

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra pedagogiky a psychologie**

**Rozvoj vztahů mezi dětmi v mateřské škole  
metodami dramatické výchovy**

**Bakalářská práce**

**Vedoucí bakalářské práce:**

**Mgr. Eva Svobodová**

**Vypracovala:**

**Jana Oupicová**

**České Budějovice, 2013**

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci 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 elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

**V Českých Budějovicích, 15. března 2012**

.....

**Jana Oupicová**

**Poděkování:**

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Evě Svobodové, za rady a vedení mé bakalářské práce, dále mateřské škole DUHA v Soběslavi za zrealizování praktického bloku.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zaměřuje na rozvoj vztahů mezi dětmi v mateřské škole užitím metod dramatické výchovy. Zkoumá, zdali dramatická výchova a její metody mohou přispět a pomoci k rozvoji pozitivních vztahů mezi dětmi.

Teoretická část obsahuje vysvětlení pojmu emoce a s nimi související pojmy, problematiku agresivity a charakteristiku dramatické výchovy.

Obsahem praktické části je rozbor činností při práci s dětmi.

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis focuses on the development of relationships between children in kindergarten using the methods of drama education. It examines whether the drama and methods of drama education can contribute and help to develop positive relationships among children.

The theoretical part contains an explanation of the concept of emotion and related terms, issues, aggression and characteristic of drama education.

The practical part analyze work activities with children.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Dítě, předškolní výchova, dramatická hra, cíle dramatické výchovy, dramatická výchova, emoce, příčiny a projevy agresivity.

## **Keywords**

A child, pre-school education, dramatic play, goals of dramatic education, dramatic education, emotion, manifestations and demonstrations of aggression.

# OBSAH

ÚVOD.....	7
-----------	---

## TEORETICKÁ ČÁST

<b>1. VÝZNAM EMOČNÍCH PROŽITKŮ V PROCESSU SOCIALIZACE.....</b>	<b>9</b>
1.1 Socializace.....	9
1.2 Prožitek.....	10
1.3 Emoční inteligence.....	11
1.3.1 Co je emoční inteligence.....	11
1.3.2 Rozvoj a význam emoční inteligence.....	14
<b>2. CO JE TO AGRESIVITA.....</b>	<b>17</b>
2.1 Teorie vzniku agresivity.....	17
2.2 Definice pojmu.....	19
2.3 Příčiny agresivity.....	19
2.4 Projevy agresivity.....	20
<b>3. DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....</b>	<b>22</b>
3.1 Teorie vzniku hry.....	23
3.2 Vymezení pojmu.....	24
3.3 Cíle dramatické výchovy.....	24
3.4 Dramatické techniky, metody a jejich využívání.....	25

## PRAKTICKÁ ČÁST

<b>4. ROZVOJ VZTAHŮ METODAMI DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....</b>	<b>30</b>
4.1 Cíl práce.....	30
4.2 Předpoklad.....	30
4.3 Problém výzkumu.....	30
4.4 Cílová skupina.....	30
4.5 Popis výzkumu.....	31
4.6 Způsob sběru a vyhodnocení dat.....	31
<b>5. REALIZACE PROJEKTU.....</b>	<b>31</b>
5.1 Příprava dramatického projektu.....	31
5.2 Realizace projektu.....	32
5.3 Skryté pozorování před zahájením projektu.....	32

5.3.1	Téma: Šašek a král mají karneval.....	33
5.3.2	Zhodnocení činnosti jednotlivých dnů.....	45
5.4	Skryté pozorování po ukončení projektu.....	47
5.5	Výsledky skrytého pozorování.....	48
<b>ZÁVĚR</b>	.....	<b>49</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b>	.....	<b>50</b>
<b>PŘÍLOHY</b>	.....	<b>53</b>

## 1. ÚVOD

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí. Z teoretické a praktické, která se dělí na přípravnou, realizační a hodnotící část.

Práce pojednává o rozvoji vztahů mezi dětmi v mateřské škole metodami dramatické výchovy. Téma bylo zvoleno záměrně, protože ze svých zkušeností s dramatickou výchovou usuzuji, jak velké možnosti uplatnění a potenciál nese v oblasti předškolní výchovy. Záměrem bylo prokázat, zdali dramatická výchova a její metody, mohou přispět a pomoci k rozvoji pozitivních vztahů mezi dětmi. To neodmyslitelně souvisí s chováním mezi nimi, které se mi zdá být čím dál tím více agresivnější. V naší společnosti se agresivní chování dává často do souvislosti s negativním stylem života v rodině a masmediálními vzory. Jedna z možností jak tohle chování eliminovat je dramatická výchova a její metody. Formou prožitkového učení, do kterého můžeme dramatickou výchovu začlenit, děti mají přímý kontakt s učivem. Získávají skutečné prožitky, ucelené vnímání sebe sama i ostatních a ne prožitky virtuální jako masmediích a počítačových hrách. Dramatická výchova se zdá být jedna z cest, jak tohoto prožitkového učení efektivně docílit.

V teoretické části jsem se zaměřila na význam emocí a prožitků v procesu socializace dítěte předškolního věku a na možnosti dramatické výchovy jako formy prožitkového učení. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla hlouběji prozkoumat pojmy Emoční Inteligence, jakožto klíčový pojem pro socializaci v mateřské škole, dále vysvětlím v úvodu pojem agresivita a její původ. Poslední kapitolu teoretické části zaměřím na možnosti dramatické výchovy jako formy prožitkového učení v mateřské škole.

V praktické části připravím, zrealizuji a vyhodnotím dvoutýdenní projekt.

# **TEORETICKÁ ČÁST**



# 1. VÝZNAM EMOČNÍCH PROŽITKŮ V PROCESU SOCIALIZACE

## 1.1 Socializace

Socializace je celoživotním procesem utváření a vývoje člověka ve společenskou bytost, probíhá ve vzájemné interakci člověka a společnosti. (Vágnerová, 2004)

Jde o osvojování kulturních zvyklostí, rozmanitostí, návyků, mravních norem a vzorců chování. Cílem je stát se plnohodnotným členem společnosti.

Způsob, kterým se jedinec stává členem společnosti, spočívá především v hraní rozličných sociálních rolí, v učení se, jaké chování a očekávání se k uvedené roli váží. Jedním z prvních, kdo se zabýval socializací z pohledu učení se rolím, byl G. H. Mead. Jeho zásadním zjištěním bylo, že přijímáním rolí druhých si dítě osvojuje schopnost považovat očekávání druhých za závazná a také mu umožňuje pohlížet na sebe očima druhých a programovat své chování podle jejich očekávání (Keller, 2002). V obecnějším významu bychom mohli říct, že socializace se uskutečňuje díky několika základním činnostem, a to podle mého názoru díky komunikaci a hře.

*Dítě vrůstá do lidské společnosti, socializuje se, což je proces, v němž se učí přijmout konkrétní kulturně etnickou společnost. Proces socializace se odvíjí od vzniku JÁ, od objevování sebe v kontextu s něčím, co mě obklopuje. Dítě se učí přijímat role druhých, což je základní a rozhodující sociopsychologická funkce hry. Tento typ učení probíhá pouze v interakci s druhými lidskými bytostmi (rodiči, vrstevníky, vychovateli).* (Koťátková a kolektiv, 1990, s. 18)

Klíčovou roli v socializaci hraje rodina, která je řazena k tzv. primární skupině. První období socializace probíhá v rodině. Ta zásadně formuje strukturu osobnosti člověka: dává mu určitý hodnotový základ, učí jej, co je a není vhodné, jak se chovat ve společnosti, vštěpuje mu základní vzorce chování.

Dobře socializovaný jedinec se chová konformně – tedy respektuje hodnoty a normy, které mu byly v socializačním procesu předány. Oproti tomu existuje chování, které uvedené hranice překračuje nebo nerespektuje - nazýváme jej deviantním. Můžeme rozlišit dvě základní příčiny, proč nedošlo k začlenění jedince do společnosti: a) jedinec se nechtěl zařadit do společnosti a odmítal přijmout její normy b) společnost ho (ji) nepřijala, vytěsnila (nejčastěji kvůli fyzickým nebo psychickým odlišnostem). (Helus, 1973)

## 1.2 Prožitek

Prožitek a prožívání patří mezi základní zkoumané oblasti lidské psychiky. Jedna z definic, které bych zde chtěla uvést, prezentuje prožitek jako: „*prožitek autentický - jeden ze základních obsahů psychiky: 1. Citově zabarvené vnímání aktuálního, často dramatického životního okamžiku, 2. náhlé poznání vzniklé ze zhodnocení okolní zkušenosti*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 461)

Nakonečný (1995) tvrdí, že prožívání je považováno za vnitřní dimenzi psychiky. Zahnuje všechny psychické jevy, tedy to, co se odehrává v našem vědomí i podvědomí. Předmětem je nejen vnější svět, ale také stav organismu a mysli. Podle jeho názoru existuje také nevědomé prožívání. Podle Kirchnera lze prožitek dále vymezit jako existenciálně významnou zkušenost, která se dotýká jedince jako celku. Kromě toho jej Kirchner považuje za proces vedoucí k seberealizaci, proces vytvářející smysl. Nicméně za nejvýstižnější považuje Jiráskův názor (2000), že prožitek je průnik jedince a světa. Obecně k němu přistupuje jako k nástroji k uchopení duševní činnosti člověka. K tomuto pojetí se připojuji, protože je mi společně s výše zmiňovaným jazykovým výkladem prožitku nejbližší. Chápu jej tedy jako intenzivní prožívání skutečnosti, aktivity, nebo činnosti, jehož prostřednictvím se prolíná vnitřní svět člověka s vnějším světem, jež ho obklopuje. Pomocí prožitku se můžeme přiblížit k duševní činnosti člověka.

Obecně lze vymezovat prožívání jako stav pocitů nalézajících a objevujících vnitřní citové intuice a zdroje senzitivity. I ve společném sdílení prožitku jsme ve svém vědomí a v proudu svých pocitů naprosto osamoceni, je to stav přísně individuální. Prožitek lze obtížně vyjádřit, sdělit a pozorovat právě pro svou vnitřní individualitu. Prožívání proniká navenek prostřednictvím verbalizováním řeči výrazu a tělové účasti. Většinou na dětském výrazu je čitelnější, neprobíhá zde tak výrazná autocenzura psychických procesů. To, jak jeden prožitek vyjadřuje, nemusí nutně druhý chápat ve stejném smyslu, nemusí jeho prožitku porozumět, přijmout jej a adekvátně na něj reagovat. Dramatická výchova, a v ní i dramatická hra, pracuje s vědomím existence individuality prožitku, jeho obtížného zveřejnění a porozumění. Tyto procesy evokuje, dává jim příležitost porozumět, tolerovat jejich odlišnosti i způsob vyjádření. Je to jediná oblast ve výchově, která takto komplexně pracuje s prožíváním jak u jednotlivce, tak i ve skupině. (Kotátková a kolektiv, 1998)

## 1.3 Emoční inteligence

### 1.3.1 Co je emoční inteligence?

Základní myšlenkou emoční inteligence je to, že smysluplnost věcí, které se učíme, hraje podstatnou roli v tom, zda se je opravdu naučíme. Tento termín je poněkud novější, první zmínky o samotném pojmu sahají půl století zpět. Není proto divu, že definice toho termínu není jednoznačná a autoři se v koncepci ve svých vymezeních rozcházejí. Pojem EI zasahuje do řady oborů, např. do pedagogiky, psychologie, sociologie...

