

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

**Bc. Zdenka Ouhelová**

3. ročník

Obor: Speciální pedagogika

**METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V ROZVOJI  
KOMUNIKACE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU  
SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Eva Rádlová, Ph.D

Olomouc 2010

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby tato práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Lovčíně dne 15. 4. 2010

.....

podpis

## **Poděkování**

Mé poděkování patří všem, díky kterým mohla tato práce vzniknout.

Především však Mgr. Evě Rádlové, Ph.D za její odborné vedení a cenné rady.

# OBSAH

## Úvod

### I. Teoretická část

<b>1</b>	<b>Dítě předškolního věku .....</b>	<b>15</b>
1.1	Předškolní vzdělávání .....	15
1.2	Děti se speciálními vzdělávacími potřebami.....	16
1.3	Integrace a inkluze .....	18
1.4	Kurikulum předškolního vzdělávání .....	19
1.5	Komunikativní kompetence .....	20
<b>2</b>	<b>Komunikace .....</b>	<b>24</b>
2.1	Vymezení pojmu komunikace.....	24
2.2	Vývoj řeči.....	27
2.3	Psychický vývoj dítěte předškolního věku.....	30
2.4	Rozvoj řeči a komunikativních kompetencí dítěte předškolního věku .....	31
2.5	Narušená komunikační schopnost.....	35
2.6	Logopedická intervence .....	37
<b>3</b>	<b>Metody dramatické výchovy .....</b>	<b>42</b>
3.1	Pojem dramatická výchova .....	42
3.2	Cíle dramatické výchovy.....	45
3.3	Metody a techniky dramatické výchovy .....	46
3.4	Dramatická výchova na půdě mateřské školy .....	50
<b>4</b>	<b>Shrnutí.....</b>	<b>53</b>
<b>II. Praktická část</b>		
<b>5</b>	<b>Pedagogický průzkum.....</b>	<b>55</b>
5.1	Výzkumná metoda .....	56
5.2	Provedení dotazníkového šetření .....	60
<b>6</b>	<b>Výsledky pedagogického průzkumu .....</b>	<b>61</b>
<b>7</b>	<b>Diskuse.....</b>	<b>71</b>
<b>8</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>74</b>

<b>9</b>	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>75</b>
<b>10</b>	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>78</b>

## **Anotace**

OUHELOVÁ, Z., *Metody dramatické výchovy v rozvoji komunikace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*, Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2010.

Bakalářská práce je zaměřena na rozvoj komunikace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím metod dramatické výchovy. V teoretické části je tato problematika představena prostřednictvím odborné literatury, dramatická výchova je zde uvedena jako jedna z možností vedoucí k rozvoji komunikace dětí. Praktická část se pak věnuje samotným učitelům mateřských škol a zkoumá, nakolik využívají metod dramatické výchovy ve své práci.

## **Klíčová slova**

předškolní věk, speciální vzdělávací potřeby, komunikace, vývoj řeči, dramatická výchova, metody a techniky dramatické výchovy

## **Annotation**

OUHELOVÁ, Z., *The Methods of Dramatic Education in Development of Communication of Pre-school Age Children with Special Educational Needs*, Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2010.

The bachelor work is aimed at development of communication of pre-school age children with special educational needs by means of the methods of dramatic education. Professional literature is used in a theoretical part of the work, dramatic education is introduced as one of the possibility of children's communication development. The practical part follows teachers of kindergartens and investigates extend of utilization of these methods in their work.

## **Key words**

pre - school age, special educational needs, communication, speech development, dramatic education, methods and techniques of dramatic education

## **ÚVOD**

Komunikace neodmyslitelně patří k našemu každodennímu životu a je jednou ze základních lidských potřeb a schopností. Její rozvoj závisí na mnoha okolnostech, nejdynamičtější fáze pak nastává v předškolním věku dítěte. Vzhledem k mému předchozímu studiu předškolní pedagogiky a zájmu o tuto oblast jsem chtěla svou bakalářskou práci orientovat právě tímto směrem. Děti v tomto období budují základy pro svůj budoucí život a já, v pozici dospělého, jim mohu v mnohém pomoci. Zvláště, pokud se jedná o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, na které jsem se zaměřila. V současnosti je mnoho metod a technik, které můžeme využívat k cílenému rozvoji dětí. Zvolila jsem právě metody dramatické výchovy, které jsem již v minulosti využívala a užívám, kterým důvěřuji a považuji je za velmi účinné. Doposud jsem se však hlouběji nezajímala jejich spojitostí s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, proto je tato práce pro mě nová a věřím, že i přínosná.

Celý text je koncipován do dvou částí. V teoretické části se dozvídáme o specifických předškolního věku, speciálních vzdělávacích potřebách dětí, institucionálním vzdělávání v mateřských školách nevyjímaje různé formy integrace. Pozornost je věnována i dokumentům, které předškolní vzdělávání doprovázejí a vymezují. Za všechny nyní uvedu Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, jež v sobě zahrnuje i problematiku komunikace dětí. Komunikaci jako takové se věnují další kapitoly. Od obecného vymezení se dostaneme k vývoji řeči jako takové, k jejímu možnému narušení, ale i k logopedické intervenci. Existuje mnoho možností, jak řeč a komunikaci rozvíjet a metody dramatické výchovy k tomu přímo vybízejí. Proto se jim věnuje poslední oddíl teoretické části. Dozvídáme se v něm o dramatické výchově, jejích cílech, formách, metodách i možnostech využití právě na poli mateřské školy v rámci rozvoje komunikace. Praktická část pak představuje dotazníkové šetření zaměřené na zjištění využívání metod dramatické výchovy v praxi samotných učitelů.

Cílem této práce je zpracovat teoretický náhled na problematiku metod dramatické výchovy a jejich možnosti využití k rozvoji komunikace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami a zjistit, nakolik využívají učitelé speciálních mateřských škol metod dramatické výchovy k rozvoji komunikace dětí. Zároveň chci

především pedagogům a studentům nabídnout náhled na zkoumanou problematiku, neboť, jak se mi potvrdilo v dotazníkovém šetření, učitelé jsou velmi otevření novým poznatkům a informacím a mají o ně zájem.



## 1 Dítě předškolního věku

### 1.1 Předškolní vzdělávání

Snad všichni známe předškolní vzdělávání a máme s ním i své zkušenosti. Míra informovanosti o tomto odvětví je však u každého jiná. Aby byla tato práce otevřená co nejširšímu okruhu čtenářů, přiblížíme v ní aktuální stav předškolního vzdělávání především z legislativního pohledu se zaměřením na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich komunikaci.

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

Předškolní vzdělávání bývá pro jedince první etapou v celém procesu celoživotního vzdělávání a jistě právem je toto období považováno za velice významné a klíčové pro budoucí život. Této hodnoty si je vědom i stát a legitimně zařazuje předškolní vzdělávání prostřednictvím zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona) do systému vzdělávání organizovaného a řízeného MŠMT. Dle §33 tohoto zákona si předškolní vzdělávání klade za cíl především rozvíjet osobnost dítěte, jeho zdravý citový, rozumový a tělesný rozvoj, osvojování základních pravidel chování, životních hodnot a mezilidských vztahů. Zároveň vymezuje, že „předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (§33 zákona č. 561/2004 Sb.)

Přiblížíme si **system předškolního vzdělávání v ČR**. Institucionálně je zajištěno mateřskými školami, které navštěvují děti ve věku zpravidla od tří do šesti (sedmi) let. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou vzdělávat buď v běžných mateřských školách formou integrace, nebo ve speciálních školách, mezi které patří mateřská škola pro zrakově postižené, pro sluchově postižené, pro hluchoslepé, pro tělesně postižené, mateřská škola logopedická, mateřská škola speciální či mateřská škola při zdravotnickém zařízení. (vyhláška 73/2005) Škola se pak dělí na třídy a to

homogenní a heterogenní z hlediska věku, zařazením dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do tříd běžných mateřských škol je možné vytvářet i třídy integrované. O přijetí dítěte rozhoduje ředitel mateřské školy, přičemž přednostně přijímá děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. O přijetí dítěte se zdravotním postižením rozhoduje taktéž ředitel na základě písemného vyjádření školského poradenského zařízení, popřípadě také dětského lékaře. (§34 zákona č. 561/2004 Sb.)

## 1.2 Děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Většinová populace dětí a žáků se vzdělává pomocí běžných metod a forem, existují ale také různé skupiny osob, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické. (Průcha, 2009) „Moderní pedagogika se snaží tyto speciální vzdělávací potřeby zjišťovat a v souladu s nimi vytvářet příslušné vzdělávací programy. Tento trend se odráží ve školském zákonu č. 561/2004 Sb.“ (Průcha, 2009, s. 278) Ten se blíže věnuje **dětem se speciálními vzdělávacími potřebami** v §16. (Věnuje se též dětem, žákům a studentům nadaným, kterými se ale v této práci nebudu blíže zabývat.) Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je dle tohoto paragrafu osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. *Zdravotním postižením* je zákonem míněno mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. *Zdravotní znevýhodnění* zahrnuje zdravotní oslabení, dlouhodobou nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. *Sociální znevýhodnění* jsou takové děti, které jsou vlivem rodiny ohroženy sociálně patologickými jevy, které mají nařízenou ústavní nebo uloženou ochrannou výchovu nebo jsou azylanty. Všechny tyto děti mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Zároveň je škola povinna vytvořit nezbytné podmínky umožňující toto vzdělávání a poskytnout poradenskou pomoc, stejně jako školské poradenské zařízení. (zákon č. 561/2004 Sb.)

Celý systém je postaven na **zásadách vzdělávání** uvedených v §2 školského zákona, z nichž jsou pro nás důležité především:

- zásada rovného přístupu ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace,

- zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,
- vzájemná úcta, respekt a názorová snášenlivost, solidarita a důstojnost všech účastníků vzdělávání,
- možnost každého vzdělávat se po dobu celého života.

Uvedené zásady ukazují současný „trend“ vzdělávání. Inovované legislativní dokumenty pak tvoří důležitý základ pro kvalitní a prospěšnou výchovu a vzdělávání. Řadí se k nim vyhláška 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která provází školský zákon, i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a v něm pro nás významná kapitola pojednávající o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných. (VÚP, 2004)

Výše uvedené zásady tak můžeme konkretizovat a podívat se na ně právě z úhlu **vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.**

Oba dokumenty vycházejí z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Rámcové cíle (bude o nich řeč ještě později) a záměry předškolního vzdělávání jsou společné pro všechny děti. Vše prostupující snahou pedagogů by mělo být vytvoření optimálních podmínek k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení, ke komunikaci s ostatními i k dosažení co největší samostatnosti. (VÚP, 2004)

Oproti vzdělávání intaktních dětí vyžadují děti se speciálními vzdělávacími potřebami zpravidla některé jiné, popřípadě další podmínky. (VÚP, 2004) Kvalita vzdělávacího procesu je proto zajišťována *podpůrnými opatřeními*, čímž je míněno využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě a jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. (§1 vyhlášky 73/2005)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání podpůrná opatření ještě blíže konkretizuje a uvádí je jako *podmínky pro vzdělávání* vzhledem k jednotlivým speciálním vzdělávacím potřebám. Věnuje se jmenovitě dětem s tělesným, zrakovým, sluchovým a mentálním postižením, dětem s poruchami pozornosti a vnímání, řeči, s více vadami a autismem. Kromě dětí se zdravotním znevýhodněním a zdravotním postižením určuje podmínky pro vzdělávání i pro děti se sociálním znevýhodněním. Jako nejčastější podmínky můžeme uvést využívání vhodných kompenzačních (technických a didaktických) pomůcek, snížení počtu žáků ve třídě a zajištění

přítomnosti asistenta. Další body jsou většinou specializovány přímo pro daný typ postižení. (VÚP, 2004)

### 1.3 Integrace a inkluze

Učitelé mívají někdy obavy zařadit děti se speciálními potřebami do běžných tříd. Nemají dost zkušeností a bojí se, že se nebudou umět dostatečně přizpůsobit jejich potřebám. Jak ale uvádí Gardošová (2003), nemusí se nám podařit změnit postižení dítěte, nemusí se nám zdařit ani naučit ho perfektně dovednostem, které nemá osvojeny, můžeme ale zlepšit jeho život, můžeme změnit svět, který ho obklopuje.

V současné době se v souvislosti se speciálním vzděláváním často skloňuje slovo **integrace** a **inkluze**. *Integrované vzdělávání* vychází ze zapojování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Jeho cílem je poskytnout žákům s postižením společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky. (Průcha, 2009) *Inkluze* jde ještě dál. Do vzdělávání v běžných školách totiž automaticky začleňuje všechny děti. Vzdělávací systém by měl být natolik přizpůsobivý a otevřený k potřebám jednotlivce, že by neměl vytvářet bariéry pro jakékoliv dítě. (Průcha, 2009) „Inkluze také znamená být stále připraven učit se – od rodičů, učitelů, spolužáků dětí s postižením, od odborníků – a získané vědomosti užívat při vlastní práci s dítětem s postižením.“ (Gardošová, 2003, s. 103) Můžeme také říci, že inkluze neznamena dávat dítě do třídy bez potřebné podpory a služeb, ignorovat jedinečné potřeby všech dětí, vyučovat všechny děti stejným způsobem, ve stejnou dobu a stejnou látku, obětovat rozvoj ostatních dětí ve třídě nebo vyčlenit rodiče ze vzdělávacího systému. (Gardošová, 2003)

Legislativně je integrace vymezena ve vyhlášce 73/2005 v §3 v rámci **forem speciálního vzdělávání**, a to především u dětí se zdravotním postižením. Jedná se o tyto formy:

- *individuální integrace* v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení
- *skupinová integrace*, kterou se rozumí vzdělávání žáků ve třídě, oddělení nebo skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve škole určené žákům s jiným postižením
- vzdělávání *ve škole samostatně zřízené* pro žáky se zdravotním postižením

- kombinace předchozích forem

Tamtéž (§3 vyhlášky 73/2005) nalezneme i dle některých odborníků diskutabilní odstavec (4), který nám říká, že „žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem podmínkám a možnostem školy.“

Rodiče intaktních dětí se často ptají, zda začlenění dítěte s postižením nevhodně neovlivní vývoj jejich dítěte. Při vhodně zvolené integraci a intervenci je však opak pravdou. Děti s postižením se učí pozorováním a napodobováním příslušných reakcí svých intaktních spolužáků a naopak, jejich zdraví vrstevníci získávají mnoho napodobováním příslušných reakcí dětí s postižením. Tato interakce a vzájemné obohacování zvyšují pravděpodobnost, že děti s postižením budou plně přijaty vrstevníky a budou jim více přínosem než brzdou jejich vývoje. (Gardošová, 2003)

Jak uvádí Průcha (2009), speciální vzdělávání má v České republice hlubokou tradici a je kvalitní. V posledních dvaceti letech se dostává do popředí trend integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol a vytvářejí se podmínky pro jejich další vzdělávání ve vyšších stupních včetně vysokoškolského.

#### 1.4 Kurikulum předškolního vzdělávání

Bývá zvykem, že se nejprve uvádějí obecné poznatky směřující ke všem osobám, v našem případě dětem, a poté přijdou na řadu konkrétnější a specializovaná sdělení. Ve své práci jsem tento ustálený postup záměrně obrátila a po odstavcích věnovaných vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami budu nyní soustředit svou pozornost na **kurikulární dokumenty** jako takové. Jejich obecná pravidla můžeme nyní vnímat očima vzdělávání vybrané cílové skupiny.

V souladu s *Národním programem rozvoje vzdělávání* (tzv. Bílá kniha), jehož principy jsou zakotveny ve školském zákoně, se do vzdělávací soustavy postupně zavádí systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Na základě Národního programu vzdělávání a *Rámcového vzdělávacího programu* si škola vytváří svůj vlastní *Školní vzdělávací program*. (VÚP, 2004) Pro realizaci předškolního vzdělávání je vydán **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání** (dále RVP PV). Jeho prostřednictvím stanovuje stát cíle, obsah, oblasti i podmínky předškolního vzdělávání. Tato pravidla se stávají závazná pro všechny

mateřské školy včetně škol s upraveným programem podle speciálních potřeb dětí a přípravných tříd základních škol. Jde o tzv. společný rámec, ze kterého se dále vychází a který je třeba dodržovat. (Bytešníková, 2007)

*Hlavními principy RVP PV jsou:*

- akceptace přirozených vývojových specifíků dětí předškolního věku
- vzdělávání každého jednotlivce v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb
- směřování ke klíčovým kompetencím dosažitelným v předškolním věku
- definování kvality předškolního vzdělávání
- zajištění srovnatelné účinnosti vzdělávacích programů jednotlivých mateřských škol
- vytvoření prostoru pro rozvoj různých programů a koncepcí vzdělávání
- umožnění využití různých forem i metod vzdělávání
- poskytnutí rámcových kritérií pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy

RVP PV pracuje se čtyřmi *cílovými kategoriemi*, mezi které patří rámcové a dílčí cíle, klíčové kompetence a dílčí výstupy. *Rámcové cíle* vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání, mezi které patří rozvoj dítěte, jeho učení a poznání, osvojování hodnot a získávání osobnostních postojů. Měly by být součástí veškeré práce pedagoga a neustále prolínat činnostmi v mateřské škole.

Výstupy vzdělávání mají podobu *klíčových kompetencí*, které je možno formulovat jako předpokládané vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty, ke kterým dítě směřuje. Míra jejich dosažení není určena a záleží na individuálních možnostech jedince. Vedle kompetence k učení, k řešení problémů, sociální a personální, činnostní a občanské stojí i pro nás značně důležitá **kompetence komunikativní**. (VÚP, 2004)

## **1.5 Komunikativní kompetence**

Na konci etapy předškolního vzdělávání by dítě mělo ovládat řeč, hovořit ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřovat své myšlenky, prožitky, pocity a nálady, rozumět slyšenému i vést smysluplný dialog. Mělo by k tomu umět využívat různé vyjadřovací prostředky - řečové, výtvarné, hudební, dramatické apod. Komunikace v běžných situacích by měla být bez zábran, ať už probíhá mezi dětmi nebo mezi dospělými. Vedeme dítě k tomu, aby umělo využívat informativní a komunikativní

prostředky – knihy, encyklopedie, počítač apod., aby si osvojovalo dovednosti předcházející čtení a psaní. „Dobré a dostatečné základy klíčových kompetencí, položené v předškolním věku, mohou být podstatným příslibem dalšího příznivého rozvoje a vzdělávání dítěte...Proto by předškolní vzdělávání mělo o jejich vytváření cíleně usilovat.“ (VÚP, 2004, s. 12)

Vzdělávací obsah v RVP PV je strukturován do pěti *vzdělávacích oblastí*: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální (též formulovány jako Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět), ve kterých jsou naplňovány *dílčí výstupy* (kompetence), jež jsou základem pro budování kompetencí klíčových. V každé oblasti jsou pak uvedeny vzájemně propojené kategorie, mezi které patří:

- dílčí cíle – záměry, které pedagog sleduje a naplňuje
- vzdělávací nabídka – soubor činností, příležitostí vhodných k naplňování cílů
- očekávané výstupy – předpokládané výsledky dítěte na konci etapy předškolního vzdělávání
- možná rizika, která mohou ohrožovat kladný výsledek vzdělávacích záměrů

Všechny oblasti jsou pro dítě nesmírně důležité, pro naši práci je však stěžejní hlavně jedna s názvem *Dítě a jeho psychika*, na kterou nyní zaměříme svou pozornost. Obsahuje totiž kromě podoblastí „Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace“ a „Sebepojetí, city a vůle“ i podoblast **„Jazyk a řeč.“**

RVP PV v ní vymezuje tyto *dílčí vzdělávací cíle*:

- „rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i v produktivních (výslovnosti, vyváření 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).“ (VÚP, 2004, s. 18-19)

*Vzdělávací nabídka*, kterou pedagog dítěti nabízí, se stává z těchto vybraných činností:

- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, společná i individuální konverzace, rozhovory, vyprávění toho, co dítě zažilo, slyšelo, přednes, dramatizace, zpěv, dechová cvičení, grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel a písmen, prohlížení a „čtení“ knížek, činnosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky atd.

