



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Sekce pedagogických a psychologických programů

Bakalářská práce

Využití prvků tanečně pohybové psychoterapie v aktivitách pro předškolní děti s narušenou komunikační schopností

Vypracovala: Eva Pátková

Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Bajgarová, Ph.D.

České Budějovice 2022

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, dne 8. 7. 2022

.....

Eva Pátková

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat své vedoucí Mgr. Zdeňce Bajgarové, Ph.D. za cenné odborné rady, trpělivost a pomoc při psaní bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat za spolupráci pedagogům z mateřské školky, ve které byla praktická část této bakalářské práce uskutečněna. Největší poděkování však patří mé rodině a nejbližším přátelům za jejich podporu a motivaci, zejména při náročné životní situaci, během níž byla tato práce dokončována.

ABSTRAKT

Práce se bude zabývat tématem pohybových činností v mateřské škole pro děti s narušenou komunikační schopností, možnostmi obohacení těchto činností o přístupy tanečně pohybové psychoterapie. Teoretická část bude rozebírat psychomotorický vývoj předškolního dítěte a možnosti pohybových činností v rámci docházky do mateřské školy, nejčastější diagnózy dětí s narušenou komunikační schopností a tanečně pohybovou terapií i s jejími principy (se zaměřením na děti s narušenou komunikační schopností). Cílem praktické části práce bude vytvořit a v praxi odzkoušet program zaměřený na možnost sebevyjádření dětí skrze pohyb, tanec a hudbu. V MŠ pro děti s narušenou komunikační schopností bude vytvořený program realizován a zkušenost s tímto programem (pozorování, zpětná vazba od dětí, zpětná vazba od pedagogů) bude zaznamenána, vyhodnocena a navrhnou se případné úpravy v pohybových činnostech.

Klíčová slova: tanečně pohybová terapie, narušená komunikační schopnost, předškolní věk, neverbální komunikace

ABSTRACT

This thesis deals with the topic of physical activities in kindergarten for children with impaired communication skills, the possibilities of enriching these activities with dance-movement psychotherapy approach. The theoretical part contains an analysis of the psychomotor development of a preschool child and the opportunities of movement activities in the context of kindergarten attendance, the most common diagnoses of children with impaired communication skills, as well as dance-movement therapy and its principles (with a focus on children with impaired communication skills). The aim of the practical part of the thesis is to create and test in practice a program focused on the possibility of children's self-expression through movement, dance and music. Such formed programme is implemented in a kindergarten for children with impaired communication skills and the experience with this programme (observation, feedback from children, feedback from teachers) is recorded, evaluated and possible adjustments in movement activities are proposed.

Key words: dance-movement therapy, impaired communication skill, preschool age, non-verbal communication

Obsah

Úvod.....	8
I Teoretická část.....	9
1 Psychomotorický vývoj předškolního dítěte	9
1.1 Hrubá motorika	10
1.2 Jemná motorika	11
1.2.1 Grafomotorika	12
1.2.2 Oromotorika	13
1.3 Pohybové aktivity v MŠ.....	14
2 Narušená komunikační schopnost	15
2.1 Narušená komunikační schopnost v mateřské škole.....	16
2.1.1 Opožděný vývoj řeči	17
2.1.2 Patlavost	18
2.1.3 Vývojová dysfázie.....	19
2.1.4 Mutismus	20
2.1.5 Koktavost.....	20
2.1.6 Breptavost.....	21
3 Tanečně pohybová terapie - TPT	22
3.1 Vývoj TPT.....	22
3.1.1 Osobnosti.....	23
3.2 Terapeutické využití tance v TPT	24
3.2.1 Pomůcky v TPT.....	24
3.2.2 Hudba v TPT	24
3.3 Principy	25
3.4 Cíle	25
3.5 Struktura hodin TPT.....	26

3.6	Formy terapií.....	27
3.6.1	Individuální forma.....	27
3.6.2	Skupinová forma	27
3.6.3	TPT s dětmi	28
II	Praktická část.....	29
4	Cíle a metodologie.....	29
4.1	Charakteristika skupiny dětí.....	29
4.2	Plán hodnocení	29
5	Nabídka aktivit s využitím prvků tanečně pohybové terapie	31
6	Shrnutí a diskuze	58
	ZÁVĚR	61
	SEZNAM PŘÍLOH.....	66

Úvod

Hlavním tématem této bakalářské práce je použití aktivit s prvky tanečně pohybové psychoterapie u předškolních dětí s narušenou komunikační schopností. Mně osobně je téma tance velmi blízké, neboť jsem 13 let navštěvovala taneční obor v ZUŠ. Tanec pozitivně působil na můj psychomotorický vývoj, rozsah a flexibilitu pohybu; nemůžu opomenout ani jeho pozitivní vliv na mou psychiku (zejména v době dospívání). Tanec, ať už v podobě nacvičené choreografie nebo improvizace, mi pomáhal se osobnostně projevit, vyjádřit se, získat sebevědomí, dokonce na chvíli zapomenout na všední starosti i chronické zdravotní obtíže.

Skrze pohyb, postoj těla, gesta a mimiku mnohdy můžeme říct mnohem více než s pomocí slov. Je navíc důležitou součástí našich životů v dětství i v dospělosti a to v různých podobách. U dětí je to nejčastěji spontánní pohyb na prolézačkách, procházky, jízda na koloběžce a kole, házení si s míčem, lezení po stromech. V prostředí mateřské školy se paní učitelky soustředí na rozvíjení lokomočních a nelokomočních činností a psychomotoriky důležité pro další vývoj dítěte.

Přípravou a seznámením s touto tematikou mi bylo absolvování dvanáctihodinového on-line kurzu *Využití tanečně - pohybové terapie v osobním a profesním životě* v rámci nabídky vzdělávání pro veřejnost od Akademie Alternativa se sídlem v Olomouci. Těchto šest on-line setkání mi poskytlo základ, pomohlo získat vhled do tematiky tanečně pohybové terapie a inspirovalo mě při psaní této bakalářské práce.

Teoretická část se zabývá psychomotorickým vývojem předškolního dítěte, dále shrnuje historii, principy a cíle tanečně pohybové terapie a soustředí se na diagnózy dětí s narušenou komunikační schopností, které se nejčastěji objevují v mateřské škole.

Cílem praktické části bylo vytvořit a v praxi odzkoušet nabídku aktivit s prvky tanečně pohybové terapie vytvořených pro předškolní děti s narušenou komunikační schopností. Vytvořený program byl realizován v logopedické třídě a následně vyhodnocen pomocí pozorování a zpětné vazby od dětí a pedagogů.

I Teoretická část

1 Psychomotorický vývoj předškolního dítěte

„Všechny děti pro svůj zdravý vývoj potřebují především během prvních let rozvíjet tyto tři složky: pohyb, emoce a smysly.“

(Poláková, 2019, s. 13)

Psychomotorický vývoj lze popsat jako tělesný a duševní vývoj jedince, během něhož se rozvíjejí motorické schopnosti (hrubá motorika, jemná motorika) a psychické procesy (myšlení, vnímání), které se vzájemně ovlivňují (Herm, 1994).

Szabová (1999, s. 12) uvádí, že psychomotorika v sobě obsahuje několik dalších složek působících na sebe a to: „*neuromotorika, senzomotorika, psychomotorika v užším smyslu, sociomotorika*“. Do neuromotoriky řadí hrubou a jemnou motoriku spolu s oromotorikou, pohybovou koordinaci, schopnost udržet rovnováhu, uvědomování si svého vlastního těla a orientaci v prostoru. Vnímá ji jako pohybovou reakci na stimulaci z vnějšího i vnitřního prostředí jedince, která se odvíjí od činnosti nervové soustavy. Senzomotorika je popsána jako kooperace pohybu a senzorického vnímání, pohybová reakce je podněcována signály vnímanými skrze smysly a receptory (např. vnímání bolesti, tlaku). Pohybovou reakci psychomotoriky v užším smyslu ovlivňují psychické procesy (např. myšlení, pozornost, paměť) a stavy (např. nálada). Sociomotorika není příliš využívaný pojem a poukazuje na pohybovou reakci v sociálním prostředí a sociálních skupinách.

Během prvního roku života se u dítěte rozvíjí motorika velmi rychle – od ležícího novorozence po chodící batole. Dítě prochází jednotlivými milníky motorického vývoje, ty jsou ovšem pouze orientační a mohou se u jednotlivých dětí lišit. Postupně tedy dítě kolem druhého měsíce začíná držet hlavu, o měsíc později leží na břiše a „pase koníky“, ve čtvrtém měsíci se více zajímá o ruce, hraje si s nimi a snaží se manipulovat s hračkami. V sedmi měsících se dítě plazí, dokáže se samo posadit a připravuje se na lezení, které se objevuje kolem devátého měsíce a chodit začíná zhruba ve dvanácti měsících. Spolu s rozvojem

motoriky se rozvíjí i obratnost mluvidel a zvědavá touha po poznávání okolí. V batolecím období, které se udává od prvního do třetího roku, se zlepšuje v chůzi, v oblasti samoobsluhy i v jemné motorice (Bednářová & Šmardová, 2015).

Předškolní období (od tří do šesti let) se vyznačuje větší ladností a přesností pohybů. Je důležité vycházet z pohybů, které dítě zvládá, dále je rozvíjet a neomezovat ve spontánním pohybovém projevu. Dítě již prošlo fází plazení a lezení, velmi podstatnou etapou pro jeho další vývoj a propojení mozkových hemisfér, zdokonaluje se v chůzi a běhu a dokáže vyjít schody bez přísunného kroku. Poslední rok před nástupem do školy děti zvládají těžší pohybové aktivity jako třeba chůzi na vyvýšené ploše, šplhání po stromech, prolézání na prolézačkách nebo jízdu na kole. Také se zlepšuje jejich koordinace a rovnováha (Otevřelová, 2016).

Poláková (2019) ve své publikaci poukazuje na důležitost rozmanitého cvičení a přirozeného pohybu doma s rodiči, venku s kamarády nebo chození do různých kroužků s prvky gymnastiky a bojových sportů. Autorka rovněž zmiňuje i rodinnou jógu, kdy se do cvičení může zapojit celá rodina nebo pouze dvojice dítě-rodič doma, případně se lze přihlásit na lekce. Jóga pro děti a rodiče v sobě zahrnuje cviky na posílení svalstva, rovnováhu, akrobacii, koordinaci pohybů, propojení pravé a levé hemisféry spolu s dechovým a relaxačním cvičením a legraci s rodiči.

Důležité je ovšem také upozornit na omezování či zakazování spontánního pohybu u dětí. Většinou je to z důvodu obav a úzkostlivosti dospělých. Pokud dítě často slýchá napomenutí a katastrofické scénáře (např.: „Běž dolů!“ „Spadneš!“ atd.), radost z pohybu se vytrácí a nahrazuje ji strach a odpor (Herm, 1994).

1.1 Hrubá motorika

Do hrubé motoriky lze zařadit pohyb velkých svalových skupin, správné držení těla, pohybovou koordinaci celého těla či vzájemnou součinnost rukou a nohou. Pro její posílení a rozvíjení je vhodné zařadit lokomoční činnosti (běh, chůzi, skoky, poskoky, plazení, lezení) a spojit je s rytmicí básně, písňe nebo doprovodem bubínku (Speciálně pedagogické centrum Kamínek Ústí nad Orlicí, 2022).

Období předškolního věku je „charakteristické živelnou túžbou po pohybe. Dieťa má vytvorené predpoklady pre mnohostranný rozvoj základných pohybových zručností a

osvojovanie nových pohybov, ktoré je dôležité podmieniť správnou motiváciou. Veľmi dominantnou metódou je hra, kde deti cvičia chôdzu, beh, skoky, lezenie, plazenie, základy akrobatických či rovnováhových cvičení“ (Murániová, 2009, s. 15).

Úroveň motorických schopností a jejich případné oslabení ovlivňuje další vývoj dítěte. Potíže se mohou projevit i v jiných oblastech a bránit v rozvoji schopností a dovedností, které z úrovně hrubé motoriky vycházejí (např. kresba, psaní, jemná motorika, oromotorika atd.). Děti, jež nejsou natolik obratné, rychlé nebo zdatné jako jejich vrstevníci se mohou pohybovým aktivitám kvůli jejich náročnosti vyhýbat. To může vést nejen k omezení pohybu a oslabení motorických schopností jedince, ale také k ovlivnění vztahu s kolektivem (Bednářová & Šmardová, 2015).

Bednářová a Šmardová (2015) dále zmiňují oblasti, které mohou být ovlivněné oslabenou motorikou: pohybové schopnosti, komunikační schopnosti, zraková a sluchová percepce, vnímání časoprostoru, vnímání tělového schématu, jemná motorika (kreslení, grafomotorika, psaní) a celkový zdravotní stav jedince.

1.2 Jemná motorika

Rozvíjením jemné motoriky, zejména prostřednictvím ručních prací a opakující se manipulací s malými předměty, se zdokonalují drobné svaly ruky a přesnost pohybu prstů. Kromě jemné motoriky rukou by se měla v předškolním období záměrně rozvíjet rovněž jemná motorika mluvidel a jemná motorika oko-hybných svalů. Všechny tyto oblasti jsou důležité pro osvojení si dovednosti čtení a psaní (Otevřelová, 2016).

Činnosti pro rozvoj jemné motoriky jsou velmi rozmanité. Nejčastěji to bývá hra se zajímavou hračkou (stavebnice, dřevěné kostky, puzzle, figurky atd.), manipulace s předměty v domácnosti či potravinami (např. třídění těstovin), dále také kreslení a malování, modelování (hlína, slané těsto, modelína), tvoření z různých materiálů (papír, textil, přírodniny), vystřihování nebo lepení (Kutálková, 2014).

Kresba dítěte předškolního věku se vyvíjí, zpřesňuje se a objevují se detaily. Zásadním jevem, který se posuzuje i při testech školní zralosti, je změna ztvárnění lidské postavy. Ta zpočátku vypadá jako hlavonožec (velká kulatá hlava, z níž vycházejí končetiny) a postupně se přetváří v podobu, která více odpovídá proporcím lidské postavy.

Dítě také dokáže napodobit jednoduché prvky podle předlohy a střídat je, obkreslit základní geometrické tvary nebo napodobit prvky podle jejich počtu (Otevřelová, 2016).

Je velmi důležité děti motivovat, podporovat a dát jim dostatek příležitostí si různé činnosti pro rozvoj jemné motoriky vyzkoušet. Důvodem, proč se dítě těmto činnostem vyhýbá a vnímá je spíše jako trest, může být oslabení svalů v ruce a tím i narušení jejich vzájemné spolupráce, nedostatek příležitostí nebo negativní zpětná vazba (Otevřelová, 2016).

S jemnou motorikou souvisí i lateralita, tedy dominance jednoho z párových orgánů pohybových (ruka, noha) a smyslových (oko, ucho). Proces lateralizace probíhá pozvolna. Většinou to bývá zhruba kolem čtvrtého roku, kdy dítě upřednostňuje pouze jednu ruku. Před začátkem školní docházky je důležité zjistit lateralitu ruky a oka. Nejlépe se dá lateralita posoudit pozorováním dítěte při spontánních i záměrných činnostech, volné hře a sebeobsluze (např. skládání kostek, oblékání, stolování, společenské hry, kreslení, stříhání, modelování, ...). Je třeba zaměřit se zejména na to, kterou rukou dítě používá více a zda ruce při činnostech nestřídá (Bednářová & Šmardová, 2015).

1.2.1 Grafomotorika

Grafomotorika je souhrn motorických a psychických činností, které se podílejí na rozvoji kreslení a psaní (Otevřelová, 2016).

Schopnosti dítěte kreslit a psát jsou z velké části podmíněny úrovní hrubé a jemné motoriky odvíjející se od zralosti CNS. Kvalitu těchto schopností lze ovlivnit záměrným procvičováním, zejména při nábízení správného úchopu. Zpočátku by se měla grafomotorická cvičení zabývat uvolněním kloubů ruky – nejprve rameno, poté loket a zápěstí (Bednářová et al., 2017).

Uvolňovací cviky lze aplikovat jako přípravu pro grafomotorické prvky, ale také jako nástroj proti únavě, když je ruka po dlouhém psaní vysílená. Na uvolnění ramene se doporučuje využít papír velkého formátu, u kterého je vhodné stát a pohybem vedeným z ramene obkreslovat kruhy, osmičky, vlny atd. Stejně je to i u uvolnění lokte, pouze se zmenšuje formát papíru a pohyb vychází z lokte. Pro uvolnění zápěstí se zmenšuje plocha i grafomotorické cviky (Otevřelová, 2016).

