

Využití dramatické výchovy při diagnostikování dětí v mateřské škole

Martina Sasínková

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Martina Sasínková**
Osobní číslo: **H18795**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Využití dramatické výchovy při diagnostikování dětí v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti diagnostikování dětí předškolního věku.
Vymezení teoretických východisek týkajících se využití dramatické výchovy při diagnostikování dětí v mateřské škole.
Vytvoření souboru her využívajících principů dramatické výchovy pro diagnostikování dětí v mateřské škole.
Realizace a ověření souboru her ve vybrané mateřské škole.
Evaluace souboru her a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Bednářová, J., Dandová, E., Kratochvílová, J., Nádvorčíková, H., Syslová, Z., & Šulová, L. (2017). *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku : co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let (2. vydání)*. Brno: Edika.

Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál.

Svobodová, E., & Švejdová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál.

Zachest, K. (2016). *Drama games for young children*. London: Nick Hern Books.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Barbora Petřů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **7. října 2020**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 4.3.2021

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, optisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní díla:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce teoreticko-aplikačního charakteru se zabývá využitím dramatické výchovy při diagnostikování dětí v mateřské škole.

Teoretická část vymezuje základní pojmy pedagogické diagnostiky a diagnostikování, dále je zde popsán diagnostický proces v předškolním vzdělávání, oblasti diagnostikování dítěte a vybrané diagnostické metody při práci v mateřské škole. Dále je bakalářská práce zaměřena na pojetí dramatické výchovy obecně a poté na dramatickou výchovu v předškolním vzdělávání. Je zde také zmíněno postavení dramatické výchovy v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, cíle a principy a také metody a techniky dramatické výchovy. Součástí teoretické části je propojení diagnostikování právě s dramatickou výchovou. Praktická část popisuje realizaci souboru her v mateřské škole a evaluaci jednotlivých her. Tyto hry jsou zaměřeny na diagnostikování jednotlivých oblastí dítěte s využitím principů dramatické výchovy. Praktická část obsahuje doporučení pro praxi.

Klíčová slova: diagnostikování dítěte předškolního věku, dramatická výchova v mateřské škole, hra

ABSTRACT

The bachelor thesis of theoretical-application character deals with using drama education in children's diagnostics in kindergarten.

The theoretical part defines the basic concepts of pedagogical diagnostics and diagnostics also there is a description of the diagnostic process in preschool education, the field of child diagnosis and selected diagnostic methods at work in kindergarten. Furthermore, the bachelor's thesis focuses on drama education in general and then on drama education in preschool education. It also mentions the position of drama education in the framework educational program for preschool education, goals and principles, and methods and techniques of drama education. Part of the theoretical part is the connection between diagnostics and drama education. The practical part describes the implementation of a set of games in kindergarten and the evaluate of individual games. These games are focused on diagnosing single areas of the child using the principles of drama education. The practical part contains recommendations for experience.

Keywords: diagnosing preschool child, drama education in kindergarten, game

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce paní PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D. za odborné vedení, za její trpělivost, ochotu a cenné rady při zpracovávání mé bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat mateřské škole, která mi poskytla prostor pro realizaci praktické části i v tak nepříznivé době.

Velké poděkování patří také mé rodině a přátelům, nejen za podporu při psaní této bakalářské práce, ale také za jejich podporu po celou dobu mého bakalářského studia.

„Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou jasnou cestu života, po ní opatrně vykračoval, pamatoval na minulost, znal přítomnost a předvídal budoucnost.“

Jan Amos Komenský

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA, DIAGNOSTIKOVÁNÍ.....	12
1.1 DIAGNOSTICKÝ PROCES V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.2 OBLASTI DIAGNOSTIKOVÁNÍ DÍTĚTE.....	14
1.3 VYBRANÉ DIAGNOSTICKÉ METODY PŘI PRÁCI V MATEŘSKÉ ŠKOLE	17
1.3.1 Pozorování.....	17
1.3.2 Rozhovor	18
1.3.3 Hra.....	18
2 POJETÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	19
2.1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	20
2.2 POSTAVENÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V RVP PV.....	21
2.3 CÍLE A PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	22
2.4 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	24
3 PROPOJENÍ DIAGNOSTIKOVÁNÍ A DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	26
3.1 PRÁCE UČITELKY PŘI DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ A V DIAGNOSTICKÉ ČINNOSTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	26
4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	28
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	29
5 TYP APLIKACE.....	30
5.1 ZDŮVODNĚNÍ POTŘEBY	30
5.2 MÍSTO REALIZACE A ČASOVÉ PARAMETRY	30
5.3 SUBJEKTY REALIZACE	30
6 REALIZACE SOUBORU HER.....	31
6.1 CESTA K PERNÍKOVÉ CHALOUPECE	31
6.2 TRHÁNÍ PERNÍČKŮ.....	33
6.3 POZNÁŠ, KDO JSEM?	35
6.4 TŘÍDÍME ČOČKU A FAZOLI	37
6.5 KDO JE VLK?	39
6.6 KRESLÍME POHÁDKU	41
6.7 ÚTĚK PŘED VLKEM.....	43
6.8 CO JE V DOMEČKU PRASÁTEK.....	45
6.9 ZTRACENÁ ČÁST PŘÍBĚHU	47
6.10 CO DÁME DO DORTU?	49

7	EVALUACE SOUBORU HER	51
7.1	VLASTNÍ REFLEXE A ANALÝZA VIDEOZÁZNAMU	51
7.2	EVALUACE UČITELKOU MATEŘSKÉ ŠKOLY	53
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	55
	ZÁVĚR	56
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	57
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	59
	SEZNAM OBRÁZKŮ	60
	SEZNAM TABULEK	61
	SEZNAM PŘÍLOH	62

ÚVOD

Předkládaná bakalářská práce se zabývá diagnostikováním dětí, které je spojeno s dramatickou výchovou. Diagnostikování dětí je samo o sobě důležitým prvkem v předškolním vzdělávání, proto mi přišlo nevídané spojení právě s dramatickou výchovou. Propojením diagnostiky a dramatické výchovy vytváříme pro dítě příjemné prostředí, kdy je při hře diagnostikováno bez toho, aniž by si toho všimlo. Díky hře můžeme pozorovat dítě v jeho přirozeném prostředí, které dobře zná.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. V teoretické části se zabývám pedagogickou diagnostikou a diagnostikováním, diagnostickým procesem v předškolním vzdělávání, oblastmi diagnostiky dítěte a poté vybranými diagnostickými metodami, které se dají využít v mateřské škole. V další kapitole se věnuji obecně dramatické výchově, poté se přesunu k dramatické výchově v předškolním vzdělávání, postavení dramatické výchově v rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, cílům a principům dramatické výchovy a také metodám a technikám dramatické výchovy. Na závěr této kapitoly se budu zabývat dramatickou hrou. Poslední kapitolu věnuji propojení diagnostikování a dramatické výchovy, kde dále popíšu, jakou práci má učitelka v dramatické výchově a v diagnostické činnosti.

Cílem praktické části bylo vytvořit soubor her s principy dramatické výchovy k diagnostikování dětí v mateřské škole, zrealizovat ho a ověřit ve vybrané mateřské škole. Na závěr je provedena evaluace, která zahrnuje hodnocení jednotlivých her, celkové hodnocení učitelky a vlastní reflexe. Následně je vypracováno doporučení pro praxi.

Doufám, že tato práce zaujme pedagogické pracovníky v mateřských školách a vyzkouší diagnostikování touto cestou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA, DIAGNOSTIKOVÁNÍ

Průcha (2013) uvádí ve svém slovníku, že je pedagogická diagnostika vědní disciplína, která se věnuje otázkami ohledně diagnostikování jedinců v edukačním prostředí.

Pedagogickou diagnostiku můžeme vnímat ve dvou pojetí. V prvním případě ji chápeme jako teoreticko-praktickou disciplínu, která zkoumá metody, podmínky a výsledky vzdělávání, formuluje její požadavky, cíle, přístupy a kritéria. Ve druhém případě si pedagogickou diagnostiku spojujeme přímo s diagnostickou činností v pedagogickém procesu. Obě tyto pojetí spolu značně souvisí a navzájem se obohacují (Tomanová, 2006).

Zelinková (2011) popisuje pedagogickou diagnostiku jako komplexní proces, který má za cíl pozorovat, posuzovat a hodnotit vzdělávací proces a jeho aktéry. Ve své knize uvádí, že se zaměřuje na složku obsahovou a procesuální. Obsahová složka znamená, že zjišťuje, jaké úrovně vědomostí, dovedností a návyků jsou dosažené a složka procesuální se zabývá tím, jakým způsobem probíhá proces výchovy a vzdělávání, a jak působí na dítě.

Hlavním úkolem pedagogické diagnostiky je, abychom činili správné rozhodnutí ve prospěch dítěte. Pokud dostatečně pochopíme to, co jsme pozorovali, přijdeme k závěru. To nás dále vede k následné pedagogické činnosti (Ingenkamp & Lissmann, 2008).

Myslím si, že je důležité, aby učitelky v mateřské škole prováděly diagnostikování dětí. Pro realizaci pedagogické diagnostiky jsou v mateřských školách velmi dobré podmínky. Každý den mohou učitelky pozorovat děti v různých situacích. Za předpokladu, že učitelka v mateřské škole vlastní diagnostické kompetence, může být schopna posoudit, poznat a hodnotit každé dítě a na základě toho vytvořit pro každé dítě individuální podmínky.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) (dále jen RVP PV) uvádí, že by měla učitelka vycházet z pedagogické diagnostiky – z pozorování a měla by si uvědomovat individuální potřeby a zájmy každého dítěte, na základě jeho stavu vývoje, sociální situace. Díky tomu může učitelka zajistit, aby jednotlivé aktivity probíhaly v rozsahu potřeb jednotlivých dětí.

V mateřské škole je možné rozeznávat dva základní druhy diagnostické činnosti. Je to formální a neformální diagnostická činnost. Více se používá diagnostikování neformální. Učitelka posuzuje dítě a rozhoduje o dalších postupech spontánně a takřka nepřetržitě. Tyto informace jsou východiskem pro pečlivou systematickou diagnostickou práci. Naopak

formální diagnostikování funguje v určitém schématu, které má svá pravidla a předem dané postupy a metody (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018).

1.1 Diagnostický proces v předškolním vzdělávání

Proces pedagogické diagnostiky „je dlouhodobý, spirálovitě probíhající, který musí brát v úvahu všechny systémy, jež ovlivňují vývoj dítěte. Na základě poznatků volí pedagog optimální postupy, mění podmínky a vlivem těchto změn dochází k posunům ve vývoji dítěte, které se dostává na vyšší úroveň. V průběhu dalšího sledování posuzuje učitel také správnost zvolené cesty, případně přistoupí k provedení změn“ (Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012, s. 24–25).

V procesu diagnostikování v mateřské škole jsou podle Syslové (Sedláčková, Syslová & Štěpánková, 2012) tři fáze a v každé z nich je řada etap, které se opakují a mohou probíhat i souběžně. První fází je vstupní fáze, kde se učitelka soustředí na to, aby získala informace o dosavadním průběhu vývoje dítěte. Informace získává pomocí rozhovoru s rodiči, či dotazníku. Další je fáze průběžná. Zde učitelka sleduje, jak se dítě během docházky do mateřské školy vyvíjí v jednotlivých oblastech. Třetí fází je výstupní fáze. Tahle fáze obsahuje zpracování informací o stavu dítěte na konci předškolního vzdělávání.

Koťátková (2014) uvádí tři základní roviny pedagogické diagnostiky, které zjišťují stav pedagogického působení na rozvoj dětí:

- Pedagogická diagnostika zaměřená na dítě – zjišťuje a hodnotí aktuální stav vědomostí, poznatků, zkušeností a dovedností dítěte a schopností se adaptovat na nové situace. Probíhá dlouhodobé pozorování činností a chování dítěte na vzniklé situace.
- Pedagogická diagnostika zaměřená na skupinu dětí – využívá se především k přípravě tematických bloků, učitelka pomocí ní zjišťuje, co děti o daném tématu už vědí.
- Diagnostika pedagogického procesu – neboli pedagogická reflexe, spočívá k posouzení pedagogické práce, vlastního výkonu. Výsledky by měly sloužit k zefektivnění práce či učinit práci zajímavější (Koťátková, 2014).