Vymezení toho, co dítě na konci předškolního období obvykle dokáže, nalezneme v *očekávaných výstupech*:

- „správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči
- pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno
- vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
- vést rozhovor (naslouchat druhých, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)
- domluvit se slovy i gesty, improvizovat
- porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve správných větách)
- formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat
- učit se nová slova a aktivně je používat (ptát se na slova, kterým nerozumí)
- naučit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)
- sledovat a vyprávět příběh, pohádku
- popsat situaci (skutečnou, podle obrázku)
- chápat slovní vtip, humor
- sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech
- utvořit jednoduchý rým
- poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma
- rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky, označení nebezpečí apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci
- sledovat očima zleva doprava
- poznat některá písmena a číslice, popř. slova



- poznat napsané své jméno
- projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon“ (VÚP, 2004, s. 19-20)

Úspěch vzdělávacích záměrů mohou narušit *rizika*, mezi která patří – komunikačně chudé prostředí, málo příležitostí k řečovým projevům, špatný jazykový vzor, vytváření komunikativních zábran, časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální techniky a počítače, omezený přístup ke knížkám apod.

Vzdělávací obsah v RVP PV by měl pedagogovi sloužit jako východisko pro přípravu vlastní vzdělávací nabídky v podobě *integrovaných bloků*, které by měly zasahovat do všech vzdělávacích oblastí. Tzv. průřezová témata mohou být řazena do různých celků, projektů či programů. Způsob realizace je ponechán na škole samotné. Doširoka se nám tak otevírá brána využívání různých prostředků a postupů práce, tedy i metod a technik dramatické výchovy. (RVP PV, VÚP, 2004)

## 2 Komunikace

Komunikace je každodenní součástí našeho života a u dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami je tomu nejinak. Abychom hlouběji pronikli k jádru této problematiky, podíváme se, co to komunikace ve své podstatě vlastně je, jak se vyvíjí a co je důležité vědět, pokud chceme cíleně rozvíjet komunikační schopnosti dětí.

### 2.1 Vymezení pojmu komunikace

Člověk vyrůstá a žije ve společnosti, ostatní lidé a okolí jsou pro jeho rozvoj důležití a ve velké míře jej ovlivňují. Interakce však působí oboustranně. Aby k ní mohlo docházet, je důležitý kontakt mezi jedincem a jeho okolím, který velkou měrou zajišťuje *schopnost komunikace*, která je „základním a životně důležitým procesem pro existenci a organizaci každé společnosti... Bez komunikace tedy nemůže žádná společnost existovat, natož pak vyvíjet se a přežívat.“ (Bytešníková, 2007, s. 59) Vývoj řeči u člověka probíhal přibližně 25 tisíc let až do současnosti. V porovnání s jinými živočišnými druhy dosahuje komunikace lidského jedince velmi vysoké úrovně. (Bytešníková, 2007)

O tuto problematiku se zajímá široká řada odborníků a i díky jejímu multidisciplinárnímu charakteru existuje celá řada různých pojetí a vysvětlení. Všechna odborná díla však shodně vyjadřují myšlenku, že „potřeba komunikovat a sdílet je jedna ze základních potřeb člověka“ (Vybíral, 2005, s. 21)

„*Communicatio* znamenalo původně vespolečné účastnění a *communicare* činit něco společným, společně něco sdílet.“ (Bytešníková, 2007, s. 59) V dnešním slova smyslu ji chápeme jako výměnu informací, sdělování či dorozumívání. (Rádlová, 2007) Pokud nahlédneme do pedagogického slovníku, nalezneme zde vymezení komunikace z pedagogického hlediska, jež využívá zejména *sociální komunikaci*, tedy sdělování a dorozumívání mezi lidmi. (Průcha, 2008) „Komunikace významně ovlivňuje rozvoj osobnosti, je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů.“ (Klenková, 2006, s. 25) Dle Viktora Lechty (2003), který patří mezi významné současné odborníky uvedené problematiky, je řečová komunikace spojena se schopností vědomě používat jazyk, coby složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech

formách. Také u tohoto autora nalézáme již výše uvedenou myšlenku, že schopnost komunikace patří k nejdůležitějším lidským schopnostem.

Pro bližší vymezení lidské komunikace je důležité objasnit si blíže pojmy řeč, mluva a jazyk. Všechny se k problematice úzce pojí, jejich významy se ale částečně liší.

**Řeč** můžeme definovat jako „obecnou lidskou biologickou vlastnost, při které jsou prostřednictvím zvukového, písemného nebo nějakého jiného kódu předávány smysluplné informace, které jedinec dekoduje.“ (Bytešníková, 2007, s. 60) Řeč není člověku vrozená a učí se jí v průběhu života. Jisté dispozice však vrozené jsou a rozvíjejí se v kontaktu s okolím, čehož si lze dobře povšimnout zvláště v dětském věku. O řeč se zaslouhují jak mluvní orgány, kdy mluvíme o tzv. zevní řeči, tak především mozek a jeho hemisféry, kdy se jedná o řeč vnitřní. (Klenková, 2006)

Výše zmíněná zevní řeč, jinak také mluvená řeč nebo **mluva**, „je jazykový projev v určitém okamžiku.“ (Bytešníková, 2007, s. 61) a u každého komunikátora je jiná.

Proti tomu **jazyk** je mnohem obecnější vyjadřovací systém. „Jestliže řeč je výkonem individuálním, pak jazyk je jevem a procesem společenským.“ (Klenková, 2006, s. 27) Jedná se o soustavu znaků, která slouží k sociální komunikaci a má svou danou strukturu společnou pro určitou etnickou či jinou skupinu. Dítě se jazyku učí na základě zkušeností. Jak uvádí Pedagogický slovník, má jazyk prioritní význam pro vzdělávání. „Jednak je hlavním prostředkem pedagogické komunikace, jednak je jedním ze základních vyučovacích předmětů.“ (Průcha, 2008, s. 94)

Každá komunikace mívá svůj účel, smysl a plní určité funkce. Pro naše účely postačí jejich stručný výčet. Vybráno z knihy Zbyňka Vybírala (2005) Psychologie komunikace.

### **Funkce komunikace:**

- informativní – předání zprávy, oznámení
- instruktážní – navést, naučit, instruovat někoho
- persuasivní – přesvědčit adresáta, aby změnil svůj názor, získat někoho na svoji stranu, manipulace
- vyjednávací, operativní – domluvit se, dospět k dohodě
- zábavní – pobavení, rozveselení, rozptýlení sebe i druhého
- kontaktní – mít pocit, že pro někoho má cenu se mnou mluvit, pocit blízkosti
- sebe-prezentační – vyvolat dojem, exhibovat, zastrašit apod.

Jakousi „skrytou funkcí“ by mohla být podle Vybírala ještě motivace ke komunikaci. „Motivaci komunikovat má každý člověk. Má ji v různé intenzitě, která kolísá a závisí na řadě okolností: zda je nám druhý/á sympatický/á, zda jsme svěží, nebo unavení, zda ovládáme jazyk partnera, zda si s ním rozumíme, zda předpokládáme, že si s ním budeme rozumět...“ (Vybíral, 2005, s. 33) Můžeme si také zkusit odpovědět na otázku – co nás motivuje, abychom komunistovali? Chceme něco sdělit, něco předat dál, snažíme se pochopit druhého člověka, navázat s ním vztah? Vždyť v základní pyramidě potřeb je i potřeba bližšího kontaktu. Komunistujeme proto, abychom nacházeli vlastní identitu, předvedli se, upoutali na sebe pozornost, porovnali se s druhými. Skrze komunikaci se snažíme přizpůsobit se okolí, adaptovat se atd. (Vybíral, 2005)

Jsou však chvíle, kdy nemáme chuť bavit se s nikým, nechceme nikoho vidět. Příčinou může být unavenost, rozladění, stres apod. Pokud však tato tendence netrvá extrémně dlouho, jedná se o normální stav.

Než opustíme obecné vymezení pojmu komunikace, věnujme jí ještě krátký úryvek, který nás bude jistě zajímat i v pozdějších kapitolách, a to je její dělení. Nabízí se mnoho pohledů, nejčastěji se však setkáváme s **členěním komunikace** na verbální a neverbální.

- **Verbální** neboli slovní komunikace probíhá prostřednictvím mluvené nebo psané formy řeči.
- **Neverbální**, nonverbální nebo také mimoslovní komunikace nevyužívá slov, je však mnohem srozumitelnější a má vyšší vypovídající hodnotu než komunikace slovní. (Klenková, 2006) Využívá - mimiku - výrazy obličeje, řeč očí, kinetiku - pohyby těla, fyzické postoje, gestiku – pohyby rukou, haptiku – doteky, paralingvistiku – sdělování tónem řeči, úpravu zevnějšku, proxemiku – vzdálenost (Bytešníková, 2007)

Podobné dělení na digitální a analogovou komunikaci můžeme vidět u Zbyňka Vybírala (2005).

- **Digitální** komunikaci lze zapsat bez velké změny obsahu, je převážně slovní.
- **Analogová** komunikace, jinak také komunikace neverbální, postojem nebo činem, kterou nelze přesně převést do jazykových znaků. „Má podobu

zvukových, obrazových, pohybových, barevných, tlakových (dotykových), pachových a jiných symbolů.“ (Vybíral, 2005, s. 50)

K verbální i neverbální komunikaci se později dostaneme i v kapitole věnující se dramatickým metodám, které s rozvojem obou systémů cíleně zacházejí.

Z hlediska synchronicity můžeme komunikaci dále dělit na synchronní a asynchronní. **Synchronní** komunikace nastává v tom případě, kdy mluvčí i příjemce komunikují ve stejný čas - komunikace tváří v tvář, telefonování, stisk rukou... Je-li mezi vysláním zprávy a přijetím odpovědi časová prodleva, mluvíme o komunikaci **asynchronní** – posílání dopisů, e-mailů, SMS zpráv... (Vybíral, 2005)

Dnešní doba techniky a internetu podporuje spíše asynchronní komunikaci, která může přerůst až v nezdravou míru. Úkolem pedagogů pak bývá vyrovnávat rozdíl mezi oběma póly.

Komunikace probíhá vždy v nějakém kontextu, v nejrůznější situaci a za rozmanitých okolností, pak vzniká tzv. **komunikační situace**. Může se jednat o různost prostředí, vztahů mezi aktéry, jejich momentální nálady, naladění apod. „ Chovají se podle toho, v jaké situaci se podle svého mínění nacházejí, anebo by se nacházet chtěli.“ (Řezáč, 1998, s. 109) Aby docházelo ke komunikaci jako takové, je důležitá aktivita jak mluvčího, tak i příjemce. Je proto žádoucí, aby se u dětí rozvíjel vzájemný cit, respekt, schopnost navzájem se poslouchat a vnímat jeden druhého. Dramatická výchova využívá komunikačních situací velice často a i díky nim dochází k rozvoji výše uvedených a jiných schopností a dovedností dítěte.

## 2.2 Vývoj řeči

Znalost problematiky vývoje řeči je klíčovou oblastí pro všechny pracovníky ve školské sféře, speciální pedagogy a v určité míře i pro rodiče. (Bytešníková, 2007) V základu jej dělíme na fylogenetický a ontogenetický vývoj.

### Fylogenetický vývoj řeči

Jedná se o vývoj řeči a komunikace lidstva jako takového. „Vznik řeči a jazyka je dodnes víceméně tajemstvím.“ (Peutelschmiedová, 2008, s. 27) Existují však různé teorie vysvětlující tento proces. Vývoj dorozumívání se může dělit do několika fází: od využití zvuku vytvářeného hlasem k projevení pocitů přes zvuky, které se snažily

působit na jiné až k fázi, kdy účelem dorozumívání je určité sdělování myšlenek a pochopení sdělení druhého. (Kutálková, 2005) Zajímavý pohled na vývoj řeči představuje Peutelschmiedová: „Řečový vývoj lidstva je odhadován na 3,5 milionů let. Obdobný proces má absolvovat každé dítě od narození přibližně do svých šesti sedmi let věku, kdy by měl být základní vývoj řeči ukončen.“ (Peutelschmiedová, 2008, s. 28)

### **Ontogenetický vývoj řeči**

Od lidstva se přesouváme k jedinci jako takovému a právě jeho vývoj nás bude zajímat především. Schopnost komunikace se u člověka vyvíjí po celý život, klíčovými obdobím je však mnohými autory považována životní etapa od narození do šestého roku života dítěte. Rozvoj a charakter řeči je po celou dobu ovlivňován mnohými aspekty, ať už se jedná o vnitřní nebo vnější faktory. Patří mezi ně především „stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektových schopností, úroveň motorických schopností, úroveň sluchového a zrakového vnímání, vrozená míra nadání pro verbální komunikaci a v neposlední řadě sociální prostředí, v němž se dítě nachází.“ (Bytešníková, 2007, s. 72) Komunikaci a řeč je třeba posuzovat individuálně, existují však jistá stádia, kterými jedinec při ontogenezi řeči prochází.

Mnozí odborníci pojmají tyto etapy různě. Základním a výchozím bodem však bývá pro většinu dělení dle Kussmaula na takzvané přípravné (předřečové) období, probíhající v průběhu prvního roku dítěte, a období vlastního vývoje řeči, které u zdravého dítěte nastupuje kolem jednoho roku. (Peutelschmiedová, 2008)

**V předřečovém období** si dítě osvojuje dovednosti a návyky, které budou později základem pro první slova. Musí se naučit slyšené imitovat, rozčlenit, dekodovat, porozumět mu, vhodně užít, prosadit se v komunikaci i upoutat na sebe pozornost. (Šulová, 2004) Artikulační orgány si dítě procvičuje už při činnostech, které na první pohled s řečí úplně nesouvisí. Ukazuje se, že sání, žvýkání či polykání jsou důležité pro verbální používání čelisti, jazyku a rtů. (Klenková, 2006) „Tato zjištění jsou pro logopedickou praxi důležitá, protože u postižených dětí je nutné zaměřit logopedickou činnost na stimulaci právě těchto primárních činností. Teprve po zvládnutí těchto aktivit může přejít k dalšímu vývojovému stupni.“ (Klenková, 2006, s. 35)

Prvním hlasovým projevem bývá novorozenecký křik s tvrdým hlasovým začátkem. Měkký hlasový začátek se objevuje až později a je spojovaný se spokojeností a libými pocity. (Peutelschmiedová, 2008) Vnímavé matky se velice brzy naučí rozeznávat tyto

podoby dětského křiku. I novorozenec specificky reaguje na lidský hlas a to jinak než na ostatní zvuky. Tato fáze je označována jako *broukání*. Repertoár zvuků, které dítě produkuje, se postupně rozšiřuje. (Kutálková, 2005) V období *žvatlání* hra s mluvidly pokračuje, nejedná se však ještě o činnost vědomou. „ O tom, že jde o děj reflexní, svědčí i to, že děti na celém světě používají tytéž zvuky, a to bez ohledu na světa díl nebo kulturu. Pudově si broukají i děti hluché.“ (Kutálková, 2005, s. 38) *Žvatlání pudové* přechází ve *žvatlání napodobivé*. Dítě už připodobňuje zvuky hláskám mateřského jazyka, zapojuje se vědomá sluchová i zraková kontrola. Dítě si všímá pohybů mluvidel nejbližších osob, napodobuje modulační faktory řeči – melodii, výšku, sílu a rytmus řeči. Zároveň nastupuje *stádium rozumění*. Dítě sice ještě nechápe význam slov, ale reaguje na melodii a často se opakující situace, například „Ukaž, jak jsi velký! Udělej paci, paci.“ Velmi významná je mimika a gestikulace mluvící osoby i vzájemné citové vztahy dítěte a jeho okolí. Snažíme se mluvit s dítětem o tom, co právě vidí. V tomto období je velmi důležité poskytovat dítěti dostatek příležitostí kontaktu s ostatními lidmi. (Klenková, 2006)

Kolem prvního roku života se dítě dostává do etapy **vlastního vývoje řeči**. Začíná užívat jednoslovné věty – první slova, která mají význam celé věty. Prosté „haf“ může znamenat: tam je pes, pes štěká, chci si ho pohladit, líbí se mi apod. Dítě vyjadřuje svoje přání, pocity, prosby, vůli... proto se toto *stádium* nazývá *emocionálně-volní*. Slovo vyjadřuje nejprve zcela konkrétní předmět, postupně začíná označovat i jevy podobné. „Haf“ už není jenom náš pes Alík, ale i ostatní psi, popřípadě všechna chlupatá zvířata. Jednotlivá slova ale brzy přestanou stačit k vyjádření toho, co chce dítě říci a tak je začíná spojovat ve věty. Kolem roku a půl až dvou let nastává *stádium egocentrické*. Dítě objevuje mluvení jako činnost, opakuje si slova, napodobuje dospělé osoby. V tuto dobu nastupuje *období prvních otázek* typu „Co je to?“ Nejprve jsme se ptali my dítěte, nyní se role obrátily a každý den stále dokola musíme trpělivě odpovídat a vysvětlovat dítěti svět kolem něj. Ve *stádiu asociačně reprodukčním* začínají slova plnit pojmenovací funkci. Výrazy, které dítě slyšelo ve spojitosti s určitými jevy, nyní přenáší na jevy podobné. „Mezi druhým a třetím rokem dochází k prudkému rozvoji komunikační řeči. Pomocí řeči se dítě učí dosahovat drobné cíle, vidí, že pomocí řeči může usměrňovat dospělé, což se mu líbí a snaží se s dospělými komunikovat stále častěji.“ (Klenková, 2006, s. 37) Důležité stádium nastává kolem třetího roku. Tento věk se považuje za hranici takzvaného období fyziologické nemluvnosti. Přibližně do této doby má dítě nárok mluvit málo, aniž by nás to nějak znepokojovalo. V období

kolem tří let už by ale mělo být zřetelné, že vývoj řeči pokračuje. Nastává *stádium logických pojmů a zapojení abstrakce* do myšlení. Slova, která byla do této doby spojena s konkrétními jevy, označují nyní pojmy všeobecné. Složité myšlenkové operace mívají za následek obtíže v řeči dítěte. Může docházet k opakování hlásek, slabik, slov apod. Není ale důvod se znepokojovat, neboť se jedná o vývojové potíže, které by u zdravého dítěte měly časem pominout. Posledním stádiem, o kterém se zmíníme, je *intelektualizace řeči*. Stále se zvyšuje slovní zásoba, zpřesňuje se gramatická forma a zkvalitňuje se chápání obsahu. Toto období trvá od čtyř let a pokračuje až do dospělosti. (srov. Kutálková, 2005 a Klenková, 2006) Peutelschmiedová (2008) považuje za ukončení základního vývoje řeči rozmezí šestého až sedmého roku věku dítěte.

