

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2015

Silvie BENEŠOVÁ

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Silvie Benešová

III. ročník – kombinované studium

Obor: Učitelství pro mateřské školy

**DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO DŮLEŽITÁ SOUČÁST ROZVOJE
KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Alena Berčíková

OLOMOUC 2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 31. 3. 2015

.....

vlastnoruční podpis

Děkuji Mgr. Aleně Berčíkové za odborné vedení práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci. Dále děkuji kolegyním Světlaně Koudelkové a Bc. Jitce Müllerové a celé své rodině za velkou podporu a trpělivost během celého studia.

Obsah

Úvod	7
I. Teoretická část	9
1 Dramatická výchova	9
1.1 Vymezení pojmu dramatická výchova.....	9
1.2 Historie dramatické výchovy.....	10
1.3 Proces dramatické výchovy, jeho prvky a struktura.....	11
1.4 Cíle dramatické výchovy.....	12
1.5 Metody a techniky v procesu dramatické výchovy.....	13
2 Současné předškolní vzdělávání	18
2.1 Předškolní vzdělávání	18
2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	18
2.3 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce.....	19
2.4 Cíle a výstupy předškolního vzdělávání.....	20
2.5 Reflexe RVP PV z pohledu zakomponování dramatické výchovy a jejich prvků.....	21
3 Aktéři předškolního vzdělávání	32
3.1 Učitel mateřské školy se zaměřením na aplikaci dramatické výchovy do edukačního procesu.....	32
3.2 Dítě předškolního věku.....	36
3.3 Rodina a její význam v životě dítěte předškolního věku	39
II. Praktická část	42
4.1 Cíl praktické části.....	42
4.2 Metody a metodologie výzkumu.....	42

4.3 Analýza získaných dat.....	44
4.4 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika.....	46
4.5 Shrnutí a závěr výzkumu.....	46
Závěr.....	52
Použitá literatura a prameny.....	54
Přílohy	
Anotace	

Úvod

Bakalářská práce se zabývá dramatickou výchovou a možnostmi jejího využití při rozvoji klíčových kompetencí dítěte předškolního věku. Jako učitelka mateřské školy pracuji od roku 2012 a na základě svých zkušeností mohu říci, že dramatická výchova a její prvky jsou nezbytnou součástí mé každodenní práce s dětmi předškolního věku.

V první kapitole teoretické části se budu zabývat vymezením pojmu dramatická výchova, její historií, procesem dramatické výchovy, jejími cíli, metodami a technikami, které může dramatická výchova využívat.

Ve druhé kapitole teoretické části se budu věnovat současnému předškolnímu vzdělávání, specifikám předškolního vzdělávání, metodám a formám práce, cílům předškolního vzdělávání, Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání. Představenou terminologii uvádím také do kontextu dramatické výchovy.

Ve třetí kapitole teoretické části se zmíním o aktérech předškolního vzdělávání a to o učiteli mateřské školy, dítěti předškolního věku a jeho rodině. Pro děti předškolního věku jsou velmi důležité dva okamžiky (vstup dítěte do mateřské školy a do základní školy) a právě učitelé mateřských škol a rodina jsou velmi důležití pro tyto okamžiky.

Praktická část se věnuje metodám a metodologii výzkumu (kvalitativního výzkumu), analýze získaných dat, charakteristice výzkumného vzorku, shrnutím a závěrem výzkumu.

Cílem bakalářské práce je poukázat na místo a využití dramatické výchovy a jejich prvků v současném předškolním vzdělávání jako vhodného prostředku k rozvoji klíčových kompetencí dítěte.

Cílem teoretické části bakalářské práce je představení základní terminologie vztahující se k oblasti dramatické výchovy (definice, historie, cíle, metody a techniky), seznámení se se současným předškolním vzděláváním (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, specifika, cíle a výstupy předškolního vzdělávání, metodami a formami práce) a s aktéry předškolního vzdělávání (učitel mateřské školy, rodinou a dítětem předškolního věku).

Jelikož právě učitel mateřské školy dítě systematicky rozvíjí, zná jeho silné, ale i slabé stránky, volí vhodné prostředky pro jeho všestranný rozvoj, lze chápat jeho osobnost jako stěžejní při zprostředkování dítěti vhodné vzdělávací nabídky. Tu může tvořit i dramatická výchova popř. její prvky. Z tohoto důvodu se v praktické části budu blíže věnovat právě učiteli a jeho postoji k námi sledované problematice.

Cílem praktické části je na základě polostrukturovaného rozhovoru se dvěma učitelkami mateřské školy zjistit jejich postoj k využívání dramatické výchovy, popř. jejích prvků, jako vhodného edukačního prostředku k rozvoji klíčových kompetencí dítěte předškolního věku.

Domníváme se, že dramatickou výchovu, popř. její prvky, je možné aplikovat v mateřské škole při různých aktivitách (např. práce s loutkou, nápodoba, motivace, předvádění, rozhovor i následný individuální prožitek dítěte z činnosti), skýtá tak velký potenciál, který můžeme při rozvoji dítěte předškolního věku využít.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Dramatická výchova

1.1 Vymezení pojmu dramatická výchova

Definicí pojmu dramatická výchova (termín vhodný spíše pro školu a školní použití dramatických aktivit), která bývá také nazývána drama (z řeckého slova drán = jednat), tvořivá dramatika (činnosti zahrnující spíše dětské divadlo a jiné typy veřejných produkcí), výchovná dramatika nebo jen dramatika, se zabývali Eva Machková, Jaroslav Provozník, Marie Pavlovská, Kristýna Bláhová, Josef Valenta.

Eva Machková ve své knize Úvod do studia dramatické výchovy definuje dramatickou výchovu takto: *„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním 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, 2007, s. 32)

Podle Jaroslava Provozníka je *„dramatická výchova jedním z pěti oborů estetické výchovy (vedle výchovy výtvarné, pohybové, hudební a literární). Je to také výchovná disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění. Dále je to také učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí se zapojením těla a emocí.“* (Provozník „In“ Kořátková, 1998, s. 49)

Marie Pavlovská uvádí, že *„dramatická výchova je pedagogickou disciplínou, která v procesu učení klade důraz na jednání, úzce souvisí s dramatickým uměním, neboť využívá jako prostředků a postupů k splnění svých cílů tzn. vychovat člověka tvořivého, vnímavého, citlivého, empatického, schopného kontaktu a slovní i mimoslovní komunikace, člověka, který se umí orientovat v běžných i méně běžných životních situacích a mezilidských vztazích, který se musí rozhodovat a jednat svobodně a zároveň odpovědně.“* (Pavlovská, 2002, s. 6)

Kristýna Bláhová (1996, s. 22) dramatickou výchovu definuje jako „*obor, zabývající se osobnostně sociálním učením. V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie.*“

Dramatická výchova je podle Josefa Valenty „*systém osobnostně sociálního učení, tedy systém, v němž se navozují specifické situace, jejichž prostřednictvím se ožívují procesy socializace, které v tomto případě nejsou „životně náhodnými“ procesy, ale procesy naplánovanými učitelem.*“ (Valenta, 1995, s. 9)

Na základě výše uvedených definic lze konstatovat, že prvky dramatické výchovy lze použít pro všestranný rozvoj dětí, a to prostřednictvím vlastní zkušenosti v jednání a osobního prožitku jednotlivého dítěte. Dramatická výchova nám pomáhá vychovat jedince vnímavého, tvořivého, citlivého, jedince s empatickým cítěním, schopného navazovat sociální kontakty, využívat verbální i neverbální komunikace.

1.2 Historie dramatické výchovy

Divadlo a drama se uplatňovala ve školní výchově již v době středověku při vyučování latiny. Odtud vedla cesta k ilustracím četby pantomimou a k inscenování her. Významný vliv na zavedení divadla do škol měl Martin Luther. První doložené představení na pražské univerzitě je datováno rokem 1535. Většinou byly uváděny římské komedie, hry s náměty biblickými a od 17. století také s náměty historickými. Hlavními úkoly školské divadelní hry bylo cvičit paměť, zdokonalit se v latině, naučit se dobrému vystupování a vychovávat k mravnosti. Pro školské divadlo byla významná činnost jezuitských škol (v Praze, Olomouci, Českém Krumlově, Brně, Chomutově, Jindřichově Hradci). Pro pedagogické pojetí divadla má velký význam dílo Jana Ámose Komenského, který prosadil zavedení her do bratrských škol. Jako první odlišil divadlo (umělecký druh) od školní hry (pedagogického prostředku). V roce 1764 byla na školách zakázána veřejná divadelní představení a od roku 1769 byla zakázána i představení neveřejná.

Divadlo se vrací do škol v 19. století (zejména do škol základních) a to ne jako záměrná součást vyučování, ale jako zájmová činnost. Nejstarší žánr dramatiky pro děti představují hry ze života a hry s dětským hrdinou. V 70. letech 19. století se objevuje v dramatice dětského divadla nový fenomén - pohádka. Krátce před 1. světovou válkou se ale objevil v časopise Úhor článek, který se zabýval diskusí o pohádkách, kde byl tento žánr literatury zpochybňován. Reformní školy 20. a 30. let usilovaly o efektivnější činné učení (aktivní) proti pamětnému pasivnímu učení a to pomocí tzv. dramatizace ve vyučování. V poválečném období by-

ly vytvářeny loutkařské a recitační soubory a to pod patronátem domů pionýrů a mládeže, což mělo vliv na kvantitativní rozvoj dětského divadla.

Od 60. let ovlivnilo vývoj dítěte a školy, dítěte a dramatických činností, hnutí tvořivé dramatiky, které vzniklo v roce 1924, a bylo ovlivněno pragmatickou pedagogikou. Dramatická výchova v České republice prošla třemi obdobími. První lze nazvat obdobím hledání, jehož východiskem bylo poznání, že dětské dramatické aktivity nemohou být zjednodušeným napodobováním divadelní tvorby dospělých. Dramatická výchova se využívala převážně v zájmové umělecké činnosti a to formou souborové práce. Druhé období (70. až 90. léta) bylo charakteristické důrazem, který byl kladen na vzdělávání vedoucích a učitelů. Dramatická výchova se dostává do učebních plánů středních pedagogických škol a do programu mateřských škol. Každoročně byly pořádány soutěže dětských souborů, jejichž součástí byly ukázky metodiky práce. Třetí fáze vývoje české dramatické výchovy je datována od roku 1990, kdy je dramatická výchova postupně zaváděna do studijních plánů pedagogických fakult, vstupuje do škol jako samostatný nebo volitelný předmět. Dramatická výchova se začíná využívat jako metoda práce a stoupá počet pedagogů, kteří se tímto oborem zabývají. (Machková, 2007, s. 6-29)

1.3 Proces dramatické výchovy, jeho prvky a struktura

V procesu dramatické výchovy lze rozlišit tři roviny, jež se vzájemně ovlivňují.

První rovinou je rovina jazyka, která je založena na prezentaci. Jde o to, že každý, kdo vstupuje do dramatické akce, nabízí jisté konkrétní, smysly vnímatelné skutečnosti, se kterými pracuje. Za základní materiál, který je vnímatelný smysly, lze považovat v první řadě člověka, který jedná pohybem i slovem a vstupuje do kontaktů s jinými lidmi a okolím. Jde o člověka se všemi složkami své osobnosti a to schopnost soustředit se (koncentrovat) a přenášet pozornost, schopnost uvolnit se fyzicky a psychicky, smyslové vnímání, obrazotvornost neboli představivost a fantazie, pohybové dovednosti a schopnost pohybového vyjádření, jazykové citění a schopnost vyjadřování, řečové mluvní dovednosti, logické myšlení a strategie myšlení, paměť. Další prvek, jenž vstupuje do procesu dramatické výchovy, je skupina lidí se vztahy, které jsou její součástí. Vždy je v procesu dramatické výchovy prezentována situace účastníků hry. V jazykové rovině se jedná o prezentovanou reálnou situaci účastníků hry, která vzniká již tím, že se několik lidí rozhodne vstoupit do akce. Součástí procesu dramatické výchovy jsou další tři elementy a to prostor, předmětný svět (i světlo) a zvuky (včetně hudby). (Kořátková a kolektiv, 1998, s. 50 – 52)

Druhou rovinou dramatické výchovy je rovina tematická. Za klíč dramatické výchovy lze považovat přeměnu, jejíž podstatou je akce, přesněji řečeno jednání, kterým se všechny elementy vstupující do procesu dramatické výchovy stávají někým nebo něčím jiným, než v realitě jsou. Tento proces se označuje jako reprezentace – motivické prvky utvářející vyšší, komplexnější tematické stavební jednotky, které budují nový, umělý svět hry – fikci. Důležitými tematickými stavebními jednotkami fikce jsou postavy (včetně vypravěče), dále děj a prostředí. Aby mohla v dramatické výchově vznikat fikce, máme v dramatické výchově k dispozici jisté prvky divadelního jazyka, jde o vstupování do role, hraní rolí. Roli definuje J. Valenta jako „učební úkol vyžadující od hráče zpravidla vnější (chováním a jednáním uskutečněné) zobrazení určitého jevu, založené na vnitřní představě a prožitku tohoto jevu“ (Valenta, 1994, str. 33). Nejjednodušším případem práce s rolí je simulace. Hráči vstupují do hry (akce) za sebe, nestává se z nich jiná postava, reprezentují sebe, fiktivní jsou okolnosti, ve kterých hráči jednají. Jiná možnost hry v roli je alterace, která zobrazuje sociální roli (obecné charakteristiky). Třetím typem rolového hraní je charakterizace, kterou lze definovat jako vnější vyjádření vnitřního života. Vyjadřuje složitosti vnitřního života postavy a její individuálnosti. (Kořátková a kolektiv, 1998, s. 52 – 54)

Za nejvyšší rovinu v procesu dramatické výchovy lze považovat rovinu kompozice, ve které se pracuje s tvarem. Tímto tvarem může být struktura divadelní, přednesová a školní výukový celek. Specifickým typem projektu v dramatické výchově je školní drama, které může pracovat s příběhem. Dalším typem školního dramatu je drama založené na problému. (Kořátková a kolektiv, 1998, s. 55-56)

Pro tvorbu výukového celku i pro práci na divadelním nebo přednesovém tvaru má učitel dramatické výchovy k dispozici základní prostředky. A to ohnisko (zaměření, proč chce učitel po žácích právě toto), napětí a kontrast (dva kompoziční principy typické pro tvorbu uměleckého tvaru). (Kořátková a kolektiv, 1998, s. 56)

1.4 Cíle dramatické výchovy

Základem pro formulování cílů dramatické výchovy je obecná pedagogika a didaktika. Cílem pedagogické práce v dramatické výchově by měl být jedinec, jenž se stane:

- člověkem, který se orientuje:
 - v sobě (ve své psychofyzické organizaci)
 - ve světě:
 - v oblasti sociálních vztahů
 - v oblasti lidské práce a tvořivosti

- v oblasti přírodní a ekologické
 - v oblasti kulturní
 - v etických hodnotách
- člověkem kompetentním, schopným používat poznatky a dovednosti tvořivě, aktivně a odpovědně
 - člověkem schopným adaptace a stálého seberozvíjení, odolným vůči neustálým změnám, které s sebou moderní společnost přináší
 - člověkem vědomým svých limitů a možností, člověkem zdravě sebevědomým, ale současně pokorným, člověkem, který je schopen sebe vnímat jako součást světa

Typická pro dramatickou výchovu je oblast sociálních vztahů, která tvoří centrum pozornosti tohoto oboru. Cíle, které souvisejí s oblastmi tvořivosti a lidské práce, plní hlavně estetickovýchovné předměty. Dramatická výchova posiluje především orientaci v etických hodnotách.

