

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Veronika Šedivá

Dramatická výchova v mateřské škole

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Aleny Berčíkové, uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

Ve Dvoře Králové n/L dne 01. 04. 2015

.....

Poděkování

Ráda bych na tomto místě především poděkovala Mgr. Aleně Berčíkové za cenné rady, inspiraci, trpělivost a vynaložený čas, který mi věnovala při vedení mé bakalářské práce.

Ráda bych také poděkovala vedení Léčebny zrakových vad ve Dvoře Králové nad Labem, ve které jsem mohla svoji praktickou část realizovat.

Na závěr bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za veškerou podporu a trpělivost.

OBSAH

I. Teoretická část

ÚVOD.....	5
1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ VYMEZENÍ	6
1.1 Vymezení pojmů a východiska dramatické výchovy.....	6
1.2 Cíle dramatické výchovy.....	7
1.3 Metody a techniky dramatické výchovy	9
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO ÚČASTNÍCI.....	14
2.1 Předškolní vzdělávání a jeho význam	14
2.2 Učitel mateřské školy	15
2.3 Učitel mateřské školy a jeho osobnost jako klíčový moment při aplikaci dramatické výchovy v praxi.....	17
2.4 Dítě a jeho specifika, charakteristické vývojové rysy dítěte předškolního věku	18
2.5 Rodina její význam	20
3 HRA A JEJÍ VÝVOJ	22
3.1 Vymezení pojmů, význam hry v předškolním vzdělávání.....	22
3.2 Klasifikace her	24
4 PEDAGOGICKÁ KOMUNIKACE	26
II. Praktická část	
5 PROJEKT „ČERVENÁ KARKULKA“ A JEHO CHARAKTERISTIKA.....	28
5.1 Projektování na úrovni školního vzdělávacího programu.....	29
5.2 Projektování na úrovni třídního vzdělávacího programu.....	32
5.3 Vyhodnocení projektu a zjištěných dat	37
ZÁVĚR.....	42
POUŽITÁ LITERATURA.....	43
PŘÍLOHY	46
ANOTACE	

Úvod

Hlavním cílem bakalářské práce je vymežit předškolní věk a zejména období hry, které je pro tuto etapu charakteristické. Seznámit čtenáře s možností, že lze dramatickou výchovu efektivně využít i v současném předškolním vzdělávání. Prostřednictvím projektu v praktické části představíme práci s Rámcovým vzdělávacím programem předškolního vzdělávání a Školním vzdělávacím programem konkrétní mateřské školy, přičemž hlavními vzdělávací prostředky budou tvořit vybrané metody a techniky dramatické výchovy.

Toto téma autorka práce zvolila z toho důvodu, že se dramatickou výchovou a herectvím zabývá již několik let, v rámci literárně dramatického oboru, hereckých kurzů a průprav. Své zkušenosti se snažila uplatnit i v mateřské škole u předškolních dětí. Načež jsme si ověřili, že může být dramatická výchova vhodným prostředkem, neboť otevírá prostor pro sebevyjádření, volný tok myšlenek, zpevňuje vztahy ve skupině, pomáhá úzkostlivějším dětem se začleněním do kolektivu. Umožňuje dětem vstupovat do sociálních rolí v rámci fiktivních situací a bez žádných dopadů si vyzkoušet různé životní situace, konflikty či charaktery.

Bakalářská práce je uspořádaná do dvou částí, teoretické a praktické. Hlavním cílem teoretické části je představit dramatickou výchovu jako vhodný prostředek k všestrannému rozvoji dítěte předškolního věku, vymežit takové metody a techniky dramatické výchovy, která lze efektivně využít u dětí předškolního věku. Pročež se zaměřit také na předškolní vzdělávání a jeho účastníky.

Cílem praktické části je pak vytvořit a ověřit projekt pracující s prvky dramatické výchovy směřující k všestrannému rozvoji dítěte se zaměřením na rozvoj komunikativních dovedností. Pro dosažení zvoleného cíle jsme se rozhodli využít známou pohádku o Červené Karkulce. Projekt byl zrealizován ve dvou různých třídách ve speciální mateřské škole pro děti se zrakovým handicapem ve Dvoře Králové nad Labem.

I. Teoretická část

1 Dramatická výchova a její vymezení

Tato kapitola seznamuje čtenáře se základními pojmy dramatické výchovy, snaží se objasnit rozdíl mezi dramatickou hrou a divadlem. Vymezit důležité cíle dramatické výchovy, metody a techniky, jež lze efektivně aplikovat v předškolním vzdělávání.

1.1 Vymezení pojmů a východiska dramatické výchovy

Někteří učitelé si stále myslí, že záměrem dramatické hry je hraní divadla, díky jejich chybnému přístupu, nevědomky potlačují u dětí rozvoj tvořivosti a obrazotvornosti.(Podle Němce, 2002)

Neuvědomují si, že dramatická výchova primárně působí na jeho účastníky, tedy hráče a divadlo, respektive jeho konečný produkt působí na diváky.(podle Valenty, 2008)

Dramatickou výchovu není těžké uplatnit u malých dětí v mateřské škole. Učitel začíná od takových stránek osobnosti dítěte, které u nich existují už od narození. Napomáhá každému, aby odhalil a poznal své vlastní zdroje. Mezi nejdůležitější faktory, které je potřeba přirozeně rozvíjet se řadí pět smyslů: sluch, zrak, hmat, čich a chuť, dále obrazotvornost, řeč, emoce, intelekt a fyzické já. (Way, 1996)

Vymezení pojmů

Jak praví Brian Way: „*Skutečně všichni můžeme slyšet, vidět a cítit a naše osobní citlivost, naše vědomí sama sebe a světa kolem nás a z toho plynoucí osobní obohacení pro život částečně závisejí na rozvoj našich smyslů až po jejich meze, přestože ty jsou u každého jedince různé.*“ (Way, 1996, s. 24)

Také vyjadřuje rozdíl mezi divadlem a dramatem takto: „*Divadlo se převážně týká komunikace mezi herci a diváky, drama se především týká zkušenosti zúčastněných, bez zřetele k jakékoli funkci komunikace s diváky.*“ (Way, 1996, s. 8)

Machková se také zabývá učením zkušeností. Divadlo prezentuje jako „*proměnu lidí a věcí, která zobrazuje skutečnost.*“ (Machková, 1998, s. 33)

Jelikož děti nemají ještě dostatek zkušeností, dělá jim obtíže, aby aktivně vytvořily jevištní postavu, ale díky dramatickému procesu, tyto patřičné zkušenosti získají. (Podle Mackové, 2004)

Valenta (1997) dramatickou výchovu chápe jako psanou uměleckou reflexi světa, která obsahuje sdělení o určitém příběhu, události. Jádrem všeho je napětí, problém, konflikt či tlak, který nutí postavy jednat.

V mateřských školách se s dramatickou výchovou hojně setkáváme jako styl práce. Dramatická výchova také napomáhá dětem handicapovaným zvl. sociálně či zdravotně. Je rovněž velmi vhodná pro mentálně postižené jedince, pro práci s dětmi s poruchami chování, nebo pro děti z ohrožených rodin. Dramatických a divadelních postupů se využívá v dramaterapii, která je založená především na prožívání, pěstování sebevědomí, odbourávání negativních postojů a stresu. (Podle Koťátkové, 1998)

Východiska dramatické výchovy

S. Macková ve své publikaci *Dramatická výchova* uvádí následující východiska dramatické výchovy. První východisko, psychologické se zabývá rozvojem zkušeností a představivosti, při němž je zapotřebí vyvinout úsilí, aktivitu, uvědomit si vlastní jednání, řeč a výraz ve tváři.

Druhé východisko nazvala divadelním, které se nesoustředí na získávání nových zkušeností, nýbrž na divadelní proces, zejména na roli, postavu a charakter.

Víme, že v rámci dramatické výchovy dochází k jistým změnám v osobnosti dítěte, k vytváření si určitých postojů, získávání určitých vědomostí a návyků, proto třetí východisko zahrnuje také oblast pedagogickou. (Macková, 2004)

1.2 Cíle dramatické výchovy

Dle Pavlovské je cílem dramatické výchovy *„vychovat člověka tvořivého, vnímavého, citlivého, empatického, schopného kontaktu a slovní i mimoslovní komunikace, člověka, který se umí orientovat v běžných i méně běžných životních situacích a mezilidských vztazích, který se umí rozhodovat a jednat svobodně a zároveň odpovědně.“* (Pavlovská, 2002, s. 6)

Ke splnění svých cílů je vhodné využívat dramatické prostředky a postupy, např. improvizaci, simulaci, hru v roli či pantomimu.

K. Bláhová se na dramatickou výchovu soustřeďuje jako na proces osobnostně sociálního rozvoje. Pozitivně působící na emoční stránku a dětskou psychiku, díky níž lze odstranit či zmírnit nepříjemné zážitky. Sloužící také k diagnostice

jednotlivých dětí ve třídě, napomáhá k vytváření harmonických vztahů, přátelské atmosféře, k upevňování vztahů ve třídě. (Koťátková a kol., 1998)

„Malé děti snadno vstupují do světa „jako“, ale když člověk roste, je tato úžasná lidská schopnost často ignorována nebo potlačována...“ (McCaslin, 1990 In: Machková, 1998, s. 53).

Dramatická výchova napomáhá k plnému a harmonickému rozvoji, týká se celé osobnosti, pročes je i přípravou pro život. Slouží k rozvoji komunikativních dovedností, otevírá jedinci prostor k sebevyjádření. I méně úspěšné, úzkostlivé či neprůbojně dítě si díky dramatické výchově vybuduje zdravé sebevědomí, získá pozitivní sebepojetí, sebekontrolu a časem ztratí ostych projevit své individuální schopnosti. Naučí se vnímat skutečnost, orientovat se kolem sebe a v sobě. Vyzná se ve vlastních citech, umí je poznat, zvládat, třídit a obohacovat. K tomuto procesu patří i „kontrolované emocionální vybití“ a „zdravé uvolnění emocí. (Machková, 1998)

Machková ve své publikaci *Jak se učí dramatika*, vymezuje cíl ve smyslu *„čeho chce učitel svou pedagogickou činností dosáhnout, jaké změny chce v chování, jednání, schopnostech, dovednostech či vědomostech svých žáků vyvolat.“* (2007a, s. 34)

V dramatické hře každý hráč dostává příležitost vyjádřit se, poznávat druhé a uvědomovat si tak nejen svou hodnotu, ale také v čem hodnota spočívá. Nellie McCaslinová píše, že drama poskytuje *„příležitosti budovat sociální vědomí. Obout si boty někoho jiného, to vede k rozvoji uvědomění a lidského pochopení.“* (McCaslin, 1990 In: Machková, 1998, s. 52)

Výzkumná šetření ve sledované oblasti

Švejdrová říká, že dramatická výchova rozvíjí přirozeným a aktivním způsobem nejenom celou osobnost dítěte, ale i celou dětskou skupinu, prostřednictvím her, improvizací, partnerské komunikace. Díky situacím, kde jde jen o fikci – tedy všechno je „jako“ a doopravdy se nic špatného nestane, si dítě rozvíjí svou empatii, uvědomuje si, že na tutéž situaci a tentýž konflikt mohou být různé pohledy a názory. Spojuje osobnostní a sociální rozměr, neboť například v rámci pohádky *O Smolíčkovi* si děti mohou všimnout, že Smolíček vlastně nežije s maminkou a tatínkem, nýbrž s jelenem. Uvědomí si tak, že i v reálném životě, některé děti mají oba rodiče, některé jen jednoho, ale jsou i děti, které nemají nikoho, a těm pak musí někdo pomoci. Dramatická výchova zábavnou vzdělávací cestou rozvíjí kognitivní dovednosti, dítě na základě vlastní činnosti získává

nové poznatky a vědomosti. Dále podporuje i rozvoj umělecký, posléze rozvoj pohybových dovedností či rozvoj řeči. (www.rodina.cz)

Z hlediska Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se dramatická výchova váže na rozvoj klíčových kompetencí – komunikativní, sociální a personální. V dramatické hře mají děti možnost jednat za různé postavy, vyjadřovat myšlenky a názory, naslouchat promluvám druhých lidí. V Dramatické výchově se klade důraz na práci s náměty a tématy, týkajícími se mezilidských vztahů a fungování společnosti, tedy požadavků formulovaných v kompetenci občanské a činnosti, na dodržování vymezených pravidel, hledání etických hodnot, poznávání a respektování jiných kultur a jejich tradic. (www.damu.cz)

Z výše uvedeného vyplývá, že dramatická výchova má pozitivní vliv na všestranný vývoj dítěte předškolního věku.

