



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Utváření pozitivního sociálního klimatu ve třídě pomocí
dramatické výchovy**

Vypracoval: Lucie Žižková

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Kadlecová

České Budějovice 2022

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, 30. března 2022

Lucie Žižková v.r.

PODĚKOVÁNÍ

Velice děkuji své vedoucí bakalářské práce Mgr. Veronice Kadlecové za odborné vedení, za pomoc, cenné rady, za trpělivost a ochotu při zpracování této práce. Dále jsem také vděčná za spolupráci s mateřskou školou při výzkumu a za podporu ze strany své blízké rodiny.

ABSTRAKT

Bakalářská práce *Utváření pozitivního sociálního klimatu ve třídě pomocí dramatické výchovy* zjišťuje, jak lze prostřednictvím dramatické výchovy utvářet příznivé prostředí ve třídě mateřské školy. Teoretická část práce se věnuje sociálnímu klimatu třídy, jejím činitelům důležitým pro vytváření příznivého prostředí mateřské školy, dále odkazuje na charakteristiku dramatické výchovy, její funkci v předškolním vzdělávání (zejména v rozvíjení osobnostních a sociálních dovedností dětí) a také její potřebnost pro pedagogy. Praktická část práce věnuje pozornost možnostem, jak pracovat s těmito činnostmi v mateřské škole. Byl zpracován a realizován projekt, v němž byly zahrnuty připravené dramatické aktivity, které u dětí podněcují jejich tvořivost, fantazii, empatii, spolupráci v kolektivu, vzájemný respekt, přátelskou atmosféru ve třídě atd. Výzkumné šetření bylo postaveno na kvalitativním výzkumu, konkrétně na metodách zúčastněného pozorování, videozáznamů, rozhovoru jako zpětné vazby k realizovanému projektu a vlastních poznatků a zápisků. Výzkumným vzorkem byly děti a učitelka třídy mateřské školy. Na základě projektu bylo zjištěno, že je dramatická výchova pro sociální klima třídy velice prospěšná.

KLÍČOVÁ SLOVA: dramatická výchova; metody dramatické výchovy; klima třídy; činitelé klimatu třídy; předškolní věk; mateřská škola.

ABSTRACT

The bachelor thesis *Creating a positive social climate in the classroom through drama education* finds out how drama education can be used to create a favorable environment in the kindergarten classroom. The theoretical part deals with the social climate of the classroom, its factors important for creating a favorable kindergarten environment, also refers to the characteristics of drama education, its function in preschool education (especially in developing children's personal and social skills) and its need for teachers. The practical part of the work pays attention to the possibilities of working with these activities in kindergarten. A project was developed and implemented, which included prepared dramatic activities that encourage children's creativity, imagination, empathy, teamwork, mutual respect, friendly classroom atmosphere, etc. The research was based on qualitative research, specifically on the methods of the participant. observations, video recordings, interviews as feedback to the implemented project and own knowledge and notes. The research sample was children and a kindergarten teacher. Based on the project, it was found that drama education is very beneficial for the social climate of the classroom.

KEYWORDS : drama education; methods of drama education; classroom climate; class climate factors; preschool age; kindergarten .

Obsah

| | |
|--|----|
| ÚVOD..... | 8 |
| 1. SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY..... | 9 |
| 1.1 Pozitivní klima | 9 |
| 1.2 Možnosti měření klimatu | 10 |
| 1.2.1 Pozorování..... | 10 |
| 1.2.2 Dotazník a posuzovací škály | 11 |
| 1.2.3 Rozhovor | 12 |
| 1.3 Činitelé ovlivňující klima třídy | 12 |
| 1.3.1 Učitel | 12 |
| 1.3.1.1 Kompetence učitele | 13 |
| 1.3.1.2 Přístupy učitelů napomáhající pozitivnímu klimatu..... | 13 |
| 1.3.2 Dítě a specifické rysy předškolního věku | 14 |
| 1.3.2.1 Vnímání pozitivního klimatu z hlediska dětí | 16 |
| 1.3.2.2 Potřeby dítěte v předškolním věku | 16 |
| 1.3.3 Rodiče a jejich očekávání | 17 |
| 1.3.4 Ředitel a pracovní skupina | 18 |
| 2.DRAMATICKÁ VÝCHOVA..... | 19 |
| 2.1 Vymezení pojmu dramatické výchovy | 19 |
| 2.2 Historie dramatické výchovy..... | 20 |
| 2.2.1 Dramatická výchova a její stav v ČR | 21 |
| 2.3 Cíle a hodnoty dramatické výchovy | 22 |
| 2.4 Principy dramatické výchovy..... | 24 |
| 2.5 Metody a techniky dramatické výchovy | 30 |
| 2.5.1 Třídění metod dramatické výchovy dle Valenty | 30 |
| 2.5.2 Třídění metod dramatické výchovy dle Machkové..... | 32 |
| 2.5.3 Třídění metod dramatické výchovy dle Mlejnk..... | 32 |
| 3. CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY | 34 |
| 3.1 Cíl práce..... | 34 |
| 3.2 Výzkumné otázky | 34 |
| 4. METODIKA..... | 35 |
| 4.1 Kvalitativní výzkum..... | 35 |
| 4.1.1 Pozorování..... | 35 |

| | |
|--|----|
| 4.1.2 Rozhovor | 35 |
| 4.2 Charakteristika třídy..... | 36 |
| 4.3 Vlastní projekt | 36 |
| 4.3.1 Konkrétní činnosti | 44 |
| 5.VÝSLEDKY | 52 |
| 5.1 Klima třídy zkoumané během projektu..... | 52 |
| 5.1.1 Vztahy v dětské skupině..... | 52 |
| 5.1.2 Chování jednotlivců dětské skupiny..... | 53 |
| 5.2 Klima třídy zkoumané při ostatních činnostech vedené pedagogem a volné hře | 55 |
| 6. DISKUSE..... | 56 |
| ZÁVĚR | 58 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ | 60 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 63 |
| Příloha č. 1 Doplnkové rozšiřující činnosti | 64 |
| Příloha č. 2 Rozhovor s pedagogem třídy..... | 66 |
| Příloha č. 3 Fotografie činností projektu | 68 |

ÚVOD

Dříve než jsem nastoupila na Pedagogickou fakultu v Českých Budějovicích, neměla jsem v oblasti dramatické výchovy příliš znalostí. Věděla jsem, že má tato výchova něco společného s divadlem, ale to, že se dost často prolíná v běžných činnostech v mateřské škole a do jak velké míry se dá využít, mě překvapilo. Právě Pedagogická fakulta a její lektoři mi ukázali tvořivou dramaturgii z širšího hlediska. Začala jsem se zajímat o to, jak každou činnost více rozvinout pomocí využití dramatických prvků při činnosti, aby z ní měly děti co největší prožitek, ale zároveň aby i mne osobně vhodná realizace naplnila a obohatila při své praxi.