### 2.3 Psychický vývoj dítěte předškolního věku

Věnujeme-li se práci s dětmi a naším cílem je jejich rozvoj, je nesmírně důležité znát správný vývoj jejich schopností a funkcí. Předškolní věk je v tomto ohledu obzvláště dynamické období a vezmeme-li v úvahu práci s dětmi se specifickými potřebami, je znalost jejich vývoje obzvláště významná pro vhodnou prevenci, diagnostiku i intervenci. Jelikož se v tomto textu věnuji právě dětem předškolního věku se specifickými potřebami, pokládám za důležité zmínit se o této problematice blíže a stručně popsat **psychický vývoj** dítěte v této životní etapě.

Na vymezení předškolního období jsou různé pohledy. Setkáváme se s ohraničením od narození do nástupu do školy, častěji však chápeme tímto věkem údobí mezi třetím až šestým, sedmým rokem dítěte. „Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let.“ (Vágnerová, 2007, s. 78) Často je tato etapa nazývána „věkem hry.“

Dochází ke zdokonalování a zkvalitňování *motorických funkcí*, výrazná je aktivita v pohybu, v rozvoji sebeobsluhy, jemné motoriky a s ní spojené kresby. Co se týká *kognitivních funkcí*, jsou spojeny především s představivostí, s fantazií. Zraková, sluchová, prostorová či časová diferenciacce bývá v předškolním období ještě nepřesná. Dítě vnímá svět kolem sebe globálně a intuitivně, není usměřňováno logikou. *Myšlení* je úzce vázáno na činnost a je charakteristické antropomorfismem (polidšťováním předmětů), prezentismem (vztahování k přítomnosti), fantazijním přístupem a



synkretismem (nelogické spojování znaků). Ve vztahu ke společnosti nabývají na významu vztahy s rodiči, sourozenci, cizími lidmi a hlavně s vrstevníky. Dítě je převážně egocentrické a vnímá svět hlavně ze svého pohledu. Aby mohlo uspokojit potřebu poznávat okolní prostředí a rozvíjet svou seberealizaci, potřebuje mít jisté, bezpečné a stabilní zázemí. To má zajišťovat prioritně rodina a mělo by fungovat i ve všech předškolních zařízeních. (čerpáno z knihy Lenky Šulové - Raný psychický vývoj dítěte, 2004)

#### 2.4 Rozvoj řeči a komunikativních kompetencí dítěte předškolního věku

Dítě předškolního věku by mělo disponovat takovými komunikačními kompetencemi, aby bylo schopno vyjadřovat se souvisle, srozumitelně a navazovat kontakty s dospělými i ostatními dětmi. (Bytešníková, 2007) V tomto období dochází k výraznému zkvalitňování všech složek řečových dovedností. Dítě si osvojuje gramatická pravidla, narůstá slovní zásoba. (Šulová, 2004) Vývoj průměrné slovní zásoby podle Příhody (in Vybíral, 2005, s. 117) jasně ukazuje, jak rychle se dítě nová slova učí. V prvním roce umí 3 slova, ve dvou 22 slov, ve třech 896 slov, ve čtyřech již 1540 slov, v pěti 2072 a v šesti letech 2562 slov.

Rozšiřování slovní kapacity je velice individuální a záleží na mnoha okolnostech, které ji mohou ovlivnit. V dnešní době televize, internetu, reklam a dalších médií dítě mnohem dříve porozumí většímu množství pojmů ze světa dospělých, než tomu bylo dříve. (Vybíral, 2005)

Šulová (2004) uvádí několik **složek řeči**, jejichž rozvoj je v předškolním období zvláště výrazný. Převládá *komunikativní složka*, kdy „řeč je především dorozumivacím prostředkem a sehrává významnou roli v procesu sociální integrace jedince do skupiny i v rozšiřování akčního prostoru v procesu integrace jedince s personálním i předmětným prostředím.“ (Šulová, 2004, s. 70) Rovněž se rozvíjí *kognitivní složka* řeči, přibývá poznatků z bezprostředních i zprostředkovaných zkušeností. Dítě ví, jak vypadá kočka, kterou vidí, ale umí si představit i např. slona, kterého nikdy reálně nevidělo, ale má o něm základní znalosti z obrázků, vyprávění apod. Vyjadřování emocí, prožitků a potřeb zajišťuje *složka expresivní*. Řeč je využívána také k regulaci chování, kdy je dítě schopno převést si instrukce do své tzv. vnitřní řeči.

Jak výstižně podotýká Opatřilová (2006), období předškolního věku má velký význam nejen ohledně rozvoje komunikace, ale také z hlediska prevence. „Je třeba,

aby se pedagogičtí pracovníci věnovali orientačnímu zjišťování úrovně komunikačních kompetencí u dětí ve třídě.“ (Bytešníková, 2007, s. 82) Učitelky v mateřské škole by si měly všimnout nejen výslovnosti jednotlivých hlásek, ale i celkového způsobu vyjadřování, tempa, rytmu, síly i melodie řeči. V neposlední řadě také registrovat, jak děti tvoří věty po stránce obsahové či gramatické, zjišťovat úroveň sluchové a zrakové percepce, jemné a hrubé motoriky, motoriky mluvních orgánů a grafomotoriky. (Bytešníková, 2007)

Dostáváme se k práci pedagogů mateřských škol, kteří by měli být odborně vzdělání a kompetentní k tomu, aby podporovali a správně směřovali řečový vývoj dětí předškolního věku. Podívejme se na tuto problematiku skrze **jazykové roviny** – lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou. (Bytešníková, 2007)

**Rovina lexikálně-sémantická** v sobě nese oblast aktivní a pasivní slovní zásoby. U dítěte je třeba podporovat jeho spontánní potřebu pojmenovávat věci, jevy a děje kolem něj, experimentování se slovy. Využíváme básniček, písniček, pojmenování obrázků, práci s knihou a pohádkami. Rozšiřování slovní zásoby by mělo prolínat všemi činnostmi v mateřské škole.

**Rovina foneticko-fonologická** se zabývá zvukovou stránkou řeči. „Všímáme si úrovně sluchového vnímání, zrakového vnímání, jemné motoriky, motoriky mluvních orgánů a případných nedostatků artikulačních orgánů.“ (Bytešníková, 2007) Úroveň dětské výslovnosti zjišťujeme a rozvíjíme pomocí hry, při vyprávění pohádek i při dramatizaci. Zaměřujeme se také na zvládnutí dechu, který cvičíme například při zpěvu. Při nástupu do školní docházky by dítě mělo již bez větších potíží ovládat fonetickou stránku mateřského jazyka. Dbáme na správnou výslovnost, zařazujeme artikulační, řečové, rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vyprávění vlastních zážitků apod. Dětem, u kterých jsme si všimli odchylek ať už při dýchání, motorických schopnostech či artikulaci, je třeba se individuálně věnovat.

Gramatikou a stavbou věty se zabývá **rovina morfologicko-syntaktická**. Do čtyř let věku se může objevovat fyziologický dysgramatismus, který by měl časem odeznít. Jako ve všech rovinách, i zde je nadmíru důležitý správný mluvní vzor, dítě odposlouchává a učí se gramaticky správně vyjadřovat myšlenky ve větách a souvětích. Učíme děti uvědomovat si nesprávnosti ve své řeči a podporujeme jejich souvislý a gramaticky správný řečový projev, k čemuž nám může výborně posloužit vyprávění vlastních zážitků.

„**Pragmatická rovina** pak odráží schopnost mluvčího zužitkovat v sociálních kontaktech s okolím to, co si již v komunikaci osvojil. Způsobilst jedince v této jazykové rovině má výrazný vliv na výsledek jeho snahy úspěšně projevit svůj komunikační záměr.“ (Rádlová, 2007, s. 11) U dětí rozvíjíme potřebu vlastní komunikace a respektujeme jejich roli mluvčího. Zároveň je učíme rozumět pokynům dospělých, adekvátně na ně reagovat, vytvářet a zvládat dialogové situace. Do denních činností zařazujeme společné diskuse, rozhovory, rozvíjíme schopnost vést a udržet rozhovor, vzájemně si naslouchat, sledovat obsah, ptát se. Patří sem i dorozumívání se gesty, improvizace atd.

Naprosto jasně se zde nabízí využití dramatických metod (budeme se o nich zmiňovat později ve 3. kapitole této práce), které se dají uplatnit ve všech výše uvedených rovinách, nejvíce se ale kloní právě k poslední rovině pragmatické. Jejich prostřednictvím dítě uplatňuje a tím i zkvalitňuje všechny stránky své komunikace a co je hlavní, učí se je prakticky využívat ve svém životě.

Při výkladu jazykových rovin jsem vycházela z knihy Ilony Bytešnickové (2007).

Pokládám za důležité ještě jednou zdůraznit **význam správného řečového vzoru** učitele v mateřské škole. Jak jsme se mohli přesvědčit, dítě se učí velkou měrou napodobováním a zvláště v ožehavém období největšího rozvoje svých řečových kompetencí je důležité, aby jeho mluvní vzor byl kvalitní jak po stránce obsahové, tak i formální. (Bytešnicková, 2007) Učitel by měl přesně vyslovovat všechny hlásky a pokud možno používat spisovnou formu mateřského jazyka. Správný řečový vzor nejenže tvoří jednu z hlavních vnějších podmínek rozvoje řeči, ale funguje i jako logopedická prevence. (Zezulková, 2008)

Zezulková (2008) nám nabízí **zásady správného řečového vzoru**. S dětmi bychom měli hovořit přiměřeně jejich věku a úrovni vědomostí, srozumitelně a stručně, jednoznačně, věcně i jazykově správně a s měkkým hlasovým začátkem. Neměli bychom zapomínat na prostředky neverbální komunikace, které ať jsou do značné míry neuvědomované, výrazně ovlivňují komunikační proces. Jak uvádí Nelešovská (in Zezulková, 2008) při komunikaci s dětmi bychom měli využívat přiměřených zvukových prostředků řeči, jako je přízvuk, pravidelný rytmus, dynamika zvýrazňující projev, intonace, adekvátní tempo, barva hlasu apod. Učitelé by neměli zapomínat ani na řeč svého těla a uvědoměle pracovat s gestikulací, mimikou (např. úsměv, řeč očí), s dotykem respektujícím intimní části těla i se svým zevnějškem. (Zezulková, 2008)

**Desatero na cestu** - tak pěkně nazvala Kutálková (2005) deset pravidel, která přispívají k tomu, aby se dětská řeč vyvíjela co nejpřirozeněji a aby dosáhla co nejvyšší úrovně.

1. *Dostatek přiměřených podnětů* – Velmi závisí na soudnosti a „zdravém rozumu“ rodiče či učitele. Většina jich má jistě zájem na tom, aby vychovávali dítě správným směrem, každý ale může preferovat a uznávat jiné možnosti vedoucí k vytčenému cíli.
2. *Respektovat věk dítěte* - Vývoj dítěte je velice dynamický a je třeba volit přiměřené činnosti a nároky. Ústřední aktivitou by v předškolním věku měla být hra, která by měla dítě bavit a přinášet mu radost i dostatek podnětů k rozvoji.
3. *Respektovat dosažený stupeň vývoje* - „Kalendářní věk dítěte je vodítkem jen velmi obecným, důležitější jsou skutečné schopnosti dítěte.“ (Kutálková, 2005, s. 50) V současné době se stále více podporuje a podtrhuje tendence individuálního přístupu k dítěti. Měly bychom vědět, že jednotlivé vývojové fáze nemůžeme přeskakovat, můžeme ale za určitých okolností ovlivnit jejich délku. Znalost aktuálního stupně vývoje nám pak umožňuje volit vhodné metody intervence.
4. *Zájmy* - Lépe se nám učí to, co nás baví a to samé platí i o dětech. Stačí přijít na to, jaká forma bude dítěti blízká a zajímavá.
5. *Pochvala* - Vždyť kdo by nebyl rád chválen, ale umíme také pochválit? Je třeba mít také na paměti, že „to, co zdůrazňujeme, upevňujeme. To, čemu nevěnujeme pozornost, se ztrácí. Proto dobré pokusy pochválíme, nepovedené nekomentujeme. Pokud potřebujeme dítě opravit, pochválíme alespoň snahu.“ (Kutálková, 2005, s. 51)
6. *Trpělivost* - Ne všechny začátky jsou snadné a stejně tak to platí i při vývoji řeči. Buďme tedy trpěliví, při práci s dětmi zvláště.
7. *Výběr podnětů* - Dnešní průmysl doslova chrlí množství nejrůznějších hraček, stavebnic a všelijakých her. Bývá dost náročné zorientovat se v tom nepřehledném kvantu a vybrat pro dítě hračku funkčně i esteticky kvalitní. Hračku, která by v dítěti budila zvědavost, skýtala množství využití, podporovala jeho vývoj atd. Méně někdy znamená více a nemusí se chodit zas tak daleko. Vzpomeňme například na přírodniny a všední věci kolem nás - i jich lze bezpochyby využít k rozvoji řeči.

8. *Rozvoj smyslového vnímání*
9. *Rozvoj tělesné obratnosti* - Není náhodou, že je vynechán předchozí popis smyslového vnímání. Naopak ho spojíme s následným rozvojem tělesné obratnosti, stejně jako autorka „desatera“. V současné době digitalizace a techniky postupně mizí aktivní pohybové a manuální hry. Děti tráví čas před televizí nebo u počítače, místo aby skákaly přes švihadlo nebo lezly po stromech. Přitom k rozvoji všech schopností nestačí jen vnímat, ale prožít si skutečnost tělem. „Teprve na konkrétních zkušenostech a s reálným světem může vyrůst představivost, myšlení, řeč nejdřív mluvená a teprve pak psaná a čtená, fantazie a schopnost chápat i informace zprostředkované.“ (Kutálková, 2005, s. 56)
10. *Dialog předpokládá dva lidi* - Pokud s někým osobně komunikujeme, nevnímáme pouze slova, ale i řeč těla, která nám často prozradí mnohem více. Dokážeme pochopit, že když nás někdo s úšklebkem odmění slovy „No to se ti teda povedlo!“, nemyslí to zrovna pochvalně. Dítě by ale podobný výrok mohl uvést do rozpaků, nechápalo by kontrast mezi slovem a neverbálním sdělením. Stejně tak těžko rozezná pokyn: „Jen to zkus a uvidíš!“ Jde o pobídku nebo výhrůžku? Podobným nejednoznačností slov a gest bychom se měli v komunikaci s dětmi vyhnout a při výchově řeči se soustředit i na porozumění a používání neverbálních signálů.

## 2.5 Narušená komunikační schopnost

Vývoj komunikace jedince nemusí vždy probíhat podle předem daných pravidel. Stává se, že se opozdí nebo se vyvíjí jiným směrem apod. Jak jsme si již uvedli, každý má své tempo a vytčeného cíle dosahuje v různých časových intervalech. Pokud bychom nahlédli do rámcové vývojové normy, zjistíme, že u dětí existují v určitých etapách řečového vývoje tzv. *fyziologické jevy*, které nemůžeme za narušenou komunikační schopnost považovat. (Rádlová, 2007) Jak uvádí Klenková (2006), jedná se například o období kolem třetího až čtvrtého roku, kdy se objevuje fyziologická neplynulost, do čtyř let se projevuje fyziologický dysgramatismus a přibližně do nástupu do školy fyziologická dyslalie. Záleží pak na odborníkovi, zda vzniklé vady posoudí jako jev fyziologický, kde je reálná pravděpodobnost autokorekce, nebo se jedná o narušenou komunikační schopnost a je vhodné využít služeb logopeda.

*Narušená komunikační schopnost* (dále i NKS) je jedním ze stěžejních termínů současné logopedie a je vnímána i jako předmět tohoto vědního oboru. Od zkoumání „hovoření“ a „řeči“ se dnes pozornost soustřeďuje právě ke „komunikaci.“ (Klenková, 2006)

NKS vzniká jako důsledek působení individuálně podmíněných limitujících činitelů, které stěžují, až znemožňují komunikaci. (Vašek, 1994) Lechta definuje NKS takto: „O narušené komunikační schopnosti hovoříme tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jazykových projevů působí vzhledem ke komunikačnímu záměru jednotlivce interferenčně. Může jít např. o foneticko-fonologickou, morfologickou, syntaktickou, lexikální, sémantickou a pragmatickou rovinu. Narušená komunikační schopnost se může týkat verbální i neverbální, mluvené i grafické formy interindividuální komunikace, její expresivní i receptivní složky.“ (Lechta, 2008, s. 51)

**Etiologie** NKS je různá. Může se projevit jako vrozená vada řeči nebo získaná porucha řeči. (Lechta, 2003) Z časového hlediska mohou být příčiny prenatální, perinatální a postnatální, z lokalizačního hlediska může jít o genové mutace, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů, centrální části či efektorů, ale také působení nevhodného, nepodnětného a nestimulujícího prostředí či narušení sociální interakce. Člověk s NKS si svůj nedostatek může, ale také nemusí uvědomovat. (Klenková, 2006)

Z hlediska **klasifikace** může být narušení komunikační schopnosti *trvalé* nebo *přechodné*. Právě označení „narušení“ v sobě nese potenciální možnost úpravy či zlepšení komunikační schopnosti člověka. (srov. Rádlová, 2007 a Lechta, 2003) Podle stupně je narušení *úplné* (totální) nebo *částečné* (parciální). (Klenková, 2006) NKS může být v celkovém klinickém obraze dominantním, vedoucím symptomem, nebo může být symptomem jiného dominujícího postižení, onemocnění nebo poruchy. V dětském věku patří NKS mezi nejčastější symptomatické poruchy zejména u dětí s dětskou mozkovou obrnou, mentálním postižením, u dětí neslyšících, nevidomých atd. Symptomatické poruchy řeči mohou upozornit na začínající, velmi vážná onemocnění a včasný zásah může být jistou prevencí nebo může zredukovat další negativní důsledky. (Lechta, 2008) V symptomatické klasifikaci uvádí Lechta (in Klenková, 2006, s. 55) deset následujících kategorií:

1. „vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)

4. narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)
5. narušení fluence (plynulosti) řeči (tumultus sermonis, balbuties)
6. narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
7. narušení grafické stránky řeči
8. symptomatické poruchy řeči
9. poruchy hlasu
10. kombinované vady a poruchy řeči“

## 2.6 Logopedická intervence

Jakým způsobem by mělo komunikovat dítě v předškolním věku, jsme si uvedli v kapitole věnující se Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání v rámci komunikativních kompetencí. Pokud není vše v pořádku, je vhodné informovat příslušného odborníka a přistoupit k **logopedické intervenci**. Tu uskutečňuje logoped s cílem: „identifikovat; eliminovat, zmírnit či alespoň překonat NKS; anebo předejít tomuto narušení (zlepšit komunikační schopnost).“ (Lechta, 2005, s. 18) Dosažení těchto cílů se realizuje ve třech prolínajících se úrovních:

1. logopedická diagnostika
2. logopedická terapie
3. logopedická prevence (Lechta, 2005)

**Diagnostika** plní důležitou úlohu v péči o osoby s NKS. Její výsledek slouží jako východisko ke správnému výběru a aplikaci intervenčních metod. Hlavními cíli diagnostiky jsou pak určení, zda se jedná o narušení a o jaký druh, zjištění etiologie a navržení terapie. K získávání potřebných informací užíváme jednotlivé diagnostické metody a techniky, mezi které patří například – pozorování, dotazníky, rozhovory, diagnostické zkoušení, testové a kazuistické metody, rozbor výsledků činnosti nebo přístrojové a mechanické metody. Vyšetření by mělo brát v úvahu celou osobnost, mělo by být komplexní, co nejobjektivnější a vycházet z týmového přístupu. Narušení komunikační schopnosti může mít za následek ovlivnění života dítěte, ať už se jedná o jeho sebepojetí, sociální zkušenosti, volbu zájmů i budoucí volbu povolání. Včasná a odborná diagnostika může v mnohém dítěti pomoci a zasluhuje si tak naši maximální pozornost. (Lechta, 2003)

Není pravidlem, že si nejprve všimne nedostatků v komunikaci dítěte logoped. Je to právě rodič, učitel nebo jiná osoba, která bývá s dítětem v častém kontaktu. Existuje množství materiálů sloužících k opoře, pokud si nejsme s něčím jisti, nebo si chceme ověřit naše domněnky. Drobným vodítkem nám může být i stručný přehled odchylek ve vývoji komunikace u dětí a jejich možné příčiny, jež nám nabízí Dana Kutálková (2009):

Dítě nemluví od počátku vývoje řeči

- pokud je zájem o kontakt pravidelný, může být příčinou hluchota, při nepravidelném zájmu může jít o mentální retardaci nebo těžce opožděný vývoj s vyhlídkou na dysfázii.

