

Využití dramatizace příběhu s dětmi v mateřské škole

Monika Bělová

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Monika Bělová
Osobní číslo:	H22880
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Využití dramatizace příběhu s dětmi v mateřské škole

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium literatury týkající se dramatické výchovy v předškolním vzdělávání.
Vymezení terminologie a teoretických východisek zabývajících se metodami dramatické výchovy.
Příprava projektu dramatizace příběhu s dětmi předškolního věku.
Realizace projektu s dětmi ve vybrané mateřské škole.
Vyhodnocení projektu a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Amirová, A., Fiedlerová, M., & Rejchrtová, A. (2019). *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. RAABE.
- Machková, E. (2022). *Dramatické metody ve vyučování*. NAMU.
- Míčková, J. (2016). Malá čarodějnice v mateřské škole. *Tvořivá dramatika – časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež*, 16(1), 4–17.
- Svobodová, E., & Švejdová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Portál.
- Zachest, K. (2016). *Drama games for young children*. Asford Colour Press.

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

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 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;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Závěrečná práce má teoreticko – aplikační charakter a zabývá se dramatickou výchovou, jejím významem a využitím ve vzdělávacím procesu mateřských škol. Teoretická část vymezuje základní pojmosloví dramatické výchovy, její cíle, principy, techniky a metody, zasazuje ji do prostředí předškolního vzdělávání a zároveň ji propojuje s rozvojem předčtenářské gramotnosti. V praktické části je popsána příprava a realizace literárně – dramatického projektu na motivy vybraných příběhů s dětmi v mateřské škole. Na základě jeho vyhodnocení dle zadaných kritérií je předloženo doporučení s návrhy a možnostmi pro jeho využití v edukačním procesu mateřských škol.

Klíčová slova: dramatická výchova v mateřské škole, hra v dramatické výchově, metody dramatické výchovy , předčtenářská gramotnost, literárně – dramatický projekt

ABSTRACT

The final thesis has a theoretical and applied character and deals with drama education, its importance and use in the educational process of kindergartens. The theoretical part defines the basic terminology of drama education, its goals, principles, techniques and methods, places it in environment of preschool education and at the same time connects it with pre – reading literacy. The practical part describes the preparation and implementation of a literary and dramatic project based on selected stories with children in kindergarten. Based on its evaluation according to the specified criteria, a recommendation and options for its use in the educational process of kindergartens.

Keywords: drama education in kindergarten, play in dramatic education, methods of drama education, pre – reading literacy, literary – dramatic project

Děkuji PhDr. Barboře Petrů Puhrové, Ph.D. za vedení mé závěrečné práce. Velmi si cením její trpělivosti, cenných rad a pozitivního a podporujícího přístupu po celou dobu tvorby této práce. Její pohled a zkušenosti mi ukázaly dramatickou výchovu v jiném světle.

Poděkování patří také mým nejbližším – manželovi a synovi – za podporu, pomoc, pochopení, a že při mně po celou dobu mého studia stáli. Jsou mou skálou, o kterou se mohu vždycky opřít.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA	13
1.1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO POJEM.....	13
1.2 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY	15
1.3 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	16
1.3.1 Hra v roli.....	16
1.3.2 Improvizace.....	17
1.4 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	18
1.4.1 Dramatická hra	19
1.4.2 Dramatická lekce	19
1.5 REFLEXE – DŮLEŽITÁ SOUČÁST DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	20
2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	21
2.1 RVP PV A DRAMATICKÁ VÝCHOVA	21
2.2 KNIHY A LITERÁRNÍ TEXTY JAKO INSPIRACE PRO DRAMATICKOU VÝCHOVU.....	23
2.3 VÝBĚR VHODNÉ LITERATURY	24
2.4 POHÁDKA NEBO PŘÍBĚH.....	25
3 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	26
3.1 METODY A POSTUPY ROZVOJE PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	27
3.2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO METODA ROZVOJE PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	27
SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	29
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
4 LITERÁRNĚ – DRAMATICKÝ PROJEKT „A PAK SE TO STALO!“	31
4.1 PŘÍPRAVNÁ FÁZE PROJEKTU.....	31
4.1.1 Zdůvodnění potřeby projektu.....	31
4.1.2 Cíle projektu.....	31
4.1.3 Prostředí a podmínky projektu	32
4.1.4 Subjekty projektu.....	32
4.1.5 Časové parametry projektu	33
4.1.6 Obsah projektu	33
4.1.7 Výstup projektu	34
4.2 REALIZAČNÍ FÁZE PROJEKTU	34
4.2.1 Pondělí: příběh „O nečesaných vláskách“	35
4.2.2 Úterý: příběh „O neuklizených hračkách“	38

4.2.3	Středa: příběh „O špinavých uších“	42
4.2.4	Čtvrtek: příběh „O nečištěných zoubcích“	45
4.2.5	Pátek: příběh „O Kazisvětovi“	48
4.3	KNIHA „OBRÁZKOVÉ ČTENÍ“	50
4.4	EVALUAČNÍ FÁZE PROJEKTU.....	53
5	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	57
ZÁVĚR.....		59
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		61
SEZNAM OBRÁZKŮ		63
SEZNAM TABULEK.....		64
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		65
SEZNAM PŘÍLOH.....		66

ÚVOD

Téma své bakalářské práce – **Využití dramatizace příběhu s dětmi v mateřské škole** – jsem si vybrala především proto, že již od dětství mám velmi vřelý vztah k nejrůznějším formám dramatického umění. V období základní školy jsem byla členkou klubu dětského diváka tehdejšího Divadla pracujících (dnes Městské divadlo Zlín), členkou souboru loutkového divadla MLOK v Otrokovicích, zpívala jsem ve školním pěveckém sboru, zúčastňovala jsem se recitačních soutěží a soutěží v mluveném projevu a na střední škole jsem byla členkou školního divadelního souboru. V současnosti se snažím navštěvovat různá divadelní a muzikálová představení a také sleduji záznamy těchto představení v televizi.

Z mého pohledu je každý učitel, jenž předstupuje při vyučování před své žáky, tak trochu herec, který předstupuje při každém vystoupení před své publikum a v prostředí mateřských škol to pak platí dvojnásob. Jako učitelka v mateřské škole tak velice ráda uplatňuji různé metody a techniky vycházející právě z divadelních technik. Je to takový můj vlastní způsob práce s dětmi, který se mi velmi osvědčuje.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou část, která se zabývá základními pojmy dramatické výchovy a praktickou část, která na základě teoretických poznatků ověřuje využití dramatické výchovy ve vzdělávacím procesu mateřských škol.

Teoretická část vymezuje dramatickou výchovu v jejích základních pojmech, její teoretické využití v prostředí mateřských škol a její propojení s rozvojem předčtenářské gramotnosti.

Praktická část je pojata jako literárně – dramatický projekt, který jsem navrhla na základě příběhů z knihy Ester Staré *A pak se to stalo!*. V projektu jsou zařazeny metody a techniky dramatické výchovy, které jsou z hlediska využitelnosti vhodné do prostředí mateřských škol.

Cílem bakalářské práce je s pomocí teoretických znalostí a jejich využití v praktické části prokázat prospěšnost a důležitost dramatické výchovy ve vzdělávacím procesu mateřských škol, její pozitivní přínos na celkový rozvoj osobnosti dítěte a v neposlední řadě pak i doporučení a návrhy, které by mohly napomoci k jejímu častějšímu využití v praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

První kapitola má za úkol vymezit a definovat pojem dramatické výchovy, dále se pak zabývá pojmy s ní souvisejícími, a to jejími cíli, metodami a technikami, jejími principy a v neposlední řadě reflexí jako její nedílnou součástí.

Dramatická výchova je předmět, který se řadí mezi ostatní esteticko – výchovné předměty jako je hudební, výtvarná či tělesná. Na rozdíl od ostatních „výchov“ je ta dramatická v pojetí vzdělávání oborem velmi mladým. Před rokem 1989 byla v podstatě pouze jako obor na tehdejších Lidových školách umění (tzv. Dramat'ák) nebo jako součást zájmových kroužků. Až po roce 1990 se tento obor stal předmětem vysokoškolského vzdělávání a postupně si hledal cestu jak k pedagogům, tak i k laické veřejnosti (Machková, 2019).

1.1 Dramatická výchova jako pojem

„Dítěti můžeme sdělit dvěma způsoby, co je slepý člověk. Můžeme mu říct, že slepý člověk je člověk, který nevidí. Nebo mu řekneme: „Zavři oči a pokus se najít cestu ven z místnosti.“ A ten druhý způsob je dramatická výchova“.

Brian Way (1923–2006)

Vymezením pojmu *dramatická výchova* – můžeme se také setkat s pojmy *tvůrčí a výchovná dramatika* – se od té doby zabývalo nespočet autorů. Svobodová a Švejdová (2011, s. 9) ji definují jako *„tvůrčí 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 vlastních zkušeností“*. V další definici pak zaznívá, že podstatou dramatické výchovy je učení na základě osobní zkušenosti, při které jedinec nezprostředkovaně poznává sociální vztahy a děje, jež přesahují jeho realitu, a toto poznání je výsledkem zejména prožitku a cítění, jež vznikají vlastní aktivitou a jednáním daného jedince (Machková, 2022). Dramatickou výchovu Průcha (2013) chápe jako metodu, kdy se jedinci v jejím rámci učí projevovat a chápat city, myšlenky, názory a vzorce chování jiných lidí, podporuje spolupráci, kooperaci, toleranci a vzájemné porozumění a výsledkem je tak sociální poznání. Podle Wee (2011) dramatická výchova představuje jedinci svět kolem něj, učí ho brát v úvahu city a potřeby ostatních lidí, a v neposlední řadě učí jedince umět si poradit při řešení problémů vzniklých ze soužití v sociálních skupinách. Novotná (2010, s. 8) o dramatické výchově píše, že *„dává dítěti prostor pro empatii a toleranci, prostor pro*

uplatnění různých úhlů pohledů i zajímavých originálních řešení situací. Vybízí dítě ke spolupráci a aktivnímu jednání. Právě proto nejde jen o mechanické pasivní přijímání učení se novým vědomostem, dovednostem a návykům, ale právě naopak“.

Dramatická výchova je dle Machkové (2018) založena na prožitku a zkušenosti prostřednictvím hry v roli a dramatického jednání v situaci, čímž dochází k prozkoumávání, poznávání, chápání a prožívání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí, je to vlastně řízené a cílevědomé učení zkušeností. Jedinec během tohoto učení nezprostředkovaně poznává sociální vztahy a děje, jež přesahují jeho realitu, přičemž tyto děje a vztahy se odehrávají ve fiktivním či reálném prostředí za přítomnosti záměrně navozených situací. Tím se rozvíjí schopnost osobitého jednání jedince, dramatická výchova tak zúčastněné učí hledat řešení a rozhodovat se dle vlastního úsudku.

Už slovo „*dramatická*“ odkazuje, že tato „*výchova*“ využívá prvky dramatu a divadla, především určitých jejích prvků, a to hru v roli a modelování situací, není však v žádném případě jejím cílem výchova divadelního dramatika či umělce, ale právě osobní zkušenost z prožitého (Valenta, 2008).

Z výše uvedeného lze tedy dramatickou výchovu definovat jako osobnostně – sociální rozvoj prostřednictvím prvků dramatického umění na základě vlastního prožitku a zkušenosti jedince.

Od toho se pak odvíjí průběh „*proces*“ a očekávaný výsledek „*produkt*“ dramatické výchovy. V ní se proces a produkt navzájem prolínají, byť **proces** stojí více v popředí. Rozumí se jím cesta, kterou se jedinec dobere k vytyčeným cílům, a tím je jeho rozvoj ve všech oblastech. Podstatou procesu jsou různé hry a cvičení, a aby splnil svou úlohu, očekává se od zúčastněných jedinců aktivita, tvořivost a autenticita v jeho průběhu. Naopak **produkt** je brán jako typický výsledek divadelního umění, pro něhož není v zásadě proces důležitý, protože primárním účelem je jeho předvedení publiku (Machková, 2007).

V podstatě stejně proces a produkt vymezuje Valenta (2008), když píše, že pro dramatickou výchovu je důležitější **proces** jako prostředek k aktivnímu poznání a prožití dané situace, na rozdíl od divadla, kde je primárně podstatný **produkt**, tj. představení pro diváka, kde jeho aktivita a zapojení není potřebná.

Oba autoři se tak shodují v primární důležitosti procesu v dramatické výchově a produkt vnímají jako jeho druhotnou, méně podstatnou součást dramatické výchovy.

1.2 Cíle dramatické výchovy

Jako ostatní výchovy, i ta dramatická usiluje o všestranný rozvoj jedince a pozitivní ovlivnění po stránce jeho intelektu i stránce emocionální. Vzhledem k tomu, že v dramatické výchově je kladen důraz na vnitřní prožitek jedince a osvojení si osobní zkušenosti, naplněním cílů tak rozumíme odraz těchto zkušeností do postojů, hodnot, myšlení a dovedností jedince.

Cíle tak rozdělujeme do několika rovin, ty se však vzájemně doplňují a prolínají. Machková (2007) a Valenta (2008) zmiňují rovinu *dramatickou, sociální a osobnostní*, kdy rovina dramatická není až tak důležitá či stěžejní. Dramatická výchova má pro ně v první řadě za cíl **osobnostní rozvoj jedince**, tzn. ukázat mu cestu, jak dát najevo své sebevědomí, zbavit se strachu, získat pocit jistoty u sebe samého a zároveň mít kontrolu nad sebou samým. S tím souvisí **sociální rozvoj**, který lze chápat jako schopnost porozumět, chápat a umět žít s odlišnostmi ostatních jedinců. Situacemi navozovanými v dramatické výchově se jedinec učí především citlivému vnímání, rozvoji představivosti, toleranci a porozumění jednání ostatních jedinců. To ostatně zaznívá i ve formulaci zakladatelky dramatické výchovy Winifred Wardové: „*Abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim rozumět; a čím širší, hlubší a chápavější je naše porozumění, tím bohatší bude náš život. Abychom rozuměli druhé osobě a věděli, jak se cítí, musíme vstoupit na její místo a zkusit cítit jako ona*“ (Machková, 2007, s. 52). Se sociálním rozvojem tak jde ruku v ruce **emocionální cítění**, tzn. vnímání a chápání druhých lidí bez předsudků a bez názorů utvářených pouze na základě vnějšího pozorování jedince, aniž by věděl, co ho k takovému jednání či chování vede.

Dalším cílem je **rozvoj sebepoznání a sebekontroly**, tak aby jedinec byl schopen přijímat sebe samého takového jaký je, získal zdravé sebevědomí a schopnost přizpůsobit se vnějšímu světu a zároveň pochopil, že každý jedinec má své silné, ale i slabé stránky. Dramatickou výchovou se dále rozvíjí **estetické cítění**, kdy jedinec získává nepřeborné množství prožitků a zkušeností a zároveň je seznamován se světem kultury a umění.