*„ Pojem „emoční inteligence“ použili poprvé v roce 1990 psychologové Peter Salovey z Harvardovy univerzity a John Mayer z New Hampshirské univerzity. Byl použit pro popis emočních vlastností, které jsou důležité pro dosažení úspěchu. Patří k nim následující:*

- *vcítění*
- *vyjadřování a chápání pocitů*
- *ovládání nálady*
- *nezávislost*
- *přizpůsobivost*
- *oblíbenost*
- *schopnost řešení mezilidských problémů*
- *vytrvalost*
- *přátelskost*
- *laskavost*
- *úcta*

*Rozruch kolem pojmu emoční inteligence souvisí s jeho významem pro výchovu a vzdělávání dětí, ale jeho význam přesahuje i do pracovního procesu a ve skutečnosti do všech mezilidských vztahů a projevů. Výzkum ukazuje, že tytéž emoční dovednosti, které způsobují, že vaše dítě je vnímáno učiteli jako nadšený žák nebo že je oblíbené svými kamarády na hřišti, mu pomohou i po dvaceti letech v jeho povolání nebo v manželství. (Shapiro, 2004, s. 14)*

Samotný význam emoční inteligence není tak jednoznačný. Salvoy a Mayer definovali EI jako součást sociální inteligence, jež zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity

a emoce, rozlišovat je a poté využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání. Nesouhlasí s používáním pojmu EQ jako synonyma pro emoční inteligenci, protože lidi to může svádět k domněnce, že existují testy na měření EQ, a tudíž je to měřitelná veličina. (Shapiro, 2004).

Děti se rodí se specifickými emočními predispozicemi a mohou se naučit novým emočním a společenským dovednostem, aby však k těmto změnám mohlo dojít, musí se změnit přirozené výchovné aspekty. Důležitým faktem je, že EI je méně geneticky zatíženo než IQ, a tudíž poskytuje vychovatelům, rodičům příležitost rozvíjet a zvětšit šance dítěte na úspěch. Mnoho vědců se shoduje, že IQ a EI se nedá spolu až tak docela porovnávat, protože obojí představuje úplně jinou formu inteligence. Pokud máme obojí inteligenci alespoň v průměru, nám život může zjednodušit a naopak pokud nám chybí, může nám to život zkomplikovat. Je zde tedy otázka: Co je důležitější? Velmi těžké rozhodnout. EI není zatím měřitelná testy oproti IQ, jehož testy nám ukazují „pouze“ naše verbální a neverbální schopnosti, rozsah paměti, slovní zásoby, naše chápání, rychlost řešení problémů, abstrakt v myšlení, vnímání, zpracování informací a vizuálně motorických dovedností. Nic nám ovšem neříkají o tom, kdo jsme, jací jsme a jací budeme v životě. Harmonický citový život nám přináší uspokojení a naplnění, a to je přece cíl života člověka – být šťastný. Emoční inteligence nám dává možnost ovlivňovat své touhy, vášně a emoce.

Kdo měl hlavně zásluhu na popularizaci termínu EI a jeho uvedení do společnosti, byl Dr. Daniel Goleman. Jeden z jeho názorů zní takto:

*"Emoce jsou pro naše racionální uvažování velmi důležité. Emoční inteligence by nám měla pomoci řešit stávající i nové problémy, měla by pracovat s naší racionální myslí a doplňovat ji.*

*Autoři děl o emoční inteligenci si myslí, že bez emoční inteligence není náš intelekt schopen využít všech svých schopností. Pokud spolupracují dobře, emoční inteligence vzrůstá, stejně jako intelektuální schopnosti. Cílem by proto mělo být nastolení rovnováhy a souladu mezi city a rozumem. Zvládnutí emocí je vlastně jistým způsobem „vnesení inteligence do emocí“ (Goleman, 1997, s. 8)*

S emoční inteligencí neodmyslitelně souvisí emoce. Tento pojem užíváme každý den. Měli bychom si tedy přesněji přiblížit, co vlastně znamená.

*„Všechny emoce jsou ve své podstatě popudy k jednání: okamžité pokyny pro zvládnutí*

*životních situací, které nám vstúpila evoluce. Sám kořen slova motere, jež znamená pohybovat se, s předponou e, jež označuje pohyb směrem pryč...“ (Goleman, 1995, s. 18)*

Podle Vygotského už od narození člověka provázejí. Již v prvních měsících života dítě dává najevo libost a nelibost, strach a radost. Čím starší je, tím více vnímá a dává najevo své emoce. S každým rokem se emoční nabídka dítěte zvětšuje. Do 1. roku jde o pocity radosti, zlosti, překvapení, smutku (2-4 měsíce), strachu (4-7 měsíců), sebevědomí, hanby, viny, pýchy, soucitu, plachosti, nesmělosti, žárlivosti (9-12 měsíců), opovržení (12-18 měsíců). V období mezi 3. a 6. rokem se kvalita jeho citového života mění, dítě získává více zkušeností a city se stávají komplexnějšími. V tomto období probíhá "citová revoluce" a v čase vstupu do školy city dozrávají, z neuvědomělých emocí se stávají vyšší city (Vygotskij, in Pružinská, 2006) a nastupuje tzv. intelektualizace citu. Právě proto se domnívají mnozí autoři, že toto je to správné období na záměrný rozvoj emoční inteligence.

Sigmund Freud tvrdil, že schopnost ovládat emoce je významný mezník ve vývoji osobnosti, který charakterizuje civilizovaného člověka. Freud se domníval, že osobnost vyvíjejícího se dítěte je formována dvěma mocnými silami: síla hledající potěšení a druhá snažící se vyhnout bolesti a nepohodlí. Tyto primární životní instinkty nazval ID, jež jsou ovládány mravním centrem, takzvané superego. Ve skutečnosti je to ztělesnění rodičovské autority. (Shapiro, 2004)

Aby se děti naučily ovládat své emoce, musíme vycházet z předpokladů, že by se měly naučit krotit své podvědomé vášně, a tudíž pomoci jim vytvořit kontrolní mechanismy jejich ega, k nimž patří chápání podstaty věci, plánování, odklad odměny a ohled na druhé.

Pro pojem emoce existuje mnohorozlišení od různých psychologů, filozofů. Podle hledisek, která autor bere v úvahu, se liší druh a rozlišení a dále i pak podle směru. Já jsem si vybrala tu, která odpovídá obsahově tématu. Klasifikace podle Krecha a Crutchfielda (in Nakonečný, 2000)

- 1. primární emoce – vrozené (radost, smutek, např. zlost, strach)**
- 2. emoce vyvolané senzoricou stimulací (pochybnost, přesvědčení)**
- 3. emoce vztahující se na ostatní lidi (láska, závist),**

**4. emoce vztahující se k sebeoceňování (stud, pýcha),**

**5. hodnotící emoce (humor, krása, obdiv),**

**6. nálady (déle trvající stavy, např. zasmušilost).**

Jak si můžeme povšimnout, také negativní emoce, jako jsou stud a pýcha, motivují děti k tomu, aby se učily sociálnímu chování a jednaly podle pravidel. Tyto emoce jsou pro emoční učení a změnu chování člověka mnohem účinnější než ty pozitivní. Stud je charakterizován jako druh extrémních rozpaků, které se objeví, když mají děti pocit, že nejednaly tak, jak to od nich druzí lidé očekávají. Vina se objevuje, když děti nesplní své vlastní vnitřní normy jednání. Stud zanechává v dětech mnohem hlubší dojem než události spojené s pozitivními pocity. Každá zkušenost, jež zahrnuje extrémní emoce, bude mít jak významnější bezprostřední vliv na chování dětí, tak dlouhodobější vliv na vývoj jejich osobnosti. (Shapiro, 2004)

Autor zde nevyzdvihuje přednost hlavně negativní emoce nad ostatní, pozitivní, jak by se na první pohled mohlo zdát. Pouze upozorňuje na ně jako na formu, která vhodně utváří lidskou osobnost a její vývoj za předpokladu, jsou-li vhodně tyto emoce vyvolány.

Humor je vysoce oceňovaná sociální dovednost, kterou u dětí často pomíjíme. Je to také důležitý způsob, jak se můžeme vyrovnat s mnoha osobnostními i mezilidskými problémy. Proto bychom děti měli vést k humoru, předčítat jim vtipné knihy, při komické situaci se jí zasmát a vysvětlit proč.

### **1.3.2 Rozvoj a význam emoční inteligence**

Jak jsem zmínila výše, na záměrný rozvoj emoční inteligence je vhodné období mezi 3. a 6. rokem jedince. Tedy u dítěte předškolního věku.

*„ Předškolní období trvá od tří přibližně do šesti let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rovinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje např. dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Na druhé straně je dětské myšlení stále ještě prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. Překonání této bariéry je jedním z významných úkolů předškolního období a*

*předpokladem k nástupu do školy, který je důležitým vývojovým mezníkem“.*  
(Vágnerová, 2000, s. 102)

Aby se děti v předškolním věku naučily ovládat své emoce, krotit je, regulovat a hlavně rozeznávat, měli bychom si s nimi o nich hlavně povídat. Vysvětlit si je společně. V tomto období je velmi důležitá role rodičů. Většinou norem chování se dítě učí především ve své rodině. Od nich přejímají modely chování, řešení problémů atd.

Společně s J. Piagetem se řada vědců shoduje na tom, že dítě předškolního věku vnímá dospělého jako neoddiskutovatelnou autoritu, která reprezentuje tzv. imanentní (jednání, které se týká pouze jednoho člověka a toho, jak se chová) spravedlnost. Již kolem tří let děti mají vytvořeny základní sociální normy. S tím samozřejmě souvisí rozvoj svědomí. Důkazem je to, že dítě pociťuje vinu za nežádoucí chování. Předškolák ví, „co se smí“, „co se nesmí“, „co se sluší“, „co se nesluší.“ Tyto sugestivní kontrolky má zvnitřněny tak, že nepotřebuje přímou kontrolu dospělého, ale už je sám sobě průvodcem a regulátorem chování. (Šulová, 2005)

Nejen aby dítě předškolního věku mohlo účinně fungovat ve společenském světě, potřebuje se naučit poznávat různé společenské situace, interpretovat je a vhodně na ně reagovat. Potřebuje ovšem vědět, jak sladit své potřeby a svá očekávání s potřebami a očekáváním druhých lidí. Socializace předškolního dítěte probíhá především v rodině. Dítě si zde osvojuje základní normy chování, s nimiž se postupně ztotožňuje. Zatím je pro ně důležité především to, jak bude za jejich dodržení oceněno. Socializační proces začíná kombinací zděděného temperamentu dítěte a reakcí na něj. (Vágnerová, 2000)

V třech klíčových rovinách dochází ke změnám v procesu socializace.

a) zkvalitňuje a vyvíjí se **sociální reaktivita**

Tento vývoj probíhá plynule od narození, ale předškolní období poskytuje dítěti vztahy na různých úrovních – s vrstevníky (staršími, mladšími, opačného pohlaví, vlastního pohlaví, šikovnějšími, méně motoricky zdatnými...), s rodiči, prarodiči, širší rodinou, se sourozenci, s cizími dospělými, a tím mu dává možnost jejího procvičování, možnost diferenciací a vytváření kvality vyšší úrovně.

b) dochází k vývoji **sociálních kontrol**

Jinými slovy k přijetí a přijímání norem společensky žádoucího chování. Je to postupný proces, o interiorizaci sociálních norem mluvíme okolo třetího roku, ovšem jsou značně

individuální rozdíly, především v návaznosti na rodinné prostředí a uplatňované výchovné přístupy.

### c) **osvojování sociálních rolí**

Tato další významná rovina se děje uvnitř i vně rodiny. Uvnitř rodiny je odpozorováno chování náležející k určitým rolím, jehož uplatňování, trénování, modifikování se děje již mimo rodinu, většinou tedy ve skupině vrstevníků nebo v různých předškolních zařízeních. První krůčky tohoto chování můžeme vidět často u hry s panenkou, kdy již dvouleté až tříleté dítě přebírá modely chování odpozorované od matky. V předškolním věku je dítě samo schopno jmenovat několik svých rolí a toto vědomí se stává významným krokem v procesu formování vlastní identity. (Šulová, 2005)

K tomu, aby se tohle všechno povedlo, je důležité nebát se sama sebe, ostatních ani překážek, jež nám vstupují do cesty. V tomto směru má člověk s velkou dávkou emoční inteligence nepopíratelnou výhodu. Můžeme však pomoci dítěti rozvíjet emoční inteligenci. Abychom byli schopni rozvíjet emoční kompetence a celkovou gramotnost emoční a sociální, si musíme nejprve stanovit všeobecné cíle, kterých chceme rozvojem dosáhnout. Podle Semanové a Minové (2008) můžeme za tyto cíle označit stimulaci a růst emocionality dětí. Rozvíjení osobnosti dítěte v rovině interpersonální i intrapersonální. Poznání, porozumění a kontrolu vlastních emocí dítěte. Formování pozitivního smýšlení o sobě. Získání sebedůvěry, autonomie a afektivní jistoty v konání. Utvářet a rozvíjet empatii. Utvářet a udržovat vzájemné vztahy s dospělými a dětmi. Využívat verbální řeč, vyjadřovat své myšlenky, pocity a city. Regulovat své chování a reagovat přiměřeně na chování druhých.

