

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Možnosti dramatické výchovy
v předškolním vzdělávání**

Bakalářská práce

České Budějovice 2010

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Eva Svobodová

Vypracovala:
Veronika Haklová

ANOTACE

Bakalářská práce pojednává o praktickém využití dramatické výchovy v mateřské škole. Zabývá se základními teoretickými otázkami jako jsou cíle, principy a metody dramatické výchovy. Blíže se věnuje hře, která je pro děti v mateřské škole důležitou činností, a vývojovým zvláštnostem dětí předškolního věku. Cílem bylo také poukázat na souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který je obecně závazný a dává nám základy pro další práci s dětmi. V praktické části se zabývá realizací projektu dramatické výchovy s dětmi v mateřské škole.

ABSTRACT

The bachelor's degree thesis deals with practical use of drama education in a kindergarten. It covers basic theoretical questions like aims, principles and methods of drama education. It focuses on playing games, which is an important activity and pre-school development speciality. Another aim was to point out the connection with the pre-school education curriculum, which is generally compulsory and lays groundstones for further work with children. In the practical part the thesis deals with a project of drama education with pre-school children in a kindergarten.

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne 18.3.2010

Veronika Haklová

Tímto bych ráda poděkovala své konzultantce paní Mgr. Evě Svobodové za cenné rady a připomínky při zpracování mé práce. Poděkování patří taktéž MŠ Studentská v Klatovech za poskytnutí podmínek pro realizaci projektu dramatické výchovy, zejména paním učitelkám Mgr. Haně Švejdové, Marii Vacovské a Pavle Koželuhové.

OBSAH

Úvod.....	6
<i>TEORETICKÁ ČÁST</i>	
1. Základy dramatické výchovy	
1.1 Pojem dramatická výchova.....	9
1.2 Vývoj dramatické výchovy u nás.....	11
1.3 Cíle dramatické výchovy	12
1.4 Hra jako princip dramatické výchovy.....	15
2. Vývojové aspekty dětí předškolního věku	
2.1 Vývoj poznávacích procesů	21
2.2 Vývoj vztahů k prostředí.....	29
2.3 Vývoj osobnosti dítěte v předškolním věku	32
3. Metody a techniky dramatické výchovy	
3.1 Pojmy a třídění.....	34
3.2 Metoda úplné hry.....	35
3.3 Metody pantomimicko-pohybové.....	36
3.4 Metody verbálně-zvukové.....	38
3.5 Metody graficko-písemné.....	40
3.6 Metody materiálově-věcné.....	40
4. Dramatická výchova v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.....	43
<i>PRAKTICKÁ ČÁST</i>	
Tematický celek „Ten, kdo se nepohne, zmrzne...“	50
Závěr.....	60
Seznam použité literatury.....	61

ÚVOD

Zamyslet se nad tématem bakalářské práce byla pro mě snadná etapa počáteční tvorby. Coby budoucí učitelky v mateřské škole se zamýšlíme spíše nad otázkami praktickými, které by nám mohly dát do budoucnosti zpětnou vazbu. Dramatické výchově se věnuji odmalička, prošla jsem několika soubory, spolky, literárně – dramatickými obory a proto jsem nadšena, jak lze toto téma spojit s praxí v mateřské škole. Mám to štěstí, že jsem se mohla zapojit do praxe přímo ve třídě dětí, kde se aplikuje dramatická výchova. Pochopila jsem rozdíl, že být aktérem procesu dramatické výchovy je značně odlišné od tvorby, organizace a vedení těchto aktivit. Jako dítě jsem vnímala hodiny dramatické výchovy jako zábavu, naplňovaly mě radostí, cítila jsem se jako kreativní, sebevědomá a individuální bytost, s velkým ohledem na to, že jsme na „dramaťáku“ všichni pospolu, každý tvoříme nenahraditelný prvek - a nejdůležitější pro nás bylo, že i naše učitelka byla jednou z nás. V mé pozdější pozici v mateřské škole jsem se ocitla v roli učitelky, která chtěla dětem nabídnout zážitek dramatického procesu. V tu chvíli jsem věděla, jak moc je důležité, že já sama jsem tímto procesem prošla a budu se vždy snažit, aby děti odcházely právě s tím jedinečným pocitem, který jsem zažívala pokaždé já sama.

Cílem mé práce je poukázat na smysl dramatické výchovy v dnešním světě dětí, její nezastupitelnost a důležitost v rozvoji osobnostním i společenském. Ráda bych osvětlila vznik tohoto oboru, jeho rozvoj u nás a změny v souvislosti s režimem po roce 1989. Budu se věnovat základním pilířům dramatické výchovy – jejímu obsahu, cílům a principům. Metodice tvořivé dramatiky bych ráda věnovala pozornost hlavně proto, že právě ta tvoří její náplň, umožňuje nám jednat v okamžiku, kdy stojíme před dětmi a rádi bychom dramatickou výchovu aplikovali. Mým cílem je popsat vývojové zvláštnosti dětí předškolního věku, které podle mého názoru s pedagogickou činností úzce souvisí a jsou tak důležité i pro realizaci dramatické výchovy.

Dále bych se ráda zabývala souvislostmi s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a jeho požadavky. V praktické části své práce zrealizuji týdenní dramatický projekt ve třídě zaměřené na dramatickou výchovu, zkusím právě zmíněné techniky a ověřím si tak jejich platnost. Dopomůže mi k tomu reflexe s dětmi, kterou bych ráda provedla s cílem oboustranně získat zpětnou vazbu.

Dramatická výchova hraje podle mého názoru nezastupitelnou roli v naší společnosti. Dává nám jedinečnou zkušenost zažít si situace běžné i neobvyklé, umožňuje nám prožít skutečnost z několika pohledů, sdílet čas a tvorbu s ostatními. Pokud budeme cit pro tvořivou dramatiku rozvíjet už u dětí předškolního věku, máme šanci využít jejich smyslového vnímání, světa plného fantazie a času, který je pro jejich všeobecný rozvoj nenahraditelný.

TEORETICKÁ ČÁST

1. ZÁKLADY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

1. 1 POJEM DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Vymezení pojmu dramatická výchova může mít velice široký rozsah, zaměříme-li se na veškeré úhly pohledu i na historické souvislosti u nás. V devadesátých letech minulého století nastala potřeba znovu definovat, co vlastně pod tímto pojmem rozumíme.

V první řadě je dramatická výchova jedním z oborů **výchovy estetické** – doplňuje tak výchovu hudební, výtvarnou, literární a pohybovou (taneční). Působení esteticko – výchovné je důležité nejen v socializaci jedince, ale také v jeho individuálním rozvoji hodnot. Dramatická výchova patří mezi pedagogické disciplíny, užívá postupů a prostředků umění divadelního. Pracuje s mnoha aspekty lidské osobnosti a jeho individuality – s přímým prožitkem a zkušeností, s hledáním řešení problémů, s přeměnou do role při přirozené hře i s mezilidskými vztahy. Rozvíjí se sociální dovednosti i seberegulace, přičemž hra jako taková plní nezastupitelnou roli – umožňuje rozvoj dovedností, které nám podává nejen formou racionálního myšlení, ale hlavně osobním prožitkem a přímým jednáním.

Pod pojmem tvořivé dramatiky se nabízí i termín **divadelní představení** – v tomto případě musíme dramatickou výchovu chápat jako proces, při kterém za účasti všech a s pomocí jejích prostředků vzniká výsledný produkt. Je to o společném sdílení, prožívání a vytváření jakéhokoli výsledku činnosti, přičemž na výsledku samotném v podstatě nezáleží, důležitá je zkušenost z průběhu.

Jedinečnost dramatické výchovy tkví také v práci s **lidskými emocemi** – rozvíjí se tak empatie, úcta, zodpovědnost za rozhodnutí, odolnost vůči nebezpečím a jiné zkušenosti důležité pro život. Jako jeden z hlavních prostředků využívá též lidské tělo a hlas – tedy zdroje mezilidské komunikace. Uplatnění se najde jak v dramatické tvorbě (vžít se do role), tak v běžném

jednání (vnitřní prožívání, následné projevy). Pracuje se s tvořením dechu, hlasu, s artikulací, se správným držením těla atd.¹

Definic dramatické výchovy, jak je uvádí různí autoři zabývající se touto tematikou, je několik, pro srovnání poslouží definice autorů Josefa Valenty a Evy Machkové.

„ **Dramatická výchova** je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení).“²

„ **Dramatická výchova (též výchovná dramatika, tvořivá dramatika)** je systém sociálně-uměleckého učení zacílený jednak k rozvoji osobnosti a prosociálního chování, jednak k estetickému (uměleckému) rozvoji a učení se o dramatu a divadle. O využití principů a prostředků dramatu a divadla se také zásadně opírá. Proces práce může přerůst do podoby divadelního produktu (představení), ale stěžejní je právě tvůrčí proces sám. Proces je naplňován zejména hraním v rolích - tedy prozkoumáváním, rozvíjením vyjadřování pocitů, představ, pojmů, idejí, zkušeností a životních témat prostřednictvím hraného jednání v dramatické situaci. Skrze práci se situací, příběhem, napětím, konfliktem a hrou uskutečňovaným jednáním, jehož prostřednictvím se hledá řešení problému, jde na jedné straně o rozvoj obecných (např. tvořivost) i konkrétních dovedností (sociálních /např. komunikace/ a uměleckých /např. estetizovaná stylizace/), na druhé straně o porozumění sobě a druhým lidem, životním jevům, o zaujímání postojů s výrazným rozměrem etickým atd.

¹ MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: JAMU, 2004, s. 3–16.

² MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha : ARTAMA, 1999, s. 32.

Dramatická výchova tak může pomoci utvářet vnitřně bohatou osobnost vědomou si své hodnoty a zároveň otevřenou světu, schopnou sociálního porozumění a spolupráce.“³

„ **Dramatická výchova** je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.“⁴

1.2 VÝVOJ DRAMATICKÉ VÝCHOVY U NÁS

Ač můžeme projevy dramatické výchovy ve školním procesu pozorovat již od středověku a později v období divadelních školních her Jana Amose Komenského, důležitý zlom přinesla ve 20.století orientace **centra pozornosti na osobnost dítěte**. Musíme brát v úvahu veškeré odlišnosti podmínek u nás a ve světě, i to, že komunistický režim příliš svobodným a kreativním činnostem nepřál. V poslední době často užívaný pojem dramatická výchova se dostal do širšího podvědomí společnosti v Čechách v šedesátých letech minulého století, kdy pro tvořivou dramaturgii bylo klíčové soustředění zejména na metodiku práce. Při lidových školách umění se zakládaly literárně – dramatické obory, v Kaplici každoročně probíhaly v rámci Kaplického divadelního léta přehlídky dětských představení včetně seminářů pro dospělé účastníky a koncem let sedmdesátých byl uspořádán první dálkový kurz učitelů dramatické výchovy. V systému školství se tento obor usadil o deset let později, v letech osmdesátých. Dramatická výchova se zavedla do učebních plánů středních pedagogických škol a do výchovných plánů škol mateřských. Práce na inscenaci zaznamenala největší rozvoj, pozornost se věnovala dětskému přednesu i výsledkům jednotlivých divadelních představení, kde se hledaly

³ VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky – Hraní rolí ve výchově a vyučování*. Praha: ISV, 1995, s. 21.