Při rozvíjení grafomotoriky je důležité dbát na to, aby byla grafomotorická cvičení pojata hravou a zábavnou formou a vycházela z toho, co dítě již umí. Postupuje se od jednoduchých pohybů ke složitějším, z velké psací plochy se přechází na malou. Dítě by

mělo mít na práci dostatek času a přejít k dalšímu cviku až po osvojení toho předchozího. Nejde o to, aby byl výsledek dokonalý, proto je potřeba motivovat a oceňovat snahu a každý malý úspěch, který dítě udělá (Jucovičová & Žáčková, 2014).

U cviků se vychází z nejjednodušších prvků jako čáry a kruh přes spirály, vlnovky a zuby až po ty těžší, jako jsou horní i dolní smyčky a oblouky, které dítě většinou zvládá před nástupem do 1. třídy (Bednářová et al., 2017).

1.2.2 Oromotorika

Oromotorika zajišťuje správné fungování mluvních orgánů (jazyk, rty), které se podílejí na výslovnosti. Obratnost a pohyblivost jazyka je důležitá pro správnou výslovnost hlásek. Pokud je narušena (příčinou může být i huhňavost nebo dýchání pusou namísto nosem), je ovlivněna i artikulace hlásek. To se nejvíce týká sykavek a hlásek L, R, Ř. Je proto vhodné v mateřské škole zařadit logopedické chvílky zaměřující se na prevenci a procvičovat tak jemnou motoriku mluvidel (Otevřelová, 2016).

Pohyb a řeč mají mnoho společného, jsou spolu propojeny. Jestliže je narušena činnost motorické části mozku nebo motorika mluvidel, je ovlivněna i řeč (Herm, 1994).

Kutálková (2010) uvádí, že správné artikulaci předchází dosažení určité úrovně oromotoriky – pohyblivosti mluvidel. K jejímu rozvoji lze dopomoci předváděním grimas a cvičením s jazykem (kmitání ze strany na stranu, vyplazování, olíznutí rtů, snaha olíznout nos a bradu,...), rty (špulení rtů – pusinka) prováděných zábavnou a nenásilnou formou. Pro dítě jsou nejlehčí retné hlásky (B, P, F, V a M) a nejtěžší kmitavé hlásky (R a Ř), které se většinou naučí správně vyslovovat před nástupem do školy. Některé podobně znějící hlásky, u nichž je postavení mluvidel stejné (např. sykavky C, S, Z, Č, Š, Ž), jsou pro dítě rovněž náročné na diferenciaci a při jejich nácvičování je více než vhodné využívat přírodních či technických zvuků (C – cvrček, S – had, Z – moucha, Č – volání na kočku, Š – vlak, Ž – čmelák).

Rozvoji oromotoriky lze kromě cviků rozvíjejících pohyblivost jazyka a rtů rovněž docílit procvičováním pohyblivosti čelistí (otevírání a zavírání bez hlasu a s hlasem, otevírání s různě velkým čelistním úhlem, žvýkání) a nácvičování dýchání a foukání (Bednářová & Šmardová, 2015).

1.3 Pohybové aktivity v MŠ

Dítě většinou nastupuje do mateřské školy, která doplňuje rodinnou výchovu kolem třetího roku věku. Do té doby by si mělo dítě ve svém rodinném prostředí osvojit základy návyků a postojů k pohybu a pohybovým aktivitám, jak ve svém článku v časopise Poradce ředitelky mateřské školy uvádí Polášková (2016). Právě na těchto základech pak může učitelka v mateřské škole stavět, dále je rozvíjet a podporovat. Je ovšem možné, že návyky dítěte nejsou správné nebo jsou rozvinuty pouze minimálně, což v případě nedostatku pohybu a nedostačujících stravovacích návyků může například vést i k vyššímu riziku obezity.

V současné době ubývá přirozeného pohybu a nahrazuje ho sledování televize a hraní počítačových her, a tak mohou mít děti tendenci pohyb ze svého každodenního života omezovat. Nedostatek pohybu se však kromě snížené tělesné zdatnosti a špatného držení těla může odrazit i v jiných oblastech. Většinou tam, kde je potřeba koordinace pohybů, třeba i při mluvení nebo psaní. Je proto potřeba dávat dětem šanci vyzkoušet různé druhy pohybu (procházky, plavání, práce na zahradě, hry s míčem, jízda na kole atd.) a neskouznout do extrému, kdy by bylo dítě jednostranně přetěžováno (Kutálková, 2014).

Je důležité v mateřských školách zařazovat různorodé pohybové aktivity a hry uzpůsobené věku a vývojovým specifickým dětem ve třídě. Polášková (2016, s. 35) rozděluje hry na: „*hudebně-pohybové, psychomotorické, hry pro rozvoj koordinace pohybu (orientace v prostoru, hry s míčem...), vytrvalostní hry (hry na hřišti či zahradě MŠ), sezonní hry a hry v přírodě.*“ Při hudebně-pohybových hrách je vhodné spolu s pohybem využít i hudebního doprovodu, zpěvu, říkanky, jednoduché taneční choreografie nebo náčiní v podobě šátků a stužek. U psychomotorických her (předávání z ruky do ruky, manipulace s předměty, činnosti na propojení hrubé a jemné motoriky) lze využít mnoho pomůcek např. psychomotorický padák či přírodniny, víčka, míčky z různých materiálů atd. U venkovních her je dobré dát dětem příležitost vyzkoušet si různé druhy terénu nebo je nechat s dopomocí lézt na prolézačkách. Podstatné je zejména motivovat dítě v pohybu, podporovat jeho sebevědomí a zdravý životní styl (Polášková, 2016).

2 Narušená komunikační schopnost

„Aby se dítě naučilo správně komunikovat, musí mít kromě základních zdravotních předpokladů ... také dostatek podnětů z okolí, správný přístup a vhodné edukační podmínky.“

(Kejklíčková, 2016, s. 35)

O narušené komunikační schopnosti (NKS) lze mluvit tehdy, jestliže je narušena jedna z rovin řeči (případně i více z nich) a negativně tak ovlivňuje komunikační dovednosti jedince. Oslabení se může týkat jazykových rovin (foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická či pragmatická rovina), oblasti porozumění a vyjádření řeči, verbální a neverbální komunikace nebo mluvené řeči a jejího grafického znázornění (Klenková, 2006).

Bednářová a Šmardová (2015) ve své publikaci tyto čtyři roviny řeči popisují jako:

- 1) **Foneticko-fonologická rovina** – diferenciací jednotlivých hlásek a jejich vyslovování. Dítě dokáže vyslovit nejprve jednodušší hlásky (b, p, d, t, n), později se učí vyslovovat i ty těžší (r, ř, sykavky). Do pátého roku dítěte je nesprávný způsob vyslovování hlásek považován za fyziologický jev, do sedmého roku za prodlouženou fyziologii a po sedmém roce je samovolná náprava výslovnosti nepravděpodobná.
- 2) **Morfologicko-syntaktická rovina** – tvarosloví a používání slovních druhů. Dítě zpočátku ke své komunikaci s okolím využívá zejména podstatná jména a slovesa, později i číslovky nebo osobní zájmena. Dítě nejprve vytváří jednoslovné věty, poté dvouslovné a kolem třetího až čtvrtého roku, kdy by měla mluva dítěte obsáhnout všechny slovní druhy, dokáže vytvořit jednoduché souvětí.
- 3) **Lexikálně-sémantická rovina** – aktivní a pasivní slovní zásoba, perceptivní a expresivní složka řeči. Aby se řeč dítěte rozvíjela optimálně, je potřeba pojmenovávat a popisovat vše v jeho bezprostředním okolí (předměty, činnosti, emoce atd.), čímž dochází k propojení pojmu (slova) a konkrétního předmětu, činnosti. Pro vývoj dítěte jsou typické (a žádoucí) i otázky typu: „Co to je? Kdo to je? A proč?“.

- 4) **Pragmatická rovina** – využití řečových dovedností v každodenním životě. Aby dítě, rozumělo sdělovaným informacím, je také velmi podstatný soulad mezi verbální a neverbální komunikací (mimika, gestika, posturika). V opačném případě je pro děti sdělení nesrozumitelné a neví, jak jej zpracovat.

Děti, které mohou být ve svém vývoji řeči ohroženy, jsou Rossettim (2001) rozděleny do dvou skupin ve věkovém rozmezí počínající narozením dítěte až do jeho tří let. První skupina v sobě zahrnuje děti s vrozenými vývojovými vadami a chromozomálními odchylkami, onemocněním centrální nervové soustavy nebo s chronickým a infekčním onemocněním. Do druhé skupiny se řadí děti s rizikem opoždění jejich vývoje. Mohou sem patřit děti, jejichž rodiče mají duševní onemocnění, chronické onemocnění nebo jsou uživatelé drog. Dále sem spadají děti, které se narodily předčasně, žijí v nevyhovujícím socioekonomickém prostředí nebo trpí na opakující se záněty středního ucha. Pokud je řečový vývoj narušen anebo omezen právě v období jeho největšího rozvoje, důsledkem může být negativní dopad na kvalitu života jedince. Proto je důležitá logopedická prevence a včasný zásah, aby se následky narušeného řečového vývoje co nejvíce zmírnily (Rossetti 2001, in Lechta, 2005).

2.1 Narušená komunikační schopnost v mateřské škole

Dítě se svým dovednostem učí nápodobou a nejinak je tomu i u osvojení si řeči. Největším vzorem je mu jeho nejbližší okolí, zejména jeho rodiče, kteří si s ním povídají, podněcují jeho vlastní chuť mluvit, pojmenovávají předměty a situace kolem sebe, zpívají si s ním a vyprávějí pohádky. Ne vždy se však řeč dítěte rozvíjí podle očekávání a může se objevit oslabení komunikačních dovedností. V takovém případě je důležité navštívit odborníka – klinického logopeda (Mádlová, 2019).

Důvodů k narušení komunikačních schopností dítěte může být několik. Mohou být vrozené – např. nemoc matky v těhotenství; tělesné, mentální, sluchové či zrakové postižení dítěte i získané – např. úraz hlavy a CNS; infekce dítěte nebo nepodnětné rodinné prostředí (Sychrová, 2012).

Mezi diagnózy NKS, které bývají diagnostikovány dětem předškolního věku, se řadí: opožděný vývoj řeči (OVŘ), patlavost (dyslalie), vývojová dysfázie, dysartrie, mutismus, koktavost, breptavost či symptomatické poruchy řeči (Šulistová, 2009).

Pro potřeby této bakalářské práce bylo vybráno šest diagnóz, které se v mateřských školách objevují nejčastěji.

2.1.1 Opožděný vývoj řeči

První slovo se objevuje zhruba kolem jednoho roku věku dítěte, je to však individuální a může se objevit i o něco později. Jestliže dítě do tří let, kdy lze ještě hovořit o prodloužené fyziologické nemluvnosti, stále nemluví nebo používá jen pár slov, je potřeba upozornět. Návštěva pediatra, který provede orientační zkoušku sluchu a může případně doporučit další vyšetření, je zcela na místě. V některých rodinách se může jednat o rodovou záležitost, pokud se však ani po třetím roce situace nezlepší a dítě i nadále nejeví zájem o mluvení nebo mluví velmi omezeně, jedná se o opožděný vývoj řeči (Kutálková, 2010).

Hlavním ukazatelem opožděného vývoje řeči může být skutečnost, že rozvoj řečových schopností dítěte neodpovídá normám a bývá oproti vrstevníkům opožděn. Kromě řeči může být opožděna i oblast motoriky. V předškolním věku (kolem třetího až pátého roku) se mohou nedostatky ve vývoji řeči spontánně upravit, aniž by byl výrazně ovlivněn další vývoj dítěte. Důvodem opožděného vývoje řeči ale mohou být i závažnější poruchy, ke kterým je potřeba přistupovat uceleně a dbát na rady a doporučení specialistů (Kejklíčková, 2016).

Kejklíčková (2016, s. 39 – 40) uvádí nejčastější příčiny způsobující opožděný vývoj řeči, jež mohou přetrvat a ovlivnit další vývoj jedince, a to:

- *„poruchy sluchu;*
- *poruchy mluvidel;*
- *poruchy intelektu;*
- *poruchy jemné motoriky;*
- *různá onemocnění centrální nervové soustavy;*
- *nedostatek mluvních impulsů z okolí;*
- *těžká porucha zraku.“*

Častou příčinou opožděného vývoje řeči může být také nedostatek mluvních podnětů v rodině. Rodiče z různých důvodů nemají dostatek času na to, aby si s dítětem povídali a hráli, dítě si tak musí vystačit samo. Je proto důležité vše kolem dítěte pojmenovávat a popisovat, opakovat, povídat si, hrát si spolu, vyprávět si a číst pohádky, doptávat se a

podporovat chuť dítěte k mluvení. V tomto případě není primární dbát na správnou výslovnost, ale rozvinout aktivní slovní zásobu (Kutálková, 2010).

2.1.2 Patlavost

Patlavost se vyznačuje narušenou výslovností jedné či více hlásek. Příčina může být funkční, nebo organická. Hlávky jsou buď vynechávány – mogilalie, nahrazeny jinou hláskou – paralalie, nebo jsou špatně vyslovovány – dyslalie (Kejklíčková, 2016).

Podle Kutálkové (2010) lze poruchu výslovnosti rozdělit na dyslalii prostou a mnohočetnou (dyslalia multiplex). V závislosti na srozumitelnosti řeči dítěte se poté volí adekvátní terapie. Jestliže je řeč nesrozumitelná, podílí se na komplexní péči i další odborníci, neboť patlavost může být způsobena jinou poruchou (např. porucha sluchu, poruchy učení a chování, porucha intelektu,...). Úspěšnost terapie pak závisí na zmírnění a zlepšení primární poruchy.

Dítě se učí nápodobou, a proto je důležité, aby mělo vhodný mluvní vzor. To se však netýká pouze těch nejbližších – rodičů a sourozenců, ale také prarodičů, širokého okruhu rodiny a návštěv, ti všichni by se měli vyvarovat šišlání. Jestliže má dítě staršího sourozence, většinou je pro něj vzorem, kterému se chce podobat. Pokud má vadu řeči, může se projevit i u mladšího sourozence, někdy může dojít k přenosu obtíží i z mladšího na staršího sourozence. Rodina však není jediným mluvním vzorem a dítě může začít špatnou výslovnost napodobovat i od kamaráda s vadou řeči. Jindy může být překážkou ve výslovnosti zvětšená nosní mandle nebo krátká podjazyková uzdička (Kutálková, 1996).

Postup při terapii patlavosti dle Klenkové (2006, s. 113) by měl být následující:

1. „*přípravná cvičení*“
2. *vyvozování hlávky*
3. *fixace hlávky*
4. *automatizace hlávky*“.

V první fázi terapie se zařazují přípravná cvičení, do kterých spadají hlasová a dechová cvičení, cvičení na rozvoj oromotoriky (motorika jazyka, čelisti, rtů, měkkého patra) a dále také na rozvoj fonemického sluchu. Veškerá cvičení se přizpůsobují konkrétní hlávce, kterou je třeba správně vyvodit. Ve druhé fázi při vyvozování hlávky se využívají cvičení, kde se napodobují přírodní nebo technické zvuky. U menších dětí je tomu tak formou hry, u starších dětí a dospělých se hlávka vyvozuje přímo za mechanické či

nemechanické pomoci. Ve třetí fázi je potřeba správnou výslovnost hlásky zafixovat – většinou opakováním dané hlásky ve slově s obměnami její pozice (na začátku, uvnitř a na konci slova). V poslední fázi se dbá na automatizaci výslovnosti hlásky v běžné komunikaci (Klenková, 2006).

2.1.3 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je poruchou vývoje řeči postihující řečová centra v mozku a omezující receptivní i expresivní složky řeči, lze rozpoznat narušení v oblasti porozumění a výslovnosti. Nejčastějším projevem vývojové dysfázie je opožděný vývoj řeči, poruchy paměti, časoprostorové orientace, jemné a hrubé motoriky a také zrakového a sluchového vnímání (Kejklíčková, 2016).

Diagnostika vývojové dysfázie, která ovlivňuje více oblastí vývoje jedince, je dlouhodobý proces, na jehož začátku je třeba vyloučit jiná onemocnění nebo vady (např. patlavost, sluchové postižení, mentální postižení nebo poruchy autistického spektra). K určení správné diagnózy je potřeba holistického přístupu a týmové spolupráce. V takovém týmu lékařských specialistů by měl být přítomen pediatr, neurolog, foniatr, logoped, psycholog či speciální pedagog ve spolupráci se školním zařízením, kam dítě dochází a s rodiči dítěte. Diagnostika se zaměřuje nejen na řečový vývoj dítěte, ale také na jeho kognitivní vývoj, způsob hry a sociální interakci (Klenková, 2006).

