují bezprostředně a impulzivně a jejich tvorba je ovlivněna okamžitou situací, činnostmi druhých, či dostupným materiálem. Na základě omezených životních zkušeností a vědomostí dětská tvorba vykazuje relativní jednoduchost a chudost obsahu. K jejímu postupnému zkvalitňování vede nabízení hodnotných podnětů, materiálů, prostředků, témat a prostředí. Výchova uměním prostřednictvím uměleckých děl a s nimi spojených činností formuje tedy utváření postojů dítěte ke světu, k ostatním lidem i k sobě samému.

Výchova k umění i výchova uměním se zprvu vzájemně prolínají. V prvním období dětského života převládá výchova uměním, která přispívá k jeho kultivaci po stránce estetické, sociální a fyzické a uvádí dítě do světa krásna. Během vývoje se u dítěte diferencují jeho projevy a vytvářejí se speciální dispozice pro jednotlivé druhy umění. V prvních letech života by tedy výchova uměním měla mít komplexní charakter a posléze se dělit na výchovu taneční, hudební, dramatickou, literární a výtvarnou. Děti by si měly osvojovat jednotlivé složky kultury a umění dané společností a své individuální osobnostní vlastnosti rozvíjet postupně. Umění by se mělo v co největší míře

využívat ve výchově od raného dětství, neboť dětem mnohonásobně zvyšuje jejich prožitky krásy, radosti a štěstí a přispívá k jejich celkovému prospěchu.

Protože hlavní činností dítěte je hra, měla by se výchova uměním zaměřit na hry, které jsou označovány jako estetické. Hra je základní dětskou aktivitou a její podoby korespondují s kognitivním vývojem dítěte. Nejprve mají hry malých dětí charakter senzomotorický, pak symbolický a posléze vycházejí z logických operací. Dítě zprvu vyhledává hry samostatné, paralelní a nakonec i kooperativní. Postupem vývoje dítě svá vnitřní pravidla her dokáže měnit a později je schopné dodržovat i pravidla vnější. „Hra i umění se jeví jako činnosti bezprostředně motivované a s potěšením spontánně prováděné“ (Mišurcová, V., Severová, M., Děti, hry a umění, 1997). Dítě při jejich provádění prožívá uspokojení vývojových potřeb, rozvíjí svoje schopnosti a talent. Estetické hry mohou probíhat jako hry individuální nebo skupinové a rozdělují se do tří základních skupin.

První skupinu tvoří hry recepční, které spočívají ve vnímání a chápání uměleckých výtvorů určených dětem. Můžeme sem zařadit např. poslouchání říkadel, písní, pohádek, prohlížení obrázků, sledování divadelních představení apod.

Druhou skupinu tvoří hry reprodukční, v nichž se děti pokoušejí o reprodukci různých uměleckých výtvorů (např. omalovávání, reprodukce písní a říkadel, hry se zpěvem, modelování podle vzoru).

Třetí skupinu tvoří hry tvořivé, ve kterých se dítě již snaží o nejjednodušší ztvárnění jednotlivých výrazových prostředků. Samo vytváří vlastní popěvky, experimentuje se slovy, zobrazuje své představy kresbou, improvizuje ve hře s loutkou atd. Při takovém tvůrčím procesu často dochází k prolínání různých druhů umění a estetických kategorií her. Při přípravě dílčích výukových bloků a školních programů činnosti je zapotřebí při vlastní přípravě věnovat pozornost nabídce a výběru her určených předškolním dětem. Bohatý zdroj můžeme nacházet v lidovém umění a to zejména ve výtvorech

děti samých a v části tvorby určené dospělým, jenž si děti v průběhu času převzaly a přizpůsobily.

Lidové hry přenášené z generace na generaci prošly prověrkou času a na rozdíl od některých umělých veršů, písní a her neztratily nic na své přitažlivosti, aktuálnosti a přirozenosti. Dál dětem přinášejí vždy znovu a znovu zábavu, spontánní projev a rozvíjí jejich aktivní potenciál a to i bez nutné účasti dospělých. Další oblast her, které je možné dětem nabízet, je označována jako hry tradiční a patří mezi hry umělé. Pod vedením dospělých tyto hry vznikaly s vývojem institucionální výchovy v mateřských školách, dětských a tělovýchovných organizacích a jsou zaměřené na jednotlivé výchovné úkoly. V těchto hrách se objevují tendence různých pedagogických koncepcí a dobových priorit. Mnohé z nich upadly v zapomnění a některé se udržují v mateřských školách dál.

K lidovým a tradičním hrám můžeme přiřadit kategorii her nových, na jejichž tvorbě se podílejí umělci a specialisté v oblasti estetické výchovy dětí. Jejich kvality a trvalost ukáže čas. Při výběru her by měl být brán zřetel na jejich estetické a výchovné kvality, na citovou odezvu, kterou u dětí způsobují, či zda přispívají k posilování vztahu k lidem, přírodě, kulturním i multikulturním hodnotám.

Výběr jednotlivého materiálu a zpracovávání konkrétního tématu ovlivňuje celkovou kvalitu výchovy uměním. Je třeba mít na paměti, že svébytná vyjádření a radost ze hry přinášejí dětem hluboké uspokojení v okamžiku spontánní tvorby, pokud nejsou svazovány potřebou dokonalosti, či kritikou okolí. Tvorba tvůrčího klimatu pro hru a spontánní projev není pro pedagoga snadným úkolem, neboť jako dospělý obtížně vstupuje do dětského světa a je ovlivněn didaktickým snažením. Je třeba v tvůrčím procesu děti provázet, podporovat a rozličné činnosti a situace navozovat, hledat a nabízet je nejlépe každému dítěti individuálně jindy a jinak.

3.2.1 Pohybová průprava

Neklidné nebo nesoustředěné děti mívají potíže s jemnou nebo s hrubou motorikou a někdy také se senzomotorickou koordinací. Problémy s přesnými a cílenými pohyby, s rovnováhou, skákáním, chůzí, s běžnými dětskými hrami a sportovními činnostmi mohou dítě stigmatizovat a s označením jako nešikovné ho přivádět do sociálních diskriminujících situací. Během vývoje dochází většinou ke zlepšení, ale lépe je s pracovní a pohybovou terapií začít co nejdříve i proto, že pohyb patří mezi základní dětské potřeby.

Pohybem se dětské tělo a jeho orgány rozvíjejí, pomocí něj komunikuje, seznamuje se a experimentuje s okolím, pohyb je pro dítě prostředkem poznání a zdrojem poznatků. Pomocí něj získává v předškolním věku mnohé kompetence a dovednosti důležité pro život. Pohybové činnosti právě proto hrají důležitou roli a mají nezastupitelné místo v předškolním vzdělávání (Dvořáková H., Raabe 2010). Neklid a impulsivnost lze pomocí multisenzorické a přitažlivé formy pohybové výuky využít ke korekci potíží nejlépe i s využitím prvků umělecké výuky.

Terapie rytmem, pohybem a tancem vede dítě k získání pohybových dovedností a ty následně formují jeho aktivní přístup k osobnímu zdraví, k seberealizaci a regeneraci. Dochází ke stimulaci a podpoře růstu, neurosvalovému vývoji, fyzické a psychické pohodě a zdatnosti a k zdravým životním návykům a postojům. Předpokladem pro využívání a začleňování umělecké nadstavby je respektování a absolvování léty prověřeného systému výuky tělesné výchovy v duchu RVP PV. Jeho obsahem je mimo jiné záměrná péče o aktuální a budoucí zdraví dítěte, ke kterému je směřováno pomocí přiměřených pohybových dovedností, v pozitivně prožívaných pohybových aktivitách. Jedná se o metodiku nácviku pohybových dovedností, jemné a hrubé motoriky, metody rozvoje smyslového vnímání a smyslů souvisejících s pohybem a pěstování tělesné zdatnosti. Děti si tak rozvíjejí vnímání a uvědomování si vlastního těla, prostoru, intenzitu činností, okolní prostor a ostatní osoby.

Na získání základních dovedností je možné navázat pohybové a sportovní činnosti, při kterých dítě získává poznatky, které následně skrytě formují návyky a postoje ke zdravému životnímu stylu. Základem pro veškerý pohyb je schopnost vnímat sebe sama a orientovat se v tělesném schématu, dokonale ovládat jednotlivé části těla v různých polohách i bez zrakové kontroly. Dobré vnímání a ovládání jednotlivých částí těla vede k lepšímu ovládání celého těla i v nezvyklých situacích. Dítě přijímá informace z okolí tělem a smysly již v prenatálním období a po narození pak dále např.: při dotyku, plazení lezení, při převalování, při chůzi apod. Při jakékoli tělesné činnosti si tedy dítě uvědomuje svoje tělo a všechno, co dokáže, poznává své jednotlivé části těla, pojmenovává je, postupně je ovládá, zaměřuje se na vnitřní tělesné procesy a na vazby mezi svým tělem a vnějším prostorem.

Činnosti s taktilními podněty pomáhají dětem zkoumat a vnímat tělesné pocity a podporují rozvoj soustředění. Mezi dílčí cíle pohybových schopností patří rozvoj pohybových schopností, zdokonalování hrubé a jemné motoriky, ovládání pohybového aparátu a tělesných funkcí.

Mezi základní pohybové nelokomoční dovednosti patří schopnosti, které zahrnují vnímání vlastního těla a orientaci v tělesném schématu, vytváření a měnění různých poloh, udržování rovnováhy v různých polohách, pohyby jednotlivými částmi těla a zvládání poloh a pohybů s využitím náradí. Mezi nelokomoční základní polohy, které se s dětmi předškolního věku nacvičují patří např.: stoj, stoj rozkročný, sed, leh, leh na břicho, leh na boku, klek, dřep a další. Některé pozice se provádějí s oporou jen na jedné noze. Nesymetrické, kombinované, méně obvyklé polohy je třeba opakovat často společným nácvikem, názorně a správně. Vhodnou ucelenou koncepcí nelokomočních dovedností v sobě nesou jógové ásány a cvičení, která mají přirozený vnitřní obsah a napomáhají rozšiřovat sféry poznání. Lokomoční schopnosti jsou charakterizované změnou místa těla v prostoru. Jedná o plazení, lezení, později chůzi, běh, poskoky, skoky a jejich různé kombinace. Všechny tyto dovednosti mají ve vývoji dítěte svou posloupnost a místo a je

třeba tedy vytvářet vhodné podmínky pro jejich přirozený rozvoj a zdokonalování.

Manipulační dovednosti se projevují schopností ovládnutí předmětů různými částmi těla, kdy lze předměty manipulovat rukama, nohama, hlavou, kolenem, ramenem, zády apod. Vyšším stupněm manipulačních schopností představuje rozvoj manipulačních dovedností a to manipulace pomocí předmětů a dalších pomůcek, jako např. pálkou, hokejkou, tyčí atd.

Prostřednictvím pohybových dovedností a rozvoji smyslů (sluchu, zraku, hmatu) dochází ke schopnosti vnímání vlastního těla, uvědomění si a rozlišování různé intenzity pohybu, orientace v prostoru a vnímání vztahů vlastních smyslů a k rozvoji schopnosti vnímat podněty celým tělem. Rozvojem pohybu se u dětí zdokonaluje zdatnost svalová (síla, flexibilita a vytrvalost) i zdatnost psychická, když je například dítě v některých situacích konfrontováno se zátěží, či neúspěchem.

Děti by neměly být v rámci pohybové výchovy jednostranně přetěžovány, neměly by dané činnosti vykonávat neúměrně dlouho, měly by rozumět pravidlům her a činností, které vykonávají a neměly by být manipulovány dospělými ani dětmi. Při pohybové výchově předškolních dětí je třeba myslet na potřebu jejího komplexního charakteru, na její vliv na kolektivní prožívání a zároveň i na její individuální přínos pro každé dítě v oblasti motorické, emocionální i sociální.

3.2.2 Taneční průprava

Životu vévodí pohyb, který je typický pro fungování rytmů těla. Vnitřní a vnější rytmy těla reagují harmonicky či disharmonicky s rytmy okolního světa. Dané tělesné pohyby komponované ze záměrných, rytmických a kulturně zakotvených sekvencí neverbálních tělesných pohybů ovládané vůlí, lišící se od jiných motorických aktivit, motivované rytmem či hudbou se označují jako tanec.

Tanec vždy patřil k typickým prostředkům sebevyjadřování a zaujímal od nepaměti významné místo v životě lidí.

Tanec lze chápat jako výrazový prostředek a jako jazyk, který využívá jednoty těla-mysli-ducha, tak aby se dostal do kontaktu s nejhlubšími zkušenostmi, pro ty kteří tanec pozorují, i pro ty, kteří se ho přímo účastní.

Tanec významně ovlivňuje sociální kontakty jednotlivců a v současné době, v hektickém způsobu života, má tanec své specifické místo v potřebě člověka vnímat rytmus a prostřednictvím pohybu dojít k harmonii a vlastní identitě.

Taneční projev odhaluje duševní rovnováhu jedince, pomáhá zmírňovat tenzi z přemíry technické společnosti a slouží i jako fyziologická terapie pro kompenzování psychických a tělesných handicapů. Pohyb se pojí s pocity a má schopnost sdružovat lidi. Lidé v tanci nacházejí prožitek, uvolnění a čerpají z něj vnitřní sílu a odreagování z každodenního pracovního stereotypu.

Tanec dovoluje vyjádření mnoha pocitů a emocí, což v běžném životě není tolerováno.

Tanec ve formě improvizace využívá pohybu k dosažení emoční a fyzické rovnováhy pomocí expresivních a komunikativních prostředků založených na práci s tělem. Dochází ke snížení množství adrenalinu, agresivity, strnulosti a apatie v těle společensky přijatelným způsobem. Dítě může ze sebe „vytancovat“ vztek nebo radost, lásku nebo smutek a zvýšit svou schopnost tyto pocity vyjádřit. Důsledky poruch kognitivního a emočního charakteru u dětí, jak již bylo dříve uvedeno, se odrážejí v neschopnosti dosahovat stejných výsledků v rozvoji jednotlivých oblastech osobnosti ve srovnání s ostatními vrstevníky a často vedou k jejich sociální izolaci a možnému rozvoji patologických jevů v chování. Hledání a nacházení metod a způsobů možností rovnocenného zapojení dětí do činností a nároku na úspěch je základní podmínkou integrace a řešení problémů těchto dětí.

Z výše uvedených skutečností o pohybu a tanci je patrné, že tanec jako pohyb a tanec jako umění jsou prostředky vedoucí k eliminaci zmíněných poruch. Tanec a taneční improvizace může kooperovat či vyústit v terapii tancem. Taneční a pohybová terapie se vyvinula z výuky tance a pohybu ve skupinách lidí se speciálními potřebami. Pro tanec a taneční terapii je společným prostředkem tělo, čas, prostor, energie a síla. Hlavní rozdíl mezi tancem jako uměním a tancem jako pohybem v terapii spočívá v jejich základním pojetí.

Principem taneční a pohybové terapie je silné spojení mezi pohybem a emocemi. Cílem tance jako umění je zdokonalování a koordinace pohybů, zvyšování kloubní pohyblivosti a rozsahu pohybu, znalost pohybového rejstříku jednotlivých tanečních technik, vytváření etud, choreografií či představení. Kreativní tanec a tanec jako umění, podobně jako sport, mohou mít terapeutické účinky i když prvotně terapií nejsou. Jejich náplní totiž není systematické rozvíjení spojování vědomé a nevědomé zkušenosti. Při taneční a pohybové terapii mohou nevědomě navozené pohybové reakce vést k asociacím ranějších událostí a k jejich novému prožití. Při zaměření se pouze na pohyb se začínají vynořovat témata, která kopírují niterné psychologické zákony, které má dítě popisně zakotveno v tělesné terminologii.

Terapie uměním využívá uměleckého projevu jako hlavního prostředku poznání, ovlivnění psychiky a mezilidských vztahů. Základem jsou tvořivé taneční improvizace a nevědomé pohybové asociace. Mezi přednosti taneční terapie patří absence přílišné verbalizace, rozvoj jemné a hrubé motoriky, vnímání tělesného schématu, levo-pravostranné orientace atd. Terapii tancem lze provozovat samostatně, nebo jako součást léčebných a výukových programů. Taneční terapie má psychoterapeutický podtext a charakter. Cílem v terapii uměním není vytvořit umělecké dílo, ale vlastní proces ozdravné tvorby. Terapie uměním se užívá tam, kde je obtížné, nebo není např. možné vyjádřit a uvolnit pocity. Hlavním předmětem zájmu v taneční terapii je dítě, pohyb a tanec tu jsou pouhými nástroji. Učitel – terapeut užívá svoji dovednost, spontaneitu a kreativitu k tomu, aby umožnil dětem jejich prožívání

na vlastní tělesné rovině a umožnil jim komunikovat pomocí těla. Sám má bohatou pohybovou zásobu, zná své reakce a vzkazy, které směrem k ostatním vysílá. Taková komunikace je přímá a jednoduchá, neboť i pohyb je přímým odrazem sebe samého. Učitel odezírá pohyby a verbální signály dětí a může analyzovat, rozvíjet a rozšiřovat témata jejich dynamiky pohybu. Například dupání, tleskání, poskoky mohou s jeho účastí nabývat menší, či větší intenzity, nebo rychlosti, je možné přidávat pokřiky, může děti vést ke kontaktním, synchronním pohybovým vyjádřením apod. Děti mohou v práci ve skupině prožít emoce, které by jako jednotlivci nepoznaly a mohou prožít příjemné prožitky překračováním hranic své individuality. Skupina může mít pro dítě ochranný a podpůrný charakter a může v ní docházet k uvolnění izolace a k situacím, kdy dítě je schopné zde zajít i za svá obvyklá omezení. Nápady pohybových akcí vycházejí z jednotlivců, nebo jsou pro změnu evokovány učitelem. Spontánní vyjádření jednotlivců se propojují, hodina nabývá na intenzitě a v dané chvíli je vnímán individuální přínos dítěte a zkušenost z daného pohybu samotným dítětem a ostatními dětmi jako jeho význam pro celek. Taneční terapie, muzikoterapie, dramaterapie a arteterapie mají pro děti velký přínos, nesou v sobě prvky diagnostické i terapeutické, a proto by měli učitelé procházet v rámci vzdělávání odbornými školeními, které by jim umožnily podobné metody zařazovat do výuky.

(Payne,H., 1990) Tanec, tak jako i jiné formy pohybového vyjádření, významně ovlivňuje kulturní tradice jednotlivých zemí a regionů. Kritéria vhodná a přiměřená náplně umělecké pohybové a taneční výchovy pro předškolní děti splňuje repertoár dětského folklóru, k jehož specifickým rysům patří vyváženost jednotlivých výrazových prostředků: slovo, hudba i pohyb. Mají společný obsah, tvoří jednotný celek blízký mentalitě dětí, jejich citění a výrazovým schopnostem. Dětský folklór zahrnuje tvorbu lidového umění, která se po staletí udržovala ústní tradicí. Některé její výtvořiny ztratily v průběhu času význam a byly zapomenuty, jiné přetrvaly a jen se různými způsoby aktualizovaly. Od 19. století se pod vlivem národního obrození stalo lidové umění předmětem národopisného studia a tehdejší sběratelská činnost zaznamenala lidové výtvořiny a zachránila tak hodnoty, které by jinak postupně

upadly v zapomenutí. Na základě těchto sbírek vznikl velmi bohatý a různorodý materiál, obsahující hudební, slovesnou, pohybovou a dramatickou tvorbu dětí z Čech, Moravy a Slezska. Tento zdroj přímo vybízí ke svému využití při práci v mateřských školách, tanečních třídách a souborech.

Jednotlivé oddíly dětského folklóru jakými jsou např. říkadla a rozpočítávadla s nejrůznější tematikou se mohou uplatnit ve spojení s hrou, písní i tanečním projevem v tematických a dějových pásmech (jaro, léto, podzim, zima, velikonoce, jarní hry, na pastvě aj.), nebo se mohou odděleně uplatnit např. k vyčlenění jednotlivých hráčů, nebo ve větším výběru za sebou s textovou gradací. Při jejich deklamaci hraje velkou úlohu mimika, gestikulace, správná artikulace a pohybový projev. Velké množství pohybově-hereckých akcí poskytují říkadla napodobující řeč ptáků, zvířat i mluvu neživých předmětů (zvonění zvonů, klepání apod.). Výroční říkadla, pojící se k určitým obřadům, poskytují velké uplatnění při scénickém zpracování a přenášejí děj do zcela jiné výrazové sféry. Říkadlo je pak chápáno jako krátký rytmizovaný veršovaný útvar, tvořený spojením několika slov přecházející až k vyprávění. Někdy se v říkadlech užívají umělá slova, která jsou vlastně seskupená z hlásek, beze smyslu a tato nesmyslná slova mohou být novotvary nebo zkomoleniny slov cizích. Během „nečtenářského“ období říkadla vytvářejí základ navozující vztah dítěte ke slovesnému umění a později k poezii a literatuře vůbec.

Dětské popěvky a písně tvoří podstatnou část repertoáru dětského projevu. Skutečně dětských lidových písní je poměrně málo. Jsou to spíše jen jednoduché popěvky, podobné svojí melodikou přednesu říkadel, některé ukolébavky a písně, které si děti převzaly a upravily z repertoáru dospělých. K vnímání pohybového a tanečního krásna, k orientaci a uchopení prostoru, k pohybové stylizaci a improvizaci v souhře s hudebně textovým projevem vedou pohybové hry se zpěvem, taneční hry a tance. Děj jednotlivých her a jejich obsahová motivace vede k užívání různých výrazových prostředků. Velká nabídka původních her umožňuje dětem spontánní využití

v dramatických, pohybově-mimických, napodobivých a ilustrativních akcích a ucelených tanečních a pohybových útvarech.

Taneční dětské hry rozvíjejí fantazii a poskytují možnosti pro rozvoj hudebního, pohybového i dramaticko-slovesného poznání. Výrazové prostředky her dovolují dětem uplatnit všechny schopnosti duševní i tělesné. Bohatý emocionální rejstřík her (hry lyrické, bojové, veselé atd.) zajišťuje možnost vybrat vždy vhodná témata pro různé situace a charakter výukového bloku, či celého pásma. Pohybové a taneční hry je možné rozčlenit podle typového zařazení, způsobu provádění, formy a jejich výrazových prostředků.

Velká skupina her je založena na volném tanečním projevu jednotlivce, dvojice, trojice či větší skupiny s prostým vířivým pohybem nebo rytmickým otáčením na místě za doprovodu říkadla či písně. Po celou dobu se opakuje jediný pohybový motiv, který je podložen konkrétní představou („Hodiny“).