1.2 Oblasti diagnostikování dítěte

Informace o vývoji dítěte ve všech oblastech je jednou z podmínek k pedagogické diagnostice. Dítě musíme nejdříve dostatečně poznat, abychom mu mohli zajistit individuální přístup. Každé dítě se individuálně vyvíjí, což znamená, že k určité dovednosti a schopnosti postupně dozraje.

Motorika, grafomotorika

Motorika znázorňuje celkovou pohybovou schopnost člověka. Pro dítě je významná především ve vývoji. Hrubá motorika se provádí pomocí velkých svalových skupin a jemnou motoriku zajišťuje drobné svalstvo (Zelinková, 2011).

Rychlost při pohybu dítěte, například při běhání a skákání, ovlivňuje pohyblivost a přesnost pohybů. Pokud bude dítě v některé činnosti méně zdatné, po určité době činnost přestane vyhledávat. Pokud se tomu s dítětem nebudeme záměrně věnovat, může tím být následně ovlivněno v mnoha směrech. V oblasti jemné motoriky se nejvíce zapojují rukodělné činnosti. Tím se dítě naučí přesnosti a obratnosti. Souvisí s tím i oblast grafomotoriky a kresby. U kresby si všímáme, jaký je její obsah, jaké má dítě návyky při kreslení a jak kresbu provádí. V kresbě si můžeme všimnout také grafomotorických prvků, nejprve jsou to pouze čáry a kruhy, a postupně se přidávají další prvky (Bednářová & Šmardová, 2015).

Zrakové vnímání a paměť

Zrakové vnímání u předškolního dítěte je charakterizováno jako globální vnímání. Pro dítě není celek stavěn z detailů, ale přitahují ho nápadné vlastnosti, jako je například barva (Zelinková, 2011).

Pomocí zraku přijímáme nejvíce informací z okolního prostředí. Je to nástroj k poznávání hmotného světa i prostředkem komunikace. Zrakové vnímání můžeme pozorovat v několika oblastech, a to: vnímání barev, vnímání figury a pozadí, zrakové rozlišování, vnímání části a celku, oční pohyby a zraková paměť. Pro zrakové vnímání dítěte v předškolním věku je charakteristický konkrétní obsah (Bednářová & Šmardová, 2015).

Vnímání prostoru

Díky zrakovým, sluchovým, pohybovým a hmatovým vjemům získáváme představu o tom, jak je uspořádán prostor kolem nás. Vytváření představy prostoru a pojmenování prostorových vztahů je dlouhodobý proces. Základem je senzomotorické vnímání. Důležitou rolí je i pohyb, který je důležitý pro rozvoj vnímání prostoru, současně se zrakem a hmatem

umožní lépe odhadnout vzdálenost, získat představu velikosti objektů (Bednářová & Šmardová, 2015).

Vnímání času

Dítě předškolního věku žije hlavně přítomností, proto se u dítěte vnímání času rozvíjí pozvolna. Každé dítě prožívá činnosti naplno, proto nemyslí na povinnosti, které mají následovat. Pro předškolní dítě je vnímání plynutí času stanoveno událostmi, které ho obklopují a opakovaně se střídají. Uvědomování si každého časového úseku je dost subjektivní a zkreslené. S vnímáním plynutí času těsně souvisí vnímání časové posloupnosti. Pokud se u dítěte předškolního věku pomaleji vyvíjí vnímání času, tím si hůře osvojuje pojmy z časové orientace (Bednářová & Šmardová, 2015).

Řeč (myšlení)

Pro dítě je vývoj řeči jednou z nejdůležitějších věcí. Řeč probíhá už při porodu, kdy novorozenec křičí. Všechny tyto projevy vedou k uspokojení základních potřeb. Časem se řeč stane nástrojem komunikace a také myšlení. Velký význam ve vývoj řeči má hrubá motorika, protože je pro dítě lepší mluvit ve vertikální poloze. Vliv na vývoj řeči má také zrak, díky kterému dítě odezírá pohyby mluvidel a také neverbální komunikace. První slova jsou hlavně spojována se zřetelnými vjemy, kdy si dítě slovo spojuje s předmětem. Dále k vývoji řeči patří také sluch. K vnějším okolnostem, které ovlivňují řeč, patří sociální prostředí, ve kterém dítě žije.

Řeč lze rozdělit do čtyř jazykových rovin:

- Foneticko-fonologická rovina – tato rovina se zabývá sluchovým rozlišováním hlásek a jejich výslovností.
- Morfologicko-syntaktická rovina – tato rovina zahrnuje využívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví.
- Lexikálně-sémantická rovina – tato rovina se zabývá pasivní a aktivní slovní zásobou.
- Pragmatická rovina – tato rovina se věnuje užití řeči v praxi.

Každá z těchto rovin má určitou posloupnost a časovost. Díky posloupnosti se schopnost a dovednost u dítěte zlepšuje po krocích, od snadnější po obtížnější. A díky časovosti dítě ke každé schopnosti či dovednosti dospěje v určitém věku (Bednářová & Šmardová, 2015).

Sluchové vnímání a paměť

Sluch je jedním z prostředků komunikace, značně ovlivňuje rozvoj řeči a tím také abstraktní myšlení. Při sledování sluchového vnímání hodnotíme především úroveň fonemického uvědomování, které má důležitou roli při rozvoji řeči a také čtenářských dovedností. V předškolním období dochází k větší diferenciaci zvuků a elementů řeči. Záměrné naslouchání se zdokonaluje při větší koncentraci pozornosti. Díky tomu dítě zvládne naslouchat a rozlišovat zvuky z okolí. Než dítě nastoupí do školy mělo by dokázat vyslechnout pohádku či příběh. Sluchové vnímání můžeme rozdělit do oblastí jako je naslouchání, sluchová diferenciacie, sluchová paměť, sluchová analýza a syntéza a vnímání rytmu. Každá z oblastí se však vzájemně prolíná (Bednářová & Šmardová, 2015).

Předmatické představy

Matematika napomáhá k vývoji myšlení a logického uvažování. Pro získání základních matematických dovedností potřebuje dítě rozvinout mnoho schopností, dovedností a získat potřebné vědomosti. Aby dítě uspělo, musí pochopit a upevnit si základní pojmy. Pro rozvoj matematických schopností a dovedností je důležitý rozvoj motoriky, prostorového vnímání, vnímání času a časové posloupnosti. Je zde také důležitá úroveň rozvoje řeči, zrakového vnímání, sluchové vnímání a vnímání rytmu. Všechny tyto popsané schopnosti a dovednosti vytvářejí základ pro tzv. předčíselné představy. Jsou podmínkou k porozumění matematických pojmů a symbolů a vztahů mezi nimi. Na základě předčíselných představ si dítě vytváří číselné představy, například určování množství nebo chápání číselné řady (Bednářová & Šmardová, 2015).

Sociální dovednosti

Pomocí lidských vztahů dítě uspokojuje své citové a sociální potřeby. Současně jsou zdrojem sociálního učení. Důležité je, aby dítě cítilo, že je součástí společnosti a patří k určitým lidem. Díky tomuto vzniká identita dítěte. Pokud je dítě v kontaktu s lidmi, učí se orientovat ve vztazích a situacích, osvojuje si způsoby chování a komunikace. Zde mluvíme o sociálním učení. Největší význam má zde nápodoba a následné upevnění určitého způsobu chování. Důležité je, aby se rodiče chovali k dítěti tak, jak chtějí, aby se dítě chovalo k nim a ke svému okolí. Sociální dovednosti ovlivňuje řada faktorů, mezi které se může řadit například sociokulturní a ekonomické podmínky, rodina či zdravotní stav dítěte. Musíme si uvědomit, že každé dítě má jiné předpoklady, možnosti, tempo vývoje a jiné potřeby (Bednářová & Šmardová, 2015).

Otevřelová (2016) upozorňuje na to, že děti dochází do mateřské školy z různorodých rodin, kde jsou rozdílné výchovné přístupy, kulturní, finanční i sociální zázemí. A tohle všechno se poté ukáže na chování dítěte, a poté i na sociální zralosti.

Hra

Hra je pro dítě ta nejpřirozenější a nejdůležitější činnost. Pomocí hry získává zkušenosti ze světa věcí, lidí, ale také poznává samo sebe. S věkem dítěte se i hra mění. Postupem času se stává náročnější, nápaditější a postupně zahrnuje sociální vztahy a kooperaci. Pomocí hry můžeme získat množství informací o dítěti. Můžeme vidět, jak je dítě při hře obratné, vnímavé, chápavé, nebo také jak komunikuje a jaké má sociální dovednosti (Bednářová & Šmardová, 2015).

Sebeobsluha (samostatnost)

Každé dítě chce zkoušet to, co dělají dospělí. Měli bychom dítě v tomto podporovat a využívat k nácviku samostatnosti v sebeobsluze. Aby dítě zvládalo sebeobslužné dovednosti, souvisí s tím vývoj dítěte v dílčích oblastech jako je vnímání, motorika, vizuomotorika a také s jeho osobnostními charakteristikami. Záleží i na tom, jak moc se dítěti v této oblasti věnují rodiče. Častým nedostatkem bývá málo trpělivosti a důslednosti. Každé dítě je jiné, proto by se měl podpořit přirozený vývoj (Bednářová & Šmardová, 2015).

1.3 Vybrané diagnostické metody při práci v mateřské škole

Učitelka může při pedagogické diagnostice použít různé metody a nástroje. Každá metoda je různě náročná na přípravu, provedení i vyhodnocení. Aby byly správně použity, je potřeba mít jisté zkušenosti. Je důležité tyto metody dobře kombinovat a nespoléhat se jen na jednu z nich (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018).

Dále si přiblížíme metody, které mohou být využity v dramatické výchově při diagnostice.

1.3.1 Pozorování

Pozorování je jednou ze základních, nejdůležitějších, ale také náročných diagnostických metod.

Je to proces úmyslného, promyšleného, plánovitého sledování procesů a jevů, které vedou k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. Při pozorování je přesně stanoven objekt, je vedeno s jasnou myšlenkou a je orientováno k určitému cíli. Pozorování probíhá podle určeného plánu, který vede nejen k popisu skutečnosti, ale také ke

konkretizaci nebo tvorbě hypotéz. Pozorování můžeme dělit na přímé a nepřímé a podle délky na krátkodobé a dlouhodobé (Friedmann, 2013).

„Pozorování jako metoda pedagogické diagnostiky je proces systematického sledování a zaznamenávání projevů dítěte (i učitele) s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte“ (Zelinková, 2011, s. 28).

Mertin a Gillernová (2010) uvádí, že je podstatné si ujasnit cíl pozorování, za jakým záměrem se pozorování provádí. Dále je také nutné se na pozorování dobře připravit.

1.3.2 Rozhovor

V rozhovoru jsou otázky, které jsou buď uzavřené, polouzavřené a otevřené. Dále může být rozhovor strukturovaný, kde si určíme jasný cíl a cestu, kterou k němu přijdeme, a nestrukturovaný, který je spíše volný a neřízený (Zelinková, 2011).

Při rozhovoru je důležité vědět na co, jak a kdy se ptát a poté jak získané údaje posuzovat. Rozhovor musíme provádět přiměřeně k věku dítěte a jeho komunikačním dovednostem. Dítě zároveň musí pochopit na co se ho ptáme (Mertin & Gillernová, 2010).

Rozhovor lze charakterizovat přímou sociální interakcí. Dítě je podněcováno promyšlenými otázkami k verbálním informacím. Pomocí osobnímu kontaktu při rozhovoru je možné získat rozsáhlé a leckdy i důvěrné informace. Ovšem, abychom získali informace, musí mít otázky souvislý celek, myšlenkově skloubený a směřovat k určitému cíli (Friedmann, 2013).

1.3.3 Hra

Pro diagnostiku v mateřské škole je sledování hry nezbytnou součástí. Hra nám umožňuje sledovat prožitky dítěte, protože je prostředkem k sebevyjádření. Ve hře můžeme vidět také to, jak je dítě schopno spolupracovat, komunikovat s ostatními, jak se zvládne podřídít pravidlům apod (Mertin & Gillernová, 2010).

Pro dítě je hra typickou činností, kterou nutně potřebuje a provází ho celý život. Pomocí hry děti zdolávají problémy, tvoří, osvobozují se a překonávají obtíže, které zatím nedovedou pochopit a vyřešit. Mateřské školy hru podporují a podřizují jí učení, výchovu a vzdělávání. Pomocí hry můžeme u dítěte sledovat jeho somaticky, psychický a sociální vývoj (Tomanová, 2006).