Klenková (2006, s. 73) ve své publikaci také uvádí, jaká vyšetření by dítě s podezřením na vývojovou dysfázii mělo podstoupit. Od foniatrického vyšetření, zabývající se složkami řeči i úrovní sluchu, neurologického vyšetření s pomocí EEG a psychologického vyšetření po speciálně pedagogickou diagnostiku, která se soustředí na:

- „*vyšetření motorických funkcí;*
- *vyšetření laterality;*
- *vyšetření orientace v prostoru a čase;*
- *vyšetření zrakové a sluchové percepce;*
- *vyšetření vnímání a porozumění řeči;*
- *vyšetření řečové produkce;*
- *vyšetření grafomotoriky (kresby);*
- *vyšetření paměti (krátkodobé paměti), aktivity a koncentrace pozornosti“.*

2.1.4 Mutismus

Mutismus je psychogenní nemluvnost projevující se narušením schopnosti komunikovat se svým okolím mluvenou řečí. Jeho diagnostikou a terapií se zabývá foniatr, dětský psycholog a logoped (Klenková, 2006).

Vyvolávacím spouštěčem mutismu většinou bývá prožitá traumatická událost, kterou dítě bezprostředně prožije nebo se odehraje někomu z rodiny. Další příčinou může být deprivace, smrt v rodině, přísná výchova rodičů, šikana nebo přílišná bojácnost a stydlivost dítěte. V tomto případě je klíčová spolupráce s dětským psychologem. Pokud je situace závažnější eventuálně také s psychiatrem (Kejklíčková, 2016).

Kromě elektivního mutismu, kdy dítě komunikuje pouze s nejbližší rodinou, se může objevit i totální mutismus, tedy neschopnost komunikovat verbálně nejen mimo rodinu, ale i s rodinnými příslušníky. Tato forma mutismu, kdy dítě nemluví vůbec s nikým a mnohdy chybí i hlasité kašláni, smích, pláč nebo kýčání, se objevuje méně. I přes to však může být mylně diagnostikována jako autismus nebo mentální postižení (Hartmann a Lange, 2008).

2.1.5 Koktavost

Koktavost je závažná porucha plynulosti řeči projevující se křečí svalů potřebných pro výslovnost (artikulační svaly), tvorbu hlasu (fonační svaly) a dýchání (respirační svaly). Jedinec si svou poruchu řeči uvědomuje, má to dopad na jeho psychiku. Riziko vzniku koktavosti se manifestuje nejčastěji v dětství, v období mezi třetím a pátým rokem. Objevuje se více u chlapců. Faktorem, který se na rozvoji koktavosti podílí, bývá psychické trauma, na němž může mít svůj podíl bezprostřední okolí dítěte. Příčinou bývají různé situace, při kterých dochází k silnému emočnímu prožitku. Jde například o narození sourozence, stěhování, úmrtí v rodině, dlouhodobou hospitalizaci a odloučení od rodiny, útok zvířete nebo dopravní nehodu (Kejklíčková, 2016).

Koktavost může mít různé podoby a vznikat z více příčin, ty se však s postupem času od dávných dob až po současnost poněkud pozměnily. Přesto se více objevuje u jedinců žijících v civilizačním prostředí, které se vyznačuje překotným tempem s převládající striktní a emočně chladnou výchovou s přílišnými nároky. Méně je tomu tak u jedinců vyrůstajících v harmonické a respektující společnosti a vyznávající soulad s přírodou (Kutálková, 1996).

Dle Lechty (2005) existuje několik faktorů, které mohou nápravu koktavosti negativně ovlivnit. Jedná se o dědičnost, oddalování počátku terapie, terapii nepřizpůsobenou potřebám jedince s koktavostí, logofobii – strach z mluvení, věk – čím déle jedinec koktavostí trpí, tím je menší šance na její eliminaci či pohlaví – chlapci mají větší riziko vzniku koktavosti.

Jestliže má dítě koktavost, nemělo by být nuceno mluvit a neustále opakovat větu. Nemělo by ani být trestáno či vysmíváno za něco, za co nemůže. Nevhodné je rovněž dítě vystavovat situacím, které jsou pro ně stresující (např. mluvení před lidmi a neznámé situace, na něž není připravené). Rodič by měl nenásilně podporovat jeho slovní zásobu písničkami, básničkami, pohádkami, prohlížením obrázkových knížek, chválit za každou snahu mluvit a snažit se co nejvíce vyhýbat stresorům (Kutálková, 2010).

2.1.6 Breptavost

Breptavost je poruchou, která narušuje tempo řeči. Jedinec s breptavostí se často přeříkává, mluví rychle, hůře artikuluje a vynechává slabiky. Mluva může být až nesrozumitelná. Své nedostatky v řeči nemusí vnímat a nebojí se mluvit, necítí uje, že je něco špatně. Porucha je více vnímána bezprostředním okolím, které nemusí sdělení rozumět. Pokud se ovšem jedinec s breptavostí soustředí, snaží se své překotné tempo řeči regulovat a dostává se mu zpětné vazby od blízkých, je možné způsob mluvy upravit (Kejklíčková, 2016).

Breptavost se při verbální komunikaci projevuje zkomolením obsahu sdělení, vynecháním důležitého obsahu nebo naopak přidáním nepodstatných informací. Dále také odchýlením se od tématu a formy – dlouhá stavba vět, gramatické chyby či myšlenkové zkratky. Dochází rovněž k chybnému tvoření pauz, rychlému tempu řeči či naopak tempa bez rytmu a opakování (Klenková, 2006).

Na nápravě breptavosti a její komplexní terapii by se měl kromě logopeda podílet rovněž neurolog, foniatr a psycholog. Logoped se soustředí především na dýchací a artikulační cvičení, upravení rychlosti mluvy a srovnání rytmu a tempa řeči. Neméně důležité je také klientovo uvědomění si své situace a vlastního podílu na ní, aby to vedlo ke snaze podílet se na nápravě odchylek v řeči (Klenková, 2006).

3 Tanečně pohybová terapie - TPT

„Tanec se odehrává v pohybu, avšak pohyb nemusí být nutně tancem.“

(Čížková, 2005, s. 31)

Tanec je součástí lidské kultury již od počátku civilizace, o čemž vypovídají i staré pravěké malby v jeskyních a archeologické nálezy. Byl vnímán spíše jako slavnostní obřad za doprovodu jednoduchých hudebních nástrojů a rytmické hry na tělo a využíval se zejména jako prostředek k uvolnění nahromaděné energie, navození příjemných pocitů a oslava důležitých životních událostí a milníků. V této souvislosti je zmíněn tanec lovecký, bojový, zvířecí nebo pohřební (Murániová, 2009).

Na tanec lze nahlížet jako na druh umění, kdy se jedinec zaměřuje na estetickou stránku. Zároveň má ale také terapeutický potenciál a je využíván jako prostředek v pohybové terapii. Při ní je namísto uměleckého ztvárnění a bezchybně provedené choreografie důležité propojení pohybu s emocemi, uvědomění si vlastního těla a přijetí jeho nedokonalostí (Payne, 1999).

Podle Čížkové (2005) tanečně pohybová terapie zprostředkovává příležitost, aby si jedinec mohl více uvědomit přítomný čas (tady a teď) a vlastní prožívání. Dále se mu odkrývá nový náhled na jeho tělo a opakující se pohybové vzorce, které mohou být ovlivňovány vlastnostmi daného člověka a jeho emočním rozpoložením, jež v onu chvíli převládá. Důležitou součástí procesu je vytvoření bezpečného prostředí, kde se mohou účastníci bez obav vyjádřit, převést své prožitky a myšlenky do slov, dávat najevo své emoce, soustředit se na sebe sama a své pocity, které v nich pohyb a celková atmosféra vyvolává.

3.1 Vývoj TPT

Tanečně pohybová terapie se postupně vyvíjela v období po konci druhé světové války; využila znalostí z oblasti psychoterapie a moderního tance, vycházejícího z klasického baletu. Zpočátku se využívala jako prostředek komunikace s pacienty

psychiatrických léčeben ve spolupráci s učiteli tance (jejich prvními terapeuti) a psychiatry (Čížková, 2005).

Nenahraditelný význam pro tanečně pohybovou terapii mají zvláště „*teoretické modely, koncepty a principy tance... teorie různých psychoterapeutických směrů a to zejména psychoanalytických a obecně psychodynamických a humanistických,*“ neboť se značně podílely na jejím zrodu (Zedková, 2012, s. 25).

Během 20. století až do současnosti postupně vznikaly asociace podporující rozvoj tanečně pohybové terapie. Důležité je zmínit ADTA (American Dance Therapy Association) s centrem ve Washingtonu, ADMP (Asociace tanečně-pohybové psychoterapie) se sídlem v Londýně, EADMT (Evropská asociace tanečně pohybové terapie) v Mnichově a TANTER (Asociace tanečně pohybové terapie České republiky) v Praze (Zedková, 2012).

3.1.1 Osobnosti

Marian Chaceová byla americkou tanečnicí působící ve Washingtonu D. C., která se zasloužila o největší rozvoj tanečně pohybové terapie v Americe. Všímalá si více spojitostí individuálních pohybových vzorců s psychickým rozpoložením, než správného technického provedení pohybu. Spolupracovala s psychiatry v psychiatrické léčebně St. Elizabeth a podílela se na vzniku asociace ADTA (Čížková, 2005).

Franciska Boasová byla americkou tanečnicí, jejíž cílovou skupinou byly děti s psychiatrickou diagnózou na klinice Bellevue v New Yorku. Při své práci s dětmi se inspirovala zejména moderním tancem, který propojovala s konceptem představ o vlastním tělesném schématu (utvářených prostřednictvím smyslů a pohybových zkušeností). Také hojně využívala práci s rytmem (Zedková, 2012).

Rudolf Laban byl slovensko-maďarským tanečníkem a choreografem, jenž se zasloužil o vytvoření uceleného systému, díky němuž je možné pohyb popsat, rozebrat na jednotlivé části a blíže prozkoumat. Labanova analýza pohybu (Laban Movement Analysis) se využívá nejen v psychoterapii, ale také ve sportu. Systém zkoumá tyto čtyři oblasti: „*tělo, síla či dynamika, tvar a prostor*“ (Dosedlová, 2012, s. 92).

Mezi další osobnosti patří například Mary Whitehouseová, Trudi Schoopová, Isadora Duncanová, Martha Grahamová a další (Dosedlová, 2012).

3.2 Terapeutické využití tance v TPT

Tanečně pohybová terapie patří do skupiny expresivních terapií, které si kladou za cíl působení prostřednictvím umění. Nahlíží na jedince jako na celistvou bytost, jejíž neodmyslitelnou a vzájemně propojenou součástí je její biologická, psychologická a sociální složka (Zedková, 2012).

ADTA (American Dance Therapy Association) využívání tance a pohybu vnímá jako významnou formu psychoterapie. Její holistický přístup vychází ze vzájemného propojení a ovlivňování těla, mysli a ducha jedince. Stav těla ovlivňuje stav mysli a naopak. K důkladnému pochopení smyslu a účelu tohoto přístupu je však důležité se aktivně zapojit a vše prožít na vlastní kůži (American Dance Therapy Association, 2020).

Využití tanečně pohybové terapie jako léčebného prostředku je vhodné zejména pro jedince s potížemi v oblasti verbálního vyjadřování vnitřních psychických obsahů, kteří se však stále mohou vyjádřit pohybem. Do této skupiny mohou patřit osoby s narušenou schopností pojmenovat a rozeznat vlastní pocity, s neurotickými obtížemi, s psychosomatickými projevy, s narušenou komunikační schopností, s oslabeným vnímáním tělesného schématu, s psychiatrickými diagnózami (schizofrenie, autismus) či s onkologickým onemocněním (Asociace tanečně pohybové terapie České republiky, 2019).

3.2.1 Pomůcky v TPT

Tanec a pohyb nejsou jedinými prostředky tanečně pohybové terapie. Její součástí mohou být rovněž různorodé pomůcky, ačkoliv se názor na jejich začlenění liší. Mezi pomůcky, které lze při TPT užít, se řadí například nafukovací balóčky, míče, lana, plachty, šátky, provazy, bubínky a další. Jejich použití závisí na terapeutovi a na jeho cílové skupině (Zedková, 2012).

3.2.2 Hudba v TPT

„Hudba musí člověka inspirovat k představě o tanci, rozvíjet jeho taneční fantazie a modelování tance, taneční kreativitu, schopnost virtuálního tance a musí vést člověka k probuzení potřeby tančit“ (Stejskalová, 2012, s. 119).

Jednou z významných kvalit hudby je rytmus. Má moc jednotlivé členy skupiny spojovat dohromady, synchronizovat je. Také umí dodat odvalu a pocit bezpečí, aby se jedinec nebál projevit se. Proto se mnohdy tanec či aktivity s hudebním podkresem využívají k rozehřátí na počátku lekce, aby opadla počáteční nejistota. Slouží také jako způsob zklidnění a odpočinku nebo naopak napomáhá uzemnění, vyventilování vnitřního tlaku a celkové aktivizaci těla (Zedková, 2012).

3.3 Principy

Tanečně pohybová terapie vychází podle Čížkové (2005) z pěti teoretických principů, které následně aplikuje v praxi:

1. Vzájemné působení a ovlivňování fyzického těla a mysli – terapeut klienta při terapii podporuje ke spojení subjektivního pohybového zážitku a verbalizace.
2. Osobnost klienta se odráží v jeho pohybových vzorcích a pro tanečně pohybovou terapii je tak důležité vycházet z psychologických teorií.
3. Vztah terapeuta s klientem je pro tanečně pohybovou terapii zásadní. V tomto případě nejde primárně o verbální terapii, terapeut odpovídá na klientovy projevy zrcadlením, zesílením či sjednocením pohybů.
4. Projevem nevědomí je kromě snů či potlačených myšlenek a představ také pohyb, který se v procesu terapeutické změny stává zástupným symbolem, s nímž se dále pracuje.
5. Improvizace dovoluje klientovi pohrávat si s různými možnostmi pohybu a získávat nové zkušenosti. Nejdůležitější není výsledek, ale tvořivý proces, jenž mu předchází. Inspirace k tanci, ale i k hudbě a dalším uměleckým disciplínám vychází z nevědomí.

3.4 Cíle

Cíle tanečně pohybové terapie se zaměřují na osvojení:

- „*emoční a fyzické integrace jedince;*

- vědomí těla, hranic těla a jeho vztahu k prostoru;
- realistického vnímání své vnitřní představy o těle;
- akceptace a bezpečného způsobu zvládnání napětí v těle, úzkosti, stresu a potlačované energie;
- schopnosti identifikovat a vyjadřovat své pocity bezpečným a přijatelným způsobem (například pomoc při kontrole impulsivního chování, apod.);
- obohacení pohybového repertoáru;
- pomoci při kontrole impulsivního chování“ (Čížková, 2005, s. 36).

3.5 Struktura hodin TPT

Stejskalová (2012) uvádí, že maximální počet u skupinové formy tanečně pohybové terapie by neměl přesáhnout 14 účastníků. Terapeut by měl myslet na věk a možné tělesné omezení a umět přizpůsobit techniku tanečně pohybové terapie podle potřeb skupiny. Terapie většinou trvá zhruba 60 minut, může být i kratší (30 – 45 minut) či delší (90 minut).

Setkání je možné rozdělit do několika fází, je však třeba myslet na to, že hodiny TPT nejsou pokaždé stejné – každá má svůj vlastní jedinečný průběh a vývoj (Zedková, 2012, s. 48):

1. „Zahřívací fáze (*warm up*)
2. Fáze uvolnění (*release*)
3. Fáze tématu (*theme*)
4. Fáze soustředění (*centering*)
5. Uzavírání (*closure*)“.

Během zahřívací fáze se terapeut soustředí na rozehrání okrajových částí těla (pohyby rukou, nohou, hlavy). Pohyby jsou jemné, prosté, propojené s rytmem, mohou být spojené i s dechem. Je vhodné do této fáze začlenit i společný rituál na počáteční rozhýbání. Při uvolňovací fázi intenzita pohybů, nyní směřujících ze středu těla, zesiluje a pomáhá vypustit přebytečnou energii a napětí. Ve fázi tématu se pracuje s pohybovým tématem, které vychází z verbálního zadání a analýzou pohybu, s jejíž pomocí terapeut dokáže vyzorovat a zaznamenat viditelné pohybové projevy klientů. Téma pohybového zadání se může zabývat nácvikem dovedností (např. paměti, uvědomění si hranic vlastního těla, práce s agresí atd.).

Fáze soustředění se zaměřuje na to, aby se jedinec mohl navrátit do svého středu a dokázal se projevit sám za sebe, ale i jako jeden ze členů skupiny. Ukončovací fáze se v mnohém podobá zahřívací fázi, ačkoliv pohyb nyní vychází ze středu do periferních částí těla. Pohyby jsou jednoduché a méně energické, téma hodiny doznívá a spěje ke svému konci. Obvykle do této poslední fáze patří i verbalizace a sdílení pohybového prožitku (Zedková, 2012).

3.6 Formy terapií

Tanečně pohybová terapie (individuální či skupinová) se nezaměřuje pouze na jednu problematickou oblast. Může být uplatněna v mnoha sférách osobního života a u osob různého věku (od dětí po seniory) s různorodými obtížemi (Čížková, 2005).

