

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

## Bakalářská práce

# VYUŽITÍ METOD DRAMATICKÉ VÝCHOVY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vedoucí práce: doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

Autor práce: Adriana Korchová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: Kombinované studium

Ročník: 3.

2020

### **Bakalářská práce v nezkrácené podobě.**

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 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.

Datum,

---

Podpis studenta

„Děkuji vedoucímu bakalářské práce doc. MgA. Stanislavu Sudovi, Ph.D., za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.“

# Obsah

ÚVOD .....	2
TEORETICKÁ ČÁST .....	3
1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA .....	3
1.1 Základy dramatické výchovy .....	3
1.2 Cíle dramatické výchovy.....	4
1.3 Metody a techniky .....	5
1.4 Osobnost učitele dramatické výchovy .....	9
2 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	13
3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	16
3.1 Význam předškolního vzdělávání .....	16
3.2 Principy předškolního vzdělávání .....	17
3.3 Cíle předškolního vzdělávání .....	17
3.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	17
3.5 Pedagog pro předškolní vzdělávání .....	18
PRAKTICKÁ ČÁST .....	23
4 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	24
5 PROJEKT .....	25
6 PRŮBĚH A REFLEXE REALIZOVANÉHO PROJEKTU .....	31
7 REFLEXE APLIKOVANÝCH METOD.....	37
ZÁVĚR .....	40
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	42
SEZNAM PŘÍLOH.....	45
PŘÍLOHY .....	46
ABSTRAKT .....	57
ABSTRACT.....	58

# ÚVOD

V mateřské škole pracuji jako učitelka 4 roky, a přestože mám malou praxi, snažím se využívat dramatickou výchovu co nejvíce. Z vlastní zkušenosti můžu říct, že dramatická výchova je pro děti přínosná. Její metody a techniky lze využít jako prostředek motivace, ale také k předání cenných informací, zprostředkovávají prožitek a nabízejí hru. Prostřednictvím dramatické výchovy učíme děti různým rolím, ať už fiktivním, či životním, učíme je zvládat různé situace. Přispívá i k rozvoji kognitivních funkcí, k rozvoji hrubé a jemné motoriky, učíme je spolupráci, navíc zvyšujeme estetický a kulturní rozvoj dítěte. Touto prací bych chtěla ukázat kolegyním a rodičům, jakým způsobem lze metody a techniky dramatické výchovy využívat při práci s dětmi v předškolním věku a že lze informace předávat pestřejší a zajímavější formou, která obohatí děti, rodiče i samotné pedagogické pracovníky.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dramatickou výchovu můžeme brát jako zájmovou činnost, která ve většině případů vrcholí veřejnou produkcí (divadelní, loutkářské, přednesové...). Nabízí metody výuky uplatněné v různých předmětech, které mohou rozvíjet osobnost dětí, mladých lidí a osvojení si lidských dovedností (MACHKOVÁ 2011: 32–40).

### 1.1 Základy dramatické výchovy

Považujeme dramatickou výchovu za zkušenostní učení, přes 25 let je zařazena do kurikula škol, kde se s ní pracuje pod různými názvy jako např. drama, tvořivá dramatika, výchovná dramatika nebo jen dramatika. Je založena na zkoumání, poznávání a pochopení mezilidských vztahů, různých situací či lidského života, může jít o realitu, ale i o pouhou fantazii vytvořenou účinkujícími. Je jedním z oborů estetické výchovy a doplňuje tak hudební, výtvarnou, literární a pohybovou výchovu.

Dramatická výchova je školním předmětem nebo zájmovou činností a její metody mohou plnit stejnou úlohu jako metody v jiných předmětech. *„Od předmětů estetické výchovy se liší tím, že její prioritou je sociální poznání, které je nadřazeno esteticko-výchovným a umělecko-výchovným cílům“* (MACHKOVÁ 1998, s. 32).

Slovo drama odvozuje Aristoteles od řeckého drán – jednat a vyjadřuje jádro nejenom dramatu – umění, ale i pedagogického oboru, který klade větší váhu na aktivitu, orientuje se na pozornost, na akci. Výchovná nebo tvořivá dramatika je lepší pro aktivity, které obsahují i dětské divadlo a jiné druhy veřejné tvorby.

Své kořeny má v Deweyho praktické činné škole a jeho „learning by doing“ neboli „učení děláním“. Hlavním principem dramatické výchovy je „učení prožitkem“. Účastník skrze nastolené fiktivní situace (problémy) hledá jejich řešení. „Využívá k tomu nejen intelekt, ale i intuici se zapojením těla a emocí“ (PROVAZNÍK 1998: 49).

„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“ (VALENTA 1997: 27).

Z různých definic lze vyvodit, že dramatická výchova je pedagogická disciplína, která si zakládá na učení zkušeností a prožitkem. Řídí se především principem hry a používá improvizaci. Pomocí metod a technik dramatické výchovy děti učíme komunikaci, spolupráci, empatii, vzájemnému chápání, respektu, přijímání odlišností, prosazení sebe sama ve skupině atd., to vše na základě vlastní prožité zkušenosti a prožitku. Výsledkem dramatické výchovy může být představení, což ovšem není primárním záměrem.

## 1.2 Cíle dramatické výchovy

Cíl znamená to, čeho chce učitel svojí prací dosáhnout, co chce žákům předat a co v nich chce vyvolat. Je důležité, aby pedagog cíle velmi dobře formuloval a aby výsledek opravdu odpovídal předpokládanému záměru. Proto je nutné, aby znal vývojovou psychologii a pedagogiku, RVP a stále pracoval na svém osobnostním i sociálním rozvoji. Cíl znamená rozhodnout se, co je prioritou, co lze odsunout na jindy nebo úplně vynechat, případně co ponechat náhodě a všeobecnému působení zvolených metod a témat (MACHKOVÁ 2007: 34–40).

Bečvářová ve svých pracovních listech charakterizuje cíle dramatické výchovy jako pedagogické prostředky dramatické, zaměřené na osobnostní a sociální rozvoj osobnosti (BEČVÁŘOVÁ: 2004).

Cíle v dramatické výchově lze rozdělit na dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé, které rozlišujeme dle délky práce s dramatickou výchovou. Dlouhodobé plánování je otázkou nejméně roku, převážně to je ale plán na více let dopředu. Tento typ plánování se zařazuje do učebních plánů nebo do dramatických kroužků. Když mluvíme o střednědobém plánování, hovoříme o měsících. Může to být čtvrtletí nebo ucelený tematický blok. Krátkodobé plánování se většinou opírá o dramatické lekce nebo vyučovací hodiny. Někdy se s ním setkáváme i o víkendových seminářích (MACHKOVÁ 2007: 27–28).

***„Cíle v dramatické výchově lze formulovat ve třech základních rovinách:***

*1. v rovině dramatické*

*a) dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky),*

*b) vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie).*

## 2. rovině sociální

- a) *struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace,*
- b) *poznávání života, světa, lidí.*

## 3. rovině osobnostní

- a) *psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace,*
- b) *emoce, vůle),*
- c) *schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti,*
- d) *motivace, zájmy,*
- e) *hodnotový žebříček, postoje“ (MACHKOVÁ 2007: 35).*

Další cíle dramatické výchovy můžeme také najít v RVP PV.<sup>1</sup>

### 1.3 Metody a techniky

Metody a techniky představují základ DV. Lze je rozdělit do několika rozdílných skupin. Jejich obsah dosahuje „několika významů různé šíře“ (VALENTA 2008: 47). Nejvíce se zaměřuje na proces osobnostně sociálního rozvoje, který je v DV charakteristickým znakem vyučování. V edukačním postupu vycházejí metody a techniky z požadavků koncipované dramatiky (KOŤÁTKOVÁ et al. 1998: 91).

Základní dělení metod a technik v procesu DV:

- a) *„Metody a techniky stavby, strukturování, řízení a hodnocení školního dramatu (improvizací s dramatickým dějem a dramatem).“*
- b) *„Metody a techniky podpůrné (přípravné hry a cvičení, improvizace bez dramatického děje)“ (KOŤÁTKOVÁ 1998: 91).*

Machková popisuje metodu dramatické výchovy jako cestu k cíli (MACHKOVÁ 2007: 94).

---

<sup>1</sup> RVP PV = Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání



Základní třídění metod podle Valenty:

1.

- a) Metoda (ú)plné hry (Hráč se zúčastňuje hry pohybem i řečí, tedy využívá úplné komunikace).

2.

- b) Metody pantomimicko-pohybové (Tyto metody jsou založeny na pohybu a gestech, bez doprovodu řeči či jiných zvuků.).
- c) Metody verbálně-zvukové (Jejich základ tvoří mluvené slovo.).

3.

- d) Metody graficko-písemné (Označujeme je jako doplňkové. Jedná se o využití grafického a písemného projevu při hraní rolí.).
- e) Metody materiálově-věcné (Umožňují aktérům se více vcítit do role. Řadíme sem například využívání kostýmů, loutek či jiných rekvizit.) (VALENTA 1997: 79–157).

*„Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým žáci zpracovávají v průběhu výchovné akce určitého učiva tak, že u nich nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení řízeno, přičemž činnosti žáka i učitele tvoří společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl“ (VALENTA 1997: 32).*

Dle Valenty by metody dramatické výchovy...

*...z hlediska svých kořenů měly vycházet z principu:*

- Dramatičnosti.
- Divadelnosti.

*...z hlediska psychologického měly vycházet z principu:*

- Zřetele k individuálním a věkovým zvláštnostem jedince.
- Zřetele k charakteru kolektivu.
- Zřetele k zachování psychohygienických podmínek výuky.
- Zřetele k úrovni atmosféry ve třídě.

*...z hlediska didaktického měly vycházet z principu:*

- Vztahu učení k životním situacím.
- Pozitivního vztahu žáka k pedagogické situaci ve třídě
- Orientace na učení činností.
- Orientace na vědecké poznatky.
- Exemplárnosti.

- Struktury.
- Názornosti.
- Odstupu.
- Porovnání svých myšlenek s myšlenkami ostatních žáků.
- Kooperace, ale i individuální odpovědnosti.
- důvěry, že žák ví... a je schopen...

...z hlediska výchovného měly vycházet z principu:

- Důslednosti.
- Pozitivního přístupu k žákovi.
- Vědomí hodnoty a svobody žákovy osobnosti (VALENTA 1997: 44).

Metody dramatické výchovy v praxi můžeme vnímat jako aktivitu pedagoga a dětí, ať už shodnou nebo odlišnou, která by měla pomoci rozřešit skutečnosti, a díky tomu se přiblížit k danému cíli. Metoda je velmi variabilní a lze ji různě upravovat (SVOBODOVÁ, ŠVEJDOVÁ 2011: 69–71).