2 POJETÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dramatická výchova patří mezi jeden z pěti oborů estetické výchovy (literární, hudební, výtvarná a pohybově taneční výchova). V dramatické výchově se používají prostředky a postupy z divadelního umění (Amirová, Fiedlerová & Rejchrtová, 2019).

Pro dramatickou výchovu se používá více názvů, např. divadelní výchova, výchovná dramatika, tvořivá dramatika. Existuje pro ni spousta definic podle různých autorů.

Jeden z průkopníků dramatické výchovy Josef Valenta (2008, s. 45) uvádí, že *„dramatická výchova využívá jednak přirozeného lidského zájmu o dramatické situace a jednak spontánní lidské schopnosti hrát v řádu „jako“ a dává této schopnosti formu cestou divadelních prostředků za účelem naplnění příslušných formativních cílů.“*

Například podle Machové (2017, s. 11) je dramatická výchova *„zkušenostní učení, učení jednáním, osobním poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujícím aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Účastník v tomto procesu zkoumá vztahy mezi lidmi, situace, jednání i vnitřní život lidí, reálných i smyšlených. Tento proces může, ale nemusí vyústit ve veřejné představení.“*

Dramatickou výchovu lze definovat také jako *„tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postojů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitek a na základě vlastní činnosti. V rámci tohoto procesu se aktivní cestou rozvíjejí nejen intelektuální složky, ale i intuice, tvořivost, rozhodnost, samostatnost, odpovědnost, tolerance, empatie, komunikativnost a autentičnost osobnosti“* (Svobodová & Švejdová, 2011, s. 9).

V pedagogickém slovníku je psáno, že dramatická výchova využívá dramatizace, což znamená využití prvků a postupů dramatického učení ve výchově a vzdělávání. Dále, že je prostředkem podporujícím osobnostní a sociální rozvoj žáka (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

Tohle jsou obecné definice dramatické výchovy od autorů, kteří se dané problematice věnují. Z těchto definic jsem vyvodila, že je dramatická výchova založena na prožitcích zúčastněných, jejich získaných zkušenostech, pomocí kterých se rozvíjí jejich sociálně osobnostní rozvoj. Dále se proto budeme věnovat přímo dramatické výchově v mateřské škole.

2.1 Dramatická výchova v předškolním vzdělávání

Mateřská škola poskytuje velký prostor pro realizaci dramatické výchovy v průběhu vzdělávání dětí. Proto zde uvedu, jaký přínos má dramatická výchova ve vzdělávání v mateřské škole.

Dramatická výchova se řadí do oblasti činnostního učení. Znamená to, že se dítě učí formou aktivního poznávání, během kterého získá zkušenosti, které může použít v dalším životě. Z činností, které dítě vykonává, si odnáší prožitek, který může ovlivnit jeho postoje a chování v podobných životních situacích (Svobodová & Švejdomá, 2011).

Dramatickou výchovu v mateřské škole popsala Kořátková (2014) tak, že je chápána spíše jako jen hraní si s loutkami nebo mechanická dramatizace jednoduchého příběhu, kde děti něco napodobují. Například napodobují nějaké zvířátko a dítě se chová podle toho, jak jim učitelka řekne. Jenže tohle není dramatická výchova. Tohle by nesplnilo podstatu esteticko-výchovné disciplíny, kterou dramatická výchova je.

V mateřské škole dává dětem možnost uvědomit si své tělo, objevit schopnost sebevyjádření, rozpohybovat se, dát jednotlivým částem těla volnost, osvojit si gestikulační prostředky a mimiku a předávat prostřednictvím tělesného vyjadřování konkrétní sdělení. Dramatická výchova proto dává dítěti prostor pro empatii a toleranci, prostor pro uplatnění různých úhlů pohledu i řešení situací. Vyzývá děti ke spolupráci a aktivnímu jednání (Novotná, 2010). Pomocí dramatické výchovy můžeme dětem v předškolním vzdělávání představit zážitky ze skutečného světa (Ceylan & Gök, 2019).

Základem je dramatická hra, která je pro děti velmi důležitá. Děti dramatická hra osvobozuje od vnitřního napětí, protože jim dovoluje svobodně se projevit a prozkoumat okolní svět a sebe sama. Malé děti si pomocí dramatické výchovy nejlépe uvědomí a osvojí skutečnost právě tehdy, když ji prožijí (Míčková, 2016).

V mateřských školách není přesně stanovený čas, kdy se má využít. Jde spíše o vhodné zařazení dramatické činnosti, od krátkých aktivit po několikadenní tematické bloky. Jedná se většinou o průpravné hry a cvičení, kde se rozvíjí dětská představivost, smyslové vnímání, ale také jsou zařazovány dramatické hry a improvizace, které podporují spolupráci, schopnost komunikace a navázání kontaktu.

2.2 Postavení dramatické výchovy v RVP PV

V RVP PV se uvádí, že dítě předškolního věku se nejlépe učí pomocí hry a prožitku, který si z hry odnáší. Kooperativní hry a činnosti, které jsou založeny na zážitcích dítěte, probouzí v dětech zvědavost, potřebu objevovat, radost z učení a zájem poznávat nové věci, získávat nové zkušenosti a dovednosti (RVP PV, 2018). Dramatická hra je proto vhodná forma k učení předškolních dětí, jelikož stojí také na prožitku a hře.

Dramatická výchova není dost jasně opřena v RVP PV. Přesto se vyskytuje v některých vzdělávacích oblastech. V rámcovém vzdělávacím programu jsou vymezeny oblasti dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět. V každé z těchto oblastí jsou popsány vzdělávací cíle, vzdělávací nabídka, kde je nabízeno, jak dosáhnout těchto cílů, dále jsou zde očekávané výstupy a také jsou vypsána rizika, na co si máme při realizaci dát pozor.

Z těchto pěti oblastí se setkáváme pouze ve třech s pojmem dramatizace či dramatická aktivita, činnost. Jedná se o oblasti dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost.

Dramatická výchova může mít také podíl na rozvoji klíčových kompetencí dítěte v různé míře a různým způsobem. Může být zařazena ať už jako samostatná aktivita, nebo je její obsah začleněn do obsahu jiných aktivit (Cisovská, 2010).

V RVP PV se dělí klíčové kompetence na kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanské. Na každé z těchto kompetencí se dramatická výchova může podílet.

Dramatická výchova se může v kompetencích učení využít v tom, že *„uplatňuje získanou zkušenost v praktických situacích a v dalším učení; poznává, že se může mnohé naučit, raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo; učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých“* (RVP PV, 2018, s. 11)

V kompetencích k řešení problémů dítě prostřednictvím dramatické výchovy *„řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně, náročnější s oporou a pomocí dospělého; řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti; postupuje cestou pokusu a omylu, zkouší, experimentuje; spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty; využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost“* (RVP PV, 2018, s. 11).

Komunikativní kompetence lze také rozvíjet v dramatické výchově. Dítě poté „ovládá řeč, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, slovně reaguje a vede smysluplný dialog; dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky, domlouvá se gesty i slovy“ (RVP PV, 2018, s. 12).

V sociálních a personálních kompetencích dítě „samostatně rozhoduje o svých činnostech; dokáže se ve skupině prosadit, ale i podřídit, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje, je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy“ (RVP PV, 2018, s.12).

V posledních kompetencích činnostních a občanských se dítě „učí svoje činnosti a hry plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat; dokáže rozpoznat a využít vlastní silné stránky, poznávat svoje slabé stránky; odhaduje rizika svých nápadů, jde za svým záměrem, ale také dokáže měnit cesty a přizpůsobovat se daným okolnostem“ (RVP PV, 2018, s.13).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ovšem neobsahuje samostatnou kapitolu o dramatické výchově. I přesto by měla být v mateřských školách realizována, jelikož dítě, které má možnost se projevit v činnostech zaměřených na dramatickou výchovu, získává nespočet nových zkušeností a prožitků.

2.3 Cíle a principy dramatické výchovy

Pokládání cílů je v pedagogické profesi běžná záležitost. Cíle si klademe proto, abychom si uvědomili, čeho chceme dosáhnout, co chceme děti naučit.

V dramatické výchově vedeme cíle nejen do oblastí osobnostní a sociální, ale také do oblastí estetické a zejména dramatické a divadelní. Při stanovování cílů by měli učitelé respektovat nejen věk dětí, ale také jejich znalosti, dovednosti, schopnosti, hodnoty a postoje (Karaffa, 2017).

Machková (2017) dělí cíle na dlouhodobé, které lze vymezit na základě znalosti psychologie příslušné věkové skupiny a obecně stanovených cílů dané instituce. Učitelka musí mít také znalost hlavních principů a obecných cílů dramatické výchovy. Dále jsou střednědobé a krátkodobé cíle, které jsou už tvořeny s ohledem k určité skupině. Učitelka ale musí myslet na to, jestli se jedná o zájmovou činnost či si tuto činnost vybrali dobrovolně a úmyslně.

Cíle by se měly stanovit tak, aby se zvládly splnit v dané časové hranici. Tím dosáhneme tak, že cíle upřesníme a nebudeme setrvávat na obecných a širokých pojmech (Machková, 2017).

Koťátková (2014) uvádí ve své knize konkrétní cíle dramatické výchovy, které mohou být sledovány u dětí předškolního věku. V prvním cíli popisuje, že je důležité působit na celou osobnost dítěte a podněcovat ji k tomu, aby nepřijímalo jen učitelovo vedení, ale aby zvládlo vyjádřit své originální potenciality. Dalším cílem je, aby dítě zvládlo přijmout pravidla her s pocitem vzájemnosti se skupinou a s ochotou spolupracovat. Další cíl má rozvíjet osobní citlivost jednotlivce (smyslovou, emoční, estetickou) a citlivost vztahovou (porozumět sobě i druhým, tolerovat, dohodnout se, spolupracovat a společně prožívat). Následujícím cílem je rozvíjet odvahu a svobodu tvořit, tvořivě myslet a uvolněně jednat, a to vše doprovází pocit radosti a humoru. Poslední cíl, který uvádí se vztahuje k rozvíjení schopnosti vyjadřovat se a jednat v rovinách, kterými jsou přijímat dramatický kontext příběhu s fantazií a představivostí, o prožitcích být schopen před druhým mluvit, postupovat a vyjadřovat se za postavu (jednat v roli) a spolupracovat při souhře jednotlivých postav.

Machková (2007) dělí principy dramatické výchovy na dva druhy. Prvními jsou principy, které jsou společné s dalšími předměty a obory, ale i s řadou pedagogických směrů a systému. Patří sem podle ní výchova zkušeností, prožíváním, hra a tvořivost. Ve druhé skupině jsou principy specifické pro dramatickou výchovu a ony tvoří její identitu. Do této skupiny zařadila princip partnerství, psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života, experimentace a improvizace.

Podobné principy uvádí také Svobodová a Švejdová (2011) ve své knize:

- Princip aktivity, prožitku a zkušenosti – Považují je za nejdůležitější principy v předškolním vzdělávání. Dítě projevuje svůj názor, může ovlivnit situace, ve kterých se zrovna nachází, také uplatňuje své zkušenosti a projevuje zájmy, potřeby a dopřává pohybovou aktivitu svému tělu.
- Princip hry – Díky hře může do mateřské školy vstoupit dramatická výchova, je jen na učitelce, zda se této šance chytí. Hra je svobodná aktivita, a proto by do ní neměl být nikdo nucen. Hra dětem přináší zkušenost, prožitek a utváří sociální dovednosti.
- Princip hry v roli – Pro předškolní dítě je tenhle princip naprosto přirozený. Základem pro tenhle princip je pravidlo „jako“. Dítě se díky tomuhle může stát někým jiným (jak v chování, tak v činnostech). Hra v roli se může jevit také jako ochranný mechanismus, kdy dítě zažívá situace nanečisto. Je to jedním ze základních principů dramatické výchovy, který může být i metodou.