⁴ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: STROM, 1998, s. 27.

nové cesty a prostředky k jejich zrealizování. Výraznou změnu ovšem přinesl až rok 1989. Dramatická výchova začala s uvolněním režimu pronikat do školského systému naplno, proto se ve školách mateřských, základních, středních i v přípravách pedagogů dostalo tvořivé dramatičce zasloužené pozornosti. Fungovaly nejen zájmové kroužky, soubory, literárně – dramatické obory při uměleckých školách, ale také dramatická výchova coby předmět ve vyučování na 1.stupni základní školy a jako volitelný předmět v ročnících vyšších. Je ovšem nezbytné podotknout, že dramatika se užívala nejen jako vyučovací předmět, ale také jako metoda výchovy, výuky a práce s dětmi i s dospělými. Poskytla nový rozměr poznání, prožívání a socializace. Začala se využívat v profesionální přípravě na jistá povolání, v socioterapii a psychoterapii. Dramatická výchova si prošla obtížným rozvojem, který až po nastolení demokratického režimu v České republice měl možnost se platně realizovat.⁵

1.3 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

„Zvládnout techniku plánování je v oblasti školství čím dál naléhavější, protože namísto tradičních podrobných a závazných osnov se východiskem stává Rámcový vzdělávací program konkrétně naplňovaný vlastní koncepcí školy podle jejich zvláštností místních či regionálních a podle specifické skladby žáků i učitelského sboru. Každý učitel tedy může a má výběr látky i metody zvolit podle potřeb konkrétní třídy, a respektovat tedy fakt, že každý jedinec ve třídě má své individuální vlastnosti i potřeby a že také svou individualitu má každá skupina, každá školní třída.“⁶

⁵ MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy – Zásobník dramatických her a improvizací*. Praha : Sdružení pro tvořivou dramatičku, 2005, s. 7 – 15.

⁶ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova – Didaktika dramatické výchovy*. Praha : DAMU, 2004, s. 27.

Pedagogický cíl formuluje, čeho bychom rádi vzdělávací činností dosáhli, je účelem, záměrem nebo výsledkem vyučování. Cíle dramatické výchovy dělíme do třech základních oblastí –

- 1) *rovina dramatická* - dovednosti v dramatické oblasti
- vědomosti o dramatických aktivitách a divadle
- 2) *rovina sociální* - struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace
- poznávání života, světa, lidí
- 3) *rovina osobnostní* - psychické funkce
- schopnosti
- motivace, zájmy
- hodnotový žebříček, postoje

Přiblížíme – li si **dramatické cíle**, znamená to zejména cíle osvojit si hru v roli, dramatické jednání, jednat přirozeně v improvizaci s dramatickým konfliktem, rozvíjet rytmické cítění a smysl pro gradaci, rozvíjet schopnost výrazu pohybem, schopnost komunikovat verbálně i neverbálně, zvládnout dramatický prostor, uvést do divadelního umění, porozumět dramatičnosti a divadlu, uvědoměle vnímat umění a zajímat se o ně, osvojit si divadelní složky jako dramaturgii, režii, herectví, scénografii a poznat divadelní techniku.

Mezi **cíli rozvoje sociálního** bychom našli zejména cíl vyvíjet se k sociálnímu porozumění a spolupráci, k sociálnímu vědomí, dosáhnout vysoké úrovně tolerance, empatie, schopnosti vcítění hrou v roli, naučit se naslouchat druhým, dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i druhé a osvojit si práci ve skupinách a kooperaci.

Pokud se jedná o **osobnostní rozvoj**, týká se hlavně cílů osvojit si pozitivní hodnoty a postoje, nezávislé myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek, umožnit sebevyjádření prostřednictvím umění, dosáhnout pozitivního sebepojetí, naučit se řešit problémy, kontrolovaně uvolnit emoce, vyhrát se z nezralých postojů, svobodně rozvíjet a uplatňovat nápady, rozvíjet obrazotvornost, fantazii, tvořivost, vnímavost a vyjadřovací schopnosti, verbální i neverbální komunikaci.

Důležité je si uvědomit, že roviny se zároveň prolínají a jedna bez druhé nemůže ve výsledku fungovat. Je třeba znát příbuzné obory dramatické výchovy – oblasti, kterých je možno využít, a tj. zejména hudba, výtvarné umění, literatura a vědy společenské. Pedagog musí vzít v úvahu nabídku oboru, jaké jsou jeho hodnoty a cíle, co může on sám nabídnout a co je třeba se doučit.

V procesu stanovení cílů je nenahraditelný pojem **plánování**, protože zahrnuje také způsob naplnění záměru. Každý pedagog by měl plánovat podle aktuálních potřeb skupiny, kam můžeme zahrnout věk a složení dětí, jejich počet, rozpoložení, zkušenosti atd.

Plánování lze rozdělit na tři oblasti:

- plánování *dlouhodobé* – plánování celého období, po které bude dramatická výchova realizována (týká se nejméně jednoho roku)
- plánování *střednědobé* – plánování časových úseků jako je pololetí, čtvrtletí či několik měsíců, např. cíle k vytvoření skupiny a vazeb uvnitř ní
- Plánování *krátkodobé* – stanovuje se pro jednu lekci či vyučovací hodinu (série her, cvičení, konkrétní tématické zaměření)

Důležitým hlediskem při plánování jsou jednoznačně potřeby dětí (viz kapitola Vývojové zvláštnosti u dětí předškolního věku)⁷

⁷ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova – Didaktika dramatické výchovy*. Praha : DAMU, 2004, s. 11-36.

1. 4 HRA JAKO PRINCIP DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Podle Evy Machkové⁶ lze **dramatické principy** formulovat následovně –

- a) ZKUŠENOST
- b) PROŽÍVÁNÍ
- c) HRA
- d) TVOŘIVOST
- e) PARTNERSTVÍ
- f) PSYCHOSOMATICKÁ JEDNOTA
- g) VSTUP DO ROLE
- h) ZKOUMÁNÍ A EXPERIMENTACE
- i) IMPROVIZACE

Předškolní období mezi 3.-6.rokem bývá shodně označováno jako věk hry, proto je třeba na hru jako princip dramatické výchovy zaměřit pozornost. Už u mláďat živočichů, zejména savců, můžeme zaznamenat prvky hry. Ovšem teorie hry jako taková má za sebou složitý vývoj tvořený několika autory a etapami.

„Teorie švýcarského filozofa Karla Groose, jako **nacvičování dovedností**, je provázena i jakousi výzvou k vytváření podmínek pro hru mláďat ze strany jejich rodičů i skupin dospělých jedinců v rámci druhu.“⁸

Přibližně ve stejné době se americký psycholog Stanley Hall soustředěně zajímal o to, jak a s čím si děti hrají a následně vytvořil svoji **rekapitulační teorii**. „Její podstatou je, že dítě ve svých hrách, od těch nejjednodušších až po stále složitější, rekapituluje vývoj lidstva...“

... Anglický filozof Herbert Spencer v polovině 19. století formuloval podstatu hry, která funguje na základě **přebytečné energie**. V tomto pojetí má aktivita spojená s hrou úzkou souvislost s únavou centrální nervové soustavy...

... V první polovině 20.století vyslovil psychoanalytik Sigmund Freud názor, že **hra je projekce různých rušivých podnětů**, s kterými se dítě musí

⁸ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005, s. 11.

vyrovnat prostřednictvím hraček, nadpřirozených neběžných postav a jevů tím, že nastolí různé katastrofické situace...

... V 50.-60. letech 20. století se sovětský psycholog Rubinštejn zajímal o dětskou hru jako o **odraz skutečnosti**, kterou dítě nereflektuje pouze jako realitu, ale snaží se ji přetvářet...

... Američtí odborníci zabývající se teorií učení, Hull a Skinner, razili názor, **že hra je stimulována zvenčí, ale má i svůj vnitřní potenciál, který může být posilován nebo tlumen** podle podmínek, ve kterém se dítě nachází...⁹

Švýcarský přírodovědec a psycholog, Jean Piaget, v roce 1970 stanovil hledisko o úzké souvislosti hry s rozvojem myšlení a inteligence dítěte. Jean Piaget rozlišuje tři základní etapy období intelektuálního vývoje na –

- **senzomotorické (6 měsíců až 2 roky)** – vliv na hru má nejen vjem a vnímání, ale také myšlení a rozvoj inteligence; vytváří se senzomotorické struktury = zdroj konkrétních, později logických a abstraktních myšlenkových operací
- **symbolické (2-7 let)** – totožnost s předoperačním myšlením dítěte (vrcholem dětské hry); přítomnost obrazné představy a použití symbolu (hračky, předměty), úzce souvisí s rozvojem řeči, nápodobou a kresbou
- **konkrétních myšlenkových operací (7-11 let)**

Nejen u dětí, ale v obecném lidském měřítku je důležité hru považovat za základní aktivitu dětské (lidské) seberealizace. Veškeré uvedené teorie značí jedno společné – hra je jednoznačně nositelka životního rozvojového principu.

„ **Hra** je svébytná činnost, při které není důležitý její výsledek; podstatný je vlastní průběh hrové aktivity.“¹⁰

⁹ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005, s. 12-13.

¹⁰ MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. Praha : IPOS, 1997, s. 11.

„**Hrou** můžeme souhrnně nazvat svobodné jednání, které je míněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojují za jiné.“¹¹

Ve hře rozlišujeme **4 základní principy** (dle Calloise) –

- 1) *agón (soutěživá hra, zápas)* – ctižádost zvítězit, překonat sám sebe nebo zápolení (hra pozorovatelná i u mláďat) – např. sportovní hry, šachy, ...
 - na začátku u všech soupeřů stejná šance, vyžadován osobní výkon (motivace)
- 2) *alea (náhoda)* – vzdání se vlastní vůle, rozhoduje zde za nás náhoda; objevuje se i u dospělých
 - např. házení kostkou, Člověče, nezlob se, loterie, ...
- 3) *ilinx (závrat)* – podstata je v potěšení z rotace, pohybu, pádu, závratí, z porušení stability (typická spíše u dětí)
 - např. tanec, houpačka, pouťové atrakce, kolotoče, ...
- 4) *mimikry (dočasné přijetí fikce)* – umožňuje nám se vnitřně přeměnit v cokoliv a kohokoliv, motivací je převzít na sebe cizí podobu a vzdát se své identity,
 - např. divadelní a dramatické aktivity, kostýmování a maskování, hry na domácnost, lékaře, ...

¹¹ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova – Didaktika dramatické výchovy*. Praha : DAMU, 2004, s. 13.

Nezbytné je uvést **zákony her**, které musí být ve všech rovinách hry dodrženy:

- 1) *Hra je svobodnou a dobrovolnou činností* – nikdy nemůže být dítě ke hře donuceno, po příkazu či povelu hra ztrácí na radosti a požitku; tuto svobodu lze zajistit respektováním zájmů dětí
- 2) *Hra je činnost bez praktického účelu, je neproduktivní* – má smysl sama v sobě, významný je vždy její proces, nikoliv výsledek; dává nám cenné prožitky, nikoliv materiální statky
- 3) *Hra má vlastní prostor a čas* – ty jsou vyděleny z běžného života, při spontánní hře dětí se tak může stát jen chvilkově, v organizovaných hrách ve vyučování má daný nejen čas a místo, ale i vymezení většinou vzájemnou dohodou či technickou pomůckou
- 4) *Hra je činností nejistou* – nemůžeme nikdy dopředu určit její výsledek, těžko lze říci, jak se bude herní aktivita vyvíjet
- 5) *Hra má svá pravidla* – ta mohou platit v rámci konkrétní skupiny či globálně (sporty), stanovují se zákony platící pouze po dobu hry (vyřazují se ty běžné); je důležité, aby se na pravidlech domluvili všichni hráči a takto jim i porozuměli ¹²

Základní dělení her obsahuje hru volnou a řízenou.