Druhou skupinu tvoří hry, kdy základní pohybový motiv je obohacován o pohyby další („Na kolo mlýnské“).

Další skupina tanečních her je rozváděna do napodobivých až pantomimických forem, kdy jednotlivé pohyby ilustrují text písně. („Na mák“).

K prostorově nejnáročnějším hrám patří hry s prostorovou kresbou, podložené konkrétní představou proplétání, rozvíjení, procházení branami, zavíjení apod. („Pletla jsem“).

Pátá skupina je tvořena hrami, při nichž dochází ke zvětšování a zmenšování počtu hráčů s představou určité činnosti („Na kamenný most“).

Jiná skupina nese v sobě dramatické prvky a motivy výběru partnera a úkony předepsanými textem písně („Eliška“).

Sedmá skupina je typická pro přítomnost několika hlavních hráčů a skupinou ostatních spoluhráčů, kde hra je rozdělena na část dialogu hlavních protagonistů a na část taneční či pohybovou /honění, chytání/ („Na pastýřku“).

Kruhové hry tvoří převahu mezi tanečními hrami. Kola se tančí na nejrůznější písně a popěvky kroky poskočnými, přísunnými, s komíháním paží, s točením, s podtáčením, protáčením apod.

Menší část tvoří hry řadové, s podbíháním pod branou a s proplétáním. Původ lidových tanečních her patřících k dětskému repertoáru spadá do dávné minulosti, kdy tyto patřily k tancům, či obřadním hrám dospělých. Dávný základ tanečních her potvrzuje i skutečnost, že svou formou (zpěv písni spojený s chůzí v zástupu, kruhu nebo řadě) připomínají nejstarší tance - chorovody. Děti si tance dospělých zjednodušily, přetvořily a obohatily prvky svých her. Stejným procesem vznikaly i místní varianty téže hry. Jsou-li taneční hry vhodně motivovány a včleňovány do celého konceptu výuky, děti si je oblíbí a zařadí je do repertoáru svých spontánních her. Na tradiční hry navazuje tvorba tanečních her nových.

3.2.3 Hudebně-rytmická průprava

Děti s poruchami chování v podobě neklidu a poruch pozornosti trpívají sníženým prahem citu pro melodii a rytmus. V rámci hudebních a pěveckých činností mívají omezené schopnosti rytmus verbálně i nonverbálně vyjádřit. V případě včasné podpory, včasného získání dítěte pro přitažlivou náplň hudebních a rytmických her, písni a říkadel je možné tento původní handicap zmírnit až do úplného vymizení. Pro potvrzení těchto hypotéz je možné hledat odpovědi v doporučených a prověřených metodách výuky u významných pedagogů. Ti čerpali ze zkušeností vlastní pedagogické praxe, z prací velkých pedagogů a předchůdců a samozřejmě i z poznatků takových velikánů, jakým byl J.A. Komenský. Ten ve svém rozsáhlém díle mimo jiné vytýčil souhrnný didaktický rámec všech výchovně vzdělávacích oblastí včetně hudby a zpěvu a zdůraznil neodmyslitelné a významné místo hudební a rytmické výchovy v systému předškolního a školního vzdělávání. Jednoznačné poselství svých snah zaznamenal v pedagogické práci „Didaktika velk“ z let 1633-1638,

otištěnou v Amsterdamu roku 1657 v souborném vydání Komenského spisů „Opera didactica omnia“. Komenský zde ve třiceti kapitolách vymezil všechny úrovně vzdělávání, od školy mateřské, přes školu obecnou a latinskou, až po akademii, vždy v šestiletých cyklech a pro první tři zmiňované úrovně vzdělávání stanovil i hudebně výchovnou náplň. U nejnižšího stupně vzdělávání označeného „Idea školy mateřské“ uvádí potřebu základních znalostí a nároků kladených na dítě do šesti let. Komenský zde zdůrazňuje provázanost náboženské výchovy a zpěvu už v úvodních fázích vzdělávání. Rozvoj hudebnosti v tomto raném věku chápe spíše jako zprostředkovaný. Tomuto tématu se podrobněji věnuje a definuje ho ve studii předškolní výchovy „Informatorium školy mateřské“.

Podle Komenského by se měl každý žák učit „zpívat všechny obvyklé nápěvy a schopnější žáci také počátky figurální hudby“. Zvláštní pozornost věnuje dětskému tělesnému a především duševnímu vývoji a stanovuje, co by mělo dítě příslušného věku znát a ovládat. Komenský společně s ostatními vyučovacími disciplínami pojímá hudbu jako neméně důležitou. Do šesti let věku dítěte navrhuje výuku hudební výchovy nenásilnou formou s respektováním dětské přirozenosti jako její systematicky organizovanou přípravou. Komenský neklade do období dnes označovaného jako předškolní věk nadměrné učební požadavky a spíše se zaměřuje na aktivní zapojení dítěte prostřednictvím hry. Prokazuje se tak, že Komenský uměl velmi dobře ocenit význam a účinnost rytmů dětských lidových říkadel, na něž poukazuje jako na vhodný výchovný prostředek. V příznivém smyslu upozorňuje také na zpívání rodičů či vychovatelů samotným dětem. Velice zásadní se jeví skutečnost, že v tomto nadčasovém díle Komenský jako jeden z prvních vyzývá vychovatele k iniciování hudebních aktivit v podobě rytmizovaných slovních her s využitím dětských hudebních nástrojů a pohybových cvičení: „V druhém roce muzika zevnitřní již také dětem libá býti začíná, zpívání, hudební, helekání, břinkání, zvonění, hodin bití, hraní na nástroje muzické. Protož jim toho mírně dodávati, aby k melodii a harmonii uši i mysl jejich zvykaly. V třetím roce dětinská muzika ještě se také na poslouchání stavovati musí. Protož zpívá-li se před a po stole neb při modlení, to ať se v přítomnosti dítek děje a jim k tomu, aby jakž

takž pozorovali, pomoc činí: též má-li kdo příčinu na některý nástroj před dítkami hráti, též je do chrámu, kdež celé shromáždění zpívá, s sebou bráti etc., dosti bude. V čtvrtém roku zpívání některým již nebývá nemožné: při zpozdilejších se ještě odložiti můž, toho jen, což o minulém roku řečeno, šetře. A přidati se v tomto roku můž (zvlášt' pacholatům) pišťala, buben, husličky dětinské etc., aby sobě pískati, břinkati, drndati, a tím i sluch k rozličným hlaholům oblomovati, i v něčem následovati zvykali."

Komenský hudbě jednoznačně přiznává významné postavení v souhrnu vzdělávacích odvětví a důkladně stanovuje její výchovný rozměr v rámci daného vývojového období. K hudebně výchovným otázkám se vrací ve spise „Škola vševědná“ z roku 1651, pro jejich praktické vyústění na konkrétní sedmitřídní škole, v níž se podle Komenského záměru „všichni učí všemu. V tomto smyslu se Komenský vyjadřuje i v některých dalších pracích.

Například ve spise „Zákony školy dobře spořádané“ uvádí hudební aktivity zařazené do výuky jako odlehčující prostředek a zároveň jako jistou součást vyučování aritmetiky. Ve spise „Obecná porada o nápravě věcí lidských“ hudbě přisuzuje významnou úlohu mezi hlavními vzdělávacími oblastmi a uvádí ji do souvislostí s přírodovědnými obory. Vokální hudba z jeho pohledu myšlení tvoří jádro estetického a religiozního prožívání, od začátku až do konce lidské existence. V souvislosti s praktickou stránkou jejího školního provozování vyzývá, aby byly vydávány zpěvníky, shrnuje svou představu výuky správného zpěvu, apeluje na zásadu názornosti a na nutnost hudebního vyučování, jako na jeden ze základních předpokladů přirozeného rozvoje utvářejícího se člověka.

V dnešním pojetí rozvoj rytmického cítění, způsobů hry na tělo, základů hudební teorie, hudební nauky, vokálních a instrumentálních dovedností můžeme označit, souhrnně nazvat a vyučovat pod názvem hudebně-rytmická průprava / příprava /. Hudba je pro dítě nezbytná, neboť pomáhá rozvíjet pozornost, paměť, fantazii, smyslové vnímání, pohybové a řečové dovednosti a estetické cítění.

Pojícím prvkem hudby a lidského těla je rytmus. Tělo je možné vnímat jako instrument, díky kterému je možné rytmus tvořit při objevování, vytváření, spojování a kombinování různých zvuků a rytmus, střídání napětí a uvolnění můžeme vnímat jako jeden ze základních projevů hudby a života vůbec. To tep srdce, střídání nádechu a výdechu, rytmy mozkové aktivity i peristaltika nás udržují naživu. Náš organizmus je řízen biorytmy, které korespondují s rytmem vesmíru. Vše, včetně našeho chování, má svůj vnitřní nebo vnější rytmus.

V hudebně rytmické průpravě je ideální propojovat rytmus, zpěv a tanec, kdy si prostřednictvím pohybu automaticky děti osvojují základní strukturu hudebního díla (doprovodu), ale zároveň i melodii, která se prostřednictvím praktické činnosti zafixuje mnohem lépe a pevněji. Repertoár rytmických cvičení je možné tvořit z různých variant tleskání, pleskání, luskání, dupání, mlaskání apod. Zvuk se vytváří např. od jedné ruky aktivní k druhé ruce, která pohyb přijímá a dotváří zvuk. Postupně se přidává pohyb spolu s dalšími dobami (tlesk - plesk - plesk o hrud', tlesk - plesk - plesk o hrud' a stehna, tlesk - plesk - plesk o hrud', stehna, boky, dup, dup).

Rytmická cvičení lze vytvářet na různé motivy. Je možné rytmizovat jména, data narození, dny v týdnu, říkadla, písně apod. Rytmus vlastní i ostatních lidí je vnímán při kolektivní práci jednotně bez předchozího upozornění a nácviku. Jednotlivá cvičení je možné opakovat na místě a následně slova pojit s pohybem v prostoru. Ve všech hudebně rytmických a pohybových hrách je důležité hledání dalších podnětů a impulsů k rozvoji rytmického vnímání, způsobů obohacování rytmických činností a jejich variability. Vhodné je postupovat od experimentu ke vzorům, zařazovat imitaci, kreativitu, improvizaci, pracovat s jednotlivci, se skupinami a dopřát dětem tvůrčí svobodu. Od rytmizování slabik, slov a slovních spojení je možné přecházet k nácviku slovních celků, slok a celých písní. Spojováním rytmu, slova a melodie vzniká celá řada variant vyučovacího procesu, jehož variabilita nemá v podstatě hranice. Pokud se podaří tyto činnosti dle výše uvedených

principů dětem zprostředkovat a nabízet, připadají dětem výukové bloky s hudební a rytmickou tematikou zajímavé a barevné.

Prožitkové učení, pozitivní motivace a kladné hodnocení podporuje zájem dětí o takový druh hudební výchovy. Ve speciálně pedagogické praxi je možné též výuku ozvláštnit či záměrně zaměřit na muzikoterapii.

(Šimanovský, Z., 1998) Hudební terapie pracuje s uměleckými prostředky a zaměřuje se na rozvoj percepčních, pohybových, emočních, kognitivních, komunikačních a sociálních kompetencí pomocí hudby. Využívá tempa, rytmu, tónové kvality, melodie, harmonie, dynamiky, pauz či hudebního celku. Hudba se poslouchá (forma receptivní), nebo se aktivně provozuje (produktivní). Při produktivní formě muzikoterapie se dítě do činnosti zapojuje zpěvem, hrou na tělo, nebo na hudební nástroj. Pomocí zpěvu může dítě vyjádřit svůj duševní vztah, uklidnit své obavy a dát volný průběh svým emocím. Při práci s tělem využívá hry na tělo a dechové techniky. Dech je vzorem rytmů a zvuků, které lidský organismus vydává a využívá se při cvičeních i relaxaci. Nejdůležitějším nástrojem v muzikoterapii je hlas. Hlasem a jeho zvukovými možnostmi je možné experimentovat a improvizovat. Rytmizace a melodizace textů pomáhá rozvíjet rytmické a řečové cítění. Hra na hudební nástroje patří k oblíbeným součástem hudební terapie, neboť pomáhá dětem zvyšovat jejich pocit úspěšnosti a ocenění.

Mezi užívané hudební nástroje lze řadit tradiční západní nástroje jakými je např. klavír, kytara a Orffův instrumentář (ozvučná dřívka, tamburíny, činely, triangly, rolničky, xylofony, zvonkohry atd.), etnické nástroje (šamanské bubny, bambusové flétny, okaríny, deštné hole, tibetské mísy, bonga atd.), či vlastnoručně vyrobené hudební nástroje pomocí dřívka, drátů, plechů, mušlí a jiných přírodních či umělých materiálů. V oblíbenosti dětí zůstávají též hudební nástroje původně sloužící jako předměty denní potřeby (vařečky, poklice, struhadla, valchy apod.). Při hraní se pozornost zaměřuje na vlastnosti vydávaných zvuků a na pocity a prožitky z vlastního hraní. Učitel při muzikoterapii plánovitě a záměrně využívá hudebních prostředků a reaguje na projevy a potřeby dětí. Muzikoterapii dětem zprostředkovává formou

individuální nebo skupinovou a velikost optimální skupiny by neměla přesáhnout počet osmi dětí.

3.2.4 Dramatická průprava

Dramatická výchova je dalším oborem estetické výchovy a výchovy uměním, který má moc eliminovat problémy s chováním a pozorností předškolních dětí. Pracuje s prostředky a postupy divadelního umění a svůj zájem soustředí na lidské jednání a mezilidské vztahy.

Dramatická výchova v mateřské škole vychází z přirozené dětské napodobivé hry, která je založena na přeměně, v níž se účastníci hry a vše zúčastněné stávají něčím, nebo někým jiným, než v reálu jsou. Děti učí přímým prožitkem, vlastní zkušeností v jednání, při zapojení intelektu, intuice emocí a řeči těla.

(Bláhová, K. 1996) Cíle dramatické výchovy sledují všestranný rozvoj osobnosti dítěte, jeho divadelní dovednosti, komunikační, kreativní schopnosti, schopnosti používat improvizaci, formulovat vlastní názor, etické a estetické hodnoty, vztah ke společnosti, schopnost naslouchat druhým, vnímat a hodnotit umělecké dílo v rámci jeho věku. Pedagogickým trendem současnosti je hledání možných cest k propojování různých mezipředmětových oblastí a vztahů a tak ve spojení jazykové, rytmické, hudební, pěvecké, pohybové a dramatické složky můžeme najít ideální podobu dramatické výchovy, kterou můžeme tímto způsobem předškolním dětem pomocí integrovaných výukových bloků zprostředkovat. Touto formou je možné uspokojit potřebu přirozeného dětského hudebně dramatického vyjádření – přirozeného spojení rytmu, pohybu, zpěvu a dramatických improvizací v konkrétních situacích. Prioritou dramatické výchovy u dětí s poruchami soustředění a chování je jejich osobnostní a sociální rozvoj. Snaha o rozvoj jejich myšlení, soustředění, komunikace, operativnosti a tvořivosti. Dramatická průprava zprostředkovává

rovnováhu proti verbálnímu a racionálnímu typu učení. Základním impulzem v konceptu multisenzorické dramatické výuky je hudba, k níž se automaticky přidává slovo, pohyb, pocit a děj. Propojením hudební a dramatické složky dochází k umocnění tvořivého efektu. Děti se tak formou dramatických her seberealizují, kultivují a objevují nové možnosti své osobnosti. Hudba, zpěv, pohyb a dramatické aktivity k sobě neodmyslitelně patří. Kombinace hudby, poezie, výtvarného umění a dramatu otvírají nové cesty vzájemného obohacování.

(Machková,E.2007) V dramatické výchově mnohdy k tvořivé práci využíváme literární text. Vhodným materiálem pro práci s mladšími dětmi jsou bezesporu pohádky. Pohádky v podobě knižní předlohy nabízejí práci s knihou a literaturou vůbec. V ní jsou pro tuto věkovou kategorii dětí uplatňována hlediska - výchova literaturou a výchova k literatuře. Při výchově dětí literaturou rozvíjíme všechny složky jejich osobnosti a výchovou k literatuře formujeme jejich pozitivní vztah k literatuře. Ilustrace mohou v dětech vyvolat rozličné prožitky, mohou je inspirovat k vlastním výtvarným ztvárněním a jednoznačně podtrhují představy o jednotlivých postavách nebo ději. Význam pohádek pro děti tkví především v jejich jednoznačnosti, v polaritě dobra a zla. Doprovází dítě na cestě k poznání a k porozumění života kolem sebe.

Dramatická výchova umožňuje pohádky zkoumat, prožívat a dítěti zprostředkovávat pochopení souvislostí, významů obsažených v příběhu a poselství estetického zážitku z uměleckého textu.

Dramatická výchova v mateřské škole užívá různých metod. Hry a cvičení zaměřená na vzájemný kontakt, souhru a sociální komunikaci ve skupině, námětové hry, improvizace a improvizace inspirované zvukem, tónem a rytmem patří mezi základní metody tvořivé dramatiky. Všechny hry a cvičení vedou k rozvíjení dětského poznání a dovedností a ty se pak mohou uplatňovat v různých formách dramatické výchovy.

Cvičení pomocná usnadňující rychlý vstup do práce nebo rychlou změnu její organizace:

1. Cvičení úvodní - rozehrívací, uklidňující (na začátku, na konci lekce).
2. Pomocné hry a cvičení (pro přeorganizování skupiny, nábytku apod.).

Psychické funkce dítěte rozvíjejí hry a cvičení zaměřující se na pozornost a soustředění, vnímání, představivost a fantazii, myšlení a tvořivost:

1. Cvičení pozornosti a soustředění (cvičení klidová, hry s pravidly apod.).
2. Smyslové vnímání (popsat detailně předmět, rozeznat charakteristické vůně atd.).
3. Obrazotvornost a tvořivost (asociace, dokončování příběhů, co by se stalo kdyby...).

K rozvoji sociálních dovedností, vztahů, k rychlému uvolnění dětí, ke spolupráci, ke vzájemnému poznání, k rozvoji komunikativních dovedností a skupinovému cítění vedou tyto hry:

1. Elementární cvičení kontaktu a komunikace (neverbální dialogy atd.).
2. Náročnější cvičení mimoslovního kontaktu a komunikace (zrcadla, slepci, apod.).
3. Skupinová citlivost (koordinace pohybu celé skupiny).

K rozvoji tělesných a prostorových schopností vedou pohybové hry a cvičení:

1. Návuk správného držení těla a různých typů chůze.
2. Zařazování rytmické a temporytmické složky do pohybu.
3. Cvičení na prostorovou orientaci a pohyb v prostoru.

4. Práce s rekvizitou a pohybové činnosti s předměty.
5. Kontaktní pohyb, spolupráce s druhým a pohyb ve skupině.

Cvičení a hry pro rozvoj řeči, správné rétoriky, výslovnosti a slovní zásoby:

1. Cvičení dechová.
2. Cvičení hlasová.
3. Cvičení artikulační.
4. Členění řeči, intonace a výraz.
5. Cvičení rytmu a dynamiky řeči.

Mezi metody výuky dramatické výchovy v mateřské škole můžeme řadit následující:

Slovní reflexe je nejčastěji využívaná metoda dramatické výchovy, která se prolíná všemi částmi a působí jako zpětná vazba na hudebně-dramatické činnosti (úvodní kruh, závěrečné hodnocení).

Hry a cvičení v dramatické výchově mají průpravný či pomocný charakter. Mohou být prostředkem k vytváření skupiny na počátku hodiny, nebo průpravou k divadelní práci. Ve cvičeních se rozvíjí dovednost dětí, v hrách jejich citlivost, obrazotvornost a tvořivost. Hranice mezi hrami a cvičeními nejsou přesně stanovené a mnohdy se prolínají. Rozdíly jsou mezi cvičeními technik (řeči, pohybu) a cvičeními, která rozvíjejí jednotlivé psychické funkce a sociální dovednosti. Hry a cvičení izolují určitou vybranou psychickou funkci, schopnost, nebo dovednost a ostatní potlačují. Uplatňování her a cvičení je vhodné tam, kde se směřuje k divadlu nebo k divadelním dovednostem.

Hra v roli je přirozeně užívána ve volných hrách v mateřské škole. Výhodou pro dítě zde je, že nevystupuje samo za sebe a jeho role funguje jako obranný mechanismus zbavující ho ostychu a sebepozorování. Hra v roli

vychází z přirozené dětské hry a měla by zahrnovat motivaci, začátek, konec a vystoupení dítěte z role. Děti zobrazují zvířata, pohádkové postavy, rodinné příslušníky, různé profese, atd. Pravidla hry si určují samy a tak jsou vlastně tyto hry přirozenou formou improvizace vycházejí z vůle a zájmů dětí.

Improvizace je nepřipravená hra, která děti nutí, aby v rámci hrové situace reagovaly tady a teď. Vyžaduje pečlivou přípravu ze strany pedagoga. Ten například vstupuje do situace, kterou si děti vymyslely a pomáhá jim ji rozvinout. Improvizace řízená a motivovaná pedagogem je typickou metodou dramatické výchovy v mateřských školách. Improvizace hromadná zobrazuje hromadně určité činnosti, děje nebo jevy. (ranní vstávání, rozkvétání květu, růst stromu, apod.). Každé dítě provádí činnost individuálně, ve stejných časových krocích a společném prostoru. Často ji rozehrává pedagog, vstupuje do role a díky ní řídí a ovlivňuje průběh improvizace. Děti reagují nepřipraveně na dané okolnosti a na sebe vzájemně.

Pantomima využívá „řeči těla“ na daný námět např. při ztvárnění písni prostřednictvím vlastního těla ve spolupráci s ostatními. Děti vytvářejí na hudební či rytmičtý podnět např. sochy lidí, zvířat nebo věcí. Sochy mohou ožít a zpátky kamenět. Jako motivace nebo vlastní námět pro ztvárnění může děj dokreslovat hudební téma (kouzelné království, začarovaný les), nebo konkrétní lidové a umělé písně určující svým textem obsah pantomimy („Šel zahradník do zahrady“). Při narativní pantomimě děti pantomimicky zobrazují děj vyprávěný pedagogem. Pedagog vypráví děj a děti jen hledají způsob, jak toto vyprávění převést do pohybové akce. Tato metoda improvizace rozvíjí představivost, připravuje děti na další fáze dramatické práce. Pantomima hudební je obdobou narativní pantomimy, kdy děti ve skupině pohybově vyjadřují děj písni či krátké skladby. Mezi formy skupinové improvizace patří zvuková improvizace, která má s narativní pantomimou společný vyprávěný příběh. Děj nezobrazují pohybem, ale obohacují ho o zvuky a vytvářejí tak jakousi rozhlasovou hru. Další formou improvizace je improvizace konfliktem, kdy se děti stávají tvůrci příběhu a mají možnost zasáhnout do událostí.