Zde jsou některé techniky (cvičení) rozvoje EI, kterými se lze inspirovat.

Technika rozhovoru – děti ve skupince hovoří o sobě, o svých zájmech, o tom, co samy prožily. Technika aktivního naslouchání – děti poslouchají vyprávěcího kamaráda. Technika typu souhlasím X nesouhlasím – děti se rozdělí do skupin podle názorů na téma, které zadá učitel, a vedou diskusi. Technika společného řešení problémů – děti by samy, za minimální pomoci učitele, měly dojít ke správnému řešení a obhájit jej.

Diskusní techniky řízené dětmi, konstruktivní polemika, brainstormingová cvičení – tyto techniky jsou zaměřené na rozvoje sebekontroly a sociálních kompetencí. Cvičení hraní rolí neboli dramatizace výchovy, jež je zaměřená na empatii, vcítění se do druhého. Techniky zaměřené na umělecké vyjádření sama sebe, s využitím výtvarných



technik, hudebně – vyjádření pohybem, dramatizací, pomocí panáčka, jež vyjadřuje svůj momentální emoční stav – mají za úkol rozvíjet oblast sebeuvědomění. Dále kreativní písňe, deníky, které rozvíjejí tvořivost, poznání citů i podněcování motivace. (Sternberg, 2001)

Nástrojem emočních schopností je především hra. Hra je nejpřirozenější a nejučinnější prostředek rozvoje EI. Nabízí dítěti zážitek, tvořivou atmosféru, humor, pozitivní prožívání, spontánnost, důvěru, bezpečí, celý vlastní svět. Podporuje kooperaci ve skupině, pomáhá pochopit potřebu pravidel, rozvíjí fyzickou a mentální obratnost, podporuje intelekt a emocionalitu.

## **2. CO JE TO AGRESIVITA?**

Pochází z latinského slova *aggressivus* = přistoupit blízko, napadnout. V širším slova smyslu agresivitu chápeme jako cílevědomé jednání, jímž chceme něčeho dosáhnout. Obecnější charakteristika je, že je to sklon k útočnému jednání, které se transformuje do různých podob. (Petrušek, 1996). Mnozí autoři definic se shodují ponejvíce na tom, že agresi je třeba vidět jako komplex destruktivního chování, které je cíleno na způsobení újmy jiné osobě, na její záměrné poškození, přičemž už nezáleží tolik na tom, zda se jedná o útok fyzický, verbální či symbolický.

### **2.1 Teorie vzniku agresivity**

Existují různé teorie vzniku agresivity. Podle psychoanalytika Sigmunda Freuda je agrese vrozená, kdy musíme rozeznat dva zdroje lidské energie – libido (psychosexuální energie) a thanatos (energie destruktivní, pud smrti). Tyto zdroje energie působí mezi sebou a způsobují konflikty a rozpory v lidském chování. Podle Freuda je agresivita způsobena pudem thanatos. I když podle Freuda je možno sílu thanatu ovládat.

V roce 1939 byla výzkumníky Yaleské univerzity publikována kniha *Frustration and Aggression*. Její hlavní autoři (Neil Miller, John Dollard, Leonard Doob, O. H. Mowrer a Robert Sears) v ní vyjadřují v zásadě behavioristickou tezi, že agrese je vždy důsledkem nějaké frustrace a přítomnost frustrace nutně vede ke vzniku agrese. Nerozlišují přitom, zda se jedná o agresi instrumentální či afektivní. Tyto názory byly postupem času napadány a autoři se rozhodli poupravit tvrzení. Existence frustrace může vést i k jiným důsledkům než jen k rozpoutání agrese. Podle mnoha ostatních autorů není úloha frustrace při vzniku agrese vůbec tak zásadní, záleží spíše na jiných faktorech vystupujících po jejím boku – například na charakteru daného člověka, který

„... určuje především to, co ho frustruje, a v druhé řadě intenzitu, s jakou bude na frustraci reagovat.“ (Fromm, s. 78, 1997) Byly také vzneseny námitky, že frustrace nutně nemusí vyvolávat agresi vůbec.

Tyto modely předpokládaly větší či menší míru účasti biologických faktorů při vzniku agrese. Podle Alberta Bandura může však být naučeným sociálním chováním. Na základě své teorie sociálního učení autor uvádí, že agresi je možné podnítit vlivem jednoduchého instrumentálního učení, jehož základem je pozitivní posílení. Důležitým zdrojem utváření dětského chování je navíc imitace dospělých, kteří jsou dítěti modelem. Takový pozorovaný vzorec chování, pokud se zakóduje do dětské paměti, se později bude projevovat, naskytne-li se k tomu vhodná příležitost.

Významnou součástí učení se nápodobou je výsledek pozorovaného chování. Je-li modelová osoba za skutek odsouzena, je-li v závěru nebezpečný či dokonce následuje-li trest, nemusí dítě převzít tento druh chování. Je-li však evidentní, že důsledkem je prospěch, znamená to další motivaci. (Lovaš, 2008) Zajímavé však je, že za jistých podmínek nemá trest významnější vliv na inhibici agrese – a může ji dokonce posilovat. Dítě, které je trestáno za nežádoucí chování, považuje trestajícího za jakési ztělesnění úspěchu a opět se může pokoušet jeho chování napodobovat. „*Opravdu se ve výzkumech ukazuje, že děti fyzicky trestané se mezi sebou více bijí. Může to ovšem být i naopak, děti porušují často pravidla, a proto jsou rodiči trestáni. Může jít o cirkulaci nebo o reciproční determinismus: špatně se chovající děti jsou rodiči trestány, pak napodobují chování svých rodičů, opět jsou trestány atd.*“ (Čermák, s. 54, 1998)

S největší pravděpodobností budou děti napodobovat modely, které se zdají být sociálně kompetentní, intelektuálně a technicky zdatné, oplývající určitou mocí a nacházejí se na vyšší pozici ve skupinové hierarchii. Podstatnou roli však hrají nejen osobnostní, ale i situační faktory – dostane-li se jedinec do situace, která je podobná té, v níž probíhalo sociální učení agrese, vypluje snáze na povrch kognitivní asociace, kterou si dítě vytvořilo pozorováním dospělého modelu. (Bandura, 1977)

„*L. Steinberger a J. Belsky (1991) shrnují výsledky různých výzkumů a uvádějí, že se chlapci v průměru chovají ve hře agresivněji a projevují více fyzické aktivity. Jejich hra bývá hrubší, častěji se pokoušejí nad svými vrstevníky dominovat. Mají sklon reagovat fyzickou silou. Bývají zvědavější a více motivovaní k průzkumné aktivitě. Předškolní dívky se projevovaly jako submisivnější, bázlivější, s větším respektem k sociálním*

*normám a lepší sebekontrolou, než jakou bylo možné vidět u chlapců.“ (Vágnerová, 2000, s. 119)*

## **2.2 Definice pojmu**

Je nutné, abychom vymezili pojmy agresivita a agrese.

Agresivitou nejčastěji rozumíme tendenci k agresivnímu chování a její vyjadřování. Bývá vnímána jako osobnostní predispozice, která se může, avšak nemusí, v jistých situacích projevit. Nejprve několik definic agresivity od různých autorů.

Agresivita je tendence k útočenému, či nepřátelskému jednání vůči druhé bytosti, kolektivu, instituci apod. nebo vůči sobě samému; zahrnuje značnou šíři projevů od symbolických řečových forem až po fyzické napadení. (Matějček, 1997)

Agresivita, sklon k útočnému jednání vůči věcem, zvířatům a lidem, většinou souvisí s vnitřní nepohodou, s rozpory mezi prožíváním a jednáním. (Šimanovský, 2002)

*Agresivní chování lze definovat jako porušení sociálních norem, omezující práva a narušující integritu živých bytostí i neživých objektů. Jde o symbolické nebo reálné omezování, poškozování a ničení. Agresivitu lze chápat jako sklon k takovému chování. Agrese označuje aktuální projev takového chování“.* (Vágnerová, 2002, s. 21).

Agresi nejčastěji rozumíme chování, jehož cílem je poškodit jinou osobu se záměrem ublížit

## **2.3 Příčiny agresivity**

Z hlediska povahy příčin rozlišujeme agresi afektivní a instrumentální.

Afektivní (také reaktivní, emocionální) agrese je umisťována do souvislosti s hněvem, zlostí, hostilitou. Nebývá předem plánována a svému původci se jeví jako nutnost reagovat na averzivní podnět, který u něj vyvolal odpor, prudkou impulsivní reakci. Agresor se cítí být k afektivně agresivnímu činu “vyprovokován”. Kromě fyzického útoku často dochází i k aktivaci hlasových projevů. Jak uvádí Čermák: *„Většina neuroanatomických drah souvisejících s tímto druhem agrese je v blízkosti spinothalamického traktu, což může být vysvětlením spjatosti afektivní agrese s odpovědí organismu na bolest.“* (1998, s. 11)

Instrumentální (proaktivní) agrese je spíše prostředkem k dosažení nějakého cíle. Může se objevit, pokud je nějaký typ agrese odměněn (posílen) úspěchem, není však vyvolána

“provokací” ani zlostí. Často se například můžeme stát svědky jejich projevů mezi hráči při sledování sportovních přenosů.

Mezi další typy agrese se řadí tyranizování, šikanování a jim podobné formy dlouhodobého opakovaného ubližování, kterými se v teoretické i aplikované podobě (násilí ve školách, domácí násilí, stalking aj.)

Může rovněž vycházet z tzv. „nadměrné potřeby“ vlivem hyperprotektivní (nadměrně pečující) výchovy, při přehnané péči, bez apelu na vlastní iniciativu dětí dochází k tomu, že si nevypěstují dost silnou vůli. Nejsou potom schopny vyvinout potřebné úsilí a mít trpělivost při překonávání překážek a při navazování vztahů. Zůstávají na závislém vztahu na někom z rodiny, později na jiné autoritě (nebo objektu). Z neuspokojení nadměrných potřeb vyplývá neklid, agrese, nebo autoagrese. Mezi nadměrné potřeby řadí Leo Bascaliga (1993) potřebu mít vždy pravdu, mít ve všem přednost, být dokonalý a zavděčovat se všem, nadměrně hromadit majetek, měnit druhé a manipulovat jimi, zbavovat se na jejich úkor deprese, obviňovat je a dominovat. (Šímanovský, 2002)

Za jednu ze zásadních premis se nyní považuje myšlenka: „ *K agresí dochází tehdy, když je určitým podnětům vystavena osoba, která je určitým způsobem naladěná, resp. má určité predispozice konat agresivně*”. (Lovaš, 2008, s. 273)

## 2.4 Projevy agresivity

První projevy agresivního chování jsou po tzv. období vzdoru v 18 měsících, kdy se dítě vymezuje především vůči rodičům a zkouší, kde jsou hranice jejich trpělivosti. Na základě toho poznává, co smí a nesmí. Mezi činitele ovlivňující kontrolu agresivního chování patří látky rozpuštěné v krvi (nízká koncentrace serotoninu), jejichž přítomnost může mít význam pro detekci zvýšeně agresivních projevů. Uvádí se, že většina projevů agrese je způsobena změnami v prostředí. (Lovaš, 2008).