1.3 Metody a techniky dramatické výchovy

Snahou pedagoga je u dětí probudit motivaci, aby se svým jednáním vcítily do situace druhého a naučily se jej chápat. Právě podle toho jak se daná postava chová, jak se ostatní chovají k ní, si o ní mohou diváci vytvořit určitou představu. Pro snazší pochopení charakteru má daná postava svůj charakteristický kostým, oblečení.

V dramatické výchově je základní metodou dramatická hra. Podle S. Kořátkové je *„dramatická hra řízenou strukturovanou činností, která, aby mohla nést označení hra, musí plnit základní atributy hry: poskytnout prostor pro spontánní prožívání, pro radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu.“* (1998, s. 34)

Machková dramatickou hru popisuje jako *„námětovou hru, založenou na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děje.“* (2007b, s. 17)

Z výše uvedených definic vyplývá, že dramatická hra obsahuje dvě velmi důležité složky- hráčům nabízí prožitek a ovlivňuje vztahy ve skupině, a to jsou jedny z hlavních cílů, o které v dramatické výchově jde.

Krista Bláhová (1996) v dramatické výchově klade důraz na osobně sociální rozvoj. Staví na názoru, že metoda nám napomáhá dosáhnouti určitého teoretického nebo praktického cíle. Techniku definuje jako konkrétní postup k dosáhnutí.

Josef Valenta (2001) označuje metodu jako základní koncepční metodický princip systému, na němž je dramatická výchova založena. Metodu chápe jako specifický styl práce, soubor, postupů, společných principů. Technika podle něj konkretizuje a operacionalizuje metodu, čímž vzniká konkrétní způsob činnosti, díky čemuž dochází k naplňování určitého cíle.

Pro přípravu dramatizace u malých dětí v mateřské škole, se využívá metody tzv. **narativní pantomimy**. Obvykle zde není přítomen dialog, děti se po seznámení s příběhem, snaží pohybem, zvukem doprovázet příběh.

Pavlovská definuje pantomimu jako: „*dramatickou hru beze slov, kdy žák vstupuje do role a rozehrává situaci za použití pouze neverbálních prostředků. Umožňuje zapojení žákům, kteří mají problémy se slovní zásobou a slovním vyjadřováním* „(2002, s. 33)

Josef Valenta (2008) ve své publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy* zmínil několik druhů pantomimy. Za zmínku stojí určité tyto metody a techniky.

- **Plná (úplná) pantomima**- jejíž základem je komplexní aktivita těla. Tato metoda ovlivňuje smysly, představivost, logické myšlení, tvořivost a motoriku.
- **Zrcadlení** – tato metoda slouží k upevnění spolupráce, empatie, koordinaci pohybů. Úkolem je co nejpřesnější napodobení - „zrcadlení“ pohybu jednoho hráče, hráčem druhým.
- **Živé – nehybné obrazy** - neboli „štronzo“, fungující na principu vytvoření statického živého obrazu bez použití slov, zvuků a mimiky. V rámci zkušeností můžeme říci, že tato technika přinesla velký ohlas. I při častém opakování, byly děti stále motivovány a činily se novými zajímavými nápady. Živý obraz vytváří buďto jeden hráč či více hráčů, kteří jsou považováni za tzv. „sochaře“ konkrétních pozic.

Významná osobnost dramatické výchovy je i Winifred Wardová, která s použitím dobré literatury, prózy či veršů, využívá ke dramatizování příběhů, metodu improvizace, jež vede ke zbavení obav a ostychu. Ač se jedná o základní metodu, dle vlastní zkušenosti vím, že mnoha dětem činní obtíže. (Wardová, 1947 In: Machková, 1998)

Valenta (2008, s. 221) definuje **improvizaci** jako „nepřipravenou hru, která nás nutí, abychom v rámci hrové situace reagovali tady a teď, ihned, nepřipraveně.

Brian Way (1996) chápe improvizaci jako hru bez scénáře. Jelikož improvizace není závislá na schopnosti číst ani pamětním učením dialogů, tak ji zvládne každé dítě v kterémkoliv věku a s jakoukoliv mírou schopností.

Další metodou je **nepřímá stimulace** –“ vnitřní hlas“ s kterýmž se děti mohou ztotožnit. Může se jednat o zvukové impulzy tj. ťukání na bubínek či líčení konkrétních situací či aktuálního dění. (Machková, 2007a)

Významnou metodou je **učitel v roli**, který se začleňuje do příběhu, stává se jednou z postav a podílí se tak na posouvání děje. Roli lze chápat jako „*učební úkol vyžadující od hráče, aby svým chováním a jednáním vytvořil obraz určitého člověka nebo jevu - fiktivní postavu v určité situaci*“ (Valenta, 2001, s. 53)

Při přípravě dramatu je nutné naleznout a formulovat téma, námět a cíl, zaobírat se dějovým obsahem a zvážit, které metody a techniky se k danému tématu hodí nejvíce.

Podle Nellie McCaslinové (1990) je hodnotnější literární příběh vyprávět nežli číst, poněvadž děti jsou lépe připraveny plánovat, jak daný příběh zrealizují.

Některá metody a techniky slouží také **k přípravě budoucích učitelů**. (Podle Kořátkové, 1998)

Valenta (2001) uvádí tři základní typy hry v roli:

- a) Simulace - Jedná se o rolovou hru, kdy hráč hraje sebe sama v jisté životní či sociální roli, ale reaguje v rámci fiktivní situace. Svě jednání zpevňuje, opakuje, opravuje či vytváří zcela nové. Simulace může probíhat v jakoby reálné/nereálné situaci či roli. Díky ní si můžeme na sebe obléct kabát experta či hrát naše jiné já.
- b) Alterace - Jedná se o rolovou hru, při níž vytváříme obrazy, statusy nějaké cizí postavu v rámci fiktivní situace. „Já v (herní) roli.“ Tzn., že nevytváříme individuální atributy a konkrétní rysy, ale zobrazujeme obecnou charakteristiku postavy, základní rysy typu, postoje, funkce, sociální role.
- c) Charakterizace - Jedná se o rolovou hru, při níž se vžíváme do role a snažíme se proniknout „pod kůži“ postavy, a svým jednáním zobrazujeme hlubší a osobnější charakter, postoje a rysy postavy. „*Já, když žiji postavou, či postava ve mně, role ve mně.*“ (Valenta, 2008, s. 58) Menší děti při samotné charakterizaci docílí často překvapujících, originálních a fantazijních výplodů, je tomu právě tak, že děti jsou v každých souvislostech sami sebou. Hlubší a promyšlenější charakterizace postav se dostavuje v pozdějším věku dítěte.

V dramatu se využívá pohádek, v nichž se učitel nesoustředí na původní předlohu, ale na reakci aktuálních změn, vyjádření svých pocity a posouvání konkrétního příběhu. (Kořátková, 1998)

Podobnou funkci plní metoda **vytváření kontextu**, nebo Valentova metoda **založená na literárním textu**, která doplňuje, dotváří předchozí či zcela nové informace.

Pro děti předškolního věku je zejména vhodná technika **domýšlení děje**, kde má účastník možnost pozměnit a pokračovat podle svých představ, o konečném výsledku příběhu se společně domlouvají. Techniku tzv. **Brainstorming**, bychom příliš nedoporučovali, neboť děti nemají dostatečně rozvinuté řečové schopnosti, slovní zásobu a nejsou dostatečně zralé pro analýzu a modifikaci děje. Také technika, tzv. **Předávaná řeč**, není vhodná, neboť funguje na principu společného působení všech vypravěčů, kteří se podílí na vyprávění jednoho příběhu, přičemž každý po větě, slově, výstupu vypráví, již něco známého či zcela nového. Vyprávění trvá do té doby, dokud se příběh nedokončí. Díky zkušenosti, bychom ji určitě aplikovali až primárním vzdělávání, neboť předškolní děti nedokáží vymýšlet slova, která by se týkala příběhu a zároveň na něj plynule navazovala. (Valenta, 2008)

Nelze tvrdit, že všechny **zvukově – verbální metody** nejsou vhodné k využití v mateřské škole, např. s technikou **recitace**, patřící do této kategorie se často setkáváme. Děti se během roku dle tematických plánů seznámí a naučí několik básní. Při besídce na Den Matek, Čarodějnice, na Vánoce své básnické schopnosti předvedou svým rodičům. Nemusí jít jen o pouhou reprodukci textu, ale učitel se může zaměřit na správnou intonaci, výslovnost, vhodně vloženou pauzu. (Valenta, 2008)

O technice **mluvící předměty**, jejíž podstatou je propůjčování hlasu – „mluvení za věc“ se můžeme dočíst v publikaci Rok s krtkem od Edity Plickové. Tato technika je vhodná při seznamování, zapamatování jmen, pro snazší uvedení dětí do určitého tématu, příběhu.

V rámci metod **graficko – písemných** je zřejmé, že se v mateřské škole nesetkáme s technikami založené na psaní a čtení, tzn. deníky, dopisy, odborný text, ale máme možnost pracovat s plakáty či obrazy, které se váží k určitému příběhu. (Valenta, 2008)

Metoda **materiálně – věcná**, jejíž název je odvozený od práce s jistou hmotou – materiálem, je vhodná pro předškolní věk. Ač už se při práci s kostýmem jedná o úplný převlek, náznak, kus oděvu či kostým zastupuje určitou postavu, tudíž hraje sám, tak napomáhá k dotváření a stylizaci postavy, slouží k odlišení od dalších postav, probouzí u dětí motivaci. I práce s maskou je pro děti velice přínosná. Jakmile si ji dítě nasadí, stane se součástí jeho těla – „promění ho“. S manipulací s jakýmkoliv objekty a stavbami se setkáme zejména při dětských besídkách, poněvadž v každé třídě je okolo 24 dětí, někdy i více, pročeš, není možné ani zároveň vhodné, aby všechny děti měly přidělenou konkrétní mluvenou roli, proto se často využívá právě tyto metody, kdy jsou děti převtělené do určitého objektu, např. do dveří, stromu. (Valenta, 2008)

Po jakékoliv uskutečněné činnosti nejenom v dramatické výchově, se využívá **reflexe a hodnocení**, kdy děti spontánně sdělují své dojmy, reakce anebo učitel klade otázky k předešlé činnosti, na něž děti odpovídají. (Valenta, 2008)

„Dramatická výchova může být také zájmovou činností, vedoucí většinou k veřejné produkci, divadelní, loutkařské, přednesové nebo samostatným školním předmětem.“
(Machková, 2007, s. 9)

V daleko větší míře než v běžných mateřských školách je dramatická výchova využívána v alternativním školství – Waldorfském, Montessori. Děti s dramatickou výchovou pracují během celého školního roku a postupně se seznamují s různými metodami a technikami a učí se svoji roli vnitřně prožívat. (Machková, 2007)

Výsledkem divadla je hra, která vytváří fikci, probíhá v určitém prostoru, čase a za pomoci materiálních a technických prostředků zobrazuje něco aktuálně „tady a teď“ nepřítomného a neexistujícího. (Valenta, 2008)

Skrze vytváření fiktivních situací, jedinec vlastním aktivním jednáním a přímým prožitkem hledá řešení daného problému a přirozenou cestou získává nové poznatky a zkušenosti. Tuto problematiku např. řešil Valenta, Provazník či Bláhová, která v rámci osobnostního učení využívala simulační a rolové hry, při nichž je dítě vedeno k aktivnímu poznání světa, člověka, společnosti a sebe sama.

