

Využití dramatické výchovy v mateřské škole

Amálie Mojžíšková

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Amálie Mojžíšková**

Osobní číslo: **H150310**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Využití dramatické výchovy v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

Studium odborné literatury z oblasti dramatické výchovy v předškolním vzdělávání.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na analýzu dramatické výchovy v edukačních činnostech v mateřské škole.

Zpracování projektu dramatické výchovy v mateřské škole.

Realizace a ověření projektu dramatické výchovy ve vybrané mateřské škole.

Zpracování edvaluace projektu, doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

CAMERON, David, Paul SUTTON a Michael ANDERSON. Innovation, technology and converging practices in drama education and applied theatre. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015, xi, 153. ISBN 978-1-138-80319-0.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, 222 s. ISBN 80-7184-756-9.

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

MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007, 199 s. ISBN 978-80-7068-207-4.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. Metody dramatické výchovy v mateřské škole. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 167 s. ISBN 978-80-262-0020-8.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Barbora Petrů Puhrová
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

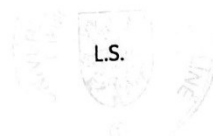
11. října 2017

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. října 2017


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

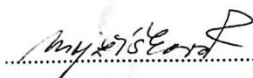
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 14. 12. 2017


.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá využitím metod dramatické výchovy v mateřské škole. Teoretická část obsahuje základní pojmy, principy a cíle dramatické výchovy. Popisuje metody využitelné v mateřské škole a důležitost role učitele v tomto edukačním procesu. Praktická část popisuje aplikaci projektu dramatické výchovy s dětmi předškolního věku a přínosu pro ně prostřednictvím projektu realizovaného v mateřské škole.

Klíčová slova: dramatická výchova, metoda, technika, hra, mateřská škola

ABSTRACT

Bachelor thesis deal with using of elements of drama education in nursery school. Theoretical part includes basic concepts, principles and aims of drama education. It describes methods usable in nursery school and the importance of teachers in this educational process. Practical part describes an application of drama education to preschool children and the benefit for them through the project, which was implemented in the nursery school.

Keywords: drama education, method, technique, game, nursery school

Poděkování

Chtěla bych, touto cestou srdečně poděkovat Mgr. Barboře Petrů Puhrové za cenné rady, odborné vedení a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat ředitelce a učitelce mateřské školy, které mi umožnili zrealizovat projekt.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	12
1.1 ZÁKLADY DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	13
1.2 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	14
1.3 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY	16
2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	18
2.1 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	19
2.2 DRAMATICKÁ HRA	23
2.3 UČITEL V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ.....	24
II PRAKTICKÁ ČÁST	27
3 TYP APLIKACE	28
3.1 CÍLE A ZDŮVODNĚNÍ PROJEKTU	28
4 PROJEKT V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	29
4.1 PROSTŘEDÍ	29
4.2 SUBJEKTY PROJEKTU	29
4.3 ČASOVÉ PARAMETRY	29
5 REALIZACE PROJEKTU V MATEŘSKÉ ŠKOLE	30
5.1 PRVNÍ DEN – „DECH“	30
5.2 DRUHÝ DEN – „EMOCE“	32
5.3 TŘETÍ DEN – „REKVIZITA“	33
5.4 ČTVRTÝ DEN – „PANTOMIMA“	34
5.5 PÁTÝ DEN – „FIKTIVNÍ SITUACE“	35
5.6 ŠESTÝ DEN – „VLASTNOSTI KRÁLE“	36
5.7 SEDMÝ DEN – „KRÁLOVO ROZHODNUTÍ“	37
5.8 OSMÝ DEN – „POCITY“	38
5.9 DEVÁTÝ DEN – „HRA JAKO“	40
5.10 DESÁTÝ DEN – „REFLEXE“	41
6 EVALUACE.....	42

6.1	EVALUACE OD UČITELKY	42
6.2	EVALUACE OD DĚTÍ.....	42
6.3	AUTOEVALUACE	43
6.4	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	43
ZÁVĚR		44
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		45
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		47
SEZNAM TABULEK.....		48
SEZNAM PŘÍLOH.....		49

ÚVOD

Dramatická výchova je velmi komplexní systém výchovy, s jehož pomocí lze u dětí předškolního věku rozvíjet mnoho oblastí současně. Tato závěrečná práce se zabývá dramatickou výchovou a využitím jejích metod a technik při práci učitele mateřské školy. Její prvky jsou používány především pro učení prožitkem a pro rozvoj osobnosti jako celku. Hlavním principem dramatické výchovy je dramatická hra a hra jako taková je nejběžnější a nejpoužívanější prvek v mateřské škole, tudíž je velmi vhodná pro děti předškolního věku.

Bakalářská práce je rozdělená do dvou částí, teoretické a praktické. Cílem teoretické části je představit základní principy, metody, techniky a cíle dramatické výchovy a význam učitele v edukačním procesu dramatické výchovy v mateřské škole. Nezbytností pro vymezení pojmů je studium odborné literatury převážně z českých zdrojů.

První kapitola vysvětluje samotný pojem dramatická výchova. Další kapitoly popisují základní principy a cíle dramatické výchovy, dále se kapitoly zaměřují přímo na dramatickou výchovu v mateřské škole, kde jsou popsány metody a techniky dramatické výchovy využitelné v mateřské škole. Další kapitoly popisují pojem dramatická hra a zdůraznění důležitost učitele.

Hlavním cílem aplikační části je navrhnout projekt edukačních aktivit s metodami dramatické výchovy, zrealizovat ho a vyhodnotit přínosy využití dramatické výchovy v edukačním procesu v mateřské škole. Tento projekt bude na závěr evaluován učitelkou, dětmi a samotnou autorkou bakalářské práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Pro dramatickou výchovu existuje několik názvů – výchovná dramatika, tvořivá dramatika nebo výchovné drama.

Jeden za zakladatelů dramatické výchovy Way (1996, s. 7) vysvětluje dramatickou výchovu velmi jednoduše: „Například odpověď na otázku, kdo je slepec, můžeme říct buď že je to člověk, který nevidí, anebo můžeme říct, ať zavře oči a zkusí najít východ z místnosti“.

Když se obrátíme k českým autorům, kteří se zabývají dramatickou výchovou, tak jeden z průkopníků české výchovné dramatiky Valenta (2007, s. 28) ji označuje jako systém sociálně uměleckého učení zacílený jednak k rozvoji osobnosti a prosociálního chování a jednak k uměleckému rozvoji. Existuje jako specifická výchovná koncepce opírající se o využití prvků a prostředků dramatu a divadla. Proces práce může přerůst do podoby divadelního produktu, ale stěžejní je právě proces sám.

Další autorky, které se zabývají dramatickou výchovou v prostředí mateřské školy, Svobodová a Švejdová (2011, s. 9) chápou dramatickou výchovu jako tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postojů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitek a na základě vlastní činnosti.

Jedna z předních autorek, která se zabývá dramatickou výchovou, Machková (2007, s. 32) ji definuje jako učení zkušeností, tj. jednáním osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince.

Dost podobně dramatickou výchovu vidí i Kořátková (1998, s. 7, 36), která zdůrazňuje, že je to nová oblast práce s dětmi založená na principech dramatiky, na diskusi a volbě, na kooperaci a komunikaci, na tvořivém myšlení a konání. Zároveň uvádí, že je to jediná oblast, která komplexně pracuje s prožíváním a individualitou prožitku a jeho obtížného zveřejnění a porozumění.

„Dramatická výchova klade do středu procesu žáka, dítě. Zkoumá lidský svět. Proto jsou jí blízké obsahy související s lidským konáním. Vztahy mezi lidmi jsou pro dramatickou výchovu stěžejní, zásadní je modelování člověka člověkem. Člověk je pro dramatickou výchovu hlavní entitou, skutečností, k níž se vztahuje. (Marušák, 2008, s. 9, 18)

„Dramatická výchova je nejčastěji užívaným paradivadelním systémem ve školním prostředí.“ (Cisovská, 2012, s. 57). Kdy Kořátková (1998, s. 7) uvádí, že její místo není jen v mateřské škole a v primárním vzdělávání, ale i v předmětových didaktikách (dějepis,

literatura apod.), ve speciální pedagogice a v neposlední řadě v obecné rovině pedagogické vybavenosti učitele.

Naopak Provazník (1998, s. 49) dramatickou výchovu chápe spíše jako umělecký obor a zahrnuje ji do jednoho z pěti oborů estetické výchovy, který využívá prostředků a postupů divadelního umění a učí přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání.

Přesto, že definice dramatické výchovy jsou rozdílné, shodují se v jednom. A to že jde o učení prožitkem a vlastním jednáním. Navíc obliba dramatické výchovy při práci učitelů roste. Zmiňuje to i Cameron (2015, s. 12), který se zabývá moderní dramatickou výchovou: „Použití dramatu jako efektivního pedagogického přístupu pomalu roste. Poskytuje bohaté a kontextualizované příležitosti učit se, používat slovní a jazykové struktury v autentickém kontextu“.

1.1 Základy dramatické výchovy

Jak je již v předchozí kapitole zmíněno, dramatická výchova má rozdílné definice. Často se mylně zaměňuje i s pojmy drama a divadlo. Avšak pochopení rozdílu těchto pojmů je pro dramatickou výchovu dost zásadní.

Tímto rozdílem se zabývá i Valenta (2008, s. 41, 42) a pokouší se definovat drama jako převážně psanou uměleckou reflexi světa, která vesměs obsahuje sdělení o určitém příběhu, události apod. (fabule), které je uspořádáno do jistých dějových sekvencí, přičemž jádrem této události je obvykle nějaké napětí, nějaký rozpor, problém či určitý konflikt, který nutí postavy jednat. Klíčovým způsobem popisu této události je soubor především promluv/přímých řečí/výroků.

Divadlo definuje jako umění časoprostorové a fyzické, jako systém aktivit zajišťujících modelové zobrazení, a tím i zastoupení určité skutečnosti – zejména osob v prostoru a v čase, což se děje formou hry. Jde o hru, která vytváří fikci. Zobrazuje něco aktuálně „tady a teď“ nepřítomného, neexistujícího. Toto zobrazení vytvářejí lidé k tomu určení – herci a probíhá v určitém prostoru, v určitém čase, za pomoci různých materiálních prostředků, aby ho jiní lidé – diváci mohli sledovat pro své poučení, pobavení apod.

