

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**Vyprávění jako prostředek rozvoje vnímání a komunikace
v běžné třídě na vybrané mateřské škole**

Bakalářská práce

Anna Babíčková

Učitelství pro mateřské školy, obor Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce MgA. Marie Černíková PhD

Plzeň 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

18. April 2021

.....
vlastnoruční podpis

**MÉ VELKÉ DÍKY PATŘÍ VEDOUCÍ PRÁCE MGA. MARI
ČERNÍKOVÉ PHD. ZA DOPORUČENÍ, CENNÉ RADY
ODBORNÉ VEDENÍ, LASKAVÝ PŘÍSTUP A OCHOTU,
KTERÉ MI V PRŮBĚHU ZPRACOVÁVÁNÍ BAKALÁŘSKÉ
PRÁCE VĚNOVALA.**

ORIGINÁL ZADÁNÍ PRÁCE

Obsah

Úvod.....	6
Teoretická část	7
1.1.Charakteristika předškolního dítěte s důrazem na vývojovou psychologii	7
1.2.Vývoj poznávacích procesů	7
2. Učení a socializace dítěte předškolního věku v mateřské škole	11
2.1.Učení předškolního dítěte.....	11
2.2. Druhy učení	12
2.3. Socializace předškolního dítěte	12
2.4. Socializační proces	13
2.5. Vývoj sociálních rolí	15
3. Dramatická výchova	15
3.1. Pojem dramatická výchova	15
3.2.Metody dramatické výchovy	16
3.3. Cíle dramatické výchovy	19
3.4. Zásady dramatické výchovy	20
3.5.Předškolní dítě a příběh	20
3.6.Techniky a metody při práci s příběhem	21
3.7.Komunikace pedagoga s předškolním dítětem	22
3.8.Základní techniky pro práci s vyprávěním	23
4. Logopedická prevence.....	24
5. Metody práce s hlasem.....	26
6. Pohádky	27
Praktická část.....	29
Úvod	29
7. Popis školy	29
7.1.Popis skupiny dětí	30
7.2.Plán výzkumu	32
7.3.Jednotlivé příběhy zpracovávané technikou storytellingu	33
Reflexe projektu.....	50
Závěr	52
Resumé	53
Seznam literárních zdrojů.....	54
Seznam internetových zdrojů	56

Úvod

Bakalářská práce je zaměřena na rozvoj vnímání a komunikace dětí prostřednictvím vyprávění. Již třetím rokem pracuji v mateřské škole Zahradka v Praze 13, ve které jsem měla možnost realizovat empirickou část své bakalářské práce.

Pracovala jsem s heterogenní, sedmičlennou skupinou dětí ve věku od 3,5 do 5- ti let. Děti byly velmi odlišné věkem i stupněm vývoje, bylo proto nutné vybírat vhodné aktivity s ohledem na jejich věk a individuální schopnosti.

Vyprávění příběhů dětem velmi pomohlo s navazováním vztahů a důvěry mezi sebou. Storytelling se osvědčila jako vhodná a pro pedagoga výhodná technika vzdělávání dětí, jelikož se děti učí prostřednictvím hry, zábavnou a zážitkovou formou. Děti si tak přirozeněji a efektivněji osvojují nové znalosti a dovednosti.

Pokud pedagog zvolí správné metody, odpovídající věku a individuálním specifickým dané skupiny, může prostřednictvím dramatické výchovy rozvíjet nejen správnou komunikaci a vzájemný respekt kolektivu, ale také jejich emoce, smysly, motorické dovednosti a celou osobnost dětí.

Cílem teoretické části práce je shrnutí základních poznatků o vývoji, osobnosti dítěte a jeho socializaci, v návaznosti na ně následuje výčet způsobů, kterými je vhodné rozvíjet u předškolních dětí řeč, sociální citění a nejlepší způsob motivace dětí.

Praktická část se zabývá vytvořením příběhů a popisem činností, které mají podporovat správný vývoj řeči a rozvíjet vnímání a prosociálních dovedností dětí.

1. Teoretická část

1.1. Charakteristika předškolního dítěte s důrazem na vývojovou psychologii

Předškolní věk, označovaný též jako senzitivní období, je věkem hry. Tato etapa je typická rozvojem aktivity směřující k uplatnění ve vrstevnické skupině a dominancí emocí ve struktuře psychiky. Vývojové období předškolního dítěte probíhá od tří do šesti až sedmi let, včetně odkladů školní docházky. V této době dochází u dětí ke změnám nejen v oblasti růstu a fyzických proporcí, ale hlavně k rozvoji řeči, myšlení, poznávání, paměti, vnímání a sociálních vztahů. Toto období končí nástupem dítěte na základní školu.

U dítěte předškolního věku se mění celá struktura psychiky. V tomto období se začíná se utvářet osobnost, zdokonalují se psychické procesy, dítě si začíná více uvědomovat sebe sama a rozvíjejí se jeho volní vlastnosti. Dochází k vývinu vyšší nervové soustavy, roste schopnost produkovat aktivně útlumové procesy. Dítě si již stanovuje cíle jednání a v určité míře dovede ovládat vlastní impulsy. Učí se ovládat, přemáhat se, přizpůsobovat se i podřizovat. Stává se disciplinovanější a kultivovanější ve všech projevech k dospělým i vrstevníkům. Hra je v tomto období měřítkem i ukazatelem aktuálních zájmů dítěte.

Vedle ostatních potřeb je v tomto věku velmi markantní potřeba bezpečí, jistoty, pohybu a činnosti. Bezpečné sociální klima a pestrá nabídka vzdělávacích činností může dětem nabídnout různé druhy prožitků, jejichž prostřednictvím se dítě učí. S tím také souvisí specifická učení dětí předškolního věku. Jejich prožívání je v tomto období nealternativní, fascinované a orgasmické, do paměti se lépe a trvaleji uloží to, co je spojeno s experimentováním a aktivními druhy činností. (Svobodová Eva a kol., 2010, s. 110)

1.2. Vývoj poznávacích procesů

Duševní změny jsou v předškolním věku oproti předešlým vývojovým stádiím méně bouřlivé. Velmi rychle se rozvíjí a dominuje živá fantazie, toto období bývá často označováno jako „kouzelný svět dětství.“ Duševní změny nejsou v tomto období zatíženy schematizujícími prvky racionální logiky. (Metodický portál RVP.CZ, ©2014)

Děti předškolního věku získávají stále přesnější vědomosti o světě a okolí, ve kterém žijí. Vývoj poznávacích procesů je v tomto věku intenzivní a záleží na zkušenostech a

vývoji nervové soustavy dítěte. Velmi podstatný vliv má také výchova, prostředí, ve kterém dítě žije a jeho zájem. (Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 10)

Vnímání

„Vnímání poskytuje nezbytnou zpětnou vazbu našemu jednání. Každý živý organismus je v kontaktu se svým prostředím, něco si z něj bere, nějak na něj působí. Pro člověka je typické jednání, jímž dosahuje svých cílů.“ (Říčan, 2009, s. 55)

Zrakové vnímání

Zrak je obecně považován za nejdůležitější z lidských smyslů. V předškolním věku dítě rozlišuje tvar, velikosti povrch či barvu předmětu. Při nástupu do mateřské školy (ve třech letech) dítě rozeznává základní barvy, v pěti až šesti letech je však barevné vidění dokonalejší, děti jsou schopny rozlišit jednotlivé barevné odstíny. Postupně však začíná stále detailněji odlišovat také figuru a pozadí.

V posledním roce docházky do mateřské školy (okolo pěti až šesti let) dozrává mozková struktura a ovlivňuje tak vizuální integraci – dítě nevnímá předmět pouze jako celek, avšak je schopno se všimnout také detailů, nebo naopak nesetrvává pouze na jediném detailu.

Zrakové vnímání, jeho analýza a syntéza, je velmi důležitým předpokladem pro budoucí čtení a psaní po nástupu na základní školu. (Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 10)

Sluchové vnímání

Stejně jako zrakové, také sluchové se během senzitivního období zpřesňuje a dochází u něj k vývoji rozsahu i intenzity. Dítě lépe a přesněji vnímá zvuky mateřského jazyka, což je velmi důležité pro jeho rozvoj řeči. Odborníci z tohoto důvodu doporučují cvičit fonemický sluch – schopnost rozlišit správné či nesprávné znění hlásek ve slovech sluchem. Mezi vhodná cvičení patří rozlišování zvuků prostředí, zvířat, dále pak rytmizace slov a vytleskávání slabik. Děti ve věku pěti až šesti let mohou rozlišovat první písmeno ve slově, na konci předškolního období již zvládnou ve slovech rozlišit i koncovou hlásku. (Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 11)

Hmatové vnímání

Často opomíjeným zdrojem utváření představ o okolním světě je hmat, jehož prostřednictvím nejen jen jedním orgánem, ale celým tělem, získáváme, pomocí receptorů na kůži, informace o prostředí kolem nás. V předškolním věku mají děti hmatové vnímání dobře vyvinuté a tento způsob poznávání je pro ně přirozenou potřebou.

Představy spojené s příjemným či nepříjemným dotykem mají vliv na prožívání a paměť dítěte. Hmatové vnímání se doporučuje rozvíjet se zavřenýma očima, aby se zvýšila citlivost dítěte a lépe se koncentrovalo.

(Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 12)

Chuť a čich

Jedny z prvních smyslů, se kterými se dítě v životě setká, jsou chuť a čich. Jsou vzájemně spjaté a fungují jako chemické snímací systémy, které reagují na molekuly pachů a chutí. V průběhu senzitivního období se schopnost rozpoznávat pachy a chutě rozvíjí, na konci předškolního období většina dětí rozezná nejen základní pachy, ale i jejich jemnější rozdíly či kombinace.

Pedagog by měl rozvíjet chuťové a čichové vnímání v přirozených situacích a v rámci běžného režimu dětí, vyzývat děti k poznávání a zapamatování různých a pachů chutí. (Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 13)

Vnímání, rozlišování a ovládání svého těla je velmi důležité, přispívá totiž k vytvoření sebejistoty. *„Tělo je naším domovem a nástrojem. Je pro nás příjemcem informací a výrazem naší identity. Svými smysly přijímáme podněty, kterým každý svým způsobem porozumí a zareaguje na ně. Důsledkem toho jsou určité emoce a myšlenky, které člověk vnějšimu světu rovněž sděluje pomocí těla, tedy řečí, gesty, mimikou a pohyby.“* (Pfeffer, 2002, s. 23)

Paměť

Předškolní dítě si zapamatovává a vybavuje povětšinou to, co ho zajme, podle tvaru, barvy, či jiných kritérií. Většina paměťových procesů je tak (alespoň na počátku předškolního období) hlavně mechanická, dítě zatím nevnímá logické souvislosti. Pro toto období je typická živelnost, obraznost a citovost. Dítě si nejvíce zapamatuje vjemy, které na něj kladně či záporně citově působí. Probíhá vývoj tzv. epizodické paměti, která souvisí rozvojem řečových schopností. Dítě napodobuje vzory ze svého okolí a pomocí

jazyka se učí vyjadřovat a sdílet své zážitky. Epizodická paměť má poznávací, citový a sociální význam. (Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 15)

Fantazie a představivost

Fantazijním představám se také říká obrazotvornost, jelikož její podstatou není vybavování minulých zážitků či situací, ale tvorba nových obrazů. Fantazijní činnosti jsou odrazem toho, co jedinec aktuálně prožívá, společnosti a prostředí, ve kterém se právě nachází.

Děti předškolního věku používají fantazii v běžných situacích, v každém projevu, při hrách. Dítě často bývá ke svým představám pobízeno city. Pomocí fantazie si dítě přizpůsobuje realitu svým potřebám, což předchází vzniku úzkostí či obav a navozuje vnitřní pohodu a klid. (Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 17)

„Představy (třeba i fantazijní) jsou pro předškoláka nutné, ve své „činnosti v představách“ si dítě přizpůsobuje někdy obtížně přijatelnou nebo pochopitelnou realitu.“ (Mertin a Gillnerová, 2015, s. 15)

Myšlení a řeč

Myšlení se rozvíjí ve spojitosti s řečí. V předškolním věku jsou v oblasti myšlení hlavními znaky názornost, konkrétnost a smyslová zkušenost. Rozvíjí se myšlenkové operace, jako jsou analýza, syntéza, které jsou následně velmi důležité pro správné čtení a psaní. Dítě se ve čtyřech letech přesouvá z předpojmového (symbolického) k názorovému (intuitivnímu) myšlení. Dítě v předškolním věku tak uvažuje v pojmech na základě příležitosti podstatných podobností.

V senzitivním období se rozvíjí výslovnost a vyjadřovací schopnosti dětí. Slova, kterým dítě rozumí, avšak nepoužívá je, označujeme za pasivní slovní zásobu a začíná se vyvíjet ještě předtím, než dítě začne mluvit. Slova, která děti v řeči samy používají jsou aktivní slovní zásobou. Oba typy řeči se během předškolního období rozvíjí a rozšiřují. (Wedlichová, Heřmanová, 2008)

Pro rozvoj myšlení a řeči jsou obzvláště v předškolním věku nezbytná říkadla, hádanky, básničky a pohádky. Pravidelné předčítání či vyprávění dětem napomáhá k rozšiřování a následnému používání slovní zásoby. (Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 16)

2. Učení a socializace dítěte předškolního věku v mateřské škole

2.1. Učení předškolního dítěte

Cílem vzdělávání v mateřské škole není jen osvojení poznatků, ale také rozvoj individuálních schopností jedinců, probuzení zájmů, motivace k učení a rozvíjení osobnosti dětí.