V samotném jednání hraje důležitou roli výraz tváře a řeč. Zásadní je také situace, díky níž děti vytvářejí situaci herní a posléze i jevištní a dramatu.

Provazník, Kořátková či Machková řadí dramatickou výchovu do jednoho z pěti oborů estetické výchovy (vedle výchovy výtvarné, pohybové, hudební a literární). Vzájemně si všímají toho, že zatímco tyto ostatní obory estetické výchovy zaujímají ve školském systému své přirozené místo, dramatická výchova své přirozené místo ještě neobsadila a setkáváme se s ní stále ojediněle.

2 Předškolní vzdělávání a jeho účastníci

V této kapitole se zabýváme předškolním vzděláváním a jeho klíčovými účastníky tj. rodinou, učitelem, dítětem, odborníky speciálně pedagogických center a pedagogicko psychologických poraden, mezi nimiž neopomíjíme důležitou úzkou spolupráci.

2.1 Předškolní vzdělávání a jeho význam

Předškolní vzdělávání úzce navazuje na výchovu v rodině. Mělo by nabízet vhodné vzdělávací prostředí, jež je důsledně vázáno k individuálně různým potřebám a možnostem jednotlivých dětí. Každému dítěti je třeba poskytnout pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje a v kvalitě, jež mu vyhovuje. Proto je důležité, aby prostředí, které dítě obklopuje, bylo podnětné, zajímavé, vstřícné a obsahově bohaté, v němž se může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně, které mu zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004)

„Základním smyslem výchovy a vzdělávání již odmalička je navodit jakýsi dramatický životní pocit, vědomí, že v životě člověka jde o něco významného, vznešeného, nač je nutné se připravit a v co je třeba věřit. Mateřská škola umožňuje dítěti setkání se světem a pomáhá mu zbavovat se strachu před nepochopením světa. Vedle domova představuje významnou výzvu k lidskosti a místo, kde lze otvírat smysly a srdce i hlas, který v člověku lidství probouzí.“ (Opravilová, 2003, s. 491)

Cílem předškolního vzdělávání je, aby dítě na konci jeho předškolního období získalo fyzickou, psychickou i sociální samostatnost, osvojilo si poznatky a dovednosti předcházející čtení a psaní, získalo základy důležité pro jeho rozvoj a učení. Na úrovni jeho věku by dítě mělo umět jednat v souladu se základními lidskými a etickými hodnotami. Získat osobní samostatnost a schopnost projevit se jako samostatná osobnost působící ve svém okolí. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004)

Této hodnoty si je vědom i stát, který prostřednictvím Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) §33 uvádí: *„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. „Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání.*

Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálněpedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

Při přijetí dítěte do mateřské školy stanoví ředitel mateřské školy po dohodě se zákonnými zástupci dítěte dny jeho docházky a pobytu v mateřské škole. V předškolním vzdělávání mohou být vytvářeny třídy věkově blízké, stejně tak i věkově vzdálenější, neboť mohou vykazovat rozdílné vzdělávací možnosti a potřeby, včetně specifických. Dětem se speciálními vzdělávacími potřebami je zabezpečena nezbytná speciálně pedagogická péče. Dle potřeby proto mateřská škola spolupracuje také se zákonnými zástupci dětí a dalšími fyzickými a právníckými osobami (logopedy, speciálními pedagogy) s cílem vyvíjet aktivity a organizovat činnosti ve prospěch rozvoje dítěte. (vyhláška 14/2005; o předškolním vzdělávání)

2.2 Učitel mateřské školy

Učitel koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu na základě zvláštního právního předpisu. (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a jiném vzdělávání)

Aby mohl pedagogický pracovník vykonávat tuto funkci, musí Dle § 3 splňovat následující předpoklady:

- a) „je plně způsobilý k právním úkonům*
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává*
- c) je bezúhonný*
- d) je zdravotně způsobilý*
- e) prokázal znalost českého jazyka (není-li dále stanoveno jinak).“*

§ 6 stanovuje požadavky na odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost: Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním, studiem v akreditovaném studijním programu v oboru zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání nebo vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na pedagogiku předškolního věku nebo středním vzděláním v rámci vzdělávacího programu v oboru vzdělání se zaměřením na přípravu učitelů mateřské školy (Zákon č. 563/2004 Sb.)

B. Kasáčová (2004) uvádí tři úrovně profesionality učitele:

- **Individuální**- s čímž souvisejí osobnostní předpoklady a charakteristiky učitele
- **Společenskou** - kde jsou formulovány úkoly a povinnosti profesionála a požadavky společnosti na jeho pracovní výkon a dosahované efekty, jako i akceptovatelné normy jeho profesionálního konání
- **Kvalifikační** - vymezují požadavky na vzdělání a další kvalifikační postup

E. Šmelová (2006) staví učitele mateřské školy do následujících rolí:

- **Role ochránce a poskytovatele odborné péče** - učitel vytváří pro děti zázemí, v němž zažívají pocit bezpečí, lásky, porozumění, štěstí a pohody.
- **Role zprostředkovatele poznatků a zkušeností** - učitel vytváří situace, jejichž prostřednictvím dětem zprostředkovává zkušenosti. Využívá při práci s dětmi vhodné strategie a metody.
- **Role poradce a iniciátora** - učitel je poradcem pro řešení různých situací, s nimiž se dítě v běžném životě setkává. Vytváří vhodné podmínky pro osvojování si nových vědomostí, dovedností a formování správných postojů
- **Role manažera**- učitel je tvůrcem osobitých vzdělávacích strategií, v nichž jsou respektována specifika celé třídy, ale i jednotlivých dětí. Využívá vhodných evaluačních nástrojů. Dokáže flexibilně reagovat na nové podmínky.
- **Role diagnostika a klinika**-učitel diagnostikuje zájmy a potřeby dětí. Správnými podněty rozvíjí osobnost dítěte

Klíčové kompetence dnešního učitele

Jedná se o souhrn způsobilostí, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vyučovat, vychovávat a zdokonalovat svou pedagogickou činnost. (Švec, 1999)

Švec stanovuje tři základní kompetence:

- **Kompetence k vyučování a výchově**
- **Kompetence osobnostní**
- **Kompetence rozvíjející**

Je důležité, aby učitele práce v předškolním vzdělání naplňovala, dokázal své schopnosti a dovednosti efektivně využít a byl ochoten je dál rozvíjet.

2.3 Učitel mateřské školy a jeho osobnost jako klíčový moment při aplikaci dramatické výchovy v praxi

Každý učitel, který má snahu aplikovat dramatickou výchovu v praxi, by si ji měl nejdříve vyzkoušet sám na sobě. Poněvadž nejdůležitějším faktorem uplatnění ve výchově je sám učitel. Musí si uvědomit, že cílem dramatiky není rozvoj dramatu, nýbrž rozvoj dětí. Nepotřebuje mít divadelní kurs, ale musí mít takové vědomosti, aby věděl, jak drama užívat a jaký zvolit přístup, který je pro každé dítě nejvhodnější a nejjistější. (Way, 1996)

Je důležité, aby poznal sám sebe, odhalil v sobě schopnosti, o nichž dosud neměl ponětí, že je má a ověřil si míru svých prostředků, se kterými dokáže či nedokáže později pracovat. Měl dobrou míru tolerance, schopnost empatie, byl vnitřně uvolněný a trpělivý. Chválu a povzbuzení směřoval k celé třídě, ne ke konkrétním dětem. Byl schopen reflexe a měl snahu si stále osvojovat a obohacovat didaktické metody a techniky, zásady dramatické práce. (Podle Kořátkové, 1998)

Jak praví Brian Way ve své publikaci Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací: *„Skutečný, silný a vciťující se zájem o děti, bez ohledu na jejich akademické schopnosti nebo nadání, je první nezbytností.“* (Way, 1996, s. 11)

Ideální učitel je ten, který nejenomže dokáže své schopnosti převést do osobnosti žáka, ale také si v ní najde způsob seberealizace. Důležité je, aby byl vybaven vrozenými tvořivými, komunikativními, partnerskými a kooperativními předpoklady. Přece jen, učitel, který se o obor zajímá, ale nedovede v praxi využít určité metody či principy, které by pozitivně ovlivnily a upoutaly žákovu pozornost, není vhodným kandidátem.

Při výběru hry je třeba si stanovit vhodný cíl a vyhledat vhodný námět a téma optimální určité skupině. Námět a téma by měl být zajímavý, lákavý, aktuální vzhledem k času, potřebám, problémům. Ačkoli si učitel stanoví určitou představu a záměr hodiny dramatu, je také nutné, aby byl přizpůsobivý a taktní. (Kořátková, 1998)

Domníváme se, že příběhy ve cvičení by měly být poutavé a krátké, s fantazijskými pohádkovými postavami. Do příběhu lze zakomponovat i různé sekvence zvuků, aplikovat hry na rozvoj hmatu a pohybové dovednosti, např. hra „na Čápa“, „na Sochy.“

Pedagog by si měl uvědomit, že emoce v našem nitru neexistují automaticky, je důležité, aby byly objeveny a cvičeny a to i emoce negativní. Jakmile umožníme prostor negativním emocím, a dítě se stane součástí fiktivních negativních situací, získá tak vhodné zkušenosti a v budoucnu se jim bude vyhýbat

Prvotní fází je bezesporu samotné seznámení se s dítětem, poznat jaké jsou jeho potřeby, zájmy. Jakými schopnostmi a dovednostmi je vybaveno, v jaké míře je schopno komunikovat s dětmi a dospělými, zdali má nějaký problém, za který se stydí nebo se kterým si nedovele samo poradit. (Machková, 1992)

Je důležité, aby učitel respektoval dětskou individualitu, přistupoval k dítěti s veškerou pokorou, vstřícností a vzájemnou důvěrou. Měl zájem o každého člena skupiny, akceptoval ho takového, jaký je. Každý člen by měl dostávat stejnou příležitost, rozvíjel se svým vlastním tempem. Učitel v žádném případě by neměl nutit dítě do samotné činnosti, zejména je důležitá vhodná motivace, pozitivní klima a nekritická atmosféra. Dále není vhodné, aby konkretizoval určitý výkon, dával instrukce či předváděl, jak se to má udělat, pouštěl záznam vynikajících výkonů profesionálních herců, ale dal prostor pro tok volných myšlenek a průchod osobnostním zájmům. (Way, 1996)

S dramatickou výchovou je vhodné pracovat v menším prostoru, kde má učitel větší kontrolu nad třídou, malé děti se příliš velkého prostoru bojí a neumí v něm využívat celkovou kapacitu, shlukují se často do malého oválu. Ve velkém sále chybí soukromí a plné soustředění v činnosti, objevují se obavy, ostych a nervozita. (Way, 1996)

2.4 Dítě a jeho specifika, charakteristické vývojové rysy dítěte předškolního věku

Pro předškolní věk je typická hra, jelikož se jedná o obsáhlou oblast, věnujeme se jí v samostatné kapitole.

Jean Piaget (2001), který dává hru do souvislosti s rozvojem myšlení, řeči a inteligence.

- **senzomotorické stadium** (1 - 2 roky) – dítě zkoumá vztah mezi sebou a okolím. Uvědomuje si stálosti objektu
- **předoperační stadium** (2-7 let) - dítě se učí mluvit a užívat symbolů dle rysu. Myšlení je intuitivní a egocentrické
- **stadium konkrétních operací** (7-12 let) - dítě dokáže logicky přemýšlet, třídít předměty podle různých vlastností, postupně chápe stálost počtu, množství a hmotnosti
- **stadium formálních operací** (12 let a výše) - dítě dokáže myslet logicky v abstraktních hypotetických termínech.