Techniky jsou užší a konkrétnější. Technikou realizujeme jeden konkrétní cíl, nebo učíme konkrétní část učiva a posouváme se po jednotlivých krocích. Můžeme říct, že se jedná o návod, postup, činnost či prostředek k naplnění cíle. Obecně techniku bereme jako podřízenou metodě. Každá metoda pak může mít různý počet technik, kterými naplňuje své cíle (VALENTA 2008: 48–49).

### **Metody a techniky, které jsem využila v praktické části**

#### *Asociační kruh*

Metoda není úplně typická pro dramatickou výchovu. Jedná se o metodu verbální, provokující myšlení, představivost a fantazii. Proto je často v dramatické výchově využívána. Učitel dětem například řekne: „Co vás napadá, když se řekne ...“ a vysloví konkrétní slovo. Děti mají za úkol sdělit, které slovo je právě napadlo (SVOBODOVÁ, ŠVEJDOVÁ 2011: 72).

#### *Diskuse*

Diskuse je forma rozhovoru ve větší skupině, kdy každý může k problému svobodně vyjádřit svůj názor. Důležité je mít připravené otevřené otázky, na které dítě může odpovědět více než jen ano, nebo ne (SVOBODOVÁ, ŠVEJDOVÁ 2011: 75).

### *Hra v roli*

Děti vstupují do role někoho jiného a přijímají fiktivní situaci (SVOBODOVÁ, ŠVEJDOVÁ 2011: 77).

### *Imaginární postava či fiktivní situace*

Děti si musí nejprve vytvořit představu takového člověka a poté hrají v situaci tak, jako by byl skutečný (SVOBODOVÁ, ŠVEJDOVÁ 2011: 52–53).

### *Improvizace*

Hlavním cílem improvizace je, že se hrají situace bez přípravy. Musí se pružně reagovat na pokyny učitele nebo ostatních hráčů (SVOBODOVÁ, ŠVEJDOVÁ 2011: 82).

### *Improvizace hromadná, skupinová*

Všechny děti improvizují najednou a reagují na sebe (MACHKOVÁ 2013: 181).

### *Narativní pantomima*

Učitel vypráví dětem děj a ony na něj pantomimicky reagují. Příběhy jsou založené na pohybových aktivitách. Vyprávěná pantomima se hodí pro začátečníky a menší děti, které potřebují pevnější vedení (MACHKOVÁ 2013: 182).

### *Reflexe*

Zastavení na konci lekce, kdy učitel s dětmi mluví o tom, co právě prožily. Snaží se zjistit, co si ze hry odnesly či zapamatovaly. Reflexe uzavírá a shrnuje jednotlivé části práce i celý projekt (MACHKOVÁ 2013: 183).

### *Štronzo*

Při vyslovení slova „štronzo“ mají děti za úkol ihned zastavit a vytvořit sochu. Pro předškolní děti, které mají ještě z vývojového hlediska problém se soustředit a vydržet v klidu, je zvládnutí této techniky velmi přínosné (SVOBODOVÁ, ŠVEJDOVÁ 2011: 83).

### *Učitel v roli*

Učitel na sebe vezme podobu nějaké role a to mu umožňuje být s dětmi ve hře a lépe je tak do ní vtáhnout. Většinou není hlavním aktérem, ale přináší do hry pravidla nebo informace. Jedná se o řízení lekce „zevnitř“ (MACHKOVÁ 2013: 184).

### *Zástupná rekvizita*

Předmět je podobný konkrétnímu předmětu, který zastupuje. Rozvíjí se tak dětská představivost. Může být i symbolem nějaké postavy (SVOBODOVÁ, ŠVEJDOVÁ 2011: 72).

### *Zástupná řeč*

Řeč, která neexistuje, děti si ji musí improvizací vymyslet, nebo ji učitel zadá. Tato řeč vede děti k větší uvolněnosti při používání řeči skutečné. Dítě tak lépe vyjadřuje emoce, protože se nemusí soustředit na řeč (MACHKOVÁ 2011: 131).

### *Charakteristický pohyb*

Všechny děti se pohybují po prostoru, učitel určí charakteristiku pohybu, který budou předvádět, např.: svižně, pomalu, smutně, vesele (MACHKOVÁ 2011: 59).

### *Přerušované vyprávění*

Jedná se o vyprávění např. ze života, literárního díla či nějaké příhody, která se stala vypravěči – učiteli. Přerušované vyprávění může na sebe navazovat postupně jednotlivými sekvencemi příběhu, může to být i nedokončené vyprávění a ve hře se hledá jeho vývoj či řešení (MACHKOVÁ 2011: 69).

### *Zástupné předměty*

Zástupný předmět, např. šátek může představovat kometu. Zástupný předmět může být ve vztahu ke skutečnému pouze vzdáleně podobný, a pokud ho oživíme pohybem, stává se loutkou, která je schopna zastoupit reálnou loutku (SVOBODOVÁ, ŠVEJDOVÁ 2011: 88–89).

### *Zrcadla*

Zrcadla mohou být obličejová či celotělová. Můžeme všichni zobrazovat, co dělá jeden, nebo jsme zrcadly ve dvojicích. V tomto případě se děti střídají ve vedení (SVOBODOVÁ, ŠVEJDOVÁ 2011: 89–90).

## **1.4 Osobnost učitele dramatické výchovy**

Jedním z úkolů dramatické výchovy je rozvíjet u jedinců tvořivost a spontánnost. Mezi základní metody počítáme improvizaci, učitel v roli řídicí musí postupovat plánovitě, promyšleně, i když jsou plány variabilní. Učitel by měl vždy přemýšlet nad tím, kdy má

hru podněcovat vlastními nápady, náměty, komentáři a kdy má nechat dětem volný průběh hry. Děti by nikdy neměly mít pocit obav ze zesměšnění nebo ztrapnění či jiné nepříjemnosti. Pedagog děti nekritizuje, nenapomíná je, neposmívá se. Dohlíží na hezké chování dětí mezi sebou (MACHKOVÁ 1992: 30–33).

„Opomeneme-li obecné rysy učitelského povolání, k nimž bezesporu patří pozitivní vztah k dětem, odborné a profesionální schopnosti (pedagogický takt, postřeh, sdělnost), pak základním předpokladem pro úspěšnou výuku dramatické výchovy je tvořivost“ (BEČVÁŘOVÁ, 2004: 34).

Osobnost pedagoga zahrnuje velkou škálu různých typů a k nim kritérií. Machková se soustřeďuje na rozdíl mezi dvěma styly výuky. Prvním je schopnost předávat postoje, dovednosti, názory, rady a hlavně poznatky. Druhý styl výuky směřuje ke konstruktivnímu způsobu výuky. Logotropové<sup>2</sup> a paidotropové<sup>3</sup> patří mezi zajímavé typy pedagogů (MACHKOVÁ 1998: 184–186).

*Učitel dramatické výchovy využívá dle BEČVÁŘOVÉ (2004: 34–36) tyto styly vedení:*

- 1) Přímé: např. honičky.
- 2) Nepřímé: např. zvednutou rukou, zvukovým signálem atd.
- 3) Boční: tzv. postranní koučování. Jde o způsob verbálního vedení, kdy jsou dávány informace a pokyny až v průběhu činnosti, nikoliv předem. Učitel vede žáky např. vyprávěním, popisováním či líčením toho, co jakoby vidí, co se děje apod. Stává se tedy vnitřním hlasem dětí. Boční vedení se uplatňuje v improvizacích nebo u narativních pantomim. Důležité je, aby učitel dodržoval při řízení systém kroků (tzn. od nejjednoduššího k nejsložitějšímu, od pohybu ke slovu, od hromadných improvizací k sólovým apod.). Učitel nikdy dětem neříká jak, ale nabízí jim, co dělat: kdo? (postava), co? (činnost), kde? (místo dění), kdy? (doba dění), proč? (důvod). Jak – je dílem dětí, jejich způsob provedení.

---

<sup>2</sup> Logotropové jsou pedagogové zaměřující se více na žáka, dítě.

<sup>3</sup> Paidotropové jsou pedagogové zaměřující se více na daný obor, předmět či učební látku.

Učitel v rámci působení na dítě by měl klást důraz na tyto zásady:

*1) Bezpodmínečné přijetí dítěte*

Znamená, že dáme dítěti najevo, že ho máme rádi a těšíme se na něj. Dítě by mělo vědět, co se nám nelíbí a proč, že nesouhlasíme s činem, který není správný, a měli bychom dítěti ukazovat způsoby, jak je možné chybu napravit. Tím v dítěti pěstujeme důvěru v to, že každá situace má řešení a dá se částečně či zcela napravit.

*2) Nikdy dítě před ostatními dětmi nezesměšňovat a neponižovat*

Nepříjemné situace, které se dítěti přihodí (např. pomočení) bychom měli řešit diskrétně a citlivě. Nikdy bychom neměli dítěti připomínat, co kdy udělalo špatně a poukazovat na jeho chyby.

*3) Respektovat potřeby dítěte*

Každý člověk má individuální míru potřeb, úkolem učitelky je vytvořit takové podmínky, aby se děti do mateřské školy těšily.

*4) Vytvářet jasná a smysluplná pravidla*

Jsou potřebná k tomu, aby se děti cítily bezpečně. Je důležité, aby se děti na jejich tvorbě podílely, aby pravidla platila pro všechny a aby děti věděly, co se stane, když je poruší.

*5) Vstřícná a efektivní komunikace*

S její pomocí se dítě dozvídá, že svět okolo něj je bezpečné místo, že je přijímáno, respektováno a je plnohodnotným partnerem pro ostatní děti i dospělé lidi.

*6) Vytvářet prostor pro aktivitu a iniciativu dítěte*

Dávat dětem dostatečný prostor k aktivitě fyzické i psychické, k volné hře, k výběru hraček či pomůcek. Učitelka by měla mít schopnost improvizace, která umožňuje reagovat na nápady dětí.

*7) S aktivitou úzce souvisí klid*

Dítě by mělo mít možnost si odpočinout, pouze pozorovat a dávkovat si svou míru aktivity podle vlastní potřeby.

*8) Předkládat dětem dostatek zajímavých a smysluplných činností a podnětů*

Při výběru činností by měly být respektovány především zájmy a potřeby dětí.

*9) Představovat dětem svět jako pozitivní prostor*

K tomuto nám mohou pomoci především pohádky, jejichž prostřednictvím se děti dozvídají o možném nebezpečí, učí se rozlišit dobro a zlo, dávají jim naději, že dobro je

silnější a že nakonec nad zlem zvítězí. Můžeme dětem ukázat, jak mohou dobrou pomáhat, jak řešit problémy, aby bylo řešení pozitivní pro všechny zúčastněné.