A samotný rozdíl mezi divadlem a dramatickou výchovou chápe v tom, že cílem dramatické výchovy není produkt, ale proces (činnosti opřené o prvky divadla a dramatu s cílem nekonat je pro budoucí závěrečný tvar představení, ale konat je pro zážitek z nich samých, kterýžto zážitek nás rozvíjí).

I v zahraničních literaturách se objevuje tento problém, kdy důležitost rozdílu zdůrazňuje například Morgan (1992, s. 22): „Rozdíl mezi divadlem a dramatem ve třídě je v tom, že v divadle je všechno důmyslně zosnováno tak, aby byl zasažen divák. Ve třídě jsou zasaženi účastníci.“

Další českou odbornicí, která zmiňuje rozdíl mezi těmito pojmy je Macková (in Valenta, 2008, s. 44), která rozlišuje dramatický proces (využití divadelně dramatických prostředků pro průzkum tématu, reality, života, zkušenosti – v tomto smyslu jde též o běžné využití dramatické výchovy například ve školních podmínkách) a inscenační proces (umělecké zpracování tématu, děje, zkušenosti atd. – v tomto smyslu jde o směřování k představení)

Macková (2011, s. 14) se k tomuto problému vrací v pozdější publikaci, kdy uvádí, že divadelní představení s dětmi nelze nacvičit. Aby měla práce smysl, musí se na něm děti podílet. Co je v divadle cílem, musí být v dramatické výchově prostředkem.

Problematikou těchto pojmů se zabývají i teatrologové, kdy Císař (2008, s. 10) zastává názor, že se divadlo a dramatická výchova principálně rozcházejí, přestože pracují v teorii i praxi se stejnými kategoriemi – situace, role, příběh, jednání.

Lze tedy z výše uvedeného říct, že pro divadlo je důležitý produkt, kdežto pro dramatickou výchovu je důležitý proces samotný.

1.2 Principy dramatické výchovy

Aby byl proces dramatické výchovy efektivní, je důležité vědět, na jakých principech celý systém stojí. Tyto principy lze najít téměř v každé publikaci.

Machková (2007, s. 11) uvádí principy: „Výchova zkušeností, prožíváním, hra a tvořivost. Princip partnerství je přechodem ke skupině, která dramatickou výchovu odlišuje od jiných oblastí. Specifické principy dramatické výchovy jsou psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života a experimentace s ním a improvizace.“

Velmi podobné principy uvádí i Marušák (2008, s. 9, 10) a to tvořivost, činnost, zkušenost, prožitek a hru, a zároveň dodává, že činnost, zkušenost, zážitek a prožitek jsou principy, které jsou v dramatické výchově spojeny s principy hry.

Naopak Machková (2007, s. 11 – 26) principy dramatické výchovy vidí složitěji a rozděluje do několika kategorií:

1. zkušenost – znamená účast a aktivitu a zaznamenání této účasti v paměti jako trvalé součásti myšlení a cítění;
2. prožívání – patří k principům dramatické výchovy proto, že při vstupu role ve fiktivní situaci prožitím, a tedy i poznáním světa druhých „zevnitř“ dochází k proměnám osobnosti hráče;
3. hra – činnost, která se uplatňuje po celý život. V dramatické výchově se můžeme setkat s dramatickou hrou, námětovou apod.;
4. tvořivost – v dramatické výchově pracujeme s tvořivostí expresivní, která je základem k inscenační práci vedoucích a učitelů;
5. partnerství – dramatické aktivity jsou vždy věci skupinovou, a vždy tedy vyžadují partnerství a kooperaci;
6. psychosomatická jednota – dramatika je založená na principu psychosomatické jednoty člověka, to jest jednoty jeho vnitřního světa s tělem;
7. vstup do role – hra v roli je základním mechanismem učení v dramatické výchově;
8. zkoumání a experimentace – důležitým prvkem hry je vracení a opakování nebo opakování takových řad témat a námětů, aby určitý problém byl nazírán, zkoumán a zakoušen z různých hledisek;
9. improvizace – prostupuje všechny části, podoby, typy a směry dramatické výchovy.

Stejně na principy pohlíží i Svobodová a Švejdová (2011, s. 47 – 59) a rozdělují je na

1. princip aktivity, prožitku a zkušenosti – tyto pojmy nelze od sebe v dramatické výchově oddělit;
2. princip hry – mají-li být dramatické činnosti skutečnou hrou, neměly by nikdy porušit zásady, které v sobě nese především spontánní dětská hra;
3. princip hry v roli – základním pravidlem tohoto typu her je pravidlo jak;
4. princip tvořivosti a fikce – tyto principy by měla nabízet každá učitelka, přijímat originální nápady dětí, podněcovat jejich plynulost, nespokojit se s jediným řešením situace a v konečné fázi dokončit, shrnout a završit činnosti tak, aby byly pro dítě uživatelné

5. princip partnerství – bez principu partnerství nemůže dramatická výchova fungovat, kdy v mateřské škole se musí přenést do celodenního působení na dítě.
6. Princip objevů, zkoumání, experimentace a improvizace – díky tomuto principu lze naplnit požadavky RVP PV na integrované vzdělávání formou prožitkového a činnostního učení;
7. Princip psychosomatické jednoty a empatie – jednota těla a duše, schopnost vnímat prožitky a jednat v souladu s nimi, nebát se ostatním sdělit své pocity.

1.3 Cíle dramatické výchovy

Cíl dramatické výchovy se nedá jednoznačně určit, jelikož lze na dramatické cíle pohlížet z různých pohledů.

Například Provazník (1998, s. 62, 63) na cíle nahlíží z pohledu jedinci, který se stane:

1. člověkem orientujícím se:
 - A) v sobě (ve své psychofyzické organizaci)
 - B) ve světě:
 - v oblasti sociálních vztahů,
 - v oblasti lidské práce a tvořivosti,
 - v oblasti přírodní a ekologické,
 - v oblasti kulturní,
 - v etických hodnotách.
2. člověkem kompetentním, schopným používat dovednosti a poznatky aktivně, tvořivě a odpovědně;
3. člověkem schopným stálého seberozvíjení a adaptace, odolným vůči neustálým změnám, které s sebou moderní společnost přináší;
4. člověkem vědomým si svých možností i limitů, člověkem zdravě sebevědomým, ale současně pokorným, člověkem, který je schopen sám sebe vnímat jako součást světa, jež ho v mnohém přesahuje.

Mnohem obecněji na cíle nahlíží Cisovská (2012, s. 57) a obecnými cíli dramatické výchovy zvolila rozvoj osobnostní (sebepoznání, seberegulace, sebevyjádření, rozvoj vnímání, rytmu apod.), sociální (komunikace, spolupráce, rozvoj vztahů apod.) a esteticko-umělecký (především budování vztahu k divadelnímu umění a umění vůbec). Poslední jmenovaná cílová kategorie odlišuje dramatickou výchovu od jiných systémů věnujících se

osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, ale také od některých jiných paradivadelních systémů, a tím ji činí originální.

Stejně obecně na cíle pohlíží i Pro vazník (1998, s. 63) a popisuje, že cíle související s oblastmi lidské práce a tvořivosti, přírody a kultury plní přirozeně také jiné, hlavně estetickovýchovné předměty. V dramatické výchově jsou však více než jinde provázány s usilováním o orientaci v etických hodnotách.

Naopak Machková (1980, s. 22 – 31) volí cíle dramatické výchovy podle zaměření:

1. rozvoj osobnosti jako celku – mravní, estetický, rozumový, tělesný;
2. praktické osvojování sociálních rolí;
3. rozvoj skupinové dynamiky a mezilidské interakce;
4. rozvoj komunikace;
5. aktivní účast jedince na kulturním životě;
6. rozvoj tvořivosti.

Tyto cíle by se daly shrnout jako začlenění jedince do společnosti, všestranný rozvoj jedince a socializace jedince.

Lze si všimnout, že stejně jako jsou rozdílné definice dramatické výchovy, jsou rozdílné i cíle, které se autoři v novějších publikacích snaží ustálit a sjednotit jejich pojetí.

2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Mateřské škole jakožto první výchovná a vzdělávací instituce je přikládán velmi důležitý význam z hlediska rozvoje osobnosti dítěte jako celku. A právě k tomu může výrazně přispět dramatická výchova.

„Současná mateřská škola má dostatečný prostor pro variabilitu v obsahu, metodách, prostředcích i formách činností, a protože charakteristickou činností dítěte předškolního věku je hra, je právě zde ideální prostor pro dramatickou výchovu a její metody“ uvádí Svobodová se Švejdomou (2011. s. 9, 10), které vydaly publikaci specializující se na dramatickou výchovu v mateřské škole.

Provazník (1998, s. 44) se též zmiňuje, že v řadě mateřských škol efektivně funguje dramatická výchova jako styl práce.

Švejdomá (2000. s. 31 - 33) se v několika publikacích zabývá přímo dramatickou výchovou u předškolních dětí a zdůrazňuje, že dramatická výchova jde přirozeně naproti vývojovým zvláštěm předškolních dětí, včetně specifčnosti učení v předškolním věku, kde bez zkoumání není poznání, kde co projde tělem a zasáhne emoce, se ukládá do paměti atd. Prostřednictvím dramatické výchovy lze „nahlédnout i dovnitř pod pokličku“ daného, nepřijímat jen hotové a dané, ale experimentovat, hledat a nacházet, v kůži někoho či něčeho jiného se dobírat základní hierarchie hodnot a určitých postojů.

Navíc může dramatická výchova pomoci i s naplňováním cílů z RVP PV, kdy dává dobrý základ pro rozvíjení klíčových kompetencí. Lze díky ní rozvíjet kompetence k učení, kdy i v dramatické výchově jsou využívány různé způsoby učení například při rozvíjení smyslů. Dále můžeme rozvíjet kompetence k řešení problémů, neboť v dramatické výchově se neustále vytváří fiktivní konflikty a situace, kdy děti tyto problémy řeší. Nejvíce dramatická výchova rozvíjí komunikativní kompetence, jelikož komunikace provádí celou dramatickou výchovu a všechny aktivity nabízí různé formy komunikace, které pramení z potřeby přirozeně se vyjádřit. Sociální a personální kompetence jsou s dramatickou výchovou velmi shodné. Zaměřují se na sebepoznání, sebevědomí, spolupráci a akceptování dalších jedinců. Jsou to hlavní oblasti, které chce dramatická výchova rozvíjet. V neposlední řadě můžeme pomocí dramatické výchovy rozvíjet i kompetence činnostní a občanské, kdy se děti učí dodržovat pravidla, plnit si své povinnosti a uvědomovat si lidské hodnoty.