Tříleté dítě se pouští naplno do věcí, které ho zaujmou. Za rok vyroste kolem 5 až 8 centimetrů, z jeho výšky lze odvodit, jak bude vysoké v dospělosti, neboť jeho výška představuje přibližně 50 – 60 % jeho dospělé výšky. Nohy rostou rychleji než ruce, proto vypadá vyšší a štíhlejší, v tomto věku už také mizí charakteristické „faldíky“ kolem krku. Projevuje svou fantazii a kreativitu ve všem co dělá. Rádo listuje knížkami, poslouchá pohádky a záhy na ně odpovídá. Dokáže porovnávat různé tvary a velikost, pojmenuje a ukáže na základní barvy. V tomto období dochází k rozvoji motorického vývoje, jeho pohyby jsou koordinovanější, úroveň jemné motoriky vyspělejší, úchop psacího náčiní a příboru obratnější. V tomto věku se začíná objevovat dominance jedné ruky. Výrazně se také rozšiřuje slovní zásoba a intelekt. Pročež se pouští se konverzací přiměřených jeho věku, správně odpovídá na jednoduché otázky, rádo na sebe poutá pozornost, klade otázky, organizuje chování druhých a používá větší množství slovních obrátů. Touží po nezávislosti, ale zároveň vedle sebe potřebuje někoho, kdo mu pomůže, podpoří a utěší. V tomto věku je už klidnější a poslušnější, většinou ochotně poslouchá pokyny a požadavky rodičů. Je vstřícné a přátelské, v hrách chápe význam slova střídání, ale ne vždy je ochotné jej splnit, někdy se chová majetnický a brání si vlastní hračky. (Allen, Marotz, 2002)

Čtyřleté dítě je plné energie, nic ho nezastaví a neustále „brebentí“. Za rok vyroste přibližně o 5 - 6,5 centimetrů. Motorický vývoj je v tomto věku zase vyspělejší, dítě dokáže chodit po čáře, s lehkostí běhá, rozebíhá se a snadno se vyhýbá překážkám. Psací náčiní drží ve správném špetkovém úchopu, je schopné překreslit některé tvary a písmena.

Baví ho hry se slovy a vytváří různé jazykové nesmysly. Zkouší různé hranice, kam až může zajít. S častými otázkami si všímá míry trpělivosti a někdy se jeví agresivně a umíněně. Je společenské a přátelské, rádo slyší chválu a povzbuzení, je hrdé na své úspěchy, když se mu něco pokazí, je schopné propadnout záchvatu vzteku. Chápe časovou souslednost a význam pojmů - největší, nejmenší. Umí tvořit souvětí, používat minulý čas a odpovídat na otázky přiměřené jeho věku. (Allen, Marotz, 2002)

V pěti letech dítě prochází obdobím relativního klidu, nabývá sebevědomí, rádo objevuje nové věci a zdokonaluje se. Jeho průměrná výška činí 107 až 117 centimetrů. Tělo již má proporce dospělého člověka. V rámci motorického vývoje dokáže chodit pozpátku a po úzké plošině, udrží rovnováhu na jedné noze. Je schopné překreslit podle vzoru různá písmena a tvary. Rádo maluje a stříhá. Jeho vývoj mu umožňuje, aby z více tvarů poskládal tvar jiný, umí vybrat takové předměty, které mají společný rys a vlastnost. Slovní zásoba činí kolem 1500 slov, již dokáže převyprávět příběh dle obrázků, funkčně

definuje jednoduchá slova, rozumí jednoduchým vtipům a rádo si je také vymýšlí. V tomhle věku se rádo kamarádí a uzavírá přátelství s jedním dítětem. Je obvykle štedré, bez okolků půjčuje hračky ostatním dětem, nedělá mu problém se v činnostech vystřídat. Vůči druhým lidem jeví náklonnost a ochránářské pudy. Lépe se ovládá, už neprožívá takové emoční výkyvy. (Allen, Marotz, 2002)

Šestileté dítě má stále lepší koordinaci, hrubá a jemná motorika je na lepší úrovni, pohyby už jsou přesnější. Se zaujetím si všímá všeho co se kolem něho děje. Dítě v tomto věku se někdy obtížně rozhoduje a vypořádává s neočekávanými novými okolnostmi. Měří v průměru kolem 110 - 117 centimetrů. Jeho tělo vypadá vytáhle, neboť kosti jsou ve fázi rychlého růstu, rysy v obličeji nabývají charakter rysů dospělého člověka. U jednotlivých činností vydrží pracovat delší dobu, chápe jednotlivé časové pojmy, prostorovou a pravolevou orientaci, dokáže členit rok na roční období, měsíce, týdny, dny a hodiny. Baví ho výtvarné a rukodělné činnosti, rádo maluje, stříhá, lepí, baví ho také různé skládky, hádky a „spojovačky.“ Šestileté dítě spontánně a rádo komunikuje, pokládá velké množství otázek, slovní zásoba činná kolem 2500 – 3000 slov. Správně časuje a skloňuje a skládá slova ve větách ve správném pořadí. Baví ho poslouchat nové a smyšlené příběhy. Rozšiřuje si okruh svých přátel, stává se méně závislé na rodičích, je pro něho, ale stále důležitý pocit bezpečí, jistoty a chvála. Chvillemi prochází náhlými změnami nálad, „nejlepší přítel“ se tak může stát tím „nejhorším“. Nerado slyší, když ho někdo opravuje nebo když prohrává ve hře. V tomto věku ho pojí blízké přátelství k jednomu či dvěma dětem. Při hraní vzájemně spolupracují a snaží se dosáhnout specifického cíle. (Allen, Marotz, 2002)

2.5 Rodina a její význam

Domníváme se, že rodina má pro dítě nezastupitelný význam. Nejenomže se do ní dítě rodí a získává určité genetické vlohy a dispozice, ale má rozhodující vliv pro celkový rozvoj jeho osobnosti.

Svědčí o tom i zmínka v publikaci od J. Dunovského že „*Práve bývá proto rodina označována jako průsečík života jedince a společnosti*“ jež se podílí na správném utváření bezprostředních vztahů dítěte a společnosti a vzájemném začleňování. (Dunovský, 1986, s. 9)

Je zřejmé, že vývoj dítěte závisí na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, způsobu výchovy, množství podnětů a obrazu světa do jakého ho rodiče uvádějí, na jehož základě si dítě uvědomuje své místo a svou roli ve společnosti. Aby byla rodina úspěšná a funkční,

nesmí chybět onen stmelující prvek trvalosti s pocitem sounáležitosti, přijetí, lásky a bezpečí. Proto v souvislostech s ústavní péčí figuruje zvýšené úsilí a snaha o zprostředkování a umožnění zařazení dítěte do náhradní rodinné péče, která by mu mohla poskytnout láskyplné stabilní prostředí, uspokojení individuálních potřeb a společnou životní perspektivu. (www.epolis.cz)

Bohužel v dnešní uspěchané době narušuje funkčnost rodiny vysoká rozvodovost, frekvence mimomanželských sexuálních vztahů, nedostatečnost projevů lásky, upřednostňování práce nad rodinou, zvyšující se počet týraných, zneužívaných či zanedbávaných dětí. Na druhou stranu funkčnost ovlivňuje také nepříznivá ekonomická situace mladých rodiny, především s nedostatkem bytů či zvýšená nezaměstnanost. (Možný, 2006)

3 Hra a její vývoj

Hra je důležitou součástí dětství. Každé dítě si rádo hraje. V životě lidské společnosti práce předchází hru, avšak v životě dítěte hra předchází práci, je obrazem skutečného života, způsobem, jak se účastnit života a zároveň jej poznávat. (Kořátková, 2005)

Hra je nejpřirozenější činností nejen pro děti předškolního věku. Uplatňuje se v rámci celého života člověka, má různé formy a intenzitu. Nejvýznamněji se však projevuje v dětství. (podle Machkové, 2007a)

Miloš Zapletal charakterizuje hru „*jako proces aktivní, dynamický, zaměstnávající v menší či větší míře duševní i tělesné schopnosti, které současně cvičí a rozvíjí.*“ (Zapletal, 1986, s 12)

Slovník pedagogický charakterizuje hru jako „*formu činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický...*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 82)

3.1 Vymezení pojmů, význam hry v předškolním vzdělávání

Domníváme se, že v každé hře se projevuje celá osobnost dítěte, jeho specifické schopnosti, minulé zážitky a zkušenosti. Hra vytváří impulz k procvičování instinktu a nacvičování dovedností, souvisí s rozvojem myšlení, inteligence a řeči. Tatáž hra a hračka může vyvolat u různého dítěte jiné reakce – radost, pocit strachu, úzkost nebo nadšení, vše závisí na situaci, minulém vývoji či zkušenosti. (Kořátková, 2005)

Němec ve své publikaci *S hrou na cestě za tvořivostí* píše...*Vkročíme-li do světa her, přestaneme vnímat okolní svět a jsme plně oddáni hře. Staneme se tak aktivním tvůrcem nového příběhu, který přímo a spontánně prožívá řadu činností. Přebíráme na sebe roli s určitými pravidly podobně jako divadelní role ve scénáři.* (podle Němce, 2004)

Lze tedy říci, že hra podporuje kontakt s dalšími dětmi. Dítě při hře předjímá určitou funkci, podřizuje se určitým normám, může přijmout nebo odmítnout kontakt s dalším dítětem. Hra napomáhá ke vzniku nových přátelství a k upevnění vztahů ve skupině. (Kořátková, 2005)

Dítě v batolecím věku si nejčastěji hraje samo, nejčastěji s různými předměty, má-li možnost, pozoruje druhého, nachází velké zaujetí v nápodobivé hře, kterou, ale nedokáže

oddálit nebo ji vybavit zpětně, proto se v tomto věku setkáváme s řadou nedorozumění a konfliktních situací především s vrstevníky a dospělými. (Koťátková, 2005)

Kolem třetího roku se u dítěte objevuje hra námětová. Díky tomu, že už využívá symboliky a nastupující fantazie, dokáže se zabývat námětem, který ho zaujal. Dochází k reprodukci určitého téma, dítě vyhledává blízkost vrstevníka, kterého nejčastěji pozoruje. Proto se v tomto období setkáváme s paralelní hrou. (Koťátková, 2005)

Díky rozvíjení se fantazijních představ, je čtyřleté dítě schopné přijmout a dodržovat určitou roli a setrvat v ní po celou dobu. Stává se iniciátorem námětové hry a přetváří ji podle svých možností a představ. V tomto období se děti navzájem sdružují, odtud vzniká hra sdružující, mají společné jedno téma, více z nich zaujímá stejnou hlavní roli, nedomlouvají se, nenaslouchají, ale s obrovským soustředěním realizují „svoji verzi“ podle vlastních představ a fantazie. (Koťátková, 2005)

Pětileté dítě nemá potřebu měnit námět v průběhu hry. Hra je delší a bohatší, důležitou roli zde hraje spoluhráč či skupina dětí. V tomto období dítě získává schopnosti spolupracovat, sdílet společný námět, vést vzájemný rozhovor a přijímat i vedlejší role.

Mezi pátým a sedmým rokem se dítě drží jednoho námětu více dnů a rozvíjí průběžně jeho děj. Začíná upřednostňovat spoluhráče před samotnou hračkou. Velkou úlohu zde hraje vzájemná komunikace, interakce a kooperace, dochází tak ke vzniku tzv. hry kooperativní. (Koťátková, 2005)

Od šestého roku se dítě zabývá plánováním hry a jejími pravidly. Nenaplnuje je samotná hra, ale hledání určitých logických souvislostí a pronikání do říše fantazie a představ. Dále je to bezesporu vznikající přátelství, střídání rolí a role soupeře vrcholící kolem pěti až osmi let, jež se objevuje dříve než role spolupracovníka. Součástí dětských her jsou konflikty, které vznikají v souvislosti rozdílných představ. (Koťátková, 2005)

Charakteristickým znakem hry je: spontánnost, zaujetí, radost a uspokojení, tvořivost, fantazie, opakování, přijetí role, samoúčelnost či symboličnost.