Zásadou pro metodu improvizace zůstává aktivita dítěte, jeho svobodné rozhodování a respektování rozhodnutí pedagoga.

Vizualizace je další možnou metodou je využití v dramatické výchově. Zprostředkovává uvědomění si pocitu a dojmu z hudby a její následné ztvárnění prostřednictvím pohybu v prostoru a v čase.

Školní drama je větší celek rozdělený na menší části, ve kterých se využívá více her, cvičení a technik. Jádrem školního dramatu je konflikt a jeho vývoj probíhá ve fázích, které v mateřské škole a u dětí mladšího školního věku obvykle vycházejí z pohádky.

Dramatizace se liší od ostatních typů improvizace. Drží se původní podoby příběhu a jde v ní hlavně o jeho zažití. Tvořivost dětí je zde zaměřena na hledání způsobů, jak kterou z předem daných situací realizovat tak, aby byla věrohodná a účinná. O improvizaci můžeme mluvit proto, že děti se text neučí zpaměti, ale mluví svými slovy a mohou do děje vkládat vlastní detaily. Nemohou však ovlivnit základní linii průběhu a zakončení hrané situace. Tento typ dramatizace je vždy tvořivý, jde tu o vyvolání citového zážitku dětí, o spoluprožití a lepší prožití určité situace.

Dramaterapie je aktivní zážitková metoda, která vychází z metod a principů dramatické výchovy a využívá jejich prostředků k terapii. Dramaterapie může být prováděna skupinově nebo individuálně a podobně jako muzikoterapie a terapie tancem poskytuje dětem prostor pro vyprávění vlastních příběhů, řešení problémů a vyjadřování pocitů. Pomáhá dětem uvolnit se, zvládat svoje emoce, měnit nekonstruktivní chování, rozšířit repertoár rolí pro život, získávat schopnosti spontánního chování, rozvíjet představivost, koncentraci, posilovat sebedůvěru, sebeúctu a získávat schopnosti poznat a přijmout svoje omezení i možnosti. Dramaterapie se využívá při práci se zdravými dětmi i s dětmi s rozličnými typy postižení, aby skrze prostředky či metody dramatické výchovy pomáhala zmírnit jejich deficity a nedostatky.

(Valenta, M. Dramaterapie 2007) Valenta jako hlavní metodu *dramaterapie* vidí v improvizaci, která nejlépe odráží vnitřní stav dítěte, jeho

konflikty, umožňuje expresi jeho aktuálního stavu a citění a rozvíjí spontaneitu. Improvizace nabízí experimentování s různými rolemi, podporuje vnitřní vhléd do modelových situací a buduje schopnost okamžitě reagovat a zapojovat se do spolupráce. Valenta uvádí možnosti využití tří druhů improvizace: plánovanou, neplánovanou a nepřipravenou improvizaci.

V mateřské škole děti většinou používají improvizaci zcela nezáměrně, při svých hrách „na něco“ nebo „na někoho“. Další metodou dramaterapie jsou mimická cvičení procvičující svaly v obličejové části těla a řečová cvičení. Dramatická hra, verbální hra, hra v roli, vyprávění příběhů, loutková a maňásková hra, scénický pohyb, pantomima, simulace a další formy dramatické výchovy mohou být chápány jako další metody dramaterapie. Většina těchto metod je zohledňována v každodenním programu a ročním vzdělávacím plánu mateřských škol v rámci multisenzorického vyučování. Období předškolního věku je ideální pro dětskou přirozenou seberealizaci prostřednictvím praktických jazykových, hudebních i dramatických hrových činností, neboť již v žádném jiném období dítě nemá tak přirozené zaujetí pro hru, jako právě v období předškolního věku.

Kreativní dramatická hra a výchova by měla vycházet z pravidel svobody, moci libovolně vyjádřit své emoce takovou formou, která nikoho neomezuje. Učitel by měl dávat podněty pro hru, dávat jisté hranice, ale zbytečnými pravidly nezasahovat do jejího průběhu. Měl by být zkušenějším spoluhráčem, spolutvůrcem a spíše jen hru usměrňovat a koordinovat. Důležitým momentem je jeho zadání impulzu dětem, spuštění jejich zájmu o dramatickou hru, improvizaci, práci s textem, předměty, s hudbou, nebo s nástroji. Takový zkušený a invenční pedagog svým kreativním, bezprostředním přístupem, smyslem pro humor a přátelským vystupováním může stát na prahu podnětí dětského zájmu o dramatickou výchovu v celé její šíři a o aktivity, které v sobě pro děti, mládež i dospělé nabízí.

Výzkumná část teoretická

4 Vymezení výzkumné oblasti

Vzhledem ke svému dřívějšímu profesnímu zaměření a povolání tanečního pedagoga mám blízký vztah ke kultuře, umění a umělecké výchově dětí od 3 do 6 let v mateřské škole i v rámci volnočasových aktivit. Mám možnost posoudit práci s dítětem vykazujícím známky nadání, práci s dítětem se zájmem o daný obor, ale bez psychosomatických předpokladů, s dítětem bez zájmu o danou oblast muzické výuky a zároveň bez psychosomatických předpokladů, ale i s dětmi se zájmem, které však nevydrží ani po krátkou dobu v klidu, nesoustředí se, ruší sebe i ostatní a jejich prvotní dovednosti je díky jejich nízké úrovni soustředění řadí na konec řady tzv. šikovných dětí.

Bez předchozího záměrného zkoumání a šetření vidím se svými kolegy rozdíl v získaných dovednostech, klíčových kompetencích, připravenosti pro vstup do základní školy, v četnosti a charakteru následných poruch učení a přítomnosti dětského neklidu mezi dětmi, které širokospektrou a uměleckou výuku neabsolvovaly a mezi těmi, které po dobu tří let v rámci předškolní výchovy procházely výukou uměním, celkově rozvíjeli svoji osobnost, poznání, dovednosti, tělesnou schránku a celkový rozhled. Problematika vzrůstajícího počtu dětí vykazujících tělesný i duševní neklid, nesoustředěnost a problémy v učení volá po hledání možných cest vedoucích k včasné diagnostice, podpoře a formách účinné nápravy nastalých poruch chování.

4.1 Přípravná fáze

Studiem učitelství, speciální pedagogiky, taneční pedagogiky, studiem odborné pedagogické literatury, muzických oborů, vlastní interpretační, uměleckou a pedagogickou činností, účastí na odborných seminářích, dlouhodobou spoluprací s ostatními mateřskými a speciálními mateřskými školami jsem se dlouhodobě připravovala, shromažďovala podklady a zkušenosti pro budoucí utřídění poznatků a fakt k možnosti zpracování longitudinálního pedagogického výzkumu, který zatím uzrával v mých myšlenkách. Vlastní pedagogická činnost a dlouhodobá praxe v sobě pro mě

nese jistou fázi přípravy k následným snahám o hledání metod a řešení otázek, které mě provázejí, provokují a na něž sama hledám odpovědi.

4.2 Formulace problému

Téma diplomové práce i zaměření její empirické části vzešlo z praktické potřeby hledání efektivních metod výuky vedoucích k eliminaci poruch soustředění, učení a chování dětí v mateřské škole, kde pracuji jako pedagog. Cíle a metody výzkumu odpovídají praktickým potřebám v daných podmínkách. Hlavním cílem této práce je dokázat, že vhodné zařazení a aplikace umělecké, pohybové, taneční, hudební a dramatické výchovy do běžné výuky velmi příznivě působí na reedukaci neklidu, nepozornosti a že rozvíjí múzické poznání a dovednosti dětí v MŠ.

Protože není možné prozkoumat všechny aspekty zkoumaného problému v jedné osobě a rozsahem jedné diplomové práce, musím využít výzkumných otázek, které mi umožní zúžit výzkumný problém na velikost, která je reálně zkoumatelná.

Výzkumný cíl zužuji tedy následujícími výzkumnými otázkami:

1/ Jakým způsobem můžeme ovlivnit délku pozornosti dětí s poruchami soustředění?

2/ Jaká náplň činností v umělecké výuce může napomáhat zmírnění projevů dětského vnitřního a vnějšího neklidu?

3/ Co děti získávají múzickou výchovou v předškolním období a jaký má tato výuka dopad na vstup do školy a na utváření pozdějších osobních zájmů?

4.3 Vymezení a cíle úkolu výzkumu

Vzhledem k aplikovanému charakteru cíle výzkumu a výzkumných otázek bude hlavním úkolem popis a klasifikace zkoumaných jevů. Vzorkem, neboli objektem zkoumání jsou v tomto případě děti s poruchou chování a pozornosti v předškolním vzdělávacím procesu speciální mateřské školy a děti mateřské školy s uměleckým a sportovním zaměřením.

Cílem výzkumu je v rámci náslechnů, vlastního vedení pohybové a muzické výuky, sběrem a zpracováním dat z přímého pozorování práce dětí ve vybrané mateřské a speciální mateřské škole monografickou procedurou analyzovat uměleckou výuku a potvrdit výzkumné teze o přínosu a účinnosti začlenění muzické výchovy do pravidelné činnosti dětí s poruchami chování v rámci předškolního vzdělávání, nejlépe pod vedením odborných, pro danou oblast erudovaných pedagogů. Dalším cílem práce je provést záměrná šetření a zkoumání v terénu, srovnání výsledků úspěšnosti multisenzorické vyučovací metody, dosažených výstupů a klíčových kompetencí u předškolních dětí přibližně stejného věku s podobnými poruchami chování, pozornosti a řeči. Vzhledem ke své předchozí zkušenosti a praxi uměleckého i primárně pedagogického charakteru, bych ráda předložila návrh umělecky hodnotného a obsahově přiměřeného modelu náplně hodin tanečně-pohybové, hudebně-rytmické a jazykově dramatické průpravy, v podobě integrovaných výukových bloků, které by umožnily lépe zapojit nepozorné a neklidné děti do těchto hodin a pomohly i dalším kolegům v orientaci při výběru materiálů a repertoáru v rámci vlastních příprav výuky.

Můj výchozí předpoklad byl, že zařazení multisenzorické umělecké a pohybové výchovy ovlivní sledované děti s poruchou pozornosti a soustředění následujícím způsobem:

- Původní nezáměr o společné aktivity, nesoustředěnost, neklid, neadekvátní motorické a verbální reakce a jejich projevy se zmenší.

- Jejich postavení v třídním kolektivu a jejich chování k dětem a pedagogům selepší.
- Dojde k rozvoji jejich vnímání, schopností a dovedností v oblasti hudební, rytmické, pohybové, taneční a dramatické.

Dílčí cíle:

- Vytvořit ukázkou modifikované metodiky taneční, hudební a dramatické přípravy.
- Aplikovat prvky múzické výchovy do edukačního procesu neklidných a nesoustředěných dětí ve vzdělávacím a výchovném programu mateřské školy.
 - Dokázat, jak lze pomocí prvků umělecké výchovy dosáhnout u žáků s poruchami chování rozvoje elementárních komunikačních, hudebních a pohybových dovedností.
 - Zjistit pozitivní vliv múzické výchovy na posilování sebedůvěry, eliminování nesoustředěnosti, neklidu, pocitů nejistoty a utváření mimoškolních zájmů.

4.4 Formulace výzkumných tezí

1.VT Systematickým využíváním multisenzorické výuky lze ovlivnit a prodloužit schopnost soustředění předškolních dětí s poruchami chování.

2.VT Múzická výuka a výuka uměním napomáhá eliminovat a odstraňovat vnitřní neklid dětí v mateřské škole.

3.VT Děti navštěvující mateřskou školu s rozšířenou sportovní a uměleckou výukou dosahují kvalitativně vyšší úrovně pohybového, tanečního, hudebního a dramatického vnímání a vyjadřování, než děti z jiných mateřských škol.

4.5 Metody výzkumu a získávání dat

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní výzkumnou metodu. Porovnávala jsem zájem, přístup k práci a rozvoj dovedností a schopností dětí v rámci náslechu a vedení výuky ve speciální mateřské škole a mateřské škole s uměleckým a sportovním zaměřením. Umělecká a sportovní výuka ve sledované mateřské škole, na rozdíl od speciální mateřské školy, prochází napříč školním vzdělávacím programem, pod vedením hudebních, tanečních, sportovních a výchovně dramatických erudovaných pedagogů. Škola je pro tuto činnost koncipována pro své sportovní a umělecké zaměření. V obou sledovaných mateřských školách docházelo k pozorování a výuce pro srovnání třikrát týdně v rozmezí osmi týdnů. Ke zjištění toho, zda umělecká výuka ovlivnila chování sledovaných dětí jsem využila empirických metod a technik šetření:

- analýza odborné literatury
- analýza prostředí a sledovaného vzorku
- obsahové analýzy, případové studie
- systematické přímé participační pozorování
- rozhovory s rodiči dětí, učiteli a vedením mateřských škol
- evaluace a hodnocení výzkumného projektu

4.6 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku

4.6.1 Charakteristika speciální mateřské školy v Praze 4 (škola A)

Zvláštní mateřská škola v Praze 4 byla otevřena 1. února 1964 jako dvoutrídňé internátní zařízení pro 24 dětí s mentálním opožděním. Od počátku byly přijímány děti z celé Prahy a blízkého okolí. Od roku 1969 do roku 1973

bylo otevřeno smíšené oddělení mateřské školy pro 25 dětí z blízkého okolí. Od roku 1973 škola slouží pouze jako speciální zařízení. Škola byla čteně navštěvována zahraničními návštěvami z NDR, z Austrálie, z Kanady a z Dánska. Na škole probíhá každoročně pedagogická praxe studentek z oboru speciální pedagogiky a sociálně právního oboru. V zařízení byl vždy stabilní pedagogický kolektiv. Od roku 1994 se stala speciální mateřská škola samostatným právním subjektem. V zařízení jsou čtyři třídy po 10 dětech. Do mateřské školy speciální jsou přijímány děti s nerovnoměrným a opožděným psychomotorickým vývojem, obtížemi v řeči, s poruchami chování, s autismem, děti se zdravotním oslabením a dietními potřebami, problémové děti po odkladu školní docházky. Od roku 2002 není internát provozován a škola slouží jako celodenní zařízení. Od roku 1994 je součástí mateřské školy speciálně pedagogické centrum, které zajišťuje poradenské a terapeutické služby pro děti předškolního a školního věku se speciálními potřebami. V roce 1998 byla MŠMT ČR odkoupena polovina budovy školy od restituentky. Za dobu svého trvání doznala škola četných rekonstrukcí a škola byla celkově zmodernizována. Speciální mateřská škola se nachází v klidném, zdravém prostředí. Je umístěna ve vile, obklopené zahradou, účelně vybavenou pro sportovní a rekreační činnosti dětí. Zahrada navazuje na lesopark, který je celoročně využíván dětmi k vycházkám a pobytu venku. Při plnění výchovně vzdělávacího programu je respektována individualita a potřeby každého dítěte. Nad rámec činností škola nabízí dětem v podvečerních hodinách kroužky:

- individuální a logopedická cvičení
- hra na zobcovou flétnu
- grafomotorická cvičení
- dětská jóga
- angličtina hrou
- tanečky
- plavecký a předplavecký výcvik
- keramika

Koncepce školy vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Škola má vypracován školní vzdělávací program "Je

nám dobře na světě". Pedagogický tým ve spolupráci s rodiči a odborníky ze Speciálně pedagogického centra (dále jen SPC) vytváří pro každé dítě individuální plán rozvoje osobnosti. Individuální plán respektuje jedinečnost každého dítěte s jeho možnostmi, zájmy, schopnostmi a specifickými potřebami. Po domluvě se speciálním pedagogem jsou rodičům zapůjčovány reedukační pomůcky, hračky pro hru a cvičení s dítětem. Mateřská škola je v pracovních dnech otevřena od 6:30 do 17:00. Děti se celodenně stravují v nově zrekonstruované jídelně, která zajišťuje zdravou a pestrou stravu. Kapacita školky je 40 dětí, tedy čtyři třídy po deseti dětech. Péči zajišťují speciální pedagogové, logoped a několik pedagogických asistentek.

4.6.2 Charakteristika soukromé mateřské školy v Praze 4 (škola B)

V revolučním roce 1990 vznikla v Praze 4 první soukromá umělecká škola pro děti, mládež a dospělé. Svou náplní byla soukromou alternativou státní základní umělecké školy. Kromě pohybové a taneční složky byl zde dětem, mládeži a navíc i dospělým nabízen zpěv, nástrojová a dramatická výuka.

Pracovali zde absolventi uměleckých středních a vysokých škol a výkonní umělci předních pražských scén. Škola vzdělávala děti od tří let, mládež a dospělé. Náplň výuky vycházela z tehdejších osnov LŠU a byla doplněna o novodobé trendy a žánry. Vzhledem k pokrokovému pojetí a koncepci školy, velké kumulaci odborníků, spolupráci s odbornou i laickou veřejností, vznikaly projekty rozšiřující původní záběr činnosti. Jedním z nich bylo dětské centrum. Odtud byl pak jen krok k dalšímu rozvoji a zdokonalení poskytovaných služeb dětem i rodičům a ke vzniku předškolního zařízení.

Soukromá mateřská škola s rozšířenou sportovní a uměleckou výukou byla založena v roce 1994, jako jedno z prvních soukromých předškolních zařízení v ČR. Vzdělávací a výchovná koncepce vznikla ve spolupráci s

ředitelkami státních mateřských škol z Prahy 4 a Prahy 8, s početným kolektivem pedagogů z jednotlivých mateřských a základních škol a se členy Sdružení dětí, mládeže a přátel tance. Jako stěžejní část vzdělávacího programu škola převzala tehdejší velice kvalitní a propracované metodiky jednotlivých výchovných zaměstnání pro mateřské školy s přihlédnutím na celkový rozvoj dítěte a byla doplněna o rozšířené pohybové, taneční, hudební, dramatické, výtvarné, sportovní a jazykové činnosti. Tato nadstavbová část nebyla v tu dobu v předškolním vzdělávání běžná. Budoucnost prokázala, že vize a záměry vedení školy se v pravidelné výuce osvědčily a patrně podnítily vznik, profilaci, strukturu a volitelnou náplň školních vzdělávacích plánů dalších mateřských škol. Toto předškolní zařízení úzce spolupracovalo s uměleckou školou pro děti, mládež a dospělé díky částečně společně obývaným prostorům. Programová koncepce mateřské školy byla tím ovlivněna. Jednotlivé integrované výukové bloky byly sestaveny do týdenního tzv. „rozvrhu“ - nabídky činností. V rámci ročních období byly do programu ještě zařazovány tzv. sezónní předměty. V roce 1998 se škola přestěhovala do vhodnějších a větších prostor. Po přestěhování do nových prostor se tvář učeben a sálů díky novým hygienickým normám měnila a zdokonalovala. Každým rokem se školka vybavovala novým zařízením, hračkami, didaktickými pomůckami a nabízela tak kvalitnější pobyt dětem a pracovní zázemí pedagogům. Tento trend trvá dodnes. Toto předškolní zařízení s uměleckým a sportovním zaměřením v ojedinělém výchovně-vzdělávacím pojetí vzdělává a pečuje o děti ve věku od 3 do 6 let. Pro nadstavbovou činnost je personálně i prostorově vybaveno. Kromě herny a učebny disponuje pohybovými a tanečními zrcadlovými sály. Obsah jednotlivých výukových bloků umělecké výuky je sestavován podle didaktických zásad, daných částí, kontinua a pravidel výstavby hodin příslušné výchovy a v kontextu se školním vzdělávacím programem. Na zřetel je brána obsahová pestrost, vhodnost, multisenzorický přístup a prožitkové vjemy. Škola je jednotřídní věkově přístupné zařízení, které navštěvují děti z různých společenských vrstev, různé národnosti, různého stupně vývoje, úrovně intelektu, nadání a zdravotního stavu. Specifikou školy je úzká spolupráce s uměleckou a sportovní školou pro děti,

mládež a dospělí. Oba subjekty sdílejí společně rozsáhlé specifické prostory. Školka využívá hernu, sportovní, taneční sály, ložnici, zahradu a zázemí během dne a v odpoledních a večerních hodinách sály využívají studenti umělecké školy. Výuku zajišťují aprobovaní kmenoví pedagogové. Rozšiřující umělecké a sportovní aktivity vedou odborníci z řad tanečních a hudebních pedagogů, výkonní výtvarníci, herci a vrcholoví sportovci. Školní vzdělávací program je každoročně rozšířen o projekty, které jako průřezová témata prostupují všemi činnostmi dětí. Výuka probíhá formou hry v tematicky prostupných ucelených integrovaných blocích, sestavených do pravidelného rozvrhu obohaceného sezónními školními aktivitami. Formou projektového, tematického, kooperativního a prožitkového učení jsou do výuky zahrnuty jednotlivé vzdělávací oblasti a oborové metodiky. Mezi sezónní aktivity patří plavání, ledové bruslení, kolečkové bruslení, návštěvy divadel, kulturních a sportovních pořadů, dopravní výchova na dopravním hřišti, jízdy na koních, celodenní výlety a akce pořádané ve spolupráci s uměleckou školou a rodiči dětí. Při mateřské škole funguje Občanské sdružení. Jeho členové spolupracují s vedením školy na řešení jednotlivých technicko-ekonomických a obsahových projektů spolu s pedagogickým týmem a pomáhají čelit dílčím provozním problémům. Díky nízkému počtu dětí ve třídě (8) a možnému individuálnímu přístupu je ve výuce a výchově dosahováno zřejmých posunů a výsledků ve velmi krátkém časovém horizontu. Spolupracující tým kmenových a externích pedagogů záhy identifikuje priority, zájmy a nadání, ale také známky možných budoucích problémů, nedostatků a omezení v dalším výchovně-vzdělávacím procesu dětí. Snahou všech je včasná podpora diagnostikovaných odchylek v jednotlivých sférách osobnosti a dovedností od normy pro daný věk. Škola spolupracuje se spádovou pedagogicko-psychologickou poradnou, dětským psychologem, řediteli dalších soukromých a státních škol regionu a především s rodiči dětí.

5 Vlastní šetření

5.1 Charakteristika sledovaného vzorku A - vybraných dětí ze speciální mateřské školy:

Ze sledovaného vzorku A (ze třídy 8 dětí od 4,5 do 5,5 let) byli záměrně vybrány dvě dívky a dva chlapci pro podobné problémy, poruchy v chování a poruchy pozornosti. Kromě těchto potíží ještě vybrané děti trpí některými smyslovými a somatickými poruchami a vadami řeči. Vzhledem k tomu, že děti docházejí do mateřské školy speciální, bylo možné pracovat s výsledky zdravotních, speciálně pedagogických a psychologických vyšetření. V případových studiích vybraných dětí je uvedena osobní, rodinná a speciálně pedagogická anamnéza a vyjádření třídního učitele. Materiály ke studiu a výzkumu poskytlo vedení školy, třídní učitelé a rodiče dětí.