Kromě výše uvedených lze však dramatickou výchovou rozvíjet i další složky osobnosti, a to **verbální a neverbální komunikaci, tvořivost a obrazotvornost, toleranci a kritické myšlení** (Machková, 2007).

1.3 Metody a techniky dramatické výchovy

Slovo „*metoda*“ je složenina řeckých slov **meta** a **(h)odos** a doslova znamená „*cesta k...*“, což lze chápat jako způsob, jak dosáhnout nějakého teoretického i praktického cíle. Pojem „*technika*“ se v pedagogice používá jako označení postupů vyučování, tzn. způsobů osvojování si učiva žákem a zároveň postupů řízení vyučovacího procesu pedagogem. Oba tyto pojmy se v pedagogické praxi prolínají (Valenta, 2008).

Na rozdíl od klasických metod ty dramatické mají za úkol vtáhnout jedince do dění celou jeho osobností, tak aby byl aktivním účastníkem procesu a umožnily mu tak tvořit, zažít a prožít danou situaci a tím dojít k jejímu porozumění a tuto získanou zkušenost nadále využívat ve svém životě (Marušák, Králová, & Rodriguezová, 2008).

Dramatická výchova je specifický obor, a tak i její metody a techniky mají určitá specifika, která vycházejí z elementů a pracovních postupů herectví. Autoři Machková (2019) a Svobodová a Švejdivá (2011) za ty nejdůležitější považují **hru v roli a improvizaci**.

1.3.1 Hra v roli

Myslí se tím pomyslná proměna jedince v někoho nebo něco jiného. Jedinci se tak naskytá možnost vcítit se do druhého, tzv. „*si about jeho boty*“. Tato metoda umožňuje jedinci prožít situace, které dosud nezažil a se vši pravděpodobností ani nezažije. Rozvíjí se tak jeho obzor a tolerantní či pozitivní přístup k odlišnostem ostatních lidí a jejich života. Samotná hra v roli pak má tři stupně podle míry převtělení do druhého.

- **Simulace** – jedinci zůstávají sami sebou v neobvyklé situaci a rozhodují se v nich podle svého vědomí a svědomí; nejde tak vlastně o vytvoření postavy. Dalším typem simulačních her jsou hry na profese,
- **Alterace** – jedinci vstupují do rolí, které jsou definovány jen jako role sociální např. prodavačka, tatínek apod. – bez daných konkrétních vlastností a je jen na hráčích, jak svou roli pojmu. Tento typ her je pro děti předškolního věku velmi schůdný a pochopitelný, jelikož se velmi blíží jejich spontánním hrám „*na něco*“,
- **Charakterizace** – jedinci vstupují do rolí už vybavení konkrétními charakteristikami; tento typ her je však vhodný až pro děti staršího školního věku.

1.3.2 Improvizace

Tato metoda je v podstatě stěžejní součástí dramatické výchovy. Je to vlastně „*hra bez textu*“, tvůrčí projev bez předchozí přípravy, bez scénáře, bez předem daného závazného provedení. Touto metodou je jedinec připravován na změny v životních situacích, tak aby byl schopen reagovat na chování druhých osob, řešit nepředpokládané situace či se přizpůsobit situacím, které se nevyvíjejí dle předpokladů, neboť kromě několika málo pevně stanovených rituálů např. svatba, promoce, pohřeb apod. je jedinec nucen reagovat v reálném životě na neustálé změny, tzn. že neustále improvizuje (Svobodová, & Švejdomá, 2011; Machková, 2019).

V prostředí mateřské školy však podle nich můžeme využít i další metody a techniky dramatické výchovy, a to **asociační kruh** – myšlenkové spojení v souvislosti s nějakým předmětem či dějem, podporuje představivost a fantazii; **práci s rekvizitou** – rozvíjí tvořivé myšlení, např. co všechno by mohl být košík, co bylo, kdybychom ho neměli; **narativní pantomimu** – spojuje naraci (vyprávění) s pantomimickým vyjádřením, umožňuje dětem prožít, pochopit a zapamatovat si vyprávěný děj a zároveň propojuje paměť verbální s pohybovou a rozvíjí koordinaci a rozsah pohybů; **simultánní pantomimickou ilustraci** – využívána především ve spojení určitého pohybu s verbální formou, např. u různých říkadel a básniček, **diskusi** – ne zcela typická dramatická metoda, umožňuje ukončit určitý celek nebo naopak se z ní vychází k dalším činnostem a **štronzo** – metoda učící děti ovládat své tělo, kdy slovo štronzo znamená zastavení, zkamenění, konec pohybu a je tak hojně využívána při různých hrách v různých obměnách (Svobodová, & Švejdomá, 2011).

Valenta (2008) metody a techniky rozděluje podle míry osobní aktivity jedince. Je to **metoda plné hry**, kdy jedinec se zapojuje celým svým psychofyzickým aparátem, pohybem i řečí. Pokud se jedinec do aktivit zapojuje pouze pohybem, gestem, mimikou, mluví o **metodě pantomimicko – pohybové**, v případě vyjadřování se klasickou komunikací – řečí – hovoří o **metodě verbálně – zvukové**. Poslední metodou je pak **graficko – písemná a materiálově – věcná**, kdy se jedinec nevyjadřuje svou osobou, ale výtvořem či manipulací s věcmi kolem něj.

Byť tedy tyto autoři pojmenovávají a vymezují techniky a metody dramatické výchovy různě, ve svých definicích se shodují v jejich celkovém pojetí, až už je to po stránce pohybové, verbální či grafické.

1.4 Principy dramatické výchovy

Dramatická výchova je druhem **činnostního učení**, tj. učení formou **aktivního poznávání**, v jehož průběhu je získávána *zkušenost* využitelná v dalším životě. Základními principy jsou tak **aktivita (činnost), prožitek a zkušenost**.

Aktivitou je myšleno, že účastníkovi činnosti je umožněno, aby beze strachu projevil svůj názor, mohl ovlivnit danou situaci a uplatnit svůj názor, projevit své zájmy a potřeby, prostě „*o věcech nemluvit, ale dělat je*“.

Prožitek je vnímán jako subjektivní projev individuálního vnitřního života jedince. Prožitky jsou vysoce individuální, každý jedinec danou situaci prožívá rozdílně, neboť se vztahují i k předchozím zkušenostem, fyzickému i duševnímu rozpoložení jedince.

Zkušenosti, které jedinec získá právě výše uvedenými principy, tak mají silnější základ, jsou intenzivnější a více pamatovatelné, než kdyby se jedinci dostalo jen strohého poučení či vysvětlení (Svobodová, & Švejdvá, 2011).

Podle Marušák, Králová a Rodriguezová (2008) pak **činnost, prožitek a zkušenost** jako principy dramatické výchovy nelze od sebe oddělit. O činnostním učení píší, že je to proces, jehož aktivním účastníkem je dítě jako spolutvůrce, partner, kdy využívá svých předchozích zkušeností, aby získal nové. Během tohoto procesu dochází u dítěte k prožitku – a ten by pak mělo pozitivně zužitkovat ve svém dalším jednání a chování.

Z pohledu pedagogické psychologie, jak píše Machková (2022), je činnostní učení efektivnější, neboť poznatky a jednotlivá fakta bývají vzájemně provázána a dávána do souvislostí a zároveň se jedinec podílí aktivně na jejich zjišťování a objevování, což mu umožňuje jejich lepší pochopení a zapamatování a následně jejich využití v životní praxi.

Autoři Marušák, Králová a Rodriguezová (2008) a Svobodová a Švejdvá (2011) se zároveň shodují, že **aktivita, prožitek a zkušenost** jako principy dramatické výchovy jsou spojeny s principem *hry*, přičemž ta je v dramatické výchově chápána především jako „*hra na*“ a „*hra na kdyby*“.

Marušák, Králová a Rodriguezová (2008) pak o hře píší jako o základní metodě dramatické výchovy jež má své nezastupitelné místo jako prostředek k emocionálnímu prožívání jednotlivých aktivit – dítě je hrou pohlceno, zaujato, je vtaženo do děje, zároveň však je v ní chtěně, s možností kdykoliv z ní vystoupit. Dobře zadanou herní aktivitou lze podle nich

docílit lepšího uchopení a pochopení daného tématu a zároveň zvýšit trvalost zapamatování dosažených pedagogických záměrů a cílů.

Stejně tak tvrdí Svobodová a Švejdová (2011), že hra je aktivita svobodná, do níž nelze a nemělo by se nikoho nutit, dítě by si mělo samo určit, zda bude jejím aktivním či pasivním účastníkem. Především v mateřských školách by neměla být soutěživého charakteru nebo prostředkem k hmotnému prospěchu či jiné výhodě, zároveň nesmí být nijak hodnocena.

1.4.1 Dramatická hra

Vždy, když si děti hrají, můžeme mluvit o dramatické hře, je to místo a čas, kdy děti objevují a učí se, jak si hrát se svými vrstevníky. Pro dětský vývoj je velmi důležité poskytovat příležitosti k dramatické hře, bez zásahů dospělých. Děti si v ní mohou zkoušet hraní rolí (být někým jiným), rozšiřovat si slovní zásobu a rozvíjet důležité sociální dovednosti (naslouchání, vyjednávání, spolupráci). V předškolním věku je potřeba hry pro dítě prvořadá a pokud si děti „*spontánně hrají*“, měl by dospělý, v případě prostředí mateřské školy pedagog, velmi důsledně zvažovat eventuální zásah do této hry. Pokud už tak učiní, mělo by to být po pečlivém uvážení a cílem by mělo být povýšení hry na další stupeň či úroveň – může tak nabídnout například novou rekvizitu nebo rozšířit zápletku či navrhnout nový problém k řešení, a tím může docílit prodloužení hry a také tím může ke hře přilákat další děti.

Pozorování této hry umožňuje pedagogovi lépe porozumět dětem, problémům, které řeší, jejich silným i slabým stránkám. Od toho by se pak měla dále odvíjet jeho práce s nimi i při zařazování dramatizačních prvků do vzdělávacího procesu (Zachest, 2016).

Machková (2007) o dramatické hře píše, že „*je založena na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, v kterých řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování, tím na sebe vzájemně působí a vytváří tak i děje*“.

1.4.2 Dramatická lekce

Dramatická lekce se na rozdíl od dramatické hry liší plánovaným a cílevědomým časem pro dramatické činnosti vedených pedagogem, je to vlastně interaktivní a zábavná forma učení se prostřednictvím navozených situací v reálném či fiktivním prostředí (Zachest, 2016).

Při zařazování dramatické lekce je nutné přihlížet k vývojovému stupni dítěte. U nejmenších dětí je vždy lepší začínat postupně, např. jednotlivými dramatizačními prvky a postupně přidávat další činnosti. Jednotlivé činnosti by měly být vyvážené – verbální versus

pohybové, klidové versus rušné a respektovat hlavně potřebu pohybu u dětí předškolního věku, tak aby byla zachována pozornost dětí (Amirová, Fiedlerová, & Rejchrtová, 2019).

1.5 Reflexe – důležitá součást dramatické výchovy

„Reflexe“ – z latinského **reflecto, reflexi** – zpětný odraz, v pedagogice myšleno jako **„ohlédnutí za danou aktivitou“**, je to vlastně zhodnocení zkušenosti vzniklé v průběhu aktivity.

Valenta (2008) uvádí reflexi jako důležitou součást učení, kdy nepodrobení zkušenosti z učení reflexi může negativně ovlivnit jeho účinnost a efektivitu. Reflexi bere jako prostředek k systemizování zkušenosti a zážitku z dané aktivity, a tím je efektivněji propojit se stávající zkušeností a s prožíváním a jednáním v budoucnosti. Machková (2019) o reflexi píše jako o zpětném pohledu na právě proběhlou činnost, kdy slovním vyjádřením problému dochází k jeho ujasnění, k vyvození závěrů a poznání toho, co v aktivitě proběhlo. Svobodová a Švejdrová (2011) pak reflexi vnímají jako metodu evaluačního procesu, jež má za úkol shrnout a zvýraznit důležitá místa aktivity a zároveň pomoci zjistit, zda jedinci daný problém pochopili a zpracovali.

Všichni výše uvedení autoři se pak shodují na důležitosti reflexe, zmiňují také její různé formy – **psaná forma** (určen žánr, např. povídka, deník či kronika aj.), **verbální forma** (diskuse) – náročnost se odvíjí od věku a vyspělosti jedinců, učitel by měl mít předem připravené otázky k danému tématu, **kreslená forma** (obrázky jednotlivců i společné) – vhodná právě pro předškolní děti, zvláště u těch nejmenších, u kterých ještě není příliš rozvinuto slovní vyjadřování či jiné další **umělecké formy** např. hudební.

Zároveň zdůrazňují **konkrétnost reflexe** – ne formulace typu „*pěkné*“, „*skvělé*“ apod., ale formulace konkrétní a zdůvodněné. K efektivní reflexi zmiňují pedagogem připravené reflektivní otázky před započetím vlastní dramatické činnosti, které by měly korespondovat s vytyčenými cíli, zároveň však zdůrazňují schopnost pedagoga aktivně reagovat na vzniklou situaci. Reflektivní otázky by pak především neměly být dle těchto autorů návodné a směřovat k jasné odpovědi, měly by naopak podporovat zúčastněné v přemýšlení nad daným problémem a zároveň nabízet možnosti rozdílných odpovědí, kdy by žádná neměla být považována jako nesprávná, ale spíše být brány jako příležitost otvírat otázky další.

2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Tato kapitola se věnuje dramatické výchově v prostředí mateřských škol, jejímu vymezení v RVP PV a možnostem využití dostupných materiálů jako inspirace k práci s jejími prvky.

Vzhledem k tomu, že dramatická výchova je především spojena s principem hry, která do života předškolních dětí neodmyslitelně patří, je zcela na místě v různé podobě prvky dramatické výchovy do činností v mateřské škole zařazovat.

Samozřejmě, že tato podoba vzdělávání má svá pro a proti. Mezi její nesporné klady patří především přirozené poznávání mezilidských vztahů, navozování spolupráce a komunikace s ostatními, rozvíjení logického myšlení, navíc otevírá další možnosti k poznávání světa kolem sebe např. přes knihy, hudbu, obrazy, divadlo aj. Jako limity se mohou pak jevit velké počty dětí ve třídách a tím větší potřeba času k vysvětlování a pochopení pravidel, snížená pozornost dětí předškolního věku, a s tím spojené vyrušování (Míčková, 2016; Míčková, 2019).

Marušák, Králová a Rodriguezová (2008) zmiňují, že přestože dramatická výchova má své nesporné klady, především zdůrazňují tyto modely práce jako možnost uplatnění většímu spektru dětí, tak má i své limity a překážky. Vysvětlují, že ty mohou být jak objektivní, tak i subjektivní povahy a vycházejí spíše z neochoty či neznalosti a nezkušenosti s touto formou práce, píší především o časové náročnosti lekcí, nedostatečném prostorovém zázemí, početní velikosti tříd a náročnosti na soustředění a kázeň zúčastněných.