Teoretická část bakalářské práce se věnuje především sociálnímu klimatu třídy, jejím činitelům důležitým právě pro vytváření příznivého prostředí, ve kterém všichni účastníci pedagogického procesu většinu času společně pobývají. Dále teoretická část odkazuje na dramatickou výchovu, na její charakteristiku a na to, proč je pro nás pedagogy a děti významná.

Během výuky mě zaujalo, jak lze dramatickou výchovu propojit například s básničkou, písničkou, příběhem, pohádkou, také s dětskou literaturou a vlastní tvorbou. Inspirovala jsem se tímto způsobem v praktické části a vytvořila svoji vlastní pohádku, kterou jsem provedla metodami a technikami dramatické výchovy. Cílem tohoto projektu je napomáhat ke zlepšení vnímání klimatu třídy, atmosféry, zároveň ke zkoumání zpětné reakce dětí, působení činností projektu na ně a prohlubování vztahů mezi dětmi.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1. SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY

Dle definice Čapka (2010, s. 13) se třídní klima považuje za „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako spoluvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“

Mateřská škola je sjednocující místo a prostor pro socializaci. Ve škole se setkávají různé povahy lidí, vzniká zde interakce, která nám pomáhá utvářet postoje v kolektivu školy. Jde o sociální organismus, který si určuje pravidla pro chod školy a mezilidské soužití (Havlík a Koťa, 2002). Klima mateřské školy je tedy stálým a dlouhodobým stavem, který je potřebný pro pracovní a sociální fungování a vnímání pracoviště. Jeho výsledkem jsou pozitivní vztahy a kvalita spolupráce všech zúčastněných (Průcha a Koťátková, 2013).

Školní sociální klima směřuje děti, učitele a ostatní činitele k tomu, aby škola byla oblíbené místo, kam se budou všichni účastníci vracet a trávit zde společný čas. Klima můžeme vnímat jako duši a srdce školy. Každému jedinci dopomáhá v jeho jedinečnosti a cítit svoji osobní hodnotu. Zároveň když se na klima nebude brát zřetel, vyvolává to riziko pro život lidí, kteří v něm společně žijí (Freiberg, 1999).

1.1 Pozitivní klima

Dle Čapka (2010, s.12) jsou pro přijatelné pozitivní klima nezbytné tyto faktory:

- Fyzikální faktory (osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn aj.) = **prostředí třídy**
- Psychosociální faktory
 - stabilní (trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů) = **klima třídy**
 - proměnlivé (krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačních procesů) = **atmosféra třídy**

Prostředí hraje v klimatu třídy velkou roli a na děti může mít podstatný vliv právě to, kde a na jakém místě tráví společný čas. Důležité je, zda prostředí umožňuje uspokojení

potřeb dětí a je pro ně vhodné. Mateřská škola by měla působit jako místo, kam se budou vracet rády a budou se cítit bezpečně. Další, co je důležité pro vytváření pozitivního **klima třídy**, je působení učitele na děti. Vztahy, které mezi sebou vrstevníci vytvářejí, jsou pro klima zásadní, a proto by u dětí měl být podporován kladný postoj k výuce, k jejich vnitřní motivaci a pocitu bezpečí. Vhodné klima lze charakterizovat jako cílevědomé, uvolněné, vřelé a podporující. Bylo by vhodné, aby mělo klima smysl pro pořádek, což se váže hlavně na vztahy, které jsou založeny na vzájemné úctě a kontaktu (Čapek, 2010; Kyriacou, 1991).

Pro každou školu či třídu je zásadní, jak **atmosféru** daného prostředí její činitelé prožívají a také jak o ni hovoří. Proto se atmosféra liší od klimatu třídy tím, že je krátkodobá a může se dle různých situací změnit. To, jak se o klimatu mluví, ho silně ovlivňuje a rozhoduje o tom, jaké v budoucnosti bude. Může být hodnoceno jak pozitivně, tak negativně, což je vnímáno prostřednictvím pocitů. Tyto pocity se projevují srdečností, dobrými vztahy a zájmy. Naopak negativní pocity se projevují neklidem, spěchem a odmítavými postoji či lhostejností. Jsou to vše subjektivní pocity, a proto je kvalita klimatu hodnocena a vnímána různými lidmi a odlišně (Kořátková, 2014; Vosmík a Gabašová, 2019).

1.2 Možnosti měření klimatu

Potřebným krokem ke zlepšování kterékoliv lidské činnosti je poznání aktuálního stavu. Existují dvě cesty, jakými způsoby klima třídy měřit, které uvádí Průcha (Průcha in Čapek, 2010, s. 93):

1. Lze se zaměřit na co největší objektivitu, kdy jde o zjišťování daného stavu co nejpřesnějším nástrojem (kamerové záznamy, měření vzdělávacích výstupů atd.).
2. Sběr subjektivních výpovědí zúčastněných (žáků, učitelů aj.), kteří reprodukují své pocity, hodnocení, přání, zklamání apod. = (např. pozorování, dotazníky, rozhovory, posuzovací škály a další).

V následujících podkapitolách jsou blíže uvedeny metody klimatu.

1.2.1 Pozorování

Pozorování je jednou ze základních výzkumných metod, která je plánovitá, záměrná, systematická a vnímá objektivní jev, který vede k určitému cíli. Při pozorování je na nás,

na co se budeme konkrétně zaměřovat. Můžeme se zaměřit např. na spolupráci mezi vrstevníky, projevy dětí, sledování atmosféry třídy, komunikaci pedagoga s dětmi.