- **Spontánnost** - Dítě si hru samo volí a hraje zcela přirozeně, v souvislosti s individuálními potřebami a zájmy
- **Zaujetí hrou** – Dítě se hluboce soustřeďuje na danou hru, pročež nevnímá okolí
- **Radost a uspokojení** – hra přináší prožitek, uvolnění a zábavu, vkládá do ní celou svou osobnost
- **Tvořivost** – nové a originální nápady
- **Fantazie** – zapojení a obohacení vlastních představ

- **Opakování** – k již vyzkoušené hře se dítě rádo vrací
- **Přijetí role** – volba vlastní role v určité situaci, jenž si přetváří dle zájmu
- **Samoučelnost** – pro dítě není důležitý výsledek hry, ale její průběh
- **Symboličnost** – skutečnost dítěti nahrazují nástroje, různé materiály

(Kotátková, 2005)

3.2 Klasifikace her

Klasifikací her existuje velké množství, my se z důvodu zaměření bakalářské práce budeme věnovat těm, které se vztahují k dramatické výchově

V. Mišurcová rozdělila hru podle závaznosti pravidel

1. Hry tvořivé

a) Předmětové - Dítě manipuluje s předměty, které je obklopují, a všímá si jejich vlastností

b) Úlohové (námětové) - Lze ji chápat jako hru na někoho, na něco. Dítě si na základě své představivosti a fantazie zvolí konkrétní námět, kterým jsou nejčastěji zažité zkušenosti – návštěva lékaře, kadeřnice, nakupování v obchodě. Znakem této hry je symboličnost a využití hraček, představující reálnou skutečnost ve zmenšené podobě.

c) Dramatizační (snové)- Při této hře si děti dramatickou formou samy či pomocí loutky napodobují známé pohádky, příběhy, které buďto shlédly v televizi, kině nebo slyšely na zvukovém nosiči či při čtení knihy. Dramatizační hry fungují na podobném principu jako hry námětové, liší se pouze tím, že si děti hru samy nevymýšlí, ale realizují ji na základě zapamatovaného daného scénáře.

d) Konstruktivní - Dítě záměrně manipuluje s materiálem, předměty, které určitým způsobem připomínají skutečnost či funkci. Konstruktivní hry podporují rozvoj motoriky a myšlení

2. Hry s pravidly:

a) Pohybové - Řadí se mezi nejrozšířenější. Dítě si díky nim rozvíjí pohybové schopnosti, učí se sladit vlastní pohyb s hudbou a pohybem druhých a uvědomuje si své tělo.

b) Intelektuální (didaktické) – Jsou zaměřeny na rozvoj rozumových schopností (vnímání, myšlení, paměť a řeč) představivosti a pozornosti. (Mišurcová, 1980)

Druhy her podle dosažení určitého ontogenetického stupně (Kuric):

- **Funkční** – kojenecké období (pohyby rukou, vydávání zvuků)
- **Manipulační** – batole (manipulace s předměty, skládání kostek)
- **Napodobovací** – kolem 2 roku (prohlížení knížek)
- **Úlohové** – kolem 4 roku (rozvoj fantazie, přebírání životních předloh)
- **Konstruktivní** – od 2 roku (hra na pískovišti, modelování)

(Němec, 2002, s. 18)

E. Opravilová (2003) uvádí další dělení dle typů her:

- **podle schopností**, které rozvíjejí (smyslové, pohybové, intelektuální a speciální)
- **podle typů činnosti** (napodobovací, dramatizující, konstruktivní a fiktivní),
- **podle místa** (exteriérové a interiérové)
- **podle počtu hráčů** (individuální, párové a skupinové)
- **podle věku** (hra kojenců, batolat, předškoláků, školáků, dospělých)
- **podle pohlaví** (dívků a chlapecké)

Na závěr lze tedy říci, že tak, jak se dítě proměňuje a rozvíjí, mění se i jeho hra. Dítě novými hrami získává nové zkušenosti a vědomosti, rozvíjí své dosavadní schopnosti a dovednosti. V rámci kolektivních her navazuje nová přátelství, buduje si základní kulturně společenské postoje, návyky, zdokonaluje si řečové schopnosti a rozvíjí slovní zásobu.

4 Pedagogická komunikace

Zabýváme se zde pedagogickou komunikací, její kvalitou, různými druhy: verbální, neverbální či komunikací pomocí činu a vlivem dramatické výchovy.

Pedagogickou komunikaci lze chápat jako výměnu informací mezi účastníky, prostřednictvím, které je naplňován výchovně-vzdělávací proces a jeho cíle. Kvalitu pedagogické komunikace a výchovně vzdělávacího procesu ovlivňuje prostředí, atmosféra a klima třídy. Osvětlení, rozmístění nábytku či hluk působí na pozornost dítěte. Tvořivý přístup učitele se výrazně podílí na efektivitě komunikace, sám učitel totiž může proměňovat atmosféru v závislosti na použití organizačních forem, metod a vynaloženého času. Efektivní komunikace vede k partnerským pozitivním vztahům mezi dítětem a učitelkou, mezi dětmi navzájem. Ve třídě, kde panuje vstřícné klima a vzájemný respekt, si účastníci vyměňují názory, pocity a myšlenky zcela otevřeně a bez zábran. Naproti tomu v klimatu, ve kterém se účastníci navzájem nerespektují, soupeří spolu, neposlouchají jeden druhého, vznikají situace, při nich účastníci raději mlčí a své názory nebo pocity raději skrývají. Na průběh komunikace do jisté míry působí také ustanovená pravidla, podle nichž se komunikuje. Aby se učitel vyhnul nedodržování a nerespektování daných pravidel, je vhodné je zredukovat na menší počet. (Nelešovská, 2005)

Pedagogická komunikace neprobíhá nejenom ve školách při výchovně-vzdělávacím procesu, ale také v rámci rodiny, zájmových kroužků a také ve výchovných zařízeních. Nejčastěji je využívána verbální komunikace, kterou lze definovat jako komunikaci slovní, neboť základní jednotkou je slovo. U verbální komunikace můžeme shledat komunikátora - autora řeči a recipienta - příjemce sdělení. Každá verbální komunikace prochází určitými fázemi. Prvotní fází je stanovení záměru něco dítěti sdělit. Záměr předchází slovní formulaci a dává jí smysl. Následuje vlastní sdělení, jež je směřováno dítěti či celé třídě. Dotyčný jej pozorně naslouchá a snaží se odhalit smysl sděleného, dochází tzv., k dekodování. Ke zpřesnění smyslu se využívá rozhovor, tj. verbální komunikace v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob, kteří se vzájemně snaží vysvětlit, jak pochopili, co již bylo řečeno. Relativně nejvyšší formou hledání společného smyslu je dialog, v němž „*nejde pouze o prostý pohyb informací, ale o aktivní výměnu, kde se závažnost informace pro příjemce předává při ujetí slova.*“ (Leontjev, 1972 In: Křivohlavý, 1989, s. 61)

V mateřské škole komunikace probíhá zpravidla ve stejném čase a místě. Na efektivnosti se podílí akustické vlastnosti hlasu, tj., síla, výška a barva hlasu, jejich

ovládání, práce s dechem, způsob použití zvukových prostředků – rytmu, přízvuku, tempa, pauzy, dynamice a intonaci. K udržení pozornosti, snazší srozumitelnosti a nápodobě se používají pomůcky v podobě maňásků, obrázků či knížek. (Nelešovská, 2005)

Způsob komunikování, při němž se nepoužívají slova, ale celý komplex mimoslovních signálů, se označuje slovy „neverbální komunikace“. Odborná literatura rozlišuje osm základních mimoslovních způsobů sdělování - výraz obličeje, pohledy, gesta, doteky, fyzické postoje, pohyby a vzdálenost, jež nám umožňují předávat citově zabarvená sdělení. Mimoslovně tak sdělujeme naše emoce, zájem, snažíme se jimi vytvořit u druhého dojem a ovlivnit jeho postoje. (Nelešovská 2005, Křivohlavý, 1989)

Významným druhem pedagogické komunikace je sdělování pomocí činů. Naše činy prozrazují aktuální psychické rozpoložení, postoje, hodnoty, vlastnosti, vztah k osobě či věci. Ač patří ke každodennímu životu, je jí věnována malá pozornost. (Nelešovská, 2005)

V kontextu dramatické výchovy lze očekávat rozvoj řečových schopností a komunikativních dovedností jak verbálních tak neverbálních. Dramatická výchova může přispět k obohacení slovní zásoby, k odbourání strachu vyjadřovat a sdělovat své myšlenky, prožitky, pocity a nálady. Přispět také k výraznému rozvoji kooperace, vzájemné pomoci, tolerance, respektu k upevnění vztahů a celistvosti skupiny.

II. Praktická část

V teoretické části jsme představili dramatickou výchovu jako vhodný edukační prostředek i pro děti předškolního věku a to bez handicapu. V praktické části se budeme zabývat rozvojem dětí se zrakovým handicapem za využití dramatické výchovy popř. jejích prvků. Jelikož se jedná o široké téma, zaměřujeme svoji pozornost na oblast komunikativních dovedností.

Cílem praktické části je vytvořit a ověřit projekt pracující s prvky dramatické výchovy směřující ke všestrannému rozvoji dítěte se zaměřením na rozvoj komunikativních dovedností u skupiny dětí se zrakovým handicapem.

Dále jsme naformulovali **problémovou otázku**:

Je dramatická výchova vhodným edukačním prostředkem k rozvoji komunikativních dovedností dětí předškolního věku se zrakovým handicapem?

5 Projekt „Červená Karkulka“ a jeho charakteristika

Název projektu: Červená Karkulka, jež byl zpracován v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a školním vzdělávacím programem (ŠVP) konkrétní mateřské školy.

Charakteristika projektu: Nestárnoucí příběh o malé holčičce s červeným čepečkem, která šla navštívit babičku a cestou potkala zlého vlka.

V rámci třídního projektu Červená Karkulka se seznámíme se základními metodami a technikami dramatické výchovy. Zábavnou formou se zaměříme na rozvoj komunikativních dovedností a na celkový všestranný rozvoj v oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální.

Název ŠVP: ŠVP- Mozaika

Integrovaný blok: Bílá zima

Podtéma: Týden s pohádkou

Časová náročnost projektu: 3 dny

Věková skupina dětí: heterogenní (4-7 let)

Z důvodu získání odpovídajících a objektivních dat, byl projekt realizován ve dvou třídách speciální mateřské školy ve Dvoře Králové nad Labem.

Analýza třídy 1: 12 dětí ve třídě - 3 děti čtyřleté, 5 dětí pětiletých, 4 děti šestileté

Analýza třídy 2: 14 dětí ve třídě - 4 děti čtyřleté, 3 děti pětileté, 4 děti šestiletých, 3 děti sedmileté.

Speciální mateřskou školu, ve které byl projekt realizován, navštěvují internátně děti s vadami zraku – amblyopií, strabismem a různými stupni myopie a hypermetropie, v délce 6-7 týdnů. Po ukončení léčby jsou opět integrovány do kmenové mateřské školy. V souvislosti se zrakovým handicapem bylo zapotřebí upravit podmínky vzdělávání ve formě zvětšených metodických materiálů a didaktický pomůcek, upřednostňovat bližší vzdálenost a respektovat delší čas, který děti vynaložily při pozorování nabídnutých materiálů.

V první třídě měly děti závažnější oční handicap – silnější stupeň myopie, těžší formu amblyopie, což se také projevovalo v konečném výsledku.

Výběr respondentů: kritéria: zrakově handicapované děti ve věku 3 – 7let navštěvující mateřskou školu ve Dvoře Králové nad Labem.

Vyhodnocování projektu: na základě zúčastněného krátkodobého pozorování edukační reality proběhne zhodnocení stanovaných konkretizovaných očekávaných výstupů, které chápeme jako indikátory. V rámci pozorování se převážně zaměřujeme na: zapojování dětí do aktivit, reakce dětí na vzdělávací nabídku, úroveň komunikačních dovedností.

Dále bude vyhodnocen metodický postup, aplikované organizační formy a metody, vzdělávací nabídka.