Tito autoři se tedy shodují jak v kladech práce s prvky dramatické výchovy, tak i v jejich záporech, zároveň však nabízejí ve svých publikacích možnosti, návrhy a náměty k jejich eliminaci.

2.1 RVP PV a dramatická výchova

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání jako základní kurikulární dokument *dramatickou výchovu* přímo nespecifikuje, ale v podstatě ve všech vzdělávacích oblastech se dramatická výchova objevuje nepřímo ve vzdělávacích záměrech, nabídkách a očekávaných výstupech.

Dítě a jeho tělo

- *Co dítě na konci předškolního vzdělávání zpravidla dokáže:* zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci; sladit pohyb s rytmem a hudbou.

Dítě a jeho psychika

- *Co dítě na konci předškolního vzdělávání zpravidla dokáže:* vyjadřovat samostatně smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky; naučit se zpaměti krátké texty, sledovat a vyprávět pohádku/příběh; zachycovat a vyjadřovat své prožitky.

Dítě a ten druhý

- *Co dítě na konci předškolního vzdělávání zpravidla dokáže:* porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad, chápat, že všichni lidé (děti) mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný; vnímat, co si přeje druhý, vycházet mu vstříc.

Dítě a společnost

- *Co dítě na konci předškolního vzdělávání zpravidla dokáže:* pochopit, že každý má ve společenství svou roli, místo; chovat se na základě vlastních pohnutek a zároveň s ohledem na druhé; respektovat rozdílné schopnosti a dovednosti vrstevníků; vnímat umělecké a kulturní podněty.

Dítě a svět

- *Co dítě na konci předškolního vzdělávání zpravidla dokáže:* zvládat běžné činnosti a požadavky kladené na dítě; vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný.

Všemi vzdělávacími oblastmi se ve vzdělávacích nabídkách objevují námětové, smyslové a psychomotorické hry, hudební a hudebně pohybové hry a činnosti, sluchové a rytmické hry, společné diskuse, poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů a jejich následné vyprávění, práce s knihou, cvičení v projevození citů, v sebekontrolě a v sebeovládání, činnosti na poznávání různých lidských vlastností, dramatické činnosti a další, což je vlastně podstatou a náplní dramatické výchovy (RVP PV, 2021).

Waloschková (2024) zmiňuje v souvislosti s dramatickou výchovou, že se zařazením vzdělávacích nabídek za použití jejich metod a technik rozvíjí u dětí široké spektrum kompetencí – **sociální a personální kompetence** – rozvoj prosociálního chování a mezilidských vztahů, projevození citlivosti a ohleduplnosti k druhým a ochotě pomoci

slabšímu či potřebnému, rozpoznání nevhodného chování a nespravedlnosti; **činnostní a občanské kompetence** – uvědomění si vlastních práv i práv ostatních, respekt a pochopení ostatních lidí i s jejich odlišnostmi; **kompetence k učení** – osvojení si poznatků o světě lidí, jeho rozmanitosti a proměnách; **kompetence komunikativní** – samostatné a smysluplné vyjadřování svých myšlenek verbálními i neverbálními prostředky a **kompetence k řešení problémů** – všímavost vůči okolí, hledání různých variant řešení problémů.

2.2 Knihy a literární texty jako inspirace pro dramatickou výchovu

S knihou se dítě setkává už v rodinném prostředí, ať už při prohlížení či při čtení před spaním. Materská škola pak na toto navazuje, neboť právě knihy patří k nejdostupnějším zdrojům pro pedagogickou práci a pedagogové mají spoustu možností, jak literární předlohu při práci s dětmi využít. Vždyť právě svět pohádek a příběhů nabízí nepřeberné možnosti pozitivně ovlivnit vývoj a myšlení dětí (Míčková, 2019).

Prostřednictvím pohádek a příběhů a v nich obsažených zápletkách, se dítě seznamuje se situacemi, které mohou nastat a jejich vyústění v „šťastný konec“ pak využít při řešení vlastních problémů, a navíc si osvojit pravidla a normy soužití mezi lidmi například tím, že si mezi postavami pohádky či příběhu nalezne vzor, se kterým se ztotožní (Svobodová, Váchová, & Vítečková, 2012).

Zároveň se dítě od nejútlejšího věku setkává s různými říkadly či básničkami, které jsou také vhodnými náměty k dramatickým hrám a není třeba se tak omezovat pouze na jejich deklamaci. Při práci s říkadlem, či básničkou se dá využít jejich jednoduché veršované a rýmované formy k posilování rytmického a hudebního citění dětí a také rozvíjet a kultivovat jejich mluvní projev zábavnou formou. Říkadla a krátké jednoduché básničky mají zároveň nezastupitelné místo v dětských hrách a činnostech, např. různá rozpočítadla nebo svolávací říkadla (Bláhová, Honzová, Míčková, & Valtrová, 2016).

Přesto se knihy využívají především při **předčítání** před spánkem dětí, i to má však svůj význam. U dětí se rozvíjí sluchové vnímání, pozornost a slovní zásoba, důležité je také celkové zklidnění. Literární text pak pedagog může tzv. **vypravovat**, tzn., že příběh či pohádku interpretuje volně bez knižní předlohy. Většinou se využívá při motivaci k nějaké další činnosti, výhodou je oční kontakt s dětmi, a tím i jejich lepší vnímání, možnost použití dalších motivačních prvků např. loutky, různých pohybů těla, mimiky apod. Další možností, jak pracovat s literárním textem je tzv. **dramatizace pohádky** či **příběhu**. Bohužel se dost často omezuje pouze na nácvik dané pohádky, aniž by dětem taková činnost přinášela hlubší

zážitek spojený se zkušeností než jen prezentace produktu nějakému publiku (Míčková, 2019).

Mnohem smysluplnější cestou je využití knih a literárních textů k tzv. **literárně – dramatickým projektům**, které propojují svět knižních hrdinů se všemi vzdělávacími oblastmi s využitím metod a technik dramatické výchovy. Děti jsou tak vtaženy do děje pohádky či příběhu a vlastní aktivitou ožívují, prožívají a zároveň i řeší problémy a konflikty literárních postav. Zároveň pak literárně – dramatické projekty splňují i požadavky *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* na propojenost vzdělávacích celků se všemi oblastmi rozvoje dítěte, a tím plní a rozvíjí cíle a kompetence předškolního vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že projekty umožňují dětem získat celou škálu vědomostí a poznatků rozvíjejí se u nich **kompetence k učení**. Dramatické situace v nich obsažené vedou děti k jednání, a tím se rozvíjejí **kompetence k řešení problémů**. Dalšími kompetencemi, které aktivity projektů rozvíjejí jsou **kompetence sociální, personální a komunikativní**, neboť děti při aktivitách a činnostech pracují ve skupinách, tím mezi nimi dochází ke spolupráci a jsou tak vedeni k ohleduplnosti, respektu a k toleranci vůči ostatním i jejich názorům. Při plnění úkolů projektů pak jsou děti vtaženy do jeho děje a vlastní aktivitou a činností tak rozvíjejí své **kompetence činnostní**, přitom si osvojují určité hodnoty a postoje vůči společnosti a světu, čímž se u nich rozvíjejí **kompetence občanské** (Míčková, 2019).

Literárně – dramatický projekt tak můžeme chápat jako soubor činností a aktivit na základě literární předlohy s využitím metod a technik dramatické výchovy.

2.3 Výběr vhodné literatury

Mohlo by se zdát, že knihou jako takovou, pokud ji pedagog zařadí do své práce nelze nic zkazit. Ale i tady, jako všude jinde platí, že kvalita je velmi důležitá. Samozřejmě nelze úplně přesně rozdělit knihy na dobré a špatné, ostatně záleží i na vkusu a uměleckém názoru pedagoga, přesto jsou určitá kritéria, jež by dětská literatura měla splňovat. Důležitá je vhodnost pro konkrétní věk dětí, zajímavost a přiměřenost témat i styl vyprávění, jazyková i výtvarná pestrost, kniha by měla přinášet nové informace, přibližovat mravní a společenské hodnoty, ale hlavně by dítě měla bavit (Gebhartová, 2011; Míčková, 2019).

2.4 Pohádka nebo příběh

Pohádka jako specifický druh lidské slovesnosti provází lidstvo už od nepaměti. Od prvobytně pospolné společnosti až do dnešních dní si lidé vyprávěním pohádek předávali příběhy se svého každodenního života a jejich prostřednictvím se snažili pochopit věci přirozené i nadpřirozené. V dnešní době pak pohádky především dětem usnadňují cestu k pochopení světa kolem nich. Její význam je právě pro vývoj dítěte předškolního věku nezastupitelný. Byť se může zdát, že pohádka, která je plná krutostí, kouzel a nadpřirozených jevů, není zrovna vhodným vzorem pro dětskou duši, právě v pohádce dítě nachází vzorce lidského chování, které jej budou provázet po celý jeho život. Hrdina pohádky mívá obvykle podobné problémy jako má dítě – je slabý, malý, může být přehlížený, v průběhu děje se však stane silným, milovaným a dítěti tak dává vzor, že každý má své silné a slabé stránky. Navíc její morální principy a hodnoty, jež jsou dítěti sdělovány mu srozumitelným jazykem – dobro a zlo – jsou právě přes tyto hrdiny a děje dítěti vštěpovány a zároveň jsou nositelem tradic a uměleckých hodnot (Amirová, Fiedlerová, & Rejchrtová, 2019; Krása, 2024).

Ve svém výzkumu narativních kompetencí u předškolních dětí právě Krása (2024) klade důraz na potřebu vyprávění a sdílení pohádek s dětmi jako vzor pro vlastní produkci příběhů, neboť právě pohádky jim ukazují, jak má být správný příběh vystavěn – obsahuje tradiční zápletky, základní typologii postav (hrdina, záporák), přímou řeč postav a kouzelné předměty, které rozvíjejí dětskou fantazii a představivost.

Příběh jako literární útvar můžeme definovat ve dvou rovinách, buď jako něco, co se opravdu stalo, skutečný děj s jasným počátkem a koncem nebo jako fiktivní smyšlený příběh. Na rozdíl od pohádky však většinou postrádá, ale nemusí, prvky nadpřirozena a vychází z reálných životních situací. Pro děti mohou být příběhy zajímavé především díky hrdinům – dětem – se kterými se mohou ztotožnit, neboť v podstatě prožívají stejné životní situace jako ony (Bláhová, Honzová, Míčková, & Valtrová, 2016).

Svobodová, Váchová a Vítečková (2012) pak píší o pohádkách a příbězích jako o prostředcích, jejichž prostřednictvím je dítě vtahováno do situací, které mohou v jeho životě nastat a jejich prožitím nalézt pomoc při řešení svých problémů a uvědomění si důležitosti dodržování pravidel a norem v lidském životě a společenství, a tím je podporován a rozvíjen jeho vztah ke společnosti.

3 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Poslední kapitola teoretické části se zabývá předčtenářskou gramotností jako jednou z kompetencí ovlivňujících školní úspěšnost v souvislosti s dramatickou výchovou jako jedním z možných využitelných prostředků k jejímu rozvoji.

V dnešní době jsou děti obklopeny všudypřítomnými digitálními technologiemi, a tak se může zdát, že potřeba dostatečné úrovně čtení už není zapotřebí. Opak je však pravdou, neboť se sice snižuje podíl fyzické práce, o to víc je však kladen důraz na práci psychickou, a tu bez rozvinuté čtenářské gramotnosti nelze zvládnout.

Čtenářskou gramotnost definujeme jako dovednost porozumět čtenému a schopnost a dovednost čtení a psaní využívat v běžném životě (Tomášková, 2013).

V předškolním vzdělávání mluvíme o předčtenářské gramotnosti, tzn. že se dítě ještě číst a psát neučí, pouze se rozvíjejí dovednosti, které by mělo mít dítě předškolního věku osvojeny k úspěšnému zvládnutí čtení a psaní, mezi něž především patří rozvinutá řeč a s ní spojená fonologická uvědomělost, zrakové vnímání a paměť (Koželuhová, 2024).

Vzhledem k tomu, že úspěšné zvládnutí čtení a psaní je jedním z důležitých faktorů ovlivňujících školní úspěšnost, je více než důležité, aby se děti se čtenářstvím, potažmo s knihami dostávaly do kontaktu od nejútlejšího věku, neboť právě přes knihy se u nich rozvíjejí všechny klíčové kompetence; zpřesňuje se zrakové vnímání, paměť a představivost. Při četbě knihy se dítěti rozšiřuje pasivní slovní zásoba, při následném převyprávění příběhu či pohádky pak slovní zásoba aktivní, neméně důležitý je i kontakt s někým blízkým. Čtením či prohlížením knih si dítě osvojuje řeč, vnímá mluvní projev druhého a zároveň se u něj buduje pozitivní vztah k budoucímu čtenářství (Kryčová, 2018).

Byť předčtenářská gramotnost není jako pojem v kurikulárních dokumentech pro předškolní vzdělávání – RVP PV – přímo uvedena, nalezneme v klíčových kompetencích jako cíle rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) a produktivních (výslovnost, vyjadřování, mluvený projev, pojmotvornost) a další dílčí vzdělávací cíle předcházející čtení a psaní, což přímo souvisí s předčtenářskou gramotností. Dítě na konci předškolního vzdělávání by tak mělo být schopné sledovat a vyprávět pohádku či příběh, sledovat text zleva doprava, projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu a porozumět slyšenému (RVP PV, 2021).

Mateřská škola má tak velmi důležitou roli v rozvoji předčtenářské gramotnosti, zvláště v současné době, kdy se mnohé děti v rodinném prostředí s knihami setkávají jen sporadicky. V dnešní době je v podstatě na pedagogovi v mateřské škole, aby děti seznamoval se světem knih a jejich knižních hrdinů. A není to jen tento cíl, ale zároveň děti seznamuje s **knižními konvencemi**, tj. jak jsou knihy tvořeny a jaká je jejich funkce. Dítě tak umí rozlišovat mezi ilustrací a textem, chápe, že s knihami je spojena specifická lidská činnost – čtení, chápe levopřávnou orientaci – čtení zleva doprava, ví, jak se ke knize chovat a jak s ní zacházet (Gebhartová, 2011; Tomášková, 2013).

3.1 Metody a postupy rozvoje předčtenářské gramotnosti

V mateřské škole se jako jedna z nejrozšířenějších metod rozvoje předčtenářské gramotnosti využívá především **čtení před odpočinkem**, Tomášková (2013) pak píše, že pedagogové by společné čtení měli zařazovat při všech vhodných příležitostech tak, aby dítě mělo možnost se aktivně zapojit, přemýšlet o něm a doptávat se, což u čtení před dopoledním spánkem není úplně možné ani vhodné. V každé třídě by měla být k dispozici knihovnička s knihami i časopisy všech žánrů, důležité je, aby k nim děti měly kdykoliv přístup. S tím souvisí i potřeba tzv. čtecích koutků, nejlépe v klidové části třídy, kde si děti mohou knihy v klidu „číst“. Součástí výchovy ke čtenářství jsou pak i návštěvy knihoven, ty v současné době nabízejí různé výukové programy, předčítání, akce na podporu čtenářství – Noc s Andersenem, besedy se spisovateli a další. Dalšími možnostmi je vytváření vlastních knih, čtenářského deníku nebo deníku třídy (Koželuhová, 2024; Tomášková, 2013).

