

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zprostředkování tématu jinakosti dětem předškolního věku zážitkovou
formou skrze knihu *Jak voní týden*

Mediating a theme of otherness to preschool children
through the book *Constance's Week*

Kateřina Václavíková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Zprostředkování tématu jinakosti dětem předškolního věku zážitkovou formou skrze knihu Jak voní týden* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2022

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Veronice Laufkové, Ph. D za velkou podporu, ochotu a trpělivost, které mi poskytla při zpracování této bakalářské práce.

ABSTRAKT

Teoretická část se věnuje tématu charakteristiky dítěte předškolního věku, jeho emočního vývoje a socializace, vymezuje termín jinakosti a odlišnosti a objasňuje terminologii čtenářské gramotnosti a čtenářské pregramotnosti. Větší část práce popisuje, jak využít práci s knihou. Obsahuje teoretické údaje o čtenářských strategiích, které jsou využity v praktické části. V závěru teoretické části je věnována pozornost charakteristice dramatické výchovy, jejím základním principům, cílům a metodám. Kapitoly čerpají z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Praktická část popisuje intenzivní týdenní projekt realizovaný v běžné mateřské škole se skupinou patnácti dětí ve věku pět až šest let s následnou pedagogickou reflexí. Výstupem práce je projekt rozpracovaný do pěti lekcí na každý den. Lekce jsou zaměřené na rozvoj smyslů. Činnosti a aktivity jsou vystavěny na práci s knihou *Jak voní týden*. Projekt je naplánován podle třífázového modelu učení se zkratkou E-U-R. V lekcích jsou využívány čtenářské strategie a metody dramatické výchovy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Jinakost, odlišnost, inkluze, literatura pro děti, práce s knihou, dramatická výchova, zážitek

ABSTRACT

The theoretical part describes a topic of characteristics of a preschool child, his emotional development and socialization, defines terms otherness and difference, and clarifies the terminology of reading literacy and reading pre-literacy. The greater part of the work describes how to work with a book. It contains theoretical data on reading strategies that are used in the practical part. At the end of the theoretical part, attention is paid to the characteristics of drama education, its basic principles, goals and methods. The chapters draw on the “Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání”.

The practical part describes an intensive weekly project implemented in a kindergarten with a group of fifteen 5-6 year old children with subsequent pedagogical reflection. The result of bachelor thesis is a project with five lessons for each day. The lessons are focused on the development of the senses. Activities are built on working with the book „*Constance's Week*”. The project is planned according to the three-phase learning model with the abbreviation E-U-R. Reading strategies and methods of drama education are used in the lessons.

KEYWORDS

Inclusion, otherness, literature for children, working with book, drama education, experience

Obsah

Úvod	7
1 Charakteristika dětí předškolního věku	9
1.1 Emoční vývoj a socializace.....	10
1.2 Prosociální chování.....	12
2 Vymezení pojmů jinakost a odlišnost.....	14
2.1 Termín normalita, jinakost a odlišnost.....	14
2.2 Inkluze.....	17
3 Práce s knihou v prostředí mateřské školy	19
3.1 Čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost.....	19
3.2 Rozvoj čtenářské pregramotnosti a práce s knihou v MŠ.....	20
3.3 Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání a metody kritického myšlení	23
4 Dramatická výchova	26
4.1 Principy dramatické výchovy	27
4.2 Cíle dramatické výchovy	27
4.3 Dramatická výchova v kurikulu současné mateřské školy	28
4.4 Vybrané metody dramatické výchovy v mateřské škole	30
4.5 Příprava literární předlohy v dramatické výchově.....	32
5 Praktická část.....	34
5.1 Cíle praktické části a výzkumné otázky.....	34
5.2 Charakteristika výzkumných metod a výzkumného vzorku.....	36
5.3 Anotace knihy Jak voní týden.....	38
5.4 Tématický celek Jak voní týden.....	39
5.5 Realizace a reflexe lekcí	44
5.5.1 Zrak (1. část).....	44

5.5.2	Zrak (2. část).....	51
5.5.3	Sluch.....	60
5.5.4	Čich a chuť.....	66
5.5.5	Hmat.....	74
5.6	Zhodnocení naplnění výzkumných cílů a otázek.....	84
5.7	Shrnutí praktické části a diskuse.....	90
	Závěr.....	92
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	94
	Seznam obrázků a tabulek.....	97
	Seznam příloh.....	97

Úvod

Bakalářská práce se věnuje zprostředkování tématu jinakosti dětem předškolního věku zážitkovou formou skrze knihu **Jak voní týden**. V rámci své praxe v mateřské škole jsem se setkala s dětmi, které vyčleňovaly ostatní z kolektivu. Často jsem slýchala, že tyto děti k nim do party nepatří, a všimla jsem si, že to jsou především děti, které jsou něčím odlišné. Chtěla jsem dětem přiblížit myšlenku, že přestože je každý jiný, jinak vypadá nebo se jinak chová, má stejnou hodnotu jako všichni lidé a že být odlišný je přirozené.

Oporou pro volbu a otevírání tématu jinakosti skrz práci s knihou může být bakalářská práce Dominiky Sedláčkové (2018), která se věnovala způsobu zprostředkování problematiky jinakosti v mateřské škole metodou práce s knihou. V dotazníkovém šetření, který prováděla, bylo zajímavé, že ve 45,5 % případech respondentky odpověděly, že k otevírání těchto témat používají literaturu pro děti. V dotazníkovém šetření mě překvapilo, že 41,8 % respondentů uvedlo, že s tématem jinakosti vůbec nepracují a to převážně z důvodu, že se do těchto témat raději nepouštějí, nebo neví, jak s tématem jinakosti pracovat.

Hledala jsem tedy knihu, která by děti blíže seznámila s problematikou jinakosti. Kniha *Jak voní týden* pro mě byla impulsem k realizaci projektu v praktické části bakalářské práce. Jako učitelka si uvědomuji, jak je důležité rozvíjet čtenářskou pregramotnost a vytvořit v období předškolního věku pozitivní vztah ke knihám. Vzhledem k mé specializaci na dramatickou výchovu jsem se setkala s využitím literární předlohy v dramatizaci a domnívám se, že se v mateřské škole dají tyto dvě oblasti vhodně propojovat.

Cílem práce je charakterizovat možnosti práce s knihou včetně metod dramatické výchovy v mateřské škole. Následně je vyzkoušet v praxi a zprostředkovat tak téma jinakosti dětem předškolního věku prostřednictvím tématického celku složeného z několika lekcí.

V teoretické části se budu věnovat charakteristice dítěte předškolního věku, blíže se zaměřím na jeho emoční vývoj a prosociální chování v tomto období. V práci vymezím termín jinakost a různá hlediska pojetí normality, zmíním, která část Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se dotýká dané oblasti. Budu se dále zmiňovat o čtenářské pregramotnosti, čtenářských strategiích a práci s knihou v mateřské škole. Jednu kapitolu věnuji dramatické výchově, jejím principům a cílům. Dále navážu na umístění

dramatické výchovy v kurikulu současné mateřské školy. Závěrem se budu zabývat vybranými metodami dramatické výchovy a přípravě literární předlohy v dramatické výchově.

V praktické části se budu věnovat vytvoření tématického celku s názvem *Jak voní týden*, který bude složený z několika lekcí, jejichž cílem je přiblížit dětem téma jinakosti skrze knihu *Jak voní týden*. Tematický celek a umožní vcítění se do hlavního hrdiny, tedy holčičky se zrakovým postižením, a vede k empatickému přístupu k osobám, který se odlišují. K naplnění cíle využiji různorodé metody práce s knihou a doprovodné činnosti, které se zaměřují na rozvoj všech smyslů. Projekt sama zrealizuji ve vybrané mateřské škole a následně budu lekce reflektovat. Pro sběr dat zvolím metodu zúčastněného pozorování. V příloze nabídnu seznam dalších knih, které se dotýkají tématu jinakosti, handicapu, odlišné barvy pleti, odlišného vzhledu nebo odlišných zájmů. Tyto knihy lze využít v mateřské škole ke zprostředkování tématu jinakosti.

Ve svém budoucím profesním zaměření bych se nadále chtěla věnovat práci s knihami a realizaci projektů, do kterých bych ráda zapojila i jiné mateřské školy, knihovny a také rodiče dětí. Budu se tedy v závěru práce zabývat i možnostmi, jak tento tématický celek rozšířit mezi ostatní pedagogy. Dále bych chtěla docílit toho, aby měly děti radost ze čtení a vytvářely si pozitivní vztah ke knihám.

1 Charakteristika dětí předškolního věku

První kapitola seznamuje čtenáře se základní charakteristikou dětí v předškolním věku a následně se pro účely této práce úžeji zaměřuje na emoční vývoj v tomto věku a vývoj prosociálního chování.

Předškolní období lze charakterizovat ze dvou pohledů. V širokém smyslu slova jím můžeme označit celé období od narození až do vstupu do školy. Tohoto pohledu lze využít při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich povinnou školní docházkou. Nevýhodou však může být laicky často používané nevhodné srovnávání dvouletých s pětiletými. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Pro účely této práce je proto vhodnější využít užšího pojetí, kdy „předškolní věk trvá od 3 do 6 let. Konec této fáze není určen jen věkem dítěte, ale především nástupem do školy” (Skorunková, 2007, s. 39).

Předškolní období je podle Vágnerové, a Lisé (2021, s. 171) charakteristické „stabilizací vlastní pozice a diferenciací vztahu ke světu.” V předškolním věku se již dítě svými tělesnými proporcemi více podobá dospělému. Motoricky se významně zdokonaluje, zlepšuje **pohybovou koordinaci**, je hbitější a jeho pohyby jsou elegantnější. Jeho větší zručnost se projevuje také ve zvýšení množství sebeobslužných dovedností a v rozvoji kresby. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

„Kolem čtyř let se vývoj myšlení dostává z úrovně symbolické na vyšší úroveň **názorného, intuitivního myšlení**. Předškolák již uvažuje v pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností, myšlení však stále ještě nerespektuje plně zákony logiky. Usuzování je vázáno na konkrétní vnímanou skutečnost. Umí vyvozovat závěry, čeho je víc a čeho méně, ale tento úsudek je závislý na vnímání tvaru, velikosti apod.” (Skorunková, 2006, s. 39).

Předškolák ještě nedovede brát v úvahu jiné než vlastní hledisko, ulpívá na **subjektivním pohledu**. Vlastní **fantazie** má pro předškoláka stále významné místo, nevnímá velký rozdíl mezi skutečností a vysněnou realitou. Krom magičnosti je dalšími znaky v myšlení také **animismus** („přisuzuje neživým věcem vlastnosti zvířat”), **antropomorfismus** („neživé

věci polidšťuje”) a **artificialismus** („dítě si myslí, že vnější svět někdo udělal”). (Skorunková, 2006, s. 40)

Co se týká vnímání dítěte předškolního věku podle Matějčka (2005) dítě intenzivně procvičuje **proces analýzy** celku v části a **syntézy** částí v celek. Tyto procesy dítě lépe ovládá zrakem, sluchová analýza a syntéza jde obtížněji a přichází na řadu téměř až na hraně nástupu do školní docházky.

K rozvoji dochází i v oblasti prostorových vztahů, pomaleji pak v rozvoji chápání pojmu času. Verbální schopnosti předškolních dětí se zdokonalují v obsahu i formě. „**Výslovnost** tříletého dítěte je většinou ještě hodně nedokonalá, mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je vyslovuje nepřesně. Během čtvrtého a pátého roku se většina dětí zdokonalí natolik, že dětská patlavost vymizí už před začátkem školní docházky buď zcela, nebo zůstává jen v rudimentech, které se ještě během prvního roku školní docházky spontánně či s malou logopedickou pomocí upraví.” (Lagmeier, Krejčířová, 2007, s. 88)

Hlavní činností dítěte v tomto věku je **hra**, která je rozvinutější než v batolecím věku, má předem stanovený cíl či úmysl. Dítě se zaměřuje na vytvoření něčeho nového, nebo na zkoušení sociálních rolí, přičemž využívá svou fantazii k tomu, aby se mohlo chovat dle svých představ a přizpůsobit si realitu svým potřebám. Zároveň je hra důležitá i pro rozvoj sociálních dovedností. (Skorunková, 2006)

1.1 Emoční vývoj a socializace

Pro účely této práce je emočnímu vývoji a socializaci věnovaná samostatná podkapitola. Oproti batolecímu věku má předškolní dítě své emoční prožívání stabilnější a vyrovnanější. Negativní emoce klesají v souvislosti s rozvojem emoční regulace. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Změny v emočním prožívání popisuje Vágnerová a Lisá (2021, s. 227):

- vztek a zlost se objevují méně často, protože předškolní děti lépe chápou jejich příčiny;
- některé projevy strachu bývají vázány na rozvoj dětské představivosti a záleží pak na typu temperamentu a zkušenostech dítěte;
- „předškolní děti bývají dobře laděné, mají smysl pro humor, který odpovídá jejich typickému způsobu uvažování”;

- díky pochopení významu budoucnosti se již děti v tomto věku dovedou na něco těšit.

Sebehodnocení a identita je stále jednoznačně závislá na názoru jiných osob, zejména rodičů. Dítě se ztotožňuje s rodiči, kteří mu jsou vzorem. V předškolním období také definitivně přijímá roli pohlaví. Součástí jeho identity jsou i další sociální role, které postupně přijímá – žák mateřské školy, vrstevník v dětské skupině. Kontakt s vrstevníky je důležitý pro nácvik komunikace a prosazování se ve vztazích. (Skorunková, 2006)

Předškolní děti se v emočních prožitcích orientují lépe, dovedou již jednotlivé emoce rozeznávat a chápat příčiny jejich vzniku. Bez potíží se orientují v základních emocích, ale porozumění těm komplexnějším ještě není dostatečně rozvinuté. Určitého posunu dosáhnou také v oblasti **sebehodnotících emocí**, jako je hrdost, rozpaky, stud a vina, a také v **emocích vztahových**, jako je láska, nenávisť, sympatie, antipatie, soucit či sounáležitost. Vliv na úroveň vztahových emocí má bezesporu citové zázemí v rodině. (Vágnerová, Lisá, 2021)

Schopnost korigovat vlastní pocity a jimi navozené chování je dle Vágnerové, Lisé (2021, s. 235) součástí socializace: „Předškolní věk lze označit jako fázi přesahu rodiny vertikálním i horizontálním směrem, přechodného období mezi rodinou a institucí, resp. dalšími sociálními skupinami.”

Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) **socializační proces** zahrnuje tři vývojové aspekty:

1. vývoj sociální reaktivity,
2. vývoj sociálních kontrol a
3. osvojení sociálních rolí.

Ad 1) „**Sebehodnocení** většiny dětí předškolního věku je poměrně vysoké, ale dosud nestabilní, hodně závislé na aktuální sociální situaci a pozitivně koreluje především s jistotou ve vztazích s rodiči.” Součástí emočního vývoje je kromě vývoje sebepojetí a seberegulace také socializace emočního prožívání, které s věkem dítě stále více dovede ovládat a zřetelněji vyjadřovat. Ruku v ruce s tímto pak jde i schopnost porozumět pocitům druhých lidí. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 96)

Děti jsou již od počátku vnímavé k pocitům druhých, již kolem jednoho roku dovedou řídit své chování podle výrazů emocí druhých. Mezi druhým a třetím rokem poznávají i označují výrazy emocí druhých a na negativní emoce svých blízkých reagují prosociálním chováním.

V předškolním věku dovedou o svých pocitech často hovořit a používají je také při hře. V tomto období také umí uvádět i různá vysvětlení pocitů druhých. Až mezi třetím a pátým rokem dovede vnímat subjektivní vnímání emocí, tedy to, že každý může reagovat jinak. Maskování vlastních pocitů dovedou chápat až ve školním věku. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Ad 2) Na **vývoj sociálních kontrol** má velký vliv sociální tlak, kterému bývají děti napříč světem vystavovány různě. Období určité shovívavosti u nejmenších střídají požadavky rodičů k rozvoji socializace, v naší společnosti se tomu tak děje spíše pozvolna, zpravidla kolem třetího roku života a dále. Svou roli zde hrají nejen rodiče a bližší členové rodiny, ale i ostatní děti. Proto předškolní věk je určitým mezníkem v **rozvoji schopnosti sebekontroly**. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Ad 3) I od předškolních dětí se už očekává plnění některých **sociálních rolí**. Až v předškolním věku si děti začínají hrát společně a kooperativně, kdy spolupráce dětí začíná být organizovaná a každý má ve hře svou roli. Zároveň se objevuje soupeřivost mezi dětmi, na druhé straně také porozumění pro druhé. Významně je osvojována role mužská a ženská. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

1.2 Prosociální chování

„Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sobě samému, ale i jiným lidem” (Svobodová, 2002, s. 8). „Prosociální chování je zaměřené na podporu někoho jiného. V předškolním věku se rozvíjí sociálně žádoucí chování, které respektuje ostatní a ochotu v případě potřeby jim pomoci. Předškolní věk, kdy dítě vstupuje do širší společnosti, je významným obdobím rozvoje prosociálního chování” (Vágnerová, Lisá, s. 246).

Jaké jsou **předpoklady prosociálního jednání** uvádí Svobodová (2022, s. 8):

- porozumět vnímání a chápání situace z pohledu druhé osoby;
- schopnost morálního úsudku;
- schopnost empatie;
- znát sociální normy a pravidla.

Definovat prosociálnost lze i negativně. **Deprivanství** lze klást do protikladu k prosociálnosti a definuje ho Koukolík (1996, in Svobodová, 2022, s. 9) jako „nedosáhnutí lidské normality, které se u jednotlivců projevuje: nedostatkem sebe zaměření (v užším smyslu síly vůle), neschopností tvůrčí spolupráce, ničivostí proti všemu jinému (odlišnému) a parazitismem.”

Pro velkou většinu prosociálních vlastností je kritický právě předškolní věk, kdy se dítě uvolňuje z nejužší vazby rodinného prostředí a vstupuje mezi druhé děti. Podle Matějčka (2005, s. 166) jsou prosociální vlastnosti, „jejichž počátek hledáme v předškolním věku dítěte ty, kdy se něco děje „spolu”. Je to souhra a spolupráce, soucit a soustrast, solidarita, ale také společná radost, legrace, zábava, společné dovádění a předvádění jedněch před druhými – a především city vzájemné sympatie, přízně, kamarádství a přátelství.”

„Mezi druhým a třetím rokem děti dobře poznávají a dovedou i slovy označit výraz emocí druhých a na negativní emoce svých blízkých reagují prosociálním chováním” (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 97).

Prosociálnímu chování je vhodné dítě učit. Důležité je ale zvolit vhodnou cestu. Je velký rozdíl, pokud dítě získá pozitivní zkušenost tím, že se samo rozhodne někomu pomoci, nebo negativní zkušenost s vynucenou pomocí druhému pod výhružkou trestu, či získání odměny. Motivace odměnou je dle Laška (2006) v předškolním věku ale typická. Prosociálnímu chování se dítě nejnáze učí tím, že je mu samo rozuměno, je respektováno, přijímáno a milováno. (Svobodová, 2002)

Podle Matějčka (2005, s. 140) je právě předškolní věk obdobím, kdy děti „nejlépe přijímají všechny zvláštnosti a nápadnosti druhých dětí, což je výhodná situace právě tam, kde hledáme pomoc pro dítě s vývojovým opožděním, malformacemi ve vnějším zjevu nebo výraznějšími odchylkami v chování.” I když jsou děti v předškolním období primárně zaměřeny na sebe, dovedou se chovat také altruisticky, umějí projevit sympatii a empatii a snaží se pomoci, když je jiné dítě či dospělý v nesnázích. (Vágnerová, Lisá, 2021)

2 Vymezení pojmů jinakost a odlišnost

Kapitola vymezuje termín jinakosti a různá hlediska pojetí normality. Dále je zde zmíněno, která část RVP PV se dané oblasti dotýká. Závěrem kapitoly je krátce charakterizován termín inkluze.