Můžeme říci, že v naší společnosti vystupují do popředí cíle dramatické výchovy související s potřebou sociálního učení (socializace, rozvíjení obrazotvornosti vedoucí k chápání druhých, k toleranci, osvojování sociálních vědomostí a dovedností o fungování společnosti) a myšlení (schopnost kritického myšlení a svobodného jednání). (Kořátková a kolektiv, 1998, s. 60 – 66)

1.5 Metody a techniky v procesu dramatické výchovy

Nejobecněji metodou rozumíme způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle, jehož prostředkem je technika, která nám ukazuje konkrétní postup.

Metoda a techniky expozice

Každé drama musí mít svůj úvod, jehož úkolem je seznámení se zúčastněných se základními informacemi. Expozice by měla nastolit problém, který se v dramatu bude řešit. Mezi používané techniky expozice dramatu patří:

- Uvedení dramatu textem – například vyprávění příběhu, četba literárního textu, četba úryvku z dopisu, deníku, atd.
- Uvedení dramatu výtvarnými prostředky - např. fotografie, obrazy, ilustrace, kresba
- Uvedení dramatu reálnými předměty - věcmi související s příběhem
- Uvedení dramatu učitelem v roli (Bláhová „In“ Kořátková a kolektiv, 1998, s. 95 – 96)

Metoda a techniky vytváření kontextu

Cílem této metody je doplnění dosavadních i zcela nových informací - např. přiblížení či upřesnění postav, dotváření prostředí, kde se příběh odehrává. Techniky vytváření kontextu jsou:

- Brainstorming – jde o spontánní sdělování nápadů každých z účastníků, které nesmějí být kritizovány, odsuzovány nebo jinak hodnoceny. Pak následuje analýza s cílem najít co nejlepší řešení. Jde o techniku aktivizující představivost a fantazii.
- Domýšlení děje - jde o domýšlení děje nebo jeho variant.
- Domýšlení postav - živými obrazy, kresbou, zástupnou rekvizitou nebo zástupný znak.
- Rozhovor s hlavní postavou nebo postavami z jejího okolí - za účelem získání dalších informací.
- Horká židle - ten, kdo na ní sedí, odpovídá pravdivě na otázky, které jsou mu kladeny vzhledem k jeho roli.
- Rozhovor s imaginární postavou – jde v podstatě o rozhovor, kdy někdo z přítomných může položit imaginární postavě otázku a opět některý z přítomných za imaginární postavu odpovědět.
- Zprostředkovaný rozhovor – jedná se o rozhovor jedné osoby s imaginární postavou (podobná technika jako ta předchozí).
- Role odborníka – odborníků – jde o techniku, kde hráči přejímají role od odborníků, kteří mají právo o určitém problému rozhodovat, ale musí mít určité znalosti a schopnosti.
- Časový okamžik ze života hlavní postavy nebo dalších postav dramatu – jedná se o techniku, jenž umožňuje přiblížení určitého časového úseku ze života hlavní postavy nebo jiných postav dramatu.
- Vytvoření prostředí, v němž se děj dramatu odehrává – jde o to, že si účastníci dramatu sami podle svých představ vytvářejí prostředí, ve kterém se odehrává děj. (Bláhová „In“ Kořátková a kolektiv, 1998, s. 96 – 99)

Metoda hry v roli a metoda simulace

Jedná se o stěžejní prostředky dramatu. Hrou v roli lze nazvat jako převzetí role někoho jiného a to s vlastní představou odpovídajícího chování. Pomocí hry v roli si hráči vyzkouší různé životní situace, hledají řešení těchto situací. Díky tomu získají zkušenost na základě vlastního prožitku. Simulace je přenesení sama sebe do určité fiktivní situace, jinak řečeno já

v této situaci. V obou metodách jde o sebeprojekci do fiktivních situací, ve kterých i záporné role a negativní reakce mají jistý význam.

Používané techniky přejímání rolí:

- Rozdělení role podle vlastního výběru
- Přidělení rolí učitelem, losování jednotlivých postav
- Převzetím určitého zástupného znaku
- Prostřednictvím loutky či oživením jiné zástupné rekvizity
- Předem připravená role (Bláhová „In“ Kořátková a kolektiv, 1998, s. 99 –100)

Metoda řešení krizového okamžiku

Krizový okamžik (například fyzické napadení, úraz) lze zahrát pouze v divadelním představení na rozdíl od školního dramatu. Krizový okamžik je nutné nějakým způsobem překlenout. Stejně se postupuje i v situacích, když hrozí nebezpečí, že je daná situace nad možností hráčů.

Používané techniky řešení krizového okamžiku:

- Převyprávění nebo přečtení krizového okamžiku příběhu
- Simulace neboli představa sebe sama v krizovém okamžiku, analýza vlastních myšlenek a pocitů s možností je říci nahlas
- Použití zvukového záznamu
- Použití zástupné rekvizity
- Živý obraz (Bláhová „In“ Kořátková a kolektiv, 1998, s. 100– 101)

Metoda řešení dramatického konfliktu (rozporu)

I tato metoda učí hledat řešení a formulovat postoje i názory.

Používané metody dramatického konfliktu:

- Názorové spektrum – technika nám umožňuje vyjádřit své stanovisko k určitému problému, hráči jsou umístěni mezi dvěma protichůdnými názory.
- Vnitřní hlasy – klíčová postava prochází mezi svými spoluhráči a ti nahlas sdělují její pocity a myšlenky. Jde o to, že se k problému vyjadřují všichni a ti se pak stávají kolektivním svědomím.
- Zpomalený film – jestliže hráči při nějaké problematické situaci nemohou najít řešení, používá se tato technika, která je pomůckou k vyřešení problému (třeba jen částečně). Skupina přehrává problematický kousek zpomaleně a rozfázovaně.

- Rozehrávání ve dvojicích nebo ve skupinách – opět se rozehrává pouze určitá část dramatické situace a to ve dvojicích nebo menších skupinách.
- Živý obraz (Bláhová „In“ Koťátková a kolektiv, 1998, s. 101– 102)

Metody vedení a řízení dramatu

- Boční, neboli souběžné vedení – učitel řídí hru zvenku, nabízí žákům náměty, přeruší hru za účelem poskytnutí informací – instrukcí, co a jak se má hrát.
- Vedení zevnitř, vstupem učitele do role – učitel vstupuje do role, stává se spoluhráčem, partnerem. Chování učitele může posouvat děj, odkrývat různé problémy a vést k jejich řešení. (Bláhová „In“ Koťátková a kolektiv, 1998, s. 102)

Metody a techniky reflexe a hodnocení

Přirozenou součástí dramatu je reflexe a hodnocení, často jsou i podmínkou. Reflexi lze chápat jako bezprostřední sdělení svých prožitků, pocitů a reakcí. Hodnocení se zaměřuje na zhodnocení kvality prožitku. Tyto pojmy se v praxi prolínají, zařazujeme je v průběhu hry a v okamžiku, kdy hledáme další neoptimálnější řešení.

Používané techniky reflexe a hodnocení:

- Volná reflexe – účastníci sdělují své bezprostřední prožitky a pocity většinou ústně, ale mohou i písemně nebo ve výtvarné formě.
- Řízená reflexe – je vedena učitelem, který pokládá strukturované otázky. Opět ji lze provádět v ústní, písemné nebo výtvarné formě.

Hodnocení a reflexe by se neměla týkat pouze hráčů, ale i pedagogické práce. Mělo by nás zajímat, zda hra splnila svůj cíl, co nového dětem přinesla, co je nutné dále rozvíjet, co se povedlo a proč, jak se skupina projevovala jako celek, jak se projevovali jednotliví hráči. (Bláhová „In“ Koťátková a kolektiv, 1998, s. 103)

Všechny tyto metody nejsou vhodné při práci s dramatickou výchovou s dětmi předškolního věku a to vzhledem k jejich vývojovým specifikám. Při práci v mateřské škole používáme metodu a techniku expozice, což je určité uvedení a seznámení se základními informacemi. Lze používat uvedení pomocí textu (četba a vyprávění příběhu), pomocí obrázků a fotografií, dále pomocí předmětů souvisejícími s příběhem nebo uvedení dramatu učitelem v roli. Další je metoda a techniky vytváření kontextu, kdy doplňujeme dosavadní informace novými. Při práci v mateřské škole použijeme metodu brainstormingu, domýšlení děje a vytvoření prostředí, v němž se děj příběhu odehrává. Další využívanou metodou je hra v roli a

metoda simulace, hrou v roli přijímáme roli někoho jiného i s jeho typickým chováním. Hráči si vyzkoušejí různé životní situace a hledají řešení těchto situací. Získaná zkušenost je na základě vlastního prožitku dítěte. Vedení a řízení dramatu může být dvojí a to souběžné vedení, kdy učitel řídí hru zvenku a vedení zevnitř, kdy vstupuje do role, stává se spoluhráčem. Při práci v mateřské škole používáme reflexi a hodnocení a to volnou, kdy účastníci sdělují ústně své bezprostřední prožitky a pocity.

2 Současné předškolní vzdělávání

2.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je určeno pro děti zpravidla ve věku od tří do šesti (sedmi) let. Předškolní vzdělávání představuje počáteční stupeň veřejného organizovaného vzdělávání, je legitimní součástí systému vzdělávání a řídí se požadavky ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. (RVP PV, s. 7)

Deset obecných principů předškolního vzdělávání

Shrnutí obecných principů tradiční předškolní výchovy:

- Období dětství je považováno za plnohodnotnou součást života každého jedince, ne pouze za přípravu na dospělost. Předškolní výchova je chápána jak přínos pro daný okamžik tak i příprava a výcvik na pozdější období života.
- Dítě je důležité jako celek. Je zdůrazňováno zdraví jak tělesné, tak duševní, stejně jako potřeba přemýšlet, vnímat, mít duchovní zážitky.
- Obsah učení není možné rozškátulkovat, protože všechno poznání a vědění je vzájemně propojeno.
- Velmi důležitá je vnitřní motivace, která ústí v aktivitu, ke které dává dítě podnět samo a samo ji i řídí.
- Je kladen důraz na sebekázeň.
- Vývoj dítěte je rozčleněn na specifická stádia.
- Výchova a vzdělávání by měly začít u činností, které dítě ovládá, ne u činnosti, kterou nezná.
- Pro výchovu jsou nutné příznivé okolnosti a podmínky, za kterých se projevuje vlastní vnitřní život dítěte.
- Pro dítě jsou velmi důležití lidé, jak dospělí, tak i děti, se kterými je v kontaktu.

Výchova dítěte je vzájemně ovlivňována vnějším prostředím, což zahrnuje osoby v jeho okolí a vědění samo o sobě. (Bruceová, 1996, s. 19 – 20)

2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulované v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (v Bílé knize) a zakotvenými v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (561/2004 Sb.), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto

dokumenty jsou vytvořeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání (NPV), který vymezuje požadavky na vzdělávání jako celek, Rámcový vzdělávací programy (dále RVP) určuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy (předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň představuje školní vzdělávací programy (ŠVP), ten si vytváří každá škola sama podle zásad stanovených v příslušném RVP. Školní vzdělávací program je povinný dokument každé školy. Rámcové i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty, které jsou přístupné pedagogické i nepedagogické veřejnosti.

RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) vymezuje hlavní podmínky, požadavky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku, stanovuje vzdělanostní rámec, na který navazuje základní vzdělávání. Na základě tohoto rámce si jednotlivé školy tvoří své vlastní školní vzdělávací programy. RVP PV je závazným dokumentem pro zřizovatele, odborné a sociální partnery.

RVP PV akceptuje přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku, umožňuje vzdělávání každého jedince v rozsahu jeho individuálních potřeb a možností, zajišťuje srovnatelnou kvalitu předškolního vzdělávání pro všechny, umožňuje využívání různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobuje vzdělávání konkrétním místním podmínkám, možnostem a potřebám. (RVP PV, s. 5 - 6)

2.3 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce

Předškolní vzdělávání je maximálně přizpůsobeno vývojovým emocionálním, sociálním, fyziologickým a kognitivním potřebám dítěte předškolního věku a dbá na plném respektování těchto vývojových specifíků při vzdělávání dětí předškolního věku. Předškolní vzdělávání by mělo nabízet takové vzdělávací prostředí, které je pro děti vstřícné, zajímavé a obsahově bohaté, podnětné, v němž se dítě cítí jistě, bezpečně, spokojeně a radostně a které umožňuje dětem zaměstnávat se, projevovat se a bavit přirozeně dětským způsobem.