3.2 Dramatická výchova jako metoda rozvoje předčtenářské gramotnosti

Dramatická výchova může být jednou z cest jak dětem knihy a pohádky a příběhy v nich obsažené přiblížit. Vždyť právě knihy a literární texty jsou v mnoha případech prvotními náměty pro práci s dramatizačními prvky. Literaturou si lze pomoci k motivaci, inspiraci či dramatickosti, a to například přečtením úryvku nebo prohlížením obrázků, čímž lze u dětí podnítit zájem o čtenou či prohlíženou knihu tak, že posléze projeví zájem o jejich celé přečtení, ať už rodiči nebo právě pedagogem v rámci čtení před spaním. Následným zařazením dramatických metod a technik k přiblížení knižních a literárních hrdinů se pak u dětí rozvíjí jednotlivé složky předčtenářské gramotnosti – **koncentrace, představivost**

a fantazie, tvořivost, emocionalita, empatie a sociální inteligence a abstraktní myšlení (Popelová Nečasová, 2012).

RVP PV (2021) ve vzdělávací oblasti **Dítě a jeho psychika** v očekávaných výstupech přímo píše, co by dítě na konci předškolního vzdělávání mělo zpravidla dokázat: sledovat očima zleva doprava, poznat některá písmena a číslice, popř. slova, projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film a ve vzdělávací nabídce uvádí poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů, přednes, dramatizace, recitace, zpěv, prohlížení a „čtení“ knížek, činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika), k čemuž právě dramatická výchova jako druh činnostního učení má velmi blízko.

Z výše uvedených faktů tedy vyplývá, že se citovaní autoři i RVP PV shodují v důležitosti nabízených aktivit a činností spojených se čtením či s prací s knihou společně s prvky dramatické výchovy v podpoře rozvoje předčtenářské gramotnosti.

SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V první kapitole teoretické části je vymezen pojem dramatická výchova pohledem různých autorů a její charakteristika. Dále jsou popsány její cíle a základní principy, a to především hra a v neposlední řadě se zabývá jejími základními technikami a metodami a reflexí jako její nedílnou součástí.

Druhá kapitola se zabývá využitím dramatické výchovy v prostředí mateřské školy a jejím možným potenciálem ve vzdělávacím procesu předškolních dětí. Předkládá možnosti využití dostupných prostředků – knih a literárních textů – pro její zařazení do vzdělávání dětí v mateřské škole. Zároveň se zabývá jejím vymezením v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jako jeho základního kurikulárního dokumentu.

V třetí kapitole je vytyčen pojem předčtenářská gramotnost, její důležitost v navazujícím vzdělávání a zároveň je v ní dramatická výchova zmíněna jako jeden z možných prostředků jejího rozvoje.

Z této teoretické části vycházím v části praktické, kde se zaměřuji na vytvoření a ověření literárně – dramatického projektu jako výchovně vzdělávacího programu s využitím metod a technik dramatické výchovy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 LITERÁRNĚ – DRAMATICKÝ PROJEKT „*A PAK SE TO STALO!*“

Literárně – dramatický projekt „*A pak se to stalo!*“ je navržen jako soubor činností a aktivit na základě literární předlohy s využitím metod a technik dramatické výchovy.

4.1 PŘÍPRAVNÁ FÁZE PROJEKTU

Vzhledem k tomu, že tato bakalářská práce má aplikační charakter, navrhla jsem pro jeho realizaci **literárně – dramatický projekt** na motivy příběhů z knihy „*A pak se to stalo!*“ od Ester Staré, při jehož aktivitách a činnostech jsou využity metody a techniky dramatické výchovy.

4.1.1 Zdůvodnění potřeby projektu

Dramatická výchova představuje pro výchovně – vzdělávací proces v mateřských školách jedinečný nástroj pro komplexní rozvoj dítěte, a to především v jeho klíčových kompetencích, jež jsou zásadní pro úspěšné zvládnutí dalšího vzdělávání dítěte.

Přesto není její potenciál v praxi plně využíván, a tak jsem tento projekt navrhla jako inspiraci či cestu, jak dramatické činnosti více dostat do prostředí předškolního vzdělávání.

4.1.2 Cíle projektu

Navržený projekt má prověřit dramatické metody a techniky v praxi a zjistit tak možnosti jejich využití ve vzdělávacím procesu v mateřských školách. Jeho cílem je prokázat přínos dramatické výchovy pro naplňování cílů a kompetencí předškolního vzdělávání.

Hlavní vzdělávací cíle projektu jsou zaměřeny na podporu kompetencí komunikativních, k řešení problémů a sociálních a personálních a na podporu dovedností rozvíjejících předčtenářskou gramotnost.

Dílčí vzdělávací cíle, které jsou vytyčeny v jednotlivých dnech projektu, vycházejí z RVP PV a jeho vzdělávacích oblastí.

Hlavní cíle:

- podpořit kompetence komunikativní (verbální i neverbální), k řešení problémů, sociální a personální,
- podpořit dovednosti rozvíjející předčtenářskou gramotnost (vnímání, naslouchání, porozumění) a práci se znakovými systémy jazyka.

Dílčí cíle:**Oblast Dítě a jeho tělo:**

- rozvoj pohybových schopností a ovládání pohybového aparátu (zkoordinovat pohyb s mluveným slovem, vyjádřit mluvené pohybem),

Oblast Dítě a jeho psychika:

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (schopnost soustředit se na čtené či vyprávěné) i produktivních (mluvní projev a vyjadřování),

Oblast Dítě a ten druhý:

- rozvoj kooperativních dovedností (spolupracovat ve skupině na společném úkolu – dramatizaci),

Oblast Dítě a společnost:

- rozvoj základních návyků a dovedností (základní normy společenského soužití a osobní hygieny),

Oblast Dítě a svět:

- rozvoj schopnosti přizpůsobit se podmínkám vnějšího prostředí a jeho změnám (reagovat na změny, umět se přizpůsobit) (RVP PV, 2021).

4.1.3 Prostředí a podmínky projektu

Projekt jsem navrhla a posléze i realizovala v prostředí třídy a venkovních prostor běžné mateřské školy. K jeho realizaci jsme využila stávající vybavení této mateřské školy, s výjimkou některých pomůcek, které jsem si pro jeho účel sama vyrobila.

4.1.4 Subjekty projektu

Aktivity a činnosti navrženého projektu jsem realizovala s dětmi ve věku 5–6 let v klasické třídě mateřské školy, ve které působím jako učitelka, většinu dětí jsem učila již v minulém školním roce, jsou tedy na mě i na můj styl práce zvyklé. Ve třídě je zapsáno 24 dětí, během samotné realizace docházelo do mateřské školy 12–16 dětí.

Děti se dobře znají i navzájem, protože jako třída jsou spolu ve skoro nezměněné podobě již třetím rokem. Mezi sebou i se mnou komunikují bez problémů, jsou sdílné, aktivní, jako skupina soudržná, pouze dvě dívky a jeden chlapec jsou introvertnější povahy a aktivitám vyžadující větší kontakt s ostatními se vyhýbají. Chlapec však v době realizace projektu do mateřské školy nedocházel.

Jednotlivé metody a techniky dramatické výchovy do vzdělávacího procesu zařazují poměrně často, takže pro děti nejsou neznámé. Přesto s nimi nikdy nepracovaly tak intenzivně, navíc jsem do projektu zahrнула i metody, které jsem ještě nikdy nevyužila a zároveň na něj děti nebyly nijak dopředu připravovány.

O realizaci projektu byli informováni i zákonní zástupci dětí, kteří mi zároveň poskytli písemný souhlas s použitím fotografií jejich dětí do této bakalářské práce v souladu s GDPR (Příloha 1).

4.1.5 Časové parametry projektu

Projekt jsem navrhla na 5 po sobě jdoucích dní, aktivity a činnosti jednotlivých dní pak na 30–40 minut v rámci řízené činnosti, v odpoledních hodinách probíhaly činnosti spojené s výtvarným ztvárněním příběhu.

Projekt je však časově variabilní, každý z dnů lze realizovat jednotlivě, s různou úpravou použitých technik a metod, nejsou vázány na pořadí ani konkrétní roční období.

4.1.6 Obsah projektu

Obsah projektu vychází z jednotlivých příběhů, kdy jsem pro každý den vybrala jeden příběh a na jeho základě jsem navrhla aktivity a činnosti s využitím metod a technik dramatické výchovy doplněné o činnosti výtvarné, viz tabulka 1.

Tabulka 1 Obsah projektu

Den	Příběh	Metody a techniky
Pondělí	O nečesaných vláskách	Hra v roli Simultánně pantomimické vyjádření Námětová hra
Úterý	O neuklizených hračkách	Navození situace Myšlenky postavy Dramatizace Vstup do situace Boční vedení Horká židle

Středa	O špinavých uších	Asociační kruh Navození situace Pohybová animace Materiálově – věčná metoda
Čtvrtek	O nečistěných zoubcích	Indicie k příběhu Narativní pantomima Vnitřní hlasy Práce s rekvizitou
Pátek	O Kazisvětovi	Dramatizace Boční vedení Vstup do situace

(zdroj: vlastní)

4.1.7 Výstup projektu

Mým cílem bylo, aby si každé dítě vytvořilo soubor obrázků s názvy příběhů, podle kterých by mohlo daný příběh vypravovat, zároveň by tak byly u dětí podpořeny jazykové dovednosti receptivní (vnímání, naslouchání, porozumění) a podpořen zájem o psanou podobu jazyka (abeceda), což jsou základní předpoklady k předčtenářské gramotnosti.

4.2 REALIZAČNÍ FÁZE PROJEKTU

Realizace projektu probíhala ve státní mateřské škole v okrese Zlín během jednoho únorového týdne, s dětmi ve věku 5–6 let, kdy v těchto dnech docházelo do třídy 12–16 dětí. O realizaci tohoto projektu nebyly dopředu informovány ani na ni nebyly nijak speciálně připravovány.

V jednotlivých dnech byly realizovány aktivity a činnosti na téma vybraného příběhu, během nichž byly podpořeny *kompetence k řešení problémů*, v každém jednotlivém dni jsou pak vytyčeny dílčí cíle, které jsou dále zaměřeny na podporu *kompetencí komunikativních a sociálních a personálních*.

4.2.1 Pondělí: příběh „O nečesaných vláskách“

Příběh je o holčičce Helence, která si nechce česat a umývat vlasy, a tak se jí v nich jednoho dne usadí vši, děti by si během aktivit a činností na téma tohoto příběhu měly upevnit hygienické návyky, vzdělávací cíle tohoto dne jsou zaznamenány v tabulce 2.

Tabulka 2 Cíle v jazyce učitele a dítěte

Cíle v jazyce učitele	Cíle v jazyce dítěte
Rozvíjet u dětí jazykové receptivní dovednosti	Soustředěně naslouchat příběhu
Rozvíjet u dětí jazykové produktivní dovednosti	Vyjádřit svůj názor, myšlenku

(zdroj: vlastní)

Organizační forma: řízená činnost

Metody: hra v roli, simultánní pantomimické vyjádření, námětová hra, diskuse, komunitní kruh, graficko – písemná

Prostředky a pomůcky: obrys hlavy na kartonu, zbytky vln a provázků, lepidlo, kamínek, obrázek vši, obrázek Helenky (kopie z knížky)

Popis průběhu: Na začátku jsme se přivítali **vítacím říkadlem** „*Hu, hu, hu, všichni už jsme tu, máme ruce na tleskání, máme nohy na dupání, hu, hu, hu, všichni už jsme tu*“, které jsme si řekli 2x se změnou hlasu – jednou přirozeným hlasem a podruhé velmi vysokým hlasem.

Po uvítání jsme si s dětmi sedli do kruhu a já jsem jim řekla, že mám pro ně jeden příběh o holčičce Helence, která si nechtěla česat a umývat vlasy, a že jim ho teď přečtu.

Začala jsem jim číst příběh o Helence a skončila jsem u toho, jak se Helenka ráno probudila a na hlavě měla „*vlasový palác*“.

Vyzvala jsem děti, jestli by takovou „*Helenku*“ vytvořily. Na koberec doprostřed herny jsem umístila na kartonu nakreslenou holčičí hlavu a dětem jsem dala k dispozici různé zbytky vln a provázků a nechala jsem je společně tvořit. Děti chvíli stály a nevěděly, co dělat, ale pak jedna z dívek vzala chomáček vlny a začala z něho na předkreslené hlavě tvořit vlasy, a to se pak postupně přidaly i ostatní děti, jen dvě dívky se do aktivity nezapojily, ale z blízkosti vše pozorovaly. Děti pak během chvíle „*Helence*“ vytvořily opravdu veliký, vysoký a zacuchaný chomáč vlasů.

Poté jsem pokračovala ve čtení, kdy příběh pokračuje tím, jak se Helence ve vlasech zabydlely vši, jak si v nich vytvořily komůrky, navštěvovaly se v nich mezi sebou, a přitom si mezi sebou povídaly. Dětem jsem nabídla, že bychom si mohly zahrát na vešky ve vlasech Helenky. Vyzvala jsem je, ať si utvoří skupinky, s tím, že v každé skupince bude aspoň jedna dívka, která bude představovat Helenku, což nebyl problém, protože dívek bylo po celý týden vždycky víc. Ostatní ve skupince představovali vešky a já jsem je jen vyzvala, ať zkusí **hru v roli**, viz obrázek 1 a zahrají, jak ty vešky ve vlasech bydlí a co tam dělají. Děti chvíli otálely, nevěděly, jak začít, nakonec v jedné skupince začaly děti představující vešky dívky představující Helenku ve vlasech prsty různě hrabat a u toho si jako vešky povídaly, poté se přidaly i ostatní skupinky. Po malé chvilce jedna ze skupinek změnila strategii a dívka představující Helenku si lehla na koberec v herně a děti představující vešky si sedly za její hlavu, vytáhly ji nahoru vlasy a takto pokračovaly ve hře, po chvilce se vystřídalý. Obě dívky, které se předchozí aktivity aktivně nezúčastnily, se i tentokrát držely bokem, ale vše sledovaly a zapojily se slovně – napovídaly dětem, co mají říkat.



Obrázek 1 Hra v roli

(zdroj: vlastní)

Po aktivitě jsem se dětí v rámci průběžné reflexe zeptala, *co bylo nejtěžší na roli vešky a co bylo nejtěžší na roli Helenky*.

Většina odpovědí zněla, že nejtěžší na roli vešky bylo vymyslet, co budou dělat a říkat a v roli Helenky bylo pro ně těžké se nesmát, když jim ostatní děti sahaly na vlasy.

