

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj komunikačních dovedností v předškolním věku s využitím hudební  
a dramatické výchovy

Developing communication skills in preschool age using music and drama  
education

Petra Drdová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: B SPPG

2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Rozvoj komunikačních dovedností v předškolním věku s využitím hudební a dramatické výchovy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 22.7.2020

.....

podpis

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce je speciálně pedagogická, je zaměřena na oblast logopedie, a to konkrétně na rozvoj komunikačních dovedností v předškolním věku s využitím prvků hudební a dramatické výchovy.

Teoretická část vymezuje základní pojmy komunikace, popisuje jednotlivá stadia ontogeneze řeči a správný vývoj dítěte v předškolním věku. Dále se zabývá oblastí hudební a dramatické výchovy a rovněž tématem logopedické prevence v předškolním vzdělávání. Cílem výzkumného šetření bylo získat informace o využití prvků hudební a dramatické výchovy v rámci aktivit podílejících se na podpoře správného rozvoje komunikačních dovedností pedagogy mateřských škol z okresu Praha-západ. Potřebná data k výzkumnému šetření byla získána pomocí elektronického dotazníku. V závěru práce bylo odpovězeno na předem stanovené výzkumné otázky a formulováno doporučení pro pedagogickou praxi.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Logopedie; rozvoj komunikačních dovedností; předškolní vzdělávání; hudební výchova; dramatická výchova

## **ABSTRACT**

The Bachelor's thesis is connected with the field of special education and it focuses on speech-language pathology, namely on the development of communications skills of preschool children using elements of music and drama class.

The theoretical part defines basic terms of communication and it describes individual stages of ontogenesis of speech and the correct development of preschool children. It deals with the field of music and drama class and also the issue of speech-therapy prevention in preschool education.

The aim of the research survey was to gain information on the use of elements of music and drama class within activities supporting the correct development of communication skills by kindergarten teachers in Praha-západ. The data necessary for the research survey was obtained using an electronic questionnaire. In the conclusion of the thesis, the research questions asked in advance were answered and a recommendation for pedagogical practice was formulated.

## **KEYWORDS**

Speech-language therapy; development of communication skills; preschool education; music class; drama class

## **Poděkování**

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí bakalářské práce doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, poskytnutí cenných rad a připomínek při zpracování bakalářské práce. Zároveň bych ráda poděkovala všem osloveným pedagogům mateřských škol z okresu Praha-západ, kteří byli ochotni zúčastnit se dotazníkového šetření.

## Obsah

Úvod.....	8
<b>1. Aspekty ovlivňující rozvoj komunikace .....</b>	<b>10</b>
1.1. Komunikace, řeč a jazyk.....	10
1.2. Ontogeneze řeči .....	11
1.3. Narušená komunikační schopnost .....	14
<b>2. Dítě předškolního věku .....</b>	<b>16</b>
2.1. Motorický vývoj .....	16
2.2. Kognitivní vývoj.....	17
2.3. Vývoj řeči.....	18
2.4. Dyslalie – nejčastější druh narušené komunikační schopnosti v předškolním věku .....	19
<b>3. Hudební výchova a dramatická výchova v rámci logopedické prevence v MŠ .....</b>	<b>20</b>
3.1. Hudební výchova v předškolním vzdělávání .....	20
3.2. Dramatická výchova v předškolním vzdělávání.....	24
3.3. Logopedická prevence .....	28
3.3.1. Primární logopedická prevence v předškolním vzdělávání .....	30
3.3.2. Základní oblasti rozvoje komunikačních dovedností v předškolním věku.....	31
<b>4. Nejčastěji využívané prvky hudební a dramatické výchovy v rámci podpory rozvoje komunikačních dovedností pedagogy mateřských škol.....</b>	<b>35</b>
4.1. Cíle a metodologie výzkumu.....	35
4.2. Charakteristika výzkumného souboru.....	36
4.3. Vyhodnocení získaných dat.....	38
4.4. Závěry výzkumného šetření .....	50
<b>5. Doporučení pro pedagogickou praxi.....</b>	<b>52</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>54</b>
<b>Seznam použitých zkratk.....</b>	<b>56</b>

<b>Seznam použitých informačních zdrojů.....</b>	<b>57</b>
Literatura.....	57
Internetové zdroje.....	59
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>61</b>
Příloha č. 1 - Dotazník pro pedagogy MŠ .....	62
Příloha č. 2 – Seznam grafů a tabulek .....	66

## Úvod

Problematika narušení komunikační schopnosti je v dnešní společnosti stále aktuálnější a frekvence výskytu poruch a vad řeči neustále se zvyšující. Pedagogové mateřských, ale i základních škol se během své praxe stále častěji setkávají s dětmi ohroženými narušenou komunikační schopností, ale rovněž s dětmi, u kterých již toto narušení plně propuklo. Předškolní věk je pro vývoj řeči a komunikace velmi důležitým obdobím, kdy lze rozvoj komunikace a komunikačních dovedností pozitivně ovlivnit, a to jak v rodině dítěte, kde se dítě setkává s prvními formami komunikace, tak i ve výchovně vzdělávacích institucích jako je mateřská škola či v rámci mimoškolních aktivit, se kterými se dítě v předškolním věku začíná postupně setkávat a seznamovat.

Tato bakalářská práce se zabývá tématem „Rozvoje komunikačních dovedností v předškolním věku s využitím hudební a dramatické výchovy“. Propojení hudební a dramatické výchovy s rozvojem komunikačních dovedností jsem zvolila nejen proto, že předškolní věk je pro využití hudby a dramatu vhodným obdobím, kdy děti v rámci objevování světa a svého okolí jsou nakloněny a otevřeny novým a různorodým činnostem a aktivitám, ale rovněž z důvodu, že aktivity využívající prvky hudby a dramatu jsou pro děti v tomto období atraktivnější a podnětější. Dalším důvodem je vlastní umělecké zaměření autorky, převážně hudební, které ovšem nemá daleko k oblasti dramatické, a proto se toto spojení jeví jako vhodná kombinace.

Teoretická část práce se věnuje vymezení pojmů komunikace, řeč a jazyk, popisuje ontogenezi řeči a dítě v předškolním období. Další kapitoly teoretické části se zabývají hudební a dramatickou výchovou a logopedickou prevencí v předškolním vzdělávání.

V rámci praktické části byl původně plánován výzkum zaměřený na sestavení logopedického souboru cvičení s prvky hudební a dramatické výchovy, který měl být následně aplikován na vybraných dětech předškolního věku a vyhodnocen na základě pozorování. Vzhledem k nastalé situaci a vyhlášení nouzového stavu souvisejícího s pandemií koronaviru covid-19 byla praktická část pozměněna a zaměřena na pedagogy mateřských škol.

Hlavním cílem nově zvolené praktické části je zjistit, jaké prvky hudební a dramatické výchovy jsou nejčastěji využívány pedagogy mateřských škol v rámci podpory rozvoje komunikačních dovedností. Jedním z dílčích cílů bylo zjistit řešení rozvoje komunikační



dovedností včetně řešení logopedické prevence ve školním vzdělávacím plánu mateřských škol a případné propojení této oblasti s hudebními a dramatickými prvky. Výzkumné šetření bylo zaměřené na pedagogy mateřských škol v okrese Praha–západ. Oslovení pedagogové byli dotazováni za pomoci elektronického dotazníku.

# 1. Aspekty ovlivňující rozvoj komunikace

## 1.1. Komunikace, řeč a jazyk

*„Příslušníci všech živočišných druhů se vzájemně určitým způsobem dorozumívají, tj. mezi sebou komunikují. Znamená to, že jeden předává informaci jinému (nebo jiným), který ji přijímá, chápe a případně na ni reaguje“* (Kejklíčková, 2016, s. 17).

Pokud bychom v literatuře hledali jednotnou definici pro pojem „**komunikace**“, nenašli bychom takovou, která by obsahovala všechny aspekty pojící se s mezilidskou komunikací. Pojem komunikace chápeme jako výměnu informací mezi člověkem a jeho okolím. Jedná se o náročný proces, který je realizován na základě výrazových prostředků, které nám tímto umožňují vytvářet, udržovat a pěstovat mezilidské vztahy (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

Za každým komunikačním záměrem se skrývá určitá funkce komunikace, na jejímž základě nabývá komunikace svůj smysl, a motivace člověka k realizaci daného komunikačního procesu. Vybíral (2000) zmiňuje čtyři hlavní funkce komunikace, a to informovat – předat či doplnit zprávu; instruovat – naučit, navést; přesvědčit – záměr přesvědčit adresáta o změně názoru, ovlivnit; pobavit – rozveselit, pobavit sebe či své okolí. Motivaci ke komunikaci má každý člověk, avšak každý ji má jinak intenzivní. Naši motivaci ke komunikaci ovlivňuje mnoho faktorů nejen naplnění funkcí, ale také sympatie k druhé osobě, náš fyzický či psychický stav, naše komunikační schopnosti dovednosti či důležitost sdělovaného.

Komunikace je realizována skrze různé komunikační systémy, a to hlavně prostřednictvím jazyka. I když v naší komunikaci převažuje verbální složka vyjadřování, nelze opomenout složku neverbální, která hraje v dorozumívání též významnou roli. Verbální komunikace je založena na užívání slov, a to jak na slovech artikulovaných, tak i na slovech psaných či tištěných. Naopak komunikace neverbální k dorozumívání slova neužívá. Jedná se o komunikaci mimoslovní a je založená na posuncích a znacích. Lze sem zařadit např. piktogramy, daktylotiku či znakovou řeč (Dvořák, 1998).

Zabýváme-li se pojmem „**komunikace**“, je třeba si definovat také další pojmy jako „**řeč**“ a „**jazyk**“, které s mezilidskou komunikací významně souvisí a neoddělitelně k ní patří.

**Řeč** lze označit již za konkrétní způsob komunikace, který je výsadou lidské rasy. V dnešní době existuje mnoho definic tohoto jevu. Například Dvořák (1998, s. 147) uvádí, že řeč je „*forma sdělování a dorozumívání založená na používání slovních (mluva, písmo), ale*

*i neslovních (gesta, mimika) výrazových prostředků komunikace“*. Jedlička (2007, s. 93) vymezil tento pojem jako „*biologickou vlastnost člověka, systém, kterým lze přenášet informace pomocí jazyka.*“ Jedná se tedy o realizaci jazyka, a to ve všech jeho formách – slovních i mimoslovních.

Každý člověk přichází na svět s určitými predispozicemi k osvojení si této schopnosti, k jejímuž rozvoji dochází až při interakci s verbálně komunikujícím okolím. Na rozvoji této schopnosti se podílí mnoho biologických funkcí a procesů – např. smyslové vnímání, kognitivní procesy, myšlení. Pokud dojde k narušení některé z těchto funkcí či procesů, nastávají problémy nejen v osvojování si řeči, ale také v celkové komunikaci jedince (Klenková, 2006).

Můžeme říci, že řeč má několik forem, které lze rozdělit na formu mluvenou, písemnou či posunkovou. Tyto formy nám umožňují sdělování a přijímání informací skrze zvukové, grafické a gestikulační signály (Kejklíčková, 2016).

Jedním z komunikačních kódů, pomocí kterého se dorozumíváme s okolím a sdělujeme své myšlenky, potřeby apod. je **jazyk**, a to ve všech jeho formách (mluvená, grafická, neverbální). Jedná se tedy již o určitý způsob realizace řeči (Dvořák, 1998).

## **1.2. Ontogeneze řeči**

Ontogeneze řeči – proces, který je u každého jedince velmi individuální a každý jednotlivec prochází vývojovými obdobími jinak dlouho. Rozvoj řeči včetně jeho dokončení je ovlivněn mnoha biologickými a sociálními faktory – např. vývoj senzomotorického vnímání, motoriky, myšlení, vliv okolí a další. K samotnému osvojení mluvené řeči dochází v relativně krátkém čase. Dítě musí ovládat různorodé dovednosti, aby si schopnost mluvené řeči dokázalo osvojit. Musíme brát v úvahu individuální rychlost vývoje a nástup konkrétních stádií. Lechta (1990) uvádí, že pouze u cca padesáti procent dětí odpovídá jejich vývoj tabulkám, které jsou zmiňované v odborné literatuře a které určují, v jakém věku by dítě mělo dosáhnout určitého stadia vývoje. Každé dítě setrvává v určitém vývojovém období jinak dlouho, avšak není možné, aby některé ze zmíněných stádií vynechalo či přeskočilo.

I když je významně a téměř neustále zdůrazňováno individuální tempo vývoje řeči, Kutálková (in Slowík, 2016) upozorňuje na tzv. hranici fyziologické nemluvnosti, za kterou

je považován věk okolo tří let. Do tohoto období by dítě mělo začít aktivně komunikovat pomocí mluvené řeči. Pokud tomu tak není, je na místě vyhledat pomoc odborníků.

Mnoho zdrojů se shoduje v rozdělení stadií ontogeneze řeči, a to na **stadia přípravná** a **stadia vlastního vývoje řeči**.

**Přípravná stadia** neboli také **preverbální období** převládá přibližně do prvního roku života. V tomto období se dítě učí činnostem a dovednostem potřebným k pozdějšímu osvojení si mluvené řeči – řadíme sem tzv. činnosti preverbální a neverbální (Klenková, 2006). Jak sám Lechta (1990) uvádí, nelze toto období definovat jako stadium vývoje skutečné řeči. Jde spíše o osvojení si určitých dovedností, návyků a k dozrání určitých funkcí, které se nadále budou podílet na vývoji „skutečné“ mluvené řeči. Období lze rozdělit na tři podstadia - období křiku, období žvatlání a období rozumění řeči.

Období křiku je charakterizováno jako novorozenecký křik – hlasový reflex, který je považován za první z projevů komunikace dítěte. Dítě tímto způsobem reaguje na změny odehrávající se v jeho blízkosti. V rámci neverbální komunikace lze v tomto stadiu zaznamenat první úsměv, tzv. vrozený výrazový pohyb (Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012). Drvota (in Lechta, 1990) udává, že z pravidla k tomuto jevu dochází od druhého až třetího týdne a časem dítě začíná tímto pohybem reagovat na určité podněty.

Okolo šestého týdne života období křiku přechází do období broukání. Křik se mění a začíná nabývat různých forem. Jeho formy se liší intenzitou, rozsahem, ale také tvrdostí a barevností. Dítě tímto způsobem upozorňuje na své potřeby nebo žádá o pozornost. Z křiku se začíná postupně stávat účelně využívaný nástroj. Začíná docházet k vyvozování hrdelních zvuků, které se může jevit jako pozpěvování či pobrukování.

Následuje období pudového žvatlání, pro které jsou charakteristické pohyby mluvidel připomínající pohyby vykonávané při sání a polykání (Klenková, Bočková, Bytešnicková, 2012). Bytešnicková (2012) uvádí, že se jedná o komplex jemných pohybů mluvidel, které jsou spojeny převážně s expirací. Tato činnost je nazývána jako pudová hra s mluvidly, která ještě není dítětem vykonávaná vědomě a dochází k ní mezi čtvrtým až šestým měsícem. Dítě vyvozuje zvuky podobné hláskám, které nelze považovat za opravdové hlásky. Jde o tzv. prahlásky či prefonémy. K vědomé činnosti dochází až v období napodobujícího žvatlání, podle Lechty (1990) největšímu mezníku tohoto období, kdy dítě začíná hlasem reagovat na dění ve svém okolí. V tomto období již dochází k vědomé zrakové a sluchové kontrole. Dítě

se snaží napodobovat nejen zvuky okolí, ale také zvuky, které samo vydává. Sleduje pohyby mluvidel ostatních a pokouší se napodobit hlásky svého mateřského jazyka. Nápodoba ještě není příliš přesná, a proto je pro toto období typická tzv. fyziologická echolálie, kdy dochází k opakování hlásek při snaze o jejich vyslovení.

Posledním obdobím před nástupem vlastního vývoje řeči je období rozumění řeči. Tato fáze nastává okolo desátého měsíce. K porozumění řeči ještě nedochází skrze slova, nýbrž skrze pochopení často opakující se situace. Dítě spíše reaguje na melodický projev mluvící osoby a též na její mimiku a doprovázející gesta. Dítě je již schopno napodobit melodii a rytmus řeči a postupně i hlásky a některé slabiky (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

### **Vlastní vývoj řeči**

Přibližně v prvním roce života nastupuje tzv. vlastní vývoj řeči, který lze rozdělit na čtyři stadia (Klenková, 2006), a to stadium emocionálně-volní, stadium asociačně reprodukcni, stadium logických pojmů a stadium intelektualizace řeči.

V prvním stadiu **emocionálně-volním** dítě začíná používat jednoslovné věty k vyjádření svých pocitů, přání a potřeb. Je schopno jedním slovem vyjádřit jak radost, tak i nespokojenost. Slova mohou být jednoslabičná nebo dvojslabičná a bývají spojována s konkrétními věcmi nebo osobami. Nadále přetrvává žvatlání a užívání gest a mimiky. Dítě postupným napodobováním dospělých osob začíná vnímat mluvení jako činnost a začíná opakovat slova samo pro sebe. Toto období nazýváme jako egocentrické stadium vývoje řeči (Klenková, 2006).

Následuje stadium **asociačně reprodukcni**, kdy již dítě využívá slova k pojmenování konkrétních jevů. Podle Mašury (in Lechta, 1990) okolo druhého roku dosahuje vrcholného účinku tzv. genotypický faktor pro osvojení řeči. Slova spojená s určitými jevy dítě přenáší na jevy podobné. Intenzivní rozvoj řeči nastává mezi druhým a třetím rokem života. Dítě zjišťuje, že pomocí řeči lze dosahovat určitých cílů, korigovat osoby kolem sebe a snadněji a častěji s nimi navazovat komunikaci. V tomto období si lze také povšimnout určité formy zklamání, frustrace z neúspěšného navázání komunikace.