Pedagog spojuje záměrné učení s nahodilým učením a epizodickým poznáváním. Vzdělávání neprobíhá formou organizovaného vyučování jako na základních školách, avšak bývá stejně náročné. Učitelka dětem pomáhá seznamovat se se světem a orientovat se v něm. Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je probouzet v dětech chuť k činnostem, které k poznávání vedou.

Děti se za pomoci učitelky učí svět samostatně objevovat, učení je pro ně přirozenou činností, kdy každý den přináší nové zkušenosti, které jsou cestou k větší samostatnosti. Režim v mateřské škole tvoří sled střídajících se činností, které vedou k osvojování potřebné zásoby tělesných, psychických i sociálních dovedností. Každé dítě je originální jedinec, jehož musíme poznat, abychom zjistili, ve kterých oblastech je mu třeba pomoci a co už umí.

Osvojené poznatky každého dítěte závisí na prostředí, ve kterém žije, lidech, jimiž je obklopeno a zkušenostech z toho vyplývajících, jež jsou výchozem zdrojem jeho učení. V rodině výchova spoléhá většinou na přirozené zrání dítěte.

Poznatky, které si dítě přirozeně osvojilo v rodině, nazýváme skryté kurikulum. Školní kurikulum potom představuje zkušenosti a poznatky, které děti načerpaly pod vedením pedagoga v mateřské škole.

Školní kurikulum, vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání zhruba uvádí, jaké znalosti by si děti měly v průběhu školního roku osvojit. Pedagog musí zjistit s jakými poznatky jednotlivé děti do vzdělávacího procesu vstupují a na základě toho vytvořit program pro svou třídu, jehož cílem je harmonizovat záměrné a spontánní učení tak, aby se stalo přirozenou a samostatnou činností a potřebou.

V průběhu dětství se mění způsob vnímání a pozorování okolního světa i vztah k novým situacím. Předškolní věk je obdobím mimořádné poznávací aktivity a učební iniciativy, pozornost dětí však poutají spíše vnější a nahodilé stránky věcí jevů.

Dítě v učení vychází především z aktuální situace, z toho, co právě vidí, slyší či prožívá. Děti jsou spokojené, když mají stálý řád a věci na svém místě, navozuje jim to pocit jistoty. (Opravilová, 2016, s. 102-105)

2.2. Druhy učení

V předškolním období je nejvýznamnějším druhem senzomotorické učení, jež rozvíjí jemnou a hrubou motoriku, koordinaci pohybů. Vychází z přirozených pohybů a výzev, které vedou k pohybovým aktivitám.

Kognitivní, také známé jako intelektuální učení, se zaměřuje na poznávání myšlení jedince. V předškolním věku jsou dobré předpoklady pro učení pamětní. Děti si snadno zapamatují místo detaily, což nejlépe názorně projeví například při hře pexeso. Na slovech a náročných logických operacích je založeno učení pojmové. Dítě předškolního věku si určité pojmy zpočátku prostě pouze zapamatuje, aniž by znalo přesný obsah, nebo znalo charakteristické znaky. Je proto nutné dětem jednotlivé pojmy názorně přibližovat a snažit se, aby si dokázaly představit jejich význam. Mezi kognitivní učení patří také učení problémové. Může se jevit náročné, či nepřiměřené, avšak právě tento přístup je svou akčností dětem blízký. Děti prakticky zkouší, co funguje a co ne, učí se z chyb a přemýšlí, jak danou situaci či problém vyřešit. Na základě analogie dítě hledá vysvětlení různých jevů, praktické problémy řeší metodou pokusu a omylu.

Sociální prožitky, názory a postoje k hodnotám, volní vlastnosti a citové prožitky zahrnuje sociální a citové učení. Toto učení ovlivňuje motivaci, emoce a chování. Dovednosti, názory zvyky a soudy se dítě může naučit bezděčně v běžných situacích, když ve styku s lidmi přijímá různé sociální role a okolí hodnotí jeho chování. Učí se jednat tak, jak je ve standartních situacích běžné a hodnotit samo sebe. (Opravilová, 2016, s. 84)

U předškolního dítěte má v sociálním učení největší význam nápodoba. Dítě napodobuje členy svého okolí, k nimž má důvěru, citový vztah, s nimiž se chce ztotožnit a kteří mu imponují. Napodobování je přirozenou a účinnou metodou, vyžadující hodnocení, podle kterého se daný způsob chování upevní, nebo zamítne. (Opravilová, 2016, s. 107)

2.3. Socializace předškolního dítěte

Pojem socializace pochází latinského slova „socialis“ – společný proces začleňování jedince do společnosti, během kterého si osvojuje sociální normy, hodnoty a role.

Primární socializace probíhá v rodině, kde si dítě osvojuje normy a hodnoty a trvá zpravidla do třetího roku života. Rodina zůstává nejvýznamnějším prostředím, a zajišťuje primární socializaci dítěte.

Velký vliv má také na průběh sekundární socializace, která probíhá v mateřské škole. Začíná ve třetím roce života, kdy je dítě ve škole i v rodině připravováno na život ve společnosti. Mateřská škola je vzdělávací instituce, která se na procesu vzdělávání s rodinou spolupodílí, poskytuje dítěti tzv. sekundární socializaci a doplňuje rodinu.

Terciální socializace probíhá v dospělosti, kdy jedinec přejímá normy a uskutečňuje je ve svém okolí.

Separční proces probíhá je započat v batolecím období, dovedností samostatného pohybu. Završením tohoto období je odpoutání a pobyt dítěte v mateřské škole. Rozlišujeme separaci aktivní, kdy se dítě samo rozduje, zda, a na jak dlouho se od matky vzdálí, a pasivní, kdy dítě odloučení od matky nemůže ovlivnit. Při nedobrovolné separaci se může objevit separační úzkost, jejíž fáze se vyznačují protesty, zoufalstvím a odpoutáním, kdy se dítě upoutá k osobě, která je dostupná.

Odpoutávání od rodiny by mělo probíhat za aktivity dítěte, které by se do mateřské školy mělo těšit, ne být nuceno a nemoci ovlivnit délku pobytu. Adaptaci dítěte napomáhají návštěvy mateřské školy, individuální plán adaptace, krátký samostatný pobyt dítěte ve škole a jeho postupné prodlužování. (Svobodová, Hovjacká, Kubecová a Kukačková, 2015, s. 12)

2.4.Socializační proces

V mateřských školách dochází k odborně řízeným, systematickým a soustavným působením orientovaným na plnění vzdělávacích cílů k sekundární socializaci. Závazným dokumentem pro vzdělávání dětí předškolního věku je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, v jehož obsahu je kapitola, která se týká pouze socializace dítěte v mateřské škole.

V tomto období předškolního věku zahrnuje socializační proces tři etapy:

1. Vývoj sociální reaktivity

Dítě na základě různorodosti a šíře zážitků z úzké či širší rodiny postupně získává sociální zkušenosti, a tím dochází k vývoji sociální reaktivity, například návštěvami hřišť, divadel, kin, výlety, nákupy apod. Zázemí a podpora jsou důležité podmínky pro vytváření podmínek k vývoji sociální reaktivity.

2. Vývoj sociálních kontrol

V útlém dětství dítě nemusí jíst samo lžičkou, udržovat tělesnou čistotu, nemusí ihned uposlechnout rozkazy rodičů. Později je tudíž vystavováno sociálnímu tlaku, své chování musí přizpůsobit obecně schválenými pravidly společnosti. Pozvolna dochází k socializačnímu tlaku, nejvíce většinou s nástupem do mateřské školy, kolem třetího roku života.

Vývoj a přejímání sociálních kontrol neboli rozvoj schopnosti seberegulace, nejvíce podněcují zpravidla rodiče a nejbližší okolí dítěte.

Kojenec je ve svém chování veden impulzy a potřebami. Ve druhém roce života už je dítě schopno jednat záměrně a uposlechnout příkazu rodičů či jiných osob z blízkého okolí. Řízení je však dosud vnější, regulují ho pokyny druhých, nebo očekávané důsledky. Dítě však tuto vnitřní kontrolu postupně interiorizuje a začíná se řídit vlastními pokyny, které ponejprv pronáší nahlas.

Počátky kontroly se objevují v období negativismu, tj. ve třetím roce života dítěte, kdy si dítě snaží udělat věci posvém. Učí se nepodléhat okamžitým impulzům, přičemž používá pokyny, které pochytily od rodičů a osob jemu blízkých.

Právě v předškolním období narůstá rozvoj schopnosti seberegulace nejvíce. Kolem tří let se sebekontrola interiorizuje, narůstá schopnost sebekontroly, a dítě se začíná více řídit myšlením. Svědomí neboli vývoj vnitřních sociálních kontrol je závislý na vztahu dítěte k rodičům. Matka, s vřelým vztahem k dítěti, a otec, který dítě pozitivně akceptuje, přispívají k jeho vývoji. Na rozvoj svědomí také mají vliv socializační techniky, neprospívají mu však tělesné tresty.

Socializace se netýká pouze projevů chování dítěte, ale především jeho vnitřního prožívání, které úzce souvisí s rozvojem vlastního sebepojetí a je základem pro emoční vývoj dítěte.

Díky vlivům sociálních tlaků dochází k regulaci chování – přehodnocení situace a k útlumu okamžitých emočních reakcí. Zjemňují se a diferencují vlastní pocity, začínají se vyvíjet vyšší emoce. V předškolním období si děti začínají uvědomovat význam svého vlastního úsilí, rozvíjejí pocity, které jsou vztažené k vlastnímu sebehodnocení (stud, vina, hrdost). (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 93)

2.5. Vývoj sociálních rolí

V šesti až osmi měsících se dítě o druhé nezajímá, nebo má zájem o nějakou hračku. V prvním roce dítěte však zájem o druhé dítě vzrůstá.

Ve druhé polovině druhého roku se děti napodobují, začíná se směřem k druhému dítěti objevovat úsměv, stále si však hraje každé samo. Jde o paralelní hru.

V předškolním věku, od dvou a půl let, se začíná objevovat hra asociativní neboli společná, kdy se obě děti společně hrají. Následuje hra kooperativní, při které mají děti rozdělené role a každé dítě se podílí na výsledném projektu. Hra je tudíž už mnohem více organizovaná. Děti, docházející do mateřských škol, mají mnohem více příležitostí k nácviku pozitivní spolupráce. Pro začlenění dítěte do kolektivu v mateřské škole je nutné vytvořit, přijmout a dodržovat pravidla a řád dané skupiny, díky kterým se dítě v novém prostředí může cítit bezpečně. „Uvědomit si, že moje svoboda končí tam, kde mé jednání omezuje svobodu někoho jiného.“ (Metodický portál RVP.CZ, ©2013)

Ve hře se objevují spoluhráči, někteří se podřizují, jiní při hře rozhodují. Ve třetím až čtvrtém roce se u dítěte objevuje soupeřivost. „Když byly dětem v předškolním věku dány kostky s instrukcí, aby postavily něco hezčího a většího než jejich společníci, vykazovaly lepší výkony, než když pracovaly samy. Jejich úsilí bylo intenzivnější, braly druhým dětem jejich materiál a do značné míry ignorovaly jejich pocity. Na druhé straně však při vhodném vedení narůstalo v té době také rychle porozumění pro druhé, děti dovedněji utěšovaly plačící a snažily se je rozmanitými způsoby uspokojit.“ (Langmeier a Krejčířová, 1998, s. 93)

Přestože se dívky a chlapci do určité míry chovají podle svých rolí, v tomto věku se významně diferencují ženské a mužské role.

3. Dramatická výchova

3.1. Pojem dramatická výchova

„Dramatická výchova je obor zabývající se osobnostně sociálním učením. (...) Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe. (Bláhová, 1996, s. 22)

Spolu s literární, výtvarnou, pohybově-taneční a hudební výchovou je dramatická výchova jeden z pěti oborů estetické výchovy. Dalšími názvy tohoto oboru, využívajícího prostředky divadelního umění, jsou: tvořivá či výchovná dramatika, edukační drama a další. Při výuce různých předmětů, například také při přípravě na povolání ji lze využívat jako metodu, zejména pak v profesích, při nichž je nezbytný častý kontakt s lidmi a okolím. Dramatická výchova je bohužel i v dnešní době nedoceněna, i přesto, že rozvíjí samostatnost, tvořivost, toleranci, komunikaci a další složky osobnosti.

Dramatická výchova má těžiště v procesu napomáhajícímu osobnostnímu a individuálnímu rozvoji účastníků, kdy se zpřesňuje nejen vnímání svého okolí, ale i sama sebe. Odstraňují se téma, ostych, strach a další negativní pocity. Komunikační dovednosti lze rozvíjet verbálně i neverbálně. Je dobré podporovat u dětí nejen vyjadřování svých názorů či myšlenek, ale také přijetí pocitů a postojů druhých, naučit se jim naslouchat. (Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 25)

3.2. Metody dramatické výchovy

Metoda znamená v obecném smyslu cestu k cíli. V pedagogice se vykládá jako záměrné uspořádání činností učitele směřujících k naplnění vzdělávacích cílů. Dramatická výchova používá ke vzdělávání dětí divadelní prostředky.

Metoda je také vykládána jako základní koncepční princip, jímž je v dramatické výchově hra v roli. Metody dramatické výchovy vycházejí ze vzdělávacího obsahu a cíle, jejich volba se řídí mnoha kritérii. Učitel vychází z potřeb žáků a jejich zkušeností, vývojového stupně, zájmů a zálib, pracuje s příběhy a vytváří situace, ve kterých děti aktivně jednají, tvoří děj a vzájemně na sebe působí. (Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 35)

Hra v roli

Mezi metody dramatické výchovy patří hra v roli, při níž se dítě učí vcítovat do druhého člověka. Hra v roli má tři stupně, které liší tím, zda vstupujeme do role vycházející z naší zkušenosti nebo s vžíváme do nové postavy v odlišné situaci.