Vzhledem k tomu, že dětem hra na vši nedělala problémy, navrhla jsem jim, že je naučím „*tanec veselých vešek*“. Stoupili jsme si do kruhu a já jsem jim napřed zazpívala písničku

„*Tanec vešek*“ – text vlastní, nápěv „Já do lesa nepojedu“ a potom už jsme si ho společně zatancovali a zkusili i zazpívat. Děti pak taneček chtěly ještě jednou zopakovat. Tohoto **simultánně pantomimického vyjádření** se zúčastnily i obě dosud nezapojující se dívky.

„ <i>My jsme vešky, malé vešky,</i>	rukama napodobovat pohyb nožiček
<i>do vlasů vám vlezeme.</i>	rukama „vlézt“ do vlasů
<i>Svědíme a štípeme vás,</i>	napodobit svědění a štípání po těle
<i>jak ve vlasech skáče.</i>	skákat
<i>Šampon, vodu, hřeben jemný,</i>	ukazovat prsty jeden, dva, tři
<i>to my rády nemáme.</i>	kroutit hlavou, držet se oběma rukama za tvář a tvářit se vyděšeně
<i>Když si vlásy umyjete,</i>	napodobit umývání vlasů
<i>tak my rychle zmizíme“.</i>	„útěk vešek“

Nakonec jsme se s dětmi znovu usadili do **komunitního kruhu** a já se jich zeptala, co by měla Helenka udělat, aby ty vešky z jejích vlasů zmizely. V kruhu si postupně posílaly jeden kamínek a každé dítě se vyjádřilo. A protože většina odpovědí byla, že si Helenka měla vlasy umýt a učesat, navrhl jsem jim **námětovou hru** na mytí vlasů. Děti se rozdělily do dvojic a vždycky jedno „*umývalo*“ vlasy druhému a pak se vyměnily, dvě dívky, které se moc nezapojovaly, tuto aktivitu neprováděly ve dvojici, ale samostatně.

V rámci průběžné reflexe jsem se tentokrát dětí zeptala, *co pro ně bylo příjemnější, když umývaly vlasy kamarádovi nebo když je kamarád umýval jim a proč.*

V jejich odpovědích se opakovalo většinou, že nemají umývání vlasů rády, protože je vždycky štípou oči, zazněla i odpověď od jednoho chlapce, že umývá vlasy tatínkovi, protože má rád, jak ho u toho prsty škrábe.

Na to jsem zareagovala, že právě ty vešky ve vlasech taky škrábou, ale že to není vůbec příjemné, a to se právě stalo i Helence – a to už jsem dočetla zbytek příběhu, kdy Helence začne vadit, že ji vši štípou a škrábou a nechá si vlasy ostříhat a umýt, a už si je vždycky nechá učesat a umýt, protože už nikdy vši nechce mít.

Závěrečná reflexe: S dětmi jsme si sedli do kruhu, já jsem jim poslala kolovat obrázek reálné vši a obrázek Helenky z knížky a u toho jsme provedli celkovou reflexi, kdy děti zkonstatovaly, že Helenka si napřed nechtěla umývat a česat vlasy, ale že potom ji začaly vadit vši ve vlasech, a tak si je nakonec umyla a ostříhala.

Nakonec jsem se jich zeptala, co důležitého nám příběh říká – děti se shodly, že důležité je se umývat a česat a být čisté.

Sebereflexe: První den jsem byla připravená více děti v aktivitách a činnostech vést, proto jsem jako formu uvedení do tématu zvolila postupné čtení příběhu, což souvisí i s rozvojem předčtenářské gramotnosti, kdy bylo mým cílem podpořit u dětí receptivní dovednosti a schopnost soustředění se. Zároveň jsem se snažila, aby činnosti byly vyvážené co do míry aktivního zapojení dětí – tak aby dlouho nebyly pasivní a pouze naseděly. Zároveň s tím bylo mým cílem v rámci průběžné reflexe a závěrečné reflexe u nich rozvíjet komunikativní dovednosti – vyjádřit svou myšlenku celou větou.

V sociální rovině neměly děti v rámci námětové hry s přijmutím své role, ať už umývajících či umývaného, problém se vzájemným se dotýkáním ve vlasech, což je ale dáno i tím, že se děti znají dlouhodobě. Výjimku tvořily pouze dvě dívky, které jsou však introvertnější povahy a vždy stojí trochu stranou při aktivitách spojených s větší intimitou. Zároveň jsem byla překvapena, že toto téma děti nebraly jako nepříjemné, protože jsem se trochu obávala výběru příběhu z důvodu možné stigmatizace. To se nakonec nepotvrdilo, děti reagovaly bez zábran, sdělovaly mi i svoje zkušenosti s tímto problémem, potvrdilo se mi tím, že děti ještě nejsou zatíženy předsudky.

Ze začátku jsem byla lehce nervózní, protože jsem v sobě cítila, že to není běžná řízená činnost, nakonec jsem se však v průběhu seznamování dětí s příběhem uvolnila a naplánované činnosti jsem zvládla bez stresu a nervozity, čemuž mi napomohly i děti svou aktivitou a spontánností.

Také jsem zprvu měla trochu obavy o průběh aktivit projektu, jelikož sice ve své praxi dramatické metody a techniky využívám, ale nikdy jsem s nimi nepracovala v takovém rozsahu. I proto jsem do prvního dnu projektu zařadila metody a techniky, které znám já i děti, a u kterých mám ze své praxe ověřené, že je děti zvládají. V dalších dnech pak už mám v plánu využít i techniky, které znám zatím jen teoreticky a v praxi jsem je s dětmi ještě nevyužila.

4.2.2 Úterý: příběh „O neuklizených hračkách“

Příběh je o chlapci Pavlíkovi, který si neuklízí svoje hračky a ty se na něj rozzlobí, děti by si během aktivit a činností na téma tohoto příběhu měly upevnit vztah k vlastnímu okolí, vzdělávací cíle tohoto dne jsou zaznamenány v tabulce 3.

Tabulka 3 Cíle v jazyce učitele a dítěte

Cíle v jazyce učitele	Cíle v jazyce dítěte
Podpořit u dětí představivost/imaginaci	Vyjádřit slovy svou představu vzniklé situace
Podpořit u dětí schopnost vnímání a cítění	Vcítit se do druhého
Posílit u dětí schopnost spolupráce ve skupině	Domluvit se s ostatními na dramatizaci příběhu

(zdroj: vlastní)

Organizační forma: řízená činnost**Metody:** navození situace, myšlenky postavy, dramatizace, boční vedení, horká židle, diskuse, komunitní kruh, graficko – písemná**Prostředky a pomůcky:** hračky, křeslo, maňásek chlapce

Popis průběhu: Dnes jsme **vítací říkadlo** vynechali z důvodu jiného průběhu zahájení aktivit. Využila jsem toho, že se děti ráno vždycky scházejí v jedné třídě a v rámci **navození situace** jsem ve třídě, kde jsem projekt realizovala, dopředu rozházela hračky a udělala tak nepořádek. Po příchodu dětí do třídy tak na ně čekalo překvapení v podobě velkého nepořádku. Když jsem pak otevřela dveře do třídy, nechala jsem děti vstoupit jako první a poté jsem vešla já. Nepořádek jsem vůbec nekomentovala a čekala jsem na reakce dětí. Děti napřed zaraženě stály uprostřed herny a rozházených hraček a mezi sebou diskutovaly, co se mohlo stát. Slyšela jsem věty „*kdo to udělal, co se to tu stalo, to je ale b....l*“, to už jsem do toho vstoupila já s otázkou „*co se tu stalo?*“

Děti začaly jedno přes druhé odpovídat „*to jste tady udělala Vy paní učitelko nebo to byl asi zloděj*“ ...já jsem jim na to řekla, že já jsem to nebyla, a že zloděj by ty hračky spíš ukradl, než rozházel. Nakonec jeden chlapec prohlásil, že to asi bylo nějaké nepořádné dítě, které zůstalo ve školce přes noc a hračky si po sobě neuklidilo.

Na to jsem dětem řekla, že znám jednoho chlapce Pavlíka, který si právě hračky neuklízal a začala jsem jim tento příběh volně vyprávět, skončila jsem právě ve chvíli, kdy šel Pavlík spát a nechal hračky na koberci rozházené a neuklizené.

Zeptala jsem se dětí, jak asi těm rozházeným a neuklizeným hračkám mohlo být a zároveň jsem je vyzvala, ať si mezi rozházenými hračkami najdou nějakou, která se jim líbí, vezmou si ji a lehnou si s ní na místo, kde ležela. V herně jsem zhasla, takže bylo přítomí a zároveň jsem dětem řekla, ať si představí, že jsou těmi pohozenými, neuklizenými hračkami, a ať

zkusí nahlas vyjádřit jejich **myšlenky postavy**, viz obrázek 2 – jak se asi ty hračky cítí a co si mezi sebou povídají. Opět napřed bylo chvíli ticho, ale pak jedna dívka začala „já jsem panenka Zuzka a jsem smutná, že mě tady moje holčička nechala“, to už se postupně přidávaly i ostatní děti „já jsem autíčko a chtělo bych být v garáži“, „já jsem dinosaur a stýská se mi po ostatních dinosaurech“...během chvilky si děti jako hračky mezi sebou povídaly.



Obrázek 2 Myšlenky postavy

(zdroj: vlastní)

Po nějaké době jsem **vstoupila do situace** a zeptala jsem se dětí, *jak by jim asi bylo, kdyby je tak někdo někde nechal zapomenuté*. Děti se shodly, že by byly smutné, někdo by plakal a volal maminku. Na mou další otázku, *co bylo pro ně těžké na této hře*, zazněly odpovědi, že se napřed styděly, a že nevěděly, co říkat.

Pokračovala jsem ve vyprávění příběhu, kdy se hračky na Pavlíka nazlobí a rozhodnou se ho potrestat. Vyzvala jsem děti, že bychom si mohli zahrát – **dramatizovat** – jak jsou hračky na Pavlíka nazlobené. Souhlasily, tak jsem jim napověděla, že si musí určit, kdo bude Pavlík a kdo jaká hračka. Nechala jsem děti, aby si scénku zkusily zorganizovat samy – byla jsem však nachystaná na **boční vedení**. Dívka, která jako první začala mluvit jako hračka v předchozí aktivitě, začala děti organizovat, jeden z chlapců prohlásil, že bude Pavlík a ostatní děti představovaly hračky, které měly v ruce. Protože v té chvíli si nevěděly rady, z *bočního vedení* jsem jim napověděla, že musí Pavlíka někam posadit nebo postavit, aby mu mohly „brblat“. V tuto chvíli jsem poprvé ve své praxi použila metodu **horké židle**, kdy po mé nápovědě dva chlapci dali doprostřed herny malé křesílko a „*chlapce Pavlíka*“ do něho posadili. Ostatní děti jako hračky si stouply před něj – chvíli nevěděly, co mají dělat, musela jsem jim znovu vysvětlit podstatu této techniky, pak už mu organizující dívka začala „brblat“ jako první...“*Pavlíku, my jsme se rozhodly, že od tebe odejdeme, protože nás*

neuklízíš“ a obrátila se na ostatní děti s otázkou „*Že jo?*“, ostatní děti většinou pokyvovaly hlavou a říkaly jen „*Jo, jo*“, tak jsem jim opět z *bočního vedení* napověděla, že tam bylo hraček víc, tak se poté společně přidaly i ostatní děti.

Aby v křesle neseděl jen jeden chlapec, nechala jsem několik dětí se v něm vystřídat, aby si jich to vyzkoušelo více, tak, aby to pro jedno dítě nebylo nepříjemné, což je z mého pohledu důležité. Když se v *horké židli* několik dětí vystřídalo, zeptala jsem se jich, *jak se cítily, když v ní seděly*. Děti mi odpovídaly, že bylo nepříjemné, jak jim ostatní děti nadávaly a první chlapec řekl, že se cítil hnusně a blbě.

Tak jsem se dětí zeptala dětí, co by se mělo stát, aby vše dobře dopadlo. Chvilí bylo ticho a pak se ozvalo jedno z dětí, že Pavlík by měl hračky uklidit a starat se o ně.

Vyzvala jsem děti, aby dokončily rozehraný příběh. „*Chlapec Pavlík*“ se začal hračkám omlouvat „*já už vás budu uklízet a nenechám vás rozházené, zůstaňte prosím u mě*“ a zase jako první reagovala organizující dívka „*tak my ti teda odpustíme, ale už nás budeš vždycky uklízet, jinak od tebe odejdeme*“...ostatní děti/hračky přikyvovaly a Pavlík nakonec poděkoval.

Nakonec jsem děti vyzvala, že bychom teda ty hračky měli uklidit, aby nebyly smutné.

Závěrečná reflexe: Po dokončení aktivit jsem si s dětmi sedla do kruhu a prostřednictvím mé hračky *maňáska chlapce* jsem se dětí ptala na otázky „*co dělal Pavlík špatně, jaký byl Pavlík, jak byste se na jeho místě chovali vy, co by se doopravdy mohlo stát, kdybychom kolem sebe neuklízeli.*“ Tentokrát jsem se však snažila do rozhovoru zapojit všechny děti, takže jsem se vždycky ptala jmenovitě – používala jsem formulaci „*co myslíš, že...*“, respektovala jsem však, když dítě nechtělo nebo neumělo odpovědět.

Otázkami a odpověďmi jsme tak dospěli k závěru, že je důležité kolem sebe uklízet, protože jinak by byl kolem nás nepořádek a nemohli bychom nic najít.

Sebereflexe: Jako formu uvedení do tématu jsem tento den zvolila „*navození situace*“, což mi umožnila ranní organizace provozu mateřské školy. V této podobě jsem tuto formu zvolila poprvé a mým cílem bylo vyvolat v dětech překvapení z nepořádku a následně na něm stavět další průběh aktivit, což se mi podařilo. Děti byly v šoku, když do třídy vešly a já jsem tak mohla začít s vyprávěním příběhu, čímž jsem se opět v rámci předčtenářské gramotnosti snažila u dětí rozvíjet jejich receptivní dovednosti.

Metody a techniky tohoto dne byly pro děti náročnější, techniku „*vnitřních hlasů*“ sice znají, ale pro většinu z nich je těžké vyjádřit slovy, co by si mohly postavy myslet, takže většinou pak opakují podobné věty jako dítě, které začne mluvit první. Přesto ji do svých aktivit zařazuji jako trénink schopnosti vcítění se do druhého. Navíc se touto technikou rozvíjejí i vyjadřovací schopnosti dětí, zvláště, když se mají vyjádřit celou větou. Techniku „*horké židle*“ jsem využila úplně poprvé a sama jsem byla zvědavá, jak ji děti zvládnou. Zprvu nevěděly, co mají vlastně dělat, nechápaly, že mají chlapci v křesle vyčítat, že se o ně nestará, ale když jsem jim znovu vysvětlila její podstatu, už si s ní poradily. Myslím, že jsem velmi dobře zareagovala výměnou dětí tak, aby v křesle nebyl jen jeden chlapec, což je důležité z důvodu jeho možných negativních pocitů. Přesto si myslím, že má spolu s metodou vnitřních hlasů svůj význam hlavně v sociální oblasti, kdy umožňuje dětem pochopit pocity druhých.

