

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Využití tvořivé dramatiky k rozvoji komunikačních dovedností u dětí cizinců v předškolním věku

Diplomová práce

Autor: Bc. Kamila Viktorinová, DiS.
Studijní program: N 7531 – Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc Kamila Viktorinová, DiS.

Studium: P17K0156

Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Název diplomové práce: **VYUŽITÍ TVOŘIVÉ DRAMATIKY K ROZVOJI KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ CIZINCŮ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU**

Název diplomové práce AJ: The use of creative drama in the communication development of foreigner children in preschool age

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je vytvoření intervenčního programu, který využívá tvořivou dramaturgii jako metodu rozvoje komunikačních dovedností dětí cizinců předškolního věku. Teoretická část vymezuje pojmy, jako jsou dramatická výchova, tvořivá dramaturgie, principy dramatické výchovy, metody a techniky dramatické výchovy a její cíle. Dále se věnuje možnosti podpory multikulturní výchovy tvořivou dramaturgií, přístupu dětí cizinců ke vzdělávání v ČR a řeší tuto problematiku z pohledu legislativy. Praktická část obsahuje intervenční program, jeho součástí jsou vybrané scénáře lekcí tvořivé dramaturgie, když každá z realizovaných lekcí je samostatně vyhodnocena. Úroveň komunikačních dovedností dětí bude zjišťována, na začátku a konci programu.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Lucie Francová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 31.5.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce PhDr. Vladimíry Hornáčkové, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 15. 6. 2019

.....

Podpis autora

Poděkování

Děkuji paní PaedDr. Vladimíře Hornáčkové, Ph.D. za odborné a přínosné vedení diplomové práce a své rodině za trpělivost a shovívavost při plnění mých studijních povinností.

Anotace

Bc. VIKTORINOVÁ, Kamila (2019). *Využití tvořivé dramatiky k rozvoji komunikačních dovedností u dětí cizinců v předškolním věku*. Diplomová práce. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. 78 s.

Diplomová práce se zabývá možnostmi rozvoje komunikačních dovedností předškolních dětí, pocházejících z jiného jazykového prostředí. Cílem diplomové práce je vytvoření intervenčního programu, který využívá tvořivou dramatiku jako metodu rozvoje komunikačních dovedností dětí cizinců předškolního věku.

Teoretická část vymezuje pojmy, jako jsou dramatická výchova, tvořivá dramatika, principy dramatické výchovy, metody a techniky dramatické výchovy a její cíle. Dále se věnuje možnosti podpory multikulturní výchovy tvořivou dramatikou, přístupu dětí cizinců ke vzdělávání v ČR a řeší tuto problematiku z pohledu legislativy. Praktická část obsahuje intervenční program, jeho součástí jsou vybrané scénáře lekcí tvořivé dramatiky, když každá z realizovaných lekcí je samostatně vyhodnocena. Na samém počátku vytvořeného programu je v práci hodnocena úroveň komunikačních dovedností vybraných dětí a následně na jeho konci jsou porovnány tak případné změny v jednotlivých složkách řeči.

Klíčová slova:

dramatická výchova, tvořivá dramatika, metody a techniky dramatické výchovy, rozvoj komunikačních dovedností, komunikace, děti cizinců předškolního věku

Annotation

Bc. VIKTORINOVÁ, Kamila (2019). *The use of creative drama in the communication development of foreigner children in preschool age*. Diploma Thesis. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové. 78 pp.

The diploma thesis deals with the possibilities of development of communication skills of preschool children coming from another language environment. The aim of the thesis is to create an intervention program that uses creative drama as a method of developing the communication skills of pre-school children of foreigners.

The theoretical part defines terms such as drama education, creative drama, principles of drama education, methods and techniques of drama education and its goals. Furthermore, it deals with the possibility of supporting multicultural education by creative drama, the approach of children of foreigners to education in the Czech Republic and solves this issue from the perspective of legislation. The practical part contains an intervention program, its part includes selected scenarios of creative drama lessons, when each of the realized lessons is independently evaluated. At the very beginning of the program, the level of communication skills of selected children is evaluated in the thesis, and eventually changes in individual components of speech are compared at the end of the program.

Keywords:

drama education, creative drama, methods and techniques of drama education, development of communication skills, communication, foreign children of preschool age

Obsah

Úvod.....	9
1. DRAMATICKÁ VÝCHOVA VERSUS TVOŘIVÁ DRAMATIKA.....	10
1.1 Vnímání dramatické výchovy jako studijního oboru nebo výchovy?.....	11
1.2 Dramatická výchova v českém školství	12
1.3 Pojetí předškolního vzdělávání	13
1.4 Dramatická výchova ve vztahu k RVP PV	14
1.5 Cíle v tvořivé dramatice	14
2. PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE VZTAHU K METODÁM	16
2.1 Skupina principů mezioborového zastoupení	17
2.2 Principy specifické pro tvořivou dramatiku	19
2.3 Základní principy a zároveň metody dramatické výchovy	19
3. METODY A TECHNIKY TVOŘIVÉ DRAMATIKY	22
3.1 Vybrané techniky a metody tvořivé dramatiky, vhodné v MŠ	23
3.2 Projekt v kontextu s tvořivou dramatikou	26
3.3 Tvořivá dramatika jako prostředek tvorby projektu.....	27
3.4 Základní struktura projektu	28
4. PODPORA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY V TVOŘIVÉ DRAMATICE	30
4.1 Děti cizinců – legislativní rámec	30
4.2 Přístup dětí cizinců ke vzdělávání podle školského zákona.....	32
4.3 Vzdělávací potřeby dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí.....	32
5. KOMUNIKACE JE CESTOU K POROZUMĚNÍ	34
5.1 Řeč a jazyk	35
5.2 Rozvoj komunikačních dovedností	35
5.3 Interkulturní komunikace	36
5.4 Vymezená kritéria komunikačních dovedností využitá v intervenčním projektu. 37	
5.5 Jazykové roviny řeči	37
5.6 Závěrečné shrnutí teoretické části	39
6. PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	40
METODY VÝZKUMU	41
7. INTERVENCE - UKÁZKOVÉ LEKCE PROGRAMU „ALENČIN SVĚT“	43
8. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	60
8.1 Tabulky hodnotící jednotlivé složky řeči	60
8.2 Prezentace a analýza výsledků „PRE-TEST“ a „POST- TEST“	62

8.3 Kazuistiky dětí cizinců.....	64
9. ZÁVEREČNÉ SHRnutí VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	67
ZÁVĚR	69
POUŽITÉ ZDROJE.....	70
SEZNAM PŘÍLOH.....	73

Úvod

V současné době se ve třídách setkáváme s nárůstem počtu dětí, které pocházejí ze zcela jiného kulturního prostředí a mají různou míru schopnosti vyjadřovat se v českém jazyce. Faktorů, které ovlivňují úspěšnost rozvoje komunikačních dovedností a integrace cizinců v českém prostředí, je mnoho. Pro individuální rozvoj jejich komunikačních dovedností v českém jazyce je kromě rozšiřování slovní zásoby nepochybně důležité také pochopení významu slov a celých vět. Kontextové učení je tak jednou ze základních forem rozvoje komunikačních dovedností dětí s odlišným mateřským jazykem. Ve své diplomové práci se zaměřuji na ty, které jsou využitelné pro děti cizinců v prostředí školy mateřské.

Cílem diplomové práce je vytvoření funkčního intervenčního programu, který se prostřednictvím tvořivé dramatiky prioritně zaměřuje na rozvoj komunikačních dovedností u předškolních dětí cizinců. Součástí zmíněného programu jsou vybrané scénáře tvořivé dramatiky, když každá z realizovaných lekcí je samostatně vyhodnocena. Projekt je doplněn výzkumným šetřením komunikačních dovedností dětí a kazuistikami, které blíže specifikují prostředí, ze kterého děti pocházejí. Výsledky jsou prezentovány v „PRE-TESTU“ a „POST-TESTU“ výzkumného šetření.

V teoretické části se pak věnuji vnímání pojmů dramatická výchova a tvořivá dramatika, zaměřuji se na principy dramatické výchovy, metody a techniky dramatické výchovy a její cíle. Dále zde posuzuji možnosti podpory multikulturní výchovy tvořivou dramatikou, zabývám se přístupem dětí cizinců ke vzdělávání v ČR a řeší tuto problematiku z pohledu legislativy.

Právě tvořivá dramatika je dle mého názoru přirozeným východiskem a prostředkem k dosažení jak optimálního rozvoje v oblasti komunikace, tak osobnostního a sociálního vývoje daného dítěte. Domnívám se, že využívání tvořivé dramatiky pomáhá dětem mnohem lépe pochopit kontexty situací a dává jim možnost přirozeného začlenění do dané skupiny. Dramatická výchova je dle mnoha odborníků prezentována jako způsob celostního rozvoje osobnosti člověka. Pro mne je tvořivá dramatika součástí mého života. Provází mne již od 1. třídy, kdy jsem začala navštěvovat dramatický obor při ZUŠ. V praxi jsem se věnovala divadelnímu umění nejprve amatérsky a později přechodně i jako profesionální herečka. Dramatická výchova byla ostatně mojí specializací také během studií na Karlově univerzitě a velkou inspirací je rovněž pro mou pedagogickou práci s dětmi v mateřské škole. Věřím, že svou prací inspiroji některé kolegy k prvním krůčkům tvořivé dramatiky.

1. DRAMATICKÁ VÝCHOVA VERSUS TVOŘIVÁ DRAMATIKA

Dramatickou výchovou se v českém pedagogickém prostředí zabývá několik opravdu zkušených a renomovaných odborníků. Konkrétní vymezení pojmu zdá se být v některých souvislostech obtížným úkolem. Podívejme se, jaký význam dramatická výchova představuje pro ně.

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické“ (Machková, 1998, s. 32).

Autorka zde velmi výstižně popisuje metodiku, na které je založena dramatická výchova. Podle Marušáka (2008) je také kooperativním a celostním učením, které klade do středu procesu žáka, dítě. Vidí dramatickou výchovu jako systém, který nabízí metody a techniky vycházející z dramatického umění. Tyto metody je pak možné uplatnit v různých vzdělávacích oblastech mimo samostatný předmět „dramatická výchova“.

Je zřejmé, že dramatická výchova balancuje na hranici mezi uměním (estetickou výchovou), v které se kromě divadelních prostředků prolínají další umělecké obory (hudba, tanec, výtvarné umění, literatura) a naplňuje prostřednictvím těchto nabídek vzdělávací cíle, které vedou především k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji každého jedince. Specifikovat dramatickou výchovu jako disciplínu vycházelo především z potřeby jejího uplatnění při vzdělávání dětí a žáků v běžných školách.

Dramatickou výchovu můžeme jako pojem slyšet i v dalších termínech, jakými jsou tvořivé drama, dětské drama, drama ve výchově, tvořivá dramatika, výchovné drama, apod. Konkrétně s touto jazykovou roztržičností jsem se během univerzitních studií také setkala. Na tuto skutečnost poukazují vzhledem k tomu, že ve své práci používám termín tvořivá dramatika, ačkoliv se na začátku práce zaměřuji na vymezení pojmu „dramatická výchova“. Podle Machkové (1998) jde především o překlad názvosloví z anglického jazyka. Význam pojmů je fakticky stejný. Osobně se přikláním k pojmu tvořivá dramatika, který jsem záměrně vybrala i pro svoji diplomovou práci. Výraz v sobě spojuje činnosti tvoření a dramatické hry, který je tak přirozeným

projevem předškolních dětí. V odborné terminologii se však pojmu dramatická výchova vyhnout nemohu, neboť v základním třídění a dělení metod a technik, v oficiálních kurikulárních dokumentech je zacházeno s termínem dramatická výchova.

1.1 Vnímání dramatické výchovy jako studijního oboru nebo výchovy?

Valenta (2008) si rovněž klade otázku, co je dramatická, respektive divadelní výchova. Shodují se s Provozánkem (1998) a rovněž Marušákem (2008) v tom názoru, že dramatická výchova je výchovou estetickou a úzce souvisí s uměním dramatickým, tedy divadlem. Provozáněk (1998) vysvětluje vlastní teorii přesvědčením, že dramatická výchova využívá pro dosažení svých pedagogických cílů prvky a postupy, které jsou typické pro divadlo.

Jen pro zajímavost, jak brněnská divadelní fakulta JAMU, tak pražská DAMU nabízí jako studijní obor dramatickou výchovu. V Brně je však součástí ateliéru s názvem Ateliér dramatické výchovy a je akreditována pod hlavním oborem Dramatické umění. V Praze je ona dramatická výchova přitom studijním oborem katedry výchovné dramatiky.

Někteří pedagogové si však pojetí dramatické výchovy vyložili i mylně. Stala se pro ně synonymem pouhé hry. Marušák (2008) zde tedy vidí silnou potřebu tento obor pojmenovat. Pro mne samotnou je pak nejbližší definicí pohled autorek Svobodové a Švejdové. (2011, s. 9).

„Dramatickou výchovu lze definovat jako tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postojů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitek a na základě vlastní činnosti. V rámci tohoto procesu se aktivní cestou rozvíjí nejen intelektuální složky, ale i intuice, tvořivost, rozhodnost, samostatnost, odpovědnost, tolerance, empatie, komunikativnost a autentičnost osobnosti“.

Pro tyto autorky představuje dramatická výchova práci s příběhy a získávání životních zkušeností. Děti ve fiktivním příběhu prozkoumávají jednotlivé situace. Veškeré činnosti vždy probíhají formou hry a účastníci vstupují do různých rolí. Samotným cílem dramatické výchovy přitom není divadelní představení. S tímto postojem se nakonec ztotožňuje i sám Marušák (2008).

Velmi zajímavý postřeh, pocházející ze světa amatérského divadla, který se ale přitom váže i k dramatické výchově, nám nabízí Císař (2007). Píše, že oba systémy, tedy jak divadlo, tak i dramatická výchova mají jistě mnohé společné, vždyť jak v teorii,

tak v praxi operují s mnoha obdobnými kategoriemi, například se situací, rolí, příběhem či jednáním. V určení svého cíle se však zcela principiálně rozcházejí. Dramatická výchova si nutně určuje pedagogické a didaktické cíle, zatímco divadlo pak si vymezuje cíle divadelní, ryze umělecké a estetické.

Přesto se do jeho pohledu vkrádá určitý rozpor, když autor, coby člen poroty na přehlídce divadelních představení Jiráskův Hronov, posuzuje amatérská představení, která dle něho vznikla na půdě dramatické výchovy. Při hodnocení těchto ukázek se dle svých vlastních slov cítívá v rozpacích. V zásadě vždy trval na tom, že samotná přehlídka je divadelní a dramatická výchova se jako systém od divadla svým cílem liší. Jak sám uvádí, časy se mění a divadelní linie výchovné dramatiky vstupuje do nových souvislostí. Divadelní dramatická výchova navazuje organicky na jeden proud českého amatérského divadla a stává se jeho faktickým představitelem. České divadlo tak přestalo v mnoha směrech dodržovat tradiční konvence a dalo divadelní dramatické výchově možnost včlenit se do jeho proudu jako plnoprávný divadelní člen.

1.2 Dramatická výchova v českém školství

Dramatická výchova v českém školství nemá dlouhodobou tradici. Do našich škol vstoupila jako nový předmět vlastně až v devadesátých letech 20. století. „*Dramatická výchova navázala na zkušenost těch, kteří v době socialistického školství obor rozvíjeli mimo instituce povinné základní školy – v literárně-dramatických oborech lidových škol umění, v dětských divadelních souborech.*“ (Marušák, 2008, s. 11)

V předškolním vzdělávání měla dramatická výchova své zastoupení již na začátku 70. let 20. století. Byla součástí vzdělávacího programu mateřských škol. Nebyla jen produktem volnočasových zařízení, kterými byly podle Marušáka (2008) umělecké školy, naopak dramatická výchova byla včleněna do literární výchovy a stala se tak součástí predepsané výchovné práce pro mateřské školy. Nejvhodnější formou dramatického umění podle tehdejších představ bylo loutkové divadlo.

Po roce 1990 se dramatická výchova zařadila do učebních plánů základních škol jako samostatný volitelný předmět. Stala se součástí vzdělávacích programů „Obecná škola a Občanská škola“. V současné době jsou povinnými, tedy kurikulárními dokumenty těch škol, které jsou zapsány v jejich síti pod MŠMT, tzv. Rámcově vzdělávací programy, které se vždy vztahují k určitému stupni vzdělávání.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je dramatická výchova součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura. Skupinu povinných předmětů

představují Hudební výchova a Výtvarná výchova, Dramatická výchova vedle nich disponuje statutem doplňujícího vzdělávacího oboru. (RVP ZV, 2013, s. 66, 90).

1.3 Pojetí předškolního vzdělávání

Vzdělávání a výchova v mateřských školách vychází z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). RVP PV vznikl a byl zároveň ověřován mezi lety 2002-2004. Závazným dokumentem se pro školy však stal až v roce 2007. Dokument je veřejný a školy z něho vycházely při tvorbě „Školních vzdělávacích programů“ (dále jen ŠVP), které jsou již chápány jako know-how každé jednotlivé školy. Jsou tedy jejich jedinečnou vizitkou. Hlavní principy předškolního vzdělávání vychází z RVP PV a jsou nastaveny tak, aby splňovaly požadavky moderní, osobnostně orientované pedagogiky. Program je formulován tak, aby vycházel a doplňoval aktuální kurikulární reformy, tedy aby respektoval dítě jako osobnost, jedinečnou individualitu, rozvíjel dítě podle jeho možností a akceptoval základních potřeby dítěte.

Předškolní vzdělávání nutně navazuje a doplňuje rodinnou výchovu, když se snaží nabízet dítěti přiměřené a pestré podněty, které povedou k jeho osobnímu rozvoji. Jsou mu předkládány představy o reálném i budoucím životě, které ho mají aktivně a přirozeně vést k právě takovým poznatkům a dovednostem, které je dítě prostřednictvím učení schopno získat.

V předchozím odstavci jsem záměrně popisovala úzkou vazbu vzdělávání a rodiny. V praxi mám totiž při každodenním kontaktu s rodiči pocit, že se domnívají, že škola je zde od toho, aby zajistila vše. Je odpovědná za úspěchy i neúspěchy jejich potomků. Na první místo v rodině se tak poslední dobou dostává funkce ekonomická a výchova, respektive vzdělávání, je odsouváno na pozice nižší. Příčin a důvodů může být nepochybně mnoho, zřejmě je nejsem schopna všechny odhalit a formulovat, není to ani mým úkolem. Jen se domnívám, protože se v diplomové práci zabývám rovněž komunikací, že zde je jeden z problémů. Komunikace a její úroveň nejen co do obsahu, ale také formy silně vázne, a bohužel nejen ta dětská. Domnívám se, že je důležité, aby se tato dovednost u dětí kultivovala a rozvíjela právě již v předškolním věku. Největší zodpovědnost v této oblasti je ale samozřejmě a nepochybně dána do rukou rodičů, a všímavý učitel už může věc jen korigovat.