Dramatickou výchovou v prostředí mateřské školy se zabývá jen málo autorů. Většina publikací a odborných článků směřuje spíše k dramatické výchově v základním vzdělání. Jelikož autoři, kteří se zabývají dramatickou výchovou v předškolním vzdělání, jako například výše zmínění, zdůrazňují důležitost dramatické výchovy právě v mateřské škole.

2.1 Metody a techniky dramatické výchovy v mateřské škole

Metod a technik dramatické výchovy existuje nepřeberné množství. Ne všechny jsou ale využitelné v mateřské škole. Většina se využívá až při práci s dětmi staršího školního věku. V následujících odstavcích budou zdůrazněny ty, které jsou využitelné i v mateřské škole.

Když vezmeme metodu v obecném smyslu, tak Bláhová (1998, s. 91) ji popisuje jako způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika, která představuje konkrétní postup. Znamená to, že každá metoda může mít nej-různější počet technik, a záleží pouze na tom, kterou z nich pro daný problém zvolíme. Metoda však může existovat i sama o sobě, bez přispění té které techniky.

Když nahlédneme do pedagogické didaktiky, tak Skalková (1999, s. 167) zdůrazňuje, že metoda je spjata s pedagogickým cílem a obsahem i specifikou předmětu. Prostřednictvím metod se uskutečňuje vazba cíle a obsahu pedagogického procesu s jeho výsledkem. Stupeň, v němž odpovídá cíl výsledkům, ukazuje mimo jiné i na účinnost použitých metod.

„Metoda je cesta, která nás vede k cíli. Je to činnost pedagoga a dětí (někdy shodná, jindy rozlišná), která by nám měla pomoci prozkoumat, ujasnit a vysvětlit některé skutečnosti tak, abychom se posunuli kousek dál k vytyčenému cíli. Metodu vnímáme jako cestu dlouhou a širokou, již lze různě variovat a modifikovat.“ Takto metodu popisují Svobodová se Švejdrovou (2011, s. 69). Kdežto techniku popisují jako cestu užší a konkrétnější.

Naopak Valenta (2008, s. 46, 47), který se z českých odborníků na dramatickou výchovu nejvíce zabývá metodami a technikami, chápe metodu komplikovaněji a podle něj ji nelze v dramatické výchově jednoznačně definovat. V jazyce dramatické výchovy může být metoda:

1. Celý systém dramatické výchovy – například ve smyslu „dramatická výchova jako metoda rozvoje emocionality“;
2. Základní koncepční metodický princip systému;
3. Specifický styl práce – souhrn základních charakteristických cílů, principů strukturování, typů obsahů her atd.;

4. Soubor nebo skupinu dílčích postupů, respektive jejich společný princip – dílčí metody a techniky; například metoda pantomimy;
5. Konkrétní postup – konkrétní činnost učitele a žáka, metoda sama o sobě-zpomalená pantomima.

V dalších Valentových publikacích se můžeme setkat s tříděním metod, které můžeme vztáhnout i mateřskou školu. Valentovo (2008) základní třídění metod vypadá takto:

A)

I. Metoda (ú)plné hry

B)

II. Metody pantomimicko-pohybové

III. Metody verbálně-zvukové

C)

IV. Metody graficko-písemné

V. Metody materiálně-věcné

Naopak Bláhová (1998, s. 95) dělí metody a techniky dramatické výchovy konkrétněji a to:

1. metoda a techniky expozice;
2. metoda a techniky vytváření kontextu;
3. metody a techniky hry v roli a simulace;
4. metody a techniky řešení krizového okamžiku;
5. metody a techniky řešení dramatického kontextu;
6. metody a techniky vedení a řízení dramatu;
7. metody a techniky reflexe a hodnocení.

Jako nejdůležitější metodu pro děti předškolního věku Valenta (2008) zmiňuje hru v roli a proto lze třídění metod zahrnout do dvou kategorií:

1. Metody založené na principu hraní v roli.
2. Metody doplňující hru v roli.

Svobodová se Švejsovou (2011, s. 69 – 90) se zbývají přímo metodami, které se dají využít v mateřské škole. Je jich samozřejmě velká spousta, ale autorky ve své publikaci uvádí tyto, jako ty nejčastější:

1) Asociační kruh

Asociace je myšlenkové spojení, jehož logiku zná pouze dítě samo. Práce v kruhu zaručuje, že každé dítě dostane příležitost sdělit svou asociaci.

Asociační kruh není typickou dramatickou metodou, protože postrádá prvky divadla; jedná se o metodu verbální, provokující myšlení, představivost a fantazii, pro tyto vlastnosti však bývá v dramatické výchově hojně využívána.

2) Práce s rekvizitou

Práce s rekvizitou přesahuje svou šíří označení metoda dramatické výchovy, jedná se spíše o dovednost loutkohereckou či divadelní, bez které se ovšem neobejde žádný, ani průměrně zdatný pedagog.

3) Narativní pantomima

Spojuje naraci (vyprávění) s pantomimickým zobrazením vyprávěného děje a spadá do velmi širokého okruhu pantomimických metod a technik. Slouží k zpřesnění textu – co projde tělem, lépe se uloží v paměti.

4) Simultánní pantomimická ilustrace

Simultánní neboli souběžnou ilustraci používáme k ilustrování říkadel, rituálů, písniček, můžeme s ní ilustrovat krátké vyprávění, které nás ve fixovaném nebo částečně fixovaném tvaru přeneseme do fiktivního prostředí, v němž se budeme dále pohybovat.

5) Diskuse

Diskuse je velmi širokou metodou, která není typicky dramatickou metodou, ale pro dramatickou výchovu je zcela nezastupitelná. Pomáhá dojít k závěru a najít určité resumé.

6) Hra v roli

Tuto metodu můžeme vnímat i jako jeden z principů dramatické výchovy, vychází se spontánní hry předškolního dítěte. Pro dítě není problém stát se pejskem, maminkou... Děti roli snáze přijmou s pomocí kostýmního prvku.

Hra v roli má tři typy:

1. Simulace – hráč je sám sebou v určité fiktivní situaci;
2. Alternace – hráč už hraje roli určité jiné osoby, ale hraje ji tak, jak on by se choval, kdyby byl danou osobou;
3. Charakterizace – hráč hraje roli jiné osoby a chová se tak, jak si on myslí, že by se daná osoba chovala.

7) Improvizace

Improvizace je jednání v určité situaci bez předchozí domluvy a přípravy. Jedná se opět o velice širokou metodu, kterou můžeme současně vnímat jako jeden z principů dramatické výchovy.

8) Štronzo

Chceme-li s dětmi pracovat technikami dramatické výchovy, potřebujeme, aby se naučily ovládat své tělo tak, aby se zastavily a zůstaly chvíli stát bez hnutí.

9) Živý obraz

Živý obraz je pantomimické zobrazení bez pohybu. Tato technika nám pomůže dokázat to, co je v běžném životě nemožné, a to zastavit čas, využít daného okamžiku a vytěžit z něho vše, co nám nabízí.

10) Oživé štronzo

Pomáhá nám prožít situace a ujasnit si, co teď cítíme. Můžeme pracovat s živým obrazem či fotografií, kterou rozpohybujeme do děje.

11) Vnitřní hlasy

Tato technika nám pomůže pomoci hlouběji prozkoumat a pochopit myšlení a jednání druhé osoby, učí nás porozumění druhé osoby, ale také rozvíjí dovednost a formulovat vlastní myšlenky. Během seznamování s technikou je při práci s předškolními dětmi vhodný příklad učitelky – učitelka jako první promlouvá za danou postavu.

12) Horká židle

Tato technika opět rozvíjí u hráčů schopnost pochopení jednání druhé osoby, podporuje empatii a učí děti klást smysluplné otázky. Učitelka by měla každou otázku přijmout, případně ji dítěti pomoci dotvořit.

13) Reflexe

Tato metoda je ve své podstatě evaluačním procesem, pomáhá nám zjistit, jak děti pochopily problém, kterým jsme se zabývali, pro děti pak má význam jakéhosi shrnutí a zvýraznění důležitých míst.

14) Postojová osa

Postojová osa je hodnotící technika, která nám může pomoci nejen v řízených vzdělávacích akcích, ale i při řešení běžných situací. Jako postojová osa může sloužit například kobercová páska, kterou jsou spojeny koberce k sobě.

15) Tvůrčí psaní

Samozřejmě že nepíší děti, ale učitelka, děti text vymýšlí. Děti mohou vymýšlet básničky, písničky, povídky, pohádky, dopisy...

16) Zástupné předměty a loutky

Zástupný předmět může být ve vztahu ke skutečnému pouze vzdáleně podobný třeba jen v jednom nebo ve dvou znacích, a pokud ho oživíme ho pohybem, stává se loutkou, která je schopna plně zastoupit loutku realistickou.

17) Zvukový kruh, zvuková koláž

Zvukový kruh nebo zvuková koláž jsou techniky, které mohou pomoci navodit atmosféru potřebnou pro získání určitého prožitku.

18) Zrcadla

Technika zrcadlení vyžaduje určité soustředění. Zrcadla mohou být obličejová i celotělová.

19) Navození prožitku v simulovaných podmínkách

Tato metoda není přímo metodou dramatickou, ale metodou prožitkového učení, která může pomoci doplnit činnosti „jako“ o skutečný prožitek, byť navozený učitelkou, ale v podmínkách blízkých realitě

2.2 Dramatická hra

U malých dětí, především v předškolním věku, se velmi často, ať už vědomě či nevědomě, objevuje dramatická hra. Lze ji také najít pod pojmem hra v roli. Je to pro děti typická hra na něco nebo někoho.

„Dramatická výchova vychází v podstatě z dětské spontánní hry na něco, na někoho, nabízí dětem ochranný mechanismus prostřednictvím role, do níž děti vstupují a skrze ni jednájí. Úplně ten nejelementárnější příklad je: Na otázku, co umí podzim, řada dětí odpoví: Já nevím. V okamžiku, kdy se dítě Podzimem stane, tedy vstupuje do role Podzimu, se začíná chlubit: „Já jsem Podzim a dovedu...“, zmizí nejistota, stoupne aktivita i vnitřní zaujetí dítěte pro činnost a ejhle – dítě ví.“ (Švejdová, 2000, s. 31)

Když se nejprve podíváme na to, co to je dramatická hra, tak Koťátková (1998, s. 34) definuje dramatickou hru jako řízenou a strukturovanou činnost, která, aby mohla nést označení hra, musí plnit základní atributy hry: poskytnout prostor pro spontánní prožívání, pro radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu.