- Princip tvořivosti a fikce – Fikce a fiktivní situace jsou nástrojem pro rozvoj tvořivosti. Každá učitelka v mateřské škole by měla přijímat jedinečné nápady všech dětí, povzbuzovat je v hledání nových řešení situací a na závěr ukončit činnosti tak, aby to pro dítě bylo uchopitelné. Tvořivost učitelky je předpoklad toho, aby byla u dítěte také rozvíjena tvořivost. Ovšem přehnaně tvořivá učitelka může tlumit a omezovat tvořivost dětí.
- Princip partnerství – Dramatická výchova bez tohoto principu nemůže fungovat. Měl by na dítě působit celodenně. Můžeme ho chápat jako vztah mezi lidmi, který je založený na vzájemném respektování, empatii a úctě. Projevuje se především prosociálním chováním, spoluprací a komunikací. V mateřské škole znamená partnerství zejména vztah mezi učitelkou a dítětem, kde jsou ve vztahu jasná pravidla, ale je založen v demokratickém stylu. Dále také partnerství mezi učitelkami a dalšími pracovníky mateřské školy. Ti vytváří hlavně atmosféru třídy. A poslední je partnerství mezi dětmi, kde je tvořena atmosféra, aby se děti vzájemně respektovaly a pomáhaly si a nedocházelo mezi dětmi k ubližování.
- Princip objevů, zkoumání, experimentace a improvizace – Svobodová a Švejdová ve své knize vysvětlují, že většina činností, které se při dramatické výchově dělají, jsou vlastně experimenty, protože nikdy nevíme, jak skončí. Improvizace slouží jako nástroj ke zkoumání a experimentování. Ovšem na improvizace nahlížíme ze dvou úhlů. První je improvizace jako jednání bez přípravy, kde dítě jedná podle svého uvážení, ale učitelka potřebuje mít v dítěti plnou důvěru. Druhý je improvizace pedagogická. Zde jedná učitelka bez přípravy, což znamená schopnost reagovat na situace, které vzniknou během dne v mateřské škole.
- Princip psychosomatické jednoty a empatie – je to schopnost cítit své prožitky a nebát se dát najevo své pocity. Pro předškolní dítě by měla být psychosomatická jednota samozřejmostí, jelikož jedná spontánně a upřímně. Empatie je cesta k udržení psychosomatické jednoty. Základní požadavky pro fungující principy dramatické výchovy jsou empatie, respektování pocitů a prožitků dítěte.

2.4 Metody a techniky dramatické výchovy

I když existuje velké množství metod a technik, ne všechny jsou využitelné v mateřské škole. Většina lze využít až při práci s dětmi školního věku.

Svobodová a Švejnová (2011) popisují metodu jako cestu, která vede k cíli. Dále uvádí, že se jedná o činnost učitele a dětí, ta by měla pomoci prozkoumat, ujasnit a vysvětlit některé skutečnosti proto, abychom se dostali k vymezenému cíli či cílům. Chápe metodu jako cestu dlouhou a širokou. Naopak techniku popisují jako cestu, která je užší a konkrétnější.

Na rozdíl od nich, Valenta (2008), který se z českých odborníků na dramatickou výchovu nejvíce zabývá právě metodami a technikami, chápe metodu jako komplikovanější a nelze ji jasně v dramatické výchově definovat. Techniku popisuje jako typ metody, který požaduje, aby učící se člověk jednal prakticky a osobně.

Mezi základní stavební jednotku se v dramatické výchově považuje právě dramatická hra (Míčková, 2016). Uvádí se jako metoda i princip dramatické výchovy, ale zároveň i činností, která může být řízená, nebo také strukturovaně členěná s určitými pravidly. Obsahuje jednoduchý děj nebo řadu více dějů, které dávají dítěti prostor pro tvoření, fantazii, prožívání. Zároveň zde dítě může zaujmout místo postavy z příběhu a vstoupit do její role, což umožňuje, aby dítě získalo prožitek či zkušenost (Kotátková, 2014).

Dramatická hra, také jako hra dramatického typu, může mít širokou škálu forem a organizace, pokud jsou v ni zahrnuté jednání, role, mezilidské situace a děj. Souvisí také s jistým typem spontánní dětské hry. Někdy bývá také označována jako hra námětová či napodobivá a fantastická (Machková, 2018).

Josef Valenta (2008) si pod pojmem dramatická hra obecně představuje různé hraní rolí ve fiktivních dramatických situacích a s tím i občas spojně sledování rolí ve hře.

Velmi důležitou roli hraje v přípravě a realizaci pedagog a jeho vedení. Ten by měl posoudit náročnost aktivit, které děti v mateřské škole zvládnou. Pro děti by měla být dramatická hra do určité míry zvládnutelným problémem, konfliktem či dramatickou situací. Pedagog by měl být v dramatické hře jakýmsi vypravěčem, pomocníkem či rádcem pro děti, aby věděly, jak aktivity mají zvládnout (Karaffa, 2017).

3 PROPOJENÍ DIAGNOSTIKOVÁNÍ A DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Na diagnostikování se pohlíží jako na analýzu stavu jednotlivce, popřípadě skupiny. Takhle chápaná diagnostika není cílem dramatické výchovy jako předmětu, ani jednotlivých dramatických her či situací. Cíle v dramatické výchově nejsou chápány jako činnosti, které usilují o zjištění projevů a příznaků rozdílnosti žáka a k pátrání jejich příčin či k volbě metod, které vedou k nápravě. Košťátková si myslí, že diagnostika není v protikladu k principům dramatické výchovy, pokud budeme diagnostiku brát jako zvýšenou vnímavost učitele, která objasňuje chování žáka a na základě toho zvolí přiměřený přístup pro jeho rozvoj (Košťátková, 2000).

Jaroslav Provozník (2000) zastává názor na základě zkušeností, že dramatická výchova disponuje nezanedbatelným diagnostickým potenciálem. Je přínosný především pro učitele mateřských a základních škol. Právě v procesu dramatické výchovy vidí potenciál, kde jsou zdůrazněny povahové rysy tvořivé osobnosti, které se ukazují v průběhu určitých činností. Z toho vyplývá, že sama činnost je předmětem diagnostického zájmu.

3.1 Práce učitelky při dramatické výchově a v diagnostické činnosti v mateřské škole

Učitelka vede děti celým procesem dramatické výchovy, a proto by měla splňovat určité požadavky. Měla by mít přinejmenším základní znalosti o dramatické výchově.

Učitelka je facilitátor. Neměla by jí chybět empatie, komunikativnost, vstřícnost, pochopení pro ostatní, otevřenost, schopnost se nadchnout, umění jednání s lidmi, kreativita, hravost apod. Potřebné pro učitelky dramatické výchovy jsou i znalosti divadelní, muzikálnost, hra na nástroj, výtvarná tvořivost. Specifickými schopnostmi učitelky jsou pedagogická expresivnost a pedagogický postřeh. Pedagogická expresivnost znamená schopnost se vyjádřit srozumitelně a být pro žáky zajímavý. Pedagogický postřeh naopak znamená schopnost vnímat projevy druhých a správně hodnotit (Machková, 2018).

Při dramatické výchově by měla učitelka předpokládat i to, že se nebudou chtít všechny děti zapojit a budou více rušit (Míčková, 2016).

Diagnostická činnost učitelky v mateřské škole je jedna z nejdůležitějších součástí předškolního vzdělávání. Bez diagnostikování učitelka nedokáže kvalitně a účinně provádět vzdělávací proces. Dává informace o výsledcích vzdělávání u jednotlivých dětí, třídy a školy

celkově. Učitelka mateřské školy musí mít i diagnostické kompetence, které ji především umožní:

- rozeznávat rozdílné učební potřeby a možnosti jednotlivých dětí;
- vyjadřovat porozumění pro potřeby dětí a vhodně reagovat na přímé i nepřímé podněty a potřeby dětí;
- analyzovat vztahy ve třídě a kladně je usměrňovat adekvátními zásahy;
- pomáhat dětem separovaným a těžce se začleňujícím;
- vhodně sdělit získané výsledky rodičům, dětem a dalším odborníkům a společně zavést opatření ve prospěch rozvoje dětí (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018).

Pokud má učitelka profesní diagnostické kompetence, pak vykonává citlivě, odborně, dlouhodobě a plánovitě diagnostickou činnost, která ji slouží k ověřování kvality a účinnosti vzdělávání. Diagnostická kompetence má vysoké požadavky i na osobnost učitelky, na její odborné vědomosti z teorie, a hlavně musí mít dobré komunikační dovednosti (Syslová, Kratochvílová & Fikarová, 2018).

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

První kapitola teoretické části se zabývá pedagogickou diagnostikou a diagnostikováním. Je zde představen diagnostický proces v předškolním vzdělávání, oblasti diagnostikování dítěte a také vybrané diagnostické metody při práci v mateřské škole.

Druhá kapitola se zaměřuje na pojetí dramatické výchovy, odkud se přesuneme k dramatické výchově v předškolním vzdělávání. Dále se tato kapitola zabývá také postavením dramatické výchovy v rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a cíli a principy dramatické výchovy. Je zde také popsáno, co to jsou metody a techniky dramatické výchovy a blíže popsána dramatická hra.

Poslední kapitola teoretické části je věnována propojení diagnostikování a dramatické výchovy. Jsou zde uvedeni dva autoři, kteří se této problematice věnovali. Dále se tahle kapitola zabývá také prací učitelky při dramatické výchově a v diagnostické činnosti v mateřské škole.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 TYP APLIKACE

Praktická část bakalářské práce má aplikační charakter. Jejím cílem bylo vytvořit soubor her, který využívá principy dramatické výchovy při diagnostikování dětí v mateřské škole. Soubor obsahuje deset her. V tomto souboru jsem se snažila vymyslet hry tak, aby byly použity principy dramatické výchovy, a zároveň aby byly zaměřené na určité oblasti, které chci u dítěte diagnostikovat. Následně jsem tyto hry realizovala ve vybrané mateřské škole a evaluaci mi poskytla paní učitelka, která byla přítomna po celou dobu realizace. Na závěr jsem zpracovala doporučení pro praxi učitelů mateřských škol.

5.1 Zdůvodnění potřeby

Všechny učitelky v mateřských školách by měly podporovat individuální rozvoj všech dětí. K tomu jim může pomoci pedagogická diagnostika. Ta učitelkám pomáhá poznat všechny stránky dětí. Každá učitelka by měla průběžně sledovat jisté pokroky každého dítěte. Já jsem se snažila v této části netradičně spojit diagnostiku s dramatickou výchovou. Chci učitelům ukázat, že nemusí diagnostikovat děti pouze pomocí diagnostických listů. Ale že to mohou udělat zábavnou verzí spojenou s dramatickou výchovou.

5.2 Místo realizace a časové parametry

Soubor her byl realizován ve vybrané mateřské škole v Jihomoravském kraji po dobu 5 pracovních dnů. Celý soubor her probíhal v herně jedné ze tříd v mateřské škole.

5.3 Subjekty realizace

Na souboru her se podílely děti ve věku 4–6 let. Ve třídě se nacházelo celkem 9 dětí, z toho 6 chlapců a 3 dívky. Byl zde takový počet dětí z důvodu onemocnění COVID-19. Jednalo se o sběrnou mateřskou školu pro děti rodičů ze záchranných složek.

6 REALIZACE SOUBORU HER

V následující kapitole je podrobně popsáno všech 10 her. Nachází se zde téma, věk a celkový počet dětí, časová náročnost, požadavky na prostor, pomůcky, sledovaná oblast a podoblast. Dále diagnostický cíl a princip dramatické výchovy. Také obsahuje popis her, průběh, výsledek sledování a analýzu videozáznamu.

6.1 Cesta k perníkové chaloupce

V níže uvedené tabulce je popsána hra, ve které se zaměřuji na vztahy mezi dětmi.