Případové studie dětí ze speciální mateřské školy:

1/ Pavlínka 5 let (poruchy pozornosti, řeči, zdravotní obtíže)

Osobní anamnéza:

Pavlínka se narodila 18.12.2006. Je dítětem z 1. těhotenství, jehož průběh byl rizikový. Pro preeklampsii¹ byl porod vyvolán uměle v 38 týdnu. Porod trval 20 hodin, dítě vážilo 2500g, měřilo 48 cm, bylo asfyktické², resuscitované a následně se u něj rozvinul těžký novorozenecký ikterus³.

¹ Preeklampsie označovaná též jako jako těhotenská toxikóza a pozdní gestóza se projevuje edémy, proteinurií, hypertenzí, cévními změnami a infarkty placenty.

internet: www.vikiskripta.eu/index.php./preeklampsie

² Asfyxie je ztížená výměna krevních plynů přes placentu vznikající během porodu. Porodní asfyxie je častou příčinou perinatálního úmrtí a neurologického poškození.

internet: atlases-muni.cz/atlases/novo/atl_cz/main+novorozenec+novorosfyxcas.html

³ Novorozenecký ikterus je způsoben zvýšenou koncentrací bilirubinu v krvi nad 25 u mol/l. Vzniká snížením eliminačních schopností bilirubinu v játrech.

Pavlínska strávila pět dní v inkubátoru s fototerapií. Byla kojena jeden měsíc. Pro celkovou hypotonii⁴ byla v péči rehabilitační ambulance a cvičena Vojtovou metodou do jednoho roku. Sedět začala v osmi měsících a chodit ve třinácti měsících. Bez plen je od dvou a půl roku. Vývoj řeči byl v normě do třetího roku a pak se po prodělané bronchopneumonii⁵ zpomalil. Trpí na časté nemoci horních cest dýchacích, má zvětšené nosní mandle, v noci chrápe, dýchá ústy, spí neklidně, budí se pláčem a trpí nočním pomočováním. V roce 2009 byla hospitalizována v nemocnici Motol k neurologickému vyšetření. U Pavlínsky byl diagnostikován Paleocerebelární syndrom⁶, který se u ní projevuje nestabilním stojem, poruchou koordinace jednotlivých skupin axiálního svalstva trupu a špatně odměřenými pohyby při udržování stoje. Projevuje nejistotu pohybu v prostoru. Pavlínska trpí dyslalií⁷ a sníženou schopností udržet pozornost. Neužívá žádné léky a neprodělala žádný úraz ani operaci.

Rodinná anamnéza:

Matka Pavlínsky RK je narozena v r. 1979. Je zdravá, je vyučená a pracuje jako prodavačka. Nyní je na mateřské dovolené s dvouletým synem. Otec Pavlínsky PK je narozen v r. 1975, je vyučený topenářem a pracuje jako skladník. V dětství se ve škole špatně učil a měl problémy s chováním. Rodina žije v bytě 3+1 se dvěma dětmi a psem. V rodině rodičů se nevyskytla psychická ani neurologická onemocnění, rodinné soužití oba rodiče uvádějí jako bezproblémové. O Pavlínsku se převážně stará matka a babička. Holčička od tří let navštěvuje SPC, kam matku s dítětem doporučila dětská lékařka a ředitelka mateřské školy, která Pavlínsku k docházce nepřijala. Dále je v péči ambulantního ortopeda. Dochází na rehabilitační cvičení pro děti.

internet:www.zdn.cz/clanek-postgradualni-medicina-priloha-novorozenecky-ikterus-308641

⁴ Hypotonie u kojenců je způsobena porušením centrální nebo periferní nervové soustavy. Bývá spojena s opožděním vývoje (i mentálním) a dalšími poruchami.

internet:www.wikiskripta.eu/index.php/Nejčastější_syndromy_a_onemocnění_dětské_neurologie/PGS

⁵ Bronchopneumonie je multifokální plicní proces, kdy zánět nedodrží hranice mezi plicními laloky. internet:atlases.muni.cz/atlases/stud/atl_cz/main+plíce+infplzan.html

⁶ Paleocerebelární syndrom je způsoben poruchou mozečku. Přítomna je ataxie stoje, stoj široké bázi s vrávoráním a poruchou koordinace v prostoru.

internet:www.medicinman.cz/?p=nemoci-sympt/mozecek

⁷ Dyslalie je špatná výslovnost hlásek, nebo patlavost.

SPC:

Vyšetřující psycholog hodnotí dívku jako milou, ochotnou a snaživou. Pavlínka je drobného vzrůstu, preferuje individuální pozornost dospělého, ale do společných aktivit se také zapojuje. Její expresivní složka řeči ještě vážně pro dyslalii. Psychomotorický vývoj je zpomalen a odpovídá čtyřletému dítěti. Úchop tužky zatím není zafixován. Barvy rozeznává, ale plete si jejich označení. Číselnou řadu do 5 umí odříkat, ale početní operace nechápe. Vážně hrubá motorika a koordinace pohybů. Pavlínka dochází na kontroly do SPC pravidelně vždy jednou za půl roku. Terapeut doporučil umístění dívky do speciální mateřské školy, stimulaci psychomotorického a řečového vývoje, pravidelné kontroly na neurologii, ortopedii, rehabilitační a logopedickou péči.

Hodnocení třídní učitelky:

Pavlínka je v kolektivu dětí oblíbená. Je bezprostřední, mazlivá, vyžaduje zájem a kladnou odezvu. Je hodně povídat, její řeč je celkem srozumitelná i přes asimilaci sykavek. Kreslí pravou rukou, ale kresba je na úrovni čmáranic. Do řízené činnosti se zapojí, nechá se manipulovat ostatními, ale dlouho u činnosti nevydrží. Přebíhá od jedné práce ke druhé a má tendenci své dílo nedodělat a vyrušovat i ostatní děti. Vlastní tvořivé hry neprojevuje, ale líbí se jí poslech a spontánní projev na slyšenou hudbu. V hrubé motorice je méně obratná a potřebuje v sebeobsluze ještě dopomoc. V malém kolektivu je citlivým přístupem, ale důsledně vedena k samostatnosti a motivována k lepšímu soustředění pro vykonávané činnosti. Mateřská škola úzce spolupracuje s matkou a koordinuje výukové, výchovné a terapeutické záměry.

2/ Karolínka 5.5 roku (hyperaktivita, vada řeči, smyslové a zdravotní obtíže)

Osobní anamnéza :

Karolínka se narodila 25.9.2006. Je druhým dítětem ze čtvrtého těhotenství. Narodila se předčasně ve 36 týdnu těhotenství spontánně, s porodní váhou 2400g a 47 cm. Byla umístěna do inkubátoru pro nedostatečně vyvinutou termoregulaci. Během prvních dnů se u ní rozvinula novorozenecká žloutenka a proto byla u ní medikována fototerapie. Od narození byla krmena umělou výživou a od 6 měsíců navštěvovala denní jesle. Sedět začala Karolínka v sedmi měsících a chodit ve dvanácti měsících věku. Pleny přestala používat ve dvou letech. Motorický vývoj byl v normě, ale vývoj řeči byl opožděn, Karolínka začala říkat první slova až v patnácti měsících. Trpí Atopickou dermatitidou⁸ na většině částí končetin a částečně na trupu a na časté záněty středouší. U Karolínky byla diagnostikována vývojová dysfázie⁹, dyslalie a porucha chování v podobě hyperaktivity. Před rokem měla zlomenou pravou ruku v zápěstí po úraze na hřišti, zlomenina se zhojila bez následků. Žádnou operaci neprodělala a neužívá žádné léky.

Rodinná anamnéza:

Matka Karolínky PJ je narozena v roce 1982. Má středoškolské vzdělání a nyní je vedena v evidenci na úřadu práce. Karolínku vychovává spolu s její starší sestrou sama v bytě 2+1. Matka v dětství trpěla dyslexií a dyskalkulií. Je zdravá. S otcem dítěte je rozvedená a nyní žije ve společné domácnosti s přítelem. Ve výchově byli rodiče Karolínky nejednotní, často se hádali a matčina autorita byla ze strany otce nerespektována. Otec Karolínky MJ je narozen v roce 1982. Má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako obchodní zástupce soukromé firmy. O děti nejeví zájem, neboť má novou rodinu. Matka s dcerou dochází dva roky do SPC a na logopedii.

SPC:

⁸ Atopická dermatitida (atopický edém) je zánětlivé kožní onemocnění a je výsledkem imunitní odpovědi organismu. Je charakteristické svěděním, zarudnutím a suchostí kůže.

internet:www.dermatology.cz/atopicky-ekzem/

⁹ Vývojová dysfázie je porucha vnímání, paměti a rozumění řeči. Bývá provázána poruchou zrakového a sluchového vnímání .internet:

www.wiki.rvp.cz/knihovna/1.pedagogicky_lexikon/v/vyvojova_dysfazie

Karolínka se v cizím prostředí rychle aklimatizuje, je hravá, přebíhá k různým činnostem a vyžaduje stálé podněcování a pozornost. Vykazuje pohybový neklid, instabilitu a obtíže v koncentraci pozornosti, paměti a má zabíhavé myšlení. Vyžaduje opakování zadání úkolu a jeho správného řešení. Stále přetrvávají obtíže s výslovností a srozumitelností verbálního projevu. Problémová je výslovnost r,ř, a s,š,. Dominance levé ruky je nevyhraněná, některé činnosti provádí pravou rukou (patrně vliv matky). Má vedoucí levé oko. Úchop tužky je křivý až v jejím horním konci. V grafomotorickém projevu je výrazné opoždění. Nepamatuje si dobře číselnou řadu do 10 a nemá vytvořenou číselnou představu. Závěr vyšetření stanovuje nutnost dodržování pravidel a řádu ve výchově a důslednost ve výchovných postupech. Podněcovat soustředění a zklidnění formou zajímavé nabídky činností, chválit a motivovat. Rozvíjet dále grafomotorické a vyjadřovací schopnosti a pokračovat v nápravě řeči u odborného logopeda.

Hodnocení třídní učitelky:

V kolektivu dětí a ve školce je Karolínka ráda, ale nemá stálou kamarádku. Je neposedná a roztěkaná a často nemůže vydržet ani u kratších sedavých či klidnějších činností. Pobíhá a povaluje se po zemi a mluví pro sebe a opakuje to, co říká učitel, nebo děti. Někdy je náladová a citově labilní. Je velmi mazlivá a až nekriticky projevuje náklonnost všem učitelkám. Nepamatuje si dobře a při opakování je nervózní. Když činnost skončí, snaží se sama pro sebe například říkadlo opakovat. Její řeč je dost nesrozumitelná a nevýrazná. Ráda kreslí sama podle své představy a často používá jen hnědou a černou pastelku. Úchop tužky a úroveň kresby dokazuje její opožděný vývoj. Má ráda pohybové a hudební aktivity, ale dlouho nevydrží u jedné činnosti. Matka dobře se školou spolupracuje a snaží se držet výchovných doporučení. Má zájem na zmírnění Karolínčina neklidu a jejího možného nástupu do základní školy v místě bydliště.

3/ Tomášek 4.5 roku (hyperaktivita, nesoustředěnost, stav po

neuroinfekci)

Osobní anamnéza:

Tomášek se narodil 3.10.2007 jako první dítě z třetího těhotenství ve 39 týdnu rizikového těhotenství. Matka podstoupila tři umělá oplodnění a teprve třetí plod donosila. Porodní váha dítěte byla 3100g a 51 cm. Porod byl indukovaný pro možnou insuficienci (nedostatečnost) placenty. Dítě se narodilo koncem pánevním a bylo lehce hypoxické. Tomášek byl kojen šest měsíců. Jeho psychomotorický vývoj byl v normě do 7 měsíců, kdy onemocněl meningoencefalitidou¹⁰. Díky prodělané těžké neuroinfekci se jeho vývoj na čas téměř zastavil a rehabilitace byla pro rodinu dlouhodobá a velmi náročná. Kontrolní vyšetření ve 14 měsících ale prokázalo profil schopností odpovídající věku. Od té doby je stále ve sledování dětské neurologie. Tomášek je velmi živý a mnohdy ohrožuje svým chováním svoje zdraví.

Rodinná anamnéza:

Matka Tomáška ZR je narozena v roce 1970. Má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako internistka. Absolvovala dlouhé gynekologické léčení a neúspěšná umělá oplodnění. Jinak je zdravá. Tomáška vychovává ve společné domácnosti s otcem dítěte. Otec dítěte JR je narozen v roce 1969. Je vysokoškolák a pracuje ve výzkumu. V dětství trpěl hyperkinetickým neklidem a dyspraxií, ale v době jeho školní docházky se jeho problémy kromě třídní učitelky téměř nikdo nezabýval. S problémy prošel základním vzděláváním a teprve časem se jeho situace upravila. Rodina žije v rodinném domě, v harmonickém soužití mimo město v klidném prostředí. Rodiče se výchově a péči o syna velice věnují.

¹⁰ Akutní meningoencefalitida je akutní zánět mozkomíšních plen charakterizovaný pleocytózou s vysokým podílem lymfocytů, kdy současně dochází k zánětlivému poškození mozkového parenchymu. Klinický obraz serózní meningitidy je oproti hnisavým meningitidám většinou lehčí a i bez léčby odeznívající.
internet: www.cls.cz/dokumenty2/os/r044.rtf

SPC:

Chlapec nevydrží dlouho pozornost a vykonávat danou činnost jako ostatní děti. Je velmi neklidný a nesoustředěný. Jeho verbální schopnosti jsou vyspělejší, než schopnosti jemné a hrubé motoriky. Špatně vyslovuje sykavky. Profil jednotlivých schopností je nerovnoměrný, celkově se však pohybují v rámci věkového průměru. Pracuje impulzivně a nesoustředěně. O práci s tužkou nejeví zájem a výkony v grafickém projevu jsou nevyzrálé a dyskoordinované. Preferuje levou ruku. Na kladené otázky občas reaguje tak, jako by nerozuměl a je třeba úkol několikrát zopakovat. Je hravý a zajímá se o funkčnost hraček a pravidla her. Ujistňuje se, že danou věc dělá správně a sám se chválí. Zná všechny značky aut a rád si prohlíží s rodiči encyklopedie a pohádkové knížky. Zná číselnou řadu do patnácti, sčítá do 10 a zajímá se o matematické operace a počítačové hry. Má dobré všeobecné vědomosti. Terapeut doporučil pokračovat ve spolupráci s Mgr. Bubeníčkovou, cvičit jemnou motoriku a prohlubovat činnosti se soustředěním, navštěvovat rehabilitační cvičení, plavání a zajistit vyšetření klinického psychologa. Dále doporučil pokračovat docházku ve speciální mateřské škole, v malém kolektivu s individuálním přístupem se zaměřením na pevný a důsledný režim a usměrňování a zklidňování v činnostech.

Hodnocení třídní učitelky:

Tomášek je chytré a dobrosrdečné dítě. Je hyperaktivní a nedokáže se déle soustředit. Pobíhá a skáče ve třídě a přitahují ho vyvýšená místa a pouštění vody. Má rád mosty, balkóny a okenní římsy. Personál musí velmi dbát na zajištění bezpečnosti práce a přesuny dětí ve škole i venku. Je spíše samotář a hraje si rád sám. Hru často přerušuje, ale zase se k práci vrací. Je impulsivní a rychle se unaví. Špatně a krátce spí. Práci s tužkou a s pastelkami se vyhýbá, ale malování prstovými barvami ho baví. Barvy rozeznává a upřednostňuje velké, pestré, výrazné hračky, knihy a puzzle. Nejvíce ho baví cvičení s náčiním, plavání, hraní a lezení na zahradě, poslech pohádek a písní. Vývoj jeho řeči se zlepšuje a má velkou slovní zásobu. Rodiče se chlapci velice věnují, velmi úzce spolupracují s učiteli, s dalšími odborníky speciální

pedagogiky, psychology a s odbornými lékaři a snaží se dodržovat doporučení týkající se zlepšení zdravotního stavu a výchovy Tomáška.

4/ Pěťa 5,5 roku (hyperaktivita, nesoustředěnost, agresivita, porucha řeči)

Osobní anamnéza:

Pěťa se narodil 2.11.2006 z jednovaječných dvojčat po umělém oplodnění v 35 týdnu z prvního těhotenství. Porod byl proveden císařským řezem pro malé pánevní rozměry matky. Pěťa vážil 2250g a měřil 48 cm a jeho bratr vážil 2100g a měřil 47cm. Oba chlapci byli na sedm dní umístěni do inkubátoru. Oba prodělali těžší formu novorozenecké žloutenky a byli léčeni fototerapií. Dva týdny dostávali mateřské mléko od jiné matky a pak byli krmeni umělou stravou. Sedět začal Pěťa v šesti měsících a chodit ve dvanácti měsících. Plenky nenosí od dvou a půl let. Vývoj řeči byl opožděn a s přihlédnutím na vlastní řeč dvojčat. Komunikace s dospělými poněkud vázla, na rozdíl od verbální i nonverbální komunikace sourozenců mezi sebou. Pro svůj motorický neklid trpěl na opakované úrazy (vyražený zoubek, rozbitá hlava, odřeniny a modřiny). Často trpí na záněty spojivek a záněty cest dýchacích. U Péti byla ve třech a půl roku diagnostikována vývojová dysfázie a ADHD.

Rodinná anamnéza:

Matka Péti NP je narozena v roce 1977. Má středoškolské vzdělání a pracuje ve zdravotnictví. Sama pochází z jednovaječných dvojčat. V minulosti se léčila pro mentální anorexii a nyní užívá antidepresiva. Otec Péti ZP je narozen v roce 1976. Má středoškolské vzdělání a pracuje jako dispečer. V dětství měl problémy ve škole s chováním a záškoláctvím. Sám byl vychováván pouze babičkou. Po úraze při těžké dopravní nehodě přišel o část

levé ruky. Rodiče děti vychovávají společně v bytě 3+1. Občas s výchovou dětí vypomáhají prarodiče ze strany matky.

SPC:

Pro poruchy chování, impulzivitu a neochotu se podřídit autoritám, byl Pěťa vyloučen z mateřské školy a doporučen k vyšetření v PPP a následně i k vyšetření v SPC. Chlapec je hyperaktivní a roztěkaný. Trpí záchvaty agresivních a negativistických projevů vůči dětem i dospělým. Má problémy udržet tempo s ostatními vrstevníky a v případě neúspěchu je agresivní. Vzhledem k tomu, že jeho bratr je motoricky i verbálně šikovnější svoji agresí obrací i proti němu. K afektům přispívá fakt, že Pěťova slovní zásoba je chudá. Odborné vyšetření vyloučilo vadu sluchu a bylo mu doporučeno zařazení do speciální mateřské školy se zvýšenou logopedickou péčí. Chlapec je pravák a tužku drží správným způsobem. Barvy pozná, umí číselnou řadu do deseti, ale neochotně spolupracuje. Pěťovi je doporučeno pokračování v péči pod vedením odborného logopeda, v docházce do speciální mateřské školy, začlenění do malého kolektivu dětí s přímou individuální prací, spolupráce školy s rodiči, usměrňování chování dítěte s upevněním denního režimu, vedení k sebekázni a sebekontrolě.

Hodnocení třídní učitelky:

Pěťa je velmi neklidné a rozběhané dítě. Je velmi impulzivní a některé děti se ho bojí. Vzhledem k tomu není mezi dětmi příliš oblíben a těžko si hledá kamaráda. Jeho projevy jsou nezdrženlivé a často se zdá, že nemá pud sebezáchovy. Někdy se do práce zapojuje, jindy je negativistický a uzavírá se do sebe. Malování ho baví, ale jen když může kreslit co chce sám. Ostatní výkresy jsou čmáranice. Nerad se verbálně prezentuje. Rád běhá a skáče, přelézá, hází, zvedá těžká břemena a vyhledává konfrontaci síly s ostatními dětmi. Zklidní se při čtení pohádek, vyprávění příběhů, při hraní s vláčky a při práci s rytmickými nástroji. Při odpoledním odpočinku ruší ostatní děti i sebe a nemůže usnout, i když je velmi unavený. Je třeba ho pobízet, aby pil a jedl a pomáhat mu s oblékáním a hygienou. Matka i otec se snaží chlapce zvládat

s pomocí ostatních odborníků a pedagogů, ale větší míra práce tkví na učitelkách školy. Pětá se v chování lepší, ale po delší absenci ve školce se jeho impulzivní a negativistické projevy v chování objevují ve zvýšené míře a je potřeba delšího času k jejich eliminaci.

5.2 Charakteristika sledovaného vzorku B – děti ze soukromé mateřské školy s rozšířenou sportovní a uměleckou výukou.

Do této soukromé školy jsou přijímány děti dle výběru a zájmu rodičů o dané předškolní zařízení a jeho zaměření. Nepředkládají vedení školy, kromě zdravotního potvrzení o absolvování povinného očkování, zdravotním stavu a bezinfekčnosti dobrovolně žádnou jinou dokumentaci. Tuto mateřskou školu rodiče většinou volí pro své dítě záměrně, pro široké spektrum aktivit v denním režimu práce dětí a pro nadstavbové činnosti ve školce i mimo ni. Jistá část rodičů může školu vybírat i proto, aby při nástupu do základní školy nemuseli uvádět, že jejich dítě navštěvovalo speciální mateřskou školu. Během práce a docházky dětí do školky se tyto skutečnosti a záměry rodičů projeví velmi záhy, po začlenění dítěte do vzdělávacího a výchovného procesu. Řada rodičů dbá doporučení pedagogů a je ochotná s dítětem případná odborná vyšetření absolvovat a navázat spolupráci se specialisty, kteří v případě potřeby nasměrují rodiče i učitele k postupům dle svých závěrů z vyšetření. Jsou ale i ojedinělé případy, kdy škola musí hledat východiska a spolupráci s odborníky sama. Při přetrvávajících výchovných či zdravotních problémech a eventuální neochotě spolupracovat, rodiče sami dítě přehlásí do jiné soukromé mateřské školy. Vybrané sledované děti této mateřské školy nemají záznam z vyšetření PPP nebo SPC.

Ze sledovaného vzorku B (ze třídy 8 dětí od 4,5 do 5,5 let) byli záměrně vybrány dvě dívky a dva chlapci pro podobné problémy, poruchy v chování a poruchy pozornosti. V případových studiích vybraných dětí je uvedena osobní a rodinná anamnéza a vyjádření třídního učitele. Materiály ke studiu a výzkumu poskytlo vedení školy, třídní učitelé a rodiče dětí.