Dnešní svět je plný norem. Všechny hodnoty (inteligence, váha, výška, hladina cholesterolu či tělesné rozměry) se poměřují na pomyslné křivce od subnormálu po nadprůměr. I ve škole jsou děti testovány, aby se zjistilo, zda je jejich vývoj v souladu s normou. S pojmem normy se též objevuje pojem deviace. Ve světě normy jsou jako deviantní vnímáni právě lidé s jinakostí. (Kolářová, 2012)

2.1 Termín normalita, jinakost a odlišnost

Existuje několik pojetí, jak je možné pohlížet na to, co je „normální“. **Statistické pojetí normality** považuje za normální to, co je nejvíce časté a pohybuje se v průměru. Nenormální a patologické je pak to, co se nachází nad a pod průměrem. Dále je možné uvést **funkční pojetí normality**. Za normální je pak považován určitý systém, který správně plní svou funkci. Třetím je **normativní pojetí normality**. Kritériem je plnění předem dohodnuté normy. V užším smyslu je ještě možné zařadit parciální (**skupinovou normu**), která se vztahuje k určité sociální skupině. **Mediální norma** ukazuje obraz, jenž je prezentován prostřednictvím mediálních prostředků a znázorňuje vzorce chování, které jsou žádané. **Individuální (subjektivní) normu** si vytváří každý jedinec pro hodnocení sebe sama a druhých. (Svoboda, Češková, Kučerová, 2006)

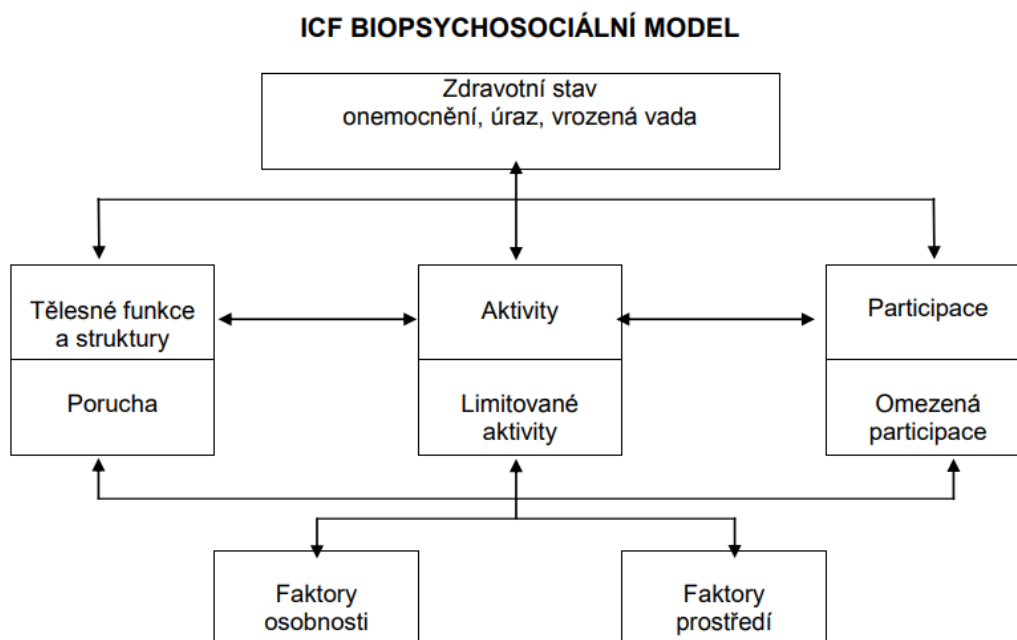
Termíny jako **jinakost, odlišnost, různost** hrají důležitou roli v mezilidských vztazích. Často v lidech vyvolávají negativní pocity a strach či nedůvěru k něčemu cizímu. S jinakostí se lidstvo snaží vypořádat různým způsobem (zapuzení, idealizace, zneužití, zastrašování, eliminace a další). Způsoby, jak se s jinakostí vypořádat, jsou zaznamenány v kulturním bohatství v podobě pohádek, mýtů, náboženství či filosofie. (Květoňová, Strnadová, Hájková, 2012)

V pedagogickém prostředí je důležitý respekt k jinakosti. Učitel, který chce pochopit chování dítěte, se musí orientovat v jeho potřebách. Aby učení mohlo být efektivní, je třeba, aby se žák cítil bezpečně. K tomu je potřeba pocit, že mu v případě potřeby druzí pomohou.

Je tedy důležité umožnit dětem vzájemně si pomáhat a podporovat. (Kalábová, Mier, 2017)
Důležité k poznání jinakosti je pochopení, čím pro jedince může být přínosem a naopak co on sám může někomu jinému dát (Květoňová, Strnadová, Hájková, 2012).

Kalábová a Mier (2017) považují jinakost za výzvu charakteru, tedy příležitost k uplatnění etiky ve výchově. Jde o vnímání jedinečnosti člověka. Jedinečnost dětí by tak měla být vnímána bez rozdílu vzhledem k jejich funkčním, kognitivním a sociálním dovednostem.

Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví ICF hovoří o disability. Popisuje ji jako o „snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když se občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) konfrontuje s bariérami prostředí“ (WHO, 2008, s. 9) S touto definicí souvisí i biopsychosociální model, který nevnímá člověka s disability jako jedince, který je izolovaný, ale jako někoho, jehož postižení je výsledkem dynamické interakce člověka a jeho okolí (Švestková, Hoskovcová, 2010).



Obrázek 1: Biopsychosociální model (Švestková, Hoskovcová, 2010)

Téma jinakosti v RVP PV

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen „RVP PV“) jsou vymezeny klíčové kompetence, které mají být dále rozvíjeny. Jedná se o:

1. kompetence k učení;
2. kompetence k řešení problémů;
3. kompetence komunikativní;
4. kompetence sociální a personální;
5. kompetence činnostní a občanské. (RVP PV, 2021, online)

S přijímáním jinakosti druhých souvisí zejména **sociální a personální kompetence**, která jsou součástí RVP PV. Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej;
- si uvědomuje, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky;
- projevuje dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování, vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost;
- se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje, v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku, je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy;
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí;
- se spolupodílí na společných rozhodnutích, přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti, dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobuje se jim;
- se chová při setkání s neznámými lidmi či v neznámých situacích obezřetně, nevhodné chování i komunikaci, která je mu nepříjemná, umí odmítnout;
- je schopno chápat, že lidé se různí, a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem;

- chápe, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita a násilí se nevyplácí a že vzniklé konflikty je lépe řešit dohodou, dokáže se bránit projevům násilí jiného dítěte, ponižování a ubližování. (RVP PV, 2021, s. 12, online)

Konkrétní vzdělávací cíle a očekávané výstupy, které se vztahují k tématu jinakosti v jednotlivých vzdělávacích oblastech a já jsem je rozvíjela v jednotlivých lekcích, jsou uvedeny v praktické části (kapitola 5.5).

2.2 Inkluze

Nejdříve je třeba vymezit přístupy, které inkluzi předcházely. Zprvu ve školství panovala **segregace**. Jednalo se o separaci jedinců s postižením od intaktních žáků. Šlo o vytvoření prostředí, které bude co nejvíce přizpůsobeno určitému typu žáků s podobnými potřebami. Následně přišla **integrace**. Jedná se o zařazení jedince s postižením do běžné školy, kdy plní stejné cíle s ostatními, přičemž je mu poskytnuta adekvátní podpora v kompenzaci jeho speciálně vzdělávacích potřeb. (Zilcher, Svoboda, 2019)

Termín **sociální inkluze** vnímá člověka s postižením jako součást společenského života (např. škola, zájmové kroužky, práce). Zahrnuje v sobě též postoj společnosti k jinakosti tedy k lidem, kteří se liší od sociální, statistické, funkční, sociokulturní, skupinové nebo jiné normy. (Zilcher, Svoboda, 2019)

Pojem **inkluze ve vzdělávání** chápe heterogenitu jako normalitu. Každý žák je vnímán jako osobitý subjekt jinakosti a podle toho je na něj nahlíženo. (Zilcher, Svoboda, 2019) „Inkluze predikuje postoj k jinakosti jako k normě. Jiné je nyní normální. Edukační účinnost by ideálně měla znamenat automatizované rozhodnutí k akceptaci specifčnosti individua.“ (Kalábová, Mier, 2017, s. 41)

K vyrovnání vzdělávacích možností a podmínek slouží podpůrná opatření. Podpůrná opatření zahrnují poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod výuky, úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a jeho ukončování, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek a komunikačních systémů, úpravu očekávaných výstupů, zařazení individuálního vzdělávacího plánu, asistenta pedagoga, dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka

znakového jazyka či přepisovatele a poskytování vzdělávání v prostorách, které jsou stavebně nebo technicky upravené. (MŠMT, 2004)

3 Práce s knihou v prostředí mateřské školy

Kapitola v úvodu charakterizuje čtenářskou gramotnost a čtenářskou pregramotnost. Dále je zde zmíněno, která oblast RVP PV se daným oblastem věnuje. Čtenář se také dozví, jakým způsobem je možné čtenářskou pregramotnost rozvíjet pomocí práce s knihou v mateřské škole. V neposlední řadě kapitola pojednává o vybraných čtenářských strategiích a metodách kritického myšlení, které je možné aplikovat v předškolním vzdělávání. Tato kapitola je funkčně provázána s praktickou částí práce.

Slovesné umění představuje důležitý článek při rozvoji řeči, poznání a myšlení. Dítě k osvojení textu využívá dovednost představovat si konkrétní věci, ale i vlastní fantazii, jež je rozvíjena kresbou, hudbou i propojením s pohybem. (Lepilová, 2014)

3.1 Čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost

Čtenářská gramotnost

Podle výzkumu PISA je čtenářská gramotnost definována jako „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Straková a kol., 2002, s. 10). Tomášková (2015) považuje čtenářskou gramotnost za jednu z nejdůležitějších gramotností, protože umožňuje vzdělávání a otevírá cesty k nabývání vědomostí, dovedností, znalostí a zkušeností.

Čtenářská gramotnost zahrnuje podle panelu VÚP (upraveno Tomáškovou, 2015) několik oblastí:

1. **vztah ke čtení** – základem je pociťování radosti ze čtení a vnitřní potřeba číst;
2. **doslovné porozumění** – dekodování obsahu psaných textů a porozumění jim díky zapojení dosavadních zkušeností a znalostí;
3. **posuzování a hodnocení** – vyvozování závěrů a hodnocení textu z různých hledisek;
4. **metakognice** – přizpůsobení čtení svým potřebám, volba vhodných textů, způsobu čtení či strategií pro lepší porozumění;
5. **sdílení** – sdílení poznatků z četby s dalšími, srovnávání svého pochopení s ostatními;
6. **aplikace** – aplikace četby v dalším životě. (Tomášková, 2015)

Čtenářská pregramotnost

Kucharská (2014, s. 35) považuje čtenářskou pregramotnost za „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy – komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“

Čtenářská pregramotnost zahrnuje velmi širokou oblast. Propojuje smyslové vnímání, myšlení, paměť, řeč, slovní zásobu, fyziologický, emoční a sociální rozvoj, vztah ke čtení i vnímání čtení jako hodnoty. Učitel by na žádnou z těchto oblastí neměl zapomínat. (Koželuhová, Wildová, 2021) Laufková, Goldmannová (2020) hovoří o **integrativním modelu čtenářské pregramotnosti**. Daný model v sobě propojuje čtenářské, matematické a přírodovědné pregramotnosti s dramatickými, pohybovými, hudebními a výtvarnými činnostmi. Dítě si tak prohlubuje prožitek z knihy, pamatuje si lépe její obsah a snadněji chápe souvislosti. Integrují se poznatky z různých oborů a vytváří se prostor pro ovlivňování celé osobnosti dítěte. (Laufková, Goldmannová, 2020)

O počátcích dětského čtenářství hovoříme v době, kdy dítě ještě nečte a s uměleckou slovesností se setkává prostřednictvím poslechu či ve vizuálně akustickém spojení (televize, prohlížení knížky s vyprávěním). Důležité jsou již „první dojmy“ (první slyšené slovo, první vjemy, senzomotorické činnosti), které dítě získává již v kojeneckém období. Dítě si tak buduje sympatie či antipatie, které působí predispozičně pro další zážitky. (Chaloupka, 1982)

Čtenářská pregramotnost v RVP PV

Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostupuje kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činností a občanské. Více toto téma analyzuje například Wildová a Koželuhová (2021) či Laufková a Goldmannová (2020).

3.2 Rozvoj čtenářské pregramotnosti a práce s knihou v MŠ

Pro dítě v předškolním věku je hra velmi důležitou činností. Prostřednictvím her dítě rozvíjí různé dovednosti zahrnující jemnou a hrubou motoriku, poznávací schopnosti a slouží i jako motivace. Ve spojení s řečí se pak stává prostředkem k socializaci s kamarády, nástrojem k

učení spolupráci a komunikaci. (Havlíková, 2019) Chaloupka (1982) upozorňuje, že již J. A. Komenský ve své myšlence „**učení se hrou**“ poukazoval, že do dětské hry se zapojují porozumění a učení se něčemu, což přináší poznávání světa.

Hru je tedy třeba zapojovat při rozvoji dovedností, jež slouží k budoucímu zvládnutí čtení a psaní, zvýšení zájmu o knihy a prohlubování tvořivosti. Při aplikování hry pro rozvoj různých oblastí by měly být dodržovány určité zásady. Důležité je u dítěte probudit představivost a zájem. Dítě by do hry nemělo být nuceno, aktivity mu jsou pouze nabízeny. Před začátkem hry by měla být vysvětlena pravidla a ověřeno porozumění. Náročnost je zvyšována po malých krocích. Myšlení dítěte v předškolním věku je konkrétní, zaměřuje se na to, co dítě vidí či dělá. Dospělý by měl být pro dítě partnerem ve hře. (Havlíková, 2019)

V mateřské škole dochází k rozvoji čtenářské pregramotnosti. U dětí probíhá rozvoj dovedností a schopností, které jsou potřebné pro čtení – rozvoj smyslů, zraková a sluchová analýza a syntéza, orientace v prostoru a čase, pravolevá orientace, hrubá a jemná motorika, řeč, komunikační schopnosti, kresba, myšlení, představivost a fantazie. (Tomášková, 2015)

V předčtenářském období je velmi důležitý rozvoj řeči, který souvisí s čtením/vyprávěním pohádek. Vliv na řeč dítěte má mluvní vzor dospělého člověka, ale i způsob, jakým předčítá/vypráví. Při čtení s poslechem se zapojují receptivní dovednosti, kdy dítě přijímá a chápe text. Dále je třeba zapojit dovednosti produktivní, jež zahrnují aktivní hovor a později psaní. Při práci s knihou tedy učitel u dětí začíná poslechem čteného a pokračuje vyprávěním o textu (psaní). (Lepilová, 2014) Havlíková (2019) zmiňuje, že nenahraditelné jsou pro rozvoj řeči básničky, říkanky, písničky i pohádky. Když je říkadlo propojeno s pohybem, dochází k zesílení prožitku z aktivního používání řeči. Koželuhová a Wildová (2021) poukazují, že v předškolním věku je s rozvojem řeči úzce spjata porozumění. Popisují, že pro porozumění je klíčové, zda u dítěte došlo k rozvoji pojmů, což je souhrn myšlenkových představ, který vzniká zobecněním poznatků.

V mateřské škole by mělo být pro děti vytvořeno **čtenářsky podnětné prostředí**. Dětem by se mělo číst každý den. Měla by být k dispozici knihovnička s dětskými knihami, na které děti dosáhnou. V místnosti by měly být čtecí a psací koutky. Dobré je zařadit návštěvu knihovny a knihkupectví. Může být realizována společná tvorba jednoduchého leporela nebo knihy s dětmi. Vhodné je zapojit dramatizaci dobře známých pohádek, hru na divadlo a do

tematického celku občas vložit i návštěvu divadelního představení. V omezené míře zapojovat televizi a poslech z audionahrávek. (Tomášková, 2015)

Krüger a Šafránková (2021), jejichž výuka vychází z konstruktivismu¹, konkrétně programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT²), popisují třífázový model učení (se zkratkou E-U-R), který je dobře uplatnitelný již při práci s knihou v mateřské škole.

1. **evokace** (aktivity před četbou);

Dětem jsou poskytnuty základní informace o knize. Dále jsou zjištěny jejich dosavadní znalosti o tématu. Učitel knihu s dětmi prolistuje, ukáže obálku, sdělí název a nechá děti hádat, o čem by kniha mohla být.

2. **uvědomění si významu informací** (aktivity během četby);

V této fázi učitel dětem čte knihu nebo předkládá jiný zdroj zážitku, např. video. Děti však pouze pasivně nepřijímají. Učitel s nimi vede rozhovor a naslouchá jim. Učitel děti v průběhu aktivizuje a pokládá jim otázky.

3. **reflexe** (aktivity po četbě).

Děti svými slovy rekapitulují, co si z tématu knížky odnášejí. Mohou k tomu sloužit různé metody (viz Kapitola 3.3). Učitel může zapojit otázky či různé úkoly. Důležité je zeptat se, zda se dětem příběh líbil či nelíbil a proč.

Velký vliv při budování čtenářské pregramotnosti má rodinné prostředí. Základ čtenářských návyků a kladný vztah ke knihám se vytváří v rodině během společného prohlížení

¹ Konstruktivistické pojetí učení je orientováno na dítě. Staví na předpokladu, že nikdo z nás není *tabula rasa* (nepopsaný list), ale o tom, jak funguje svět, si od raného dětství vytváří každý své představy, prekoncepty. Neustálým učením své poznatky prohlubujeme, modifikujeme, rekonstruujeme. (Laufková, Goldmannová, 2020)

² „Hlavním cílem programu je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou dívat na věci z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví, mají zájem se učit a dozvídat se nové věci, zároveň aby byli zodpovědní za to, co dělají, tedy i za své vzdělávání, a dokázali využít znalosti v běžném životě.“ (Principy programu, 2001)

obrázkových knih, při čtení před spaním nebo když se rodič sám věnuje četbě (Havlíková, 2019). Krüger a Šafránková (2021) uvádějí důvody, proč je dobré se věnovat čtení s dětmi. Rodič si s dítětem buduje silnější vztah. Čtení se stává příjemným rituálem. Předčítání a povídání o knihách má souvislost s budoucím školním úspěchem. Dítě si rozvíjí slovní zásobu a učí se chápat fungování jazyka. Rozvíjí si komunikační dovednosti. Rozvíjí čtenářské dovednosti a porozumění smyslu čteného. Dále postupně zjišťuje, co se mu líbí a co ne.

3.3 Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání a metody kritického myšlení

Čtenářské strategie

Pro rozvoj čtenářských strategií se uplatňuje modelování a scaffolding. Scaffolding je „proces učení, který umožňuje žákovi vyřešit problém nebo dosáhnout cíle, na nějž by bez pomoci druhého zatím neměl dost sil“ (Krüger a Šafránková, 2021, s. 52). V doslovném překladu pojem znamená „lešení“ a znamená poskytnutí takové míry podpory, která je momentálně potřeba (Koželuhová, Wildová, 2021). Součástí scaffoldingu je modelování. Koželuhová a Wildová (2021, s. 40) popisují modelování jako „aktivitu učitele, kdy během čtení demonstruje, jak strategii používá, verbalizuje své myšlení.“

U dětí předškolního věku učitel může rozvíjet následující strategie:

- **předvídání** – dítě odhaduje, co se asi v příběhu stane dál, využívá informace z textu a svoje vlastní zkušenosti a znalosti;
- **shrnování** – jedná se o dovednost shrnout obsah čteného, čím je prokazováno porozumění;
- **vizualizace** – jedná se o vytváření obrazu v mysli na základě čteného;
- **vytváření souvislostí** – dítě postupně chápe, že co se píše v knihách se vztahuje k jeho životu, zkušenostem a dosavadním znalostem, jeho poznání se tak může rozšiřovat nebo být s ním v rozporu;
- **vysuzování** – v předškolním věku jde o jednu z nejnáročnějších dovedností, protože se dítě nemůže samo vracet k textu, postupně se učí pochopit nepřímo vyjádřené informace. (Krüger a Šafránková, 2021)

Koželuhová a Wildová (2021) hovoří ještě navíc o:

- **hodnocení** – dítě zaujímá stanovisko k přečtenému, otázkami je podněcováno, aby hlouběji přemýšlelo o chování jednotlivých postav;
- **kladení otázek** – při poslechu příběhu se dítě přestává ptát, je tedy důležité motivovat děti, aby se ptaly při neporozumění či potřebě objasnění některých skutečností.

Metody kritického myšlení

Krüger (2012) a Fišerová (2012) ve svých článcích pro Kritické listy popisují metody pro rozvoj kritického myšlení, které je možné využít s dětmi v mateřské škole. Níže jsou některé z nich popsány.

Černá ovce

Ve fázi evokace je možné využít metodu s názvem Černá ovce. Děti dostanou k prozkoumání krabičku a jejich úkolem je objevit věc, která do krabičky nepatří. Měly by být též schopny vysvětlit, proč vybraly právě danou věc. Danou metodu lze využít i ve fázi reflexe, kdy se v krabičce nacházejí abstraktnější materiály či soubor tvrzení k tématu. (Krüger, 2012)

Brainstorming

Děti mohou být rozděleny do skupin. Po rozdělení má skupinka za úkol vyjádřit se k zadané otázce či tématu. Děti se poradí a poté sdělí své nápady učitelce, která je zapisuje. (Fišerová, 2012)

Myšlenková mapa

Děti pod vedením pedagoga vzpomínají na jednotlivé nápady, rozebírají je, třídí a přidávají nové. Učitel kreslí do bublin příslušné obrázky. Myšlenková mapa může být v průběhu dní doplňována. Mapa celou dobu visí na tabuli, aby do ní děti mohly stále doplňovat a zafixovat si poznatky. (Fišerová, 2012)

Vyprávění

Ve fázi uvědomění si významu informací dochází k vyprávění o tématu. Do výkladu jsou vkládány i informace, které odpovídají na otázky a nejasnosti, které se objevily. Dobré je mít k dispozici názorné ukázky. (Krüger, 2012)

Pětilístek

Pro fázi reflexe je možné zapojit metodu pětilístku. Pedagog na velký papír připraví strukturu pětilístku, která se skládá z pěti řádků:

- první řádek – téma jedním slovem;
- druhý řádek – dvouslovná odpověď na otázku: Jaké je téma?;
- třetí řádek – tříslovná odpověď na otázku: Co dělá?;
- čtvrtý řádek – čtyřslovná věta o tématu;
- pátý řádek – jednoslovná odpověď na otázku: Co se mi vybaví, když se řekne...
(Krüger a Šafránková, 2021)

Metoda V-CH-D

Metoda prostupuje všechny stupně třífázového modelu učení. Jedná se o metodu, která se skládá ze tří částí: Víím – Chci vědět – Dozvěděl jsem se. Nejprve se pracuje s prvními dvěma sloupci, do kterých pedagog zapisuje poznatky dětí. Následuje práce s textem. Poté dochází k ověření, zda informace zapsané v prvním sloupečku jsou správné. Dále se odpovídá na otázky v druhém sloupci a doplňuje se sloupec třetí. (Krüger, 2012)

VÍM	CHCI VĚDĚT	DOZVĚDĚL/A JSEM SE

Tabulka 1: V-CH-D tabulka (Vlastní zpracování)

Konkrétní příklady uplatňování čtenářských strategií nabízí Koželuhová a Wildová (2021) a konkrétní metody RWCT jsou popsány i s četnými příklady a lekcemi v publikaci Krüger a Šafránková (2021).