Volná hra je pro dítě do šestého roku věku nezbytná. Naplňuje jeho potřeby, dovednosti a vědomosti, zkušenosti i individuální tempo. Má nenahraditelný smysl pro sociální učení – bere ohledy na dětské zájmy, vztahy a vzájemnost. Volnou hru je vhodné chápat jako „...takovou činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet,

¹² MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova – Didaktika dramatické výchovy*. Praha : DAMU, 2004, s. 13 -16.

ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými.¹³

Mezi základní **znaky hry** lze zařadit spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazii, opakování a přijetí role.

Hra v předškolním věku, jak již bylo zmíněno, je tedy nejdůležitější aktivitou dítěte. Dítě si vydrží hrát soustředěně, do hry je plně angažováno a jeho repertoár her se postupně vyvíjí. Herní činnosti souvisejí zejména se skutečností, v níž dítě žije a vytvářejí podmínky pro jeho přirozené učení. Vše úzce souvisí s **potřebami dítěte**, které jsou při hře uspokojovány, a které lze shrnout do těchto oblastí:

- *potřeba konstruovat* (konstruktivní hry směřují k vyhotovení nějakého konkrétního výtvoru, dítě vnímá výsledek své činnosti)
- *potřeba zvládat svoje tělo a prostor* (spontánní pohybové hry, zdokonalování tělesných a pohybových dovedností, svobodný projev pohybu)
- *potřeba vyrovnat se s okolním světem – vytvářet a naplňovat reálný příběh* (bezprostřední situace z okolí dávají dítěti podněty; námětové hry – hry „na něco, na někoho“; schopnost komunikovat s druhými; vědomé přijetí a dodržování role; sebekázeň, sebeovládání)
- *potřeba ztvárnit náměty z dětské literatury a z médií* (příběh přináší nové dimenze pro prozkoumávání světa; opakované naslouchání příběhu zase návrat do známého prostředí)
- *potřeba měnit skutečnost – vytvářet a naplňovat fiktivní příběh* (silné uplatnění fantazie po 3.roce věku; volné proudění myšlenek a představ – fiktivní či dramatické hry)
- *potřeba hrového partnera* (po 3.roce věku vyhledávání blízkosti vrstevníka; paralelní hra – děti si hrají vedle sebe; sdružující hra – domluvený společný námět, ale realizace je individuální; kooperativní hra – spolupráce dětí)

¹³ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005, s. 16-17.

- *potřeba soupeřit a spolupracovat* (tato snaha se rozvíjí již v druhé polovině předškolního věku, děje se průběžně; potřeba vyniknout, zaujímat významnější roli, reagovat a usměrňovat své reakce)

Řízená hra je na rozdíl od volné hry aktivita, kterou někdo zadává skupině dětí či začne usměrňovat jejich spontánní hru. Využívá se značné množství her pohybových a hudebně-pohybových zaměřených zejména na okruhy – přijmout pravidla hry a také je dodržovat, koordinovat své chování, vnímat souvztažnost pohybu a rytmu, sounáležitost se skupinou apod.

„ Pro pedagogickou práci je zásadní rozlišit, pro jakou formu hry poskytují dětem prostor, zda pro volnou nebo řízenou, vědět proč a sledovat jejich vyvážený poměr. S tím následně souvisí pozice učitelky, její role ve volných hrách (např. pozorovatel, facilitátor) a řízených hrách (např. iniciátor, organizátor, spoluhráč). V řízených hrách je ještě velmi podstatné uvědomit si konkrétní pedagogický cíl, ke kterému má být hra prostředkem.“¹⁴

¹⁴ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005, s. 47.

2. VÝVOJOVÉ ASPEKTY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

2. 1 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ

„ Za počáteční mezník tohoto období je možno považovat počátky utváření osobnosti dítěte proto, že v jeho psychice došlo k rozvoji sebeuvědomění. I když objevení se tohoto významného činitele spadá již do útlého věku, v předškolním věku se sebeuvědomění dále utváří a plněji rozvíjí.“¹⁵

Poznávací procesy se v předškolním věku velice intenzivně rozvíjí. Dítě může stále důkladněji poznávat okolní svět, s ohledem na charakteristické rysy, které odpovídají jeho vyzálosti nervového systému. Budeme-li se zabývat poznáváním z hlediska využití dramatické výchovy v mateřské škole, je třeba zmínit pojmy – vnímání, paměť, fantazie, myšlení a řeč.

Vůbec nejdůležitějším poznávacím procesem je u těchto dětí **vnímání**. To zprostředkovává přímý styk s realitou, ve vědomí dítěte se však podněty ukládají jako nejasný a nepřesný obraz skutečnosti. Smyslové vnímání se v předškolním věku také rozvíjí – pro zrakové je typická nepřesnost a slabá ostrost vjemů.

„ Například tříleté dítě nepozná víc než tři až čtyři základní barvy, tj. červenou, zelenou, modrou a žlutou. Ostatní barvy ještě dosti přesně nerozlišuje a většinou je ztotožňuje s některou základní barvou. Dostane-li za úkol vybrat z množství různobarevných kostek všechny kostky téže barvy, například červené, splní úkol nepřesně. Vybírá totiž kostky růžové, hnědé, oranžové nebo fialové.“¹⁵

Co se týče sluchového vnímání, dítě přesněji rozlišuje zvuky a tím se mění rozsah i intenzita sluchu. Je třeba zmínit souvislost sluchového vnímání s vývojem řeči – je totiž důležité pro odposlouchávání správné řeči a následnou reprodukci. Pokud nemá dítě dostatečně vyvinutý sluch, vývoj řeči značně

¹⁵ KLINDOVÁ, Luboslava, RYBÁROVÁ, Eva. *Vývojová psychologie*. Praha : SPN, 1979, s. 59.

zaostává, v nejhorším případě se dítě nenaučí mluvit vůbec. Vnímání tónů a melodie je v tomto věku také výrazným pokrokem – dítě před nástupem do školy obvykle zvládá požadavky základů hudební výchovy.

Při vnímání prostoru má dítě tendence přeceňovat velikost okolí. Zejména domácí prostředí a dvůr či zahrada se zdají malému dítěti větší než dospělému. Předškolní dítě ještě nedokáže vnímat třetí rozměr – hloubku. Samo znázorňuje skutečnost plošně a obrázky nakreslené perspektivně vnímá jako dvourozměrné.

„ 3,5 - leté dítě si prohlíželo obrázek, na němž se Janko Hraško plaví přes vodu, a zeptalo se učitelky: , Proč má Janko Hraško na hlavě vodičku?‘ Jen s přibývajícím zkušeností si dítě postupně koriguje své vjemy, takže kolem šestého roku již vnímá obrázky správně.“¹⁶

Vezmeme-li v úvahu vnímání času, působí předškolnímu dítěti také problémy. Opět mívá sklon k přeceňování, hodiny, dny a týdny se mu zdají delší než dospělému. Správné vnímání času je podmíněno stupněm rozvoje abstraktního myšlení a s věkem se zdokonaluje.

Zajímavé je, jak zvláště dítě své vjemy prožívá. Vnímá zejména to, co ho nejvíce citově zaujme, ale také to dokáže projevit navenek. Čím mladší dítě, tím spontánnější projevy – natahování rukou k předmětu, smích, křik.

Na celkovém stavu vnímání se podílí nejen uvedené vývojové zvláštnosti, ale také fyziologické podmínky, tedy stav a funkce jednotlivých smyslových orgánů, tzv. analyzátorů. K nejběžnějším poruchám v předškolním věku patří krátkozrakost, dalekozrakost, barvoslepost, menší nedoslýchavost apod.¹⁶

Procvičovat a zdokonalovat vnímání lze velice vhodně prostřednictvím dramatické výchovy – hry na rozvoj smyslů bývají oblíbenou a častou aktivitou v mateřské škole.

¹⁶ KLINDOVÁ, Luboslava, RYBÁROVÁ, Eva. *Vývojová psychologie*. Praha : SPN, 1979, s. 60-61.

1) dramatické aktivity pro rozvoj zrakového vnímání

- *poznávání a třídění barev* (děti poznávají, co je v místnosti žluté, červené, modré,...)
- *subjektivní hodnocení barev* (vzpomínat, co a jak je hodně barevné v přírodě, doma na zahrádce; která barva se nám nejvíce líbí, vyjmenovat hlavní barvy jara, zimy,...)
- *přesnost pozorování a poznávání věcí* (děti říkají, co vidí na přední, zadní, boční straně třídy, co vidí oknem z ulice; co je největší, nejnižší,...; dítě opustí místnost, tam změní na oblečení jeden detail, děti následně poznávají rozdíl,...)
- *nápodoba pohybu a pozice* (vedoucí provádí jeden pohyb, cvik – mohou předvádět i děti, ostatní napodobují; kopie soch, fotografií, obrázků,...)
- *zrcadlová nápodoba pohybu a pozice* (děti čelem k sobě, jeden vymýšlí jednoduché pohyby, druhý se snaží opakovat, poté se vymění)
- *slovní popis pozorovaného* (skupinka pozoruje předmět, obraz či postavu a líčí, co vše vidí; popis hraček ve školce,...)

2) dramatické aktivity pro rozvoj sluchového vnímání

- *poznávání jednoduchých zvuků* (v tichu místnosti se s dětmi snažíme zachytit nějaký zvuk zvenčí, dech dětí v místnosti, zapraskání nábytku,...; za zády dětí pouštíme drobné předměty na podlahu)
- *rozlišování rezonancí* (děti postupně tisknou ucho k desce klavíru, stolu, lavice, po níž k hlavě přibližujeme tikající hodinky; na výletě či na procházce pokusy s ozvěnou)
- *poznávání složitých zvuků* (ze zvukového záznamu zní zvuky domova – zvonek u dveří, telefon, nádobí – děti rozeznávají původ zvuků; zvuky přírody,...)
- *subjektivní vztah ke zvukům* (jaké zvuky připomínají jaro, léto, zimu,...jaké zvuky máme nejraději? – je nám hluk a křičení příjemné?)
- *rozlišování zvuků a hlasů* (v místnosti ukryjeme telefon, budík,...a děti hledají dle zvuku; děti se zavřenýma očima hledají místo, kde učitelka zvoní zvonečkem, trianglem,...; děti hovoří za zády ostatních, děti je rozeznávají)

- *rozlišování nástrojů* (děti rozlišují jednoduché hudební nástroje, které znají, samy si zkouší hrát a měnit sílu, rytmus,...)
- *sluchové vnímání slov* (hra na „tichou poštu“)

3) dramatické aktivity pro rozvoj hmatového vnímání

- *hmatové poznávání a třídění předmětů* (v sáčku ohmatávat poslepu několik předmětů; třídění předmětů dle tvaru, hmotnosti, ostrosti a hrubosti,...)
- *kreslení a modelování po hmatu* (se zavázanýma očima děti zkouší kreslit na velké archy papíru, srovnat výsledek; poslepu zkusit cokoliv vymodelovat,...)
- *běžné činnosti závislé na hmatu* (jak se bere do ruky kořátko, miminko,...; jak zacházíme s koštětem, s lopatkou, jak zaléváme květiny,...)
- *vnímání prostoru a orientace hmatem* (děti se prochází po prostoru se zavázanýma očima, jsou odkázány na svůj hmat, případně na kamarádovi, který je dotekem navádí bezpečnou cestou)

4) dramatické aktivity pro rozvoj čichového vnímání

- *poznávání vůní a pachů* (rozložit na stůl různé potraviny, děti poslepu a dle čichu rozeznávají,...)
- *subjektivní vnímání vůní* (o kterých věcech říkáme, že voní, které zapáchají?...; jaké vůně jsou nám příjemné,...)
- *prostorová orientace po čichu* (pokusit se najít po čichu výrazné vůně, lze se předem s vůní seznámit a natrénovat)

5) dramatické aktivity pro rozvoj chuťového vnímání

- *poznávání chutí* (se zavázanýma očima ochutnáváme malé kousky potravin, poznáváme,...)
- *subjektivní chuti* (která jídla děti rády jedí, které nerady, jak jim chutná kyselé, sladké, slané,...)¹⁷

¹⁷ DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. Praha : SPN, 1989, s. 27-33.