Případové studie dětí z mateřské školy s rozšířenou sportovní a uměleckou výukou:

5/ Natálka 4,5 roku (hyperaktivita, citová labilita, snížená pozornost)

Osobní anamnéza:

Natálka se narodila 22.9.2007, jako druhé dítě z druhého těhotenství ve čtyřicátém týdnu rizikového těhotenství. Vážila 2750g a měřila 49cm. Druhý den se u ní rozvinul novorozenecký ikterus. Pomocí fototerapie byla léčena po dobu týdne v inkubátoru. Kojena byla devět měsíců. Její psychomotorický vývoj byl v normě. Sedět začala v šesti měsících a chodit ve dvanácti měsících. První slova začala tvořit v jedenácti měsících. Bez plenek je od tří let. Dlouho používala šidítka (do 3.5 let). Natálka často trpěla na nespecifikované bolesti břicha a na záněty středouší. Prodělala běžné dětské nemoci s těžším a delším průběhem. Je velmi citlivá a zranitelná. Často pláče a uzavírá se do sebe.

Rodinná anamnéza:

Matka Natálky RD je narozena v roce 1969. Má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako manažerka soukromé společnosti. Je zdráva a v dětství neměla žádné zdravotní problémy. Když byla těhotná s Natálkou, zemřela jí její maminka po dlouhé těžké nemoci. Velmi těžce tuto událost nesla a od té doby má psychické problémy. Otec Natálky MD je narozen v roce 1972. Je středoškolák a pracuje jako soukromý podnikatel. V dětství u něj byla diagnostikována dyslexie. Oba rodiče projevují o Natálku, její vzdělávání a výchovu zájem a spolu s jejím osmiletým bratrem žijí v domě v příměstské oblasti.

Hodnocení třídní učitelky:

Natálka je drobná, hyperaktivní a citlivá dívka. Ve školce je ráda, ale vyhledává kontakt spíše s dospělými. Její projev je nejistý a rezervovaný. Ráda

plní očekávání druhých a jen pomalu si zvyká na nové situace a lidi. Při práci se špatně soustředí a do některých nových činností se nezapojuje. I přes svůj neklid vnímá a sleduje práci ostatních dětí a pak jakoby pod vlivem jejich snah a výsledků se krátce přidává. Sama se neprosazuje a ve hře se nechá manipulovat. Bojí se neúspěchu, je nervózní a kouše si nehty. Teprve po ujištění se ve svých schopnostech má odvahu se do aktivit pustit. U jednotlivých činností nevydrží dlouho a práce nedodělává. V hrách zaměřených na paměť a pozornost vykazuje nerovnoměrné výsledky. Má správný úchop tužky a ráda kreslí dle předlohy, nebo vyprávěného příběhu. Číselnou řadu zná do 10. Sama si zkouší číst a psát tiskací písmena. Výslovnost má Natálka dobrou. Baví jí hry se stavebnicemi, námětové hry, cvičení, plavání, hudební a taneční činnosti. V hygienických a sebeobslužných dovednostech je samostatná.

6/ Pepinka 5.5 roku (negativizmus, citová nevyrovnanost, porucha

řeči)

Osobní anamnéza:

Pepinka se narodila 9.9.2006, jako první dítě z prvního těhotenství ve 42 týdnu fyziologického těhotenství. Vážila 3500g a měřila 51cm. Protrahovaný porod dítěte byl ukončen císařským řezem. Holčička nebyla kříšena, ale na čele měla krevní hematom vejcovitého tvaru¹¹ Čelní hematom se vstřebal až koncem desátého měsíce. Pepinka byla kojena 16 měsíců. Byla klidné dítě, které nemá potřebu se otáčet a lézt. Matka situaci řešila s dětskou lékařkou. Docházela na rehabilitaci a cvičila s Pepinkou Vojtovu metodu. Po neurologickém vyšetření byl konstatován pomalejší motorický vývoj dítěte bez zjištěných příčin. Sedět holčička začala v devíti měsících a chodit ve třinácti

¹¹ Kefalhematom je subperiostální krvácení omezené na povrch jedné kosti bez průvodních změn na kůži je zpravidla ohraničený lebními švy. Nejčastěji se nachází nad parietální kostí. Zvětšuje se během několika hodin po porodu.
internet:www.wikiskripta.eu/index.php/kefalhematom

měsících. I verbální projev dítěte byl opožděn. První slova začala tvořit až ve čtrnácti měsících. Opoždění dohnala do konce třetího roku. Do čtyřech let byla bezproblémovým dítětem. Pak se ale její matce narodila další dcera a Pepinka změnila svoje chování vůči dětem i dospělým. Stala se občas nezvladatelnou, panovačnou a plačtivou holčičkou vyžadující naprostou pozornost a péči. Protože to pro zaneprázdňenost matky, díky péči o mladší dceru není vždy možné, dostává záchvaty vzteku a agrese. Vzhledem k tomu, že se situace lepší, zatím návštěvu psychologa odložila.

Rodinná anamnéza:

Matka Pepinky LC je narozena v roce 1973. Má vysokoškolské umělecké vzdělání a jejím oborem je operní zpěv. Momentálně je na mateřské dovolené. V dětství prodělala těžký úraz, poškození pankreatu (slinivky břišní) a následně několik vážných operací. Zranění se i přes jeho vážnost zhojilo bez následků. Otec Pepinky AN je narozen v roce 1961. Pracuje v České republice jako obchodní zástupce zahraniční firmy. Je cizinec a s matkou Pepinky nejsou oddáni. Vzhledem k tomu, že často pobývá na pracovních cestách v zahraničí, věnuje se péči o Pepinku hlavně matka a babička. Rodina bydlí v bytě 4+1 s několika domácími mazlíčky. Pepinka je od čtyřech let v péči klinického logopeda pro špatnou výslovnost asimilaci sykavek a hlásek r a ř .

Hodnocení třídní učitelky:

Pepinka je velmi manuálně zručná. Ráda pracuje s hlínou a plastelínou a dalšími výtvarnými materiály. Baví ji hra na rytmické nástroje a na flétnu. Z pohybových aktivit si nejvíce oblíbila taneční přípravku a ledové bruslení. Velmi pozitivně na ní působí jízdy na koních. Má dobrý úchop tužky a její výslovnost stále vázne. Její slovní zásoba je na dobré úrovni. Zná číselnou řadu do 10, geometrické tvary, barvy i jejich nuance. Pepinka je hravá a šikovná holčička, která při stanoveném řádu, důsledně a jasně daných pravidlech pracuje bez větších problémů. Jiné projevy chování má v domácím prostředí a jiné ve škole. Po delší pauze v docházce, se negativní projevy chování v

podobě negativizmu, nechuti spolupracovat, vzdor a agrese přenášejí i na pobyt ve školce. Své emoce neadresně vysílá na dospělé i na děti. Naštěstí se vždy ale velmi rychle adaptuje a její chování negativní projevy ztrácí. Model tohoto chování zřejmě pramení z nejednotnosti názorů a výchovných metod rodičů. Ve výchovném a vzdělávacím působení na Pepinku se osvědčila vhodná motivace, vyplnění času širokospektrou atraktivní činností vedenou zábavnou formou, stanovení pravidel a řádu. Dívka se pak ve škole velmi rychle zklidní a dychtí po nabídce různorodých činností. Je ráda, když se do her a aktivit zapojují dospělí a když je jimi pro své výsledky práce chválena. Na základě spolupráce školy s matkou se daří metody vedení, zásady a pravidla přenášet do rodinného výchovného působení. Chování dívky doma se postupně zlepšuje.

7/ Michálek 4.5 roku (poruchy chování, soustředění, poruchy autistického spektra)

Osobní anamnéza:

Míša se narodil 14.11.2007, jako třetí dítě ze čtvrtého rizikového těhotenství ve 34 týdnu. Měl porodní váhu 2000g a měřil 46cm. Měl problémy s dýcháním a neměl vyvinutý sací reflex. Byl umístěn na čtyři týdny do inkubátoru. Dostával kyslík, infuze a později i mateřské mléko od jiných matek. Matka Míšu nekojila a proto byl po propuštění z porodnice dále krměn umělou výživou. Sedět začal Míša v osmi měsících a chodit ve čtrnácti měsících. První slova začal tvořit ve dvanácti měsících. Od tří let nosí brýle pro krátkozrakost. Je drobného vzrůstu a působí velmi subtilním dojmem. Trpí na častá onemocnění dýchacích cest. Matka na doporučení dětské lékařky podstoupila s chlapcem neurologické a psychologické vyšetření. Závěry těchto vyšetření matka škole původně nedala k nahlédnutí.

Rodinná anamnéza:

Matka Míši IM je narozena v roce 1974. Má středoškolské odborné vzdělání a pracuje jako jednatel soukromé společnosti. Její osobní život je dosti komplikovaný. Nyní žije již se třetím partnerem, kdy každé dítě má s jiným otcem. Současný partner a otec Míši KF je narozen v roce 1970. Je vyučený a pracuje jako soukromý podnikatel. Sám je také již jednou rozvedený a z prvního manželství má jedno dítě. Rodiče chlapce žijí ve společné domácnosti se sourozenci Míši v bytě 3+1. O Míšu pečuje hlavně matka a jeho starší sourozenci. Občasně se společně starají i o nevlastního sourozence otčíma.

Vyjádření třídní učitelky:

Míša je droboučký chlapec s nápadně slabým, nevýrazným a nezvykle vysoko posazeným hlasem. Je velmi neposedný, hyperaktivní a nesoustředěný. Jeho aktivita jakoby neodpovídala jeho tělesné konstituci. Má velké výkyvy v chování i ve výkonnosti. V rámci odpoledního spánku usíná výjimečně, ale většinou nemůže usnout a jeho problémy se v odpoledních činnostech stupňují. Je velmi nesoustředěný, opakuje ustálená slovní spojení a ve svém vnitřním světě žije jako spiderman. Děti i vyučující atakuje svými představami a replikami z filmů, na které ho matka nechává doma často dívat dlouhé hodiny. Míša je vděčný za pochvalu a pohlazení, evidentně mu chybí mazlení a tělesný kontakt. Velmi si ve školce oblíbil jednoho chlapečka, ale jeho projevy náklonnosti mnohdy končí pláčem, neboť ze samé lásky, objímání a strkání občas vzniknou i boule a odřenin. Velmi negativně vnímá matku svého oblíbence a doslova jí napadá a snaží se jí zabránit v tom, aby chlapečka odpoledne odváděla domů. Má problémy s úchopem tužky, malování ho nebaví a vše, co nakreslí, označuje jako spidermana v různých situacích. Sedavé nebo klidné činnosti je schopen se věnovat velmi povrchně a krátkodobě. V číselné řadě se orientuje, zná písmena a hodně se zajímá o moře, podmořský život a živočichy. Z této oblasti zná spoustu informací, které spadají svým rozsahem a hloubkou až do kompetencí školních dětí. Je šikovný na pohybové aktivity a miluje hudbu. Bojí se tmy a samoty. Dospělé vyrovnané, silné a laskavé autority mu imponují a pod jejich vedením pracuje rád, se zaujetím i

dlouhodobě bez větších problémů. Matka Míši začíná se školou lépe spolupracovat a na doporučení s chlapcem dochází do PPP a nechává školu nahlédnout do získané dokumentace. Některá doporučená opatření se snaží začleňovat i do domácího prostředí.

8/ Ivánek 5 let (poruchy chování, agresivita, porucha řeči)

Osobní anamnéza

Ivánek se narodil 30.1.2007 jako první dítě z prvního těhotenství ve 41 týdnu. Těhotenství bylo rizikové pro předchozí neplodnost a gynekologickou léčbu matky. Chlapec vážil 4000g a měřil 52 cm. Byl kojen do patnácti měsíců. Sedět začal v sedmi a chodit ve třinácti měsících. První slova tvořil od deseti měsíců. Nebyl nikdy vážně nemocný a kromě neštovic neprodělal zatím žádné dětské nemoci. Ivánek má problémy s vyslovováním hlásek „ř,s,š,z,ž,c a č. Dochází s matkou na logopedii.

Rodinná anamnéza:

Matka Míši RP se narodila v roce 1972. Má vysokoškolské vzdělání. Dříve pracovala v reklamní agentuře a nyní je v domácnosti. Otec Ivánka DP se narodil v roce 1970. Má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako překladatel a OSVČ. V dětství trpěl atopickým exémem a častými horečnatými onemocněními. Rodiče Ivánka žijí ve velkém rodinném domě. Soužití charakterizují jako harmonické. Otec dítěte se však potýká se skrytou závislostí na alkoholu. O tomto problému nehovoří, ale nelze jej přehlédnout. O výchovu syna a jeho všestranné vzdělání mají velký zájem.

Vyjádření třídní učitelky:

Ivánek je milý, uvnitř velmi zranitelný a citlivý chlapec. Na venek a hlavně před rodiči na veřejnosti se však často projevuje jako otrlý, světem protřelý a zkušený jedinec, který všude byl a všechno zná. Vzhledem k jeho věku může takové chování působit legračně, ale někdy se jeho nadřazené a

panovačné výstupy transformují do obrazu agresivního až těžce zvladatelného chlapečka. Jeho otec je pro něj velkou autoritou a vzorem. Ivánek ho napodobuje a zvláště k matce se nechová vždy hezky. V přítomnosti otce se předvádí a uplatňuje vůči ní agresi a neúctu. Když komunikuje s matkou bez dalších pozorovatelů, chová se k ní velmi něžně a vstřícně. Chlapec si uvědomuje své výsadní postavení v rodině, neorientuje se v bezbřehosti a nedůslednosti rodinné výchovy. Po delší absenci ve škole i zde Ivánek zkouší uplatňovat vzorce svého domácího chování. Je třeba vhodné motivace, důslednosti a trpělivosti pro získání chlapcova zaujetí pro kolektivní hru, navození pravidel soužití a znovuzískání vůle pro tvůrčí a úspěšnou práci. K dětem i k vyučujícím se Ivánek chová hezky a ze školky nikdy nechce odcházet domů. Nebaví ho malování, i když úchop tužky má dobrý a jeho výkresy nesou v sobě velkou kreativitu. Početní operace a číselnou řadu ovládá. Jeho komunikace vážne pro přetrvávající špatnou výslovnost. Seobeobslužné činnosti ve škole zvládá chlapec bez dopomoci. Občas se při odpoledním spánku počůrá a pak pláče. Má dobré všeobecné znalosti a nejvíce se zajímá o vesmír. Řeší otázky vzniku světa a planet. Zná malá i velká tiskací písmena a sám si čte krátká slova. Má rád plavání, kolečkové bruslení, dramatickou výchovu a poslech hudby. Matka dítěte se školou spolupracuje a snaží se aplikovat doporučená cvičení a hry pro úpravu výslovnosti a uplatňovat důsledné výchovné postupy i v domácím prostředí.

6 Analýza dat

Sledované děti z obou mateřských škol absolvovaly po dobu osmi týdnů třikrát týdně výuku taneční, hudební a dramatické přípravy za účasti odborného pedagoga, asistenta a klavírního korepetitora. S vyučujícími se děti znaly, neboť již dříve na jejich výuku tito učitelé docházeli a do jejich her se přirozeně zapojovali. Výuka vždy mimo přípravu a převlečení dětí trvala v průměru padesát minut a probíhala ve velké učebně a sále. Děti byly na výuku vhodně oblečené a obuté. Prostory byly vybaveny vybranými pomůckami a náčiním pro daný typ činnosti. Děti byly při jednotlivých

činnostech a úkonech pozorovány a jejich zapojení a aktivita se hodnotila udělením, nebo neudělením kreditu za daný pozorovaný úkon. Bylo vypracováno celkem 6 tabulek. Na třech tabulkách jsou zaznamenány výsledky šetření dětí ze speciální mateřské školy (vzorku A) a na dalších třech tabulkách jsou zaznamenány výsledky šetření dětí z mateřské školy s rozšířenou sportovní a uměleckou výukou (vzorku B). Souhrnné výsledky a porovnání zapojení dětí obou škol do jednotlivých hodin umělecké výuky předkládají tři grafy, které jsou dle jednotlivých typů výuky barevně odlišeny.

škola		jméno	věk	porucha
A/ Speciální mateřská škola	1	Pavlína	5 let	porucha pozornosti a řeči
	2	Karolína	5.5 roku	hyperaktivita, vada řeči
	3	Tomášek	4.5 roku	hyperaktivita, porucha pozornosti
	4	Pěťa	5.5 roku	hyperaktivita, porucha pozornosti, vada řeči
B/ Mateřská škola s rozšířenou sportovní a uměleckou výukou	5	Natálka	4.5 roku	hyperaktivita, porucha pozornosti, citová labilita
	6	Pepinka	5.5 roku	vada řeči, negativismus, citová nevyrovnanost
	7	Michálek	4.5 roku	hyperaktivita, porucha soustředění, poruchy autistického spektra
	8	Ivánek	5 let	poruchy chování, poruchy řeči

Tabulka č.1 pozorované vybrané děti vzorku A a B a jejich postižení

6.1 Období před výzkumem - Mateřská škola A

Děti z mateřské školy speciální mají v rámci svého školního vzdělávacího programu, ročního plánu a podle věkově rozdělených tříd ustálený týdenní rozvrh činností. Výuka flétny, tanečky, jóga, plavání apod. je dětem nabízena jako nadstandardní nabídka v podobě zájmových aktivit v prostorách školky v podvečerních hodinách. Tyto kroužky vedou učitelky školy.

Vybraná třída čtyř až šestiletých dětí byla sledována při různých činnostech několik týdnů před zahájením zkušebních lekcí umělecké výuky. Výukové bloky byly motivačně propracované a provázané, byly vedeny s ohledem na mezipředmětové vztahy a probíhaly ve skupině 10 dětí s pedagogem a asistentem. Náplň výuky byla připravena tak, aby zohledňovala potřeby a způsoby práce vhodné pro jednotlivé děti a jejich psychosomatické poruchy.

Většina dětí se do výuky s přestávkami zapojovala. Některé na programu spolupracovaly, některé k činnostem přiváděla spolupracující asistentka. Na začátku výuky byla pozornost a zájem většiny dětí na dobré úrovni, ale v průběhu deseti až patnácti minut jejich aktivita klesala a začaly být unavené. U některých zvláště neklidných dětí, byla pozornost nízká a pozorované dílčí výstupy také. Nejvíce se děti zapojovaly do zpěvu, deklamací říkadel, do pohybových her, ožívaly při pouštění hudby z CD a nebo ve chvíli, kdy se činnost ozvláštnila nezvyklými pomůckami, nebo rytmickými nástroji. Učebna, ve které třída tráví většinu času, byla pro daný počet dětí poměrně malá. Děti měly na sobě oblečení, ve kterém přišly z domova. Na nohou měly bačkory a pantofle, na sobě svetry, nebo jiné velmi teplé oblečení a některé dívky měly úzké sukně znemožňující sezení na zemi či jiný pohyb. Hlavní náplň činnosti byla soustředěna do ranního bloku. Po desáté hodině již děti pravidelně odcházely ven na zahradu, nebo si volně hrály do oběda. Po obědě odpočívaly. Odpolední program sestával z volné hry a pobytu dětí venku.

6.1.2 Období při výzkumu – Mateřská škola A

Po dobu osmi týdnů byla do běžné náplně činnosti vybraných sledovaných dětí ze speciální mateřské školy začleněna třikrát týdně navíc v odpoledních hodinách po odpočinku umělecká výuka pod vedením odborných lektorů, korepetitorů, pedagogů a asistentů. Děti se na danou činnost vždy převlékly a přezuly, dívky si upravily vlasy a odložily si případné šperky. Pro výuku byla vybrána největší učebna školy a před vlastní výukou byla vždy vyklizena a vyvětrána. Následně byla vybavena pomůckami pro danou výuku. Děti se na přípravách podílely a byly seznámeny s náplní výukového bloku, s jeho záměry a cíli. Každý integrovaný blok taneční, hudební či dramatické přípravy byl zahájen úvodním a zakončen rozlučkovým kruhem.

Důraz byl kladen na navození přátelské, tvůrčí atmosféry, na navázání důvěry a na otevření se emocím bez kritického hodnocení. První setkání nebyly zahrnuty do hodnoceného sledování činnosti dětí. Bylo třeba se poznat, vyzorovat možné třecí plochy v komunikaci, zjistit fyzické možnosti, zmapovat dosavadní dovednosti a najít ke každému dítěti individuální přístup. Děti byly doslova okouzlené přítomností „živé hudby“ (klavírní korepeticí), rytmickými nástroji, repertoárem lidových dětských písní, pohybových a tanečních her, náčiním, nezvyklými rekvizitami, pestrostí hodiny a hlavně sami sebou. I když jim některé dílčí činnosti, úkony nebo vyjádření dělaly potíže, nevzdávaly se a znovu a znovu se zapojovaly, posouvaly svoje pomyslné momentální hranice poznání a dovedností jednotlivých múzických oblastí.

Výuka probíhala v členitých sekvencích s tematickým propojením, za multisenzorického působení a s gradací v každé jednotlivé činnosti. Délka jejich usebrání, soustředění, zájem o nabízené činnosti, kognitivní, emoční a sociální stopy nesmazatelně zanechané po každé další hodině na osobnostech dětí udivoval pedagogy a děti samotné.

6.2 Období před výzkumem – Mateřská škola B

Děti z mateřské školy s rozšířenou sportovní a uměleckou výukou jsou v rámci školního programu zvyklé na setkávání se s širokým záběrem činností, na prostorově specifické uspořádání učeben a sálů, na přítomnost spolupracujících uměleckých pedagogů, na každodenní působení hudby a setkávání se s kulturou v různých podobách.

Kromě celkového rozvoje poznání a dovedností se denně věnují rozšiřujícímu programu v podobě hrových činností s uměleckým a sportovním podtextem. Mezi integrované výukové bloky je zařazována volná hra, pobyt na hřišti, míčková facilitace, dechové relaxace, jógová cvičení, poslech hudby, poslech pohádek, masáže apod.

Mezi sezónní pravidelné aktivity je zařazována hypoterapie, hravé plavání, ledové a kolečkové bruslení, návštěvy divadelních činoherních, loutkových a tanečních představení, výstav, koncertů, muzeí a dalších kulturně společenských akcí. Období výzkumu v této mateřské škole je pro sledované děti obdobím, ve kterém vlastně pokračují standardním způsobem ve svých činnostech, jen s tím rozdílem, že se pozornost výzkumu zaměří na vybrané děti s projevy neklidu, vadami řeči, poruchami soustředění a na konkrétní vybranou náplň dané umělecké výuky. Takové bližší pozorování může lépe zmapovat konkrétní dopad a účinky jednotlivých cvičení na řešení deficitů chování a řeči.