4 Dramatická výchova

Tato kapitola pojednává o základní charakteristice dramatické výchovy, následně zmiňuje její základní principy, cíle, obsah v kurikulu současné mateřské školy, zmiňuje vybrané metody dramatické výchovy a v souvislosti se záměrem bakalářské práce popisuje postup přípravy předlohy pro dramatickou výchovu.

Dramatická výchova využívá prostředků a postupů divadelního umění, základním výrazovým prostředkem je psychofyzické jednání (Marušák, 2019).

Do středu procesu staví, stejně jako moderní vyučování, které se vzdaluje tradičnímu memorování, žáka. Ten je vnímán jako individualita se svými potřebami, zájmy, znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami. Dramatická výchova také umožňuje rozvíjet hodnoty spolu sdílení, spolubytí a spoluprorby. (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008)

Výhodou využití dramatické výchovy u dětí v předškolním věku je to, že hra, v tomto případě dramatická hra, do života dětí neodmyslitelně patří. Díky metodám, hrám a cvičení dramatické výchovy dítě podle Míčkové (2019, s. 22):

- „zcela přirozeně vstupuje do různých rolí, do fiktivních dramatických situací, které nesou odklad a vyžadují po hrdinovi nějaké činy, které ale lze také kdykoli opustit;
- má možnost prozkoumávat, poznávat a chápat mezilidské vztahy, situace a vnitřní život lidí reálných i fantazií vytvořených;
- proniká do problému a pomáhá postavě z literárního příběhu nalézt řešení na základě empatického vnímání a logického uvažování;
- samo ve svém životě později chápe smysluplnost získaného poznatku, pocituje uspokojení, ovlivňuje své chování, postoje a názory;
- zbavuje se vnitřního napětí, jeho projev je svobodný;
- vnímá zkušenosti a nové poznatky skrze přímý prožitek;
- poznává skutečnosti kolem sebe a orientuje se v nich;
- učí se spolupracovat, komunikovat a respektovat druhé.”

4.1 Principy dramatické výchovy

Jedním se základních principů dramatické výchovy je **činnostní pojetí vyučování**, „v němž je žák aktivním spoluvůrcem, partnerem, činným subjektem. V činnosti uplatňuje své předchozí zkušenosti a získává zkušenosti nové.“ Díky aktivnímu zapojení a prožití zkušenosti dítě nezískává pouze nějakou naučenou dovednost, ale **zážitek**, který díky prožité emoci dodá naučenému také smysl. Nalezený smysl může ovlivnit další směřování hodnot, postojů i jednání. (Marušák, 2019, s. 38)

Princip hry staví na člověku jakožto základním materiálu herního zobrazování. Základem hry v dramatické výchově je pak přijetí fikce a základními metodami různé typy rolových her. Vědomí fikce a hry umožňuje dětem nahlížet mimo reálnou zkušenost, dovoluje experimentaci, zároveň také odstup, vystoupení, opakování, obohacování, reflektování. Hra dává možnost vystoupit, ukončit, být svobodný. Rizikem ovšem je možné následné odmítnutí konkrétního žáka v reálném světě. Důležitou roli proto hraje pedagog, který musí vědomě pracovat na pozitivním, akceptujícím, spolupracujícím, pomáhajícím a respektujícím klimatu třídy. (Marušák, 2019)

Dalším je princip **improvizace**, dramatická výchova využívá situace a děje, které jsou nastoleny účastníkům leckdy tady a teď, bez možnosti detailní přípravy. (Marušák, 2019)

Vědomá a cílená práce s tvořivým potenciálem účastníka procesu a jeho rozvíjení je dalším zásadním principem, který umožňuje nahlédnout za stereotypy, pod povrch věcí, objevovat nečekané a nové souvislosti. (Marušák, 2019)

Princip psychosomatické jednoty (Marušák, 2019, s. 40) značí jednotu vnitřního světa s tělem, obsahuje v sobě „hledání cesty k výrazu,“ estetické hodnoty, přesahy k okolnímu světu, k sobě samému, času teď i mimo tuto přítomnost.

4.2 Cíle dramatické výchovy

Dramatická výchova podle Machkové (2017) slouží cílům sociálního rozvoje jednotlivce na jedné straně, ale zároveň naplňuje i cíle individuálního rozvoje, působí na estetický rozvoj obecně, na pochopení umění a kultury v nejširším slova smyslu.

Při volbě cíle je nutné zvážit, kam chce učitel svou třídu dovést a jakou cestu zvolí. Přirozené by mělo být směřování během celého roku od nejjednodušších her a cvičení k těm

složitějším. Proměnnou, od které se vše odvíjí je samotná skupina dětí, která se sejde, jak je vnímavá, pozorná a aktivní. Potřeby skupiny jsou vždy prioritním a určujícím kritériem. (Machková, 2017; Míčková, 2019)

Cíle dramatické výchovy Michlíčková (2010, online) uvádí ve třech základních rovinách: v rovině dramatické, sociální a osobnostní.

V **dramatické rovině** dramatická výchova rozvíjí dovednosti přímo v dramatické oblasti, tzn. hru v roli společně s výrazovými prostředky, dále uvádí do divadelního umění, učí porozumění dramatičnosti a divadlu a v neposlední řadě nacvičuje uvědomělé vnímání umění a zároveň se snaží vzbudit zájem o něj. (Michlíčková, 2010, online)

V oblasti **sociální roviny** dramatická výchova rozvíjí strukturu dynamiky a vztahy ve skupině, rozvíjí kooperaci a umožňuje poznávání života, světa a lidí. Děti si osvojují spolupráci, rozvíjí schopnost vnímání druhých. To, že děti vstupují do různých rolí je vychovává k toleranci a empatii. Zdokonalují si komunikativní dovednosti jako je umění naslouchat a chápat sdělení, reagovat na ně. (Michlíčková, 2010, online; Machková, 2017)

V **rovině osobnostní** se dramatická výchova podílí na rozvoji psychických funkcí jako je pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce a vůle. Podporuje rozvoj inteligence, kritického myšlení tvořivosti a jiných speciálních schopností, rozvíjí vlastní motivaci, emocionální rozvoj a zájem o dramatické umění. Působí také na postoje a hodnotový žebříček. Vede k pozitivnímu sebepojetí a vytváření systému životních hodnot, životní filozofie. (Machková, 2017; Michlíčková, 2010, online)

Aby cíle dramatické výchovy byly opravdu naplněny musí se podle Machkové (2017) promítnout nejen do žákových postojů a hodnotových žebříčků, do jeho vědomostí a myšlení, ale také do dovedností a schopností.

4.3 Dramatická výchova v kurikulu současné mateřské školy

V mateřských školách mívá dramatizace dle Míčkové (2019, s. 12) „mnoho podob, bohužel ne všechny jsou adekvátní věku dětí, jejich potřebám a zkušenostem. Pokud sama učitelka převede pohádku či její část do divadelní podoby, aby například děti motivovala pro další činnost, je vše v pořádku. Tato dramatizace není cílem zadané činnosti či plánovaného

projektu, stává se jen cestou k dosažení cílů jiných. Pokud si však učitelka vytyčí za cíl zdramatizovat s dětmi pohádku, dostává se před velice těžký úkol.”

Literárně-dramatické projekty podle Míčkové (2019, s. 24) „prostupují všemi vzdělávacími oblastmi, plní a rozvíjí cíle a klíčové kompetence předškolního vzdělávání.”

Dramatická výchova je konkrétně obsažena v RVP pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2021, online) například v následujících bodech:

- dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání by se mělo umět vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky, mj. také dramatickými;
- zároveň by mělo vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim;
- v průběhu předškolního vzdělávání by si dítě mělo osvojit další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické);
- očekávaným výstupem je umět z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.), zachycovat a vyjadřovat své prožitky hudebně pohybovou či dramatickou improvizací;
- učitel dítěti v průběhu předškolní docházky nabízí „hry nejrůznějšího zaměření podporující tvořivost, představivost a fantazii (kognitivní, imaginativní, výtvarné, konstruktivní, hudební, taneční či dramatické aktivity)”;
- dále nabízí přímo dramatické činnosti (předvádění a napodobování různých typů chování člověka v různých situacích), mimické vyjadřování nálad (úsměv, pláč, hněv, zloba, údiv, vážnost apod.);
- sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti, hudební a hudebně pohybové hry, výtvarné hry a etudy;
- tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, výtvarné, hudební, hudebně pohybové, dramatické apod. podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a tříbení vkusu;
- receptivní slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnosti (poslech pohádek, příběhů, veršů, hudebních skladeb a písní, sledování dramatizací, divadelních scének);

- setkávání se s literárním, dramatickým, výtvarným a hudebním uměním mimo mateřskou školu, návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí zajímavých pro předškolní dítě.

4.4 Vybrané metody dramatické výchovy v mateřské škole

Valenta (in Marušák, 2019, s. 80) třídí metody užívané v dramatické výchově následujícím způsobem:

- metody založené na principu hraní rolí;
- metody, které organizují nebo podporují hru v roli, jež by se bez nich mohla uskutečňovat ale jen s obtížemi nebo by plně nebyl využit její potenciál (dialogy, diskuse, práce s literaturou, tvořivé psaní ...);
- metody komplementární vůči variantám metod založených na hraní rolí (pozorování, poslech, dotýkání);
- metody pomocné a doplňkové, které nejsou založené na principu hraní rolí a nejsou pro dramatickou výchovu nezbytné (rozehřívací metody, relaxační, cvičení na rozvoj smyslového vnímání, aj.).

Při volbě metody je vhodné zvážit faktory jako je cíl a téma hodiny, věk a početnost skupiny, jaké jsou její zkušenosti vzhledem k dramatické výchově, vztahy ve skupině, prostředí, kde práce probíhá, text, čas aj. (Marušák, 2019)

Vybranými metodami dramatické výchovy, kterým je v následujících podkapitolách věnovaná pozornost jsou hra v roli, improvizace, reflexe a pantomima.

Hra v roli

Hra v roli a fikce je „ústředním pojmem a klíčem k podstatě metod dramatické výchovy (a každé dramatické činnosti). Je to postup, při němž se člověk svou vlastní osobou stává někým nebo něčím jiným.“ Dítěti to umožní cítit se jako druhý, dívat se na svět jeho očima. Fikce pak umožní odpoutání se od stereotypů a zábran vlastního života a pohledu na svět. (Machková, 2007, s. 95)

Hra v roli je pro dítě přirozenou aktivitou, má několik stupňů. **Simulace** značí změnu daných okolností – hráč jedná sám za sebe, vychází při hře ze svých postojů. **Alterace** značí, že dítě

přejímá schematickou roli danou povoláním nebo sociální pozicí (stává se princeznou, učitelem ...). **Charakterizace** se blíží herectví, „neboť hráč vybavuje postavu individuálními vlastnostmi, reakcemi a jednáním. Mezi alterací a charakterizací je celá škála přechodných stupňů, daných zejména onou volbou osobních charakteristik, které mohou být postupně voleny stále záměrněji a promyšleněji a mohou být dány zvenčí (např. dramatickým textem) a nezávisle na osobních vlastnostech interpreta” (Machková, 2007, s. 95)

V mateřské škole podle Michlíčkové (2010, online) se v souvislosti s dramatickou výchovou většinou jedná o hraní rolí v jednoduché hře, ve které děti prožívají své minipříběhy. Role podléhá společenské kontrole, a tím i sociálním sankcím. „Nejčastější formou užití hry v roli v mateřské škole je simulace a alterace. Charakterizace je pro předškolní věk náročná, avšak dítě k ní dospěje přirozenou cestou právě hrou v roli prostřednictvím simulace a alterace” (Michlíčková, (2010, online).

Improvizace

Dalším ze základních metod dramatické výchovy je improvizace. V praxi dramatické hry tato metoda převažuje, neboť bez přípravy probíhají i hry a cvičení, všechny techniky uplatňované při strukturování, všechny druhy pantomim. Výhodou je, že „probíhá v bezpečných a kontrolovaných podmínkách, vše lze změnit, rozvinout, obohatit či zcela převrátit, a přitom nehrozí reálné následky a sankce. Improvizace tedy umožňuje experimentování a zkoumání života a lidí”. (Machková, 2007, s. 99)

Reflexe

Reflexe je podle Navrátilové (2014, s. 1) „jedním ze základních kamenů, ze kterých pedagog dramatické výchovy staví každou hodinu. Významně zefektivňuje učební proces a dává mu přesah.” Frišová (IN Navrátilová, 2014, s.1) reflexi definuje jako „proces zpracování zážitku z předchozí činnosti a jeho převedení do zkušenosti, uplatnitelné v budoucnu.” Umožňuje propojení mezi tím, co si dítě prožije a tím, co si z dané aktivity odnese. Umožňuje zhodnocení zážitku, vytvoření nového pohledu na prožité. (Navrátilová, 2014, s. 1)

Důležitou funkcí verbální reflexe je to, že umožňuje dětem **sdělovat a sdílet své zážitky**. Přínosem je to, že se dítě učí pojmenovávat, otevřít se skupině, naslouchat. Formulace

zážitku je pro reflexi zcela klíčovou funkcí, bez které zážitek zůstává někde v podvědomí a jeho potenciál je nevyužit. (Navrátilová, 2014)

Co se týká stanovení cíle lekce a cíle reflexe, měl by pedagog při reflexi myslet na to, co bylo cílem hodiny a reflexy na to zaměřit. Reflektovat může pedagog jedince a jeho pocity, myšlenky, zážitky, dále skupinu a jak se vzájemně členové skupiny vnímali, cítili aj. Dále je možné se zaměřit na proces, který se odehrál, tzn. postupy a obsahy, jevy, ke kterým v průběhu lekce došlo. (Navrátilová, 2014)

Pantomima

Pantomima je podle Míčkové (2019) u nejmenších dětí velmi funkčním prvkem. Pantomima umožňuje dětem vyjádřit nápady, situace i různé děje. Dává dětem možnost být svobodné, přirozené ve svém projevu. Výhodou u nejmenších dětí je to, že nemusí hledat vhodná slova, což některým může činit obtíže. (Míčková, 2019)

4.5 Příprava literární předlohy v dramatické výchově

Literatura jde ruku v ruce s dramatem a využití literární předlohy pro dramaturgii je velmi časté. U metod, které pracují s příběhem, je příprava velmi náročná a pedagog by ji rozhodně neměl podcenit. Jeho příprava vyžaduje velkou dávku myšlení, čtení, studia, ověřování i pokusů a změn v projektech. Machková (2017) uvádí fáze, které přípravu lekce na základě literární předlohy provází. (Machková, 2017)

Nejprve je nutné začít s **analýzou samotné literární předlohy**, ta probíhá zpravidla již při prvním seznámení se s literaturou, kdy pedagog uvažuje již v rovině dramatické. Pedagog by měl zvážit přitažlivost předlohy pro skupinu, téma, které obsahuje, kompozici díla, zápletku, postavy, jejich počet a typ, jaké akce postavy v příběhu realizují, pohybové možnosti, příležitosti k pantomimám, prostředí příběhu, typ dialogu aj. (Machková, 2017)

Klíčovou fází přípravy učitele je **hledání témat**. Hledá se odpověď na otázku, „o čem to je,“ co daná předloha sděluje, jak naplňuje pedagogický cíl. Při hledání tématu je nutné, aby byl učitel věcný a objektivní, dokázal oddělit své subjektivní dojmy a pocity. (Machková, 2017)

Třetí fází podle Machkové (2017) je **vytvoření variant příběhu**. Zpravidla je nutné v určité míře literární dílo přestavět, upravit, tzn. zbavit situací, postav, nebo zápletek, které komplikují děj a neodpovídají zvolenému tématu.

Následuje **úprava textu**. Nejjednodušší se jeví výběr určité pasáže z předlohy a škrtnutí těch, které nejsou dějové. Záleží samozřejmě na samotné předloze, jak moc její zaměření odpovídá cílové skupině. (Machková, 2017)

Další možností je podle Machkové (2017) **volba volného zpracování motivu nebo tématu z literárního textu**. Jedná se o velmi častý přístup, nicméně klade velké nároky na schopnosti pedagoga. (Machková, 2017)

Při plánování práce s literární předlohou musí pedagog rozhodnout, jakou výstavbu lekce nebo celé série lekcí chce zvolit. S nejmenšími dětmi často pedagog potřebuje několik předloh či námětů pro jedinou hodinu. V plánu členění a návaznosti rozsáhlejších celků, které přesahují jednotlivou lekci, musí pedagog zvažovat rozdělení na menší celky, nebo shrnovat na konci každé hodiny a zároveň rekapitulovat na každém začátku následující hodiny. Pro nejmenší děti doporučuje Machková (2017) příběhy o jedné situaci pro krátké příběhy s drobnou zápletkou, například Kohoutek a slepička, Tři prasátka, nebo O Koblížkovi. (Machková, 2017)

5 Praktická část

V praktické části práce nejprve vymezím cíle a výzkumné otázky, následně charakterizuji použité výzkumné metody a výzkumný vzorek, ve stručnosti představím knihu *Jak voní týden*. Poté seznámím čtenáře s návrhem tématického celku *Jak voní týden*, který bude v každé lekci podroben pedagogické reflexi. V závěru praktické části zodpovím výzkumné otázky a zhodnotím, jakým způsobem došlo k naplnění výzkumných cílů.

5.1 Cíle praktické části a výzkumné otázky

Vzhledem k tématu své bakalářské práce jsem si stanovila 6 cílů práce. Ke každému jsem formulovala dvě až tři výzkumné otázky.

Výzkumný cíl č. 1.: Charakterizovat možnosti práce s knihou včetně metod dramatické výchovy v mateřské škole.

Výzkumné otázky:

1. Jaké jsou možnosti práce s knihou v mateřské škole pro zprostředkování tématu jinakosti?
2. Které metody dramatické výchovy lze využít při práci s knihou v mateřské škole pro zprostředkování tématu jinakosti?

Výzkumný cíl č. 2.: Vybrat vhodný knižní titul, který by dětem předškolního věku zprostředkoval téma jinakosti.

Výzkumné otázky:

1. Které knižní tituly zprostředkovávají téma jinakosti dětem předškolního věku?
2. Který z knižních titulů se nejvíce hodí pro zprostředkování tématu jinakosti prostřednictvím všech smyslů?

Výzkumný cíl č. 3.: Navrhnout lekce s vybraným knižním titulem prostřednictvím různých smyslů s dětmi ve věku 5–6 let. Dále návrh realizovat ve vybrané mateřské škole a realizaci reflektovat.

Výzkumné otázky:

1. Které metody práce s knihou lze využít pro zprostředkování tématu jinakosti prostřednictvím všech smyslů?
2. Které čtenářské strategie lze uplatnit pro zprostředkování tématu jinakosti prostřednictvím všech smyslů?

Výzkumný cíl č. 4.: Nechat ověřit návrh lekce jinou kolegyní z praxe.

Výzkumné otázky:

1. Jak se dařila realizace navržených lekcí vybrané kolegyni z praxe?
2. Které aktivity se kolegyni nejvíce osvědčily?
3. Které aktivity byly kolegyni problematicky realizovatelné?

Výzkumný cíl č. 5.: Popsat, které typy aktivit se nejvíce osvědčily pro zprostředkování tématu jinakosti prostřednictvím vybraného knižního titulu.

Výzkumné otázky:

1. Které typy aktivit při zprostředkování tématu jinakosti prostřednictvím všech smyslů se nejvíce osvědčily?
2. U kterých typů činností se děti toho nejvíce naučily / uvědomily o jinakosti?

Výzkumný cíl č. 6.: Navrhnout doporučení do praxe, jak s vybraným knižním titulem, který zprostředkovává téma jinakosti prostřednictvím všech smyslů, pracovat u dětí v mateřské škole.

Výzkumné otázky:

1. Jaká doporučení do praxe při zprostředkování tématu jinakosti bych navrhovala pro učitelky mateřských škol?
2. Jakým způsobem by se dal tématický celek rozšířit mezi pedagogy do jiných mateřských škol?

5.2 Charakteristika výzkumných metod a výzkumného vzorku

Charakteristika výzkumných metod

Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím **kvalitativního výzkumu**. Hendl (2005) přirovnává práci kvalitativního výzkumníka k činnosti detektiva. Na začátku je stanoveno téma a základní výzkumné otázky. Jsou shromažďovány informace, které přispívají k osvětlení výzkumných otázek. Výzkumník pracuje přímo v terénu. (Hendl, 2005). Aplikované čtenářské strategie jsou v textu psané modrou barvou v závorce.

Pro sběr dat byla využita metoda **zúčastněného pozorování**. Po každé lekci jsem si neprodleně sepsala výpovědi a reakce dětí, věci, které nefungovaly, jak jsem předpokládala a seznam provedených a funkčních aktivit, případně další relevantní otázky. To vše jsem pak zpracovala do pedagogické reflexe.