Předškolní vzdělávání by mělo být vázáno k různým individuálním potřebám a možnostem jednotlivých dětí a to včetně specifických vzdělávacích potřeb. Je důležité, aby vzdělávací činnosti pedagoga vycházely z individuálních potřeb a zájmů dítěte, z pravidelného sledování rozvojových i vzdělávacích pokroků dítěte.

V předškolním vzdělávání je možné vzdělávat děti, které jsou jak věkově blízké, tak i věkově vzdálenější.

Jako vhodné metody a formy práce v předškolním vzdělávání jsou považovány **metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi** dětí, jež podporují zvědavost dětí a potřebu objevovat, jsou založeny na přímých zážitcích dětí, podněcují dětskou radost z učení, zájem dítěte poznávat nové věci, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. V předškolním vzdělávání je nutné poskytovat dítěti dostatek času a prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učení by mělo být uskutečňováno formou nezávazné dětské hry, kterou si dítě vybírá na základě svého zájmu.

V předškolním vzdělávání by se mělo dostatečně uplatňovat **situační učení**, které vzniká na základě vytváření a využívání situací, jež nabízí dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí. Díky tomu se dítě učí poznatkům a dovednostem v okamžiku, kdy je potřebuje a lépe tak chápe jejich smysl.

Významné místo v předškolním vzdělávání má **spontánní sociální učení**, které je založené na principu přirozené nápodoby. Proto je velmi důležité dávat dítěti správné vzory postojů a chování, které jsou vhodné k přejímání a nápodobě.

V rámci předškolního vzdělávání by měly být uplatňovány **aktivity spontánní i řízené**, měly by být vyvážené a provázané a měly by odpovídat možnostem a potřebám dítěte předškolního věku. Specifickou formou pro předškolní vzdělávání je **didakticky zacílená činnost**, která je pedagogem přímo nebo nepřímo motivována. Tyto činnosti se uskutečňují zpravidla v menší skupině nebo individuálně.

Vzdělávání dětí v mateřské škole by mělo být založeno na principu **vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte**. Pedagog by měl být v roli průvodce dítěte za poznáním, podněcovat v dítěti aktivní zájem a chuť rozhlížet se kolem sebe.

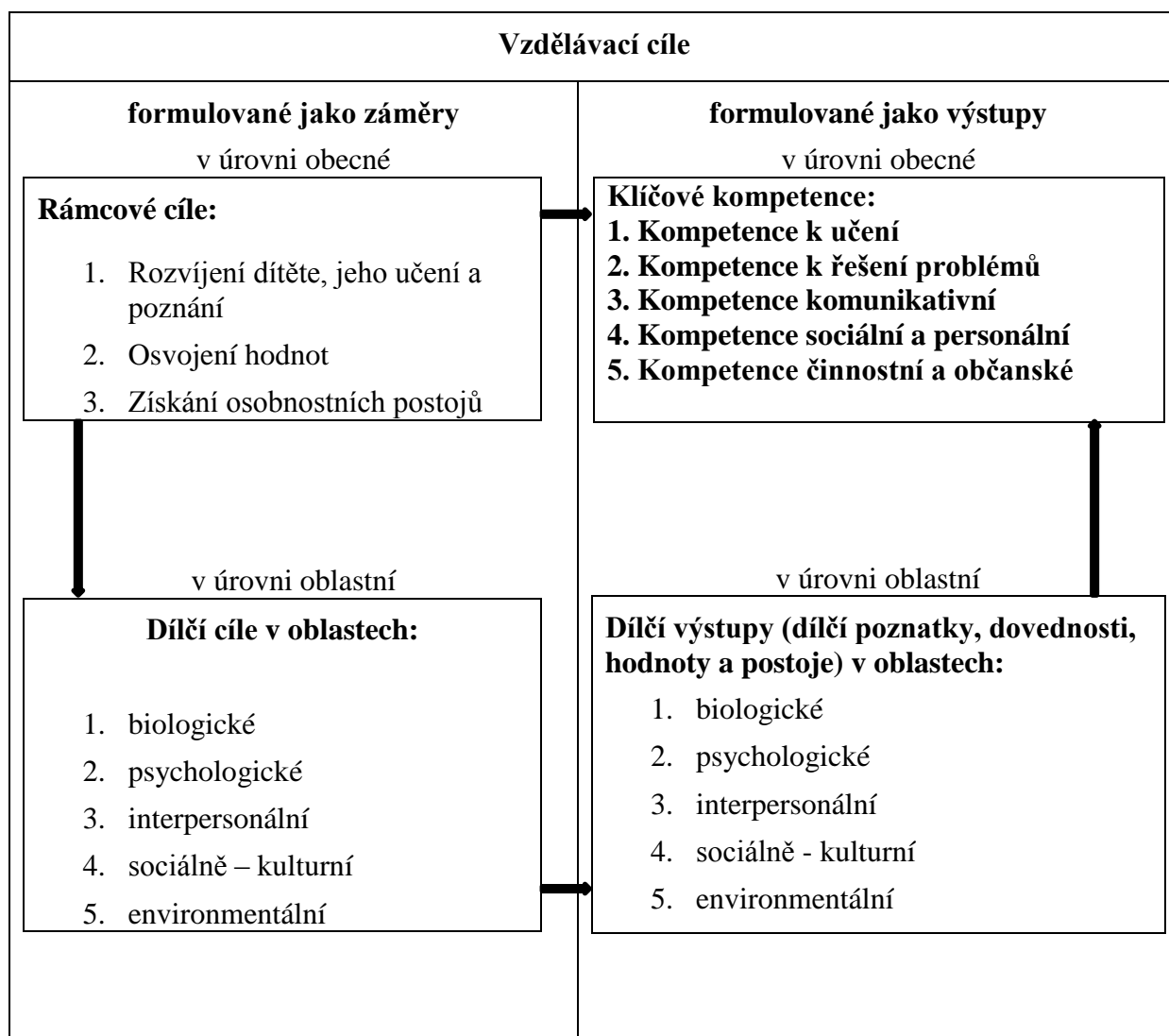
V předškolním vzdělávání je nutné používat **integrovaný přístup**, vzdělávání by mělo být uskutečňováno na základě integrovaných bloků, jež nabízí dítěti obsah vzdělávání v přirozených vazbách, souvislostech a vztazích. Náplň bloků by měla vycházet ze života dítěte, měla by být smysluplná, užitečná a zajímavá. (RVP PV, s. 8 - 9)

2.4 Cíle a výstupy předškolního vzdělávání

RVP PV stanoví cíle jako záměry, cíle v podobě výstupů (úroveň obecná a oblastní). Univerzální záměry předškolního vzdělávání vyjadřují rámcové cíle. Klíčové kompetence jsou představovány v podobě výstupů – obecnějších způsobilostí – dosažitelných v předškolním vzdělávání. Dílčí cíle vyjadřují konkrétní záměry vztahující se ke vzdělávacím oblastem.

Dílčí výstupy lze označit jako dílčí dovednosti, poznatky, hodnoty a postoje, které přísluší dílčím cílům.

Tabulka číslo 1: Systém vzdělávacích cílů



Komentář: Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, výstupy potom v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a dostávají podobu cílů dílčích. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupnou tvorbu klíčových kompetencí. (RVP PV, s. 10)

2.5 Reflexe RVP PV z pohledu zakomponování dramatické výchovy a jejich prvků

Níže představujeme stručnou reflexi RVP PV z pohledu zakomponování dramatické výchovy se zaměřením na klíčové kompetence a na vzdělávací obsah RVP PV. Z této reflexe je

zřejmé hojné zastoupení dramatické výchovy, popř. jejích prvků, v edukačním procesu předškolního vzdělávání.

Klíčové kompetence:

Tabulka číslo 2: Reflexe klíčových kompetencí z pohledu zakomponování dramatické výchovy

K. k učení	Dítě ukončující předškolní vzdělávání uplatňuje získanou zkušenost v praktických situacích a v dalším vzdělávání.
K. k řešení problémů	Dítě ukončující předškolní vzdělávání řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadních zkušeností, fantazii a představivost.
K. kompetence	Dítě ukončující předškolní vzdělávání se dokáže vyjadřovat a sdělovat své pocity, prožitky a nálady různými prostředky ať už řečovými, výtvarnými, hudebními a dramatickými.
Sociální a personální k.	Dítě ukončující předškolní vzdělávání se dokáže prosadit ve skupině, ale i podřídit se. Při společných činnostech spolupracuje a domlouvá se s kamarády. Dítě předškolního věku zvládá a uplatňuje v běžných situacích základní společenské návyky pravidla společenského styku. Je schopné respektovat druhé, dokáže vyjednávat, uzavírat a přijímat kompromisy.
K. činnostní a občanské	Dítě předškolního věku si uvědomuje svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu.

Komentář: Z uvedených dat v tabulce vyplývá, že dramatickou výchovu, popř. její prvky, můžeme používat jako jednu z forem práce s dětmi předškolního věku při rozvoji jejich klíčových kompetencí, sice elementárních, které jsou důležité a významné z hlediska přípravy dítěte pro započítí systematického vzdělávání. Dobré a dostatečné základy klíčových

kompetencí, položené v předškolním věku, mohou být podstatným příslibem dalšího příznivého rozvoje a vzdělávání dítěte.

Tabulka číslo 3: Reflexe vzdělávacího obsahu RVP PV – cílů z pohledu zakomponování dramatické výchovy

<p>Biologická</p>	<p>Pedagog u dítěte podporuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsah pohybu, dýchání, koordinace ruky a oka apod.), ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí • osvojení si poznatků o těle a jeho zdraví, o pohybových činnostech a jejich kvalitě
<p>Psychologická</p>	<p>Jazyk a řeč</p> <p>Pedagog u dítěte podporuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování) • 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) <p>Sebepojetí, city a vůle</p> <p>Pedagog u dítěte podporuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocítit, získané dojmy a prožitky vyjádřit • rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání

Interpersonální	<p>Pedagog u dítěte podporuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.) • vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.) • rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních
Sociálně – kulturní	<p>Pedagog u dítěte podporuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k rodině, k ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané • 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 • vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách • 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 • rozvoj společenského i estetického vkusu
Environmentální	<p>Pedagog u dítěte podporuje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu • poznávání jiných kultur

Komentář: Vzdělávací cíle vyjadřují, co by měl pedagog v průběhu předškolního vzdělávání sledovat a co by měl u dítěte podporovat. I zde vidíme četnost vzdělávacích cílů, které můžeme podporovat pomocí dramatické výchovy, popř. jejích prvků.

Tabulka číslo 4: Reflexe vzdělávacího obsahu RVP PV – vzdělávací nabídky z pohledu zakomponování dramatické výchovy

<p>Biologická</p>	<p>Pedagog dítěti nabízí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lokomoční pohybové činnosti (chůze, běh, skoky a poskoky, lezení), nelokomoční pohybové činnosti (změny poloh a pohybů těla na místě) a jiné činnosti (základní gymnastika, turistika, sezónní činnosti, míčové hry apod.) • hudební a hudebně pohybové hry a činnosti • činnosti zaměřené k poznávání lidského těla a jeho částí
<p>Psychologická</p>	<p>Jazyk a řeč</p> <p>Pedagog dítěti nabízí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.) • komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv • poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů • vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co zhlédlo • přednes, recitace, dramatizace, zpěv <p>Sebepojetí, city a vůle</p> <p>Pedagog dítěti nabízí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estetické a tvůrčí aktivity (slovesné, výtvarné, dramatické, literární, hudební, pohybové a další)

	<ul style="list-style-type: none"> • sledování pohádek a příběhů obohacujících citový život dítěte • hry na téma rodiny, přátelství apod.
Interpersonální	<p>Pedagog dítěti nabízí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • běžné verbální i neverbální komunikační aktivity dítěte s druhým dítětem i s dospělým • sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti, hudební a hudebně pohybové hry, výtvarné hry a etudy • aktivity podporující sbližování dětí • aktivity podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi (kamarádství, přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími, úcta ke stáří apod.) • hry, přirozené i modelové situace, při nichž se dítě učí přijímat a respektovat druhého • hry a činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, půjčit hračku, střídat se, pomoci mu, ke schopnosti vyřešit vzájemný spor apod.
Sociálně – kulturní	<p>Pedagog dítěti nabízí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • různorodé společné hry a skupinové aktivity (námětové hry, dramatizace, konstruktivní a výtvarné projekty apod.) umožňující dětem spolupodílet se na jejich průběhu i výsledcích • přípravy a realizace společných zábav a slavností (oslavy výročí, slavnosti v rámci zvyků a tradic, sportovní akce, kulturní programy apod.) • tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, výtvarné, hudební, hudebně pohybové, dramatické apod. podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a tříbení vkusu • receptivní slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnosti (poslech pohádek, příběhů, veršů, hudebních skladeb a písní, sledování dramatizací, divadelních scének)

	<ul style="list-style-type: none"> • setkávání se s literárním, dramatickým, výtvarným a hudebním uměním mimo mateřskou školu, návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí zajímavých pro předškolní dítě • hry zaměřené k poznávání a rozlišování různých společenských rolí (dítě, dospělý, rodič, učitelka, žák, role dané pohlavím, profesní role, herní role) a osvojování si rolí, do nichž se dítě přirozeně dostává • aktivity přibližující dítěti pravidla vzájemného styku (zdvořilost, ohleduplnost, tolerance, spolupráce) a mravní hodnoty (dobro, zlo, spravedlnost, pravda, upřímnost, otevřenost apod.) v jednání lidí • hry a praktické činnosti uvádějící dítě do světa lidí, jejich občanského života a práce (využívání praktických ukázek z okolí dítěte, tematické hry seznamující dítě s různými druhy zaměstnání, řemesel a povolání, s různými pracovními činnostmi a pracovními předměty, praktická manipulace s některými pomůckami a nástroji, provádění jednoduchých pracovních úkonů a činností apod.) • aktivity přibližující dítěti svět kultury a umění a umožňující mu poznat rozmanitost kultur (výtvarné, hudební a dramatické činnosti, sportovní aktivity, zábavy, účast dětí na kulturních akcích, návštěvy výstav, divadelních a filmových představení, využívání příležitostí seznamující dítě přirozeným způsobem s různými tradicemi a zvyky běžnými v jeho kulturním prostředí apod.)
Environmentální	<p>Pedagog dítěti nabízí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poučení o možných nebezpečných situacích a dítěti dostupných způsobech, jak se chránit (dopravní situace, manipulace s některými předměty a přístroji, kontakt se zvířaty, léky, jedovaté rostliny, běžné chemické látky, technické přístroje, objekty a jevy, požár, povodeň a jiné nebezpečné situace a další nepříznivé přírodní a povětrnostní jevy), využívání praktických ukázek

	<p>varujících dítě před nebezpečím</p> <ul style="list-style-type: none"> • hry a aktivity na téma dopravy, cvičení bezpečného chování v dopravních situacích, kterých se dítě běžně účastní, praktický nácvik bezpečného chování v některých dalších situacích, které mohou nastat • využívání přirozených podnětů, situací a praktických ukázek v životě a okolí dítěte k seznamování dítěte s elementárními ději srozumitelnými reáliemi o naší republice • ekologicky motivované hrové aktivity (ekohry)
--	---

Komentář: Vzdělávací nabídka (jako prostředek vzdělávání) nám ukazuje souhrn intelektových i praktických činností, popř. příležitostí, které jsou vhodné k naplňování cílů a k dosahování výstupů. Jednotlivé nabízené činnosti by měly být mnohostranné a maximálně pestré a jejich úroveň by měla odpovídat jejich konkrétním potřebám a možnostem dětí. I zde je patrné početné zastoupení dramatické výchovy, popř. jejich prvků.