Jedna ze zahraničních autorek McCaslinová (in Machková, 2007, s. 35, 36) označuje dramatickou hru jako volnou hru velmi malých dětí, které v ní zkoumají svůj svět a imitují jednání a charakterové rysy lidí kolem sebe. Dramatická hra je fragmentární, existuje jen v tomto momentě. Může trvat několik minut nebo pokračovat nějaký čas. Nemá začátek a konec a vývoj v dramatickém slova smyslu.

Dramatickou hru v mnoha publikacích zmiňuje i Machkové (2011, s. 17, 35), která zdůrazňuje, že je založená na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situaci osob, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytváří tak děje. Dále popisuje, že dramatická hra může mít různé formy a organizace – může to být etuda, improvizace apod. Dramatická hra se velmi podobá jistému typu spontánní dětské hry a u dětí předškolního a mladšího školního věku na něj dramatická výchova bezprostředně navazuje. Bývá označována jako hra námětová „Dramatická hra v dramatické výchově je hrou celostní, počítá s racionálním i emocionálním zasažením hráče.“ dodává Marušák (2008, s. 14)

2.3 Učitel v dramatické výchově

Tím, kdo děti celým procesem dramatické výchovy provází je učitel. I ten by proto měl splňovat určité požadavky a měl by mít alespoň základní znalosti o dramatické výchově. Je to právě učitel, díky kterému se tento proces může vydařit, a nebo naopak může skončit zcela beze smyslu. V takových případech už znovu učitel po prvcích dramatické výchovy při své práci nesáhne.

Aby byl učitel dramatické výchovy úspěšný, musí mít určité předpoklady. Kořátková (1998, s. 219) uvádí, že u úspěšného učitele dramatické výchovy sledujeme:

1. Rovinu základní profesní vybavenosti.
2. Rovinu speciální vybavenosti pro dramatickou výchovu

Důležité je u učitele i osobnost, kdy Machková (2007, s. 185) uvádí, že je velmi důležité, aby byl vyrovnaný sám se sebou a aby přijal na základě sebehodnocení a sebepoznání sám sebe; nesmí být nejistý ve styku s lidmi, neměl by mít zásadní pochybnosti o svých schopnostech a o dovednostech komunikovat s dětmi, o jejich ochotě jej přijmout jako člověka.

„Nejdůležitějším faktorem uplatnění dramatu ve výchově je učitel. Bylo by zpozdilé předpokládat, že se učitel nepotřebuje pro drama připravovat – ale stejně zpozdilé je naznačo-

vat, že potřebuje divadelní kurs. Skutečný, silný a vcit'ující se zájem o děti, bez ohledu na jejich akademické schopnosti nebo nadání, je první nezbytností. Druhou jsou vědomosti o tom, proč drama užíváme.“ zdůrazňuje Way (1996, s. 11) důležitost učitele.

Učitel, který využívá dramatickou výchovu, musí mít určité předpoklady. Kořátková (1998, s. 221, 222) tyto předpoklady rozděluje na dvě skupiny

1. Předpoklad pro úspěšné vedení skupinové práce v dramatické výchově:

- učitel je účastníkem skupiny a akceptuje skupinový proces
- vytváří klima
- má základní důvěru v potenciál skupiny a ve svou práci
- jeho chování vyjadřuje soulad mezi prožíváním a chováním navenek
- má zájem o každého člena skupiny a akceptuje ho takového, jaký je
- má schopnost empatie
- umí vyjádřit pozitivní i negativní pocity a v tomto vyjádření je rovnováha
- má dobrou míru tolerance
- akcept na prožitky a racionálnost je vyvážený
- je vnitřně uvolněný, není netrpělivý.

2. Předpoklady učitele pro vlastní dramatickou práci:

- zvládnout techniku řeči
- být schopen identifikace, improvizace obecně a především v roli
- přijmout roli v intencích se základními hereckými předpoklady
- být schopen pro jednání v roli použít neverbální a pohybové vyjádření
- být schopen přijmout a realizovat souhru rolí
- plánovat hodinu dramatické výchovy i tvořivě reagovat a podněcovat nové situace
- být schopen reflexe, jakožto zkoumání zrealizovaného procesu spolu s přijetím zpětné vazby
- osvojovat si didaktické zásady, metody a techniky dramatické práce
- získávat dramatizační zkušenosti (tempo, zkratku, symbol, rytmus ve struktuře dramatické hry)
- zvládat základní elementy režijní práce

Je nutno ale zdůraznit, a upozorňuje na to i Machková (2008, s. 162), že dramatická výchova má i četná nebezpečí, paradoxně spočívající často právě v její atraktivnosti. Jedním z nich je nebezpečí uchvácení zážitkem, tématem, námětem a jeho zpracováním, spojené

s nezájmem nebo neschopností vnímat „jak se to dělá“ nebo pro koho to je vhodné. Oslnivé zážitky například z relaxací vedou k tomu, že je v nezměněné formě nabízí dětem a pak se diví, že je to nebaví.

Jak i z výše uvedeného vyplývá, učitel hraje v dramatické výchově velmi důležitou roli. Což samozřejmě platí pro dramatickou výchovu obecně. Jak ale uvádí i Machková, je důležité, aby učitel, který dramatickou výchovu využívá, měl o tomto oboru alespoň základní znalosti. Tyto znalosti lze získat především z publikací. Jak již ale bylo v předchozích kapitolách zmíněno, pro dramatickou výchovu v mateřských školách jich je ale poměrně málo.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 TYP APLIKACE

Praktická část mé bakalářské práce má aplikační charakter, tudíž mým cílem je navrhnout projekt edukačních aktivit s metodami dramatické výchovy, zrealizovat ho a vyhodnotit přínosy využití dramatické výchovy v edukačním procesu v mateřské škole. Následně vypracovat doporučení do praxe. Pro tento účel jsem si zvolila mateřskou školu, která mi k realizaci projektu poskytovala dostatek časového prostoru, a učitelky mi do mého projektu nezasahovaly, neboť zde bylo velmi důležité, aby to bylo vyjádření dětí bez zásahu učitelky. V této mateřské škole jsem pracovala s dětmi ve věku 4-6 let.

3.1 Cíle a zdůvodnění projektu

Hlavním cílem tohoto projektu je rozvíjet u dětí předškolního věku osobnost dítěte, podporovat rozvoj sociálních dovedností především v oblasti spolupráce a vztahů k vrstevníkům, rozvíjet verbální komunikaci a tvořivost pomocí metod a technik dramatické výchovy.

Dramatická výchova komplexně rozvíjí osobnost dítěte. Bohužel ji jen velmi málo učitelů používá. A když už ji použijí, jde jim jen o výsledný produkt, který můžou předvést na besídce. Tímto projektem chci ukázat, že v dramatické výchově je důležitý především proces samotný a že i během pár dnů lze s jeho pomocí udělat velký pokrok, co se rozvoje dětí týče, a že je dobré využívat prvky dramatické výchově v běžném edukačním procesu mateřské školy.

4 PROJEKT V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Realizace projektu Hra s pohádkou proběhla v běžné třídě mateřské školy nacházející se na okraji města ve Zlínském kraji. Projekt probíhal dva týdny od konce ledna do poloviny února a byl rozdělen do dvou integrovaných bloků, kdy první integrovaný blok probíhal první týden a byl motivován pohádkou o Slípce Pipce a druhý integrovaný blok byl motivován pohádkou Sůl nad zlato.

4.1 Prostředí

Projekt byl realizován ve třídě mateřské školy, která má půdorys do písmene L, kde větší část tvoří herna a menší část třída se stolečky. Během projektu jsme využívali především prostor herny, kde byl dostatek prostoru pro pohyb dětí. Ale vzhledem k tomu, že dětí je ve třídě přes 20, tak byla velmi důležitá obezřetnost, aby se žádné z dětí při pohybových aktivitách nezranilo, jelikož do prostoru v herně vstupují různé hračky.

4.2 Subjekty projektu

Třída, kde byl projekt realizován, má celkový počet 24 dětí, ale při realizaci projektu byly dvě děti nemocné. V průběhu projektu byla občasná absence dětí, takže jsem pracovala s minimálně 20 dětmi a maximálně s 22 dětmi. Třidu navštěvují děti ve věku 4-6 let. Dvě děti jsou v péči PPP, což ale na realizaci projektu nemělo vliv.

Rodiče všech dětí jsem požádala o písemný souhlas s účastí jejich dětí na projektu a s uveřejněním fotografií, s čímž všichni rodiče souhlasili.

4.3 Časové parametry

Projekt byl realizován po dobu dvou týdnů, tedy v 10 pracovních dnech, a probíhal vždy v době řízené činnosti v dopoledních hodinách. Časová dotace jednoho dne byla zhruba 45 minut.