„Zúčastněné pozorování znamená takový druh pozorování, kdy sledujeme studované jevy přímo v prostředí, kde se odehrávají. Toto pozorování se nazývá zúčastněné proto, že dochází k interakci mezi výzkumníkem a pozorovanými účastníky výzkumu.“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 144) V pedagogické reflexi jsou otázky a výpovědi dětí psané kurzívou.

Charakteristika výzkumného prostředí a výzkumného vzorku

Místem šetření byla konkrétní třída ve vybrané mateřské škole, kterou z důvodu ochrany osobních údajů dětí ponechám anonymizovanou. Vzorek čítal 15 dětí z homogenní třídy pro děti zpravidla od pěti do šesti let a děti s odkladem školní docházky. Lekce byly realizovány v herně v prostoru třídy, místnost byla potažená kobercem a byla oddělena od stolečků a židliček. V herně byly k dispozici hudební nástroje, klavír, různé druhy a barvy látek, CD přehrávač a výtvarné pomůcky. Nábytek byl uzpůsoben podél stěn a v prostoru byl dostatek místa na pohyb.

Výzkum byl realizován v říjnu v roce 2021. Probíhal vždy okolo 9:00 do 9:45. Náplň lekcí směřovala k hlavnímu řízenému dopolednímu zaměstnání dětí v MŠ.

Děti měly s dramatickou výchovou malé zkušenosti, přesto učitelka zařazovala do tématického celku dne některé z metod a technik dramatické výchovy. Mezi Nejvíce používané a oblíbené, které byly před realizací tématického celku zařazovány byly patřily hra v roli, komunikační kruh, hudební improvizace, zastavený obraz. K motivaci využívala – vyprávění, předčítání, hru s loutkou, vizuální a akustické prostředky (hudba a zvuk hudebních nástrojů), učitel v roli.

5.3 Anotace knihy *Jak voní týden*

Autor: Olga Masiuková

Nakladatelství: Albatros.

Bibliografická citace: MASIUK, Olga. *Jak voní týden*. Ilustroval Nanako ISHIDA. V Praze: Albatros, 2014. ISBN 978-80-00-03803-2.

Anotace knihy:

Hlavní hrdinkou knihy je slepá dívka jménem Konstantina, která bere život s humorem, svou slepotu nebere jako přítěž, dokáže si užívat života a vnímat svět různými smysly.

Knížka obsahuje osm kapitol pojmenovaných podle dnů v týdnu (sobota je v knize popsána dvakrát), tyto dny poznává Konstantina podle vůně, protože každý den jinak voní.

Dny popisuje stylem: ... například sobota voní koláčem a babičkou Florou. O sobotách totiž bývám u babičky. Ta mě češe a potom právě cítím ty vůně. Bývají různé, protože babička voní tím, co zrovna vaří k obědu. A nejhorší je, když zrovna loupe cibuli..., poté vypráví o každém dni, který jinak voní.

Svět, který ji tak fascinuje, nevidí, a tak se strejdou Ríšou vymýšlí různé způsoby, jak svět vidět pomocí ostatních smyslů. Barvy sice nepozná, ale dny v týdnu poznává podle vůní. Bydlí se svojí maminkou, kterou oslovuje „mamulína“ a často chodí za svou babičkou Florou, která dělá výborné koblíhy. Tatínek bydlí daleko u moře, kde to má Konstantina také ráda, nejraději má moře, zmrzlinu, ráda jezdí vlakem a ráda telefonuje a také ráda poslouchá hudbu.

Nejvíce by si ale přála jezdit na kole, ale po rozhovoru s babičkou Florou zjistila, že na kole nesmí jet sama. Jak moc by si přála umět jezdit na kole. Jednoho dne se její přání splní. Kniha obsahuje barevné obrázky, které střídají černošedé odstíny náčrtů, které navozují vnímání nevidomých lidí. Poetický příběh má velký didaktický potenciál a nabízí mnoho příležitostí k přemýšlení. Kniha je určena pro čtenáře od 7 let, psaný text je pro předškolní děti náročný, ale námět knihy lze využít již v předškolním věku.

5.4 Tématický celek Jak voní týden

Cílem tématického celku je přiblížení dětem téma jinakosti skrze knihu *Jak voní týden* a možnost poznat zrakové postižení a vcítit se do hlavního hrdiny, tedy holčičky se zrakovým postižením.

Tématický celek jsem vytvořila z pěti lekcí a každý z nich reprezentuje jeden den v týdnu:

1. pondělí – zrak (1. část);
2. úterý – zrak (2. část);
3. středa – sluch;
4. čtvrtek – čich a chuť;
5. pátek – hmat.

Lekce jsem tvořila tak, aby respektovaly věk dětí i jejich individuální zvláštnosti. Jsou navržené zážitkovou formou s využitím všech pěti smyslů. Lekce jsem realizovala a reflektovala v běžné mateřské škole. Cílovou skupinou byly děti předškolního věku ve věku pěti až šesti let. Lekce jsem vytvořila jako návod a inspiraci k realizaci aktivit pro knihu *Jak voní týden*, jsou založeny na metodách a technikách dramatické výchovy i metodách čtenářské pregramotnosti. Náplň lekcí jsem směřovala k hlavnímu řízenému dopolednímu zaměstnání dětí v MŠ.

Každá lekce obsahuje cíl, časovou dotaci, pomůcky, které si musí učitel na činnosti připravit, organizační náležitosti, postup, motivaci a závěrečnou reflexi.

Tematický plán jsem sestavila tak, aby byl v každé lekci nějaký úvod, např. rozechřívací hra na úvod s danou tematikou, který by současně fungoval jako evokace (tj. vztahoval se k prekonceptům dětí k danému tématu). K ukončení lekcí jsem využívala společnou reflexi, při které jsem s dětmi vytvářela arch papíru, který sloužil k záznamu informací, a byl návratem do fáze evokace. Zde byl prostor pro otázky a reflexi dětí. V závěru se děti mohly vyjádřit, co se jim líbilo či nelíbilo, co si z dané lekce odnáší. Autentické výpovědi dětí a otázky jsou v pedagogické reflexi psané kurzívou.

Klidné, sedavé činnosti jsem střídala s rušnými z důvodu udržení pozornosti dětí, byla tak tedy zajištěna vhodná dynamika činností, kterou uplatňujeme u dětí předškolního věku. Lekce jsem odučila v běžné MŠ při maximálním počtu 15 dětí.

Výchovné a vzdělávací cíle

V návaznosti na RVP PV (2021, online) uvádím dílčí cíle a očekávané výstupy, které se vztahují k tematickému celku? Konkrétní očekávané výstupy formulované vlastními slovy a z pohledu dítěte uvádím vždy na začátku jednotlivých lekcí.

Dítě a jeho tělo

Dílčí vzdělávací cíle

- uvědomění si vlastního těla
- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky
- rozvoj a užívání všech smyslů

Očekávané výstupy, tj. dítě:

- zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí (zvládat překážky, házet a chytat míč, užívat různé náčiní, pohybovat se ve skupině dětí, pohybovat se na sněhu, ledu, ve vodě, v písku)
- koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou
- ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku
- pojmenovat části těla, některé orgány (včetně pohlavních), znát jejich funkce, mít povědomí o těle a jeho vývoji

Dítě a jeho psychika (Jazyk a řeč)

Dílčí vzdělávací cíle

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)

- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)

Očekávané výstupy

- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)
- domluvit se slovy i gesty, improvizovat
- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)
- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat
- sledovat a vyprávět příběh
- popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)
- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon

Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Dílejší vzdělávací cíle

- rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)
- posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)
- vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení, podpora a rozvoj zájmu o učení
- vytváření základů pro práci s informacemi
- přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje

Očekávané výstupy

- vědomě využívat všechny smysly

- záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost
- vnímat, že je zajímavé dozvědět se nové věci, využívat zkušenosti k učení
- řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“
- vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních, výtvarných, hudebních, pohybových či dramatických) i ve slovních výpovědích k nim

Sebepojetí, city, vůle

Dílčí vzdělávací cíle

- poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti)
- rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit

Očekávané výstupy

- uvědomovat si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je
- rozhodovat o svých činnostech
- prožívat radost ze zvládnutého a poznaného

Dítě a ten druhý

Dílčí vzdělávací cíle

- osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem
- vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.)
- rozvoj kooperativních dovedností

Očekávané výstupy

- porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad

- uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je
- chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené
- spolupracovat s ostatními
- vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc (chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc apod.)

Dítě a společnost

Dílčí vzdělávací cíle

- rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k rodině, k ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané
- vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách
- rozvoj společenského i estetického vkusu

Očekávané výstupy

- začlenit se do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky, respektovat jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti
- porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých
- vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky (říci, co bylo zajímavé, co je zaujalo)
- chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i k dětem, bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí

Dítě a svět

Dílčí vzdělávací cíle

- seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu
- vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, se živou a neživou přírodou, lidmi, společnostmi, planetou Zemí

Očekávané výstupy

- orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí (doma, v budově mateřské školy, v blízkém okolí)
- vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – jak svět přírody, tak i svět lidí (mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur, různých zemích, o planetě Zemi, vesmíru apod.)

5.5 Realizace a reflexe lekcí

5.5.1 Zrak (1. část)

Očekávané výstupy: Děti se seznámí s knihou *Jak voní týden*, rozvíjí řečové schopnosti a jazykové dovednosti. Dítě se vcítí do hlavní postavy, zkouší pomalou chůzi se zavřenými očima. Seznámí se s novou metodou V – CH – D . Dítě formuluje své předpoklady o nevidomých, shrnuje, co by se chtělo ještě dozvědět o tématu. Dítě naslouchá čtenému textu a odpovídá na otevřené otázky. Spolupracuje, chápe, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené.

Seznámení s knihou *Jak voní týden*

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: kniha *Jak voní týden*, ilustrace z knihy – holčička (viz obr. 2)

Organizace: Děti sedí v kruhu v prostoru třídy na kobereci.

Postup činnosti: Před děti položím knihu *Jak voní týden* a obrázek holčičky. Následně se děti zeptám:

O čem kniha asi bude? (předvídání) „Proč si to myslíte?“ (usuzování). Prozradím vám, že se kniha jmenuje Jak voní týden, název mám může pomoci, o čem kniha bude. Změnil se váš pohled na to, o čem kniha bude? O čem by mohla být? Proč? (předvídání)

Úryvek z knížky:

Strejda říká, že každý den nějak vypadá ... Já nevím, co to znamená, protože nevidím. Mám zničené oči. Odjakživa. Už jsem se tak narodila. Ty moje oči jsou zhasnuté. Strejda říká, že jsou vypnuté jako čudlík lampičky: „čudlík – eletřík“. Jako v té básničce: „ - Jen co čudlík zmáčkneš, cvaky cvak a oslepneš“. Ti, kdo mají čudlík zapnutý, vědí, že každý den nějak vypadá. Ale podle mého každý den jinak voní, a díky tomu je lehce rozeznám.

Otázky:

- Byl váš odhad z ilustrací správný? (předvídání)
- Co je na holčičce jiného? (usuzování)
- Čím se od ostatních liší? (shrnování)
- Stalo se ti někdy, že jsi potkal/a slepého člověka? (propojování)



Obrázek 2: Kniha *Jak voní týden*, ilustrace z knihy

Aktivita Čudlík lampičky

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: trianql

Organizace: V prostoru třídy, děti upozorníme na bezpečnost.

Postup činnosti: Děti se budou pohybovat v prostoru třídy, nejdříve chodí s otevřenými očima, poté učitel řekne básničku z knihy: „*Jen co čudlík zmáčkneš, cvaky cvak a oslepneš*“, učitel poté zahraje na trianql jako signál zhasnutí lampičky – děti si zavřou oči a pomalými kroky se budou pohybovat po třídě, když učitel znovu zazvoní na trianql – děti oči otevřou. Činnost můžeme několikrát opakovat.

Aktivita Nevidomost (metoda V – CH – D)

Vím – Chci vědět – Dozvěděl/a jsem se

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: tabule, fixy nebo křídly

Organizace: Děti sedí u velké tabule.

Evokace: (třífázový model učení)

Postup činnosti: Tabuli rozdělíme na tři části, pro každý sloupec používáme jinou barvu fixy, popřípadě tabuli rozdělíme třemi svislými barevnými pruhy. První krok proběhne formou brainstormingu – děti budou říkat, co o tématu vědí – tato slova budeme zapisovat do prvního sloupce s názvem **VÍM** – *Co vím o nevidomých, slepých lidech?* (propojování)

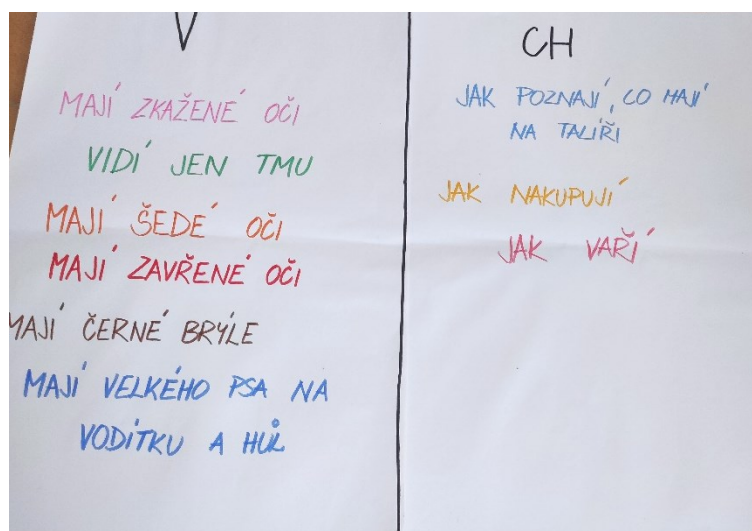
Napsané odpovědi ještě jednou přečteme – *O nevidomých vím, ...*

Jak se ještě jinak říká slepým lidem? Co jim pomáhá při pohybu na chodníku? (propojování)

Druhý krok vyzve učitel k dalšímu skupinovému brainstormingu a pokračuje zápisem do sloupce **CH** – Chci vědět – *Co se chcete dozvědět o nevidomých?* (pokud děti tápají, může začít pokládat otázky první) – *Jak nevidomí pozná, co má na talíři?* (usuzování)

Po zapsání otázek, můžeme tabuli odložit a během lekcí se k ní vracet a nápady dopisovat.

Příklady odpovědí dětí uvádím na obr. 3.



Obrázek 3: Metoda V – CH – D (zapisování do sloupce V – CH)

Aktivita Skupiny

Časová dotace: 5 minut

Organizace: Děti se pohybují v prostoru třídy.

Postup činnosti: Děti jsou v prostoru třídy, učitel dává instrukce, děti podle nich musí vytvořit skupiny.

Uvědomění: (třífázový model učení)

Vytvořte skupiny podle toho:

- kdo má stejně dlouhé vlasy;
- kdo má na sobě dlouhý nebo krátký rukáv;
- kdo má na sobě sukni nebo kalhoty;
- kdo má a nemá brýle;
- kdo má a nemá náušnice;
- kdo má stejné oči;
- kdo má stejnou barvu vlasů.

Reflexe činností

- Časová dotace:** 10 minut
- Pomůcky:** arch papíru, barevné tužky, lepidlo, piktogramy
- Organizace:** v kroužku na koberci, v prostoru třídy
- Postup činnosti:** Děti sedí u archu papíru, postupně nalepují dny v týdnu.
- Reflexe:** (třífázový model učení)

- *Bylo těžké někoho najít?*
- *Jak si se cítil, když jsi byl něčím odlišný, než ostatní?*
- *Čím se od ostatních lišíš?*
- *Je něco, čím se od ostatních lišila Konstantina?*
- *Bylo pro tebe při hře těžké nevidět?*
- *Jak ses cítil/a, když jsi měl/a zavřené oči?*

Na velký arch papíru si nalepíme barevné tužky s názvem dne v týdnu – motivujeme na téma knihy, společně si opakujeme, jaké dny následují. Zopakujeme si, který den je dnes a společně si připomeneme, co jsme dnes prožili a dozvěděli jsme se. K barevné tužce s nápisem PONDĚLÍ nalepíme piktogram OKA (zkouška chůze se zavřenýma očima, oči nám pomohly při hledání stejných věcí, očima jsme se mohli podívat na knížku i jak vypadá holčička Konstantina). Arch papíru si pověsíme na zvolené místo, aby si ho mohly děti během dne prohlížet.

Pedagogická reflexe

Lekci jsem realizovala s patnácti dětmi – 6 chlapců a 9 dívek. Nejdříve jsem dětem ukázala ilustrace z knížky. Děti si obrázky prohlížely. Poté vymýšlely odpovědi na otázky: *O čem kniha bude? O holčičce, o snu, o výletě na kole, o dobrodružství.* Když jsem přečetla název knihy *Jak voní týden*, děti začaly vymýšlet, že to bude *příběh o holčičce, která ráda jí, o koláčích, které voní, o holčičce, která hodně jedla.* Po přečtení úryvku z knížky jsme s dětmi

diskutovali o tom, co je na holčičce jiného a čím se liší od ostatních. Odpovědi dětí – *má jiné oči, nevidí, má šedé oči*. Děti se divily tomu, že má oči otevřené, když nevidí, že by je měla mít zavřené, protože to slepý lidé mají. Děti si chtěly vyzkoušet, jaké to je, pohybovat se jako slepý člověk. Při hraní hry „Čudlík lampičky” se děti bály chodit po třídě, některé děti podváděly a oči měly otevřené, jedno z dětí si jednou rukou přikrylo oči a druhou mělo nataženou, aby do něčeho nenarazil. Děti se začaly smát, pokud na ně někdo sáhnul. Při reflexi jsme se dětí zeptala, zda měly zavřené oči po celou dobu, některé děti se přiznaly, že podváděly a měly oči otevřené. Nejdříve se ale nikdo nechtěl přiznat, až po přiznání jedné holčičky se ostatní začaly přiznávat.

Druhá aktivita byla zaměřena na kritické myšlení a seznámení se s novou metodou V – CH – D, se kterou se děti ještě nesetkaly. Na tabuli jsem nakreslila tři sloupečky, do prvního jsem psala odpovědi dětí – *Co vím o slepých/ nevidomých lidech? Mají zkažené oči, vidí jen tmu, mají šedé oči, mají zavřené oči, nosí černé brýle, mají velkého psa na vodítku a hůl*. Každou odpověď jsem psala jinou barvou, děti si tak rozlišily svoje odpovědi. Každý poukazoval na svoji barvu, kterou jsem napsala jeho odpověď. Do druhého sloupečku jsem poté psala – *Co se chci dovědět* – tady děti tápaly, nevěděly, co mají říkat, proto jsem začala s odpovědí já, aby se nebály cokoliv říct – *Já bych chtěla vědět, jak poznají, co mají na talíři*, děti pak vymyslely, že *chtějí vědět, jak dokáží nakupovat nebo jak dokáží vařit. (modelování)* Tato aktivita nebyla pro děti zajímavá, bylo pro ně těžké vymyslet, co by chtěly vědět o nevidomých lidech. Při další aktivitě, která byla zaměřena na tvoření skupin podle nějakého kritéria a všimnout si odlišností mezi sebou si děti ze začátku tvořily skupiny podle svého oblíbeného kamaráda. Při některých kritériích se skupiny často měnily. Při tvoření skupiny: *Kdo má a nemá brýle zůstal jeden chlapeček s brýlemi sám a poznala jsem, že mu to nebylo příjemné*. Při reflexi k této aktivitě jsme se dětí ptala, *co bylo nejtěžší najít – nejtěžší bylo najít stejné oči, protože některé děti nevěděly, jakou mají barvu očí*. Při otázce *Jak ses cítil/a, když jsi byl/a něčím odlišný/á než ostatní*, kterou jsem směřovala na chlapečka v brýlích odpověděl: *Nechtěl jsem tam stát sám, ostatní děti se smály, že mám brýle a jsem tu sám*.

Při otázce, zda pro ně bylo těžké nevidět, děti odpovídaly: *Nejdřív jsme se bála, ale pak už to bylo dobrý, bála jsem se, že do něčeho narazím*. Když jsme se dětí zeptala, *jak ses cítil/a, když měl/a zavřené oči a nic jsi neviděl/a* odpovídaly: *Bála jsme se, byla to legrace, bylo to*

super. Poslední aktivitou byla celková reflexe všech činností, nejdříve jsem po dětech chtěla, aby mi vyjmenovaly dny v týdnu, chtěla jsem vědět, jaký je dnes den a na rozvržený arch papíru jsme společně nalepili barevnou tužku s nápisem PONDĚLÍ a poté jsme si zopakovali, s čím jsme se dnes seznámili a jaké hry jsme hráli – děti vše správně vyjmenovaly a společně se doplňovaly. K tužce s nápisem pondělí jsme tedy dolepili piktoqram OKA. Arch papíru jsme vyvěsili na nástěnku ve třídě, aby si ho mohly děti během dne prohlížet.