Tabulka číslo 5: Reflexe vzdělávacího obsahu RVP PV – očekávaných výstupů z pohledu zakomponování dramatické výchovy

Biologická	<p>Dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> • koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou • vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu • ovládat dechové svalstvo, sladit pohyb se zpěvem
Psychologická	<p>Jazyk a řeč</p> <p>Dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> • správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči • domluvit se slovy i gesty, improvizovat • porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách) • naučit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)

	<ul style="list-style-type: none"> • sledovat a vyprávět příběh, pohádku • popsat situaci (skutečnou, podle obrázku) <p>Sebepojetí, city a vůle</p> <p>Dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky (lásku, soucítění, radost, spokojenost i strach, smutek, odmítání), rozlišovat citové projevy v důvěrném (rodinném) a cizím prostředí • prožívat a dětským způsobem projevovat, co cítí (soucit, radost, náklonnost), snažit se ovládat své afektivní chování (odložit splnění svých osobních přání, zklidnit se, tlumit vztek, zlost, agresivitu apod.) • zachytit a vyjádřit své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.)
Interpersonální	<p>Dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> • přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství • uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je • chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný (jinak vypadá, jinak se chová, něco jiného umí či neumí apod.), že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené • uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého (obhajovat svůj postoj nebo názor, respektovat jiný postoj či názor), přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou • vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc (chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc

	<p>apod.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • bránit se projevům násilí jiného dítěte, ubližování, ponižování apod.
Sociálně – kulturní	<p>Dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pochopit, že každý má ve společenství (v rodině, ve třídě, v herní skupině) svou roli, podle které je třeba se chovat • chovat se a jednat na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé • začlenit se do třídy a zařadit se mezi své vrstevníky, respektovat jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti • porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých • vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení (v jednoduchých situacích samostatně, jinak s pomocí) • chovat se zdvořile, přistupovat k druhým lidem, k dospělým i k dětem, bez předsudků, s úctou k jejich osobě, vážit si jejich práce a úsilí • vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky (říci, co bylo zajímavé, co je zaujalo) • vyjadřovat se prostřednictvím hudebních a hudebně pohybových činností, zvládat základní hudební dovednosti vokální i instrumentální (zaspívat píseň, zacházet s jednoduchými hudebními nástroji, sledovat a rozlišovat rytmus)
Environmentální	<p>Dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:</p> <ul style="list-style-type: none"> • osvojit si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi

	<ul style="list-style-type: none"> • zvládat běžné činnosti a požadavky na dítě kladené i jednoduché praktické situace, které se doma a v mateřské škole opakují, chovat se přiměřeně a bezpečně doma i na veřejnosti (na ulici, na hřišti, v obchodě, u lékaře apod.)
--	---

Komentář: Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou formulovány pro dobu, kdy dítě předškolní vzdělávání ukončuje, jejich dosažení není povinné. Očekávané výstupy jsou dílčí výstupy vzdělávání, které můžeme považovat v této úrovni za dosažitelné. I v této tabulce je zřejmé velké množství očekávaných výstupů, k jejichž dosažení nám může pomoci zařazování dramatické výchovy, popř. jejich prvků, jako jedné z možných forem práce s předškolními dětmi.

3 Aktéři předškolního vzdělávání

Za významné aktéry edukačního procesu, kteří jsou v každodenní interakci, považujeme učitele mateřské školy, dítě a rodinu.

3.1 Učitel mateřské školy se zaměřením na aplikaci dramatické výchovy do edukačního procesu

Učitel mateřské školy

Podle § 2: *„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou, nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, který uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). (Zákon 563/2004Sb. o pedagogických pracovnících)*

RVP PV vymezuje povinnosti učitele mateřské školy, vyžaduje předepsanou odbornou kvalifikaci všech pedagogických pracovníků, celý pracovní tým funguje na základě jasně vymezených a společně stanovených pravidel, pedagogové ke svému dalšímu vzdělávání přistupují aktivně, ředitelka podporuje profesní růst všech pedagogů a vytváří podmínky pro jejich další vzdělávání. RVP PV staví současného učitele MŠ do následujících rolí:

- Role ochránce a poskytovatele odborné péče
- Role zprostředkovatele poznatků a zkušeností
- Role poradce a iniciátora
- Role manažera
- Role diagnostika a klinika (RVP PV, 44 - 45)

Eva Šmelová (2009, s. 12) definuje učitele mateřské školy jako *„kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.“* Podle této definice je učitel staven do hlavní role ve vzdělávacím procesu, je považován za profesionálně kvalifikovaného odborníka. Z toho vyplývají i vyšší nároky na přípravu budoucího učitele a na jeho profesní vybavenost.

Profesní kompetence učitele mateřské školy

Kompetence učitele mateřské školy jsou vnímány v podobě výstupů absolventa:

- **Kompetence předmětová** – učitel má osvojeny multidisciplinární znalosti z různých oborů, má teoretické znalosti, ovládá praktické činnosti v oblastech tělesné, pracovní a výtvarné výchovy

- **Kompetence didaktická a psychodidaktická** – učitel ovládá základní alternativní didaktické postupy s ohledem na vývojová specifika pro předškolní věk, při práci používá RVP PV.
- **Kompetence pedagogická** – učitel ovládá podmínky a procesy předškolního vzdělávání, používá prostředky výchovy založené na aktivitě dětí a jejich prožitku, dokáže zhodnotit úroveň rozvoje dítěte, podporuje jeho rozvoj na základě individuality.
- **Kompetence diagnostická a intervenční** – učitel používá prostředky pedagogické diagnostiky, dokáže posoudit zdravotní stav, stanovuje prognózu školní úspěšnosti, zaujímá odborné stanovisko při integraci handicapovaného dítěte, dovede diagnostikovat sociální vztahy v rodině, dokáže identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování, rozezná sociálně patologické projevy jak u dětí, tak i u dospělých, ovládá nedirektivní prostředky k zajištění kázně, ovládá škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk, navrhuje preventivní opatření, radí rodičům.
- **Kompetence sociální, psychosociální a komunikační** – učitel vytváří podnětné sociální prostředí, zajišťuje bezpečí dětí, ovládá prostředky předškolní socializace dětí, orientuje se v náročných sociálních situacích, bere v potaz možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě, efektivně spolupracuje s rodiči a sociálními partnery školy.
- **Kompetence manažerská a normativní** – učitel má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k jeho profesi, má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy, ovládá základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, dovede organizovat školní i mimoškolní aktivity.
- **Kompetence osobnostně kultivující** – učitel má znalosti všeobecného rozhledu, vystupuje jako reprezentant své profese, má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy, na základě sebehodnocení je schopen sebereflexe, orientuje se v oblasti kultury a tvorby dětí, v některé zájmové oblasti má potřebu vlastního rozvoje, reflektuje potřeby a zájmy dětí.

Učitel mateřské školy je zprostředkovatelem předškolního vzdělávání na základě empatie, citu pro realitu a vlastní zkušenosti, nese spolu s rodiči odpovědnost za rozvoj dítěte, vychází ze studia odborné literatury. Pedagog přistupuje k dítěti jako k aktivnímu subjektu vzdělávacího procesu, vytváří podmínky pro experimentování, objevování, řešení problémů, plánování společných i vlastních aktivit. K dítěti pedagog přistupuje na základě respektování jeho individuálních rozvojových možností. (Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 20-23)

Učitel dramatické výchovy

Pokud budeme přemýšlet nad tím, jakými vědomostmi a dovednostmi by měl učitel dramatické výchovy disponovat, budeme se pohybovat ve dvou rovinách a to v rovině základní profesní vybavenosti a v rovině speciální vybavenosti pro dramatickou výchovu.

1. Základní profesní vybavenost pro dramatickou výchovu vychází z principů humanistické psychologie, pragmatické pedagogiky a konstruktivistického pojetí školy.

Na základě humanistických principů, které se opírají o důvěru v člověka, jeho vitalitu, hledání a nacházení tendencí k růstu a naplňování jeho pozitivního potenciálu, je vytvořena lidská charakteristika, jež by měla být součástí osobnosti učitele. Jde o tyto postoje:

- Za své chování neseme odpovědnost.
- Jsme schopni poznávat a měnit sebe i svět.
- Volba je rozhodnutí na základě porozumění souvislostem nikoli pouze výběrem z možností.
- Patří k nám svoboda a jsme schopni si uvědomovat následky své volby.
- Život se uskutečňuje ve vztazích, sociálnost je spolubytí s druhými.
- Vlastnosti osobnosti se projevují v chování a jednání, utvářejí se v sociálních vztazích (jsou interakční povahy).
- Jsme spoluodpovědní za svět, ve kterém žijeme.

Pro osobnost učitele dramatické výchovy vybíráme z pragmatické pedagogiky některé základní zdroje výchovy k demokracii:

- Dítě se učí hlavně na základě osobního prožitku a zkušenosti.
- Velkou důležitost má kritické myšlení, které směřuje ke konfrontaci teorie s praxí.
- Mravní výchova je založena hlavně na vytváření správných představ a jejich ověřování a ne na pouhé poslušnosti a podřízenosti.
- Řešení nových problémových situací spočívá v ověřování a experimentování, orientuje se na tvorbu zkušeností pomocí myšlení a konání. Nové situace se stávají pochopitelnými a řešitelnými.
- Poznatky o sobě samém i o světě získáváme prostřednictvím zkušenosti, která nás modifikuje a ovlivňuje kvality zkušeností následujících.

Na základě konstruktivistického pojetí školní práce vytváří učitel takové podmínky, aby informace, které chce dítěti předat, byly v souznění s jeho zkušeností a dítě bylo schopno je přijmout za své. Při tvorbě podmínek má učitel vedoucí úlohu, naopak při vlastní práci přebírá iniciativu dítě. Vyhledává souvislosti, volí varianty, pokouší se vyslovit názory.

2. Speciální vybavenost učitele pro vedení dramatické práce lze rozdělit do dvou skupin a to na předpoklady pro úspěšné vedení skupinové práce v dramatické výchově a předpoklady učitele pro vlastní dramatickou práci.

2 a) Předpoklady pro úspěšné vedení skupinové práce v dramatické výchově:

- Učitel se účastní skupiny a akceptuje skupinový proces.
- Učitel má základní důvěru v potenciál skupiny a ve svou práci.
- Chování učitele je v souladu mezi prožíváním a chováním navenek.
- Učitel jeví zájem o každého člena skupiny a akceptuje ho takového, jaký je.
- Učitel má schopnost empatie.
- Učitel umí projevit své negativní a pozitivní pocity a v jejich vyjádření je rovnováha.
- Učitel má dobrou míru tolerance.
- Důraz učitele na prožitky a racionálnost je vyvážený.
- Učitel je vnitřně uvolněný, není netrpělivý.

2 b) Předpoklady učitele pro vlastní dramatickou práci:

- Učitel zvládá techniku.
- Učitel je schopen identifikace, improvizace obecně a především v roli.
- Učitel přijímá roli v intencích se základními hereckými předpoklady.
- Učitel je schopen pro jednání v roli použít neverbální a pohybové vyjádření.
- Učitel je schopen přijmout a realizovat souhru rolí.
- Učitel plánuje hodinu dramatické výchovy i tvořivě reaguje a podněcuje nové situace.
- Učitel je schopen reflexe, jakožto zkoumání zrealizovaného procesu spolu s přijetím zpětné vazby.
- Učitel má osvojeny didaktické zásady, metody a techniky dramatické práce.
- Učitel se orientuje v literatuře, historii, ve skutečných problémech dětí a zvládá základní předpoklady dramaturgické práce.
- Učitel získává dramatizační zkušenosti (tempo, zkratku, symbol, rytmus ve struktuře dramatické hry).
- Učitel zvládá základní elementy režijní práce.
- Učitel používá spektrum technických prostředků. (Kořátková a kolektiv, 1998, s. 219 – 222)

Domníváme se, že i učitel mateřské školy disponuje určitými výše uvedenými vědomostmi a dovednostmi, a proto se i v praktické části věnujeme převážně oblasti speciální vybave-

nosti učitele pro vedení dramatické práce a sestavili jsme polostrukturovaný rozhovor pro učitelky mateřských škol.