Okolo třetího roku dítě přechází do stadia **logických pojmů**. S využitím schopnosti abstrakce a zevšeobecnování začínají slova, dříve spjatá s konkrétními jevy, nabývat všeobecného obsahu. Dochází ke složitým a náročným myšlenkovým operacím, při kterých mohou nastávat problémy v oblasti vývoje řeči jako je opakování hlásek, slov či slabik či

k různým zarážkám v řeči - tzv. vývojová dysfluence. V rámci procesu vývoje řeči je určitá forma dysfluence naprosto běžným fyziologickým jevem (Klenková, 2006). Avšak vlivem prostředí a okolí dítěte, ve kterém vyrůstá, je nemalá šance pro vznik dysfluence nefyziologické – např. koktavosti. Lechta (2010) uvádí věk tří až čtyř let jako nejčastější období vzniku koktavosti (dle některých autorů až 80 – 90 % ze všech případů).

Posledním ze stadií vlastního vývoje řeči je stadium **intelektualizace řeči**. V tomto období je dítě již schopno jasně a přesně vyjadřovat a formulovat své myšlenky. Během této fáze, která trvá až do dospělého věku, dochází k nárůstu slovní zásoby, upevňování významu slov a gramatických jevů (Klenková, 2006).

Okolo šestého roku života by intaktní dítě vyrůstající ve vhodném prostředí mělo být schopno komunikovat mluvenou formou svého mateřského jazyka, a tak být připraveno k dalšímu kroku – osvojení si grafické podoby jazyka, do které řadíme dovednosti jako je čtení a psaní, k jejichž nácvičku dochází v rámci vzdělávání na základní škole (Lechta, 1990).

### **1.3. Narušená komunikační schopnost**

„*Narušená komunikační schopnost*“ (dále jen „NKS“) – termín, jenž je skloňován téměř ve všech odborných pramenech, které se alespoň okrajově zabývají oblastí logopedie, řeči samotnou či jejími poruchami. Předmět a hlavní pojem vědního oboru logopedie, tedy NKS, nelze jednoduše definovat. Komunikační schopnost je podmíněna mnoha faktory a je třeba si všimnout všech jazykových rovin a jejich užívání. Důležitou roli při hodnocení komunikační schopnosti hrají faktory kulturní, sociální, ale také profesní či úroveň intelektu (Klenková, 2006).

Lechta (1990, s. 19) definuje NKS takto: „*Komunikační schopnost jednotlivce je narušená tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Přitom může jít foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu jazykových projevů, resp. může jít o verbální i neverbální, mluvenou i grafickou formu interindividuální komunikace, její expresivní i receptivní složku.*“

Příčiny NKS jsou různorodé a lze je klasifikovat buďto z hlediska časového (příčiny prenatální, perinatální a postnatální) nebo z hlediska lokalizačního. V rámci lokalizačního hlediska lze zmínit jako jedny z nejčastějších příčin genetické mutace, chromozomální aberace, negativní vliv prostředí, vývojové odchylky, poškození orgánů či centrální nervové

soustavy. Avšak nejedná se o jedinou možnou a správnou klasifikaci NKS. Lze ji dělit na základě mnoha dalších hledisek. Rozlišujeme NKS vrozenou a získanou, trvalou nebo přechodnou (z důvodu možnosti odstranění NKS se užívá termín „narušení“ nikoliv postižení), může být dominantním problémem nebo symptomem jiného, vážnějšího postižení či onemocnění. V tomto případě se jedná o symptomatické narušení řeči. Narušení může mít orgánovou nebo funkční příčinu, anebo se může jednat o narušení úplné či částečné. Závažnost NKS se může vyskytovat od lehkých odchylek od normy, které si jedinec ani nemusí uvědomovat, až po těžké narušení fatických funkcí (Lechta, 1990).

U dětí v předškolním věku je nutno rozlišovat jevy fyziologické, které jsou přirozenou součástí vývojového procesu dítěte (fyziologická dyslalie či fyziologický dysgramatizmus) a nemůžeme je označovat za NKS. Je úkolem odborníka posoudit, zda se jedná o jev fyziologický, nebo je tento jev způsoben jinou příčinou – orgánovou, smyslovou, atd. (Klenková, 2006).

## 2. Dítě předškolního věku

*„Za předškolní období se tradičně počítá věk mezi třemi a šesti lety. Konec období však není definován věkem, ale sociálně – nástupem do školy“ (Thorová, 2015, s. 381).*

Na začátku předškolního období je dítě schopno zvládat již mnoho různorodých dovedností. Umí běhat, mluvit a vykonávat činnosti vyžadující jemnější motoriku. Některé činnosti jako je oblékání a základy hygieny zvládá do určité míry již samostatně, je připraveno učit se novým schopnostem a dosažené dovednosti nadále rozvíjet. Děti v tomto období jsou velmi živé, aktivní a dychtící po pozornosti okolí. Mají rády pohyb, komunikaci s dospělými a informace o světě získávají nejčastěji pomocí otázky: „Proč?“. Jelikož chtějí vyzkoušet co nejvíce aktivit, které jim prostředí nabízí, nevydrží u jedné činnosti příliš dlouho a přecházejí z jedné aktivity na druhou. Předškolní období je také často nazýváno jako zlatý věk dětské hry, a to z toho důvodu, že hra je v této vývojové fázi nejčastějším prostředkem učení. Spontánní hra dítěte dokáže významně ovlivnit a rozvíjet oblasti dětského vývoje (Thorová, 2015).

I v tomto případě dětského vývoje je nutné mít na paměti, že vývoj každého dítěte je individuální, a proto je naprosto přirozené pozorovat mezi dětmi značné rozdíly.

### 2.1. Motorický vývoj

Dítě se během předškolního období zdokonaluje v koordinaci pohybů a jeho kultivaci. Pohyb vykonává přesněji a plynuleji. V tomto období se postupně setkává s různými druhy sportů – plavání, lyžování, jízda na kole apod. Již výše zmíněná hra, který je typická pro toto období, se často pojí s pohybem a jeho prvky. S dokonalejší koordinací jde ruku v ruce se schopností samoobsluhy – hygiena, úklid, oblékání či zavazování tkaniček. Tyto činnosti taktéž souvisí s rozvojem jemné motoriky, kterou rozvíjí především pomocí hmatu. Oblíbenými předměty a materiály, které napomáhají k rozvoji hmatu a jeho citu, jsou např. knoflíky, korálky, plastelína, různé druhy látek apod. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010).

Velmi oblíbenou činností, která taktéž rozvíjí jemnou motoriku, ale nejen tu, je kresba. Během této aktivity mohou děti plně využít své fantazie, aniž by se musely držet reality. V rámci kreativních činností si děti osvojují manuálně obtížnější schopnosti jako je např. modelování nebo stříhání. Z počátku období se dítě snaží zobrazit hlavní obrysy objektů a konkrétní detail, který mu pro kresbu přijde důležitý a má potřebu ho vystihnout. Pro raný předškolní věk je typický pětiprvkový hlavonožec (Thorová, 2015). Šulová (in Mertin,



Gillernová, 2010, s. 14) poukazuje na aktuálně se objevující názory, které připisují ztvárnění postavy člověka formou hlavonožce úhlu vidění tříletého dítěte, „...*kteřé skutečně z osob ho obklopujících vnímá detailně nohy, které jsou ve výšce jeho očí, a obličejů či hlavy, které se k němu sklánějí.*“ S přibývajícím věkem a postupným vývojem je dítě schopné ztvárnit postavu s trupem a po pátém roce života dodává své kresbě vlastní osobitý styl. Kresby předškolních dětí jsou charakteristické výraznými detaily. Výtvarná činnost je také vhodnou formou pro vyjádření pocitů a zážitků dítěte. Kresba je jednou z činností, která dává dítěti grafomotorickou průpravu, jenž je důležitá pro pozdější osvojení si dovednosti psaní (Thorová, 2015).

## **2.2. Kognitivní vývoj**

Na počátku předškolního věku se dítě stále nachází převážně v předpojmovém stádiu myšlení. Používaná slova ještě neumí užívat v jejich přesném významu. Většinu slov váže ke konkrétnímu předmětu a jejich význam chápe v obecné rovině minimálně. Okolo čtvrtého roku se dítě posouvá na úroveň intuitivního (názorného) myšlení. Uvažuje v pojmech, které ve většině případech vychází z představy či vizuální podobnosti.

Dětské myšlení ještě nedosahuje schopnosti logického myšlení, nachází se ve fázi myšlení prelogického. Dítě zatím dokáže vnímat situaci pouze z jednoho hlediska, jedná se o tzv. centraci, a dává přednost těm informacím, které ho zaujmou svým výraznějším znakem. Za tímto způsobem uvažování stojí tzv. dětský egocentrismus, který způsobuje, že dítě často lpí na informacích vykazující stejný znak a na svém vlastním a dle dítěte jediným správným názorem (Langmeier, Krejčíková, 2006). Jak uvádí Blatný (2017), děti mladšího předškolního věku ještě nerozumí faktu, že ostatní lidé mohou mít jiný názor či přesvědčení než ony samy.

Již od tří let dítě do určité míry rozlišuje realitu od vlastní fantazie, avšak způsob jeho myšlení stále ovlivňují specifické rysy uvažování jako jsou animismus, artefaktismus, magičnost či absolutismus (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Vývojovým procesem prochází také zrak a sluch, konkrétně se rozvíjí zraková a sluchová diferenciacce, která má významný podíl na osvojení si dovednosti čtení a psaní. Co se paměti týče, až do pátého až šestého roku převažuje paměť krátkodobá a mechanická. Spíše než slova, si děti dokáží zapamatovat konkrétní situace a události, které zažily – některé dokonce až po celý život (Šulová in Mertin, Gillernová, 2010).

### 2.3. Vývoj řeči

Výrazným znakem v předškolním období je zdokonalení se v oblasti řeči a komunikace. Na počátku je dětské vyjadřování velmi jednoduché. Dítě užívá jednoduché věty a jeho slovní zásoba tvoří okolo tisíce slov. Během předškolního období se slovník dítěte rozšiřuje a před nástupem do školy dosahuje přibližně pěti tisícům slov. Děti vypráví své zážitky, popisují dění ve svém okolí a jsou schopny vyprávět příběhy na základě obrázkové předlohy. Postupem času zařazuje do své rozpravy věty složitějšího typu, souvětí souřadná a později i podřadná (Thorová, 2015).

Přibližně od čtyř let dítě začíná rozlišovat způsob komunikace, a to podle toho, s kým právě komunikuje. Při komunikaci s dospělou osobou se dítě vyjadřuje zdvořileji a jeho sdělení je rozsáhlejší. Snaží se vyhnout nevhodným výrazům a formulacím. Při komunikaci se svými vrstevníky bývá obsah sdělovaného spíše stručnějšího charakteru, než je tomu s dospělými. Často se jedná spíše o dvě samostatné rozpravy – monology – nežli o rozhovor. I v této oblasti se projevuje dětský egocentrismus, kdy dítě žije v domněnku, že jeho komunikační partner zastává stejný názor či pohled na věc. Tohoto přesvědčení se dítě zbavuje ve chvíli, kdy začíná docházet k neshodám mezi komunikačními partnery, tzv. dohadování (Vágnerová, 2012).

Langmeier a Krejčíková (2010) zmiňují další typický znak pro předškolní věk v této oblasti, a to konkrétně schopnost dítěte využívat řeč jako regulátor vlastního chování. Zprvu instrukce opakuje nahlas, ale postupem času během vývoje se hlas zvnitřňuje a osobní instrukce dítěte se stávají součástí pouze jeho vlastní mysli – vnitřní hlas se stává tzv. svědomím.

Problémy stále přetrvávají v koordinaci jednotlivých dovedností během komunikace jako je například plná pozornost sdělení a jeho obsahu, respektování názoru komunikačního partnera apod. Opět se zde projevuje dětský egocentrismus, kdy si děti z daného sdělení mohou všimnout pouze toho, co je pro ně osobně zajímavé, avšak nikoli toho, co je ve sdělení důležité. Komunikační projev dítěte v předškolním věku je nadále nedokonalý. Na začátku období ještě stále nedovedou správně vyslovovat všechny hlásky. Mnohé z nich nahrazují, komolí je, v některých případech i vynechávají. Důvodů může být mnoho – slabá motorika mluvidel, málo rozvinutá sluchová diferenciací, ale také nedostatečně podněcující rodinné prostředí. Dítě zralé k nástupu do školy by mělo umět vyslovovat všechny hlásky (Vágnerová, 2012).

## **2.4. Dyslalie – nejčastější druh narušené komunikační schopnosti v předškolním věku**

Dyslalie je označována za jeden z nejčastěji se vyskytujících druhů NKS u dětí předškolního věku, ale také nejčastější NKS ve speciální pedagogice samotné. Lechta (1990, s. 112) dyslalii definuje jako „*neschopnost používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v komunikačním procesu dle příslušných jazykových norem.*“ Je důležité správně rozlišit špatnou výslovnost z důvodu NKS – dyslalie a špatnou výslovnost jako důsledek vývojové nezralosti, tzv. dyslalii fyziologickou. Z hlediska výskytu jednotlivých druhů dyslalie řadíme mezi nejfrekventovanější se vyskytující rotacismus (špatná výslovnost hlásky *r*) a sigmatismus (špatná výslovnost sykavek). Na vzniku dyslalie se může podílet hned několik faktorů. Mezi nejčastější příčiny vzniku řadíme dědičnost a vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, poškození centrální nervové soustavy, poruchy sluchových a zrakových analyzátorů, a další (Lechta, 1990).

Pokud rodiče nezaznamenají vyskytující se odchylky ve výslovnosti dítěte, může to být právě mateřská škola (dále jen „MŠ“), která upozorní rodiče na nedostatky ve výslovnosti a doporučí jim návštěvu odborného pracovníka z oboru logopedie, který jim poskytne vhodnou logopedickou péči. Logopedická intervence u dětí s nesprávnou výslovností hlásek by měla začít nejpozději rok před nástupem do školy (Kutálková, 2005).

Pokud nedojde k úpravě chybné výslovnosti do sedmého roku života a není zvolen vhodný terapeutický postup, může dojít k vážným důsledkům. Při nástupu do první třídy již většina dětí vnímá vlastní mluvenou řeč a může si všimnout a uvědomovat určité odchylky. Významnou roli zde hraje prostředí, ve kterém se dítě s dyslalií pohybuje a jak na jeho narušení reaguje. V kolektivu se může setkat s posměchem a nepřijetím spolužáků či dokonce s nesprávným přístupem pedagoga. Správně zvolená terapie je velmi důležitá. Všechny tyto aspekty významně působí na dětskou psychiku, jeho výkon a pobyt ve školním prostředí. Avšak mluva není jedinou rovinou, do které se dyslalie promítá. Důsledky se objevují také ve psaní – pokud dítě zaměňuje určité hlásky ve výslovnosti, tato záměna se projeví též ve psaném projevu. Při absenci či nesprávně korekci výslovnosti může dojít k prohloubení či ke vzniku závažnější diagnózy (Králiková in Lechta, 2010).

### **3. Hudební výchova a dramatická výchova v rámci logopedické prevence v MŠ**

#### **3.1. Hudební výchova v předškolním vzdělávání**

S hudbou samotnou jsme přišli do kontaktu již v prenatálním období – dle odborníků již během druhého trimestru těhotenství začíná plod reagovat na sluchové podněty a rovněž si je pamatovat (Thorová, 2015). Hudba jakékoli podoby a formy je přirozenou součástí našeho téměř každodenního života, ať jsme si toho vědomi či nikoli. Probouzí v nás emoce, kultivuje nás a esteticky formuje. Už v nejtěplejším věku je hudba pro dítě zdrojem mnoha prožitků a má přirozený vliv i na jeho další činnosti např. pohyb, kresbu atd., které nejsou hned na prvu s hudbou přímo spojovány (Zezula, Janovská a kol., 1990).

Od narození rodiče využívají písně různého druhu a žánru k uklidnění, rozveselení či upoutání pozornosti svých dětí, a to většinou zcela intuitivně. Ale hudba v sobě skrývá mnohem více benefitů a funkcí, které nám nemusí být známy nebo si je nemusíme zcela uvědomovat. Lze najít mnoho studií, které prokazují pozitivní vliv hudby nejen na vývoj v raném dětství. Např. Bolduc a Evrard (online, cit. 2020-05-03) ve své studii z roku 2017 zmiňují poznatky mnoha autorů, jejichž studie prokázaly vliv hudební výuky na lepší kapacitu paměti (Franklin, Moore, Yip, Jonides a kol., 2008), více rozvinutou oblast mozku související s verbální pamětí či pozitivní vliv na rozvoj smyslů a motoriky – u mladých osob věnující se hudbě byl prokázán lepší pohybový projev, než u „nehudebníků“ (Steele, Bailey, Zatorre a Penhune, 2013). The National Association of Music Merchants Foundation (NAMM Foundation) taktéž uvádí, že hra na hudební nástroj může napomoci k rozvoji a zdokonalení matematických schopností (Bright Horizons, online, cit. 2020-05-03).

#### **Obsah a cíle hudební výchovy**

Chceme-li definovat hudební výchovu jako jeden z předmětů estetické výchovy jedná se o „*společensky organizovaný proces hudebního rozvoje člověka, jehož obsahem je umění – hudební umění v celé své žánrové rozmanitosti*“ (NÚV, online, cit. 2020-05-03). Cílem je tedy rozvoj hudebních schopností dětí, a to skrze hudební činnosti, které lze základně rozdělit na vokální (pěvecké), poslechové, instrumentální a hudebně pohybové. Pedagogové se snaží vhodně zvolenými metodami a formami práce probudit v jednotlivcích jejich estetické zájmy, hudební tvořivost, rozvíjet lidskou osobnost, fantazii a spontánnost (Zezula, Janovská a kol., 1990). Pokud bychom chtěli definovat výše zmíněné hudební schopnosti,

lze se setkat s definicemi mnoha autorů, avšak těžko najdeme jednotné vymezení tohoto pojmu a rozdělení jednotlivých schopností. Sedlák a Váňová (2013) ve své publikaci popisují hudební schopnosti jako „...vnitřní předpoklady k úspěšnému vykonávání hudebních činností“ (Sedlák, Váňová, 2013, s. 54), které úzce souvisí s inteligencí jedince a vzájemně se ovlivňují. Rovněž zde uvádí upravené rozdělení těchto schopností, a to konkrétně pro hudebně výchovnou praxi. Hudební schopnosti, které se nadále mezi sebou prolínají a vzájemně na sebe působí, dělí takto: hudební sluch, hudební citění (především rytmické, tonální a harmonické), hudebně intelektové schopnosti (hudební paměť, představivost a myšlení) a hudebně tvořivé schopnosti (např. fantazie, originalita, senzitivita atd.) (Sedlák, Váňová, 2013).