### **Zapojovat děti do plánování a hodnocení činností**

Společné plánování s dětmi nám pomáhá k tomu, abychom se mohli společně na něco těšit (např. nákup nových věcí, přestavbu třídy, výlet apod.).

*Dát dítěti najevo svou úctu a důvěru v jeho schopnosti.*

Toho docílíme tím, že budeme brát děti jako partnery při tvorbě pravidel a plánování. Zajímám se o jejich nápady, nezesměšňujeme je před ostatními a netrestáme je. Tím vším jim projevujeme svou úctu (SVOBODOVÁ, ŠVEJDOVÁ 2011: 29–32).

Pedagogické vedení dělíme na tři styly:

#### *Autoritativní (autokratický) styl*

Tento styl vypovídá o vyvíjeném tlaku na respektování norem skupiny s přesností, pečlivostí a důkladnou kontrolou ze strany vedoucího, na němž pevně stojí celá skupina jedinců. Vzniklý stav skupiny může v ní navozovat nepříjemnou atmosféru s agresivním chováním, projevy nespokojenosti a kompletním narušením vnitřních vztahů. „*Autoritativní učitel, který „to ví nejlépe“ a který trvá na dosažení „správného výsledku“, nemá v dramatické výchově místo“* (BEČVÁŘOVÁ 2004: 35).

#### *Liberální styl*

V liberalisticky vedené skupině dochází k nízké výkonnosti i přesto, že se žáci s radostí pustí do vyhotovení práce. Tento styl vedení nedává žákům dostatečné podněty a předkládá jim velice drobné požadavky a úkoly. Souhrnná atmosféra skupiny je založená na nespokojenosti, nesouladu a hádkách (BEČVÁŘOVÁ 2004: 35).

#### *Demokratický styl*

V demokraticky vedené skupině jsou žáci směřováni k vlastní iniciativě, pracují samostatně, mají vypěstovanou sebekázeň, ochotně dávají najevo zájem o práci. Výkon se vyznačuje kvalitou a trvalostí. Vzájemné vazby jsou kladné a velmi přátelské. V této skupině je možnost vést svobodně, a hlavně rovnoprávně diskuzi (BEČVÁŘOVÁ 2004: 35–36).

## 2 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

*„V širokém smyslu slova se jako předškolní věk označuje celé období od narození (někdy i včetně vývoje prenatalního) až do vstupu do školy. Takové široké pojetí má svůj praktický význam při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich povinnou školní docházkou“ (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 87).*

Langmeier také ve své knize uvádí, že předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“. Je však dobře se na to podívat z více stran už jen proto, že mnoho dětí nenavštěvuje mateřskou školu, také rodinná výchova je stěžejní v životě dítěte a mateřská škola pomáhá dalšímu rozvoji jedince (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 87–88).

„Předškolní věk trvá od 3 přibližně do 6 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, event. i více let“ (VÁGNEROVÁ 2000: 102).

Dle Matějčka je předškolní věk popsán jako první společenské zrovnoprávnění a druhým významným krokem do společenského života, a to vstupem do školy. Pojem předškolní napovídá, že se jedná o roky dítěte před školou a že je to značná příprava na ni (MATĚJČEK 2005).

Aby se dítě cítilo dobře a uspokojivě a aby bylo zdravé, musí se vyhovět jeho duševním potřebám ve správný čas a přiměřené míře. Matějček ve své knize uvádí 5 základních potřeb:

První je potřeba přijímání podnětů z vnějšího světa neboli potřeba přiměřené stimulace. Stimuly by měly být proměnlivé, protože může dojít ke zvyku a v tom okamžiku ztrácí účinnost. Podnětů by dítě nemělo mít málo, aby nedošlo k podvyživení organismu, ale ani hodně, aby organismus dítěte nezačal stagnovat či nepřišel jiný obranný postoj.

Jako druhou potřebu Matějček ve své knize uvádí potřebu smysluplného světa. Tuto potřebu má dítě, aby mělo rád ve věcech a ve vztazích, díky kterým se něčemu naučí.

Třetí potřeba dítěte je potřeba životní jistoty. Tuto potřebu dítěti dávají „jeho lidé“, když se dítě cítí být ohroženo, ačkoliv v ohrožení není, musí vědět, že najde ochranu u rodičů. Když tuto potřebu má, nebojí se poznávat svět kolem sebe.



Do čtvrté zařazujeme potřebu vlastní identity, tedy vlastního „já“. Dítě má svou osobitost, může důvěřovat rodičům, že pro ně má určitý význam, hodnotu a že k nim patří.

Poslední z potřeb je potřeba otevřené budoucnosti. Když dítě tuto potřebu nemá, znamená to pro něj ochabnutí, beznaděj, bezvýznamnost. Mezi první známky této potřeby můžeme považovat okamžik, kdy dítě čeká na Ježíška, znamená to, že v budoucnu něco předvídá (MATĚJÍČEK 2005).

*„Období předškolní je nejpozoruhodnější etapou vývoje lidského jedince, spojuje vše, co bylo u dítěte vrozeno s tím, co se výchovou a učením stane zlatým mostem k budoucí dospělé osobnosti. Je to doba, na kterou si již v dospělosti vzpomínáme, ke které se vracíme, která zanechává v naší paměti již mnohé stopy“* (LISÁ, KŇOURKOVÁ 1986: 174).

V předškolním věku dítě vspívá po všech stránkách – tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ 2006: 88–89).

V pohybových dovednostech je dítě v předškolním věku na vrcholu spontánní bouřlivé aktivity a pohyblivosti, jež míří k harmonizaci a koordinaci pohybů. V oblasti citové závisí přiměřený a harmonický duševní vývoj u dítěte v tomto období na citové stabilitě rodičů a rodinném souladu. V tomto období má dítě přirozenou tendenci navazovat přátelské vztahy (LISÁ, KŇOURKOVÁ 1986).

*„Socializace předškolního dítěte spočívá v tom, jak se dítě dovede začlenit do společenství lidí a jak rychle si osvojuje formy sociálního chování“* (LISÁ, KŇOURKOVÁ 1986: 186).

Dle Langmeiera má socializační proces tři vývojové fáze:

1. vývoj sociální reaktivity,
2. vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací,
3. osvojování sociálních rolí.

Sociální vyspělost u dítěte je ověřována při zápisu do školy (LISÁ, KŇOURKOVÁ 1986: 186).

Jedinec v předškolním věku se vyznačuje určitými rysy. Do tří let je velmi důležité, aby byl obklopený milující péčí svých rodičů a aby tím získalo pocit důvěry a jistoty, je důležité, aby věděl, že se má o koho opřít a že je někde v bezpečí. Aby ale nebyl zbabělý a nebál se jít do další fáze života, musí získat pocity jistoty a samostatnosti, tím přejde do věku předškolního. Tyto pocity získané v blízké osobě a v sobě samotném mu dávají možnost dostávat se do širšího světa. V předškolním věku je jedinec současně

v senzitivním období, jelikož vychází z prostředí, které je mu známé a kde byl pod emoční ochranou, přichází do kontaktu s lidmi, kteří jsou pro něj neznámí. V tomto období se rozvíjí prosociální dovednosti, které jsou vázané na schopnost jedince řešit sociální vztahy s okolím (MATĚJČEK 1986).

Předškolní období dítěte je období, kdy má největší zájem o fyzické a duševní aktivity, zajímá se o okolí. Nazýváme ho také období hry, jelikož je to činnost, kterou dítě nejvíce potřebuje. „Umožnit dítěti si hrát, to je nezbytná podmínka pro aktivní seberealizaci, kterou si dítě volí na základě úrovně svého rozvoje, tempa, zájmu, svých zkušeností a schopností začleňovat do nich okolní svět, předměty, jevy a osoby“ (KOŤÁTKOVÁ 2005: 20).

V mateřské škole jsou všechny činnosti prováděny formou her. Ty ve své knize rozdělila BACUS-LINDROTH (2004):

- Tělesné aktivity a aktivity zaměřené na motoriku;
  - Řízené nebo neřízené aktivity na zahradě a ve třídě;
  - Aktivity spojené s výtvarnými a ručními pracemi;
  - Aktivity spojené s objevováním nových věcí – ve třídě i venku;
  - Řečové aktivity;
  - Aktivity spojené s výtvarnou tvorbou, s pohybem, poezií, ...
  - Aktivity, které slouží jako příprava na základní školu;
  - Aktivity související s jídlem, stolováním, se schopností podělit se s ostatními
- (BACUS-LINDROTH 2004: 16).

Jedinec se v předškolním věku na základě prožívání v průběhu hry nezáměrně učí. „Dochází tak k formování osobnosti dítěte i k sociálnímu učení“ (DVOŘÁKOVÁ 2007: 43).

## 3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

### 3.1 Význam předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání by mělo dětem nabídnout (KOŤÁTKOVÁ 2014: 160 – 161):

- prostředí, jež je pro děti příjemné a podnětné,
- správné přístupy dle individuálních či specifických vzdělávacích potřeb (např. u dětí majících pozitivní, či negativní odchylky od vývoje),
- soužití více dětí, mající různé schopnosti i učební předpoklady, a použití těchto odlišností k tvorbě kvalit, jako jsou pomoc, tolerování, umění naslouchat, porozumět druhým, vzájemné učení apod.,
- metody aktivizující děti se zakládají na činnostech a podporují zájmy z učební a poznávání nových věcí,
- prostor pro seberealizaci, kde děti uplatňují své zájmy nebo talent a dostávají prostor pro své vlastní tempo a výběr z různých řešení,
- situace pro sociální učení,
- možnost pro nabytí sociálních dovedností.

Existuje pět základních oblastí předškolního vzdělávání: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. V těchto oblastech by mělo docházet k propojení a měly by umět obsáhnout individuální i obecný život, prostředí kolem nás a svět. Mělo by se vycházet z dětských poznatků a zkušeností, na ně by se mělo navazovat a podporovat by se měla ochota a zájmy dozvídat se a učit se nové věci. Pro první dva okruhy je typické prožívání motorického rozvoje, vnímání a myšlení předškolního dítěte, jež je založeno na zaměření se na sebe a pochopení světa přes vlastní potřeby, požadavky či prožitky. Tři zbývající oblasti vedou děti, aby se dokázaly přijímat jako součást společnosti (KOŤÁTKOVÁ 2014: 160–161).