1.4 Dramatická výchova ve vztahu k RVP PV

RVP PV však není dramatická výchova zmíněná jako výchozí metoda, či výchova vzdělávání předškolních dětí. Její principy se však odrážejí ve všech pěti oblastech vzdělávání, nejvíce korespondují s oblastmi „Dítě a jeho tělo“, „Dítě a psychika“ a „Dítě a ten druhý“.

Předškolní vzdělávání se vědomě zaměřuje na rozvoj celé osobnosti člověka. Stejně tak jako dramatická výchova je učením celostním. Na základě individuálních možností dítěte posouvá jeho fyzickou, psychickou a sociální úroveň, a přitom se snaží z něj vychovat samostatně uvažující a rozhodující se bytost, osobnost.

Dramatickou výchovu tak vidím jako jeden z prostředků předškolního vzdělávání, který přirozeně komplexně zasahuje všechny oblasti rozvoje dítěte. Ostatně nejen u nás, ale i v jiných zemích došli pedagogové k obdobnému názoru, tedy že předškolní děti se nejlépe učí prostřednictvím dramatické hry, která jim nabízí interakci s lidmi i prostředím. Z článku vyplývá, že učitelé v jedné maďarské škole vytvořili dokonce projekt nazvaný "Little Snug House" a de facto tak vytvořili integrovaný program, generující podpůrné podmínky pro tvůrčí dramatické hry a činnosti. (zdroj: <https://eric.ed.gov/?id=EJ823964>)

1.5 Cíle v tvořivé dramatice

Jak je již v úvodu práce zmíněno, podle Machkové (1998) jsou v dramatické výchově alis v tvořivé dramatice sledovány cíle pedagogické, k jejichž dosažení jsou však využívány prostředky dramatické. Dále Machková (2007) zařazuje cíle do třech rovin.

1. v rovině dramatické:

- a) člověk získává dovednosti z dramatického oboru (např. pro hru v roli využívá výrazových prostředků, seznamuje se strukturou dramatické hry)
- b) učí se o různých oborech z prostředí divadla a jeho organizaci (dramaturgie, historie, teorie apod.)

2. v rovině sociální:

- a) uvědomuje si vlastní sounáležitost se skupinou, vnímá různorodost struktury a dynamiky skupiny, vytváří vztahy a kooperaci s ostatními
- b) vytváří si základní postoje k životu, světu a lidem

3. v rovině osobnostní:

- a) rozvíjí své psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení,

komunikaci, emoce a vůli)

- b) rozšiřuje své schopnosti (inteligenci, tvořivost, speciální schopnosti) a dovednosti
- c) třídí své zájmy a vytváří si vlastní motivaci
- d) sestavuje si hodnotový žebříček a zaujímá určité postoje.

„Formulace cíle umožňuje zpětnou vazbu, tedy konfrontaci toho, co bylo zamýšleno, s tím, co skutečně nastalo. Tato informace o výsledku činnosti vede k jejím změnám, úpravám a revidování. Není-li cíl určen anebo je-li určen, ale nekontroluje se jeho dosažení, může pedagogická činnost stagnovat a ztrácet svůj smysl“ (Machková, 2007, str. 34).

Tvořivá dramatika by měla naplňovat nejen estetické, ale i didaktické funkce. Činnosti by měly být záměrné, promyšlené a plánované. Hlavní cíle, které tvořivá dramatika naplňuje, jsou bezesporu seznamování dětí s dramatickým uměním a podpora jejich osobitého a vlastního dramatického vyjadřování prožitků a představ skrze hru v roli. Tvořivá dramatika z mého pohledu rozvíjí u předškolních dětí především tvořivost, představivost a fantazii. Pedagog by měl záměrně prostřednictvím tvořivé dramatiky rozvíjet vyjadřovací, pohybové i výtvarné schopnosti dětí.

2. PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE VZTAHU K METODÁM

Záměrně v této kapitole uvádím skupinu principů, které jsou v terminologii jiných autorů vnímány jako základní metody dramatické výchovy. Obě tyto kategorie spolu úzce souvisí a zároveň naznačují určitý nesoulad, či rozpor v pojmech, které by měly charakterizovat dramatickou výchovu. Při specifikaci principů jsem vycházela z členění paní Machkové a doplnila jejich charakteristiku vlastním názorem.

Nejdříve se tedy zaměřím na celou skupinu principů z obecného hlediska a dále upozorním na ty, které jsou u jiných autorů označovány prioritně jako metody dramatické výchovy.

Princip můžeme chápat jako základní pravidlo, východisko či zásadu. Není nutné jej dokazovat, ale odvozují se z něj další důsledky nějakého jednání nebo poznání nebo napomáhá jejich pochopení.

„Základní principy dramatické výchovy, z nichž lze odvozovat praktické postupy, jsou dvojího druhu: první skupinu principů má dramatická výchova společnou s dalšími předměty a obory vzdělávání i s řadou pedagogických směrů a systémů, druhé pak jsou specifické právě pro dramatickou výchovu a tvoří její identitu. Toto rozlišení je důležité pro teorii i praxi, pro stanovení definice dramatické výchovy a tím i pro rozlišení, zda prakticky prováděné aktivity jsou dramatickou výchovou či jinou výchovou prožitkovou, kooperativní, směřující k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji“ (Machková 2007, s. 11).

Podle Machkové (2007) lze principy dramatické výchovy rozdělit na dvě základní skupiny. První skupina principů, tzv. mezioborové (vlastní označení první skupiny), má společné zastoupení jak v dramatické výchově, tak i v ostatních pedagogických směrech a systémech, jakými jsou výchova zkušeností, výchova prožíváním, hra a tvořivost. Ve druhé skupině jsou zastoupeny principy, které určují specifika dramatické výchovy.

Dělení principů podle Machkové:

A) Mezioborové principy

- zkušenost
- prožívání
- hra
- tvořivost

B) Principy specifické pro dramatickou výchovu

- psychosomatika
- improvizace
- hra v roli a fikce
- partnerství a spolupráce

Nyní vypíši skupinu principů, které společně s Valentou, Hornáčkovou, Marušákem a Provazníkem (2008, 2014, 2008, 1998) vidím jako základní **metody dramatické výchovy a v mém pojetí tedy tvořivé dramatiky**. Jsou jimi:

- hra v roli,
- fikce,
- improvizace.

Opět musím konstatovat, že všechny vypsané atributy jsou přirozeným projevem předškolních dětí a v prostředí mateřské školy tak umožňují pedagogům dosahovat jejich vytyčeným cílům. Ve vztahu k dětem cizinců je to v mé práci především rozvoj komunikačních dovedností.

2.1 Skupina principů mezioborového zastoupení

ZKUŠENOST

Moderní dramatická výchova vznikala podle Machkové (2007) na principu zkušenosti. Zkušenost je de facto soubor všeho, s čím se jednotlivec v průběhu života osobně setkal. Přitom jde nejen o množinu získaných dovedností a vědomostí, ale nepochybně také prožitků a vybudovaných mezilidských vztahů. A právě až vzájemné působení takovýchto prvků pak v každém z nás může vytvořit vlastní postoj a světonázor.

Zkušenost je vždy výsledkem smyslového vnímání a může být jak přímá, tak nepřímá, která vychází ze zkušenosti jiných subjektů. Každá naše zkušenost se stává trvalou součástí našeho myšlení a cítění. Na základě takto uchované zkušenosti pak posuzujeme a zpracováváme další. Znamená tedy především činnost, aktivitu a osobní zkoušení. Z něho je odvozeno činnostní učení, které vede k trvalejšímu zachování poznatků.

PROŽÍVÁNÍ

Prožitek je úzce spojen s niterným projevem jedince. Jeho nitro je řízeno pocity a emocemi, které vyjadřují důležitost dané chvíle. Takový psychický proces se sice může odehrávat v každém jednom prožívajícím, subjektivní individuální dopad má ale vždy jen na konkrétní osobu.

HRA

V předškolním věku je hra nejdůležitější dětskou aktivitou, v podstatě zcela přirozeným projevem dítěte. Dítě při hře vstupuje do sociálních rolí, učí se pracovat s pravidly a poznává samo sebe. Prostřednictvím her se dokáže uvolnit a zbavovat strachu z velkého, dosud neznámého vnějšího světa. Thorová (2015) vidí v herních aktivitách předškolních dětí hlavní prostředek jejich učení. Velmi výstižně nazývá toto období zlatým věkem dětské hry.

„Hra je činnost, která se uplatňuje po celý život člověka, byť v různých životních obdobích v různé intenzitě a podobě“ (Machková, 2007, str. 13). Herní projev vzniká na základě přirozených dětských potřeb. Rozvíjí jejich pohybové, rozumové a sociální dovednosti a prvky. Dětská hra vykazuje mnohé, snad až typické znaky. Kořátková (2005) rozlišuje nejméně 7 znaků, tedy přijetí role, spontánnost, fantazii, zaujetí, tvořivost, opakování a samotnou radost ze hry.

Marušák (2008) vidí základ hry v přijetí fikce, realizované v různých typech rolových nebo námětových her. Ty mohou být jak dramatické, tak nedramatické, ale jen v hrách dramatických se může řešit problematická situace, konflikt nebo rozpor. Světem předškolních dětí je hra, často plná emocí, ale symbolizující dětství. Jako taková se jistě může uplatnit jako důležitý prostředek výchovy a vzdělávání nejen předškolních, ale i starších dětí.

TVOŘIVOST

Machková (2007) popisuje tvořivost jako jistou obecnou schopnost, stavěnou psychology až na úroveň inteligence. Prý jí vládne každý průměrně inteligentní člověk, jenž nebyl negativně ovlivněn autoritativní výchovou.

Machková (2007) rozeznává čtyři úrovně kreativity,

1. kreativita expresivní - základní úroveň, přítomná v běžném životě dětí i dospělých,
2. kreativita invenční - jde o schopnost z objektů a poznatků známých vytvářet nové,
3. tvořivost inovační - se hluboce zamýšlí nad problematikou (uměleckou i vědeckou),
4. kreativita emergetivní - nejvyšší stupeň tvořivosti, kdy lidé vytvářejí geniální díla, překračující představy běžné populace.

V dramatické výchově je nejdůležitější kreativita expresivní, která je spontánním projevem jedince. Ten přitom jejím prostřednictvím ovlivňuje nejen sebe sama, ale působí také na své okolí. Tvořivost invenčního charakteru je pak očekávána především u pedagogů a projevuje se u inscenačních prací.

Během pedagogické praxe jsem si ověřila, že všechny děti jsou spontánní, hravé a schopné tvořit a přetvářet. Jejich aktivita jim zjevně přináší důležité vnitřní uspokojení. Hornáčková (2014) vnímá tvořivost jako předpoklad k vytváření projektu, proto se jí budu zabývat ještě v kapitole o projektování.

2.2 Principy specifické pro tvořivou dramatiku

PSYCHOSOMATIKA

„Základním výrazovým prostředkem divadelního umění je fyzické (tělesné) konání, jednání. Princip psychosomatické jednoty, tj. jednoty vnitřního světa s tělem, činí dramatickou výchovu jedinečnou v kurikulu školy. Na rozdíl od osobnostně-sociální výchovy hledá dramatická výchova cestu k výrazu. Pro tento výraz hledá též estetické hodnoty, a to i v případě, kdy proces nesměřuje k divadelnímu sdělení formou jevištní prezentace, představení“ (Marušák, 2008, s. 11).

Expresivním jednáním vyjadřuje jedinec své vnitřní prožívání, svoje postoje. Takovými projevy pro danou situaci vytváří na základě zkušenosti a improvizčních cvičení co nejpriléhavější výrazový prostředek v dramatické hře.

PARNERSTVÍ – SPOLUPRÁCE

Aby mohla v prostředí školního vzdělávání vůbec fungovat, potřebuje dramatická výchova nalézt kooperující jedince, empatii, vzájemnou toleranci a bezpodmínečný respekt k druhému. Navozované vzájemné partnerství je základním předpokladem dobré spolupráce účastníků a postupně je k této souhře dovede.

2.3 Základní principy a zároveň metody dramatické výchovy

V této kategorii se přikláním ke klasifikaci autorů, kteří tyto dílčí pojmy řadí do metod dramatické výchovy. Přesto nepolemizuji s faktem, že je možné řadit dané pojmy do obou skupin.

IMPROVIZACE

Improvizace je jedním z hlavních principů a zároveň stěžejní metodou dramatické výchovy. Je možné ji popsat jako jednání v určité situaci, která nebyla připravená a zkoušená. Dítě reaguje spontánně a zadání má povahu fiktivní podklad. Pro předškolní děti, které se s improvizací setkají poprvé, bývá samotná improvizace v navozené situaci velice obtížná. Jsou sice schopné k ní dojít, ale jen postupnými krůčky,

prostřednictvím řady průpravných her a cvičení. Nejbližší jsou jim cvičení pantomimická, ke kterým jim postupně přidávám možnost slovního vyjádření pomocí akce. Při volné hře si přitom bez problémů na někoho či něco hrají, ale improvizaci z hlediska metody vidím jako zadanou situaci, nebo téma, na které děti reagují v podstatě bez přípravy. Ta musí být pedagogem velmi konkrétně určena, pro začátek je určitě výhodou, když je učitel v roli a dětem částečně předává svou zkušenost, možnost vlastního jednání. Na improvizací postupy děti dobře připravuje i hra v roli, při které mohou využít daného či literárního textu. Improvizace je jim bližší a určitě je také snazší, když mají alespoň námětový rámec a situační obrysy. Je vhodná spíše pro starší předškolní děti. *“Improvizace: je dovednost používat těla, prostor, představivost, objekty a všechny lidské zdroje pro generování nebo přeformulování koherentního fyzického vyjádření myšlenky, situace a charakteru (dokonce možná textu): udělat to spontánně, v reakci na bezprostřední podněty vlastního prostředí, bez předsudků“* (Frost, Yarrow, 2016, s. xv). Takto je také možné definovat improvizací dovednosti.

HRA V ROLI A FIKCE

Dramatická výchova chápe roli nikoliv jako pojem divadelní, ale jako pojem sociální – tedy způsob určitého sociálního jednání a chování, které se od příslušné role očekává či předpokládá, a to v rovině „jako“ (s možností hledat a ověřovat). Hra v roli (na rozdíl od simulace) znamená převzetí role někoho jiného (jak on by jednal) s využitím vlastních poznatků a zkušenosti pro výběr odpovídajícího chování. Nezabývá se při ní zpravidla jedinečnosti určité osoby, ale jejími typickými postoji-s možností vyzkoušet si i nedostupné role či role protihráčů“ (Bláhová, 1996, s. 48-49).

Pro Machkovou (2007) je přínosem hra v roli jen za těch podmínek, že ji dítě může prožívat v rovině poznání a experimentu. Esenciálním pro ni přitom je, aby se jedinec předškolního věku k danému tématu, námětu nebo situaci mohl vracet častěji a mohl je tak opakovaně posuzovat z různých úhlů pohledu.

Návrat k již realizovaným situacím v sobě nese rituální prvky, z kterých vzešlo i samotné divadlo. Návrat do zadané situace bývá velmi obohacující, podobně jako pozorování druhých ve stejné modelové pozici.

Fikci ve hře lze prioritně chápat jako hru na „něco“, na „někoho“. Jednání přitom probíhá podle Marušáka (2008) v různé interakci, tady a teď.

DRAMATICKÁ HRA

Do této skupiny charakterizující tvořivou dramatiku bych ještě zařadila jako základní princip, či metodu tvořivé dramatiky – dramatickou hru. V dramatické hře se spojují typické znaky hry jako takové a zároveň dramatická hra obsahuje základní atributy divadelní hry. Dramatičnost – divadelnost vychází z hraných situací, které vytváří mezi aktéry napětí s postupnou gradací, vzniká tak konflikt, který musí aktéři vyřešit. Samotný proces pak dětem dává možnost samostatného, svobodného rozhodování. Dramatická hra je pro zúčastněné důležitým nositelem prožitku, poznání zkušenosti.

3. METODY A TECHNIKY TVOŘIVÉ DRAMATIKY

Vymezení termínů metoda a technika není v dramatické výchově chápáno úplně jednoznačně. Velmi detailně se tyto disciplíny snaží roztřídit Valenta (2008), který je sice podrobně specifikuje, ale zároveň dodává, že metoda se někdy může stát technikou a naopak. Vždy je tedy třeba sledovat kontext, v jakém byl daný způsob dramatického vyjádření použit. Některé metody také vycházejí z principů dramatické výchovy, jakými jsou např. role, fikce, improvizace či situace.

Osobně se přikláním k tvrzení těch autorů, kteří samotnou metodu popisují jako cestu, vedoucí k vytyčené metě. „*Metoda je cesta, která nás vede k cíli. Je to činnost pedagoga a dětí (někdy shodná, jindy rozlišná), která by nám měla pomoci prozkoumat, ujasnit a vysvětlit některé skutečnosti tak, abychom se posunuli kousek dál k vytyčenému cíli nebo cílům. Metodu vnímáme jako cestu dlouhou a širokou, již lze různě variovat a modifikovat*“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 69).

Valenta (2008) definuje metodu dramatické výchovy v několika možných souvislostech.

1. Metoda v dramatické výchově může ve své podstatě také znamenat **celý systém**. Dramatická výchova je v tomto kontextu vnímána jako běžná vyučovací metoda, respektive jako metody dramatické výchovy, v daném předmětu využitě. Pedagog při hodině totiž požívá jen některé dílčí prvky dramatické výchovy

2. V tomto bodě nahlížíme na metodu jako na označení **základního, koncepčního metodického principu systému**, ze kterého dramatická výchova vychází. Spojitost mezi dramatickou výchovou a divadlem je přitom zřejmá. Metodou dramatické výchovy je tu metoda divadla nebo dramatické hry.

Většina autorů se rovněž shoduje s tvrzením, že **základní metodou** dramatické výchovy je **hra v roli**.

3. Metodou lze nazývat rovněž **specifický styl práce**. Takto lze označovat určitý konkrétní způsob a využití dramatické výchovy, charakteristický pedagogem, osobností dramatické výchovy, či programem, který je pro danou školu typický. Za všechny bych jmenovala hned dva takové autory, jejichž práci a dílo jsem mohla studovat. Byli jimi Miloslav Disman a Brian Way.

4. Metodou lze nazývat i **soubor nebo skupinu dílčích postupů dramatické výchovy** v rámci „hry v roli“.

5. Lze ji určitě uchopit rovněž jako **konkrétní postup**, z něhož vyplývá praktická a jednoznačná činnost učitele a žáka.

V praxi si tedy například vybírám z celé skupiny metod pantomimy jednu možnost, například variantu „zpomalené pantomimy“. Ta pak ale rázem přestává být součástí množiny metod pantomimy, ale sama se stává se metodou. Valenta (2008) generálně dělí metody do těchto základních skupin či podskupin:

- A. I. Metoda (ú)plné hry**
- B. II. Metody pantomimickopohybové**
- III. Metody verbálně zvukové**
- C. IV. Metody grafickopísemné**
- V. Metody materiállově věcné**

„Techniky dramatické výchovy představují konkrétní postupy jednotlivých činností, obsažených v metodách, přirozeně umožňují hlubší vhled do problematiky. Logicky jsou vázané na metodu, záměr pedagoga, téma či příběh“ (Hornáčková, 2014, s. 32). Je zřejmé, že problematika rozlišování metod a technik dramatické výchovy není jednotná. Odborníci se v těchto termínech rozcházejí. Některý může konkrétní metodu nazývat technikou a naopak. Pro potřeby své diplomové práce jsem vybrala zastřešující označení „vybrané techniky a metody tvořivé dramatiky“ a z autorů jsem se přiklonila k členění Valenty (2008), který tyto „techniky a metody“ řadí do základních skupin metod.