Lekci hodnotím kladně, činnosti splnily cíle a děti hry bavily. Děti naslouchaly čtenému textu a odpovídaly na otevřené otázky i když občas odběhy od tématu. Metoda V – CH – D byla pro děti obtížná a děti při této hře potřebovaly stálou motivaci. Děti spolupracovaly, učily se sociálnímu cítění a pochopily, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, přestože každý jinak vypadá a odlišnosti jsou přirozené. Toto se ukázalo například při hře Skupinky, kdy děti odpovídaly na otázky *Jak jsi se cítil, když jsi byl něčím odlišný, než ostatní? Čím se od ostatních lišíš? Cítil jsem se divně, když jsem zůstal stát sám. Mám každé oko jiné, tím jsem odlišný od ostatních. Mám brýle, které nikdo z dětí ve třídě nemá.*

5.5.2 Zrak (2. část)

Očekávané výstupy: Dítě zvládá základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí, zvládá se pohybovat ve skupině dětí. Vyjadřovat samostatně a smysluplně své myšlenky, nápady, pocity. Dokáže vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech – výtvarných, pohybových i dramatických i ve slovních výpovědích k nim. Dokáže rozeznat běžné projevy vyjádření emocí a nálad (smutek, vztek, radost). Začlení se do třídy a zařadí se mezi své vrstevníky, respektuje jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti. Dítě posiluje prosociálního chování ve vztahu ke kamarádovi.

Čáp ztratil čepičku – průpravné hry a cvičení

Časová dotace: 5 minut

Organizace: v prostoru třídy na koberci

Postup činnosti: Na začátku hry se určí jeden hráč, který představuje čápa a jeho úkolem je chytat děti. Vedoucí i děti říkají říkanku a klapou při tom nataženýma rukama před sebou (představují zobák čápa). Říkanka zní takto: „Čáp ztratil čepičku, měla barvu barvičku ...“. Na místo doplněných teček vedoucí řekne nějakou barvu, např. žlutou. Úkolem dětí je co nejrychleji tuhle barvu najít a dotknout se jí (stačí jedním prstem). Nesmí se jí však dotknout samy na sobě. Jakmile se barvy dotknou, jsou v bezpečí před čápem. Dokud se však barvy nedrží, může je čáp chytit. Koho chytne jako první, vystřídá si s ním místo s stává se čápem pro další kolo.

Otázky: (vizualizace)

- Jaká barva se vám hledala těžko?
- Co si myslíte o tom, kdyby Konstantina hrála tuhle hru?

Aktivita Úryvek z knížky

„Jak se někdo slepý může bavit o barvách, vždyť je to nesmysl,“ snažila jsem se strejdovi vysvětlit. „To znamená, že já si nikdy nebudu moct povídat o barvách?“ Najednou se mi udělalo smutno. „Je mi líto, Týnko, ale ne. Oči máš moc zkažené.“ „A je to tak, strejdo, že

všechno má svou barvu?” „Ano, každá věc má svou barvu.” „Strejdo, a já mám nějakou barvu?” „Máš hodně barev.” odpověděl mi. „Růžovoučkou kůži, světle popelavé vlasy a hodně modroučké oči.” „Takže i zkažené oči mají barvu?” „Jasně že mají. Máš oči jako nebe.” „Vážně úplně stejné? V té samé barvě?” „Vážně.” „A ty tvoje taky připomínají nebe?” Zeptala jsem se ho. „Moje ne. Já je mám hnědé.” „Jako co?”

Otázky: *Strejda Ríša má hnědou barvu očí – mohly by být hnědé jako...? (usuzování)*

Aktivita Jaké má můj kamarád oči

Časová dotace: 5 minut

Organizace: Děti sedí v kruhu na koberci.

Postup činnosti: Děti sedí v kruhu na koberci, učitelka se podívá do očí dítěte po levém boku, ostatním řekne jeho barvu a přirovná ji k nějaké věci (Např.: Adámek má zelené oči jako travička). Toto dítě se pak otočí na dítě sedící po jeho levém boku a činnost zopakuje.

Evokace: (třífázový model učení) *Podívejte se teď na svého kamaráda, pozorujte jeho oči, co vám jeho barva očí připomíná?*

Otázky:

- Mohla by si vaše oči prohlédnout Konstantina? (usuzování)
- Je nějaký způsob, jak můžeme Konstantině popsat barvu očí? (hodnocení)

Aktivita Úryvek z knížky

Motivace: *Je to nejspíš opravdu těžké povídat si s nevidomým o barvách. Strejda Ríša se však pokusil Konstantině vysvětlit barvy trochu jinak. Přečtu vám teď kousek z knížky.*

„Slova jsou začarovaná, a pokud se zaposloucháme do jejich zvuku, můžeme cítit vůně, slyšet hudbu a vidět barvy. Třeba právě černá barva v nás může probouzet smutek, nemoc, zármutek. Černá barva je třeba i ta, když někdo do něčeho mlátí nebo na někoho křičí, když je nebezpečný a zlý, nebo když se lidé hádají, nebo když je třeba někdo mrzutý a smutný.

Například zelená – Na jaře jsou stromy zelené, mají pupeny a lístky – na ně si Konstantina může sáhnout. Zelená znamená třeba radost, legraci, veselo a to, že se cítíme příjemně. Zelená je to, co kvete, co je mladé, co je plné naděje.”

Aktivita Barvy v pohybu

Časová dotace: 5 minut

Organizace: v prostoru třídy na koberci

Uvědomění: (třífázový model učení)

Postup činnosti: Děti chodí v prostoru třídy, učitelka je vede. Děti současně reagují na vyprávění učitele. Učitel děti motivuje, snaží se u dětí o vcítění do určité barvy.

Motivace: *Strejda Riša přišel na to, jak Konstantině přiblížit barvy podle pocitů. Pojďte si teď vyzkoušet prožít barvy v pohybu. Nejdřív si vyzkoušíme zelenou barvu – je to barva radosti a legrace, při téhle barvě se často lidi smějí, cítíme se příjemně, můžeme si poskakovat, můžeme někoho držet za ruku, je to barva naděje, můžeme se radovat, můžeme cítit, jak saháme na zelené listy. Vyzkoušíme si i barvu černou – černá v nás může probouzet smutek, nemoc nebo zármutek. Černá barva je, když je někdo zlý nebo když se lidé mezi sebou hádají a pomlouvají se, černá barva může znamenat velký strach, vzpomeňte si, jak se vaše tělo cítí, když se něčeho bojí. Někdo se možná krčí v koutě, někdo jde pomalu a opatrně, někdo má sklopenou hlavu. Červená barva je velmi energetická, vyzařuje velkou sílu, je prudká a rychlá, červená barva je plná změn. Je to barva ohně, krve a hluku.*

Růžová barva je barvička klidu, jemnosti, zpomalení, je to barva lásky, úsměvu i pohlazení druhého, zkuste někoho pohladit po vlasech nebo zádech. Je to barva květu, kvetoucích třešní, které voní jarem.

V poslední chůzi si každý může zvolit svou barvu a procházet se svým tempem a jinou náladou.

Variace hry: Děti stojí v kruhu, vybrané dítě si zvolí barvu, se kterou se chce projít a ukázat ji ostatním, barvu dítě předem neříká, po přejetí barvy s určitými gesty a náladou se pokusí ostatní děti uhodnout barvu předvádějícího dítěte.

Aktivita Kresba

Časová dotace: 10 minut

Organizace: Děti jsou rozděleny do čtyř skupin, na koberci v prostoru třídy.

Pomůcky: bílé archy papíru, voskovky nebo pastelky

Postup činnosti: Děti jsou rozděleny do čtyř skupin, každá skupina má jeden arch papíru, učitelka zadá instrukce každé skupině.

Motivace: *My si vytvoříme takové obrazy barev, ke každé skupině přijdu, zavřete si oči a já vám něco pošeptám. Až budete vědět, jaká barva by to mohla být, můžete se pustit do kreslení, můžete papír vybarvovat, čmárat, můžete na něj kreslit různé předměty které vám barvu připomínají.*

Výsledky práce skupiny jsou zobrazeny postupně na obrázcích 4, 5, 6 a 7.

Instrukce pro skupiny:

- Když vidím tuto barvu, cítím se šťastně, cítím hřát slunce na nebi, ležím v trávě a slyším zpívat ptáky.



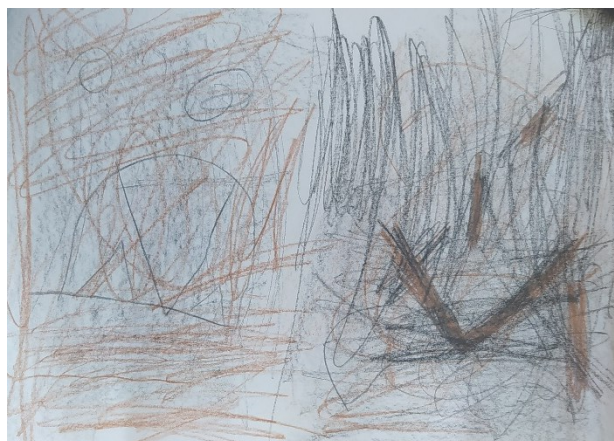
Obrázek 4: Kresba skupiny 1

- Když vidím tuhle barvu cítím studený sníh na rukou, zvonění rolniček, ticho a klid, čistotu.



Obrázek 5: Kresba skupiny 2

- Když vidím tuhle barvu jsem naštvaná, kopu do věcí, rozbívám skleničky, cítím hněv a chci ublížit ostatním, vidím oheň s velkými plameny.



Obrázek 6: Kresba skupiny 3

- Když vidím tuhle barvu cítím se sama, bojím se, mám strach, cítím se být sama v malém pokoji a bojím se, že mi nikdo nepřijde otevřít.



Obrázek 7: Kresba skupiny

Aktivita Hledej dvojice obrázku

Časová dotace: 10 minut

Organizace: V prostoru třídy, děti jsou rozděleny do dvojic.

Pomůcky: ilustrace z knihy

Postup činnosti: Každá dvojice dětí dostane obrázek – dvojice dětí musí najít podobný obrázek, ale stejné situace. Pro příklad dětem ukážu dvojici obrázku, které k sobě patří (viz obr. 8).

Motivace: *Někteří nevidomí lidé nevidí úplnou tmou, jako když si zavřete oči, někdo vidí třeba jen šedé obrysy, vidí tvary nebo předměty v šedých barvách, něco, jak když si vezmete tmavé sluneční brýle. A právě takhle vidí Konstantina svět kolem sebe. Po třídě je rozmístěno několik obrázků. Budete mít za úkol najít obrázek, který patří k vašemu, který budete mít u sebe, pokud budete vědět, že je to ten správný, sedněte si k němu a pořádně si ho prohlédněte.*



Obrázek 8: Přiřazení dvojice obrázků

Reflexe činností

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: arch papíru, barevné tužky, lepidlo, piktogramy

Organizace: v kroužku v prostoru třídy

Postup činnosti: Děti sedí u archu papíru, postupně nalepují piktogramy ke dni v týdnu.

Reflexe: (třífázový model učení)

Otázky:

- Jak ses se cítil, když jsi měl najít barvu jen podle instrukce?
- Věděl/a jsi hned, kterou barvu vezmeš, nebo jsi čekal/a, kterou barvu si vezme kamarád?
- Byl to pro tebe úkol s hledáním dvojice obrázků těžký? Proč?
- Podle čeho jsi poznal/a, že je to dvojice tvého obrázku?
- Dokázal by ses dívat téměř očima na svět?

Zopakujeme si, který den je dnes a který byl včera, společně si připomeneme, co jsme dnes prožili a dozvěděli jsme se. K barevné tužce s nápisem ÚTERÝ nalepíme piktogram OKA

(při hře – čáp ztratil čepičku jsme hledali barvy v prostoru třídy, podívali jsme se jakou barvu očí má náš kamarád, chodili jsme jako barvy, nakreslili jsme si barvy na papír podle pocitu, vyzkoušeli jsme si, jak vidí Konstantina a hledali dvojice obrázků)

Arch papíru si pověsíme na zvolené místo, aby si ho mohly děti během dne prohlížet.

Pedagogická reflexe

Lekce byla realizována se dvanácti dětmi – 5 kluků a 7 dívek. Na úvod jsem s dětmi hrála hru „Čáp ztratil čepičku“, kterou děti dobře znají. Obtížné pro děti bylo vyhledávání stříbrné, zlaté a bílé barvy. Poté jsem se dětí zeptala, *zda by tuto hru mohla hrát slepá holčička Konstantina?* Děti odpověděly, *že nemohla*. Při čtení úryvku sedí děti v kruhu a poslouchají, poté vymýšlí věci, které jsou hnědé jako oči strejdy Říši z úryvku knihy, často se děti opakují – *dřevo, strom, šnek, židle*.

V další aktivitě měly děti za úkol zjistit, jakou barvu očí má jejich kamarád, při pohledu do očí se některé děti smějí, tato aktivita jim přijde legrační, některé děti nevěděly, jakou věc k barvě očí přiřadit. Společně jsme se shodli, že tuto aktivitu by opět Konstantina nemohla hrát s námi. Při aktivitě barvy v pohybu jsou děti zpočátku velmi nesmělé, pouze chodí po prostoru, některé z dětí se snažilo vymyslet různé pohyby, které ostatní děti odkoukaly a také se pak pokusily tímto způsobem pohybovat po prostoru třídy. Červená barva však děti probudila, začaly běhat po třídě a křičet. Variaci hry barvy v kruhu jsme z časových důvodů nehrály.

Děti jsem po této hře rozdělila na 4 skupiny, každá skupina dostala velký arch papíru a voskovky, po zadávání instrukcí se děti domluvily, jakou barvu použijí a také, na kterém místě můžou kreslit. Některé děti pouze čmáraly po papíru barvou, jiné se snažily piktogramy zvýraznit svoji zvolenou barvu. Při pozorování dětí bylo poznat, které dítě je ve skupině dominantní (obr.5 - kdy holčička přebarvila světlou barvu ostatních), které kresbu řídí a které se podřídí ostatním. Aktivita rozvíjela prosociální chování a schopnost kooperace. Na uvedených obrázcích je patrné, které skupiny se dokázaly předem domluvit (obr.4 – společná kresba duhy, obr.7 – rozdělení obrázku na tři části). Při reflexi této činnosti společně obcházejí skupiny, děti popisovaly své obrazy a často zmínily použité barvy. Děti

jsem vedla k tomu, aby zkusily vymyslet, *jak se při této barvě cítí*. Dovedly pouze zopakovat některá slova z instrukcí, která jsem jim říkala, ale samy nebyly schopné emoci popsat.

Po této aktivitě jsme společně uklidili prostor třídy. Děti si vytvořily dvojice, já jsem mezitím po prostoru rozmístila černošedé ilustrace z knihy. Poté jsem každé dvojici dala barevný obrázek. Jejich úkolem bylo přiřadit barevnou ilustraci k černošedé. Děti ze začátku pracovaly s nadšením, ale závěrem bylo vidět, že už je na ně činnost dlouhá a jsou unavené. Hledání dvojice jim dělalo velké problémy. Při popisování obrázků děti spíše popisovaly barevné ilustrace, které pro ně byly zajímavější. Tato činnost byla pro děti náročná. Příště by bylo dobré aktivitu vynechat, popřípadě ji zařadit na začátek lekce, kdy se děti plně soustředí. Při konečné reflexi jsme pak nalepili barevnou tužku s nápisem ÚTERÝ a přiřadili jsme k ní obrázek OKA.

Lekci hodnotím kladně, cíle aktivit byly splněny. Děti při těchto aktivitách rozvíjely především fantazii. Dokážou v tvořivých činnostech vyjádřit svoji představivost a fantazii zejména v pohybových, výtvarných i dramatických. Projevilo se to například v kresbách při hře Skupinky, kdy děti vybrané emoci dovedly vytvořit obraz, při hře Jaké má můj kamarád oči dovedly nalézt podobnosti, například *modré jako nebe*. Při aktivitě Barvy v pohybu, dovedly improvizovat a ztvárnit barvy svým pohybem Děti posilovaly prosociální chování a dozvěděly se o svých kamarádech něco nového, respektovaly jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti.

5.5.3 Sluch

Očekávané výstupy: Dítě zvládá hromadnou improvizaci, reaguje na instrukce a přizpůsobuje jim pohyb (leh na zemi, běh v prostoru, skok, chůze) , ...). Sladit pohyb s rytmem, orientovat se pomocí zvuku. Porozumět slyšenému, zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj. Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost. Dítě prožívá radost ze zvládnutého a poznáního.

Aktivita Průpravné hry a cvičení

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: Orffovy hudební nástroje (ozvučná dřívka, bubínek, triangel, rolničky)

Organizace: v prostoru třídy

Postup činnosti: Děti se pohybují po prostoru třídy, na domluvený zvuk vykonají domluvený pohyb, např. když se cinkne na triangel, děti si musí lehnout na zem.

Motivace: *Zahrajeme si hru, při které musíte dávat dobrý pozor, který hudební nástroj hraje. Pojmenujeme si hudební nástroje a vyzkoušíme si jejich zvuk. Každý zvuk znamená nějaký pohyb, pokud cinknu na triangel – musíte si lehnout na zem*

- triangel (leh na zemi),
- ozvučná dřívka (běh po prostoru),
- bubínek (skok),
- vajíčko (chůze).

Aktivita Úryvek z knížky

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: kniha Jak voní týden

Organizace: v kroužku na koberci

Evokace: (třífázový model učení)

„A co máš ještě rád?“ „Tebe mám rád,“ odpověděl tatínek. „Já tebe taky. A co ještě?“... ..
„A rád čtu, koukám se na filmy a chodím na koncerty,“ vyjmenovával.

„Já taky. Jenom, bez těch filmů a koncertů, protože nevidím.“ „No, ale na koncertě máš hlavně poslouchat, a ne se dívat.“ „Ale přece musíš vidět, kdo na co hraje.“ „To není nejdůležitější. Když posloucháš desku, tak taky nevidíš, kdo na co hraje,“ přesvědčoval mě. „No jasně. Tak co kdybychom na takový koncert šli, a já potom hnedka budu vědět, jestli se mi líbí, nebo ne.“ „Nevím, jestli by ses nenudila. Ale víš co? Mám nápad na první koncert. Dej mi ruku, jdeme.“ „A šli jsme. Čekala jsem, že si sedneme na židli, v nějaké budově, že tak se chodí na koncerty, ale šli jsme na nějakou ulici. Poznala jsem to, protože tam bylo hodně lidí, kteří se někam tlačili a nahlas si povídali, občas v cizím jazyce...„Tati, to už je ten koncert?“ „Ano, slyšíš?“ „A ten koncert je na ulici?!“ Byla jsem překvapená. „Proč by nebyl?“ „A kdo to hraje?“ „Nejspíš studenti. Je tam nějaká slečna a mladík, hrají na flétny. Slyšíš? Líbí se ti to?“ „No a jak.“ „Pojď, stoupneme si tady vedle.“ „A co to je za melodii?“ Zeptala jsem se, protože mi přišlo, že ty tóny odněkud znám. „To je francouzská písnička. Máme ji doma na desce. Pustím ti ji.“

Otázky:

- Kdo v úryvku vystupuje? (propojování)
- Bylo důležité, aby na koncertě Konstantina viděla? Proč ano / proč ne? (usuzování)
- Kde zažila Konstantina svůj první koncert? Jak to poznala? (propojování)
- Už jsi byl/a někdy na koncertě? Co se tam děje? (propojování)

Aktivita Poznávání hudebních nástrojů

Časová dotace: 5–10 minut

Pomůcky: orffovy nástroje (dřívka, triangel, vajíčko, ...), flétna

Organizace: na lavičce v prostoru třídy

Postup činnosti: Děti sedí na lavičce otočený zády k učitelce, ta hraje na jednotlivé hudební nástroje – děti se snaží uhodnout název hudebního nástroje. Po uhodnutí se děti otočí a podívají se na hudební nástroj.

Motivace: *Konstantina byla na svém prvním koncertě, vzpomínáte si, na co muzikanti hrály? Vy se teď otočíte zády a zavřete si oči. Představte si, že jste slepý a nemůžete se dívat, po zahrání nástroje mi řeknete název nástroje a po správném uhodnutí si budete moci nástroj prohlédnout.*

Aktivita Četba úryvku z knížky

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: kniha Jak voní týden

Organizace: děti sedí v kruhu na koberci

... „Moc ráda chodím k moři. Tatínek mi ho ukázal už hodně dávno, když jsem za ním přijela poprvé. Nebo teda ukázal mi ho tak, že jsem pochopila, co znamená moře. Dal mi ruku do vody a pak mi dal k uchu velkou mušli a řekl, že v ní šumí moře, A že „moře všechno může”. Že je velké, a když se na něj díváte, tak je vidět jenom moře a moře, jaký by celý svět byl moře, a že je to moc uklidňující. Takže když jsme na pláži, pokaždé mě trochu mrzí, že to nevidím.” ... Pustila jsem tátovu ruku. „Jdu směrem k moři?” „Jdeš.” „A řekneš mi, až tam dojdu, že jo? Abych si nenamočila sandálky, protože babička Flora mi koupila nové, takové moderní.” „Jsou překrásné. Dobrá, řeknu ti.” „Už?” „Ne. Ještě můžeš v klidu jít.” „Už?” „Ještě kousek.” „Divně to tu voní. Už jsem u moře?” „Už skoro. Stop.” „Šumí. Kde jsi tatínku?” „Tady.”

Otázky:

- Byl/a jsi někdy u moře? (propojování)
- Jaké to tam bylo? (propojování)

Děti si předávají velkou mušli a poslouchat šumění moře.