V rámci samotné „*dramatizace*“ bylo mým cílem, aby děti samy došly k vyřešení zápletky příběhu, s tím si děti s mou dopomocí poradily.

Vzhledem k tomu, že jsem se přesvědčila, že děti zvládají i náročnější úkoly, rozhodla jsem se aktivity a činnosti následujícího dne uskutečnit venku, což jsem také ještě nikdy nezkoušela. Chtěla bych si tak vyzkoušet i jiné prostředí, než jsou uzavřené prostory třídy.

4.2.3 Středa: příběh „O špinavých uších“

Příběh je o chlapci Rudolfovi, který si neumýval uši a z těch mu vyrostly větve, děti by si během činností a aktivit na téma tohoto příběhu měly upevnit hygienické návyky, vzdělávací cíle tohoto dne jsou zaznamenány v tabulce 4.

Tabulka 4 Cíle v jazyce učitele a dítěte

Cíle v jazyce učitele	Cíle v jazyce dítěte
Rozvíjet u dětí vyjadřovací schopnosti	Vyjádřit svůj názor/nápad
Rozvíjet u dětí zrakové vnímání	Rozpoznat slova beze zvuku

(zdroj: vlastní)

Organizační forma: řízená činnost

Metody: asociační kruh, navození situace, pohybová animace, diskuse, komunitní kruh, graficko – písemná, materiállově – věcná

Prostředky a pomůcky: kartonová hlava chlapce s ušima, přírodniny, maketa ucha

Popis průběhu: Protože v týdnu realizace bylo pěkné počasí, rozhodla jsem se aktivity tohoto dne uskutečnit venku na zahradě mateřské školy a vyzkoušet si tak i jiné prostředí. Po snídani jsem tedy děti vyzvala, aby se oblékly a šli jsme na zahradu, kde jsem se opět přivítali **vítacím říkadlem** „*Hu, hu, hu, všichni už jsme tu, máme ruce na tleskání, máme nohy na dupání, hu, hu, hu, všichni už jsme tu*“, kdy jsme si tentokrát říkadlo řekli napřed velmi potichu a pak hodně nahlas.

Poté jsem dětem začala vyprávět příběh o chlapci Rudolfovi, který si nechtěl umývat uši. Vzhledem k tomu, že jsme byli venku a nemohli jsme si sednout, tak jsme v **asociačním kruhu** stáli a já jsem dětem dala kolovat maketu ucha a zeptala se „*co by bylo, kdybyste neměli uši*“...děti většinou odpovídaly, že by neslyšely – co říká paní učitelka, písničky, co říká maminka, pohádky, jeden chlapec řekl, že bychom nemohli nosit brýle.

Na to jsem zareagovala, že bychom si mohli zkusit, jaké to je neslyšet. Děti jsem vyzvala, aby se rozdělily do dvojic, stouply si kousek od sebe a vždycky jedno z dětí zakrytím uší rukama **navodilo situaci**, že je hluché a druhé vyslovalo beze zvuku nějaké slovo nebo krátkou větu a první to slovo nebo větu mělo zopakovat, pak se vystřídalý.

Na to jsem se děti zeptala, *co bylo pro ně těžké, když neslyšely a jak se cítily jako neslyšící*.

Děti se shodly, že se cítily divně a hrozně, protože se pořád musely dívat na kamarádovu pusku a stejně nerozuměly tomu, co říká. Jedna dívka odpověděla, že je teda ráda, že normálně slyší, protože si ráda povídá s kamarádkami, a to by nemohla. A na to jedna z dívek zareagovala, že to není pravda, že hluchí lidé se dorozumívají „*mácháním a máváním rukama*“, a přitom to začala názorně ukazovat. Ostatní děti začaly reagovat, že to viděly v televizi, tak jsem jim vysvětlila, že se tomu říká znakový jazyk, a že jednotlivá slova se vyjadřují různými gesty, a těmi neslyšící lidé rozumí tomu, co říkáme. V rámci této situace jsem jim navrhla, že se můžeme někdy nějaká jednoduchá gesta naučit – to jsme posléze v rámci tématu dalšího týdne splnili a naučili jsme se gesta „*Dobrý den*“, „*Na shledanou*“ a „*Promiň*“.

Poté jsem pokračovala ve vyprávění příběhu – že maminka a tatínek se s Rudolfem kvůli špinavým uším zlobili, ale Rudolf si je pořád nechtěl umývat, a že teda neohluchl, ale že mu z těch špinavých uší vyrostly obrovské větve, „*dokážete si to představit*“, dětem jsem popisovala růst větví a ony **pohybovou animací** vyjadřovaly, jak jim postupně z uší rostou větve, že jsou napřed malé, pak větší, až jsou úplně obrovské, pak že jim na nich postupně dozrávají plody „*spirálovníku ušatého*“, jsou čím dál tím těžší až jsou tak těžké, že se jim

moc špatně chodí...děti mé vyprávění předváděly pohyby – rukama naznačovaly, jak jim z uší rostou větve od nejmenších po obrovské, jak jsou čím dál tím těžší, ztěžka chodily, několik dětí si i sedlo, jakože už nemůžou ty větve unést.

Během této činnosti si několik dětí všimlo ulámaných větviček u plotu a po jejím dokončení se je rozběhly je posbírat a pak s nimi přiloženými u uší zkoušely chodit. Toho jsem využila a vyzvala jsem i ostatní, ať si také najdou nějaké větvičky a vyzkouší si pohybovat se s nimi mezi sebou. To přineslo hodně veselí, protože děti toho samozřejmě využily po svém, kdy zvláště chlapci hledali co největší a nejdelší větve a poté se s nimi začali pošťuchovat až jsem musela tuto aktivitu ukončit. Činnost jsem využila k průběžné reflexi otázkou „*co by bylo, kdyby vám v uších narostli takové větve*“. Odpovědi dětí zněly „*že bychom nemohli chodit do školky, ostatní by se nám smáli, nevešli bychom se do dveří nebo do auta*“.

Děti jsem pak vyzvala, aby navrhly, co by Rudolf měl udělat, aby se těch větví zbavil. Jeden chlapec prohlásil, že by mu ty větve mohli rodiče uřezat, ale ostatní děti volaly, že by ho to mohlo bolet a navrhly, že by si je měl umýt. Na to jsem jim pověděla, že to není tak jednoduché, protože Rudolf si je umýt nemohl, dokud ty větve měl v uších, a tak jsem jim příběh dovyprávěla, jak Rudolfovi nakonec na větvích odkvetly květy „*spirálovníku ušatého*“ a větve uschly a odpadly, Rudolf si pak pořádně uši umyl a už nikdy je neměl špinavé, protože se bál, aby mu větve z uší znovu nevyrostly.



Nakonec jsem v rámci **materiálově – věcné metody**, viz obrázek 3 využila prostředí zahrady a dětem jsem dala k dispozici kartonovou maketu hlavy chlapce s ušima a nechala jsem na nich, co s ní provedou. Spontánně začaly z různých přírodnin ze zahrady vytvářet maketě z uší rostoucí větve.

Obrázek 3 Materiálově – věcná metoda

(zdroj: vlastní)

Závěrečná reflexe: Poté jsme se shromáždili kolem hlavy s vytvořenými větvemi a v rámci závěrečné reflexe jsem se děti ptala na otázky, *co dělal Rudolf špatně, jaký byl Rudolf, jak byste se na jeho místě chovali vy, co doopravdy by se mohlo stát, kdybychom si nečistili uši.* “

Děti vyjádřily názor, že Rudolf byl špindíra a neposlouchal maminku a tatínka, a že kdybychom si uši neumývali, tak by nás mohly bolet a měly bychom je nemocné.

Sebereflexe: Během předešlých dní mě z důvodu pěkného počasí zcela spontánně napadlo tuto část projektu realizovat na zahradě mateřské školy, k čemuž se tento příběh přímo nabízel. Chtěla jsem si tím ověřit, že dramatická výchova se nemusí omezovat pouze na vnitřní prostory, ale že její využití je skoro bez omezení, což se mi v podstatě potvrdilo. Realizace činností ve venkovním prostředí je sice náročnější na pozornost a kázeň dětí, protože je rozptyluje mnohem více podnětů, ale zase se vyskytnou nečekané situace, jako například aktivita s větvíčkami, kdy je děti samy spontánně využily k napodobení rostoucích větví z uší. Překvapená jsem byla také reakcí na aktivitu s navozením situace, kdy děti jako neslyšely, když v rámci reflexe jedna z dívek zmínila neslyšící lidi, a to, jak se dorozumívají. Opět se tak potvrzuje, že byť jsou činnosti a aktivity v rámci dramatické výchovy naplánovány, během jejich realizace se otevírají další témata a otázky. Je tak důležité umět zareagovat, což se mi podařilo tím, že jsem dětem slíbila, že je v nejbližší době naučím několik gest ze znakového jazyka. To jsem pak v následujícím týdnu splnila – naučili jsme se se gesta „Dobrý den“, „Na shledanou“ a „Promiň“, podpořeny tak byly kompetence sociální a personální.

4.2.4 Čtvrtek: příběh „O nečištěných zoubcích“

Příběh je o holčičce Zuzance, která si nečistila zuby, a proto přestala mluvit, během aktivit a činností na téma tohoto příběhu by si děti měly uvědomit důležitost ústní hygieny, vzdělávací cíle tohoto dne jsou zaznamenány v tabulce 5.

Tabulka 5 Cíle v jazyce učitele a dítěte

Cíle v jazyce učitele	Cíle v jazyce dítěte
Rozvíjet u dětí receptivní schopnosti	Vyjádřit svůj názor/nápad
Rozvíjet u dětí prostorové vnímání	Pohybovat se v rámci narativní pantomimy v prostoru
Rozvíjet u dětí prosociální vztahy	Vcítit se do druhé osoby

(zdroj: vlastní)

Organizační forma: řízená činnost

Metody: indicie k příběhu, narativní pantomima, vnitřní hlasy/myšlenky postavy, práce s rekvizitou, diskuse, komunitní kruh, graficko – písemná

Prostředky a pomůcky: kosmetická taštička s předměty (kartáček a pasta na zuby, lízátko, makety zubů z dětské lékařské sady), papírové zuby (z jedné strany bílé, z druhé strany černé), 2 kusy červené látky, smetáček na smetí

Popis průběhu: Dnes jsme si **vítací říkadlo** „*Hu, hu, hu, všichni už jsme tu, máme ruce na tleskání, máme nohy na dupání, hu, hu, hu, všichni už jsme tu*“ řekli se zavřenými ústy.

Poté jsem doprostřed kruhu dala kosmetickou taštičku s **indiciemi k příběhu** (kartáček a pasta na zuby, lízátko, makety zubů, obrázek úst) a nechala jsem děti přemýšlet, o čem by dnešní příběh mohl být – poměrně rychle došly k tomu, že o nějakém dítěti, které si nečistí zuby.

Pak jsme dětem začala vyprávět příběh o Zuzance, která si nečistila zuby a zároveň jsem je vyzvala, aby v rámci **narativní pantomimy** ztvárňovaly děj vyprávěného...jak se Zuzanka probudila, šla do koupelny, umyla si obličej, ale zoubky si nevyčistila a kartáček na zuby byl smutný, a pak šla s babičkou na pouť, kde byly kolotoče, houpačky a pak ji babička koupila cukrovou vatu, a když chtěla kousek té vaty ochutnat, nešla ji otevřít ústa.

V návaznosti na toto vyprávění jsem **hrou v roli** nechala děti, ať si zkusí, jaké to je nemoci otevřít ústa, a tím nemluvit...děti si vytvořily dvojice a navzájem si se zavřenými ústy pouze s pomocí rukou – gest – mezi sebou vždycky něco řekly a ten druhý měl odhadnout co „*němý*“ kamarád říká.

Když jsem se dětí poté zeptala, jaké to je „*nemluvit a chtít něco říct*“, říkaly, že je to hrozné, že to zní jako huhňání.

Pak jsem se jich ještě v návaznosti na téma neslyšících lidí z předchozího dne zeptala, jestli má dnešní příběh s tím včerejším něco společného. Několik dětí zmínilo, že když lidé nemůžou mluvit, také musí všechno ukazovat rukama. Vysvětlila jsem jim tedy, že znakový jazyk, o kterém jsme mluvili včera, používají kromě hluchých lidí právě i němí.

Nakonec jsem se dětí zeptala, co by teda Zuzanka měla udělat, aby zase mohla mluvit a děti všechny přes sebe začaly vykřikovat, že si musí pořádně vyčistit zuby. Dala jsem jim pro **práci s rekvizitou**, viz obrázek 4 k dispozici dva kusy červené látky, ze kterých měly vytvořit ústa a samy pak v těch ústech představovat zuby – napřed byly špinavé, takže měly v ruce vystříhané papírové zuby pomalované černou voskovkou, které držely před sebou

a nařikaly mezi sebou, že je nikdo nečistí. Jedno z dětí – kartáček – si vzalo dětský smetáček a chodilo mezi dětmi/zuby a „čistilo je“, po vyčištění si dítě papírový zub otočilo na bílou/čistou stranu a po vyčištění všech, si děti/zuby mezi sebou vesele povídaly, že už jsou čisté. Několik dětí se v roli kartáčku vystříдалo.



Obrázek 4 Práce s rekvizitou

(zdroj: vlastní)

Závěrečná reflexe: V rámci reflexe jsem použila metodu *vnitřních hlasů/myšlenek postavy* a děti jsem vyzvala, ať si představí, že jsou ta holčička Zuzanka a náhle nemohou otevřít ústa a tím mluvit... „*co byste si asi tak myslely nebo jak by vám asi bylo*“.

Děti většinou říkaly, že by asi byly smutní, a že by plakaly, jeden z chlapců řekl, že „*by byl naštvaný, že si nemůže dát do pusy tu vatu*“.

Pak jsem ještě položila otázku, *jaké to bylo říct něco bez mluvení – slov a co pro ně bylo na této hře těžké*. Děti odpovídaly, že je to divné, a že je lepší normálně mluvit, a že těžké bylo neotvírat pusu a poznat, co kamarád říká.

Na poslední otázku, co důležitého jsme se z příběhu naučili, mi děti odpověděly, že si musíme čistit zuby, abychom je měly zdravé, protože jinak bychom v nich měly kazy, bolely by nás a pan doktor by nám je musel vrtat.

Sebereflexe: „*Indiciemi k příběhu*“, kdy nad nimi děti musely přemýšlet a následně vyslovit svůj názor na jejich souvislost k příběhu dne, jsem u dětí podpořila kompetence k řešení problémů a zároveň schopnosti vyjadřovací, následným vyprávěním příběhu pak dovednosti receptivní.