Nejvíce přirozeným typem pozorování je **pozorování nezúčastněné**, kdy se pozorovatel nepodílí a nevstupuje do probíhajícího procesu, aby ho nějakým způsobem nemohl ovlivnit. Zkoumá pouze to, co se bez jeho zásahu spontánně děje.

Pozorování zúčastněné je naopak typem pozorování, kdy se účastník do daného procesu aktivně zapojuje a získává tím důležitá data.

Dále dělíme pozorování na **strukturované**, při kterém si pozorovatel předem stanoví strukturu sledovaného jevu a pozorování, a **nestrukturované**, při němž je proces pozorován komplexně. Metoda pozorování má i svá rizika, což je např. nedostatek času, chyba při pozorování-lze ovlivnit negativní zkušeností, pozitivním očekáváním nebo již hodnocení na základě předchozí zkušenosti (Svobodová, 2010; Ferjenčík, 2000).

1.2.2 Dotazník a posuzovací škály

Klima třídy se stalo předmětem zkoumání jak u nás, tak i v zahraničí a nejvíce používanou metodou se stal dotazník. Pomocí těchto dotazníků určených pro různé věkové kategorie dětí a také různé druhy a stupně škol se dá klima hodnotit. K získání písemných informací se používají různé druhy dotazníků jako MCI, CES, LEI, SCCQ a další. Nejvíce známým dotazníkem, který se používá i u nás v České republice, je MCI (My Class Inventory). Tato česká verze dotazníku byla zpracována J. Laškem, přejmenována na „Naše třída.“ Dotazník je určen spíše pro děti od 3.-6. ročníku základní třídy (Průcha, 2002).

Dotazník MCI, který udává hodnoty třídního klimatu v pěti položkách (Čapek, 2010, s. 110):

1. **Spokojenost třídy** – zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody.
2. **Třenice ve třídě** – zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování.
3. **Soutěživost ve třídě** – zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů.

4. **Obtížnost učení** – zjišťuje se, jak žáci vnímají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé.

5. **Soudržnost třídy** – zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy.

Existují i dotazníky pro menší děti, kdy si odpověď na otázku mohou vybrat pomocí obrázků (Čapek, 2010).

Např. Jak se cítíš ve své třídě? (obrázky počasí)

Jak se k tobě chovají ostatní ve třídě? (obrázky smajlíků)

1.2.3 Rozhovor

Dalším prostředkem měření klimatu třídy může být rozhovor. Je to vhodná metoda pro evaluaci a sběr potřebných informací. Přínosný je skupinový rozhovor neboli diskuse, která nám přináší spoustu nových poznatků, pohled na různé postoje, emoce i těch nejmladších dětí. Rozhovor může být strukturovaný, polostrukturovaný či nestrukturovaný, formální či neformální, výzkumný, terapeutický, poradenský, zaměstnanecký apod. (Svobodová, 2010; Ferjenčík, 2000).

1.3 Činitelé ovlivňující klima třídy

Klima mateřské školy ovlivňují specifika pracovního prostředí tím, jakou práci vykonává ředitel, jak na pracovníky působí a jak k nim přistupuje, dále že se více osob setkává s jednou skupinou dětí, což jsou nejméně dva učitelé a personál. Lze je vnímat jako malý pracovní kolektiv, který se ale neseťkává tak často. Dalším ze specifíků je setkávání v mateřské škole během dne s nepedagogickými pracovníky a častý kontakt s rodiči (Průcha a Koťátková, 2013).

1.3.1 Učitel

Profese učitele patří mezi zaměstnání, které má v dnešní době významnou roli a má zde své místo, ale stejně pro výraz učitele není dána přesná definice (Havlík a Koťa, 2002).

Pozitivní klima třídy napomáhá jak vztahům v kolektivu, tak k lepšímu plnění vzdělávacích cílů školy. Proto záleží na tom, jakou pedagogickou způsobilost, kvalifikaci a které kompetence bude učitel mít. Pedagogická či učitelská způsobilost je založena na

úspěšném absolvování nástupní praxe, poté na dosažené odborné připravenosti a osobnostních předpokladech pro učitelskou profesi (Průcha, 2002; Helus, 2007).

1.3.1.1 Kompetence učitele

Profese učitele tvoří osobnostní složku, do které spadají vědomosti, schopnosti a zkušenosti. Tato složka je základem pro každého učitele a měl by se v těchto oblastech nadále rozvíjet. Kompetence vyjadřujeme jako schopnost úspěšně vykonávat určitou činnost. Když jde o profesní kompetence, nesmí chybět vědomosti, znalosti, postoje, hodnoty, schopnosti a osobnostní charakteristiky potřebné pro toto povolání. Blíže k základním profesním kompetencím patří:

- osobnostní (personální) kompetence,
- oborově-předmětová kompetence,
- pedagogicko-psychodidaktická kompetence,
- komunikační kompetence,
- organizační a řídicí kompetence,
- diagnostická a intervenční kompetence,
- poradensko-konzultativní kompetence,
- sebereflexní kompetence (Duchovičová a Lazíková, 2008).

To znamená, že každý učitel pro efektivní vykonávání své práce by měl být schopen zorganizovat a naplánovat, co se bude dít ve třídě, mít schopnost alternativního řešení situací, mít dovednostní základ a všeobecný přehled, osvojovat si nové poznatky, umět se ovládat a vhodně vést děti k procesu učení, tvořit sociální pozitivní atmosféru, umět vystupovat a chovat se profesionálně, být schopen sebeuvědomění a sebehodnocení, mít schopnost empatie a být schopen efektivní komunikace (Dytrtová a Krhutová, 2009).

1.3.1.2 Přístupy učitelů napomáhající pozitivnímu klimatu

Učitel je zásadním spolutvůrcem klimatu a výchovným subjektem, který ovlivňuje duševní, tělesný a sociální vývoj dítěte. Osobnostní vlastnosti učitelů jsou pro kvalitu klimatu velice důležité. Do těchto schopností spadá schopnost spolupracovat, ochota komunikovat s dětmi, rodiči i kolegy, schopnost mít rád děti a umět se citově angažovat.