- Co slyšíš? (vizualizace)
- Už jsi někdy poslouchal/a šumění moře v mušli? (propojování)

Aktivita Lodě v bouři

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: triangel, šátek na zavázání očí

Organizace: v prostoru třídy

Uvědomění: (třífázový model učení)

Postup činnosti: Děti se rozestaví v prostoru třídy, jednomu dítěti zavážeme oči, hráč má za úkol projít prostorem, ostatní děti budou šumět a dohlížet na bezpečnost, dítě se do nich pokusí nenarazit, učitelka stojí na druhé straně a zvoní na triangel – dítě se pokusí dostat na druhou stranu za učitelkou. Poté se děti vystřídají.

Motivace: *Konstantina má oči zkažené, jak říká strejda Riša, ale uši má zdravé. My si teď vyzkoušíme, jaké to je, když Konstantina pouze slyší zvuky okolí.*

Reflexe činností

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: arch papíru, barevné tužky, lepidlo, piktogramy

Organizace: v kroužku v prostoru třídy

Postup činnosti: Děti sedí u archu papíru, postupně nalepují piktogramy ke dni v týdnu.

Reflexe: (třífázový model učení)

Otázky:

- Jak si se cítil/a, když jsi neviděl/a a pouze slyšel/a? Báł/a ses cesty?
- Jak se může cítit Konstantina, když nic nevidí a pouze slyší? (usuzování)
- Jak ses cítil, když jsi došel/došla do cíle?

Zopakujeme si, který den je dnes a který byl včera, společně si připomeneme, co jsme dnes prožili a dozvěděli jsme se. K barevné tužce s nápisem STŘEDA nalepíme piktogram UCHA (poznávali jsme hudební nástroje a sladili je s pohybem, poslechli jsme si, jak šumí mušle,

pokusili jsme se dostat za zvukem trianglu za šumění moře, a museli jsme se vyhnout překážkám).

Arch papíru si pověsíme na zvolené místo, aby si ho mohly děti během dne prohlížet.

Pedagogická reflexe

Lekce se zúčastnilo 15 dětí – 6 chlapců a 9 dívek. Na úvod jsem zvolila rozehřívací hru s hudebními nástroji, některé děti zvuk s pohybem stále pletly, ale po opakování už si zvuky zapamatovaly. Některé děti využily taktiku a sledovaly, jaký hudební nástroj беру do ruky, aby byly s pohybem rychlejší než ostatní děti. Hra je velmi bavila a chtěly ji stále opakovat. Dovedly sladit pohyb s rytmem, dovedly se záměrně soustředit a udržet pozornost. Poté děti seděly na lavičce a já jsem jim četla úryvek z knížky.

Po položení otázky, jestli si děti vzpomínají, *na co muzikanti hráli*, děti odpovídaly správně, *že muzikanti hráli na flétnu*.

Při poznávání hudebních nástrojů děti začaly vykřikovat názvy, poté jsem děti poprosila, aby se hlásily, aby měly šanci poznat nástroje i ostatní děti. Děti všechny nástroje poznaly a žádný jim nedělal problém poznat. Po přečtení úryvku z knížky si s dětmi povídáme o moři. Děti odpovídaly na otázky: *Byl/a jsi někdy u moře? Jaké to tam bylo? Byl jsem u moře a v moři byly ježci, bylo to tam super, byla tam velká skluzavka a všude bylo hodně písku, my jsme byli v hotelu u moře a jeli jsme lodí na moři, my jsme si přivezli od moře mušličky*. Při poslechu mušle se některé děti pozastavují nad zvukem, který slyší v mušli. Některé děti tento zvuk slyšely poprvé. Při další aktivitě si děti zahrály hru „Lodě v bouři” - nejdříve se hra zdála velmi náročná na vysvětlování, nicméně děti hru pochopily. Ze začátku hry chtějí děti pomáhat dítěti se zavázanýma očima, stále se přemísťují po prostoru a nestály na svém místě. Musela jsem tedy pravidla hry znovu opakovat.

Při hře mě překvapilo, že tato hra není pro děti náročná, děti se nebály mít zavázané oči a důvěřovaly svým kamarádům. Tato hra byla časově náročná, protože si ji chtěly vyzkoušet všechny děti. Děti odpovídaly na otázky – *Jak ses cítil, když jsi neviděl a pouze slyšel? Báł ses cesty? - Trošku jsem se bála, že narazím do skříně, nevěděla jsem, kudy jdu. Já jsme se nebál, šel jsme za zvukem*. Na otázku *Jak se může cítit Konstantina?* Chtěly odpovědět jen

tři děti – *cítí se špatně, musí se bát, cítí se asi špatně*. Po položení otázky *Jak jsi se cítil, když jsi došel do cíle?* Děti odpovídaly, že *dobře, šťastně, chtěl jsme to zkusit ještě jednou, cítil jsem se dobře*. Lekci jsem ukončila společnou reflexí, kdy jsme si zopakovali dnešní den a na arch papíru jsme přilepili tužku s nápisem STŘEDA - poté jsme si povídali, který smysl jsme tento den nejvíce použili, správně reagoval jeden chlapeček, který vykřikl *sluch* – nalepili jsme tedy piktogram UCHA na arch papíru a zopakovali jsme si činnosti dnešního dne.

Cíle činností byly splněny, lekci hodnotím kladně. Měla jsem radost, že je poslední hra bavila a chtěly si ji vyzkoušet všechny děti i když se zpočátku některé hodně bály. Děti byly schopné koordinovat lokomoci pohybů při hře, dokázaly sladit zvuk s pohybem. Děti dokážou porozumět slyšenému a zachytit hlavní myšlenku, poté odpovědět na otevřené otázky, dokážou prožívat radost z činností, které zvládly a poznaly.

5.5.4 Čich a chuť

Očekávané výstupy: Dítě dokáže vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (sluchově rozlišovat zvuky a tóny, zrakově rozlišovat tvary předmětů a jiné specifické znaky, rozlišovat vůně, chutě, vnímat hmatem apod.). Snaží se pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno, projevuje zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu. Uvědomuje si svou samostatnost, zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je. Vnímá, co si druhý přeje či potřebuje, vychází mu vstříc (chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc apod.)

Aktivita Úryvek z knihy

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: kniha Jak voní týden

Organizace: v kruhu na koberci

Evokace: (třífázový model učení)

„Čtvrtky voní rozvařenou rýží, protože tu máme nejčastěji ve čtvrtek ve škole k obědu a já ji strašně nemám ráda. ... Ale jeden čtvrtek v roce voní a chutná úplně jinak, ten tlustý, koblihový. Mamulína koblíhy nedělá, protože je moc neumí, ale babička Flora ... Jakmile jsme přišli domů, hned jsem věděla, kdo u nás je. Takhle to u nás voní, jen když je tam babička Flora. Protože mamulínin řízek to není... Bože tam to ale vonělo!

Otázky:

- Máte nějaké místo, které vám voní? Chodíte tam rádi? (propojování)
- Co vám nejvíce voní? (propojování)
- Co vonělo Konstantině? (shrnování)

Aktivita Čichové pexeso

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: Voňavé pytlíčky, obrázky produktů, které jsou schované v pytlíčcích.

Organizace: v kroužku na koberci

Postup činnosti: Děti přiřazují voňavé pytlíčky k obrázkům (viz obr.9). Každé dítě dostane jeden voňavý pytlíček nebo mističku s vůní a zkusí ji přiřadit k obrázku uprostřed kruhu

Otázky: (vizualizace)

- Jaké vůně bylo těžké rozeznat? Proč?
- Je tu nějaká vůně, která vám něco připomíná?
- Jaká vůně vám nejvíce připomíná Vánoce? Proč tato?
- Jaká vůně vám nejvíce připomíná léto? Co se ti vybaví?
- Jaká vůně vám nejvíce připomíná ranní čaj?
- Je tu nějaká vůně, která vám něco připomíná? Jaká a proč?



Obrázek 9: Čichové pexeso

Aktivita Poznáš, co jíš?

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: párátko, různé druhy ovoce a zeleniny, pečivo, sýr a další potraviny připravené do neprůhledné misky, židle, šátek

Organizace: V půlkruhu na koberci, židle se stolkem je připravena před dětmi v půlkruhu.

Postup činnosti: Děti sedí na zemi v půlkruhu, před nimi je připravena židle se stolečkem, na stole ne neprůhledná miska a párátka. Učitelka si postupně volá děti, kterým zaváže oči, děti poznávají potraviny. Po ochutnání nám dítě řekne, co to bylo popřípadě, jakou to mělo chuť a jestli mu to chutnalo.

Nejdříve si musíme zjistit, jestli není některé z dětí alergické na potraviny, které jsme si připravili na ochutnání. Vyvarujeme se ostrých a silně kořeněných jídel.

Aktivita Četba úryvku z knížky

Časová dotace: 3 minuty

Pomůcky: kniha Jak voní týden

Organizace: v kroužku v prostoru třídy

A teď už přesně vím, co mám ráda. Mám ráda tohle: koncerty, moře, zmrzlinu, tatínka, maminku, babičku Floru, ráda jezdím vlakem a ráda telefonuji. A mám ráda přehrávač se sluchátky, velmi ráda zpívám, mám ráda vůni koblih a zvuk moře ...Tolik věcí!

Otázky:

- Co všechno má Konstantina ráda? (shrnutí)
- Může tyhle činnosti dělat? (usuzování)
- Může poslouchat hudbu? Může telefonovat? (usuzování)

Aktivita Může tohle Konstantina dělat?

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: lano, obrázek Konstantiny, obrázek ostatních dětí

Organizace: v prostoru třídy

Uvědomění: (třífázový model učení)

Postup činnosti: Prostor třídy rozdělíme lanem, na jednu stranu umístíme obrázek Konstantiny – vysvětlíme dětem, že je to strana nevidomých a na tuto stranu budeme chodit,

pokud si budeme myslet, že tuto věc dělat nemůže. Na druhou stranu umístíme obrázek ostatních dětí – dětem vysvětlíme, že je to strana, kde se vidí a na tuto stranu budeme chodit, když víme, že je to strana jen pro zdravé oči a Konstantina to dělat nemůže.

Motivace: *Už víme, že je spoustu věcí, které slepý člověk může dělat, ale jsou tu i věci, které dělat nemohou. Já vám budu říkat věci, které běžně děláme a vy se musíte rozhodnout, zda je může dělat i Konstantina.*

Činnosti:

- poslech hudby,
- tanec,
- hrát Člověče nezlob se,
- může řídit auto,
- malovat,
- chodit na procházky,
- může vařit,
- hrát na hudební nástroj,
- zpívat,
- jízda na kole.

Aktivita Četba úryvku z knížky

Časová dotace: 3 minuty

Pomůcky: kniha Jak voní týden

Organizace: v půlkruhu v prostoru třídy

Když jsem byla v sobotu u babičky Flory, někdo ji volal... „Pan Jurek mě pozval na jarní cyklistickou projížďku. Na našem sídlišti máme cyklostezku po ní můžeš bezpečně dojet až do parku, kam jezdíme tramvají na procházku.” „To musí být něco zvláštního, to ježdění na kole,” pronesla jsem zasněně. „Hm... asi ano...” zamyslela se babička Flora. „Vzpomínám si,” pokračovala, „že to bylo moc příjemné. Musíš hodně moc šlapat do pedálů, a pak cítíš vítr ve tvářích.” A já bych na tom kole mohla taky jet?” „Ale miláčku...” „Prosím, babičko

Floro, chtěla bych ten vítr ve tvářích cítit. Já to kolo nerozbiju.” „Víš co? Poprosíme pana Jurka, a on tě posadí na sedlo, a to kolo povede.” „Jenže to bude pomalu a nebude vítr...” Přepadly mě obavy. „No jo. Tak víš co? Tak možná strejda Ríša, ten je mladší a silnější než strejda Jurek. On tě vezme na rám. Uděláme ti tam pohodlné sezení. O tom rámu ještě popřemýšlíme, strejda něco vykoumá.” „A bude vítr?” Zasvitla mi naděje. “Bude,” ujistila mě babička. “Tak to budu muset šlapat do pedálů, jak jsi říkala, babi.” „Ne, broučku, ty nebudeš moct šlapat do pedálů. Nemůžeš šlapat, když sedíš na rámu.” „Tak co kdybych já vzala na rám strejdu Ríšu?” „Ale to je, miláčku, vyloučeno. Nemůžeš jet sama na kole. Na kolo musíš mít dobrá očička. A už se nemrač.”

Aktivita Židle v prostoru třídy

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: židle, zástupná rekvizita – šátek

Organizace: v prostoru třídy

Postup činnosti: Děti sedí v půlkruhu, před nimi je židle, přes ní je přehozená látka, jako zástupná rekvizita – Konstantina, děti si na židli budou postupně sedat a říkat svoje myšlenky.

Motivace: *Na téhle židli sedí Konstantina, jak se teď po rozhovoru s babičkou musí cítit? Co se jí asi honí v hlavě? Pokud chcete, můžete si sednout na židli a říct, co si Konstantina myslí.*

Otázky:

- Na co myslíš Konstantino?
- Jak se cítíš?
- Bylo by možné, aby Konstantina jela na kole? Proč ne? Proč ano? (usuzování)

Reflexe činností

Časová dotace: 5 minut

- Pomůcky:** arch papíru, barevné tužky, lepidlo, piktogramy
- Organizace:** v kroužku v prostoru třídy
- Postup činnosti:** Děti sedí u archu papíru, postupně nalepují piktogramy ke dni v týdnu.
- Reflexe:** (třífázový model učení)

Otázky:

- Jak ses cítil/a při jednotlivých aktivitách?
- Co pro tebe bylo těžké?

Zopakujeme si, který den je dnes a který byl včera, společně si připomeneme, co jsme dnes prožili a dozvěděli jsme se. K barevné tužce s nápisem ČTVRTEK nalepíme piktogram PUSY A NOSU (poznávali jsme vůni pytlíků, přiřazovali jsme pytlíčky k obrázkům, ochutnávali jsme a poznávali jsme potraviny, dozvěděli jsme se, které činnosti může Konstatnina dělat a které nemůže, také jsme se dozvěděli, co by si Konstantina moc přála).

Arch papíru si pověsíme na zvolené místo, aby si ho mohly děti během dne prohlížet.

Pedagogická reflexe

Lekce se zúčastnilo 12 dětí – 5 kluků a 7 holek. Nejdříve jsem začala s úryvkem z knihy. Děti jsem motivovala textem z knihy, povídali jsme si o vůních, zda jim některá místa voní a jestli tam chodí rády, děti odpovídaly – *ráda chodím do stodoly, kde máme seno pro koně, a to mi voní, voní to v kuchyni, když maminka vaří večeři, když maminka dělá palačinky*. Také jsme si povídali, co jim nejvíce voní, nejčastěji odpovídaly věci, které mohou jíst – *palačinky, bonbóny, hranolky, pizza, ...* Děti vzájemně souhlasily s nápady, které říkaly ostatní děti, některé děti i doplňovaly příchutě pizzy a olizovaly se. Na otázku – *Co vonělo Konstantině?* – děti odpovídaly *rýže, koblíhy*. Při další aktivitě, která byla zaměřená na čich, jsme seděli v kruhu, děti se pokoušely uhodnout vůně v pytlíčcích a mističkách. Nejjednodušší na uhádnutí byla káva a bylinky. Aktivita byla pro děti náročná, ale při přiřazování vůní k obrázkům už byla o něco jednodušší, děti si navzájem pomohly s

přiřazením správných pytlíčků k obrázku. Těžké bylo rozpoznávání bylinek, s tím jsem dětem musela pomáhat (děti poznaly levanduli a mátu). Při asociacích, která vůně dětem něco připomíná, se často shodly u skořice – která jim připomíná Vánoce a cukroví, sladkou vůni bonbonů děti přiřadily k létu a bylinky zase přiřadily k čaji od babičky. Další aktivita byla zaměřena na chuť. Nejdříve jsme si zjistila, zda je nějaké dítě na něco alergické. Poté jsem se zeptala dětí, zda je něco, co nemají rády z ovoce a zeleniny. Převážně děti ochutnávaly ovoce a zeleninu, kterou dokázaly poznat. Některé děti se do činnosti nechtěly zapojit, tyto děti jsme do činnosti nenutila. Některé ji zase chtěly opakovat. Poté jsme seděli v kroužku a děti poslouchaly četbu z knihy. Při otázce – *Co všechno má Konstantina ráda?* – děti odpovídaly – *má ráda rodinu, má ráda moře, má ráda vlaky, má ráda maminku a tatínka, ráda zpívá.* Při otázce, zda může tyto aktivity dělat, jsem znovu pomalu četla text – děti pak doplňovaly, zda může nebo nemůže. Na odpovědích se děti shodly, že Konstantina může tyto věci dělat. Chvilí přemýšlely nad telefonováním, ale poté jeden z chlapců rozhodl, že může – s ním poté souhlasila celá skupina dětí.

Aktivita – Rozhodování byla velice zajímavá. Děti se často rozhodovaly podle toho, jak se rozhodne jejich kamarád, převážně se řídily reakcí skupiny. Ve skupině byl dominantní chlapec, který ostatní řídil. Při rozhodování se děti rozhodly takto:

- Poslech hudby – ANO;
- Tanec-ANO;
- Hrát Člověče nezlob se – NE;
- Může řídit auto – NE;
- Malovat – NE – poté chlapec vysvětlil, že ANO, může, ale nevidí, co maluje;
- Chodit na procházky – ANO;
- Vařit – NE – protože by se opařila;
- Hrát na hudební nástroj – NE – později zase dominoval chlapec, že ANO – může hrát na nějaký nástroj, třeba rolničky);
- Zpívat – ANO;
- Jízda na kole – NE, to by nabourala.

Po aktivitě „Rozhodování“ jsme si sedli do půl kroužku a začala jsem číst úryvek z knihy. V textu bylo, že Konstantina nemůže jezdit na kole i když si to moc přeje. Po přečtení jsem

viděla, že jsou děti smutné. Následovala aktivita se zástupnou rekvizitou. Na židli jsem položila šátek, který představoval Konstantinu. Cílem činnosti bylo vyslovení vlastních myšlenek a vcítění se do role hlavní hrdinky. Děti se zpočátku styděly a musela jsem je pobízet. Vyslovovaly Konstantiny myšlenky – *Chtěla bych jezdit na kole, ale nemůžu, kdybych jela na kole, tak bych narazila, je mi smutno, chci jezdit na kole*. Tato aktivita byla pro děti smutná, cítila jsem, že si spousta dětí uvědomilo, jak je těžké nevidět. Bylo jim Konstantiny líto. Při otázce, zda by mohla jet Konstantina na kole, se děti shodly a řekly, že nemohla. Děti se při aktivitách cítily dobře a nejtěžší pro ně bylo poznávání různých vůní.

Lekci jsme zakončili závěrečnou reflexí, kdy jsme si na arch papíru nalepili tužku s nápisem ČTVRTEK a po vyjmenování činností jsme přiřadili piktogram NOSU A PUSY. Po reflexi jsem zaslechla holčičky, které si povídají, že jsou rády, že mohou jezdit na kole a že vidí. Činnosti splnily svoje cíle a lekce byla vydařená. Děti dokázaly rozlišit vůně a chutě potravin pomocí čichu a chuti. Snaží se tyto vůně a chutě pojmenovat a přiřadit k pocitům. Děti soustředěně poslouchaly četbu a projevíly zájem o knihu. Dokážou vyjádřit svoje postoje a vlastní názory. Děti spolupracovaly a učily se sociálního citění a empatii, vžily se do role Konstantiny a zvnitřňovaly si pocity, které Konstantina prožívá. Chovaly se citlivě a ohleduplně k ostatním.

5.5.5 Hmat

Očekávané výstupy: Dítě by mělo vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se). Formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat. Mělo by vědomě využívat všechny smysly. Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat „nápady“. Dítě by si mělo uvědomovat svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je. Vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky (říci, co bylo zajímavé, co je zaujalo). Chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i k dětem, bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí.

Aktivita Průpravné hry a cvičení

Časová dotace: 5 minut

Cíl: pozornost, rychlost, hledání materiálu v prostoru třídy

Organizace: v prostoru třídy

Postup činnosti: Honička – jedno dítě je chytač, ostatní mají za úkol chytit se předmětu, které má nějakou vlastnost – např: chytit se něčeho dřevěného, studeného, teplého, skleněného, plastového, ... – pokud se dítě drží dané věci – je v domečku (v domečku může zůstat max 5 sekund) – pokud chytač chytí hráče, role se mění a děti se vystřídají.

Motivace: Nevidomí lidé často rozeznávají předměty pomocí hmatu. Zahrajeme si hru na materiály, bude to honička, bude jeden chytač, ostatní se ale mohou zachránit pouze tak, že se drží materiálu, který si předem určíme.

Materiály: dřevo, sklo (okno), plast, látka, železo, něco měkkého, něco tvrdého

Aktivita Hmatové pexeso

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: předměty na talířky 2x (šišky, kamínky, knoflíky, mušle, voda)

Organizace: v kroužku v prostoru třídy

Evokace: (model třífázového učení)

Postup činnosti: Děti sedí v kruhu v prostoru třídy, učitelka vybranému dítěti zaváže oči. Uprostřed kruhu je daný tác se sudým počtem talířů s předměty. Vždy jsou dva talíře, které mají stejné předměty (viz obr. 10). Ostatní děti v kruhu vyberou hráči se zavázanýma očima předmět, který má najít. Pokud uhodne, střídá se s dalším dítětem. Talířky po každé hře přehodíme.

Otázky:

- Co se ti při hře líbilo?
- Bylo těžké najít tu stejnou dvojici? Kterou? (usuzování)



Obrázek 10: Hmatové pexeso

Aktivita Úryvek z knihy

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: kniha Jak voní týden

Organizace: v kruhu

Tenhle pátek voněl úplně jinak než ty ostatní. Voněl zimou a vlakem.