5.1 Projektování vzdělávacího obsahu na úrovni školního vzdělávacího programu

V rámci realizace projektu směřujeme k postupnému rozvoji klíčových kompetencí:

Kompetence k učení: dítě se učí nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na danou činnost; odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých

Kompetence k řešení problémů: spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); nebojí se chybovat, pokud nachází pozitivní ocenění nejen za úspěch, ale také za snahu

Kompetence komunikativní: dítě se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.) samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, slovně reaguje a vede smysluplný dialog

Kompetence sociální a personální: dítě se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřítit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje, je schopno chápat, že lidé jsou různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jedinečnostem

Kompetence činnostní a občanské: dokáže rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky; uvědomuje si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat

Tabulka 1. **VZDĚLÁVACÍ CÍLE (cíle pro učitelku):**

Biologická oblast	Psychologická oblast	Sociální oblast (interpersonální, sociálně kulturní environmentální)
<i>Psychomotorický</i>	<i>Kognitivní</i>	<i>Afektivní</i>
- Uvědomění si vlastního těla - Rozvoj a užívání všech smyslů	- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních - rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu	- Rozvíjet kooperativních dovedností - Rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních

Tabulka 2. **VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA**

Biologická oblast	Psychologická oblast	Sociální oblast (interpersonální, sociálně kulturní environmentální)
<i>Psychomotorický</i>	<i>Kognitivní</i>	<i>Afektivní</i>
-lokomoční pohybové činnosti (chůze, běh, skoky a poskoky, lezení), nelokomoční pohybové činnosti (změny poloh a pohybů těla na místě) - činnosti relaxační a odpočinkové, zajišťující zdravou atmosféru a pohodu prostředí	-samostatný slovní projev na určité téma; vyprávění toho, co dítě slyšelo - poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, - činnosti zaměřené k poznávání různých lidských vlastností; dramatické činnosti	-sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti, - kooperativní činnosti ve dvojicích, ve skupinkách - využívání praktických ukázek varujících dítě před nebezpečím

Tabulka 3. **OČEKÁVANÉ VÝSTUPY (vztahují se k dětem):**

Biologická oblast	Psychologická oblast	Sociální oblast (interpersonální, sociálně kulturní environmentální)
<i>Psychomotorický</i>	<i>Kognitivní</i>	<i>Afektivní</i>
-vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů - vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu	- soustředěně poslouchat četbu, hudbu; sledovat a vyprávět pohádku; porozumět slyšenému - vést rozhovor, popsat situaci (skutečnou, podle vzoru)	- navazovat a udržovat dětská přátelství; spolupracovat s ostatními - přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem

Tabulka 4. **RIZIKA**

Biologická oblast	Psychologická oblast	Sociální oblast (interpersonální, sociálně kulturní environmentální)
<i>Psychomotorický</i>	<i>Kognitivní</i>	<i>Afektivní</i>
- nerespektování rozdílných tělesných a smyslových předpokladů a pohybových možností jednotlivých dětí - nevhodné vzory chování dospělých v prostředí mateřské školy	- málo příležitosti k samostatným řečovým projevům dítěte (spontánním i řízeným) a slabá motivace k nim - vytváření komunikativních zábran (necitlivé donucování dítěte k hovoru, nerespektování dětského ostychu vedoucí k úzkosti a strachu dítěte)	- prostředí, které nabízí málo možností ke spolupráci a komunikaci s druhým - zvýhodňování a znevýhodňování některých dětí ve skupině - nedostatečné a nepřiměřené informace, nedostatečné, nepravdivé nebo žádné odpovědi na otázky dětí

V rámci realizace projektu byly použity následující organizační formy a metody vzdělávání vzhledem ke speciálním potřebám sledovaných skupin:

Organizační formy (J. Maňák, 2003): hromadné, skupinové, individuální, individualizované

Metody vzdělávání (J. Maňák, 2003):

Metody názorně demonstrační - Předvádění (demonstrace)

Metoda slovní – m. monologická – vyprávění

– m. dialogická – rozhovor

Metody praktická – nácvik praktických a pohybových dovedností

Metoda aktivizující – didaktická hra

– m. diskuzní

– m. situační

– m. inscenační

Pedagogické zásady: (J. Maňák, 2003)

z. názornosti

z. soustavnosti

z. přiměřenosti

z. trvalosti

z. uvědomělosti a aktivity

z. komplexního rozvoje osobnosti

5.2 Projektování vzdělávacího obsahu na úrovni třídního vzdělávacího programu

V rámci projektování na úrovni třídního vzdělávacího programu (TVP) se blíže zaměřujeme na konkretizované očekávané výstupy

Tabulka 5. **KONKRETIZOVANÉ OČEKÁVANÉ VÝSTUPY (vztahují se k dětem):**

Biologická oblast	Psychologická oblast	Sociální oblast (interpersonální, sociálně kulturní environmentální)
<i>Psychomotorický</i>	<i>Kognitivní</i>	<i>Afektivní</i>
-Děti dle svých individuálních možností prostřednictvím zraku vědomě napodobují pohyb dle vzoru učitelky - Starší dítě dokáže sladit hudbu s pohybem - Mladší dítě s dopomocí sladí hudbu s pohybem	- Starší dítě soustředěně poslouchá četbu; pojmenuje a vypráví danou pohádku - Mladší dítě soustředěně poslouchá četbu; pojmenuje a vypráví po částech danou pohádku - Starší dítě vede rozhovor a odpovídá na těžší otázky; uvědomuje si nesprávnost znění - Mladší dítě vede rozhovor a odpovídá na lehčí otázky; uvědomuje si nesprávnost znění - Starší dítě sestaví obrázky z pohádky dle časové sousednosti - Mladší dítě dokáže s dopomocí sestavit obrázky z pohádky dle časové sousednosti - Zapamatuje si a vybaví si krátké texty („Co má červená Karkulka v košíku?“)	Dítě dle svých individuálních možností komunikuje a spolupracuje s ostatními; pomáhá druhým - Uvědomuje si možná nebezpečí při setkání s neznámými lidmi (setkání červené Karkulky a vlka) a má povědomí o tom, jak se před nimi chránit

Tabulka 6. VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA - PRVNÍ DEN

<p>NÁZEV ČINNOSTÍ:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ranní hry dětí • Komunitní kruh – úvodní • Didakticky cílené činnosti: Ukázka předmětů na motivy pohádky Převyprávění pohádky Kladení otázek týkající se pohádky „Vlk, Karkulka a myslivec“ – ztvárnění určité postavy • Komunitní kruh – společné zhodnocení
<p>POMŮCKY:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Komunitní kruh: plyšový medvídek • Ukázka předmětů na motivy pohádky – bábovka, košík, červený čepeček, obrázek vlka • Převyprávění pohádky – knížka • „Vlk, Karkulka a myslivec“ – CD
<p>METODICKÝ POSTUP:</p> <p>Organizační formy: individuální; individualizovaná, hromadné</p> <p>Metody vzdělávání: Slovní (<i>dialogické</i>); názorně demonstrační (<i>předvádění</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Příchod do započatých ranních tematických her • Signál pro úklid hraček a svolání do kruhu: zazvonění zvonečku • Komunitní kruh: Přivítání, vzájemné pozdravení, předávání plyšového medvídka, seznámení se s danými činnostmi
<p>Organizační forma: hromadná</p> <p>Metody vzdělávání: slovní (<i>dialogické</i>); názorně demonstrační (<i>předvádění</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Didakticky cílené činnosti Ukázka předmětů na motivy pohádky – Děti sedí na koberci, pedagog jim donese několik předmětů (bábovka, košík, červený čepeček, obrázek vlka), děti se snaží uhádnout, v jaké pohádce se tyto předměty objevují.
<p>Organizační forma: hromadná</p> <p>Metody vzdělávání: slovní (<i>monologické</i>)</p>	<p>Převyprávění pohádky – Pedagog vypráví dětem pohádku O Červené Karkulce. Ty sedí a pozorně poslouchají</p>
<p>Organizační forma: hromadná</p> <p>Metody vzdělávání: slovní (<i>dialogické</i>), aktivizující (<i>diskuse</i>)</p>	<p>Kladení otázek – Pedagog se ptá dětí na několik otázek týkajících se převyprávěné pohádky. (<i>Jaké postavy se v pohádce objevovaly? Proč se Karkulce říkalo Červená Karkulka? Byla Karkulka hodná a poslušná? Co nesla v košíčku? Kdo snědl babičku a Karkulku? Byl vlk zlý? Kdo vysvobodil Karkulku a babičku? Co nasypal vlkovi do břicha?</i>)</p>
<p>Organizační forma: hromadná</p> <p>Metody vzdělávání:</p>	<p>„Vlk, Karkulka a myslivec“ - Děti se pohybují po prostoru za doprovodu hudby. Až hudba přestane hrát, děti se zastaví. Paní učitelka</p>

aktivizující (<i>hraní rolí</i>)	pak řekne nějakou pohádkovou postavu (vlk, Karkulka, myslivec). Děti se pak snaží „štronzem“ ztvárnit tuto
Organizační forma: hromadná Metody vzdělávání: slovní (<i>dialogické</i>), aktivizující (<i>diskuse</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Komunitní kruh: Reflexe a sebereflexe ze strany dětí i učitelky. Děti postupně všem sdělí, jaká činnost se jim nejvíce líbila, která jim šla nejlépe. Učitelka děti povzbuzuje a pokládá vhodné otázky přiměřené věku a komunikační úrovni dětí.

Tabulka 7. VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA - DRUHÝ DEN

NÁZEV ČINNOSTI:	<ul style="list-style-type: none"> • Ranní hry dětí • Komunitní kruh – úvodní • Didakticky cílené činnosti: „Na pravdu a lež“ – uvědomění si lži „Stíny v lese“ – nápodoba pohybů „Popletený příběh“ – časová souslednost „Co by kdyby“ – uvědomění si možného nebezpečí • Komunitní kruh – společné zhodnocení
POMŮCKY:	<ul style="list-style-type: none"> • Komunitní kruh: plyšový medvídek • „Popletený příběh“: karty s pohádkovým příběhem
METODICKÝ POSTUP: Organizační formy: individuální; individualizovaná, hromadné Metody vzdělávání: Slovní (<i>dialogické</i>); názorně demonstrační (<i>předvádění</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Příchod do započatých ranních tematických her • Signál pro úklid hraček a svolání do kruhu: zazvonění zvonečku • Komunitní kruh: Přivítání, vzájemné pozdravení, předávání plyšového medvídka, seznámení se s danými činnostmi
Organizační forma: hromadná Metody vzdělávání: Aktivizující (<i>diskuzní</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Didakticky cílené činnosti „Na pravdu a lež“ -Děti se rozestaví po obvodu kruhu a pedagog začne vyprávět pohádku „O Červené Karkulce“ tím způsobem, že ve vyprávění vyřkne nějakou lež, například „byla jedna Holčička, které říkali Zelená Karkulka, protože nosila zelenou pláštěnku.“ Až dořekne tuto lež, vyvolá některé hlásící se dítě a to oponuje, například „to není tedy vůbec pravda, neříkali jí zelená, ale červená Karkulka, protože nosila červené šatečky a červený klobouček.“ Hra takto pokračuje až do skončení příběhu.

<p>Organizační forma: hromadná</p> <p>Metody vzdělávání: Praktická (<i>nácvik praktických a pohybových dovedností</i>)</p>	<p>„Stíny v lese“ – Když šla Karkulka lesem, stmívalo se, viděla všude kolem sebe podezřelé stíny. Možná že se tam někde za stromy skrývá zlý vlk. Na úvod této hry si děti utvoří dvojice. Jedno dítě představuje vlka „originál“ a druhé jeho stín. „Stín stojí naproti „originálu“ a snaží se jeho pohyby napodobovat. Po chvíli si děti ve dvojicích role vymění.</p>
<p>Organizační forma: skupinová</p> <p>Metody vzdělávání: Aktivizující (<i>didaktická hra</i>)</p>	<p>„Popletený příběh“ – Děti skládají obrázky, tak aby šly ve správném pořadí, potom příběh ve zkratce převyprávějí</p>
<p>Organizační forma: hromadná</p> <p>Metody vzdělávání: Slovní (<i>dialogická</i>) Aktivizující (<i>situační</i>)</p>	<p>„Co by, kdyby?“ – Pedagog se ptá dětí, co by dělaly, kdyby je zastavil nějaký neznámý člověk a dal by se s nimi do řeči, nabízel jim sladkosti, potřeboval by pomoc.</p>
<p>Organizační forma: hromadná</p> <p>Metody vzdělávání: slovní (<i>dialogické</i>), aktivizující (<i>diskuse</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Komunitní kruh: Reflexe a sebereflexe ze strany dětí i učitelky. Děti postupně všem sdělí, jaká činnost se jim nejvíce líbila, která jim šla nejlépe. Učitelka děti povzbuzuje a pokládá vhodné otázky přiměřené věku a komunikační úrovni dětí.