Pro příjemné a bezpečné klima ve třídě by měl učitel:

- Přijímat dětské vnímání světa jako inspirující, a ne unavující.
- Být přirozeně rád dětem oporou.
- Zajímat se bez odmítání o to, co dítě říká, jak se ptá, jak bez zábran tvoří a komentuje život kolem sebe.
- Pomáhat jim přirozeně podle jejich potřeb.
- Cítit se mezi dětmi dobře, s chutí pro ně chystat činnosti a těšit se na ně.
- Přijímat vyprávění dětí s porozuměním, přestože nám to nepřináší žádné významné poznatky, ale uspokojuje nás radost z toho, že nám něco mohou sdělit a my je posloucháme.
- Radovat se a cítit smutek podle pocitů dětí.
- Nebrat na sebe roli učitelky, když přicházíme do práce, a sundávat ji ze sebe, když odcházíme. Být přirozeně naladěni na soužití s takto malými dětmi, aniž tím trpíme (Koťátková, 2014; Čapek, 2010).

1.3.2 Dítě a specifické rysy předškolního věku

Předškolní období dítěte se pohybuje v rozmezí od 3 do 6-7 let a charakteristickým znakem pro toto období je diferenciací vztahu dítěte ke světu. Dítě prozkoumává a poznává prostředí okolo sebe a začíná se u něho probouzet představivost, fantazijní zpracovávání informací a intuitivní uvažování. V předškolním věku se dítě rozvíjí hlavně v sociální oblasti, vnímá členy své rodiny a vrstevníky, se kterými přichází do kontaktu, a tím můžeme toto období chápat jako „fázi přípravy na život ve společnosti.“ Dítě se učí reagovat na různé situace s různými lidmi, učit se prosadit, ale také spolupracovat s ostatními vrstevníky. Pro dobré klima a vztahy dětské skupiny je důležité sebeprosazení jedince a přizpůsobení se ostatním, tj. prosociální chování je důležitým faktorem (Vágnerová, 2012).

Jednou z důležitých oblastí, které se v předškolním věku rozvíjí je **vývoj kognitivní** (poznávací). Jedná se o vnímání, paměť, myšlení, představy, řečové dovednosti, vůli a emoční procesy. Kolem čtyř let se vývoj inteligence dítěte dostává z úrovně předpojmového (symbolického) myšlení na vyšší úroveň, kterou nazval Piaget (1966) jako úroveň názorového (intuitivního) vnímání (Průcha a Koťátková, 2013; Langmeier a Krejčířová, 2006).

Motorický vývoj se u dětského dítěte rozvíjí pomocí tělesných aktivit, sebeobsluhy, činnostmi s drobnými předměty (korálky, stavebnice, ...), kresbou a grafomotorickými listy. V mateřské škole se na tyto činnosti zaměřujeme, aby se děti správně v těchto oblastech posouvaly a rozvíjely, protože jsou potřebné jak pro jejich vývoj, tak i k nástupu do školy (Bednářová a Šmardová, 2015).

Emoční vývoj a socializace

Vlastnosti, které u dítěte pomocí dramatické výchovy podporujeme, spadají do emoční inteligence, která je pro **emoční vývoj** a soužití mezi vrstevníky velice podstatná.

Patří sem následující schopnosti:

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

Pojem „emoční inteligence“ použili poprvé v roce 1990 psychologové Peter Salovey z Harvardovy univerzity a John Mayer z New Hampshireské univerzity a do podvědomí společnosti se dostal zejména prostřednictvím bestselleru Daniela Golemana „Emotional Intelligence“ (Shapiro, 1998, s. 14).

Důležitou součástí emočního vývoje, kam patří sebepojetí a seberegulace dítěte, je také místo pro **socializaci** emočního prožívání. Dítě získává v předškolním věku lepší schopnost své pocity ovládat a zřetelněji je i vyjadřovat. Tím vzrůstá jak porozumění vlastním emocím, tak i pochopení pocitů druhých a schopnost vcítění se (empatie). Mezi druhým a třetím rokem již dobře poznávají a dovedou slovy označit výraz emocí druhých, a když u svých blízkých vnímají negativní pocity, zareagují na ně pomocí prosociálního

chování, např. snaha tomu druhému nějak pomoci nebo snaha ho utěšit (Langmeier a Krejčířová, 2006).

1.3.2.1 Vnímání pozitivního klimatu z hlediska dětí

Dítě je důležitým spoluvůrcem třídního klimatu. Postoj dítěte ke svým vrstevníkům a učiteli se během pobytu v mateřské škole mění, jako se mění charakteristika a atmosféra třídy v určitých obdobích, což na sebe také vzájemně působí. Příznivé klima třídy dítěti umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má radost, také požadavky odpovídající jeho individuálním schopnostem, zajistí jistotu, že bude akceptován a že se k němu bude přistupovat spravedlivě, možnost pocítit úspěch, aby pro něho byla organizace činností přehledná a srozumitelná, a potřebuje také podporu rozvoje osobnosti (Čapek, 2010).

1.3.2.2 Potřeby dítěte v předškolním věku

Dle amerického psychologa Abrahama Maslowa nebo také profesora Matějčka víme, že potřeby dětí předškolního věku by měly být správně uspokojeny a jejich naplnění je prospěšné pro pozitivní klima třídy. Stručně zde budou následně potřeby nastíněny.

Abraham Maslow a jeho pyramida potřeb

Americký psycholog Abraham Maslow vytvořil důležitou pyramidu potřeb, která by měla být naplněna odspodu, patro po patře, aby mohl člověk využít celý svůj potenciál a realizovat se. Pro nás pedagogy je tedy velice důležitá a měli bychom se snažit naplnit všechny potřeby dítěte, aby pro něho učení bylo seberealizací, radostí a vnitřní motivací. U naplňování potřeb dítěte bychom se měli držet postupu, jak potřeby Abraham Maslow srovnal. Tedy nejdříve se zaměřit na potřebu fyziologickou (jídlo, pití, pohyb, ...), poté na potřebu bezpečí (pro dítě je důležité ukázat, že mateřská škola je bezpečné místo), dále následuje potřeba přátelství, lásky a sounáležitosti (ukázat náklonnost k dítěti), také potřeba porozumění, uznání a přijetí (ukázat respekt a vstřícně komunikovat s dítětem), kognitivní potřeby, estetické potřeby a úplně na vrchu pyramidy se nachází potřeba osobního rozvoje a seberealizace (Maslow, 2014).