V prvním stupni – simulaci se jedná pouze o změnu daných okolností, hráč vychází ze svých postojů, kdyby se dostal do různých situací.

Ve druhém stupni – alteraci, hráč přebírá roli schématickou, která je určena povoláním či sociální pozicí. Dítě se tak stává princeznou, doktorem, rytířem ...

Ve třetím stupni – charakterizaci – hráč postavuje vybavuje individuálními charakterovými vlastnostmi, reakcemi a jednáním, tento stupeň je tudíž náročnější a již se blíží herectví.

Mezi alterací a charakterizací jsou takzvané přechodové stupně, které vycházejí zejména z volby osobních charakteristik, které mohou být zvoleny postupně a stále záměrněji projevovány.

U dětí předškolního věku se hra v roli dělí na dva etapy“

- V první hrají děti v rámci individuálních her současně, avšak přitom každý sám za sebe, čímž vyjádří svou náladu a získají sebedůvěru, osmělí se.
- Ve druhé dochází k navazování kontaktu, kdy děti spontánně navážou dialog. Při hře v roli se děti naučí lépe porozumět ostatním, zároveň však pochopí smysl svého vlastního chování, které často bývá podvědomé.

K přijetí role stačí i jednoduchý kostýmní prvek. Děti často nedokážou rozlišit zdání od reality, proto je nutné je vést tak, aby si uvědomovaly rozdíl. (Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 109)

Improvizace

„Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osob na straně druhé. Kdybychom z této definice odstranili slova umělecký, drama a divadlo, mohlo by jít (po drobných úpravách) o obecnou definici systému osobnostně sociálního rozvoje.“ (Valenta, 1997, s. 27)

Improvizace má tři základní roviny:

- Improvizace v pravém (užším) slova smyslu, hráč okamžitě a bez předchozí přípravy reaguje na fiktivní situaci, vzniklou obtíž a jednání druhých. Probíhá jen s nejnütnější věcnou domluvou nebo instrukcí, popřípadě zcela bez domluvy.
- Hra spatra neboli hra bez textu, avšak na základě předběžné domluvy či přípravy.
- Vypilovaná improvizace je výsledkem delší práce na zvoleném tématu, situaci, námětu, nebo ději, kdy hráči hru na základě předchozí domluvy vytvářejí a postupně prodiskutovávají. (Machková, 2007, s. 25)

Pokud s dětmi plánujeme improvizaci, je nutné dopředu naplánovat všechny varianty. Děti dostanou pouze základní informace pro vymezení situace a pedagog při

hře samotné střídá přímé vedení (jednoduché vysvětlování) s nepřímým. (za pomoci bočního vedení či zvukových impulzů) Může se stát, že nedosáhneme plánovaného cíle, improvizace však může vést k důležitým poznatkům a novým aktivitám. (Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 25)

Pantomima

Pantomima, dramatická hra beze slov, dává vyniknout akci, která se při slovním projevu mnohdy neobjeví. Děti vstupují do role pohybem, prostředkem vývojově starším, než je řeč. Umožňuje vyjádření také dětem, které mají se slovním projevem potíže. K navození představ s tím spojených můžeme použít hudbu. Pantomimu mohou hrát všichni současně, kdy každý vyjadřuje svou představu, pocit, ve dvojicích nebo malých skupinách, kdy ostatní členové mohou hádat, jakou věc jedinec předvádí. (Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 109)

Loutky

Loutkové divadlo je komplexní umění, kdy výtvarná a zvuková složka působí současně s pohybovou, hudební a literární. Etudy a hry s loutkami jsou nedílnou součástí dramatické výchovy. „*Dávají dětem možnost řešit různé situace ve vztazích mezi lidmi a problémy a pomáhají jim tak v poznávání sebe a okolního světa.*“ (Budínská, 1992, s. 15)

Umožňují u dětí rozvíjet fantazii a představivost. Animace předmětu, loutky představuje propojení mezi spontánní hrou a tvořivou činností. Pedagog má možnost skrze jednání s loutkami aktivně na děti reagovat. Pro práci s dětmi předškolního věku je vhodným typem loutky maňásek, především pro technologickou nenáročnost a snadné ovládání. (Budínská, 1992, s. 18)

Mluvní cvičení

Další metodou je mluvní cvičení, kdy slova či jména spojujeme s pohybem. Můžeme s dětmi vytvořit vlastní řeč, hrát si se slovy a pracovat s jazykolamy.

Cvičení uvědomělého vnímání jsou techniky zaměřené na poznání sebe sama. Můžeme sedět ve známém prostoru, v klidové poloze se zavřenýma očima. Pomocí vnitřního hlasu, průběžnými otázkami děti orientujeme a dáváme podněty ke vnímání. Zaměříme jejich pozornost na zvuky, tvary nebo vůně z okolí.

Děti se během dramatických her naučí svému okolí srozumitelně vyjadřovat své pocity, myšlenky a postoje, naslouchat a pochopit druhého, vést smysluplný dialog.

Dramatické hry je možné propojit jedním tématem, které prolne například aktivity či místa. Vhodným námětem pro děti předškolního věku je pohádka, v jejímž světě s pevným řádem se mohou snadno orientovat. Pohádka zdůrazňuje a ctí solidaritu a trestá sobectví, umožňuje tudíž dětem zkoumat morální hodnoty. Vytváří příležitosti k samostatnému rozhodování, řešení konfliktů a nese poselství víry v člověka, dobro a lásku. (Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 110)

3.3. Cíle dramatické výchovy

Mezi cíle dramatické výchovy patří:

- Vnímat a orientovat se ve skutečném světě i v prostoru kolem sebe
- Jasně a zřetelně vyjádřit svých myšlenek a názorů beze strachu a o ostýchání
- Poznat sám sebe
- Respektovat druhého a jeho názoru, v případě potřeby se na něj spolehnout
- Poznat základní morální hodnoty a na základě nich se samostatně rozhodovat.
- Být schopen změnit své postoje
- Podporovat, vcítit se a pomáhat druhému
- Spolupracovat s ostatními
- Zdokonalovat se, především v oblasti řeči a pohybu
- Dokončit společné dílo

V procesu dramatické výchovy se nejedná o doslovné a bezpodmínečné splnění vytyčených cílů, ale spíše snahu se co nejvíce přibližovat, přizpůsobovat jim metody práce. Díky dramatické výchově je možné spojovat více výchovných a vzdělávacích cílů v předškolním vzdělávání. Prolínají se výchovy jazykové, mravní, citové, kombinují se s prvky výtvarné, hudební a literární výchovy, což lze využít při zdokonalování a rozvíjení koncentrace, pozornosti, paměti, ale také matematických představ. Dramatická výchova rozvíjí toleranci, empatii, sebedůvěru a respekt a může tudíž pozitivně ovlivnit uplatnění dítěte ve společnosti. (Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 29)

3.4. Zásady dramatické výchovy

- Při společných hrách by měl být pedagog dětem vždy partnerem.
- Pedagog musí být spravedlivý.
- Pedagog nesmí podléhat osobním sympatiím či antipatiím.
- Všechny děti musí být bezpodmínečně přijaty do hry.
- Ve třídě by měla vládnout atmosféra vzájemné důvěry.
- Učitel by měl dětem projevovat pochopení a důvěru a dbát na dodržení předem dohodnutých pravidel.
- Správným principem by mělo být vracet se k radosti ze hry, kterou děti s pedagogem společně prožili.
- Nutností je děti vždy správně motivovat a udržet jejich pozornost, pro což je nutné zaujmout je tak, aby děti příběh vnitřně prožívaly spolu s postavami.
- Musí být jasně a srozumitelně nastavena pravidla, aby je všechny děti co nejdříve pochopily a vstřebaly.
- Pedagog by měl povzbuzovat dětskou představivost a fantazii, vytvářet prostor pro vlastní nápady a myšlenky dětí, snažit se rozvíjet a podporovat jejich kritické myšlení.
- Hry, které chce pedagog s dětmi realizovat, by si měl nejprve vyzkoušet.
- Pedagog by nikdy neměl děti nutit do něčeho, co je jim nepříjemné.
- Učitel by měl ve vzdělávací nabídce nabídnout dostatek fyzických i psychických aktivit, které se budou navzájem vyrovnávat.
- Řízené činnosti musí být vystřídány relaxací a volnou hrou.
- Děti by měly mít možnost odpočinout si.

Vyprávění a dramatická výchova je ideální pro vysvětlování a vštěpování morálních principů (např. v rámci pohádky, kde je vždy je jasně vymezeno dobro a zlo). (Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 33)

3.5. Předškolní dítě a příběh

Životu přispívají příběhy tím, že vyjasňují pocity a rozvíjejí rozumové schopnosti. Pro děti jsou důležité příběhy, které jasně definují dobro a zlo, čímž u nich podporují orientaci ve světě kolem, možnost zlo rozpoznat, vzdorovat nebo vyhnout se mu a z toho plynoucí sebedůvěru.

Pokud má příběh upoutat pozornost dítěte, musí vzbudit jeho zvědavost a podněcovat představivost. Příběhy obohacují děti také tím, že vyjasňují jejich pocity a rozvíjejí rozumové schopnosti.

Pro dítě v předškolním věku je typické globální pojmání světa, neschopnost hlubší analýzy a nepřesné zobecňování. Dítě v tomto období není schopné uspořádat jednotlivé poznatky systematicky právě tuto úlohu plní příběhy, které jsou vnímány celostně, avšak z různých úhlů pohledu. Kvalitní příběh zaujme celou dětskou osobnost, nabízí řešení různých situací a rozvíjí osobnost dítěte po emocionální, kognitivní a sociální stránce.

V předškolním věku se intenzivně rozvíjí myšlení. V této oblasti hrají velkou roli příběhy, které podněcují přirozený vývoj nejen myšlení, ale i ostatních poznávacích procesů. V druhé části senzitivního období, předškolním věku, se objevují prvky tvořivého myšlení projevující se originalitou, nápaditostí, divergentními postupy při řešení problémů.

Příběhy jsou také dobrým východiskem pro vzdělávací celky, jelikož jsou funkčními a neautoritativními přirozenými vzdělávacími prostředky. Příběh přirozeně integruje všechny cíle z rámcového vzdělávacího programu a jeho výchovné složky, přináší možnost reagovat pohotově na aktuální situaci a prožívání dětí.

Z příběhů se skládá život lidí okolo nás i náš vlastní. Pro děti je proto snadné vcítit se a žít příběhem, ať už je na jakékoliv téma. Práce s ním přirozeně vytváří podmínky pro celistvost učení, vyváženost spontánních a řízených činností a aktivit z různých vzdělávacích oblastí. (Svobodová Eva a kol., 2010, s. 130)

3.6. Techniky a metody při práci s příběhem

Příběh je jedním z přirozených a funkčních vzdělávacích prostředků, umožňuje přirozené začlenění všech tří rámcových cílů z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Pedagog může do příběhu začlenit všechny vzdělávací složky:

- Informace o prožitku
- Zkušenosti s poznáváním nových věcí
- Osvojování poznatků o sociálním i kognitivním životě dítěte a jeho okolí
- Propojení dětí na různém vývojovém stupni i spojení dětí a rodičů.

Příběh může přirozeně a potově reagovat na aktuální prostředí, situace a problémy, které se mezi dětmi v dané skupině momentálně vyskytují. Vzniká tak prostor ke

zkoumání emočního zainteresování dětí, umožňuje dětem uplatnit dosavadní zkušenost a získat další poznatky, podněcující ke spolupráci a následným aktivitám.

Práce s příběhem vytváří podmínky pro celistvost učení, avšak také pro jistou vyváženost spontánních a řízených, individuálních a skupinových, verbálních a neverbálních činností.

Výchozím bodem příběhu může být zážitek učitelky (například z dětství, nebo prožité zkušenosti dětí (situace, které se dětem ve třídě staly, nebo zažily). Dále pak může pedagog použít říkadla, básničky, písničky, povídky, bajky nebo pohádky.

V předškolním vzdělávání má práce s příběhem mnoho různých podob, učitel může využít mnoho různých metod. Při jejich výběru hraje značnou roli to, jakých cílů chce pedagog dosáhnout, jaké má záměry a jakou nabídku činností hodlá dětem nabídnout. (Svobodová Eva a kol., 2010, s. 133)

3.7. Komunikace pedagoga s předškolním dítětem

„Málokterá schopnost člověka je tak samozřejmá – a zároveň tajuplná –, jako je schopnost dítěte naučit se jazyk a tímto jazykem komunikovat.“ . (Svobodová, Hovjacká, Kubecová a Kukačková, 2015, s. 75)

Komunikací se rozumí předávání informací, jež zahrnuje m. j. informativní, vztahové a hodnotící hledisko.

Její podoby mohou mít formu verbální a neverbální. Přičemž verbální rozumíme interakce mezi více lidmi, např. v rodině nebo ve třídě, které se většinou odehrávají podle ustálených scénářů. Způsob, jakým dítě komunikuje odpozorovalo a přejalo od svého okolí a svých vzorů, jež ho obklopují. Při konverzaci s dětmi značně působíme svým přístupem na utváření jejich osobnosti. Je důležité konverzovat s dítětem na partnerské rovině tak, aby byla partnerská a přínosná. Tato schopnost by měla být základní dovedností předškolního pedagoga.