Tabulka 1 Cesta k perníkové chaloupce

Věk	4–6
Počet dětí	9 dětí
Sledovaná oblast	Sociální dovednosti
Podoblast	Vztahy mezi dětmi
Diagnostický cíl	Sledovat projevy důvěry mezi dětmi
Princip dramatické výchovy	Partnerství, prožitok, hra v roli
Časová náročnost	15 minut
Požadavky na prostor	Herna
Pomůcky	Kužely, šátek, perníčky, košík
Prostředky	O perníkové chaloupce
Popis hry	S dětmi si připomeneme, že se Jeníček a Mařenka ztratili v lese a našli se najít cestu domů, dokud nenarazili na perníkovou chaloupku. S dětmi se vydáme také na cestu k perníkové chaloupce. V prostoru herny budou kužely, mezi kterými budou muset procházet. Děti budou rozděleny do dvojic, jedno z nich bude mít zavázané oči a druhé bude muset dovést kamaráda po cestě k perníkové chaloupce. Na konci cesty bude

	položený košík plný perníčků a každé dítě si jeden vezme na další hru.
--	--

Průběh hry:

Poté co jsme si s dětmi připomenuli pohádku o perníkové chaloupce jsem řekla, aby se rozdělily do dvojic. Mezitím jsem do prostoru herny dala na zem kužely a za ně postavila košík plný perníků, který představoval perníkovou chaloupku. Když se rozdělily do dvojic, řekla jsem jim pravidla hry, kterou budeme hrát. Nakonec jsem se zeptala, zda všemu rozumí. Všechny děti chápaly, proto jsem se vždy každé dvojici zeptala, kdo si chce nechat zavázat oči a kdo povede. Každá dvojice se rychle domluvila. Vždy jednomu dítěti zavázala oči a vydaly se na cestu. Dítě, které nemělo zavázané oči muselo slalomem vést druhé dítě mezi kužely k perníkové chaloupce. Každá dvojice se poté chtěla vystřídat. Proto jsem z každé dvojice zavázala oči druhému dítěti a následně hru opakovaly.

Vyhodnocení:

Prostřednictvím této hry jsem se zaměřila na vztahy mezi dětmi. Konkrétněji na to, jakou důvěru mají mezi sebou a také na to, zda si ochotně dokážou pomoci. Již při pokynu, aby se rozdělily do dvojic, neměly žádný problém. Při hře, kde se měly provázet mezi kužely se zavázanými očima, opět problém nebyl. Všechny děti s nadšením zvládly důvěřovat svým kamarádům, že je bez problému provedou cestou. Některé na konci hry neměly problém s tím, aby se vyměnily a prošly celou cestu s někým jiným.

Pro přesnější sledování jsem si po výstupu prošla videozáznam, abych se podívala, zda jsem něco nepřehlédla. Všimla jsem si, že některé děti se zavázanými očima při procházení cesty měly zvednutou hlavu, aby viděly prostorem mezi nosem a šátkem. Z toho jsem vyvodila, že se nejspíše chtěly ujistit v bezpečné projití. Dále jsem si také všimla, že na konci hry při výměně kamarádů, některé děti vyloženě odmítly být s někým jiným.

Po shlédnutí videozáznamu jsem usoudila, že při téhle hře děti mezi sebou mají dostatečně velkou důvěru.

6.2 Trhání perníčků

V následující tabulce je uvedena hra zaměřující se na pojmy, které se vztahují k prostorové orientaci.

Tabulka 2 Trhání perníčku

Věk dětí	4–6
Počet dětí	9 dětí
Sledovaná oblast	Orientace v prostoru
Podoblast	Pojmy vztahující se k orientaci v prostoru
Diagnostický cíl	Vypozorovat, zda děti správně využívají pojmy – nad sebou, pod sebou, vedle sebe, za sebou, před sebou
Princip dramatické výchovy	Hra v roli, zkušenost
Časová náročnost	10 minut
Požadavek na prostor	Herna
Pomůcky	Perníčky
Prostředky	O perníková chaloupce
Popis hry	Každé dítě bude mít z předchozí hry perníček. Před sebou si představíme perníkovou chaloupku, z které se budeme snažit oloupat perníček. Postupovat budeme podle pokynů, které uslyšíme. Budeme brát perníček před sebou, za sebou, nad hlavou apod.

Průběh hry:

Na začátku hry jsem dětem řekla, aby se rozmístily po herně tak, aby měly kolem sebe místo. Když to provedly, zeptala jsem se, zda vědí, jak Jeníček s Mařenkou loupali perníček z perníkové chaloupky. Všechny děti o tom ihned začaly vyprávět. Proto jsem je chvíli nechala, aby to dovyprávěly. Poté jsem jim řekla, ať si před sebou představí velkou chaloupku, která je celá z perníku. Všechny se začaly ohlížet a vykřikovat jakou chaloupku

vidí. Dále jsem jim řekla, že se proměníme v Jeníčka a Mařenku a budeme loupat perníček z chaloupky. Již z předchozí hry mělo každé dítě v ruce perník. V tento moment jsem začala dávat povely, odkud mají perníček loupat. Začala jsem povel, že perníček loupeme nad sebou. Když všechny splnily povel, pokračovala jsem. Následoval povel, aby loupaly perník pod sebou, protože jim popadal na zem. Když i toto splnily, následoval povel, aby perník loupaly vedle sebe. Některé tenhle povel nepochopily, a proto jen stály a dívaly se po dětech, které ho prováděly. Poté jsem přešla k posledním povelům za sebou a před sebou. Ve chvíli, kdy tyhle povely zvládly, jsem hru ukončila.

Vyhodnocení:

Prostřednictvím této hry jsem se zaměřila na oblast prostorové orientace. Při prvním povelu „nad sebou“ reagovalo správně pět dětí, které bez přemýšlení pokyn provedly. Při druhém pokynu „pod sebou“ reagovaly správně všechny děti. Když jsem zadala povel „vedle sebe“, některé nepochopily, co mají dělat. Pouze čtyři chlapci povel zvládli udělat správně. Poslední povely „za sebou“ a „před sebou“ zvládly všechny bez problému.

Při podrobnější analýze z videozáznamu jsem si všimla, že při prvním povelu se jedno dítě vždy podívalo po ostatních dětech a až poté povel provedlo. Při povelu „pod sebou“ jsem si všimla také toho, že tři děti si k povelu přidřeply. Dále jsem si všimla chlapce, který neustále pobíhal a vůbec se nesoustředil na hru. Při povelu „za sebou“ jsem zahlédla, že se jedno děvče celé otočilo.

V tomhle věku by už měly zvládnout všechny pojmy. Na závěr z téhle hry vyvozují, že se celkově v pojmech na prostorovou orientaci vyznají. Ovšem největší problém ještě dělal pojem „vedle sebe“.

6.3 Poznáš, kdo jsem?

Následující tabulka uvádí hru, ve které sleduji, zda děti dokážou vyjádřit své myšlenky.

Tabulka 3 Poznáš, kdo jsem?

Věk dětí	4–6
Počet dětí	9 dětí
Sledovaná oblast	Řeč
Podoblast	Pragmatická rovina
Diagnostický cíl	Sledovat, jestli dítě dokáže smysluplně vyjádřit myšlenku
Princip dramatické výchovy	Improvizace
Časová náročnost	10 minut
Požadavek na prostor	Herna
Pomůcky	Obrázky
Prostředky	O Popelce
Popis hry	S dětmi budeme sedět v kruhu a každé dostane papírek na kterém je obrázek, který má spojitost s pohádkou. Poté řekneme, že se po jednom budeme snažit popsat jaký předmět představujeme, ale nesmíme vyslovit co je na obrázku. Například dítě bude mít na obrázku lodičku a ostatním řekne, že tento předmět popelka ztratila, když utíkala z bálu.

Průběh hry:

S dětmi jsme si v kruhu nejprve připomněli pohádku O Popelce. Následně jsem řekla, jakou hru pro ně mám připravenou. Pro každé dítě jsem si připravila obrázek, který je nějak spojený s pohádkou o Popelce. Ony ho poté budou muset popsat, bez použití slova na obrázku. Následně jsem se naposled zeptala, zda rozumí tomu, co mají dělat. Všechny odpověděly, že vědí. Proto jsem každému dala do rukou obrázek, který neměly nikomu

ukazovat. Nejprve jsem řekla, aby si obrázek pozorně prohlédly a promyslely si, jak ho popíší. Po chvíli jsem se zeptala, zda už má někdo promyšleno, co řekne. Jeden chlapec se přihlásil, proto jsem ho vyzvala, aby si stoupl před děti a začal mluvit. Chlapec nejprve předváděl pantomimu, proto jsem ho poté vyzvala, aby zkusil obrázek i popsat. Chlapec se tedy následně pokusil obrázek popsat a děti nakonec obrázek poznaly. Pokračovaly další, které nejspíše nepochopily, co mají dělat. Vždy po předstoupení před děti rovnou řekly, co mají na obrázku. Poslední chlapec pochopil pravidla hry a obrázek popsal tak jak měl. Děti poté uhodly, co má na obrázku. Hru jsme zakončili tím, že jsme si všechny obrázky ještě jednou prošli a pojmenovali.

Vyhodnocení:

V téhle hře jsem se zaměřila na to, jakou úroveň slovní zásoby děti mají. Zda zvládnou aktivně vyjádřit myšlenku k tomu, co se nachází na obrázku. Během hry zvládly pouze dvě děti z devíti můj požadavek. Obě aktivně navázaly řečový kontakt a popisovaly obrázek. Mluvily nenuceně a do konverzace zahrnuly i gestiku rukou. Ostatní nejspíše nepochopily, co po nich požaduji. Proto vždy když vystoupily před děti, řekly rovnou co mají na obrázku.

Na základě videozáznamu jsem si všimla, že se některé děti styděly, zakrývaly si obličej. Vždy když jsem je vyzvala, aby popsaly obrázek, který mají, tak raději přímo řekly, co se na obrázku nachází. Dále jsem si také všimla, že první chlapec nejprve začal s pantomimou. Správně předváděl, co se na obrázku nacházelo, ale ostatní zatím nevěděly, proto jsem ho vyzvala ještě k tomu, aby se obrázek zkusil popsat slovy, což se mu podařilo.



Obrázek 1 Poznáš, kdo jsem?

6.4 Třídíme čočku a fazoli

V níže uvedené tabulce je popsána hra, ve které se zaměřuji na to, jakým způsobem děti manipulují s drobnými předměty.

Tabulka 4 Třídíme čočku a fazoli

Věk dětí	4–6
Počet dětí	9 dětí
Sledovaná oblast	Jemná motorika
Podoblast	Manipulace s drobnými předměty
Diagnostický cíl	Popsat, jakým způsobem děti manipulují s drobnými předměty
Princip dramatické výchovy	Zkušenost
Časová náročnost	10 minut
Požadavek na prostor	Herna
Pomůcky	Čočka, fazole, misky
Prostředky	O Popelce
Popis hry	S dětmi si připomeneme, kdo v pohádce pomáhal Popelce třídít fazoli a čočku. Poté se proměníme v malé holoubky a zkusíme také roztřídit fazoli s čočkou, jako to dělali v pohádce. Děti budou rozděleny na menší skupiny. Budou mít před sebou misku, v které je zamíchaná fazole s čočkou. Vedle toho budou mít dvě prázdné misky. Za úkol budou mít roztřídit do prázdných misek fazoli a čočku.

Průběh hry:

Ukázala jsem dětem z předchozí hry obrázek s holoubkem a zeptala se, zda vědí, co v pohádce dělal. Pár z nich ihned vykřiklo, že pomáhal Popelce třídít. Proto jsem řekla, že jsem si pro ně připravila hru, kde se promění v malé holoubky a budou třídít fazoli a čočku.

Rozdělila jsem je do dvou skupin, na chlapce a dívky. Do každé skupiny jsem dala misku, kde byla smíchaná čočka s fazolí a další dvě prázdné misky. Poté jsem řekla, že se v tento moment přeměníme na holoubky, kteří pomůžou Popelce roztřídit čočku a fazoli do prázdných misek. Následně se do toho pustily. Chlapci nejprve vybrali fazoli, protože byla větší a čočku následně přesypali. Dívky si práci rozdělily. Některá vybírala čočku a některá zase fazoli. Na závěr jsme si společně řekli, jestli pro ně bylo jednoduché pracovat s tak malými věcmi.

Vyhodnocení:

Prostřednictvím této hry jsem se zaměřila na to, jak děti zvládnou manipulovat s drobnými předměty. Při hře jsem si všimla, že všechny upřednostňovaly pravou ruku. Dvě děti si pravou rukou sbíraly do levé ruky nejdříve fazoli, kterou poté vsypaly do misky. Ostatní sbíraly pravou rukou a rovnou to sypaly do misky.

Při sledování videozáznamu jsem si všimla, že chlapci si nejdříve vybrali větší předměty, které vysbírali a poté čočku přesypali z misky do misky. V tomhle věku by už neměly mít problém s manipulací s drobnými předměty, což se mi potvrdilo i z této hry. Žádné z dětí s tím problém nemělo.