Hudební výchova je realizována především vzdělávacími institucemi. Buďto v rámci školního vzdělávání, a to od vzdělávání předškolního až po vysokoškolské, kdy je obsah předmětu ovlivněn vzdělávacími osnovami, nebo v institucích, jejichž navštěvování není povinností – např. základní umělecké školy. V tomto případě se dá hovořit o tzv. mimoškolní hudební výchově. Pod tento pojem spadají hudební aktivity dětí jako je hra na hudební nástroj, hudebně-pohybové aktivity (taneční lekce), zpěv ve sboru apod. (NÚV, online, cit. 2020-05-03).

### **Hudební výchova a činnosti v předškolním vzdělávání**

S první institucionalizovanou formou hudební výchovy se dítě setkává již v mateřské škole. Fukač (2000) na základě mnoha psychologických výzkumů uvádí, že brzký kontakt dítěte s hudbou se značně podílí na jeho hudebnosti. Proto je důležité včasné zařazení „předškolní“ hudební výchovy, aby docházelo k pozitivnímu ovlivnění nejen hudebního vývoje dítěte, ale také k dosažení mravních či socializačních cílů.

V předškolním období obsah hudební výchovy zahrnuje především takové činnosti, které ovlivňují celkovou psychiku a rozvíjejí smyslové orgány. Hudební složky působí na jednotlivé funkce a procesy osobnosti jedince, a to včetně fyziologických. Například rytmus působí jako aktivizující složka na motorická centra v mozku a vyvolává pohybové reakce, harmonie zase podněcuje intelektové procesy a hudební myšlení (Říha, 2004).

Nejen „předškolní“ hudební výchova je realizována navzájem se prolínajícími a podmiňujícími hudebními činnostmi, které jsme již výše rozdělili na pěvecké, poslechové, instrumentální a hudebně pohybové. Je důležité, aby výchova byla prováděna jako

organizovaně řízená pedagogická činnost, ve které mají děti možnost formou hry poznávat, tvořit a zároveň zažívat radostné chvíle a pocity (Zezula, Janovská a kol., 1990).

*„Za hudební činnosti v pravém slova smyslu považujeme vlastní komunikaci jedince s hudbou, která probíhá ve sféře percepční, reprodukční či produkční a je charakterizována nejenom psychickými, ale i behaviorálními procesy“* (Sedlák, Váňová, 2013, s. 48).

Základem hudebně výchovného procesu je **zpěv – pěvecká činnost**. S prvními pěveckými krůčky se dítě setkává již ve svém rodinném prostředí. Některé děti dokonce zvládají zpěv dříve, než se naučí správně mluvit, avšak tradice zpěvu v rodinách v dnešní době spíše slábne. Přitom zpěv nejen že dává dětem pěveckou přípravu a základy práce s hlasem, ale dokáže ovlivnit vývoj řečových dovedností dítěte, kultivuje jeho mluvní projev a podporuje jeho celkovou komunikaci s okolím (Tichá, Raková, 2014). Při zpěvu dochází rovněž k osvojování si správných dechových funkcí. Dech je úzce spjat s psychickým stavem jedince, který značně ovlivňuje způsob, jak právě dýcháme – např. při vnitřním neklidu lze zpozorovat častější výskyt lapání po dechu. Záměrem je naučit děti klidnému, přiměřenému a prohloubenému dechu pomocí bránice (Tichá, 2014). Součástí činností pěveckých je práce s písní, činnost, která se nám vybaví jako první při pojmu hudební výchova. Patří sem rovněž cvičení hlasová, uvolňovací, práce s rytmem či melodizace. Během zpěvu se děti aktivně hudebně projevují a zároveň se v nich zmírňují pocity vnitřního napětí a neklidu. Proto je dobré podporovat dítě v těchto činnostech nejen v rámci mateřské školy, ale také v domácím prostředí – společně zpívat, nechat dítěti prostor pro jeho vlastní vyjádření a projevovat zájem (Zezula, Janovská a kol., 1990). Zpěv a jeho kvalita nevypovídá pouze o jeho estetických stránkách, ale taktéž se v něm projevuje psychosomatický stav jedince (Sedlák, Váňová, 2013), stejně jako je tomu u dechových funkcí. *„Hlasový orgán je nástrojem, na který hraje psychika člověka“* (Sedlák, Váňová, 2013, s. 279).

Neméně důležitou součástí pěvecké výchovy je hlasová hygiena. Děti v předškolním věku ještě nemají dostatečně silné hlasové ústrojí, a proto je důležité, aby se učily správnému zacházení s hlasem při zpěvu i při mluvení. Jedná se o dobrou ochranu hlasu, aby nedošlo k jeho poškození. Pedagog vybírá takové písně, které odpovídají rozsahu dětského hlasu v předškolním věku a usměrňuje děti tak, aby při užívání hlasu nekřičely a nepřepínaly se (Vetlugina, 1955).

**Hudební poslech** se prolíná všemi zmíněnými hudebními činnostmi. Díky sluchovému orgánu lze rozlišovat vlastnosti hudebních prvků: výšku, délku, sílu a barvu, avšak tyto jednotlivé prvky primárně nevnímáme samostatně, ale jako celek. Hudební poslech tedy nabízí jak sluchovou analýzu, tak i možnost objevování nových zvuků. Obecně poznávání zvuků se řadí mezi oblíbenou dětskou aktivitu, která jim přináší radost a upoutává jejich pozornost. Ale rovněž působí na jedince po stránce emocionální, dokáže aktivovat jeho představivost a vyvolat estetický (umělecký) zážitek (Zezula, Janovská a kol., 1990). Zpracování sdělovaného obsahu je ovlivněno aktuálním psychickým stavem jedince, ale také jeho hudebními zkušenostmi a percepčními dovednostmi. Vyvolaný zážitek může působit dlouho po ukončení poslechu a dokáže ovlivnit hudební mysl, pocity či chování (Sedlák, Váňová, 2013). U dětí často vedou skladby a písně zvukomalebné, rytmické, skladby s určitým námětem (aktivitou) a možností se zapojit. Na základě hudebního poslechu si dítě vytváří vztah k hudbě a rozvíjí své hudební myšlení (Zezula, Janovská a kol., 1990).

Velmi oblíbenou a lákavou formou činnosti je **činnost hudebně instrumentální**. Činnosti tohoto charakteru urychlují rozvoj hudebních dovedností dítěte. Hry na hudební nástroje lze využít při hudebně pohybových aktivitách, dramatizaci, zpěvu nebo recitaci (Zezula, Janovská a kol., 1990). V předškolním vzdělávání se instrumentální činností myslí hra na nástroje dětmi snadno ovladatelné, všem známé tzv. Orffovy nástroje. Tyto nástroje jsou pro děti velmi atraktivní, umožňují jim objevovat hudbu vlastními způsoby a poslech jejich vlastních nápadů a výkonů jim přináší pocity radosti, úspěchu a motivaci k dalším hudebním činnostem (Sedlák, Váňová, 2013). „*Instrumentální hra tříbí estetický vkus dítěte, obohacuje jeho hudební činnost, rozvíjí smyslu pro rytmus, cit pro hudební formu a podněcuje elementární hudební tvořivost*“ (Zezula, Janovská a kol., 1990, s. 149).

**Pohyb a hudba** jdou neoddělitelně ruku v ruce. Jak již bylo zmíněno, hudba vyvolává v dětech pohybové reakce, a to svým rytmem, dynamikou a melodií. Pohyb dětem umožňuje vyjádřit charakter hudební skladby a též pocity právě danou hudbou v nich vyvolané. Hudebně pohybové aktivity zlepšují kvalitu pohybu jako takového, zlepšují jeho koordinaci a celkově dochází k tzv. pohybové průpravě (Vetlugina, 1955). Děti se učí správnému držení těla a základním tanečním prvkům, kultivují svůj pohybový projev a nabízí se jim prostor pro svobodné vyjádření nejen hudebního obsahu, ale také svých prožitků. Spojením všech

těchto schopností s dětskou fantazií a představivostí vzniká osobitá hudební a pohybová interpretace (Zezula, Janovská a kol., 1990).

Během těchto činností je důležité děti k výkonům dostatečně motivovat. Když se dítěti aktivita podaří, dostaví se mu pocit radosti, úspěchu, který posiluje jeho sebevědomí, a tím dochází k opakovanému vykonávání dané hudební činnosti. Proto je nezbytné požadovat po dětech úkoly, pro které mají dostatek hudebních schopností a mají možnost je splnit, a tím zvyšovat jejich motivaci k hudebním aktivitám (Sedlák, Váňová, 2013). V rámci hudebních aktivit v předškolním vzdělávání je rovněž důležitá názornost. V tomto období si dítě hudební dovednosti, a nejen ty, osvojuje nejčastěji na základě nápodoby. S pravidlem nápodoby jde ruku v ruce také pravidlo opakování, které ovlivňuje zvládnutí dané aktivity a tím i zájem o ni (Zezula, Janovská a kol., 1990). „*Úkolem hudební výchovy je tedy rozvíjet aktivitu, nacházet účinné aktivizační prostředky, mobilizovat v dítěti tělesné i duševní síly a probouzet radostné zážitky při styku s hudbou*“ (Zezula, Janovská a kol., 1990, s. 41).

### **3.2. Dramatická výchova v předškolním vzdělávání**

Machková (2018, s. 110) definuje dramatickou výchovu jako „*učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince.*“

Dramatická výchova vychází a je úzce spjata s dramatem/divadlem. Využívá jeho základních prvků a postojů. Její základ tkví v prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí v době současné, minulé, v situaci reálné, ale také fantazií vytvořené. Divadlo umožňuje proměňovat lidi a věci v něco či někoho, čím ve skutečnosti nejsou. A to je jeden z hlavních důvodů, proč je drama vhodným prostředkem ve výchově. Dává prostor k získání zkušeností, poznávání, zažití situací, se kterými bychom se mohli během skutečného života setkat, avšak pouze nanečisto bez rizika selhání. Vše probíhá prostřednictvím fiktivního dramatického jednání a hry v roli. Lze se setkat s různorodou terminologií označující tento obor, avšak většina názvů vychází z termínu „drama“ – tvořivá dramatika, dětské drama, drama ve výchově, výchovné drama ad. (Machková, 2018)

Dramatická výchova je jedním z předmětů spadajících do oblasti estetické výchovy, stejně jako hudební a výtvarná výchova. Avšak oproti hudební a výtvarné výchově nemá dramatická výchova v českém školství svou pevnou pozici. Dramatická výchova je



realizována v rámci vzdělávacích institucí buďto jako samostatný předmět nebo jsou její prvky a metody využívány jako vzdělávací prostředek v jiných předmětech. Dramatickou výchovu mohou děti navštěvovat též ve svém volném čase jako mimoškolní aktivitu známou spíše jako tzv. dramatický kroužek, kterou nabízejí instituce jako jsou základní umělecké školy, dramacentra apod. (Novotná, 2010).

### **Obsah a cíle dramatické výchovy**

Obsahem dramatické výchovy, z hlediska tradiční pedagogiky, je primárně získávání dovedností a rozvoj schopností. Avšak získávání vědomostí má ve výuce dramatické výchovy rovněž své oprávněné místo. Děti získávají znalosti nejen osobního a sociálního charakteru, ale také vědomosti ze světa divadelního. Všechny tyto oblasti se navzájem prolínají a ovlivňují – „*vědomosti jsou vázány na získávání dovedností a naopak, přičemž účastníci procesu dramatické výchovy mají stále příležitost k prozkoumávání postojů (svých i postojů jiných lidí – reálných i fiktivních), k získávání hodnot důležitých pro život ve společnosti*“ (Provazník in Koťátková, 1998, s. 60).

Eva Machková (2007) definuje cíle dramatické výchovy ve třech rovinách – v rovině dramatické, sociální a osobnostní. V rovině dramatické se zaměřuje na dramatické dovednosti a znalosti o divadle a dramatu. V rovině sociální se zabývá skupinou, vztahy v ní, její dynamikou a vzájemnou spoluprací mezi jednotlivými členy skupiny. Poslední zmíněná oblast, oblast osobnostní, se snaží rozvíjet psychické funkce (percepce, myšlení, pozornost, komunikace atd.), jednotlivé schopnosti a dovednosti či formovat hodnoty a postoje jedince. Jaroslav Provazník (in Koťátková, 1998) se rovněž zabývá cíli dramatické výchovy. Popisuje podobu jedince jako výsledek procesu dramatické výchovy. Takového jedince popisuje jako člověka, který se orientuje sám v sobě i v okolním světě, člověka kompetentního, schopného seberozvoje a adaptace, a člověka, který si je vědom svých možností a rovněž i svých limitů.

### **Metody dramatické výchovy**

Metodami dramatické výchovy a jejich rozdělení se věnuje mnoho autorů – např. Valenta, Disman, Budínská, Machková, McCaslinová ad. Josef Valenta se metodám dramatické výchovy podrobně věnuje ve své publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy* (2008), kde je dělí na:

- metody (ú)plné hry – jedinec při hře využívá všech možných způsobů komunikace

- metody pantomimicko-pohybové – jedinec využívá k vyjádření pouze pohyb bez využití zvuků a řeči (různorodé pohybové aktivity)
- metody verbálně-zvukové – podstatou této metody je využívání převážně slov a zvuků, které v činnostech převažují (slovní hry, recitace, hlasová cvičení ad.)
- metody graficko-písemné – jedinec tvoří písemný, kreslený či malovaný výtvar (dopisy, obrazy apod.)
- metody materiálově-věcné – tyto metody jsou založené na práci s určitým materiálem či hmotou, nikoli však s lidským tělem (loutka, kostým, ad.)

Například Budínská člení metody na základě psychických funkcí, podobně jako Miloslav Disman, a aktivity dělí do těchto skupin: a) pozornost, paměť, představivost, b) rytmus, c) jevištní řeč, d) fantazie a tvořivost, e) hry a etudy. Rovněž podobným způsobem dělí činnosti Machková ve svém zásobníku *Dramatické hry a improvizace* (1999), a to takto: a) charakterizace, hra v roli b) improvizace s dějem, tvořivost, c) objevování sebe a okolního světa, e) pohyb a pantomima, f) kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění, g) plynulost řeči a slovní komunikace, h) cvičení pomocná (Machková, 2007).

### **Dramatická výchova v předškolním vzdělávání**

Setkání s prvky dramatické výchovy v předškolním věku je téměř nevyhnutelné. Prostředí a organizace institucí předškolního vzdělávání přímo nabízí možnosti k jejímu využití. Tak jako u všech činností uskutečňujících se v mateřských školách, záleží na pedagogovi, jeho schopnostech a znalostech, nakolik bude využívat a zařazovat prvky této výchovy do vzdělávacího programu. Neméně pak na školním vzdělávacím plánu dané instituce.

Dramatická výchova využívá základních dovedností jako je řeč, pohyb či rytmus, ale také těch složitějších - myšlení, tvořivost a emoce (Novotná, 2010).

Je známo, že dramatická výchova má významný výchovný potenciál a lze ji propojovat s dalšími činnostmi a aktivitami. Dramatická výchova v předškolním vzdělávání a činnosti s ní spojené podporují správný vývoj dítěte. Napomáhají ke správnému rozvoji kognitivních funkcí (myšlení, vnímání, paměť, pozornost ad.), k rozvoji komunikačních dovedností (verbálních i neverbálních) a užívání jazyka. Děti poznávají vlastní emoce stejně tak jako emoce druhých lidí. Učí se je diferenciovat, porozumět jim a vyjadřovat je. Rovněž se učí empatii – dovednosti umět se vcítit do druhých. S předškolním věkem rovněž souvisí rozvoj motoriky, jenž lze rovněž využitím dramatické výchovy pozitivně ovlivnit. Děti poznávají

jednotlivé části svého těla, učí se je ovládat a objevují jejich funkce (Tombak, online, cit. 2020-05-15). Dochází k celkové kultivaci dětského pohybu a během aktivit se děti setkávají s různými druhy pohybu – běhání, skákání, plazení, taneční prvky atd. V neposlední řadě pohybové aktivity dětem poskytují prostor pro vybití/ventilaci přebytečné energie, ovšem stále kontrolovatelným způsobem (Machková, 2018).

V mateřské škole se dramatická výchova odráží především ve hrách, které se zaměřují na již zmíněnou podporu rozvoje jednotlivých funkcí a dovedností. Ale stejně tak důležité jsou aktivity podporující dětskou fantazii a jejich tvořivost. Je důležité přizpůsobovat výběr aktivit věku, schopnostem a dovednostem dítěte a postupovat od her nejjednodušších ke složitějším (Novotná, 2010). Zpočátku má hra charakter „skotačení“ – činnosti vzbuzující v dětech radost a potěšení, které postupem času přechází ve vědomé a záměrné rozvíjení schopností a dovedností. Hlavním atributem hry jako činnosti je svoboda a dobrovolnost. Jde o činnost, v jejímž případě nám nejde o konečný výsledek, ale významným je pro nás její proces. Z pohledu pedagoga je však správně řízená hra rovněž vhodným prostředkem k učení (Machková, 2007). Dítě v předškolním věku se může setkat v rámci dramatické výchovy s činnostmi jako je pantomima, práce s loutkou či předmětem. Rovněž tak s dramatizací básniček či písní, kdy dochází k dramatickému ztvárnění textu konkrétní básně či písně, s hrami založenými na čisté improvizaci nebo naopak s hrami, které mají určitý „scénář“ nebo jsou založeny na určité předloze (Novotná, 2010).