## **3.2 Principy předškolního vzdělávání**

Hlavní principy práce s dětmi v předškolním vzdělávání (KOŤÁTKOVÁ 2014: 160–161):

- přijímat veškerá vývojová specifika pro děti předškolního věku – z těchto specifik je důležité vycházet při volbě nabídky obsahu práce, metod a organizace,
- mít respekt k individuálním možnostem a potřebám dítěte,
- dětem je nutné umožnit kvalitní rozvoj a vzdělávání,
- zabývat se kvalitou předškolního vzdělávání, a to v takové míře, aby děti dokázaly nabýt a zkvalitnit své schopnosti, dovednosti a vznikl jim základ klíčových kompetencí, které směřují k učení, řešení potíží, komunikaci, kvalitě vzájemných vztahů, seberealizaci a přijímání základních společenských pravidel,
- dát všem dětem odpovídající pedagogický účinek,
- využívat nejrůznější formy práce, metody a podmínky pro vzdělávání předškolních dětí.

## **3.3 Cíle předškolního vzdělávání**

Za cíl předškolního vzdělávání se považuje rozvoj osobnosti žáka s ohledem na jeho individuální schopnosti, možnosti a také potřeby. Všechny snahy směřují k tomu, aby byl žák na konci předškolního období osobností, která je samostatná a umí zvládat požadavky, jež se na něj kladou během dalších etap života (BYTEŠNÍKOVÁ 2012: 88–90).

## **3.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovuje cíle jako záměry a cíle v podobě výstupů, a to nejdříve na úrovni obecné a poté oblastní. Obecná úroveň obsahuje rámcové cíle a klíčové kompetence. Rámcové cíle jsou univerzální záměry předškolního vzdělávání a klíčové kompetence znamenají výstupy, tedy obecnou způsobilost, která je dosažitelná v rámci předškolního vzdělávání. Oblastní úroveň obsahuje cíle dílčí, což jsou konkretizované záměry v určité vzdělávací oblasti. Tyto cíle vyjadřují, co by měl pedagog během předškolního vzdělávání sledovat, a také co by

měl u dětí podpořit. Oblastní úroveň obsahuje dále dílčí výstupy, což jsou poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, jež jsou určeny s ohledem na dílčí cíle a říkají, co mají děti na konci předškolního období umět (SVOBODOVÁ 2010: 40).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je základním pedagogickým dokumentem na státní úrovni, jenž určuje konkrétní cíle, obsah a také oblasti vzdělávání, jeho podmínky, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a talentovaných žáků. V tomto dokumentu jsou zakotveny požadavky, podmínky a pravidla týkající se vzdělávání dětí v předškolním zařízení. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je zpracován poměrně dost otevřeně a volně, díky tomu mohou pedagogové vytvořit školní vzdělávací program takovým způsobem, aby byl inovativní a byl v souladu s požadavky, které jsou kladeny na dnešní předškolní vzdělávání (BYTEŠNÍKOVÁ 2012: 88).

### **3.5 Pedagog pro předškolní vzdělávání**

#### *Vzdělání*

Učitelé předškolního vzdělávání mohou získat kvalifikaci takto (SYSLOVÁ 2013: 21):

- vysokoškolským vzděláním, které získají absolvováním studia v akreditovaném studijním programu v pedagogických vědách, které se zaměřuje na přípravu budoucích učitelů v mateřských školách,
- vysokoškolským vzděláním, které získají v akreditovaném studijním programu v pedagogických vědách, které se zabývá přípravou učitelů prvního stupně základní školy či vychovatelství nebo pedagogiky v oblasti celoživotního vzdělávání realizovaném vysokou školou a zabývající se přípravou učitelů v mateřské škole,
- vyšším odborným vzděláním, které získají absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu na vyšší odborné škole v oboru vzdělání, které se zabývá přípravou učitelů v mateřské škole,
- vyšším odborným vzděláním v akreditovaném programu vyšší odborné školy zabývající se přípravou vychovatelů či v programu celoživotního vzdělávání realizovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu pedagogů v mateřské škole,
- středním vzděláním ukončeným maturitní zkouškou v oboru, který se zabývá přípravou učitelů mateřské školy,

- středním vzděláním ukončeným maturitní zkouškou v oboru zaměřujícím se na přípravu vychovatelů,
- vzděláním v akreditovaném studijním programu se zaměřením na speciální pedagogiku.

Předpokládá se, že se budou učitelé neustále vzdělávat a tím zvyšovat kvalitu předškolního vzdělávání. Kvalita pedagogů a zkvalitnění systému profesní přípravy učitelů jsou důležitým nástrojem vzdělávacích reforem. Pro pedagogy v předškolním vzdělávání je typická vysoká míra profesní autonomie, která je v oblasti rozhodování spojena s odpovědností za vykonávání profese učitele. Dále je pro učitele charakteristický smysl pro poskytování služby veřejnosti, soubor profesních znalostí, schopnost systematické reflexe, sebereflexe a vylepšování své vlastní činnosti. Učitel mateřské školy musí mít znalosti a dovednosti, které vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Jedná se o cíle a obsah předškolního vzdělávání, kurikulární reformy, zákony a předpisy, strategie pro vzdělávání dětí v předškolním věku, musí znát potřeby dětí, seberefektivní techniky a podmínky pro jejich vzdělávání (SYSLOVÁ 2013: 22–30).

#### *Profesní kompetence*

Kompetence v učitelské praxi jsou souhrnem vědomostí, dovedností, hodnot či postojů, které jsou podstatné pro vykonávání profese učitele. U nás jsou klíčové kompetence cílovou kategorií rámcových vzdělávacích programů. Profesními kompetencemi se rozumí souhrn osobnostních a odborných předpokladů pro vykonávání profese učitele. Tvorba profesních kompetencí se uskutečňuje během přípravného a dalšího vzdělávání. Přípravným vzděláváním se rozumí získávání teoretických a praktických znalostí, které jsou důležitou součástí profesních kompetencí. Ty se dále tvoří skrz vlastní praxi v mateřské škole a také sebereflexí a reflexí vzdělávací reality a celou řadou dalších činností (SYSLOVÁ 2013: 45–55).

Podle Nezvalové vychází kompetence z požadavků, jež jsou kladeny na budoucí pedagogy, a to (SYSLOVÁ 2013: 31–35):

- řídicí kompetence – schopnost plánovat výuku, realizovat ji, monitorovat a také umět vyhodnotit,
- sebeřídicí kompetence – rozvoj sebe sama se zaměřením na zkvalitnění své práce, podílení se na týmové práci,
- odborné kompetence – být dobrý v předmětech své aprobace, umět tvořit hodnotový systém a mít dostatek dovedností z konkrétního oboru.

Další profesní kompetence učitele mateřské školy (SYSLOVÁ 2013: 80–90):

#### *Oborově předmětové kompetence*

Pedagog má osvojené systematické znalosti z předškolní pedagogiky a ostatních příbuzných věd. Dokáže integrovat znalosti do výchovně-vzdělávacích aktivit. Patří sem znalost kurikula a jeho aplikace při zpracování různých projektů, dále všeobecný rozhled, kam patří dovednosti umět působit na vytváření postojů či hodnotových orientací dětí. Nezbytností je také, aby učitel dokázal vyhledat a zpracovat nové informace.

#### *Didaktická a psychodidaktická kompetence*

Pedagogové zvládají strategie výchovy a výuky na konkrétní škole. Umí využívat správné metody, formy, způsoby, prostředky a přizpůsobovat se požadavkům jednotlivých škol a individuálním zájmům dětí. Má také dostatečné znalosti týkající se rámcového vzdělávacího programu a umí tvořit školní vzdělávací program, třídní vzdělávací program nebo jiné projekty školy. Pedagog dokáže využívat správné nástroje hodnocení s ohledem na individuální specifika dětí. Nezbytné je využívání informačních technologií na podporu a motivaci k učení dětí.

#### *Obecně pedagogická kompetence*

Pedagog chápe procesy výchovy a umí své porozumění aplikovat do teorie i praxe. Dokáže podpořit rozvoj individuálních potřeb dětí, a to v oblasti volnočasové i zájmové. Pedagog zná práva dítěte a dokáže je respektovat v učitelské praxi.

### *Diagnostická a intervenční kompetence*

Pedagog dokáže používat metody a techniky pedagogické diagnostiky dítěte v oblasti výchovně-vzdělávací činnosti s ohledem na individuální potřeby dítěte. Dokáže identifikovat děti se zvláštními potřebami a specifickými poruchami, kterým umí přizpůsobit vzdělávání dle jejich možností. Kromě toho dokáže pracovat s talentovanými dětmi a přizpůsobit jim způsoby vedení. Dokáže rozeznat sociálně-patologické jevy u dětí (např. šikanu, týrání, zneužívání atd.) a zná prevenci těchto jevů. Pracuje s prostředky pro zajištění kázně a pořádku ve třídě a dokáže vyřešit školní výchovné situace a potíže.

### *Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence*

Tento druh kompetence je nedílnou součástí profesní kompetence pedagoga mateřské školy a dá se o ní říct, že tvoří základ uplatňování také dalších druhů profesních kompetencí. Rozvoj sociálních kompetencí je skutečnou možností rozvoje profesní kompetence. Pedagogové mají vliv na tvorbu klimatu ve třídě, a to díky znalosti sociálních vztahů mezi dětmi. Dokážou se zorientovat v obtížných sociálních situacích, jež umí řešit. Ovládají různé prostředky pedagogické komunikace, upřednostňují efektivní způsoby komunikace a spolupráce mezi rodiči dětí.

Sociálně-patologické dovednosti pedagoga mateřské školy jsou např.:

- akceptování osobností dětí i rodičů – pedagogové přijímají každého takového, jaký ve skutečnosti je,
- autenticita projevů pedagoga ve vztahu k sociálním partnerům – projevy emocí, názorů a postojů,
- empatie k dětem i rodičům,
- naslouchání,
- orientace v konkrétních situacích – pedagogové se musí umět orientovat na konkrétní situace a předpokládá se i konkrétní vyjadřování k projevům dětí i rodičů,
- podporování sebekontroly u dětí,
- podporování seberegulace u dětí,
- schopnost porozumět neverbálním projevům,
- respektování druhých,
- tolerování,



- rozvíjení sebedůvěry,
- umět pochválit,
- zvládání konfliktních situací.

#### *Manažerská a normativní kompetence*

Pedagog dokáže řídit třídu, zorganizovat práci jednotlivcům i skupinám dětí a umí vytvořit správné podmínky pro jejich spolupráci. Orientuje se v zákonech a dalších předpisech, které souvisí s profesí učitele. Zná podmínky a procesy fungování školy, je schopný evaluace. Kromě toho je také schopný podílet se na strategii školy a jejím rozvoji. Nezbytné je také, aby neměli učitelé problém se zvládáním jednoduchých administrativních úkolů, spojených s evidencí dětí a výsledků vzdělávacího procesu (SYSLOVÁ 2013: 80–90).