Dítě mluví málo s malou slovní zásobou

- příčinou může být opožděný vývoj řeči, dysfázie, mentální retardace, nedoslýchavost nebo ADHD hypokinetické formy

Dítě mluví nápadně mnoho

- při stereotypním, chudém vyjadřování může jít o mentální retardaci nebo je narušení způsobeno syndromem ADHD s nedostatkem sebekontroly

Dítě postupně přestává mluvit

- z přetěžování a z opakování nepříjemných zážitků spojených s řečí může vzniknout psychogenní hluchota nebo dítě nemluví z důvodu infantilní demence

Dítě přestává mluvit náhle

- etiologií může být mluvní negativismus, elektivní mutismus, mutismus nebo afázie např. po úrazu mozku

Dítě mluví špatně

- při vadném vyslovování jednotlivých hlásek může jít o dyslalii, při nezvládnutí hlásek, větné stavby a gramatiky o dysfázii, při obtížném vyslovování všech hlásek o dysartrii, nebo se může jednat o sluchovou vadu či mentální retardaci

Dítě mluví rychle, nepravidelným tempem, opakuje slabiky apod.

- příčinou může být tumultus, koktavost nebo silný emocionální zážitek, nejistota v komunikaci či vyjadřovací neobratnost, to pokud se jedná o stav přechodný

Tato práce si neklade za cíl detailně popsat projevy jednotlivých případů NKS a odvolávám se tak nyní na poměrně rozsáhlou řadu publikací, z nichž mnohé jsou vedeny i v seznamu použité literatury.



Než se dostaneme ke kapitole věnující se metodám dramatické výchovy a jejich využití k rozvoji komunikace u dětí se specifickými potřebami, zaměřím ještě svou pozornost na **metody a techniky logopedické terapie**.

Jak uvádí Lechta (2005, s. 16): „Logopedie je v moderním pojetí vědou zkoumající narušenou komunikační schopnost u člověka z hlediska jejích příčin, projevů, následků, možností diagnostiky, terapie i prevence.“ Terapie zde tedy zřetelně plní jednu z klíčových úloh.

Metody logopedické terapie dělí Lechta (2005) na *stimulující* (aplikující se u nerozvinutých a opožděných řečových funkcí, např. narušený vývoj řeči), *korigující* (u vadných řečových funkcí, např. dyslalie) a *reedukující* (u ztracených či zdánlivě ztracených a dezintegrovaných řečových funkcí, např. afázie). Je zde vhodné, i když se k tomu dostaneme blíže v následující kapitole, vymezit význam slov metoda a technika. „Zatímco *metoda* označuje určitou cestu vedoucí k vytouženému cíli, *technika* představuje činnost, konkrétní pracovní postup, „kvazidopravní prostředek“, jímž se lze k tomuto cíli dostat.“ (Hartl, Hartlová, 2000 in Lechta, 2005) Jaké konkrétní *techniky* můžeme *při terapii* použít v komunikaci s dítětem? Lechta (2005) nabízí možnosti direktivních a nedirektivních technik.

*Direktivní techniky* nacházejí své využití v terapii řízené logopedem. *Nedirektivní techniky* jsou užívány zejména v terapii zaměřené na dítě a často se na nich podílejí rodiče a učitelé dítěte s NKS. Patří mezi ně:

- *Mapování kontextu* - tzv. komentování předmětů, dějů a událostí, které dítě pozoruje, díky čemuž si dítě osvojuje nové pojmy, slovosled a kombinace slov.
- *Přemost'ování* - používání známých slov z jednoho kontextu v dalším, novém kontextu. Například při stolování vyprávíme o všech hrníčcích na stole nebo při oblékání obouváme sandále, holínky, cvičky...
- *Modelování a nápověda* - cíleně využíváme určité struktury v řeči orientované na dítě a doufáme, že ji dítě začne časem používat samo. Rodiče často spontánně využívají tuto strategii. Když dítě řekne něco nesprávně, zopakují to po něm po formální, obsahové i pragmatické stránce správně.
- *Otázky* - pomocí dotazů cíleně vyvoláváme odpověď dítěte. Nejprve můžeme používat zavřené a později spíše otevřené otázky na to, co dítě umí a zná.
- *Nové uspořádání* - principem této techniky je, že se dítě učí vyjádřit jednu myšlenku více způsoby, jeden obsah popsat alespoň dvěma rozdílnými větami.

- *Oprava* - dítěti dáváme zpětnou vazbu, jak správně mělo říci to, co chtělo. Nevyžadujeme však zopakování správné výpovědi.
- *Uznání* - uznáním dáváme dítěti najevo, že posloucháme, co nám sděluje. Je velice důležité ocenit každou komunikační snahu. Vždyť právě i skrze uznání se dítě učí, že mluvení má nějakou hodnotu, význam a může díky němu vyjádřit svá přání a své potřeby.
- *Rozšiřování* - projev dítěte umísťujeme do ucelenější syntaktické formy, zpřesňujeme jeho neúplné projevy, ale současně dodržujeme jeho dosaženou úroveň.
- *Prodlužování* - jedná se o udržování tématu, k výpovědi dítěte navážeme další výpovědí s cílem vyprovokovat souvislou řeč.

Je nanejvýš pravděpodobné, že na diagnostiku bezprostředně navazuje terapie. V mnohém se však obě činnosti vzájemně prolínají. Podobným způsobem se může někdy terapie prolínat s prevencí. V logopedii lze aplikovat všechny stupně **prevence**, tedy primární, sekundární i terciární. *Primární prevence* podporuje všeobecně žádoucí formy chování (např. obecná propagace správné péče o řeč dítěte) nebo je zaměřena proti konkrétnímu riziku (ohrožení konkrétní NKS – předcházení koktavosti, opožděnému vývoji řeči apod.). Má za cíl předcházet ohrožujícím situacím v celé sledované populaci. *Sekundární prevence* je již zacílena na konkrétní rizikovou skupinu, která je ohrožena negativním jevem. Může se jednat např. o předcházení retardaci řečového vývoje u dětí umístěných v kojeneckých ústavech nebo předcházení poruch hlasu u hlasových profesionálů. *Terciární prevence* směřuje k lidem, u kterých se NKS už projevilo, snaží se předejít dalšímu negativnímu vývoji či dalším negativním následkům NKS. V těchto situacích je prolínání prevence s terapií nejvíce zřetelné. (Lechta, 2005)

Věnovali jsme se komunikaci z mnoha úhlů, abychom ji lépe pochopili a mohli tak kvalitněji přistupovat k jejímu rozvoji, přesněji k rozvoji komunikace jedince. Nepracujeme totiž s komunikací, ale s člověkem. Jak výstižně uvádí Lechta (2005, s. 17): „Středobodem pozornosti terapeuta není pouze NKS, ale člověk s NKS jako biopsychosociální bytost včetně jejích speciálních potřeb a specifik jejího životního prostředí.“ A v tomto prostředí jsme i my se svou nabídkou pomoci skýtající množství různých podob.

V rámci logopedické terapie lze aplikovat i řadu metod ze všeobecné i speciální pedagogiky. (Lechta, 2005) Stojí mezi nimi i dramatická výchova. Ne zcela běžná disciplína, která má ale své pevné kořeny, na jejichž základech staví svou práci čím dál více pedagogů a sklízí pak bohatou úrodu v podobě osobnostně i sociálně rozvinutých jedinců.

Pokud bychom vedle sebe postavili dramatickou výchovu a výše popisovanou komunikaci, zjistíme, že mají neskutečně mnoho společného. Přesvědčme se tedy v následující kapitole o kvalitách této disciplíny, jejím vlivu na komunikaci a na děti.

### 3 Metody dramatické výchovy

Cílem této práce je nahlédnout na komunikaci dětí předškolního věku se specifickými potřebami a metody dramatické výchovy. Přesněji řečeno sledujeme rozvoj komunikace u těchto dětí pomocí metod dramatické výchovy, jak již říká i sám název práce. První dva okruhy jsme si již vymezili v předešlých kapitolách. Víme, jak specifikovat děti se specifickými potřebami, poznali jsme význam, možnosti i způsoby jejich zařazení do předškolního vzdělávání, přiblížili jsme si komunikaci v obecné rovině i ve vztahu k dětem, její obvyklý vývoj i možné odchylky. Abychom měli náš teoretický oddíl kompletní, zbývá doplnit poslední komponent, jímž jsou právě metody dramatické výchovy.

#### 3.1 Pojem dramatická výchova

Na samý úvod by bylo vhodné vysvětlit, co to vlastně **dramatická výchova** (dále i DV) je. Kromě tohoto názvu se setkáváme s označeními *výchovná dramatika*, *edukativní/edukační drama*, *dramika*, *tvořivá dramatika*, *školní drama*, *divadlo ve výchově* atd. (Valenta, 2008) Jedná se o výchovnou a pedagogickou disciplínu, která ve své práci využívá postupů a prostředků divadla. Kořeny bychom mohli nalézt v dětské spontánní rolové hře v řádu „jako“, v níž se stáváme někým nebo něčím jiným. Vychází i z přirozeného zájmu jedince o dramatické situace a ze spontánní lidské schopnosti „hrát si.“ (srov. Pavlovský, 2004 a Valenta, 2008)

Eva Machková (1998), významná osobnost tohoto oboru, uvádí, že slovo „drama“ je odvozeno od řeckého „drán“, což znamená *jednat*, a dramatická výchova je tak učení jednáním, zkušeností čili osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve *fiktivní situaci* prostřednictvím *hry v roli* a *dramatického jednání v situaci*. Další odborník, Josef Valenta (2008), uvádí definici DV následovně: Dramatická (resp. divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, kdy bereme ohled na kreativně-umělecké (divadelní a dramatické) a výchovné a vzdělávací požadavky, současně s podmínkou individuálního i společného rozvoje zúčastněných osobností. „DV usiluje o co nejvšestrannější kultivaci člověka tím, že ho učí vytvářet

plnohodnotné vztahy ke světu jednáním jako specifickým způsobem komunikace...“ (Richter, 2008, s. 37)

Dramatická výchova může být pojímána jako samostatný vyučující předmět (zejména v ZUŠ, DDM a na některých školách v rámci volitelného předmětu nebo zájmové činnosti) nebo mohou být její metody a techniky využívány v rámci jiných předmětů, případně může být stylem práce s předškolními dětmi nebo dětmi mladšího školního věku. (Pavlovský, 2004) Jejím výsledkem pak může, ale nemusí, být divadelní představení. V DV nám jde především o *proces* - činnosti využívající prvků divadla směřují k případnému závěrečnému tvaru představení, přednostně ale vedou k zážitku z konání samotného, který nás rozvíjí. (Valenta, 2008) Výstižně popisuje rozdíl mezi divadlem a třídním dramatem G. Bolton (in Valenta, 2008, s. 43): „Rozdíl mezi divadlem (představením) a třídním dramatem je v tom, že v divadle se dělá vše proto, aby to hnulo s divákem, zatímco v třídním dramatu proto, aby to hnulo s hráčem (účastníkem).“ Nechci, aby z uvedeného vyplynulo, že inscenace do DV nepaří. Právě naopak. Existují projekty, které vědomě směřují k divadlu i lekce, jejichž zacílení je mimodivadelní. V každém případě staví DV do středu procesu dítě, žáka jako individualitu se svými potřebami zájmy, znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami. (Marušák, 2008)

Abychom do dramatické výchovy ještě více a hlouběji pronikly, přiblížíme si její **základní principy**. Některé jsou společné i s jinými směry a systémy, některé jsou specifické právě pro DV a tvoří její identitu. Při jejich výčtu budeme vycházet z díla již zmiňované autorky E. Machkové (2004) a doplníme jej o možnosti využití při rozvoji komunikace. Skupinu *všeobecných principů* tvoří výchova zkušeností, prožíváním, hra a tvořivost. *Pro DV* jsou *specifické principy* psychosomatické jednoty člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života (lidí, jejich charakterů a vztahů), experimentace s ním a improvizace.

Mnohokrát ověřená myšlenka říká, že pro děti (i dospělé) je mnohem významnější to, co dělají, než to, co vidí a slyší. **Zkušenost** vede ke snadnějšímu a trvalejšímu zapamatování, neboť nám umožňuje hlubší a osobnější pochopení. V rámci rozvoje komunikace jsou dětem nabízeny různé situace, které umožňují tuto osobní zkušenost získat a zároveň si ji prožít. **Prožitek** je specifickým projevem individuálního vnitřního života člověka, jde o subjektivní, neopakovatelnou, druhému nepřístupnou stránku lidské psychiky. DV umožňuje člověku prožít a poznat „zevnitř“ svět druhých, čímž sám obohacuje a mění svou osobnost. Pokud má dítě možnost prožít si komunikační

úspěch, vyzkoušet si dorozumět se v různých situacích a rolích, získává novou zkušenost, kterou si pak může zvnitřnit a posunout se ve svém vývoji dál. Dalším principem je **hra** - činnost, která je součástí celého života člověka. Protkává především období předškolního věku, promítá se do všech činností dítěte, pomáhá, učí, ukazuje, rozveseluje i uklidňuje. Pro DV je důležitý prožitek tady a teď, umožňující dostat se i do situací, které nejsou dítěti běžně dostupné. Skrze hru je možné ovlivnit svět dítěte, může si zkusit mnohé způsoby a rozmanité možnosti chování a jednání, hra umožňuje překročit hranice, které jsou v reálném životě mnohdy zataraseny. Hravá forma je běžným a osvědčeným způsobem i při rozvoji komunikace. Při hře zapojuje dítě svou **tvůrčivost**, která je také označována jako kreativita a je základem pro tvorbu - proces a následný produkt. Princip spojovaný s kooperací, komunikací, empatií a tolerancí, které jsou předpokladem, ale i cílem dramatických metod a technik, je **partnerství**. Pozitivní klima mezi učitelem a žákem i mezi žáky navzájem podporuje kvalitní a příjemnou práci. Přirozeně také tu spojenou s rozvojem komunikačních kompetencí.

Dostáváme se k principům tvořícím jádro DV. Patří mezi ně **psychosomatická jednota**, nebo také jednota vnitřního světa a těla. V DV je uplatňován proces vedoucí od představ k vnějšímu projevu, výrazu. Dítě si nejprve vytvoří představu situace nebo jednání a na jejím základě pak vzniká emoce a následný výraz. Pro příklad použijeme dechové cvičení. Dítě si představí, nebo vidí v přírodě, jak vítr rozfoukává chmíří pampelišek, svou představu si může prožít a stát se tím větrem ve fiktivní situaci. Tím si „prožije“ kvalitu svého dechu a může ji přenést do uvědomělé práce s ním. Dostali jsme se tak k dalšímu klíčovému principu dramatiky, kterým je **fikce**. Díky ní se můžeme dostat daleko za hranice reálného života. Můžeme se neomezeně pohybovat v prostoru i čase, prožívat situace, které jsme zatím nepoznali ani neprožili, a i takové, které nikdy nebudeme mít příležitost zakusit. Fikce hráčům poskytuje bezpečný prostor k tomu, aby si mohli vyzkoušet jednání, které si doposud nezkusili, nebo se k němu neodvažují. Je kdykoliv možné vrátit se zpátky a zkusit situaci pojmout jinak. S tím souvisí i **vstup do role**. Hlavně tímto principem se DV odlišuje od ostatních předmětů a stylů vzdělávání. Jedinec si díky vstupu do role osvojuje a sobě přizpůsobuje jednání druhých. Poznává jejich motivy a prožitky, stává se chápavějším, tolerantnějším, a tedy i komunikativnějším. Pokud má hra v roli poskytnout dítěti poznání života a lidí, musí být přítomna i **experimentace a zkoumání**. Hledáme různé způsoby uchopení tématu, situace či postavy, obměňujeme řešení, vracíme se a nazíráme na problém z jiných a nových úhlů pohledu. V neposlední řadě zmíníme vše prostupující princip

**improvizace**, tj. jednání bez přípravy, bez scénáře, které je nesmírně důležité pro samotný život. Ve fiktivní situaci se improvizace pojí s hravostí, neboť zde nehrozí žádné sankce a vše je možné.

Uvedené principy jsou neoddělitelnou součástí DV, nemusí být ale stoprocentně zastoupeny v každém okamžiku práce. Abychom mohli činnost označovat jako dramatickou výchovu, v dlouhodobém horizontu by chybět neměly.