Obrázek 2 Třídíme čočku a fazoli – chlapci



Obrázek 3 Třídíme čočku a fazoli – dívky

6.5 Kdo je vlk?

V následující tabulce se nachází hra, která je zaměřena na sluchové vnímání.

Tabulka 5 Kdo je vlk?

Věk dětí	4–6
Počet dětí	9 dětí
Sledovaná oblast	Sluchové vnímání
Podoblast	Naslouchání
Diagnostický cíl	Sledovat, jestli děti ukážou správný směr zvuku
Princip dramatické výchovy	Hra v roli, partnerství, prožitek
Časová náročnost	15 minut
Požadavek na prostor	Herna
Pomůcky	Šátek
Prostředky	O červené Karkulce
Popis hry	Sedíme v kruhu. Uprostřed je jedno dítě, které má zavázané oči a představuje babičku. Vždy se jednoho dítěte v kruhu dotkneme, a to zaťuká na zem a řekne: „Babičko, to jsem já Karkulka.“. Dítě uprostřed bude mít za úkol poznat, z kterého směru vyšlo klepání a které z nich právě hrálo vlka. Poté se v roli babičky vystřídají.

Průběh hry:

S dětmi jsme si sedly do kruhu. Následně jsem představila hru, kterou budeme hrát. Když jsem řekla, že si zahrajeme hru na to, kdo je vlk, všechny děti začaly vykřikovat, kdo co chce být. Proto jsem je musela utiшит a mohla jsem pokračovat v pravidlech. Upozornila jsem je, že se každý vystřídá a vlkem budou nakonec všichni. Pověděla jsem jim, že vždy jeden z nich bude sedět v kruhu a já budu kolem nich chodit. Když se někoho dotknu, tak ten

zabouchá na zem a řekne „To jsem já, Karkulka.“ Všechny děti to hned pochopily, a tak jsme mohli začít hrát. Vybrala jsem jedno dítě, které si sedlo do kruhu a já jsem mu zavázala oči šátkem. Poté jsem šla kolem dětí a jednoho se dotkla. To zabouchalo na zem a řeklo větu „To jsem já, Karkulka.“ Poté dítě v kruhu chvíli přemýšlelo, otočilo se směrem k vybranému dítěti, ukázalo jeho směrem a řeklo jeho jméno. Celá hra se opakovala, dokud se všechny nevystřídaly. Za závěr jsme si hru zhodnotily.

Vyhodnocení:

Prostřednictvím této hry jsem se zaměřila na sluchové vnímání dětí. Přesněji na to, jestli poznají směr odkud vychází zvuk a dále také na to, zda poznají hlas svého kamaráda. Směr zvládly ukázat bez problému všechny. Když měly říct jméno svého kamaráda, pár dětí se zarazilo. Ovšem po chvíli si vzpomenuly a jméno vyslovily.

Při zpětném pozorování videozáznamu jsem si při téhle hře všimla, že dětem, které hned neřekly jméno svého kamaráda, ostatní ihned začaly našeptávat. Proto jméno zopakovaly a bylo to správně.

Při téhle hře všechny aktivně a správně spolupracovaly, proto jsem z toho vyvodila, že děti nemají problém s tím lokalizovat odkud vychází zvuk. Při vyslovení jména kamaráda, některé váhaly, ale podle mého názoru pouze proto, že si nemohly vzpomenout.



Obrázek 4 Kdo je vlk?

6.6 Kreslíme pohádku

V níže uvedené tabulce je popsána hra, zaměřená na grafomotorické prvky.

Tabulka 6 Kreslíme pohádku

Věk dětí	4–6
Počet dětí	9 dětí
Sledovaná oblast	Grafomotorika
Podoblast	Grafomotorické prvky
Diagnostický cíl	Popsat, jaké grafomotorické prvky děti zvládnou nakreslit
Princip dramatické výchovy	Tvořivost, aktivita
Časová náročnost	10 minut
Požadavek na prostor	Herna
Pomůcky	Žádné
Prostředky	O červené Karkulce
Popis hry	S dětmi jsme v prostoru herny. Budeme vyprávět o tom, jak se Karkulka dostala k babičce a na co během své cesty narazila. Během vyprávění budeme do vzduchu kreslit určité obrazce. Začneme tím, aby se děti postavily a představily si Karkulku, která žije ve velkém domě. Ve vzduchu si proto nakreslíme dům. Poté budeme pokračovat a přesuneme se do lesa, přes který Karkulka šla. Proto si zase spolu nakreslíme strom. Následovala cesta přes potok, kde byly vlny, a proto s dětmi ve vzduchu uděláme velké vlny. Takhle budeme pokračovat až do konce pohádky.

Průběh hry:

S dětmi jsme si stoupli do prostoru herny. Poté jsem se zeptala, zda už někdy zkoušely nakreslit pohádku. Všechny řekly, že ne, proto jsem jim řekla, že budu vyprávět pohádku o červené Karkulce a my se během toho budeme snažit pohádku do vzduchu nakreslit. Začala jsem vyprávět o tom, jak babička Červené Karkulky žila na samotě u lesa, kde široko daleko nebyla žádná jiná chaloupka. V tom jsme s dětmi začali kreslit stromy a poté chaloupku. Následovala klikatá cesta, po které Červená Karkulka šla. Opět jsme kreslili klikatou cestu. Poté se Karkulka dostala k řece, která měla velké vlny, proto jsme kreslili vlny. Následoval vlk s velkými zuby, který se objevil před Karkulkou. Do vzduchu jsme kreslili velké zuby. Poté Karkulka už přišla k chaloupce babičky, která měla velké dveře. Následně Karkulka přišla k babičce a divila se, jak má velké uši, oči a zuby. Proto jsme opět do vzduchu kreslili uši, oči a zuby. Všimla jsem si, že děti hra nejspíše nebaví, protože se pohybovaly po herně a některé už ani nedávaly pozor. Proto jsem hru následně ukončila.

Vyhodnocení:

Prostřednictvím téhle hry jsem se zaměřila na grafomotorické prvky, které měly děti zkusit nakreslit do vzduchu pomocí pohádky, kterou jsem dětem předříkala. Nejprve měly kreslit stromy, které představovaly šikmé čáry. Z devíti dětí tenhle prvek zvládlo do vzduchu nakreslit pouze 3. Některé se ani nesnažily něco nakreslit. Poté zkoušely nakreslit chaloupku, kde jsem sledovala, jak zvládnou nakreslit vodorovné a svislé čáry. Tohle zvládly nakreslit všechny děti, dvě k tomu přikreslily i spodní oblouk, což představovalo střešní tašky. Poté měly nakreslit klikatou cestu, což zvládly všechny. Dále měly za úkol nakreslit velké vlny. Tohle opět zvládly všechny. Následoval vlk, u kterého se snažily nakreslit špičaté zuby. Tenhle prvek zvládly udělat všechny děti, kromě jedné dívky, která hře nevěnovala pozornost. Posledními prvky, které měly nakreslit byly velké oči, uši a zuby, což kreslily velký kruh. Ten zvládly udělat všechny děti.

Při pozorování videozáznamu jsem si všimla, že některé děti pouze znuděně stály a rukou kreslily, jen aby se neřeklo.

Z téhle hry mi vyšlo najevo, že některé děti mají s některými prvky problém. Podle mě byla, ale hra spíše špatně zvolena. Proto si myslím, že se mi tahle hra nepovedla, protože jsem nejspíše děti dostatečně nenamotivovala.

6.7 Útěk před vlkem

V následující tabulce je popsána hra, která se zaměřuje na hrubou motoriku.

Tabulka 7 Útěk před vlkem

Věk dětí	4–6
Počet dětí	9 dětí
Sledovaná oblast	Hrubá motorika
Podoblast	Koordinace pohybů
Diagnostický cíl	Popsat úroveň koordinace pohybů dítěte
Princip dramatické výchovy	Hra v roli, prožitek
Časová náročnost	20 minut
Požadavek na prostor	Herna
Pomůcky	Kruhy, kužely, lavička, deka, lano
Prostředky	O třech prasátkách
Popis hry	Pro děti vytvoříme v herně překážkovou dráhu. Ony budou představovat prasátka, které utíkají před vlkem. Začneme skoky snožmo přes kameny v řece (kruhy), poté slalomem se vyhneme stromům v lese (kužely), poté se plazíme přes lávku (lavička) k louce (deka), kde válíme sudy až k lanu, po kterém projdeme, a nakonec přeskočíme čáru, což značí domeček, který vlk nezničí.

Průběh hry:

Dříve než jsme s dětmi začali, jsem si pro ně v herně přichystala překážkovou dráhu. Když jsme přišli do herny, tak jsem se zeptala, zda znají pohádku, kde jsou tři prasátka. Všechny věděly, a proto mi každý chtěl vyprávět celý příběh. Následně jsem řekla, že se proměníme v prasátka, které utíkají před vlkem. Vyzvala jsem je, aby se postavily a následovaly mě. Představila jsem jim cestu, kterou budou utíkat před vlkem. Nejprve jsem jim předvedla, že

budou muset snožmo přeskákat přes kameny v řece, dále jít slalomem mezi stromy. Následně se plazit přes lávku až k louce, kde budou válet sudy ke kládě, kterou musí přejít, a nakonec přeskočí čáru, která značí domeček, do kterého se vlk nedostane. Poté jsem se dětí zeptala, zda je jim všechno jasné. Souhlasily, a proto jsem je vyzvala k tomu, aby se postavily do řady k začátku cesty. Vždy jsem je pouštěla po jednom. Když se všechny děti zachránily před vlkem, tak si chtěly cestu projít ještě jednou. Proto jsem je opět pouštěla. Po několika opakování se děti začaly předbíhat a divočit. Hru jsem následně stopla a s dětmi jsme uklidili pomůcky.

Vyhodnocení:

Prostřednictvím téhle hry jsem se zaměřila na koordinaci pohybů. Na začátku dráhy měly děti snožmo skákat přes kruhy. Tento úkol zvládly všechny bez problému. Následoval slalom mezi kužely, kde nastal jeden problém u dívky, která kužely pouze prošla. Když jsem ji připomenula, jak má zde jít, zkusila to ještě jednou. Bohužel i to prošla mezi prvními kužely slalomem a dále prošla jen kolem. Při plazení jsem si nevšimla žádného problému. Následovalo válení sudů což zvládly opět všechny. Když měly přejít přes kládu, některé se přidržovaly okenního parapetu, aby držely rovnováhu. Další několikrát stoupily nohou na zem. Při přeskoku závěrečné čáry neměly problém.

Prostřednictvím videozáznamu jsem zaregistrovala, že při plazení si některé pomáhaly odstrčením od země. Dále jsem si také všimla, že některé udělaly válení sudu pouze v sedě tak, že se protočily.



Obrázek 5 Útěk před vlkem

6.8 Co je v domečku prasátek

V níže uvedené tabulce popisují hru, ve které sledují, jestli děti dokážou mezi sebou vést diskuzi.

Tabulka 8 Co je v domečku prasátek

Věk dětí	4–6
Počet dětí	9 dětí
Sledovaná oblast	Sociální dovednosti
Podoblast	Naslouchání si
Diagnostický cíl	Sledovat, zda děti dokážou mezi sebou vést diskuzi
Princip dramatické výchovy	Zkušenost, tvořivost, partnerství
Časová náročnost	15 minut
Požadavek na prostor	Herna
Pomůcky	Krabice, různé věci z herny
Prostředky	O třech prasátkách
Popis hry	S dětmi si připomeneme, jak vypadaly domečky pro prasátka z pohádky O třech prasátkách (domek ze slámy, ze dřeva, z cihle). Poté dětem navrhnou, že společně prasátkům vyplníme vnitřek domku, aby to tam neměly prázdné. Před děti dáme velkou krabici, která představuje domek. Poté se děti vydají v herně pro věci, které by mohly dát do domu. Během výběru věcí se děti musí domluvit, které tam dají a které ne.

Průběh hry:

Když jsme si sedli do kruhu, zeptala jsem se, jestli vědí, co měly prasátka v domech, které si postavily. Některé děti odpovídaly různé věci. Ostatní zase říkaly, že nevědí. Proto jsem navrhla, že si takový domeček vybavíme různými věcmi, které si myslíme, že mají v domě.