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

V praktické části se zaměřuji na realizaci dramatického projektu s názvem „Vesmír“. Projekt je uskutečňován v Mateřské škole Vrchlického nábřeží v Českých Budějovicích. Časová dotace projektu je 45 minut denně během dopoledního programu v MŠ, celková doba trvání projektu je 5 dní. Uspořádání jednotlivých činností je zvoleno tak, aby na sebe navazovaly.

## 4 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

- Cílem práce je vytvořit projekt využívající metody a techniky dramatické výchovy a aplikovat vybrané situační, prožitkové, konstruktivní hry a jejich další typy, které mají vliv na rozvoj volných vlastností dětí, utváření jejich sociálních rolí, životních hodnot a postojů. Nedílnou součástí práce je zhodnocení poznatků získaných v praktické části, a to formou pozorování – přímého, zúčastněného, krátkodobého (kritéria: projevy emocí, koncentrace, zapojování do činností, zpětná vazba, vzájemná pomoc mezi dětmi, projevy kreativity). Konkrétní aplikované dramatické metody v činnostech jsou zobrazeny v přílohách formou fotodokumentace (vlastní fotografie po souhlasu rodičů dětí – viz přílohy I. – VI).
- Dalším cílem je zjistit ze strany pedagogů a rodičů, zda je podle jejich názoru zařazování dramatické výchovy u dětí v předškolním věku prospěšné a obohacující běžnou praxi.

## 5 PROJEKT

Projekt je sestaven na základě dramatických metod, které jsou v souladu s RVP (konkretizované cíle, očekávané výstupy).

Níže popisuji aktivity, do kterých jsem prvky dramatické výchovy zařadila a následně zhodnotila ve spolupráci s pedagogy a rodiči.

V projektu jsem využila tyto dramatické metody a techniky (viz vysvětlení teoretická část). Průběh aktivit podrobně popisuji níže.

- Asociační kruh.
- Diskuse.
- Hra v roli.
- Imaginární postava.
- Improvizace.
- Improvizace hromadná.
- Narativní pantomima.
- Reflexe.
- Štronzo.
- Učitel v roli.
- Zástupná rekvizita.
- Zástupná řeč.
- Charakteristický pohyb.
- Přerušované vyprávění.
- Zástupné předměty.
- Zrcadla.

### **Scénář dramatického projektu pro MŠ**

*Název projektu:* „Vesmír“

*Motto projektu:* „Koho a co můžeme potkat ve vesmíru?“

*Časové vymezení projektu:* dopolední program na 1 týden

*Místa konání projektu:* MŠ Vrchlického nábřeží, České Budějovice

*Věk dětí:* 5–6 let

*Počet dětí:* max. 23

*Organizační forma projektu:* frontální; individuální; skupinové

*Základní klasifikace používaných metod vyučování podle MAŇÁKA (2003):*

- I. Slovní (vysvětlování, rozhovor, diskuze, metody práce s knihou);
- II. Názorně demonstrační (pozorování, předvádění);
- III. Praktické (návuk pohybových a pracovních dovedností, výtvarné činnosti);
- IV. Z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu (motivační);
- V. Aktivizující (inscenační, didaktické hry).

Tabulka 1: Dílčí vzdělávací cíle využitě v projektu (RVP)

DÍLČÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE VYUŽITÉ V PROJEKTU (RVP)				
Dítě a jeho tělo	Dítě a jeho psychika	Dítě a ten druhý	Dítě a společnost	Dítě a svět
Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (dýchání), ovládnutí pohybového aparátu	Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání) i produktivních (mluvního projevu, vytváření pojmů, vyjadřování)	Posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem, sociální citlivosti	Rozvoj základních kulturně společenských postojů, prosociálně se přizpůsobovat	Vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách
Uvědomění si vlastního těla	Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení a sebevyjádření)	Rozvoj komunikativních dovedností verbálních i neverbálních dramatickou formou	Seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije	Vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, planetou Zemí
Rozvoj a užívání smyslů (sluch, zrak, hmat)	Poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů (osobní spokojenost)	Ochrana osobního soukromí a bezpečí ve vztazích s druhými dětmi i dospělými	Přizpůsobovat společenské prostředí a zvládat jeho změny	Vytvoření povědomí o neživé přírodě

Zdroj: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Tabulka 2: Očekávané výstupy

OČEKÁVÁNÉ VÝSTUPY				
Dítě a jeho tělo	Dítě a jeho psychika	Dítě a ten druhý	Dítě a společnost	Dítě a svět
Koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem a hudbou, ovládat dechové svalstvo	Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity a umět se domluvit slovy, gesty, improvizovat	Vnímat, co si druhý přeje či potřebuje (chovat se citlivě, soucítit s ním, nabídnout mu pomoc)	Hodnotit svoje zážitky (říct, co bylo zajímavé, co je bavilo)	Vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – planeta Země, vesmír
Vědomě napodobovat jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobovat jej podle pokynů	Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (výtvarných, pohybových, dramatických), zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu	Odmítnout komunikaci, která je mu nepříjemná, přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem	Uvědomovat si, že ne všichni lidé respektují pravidla chování, že se mohou chovat neočekávaně, proti pravidlům, a tím ohrožovat pohodu i bezpečí druhých; odmítat společensky nežádoucí chování a chránit se před ním v rámci svých možností	Osvojovat si elementární poznatky o okolním prostředí, které jsou dítěti blízké, pro ně smysluplné a přínosné, zajímavé a jemu pochopitelné a využitelné pro další učení a životní praxi
Vnímat a rozlišovat pomoci smyslů (sluch, zrak, hmat) rozlišovat zvuky a tóny	Zachycovat a vyjadřovat své prožitky (slovně, pohybovou či dramatickou improvizací)	Uvědomovat si svá práva ve vztahu k druhému, přiznávat stejná práva druhým a respektovat je	Porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých	

Zdroj: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

### Plán dramatického projektu:

#### PONDĚLÍ

Úvod (motivace):

- Krátký příběh na téma Vesmír z knihy „Pohádky z vesmíru“ (ADAMOVSKÁ 2011).

Hlavní část:

- Poslech CD nahrávky zvuků startující rakety s odpočtem startu, zvuk vesmíru (pomalá hudba relaxační).
- Brainstorming – děti leží v herně na koberci, poslouchají nahrávku a říkají slova, která je při poslechu napadají.
- Diskuzní kruh – diskuze na téma Vesmír (kdo tam žije, jaké známe planety, existují mimozemšťani, jak mohou vypadat, ...).
- Kresba mimozemšťana + tvorba loutky = dle fantazie dítěte.

Závěr:

- Pantomima – uložení mimozemšťana do bezpečí -> př. planeta, raketa.
- Improvizace s loutkou.

### ÚTERÝ

Úvod (motivace):

- Komunitní kruh – Co znamená „doma“?  
-> Jak se doma cítíme? Bezpečí, teplo, ... = mluví vždy jeden, a to ten, kdo v ruce drží naši planetu Zemi (míček).
- Mimozemšťan se chce dostat zpět do vesmíru, proto mu postavíme raketu (prosociální cítění) + prohlížení obrázků různých druhů raket.

Hlavní část:

- Pracovní činnost: výroba rakety z ruliček toaletního papíru a barevného papíru (prostorová tvorba).
- Překážková dráha (na začátku bude obrázek Země a na konci obrázek vesmíru) + hra na štronzo = Děti budou probíhat dráhou, aby se dostaly do vesmíru, činnost bude doprovázena temnou hudbou, když přestane hrát, všichni se musí zastavit (štronzo).  
Setkání s Mart'anem -> hra se zástupnými slovy (MACHKOVÁ 2007: 131).  
Učitelka převlečená za Mart'ana: „Vítám vás v nekonečnu, jsem jediný, kdo mluví vaší řečí, zde se mluví řečí mart'anštinou, vyzkoušejte si s kamarádem tuto řeč, abyste se u nás neztratili v zapomnění.“ Děti s Mart'anem si domluví signál, pohyb, kterým se budou zdravít.
- Pohyb ve vesmíru – po zvládnutí společného pozdravu, si děti mohou vyzkoušet, jaký to je v tom vesmíru bez gravitace, za použití trampolíny -> ve výskoku předvedou smluvený pozdrav.

Závěr:

- Zrcadlení – nejdříve učitelka x dítě, poté mohou zkoušet děti mezi sebou.

## STŘEDA

Úvod (motivace):

- Prohlížení demonstračních obrázků planet Merkur, Venuše, Mars.
- Na Merkuru najdeme velké krátery, víte, co to je? Jak asi můžou být velké?
- Planeta Mars, červená či rudá planeta – teplá barva
  - ⇒ Využití červené folie nebo brýle s červenými sklíčky – Jak to na té planetě vypadá? Chtěli byste takhle vidět napořád?
- Venuše, to je zase písčité planeta. Kde najdeme písek? Z čeho je tvořený?

Hlavní část:

- Návštěva planety Merkur – učitelka dá na koberec v herně kameny, mezi kterými budou děti chodit – charakteristický pohyb (MACHKOVÁ 2007: 59); když se děti v herně potkají, pozdraví se zástupnou řečí + plácnutí dlaněmi.  
*„Dopluli jsme vesmírem na planetu Merkur, vidíte ty kameny? Na tuto planetu dopadají tělesa podobná kamenům a utvoří tu krátery. Každý si najde svůj kámen a utvoří si z něj památku na tuto planetu“* -> Chůze ve vesmíru mezi kameny a poté bude následovat malba na kameny (sebevyjádření) s poslechem relaxační hudby

Závěr:

- Komunitní kruh – bude se posílat mistička s pískem, do které každé dítě hodí svůj namalovaný kámen a pokusí se vyjádřit, co cítilo (libost/nelibost).
- Zakázaná planeta Mars – kluci hlídají, aby na ni nikdo nevstoupil, a děvčata se tam snaží dostat, musejí se dorozumět pantomimou (zástupná řeč).

## ČTVRTEK

Úvod (motivace):

- Přerušované vyprávění o Jupiteru (MACHKOVÁ 2007: 69), kde se děti dozví nové poznatky.



Hlavní část:

- PH: improvizace na energickou hudbu – využití šátků -> předvádění větru, blesků + štronzo (kamenné sochy – Mégrier, s. 71);
- Navštívíme i planetu Saturn – činnost s balonky (plyn) = nafukování => dechová cvičení;
- Blízko máme i planety Uran a Neptun, o kterých víme, že jsou tvořené z vody – hra s vodou = děti leží v herně, u kýblu s vodou se střídají a kamarádům na vodu chvíli zahrají, vystřídají se všichni. A protože ta voda je hluboká, podíváme se, jak to asi vypadá, kdybychom žili ve vodě – Hra s igelitovou plachtou = demonstrace s igelitovou plachtou, která představuje prostředí na planetě v rytmu hudby (orientace v prostoru).