Nejtypičtější metodou dramatické výchovy v mateřské škole je tzv. **hra v roli**. Děti se vciťují do role někoho nebo něčeho, k čemuž jim napomáhá jejich fantazie. V rámci této metody rozlišujeme tři její formy – simulaci, alteraci a charakterizaci. O simulaci se jedná v případech, kdy hráč je stále sám sebou, avšak v konkrétní fiktivní situaci. Tento způsob hry je často využíván v námětových hrách. Pokud se jedná o formu alterace, děti se již „převtělují“ do role někoho jiného, již nejsou sami sebou. Dítě se snaží chovat a jednat tak, jak si myslí, že by se chovala daná osoba, jejíž roli právě zastává. Obvykle se do ztvárnění postav nadále promítají charakterové vlastnosti hráče (dítěte). K charakterizaci dochází v případech, kdy dítě ztvárňuje roli někoho jiného, ale již s jejími konkrétními charakteristickými rysy (Svobodová, Švejdová, 2011).

Je důležité zmínit, že děti v předškolním věku ještě nedokáží rozlišit fikci a realitu, proto je úkolem pedagoga, aby děti vedl k uvědomění si, kdy se ještě nachází v roli a kdy už se jedná opět o realitu (Mégrier in Friedlerová, Rejchrtová, Amirová, 2019). Svobodová se

Švejnovou (2011) uvádějí vhodný způsob, jak tento rozdíl rozlišit, a tím je volba kostýmu či jednoduchého kostýmního prvku. Své využití zde nacházejí různé literární předlohy, pro dětský věk je vhodnou formou pohádka. Lze využít její děj, postavy, jazyk a vytvářet její různé varianty (Machková in Friedlerová, Rejchrtová, Amirová, 2019). Pohádka pro děti představuje bezpečné prostředí s jasným a pevným řádem. Zároveň dětem napomáhá pochopit skutečný svět, uspořádat si žebříček hodnot, poskytuje mu prostor k vlastnímu řešení konfliktů a situací, a v neposlední řadě se v pohádkách vyskytují postavy, se kterými se děti mohou ztotožnit a jsou pro ně vzorem pro současnost, ale rovněž i pro budoucnost (Svobodová, Švejnová, 2011).

Další významnou metodou v předškolním vzdělávání je **improvizace**. Valenta (2008) definuje improvizaci jako „*nepřipravenou hru, která nás nutí, abychom v rámci hrové situace reagovali tady a teď, ihned, nepřipraveně apod.*“ (Valenta, 2008, s. 217). Improvizaci lze považovat za metodu dramatické výchovy, ale rovněž jako za jeden z jejích principů. Během improvizace jsou dětem sdělena pouze základní pravidla a minimální informace o dané situaci. Dětem je poskytnut prostor pro vlastní reakci a řešení situace, která není předem připravená a je vytvářena právě v danou chvíli. Děti si mohou vyzkoušet různé situace, se kterými by se mohly v životě setkat. Mateřská škola je vhodným prostředím, které pro děti představuje bezpečí a kde si mohou danou situaci vyzkoušet, aniž by jim hrozilo nějaké riziko. Hra založená na improvizaci není řízena scénářem, v tomto případě by se již nejednalo o improvizaci, ale o dramatizaci na základě textu (Svobodová, Švejnová, 2011).

Dramatická výchova nabízí mnoho metod, které jsou v rámci předškolního vzdělávání využívány např. pantomima, hry spojené s rekvizitami/loutkami, průpravná cvičení a hry, které se zaměřují na rozvoj konkrétních funkcí ad. Jak již bylo dříve zmíněno, je důležité zastávat zásady jako je nenutit dítě k výkonu, ke hrám, dostatečně ho motivovat a umět ocenit jeho snahu, a to nejen v hodinách dramatické výchovy. Těmito postupy si získáme důvěru dítěte a lepší spolupráci do budoucna (Novotná, 2010).

### **3.3. Logopedická prevence**

„*Prevence představuje (z hlediska speciální pedagogiky) souhrn opatření, jejichž cílem je předcházet vzniku mentálních, fyzických či smyslových poruch (primární prevence) nebo zamezit trvalému funkčnímu omezení nebo postižení – sekundární prevence*“ (Vysokajová in Slowík, 2016, s. 51).

Logopedická prevence je jednou z charakteristických činností logopedického pracovníka, jehož soubor specifických aktivit je v odborné literatuře nazýván jako logopedická intervence. Logopedická intervence je termín označující specifickou aktivitu logopeda, mezi jejíž činnosti řadíme kromě prevence rovněž logopedickou diagnostiku a terapii (Klenková, 2006).

V současnosti je logopedická prevence rozdělována do tří stupňů – logopedická prevence primární, sekundární a terciární. Primární prevence cílí na celkovou společnost. Snaží se předcházet takovým situacím, které by mohly vyvolat či způsobit určitý druh NKS. Sekundární prevence se soustřeďuje na jedince, kteří spadají do skupiny ohrožené vznikem NKS. V praxi se jedná většinou o tzv. mluvní profesionály, mezi které lze řadit např. herce, zpěváky či učitele, u kterých lze hovořit o zvýšeném riziku vzniku poruch hlasu, rovněž sem můžeme zařadit děti ohrožené vznikem incipientní koktavosti apod. Prevence terciární se týká těch jedinců, u kterých se již projevilo určité narušení komunikační schopnosti a snahou je předejít následnému prohlubování NKS a jejím důsledkům (Škodová, Jedlička a kol., 2007).

### **Primární logopedická prevence**

Cílem primární logopedické prevence, jak již bylo výše uvedeno, je předejít situacím, které by mohly zapříčinit vznik NKS, a to především způsobem šířením osvěty napříč celou intaktní populací nejčastěji skrze tisk, média, ale v první řadě za pomoci odborníků nejen z oblasti logopedie, ale také z oblastí výchovy a vzdělávání. Primární logopedická prevence se v rámci zajištění větší informovanosti a prohlubování znalostí široké populace v oboru logopedie soustřeďuje hlavně na oblasti jako je genetika, správný vývoj řeči a tvorba hlasu či rozvoj komunikačních dovedností. Primární prevenci lze obecně rozdělit na prevenci nespecifickou a specifickou. Nespecifická forma primární prevence usiluje o všeobecně žádoucí formy chování – v logopedii jde např. o zdůrazňování důležitosti správného mluvního vzoru, možnosti podpory správného vývoje řeči ad. V případě specifické formy primární prevence se jedná již o zaměření se na konkrétní riziko ohrožení určitého druhu NKS (Zezulková, 2014). Vitásková (in Vašíková, Žáková, 2017) poukazuje na pozitivnější vliv logopedické prevence u narušení jako je dyslalie, poruchy hlasu, balbuties či u symptomatických poruch řeči. Méně pak dokážeme logopedickou prevencí předejít formám NKS, které jsou způsobeny vrozeným či získaným orgánovým poškozením či geneticky podmíněny.

### 3.3.1. Primární logopedická prevence v předškolním vzdělávání

Logopedická prevence se promítá v každodenním programu MŠ, kde samotný pedagog sehrává v procesu logopedické prevence důležitou roli. Každodenní kontakt pedagoga s dítětem během pobytu v MŠ má významný vliv na rozvoj komunikace a komunikačních schopností dítěte, a to i bez hlubšího záměru pedagoga. Pedagog je pro dítě jedním z významných komunikačních vzorů podobně jako rodina dítěte. Dítě sleduje vyjadřování pedagoga, jeho reakce v jednotlivých situacích, samo se snaží prosadit v komunikačním procesu a pochopit komunikační záměr. Z toho vyplývá, že jednou ze základních kompetencí pedagoga MŠ je mimo jiné i přirozený rozvoj řečových a jazykových schopností dítěte. Tato oblast je zahrnuta v rámcovém vzdělávacím plánu, podle kterého jsou sestavovány konkrétní vzdělávací plány a programy jednotlivých MŠ. Pro podporu rozvoje přirozeného vývoje řeči dětí není potřeba další kvalifikace či speciálního zaměření (Vašíková, Žáková, 2017).

Hrubínová a Eichlerová (in Vašíková, Žáková, 2017) vidí smysl logopedické prevence v MŠ v aplikování ověřeného modelu, který bude zaměřen na podporu rozvoje komunikačních schopností dítěte, kdy budou řečové schopnosti dětí podněcovány adekvátním způsobem a bude docházet k přiměřenému rozvoji jednotlivých faktorů ovlivňující řeč – motorika, sluchové a zrakové vnímání.

Realizace logopedické péče ve školství, zahrnující i logopedickou prevenci, je ošetřena v *Metodickém doporučení č.j. 14 712/2009-61 k zabezpečení logopedické péče ve školství*. Metodickém doporučení se týká zabezpečení logopedické péče v resortu školství, popisuje její koordinaci, kvalifikační předpoklady a kompetence logopedických pracovníků – logoped a logopedický asistent (MŠMT, 2009).

V současné době jsou velmi často s termínem primární logopedická prevence v MŠ spojovány tzv. logopedické chvílky, které jsou nejčastěji realizovány pedagogy MŠ s logopedickou kvalifikací získanou absolvováním kurzu „primární logopedické prevence“. I v tomto případě je však důležité jasně stanovit hranice a kompetence logopedického asistenta, resp. preventisty. Získáním kvalifikace logopedický asistent se pedagog nestává logopedem. Pedagog by se neměl pouštět do samotného procesu nápravy vadné výslovnosti a tuto činnost by měl přenechat kvalifikovaným klinickým logopedům. Podílí se na logopedické prevenci, jeho činnost spočívá v předcházení vzniku poruch řeči, v rozvoji

přirozeného vývoje řeči a v případném včasném odhalení potencionálních příznaků NKS (Vašíková, Žáková, 2017).

### **Kompetence pedagoga MŠ v procesu primární logopedické prevence**

*„Dítě předškolního věku by mělo disponovat komunikačními kompetencemi na takové úrovni, aby bylo schopno souvisle a srozumitelně se vyjadřovat a úspěšně navazovat kontakty s ostatními dětmi a dospělými“* (Bytešníková, 2007, s. 81).

Jak již bylo uvedeno v předešlých kapitolách, dítě v předškolním období prochází výrazným komunikačním vývojem a je důležité tento vývoj podporovat a nadále rozvíjet jednotlivé komunikační dovednosti. Jedná se o jeden z úkolů předškolní přípravy, která je nutná a nezbytná před samotným vstupem do základní školy. V rámci preventivní činnosti v MŠ se pedagogové soustředí na rozvoj přirozeného vývoje řečových dovedností, kdy během denního programu MŠ zařazují řízené aktivity na podporu rozvoje jednotlivých kompetencí podílejících se na řečových schopnostech.

Bytešníková (2007) uvádí základní předpoklady ke správnému rozvoji komunikačních kompetencí dětí v předškolním vzdělávání, mezi které řadí: podnětnost řečově-výchovného prostředí, rozšiřování a prohlubování komunikačních kompetencí pedagogických pracovníků, ovládnutí kultivované spisovné češtiny u pedagogických pracovníků, správný řečový vzor, zaměření se na rozvíjení řeči a vzájemné komunikace, rozpoznání odchylek v komunikaci dítěte od normy, úzká spolupráce s rodinou dítěte, logopedy, pracovníky SPC a dalšími potřebnými odborníky.

Pedagogičtí pracovníci pracující s dětmi předškolního věku by si měli pečlivě všimnout komunikační úrovně přítomných dětí a ovládnutí jednotlivých komunikačních kompetencí – sluchová a zraková percepce, hrubá a jemná motorika, grafomotorika a motorika mluvních orgánů. Nejedná se pouze o správnou výslovnost jednotlivých hlásek, podstatnou stránkou je také tempo, rytmus řeči, tvorba vět a celkově způsob, jakým se dítě umí vyjadřovat (Bytešníková, 2007).

#### **3.3.2. Základní oblasti rozvoje komunikačních dovedností v předškolním věku**

Mezi základní oblasti podílející se na správném rozvoji komunikačních dovedností řadíme sluchovou a zrakovou percepci, hrubou, jemnou motoriku, grafomotoriku, motoriku mluvních orgánů a správné dýchání a tvorbu hlasu – fonaci.

**Sluchová percepce** zahrnuje sluchovou paměť, diferenciaci, analýzu, syntézu, rytmizaci a její vnímání. Oblast sluchové percepce se významně podílí na správném rozvoji řeči a na následném vytváření jednotlivých hlásek. Důležitý je rozvoj fonemického sluchu, který je klíčový pro rozlišování jednotlivých hlásek jazyka a k osvojení si následné schopnosti s nimi manipulovat. Nedostatky v oblastech sluchového vnímání mohou přetrvávat a negativně se promítnou do období školní docházky, a to například ve schopnostech jako je čtení a psaní, ale i v mnoha dalších. Sluchové vnímání lze v předškolním věku rozvíjet a podporovat za pomoci sluchových her, rozlišováním zvuků mateřského jazyka a okolí. Velmi užitečné je využívání hudebních nástrojů v rámci sluchových cvičení. Je potřeba se vyhýbat nadměrnému hluku a snažit se ho maximálně eliminovat (Vašíková, Žáková, 2017).

**Zraková percepce** se rovněž významně podílí na dovednosti komunikace. Zrakové vnímání se rozvíjí od narození a hraje důležitou roli v rámci osvojování si psaní, čtení a zvládnání matematicko-geometrických úkolů. Děti se musí naučit rozlišovat geometrické tvary, barvy i tvary písmen a číslic. V MŠ se zaměřují na rozvoj zrakového vnímání, paměti, analýzy a syntézy. Tyto zrakové dovednosti lze rozvíjet např. hledáním rozdílů, rozlišováním figury a pozadí, tvarů, barev. Užitečné jsou rovněž různé druhy puzzle, pexeso. Důležité je držet se zásady postupovat od nejjednoduššího ke složitějšímu (Bytešnicková, 2012).

Neopominutelnou součástí podílející se na vývoji řeči je motorika – hrubá, jemná a grafomotorika. **Hrubá motorika** představuje schopnost ovládat pohyby celého těla – koordinace horních, dolních končetin, rytmizace pohybů. Děti v MŠ si osvojují především dovednosti lokomoční – pohyby v prostoru ve všech směrech, pohyby přes překážky, poskoky, seskoky apod. Dále dovednosti nelokomoční – znalost těla a jeho částí, jeho polohy a pohyby, a stejně tak se zdokonalují v dovednostech manipulačních – manipulace s pomůckami, náradím či náčiním. Hrubá motorika se dále podílí na rozvoji jemné motoriky a stejně tak na rozvoji grafomotoriky a oromotoriky. Hrubá motorika je v předškolním období rozvíjena především během chůze, běhu, poskakování, sportovních hrách apod. **Jemná motorika** je charakteristická součinností malých svalových skupin, pro které je nutná koordinace rukou a zraku. Procvičováním jemných pohybů rukou se rovněž zdokonaluje hmat. Oblast jemné motoriky je nejčastěji rozvíjena skrze výtvarné činnosti – práce s různým materiálem, navlékání korálků, modelování atd. S jemnou motorikou úzce souvisí **grafomotorika**. Pomocí grafomotorických cvičení dochází k uvolňování prstů, zápěstí a celé ruky. Během grafomotorických činností dítě prochází průpravou vedoucí



k osvojení si schopnosti psaní. Často je k rozvoji grafomotoriky využívána tzv. pískovnice, rovněž malba a kresba oběma rukama či obtahováním grafických obrazců.

V rámci podpory rozvoje komunikačních dovedností je zaměřena pozornost na **motoriku mluvních orgánů (oromotoriku)**. Pro správný vývoj řeči je tato oblast nesmírně důležitá. Oromotorická průpravná cvičení volíme na základě věku dítěte. U mladších předškolních dětí je pozornost zaměřena na celkovou oblast artikulačních svalů, a to hlavně na mimické svaly, rty a jazyk. Funkce a koordinace těchto pohybů je nutná pro úspěšnou realizaci řeči. U starších předškolních dětí se již cílí na průpravu směřující ke správnému nácvičku jednotlivých hlásek. U předních a zadních dásňových konsonant je třeba se soustředit na práci jazyka – pohyb nahoru, dolů, dotýkání se špičkou jazyka dásní atd. U obouretných a retozubných konsonant se klade důraz na procvičování rtů a na práci s výdechovým proudem.

**Dechová a fonační cvičení** procvičují správnou koordinaci dechu, hlasu a mluvy. Správné dýchání, fáze nádechu a výdechu má významný vliv jak na plynulost řeči, tak i na tvorbu některých hlásek. Špatné návyky jako je např. nadechování se uprostřed slov mohou vést ke špatné srozumitelnosti. Správné užívání hlasu a dechu během mluvního projevu dokáže pozitivně ovlivnit celkovou řeč a její kvalitu (Vašíková, Žáková, 2017).

Každé dítě před nástupem do první třídy by mělo dosáhnout určité úrovně tzv. klíčových kompetencí. Lze je definovat jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ (MŠMT, online, s. 10, cit. 2020-04-20). Každá z těchto kompetencí má stanovené konkrétní výstupy, které jsou definovány v rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání (dále jen „RVP PV“). Do těchto kompetencí řadíme i tzv. kompetence komunikativní. Všechny klíčové kompetence jsou promítnuty do pěti vzdělávacích oblastí formulovaných v RVP PV. Tyto oblasti nesou názvy: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.

Oblast, která se nejvýznamněji podílí na rozvoji a podpoře komunikativních kompetencí, je Dítě a jeho psychika, konkrétně její podoblast nazvaná Jazyk a řeč. Učitel podporuje vhodně zvolenými aktivitami rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností, a to v rovině receptivní i produktivní. Dále rozvíjí komunikativní dovednosti dítěte, vede ho ke kultivovanému projevu a směřuje dítě k osvojení si některých dovedností, které se později

podílí na dovednosti čtení a psaní. V neposlední řadě ho seznamuje s grafickou podobou jazyka a dalšími možnými formami komunikace verbální i neverbální. V RVP PV jsou taktéž u jednotlivých vzdělávacích oblastí uvedeny tzv. vzdělávací nabídky. Jedná se o možnosti a návrhy aktivit a činností, kterých může pedagog využít během výuky a které dítě podporují k získání a osvojení si právě těch schopností a dovedností, které jsou v dané oblasti uvedeny. V rámci výše zmíněné podoblasti Jazyk a řeč můžeme zmínit několik možností, které lze použít. Např. artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, společná diskuze, rozhovory, individuální a skupinové konverzace, poslech čtených i vyprávěných pohádek a příběhů a mnoho dalších (MŠMT, online, cit. 2020-04-20).