3.1 Vybrané techniky a metody tvořivé dramatiky, vhodné v MŠ

V této části se chci zaměřit na některé vybrané techniky a metody tvořivé dramatiky, zejména takové, které nejčastěji využívám v pedagogické praxi. Některé zmíněné metody tvořivé dramatiky budou použity v praktické části diplomové práce. V první řadě chci představit nejdůležitější a základní metodu v rámci metod úplné hry, tedy onu „hru v roli“.

A. I. METODA (Ú)PLNÉ HRY

Hra v roli

Vstupování do rolí vychází u předškolních dětí ze spontánní hry, která je jejich dětskou přirozeností. Děti si přeci stále rády na něco nebo na někoho hrají. Z hlediska dramatické výchovy vstupujeme do role ve třech možných úrovních. Nejjednodušší je způsob **simulace**, kdy hráč hraje sám za sebe ve fiktivní situaci. Druhou možností je

rovina **alterace**, během které hráč vytváří schematizovanou sociální roli, vyjadřující její typické znaky. Nejsložitějším typem ztvárnění je pak **charakterizace**, při které se hráč snaží postavu obohatit, nejčastěji vlastním charakteristickým přístupem a jednáním v roli, individuálním pohledem na postavu a pokud možno co nejkreativnějším ztvárněním. Děti předškolního věku nejsou však ještě schopny postavu v celé její podstatě vyjádřit, či se hloubkou jejího chování a jednání komplexně zabývat. Charakterizace jsou děti schopny až zhruba na konci 2. stupně základní školy, když tento způsob pojetí role je typický a vhodný v podstatě až pro přípravu hereckou.

Malé děti se přesto v roli učí zkoumat situace a reakce na své jednání v roli, jejím prostřednictvím získávají cenné zkušenosti, důležité pro vlastní pohled na svět, skrze hru tak poznávají i své já. Podstatnou součástí celého tohoto procesu je reflexe. Zpětnou vazbou se dítě má lépe zorientovat v problému, který jako hráč řešilo a naskýtají se mu tak další možnosti a nové způsoby řešení.

B. II. METODY PANTOMIMICKOPOHYBOVÉ

Pantomima

Hráč ve hře či improvizaci může využít jen pohyb. Tělo a mimika jsou jeho základním výrazovým prostředkem. Pro děti je to aktivita velice oblíbená, kterou mohou opravdu jednoduše vyjadřovat své emoce, popisovat různé činnosti a osoby.

Narativní pantomima

Právě tuto metodu mám ve veliké oblibě. Děti pomocí pohybu zobrazují vyprávěný text, tedy nějaký příběh. Metoda napomáhá dětem ve zrychleném vstupu do děje, během něhož si navíc lépe zapamatují důležité dějové okamžiky a postavy. Narativní pantomimu je možné realizovat jak v individuálním, tak i skupinovém provedení.

Taneční drama

Jakkoli se na základě prvotního pohledu může zdát, zvláště pak s odkazem na samotný název této metody, že jejím základem je tanec, paradoxně je prioritním pohyb samotný, motivovaný a doprovázený hudbou. V podstatě tak tedy jde o pantomimickou improvizaci jak jednotlivců, tak skupin.

Živé nehybné obrazy

Charakteristickými znaky jsou u této metody živé, prakticky ale nehybné obrazy, byť tento způsob tvorby má také další varianty. Živý obraz může být sestaven na základě vlastní aktivity hráčů, nebo působením a řízením jiných osob. Obrazy se

logicky mohou v etapách proměňovat. Právě u živých obrazů je tak typickým a oblíbeným postupem ztvárnění pozice „oživlého štronza“.

Zrcadlení – zrcadla

Hra je u dětí sice velmi oblíbená, zároveň je však náročnější na pozornost a soustředění. Obvykle děti stojí proti sobě a vzájemně kopírují své pohyby, přičemž se postupně prostřídávají. Zrcadlo nám může znázorňovat jen drobný pohyb rukou, emoční výraz v obličejí, ale i pohyb celého těla. Pro lepší pochopení a zažití je ze začátku vhodnější, když je zrcadlem samotný učitel. Děti mají totiž zvláště zkraje tendenci se pohybovat přespříliš rychle, což velice znesnadňuje reakci kopírujícího hráče.

B. III. METODY VERBÁLNĚ ZVUKOVÉ

Diskuse

„Diskuse je základní metodou filozofování s dětmi a pomáhá nám ujasnit si pojmy, pochopit smysl činností, shrnout získané poznatky“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 75). V prostředí mateřské školy je dle těchto autorek samotná diskuse velmi častou metodou, ale zároveň také poměrně obtížnou. Pedagog by měl mít otázky předem připravené, aby mohl co nejpřirozeněji zareagovat na případné dětské podněty. Platí zde zásada, že při komunikaci není špatných odpovědí, jen nás některé mohou vybízet ještě k bližšímu prozkoumání, zatímco jiné již dále „raději“ neřešíme.

Reflexe

Při uplatňování této metody by měl na konci každé lekce pedagog ověřit, zda děti vůbec, případně jak dalece zkoumaný problém pochopily, respektive jaké podněty si ze hry pravděpodobně odnesou. Proto je tato metoda neodmyslitelnou součástí také reflexe dramatické. Slouží totiž pedagogovi jako významný evaluační nástroj, který kromě zpětné vazby navíc dává všem zúčastněným možnost závěrečného shrnutí důležitých momentů dané lekce.

Mluvicí předměty

Tuto metodu velmi ráda využívám i během dne, při zcela běžném kontaktu s dětmi. Má velmi dobrý účinek zejména u těch nejmenších, které ještě mívají problémy s adaptací. Pokud učitelka a později i dítě může přechodně hovořit za loutku, nenásilně se zboří imaginární bariéry. Další možností je také propůjčit hlas nějakému neživému předmětu, nebo zastoupit postavu věci.

C. IV. METODY GRAFICKOPÍSEMŇÉ

Myšlenková mapa

Osobně využívám myšlenkovou kreslenou mapu jako reflektivní způsob dětského vyjádření. Je možné ji použít také na úvod lekce, ale i uprostřed hodiny. Děti ji mají ve velké oblibě, neboť mohou prostřednictvím kresby osobitě vyjádřit vlastní asociace. Obvykle se nad mapou vytváří otevřený prostor pro diskusi.

C. V. METODY MATERIÁLOVĚ VĚCNĚ

Práce se zástupnými předměty

Ani v tomto případě nemají děti problém s pochopením principu hry. Hráč hovoří s rekvizitou či kostýmem (kostýmním znakem) postavy, jako kdyby ta byla sama přítomna. Například šátek přes židli může představovat odpočívající maminku. Pokud začneme se šátkem hrát, stává se už předmět loutkou.

3.2 Projekt v kontextu s tvořivou dramatikou

Samotný projekt má za sebou již určitý kus historie. Vzešel z potřeb nového pojetí pedagogiky na přelomu 19. a 20. století. Do té doby se v „tradičních školách“ učilo velké množství předmětů, které spíše kopírovaly jednotlivé vědní obory. Učivo bylo striktně oddělené a nereflektovalo skutečný život. Dítě tak mnohdy ztrácelo orientaci, neboť nenalézalo logickou provázanost mezi obsahem teoretických předmětů a jeho využitím v praxi. Vlastní invence a dětské prožitky nebyly jen opomíjeny, ale prakticky zapovězeny.

Na základě jednotlivých přístupů a pohledů odborníků na danou problematiku se pokusím popsat některé rozebrat některé oblasti, zejména pak takové pojmy, jakými jsou projekt a projektová metoda.

„Zázemí projektů je idea, souhrnně pojmenovaná jako koncentrace. Koncentrace ve smyslu stanovení společných „jader“, „základů“, „situací“ či „jednotlivých myšlenek“, kolem nichž by se koncentrovalo učivo“ (Valenta, 1993, s. 2-3).

Obdobnou ideu popisuje i anglický sociolog Spencer, který *„vidí koncentrační ideu v obecném smyslu jednak činnosti směřující přímo k sebezáchově člověka.“* (Spencer in Valenta, 1993, s. 3). Valenta (1993) zmiňuje i představitele reformní pedagogiky Decrolyho, který nahlíží na vzdělávání v globálním kontextu. Domníval se totiž, že pro dítě je mnohem vhodnější si vybavovat celistvé skutečnosti, ale pocházející

z kontextu, než se nazpaměť učit sice základní teoretické poučky, ale přitom zcela odtržené od reality.

Představitelem a průkopníkem projektové metody byl americký profesor William Heard Killpatrick, který svým článkem z roku 1918 „*The Project Method*“ otevřel další, zcela nový prostor pro rozvoj této inovativní vyučovací metody, která v té době sklízela velké úspěchy. „*Projekt jest určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žáku tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě*“ (Valenta, 1993, s. 4). Autor také vnímá úkol - jádro projektu jako problém, který bývá vyjádřen již jen vyslovením základní otázky. Problém přeci vyvolává zamyšlení, fyzickou i psychickou aktivitu a účastníkům přináší různé podoby poznávání.

Domnívám se, že tato metoda je stále aktuální a velmi přínosná, a to především v prostředí předškolního vzdělávání, které je silně založeno na principu integračního, celistvého rozvoje dítěte. „*Přirozené celosti věci a světa by mělo odpovídat i celostní učení, zvláště pak u malých dětí*“ (Kantorková, 2000, s. 77).

Projektové učení je již několik let součástí mé pedagogické práce. Svoji přípravu sestavuji do tematických bloků, které mají krátkodobý či dlouhodobý charakter. Přirozeně se mi tedy nabízela možnost využití dramatické výchovy k tvorbě těchto projektů.

3.3 Tvořivá dramatika jako prostředek tvorby projektu

Předchozí kapitoly měly přinést odpověď na otázku, proč právě tvořivá dramatika je vhodnou disciplínou k tvorbě projektů. Práce ale samozřejmě vychází také z mé předchozí praktické zkušenosti s oborem dramatické výchovy. V praxi jsem měla možnost si ověřit, že jejím prostřednictvím lze rozvíjet některé charakterové vlastnosti či dětské dovednosti, jako třeba kolektivní spolupráci. Prostředky dramatické výchovy můžeme významně napomáhat překonávat jejich vzájemný ostych a dokonce v dětech zvyšovat sebevědomí. Dětem s odlišným mateřským jazykem navíc dramatická výchova může při komunikaci se svými vrstevníky z majoritního prostředí ulehčit proces překonávání přetrvávajících jazykových bariér. I proto se v projektu dále zaměřuji zvláště na rozvoj komunikačních dovedností dětí cizinců.

Zároveň souhlasím s těmi kolegy, či kolegyněmi, kteří v realizaci projektů nalézají prostor nejen pro dětskou tvořivost. Tento vybraný princip tvořivé dramatiky je předpokladem k projektování. Sama zprostředkovaná projektová metoda pak dětem

napomáhá v seberealizaci, přináší jim možnosti poznání prostřednictvím aktivity a vlastních prožitků. Umožňuje jim tvorbu na základě osobních představ a rozvíjené fantazie, která dětem přináší pocit radosti. Předností projektové metody je podle Hornáčkové (2014) vedení dětí k samostatnosti, spolupráci, kooperaci, rozvíjí u nich tvořivost a učí je řešit problémy a přemýšlet.

3.4 Základní struktura projektu

Při tvorbě projektu je potřeba dodržet určitou strukturu, která je vázána na čtyři základní kroky, kterými jsou záměr, plánování, provedení a hodnocení. Hornáčková (2014) a Valenta (2008) je blíže specifikují takto:

1. záměr – vychází ze spontánních reakcí a projevů dětí, samotným podnětem může být nálada, prožitek, náhoda. Pro výběr námětu u předškolních dětí většinou volím diskusi v rámci ranního kruhu. Právě pedagog zde hraje velmi důležitou roli, podstatné je, aby dobře znal děti a jejich potřeby, aby uměl citlivě reagovat na danou realitu. Základem projektu naopak někdy může být i řešení problému, který se ve skupině projevil. Například neochota některých dětí pomáhat druhým, přehlížení, povyšování nad ostatní, ale i prosté seznámení dětí mezi sebou ve skupině, apod. Pro dosažení společného východiska z daného problému je vhodnou metodou brainstorming. Do českého jazyka je překládán jako „*bouře mozků*“. Tato metoda nabízí prostor pro sdělování veškerých nápadů, učitel je zapisuje a výsledkem je posouzení a hodnocení vyřčených idejí, pocitů a asociací. Tato metoda pak posouvá daný problém k fázi řešení a nakonec bývá vybrán jeden, či dva návrhy, které lze realizovat, nebo úspěšně zakončí konflikt.

2. plánování – při plánování si společně s dětmi vybíráme téma, otázky, které nás nejvíce zajímají a vzešly z předchozího brainstormingu. Prakticky sestavujeme plán a postup budoucí činnosti. Při brainstormingu postupují tak, že děti vyslovují problém, či dají nějaký podnět, který následně zapíší na papír, a dítě k danému slovu vytváří jednoduchý obrázek, který uzavřeme do bubliny (kroužku) a postupně tak vytváříme myšlenkovou mapu, kterou můžeme v průběhu projektu stále doplňovat. Mapa je pro děti i učitele určitým vodítkem a zároveň je součástí probíhajícího procesu. Na základě této mapy pak pedagog vytyčí hlavní cíle projektu, které se vztahují k danému tématu a vycházejí ze vzdělávacích oblastí RVP PV. Cíle je vhodné sestavovat podle metody

SMART. Vytýčený cíl by měl být akceptovatelný a proveditelný, měl by mít smysl, být konkrétní a poměřitelný. Každý cíl by rovněž měl mít časový rámec realizace.

3. provedení – pro samotnou realizaci projektu v předškolním vzdělávacím zařízení nutně připravuje podmínky učitel. Ten dětské činnosti vede, podněcuje, vybízí k nim, provází jimi, pozoruje dětská konání a v případě potřeby je nápomocen radou či aktivním vstupem. Zároveň je zřejmé, že učitel by měl být hlavně pozorovatelem a dávat dětem dostatečný prostor pro samostatné rozhodování a kreativní tvorbu.

4. hodnocení – v poslední části probíhá evaluace jednotlivých aktivit a celkové vyhodnocení programu. Hodnocení je třeba realizovat i během projektu. Tento postup, kdy se děti a pedagog průběžně vyjadřují k sledovaným činnostem, přináší dětem důležitou zpětnou vazbu, která jim pomáhá pochopit problémovou situaci. *„V každém projektu je důležité uplatňovat třífázový model učení E-U-R, který vychází z předpokladu, že téměř každý ze zúčastněných o tématu něco ví nebo má o něm nějakou představu. Třífázový model se v projektu víckrát opakuje“* (Hornáčková, 2014, s. 26).

E- Evokace- dává dětem prostor k seznámení s novým tématem. Měly by mít možnost a čas na formulaci vlastních myšlenek a názorů, které souvisejí s daným problémem, nebo námětem.

U- Uvědomění- v této fázi se děti vlastní aktivitou a prožitky dostávají prostřednictvím nabízených činností k hlavnímu záměru programu, kterým má být nový pohled na věc, obohacení jejich vnímání a jednání.

R- Reflexe- dle mého názoru velmi podstatná součást projektové metody, která zároveň patří do základní struktury připravovaných lekcí. Pedagog zde pracuje s dramatickou výchovou, dítě by mělo pojmenovat, co zažilo, co se mu líbilo, případně co se naučilo.

Tvorba projektu je pro mne nejlogičtější možností, jak mohu předávat předškolním dětem určité poznatky a vědomosti. Na základě zvoleného tématu (jádra, problému) prostřednictvím tvořivé dramatiky sestavím program, který na danou problematiku nahlíží z více úhlů pohledu. Ve své diplomové práci používám v některých obrazech termín projekt a jindy program. Význam obou slov je totožný. Není odborníky striktně vymezen. Vzhledem k tomu, že se soustředím na rozvoj komunikačních dovedností u dětí cizinců v předškolním věku, je podle mého názoru tvorba projektu nejvhodnější metodou. Děti na základě kontextového, prožitkového učení lépe zapamatují získané dovednosti.

4. PODPORA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVY V TVOŘIVÉ DRAMATICE

Cizinci s sebou do nové země přinášejí kromě vlastního mateřského jazyka také své náboženské přesvědčení a kulturu (tradice, zvyky). Migrací tak vzniká společnost, která se vyznačuje kulturní rozmanitostí, pluralitou. „*Multikulturalitu nelze myslet bez kultury, která zde nesmí být pojata jako uzavřený systém hodnot, norem, regulativů, idejí, kterými se odlišujeme od jiných, ale jako vnitřně integrovaný, živý systém klíčových opor, jež nám umožňují žít a zároveň rozumět světu a druhým lidem*“ (Pelcová, 2007, s. 12).

Jak již bylo řečeno, jedním z principů tvořivé dramatiky je partnerství, spolupráce. Podmínkou je tolerance, respekt a úcta k druhým lidem, které jsou také společnými prioritami multikulturní výchovy.

V současné době vedou politici, ale i odborníci v médiích velmi živé diskuse o přijímání uprchlíků do České republiky. Zároveň je řešena otázka vztahu české společnosti k cizincům. V poslední době jsem také zaregistrovala zajímavé dokumentární filmy, ve kterých se tato problematika řeší optikou samotných cizinců, kteří již nějakou dobu žijí v našem státě. Tyto osoby jsou buď mediálně známými osobnostmi, nebo jsou to jen lidé, kteří zde našli nový domov a založili u nás rodinu.

Česká republika byla dlouhá léta v důsledku politické situace uzavřeným prostorem, cizinců zde žilo málo a azyl mohl být paradoxně udělen jen lidem z kapitalistického západu. Na základě této skutečnosti byla česká společnost až donedávna etnicky homogenní skupinou, je velmi konzervativní a stále vykazuje velké obavy z nových, v současnosti se ale rychle měnících podmínek.

Ve školství je obecně viditelný nárůst dětí cizinců, ale určujícím bodem je atraktivita lokality, dopravní dostupnost a možnost vytvářet samostatné komunity. V Praze jsou mateřské školy, kde mají ve třídě většinu dětí cizinců a počet českých dětí je minimální. Osobně jsem se s takovou školou již setkala v programu DVPP (dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků). Svou práci jsem i z tohoto důvodu zaměřila na děti cizinců.