Dalším důležitým poznávacím procesem je **paměť**. Dítě předškolního věku si mnohem lépe zapamatuje bezprostřední zážitky než slova z příběhu či vyprávění.

„ Například všeobecné poučování o tom, že na ulici je třeba dávat pozor, že je třeba chodit opatrně atd., není pro paměť dítěte dost konkrétní a názorné. Materiál, který si má dítě zapamatovat, musí působit dostatečně citově.“¹⁸

Dítě si velmi dobře zapamatuje podněty, které v něm vzbuzují zájem, radost a nadšení, ale i podněty spojené s negativními zážitky. Tím se pevně vytvářejí ve vědomí dítěte dočasné spoje, u kterých stačí jedna negativní zkušenost a následky se ponese po další období (např. špatný zážitek z ošetření u lékaře – bude se ho dítě i nadále bát). Dítě předškolního věku si pamatuje věci spontánně, bez prvotního úmyslu zapamatování, obvykle zvládá nazpaměť řadu básniček, říkanek a písniček. Úmysl zapamatovat si něco pozorujeme až u dětí v druhé polovině předškolního věku. Úmyslnou paměť je možno pěstovat a posilovat různými aktivitami a úkoly. Nejlepším prostředkem je k tomu hra – zájem dítěte o hru a citové uspokojení umožňují dítěti zapamatovat si vše rychleji a lehčeji. U dítěte předškolního věku se paměťové procesy uskutečňují hlavně mechanicky (postihováním souvislostí), což vyplývá z jejich názorného, konkrétního myšlení. V tomto období se také rozvíjí rozsah a trvalost paměti.¹⁸

dramatické aktivity pro rozvoj paměti

- *představy a zapamatování běžných předmětů a prostředí* (prohlížení a následné vybavování nástěnky na chodbě, hřiště, našeho pokojíku,...jakou barvu mají matčiny oči, vlasy,...)
- *zrakové předměty a fantazie* (ukážeme dětem předměty působící silně emocionálně – citrón, lahvička mléka, panenka, auto,... - co se jim vybaví, když vidí tyto předměty? Mají je doma?,...; ukážeme malý počet různých věcí, děti si je posléze vybavují,...)

¹⁸ KLINDOVÁ, Luboslava, RYBÁROVÁ, Eva. *Vývojová psychologie*. Praha : SPN, 1979, s. 61-63.

- *představy vyvolané subjektivními zážitky* (co dnes děti cestou do školky nejvíc zaujalo, kterou hru naposledy viděly v loutkovém divadle, vyprávět o svém víkendu, o prázdninách, zážitcích,...)
- *slovní paměť* (hry na opakování slov kamarádů a přidávání svých – pro menší děti těžké; opakovat úryvek básničky nebo písničky)
- *zvuková paměť* (jak zní zvuky ptáků, kraviček, lvů,...zvuky domova,...)
- *opakování pohybu* (předcvičování, choreografie tanečků, pohybové hry, střídání pohybů na povel,...)
- *hádky a hříčky, básničky, říkanky a písničky* (jednotlivé i společné opakování, prezentace)¹⁹

Fantazie umožňuje dítěti vytvářet si představy rozmanitých předmětů a situací, které nikdy neprožilo. Pohádky a příběhy se dětem zdají velice živé, zejména v úlohových hrách. Fantazie se také značně uplatňuje při hrách – povalený kmen stromu je pro dítě např. letadlem, krabice od bot představuje střídavě kočárek pro panenku a rozhlasové zařízení,...

Ovšem nesmíme opomenout uplatnění fantazie v každodenním životě – dítě často pronáší výroky a nápady, nad kterými okolí jen žasne.

„ Například čtyřleté dítě vidí, jak matka vhodí kovové mince do pouličního automatu, z něhož vypadnou bonbóny. Dochází k závěru, že se peníze v automatu přeměnily v bonbóny.“²⁰

Přesto je fantazie dětí chudší a omezenější než u dospělých, protože závisí také na množství zkušeností a poznatků. Fantazii dítěte charakterizují zejména zvláštnosti jako je konkrétnost, citovost a svéráznost. Dítě vychází z osobní zkušenosti (konkrétnost), je ke svým fantazijním představám podněcováno zejména svými city (citovost) a snaží se nahradit mezery a nedostatky ve svých rozumových možnostech – první dětské lži (svéráznost).²⁰

¹⁹ DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. Praha : SPN, 1989, s. 39-47.

²⁰ KLINDOVÁ, Luboslava, RYBÁROVÁ, Eva. *Vývojová psychologie*. Praha : SPN, 1979, s. 63-65.

dramatické aktivity pro rozvoj fantazie

- *proměny věcí* (čím by mohl být míč, kdyby byl větší, menší, z něčeho jiného vyrobený,...)
- *proměny lidí* (jak a proč se chováme k různým osobám, které denně potkáváme, čím bychom se chtěli stát, kým bychom rádi byli,...)
- *příběhy věcí* (prohlížíme si různé předměty, vymýšlíme, odkud se asi vzali, jaký příběh má za sebou moje oblíbená hračka, kam se asi podíval tento kufr,...)
- *příběhy lidí a pohádkových bytostí* (zkusit si vymyslet malou pohádku o věcech, které jsou na koberci; vymyslet si příběh této panenky, příběh námořníka z televize,...)
- *příběhy podle výtvarných podnětů* (prohlédnout si obrázek nebo fotografii a vymýšlet, co se asi na obrázku stalo, kdo na obrázku je, co dělá a proč, jak situace vznikla a jak se bude dál vyvíjet,...)
- *dětské hry a vymýšlení* (děti přemýšlí o svých hrách na maminku, na školu, na lékaře; hledat v lese, na pasece zvláštní tvary kořenů a větví – vymýšlet, co jim větev připomíná, co by se z nich dalo sestavit,...; čím by se bylo možné polekat v tomto lese v noci?; dát dětem kresby jednoduchých tvarů, čar, linek, které mají dokreslit a utvořit z nich něco docela jiného)
- *vzpomínky a tvoření příběhů* (děti vzpomínají na zážitky z Vánoc, když byly u stromečku, když rozbalovaly dárky,...; děti si představují různé věci z domova, hračky, snaží se je popsat či nakreslit)
- *pantomimy* (předvádět činnosti různých povolání, členů rodiny, zvířat, hraček ze školky,...)²¹

Předškolní věk je obdobím velmi intenzivního rozvoje **myšlení** ve všech jeho formách – v pojmech, soudech i úsudcích. Zdokonaluje se práce mozkové kůry i všech dosud uvedených poznávacích procesů. Dítě zkoumá a objevuje vztahy a souvislosti, zajímá je příčina, účel, původ a význam. Tímto dítě

²¹ DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. Praha : SPN, 1989, s. 51-55.

prožívá druhé období otázek – Proč? Nač? Odkud? (první období otázek charakterizovaly otázky typu Co je to?) Myšlení je nadále názorné a konkrétní. Děti na počátku předškolního věku už znají předměty a situace ze svého nejbližšího okolí, přičemž rozsah myšlení závisí na každodenní zkušenosti. V druhé polovině předškolního věku se rozsah poznávání mění – dítě je samostatnější, schopné překonávat prostorové vzdálenosti, lépe manipulovat s předměty. Tím se prohlubuje jeho zájem o všechno nové. Rozšiřování zásoby pojmů se přímo odráží ve slovní zásobě dítěte – dítě předškolního věku si osvojí asi 2 000-2 500 nových výrazů a před nástupem do školy obvykle ovládá 3 500 slov.

Řeč se u dítěte rozvíjí v těsné spojitosti s myšlením. Řeč urychluje proces poznávání a pomáhá tvořit pojmy, ale myšlení vzniká u dítěte daleko dříve (už na úrovni manipulování s věcmi). U pětiletých dětí přibývá výroků i slovní zásoby, řeč se stává nejen vyjadřovatelem myšlenek, ale také regulátorem myšlení a jednání.

„ Funkce řeči v psychice dítěte ustavičně vzrůstá. Stává se nejen vyjadřovatelem a oznamovatelem myšlenek, ale stále víc i přímým regulátorem myšlení a jednání. Řečí se tedy s dítětem nejen dorozumíváme, nýbrž můžeme jí na ně i působit, a to tím více, čím lépe dítě řeči rozumí.“²²

dramatické aktivity pro rozvoj řeči

- *porozumění ideografickému sdělení* (jaký obrázek mají děti ve školce nad svým ručníkem?,...)
- *rozvíjení bohatství jazyka* (jak děti oslovují své příbuzné, rodiče; vzpomínají si na nějakou příhodu, kdy čarovali, zaříkávali, používali všemocná slůvka?)
- *poetické vyjadřování* (jak se děti rozpočítávají při hrách, vymýšlet svá vlastní říkadla; co si děti pamatují ze svých leporel, hrají si na tajemná a kouzelná slova?)

²² KLINDOVÁ, Luboslava, RYBÁROVÁ, Eva. *Vývojová psychologie*. Praha : SPN, 1979, s. 65-70.

- *hry s magickými slovy* (pohrát si s magickými slovy a jmény a vymýšlet si podobná; podělit se s ostatními, rozehrát příhodu...)
- *obohacování slovní zásoby* (vyprávějme dětem příběh se slovy, která pro ně nejsou tolik běžná – znají je některé děti? Co znamenají?)
- *slovní plynulost* (vyjmenovat co nejvíce věcí, které máme doma, na stole, ve školce, na polici, na zahradě, v Zoo....)
- *hry se slovy* (slovní fotbal, řetězovka,...)
- *vyprávění podle obrázků a předmětů* (dle řady obrázků či věcí vymyslet příběh, případně převyprávět příběh již známý)
- *vyprávění zážitků, fantazií a snů, o věcech a hračkách,....*²³

2.2 VÝVOJ VZTAHŮ K PROSTŘEDÍ

Dítě předškolního věku si vytváří stále složitější vztahy ke všemu, co ho obklopuje, a to se odráží zejména v jeho citech. V tomto období mají **city** v životě dítěte významnou roli, projevují se u každé činnosti i v celkovém chování. O všem, co dítě v předškolním věku dělá, podniká, rozhoduje cit, a tím se také narušuje od dospělého řídí. Protože citové reakce tvoří většinu psychických reakcí dítěte, je důležité, aby v jeho psychice převažovaly kladné city (radost, spokojenost, veselost, láska,...) nad negativními city (smutek, žal, zlost, strach,...). Negativní city brání úspěšnému průběhu duševních funkcí a narušují osobnost dítěte. Na rozvoj citů má velký vliv celkový rozumový vývoj i výchova dítěte – do tří let věku ještě nemá zábrany ve spontánních projevech, oproti tomu se v předškolním věku projevuje v neznámém prostředí jako plaché, nechce pozdravit nebo se schovává. Za krátkou dobu však ostych přejde a dítě se začíná chovat přiměřeně.

Strach má u předškolního dítěte specifickou podobu, dítě se bojí neskutečných podnětů ze strašidelných pohádek, ale na běžné situace a cizí lidi si zvyká rychle a s přehledem.