5 REALIZACE PROJEKTU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Téma	Cíle	Organizační forma	Metody
Pohádka Slípka Pipka	Zprostředkovat dětem nové sociální zkušenosti a vést je k aktivnímu řešení fiktivních problémových situací. Ujasnit si, jak by se měly děti zachovat při setkání s neznámými lidmi.	Řízená činnost	Hra v roli, diskuze, improvizace, pantomima, práce s rekvizitou
Pohádka Sůl nad zlato	Na příkladu soli si uvědomit význam zdánlivě obyčejných věcí pro život. Uvědomit si na základě vlastního zážitku, že láska se nedá poznat podle slov, ale podle skutků.	Řízená činnost	Diskuze, hra v roli, improvizace, pantomima, učitel v roli

Tabulka 1

5.1 První den – „Dech“

Cíle	<ul style="list-style-type: none"> • Naučit děti brániční dýchání • Rozvíjet představivost • Rozvíjet komunikační dovednosti v oblasti vyjadřování pocitů
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Diskuze, improvizace
Prostředky a pomůcky	Bubínek

Tabulka 2

Průběh:

Po snídani jsme si s dětmi sedly do kruhu, kde jsem jim představila celý projekt a aktivity, které budeme následující dva týdny dělat. Požádala jsem děti, aby si různě po herně lehly na záda a zavřely oči a aby si v hlavě představovaly pohádku o Slípce Pipce, kterou jim budu číst. Po přečtení pohádky jsem dala dětem pokyn, aby si představily, že mají na břichu kostičku, kterou musí pomocí dechu zvednout. Když se nadechnou, musí se břicho i s kostičkou zvednout, a když vydechnou, tak musí břicho i s kostičkou klesnout. Většině dětí nedělalo problém začít dýchat do bránice s pomocí vlastní představivosti, ale pár dětem to hned nešlo. Proto jsem jim řekla, ať si dají na břicho jednu ruku a ať zvedají břicho s rukou. Až zvládly dýchat do bránice, zkoušely jsme onu kostičku posunout ještě níž do podbříšku a po chvíli ještě do zad do beder. Potom následovala aktivita, kdy jsem bubnovala do bubínku, a děti do rytmu chodily či běhaly po třídě. Za úkol ale měly vyplnit prostor celé herny, aby nikde nebylo prázdné místo. Dalším úkolem byla *improvizace* zmatku a paniky, která probíhala na dvorku. Děti měly za úkol pobíhat po třídě, tvářit se a komunikovat s ostatními jako při zmatku. Následně jsem jim dávala další úkoly, jako například že vždy, když někoho potkají, musí ho zmateně pozdravit nebo si vymyslet, proč je zachvátila panika. Poté jsme si sedli zpět do kruhu, kde jsme *diskutovali*, proč Pipka poztrácela korále a jak zařídít, aby je nepoztrácela. Chtěla jsem dát dětem chvíli čas, aby si odpovědi promyslely, ale někteří ihned začaly odpovídat a vymýšlet své teorie. Na závěr jsem děti ještě požádala, aby si ještě jednou lehly na záda, položily si ruku na břicho a dýchaly tak, aby se jim ruka zvedala. Požádala jsem děti, ať si představí všechno, co jsme dneska dělali a co jsme si řekli. Ať popřemýšlí o tom, jak se při jednotlivých aktivitách cítily a až budou chtít, tak ať vstanou.

Reflexe:

Myslím, že první den projektu se povedl. Cíle, které jsem si pro dnešní den stanovila, jsem splnila bez větších problémů. Jelikož to byl první den, tak jsem si nekladla vysoké nároky. Pro děti byl tento první den přínosný v tom, že se naučily ovládat svůj dech a přenést ho do různých částí těla. Dále některé děti zjistily, že se mohou plně projevit, aniž by se styděly nebo se bály. U většiny dětí se totiž na začátku objevil problém, že se bály mluvit. Jediné, co se úplně nepodařilo, bylo úvodní dýchání, kdy tato aktivita děti velmi nebavila. Přesto je důležité dýchání dále rozvíjet, stejně jako podporovat projev dětí.

5.2 Druhý den – „Emoce“

Cíle	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet hrubou a jemnou motoriku • Rozvíjet představivost dětí • Rozvíjet komunikační dovednosti
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Diskuze, hra v roli
Prostředky a pomůcky	Míč, zrcadlo

Tabulka 3

Průběh:

Začali jsme s hrou, kdy jsem stála uprostřed herny s míčem, a děti běhaly okolo mě. Vybrala jsem si jedno z dětí, jehož jméno jsem řekla a hodila jsem mu míč. Ono vybrané dítě vykřiklo slovo stát a na jeho pokyn se musely ostatní děti zastavit v pohybu. Dítě s míčem si vybralo jiné dítě a to zasáhlo míčem. Zasažené dítě potom převzalo mou roli a vybíralo další dítě. Na této hře jsme si zkoušeli zastavení pohybu a pozornost dětí. Následně jsme si připomněli zmatek na dvorku, na který jsme si předešlý dne hráli. Děti se rozdělily do dvojic a následně jsem jim dávala pokyny, aby mimicky na svého partnera ze dvojice ztvárnily určité emoce. Nejprve to byl zmatek, zděšení, radost, smutek, vztek, nuda a další. Děti zůstaly ve dvojicích a měly za úkol si připravit situaci, jak *by jednaly jako Pipka*, kdyby taky něco ztratily. Dětem jsem dala pět minut na přípravu a následně jsem vyzvala dvojici, která chtěla své pojetí předvést. Ostatní děti dvojici pozorovaly. Když první dvojice svůj výstup dokončila, vyzvala jsem další dvojici. Děti se nejprve ostýchaly, ale nakonec své pojetí situace předvedli všichni. Po předvedení všech situací jsme si sedly do kruhu, kde jsme se vrátily k situaci z předešlého dne, kdy jsme vymýšleli, jak zabránit tomu, aby Pipka poztrácela korále. Vyložila jsem dětem situaci, že korále jsou sice navlečené, ale Pipka stále vyvádí. Děti začaly *diskutovat*, co se jí mohlo stát. Většinou to mělo něco společného s tím, že jí padalo nebe na hlavu, což bylo řečeno v úvodním příběhu. Po těchto teoriích jsem se děti začala ptát na jejich pocity z dnešního dne, zda třeba nastala situace, která jim byla nepříjemná. Zde jsem opět narazila na problém, že děti neumí mluvit o svých pocitech. Tak jsme jim dávala různé otázky, aby si své pocity alespoň uvědomily. Na závěr jsem děti opět požádala, aby si lehly na záda a dýchaly do břicha tak, jak jsme se to před-

chozí den učili. Řekla jsem dětem, aby si opět v paměti připomněly, co všechno celý den dělaly a jak se u toho cítily.

Reflexe:

V tento den jsem zjistila hlavní oblasti, na kterých budu muset s dětmi dále pracovat. A to právě v oblasti komunikace, aby se nebály říct svůj názor a vyjádřit své pocity. Dalo by se říct, že cíle jsem splnila, jen je potřeba je posouvat dál a ještě na těchto oblastech pracovat. Ač jsem si průběh dneška představovala jinak, jsem s ním spokojená. Především z toho důvodu, že vím, na čem s dětmi pracovat. I tak si myslím, že dnešek dětem přinesl právě to zjištění, že se nemusí bát projevit se.

5.3 Třetí den – „Rekvizita“

Cíle	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet jemnou a hrubou motoriku • Rozvíjet prostorovou orientaci • Rozvíjet představivost • Rozvíjet komunikační a řečové dovednosti v oblasti projevu
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Diskuze, improvizace, práce s rekvizitou
Prostředky a pomůcky	Vatové tyčinky, židle, bubínek

Tabulka 4

Průběh:

Po snídani jsme se přesunuli do herny, kde jsme si sedli do kruhu, a dala jsem dětem otázku, co mohlo Pipku zasáhnout do hlavy. Děti začaly *diskutovat* a opět vymýšlet různé teorie. Potom se děti rozdělily do dvojic a jednomu z dvojice jsem dala vatovou tyčinku. Dítě, které tyčinku nemělo, zavřelo oči a druhý z dvojice ho hladil po různých částech těla. Po chvíli si role vyměnili. Po další chvíli jsem dětem dala ještě jednu tyčinku, aby byl prožitek intenzivnější a aby děti zkusily vnímat více míst svého těla najednou. V další hře děti musely *improvizovat*, aby předváděly paniku na dvorku z předešlého dne. Když jsem bouchla do bubínku, musely svůj pohyb zastavit a uvědomit si, v jakém postavení je jejich tělo. V hlavě si prošly celé tělo, jak mají ruce a nohy nebo jaké svaly napínají. Když si

uvědomily celé tělo, pokračovaly v pobíhání. Toto jsme několikrát opakovaly. Poté následovala aktivita, kdy si děti přinesly do herny židličky a já jsem jim dávala pokyny, kam se zvířata z dvorku schovala. Musely tak *pracovat s rekvizitou*. Když jsem například řekla, že se pes schoval do boudy, tak si děti lehly pod židli. Když jsem řekla, že kohout vyletěl na kurník, děti si na židli stouply. Postupně jsem hru ztížila, kdy jsem každému dítěti přiřadila nějaké zvíře a dál říkala, kam se zvířata schovala. Zde to už pro děti bylo těžší, protože si musely zapamatovat, jaké zvíře jsou a dávat pozor, zda se zrovna to jejich zvíře neschová. Po této hře jsme si sedli zpět do kruhu a opět následovala má otázka, jak se při dnešních hrách cítily. Nejprve se nikdo nevyjadřoval, až když jsme se začala ptát na konkrétní situace, a to především na hlazení vatovými tyčinkami, tak se děti rozmluvily a popisovaly své pocity.

Reflexe:

Z tohoto dne mám velmi dobrý pocit především díky tomu, že se děti přestávají bát mluvit o svých pocitech a prožitcích. Takže myslím, že dnešní den dal dětem o něco víc jistoty a sebevědomí nebát se projevit se. Všechny aktivity své cíle splnily, ale samozřejmě je důležité tyto oblasti komunikace, sociálních dovedností i psychomotoriky dále rozvíjet. Myslím, že v dnešním dni nebylo nic, co by se nepovedlo.

5.4 Čtvrtý den – „Pantomima“

Cíle	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet umění pantomimy • Rozvíjet komunikační schopnosti v oblasti vyjádření pocitů při učení prožitkem
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Diskuze, hra v roli, učitel v roli, ozvučená pantomima

Tabulka 5

Průběh:

Děti si v herně lehly na koberec a začali jsme tím, co už děti znaly - dýcháním do břicha. Když se děti zklidnily a soustředily se jen na dýchání, tak jsem jim dala pokyn, ať při vydechnutí syčí nebo ať vydechují s písmenem o. Následovala aktivita, kdy děti měly jít na

zámek stejně jako Pipka. Když jsem jim cestu popisovat a ta byla z kopce, tak musely chodit ve dřepu. Když byla cesta do kopce, tak musely normálně jít a když byla cesta rovná, musely se plazit po břiše. Poté jsme si sedli do kruhu a děti vzpomínaly, koho Pipka po cestě potkala (liška, pes, husa, kachna). Následně vymýšlely, jaké vlastnosti ona zvířata mají. Tato zvířata jsem použila i v další aktivitě. *Já jsem hrála Pipku* a děti *pantomimicky* představovaly ostatní zvířata. Poté jsem *dětem nabídla role zvířat a Pipky*, které si děti rozebraly, a situaci, kdy se všechna zvířata potkala, jsme si zahráli. Děti se postupně role vyměnily, aby si každý zkusil nějakou roli zahrát. Ostatní děti situaci vždy pozorovaly. Až se všechny děti v nějaké roli vystřídalily, tak jsme si sedli do kruhu a opět jsem se dětí ptala na jejich pocity z dnešních aktivit, které jsme spolu dělali.