6.2.1 Období při výzkumu – Mateřská škola B

Po dobu osmi týdnů byly vybrané dvě dívky a dva hoši ve věku 4,5 až 5,5 let, s poruchami chování, s vnitřním a vnějším neklidem, špatným soustředěním a vadami výslovnosti, podrobeny bližšímu pozorování. Hodiny

pohybově-taneční, hudebně-rytmické a jazykově-dramatické přípravy byly strukturovány a vedeny dle záměrů pedagogického výzkumu, podobně jako ve sledované speciální mateřské škole.

Děti uměleckou výuku zažívají ve svém programu denně a současnou upravenou náplň činností vnímaly jako další posun ve hře a její součást. Jejich nadšení pro dané aktivity bylo srovnatelné, jaké vykazují i u jiných činností, neboť jsou na tento způsob práce zvyklé. Užší kontakt, koordinace a častá evaluační hodnocení mezi jednotlivými odbornými a třídními pedagogy zkvalitnili provázanost celého programu a pomohli rozkrýt případná další úskalí při hledání cest ke zmírnění negativních projevů chování a soustředěnosti. V průběhu tohoto výzkumu se rozšířila a zkvalitnila spolupráce školy s rodiči, kteří pozorování sledovali, poskytovali údaje z rodinné a osobní anamnézy dětí a pravidelně konzultovali výsledky šetření s jednotlivými pedagogy. Na základě některých zjištění navštívili pedagogickou psychologickou poradnu, logopedii a speciálně pedagogické centrum.

7 Obsah jednotlivých bloků pohybově-taneční, hudebně-rytmické a jazykově-dramatické přípravy

Jednotlivé hodiny byly uspořádány do základních devíti vzájemně provázaných a motivačně spjatých oblastí nabízených činností a splňovaly strukturu a fáze vyučovací jednotky. Před vlastní hodinou se vždy děti na danou činnost převlékly a přezuly do vhodného sportovního, tanečního, či pohodlného oblečení a obutí, dívky si upravily vlasy a odkládaly případné šperky. Podílely se na přípravách učebny a sálů pro následné aktivity a pomáhaly připravovat pomůcky.

V zahajovacím kruhu docházelo k vzájemnému sblížení dětí a pedagogů, k uvolnění, k navození atmosféry a k motivaci pro další činnost. Velký důraz byl kladen na spolupráci s klavíristou, na využívání hudebních a

rytmických nástrojů, na zpěv, propojení hudby a rytmu s psychomotorickým vnímáním a vyjádřením dětí. Členitost, pestrost výuky, hudební korepetice, vhodně vybraný repertoár, přístupná a oblíbená témata, rozličná náradí, náčiní, rekvizity a způsob vedení výuky měl zajistit zaujetí, prožitek, uvědomění, zklidnění, pozornost a rozvoj pohybového, tanečního a dramatického vnímání a vyjadřování sledovaných dětí. Vzhledem k tomu, že jednotlivé umělecké obory mají svá vnitřní pravidla metodiky a vyučovacích postupů, byly pro bloky s ohledem na věk dětí vybrány nejdůležitější segmenty jednotlivé výuky primárních znalostí a dovedností.

Během výuky pedagog a asistent mohli pozorovat reakce a zapojení dětí do jednotlivých činností a závěrem pak hodnotit a zaznamenávat výsledky pozorování. Závěr výukových bloků byl koncipován v podobě klidných her, relaxace, zklidnění a kladného hodnocení prožitků a zjištěných dovedností v rozlučkovém kruhu. V příloze jsou zaznamenány ukázkové přípravy jednotlivých výukových bloků.

8 Výsledky šetření - porovnání výsledků pozorování

Na obou sledovaných školách probíhalo pozorování vybraných dětí po dobu osmi týdnů. Předpokládalo se, že děti ze školy s uměleckým zaměřením budou vykazovat v jednotlivých múzických disciplínách po celou dobu pozorování lepších výsledků, než děti ze speciální mateřské školy.

Pozornost byla věnována posunu v dosahování dílčích schopností a dovedností dané umělecké výuky. Z jednotlivých celků výukových bloků bylo sledováno několik vybraných činností, které děti během výuky vykonávaly. Záhy po začlenění pravidelných hodin do denního programu činností, děti z obou mateřských škol, začaly dosahovat velmi podobných až vyrovnaných výsledků měření, jak dokazují přiložené grafy (viz přílohy, grafy 1-3). Sledovaný vzorek čtyřech dětí z každé školy mohl celkem v průběhu osmi

týdnů získat za činnosti v dané umělecké výuce maximálně 384 kreditů. V pohybově-tanečních aktivitách děti ze speciální mateřské školy (A) získaly celkem 289 kreditů a děti z mateřské školy s rozšířenou sportovní a uměleckou výukou (B) celkem 294 kreditů. V hudebně-rytmických aktivitách děti (A) získaly celkem 282 a děti (B) celkem 297 kreditů. V jazykově-dramatických činnostech děti (A) získaly celkem 286 a děti (B) celkem 301 kreditů z maximálně možných 384 kreditů. Z pozorování vyplývá, že ani jedna škola v žádné z uměleckých činností nezískala možný plný počet kreditů.

Pro přehlednost v pozorování a možné hodnocení byly jednotlivým dětem za aktivní zapojení do uměleckých činností připisovány kredity za každou hodinu po dobu osmi týdnů do strukturovaných tabulek (viz přílohy, tabulky č. 2-7). Děti je mohly získat za zapojení se do dílčích aktivit a jejich úspěšné zvládnutí. Maximální získaný počet, v rámci jedné umělecké výuky za osm týdnů, činil 96 kreditů pro jedno dítě. Souhrnně mohlo jedno dítě za všechny tři typy umělecké výuky získat dohromady 288 kreditů. Nejnižší počet možných kreditů (205) získalo dítě A4 z mateřské školy speciální, s kombinací poruch pozornosti, hyperaktivity a řeči. Dítě A3 s projevy hyperaktivity a poruchami pozornosti získalo 213 kreditů. Dítě A1 s projevy poruch pozornosti a řeči získalo 215 kreditů. Nejvyšší počet kreditů získalo dítě A2 (224) s poruchou řeči a hyperaktivitou. Velmi vyrovnaných výsledků dosahovaly i sledované děti z mateřské školy s rozšířenou sportovní a uměleckou výukou. Dítě B5 s poruchou pozornosti, řeči a hyperaktivitou získalo 205 kreditů. Dítě B3 s poruchou pozornosti, hyperaktivitou a citovou labilitou získalo 206 kreditů. Dítě B4 s poruchou řeči a projevy agresivity získalo 238 kreditů. Největší počet kreditů (243) získalo dítě B2.

Vyšší počet kreditů získaly tedy celkově děti jen s poruchami řeči a citové lability, jejichž výchozí pozice je lepší, neboť mají dobrou schopnost soustředění a motorický klid. To jim umožňuje rychlejší, progresivnější a efektnější zapojení do činností. Porovnání výsledků měření dětí vzorku A a vzorku B prokázalo velkou účinnost zlepšení jednotlivých deficitů, při pravidelném zařazování multisenzorické a umělecké výuky do denního vyžití

dětí v mateřské škole. Během pozorování bylo zaznamenáno rychlé vyrovnání úrovně dílčích dovedností obou sledovaných vzorků dětí ze dvou typově odlišných mateřských škol. Aplikované formy a metody výuky přispěly k podstatnému zmírnění projevů poruch chování, ke zvýšení pozornosti, k vyhledání dílčích projevů nadání a pomohlo objevit možné další kulturní využití dětí v rámci mimoškolních aktivit.

9 Závěry výzkumu

Na základě pozorování vybraných předškolních dětí mohu závěrem uvést následující zjištění. Po dlouhodobém multisenzorickém působení a při pravidelném zapojování múzické výuky do výchovného procesu byl u dětí s poruchami chování a pozornosti zaznamenán rozvoj jejich vnímání, získávání dovedností a jednotlivých kompetencí.

Došlo k celkovému zvýšení zájmu dětí o výuku, počet neadekvátních verbálních a motorických reakcí se velmi zmenšil a došlo ke zlepšení kvality a prodloužení schopnosti jejich soustředění. Děti s vadou řeči se přirozeně v rámci her začaly zapojovat do verbálního projevu a bez vědomí záměru vykazovaly kvalitativní projevy zlepšení svých omezení.

Postavení dětí v kolektivu se díky získaným kompetencím a emocionálnímu vyrovnání změnilo. Začaly být ostatními dětmi vybírány ke spolupráci, ke hře a dokonce se tím změnila i hierarchie vůdčích osobností kolektivu. Třídní učitelé mohli tyto děti vidět jako úspěšné a aktivní jedince. Díky multisenzorickému způsobu výuky, voleným metodickým postupům, vhodným, motivujícím tématům a vlastní náplni múzické výchovy docházelo u dětí zdravých i dětí s poruchami chování a pozornosti k rozvoji vnímání a dovedností v oblasti pohybové, taneční, hudební i dramatické.

Původní předpoklad výzkumu a první výzkumná teze se tedy tímto potvrdily. Během pozorování byl také v jednotlivých hodinách zaznamenán

pokles výskytu vnitřního a vnějšího napětí a neklidu u jednotlivých dětí. Tím to se potvrdila i druhá výzkumná teze. Poslední výzkumnou tezi není možné na základě pozorování a jeho vyrovnaných výsledků potvrdit.

Děti z mateřské školy s rozšířenou sportovní a uměleckou výukou nedosahovaly vyšší úrovně múzického vnímání a vyjadřování než děti ze speciální mateřské školy. Šetření totiž ukázalo, že rozvoj vnímání a múzických dovedností je vázán na formu a strukturu náplně výuky a podmíněn pravidelností a hodnotou nabízených činností.

Pokud tedy bude multisenzorická umělecká výuka v pravidelném režimu nabízena i dětem v běžných mateřských školách, bude rozvoj pohybového, tanečního, hudebního a dramatického vnímání a vyjadřování na stejně dobré úrovni, jako u dětí, které se těmito činnostmi zabývají v rámci své školy s uměleckým zaměřením, nebo v rámci nadstavbových zájmových aktivit. Taková forma výuky zároveň zohlední a ovlivní případné motorické či psychosociální poruchy dětí, jak bylo dříve podrobněji popsáno. Posledním a neméně důležitým přínosem tohoto projektu je možnost vyhledávání a podpora projevů nadání jednotlivých dětí, formování osobních zájmů, zájmových aktivit a jejich pasivního i aktivního vztahu ke kultuře.

Závěr

Diplomová práce „Rozvoj pohybového, tanečního, hudebního a dramatického vnímání a vyjadřování dětí v MŠ se zaměřením na dítě s postižením“ předkládá možnost, jak prostřednictvím múzických a pohybových aktivit zvýšit psycho-sociální schopnosti a motorické dovednosti u předškolních dětí s poruchou chování, pozornosti a hyperaktivitou. Teoretická část vnáší vzhled do problematiky možných poruch chování, se kterými se učitelé setkávají u svých žáků nejčastěji. Objasňuje pojmy jako např.: nejčastější projevy, prevence a terapie. Další část je věnována významu zařazení efektivních metod a aplikace multisenzorického a múzického vyučování do výchovného a vzdělávacího procesu předškolních dětí. Výzkumná část obsahuje kvalitativní výzkum zabývající se zvyšováním aktivity a snižováním projevů poruch chování dětí a porovnání realizace umělecké výuky ve speciální mateřské škole a v mateřské škole s rozšířenou sportovní a uměleckou výukou. Cílem práce bylo analyzovat vliv zařazení umělecké výuky do programu mateřské školy s ohledem na možné terapeutické účinky při řešení problému s poruchami chování a její možný vliv na rozvoj vnímání a vyjadřování dětí v oblasti taneční, hudební a dramatické, v průběhu dlouhodobého pozorování.

Tato diplomová práce se zaměřila na téma aplikace multisenzorické a múzické výchovy do předškolního vzdělávacího programu a to nejen u dětí s poruchami chování z hlediska teoretického vymezení a přiblížení všech podstatných složek této, ne zcela běžné praxe. Ověřovala vliv umělecké výchovy a její význam na rozvoj osobnosti dítěte se specifickými potřebami a na jeho socializaci v procesu edukace.

Hlavním cílem práce bylo ukázat, že výchova uměním a umělecká výchova v kontextu s celkovým rozvojem poznání a dovedností mohou mít vliv na rozvíjení vnímání, schopností, dovedností a získávání dílčích výstupů a kompetencí v oblasti hudebně-rytmické, pohybově-taneční a jazykově

dramatické. Práce chce upozornit i na důležitý přesah účinnosti takového komplexního modelu výchovného a vzdělávacího působení. Napomáhá při vyhledávání talentů, včasné podpoře a korekci možných poruch učení, komplexně připravovat děti na vstup do základní školy, nacházet možnosti osobních zájmů a volnočasového vyžití. V neposlední řadě napomáhá a vede děti k aktivnímu a pasivnímu vztahu ke kultuře a usnadňuje mu orientaci v oblasti "krásna". Následující text shrnuje podstatu jednotlivých kapitol a ověřuje význam a naplnění stanovených cílů.

Část teoretická obecná se věnuje specifice předškolního věku dítěte. Zohledňuje citový, sociální, osobnostní a motorický vývoj a vývoj poznávacích procesů dítěte od tří do šesti let. Zabývá se problémovým chováním, jeho nejčastějšími projevy, prevencí a jeho terapií.

V části teoretické speciální jsou uvedeny možné aplikace efektivních metod, které napomáhají eliminaci poruch pozornosti, chování, vnitřního a vnějšího neklidu dětí. Jedná se o metodu multisenzorického působení, o výuku uměním, pohybovou, taneční, hudební a dramatickou přípravu.

Část výzkumná se zaměřuje v rámci longitudinálního pozorování na vzorek dětí s poruchami chování a pozornosti ze speciální a soukromé mateřské školy. Jsou zde uvedeny charakteristiky a specifika jednotlivých mateřských škol, případové studie vybraných sledovaných dětí, počáteční stav, průběh a výsledky šetření v rámci aplikace múzické výchovy do pravidelných činností dětí.

Přílohy obsahují přehledné tabulky, ve kterých jsou zaznamenány získané kredity dětí účastnících se aplikací a jednotlivých komponent umělecké výuky. Stavby, porovnání a výsledné součty získaných kreditů za zapojení do jednotlivých složek vyučování je pak přehledně vyznačen ve srovnávacích grafech. Součástí příloh jsou i ukázkové přípravy výukových bloků pro předškolní děti pohybově-taneční, hudebně-rytmické a jazykově-dramatické přípravky.

Cíl diplomové práce se podařilo naplnit, neboť výsledky výzkumu poukázaly na výrazný posun problémového, hyperaktivního a nepozorného chování dětí k lepšímu, na jejich rozvoj kognitivních a emocionálně-sociálních funkcí, na lepší somatický vývoj, na získání pracovních předpokladů a návyků a především na rozvoj vnímání a vyjadřování v oblasti taneční, rytmické, hudební, jazykové a dramatické. Pro výraznější rozvoj by však bylo potřeba dlouhodobější zařazení výuky uměním a umělecké výuky do pravidelné činnosti dětí, nejlépe denně v rámci vnitřního uspořádání programu, prostorových, personálních a ekonomických možností mateřských škol.

Snad každý pedagog svým niterním zaměřením a danou specializací preferuje a upřednostňuje oblíbené metody, formy výuky a předměty, které jeho samotného nejvíce přitahují. Snaží se je obhájit a všechny pozitivní výsledky ve výchově a vzdělávání dětí pak do jisté míry spatřuje ve fenoménu, který sám uznává. Toto je třeba si stále uvědomovat, umět se na problematiku dívat s odstupem a snažit se zodpovědně dětem zajistit přístup ke všem oblastem vědění a dovedností a to i v případě, že nespadají tak říkajíc do jeho oblasti zájmů. Tato práce se podobným fenoménem zabývá a zaměřuje se na propagaci a obhajobu zařazení jednotlivých složek umělecké výchovy do programu činností předškolních dětí. Je třeba zdůraznit, že autorka této práce si je těchto skutečností plně vědoma. Metoda zařazení výchovy uměním a umělecké výuky do vyučovacího a výchovného procesu vykazuje efektivní výsledky pouze za předpokladu, když je zachována rovnováha mezi všemi složkami školního vzdělávacího plánu, když koresponduje s jeho pojetím a cíly, když zohledňuje specifika předškolního vzdělávání, jeho metody a formy práce. Pouze v součinnosti s celkovým rozvojem poznání, dovedností a kompetencí utváří celistvý obraz. Přispívá s ostatními složkami výuky a výchovy k všestrannému rozvoji dítěte a jeho ucelené přípravě pro vstup do základní školy.

Seznam literatury:

BARRAQUÉ, P. *Léčivá síla hlasu*. 1. vydání, Bratislava: Eugenika, 2002. ISBN 80-88913—76-4.

BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B., PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie*. 2. vydání, Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. vydání, Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9

BŘICHÁČKOVÁ, M., VILÍMEK, Z. *Možnosti využití muzikoterapie při práci s žáky v ZŠ speciální*. 1. vydání, Praha: IPPP ČR, 2008. ISBN 978-80-86856-50-6.

ČERNÍK, M. *Čítanka pro nejmenší*. 1. Vydání, Praha: Futura, 1992. ISBN 80-85523-19-1.

D'ANDREA, F. *Rozvíjíme hudební vnímání a vyjadřování*. 1. vydání, Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-232-7.

DVOŘÁČKOVÁ, H. *Pohybové činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-27-1.

FELBER, R. *Terapie zpěvem*. Fabula, 2005. ISBN 80-86600-24-6.

GUILLAUD, M. *Relaxace v mateřské škole*. 1. Vydání, Praha: Grada, 2006. ISBN 80-7178-162-X.

HALPERN ,S., LINGERMAN, H. A. *Muzikoterapie*. 1. vydání, Eko-konzult, 2005. ISBN 80-8079-044-2.

HLAVSA, J. *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Praha 1986.

HOLAS, M. *Didaktika profesionální hudební výchovy*. Praha 2002.

JANSEN, E., *Tibetské zpívající mísy*. Praha: Pragma, 1999. ISBN 80-7205-108-3.

KANTOR, J., LIPSKÝ, M., WEBER, J. a kol. *Základy muzikoterapie*. 1. vydání. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2846-9

KERR, S., *Dítě se speciálními potřebami*. 1.vydání, Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-147-9.

Kol. autorů: *Kreativita a integrativní hudební pedagogika v evropské hudební výchově. Sborník referátů KHV PF UK*. Praha 1994.

Kol. autorů: *Integrativní hudební pedagogika a polyestetická výchova. Sborník referátů KHV PF UK*. Praha 1995.

KUDĚLKA, V.: *Malý labyrint literatury*. 4. vydání, Praha: Albatros 2008. ISBN 9788000021546.

KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Kalich, 1992, ISBN 8070174927.

KOMENSKÝ, J. A.: *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda, 1992.

KOMENSKÝ, J. A.: *O duchovním zpěvu: předmluva k amsterodamskému kancionálu 1659*. Praha: Kalich, 1944.

KOMENSKÝ, J. A.: *Škola vševědná. In: Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. 2*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960.

KOMENSKÝ, J. A.: *Zákony školy dobře spořádané. In: Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. 2*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960.

KOMENSKÝ, J. A.: *Didaktika velká*. Praha: Dědictví Komenského, 1930.

KULHÁNKOVÁ, E. *Hudebně pohybová výchova*. 1. vydání, Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-437-0.

KULHÁNKOVÁ, E. *Písničky a říkadla s tancem*. 2. vydání, Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-655-1.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido 2004. ISBN 80-7315-063-8.

LIŠKOVÁ, M. *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, 2006. ISBN 80-86307-26-3.

LIŠKOVÁ, M. *Zpíváme si s dětmi*. 1. vydání, Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0855-8.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vydání, Praha: AMU, 2007. ISBN 978-807331-089-9.

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. 1. vydání, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. ISBN 978-80901660-9-0.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy* 2. vydání, Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.

MÁTLOVÁ - UHROVÁ, L. *Taneční hry dětí na Hané*. MTZ Olomouc: KKS v Ostravě, 1985.

MAREK, V. *Hudba jinak*. Praha: Eminent, 2003. ISBN 80-7281-125-8.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. Vydání, Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MIŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ, M. *Děti, hry a umění*. 1. vydání, Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8.

MORENO, J. *Rozehrát svou vnitřní hudbu*. 1. vydání, Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-980-1.

MOUREAU, M. *K hudbě přirozenou cestou*. 1.vydání, Praha: IPOS, 1995. ISBN 80-7068-092-X.

MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1075-3.

NEWMAN, S. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*. 1. Vydání, Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-872-4.

PAYNE, H. *Kreativní pohyb a tanec*. 2. vydání, Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-887-6.

PLICKA, K. a kol., *Český rok v pohádkách a písních, hrách a tancích, říkadlech a hádankách Jaro*. 4. vydání, Praha: Odeon, 1978, 13/4101-109-7.

PREKOPOVÁ, J. a SCHWEIZEROVÁ, CH. *Neklidné dítě*. 2. Vydání, Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-351-2.

PROVAZNÍK, J. *Dítě mezi výchovou a uměním*, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2008. ISBN 978-80-903901-2-6.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004.

ROMANOVSKÁ, A. R. *Muzikoterapie-ladičky a léčení zvukem*. 1. vydání, Frýdek Místek: Alpress, 2005. ISBN 80-7362-067-7.

SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učním a chováním*. 1. Vydání, Praha: Grada 1999. ISBN 80-7178-315-3.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. 2. vydání, Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-557-1.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. 1. vydání, Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6.

TICHÁ, A., RAKOVÁ, M. *Zpíváme a hrajeme si s nejmenšími*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-100-6.

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vydání, Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.

VALENTA, M., *Dramaterapie*. 1. vydání, Praha: Grada, 2007. 252 s. Psyché. ISBN 9788024718194.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha 1997.

VOLFOVÁ, H., KOLOVSKÁ, I. *Předškoláci v pohybu 2*. 1. Vydání, Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-27486.

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků a student se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a student mimořádně nadaných, MŠMT, 17. 2. 2005.

Vyhláška MŠMT ČR č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, MŠMT, 2005.

WAY, B.: *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha 1996.

ZELEIOVÁ, J. *Muzikoterapie*. 1. vydání, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-237-9.