4.1 Děti cizinců – legislativní rámec

V odborné literatuře a legislativních předpisech se nejčastěji setkáváme s pojmem dítě cizinec. Pro vzdělávání dětí cizinců je v českém školství z legislativního hlediska podstatný zejména zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším

odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon, speciálně je §16 a 20, dále vyhláška č. 73/2005 Sb., resp. č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, dále pak ještě vyhláška č. 72/2005 Sb., resp. č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a rovněž vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, speciálně jeho § 7 Přípravné třídy. (Linhartová, Loudová Stralczynská, 2014, s. 11)

Školský zákon v ustanovení § 20 hovoří o „*Vzdělávání cizinců a osob pobývajících dlouhodobě v zahraničí*“. Je zřejmé, že skupina, do které se řadí dítě cizinec, není stejnorodá. Jejich vzdělávací potřeby jsou různorodé a je třeba se zaměřit na individuální přístup k jednotlivým dětem. Další termín, který můžeme registrovat v pedagogické dokumentaci, je zkratka OMJ. Dítě s OMJ je dítě s odlišným mateřským jazykem. Tento výraz více vystihuje oblast, která je důležitá ve vzájemné komunikaci mezi dítětem, pedagogem, rodiči a celou třídou. Pro školu i nejbližší okolí je podstatné, na jaké jazykové úrovni se dítě nachází. Zda je schopno hovořit v druhém jazyce a do jaké míry rozumí tomu, co mu říkáte.

DÍTĚ CIZINEC

Do této konkrétní kategorie se řadí děti, které nemají české občanství. Důležitým kritériem je druh pobytu jejich rodičů. „*Osoby cizí státní příslušnosti podle druhů pobytu dělíme na osoby s dlouhodobým pobytem, s trvalým pobytem a žadatele o azyl či azylanty*“ (zdroj: <http://www.nuv.cz/t/ciz>). Je patrné, že skupina dětí cizinců je velmi široká a různorodá, a zahrnuje jak ty, které se v České republice narodily a čeština je pro ně rodným jazykem, tak ty, které do ČR přijely v pozdějším věku a s češtinou se setkaly poprvé až ve škole.

DÍTĚ S OMJ

V tomto případě nerozhoduje fakt, kde se dítě narodilo, ale skutečnost, že je pro něho čeština druhým jazykem. Jsou sem řazeny nejen děti cizinců, ale i ty děti, které sice české občanství mají, jejich znalost češtiny je však minimální, anebo dokonce žádná. V mateřské škole jsem se také setkala s takovým dítětem. Rodiče měli české občanství, ale dlouhodobě žili v zahraničí, kde češtinu dokonce ani okrajově nepoužívali. Jejich dítě se tak s formálně mateřským jazykem setkalo až při první návštěvě české školy.

4.2 Přístup dětí cizinců ke vzdělávání podle školského zákona

Z pohledu mezinárodního práva je pro vzdělávání dětí důležitým dokumentem Úmluva o právech dítěte. Organizace spojených národů (OSN) přijala dokument až v roce 1989 a v ČR byl ratifikován a zveřejněn pod číslem 104/1991 Sb. Problematika vzdělávání je řešena v jeho článku 28, který přesněji specifikuje právo dítěte na vzdělávání. Dítě má právo na bezplatné povinné základní vzdělávání, má právo na získání veškerých informací, týkajících se vzdělávání a může využít poradenských služeb. Smluvní státy Úmluvy přijímají opatření, která vedou k podpoře pravidelné školní docházky, aby tak eliminovaly nebo alespoň snížily počty dětí, které školu nedokončí. Úmluva zároveň stanoví těm signatářům, u nichž existují etnické, náboženské nebo jazykové menšiny nebo žijí osoby domorodého původu, že nesmí dítěti náležejícímu k takové menšině odírat právo aplikovat své kulturní tradice, náboženské vyznání a jazyk.

V České republice (dále jen ČR) je směrodatným dokumentem zákon č. 561/2004 Sb., tedy školský zákon. Přístup k základnímu vzdělávání a ke školnímu stravování mají dle ustanovení § 20 tohoto zákona žáci cizinci bez ohledu na státní příslušnost (občané států EU nebo občané třetích zemí). Je nezbytné naplnit právo dítěte na bezplatné základní vzdělávání, deklarované Úmluvou o právech dítěte.

V mateřské škole jsou děti cizinců přijímány dle takových kritérií, že cizinci z Evropské unie (dále jen EU) mají přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek jako občané ČR. Na tyto děti se vztahuje ustanovení § 1 odst. 6 Vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Spadají tak do skupiny dětí, pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Cizinci, kteří nejsou občany EU, mají zajištěn přístup k předškolnímu vzdělávání za stejných podmínek jako státní občané ČR za podmínky, že na našem území mají oprávnění k pobytu delší jak 90 dnů, popřípadě zvláštní právní postavení cizince.

4.3 Vzdělávací potřeby dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) i školský zákon v § 16 blíže specifikuje skupinu dětí pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí. Škola zajišťuje pedagogickou, či speciálně pedagogickou podporu, odpovídající individuálním vzdělávacím potřebám těchto dětí. Jednotlivou podporu dětí

řeší vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných. Podpůrná opatření (PO) jsou rozdělena do pěti stupňů. První stupeň podpory přitom vypracovává škola samostatně bez doporučení školského poradenského zařízení. Plán pedagogické podpory (dále jen PLPP) může být vypracován pro děti cizinců, kteří mají jen minimální obtíže ve vzdělávání. Jedná se o děti, které disponují pokročilou znalostí jazyka a potřebují jen minimální úpravy v personálních a materiálních podmínkách dané školy.

Další stupně podpůrných opatření již jsou vázány na doporučení poradenského zařízení, v případě dětí s OMJ posuzuje danou situaci pedagogicko-psychologická poradna. Výuka češtiny jako druhého jazyka pro děti s odlišným mateřským jazykem je garantována v rozsahu patnácti minut čtyřikrát týdně.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky, cíle a obsah předškolní vzdělávání, klíčové kompetence a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Doporučuje maximálně přizpůsobit metody a formy práce individuálním potřebám dítěte. RVP PV je závazným dokumentem pro tvorbu ŠVP (školní vzdělávací program). Pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně je ŠVP podkladem pro zpracování PLPP a pro děti s přiznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně podkladem pro tvorbu IVP (individuální vzdělávací plán). (RVP PV, 2018, s. 35).

Individualizace ve vzdělávání dětí cizinců se projevuje v obsahu, cílech a především očekávaných výstupech předškolního vzdělávání. Nelze očekávat od dítěte, které se doposud s češtinou nesetkalo, a jeho rodiče také neovládají tento jazyk, že na konci předškolního vzdělávání bezchybně formuluje věty bez chyb, absolutně porozumí slyšenému slovu a bude ovládat řeč na úrovni rodilého mluvčího.

Předpokladem úspěšné adaptace cizinců a rozvoje všech vytyčených oblastí, které chceme u předškolních dětí cizinců naplňovat je dobrá a přátelská komunikace všech zúčastněných stran.

5. KOMUNIKACE JE CESTOU K POROZUMĚNÍ

Člověk, jako člen sociální skupiny, je vystaven komunikaci každý den. Ta se pro něho postupně stává samozřejmostí a provází ho celým životem. Tato schopnost naučit se jazyku a řeči je předmětem zkoumání mnoha odborníků. Vzhledem k tomu, že v diplomové práci řeším rozvoj komunikačních dovedností dětí předškolního věku, chci se zaměřit hlavně na jednotlivé složky a roviny řeči, jež budou sledovány v intervenčním projektu. Komunikaci věnuji pak pohled jen obecný, doplněný ještě rozbohem některých pojmů, zejména jazyka a řeči.

Komunikaci bych popsala jako podstatný zdroj informací. Současná společnost je na toku informací existenčně závislá, přenos sdělení musí být rychlý a neustálý.

Tradičně je komunikace dělena na verbální a nonverbální. Verbální komunikace je vnímána jako mluvená řeč. Prostřednictvím hlasového projevu, tedy řečí, si dnešní moderní lidé předávají nejrůznější druhy informací, sdílejí s ostatními své pocity, vyjadřují myšlenky a přání. Ve zvukovém projevu je důležité nejen co člověk říká, ale také jak to říká. Do verbální komunikace se řadí i písemný projev osoby, který však má už svůj specifický, individuální obsah a formu.

V situaci, kdy člověk nepoužívá slova, se samozřejmě také vyjadřuje, ale mimoslovně, nonverbálně. Do mimoslovní složky se řadí rovněž mimika, pohledy, oční kontakt. Vztahy k jednotlivým osobám jsou pak čitelné z fyzického postoje, posturologie a dále proxemiky jednotlivých komunikujících lidí. Gesta samotná, jako projev originality každého z nás, jsou pak přímo květnatým projevem neverbálního vyjadřování.

„O neverbální komunikaci se často hovoří také jako o řeči emocí. Dítě se učí od útlého věku porozumět mimoslovním citovým projevům okolních osob jako nedílného celku. Neverbální komunikace může splňovat několik základních funkcí. Jednak může vhodně podporovat řeč (regulovat tempo řeči, zdůraznit vyřčené informace), nahrazovat řeč (ilustrovat, symbolizovat), vyjádřit emoce či interpersonální postoj (pochybování, naléhavost) a uskutečnit sebevyjádření“ (Vybíral in Bytešnicková, 2012, s. 14). Jak je patrné, oba způsoby komunikace přitom nelze striktně oddělovat. Mluvené slovo často bývá doprovázeno gestem, originální mimikou, aby až tím vytvářelo charakteristiku lidské bytosti.

Tvořivá dramatika, kterou profesně chápu jako prioritní prostředek při vzdělávání, výchově a rozvoji předškolních dětí, nepochybně komplexně rozvíjí komunikaci, ovlivňuje tedy nejen její slovní, ale i mimoslovní složku. Kultivuje celkový projev

dítěte. Ve hře, na základě spolupráce a partnerství, vytváří tvořivá dramatika ideální prostředí pro rozvoj komunikačních dovedností. Stává se centrem komunikace.

5.1 Řeč a jazyk

Lidskou řeč je možné chápat jako rozmanitý soubor zvukových artikulačních projevů, které popisují vnitřní vnímání člověka. Slouží k vědomému užívání jazyka jako složitého systému. Prostřednictvím řeči sdělujeme vlastní pocity, přání a myšlenky, jak uvádí Klenková (in Pipeková, 2010). Jako individuální projev každého jednotlivce má v sobě vnitřní a vnější charakter. Ačkoliv je řeč zjevně vrozenou dispozicí, je důležité tyto schopnosti včas a adekvátně rozvíjet, především samotnou verbální komunikací.

Jazyk lze velmi zjednodušeně charakterizovat jako dorozumivací prostředek pro určitou skupinu, společenství lidí. Má svá sémantická pravidla a podle de Saussurea je možné ho chápat jako společenský produkt řeči (in Bytešníková, 2015, s. 10). Jazyk se pro konkrétní uskupení stává určujícím komunikačním systémem a to jak v písemné, tak i mluvené formě. Je patrné, že oba pojmy, tedy řeč a jazyk jsou vzájemně zcela provázané a neoddělitelné. Ostatně tuto souvislost dokládá i následující citace: „*Aby mohl člověk česky promluvit (řeč), musí česky umět (jazyk); jazyk se však může naučit jen tak, že se pokouší mluvit*“ (Klenková in Pipeková, J., 2010, s. 120).

Porozumění ve společnosti zprostředkovává komunikace, která je výsledkem interakce mezi těmi lidmi, kteří rozumí společnému jazyku, nebo dosáhli takové komunikační úrovně, že je dostatečně srozumitelná pro všechny zúčastněné strany.

5.2 Rozvoj komunikačních dovedností

Předškolní děti se podle Vágnerové (2012) nejvíce rozvíjejí především v komunikaci a interakci s dospělou osobou. Zcela přirozeně je ovlivňují vrstevníci, ale také všudypřítomná média. Pro děti cizinců, tedy s odlišným mateřským jazykem (dále jen OMJ), je proto velmi důležité, v jakém věku se dostanou do cizojazyčného prostředí, respektive kdy začnou navštěvovat místní školní zařízení. V obecné rovině lze říci, že čím je věk dítěte nižší, tím lépe přijímá další jazyk. Faktorů, ovlivňujících osvojování jazyka je však více, takže věk přesto nemusí být vždy dominantním pravidlem.

Rovněž u předškolních dětí je komunikace důležitým prostředkem socializace. Verbální komunikace dává dítěti širší prostor pro jeho vlastní vyjádření a sdělení důležitých informací. Dítě přenáší poměrně rychle a efektivně své názory, na které

získává zpětnou vazbu. Ve věku 5 až 6 let zdokonalují děti výrazně obsah i formu svého verbálního projevu.

Často a oprávněně je kladen důraz na artikulační a vyjadřovací dovednosti pedagogů, neboť v tomto věku přejímají děti některé způsoby slovního vyjadřování dospělých osob, v mateřské škole pochopitelně zejména učitelů. Stávají se pro dítě významnými mluvními vzory, s dětmi tráví totiž mnohem více aktivního času než vlastní rodiče. Úroveň verbálního projevu učitele je velice významná rovněž pro rozvoj komunikačních dovedností dětí s OMJ.

5.3 Interkulturní komunikace

V souvislosti s integrací dětí s OMJ je potřeba zmínit i termín interkulturní komunikace, která podle Průchy (2010) provázela lidstvo od nepaměti. Od počátku lidské civilizace docházelo k střetům mezi různými etniky a národy, které samozřejmě vyznávaly vlastní kulturu a komunikovaly prostřednictvím svého vlastního jazyka. Rozdílnost jazyků však nebyla jedinou odlišností. Každá civilizace s sebou přinášela své postoje a předsudky k okolnímu světu, jiným národům či etnickým skupinám.

Dnes je termín interkulturní komunikace v podstatě ustálen. „*Interaktivní komunikace (intercultural communication) je termín označující proces interakce a sdělování, probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifíčkami jazyků, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů*“ (Průcha, 2010, s. 16).

V rámci této interkulturní komunikace pak dochází k přirozeným sociálním procesům, které si účastníci zpočátku ani neuvědomují. Takovýto proces se nazývá akulturace. Jak uvádí Průcha (2010), tento proces probíhá spontánně především díky vzájemné komunikaci. Jedna kultura přejímá některé prvky z druhé, ač odlišné kultury, se kterou je v trvalejším, dlouhodobějším kontaktu.

V procesu začleňování imigrantů do nového prostředí také často dochází k nenásilné kulturní asimilaci. Noví obyvatelé přicházejí do země odlišného kulturního rámce a pozvolna se mu přizpůsobují. Znaky jejich původní kultury se vytrácejí a nahrazují je nové tradice a dominantní prvky nové hostitelské země.

5.4 Vymezená kritéria komunikačních dovedností využitá v intervenčním projektu

Pro lepší orientaci rekapituluji kategorie, ve kterých budou vybrané děti posuzovány. Hodnotící škály jsem vypracovala dle vlastních úvah a vizí, které se mi zdály logické. Jsou cíleny na sledování komunikačních dovedností a působením tvořivé dramatiky na reakční a jazykový progres vybrané skupiny dětí. Jednotlivé roviny řeči jsem přitom kombinovala v návaznosti na emoční, reakční a paměťové dovednosti dětí. Z pohledu dramatické výchovy mne rovněž zajímala artikulační kvalita verbálního projevu. Ve své práci jsem vytyčila tyto složky:

- 1. kognitivní** – kde mne zajímá slovní zásoba, větná vazba a osvojování pojmů, tedy pochopení významu slov
- 2. regulační** – zde sleduji dítě při procesu dramatické lekce, jak vnímá a chápe předané instrukce, a jak odpovídá na otázky pedagoga
- 3. expresivní** – vzhledem k tomu, že tvořivá dramatiky přináší prožitek a emoce, zajímá mne zde sebevyjádření dítěte a popis osobních zážitků
- 4. paměťová** – zde se zaměřuji na schopnost zapamatování textu
- 5. artikulační kvalita verbálního projevu** – v této oblasti se zaměřuji na kvalitu, srozumitelnost a výslovnost hlasového projevu.

V následující pasáži blíže rozeberu jazykové roviny řeči, které sloužily jako výchozí materiál k vyčlenění kritérií, kterými posuzuji komunikační dovednosti dětí cizinců předškolního věku v intervenčním programu.

5.5 Jazykové roviny řeči

Řeč, vnímatelnou také jako základní jednotka jazyka, lze členit do čtyř základních jazykových rovin, tedy roviny foneticko-fonologické, lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické a pragmatické (Klenková, 2006). V této části práce popisují základní roviny a složky řeči, pro výzkumné účely zjednodušené a propojené tak, aby vytvořily vhodná specifická kritéria hodnocení jazykových dovedností dětí cizinců. Styčnými body byly dramatická výchova, jazykové možnosti dětí s OMJ předškolního věku a průkaznost jejich komunikačních dovedností na začátku a konci projektu. Tuto hodnotící škálu jsem podpořila rovněž členěním, vycházejícím z článku L. Šulové.

FONETICKO-FONOLOGICKÁ ROVINA

Tato rovina je dle Bytešnickové (2012) zvukovou stránkou řečového projevu. Hlavní součástí této roviny jsou hlásky (fonémy). Správná výslovnost se váže

k sluchové percepci, kdy je u každého dítěte potřeba podporovat fonematickou diferenciaci a správnou fixaci hlásek. V mateřských školách je přitom takového posilování sluchového vnímání běžnou pedagogickou praxí.

Ve vztahu k dramatickému umění a tvořivé dramatice je zvuková kvalita vnímána jako artikulační, výslovnostní kvalita hlasového projevu, kterou je možné nadále rozvíjet artikulačními a hlasovými cvičeními. V projektu jsem tuto část specifikovala jako „**artikulační (výslovnostní) kvalitu verbálního projevu**“.

LEXIKÁLNĚ-SÉMANTICKÁ ROVINA

Odborníci u této roviny sledují úroveň aktivní a pasivní slovní zásoby, tedy jakým způsobem dítě chápe význam slov, a to i v přeneseném významu v podobě přísloví. Slovní zásoba je definována jako „*souhrn všech slov daného jazyka*“ (Bytešníková, 2012, s. 75), která dále uvádí, že lexikálně-sémantická jazyková rovina umožňuje propojení mezi jazykem a myšlením. Díky této spojitosti ve svém projektu jako další bod sledování vytyčuji „**kognitivní složku řeči**“, do které kromě této roviny zahrnuji ještě rovinu morfológicko-syntaktickou.

MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ ROVINA

Tato rovina se zaměřuje na gramatickou stránku řeči. Sleduje, zda jsou ve větách správně používána gramatická pravidla, zdali je dodržován předepsaný slovosled ve větách, věnuje pozornost ohýbání slov, skloňování a časování a také celkové tvorbě vět a souvětí. Tuto oblast lze podle Klenkové (2006) blíže zkoumat až kolem prvního roku dítěte, kdy fakticky začíná samotný vývoj řeči. Dítě do té doby používá vědomě jen jedno slovo, které má pro něho funkci věty a dítě tak jedním slovem sděluje veškeré informace. Složitější věty a souvětí začíná tvořit kolem třetího roku, na konci čtvrtého roku využívá všechny slovní druhy. Do té doby se u dětí běžně vyskytují tzv. dysgramatismy. Logopedický slovník o dysgramatismu říká, že je to „*vývojová odchylka, neúplně a nepřesně vyvinutá schopnost (až neschopnost) užívat v mateřské řeči správně gramatických pravidel*“ (Dvořák, J., 1998, s. 46).