3.2 Dítě předškolního věku

Dítě předškolního věku je dítě ve věku od 3 do 6 let. Předškolní období má dva důležité okamžiky, jež jsou dány novým sociálním zařazením dítěte - a to nejprve při vstupu dítěte do mateřské školy (mezi třetím a čtvrtým rokem) a dále nástup do základní školy (po dovršení šestého roku). V tomto období se změní tělesná konstituce dítěte. Typická baculatost batolecího období se mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Na konci předškolního období nastává období vytáhlosti. Probíhá osifikace kostí, zhruba ve věku šesti let dochází k dokončení osifikace zápěstních kůstek, což má význam pro rozvoj jemné motoriky. Co se týká tělesného vývoje, mluvíme o první strukturální přeměně, jež způsobuje dočasnou disharmonii v oblasti tělesné i duševní. Je vhodné, aby tato disharmonie byla dokončena před nástupem do základní školy. (Šimíčková Čížková a kolektiv, 2010, s. 75)

Vývoj motoriky

V tomto období se zdokonaluje hrubá motorika. Kolem třetího roku jsou pohyby rukou a nohou ještě málo koordinované, chůze se stává automatickou. Dochází ke zdokonalování běhání, skákání, pohybu po nerovném terénu, výstupu a sestupu po schodech. Kolem šestého roku je dítě schopno zvládat činnosti vyžadující složitou pohybovou koordinaci (jízda na kole, na koloběžce, bruslení, lyžování, plavání).

Díky rozvoji jemné motoriky zvládá dítě manipulaci s tužkou, nůžkami, jíst příborem, házet a chytat míč, dochází k rozvoji manuální zručnosti. Po čtvrtém roce se vyhraňuje převaha jedné ruky.

Motorický vývoj v období předškolního věku lze označit jako neustálé zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace a elegance. Pohyb je stále nejpřirozenější potřebou dítěte. (Šimíčková Čížková a kolektiv, 2010, s. 75)

Vývoj poznávacích procesů

V předškolním období dochází k intenzivnímu vývoji poznávacích procesů.

Co se týká vnímání, má převahu tzv. synkretické (celistvé) vnímání. Dítě vnímá především nápadné předměty, které upoutaly pozornost dítěte a hlavně ty předměty, které mají vztah k činnosti. Dítě začíná rozlišovat doplňkové barvy (ružová, fialová, oranžová).

Po sluchové stránce dítě zvládá určit zvuky různých zdrojů (zvuky různých zvířat). Dochází k zpřesňování čichového a chuťového vnímání (sladké, kyselé, hořké, slané). Hmat je neustále významným zdrojem zážitků, dítě dovede hmatem rozlišit vlastnosti předmětů do-

konce je i pojmenovat. Typické pro vnímání je, že je neanalytické, aktivní. Nepřesné je vnímání času a prostoru.

Základním rysem paměti je její konkrétnost a mimovolnost. Koncem předškolního věku se začíná paměť projevovat úmyslně. Převládá paměť mechanická, která se opírá o vnější náhodné znaky, a začíná se pomalu rozvíjet paměť slovně logická, ta postihuje vnitřní znaky.

Na začátku tohoto období je pozornost ještě nestálá a přelétavá, postupem času se dítě soustředí déle a lépe. Začínají se vytvářet počátky úmyslné pozornosti. Stálost a úmyslnost pozornosti je ovlivněna věkem dítěte, jeho temperamentem a druhem činnosti, kterou dítě vykonává.

Rozvoj vnímání obohacuje také představivost. Děti si vybavují představy plynuleji, zvládnou souvisle reprodukovat děj pohádky, popisovat prožité události. Intenzivně se rozvíjí fantazijní představy, které se uplatňují i ve výtvarném projevu. Představivost se uplatňuje v námětových hrách, ale i v reálných životních situacích. Pomocí fantazijních představ si dítě vysvětluje realitu.

K velmi výrazné vývojové změně dochází v myšlení. Dítě opouští fázi předpojmového myšlení a dostává se na úroveň tzv. názorného, intuitivního myšlení (Piaget). Dítě přemýšlí v celostních pojmech. Stále se zaměřuje na to, co vidělo a co u toho prožilo. Dítě má potíže s vnímáním názoru druhého, jeho myšlení je stále egocentrické. Dítě třídí předměty podle jednoho rysu, umí vyvozovat závěry, které jsou závislé na názornosti. Také dochází k rozvoji pojmového myšlení, dítě začíná používat prvky myšlenkových operací jako je analýza, syntéza a srovnání.

Na počátku tohoto období dítě identifikuje jednotlivé druhy věcí (jablko, hruška, třešeň) nechápe však podstatné souvislosti, které je spojují do všeobecnější skupiny (ovoce). K prudkému rozvoji pojmového myšlení dochází mezi 4. - 6. rokem. Dítě začíná chápat, že některé předměty můžeme pojmenovat společnými pojmy.

Poznávací aktivita se odráží také ve slovní zásobě, v rozvoji řeči. Děti často pátrají po příčině, stále se ptají „proč?“. V předškolním věku si dítě osvojí 2000 – 2500 nových výrazů. Dochází ke zlepšení mluvnické stránky aktivního slovníku, řeč převládá jako dorozumívací prostředek. (Šimíčková Čížková a kolektiv, 2010, s. 76 - 78)

Emociální a sociální vývoj

Konkrétní činnost je základním zdrojem citových zážitků dítěte. Rozvíjí se smysl pro humor, dítě se raduje ze spontánní činnosti. Kolem 4. roku dítěte ještě převládá strach z neznámého prostředí, z cizích lidí, nereálných situací, jenž pomalu ustupuje.

V tomto období se začínají rozvíjet vyšší city jako sociální, intelektuální, estetické a etické.

Ve dvou směrech se rozvíjí tzv. city sociální a to ve vztahu k vrstevníkům a k dospělým. Na začátku mají převahu vztahy k dospělým (láska k rodičům, sympatie či nesympatie ke známým dospělým). Narůstá potřeba dítěte vztahu k vrstevníkům, protože dítě potřebuje partnera ke hře.

City intelektuální (poznávací) vyvolávají kladné emoce, které se projevují radostí z poznávání, z nové činnosti a při získávání nových zkušeností.

City, které nám umožňují vnímat krásno, estetično, jsou city estetické. Rozvíjí se při poslechu hudby při výtvarných činnostech, při poslechu pohádky, při hře.

Dítě se při jakékoli činnosti učí rozeznávat, co je dobré a co je špatné, co je správné a co je nesprávné, co smí a co nesmí, dochází k rozvoji etického citění (etické city – morálka). Dítě se uspokojí pochvalou, při pokárání prožívá pocity viny.

Na rozvoj vyšších citů má velký vliv hlavně vzor dospělého a jsou výsledkem sociálního učení. (Šimíčková Čížková a kolektiv, 2010, s. 78 - 79)

Hlavní činností dítěte předškolního věku je **hra**. Pomocí hry se dítě seznamuje s okolím, zkoumá věci, experimentuje s nimi. Prostřednictvím hry se usměrňuje vývoj dětské osobnosti. Ve hře se uplatňuje práce i učení, hra je významným socializačním a motivačním činitelem, je základní psychickou potřebou dítěte. V psychologické klinické praxi je hra léčebným prostředkem (uvolnění napětí, řešení konfliktů, relaxace, učení odreagování).

Hry dětí předškolního věku jsou velmi rozmanité, nejoblíbenější jsou hry tematické, konstrukční, pohybové. Námětové hry neboli hry na něco, tematické hry jsou hry, při kterých děti napodobují činnosti dospělých a různé děje ze svého okolí. V podstatě jde o reprodukci skutečnosti, která však nemusí být jejím přesným odrazem. Pomocí námětových her si dítě přibližuje svět dospělých, dochází k rozvoji fantazie dítěte. Prostřednictvím konstrukčních her dochází k rozvoji hlavně tvořivosti, myšlení i pohybové schopnosti. Při těchto hrách se jedná o tvorbu něčeho nového z různých druhů materiálů. Tyto hry rozvíjí schopnost vytyčit si určitý cíl a volit prostředky k jeho dosažení, rozvíjí u dětí vytrvalost a překonávání překážek. Velmi oblíbené jsou pohybové hry, které rozvíjí schopnost orientace v prostoru.

V průběhu předškolního věku se ve hře začínají projevovat intersexuální rozdíly, tedy rozdíly mezi hrovými činnostmi u chlapců a u děvčat (náměty, výběr partnera ke hře, výběr hraček). Koncem tohoto období dítě začíná odlišovat práci od hry. Práce se stává samostatnou specifickou činností, dítě postupně chápe smysl pracovní činnosti, dožaduje se tuto činnost vykonávat v reálné situaci. (Šimíčková Čížková a kolektiv, 2010, s. 79 - 80)

Tři různé názory na osobnost dítěte

V podstatě existují tři hlavní názory na pojetí osobnosti dítěte. Prvním názorem je empirismus, který považuje dítě za prázdnou nádobu, kterou je nutné naplnit. Opakem tohoto názoru je nativismus, podle kterého jsou děti předem naprogramovány k tomu, aby se vyvíjely určitým směrem. Kombinací těchto dvou názorů vzniká interakcionismus, jenž tvrdí, že děti jsou částečně prázdné nádoby a částečně bytosti, jejichž vývoj je předem stanoven. Mezi těmito směry existuje vzájemné působení. (Bruceová, 1996, s. 13 – 18)

Pomocí dramatické výchovy, popř. jejich prvků, nabízíme dítěti činnosti (námětové, pohybové, tematické hry), které samy prožijí a vyzkouší, a tím si osvojují různé dovednosti a vědomosti ze světa dospělých.

3.3 Rodina a její význam v životě dítěte předškolního věku

Rodina je významným výchovným činitelem, můžeme ji označit jako nejdůležitější prvotní sociální skupinu, která je základním článkem sociální struktury a základní ekonomická jednotka, představuje soubor složitých sociálních vztahů, má svoji morálku, zájmy cíle a zvyky a tím vším rodina ovlivňuje vývoj dítěte. Rodina je založena na manželství nebo na pokrevním příbuzenství (rodičovství, sourozenství).

Dunovský definuje rodinu jako „*malou primární společenskou skupinu založenou na svazku muže a ženy a na pokrevním svazku rodičů a dětí nebo na vztahu jej substituujícím (osvojení), na společné domácnosti, jejíž členové plní společensky určené a uznané role vyplývající ze soužití, a na souhrnu funkcí, jež podmiňují existenci tohoto společenství a dávají mu vlastní význam ve vztahu k jedincům i k celé společnosti*“ (Dunovský „In“ Šmelová, 2004, s. 87)

Rodinu můžeme dělit podle toho, jak vzniká, na orientační a reprodukční. Orientační rodina je původní rodina, do které se rodíme, můžeme ji označit jako výchozí. Orientuje nás do našeho dalšího života, vycházíme z ní. Reprodukční rodina je ta, kterou si nově založíme, vzniká uzavřením manželství. Pro děti, které se v této rodině narodí, je opět rodinou výchozí.

Dále můžeme rodinu členit na úplnou (oba rodiče a děti) a na neúplnou (chybí jeden z rodičů – úmrtí nebo rozvod).

Rodinu je nutné brát jako primární skupinu, do které člověk přichází, kde se polidšťuje. V rodině dochází ke kulturnímu přenosu, předávají se zvyky, tradice a kulturní hodnoty. Velmi důležité je osvojení si mateřského jazyka, který je prostředkem komunikace. Dále je nutné osvojit si základní kulturní návyky jako je hygiena, oblékání, stolování, chování.

Povinností rodičů je důsledně chránit zájmy a potřeby svého dítěte a zajistit dítěti dohled s ohledem na jeho věk. Rodina by měla vytvářet optimální podmínky pro citový, tělesný, mravní a rozumový vývoj jedince. Základními funkcemi rodiny jsou **biologicko-erotická funkce** (zajišťování reprodukce lidské společnosti, regulace pohlavního života, vytváření potřebných podmínek pro život všech členů rodiny), **ekonomicko-zabezpečovací funkce** (zapojení členů rodiny do pracovního procesu a s tím související i ekonomické, materiální, sociální a duševní zabezpečení rodiny), **emocionální funkce** (rodina vytváří prostředí, kde existují intenzivní citové vazby, prostředí naplněné pohodou, láskou a pocitem bezpečí), **výchovná funkce** (dlouhodobé a cílevědomé působení rodiny na děti a to s respektováním jejich zájmů a potřeb).

Další členění rodiny je možné podle toho, jak plní rodiče výše uvedené funkce rodiny. Rodina, jež splňuje všechny požadavky na ni kladené (výchovné, biologické, ekonomické, kulturní, rekreační), je **rodina funkční**. Pokud je narušena některá z funkcí rodiny, ale zdravý vývoj dítěte není ohrožen, jde o **rodinu problémovou**. Pokud je v rodině vážně narušena některá její funkce, je ohrožen vývoj dítěte a rodina není schopna problémy zvládnout bez pomoci, mluvíme o **rodině disfunkční**. V **rodině afunkční** dochází k fyzickému, psychickému týrání, rodina neplní svoje funkce, ohrožuje život dítěte. Je nutné zasáhnout, rodiče zbavit práv a dítě z rodiny odebrat.

Dítě, které vyrůstá v harmonické rodině, dostává lekce pro svůj budoucí život v dospělosti. Dítě se učí ženskému nebo mužskému způsobu chování, přejímá životní styl a hodnoty svých rodičů. Vidí také obraz manželského soužití i obraz svého potenciálního partnera.

Děti z disfunkčních rodin, které jsou umístěné v sociálních zařízeních, nemají možnost vidět a získat obraz správného rodinného života, nemají správný vzor matky a otce, nemají správný vzor harmonické rodiny, selhávají často při zakládání své vlastní rodiny.