Zvýšená pohotovost k agresí má jinými slovy jistý biochemický základ.

„ *Při hodnocení agresivního chování předškolních dětí je třeba vzít v úvahu zejména:*

- a) *motivaci k takovému jednání, event. návyk chovat se tímto způsobem;*
- b) *schopnost dítěte pochopit negativní důsledky jednání;*
- c) *schopnost dítěte chování ovládat a volit přijatelnější způsoby prosazování svých potřeb. V předškolním věku se tyto kompetence teprve rozvíjejí.*

*I v případě agresivního chování hraje roli jak dispozice, tak sociální učení, tj. zkušenost (zejména z rodiny, ale i z vrstevnické skupiny, z médií, apod.) (Vágnerová, 2000, s. 124)*

Sociální tolerance k agresivitě je vnímána v každé rodině, kultuře jiným způsobem. Dětem je prezentována i na symbolické úrovni: např. v pohádkách, dětských filmech, hračkách. Co se týče klasických pohádek, kde se dítě setká s velkým množstvím agresivních projevů, jsou zde ovšem nějakým způsobem usměrněny ve prospěch dobra. Bohužel v moderních akčních filmech nic takového nenajdeme. (Vágnerová, 2000)

Nejvýznamnějším zdrojem rané zkušenosti s agresí je rodina. Rozvoj agresivních tendencí je závislý na rodičovském chování, na hodnotovém systému rodiny, stylu výchovy a preferování způsobu výchovy, které se pro dítě stává modelem. Důležitým faktorem je **míra emočního přijetí dítěte**, odmítání spojené s citovým strádáním posiluje pocity nejistoty a vzniká sklon k násilnému a bezohlednému jednání nejen v dětství, ale i později v dospívání a rané dospělosti.

Příčina agresivity může být frustrace, může odrážet situaci v rodině, sledování filmů, kde se objevuje násilí, absence mužské role, vysoký počet ve třídách.

Může rovněž vycházet z tzv. „nadměrné potřeby“ vlivem hyperprotektivní (nadměrně pečující) výchovy, při přehnané péči, bez apelu na vlastní iniciativu dětí, dochází k tomu, že si nevypěstují dost silnou vůli. Nejsou potom schopny vyvinout potřebné úsilí a mít trpělivost při překonávání překážek a při navazování vztahů. Zůstávají na závislém vztahu na někom z rodiny, později na jiné autoritě (nebo objektu). Z neuspokojení nadměrných potřeb vyplývá neklid, agrese, nebo autoagrese. Mezi nadměrné potřeby řadí Leo Bascaliga (1993) potřebu mít vždy pravdu, mít ve všem přednost, být dokonalý a zavdčovat se všem, nadměrně hromadit majetek, měnit druhé a manipulovat jimi, zbavovat se na jejich úkor deprese, obviňovat je a dominovat. (Šimanovský, 2002)

Otázkou tedy je, co dělat, abychom agresivitu u dětí předškolního věku eliminovali? Jendou z odpovědí je tzv. desatero od PhDr. Ilony Špaňhelové.

1. Vnímejte impulzivitu dítěte, jeho temperament a berme to jako fakt. Jeho temperament nezměníme.
2. Zkusme plánovitě jeho temperament „vybíjet“.

3. Pokud chceme, zkusme využít na toto vybíjení temperamentu a živosti různé sportovní aktivity (fotbal, hokej, běh...).
4. Pokud dojde k nějakému agresivnímu chování ze strany tohoto dítěte vůči jinému dítěti, které ještě tuto situaci nedokáže samo zvládnout, postavme se mezi ně a pomozme jim.
5. Pokud agresivní dítě bouchne druhé dítě, zamezme tomu, aby ho bilo dál.
6. Pomozme oběma dětem, aby konflikt mezi sebou dořešily, nechtějme, aby jedno dítě od druhého odešlo, aby si už spolu nemohly hrát. Naopak. Pomozme jim, aby se dokázalo jedno dítě druhému omluvit, a ukažme jim například vhodný způsob další hry.
7. Nechtějme slyšet výmluvy jednoho ani druhého, učme děti, že lepší je přiznat pravdu (i když bude těžká) než lhát.
8. Učme dítě, které reaguje agresivně, aby nějakým způsobem svůj čin odčinilo.
9. Učme ho se s naší pomocí omluvit.
10. Nevylučujme ho z kolektivu dětí, ale po tomto incidentu (v tuto chvíli již vyřešeném) mu dovolme, ať si dál hraje.

([www.vychovakezdravi.cz/download/file/agresivita.pdf](http://www.vychovakezdravi.cz/download/file/agresivita.pdf))

Děti, které nebyly pozitivně akceptované svými rodiči, bývají agresivnější, dráždivější a hůře přizpůsobivé. Rozvinuly se u nich takové vlastnosti, jež jim ani v jiných sociálních vztazích nezaručí pozitivní přijetí. Tím se jejich nepříznivá zkušenost opakuje a prohlubuje. Je zde nutná pozitivní zkušenost, která může změnit tu negativní.

### **3. Dramatická výchova**

Pro dramatickou výchovu je zásadní společné konání, která počítá s kooperativními modely práce, s budováním klimatu akceptace, respektu a prosociálních vazeb. Princip psychosomatické jednoty, tj. jednoty vnitřního světa s tělem, činí dramatickou výchovu jedinečnou v kurikulu školy.

Dramatická výchova přejímá svůj název z *dramau*, ve většině jazyků (v anglickém jazyce se setkáváme s pojmy tvořivě drama, tvořivá dramatika, dětské drama, drama ve výchově, výchovné drama apod.) Aristoteles v Poetice odvozuje slovo drama od řeckého slova drán = jednat.

*„ Abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim rozumět. Čím chápavější je naše porozumění, tím bohatší bude náš život. Abychom rozuměli jiné osobě, musíme vstoupit na její místo a zkusit se cítit jako ona.“* V počátcích rozvoje oboru, o který se zasloužila Winifred Mary Ward, která je rovněž považována za zakladatelku oboru, je využíván termín dramatická výchova. Po roce 1990 se u nás ujímá termín tvořivá dramatika a se vznikem samostatné katedry na divadelní fakultě AMU i název výchovná dramatika – důvody rozlišení jsou spíše vnější a jazykové, obsah je totožný. (čerpáno z přednášek PeadDr. Ivany Bečvářové)

### **3.1 Teorie vzniku hry**

Existují různé teorie hry, například Spencerova vychází z představy „ **přebytečné energie**“ a postihuje určitý fyziologický náhled na únavu a na centrální nervovou soustavu, která je-li delší dobu v klidu, stává se nestabilní a hledá si možnost reagovat na různé podněty. Tato teorie je sdílena mnoha autory, avšak nevyčerpává celou podstatu hry. Psycholog S. Hall přišel s „ **rekapitulační teorií**.“ Podstatou je vývoj dítěte, které v embryonálním vývoji prochází všemi stádii evolučního vývoje člověka (od prvoka k lidské bytosti) a celý vývoj jedince. Dítě pak ve svých hrách rekapituluje vývoj lidstva. Zkušenosti předků jsou pak předávány prostřednictvím dědičnosti, což klade sporný prvek, do této teorie. K Groos rozvinul další teorii „ **nacvičování dovednosti**“, kdy se zabýval myšlenkou vlivu Darwinova přirozeného výběru, jež přežívají ti, co se dovedou lépe vyrovnávat se změnami podmínek. Zvířata si hrají a tím se cvičí a zdokonalují dovednosti potřebné v dospělosti. Čím je život složitější a inteligentnější, tím delší čas potřebuje mládež (i dítě), aby mohlo hrou a nápodobou získat praktické dovednosti. Hra je podle Groose chápána, jako impuls k procvičování instinktů potřebných pro současný stav a budoucí život a ten je úzce spojený s napodobováním. Nevysvětluje však hru dospělých. Hlubší pochopení hry a její začlenění umožnila psychologie, kdy psychoanalytické chápání hry S. Freudem vyšlo z náhodného používání hry jako prostředku, který měl přizpůsobit psychoanalytickou techniku duševně nemocným dětem. Hry jako diagnostického prostředku je teze, že „žádné chování není bez příčiny.“ Podle Freuda většina hravého chování má svůj motiv. Dále podle Freudova pojetí je hra „**projekcí rušivých podnět**“, se kterými se dítě snaží vyrovnat prostřednictvím hraček a fantazijních představ a tak se očišťuje od toho, co si nedokáže vysvětlit ani řešit. (Kotátková a kolektiv, 1998)

### 3.2 Vymezení pojmu

Nejprve několik definic autorů o tom, co vůbec dramatická výchova je:

*„Od předmětů estetické výchovy se liší tím, že její prioritou je sociální poznání, které je nadřazeno esteticko-výchovným a umělecko-výchovným citům.“* (Machková, 2007, s. 32)

Pavlovská uvádí, že *„dramatická výchova je pedagogickou disciplínou, která v procesu učení klade důraz na jednání, úzce souvisí s dramatickým uměním, neboť využívá jako prostředků a postupů k splnění svých cílů“* (Pavlovská, 2002, s. 6)

Podle Hany Švejdové jde o specifický vzdělávací proces, jenž využívá především prvky a prostředky dramatu a divadla, čímž se výrazně odlišuje od ostatních výchov. Je to tvořivý způsob získávání zkušeností, vědomostí, dovedností, formování postojů na základě vlastního prožitku, vlastní aktivní činnosti při jednání na principu hry.

Toto vnímání dramatické výchovy je širší a nezaměřuje se pouze na oblast osobnostní a sociální, ale DV vnímá i jako prostředek vhodný k předávání zkušenostem, vědomostí, dovedností a postojů obecně, což považujeme v předškolním věku za velmi žádoucí. (Svobodová, Švejdová, 2011)

Dramatická výchova má velké možnosti uplatnění v mateřské škole. Skrze dramatickou výchovu můžeme snadno plnit cíle předškolního vzdělávání, dovoluje nám zapojovat mladší i starší děti. Dětem podává zkušenosti a nové poznatky skrze prožitky, vychází z jejich nejčastější činnosti, a to spontánní hry, nebo hry „jako“. Skrze postavení a vcítění se do určité role si děti vytváří své vlastní postoje a hodnoty v bezpečném prostředí, kde nesmí chybět důvěra a vstřícnost. Techniky dramatické výchovy je nutno volit účelně, je nutné zamyslet se, co tím učitel sleduje a čeho vlastně chce dosáhnout. Podle Švejdové byla v roce 2001 neobornost učitelů a jejich vzdělávání v oboru dramatické výchovy jedním z největších úskalí při využití dramatu ve výchově a vzdělávání. S tímto názorem naprosto souhlasím a na základě svých zjištění mohu konstatovat, že tento názor můžeme uplatnit i v dnešní době. (Švejdová, 2001) Zde jsou jedny z hlavních cílů, o které v dramatické výchově jde.

### 3.3 Cíle dramatické výchovy

Machková definuje pedagogický cíl takto: *„Cíl formuluje, čeho chce učitel svou pedagogickou činností dosáhnout, jaké změny chce v chování, jednání, schopnostech,*



*dovednostech či vědomostech svých žáků vyvolat.*“ (2007, s. 34)

Jedno z hledisek, podle kterého můžeme rozdělovat cíle v dramatické výchově, je rozdělení na cíle stanovené pro učitele a cíle stanovené pro skupinu. Tyto cíle se nemusí shodovat. (Machková, 2007)

Nejčastěji se však cíle rozdělují podle oblastí, které se skrze dramatickou výchovu rozvíjí:

**1. rovina dramatická**

a) *dovednosti v dramatické oblasti*

b) *vědomosti o dramatických aktivitách a divadle*

**c) rovina sociální**

a) *struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace*

b) *poznávání života, světa, lidí*

**d) rovina osobnostní**

a) *psychické funkce*

b) *schopnosti*

c) *motivace, zájmy*

d) *hodnotový žebříček, postoje.*

(Machková, 2007, s. 35)

Bláhová definuje cíl dramatické výchovy jakožto směřování k „*aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti sebe sama*“ (s. 22, 1996). Podle jejího názoru je dále cílem dramatické výchovy vychovávat tvořivé a vnímavé osobnosti a definuje, čeho by tato osobnost měla být schopna. (Bláhová, 1996)

Pokud srovnáme současné definice cílů Evy Machkové s poněkud starší publikací Kristy Bláhové, můžeme si povšimnout, že její definice je více obecná. Je tomu tak, neboť dramatická výchova se stále vyvíjí a její pojetí i cíle se stále utváří.