### 3.2 Cíle dramatické výchovy

Pokud budeme pracovat s dětmi, měli bychom si nejprve uvědomit, čeho chceme dosáhnout a mít vědomí určitého **cíle**. Hledáme a zjišťujeme, jaké jsou potřeby členů skupiny a na jejich základě formulujeme cíl odpovídající osobnosti a potřebám jedinců. Následně pak plánujeme vhodné činnosti, které k vytčenému cíli vedou. I dramatická výchova má určeno, čeho se snaží svým působením dosáhnout. Nejobecněji můžeme říci, že vede „k aktivnímu poznání světa, člověka, společnosti a sama sebe“ (Bláhová, 1996, s. 22) Její cíle lze rozčlenit do třech základních rovin (Machková, 2004):

- *Rovina dramatická*, v níž vedeme žáky k dovednostem v dramatické oblasti, jakými jsou hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky apod., ale i k vědomostem o dramatických aktivitách a divadle. S předškolními dětmi budeme využívat především hru v roli (dítěte i učitele) a orientaci na výrazové prostředky, v našem případě hlavně komunikaci ve všech jejích podobách, rytmus, gradaci apod. Věnujeme se i obecným vědomostem o divadle a aktivitám s ním spojené.
- *Rovina sociální* směřuje k rozvoji struktury skupiny, její dynamiky, vztahů ve skupině, kooperaci, poznávání života, světa a lidí. DV cíleně pracuje se skupinou. (třída mateřské školy jí bezpochyby je). Skupina posouvá jedince v jeho vývoji dál, stejně jako i jedinec posouvá skupinu. Komunikace je v tomto případě nezbytná součást procesu, kde by mělo docházet k výše zmíněné kooperaci, vztahům, dynamice apod. V sociální rovině nás může v rámci komunikace zaujmout například cíl naučit se naslouchat a vnímat druhé.
- *Rovina osobnostní* nás bude zajímat nejvíce. Právě v ní je cílem rozvoj psychických funkcí jedince, tedy i vyjadřovacích schopností a verbální i neverbální komunikace. DV se orientuje i na další psychické funkce jako

pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, emoce a vůli. Nezapomíná ani na inteligenci, tvořivost, motivaci, zájmy, postoje a hodnotový žebříček.

Nyní si již snadněji můžeme představit, co skrývá označení DV využívající *metod osobnostního a sociálního rozvoje účastníků*. (Richter, 2008)

Pokud se na cíle DV podíváme z jiného úhlu pohledu, můžeme je rozlišit na *cíle pro učitele* – pedagogické cíle a *cíle pro skupinu* – co vnímají za cíl žáci. Jinou možnost nabízí dělení na cíle dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé - konkrétní pro jednu hodinu nebo její část. Pro představu - *dlouhodobé cíle* na rok i více let může pedagog formulovat například takto: „rozvíjet vyjadřovací schopnosti, zpřesňovat rytmické cítění a smysl pro gradaci, obohacovat nonverbální a verbální komunikaci“ apod. (Machková, 2004, s. 39). *Cíle pro hodinu nebo lekci* mohou znít následovně: „rozšířit slovní zásobu dětí pro vyjadřování citů, nálad; spolupracovat a domlouvat se při práci na etudě; vstupovat do role; domluvit se zástupnou řečí v jednoduchých situacích, naslouchat druhému a postihnout smysl jeho promluvy“ atd. (Machková, 2004, s. 39)

„Cíl je to, na co se chceme soustředit přednostně, co je v daném období hlavní, nejdůležitější...Cílem konkrétní činnosti s konkrétní skupinou je důvod, kvůli kterému volíme právě toto cvičení, právě toto téma, a to právě v této chvíli a situaci. Cíl znamená rozhodnout se, co je prioritou, co lze odložit na jindy či vůbec vynechat.“ (Machková, 2004, s. 38) V dlouhodobém horizontu se tak můžeme věnovat rozvoji komunikačních dovedností, které blíže specifikujeme a konkretizujeme v cílech krátkodobějších. Při jejich tvorbě je důležité nezapomenout na to, že cíle krátkodobé, konkrétní a specifické musí být v souladu s cíly dlouhodobými a obecnějšími. Stejně tak je potřebná vzájemná vazba cílů a hodnocení procesu jejich naplňování. Dosažení stanovených cílů pak kontrolujeme prostřednictvím průběžné i závěrečné reflexe.

### 3.3 Metody a techniky dramatické výchovy

Pedagog sleduje *všestranný rozvoj dítěte*. Na rozdíl od ostatních esteticko-výchovných předmětů k tomu však DV využívá specifických metod a prostředků. (Pavlovský, 2004)

Dostáváme se k pojmu **metoda**. Podíváme-li se ke kořenům tohoto výrazu, vychází ze dvou řeckých slov *meta* a (*h*)*odos* značící „cestu k...“ (Valenta, 2008) Mohli bychom ji také označit jako „cestu k cíli, která je rozhoduje o jeho dosažení.“ (Machková, 2004,



s. 94) V přenesení do světa vzdělávacího systému popisuje metodu J. Valenta pomocí, jak sám píše, dlouhé, ale ne nejasné definice. (Valenta, 2008, s. 47) „Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.“ Stejně jako při stanovování cílů je i při volbě metod nutné brát ohled na potřeby žáků, vývojový stupeň jejich myšlení, míru zkušeností, zájmy apod. Ve hře je i učitelův osobní systém, jeho osobní charakteristika, profesionální vybavenost i kvalifikace. (Machková, 2004)

Co je ale metoda z pohledu dramatické výchovy? Můžeme vysledovat hned několik úrovní jejího chápání. Pojmem lze označit *celý systém DV* – DV jako metoda vyučování, metoda výchovy. Toto chápání je ale nepřesné, jelikož ve vyučování využíváme spíše principů DV, jejich vybraných prvků. Metoda může být i *základním koncepčním metodickým principem systému* – metoda divadla, dramatická hra, hra v roli apod. Může také označovat *specifický styl práce* určité osobnosti nebo organizace. Stěžejní pro nás bude pochopení metody jako *konkrétního postupu*, praktické činnosti žáka i učitele. (Valenta, 2008)

V rámci literatury teoretické i praktické (zásobníky her apod.) se můžeme setkat s pojmy technika a cvičení. Na první pohled by mohly být synonymy, jsou však mezi nimi jisté odlišnosti. **Technika** je typ metody, která vyžaduje, aby učící se člověk prakticky a osobně jednal. Je to jistá konkretizace metody. Například metodou může být hra v roli konkretizovaná technikou učitel v roli. **Cvičení** si klade za cíl něco naučit, zmechanizovat a v DV se řadí převážně do oblasti průpravy - existují hlasová cvičení, pohybová cvičení apod. Při práci s předškolními dětmi využíváme vzhledem k jejich věku, zkušenostem a potřebám ve velké míře právě zmiňovaných průpravných her a cvičení. (Valenta, 2008)

Jelikož je DV obor v porovnání s ostatními poměrně mladý, názory a pojetí jednotlivých pojmů se stále ještě formují a mnohdy se objevuje terminologická nejednotnost.

Jak jsme již uvedli, vede jistá cesta od cíle k metodě. Jinak řečeno cíl ovlivňuje volbu metody. Budeme-li chtít například, aby se žáci naučili plynule verbálně komunikovat, pak budeme volit metodu, která navodí situaci a která k verbální komunikaci povede, např. mluvení za předměty, zástupná řeč, rozhovor apod.

Zvolíme-li ke splnění téhož cíle například pantomimu, bude přístup jistě originální, ale poněkud neefektivní...(Valenta, 2008)

Při výběru metod ke své práci můžeme využít množství nejrůznějších zásobníků a publikací s konkrétními popisy činností i celých lekcí. Zasvěcený pedagog již ví, že nelze čistě zkopírovat nalezené lekce, byť by byly stokrát prověřené a vyzkoušené. Specifika každé skupiny jsou ryze individuální a předloženými materiály by se měl pedagog spíše inspirovat, popř. je vhodně přizpůsobit pro své svěřence.

Výčet metod DV je poměrně široký, proto je **třídíme** do jednotlivých kategorií. Kritéria, podle kterých metody dělíme, pojímají autoři různě. Uvedme si příklady některých z nich. (in Machková, 2004) *M. Disman* třídí metody podle psychických funkcí na: pozornost a uvolnění; vnímání; paměť a představy; fantazie; řeč; city; vůle a jednání. *H. Budínská* ve své kartotéce Hry pro šest smyslů využívá podobného kritéria jako Disman. Člení metody na: *pozornost, paměť a představivost* (zraková, sluchová, hmatová a čichová, pohybová, *slovesná*); rytmus (cvičení, etudy); *jevištní řeč* (*dech, hlas, artikulace, intonace*); *fantazie a tvořivost* (výtvarná, *slovesná*); hry a etudy (soustředění, situace a vztahy, *zvukové etudy*, hry s předměty, obrazotvornost). Pro naši potřebu metod zaměřených na komunikaci bychom zde načerpali velké množství inspirace. Stejně tak u *E. Machkové*. V jejím díle Dramatické hry a improvizace objevují mj. kategorie: *kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění; plynulost řeči a slovní komunikace*. *J. Mlejnek* v Dětské tvořivé hře dělí metody na: hry bez kontaktu s partnerem a *hry s komunikativními prvky*. Obě skupiny pak ještě člení podle věku dětí. *Š. Štembergová-Kratochvílová* (1994) vydala publikaci s názvem *Metodika mluvní výchovy dětí*, která se věnuje přesně námi zkoumané problematice. I ona člení metody podle věku. Můžeme u ní vysledovat postupnou systematickou práci na řečovém projevu dětí. Cvičení začínají u pokládání základů správného držení těla, učení se měkkému hlasovému začátku, dialogu, rytmičnosti a melodičnosti řeči, správnému dechu, rezonanci i tempu, cvičí jednotlivé samohlásky, prostorový a dynamický cit, frázování, přízvuk, melodii atd.

Pro ještě bližší představu o komunikaci v DV uvedeme ve stručnosti několik konkrétních metod, technik či cvičení.

Dialog s využitím zástupné řeči (Štembergová-Kratochvílová, 1994, s. 35)

- ▶ dorozumění se zástupnou řečí, využití prozodických faktorů řeči a nonverbální komunikace

- ▶ „Využijeme folklórního textu „Mydli málo, per více, neper tuto, per tamto, per dále“ ke hře na Italy. Text může znamenat cokoliv, je to jako italština. Pak dětem dáme po skupinách úkol zahrát nějakou událost, k níž třeba zadáme jen volný námět: Stalo se na nádraží, stalo se na ulici, stalo se na sportovišti, stalo se v zoo apod. Děti si ve skupinkách domluví situaci, pak ji ostatním předvedou jako hádanku zástupným textem a přihlízející musí poznat, jaká událost se odehrála.“

Rozpočítadlo (Josef Mlejnek, 2004, s. 61)

- ▶ rozvoj rytmu řeči, práce s dechem
- ▶ „Ene bene, Emane,  
kdo tu babu dostane?  
Ten to není, ten to je,  
už si s námi nehraje!

Rytmicky přednášíme rozpočítadlo. Přidechujeme „do bříska“ za každým veršem, poté za druhým veršem, a nakonec zkoušíme celé rozpočítadlo jedním dechem.“

Mluvicí předměty - mluvení za loutku, za věc (Josef Valenta, 2008, s. 178-179)

- ▶ rozvoj verbálního vyjadřování
- ▶ „Mluvení za loutku nepochybně nevyžaduje příklady... Mluvení za věc pak budou stačit příklady snad jen letmé, totiž hovořit tu můžeme:
  - za věc „mluvící“ – palubní počítač, ale též
  - za věc kouzelně obživlou či alespoň schopnou řeči (může s námi diskutovat naše dýmka; věc ovšem může vést i monolog) či dokonce
  - za věc, která je zakletým člověkem.“

Květinový kruh (Eva Machková, 1993, s. 106)

- ▶ rozvoj rytmického vyjadřování, sluchové analýzy
- ▶ Hráči rytmicky říkají a vytleskávají: Co je to mák, co je to narcis, co je to tulipán, co je to pampeliška (nebo jiné květiny, zvířata apod., jejichž názvy mají 1, 2, 3 a 4 slabiky). „Když hráči zvládnou rytmus a pořadí květin, vytleskávají nebo vydupávají rytmus beze slov. Pak se přidává výraz pohybem až k pohybu celého těla v prostoru.“

Hry s jazykolamy (Hana Budínská, 2001, s. 45)

► rozvoj artikulace

► „Pan kaplan má vrabce v kapse – představte si, že jdete v celé skupině po ulici za panem Kaplanem a sdělujete si tuto skutečnost jako – velkou legraci – vaše tajemství (strčili jste mu vrabce do kapsy a on na to ještě nepřišel) – překvapující fakt – zaklínadlo (sugestivně vyslovujete svoje přání, aby ho tam měl).“

Komunikace má v DV své podstatné místo. Nejenže je prostředkem, ale i cílem systémové práce v rozvoji jedince. Komunikace je, jak už jsme se také mohli přesvědčit, velice široké téma, které v sobě zahrnuje množství dalších podtémat. Jejich možné dělení nám nabízí Josef Valenta (2005, s. 42-43):

„Znakovost v komunikaci

- neverbální signály (co vše říká řeč těla);
- zvukové signály (co vše říká řeč zvuků);
- verbální signály (co vše říká řeč slov);
- materiální signály (co říkají předměty a prostředí člověka);
- skutkové signály (co vše říkají činy člověka).

Pozorování a naslouchání

- technika kvalitního vnímání/kvalitní percepce;
- empatické a aktivní naslouchání.

Tvorba komunikace

- tvorba tělových signálů a znaků a jejich sdělnost;
- technika tvorby mluveného projevu;
- technika výrazu mluveného projevu...

Komunikace se sebou samým.“

### **3.4 Dramatická výchova na půdě mateřské školy**

Mateřská škola bývá po rodině prvním sociálním prostředím, kde dítě zůstává bez rodičů, stává se součástí dětské skupiny, není středem zájmu, ale dělí se o pozornost učitelky i s ostatními dětmi, začíná navazovat kontakty s vrstevníky a učí se s nimi

spolupracovat a komunikovat. Často je zapotřebí vybavit dítě základními dovednostmi pro společnou práci, k čemuž nám mohou pomoci nejrůznější průpravné hry a cvičení. Je ale vždy potřeba vědět, jaký cíl jimi sledujeme a kam směřujeme, aby se nestaly samoučelnými. (Švejdrová in Provazník, 2001)

Pokud vzpomeneme na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a v něm obsažené kompetence, můžeme je propojit a porovnat s kompetencemi DV. RVP PV dává pedagogům jasné mantinely, čeho se mají snažit dosáhnout, současně jim ale dává prostor k volbě cest, prostředků, metod, témat, námětů i obsahů, jak se k danému cíli dostat. (Švejdrová, 2004) „Z klíčových kompetencí, jak je uvádí RVP, se dramatická výchova přímo váže na *kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální*. Z podstaty dramatické výchovy jako oboru vyplývá, že právě tyto dvě skupiny kompetencí se prakticky kryjí se specifickými kompetencemi dramatické výchovy, jsou vlastní doménou dramatické výchovy.“ (Provazník, 2006, s. 10) Vezmeme-li také v úvahu, že obecným cílem předškolního vzdělávání je podporovat učení v nejširší rovině a naplňovat potřeby dětí s ohledem na jejich vývojové a individuální zvláštnosti, jde tomuto DV přímo naproti, jelikož i ona sleduje shodné pedagogické cíle a podporuje učení v nejširším slova smyslu. Dává prostor k výchově aktivního člověka, nabízí dětem předškolního věku daleko hlubší aktivní poznání, prožitek, zkušenost, prostor pro empatii, spolupráci, toleranci... na rozdíl od pasivního a mechanického přijímání a učení se novým návykům, dovednostem a vědomostem. Vždyť v podstatě vychází z dětské spontánní hry na něco, na někoho. DV také přirozeně pracuje s vývojovými zvláštnostmi i specifičností učení dětí, kde bez zkoumání není poznání a kde co projde tělem a zasáhne emoce, ukládá se do paměti. (Švejdrová in Provazník, 2001)

Při plánování činností musíme brát v úvahu i to, s jakou skupinou dětí pracujeme. Díky věkově smíšeným třídám nebo integraci dětí se specifickými vzdělávacími potřebami můžeme mít ve skupině jak dítě s přetrvávajícími projevy batolete, tak i dítě, které již čte. Přípravy učitele by se tak měly opírat o kvalitní pedagogickou diagnostiku a měly by být jistým způsobem strukturovány. „V praxi to znamená, že námět zvolený pro celou třídu na základě prožitků dětí, je metodicky rozpracován do plánu, v němž jsou zachyceny činnosti zaměřené jak na práci s celou třídou, tak i na práci se skupinou dětí nebo s jednotlivcem.“ (Gregorová in Provazník, 2001, s. 35) I práce prostřednictvím DV v mateřské škole by měla udržovat rovnováhu činností spontánních a záměrně navozených, statických a dynamických, verbálních a neverbálních, individuálních a skupinových, předem připravených a improvizovaných atd. Neměla by

se z ní nikdy vytrácet pravdivost, vzájemná důvěra, úcta a pozitivní přijetí každého jednotlivého dítěte. Bez vstřícného, bezpečného a autentického zázemí dramatickou ani jinou kvalitní výchovu v mateřské škole dělat nelze. (Švejdová in Provazník, 2001)

## 4 Shrnutí

Na závěr teoretické části práce si shrneme představené téma rozvoje komunikace u dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím metod dramatické výchovy. Teoretický rámec nám dal základní informace, které můžeme zhodnotit a vytvořit si svůj vlastní pohled na danou problematiku.

Každý pedagog, vychovatel, rodič... zkrátka každý, kdo pracuje s dětmi, má jinou povahu, jiné přesvědčení, vzdělání, volí jiné metody práce apod. Inklinujeme k různým směrům závislejícím hlavně na naší osobnosti. Zde představená cesta dramatické výchovy jistě není jediná a lepší než ty ostatní. Někomu může být zcela cizí, jiný ji uznává a maximálně využívá ve své práci. Naším cílem je představit ji jako možnost, variantu, která leckde není ještě zcela známá, jež ale v sobě nese mnohé kvality pozitivně působící při práci s dětmi. Každý pak máme volbu, zda naše cesta k dítěti a k jeho komunikaci povede právě přes tyto metody a techniky.

Hlavním cílem naší pozornosti v každém případě stále zůstává dítě s jeho možnostmi a potřebami. Máme zájem na tom, abychom co nejvíce podpořili jeho rozvoj a otevírali společně s ním kvality jeho života. Tomu napomáhá i proces učení, který by měl umožňovat aktivní účast každému dítěti a dopřát mu zažít pocit úspěchu. Programy založené na divadelní práci k tomu vytvářejí vhodné podmínky a dokážou zasáhnout i ty žáky, kteří by v tradičním modelu výuky úspěšní nebyli. Integrace umění do výuky pak přináší rovné příležitosti, takže potřebný úspěch mají šanci zažít i děti jakýmkoli způsobem znevýhodněné. (Mardirosianová, Lewisová, 2010)

Pokud bychom zamířili ještě dál, můžeme prostředky DV využívat přímo k léčení u lidí s různými problémy, tedy i u jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami. Proces pak lze označit jako terapii, v našem případě využívání divadelních prostředků jako dramaterapii. I zde prochází práce přes zkušenost, prožitek, fikci, vstupy do rolí atd., i zde můžeme využít dramatických metod a technik rozvíjejících komunikaci. Ve středu zájmu stále zůstává jedinec, mnohem hlouběji se zde však pracuje s jeho konkrétním problémem, s jeho zpětnou vazbou, sebereflexí apod. Není cílem tohoto textu podrobněji se zabývat touto velmi zajímavou a v současné době postupně se prosazující technikou. Zájemce proto odkazuji na literaturu věnující se dramaterapii, především na publikaci s příznačným názvem Dramaterapie autora Valenty. (Valenta, 2007)

Žijeme ve společenství lidí a díky integraci a inkluzi se odbourává i izolace jedinců se specifickými potřebami, je proto důležité umět se dorozumět i s nimi. Komunikace nám umožňuje nejen to, díky ní poznáváme svět kolem sebe, poznáváme sami sebe, utváříme si své místo ve společnosti, ovlivňujeme ji atd. Jedná se o jednu ze základních významných činností člověka, která se od něj nedá oddělit, stejně tak jako se nedá oddělit člověk od ní. (Valenta, 2005) Jak jsme se měli možnost dočíst, komunikaci se postupně učíme po celý život, nejdynamičtější období však probíhá v dětství před nástupem do školní docházky. My, dospělí máme možnost tento rozvoj ovlivnit, pomoci dítěti a doprovázet jej na jeho cestě k jedné z klíčových kompetencí. Ideální cíl kvalitní a plně fungující komunikace je však dosažitelný v různé míře. Závisí na možnostech a předpokladech samotného dítěte, ale i na podnětnosti materiálního i sociálního okolí.