Rodina by měla u dítěte podporovat jeho sebevědomí, dítě potřebuje správný vzor dospělého. Rodiče by měli jevit zájem o dítě, jeho koníčky, pokroky dítěte. Je nutné vést dítě k samostatnosti, nepodceňovat a nezesměšňovat ho. Dítě potřebuje pro svůj všestranný rozvoj dostatek lásky a pocit bezpečí. Je důležité dbát na potřeby dítěte, umožnit dítěti se volně a bez strachu projevit. (Šmelová, 2004, s. 87 - 95)

Spolupráce rodiny a mateřské školy je velmi důležitá pro předškolní vzdělávání a je nutné, aby vztah mezi pedagogy a rodiči byl založen na vstřícnosti, oboustranné důvěře a otevřenosti, ochotě spolupracovat a respektu. Spolupráce by měla fungovat na základě part-

nerství. Pedagogové sledují konkrétní potřeby jednotlivých dětí a jejich rodiny a snaží se jim porozumět a vyhovět, pravidelně informují rodiče o individuálních pokrocích v rozvoji jejich dítěte. Snaží se jednat s rodiči taktně, ohleduplně a s vědomím, že jsou informace o prospívání jejich dětí důvěrné. Pedagogové respektují život a soukromí rodiny, do kterého nezasahují. Rodičům je umožněno podílet se na dění v mateřské škole, účastnit se různých programů, na základě svých zájmů vstupovat do her svých dětí. Rodiče jsou pravidelně informováni o dění v mateřské škole. Pokud mají zájem, mohou se podílet při plánování programu mateřské školy a při řešení vzniklých problémů. (RVP PV, s. 35)

I rodina se může podílet na tvorbě pozitivního vztahu k dramatické výchově a to návštěvou divadel a různých divadelních představení pro děti.

Shrnutí teoretické části

V první kapitole teoretické části jsem se zabývala různými definicemi dramatické výchovy, její historií, procesem dramatické výchovy s jeho prvky a strukturou, cíli dramatické výchovy, jejími metodami a technikami.

Ve druhé kapitole teoretické části jsem se věnovala současnému předškolnímu vzdělávání, jeho specifikám, metodám a formám práce, cílům předškolního vzdělávání, Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání. Představenou terminologii jsem uvedla do kontextu dramatické výchovy.

Ve třetí kapitole jsem představila aktéry předškolního vzdělávání a to učitele mateřské školy, dítě předškolního věku a jeho rodinu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

V rámci praktické části představíme cíl praktické části, metody a metodologii výzkumu, analýzu získaných dat, výzkumný vzorek a jeho charakteristiku, shrnutí a závěr výzkumu.

4.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části je na základě polostrukturovaného rozhovoru se dvěma učitelkami mateřské školy zjistit jejich postoj k využívání dramatické výchovy, popř. jejích prvků, jako vhodného edukačního prostředku k rozvoji klíčových kompetencí dítěte předškolního věku.

Byly sestaveny výzkumné otázky:

1. Má vzdělání učitelek a období, ve kterém studovaly, vliv na jejich postoj k dramatické výchově?
2. Jak jsou respondentky vybaveny v oblasti vedení skupinové práce?
3. Jak jsou respondentky vybaveny v oblasti vlastní dramatické práce?
4. Má dle respondentek dramatická výchova přínos při rozvoji klíčových kompetencí?

4.2 Metody a metodologie výzkumu

Šetření bylo realizováno na základě principů kvalitativně orientovaného výzkumu.

Kvalitativní výzkum

Jako kvalitativní výzkum rozumíme takový výzkum, u kterého se výsledky nezískávají pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Kvalitativní výzkum provádíme na malé skupině respondentů s cílem zjistit, jak se chovají a hlavně proč se tak chovají, důvody jejich chování. Pro kvalitativní výzkum jsou typické otázky kdo, proč, případně jak.

Pro potřebu našeho výzkumného šetření jsme využili polostrukturovaný rozhovor.

Polostrukturovaný rozhovor

Tazatel si předem připraví pouze základní osnovu rozhovoru (tj. tematické okruhy, případně několik klíčových dotazů). Pořadí otázek můžeme měnit, což zajišťuje tazateli větší pružnost. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru vyjadřuje dotazovaný respondent své názory na zkoumanou problematiku. Díky tomu přináší výsledky tohoto výzkumu detailní informace o zkoumaném jevu. Rozhovor je zaměřen na určité téma, při kterém tazatel proniká do respondentova nitra a objevuje tak jeho klíčové postoje, vztahy a motivy. Úkolem tazatele je vést respondenta k tomu, aby hovořil volně na dané téma. Při rozhovoru je důležité, aby otáz-

ky tazatele byly srozumitelné a jasné. Při správně vedeném rozhovoru cítí tazatel i respondent, že se jedná o dvoustrannou a rovnocennou komunikaci. Výhodou je větší prostor pro vyjádření subjektivních názorů dotazovaného, umožňuje vyjasnit si možná nedorozumění v průběhu rozhovoru, umožňuje jít více do hloubky, odkrývat nová, nepředpokládaná témata.

Zásady pro vedení polostrukturovaného rozhovoru:

- Celý proces rozhovoru je ovlivněn účelem rozhovoru.
- V rozhovoru si vytvoříme rámec, ve kterém se respondent bude moci vyjadřovat pomocí svých vlastních termínů a svým vlastním stylem.
- Mezi sebou vytváříme vztah vstřícnosti, vzájemné důvěry a zájmu. Při rozhovoru bereme v úvahu kulturní odlišnosti dotazovaného, pohlaví a věk.
- Otázky je nutné formulovat jasným způsobem, kterému respondent rozumí.
- Klademe vždy jen jednu otázku.
- Respondentovi dáváme jasně najevo, jaké informace vyžadujeme, proč jsou pro nás důležité.
- Nasloucháme pozorně a odpovídáme takovým způsobem, aby respondent věděl, že o něho máme zájem. Respondentovi dáváme dostatek času na odpověď.
- Snažíme se udržovat neutrální postoj k obsahu sdělovaných informací, sbíráme informace, ale neposuzujeme dotazovanou osobu.
- Bereme v úvahu časové možnosti dotazovaného.
- Po ukončení rozhovoru kompletujeme a kontrolujeme své poznámky, jejich kvalitu a úplnost.

Při dotazování jsou velmi důležité **otázky** a to v rozhovoru ve formě mluvené. Při kladení otázek je důležitý způsob, jak je pokládáme. Existuje několik zásad pro tvorbu otázek:

- Srozumitelnost otázek – raději nepoužíváme odborné a cizí výrazy, je důležité, aby otázce porozuměli všichni dotazovaní. Další problém může nastat u výrazů a pojmů, jež si každý jedinec může vyložit po svém.
- Jednoznačnost otázky – dotazovaný musí přesně vědět, na co se ho ptáme.
- Formulace dotazu - samotný dotaz nesmí respondentovi vnucovat správnou odpověď.
- Neverbální projevy – tazatel si musí dávat pozor na své neverbální projevy, aby neovlivňovaly odpovědi dotazovaného.

Rozeznáváme několik druhů a typů otázek. Druh otázky určuje její funkce v rámci dotazování a typ otázky vyjadřuje její konkrétní podobu.

Při polostrukturovaném rozhovoru jsme použili tyto typy otázek:

- Otázky volné - jsou otázky, které nenabízejí dotazovanému žádnou variantu odpovědi, dotazovaný má úplně volný prostor ke svému vyjadřování. Takové otázky se používají především v kvalitativním výzkumu. Nevýhodou je náročné zpracování takto získaných informací.
- Otázky polouzavřené – jsou otázky, u kterých najdeme nabízené varianty i prostor pro vlastní odpověď.

Časová posloupnost otázek

Otázky klademe v předem stanoveném pořadí, kterému se říká dramaturgie dotazování.

Na začátku rozhovoru by měly být úvodní otázky, které nám pomáhají navázat kontakt s dotazovaným. První čtvrtina rozhovoru by měla být tvořena snadnými otázkami, které jsou pro respondenty neproblémové, nekonfliktní a zajímavé. Druhou čtvrtinu tvoří ty nejtěžší otázky, které jsou pro výzkum klíčové. Ve třetí čtvrtině by měly být otázky jednodušší ale pro výzkum stále důležité. Na konec rozhovoru je dobré zařadit otázky lehčího charakteru. (Kvalitativní rozhovory [online]. 2012. [cit. 21. 2. 2015]. Dostupné z: <http://wiki.knihovna.cz/>)

4.3 Analýza kvalitativních dat

Data (přepisy rozhovorů), které máme k dispozici, podrobujeme systematické analýze a interpretaci. Existují dva odlišné rámcové způsoby, jak k analýze přistupovat.

Realistický přístup zahrnuje otázku věrohodnosti vypovědí respondentů, stejně jako otázku zkreslení dat badatelem.

Narativistický přístup přináší jen omezený okruh informací, eliminuje riziko nemístní naivity.

Je důležité, aby výzkumník věnoval pozornost jednak tomu, co se říká a jednak tomu, jak se to říká. Důležitou pomůckou je také udržování spojení mezi tvrzením a zdrojem dat.

K organizaci a zpracování dat se využívají dvě strategie, první je redukce zdrojových textů skrze parafrázování, sumarizování a kategorizování. Druhá je rozkrytí a interpretace významů skrytých ve sdělení od respondentů. Obě tyto strategie jsou obvykle naplňovány současně.

Kvalitativní analýza přináší přesvědčivou evidenci o tom, že daný jev existuje a je určitým způsobem strukturován. Je do značné míry popisná a literární.

Otevřené kódování

Obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Analyzovaný text rozdělíme na jednotky (slovo, sekvence slov, větu, odstavec) a to podle významu. Hranice některých významových jednotek se mohou překrývat. Každé takto vzniklé jednotce přidělíme nějaký kód (jméno, označení). Nutné je usilovat o vystižení toho, co se objevuje v datech a ne toho, co si myslíme my sami. Dalším krokem je vytvoření seznamu kódů a jejich systematická kategorizace. Jednotlivé úryvky z dat nejprve podřazujeme různým kódům a jednotlivé kódy potom podřazujeme různým kategoriím. Procesem otevřeného kódování jsme dospěli k vytvoření kategorizovaného seznamu kódů.

Při analýze kvalitativních dat používáme některé obecné strategie:

- **analytická indukce** (začíná hrubou definicí výzkumné otázky, pokračuje hledáním hypotetického vysvětlení daného problému a pokračuje prověřováním této hypotézy)
- **konstantní komparace** (v průběhu analýzy jsou prováděna neustálá porovnávání, hledají se podobnosti a rozdíly)

Další kódovací a analytické techniky jsou:

- **vytváření struktur a příběhů** (cílem je strukturovat dosud hrubá data a načrtnout příběh, na kterém bude postavena výzkumná otázka)
 - **technika vyložení karet** (kategorie vzniklé otevřeným kódováním uspořádá a sestaví text, který je převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií)
 - **technika kontrastování** (z případů, které máme k dispozici, vybereme dva na první pohled nejodlišnější a identifikujeme jednotlivé body, v nichž k rozdílnostem dochází)
- (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 207-247)

4.4 Výzkumný vzorek a jeho charakteristika

Prostřednictvím stratifikovaného výběru byly vybrány dvě učitelky pracující v Mateřské škole v Lomnici, která má dvě věkově smíšené třídy, každá třída má 24 dětí.

Kritéria pro výběr vzorku: dosažené vzdělání, období, ve kterém dotazované studovaly a délka praxe práce učitele mateřské školy.

Respondentka č. 1: učitelka mateřské školy, která má dosažené vysokoškolské vzdělání v oboru Učitelství pro mateřské školy (titul bakalář), studovala v období 2007 - 2010, v praxi 15 pracuje let.

Respondentka č. 2: učitelka mateřské školy, jež má střední školu pedagogickou, obor Učitelství na mateřské škole, studovala v letech 1981 – 1985, v praxi pracuje 29 let.

4.5 Shrnutí a závěr výzkumu

Rozhovor s respondentkou č. 1

Výzkumná otázka číslo 1: Má vzdělání učitelek a období, ve kterém studovaly, vliv na jejich postoj k dramatické výchově?

Lze konstatovat, že dotazovaná považuje dramatickou výchovu za nedílnou součást práce pedagoga v mateřské škole, a že se jí i její prvky snaží používat a zařazovat do edukačního procesu v předškolním vzdělávání co nejčastěji. Chápe, že právě hry založené na vlastní aktivitě dětí, kde zažívají určité životní situace na základě vlastního prožitku, jsou pro ně přínosem v jejich všestranném rozvoji. A právě při těchto hrách (jako jsou námětové hry) dochází k interakci dětí ve skupině, kamarádů v sociálním prostředí.

Domníváme se, že studium dotazované na vysoké škole mělo pozitivní vliv na zařazování dramatické výchovy, popř. jejich prvků do edukačního procesu v předškolním věku.

Z uvedeného lze konstatovat, že vzdělání a období, ve kterém dotazovaná studovala, má pozitivní vliv na postoj k dramatické výchově.

Výzkumná otázka číslo 2: Jak jsou respondentky vybaveny v oblasti vedení skupinové práce?

Co se týká schopnosti vedení skupinové práce, dotazovaná uvedla, že je důležité pracovat s citlivým přístupem ke všem dětem a být přirozenou součástí skupiny, jejíž sociální

klima a atmosféra je důležitá při dramatické práci. Dotazovaná uvádí, že má důvěru v potenciál skupiny, se kterou pracuje, bere v úvahu jednotlivé individuality každého dítěte, jeho zájmy a přednosti. Vytváří správné sociální klima a atmosféru skupiny. Při otázce na rozpor mezi vnitřním chováním a projevům učitele navenek respondentka uvádí, že by děti tento rozpor vycítily a znejistily by. Empatii učitelky mateřské školy považuje dotazovaná za důležitou při práci s dětmi předškolního věku. Učitel mateřské školy by měl podle dotazované disponovat jistou mírou tolerance a to v mezích předem stanovených a jasně vytyčených pravidel chování dětí i dospělých v mateřské škole. Dále uvádí, že je nutné rozlišovat různé způsoby pocitů (negativní i pozitivní) a je důležité dětem tyto své pocity objasnit a vysvětlit. Vnitřní uvolnění, trpělivost a kreativitu považuje za důležité při tvorbě dramatizace.