3.6.1 Individuální forma

Individuální terapie se účastní pouze terapeut s jedním konkrétním klientem (tzv. dyáda). Tato forma terapie v praxi převažuje nad jinými formami. Mezi klientem a terapeutem se buduje vztah založený na důvěře, který se rozvíjí působením osobnosti terapeuta, jeho chováním vůči klientovi i užitými metodami. Individuální terapie je založena na výměně komunikace a vzájemném ovlivňování obou účastníků. Kontakt terapeuta s klientem probíhá tváří v tvář, klient případně leží na zemi či podložce (Vymětal, 2010).

3.6.2 Skupinová forma

Skupiny mohou být sestavené v závislosti na věku, dovednostech, obtížích nebo pohlaví. V homogenních skupinách se objevují jedinci, kteří sdílejí stejné atributy, zatímco v heterogenních skupinách jsou rozdílné (Vymětal, 2010).

Součástí skupinové tanečně pohybové terapie jako léčebného procesu je i „*synchronie, exprese, rytmus, vitalizace, integrace, koheze, vzájemné učení a symbolizace*“ (Zedková, 2012, s. 40). Tyto procesy se vzájemně ovlivňují a podílejí na vytvoření bezpečného prostoru a vzájemného sdílení (synchronizace); zesilování společné soudržnosti (koheze), dynamické výrazovosti skrze pohyb (expresivita); práci s dechem, sebou samým i skupinou, propojením se zemí (rytmus) nebo vyjádřením pohybového projevu

prostřednictvím metafor (symbolizace). Setkání většinou začínají a končí v kruhu, což terapeutovi i klientům umožňuje, aby na sebe dobře viděli a mohli tak lépe reagovat (Zedková, 2012).

Při práci se skupinou je důležité, aby vedoucí zůstal autentický a vytvořil pro všechny zúčastněné příjemné a bezpečné prostředí, kde budou přijímány jakékoliv problémy a témata, které se v rámci terapie mohou otevřít. Je důležitá vzájemná důvěra a podpora. Terapie by neměla být vnímána jako nástroj jak vyřešit a vyléčit potíže, ale jako prostředek posílení víry v sebe sama, pocitu úspěchu a vlastní kompetence ke zvládnutí překážek (Payne, 1999).

3.6.3 TPT s dětmi

Pohyb a tanec je přirozenou součástí lidského života. Lze tak projevovat radost a rozvíjet vztah k sobě i ke svému okolí, což je možné pozorovat zejména u dětí (Zedková, 2012).

Děti mohou skrze pohyb vyjádřit své emoce a myšlenky, oživit si příjemné situace v jejich životě a odžít si i ty nepříjemné. Pohyb se tak stává podstatným způsobem, jak komunikovat a vyjádřit se (Murániová, 2009).

Při tanečně pohybové terapii s dětmi by se měla věnovat pozornost několika důležitým oblastem (ty vychází z komplexního nahlížení na člověka jako na bio-psycho-socio-spirituální bytost). Pro podporu biologické oblasti by mělo být zásadní podpořit spontánní pohyb a rozvoj psychomotoriky, rytmického cítění, ale i relaxace. Pro rozvíjení psychologické oblasti je zásadní navodit bezpečný prostor pro sdílení zážitků a emocí, které mohou být dále vyjádřeny a zpracovány pohybem. Pro posílení sociální oblasti je vhodné podporovat činnosti ve skupině a posilovat vzájemné vztahy dětí mezi sebou, což vede ke společnému prožitku a pocitu sounáležitosti. Spirituální oblast se rozvíjí v takové chvíli, kdy je ve skupině potřeba řešit životní krize a najít způsob, jak ji překonat (Payne, 1990 in Bednaříková Kudělová, 2018).

Bednaříková Kudělová (2018) rovněž rozvádí možnou nabídku toho, co lze s dětmi v lekcích tanečně pohybové terapie dále rozvíjet. Řadí sem například rituály, prosociální vztahy, neverbální komunikaci, vybití přebytečné energie, spolupráci, relaxační a dechová cvičení, koordinaci pohybů, rozvoj smyslového vnímání či využití činností s hudebním doprovodem.

II Praktická část

4 Cíle a metodologie

Cílem této bakalářské práce je vytvoření nabídky aktivit s prvky tanečně pohybové terapie pro předškolní děti navštěvující logopedickou třídu, zaměřující se na sebevyjádření dětí skrze pohyb, její následná realizace a zhodnocení.

Evaluace skutečných lekcí se skupinou dětí s narušenou komunikační schopností bude vycházet z plánu hodnocení, pozorování a zpětné vazby dětí a pedagogů.

4.1 Charakteristika skupiny dětí

Skupina dětí, která si program s nabídkou vytvořených pohybových činností s prvky tanečně pohybové terapie vyzkoušela, navštěvuje logopedickou třídu. Většinu dětí z této třídy znám již z dřívější praxe v této školce, docházely do vedlejší třídy pro děti mladšího věku. U dětí převažuje diagnóza vývojové dysfázie. Do třídy dochází celkem 10 dětí, z toho 7 chlapců a 3 dívky ve věku od 4 let do 7 let. Aktivity byly realizovány během třítydenní praxe (7. 2 – 25. 2. 2022).

4.2 Plán hodnocení

Plán hodnocení k evaluaci jednotlivých činností z nabídky aktivit byl vytvořen v následující struktuře:

- datum realizace
- popis skupiny dětí
- popis aktivity
- cíle a naplnění očekávaných výstupů
- pomůcky a poznámky
- realizace a vlastní hodnocení

- celkové hodnocení aktivit – vlastní hodnocení a hodnocení dětí

Metody hodnocení

Pro vyhodnocení celkem osmi pohybových lekcí bylo zvoleno několik metod, a to: přímé pozorování, pozorování z videonahrávky, fotodokumentace, zpětná vazba od dětí a zpětná vazba od pedagoga.

5 Nabídka aktivit s využitím prvků tanečně pohybové terapie

Tato nabídka aktivit byla vytvořena pro děti s logopedickými vadami, aby se vyzkoušela v praxi a bylo možné pozorovat, jak děti využijí možnost vyjádřit se pohybem a tancem s hudebním podkresem i bez něj. Bylo vytvořeno osm lekcí a každá z nich je zaměřená na jiné téma (Seznámení se s dětmi; Osobní prostor; Vědomé vnímání těla; Emoce; Prosociální vztahy; Neverbální komunikace; Napětí a uvolnění; Shrnutí a zopakování). Součástí každé lekce je:

- **Zahajovací rituál**

Chytneme se za ruce, uděláme kruh

(Hudba a text: Noemi Komrsková, zdroj: Brettschneiderová a Kubecová, 2021, s. 44)

<i>Chytneme se za ruce, uděláme kruh</i>	<i>(utvoříme kruh, chůze po kruhu)</i>
<i>velkou radost mám, že tu nejsem sám.</i>	<i>(na druhou stranu)</i>
<i>Co dělají rádi velcí kamarádi?</i>	<i>(jdeme do kruhu a pak z kruhu, ruce spojené)</i>
<i>Co dělají rádi kamarádi?</i>	<i>(tleskáme do rytmu; v dalších slokách podle slov)</i>
<i>Tleskají, tleskají, la la la...</i>	
<i>Dupají, dupají, la la la...</i>	
<i>Skákají, skákají, la la la...</i>	
<i>Tancují, tancují, la la la...</i>	
<i>Točí se, točí se, la la la...</i>	

- **Komunitní kruh**

- **Pohlazení celého těla + mimická a artikulační cvičení**

Hlazení

(zdroj: Eva Pátková)

<i>Hladíme se, hladíme,</i>	<i>(pohlazení kamaráda vedle mě)</i>
<i>vedle sebe sedíme.</i>	
<i>Pohladíme hlavu, uši, tváře, pusy,</i>	<i>(pohlazení hlavy, promnutí uši, tváří a úst)</i>
<i>dotkneme se taky nosu.</i>	<i>(dotyk ukazováčku na nos)</i>

<i>Zamrkáme na sebe</i>	<i>(mrkání)</i>
<i>a usměju se na tebe.</i>	<i>(úsměv)</i>
<i>V ústech máme zuby, jazyk,</i>	<i>(ukázání ukazováčkem na ústa)</i>
<i>co všechno asi umí za trik?</i>	<i>(mimická a artikulační cvičení – motorika mluvidel)</i>
<i>Pohladíme ruce, břicho, nohy,</i>	<i>(pohlazení rukou od prstů po ramena a zpět, břicha a nohou od stehů po palce u nohou a zpět)</i>
<i>jsou tu kluci a holky do nepohody.</i>	<i>(mávání)</i>
<i>Pořádně si zíváme,</i>	<i>(zívnutí a protažení rukou)</i>
<i>rukama, nohama zatřepeme.</i>	<i>(třepání končetin)</i>
<i>Zhoupneme se sem a tam,</i>	<i>(houpání se do stran)</i>
<i>nakonec slona udělám.</i>	<i>(gestikulační napodobení slona)</i>

- **Rozehřátí**
- **Hlavní část**
- **Relaxace** (relaxace – viz níže – se během lekcí mění)

Vlny – kolébání se do stran, malé vlny, velké vlny, bezvětrí

Loutkář – napnuté svaly, narovnaná záda, vytažená hlava vs. ochabnutí

Masírování barevnou plyšovou bambulkou

- **Komunitní kruh**
- **Ukončovací rituál**

Ukončovací rituál

(zdroj: Brettschneiderová a Kubecová, 2021, s. 47)

<i>Z tancování odcházíme,</i>	<i>(chůze na místě)</i>
<i>nakonec si zamáváme,</i>	<i>(máváme)</i>
<i>příště si zas zatančíme,</i>	<i>(ruce v bok, zatočíme se dokola)</i>
<i>kamarády uvidíme.</i>	<i>(ruku k čelu, rozhlížíme se)</i>
<i>Ahoj!</i>	<i>(zamáváme si navzájem)</i>

1. lekce – Seznámení se se skupinou dětí

Datum realizace – 9. 2. 2022

Popis skupiny dětí - Skupina se skládala ze sedmi dětí – dvou dívek a pěti chlapců.

Popis aktivit v hlavní části:

1. Seznamovací hra

- **Koulení míče** (zdroj: Svobodová, 2010)

Cíl: seznámit se s dětmi

Očekávaný výstup: Dítě zvládne samo (nebo s dopomocí) nahlas pozdravit kamaráda.

Popis: Míč, který se při hře používá, se jmenuje *Ahoj* a ten, kdo ho má u sebe, pozdraví svého kamaráda („*Ahoj Adámku*“) a míč mu pošle. Adámek odpoví kamarádovi („*Ahoj Terezko*“) a pozdraví další dítě a pošle mu míč.

Pomůcky: míč

Poznámky: Je důležité, aby se na nikoho nezapomnělo.

Realizace: Seděla jsem s dětmi v kruhu na koberci a vysvětlila, jak se tato seznamovací hra vhodná pro první kontakt s dětmi a navázání vzájemného vztahu hraje. Pro děti bylo ovšem pozdravení toho, kdo míč poslal a poté i toho, komu jej posílá ono samo, příliš náročné a bylo třeba pravidla upravit.

Vlastní hodnocení: Líbilo se mi, jak děti samy dokázaly hru zjednodušit tak, aby si ji více užily a bavilo je to. Bylo znát, že variantu, kdy oslovují pouze jméno toho, komu míč nebo pozdravení posílají, znají a více jim vyhovuje, proto jsme ve hře pokračovali tímto způsobem.

2. Hry s psychomotorickým padákem

- **Balónku, hop!** (zdroj: Gaďourková & Nováková, 2012)

Cíl: rozvoj hrubé motoriky, rozvoj smyslového vnímání, rozvoj spolupráce

Očekávaný výstup: Dítě je schopné sladit pohyb padáku podle instrukcí.

Popis: Děti drží padák za poutka a chodí po kruhu, při chůzi se odříkává říkanka: „*Zatočíme balónek dokolečka dokola. Pohoupáme balónek houpy hou, houpy hou*“ a

děti při ní houpají míč v padáku. Na povel: „*Balónku, hop!*“ se děti snaží s pomocí padáku vyhodit míč co nejvýše a pokusit se ho opět chytit.

Pomůcky: psychomotorický padák, míč

Poznámky: –

Realizace: Na začátku aktivity jsem dětem připomněla, že musíme kvůli malému prostoru dávat pozor a balónek budeme houpat pomalu. Přesto bylo potřeba si ještě nanečisto (bez míče) ukázat, jak s padákem pohybovat.

Vlastní hodnocení: Chvillemi se zdálo, že jsou děti natolik zabrané do činnosti, že nevnímaly pokyny a bylo třeba činnost přerušit.

- **Hrátky** (zdroj: Gaďourková & Nováková, 2012)

Cíl: rozvoj hrubé motoriky, rozvoj smyslového vnímání, rozvoj spolupráce

Očekávaný výstup: Dítě dokáže plynulým pohybem napodobit pohyb větru a vody.

Popis:

- **Foukání větru**
 - Děti drží padák za poutka, stojí na místě a plynulými pohyby (zvedání paží nad hlavu a připažování k tělu) nafukují padák, jako když fouká vítr.
- **Velryba a moře**
 - Dítě/děti v roli velryby se pohodlně usadí uprostřed padáku, zbylé děti v kleku nadzvedávají okraje padáku a představují mořské vlny různé intenzity v moři.
- **Pásla ovečky**
 - Děti drží padák za poutka a za zpěvu písničky „*Pásla ovečky*“ chodí po kruhu, dovnitř kruhu, dupají a chodí po špičkách do rytmu a nafukují padák.

Pomůcky: psychomotorický padák

Poznámky: –

Realizace: U první hry děti plynulým pohybem padáku napodobovaly vánek i silnější vítr podle pokynů. Při druhé hře si děti po menších skupinkách lehly doprostřed padáku a zbytek dětí vlněním padáku vytvářel kolem „velryb“ vlny. V návaznosti na téma moře mě napadla ještě hra Medúza, kdy se padák nafoukne a děti se na pokyn schovají pod ním. Hlavní část lekce byla ukončena hrou Pásla ovečky, kdy jsme chodili po kruhu, houpali padákem a při tom zpívali písničku.

Vlastní hodnocení: Z toho, co jsem viděla, bylo zřejmé, že děti pracují s padákem rády a těší se z každé další hry. Z těchto konkrétních her s psychomotorickým padákem jsem měla dobrý pocit, protože se zdálo, že motivace zajímavým zvířetem (velryba, medúza) a známou lidovou písničkou je dětem blízká. Při činnostech bylo zapotřebí koordinovat pohyby rukou a spolupracovat, aby došlo ke kýženému efektu, což se dětem (v závislosti na věku a motorické dovednosti jednotlivých dětí) dařilo.

Celkové hodnocení aktivit

- *Vlastní hodnocení* – Děti po většinu času dokázaly udržet pozornost, napodobovaly mé pohyby a do všech činností se zapojovaly s nadšením. Aktivity v první lekci cílily zejména na navázání kontaktu s dětmi a vytvoření bezpečného prostoru pro vzájemné sdílení se zaměřením na rozvoj oblasti psychomotoriky, spolupráce a smyslového vnímání.
- *Hodnocení dětí* – Děti v komunitním kruhu na konci první lekce, po zopakování všech činností postupně řekly, jaká činnost je nejvíce oslovila. Děvčatům se zalíbila hra Pásla ovečky a chlapci preferovali hru Velryba a moře a hru Medúza.

2. lekce – Osobní prostor

Datum realizace – 10. 2. 2022

Popis skupiny dětí – Skupina se skládala z osmi dětí – dvou dívek a šesti chlapců.

Popis aktivit v hlavní části:

1. Hra na prozkoumání hranic osobního prostoru a vlastního těla

- **Baletka** (zdroj: Eva Pátková)

Cíl: rozvoj rovnováhy, rozvoj koordinace, prozkoumat hranice prostoru kolem sebe

Očekávaný výstup: Dítě si pohybem končetin uvědomuje hranice osobního prostoru.

Popis: Děti stojí na jedné noze, snaží se udržet rovnováhu a při tom se svým tělem snaží zkoumat hranice svého osobního prostoru; improvizace „baletní“ choreografie.

Pomůcky: žádné

Poznámky: Je důležité dbát na rozestupy mezi dětmi, aby měl každý dostatek prostoru.

Realizace: Při této činnosti děti stály naproti mně, sledovaly mě a při tom si hladily a prohmataly ruce, břicho, záda, hlavu a nohy, což poté na můj podnět (ukázání dané části těla) zopakovaly i slovně. Poté jsme rukama i nohama zkoumali prostor kolem sebe a zkoušeli, do jaké vzdálenosti nás naše tělo pustí a jaké všemožné polohy si můžeme vyzkoušet.