Tento způsob kostrbaté řeči s gramatickými nesrovnalostmi je velmi častým rozpoznatelným znakem řeči cizinců. Pro děti s OMJ je pochopení gramatického principu jazyka velmi těžké. Nejdříve se také naučí jen jednotlivá slova, která pro ně vlastně znamenají, podobně jako u ročního dítěte, často celou větou. Pomocí jednoho slova se tak snaží sdělovat všechny informace.

PRAGMATICKÁ ROVINA

Z pohledu této roviny by dítě mělo zvládnout při komunikaci vyjádřit své záměry, aktivně se účastnit interakce a dodržovat zažitá pravidla konverzace. Jedná se tedy o běžné využití jazyka v praxi. Klenková (2006) popisuje tuto schopnost jako dialog, respektující střídání komunikačních rolí, který umožňuje vyžádat si určitou informaci, popsat situaci, vlastní pocity, prožitky a vztahy.

Klasifikace jazykových rovin jak píše Klenková (2006) vychází z řečového vývoje dítěte. Samotné jazykové roviny se v ontogenezi řeči dítěte prolínají. Zároveň jsou ukazatelem řečového progresu či stagnace dítěte. Logopedové tak může posoudit, jaký je vývoj komunikačních dovedností u předškolního dítěte zda se jeho kvalita verbálního projevu nachází v průměrném pásmu, či vykazuje znaky drobných či větších odchylek.

5.6 Závěrečné shrnutí teoretické části

V teoretické části jsem se zabývala oblastmi, které tvoří základní stavební kameny mé práce. Vymezila jsem pojmy, kterými jsou tvořivá dramatika, komunikace, jako prostředek společenského kontaktu mezi lidmi a nahlížela jsem z obecného pohledu na integraci cizinců a jejich přístupu ke vzdělávání v ČR. Zaujala jsem k jednotlivým pojmům vlastní postoj a názor a snažila jsem se přiblížit osobní stanoviska k daným oblastem.

6. PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Předškolní vzdělávání se v dnešní době zaměřuje na celkový rozvoj osobnosti dítěte. Co však může přinášet určité překážky v poznávání a učení dítěte a v pedagogickém působení učitele je fakt, že dítě pochází z jiného sociálního prostředí s odlišným jazykem i kulturou. Automaticky si při práci s těmito dětmi kladu otázku, jakou z oblastí bych měla přednostně podporovat a rozvíjet. Z logiky věci mi tedy vyplývá, že je potřeba se u těchto dětí zaměřit převážně na rozvoj komunikační dovednosti.

VYTYČENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Výzkumný problém, který vychází ze samotného názvu diplomové práce, je zjištění, že se zvýšil v konkrétní mateřské škole na Praze 8 počet předškolních dětí cizinců. V tomto školním roce je však nejvíce dětí cizinců v posledním povinném ročníku mateřské školy. Jejich úroveň komunikačních dovedností je velmi různá. Škola se často potýká s jazykovou bariérou v běžném kontaktu s dětmi cizinci a jejich rodiči.

CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření je vytvoření funkčního intervenčního programu, který se prostřednictvím tvořivé dramatiky prioritně zaměřuje na rozvoj komunikačních dovedností u předškolních dětí cizinců. Dalším cílem je měření úrovně komunikačních dovedností dětí cizinců, na základě sběru dat a úvodních kazuistik. Výsledky šetření jsou zaznamenány v uvedených hodnotících tabulkách, vytvořených pro účely práce na začátku a konci programu.

VÝZKUMNÉ OTÁZKY

1. Může tvořivá dramatika z hlediska komunikačního rozvoje předškolních dětí cizinců pozitivním způsobem ovlivnit jejich komunikační dovednosti a překonat tak jazykovou bariéru dětí cizinců?
2. Může intervenční program, zpracovaný projektovou metodou a využívající tvořivé dramatiky, dosáhnout viditelného účinku v úrovni komunikačních dovedností u dětí cizinců v předškolním věku?

VÝZKUMNÝ VZOREK

Výzkumný vzorek představuje 27 dětí a z tohoto počtu je 6 dětí s OMJ. Třída je věkově heterogenní. Věk dětí se pohybuje v rozmezí od 5-6,5 let. Třída *Motýlků*, ve které probíhalo výzkumné šetření je zařízena jako třída předškoláků. Jsou zde adekvátní didaktické pomůcky a je vybavena loutkami, kostými a dvěma loutkovými divadélky. Škola u předškoláků záměrně podporuje zájem o divadlo. Loutka *Alenka*, která se pak stala součástí programu, je také v inventáři třídy. Samotná realizace programu byla podmíněna nárůstem dětí cizinců v mateřské škole na Praze 8. Do programu je zařazeno 5 dětí s ukrajinskou národností (3 dívky a 2 chlapci) a jeden chlapec s čínskou národností. V průběhu programu je každý den pracováno s aktuálním počtem dětí ve třídě a učitelka sleduje v jednotlivých cvičeních reakce dětí cizinců a zaměřuje se na jejich komunikační dovednosti.

METODY VÝZKUMU

Praktická část byla realizována akčním výzkumem kvalitativní povahy. Základní metody, které jsem využila v diplomové práci, byly pozorování přímé, pozorování zúčastněné, pozorování nezúčastněné, reflexe, evaluace programu, kazuistika, intervence a tabulka, která vymezuje kritéria hodnocení komunikačních dovedností předškolních dětí. V tabulce je využito škálování a pro vstupní a výstupní data je použit „PRE-TEST“ a „POST-TEST“, oba jsou nakonec uvedeny chronologicky za sebou, pro jednodušší orientaci zjišťování výsledků dětí na začátku a konci programu.

Intervenční program s prostředky tvořivé dramatiky byl zahájen 25. 2. 2019 a ukončen 7. 5. 2019 závěrečným vystoupením pro seniory. Intervenční program s názvem „*Alenčin svět*“ je zaměřený na rozvoj komunikačních dovedností u dětí cizinců v předškolním věku, je vypracován projektovou metodou a využívá tvořivou dramaturgii jako základní metodu učení. Zastřešující název intervenčního programu je: „*Alenčin svět*“. Program je rozdělen na 3 základní bloky. Ten je podrobněji rozpracován do týdenních plánů. Základní charakteristika a struktura programu je uvedena v příloze č. 1.

První část „*Jarní kvítí pro Alenku*“ trvala 4 týdny od 25. 2. – 22. 3. 2019, druhý díl s názvem „*Na křídlech motýlích*“ probíhal od 25. 3. – 12. 4. 2019 tedy fakticky trval také 4 týdny. Poslední tři týdny programu byly věnovány nacvičování, fixaci a později i prezentaci představení s názvem „*Hrajeme s Alenkou představení pro seniory*“. Zkoušení se konalo od 15. 4. – 7. 5. 2019. Scénář představení je uveden v příloze

diplomové práce č. 2. Součástí zmíněného programu jsou scénáře lekcí tvořivé dramatiky, zaměřené především na hru dítěte v roli, když každá z realizovaných lekcí je samostatně vyhodnocena. Aktivity a lekce probíhaly převážně v dopoledních řízených činnostech a vycházely z ŠVP školy. Zařazené ukázkové lekce mají představit plánování a realizaci pedagoga, který využívá ke své pedagogické činnosti prostředky tvořivé dramatiky. Základní charakteristika programu je uvedena v příloze č.

Pro určování komunikační úrovně dětí jsem na základě řečových rovin a článku L. Šulové (<http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>) vytvořila vlastní tabulku, ve které hodnotím vybrané složky řeči. Mají zároveň přímou vazbu k tvořivé dramatice. V tabulce jsou na základě vyhotovené „škálovací tabulky“ uvedena kritéria hodnocení, která jsou vyjádřena číslem. V posuzovacích škálách je možné získat bod 1-5, kdy číslo 1 znamená výborné hodnocení a číslo 5 nedostatečné. Škála vychází z klasifikačního modelu školního známkování. Pro snazší orientaci a upřesnění významu jednotlivých stupňů je pro každou složku řeči vypracována samostatná tabulka hodnocení se slovním popisem bodů.

Součástí výzkumu jsou také uvedené kazuistiky dětí s OMJ, které se zaměřují na jejich rodinné zázemí a individuální jazykové dovednosti. Tyto konkrétní kazuistiky jsou použity jen na začátku výzkumného šetření jako součást pre testu, kde popisují podmínky, které mají vliv na komunikační dovednost. V kazuistikách, intervencí a tabulkách je zacházeno se jmény dětí, pro zjednodušení jsou u jednotlivých metod šetření používány jejich iniciály. Konkrétně tedy u Natali – N., Artema – Ar., Yelyzavety – Y., Cosmina – C., Anastazie – An., Lukáše (Jaminga) – L.

7. INTERVENCE - UKÁZKOVÉ LEKCE PROGRAMU „ALENČIN SVĚT“

I. ČÁST PROGRAMU „Jarní kvítí pro Alenku“ - zahájení

Celková doba trvání: 25. 2. – 22. 3. 2019

Týdenní plán: 25. 2. – 1. 3. 2019

Den: 25. 2. 2019 - začátek programu v rámci řízených dopoledních činností

Počet dětí ve třídě: 18

Počet dětí cizinců: 4 (3 ukrajinské děti - 2 kluci a 1 dívka, 1 chlapec z Číny)

Cíl hodiny: rozvoj řečových schopností, jazykových a komunikativních dovedností, rozvoj pozornosti a schopnosti naslouchat druhým, rozvoj pohybových dovedností

Použité metody a techniky tvořivé dramatiky: metody slovní - vyprávění, reflexe, diskuze, asociační kruh

metody mimoslovní - pantomimické

metody průpravné – rytmické hry, námětové

a pohybové hry, hra s loutkou, simulace hra v roli,

improvizační cvičení, učitel v roli, diskuze, myšlenková mapa

Klíčová slova

pro děti cizinců: dům, zlaté slunce, modré nebe, sněženka, petrklíč, bledule, sluníčko

Ranní aktivity pro děti cizinců

Ráno 25. 2. v době volné hry jsem individuálně u každého dítěte zjišťovala následující informace:

1. otázka: Co si představuješ pod slovem zima?

2. otázka: Kdo, nebo co je Alenka?, Je to holka, nebo kluk?

Spíše se vyjadřovali jednoslovně.

Odpovědi na 1. otázku:

C. – Sněhulák.

Ar. – Miluju sluníčko.

N. – Sníh, Vítr fouká.

L. – Padá sníh.

Děti si poměrně dobře vedly v odpovědích. Každá odpověď byla adekvátní k položené otázce. Přesto se jejich odpovědi zúžily na jednoduchou odpověď, nebo slovní vyjádření.

Odpovědi na 2. otázku:

Pro děti slovo Alenka nepředstavovalo ze začátku žádné konkrétní spojení. Nakonec jsem dětem pomohla doplňující otázkou: „Je Alenka holka, nebo kluk?“ Pak již všichni pochopili otázku a odpověděli správně.

U stolečku nás poslouchala jedna holčička ze třídy a ta na otázku, kdo, nebo co je Alenka, automaticky odpovídala jméno „Alenka“.

C. – Je to holka.

Ar. – holka

N. – Tak se jmenuje holka.

L. – holka

Tabulka č. 1

1. ukázková lekce – 1. týden

ČASOVÁ DOTACE	OBSAH	POSTUP
5 min.	EVOKACE I. Setkáváme se s Alenkou Ranní kruh Rytmická deklamace s pantomimickým doprovodem	Svolání dětí do kruhu: <i>Engele bengele, tak i tak, budeme si dneska hrát. S Alenkou se seznámíme, sluníčko si zavoláme. Zimu rychle zaženeme, tak se hezky zahřejeme.</i> <i>Inspirace: H. Švejdová</i> 1. verš – rytmická deklamace Střídané tleskání do steh. <i>Engele bengele, tak i tak.</i> □ □ □ □ <i>bu-de-me si dnes-ka hrát.</i>

5-10 min.	<p>II. Alenka jde za námi do školky</p> <p>Vyprávění Narativní pantomima</p>	<p>□ □ □ □ □ □ □ □</p> <p>2. verš – pantomimický doprovod (pohybová nápodoba) Naznačíme z rukou sukýnku, kterou nosí Alenka. Ruce jsou natažené podél těla, zápěstí jsou ohnutá směrem nahoru. Takto máme nastavené ruce, když hovoříme o Alence. <i>S Alenkou se seznámíme</i> Změníme pozici rukou. Dáme si dlaně k tváři a otevřeme je do široka, jako když voláme. <i>sluníčko si zavoláme.</i> Voláme sluníčko na všechny strany. „Sluníčko...“</p> <p>3. verš – rytmičná deklamace</p> <p>Vytleskáváme rytmus verše. <i>Zi-mu ry-chle za-že-ne-me,</i> ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲ ▲</p> <p>Hlazení stehů dlaněmi. <i>tak se hezky zahřejeme.</i> ◆ ◆ ◆ ◆</p> <p><u>Vysvětlivky:</u> □ → střídavé tleskání do stehů ▲ → tleskání ◆ → hlazení stehů dlaněmi</p> <p>V jednom domečku s velkou zahradou, žila maminka a její dcera Alenka. Maminka jí měla velmi ráda, ale holčička byla poslední dobou velmi smutná. Vyhýbala se maminčiným pohledům a nechtěla s ní mluvit. Maminka jí chvíli nechala, myslela si, že je to jen špatná nálada a ta rychle odezní. Alenka však byla den ode dne smutnější a smutnější. Proto se jí jednoho dne maminka zeptala: „Proč jsi tak smutná holčičko?“ Dcera mamince odpověděla: „Jsem smutná, protože je velmi dlouhá zima. Máme krásnou zahradu, ale ta je stále pod sněhem. Nemohu se radovat z kytíček, ty v zimě nekvetou.“ Alenka si vždy na konci zimy, která se jí zdá velmi dlouhá těší na jaro, kdy sluneční paprsky roztají poslední zbytky sněhu a venku vykvetou první jarní kvítí. Maminka vzala dceru</p>
-----------	---	--

5 min.	Diskuze a hra s loutkou (učitel v roli)	k nám do školky, aby si s námi mohla promluvit o tom, co ji trápí.
10 min.	<p>UVĚDOMĚNÍ</p> <p>III. Území zimy a jara</p> <p>Pohybová hra a pantomima</p>	<p>Učitelka si do komunitního kruhu vezme loutku Alenky a jedná s dětmi prostřednictvím loutky jako Alenka. Probíhá diskuze o ročním období. Jaké jsou rozdíly mezi zimou a jarem. Zkusíme hledat odpověď na otázku, kdo má rád zimu a kdo jaro.</p> <p><u>pomůcky</u>: lano, obrázky</p> <p>Lanem rozdělíme hernu na 2 poloviny (zima x jaro). Na každou stranu dá učitelka obrázků (slunce + kytičky, na druhou stranu zimu + sněhulák a sníh). Začínáme na území zimy. Překřížíme ruce, dlaně dáme na ramena, třese se zimou a říkáme: „Brrr, to je zima.“ Pak přestoupíme do jara. Pohupujeme se, tančíme a zpíváme. Je nám teplo. Postupně přecházíme z jara do zimy a zpět. Snažíme se postupně děti motivovat, aby zavřely oči a představily si, jak se cítí, když je jim zima nebo teplo. Hru můžeme změnit na divadlo, kdy již nehrají všechny děti, ale některé jsou v pozici pozorovatelů (diváků). Tuto variantu jsem také zařadila.</p>
6 min.	<p>IV. Zimní sochy</p> <p>Pohybová hra s poslechem hudby.</p>	<p><u>pomůcky</u>: CD – s nahrávkou W. A. Mozart – Serenáda „Malá noční hudba“ 1. věta, CD přehrávač</p> <p>Učitelka pustí hudbu. Pokud bude hrát hudba, děti budou jarem, když bude hudba přerušena, děti vytvoří sochu zimy. Motivace je, že v zimě vše zmrzne.</p> <p>Druhá varianta</p> <p>Děti vytvoří skupiny, kde bude jeden sochař vytvářet sousoší.</p>
10 min.	<p>REFLEXE</p> <p>Myšlenková mapa Asociační kruh, diskuze</p>	<p><u>pomůcky</u>: role papíru, pastelky</p> <p>Děti namalují to, co má Alenka ráda. Nebo něco, co se o ní dozvěděly. Poté, co všichni dokreslí, povídáme si o tom, co jejich obrázky vyjadřují.</p>

ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ DNE

Děti se prostřednictvím říkadla a loutky seznámily s postavou, která je bude provázet celým programem. Zaujala je narativní pantomima, která jim pomohla lépe se ztotožnit s příběhem dívky (loutky). Nadšeny byly ze samotné hry loutky, kterou vedla učitelka a prostřednictvím jí s nimi vedla diskuzi o tom, jaké mají rády počasí. V celkovém hodnocení se děti v podstatě rozdělily na 3 skupiny. První měla ráda především slunce, teplo – tedy jaro a léto, druhá preferovala zimu – stavění sněhuláků, zimní sporty a poslední nebyla vyhraněná a měla ráda celý rok. Pohybová hra děti bavila, nejvíce však pantomima vyjadřující pocity zimy, nebo tepla. Na začátku se nechtěly 2 děti účastnit pantomimy, když viděly jednání ostatních, přidaly se k nám. Reflexe, která byla vyjádřena myšlenkovou mapou, se nadšeně zúčastnily všechny děti.