„EXPRES Z VARŠAVY – ZÁPAD DO GDYNĚ PŘES ILAWU, MALBORK, GDAŇSK, SOPOT ODJEDE ZE TŘETÍ KOLEJE NA DRUHÉM NÁSTUPIŠTI. VLAK JE S POVINNOU REZERVACÍ MÍSTA. PROSÍME OSTATNÍ CESTUJÍCÍ, ABY NEVSTUPOVALI NA KOLEJE.” „Babičko Floro, nestojíš na kolejích?” zeptala jsem se babičky, která nás vyprovázela na nádraží. „Ano, beruško, a moc se nevykláněj, nebo vypadneš. A až se ten expres rozjede, tak se nestihneš chytit.” „Já ji pevně držím,” řekla máma. „No jasně, mamka mě pevně drží. ... „Už jedete, pa. Páá ...! „Už nefouká,” všimla jsme si. „Protože jsme zavřela okno,” vysvětlila mi máma. „Omlouvám se vám, hned si sedneme na místo,” řekla nějaké paní, která s námi seděla v kupé. „A nechcete si s malou sednout k oknu? Děti ve vlaku rády sedí u okna,” nabízela ta paní. „Ale já ne!” řekla jsem jí.

... „Moc se omlouvám, až teď jsme si všimla, že je vaše dcerka...” „To je v pořádku, nic se neděje.”

... „Mami a jak ta paní vypadá?” „Ach... nejsem moc hezká, zlatíčko. Mám velký nos.” „To nic, pan Jurek má taky velký nos, ale babička Flora říká, že je docela pěkný. Můžu si sáhnout?” „Konstantino...paní...ne...” „Ne, ne, ne, jen to tomu dítěti dovolte.” „Dotkne se vaší tváře. Konstantino buď opatrná ...”

Aktivita Poznávání kamaráda podle tvaru obličeje

Časová dotace: 5–7 minut

Pomůcky: šátek

Organizace: v prostoru třídy

Postup činnosti: Dítěti zavážeme oči, postavíme před něj kamaráda, dítě se snaží podle hmatu sahat na obličej a poznat svého kamaráda.

Motivace: *Tak jako Konstantina poznávala tvář paní ve vlaku, my si teď zkusíme poznat po hmatu tváře našich kamarádů.*

Otázky:

- Myslíš si, že je důležité, jak člověk vypadá? (usuzování)

- Poznáš podle vzhledu, jaký je člověk uvnitř? (usuzování)

Aktivita (metoda V – CH – D)

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: tabule s připravenými odpověďmi z prvního dne

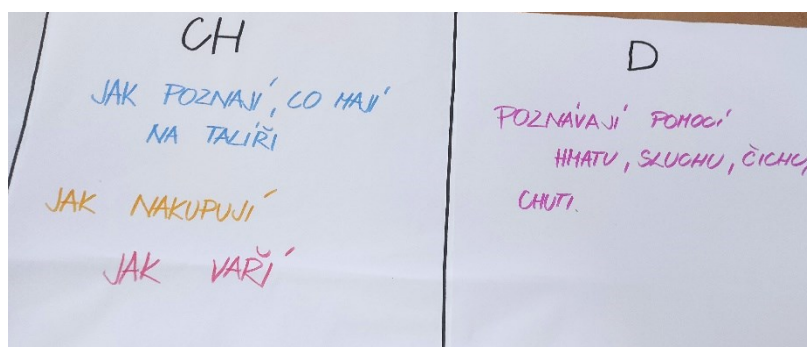
Organizace: v půlkruhu před tabulí

Uvědomění: (třífázový model učení)

Postup činnosti: Děti sedí v půlkruhu před tabulí, připomeneme si, co jsme zapisovali do prvního a druhého sloupce, snažíme si odpovědět na otázky z druhého sloupce. Dozvěděli jsme se. Ukázka odpovědí dětí je zobrazena na obr. 11.

Otázky:

- Jak by mohl příběh dál pokračovat? (předvídaní)
- Jak by ses cítil/a, kdyby si nemohla dělat něco, co tě baví? (propojování)
- Myslíš si, že je Konstantina smutná, že nemůže dělat některé věci? (usuzování)



Obrázek 11: Metoda V – CH – D (zapisování do sloupce D)

Reflexe činností

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: arch papíru, barevné tužky, lepidlo, piktogramy

Organizace: v kroužku v prostoru třídy

Postup činnosti: Děti sedí u archu papíru, postupně nalepují piktogramy ke dni v týdnu (viz obr. 12).

Zopakujeme si, který den je dnes a který byl včera, společně si připomeneme, co jsme dnes prožili a dozvěděli se. K barevné tužce s nápisem PÁTEK nalepíme piktogram RUKY (poznávali jsme po hmatu různé materiály a hledali jsme k nim dvojice, poté jsme poznávali kamarádův obličej podle hmatu, dopsali jsme do tabulky, co všechno jsme se dozvěděli o nevidomých.). Na arch papíru jsme společně dolepili ještě tužky s nápisem SOBOTA a NEDĚLE, abychom dokončili týden.



Obrázek 12: Nalepování piktogramů

Aktivita Úryvek z knihy

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: kniha Jak voní týden (obr. 13)

Organizace: v kroužku, děti si zavřou oči – relaxační činnost

Motivace: *Konstantinu trápilo jedno velké přání, a to byla jízda na kole. V posledním úryvku z knížky se dozvíte, jestli se na takovém kole mohla projet. Teď si zavřete oči a pozorně poslouchejte.*

Sobota voní koláčem a babičkou Florou. Mamka v sobotu dopoledne pracuje, po práci pro mě k babičce přijde a dáme si společný oběd a ten koláč. A potom se s mámou vracíme pěšky domů. Ale z téhle soboty se vyklubala ta nejužasnější sobota v mém životě, i když ráno jsme to ještě netušila. ... Jeli jsme tramvají. Moc mě to nebavilo, protože babička Flora něco říkala panu Jurkovi, ale já jsem jí moc neslyšela, protože se pořád smála a ta tramvaj byla dost hlučná. Když jsme přijeli na místo, tak jsme nešli po schodech nahoru, protože pan Jurek bydlí ve druhém patře, ale šli jsme dolů. Napadlo mě, že pan Jurek má to své nové kolo nejspíš ve sklepě. Ale to jsem ještě nevěděla, co mě čeká. ... „Dobrý den, pane trenére, tak to je naše Konstantina.” „Vítej Konstantino. Můžu ti podat ruku?” Vzal mě za ruku a potřásl mi s ní. „Zvu tě na opravdovou projížďku na kole. Budeš moct šlapat do pedálů, jak se ti zlíbí.” ... „Teď tě, Konstantino, posadím na kolo, dávej pozor, zvednu tě nahoru.” Zvedl mě a posadil na nějaké sedlo, a pak mě chytil za nohy a ty mi položil ... na pedály! Vážně! Seděla jsem na opravdickém kole. Pohnula jsem nohama a začala šlapat. Rukama jsem držela řídítka. A jela jsem. Namouduši, rozjela jsem se! „Tak co, Konstantino?” Zaslechla jsem babičku Floru. „Ach Bože! Jedu, já normálně jedu! I s pedály! No vážně! Dojela jsme daleko?” „Nějakých pět metrů.” To byl hlas toho pána. Ale na to, abys cítila vítr ve tvářích, šlapeš moc málo. Musíš se víc snažit.” Šlapala jsem tedy víc do pedálů a přidala jsem na rychlosti „Já se přece snažím, ale nic necítím, vítr nikde...” „Musíš se snažit ještě víc, Konstantino, s větrem to není úplně lehké. No, co ti síly stačí.” ... „Já už víc nemůžu! Už nemůžu! Kde je ten vítr?!” A v tu chvíli se stalo něco neobvyklého, ucítila jsem ho ve tvářích, byl hodně jemný a teploučký. a skutečný! Vítr fouká! Cítím ho! Cítím, že fouká vítr! ... „Jak se ti jede miláčku?” „Ach bože, nádherně babičko Floro. Kolo je skvělé, je to zázrak, něco extra! Ale nerozbije se, když jedu tak rychle? Má totiž takový podivný zvuk, podobný jako tvůj fén.” „Ale ne... Ne, miláčku, to nedělá kolo, já tady panu Jurkovi suším vlasy, protože je má mokré, šel si umýt hlavu, a právě se vrátil,” odpověděla babička. „Přesně tak, Konstantino,” přitakal pan Jurek. „Babička je moc hodná a náhodou s sebou měla fén, ale ty si, mí dítě, jezdi, jak dlouho chceš, a řekni, až budeš unavená.” Ale já jsme cítila, že se nikdy neunavím! Kolo je nejlepší na světě. Celé.

S pedály i s větrem!!!

Otázky:

- Kde to Konstantina mohla být? (propojování)
- Mohla jet na opravdickém kole? Pomůže vám poslední ilustrace z knihy. (předvídání)
- Zpřesnil se váš pohled na situaci? (propojování)
- Může se změnit náš názor, že nevidomí lidé mohou jezdit na kole? (usuzování)



Obrázek 13: Ilustrace z knihy

Reflexe Zástupný předmět

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: zástupný předmět – šátek

Organizace: v kruhu

Postup činnosti: Doprostřed kruhu dám šátek, který představuje Konstantinu, pokud někdo chce něco říct, dotkne se šátku.

Reflexe: (třífázový model učení)

Motivace: *A tak jsme si společně vyzkoušeli, jaké to je, být nevidomý. Seznámili jsme se s novou knížkou i hlavní hrdinkou a ještě, než se společně rozloučíme, máte poslední*

možnost nějakou větu sdělit Konstantině, pokud vás něco napadlo, dotkněte se šátku a řekněte svou myšlenku.

Otázky:

- Co pro tebe bylo těžké?
- Jak ses cítil/a při aktivitách?
- Co se ti nejvíce líbilo?
- Jak můžeme pomáhat lidem, kteří nevidí?

Pedagogická reflexe

Lekci jsme prováděla s patnácti dětmi – 6 chlapců a 9 dívek. Na úvod jsme si zahráli honičku se záchranou, děti se před chytačem mohly zachránit tak, že se držely nějakého materiálu, který byl zvolen. Děti tato hra zaujala, ale musela jsem je kontrolovat při pobytu v domečku, který měl trvat pouze 5 sekund, proto jsem zvolila počítání do 5 a poté musely vyběhnout. Některé děti, které chytrě zvolily strategii, že počkají na svého kamaráda až vyběhne z domečku a poté ho chytily a stal se chytačem. Děti váhaly u materiálu sklo, ale pak sahaly na okno.

Následovala hra „Hmatové pexeso” – děti seděly v kroužku, doprostřed jsem umístila táč s talířky různých předmětů. Vybranému dítěti jsem zavázala oči a musel najít dva stejné talířky s předměty. Tato smyslová hra děti velice bavila. Poté si některé děti napovídaly stylem – *samá voda, přihorívá, hoří*. Byl to hezký moment, při kterém si děti vzájemně pomáhaly. Líbilo se mi, že hra děti zaujala a zúčastnily se jí všechny. Nejvíce se dětem líbila mistička s vodou, do které rády sahaly. Při otázce, *zda bylo těžké najít stejnou dvojici a kterou?* Děti odpovídaly – *nešlo mi najít vodu, bylo těžké najít kamínky*. Následovala aktivita s čtením, děti seděly v kruhu a poslouchaly četbu. Další aktivitou bylo poznání kamaráda podle tvaru obličeje. Jednomu dítěti jsem zavázala oči a postavila jsem před něj kamaráda, dítě se zavázanýma očima mělo poznat, kdo to je. Tato aktivita byla hodně těžká, ale ukázali jsme si společně, jak je těžké poznat kamarády bez zraku. Některé děti se prozradily smíchem. *Myslíš si, že je důležité, jak člověk vypadá?* Děti odpověděly: *není to důležité, nevadí mi, jak ostatní vypadají. Poznáš podle vzhledu, jaký je člověk uvnitř?* *Ne, nepoznám.*

Poté jsme si sedli k tabuli a připomněli si metodu V – CH – D, přečetla jsem dětem psané odpovědi z prvního i druhého sloupečku. Překvapilo mě, že si děti pamatují svoji barvu s odpovědí. Společně jsme doplnili poslední sloupeček. Z výsledku soudím, že byla tato aktivita pro děti náročná, musela jsem je stále motivovat a povzbuzovat. Společně jsme se dozvěděli, že nevidomí poznávají svět podle hmatu, čichu, chuti a sluchu. Dále jsem přinesla arch papíru a dopili jsme si poslední tužku s nápisem PÁTEK – zopakovali jsme si činnosti, které jsme dnes dělali a dolepili jsme piktogram RUKY. Navázala jsem na knížku *Jak voní týden* a kolik dní v týdnu máme. Následně jsme doplnili zbylé dva dny v týdnu. Společně jsme si povídali o našich smyslech, kolik jich máme a jestli jsme si je v lekcích všechny vyzkoušeli, doplnili jsme další dva dny v týdnu. Následovala předposlední aktivita – čtení. Před čtením jsme se děti ptala, *jak by mohl příběh dál pokračovat?* Děti odpovídaly – *mohla by začít vidět, uměla by jezdit na kole, už by nebyla slepá.* Dále jsem se ptala dětí, *jak by se cítily, kdyby nemohly dělat něco, co je baví?* Děti odpovídaly, že by byly smutné. Při otázce, zda si myslí, že je Konstantina smutná, že nemůže dělat některé věci, děti odpověděly, že *musí být moc smutná.* Na této odpovědi se všechny děti shodly. Dětem jsme řekla, že budu číst delší text, ať si zavřou oči a poslouchají, zda se jí přání splní nebo ne. Některé děti si lehly na polštářky, některé měly zavřené oči a některé je nechaly otevřené. Po přečtení textu jsem viděla na dětech, že mají smíšené pocity, v textu nebylo příliš zřejmé, že jezdila na rotopedu, a tak při otázce, zda mohla jet Konstantina na kole děti odpovídaly: *Nemohla jet na kole.* Některé děti se začaly dohadovat, zda mohla jet nebo nemohla. Poté jsme dětem ukázala obrázek z poslední strany, kdy sedí Konstantina na rotopedu, děti se začaly smát, že jede na kole i když nevidí. Dětem se změnil názor, že nevidomí mohou na kole jezdit, jen to kolo musí být v posilovně.

Při poslední činnosti jsou děti velmi otevřené, loučí se s Konstantinou, říkají tato slova: *chci být tvůj kamarád, jsem rád, že můžeš jezdit na kole, vždycky ti rád pomůžu, nevadí, že nevidíš, stejně můžeš být moje kamarádka.* Při otázce – *Co pro tebe bylo těžké?* Děti odpověděly: *poznat kamaráda, uhodnout, čím je to obličej. Jak ses cítil/a při aktivitách? Co se ti nejvíce líbilo? Dobře líbilo se mi všechno, bála jsem se mít zavázané oči, bylo to dobrý, líbilo se mi všechno, líbilo se mi hledání vody v mističce. Jak můžeme pomáhat lidem, kteří nevidí? Musíme na ně být hodný, můžeme si s nimi hrát, musíme jim poháhat a být s nimi kamarádi.* Lekce byla velmi vydařená. Děti naslouchaly druhým, učily se vyčkat, až druhý dokončí

myšlenku. Děti vědomě využívaly všechny smyly, myslely kreativně. Děti hodnotily své zážitky, vyjádřily se k tomu, co se jim líbilo, co bylo zajímavé a co je zaujalo. Děti pochopily, že jinakost neznamena nic špatného, že je potřeba se k ostatním chovat zdvořile, přistupovat k nim bez předsudků a s úctou. Cíle byly naplněny.

5.6 Zhodnocení naplnění výzkumných cílů a otázek

Výzkum předkládaný v bakalářské práci je kvalitativně zaměřený. Pro sběr dat jsem využila metodu zúčastněného pozorování. Výzkumný vzorek čítal 15 dětí z homogenní třídy pro děti od 5–6 let a děti s odkladem školní docházky.

Na počátku výzkumného šetření jsem stanovila výzkumné otázky pro naplnění cílů. Zodpovězením těchto otázek bylo možné vytvořit závěry výzkumného šetření.

K cíli č. 1 Charakterizovat možnosti práce s knihou včetně metod dramatické výchovy v mateřské škole se vztahují tyto výzkumné otázky:

1. Jaké jsou možnosti práce s knihou v mateřské škole pro zprostředkování tématu jinakosti?

Na základě provedeného výzkumného šetření lze říci, že se jedná o všechny metody a aktivity, při kterých se děti učí vlastním prožitkem. Skrze zážitkovou formu mají metody a aktivity mnohem větší působnost a více dítě zaujmou než například jen mluvené slovo. Jsou to například takové aktivity, které uvádím v lekcích své bakalářské práce.

2. Které metody dramatické výchovy lze využít při práci s knihou v mateřské škole pro zprostředkování tématu jinakosti?

Realizované lekce osvědčily tyto metody: metody založené na principu hraní rolí, metody pomocné a doplňkové, které sice nejsou založené na principu hraní rolí, ale jsou pro dramatickou výchovu nezbytné – rozechřívací metody nebo cvičení na rozvoj smyslového vnímání. Pro práci s knihou v mateřské škole lze využít metodu dramatické výchovy: hra v roli, improvizace, pantomima, reflexe.

K cíli č. 2 Vybrat vhodný knižní titul, který by dětem předškolního věku zprostředkoval téma jinakosti prostřednictvím různých smyslů jsem formulovala následující výzkumné otázky:

1. Které knižní tituly vhodně zprostředkovávají téma jinakosti dětem předškolního věku?

Seznam vybraných titulů, které zprostředkovávají téma jinakosti dětem předškolního věku, jsem zařadila do seznamu příloh. Jsou k nalezení v Příloze 1.

2. Který z knižních titulů se nejvíce hodí pro zprostředkování tématu jinakosti prostřednictvím všech smyslů?

Velice důležitý je samotný výběr knihy, nejlépe uchopitelná je příběhová próza s dětským hrdinou. Osvědčila se kniha *Jak voní týden*, jelikož hlavní hrdinka v knize popisuje dny prostřednictvím vnímání různými smysly. Na základě této knihy byl realizován zážitkový tematický celek. Děti se dovedly vcítit do role hlavní hrdinky, pochopily, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.).

K cíli č. 3 Navrhnout lekce s vybraným knižním titulem prostřednictvím různých smyslů s dětmi ve věku 5–6 let. Dále návrh realizovat ve vybrané mateřské škole a realizaci reflektovat jsem formulovala následující výzkumné otázky:

1. Které metody práce s knihou lze využít pro zprostředkování tématu jinakosti prostřednictvím všech smyslů?

Pro aktivní a prožitkovou práci s knihou se mi osvědčilo konstruktivistické učení, jehož hlavní zásadou je stavět na předchozích znalostech dětí. Základem konstruktivistického učení je model E–U–R, který má tři fáze: Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe. Postup modelu mi přijde vhodný a v praxi se mi osvědčil. Nejdříve si děti ve fázi evokace vybavily všechny zkušenosti a poznatky o daném tématu (tj. pracovaly se svými prekoncepty). Děti zde měly prostor vyjadřovat svoje myšlenky a utřídit si své znalosti o tématu. Ve fázi uvědomění si významu si děti fixovaly danou látku a téma. V této fázi si děti získávaly a propojovaly nové informace. Třetí fáze reflexe je pro model E–U–R velmi důležitý, děti si v této fázi sdělovaly své myšlenky a reflektovaly, co se naučily a prožily.

Dále se mi potvrdila vhodnost metod dramatické výchovy, při kterých si děti vyzkoušely metodu improvizace a především hru v roli, ve které se vcítily do role hlavní hrdinky a blíže tak prožily její pocity.

2. Které čtenářské strategie lze uplatnit pro zprostředkování tématu jinakosti prostřednictvím všech smyslů?

Mezi čtenářské strategie, které se uplatnily, patří:

Předvídání – před aktivitou jsem se dětí ptala – O čem kniha bude? Jak by mohl příběh dál pokračovat? Děti si zde využily svoje dosavadní znalosti a informace, které se dozvěděly na základě textu. Rozvívjely představivost a kritické myšlení.

Shrnování – v rámci této strategie se děti snažily vystihnout podstatné myšlenky a samostatně je vyjádřit. K tomu se mi osvědčily otázky – Kdy, kdo, kde, proč, jak?

Vizualizace – k této strategii jsem využila zapojení smyslů, abych u dětí vyvolala intenzivnější představu, kterou si pak děti budou schopny lépe vybavit. Vizualizaci jsem použila při aktivitě, kdy děti poslouchaly šumění mušle. Chtěla jsem dětem přiblížit pocity hlavní hrdinky, která slyší moře. Osvědčenou aktivitou k této strategii bylo čichové pexeso a poznávání potravin, které děti velice bavilo.

Vytváření souvislostí neboli propojování – zde děti propojovaly dosavadní znalosti, které mají. Využila jsem tuto strategii, když jsem se dětí ptala, jestli někdy potkaly slepého člověka. Spoustu dětí se už s touto zkušeností setkalo. Zmiňovaly, jak takový člověk vypadá, že nosí černé brýle, má bílou hůl a psa. Některé děti se s touto zkušeností ještě nesetkaly.