Tabulka 8. VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA - TŘETÍ DEN

<p>NÁZEV ČINNOSTI:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ranní hry dětí • Komunitní kruh – úvodní • Didakticky cílené činnosti: „Kdo je to“ – nápodoba, uhodnutí „Co má červená Karkulka v košíku?“ – zapamatování si několika po sobě jdoucích slov „Karkulka jde za babičkou“ - nápodoba pohybů • Situační scénka • Komunitní kruh – společné zhodnocení
<p>POMŮCKY:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Komunitní kruh: plyšový medvídek • „Co má červená Karkulka v košíku?“: košík • „Karkulka jde za babičkou“: tělovýchovné pomůcky
<p>METODICKÝ POSTUP:</p> <p>Organizační formy: individuální;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Příchod do započatých ranních tematických her • Signál pro úklid hraček a svolání do kruhu: zazvonění zvonečku

<p>individualizovaná, hromadné</p> <p>Metody vzdělávání: Slovní (<i>dialogické</i>); názorně demonstrační (<i>předvádění</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Komunitní kruh: Přivítání, vzájemné pozdravení, předávání plyšového medvídka, seznámení se s danými činnostmi
<p>Organizační forma: hromadná</p> <p>Metody vzdělávání: Praktická (<i>nácvik praktických a pohybových dovedností</i>) Aktivizující (<i>inscenační</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Didakticky cílené činnosti „Kdo je to?“ - Pedagog předvádí nějakou postavu z pohádky, při čemž se snaží zachytit její charakteristickou vlastnost. Děti, se snaží napodobovat činnost pedagoga a poté hádají, o kterou postavu se jedná.
<p>Organizační forma: hromadná</p> <p>Metody vzdělávání: Slovní (<i>dialogická</i>) Praktická (<i>nácvik praktických a pohybových dovedností</i>) Aktivizující (<i>diskuzní, situační, inscenační</i>)</p>	<p>„Co má červená Karkulka v košíku?“ – Děti se postaví po obvodu kruhu. První dítě začne povídat: „<i>Červená Karkulka má v košíčku bábovku,</i>“ ostatní děti tuto větu zopakují. Na řadě je druhé dítě: „<i>Červená Karkulka má v košíčku bábovku a koláče.</i>“ Ostatní děti opět zopakují. Další dítě pokračuje stejným způsobem. Dobroty v košíčku se rozrůstají. Pokud jich je tam již hodně, pak mohou děti společnými silami vzpomínat, co vše v košíčku již Karkulka má.</p>
<p>Organizační forma: hromadná</p> <p>Metody vzdělávání: Praktická (<i>nácvik praktických a pohybových dovedností</i>) Aktivizující (<i>situační</i>)</p>	<p>„Karkulka jde za babičkou“ - Pedagog a všechny děti se stanou Karkulkami, které jdou za babičkou. Nejstarší Karkulka (pedagog) provádí děti lesem a upozorňuje je, kudy právě jdou - přes pařez, pod větví, přeskakují řeku, slyší houkat sovu, děti se snaží kopírovat pohyby pedagoga</p>
<p>Organizační forma: skupinová</p> <p>Metody vzdělávání: Slovní (<i>dialogická</i>) Aktivizující (<i>inscenační</i>)</p>	<p>Situační scénka - Děti se stanou herci a zkusí si vlastní dramatizaci scénky</p>
<p>Organizační forma: hromadná</p> <p>Metody vzdělávání: slovní (<i>dialogické</i>), aktivizující (<i>diskuse</i>)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Komunitní kruh: Reflexe a sebereflexe ze strany dětí i učitelky. Děti postupně všem sdělí, jaká činnost se jim nejvíce líbila, která jim šla nejlépe. Učitelka děti povzbuzuje a pokládá vhodné otázky přiměřené věku a komunikační úrovni dětí.

5.3 Vyhodnocení projektu a zjištěných dat

Pro získání potřebných dat představujeme vyhodnocení: metodického postupu, aplikovaných organizačních forem a metod, vzdělávací nabídky a konečně konkretizovaných očekávaných výstupů/indikátorů u obou skupin.

Pro označení hodnocení metod, metodického postupu, organizačních forem, zásad a vzdělávací nabídky používáme X, viz tabulka 9, 10.

Pro označení hodnocení dětí používáme u starších dětí X a mladších dětí Y, viz tabulka 9, 10.

Tabulka 9. **HODNOCENÍ 1. SKUPINY**

	ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
Metody	X		
Komentář: Nejlépe se nám osvědčila metoda aktivizující, s metodou praktickou bylo vhodnější pracovat v menších skupinách, abychom se mohli věnovat všem dětem stejnou měrou, v metodě slovní byla důležitá motivace, tak děti vydržely déle zaujaté a soustředěné			
Metodický postup	X		
Komentář: Činnosti byly vhodně zvolené a uspořádané vzhledem k věku a individuálním možnostem dětí			
Organizační formy	X		
Komentář: V rámci hromadné organizační formy se nám s dětmi pracovalo lépe			
Zásady		X	
Komentář: Nejvíce se nám osvědčila zásada přiměřenosti a názornosti			
Vzděl. nabídka vzhledem k i. možnostem dětí	X		
Komentář: Dle uvážení jsme vzdělávací nabídku zvolili vhodně vzhledem k individuálním možnostem dětí			
Hodnocení očekávaných výstupů u první třídy			
	ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
Biologická oblast	X	Y	
Komentář: V pohybových hrách byly mladší ostýchavější			
Psychologická oblast	X	Y	
Komentář: Mladší děti byly ostýchavější, neměly na svůj věk dostatečně osvojené vědomosti a dovednosti, jejich mluvený projev nebyl, tak plynulý. Více jim vyhovovaly prožitkové hry			
Sociální oblast	X, Y		
Komentář: Mezi dětmi nevznikaly žádné větší konflikty a spory. Starší děti rády pomáhaly mladším a mladší se s oblibou učily od starších.			

Tabulka 10. **HODNOCENÍ 2. SKUPINY**

	ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
Metody	X		
Komentář: Nejlépe se nám osvědčila opět metoda aktivizující, v metodě praktické se děti učily jeden od druhého. V metodě slovní se některé děti příliš nezapojovaly.			
Metodický postup		X	
Komentář: Dle našeho názoru byly činnosti vhodně zvolené a uspořádané vzhledem k věku a individuálním možnostem dětí			
Organizační formy		X	
Komentář: V rámci skupinové organizační formy, se mi s dětmi pracovalo lépe			
Zásady	X		
Komentář: Nejvíce se nám osvědčila zásada názornosti uvědomělosti a aktivity			
Vzděl. nabídka vzhledem k i. možnostem dětí	X		
Komentář: Dle našeho uvážení jsme vzdělávací nabídku zvolili správně vzhledem k individuálním možnostem dětí			
Hodnocení očekávaných výstupů u druhé třídy			
	ANO	ČÁSTEČNĚ	NE
Biologická oblast	X, Y		
Komentář: V některých pohybových hrách byly mladší děti na lepší úrovni. Hůře se jevily v rychlosti a postřehu.			
Psychologická oblast	Y	X	
Komentář: Mladší děti byly v této oblasti mnohem na lepší úrovni, vzhledem k tomu, že několik starších dětí mělo odloženou školní docházku a mladší děti byly zároveň na svůj věk velmi vyzrálé z hlediska úsudku, uvažování, osvojených vědomostí a dovedností			
Sociální oblast	X	Y	
Komentář: Mezi dětmi nevznikla taková míra respektu a tolerance a vzájemné pomoci jako u první skupiny dětí			

Pozn. Použité tabulky byly převzaty z podkladů pro praxi studentů oboru Učitelství pro mateřské školy, které vytvořili pracovníci Katedry primární a preprimární pedagogiky, Pedagogické fakulty, Univerzity Palackého v Olomouci.

Prostřednictvím projektu jsme sledovaly rozvoj dětí, se zaměřením na komunikativní dovednosti. Vyhodnocením projektu lze konstatovat, že využití dramatické výchovy či jejích prvků, je vhodné i pro rozvoj dětí se zrakovým handicapem.

Uvedená skutečnost platí pouze pro sledované skupiny, nelze jej zobecnit. Přesto se domníváme, že je vhodné se touto oblastí dále zabývat.

Reflexe vzdělávací nabídky

PONDĚLÍ:

Ukázka předmětů na motivy pohádky

Reflexe 1. třídy: Poznávání věcí jim šlo velice dobře, ihned poznaly, o kterou pohádku se jedná, jen nepoznaly červený klobouček, o němž si myslely, že jsou to zuby. Mladší děti byly ostýchavější, nechaly mluvit starší.

Reflexe 2. třídy: Pohádku poznaly bez nejmenšího zaváhání, s radostí říkaly, o jaké věci se jedná. Opět se někteří domnívaly, že tam jsou zuby.

Převyprávění pohádky a kladení otázek

Reflexe 1. třídy: Většina dětí pozorně poslouchala, někteří se začaly bavit a vyrušovat. Při odpovídání na otázky nerespektovaly vyvolání druhého a vzájemně se překřičovaly.

Reflexe 2. třídy: Děti pozorně poslouchaly a po vyvolání hbitě reagovaly na otázky, nepřekřičovaly se, vzájemně se respektovaly.

„Vlk, Karkulka a myslivec“

Reflexe 1. třídy: Hra se řadila mezi nejoblíbenější, děti velice bavila. Hráli jsme ji déle, než jsem předpokládala, poněvadž děti nechtěly přestat a stále vymýšlely nové, překvapující nápady. Starší děti byly šikovnější a uvolněnější, na rozdíl od dětí mladších, kteří spíše kopírovali nápady druhých.

Reflexe 2. třídy: Hra je příliš nezaujala, chyběla zde fantazie. Děti byly bez nápadů, často je opakovaly a kopírovaly.

ÚTERÝ:

„Na pravdu a lež“

Reflexe 1. třídy: Hra děti zaujala, mladší děti si pomaleji vybavovaly skutečný příběh, Starší děti občas nerespektovaly vyvolaného, skákáním do řeči.

Reflexe 2. třídy: Nejoblíbenější hra ze série. Děti velice zaujala, bezprostředně se smály a chtěly, abych jim vymyslela ještě jiný popletený příběh. Do hry se zapojovaly jak starší, tak mladší děti.

„Stíny v lese“

Reflexe 1. třídy: Správného cíle hry, bohužel děti nedosáhly. Bylo zde zřejmé, že se tímhle typem ještě nesetkaly. Byly dosti zmatené a zkamenělé, nevěděly přesně, co se od nich očekává. Starší děti se malinko přiblížily k očekávanému smyslu hry. Mladší děti se stále držely za ruce a povídaly.

Reflexe 2. třídy: Naopak druhá skupina dětí mě velice překvapila. Společným úsilím jsme dosáhli očekávaného cíle. Mladší děti byly odvázanější, zapojovaly i nohy a správně kopírovaly pohyby originálu.

„Popletený příběh“

Reflexe 1. třídy: Tato činnost jim dělala značné problémy, musela jsem často pomáhat a až s mojí pomocí se jim příběh podařilo sestavit do správného pořadí. Jakmile jsem odešla a nechala je pracovat samostatně, začaly se o obrázky přetahovat.