Vlastní hodnocení: Tato aktivita byla zaměřena na uvědomění fyzického těla, na které si mohou sáhnout a zároveň i prostoru kolem sebe, přirovnaný pro lepší představu k bublině. V pohybech dětí se objevovalo švihnutí, vznášení se, rotace kolem osy těla, točení se na místě, přenášení váhy z jedné nohy na druhou.

2. Hra rozvíjející tělesné schéma

- **Cvičení s kouzelnou šňůrou** (zdroj: Herm, 1994)

Cíl: rozvoj vnímání těla a koordinace v prostoru

Očekávaný výstup: Dítě přizpůsobí svou pozici těla k překonání překážky.

Popis: Děti probíhají, poté i podlézají pod napnutou šňůrou v různých výškových úrovních (úroveň hlavy, později i níže); obměnou hry je nejprve nechat dětmi šňůru překročit na zemi a pak ji postupně zvedat do výšky.

Pomůcky: elastická guma

Poznámky: –

Realizace: S paní učitelkou jsme postavily děti do řady, natáhly gumu do výšky našich hlav, aby mohly děti pod gumou projít a postupně výšku snižovaly. Děti se snažily vymyslet způsob, jak se pod gumou dostat na druhou stranu, aby o ni nezavadily. Nakonec byla tak nízko, že bylo třeba se pod ní podplazit. Následně gumu namísto podlézání děti překračovaly.

Vlastní hodnocení: Tato činnost děti podle jejich spokojeného výrazu a nadšení hodně bavila, bylo však potřeba ohlídat jejich pořadí, protože se zpočátku předbíhaly.

3. Hra na ohraničení prostoru

- **Domečky** (zdroj: Szab, 1999)

Cíl: ohraničit si prostor kolem sebe

Očekávaný výstup: Dítě si samo vybere prostor a materiál podle vlastního uvážení a utvoří si místo, ve kterém se cítí bezpečně.

Popis: Děti se procházejí po prostoru a hledají si místo, kde je jim příjemně; na tomto místě si vybudují svůj domeček, ve kterém se pohodlně uvelebí – mohou sedět, ležet nebo navštívit i jiné domečky.

Pomůcky: podložky, deky, předměty na ohraničení prostoru (šátky, barevné podsedáky, provazy, molitanová stavebnice,...)

Poznámky: Je třeba nechat dětem dostatek času a nespěchat.

Realizace: Děti seděly v kruhu a sledovaly, jak jim ukazují stavění mého domečku. Poté jsem dala doprostřed kruhu materiál, který mohly využít. Zpočátku děti komentovaly dění kolem sebe, kdo co chce a jak to udělá, po chvíli se na můj podnět, aby zkusily hrát hru v tichosti, ztišily. Věnovaly se své práci a představě toho, jak má jejich bezpečný prostor vypadat. Každý si našel vlastní místo, přesto bylo stále dost blízko na to, aby mohl být u svého kamaráda – nenašel se nikdo, kdo by dal přednost místu bez „sousedů“.

Vlastní hodnocení: Během činnosti jsem si všimla, že si téměř všichni chlapci postavili domeček z molitanové stavebnice ve tvaru čtverce/obdélníku. Společně jsme došli k závěru, že je pro ně bezpečnější a příjemnější mít domeček s fyzickými zdmi, které je ochrání a všechno špatné od nich odrazí. Zbylé tři děti daly přednost domečku z šátků a podsedáků připomínající hnízdečko, které je měkké a příjemné a kde se mohou přikrýt a schoulit se.

Celkové hodnocení aktivit

- *Vlastní hodnocení* – U rozehrávací hry s bubínkem měly děti tendenci zmenšovat kruh, položila jsem proto na koberec barevný kruh využívaný při komunitním kruhu, díky čemuž se jim dařilo lépe udržet rozestupy. Hra s kouzelnou šňůrou děti přiměla, aby při ní přemýšlely a přišly na způsob, jak se dostat na druhou stranu. Aktivity v druhé lekci podporovaly rozvoj vědomého vnímání těla, jeho částí i hranic. Během poslední hry měly děti rovněž možnost projevit svou kreativitu při znázornění osobního prostoru kolem sebe (jako fyzické zdi či v podobě ptačího hnízda) a svůj záměr vysvětlit.
- *Hodnocení dětí* – Nejoblíbenějšími činnostmi byly podle dětí hry Kouzelná šňůra a Domečky.

3. lekce – Vědomé vnímání těla

Datum realizace – 15. 2.

Popis skupiny dětí – Skupina se skládala z osmi dětí – dvou dívek a šesti chlapců. Během činností se ale počty měnily, protože některé děti odcházely na logopedii.

Popis aktivit v hlavní části:

1. Hry na rozpoznávání částí těla

- **Kde mám...?** (zdroj: Eva Pátková)

Cíl: rozpoznat a dotknout se jednotlivé části těla

Očekávaný výstup: Dítě dokáže pojmenovat části těla a ukázat je samo na sobě.

Popis: Děti sedí na zemi, a jakmile se řekne: „*Kde mám... nos?*“ (loket, břicho, zadek, oko, vlasy, koleno atd.), dotknou se dané části těla; děti při hře dávají pozor, protože je učitelka může někdy záměrně plést (např. řekne nos a ukáže na koleno).

Pomůcky: žádné

Poznámky: –

Realizace: Děti seděly v kruhu, vysvětlila jsem jim pravidla hry a upozornila na to, že je někdy mohu poplést. Ukazovali jsme si, kde máme např. hlavu, vlasy, oči, uši, koleno, patu, palec, kotník, rameno, loket, kyčel, záda a zadek.

Vlastní hodnocení: Všechny děti se do hry nadšeně zapojovaly a u většiny názvů uměly správně přiřadit danou část těla. Problém jim dělala kyčel, kterou jsme s paní učitelkou ukázaly na sobě, také rameno a loket (toto byla zrovna chvíle, kdy jsem děti záměrně pletla) a vzápětí jsme si ukázali, kde loket i rameno na těle najdeme. V tom druhém případě, kdy jsem děti pletla, se nenechaly nachytat a ukázaly na správnou část.

- **Dotkni se země** (zdroj: ZŠ a MŠ Mikulčice, n. d.)

Cíl: rozpoznat jednotlivé části těla, rozvoj spolupráce ve dvojici

Očekávaný výstup: Dítě dokáže najít způsob, jak zůstat ve dvojici a dotknout se země.

Popis: Děti chodí po prostoru ve dvojicích, a jakmile se řekne: „*Dotkni se země... loktem*“ (kolenem, zády atd.), dotknou se danou částí těla země a při tom se pořád musí držet kamaráda.

Pomůcky: žádné

Poznámky: –

Realizace: Děti si po vysvětlení pravidel našly kamaráda, aby byly ve dvojici. Chodily po prostoru, a jakmile uslyšely: „Dotkni se země loktem, koleno, zády, bříškem, ...“ dotkly se danou částí těla země.

Vlastní hodnocení: Některým dvojicím se zpočátku stávalo, že se během hry hodně soustředily na to, aby co nejrychleji splnily pokyn a přitom se přestaly držet za ruce. Jakmile si však hru zažily, dávaly si na to větší pozor. Příště by bylo vhodnější udělat mezi dětmi větší rozestupy s dostatkem místa – děti totiž zpočátku nevěděly, jak mají ve dvojicích chodit. Hra jako taková však děti bavila a připadala jim legrační.

2. Hry na rozvoj vědomého vnímání těla

- **Hraní na tělo bez hudebního doprovodu** (zdroj: Eva Pátková)

Cíl: uvědomit si jednotlivé části těla, rozvoj rytmických dovedností

Očekávaný výstup: Dítě napodobí rytmickou hru na tělo podle vzoru.

Popis: Děti stojí v kruhu a tleskají, pleskají, luskají a dupají, mohou zrychlovat a zpomalovat a zkoušet různé variace a různé části těla.

Pomůcky: žádné

Poznámky: –

Realizace: Nejprve jsme si vyzkoušeli různé způsoby hry na tělo – tleskání, pleskání, dupání a luskání prsty, které jsem nakonec nevyužila. Následně jsme tyto způsoby mezi sebou střídali. Poté jsem činnost zastavila a ukázala dětem tleskání v jiném rytmu – tři tlesknutí a pauza. Stejný rytmus jsme opakovali i při pleskání na stehna.

Vlastní hodnocení: Chvillemi děti šly podle mého vzoru, chvílemi každý „hrál“ podle sebe. Jakmile jsem však dětem předvedla rytmus tři tlesknutí a pauza, mělo to na udržení rytmu tleskání mnohem větší efekt a děti se rychle přizpůsobily.

- **Hraní na tělo s hudebním doprovodem** (zdroj: Eva Pátková)

Cíl: uvědomit si jednotlivé části těla, rozvoj rytmických dovedností

Očekávaný výstup: Dítě udrží rytmus podle společného zpěvu a hudebního doprovodu.

Popis:

- **Zpívání**

- Děti stojí v kruhu a tleskají, pleskají, luskají a dupají do rytmu zpívané lidové písně (Já mám koně, Pekla vdolky).

- o **Hudební doprovod**

- Děti stojí v kruhu a tleskají, pleskají, luskají a dupají do rytmu hudebního doprovodu; poprvé se pustí ukázka skladby pouze na poslech, podruhé už s hraním na tělo.

Pomůcky: hudební doprovod (Karl Jenkins – Adiemus)

Poznámky: –

Realizace: Než jsme začali, zeptala jsem se dětí, jestli tyto dvě lidové písničky znají. Následně jsme začali zpívat a při tom tleskat do rytmu. Jako poslední z her na rozvoj vnímání těla jsem zvolila hru na tělo s hudebním doprovodem. Děti se posadily na koberec a pustila jsem jim ukázkou písně „Adiemus“.

Vlastní hodnocení: Děti píseň „Já mám koně“ poznaly, zatímco píseň „Pekla vdolky“ pro ně byla neznámá. Při první písničce měly svůj vlastní rytmus a chvílemi jsme se rozcházeli i ve zpěvu. Více povedená byla druhá písnička, kdy jsem zpívala jen já, protože děti písničku neznaly a zvolila jsem i odlišný způsob hraní na tělo. S pohybem spojeným se hrou na tělo jsme začali dříve a děti tak měly šanci zvyknout si na daný rytmus a udržet ho. U hudebního doprovodu na skladbu Adiemus jsem dětem nejprve pustila úryvek z jejího začátku. První pokus o hru na tělo však nebyl úspěšný. Každý šel rytmicky jinak a mimo hudbu. Hru jsem zastavila a zkusili jsme si hru na tělo nanečisto, jen s broukáním melodie. Poté jsme to vyzkoušeli ještě jednou a zvolila jsem i jiný doprovod na tělo, který nakonec dětem i mně vyhovoval více.

Celkové hodnocení aktivit

- *Vlastní hodnocení* – Velmi se mi líbilo, jak děti spolupracovaly. I když se nám některé činnosti nepovedly, vyzkoušeli jsme si je a zjistili, že je třeba činnost pozměnit a poupravit. Z reakcí dětí během řízené činnosti jsem vypožadovala, že dnešní nejoblíbenější činností byla relaxace s plyšovými bambulkami, se kterými jsme si hráli, masírovali tělo a snažili se ji udržet na hlavě, aniž by nám spadla. Během povídání o náladě na začátku i na konci lekce děti poprvé ukázaly smutného smajlíka, zatím bez sdílení důvodu. Aktivity ve třetí lekci se zaměřovaly na rozvoj

rytmických dovedností, uvědomění a pojmenování částí svého těla a vyjádření hudby pohybem.

- *Hodnocení dětí* – Děti velmi zaujala relaxace s bambulkami. U různých variant hry na tělo se jim nejvíce líbila ta s hudebním doprovodem (tedy hra na tělo na píseň „Adiemus“).

4. lekce – Emoce

Datum realizace – 16. 2.

Popis skupiny dětí – Skupina se skládala z devíti dětí – tří dívek a šesti chlapců. Během činností se ale počty měnily, protože některé děti odcházely na logopedii.

Popis aktivit v hlavní části:

1. Hry na rozpoznání emocí

- **Zrcadlo emocí** (zdroj: Eva Pátková)

Cíl: mimicky vyjádřit základní emoce

Očekávaný výstup: Dítě znázorní emoce radosti a smutku.

Popis: Děti sedí v kruhu, předávají si papírový rám („zrcadlo“) a ukazují, jak se tváří, když jsou veselé, smutné nebo našťvané.

Pomůcky: papírový rám

Poznámky: Pokud je k dispozici zrcadlo, děti se dívají do zrcadla.

Realizace: Děti seděly v kruhu na koberci, kde jsem jim ukázala papírový rám. Řekli jsme si, jak asi můžeme vypadat, když máme radost (usmíváme se) a jak, když jsme smutní (mračíme se).

Vlastní hodnocení: Činnost byla krátká, ale děti velmi rychle pochopily zadání, v tichosti si podávaly papírový rám mezi sebou a ukázaly, jak se usmívají, když mají radost a jak se tváří, když jsou smutné a něco je trápí.

- **Nálada** (zdroj: Bretteschneiderová a Kubecová, 2021)

Cíl: rozpoznat náladu lidových písní

Očekávaný výstup: Dítě rozpozná a ukáže náladu písně prostřednictvím emotikonu.

Popis: Děti poslouchají lidové písně, sedí na zemi a snaží se poznat, jakou mají písničky náladu.

Pomůcky: hudební doprovod (Koulelo se, koulelo; Prší, prší; Teče voda, teče)

Poznámky: –

Realizace: Děti seděly na koberci a rozdala jsem jim veselé a smutné smajlíky.

Pustila jsem první písničku „Teče voda, teče“ a děti hned ukázaly veselého smajlíka (pravděpodobně tak ukazovaly, že jim písnička líbí). Paní učitelka navrhla nejprve pustit všechny písničky za sebou a teprve poté určovat, jestli v nich daná písnička vyvolává radostný, nebo smutný pocit.

Vlastní hodnocení: U této činnosti mě napadlo využít smajlíky, s nimiž děti rády pracují a které by jim mohly pomoci s vyjádřením nálady. Činnost jako taková se díky lidovým písničkám dětem líbila, podle jejich reakcí se však ukázalo, že byla těžší na pochopení a příliš abstraktní.

- **Radost, smutek, vztek, strach** (zdroj: Eva Pátková)

Cíl: rozlišit a vyjádřit pohybem jednotlivé emoce

Očekávaný výstup: Dítě na sebe skrze pohyb nechává působit základní emoce.

Popis: Děti se pohybují po prostoru a pohybem znázorňují, jak asi vypadá radost (vznášení se, točení se, mávání rukama), smutek (pomalé pohyby, ploužení se), vztek (dupání, prudké pohyby), strach (skrývání obličeje, couvání, uhýbání do stran).

Pomůcky: žádné

Poznámky: –

Realizace: Společně jsme vyjmenovali základní emoce a poté si ukázali, jak se asi hýbeme, když máme radost/když jsme smutní/když máme vztek. Chodili jsme po kruhu, jednotlivé emoce jsem ztvárňovala slovně i pohybem a děti mě napodobovaly (skákání, mávání rukama, točení se; ploužení se, svěšená ramena; dupání).

Vlastní hodnocení: Děti se nejvíce zapojovaly při ztvárnění radosti a vzteku, kdy je pohyb (ať už radostné skákání a mávání rukama, nebo zlostné dupání nohama) prováděn celým tělem. Děti se s těmito emocemi dokázaly velmi dobře ztotožnit a vyjádřit.

2. Hra na živly

- **Pohybová improvizace** (Brudnová, 2014)

Cíl: vyjádřit daný živel pohybovou improvizací za doprovodu hudby

Očekávaný výstup: Dítě uzpůsobí pohyb dle melodie a rytmu reprodukované hudby, dítě zkouší improvizovat.

Popis:

- **Vzduch** (Karliene – Dance of the Druids)
 - lehký krok, vznášení se, chůze po špičkách,...
- **Voda** (Hradišťan - Modlitba za vodu)
 - houpání se, vlnivé pohyby,...
- **Oheň** (O Fortuna – Carmina Burana)
 - poskakování, běh, energické pohyby,...
- **Země** (Hang Massive – Once Again)
 - kontakt se zemí, dupání, těžiště blíže k zemi,...