²³ DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. Praha : SPN, 1989, s. 59-66.

„ Strach u dítěte závisí ovšem ve velké míře na výchově, která jej může svým působením zmírňovat, avšak i škodlivě stupňovat.“²⁴

Vyvíjejí se tzv. **intelektuální city** – dítě má potřebu poznávat okolní věci a jevy, získávat nové poznatky – a **estetické city**, v nichž dítě prožívá svůj osobní postoj k okolnímu životu a vyjadřuje ho tím, že se mu něco líbí nebo nelíbí. Netýká se to pouze věcí, ale také lidí. Rozvíjí se zvláštní oblast **morálních citů** dítěte, kdy se projevuje radost z vlastního vykonaného dobrého skutku, a naopak stud, pokud udělá dítě něco nesprávného. Úroveň mravního cítění je základem jeho budoucí morálky – dítě se učí hodnotit skutky, nejdříve své vlastní a potom cizí (s pomocí dospělých a každodenní zkušeností). Tímto rozhoduje v rozvoji mravních citů jednoznačně vzor dospělého člověka, zejména rodičů a učitelky v mateřské škole.

Důležité místo zabírají **city sociální**, pod kterými se skrývá postoj dítěte k lidem, se kterými se stýká. V předškolním období sílí potřeba společenského styku, která se projevuje dvojím způsobem – ve vztazích k dospělým a k vrstevníkům. Dítě potřebuje vždy a v každém prostředí jistotu, že je v jeho blízkosti někdo, kdo mu může pomoci a poradit, ale také projevít něžnost a náklonnost. Nedostatek citových vztahů mezi dítětem a dospělým ochuzuje psychiku dítěte a může vést až k psychické deprivaci. Vztahy k vrstevníkům jsou v tomto období méně rozvinuty než vztahy k dospělým. Postupně, jak dítě vyspívá, navazuje s vrstevníky těsnější spojení a začíná je vyhledávat. Taková přátelství jsou ještě velmi labilní a křehká, mají přesto velký význam pro rozvoj morálních citů – zárodky ohleduplnosti, tolerance, pomoci (prosociální chování).²⁴

dramatické aktivity pro rozvoj citů a prosociálního chování

- *prožívání vztahu k věcem a předmětům zobrazeným* (rozložit po stole několik květin – kterou byste dali mamince, totéž s bižuterií, hračkami,.. všichni mají před sebou tytéž omalovánky a stejné pastelky, vymalují samostatně a pak porovnávají výsledky a rozdíly mezi sebou; děti si

²⁴ KLINDOVÁ, Luboslava, RYBÁŘOVÁ, Eva. *Vývojová psychologie*. Praha : SPN, 1979, s. 70-74.

přinesou památeční věci z domova – co máte po dědečkovi? Pamatujete si na tu věc?)

- *vztah k lidem a pomoc druhým* (míč přeletěl do vysoké trávy, děti ho nemohou najít – co dělat? Jak pomoci?)
- *lidé mezi lidmi* (vytvořit dvojice, trojice, jak spolu děti kamarádí, ukázat, co se chystají dělat odpoledne, kam půjdou, jak si hrají,...; zahrát si na piknik nebo oslavu, připravit pro děti občerstvení, zábavu,...)
- *vztah k domovu a k rodině* (vzpomínat na nejmilejší koutek doma, stačí se zamyslet, nemusí mluvit; pohovor na téma Kde je nám hezky a proč,...)
- *rozpory a smiřování* (hrající se nepohodl s kamarádem, jak se zachovají? Zkusit si zahrát s dětmi situace a trénovat jejich zvládnutí,...)
- *vzory a ideály, dobro a zlo* (vzpomínat, kdy komu maminka říkala, že je hodný, nehodný nebo zlý; povídat si pohádky a rozdělit pohádkové postavičky na hodné, zlé a vysvětlit; vzpomenout si na příklad ze života – udělali jsme někdy něco dobrého, a naopak udělal někdy někdo něco pěkného pro nás?)²⁵
- *kontaktní hry* (zachraňovací honička – podlezením, pohlazením,...; tichá pošta – dovolit dětem i dotykový kontakt; skupinová kvarteta – učit se vzít na sebe odpovědnost a spolupracovat ve skupině)
- *interakční hry* (Z očí do očí – tvořit stále nové spolupracující dvojice dětí, navázat oční kontakt, rychle reagovat; Lovec – jít druhému pomoci, i když se sám mohu dostat do nebezpečí; Vadí nevadí – cvičit v rozhodování, uvědomit si, že nejsem na nic sám)
- *kooperativní hry* (vysvobozovací honičky – podpořit pohybovou aktivitu, pomoci kamarádovi, zážitek jednotlivce i skupiny ze spolupráce; housenky a řetězy – vzájemně koordinovat pohyb, být ohleduplný k druhým; skládání obrázků – společně se podílet na sestavování obrázku, zkoušet vlastní řešení a brát v úvahu nápady a řešení druhých,...)²⁶

²⁵ DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. Praha : SPN, 1989, s. 69-73.

²⁶ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005, s. 98-133.

2.3 VÝVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Kromě psychických procesů se také u dětí v předškolním období zdokonaluje celá stavba a struktura dětské psychiky – utváří se osobnost dítěte. Projevuje se jak v chování, tak v utváření vlastností jedince (jeho individuality). Významně sem zasahuje **sebeuvědomění** a **vůle** dítěte, zážitky vnímá jako vlastní a tudíž má možnost do nich zasahovat. Dítě si již stanovuje bližší a vzdálenější cíle svého jednání a učí se své projevy kontrolovat.

Vyhraňují se jednotlivé vlastnosti dítěte, zejména **poznávací zájmy** (souvisí s uspokojováním potřeby po poznání a utvářením správných vztahů k okolí). Se zájmy souvisí také schopnosti dítěte – u těch předškolních se projevují zatím jen jako předpoklady pro jejich rozvoj (=vlohy). Zvláštního postavení se dostává **rozumovým schopnostem** – inteligenci. Dle výzkumů spočívá těžiště tohoto vývoje právě v předškolním věku, což znamená silný vliv výchovy a podporování této oblasti psychiky. Nedostatečné možnosti mohou totiž ovlivnit celkovou mentální úroveň a její vývoj.

Jednou z vlastností, která souvisí přímo s individualitou jedince, je **temperament**. Protože je záležitostí vrozenou, začíná se ve vývoji projevovat dost brzo a má vliv na veškeré psychické dění – v předškolním věku se navíc temperament projevuje velice silně a výrazně. V chování dětí už lze rozlišit čtyři základní vlastnosti typů temperamentu - sangvinika, flegmatika, cholera i melancholika. Učitelka v mateřské škole by měla osobnost dítěte dobře znát a podle toho k němu i přistupovat.

Charakter je další složkou, která se u dětí v předškolním období rozvíjí. Jedná se zejména o postoj k sobě samému a následně k ostatním. Tyto vlastnosti jsou u dětí ještě velmi neurčité a nevyhraněné, ale dávají základ pro jejich další rozvoj.

„ V chování dětí předškolního věku se rýsují též postoje k jiným osobám. Některé děti jsou ve styku s jinými lidmi citlivé, ohleduplné, přející, dovedou ustoupit, ochotně pomohou, jiné jsou zase spíš strohé, sobecké apod.“²⁷

²⁷ KLINDOVÁ, Luboslava, RYBÁROVÁ, Eva. *Vývojová psychologie*. Praha : SPN, 1979, s. 84-86.

dramatické aktivity pro rozvoj vůle, jednání a pozornosti

- *spontánní reakce* (situace přecházení silnice, natrénovat si reakce na zvuk klaksonu, zabrždění, někdy necháme děti projít smyšlenou dráhu bez upozornění; barvitě dětem vylíčíme obraz prosluněné paseky za letního dne, sbíráme jahody, dáváme pozor, abychom nepošlapali nové stromky, pozor na zmiže,...)
- *reakce na nečekané události* (co se mohlo stát? – ve dvojicích či skupinkách; najdeme peníze, hračku kamaráda na ulici; vidíme, že kamarád potřebuje pomoc,...)
- *pracovní dovednosti* (děti jedou poprvé samy z domova, co si budou opravdu umět udělat samy? S čím budou potřebovat pomoci a koho by požádaly? Ověřit si své dovednosti na skutečné práci,...)
- *sdělování beze slov* (z okna do okna, přes hlučící silnici – zkusit si představit tuto situaci a pantomimicky se dorozumět, tvořit nápady,...)
- *slovní jednání* (požádat přítele o pomoc větami: Co myslíš, mohl bys tohle pro mě udělat?...)²⁸
- *hry zlepšující koncentraci* (počasí – soustředit se na část svého zvukového úkolu, reagovat na vyprávěný kontext průběhu počasí, uvědomit si a prožít společně uskutečňovaný efekt; slovní kolotoč – vybavovat si vhodná slova vztahující se k určitému zadanému slovu, zacílení představy a následné adekvátní sdělení; Říkám – klekni – vyhodnotit co vidím a co slyším a rozhodnout se, jak se mám zachovat)²⁹

²⁸ DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. Praha : SPN, 1989, s. 77-85.

²⁹ KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha : Grada, 2005, s. 86-92.

3. METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

3. 1 POJMY A TŘÍDĚNÍ

„ **Metoda** v nejobecnějším slova smyslu **znamená cestu k cíli**, která rozhoduje o jeho dosažení. V pedagogice je vykládána jako záměrné uspořádání činností učitele a žáků, směřující k naplnění cílů pedagogických. Nejstarší učební metodou bylo napodobování činnosti dospělých a na základě toho nácvik pracovních a pohybových dovedností. Postupně vznikaly další metody, jako je vyprávění a vysvětlování, bezděčné zapamatování na základě mýtů, přednáška a další slovní metody, v průběhu doby následovaly názorné, demonstrační, praktické, grafické metody. V moderní pedagogice se v průběhu 20.století prosadily metody přímé činnosti žáků, a to činnosti intelektuální, manuální i psychosomatické.“³⁰

Protože metoda souvisí s obsahem i cílem a vychází z nich, řídí se její volba několika kritérii. Zvažujeme potřeby žáků, vývojový stupeň jejich myšlení a vnímání, zkušenosti a zájmy.

Nejdůležitějšími pojmy, které je třeba v metodice dramatické výchovy zdůraznit, jsou **hra v roli** a **fikce** (stáváme se někým či něčím jiným). Tento princip je v tvořivé dramatice klíčový, protože nám umožňuje nahlédnout na svět jinými očima a vcítit se do role cizího charakteru, temperamentu nebo zkušenosti.

Za osmdesát let existence dramatické výchovy vzniklo nepřehledné množství metod a hlavně různá pojetí jejich **třídění**.

Tématikou dramatických metod a technik se blíže zabývá Josef Valenta, jehož třídění je přehledné a odpovídá mimo jiné potřebám mateřských škol. Podle Valenty lze metody rozdělit nejprve na tři základní oblasti, a to podle kritérií, které jsou na metodách nejviditelnější.

³⁰ MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova – Didaktika dramatické výchovy*. Praha : DAMU, 2004, s. 94.