Komunikace slovní (verbální), je nositelem významu slov, zatímco neverbální komunikuje pomocí emocí, které dáváme najevo (mimika, gesta, pohyby těla). Významným nositelem informací je tón hlasu a paralingvistické faktory řeči. Přináší informace o skutečném vztahu k tomu, ke komu daný jedinec mluví. Spolu s paralingvistickými faktory skrývají zprávu, kterou ač mnohdy bez vlastního vědomí předáváme dětem. Tento druh komunikace proto potvrzuje či popírá význam toho, co sdělujeme pomocí verbální komunikace. Dítě předškolního věku bývá k neverbální komunikaci velice citlivé, vnímá tón hlasu, kterým mluvčí informaci sděluje a dozvídá

se na základě něj, jaký k němu mluvčí zaujímá vztah. Pokud je verbální a neverbální komunikace v souladu, je to pro dítě signál, že je vše v pořádku. Nesoulad naopak vyvolává stres a nejistotu.

Dalším typem vyjadřování je komunikace symetrická, jež je typická pro demokratické vztahy, jelikož je vyvážená. Například mezi kamarády, sourozenci apod.

Autoritativní přístup je typický pro asymetrickou komunikaci, přičemž určité množství asymetrie je v mateřské škole nutné vzhledem k situacím, které v mateřské škole denně nastávají. Z chování a tónu pedagoga by však měla být patrná snaha o přiblížení symetrické komunikaci. Je třeba zmínit také komunikaci harmonickou, která respektuje potřeby jedinců a jejich individuální zvláštnosti. Komunikace existuje také konfliktní, která se vyznačuje tím, že používá odměny a tresty. (Svobodová, Hovjacká, Kubecová a Kukačková, 2015, s. 75)

3.8. Základní techniky pro práci s vyprávěním

Sdělování neboli narace

Výraz pochází ze slova „narrate“, to znamená vypravovat, vykládat. Narace je jedna z technik, která velmi ovlivňuje život dítěte předškolního věku i atmosféru ve třídě mateřské školy. Jedná se o sdělování zážitků, situací a příběhů ... Vyprávění napomáhá partnerské komunikaci, vzájemné důvěře a poznávání sebe sama. Umožňuje vzdělávání dětí v mateřské škole přirozenou cestou, bez zbytečných příkazů, zákazů a sankcí. Je to metoda je vhodná pro posilování morálky a sebekázně dětí, technika provokující myšlení a samostatnosti, přirozeně k dětem motivuje aktivně. (Svobodová Eva a kol., 2010, s. 135)

Storytelling

Výraz „storytelling“ neboli vyprávění příběhu pochází z anglického jazyka, názvem pro novou metodu se stal hlavně v anglicky mluvících zemích teprve v minulém století. Je to nová, interaktivní metoda vyprávění příběhů, která pomáhá zlepšovat své schopnosti v různých oblastech lidských činností dětem i dospělým. Měl by být provozován živě, děj by se měl odehrávat přímo mezi vypravěčem a divákem.

Původ storytellingu by se prakticky dal označit už v rámci kreseb v pravěkých jeskyních, později se příběhy vyřezávaly do dřeva, kostí apod. Následně se příběhy vyprávěly a předávaly pomocí pověstí, legend a písní, které v Čechách patří k nejstarším projevům ústní lidové slovesnosti.

Význam storytellingu:

- Předkládá dětem hodnotnou literaturu a podněcuje jejich zájem o čtení.
- Představuje dětem mnoho postav, se kterými se mohou identifikovat.
- Vytváří speciální vazbu mezi dětmi a vypravěčem.
- Pomáhá dětem lépe chápat svět a okolí, ve kterém se nachází.
- Obohacuje a rozšiřuje slovní zásobu.
- Zvyšuje schopnost naslouchat a vcítit se do druhého.
- Podněcuje tvořivé činnosti.
- Nabízí dětem cenné informace a podněty.
- Zvyšuje schopnost dětí verbálně i neverbálně komunikovat.
- Podporuje schopnost předvídání (co se v příběhu stane).

Pro vyprávění příběhů je důležité pozorovat a vnímat život kolem sebe. Vypravování je metoda, při níž učitelka vnímá všechno, co kolem sebe vidí a co se děje a následně to vypráví dětem, s cílem z cílem získat novou zkušenost, nebo potvrdit poznatky již získané. Při vyprávění příběhu obvykle uvedeme postavu a nadneseme problém, který hlavní hrdina musí řešit. Postupem času se postava díky nabytým vědomostem a zkušenostem mění, poučí se. Vyprávěný příběh může být analogií skutečné situace a aktuálního problému, se kterým se děti v současné době musejí vypořádat.

Technika storytellingu spočívá v autentickém vyprávění autora, který má příběh připravený podle propracované osnovy, na jejímž základě své vyprávění koncipuje. Největší důraz je kladen schopnost vypravěče poutat ke svému vyprávění pozornost, vzbuzovat v nich zájem o příběh a udržovat ve svých posluchačích napětí. (Svobodová Eva a kol., 2010, s. 135)

4. Logopedická prevence

„Období předškolního věku a úloha mateřské školy má z hlediska prevence poruch řeči dětí značný význam. Mateřská škola má – vedle rodiny – mimořádný prostor pro budování jazykové kompetence svěřených dětí.“ (Krejčířová a Kaprová, 2000, s. 12.)

Vyskytuje-li se v mateřské škole dítě s narušenou komunikací, pedagog musí zvolit individuální přístup a pracovat s dítětem samostatně tak, aby aplikoval některé logopedické, speciálně pedagogické a psychologické přístupy, které jsou pro dítě a rozvoj jeho osobnosti nezbytné. Dítě s narušenou komunikační schopností pedagog může podporovat tím, že mu umožníme vzdělávat se společně se zdravě komunikujícími dětmi.

Měl by regulovat emoční klima ve třídě, aby nedocházelo k přemíře hluku či napětí, neposilovat žádoucí projevy chování. Pedagog by měl usilovat o vzájemné porozumění s dítětem, jeho spokojenost a snažit se zmírňovat adaptační či emocionální problémy dítěte. Při

K zásadám pedagogické prevence patří:

- Nenutit dítě mluvit před cizími lidmi, pokud samo nechce, zvláště ne větami typu „Mluv!“.
- Nezesměšňovat ho opakováním odpovědí, která vyslovilo špatně.
- Pedagog by měl preferovat rozvoj stránky obsahová, to je porozumění a vyjadřování, před správnou výslovností, rozvíjet mimiku, gesta, pohyby těla a neverbální komunikaci celkově.
- Nenechávat děti slova mechanicky opakovat, aniž by rozuměly obsahu.
- Pedagog musí řeč rozvíjet od úrovně, na které se dítě zrovna nachází postupně, v souladu s celostním přístupem k osobnosti
- Nevystavovat dítě situacím v nichž by mohlo v komunikaci selhat.
- Netrestat, nekritizovat dítě za špatnou výslovnost, nevyčítat mu, že mluví špatně.
- Nezapojovat ho do činností, které v něm vyvolávají stres a strach.
- Předkládat dětem takové hry, který jsou pro děti zábavou, za pomoci artikulačních, dechových a fenomatických her dítě vést k uvědomování vlastního tempa, rytmu a síly řeči.
- Nepřerušovat dítě, když něco vypráví, nevracet ho, aby slovo zopakovalo správně.
- Nepodceňovat ani nepřeceňovat jeho schopnosti.
- Vhodné je s dětmi často hrát hry zaměřené na rytmické cítění, říkanky, zpěv a relaxace, napodobování zvuků z běžného života.
- Netrestat dítě nedostatkem trpělivosti a času.
- Nevyvozovat správnou výslovnost hlásky (to je v kompetenci logopeda).
- Často by měl dávat dítěti příležitost ke společným hrám a činnostem s ostatními dětmi, získávání zkušeností s oboustranně prospěšnou spoluprací.

Pro řečový vývoj je důležité je zdokonalování koordinace jemné a hrubé motoriky, procvičovat artikulaci jednotlivých hlásek pomocí artikulačních her, v říkankách a větách, které jsou pro děti smysluplné, obsahově srozumitelné a zajímavé.

Správnou výslovnost dětí lze rozvíjet rozmanitými hrami a aktivitami, které zároveň pohybové, sociální a umělecké dovednosti dítěte a jeho osobnost.

Rozvíjet obsahovou stránku řeči v maximální možné míře je velmi důležité pro spontánní řečový projev dítěte, jeho schopnost spolupracovat s ostatními dětmi i s dospělými, nejen pokud

potřebuje pomoci samo dítě, ale také když o pomoc požádá někdo jiný. Řečová aktivita dítěte se zvyšuje při samostatném vyjadřování svých vlastních myšlenek či potřeb, nasloucháním, přizpůsobováním se instrukcím svého okolí (učitele, rodičů ...)

Dítě musí být vedeno za působení učitele, v souladu s etickými principy, prostřednictvím zážitků z okolí, ve kterém se dítě nachází a které děti obohacují.

5. Metody práce s hlasem

„Lidský hlas má celou řadu vlastností, podle kterých jej hodnotíme:

1. Mezi základní neboli fyzikální vlastnosti hlasu patří:

- *výška hlasu*
- *síla (intenzita) hlasu*
- *barva hlasu*
- *rozsah hlasu a hlasové pole*

2. Mezi funkční neboli fyziologické vlastnosti hlasu patří:

- *hlasové rejstříky a přechodové jevy (registrální přechody)*
- *hlasové začátky*
- *fonační doba“ (Lejska, 2003, s.121)*

Výška hlasu

Výška hlasu se odvíjí od napětí hlasivek. Mužské hlasivky jsou mohutnější, jejich napětí je od 1,5-2,5 cm, kmitočet je však osmdesát až třistakrát pomalejší, ženské hlasivky jsou 1,2-1,5 cm dlouhé, kmitají však rychleji, proto jsou ženské hlasy vyšší.

Síla hlasu

Sílu hlasu ovlivňuje stavba těla, lidé se zdravými plícemi a širokým hrudníkem mají hlas mají hlas zvučný, ti, kteří mají vpadlý hrudník či horší průchodnost rezonančních dutin mívají slabý a neznělý hlas.

Barva hlasu

Podle barvy hlasu jsem schopni poznávat osoby, které známe. Hlasová barva závisí na kvalitě pružnosti tkání artikulačního aparátu a slizniční výstelce. V průběhu lidského vývoje se barva hlasu mění, během stárnutí tkáň ztrácí svou elasticitu a v důsledku toho se mění hlasové zabarvení.

Dětský hlas

S přibývajícím věkem se stále vyvíjí, u dětí ve věku pěti až šesti let dosahuje hlasové rozsah jedné oktávy. V období předškolního věku dochází k vytváření zpětnovazebních reakcí dětí na zvuk, který slyší.

Doporučení při práci s hlasem:

- Pedagog by měl své aktivity přizpůsobit dětskému hlasu a korigovat ho.
- V hlasové výchově záleží na správném držení těla, které by měl pedagog dětem pravidelně připomínat a dohlížet na to, aby stály či seděly rovně, aby měly větší prostor v oblasti bránice a hlas byl tudíž automaticky libozvučnější.
- Učitel by při realizaci měl sám hlasový úkol zvládnout.
- Znat charakteristiku a možnosti dětského hlasu
- Vycházet z radostného přístup u aktivity dětí, zároveň však být schopen usměrnit živelnost
- Stanovovat požadavky, které jsou přiměřené věku a vývojovému stupni dětí a být trpělivý na cestě k jejich dosažení
- Být pro své žáky svými výkony vzorem (Vydrová, 2009, s. 62)

6. Pohádky

V současné době, kdy mají děti velké množství zdrojů odkud čerpají pohádky ve vizuální podobě se může zdát že čtená, či vyprávěná pohádka je na ústupu. Tato forma pohádky je však stále nedílnou součástí dětí a jejich duševního růstu. Učí děti rozeznávat mezi dobrem a zlem, rozpoznávat lidské charaktery, a tudíž mají nepopíratelnou výchovnou hodnotu, Pohádka obsahuje mnoho prvků vhodných k motivaci dětí. Ta je při práci s dětmi předškolního věku nezbytnou součástí vzdělávacího procesu. Je nutná pro probuzení a udržování zájmu plánované činnosti. Důležité také je, aby ve třídě vládla přátelská atmosféra, vzájemná důvěra a dostatečný prostor k uvolnění. Dramatické výchově je vlastní princip hry, která je pro děti přirozená, a mohou při ní využít fantazii. Děti do dramatické hry vloží své já, a osobní smysl, dramatická výchova je proto účinným prostředkem ke komunikaci, vnímání a poznávání druhých lidí i sebe sama.

Pro děti je velmi důležité, aby pedagog pohádky vyprávěl či předčítal, jelikož tím rozvíjí jejich představivost. Animované pohádky, kterými jsou současné děti obkloповány, leckdy neodpovídají dětské představivosti a tolik ji nerozvíjí. Předčítáním se také zpevňuje vztah mezi dítětem a vypravěčem (rodičem, pedagogem ...).

Pro děti předškolního věku je velice těžké porozumět světu, k čemuž pohádka dětem napomáhá a přináší dětem a seznamuje je s řádem, díky níž se náš svět stává pro děti smysluplnějším.

Pedagog může dětem prostřednictvím pohádky vysvětlit spousty situací či problémů, které by děti jinak chápaly jen těžko. Může dětem pomoci se vyrovnat s obtížnými situacemi v rodině i v mateřské škole. V předškolním období také hrají velkou roli ilustrace, na jejichž základě si dítě knížku obvykle vybírá. (Fiedlerová, Rejchrtová a Amirová, 2019, s. 71)

Praktická část

Úvod

Od října tohoto školního roku (2020/2021), jsem kvůli předmětu asistentké praxe (KPG/XPA) působila nejen jako pedagog na své třídě, ale také jako asistent na třídě své kolegyně v mateřské škole, kde obě pracujeme.