Pomůcky: hudební doprovod (Karliene – Dance of the Druids; Hradišťan – Modlitba za vodu; O Fortuna – Carmina Burana; Hang Massive – Once Again)

Poznámky: –

Realizace: Z videonahrávky je během první skladby evokující vzduch patrné, že děti nejprve stojí strnule na místě a všechny napodobují stejný vlnivý pohyb rukama, než se odhodlají k pohybu po prostoru. Po chvíli vytvořily malý kruh a chodily za sebou. Za okamžik se promíchaly, třebaže stále držely formaci kruhu. Následovala skladba, jež měla připomínat vodu. Tentokrát děti mávaly rukama jako ptáci a více se osmělily. Bylo možné si povšimnout i toho, že chlapi chodili za sebou v zástupu proti směru hodinových ručiček, zatímco dívky kráčely v jednom chumlu a míjely je v protisměru. Před koncem ukázky pak děti opět zformovaly kruh. Při skladbě na téma ohně děti mezi sebou vytvořily rozestupy, rukama napodobovaly míhající se plamen ohně a chodily po kruhu. S rychlejší melodií zrychlily i děti, poskakovaly a na výraznou změnu hudby opustily kruh a začaly se mezi sebou proplétat. U poslední skladby znázorňující zemi se děti vyřadily a zapojily celé tělo. Dupaly, máchaly rukama, kývaly se do rytmu a snížily těžiště.

Vlastní hodnocení: Pro děti bylo zpočátku těžké pochopit, že nemusí chodit v kruhu, jak jsou zvyklé, ale mají možnost pohybovat se volně po prostoru, čehož začaly postupně využívat. U posledního živlu (země) vnímaly děti hudbu mnohem intenzivněji a během ztvárnění živlu zapojovaly celé tělo (nohy, ruce, pohyb trupu, pohupování v kolenou).

Celkové hodnocení aktivit

- *Vlastní hodnocení* – Při ranním komunitním kruhu ukázaly tři děti smutného smajlíka a tentokrát přede všemi vyjádřily i důvod svého smutku nebo nepohody. Téma emocí je pro děti předškolního věku důležité, ale zároveň také abstraktní a u některých činností se zdálo, že příliš nechápu přesné zadání (nálada písniček). Děti velmi dobře reagovaly na hudbu. Ač se zpočátku při poslední činnosti trochu ostýchaly, ke konci zapojily celé tělo a svým pohybem se dokázaly vyjádřit a ztvárnit tak esenci daného živlu. Aktivity ve čtvrté lekci cílily na podporu emoční a fyzické integrace, expresivní vyjádření emocí skrze pohyb a pokus o improvizované kreativní ztvárnění živlů na hudbu.
- *Hodnocení dětí* – Dětem při konečném zhodnocení nejvíce utkvělo v paměti poznávání nálady písniček a zrcadlo emocí, které si pak dvě děti během volné hry po svačině samy vytvořily a odnesly domů.

5. lekce – Prosociální vztahy

Datum realizace – 18. 2.

Popis skupiny dětí – Skupina se skládala z devíti dětí – tři dívek a šesti chlapců. Později se jeden chlapec odpojil a odešel na logopedii.

Popis aktivit v hlavní části:

1. Prosociální hry

- **Pomáháme si navzájem** (zdroj: Zormanová, 2019)

Cíl: rozvoj prosociálního jednání, rozvoj spolupráce

Očekávaný výstup: Dítě dokáže nabídnout svoji pomoc druhému, dítě dává pozor i na své vlastní bezpečí.

Popis: Děti dostanou papírové ubrousky, které si dají na hlavu a chodí po prostoru; dávají pozor, aby jim ubrousek nespádl na zem. Pokud spadne, zastaví na místě a čekají na pomoc jiného dítěte – i to ovšem při pomáhání musí být opatrné, aby ubrousek nespádl i jemu.

Pomůcky: ubrousky

Poznámky: –

Realizace: Během hry se velmi často stávalo, že dítěti spadl ubrousek a jiné dítě mu chtělo pomoci, nedávalo si však pozor na svůj ubrousek, který taktéž spadl na zem. Mladší děti si ubrousek občas chytaly, než stačil dopadnout na zem, jeden z chlapců ale po chvíli přišel na to, jak se sehnout k zemi a narovnat se, aby ubrousek nespadol a ostatní děti ho začaly napodobovat.

Vlastní hodnocení: Na dětech bylo znát, že se soustředí, činnost probíhala v poklidu, hra nebyla podaná jako soutěž. Šlo hlavně o prožitok a utužení prosociálního jednání mezi dětmi. Tato hra zaujala i paní učitelku, která by ji zařadila i do své řízené činnosti.

- **Šátkovaná** (zdroj: Bretteschneiderová a Kubecová, 2021)

Cíl: rozvoj spolupráce, rozvoj koordinace pohybů

Očekávaný výstup: Dítě zvládne sladit a zkoordinovat pohyby s jiným dítětem.

Popis: Děti ve dvojicích (popř. v trojici) stojí čelem k sobě, drží cípy šátku a snaží se spolupracovat.

Pomůcky: šátky, malí plyšáci

Poznámky: –

Realizace: Děti utvořily dvojice (tentokrát už byl sudý počet dětí) a rozdala jsem jim šátky s plyšáky. Ukázala jsem, jak mají šátek držet a dala dovnitř plyšáka, aby jim děti po šátku klouzaly a posílaly si ho. Občas se stalo, že plyšák vypadnul, děti ho ale hned zvedly a pokračovalo se ve hře dál.

Vlastní hodnocení: Při pozorování hry jsem si všimla, že některým dvojicím se spolupracovalo lépe, jiným hůře (což mohlo být způsobeno i rozdílnou výškou nebo věkovým rozdílem dvojice) než si uvědomily, jak spolupracovat a pohybovat šátkem, a zkoordinovat pohyb ruky tak, aby se docílilo žádaného výsledku.

- **Mám šáteček, mám** (zdroj: Bretteschneiderová a Kubecová, 2021)

Cíl: rozvoj prosociálního jednání

Očekávaný výstup: Dítě zvládne samo nebo s dopomocí odříkat básničku a předat šátek kamarádovi.

Popis: Děti sedí v kruhu a podávají si šátek při říkance: „*Mám šáteček, mám, komupak ho dám?*“ a řeknou jméno kamaráda vedle sebe: „*Pavlínce*“; jakmile si děti hru vyzkouší, mohou samy vybrat, kterému z dětí šátek dají.

Pomůcky: šátek

Poznámky: Je třeba dbát na to, aby se vystřídal všechny děti.

Realizace: Po celou dobu jsem chodila s každým dítětem kolem kruhu, pronášela říkanku a snažila se, aby dítě řeklo, komu šátek podává. Starší děti zkoušely říkanku povídat samy. Hra uběhla velmi rychle a plynule, zvládli jsme tři kola.

Vlastní hodnocení: Děti zvládly v tichosti vydržet v kruhu a udržet pozornost po celou dobu hry, jen občas bylo potřeba připomenout, že si dítě se šátkem sedne na místo kamaráda, kterému šátek podá.

Celkové hodnocení aktivit

- *Vlastní hodnocení* – Děti se během lekce snažily a spolupracovaly. Pokud se něco nepovedlo, zkusili jsme to znovu – ukázali si „nanečisto“ před začátkem hry i v jejím průběhu. Některé děti dokonce samy upozorňovaly ostatní kamarády a připomínaly jim domluvená pravidla. Aktivity se v páté lekci soustředily zejména na posílení prosociálního jednání, spolupráce a komunikace.
- *Hodnocení dětí* – Děti po společném hodnocení uvedly, že se jim nejvíce líbily hry Pomáháme si navzájem a Mám šáteček, mám.

6. lekce – Neverbální komunikace

Datum realizace – 22. 2.

Popis skupiny dětí - Skupina se skládala z devíti dětí – tří dívek a šesti chlapců.

Popis aktivit v hlavní části:

1. Hry rozvíjející neverbální komunikaci

- **Pohyb v kruhu** (zdroj: Eva Pátková)

Cíl: rozvoj koordinace pohybů, napodobit pohyb podle vzoru

Očekávaný výstup: Dítě udrží pozornost a plynule sladí pohyb podle vzoru.

Popis: Děti stojí v kruhu a napodobují pohyb vedoucího nebo jiného dítěte.

Pomůcky: žádné

Poznámky: –

Realizace: Děti stály v kruhu, kde jsem jim vysvětlila, aby se na mě dívaly a napodobily pohyb (rukama, nohama, celým tělem), který udělám.

Vlastní hodnocení: Činnost proběhla plynule a beze slov, děti si rychle všimaly změny pohybu nebo polohy těla (stoj, klek, sed) a svůj vlastní pohyb viděné změně přizpůsobily. Po zhlédnutí videonahrávky jsem si dodatečně všimla, že jedno z dětí několikrát během činnosti nevnívalo změny a ustrnulo u předešlého pohybu (který mu pravděpodobně vyhovoval a potřebovalo u něj zůstat déle).

- **Zrcadlo** (zdroj: Aisis o. s., 2008)

Cíl: napodobit pohyb podle vzoru, vyjádřit činnost pohybem

Očekávaný výstup: Dítě beze slov imituje pohyb kamaráda naproti sobě.

Popis: děti ve dvojicích stojí naproti sobě, jeden předvádí pohyb (např. ranní vstávání) a druhý jej napodobuje.

Pomůcky: žádné

Poznámky: –

Realizace: Děti se samy rozdělily do dvojic a vysvětlila jsem jim, že jeden z dvojice předvádí pohyb a kamarád naproti němu pohyb opakuje. Na ukázkou jsem s vybraným dítětem vyjadřovala ranní vstávání – zívání, čištění zubů, česání atd. Poté jsem chodila mezi dětmi a pozorovala je.

Vlastní hodnocení: U této hry bylo třeba dětem vícekrát vysvětlit, co mají dělat, neboť koncept zrcadla a zrcadlení pohybu toho druhého byl složitější na pochopení. Po dalším vysvětlení pravidel hry už děti chápaly více a snažily se pohyby napodobovat.

- **Jak se zdraví mravenci** (zdroj: Eva Pátková)

Cíl: rozvoj prosociálního vztahu mezi dětmi, vyjádřit pozdrav skrze vlastní pohyb

Očekávaný výstup: Dítě si vytvoří vlastní způsob pozdravu s kamarádem.

Popis: Děti stojí v kruhu a dvojice, která stojí vedle sebe se pozdraví beze slov (pohlazení, podání ruky, tření nosy, zamávání...).

Pomůcky: žádné

Poznámky: –

Realizace: Děti stály v kruhu, kde jsem se je snažila k činnosti namotivovat otázkou, zda si myslí, jestli se mravenci také zdraví, jak se zdravíme i my. Shodli jsme se, že i mravenci

se mezi sebou zdraví a napověděla několik možných způsobů zdravení. Nakonec převažovalo objetí a zamávání.

Vlastní hodnocení: I když byla tato hra koncipovaná jako hra beze slov, při hraní bylo potřeba, abych téměř po celou dobu dětem napovídala, co mají dělat, na koho se obrátit, vše vysvětlovat. V průběhu hry (v druhém kole, kdy jsme se zdravili z druhé strany) už děti začaly být neklidné.

- **Pohybuj se jako...** (zdroj: Eva Pátková)

Cíl: rozvoj reakce na signál, vyjádřit pohybem pohádkovou postavu/povolání/zvíře

Očekávaný výstup: Dítě reaguje na signál a dokáže beze slov znázornit pohyb spojený s určitou postavou nebo zvířetem.

Popis: Děti se pohybují po prostoru a na signál (zvoneček) se pohybují jako princezna, víla, ježibaba, superhrdina, baletka, kosmonaut, robot, kočka,...).

Pomůcky: zvoneček

Poznámky: Děti mohou přidávat vlastní nápady.

Realizace: Děti chodily volně po prostoru a po zazvonění zvonečku se způsob pohybu změnil. Během hry si děti vyzkoušely vyjádřit pohyb jako pyšná princezna (lehká chůze, ruce u těla a ohnuté v zápěstí), kosmonaut (přenášení váhy z nohy na nohu, plynulý pohyb rukou, poskočení, chůze po špičkách), ježibaba (šouravé kroky, shrbená záda, chůze s těžištěm blízko k zemi, ruce sevřené v pěst, dupání), baletka (chůze po špičkách, otočky na místě i z místa), kočka (lezení po čtyřech), superhrdina (běh s rukou nataženou před sebou) nebo robot (švihnutí rukou, chůze s pokrčenýma nohama) a samy si vymyslely pohyb jako králíček (poskoky snožmo), oslík (lezení po čtyřech), sluníčko (postupně zrychlující se chůze se zdviženýma rukama spojenýma nad hlavou) nebo policie/vojáci (pochodování, běhání a napodobování volantu).

Vlastní hodnocení: Do této hry se zapojily všechny děti a samy se aktivně podílely i vymýšlení nových pohybů.

Celkové hodnocení aktivit

- *Vlastní hodnocení* – Při dnešním komunitním kruhu dvě děti ukázaly smutné smajlíky a dokázaly o svém smutku mluvit (únava z nevyspaní a zapomenutí plyšáka doma). Děti si už více pamatují písničku a básničku, kterou si neustále opakujeme a

říkají ji se mnou. A stejně tak i při vytažení tamburíny ví, jaká činnost bude následovat. To je ujištění pro mě, že opakování a rituály jsou pro děti důležité a dodávají jim potřebnou jistotu. Aktivity v šesté lekci rozvíjely oblast neverbální komunikace s možností kreativně vyjádřit vlastnosti postav či zvířat pohybem a posilovaly pocit sdílení a sounáležitosti ve skupině.

- *Hodnocení dětí* – Děti při dnešní lekci nejvíce upoutala činnost Pohybuj se jako, při níž se aktivně podílely se svými vlastními návrhy.

7. lekce – Napětí a uvolnění

Datum realizace – 23. 2.

Popis skupiny dětí – Skupina se skládala z devíti dětí – dvou dívek a sedmi chlapců. Během činností se ale počty měnily, protože některé děti odcházely na logopedii.

Popis aktivit v hlavní části:

1. Hry na střídání svalového napětí a uvolnění

- **Královna je doma** (zdroj: Svobodová & Švejdová, 2011)

Cíl: rozvoj záměrné pozornosti

Očekávaný výstup: Dítě střídá fáze akce a nečinnosti.

Popis: Děti stojí volně v prostoru; pokud je „královna doma“ (stojí čelem k nim), děti nehybně stojí na místě, a pokud „královna není doma“ (stojí zády k nim), děti mohou skákat a pobíhat, veselit se.

Pomůcky: papírová koruna

Poznámky: Je třeba dbát na to, aby se vystřídal všechny děti.

Realizace: Nasadila jsem si korunu a ukázala dětem, jak se hra hraje, poté jsem předala korunu prvnímu z dětí a komentovala dění – „král/královna je/není doma“. Hru jsme hráli do chvíle, než se v roli krále či královny vystřídal všechny děti.

Vlastní hodnocení: Jakmile děti uviděly papírovou korunu, hned uhodly, jakou hru budeme hrát. Některé děti se v roli krále či královny procházely mezi svými kamarády a prodlužovaly tak dobu nečinnosti, jiné stav napětí a uvolnění střídaly v rychlém sledu.

- **Tančící sochy** (zdroj: Bretteschneiderová a Kubecová, 2021)

Cíl: rozvoj koordinace v prostoru, rozvoj reakce na signál

Očekávaný výstup: Dítě si najde vlastní způsob sebevyjádření skrze hudbu, dítě dokáže přejít z pohybu do klidu a naopak.

Popis: Děti tancují na hudbu, a jakmile hudba přestane hrát, ztuhnou na místě.

Pomůcky: hudební doprovod (Bedřich Smetana – Vltava)

Poznámky: Učitelka může procházet mezi dětmi a popisovat, jak některé sochy vypadají.

Realizace: Reakci na signál jsem již využila během předchozích lekcí a děti tak věděly, že se mají zastavit, třebaže mladším dětem se nedařilo zůstat v nehybné pozici dlouho. Během volného pohybu po prostoru bylo znát, že se každé z dětí vyjadřuje různým způsobem. Objevilo se například kráčení do rytmu skladby současně s máváním rukama jako pták, válení sudů a vybíjení přebytečné energie poskakováním a třepáním končetin.

Vlastní hodnocení: Hra musela být v půlce zastavena, aby se znovu vysvětlila pravidla, protože se poklidná atmosféra na začátku hry postupně stávala hlučnou a chaotickou. Jakmile jsme začali nanovo, děti pokračovaly v pohybu a podařilo se činnost dokončit v poklidu.

- **Rampouch a louže** (zdroj: Lietavcová, 2007)

Cíl: ztuhnutí a uvolnění svalových skupin

Očekávaný výstup: Dítě rozlišuje rozdíl mezi ztuhnutím a uvolněním těla.

Popis: Děti leží na zemi, zatnou svaly a ztuhnou jako rampouch, učitelka poté mezi dětmi prochází a koho se dotkne šátkem, ten roztaje a uvolní se.

Pomůcky: žlutý šátek

Poznámky: Učitelka chodí mezi dětmi a zkouší, jestli mají zatnuté/uvolněné svaly.

Realizace: Děti si lehly na koberec tak, aby měly mezi sebou rozestupy a já chodila mezi nimi a s motivací zmrzlého rampouchu zkoušela, jestli mají svalové napětí v končetinách. Následně je obešla a pohládila šátkem, aby své tělo uvolnily a roztály jako louže.