### **3.4 Dramatické metody, techniky a jejich využívání**

Bláhová definuje metodu jako způsob dosazení určitého teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika. Metoda může obsahovat jakýkoliv počet nejrůznějších technik. Mimo jiné ale může existovat i sama o sobě. (Bláhová in Košťátková a kol., 1998)

Klasifikace metod podle Valenty:

A)

- Metoda (ú)plné hry – metoda prvního řádu je založena na modelování běžné reality života.

B)

- Metoda pantomimicko-pohybová – vyžaduje od hráčů pohybové aktivity, a naopak nezdůrazňuje zvuk.
- Metody verbálně zvukové – zkvalitňují naslouchání a techniku řeči. Jsou založeny na slově či zvuku.

C)

- Metody graficko-písemné – založeny na tom, že hráči vytvářejí písemný, kresebný či malovaný artefakt. Ten může být vytvářen v rolích i mimo ně. (např. inzerát, životopis, deník, dopis apod.)
- Metody materiálně-věcné – mají rovněž doplňující význam. Jejich základem je práce s hmotou (materiálem). Učí poznávat svět prostřednictvím věcí, rozvíjí představivost, fantazii a estetické vnímání. (např. práce s kostýmem, maskou, loutkou, s prostorem apod.)

(Valenta, 1998)

Metody dramatické výchovy vtahují do procesu celou osobnost dítěte, umožňují tvořit, zažít, prožít, reflektovat v různých rovinách tvorby a sdílení. Činnostní, zážitkové modely nabízejí větší uplatnění v jiném spektru dětí, než jen metody verbální. Dítě je zde chápáno celostně, proces ho má zasáhnout jako celistvou osobnost, má vycházet z jeho potřeb a ty naplňovat. (R. Marušák, O. Králová, V. Rodrigenezová, 2008)

Jednou z nejdůležitějších metod dramatické výchovy je bezesporu improvizace, jež spočívá v tom, že hráči v situaci jednájí spontánně, bez předchozí přípravy. Je to projev tvořený „spatra“, bez přípravy, neuvědomělý, bezděčný, nevynucený, dobrovolný. Jádrem pojmu je spontánnost. Dramatická výchova využívá tento způsob pro splnění svých cílů. Jde o hru „jako“.

Improvizaci můžeme rozdělit podle počtu účastníků:

- a) Sólové
- b) Párové
- c) Skupinové
- d) Hromadné (simultánní) – se souhrou, bez souhry

Dále podle počtu a druhu vyjadřovacích prostředků:

- a) Pantomimické (narativní pantomima, zrcadlení, ozvučená pantomima apod.)
- b) Slovní
- c) Kombinované (spojují slovo a pohyb)

Jak jsem již zmínila v dramatické výchově je hlavně a zásadně „hrou jako“, „hrou na“, přičemž základem je sám člověk. DV je spojena s princem hry.

Máli se jednat skutečně o hru neměly by nikdy porušit tyto zásady (Svobodová, 2010, jež v sobě nese především dětská spontánní hra. První dvě jsou nejdůležitější.

- 1) Hra je aktivita svobodná, do hry by nikdo neměl být nucen – dítě si může hru užít, jako pozorovatel či se neúčastnit vůbec.
- 2) Hra nepřináší účastníkům žádný hmotný prospěch nebo výhodu – nemá pro hráče určený cíl, postrádá zdánlivě smysl, hrajeme si pro radost ze hry. Soutěživé hry by neměly v dramatických hrách co dělat, pokud však dětem nechceme zprostředkovat zážitek.
- 3) Hra má svůj čas a prostor
- 4) Hra má pravidla nebo je „jako“

Machková ve své knize „Jak se učí dramatická výchova“ uvádí klasifikaci her podle francouzského filozofa Rogera Caillois, který „...rozlišuje tyto základní typy her:

1. *Soutěživá hra, čili zápas, kterou nazývá ‚agon‘, poskytuje na začátku všem hráčům stejnou šanci a vyžaduje od nich osobní výkon. Vedle sportovních her sem počítá například i šachy.*
2. *Hra založená na náhodě, ‚alea‘, jako je ruleta nebo loterie.*
3. *Hry, jejichž podstatou je potěšení z rotace, pohybu, pádu, závratí, z porušení stability čili ‚ilinx‘, jako je tanec, houpání, bungee jumping.*
4. *Hru založenou na dočasném přijetí fikce nazývá ‚mimikry‘ (původní význam tohoto slova: zdánlivé přizpůsobení zvířat prostředí, podobání se jinému tvoru, rostlině či věci). K tomuto typu hry patří divadelní a dramatické aktivity, kostýmování a maskování, představuje tedy ten okruh hry, který je v dramatické výchově klíčový a nezastupitelný.“ (Machková, 2007, s. 13)*

Základem hry v dramatické výchově je přijetí fikce a poté různé typy rolových her uplatněných v různě strukturovaných námětových hrách. Fiktivní svět je vnímán aktivně a je dána možnost vstoupit do něj v rovině hry. (Marušák, Králová, Rodrigenezová, 2008)

Další důležitou úlohou hry, jak jsem výše zmínila, je střídání rolí. Děti se do nich vžívají, mění podle toho i svoji mluvu, svůj hlas a v různých situacích se podle dané role i chovají. Velkou výhodou her v rolí je možnost vyzkoušet si řešit konflikty v různých situacích. Řešení je možno vyzkoušet v bezpečném prostředí, za řešení dítě nenese důsledky.

Dramatická hra existuje v dramatické výchově:

- 1) Jako samostatný subjekt – nastolující svobodu rozhodování a překonávání pasivity a nevíry v sebe. Buduje svět představ a fantazie v souvislosti s vyjádřením těchto pocitů. Sleduje možnost identifikace s rolí nebo sebe sama v nečekané situaci.
- 2) Jako metoda – jež se orientuje na obsah učiva školních vzdělávacích předmětů a sledující cíl mimo dramatickou výchovu

Musíme si uvědomit, o jaký typ práce s dramatickou hrou půjde, o co nám tedy přesně půjde. Učitel si stanoví cíl nebo záměr hry a pak si ujasňuje dramatické prostředky, které použije.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## **4. ROZVOJ VZTAHŮ METODAMI DRAMATICKÉ VÝCHOVY**

V praktické části chci potvrdit, že pomocí dramatických metod jako je hra v roli, alternace, dramatizace atd. lze rozvíjet vztahy mezi dětmi a eliminovat projevy agresivity. Jedná se o výzkum kvalitativní, prostřednictvím něhož chci dokázat, že za pomoci mnou stanoveného programu, který bude realizován zařazením do programu MŠ, je možno rozvíjet vztahy mezi dětmi metodami dramatické výchovy a to zábavnou a pro děti zajímavou formou hry. Sestavený program se opírá o poznatky z odborné literatury a předem vybrané techniky a metody, u nichž je předpoklad, že by měly rozvíjet vztahy mezi dětmi. Abych získané informace mohla dobře porovnat, před zahájením a po ukončení programu provedu skryté pozorování slovních a fyzických projevů agresivity, které budu zaznamenávat do předem připraveného archu.

### **4.1 Cíl práce**

Cílem je stimulace a rozvoj vztahů mezi dětmi předškolního věku metodami dramatické výchovy. Pro naplnění tohoto cíle využiji mnou sestavený program.

Dosáhneme jej uskutečnění dramatického projektu ve skupině 15 dětí předškolního věku.

### **4.3 Předpoklad**

Předpokládám, že dojde k pozitivním změnám v oblasti chování dětí za pomoci dramatických metod a technik, jestliže budou záměrně rozvíjeny za pomoci sestaveného programu. Za pomoci námi zvolených metod výzkumu bude předpoklad potvrzen nebo vyvrácen.

### **4.2 Problém výzkumu**

Problémem je, zdali jsou děti předškolního věku schopny rozvoje vztahů metodami dramatické výchovy a eliminace prvků agresivity za pomoci vybraných metod a technik v časovém úseku, který jsem si zvolila.

### **4.4 Cílová skupina**

Zvolenou cílovou skupinou jsou děti od 5-6 (7) let, tedy děti předškolního věku. Zvolila jsme si ji záměrně, protože děti čeká přechod z mateřské školy do základní školy. Tímto pro ně končí tzv. "období her" a začíná období školní docházky, které sebou nese určitá úskalí, na děti jsou kladeny vyšší nároky, zodpovědnost, školní povinnosti, dodržování

školního řádu a společenských pravidel. Tento přechod není snadný a v případě, že by byl provázen většími problémy, může děti poznamenat emočními jizvami, které si ponесou celý život. Naopak rozvojem vztahů mezi nimi, což neodmyslitelně souvisí s rozvojem emocí, jim může toto období pomoci snáze zvládnout. Celkový vzorek je 15 dětí, při čemž pohlaví dítěte jsem nepřikládala hlavní faktor a chlapce a dívky předškolního věku jsem tedy hodnotila jako celek.

#### **4.5 Popis výzkumu**

Zvolen byl kvalitativní výzkum. Před zahájením celého projektu, využiji metodu skrytého pozorování, kdy data zaznamenám do předem připraveného archu. Pozorovala jsem skupinu 15 dětí a všímala si projevů agresivity a chování mezi nimi. To samé pozorování provedu týden po ukončení projektu. Jakmile začne dvoutýdenní projekt, zvolím metodu zpracování záměrné pozorování, kdy má učitelka možnost s dětmi projít jejich vlastní nadšení a lépe se vcítit do jejich pocitů, může i ovlivňovat směr pozorovaných činností.

#### **4.6 Způsob sběru a vyhodnocení dat**

Data jsou sbírána do záznamového archu, který jsem vytvořila. Jak uvádí P. Gavora (2000) některé výzkumné nástroje existují v hotové formě a jsou připraveny k použití, ale pro mnohé výzkumy se hotové nástroje nehodí a proto výzkumníci zhotovují nástroje nové.

Arch je určen pro 15 dětí ve věku od 5 do 6 (7) let. V horizontální rovině se nachází četnost projevů, které je zaznamenáno pomocí slovního škálování a v rovině svislé je výčet daných projevů. Pro lepší přehled jsou archy (tabulky) dva, při čemž první obsahuje slovní projevy a druhý fyzické projevy.

Získaná data před zahájením a po ukončení projektu jsou vyhodnoceny a zaznamenány v tabulce a na závěr provedu slovní hodnocení.

### **5. REALIZACE PROJEKTU**

#### **5.1 Příprava dramatického projektu**

Praktickou část bakalářské práce tvoří dvoutýdenní dramatický projekt, který nese název ze školního vzdělávacího programu mateřské školy DUHA v Soběslavi. Program byl sestaven dle odborné literatury, která se rozvojem a upevňováním vztahů, rozvojem

citů a emocí, dětské osobnosti, metodami dramatické výchovy zabývá. Svobodová, Švejdová, Valenta jsou jedni z řady autorů, kteří se touto problematikou zabývají. Program obsahuje na každý den krátkou dramatickou lekci, která se sestává z relaxace, rozpohybování, her a aktivit, které mají daný cíl rozvíjet.