Reflexe 2. třídy: Hra je velice bavila, nestrkaly se o obrázky, za chvíli bez mé pomoci složily příběh do správného pořadí, mladší děti byly rychlejší a šikovnější.

„Co by, kdyby?“

Reflexe 1. třídy: Děti se dokázaly vcítit do situace, uvědomovaly si rizika možných situací a dokázaly správně reagovat, jak takové situaci předejít a jak se v dané situaci zachovat. Starší děti si lépe vybavovaly vhodné pohádky.

Reflexe 2. třídy: Jako u první skupiny se děti dokázaly vcítit do situace a říci vhodná východiska. Hůře si vybavovaly pohádky.

STŘEDA

„Kdo je to?“

Reflexe 1. třídy: Děti se snažily například znázornit zlého vlka, či odvážného myslivce, ale děti, které byly v danou chvíli diváky, nerozpoznaly konkrétní postavu s její vlastností. Musela jsem jim pomáhat vhodnými otázkami. Mladší děti spíše mlčely.

Reflexe 2. třídy: Hru jsem raději poupravila, děti nebyly příliš políbené dramatickou múzou. Předváděla jsem postavy s konkrétní vlastností a děti je bez potíží kopírovaly.

„Co má červená Karkulka v košíku?“

Reflexe 1. třídy: Hra je bavila, starší děti bez váhání vymýšlely věci v košíčku, za mladší děti jsem musela někdy hovořit. Některé děti byly trochu skeptické, poněvadž se vysmívaly nápadům ostatních.

Reflexe 2. třídy: Hra je zaujala, s radostí se do hry zapojovaly všechny děti. I když věci v košíčku přibývaly, děti neměly problém s jejich zapamatováním, což mne mile překvapilo. Některým dětem nenapadaly nápady, tak jsem musela maličko nastínit konkrétní věc v košíčku. Díky nápodobě se dětem lehce dařilo věc uhádnout.

„Karkulka jde za babičkou“

Reflexe 1. třídy: Dětem se dařilo kopírovat mé pohyby, mladší děti se zdály v určitých momentech trochu nemotornější.

Reflexe 2. třídy: Tato činnost děti zaujala, pilně opakovaly mé pohyby – rozhlížení, skok přes kládu, trhání kytiček. Mladší děti byly stejně šikovné jak děti starší.

Situační scénka

Reflexe 1. třídy: Starší děti se pokoušely zahrát konkrétní scénku – Karkulka potká vlka, babičku sežere vlk. Dařilo se jim to docela dobře. Mladší děti se styděly, tak se staly vzornými diváky.

Reflexe 2. třídy: Bohužel u druhé skupiny, hra nedocílila očekávání. Starším dětem se nepodařilo zahrát ani jednu scénku, jen se v jednom kole chichotaly. Mladší děti byly opět velmi stydlivé, tak mlčely a přešlapovaly z místa na místo. Děti, které se staly v danou chvíli diváky, nedávaly pozor a vyrušovaly.

Můžeme říci, že mladší děti z první třídy v souvislosti se závažnější oční vadou – silnější stupeň myopie a hypermetropie, těžší forma amblyopie, strabismu. Děti byly ostýchavější, v pohybových hrách nemotornější, více jim vyhovovaly prožitkové hry.

U druhé třídy mladší děti často dosahovaly stejných výsledků jak děti starší, v některých činnostech byly i mnohem na lepší úrovni. Děti, kterým byl udělen odklad povinné školní docházky, dosahovaly takových výsledků jako děti šestileté.

Prostřednictvím projektu jsme sledovali rozvoj dětí se zrakovým handicapem, se zaměřením na komunikativní dovednosti.

Vyhodnocením projektu lze artikulovat odpověď na problémovou otázku:

Dramatická výchova, popř. její prvky, je vhodný edukační prostředek i pro rozvoj komunikativních dovedností dětí předškolního věku se zrakovým handicapem.

Uvedená skutečnost platí pouze pro sledované skupiny, nelze jej zobecnit. Přesto se domníváme, že je vhodné se touto oblastí dále zabývat.

Závěr:

Období předškolního věku je pro dítě velmi důležité, neboť v něm prochází mnoha významnými změnami v různých oblastech psychického, fyzického či sociálního vývoje. Na neustálé tvarování osobnosti dítěte je zapotřebí výchovně působit. Není třeba podotýkat, že rodina má rozhodující vliv na celkový rozvoj dítěte. Předškolní vzdělávání úzce navazuje na výchovu v rodině, doplňuje ji, uspokojuje přirozené potřeby dítěte, ale nenahrazuje ji. Předškolní období charakterizujeme jako etapu dítěte od tří do šesti let. Je to čas zvýšené aktivity, množství pohybu, velkého zájmu o okolí a zejména období hry. Pročež dle mého názoru je dramatická výchova jednou z nejefektivnějších možností, kdy se dítě přirozeným způsobem rozvíjí, vzdělává a vychovává.

Cílem teoretické části bylo poukázat na uplatnění dramatické výchovy v současném předškolním vzdělávání. Představit dramatickou výchovu jako vhodný prostředek k všestrannému rozvoji dítěte předškolního věku. Seznámit čtenáře se základy dramatické výchovy a nastínit její metody a techniky.

Cílem praktické části je vytvořit a ověřit projekt pracující s prvky dramatické výchovy směřující ke všestrannému rozvoji dítěte se zaměřením na rozvoj komunikativních dovedností u skupiny dětí se zrakovým handicapem.

Domníváme se, že bakalářská práce může být inspirací pro ostatní učitele mateřských škol, kteří s dramatickou výchovou příliš často nepracují. Její aplikace do edukačního procesu je vhodná jak při práci s dětmi se zrakovým handicapem tak bez něj.

Použitá literatura

ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 187 s. ISBN 80-7178-614-4.

BLÁHOVÁ, K.: *Uvedení do systému školní dramatiky*, Praha: IPOS, 1996, 83 s. ISBN 80-7068-070-9

DUNOVSKÝ, J. *Dítě a poruchy rodiny*, 1. vyd. Praha: Avicenum, 1986, 136 s.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*, Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 807178303

KASÁČOVÁ, B. *Učitelská profesia v trendoch teorie a praxe*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. 83 s. ISBN 80-8045-352-7

KOŤÁTKOVÁ, S. a kol.: *Vybrané kapitoly dramatické výchovy*, 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 222 s. ISBN 80-7184-756-9.

KOŤÁTKOVÁ, S.: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, 1. vyd. Praha: Grada, 2005, 183 s. ISBN 9788024708522

MACHKOVÁ, E. A kol.: *Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole*, 1. vyd. Praha: ARTAMA (IPOS) ve spolupráci se sdružením pro tvořivou dramatiku, 1992, 40 s. ISBN 8070680474

MACHKOVÁ, E.: *Jak se učí dramatická výchova*, 2. vyd. Praha: Nakladatelství AMU, 2007a. 222. s. ISBN 978-80-7331-089-9

MACHKOVÁ, E.: *Metodika dramatické výchovy*, 11. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2007b. 155. s. ISBN 978-80-901660-9-0

MACHKOVÁ, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*, 2. vyd. Praha: Nipos, 2007c. 200. s. ISBN 978-80-7068-207-4

MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 2. vyd. Brno: Masarykovy univerzita, 2003. 104 s. ISBN 80-210-3123-9

MAREŠ, J. a KŘIVOHLAVÝ, J., *Sociální a pedagogická komunikace*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-4021854-7.

- MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V.: *Hra a hračka v životě dítěte*, 1. vyd. Praha: SPN, 1980. 143 s.
- MOŽNÝ, I.: *Rodina a společnost*. SLON, Praha, 2006, ISBN 80-86429-58-X.
- MŠMT: *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR- Bílá kniha*, Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8
- NELEŠOVSKÁ, A., *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NĚMEC, J.: *Od prožívání k požitkářství*, 125. Publikace, Brno: Paido 2002, 111 s. ISBN: 80-7315-006-9
- NĚMEC, J.: *S hrou na cestě za tvořivostí*, 186. Publikace, Brno: Paido 2004, 135 s. ISBN 80-7315-014-X
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V.: *Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchov: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*, Praha: Portál, 2003, 491 s. ISBN 8071788473
- PAVLOVSKÁ, M.: *Cesta současné školy ke škole tvořivé*. Brno: MSD 2002, 210 s. ISBN 80-86633-02-0
- PAVLOVSKÁ, M.: *Dramatická výchova*, Brno: ITEM, 1998, 22 s. ISBN 80-7204-071-5
- PIAGET, J., INHERELDOVÁ, B.: *Psychologie dítěte*, Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-608-X
- PROVAZNÍK, J.: K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In *Vybrané kapitoly dramatické výchovy*, 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, s. 41-90, ISBN 80-7184-756-9.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, 159 s. ISBN 80-244-1373-6
- ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido. 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2

ŠVEJDOVÁ, H.: Dramatická výchova při práci s dětmi předškolními na půdě mateřské školy in *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*, Jaroslav Provozník, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU a Centrem dětských aktivit v ARTAMĚ, 2001, s. 30-34, ISBN 80-901660-4-0

ULRYCHOVÁ I., GREGOROVÁ V., ŠVEJDOVÁ H.: *Hrajeme si s pohádkami*, Praha: Portál, 2000, 117 s. ISBN 8071783552

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

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ PRAHA, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, dotisk 1. vyd., Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 45 s. ISBN 8087000005

WAY, B.: *Výchova dramatickou improvizací*, 1. vyd., Praha: ISV, 1996, 218 s. ISBN 80-85866-16-1

Vyhláška 14/2005; o předškolním vzdělávání

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon).

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Internetové zdroje:

TĚTHALOVÁ, M. *Dobrý učitel nezneužívá děti k naplnění svých ambic* [online], 2013-10-09, [cit. 2015-04-15]. Dostupné z WWW: (<http://www.rodina.cz/clanek9484.htm>)

MICHLÍČKOVÁ, R. *Dramatická výchova v MŠ – I. Část* [online], 2010-06-08, [cit. 2015-02-18]. Dostupný z WWW: (<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/7481/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-MS---I-CAST.html/>)

PROVAZNÍK, J. *Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí* [online], [cit. 2015-04-15]. Dostupné z WWW: <http://www.damu.cz/cs/katedry/katedra-vychovne-dramatiky/dramaticka-vychova-a-ramcove-vzdelavaci-programy/jaroslav-provoznik-podil-dramaticke-vychovy-na-utvareni-a-rozvijeni-klicovych-kompetenci>

SIMOTA, D. *Rodina, manželství a kohabitace* [online], 2010-06-08, [cit. 2015-02-18]. Dostupné z WWW: <http://www.e-polis.cz/clanek/rodina-manzelstvi-a-kohabitace.html>

Přílohy:

Fotografie jsou v bakalářské práci vloženy se svolením rodičů.













ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Šedivá
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Berčíková
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Dramatická výchova v mateřské škole
Název v angličtině:	Drama education in a kindergarten
Anotace práce:	Bakalářská práce se zaměřuje na uplatnění dramatické výchovy v mateřských školách. Teoretická část se zabývá různorodými metodami a technikami, které lze aplikovat nejenom v mateřských školách. Praktická část obsahuje projekt – Červená Karkulka, jehož cílem bylo hravou formou, pomocí známé pohádky seznámit děti se základními principy a technikami dramatické výchovy.
Klíčová slova:	Dramatická výchova, metody a techniky dramatické výchovy, dítě, předškolní vzdělávání, osobnost učitele, komunikace
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on the application of drama in kindergartens. The theoretical part deals with defining concepts in the field of drama education methods and techniques that can be applied not only in kindergartens. The practical part includes project – Little Red Riding Hood, whose aim was in a playful way, using familiar fairytales to introduce children with the basic principles and techniques of drama.
Klíčová slova v angličtině:	Drama, methods and techniques of drama, child, preschool education, personality of the teacher, communication
Přílohy vázané v práci:	Fotografie
Rozsah práce:	45 s.
Jazyk práce:	CZ