I. ČÁST PROGRAMU „Jarní kvítí pro Alenku“ – 2. lekce

Celková doba trvání: 25. 2. – 22. 3. 2019

Týdenní plán: 25. 2. – 1. 3. 2019

Den: 26. 2. 2019 – dopolední činnosti

Počet dětí ve třídě: 19

Počet dětí cizinců: 4 (3 ukrajinské děti - 2 kluci a 1 dívka, 1 chlapec z Číny)

Cíl hodiny: rozvoj řečových schopností, jazykových a komunikativních dovedností, rozvoj pozornosti a schopnosti naslouchat druhým, rozvoj pohybových dovedností

Vzdělávací nabídka: D. Jöker **Píseň na probuzení**
Klement Slavický - hudba **Volám tě sluníčko**
Václav Fischer - text
J. S. Bach **Braniborské koncerty**

Použité metody a techniky metody slovní - vyprávění, reflexe, diskuze

dramatické výchovy: metody mimoslovní - pantomimické

metody průpravné – rytmičné hry, námětové, kontaktní a pohybové, hra s loutkou, improvizace, hra v roli

Tabulka č. 2

2. ukázková lekce – 1. týden

ČASOVÁ DOTACE	OBSAH	POSTUP
2 min.	<p>EVOKACE</p> <p>I. Vstáváme s Alenkou</p> <p>Komunitní kruh</p>	<p>Svolání dětí do kruhu:</p> <p style="text-align: center;"><i>Engele bengele, tak i tak, budeme si dneska hrát. Alenku ráno probudíme, sluníčko si zavoláme. Zimu rychle zaženeme, tak se hezky zahřejeme.</i></p> <p><i>Inspirace: H. Švejdová</i></p> <p><u>rekvizity:</u> loutka, polštářek, šátek (kostýmní znak)</p>
10 min.	<p>Diskuze</p> <p>Hra v roli, improvizace a hra s loutkou</p>	<p>Loutka leží uprostřed kruhu na polštáři a spí. Říčkankou jsme ji neprobudily.</p> <p>Učitelka posílá v kruhu malý polštářek. Ptá se dětí, zda rády vstávají a kdo je budí. Po diskuzi se děti převážně rozhodnou pro maminku. Děti si berou podle vlastního rozhodnutí jeden po druhém šátek a hrají si na maminku, která budí Alenku.</p> <p>Nakonec se rozhodneme, že vzbudíme Alenku „Probouzecí písní“. Tuto píseň již děti znají.</p>
2:19 min.	<p>Probouzecí píseň</p> <p>Hudebně pohybová hra</p>	<p><u>pomůcky:</u> CD přehrávač, CD</p> <p>Děti doprovází píseň pohybem.</p> <p>1. a 2. sloka</p> <p>Stále ještě dřímám, už je bílý den, Únava mě zmáhá a tak nechce se mi ven.</p> <p>Pohyb: Děti sedí na patách a jsou schoulené na zemi.</p> <p>refrén: Oj zatleskám si ručkama, (tleskáme) zavrtím se hned, (pohyb v bocích) hop skáču rychle z postýlky (výskoky) pozdravit náš svět. (natažené ruce v rytmu otvíráme a zavíráme dlaně)</p> <p>Děti probudily Alenku.</p>

2 min.	II. Voláme tě sluníčko UVĚDOMĚNÍ Učitelka – hra s loutkou	Motivace: Učitelka se probouzí s loutkou. Hraje ranní vstávání v zimě. Stále je venku tma. Kde je sluníčko? Nemůže jej najít – volá ho.
20 min.	Hra na ozvěnu	Hra na ozvěnu pomáhá děti seznámit s textem. Paní učitelka zavolá první sloku: <i>Volám tě sluníčko</i> a děti opakují po paní učitelce <i>volám tě sluníčko</i> . Takto zkusíme celý text písničky. Celý text: 1. <i>Volám tě sluníčko, vyjdi aspoň maličko, vyjdi z mraků ven, zahřej chladnou zem.</i> 2. <i>Volám tě nahoru, vyhoupni se nad horu, na svůj modrý trůn, zahřej les i tůň.</i> 1. varianta Paní učitelka rozdělí děti na 2 skupiny. (klasické dělení první - druhý) Skupiny stojí proti sobě v řadách, nejlépe každá na jednom konci herny. První začínají. Hlasitě volají slovo (slovní spojení), které zadá učitelka. Jak se skupiny více přibližují, tím se hlasitost snižuje. Takto procvičujeme sílu hlasu od piano do forte. Skupiny se po společném setkání uprostřed třídy vymění a začíná skupina druhých. <u>pomůcky:</u> malý žlutý míček 2. varianta Štafetová hra Děti vytvoří kruh a posílají si žlutý míček. Kdo ho drží v ruce, vysloví slovo „sluníčko“. Tento den se povedly všechny varianty.
3 min.	REFLEXE Reflexe s rekvizitou	<u>pomůcky:</u> malý žlutý míček Děti si posílaly v kruhu žlutý míč a vyjadřovaly se k aktivitám, které prožily a co se jim nejvíce líbilo.
5 min.	Hra na schovávanou	Děti hledají ukryté sluníčko. (žlutý velký míč, který ukryla paní učitelka). Hra se několikrát opakuje.

5 min.	III. Sluníčko zahřeje celý svět Relaxace	<u>pomůcky:</u> CD přehrávač, relaxační hudba – „Braniborské koncerty) Děti si lehnou na záda, zavřou si oči a poslouchají hudbu, do které hovoří paní učitelka. Děti si představují, že leží na pláži v písku a zahřívá je sluníčko. Poenta závěru dne, děti otevřou oči ve chvíli, kdy se jich paní učitelka dotkne sluníčkem. (cílem je pochopení, že lidé se sluníčkem vstávají i usínají)
--------	--	---

ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ DNE

Děti si měly uvědomit důležitost sluníčka pro člověka. Jak ovlivňuje nejen střídání ročního období v přírodě, ale i běžný den člověka. Do činností se zapojila s nadšením celá třída. Velmi živě se vyjadřovaly k tématu vstávání a probouzení. Vyprávěly kamarádům, kdo nebo co je probouzí. Většina dětí se shodovala na tom, že je budí maminka. Proto i naši Alenku nakonec budila maminka. Prostor byl dán i tatínkům – chlapcům, kteří si chtěli roli také vyzkoušet. Velkým pro mě nečekaným úspěchem u dětí byla ozvěnová hra.

I. ČÁST PROGRAMU „Jarní kvítí pro Alenku“ – 3. lekce

Celková doba trvání: 25. 2. – 22. 3. 2019

Týdenní plán: 25. 2. – 1. 3. 2019

Den: 27. 2. 2019 – dopolední činnosti

Počet dětí ve třídě: 18

Počet dětí cizinců: 4 (3 ukrajinské děti - 2 kluci a 1 dívka, 1 chlapec z Číny)

Cíl hodiny: rozvoj řečových schopností, jazykových a komunikativních dovedností, rozvoj pozornosti a schopnosti naslouchat druhým, rozvoj pohybových dovedností

Vzdělávací nabídka: František Hrubín **Alenčin svět**
Klement Slavický - hudba **Volám tě sluníčko**
Václav Fischer - text

Použité metody a techniky **metody slovní** - vyprávění, improvizální hry

dramatické výchovy: **metody mimoslovní** - pantomimické
metody průpravné – rytmické hry, námětové,
kontaktní a hudební a pohybové, hra s loutkou, improvizace, hra v roli
metody grafické – skládání PET víček

Ranní aktivity pro děti cizinců

27. 2. 2019

1. otázka: Co má ráda Alenka?

2. otázka: Kdo tě ráno budí?

3. úkol: Vytvoř sluníčko z PET víček.

Odpovědi na 1. otázku:

C. – Má ráda jaro.

Ar. – Sluníčko.

N. – Chtěla jaro. Má ráda kytičky a sluníčko.

L. – Ráda sluníčko a kytičky.

Některé děti se více vyjadřovaly k položené otázce. V tomto případě již odpovídaly rychleji na základě předchozí zkušenosti.

Odpovědi na 2. otázku:

C. – Ráno mě budí táta.

Ar. – Máma.

N. – Ráno mě budí maminka.

L. – Ráno maminka.

K otázce ranního vstávání však byly děti v odpovědích trochu nejistí a zároveň přemýšlely o tom, kdo je vlastně ráno budí.

Zadaný úkol zvládly všechny děti a ostatní se k nim postupně přidávaly.

Tabulka č. 3

3. ukázková lekce – 1. týden

ČASOVÁ DOTACE	OBSAH	POSTUP
10 min.	EVOKACE I. Sluníčko už čeká na Alenku Skládání obrazů z PET víček	Děti si z PET víček tvoří vlastní sluníčko. Pracují samostatně, nebo ve skupinkách. Rozhodnutí je na nich. Kdo má již sestavené sluníčko, pomáhá ostatním, nebo pozoruje výtvary jiných dětí.

2:19 min.	Probouzezí píseň Hudebně pohybová hra	<p><u>pomůcky</u>: CD přehrávač, CD</p> <p>Děti doprovází píseň pohybem podle instrukcí z předchozí lekce.</p> <p>Děti si po písničce sednou na zem a sledují, co dělá učitelka.</p>
3 min.	Práce s básní -textem Učitel v roli	<p><u>rekvizity</u>: žlutý míč</p> <p>Učitelka si vezme míč do rukou, představuje sluníčko a obchází děti, které sedí u svých složených sluníček. Odřikává při pohybu báseň.</p>
15 min.	Práce s textem	<p style="text-align: center;">František Hrubín Alenčin svět Hádejte, co venku čeká na Alenku.</p> <p style="text-align: center;">Čeká ji, co čeká tebe: zlaté slunce, modré nebe.</p> <p style="text-align: center;">Pod tou modrou oblohou jasná voda u nohou,</p> <p style="text-align: center;">do ní z výše mezi rybky slunce pouští zlaté šipky.</p>
2-5 min.	Pantomimický doprovod	<p><i>1. Hádejte, co venku čeká na Alenku.</i></p> <p>Děti se postaví rozkročmo a rytmicky se pohupují z jedné nohy na druhou.</p> <p><i>2. Čeká ji, co čeká tebe: zlaté slunce, modré nebe.</i></p> <p>Děti se ze dřepu vytahují, rukama malují nad hlavou půlkruh, jako když vychází sluníčko. Se slovy <i>modré nebe</i> – si položíme pravou dlaň na levou a zvedneme ruce nad hlavu jako oblohu.</p> <p><i>3. Pod tou modrou oblohou</i> Ruce jsou stále spojené nad hlavou.</p> <p><i>4. jasná voda u nohou, do ní z výše mezi rybky</i></p> <p>Stojíme na špičkách a rytmizujeme dopadem na paty.</p>

15-20 min.	<p>UVĚDOMĚNÍ</p> <p>II. Radost ze sluníčka</p> <p>Skupinová improvizovaná hra (hra v roli)</p>	<p>5. <i>slunce pouští zlaté šipky.</i> Různými směry rychle expresivně vystřelujeme ruce zavřené v pěst, jen s vytrčeným ukazováčkem.</p> <p>Motivace: Sluníčko sice občas svítlo a poslalo na zem několik zlatých paprsků, ale v zápětí se opět někam schovalo. Alence se již stýskalo po sluníčku a rozhodla se, že půjde sama sluníčko poprosit, aby již vyšlo a mohly rozkvést jarní kytičky.</p> <p>Instrukce k improvizaci: Alenka leží doma v postýlce, probouzí se, jde ven a dívá se, jestli už přišlo jaro, jestli už svítí slunce. Zjistí, že sluníčko nevyšlo a je smutná. Přichází její kamarád/ka, ptá se jí, co je jí stalo. Snaží se jí utěšit. Dostane nápad a zavolají společně sluníčko. Děti používají slova z písně „<i>Volám tě sluníčko</i>“. Děti zopakují 1. sloku a po chvíli přichází dítě, které nese nad hlavou žlutý míč (rekvizita představuje znak slunce). Děti vidí, že slunce přichází a mají radost. Sluníčko opakuje text z básně „<i>Alenčin svět</i>“.</p>
10 min.	Hra s loutkou	<p>1. varianta Pokud se některé děti stydí, mohou ke hře využít loutku. Mají možnost vyzkoušet si obě varianty.</p>
10 min.	Pantomima	<p>2. varianta Děti se rozdělí na dvě skupiny. Hraje vždy jedna skupina. Jedna představuje radost a druhá smutek. V tento den jsme vyzkoušeli všechny varianty. Hru ukončíme tanečkem „<i>Zlatá brána otevřená</i>“.</p>
5 min.	RELAXACE	<p>Děti si lehnou do kruhu hlavami k sobě, natáhnou nohy, které představují paprsky a dívají se na oblohu, co na to řekne sluníčko? Dají si dlaně na břicha a zazpívají mu písničku „<i>Volám tě sluníčko</i>“. Děti dozpívají píseň, zavřou si oči a paní učitelka ještě píseň zopakuje.</p>

ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ DNE

Tento den si děti opravdu užily. Zapojovaly se do všech aktivit s velkou energií a nadšením a žádné dítě nebylo v opozici. Tato pozitivní nálada se pak přenášela do

atmosféry celého týdne. V tomto týdnu si děti vytvářely sluníčka ze semínek, modelíny, malovaly je, dokreslovaly paprsky na pracovním listě, vytvářely je z knoflíků, korálku, kamínků na zahradě, děti se proměňovaly ve sluníčka (vycházely a zapadaly, procházely zlatou bránou, snažily se probouzet jarní kytičky) celý týden si zkoušely pocity radosti a smutku. Činnosti je velmi bavily a neustále se k nim vracely. Loutka Alenka se během týdne stala součástí naší třídy a děti si s ní hrály i v odpoledních hodinách.

I. ČÁST PROGRAMU „Jarní kvítí pro Alenku“ - 2. týden

Celková doba trvání: 25. 2. – 22. 3. 2019

Týdenní plán: 4. 3. – 15. 3. 2019

Den: 4. 3. 2019

Počet dětí ve třídě: 20

Počet dětí cizinců: 5 (4 ukrajinské děti – 2 kluci a 2 dívka, 1 chlapec z Číny)

Cíl hodiny: rozvoj řečových schopností, jazykových a komunikativních dovedností, rozvoj pozornosti a schopnosti naslouchat druhým, rozvoj pohybových dovedností

Použité metody a techniky metody slovní – vyprávění, reflexe

dramatické výchovy: metody mimoslovní – pantomimické

metody průpravné – rytmické hry, námětové, kontaktní a pohybové

hra s loutkou, simulace hra v roli, improvizace cvičení, učitel v roli, diskuze, myšlenková mapa

Vzdělávací nabídka: didaktické kartičky jarních květů

Jiří Žáček **Jarní říkadlo!**

píseň **Zlatá brána otevřená.**

Ranní aktivity pro děti cizinců

Ráno 4. 3. jsem v ranním bloku individuálně u každého dítěte zjišťovala následující informace:

1. otázka: Co má ráda Alenka?

2. otázka: Víš, jak se jmenuje tato kytička? (pracovali jsme s didaktickými kartičkami jarních květin – sněženka, petrklíč a narcis) K dispozici jsme měli didaktické listy s fotkami květin. Děti samozřejmě nevěděly české názvy květin. Začaly je tedy popisovat.

Odpověď na 1. otázku:

C. – Má ráda jaro.

Ar. Sluníčko.

N. – Chtěla jaro. Má ráda kytičky a sluníčko.

L. – Ráda sluníčko a kytičky.

Y. – Maminka.

úkol: Nakresli květinu.

Nejlépe si všechny děti poradily s kresbou – všichni nakreslili květinu

Tabulka č. 4

4. ukázková lekce - 2. týdne

ČASOVÁ DOTACE	OBSAH	POSTUP
5 min.	<p>EVOKACE</p> <p>I. Zaženeme zimu pryč</p> <p>Komunitní kruh Hra s loutkou</p> <p>Pantomimický doprovod</p>	<p>Motivace: Zima se ještě přetahuje se sluníčkem o svoji moc. Zaženeme ji do svého zimního království. Učitelka hraje s dětmi s loutkou.</p> <p>Zimo, zimo, táhni pryč, nebo na tě vezmu bič. Odtáhnu tě za pačesy za ty hory, za ty lesy. Až se vrátím nazpátek, svleču zimní kabátek.</p> <p><i>1. Zimo, zimo, táhni pryč, nebo na tě vezmu bič.</i> Děti se drží v kruhu za ruce a rytmicky dupají nohami do země.</p> <p><i>2. Odtáhnu tě za pačesy za ty hory, za ty lesy.</i> Děti se drží stále v kruhu za ruce a přetahují se rukama na jednu a druhou stranu.</p> <p><i>3. Až se vrátím nazpátek,</i> Děti vyskakují na horu.</p>

5-10 min.	Hudebně pohybová hra	<p><i>svleču zimní kabátek.</i> Vyhazují rukama nad hlavu.</p> <p>Motivace: Vyhnały jsme zimu ven a pustíme slunce sem. Děti tančí a zpívají píseň „<i>Zlatá brána otevřená</i>“. Zlatá brána otevřená, zlatým klíčem odemčena. Kdo do ní vejde, tomu hlava sejde. Ať je to ten nebo ten, praštíme ho koštětem.“</p> <p>Hra se opakuje podle přání dětí. V poslední hře se chycené dítě stává sluníčkem.</p>
10 min.	<p>UVĚDOMĚNÍ</p> <p>II. Sluníčko probouzí jarní kvítí</p> <p>Pohybová hra</p>	<p><u>pomůcky:</u> obrázky květin, čelenka pro Sluníčko, klavír, žlutý šátek</p> <p>Motivace: Všechny děti si v herně posadí na zem. Před sebou mají otočený obrázek jarní květiny. Učitelka vybrala jen 4 druhy (petrklíč, sněženka, narcis a bledule).</p> <p>Každé dítě kromě sluníčka si lehne skrčmo na břicho a čeká, až se ho dotkne sluníčko. Potom si vezme obrázek s květinou a vyrůstá do výšky, kterou si samo určí. Učitelka na klavír hraje melodii písně „<i>Volám tě sluníčko</i>“. Sluníčko má na hlavě čelenku z paprsků a hladí děti žlutým šátkem. Děti mohou zpívat, nebo jen poslouchat melodii.</p> <p>Motivace: Alence krásně vykvetla zahrada. Jde se podívat jaké kytičky má na zahradě.</p>
15-20 min.	Hra s loutkou Učitel v roli	<p>Učitelka hraje s loutkou hru, o tom že zapomněla názvy kytiček. Některé děti již radí názvy, když neví odpověď žádné dítě, poradí jim paní učitelka.</p> <p>1. varianta: Poprosí je, aby stejné květiny vytvořily skupiny. Alenka navštěvuje jednotlivé květinové zahrady.</p> <p>2. varianta: Učitelka vymyslí pro každou situaci jinou náladu. (nemocná květina, dobrá zpráva apod.)</p>
15 min.	<p>RELAXACE</p> <p>III. Květinová zahrada</p>	<p>3. improvizální hry téma: Co trápí květiny? <u>pomůcky:</u> PET víčka Děti ve skupinkách tvoří z víček květinové zahrady.</p>

ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ DNE

Dnes děti nejvíce bavily improvizální hry. Rozvíjely vlastní fantazii a vytvářely zajímavé rozhovory květin v zahradách. Fiktivní dramatické hry hrály i při pobytu na zahradě. Vytvářely skupinky a improvizovaly podle vlastních představ. Tuto hru ještě obohatily hrou na sochy, kdy si prodávající vybíral kamenné květiny.

I. ČÁST PROGRAMU „Jarní kvítí pro Alenku“ - 3. týden

Celková doba trvání: 25. 2. – 22. 3. 2019

Týdenní plán: 11. 3. – 15. 3. 2019

Den: 13. 3. 2019

Počet dětí ve třídě: 20

Počet dětí cizinců: 6 (5 ukrajinských dětí – 2 kluci a 3 dívky, 1 chlapec z Číny)

Cíl hodiny: rozvoj řečových schopností, jazykových a komunikativních dovedností, rozvoj pozornosti a schopnosti naslouchat druhým, rozvoj pohybových dovedností

Použité metody a techniky metody slovní – horká židle, reflexe

dramatické výchovy: metody mimoslovní – pohybové, taneční drama, živé obrazy,

metody grafické - výtvarné činnosti

metody průpravné – rytmické hry, námětové,

kontaktní a pohybové

simulace hra v roli, improvizální cvičení,

učitel v roli, diskuze, myšlenková mapa

Vzdělávací nabídka: didaktické kartičky jarních květů

František Hrubín

Jaro!