Na základě zjištěných dat lze vyvodit dílčí odpověď: respondentka je vhodně a dostatečně vybavena pro vedení skupinové práce, která je nedílnou součástí práce s dětmi předškolního věku.

Výzkumná otázka číslo 3: Jak jsou respondentky vybaveny v oblasti vlastní dramatické práce?

Lze konstatovat, že dotazovaná zná metody a techniky dramatické práce, se kterými lze v mateřské škole pracovat. Respondentka uvádí, že je schopna improvizace na základě zájmů a zaujetí účastníků děje jednotlivých her, do kterých se snaží vstupovat nenásilnou formou. Zda jsou herecké předpoklady potřeba, záleží podle dotazované na výběru hry. Dále uvádí, že při dramatické práci používá často neverbální komunikaci (něco jako pantomimu) i pohybové vyjádření. Souhru rolí vidí jako nezbytnou při samotné práci pedagoga MŠ, který není jen učitelem, ale i cvičitelem, opravářem, zdravotníkem, vychovatelem. Při dotazu na frekvenci používání dramatické výchovy při práci v MŠ odpovídá, že jednodušší prvky dramatické výchovy používá týdně (např. pohybové vyjádření básně, písň, pantomima) a ty složitější čtvrtletně (např. dramatizace pohádky). Dramatické prvky se snaží aplikovat na základě vytyčených vzdělávacích cílů nebo na základě vzniklé situace.

Z analýzy získaných dat lze vyvodit odpověď: respondentka je vhodně a dostatečně vybavena v oblasti dramatické práce.

Výzkumná otázka číslo 4: Má dle respondentek dramatická výchova přínos při rozvoji klíčových kompetencí?

Kompetence k učení, sociální a personální kompetence a komunikativní kompetence se podle dotazované navzájem prolínají. Dramatickou výchovu a její prvky shledává jako jednu z možných forem práce učitele mateřské školy, která přispívá k rozvíjení dětí předškolního věku v oblasti psychické, fyzické i sociální. Dramatickou výchovu považuje za důležitou součást práce s dětmi v mateřské škole a její zařazování do samotného edukativního procesu považuje za vhodné a žádoucí.

Na základě zjištěných informací lze vyvodit odpověď: dramatická výchova má přínos při rozvoji klíčových kompetencí.

Rozhovor s respondentkou č. 2

Výzkumná otázka číslo 1: Má vzdělání učitelek a období, ve kterém studovaly, vliv na jejich postoj k dramatické výchově?

Dramatickou výchovu a její prvky se snaží dotazovaná při své práci používat, co nejčastěji na základě týdenních témat a jejich stanovených vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů pro předškolní vzdělávání.

Dotazovaná uvedla, že v době jejího studia se věnovali dramatické práci pouze jako dramatinizaci pohádky a to buď ve formě hrané, nebo loutkové. I přesto, že se dramatické výchově v době jejího studia soustředila převážně na dramatinizaci pohádky, má dotazovaná pozitivní postoj k dramatické výchově a jejím prvkům a bere ji jako důležitou součást v edukačním prostředku pro předškolní vzdělávání.

Z uvedeného lze konstatovat, že vzdělávání a období, ve kterém dotazovaná studovala (studovala před rokem 1989) má z dnešního pohledu spíše negativní vliv na začleňování dramatické výchovy, popř. jejích prvků, do edukačního vzdělávacího procesu pro předškolní děti. Domníváme se, že aplikaci provádí dotazovaná spíše intuitivně.

Výzkumná otázka číslo 2: Jak jsou respondentky vybaveny v oblasti vedení skupinové práce?

Akceptování skupinového procesu bere respondentka jako nutnost a to celkově při práci s dětmi předškolního věku i při dramatické práci. Důvěru v potenciál skupiny vidí jako základ při práci s dětmi ve věku 3 – 6 let. Dále uvádí, že je velmi důležité, aby chování učitele navenek bylo v souladu s jeho vnitřním prožíváním. Pokud by existoval jistý nesoulad, děti by to vycítily. Dotazovaná jeví o každého člena skupiny zájem, který považuje za důležitý a každého člena bere s jeho individuality. Empatii označuje jako nedílnou součást práce pedagoga s dětmi předškolního věku. Negativní a pozitivní pocity dokáže projevit, ale jejich rovnováhu nedokáže posoudit. Učitel MŠ by měl podle dotazované disponovat jistou mírou tolerance při práci s dětmi předškolního věku. Míra této tolerance by měla být v souladu se společnými pravidly chování, které jsou v mateřské škole vytyčeny. Trpělivost a vnitřní uvolněnost shledává jako zásadní při své práci, i když uvádí, že je to často velmi náročné zůstat při práci trpělivá a vnitřně uvolněná.

Na základě zjištěných dat lze vyvodit dílčí odpověď: respondentka je vhodně a dostatečně vybavena pro vedení skupinové práce, která je nedílnou součástí práce s dětmi předškolního věku.

Výzkumná otázka číslo 3: Jak jsou respondentky vybaveny v oblasti vlastní dramatické práce?

I když dotazovaná nezná techniky a metody dramatické práce, myslím si, že má jisté předpoklady pro vlastní dramatickou práci. Dramatickou výchovu, popř. její prvky, dotazovaná zařazuje do edukačního procesu intuitivně a ne na základě teoretických znalostí.

Improvizaci obecně i v určité roli je schopná. Jisté herecké předpoklady učitelky mateřské školy považuje za důležité pro svou práci. Dotazovaná uvádí, že děti častěji a lépe reagují na její neverbální projevy, než na ty verbální. Pohybové vyjádření často používá při recitaci básně a považuje je za přínosné. Při práci s dětmi předškolního věku je dotazovaná schopna přijímat role a realizovat jejich souhrn. Frekvenci zařazování dramatické výchovy jako edukativního prostředku ovlivňují podle respondentky týdenní témata a zvolené vzdělávací cíle a očekávané výstupy. Dramatickou výchovu se snaží aplikovat co nejčastěji a to jako recitaci básní a jejich pohybové vyjádření, zpěv písní a jejich pohybové vyjádření, pantomima, při dramatizaci pohádky.

Z analýzy získaných dat lze vyvodit odpověď: respondentka nemá teoretické základy pro dramatickou práci, ale má dostatečnou vybavenost v praktické oblasti dramatické práce, kterou zařazuje do edukačního procesu předškolního vzdělávání intuitivně.

Výzkumná otázka číslo 4: Má dle respondentek dramatická výchova přínos při rozvoji klíčových kompetencí?

Dotazovaná uvádí, že prvky dramatické výchovy, které se snaží při své práci používat (s přihlédnutím k jednotlivým týdenním tématům), pomáhají rozvíjet kompetence dítěte předškolního věku a to zejména komunikativní kompetenci, sociální a personální kompetenci i kompetenci k učení.

Na základě zjištěných informací lze vyvodit odpověď: dramatická výchova má přínos při rozvoji klíčových kompetencí.

Srovnání respondentek

Z výše uvedeného vyplývá, že respondentka číslo 1 (věk 55 let), která studovala na vysoké škole (2007-2010) a v mateřské škole pracuje 15 let, považuje dramatickou výchovu za nedílnou součást práce pedagoga v mateřské škole. Je možné konstatovat, že respondentka je vhodně a dostatečně vybavena pro vedení skupinové práce, která je nedílnou součástí práce s dětmi předškolního věku, dále, že je vhodně a dostatečně vybavena v oblasti dramatické práce. Dramatickou výchovu považuje za přínosnou při rozvoji klíčových kompetencí dětí předškolního věku.

Respondentka číslo 2 (věk 48let) studovala střední pedagogickou školu (1981-1985), v mateřské škole pracuje 29 let, dramatickou výchovu a její prvky se snaží dotazovaná při své práci používat, co nejčastěji na základě týdenních témat a jejich stanovených vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů pro předškolní vzdělávání. Domníváme se tedy, že respondentka je vhodně a dostatečně vybavena pro vedení skupinové práce, která je nedílnou součástí práce s dětmi předškolního věku. Dotazovaná nemá teoretické základy pro dramatickou práci, ale dle uvedeného lze konstatovat, že má dostatečnou vybavenost v praktické oblasti dramatické práce, kterou zařazuje do edukačního procesu předškolního vzdělávání spíše intuitivně. Respondentka shledává dramatickou výchovu za přínosnou při rozvoji klíčových kompetencí dětí předškolního věku.

Na základě shrnutí veškerých výsledků a dat lze konstatovat optimální působení dramatické výchovy, popř. jejích prvků, na rozvoj klíčových kompetencí dítěte předškolního věku za předpokladu dostatečné teoretické i praktické vybavenosti učitele mateřské školy.

Závěr

Každé dítě je jedinečnou bytostí a je důležité k němu přistupovat na základě jeho individuálních potřeb a zájmů. Hlavní orientací vzdělávání dětí předškolního věku je osvojování klíčových kompetencí a získávání předpokladů pro svoje celoživotní vzdělávání. Jako jednu z forem práce s dětmi předškolního věku, která nám pomáhá rozvíjet tyto kompetence, můžeme používat dramatickou výchovu a její prvky. Používání dramatické výchovy u dětí předškolního věku umožňuje dítěti na základě vlastního zážitku a prožité činnosti získávat různé vědomosti a dovednosti.

V teoretické části bakalářské práce jsme specifikovali a zpracovali základní teoretické znalosti a nezbytné dovednosti důležité pro používání dramatické výchovy při práci s dětmi v mateřské škole, jednotlivá vývojová specifika dítěte předškolního věku, formy a metody práce s těmito dětmi, reflexi RVP PV z pohledu zakomponování dramatické výchovy a jejich prvků, dovednosti a předpoklady učitele mateřské školy při realizaci dramatické výchovy a význam rodiny v životě dítěte předškolního věku.

V praktické části jsme specifikovali metody kvalitativního výzkumu a na základě těchto teoretických znalostí jsme si vypracovali otázky polostrukturovaného rozhovoru, který jsem prováděla se dvěma učitelkami mateřské školy a kterým jsem zjišťovala jejich předpoklady pro realizaci dramatické výchovy jako edukačního prostředku předškolního vzdělávání a jejich názory na přínos dramatické výchovy a jejich prvků pro rozvoj klíčových kompetencí dítěte předškolního věku.

Cílem bakalářské práce je poukázat na místo a využití dramatické výchovy a jejich prvků v současném předškolním vzdělávání jako vhodného prostředku k rozvoji klíčových kompetencí dítěte.

Obě respondentky polostrukturovaného rozhovoru se shodly, že dramatická výchova a její prvky jsou jednou z možných forem práce učitele MŠ, která přispívá k rozvoji dětí předškolního věku v oblasti psychické, fyzické i sociální.

Přínos bakalářské práce spatřujeme v tom, že obsahuje dostatečný teoretický základ pro začleňování dramatické výchovy a jejích prvků do edukačního procesu při vzdělávání dětí předškolního věku. V bakalářské práci vidíme, že dramatická výchova má velký potenciál a je důležitou součástí práce s dětmi předškolního věku. Může být výchozím materiálem pro sestavení školního vzdělávacího programu se zaměřením na všestranný rozvoj dítěte předškolního věku pomocí dramatické výchovy a jejích prvků.

Na základě shrnutí veškerých výsledků a informací lze konstatovat optimální působení dramatické výchovy, popř. jejich prvků, na rozvoj klíčových kompetencí dítěte předškolního věku za předpokladu vhodné aplikace učitele do edukačního procesu mateřské školy.

Zpracovaná data nepředkládáme jako tvrzení, která lze zobecňovat, ale prostřednictvím bakalářské práce jsme chtěli poukázat na význam dramatické výchovy v současném předškolním vzdělávání.

Použitá literatura a prameny

- BLÁHOVÁ, Kristýna. *Uvedení do systému školní dramatiky*, Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9
- BRUCEOVÁ, Tina. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kolektiv. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9
- Kvalitativní rozhovory [online]. 2012. [cit. 21. 2. 2015]. Dostupné z: <http://wiki.knihovna.cz/>
- MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy*, Praha: Sdružení pro dramatickou výchovu, 2007. ISBN 978-80-901660-9-0
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*, Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4
- PAVLOVSKÁ, Marie. *Cesta současné školy ke škole tvořivé*, Brno: MSD, 2002. ISBN 80-86633-02-0
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kolektiv. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha: VÚP, 2004. ISBN 80-87000-00-5
- STRAUSS, Anselm a CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*, Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60
- ŠMELOVÁ, Eva a NELEŠOVSKÁ, Alena. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*, Olomouc: Univerzita palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5
- ŠMELOVÁ, Eva. *Teorie a praxe I.*, Olomouc: Univerzita Palackého Olomouc, 2004. ISBN 80-244-0945-8
- ŠMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ, Jitka a kolektiv: *Přehled vývojové psychologie*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0

ŠVARÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ Klára. A KOLEKTIV.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha: ISV, 1994. ISBN 80-85866-40-4

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Rozhovor – jeho přepis:

Rozhovor č. 1 – jeho přepis

Rozhovor č. 2. – jeho přepis

ROZHOVOR – jeho přepis**ROZHOVOR č. 1 – odpovědi**

Osobní údaje	
věk	55 let
dosažené vzdělání	VŠ – Bc. – Učitelství pro MŠ (2007-2010)
délka praxe	15 let
Jaký je Váš názor na dramatickou výchovu a její využití v edukačním procesu MŠ?	Dramatickou výchovu považuji za nedílnou součást práce pedagoga v MŠ. Její prvky se v činnostech učitelky objevují ve velké či menší míře průběžně po celý rok. Pro děti představují aktivní podobu hry (námětové, pohybové, atd.), kde mají možnost vlastního prožívání, získávání vlastních zkušeností a to především při interakci ve skupině dětí, kamarádů v sociálním prostředí.
Jak probíhala příprava během studia v oblasti DV?	Seminář dramatické výchovy byl rozdělen na část teoretickou, kde jsme se seznámili s teorií, a praktickou. V praktické části jsme prováděli různá dramatická cvičení jako například hra o indiánském chlapci, kterého nikdo nemá rád, názory na něho se změní, když zachrání celý kmen před obávaným zvířetem, námětová hra v autobuse.