## 5.2 Realizace projektu

Projekt proběhl od 10. 2. 2012 do 22. 2. 2012. Projekt je zaměřen na rozvoj vztahů mezi dětmi pomocí dramatických metod. Záměrně jsem zvolila prstovou loutku šaška Petra, který bude propojovat celý projekt. Práce s dětmi probíhala každý den v týdnu. Zařadila jsem nejenom metody a techniky, ale i činnosti, díky nimž bude projekt celistvější. Každý den jsem s dětmi začala relaxací na tichou, uklidňující hudbu, nebo jsem provázela pouze slovně. Poté následovalo rozpohybování s motivací na následující téma, na které plynule navazoval soubor her, aktivit pro rozvoj vztahů, emocí a eliminaci agresivity. Na konci každé lekce jsme si společně zopakovali, co jsme se dozvěděli nového, co nás bavilo a co naopak ne.

## 5.3 Skryté pozorování před zahájením projektu

Měření jsem prováděla před nástupem do mateřské školy a před zahájením celého projektu.

Vysvětlivky: často (21x – 30x)

: méně často (11x – 20x)

: málokdy (1x – 10x)

: nikdy (0x)

### Slovní projevy

	<b>Často</b>	<b>Méně často</b>	<b>Málokdy</b>	<b>Nikdy</b>
<b>Nadávký</b>			X	
<b>Hanlivé posunky</b>		X		
<b>Posmívání</b>			X	
<b>Výhružky</b>		X		



<b>Slovní zastrašování</b>		X		
<b>Manipulativní příkazy (jedinec je donucen dělat něco proti své vůli)</b>				X

### Fyzické projevy

	<b>Často</b>	<b>Méně často</b>	<b>Málokdy</b>	<b>Nikdy</b>
<b>Braní hraček</b>	X			
<b>Kopání</b>			X	
<b>Kousání</b>				X
<b>Vztekáni se</b>		X		
<b>Házení hračkou po druhém</b>				X
<b>"Střílení" pistolí z lega</b>		X		
<b>Úmyslné počmárání výkresu</b>			X	
<b>Bití rukou</b>			X	
<b>Bití předmětem</b>				X
<b>Úmyslné ničení vlastních výtvorů</b>			X	
<b>Úmyslné ničení výtvorů druhých</b>		X		

### 5. 3. 1 Téma: Šašek a král mají karneval (dvoutýdenní plán dramatické lekce)

#### Očekávané výstupy:

**Dítě a ten druhý:** spolupracovat s ostatními

: bránit se projevům násilí jiného dítěte

: ubližování, ponižování apod.

: porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad,

**Dítě a společnost:** respektovat jejich rozdílné vlastnosti, schopnosti a dovednosti,

: porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých

: utvořit si základní dětskou představu o pravidlech chování a společenských normách, co je v souladu s nimi a co proti nim a ve vývojově odpovídajících situacích se podle této představy chovat (doma, v mateřské škole i na veřejnosti)

: dodržovat pravidla her a jiných činností, jednat spravedlivě, hrát fair

**Dítě a jeho psychika:** vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách

**Dítě a jeho tělo:** rozlišovat, co prospívá zdraví a co mu škodí

: chovat se tak, aby v situacích pro dítě běžných a jemu známých neohrožovalo zdraví

: bezpečí a pohodu svou ani druhých

## **Téma: Šašek a král mají karneval**

**Cíle:** rozvoj participace a spolupráce ve skupinách

: posilovat prosociální chování ve vztahu k druhému

: prostor pro vyjádření vlastních emocí

: podpora asociačního řetězce slov-->) myšlenkové operace

: získat povědomí o stálosti a nestálosti pocitů, emocí

: zamyšlení se nad hodnotami adekvátního/neadekvátního chování

: podpora a posílení kladných vztahů mezi jedinci i ve skupině

: vědět, co je pro naše tělo prospěšné a co mu škodí

: umět se postarat o sebe a druhé

**Věk dětí:** 5-7 let

**Pomůcky:** podle potřeby

## PONDĚLÍ

**Pomůcky:** šašek, knihy, časopisy,

**1) Úvod: a) rozpořhobování** – Šašek zvoní rolničkami v pravidelném sledu čtvrt'ových hodnot. Děti skáčou snořmo na místě, lehce se odrážejí a otáčejí dokola. Paže mají zalomené v upažení. Při výskoku se snaží propnout nářty a udržet paty u sebe.

**b) zklidnění** – děti si lehnou a čekají na pohlazení od šaška, poté se protáhnou a sednou si do kruhu.

**2) Hl. část: a) Diskusní kruh** --)seznámení s šaškem Petrem

*„ Dobrý den, děti já jsem šašek Petr a budu tu s vámi celé dva týdny. To je celkem dlouhá doba na to, abych vás všechny poznal a zapamatoval si vaše jména. Těším se, že tu s vámi prořiji spoustu hezkých chvil a zážitků. Já děti vítám takto: Týnom Tánom Taliánom, dobrý den a dobré ráno. Týnom Tánom, třesky plesky, ať je nám tu spolu hezky. “*

**b) Práce s obrázky** --) které obrázky jsou veselé, smutné, proč se nám takové zdají, s dětmi hovoříme o tom, co se asi v jaké situaci mohlo stát, pokud se stalo něco ošklivého, tak co dělat, aby k tomu nedošlo, vyhnout se tomu.

**c) Otázky:** Co tě dokáže rozesmát?

: Jak poznám, že kamarád má radost a není na mě našťvaný?

: Když se někomu něco nelíbí, jak to na něm poznám? (Jak se tváří?)

**d) Hra na šaška**

Děti utvoří kruh, jedno dítě je uprostřed a představuje šaška. Předvádí různé pohyby, dělá veselé obličejy, grimasy, předvádí legraci. Ostatní ho napodobují a v roli šaška se vystřídají.

**3) Závěr:** opět kruh --) posílání kamínku, co jsme dneska všechno viděli, slyšeli a dozvěděli.

## ÚTERÝ

**Pomůcky:** šátek

**1) Úvod: a) rozpohybování: Štronzo --)** Šašek Petr by rád věděl, jaké jsou kladné (dobré, hodné), (princezna, Karkulka, Popelka,...) a záporné (zlé), (drak, čert, macecha.) pohádkové postavy. Budu udávat rytmus, a vy podle něho budete chodit. Přitom vám budu říkat jednotlivé postavy. Pokud bude kladná, nic se neděje, je-li však záporná, ztvárníte ji ve štronzu – zkamenění na místě.

**b) vydýchání - kruh --)** šašek Petr se dětí ptá: „ *Týnom Tánom Taliánom, dobrý den a dobré ráno! Týnom tánom třesky plesky, ať je nám tu spolu hezky! Ráno jsem si všiml, že jste něco kulatého vybarvovali ráno u stolečku. Kdopak mi poví, co to bylo?*“

**2) Hl. část a) Komunitní kruh --)** co jsme vybarvovali za obličej? Některý byl veselý, smutný, našťvaný, vyděšený... Dokážeme je všechny společně popsat a vysvětlit proč se asi takhle cítí? Co se jim stalo?

### **b) Šáteček**

Základem je píseň: Mám šáteček mám, komu já ho dám? Žádnému jinému, než svému milému. Tomu já ho dám. Koho ráda mám.

Děti chodí v kruhu, jeden je uvnitř kruhu a chodí s šátkem proti ostatním, když dozní píseň člověk uvnitř kruhu se zastaví a položí před jiného hráče šátek, kleknou si na šátek a vzájemně se pohladí, následuje výměna.

### **c) Hra v roli**

a) Na zemi je položený šátek, kdo chce, může vystoupit z kruhu, vzít si ho a ostatní musí poznat, co za postavu představuje. Každý, kdo si jej vezme a použije, může mluvit.

b) Potkají se dva kamarádi a jeden ztratil čepici, co udělá kamarád?

### **d) Hra To mi můžeš dělat a to mi nedělej**

Dvě děti si stoupnou do kruhu a jeden druhému, něco udělá. Domluvíme se, že může udělat i ošklivé věci, ale nesmí ublížit. Třeba může strčit, ale aby to nebolelo. A ten druhý, když se mu to bude líbit, tak řekne: To se mi líbí, to mi můžeš dělat. A když se mu to nelíbí, řekne: To se mi nelíbí, to mi nedělej. Pak se prostřídají. Nejlépe, když to

nejdřív ukážou spolu učitelky, potom dvojice dětí a ve třetí fázi si děti udělají dvojice a hru hrají všichni součastně.

**3) Závěr:** Co jsme se dneska dozvěděli? A naučili jsme se něco?

## STŘEDA

### Pomůcky:

**1) Úvod: a)** Jaké už známe nálady, pocity? K čemu jsou dobré? Můžeme si některé předvést

**b)** Šašek Petr venku zaslechl, jak se hádají dva kluci.

„*Honzo, jestli mi nepůjčíš to autíčko, tak už s tebou nebudu kamarád!*“, křičí Filip na Milana.

„*Já ti ho půjčím, ale hezky mě o něj požádej a slib mi, že mi ho zase v pořádku vrátíš.*“, odpověděl mu s klidným hlasem Milan.

„*Nic slibovat nemusím, prostě mi ho půjčíš!*“, naléhal Filip na Milana.

„*A proč jseš na mě tak zlý? Vždyť jsem ti nic neudělal. A víš co? Já ti nic půjčovat nebudu.*“, otočil se Milan zády a kráčel domů. V tom ho Filip zastavil bouchnutím do ruky a povídá:

„*Jenomže já ho ale chci! A když něco chci, tak to dostanu! Tak mi ho dej nebo tě kopnu! A jestli to doma řekneš na mě mamce, nebo ve školce paní učitelce, tak se těš!*“

Milan už měl slzy v očích a tak ze strachu Filipovi dal své autíčko, tušil ale, že nazpátek ho zřejmě už nedostane.

### **2) Hl. část: a) Hlasování o chování Filipa a Milana**

Budu se děti ptát, kdo se podle nich zachoval adekvátně a kdo naopak neadekvátně. Po hlasování si řekneme, proč některé děti hlasovaly pro Honzu a druzí zas pro Milana.

#### **b) Jak se cítil Filip a jak Milan?**

Diskuse nad emoci obou aktérů. V předchozím cvičení jsme si společně řekli, jak tomuto agresivnímu chování předejít a co bychom proto mohli udělat.

#### **c) Skupinová etuda (Přehrávání situací, citová podpora)**

Zkusíme si přehrát celý příběh, jak si děti myslí, že by měl vypadat. Poté společně vyhodnotíme, jestli se to našim kamarádům povedlo, po případě, jak by to provedl někdo další. A co dělat, aby k tomuto chování nedošlo? Můžeme to mu nějak předejít? A pokud ano, jak?

**3) Závěr:** Zkusme se zamyslet nad chováním u nás ve třídě. Řešíme neadekvátní chování kamaráda (házení bačkorou, pošťuchování), chování u jídla (schovávání příboru, pokládání talíře na hlavu).

## ČTVRTEK

**Pomůcky:** papír, fixy, pastelky, voskovky, polštářek

**1) Úvod: a) rozpořhybování:** Šašek Petr učí děti, co všechno by měl umět správný šašek

**b) zklidnění:** leh na zemi – učení se trpělivosti, čekat, dokud mě král nezavolá

**2) Hl. část a) Kreslení koruny pro krále**

Utvoříme dvojici chlapec a děvče. Vzniklé dvojice dětí rozdělíme na půlku. Jedna polovina dětí, dvojic, půjde ke stolečkům, kde na ně čeká papír s předem nakreslenou korunou, kterou vykreslí pro kamaráda, s kterým se držel ve dvojici, obrázek.

**b) Práce se zástupným předmětem**

Utvoříme se zbylými dětmi kruh a uprostřed bude malý polštářek.

*„ Na první pohled je to obyčejný malý polštářek, ale já ho můžu teď na malou chvíli proměnit v něco jiného. Například může bít jako.“* – předvedu telefon, cokoliv, aby děti pochopily, o co půjde. Poté položím polštářek zpět do kruhu a vyzvu děti, pokud nám chtějí s ním něco předvést, mohou.