Hned na počátku svého působení jsem zaznamenala výhody práce, s menší skupinou dětí, se kterou mi bylo v průběhu mé praxe umožněno pracovat. Skupina byla velmi vhodná pro experimentování a pozorování skutečností, které v rámci výzkumu zjišťovala a zaznamenávala ve své bakalářské práci. Způsob práce, domluvený s kolegyní na třídě, mi dával více prostoru psát si v průběhu, či okamžitě po skončení činností poznámky apod.

Pandemie koronaviru, kvůli níž nakonec byla mateřská škola nucena třídy spojit, dala vzniknout novému kolektivu, ve kterém však byly děti z různých tříd, a tudíž navyklé na odlišná pravidla i řád, kvůli čemuž ze začátku vznikaly mezi dětmi neshody. Bylo proto nutné nastolit společně s dětmi pravidla nová, která na třídě budeme všichni dodržovat.

Jedna ze nastalých situací byla přímo inspirací k vymyšlení příběhu, který jsem dětem následně za pomoci maňásků dramaticky předvedla. Tato zkušenost a její výsledky mě velmi nadchly a rozhodla jsem se proto svůj výzkum pro bakalářskou práci ubírat tímto směrem.

7. Popis školy

Svůj výzkum jsem prováděla v mateřské škole Zahradka. Mateřská škola leží v centru sídliště na Lužinách, v Praze 13. Má pět tříd, které jsou označeny podle barev: zelená, modrá, žlutá. Za běžné situace jsou rozděleny podle věku, kvůli pandemii koronaviru však byla škola nucena děti spojit.

Materiální podmínky školy:

Třídy jsou vybaveny nábytkem splňujícím hygienické podmínky a bezpečnostní parametry, hračkami a vzdělávacími pomůckami, třída předškoláků je navíc vybavena interaktivní tabulí. Stravování je zajištěno kuchyní přímo v mateřské škole, která vaří biologicky vyváženou stravu pro děti předškolního věku.

Ke škole patří udržovaná zahrada, přiléhající k mateřské škole, třída nejmladších dětí má navíc východ bezprostředně navazující na zahradu školy. V zahradě je kolotoč, skluzavka, houpačky, pískoviště, a také mlhoviště. Veškeré vybavení a pomůcky školy jsou přizpůsobeny antropomorfickým podmínkám, bezpečnostním hygienickým požadavkům podle platných vyhlášek.

Psychosociální podmínky školy:

Do mateřské školy jsou přijímány děti zpravidla od 3 let. Děti jsou vzdělávány deseti kvalifikovanými pedagogickými pracovníci včetně ředitelky, ostatní potřeby a provoz školy zajišťovány šesti pracovníci provozu.

Vzdělávací proces pedagožkami plánován podle školního vzdělávacího programu „Jak si vesele rosteme“. Vzdělávací program je modelem osobnostně orientované výchovy. Vychází ze vztahu k dítěti, k rodině, vztahu k počátečnímu vzdělávání, ze hry a učení, z kreativity a samostatnosti, z principu individualizace a alternativnosti. Pracovníci mateřské školy přistupují k dětem jako k jedinečným bytostem, které mají již v tomto věku právo být samy sebou. Komunikace je založena na vstřícném partnerském vztahu, ve kterém převažuje náklonnost a důvěra.

Mateřská škola je otevřena od 6:30 hod. Do 8:30 hodin se děti schází ve třídě a následuje program střídající se s volnou hrou dětí. Děti, které setrvávají pouze do oběda, odcházejí domů mezi 12:30 hod – 12:45 hod. Ostatní děti, které v mateřské školce zůstávají na spaní, odcházejí po odpolední svačině, rodiče či rodinní příslušníci je pak mohou vyzvedávat od 14:30 hod do 17:30 hod.

7.1. Popis skupiny dětí

Skupina dětí, se kterou jsem měla možnost pracovat ve třídě své kolegyně byla velmi různorodá. Děti byly na odlišném stupni vývoje a v různé věkové kategorii. Každé pocházelo z velmi odlišného prostředí.

Arnošt a Antonín¹ – dvojčata z pětičlenné rodiny, mají velmi vyvinuté řečové dovednosti přesto, že jsou jim pouze 4 roky, zvládnou už vyslovit všechny hlásky kromě ř (včetně hlásky r). Jakékoliv vyprávění či příběh vyprávějí velmi pozorně, těžce nachází společnou řeč

¹ Jména dětí jsem kvůli zachování ochrany osobních údajů změnila

s ostatními dětmi, ostýchají se mluvit před větší skupinou dětí a preferují individuální činnosti, nejlépe sami ve dvou, tvoří si sami svoji sociální skupinu a vazby s ostatními realizují výjimečně.

Nina – tři a půl roku stará holčička, pochází z čtyřčlenné cizojazyčné rodiny, bratr navštěvuje základní školu, doma však mluví pouze rusky. Nina je velmi přátelská, ráda navazuje vztahy s ostatními, při vyprávění či čtení pohádek je precizní a pozorná. Velkou nevýhodou a zároveň bariérou v navazování sociálních vztahů a hlubších vazeb mezi dětmi tvoří jazyková bariéra. Snaží se mluvit česky, avšak ostatní děti jí – zvláště pokud mluví rychle – nerozumí.

Maxík – pětiletý chlapeček pocházející z šestičlenné cizojazyčné rodiny. Tři starší bratři již navštěvují základní školu, doma se hovoří česky i ukrajinsky. Maxík má občas problémy s výslovností, velmi rád však navazuje vztahy s ostatními dětmi, rád se v kolektivu prosazuje a při skupinových činnostech bývá často leaderem. Pozornost bohužel udrží jen velmi krátce.

Kuba – pětiletý chlapeček ze čtyřčlenné české rodiny. Je velmi precizní, pozornost dokáže udržet velmi dlouho, avšak na svůj věk ostýchavý, upřednostňuje hru dětí v menších skupinkách, nejlépe ve dvojicích. Kontakt s ostatními dětmi nevyhledává a těžko navazuje. S českým jazykem nemá žádné potíže, vyslovuje všechny hlásky kromě ř.

Petřík – tři a půl roku starý chlapeček – pochází z tříčlenné české rodiny, je na svůj věk nezvykle jazykově vyspělý, má širokou slovní zásobu a správně vyslovuje, při řízených činnostech bývá precizní a vydrží se soustředit až do konce. Je však velmi stydlivý. Kontakt a pevnou vazbu zatím navázal pouze s Ninou a pokud Nina není přítomna ve školce, děti se straní a nepřidává se do žádné ze skupin. Přišel do školky nově a zatím se adaptuje velmi špatně.

Kačenka – pětiletá holčička, pochází s čtyřčlenné české rodiny, je velmi cílevědomá a průbojná, dokáže se soustředit na činnost a dotáhnout ji až do konce, má však velký problém s výslovností a vyjadřováním, občas až nadměrně vyžaduje pozornost pedagoga, je sebestředná a nerada pouští ke slovu ostatní děti.

Evžen – čtyřletý chlapec pocházející z bilingvní tříčlenné rodiny, matka je Češka, otec má ukrajinský původ. Evžen potřebuje zdokonalit výslovnost a rozšířit slovní zásobu, pokud hovoří rychle, děti mu velmi často nerozumí, má problémy s dokončováním činností a pozorností.

7.2. Plán výzkumu

Na základě domluvy se svou kolegyní byl stanoven plán akční výzkumné sondy a pravidelná, experimentální výuka – vždy jednou týdně, 30-40 minut. První originální příběh byl inspirován reálnou nedávnou situací této konkrétní skupiny.

Vlastní autorský příběh, impuls pro výzkumný projekt, byl inspirován situací, která se v mateřské škole skutečně stala a ve vyprávění byl využit se záměrně změněnými jmény. Prvotní, výrazně pozitivní zkušenost s předvedením příběhu v rámci improvizace mě vedla k rozhodnutí nadále s příběhy pracovat a sledovat posun v rámci empirické části bakalářské práce. Děti na vyprávění reagovaly velmi kladně přesto, že nepoznaly, že dramatické vyprávění je analogií jejich skutečného zážitku. Dokázaly problém řešit s mnohem větším nadhledem, čemuž pomáhalo i využití maňásků v improvizovaném výstupu. Děti neřešily problém svůj, ale postav z vyprávění.

Bylo dobře patrné, že děti v průběhu vyprávění a pozorování postav z příběhu o hodně lépe vnímají, bez zábran se zapojují do příběhu a jsou schopny ho i spoluvytvářet. I děti, které jsou při jiných řízených činnostech velmi stydlivé a zdrženlivé, se dokázaly bez ostychu zapojit do rozvíjení dramatické situace.

Jelikož jsem v dané třídě působila jako asistent, mohly jsme si s kolegyní děti rozdělit, a zatímco kolegyně s dětmi pracovala na jiném úkolu, já jsem s druhou skupinou dětí zamířila do zadní části třídy, abychom se vzájemně nerušili. K tomuto rituálu jsem nejprve chtěla svolávat pomocí maňásků, následně jsem však zjistila, že druhou skupinu dětí to velmi rozptyluje. Z tohoto důvodu jsem nakonec zvolila zvoneček, na který jsou děti zvyklé.

Sedli jsme si v zadní části třídy do kruhu a s pomocí maňásků začalo vyprávění příběhu inspirovaného prožitou situací. Při každém setkání jsem využívala stejných maňásků, na které už děti byly zvyklé a postupem času – jak se příběh rozvíjel a přibývalo postav, jsem do hry přidávala nové maňásky. Dramatická akce vycházela z techniky storytellingu, předem promyšlený děj, postavy i zápletky byly sdělovány autenticky, s důrazem na práci s hlasem a napětím, nešlo o recitaci předem naučeného textu. Děla se vždy přímo v kruhu, bez paravánu či jakýchkoliv kulis.

7.3. Jednotlivé příběhy zpracovávané technikou storytellingu

1. Příběh, 7. 12. 2020

Jak si Honzík našel kamaráda

Honzík se tuze těšil, jak to bude vypadat ve školce. Představoval si hřiště a hračky, které tam na něj budou čekat, zároveň se ale trochu obával, protože do školky jde letos poprvé. Nemohl se dočkat, až uvidí své nové kamarády a paní učitelku. Hned při prvním vstupu do třídy byl ale velmi zklamaný, protože kromě paní učitelky, která se mu velmi líbila a vlídně ho přivítala, si jeho příchodu nikdo nevšiml a nikdo ho nepozdravil.

„Co myslíte děti, jak se Honzík asi v tu chvíli cítil?“

„Jak se děti měly správně zachovat?“

Honzík měl už skoro slzy na krajíčku, ale naštěstí k němu právě zamířil blond'atý kluk v pružovaném tričku a řekl: „Ahoj, já jsem Kuba!“ napřáhl k němu zdvižený prst a ťukl s ním o jeho ukazováček. „A takhle se doma zdravíme, víš?“

„Dokázali byste vymyslet nějaký svůj pozdrav?“

Důvod vzniku příběhu

Příběh „Jak si Honzík našel kamaráda“ vychází ze skutečné situace, která se v dané situaci stala tří a půl letému Petříkovi, který do mateřské školy nastoupil nově. Přestože byl při svém příchodu dětem paní učitelkou představen, děti reagovaly jen vlažně. Petřík byl velmi ostýchavý, mladší než většina ostatních žáků a se začleněním do kolektivu měl zpočátku problémy.

Hrdina příběhu se ocitá v problému, který prožil někdo z dětí. Cílem bylo upozornit děti na situaci, která reálně probíhala ve chvíli, kdy si hrála a problému si nepovšimla, a diskutovat o možném řešení.

Techniky práce s příběhem

Skupina svolaná zvonečkem byla informována o aktivitě a v přílehlé tělocvičně usazena do kruhu k připraveným maňáskům.

Učitelka v roli vypravěče pohádku uvedla a plynule přešla k improvizované hře s loutkami.

Cíl aktivity

Příběh jsem vymyslela tak, aby byl problém, ve kterém se ocitl hrdina příběhu analogií situace, která ve třídě nastala. Mým cílem bylo přitáhnout pozornost dětí, upozornit je na situaci,

kteřá ve třídě nastala, jelikož většina dětí byla v danou chvíli tak zabraná do aktuální hry, že problém příliš nevnímala. A dovést je k možnému řešení situace.

Přípravná aktivita

Na začátku činnosti projevovaly děti zvědavost ale také ostych. Zejména Petřík v nové třídě a kolektivu styděl. Díky věkové rozdílnosti dětí a různým návykům z jiných tříd bylo těžké upoutat pozornost. Před samotným vyprávěním bylo pro děti obtížné se usadit. Vrtěly se a poposedávaly první půl minutu hry, než je zaujal děj pohádky, zhruba třetina dětí začala být ke konci nepozorná či mírně roztěkaná. Přestože pozornost některých bylo třeba vracet k ději, většina dětí dokázala pohádce věnovat plnou pozornost a aktivně reagovat po dobu cca tři minut.

Průběh hlavní aktivity

Účastníci byli aktivně zapojováni otázkami. Některé děti, většinou starší, na sebe hlasitě upoutávaly pozornost, jiné se ostýchaly a nechtěly či neměly chuť se zapojit. Na maňáška většina dětí zareagovala okamžitě, bylo to pro ně něco, na co nebyly tolik zvyklé, něco nad rámec běžného dne.