## **4. Nejčastěji využívané prvky hudební a dramatické výchovy v rámci podpory rozvoje komunikačních dovedností pedagogy mateřských škol**

### **4.1. Cíle a metodologie výzkumu**

**Hlavním cílem** praktické části práce je získat informace o využití prvků hudební a dramatické výchovy v oblasti podpory rozvoje komunikačních dovedností v předškolním vzdělávání.

Výzkum se zaměřuje na pedagogy státních i soukromých MŠ v okrese Praha – západ. Bylo formulováno několik cílů dílčích, a to:

- Zjistit, zda je oblast rozvoje komunikačních dovedností řešena ve školním vzdělávacím plánu (dále jen „ŠVP“) MŠ a jeho případné propojení s hudební a dramatickou výchovou.
- Zjistit nejčastěji využívané prvky hudební a dramatické výchovy v rámci podpory rozvoje komunikačních dovedností a aktivity s nimi spojené.

K dosažení cílů výzkumného šetření byly stanoveny tři výzkumné otázky:

**Výzkumná otázka č. 1:** *Je oblast rozvoje komunikačních dovedností včetně logopedické prevence řešena v ŠVP MŠ? Je přímo propojena s oblastí hudební a dramatické výchovy?*

**Výzkumná otázka č. 2:** *Jaké prvky hudební a dramatické výchovy jsou pedagogy nejčastěji využívány v oblasti rozvoje komunikačních schopností?*

**Výzkumná otázka č. 3:** *Jsou pedagogy využívány již předem sestavené metodické materiály orientující se na oblast rozvoje komunikačních dovedností nebo si sestavují vlastní plány? Kde se inspirují ve výběru vzdělávacích činností?*

### **Metoda výzkumu**

K získání potřebných dat bylo využito kvantitativní metody, a to formou anonymního dotazníku, který byl vytvořen konkrétně pro toto šetření. Dotazník obsahoval 19 otázek s možnostmi výběru jedné či více odpovědí. Rovněž byly zařazeny otázky s otevřenými odpověďmi. Otázky č. 1 – 5 zjišťovaly informace o jednotlivých respondentech, o jejich dosaženém vzdělání a o řešení podpory komunikačních dovedností v ŠVP jednotlivých zařízeních. Otázky č. 6 – 15 se již konkrétně zabývají propojením prvků hudební a dramatické výchovy s aktivitami a činnostmi podporující rozvoj komunikace

a komunikačních dovedností. Otázky č. 16 – 19 se na závěr zaměřují na prostředky, ze kterých jednotliví respondenti čerpají inspiraci ke své práci, které využívají jako podklad nebo jako předlohu a podle kterých se řídí.

Dotazníky byly rozeslány elektronickou formou jednotlivým pedagogům předškolních zařízení v okrese Praha-západ, kteří na dotazník odpovídali skrze webový formulář. Dotazník byl rozeslán 91 pedagogům z 22 MŠ běžného typu a jedné MŠ lesní. Zpět se navrátilo celkem 27 dotazníků, z čehož vyplývá návratnost 29 %. Data byla získána v období měsíců květen až červen 2020. Otázky byly vyhodnoceny za pomoci grafů a tabulek.

#### **4.2. Charakteristika výzkumného souboru**

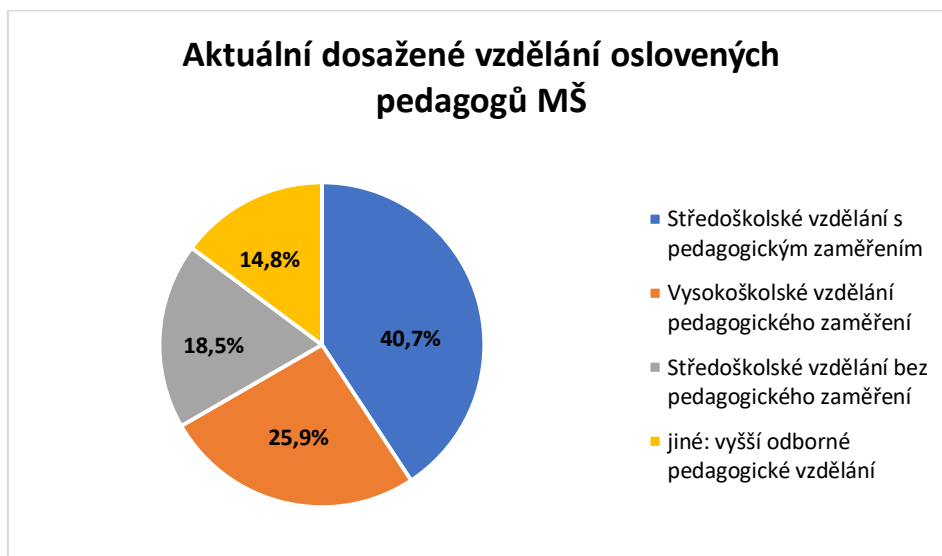
Dotazník byl vyplněn dvaceti sedmi pedagogy z MŠ sídlících v okrese Praha – západ. Mezi oslovenými respondenty se nacházejí pedagogové z MŠ běžného typu, dotazník byl rovněž vyplněn pedagogy z MŠ lesní.

Tabulka č.1 – *Typy zařízení oslovených respondentů*

<b>Typ MŠ</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Vyjádřeno v %</b>
Běžná MŠ	26	96,3 %
Lesní MŠ	1	3,7 %

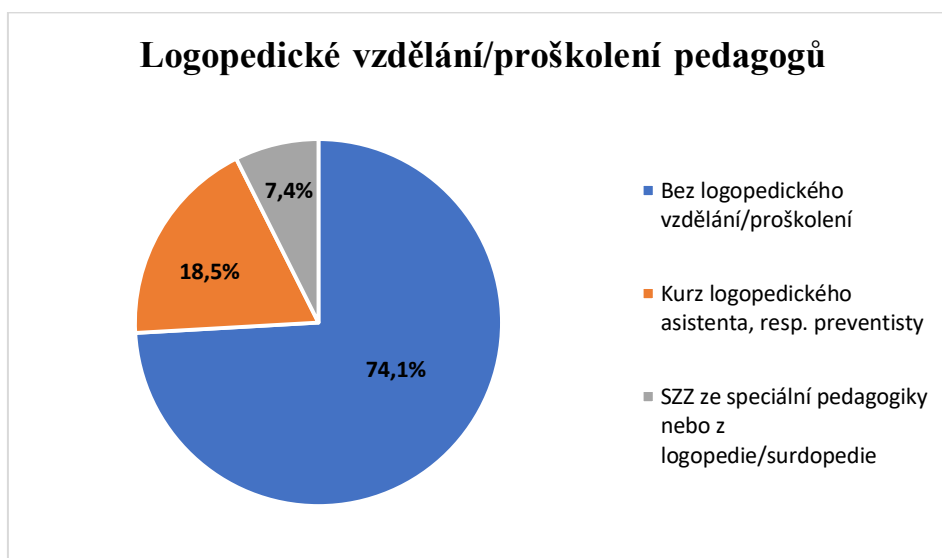
Otázky č. 1 – 2 se zaměřují na dosažené vzdělání pedagogů. Z oslovených pedagogů necelá polovina (40,7 %) má dosažené vzdělání středoškolské s pedagogickým zaměřením, za nimi následují pedagogové s vysokoškolským vzděláním pedagogického zaměření (25, 9 %), 18,5 % respondentů má ukončené vzdělání středoškolské bez pedagogického zaměření a zbývající dotazovaní (14,8 %) mají vyšší odborné pedagogické vzdělání.

Graf č. 1 – Aktuální dosažené vzdělání oslovených pedagogů MŠ



Většina pedagogů (74,1 %) v minulosti nebyla vzdělávána či proškolená (např. absolvováním kurzu) v oblasti logopedie. Pouze 25,9 % dotazovaných pedagogů absolvovalo buďto kurz logopedického asistenta, resp. preventisty (18,5 %) nebo se setkali s touto problematikou v rámci svého vzdělání, které zakončily státní závěrečnou zkouškou ze speciální pedagogiky či z oborů logopedie a surdopedie (7,4 %).

Graf č. 2 – Logopedické vzdělání/proškolení pedagogů

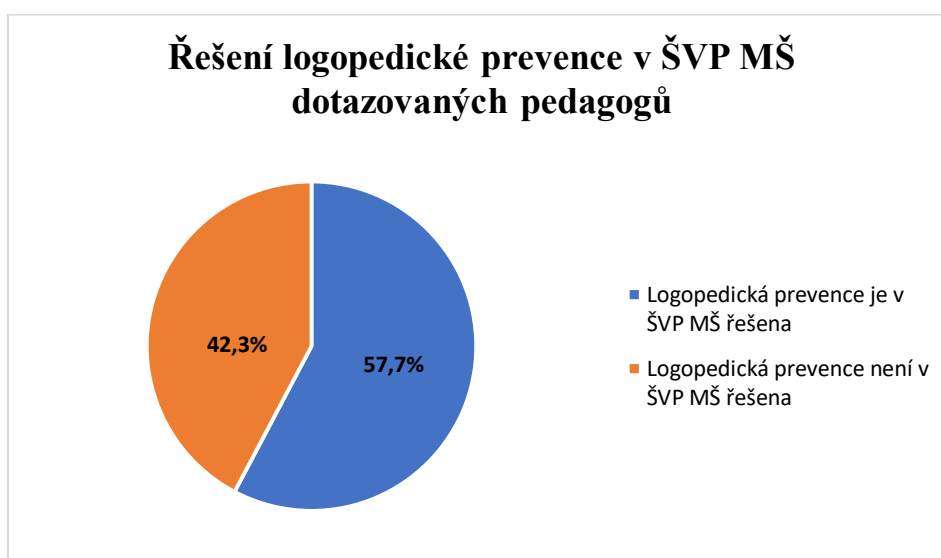


### 4.3. Vyhodnocení získaných dat

Otázky č. 3 – 5 zjišťují informace o řešení rozvoje komunikačních dovedností v ŠVP zařízení, ve kterých dotazovaní působí a jakými způsoby jsou rozvíjeny jednotlivé dovednosti, které se podílejí na celkové schopnosti komunikace.

Dle získaných odpovědí 55,6 % pedagogů uvádí, že jejich MŠ má oblast logopedické prevence pevně ukotvenou ve svém ŠVP. Logopedická prevence je podle respondentů nejčastěji realizována skrze každodenní logopedická, jazyková, oromotorická cvičení (tzv. gymnastika obličeje), rovněž je zmiňována pravidelná návštěva logopedického pracovníka v zařízení v rámci logopedické depistáže. Zbývajících 40,7 % pedagogů uvedlo, že v ŠVP jejich zařízení není logopedická prevence konkrétně řešená.

Graf č. 3 – Řešení logopedické prevence v ŠVP MŠ dotazovaných pedagogů



I přes to všichni pedagogové zařazují do denního programu skupinové řízené aktivity, které podporují rozvoj komunikačních dovedností. Denně tyto aktivity provádí 66,7 % respondentů, 22,2 % pedagogů je zařazuje alespoň 2 – 3krát týdně a zbývajících 11,1 % využívá tyto aktivity maximálně jednou týdně. Řízené aktivity pro rozvoj komunikačních dovedností individuální formou provádí během týdne 92,6 % dotazovaných. Z toho 25,9 % provádí individuální aktivity téměř denně, 18,5 % pedagogů je zařazuje 2 – 3krát týdně, necelá polovina dotazovaných (48,1 %) zařazuje formu individuálních aktivit maximálně jednou týdně. Pouze dva respondenti uvádí, že individuální formu v rámci řízených aktivit pro rozvoj komunikačních dovedností nevyužívají.

Tabulka č. 2 – Četnost skupinových a individuálních aktivit k podpoře rozvoje komunikačních dovedností

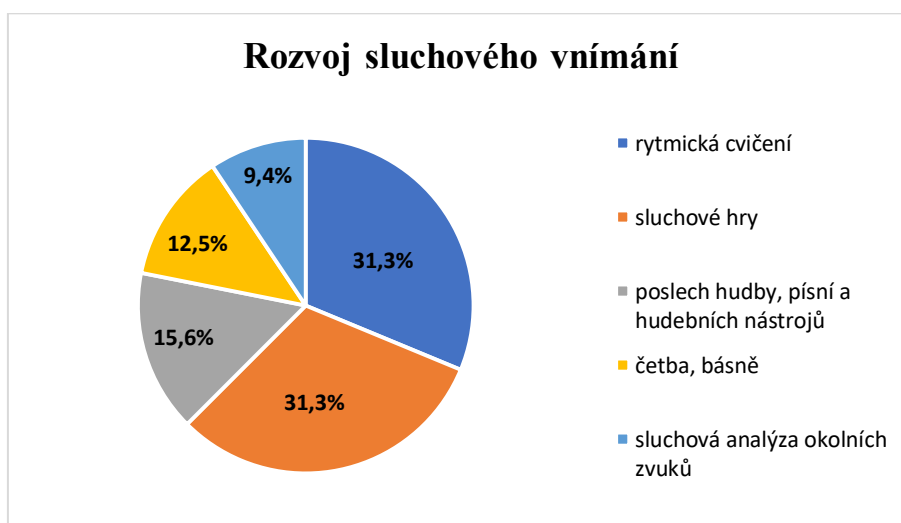
Forma řízených aktivit	Denně	2 – 3krát týdně	Max. 1krát týdně
Skupinové	66,7 %	22,2 %	11,1 %
Individuální	25,9 %	18,5 %	48,1 %

Následující otázka (č.5) se věnovala jednotlivým aktivitám, které pedagogové využívají k rozvoji jednotlivých složek podílejících se na celkové komunikačních schopnosti. Odpovědi jsem shrnula do několika oblastí, které byly pedagogy zmiňovány nejčastěji.

V rámci rozvoje **sluchové vnímání** pedagogové nejčastěji uváděli:

- rytmická cvičení (37,0 %)
- sluchové hry typu tichá pošta, sluchová pexesa, hádanky (37,0 %)
- rozvoj sluchové vnímání za pomoci četby a básní (22,2 %)
- poslech hudby a hudebních nástrojů (18,5 %)
- sluchová analýza okolních zvuků (9,4 %)

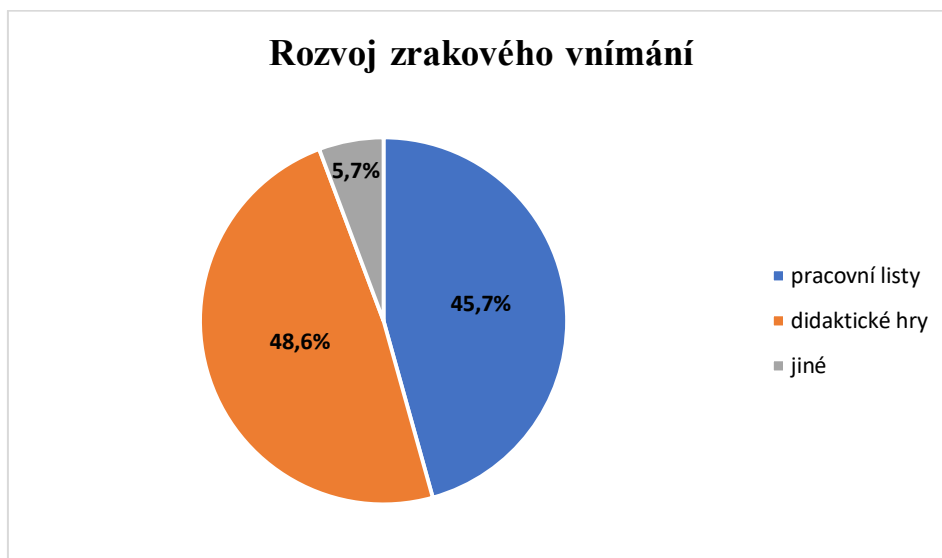
Graf č. 4 – Rozvoj sluchového vnímání



V oblasti rozvoje **zrakového vnímání** jsou pedagogy nejčastěji využívány:

- didaktické hry – pexeso, domino, puzzle, kimova hra (63,0 %)
- pracovní listy – hledání rozdílů, poznávání tvarů a barev (59,2 %)
- jiné: pozorování okolí se zaměřením na konkrétní detaily, konstrukční aktivity (7,4 %)

Graf č. 5 – *Rozvoj zrakového vnímání*

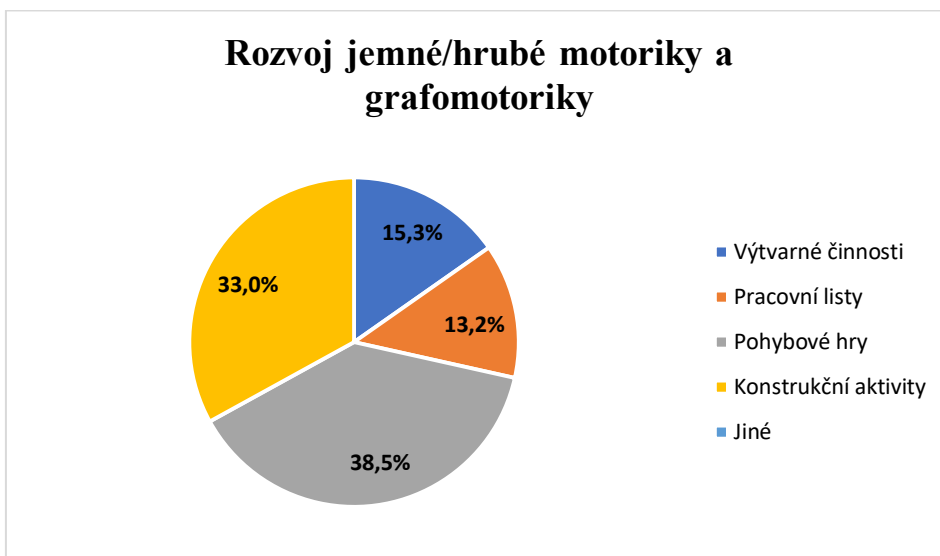


Oblast **jemné, hrubé motoriky a grafomotoriky** je rozvíjena nejčastěji během:

- výtvarných činností (stříhání, navlékání korálek, modelování, keramika apod.) (55,5 %)
- využitím pracovních listů (grafomotorické, pro předškoláky apod.) (48,1 %)
- pohybové hry (opičí dráha, balanční a posilovací cvičení) (48,1 %)
- konstrukční aktivity (25,9 %)
- jiné: hmatové hry, kinetický písek, puzzle, Montessori hračky, hudební nástroje (25,9 %)



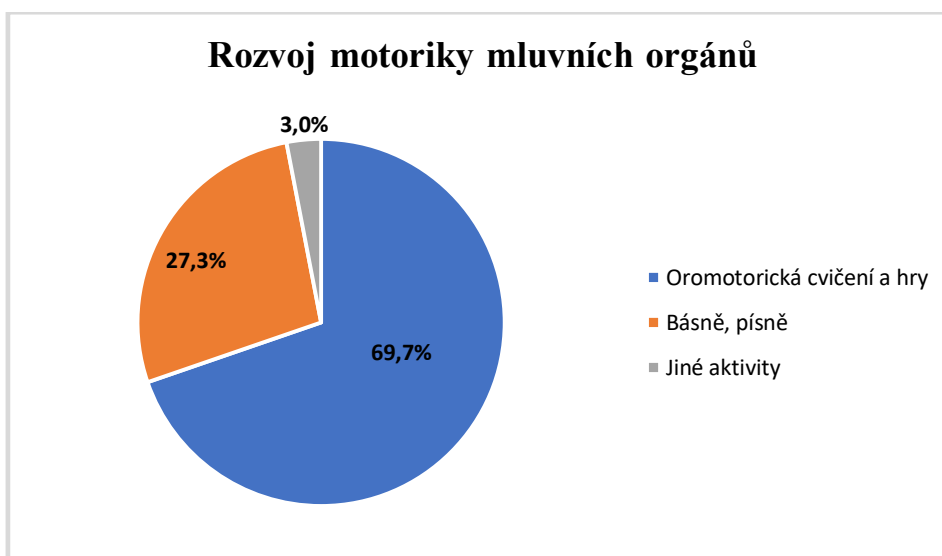
Graf č. 6 – Rozvoj jemné/hrubé motoriky a grafomotoriky



**Motorika mluvních orgánů** je podporována a rozvíjena hlavně za pomoci:

- oromotorických cvičení a her - během jazykových chviliek a gymnastiky mluvidel (85,2 %)
- básní a písní (33,3 %)
- během jiných aktivit jako je například ranní rozcvička (3,7 %)

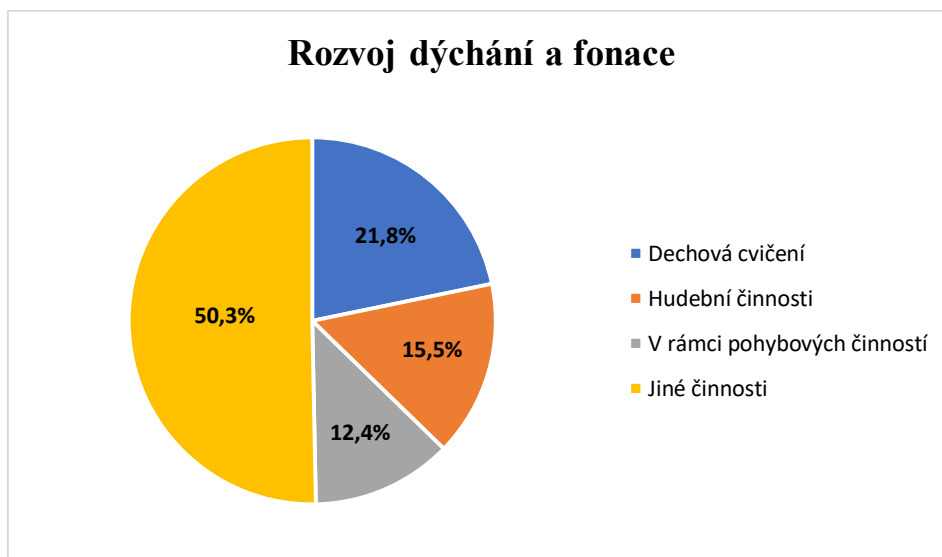
Graf č. 7 – Rozvoj motoriky mluvních orgánů



Poslední oblastí je rozvoj správného **dýchání a fonace**. Pedagogové pro tuto oblast využívají:

- dechová cvičení jako je foukání, nácvik správného nádechu a výdechu (51,9 %)
- hudební činnosti jako je zpěv, hlasová cvičení (37,0 %)
- v rámci pohybových činností (29,6 %)
- jiné činnosti (například hra na flétnu, napodobování zvířecích zvuků či cviky během jazykových chviliek) (18,5 %)

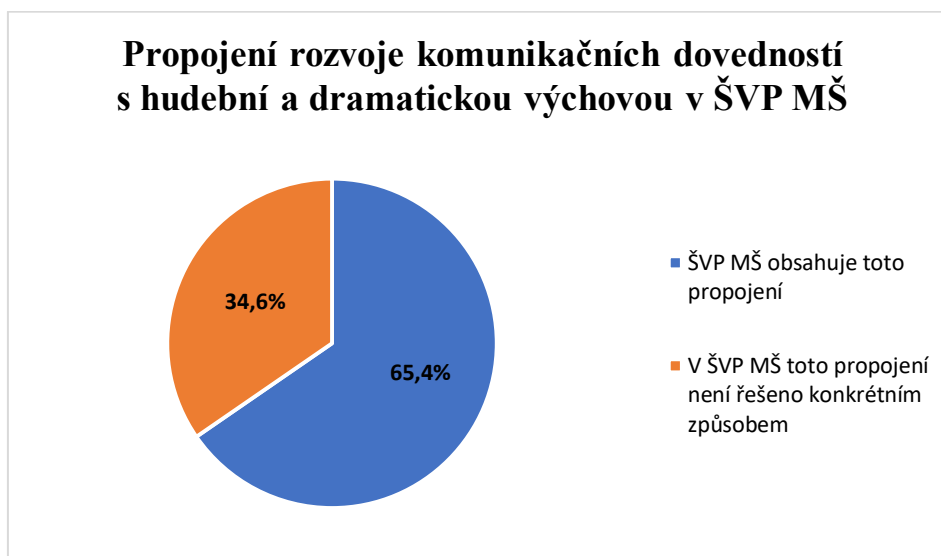
Graf č. 8 – *Rozvoj dýchání a fonace*



Následující otázky (otázky č. 6 – 15) se již konkrétně zaměřují na prvky hudební a dramatické výchovy v propojení s rozvojem komunikačních dovedností.

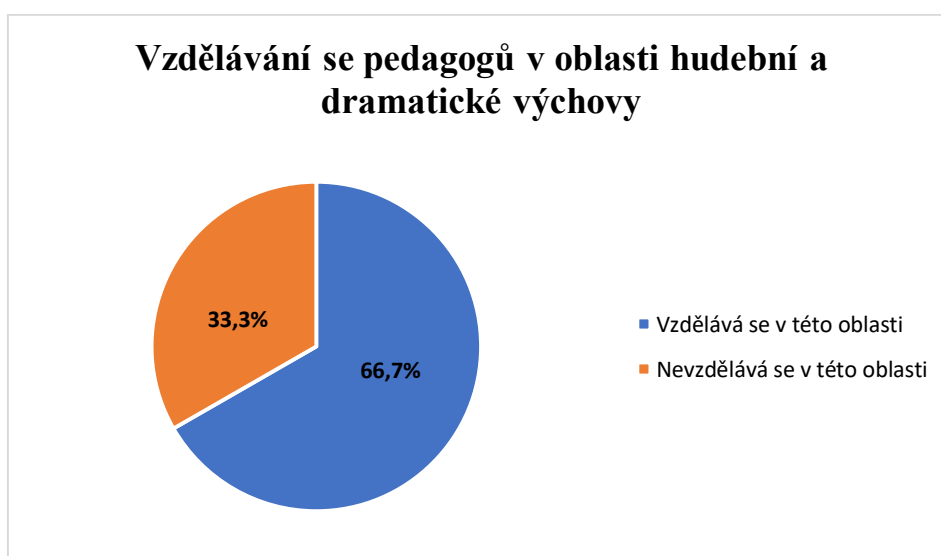
Propojení rozvoje komunikačních dovedností s hudební a dramatickou výchovou v obsahu ŠVP MŠ uvádí 65,4 % pedagogů. Nejčastěji zmiňovanými způsoby byly dramatizace básní, písní, pohádek, propojování tematických celků s těmito prvky či různé dramatické a hudební hry. Velmi často jsou tyto činnosti využity v rámci vystoupení MŠ a „besídek“ pro rodiče. Zbývajících 34,6 % pedagogů uvádí, že propojení těchto oblastí v ŠVP jejich zařízení není konkrétně řešeno.

Graf č.9 – *Propojení rozvoje komunikačních dovedností s hudební a dramatickou výchovou v ŠVP MŠ*



Přes polovinu respondentů, konkrétně 18 z dotazovaných pedagogů (66,7 %), se nadále vzdělává v oblastech hudební a dramatické výchovy, a to nejčastěji formou kurzů a školení – 18 pedagogů, pomocí literatury – 10 pedagogů, či 7 pedagogů uvádí jiné způsoby vzdělávání jako je aktuální studium odborné školy nebo studium zpěvu a hry na hudební nástroje – ať již formou soukromých lekcí nebo samostudiem. Zbývajících 9 (33,3 %) respondentů uvedlo, že se nadále nijak nevzdělávají v oblasti hudební a dramatické výchovy.

Graf č. 10 – *Vzdělávání se pedagogů v oblasti hudební a dramatické výchovy*

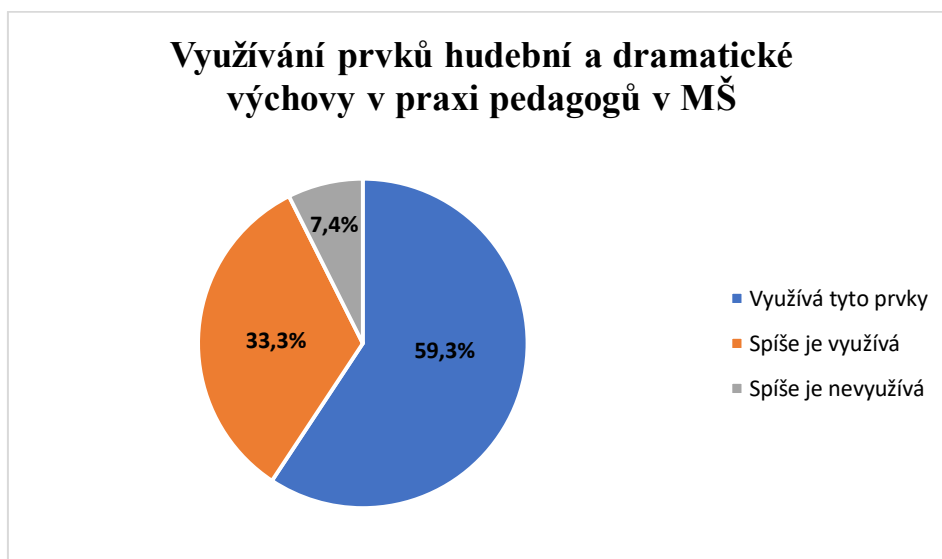


Tabulka č. 3 – *Způsoby, jakými se pedagogové nadále vzdělávají v oblasti hudební a dramatické výchovy*

Způsob vzdělávání	Počet respondentů	Vyjádření v %
Kurzy/školení	18	66,7 %
Literatura	10	55,6 %
Jiné	7	38,9 %

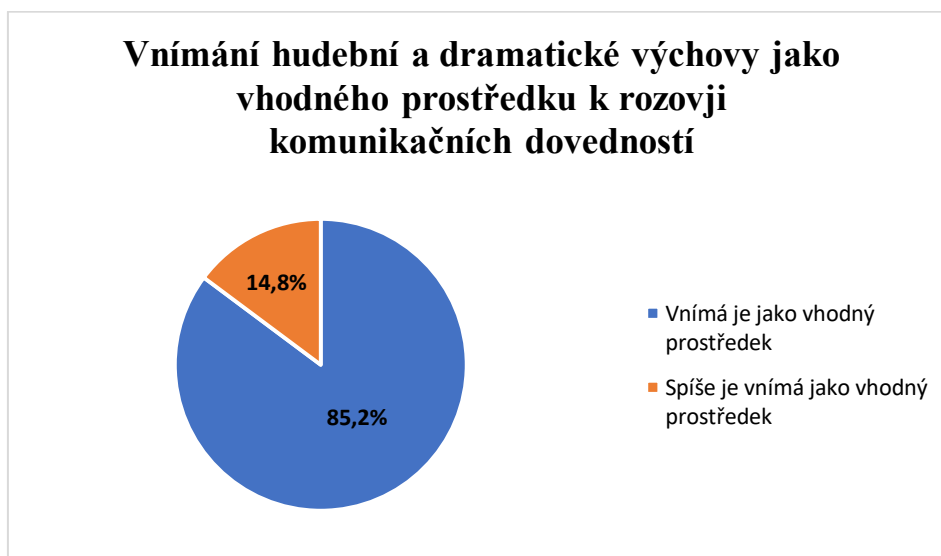
Na otázku, zda pedagogové ve své práci s dětmi využívají prvky hudební a dramatické výchovy, z dotazovaných pedagogů, kteří odpověděli ano (59,3 %) nebo spíše ano (33,3 %), 10 z nich tyto prvky využívá téměř denně, 6 z těchto pedagogů je využívá ve své práci 2 – 3krát týdně a čtyři z těchto pedagogů je využívají alespoň jednou týdně. Zbývající dva pedagogové uvedli, že tyto prvky spíše nevyužívají.

Graf č. 11 – *Využívání prvků hudební a dramatické výchovy v praxi pedagogů v MŠ*



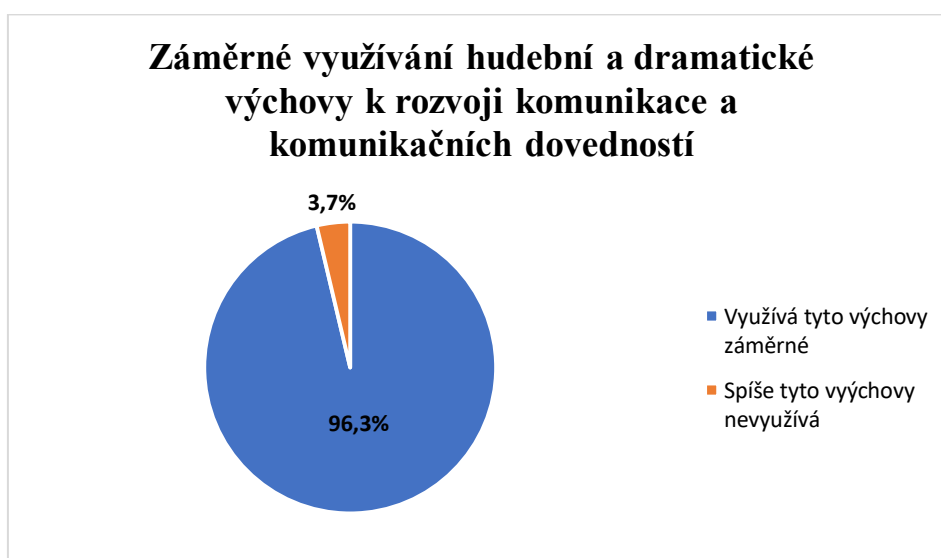
Většinou pedagogů (85,2 %) je hudební a dramatická výchova vnímána jako vhodný prostředek k rozvoji komunikačních dovedností. Zbývajících 14,8 % uvedlo, že jsou tomuto názoru nakloněni spíše pozitivně.

Graf č. 12 – *Vnímání hudební a dramatické výchovy jako vhodného prostředku pro rozvoj komunikačních dovedností*



Jejich záměrného využití právě k podpoře rozvoje komunikačních dovedností dochází téměř u všech dotazovaných (96,3 %), zbývajících 3,7 % dává přednost spíše jiným prostředkům (četba, verbální komunikace jako taková).

Graf č. 13 - *Záměrné využívání hudební a dramatické výchovy k rozvoji komunikace a komunikačních dovedností*



Většina dotazovaných pedagogů z prvků hudební a dramatické výchovy využívá k rozvoji komunikace a komunikačních dovedností jednoznačně zpěv, a to až v 96,3 % případů. Následují hudebně pohybové aktivity (92,6 % pedagogů), dramatické hry „na něco nebo na

někoho“ využívá 88,9 % dotazovaných, hojně je rovněž využíván hudební poslech – v 85,3 % případů. Činnosti jako je hra na hudební nástroje a dramatizace písně či textu zařazuje do své práce s dětmi 77,8 % dotazovaných. Hry s využitím loutek/maňásků jsou zastoupeny v menším počtu, do své práce je zařazuje celkem 63 %. Činnosti s prvky improvizace využívá 51,9 % pedagogů a aktivity na bázi pantomimy jsou zařazovány v 44,4 % případů. Dalších 11,1 % pedagogů využívá ještě jiné činnosti hudební a dramatické výchovy.

Pokud bychom se podívali na četnost využívání těchto prvků, na prvním místě jednoznačně stojí zpěv. Pěveckou činnost v rámci rozvoje komunikačních dovedností uvádí jako jednu z nejčastěji využívanou 55,5 % dotazovaných. Na druhém místě následuje využití hudebně-pohybových prvků, ty využívá 44,4 % pedagogů. Dále je to dramatizace – 25,9 %, následují prvky hudebně-instrumentálních činností (22,2 %) a využívání námětových her (18,5 %). Pouze 7,4 % pedagogů ve své práci využívá k podpoře rozvoje komunikačních dovedností hry s loutkou či maňáskem a využití hudebního poslechu jako nejčastějšího prostředku k rozvoji komunikace a komunikačních dovedností zmiňuje pouze jeden z dotazovaných pedagogů, stejně jako u využívání prvků pantomimy a improvizace.