Brian Crain-Yiruma

Moonlight

Ranní aktivity pro děti cizinců

Ráno 13. 3. jsem v ranním bloku individuálně u každého dítěte zjišťovala následující informace:

1. otázka: Jak se jmenuje kytička na obrázku? (děti s pojmy pracují několik dní)

Vybranými květinami byla sněženka, bledule, petrklíč a tulipán.

Odpověď na 1. otázku:

C. – Sněženka. To je zvonek. Petrklíč. Tenhle si nepamatuju.

Ar. - Sněženka. Tulipán. Petrklíč. A nevím.

N. – Tohle je sněženka, to je asi bělka a žlutý je petrklíč. Tohle je tulipán.

L. – Tohle je petrklíč a sněženka. Myslím že, je tulpán (reálná výslovnost dítěte) a tohle nevím.

Y. – Sněženka. To asi zvon a bledula (takto vyslovila název rostliny) a nevím.

An. - To vím. Petrklíč je krásně žlutý. Sněženka a bledule jsou bíle. Maminka má ráda tulipán.

Tabulka č. 5**5. ukázková lekce - 3. týdne**

ČASOVÁ DOTACE	OBSAH	POSTUP
20min.	EVOKACE I. Něžné sněženky Výtvarné činnosti	<u>pomůcky</u> : čtvrtky, tempery, nůžky, barevné papíry, houbičky, lepidlo, nůžky, šablona na květ sněženky Děti houbičkami vytvářely barevné pozadí na bílé čtvrtky. Potom si obkreslovaly květiny, vystříhovaly stonky a listy. Po zaschnutí barevného pozadí své papírové modely lepily na čtvrtku.
3:32 min.	UVĚDOMĚNÍ Taneční drama.	<u>pomůcky</u> : melodie z CD Brian Crain-Yiruma, Moonlight Přehrávač CD Motivace : Děti jsou malými semínky v zemi, začne na ně svítit sluníčko. Oni postupně rostou. Až z nich vykvetou krásné rostliny, které se točí za sluncem. Také na ně zaprší déšť, který s nadšením vítají. Nakonec slunce zapadá a květiny usínají.
10-15min.	RELAXACE II. Sluníčko probouzí jarní kvítí	Paní učitelka chodí po třídě a každé dítě pohladením promění z květiny na dítě. Podá vybranému dítěti plyšovou květinu a ten popisuje vlastní pocity. Mluví ten, kdo ji drží v ruce. Vystřídají se všechny děti, které chtějí mluvit.

1 min.	EVOKACE III. Jaro už jetu!	Motivace: Učitelka chodí kolem sedících dětí a opakuje báseň, kterou již děti umí. JARO Táta včera na venku Našel první sněženku, Vedle petrklíč, Zima už je pryč.
15-20min.	IV. Kdo přírodu nevidí! Živé obrazy Hra v roli Horká židle	Děti čekají na poslední verš, na který vyskočí na horu. Motivace: Děti opět vytvoří skupinky až na jedno vybrané dítě. Hru může začít i učitelka v roli vandala. Skupiny vytvoří sousoší květinové zahrady, lesa apod. Ničitel si ničeho neváží a vše ničí. Čeho se dotkne, padá na zem, přestává být sochou. Hra se opakuje. Další varianta: Kazisvět reaguje na úder do tamburíny, vždy když uslyší zvuk, něco rozbije. Příroda může být imaginární. Do horké židle usedá nezbeda. Jsou mu kladeny otázky. Nakonec skupina dojde k řešení situace.
10 min.	REFLEXE V. Co mám udělat, když se děje něco zlého? Diskuze	Děti sedí v kruhu a podávají si čepici ničitele. Každý odpovídá na otázku: Co by dělal, když by viděl někoho ničit stromy, záhony, nebo něco podobného.

ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ DNE

Překvapením pro mne bylo zjištění, s jakým zápalem děti řešily situaci, kdy nějaká osoba ničila přírodu a mohly tento problém řešit s konkrétním hráčem v „Horké židli“. Jednoho takového sezení jsem se osobně účastnila a argumenty dětí byly velmi věcné a pro mne dosti nepříjemné.

8. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

SBĚR A ZPRACOVÁNÍ DAT „PRE – TEST“

V lednu 2019 jsem začala postupně zpracovávat první data, která vycházela z informací o dětech, které jsem měla z předešlého pololetí. Průběžně jsem veškeré výsledky zaznamenávala, na začátku programu jsem je vyhodnotila a zapsala do úvodního formuláře. Před začátkem programu jsem je vypsala do tabulky „PRE-TESTU“.

Vyhotovené kazuistika na začátku programu slouží k podrobnější charakteristice dětí, zároveň je chápu jako doplňkovou metodu výzkumu pro účel výzkumného šetření. Jsou zaměřené na věk dětí, dobu, po kterou navštěvují mateřskou školu, rodinné jazykové zázemí, jazykové dovednosti, postoj a přístup dítěte k tvořivé dramatice a v neposlední řadě jsem popsala úspěšnost dítěte při testech školní zralosti.

Pro určování komunikační úrovně dětí jsem na základě řečových rovin a článku L. Šulové (<http://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>) vytvořila vlastní tabulku, ve které hodnotím vybrané složky řeči. Mají zároveň přímou vazbu k tvořivé dramatice. V tabulce jsou na základě vyhotovené „škálovací tabulky“ uvedena kritéria hodnocení, která jsou vyjádřena číslem. V posuzovacích škálách je možné získat bod 1-5, kdy číslo 1 znamená výborné hodnocení a číslo 5 nedostatečné. Škála vychází z klasifikačního modelu školního známkování. Pro snazší orientaci a upřesnění významu jednotlivých stupňů je pro každou složku řeči vypracována samostatná tabulka hodnocení se slovním popisem bodů.

8.1 Tabulky hodnotící jednotlivé složky řeči

Tabulka č. 6

I. Kognitivní znalosti

1	2	3	4	5
Dítě má bohatou slovní zásobu. Z komunikace není poznat, že je rodič, nebo rodiče cizinci. Znalost je rozšířena i o specifické pojmy druhů rostlin živočichů apod.	Dítě má velkou slovní zásobu. Zná některé specifické pojmy druhů rostlin živočichů apod. Větná vazba výjimečně obsahuje dysgramatismy.	Dítě má dostatečnou slovní zásobu. V běžné komunikaci občas hledá správný výraz. Někdy nerozumí významu slov používaných v běžné komunikaci.	Dítě má omezenou slovní zásobu. Běžná komunikace je obtížná. Větná vazba obsahuje dysgramatismy. Dítě má osvojené jen základní pojmy potřebné k běžné organizaci dne.	Dítě má minimální, nebo žádnou slovní zásobu. V běžném kontaktu s dítětem je překážkou komunikační bariéra.

Větná vazba neobsahuje dysgramatismy.		Větná vazba obsahuje občas dysgramatismy.		
---------------------------------------	--	---	--	--

Komentář: Tabulka č. 6 se zaměřuje především na slovní zásobu, větnou vazbu a osvojení pojmů v řeči.

Tabulka č. 7

II. Regulační dovednosti

1	2	3	4	5
Dítě výborně reaguje na instrukce dospělého a odpovídá adekvátně na zadané otázky.	Dítě velmi dobře reaguje na instrukce dospělého a odpovídá adekvátně na zadané otázky.	Dítě dobře reaguje na instrukce dospělého a odpovídá adekvátně na zadané otázky.	Dítě hůře reaguje na instrukce dospělého a odpovídá nepřesně na zadané otázky.	Dítě nereaguje na instrukce dospělého a není schopno odpovídat na zadané otázky.

Komentář: Tabulka č. 7 popisuje reakce dítěte na instrukce a otázky dospělé osoby.

Tabulka č. 8

III. Expresivní složka řeči

1	2	3	4	5
Dítě je schopno přesně verbálně popsat vlastní emoce a prožitky.	Dítě je schopno velmi dobře verbálně popsat vlastní emoce a prožitky.	Dítě je schopno dobře verbálně popsat vlastní emoce a prožitky.	Dítě je schopno částečně verbálně popsat vlastní emoce a prožitky.	Dítě není schopno verbálně popsat vlastní emoce a prožitky.

Komentář: V tabulce č. 8 je zaměřena na schopnost dítěte vyjádřit vlastní emoce a prožitky.

Tabulka č. 9

IV. Paměťová složka řeči

1	2	3	4	5
Dítě si velmi rychle zapamatuje krátký text.	Dítě si poměrně rychle zapamatuje krátký text.	Dítě si dobře zapamatuje krátký text.	Dítě se špatně učí text i po několikatém opakování.	Dítě není schopno se naučit a zapamatovat krátký text.

Komentář: Tabulka č. 9 vyjadřuje schopnost dítěte zapamatovat si krátký text.

Tabulka č. 10

V. Artikulační kvalita verbálního projevu

1	2	3	4	5
Dítě hovoří bez přízvuku, srozumitelnost řeči je výborná.	Dítě hovoří s drobným přízvukem, srozumitelnost řeči je velmi dobrá.	Dítě hovoří s přízvukem, srozumitelnost řeči je dobrá.	Srozumitelnost verbálního projevu je velmi špatná.	Dítě se nedokáže vyjádřit. Není mu rozumět.

Komentář: Tabulka č. 10 sleduje výslovnost dětí a hodnotí kvalitu verbálního projevu.

8.2 Prezentace a analýza výsledků „PRE-TEST“ a „POST- TEST“

Výsledky z prvního šetření jsem zkompletovala v únoru 2019. Do programu bylo zapojeno 6 dětí ve věku 5-6,5 let. Ve skupině jsou 3 děvčata a 3 chlapci. Do programu je zařazeno 5 dětí s ukrajinskou národností (3 dívky a 2 chlapci) a jeden chlapec s čínskou národností. V následující tabulce č. 11 jsou uvedeny hodnoty měřené a sledované u jednotlivých dětí cizinců v předškolním věku. V posuzovacích škálách je možné získat bod 1-5, kdy číslo 1 znamená výborné hodnocení a číslo 5 nedostatečné. Škála vychází z klasifikačního modelu školního známkování. V tabulkách jsou používány následující iniciály jmen dětí. Natali – N., Artema – Ar., Yelyzavety – Y., Cosmina – C., Anastazie – An., Lukáše (Jiaminga) – L.

Tabulka č. 11

Hodnoty získané v jednotlivých kategoriích složek řeči - únor 2019

HODNOCENÉ SLOŽKY ŘEČI DĚTÍ VÁZANÉ K TVOŘIVÉ DRAMATICE						
INICIÁLY DĚTÍ	N	An.	Y	C	Ar.	L.
I. KONGNITIVNÍ SLOŽKA (slovní zásoba, větná vazba, osvojení pojmů)	2	1	5	2	4	4
II. REGULAČNÍ (reakce dítěte na instrukce a otázky dospělého)	2	1	4	2	2	2
III. EXPRESIVNÍ (schopnost vyjádření vlastních emocí a prožitků)	2	2	5	3	4	4
IV. PAMĚŤOVÁ (schopnost zapamatování textu)	1	2	3	3	4	3
V. ARTIKULAČNÍ KVALITA VERBÁLNÍHO PROJEVU	2	2	4	2	3	3

Komentář: Tabulka č. 11 obsahuje výsledky vstupního šetření, které se uskutečnilo v konkrétní mateřské škole na Praze 8 v únoru 2019.

Tabulka č. 12**Závěrečné vyhodnocení „POST TEST“**

Závěrečné šetření bylo provedeno po konci programu v květnu 2019. Jednalo se o stejnou skupinu dětí cizinců v mateřské škole na Praze 8. V následující tabulce č. 12 jsou uvedeny konečné hodnoty průzkumného šetření. V porovnání dosažených bodů je možné posoudit případné pokroky dětí a v jakých oblastech je intervenční program nejvíce zasáhl. Výsledky těchto zjištění dále rozepíše v navazující kapitole.

HODNOCENÉ SLOŽKY ŘEČI DĚTÍ VÁZANÉ K TVOŘIVÉ DRAMATICE						
INICIÁLY DĚTÍ	N	An.	Y	C	Ar.	L.
I. KONGNITIVNÍ SLOŽKA (slovní zásoba, větná vazba, osvojení pojmů)	1	1	3	1	3	2
II. REGULAČNÍ (reakce dítěte na instrukce a otázky dospělého)	1	1	3	1	2	2
III. EXPRESIVNÍ (schopnost vyjádření vlastních emocí a prožitků)	2	2	4	2	3	3
IV. PAMĚŤOVÁ (schopnost zapamatování textu)	1	1	2	3	4	1
V. ARTIKULAČNÍ KVALITA VERBÁLNÍHO PROJEVU	2	2	2	2	3	2

Komentář: Tabulka č. 12 přináší konečné výsledky dosažené v komunikačních dovednostech vybrané skupiny dětí cizinců.

8.3 Kazuistiky dětí cizinců

Natali – N. 6 let a 5 měsíců

Dívka navštěvuje naši mateřskou školu druhým rokem. Rodiče pocházejí oba z Ukrajiny. Ačkoliv děvče doma českým jazykem nehovoří, má velmi dobrou slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti v druhém jazyce jsou na vysoké úrovni. Dobře se učí české písně a básně, naučenému textu rozumí. Ve verbální komunikaci je nepatrně slyšet přízvuk z mateřského jazyka. Ve škole hovoří s vrstevníky v českém jazyce, umí plynule přejít i do ukrajinštiny při komunikaci s ukrajinskými dětmi. V dramatických hrách se velmi aktivně zapojuje do fixních situací. Ráda se ujímají hry v roli a dokáže svou postavu velmi dobře interpretovat v českém jazyce. Oporou pro hru v roli je práce s textem, ať již je text veršovaný, či psaný v próze. V polovině února jsme měli ve škole testy školní zralosti a dívka je bez větších potíží zvládla.

Anastazie (Nastěnka) – An. 6 let a 2 měsíce

V této rodině je otec Čech a matka Ukrajinka. Dívku na přání rodičů oslovujeme jako Nastěnku. Výchova dítěte probíhá v bilingvním prostředí. Je zde znát vliv otce a českých babiček. Dívka má bohatou slovní zásobu a ve škole komunikuje pouze v českém jazyce. V podstatě nemá žádné komunikační bariéry. Pokud bych neznala rodinné zázemí, vůbec bych nepoznala, že je matka dítěte cizinka. Dívka chodí do naší školy třetím rokem. Je to jedno z nejcitlivějších dětí ve třídě. Je velmi fixovaná na dospělou osobu. Přesto má v oblíbené dramatické hry a nemá žádné zábrany, či pocitu studu při vystupování například pro rodiče.

Yelyzaveta – Y. 5 let a 4 měsíce

Tato dívka nastoupila do třídy v říjnu, patří věkově k mladším dětem, pět jí bylo v říjnu. Žije pouze s matkou, která velmi špatně hovoří česky a dcera nerozumí, ani neumí česky. Velkým problémem je nepravidelná docházka dcery. Nejdříve byla 3 neděle nemocná a nyní se od poloviny února nemůžeme matce dovolat – je nedostupná. Záměrně do sledovaných dětí zařazuji i tuto dívku, která dochází do školy v nepravidelných intervalech a matka si plete školu s hlídacím zařízením. V tomto případě je velmi obtížná integrace jak ze strany dítěte, tak i rodiče, který ještě není rozhodnut, v jakém státě bude s dítětem přebývat. Dívka se programu účastnila sporadicky, přesto se velmi aktivně zapojovala do probíhajících aktivit.

Cosmin – C. 6 let a 5 měsíců

Chlapec chodí do naší školy druhým rokem. Také jeho rodiče pocházejí z Ukrajiny. V rodině se hovoří pouze ukrajinsky. Druhým jazyk ovládá velmi dobře, v mluveném projevu jsou slyšet dysgramatismy. Řeč je sice plynulá, ale pokud chce někdy vyjádřit svůj názor, přestane mluvit a přemýšlí jak má v češtině zformulovat větu, kterou chce říci. Zapojuje se také velmi dobře do aktivit ve třídě, jen zpěv není jeho oblíbenou disciplínou. Dokáže stejně jako Natali přecházet z jednoho jazyka do druhého. Dokáže pochopit kontext mluvy a v dramatických situacích vyjadřuje pantomimicky své pocity v daném kontextu. Nemá rád hru v roli, pokud není schován za kostým, nebo loutku. Pokud se chce prezentovat, je rád v roli zvířete, nebo nemá žádný problém s pantomimickým vyjadřováním. V testech školní zralosti dopadl velmi dobře.

Artem – Ar. 6 let a 5 měsíců

Chlapec chodí do naší školy druhým rokem. Otec i matka pocházejí z Ukrajiny a doma hovoří rodina pouze ukrajinsky. Chlapec má nejmenší slovní zásobu ze všech dětí, jejichž rodiče pocházejí z Ukrajiny. Velmi nerad samostatně reprodukuje text, nebo píseň. Při reflexi spíše vychází z názorů ostatních. Pro něho jsou důležité konkrétní, reálné hmatatelné věci a vysvětlení. Při testech školní zralosti mi byl doporučen nultý ročník. Ve verbálním projevu se často zastavuje a je vidět jak hledá význam slov, nebo je znát nepochopení otázky. Hovoří dysgramaticky a vyjadřuje své pocity větami „já miluju“ a „já nemiluju“. Při testech školní zralosti mu byl doporučen odklad školní docházky.

Lukáš (Jiaming) – L. 6 let

Rodina pochází z Číny. Prostředníkem při komunikaci se školou je pouze otec, který hovoří česky velmi dobře. Matka většinou děti vyzvedává. Na žádost rodičů oslovujeme chlapce českým jménem, ačkoliv v oficiálních dokumentech je zapsáno čínské jméno dítěte. Chlapec nastoupil do školy v loňském roce a hovořil pouze čínsky. Hoch je však velmi bystrý, pozoroval dění ve třídě a velmi brzy začal komunikovat prostřednictvím naučených slov a jednoduchých vět. V současné době se dokáže naučit český krátký text, nebo píseň a dokáže popsat již ve složitějších stavbách vět vlastní názor. Dramatické hry má velmi rád, nejdříve mu spíše vyhovovali pohybové, pantomimické hry organizované ve skupině. Nerad se individuálně prezentoval, nyní se situace změnila. V rámci společných ukázek etud, pokud si jistý rád předvede své

dovednosti. V testech školní zralosti si vedl velmi dobře a nedostal doporučení k odkladu školní docházky.

9. ZÁVEREČNÉ SHRNU TÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Můžeme konstatovat, že došlo k znatelnému rozvoji komunikačních dovedností dětí cizinců, tedy že je program účinný a může být inspirací pro pedagogickou činnost s možnostmi využití tvořivé dramatiky při podpoře rozvoje komunikačních dovedností u dětí cizinců v předškolním věku.

Z analýzy výsledků výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na rozvoj komunikačních dovedností dětí cizinců předškolního věku prostřednictvím tvořivé dramatiky, vyplývá, že intervenční program má své opodstatnění. Ve sledované skupině se však u každého dítěte intervence projevovala v jiné složce řeči. Každé dítě tedy na program zareagovalo, ale individuálně.