Sledování dle profesora Matějčka

Profesor Zdeněk Matějček je další, kdo ukazuje na důležitost potřeb dítěte.

Také s profesorem Langmeierem vymezili pojem psychické deprivace, což je stav, kdy tyto potřeby nejsou u dítěte naplněny. Formulace těchto potřeb zní:

- a) Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů – dítě vedeno literárním zdrojem k aktivitě (vnímání, myšlení, paměť, představivost, soustředění a jazyková opora).
- b) Potřeba stálosti, řádu a smysluplného světa, kdy je dítě seznámeno s tím, že pravidla v mezilidském soužití platí v příbězích podobně jako v životě a přináší jim poznání, že existují a platí pro všechny. Kdo se proti nim proviní, musí nést určité následky.
- c) Potřeba prvotních citových vztahů, kdy by dítě mělo mít dostatek blízkosti rodičů/vychovatelů a trávit s nimi společné chvíle. U dítěte se posiluje pocit životní jistoty prostřednictvím mezilidských vztahů a vzájemné opory.
- d) Potřeba autonomie – dítě rozhoduje samostatně a nalézá vlastní identitu.
- e) Potřeba otevřené budoucnosti – dítě hledá řešení a překonává překážky, což napomáhá naplnit potřebu posilování optimistického založení, které je důležité pro zvládnání každodenních situací (Langmeier, Krejčířová 2006).

Matějček uvádí (2007), že dle jeho názoru dítě nejvíce potřebuje jistotu ve vztazích ke svým lidem, protože je pro dítě důležité někam patřit, s někým být, mít své lidi, kteří mu poskytnou ochranu a pomoc.

1.3.3 Rodiče a jejich očekávání

Rodič se považuje spíše za nepřímého tvůrce klimatu ve třídě, ale často do něho zasahuje svými názory, připomínkami a je pozorovatelem vzdělávání svého dítěte (Čapek, 2010). Pro dosažení pozitivního klimatu velice záleží na vztahu mezi mateřskou školou a rodiči dětí. Jak učitel, tak rodič dítěte mají velký a společný podíl na dětském vývoji. Proto by měl být rodič učitelem chápán jako partner, spojenec, s kterým se může o dítěti poradit, naslouchat jeho názorům a navzájem se umět respektovat. Učiteli toto partnerství pomáhá lépe poznat dítě a jeho svět. Rodiče chtějí pro své děti jen to nejlepší, a proto mají většinou obavy, jak o dítě bude postaráno. Vzpomínají na své působení a zkušenosti v mateřské škole, např. nucení do jídla, do spánku, ptát se, kdy jít na toaletu. Někteří rodiče naopak vnímají mateřskou školu pro své dítě jako kompenzování toho, co je sami nenaučili, že když nemá pravidla dítě doma, bude je mít v mateřské škole (Svobodová a kol., 2010).

Rodiče očekávají a chtějí od mateřské školy a učitelů spravedlivé hodnocení, citlivé a spravedlivé zacházení s jejich dětmi, chtějí, aby byl učitel dostatečně kvalifikován, aby dokázal k jeho dítěti přistupovat individuálně a dokázal jej podpořit a v poslední řadě měl zájem o spolupráci s nimi jako rodiči (Čapek, 2010).

1.3.4 Ředitel a pracovní skupina

Pozice ředitele mateřské školy je zodpovědná jak za svoji funkci, tak také za pracovní skupinu a vztahy v ní. Měl by se o své pracovníky individuálně zajímat, oceňovat je dle jejich výkonů, při konfliktu nebo vzniklé negativní situaci hledat cesty, jak problémy nejlépe vyřešit, jak s každým jednotlivcem jednat a jak němu přistupovat, aby u každého využil jeho potenciálu pro dobro školy. Tyto přístupy ředitele dost ovlivňují klima třídy (Kořátková, 2014).

Proto, aby ředitel splňoval dostatečně svoji práci, by měli být nápomocni svým přístupem i sami pracovníci mateřské školy. Záleží také na tom, jak mezi sebou kolegové pracovní skupiny vychází a jaké má kdo role. Převaha určitého typu rolí může být pro kvalitu klimatu zásadní. Každý ze skupiny by měl být schopen své sebereflexe a zhodnocení sebe sama, jak klimatu přispívá nebo naopak škodí. Každý jednotlivec pracovního kolektivu, by měl být schopen přijímat názory ostatních, respektovat je a mít snahu vždy v každé situaci najít kompromis (Kořátková, 2014). Jak je pozitivní klima důležité pro celý kolektiv, tak je příznačné i pro vztah dvou učitelek v jedné třídě. Vzájemná komunikace, ochota pozorně naslouchat, schopnost jedna druhou ocenit za dobře vykonanou práci, odvaha otevřeně řešit problémy a nepřetvařování se mezi sebou, je správnou cestou k příznivému klimatu třídy (Průcha a Kořátková, 2013).

2. DRAMATICKÁ VÝCHOVA

2.1 Vymezení pojmu dramatické výchovy

Pro dramatickou výchovu, která je jedním z pěti předmětů estetické výchovy, se dá najít celá řada definic a většina pochází z anglicky mluvícího prostředí. V České republice byla doba, kdy nebyl vymezen pojem dramatické výchovy, a proto k nám přišly definice ze zahraničí, které jsme si osvojili a začali je v praxi používat. Následně zde pár definic pro přiblížení uvedu (Valenta, 1999).

Dramatická výchova je „improvizovaná, k předvádění neurčená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti“ (Valenta, 1999, s. 18). Jedná se o dynamický proces, kdy učitel vede skupinu k prozkoumávání, rozvíjení, vyjadřování a komunikování přestav, idejí, pojmů a pocitů prostřednictvím dramatického jednání. Jeden z prvních záměrů tvořivého dramatu je podpora osobního rozvoje a usnadnění učení účastníků. Účast v tvořivém dramatu přináší potenciál rozvoje řečových a komunikačních schopností, dovedností řešení problémů a tvořivosti, podporuje pozitivní sebepojetí, sociální uvědomění, empatii, objasnění hodnot a postojů a pochopení divadelního umění (Tamtéž, 1999, s. 18).