- | | | |
|----------|---|--|
| A | 1) metoda úplné hry | } vyčleňuje hru jako základní metodu, která nesmí v dramatické výchově chybět |
| B | 2) metody pantomimicko-pohybové
3) metody verbálně-zvukové | } základní metody, které činí výchovu tím, čím má být – tedy divadelně-dramatickou |
| C | 4) metody graficko-písemné
5) metody materiálově-věcné | } doplňující metody, které svou povahou nejsou pro drama typické ³¹ |

3. 2 METODA ÚPLNÉ HRY

Tato metoda úzce souvisí s pojmem úplné komunikace, která je založena na pozici v prostoru a vztahování se k objektům či osobám, dotycích, na rozmanitých zvucích, hlasové modulaci slov a na věcech, kterými se člověk obklopuje. Hrou se tedy dítě snaží zrcadlit nějakou skutečnost, lidské chování nebo jednání. Většinou se jedná o velice výraznou podobu hraní rolí, která ovšem nemusí být pro některé děti jednoduchá – proto není nezbytné se na hraní v plné hře dlouze chystat, spontánní činnosti bývají nejednou účinnější a kvalitnější na prožitky.

„ Hraní rolí je výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců), zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména

³¹ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: STROM, 1998, s. 79-80.

osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.), včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.³²

Využití metody v mateřské škole

- *v rámci simulace* (dítě hraje sebe samého, ale reaguje v rámci fiktivní situace – tu mu mohou vymýšlet žáci nebo učitelka mateřské školy)
- *v rámci alterace* (typ rolového hraní, role jako zobrazování funkce či zaměstnání, povolání, biologických specifík (muž nebo žena, stará či mladá,... - tvorba etud, představení, improvizovaných situací,...)
- *v rovině sociální* (dítě nepřijímá role pouze ve hře, ale i ve svém okolí – samovolně, kdy si okolí utvoří obrázek, nebo při plánování činností, her,...)
- *v podobě řízené činnosti* (pohybové hry – představujeme zvířata, dopravní prostředky, nálady,...)
- *v podobě volné hry* (hry na maminku, na tatínka, na cirkus,...)

3. 3 METODY PANTOMIMICKO-POHYBOVÉ

Tato metoda vyžaduje od hráčů pohybové aktivity, nepohybové aktivity (zastavení práce svalů, např. tzv „štronzo“), prostorové relace (tělo dítěte se ocitá v prostoru, vztahy k dalším objektům ve hře, obsazení prostoru,...). Při takových činnostech sledujeme cíle v oblasti vnímání, rozvoje, koordinace, kontroly a estetizace pohybu, apod. Vše pevně souvisí s neverbální komunikací, která je v projevu často důležitější než slovní, a se spojením pohybu s vnitřním životem člověka.

³² VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky – Hraní rolí ve výchově a vyučování*. Praha: ISV, 1995, s. 32-33.

1) Dotyková hra, dotyková pantomima

- sdělování dotykem z hlediska příjemce i vysílajícího
- tzv. haptické hry – vyjadřování skutečnosti hmatem (lze se zavřenýma nebo otevřenýma očima)
- dotyky tvoří specifickou řeč nahrazující slova

Využití metody v mateřské škole

- *průpravná cvičení* (rozvoj smyslového vnímání – viz Dramatické aktivity pro rozvoj zrakového, sluchového, čichového, hmatového a chuťového vnímání)
- *dotykové hry* (zachraňující honičky, šíření signálů pohlazením,... - překlenutí problémů v zónách osobního prostoru, zvládání stresu z přiblížení a dotyku)
- *prosociální hry* (silou a délkou dotyku vyjadřujeme postoj vůči druhému; učíme se chovat se k druhým prosociálně a neubližovat,...)

2) Narativní pantomima

- vyprávěná pantomima, osoba vypráví a jedinec či skupinka dle jejich vyprávění hraje pantomimu
- vyprávění by mělo být úměrné věku a vývoji dětí a mělo by být vybráno tak, aby umožňovalo dětem akci (jednoznačná témata)

Využití metody v mateřské škole

- *čtení a vypravování pohádek, příběhů a říkanek*
- *trénování jednoduchých pohybů* (zopakujeme si důležité slovo či téma z příběhu, zkusíme ho napodobit)
- *povídání o příběhu, pokus dětí o převyprávění, uložení do paměti*
- *předčítání dětem a pokus o narativní pantomimu* (individuálně, později se mohou domluvit a tvořit ve skupinkách,...)

3) Úplná pantomima

- metoda pro pantomimizaci osob (pantomimické hraní postav, lidí)
- základem je komplexní aktivita těla, vychází ze zkušenosti s pohybovým sdělením v životě vůbec

Využití metody v mateřské škole

- *hry na losování osob* různého povolání, stáří, zvířat,... a jejich předvádění
- *děti zapojí fantazii a sami vymýšlí témata k pantomimě*
- *pantomimu cvičí jednotlivci, později se domlouvá více dětí ve skupinkách* (zlepšuje se schopnost kooperace)
- *hry formou hádanek* – dítě předvádí a ostatní hádají, co to má být

3. 4 METODY VERBÁLNĚ-ZVUKOVÉ

Tyto metody jsou založeny na slově či zvuku, jehož tvoření je tu rozhodujícím a hlavním úkolem. Zvukem můžeme mýnit cokoli jiného než slovo, ale předně nám půjde o zvuky vyluzující ústy dítěte, poté až zvuky předmětů, na které dítě hraje. Tyto metody směřují k nácviku aktivního naslouchání druhým, správné techniky řeči, apod.

„ Metodika dramatické výchovy obecně soudí, že verbální aktivity jsou pro nezkušené hráče obtížnější a je vhodné s nimi začínat spíše až po pohybových a pantomimických hrách.“³³

1) Čtení, zpěv a recitace

- základní metody, které využíváme v prostředí mateřské školy velice často
- čtení pouze hlasité (předčítání druhou osobou)
- zpěv samotný, dále broukání, náznaky melodie,...
- recitace založena na estetickém projevu a cílech umělecké výchovy

³³ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: STROM, 1998, s. 114.

Využití metody v mateřské škole

- *předčítání příběhů dětem*, nechat děti příběh dokončit, vymyslet jiné postavy, jiný začátek, jiný průběh,...
- *zpěv písniček s hudebním nástrojem*, s pomocí nahrávek, zpívání písní k tématickému bloku, k ročnímu období, doplnění tématu písní, spojení písně s pohybem,...
- *recitace jednotlivců či skupiny*, lze užít individuálně i v rámci představení

2) Diskuse

- dialog dvou nebo více dětí, který se točí okolo řešení určitého problému
- vybíráme témata přiměřená věku a potřebám dětí
- sdílení a naslouchání, potřeba sdělit něco druhému

Využití metody v mateřské škole

- *diskusní kroužky* (probíráme téma všem dětem blízké, nebo téma z nedávno přečteného příběhu, zážitku,...), dbát na pravidla a možnost každého se projevit
- *komunitní kroužky* (mají pevná pravidla, oproti diskusím mluví vždy jeden a ostatní do toho nezasahují – většinou se vymezí posíláním předmětu po kruhu)

3) Mluvicí předměty

- propůjčíme svůj hlas loutce (mluvení za loutku), jinému předmětu (mluvení za věc), apod.

Využití metody v mateřské škole

- *příklad paní učitelky* – vyprávění příběhu za pomoci loutky (lepší soustředění dětí)
- *seznámení dětí s loutkou či s předmětem*, proniknutí do její „duše“, abychom s dokázali s loutkou sžít
- *děti promlouvají skrz loutku či předmět*, trénování situací, improvizace
- *lze zapojit do dramatického představení dětí*

3. 5 METODY GRAFICKO-PÍSEMNÉ

Jedná se o metody doplňující a podporující metody základní. Jsou založeny na tom, že žák vytváří určitý písemný, kreslený či malovaný produkt. V mateřské škole jich lze užívat omezeně formou grafomotorických cviků (co se týče písma), a zejména velkým množstvím výtvarných technik, které se mimo rozvoje osobnosti, fantazie a tvořivosti dítěte podílejí na rozvoji hrubé a jemné motoriky. Dítě se učí používat další možnosti lidského vyjadřování, s čímž souvisí přetváření celé škály zkušeností při vytváření produktu. I v tomto případě není natolik důležitý výsledek, jako proces, který se na něm podílel. „ Zdroj v oblasti životní zkušenosti je tu dán prakticky vždy základní empirií s tím, co stojí v názvu metody či techniky“³⁴ – tedy zkušeností s knihami, obrázky,...

Využití metody v mateřské škole

- *výtvarné práce a projekty* (malba, kresba, použití různých technik, materiálů,...)
- *zapojení výtvarné výchovy do dramatického projektu* (malování zážitků, prožitků a citů; výroba kulis, prostředí,...)

3. 6 METODY MATERIÁLOVĚ-VĚCNÉ

Základem těchto postupů je práce s materiálem, kterým v tomto případě není lidské tělo. Metody se uplatňují jako zdroj životní zkušenosti, realita věcí, prostorů, světél a hmot nás obklopujících. Učí dítě obecně poznávat možnosti vyjadřování se prostřednictvím hmotných věcí, učí ho seznamovat se s různými druhy materiálů a rozvíjí také jeho motorickou stránku.

³⁴ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: STROM, 1998, s. 143.

1) Práce s kostýmem

- kompletní převlek nebo náznak (jeden kus oděvu,...)
- oděvem se stylizuje postava, určí se její zvláštnosti, odlišení od postav jiných

Využití metody v mateřské škole

- *využití převleků, látek a doplňků při volné hře*, dát prostor pro fantazii a kreativitu dětí
- *využití materiálu v řízené činnosti*, vhodná pomůcka pro nasměrování atmosféry a situace
- *použití kostýmů v dramatickém představení*
- *vlastní tvorba jednoduchých kostýmů dětmi* dle jejich fantazie

2) Práce s předmětem, loutkou

Využití metody v mateřské škole

- *denně ve volné hře* (děti volí z nabídky nebo sami určují, s jakou hračkou si dnes budou hrát; vžijí se do role loutky, žijí jakoby „za ní“)
- *loutky, maňásci, aj.. v řízené činnosti či dramatickém představení*

3) Práce s maskou

- jedná se o masku vyrobenou z papíru, staniolu, plastu,... nebo o masku namalovanou na obličej
- hodí se do hry „na jiné světy“, ale také může představovat náš každodenní život

Využití metody v mateřské škole

- *vlastní výroba masek* (podle fantazie či podle příběhu, pohádky,...)
- *maškarní bál* (pohybové využití dětí, cítí se být někým jiným a tuto roli si užívají)

- *volná hra dětí i řízená činnost* (masky můžeme pouze nabídnout a dále necháme možnost volby na dítěti)
- *využití masek v dramatickém představení*

4) Práce s modelínou a s papírem

- modelovací hmoty mohou pomáhat vytvářet předměty, postavy, modely prostředí
- papír je vděčným a dostupným materiálem, můžeme z něj vyrobit téměř vše
- rozvíjení motoriky dítěte, přítomnost fantazie a kreativity

Využití metody v mateřské škole

- *modelování vlastního nápadu nebo zobrazení objektu z daného tématu, příběhu,...*
- *může jít o proces tvorby i o výsledek – použití figurek či předmětů z modelíny a papíru v dramatickém představení dětí*
- *vyrábění předmětů pro vlastní hru – např. papírové sněhové koule, se kterými poté zrealizujeme pohybovou hru na koulování,...*³⁵

„Některé z faktorů tvořivosti, zejména vlastnosti, které se s tvořivostí pojí, není dost dobře možné vtělit do jednotlivého cvičení nebo hry. Závisejí na celkové sociální atmosféře ve skupině a na stylu jednání vedoucího s členy skupiny.“³⁶

³⁵ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: STROM, 1998, s. 80-157.

³⁶ MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy – Zásobník dramatických her a improvizací*. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2005, s. 80.