Vlastní hodnocení: Tato činnost se podařila jen u některých dětí, pojmy ztuhnout/zatnout a uvolnit byly náročné k porozumění.

Celkové hodnocení aktivit

- *Vlastní hodnocení* – Během komunitního kruhu na začátku lekce dva chlapci ukázali smutného smajlíka. Zkoušeli jsme společně najít způsob, co udělat, aby se cítili lépe a tím bylo pohlázení, po kterém otočili smutného smajlíka na veselého. U rozechřivací hry, kdy děti chodí v kruhu do rytmu bubínku, jsem si všimla, že s rychlejším tempem mají děti tendenci svůj kruh zvětšovat a při pomalém tempu zase zmenšovat. Z her zaměřených na napětí a uvolnění vnímám jako nejvíce přínosnou hru na Tančící sochy, při níž bylo možné si povšimnout pohybové improvizace dětí a jejich jedinečných pohybových vzorů. Aktivity se v sedmé lekci zabývaly rozvojem improvizovaného pohybu a záměrné pozornosti, prací s napětím a uvolněním a obohacením pohybového repertoáru.
- *Hodnocení dětí* – Pro děti byla nejvíce zábavná a oblíbená hra Královna je doma a Tančící sochy.

8. lekce – Shrnutí, zopakování

Datum realizace – 25. 2.

Popis skupiny dětí – Skupina se skládala z devíti dětí – tří dívek a šesti chlapců. Během činností se ale počty měnily, protože některé děti odcházely na logopedii.

Popis aktivit v hlavní části:

- **Hrátky** (zdroj: Gad'ourková & Nováková, 2012)

Cíl: rozvoj hrubé motoriky, rozvoj smyslového vnímání

Očekávaný výstup: Dítě dokáže plynulým pohybem napodobit pohyb větru a vody.

Popis:

- **Velryba a moře**
 - Dítě/děti v roli velryby se pohodlně usadí uprostřed padáku, zbylé děti v kleku nadzvedávají okraje padáku a představují mořské vlny různé intenzity v moři.

Pomůcky: psychomotorický padák

Poznámky: –

Realizace: Děti si po dvou sedaly doprostřed padáku, zatímco my ostatní plynulými pohyby napodobovali pohyby moře. Během vlnění mě napadlo zazpívat si písničku a společně jsme si vybrali a zazpívali písničku „Rybička maličká“.

Vlastní hodnocení: Činnosti s padákem jsou u dětí velmi oblíbené a líbilo se mi, že se ke mně děti při zpěvu přidaly a zpívaly s námi i obě paní učitelky. Děti byly jednu chvíli natolik natěšené z padáku, že nevnímaly, co se jim snažím říct, proto jsem ztichla, stála bez pohybu a čekala jsem, než se ztiší, což zafungovalo.

- **Tančící sochy** (zdroj: Bretteschneiderová a Kubecová, 2021)

Cíl: rozvoj koordinace v prostoru, rozvoj reakce na signál

Očekávaný výstup: Dítě si najde vlastní způsob sebevyjádření skrze hudbu, dítě dokáže přejít z pohybu do klidu a naopak.

Popis: Děti tancují na hudbu, a jakmile hudba přestane hrát, ztuhnou na místě.

Pomůcky: hudební doprovod (Bedřich Smetana – Vltava)

Poznámky: Učitelka může procházet mezi dětmi a popisovat, jak některé sochy vypadají.

Realizace: Děti chodily do kruhu, poskakovaly, plazily se, lezly po čtyřech, válely sudy a několikrát se jim podařilo vytvořit i sousoší.

Vlastní hodnocení: Děti se tentokrát více rozhýbaly, využívaly volného prostoru, pohybovaly se po zemi, byly si jistější a ještě nápaditější než při předchozím hraní této hry. Činnost si užívaly, naslouchaly hudbě a dokázaly se jejím prostřednictvím vyjádřit vlastním pohybem.

- **Pomáháme si navzájem** (zdroj: Zormanová, 2019)

Cíl: rozvoj prosociálního jednání, rozvoj spolupráce

Očekávaný výstup: Dítě dokáže nabídnout svoji pomoc druhému, dítě dává pozor i na své vlastní bezpečí.

Popis: Děti dostanou papírové ubrousky, které si dají na hlavu a chodí po prostoru; dávají pozor, aby jim ubrousek nespadol na zem, a když spadne, zastaví na místě a čekají na pomoc jiného dítěte – i to ovšem při pomáhání musí být opatrné, aby ubrousek nespadol i jemu.

Pomůcky: ubrousky

Poznámky: –

Realizace: Před začátkem hry jsme si zopakovali pravidla a vyzkoušeli, jak se pohybovat, aby ubrousek nespádnul.

Vlastní hodnocení: Děti se zlepšily a dokázaly ubrousky udržet na hlavě déle než při prvním hraní. Během hry bylo potřeba připomínat pravidla, některé děti si ubrousek přidržovaly na hlavě. Moc se mi líbilo, jak si děti vzájemně pomáhaly, připomínaly si pravidla a s ochotou si ubrousky podávaly.

- **Domečky** (zdroj: Szab, 1999)

Cíl: ohraničit si prostor kolem sebe

Očekávaný výstup: Dítě si samo vybere prostor a materiál podle vlastního uvážení a utvoří si místo, ve kterém se cítí bezpečně.

Popis: Děti se procházejí po prostoru a hledají si místo, kde je jim příjemně; na tomto místě si vybudují svůj domeček, ve kterém se pohodlně uvelebí – mohou sedět, ležet nebo navštívit i jiné domečky.

Pomůcky: podložky, deky, předměty na ohraničení prostoru (šátky, barevné podsedáky, provazy, molitanová stavebnice,...)

Poznámky: Je třeba nechat dětem dostatek času a nespěchat.

Realizace: Děti tvořily svůj domeček ze šátků, podsedáků a molitanových válečků. Některé z dětí si nabraly hojného počtu šátků a na jiné děti tak příliš materiálu nezbylo, proto jsem motivovala děti, aby se snažily spolu domluvit.

Vlastní hodnocení: Během pozorování mě zaujal jeden z chlapců, který se dlouho nemohl rozhodnout, na jakém místě si svůj domeček – bezpečný osobní prostor – vytvoří. Třikrát si domeček rozestavěl, ale nakonec ho zboural a hledal jiné místo, které by mu vyhovovalo víc. Nakonec se rozhodl vytvořit domeček pod pultem dřevěné kuchyňky. Ve výhledu ven mu překážela tyč, krčil se pod dřevěným pultem, který mu sloužil jako střecha, a kvůli své výšce se celou dobu krčil. Když jsem se ho stejně jako všech ostatních ptala, jak se ve svém domečku cítí, odpověděl, že je mu tak dobře a až do ukončení činnosti zde zůstal.

Celkové hodnocení aktivit

- *Vlastní hodnocení* – Během poslední lekce si děti znovu zahrály hry, které si z výčtu těch nejoblíbenějších samy vybraly. Na jejich provedení bylo znát, že už je děti předtím hrály a dokázaly si je i více užít.
- *Hodnocení dětí* – Děti si dokázaly vybavit i další činnosti, které jsme si během těchto tří týdnů vyzkoušeli. Celkové hodnocení všech činností bylo velmi kladné, děti se do všeho zapojovaly s nadšením a zájmem.

Vlastní hodnocení všech aktivit - závěr z pozorování

Pozorování bylo prováděno během třítydenní souvislé praxe s dětmi, které již znám a většina dětí znala i mě z dřívější praxe v této mateřské škole.

Během všech lekcí jsem se snažila vytvořit přátelskou, klidnou a příjemnou atmosféru bez rivality a soutěží. Bylo pro mě důležité zaměřovat se zejména na prožitek dětí a možnost sebevyjádření skrze pohyb s využitím hudby i bez ní. Zapojila jsem také různé pomůcky – například bubínek, šátky, psychomotorický padák, plyšové bambulky, plyšáky, dvojbarevné smajlíky, ubrousky atd., aby si děti mohly činnosti užít prostřednictvím více smyslů.

Každá lekce začínala a končila rituálem, kterým jsme se společně přivítali a rozloučili, stejně tak se na začátku opakovala tatáž básnička s pohybem a hra na rozechřátí. Děti si během krátké chvíle tyto rituály osvojily a uvědomovaly si, jak jdou jednotlivé činnosti za sebou a co bude následovat.

Všimla jsem si, že se během činností děti přirozeně, i když měly na výběr, raději pohybovaly v kruhu, který pro ně znamená větší jistotu, pocit bezpečí a menší pravděpodobnost srážky s dalším dítětem. V předposlední lekci mě zaujal zvláštní jev, který jsem zpozorovala u rozechřívací hry, kterou jsme opakovali během každé lekce. Děti chodily v kruhu do rytmu bubínku a ve chvíli, kdy byl rytmus pomalý, děti kruh zmenšily a při zrychlení kruh plynule zvětšily.

Při vysvětlování pravidel jednotlivých her jsem se několikrát opakovala – vysvětlovala jsem před samotnou činností, někdy i v jejím průběhu. Někdy bylo totiž třeba

hru přerušit, připomenout pravidla, vyzkoušet si nanečisto a poté se do ní opět vrátit. Časté opakování (vizuální i sluchové podněty při vysvětlování – ukázání příkladu a slovní vysvětlení) spolu s názornou ukázkou dětem pomohlo více se v situaci zorientovat, což při diagnóze vývojové dysfázie činí potíže.

Ze svého vlastního pozorování i ze zhlédnutí krátkých videí z videokamery jsem u této konkrétní skupiny zaznamenala, že dětem vyhovuje spíše napodobovat pohyb, než se projevit svým vlastním a improvizovat, když jim byla dána tato možnost. Během pozdějších lekcí, když si děti byly jistější, už dokázaly vymýšlet vlastní pohyby, nenapodobovaly se mezi sebou v takové míře jako u jiných her a projevovaly se u nich jedinečné pohybové vzorce – zejména u hry Tančící sochy.

Zpětně jsem kontrolovala i svůj vlastní projev při komunikaci s dětmi. Všimla jsem si, že se v mé řeči hojně na konci vět objevuje „tak“ a „jo?“, včetně snahy vysvětlovat pravidla her vícekrát, zjišťování jak a zda jim děti rozumí a ví, co mají dělat. Také jsem se snažila mluvit tlumenou tišší řečí, někdy až šeptem s cílem zklidnit nebo utišit děti, případně k získání jejich pozornosti.

Aktivity cílily především na rozvoj několika oblastí: komunikace (verbální i neverbální), prosociální jednání a spolupráce, vyjádření a pojmenování emocí, smyslové vnímání, vědomé vnímání těla, rytmické dovednosti, kreativita, improvizace a obohacení pohybového repertoáru. Komunikace byla rozvíjena prostřednictvím činností, jež dávaly dětem možnost vyjádřit své pocity a potřeby slovně, ale i beze slov skrze záměrný pohyb a pohybovou improvizaci (např. komunitní kruh a povídání o tom, jak se děti cítí; hra na živly; Zrcadlo či Pohybuj se jako). Oblast prosociálního jednání a spolupráce, zásadní pro osobnostní rozvoj dítěte, byla podpořena hrami, které posilují pocit sounáležitosti a pozitivní vztahy mezi dětmi (např. Pomáháme si navzájem; Šátkovaná a Mám šáteček, mám). Vyjádření a pojmenování emocí je (na základě vlastních zkušeností) pro předškolní děti s narušenou komunikací těžší a abstraktní, přesto velmi důležité téma, s nímž je třeba dále pracovat a snažit se najít pro děti vhodný způsob, jak se vyznat ve svých emocích, dokázat je pojmenovat a vyjádřit (např. Zrcadlo emocí; Radost, smutek, vztek, strach nebo Nálada). Hry zaměřující se na vědomé vnímání těla pomáhaly dětem uvědomit si své fyzické tělo, osobní prostor kolem sebe a učit se pojmenovat jednotlivé části těla (např. Kde mám...?; Dotkni se země či Baletka). Smyslové vnímání bylo podpořeno činnostmi s psychomotorickým padákem, který ve hře propojuje zrakové vnímání (barvy, napodobení přírodních jevů – vítr, voda) se sluchovým vnímáním (báseň, píseň) a pohybovou koordinací (např. Balónku, hop!; Pásla ovečky nebo Velryba a moře). Rytmičké dovednosti, kam spadá

hra na hudební nástroje, Orffovy nástroje nebo i hra bez nástrojů, byly rozvíjeny hrou na tělo ve třech různých variantách, aby si je mohly děti vyzkoušet a následně zhodnotit, která z nich jim nejvíce vyhovuje. Během lekcí byla také dána dětem možnost projevit svou kreativitu (např. Domečky), vyzkoušet si improvizaci (např. Tančící sochy či hra na živly) a obohatit pohybový repertoár o pohyby, které si mohou děti přenést i do běžného života.

U dětí s narušenou komunikační schopností navštěvujících logopedickou třídu je primární rozvíjet správnou výslovnost, artikulaci, aktivní i pasivní slovní zásobu, sluchovou a zrakovou percepci, hrubou a jemnou motoriku včetně grafomotoriky a oromotoriky. Nezbyvá tak mnoho času na jiné činnosti, které by mohly dětem s vadou řeči napomoci i s jejich sebevyjádřením. Vytvořením nabídky aktivit s prvky tanečně pohybové terapie jsem si mohla s dětmi vyzkoušet, jak děti v jednotlivých činnostech reagují pohybem, jaké pohybové vzorce se u nich objevují, v jaké míře se nechají ovlivňovat pohybem někoho jiného nebo nakolik si dovolí projevit se vlastním pohybem a autenticky a intuitivně vyjádřit svůj prožitek skrze tělo.

Největším oceněním během realizace všech osmi lekcí z vytvořené nabídky aktivit v této třídě mi byly nejen pozitivní reakce dětí během řízené činnosti i volné hry (děti si hrály se šátky a vytvářely vlastní pomůcky, se kterými jsme předtím pracovali), ale také zpětná vazba od paní učitelky, která by některé hry (zejména hru Pomáháme si navzájem) zařadila do svého repertoáru her a činností.

Celkové hodnocení aktivit pedagogem

Hodnocení aktivit uvedené níže je doslovný přepis hodnocení napsaný a poskytnutý paní učitelkou ze třídy, ve které byl program pro předškolní děti s narušenou komunikační schopností uskutečněn.

Výstupy byly vždy započaty zahajovacím rituálem. Ten děti velmi zaujal, rychle ho přijaly za svůj. Menší problém se objevil při vyjadřování emocí v rámci komunitního kruhu. Tím vždy studentka činnosti zahajovala a končila. Náladu měly děti vyjadřovat pomocí emotikonů, a pak blíže vysvětlit slovně právě zvolený emotikon. Potíže byly způsobeny problémy dětí v oblasti komunikace – těžké formy dysfázie u všech dětí ve třídě. I přes

evidentní potíže dětí se studentka této formě nevyhýbala, ale trpělivě ji i dále do svých výstupů zařazovala.

Následovalo rozehrání, artikulační a oro-faciální cvičení. Dále studentka zařazovala mnoho pohybových her k rozvoji poznávání svého těla, vědomého vnímání svého těla, hry pro rozvoj neverbální komunikace, hry pro rozvoj hrubé motoriky – např. pro rozvoj svalového uvolnění a napětí. Děti velmi zaujalo, když i hry, které jsou pro ně známé, ozvláštnila použitím hudby. Celkově zařazením netradičních hudebních doprovodů do svých pohybových her je učinila mnohem zajímavějšími. Her byla velká škála. Užila hodně rekvizit. Ty měly děti k dispozici i v době volné hry.

Každý výstup končil relaxací, již výše zmiňovaným komunitním kruhem a ukončovacím rituálem.

Tahle každodenní struktura činností se dětem zalíbila a ve třetím týdnu se v ní již perfektně orientovaly, přesně věděly, co bude následovat. V tomto schématu jim bylo dobře.

Ke škodě dětí i studentky je omezený časový úsek, po který mohla svou činnost s dětmi vykonávat. Někdy by bylo vhodnější některé hry posunout na další den, ale bohužel časová dotace praxe je omezená a bylo třeba si s dětmi vyzkoušet činnosti, jejichž výstupy a pozorování potřebovala zařadit do praktické části své bakalářské práce.

Dále byly zcela pochopitelné potíže, které vyplynuly z teprve se tvořící autority studentky. Někdy se při hrách objevily potíže z nepochopení pravidel dětmi. Nebyly však způsobeny nedostatečným vysvětlením ze strany studentky, ale z nedostatečné soustředěnosti dětí, z drobných kázeňských přestupků dětí, z jejich divokosti. V těchto situacích potřebovala menší dopomoc učitelky s jejich zklidněním. Přesto si našla neverbální způsob, který jí pomáhal k většímu zaujetí dětí, a bylo by jen otázkou času naučit se ho více využívat.