Další z definic popisuje dramatickou výchovu jako „výchovnou disciplínu, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění“ (Provazník 1998, s. 49). Toto učení se vyznačuje především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání (Provazník 1998).

Dramatická výchova a „Playmaking“ se spojují hlavně s dětmi a mladými lidmi, ale jinak jsou vhodné pro jakýkoliv věk. Název „Playmaking“, což je v překladu „dělání her“, znamená, že tato činnost dosahuje dále než spontánní dramatická hra dětí. Lze použít příběh kdekoli v ději, rozvíjet, zkoumat myšlení a city pomocí dramatického hraní. Dialog je tvořen, improvizován hráči a není nikde napsaný, jak bývá například u scénáře při divadelní hře. K většímu prožitku hráči používají také kousky kostýmu nebo příležitostní rekvizitu (*Tvořivá dramatika*, 1998).

Principy dramatické výchovy vychází z respektu k individualitě dítěte, staví na jeho zkušenostech, na tvořivém potenciálu, na jeho vlastních schopnostech jevy posuzovat, hodnotit, tvořit nové koncepty a odkrývat vztahy. Zároveň nabízí prostředky pro spolusdílení a spolutvorbu (Marušák, et. al,2008).

„Dítěti můžeme sdělit dvěma způsoby, co je to slepý člověk. Můžeme mu říci, 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.“ (Way, 1967, s. 220)

K součásti procesu dramatické výchovy patří několik složek, které je nutno sledovat a dávat pozor, aby se na ně nezapomínalo. Důležité okruhy v dramatické výchově tvoří **osobnostní (individuální) rozvoj, sociální rozvoj a dramatická hra**. Díky tomuto prvnímu okruhu **osobnostnímu individuálnímu rozvoji** se v hrách a cvičeních u dítěte rozvíjí uvolnění a soustředěnost, odstraňují se zábrany, zcitlivuje se vnímání a schopnost objevování sama sebe i okolního světa. Prohlubují a obohacují se zde pohybové dovednosti a schopnost pohybu výrazu pohybem, plynulost i mluvní projev. Uvolňuje se a rozvíjí obrazotvornost, tvořivost a rytmické vnímání. Další okruh v dramatické výchově tvoří **rozvoj sociální**, tj. hry a cvičení kontaktu a sociální komunikace (verbální i nonverbální), skupinové citlivosti a dynamiky. I zde je nutno překonávat překážky vyvolané naším způsobem života a vzájemného styku (Machková, 2015, s. 15-17).

Dramatická hra, tj. námětová hra je založena na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí a zároveň spolu řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děje (Tamtéž, s. 15-17).

2.2 Historie dramatické výchovy

Začátkem 20. století, tzv. „století dítěte“, byl vývoj dramatické výchovy ovlivňován celosvětovými změnami, hlavně v chápání vztahu dítěte a školy, taktéž dítěte a dramatických činností. Hnutí dramatické výchovy vzniklo v roce 1924 v USA na Severozápadní univerzitě v Evanstonu, stát Illinois. Zakladatelkou hnutí byla Winifred Wardová, patrně první, která prosadila myšlenku zavedení dramatických aktivit do škol. Její knižní publikace s názvem „Playmaking with children“ byla zásadním úkazem pro

uplatnění dramatické výchovy do praxe. Na začátku knihy Wardová sděluje „Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší“ (Machková, 2015).

Ve Velké Británii se dramatické činnosti neboli „dětské drama“ začaly dostávat do podvědomí až krátce po 2. světové válce. Postupem času se dramatická výchova dostala i do dalších zemí západní Evropy, a to zejména do Německa, Nizozemska, Skandinávie, Rakouska. Poté ve Francii během meziválečného období se jí snažil prosadit divadelník Léon Chancerel (1886-1984) pomocí publikace v českém překladu zvané *Dramatické hry“ ve výchově a vzdělávání; uvedení do metodiky“*, ale dramatická výchova se rozvíjela stejně velice pomalým tempem jako v ostatních románských zemích. Na východě od železné opony poté byla dramatická výchova zcela opomenuta a sovětský model divadelních aktivit dětí byl založen pouze na divadelních souborech při domech mládeže a pionýrů. Těchto aktivit se směly účastnit jenom děti, které měly ve škole výborný prospěch (Machková, 2018).

2.2.1 Dramatická výchova a její stav v ČR

Již od 12. století na počátku středověku byli hlavními aktéry divadelních aktivit a dramatické výchovy žáci latinských škol. Poté kolem 16. století ve střední Evropě dal význam rozvoji divadla Martin Luther. Dle jeho přesvědčení bylo, že divadlo je přínosem a seznamuje žáky se sociálními vztahy a vylepšuje tak jejich vystupování (Machková, 2018).

Dalším představitelem, který ve svých dílech kladl význam na prvky dramatické výchovy byl Jan Amos Komenský. Hlavním dílem, ve kterém využívá divadelního učení, je jeho „Škola hrou“. Dílo je rozdělené na osm částí a každá obsahuje hru, která se věnuje jednomu tématu, jako jsou příroda, člověk, řemesla, život v nižší škole, na univerzitě, morálka, život v rodině a obci a poslední život ve státě a v církvi. Hry spojuje s postavou krále Ptolemaia. Komenský jako první rozlišuje divadlo jako umělecký druh a školní hru – pedagogický prostředek, což tento rozdíl jeho předchůdci neznali. Jeho školní hry vnášely do školní práce prvek hravosti, byly motivací k učení, což bylo příznačné pro celou jeho pedagogiku (Tamtéž, 2018; *Tvořivá dramatika*, 1992).

V České republice přišel zásadní zlom v 60. letech, kdy započala činnost literárně-dramatických oborů lidových škol umění. V 80. letech začala být dramatická výchova součástí učebních postupů a pokračovaly také divadelní soubory v lidových školách

umění a v domovech dětí a mládeže, kde učitelé hledali a nacházeli cestu k tvořivému modelu dětského divadla (Machková, 2018).