Následující tabulka (č. 4) seřazuje zmiňované prvky hudební a dramatické výchovy, které jsou pedagogy využívány nejčastěji.

Tabulka č. 4 – *Nejčastěji využívané prvky hudební a dramatické výchovy k rozvoji komunikace a komunikačních dovedností*

<b>Prvky hudební a dramatické výchovy</b>	<b>Počet respondentů</b>	<b>Vyjádření v %</b>
Zpěv	15	55,5 %
Hudebně - pohybové	12	44,4 %
Dramatizace	7	25,9 %
Hudebně - instrumentální	6	22,2 %
Námětové hry	5	18,5 %
Hra s loutkou/maňáskem	2	7,4 %
Hudební poslech	1	3,7 %
Improvizace	1	3,7 %
Pantomima	1	3,7 %

Pedagogy je během těchto aktivit a činností využíváno mnoho různých pomůcek. Tabulka č. 5 zobrazuje nejčastěji využívané pomůcky dotazovanými pedagogy. Nejčastěji pedagogové využívají Orffovy hudební nástroje a další typy hudební nástroje (nejčastěji klavír), a to konkrétně 81,5 % dotazovaných. Dále jsou využívány pomůcky jako audionahrávky (29,6 %), loutky a maňásci (22,2 %) a kostýmy, které využívá 14,8 % pedagogů. Stejně množství pedagogů (11,1%) uvádělo využívání sportovního náčiní a pomůcek jako jsou šátky a stuhy. Dalších 29,6 % z dotazovaných pedagogů uvádí i jiné pomůcky, které jim jsou nápomocné během hudebních a dramatických aktivit. Lze zmínit např. různé druhy přírodnin, kulisy či hračky běžně dostupné v prostorách MŠ.

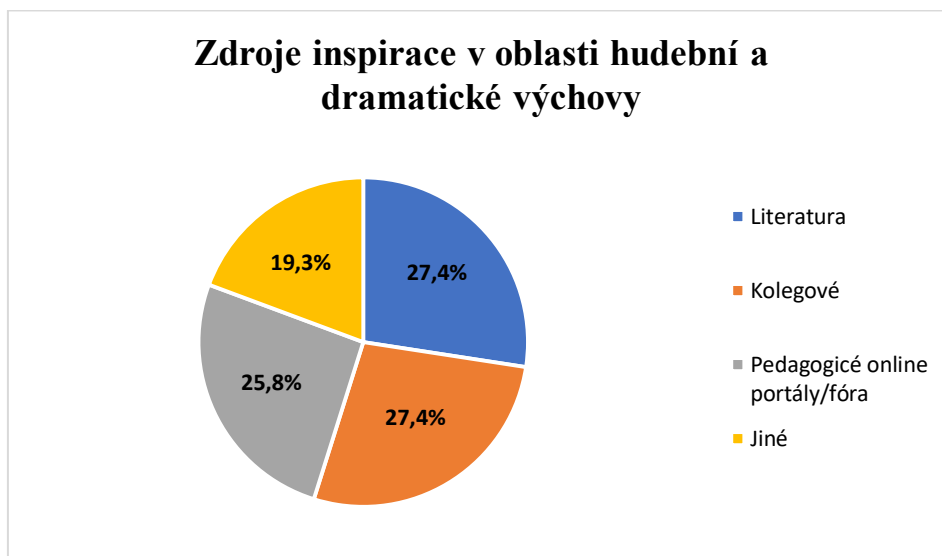
Tabulka č. 5 – Pomůcky využívané pedagogy v rámci hudebních a dramatických činností

Pomůcky	Počet respondentů	Vyjádření v %
Orffovy hudební nástroje a další hudební nástroje	22	81,5 %
Audionahrávky	8	29,6 %
Loutky/maňásky	6	22,2 %
Kostýmy	4	14,8 %
Sportovní náčiní	3	11,1 %
Šátky, stuhy	3	11,1 %
Jiné	8	29,6 %

Poslední oblast otázek, otázky č. 16 – 19, se věnují čerpání nápadů a získávání inspirace ke své práci v oblasti hudební a dramatické výchovy v oblasti rozvoje komunikačních dovedností.

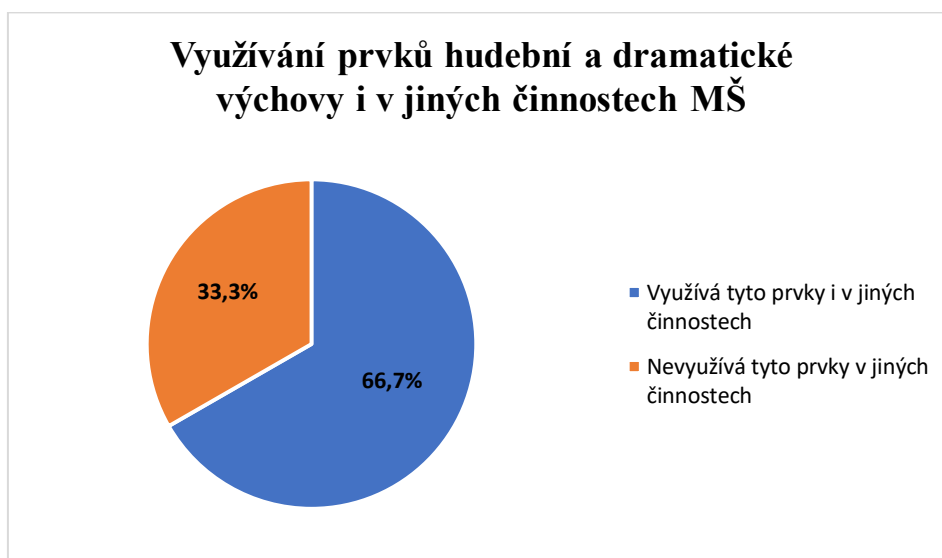
Mezi nejčastější zdroje inspirace a nápadů na aktivity/ činnosti z oblastí hudební a dramatické výchovy pedagogové zmiňují převážně odbornou literaturu (63 %) a ve stejné míře se inspirují rovněž u svých kolegů. Těsně v závěsu stojí pedagogické online portály a fóra, tento způsob využívá 59,3 % dotazovaných. 44,4 % pedagogů využívá další způsoby a prostředky, kterými jsou například školení/semináře, internetové stránky – Pinterest, Youtube, odborné příručky či vlastní portfolia a nápady.

Graf č. 14 – Zdroje inspirace v oblasti hudební a dramatické výchovy



Mnoho z dotazovaných pedagogů, konkrétně 66,7 %, rovněž využívá prvky hudební a dramatické výchovy i v jiných činnostech v rámci denního programu v MŠ. Dvěma nejčastěji zmiňovanými oblastmi jsou pohybové aktivity a výtvarná činnost, dále rovněž v rámci environmentálních činností, relaxace či artefilitiky/arteterapie. Zbývajících 33,3 % dotazovaných pedagogů odpovědělo, že tyto prvky v jiných činnostech nevyužívá.

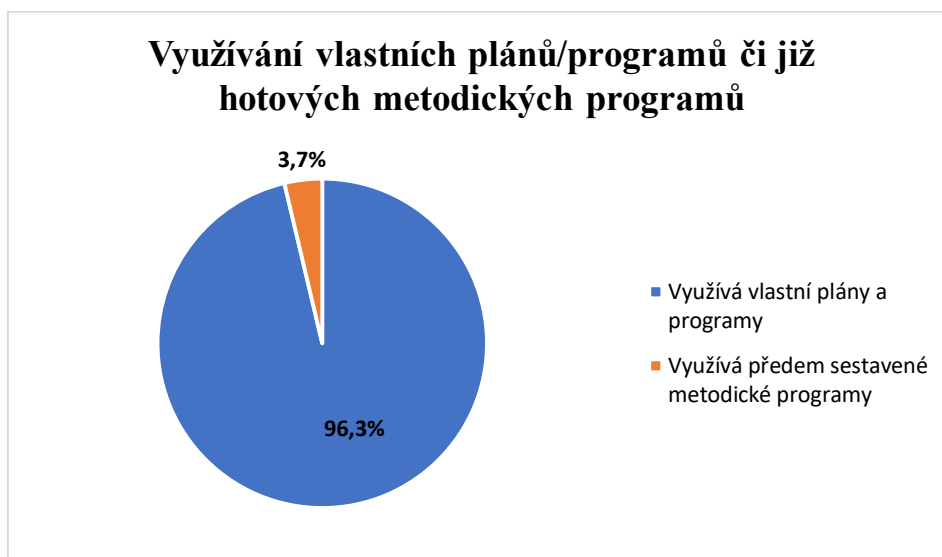
Graf č. 15 – Využívání prvků hudební a dramatické výchovy v jiných činnostech MŠ





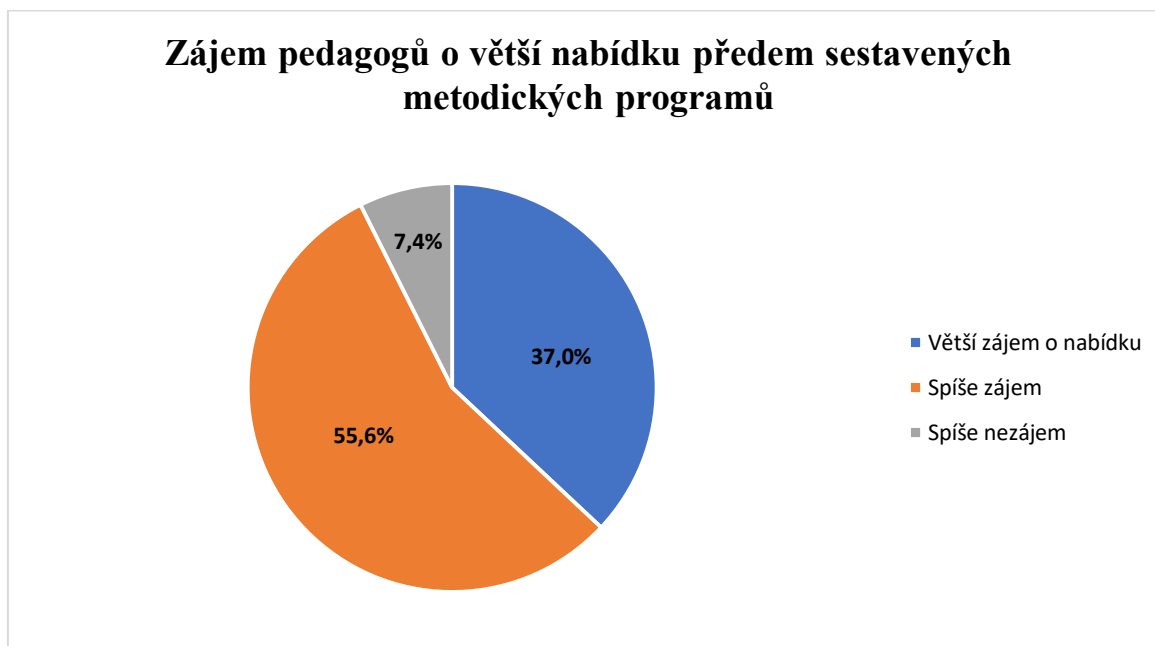
Vlastní plány či programy uplatňující ve své práci si vytváří většina dotazovaných pedagogů – 96,3 %. Pouze jeden z respondentů odpověděl, že využívá již vyhotovený plán ze ŠVP zařízení, ve kterém pedagog působí. Ovšem i přes to tento plán doplňuje a obohacuje o své vlastní nápady.

Graf č. 16 – *Využívání vlastních plánů/programů či již hotových metodických programů*



Poslední otázka se zabývala zájmem pedagogů o nabídku již sestavených metodických souborů, které propojují logopedické aktivity a cvičení s prvky hudební a dramatické výchovy. Větší nabídku tohoto materiálu by ocenilo 37,0 % pedagogů. 55,6 % by bylo této možnosti nakloněno a zbývajících 7,4 % by se spíše obešlo bez větší nabídky metodických souborů tohoto typu.

Graf č. 17 – Zájem pedagogů o větší nabídku předem sestavených metodických programů



#### 4.4. Závěry výzkumného šetření

Na základě výzkumného šetření se podařilo získat odpovědi na výzkumné otázky.

**Výzkumná otázka č. 1:** *Je oblast rozvoje komunikačních dovedností včetně logopedické prevence řešena v ŠVP MŠ? Je přímo propojena s oblastí hudební a dramatické výchovy?*

Většina dotazovaných pedagogů uvedla, že do svého denního programu zařazují řízené aktivity, které podporují a napomáhají ke správnému rozvoji komunikačních dovedností, a to jak aktivity skupinové, tak i aktivity individuální formy. Ze všech dotazovaných pedagogů 64,8 % uvedlo, že MŠ, ve které působí, řeší oblast rozvoje komunikačních dovedností s propojením hudební a dramatické výchovy ve svém ŠVP. Toto propojení je uskutečňováno nejčastěji skrze básně a písně, které jsou propojovány s konkrétními tematickými bloky a následně bývají využívány v rámci prezentace MŠ při vystoupeních pro jejich rodiče a veřejnost. Zároveň 55,6 % respondentů odpovědělo, že jejich MŠ ve svém ŠVP má konkrétně ošetřenou logopedickou prevenci, jejíž realizaci napomáhá rovněž určité procento proškolených pedagogů v oblasti logopedie. Z oslovených pedagogů je v oblasti logopedie vzděláno celkem 25,9 % dotazovaných, a to nejčastěji formou kurzu logopedického asistenta.

**Výzkumná otázka č. 2:** *Jaké prvky hudební a dramatické výchovy jsou pedagogy nejčastěji využívány v oblasti rozvoje komunikačních schopností?*

Z průzkumu jasně vyplývá, že nejčastěji využívaným hudebně výchovným prvkem je zpěv, a tudíž se dá i předpokládat, že je nejoblíbenější jak ze stran pedagogů, tak i dětí. Pedagogové ho ve svých odpovědích dávají na první místo v 55,5 %. Hned v závěsu za pěveckou činností následují aktivity s hudebně pohybovými prvky, které jako jedny z nejčastěji užívaných uvádí 44,4 % respondentů. Zde se potvrzuje zmiňovaná teze v teoretické části, že hudba a pohyb jdou ruku v ruce a reakce dětí na toto propojení jsou velmi přirozené a spontánní. Jako nejčastější prvek dramatické výchovy byla uváděna dramatizace, kterou zmiňovalo 25,9 % respondentů. Další v pořadí stojí činnosti s prvky hudebně-instrumentálními, které preferuje ve své práci v rámci rozvoje komunikačních dovedností 22,2 % pedagogů. Námětové hry upřednostňuje pouhých 18,5 % z dotazovaných, ještě o něco méně jsou to hry s využitím loutek či maňásků a nejméně pedagogů zmiňuje prvky jako hudební poslech, pantomimu a improvizaci.

Ze získaných odpovědí jasně vyplývá, že prvky hudební výchovy jsou pedagogy preferovanější než prvky výchovy dramatické. Toto zjištění lze přičítat skutečnosti, že dramatická výchova jako taková je v českém školství méně tradiční.

**Výzkumná otázka č. 3:** *Jsou pedagogy využívány již předem sestavené metodické materiály orientující se na oblast rozvoje komunikačních dovedností nebo si sestavují vlastní plány? Kde se inspiřují ve výběru vzdělávacích činností?*

Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že většina pedagogů nevyhledává již předem sestavené metodické programy, podle kterých by se řídila. Téměř všichni dotazovaní, až na jednoho pedagoga, si vytvářejí vlastní plány, které následně uplatňují ve své výuce. Jako nejčastější zdroje inspirace a nápadů ve výběru vzdělávacích činností pedagogové uváděli jednoznačně formu literatury, která převládala u 63 % pedagogů, stejný počet pedagogů (63 %) se nechává inspiřovat činnostmi svých kolegů z MŠ. Hned v závěsu jsou rovněž v hojném počtu (59,3 %) využívána pedagogická fóra a portály. Avšak mnoho dotazovaných pedagogů (44,4 %) uvádí i jiné prostředky, které jim napomáhají ve vlastním výběru vzdělávacích aktivit a činností. Mezi často zmiňovanými jsou např. internetové stránky jako je Pinterest či Youtube, ale také vlastní portfolia pedagogů, která jsou často doplňována vlastními nápady samotných pedagogů.

## 5. Doporučení pro pedagogickou praxi

Na základě informací, které byly získány výzkumným šetřením, je možné formulovat doporučení pro pedagogickou praxi:

Během výzkumného šetření bylo zjištěno, že pouze 25,9 % oslovených pedagogů je proškoleny v oblasti logopedie. V rámci prevence výskytu NKS by bylo přínosné zvýšit počet proškolených pedagogů MŠ v oboru logopedie – logopedický asistent, preventista. Vzhledem k faktu, že pedagog v MŠ velmi významně působí na rozvoj komunikace a komunikačních dovedností, bylo by žádoucí této problematice věnovat více času/prostoru i v rámci pedagogicky zaměřených oborů – převážně středoškolských. Konkrétně by bylo vhodné zařadit hodiny speciální pedagogiky do učebních plánů škol zahrnující i jiné oblasti vzdělávání žáků se speciálně pedagogickými potřebami či zařadit do nabídky kurzů kurz zaměřený na logopedii a logopedickou prevenci v MŠ.

Ohledně řešení logopedické prevence v jednotlivých ŠVP MŠ bylo zjištěno, že ačkoli se rozvoj komunikačních kompetencí prolíná všemi aktivitami a činnostmi během pobytu dítěte v MŠ, ne všechny MŠ mají logopedickou prevenci ošetřenou konkrétními způsoby ve svém ŠVP. Bylo by vhodné, aby každá MŠ pravidelně spolupracovala s logopedickými pracovníky (klinický logoped, školní logoped) – logopedické depistáže, konzultace, prevence apod., nejvhodnějším způsobem by bylo zřídit místo kvalifikovaného logopeda (klinický, školní logoped) pro konkrétní MŠ nebo alespoň jednoho společného logopeda pro všechny MŠ v jedné oblasti. Výskyt NKS by tak byl podchycen dříve a logopedická intervence by byla poskytnuta včas.