Soustředíme-li se na institucionální předškolní vzdělávání, závisí cesta k rozvoji komunikace současně na osobnosti a stylu práce každého pedagoga. Jak využije možnosti propojení rozvoje komunikace s metodami DV závisí jen na něm. Teoreticky jsme se o této otázce mohli dozvědět v předchozích kapitolách. Jak ale funguje toto spojení v praxi, zjišťujeme jen velmi těžko. Částečně nám může odpovědět následující praktická část této práce vycházející především z poznatků samotných pedagogů.



## 5 Pedagogický průzkum

Tato práce si klade za cíl prozkoumat možnost využití metod dramatické výchovy k rozvoji komunikačních schopností dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami a zjistit míru využívání metod dramatické výchovy k rozvoji komunikace učiteli mateřských škol vzdělávající děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve výše uvedených kapitolách jsme se měli možnost seznámit se stanovisky mnoha autorů zabývajících se daným problémem. Abychom na téma pohlédli i z praktického hlediska, budeme nyní, prostřednictvím pedagogického šetření, směřovat naši pozornost přímo k učitelům speciálních mateřských škol, k jejich postojům i práci.

### Výzkumné otázky

- Jaká je informovanost učitelů mateřských škol (dále MŠ) o metodách dramatické výchovy?
- Jsou z pohledu pedagogů metody dramatické výchovy vhodné k rozvoji komunikačních schopností dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Používají učitelé v MŠ metody dramatické výchovy ve své práci s dětmi?
- Pracují-li s metodami dramatické výchovy, nakolik je cíleně využívají k rozvoji komunikace?
- Mají učitelé MŠ zájem dozvědět se více o možnostech rozvoje komunikace dětí pomocí metod dramatické výchovy?
- Jaké metody učitelé převážně používají k rozvoji komunikace dětí?

### Hypotézy

**H<sub>01</sub>:** Mezi informovaností učitelů mateřských škol o metodách dramatické výchovy nejsou významné rozdíly.

**H<sub>A1</sub>:** Mezi informovaností učitelů mateřských škol o metodách dramatické výchovy jsou významné rozdíly.

**H<sub>02</sub>:** Učitelé využívají ve své práci metod dramatické výchovy ve stejné míře.

**H<sub>A2</sub>:** Učitelé využívají ve své práci metod dramatické výchovy v různé míře.

**H<sub>03</sub>:** Pracují-li učitelé metodami dramatické výchovy, nejsou mezi mírami jejich využití k rozvoji komunikace významné rozdíly.

**H<sub>A3</sub>:** Pracují-li učitelé metodami dramatické výchovy, jsou mezi mírami jejich využití k rozvoji komunikace významné rozdíly.

**H<sub>04</sub>:** Mezi volbami jednotlivých metod k rozvoji komunikace nejsou u učitelů významné rozdíly.

**H<sub>A4</sub>:** Mezi volbami jednotlivých metod k rozvoji komunikace jsou u učitelů významné rozdíly.

### **Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek byl vybrán metodou stratifikovaného výběru. Jelikož se věnujeme dětem předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich učitelům, základním souborem nám byly všechny typy speciálních mateřských škol, dělící se do následujících podskupin (dle vyhlášky 73/2005):

- mateřská škola pro zrakově postižené
- mateřská škola pro sluchově postižené
- mateřská škola pro tělesně postižené
- mateřská škola logopedická
- mateřská škola speciální
- mateřská škola při zdravotnickém zařízení

Z každé podskupiny byl náhodně vybrán různý počet škol, které byly do průzkumu zapojeny.

### **5.1 Výzkumná metoda**

Pro kvantitativní sběr dat pedagogického průzkumu byla zvolena **metoda dotazníkového šetření**. Dotazník jako takový je soustava předem připravených

a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny do písemné struktury. Respondent na ně odpovídá taktéž písemně. (Chráska, 2007)

*Položky v dotazníku* musí být jasné a srozumitelné všem respondentům, u kterých je šetření prováděno. Je proto důležité přizpůsobit jejich znění cílovému výzkumnému vzorku. Zároveň musí být jejich formulace zcela jednoznačná, nemůže připouštět chápání více způsobů a nesmí být sugestivní, tj. napovídat, jak má být položka zodpovězena. Dotazník by měl zjišťovat jen nezbytné údaje a neměl by být příliš rozsáhlý. Měl by také vždy obsahovat jasné pokyny k jeho vyplnění, zvláště, je-li distribuován poštou. (Chráska, 2007)

Pro kvalitu dobrého měření by měl dotazník splňovat základní požadavky. Mezi *vlastnosti dobrého dotazníku* patří validita, tj. dotazník by měl zjišťovat skutečně to, co zjišťovat má, co je výzkumným záměrem. Zároveň by měl zkoumané jevy zachycovat spolehlivě a přesně, měl by být dostatečně reliabilní. (Chráska, 2007)

Dotazník v našem šetření obsahuje v úvodu informace o jeho cíli, způsobu využití i zaručení anonymity respondentů. Po instrukci k vyplnění následuje osm položek.

### **1. Pracujete s dítětem/děťmi se speciálními vzdělávacími potřebami?**

ano      ne

První položka je tzv. filtrační. Její zodpovězení je důležité pro vyhodnocení významu dalších odpovědí. Její negativní zodpovězení by vyloučilo dotazník z následného vyhodnocování, respondent by nebyl pro tento průzkum vhodný. Důvod jejího zařazení je především v tom, že dotazník byl rozeslán emailovou poštou sice do speciálních typů mateřských škol, často ale tato cesta vede díky právní subjektivitě přes školu základní. Následným přeposíláním by mohl dotazník přijít i k rukám učitele, který s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami nepracuje.

### **2. Patří mezi cíle vaší práce rozvoj komunikace dětí?**

ano      ne

Druhá otázka slouží hlavně ke kontaktu s respondentem. Je proto snadná, nenáročná a obecně uvádí do zkoumané problematiky. Zároveň slouží k odbourání nežádoucího napětí z možných obav z náročnosti dotazníku. V prvním i druhém případě se jedná

o dichotomickou položku, na kterou lze dát jen dvě vzájemně se vylučující odpovědi *ano – ne*.

**3. Jaká je podle Vás míra informovanosti učitelů MŠ o metodách dramatické výchovy?**

žádná 1 2 3 4 5 6 7 vysoká

Třetí položka zjišťuje mínění učitelů, do kterého se částečně promítá i mínění o sobě samém. Je zde využito škály Likertova typu, v níž se po respondentovi požaduje označení stupně jeho souhlasu s jedním či druhým pólem škály.

**4. Jsou podle vás metody dramatické výchovy vhodné k rozvoji komunikačních schopností u dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami?**

ano ne nevím

Čtvrtá uzavřená polytomická položka předkládá výběr ze tří možností. Je orientována na velmi obecný pohled celé zkoumané problematiky, zároveň se však přibližuje respondentovi, jeho práci a zkušenostem.

**5. Využíváte metod dramatické výchovy ve své práci s dětmi?**

nevyužívám zřídka často převážně stále

Dostáváme se k nejdůležitějším otázkám v dotazníku, které nám poodhalí současnou situaci týkající se metod dramatické výchovy v mateřských školách. Respondenti vybírají jednu z možností uzavřené (strukturované), výběrové položky.

**6. Pracujete-li s metodami dramatické výchovy, jakou měrou je cíleně používáte k rozvoji komunikace dětí?**

nikdy zřídka často převážně stále nevyužívám těchto metod

Další položka jde ještě dál a skrze metody dramatické výchovy se dostáváme ke komunikaci a jejímu rozvoji, o který nám jde především. Aby zde z možnosti odpovědět nebyli vyloučeni ti učitelé, kteří zmiňovaných metod nevyužívají, figuruje

ve výběru i tato varianta. Zároveň ukazuje, že práce formou metod dramatické výchovy není pravidlem a pokud takto respondent nepracuje, jedná se o zcela běžný jev. Můžeme tím přispět k pravdivějšímu sdělení a vyšší výpovědní hodnotě.

**7. Měli byste zájem dozvědět se více o možnostech rozvoje komunikace dětí pomocí metod DV?**

ne                      spíše ne                      nevím                      spíše ano                      ano

Sedmá výběrová položka na jednu stranu směřuje do budoucna a mohla by být podnětem k dalšímu zkoumání. Současně však její vyhodnocení ukáže i smysl této práce. Zjistíme, jaký význam má zkoumat tuto problematiku, nakolik jsou jí učitelé otevření a mají chuť se o ní dozvídat. Z hlediska cíle, pro který je položka určena, se jedná i o funkcionálně psychologickou otázku. Odvede pozornost respondenta od hodnocení jeho vlastní práce v mateřské škole, aby k ní mohla být v poslední, nejnáročnější položce opět vrácena.

**8. Jaké metody převážně používáte k rozvoji komunikace dětí?**

(přiřaďte čísla podle míry využití: 1 - nejvíce využívané, 7 - nejméně využívané)

slovesné (artikulační cvičení, diskuse, rozhovory ...)

literární (využívání prózy, poezie, recitace ...)

hudební (zpěv, hra na hudební nástroje...)

dramatické (hra v roli, jednání ve fiktivní situaci – „jako“, dramatizace ...)

výtvarné (malování, kreslení, modelování...)

manipulativní (manipulace s předměty, pomůckami, materiálem...)

pohybové (pohyb na místě, z místa...)

využívám jiné metody (uved'te jaké):

Poslední položka v dotazníku se liší od těch předcházejících hlavně ve způsobu požadované odpovědi. Jedná se o polozavřenou přiřazovací položku. Polozavřenou proto, že nabízí i možnost volné odpovědi, a to hlavně z toho důvodu, abychom se vyhnuli nebezpečí, že neuvedeme některou existující odpověď a přiřazovací jednoduše proto, že k jednotlivým odpovědím přiřazujeme čísla podle daného pravidla. Nabídky

v závorkách jsou zde z toho důvodu, aby byla naše i respondentova představa o jmenovaných metodách víceméně stejná.

Konkrétní podobu dotazníku můžete nalézt v příloze č. 1 této práce.

Při popisu jednotlivých položek bylo vycházeno z textu Chrásky (2007).

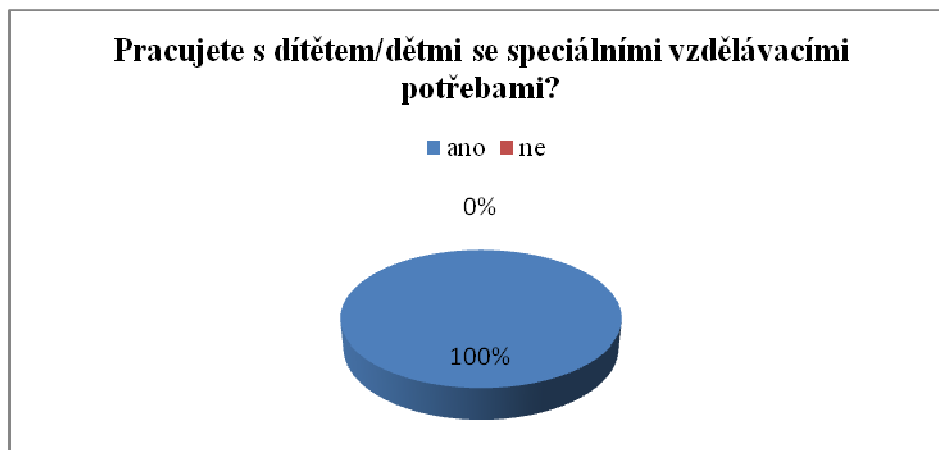
## **5.2 Provedení dotazníkového šetření**

Celkově bylo distribuováno **109 dotazníků**, z toho 97 prostřednictvím emailové pošty a 12 při osobním setkání. Při osobním předávání dotazníků byla návratnost zcela stoprocentní, emailovou poštou přišlo zpětně 27 dotazníků, tedy 28 %. Toto poměrně nízké procento mohlo být způsobeno již jednou zmiňovanou právní subjektivitou, kdy kontaktní emailová adresa většinou směřuje k řediteli či zástupci základní školy. V doprovodném dopisu bylo sice požádáno o přeposlání k rukám pracovníků předškolního zařízení, cesta už zde ale není přímá a mnoho materiálu se vytratí. Na druhou stranu nelze opomenout i opačný jev, kdy byl dotazník jedním pracovníkem rozeslán několika učitelům v rámci jednoho zařízení a odpovědi bylo naráz hned několik. Mohla by vzniknout námitka, že odpovědi z jednoho zařízení budou stejné a šetření tím pádem méně vypovídající. Dnešní doba však nabízí poměrně široké možnosti práce jednotlivých učitelů i při volbě metod, které jsou jim vlastní, pokud současně zachovají rovnoměrný rozvoj celé osobnosti dítěte.

## 6 Výsledky pedagogického průzkumu

### Položka 1

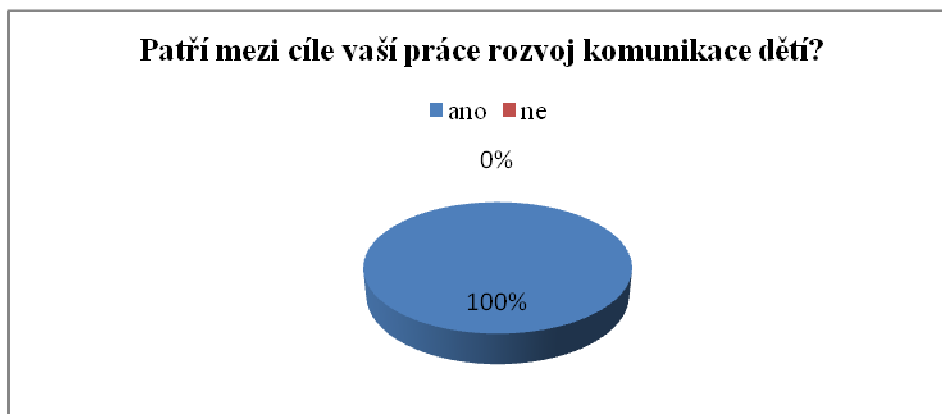
Položka 1	Četnost	%
ano	38	100
ne	0	0
Celkem	38	100



Z uvedených dat vyplývá, že se šetření účastnili pouze učitelé, kteří vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Ke zpracování dat tak mohly být použity všechny získané dotazníky.

### Položka 2

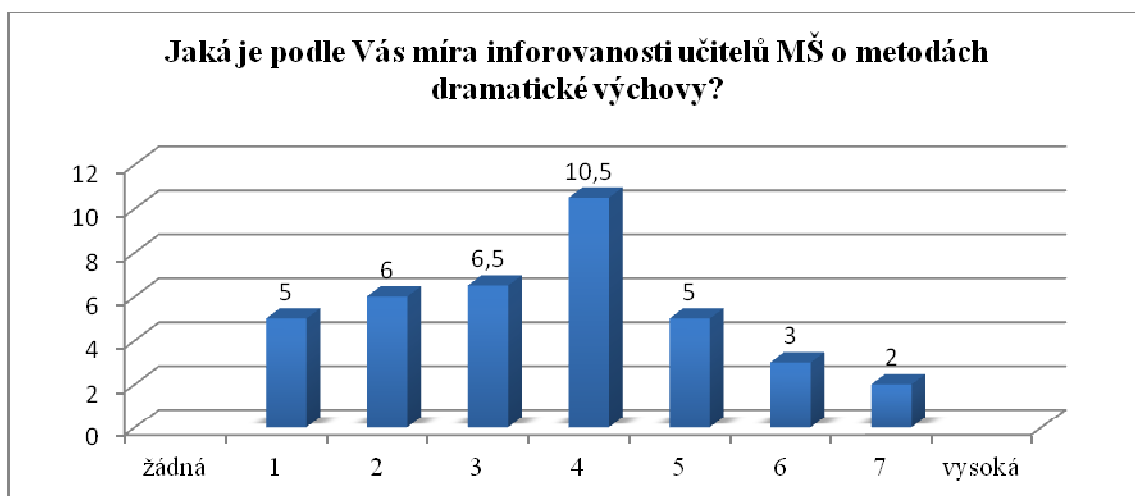
Položka 2	Četnost	%
ano	38	100
ne	0	0
Celkem	38	100



I tato položka byla zcela jednoznačně zodpovězena kladně. Respondenti jsou si vědomi významné potřeby zabývat se komunikací dětí a cíleně se jí ve své práci věnují. Připomeneme-li si kurikulární dokument, který je pro učitele zásadní – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, můžeme říci, že rozvíjení komunikativní kompetence u dětí není podceňováno a učitelé, kteří se účastnili pedagogického průzkumu, o její rozvoj cíleně usilují.

### Položka 3

Položka 3	Četnost	%
1	5	13
2	6	16
3	6,5	17
4	10,5	28
5	5	13
6	3	8
7	2	5
Celkem	38	100



Ve třetí položce si můžeme ověřit první dvojici hypotéz.

**H<sub>01</sub>:** Mezi informovaností učitelů mateřských škol o metodách dramatické výchovy nejsou významné rozdíly.

**H<sub>A1</sub>:** Mezi informovaností učitelů mateřských škol o metodách dramatické výchovy jsou významné rozdíly.



K ověření naměřených dat použijme **test dobré shody chí-kvadrát**. „Představuje postup, při kterém rozhodujeme o tom, zda zjištění, které výzkum přinesl, je skutečně významné (signifikantní) anebo je způsobené náhodou. Za statisticky významný tedy považujeme takový výsledek, který už nelze připsat na vrub náhody.“ (Chráaska, 1989, s. 85)

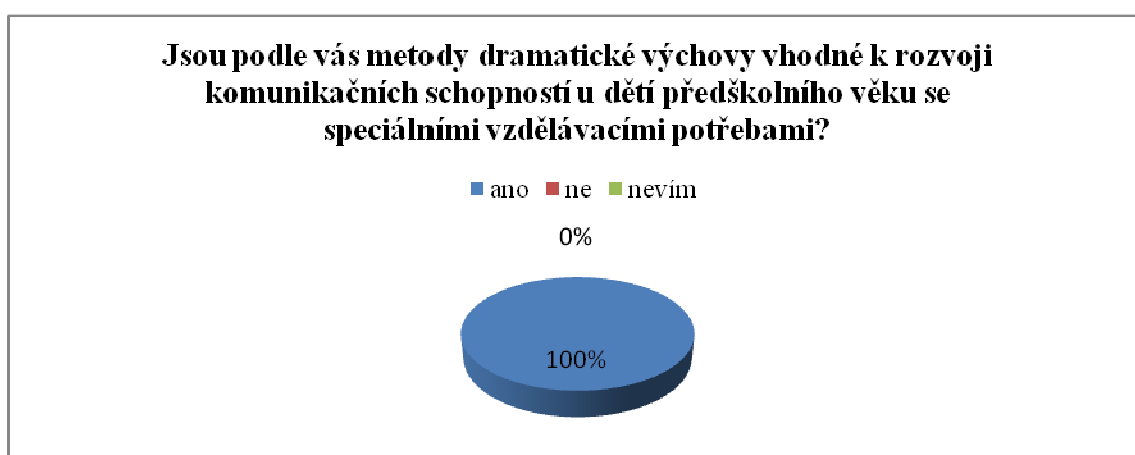
Dle výpočtů byla zjištěna hodnota  $X^2 = 8,916$ . Kritická hodnota  $X^2$  pro šest stupňů volnosti je při 5% hladině významnosti 12,592. Srovnáme-li tyto dvě položky, zjišťujeme, že naměřená hodnota nepřesáhla hodnotu krizovou. Proto můžeme **přijmout nulovou hypotézu** s tvrzením, že mezi informovaností učitelů mateřských škol, kteří se účastnili průzkumu, nebyly zjištěny žádné statisticky významné rozdíly.