6 Shrnutí a diskuze

Realizací nabídky aktivit s prvky tanečně pohybové terapie měly děti, které se lekcí zúčastnily, možnost zažít a vyzkoušet si různorodé činnosti a hry cílené na vědomé uvědomování těla a osobního prostoru, prožívání a pojmenování emocí či neverbální komunikaci a vzájemnou spolupráci. Součástí lekcí byl rovněž hudební doprovod – reprodukováná hudba, zpěv a hra na tělo, také činnosti s pomůckami (psychomotorický padák, míč, šátky, plyšáci, ubrousky, molitanová stavebnice).

Do nabídky aktivit byla kromě tanečně pohybových činností a her začleněna i autorská báseň spolu s krátkým oromotorickým cvičením a rituály (zahajovacím a ukončovacím). Přínos rituálů dokládá i Zedková (2012), podle níž jsou důležitým pomocníkem k dosažení pocitu jistoty a bezpečí, a proto jsou hojně zařazovány jako součást skupinové formy tanečně pohybové terapie. Díky svému opakování rituály napomáhají orientovat se v průběhu terapie (např. rituál na začátku lekce a na jejím konci) a za jejich podobu je zodpovědný sám terapeut nebo se na ní podílí celá skupina.

Pro děti s narušenou komunikační schopností (v případě této bakalářské práce se pracovalo s dětmi s vývojovou dysfázií) je důležité pracovat na mluvním projevu a podporovat porozumění významu slov, mluvní apetit a slovní zásobu. Neméně důležité je však také rozvíjet právě neverbální komunikaci a dát dětem možnost vyjádřit se pohybem či činností i beze slov jako jednotlivci i ve dvojici. Podle Payneové (1999) se při procesu tanečně pohybové terapie pohyb a neverbální komunikace stává významným způsobem, jak se dorozumět a ztvárnit své vnitřní pocity i beze slov. Základní složkou (nehledě na formu terapie) bývají projevy kreativní improvizace a motorické asociace na nevědomé úrovni. Obohacením přítomných sensorických a motorických procesů o hry a expresivní vyjádření je možné si opět uvědomit a zažít předřečové období vyznačující se komunikací beze slov.

Payneová (1999) dále uvádí, že souhra fyzické a duševní stránky jedince umožňuje jeho bližší kontakt s okolním světem a tanečně pohybová terapie napomáhá tuto souhru podpořit skrze osobnostní rozvoj, sebepoznání a vědomé vnímání těla; podporu spolupráce; možnost zažít úspěch; rozvoj hrubé motoriky, lokomočních dovedností a koordinace pohybu a získání nástroje, jak pohybové vzorce využít v každodenním životě.

Stejskalová (2012) popisuje důležitost vnímání vlastních pohybů, svého těla a vnitřních procesů; zkoumání prostoru a hranice kolem sebe; představování a následné reakce tanečním projevem či určitým pohybovým vzorcem na hudební podkres. Uvádí také několik

technik. Například nápodobu přírodních jevů, předmětů a zvířat; prozkoumání hranic kolem sebe a jejich ohraničení, hru na sochy nebo zrcadlení pohybů svého partnera motivem zrcadla. Prvky zmíněných technik se objevily i během lekcí s dětmi (viz hra Zrcadlo, Tančící sochy, Domečky). Děti v nich měly možnost vyzkoušet si napodobit pohyb kamaráda naproti sobě a ztvárnit tak téma ranního vstávání, pohybovat se do rytmu hudby (Vltava – Bedřich Smetana), dokázat kontrolovat své tělo a na povel „zkamenět“ nebo si z nabízených materiálů ohraničit hranici kolem svého těla a vytvořit si bezpečný prostor, svůj „domeček“.

Osobní prostor (kinosféra) kolem těla je zásadním tématem tanečně pohybové terapie. Lze ji podle Labanovy analýzy pohybu uvedené v publikaci Čížkové (2005) rozlišit na tři stupně v závislosti na vzdálenosti od těla a tři roviny, v nichž se pohyb odehrává (sagitální, vertikální a horizontální rovina). Děti si mohly práci s osobním prostorem vyzkoušet při hře Baletka, kdy prozkoumávaly, do jaké vzdálenosti od těla je pohyb horních a dolních končetin pustí. Kromě zkoumání prostoru kolem sebe mohly rozvíjet i rovnováhu.

Na téma tanečně pohybové terapie s dětmi byly sepsány i články v odborných zahraničních časopisech. Mezi nimi například *The British Journal of Development Disabilities* či *Early Child Development and Care*, jejichž články popisují studie ohledně tanečně pohybové terapie s dětmi s vadou řeči a autismem. Hartshornová et al. (2001) uvádí, že jen malé množství terapií dokázalo dětem s autismem pomoci posílit sociální dovednosti. Velký úspěch měla muzikoterapie a masážní terapie. Od tanečně pohybové terapie se očekávala úspěšnost v oblasti redukce stresu spolu se snížením projevů stereotypního chování a negativní odpovědi na dotyk, která se v závěru studie potvrdila. Počet pohybových činností se pohyboval mezi třemi až pěti během jedné lekce a trvaly zhruba 6 – 10 minut. Činnosti, které děti s autismem během lekcí absolvovaly, zahrnovaly práci s obručemi, následování terapeuta přes překážkovou dráhu nebo chození do rytmu tamburíny a reagování na signál (utichnutí tamburíny) zastavením na místě. Brülllová (2003) popisuje důležitost vytvoření příjemné a harmonické atmosféry podpořenou nejen přístupem a osobností terapeuta, ale také podmínkami prostředí, ve kterém se terapie provádí (dostatečně velký prostor, barevné vybavení místnosti...). Dále při každé lekci využívala krátké rytmické básně doprovázené pohybem, které se odvíjely od dovedností dětí a aktuálního ročního období. Kromě eurytmie, užívané pro rozvíjení řečových dovedností, se rovněž soustředila na rozvoj hrubé motoriky, vytleskávání rytmu a reakci na signál. V rámci této bakalářské práce byla v nabídce aktivit začleněna i činnost s tamburínou (se zaměřením na rozlišení fáze pohybu a klidu spolu s reakcí na signál), krátké básně s pohybem (jako součást rituálu a některých her) a práce s rytmem.

Činnosti s prvky TPT vyzkoušené v rámci této bakalářské práce, jejímž cílem bylo vytvořit nabídku aktivit, realizovat ji s předškolními dětmi s narušenou komunikační schopností a následně ji vyhodnotit, mohou dále sloužit jako zásobník činností a her. Využití pro něj mohou najít zejména pedagogové v mateřských školách, kteří by u dětí rádi podporovali možnost sebevyjádření beze slov skrze pohyb, práci s prostorem, uvědomění si jednotlivých částí těla, spolupráci, rozvoj lokomočních dovedností, rozvoj improvizace, práci s emocemi, koordinaci pohybů, rozvoj pocitu sounáležitosti ve skupině, představivost a kreativitu, učení nápodobou a bezpečné klima ve třídě.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá tématem využití prvků tanečně pohybové terapie v aktivitách pro předškolní děti navštěvující logopedickou třídu. V rámci této práce byla vytvořena nabídka aktivit pro děti s narušenou komunikační schopností se zaměřením na možnost sebevyjádření prostřednictvím tance a pohybu s hudbou i bez ní.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, které se věnují psychomotorickému vývoji předškolního dítěte, tématu narušené komunikační schopnosti u dětí a historii, cílům a formám tanečně pohybové terapie. Cílem praktické části bylo vytvořenou nabídku aktivit uskutečnit v praxi a vyhodnotit prostřednictvím pozorování, fotodokumentace, videozáznamu a zpětné vazby od dětí a pedagogů.

Po vypracování a vyhodnocení získaných informací lze usoudit, že děti o taneční a pohybové činnosti projevují velký zájem a jsou vnímavé i k hudbě, která byla součástí lekcí. Výběr činností mířených na oblast sebevyjádření, vědomého vnímání vlastního těla, prosociálního jednání či neverbální komunikace konkrétní skupině dětí vyhovoval. Při realizaci nebylo potřeba žádných zásadních změn od původního záměru. Po vyzkoušení s dětmi a získaných zkušenostech by přesto při dalším využití nabídky aktivit bylo vhodné zredukovat množství činností a věnovat se jim více do hloubky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. vydání). Edika.

Bednářová, J., Dandová, E., Kratochvílová, J., Nádvorníková, H., Syslová, Z., & Šulová, L. (2017). *Školní zralost a její diagnostika*. Raabe.

Brettschneiderová, V., & Kubecová, M. (2021). *Taneční činnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.

Čížková, K. (2005). *Tanečně-pohybová terapie*. Triton.

Dosedlová, J. (2012). *Terapie tancem: role tance v dějinách lidstva a v současné psychoterapii*. Grada.

Hartmann, B., & Lange, M. (2008). *Mutismus v dětství, mládí a dospělosti: rádce pro rodinné příslušníky, postižené, terapeuty a pedagogy* (Přeložil: Pravoslav Prokeš). Triton.

Herm, S. (1994). *Psychomotorické hry: 92 her zaměřených na motorický rozvoj dětí v mateřské škole* (Přeložil: Zdena LOMOVÁ). Portál.

Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2014). *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* Grada.

Kejklíčková, I. (2016). *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Grada.

Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Grada.

Kutálková, D. (1996). *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Portál.

Kutálková, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem* (2., aktualiz. a dopl. vyd). Grada.

- Kutálková, D. (2014). *Jak připravit dítě do 1. třídy: obratnost a kresba, smyslové vnímání, řeč a početní představy, výchova, školní zralost a její posouzení* (3., vyd). Grada.
- Lechta, V. (2005). *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Portál.
- Murániová, A. (2009). *Výchova tancom: metodika ako vychovávať deti tancom*. CS Profi - Public.
- Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Portál.
- Payne, H., & Staňková, L. (1999). *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi* (Přeložil: Radana ŠOURKOVÁ). Portál.
- Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Grada.
- Stejskalová, M. (2012). *Psychoterapie uměním*. Pressto Publishing.
- Svobodová, E. (2010). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání* (2., vyd.). Raabe.
- Svobodová, E., & Švejnová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Portál.
- Szab, M. (1999). *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky: stimulační hry pro děti od 3 do 10 let* (Přeložil: Klára VAŇKOVÁ). Portál.
- Vymětal, J. (2010). *Úvod do psychoterapie* (3., aktualiz. a dopl. vyd). Grada.
- Zedková, I. (2012). *Tanečně pohybová terapie: teorie a praxe*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Elektronické zdroje

Aisis o. s. (2008, 16. červenec). *Interaktivní hry – komunikace a vytváření skupin*.

Metodický portál RVP.CZ. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/>

clanek/k/z/ 2442/INTERAKTIVNI-HRY---KOMUNIKACE-A-VYTVARENI-SKUPIN-1-CAST.html/.

American Dance Therapy Association (2020). *What is Dance/Movement Therapy?*

Dostupné z: <https://adta.memberclicks.net/what-is-dancemovement-therapy>.

Asociace tanečně pohybové terapie České republiky (2019). *Využití tanečně pohybové*

terapie. Dostupné z: <http://www.tanter.cz/vyuziti/>.

Bednaříková Kudělová, L. (2018). *Vliv tanečně-pohybové terapie a sociální interakce mezi*

děťmi. [Absolventská práce, Akademie Alternativa]. Dostupné z:

https://www.akademiealternativa.cz/uploads/upload/2018/Absolventky/Lenka_Bednarikova_Kudelova_tanecni_terapie.pdf.

Brudnová, K. (2014, 12. březen). *Pohybová a taneční terapie (II. díl)*. Vody života – Prostor

pro setkávání lidí s celostním přístupem k životu. Dostupné z:

<http://vodyzivota.cz/clanky/pohybova-tanecni-terapie-ii-dil/>.

Brüll, A. (2003). *The Acquisition of Speech Through Speech – Movement Therapy: An*

Exploratory Study. The British Journal of Developmental Disabilities 46 (96), 59 – 65.

Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1179/096979503799104156>.

Gaďourková, J., & Nováková, J. (2012). *Soubor aktivit pro rozvoj motorických dovedností*

u předškolních žáků v přípravné třídě. Střední a Základní škola Lipník nad Bečvou.

Metodika, číslo předpisu: CZ.1.07/1.2.12/04.0019. Dostupné z: <https://www.zslipnik.cz/wp-content/uploads/metodika4-soubor-aktivit-pro-rozvoj-motorickyh-dovednosti-u-predskolnich-zaku-v-pripravne-tride.pdf>.

Hartshorn, K., Olds, L., Field, T., Delage, J., Cullen, Ch. & Escalona, A. (2001). Creative Movement Therapy Benefits Children with Autism. *Early Child Development and Care* 166 (1), 1 – 5. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443011660101>.

Lietavcová, M. (2007, 10. prosinec). *Hrátky s rampouchy*. Metodický portál RVP. CZ. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/PN/1753/HRATKY-S-RAMPOUCHY.html>.

Mádlová, M. (2019, 24. duben). *Nejčastější vady řeči u dětí. Znáte je?* Předškolní věk. Dostupné z: <https://www.predskolnivek.cz/nejcastejsi-vady-rci-u-deti-znate-je/>.

Polášková, L. (2016). *Metodika pohybových her a činností u dětí mladších 3 let*. Poradce ředitelky mateřské školy, 5 (7), 34 – 37. Dostupné z: https://proskolky.webnode.cz/_files/200000153-3af8a3bf4d/Metodika_pohybovych_her_u_deti_raneho_veku_.pdf.

Speciálně pedagogické centrum Kamínek Ústí nad Orlicí (2022). *Hrubá motorika*. Dostupné z: <https://spckaminek.websnadno.cz/Hruba-motorika.html>.

Sychrová, P. (2012, 13. duben). *Charakteristika poruch řeči. Šance dětem*. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/charakteristika-poruch-rci>.

Šulistová, M. (2009). *Poruchy řeči dětí – opožděný vývoj řeči*. Dostupné z: <https://www.logopedie-sulistova.cz/opozdeny-vyvoj-rci-deti-patlavost-dyslalie-dysfazie-mutismus.php>.

Zormanová, L. (2019, 24. září). *Rozvoj pozitivních vztahových relací mezi dětmi v mateřské škole*. Metodický portál RVP. CZ. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22124/rozvoj-pozitivnich-vztahovych-relaci-mezi-detmi-v-materske-skole.html>.

ZŠ a MŠ Mikulčice (n. d.). *Náměty na činnost v době distanční výuky*. Dostupné z: <https://zsmikulcice.cz/namety-cinnost-dobe-distancni-vyuky/>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas pro rodiče - vzor

Příloha č. 2 – Fotodokumentace

**Informovaný souhlas s účastí v programu praktické části
bakalářské práce**

Vážený rodiče, zákonní zástupci,

jmenuji se Eva Pátková a jsem studentkou Pedagogické fakulty na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Cílem mé bakalářské práce s názvem „*Využití prvků tanečně pohybové psychoterapie v aktivitách pro předškolní děti s narušenou komunikační schopností*“ je vyzkoušet mnou vytvořený program s nabídkou tanečních a pohybových činností v praxi a zaměřit se na možnost sebevyjádření dětí skrze pohyb, tanec a hudbu. Tento program bude uskutečněn během osmi lekcí, ze kterých se pro potřeby bakalářské práce bude pořizovat fotodokumentace s ohledem na zachování anonymity dětí a videozáznam, jenž bude sloužit pouze jako součást obhajoby bakalářské práce a poté bude smazán.

Po vyplnění, prosím, souhlas vraťte paním učitelkám ze třídy, kam Vaše dítě dochází. Děkuji za Vaši vstřícnost a moc si vážím Vaší spolupráce na této bakalářské práci.

Eva Pátková

Souhlasím – **nesouhlasím** s účastí mého dítěte v programu praktické části výše zmíněné bakalářské práce.

Podpis rodiče/zákonného

zástupce:.....

Příloha č. 2 – Fotodokumentace

1. lekce



Obrázek 1 – Zahajovací rituál



Obrázek 2 - Hra Velryba a moře

2. lekce



Obrázek 3 - Pohlazení celého těla



Obrázek 4 – Hra Domečky

3. lekce



Obrázek 5 – Hra Kde mám...?



Obrázek 6 - Komunitní kruh na konci výstupu

4. lekce



Obrázek 7 - Radost, smutek, vztek, strach (RADOST)



Obrázek 8 - Radost, smutek, vztek, strach (SMUTEK)

5. lekce



Obrázek 9 - Hra Šátkovaná



Obrázek 10- Hra Mám šáteček, mám

6. lekce



Obrázek 11 - Relaxace Loutkář



Obrázek 12 - Relaxace Loutkář I

7. lekce



Obrázek 13 - Hra Královna není doma



Obrázek 14 - Hra Rampouch a louže

8. lekce



Obrázek 15 - Hra Tančící sochy



Obrázek 16 - Hra Pomáháme si navzájem