Pro většinu dětí bylo setkání s vyprávěním v kolektivu, vstupování do děje a jeho průběhu, zcela novou zkušeností, se kterou se doposud nesetkaly. Předškoláci Matěj a Kačenka občas narušovaly průběh děje, ostatní děti mu však věnovaly absolutní pozornost a, přestože Petřík a Maxík spíše neverbálně (ukazování...), spontánně reagovaly na podněty. V průběhu děje se slovně projevilo jen velice málo dětí. Vyjádřily se děti pětileté – Kačenka, Kuba a Maxík a dvojčata Arnošt a Antonín, která se ve slovním projevu vzájemně podporovala a doplňovala se.

V rámci lexikálně sémantické roviny se všechny děti, které se při pohádce projevily, zvládaly úměrně svému věku samostatně vyjadřovat. Odpovídaly na otázky a chápaly jednoduché vtipy. Většině z nich však dělala problém výslovnost a nemluvily gramaticky správně.

Nadprůměrně zdatní ve výslovnosti a řečovém projevu byla dvojčata Arnošt a Antonín, která mluvila v celých větách, neměla problém s žádnými hláskami a vyslovovala i složitější souhlásky, jako je například R.

Reflexe aktivity

Většina dětí u tohoto příběhu nerozpoznala, že byl příběh vymyšlen na základě situace, která se jim stala. Dramatickému výstupu a následné aktivitě, bylo vyhrazeno půl hodiny. Při tomto dramatickém výstupu byly přítomny všechny děti, vyprávění příběhu trvalo zhruba 10 minut čistého času, o pět minut méně, než byl můj předpoklad, zbytek času byl stráven vymýšlením různých druhů pozdravů. Tato činnost dětí velmi zaujala, každé se do ní zapojilo a některé pozdravy, které byly vymyšleny, jsem spatřovala jako velmi neotřelé (například jemné ťuknutí čely).

2. Příběh 8. 12. 2020

Jak si hráli společně

Jednoho rána se Honzík rozhlížel po třídě a nemohl se rozmyslet, s čím si dneska bude hrát. Ze všeho nejvíc se mu líbil plyšový medvídek s mašlí, se kterým si toužil pohrát. Právě v tu chvíli si sním ale hrála Alžbětka.

Honzík se rozhodl, že se s Alžbětkou zkusí nějak domluvit. Přišel tedy k ní a řekl: „Alžbětko, dej mi toho medvídk!“ ale Alžbětka, jako ho vůbec neslyšela a dál si hrála.

Honzík si pomyslel, že ho asi špatně slyší, tak přistoupil blíž a zavolal ještě hlasitěji: „Alžbětko, já si chci hrát s tím medvídkem!“ Alžbětka se ale pouze pootočila stranou od nepříjemného hluku, a dál nijak nereagovala.

„Co myslíte, děti, proč ho Alžbětka neposlouchala?“

„Co měl Honzík udělat?“

Důvod vzniku příběhu

Situace, o které se zmiňuje příběh, se s různými nuancemi opakovaně stávala u dvou dětí, přičemž několikrát přerostla v hádku, chtěla jsem proto pomocí příběhu a nadhledu, který maňásek dětem umožňuje, přivést děti k uvědomění chyb, kterých se dopouštějí a dovést je k řešení situace.

Cíl aktivity

Cílem výstupu bylo nejen dospět k řešení nastalé situace, ale také projevovat se bez ostychu před skupinou dětí, střídat se v řeči a naslouchat si navzájem.

Techniky práce s příběhem

Výstup probíhal technikou improvizované hry s loutkami aktivním zapojováním dětí pomocí otázek.

Přípravná aktivita

Děti, již beze strachu, přišly hned po zazvonění zvonečku. Poté co jim bylo vysvětleno, co se bude dít, už seděly v kruhu s očekáváním dramatického výstupu, těšily se na loutky a nyní jim známou postavu Honzíka.

Průběh hlavní aktivity

Přestože jsem po dobu první minuty pozorovala u některých dětí lehké projevy nepozornosti (vrtění...), většina dětí reagovala na humorné situace, které během dramatické situace nastaly, pozorně poslouchaly a aktivně reagovaly (slovně i posunky) na podněty. Těšily se z toho, že děj i povahu postav již znají, což jim umožnilo více se zaměřit na detaily, o kterých se také někteří později zmínily.

Přestože stále spíše neverbálně, (ukazování...) do děje se aktivně zapojilo více dětí. Na počátku a na konci výstupu byla opět pozornost některých dětí roztěkaná, průběh pohádky však občas narušovali pouze Kačenka a Maxík. Po druhém čtení se pohádka u Niny promítla též do její spontánní kresby.

Děti se oproti minulému pozorování v průběhu činnosti slovně vyjadřovaly častěji, do hovoru se zapojila více než třetina. Markantněji se však projevila nutnost zapracovat na výslovnosti a gramaticky správném vyjadřování dětí. Některé děti měly problém s rozlišováním mezi jednotným a množným číslem, koncovkami a skloňováním.

Zejména u Evžena, Maxíka a Kačenky je nutné zapracovat na samotném vedení dialogu a jeho pravidlech, například střídání se v řeči ...

Reflexe aktivity

Děti příběh velmi zaujal, a pobavil je i přes to, že si některé děti všimly podobnosti mezi situací, ve které se nedávno nacházely a příběhem. Na dnešním vyprávění nebyli přítomni Kuba, Arnošt a Antonín. Příběh tentokrát trval dle předpokládaného času 15 minut. Soucítily s Alžbětou i Honzíkem, díky nadhledu a odstupu, který jim maňásek umožnil, byly děti schopné problém v příběhu vyřešit a v další střetu o hračku který nastal krátce po dramatizaci příběhu, děti a dokázaly uplatnit řešení, na které prvé společně přišly a hádce předejít.

3. Příběh 11. 12. 2020

Co dělat, když se pohádáme

Jednou odpoledne si Honzík s Alžbětou spokojeně hráli s jejich oblíbeným medvídkem s mašlí, když je ze hry vyrušil křik a hádka. Podívali se tím směrem a na zemi uviděli rozházené Lego a dvě hádající se děti. U dvojice dětí už stála paní učitelka, která utěšovala plačící, culíkatou holčičku. Ta plakala, protože její panenku z Lega, kterou dnes celé dopoledne stavěla, rozbil kudrnatý kluk v modrých kalhotách. Jmenoval se Sváťa, stál se založenýma rukama u holčičky a trucoval. Byl zamračený a smutný, protože si s panenkou chtěl pohrát také, ale holčička mu ji nechtěla půjčit.

„Jak se asi Sváťa cítil?“

„Jak byste problém vyřešili vy?“

Důvod vzniku příběhu

Příběh měl dětem ukázat, co dělat, když něco pokazí a dovést je ke způsobu, jakým mohou svoji chybu napravit.

Cíl aktivity

Zdokonalit řeč a výslovnost dětí, zejména u Evžena, Maxíka a Kačenky, společně, pod vedením pedagoga, hledat řešení problému. V dramatizaci bylo využito maňásků a po celý výstup bylo publikum pomocí otevřených otázek zapojováno do děje.

Techniky práce s příběhem

Příběh byl dramatizován technikou storytellingu, improvizovaného vyprávění s předem předem připravenou strukturou, na jehož závěru dětem byly kladeny otevřené otázky ověřující porozumění ději příběhu.

Přípravná aktivita

Děti na svolávání zvonečkem reagovaly nadšeně, těšily se na nadcházející dramatickou situaci a již známé postavy příběhu. Samy utvořily kruh v zadní části třídy, kde obvykle výstupy probíhaly. Poprvé byly přítomny všechny děti skupinky, byla jsem tudíž zvědavá, zda to bude mít na kolektiv vliv.

Průběh hlavní aktivit

Většina dětí začala vyprávění věnovat pozornost téměř okamžitě, Petřík a Kačenka se však aktivně připojili až po cca první minutě. Aktivní reakce a plnou pozornost věnovaly děti pohádce přibližně po dobu pěti minut.

Reakce na podněty a otázky v průběhu děje byly stále častější, díky pohádkové formě bylo pro děti snadnější se ve slovním projevu zorientovat a vyjadřovat se plynule, vlastním tempem (nezasekávat se). Děti začaly více přivykat střídání se v komunikaci a nutnosti dávat prostor i ostatním. Začaly se projevovat také méně průbojné děti, které se v průběhu předchozích dramatizací styděly, či se z jiných důvodů zdráhaly projevit.

V průběhu pohádky se dle mých poznatků verbálně projevila více než polovina dětí. Nina a Evžen, kteří pochází z cizojazyčného prostředí, se do děje se zapojili zatím pouze neverbálně.

Petřík a Kuba se dnes do děje slovně zapojili poprvé. I přes ostýchavost zvládali reagovat na otázky a při rozhovoru dávali též prostor ostatním. Zapracovat je však potřeba gramaticky správném vyjadřování, dbát na správné vyslovování a oddělování jednotlivých slov.

Maxík, Kačenka a Petřík se postupně se snaží mluvit gramaticky správně, zatím je však často potřeba nápovědy či dopomoci z mé strany.

Reflexe aktivity

Děti byly schopné s pomocí pedagoga přijít na řešení problému, který v příběhu nastal. U této dramatizace byly tolik zaujaté aktivitou jejím dějem, že se o analogii příběhu a nedávno nastalé situace vůbec nezmínily, ani nedaly najevo, že by si společných znaků všimly. Řešení, které uplatnily v příběhu, byly následující den s dopomocí pedagoga schopny použít při hádce, která následující den vyvstala.

U tohoto výstupu nebyla přítomna pouze dvojčata Arnošt a Antonín, předvedení příběhu mi zabralo pouze deset minut z předpokládaných patnácti. Po zbývajícím čase děti sdělovaly své zážitky, které si v souvislosti se dramatizací vybavily a zkoušely manipulovat a hrát si s maňásky.

4. Příběh, 14. 12. 2020

Jak Honzík poprvé spinkal

Poté, co se vyřešila hádka s legem, následoval program na zahrádce, kde se Honzíkovi tuze líbilo. Následně na ně čekal ve školce výborný oběd a pak mělo nastat obávané spinkání, protože po „O“ maminka přijít bohužel nemohla. Paní učitelka přečetla dětem převlečeným do pyžámka pohádku, pohladila ty, co ještě neusnuly a začala něco zapisovat do svého sešitu. Honzík ale ne, a ne usnout, a tak ho napadlo, že by mohl zkusit pošeptat něco vtipného do ouška kudrnatému klukovi, který ležel na lehátku vedle něj, Patrikovi. Patrik ale spal tvrdě, tak Honzík přitvrdil a začal ho rýpat do ouška. Kudrnatý kluk se probudil, začal plakat, a to už k nim mířila paní učitelka, která se netvářila na Honzíka příliš mile.

„Jak se asi cítil probuzený Patrik?“

„Proč se paní učitelka zlobila?“

Důvod vzniku příběhu

Příběh byl napsán kvůli opakujícímu se rušení některých dětí svých spolužáků při spaní. Chtěla jsem dětem tímto způsobem pomoci vcítit se do druhého.

Cíl aktivity

Být schopen soucítit s druhým, zlepšit řečovou úroveň dětí – zapracovat na správné výslovnosti, gramatickém vyjadřování, upevnit pravidla komunikace a dialogu.

Techniky práce s příběhem

Pilířem další části projektu byl opět tvůrčí dialog, založený na komunikaci dětí a pedagoga, tedy improvizátora, vypravěče a animátora maňásků. Příběhu s předem propracovanou strukturou. Bylo záměrně využíváno jako podnětu k diskusi s cílem rozvíjet u dětí nejen slovní zásobu a zdokonalit vyjadřování řeč, nýbrž především prohlubovat empatii.

Přípravná aktivita

Děti již byly na pohádku uvyklé, na pokračování příběhu se těšily. Některé děti byly připravené v zadní části třídy, jde obvykle výstupy probíhají, ještě před zvoněním zvonečku.

Průběh hlavní aktivity

Většině posluchačů nedělalo žádné obtíže sledovat děj. Valná část dětí reagovala na podněty nadšeně neverbálně i verbálně a plnou pozornost věnovala více než šesti minutovému vyprávění.

Na zlepšení pozornosti bylo potřeba zapracovat s Maxíkem, který se s vyprávěnou pohádkou setkal až po nástupu do mateřské školy. (Rozhovor s matkou, 2021)

Pohádka většinu dětí zbavila ostychu či zdráhání, až na občasné výjimky reagovaly verbálně i neverbálně. Též děti bilingvní a z cizojazyčného prostředí se v průběhu činnosti slovně zapojovaly stále častěji, přestože s komunikací zatím ještě mají obtíže. Zejména Evžen, Nina a Maxík často potřebují při vyjadřování svých myšlenek pomoci a na řečovém projevu je s nimi stále nutné pracovat individuálně.

Poprvé se dnes slovně zapojil Evžen, který pochází z cizojazyčného prostředí a na slovním projevu s ním spolu s rodiči pracujeme individuálně, stejně jako s dalšími dětmi, v jejichž rodinách není čeština rodným jazykem.

S ostatními dětmi společně pracujeme na správném vyjadřování a vyslovování, kde je zatím potřeba mé dopomoci.

Reflexe aktivity

Děti poznaly, že dramatická situace byla analogií skutečného problému, která se ve třídě nedávno stala. Jelikož se však v podobné situaci ocitlo více dětí ze skupiny, nedocházelo k obviňováním a hádkám. Situaci jsme si vysvětlili a společně se domluvili, jakým způsobem budeme postupovat nadále.

Na schůzce nebyli přítomni pouze Arnošt a Antonín. Jelikož čtení dramatizace příběhu a následný rozbor situace trval pouze patnáct minut, zbývající čas si děti vyzkoušely hru a manipulaci s maňásky. Rozehrály dramatické výstupy, které mě zaujaly a inspirovaly k další činnosti a způsobu zapojení dětí do dramatizace.