Reflexe:

Tento den jsme přešli do obtížnější metody dramatické výchovy a to pantomimy a hry v roli. Děti ji ale zvládly, i když jsem je občas musela navést určitým směrem. Cíle tohoto dne jsem bez větších problémů splnila. Tento den dětem přinesl především nové zkušenosti, jelikož některé děti se s pantomimou setkaly poprvé. Jako předchozí dny jsme dál rozvíjeli práci s dechem a samozřejmě komunikaci, aby se děti nebály vyjádřit své pocity. Z mého pohledu se dětem všechno povedlo, což značí, že aktivity byly vhodně zvoleny a byly i dobře zorganizovány.

5.5 Pátý den – „Fiktivní situace“

Cíle	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet sociální dovednosti v oblasti spolupráce • Rozvíjet představivost • Rozvíjet řečové a komunikační dovednosti v oblasti projevu
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Diskuze, hra v roli, improvizace

Tabulka 6

Průběh:

Jelikož jsem pro tento den zvolila především aktivity, kde se uplatňuje hra v roli, tak jsem pro začátek vymyslela pohybovou aktivitu. Děti seděly v kruhu se zavřenýma očima a jed-

no dítě, které jsem vybrala, kruh obcházel zvenčí jako liška. Vybralo si jedno dítě z kruhu, kterému poklepalo na rameno, dítě vyběhlo z kruhu a hrály na honěnou. Pokud si pronásledované dítě stihlo sednout zpět na své místo, liška si vybírala další dítě. Když liška dítě chytla, vyměnily si místa a z chyceného dítěte se stala liška. Následně se děti rozdělily do skupinek po pěti, kde měly za úkol si *rozdělit mezi sebou role všech zvířat*, které Pipka potkala. Po rozdělení rolí měly společně rozehrát krátkou etudy od setkání zvířat (husa, kachna, pes, liška a slípka Pipka) až po liščino lákání do nory podle předlohy z úvodní pohádky. Skupinky měly pět minut na přípravu, kdy v této době jsem mezi nimi procházela a případně děti naváděla, když nevěděly, co mají dělat. Po uplynutí těchto pěti minut všechny skupinky předvedly svou verzi. Poté jsme si sedli do kruhu, kde jsme s dětmi *diskutovali* o tom, zda se zvířata zachovala správně, když se vydala na cestu s liškou. Začala jsem se děti ptát, jak by se ony měly zachovat, když potkají někoho cizího a zda by si to chtěly taky zahrát. Takže jsem děti, které si to chtěly zkusit, vybrala a rozdělila do dvojic a jednomu *dítěti z dvojice jsem přiřadila roli cizího člověka a druhý z dvojice hrál sám sebe v této fiktivní situaci*. Potom jsme si sedli zpět do kruhu a ještě jsme si o tom povídali, zda by se i ostatní děti zachovaly stejně. Poté jsme se ještě vrátily ke zvířatům z pohádky, kdy měly děti vymýšlet, co by liška mohla zbylým zvířatům nabízet, aby se s ní vydaly na cestu.

Reflexe:

Dnešní den byl především zaměřen na hru v roli a na prožití situací, se kterými můžou děti přijít do styku. Takže dětem dal dnešní den hlavně poučení, jak se mají zachovat při kontaktu s někým cizím. Své dnešní cíle jsem splnila. Ještě pořád se u některých dětí objevuje strach mluvit nebo se projevovat před ostatními, ale myslím, že když na tom budeme ještě dále pracovat, odbouráme to jako už nyní u většiny dětí. Dnešní hry byly koncipovány tak, že děti musely být velmi kreativní a vymýšlení etud, i když měly námět, bylo to pro menší děti těžké. Takže příště bych dětem poskytla podrobnější námět.

5.6 Šestý den – „Vlastnosti krále“

Cíle	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet umění improvizace • Rozvíjet představivost dětí
Organizační forma	Řízená činnost

Metody	Diskuze, hra v roli, učitel v roli, improvizace
Prostředky a pomůcky	Text pohádky Sůl nad zlato

Tabulka 7

Průběh:

Jelikož jsme začínali nový týden, zvolila jsem i novou pohádku, aby byl nový týden pro děti atraktivnější. Začali jsme opět zklidněním, kdy si děti mohly lehnout kdekoliv po herně se zavřenýma očima a já jsem jim četla pohádku. Po pohádce jsme si sedli do kruhu a povídali jsme si, zda děti pohádku znají. Následovala hra, kdy se z *děti stali královi dvořané*. Na zvolání „král není doma“ mohli být dvořané hluční a mohli si užívat zábavu. Ale na zvolání „král je doma“ děti musely *improvizovat* a dělat to, co si myslí, že správní dvořané dělají a musely být zticha. Až jsme tuto hru na rozehrání dohráli, sedli jsme si zpět do kruhu. Děti měly za úkol popřemýšlet, proč král v předchozí hře vyžadoval klid. Po této *diskuzi* jsme zvolna přešli do další hry, kdy se *děti tentokrát staly rádi, a já jsem převzala roli krále*. Řekla jsem dětem, že od nich potřebuju radu, jelikož nevím, koho vybrat jako svého nástupce a že potřebuju vědět, jaký by měl správný král být. Opět se rozeběhla *diskuze*, kdy děti i mezi sebou mluvily o tom, jaké vlastnosti by měl mít správný král.

Reflexe:

Tento den byl takový úvodní k novému týdnu, takže jsme si spíše povídali. Nicméně toto povídání ukázalo, že už se děti rozmluvily a že se nebojí konečně říct svůj názor. Což ale budeme samozřejmě dále rozvíjet. Myslím, že tento den se jako uvedení do tématu povedl, kdy jsme dál rozvíjeli improvizaci, na které ještě budeme pracovat, a samozřejmě hru v roli. Cíle, které jsem stanovila pro dnešní den, jsem splnila.

5.7 Sedmý den – „Královo rozhodnutí“

Cíle	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet sociální dovednosti v oblasti spolupráce • Rozvíjet představivost • Rozvíjet komunikaci a řečové dovednosti
------	--

Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Diskuze, hra v roli

Tabulka 8

Průběh:

Dnešní lekce byla hodně o tom, že děti řešily určité situace a proto jsem na úvod zvolila pohybovou hru. Já jsem představovala krále a děti dvořany. Chodila jsem z jedné strany třídy na druhou, a když jsme se obrátila čelem k dětem, musely zaujmout předepsanou pozici, kterou jsme si zvolili. Nejprve to byl turecký sed, potom dřep, leh na břicho, leh na záda. Po této hře jsem děti rozdělila do čtyř skupin. Každá skupinka dostala zadání určitého problému (Zemi postihla neúroda, poddaní chtějí pro tento rok zrušit poplatky. Byl zajat loupežník, který má poklad a vydá jej království, když ho pustí. Sousední král, s kterým se už léta válčí, nabízí mír o rozdělení bojovaného území napůl. V důsledku sucha vyschly studny, jen královská má dostatek vody a poddaní by chtěly vodu z ní.) a děti musely vymyslet a následně rozehrát situaci, jak by tento problém vyřešil dobrý a jak špatný král. Děti měly čas na přípravu, kolik potřebovaly. Poté jsme si sedly a každá skupinka nám svou situaci představila. Až své výstupy uskutečnily všechny skupiny, sedly jsme si do kruhu, kde jsme si tuto poslední hru reflektovaly a diskutovaly jsme o tom, zda to skupinky vyřešily správně a zda by tak opravdu jednal dobrý a špatný král.

Reflexe:

Dnes to bylo hodně o tom, že si děti musely ujasnit, co je dobře a co špatně. Cíl jsem tedy splnila. U dětí jsem rozvíjela hlavně sociální dovednosti a komunikaci, ale především sociální dovednosti je ještě nutno dále rozvíjet. Tyto hry dětem přinesly to, že si ujasnily, jak důležité věci musí rozhodovat král a jaká rozhodnutí jsou dobrá a jaká špatná. Bála jsem se, zda menší děti toto královo rozhodnutí zvládnou, ale rozdělila jsem je do skupinek tak, a by menší děti byly namíchané s většími dětmi. Bohužel to je víc upozadilo, takže pro příště bych pro menší děti vymyslela jinou variantu nebo spíše jednodušší problémy.

5.8 Osmý den – „Pocity“

Cíl	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet umění pantomimy • Rozvíjet komunikaci v oblasti vyjadřování pocitů
-----	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet sociální dovednosti v oblasti spolupráce
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Diskuze, učitel v roli, hra v roli, ozvučená pantomima
Prostředky a pomůcky	Slánka

Tabulka 9

Průběh:

Nejprve jsme si sedli v herně do kruhu a každé dítě řeklo své nejoblíbenější slané a sladké jídlo. Menší děti většinou zopakovaly jen to, co už někdo řekl a občas měly problém rozlišit slaná a sladká jídla. Když všechny děti řekly svá oblíbená jídla, rozdělily se do skupin a měly za úkol vymyslet obědové menu pro krále tak, aby se vůbec nesolilo. Dala jsem dětem prostor, aby společně menu vymyslely a až měly všechny skupinky vymyšleno, tak si své nápady a návrhy vzájemně všechny skupinky říkaly. Po menu se děti rozprostřely po herně a *pantomimicky* měly zobrazit, jak by vypadaly, kdyby jedly jen sladká jídla. Nejprve předváděly aktuální čas, potom jak by vypadaly za týden, za měsíc, za rok, za deset let. Následně děti dál zůstaly rozprostřené po herně a *já jsem převzala roli Marušky* v situaci, kdy se vracela se slánkou domů. *Děti převzaly roli krále, zbylých dcer, rádců, dvořanů a služebnictva ze zámku.* Já jako Maruška jsem mezi nimi procházela a u každého dítěte jsem se zastavila. Dítě mělo říct, jak se jeho postava cítí a na co myslí, případně mě mohly přivítat. Když jsem obešla všechny děti, sedli jsme si zpět do kruhu a nejprve jsme si povídali víc o tom, jak se při předchozí hře cítily. Potom jsme začali *diskutovat* o tom, co je pro ně v životě důležité a bez čeho by se obešly.