4. DRAMATICKÁ VÝCHOVA V SOUVISLOSTI S RÁMCOVÝM PROGRAMEM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je dokument vymezující závazné rámce pro důležité období ve vzdělávání člověka. Je veřejným dokumentem na státní úrovni a tvoří základ pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Vymezuje požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. RVP PV určuje společný rámec, který je třeba zachovávat.

Proto i realizace dramatické výchovy v mateřské škole je těmto pravidlům podřízena a musí být s RVP PV v souladu.

Cílem předškolní výchovy je dle RVP PV orientace k tomu, aby si dítě od útlého věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a získávalo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání.

„ Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována... Rozvojové předpoklady a možnosti dětí vyžadují uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti.“³⁷

Metody dramatické výchovy jsou proto vhodné a nenahraditelné ve vyučovacím procesu mateřské školy.

³⁷ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, Praha : Taupis. 2004, s.6.

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi:

- *rámcové cíle* (univerzální záměry)
- *klíčové kompetence* (dosažitelné výstupy)
- *dílčí cíle* (konkrétní záměry)
- *dílčí výstupy* (dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty)

Stejně jako u všech činností v mateřské škole je při dramatické výchově třeba stanovit, ke kterým cílům a kompetencím směřujeme. Zabýváme se těmito konkrétními otázkami –

Rámcové cíle (záměry):

- 1) rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání**
- 2) osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost**
- 3) získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí**

„ Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy) a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají.“³⁸

Při plánování a realizaci dramatických činností v předškolním vzdělávání dbáme na to, aby všechny cíle byly naplněny. Měli bychom pokaždé sledovat, co se při dané činnosti dítě učí, s jakou hodnotou se setkává a jaký prostor má pro samostatnost.

³⁸ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, Praha : Taupis. 2004, s.8-9.

Klíčové kompetence (soubory předpokládaných vědomostí, dovedností a schopností důležitých pro osobní rozvoj každého jedince:

- 1) k učení**
- 2) k řešení problémů**
- 3) komunikativní**
- 4) sociální a personální**
- 5) činnostní a občanské**

„ Již v předškolním věku dítěte mohou být vytvářeny základy klíčových kompetencí, sice elementární, avšak důležité a významné nejen z hlediska přípravy dítěte pro započetí systematického vzdělávání, ale zároveň pro jeho další životní etapy i celoživotní učení.“³⁹

K naplnění těchto kompetencí mohou přispět právě techniky dramatické výchovy. Protože pracuje s přímým prožitkem a zkušeností dítěte, stává se tak intenzivním a účelovým způsobem naplňování. Dítě ukončující předškolní vzdělávání by tak mimo jiné mělo po procesu dramatické výchovy –

- soustředěně pozorovat, zkoumat, objevovat a všímat si souvislosti, klást otázky a hledat na ně odpověď, aktivně si všímat dění kolem sebe **(kompetence k učení)**
- všímat si problémů v bezprostředním okolí, řešit problémy na základě bezprostřední zkušenosti, ty náročnější s oporou a pomocí dospělého **(kompetence k řešení problémů)**
- dokázat se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady, domlouvat se gesty i slovy, v běžných situacích komunikovat bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými, umět využít informativní a komunikativní prostředky **(komunikativní kompetence)**

³⁹ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, Praha : Taupis. 2004, s.9.

- samostatně rozhodovat o svých činnostech, dětským způsobem projevat citlivost a ohleduplnost k druhým, napodobovat modely prosociálního chování (**sociální a personální kompetence**)
- rozpoznat a využívat vlastní silné stránky, odhadovat rizika svých nápadů, mít smysl pro povinnost ve hře, práci i učení, uvědomovat si práva svá i práva druhých (**činnostní a občanské kompetence**)

Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. Stanovuje se pro celou věkovou skupinu společně, představuje vnitřně propojený celek a je třeba brát v úvahu, že všechny jeho oblasti spolu souvisí, vzájemně se prolínají a ovlivňují. Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti **vzdělávacích oblastí**:

- 1) **dítě a jeho tělo**
- 2) **dítě a jeho psychika**
- 3) **dítě a ten druhý**
- 4) **dítě a společnost**
- 5) **dítě a svět**

„ Je třeba, aby pedagog postupoval ve vzdělávání s vědomím, že realizovat samostatně jednotlivé oblasti by bylo umělé, nereálné a nepřijatelné. Naopak, čím úplnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání, a zároveň i podmínek, za kterých probíhá, tím bude vzdělávání přirozenější, účinnější a hodnotnější.“⁴⁰

Dramatická výchova se může prolínat všemi těmito oblastmi:

1) dítě a jeho tělo

- *pedagog v MŠ podporuje:*
 - uvědomění si vlastního těla
 - vytváření zdravých životních návyků
 - rozvoj a užívání všech smyslů, aj.

⁴⁰ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, Praha : Taupis. 2004, s.13.

- *vzdělávací nabídka:*
 - manipulační činnosti s předměty, pomůckami, materiály
 - smyslové a psychomotorické hry
 - hudební a hudebně pohybové hry a činnosti, aj.

2) dítě a jeho psychika

- *pedagog v MŠ podporuje:*
 - rozvoj řečových schopností a komunikativních dovedností
 - rozvoj a kultivace smyslového vnímání
 - posilování přirozených poznávacích citů
 - poznávání sebe sama
 - rozvoj schopnosti sebeovládání a kultivace mravního i estetického vnímání, aj.
- *vzdělávací nabídka:*
 - komentování zážitků a aktivit
 - přednes, recitace, dramatizace, zpěv
 - hry pro rozvoj vůle, vytrvalosti a sebeovládání
 - předvádění a napodobování různých typů člověka v různých situacích, mimické dovednosti
 - hry podporující tvořivost, aj.

3) dítě a ten druhý

- *pedagog v MŠ podporuje:*
 - posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem
 - rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních
 - rozvoj kooperativních dovedností
- *vzdělávací nabídka:*
 - sociální a interaktivní hry, hraní rolí, aj.

- kooperativní činnosti ve dvojicích, skupinkách
- činnosti zaměřené na porozumění pravidlům vzájemného soužití, aj.

4) dítě a společnost

- *pedagog v MŠ podporuje:*

- poznávání pravidel společenského soužití
- vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách
- seznamování se světem lidí, kultury a umění
- různorodé společné hry a skupinové aktivity
- tvůrčí činnosti slovesné, literární, výtvarné, hudební, hudebně-pohybové
- setkávání se s uměním mimo mateřskou školu

- *vzdělávací nabídka:*

5) dítě a svět

- *pedagog v MŠ podporuje:*

- seznamování s prostředím, kde dítě žije
- poznávání jiných kultur
- rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách
- práce s literárními texty, s obrazovým materiálem
- přirozené pozorování blízkého prostředí
- ekologicky motivované hrové aktivity⁴¹

- *vzdělávací nabídka:*

⁴¹ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, Praha : Taupis. 2004, s.8-28.

PRAKTICKÁ ČÁST

TEMATICKÝ CELEK

TÉMA – TEN, KDO SE NEPOHNE, ZMRZNE...

**Projekt s prvky dramatické výchovy inspirovaný textem
Zdeňka Adly „Zimní král“**

- časový plán: týdenní projekt
- skupina: věkově smíšená třída, přítomnost cca 15 dětí
- realizace: MŠ Studentská, Klatovy (třída pod vedením p.učitelek Hanky Švejdové, Marie Vacovské a Pavly Koželuhové)



obr. 1

- cíle (záměry):

- seznámit děti s prostředím královského hradu
- zopakovat si charakteristiku postav z království
- uvědomit si nadřazenou pozici krále a jeho požadavky
- aplikovat téma ZIMA na vlastní prožitek a zkušenost
- pochopit, že každý z nás může mít nějaký problém
- hledat společná řešení problémů
- rozvíjet u dětí tvořivost a fantazii
- rozvíjet u dětí schopnost kooperace
- uvědomit si potřebu druhému pomoci
- rozvíjet u dětí vzájemnou empatii a ohleduplnost
- osvojit si říkadla a písničky související s tématem
- pochopit důležitý význam pohybu v našem životě
- uvědomit si pozitivní důsledky společné práce

- výstupy (dosažitelné na konci tematického celku), kdy dítě zpravidla:

- zná prostředí a postavy královského hradu
- uvědomuje si, že každý problém má nějaké řešení
- pochopí, že pohyb je zdravý a člověka zahřeje
- umí rozlišovat vhodné a nevhodné chování a jednání lidí
- uplatňuje své zkušenosti ve prospěch společných aktivit
- osvojuje si schopnost kooperace s druhými
- klade otázky a hledá na ně odpovědi
- umí využívat své kreativity a fantazie při vyjadřování vlastního názoru
- dokáže vyslechnout názory druhých
- spolupodílí se na společných rozhodnutích

- zná zákonitosti zimy jako ročního období i jako vlastního pocitu
- uvědomuje si podstatu empatické reakce
- zná tematicky laděná říkadla a písničky

- činnosti:

Den první

- *svolávací rituál*

„ Zima, zima, samá rýma, pojď mě zahřát, bude příma.“ – spolu s říkadlem a s pohybem postupně svoláváme děti k sobě na koberec

- *asociační kruh*

Kutálíme míč a ptáme se „ Co nás napadne, když se řekne zima...“

- *písnička s pohybem „Za horama, za dolama,...“*

„ Za horama, za dolama, u čarovné zahrádky,
za horama, za dolama, začínají pohádky.

Za horama, za dolama, i když je to k nevíře,
za horama, za dolama, jeden král má potíže.“

- *seznámení s královstvím*

Král žije na královském hradě. Jak takový hrad vypadá? Diskusní kruh s využitím fantazie a tvořivosti dětí.

- *pracovní a výtvarné činnosti – seznámení s prostředím hradu*

Výroba plastického hradu z krabic, děti polepují krabice tapetou s kamenným motivem, skládají z nich hrad.

Výroba koláže – na dvě papírové desky děti nalepují vystřižené části hradu (obr. 2, 3)



obr. 2



obr. 3

Den druhý

- *Hrajeme si na království*

„To bylo jedno království a toto je od království klíč.“ – doprostřed kruhu dětí položíme velký klíč

Pohybová hra – „Hrad byl plný – vysokých věží, nízkých věží, špičatých oken,...“ – spojení povelu s pohybem a rychlé střídání pokynů

- *asociační kruh*

„Od čeho asi bude tento královský klíč?“ – děti dle fantazie vymýšlí části a místnosti v království

„Koho můžeme na takovém hradě potkat?“ – seznámení s osobami z království

- *Hrajeme si na královské...*

...kuchaře, rytíře, šašky, prince a princezny – pantomima spojená s volnými asociacemi a říkadly

„Co vaříš, kuchaři?“

„Já mám koně, vraný koně, to jsou koně mé“

„Šašek bílou pusou věje, každičkému rozesměje,
dělá samé hlouposti, dobráček je od kosti.“

- *pohybová hra*

Král nosí na hlavě korunu – vysvětlíme rozdíl mezi královskou korunou a mincí, využijeme homonyma a děti se prochází po prostoru s mincí na hlavě, motivujeme děti k vznešené královské chůzi, aby nám koruna nepadla

- *honička „Král sedí na trůně“*

„Král sedí na trůně, v pěkně zlaté koruně.

Kdo korunu z hlavy sejme, na královský trůn si sedne.“ – mrknutím zvolíme dítě, které králi uprostřed kruhu sebere korunu, ten ho za to honí

- *hra „Je nám dobře“*

Lidem na hradě se žilo opravdu dobře – kdy je nám vlastně dobře?

Sedíme v kruhu a se slovy „Je nám dobře...“ hladíme druhého po vlasech, po zádech, na bříšku,...