**c) Vystřídání se**

Aby i druhá skupina měla možnost nakreslit obrázek svému kamarádovi, kdo bude mít nakresleno, dojde pro kamaráda na koberec a zaujme místo něj místo v kruhu.

**3) Závěr: Zhodnocení výtvoru**

Společně si řekneme, proč jsme pro kamaráda kreslili obrázek a jak jsme se cítili, když jsme mu ho dávali a koukali, jak na něj reaguje.

## PÁTEK

**Pomůcky:** papír, fixy, pastelky, CD přehrávač

**1) Úvod: a) rozpohybování:** Šašek Petr učí děti, co všechno by měl umět správný šašek b) zklidnění: jako správný šašek by měl umět stát nehybně jako loutka.

### 2) Hl. část a) Veselá písnička

Pokud jsme smutní jako zrovna šašek Petr, tak proto můžeme něco udělat. Můžeme si společně zazpívat! Nejprve poslech písničky, poté naučení slov a společné zazpívání. Poté si můžeme společně říci, co dělat proto, abychom nebyli smutní a naopak, když se cítíme vesele, dobře co děláme.

#### b) Společné kreslení

Na koberci rozložím papír většího formátu. Dohromady si nakreslíme, jak se teď cítíme. Kdo bude smutný, tak může poprosit kamaráda, aby mu pomohl vymyslet veselý obrázek. Dáme se do toho všichni najednou. Do pozadí pustím klidnou hudbu.

**3) Závěr:** Zhodnocení našeho společného obrázku.

## PONDĚLÍ

**1) Úvod: a) rozpohybování:** Šašek Petr zaspal a nestihl se pořádně protáhnout. S dětmi šaškovi pomůžeme vše dohnat.

**b) zklidnění:** děti si lehnou a čekají na pohlazení od šaška, poté se protáhnou a najdou si libovolné místo ve třídě na koberci.

**2) Hl. část: a) Přivítání se s šaškem Petrem:** „ *Týnom Tánom Tyliánom, dobrý den a dobré ráno. Týnom Tánom třesky plesky, ať je nám tu spolu hezky. Děti, mě není úplně dobře. Trochu mě bolí levá ruka a škrábe mě v krku.*

**b) Co dělat, když zjistím, že mě něco bolí?**

Půjdu hned k panu doktorovi?

Když jsme u pana doktora, co mi prohlídne?

**Hra: Hlava, ramena, kolena, palce** --) společně ji s dětmi říkáme pomalu, abychom si uvědomili jednotlivé části těla. Na konci se zeptám, jestli děti znají ještě jiné části těla, než ty, které jsme si tu společně řekli.

### c) d) Hra To mi můžeš dělat a to mi nedělej

Opět si ji s dětmi zahrajeme.

**3) Závěr** --) zůstaneme ve dvojicích a řekneme si, jaké pro nás bylo, opakovat přesné pohyby po kamarádovi. Jaké části těla umím?

## ÚTERÝ

**1) Úvod: a) rozpohybování:** Šašek Petr se rozhodl žít zdravě (zdravý životní styl- vysvětlit) a začal sportovat. Zasportujeme si společně? Takový správný sportovec by měl správně třeba běhat, skákat po jedné noze, po druhé, bruslit, lyžovat, běhat na místě, skákat do výšky, dále by měl umět rychlochůzi s vyhýbáním. Šašek Petr je trenér a dává pokyny, trenérem, může být klidně někdo z vás, děti.

**b) zklidnění:** Sportovec taky musí umět odpočívat. Hezky si lehne na záda a nejprve si protáhne jednu nohu, druhou nohu, levou ruku, pravou ruku. Posadí se do tureckého sedu. Podívá se vlevo, vpravo. Pomalu si stoupne a udělá hluboký předklon.

**2) Hl. část a)** Šašek Petr dětem vypráví, jak takový sportovec musí umět trénovat. A někdy trénuje a stejně se mu nezdaří a prohraje třeba závod. A to je pak smutný anebo našťvaný. Jak vypadá našťvaný a smutný člověk? Už jste někdy byli smutní nebo našťvaní? A proč? Myslíte, že se s tím dá něco dělat? Jak bychom mohli pomoci Šaškovi Petrovi, když je smutný, protože se mu ztratilo jeho oblíbené autíčko? A co mu poradíme, když je našťvaný, že mu kamarád polil výkres barvou? A co když je Tobísek ráno smutný, protože se mu stýská po mamince? A když je Katka našťvaná, že ji nejdou zavázat boty?

A co když je člověk šťastný, co pak dělá? Tohle, je děti písnička, když je člověk šťastný, ne když je smutný!

### b) Písnička: Když jsi veselý a šťastný zatleskej



Pokud jsme smutní jako zrovna šašek Petr, tak proto můžeme něco udělat. Můžeme si společně zazpívat! Nejprve poslech písničky, poté naučení slov a společné zazpívání. Poté si můžeme společně říci, co dělat proto, abychom nebyli smutní a naopak, když se cítíme vesele, dobře co děláme.

### c) Šašek Petr řekl

Jsou zde stejná pravidla, jako u hry Kuba řekl. I šašek Petr poslouchá pana krále a musí naslouchat pečlivě. Tak i sportovec poslouchá trenéra --)kdo je to děti trenér? --) který mu říká, co přesně má dělat.

**3) Závěr:** Co jsme se společně s šaškem Petrem dozvěděli?

## STŘEDA

**Pomůcky:** CD přehrávač,

**1) Úvod: a) rozpořbování:** Zasportujeme si společně s šaškem Petrem

**b) zklidnění:** Šašek Petr slyšel, jak si venku ptáčci štěbetali o jednom medvědovi jménem Pecivál.

**2) Hl. část a) Vyprávění příběhu**

Byl jednou jeden medvěd a tomu říkali Pecivál. Doopravdy se jmenoval Brumla, ale proto, že byl velký lenoch, zvířátka mu začala říkat Pecivál. Od rána do večera se povaloval ve svém pelechu, ládoval se medem a jinými lahůdkami a ještě ke všemu měl pořád špatnou náladu. Nerad se stýkal s ostatními zvířátky z lesa a už vůbec se nerad zapojoval při jakýkoliv hrách a aktivitách. A tak celý den projedl, prospal a neustále byl nevrly. Postupně kynul a kynul, až z něj byl opravdu mohutný medvěd. Čím více ležel, tím méně měl do čehokoli chuť. Ze začátku to byl celkem pohodlný způsob života, jenže ejhle – najednou lenost nebyla nejlepší kamarádka. Tu se ráno probudil a začalo ho tuze bolet břicho.

*„ Dojdu si pro jednu sklenici medu a hned mě přestane bolet!“,* pomyslel si. Celý ho spořádal, ale nepomohlo to. Co víc, udělalo se mu ještě hůř. Braly ho křeče a nevěděl, co má učinit. Zavolal si tedy na pomoc zajíce. Zajícovi se moc nechtělo, po tom co byl na něj týden předtím medvěd nepříjemný, když ho přišel navštívit, ale zželelo se mu Brumly a zavolal na pomoc doktora. Doktor Sova urychleně přiletěl a začal vyšetřovat.

„Hm, hm, je to jasné,“ řekl doktor.

(Jde o pohádku s otevřeným koncem, kdy děti dostávají prostor pro slovní vyjádření již získaných zkušeností, pro logické uvažování nad situací v pohádce, ale i pro svou fantazii.)

**b)** Následuje otevřená diskuze na téma - jak předcházet nemocem, co děláme pro své zdraví (oblečení, strava, sport, pravidelná návštěva lékaře), kdo nám pomůže, když jsme nemocní.

### **c) Sochy**

Nejenom my, lidé, ale i sochy mají různé výrazy. Pán, který sochá sochy, se jmenuje sochař a na něm záleží, jaký výraz socha bude mít po dlouhá léta. Některá se usmívá, jiná zase mračí, další hrozí prstem a má vyceněné zuby. Zkusíme si na ně zahrát.

Po dobu, co bude muzika hrát, děti chodí, běhají, skotačí, až ji vypnu, musí se zastavit ve štronzu a ztvárnit sochu

**3) Závěr:** Víme, jak se chovat, když jsme nemocní? Můžeme nějak nemocem předejít?

## **ČTVRTEK**

**Pomůcky:** kruhy, obrázky, papíry, pastelky, voskovky

**1) Úvod: a) rozpohybování:** Sportujeme s kruhama, které šašek Petr našel, co všechno se s nimi dá dělat?

**b) zklidnění:** Když jdeme k panu doktorovi, tak nás prohlídne a taky poslechne, jak dýcháme.

**2) Hl. část a) Pohybová hra Bolavý zoubek (honička s pravidly)**

Jedno z dětí představuje kaz, který se snaží dohonit zdravé zoubky. Pokud se jich dotkne, je zapotřebí kartáčku, které představuje jedno z dětí a svým dotekem, pohlazením osvobozuje chycené děti. Ten, koho se „kaz“ dotkl, se může pohybovat pouze po jedné noze, protože ani čištění zubů není snadné.

**b) Rozložení obrázků v kruhu**

Na obrázcích jsou různé situace, co dělat, abych se cítil dobře a naopak co dělám špatně.

### c) Kreslení na téma: Co dělám, abych se cítil dobře?

Rozdělení do dvojic. Jedna polovina dvojic půjde ke stolečkům kreslit a druhá půlka zůstane na koberci. Spolu si předvedeme, co všechno můžeme dělat, abychom se cítili dobře. Kdo bude chtít, může ukázat pantomimicky a ostatní budou hádat. Půjdeme jeden po druhém.

### 3) Závěr – výstavka z výkresů

Společně se podíváme na všechny výkresy, co děti nakreslili. Řekneme si, co na každém obrázku je.

## PÁTEK

**Pomůcky:** podle potřeby

1) **Úvod: a) rozpořbování:** Šašek Petr cvičí se stuhami.

**b) zklidnění:** pomalu si lehne na zem, jako stuha a zjistíme, jak dlouho zvládneme ležet, protože taková stuha, někdy leží hodně dlouho na zemi, než ji někdo zvedne.

2) **Hl. část: a) Mohu jíst všechno?**

V košíčku mám zeleninu, ovoce a sladkosti. Společně s Šaškem Petrem se děti ptáme, čeho můžeme jíst víc, čeho zase míň a co si z ovoce a zeleniny můžeme udělat. Jestli pak jde nějak upravit.

**b) Hra Baba Angína**

Když Baba Angína někoho nakazí, dotyčný se chytí za krk a čeká na vysvobození pohazením od kamaráda. Přidáváme pravidlo, že kdo se bude strkat a upadne na zem toho Baba Angína má také ve své moci.

**c) Přísloví:** Šašek Petr našel tyhle věty a neví, co znamenají. Pomůžeme mu je rozluštit?

Čistota - půl zdraví

Ve vaně to tolik pění,

že mě ani vidět není.

Mamka o mně ale ví -

pokaždé mě objeví.

Není na světě bylina, aby na něco nebyla

Na nemoci, lidé zlatí,

bylinky i dneska platí.

Z hrnku voní černý bez -

bídná chřipko, jen se třes.

V zdravém těle zdraví duch

Cvičím, protože mě baví

mít dost síly a být zdravý.

Naopak být churavý -

to mě vůbec nebaví.

Veselá mysl - půl zdraví

Ráda si hraju, ráda cvičím

a netrápím se vůbec ničím.

Směju se každé hlouposti,

jsem zkrátka smíšek od kosti.

### **3) Závěr: Rozloučíme se s šaškem Petrem**

*„ Milé děti, bylo mi tu s vámi opravdu hezky, jak jsme si každý den spolu v té říkance říkali. Bylo vám tu taky se mnou hezky? Společně jsme zpívali, hráli různé hry, nasmáli jsme se, taky jsme si pověděli, co dělat, když se nám něco nelíbí, jak to povědět tomu druhému, co dělat, když nás něco bolí, jak se o druhé starat. A tak to má být. Mám z vás velikou radost. Nashledanou, děti!*

### **5.3.2 Zhodnocení činností jednotlivých dnů**

#### **Pondělí**

Na otázky jak poznám, že má kamarád radost, nebo že je na mě naštvaný povětšinou odpovídaly: Třeba, že mu mamka nekoupila hračku, co chtěl, nebo měli jet na výlet a nikam nejeli, nebo třeba když kamarádovi vezmu hračku, tak je smutný...atd. Hru Na Šáška si děti užily a bavila je.