Výpočet chí-kvadrátu je v příloze č. 2 této práce.

Metody dramatické výchovy jsou sice v povědomí učitelů a někteří jsou o nich dokonce velmi dobře informováni, současně však existují i tací, kteří o nich vědí velmi málo. Bylo by zajímavé sledovat, co má vliv na tento fakt. Zda věk, vzdělání či jiné faktory.

#### Položka 4

Položka 4	Četnost	%
ano	38	100
ne	0	0
nevím	0	0
Celkem	38	100



Respondenti se jednomyslně shodli na tom, že metody dramatické výchovy jsou vhodné k rozvoji komunikačních schopností u dětí předškolního věku se speciálními

vzdělávacími potřebami. Pokud by se dotazník dále upravoval, bylo zde možné místo výběru třech možností vložit číselnou škálu, na které by měli učitelé možnost konkretizovat své stanovisko o vhodnosti metod dramatické výchovy. Odpovědi by pak mohly být pestřejší a více by vypovídaly o postojích respondentů.

K této položce se někteří respondenti navíc volně vyjádřili:

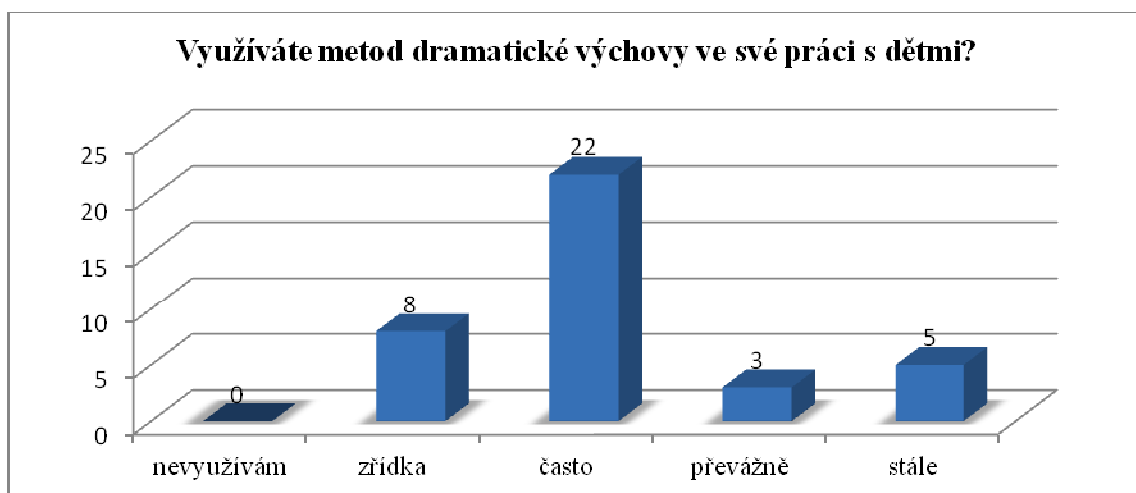
- „Je rozdíl, o jaké speciální vzdělávací potřeby se jedná. Dítě s těžkým mentálním deficitem se těžko bude proměňovat v něco, když nechápe své já, pro děti s řečovými vadami to je zase velmi vhodné.“
- „Moje zkušenost je taková, že sám učitel by měl projít dramaticko-výchovnými metodami, aby byl schopen s dětmi komunikovat způsobem, který by jim pomohl najít cestu ke komunikaci s ostatními ve skupině. A naopak, aby i ostatní děti byly schopny komunikovat s dítětem se speciálními potřebami.“

O vhodnosti pro jednotlivé druhy a stupně specifických potřeb by se mohla napsat další práce. Jednalo by se hlavně o to, jak přizpůsobit jednotlivé metody a techniky individuálním potřebám jednotlivých klientů. Cíle edukační a osobnostní by se pak mohly rozšířit či změnit na terapeuticko-formativní. Dostáváme se pak na pole léčebně terapeutických systémů, v případě využití dramatických a divadelních metod, do oblasti dramaterapie. Pro bližší informace můžete nahlédnout do odborné literatury, především autora M. Valenty (2007).

Co se týká osobní zkušenosti samotných učitelů s metodami dramatické výchovy, lze zde konstatovat, že v současné profesní přípravě na středních i vysokých školách procházejí studenti touto formou práce a mají možnost se na ni i blíže specializovat. Dalo by se pak předpokládat, že pokud si učitelé jednotlivé metody sami zažijí a vyzkouší na vlastní kůži, budou o to více citlivější při jejich aplikaci ve své práci.

## **Položka 5**

Položka 5	Četnost	%
nevyžívám	0	0
zřídka	8	21
často	22	58
převážně	3	8
stále	5	13
Celkem	38	100



Nejvíce se respondenti přikláněli ke střední možnosti – často (58%). Pokud se podíváme před tuto možnost, setkáme se s osmi odpověďmi (zřídka) a ke stejnému číslu dojdeme, sečteme-li počet odpovědí za nabídkou často (převážně a stále). Pomyslné váhy využívání metod dramatické výchovy jsou tím velmi vyrovnané se středem v možnosti často.

Zhodnotíme si nyní stanovené hypotézy k této položce.

**H<sub>02</sub>:** Učitelé využívají ve své práci metod dramatické výchovy ve stejné míře.

**H<sub>A2</sub>:** Učitelé využívají ve své práci metod dramatické výchovy v různé míře.

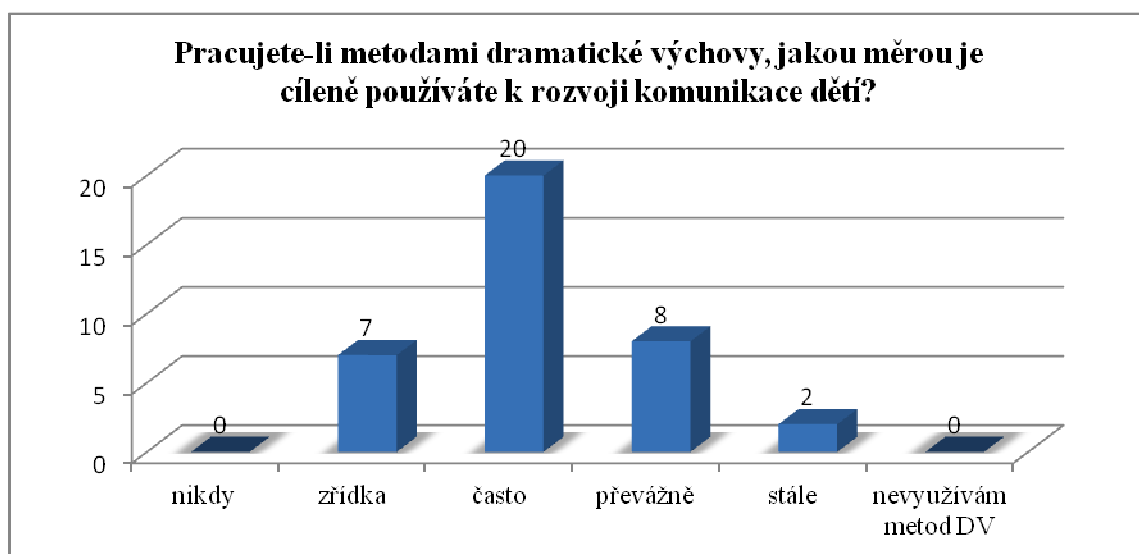
Při výpočtu pomocí chí-kvadrátu (v příloze č. 2) jsme došli k následujícím výsledkům.

Hodnota  $X^2 = 38,578$ . Kritická hodnota  $X^2$  pro čtyři stupně volnosti je při 5% hladině významnosti 9,483. Srovnáme-li tyto dvě položky, zjišťujeme, že naměřená hodnota výrazně přesáhla hodnotu krizovou. Proto odmítneme nulovou a **přijmeme alternativní hypotézu**, která vypovídá o nepoměru v naměřených hodnotách, tudíž o statistické významnosti.

Míra využití metod dramatické výchovy je různá. Můžeme se domnívat, že tomu je tak proto, že každý preferuje jiné způsoby práce, jsou mu blízké různé přístupy a dramatická výchova patří mezi ně. Někdo ji využívá v maximální míře, jiný s ní pracuje jen zřídka. Mezi respondenty však není nikdo, kdo by nevyužívat těchto metod vůbec.

## Položka 6

Položka 6	Četnost	%
nikdy	0	0
zřídka	7	18
často	20	53
převážně	8	21
stále	2	5
nevyžívám těchto metod	0	0
neodpověděli	1	3
Celkem	38	100



V návaznosti na předchozí položku se dostáváme ke specifikce práce pomocí metod dramatické výchovy. I zde se na poli „nevyžívám metod DV“ objevuje nulová hodnota a i v tomto případě se většina respondentů přiklání ke středové hodnotě „často“.

**H<sub>03</sub>:** Pracují-li učitelé metodami dramatické výchovy, nejsou mezi mírami jejich využití k rozvoji komunikace významné rozdíly.

**H<sub>A3</sub>:** Pracují-li učitelé metodami dramatické výchovy, jsou mezi mírami jejich využití k rozvoji komunikace významné rozdíly.

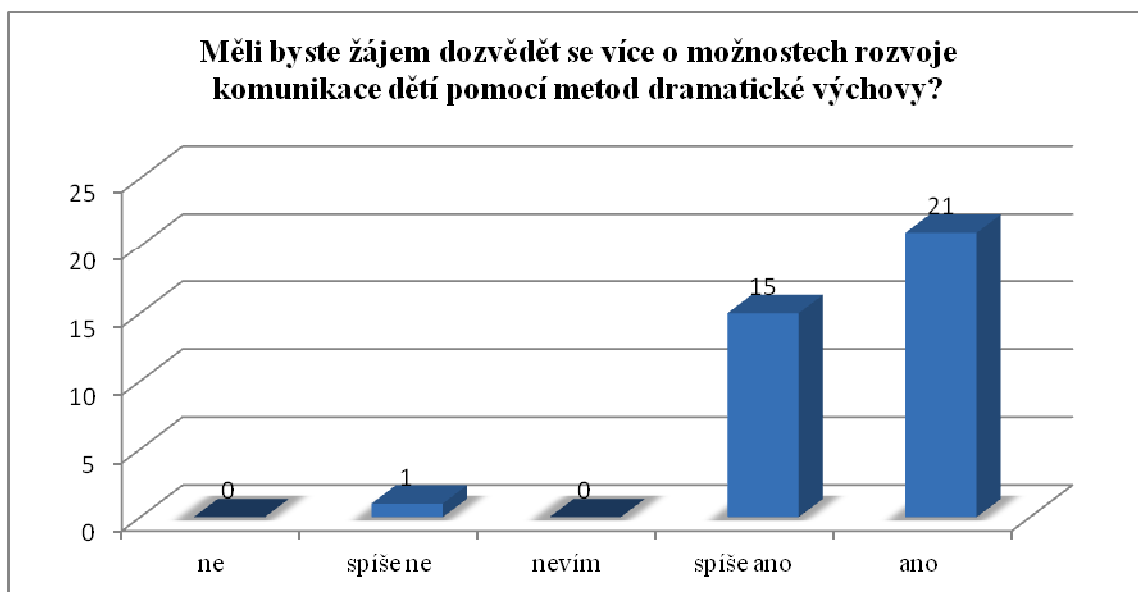
K testování hypotéz bylo použito metody chí-kvadrátu (výpočet v příloze č. 2) a došli jsme k následujícím výsledkům. Hodnota  $X^2 = 32,866$ . Kritická hodnota  $X^2$  pro čtyři stupně volnosti je při 5% hladině významnosti 9,483. Naměřená hodnota tedy výrazně přesáhla hodnotu krizovou, a proto, stejně jako v předchozí položce,

odmítneme nulovou a **přijmeme alternativní hypotézu**. Zjištění vypovídá o statistické významnosti výsledků, které nejsou způsobeny náhodou.

Nabízí se nám několik možností, proč tomu tak je. Respondenti mohli odpovídat stereotypně v návaznosti na předchozí položku, středovou nabídku mohli volit proto, aby se nemuseli klonit na jednu ani druhou stranu pomyslných vah, může to značit jistou nejistotu při odpovídání, nebo opravdu, pokud používají metod dramatické výchovy, jsou rozdíly v jejich směřování k rozvoji komunikace natolik různé.

### **Položka 7**

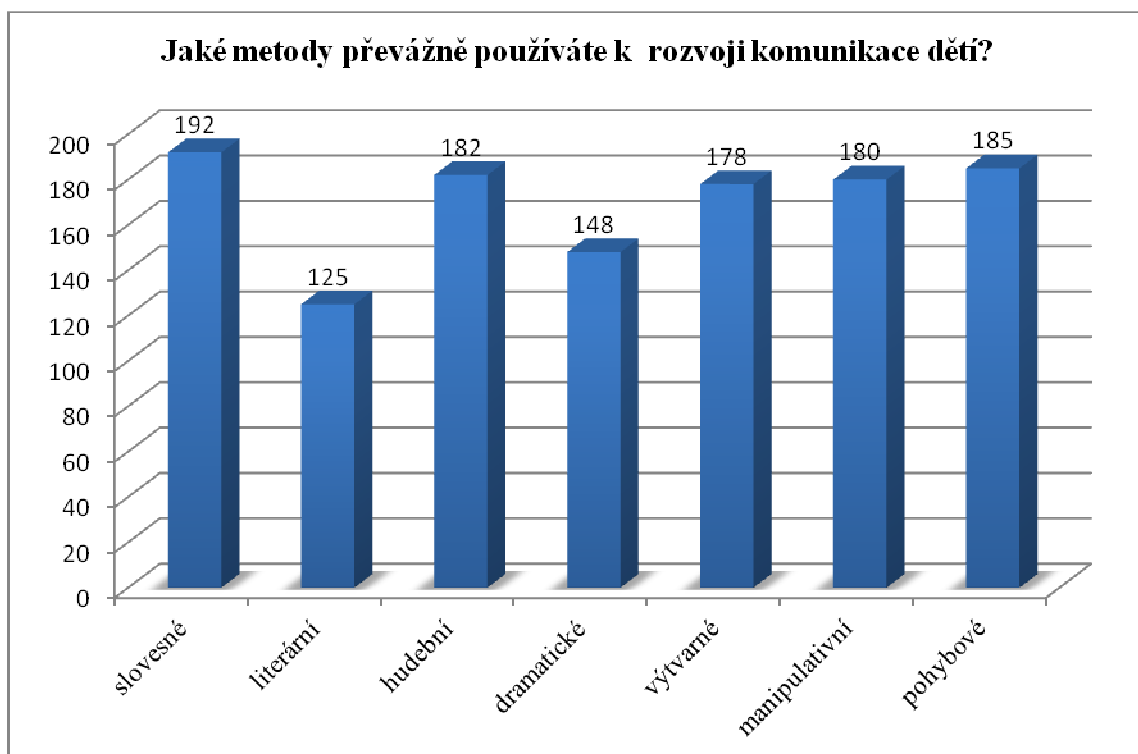
Položka 7	Četnost	%
ne	0	0
spíše ne	1	3
nevím	0	0
spíše ano	15	39
ano	21	55
neodpověděli	1	3
<b>Celkem</b>	<b>38</b>	<b>100</b>



Výsledky jasně ukazují na otevřenost učitelů dalším poznatkům a chuť dozvídat se něco nového. Zjištění by mohlo být podkladem pro další práce, které by směřovaly přímo učitelům a nabídly by jim další podklady pro činnosti s dětmi. Můžeme také říci, že i tato práce tím získává větší smysl. Pokud se dostane do rukou učitelů, nabídne jim informace o problematice, která je zajímavá.

## Položka 8

Položka 8	Četnost	%
slovesné	192	16,2
literární	125	10,5
hudební	182	15,2
dramatické	148	12,4
výtvarné	178	15
manipulativní	180	15,2
pohybové	185	15,5
Celkem	1190	100



Dva respondenti odpověděli jiným způsobem.

Dostáváme se k poslední položce dotazníku. Její vyhodnocování probíhalo trochu odlišně od předchozích. Respondenti měli k jednotlivým nabídnutým metodám přiřadit čísla podle míry jejich užívání. Číslo jedna značilo nejvíce užívané metody a číslo sedm metody nejméně užívané při práci s dětmi. Zároveň byla nabídnuta možnost otevřené odpovědi „využívám jiné metody“, kde pak měli respondenti napsat, jaké. Této nabídce využilo několik učitelů. Dva z nich zcela vynechali předchozí možnosti a vyjádřili se pouze skrze otevřenou možnost odpovědi:

- „Vyjmenované metody neumím seřadit, cílem je, aby všechny tyto metody byly zhruba v rovnováze. Jako nejdůležitější je metoda hry/ tvořivé, námětové a celá činnost, kde se uplatňují vyjmenované metody práce, by měla být cílená hra. Dále lze zařadit např. hádanky, kvízy, doplňování, pracovní listy, hrané pohádky k určitému tématu, pozorování ap.“
- „ V předškolním věku je podle mého názoru nejdůležitější vyváženost činností, nelze specifikovat, kterou používám nejvíce a kterou nejméně. I v rámci RVP je důležité prolínání a učitelky mateřinek k tomu měly vždy blízko.“

Čtyři respondenti pak využili této možnosti jako doplnění předchozí nabídky:

- „ Pohyb se slovním doprovodem - říkadla spojená s pohybem se osvědčila nejvíc, skvělý je rytmický pohyb doplněný jednoduchým slovním doprovodem- hop, hop, hop a teď zase krok; toč se, Káčo po chodníku...; levá, pravá, levá pravá, pěší chůze, ta je zdravá...“
- „Bazální stimulace, orofaciální stimulace, nápodoba, rozšířená nápodoba, hry na rozvíjení smyslového vnímání a rozlišování.“
- „AAK – referenční – zástupné předměty, komunikační kalendář“
- „Vyžívám všechny výše uvedené metody, moje práce je však především založena na individuální péči každého dítěte, a protože pracuji s autistickými dětmi, nejvhodnější formou komunikace je taková forma, ve které je spojení mezi symbolem a jeho významem názorné, jako je tomu v případě komunikace s vizuální podporou. Fotografie i obrázky musí být jednoznačné bez zbytečných detailů. U některých dětí komunikuji pomocí skutečných předmětů, nebo jejich miniatur. Před použitím vizuálních pomůcek je třeba znát způsob, kterým dítě zpracovává informace, a míru zaměření na detail (znát rozsah postižení v oblasti centrální koherence).“

Z uvedených odpovědí je patrné, že cílová oblast dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je opravdu velmi široká a pestrá. U každého druhu speciálních potřeb je kladen důraz na jiný druh podpory a pomoci. Naším cílem bylo podívat se na tuto oblast skrze metody dramatické výchovy a pokusit se nastínit jejich možnosti při práci s uvedenou cílovou skupinou.