Závěr:

- Komunitní kruh: „Kde se ti líbilo? Co ti bylo příjemné? ...“

### *PÁTEK*

Úvod (motivace):

- Pocity mimozemšťana + zástupná řeč => Jak se asi cítí, když jsme pořád nenašli tu jeho planetu? Je mu tady v neznámém prostředí bezpečně? Je tu šťastný?
- Uprostřed kruhu je mimozemšťan, děti kolem něj říkají říkadlo: „My chceme letět raketou, objevit zem dalekou.“ Na pokyn učitelky děti říkadlo říkají větu – smutně, vesele, znuděně, ...

Hlavní část:

- Muzikomalba: „Moje planeta“ + nalepení Mart'ana = vytvoření planety pro svou loutku.
- Obměna židličkované – každé dítě si vezme svou raketu a posadí se na barevnou podložku ve tvaru čtverce (startovací plocha), startovacích ploch je vždy o jednu méně, než je dětí. Hraje hudba, jakmile přestane hrát, děti si musejí sednout na podložku. Na koho podložka nevyjde, vypadává => tzn. že jeho Mart'an se dostal na svou planetu.

Závěr:

- Shrnutí celého týdne.

## 6 PRŮBĚH A REFLEXE REALIZOVANÉHO PROJEKTU

Připravené hry a činnosti děti zaujaly. Přirozeně se do nich zapojily a navzájem se podporovaly. V rámci komunitních kruhů se většina dětí nebála projevit své emoce a aktuální citové rozpoložení. Během týdne se u dětí projevila vzájemná spolupráce i v činnostech, které na ni nebyly cíleně zaměřeny. Při určitých aktivitách jsem si uvědomila, že by bylo lepší poskytnout větší časovou dotaci (pohyb ve vesmíru – skoky na trampolíně, pantomima), nebo zvolit menší skupinu dětí (prohlížení knih nebo obrázků, hra s brýlemi s červenými sklíčky).

*PONDĚLÍ (viz příloha II.)*

Při motivaci krátkým příběhem jsem dětem předala nové poznatky, na které dobře reagovaly. Díky tomuto příběhu jsem zjistila a měla prostor zhodnotit úroveň poznatků dětí o daném tématu.

Přesun na hlavní část proběhl přirozeně, při poslechu nahrávky zvuků došlo u dětí ke spontánnímu sdělování nápadů při relaxaci.

V diskusním kruhu byly děti díky pomůcce lépe uvolněné a jejich reakce byly přirozené. Ke konci jsem spontánně přidala jako doplněk prohlížení knih, to bylo však nadbytečné. Tato aktivita byla poněkud chaotická vzhledem k velkému počtu dětí. Prohlížení knih v menších skupinách dětí by bylo přínosnější. Dalším řešením je možnost dát dětem prostor k nahlédnutí do knih při ranních nebo odpoledních činnostech (tím přirozeně rozvíjet zájem dětí o dané téma).

Improvizace se u dětí začala objevovat spontánně během činnosti dokončování mimozemšťana. K pantomimě tento den nedošlo, vzhledem k respektování výkonnostní křivky dítěte, proto jsem uznala za vhodné pantomimu přesunout na druhý den a začít s ní jako s motivací („...Mart’ané byli přes noc v raketě sami, jak se jim tam líbilo? Báli se?“).

*ÚTERÝ (viz příloha III.)*

Začala jsem s dramatickou metodou, již je také pantomima. Dětem jsem v průběhu činnosti vysvětlila a řekli jsme si, jak ten mimozemšťan (loutka vyrobená předešlý den) může jít do svého domu, do bezpečí. Některé děti byly ostýchavé, ale pár dětí chůzi Mart’ana po sobě opakovalo. Příště bych k této aktivitě zvolila hudbu, aby se děti lépe uvolnily. Dva chlapci se nechtěli zúčastnit, do činnosti jsem je nenutila.

V komunitním kruhu jsme se bavili prostřednictvím loutky Mart'ana o tom, jak se kdo doma cítí. U některých dětí jsem se neubráníla zhodnocení jejich pocitů. Vzápětí jsem si uvědomila, že děti, které se vyjadřovaly negativně, mohly mít z mé reakce špatný dojem, a hodnotit svůj pocit jako špatný.

Ti samí chlapci, kteří nechtěli dojít se svým mimozemšťanem do rakety, vybočovali i v rámci práce v komunitním kruhu. Jeden chlapec se nechtěl vyjadřovat. Během roku se do žádných aktivit moc nezapojuje, ale u této bylo vidět, že se mu o domovu a bezpečí nechce povídat, toto téma je mu nepříjemné, opět jsem ho do této aktivity nenutila. Druhý chlapec se naopak díky této činnosti rozpovídal o rodinné situaci, která ho trápí. Jinak je téma domov pro něj hodně citlivé a vyhýbá se mu, je plačtivý, často po obědě spí a onanuje. Sdělil nám, že se doma cítí smutně, poté si lehl na záda a „odfoukl“ si, viděla jsem na něm, jak se mu ulevilo, když nám to řekl.

Když děti vyráběly pro své mimozemšťany raketu, připravila jsem překážkovou dráhu (cesta rakety do vesmíru). Děti během jejího zdolávání spontánně improvizovaly (např. vydávaly zvuky startující rakety). Výše zmiňovaní chlapci se nechtěli do činnosti zapojit ani přes motivaci prostřednictvím jejich loutky mimozemšťana či pomoci mé nebo jejich kamarádů ve třídě. Jeden z chlapců se nakonec uvolil a přemístil svého Mart'ana do rakety. Druhý však stále odmítal a během aktivity ostatních na překážkové dráze nepozorovaně svého Mart'ana přemístil do rakety.

Během metody se zástupnými slovy jsme se s dětmi shodli, že si vymyslíme „marťanštinou“ slovo „Ahoj!“. Každé dítě dostalo šanci svůj pozdrav sdělit ostatním, děti aktivita velmi bavila. Při zkoušce gravitace skrze trampolínu děti zažívaly pocit radosti z pohybu a vnímaly rytmus poskoků. Každé dítě při výskoku zavolalo mimozemský pozdrav.

Při metodě zrcadlení děti utvořily dvojice, které jsem následně rozpočítala na první a druhý, pohyb vedlo vždy jedno dítě a druhé ho opakovalo, ve vedení se střídaly dle mých pokynů. Když děti věděly, kdo vede, průběh byl pro ně lehký. Poté jsem tuto aktivitu ztížila tím, že není zvolen vedoucí, ale spontánně děti opakují, to většinou dělalo problém. Díky této činnosti jsem mohla zjistit, které dítě je více dominantní, jaká je mezi dětmi komunikace a jaké jsou vztahy ve skupině. Na závěr se děti rozloučily svým marťanským pozdravem „AHOJ“.

Tento den se děti hodně rozpovídaly a mohla jsem nahlédnout do rodinných situací a více dětem porozumět.

*STŘEDA (viz příloha IV.)*

Děti měly možnost s využitím obrazových materiálů porovnávat tři planety (Merkur, Venuše, Mars). Děti se těšily na další poznávání planet.

Následoval pokus s červenými brýlemi. Při jejich nasazení děti přirozeně říkaly slova spojená s červenou barvou (př. teplo). Při porovnávání naší planety Země a Marsu děti dokázaly slovně zachytit, že náš svět je rozmanitý a pestrý a tím jsem splnila cíl z RVP (Dítě a svět). Jeden chlapec podotkl: „kdyby to bylo vše červené jako na Marsu, byla by tu nuda.“

Následovala pohybová hra (charakteristický pohyb, Machková, s. 59), při které se děti zpočátku špatně orientovaly v prostoru. Jejich pohybové vyjádření bylo spíše chaotické z důvodu nepochopení pravidel hry. Pravidla jsem jim následně znovu vysvětlila a přidala jsem do aktivity metodu štronzo (zvuk výbuchu – dopad meteoritu), ačkoliv nebyla v plánu. Tato metoda děti dokázala zklidnit a více se na činnost soustředit. Hodně dětem pomohlo, když jsem jim na interaktivní tabuli promítla pohyb kosmonauta ve stavu bez tíže. Všimla jsem si, že některým dětem dělá problém zkoordinovat pohyby, když mají splnit více aspektů (vesmírná chůze, vyhýbat se kamenům na Merkuru, ...). Většinou se zaměřily na jednu či maximálně dvě věci. Příště zvolím méně pokynů, které mají děti plnit, pro lepší organizaci a čitelnost hry.

Když si děti měly vzít kámen na památku a jakkoliv dle fantazie ho pomalovat, byla zřetelně vidět jejich kreativita a zaujetí pro práci. Při činnosti jsem si všimla, že děti ve skupině pracují s pojmy spojené s tématem.

Pozorování planety Venuše jsem zorganizovala na zahradě MŠ (pískoviště).

Při této aktivitě děti pochopily rozdíl mezi živou a neživou přírodou. Určily jsme si sílu hození „meteoritu“ jako svého kamene na planetu Venuše. Děti rozdíl mezi jednotlivými stupni hození rozeznaly. Poté jsem volila otázky typu: „Jak se může písek, kámen, člověk, kamarád cítit, když se mu děje něco, co je mu příjemné/nepříjemné; jak to můžeme ovlivnit?“

Jedna dívka podotkla, že přece písek nemůže nic cítit. To se skvěle hodilo a přirovnání kamarád + písek a kamarád + kámen pro ně bylo srozumitelnější k pochopení rozdílu mezi živým a neživým.

Na závěr většina dětí v komunitním kruhu zhodnotila aktivitu jako příjemnou z hlediska pokusu a práce s netradičními materiály. Z pohledu vztahového se děti projevovaly empaticky a své pocity verbálně popisovaly a diskutovaly o nich.

Dva chlapci popsali prožitek z činnosti tak, že se jim činnost líbila, ale kdyby to bylo tak, že někdo živý někomu živému ublíží, tak to není správné. Jedna dívka hodnotila situaci tak, že není důležité, jestli se srazí dva neživé předměty a dva lidé i s vědomím, že někdo někomu ubližuje. Následně jsem s ní o tomto diskutovala individuálně.

Tento den již i pro mě bylo snazší dodržovat pravidla komunitního kruhu a celková aktivita mi připadala přirozenější a uvolněnější než předešlý den.

*ČTVRTEK (viz příloha V.)*

Na začátku jsem s dětmi zhodnotila a ověřila v diskusním kruhu, jaké poznatky o vesmíru si již osvojily.