**1. Další vzdělávání pedagogických pracovníků –
účast na seminářích – posledních 5 let**

- Mateřská škola a vstup dítěte do základního vzdělávání – školní zralost
- Hyperaktivní, hypoaktivní a agresivní dítě v mateřské škole
- Zdravotní tělesná výchova
- Konference o environmentální výchově v MŠ
- Exkurze na ekofarmy Vysočiny z cyklu terénní exkurze
- Vítejte u nás (v MŠ Sluníčko Brno)
- Jazyk a řeč v RVP na mateřské škole

- Jaro a léto v písni a pohybu
- Konference k regionálnímu projektu MAS Boskovicko - technické školky

2. Otázky týkající speciální vybavenosti učitele MŠ pro vedení dramatické práce

2a. Předpoklady pro úspěšné vedení skupinové práce

<ul style="list-style-type: none"> • Jak vnímáte skupinový proces v edukačním procesu MŠ? 	<p>Pro učitele je důležité pracovat s citlivým přístupem ke všem dětem a být přirozenou součástí skupiny. Důležité pro dobrou dramatickou práci je sociální klima a atmosféra skupiny, se kterou učitel pracuje.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Jak může učitel MŠ využít potenciál skupiny dětí při edukačním procesu? 	<p>Potenciál skupiny se podle složení při různých dramatických hrách mění, ale o to je pak možné pozorovat, že každý i opakovaný průběh má něco nového, něco neopakovatelného. Vždy je třeba pracovat s každým jedincem ve skupině a každý by měl dostat stejnou šanci, pokud si na to troufá, aby si to vyzkoušel.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Jak vnímáte soulad mezi prožíváním a chováním učitele MŠ? 	<p>Pokud by docházelo k rozporům mezi vnitřním „chováním“ a tím co se projevuje navenek - děti by to vycítily. U dětí se také často projevuje zájem vtahovat dospělého – učitelku – do svých her, kde může dětská hra nabýt jiných rozměrů, nápadů atd. Dospělý však musí nenásilnou formou hru nějakým způsobem obohatit a sdílet např. nadšení z jejich hry.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Jak chápete akceptaci a zájem o jedince v předškolním vzdělávání? 	<p>Zájem a akceptování jedince ve skupině je důležité. Děti se mohou projevit úplně jiným způsobem, než jak je známe z jiných her. Mohou nás také určitým způsobem překvapit, co vše se v jejich „potenciálu“ skrývá.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • V čem spatřujete význam empatie při práci učitele MŠ? 	<p>Ano, jako jedna z kompetencí je důležitá při práci s předškolními dětmi (3-7 let).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Je vhodné při práci učitele 	<p>Pokud jde o práci s dětmi, je třeba, aby děti rozeznávaly</p>

MŠ projevovat negativní a pozitivní pocity? Jak vnímáte rovnováhu mezi nimi?	různé způsoby pocitů, aby dokázaly rozlišovat. Zde je však ještě důležitá komunikace, vysvětlení, aby děti chápaly co se děje a proč. Zda, jde o rovnováhu, by měli posoudit spíše ostatní. Člověk sám za sebe asi nedokáže objektivně posoudit, zda jde o rovnováhu. Pokud však jsme psychicky vyrovnaní, myslím si, že pak jde i o rovnováhu.
• Jakou míru tolerance by podle Vás měl učitel MŠ disponovat?	Učitel MŠ by měl disponovat jistou mírou tolerance a to v mezích předem stanovených a jasně vytyčených pravidel chování dětí i dospělých v MŠ.
• V čem je uvolněnost a trpělivost důležitá při práci učitele?	Uvolněnost, trpělivost a kreativita – to jsou věci, při kterých lze tvořit dramatizaci. Děti poměrně dobře dokáží vycítit nevyrovnanost, neupřímnost. Sice to nedokáží pojmenovat, ale také jsou takovým chováním zmateni a nejistí.

2b. Předpoklady učitele pro vlastní dramatickou práci:

<ul style="list-style-type: none"> • Stručně vysvětlete základní metody a techniky DV: (expoziční, vytváření kontextu, hra v roli a simulace, řešení krizového okamžiku, řešení dramatického konfliktu, řízení a vedení dramatu, reflexe a hodnocení) 	<p>Expozice, vznik akce, kolize, vrchol – krize, peripetie, katastrofa a katarze jsou strukturou každé dramatické hry a bez nich by dramatizace nebyla dramatizací.</p> <p>Před samotnou akcí je třeba promyslet, naplánovat, motivovat a zrealizovat hru. V závěru potom ukončení musí také být zpracována reflexe a hodnocení, které je důležité pro další práci.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Jak vnímáte improvizaci v práci učitele MŠ? 	<p>Ano, schopnost improvizace může rozšířit, prodloužit, prohloubit i změnit děj hry. Je však třeba sledovat zaujetí a zájem účastníků takového děje.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Jak chápete přijetí role v intencích se základními hereckými předpoklady? 	<p>Intence (jako tvůrčí záměr) je záležitostí výběru dramatické hry. Např. u her na uvolnění, zahřátí apod. nejsou třeba žádné herecké</p>

	předpoklady.
<ul style="list-style-type: none"> • Jak vnímáte využití neverbálního a pohybového vyjádření v jednání v roli? 	Některé dramatizace stavím pouze na neverbálním a pohybovém vyjádření – něco jako pantomimu.
<ul style="list-style-type: none"> • Jak vnímáte souhru rolí v práci učitele MŠ? 	Ano, každodenní práce profesní i soukromá přináší realizaci různé sociální role (zde nejde o role divadelní) a to u každého jedince v jeho samotném životě. (Pedagog MŠ představuje např. učitele, cvičitele, vychovatele, zdravotníka, opraváře atd.).
<ul style="list-style-type: none"> • Jak často zařazujete dramatickou výchovu, popř. její prvky, jako edukativní prostředek? 	Jednodušší týdně (pohybové vyjádření básně, písně, pantomima), složitější cca v cyklu měsíce, čtvrt-roku (dramatizace pohádky).
<ul style="list-style-type: none"> • Uveďte příklady, jak dramatickou výchovu aplikujete do edukačního prostředí. 	Podle naplánovaných cílů nebo podle vzniklé, dané situace.

1. Význam DV a jejich prvků při rozvoji kompetencí dítěte předškolního věku:

Všechny tyto kompetence, jako součást RVP PV, se navzájem prolínají a napomáhají prostřednictvím dramatických činností, jako jedna z možných forem práce učitele, k rozvíjení dětí v oblasti psychické, fyzické i sociální.

Z těchto důvodů mohu říci, že dramatické prvky a dramatizace patří do edukativního předškolního zařízení a její zařazování do samotného edukativního procesu je vhodné a žádoucí.

ROZHOVOR – jeho přepis

ROZHOVOR č. 2 – odpovědi

Osobní údaje	
věk	48
dosažené vzdělání	Střední pedagogická škola Boskovice (1981-1985) Obor Učitelství na MŠ
délka praxe	29 let
Jaký je Váš názor na dramatickou výchovu a její využití v edukačním procesu MŠ?	Dramatickou výchovu a její prvky se snažím při své práci používat, co nejčastěji na základě týdenních témat a mnou stanovených vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů.
Jak probíhala příprava během studia v oblasti DV?	Výuka byla rozdělaná na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části nám byla objasněna teorie dramatické výchovy. V praktické části jsme dramatizovali dvě pohádky, první bylo loutkové představení a druhá pohádka byla hraná. S oběma představeními jsme vystupovali na veřejnosti.

2. Další vzdělávání pedagogických pracovníků – účast na seminářích – posledních 5 let

- Velké zábavné hry pro rodiče s dětmi
- Rozvoj matematických představ a dovedností v předškolním věku
- Tvořivá hra v literární výchově v MŠ a 1. třídě ZŠ
- Individualizované předškolní vzdělávání – možnosti plánování a organizace
- Čertovské dovádění a Vánoční hudební nadílka
- Hudební výlet do ZOO

2. Otázky týkající speciální vybavenosti učitele MŠ pro vedení dramatické práce	
2a. Předpoklady pro úspěšné vedení skupinové práce	
<ul style="list-style-type: none"> • Jak vnímáte skupinový proces v edukačním procesu MŠ? 	Skupinový proces musím přijímat při každodenní práci v MŠ a to i při práci dramatické.
<ul style="list-style-type: none"> • Jak může učitel MŠ využít potenciál skupiny dětí při edukačním procesu? 	Moje práce učitelky v MŠ je založena na důvěře v potenciál skupiny dětí ve věku 3-6 let, se kterými pracuji.
<ul style="list-style-type: none"> • Jak vnímáte soulad mezi prožíváním a chováním učitele MŠ? 	Myslím, že je velmi důležité, aby moje chování bylo v souladu s mým prožíváním. Myslím si, že děti předškolního věku mají schopnost vycítit nesoulad mezi mým nitrem a prožíváním, které se projevuje zevnějšku.
<ul style="list-style-type: none"> • Jak chápete akceptaci a zájem o jedince v předškolním vzdělávání? 	Děti předškolního věku potřebují cítit zájem někoho dospělého (v MŠ učitelky). Než děti nastoupily do MŠ, byly často celé dny pouze s matkou, která se jim plně věnovala, proto si myslím, že je důležité projevovat zájem o každého člena skupiny a je nutné ho brát s jeho individualitami.
<ul style="list-style-type: none"> • V čem spatřujete význam empatie při práci učitele MŠ? 	Schopnost empatie je nedílnou součástí práce pedagoga s předškolními dětmi.
<ul style="list-style-type: none"> • Je vhodné při práci učitele MŠ projevovat negativní a pozitivní pocity? Jak vnímáte rovnováhu mezi nimi? 	Myslím, že dokáží projevovat jak negativní tak i pozitivní pocity. Zda je v jejich vyjádření rovnováha nedokáží posoudit.
<ul style="list-style-type: none"> • Jakou míru tolerance by podle Vás měl učitel MŠ disponovat? 	Učitel MŠ by měl disponovat jistou mírou tolerance při práci s dětmi předškolního věku. Míra této tolerance by měla být v souladu se společnými pravidly chování, které máme v MŠ vytyčeny.
<ul style="list-style-type: none"> • V čem je uvolněnost a trpělivost důležitá při práci učite- 	Trpělivost a vnitřní uvolněnost jsou zásadní při práci s dětmi předškolního věku. Musím ale říci, že někdy je to

le?	opravdu náročné zůstat trpělivá a uvolněná, i když se o to snažím ze všech sil.
-----	---

2b. Předpoklady učitele pro vlastní dramatickou práci:

<ul style="list-style-type: none"> • Stručně vysvětlíte základní metody a techniky DV: (expozice, vytváření kontextu, hra v roli a simulace, řešení krizového okamžiku, řešení dramatického konfliktu, řízení a vedení dramatu, reflexe a hodnocení) 	Musím říci, že mně tyto techniky dramatické výchovy nic neříkají.
<ul style="list-style-type: none"> • Jak vnímáte improvizaci v práci učitele MŠ? 	Myslím, že jsem schopna improvizace a to jak obecně tak i v určité roli při hře.
<ul style="list-style-type: none"> • Jak chápete přijetí role v intencích se základními hereckými předpoklady? 	Myslím si, že role zvládám přijímat se základními hereckými předpoklady. Každá učitelka MŠ musí mít jisté herecké předpoklady.
<ul style="list-style-type: none"> • Jak vnímáte využití neverbálního a pohybového vyjádření v jednání v roli? 	Děti často reagují lépe na moje neverbální projevy, než na verbální. Pohybové vyjádření často používám při recitaci básní, děti si báseň lépe zapamatují a je to pro ně záživnější a zábavnější.
<ul style="list-style-type: none"> • Jak vnímáte souhru rolí v práci učitele MŠ? 	Při každodenní práci s dětmi předškolního věku se dostávám do různých rolí – vychovatelky, utěšitelky, záchranářky, pečovatelky.
<ul style="list-style-type: none"> • Jak často zařazujete dramatickou výchovu, popř. její prvky, jako edukativní prostředek? 	Snažím se ji zařazovat na základě týdenních témat a zvolených vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů.
<ul style="list-style-type: none"> • Uved'te příklady, jak dramatickou výchovu aplikujete do edukačního prostředí. 	Dramatickou výchovu se snažím aplikovat co nejčastěji např. recitace básní a jejich pohybové vyjádření, zpěv písní a jejich pohybové vyjádření, pantomima, při dramatizaci pohádky.

3. Význam DV a jejich prvků při rozvoji kompetencí dítěte předškolního věku:

Podle mého názoru prvky dramatické výchovy, které se snažím při své práci používat (s přihlédnutím k jednotlivým týdenním tématům), pomáhají rozvíjet kompetence dítěte předškolního věku a to zejména komunikativní kompetenci, sociální a personální kompetenci i kompetenci k učení a k řešení problémů.

ANOTACE

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

Název práce:	Dramatická výchova jako důležitá součást rozvoje klíčových kompetencí dítěte předškolního věku
Název v angličtině:	Drama education as an important part of the development of key competencies of preschool age
Anotace práce:	Bakalářská práce se zaměřuje na dramatickou práci, popř. její prvky, a poukazuje na její využití v současném předškolním vzdělávání jako vhodného prostředku k rozvoji klíčových kompetencí dítěte.
Klíčová slova:	Dramatická výchova, dítě předškolního věku, učitel mateřské školy, klíčové kompetence dětí předškolního věku
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on the dramatic work, respectively. its elements, and points to its use in the current pre-school education as a proper means to develop key competences child.
Klíčová slova v angličtině:	Drama, preschool age children, kindergarten teacher, core competencies of preschool children
Přílohy vázané v práci:	Přepis rozhovoru
Rozsah práce:	55
Jazyk práce:	český jazyk