Reflexe:

Dnešní den se podle mého názoru velmi povedl. Aktivita se postupně stupňovala podle obtížnosti, ale vše se povedlo a děti vše zvládly. Cíle jsem tedy splnila. Pro děti byla obtížnější především hra v roli, kdy říkaly pocity své postavy, ale díky tomu, že už zvládají mluvit o svých pocitech a dokážou si je uvědomit, tak měly z čeho čerpat a zvládly i toto. Což pro ně bylo určitě přínosem. Stejně tak i závěrečná diskuze, kdy si uvědomily důležité věci ve svém životě. Příště je ještě nutno rozvíjet dál hru v roli nejen skrz pocity, ale i vlastnosti postav.

5.9 Devátý den – „Hra jako“

Cíl	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet sociální dovednosti v oblasti spolupráce • Rozvíjet řečové a komunikační dovednosti
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Diskuze, hra v roli, učitel v roli
Prostředky a pomůcky	Koruna pro krále, židle, šátek

Tabulka 10

Průběh:

Nejprve jsem dětem řekla, že dnes si budeme hrát na království a k tomu je potřeba hrad. A tak děti z kostek, které ve třídě mají, postavily společně jeden hrad. Poté jsem *převzala roli krále a dětem jsem rozdělila role* z pohádky dcer, chůvy, rádců, služebnictva. Dětem jsem vysvětlila, že dnes si zahrajeme jenom jednu hru, ale už bude složitější a že jim pokyny budu dávat v průběhu hry. Já jako král jsem usedla na trůn a každé z dětí se muselo jako svá postava představit. Následně jsem se každé postavy blíže doptávala na jejich charakteristiku, jako například jaký vztah mají ke královské rodině. Dcer jsem se ptala, jak mě jako svého otce mají rády. Jako poslední jsem se zeptala Marušky a ta mi odpověděla tak, jako v pohádce. V tuto chvíli jsem celou situaci zastavila, děti musely zůstat stát na svých místech, pouze Maruška se směla pohybovat. Maruška chodila od jedné postavy k druhé a ptala se každé postavy, co jí zrovna běží hlavou a na co myslí. Až odpověděly všechny postavy, nasadila jsem si na hlavu šátek a *převzala roli babičky* a zeptala jsem se Marušky, proč je smutná, která odpověděla podle pohádky. Poté jsem se opět vrátila do role krále a začala se i ostatních dvořanů a služebnictva ptát, jak moc mě mají rádi a děti si musely vymyslet každý své přirovnání. Až všechny děti odpověděly, mohly opustit své role a všichni jsme si sedly do kruhu. V kruhu jsme *diskutovali* o tom, co jsme prožili a jaké z toho máme pocity.

Reflexe:

Myslím si, že u této hry jsem s dětmi dosáhla vrcholu toho, čeho jsem chtěla v celém projektu dosáhnout. Děti zvládly přijmout hru v roli ve všech oblastech, od charakteru až po

myšlenky. Přineslo jim to především to, že se dokážou vcítit do někoho jiného a uvědomit si jeho pocity a myšlenky. Samozřejmě tuto formu empatie je i nadále nutno rozvíjet a podporovat. Cíl dnešní lekce jsem splnila. Podle mého názoru byla tato lekce opravdu vydařená a pro příště bych na ní nic neměnila. I po organizační stránce byla dobře promyšlená, kdy velmi dobrý tah u této komplikované hry bylo to, že jsem dětem dávala pokyny postupně.

5.10 Desátý den – „Reflexe“

Cíl	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet řečové a komunikační dovednosti • Rozvíjet výtvarné vyjádření své myšlenky
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Diskuze, výtvarná činnost
Prostředky a pomůcky	Výkresy A4, pastelky, voskovky, fixy

Tabulka 11

Průběh:

Nejprve jsme si sedli do kruhu, kde jsem dětem oznámila, že tímto dnem naše hry s pohádkami končí, ale že si s nimi můžou hrát dál i beze mě. Následně se děti posadily ke stolkům do třídy, kde jsem jim rozdala papíry, pastelky, voskovky a fixy a dala jsem jim za úkol, aby nakreslily to, co se jim nejvíc líbilo nebo co je nejvíc bavilo na celém projektu. Postupně jsme mezi dětmi procházela a ony mi k tomu přidávaly svůj komentář. Až všechny děti dokreslily, sedli jsme si ještě do kruhu, kde jsme diskutovali o tom, co na jejich obrázku a co během celého projektu prožívali. Na závěr jsem po dětech ještě chtěla, aby mi řekly, kdy jim bylo nejvíc příjemně a kdy se cítily nejvíc nepříjemně v průběhu celého projektu.

Reflexe:

Jelikož se jednalo o závěrečný den, tak jsem s dětmi spíše reflektovala celý projekt. Čímž pádem jsem si splnila cíle. Dnes si musely děti vzpomenout a uvědomit, co všechno jsme v průběhu dvou týdnů dělaly a jak se u toho cítily. Na konci, když jsme seděly v kruhu, se už děti nebály mluvit a projevit svůj názor a své pocity.

6 EVALUACE

Evaluace celého projektu probíhala třemi způsoby. Prvním způsobem byl deník, kde jsem si psala záznamy z průběhu každého dne. Druhým způsobem bylo hodnocení od učitelky, která ale nebyla přítomna během celého projektu. Toto hodnocení bylo ústní po ukončení projektu. Třetím hodnocením bylo hodnocení od dětí, které proběhlo poslední den projektu.

6.1 Evaluace od učitelky

Hodnocení celého programu jako celku mi poskytla učitelka, která ale nebyla přítomná po celou dobu realizace kvůli střídající se pracovní době, kterou v mateřské škole mají. Učitelka mi tedy poskytla spíše poznatky, kterých si na dětech během realizace a i po ní všímala. Rozhovor s učitelkou proběhl až měsíc po realizaci a její poznatky jsem zaznamenávala do deníku.

Popisovala mi, že děti jsou po mém projektu v kolektivu více spjaté, více si pomáhají a více spolupracují. Například když mladší děti potřebují pomoci se zapnutím bundy, tak starší děti jim pomůžou. Nebo když menší děti potřebují podat hračku z vyšší poličky, tak opět větší děti pomůžou a hračku podají. Velký pokrok viděla i v komunikaci, kdy děti začaly být otevřenější a nedělá jim problém mluvit před ostatními nebo vystupovat na besídce. Na závěr uvedla, že by chtěla zkusit využít něco z dramatické výchovy i v budoucnu.

6.2 Evaluace od dětí

Evaluace od dětí proběhla poslední den programu, kdy jsme seděli v kruhu a děti hodnotily celý program. Jejich odpovědi jsem si zaznamenávala do deníku. Děti jsem se samozřejmě ptala, co se jim nejvíce líbilo, přičemž nejvíce odpovědí bylo takových, že se jim líbila hra na „sochy“, což byla hra na zastavení pohybu, a vymyšlení „obědu“ pro krále. Dále se mezi odpověďmi objevilo ještě hlazení vatovou tyčinkou a stavění hradu.

Na otázku co se dětem nelíbilo nebo co je nebavilo, se povětšinou shodly, že ležení s dýcháním. Další odpovědi na tuto otázku nepadly, zbytek dětí odpověděl, že neví. Když jsem se dětí ptala, zda jim byla některá hra nepříjemná, že se při ní necítily dobře, nepadla zde žádná negativní odpověď. Ale na opačnou otázku, co jim bylo příjemné, děti opět odpovídaly, že „hlazení“ a že by chtěly, aby je někdo hladil pořád.

6.3 Autoevaluace

Podle mého názoru projekt splnil stanovené cíle. Samozřejmě měl nedostatky, které ale byly dány spíše nedostatečnými zkušenostmi z praxe. Nedostatky jsem se ale snažila co nejvíce odstraňovat, aby neovlivnily průběh projektu. Nyní bych projekt asi ještě upravila a přidala prvek, který by celý projekt provázal, jako například zástupnou rekvizitou.

Když se ale podívám na celý projekt zpětně a vzpomenu si na první lekci, na jaké úrovni děti byly a kam se za pouhé dva týdny posunuly, vidím, že tento projekt měl opravdu smysl.

6.4 Doporučení pro praxi

Po realizaci tohoto projektu můžu doporučit zařazení prvků dramatické výchovy. Doporučuji pracovat spíše s větší skupinou dětí, jelikož aktivity jsou většinou nastaveny na skupinovou práci a zároveň se tím i posílí vztahy v kolektivu a spolupráce. Je dobré pracovat v dostatečně velkém prostoru, aby při různých pohybových hrách nebyly děti limitovány právě prostorem. Co je ale nejdůležitější, nezasahovat do projevu dětí. Nechat je, ať se plně vyjádří, i když to občas znamená hlučnost. Projekt dramatické výchovy by totiž měl být právě o projevu dítěte bez ovlivňování učitele. Dítě by mělo mimo jiné i poznat samo sebe, své tělo i své pocity, což musí samo.

Je důležité, aby byl učitel připraven. U dramatické výchovy nejde vše přesně nalajnovat, ale alespoň hrubě musí mít aktivity rozvrženy, aby byly logicky seřazeny a aby nepřeskakovaly ze složitější do jednodušší. Je nutno ale počítat s tím, že s různými variantami her a různými řešeními, jelikož si řešení vymyslí každé dítě své, tak můžou být velmi rozličná.

Další důležitou věcí je děti do ničeho nenutit. Pokud se dítě nebude chtít účastnit nějaké hry, tak je dobré mu říct, že se může dívat a když bude chtít, tak se může připojit. Kdybychom dítě do nějaké aktivity nutily, nesplnilo by to ten cíl, který by jsme chtěli.

Podle mého názoru by měli učitelé v mateřských školách zařazovat prvky dramatické výchovy do své práce, jelikož na tomto projektu jde vidět, že díky nim lze udělat velké pokroky snad ve všech oblastech, které u dětí rozvíjíme.

ZÁVĚR

Dramatická výchova pomáhá dítěti něco prožít, vyzkoušet si určité situace, ale také mu pomáhá se soustředěním a uvolněním. Právě z toho důvodu by měla být používána v mateřských školách, protože pomáhá rozvíjet potřebné oblasti. Bohužel ve většině případů se učitelé zaměřují na samotný produkt, který můžou předvést na besídkách. Přitom zde není důležitý výsledek, ale samotný proces dramatické výchovy, při kterém se děti učí. S pomocí dramatické výchovy dokážeme komplexně rozvíjet osobnost dětí, a to především učením prožitkem, na které se v dnešní době dává takový důraz. Děti si s její pomocí vytvoří nejen pevnější vztah mezi sebou, ale především získají sebedůvěru, kterou je potřeba budovat.