Po roce 1990 začíná další fáze vývoje dramatické výchovy, kdy jsou pro učitele v nabídce na fakultách semináře o uplatnění dramatické výchovy v učitelském vzdělání. Těmito semináři, schůzkami a sdruženími podporující tvořivou dramatiku se dramatická výchova dále rozvíjela a začala se zavádět na základních školách, středních školách, vysokých školách a mateřských školách. Z dramatické výchovy se konečně stal jednotný obor, který se zavedl například jako kurz na divadelní fakultě v Brně JAMU a v Praze bylo zavedeno denní studium na DAMU (Tamtéž, 2018).

2.3 Cíle a hodnoty dramatické výchovy

Dle Valenty (2008, s. 62) je cílem předpokládaný výsledek edukace. Edukace je definována jako proces cílevědomý a tím se odlišuje od náhodného působení na osobnost dítěte.

Při tvoření dramatických činností využíváme vzdělávacích oblastí, které jsou obsaženy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Z pěti hlavních oblastí jsou nejvíce propojeny s dramatickou výchovou tři oblasti, a to oblast Dítě a jeho psychika, oblast Dítě a ten druhý a oblast Dítě a společnost. V předškolním věku by u dítěte dle rámcového vzdělávacího programu měly být naplněny cíle zároveň důležité pro dramatickou výchovu:

- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu;
- rozvoj a kultivace představitivosti a fantazie;
- rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření);
- posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.);
- poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti);
- rozvoj schopnosti sebeovládání;
- rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat;

- rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit;
- rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání;
- seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému;
- osvojení si elementárních poznatků, schopností a dovedností důležitých pro navazování a rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem;
- posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.);
- vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.);
- rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí (spolupracovat, spolupodílet se), přináležet k tomuto společenství (ke třídě, k rodině, k ostatním dětem) a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané;
- rozvoj základních kulturně společenských postojů, návyků a dovedností dítěte, rozvoj schopnosti projevat se autenticky, chovat se autonomně, prosociálně a aktivně se přizpůsobovat společenskému prostředí a zvládat jeho změny;
- vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách (RVP PV, 2021).

Osobnostní a sociální rozvoj, který jsme již zmínili, je jedním ze základních cílů dramatické výchovy a mezi konkrétní cíle tvořivé dramatiky, které mohou být sledovány u dětské skupiny v předškolním věku, patří:

1. Působení na celou osobnost dítěte a její aktivizování, aby pouze nepřijímalo učitelovo vedení, ale aby dokázalo vyjádřit své tvůrčí a originální potenciality.
2. Přijímání pravidla her s vnitřním pocitem sounáležitosti se skupinou s ochotou spolupracovat, spolupodílet se a společně prožívat již vytvořené.
3. Rozvíjení vnitřní osobní citlivosti jedince (smyslové, emoční, estetické) a citlivosti vztahové (dohodnutí se, porozumění sobě i druhému, tolerování, respektování, vystoupit před druhými, spolupracování, společné prožívání).

4. Rozvíjení své svobody a odvahy tvořit, uvolněně jednat, tvořivě myslet, a to vše s pocitem potěšení, radosti a humoru.
5. Rozvíjení schopnosti se vyjadřovat a jednat v těchto rovinách:
 - Přijmout dramatický kontext příběhů s představivostí a fantazií.
 - Jednat v souladu se sebou v různě navozených situacích a o vznikajících prožitcích být schopen mluvit před ostatními – o tom, co vnímám a cítím.
 - Jednat a vyjadřovat se za postavu s představou jejího prožitku – jednat v roli.
 - Spolupracovat při souhře jednotlivých postav (Koťátková, 2014, s. 202).

Hodnoty

Americká představitelka G. B. Siksová ve své knize *Creativ Drama-The Art for Children* (1958) zmiňuje pět základních hodnot tvořivé dramatiky, které dramatická výchova ve svých cílech sleduje a obsahuje:

1. Rozvíjení jistoty a tvořivého výrazu. (Uvolněnost jedince otevírá vztah mezi ním a druhými.)
2. Rozvíjení sociálních postojů a vztahů. (Je to už svou podstatou skupinové umění a evokuje skupinovou práci.)
3. Rozvíjení emoční stability. (Drama se dotýká citů, jeho účelem je rozhýbat city a inspirovat správné chování.)
4. Rozvíjení tělesné koordinace. (Aktivita je základem lidské přirozenosti, v tvořivé dramatice je tělo prostředkem tvoření.)
5. Přispívá k životní filozofii. (Tvořivá dramatika obsahuje výjimečnost, protože děti jsou výjimečné a protože drama má předpoklady k výjimečnosti. Výjimečné přichází ve velkých chvílích i v maličkostech, to jsou momenty, které zůstávají v paměti.)

(Koťátková, 2014, s. 201)

2.4 Principy dramatické výchovy

Principy, tzv. zásady nebo také pravidla jsou velice potřebné k pochopení a vyznání se v dramatické výchově. Jeden ze základních principů dramatické výchovy se nazývá

činnostní pojetí vyučování. Dítě je v tomto principu aktivním spolutvůrcem, partnerem či činným subjektem (Marušák, et al., 2008).

Svobodová a Švejdrová do důležitých principů dramatické výchovy řadí zkušenost, prožitek, hru, vstup do role, tvořivost, partnerství, psychosomatickou jednotu, zkoumání, experimentaci a improvizaci.

Během činnosti dítě využívá svých předchozích **zkušeností** a získává další nové pomocí nápodoby. Tato prožívaná činnost se poté stává zážitkem a dítěti se tímto dostává zásadní hodnoty a nachází její význam a smysl. Může projevit svůj názor, uplatnit své zkušenosti, ovlivnit situaci, projevit své potřeby a zájmy a nemuset být závislé na dospělém. **Prožitek** je subjektivní projev individuálního vnitřního života člověka. Každý má své prožitky individuální, trochu odlišné a můžeme je prožívat, i když jsme aktivní nebo odpočíváme. Všechny děti tedy nebudou prožívat shodující se skutečnost stejně, nelze je poměřovat, protože prožitek dítěte se vztahuje na jeho předchozí zkušenost a také záleží na jeho duševní a psychické pohodě (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008; Svobodová a Švejdrová 2011; Rodová 2014).