Internet:

www.wikiskripta.eu/index.php./preeklampsie

[atlases-](http://atlases-muni.cz/atlases/novo/atl_cz/main+novorozenec+novorosfyxcas.html)

[atlases-](http://atlases-muni.cz/atlases/novo/atl_cz/main+novorozenec+novorosfyxcas.html)

[atlases-](http://atlases-muni.cz/atlases/novo/atl_cz/main+novorozenec+novorosfyxcas.html)

[atlases-](http://atlases-muni.cz/atlases/novo/atl_cz/main+novorozenec+novorosfyxcas.html)

www.zdn.cz/clanek-postgradualni-medicina-priloha/novorozenecky-ikterus-308641

[www.wikiskripta.eu/index.php/Nejčastější_syndromy_a_onemocnění_dětské_neurolo](http://www.wikiskripta.eu/index.php/Nejcastejši_syndromy_a_onemocnění_dětské_neurologie/PGS)

[gie/PGS](http://www.wikiskripta.eu/index.php/Nejčastější_syndromy_a_onemocnění_dětské_neurologie/PGS)

atlases.muni.cz/atlases/stud/atl_cz/main+plice+infplzan.html

www.medicinman.cz/?p=nemoci-sympt/mozecek

www.dermatology.cz/atopicky-ekzem/

wiki.rvp.cz/knihovna/1.pedagogicky_lexikon/v/vývojová_dysfázie

www.cls.cz/dokumenty2/os/r044.rtf

www.wikiskripta.eu/index.php./kefalhematom

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha A – tabulka č.2 – zapojení dětí vzorku A do výuky pohybově-taneční přípravy.....	I
Příloha B – tabulka č. 3 – zapojení dětí vzorku B do výuky pohybově-taneční přípravy.....	II
Příloha C – tabulka č.4 – zapojení dětí vzorku A do výuky hudebně-rytmické přípravy.....	III
Příloha D – tabulka č.5 – zapojení dětí vzorku B do výuky hudebně-rytmické přípravy.....	IV
Příloha E – tabulka č.6 – zapojení dětí vzorku A do výuky jazykově-dramatické přípravy.....	V
Příloha F – tabulka č.7 – zapojení dětí vzorku B do výuky jazykově-dramatické přípravy.....	VI
Příloha G – graf č.1 – porovnání zapojení dětí vzorku A a B do pohybově-taneční výuky.....	VII
Příloha H – graf č.2 – porovnání zapojení dětí vzorku A a B do hudebně-rytmické výuky.....	VIII
Příloha CH – graf č.3 – porovnání zapojení dětí vzorku A a B do jazykově-dramatické výuky.....	IX
Příloha I - ukázka přípravy pohybově-taneční přípravy předškolních dětí.....	X
Příloha J – ukázka přípravy hudebně-rytmické přípravy předškolních dětí.....	XV
Příloha K – ukázka přípravy jazykově-dramatické přípravy předškolních dětí.....	XXI

Příloha A – tabulka č.2 – zapojení dětí vzorku (A) do výuky pohybově-taneční přípravy

+ kladné hodnocení dítěte do daného druhu činnosti
 - záporné hodnocení zapojení dítěte do daného druhu činnosti

	A1								A2								A3								A4								kredity za danou činnost
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Dechová a rytmická cvičení	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	22/32
Orientace v prostoru	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	+	20/32
Druhy chůze, poskoků a běhu	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	22/32
Protahování a jógová cvičení	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-	-	-	+	-	+	+	+	+	19/32
Gymnastická cvičení	+	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	23/32
Práce s náčiním	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	25/32
Pohybové hry	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	26/32
Taneční hry se zpěvem	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	25/32
Improvizace, relaxační cvičení	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	21/32
Zapojení dítěte do výuky	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	31/32
Soustředění dítěte	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	23/32
Hodnocení hodiny dítětem	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	32/32
kredity dítěte celkem	9	9	7	8	9	11	9	11	9	9	8	8	11	11	12	11	6	6	8	8	9	9	11	11	5	5	7	11	9	10	11	11	

Popohybově-taneční příprava A
 Získáno celkem 289 kreditů z 384
 dítě A1 - 73 kreditů
 dítě A2 - 79 kreditů
 dítě A3 - 68 kreditů
 dítě A4 - 69 kreditů

- 1. týden dohromady - 29 kreditů
- 2. týden dohromady - 29 kreditů
- 3. týden dohromady - 30 kreditů
- 4. týden dohromady - 35 kreditů
- 5. týden dohromady - 38 kreditů
- 6. týden dohromady - 41 kreditů
- 7. týden dohromady - 43 kreditů
- 8. týden dohromady - 44 kreditů

Příloha B – tabulka č.3 - zapojení dětí vzorku (B) do výuky pohybové-taneční přípravy

	B1								B2								B3								B4								kredity za danou činnost
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Dechová a rytmická cvičení	+	-	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	21/32	
Orientace v prostoru	-	+	-	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	22/32	
Druhy chůze, poskoků a běhu	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	23/32	
Protahení a jógová cvičení	+	-	+	-	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	22/32	
Gymnastická cvičení	-	-	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+	21/32	
Práce s náčiním	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	25/32	
Pohybové hry	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	24/32
Taneční hry se zpěvem	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	25/32	
Improvizace, relaxační cvičení	-	+	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	23/32
Zapojení dítěte do výuky	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	31/32
Soustředění dítěte	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	24/32
Hodnocení hodiny dítětem	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	32/32
kredity dítěte celkem	6	8	5	7	7	7	7	11	12	11	11	10	11	10	11	12	5	6	10	8	8	9	7	10	11	9	10	11	10	11	12	11	

II

Pohybově-taneční příprava B celkem 294 kreditů z 384

dítě B1 - 58 kreditů
dítě B2 - 88 kreditů
dítě B3 - 63 kreditů
dítě B4 - 85 kreditů

1. týden dohromady 34 kreditů
2. týden dohromady - 34 kreditů
3. týden dohromady - 36 kreditů
4. týden dohromady - 36 kreditů
5. týden dohromady - 36 kreditů

6. týden dohromady - 37 kreditů
7. týden dohromady 37 kreditů
8. týden dohromady - 44 kreditů

Příloha C – tabulka č.4 - zapojení dětí vzorku (A) do výuky hudebně-rytmické přípravy

	A1								A2								A3								A4								kredity za danou činnost
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Dechová a hlasová cvičení	-	-	-	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	22/32
Rytmická a artikulační cvičení	-	-	-	-	+	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	+	+	17/32
Metrum, tempo a síla tónů	+	+	-	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	22/32	
Říkadla s rytmikou	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-	-	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	20/32	
Zpěv s rytmikou	-	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	-	+	+	-	+	+	-	+	21/32	
Orffův instrumentář, flétna	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	25/32
Orientace pohybů v hudbě a prostoru	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	23/32
Taneční hry se zpěvem	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	28/32	
hudebně-pohybová improvizace	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	22/32	
Zapojení dítěte do výuky	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	29/32	
Soustředění dítěte	-	-	+	-	+	+	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	21/32	
Hodnocení hodiny dítětem	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	32/32	
kredity dítěte celkem	6	7	7	8	9	11	10	11	7	5	8	8	11	10	11	11	8	7	8	9	10	10	11	11	5	7	7	9	9	10	10	11	

Hudebně-rytmická příprava A celkem 282 kreditů z 384

dítě A1 - 69 kreditů
dítě A2 - 71 kreditů

dítě A3 - 74 kreditů
dítě A4 - 68 kreditů

1. týden dohromady - 26 kreditů
2. týden dohromady 26 kreditů
3. týden dohromady - 30 kreditů
4. týden dohromady - 34 kreditů

5. týden dohromady - 39 kreditů
6. týden dohromady - 41 kreditů
7. týden dohromady - 42 kreditů
8. týden dohromady - 44 kreditů

Příloha D – tabulka č.5 - zapojení dětí vzorku (B) do výuky hudebně-rytmické přípravy

	B1								B2								B3								B4								kredity za danou činnost
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	
Dechová a hlasová cvičení	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	26/32
Rytmická a artikulační cvičení	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+	-	-	+	+	20/32
Metrum, tempo a síla tónů	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	24/32
Říkadla s rytmikou	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	20/32
Zpěv s rytmikou	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	23/32
Orffův instrumentál, flétna	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	25/32
Orientace pohybů v hudbě a prostoru	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	26/32
Taneční hry se zpěvem	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	24/32
hudebně-pohybová improvizace	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	23/32
Zapojení dítěte do výuky	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	31/32
Sousedění dítěte	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	23/32
Hodnocení hodiny dítětem	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	32/32
kredity dítěte celkem	9	8	8	8	9	11	10	11	8	9	9	8	11	11	10	12	7	7	8	9	9	9	10	12	7	7	8	10	9	10	11	12	

Hudebně-rytmická příprava B
celkem 297 kreditů z 384
dítě B1 - 74 kreditů
dítě B2 - 78 kreditů

dítě B3 - 71 kreditů
dítě B4 - 74 kreditů

1. týden dohromady - 31 kreditů
2. týden dohromady 31 kreditů
3. týden dohromady - 33 kreditů

4. týden dohromady - 35 kreditů
5. týden dohromady - 38 kreditů
6. týden dohromady - 41 kreditů

7. týden dohromady - 41 kreditů
8. týden dohromady - 47 kreditů

Příloha E – tabulka č.6 - zapojení dětí vzorku (A) do výuky jazykově-dramatické přípravy

	A1								A2								A3								A4								kredity za danou činnost	
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8		
Dechová cvičení s pohybem	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	24/32	
Artikulační hrátky s rytmikou	-	-	+	-	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	-	-	+	+	+	-	+	+	19/32	
Hlasové hrátky s pohybem	-	+	-	+	-	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	22/32		
Nonverbální komunikace a pantomima	+	-	+	+	-	+	+	-	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	21/32	
Prostorová orientace v kolektivu	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+	-	-	-	+	+	+	-	+	21/32	
Práce s rekvizitou	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	24/32		
Charakterizace, hra v roli	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	24/32		
Pohybová a herní improvizace s námětem	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	23/32		
Kolektivní hry a relaxace	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	22/32		
Zapojení dítěte do výuky	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	31/32		
Soustředění dítěte	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	+	+	23/32		
Hodnocení hodiny dítětem	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	32/32		
kredity dítěte celkem	9	9	8	9	9	10	10	11	7	9	8	8	9	11	10	12	7	8	8	9	9	9	9	10	11	6	6	7	9	9	10	10	11	

∇

Jazykově-dramatická příprava A
celkem 286 kreditů z 384
dítě A1 - 73 kreditů
dítě A2 - 74 kreditů

dítě A3 - 71 kreditů
dítě A4 - 68 kreditů

1. týden dohromady - 29 kreditů
2. týden dohromady - 32 kreditů
3. týden dohromady - 31 kreditů
4. týden dohromady - 35 kreditů

5. týden dohromady - 35 kreditů
6. týden dohromady - 40 kreditů
7. týden dohromady - 40 kreditů
8. týden dohromady - 44 kreditů

Příloha F – tabulka č.7 - zapojení dětí vzorku (B) do výuky jazykově-dramatické přípravy

	B1								B2								B3								B4								kredity za danou činnost				
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8					
Dechová cvičení s pohybem	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	27/32
Artikulační hrátky s rytmičkou	+	-	+	-	+	+	+	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	-	-	+	-	+	-	+	-	+	+	+	+	19/32
Hlasové hrátky s pohybem	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	25/32
Nonverbální komunikace a pantomima	-	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	24/32
Prostorová orientace v kolektivu	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+	23/32
Práce s rekvizitou	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	25/32
Charakterizace, hra v roli	+	-	+	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	24/32
Pohybová a herní improvizace s námětem	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	24/32
Kolektivní hry a relaxace	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	25/32
Zapojení dítěte do výuky	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	30/32
Soustředění dítěte	-	-	+	-	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	23/32
Hodnocení hodiny dítětem	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	32/32
kredity dítěte celkem	8	9	8	9	8	10	11	10	9	9	9	9	10	10	10	11	7	8	8	9	10	9	10	11	8	8	10	9	10	11	11	12					

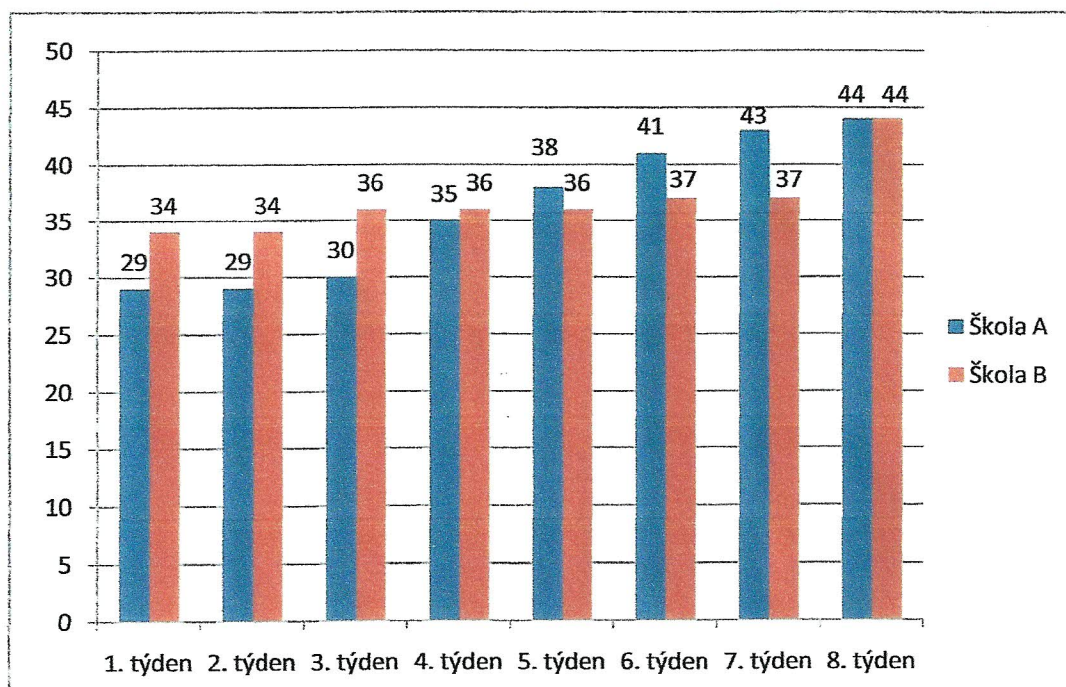
Jazykově-dramatická příprava B
celkem 301 kreditů z 384
dítě B1 - 73 kreditů
dítě B2 - 77 kreditů
dítě B3 - 72 kreditů
dítě B4 - 79 kreditů

1. týden dohromady - 32
2. týden dohromady - 34
3. týden dohromady - 35

4. týden dohromady - 36
5. týden dohromady - 38
6. týden dohromady - 40

7. týden dohromady - 42
8. týden dohromady - 44

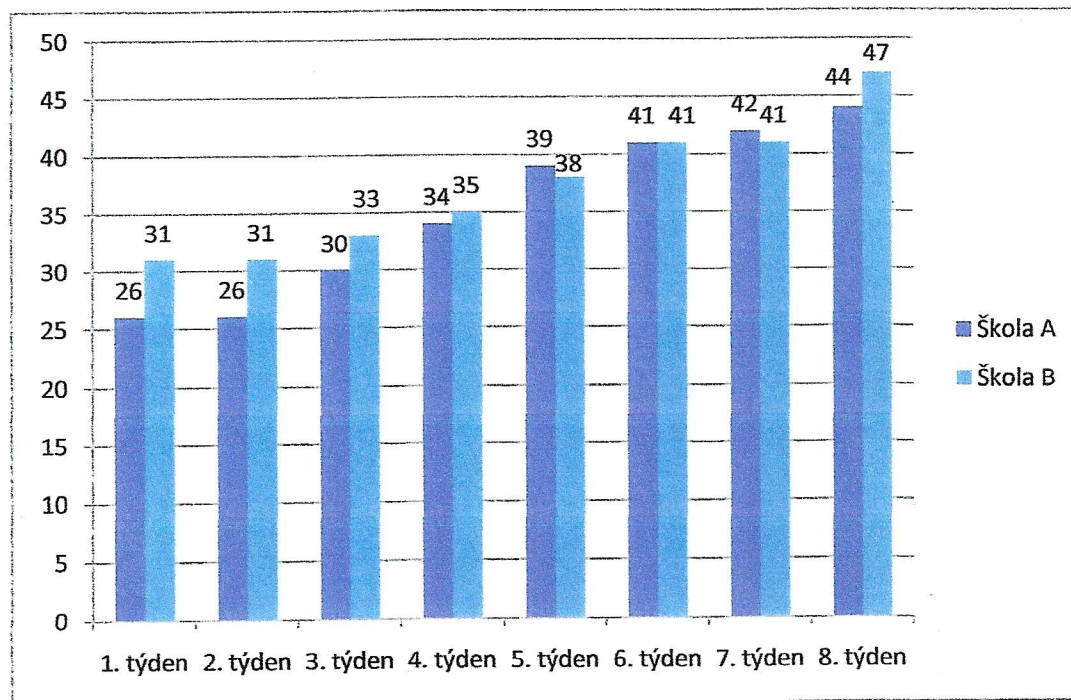
Příloha G – graf č.1 - srovnání dětí školy A a školy B a jejich zapojení do pohybově-taneční výuky



Pohybově-taneční příprava

	Škola A	Škola B	
1. týden	29	34	kreditů
2. týden	29	34	kreditů
3. týden	30	36	kreditů
4. týden	35	36	kreditů
5. týden	38	36	kreditů
6. týden	41	37	kreditů
7. týden	43	37	kreditů
8. týden	44	44	kreditů
celkem	289	294	kreditů

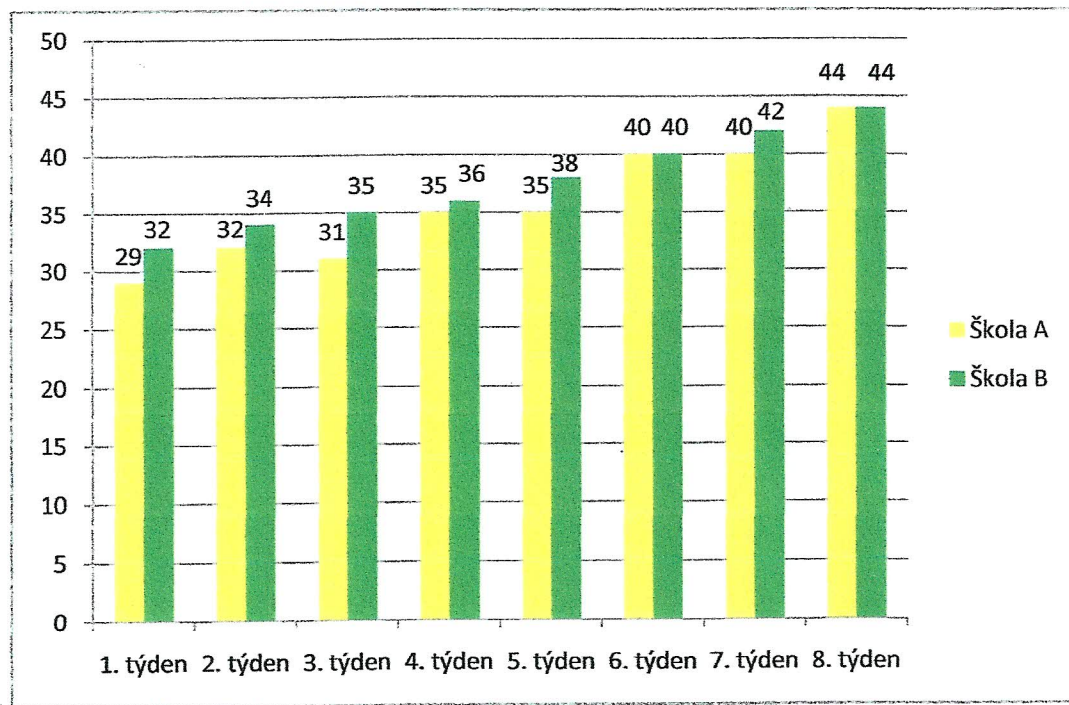
Příloha H – graf č.2 - srovnání dětí školy A a školy B a jejich zapojení do hudebně-rytmické výuky



Hudebně-rytmická příprava

	Škola A	Škola B	
1. týden	26	31	kreditů
2. týden	26	31	kreditů
3. týden	30	33	kreditů
4. týden	34	35	kreditů
5. týden	39	38	kreditů
6. týden	41	41	kreditů
7. týden	42	41	kreditů
8. týden	44	47	kreditů
celkem	282	297	kreditů

Příloha CH – graf č.3 - srovnání dětí školy A a školy B a jejich zapojení do jazykově-dramatické výuky



Jazykově-dramatická příprava

	Škola A	Škola B	
1. týden	29	32	kreditů
2. týden	32	34	kreditů
3. týden	31	35	kreditů
4. týden	35	36	kreditů
5. týden	35	38	kreditů
6. týden	40	40	kreditů
7. týden	40	42	kreditů
8. týden	44	44	kreditů
celkem	286	301	kreditů

Příloha I – Příprava hodiny pohybově-taneční přípravy pro předškolní děti

Cíl hodiny: seznámení dětí s tradičními hrami, říkadly a písněmi daného ročního období

Vzdělávací cíle: rozvoj obratnosti, koordinačních a pohybových dovedností, citu pro melodii, rytmus, zafixování správného držení těla

Výchovné cíle: rozvoj vzájemné tolerance, schopnosti spolupráce s ostatními, schopnosti samostatné prezentace, překonávání zábran, probuzení zájmu o národní kulturní tradice

Téma hodiny: folklór v písních, tancích a hrách dětí na jaře

Námět: jaro

Očekávané výstupy: přijímání pravidel hry, zapamatování říkadel, písní, pohybových a tanečních her, manipulace se švihadlem, vnímání rytmu ve složce jazykové, hudební a pohybové

Průřezová témata: učíme se učit

Metody: informačně receptivní, slovní, názorně demonstrační, praktické

Organizační formy: frontální, individualizovaná, skupinová

Pomůcky: klavír, ozvučná dřívka, bubínek, švihadla, molitanové míčky, šátky z lehké látky, notový materiál

Časová dotace: 45 – 50 minut

Struktura hodiny:

1. uvítací kruh
2. motivace
3. dechová a rytmická cvičení
4. orientace v prostoru
5. chůze a skoky
6. protažení, zvýšení hybnosti
7. gymnastická cvičení
8. práce s náčiním
9. pohybové hry
10. taneční hry se zpěvem
11. relaxační cvičení
12. rozlučkový kruh

1/ Navození atmosféry, seznámení s obsahem bloku.

2/ Vyprávění o jaru, o dění v přírodě, o životě a hrách dětí dříve a dnes.