Při porovnávání dosažené úrovně jednotlivých komunikačních dovedností mezi Pre-testem a Post-testem se progres nejvíce projevil u těch dětí (Yelyzaveta a Lukáš), které měly na začátku programu nejhorší hodnocení. Hodnotící číslo 5 logicky naznačuje nejmenší dovednosti a praktické zkušenosti s vyjádřením v českém jazyce. Na základě získaných dovedností se děti rády a častěji zapojovaly do rolových her a vzájemná komunikace se zlepšila i v běžném denním režimu, což významně a pozitivně ovlivnilo celkové klima třídy.

Obě hodnocené děti se cítily ve třídě komfortněji a přestalo docházet k těm konfliktům mezi dětmi, které na začátku školního roku způsobovala jazyková bariéra. Jejich sebevědomí bylo viditelně zvýšené i při samotném vystoupení pro seniory, kdy jednu z básní prezentoval právě Lukáš.

Pokud se podíváme na jednotlivé složky řeči, největšího pokroku děti dosáhly v kognitivní složce, především pak ve slovní zásobě a osvojování pojmů. Na základě slovní zásoby děti lépe popisovaly vlastní přání a emoce. U Lukáše a Yelyzavety však ve verbálním projevu stále přetrvávají dysgramatismy. Velmi výrazně se u nich zlepšila výslovnost, takže jejich posluchači a partneři v dramatických hrách jim lépe rozuměli. Největší obtíže měli při vyjadřování v expresi. Srozumitelnost se poté logicky zhoršovala.

Naopak nejmenšího pokroku zaznamenala Anastazie, která přitom měla na začátku nejlepší hodnocení a její úroveň komunikačních dovedností byla již velmi dobrá. Pokud v něčem, pak se opravdu výrazně zlepšila v oblasti paměťových dovedností. Na tento fakt dokonce spontánně upozornili samotní rodiče. Ostatně zpětná vazba byla učitelce dávana i dalšími rodiči.

Natali si vedla velmi dobře v kognitivní a regulační složce řeči. Při hrách neměla v podstatě žádný problém reagovat na instrukce, orientovat se v ději a situacích. I v jejím případě rodiče poskytovali pozitivní zpětnou vazbu.

Cosmin s Artemem jsou blízcí kamarádi a jejich rodiny se navštěvují. Oba shodně dosáhli nejlepších výsledků při rozvoji slovní zásoby a osvojování pojmů. A oba výrazněji stagnovali v paměťové složce. Naučení jednoduchého veršovaného textu bylo pro ně výrazně těžším než pro ostatní děti. Lukáš se naopak texty učil viditelně rychleji než Artem s Cosminem. Obecně pak v rozvoji paměťových složek řeči více vynikala děvčata.

Diplomová práce měla přinést poznatky ve využití tvořivé dramatiky při rozvoji komunikačních dovedností dětí cizinců v předškolním věku, pozitivním způsobem tyto dovednosti ovlivnit a překonat tak jejich jazykovou bariéru. Výsledky průzkumného šetření potvrzují, že u sledovaných dětí k pokroku v komunikačních dovednostech došlo, ale rozdílnou měrou. Paradoxně více pomohl intervenční program těm, jejichž počáteční úroveň jazyka byla významně nižší. Tvořivá dramatika však nepohybně pozitivním způsobem ovlivňuje referenční dovednosti, umožňuje dětem přirozenější a postupnější osvojování cizího jazyka a fakticky jim tak může napomáhat překonávat jazykovou bariéru.

Diplomová práce měla dát zároveň odpověď na otázku, zda intervenční program, zpracovaný projektovou metodou a využívající tvořivé dramatiky, může dosáhnout viditelného účinku v úrovni komunikačních dovedností u dětí cizinců v předškolním věku? Ze závěrů vyplývá, že vybraná projektová metoda je pro tvořivou dramatiku vhodným způsobem zpracování. Vychází sice z jednotného, logického a předem promyšleného programového plánu, zároveň však dává možnost k tvorbě a improvizaci. Takto uchopená tvořivá dramatika evidentně přináší viditelný pokrok v komunikačních dovednostech u předškolních dětí cizinců, konkrétně v rozsahu jejich slovní zásoby, sestavování jednoduchých vět a podpory paměťových dovedností.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo vytvoření funkčního intervenčního programu, který by se prostřednictvím tvořivé dramatiky prioritně zaměřoval na rozvoj komunikačních dovedností u předškolních dětí cizinců. V praktické části je uvedena základní charakteristika tohoto programu, jehož součástí jsou i vybrané scénáře tvořivé dramatiky, když každá z realizovaných lekcí je samostatně vyhodnocena. Projekt je doplněn výzkumným šetřením komunikačních dovedností dětí a kazuistikami, které blíže specifikují prostředí, ze kterého děti pocházejí. Výsledky jsou prezentovány v „PRE-TESTU“ a „POST-TESTU“ výzkumného šetření.

Výzkumné šetření bylo formulováno dvěma hlavními otázkami, když obsah odpovědí, vycházejících z vyhodnocených šetření, potvrdil původní předpoklad, že intervenční program, postavený na bázi tvořivé dramatiky, může pozitivně ovlivňovat komunikační dovednosti dětí cizinců předškolního věku.

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku integrace dětí cizinců v českém prostředí, především pak na Praze 8, kde se jejich počty ve školách viditelně zvyšují. V této lokalitě pracuji a moje diplomová práce vycházela ze současné situace mateřské školy, kde také pracuji a která v posledních třech letech zaregistrovala nemalý nárůst dětí cizinců.

Z praktické části dále vyplývá, že intervence směřovaná k dětem cizinců, kteří přicházejí do ČR a setkávají se prvně s češtinou až ve škole, musí být intenzivnější a komplexnější. Podněty by měly být pro děti zajímavé, rozlišné a motivující, díky tomu pak lépe překonávají jazykové a komunikační obtíže. Z tohoto hlediska se tedy na základě výsledků šetření tvořivá dramatika jeví jako ideální prostředek pro rozvoj komunikačních dovedností. Vyžaduje od skupiny komunikaci, spolupráci, aktivitu a formou hry, která je v předškolním věku podstatou dětského konání, získávají aktéři potřebné zkušenosti a základní jazykovou podporu. Vlastní činorodostí a prožitkem procvičují dle výzkumného šetření paměť a lépe tak fixují druhý, pro ně doposud cizí jazyk.

Věřím, že svou prací mohu inspirovat některé další kolegy, kteří se také rozhodnou k pedagogické práci využívat více tvořivé dramatiky a rozšíří tak její potenciální intervenční možnosti při vzdělávání dětí cizinců v předškolním vzdělávání.

POUŽITÉ ZDROJE

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Koncepce rané logopedické intervence v České republice: teorie, výzkum, terapie*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7561-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. Logopaedia clinica.

FROST, A. a YARROW R. *Improvisation in drama, theatre and performance: history, practice, theory*. Third edition. New York, NY: Palgrave, 2016. ISBN 978-1-137-34810-4.

HORNÁČKOVÁ, V. *Inspirace pro tvorbu projektu v mateřské a základní škole na téma "Včelka a příroda"*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-505-9.

HRUBÍN, F. *Špalíček veršů a pohádek*. 9. vyd., (8. v Albatrosu). Ilustroval Jiří TRNKA. Praha: Albatros, 2008. Pokladnice Albatrosu. ISBN 978-80-00-02190-4.

KANTORKOVÁ, H. *Pedagogická tvořivost studentů učitelství: tvorba pedagogických projektů studentů a řešení pedagogických problémů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-162-2.

KLENKOVÁ, J. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

KOŤÁTKOVÁ, S. a kolektiv. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing. a.s., 2005. ISBN 80-247-0852-3.

LINHARTOVÁ, T. & LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, B. (2014). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Praha: META o.p.s.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068103-9.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MARUŠÁK, R., O. KRÁLOVÁ a V. RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

PELCOVÁ, N. *Multikulturní výchova ve vzdělávání budoucích učitelů a dalším vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 80-7290-277-6.

PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Praha: SPN, 1984.

PROVAZNÍK, J. *Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí: [příspěvky z konference o dramatické výchově... : Praha, 4. - 6. října 2007]*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramaturgii DAMU, 2008. ISBN 978-80-903901-2-6.

PRŮCHA, J. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3069-1.

PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3181-0.

SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

THOTOVÁ, K. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

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

VALENTA, J. *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

Děti/žáci-cizinci a děti/žáci s odlišným mateřským jazykem [online] *Národní ústav pro vzdělávání* [cit. 2019-05-30]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ciz>.

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání 2018 [online] *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [cit. 2019-06-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>.

SZECSI, Tunde. [online] *Creative Drama in Preschool Curriculum: Teaching Strategies Implemented in Hungary* [cit. 2019-05-15]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ823964>.

ŠULOVÁ, Lenka. [online] *Výuka cizích jazyků od raného dětství? Možná rizika či výhody?* [cit. 2019-01-08]. Dostupné z: <https://e-psycholog.eu/pdf/sulova.pdf>.

Školský zákon 561/2004 Sb. ve znění účinném od 15. 2. 2019 [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>.

Úmluva o právech dítěte [online] OSN. [cit. 2019-05-24]. Dostupné z: <https://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-o-pravech-ditete.pdf>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2018 [online]. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky* [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zakuse-specialnimi-2>.

Zlatá brána [online]. *Píseň – text*. [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <http://www.predskolaci.cz/zlata-brana-2/7579>.

ŽÁČEK, J. [online]. *Jarní říkadlo* [cit. 2019-03-01]. Dostupné z: <http://rikanky.atropin.cz/1--rikanky--jiri-zacek>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Základní charakteristika a členění intervenčního programu „Alenčin svět“

Příloha č. 2 – Lekce dramatické výchovy pro předškolní děti „Hrnečku, vař!“

Příloha č. 1 – Základní charakteristika a členění intervenčního programu „Alenčin svět“

<p>Základní charakteristika intervenčního programu</p>	<p>Zastřešující název intervenčního programu je: „Alenčin svět“. Program je rozdělen na 3 základní části. Každý blok programu byl rozpracován do týdenních plánů. První část se nazývá „Jarní kvítí pro Alenku“ tato část trvala 4 týdny od 25. 2. – 22. 3. 2019, druhý je nazván „Na křídlech motýlích“ tento úsek začal od 25. 3. – 12. 4. 2019 a trvala 3 týdny. Nakonec poslední část byla věnována fixaci a sestavování představení a nazývá se „Hrajeme s Alenkou představení pro seniory“ probíhala od 15. 4. – 7. 5. 2019.</p> <p>Cílem první části programu „Jarní kvítí pro Alenku“ je seznámit děti se změnami v přírodě s přicházejícím ročním obdobím – jarem. Děti prostřednictvím loutky, kterou na začátku poznávají a hledají její vlastnosti, přání a charakteristiku, se lépe seznamují s pocity druhého dítěte a názorným chováním loutky si spojují jednotlivé situace do jednotného kontextu. Loutka vyjadřuje svoje postoje a názory a děti se to od ní učí.</p> <p>V druhém bloku nazvaném „Na křídlech motýlích“, zkoumá Alenka vývoj motýlů a děti se k ní připojují.</p> <p>Poslední část vychází z již naučených textů a situací a přirozeně se tvoří struktura představení pro seniory. Týdenní bloky využívá vzdělávací nabídky v podobě dalších činností spojené se vzděláváním předškolních dětí. Děti pracují s pracovními listy, vytvářejí výrobky z keramiky apod. Prioritou plánů je přiblížit zajímavou formou dětem jaro, vývoj motýlů a zapojit jejich tvořivé schopnosti do pozvolného sestavování představení pro seniory.</p> <p>Děti se činnosti učí metodami prožitkového a situačního učení. Aktivní spolupráce dětí vede prostřednictvím jejich jednání k prožitku. Základním motivem je změna ze zimního počasí do teplého, které lidem přináší slunce. Sluneční paprsky však nepřináší jen teplo, ale více světla, které potřebuje jak příroda, tak i lidé. Děti se učí více vnímat proces v přírodě, kdy se blíží jaro a určují základní charakteristiky zimního a jarního ročního období. Na tento cyklus v přírodě navazuje také druhá část programu, kdy se děti budou seznamovat s vývojem motýla. Třetí program je pak cíleně zaměřen na improvizaci, přirozeného sestavování představení a fixování základních etap představení. Pro jednodušší pochopení provází programem děti loutka Alenka. Alenkou se však může stát i jakékoliv dítě. Východiskem programu je tvořivá dramatika a využití básniček, vyprávění, říkadel, písní a dalších činností, které jsou motivačně propojené.</p>
<p>Dílčí vzdělávací cíle</p>	<p>Cíle RVP PV:</p> <p>Dítě a jeho tělo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládnutí pohybového aparátu ● uvědomění si vlastního těla ● rozvoj a užívání všech smyslů <p>Dítě a jeho psychika</p> <ul style="list-style-type: none"> ● rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnost,

<p>Cíle dramatické výchovy ve vztahu k RVP PV</p>	<p>vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu ● osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické) ● rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření) ● poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti) ● rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat ● rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání <p>Dítě a ten druhý</p> <ul style="list-style-type: none"> ● osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem ● rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních ● rozvoj kooperativních dovedností <p>Dítě a společnost</p> <ul style="list-style-type: none"> ● rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí, spolupracovat, přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k rodině, k ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané ● rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevovat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny ● seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije ● vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu, pozitivních vztahů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat <p>Dítě a svět</p> <ul style="list-style-type: none"> ● seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu ● vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách <ul style="list-style-type: none"> ● rozvoj schopnosti přizpůsobovat se podmínkám vnějšího prostředí i jeho změnám <p>Sociální rovina:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● dítě má možnost poznávat svět, život lidí ● sdílí s ostatními dětmi společné zážitky, činnosti, vytváří se mezi nimi spolupráce ● rozvíjí empatii, porozumění, naslouchání a toleranci ● dítě si osvojuje proces vcítění se – prostřednictvím hry v roli <p>Rovina osobnostní</p> <ul style="list-style-type: none"> ● dítě se učí pracovat se svými emocemi a vůlí, rozvíjí pozornost,
--	--

	<p>myšlení, paměť, představivost, fantazii a především komunikaci</p> <ul style="list-style-type: none"> ● rozvíjí své schopnosti (inteligenci, tvořivost) ● vytváří si vlastní postoje a hodnotový žebříček ● dítě dostává prostor pro rozvoj vyjadřovacích schopností (verbální i neverbální komunikace) <p>Rovina dramatická</p> <ul style="list-style-type: none"> ● dítě učí se jednat přirozeně v improvizaci s dramatickým konfliktem ● osvojuje si hru v roli a dramatickém jednání ● rozvíjí schopnost výrazu pohybem ● rozvíjí si schopnost rytmického cítění a smyslu pro gradaci
<p>Nabídka činností</p>	<p>Symbolická a dramatická hra, jejímž základem je fixe. Dalšími nabídnutými prostředky jsou pohybové, hudebně pohybové a rytmické hry, výtvarné činnosti, pracovní listy.... Pozorování v přírodě. Akce a programy školy.</p>

Příloha č. 2 – Scénář představení „Hrajeme s Alenkou představení pro seniory“

POSTAVY:

ALENKA – loutka (vede ji holčička) HUDEBNÍK

MAMINKA DĚTI

VYPRAVĚČ KAMARÁD

KAMARÁDKA SLUNCE

KLUK

1. Děti: Přichází s popěvkem „Zlatá brána“
Vytváří kruh, do kterého se schovává dívka s loutkou
2. Říkadlo: Engele bengele, tak i tak,
budeme si dneska hrát.
S Alenkou se seznámíme,
sluníčko si zavoláme.
Zimu rychle zaženeme,
tak se hezky zahřejeme. (s pohybem)
3. Hra na triangel rozpouští kolečko
4. Vypravěč: V jednom domečku s velkou zahradou, žila Alenka.
(narativní pantomima)
Bylo už ráno, ale Alenka stále spala.
5. Všichni: Vstávej, Alenko. (volají všichni) , (zacinká triangel)
6. Vypravěč: Alenka nevstala. Zkusíme zavolat maminku.
7. Všichni: Maminko!
8. Maminka: (jde vzbudit Alenku) Vstávej, Alenko! (děti opakují)
9. Maminka: Nechce se jí vstávat! Vzbudíme ji písničkou!
10. **Píseň na probuzení CD číslo 12 (pohyb podle nácviku)**
11. Všichni: Alenka se probouzí! (improvizace – vítání kamarádů)
12. Alenka: Už je ráno? (nechce se jí vstávat) Přišlo už jaro? (ptá se všech dětí – improvizace)
13. Všichni: Neení, Alenko!
14. Alenka: (Alenka pláče – je jí smutno, improvizace)
15. Kamarád Nebud' smutná, Alenko. Zavoláme si sluníčko.
Volám tě sluníčko, vyjdi aspoň maličko! (děti volají, hledají – improvizace)
16. Všichni: (opakují po Šimonovi) – improvizace „Nikde není“!
17. Šimon: Zavoláme ho písničkou!

18. Píseň: **Volám tě sluníčko (klavír)**
19. Šimon: **Podívej se, sluníčko vychází. (cinká triangl)**
20. Slunce: **Hádejte, co venku čeká na Alenku! (stoupne si na hlavě má sluneční čelenkou)**
21. Všichni: **Čeká ji, co čeká tebe, (všichni rytmizace do stehen)**
22. Slunce: **zlaté slunce, modré nebe.**
23. Všichni: **Pod tou modrou oblohou, jasná voda u nohou.
do ní z výše mezi rybky, slunce pouští zlaté šipky.
(pohyb)**
24. Děti: **(tvoří bránu)**
25. Všichni: **Sluníčko pustilo jaro zlatou bránou ven!**
26. Všichni: **Zlatá brána! – píseň (děti projdou a sednou si na zem)**
27. Kluk: **Báseň „Jaro“ (děti opakují po něm verše)**
28. Natali: **Konečně je jaro! Tráva je zelená. Chodím ráda bosá trávou.**
29. Všichni: **Pozor! Ať si něco nezapíchneš do nohy!**
30. Natali: **Nebojte se! – zapíchne si do nohy trn - Au! To bolí!**
31. Všichni: **Píseň „Mám já v levé noze! 23**
32. Alenka: **Co se ti stalo?**
33. Natali: **Zapíchla jsem si něco do nohy. Ale už to nebolí!**
34. Alenka: **Jak se jmenuješ? (dívky se seznámí) Máš také ráda jaro? (improvizace)**
35. Natali: **Mám. Líbí se mi zelená travička!**
36. Alenka: **A znáš tu písničku o travičce?**
37. Natali: **Neznám!**
38. Alenka: **Já ti jí naučím.**
39. Všichni: **Píseň: Travička zelená. 39**
40. Maminka: **Alenko, pojd' už domů. Je pozdě!**
41. Všichni: **Alenka se rozloučila s Natálkou a šla domů.
Lehla si do postýlky a maminka ji na dobrou noc
zaspívala ukolébavku.**
42. Všichni: **Černé oči! (klavír)**