Velmi zdařilé bylo zařazení „*hry na němě*“...v návaznosti na příběh z předchozího dne se propojily témata lidí s poruchou komunikace běžným jazykem, kdy byly u dětí podpořeny kompetence sociální a personální, zvláště, když jsem děti opravdu naučila několik gest ve znakovém jazyce.

Metodu „*práce s rekvizitou*“ využívám ve své práci poměrně často, ne však v podobě, kterou jsem navrhla pro tento projekt. Měla jsem tak trochu obavy, jak to dopadne, děti mě však opět překvapily, protože téměř okamžitě začaly tvořit „*ústa*“, takže jsem do jejich práce nemusela vůbec zasahovat.

4.2.5 Pátek: příběh „O Kazisvětovi“

Příběh je o chlapci Maxovi, který ubližoval dětem a stále jim ničil hračky, a tak se jednoho dne stane neviditelným, během aktivit a činností by si děti měly upevnit zásady společného soužití a chování, vzdělávací cíle tohoto dne jsou zaznamenány v tabulce 6.

Tabulka 6 Cíle v jazyce učitele a dítěte

Cíle v jazyce učitele	Cíle v jazyce dítěte
Prohlubovat u dětí schopnost spolupráce	Domluvit se s ostatními na realizaci příběhu
Rozvíjet u dětí schopnost improvizace	Reagovat na vzniklou situaci

(zdroj: vlastní)

Organizační forma: řízená činnost

Metody: dramatizace, boční vedení, vstup do situace, diskuse, komunitní kruh, graficko – písemná

Prostředky a pomůcky: hračky, velké kostky, šedá deka

Popis průběhu: Poslední den projektu jsem **vítací říkadlo** nechala na dětech a ty vymyslely, že vyměníme činnosti „*Hu, hu, hu, všichni už jsme tu, máme ruce na dupání, máme nohy na tleskání, hu, hu, hu, všichni už jsme tu*“...rukama jako „*dupaly*“ na koberec herny a při „*tleskání*“ nohama si sedly a šlapkami nohou o sebe „*tleskaly*“.

Poté jsem si s začala dětmi povídat o dětech z předchozích příběhů – věděly, že jsme si povídali a hráli o Zuzance, Helence, Pavlíkovi a Rudolfovi. Tak jsem se zeptala, jestli by si chtěly zahrát o chlapci Maxovi, který si neuměl s dětmi pěkně hrát a pořád jim něco ničil, boural a ubližoval jim, a protože děti nadšeně souhlasily, navrhla jsem jim, že si to zahrají samy jen s mojí malou pomocí.

Většina dětí hned zareagovala, že v **dramatizaci**, viz obrázek 5 příběhu Maxe bude hrát jeden z chlapců, který se tak dost často chová „*to nám děláš ty*“, on zprvu moc nechtěl, ale já jsem mu řekla, že tentokrát to bude hra, a že mu nikdo nebude „*brblat*“, tak potom řekl, že jo. Děti si začaly stavět z velkých papírových kostek hrad, některé dívky si začaly hrát v kuchyňce a chlapec kolem nich chodil a napřed nevěděl, co dělat. Chtěla jsem už z **bočního**

vedení zasáhnout a napovědět mu, ale ozvaly se ostatní děti, aby jim začal ničit, co postavily. Chlapec se podíval na mě a pak už začal dětem shazovat kostky z hradu a dívkám v kuchyňce nádobí. Děti samozřejmě reagovaly tak jako obvykle – zlobily se na něj, odháněly ho „*běž pryč, nech nám to*“, některé děti volaly na mě, že jim chlapec ničí stavbu „*paní učitelko, on nám to ničí*“ – to už jsem jim vstoupila do hry a zeptala se, co by chtěly, aby se takovému zlobivému chlapci stalo „*abyste ho potrestala, aby si nesměl s námi hrát, aby už nechodil do školky, aby nám to musel znovu postavit*“.

Tak jsem jim řekla další část příběhu, kdy se Max stane za trest neviditelným a k *navození situace* Maxovy neviditelnosti jsem chlapci přes hlavu přehodila šedou deku a vyzvala je ať pokračují v hraní. Byla jsem opravdu moc zvědavá, jak se s touto situací „*poperou*“.

Děti si dál hrály a Max jako neviditelný kolem nich chodil a znovu jim shazoval kostky a v kuchyňce nádobí a mě překvapilo, že děti se chovaly, jako by ho opravdu neviděly „*kdo nám to tu shazuje, kdo to pořád dělá...*“, jedna dívka dokonce řekla, že to vypadá, jak kdyby to dělal Max, ale že tu nikde není.



Obrázek 5 Dramatizace

(zdroj: vlastní)

Znovu jsem jim vstoupila do hry a zeptala se neviditelného chlapce, jestli by se mu líbilo být pořád neviditelný, odpověděl „*ne, ne*“, tak jsem se ostatních dětí zeptala, co by měl Max udělat, aby mohl být zase jako ostatní děti „*opravit to, být hodný, omluvit se nám, slíbit, že už to nebude dělat*“.

Tak jsem děti vyzvala, ať to zkusí dohrát. Chlapec začal sbírat spadené kostky a nádobí a dávat to zpátky na místo, děti dál hrály, že ho nevidí a opět se divily, kdo to dělá. To už

jsem z boku chlapci z hlavy stáhla šedou deku, jakože už přestal být neviditelný – to jsem jim, ale dopředu neřekla a opět jsem čekala, jak zareagují – ozvalo se „*jé Maxi, ty jsi tady?*“

Naposledy jsem vstoupila do hry a navedla jsem chlapce k tomu, co říkaly děti, že by měl udělat něco, aby mohl být zase jako ony. Chlapec mi pověděl, že by se měl omluvit a slíbit, že už to nebude dělat – vyzvala jsem ho, aby to teda dohrál.

Chlapec se otočil k dětem a řekl jim „*já už budu hodný a nebudu vám nic ničit a bourat*“ a děti mu řekly „*tak jo*“.

Po dokončení příběhu si ostatní děti chtěly vyzkoušet, jaké to je být neviditelný, tak si každé na chvíli přes hlavu přehodilo deku a ničilo ostatním stavbu a ostatní děti dělaly, že ho nevidí.

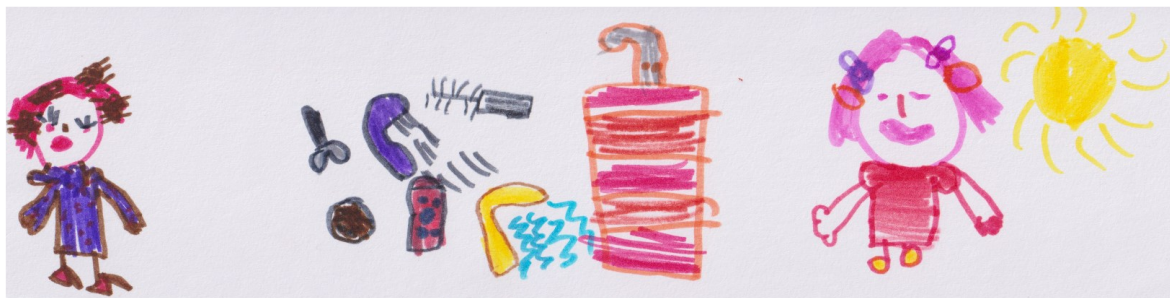
Závěrečná reflexe: V rámci reflexe jsme si s dětmi sedli do kruhu a já se jich napřed zeptala, co důležitého se z příběhu naučily. Děti odpovídaly, že mají být hodní, neublížovat ostatním, další z odpovědí byla, že si mají pomáhat a pěkně si mezi sebou hrát, nedělat si naschvály. Další moje otázka byla „*co by se doopravdy stalo, kdyby se chovaly jako Max v příběhu*“. Odpovědi zněly, že by je nikdo neměl rád, nikdo by si s nimi nechtěl hrát a jeden chlapec řekl „*mohli by na nás zavolat policajty*“.

Sebereflexe: V posledním dnu projektu jsem měla v plánu využít celotýdenní systematickou a intenzivní práci s metodami dramatické výchovy k co nejaktivnějšímu zapojení dětí s mým co nejmenším zasahováním. Chtěla jsem si tím ověřit, že děti jsou schopny po určité době a po nácviku jednotlivých technik převzít iniciativu a v podstatě bez zásahu zvládnout zadaný námět zdramatizovat. Samozřejmě vzhledem k věku dětí je stále potřeba určitého vedení, zvolila jsem boční se vstupem do situace, což se mi osvědčilo. U dětí byl znát progres ve vyjadřovacích schopnostech, skoro vždy mluvily v celých větách i v organizaci dramatizace – tady se opět projevila dynamika skupiny, kdy se projeví její vůdčí osobnosti a osobnosti, které spíš plní úkoly či dělají, co jim řeknou ostatní, což také může pedagogovi pomoci v jeho další práci.

4.3 Kniha „Obrázkové čtení“

Během celého týdne jsem v rámci **čtení před odpoledním odpočinkem** dětem znovu přečetla celý příběh a poté jsme si ve zkratce řekli, co každý hrdina příběhu dělal na začátku špatně, co poté musel udělat, aby se to napravilo, a jak to nakonec skončilo, zároveň jsem vždy položila **reflektivní otázku** „*co jsme se příběhem naučili*“ a nechala jsem děti vyjádřit.

Děti pak v odpoledních hodinách – už bez mé přítomnosti – v první fázi kreslily na proužky papíru výjevy z příběhu daného dne – měly vždy zachytit, co bylo na začátku příběhu, pak řešení zápletky, a nakonec jak příběh skončil, viz obrázky 6–10.



Obrázek 6 „O nečesaných vláskách“
(zdroj: dívka, 6 let, 2025)



Obrázek 7 „O neuklizených hračkách“
(zdroj: chlapec, 6 let, 2025)



Obrázek 8 „O špinavých uších“
(zdroj: dívka, 5 let, 2025)



Obrázek 9 „O nečistých zoubcích“

(zdroj: dívka, 5 let, 2025)



Obrázek 10 „O Kazisvětovi“

(zdroj: dívka, 5 let, 2025)

V druhé fázi pak skládaly z nastříhaných písmen dle předlohy názvy příběhů, viz obrázek 11, které jsem v rámci jejich zjednodušení změnila na jména hrdinů daných příběhů, např. „O Helence“, „O Rudolfovi“, viz obrázek 12 a poslední den si každé dítě poskládalo název knihy „Obrázkové čtení“.



Obrázek 11 Skládání názvů příběhů

(zdroj: vlastní)



Obrázek 12 Složený název příběhu

(zdroj: dívka, 5 let, 2025)

Poté jsme knihu poskládaly dle posloupnosti, jak šly příběhy v projektu za sebou – napřed název knihy, pak název prvního příběhu a za ním odpovídající obrázek, až po poslední název a obrázek, a nakonec jsem každému dítěti knihu svázala, viz obrázek 13.



Obrázek 13 Kniha „Obrázkové čtení“

(zdroj: dívka, 5 let, 2025)

Kniha „Obrázkové čtení“ splnila svůj účel a cíl, a to podpořit předčtenářskou gramotnost dětí. Během grafického zpracování jednotlivých příběhů děti zaznamenávaly, a tím si vybavovaly, dějovou posloupnost příběhu a zároveň si při skládání jejich názvů fixovaly grafickou podobu písmen.

4.4 EVALUAČNÍ FÁZE PROJEKTU

K evaluaci projektu jsem si vytyčila osm kritérií, jejichž hodnocení jsem si po celou dobu realizace projektu zaznamenávala, zároveň tyto kritéria hodnotila i pozorující učitelka. Tato hodnocení jsou zaznamenána v tabulce 7.

Tabulka 7 Hodnocení projektu

Kritéria hodnocení	Realizující učitelka	Pozorující učitelka
Propojení vzdělávacích oblastí	+ zapojeny všechny oblasti	+ zapojeny všechny oblasti
Naplnění hlavních cílů	+ naplněny	+ naplněny
Naplnění dílčích cílů	+ naplněny	+ naplněny
Příprava projektu	– časová náročnost přípravy	– časová náročnost přípravy
Organizace realizace projektu	– při větším počtu dětí – při jedné učitelce ve třídě	– při větším počtu dětí – při jedné učitelce ve třídě
Techniky a metody	+ rozmanitost a pestrost – náročnost některých technik na pochopení dětmi – náročnost některých technik pro děti mladšího věku	+ rozmanitost a pestrost – neznalost technik a metod pedagogem – náročnost některých technik na pochopení dětmi – náročnost některých technik pro děti mladšího věku
Zapojení dětí	+ zapojení všech dětí ve třídě – některé techniky náročné pro děti s narušenou komunikací	+ zapojení všech dětí ve třídě – některé techniky náročné pro introvertnější děti
Variabilita projektu	+ nevázanost na roční období + lze realizovat jednotlivé dny bez návaznosti + možná úprava technik a metod	+ nevázanost na roční období + lze realizovat jednotlivé dny bez návaznosti + možná úprava technik a metod

(zdroj: vlastní)

Z hodnocení realizující a pozorující učitelky vyplývá, že realizační část *literárně – dramatického projektu* byla úspěšná a jeho **hlavní cíle** – využít metody a techniky dramatické výchovy k rozvoji kompetencí komunikativních (verbálních i receptivních), k řešení problémů i sociálně – personálních v propojení s předčtenářskou gramotností – byly naplněny. V následujících bodech tyto cíle shrnuji.

- **Kompetence komunikativní:** Během celého týdne se děti vyjadřovaly k daným tématům smysluplně, byly schopny vyjadřovat své myšlenky a názory, zároveň se byly schopny mezi sebou domluvit na průběhu aktivit a činností,
- **Kompetence k řešení problémů:** Děti dokázaly rozpoznat příčinu problémů zápletek příběhů a zároveň navrhnout jejich řešení,
- **Kompetence sociální a personální:** Během aktivit a činností děti projevily empatii a byly schopny vyjádřit své emoce a pocity, a zároveň se vcítit se do druhých,
- **Předčtenářská gramotnost:** Při práci na knize „*Obrázkové čtení*“ byly děti schopny dle dějové posloupnosti graficky ztvárnit daný příběh a zároveň byly schopny dle předlohy poskládat z písmen zadaný název příběhu.

Zároveň se obě hodnocení shodují v naplnění **dílčích vzdělávacích cílů**, tak jak byly vytyčeny v souvislosti s RVP PV. V následujících bodech tyto cíle shrnuji.

- **Dítě a jeho tělo:** Při technice *simultánně pantomimického vyjádření* děti velmi dobře zkoordinovaly pohyb s textem písničky, při *narativní pantomimě* bez větších problémů pohybem vyjádřily vyprávěný příběh,
- **Dítě a jeho psychika:** Při *čtení* či *vyprávění* příběhu děti soustředěně naslouchaly, a s tím souvisí i to, že byly schopny se smysluplně verbálně k příběhu vyjadřovat a následně i ztvárnit příběh graficky,
- **Dítě a ten druhý:** V rámci *dramatizace* se děti mezi sebou domluvily na jejím průběhu i obsazení rolí,
- **Dítě a společnost:** Během celé realizace projektu si děti na tématech vybraných příběhů upevnilly hygienické návyky a zásady společného soužití,
- **Dítě a svět:** Děti zvládly se přizpůsobit změně prostředí – venkovní aktivity.