Vrátíme-li se k výčtu metod a jejich hodnocení, zjistíme, jaké metody stojí v čele fiktivní řady používání a které jsou na jejím konci. Při vyhodnocování byla jednotlivá čísla, která respondenti přiřazovali, obodována. Nejvíce využívané metody, označené číslem jedna, získaly sedmibodovou hodnotu, dvojka získala šest bodů, trojka pět, čtyřka čtyři atd. Nejméně využívané metody označené sedmičkou získaly jeden bod. Jednotlivé hodnoty byly následně sečteny a vyhodnoceny. Nejvíce dotazovaní učitelé využívají slovesných metod (192 bodů), nejméně metod literárních (125 bodů). Metody dramatické výchovy se v porovnání s ostatními umístily na šestém, předposledním místě (148 bodů).

Další pohled na vyhodnocení nám nabídnou uvedené hypotézy.

**H<sub>04</sub>:** Mezi volbami jednotlivých metod k rozvoji komunikace nejsou u učitelů významné rozdíly.

**H<sub>A4</sub>:** Mezi volbami jednotlivých metod k rozvoji komunikace jsou u učitelů významné rozdíly.

Do tabulky chí-kvadrátu byla tentokrát dosazena četnost převedená do bodového hodnocení (tabulka v příloze č. 2). Hodnota  $X^2 = 23,188$ . Kritická hodnota  $X^2$  pro šest stupňů volnosti je při 1% hladině významnosti 16,812. Naměřená hodnota překročila hodnotu krizovou, a proto **přijmeme alternativní hypotézu**. Můžeme tak konstatovat, že rozdíly mezi volbami jednotlivých metod jsou statisticky významné.

Můžeme předpokládat, že důvodem nerovnoměrnosti využívání metod je opět zaměření jednotlivých učitelů, jejich inklinování k jim blízkým stylům práce. Srovnáme-li tuto a šestou položku, můžeme říci, že pokud dotazovaní učitelé využívají metod dramatické výchovy, rozvíjejí jimi často komunikaci dětí. Soustředí-li ale svou pozornost nejdříve na rozvoj komunikační schopnosti, vybírají si k němu metody dramatické výchovy jen zřídka.



## 7 Diskuse

Při výběru tématu byla lákavá hlavně práce s dětmi formou metod dramatické výchovy (DV). Původní záměr byl realizovat projekt, který by možnosti daných metod ověřil přímo v praxi. Dotazníkové šetření mělo být až druhým zdrojem informací. Vzhledem k nízké výpovědní hodnotě, kterou by zajistila projektová metoda, bylo nakonec upřednostněno dotazníkové šetření jako hlavní a jediná metoda pedagogického průzkumu. Tato volba se nakonec ukázala jako vhodná, neboť přinesla informace od mnoha učitelů, kteří často využívají metod DV přímo ve své práci.

S dětmi jsme se tak při vypracovávání práce přímo nesetkali, měli jsme ale možnost seznámit se s jejich světem prostřednictvím odborné literatury. Ta nám nabídla opravdu velké množství informací a materiálů. Titulů zabývajících se problematikou dětí předškolního věku, komunikací i dramatickou výchovou je opravdu mnoho. Mohli jsme tak prozkoumat vyčtené téma a posoudit závěry, k nimž dospěli autoři, kteří se danými oblastmi zabývají. Materiál se však většinou vztahuje jen k některé z námi zkoumaných kategorií. Dětem předškolního věku a jejich vzdělávání, komunikaci ze všech možných úhlů, dramatické výchově a jejím metodám. Mohli jsme také vidět propojení témat předškolní výchovy a komunikace, DV a komunikace i DV a předškolní výchovy. Žádný z citovaných autorů se však hlouběji nezabýval kombinací všech třech faktorů. Přitom v praxi se s ní můžeme setkat, jak jsme se mohli přesvědčit v pedagogickém průzkumu.

Dotazníkové šetření ukázalo, že všichni učitelé pracující s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se účastnili průzkumu, nezapomínají na komunikaci a cíleně ji u dětí rozvíjejí. Tento fakt se dal předpokládat a jen potvrdil předešlé domněnky. Co se týká položek věnujících se dramatické výchově, byly už odpovědi pestřejší. Učitelé jsou o metodách DV informováni v různé míře. Z odpovědí respondentů vyplývá, že někteří jsou s tímto tématem seznámeni více a jiní téměř vůbec. Největší procento dotázaných se však přiklání ke střední míře informovanosti. Statisticky jsme si ověřili, že mezi mírami informovanosti nejsou významné rozdíly.

Další položku uváděla otázka, která protíná celou bakalářskou práci. Jsou metody dramatické výchovy vhodné k rozvoji komunikace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami? Učitelé jsou ve svých odpovědích naprosto

přesvědčení, že ano. Vzhledem k prostudované odborné literatuře i vlastním zkušenostem může autorka této práce daný názor jedině podpořit.

Specifické vzdělávací potřeby v sobě zahrnují velmi široké spektrum typů poruch či postižení a zároveň každé z nich může jedince postihovat v různé hloubce. Práce s těmito dětmi tak vyžaduje vysokou míru individualizace a přizpůsobení intervencí. Ne všechny metody dramatické výchovy můžeme použít u každé osoby. Kouzlo tohoto stylu práce však spočívá mimo jiné i v možnosti jeho přizpůsobení. Metody i techniky lze různým způsobem variovat a upravit podle našich záměrů a dětských možností a potřeb.

Jedním z cílů práce bylo zjistit, nakolik využívají metod DV k rozvoji komunikace samotní učitelé, kteří pracují s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud bychom očekávali, že nebude mnoho těch, kteří uplatňují tento styl, překvapilo by nás, že většina respondentů využívá metod dramatické výchovy často a často jejich prostřednictvím rozvíjejí komunikaci dětí. Statistické vyhodnocení dat pomocí chí-kvadrátu ukázalo, že míra využití metod učiteli je různá, stejně jako jejich využití k rozvoji komunikace. Byly zjištěny významné rozdíly v tom smyslu, že se mnoho respondentů výrazně kloní k jedné variantě nabízené odpovědi. Zamyslíme-li se, proč tomu tak je, můžeme odhadnout několik možností. Učitelé se mohli přiklánět k variantě „často“ z toho důvodu, že ležela uprostřed pólů vytyčujících maximální a minimální míru využívání. Mohla je k tomu vést obava z toho, zda přesně vědí, co to jsou metody dramatické výchovy a chtěli tuto nejistotu skrýt. Jelikož ale byla zaručena anonymita respondenta, uvažovala bych spíše nad dalšími důvody. Učitelé opravdu mohou často pracovat s fiktivní situací, vstupem do role a dalšími metodami DV. Může to být i tím, že si sami prošli zkušeností s dramatickou výchovou, prožili si na vlastní kůži možnosti a kvality metod, které pak používají ve své práci s dětmi. Podobné důvody mohly vést i ke stejnému zodpovězení položky zjišťující míru využití metod DV k rozvoji komunikace. I zde byly zjištěny statisticky významné rozdíly v četnosti odpovědí.

Jak si stojí metody DV v porovnání s ostatními metodami nám ukázal výsledek opět statisticky významný. Mezi volbami jednotlivých, metod byly totiž zjištěny významné rozdíly. Nejvíce využívané se ukázaly metody slovesné (artikulační cvičení, diskuse, rozhovory apod.). Naopak nejméně užívají dotázaní učitelé metod literárních (využívání prózy, poezie, recitace...). Metody dramatické výchovy se dostaly na šesté předposlední místo. Pokud jich tedy učitelé užívají, směřují je často k rozvoji komunikace. Zamýšlejí-li se ale nejprve nad komunikací a způsobem jejího rozvoje, volí k tomu

metod DV v porovnání s ostatními již méně. Dokumenty, o které se předškolní vzdělávání opírá, umožňují učitelům široký rozptyl možností, jak s dětmi pracovat. Každý může vybírat podle toho, k čemu více inklinuje a co považuje za nejvíce přínosné. Styly práce se tak mohou lišit, což ovšem není na škodu, dodržuje-li se zásada rozvoje všech složek osobnosti dítěte. Mnozí učitelé upozorňují na nutnost prolínání metod a jejich rovnováhy v práci učitele. Stejná myšlenka se objevuje i v kurikulárních dokumentech.

Velkou otevřenost projevili učitelé v položce dotazující se na to, zda by měli zájem dozvědět se více o zkoumané problematice. Získali jsme tak nepřímo i odpověď, jestli má smysl zabývat se tímto tématem. Práce, kterou čtete, je mimo jiné směřována i do rukou učitelů a můžeme se domnívat, že pokud se k nim dostane, poskytne jim informace, o které mají zájem.

## 8 ZÁVĚR

Cílem práce bylo zpracovat teoretický náhled na problematiku metod dramatické výchovy a jejich možností v rozvoji komunikace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Díky množství odborné literatury se tak stalo a vznikl nový pohled na toto téma. Můžeme konstatovat, že metody dramatické výchovy je možné využít k rozvoji komunikace u cílové skupiny, je však nutné je přizpůsobit individuálním možnostem a potřebám dětí. Tomuto stylu práce jsou otevřeny nejenom právní dokumenty vážící se k předškolnímu vzdělávání, ale i samotní učitelé. Dotazníkovým šetřením bylo zjištěno, že metody dramatické výchovy mají své místo v praxi učitelů a jsou využívány i k rozvoji komunikace dětí. Díky práci s literaturou i zpracovávání dotazníkového šetření jsem měla možnost hlouběji proniknout do dané problematiky a věřím, že zde předložený materiál bude inspirující i pro ostatní studenty a hlavně učitele samotné.

Zároveň se otevírají témata pro další práce. Mohly by se například věnovat jednotlivým speciálním vzdělávacím potřebám a konkrétnímu přizpůsobení metod dramatické výchovy, nabízí se také možnost detailnějšího porovnání metod vhodných k rozvoji komunikace u dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud by se téma zkoumalo z pohledu cílů práce pedagogů a záměry edukační, osobnostní a sociální se rozšířily či nahradily cíli terapeuticko – formativními, vznikla by zde možnost dalšího zkoumání například na poli dramaterapie.

## 9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, Praha : IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9.
- BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů*, 5. vyd. Praha : Artama, 2001. ISBN 80-7068-158-6.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*, 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
- GARDOŠOVÁ, J., DUJKOVÁ, L. a kol. *Vzdělávací program Začít spolu*, 1. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu – základy kvantitativního výzkumu*, 1. vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, M., HORÁK, F. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*, 1. vyd. Praha : SPN, 1989.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*, 1. vyd. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Průvodce vývojem dětské řeči – logopedická prevence*, 5. vyd. Praha : Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence, průvodce vývojem dětské řeči*, 4. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.
- LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*, 1. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. *Terapie narušené komunikační schopnosti*, 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80 – 7178-961-5.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*, 2. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
- MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, 1. vyd. Praha : AMU, 2004. ISBN 80-7331-021-X.
- MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, Praha : IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy, zásobník dramatických her a improvizací*, 7. vyd. Praha : IPOS, 1993. ISBN 80-7068-041-5.

- MARDIROSIANOVÁ, G., H., LEWISOVÁ, Y., P. Jak využít divadlo v práci s žáky a studenty s poruchami učení. *Tvořivá dramatika*, 2010, roč. XXI, č. 1, s. 23. ISSN 1211-8001.
- MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, 1. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.
- MLEJNEK, J. *Dětská tvořivá hra*, 2. vyd. Praha : IPOS, 2004. ISBN 80-7068-163-2.
- OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku dětí se specifickými vzdělávacími potřebami*, 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3977-9.
- OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*, 1. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.
- PAVLOVSKÝ, P. a kol. *Teatrologický slovník*, 1. vyd. Praha : Libri & Národní divadlo, 2004. ISBN 80-7277-194-9 (Libri) 80-7258-171-6 (Národní divadlo).
- PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedické minimum*, 2. vyd. Olomouc : UPOL, 2008. ISBN 80-244-1233-0.
- PROVAZNÍK, J. Dramatická výchova a klíčové kompetence. *Tvořivá dramatika*, 2006, roč. XVII, č. 3, s. 10-11. ISSN 1211-8001.
- PROVAZNÍK, J. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*, Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. ISBN 80-901660-4-0.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, 4. vyd. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, 6. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RÁDLOVÁ, E. *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami s poruchami komunikace*, 1. vyd. Olomouc : UPOL, 2007. ISBN 978-80-244-1634-2.
- RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*, 1. vyd. Praha : Dobré divadlo dětem, 2008. ISBN 978-80-902975-8-6.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*, Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6. 80-7372-213-5.
- ŠTEMBERGOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, Š. *Metodika mluvní výchovy dětí*, 3. vyd. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 1994. ISBN 80-901660-1-6.

- ŠULOVÁ, L. *Raný psychický vývoj dítěte*, 1. vyd. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- ŠVEJDOVÁ, H. Maxi, nezlob! *Tvořivá dramatika*, 2004, roč. XV, č. 1, s. 12-19. ISSN 1211-8001.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika předškolního věku*, 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978
- VALENTA, J. *Učíme se komunikovat*, Kladno : AISIS, 2005. ISBN 80-239-4514-9.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, 1. vyd. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VALENTA, M. *Dramaterapie*, 1. vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1819-4.
- VAŠEK, Š. a kol. *Špeciálna pedagogika – terminologický a výkladový slovník*, 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1994. ISBN 80-08-01217-X.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*, 1. vyd. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.
- ZEZULKOVÁ, E. *Logopedická prevence v předškolním věku*, 2. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-562-1.
  
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Vyhláška 73/2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

## **10 PŘÍLOHY**

### **Příloha č. 1**

- Dotazník

### **Příloha č. 2**

- Výpočty chí-kvadrátu



## Příloha č. 1

### Dotazník

Vážená pani učitelko, pane učiteli,

dostává se Vám do rukou dotazník pro mateřské školy vzdělávající děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Jeho cílem je zjistit, nakolik využívají učitelé metod dramatické výchovy (DV) k rozvoji komunikace dětí. Dotazníkové šetření je součástí bakalářské práce a budu velmi ráda, pokud si najdete chvíli času na zodpovězení několika otázek a přispějete tak k objektivnějšímu uchopení mého problému. Dotazník je anonymní a data z něj získaná budou použita výhradně pro účely bakalářské práce. Předem Vám děkuji

Zdenka Ouhelová

studentka 3. ročníku oboru Speciální pedagogika, Univerzita Palackého Olomouc

### Dotazník

Označte prosím výrok nebo míru výroku, se kterou souhlasíte.

- Pracujete s dítětem/děťmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

ano      ne

- Patří mezi cíle vaší práce rozvoj komunikace dětí?

ano      ne

- Jaká je podle Vás míra informovanosti učitelů MŠ o metodách DV?

žádná    1    2    3    4    5    6    7    vysoká

- Jsou podle vás metody DV vhodné k rozvoji komunikačních schopností u dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami?

ano      ne      nevím

- Využíváte metod DV ve své práci s dětmi?

nevyužívám      zřídka      často      převážně      stále

- Pracujete-li s metodami dramatické výchovy, jakou měrou je cíleně používáte k rozvoji komunikace dětí?

nikdy      zřídka      často      převážně      stále      nevyužívám těchto metod

- Měli byste zájem dozvědět se více o možnostech rozvoje komunikace dětí pomocí metod DV?

ne      spíše ne      nevím      spíše ano      ano

- Jaké metody převážně používáte k rozvoji komunikace dětí?

(přiřaďte čísla podle míry využití: 1 - nejvíce využívané, 7 - nejméně využívané)

slovesné (artikulační cvičení, diskuse, rozhovory ...)

literární (využívání prózy, poezie, recitace ...)

hudební (zpěv, hra na hudební nástroje...)

dramatické (hra v roli, jednání ve fiktivní situaci – „jako“, dramatizace ...)

výtvarné (malování, kreslení, modelování...)

manipulativní (manipulace s předměty, pomůckami, materiálem...)

pohybové (pohyb na místě, z místa...)

využívám jiné metody (uved'te jaké):

**Příloha č. 2**

**Výpočty chí-kvadrátu**

**Položka 3**

	P	O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2 / O$
1	5	5,43	-0,4	0,16	0,3
2	6	5,43	0,6	0,36	0,067
3	6,5	5,43	1,1	1,21	0,224
4	10,5	5,43	5,1	26,01	4,817
5	5	5,43	-0,4	0,16	0,3
6	3	5,43	-2,4	5,76	1,067
7	2	5,43	-3,4	11,56	2,141
	$\Sigma$ 38	$\Sigma$ 38			$\Sigma$ 8,916

Chí – kvadrát:  $X^2 = 8,916$  6 stupňů volnosti

kritická hodnota  $X^2$  při 5% hladině významnosti je 12, 592

**Položka 5**

	P	O	P - O	$(P - O)^2$	$(P - O)^2 / O$
nevyužívám	0	7,6	-7,6	57,76	7,6
zřídka	8	7,6	0,4	0,16	0,021
často	22	7,6	14,4	207,36	27,284
převážně	3	7,6	-4,6	21,16	2,784
stále	5	7,6	-2,6	6,76	0,889
	$\Sigma$ 38	$\Sigma$ 38			$\Sigma$ 38,578

Chí – kvadrát:  $X^2 = 38,578$  4 stupně volnosti

kritická hodnota  $X^2$  při 5% hladině významnosti je 9,483

### Položka 6

	P	O	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	(P - O) <sup>2</sup> / O
nikdy	0	7,4	-7,4	54,76	7,4
zřídka	7	7,4	-0,4	0,16	0,022
často	20	7,4	12,6	158,76	21,454
převážně	8	7,4	0,6	0,36	0,049
stále	2	7,4	-5,4	29,16	3,941
	∑ 37	∑ 37			∑ 32,866

Chí – kvadrát:  $X^2 = 32,866$  4 stupně volnosti

kritická hodnota  $X^2$  při 5% hladině významnosti je 9,483

### Položka 8

	P	O	P - O	(P - O) <sup>2</sup>	(P - O) <sup>2</sup> / O
slovesné	192	170	22	484	2,847
literární	125	170	-45	2025	11,912
hudební	182	170	12	144	0,847
dramatické	148	170	-30	900	5,294
výtvarné	178	170	8	64	0,376
manipulativní	180	170	10	100	0,588
pohybové	185	170	15	225	1,324
	∑ 1190	∑ 1190			∑ 23,188

Chí – kvadrát:  $X^2 = 23,188$  6 stupňů volnosti

kritická hodnota  $X^2$  při 1% hladině významnosti je 16,812