Z výzkumného šetření je patrné, že oblast hudební výchovy je pedagogy využívána častěji, než je tomu u dramatické výchovy. Lze to přičítat i určité osobní preferenci jednotlivých pedagogů. Ke zvýšení užívání prvků dramatické výchovy ve výchovně-vzdělávacích činnostech během denního programu v MŠ by přispělo větší povědomí pedagogů o přínosech metod dramatické výchovy a o jejich využívání v praxi nejen pro účely určité prezentace během vystoupení a besídek. Dramatická výchova nepřispívá pouze k rozvoji komunikačních kompetencí, kterým se věnuje tato práce, ale rovněž k celkovému rozvoji osobnosti dítěte, který je pro předškolní vzdělávání klíčový. Nabídka vzdělávacích kurzů a odborné literatury v současnosti se zvyšující popularizací dramatické výchovy se neustále rozšiřuje, rovněž i zařazení dramatické výchovy do vzdělávání budoucích pedagogů tomuto fenoménu napomáhá. Nyní je důležité, aby tento obor dosáhl stejného postavení

a významnosti jako má v dnešní době výchova hudební a výtvarná. Tento předpoklad do budoucnosti ovšem závisí na otevřenosti a ochotě jednotlivých pedagogů k přijetí dramatické výchovy v celé její šíři. Osobní přístup pedagogů k prvkům a metodám dramatické výchovy a jejich využívání v pedagogické praxi by určitě zasloužilo dalšího zkoumání.

## **Závěr**

Bakalářská práce se zabývá rozvojem komunikačních dovedností v předškolním věku s využitím hudební a dramatické výchovy. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké prvky hudební a dramatické výchovy jsou pedagogy MŠ využívány v rámci rozvoje komunikačních dovedností. K výběru této problematiky přispěl rovněž vlastní umělecký zájem a zvědavost, jak jsou a zda jsou obory hudební a dramatické výchovy vědomě využívány pedagogy MŠ k rozvoji komunikačních kompetencí.

Práce se skládá ze dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část vystihuje pojmy související s komunikací, popisuje jednotlivé fáze ontogeneze řeči a dítě předškolního věku. Dále se věnuje hudební a dramatické výchově a rovněž logopedické prevenci v předškolním vzdělávání.

Hlavním cílem praktické části bylo zjistit nejčastěji využívané prvky hudební a dramatické výchovy v oblasti rozvoje komunikačních dovedností pedagogy MŠ z okresu Praha - západ. Dílčím cílem bylo zjistit zakotvení logopedické prevence v ŠVP MŠ oslovených pedagogů a případné ošetření rozvoje komunikačních dovedností v ŠVP s propojením hudební a dramatické výchovy. Rovněž bylo v zájmu autorky zjistit nejčastější zdroje inspirace ve výběru vzdělávacích činností. Na začátku byly stanoveny výzkumné otázky, na které bylo v závěru praktické části odpovězeno. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí dotazníku, který byl rozeslán a následně vyplněn vybranými pedagogy MŠ. Je možné konstatovat, že vytyčených cílů bylo šetřením dosaženo.

Jak již bylo zmíněno, hudební a dramatická výchova má v předškolním vzdělávání své oprávněné místo. Nejen že jsou prvky těchto výchov pro děti atraktivní, ale jsou nápomocné i pro jejich rozvoj, a to i v rámci rozvoje komunikace. Na základě šetření lze obecně konstatovat, že prvky hudební výchovy jsou využívány pedagogy častěji, než je tomu u prvků výchovy dramatické. U pedagogů jasně vede využívání pěvecké činnosti a prvky hudebně pohybové. Co se týče prvků dramatické výchovy, pedagogové z tohoto oboru nejčastěji inklinují k činnostem využívající dramatizace a her námětových. Zda je využívání hudebních prvků pedagogy ve své práci častější na základě osobních preferencí pedagogů či více závisí na oblibě a přijetí daných činností danými dětmi, by se dalo nadále zkoumat.

Co se týče řešení logopedické prevence ve školních plánech MŠ, nelze říci, že by byla pevně zakotvena a definována ve všech zařízeních. MŠ, které takto učinily, ji mají často spojenou

se spoluprací s kvalifikovaným logopedem, některé z nich rovněž provádějí pravidelné logopedické depistáže či realizují tzv. logopedické chvílky proškolenými pedagogy v oblasti logopedie, a to nejčastěji formou absolvování kvalifikačního kurzu. V rámci dotazníkového šetření bylo zjištěno nízké proškolení pedagogů v oboru logopedie. Doufejme, že počty proškolených učitelů nejen v MŠ se budou nadále zvyšovat, a tím budou klesat případy pozdě podchycených dětí s počínajícím NKS. Tento fakt by mohl být podpořen získáním potřebných logopedických znalostí již během studia středních pedagogických škol. Nelze však říci, že by pedagogové komunikační dovedností dětí nepodporovali. Všichni dotazovaní zařazují do své práce alespoň skupinové aktivity na podporu rozvoje komunikace a jednotlivých komunikačních kompetencí. Co se týče volby aktivit a činností, které pedagogové volí do denního programu, nejčastěji se inspiroují v odborné literatuře či u svých kolegů. Z těchto zdrojů si sestavují vlastní plány, které využívají ve své praxi spíše nežli předem sestavené metodické plány.

## **Seznam použitých zkratk**

MŠ – mateřská škola

NKS – narušená komunikační schopnost

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací plán



## Seznam použitých informačních zdrojů

### Literatura

- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd.1. Praha: Grada, 2012. 236 s. ISBN 978-80-247-3008-0
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních dovedností v předškolním věku*. Vyd.1. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 200 s. ISBN 978-80-4454-8
- BLATNÝ, Marek (ed.). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum, 2017. 292 s. ISBN 978-80-246-3462-3
- DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. Vyd. 1. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. 192 s. ISBN 80-902536-2-8
- FIEDLEROVÁ, Michaela, REJCHRTOVÁ, Andrea a Alžběta AMIROVÁ. *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe s.r.o, 2019. 123 s. ISBN 978-80-7496-430-5
- FUKAČ, Jiří. *Hudební pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita, 2000. 181 s. ISBN 80-210-2458-5
- KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí. Návod pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2016. 224 s. ISBN 978-80-247-3941-0
- KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 228 s. ISBN 978-80-247-1110-2
- KLENKOVÁ, Jiřina, BOČKOVÁ, Barbora a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. *Kapitoly pro studenty logopedie. Text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. 104 s. ISBN 978-80-7315-229-1
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998. 222 s. ISBN 80-7184-756-9
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 98 s. ISBN 80-247-1026-9
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍKOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0

- LECHTA, Viktor. *Koktavost*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. 336 s. ISBN 978-80-7367-643-8
- LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitorium*. Vyd. 1. Bratislava: SPN, 1990. 278 s. ISBN 80-08-00447-9
- LECHTA, Viktor a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Vyd. 3. Praha: NIPOS, 2018. 159 s. ISBN 978-80-7068-317-0
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Vyd. 2. Praha: AMU, 2007. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd.2. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8
- NOVOTNÁ, Dana. *Tvořivá dramatika v MŠ: vybrané kapitoly*. Vyd.1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010. 85 s. ISBN 978-80-7414-273-4
- ŘÍHA, Josef. *Hudební teorie a pedagogika: česko-slovenský sborník prací doktorandů katedry hudební výchovy*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2004. 137 s. ISBN 80-7044-547-5
- SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Vyd.2. Praha: Karolinum, 2013. 408 s. ISBN 978-80-246-2060-2
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd.2. Praha: Grada, 2016. 168 s. ISBN 978-80-271-0095-8
- ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 616 s. ISBN 978-80-7367-340-6
- SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8
- THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie*. Vyd.1. Praha: Portál, 2015. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6
- TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. 152 s. ISBN 978-80-262-0648-4

TICHÁ, Alena a Marie RAKOVÁ. *Zpíváme a hrajeme si s nejmenšími*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. 168 s. + 1 CD. ISBN 978-80-262-0629-3

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1

VAŠÍKOVÁ, Jana a Iva ŽÁKOVÁ. *Význam primární logopedické prevence v rozvoji řečových a jazykových schopností dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2017. ISBN 978-80-7454-713-3

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1

VETLUGINA, Natal'ja Aleksejevna. *Metodika hudební výchovy v mateřské škole*. Praha: SPN, 1955. 221 s.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 263 s. ISBN 80-7178-291-2

ZEZULA, Jiří, JANOVSká, Olga a kolektiv. *Hudební výchova v mateřské škole*. Vyd. 2. Praha: SPN, 1990. 392 s. ISBN 80-04-24939-6

ZEZULKOVÁ, Eva. *Logopedická prevence v předškolním věku*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2014. 71 s. ISBN 978-80-7464-691-1

### **Internetové zdroje**

BOLDUC, Jonathan a Melanie EVRARD. Music Education From Birth to Five: An Examination of Early Childhood Educators' Music Teaching Practices. *Research & Issues in Music Education*, 2017, 13 (1), Article 3. [cit. 2020-05-03]. ISSN 1532-8090. Dostupné z: <https://commons.lib.jmu.edu/rime/vol13/iss1/3>

Children and Music: Benefits of Music in Child Development. *Bright Horizons* [online]. [cit. 2020-05-03]. Dostupné z: <https://www.brighthorizons.com/family-resources/music-and-children-rhythm-meets-child-development>

Hudební výchova. *Národní ústav pro vzdělávání*. [online]. 2019. [cit.2020-05-03]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/3615/>

*Metodické doporučení pro zajištění logopedické péče ve školství. Česká škola* [online]. Copyright © 2000-2015. [cit.2020-06-30] Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2012/03/metodicke-doporuceni-k-zabezpeceni.html>

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s. [cit.2020-04-20]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

TOMBAK, Aysem. Importance of drama in pre-school education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. Elsevier, 2014, Vol. 143, 372-378. [cit. 2020-05-15]. ISSN 1877-0428. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814044255>

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1 – Dotazník pro pedagogy MŠ**

**Příloha č. 2 – Seznam grafů a tabulek**

## **Příloha č. 1 - Dotazník pro pedagogy MŠ**

### **Dotazník „Nejčastěji využívané prvky hudební a dramatické výchovy v rámci podpory rozvoje komunikačních dovedností pedagogy mateřských škol“**

Vážená paní,

jmenuji se Petra Drdová a jsem studentkou závěrečného ročníku bakalářského studia oboru Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku k bakalářské práci na téma „Rozvoj komunikačních dovedností v předškolním věku s využitím hudební a dramatické výchovy“. Dotazník je anonymní a jeho vyplnění by Vám nemělo zabrat více než 20 minut. Výzkum se zaměřuje na prvky hudební a dramatické výchovy v aktivitách a činnostech podporující rozvoj komunikačních dovedností dětí v předškolním věku a na jejich využívání ve vzdělávání dětí předškolního věku.

Předem děkuji za Váš čas věnovaný vyplnění tohoto dotazníku.

Petra Drdová

kontakt: [petra.drdova@gmail.com](mailto:petra.drdova@gmail.com)

---

#### **1. Jaké je vaše aktuálně dosažené vzdělání?**

- a. Střední škola s pedagogickým zaměřením
- b. Střední škola bez pedagogického zaměřením
- c. Vysoká škola pedagogického zaměření
- d. Jiné: \_\_\_\_\_

#### **2. Máte vzdělání (proškolení) v oblasti logopedie? (např. kurz logopedického asistenta, resp. preventisty apod.) Pokud ano, uveďte, jaký druh vzdělání.**

- a. Ano \_\_\_\_\_
- b. Ne

#### **3. Je řešená logopedická prevence v ŠVP vaší MŠ? Pokud ano, uveďte, jakým způsobem.**

- a. Ano – \_\_\_\_\_
- b. Ne

**4. Zařazujete do denního programu řízené aktivity pro rozvoj komunikačních schopností?**

- a. Skupinové (pokud ano, uveďte jak často)
  - i. Ano
    - 1. Denně
    - 2. 2-3x týdně
    - 3. Max. 1x týdně
  - ii. Ne
- b. Individuální (pokud ano, uveďte jak často)
  - i. Ano
    - 1. Denně
    - 2. 2-3x týdně
    - 3. Max. 1 týdně
  - ii. Ne

**5. Jaké aktivity/činnosti využíváte k rozvoji jednotlivých dovedností, které se podílejí na celkové schopnosti komunikace?**

- a. Rozvoj sluchového vnímání: \_\_\_\_\_
- b. Rozvoj zrakového vnímání: \_\_\_\_\_
- c. Rozvoj jemné/hrubé motoriky a grafomotoriky: \_\_\_\_\_
- d. Rozvoj motoriky mluvních orgánů: \_\_\_\_\_
- e. Rozvoj správného dýchání a fonace: \_\_\_\_\_

**6. Obsahuje ŠVP vaší MŠ propojení rozvoje komunikačních dovedností dětí s hudební a dramatickou výchovou? Pokud ano, jakým způsobem.**

- a. Ano
- b. Ne

**7. Vzděláváte se v oblasti hudební a dramatické výchovy?**

- a. Ano
- b. Ne

**8. Pokud ANO, jakým způsobem? (pokud jste odpověděli ne, tuto otázku přeskočte)**

- a. Literatura
- b. Kurzy/školení
- c. Jiné: \_\_\_\_\_

**9. Využíváte při své práci s dětmi prvky hudební a dramatické výchovy?**

- a. Ano
- b. Spíše ano
- c. Spíše ne
- d. Ne

**10. Pokud ano, uveďte, jak často je zařazujete do své práce?**

\_\_\_\_\_

Následující soubor otázek se bude týkat propojení hudební a dramatické výchovy s rozvojem komunikačních dovedností:

**11. Vnímáte hudební a dramatickou výchovu jako další prostředek k rozvoji komunikačních dovedností?**

- a. Ano
- b. Spíše ano
- c. Spíše ne
- d. Ne

**12. Využíváte hudební a dramatickou výchovu záměrně k rozvoji komunikace a komunikačních dovedností?**

- a. Ano
- b. Ne, dávám přednost jiným prostředkům. Jakým? \_\_\_\_\_

**13. Jaké aktivity (prvky) hudební a dramatické výchovy využíváte k rozvoji komunikačních dovedností?**

- a. Hra na hudební nástroje
- b. Hudební poslech
- c. Hra s loutkami/maňásky
- d. Zpěv
- e. Pantomima
- f. Improvizace
- g. Hry s námětem (hra „na něco, na někoho)
- h. Dramatizace (textu, písně, apod.)
- i. Hudebně pohybové aktivity
- j. Jiné: \_\_\_\_\_



**14. Uved'te, které z nich využíváte nejčastěji?**

\_\_\_\_\_

**15. Jaké konkrétní pomůcky využíváte při těchto aktivitách?**

\_\_\_\_\_

**16. Kde berete inspiraci pro vaše aktivity v oblasti hudební a dramatické výchovy?**

- a. Literatura
- b. Pedagogické online portály/fóra
- c. Od kolegů
- d. Další: \_\_\_\_\_

**17. Propojujete prvky hudební a dramatické výchovy i s dalšími činnostmi? Pokud ano, uveďte s jakými.**

- a. Ano \_\_\_\_\_
- b. Ne

**18. Sestavujete si vlastní plány/programy nebo využíváte hotové metodické programy?**

- a. Sestavuji si vlastní plány/programy
- b. Využívám již hotové metodické programy. Uveďte jaké?  
\_\_\_\_\_

**19. Ocenili byste větší nabídku již předem sestavených metodických souborů logopedický aktivit a cvičení, které se zaměřují na hudební a dramatickou složku?**

- a. Ano
- b. Spíše ano
- c. Spíše ne
- d. Ne

## **Příloha č. 2 – Seznam grafů a tabulek**

### **Seznam grafů**

Graf č. 1: Aktuální dosažené vzdělání dotazovaných pedagogů MŠ .....	37
Graf č. 2: Logopedické vzdělání/proškolení pedagogů .....	37
Graf č. 3: Řešení logopedické prevence v ŠVP MŠ dotazovaných pedagogů .....	38
Graf č. 4: Rozvoj sluchového vnímání.....	39
Graf č. 5: Rozvoj zrakového vnímání .....	40
Graf č. 6: Rozvoj jemné/hrubé motoriky a grafomotoriky.....	41
Graf č. 7: Rozvoj motoriky mluvních orgánů .....	41
Graf č. 8: Rozvoj dýchání a fonace.....	42
Graf č. 9: Propojení rozvoje komunikačních dovedností s hudební a dramatickou výchovou v ŠVP MŠ.....	43
Graf č. 10: Vzdělávání se pedagogů v oblasti hudební a dramatické výchovy.....	43
Graf č. 11: Využívání prvků hudební a dramatické výchovy v praxi pedagogů v MŠ.....	44
Graf č. 12: Vnímání hudební a dramatické výchovy jako vhodného prostředku pro rozvoj komunikačních dovedností.....	45
Graf č. 13: Záměrné využívání hudební a dramatické výchovy k rozvoji komunikace a komunikačních dovedností.....	45
Graf č. 14: Zdroje inspirace v oblasti hudební a dramatické výchovy .....	48
Graf č. 15: Využívání prvků hudební a dramatické výchovy v jiných činnostech MŠ .....	48
Graf č. 16: Využívání vlastních plánů/programů či již hotových metodických programů ..	49
Graf č. 17: Zájem pedagogů o větší nabídku předem sestavených metodických programů	50

## Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Typy zařízení oslovených respondentů.....	36
Tabulka č. 2: Četnost skupinových a individuálních aktivit k podpoře rozvoje komunikačních dovedností.....	39
Tabulka č. 3: Způsoby, jakými se pedagogové nadále vzdělávají v oblasti hudební a dramatické výchovy .....	44
Tabulka č. 4: Nejčastěji využívané prvky hudební a dramatické výchovy k rozvoji komunikace a komunikačních dovedností .....	46
Tabulka č. 5: Pomůcky využívané pedagogy v rámci hudebních a dramatických činností.....	47