Ale připomněla jsem, že ne všechno, co řeknou tam můžeme dát. Je potřeba se domluvit na potřebných věcech. Dala jsem před ně velkou krabici. Poté jsem řekla, aby se porozhlédly po herně a donesly jednu věc, kterou by do domečku daly. Když každý přinesl nějakou věc, tak jsem se každého ptala, proč by tam měly mít prasátka zrovna tuhle věc. Vždy když dítě řeklo důvod, zeptala jsem se ostatních, zda s tím souhlasí a chtějí ji tam dát. Děti většinou souhlasily, proto jsem se rozhodla zařadit i ostatní věci, které v herně nenajdeme. Napadaly je různé věci jako je kuchyň, televize, záchod, vysavač apod. a snažily se domluvit, jestli to tam potřebují nebo ne. Nakonec jsme si ještě jednou zopakovali, co jsme tam prasátkům dali.

Vyhodnocení:

Při téhle hře bylo pro mě důležité, abych vyzorovala, zda děti mezi sebou zvládnou vést diskuzi a pomocí ní se zvládnou domluvit. Když si přinesly věci z herny, všechny děti souhlasily se vším. Nejspíše proto, že to byly jejich hračky a chtěly je tam mít. Proto jsem navrhla, abychom tam přidali i věci, které v herně nenajdeme. Když děti říkaly základní věci jako je kuchyň, záchod, postel, domluvily se na tom, že tohle potřebují. Ale poté, když někdo řekl televizi, mobil, počítač, jsem se zeptala, zda to prasátka opravdu potřebují. Jedno z dětí namítlo, že to nepotřebují a děti se začaly domlouvat. Komunikovaly spolu vstřícně a vždy si vyslechly co chtěl každý říct. Většinou se zvládly na všem domluvit, nenastal žádný problém.

Při podrobnějším pozorování prostřednictvím videozáznamu jsem neobjevila žádnou novou skutečnost.

6.9 Ztracená část příběhu

V níže uvedené tabulce se nachází hra se zaměřením na řeč, kde sleduji, zda děti zvládnou vyprávět příběh podle vlastního děje.

Tabulka 9 Ztracená část příběhu

Věk dětí	4–6
Počet dětí	9 dětí
Sledovaná oblast	Řeč
Podoblast	Morfologicko-syntaktická rovina
Diagnostický cíl	Sledovat, zda děti zvládnou vyprávět příběh podle vlastního děje
Princip dramatické výchovy	Tvořivost, aktivita, prožitek
Časová náročnost	20 minut
Požadavek na prostor	Herna
Pomůcky	Žádné
Prostředky	O pejskovi a kočičce
Popis hry	Dětem budeme vyprávět pohádku o pejskovi a kočičce, jak si dělali dort. V polovině příběhu se zastavíme a řekneme, že se příběh vytratil. Proto je požádáme, zda každý dovypráví zbytek příběhu. Postupně každé dítě řekne část příběhu podle sebe.

Průběh hry:

S dětmi jsme se posadili na koberec. Zeptala jsem se, zda znají pohádku o tom, jak si pejsek s kočičkou dělali dort. Některé odpovídaly že znají, jiné zase že neznají. Proto jsem je připravila na to, aby v tento moment už nikdo nemluvil a pozorně naslouchaly příběhu o pejskovi a kočičce. Začala jsem vyprávět příběh o tom, jak pejsek s kočičkou dělali dort. Když jsem se dostala k části, kdy měli kočička s pejskem přidávat ingredience, přestala jsem vyprávět a udiveně jsem řekla, že se mi příběh někam zatoulal, a proto ten příběh musí

dokončit sami. Dala jsem jim chvíli na rozmyšlenou a poté jsem se každého jednotlivě ptala, jak podle něj příběh pokračoval. Každé z nich mi řeklo nějakou verzi. Některé děti, i přes to že znaly příběh již z dřívějšíka, se snažily příběh převyprávět podle sebe. Na závěr jsme si společně řekli, jak příběh v pohádce doopravdy skončil.

Vyhodnocení:

Při téhle hře jsem se chtěla zaměřit na řeč dětí, konkrétněji na to, zda zvládnou povyprávět příběh podle vlastního děje. První chlapec, který měl začít vyprávět se nejprve styděl. Po chvíli začal po slovu vyjmenovávat co by dal do dortu, ale i přes to neřekl žádný souvislý příběh. Pokračoval další chlapec, který už zvládl vyprávět v souvislých větách a zvládl bez problému dokončit příběh. Další chlapec také zvládl mluvit ve větách, v některých případech se nemohl správně vyjádřit, ale po chvíli přišel na to, co chtěl říct. Jedna dívka mluvila ve větách, ale velmi potichu, proto ji moc nešlo rozumět. Další čtyři děti se nechtěly vůbec zapojit, ale poté když jsme si na závěr společně vyprávěli, jak to skončilo, se přidaly a každý řekl alespoň nějakou větu.

Prostřednictvím videozáznamu jsem si všimla, že si neustále skákaly do řeči. Děti, které nejdříve mluvit nechtěly, tak poté vždy druhým dětem skočily do řeči.



Obrázek 6 Ztracená část příběhu

6.10 Co dáme do dortu?

V následující tabulce je popsána hra, která je zaměřena na zrakovou paměť dětí.

Tabulka 10 Co dáme do dortu?

Věk dětí	4–6
Počet dětí	9 dětí
Sledovaná oblast	Zraková paměť
Diagnostický cíl	Vyozorovat počet předmětů, které si děti zvládnou zapamatovat
Princip dramatické výchovy	Hra v roli, zkušenost
Časová náročnost	15 minut
Požadavek na prostor	Herna
Pomůcky	Obrázky s různými předměty
Prostředky	O pejskovi a kočičce
Popis hry	Sedíme s dětmi v kruhu. Zahrajeme si na pejska a kočičku a uděláme si vlastní dort. Budeme ukazovat jednotlivě obrázky různých předmětů a zeptáme se, jestli je dáme do dortu. Poté co budeme mít všechny obrázky přichystané, položíme je do kruhu. Dále dětem řekneme, aby si obrázky prohlédly a následně obrázky odděláme. Postupně děti budou říkat, kolik obrázků si zapamatovali a co se na nich vyskytovalo.

Průběh hry:

Poté co jsme si s dětmi připomenuli pohádku o tom, jak si pejsek s kočičkou dělali dort, jsme se posadili do většího kruhu. Zeptala jsem se, zda vědí, co pejsek s kočičkou do dortu dávali. Každé dítě mi řeklo nejméně tři věci. Proto jsem řekla, že si zkusíme takový dort také udělat. Začala jsem jim ukazovat jednotlivé obrázky potravin, které bychom mohli dát do dortu. Vyzvala jsem je, abychom si spolu všechny tyto obrázky pojmenovali a rozhodli se, jestli tuto potravinu do dortu dáme nebo ne. Vždy když děti chtěly, abychom potravinu dali do

dortu, jsem ji položila do kruhu mezi ně. Když byly všechny potraviny před nimi, vyzvala jsem je, aby se na ně co nejlépe podívaly a zkusily si zapamatovat co nejvíce obrázků. Po chvíli jsem obrázky oddělala a postupně jsem se každého začala ptát, jaké obrázky si zapamatovaly. Když poslední dítě domluvílo, znovu jsem obrázky ukázala a připomenuli jsme si, na které zapomněly.

Vyhodnocení:

V téhle hře jsem chtěla zjistit, kolik obrázků si děti zvládnou zapamatovat. Nejprve jsme si všechny obrázky prošli a pojmenovali jsme si je, aby věděly, jaké obrázky se zde nachází. Děti obrázky bez problému poznaly. Poté jsem se každého ptala, jaké obrázky si zapamatovalo. Jediný chlapec si zvládl zapamatovat sedm obrázků z osmi. Tři děti si pamatovaly pět obrázků. Další tři děti si zapamatovaly čtyři obrázky a poslední dvě si zvládly zapamatovat pouze dva obrázky.

Na základě videozáznamu jsem si všimla, že jedno děvče neustále napovídalo svým kamarádům. Dále jsem si také všimla toho, že děti opakovaly někdy i vícekrát stejnou věc.



Obrázek 7 Co dáme do dortu?

Celý soubor her byl provázen známými pohádkami. První den jsme se věnovali pohádce O perníkové chaloupce. Každé dítě tuhle pohádku znalo, a proto pro ně tenhle den nebyl náročný. Další den jsem dětem představila pohádku O Popelce, která pro děti byla také známá. Bohužel byla jedna hra ze souboru pro děti obtížná. Následovala pohádka O červené Karkulce, O třech prasátkách a poslední pohádkou byla O pejskovi a kočičce. Všechny hry jsme si s dětmi vyzkoušeli a každá hra měla své pro i proti.

7 EVALUACE SOUBORU HER

Evaluace probíhala třemi metodami. Provedla jsem vlastní reflexi a analýzu videozáznamu. Paní učitelka prováděla evaluaci pomocí pozorování, které si zapisovala a poté mi poskytla také celkové hodnocení.

7.1 Vlastní reflexe a analýza videozáznamu

Se souborem her, který jsem s dětmi realizovala, jsem celkově spokojená, i když bych příště určitě pár věcí pozměnila.

I přes to, že jsem šla do pro mě neznámé mateřské školy, všechny děti mě hned braly jako jejich součástí. Před první návštěvou mateřské školy jsem měla obavy z toho, zda semnou děti budou komunikovat a spolupracovat. Ovšem ihned po příchodu do třídy ze mě vše opadlo, protože děti zámou s radostí příběhly a vyzvídaly proč jsem za nimi přišla. Již od první hry byly děti zvědavé a velmi rády semnou spolupracovaly.

Soubor her jsem vytvořila proto, abych učitelům ukázala, že jde diagnostika dětí provádět i jiným způsobem než jsou zvyklí. Do souboru her jsem se snažila vložit něco z dramatické výchovy, což se mi podle mého názoru povedlo. Pomocí her jsem se poté snažila u dětí vypořozovat určité jevy, které jsem si stanovila podle určených oblastí.

V mateřské škole mi dali volnou ruku v tom, jaké téma si stanovím. Vybrala jsem si pohádky z toho důvodu, že je mají děti rády a lze na ně vymyslet spousty různých her.

Při realizaci her mi vyhovovalo, že byl malý počet dětí. Jelikož jsem musela při realizaci také sledovat děti v různých oblastech, tak to nebylo až tak obtížné. I přes to jsem neskutečně ráda, že mi bylo dovoleno si výstupy natáčet na video, jelikož mi to umožnilo si vypořozované jevy potvrdit či objevit nějaké nové skutečnosti. Rozhodně by to bez něj bylo těžší na ověření. I přes to jsem si výstup moc s dětmi neužívala, protože jsem se většinou soustředila, abych je sledovala a nic mi neuniklo. Při realizaci nenastal žádný větší problém, či konflikt mezi dětmi. Samozřejmě se v jednotlivých hrách objevily nějaké nesrovnalosti, především při jedné hře, kde jsem nejspíše dětem nevysvětlila dostatečně pravidla a ony poté nevěděly co přesně mají dělat.

Během celé doby realizace jsem se snažila vytvořit pro děti podmínky takové, aby se před sebou i před mnou cítily uvolněně, abychom si vzájemně důvěřovali a ve třídě panovalo dobré klima. Podle mého názoru se mi to povedlo, protože se děti dostatečně ve všem projevíly, výborně spolu zvládly komunikovat a spolupracovat.

V následující tabulce jsem vypsal klady a zápory každé hry z mého pohledu a také zda v dané hře byly splněny stanovené cíle a poté co jsem vypořizovala z videozáznamu.