Díky přerušovanému příběhu (MACHKOVÁ 2007: 69) se děti dozvěděly nové poznatky a prostřednictvím této dramatické metody se lépe na příběh soustředily. Při pohybové hře „bouře na Jupiteru“ s využitím dramatické metody štronzo (kamenné sochy – Mégrier, s. 71) byly děti aktivní. Šátek jako pomůcka dopomohla k lepšímu vyjádření pocitu pohybem v souladu s hudbou. Volila jsem klidnější hubu, která se průběžně střídala s hudbou energickou. Na zastavení hudby (štronzo) děti dobře reagovaly. Po této aktivitě následovala relaxace s klidnou a tichou hudbou.

V předešlém dnu jsem měla v plánu zařadit hru s využitím zástupné řeči a pantomimy, ale z časových důvodů jsem ji přesunula až na následující den.

Hra spočívala v tom, že kdo z dětí se chtěl přemístit na planetu Saturn, musel mě jako strážce planety přemluvit, abych jim předala balonek (zásoba kyslíku), a to s pomocí zástupné řeči anebo pantomimy (děti měly možnost volby). Během této aktivity mě překvapilo, že děti byly mnohem méně ostýchavé, kreativně a odvážněji využívaly jak zástupnou řeč, tak pantomimu. Při této činnosti některé děti vyjadřovaly i to, co prožívají. Pozorovala jsem, že děti, které již na planetě jsou, přirozeně ve skupině využívají těchto metod.

Během dechového cvičení s balonkem děti zapojily fantazii a představivost. Slovně popisovaly, co jim zvuky (vypouštění vzduchu balonku) připomínají. Tato aktivita je velmi bavila.

Experiment s vodou byl pro děti velmi zajímavý. Vzhledem k počtu dětí jsem zvolila tuto aktivitu ve dvojicích. Některé děti se dokonce snažily o napodobení pohybu druhého, o soulad pohybu rukou ve vodě (zrcadlení).

Překvapilo mě, že ostatní děti dokázaly udržet pozornost a ležet v klidu při poslechu zvuků vody po celou dobu. Na závěr jsem dětem tuto aktivitu předvedla já. Většina dětí měla zavřené oči a využívala své představivosti k tomu, co se na dané planetě děje. Děti byly uvolněné.

V dalším kroku jsem děti namotivovala pokračováním příběhu o posledních dvou planetách (vzdálenost od Slunce -> voda se mění na led). Následovala demonstrace s igelitovou plachtou (jaké by to mohlo být pod ledem). Hudbu jsem v této činnosti nakonec nevyužila, protože jsem reagovala na potřebu dětí, které se těšily na experiment, hudba by byla v tuto chvíli rušivá a zbytečná. Osvědčilo se mi využití pevné průhledné a rozměrné plachty, tato pomůcka byla pro děti velmi poutavá. Podařilo se mi díky rekvizitě naznačit monumentálnost a nevšednost fantazijního světa. Děti přirozeně pod plachtu běhaly a následně s ní improvizovaly (hýbání, výskoky pod plachtou, dotýkání se netradičního materiálu, poslouchání zvuků při pohybu plachty, ...).

Děti v komunitním kruhu respektovaly bez předešlého upozornění pravidla (nechaly vyjádřit druhého, respektovaly pocity druhých, popřípadě nechtěly odpovédět, pokud jim to bylo nepříjemné, a věděly, že tuto možnost mají). Během vyjadřování svých pocitů byly děti odvážnější a nebály se projevit před ostatními.

*PÁTEK (viz příloha VI.):*

Loutka mimozemšťana posloužila jako motivace. Následovalo shrnutí získaných poznatků z předešlého dne.

Následně si děti vyzkoušely práci s loutkou, s využitím své fantazie, získaných zkušeností a s využitím zástupné řeči (Jak se mimozemšťan cítí, když jsme nenašli jeho planetu?...). Děti si díky prožitým činnostem během celého týdne uvědomily, že domov je důležitý a že je to místo, kde by nám mělo být dobře.

Aktivita k rozvoji uvědomění si pocitu, který se děti následně prostřednictvím krátké říkanky (My chceme letět raketou, objevit zem dalekou) snažily projevit pohybem a slovem. Nejprve si děti vyzkoušely činnost společně a poté, kdo chtěl, mohl pocity vyjádřit slovně sám.

Pokračovala jsem výtvarnou činností (muzikomalba), kterou jsem se rozhodla udělat s dětmi v několika skupinách. V některých skupinách se děti domlouvaly bez větších problémů a pracovaly společně. Díky této výtvarné aktivitě jsem mohla vyzorovat, které děti jsou v kolektivu vůdčí a které se spíše podřizují.

Pohybová improvizace v této hře byla plynulejší a kreativnější než v předchozích dnech. Děti dokázaly vést loutku dle hudby a chovaly se citlivě. V průběhu činnosti jsem si všimla, že mají radost z pohybu a hlavně ze splnění cíle dostat mimozemšťana k němu domů, kde mu bude dobře a bezpečně.

Na závěrečný komunitní kruh se zhodnocením prožitků dětí z celého týdne plynule navázal diskusní kruh.

## 7 REFLEXE APLIKOVANÝCH METOD

*Reflexe ze strany rodiče:*

K projektu byli přizváni dva rodiče, kteří pozorovali práci s dětmi, a následně v rozhovoru reflektovali své poznatky s dopomocí inspirujících otázek (viz příloha VII).

### **Jana**

Všimla jsem si, že při zařazení dramatické výchovy děti lépe pochopily podstatu tématu, a tedy i předaných poznatků. Činnosti byly dobře zvolené, děti se nenudily a byly soustředěné a aktivní. Všechny se dokázaly vcítit do situace Mart'ana v cizím světě a s nadšením mu chtěly najít domov, aby se cítil zase dobře.

Moc se mi líbilo, že si děti k tématu vyrobily loutky mimozemšťanů a poté i rakety. Prostřednictvím loutek se pak více otevřely, když se vcítily do situace Mart'ana v cizím prostředí. Velmi mile mě překvapilo, jak děti vyjadřovaly své pocity ohledně vlastního domova. Na nikoho nebyl vyvíjen nátlak, aby své pocity sdělil. Bylo vidět, že se nikdo nebál a děti hovořily velmi uvolněně. Myslím si, že by každý rodič měl vidět a slyšet, jak jeho syn nebo dcera mluví o tom, jak se doma cítí, že je jim občas doma smutno a nemají na ně maminka s tatínkem čas. Bylo to pro mě velice poučné a zároveň dojemné, že se s dětmi dokáže takto pracovat a mluvit o citlivých tématech. Jsem ráda, že má dcera nechodí do školky nadarmo, ale dozvídá se nové věci a pak doma o nich s nadšením povídá.

### **Petra**

Díky dramatické výchově si děti mohly situace vyzkoušet a prožít si je vlastním tělem. Všimla jsem si, že jedna dívka neustále vyrušovala a tím i narušovala průběh práce. Někdy rekvizity děti zaujaly víc než daná činnost, což mi přišlo škoda. Překvapily mě názory dětí, že jim je nepříjemné hrát si s vodou.

Při činnostech byly děti uvolněné, až na jednoho chlapce. Ten je nejspíš hodně lítostivý a občas se zúčastňovat nechtěl. Oceňuji, že paní učitelka nikoho do her nenutila.



Téma celého týdne bylo pro děti zajímavé a hodně je bavilo, se zájmem děti poznávaly planety a měly radost, že si můžou vyzkoušet, jak to na nich vypadá. Děti se dozvíдалy nové informace zábavnou formou a očekávaly překvapení, které se dostavilo. Jako rodiče by mě nenapadlo, že se dá takto s dětmi pracovat. Působilo to spontánně, nenuceně, přirozeně, vše na sebe hezky navazovalo.

*Reflexe ze strany pedagoga:*

K projektu byla přizvána kolegyně, která pozorovala práci s dětmi, a následně v rozhovoru reflektovala své poznatky s dopomocí inspirujících otázek (viz příloha VIII).

### **Kolegyně**

Prostřednictvím využívání dramatických metod lze u dětí přirozeněji rozvíjet řečové dovednosti, osvojování si rolí a pravidel, prožívání emocí a jejich následné pochopení. Děti byly vždy vhodně motivované, a to rozmanitou formou (příběhy, loutka, obrázkový materiál, netradiční pomůcky).

Ve většině aktivit děti působily uvolněně. Některé aktivity (např. práce s loutkou v souvislosti s tématem domov) byly pár dětem méně příjemné, ale sloužily k lepšímu pochopení jejich chování při ostatních aktivitách.

Prostřednictvím dramatických metod se děti obohatily o nové poznatky, které u nich navíc povzbuzovaly přirozenou zvědavost. Formy a metody práce, které učitelka volila, byly hravé a pro děti poutavé.

Empatii u dětí učitelka rozvíjela prostřednictvím zvolených činností, např. prací s loutkou, využíváním zástupné řeči. Přesah získaných poznatků byl znatelný i v jiných činnostech během dalších dnů. Děti byly méně ostýchavé, nebály se projevovat to, co cítí.

Aktivity, které učitelka volila, lze s obměnami zařadit do běžného programu s dětmi v MŠ. Bylo zřetelné, že děti činnosti bavily a nenásilně v nich probouzely zvědavost a rozvíjely je po mnoha stránkách. Projekt mě inspiroval pro další práci s dětmi. Učitelce se velmi dařilo vést rozhovory s dětmi k danému tématu.

## **Sebereflexe:**

Dramatickou výchovu se snažím zařazovat do týdenních plánů často. Zajímalo mne jako praktika, jak metody půjdou aplikovat během celého týdne v mateřské škole a jak na ně budou děti reagovat.

Díky dramatické výchově se mi děti více otevřely a zjistila jsem, jakou váhu pro ně má slovo domov. Na začátku byly děti více ostýchavé tam, kde metody vedly k jejich samostatnému projevení se. Postupně jejich ostych vymizel, když se metody během týdne opakovaly, např. pantomima či zástupná řeč. Děti si byly v činnostech již jistější a nebály se projevit a sdělit své emoce.

Přítomnost rodičů i kolegyně mne na začátku znervózňovaly. Cítila jsem na sobě, že nejsem zcela uvolněná. Dávala jsem si velký pozor na to, co a jak dětem sdělit. Během týdne jsem si ale na jejich přítomnost zvykla a všimla jsem si, že i děti se cítí být jistější a nebojí se jít do činností naplno.