3/ Děti volně v prostoru:

- nádech a s hlubokým výdechem na osm dob vnímají rezonanci zpívaných hlásek hmmmmmm, bzzzzzzzzzz, úúúúúúúúúú, íííííííííííííííí, óóóóóóóóóó
- nádech a s hlubokým výdechem zpívají vždy jednu slabiku bé, lá, nó, má, jů, sí (výdech trvá osm dob)
- vytřukávají dřívky a zpívají své jméno, vnímají ve kterém taktu zpívají (4/4 T Jo-se-fi-na, 3/4 T I-vá-nek, 2/4 T - Ká-ja)
- hra na tělo – tleskání, pleskání, luskání, dupání svého jména

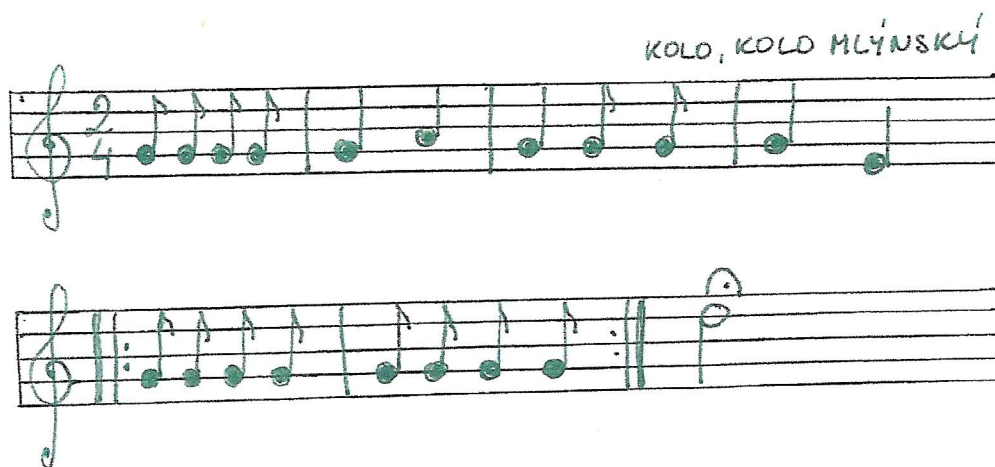
4/ Děti utvoří řadu a chytí se za ruce

- *Hra s chůzí po prostoru a proplétáním*

„Had“ (na nápěv Kolo, kolo mlýnský)

Had leze z díry, Čtyři oka ven,
natahuje kníry, pátý do kamen,
za ním leze hadice, šestý do dveří,
má červený střevíce. má panenku, otevři.

Na první sloku první dítě vede za sebou zástup vlnovitě, jako když se plazí had. Na druhou sloku poslední dvě děti spojí a zvednou ruce do brány, čelo hada se stočí do protisměru a děti podcházejí bránou. Hra se opakuje.



- *Řadová hra*

„Na svlékání hada“

Děti stojí ve dvou řadách proti sobě. Dvojice si proti sobě podají ruce a spojené je zvednou nad hlavu do brány. Poslední dvojice podběhne všechny brány běhovými kroky a na koci se postaví každý na svojí stranu před první dvojici, dvojice sama utvoří další bránu. Hra se libovolně dlouho opakuje za zpěvu písně „Had“ v pravidelném rytmu po jednom taktu vybíhá další dvojice.

5/ V prostoru po kruhu, v řadách, ve dvojicích, individuálně nácvik chůze hladké a chůze pérované, kroku poskočného, dvojposkočného, přísunného stranou.

6/ V prostoru každý na svém místě protažení svalů trupu, nohou a paží ve stoje, v kleče, v sedu křížmo, v sedu roznožmo, v lehu na bříše a na zádech. Zařazení jógových asán (kočka, opice, žába, ryba, želva, kobra, lev, tygr)

7/Na koberci válení sudů, skákání jako žába, kotoul s dopomocí vpřed.

8/ V prostoru individuálně, ve dvojicích, ve skupině manipulace, cvičení a hry se švihadlem.

- *Jednotlivci:*
 - Chůze a běh se švihadlem
 - Přeskakování snožmo a roznožmo ležícího rovného, nebo do kruhu stočeného švihadla
 - Chůze po švihadle
- *Dvojice:*
 - Vodění pejska
 - Jízda za zapřaženým koníkem
- *Skupina:*
 - Chůze pod jedním švihadlem, které všichni drží nad hlavou
 - Přeskakování točícího se švihadla nad zemí

9/ *Pohybová hra* „Na hastrmana“

Uprostřed v rybníku sedí vodník vybraný rozčítadlem a děti se mu vysmívají:

Hastrmane tatrmane,

dej nám kůži na buben,

budeme ti bubnovati,

až polezeš z vody ven!

Hastrman se zlobí a tak děti prosí:

Hastrmánku tatrmánku,
můžeme si práť plínky?

Hastman říká:

Můžete, ale nesmíte mi plašit rybičky!

Děti si kleknou na okraj rybníku pohyby naznačují praní prádla a zpívají:

Perem perem šátky, na ty naše svátky,
perem perem košile, na ty boží neděle,
perem perem plínky na ty boží vínky.
Kšá rybičky, kšá!

Hastrman říká:

Tak vy mě budete plašit rybičky, za to já vás proženu!

Děti utíkají, vodník je honí, koho vodník chytí, je v další hře vodníkem.

10/ *Taneční hra se zpěvem: „Na křepeličku“*

Sil Petr proso i pšeničku,
našli jsme tam křepeličku,
křepeličku máme, křepela nemáme,
málo nás, málo nás, pojď..... mezi nás.
/ moc je nás, moc je nás, jdi..... pryč od nás /



Děti stojí v kruhu a jeden vybraný rozčítadlem uprostřed chodí a zpívá text písně. Na poslední slova „ pojd' např.: Aničko, mezi nás se k němu za ruku připojí další dítě a chodí spolu kolem kruhu. Tak postupně přibírají další děti. Hra se hraje znovu a děti postupně na slova: „ moc je nás, moc je nás, jdi Aničko pryč od nás“ se zpátky staví do kruhu. Hra se může hrát několikrát za sebou.

11/ *Relaxace*

- Improvizace na téma lehkost. Děti mají šátek z lehké látky a svými pohyby následují pohyby látky za hudebního doprovodu v držení oběma rukama nad hlavou, před tělem, jednou rukou nad hlavou, před tělem....
- Míčková facilitace relaxačním molitanovým míčkem. Děti si provádějí míčkem auto masáž v sedě a v lehu na zemi.
- Utvoření kruhu (slunce) z ležících těl dětí na zádech spojených konečky prstů, hluboké klidné dýchání.

12/ zhodnocení náplně bloku, vyzdvižení jednotlivých zdařených cvičení a her, zadání úkolu:

- Doma s rodiči naklíčit, zasadit a pozorovat růst pšenice, či prosa v květináčku.
- Zahrát si hry venku s dalšími dětmi.

Použitá rozčítadla:

U potoka roste kvítí, říkají mu klíč.

Na koho to slovo padne, ten musí jít pryč!

Liška, šiška, pampeliška,

Zabloudila v lese myška.

Ten, ten, ten, vyvede ji ven!

Příloha J – Příprava hodiny hudebně-rytmické přípravy pro předškolní děti

Cíl hodiny: seznámení dětí s propojením rytmu s hudbou, říkadly, slovy a pohybem

Vzdělávací cíle: rozvoj poznání a učení, koordinačních a pohybových dovedností, citu pro melodii, rytmus, tempo, výšku a intenzitu tónů

Výchovné cíle: rozvoj spolupráce s ostatními, schopnosti samostatné prezentace, překonávání zábran, probuzení zájmu o zpívanou a hranou hudbu

Téma hodiny: rytmus a folklór v písních a hrách dětí na jaře

Námět: jarní hraní a zpívání

Očekávané výstupy: schopnost správného sluchového rozlišení, vnímání rytmu ve složce jazykové, hudební a pohybové, zapamatování říkadel, písní, pohybových a tanečních her, manipulace se s hudebními nástroji

Průřezová témata: bystříme své smysly

Metody: informačně receptivní, slovní, názorně demonstrační, praktické

Organizační formy: frontální, individualizovaná, individuální, skupinová

Pomůcky: klavír, Orffův instrumentář, bubínek, xylofon, dřeváky, magnetická tabule, kreslené partitury, notový materiál

Časová dotace: 45 – 50 minut

Struktura hodiny:

1. uvítací kruh
2. motivace
3. dechová a hlasová cvičení
4. rytmická a artikulační cvičení
5. metrum, tempo, síla tónů
6. říkadla s rytmikou
7. zpěv s rytmikou
8. Orffův instrumentář
9. orientace pohybů v hudbě a prostoru
10. taneční hry se zpěvem
11. hudebně pohybová improvizace
12. rozlučkový kruh

1/ Přivítání, seznámení dětí s obsahem hodiny, prohlédnutí pomůcek

2/ Povídání o hudebních a rytmických nástrojích, o zpěvu a umění dětí hry na hudební nástroj.

3/

- pomalé nadechování jednou a vydechování druhou nosní dírkou

- nádech , zadržení dechu, výdech, zadržení dechu, vždy na 4 doby

- nádech a při výdechu zpívat shluky hlásek (hmm bzz, verr, íí, éé, áá, óó)
,sledování rezonance obličejových dutin

4/

*nádech a výdech se zpíváním slabik (mo-mo-mo-mo-mo-mo-mo-mo-mó)

(ba-ba-ba-ba-ba-ba-ba-ba-bá), (ju-ju-ju-ju-ju-ju-ju-ju-ju-jů).....

*nádech a na jeden výdech říci rychle několikrát za sebou říkadlo (myšičko myš, pojd' ke mně blíž, nepůjdu kocourku, nebo mě sníš)

5/

* Ozvučnými dřívky děti vyťukávají různá slova a určují v jakém taktu je zpívají. Kolikrát ťukneme ve slově: koč-ka (2/4 T), do-me-ček (3/4 T), ko-be-re-ček (4/4 T)

*Děti stojí v kruhu zády k sobě a vyťukávají svoje jméno dítěti stojícímu před sebou na záda. Dítě rytmus zopakuje vytleskáním a zadupáním.(Ka-čen-ka)

* Na tabuli je v rytmických značkách zapsaný rytmus slov a děti ho vyťukávají:

zelená travička: * * - * * *

strašidelný zámek: * * * - - *

kus čokolády: * * * - *

6/

- Hra „Na ukvákané žáby“

Děti se rozdělí na dvě skupiny a vzájemně spolu rozprávějí, deklamaci provázejí pohyby:

a) Kmotra!

Pojďme!

Vařit!

Ryby, raky, raky, raky!

Taky, taky, taky, taky!

b) Copak?

Kampak?

Copak?

Dáš nám taky?

Taky, taky, taky, taky!

7/

- Hra „Na kukačku“

Děti stojí v kruhu a tleskají do rytmu. Jedno vybrané dítě rozčítadlem říká:

Zakukala kukačka na zeleném buku,

Zakukala, zvolala, kuku-kuku-kuku!

Např.: Aničko! Zakukej!

Vybrané dítě zakuká a jde vystřídat dítě doprostřed kruhu. Hra se opakuje až se všichni vprostřed vystřídají.

- Taneční hra „Na konopky“

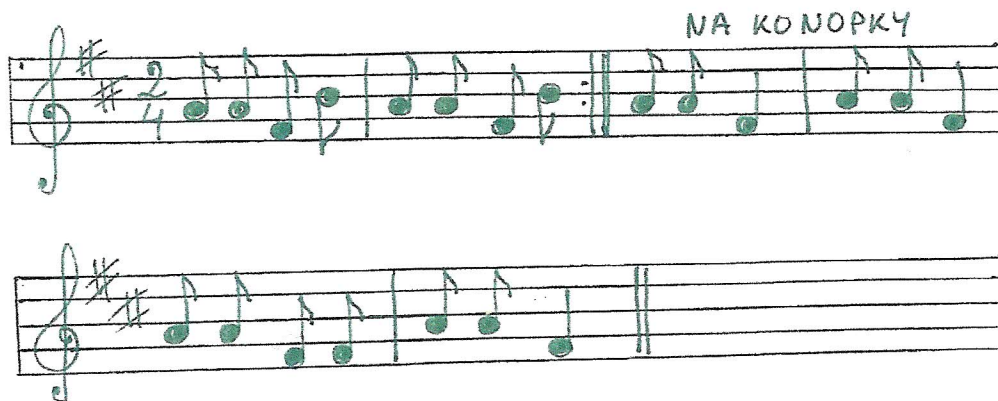
Děti stojí v řadě a zpívají první polovinu písně, vybrané dítě rozčítadlem chodí po prostoru a druhou část písně předzpívá před dítětem, které si vybralo. Chytí se spolu za ruce a hra pokračuje. Postupně se takto zapojí do hada všechny děti. samo v prostoru.

a) Hráli bys me na konopky,
máme eště malé snopky.

b) Málo nás, málo nás,
Pojď Aničko mezi nás!

Hra pokračuje postupným odpojováním dětí. Končí, když první dítě zůstane zase samo prostoru.

- a) Začátek písně stejný. b) Moc je nás, moc je nás, jdi Aničko pryč od nás.



8/ Děti si vezmou jednotlivé nástroje z Orffova instrumentáře

- Na tabuli je nakreslená partitura s květinami. Děti hrají ozvučnými dřívky podle obrázků pomlky:

partitura



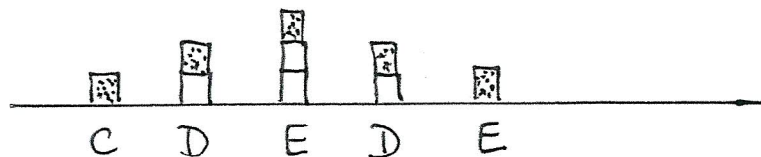
- Na tabuli je nakreslená partitura s bonbóny. Děti hrají podle obrázků ozvučnými dřívky zdvojený rytmus:

partitura



- Na tabuli je nakreslená partitura s kostkami. Děti hrají na xylofonu podle obrázků výšku tónů:

partitura



9/ Skupina dětí s nástroji stojí v prostoru. Když některé dítě zahraje, celá skupina se podle jeho rytmu pohybuje. Hra pokračuje a děti se v hraní střídají.

10/ Taneční hra „Dřeváčky“

Děti se naučí text a melodii písně Dřeváčky. Dřevěné dřeváky si vezmou na ruce a naučí se jimi ťukat do rytmu o sebe a ťukat jimi o dřeváky druhého dítěte ve dvojici. Celou píseň pak zpívají a ťukají dřeváky o sebe.

Kdyby se dřeváky nedělaly, ale nedělaly, ale nedělaly.

Co pak by sedláci kupovali, ale kupovali, ale kupovali.

Koupil je sedláček na jarmarce, ale na jarmarce, ale na jarmarce.

Tančil v nich se selkou při muzice, ale při muzice, ale při muzice.



11/

-Děti utvoří dvojice a na hudební podnět jedno dítě udělá vybraný pohyb (skok, krok, zátočku, tleskání, dupání..), druhé dítě po něm pohyby přesně opakuje. Pak se děti vymění a ve hře začíná druhý.

- Na hudební variaci (klavír, CD) děti samy zkoušejí vybrat typ doprovodného hudebního nástroje a rytmický doprovod, kterým hudbu hrou doprovodí.

12/ Zhodnocení náplně hodiny, pochvala za aktivní účast, zadání úkolu dětem ve formě společného zpívání doma s rodiči.

Příloha K – Příprava hodiny jazykově-dramatické přípravy pro předškolní děti

Cíl hodiny: zlepšit vztahy mezi dětmi, naučit se spolupracovat a být

Vzdělávací cíle: rozvoj komunikace, myšlení, paměti, představivosti, kreativity, koordinace a orientace v prostoru

Výchovné cíle: rozvoj vzájemné tolerance, empatie, schopnosti spolupráce s ostatními, schopnosti samostatné prezentace, překonávání zábran, zvýšení pozornosti,

Téma hodiny: verbální a nonverbální vyjadřování

Námět: dva je víc, než jeden

Očekávané výstupy: přijímání pravidel hry, rozvoj výslovnosti, slovní zásoby, nonverbální komunikace, manipulace s rekvizitou, nápodoby a pohybových dovedností

Průřezová témata: učit se být

Metody: informačně receptivní, slovní, názorně demonstrační, praktické

Organizační formy: frontální, individualizovaná, skupinová, individuální

Pomůcky: bubínek, plyšová zvířata, CD, magnetofon, kniha pohádek

Časová dotace: 45 – 50 minut

Struktura hodiny:

1. uvítací kruh
2. motivace
3. dechová cvičení s pohybem
4. artikulační hrátky s rytmem
5. hlasové hrátky s pohybem
6. nonverbální komunikace a pantomima
7. prostorová orientace v kolektivu
8. práce s rekvizitou
9. charakterizace, hra v roli
10. pohybová a herní improvizace
11. relaxace
12. rozlučkový kruh

1/ Přivítání, seznámení s obsahem výukového bloku, příprava sálu a pomůcek.

2/ Povídání o přátelství, o vzájemné pomoci, o spolupráci, čtení pohádky „Čtyři malá prasátka“. (na motivy pohádky Hany Doskočilové, Pohádky pro děti, pro mámy a pro táty)

3/

- Děti leží volně v prostoru na zádech. Na šest dob se hluboce nadechují do břicha, jako když se nafukuje balónek, na šest dob ho ústy vyfukují.
- Děti sedí na židlích. Nadechují se na šest dob hluboce do hrudníku, jako když nafukují balónek a vytahují tělo do šířky a do výšky. Na šest dob vydechují ústy, jako když balónek vyfukují, schoulí se na židli a splasknou.
- Děti jsou volně v prostoru. Nadechují se pocitově pod paže a když jsou jako nafouklé balonky, volně poletují prostorem, než úplně splasknou a spadnou na zem.

4/

- V prostoru se děti hluboce nadechnou a s výdechem dlouze hučí (Hůlů), zvuk zesilují a zvedají s jeho intenzitou paže. Zvuk zeslabují a choulí se na zem do klubíčka.

- Na jeden nádech děti říkají několikrát správně za sebou říkanku:
- Byla jedna babka,
prodávala jabka,
za dřavý groš,
prodala jich koš.

5/

- Děti stojí v kruhu. Jedno dítě začne tleskat a zpívat slabiky (mo,ja). Postupně se k němu přidává vždy další dítě stojící vedle něj po pravé straně. Když skanduje a tleská celý kruh, postupně děti přestávají

tleskat a zpívat, až zůstane zase jen poslední a ten hru zakončí.

- Děti stojí v kruhu. Jedno dítě řekne své jméno a udělá pohyb. Další děti se postupně přidávají. Zopakují to, co udělalo dítě před ním a přidají svoje jméno a další pohyb. Hra pokračuje tak, aby se vystřídaly všechny děti a pokud možno si všichni zapamatovaly jména a pohyby všech dětí po sobě jdoucí.

6/

- Dvě děti se postaví proti sobě. Napodobují pantomimicky nějakou hru, nebo akci mezi dvěma lidmi a ostatní hádají, co znázorňují (box, fotbal, tenis, šerm ..)
- Dvě děti si stoupnou za sebe. Ten ve předu stojící dělá 4x nějaký přesný pohyb. Ten za ním ho následně zopakuje. Pak se první zařadí za druhého a hra se opakuje.

7/

- Za zvuku bubínku chodí děti po prostoru. Na znamení se změní jejich výraz těla (hraná větev, kulatý míč, dlouhé stonky, drobní mravenci..).
- Za odlišných rytmů bubínku děti chodí jako roboti, nebo jako hadrové panenky.

8/ Děti si vezmou každý jednoho plyšáka. Hrají si na predátory. Mohou být lvem, tygrem, leopardem atd. Za gradujícího zvuku bubínku se plíží k plyšákovi, kumulují energii a nakonec po zvířeti vyskočí, uchvátí ho a uvolní se.

9/ Dramatizace pohádky „Čtyři prasátka“. Děti si rozdělí role. Vyberou se čtyři prasátka a učitel hraje vypravěče.

Vypravěč: Čtyři pruhovaná prasátka šla na výlet. Šly pěšinou k lesu a první prasátko povídá:

1. *Prasátko*: Budeme se předhánět, kdo je nejrychlejší. Budeme soutěžit, kdo bude na konci lesa první. (prasátka utíkají)

Vypravěč: První prasátko doběhlo nejdřív. Pak čtyři prasátka pak došla pasekou až na kraj potoka. Druhé prasátko povídá:

2. *Prasátko*: Kdo nejdřív přeplove potok tam a zase zpátky vyhraje.(prasátka plavou)

Vypravěč: Nejdřív ze všech bylo na břehu druhé prasátko. Chvíli si prasátka odpočinula, pak přebrodila potok a došla na louku. Tam třetí prasátko povídá:

3. *Prasátko*: Pojd'me soutěžit! Kdo udělá rypáčkem nejhlubší jámu.(prasátka ryjí)

Vypravěč: Prasátka ryla o závod největší jámu. Vyhrálo třetí prasátko. Začalo se stmívat a prasátka musela domů.

1. *Prasátko*: Pamatujete si cestu domů?
2. *Prasátko*: Chro, chro! Já si cestu nepamatuji.
3. *Prasátko*: Chro, chro! Já také ne.

Vypravěč: Naštěstí čtvrté prasátko, které neumělo ani rychle běhat, ani rychle plavat a rýt hlubokou jámu řeklo:

4. *Prasátko*: Nebojte se a pojd'te za mnou! Jsme přeci na louce, půjdeme k potoku, přes potok na paseku, pak projdeme lesem a po pěšině dojdeme domů.

Vypravěč: A opravdu. Pruhoaná prasátka první, druhé, třetí i to čtvrté, byla doma cobydup!

10/ Děti si ve dvojicích zkoušejí manipulaci jednotlivých částí těla a reakce svého partnera. Jedno dítě je pasivní (leží, sedí, stojí) a druhé dítě mu zvedá končetiny, otáčí hlavou, kutálí ho po zemi, kolíbá ho, hladí a nakonec ho obejmě. Děti si vymění role a hra se opakuje.

11/ Děti sedí v kruhu za sebou a masírují dítěti před sebou ramena.

12/ V rozlučkovém kruhu děti hodnotí obsah hodiny a největší zážitky. Učitelka prosí děti, aby si doma namalovaly čtyři prasátka a obrázky přinesly na výstavu.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: BcA. Lucie Pečená

Obor: Speciální pedagogika-učitelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Rozvoj pohybového, tanečního, hudebního a dramatického
vnímání a vyjadřování dětí v mateřské škole se zaměřením
na dítě se zdravotním postižením.

Rok: 2012

Počet stran: 106

Celkový počet stran příloh: 25

Počet titulů české literatury a pramenů: 46

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 12

Počet internetových zdrojů: 11

Vedoucí práce: Mgr. Jana Janková