5. Příběh 16. 12. 2020

Jak nebylo nic slyšet

Jednoho dne se Honzík těšil, jak ve školce ukáže kamarádům svou novou hračku, autíčko sestavené z Lega. Při vstupu do třídy pozdravil, ale odpověděla mu pouze paní

učitelka, neboť ve třídě byl velký ruch a nebylo nic slyšet. V rohu třídy si hrála Petruška s Amálkou děvčátka s kočárky a hádala se o peřinku, opodál se pošťuchovali dva nejlepší kamarádi – Martin s Verčou – o dřevěnou kostičku, ostatní byli kvůli velkému hluku nuceni na sebe pokřikovat, takže Honzíka si nikdo ani nevšiml. Musela zasáhnout paní učitelka, které se chování dětí pranic nelíbilo a zazvonila na kouzelný zvoneček.

„Jak se asi Honzík cítil?“

„Proč se paní učitelce chování dětí nelíbilo?“

„Jak by se to dalo napravit?“

Důvod vzniku příběhu

K sepsání tohoto příběhu mě inspiroval častý hluk na třídě. Děti nebyly zvyklé pracovat s hlasem. Pokud nebyly vedeny pedagogem v rámci řízených činností, nebo ztišovány či jinak stimulovány během volné hry, překřikovaly se navzájem, zvyšovaly hlas a ostýchavé děti jako Petřík, Nina, Arnošt a Antonín byly kvůli přílišnému hluku ve stresu, stranili se kolektivu.

Cíl aktivity

Cílem bylo upozornit děti na problém přílišného hluku, vcítění se do situace druhého a zdokonalování řeči a výslovnosti a artikulace.

Techniky práce s příběhem

Tento dramatický výstup byl předem pečlivě naplánován. Při úvodu byly rozděleny role, které děti v pohádce s maňásky hrály. Pedagog v roli vypravěče prováděl aktéry dějem technikou řízené improvizace.

Přípravná aktivita

Již při úvodním zvonění zvonečku byly děti nadšené a rychle utvořily kruh v zadní části třídy. Pozorovala jsem u nich zvědavost, když viděly, že dnes sebou přináším více maňásků. Aktéry bylo potřeba jemně usměrnit, zklidnit (výskali a dováděli tak, že bylo obtížné začít dialog). Aktérům byly navrženy role a dohodou se řešilo, kdo bude jakou postavu ztvárňovat. Následovalo vysvětlení tématu a rozdělení rolí.

Průběh hlavní aktivity

Děti byly svými rolmi velmi nadšené, jelikož (kromě Maxíka) hrály ve skupinkách se svými kamarády, nikdo se neostýchal ani na sebe nepoutal pozornost. Maxík, který hrál roli

Honzíka technikou pantomimy ztvárnil, jak se Honzík cítil, ostatní děti si rozdělily role z pohádky.

Děti byly touto hrou nadšené, neměly problém s pozorností, vydržely se soustředit na hru až dokonce. Díky dramatickému ztvárnění se nikdo neostýchal hovořit, vyjadřovaly se srozumitelně a spontánně používaly i slova, která normálně nepoužívají a slýchají pouze od dospělých (např. „občerstvení“ místo obvyklého „svačina“, „nezpůsobní“ ...).

Maxík byl nadšený svou rolí v pohádce a poprvé dával bez upozornění prostor ostatním, sledoval jejich hru a reagoval bez překřikování a poutání pozornosti na sebe.

Reflexe aktivity

Děti byly tak pohlcené příběhem, že si analogie výstupu se skutečnou situací, ve které se v nedávné době ocitly, vůbec nevšimly. K této dramatizaci byla předem vymyšlena také náhradní verze v případě, že by děti měly v průběhu dramatické situace příliš velké obtíže a bylo nutné ji ukončit jiným způsobem.

Nakonec však vůbec nedošlo ani k diskusi o řešení situace, která v dramatickém výstupu vznikla. Děti samy od sebe začaly s maňásky hrát a, přestože občas potřebovaly usměrnit či pomoci ve střídání v řeči, došly při výstupu k řešení a dohrály pohádku do konce.

Na vyprávění tentokrát nebyl přítomný Kuba. Děti strávily hrou a dramatizací o patnáct minut déle oproti původnímu plánu. Pohádka děti inspirovala a ony si vypůjčovaly maňásky ke hře i během spontánních činností, zejména Petřík, s Matějem vedli ve svých hrách dialogy a dbali na střídání se v řeči.

6. Příběh 8. 1. 2021

Jak se srazili

Jednoho dne přišel Honzík do školky, pozdravil se s kamarády.

„Předved', jak se asi „Honzík s kamarády pozdravil?“

Jako vždycky a společně se rozhodli, že si zahrají na honěnou. Hra všechny moc bavila, kamarádi běhali rychleji a rychleji, až jim třída začala být malá. Zrovna když byli v nejlepším, přišla paní učitelka, která zastavila hru a začala jim vysvětlovat, proč se v této situaci tato hra nedá hrát.

„Proč se v malém prostoru nedá hrát na honěnou?“

„Co asi teď Honzík s kamarády udělá?“

Kamarádi přikyvovali a tvářili se naoko, že rozumí, ale za chvíli odběhli do umývárny, kde se paní učitelce ztratili z dohledu a začali se zde honit znovu, protože hra na honěnou je náramně bavila. Než tam stihla přijít paní hospodářka, která vždy v umývárně hlídá, dva kamarádi – Míša a Kuba – uklouzli, srazili se, zranili a tekla jim krev. Honzík se díval na plačící kamarády na podlaze, dostal strach.

„Co má teď Honzík dělat?“

Důvod vzniku příběhu

Příběh jsem napsala na základě analogie k podobné situaci, která ve třídě nastala. Kromě obvyklých postav dětí a paní učitelky v příběhu figurovala také zdravotní sestřička a paní doktorka, aby si mohly zahrát všechny děti.

Cíl aktivity

Spolupracovat během společné hry, střídát se v řeči, srozumitelně se vyjadřovat a vzájemně si důvěřovat.

Techniky práce s příběhem

Děj příběhu byl opět po přípravě zpracováván technikou storitellingu, řízené improvizace a alterační hry v rolích s využitím spontánních dialogů.

Přípravná aktivita

Děti bylo vysvětleno, jakým způsobem budeme pracovat, a rozdala jim maňásky. Na základě předchozí přípravy jsem v roli vypravěče uvozovala situace, které děti hrály a směřovala děj.

Průběh hlavní aktivity

Děti se bez ostychu zapojily do hry. V situaci, kdy chtěly k situaci zavolat paní učitelku a pana doktora, dostaly k dispozici maňásky, ztvárňující tyto postavy a děti se svými maňásky dohrály pohádku do konce podle svých představ.

Pro děti již nebyl tento způsob práce nový a ze svých rolí měly velkou radost. Spontánně během hry nalézaly řešení situace a já (v roli vypravěče) jsem hru pouze v případě nutnosti usměrnila, pomáhala dětem ve střídání řeči a nejmladší Nině, Kačence a Petříkovi při některých slovních vyjádřeních. Děti se vydržely soustředit až do konce. Kačenka, nadšená v roli paní

doktorky, se do děje aktivně zapojila, a přestože občas potřebovala při ve své roli pomoci, její řečový projev byl plynulejší a tempo řeči bylo stálé.

Děti se během hry snažily střídát v řeči, občas ale převládlo jejich nadšení pro hru a bylo potřeba vypravěče, aby posunul děj či dal prostor jiné postavě.

Reflexe aktivity

Na dnešním výstupu chyběla dvojčata Arnošt a Antonín. Děti, nadchnuté příběhem, překročily předpokládaný čas o patnáct minut také proto, že rozeznaly analogii s nedávno prožitou situací, vzpomínaly a vyjadřovaly své zkušenosti s tímto zážitkem.

Kolektiv se díky dramatizacím utužil, děti se nebojí komunikovat spolu navzájem, hrát si a spolupracovat nejen se svými stálými kamarády (v partičkách). Díky motivaci pohádkou je aktivity bavily a pravidla, o kterých se v příbězích jednalo, si vzájemně připomínaly.

7. Příběh 13.1. 2021

Nepořádníci

Jednou, když Honzík zase přišel do školky a chtěl s kamarády malovat, zjistili, že u jejich stolečku je šílený nepořádek, nejsou tam žádné papíry, pouze odstřížky a pastelky jsou poházené a polámané. Děti věděly, že by nepořádek bylo potřeba uklidit, hlavně proto, že si tam včera odpoledne stříhaly a kreslily oni sami, ale zrovna se jim nechtělo, tak si raději šly hrát s autíčky a panenkami.

Toho dne šly brzy ven na zahradu, paní učitelka již od rána připravovala hru na zahradě, na kterou se všichni velmi těšili. Skákali: „*Předved', jak skákali?*“

Dupali: „*Předved', jak dupali?*“

Tleskali: „*Předved', jak tleskali?*“

Křičeli: „*Předved', jak křičeli?*“

Šeptali: „*Předved', jak šeptali?*“

Celkově si hru na zahrádce náramně užili.

Do své třídy se tedy kluci vrátili až po obědě a měli se chystat ke spánku, jako každý den. Oblečení, které si svlékli, si ale museli dát do nepořádku (mezi neuklizené pomůcky pro výtvarnou činnost).

„*Co se asi s oblečením v nepořádku stane?*“

Po pohádce, kterou jim paní učitelka přečetla, usnuli a po probuzení se chtěli obléct opět do svých triček a tepláků. Ty však ležely na veliké hromadě mezi nepořádkem, protože kluci si své oblečení ani nesložili.

„Jak by to mohli napravit?“

„Předved'te, jak si myslíte, že se kluci po probuzení cítili, když měli oblečení špinavé a nemohly ho najít?“

Důvod vzniku příběhu

Příběh byl analogií situaci, která se některým dětem opakovaně stávala. V příběhu bylo změněno prostředí, ve kterém se situace stávala, avšak veškeré další detaily byly shodné. Doufala jsem, že si děti díky příběhu lépe uvědomí, co by se mohlo stát, kdyby své jednání v těchto situacích nezměnily.

Cíl aktivity

Pracovat s hlasem, ztišovat ho zesilovat v příběhu ve vhodnou dobu, vcítit se do pocitů druhého. Respektovat pravidla dialogu.

Techniky práce s příběhem

Dramatický výstup byl hrán technikou improvizace s maňásky, v průběhu v průběhu dramatické situace byly děti zapojovány do děje a konec mohly dohrát dle své vlastní představivosti.

Přípravná aktivita

Děti se těšily na nový příběh. Poté, co jsem děti svolala zvonečkem, jsem v zadní části třídy vysvětlila, jakým způsobem bude aktivita probíhat.

Průběh hlavní aktivity

Během hry děti velmi dobře reagovaly na změny hlasitosti, i přes mé počáteční obavy po křiku bez obtíží přešly do šepotu. Děti, tentokrát bez maňásků, předvedly technikou pantomimy, jak se asi cítily postavy z příběhu, když se probudily a měly si obléknout špinavé oblečení. Přestože zadání bylo pro Petříka s Ninou obtížnější, do hry se aktivně zapojili, napodobovali ostatní a s mou dopomocí hru dohráli spolu s ostatními až do konce.

Následně děti, které chtěly, předvedly technikou pantomimy, jak by situaci vyřešily ony. Se zakončením příběhu začal Maxík, ostatní děti se po jeho příkladu styděly méně a, přestože Nina a Kačenka potřebovaly občas mou pomoc, dohrály konec příběhu bez potíží.

Reflexe aktivity

Při tomto výstupu nebyl přítomen Evžen a Kuba, dramatická situace trvala dle předpokládaného času. Děti rozeznaly analogii k situaci, s níž se setkaly a společně jsme se domluvili na pravidlech, která budeme v tomto směru dodržovat.

Byla jsem překvapena různorodostí emocí, které během výstupu předvedly. Jelikož emoce prováděly současně, neostýchaly se tolik, jako kdyby je napodobovaly jednotlivě, prohlížely a inspirovaly se navzájem.

8. Příběh 20.1. 2021

Jak si skákali do řeči

Jednoho dne, kdy byl venku nečas (lijavec a velká zima) paní učitelka navrhla dětem, že po ranních hrách a svačince, pustí za odměnu hodným dětem krásnou pohádku, kterou si vyberou. Děti se velmi těšily a už při ranních hrách se dohadovaly, kdo by chtěl pustit jakou pohádku. Nemohly se dohodnout ani u svačiny a hádky pokračovaly i při jídle, i na zpáteční cestě do třídy. Ve třídě se paní učitelka dětí zeptala, na jaké pohádce se domluví. Děti se opět začaly hádat, pokřikovat na sebe a mluvit jeden přes druhého. Neslyšely dokonce ani paní učitelku, která jim chtěla navrhnout, že by mohly o pohádce hlasovat.

„Jak se asi cítila paní učitelka?“

„Jak to asi teď dopadne?“

Po chvíli zklamaná paní učitelka zazvonila na kouzelný zvoneček a smutně, ale rázně řekla dětem, že pohádka dnes nebude, jelikož se děti musí naučit vzájemně se poslouchat, neskákat si do řeči a dávat pozor, co paní učitelka říká.

„Co byste dělaly, kdybyste byly na místě dětí z pohádky?“

Důvod vzniku příběhu

Příběh jsem vymyslela na základě nedávného problému, který jsme s dětmi řešily. Všimla jsem si dětem více vyhovuje, efektivněji spolupracují i hledají řešení, když se jedná o

postavy z příběhu („někoho jiného“). Chtěla jsem, aby se děti více zamýšlely nad situací a samy dospěly k řešení, které by mohlo případně pomoci i v budoucnu.