#### **Úterý**

Rozpohybování podle hodných a zlých postav na principu štronzu se podařilo. Děti reagovaly a vzniklé rozpory jsme si vysvětlili – například čarodějnice – může být jak zlá tak i hodná. Ráno jsem dětem nabídla výběr z pěti obrázků, kde byly obličej, které znázorňovaly Smutek, Radost, Rozzuřenost, Překvapení/leknutí, Vztek. Později jsme si je navzájem ukazovaly. Činnost je bavila. Dále jak jsem již zmínila v úvodu. Hra, Mám šáteček mám, zde jsem měla upřesnit na začátku pravidla. Hru v roli děti pochopil, ale bylo to zdlouhavé a opět jsem měla říci na začátku pravidlo, že pokud neuhodneme na druhý pokus, tak nám to kamarád řekne a střídá se další.

#### **Středa**

Příběh o dvou chlapcích děti zaujal a dokázaly bez problémů povědět, co udělali dobře a co špatně. Velmi se podařilo i přehrávání příběhu. Společně jsem došli k tomu, že chování obou chlapců nebylo správné, nejen kluka, co vyhrožoval, ani toho druhého, který nikoho neupozornil na špatné chování. Na otázku, jestli se podobné chování vyskytuje i u nás ve třídě, děti dopovídaly, že někdy vidí ostatní kamarády, jak si berou hračky, ale vždy k nim jdou a připomenou jim, jak se to má správně dělat.

#### **Čtvrtek**

Velmi se zdařila činnost kreslení obrázků pro kamaráda. Měla jsem strach ze hry To mi můžeš dělat a to mi nedělej. Velice se zdařila. Když jsme si potom s dětmi říkali, co se nám vlastně líbilo a co ne uvědomila jsem si, že na začátku by bylo dobré si povědět, když si budeme jako ubližovat jak to dělat, aby nás to opravdu nebolelo. Třeba tahání za ucho, taháme málo, jenom naznačíme, to samé se štípáním, dávní facek atd.

## **Pátek**

Při písničce se děti bavily a uvolnily. Kreslení je velice zaujalo. Pozorovaly, jak se ostatní kamarádi podílejí na společném obraze a těšily se z výsledku.

## **Pondělí**

Bylo hezké vidět, že i po víkendu si děti stále pamatovali říkanku, s kterou jsme se společně vítali. Jelikož už byli zvyklí na šaška Petra tak se mi během činnosti, kdy jsem se dětí ptala na otázky ohledně zdraví, stalo, že se některé nudily a ztrácela jsem pozornost. Pochopila jsem, že děti už dopředu tuší, co se bude dít, a potřebují změnu v upoutání pozornosti.

## **Úterý**

Začátek jsem motivovala rozložením obručí na koberci. Děti už byly zvědavé, co je dnes čeká a vedlo se mi mnohem lépe oproti včerejšímu dni. Šašek Petr dával dětem rozkazy, jako trenér a ony samy musely přemýšlet a kontrolovat nejenom samy sebe, jestli si vedou dobře. Písnička se dětem líbila a zvládly ji.

## **Středa**

Vybráním jednoho dítěte hned na začátku, jsem zaujala jejich pozornost, co se bude dít dál. Jedinec dostal roli trenéra a rozdával rozkazy, jak budeme cvičit. Zasportovali jsme si, jako opravdoví sportovci. Děti si poté lehly na zem a poslouchali příběh, který jsem vyprávěla. Všichni poslouchali a poté debatovali o následcích. V závěru jsme hráli hru Na Sochy, kterou si moc užily.

## **Čtvrtek**

Opět jsem využila kruhů, tentokrát menších, aby je mělo každé dítě. U hry Na Bolavý zoubek děti hezky své vrstevníky vysvobozovaly a dodržovaly pravidla. Kreslení dětem nedělalo problémy a kupodivu ani předvádění toho, co děláme, abychom se cítily dobře. Dokázaly vyčkat, než kamarád předvede, co chce.

## **Pátek**

Když děti přišly na koberec, byly všude položené stuhy. Každý si vybral, kterou chtěl a společně, i s šaškem Petrem, jsme cvičili. U hry Baba Angína, opět dodržovali smluvená pravidla. Příslovím, které šašek Petr přinesl, protože jim sám nerozumí, dokázali hezky vysvětlit a představit si, co znamenají.

## 5.4 Skryté pozorování po ukončení projektu

Abych mohla porovnat, zdali došlo ke změně chování, týden po ukončení projektu jsem se vrátila do mateřské školy a znovu provedla měření.

### Slovní projevy

	Často	Méně často	Málokdy	Nikdy
Nadávky			X	
Hanlivé posunky			X	
Posmívání			X	
Výhružky		X		
Slovní zastrašování			X	
Manipulativní příkazy (jedinec je donucen dělat něco proti své vůli)				X

### Fyzické projevy

	Často	Méně často	Málokdy	Nikdy
Braní hraček		X		
Kopání				X
Kousání				X
Vztekaná se			X	
Házení hračkou po druhém				X
"Střílení" pistolí z lega		X		

<b>Úmyslné počmárání výkresu</b>		X		
<b>Bití rukou</b>			X	
<b>Bití předmětem</b>				X
<b>Úmyslné ničení vlastních výtvorů</b>			X	
<b>Úmyslné ničení výtvorů druhých</b>		X		

## 5.5 Výsledky skrytého pozorování

Když se podíváme na jednotlivé projevy před měření a po, zjistíme, že jsou zde malé změny. Pokud porovnáme ze slovních projevů nadávky, všimneme si, že před zahájením projektu je zaznamenáno v kolonce méně často a po ukončení v kolonce málokdy. Bohužel, jiné projevy se nezhoršily, ani nezlepšily a tak ze slovních projevů viditelná pouze jedna náprava k lepšímu.

U fyzických projevů se to trochu výrazněji liší. U kolonky s braním hraček jsme se posunuli o jeden stupeň dolů. Následuje kopání, které taktéž se posunulo o jeden stupeň dolů a to na konečný. Neměnnou zůstalo kousání a házení hračkou. Jako další kladný výsledek považují posunutí o stupeň dolů a to vztekání se. Co se opět nezměnilo, bylo střelení z pistolí z lega. Další fyzický projev a to úmyslné počmárání výkresu kleslo o jeden stupeň dolů zato bití rukou a předmět zůstalo beze změny taktéž poslední zbylé dva projevy a to sice úmyslně ničení vlastních a druhých výtvorů. Jak je vidět, jsou tu znatelné změn v chování jedinců dané skupiny.

Hypotéza se nepotvrdila. Jako důvod vidím, že projekt byl příliš krátký na to, aby mohly nastat výrazné změny. Ukázalo se, že je vidět na tabulkách patrné zlepšení chování, ale je zapotřebí dlouhodobé působení. Ideální by bylo, kdyby metody byly používány denně. Pokud bych podobný projekt realizovala v budoucnosti, zvolila bych místo slovního zápisu v archu přesný počet pozorovaných jevů.



## ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, zdali dramatická výchova má potenciál zlepšit a přispět k rozvoji vztahů mezi dětmi v mateřské škole. Zda za pomoci prožitkového učení, do kterého dramatickou výchovu můžeme začlenit, a jejich metod můžeme dosáhnout pozitivních výsledků. Hlavní metodou pro mě bylo zkoumání formou zábavnou pro děti, aby ony měly dobrý pocit a radost z tvoření. Metody, které byly zvolené, bych použila znovu. Myslím, že zvoleny a zařazeny byly správně, ale přidala bych ještě více hudebních činností.

Po skrytém pozorování (měření) jsem zjistila, že použité škálování nebylo nejvhodnější volbou a nyní bych zvolila jiné a to měření četnosti (metoda čárkování), neboli kolikrát se daný prvek v určeném čase objeví.

Z mého pozorování není patrný přílišný posun, změny byly u verbálních projevů agrese pouze u nadávek, u fyzických došlo sice k posunu u více kategorií agrese, ale pouze o jeden stupeň. Je tedy patrná tendence k umírňování agresivních projevů dětí, ale je jasné, že působení by muselo být dlouhodobé.

Dospěla jsem k závěru, že užití dramatických metod a jejich technik má pozitivní vliv na rozvoj vztahů mezi dětmi v mateřské škole. Podmínkou však je dlouhodobá práce těmito metodami a jejich zařazování zaměřené na rozvíjení vztahů mezi dětmi v průběhu celého pobytu dítěte v mateřské škole.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BANDURA, A. *Social Learning Theory*. [s.l.] : [s.n.], 1977. ISBN 0-13-816744-3
- BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9
- ČERMÁK, I. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. ISBN 80-902614-1-8
- FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-232-4
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Kolumbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Z. (1973). *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN.
- JIRÁSEK, I. *Významová diference prožitků – zážitků v českém jazyce in Kontexty prožitku a kvalita života*. Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně, Asociace psychologů sportu České republiky, 2005. ISBN: 80-7044-692-7
- KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Slon 2002. 4.vyd. ISBN 978-80-247-1733-3
- KIRCHNER, J. a kol., *Pedagogicko-psychologické aspekty prožitku a zážitku*. KTV PF UJEP v Ústí nad Labem, 2005. ISBN 80-7044-656-0
- KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9
- LOVAŠ, L. *Agrese*. In SLAMĚNÍK, I., VÝROST, J. *Sociální psychologie*. 2. přepracované a rozšířené vyd. Praha: Grada, 2008. Část III. Jedinec v interakci. ISBN 978-80-247-1428-8.
- MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, 2. vyd. Praha: Nakladatelství AMU, 2007a. ISBN 978-80-7331-089-9
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. 11. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007b ISBN 978-80-901660-9-0

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Nipos, 2007c. ISBN 978-80-7068-207-4

MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80--7367472-4

MATĚJČEK, Zdeněk. *Jak a proč nás trápí děti*. 1. vyd. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-587-4

NAKONECŇÝ, M. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-3-6.

NAKONECŇÝ, M. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X

PAVLOVSKÁ, M. *Cesta současné školy ke škole tvořivé*. Brno: MSD 2002. ISBN 80-86633-02-0

PETRUŠEK, M. *Velký sociologický slovník*. Sv. 1, A-O. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-11

PRUŽINSKÁ, L. *Emocionální svět dětí předškolního věku*. Rokus, 2006. ISBN 80-89055-65-6.

SEMANOVÁ, E., MINOVÁ, M. *Rozvíjení emočnosti dítěte předškolního věku*. Rokus, 2008. ISBN 978-80-89055-85-2.

SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-964-X

SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788026200208

SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9

STERNBERG, R. *Úspěšná inteligence. Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-247-0120-0.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agrese a neklidu*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-689-6

ŠULOVÁ, L. *Raný psychologický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4

ŠVEJDOVÁ, H. Dramatická výchova při práci s dětmi předškolními na půdě mateřské školy in *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*, Jaroslav Provazník, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU a Centrem dětských aktivit v ARTAMĚ. 2001. ISBN 80-901660-4-0

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0

VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0015-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. rozšířené a přepracované vydání, Praha, Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.

VALENTA J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Agentura STROM Praha 1998

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ PRAHA. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, dotisk 1. vyd., Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 8087000005

### **Internetové zdroje:**

<http://www.vychovakezdravi.cz/download/file/agresivita.pdf>

## PŘÍLOHY

**Obr. 1. Přivítání s šaškem Petrem**



**Obr. 2 - Cvičení s kruhy**





**Obr. 3 – Zpíváme pro radost a zahnání smutku**



**Obr. 4 – Co všechno může představovat stužka**



**Obr. 5 – Hra Na sochy**



**Obr. 6 – Jak rychle utečeme, když nás honí problém**