V týdně přišla do třídy i paní zástupkyně na hospitaci, což pro mě též nebylo příjemné. Opět bylo na dětech vidět, že jsou stydlivější, když je pozoruje další osoba, na kterou nejsou zvyklé. V některých činnostech mne děti překvapily, že se naopak chtěly předvést co nejvíce a činnost, kterou jsem pokládala za těžší (př. zástupná řeč s loutkou, kde se měly domluvit, kde je marťanovi nejlépe), předvedly perfektně, vůbec se toho nebály a ani se nestyděly.

Reflexe od všech osob zúčastněných na projektu byly pro mne přínosné. Celý projekt mne utvrdil v tom, že aplikace dramatických metod v mateřské škole je efektivní. Dětem dramatická výchova prospívá a pomáhá jim při jejich osobnostním rozvoji, podporuje přirozenou dětskou zvědavost i osvojování si nových poznatků, ... Přínosem pro mě jako pedagoga je jedinečná možnost snáze zjistit, když dítě něco trápí, přestože není příliš sdílné a otevřené, dosáhnout lepší spolupráce s dětmi na základě opakování metod a předávat jim poznatky zajímavější, lépe uchopitelnou formou.

## ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo využít prvky dramatické výchovy u dětí v předškolním věku a zjistit, zda jsou tyto metody a techniky z pohledu pedagoga a rodiče dětem prospěšné. K tomuto účelu byl sestaven dramatický projekt s tématem Vesmír tak, aby byl co nejvíce přínosný v různých oblastech spojených s RVP PV (např. sebepoznání, rozvoj komunikačních dovedností atd.). Metody a techniky zařazené do projektu byly vybrány na základě věku dětí.

Práce byla rozdělena na dvě části.

V první, teoretické části jsem se zaměřila na vysvětlení pojmu dramatické výchovy, jejích cílů a metod. Dále jsem se věnovala objasnění pozice pedagoga dramatické výchovy coby prostředníka mezi dítětem a získanými poznatky. Učitel by se měl umět vcítit do světa dětí. Měl by respektovat jejich potřeby a pocity, dále rozvíjet jejich fantazii a tvořivost.

V úvodní části jsem popsala charakteristiku dítěte předškolního věku a systému předškolního vzdělávání u nás spolu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Nedílnou součástí bylo vymezení osobnosti pedagoga předškolního vzdělávání a požadavků, jež jsou na něj kladeny.

Druhou část práce tvořila realizace dramatického projektu, popis jeho průběhu a reflexe ze strany pedagoga a rodiče.

Rodiče oceňovali zajímavé pojetí činností v rámci daného tématu. Děti podle nich pracovaly nadšeně, přirozeně, aktivně se zapojovaly a zpravidla neměly problém hovořit o svých pocitech. Dotazovaní rodiče byli překvapeni projevy některých dětí (odmítaly z osobních důvodů komunikovat nebo rušily při činnostech) a docenili řešení těchto situací pedagogem.

Pozitivní pro mne byly i ohlasy rodičů dětí ze třídy, které doma s nadšením vyprávěly o probíraném tématu, hrách a o zajímavostech, jež je zaujaly.

Názory rodiče a pedagoga se shodovaly ve vhodném využití dramatických metod pro účelné předání poznatků dětem. Z obou pohledů vedly motivace k nadšenému zapojení dětí do činností a podněcovaly zájem dětí o dané téma.

Pozorující pedagog ocenil využívání zástupné řeči skrze loutku Mart'ana, díky čemuž děti neměly problém hovořit a citově se otevřít.

Z mého pohledu projekt naplnil očekávání. Dramatické metody a techniky, které jsem v teoretické části popsala, jsem v projektu všechny využila. Některé jsem musela v připraveném plánu přesunout na jiné dny, jelikož jsem reagovala na potřeby dětí a jejich zájem o probíhající činnost. Vynechané dramatické metody jsem zrealizovala následující den.

Překvapilo mě, že dětem dělala problém komunikace zástupnou řečí při dorozumívání se se mnou, ale v případě, když byly děti v interakci s loutkou, průběh pro ně byl přirozenější a nejspíše i snazší.

Potěšilo mne, že využití velké, prostorné a průhledné plachty jako demonstrace života pod ledem děti natolik nadchne, že nechtěly činnost ukončit.

Z celého týdne ve mně nejdéle rezonoval zážitek z komunitního kruhu, kdy chlapec popisoval, že se cítí doma sám. Chlapec se jeví jako uzavřený a tichý, téma domov je pro něj citlivé. V dalších činnostech s tématem domova jsem posléze přistupovala opatrněji, aby se chlapec nebál zapojovat.

Přítomnost dalších osob při dopolední činnosti mě zpočátku znervózňovala, zvláště přítomnost rodičů, ale poskytlo mi to dobrou zpětnou vazbu. Za jakékoliv názory rodičů i pedagoga jsem byla vděčná, protože mě ujistili o dobře provedené práci. Zároveň mne reflexe přítomných osob motivovala v pokračování používání dramatických metod v mé praxi v mateřské škole.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ADAMOVSÁ, Marie. *Pohádky z vesmíru*. 2. vyd. Ilustrovala Eva SÝKOROVÁ-PEKÁRKOVÁ. Praha: Rotag, 2011. ISBN 978-80-87126-08-0.

BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-862-7.

BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy k výuce dramatické výchovy: pro potřeby pedagogických pracovníků pracujících s dětmi a mládeží v zájmovém vzdělávání*. Prachatice: SVIS MŠMT, 2004. ISBN neuvedeno.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Didaktika tělesné výchovy nejmenších dětí*. Praha: Universita Karlova v Praze-Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 987-80-7290-298-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LISÁ, Lidka a Marie KŇOURKOVÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986.

MACHKOVÁ, Eva, ed. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0374-2.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 7., rozš. vyd. Praha: Artama, 1992. ISBN 80-7068-041-5.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 80-7068-103-9.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-011-86.

MATĚJČEK, Zdeněk a Richard M EYRE. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Překlad Ladislav Dvořák. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1-11.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8320-X.

MÉGRIER, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu: hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071782882.

PROVAZNÍK, Jan. K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In KOŤÁTKOVÁ, Soňa et al. *Vybrané kapitoly dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998, ISBN 80-7184-756-9.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071783080.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

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

## SEZNAM PŘÍLOH



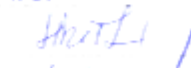





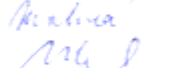














- Příloha I. Souhlasy rodičů s účastí dětí na projektu a jeho fotodokumentace
- Příloha II. Fotografie ze dne pondělí (vlastní zdroj)
- Příloha III. Fotografie ze dne úterý (vlastní zdroj)
- Příloha IV. Fotografie ze dne středa (vlastní zdroj)
- Příloha V. Fotografie ze dne čtvrtek (vlastní zdroj)
- Příloha VI. Fotografie ze dne pátek (vlastní zdroj)
- Příloha VII. Inspirující otázky k rozhovoru s rodičem
- Příloha VIII. Inspirující otázky k rozhovoru s pedagogem



# PŘÍLOHY

## Příloha I.

Svým podpisem souhlasím, že se mé dítě může zúčastnit projektu v rámci bakalářské práce Adriany Korchové. Dále souhlasím, že během projektu mohou být pořizovány fotografie mého dítěte, které budou zveřejněny v dané bakalářské práci.

JMÉNO	DATUM	PODPIS
Braun Emily	19.02.2020	
Horáková Ema	4.2.2020	
Hruška Filip	5.2.2020	
Jech Filip	6.2.2020	
Jindrová Nella	4.2.2020	
Kubát Viktor	10.2.2020	
Lavička Filip	3.2.20	
Marek Patrik	4.2.20	
Musilová Eliška	3.2.20	
Novák Jiří	4.2.20	
Nováková Julieta	3.2.2020	
Nováková Zuzana	7.2.2020	
Odvářka Michal	4.2.2020	
Pígl Radovan	3.2.2020	
Podholová Filipa	3.2.2020	
Pohorská Eva	20.2.2020	
Ptáčková Izabela	21.2.2020	
Rakhimová Karolína	3.2.2020	
Schieh Natálie	3.2.2020	
Staňková Josefina	4.2.2020	
Stloukalová Anna	10.2.2020	
Švejda Štěpán	17.2.20	
Vranovská Natali Laura	3.2.2020	

## Příloha II.





### Příloha III.



## Příloha IV.



## Příloha V.





## Příloha VI.







## **Příloha VII.**

1. Proč je dramatická výchova přínosná?
2. Jakým způsobem byly z vašeho pohledu děti přivedeny k činnostem?
3. Myslíte si, že si osvojily nové poznatky a jak?
4. Objevovala se u dětí empatie a kdy se to projevovало?
5. Jaký přínos na základě pozorování dramatického projektu to má pro Vás jako rodiče?

## **Příloha VIII.**

1. Proč je dramatická výchova přínosná?
2. Jakým způsobem byly z vašeho pohledu děti přivedeny k činnostem?
3. Myslíte si, že si osvojily nové poznatky a jak?
4. Objevovala se u dětí empatie a kdy se to projevovalo?
5. Jaký přínos na základě pozorování dramatického projektu, to má pro Vás jako pedagoga?

## ABSTRAKT

KORCHOVÁ A, *Využití metod dramatické výchovy u dětí v předškolním věku*. České Budějovice 2020. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce S. Suda.

**Klíčová slova:** Bakalářská práce, dramatická výchova, předškolní věk, mateřská škola, projekt, vesmír

V práci se zabývám dramatickou výchovou a využitím jejích metod u dětí v předškolním věku. Práce se skládá ze dvou částí. Teoretická část specifikuje dramatickou výchovu a základní pojmy, metody, techniky s ní spojené, dále vývoj dítěte v předškolním věku a předškolní vzdělávání, ve kterém se zabývám i Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Součástí praktické části je projekt na téma „Vesmír“, díky kterému zjišťuji, jakými způsoby lze metody v mateřské škole využívat. Hlavní myšlenkou mé bakalářské práce je prokázat důležitost dramatické výchovy při práci s dětmi v předškolním věku. Využívám k tomu metodu pozorování a rozhovoru s kolegyněmi a rodiči, hospitace kolegyně a rodičů.

# **ABSTRACT**

## **Use of drama education methods in preschool children**

**Key words:** Bachelor thesis, drama education, preschool age, kindergarten, project, Universe

In my work I deal with dramatic education and its use of dramatic methods in preschool children. The thesis consists of two parts. The theoretical part specifies dramatic education and concepts, methods, techniques associated with it, as well as the development of pre-school children and pre-school education, in which I also deal with the Framework Educational Program for Pre-school Education.

Part of the practical part is a project on the theme of "Space", thanks to which I find out how to use methods in kindergarten. The main idea of my bachelor thesis is to prove the importance of drama education when working with preschool children. In my work I use observation method, method of interview with colleagues and parents, observation of colleagues and parents.