Cíl aktivity

Spolupracovat na problému, hledat řešení, respektovat názor ostatních a zdokonalit své vyjadřování.

Techniky práce s příběhem

Potom, co bylo dětem vysvětleno, jakým způsobem bude dramatizace probíhat, byl výstup pomocí maňásků realizován. Pedagog formou otevřených otázek hledal s dětmi možná řešení situace. Předložená řešení děti následně improvizovaly s maňásky.

Přípravná aktivita

Ihned poté, co jsem děti zvonečkem svolala, se děti v zadní části třídy s nadšením usadili do kruhu a následně jsem jim vysvětlila, jak bude následující příběh probíhat.

Průběh hlavní aktivity

Po vyslechnutí příběhu jsme nejprve společně přemýšleli nad tím, jak by se situace dala vyřešit. Řešení navrhla Nina, která v některých částech svého vyprávění potřebovala dopomoc, její nápad se však všem zalíbil a začaly ho uskutečňovat v dramatizaci.

V roli dětí z příběhu se zkusily domluvit, jakou pohádku by si chtěly pustit ony, inspirovaly se paní učitelkou z pohádky a hlasovaly. Tato část hry byla pro děti náročná, občas bylo potřeba děj usměrnit a připomenout střídání v řeči. Avšak díky tomu, že hrály roli, se domlouvaly lépe a s větším nadhledem, než kdyby šlo o skutečnost a v situaci se nacházely ony.

Reflexe aktivity

Na dnešní hodině byly přítomny všechny děti, doba trvání výstupu byla o pět minut delší než předpokládaný čas. Hra role děti bavila, velmi se zlepšovaly ve střídání v řeči, což jsem začala pozorovat i mimo hru, při spontánních činnostech. Začaly lépe spolupracovat a více vyhledávaly kontakt s kamarády. Zajímavé pro mě bylo, že přestože se nedávno podobná situace stala ve třídě, děti nedávaly žádným způsobem najevo, že by si podobnosti mezi jejich zážitkem a hrou všimly.

Díky dramatizacím děti také používaly rozmanitější slovní zásobu, zejména Kačenka se v řeči velmi zlepšila. Též Kuba a Nina s Petříkem se přestali tolik ostýchat před ostatními a vyjadřovat nahlas své nápady.

9. Příběh 27.1. 2011

O špinavých rukou

Toho dne si Honzík od rána hezky hrál. Před svačinkou i po hraní na zahrádce si však jen ošplouchl ruce ve studené vodě, aniž by použil mýdlo. Nedbal na radu paní učitelky, která ho upozorňovala, že použití mýdla je nezbytné, protože zahubí všechny viry a bacily. Mýdlo nepoužil ani po obědě a odpoledním programu. K důkladnému umytí rukou došlo až doma po večeři, ke které měl oblíbený rohlík s máslem a vajíčko natvrdo.

„Co se Honzíkovi může stát?“

Druhý den ráno, když ho maminka budila do školky, ho už trochu pobolívalo břicho a po snídani se situace zhoršila natolik, že museli s maminkou k panu doktorovi.

„Proč bylo Honzíkovi špatně?“

„Jak to asi s Honzíkem dopadlo?“

Důvod vzniku příběhu

Tento příběh byl zamýšlen jako prevence a motivace dětí k tomu, aby dbaly na hygienu a čistotu těla, jelikož jsem si všimla, že na ni některé děti opakovaně nedbají.

Cíl aktivity

Spolupracovat, vyjadřovat své myšlenky nahlas, střídat se v řeči.

Techniky práce s příběhem

Příběh byl dětem předveden formou maňáskového divadla a následně doplněn otázkami, které děti vybízely k aktivitě. Při dokončování dramatické situace jsem se ujala role vypravěče a děti dohrály situaci do konce samy, dle své představivosti.

Přípravná aktivita

Po rituálu zvonění zvonečku byly již děti připravené na místě, kde se výstupy konají, nejprve jsem jim příběh zahrála, následně se domluvily na řešení situace a dohrály konec příběhu tak, jak se domluvily.

Průběh hlavní aktivity

Děti se velmi rychle domluvily, že pan doktor dal Honzíkovi léky a Honzík pak musel zůstat doma, a pomocí maňásků situaci ztvárnily.

Tato hra nebyla pro děti náročná na pozornost, bez obtíží se zapojily do hry a plně se vžily do rolí. Hru natolik rozvedly, že si vyžádaly její opakování, při kterém si role vyměnily. Hrály s nadšením a zejména při opakování hry už mou pomoc potřebovaly jen minimálně, střídaly se v rolích a samy děj posouvaly dále.

Zejména Nina se velmi zlepšila v komunikaci a začala používat nová, složitější slova. Kačenka s Maxíkem se ve svých rolích vyžívali, dávali však větší prostor ostatním a neměli problém se v rolích následně vystřídat.

Reflexe aktivity

Dnešního výstupu se nezúčastnili Kuba, Evžen, Arnošt a Antonín. Nejvýraznější pokrok byl vidět u Niny s Petříkem, kteří spolupracovali, velmi se vylepšili jak ve vyjadřování emocí, tak v komunikaci a bez zábran byli starším dětem partnery.

Reflexe projektu

Projekt pokaždé nezahrnoval ustálenou formu reflexe ve formě diskuse pedagoga s dětmi, tato probíhala v rámci dalších činností. Pedagog v průběhu týdne reagoval na postupné zlepšování komunikace, zdokonalování slovní zásoby dětí a jejich výslovnosti v souvislosti s aktuálními projevy dětí. Pozitivní zpětná vazba ve formě upozorňování na posun při zlepšování prosociálního chování dětí byla poskytována v průběhu celého projektu.

Při vyprávění pohádek se děti chovaly spontánně, snadno byly vtaženy do děje, před postavami z pohádek se nestyděly. Pomalejší tempo a atmosféra, která mezi dětmi při vyprávění příběhu panovala, umožňovala dětem vyjadřovat své myšlenky vlastním tempem a bez ostychu. Zlepšoval se proto nejen jejich řečový projev, ale také komunikace.

Během krátkých dramatických výstupů děti sami vyhodnocovaly, kdy vstoupit do děje a reagovat, a kdy naopak poslouchat, vnímat děj a nechat pohádku pokračovat. Děti na sebe vzájemně působily a odlišnost jejich osobností je dokázala motivovat k nacházení kompromisů. Zdokonalily se v naslouchání druhým dětem, naučily se jim dávat jim prostor a střídát se v řeči. Skupina se díky výstupům navzájem lépe poznala, mezi dětmi vznikla a prohloubila se důvěra.

Dramatické výstupy staly očekávaným rituálem začátku každého týdne, ke kterému se děti v průběhu týdne vracely. Děti si začaly osvojovat základní návyky, například sezení v průběhu vyprávění, vzájemné střídání v řeči či regulace hlasového projevu.

Spolupráce při dramatických výstupech zřetelně vedla ke zlepšení vstřícné atmosféry ve třídě. Zásady komunikace, které si děti při dramatickém projektu vyzkoušely, začaly používat i během jiných činností v průběhu dne. Některé děti se naučily pouštět ostatní ke slovu a střídát se v řeči, jiné se přestávaly ostýchat před ostatními. Děti začaly častěji vyhledávat společnost ostatních, navazovaly nové vztahy a někdy dokonce ve skupině děj pohádky napodobovaly, kreslily, či dramatizovaly.

Případné další realizaci projektu by jistě pomohlo klidnější a tišší prostředí. Ustálený formát jednotlivých částí, který dětem přinášel pocit jistoty a bezpečí, by jistě bylo možné obohatit o společné reflexe bezprostředně po skončení dramatických výstupů.

Výzkum prokázal vliv storytellingu a dramatických výstupů na zdokonalování komunikačních dovedností skupiny dětí, se kterými byl prováděn. Výsledky projektu se projevovaly nejen ve zlepšování práce dětí v řízených aktivitách, ale také lepší soudržností a spoluprací skupiny. Projekt také prokázal, výhodu práce s menší skupinou dětí, v delším

časovém plánu v kratších časových intervalech, zohledňujících věk dětí (patnáctiminutové programy). Projekt udržoval pravidelný řád s ustálenou formou začátku, díky čemuž se děti cítily bezpečně.

Závěr

Bakalářská práce je zaměřena na rozvoj vnímání a komunikace u dětí předškolního věku pomocí vyprávění. Jejím cílem bylo za pomoci metod dramatické výchovy a storytellingu zlepšovat a rozvíjet komunikační dovednosti a schopnosti dětí, s ohledem na individuální specifika dětí ve skupině a prostředí mateřské školy. Devět originálních příběhů inspirovaných reálnými zážitky protagonistů experimentu bylo hráno formou improvizovaných maňáskových představení. Celý projekt byl ověřen v praxi.

V teoretické části je popisují vývoj poznávacích procesů, vnímání, socializaci a charakteristiku předškolního dítěte. Této části jsou specifikovány metody dramatické výchovy, kterými může učitel podporovat rozvoj komunikace a vnímání u dětí.

Empirická část bakalářské sestává z popisu projektu, realizovaného v MŠ Zahradka v Praze. Výstupy, inspirované skutečnými situacemi ze života skupiny v mateřské škole, byly dramatinovány pomocí maňásků a formou improvizace předvedeny skupině. Součástí projektu je jeho reflexe.

Autorský dramatický projekt prokázal vliv technik storytellingu na rozvoj se ukázal jako přínosný pro rozvoj řečových schopností, prosociálních dovedností a osvojení pravidel společenského dialogu. Děti navázaly a vytvořily mezi sebou hlubší vazby. Dovednosti, které si děti při dramatických cvičeních osvojily, postupně uplatňovaly také s ostatními lidmi mimo třídu, při běžném denním režimu.

Techniky, na kterých byl projekt postaven, dětem pomáhají vyjadřovat své myšlenky, vcítit se do druhých a respektovat jejich názor. Vědomosti a poznatky, které děti při vyprávění příběhů nabyly, zlepšily jejich komunikaci, a tudíž i sociální interakce, se kterými se děti běžně setkávají. Pokud děti získané dovednosti zvnitřní a budou je nadále používat, mohou pak lépe zvládat situace, ve kterých si v životě ocitne.

Resumé

Tato bakalářská práce je zaměřena na zlepšování a rozvoj komunikačních dovedností a schopností dětí. Práce je rozdělena na dvě části.

Teoretická část je zaměřena na charakteristiku předškolního dítěte a specifikuje metody dramatické výchovy, zmiňuje logopedickou prevenci u dětí předškolního věku, zabývá se využitím storytellingu a dalších technik dramatické výchovy, kterými může učitel podporovat rozvoj vyjadřovacích schopností a vnímání.

Empirickou část tvoří projekt, realizovaný v konkrétní mateřské škole. Popisuje přípravu, průběh a reflexi, dokládá výsledky jednotlivých výstupů. Přínos projektu, využívajícího reálné zážitky výzkumné skupiny k dramatizovaným příběhům, tkví především v rozvoji prosociálních dovedností, komunikace a správných řečových návyků.

Summary

This Bachelor Thesis is focused on improving and developing children's communication skills and abilities. It is divided into two parts.

The theoretical part is focused on the characteristics of a preschool child and specifies the methods of drama education, mentions speech therapy prevention in preschool children, deals with the use of storytelling and other drama education techniques, by which the teacher can support development of expressive skills and perception.

The empirical part of the bachelor thesis consists of a project that was implemented at a specific kindergarten. It describes the preparation, process and reflection and documents the results of individual outputs. The contribution of the project, which uses the real experiences of the research group for dramatized stories, lies primarily in the development of prosocial skills, communication and good speech habits.

Seznam literárních zdrojů

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky*. 1.vyd. Praha: Ipos Artama, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů: kartotéka pro loutkaře a neloutkaře, kteří si umějí hrát*. 1. vyd. Praha: Gamma, 1992. ISBN 80-900145-4-2.

FIEDLEROVÁ, Michaela, REJCHROTOVÁ, Andrea, AMIROVÁ, Alžběta. *Metody a aktivity dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-430-5.

KREJČÍKOVÁ, Jarmila a Zuzana KAPROVÁ. *Náměty pro logopedickou prevenci: hrátky se slovíčky pro kluky a pro holčičky*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-691-3.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Grada, 1998. ISBN 807169195X.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. 1. vyd. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: NAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MERTIN, Václav, GILLNEROVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3.vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.

PFEEFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7178-764-8.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7376-560-8.

SVOBODOVÁ, Eva a kolektiv. *Vzdělávání v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, Eva, HOVJACKÁ, Miroslava, KUBECOVÁ, Marketa, KUKAČKOVÁ, Michaela. *Rozvíjíme city, vůli, sebepojetí a komunikaci dětí*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2015. ISBN 978-80-7496-189-2.

VÁCHOVÁ, Alena, HAZUKOVÁ, Helena, NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, LEŽALOVÁ, Renata, ŠTEFÁNKOVÁ, Zuzana, HANZOVÁ, Bohuslava, PIŠLOVÁ, Simona. *Rozvíjíme vnímání a tvořivost dětí*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2014. ISBN 978-80-7496-163-2.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-1-5.

Seznam internetových zdrojů

1. *Charakteristika psychiky dítěte předškolního věku.* [online]. Praha: Metodický portál RVP.CZ, 2017. [cit. 2.3.2021] Dostupné z: [Charakteristika psychiky dítěte předškolního věku - DIGIFOLIO \(rvp.cz\)](#)
2. *Prosociální činnosti ve školním prostředí.* [online]. Praha: Metodický portál RVP.CZ, 2013. [cit. 9.3.2021] Dostupné z: [Činnosti v předškolním vzdělávání: Prosociální chování \(rvp.cz\)](#)