Usuzování – děti vyvozovaly určité logické závěry, tato strategie byla těžší než předvídání. Tuto strategii jsem využila například, když jsem se dětí zeptala, jestli je možné, aby Konstantina jela na kole. Děti usoudily, že slepý člověk na kole jezdit nemůže, protože nevidí na cestu a mohl by se vybourat.

K cíli č. 4 Nechat ověřit návrh lekce jinou kolegyní z praxe jsem formulovala následující výzkumné otázky:

1. Jak se dařila realizace navržených lekcí vybrané kolegyni z praxe?

Návrh lekce jsem nechala ověřit jinou kolegyní z praxe. Kolegyni se zdařilo realizovat všechny lekce. Neměla žádný problém s pochopením zadání aktivit. Projekt realizovala ve své mateřské škole s počtem 17 dětí, upozornila na riziko většího počtu dětí, při kterém by bylo náročnější tematický celek uskutečnit, aby se aktivit mohlo zúčastnit každé dítě. Také zdůraznila důležitost střídání rušných a klidných aktivit, které jsem při lekcích použila. Potvrdila, že některé lekce byly pro děti příliš dlouhé a docházelo tak k snížení pozornosti

dětí. Velice mě potěšilo, že si knižní titul na základě realizace mého tématického celku pořídili do své knihovny v mateřské škole.

2. Které aktivity se kolegyni nejvíce osvědčily?

Aktivita, kterou kolegyně nejvíce vyzdvihla, byla celková práce s knihou, zapojení čtenářských strategií a přiblížení tématu jinakosti dětem předškolního věku. Nejvíce si prý však děti užily poznávání potravin. Kolegyně ocenila i hmatové pexeso, se kterým se ještě v praxi nesetkala. Kolegyně uvádí, že hodně pracuje s prostorem na koberci, a tak se jí prostorová organizace velmi líbila. Dále hodnotila vhodný výběr knižního titulu a připravenost pomůcek.

3. Které aktivity byly kolegyni problematicky realizovatelné?

Dále konstatuje, že mezi aktivity, které byly hůře uchopitelné patřila metoda V – CH – D, která děti nezaujala, děti nebyly schopny vymýšlet otázky do sloupečku – CH (chci se dozvědět). I já jsem získala při realizaci stejnou zkušenost, proto bych tuto aktivitu volila až pro děti mladšího školního věku. Dále se nedařila aktivita s názvem Lodě v bouři, při které do sebe děti narážely, v tomto případě jsem byla velice překvapená, jelikož při mé realizace lekcí se tato aktivita velmi povedla a děti zaujala. Mezi další hůře uchopitelné aktivity patřilo hledání dvojice obrázků, kdy měly děti najít podobný obrázek, ale stejné situace. Děti měly přiřadit barevný obrázek k šedočerné ilustraci. Tato aktivita se nepodařila ani v mé realizaci, byla to již závěrečná hra, která byla časově náročná a možná i nad kognitivní schopnosti dětí, protože se tam využívá částečně abstraktní myšlení.

K cíli č. 5 Popsat, které typy aktivit se nejvíce osvědčily pro zprostředkování tématu jinakosti prostřednictvím vybraného knižního titulu jsem formulovala následující výzkumné otázky:

1. Které typy aktivit při zprostředkování tématu jinakosti prostřednictvím všech smyslů se nejvíce osvědčily?

Nejvíce se osvědčily aktivity, kdy děti poznávaly hudební nástroje, Lodě v bouři, čichové pexeso, poznávání potravin, hmatové pexeso a poznávání kamaráda podle tvaru obličeje.

Všechny tyto aktivity cílily na smyslový prožitek. Bylo dobré rozdělit si práci s knihou na celý týden a každý den věnovat jednomu smyslu.

2. U kterých typů činností se děti toho nejvíce naučily / uvědomily o jinakosti?

Ačkoli byla metoda V – CH – D pro děti velmi náročná, zde je vidět, že tato metoda učí děti kriticky myslet, zpracovávat své zkušenosti a vytvářet si vlastní názor. Během ní si děti uvědomily, čím se od ostatních odlišují nevidomí lidé.

Dále bych vyzdvihla aktivitu Skupinky, při které si děti musely všimnout odlišností mezi sebou, při této aktivitě si děti měly uvědomit, že přestože je každý jiný, mají všichni lidé stejnou hodnotu.

Jinakost hlavní hrdinky si uvědomily při hře – Může tohle Konstantina dělat? Kdy se měly samostatně rozhodnout, zda tyto aktivity může nebo nemůže dělat. Velice silný moment proběhl po přečtení úryvku, ve kterém se jindy veselá hrdinka dozví, že nemůže jezdit sama na kole. Děti se tak vžily do role a mohly vyslovit její myšlenky. Z reakcí dětí bylo poznat, že jim je hrdinky líto.

K cíli č. 6 Navrhnout doporučení do praxe, jak s vybraným knižním titulem, který zprostředkovává téma jinakosti prostřednictvím všech smyslů, pracovat u dětí v mateřské škole jsem formulovala následující výzkumné otázky:

1. Jaká lze dát doporučení do praxe při zprostředkování tématu pro učitelky mateřských škol?

Zprostředkování tématu jinakosti je vhodné skrze pohádky, dramatizaci, rozhovory, přímé zkušenosti, besedy, návštěvy speciálních tříd, inkluzi, ... Nejdůležitější je však nebát se otevřít toto téma před dětmi, povídat si o handicapu, odlišné barvy pleti, odlišném vzhledu nebo odlišných zájmů. Děti se skrze toto téma naučí chápat jinakost jako běžnou součást života. Budou rozvíjet sociální citění a empatii.

2. Jakým způsobem by se dal tématický celek rozšířit mezi pedagogy do jiných mateřských škol?

Tento tématický celek bych mohla rozeslat emailem ředitelkám a ředitelům do mateřských škol s podporou prevence jinakosti a odlišnosti. Také by bylo možné nabídnout tématický

celek na učitelské stránky, například <https://uciteleucitelum.cz/>, <https://www.ucitelnice.cz/>, kde by si mohli tématický celek stáhnout a realizovat ve svých mateřských školách. Dále by bylo vhodné nabídnout tématický celek k pořádání semináře na dané téma. Také lze lekce poskytnout do knihoven k dalšímu využití práce s touto knihou.

5.7 Shrnutí praktické části a diskuse

V teoretické části jsem popsala základní charakteristiku dětí předškolního věku, která mi pomohla udržet pozornost v možnostech a omezeních této věkové skupiny při vytváření obsahu tématického celku. Děti v tomto věku jsou pro rozvoj prosociálního chování vysoce vnímavé a bylo tak snadnější je povzbudit v rozvoji schopnosti empatie, spolupráce, soucitu, solidarity a respektu k ostatním. Významně jsem využívala poznatků, jak pracovat s knihou v prostředí mateřské školy, čtenářské strategie, metody kritického myšlení a prvky dramatické výchovy. Všechny tyto poznatky mi posloužily k vytvoření aktivit v tématickém celku.

Následující část reflektuje celý průběh výzkumu, poukazuje na jeho klady a zápory a navrhuje změny, které bych provedla, kdybych měla začít od začátku.

Výzkumnou část jsem realizovala pomocí akčního výzkumu v mateřské škole v homogenní třídě pro děti pět až šest let staré a děti s odkladem školní docházky. Vytvořila jsem tématický celek, který zprostředkovává téma jinakosti dětem tohoto věku zážitkovou formou. Tématický celek jsem realizovala v mateřské škole během jednoho týdne v rámci naplnění hlavního, řízeného, dopoledního zaměstnání dětí v mateřské škole. Lekce jsem realizovala během pěti dnů. Zvolila jsem záměrně dny po sobě, jelikož si myslím, že pokud bych zvolila lekce s pauzou mezi dny, musela bych děti motivovat znovu a výzkumný vzorek by byl obměněn. Snažila jsem se, aby byly lekce pro děti nevšední a zajímavé. S výsledkem práce jsem velmi spokojená, cíle byly naplněny, atmosféra skupiny byla pozitivní, děti se do činnosti zapojily s chutí, i když se některé děti do činností bály zapojit, například hry se zavázanýma očima, nakonec i tyto děti překonaly svůj strach a her se zúčastnily. Klidné a sedavé činnosti jsem střídala s rušnými činnostmi z důvodu udržení pozornosti dětí. Pracovala jsem se skupinou patnácti dětí. Takto početně omezená skupina dětí byla jistou výhodou při pedagogické práci. Dovolovala větší zaměření na skupinu dětí a každé dítě mělo čas si aktivitu vyzkoušet a do hry se zapojit, ačkoliv mi bylo líto, že se s tímto tématem nesetká více dětí.

Jednotlivé lekce jsem realizovala vždy jen v jedné třídě se stejným výzkumným vzorkem, přičemž některé dny byly méně početné z důvodu nemocnosti dětí. Nejvíce aktivních bylo deset dětí, které byly věkově nejstarší. Některé děti při činnostech jen mlčely, je možné, že

se některé děti bály nebo neměly natolik dobře rozvinutou vyjadřovací schopnost. Děti jsem tedy aktivně povzbuzovala a ujišťovala je, že žádná odpověď není špatně. Často některé děti nedokázaly odpovídat na otevřené otázky. Možná je to tím, že paní učitelka není zvyklá pokládat dětem otevřené otázky a některé aktivity pro ně byly nové. Kolegyně z jiné mateřské školy, která lekce realizovala, mi ve zpětné vazbě zmiňovala, že s odpovídáním na otevřené otázky neměly děti žádný problém.

Mezi aktivity, které bych nejvíce vyzdvihla, patří hra **Skupinky**, která děti bavila a díky níž si děti všímaly odlišností mezi sebou. Další aktivitou, kterou bych zmínila, bylo **Rozhodování –Může tohle Konstantina dělat?**, kdy se měly děti samostatně rozhodnout a kdy je tato aktivita učila kriticky myslet. Mezi zajímavé aktivity by patřila i dramatická hra **Židle v prostoru**, při které děti vyslovovaly myšlenky hlavní hrdinky, ačkoliv se zpočátku styděly a musela jsme děti povzbuzovat, výpovědi dětí byly velmi empatické. Dále bych ještě uvedla hru **Hmatové pexeso**, která pro děti byla velmi nevšední. Této hry se zúčastnily všechny děti, hru si oblíbily a stále ji chtěly opakovat. Velkým pomocníkem mi byla závěrečná reflexe činností, při které jsme pracovaly s archem papíru, na který jsme lepily dny v týdnu a smysl, který jsme ten den rozvíjeli. V této části reflexe se tak děti mohly vyjádřit k tomu, co pro ně bylo těžké a která hra se jim nejvíce líbila, tyto výpovědi mi sloužily jako podklady pro pedagogickou reflexi.

Pokud bych však měla zmínit aktivity, které bych do tématického celku nezařadila nebo uskutečnila jinak, byla by to metoda **V – CH – D**, která děti nezaujala, nedokázaly vymýšlet otázky, na které by chtěly znát odpověď. Metoda **V – CH – D** není přiměřená věku předškolního dítěte. Dále bych aktivitu **Hledej dvojice obrázků** (při které měly děti najít dvojici, která k sobě patří) vynechala nebo bych jí zařadila na začátek lekce, kdy se děti plně soustředí.

Bakalářská práce by se dala ještě více rozšířit o rozsáhlejší použití testovacích metod. Před zahájením realizace tématického celku by bylo možné udělat pretest, který by zhodnotil výchozí úroveň prosociálních dovedností dětí. Po realizaci tématického celku by mohl následovat posttest, pomocí něhož by byl zhodnocen posun dětí. Realizace takto obsáhlého výzkumu by však byla nad rámec předkládané bakalářské práce, jelikož jejím hlavním cílem bylo vytvořit zážitkový tématický celek.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala zprostředkováním tématu jinakosti dětem předškolního věku zážitkovou formou skrze knihu *Jak voní týden*. Na základě prostudované literatury jsem v teoretické části stručně charakterizovala dítě předškolního věku, termín jinakost, práci s knihou a prvky dramatické výchovy využitelné v prostředí mateřské školy.

Na základě těchto teoretických znalostí jsem zrealizovala tématický celek složený z pěti lekcí (38 aktivit) pro děti ve věku pěti až šesti let. Tento tématický celek může sloužit jako užitečný nástroj pro učitele mateřských škol k otevření tématu jinakosti a rozvoji čtenářské pregramotnosti skrze čtenářské strategie. Může tak být prevencí před vytvářením předsudků. Ústředním motivem tématického celku bylo přiblížení tématu jinakosti skrze knihu *Jak voní týden* o nevidomé holčičce. Díky hlavní hrdince se děti dokázaly vcítit do role hlavní postavy, probouzely v sobě empatii a uvědomovaly si důležitost toho, že i když je někdo jiný, mají všichni lidé stejnou hodnotu. V praktické části popisují jednotlivé lekce, které uplatňují čtenářské strategie a metody dramatické výchovy.

Stanovené výzkumné cíle byly naplněny. Charakterizovala jsem možnosti práce s knihou včetně metod dramatické výchovy s důrazem na vlastní prožitek dětí. Navržený tematický celek jsem realizovala ve vybrané mateřské škole a realizaci reflektovala. Jednotlivé lekce tématického celku jsem plánovala s konstruktivistickým modelem učení. Po každé lekci byly sepsány výpovědi a reakce dětí, věci, které nefungovaly, jak bylo předpokládáno a seznam provedených a funkčních aktivit. Navrhla jsem také další doporučení do praxe, jak s vybraným knižním titulem pracovat. Přínos spatřuji v doporučení a ověření tématického celku kolegyní, která zmínila aktivity, jež se při realizaci osvědčily nebo se jí zdály naopak hůře uchopitelné a nefunkční.

Již v předškolním věku je u dětí vhodné podporovat prosociální chování a nebát se v tomto období děti seznamovat s tématem jinakosti. Vzhledem ke své praxi jsem si uvědomila, jak důležité je s dětmi v mateřské škole rozvíjet prosociální chování a empatii, pochopení druhých a téma předsudků. Dané téma je ve školství nedostatečně zdůrazňováno a realizováno. Pro zlepšení situace jsem vytvořila seznam dětské literatury zabývající se tématem jinakosti, který je uvedený v příloze této bakalářské práce.

V neposlední řadě měla tato práce přínos pro mou osobu. Dozvěděla jsem se více informací o dané problematice a seznámila jsem se s novou odbornou literaturou, blíže jsem si ukotvila čtenářské strategie, které plánuji využívat v praxi. Toto výzkumné šetření mi umožnilo podílet se na procesu výchovy a vzdělávání v dané mateřské škole a otevřít před dětmi téma jinakosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. FIŠEROVÁ, Milada. Metody z programu RWCT a sebehodnocení v mateřské škole. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické listy. 2012, 46, 13-16. ISSN 1214-5823.
2. HAVLÍNOVÁ, Hana. *Chci část jako táta s mámou*. Praha: GRADA, 2019. ISBN 978-80-271-0743-8.
3. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
4. CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982
5. KALÁBOVÁ, Helena, MIER, Miroslav. *Jinakost ve výchově a sociálních vědách*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky, 2017. ISBN 978-80-7494-346-1.
6. KOLÁŘOVÁ, Kateřina. *Jinakost-postižení-kritika: společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu: antologie textů z oboru disability studies*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7419-050-6.
7. KOŽELUHOVÁ, Eva, WILDOVÁ, Radka. *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-287-3.
8. KRÜGER, Květa. Když dozrají kaštiny... *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení*. Praha: Kritické listy. 2012, 48, 9-12. ISSN 1214-5823.
9. KRÜGER, Květa, ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina. *Čteme s nečtenáři a učíme je kriticky myslet*. Dobříš: Nakladatelství Šafrán, 2021. ISBN 978-80-907087-9-2.
10. KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: pregramotností schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-784-7.
11. KVĚTOŇOVÁ, Lea, STRNADOVÁ, Iva, HÁJKOVÁ, Vanda. *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2086-2.
12. LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

13. LAUFKOVÁ, Veronika, GOLDMANNOVÁ, Adéla. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-202-6.
14. LAŠEK, Jan. *Sociální psychologie II*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-907-5.
15. LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: Vyprávějte si s námi*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.
16. MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Vyd. Akademie múzických umění, 2007. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
17. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: GRADA Publishing, a.s. 2005. 1. vydání, ISBN 978-80-247-0870-6.
18. SEDLÁČKOVÁ, Dominika. *Způsob zprostředkování problematiky jinakosti v mateřské škole metodou práce s knihou*. 2018. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. Vedoucí práce Laufková, Veronika.
19. SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 2. vydání. ISBN 978-80-7041-956-4.
20. STRAKOVÁ, Jana a kol. *Vědomosti a dovednosti pro život*. Praha: ÚIV, 2002. ISBN 80-211-0411-2.
21. SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o., 2022, 2. vydání. ISBN 978-80-7496-468-8.
22. ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
23. TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.
24. VÁGNEROVÁ, Marie, LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie*. Dětství a dospívání. Praha: Univerzita Karlova, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
25. WHO. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 280. ISBN 978-80-247-1587-2.

Elektronické a legislativní zdroje

1. ČŠI. *O šetření PISA*. [online]. [cit. 27.5.2022]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>.
2. MICHLÍČKOVÁ, Radmila. *Dramatická výchova v MŠ - I. část*. 2010. Dostupné online: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/PM/7481/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-MS---I-CAST.html>
3. MŠMT. 2004. Zákon 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. [cit. 4.6.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>.
4. NAVRÁTILOVÁ, Anežka. Reflexe v dramatické výchově. IN TVOŘIVÁ DRAMATIKA. 2/2014. vyd. NIPOS. ISSN 1211-8001. Dostupné online: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2014-2.pdf
5. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 27.5.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>.
6. ŠVESTKOVÁ, Olga, HOSKOVCOVÁ, Simona. Nové přístupy k náhledu na občana se zdravotním postižením a mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví. *E-psychologie* [online], 2010, 4(4), 27-40 [cit. 3.6.2022]. Dostupné z: https://e-psycholog.eu/pdf/svestkova_etal.pdf. ISSN 1802-8853.

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1: Biopsychosociální model (Švestková, Hoskovcová, 2010).....	15
Obrázek 2: Kniha Jak voní týden, ilustrace z knihy	45
Obrázek 3: Metoda V – CH – D (zapisování do sloupce V – CH).....	47
Obrázek 4: Kresba skupiny 1.....	54
Obrázek 5: Kresba skupiny 2.....	55
Obrázek 6: Kresba skupiny 3.....	55
Obrázek 7: Kresba skupiny.....	56
Obrázek 8: Přiřazení dvojice obrázků	57
Obrázek 9: Čichové pexeso	67
Obrázek 10: Hmatové pexeso.....	75
Obrázek 11: Metoda V – CH – D (zapisování do sloupce D)	77
Obrázek 12: Nalepování piktogramů.....	78
Obrázek 13: Ilustrace z knihy.....	80
Tabulka 1: V-CH-D tabulka (Vlastní zpracování)	25

Seznam příloh

Příloha 1 – Seznam dětské literatury

Příloha 1 - Seznam dětské literatury

- Battut E. – Vajíčko, vajíčko, vajíčko! – Thovt, ISBN 80-903653-4-5
- Bernerová J. - Kamil neumí létat – Albatros, 2011, ISBN 978-80-00-02852-1
- Dieckmann, Sandra. Pady. – Práh, 2018, ISBN 978-80-7252-765-6
- Freyová J. – Nosatá Natálie, Amulet Genechten v. G., ISBN 80-86299-01-5
- Matýsek – Amulet, 2002, ISBN 80-7327-004-8
- Gemmel, Stefan. Jako ty! – Thovt, c2005, ISBN 80-903653-1-0
- Horáček, Petr. Modrý tučňák – Albatros, 2019, ISBN 9788000056647
- Jónsdóttir Á., Güettler K., Helmsdal – Strašidláci nebrečí. Argo, 2016, ISBN 978-80-257-1783-7
- Kerekesová K., Salmela A. - Mimi & Liza – Slovart, 2017, ISBN 9788075292797
- Kurková Nožičková M., Csicsely L. – Oskare, plav! – Pop-pap, 2017, ISBN 978-80-906625-4-4
- Malý R., Valecká B. – Nikolka a dvě mámy – Cesta domů - 2018, ISBN 978-80-88126-398-3
- Mrázková, Daisy. Slon a mravenec. – Grantis, c2007, ISBN 978-80-86619-14-9
- Pechová L.- Zelené prasátko – Fragment, 2012, ISBN 978-80-253-1420-3
- Pilátová M. – Jura a lama – LePress, ISBN 978-80-904193-3-9
- Pilátová, Markéta. Kiko a tajemství papírového motýla. – Meander, 2010, ISBN 978-80-86283-81-4
- Procházková I. – Pět minut před večeří – Triton, ISBN 978-80-7387-731-6
- Richardson J. Tango. Skutečný příběh jedné tučňáčí rodiny. LePress, ISBN 978-80-903980-3-0
- Stančík P. - Jezevec Chrujda točí film – Meander, ISBN 9788087596401
- Stern N. – Princ & Princ – Meander, ISBN 978-808-75-9631-9
- Wattová M. – Chameleon Leon – Egmont, 2001, ISBN 80-7186-792-6
- Weitze, M., Battut, R. – Jak bylo malé růžové sluně jednou velmi smutné a jak vše dobře dopadlo – Thovt, 2005, ISBN 80-903653-6-1
- Weningerová B. – Dítě je dítě – Thovt, ISBN 978-80-86969-30-5
- Zemanová L., Bergmannová M. – Madlenka a brejličky – Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0600-2