Tabulka 11 Vlastní reflexe jednotlivých her včetně videozáznamu

Název hry	Vlastní reflexe	Videozáznam	Doporučení
Cesta k perníkové chaloupce	- Ke splnění cíle byla cesta příliš krátká	+ Aktivní účast dětí - Cesta byla krátká	Pro splnění cíle příště cestu prodloužit
Trhání perníčků	+ Hra ke splnění cíle zvolena vhodně	- Nezapojily se všechny děti	Příště děti více namotivovat, aby se přidaly všechny
Poznáš, kdo jsem?	+ Hra zvolena vhodně pro stanovený cíl - Děti nepochopily pravidla	- Nedostatečně vysvětleny pravidla	Lépe vysvětlit pravidla
Třídíme čočku a fazoli	+ Vhodně zvolena hra ke stanovenému cíli	+ Všechny děti se zapojily	
Kdo je vlk?	+ Vhodná hra ke splnění cíle	+ Zapojení všech dětí - Děti si napovídaly	
Kreslíme pohádku	- Malá motivace - Špatně zvolená hra	- Děti hra viditelně nebavila	Děti více namotivovat, či hrát na jinou pohádku
Útěk před vlkem	+ Pro splnění cíle byla hra zvolena vhodně	+ Aktivní zapojení všech dětí - Při opakování hry děti zdivočely	Příště hru více ohlídat, aby do hry

	+ Zapojení všech dětí		nevstupovalo více dětí
Co je v domečku prasátek	+ Hra zvolena vhodně ke splnění cíle + Aktivní komunikace všech dětí	+ Všechny děti se do diskuse aktivně zapojily	
Ztracená část příběhu	+ Pro stanovený cíl hra zvolena dobře - Děti příliš nespolečně pracovaly	- Děti si skákaly do řeči	Příště děti více namotivovat a domluvit se s dětmi, aby si neskákaly do řeči
Co dáme do dortu?	+ Vhodně zvolená hra ke stanovenému cíli	+ Aktivní účast všech dětí	

7.2 Evaluace učitelkou mateřské školy

Hry, které si studentka zvolila hodnotím pozitivně. Nejspíše bych dvě hry změnila nebo zjednodušila, ale i přes to se s nimi studentka porvala. Přesto se všechny hry, které studentka představila, dají využít v mateřské škole.

Celkovou spolupráci studentky hodnotím také pozitivně. Během realizace přistupovala k dětem empaticky, a proto si velmi rychle získala jejich důvěru. Velmi oceňuji i to, že si připravila různé pomůcky, které následně děti využily během her. U složitějších her se studentka snažila dětem pomoci a navést je, bohužel v nějakých případech to nešlo.

Jelikož dětí byl malý počet, nenastal žádný větší konflikt. Při práci s dětmi uplatňovala citlivý přístup, zvládla reagovat na všechny dotazy, které děti měly. Zvládla s dětmi pracovat samostatně a zodpovědně. Pouze bych studentce doporučila zlepšit práci s hlasem.

V některých případech je důležité mít silný hlas. Celkově hodnotím soubor her jako přínosný a určitě se v praxi dá využít.

Tabulka 12 Evaluace jednotlivých her učitelkou

Název hry	+	-
Cesta k perníkové chaloupce	Odměna na konci hry Využitelnost v praxi	Cesta mohla být delší
Trhání perníčků	Návaznost z předchozí hry	Děti se perníkem rozptylovaly
Poznáš, kdo jsem?	Nápad na hru špatný nebyl	Nedostatečně vysvětleny pravidla, proto děti neporozuměly hře
Třídíme čočku a fazoli	Klasická hra na rozvoj jemné motoriky	Není co vytknout
Kdo je vlk?	Hra děti velmi zaujala	Příště nechat, aby se děti vyvolávaly samy
Kreslíme pohádku	Nápad dobrý	Malá motivace pro děti Pro jinou pohádku větší využitelnost
Útěk před vlkem	Dobře pozorovatelná pohyblivost dětí	Na konci hry děti začaly dovádět
Co je v domečku prasátek	Velmi dobře navázaná komunikace s dětmi	
Ztracená část příběhu	Nápad špatný nebyl	Děti nespolupracovaly
Co dáme do dortu?	Vhodně zvolená hra na zrakovou paměť	

V uvedené tabulce jsme zjistili, jaké plusy a mínusy vyzorovala v jednotlivých hrách paní učitelka, která byla přítomna po celou dobu realizace.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V této části bakalářské práce se chci zaměřit na určitá doporučení, která mi vyplynula na základě realizace souboru her v mateřské škole.

V dnešní době se stále setkáváme s tím, že učitelky k diagnostikování dětí využívají pro většinu diagnostických oblastí pouze různé pracovní listy apod. Ve své práci jsem se snažila vytvořit soubor her, ve kterých lze diagnostikovat děti v jejich přirozeném prostředí a tím je hra. Pokud spojením dramatické výchovy a diagnostikování takové prostředí pro děti vytvoříme, nevidím důvod toho nevyužít. Podle mého názoru by měla každá učitelka, za předpokladu, že už má nějaké zkušenosti s dramatickou výchovou, alespoň jednou vyzkoušet diagnostikování tímhle způsobem.

Po realizaci souboru her můžu doporučit zařazení dramatické výchovy při diagnostikování dětí. Je ovšem velmi důležité, aby učitelky byly na vše dostatečně připraveny a předem si stanovily co pro ně v jednotlivé hře bude důležité, co chce sledovat. Dále je také důležité nezasahovat do projevu dětí. Měli bychom je nechat, aby se plně vyjádřily, i když to občas znamená více hluku.

Podstatné je také děti dostatečně motivovat. V některých případech se může stát, že děti hra dostatečně nezaujme kvůli nízké motivaci. Dále by hry měly mít přiměřeně dlouhé trvání s ohledem na věk dětí a jejich udržení pozornosti. Hru může učitelka vnímat jako takové zrcadlo, v němž se odráží, co ze světa kolem sebe dítě pochopilo. Pozorováním hry se může učitelka zaměřovat na všechny děti, zajímat se o jejich vztahy a jejich projevy. Zároveň z toho můžeme vidět také specifické projevy jednotlivého dítěte a posuzovat je individuálně. Je ovšem důležité, abychom děti mezi sebou neporovnávali. Můžeme srovnávat pouze pokrok či výkon samotného dítěte.

Z hlediska organizace doporučuji pracovat spíše s menší skupinou dětí. Ovšem pokud to není možné, nabízí se možnost spolupracovat s další učitelkou, která může být nápomocná. Také v tomto případě by byly výhodou dva pohledy na zvolenou diagnostickou oblast.

Závěrem chci podotknout, jak je důležité, aby učitelky prováděly diagnostikování dětí v mateřské škole. Díky tomu lze sledovat vývoj dítěte, jeho pokroky, ale i to v jakých oblastech má nedostatky. Jednotlivé oblasti se nevyvíjejí samostatně, ale navzájem se ovlivňují a také vzájemně podporují. Z toho vyplývá, že pokud je nějaká oblast oslabená, promítne se většinou do dalších oblastí.

ZÁVĚR

Spojení dramatické výchovy a diagnostické činnosti učitele není stále běžné, a proto mě tohle téma velmi zaujalo. Učitelé mají velké množství technik a metod, které mohou dítěti pomoci při vzdělávání, rozvíjení a připravit je na budoucí život. Proto nevidím důvod, proč by si učitelé nemohli pomoci propojením zrovna těchto oborů k usnadnění práce, a které dětem dopomůžou k vymezeným cílům.

V teoretické části bakalářské práce jsem se snažila popsat pedagogickou diagnostiku, diagnostický proces v předškolním vzdělávání, dále oblasti diagnostiky dítěte a jaké jsou vhodné diagnostické metody v mateřské škole. Následně jsem se zaměřila na obecné pojetí dramatické výchovy, poté jsem se přesunula k dramatické výchově v předškolním vzdělávání, uvedla jsem jaké postavení dramatická výchova má v RVP PV, jaké jsou cíle dramatické výchovy a také principy, metody a techniky dramatické výchovy. Na závěr téhle kapitoly jsem popsala dramatickou hru. V poslední kapitole teoretické části jsem se zaměřila na propojení diagnostikování s dramatickou výchovou, kde jsem také popsala práci učitele v dramatické výchově a při diagnostické činnosti v mateřské škole.

V praktické části jsem vytvořila soubor her s principy dramatické výchovy, které mohou sloužit k diagnostikování dětí v určitých oblastech. Soubor her jsem realizovala a ověřila ve vybrané mateřské škole. Následně jsem soubor her evaluovala za pomoci učitelky a videozáznamu. Na základě evaluace mi vzniklo doporučení pro praxi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Amirová, A., Fiedlerová, M., & Rejchrtová, A. (2019). *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
2. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. vydání). Brno: Edika.
3. Ceylan, R. & Gök Çolak, F. (2019). The effect of drama activities on five-year-old children's social skills. *Academic journals*, 14(12). Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220620.pdf>
4. CISOVSKÁ, H. (2010). *Rozvoj klíčových kompetencí dramatickou výchovou a jejich evaluace*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
5. Friedmann, Z. (2013). *Úvod do pedagogické diagnostiky*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wtech/elearning/pedag_diagnostika.pdf
6. Ingenkamp, K., & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik* (6. Auflage). Beltz Verlag.
7. Karaffa, J. (2017). *Dramatická výchova a klíčové kompetence dětí v mateřské škole*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
8. Kořátková, S. (2000). Pozice diagnostiky v dramatické výchově – individuum, skupina. *Tvořivá dramatika*, XI(1), 12-14. Dostupné z: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2000-1.pdf
9. Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada.
10. Machková, E. (2007). *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy* (2. vyd). Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.
11. Machková, E. (2017). *Dramatika, hra a tvořivost*. Jinočany: H & H.
12. Machková, E. (2018). *Úvod do studia dramatické výchovy* (2., upr. vyd). Praha: NIPOS.
13. Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. (2., rozš. a přeprac. vyd). Praha: Portál.

14. Míčková, J. (2016). Malá čarodějnice v mateřské škole. *Tvořivá dramatika. XXVII(77)*. Dostupné z: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2016-1.pdf
15. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018). Praha: MŠMT. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/45304_1_1/
16. Novotná, D. (2010). *Tvořivá dramatika v MŠ vybrané kapitoly*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně.
17. Otevřelová, H. (2016). *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál.
18. Provazník, J. (2000). Nevyužitý diagnostický potenciál dramatické výchovy. *Tvořivá dramatika, XI(1), 14-17*. Dostupné z: https://www.drama.cz/periodika/td_archiv/td2000-1.pdf
19. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník (7., aktualiz. a rozš. vyd)*. Praha: Portál.
20. Sedláčková, H., Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2012). *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
21. Svobodová, E., & Švejdomá, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál.
22. Syslová, Z., Kratochvílová, J., & Fikarová, T. (2018). *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál.
23. Tomanová, D. (2006) *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
24. Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada.
25. Zelinková, O. (2011). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Praha: Portál.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Poznáš, kdo jsem?	36
Obrázek 2 Třídíme čočku a fazoli – chlapci	38
Obrázek 3 Třídíme čočku a fazoli – dívky	38
Obrázek 4 Kdo je vlk?	40
Obrázek 5 Útěk před vlkem	44
Obrázek 6 Ztracená část příběhu	48
Obrázek 7 Co dáme do dortu?	50

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Cesta k perníkové chaloupce	31
Tabulka 2 Trhání perníčku.....	33
Tabulka 3 Poznáš, kdo jsem?.....	35
Tabulka 4 Třídíme čočku a fazoli	37
Tabulka 5 Kdo je vlk?.....	39
Tabulka 6 Kreslíme pohádku.....	41
Tabulka 7 Útěk před vlkem	43
Tabulka 8 Co je v domečku prasátek.....	45
Tabulka 9 Ztracená část příběhu	47
Tabulka 10 Co dáme do dortu?.....	49
Tabulka 11 Vlastní reflexe jednotlivých her včetně videozáznamu	52
Tabulka 12 Evaluace jednotlivých her učitelkou.....	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaná souhlas pro rodiče

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE

Vážení rodiče,

jsem studentka Fakulty humanitních studií ve Zlíně, oboru Učitelství pro mateřské školy a píšu bakalářskou práci s názvem „Využití dramatické výchovy při diagnostikování dětí v mateřské škole“. K vypracování praktické části své práce potřebuji realizovat soubor deseti her s prvky dramatické výchovy v mateřské škole. Chtěla bych Vás proto požádat o písemný souhlas s účastí Vašeho dítěte na tomto souboru her. Paní ředitelka dostala mé potvrzení o provedení testu na Covid-19 s negativním výsledkem.

Děkuji,

Martina Sasínková, studentka 3. ročníku UTB

Souhlasím, aby studentka Martina Sasínková pracovala s mým synem/mou dcerou pro účely vypracování praktické části bakalářské práce. – ANO / NE

Souhlasím s pořizováním fotografií mého dítěte a následným uveřejnění těchto fotografií v bakalářské práci. – ANO / NE

Souhlasím s videozáznamem mého dítěte za účelem podrobnější analýzy – ANO / NE

V.....dne.....

.....

Podpis zákonného zástupce