Den třetí

- *pohybová hra*

Zopakujeme hru „Hrad byl plný...“ a přidáváme více prvků (hladomorna, studna, most) s rychlejším střídáním pokynů

- *zmrzlý král*

Za horama, za dolama, jeden král má potíže. Je mu pořád velká zima.

Děti si předávají královskou korunu a předvádí krále, který si stěžuje, že je mu zima (zobrazení emočního ladění).

V kruhu křičíme, že je nám zima. Nejdříve jednotlivé děti, na které ukážeme, posléze všichni najednou (gradace).

- *hra na „Zimu“*

Nám je také někdy zima, čím se proti takové zimě bráníme?

Paní Zima chodí mezi dětmi a chce je olizovat svými ledovými jazyky, děti se zachrání tím, že řeknou, co všechno nás před zimou zahřeje.

- *říkadla spojená s pohybem*

Tak krále zahřejeme topením.

„Topíme, topíme, všichni se potíme.“ – 2 stupně pohybu, gradace

„Pec nám roste, pec nám roste, brzy krále zahřeje,

pec nám roste, pec nám roste, král se na nás usměje.“ – dlaněmi na sebe „stavíme“ okolo krále pec

- *hra na topení*

Necháme děti vymyslet 4 druhy topiv, děti rozdělíme podle toho do 4 skupin a přidělíme jim kostky. Na pokyn určitého druhu topiva se určená skupinka seběhne k peci a každý přihodí jednu kostku.

- *závěrečné shrnutí*

Ale královi byla pořád zima. Čím zahřejeme krále příště? Děti vymýšlejí jiná možná řešení.

Den čtvrtý

- *svolávací rituál*

„ Zima, zima, samá rýma, zahřeješ mě, bude prima.“ – opakování pro opětné navození situace - spolu s říkadlem a s pohybem postupně svoláváme děti k sobě na koberec

- *písnička s pohybem „Za horama, za dolama,...“ - opakování*

„ Za horama, za dolama, u čarovné zahrádky,
za horama, za dolama, začínají pohádky.

Za horama, za dolama, i když je to k nevíře,
za horama, za dolama, jeden král má potíže.“

- *zmrzlý král – připomenutí příběhu*

V kruhu děti jako králové vykřikují „Nám je zima!“, nastává gradace a křik všech dohromady, přidáme volné asociace – „Jaká zima ještě může královi být?“

Už jsme postavili královi pec a topili – předvádíme pohybem říkadlo „Pec nám roste“ a k říkadlu „Topíme, topíme, všichni se potíme“ přidáme sloku a nové pohyby –

„Horko je júú, vedro je júú, duli duli duli, topíme.“

- *hra na doktory a kouzelníky*

Pozveme na pomoc doktory, oni nám poradí, co máme s králem dělat - část starších dětí přichází s knihami pod paží a zpívají:

„Acylypyrin, penicilin, durman, lípa, máta,
zahřeje a rozehřeje tělo natotata.“

Králi je pořád zima, tak zkusíme ještě zavolat kouzelníky –

Děti v kruhu okolo krále rukama čarují:

„Hoř, ohníčku, hoř, zlou nemoc umoř.“

Jenže králi nic nepomohlo.

- *asociační kruh*

Posíláme po kruhu šálu, ten kdo ji drží v ruce, vymýšlí, co by královi oblékl a kolik kusů, aby mu nebyla zima.

Den pátý

- *hra na oblékání krále*

Děti si z šatny přinesou kusy svého oblečení, na trůně sedí král a děti ho postupně chodí oblékat.

- *hra na přikrývání krále*

Když ani oblečení nepomohlo, přikryjeme pana krále polštáři – každé dítě přistoupí k panu králi a přikryje určenou část těla polštářkem

- *hra „Král sedí na trůně“*

Tak budeme muset toho pana krále skutečně přelstít – připomenout dětem návrh zahřát ho pohybem

Ale jak? Královi je nejcennější jeho koruna – tak mu jí zkusíme vzít!

„Král sedí na trůně, v pěkně zlaté koruně,

kdo korunu z hlavy sejme, na královský trůn si sedne.“ – na znamení mrknutí dítě sebere králi korunu, ten ho začne honit

Několikrát hru zopakujeme, abychom se všichni zahřáli.

Král nám šťastně poví, že je celý zpocený a je mu konečně teplo.

- *závěrečná písnička*

„Zahřáli jsme pana krále, to je tedy prima,
a královi od té doby vůbec není zima.

A tak se nám od pohádky zavírají vrátka,
lalalala lalalala skončili jsme zkrátka.“

- *reflexe s dětmi*

Na velký papír si nechávám od dětí diktovat a zapisuji, jakým příběhem jsme vlastně za celý týden prošli.

Vznikne nám psaní pro pana krále, aby věděl, co se mu přihodilo a co pomáhá lidem, aby jim nebyla zima a aby z nich nebyli zmrzlí peciválové.

- evaluace projektu:

Naplňování cílů tematického celku

Děti se blíže seznámily s prostředím království a podařilo se využít jejich tvořivosti k představení jeho postav. K tomuto tématu se vztahovala i volná hra dětí, kdy vymýšlely nejrůznější stavby hradů a následovala rolová hra na postavy z království. Také jsme společně vytvořily pracovní a výtvarně zaměřené výrobky hradů.

Nejlépe naplněným cílem se stalo rozvíjení tvořivosti a samostatnosti dětí. Společně jsme si uvědomili, že lze hledat řešení problémů a spolupracovat na nich s kamarády. Děti si osvojily některé tematicky zaměřené písničky a říkadla, kterými jsme často přivítali nový den a připomněli si tak královskou atmosféru.

Za nedostatečné považuji naplnění cíle seznámit se se zimou a jejími zákonitostmi, chybělo mi dostatečné vcítění se do role krále, kterému je pořád zima. Tentýž problém nastal v závěru projektu, kdy jsem označila za nedostatečné uvědomění dětí, že pohyb je zdravý a pomáhá nám proti zimě i jiným nepříjemným problémům (zařadit tudíž pohyb do zdravého životního stylu).

Jako řešení bych navrhovala delší čas věnovaný tomuto tématu, nechat děti sdílet více zážitků se zimou jako tělesným pocitem, uvědomit si charakter tohoto ročního období a tím se proti zimě snáze bránit. Druhý problém bych vyřešila vymezením většího prostoru pro samostatnost dětí v tomto závěrečném bloku. Zařadila bych více pohybových her a nechala děti samostatně usoudit, jaké důsledky nám pohyb přináší.

Realizace činností projektu

Naplánované činnosti probíhaly postupně, větší důraz byl kladen na opakování říkadel, písní a činností z předešlého dne. Děti si tak připomněly vlastní zážitky a hledaly další cesty, kterými bychom mohly navázat. Za velmi přínosnou považuji činnost „Koho potkáme na královském hradě“, kdy si děti dle své fantazie zahrály na různé postavy. Pracovní a výtvarné činnosti (výroba papírového hradu) tak dostaly hlubší smysl a představa dětí o životě v království dostala jasnější podobu.

Činnosti zaměřené na pomoc králi (topení, oblékání, přikrývání,...) si děti užívaly s ohleduplností a s cílem se králi zavděčit. Vrcholem pro nás byl okamžik, kdy se nám podařilo krále zahřát. Uvědomili jsme si cenu těžce odvedené snahy a odměna pro nás tak měla silnou hodnotu.

Do činností se zapojovaly také paní učitelky, zejména z důvodu, že jsou děti na jejich přítomnost ve hře zvyklé a nebylo nutné to měnit. Rozdíl mezi učitelkami a dětmi se takto minimalizoval, uvědomili jsme si, jak důležitý je každý z nás, abychom dosáhli výsledku.

Zrealizované činnosti byly přínosné zejména z hlediska rozvíjení empatie, chuti druhému pomoci, pocitu sounáležitosti a většinu si děti s chutí užívaly. Problémem se někdy stalo zadání, které muselo být zopakováno, aby děti pochopily smysl následující činnosti.

Shrnutí

Projekt dramatické výchovy „Zimní král“ byl zrealizován během pěti dnů ve třídě specializované na dramatickou výchovu. Počet dětí se pohyboval okolo 15 – 20. Naplánovány a zrealizovány byly činnosti založené na metodách dramatické výchovy, s přihlédnutím k předškolnímu prostředí a věkově smíšené třídě. Během realizace projektu byl pořízen videozáznam s prováděnými činnostmi. V závěru byla s dětmi provedena reflexe tematického celku.

ZÁVĚR

Při zpracovávání bakalářské práce jsem si uvědomila, jak důležitá je provázanost teorie s praxí. Uvedení poznatků v části teoretické by nebylo úplné, kdybych si jejich platnost neověřila v praxi. Na druhé straně praktickou část by bylo obtížné zrealizovat bez základů teorie. Nakonec se mi podařilo dosáhnout obojího a práce tak získala pro mě smysl.

S naplněním cílů, které jsem uvedla v úvodní části práce, jsem spokojena zejména z důvodu, že jsem měla možnost proces dramatické výchovy zažít s několika dalšími lidmi – poprvé jsem se tak stala iniciátorkou projektu ve třídě dětí, měla jsem příležitost nabídnout jim činnosti a aktivity prostřednictvím metod dramatické výchovy, a sdílet s nimi společné zážitky. Je tedy důležité podotknout, že hlavní přínos své práce vidím v realizaci dramatického projektu s dětmi.

Shromažďování informací nebyl díky velkému množství tematicky zaměřené literatury problém. Poznala jsem taktéž její provázanost a souvislosti, ve kterých se různí autoři potkávají, momenty, ve kterých na sebe navazují. Badatelská činnost pro mě byla příjemnou etapou, kdy jsem měla možnost dozvědět se mnoho nového o oboru, kterým se zabývám od dětství.

Pojem dramatické výchovy tak pro mě dostal nový rozměr, její důležitost získala hlubší význam a jsem ráda, že jsem dostala příležitost ji praktikovat právě v mateřské škole, v místě, které je dodnes podceňováno z hlediska práce s dětmi a hodnot, které si z ní odnášejí. Dramatická výchova má dnes svůj prostor ve všech oblastech vzdělávání a jsem vděčná, že jsem ji mohla osobně poznat z tohoto úhlu pohledu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. Vydání čtvrté. Praha : SPN, 1989. 144 s. ISBN 14-524-89.

KLINDOVÁ, Luboslava, RYBÁROVÁ, Eva. *Vývojová psychologie*. Vydání čtvrté. Praha : SPN, 1979. 161 s. ISBN 14-459-79.

KOŽÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vydání první. Praha : Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Vydání první. Brno : JAMU, 2004. 214 s. ISBN 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova – Didaktika dramatické výchovy*. Vydání první. Praha : DAMU, 2004. 223 s. ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy – Zásobník dramatických her a improvizací*. Vydání desáté. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2005. 153 s. ISBN 80-901660-6-7.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Vydání první. Praha : ARTAMA, 1999. 199 s. ISBN 80-7068-103-9.

MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. Vydání první. Praha : IPOS, 1997. 151 s. ISBN 80-7068-104-7.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ, Praha : Taupis. 2004. 46 s.

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky : Hraní rolí ve výchově a vyučování*. Vydání první. Praha : ISV, 1995. 200 s. ISBN 80-85866-06-4

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vydání druhé. Praha : STROM, 1998. 279 s. ISBN 80-86106-02-0.

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Datový nosič CD

K bakalářské práci je přiloženo CD s videozáznamem projektu dramatické výchovy „Zimní král“, který byl pořízený v MŠ Studentská v Klatovech.