V teoretické části jsou popsána teoretická východiska, principy a cíle dramatické výchovy. Dále jsou v první části práce popsány metod a techniky dramatické výchovy, dramatická hra a zdůraznění důležitost role učitele v procesu DV.

Praktická část obsahuje strukturu projektu, který jsem realizovala v jedné třídě mateřské školy po dobu dvou týdnů. Hlavním cílem tohoto projektu je rozvíjet u dětí předškolního věku osobnost dítěte, sociální dovednosti, komunikaci a tvořivost pomocí metod a technik dramatické výchovy, což si myslím, že se povedlo a cíl jsem splnila. Prostřednictvím projektu děti prožily různé situace, uvědomily si své pocity a poznaly své tělo. Tento projekt lze přizpůsobit do jakékoliv mateřské školy.

V závěru bych chtěla říct, že pro mě samotnou byla práce s dramatickou výchovou velmi přínosná a doufám, že tato práce bude inspirací i pro další učitele a bude pro ně podnětem k využití dramatické výchovy v jejich práci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BLÁHOVÁ, Krista. Metody a techniky v procesu dramatické výchovy in *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, Soňa Koťátková. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

CAMERON, David, Paul SUTTON a Michael ANDERSON. *Innovation, technology and converging practices in drama education and applied theatre*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2015, xi, 153. ISBN 978-1-138-80319-0.

CÍSAŘ, Jan. Dramatická výchova a divadlo v době pozdní moderny in *Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí: [příspěvky z konference o dramatické výchově .. : Praha, 4.-6. října 2007]*, Jaroslav Provazník. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu ve spolupráci s katedrou výchovné dramaturgie DAMU, 2008. ISBN 978-80-903901-2-6.

CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.

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

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

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*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. Praha: SPN, 1980. Odborná literatura pro veřejnost.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Přeložil Helena ZYMONOVÁ. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí: [příspěvky z konference o dramatické výchově .. : Praha, 4.-6. října 2007]*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgiu ve spolupráci s katedrou výchovné dramaturgie DAMU, 2008. ISBN 978-80-903901-2-6.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa: příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou v rámci projektu Praha - evropské město kultury roku 2000 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění Praha a Sdružení pro tvořivou dramatiku : Praha 16.-17. září 2000*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-4-0.

PROVAZNÍK, Jaroslav. K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy in *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, Soňa Kořátková. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-33-1.

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

ŠVEJDOVÁ, Hana. Dramatická výchova při práci s dětmi předškolního věku na půdě mateřské školy in *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa: příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou v rámci projektu Praha - evropské město kultury roku 2000 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění Praha a Sdružení pro tvořivou dramatiku : Praha 16.-17. září 2000*, Jaroslav Provasník, Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-4-0.

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

WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. Dramatická výchova. ISBN 80-85866-16-1.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

PPP Pedagogicko-psychologická poradna.

DV Dramatická výchova.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1	30
Tabulka 2	30
Tabulka 3	32
Tabulka 4	33
Tabulka 5	34
Tabulka 6	35
Tabulka 7	37
Tabulka 8	38
Tabulka 9	39
Tabulka 10	40
Tabulka 11	41

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Pohádka Slípka Pipka

Příloha č. 2 – Pohádka Sůl nad zlato

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas rodičů

Příloha č. 4 – Fotografie z průběhu projektu

PŘÍLOHA P I: POHÁDKA O SLÍPCE PIPCE

Slípka Pipka zobala na dvorku zrní, když tu jí něco z výšky ťuklo do hlavy. Slípka se ani nepřesvědčila, co to bylo, a hned začala vykřikovat: „Propáníčka, projáníčka, pro ztracené korále, máme všichni namále!“, že se utrhlo nebe a padá na zem. Rozhodla se běžet okamžitě na zámek povědět to králi. Cestou se k ní přidala i další zvířátka, husa, kachna a pes. U lesa je zastavila liška. Nabídla se, že jim ukáže, jak se dostanou na zámek, a zavedla je ke své noře. Prý je to chodba, kterou si cestu zkrátí. Sama tam vlezla první, za ní husa, rovnou lišce do chřtánu. Stejně dopadla i kachna. Třetí skočil do nory pes. Liška ho chňapla, ale on se jí vytrhl a utíkal pryč. Za ním běžela slípka Pipka. Zastavila se až doma na dvoře. Ze samého leknutí zapomněla, co to chtěla králi říct.

PŘÍLOHA P II: POHÁDKA SŮL NAD ZLATO

Byl jeden král a měl tři dcery. Když mu začínala hlava šedivět a tělo bolet, často přemýšlel, která z dcer po jeho smrti by královnou měla býti. Dělalo mu to veliké starosti, neboť měl všechny tři rád. Konečně se rozhodl: královnou se stane ta dcera, která ho nejvíce miluje. I zavolal hned dcery k sobě a pravil: „Dcery moje, jsem starý a nevím, jak dlouho ještě s vámi budu. Chci tedy rozhodnout, která po mé smrti královnou bude. Nuže, dcero nejstarší, pověz ty nejdříve, jak miluješ svého otce!“

„Otče můj, mám vás raději než zlato,“ odpověděla nejstarší dcera a políbila otci ruku.

„No, dobře, a ty, dcero prostřední, jak ty svého otce miluješ?“ obrátil se k prostřední dceři.

„Můj drahý tatínku, já vás mám ráda jako svůj vínek zelený,“ ujistovala prostřední a k otci se přivinula.

„No, dobře, a ty, dcero nejmladší, jak ty mne miluješ?“ Ptal se král nejmladší dcery Marušky.

„Já, tatínku, já vás mám ráda jako sůl,“ odpověděla Maruška a mile se na tatínka podívala.

„Ach ty ničemnice, ty nemiluješ otce víc než jako sůl?“ rozkřikly se starší sestry.

„Jako sůl!“ přisvědčila Maruška zcela opravdově a ještě mileji na tatínka pohlédla.

Král se na Marušku velmi rozhněval, že ho má jen tak ráda jako sůl, takovou praobyčejnou, prostou věc, kterou každý má a které si nikdo ani nevšímá. „Jdi mi z očí,“ přikázal král, „až nastanou takové časy, kdy bude lidem sůl vzácnější nad zlato a drahé kamení, potom se vrať a budeš královnou!“

Král si myslil, že se to tak nikdy nestane. Maruška, zvyklá tatínka poslouchat, s pláčem odešla ze zámku. Bylo jí líto, že ji otec vyhnal a že nepoznal, že ho má více ráda než její dvě sestry.

Nevěděla, kudy jít. Šla přes hory a doly, až přišla do hlubokého lesa. Náhle se jí do cesty postaví stará babička. Maruška ji pěkně pozdravila, babička jí poděkovala a ptala se, proč pláče.

„Ach babičko, nač vám to budu povídat, když vy mi pomoci nemůžete?,“ odpověděla Maruška.

„No, jen mi to pověz, děvenko, snad přijdu na nějakou radu,“ pravila jí babička. babička předem všechno znala, neboť to byla kouzelná babička.

Maruška tedy babičce všechno pověděla a nakonec s pláčem dodala, že nechce být královnou, ale chce přesvědčit tatínka, že ho má skutečně dost ráda. Babička Marušce věřila a nabídla jí službu u ní v lesní chýši.

Jednoho dne měla být veliká hostina. I přiběhl kuchař ke králi a začal bédovat: „Pane králi, veliká nehoda se nám stala, všechna sůl se rozmočila. Čím já budu solit?“

„A copak nemůžete poslat pro jinou?“ odpověděl na to král.

„To už bude pozdě, pane králi, než se vozy se solí vrátí. Čím budu do té doby solit?“

„Tak sol něčím jiným,“ pravil mrzutě král.

„Pane králi, a copak tak solí jako sůl?“ ptal se opět kuchař.

Král se velmi rozhněval a vyhnal kuchaře. Rozkázal mu, že má vařit bez soli. Kuchař si myslil: jak to pán chce, tak to pán chce, – a vařil jídla neslaná.

Jednoho dne pravila babička Marušce: „Děvenko moje, čas s časem se sešel a pravda vyšla najevo. Nadešla tvoje doba. Je čas, abys odešla do zámku.“

„Poctivě jsi mi sloužila, Maruško,“ pravila jí nakonec babička, „chci se ti dobře odměnit. Proto tady máš ode mne slánku, ve které ale nikdy sůl nedodje.“

Maruška si vzala slánku a vydala se do zámku. U zámecké brány ji nikdo nepoznal. Měla na sobě prosté šaty a hlavu obalenou plenou. Ke králi ji vůbec nechtěli pustit, protože je nemocný.

„Ale jen mne pusťte, nesu panu králi takový dar, který ho jistě vyléčí.“ Sluhové to řekli panu králi, a ten rozkázal, ať ji pustí dovnitř. Když k němu přišla, žádala, aby jí dali chléb. Král poručil, aby přinesli chléb, „ale sůl nemáme,“ dodal.

„Vždyť já mám sůl!“ řekla Maruška. Odkrojila králi kus chleba a posolila.

„Sůl!“ zaradoval se král, „ach děvče, to je vzácný dar! Jak se ti odměním? Žádej, co jen chceš, všechno dostaneš!“

„Nic nežádám, tatíčku, jen mě mějte rád, jako tu sůl,“ odpověděla Maruška a odkryla si zahalenou tvář. Tu král div neomdlel radostí a prosil Marušku za odpuštění.

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS RODIČŮ

Vážení rodiče.

V rámci své bakalářské práce Využití dramatické výchovy v mateřské škole budu v Mateřské škole xxx realizovat projekt dramatické výchovy v termínu 29. 1. – 9. 2. 2018. Chtěla jsem Vás požádat o písemný souhlas s účastí Vašich dětí na tomto projektu a zároveň o souhlas s uveřejněním fotografií Vašich dětí v mé práci.

Děkuji, Amálie Mojžíšková, studentka 3. ročníku UTB.

Souhlasím, že můj syn/má dcera se budou účastnit projektu dramatické výchovy a fotografie z tohoto projektu budou publikovány v bakalářské práci studentky.

.....

Podpis zákonného zástupce

PŘÍLOHA P IV: FOTOGRAFIE Z PRŮBĚHU PROJEKTU