V kritériích **příprava projektu** a **organizace realizace projektu** mezi oběma učitelkami panovala shoda v časové náročnosti přípravy projektu a v náročnosti jeho realizace při větším počtu dětí ve třídě a za přítomnosti jedné učitelky.

V kritériu **techniky a metody** se obě učitelky shodly, že v projektu bylo využito rozmanitých metod a technik, zároveň shoda panovala v možné náročnosti na jejich pochopení dětmi a v náročnosti pro děti mladšího věku, u pozorující učitelky se přidala i neznalost technik a metod pedagogem.

V dalším kritériu **zapojení dětí** opět panovala mezi oběma učitelkami shoda v zapojení všech dětí ve třídě, realizující učitelka pak vidí možný problém pro děti s narušenou komunikační schopností a pozorující učitelka zase u introvertnějších dětí.

V posledním kritériu **variabilita projektu** se obě učitelky shodují v názoru na jeho variabilitu, a to v nevázanosti na roční období, v možnosti realizovat jednotlivé dny bez jejich návaznosti a v možné úpravě metod a technik.

Práce na přípravě i realizaci projektu byla pro mě intenzivní a náročná, stejně jako pro děti, které se na jeho realizaci podílely. Tento typ projektové výuky byl pro ně v podstatě neznámý, i když jsou s prvky dramatické výchovy zvyklé pracovat. Zejména v prvním dni realizace bylo znát, že je pro ně náročnější být neustále aktivní a zároveň udržet pozornost.

To se však postupně zlepšovalo a ke konci týdne už jsem v podstatě jen předeštlá téma příběhu a děti se do činností a aktivit zapojovaly s nadšením, zaujetím a beze studu a já jsem cítila, jak jsou do témat příběhů vtahovány a zároveň se spolupodílí na podobě ztvárňovaných příběhů. V průběhu týdne se navíc začaly zapojovat i děti, které ze začátku postávaly bokem a pouze přihlížely – většinou se zapojily alespoň při reflexi, kdy se verbálně vyjádřily k tématu a při kreslení obrázků, později už i do přímých aktivit.

Projekt jsem navrhla s ohledem na věk a možnosti dětí s maximálním využitím principů, technik a metod dramatické výchovy. Během realizace jsem se snažila podporovat děti ve vyjadřování jejich názorů a nápadů, zároveň jsem aktivně reagovala na nové podněty. V závěru každého dne jsem se v rámci reflexe zajímala o to, jaké si vzaly z příběhu ponaučení, a co nového se naučily.

Přínos projektu se projevil i z **dlouhodobého hlediska**, protože i po jeho dokončení se děti k němu s odstupem času stále vrací. Nechala jsem jim volně k dispozici použité pomůcky a ony je ve svých spontánních činnostech využívají k opětovnému navození témat příběhů, vrací se k nim ve volné kresbě a vzpomínou si na ně i v jiných situacích s nimi souvisejícími. Získanými poznatky z hodnocení obou učitelek se následně zabývám v kapitole **doporučení pro praxi**.

5 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Jak jsem psala v předešlé kapitole, k **doporučení pro praxi** využiji poznatků získaných z hodnocení vytyčených kritérií realizující a pozorující učitelkou.

V kritériích **propojení vzdělávacích oblastí** a **naplnění hlavních a dílčích cílů** se obě učitelky shodly, že byly zapojeny všechny vzdělávací oblasti, tak jak se píše v dokumentu RVP PV a zároveň byly naplněny i jeho hlavní i dílčí cíle. Projekt, tak jak byl navrhnut a realizován, je tedy vhodný k využití a zařazení do vzdělávacího procesu mateřských škol. Vzhledem k **časové náročnosti přípravy** projektu bych doporučovala, zvláště pro pedagogy bez dostatku zkušeností, využít již vytvořených projektů, například od Míčková, J. (2019). *Cesta do pohádky*. 1. vydání. Portál., nebo je využít jako inspiraci a vzor pro vytvoření projektů vlastních. Je to zkušená učitelka v mateřské škole, která se ve své práci dramatické výchově dlouhodobě věnuje a je autorkou mnoha literárně – dramatických projektů.

Co se týče počtů dětí ve třídách, uvědomuji si, že po dobu realizace jsem pracovala s menším počtem dětí, což je pro tento typ práce ideální. Při **větším počtu** dětí pak jako možnost vidím rozdělení dětí na dvě menší skupiny, kdy jedna by pracovala s paní učitelkou přímo na dramatizačních činnostech a druhá by se zatím věnovala jiné, související činnosti, například výtvarnému ztvárnění nebo výrobě kulis a poté by se obě skupinky vystřídalaly. To souvisí i s přítomností **jedné učitelky** při dopoledních činnostech.

Vzhledem k tomu, že je v tomto projektu zařazeno větší množství **technik a metod**, z nichž některé jsou **náročné** na pochopení i úroveň vyjadřovacích schopností, doporučovala bych začít s jejich postupným zařazováním do vzdělávacího procesu od těch jednodušších (pantomima, simultánně pantomimické vyjádření či narativní pantomima) jako podpůrných aktivit, a tím děti s nimi postupně seznamovat, učit je s nimi pracovat a zvykat si tak na tento styl práce.

Toto je důležité především u **mladších dětí**, než s kterými byl projekt realizován, u kterých jsou vyjadřovací schopnosti ještě velmi omezené – tady by měly převládat techniky spíše neverbálního vyjadřování jako je pantomima, simultánně pantomimické vyjádření či narativní pantomima. Zároveň to platí i pro pedagogy, kteří s dramatickou výchovou teprve začínají a nemají s ní tak dostatek zkušeností. S **neznalostí technik a metod** jim navíc mohou pomoci i různé publikace či webináře, které opět pořádají zkušení pedagogové jako je už zmiňovaná Jitka Míčková.

Jako příklad v tabulce 8 uvádím možnou úpravu příběhu „*O nečištěných zoubcích*“ pro věkovou skupinu dětí 3–4 let.

Tabulka 8 „O nečištěných zoubcích“ 3–4 let

Technika či metoda	Činnost
Indicie k příběhu	Viz původní projekt
Pantomima	Pohybové vyjádření čištění zubů a dalších úkonů osobní hygieny
Simultánně – pantomimické vyjádření	Básnička s pohybem „Čistím zoubky, řízy – řízy, ať jsou bílé jako břízy. čistím zoubky, řízy – říz, ať jsou bílé ještě víc“.
Graficko – písemná metoda	Společná práce – Ústa kartonová maketa, dolepování červených a bílých koulí krepového papíru a papírových zubů
Materiálově – věcná metoda	Práce s plastelínou a semeny fazolí – doplňování na zalaminovanou šablonu otevřených úst

(zdroj: vlastní)

Přesto, že dramatická výchova jako taková pracuje s množstvím technik a metod, které jsou založeny na verbálním vyjadřování zúčastněných, vidím potenciál tohoto projektu i v jeho zařazení do tříd s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jako jsou například logopedické třídy, kde by pro **děti s narušenou komunikační schopností** mohly být přínosné techniky neverbální a grafické. Tady je navíc velmi důležitá vyváženost pasivních a aktivních částí projektu.

U dětí s **introvertnější povahou** bych jako důležité zdůraznila, je do něčeho nenutit a nechat jim právo na svobodnou volbu, zda se některé aktivity zúčastní či ne. Dalším řešením pak může být nechat je se podílet na aktivitách nevyžadujících osobní kontakt jako je výroba kulis či výtvarné ztvárnění.

Vzhledem k tomu, že je **projekt** velmi **variabilní**, dá se jeho různými úpravami dosáhnout požadavků pro konkrétní skupinu dětí, a tím jeho nepřeborného využití.

Všechny výše uvedené návrhy a doporučení ukazují, že zařazení literárně dramatického projektu do vzdělávacího procesu mateřských škol nic nebrání a je pouze na pedagogovi, jak si ho pro konkrétní skupinu dětí upraví.

ZÁVĚR

Dramatická výchova má pro rozvoj dítěte nepopiratelný význam a přináší široké spektrum benefitů, které ovlivňují jeho celkový vývoj, neboť rozvíjí dítě ve všech oblastech vytyčených pro předškolní vzdělávání.

V teoretické části je vymezen pojem dramatická výchova, dále jsou v ní popsány cíle a principy, a to především hra jako důležitý prvek dětství. Práce se dále zabývá technikami a metodami typickými pro dramatickou výchovu s důrazem na vhodnost jejich využití pro děti předškolního věku. Specifikuje také dramatickou výchovu v prostředí mateřských škol a její vymezení v RVP PV. V neposlední řadě je zmiňována v souvislosti s předčtenářskou gramotností jako jedním z možných prostředků jejího rozvoje a podpory.

Praktická část představuje projekt s využitím literární předlohy a technik a metod dramatické výchovy. V rámci tohoto projektu jsem se snažila ověřit jejich možnosti ve vzdělávacím procesu předškolních dětí. Na základě jeho realizace byla vypracována evaluace, na jejíchž závěrech pak byly naformulovány doporučení pro praxi. Snahou tohoto projektu je přiblížit dramatickou výchovu a její techniky a metody učitelům mateřských škol a zároveň jim ukázat, že není třeba se tohoto přístupu bát.

Závěrem tak lze konstatovat, že dramatická výchova jako výchovně – vzdělávací přístup představuje pro mateřské školy hodnotný a efektivní pedagogický nástroj k naplňování cílů předškolního vzdělávání.

Věřím, že tato práce společně s navrženým projektem bude motivací a inspirací pro další učitele k častějšímu využití dramatické výchovy v mateřských školách.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Amirová, A., Fiedlerová, M., & Rejchrtová, A. (2019). *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. 1. vydání. RAABE.
- Bláhová, K., Honzová, L., Míčková, J., & Valtrová, I. (2016). *Rozvíjíme děti s využitím příběhů a veršů*. RAABE.
- Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ. Komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. 1. vydání. Portál.
- Koželuhová, E. (2014). *Činnosti k rozvíjení předčtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vydání. RAABE.
- Krása, J. (2024). Role pohádek v rozvoji narativní kompetence u dětí. *Komenský – odborný časopis pro učitele základní školy*, 24(4), 20–25.
- Kryčová, M. (2018). *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. 1. vydání. RAABE.
- Machková, E. (2007). *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vydání. AMU.
- Machková, E. (2007). *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. upravené vydání. NIPOS.
- Machková, E. (2017). *Dramatika, hra a tvořivost*. 1. vydání. Nakladatelství H&H.
- Machková, E. (2018). *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. 1. vydání. NAMU.
- Machková, E., Králová, O., & Oplatek, F. (2019.) *Škola dramatickou hrou. Dramatická výchova v primární škole*. 2. upravené vydání. Ostravská univerzita.
- Machková, E. (2022). *Dramatické metody ve vyučování*. NAMU.
- Marušák, R., Králová, O., & Rodriguezová, V. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Využití metod a technik*. 1. vydání. Portál.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021, září). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. MŠMT. <https://www.msmt.cz/file/55564/>
- Míčková, J. (2016). Malá čarodějnice v mateřské škole. *Tvořivá dramatika – časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež*, 16(1), 4–17.
- Míčková, J. (2019). *Cesta do pohádky*. 1. vydání. Portál.
- Novotná, D. (2010). *Tvořivá dramatika v MŠ: vybrané kapitoly*. Univerzita J. E. Purkyně.

- Popelová Nečasová, M. (2012). Dramatická výchova jako cesta k rozvoji dětského čtenářství. *Tvořivá dramatika – časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež*, 12(1), 19–23.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7. aktualizované a rozšířené vydání. Portál.
- Stará, E. (2010). *A pak se to stalo!*. Albatros.
- Svobodová, E., & Švejdová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. 1. vydání. Portál.
- Svodová, E., Váchová, A., & Vítečková, M. (2012). *Do školky za zvířátky. Metodika práce s příběhy v MŠ*. 1. vydání. Portál.
- Tomášková, I. (2013). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. 1. vydání. Portál.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vydání. Grada Publishing.
- Waloschková, A. (2024). Dramatická lekce zaměřená na podporu vzájemného respektu v rozmanité společnosti. *Tvořivá dramatika – časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež*. 24(3), 18–25.
- Way, B. (2014). *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2. revidované a aktualizované vydání. Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
- Wee, S. J. (2011). A Case Study of Drama Education for Kindergarten Children in the United States: Drama Specialists' Beliefs and Practices. *Child Studies in Diverse Contexts*. I(1), 59–75.
- Zachest, K. (2016). *Drama games for young children*. Asford Colour Press.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Hra v roli.....	36
Obrázek 2 Myšlenky postavy.....	40
Obrázek 3 Materiálově – věcná metoda.....	44
Obrázek 4 Práce s rekvizitou.....	47
Obrázek 5 Dramatizace.....	49
Obrázek 6 „O nečesaných vláskách“.....	51
Obrázek 7 „O neuklízených hračkách“.....	51
Obrázek 8 „O špinavých uších“.....	51
Obrázek 9 „O nečištěných zoubcích“.....	52
Obrázek 10 „O Kazisvětovi“.....	52
Obrázek 11 Skládání názvů příběhů.....	52
Obrázek 12 Složený název příběhu.....	53
Obrázek 13 Kniha „ <i>Obrázkové čtení</i> “.....	53

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Obsah projektu	33
Tabulka 2 Cíle v jazyce učitele a dítěte	35
Tabulka 3 Cíle v jazyce učitele a dítěte	39
Tabulka 4 Cíle v jazyce učitele a dítěte	42
Tabulka 5 Cíle v jazyce učitele a dítěte	45
Tabulka 6 Cíle v jazyce učitele a dítěte	48
Tabulka 7 Hodnocení projektu	54
Tabulka 8 "O nečistěných zoubcích 3 – 4 let.....	58
Tabulka 9 Souhlas s použitím fotografií dětí.....	67

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
GDPR	General Data Protection Regulation
např.	například
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	strana
tj.	to je
tzn.	to znamená
tzv.	tak zvaně
Viz	Podívej se, odkaz na zdroj

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Souhlas s použitím fotografií dětí.

PŘÍLOHA P I: SOUHLAS S POUŽITÍM FOTOGRAFIÍ DĚTÍ

Souhlasím s použitím fotografií mého syna/dcery v bakalářské práci paní Moniky Bělové. Beru na vědomí, že budou použity s příslušnými ustanoveními obecného nařízení o ochraně osobních údajů (GDPR), viz tabulka 9.

Tabulka 9 Souhlas s použitím fotografií dětí

Jméno dítěte	Podpis zákonného zástupce

(zdroj: vlastní)