Eva Svobodová uvádí (2011, s. 48) ve své knize příklad, kdy má holčička Nikolka velké modré oči a děti si ji prohlíží, protože nikdo jiný z nich takové nemá. Nikolka si užívá jejich pozornosti, vlastní výjimečnosti, že je taková, jaká je. Vidí stejný prožitek i u ostatních dětí, a tím získává užitečnou zkušenost pro budoucí život, což dítěti vysvětluje, že by se nemělo posmívat člověku, který je něčím odlišný, například barvou kůže, oblečením, velikostí. Tímto dítě dospělo k vlastní zkušenosti svou aktivitou a prožitkem.

Hra je živnou půdou pro rozvíjení dítěte v předškolním věku, ale taky nás provází i v dalších etapách života. Základem hry v pojetí dramatické výchovy je fikce, která nám umožňuje nahlížet mimo naši reálnou zkušenost a hledat spojitosti mezi fikcí a naším minulým, budoucím reálným světem. Hra se prolíná s emocionálním prožitkem jednotlivé aktivity tím, že nás pohltí, zaujme a vtáhne do děje, ale také nám nabízí možnost ukončení, vystoupení, svobodu projevení se v ní a nenarušení reálného světa (Marušák, et al., 2008). V pedagogické praxi je hra nenahraditelným prostředkem výchovy, který prospívá růstu a rozvoji osobnosti dítěte. Ve hře si také prověřujeme své názory, hodnoty a postoje, získáváme tím poznatky o sobě, ale také o druhých a okolním

světě. Dramatická výchova má tímto právě mnohostranný význam v předškolním věku dítěte. Dítě si dokáže v námětové hře vytvořit postavy v různých dějích, dokáže si také představit různé situace a vytvořit si vlastní příběh (Kořátková, 2014; Hanuš a Chytilová, 2009).

Eva Svobodová a Hana Švejdová (2011, s. 48) zde uvádí třídění her podle francouzského filozofa R. Cailloise, který rozlišuje hry na 4 základní motivace:

Alea – náhoda

- hry s kostkou, domina, Kámen, nůžky, papír, rozpočítadla;
- motivace – vzdává se vůle ve prospěch osudu, vítězí štěstěna (vytváření počátku sebeobrazu);
- nebezpečí – vzdání se vlastní vůle, propadnutí odevzdanosti osudu – herní automaty, sportka, odevzdanost při nezaměstnanosti, extrémní sporty.

Mimikry – nápodoba, proměna, fikce

- vstup do fiktivního světa, stáváme se tím, čím chceme, masky, divadlo, zkouška životních rolí;
- motivace – chuť proměnit se, vzít na sebe cizí podobu, ale vrátit se;
- nebezpečí – ztráta své vlastní identity, odcizení sami sobě, až schizofrenie (rozdvojení).

Ilinx – závrať

- opojení s fyzického (kolotoče, točení, rychlá jízda na kole) a psychického (čtení, divadlo, hudba, meditace) zmatku;
- motivace – touha porušit stabilitu a rovnováhu svého těla či duše;
- nebezpečí – závislosti – alkohol, drogy, které nám mohou způsobit závrať než kolotoč.

Agón – soutěž, boj

- vyžadují soustředění, pozornost, vůli, trénink, kázeň, výdrž – vlastnosti osobnosti (ctižádostivost, trpělivost, vytrvalost...);
- motivace zvítězit v soutěži, která má pravidla, být nejlepší ze všech (beznaděj);
- škádlení a zápolení, soc. kontakty;

- posunout sám sebe, sobě soupeře;
- nebezpečí – touha po moci, nenávisť, závist, násilí, podvádění, výhra za každou cenu.

Autorky zde (Tamtéž, s. 48) taky poukazují na zásady, které by se měly hlavně při spontánní hře dodržovat a neměly by se nikdy porušit:

Hra je aktivita svobodná, do hry by nikdo neměl být nucen.

Dítě může být pouhým pozorovatelem, nemusí se hry účastnit, když nechce, dáme mu možnost volby.

Hra nepřináší účastníkům žádný hmotný prospěch nebo výhodu.

Dítě nemá určený cíl, hraje si pro radost ze hry, pro rozkoš, kterou nám hra působí.

Hra má svůj čas a prostor.

Hra je vyčleněna z běžného času a prostředí.

Hra má pravidla nebo je „jako“.

Vstup do role je pro dítě přirozeným dějem a základním pravidlem pro tuto hru je to, že je jen „jako“. Hra v roli nám umožňuje zkoumat prožitky druhého, které se navenek jeví jako jeho činy. Dítě zobrazuje činnosti a chování jiných lidí a dovoluje mu v roli někoho jiného experimentovat. Dle Machkové (2007) je hra v roli základním mechanismem učení v tvořivé dramatice a má spojitou souvislost se symbolickou hrou, která je charakteristická pro předškolní věk. Hra v roli je důležitým principem dramatické výchovy, ale dítě by mělo umět z role vystoupit a také si uvědomovat svoji vlastní osobu (Marušák, et al., 2008; Svobodová a Švejnová, 2011).

Učitelka mateřské školy by měla umět přijímat, respektovat a dále podněcovat **tvořivost** dětí. Tvořivosti se meze nekladou a učitelce by nemělo stačit pouhé jedno řešení situace od dětí a měla by s nimi umět hledat další možnosti a varianty. Je důležité, aby učitelka dokázala správně svou tvořivost zužitkovat, tak aby se rozvíjela i dětská tvořivost. Ideální učitelka by proto měla být schopna empatie a tvořivosti, schopně dětem naslouchat, vnímat a přijímat jejich nápady a aplikovat je do své pedagogické praxe. Pro tvořivost jsou také velice důležité tyto pojmy – fikce, fantazie, imaginace a iluze. Tyto pojmy patří k myšlení a vnímání světa dítěte předškolního věku (Svobodová a Švejnová, 2011).

Dle Machkové se **tvořivost** dělí na čtyři úrovně:

1. **Kreativita expresivní** – setkáváme se s ní u dětí a dospělých při běžných činnostech.
2. **Kreativita invenční** – je to schopnost ze známých poznatků vytvářet nové kombinace.
3. **Tvořivost inovační** – má velký význam pro hluboké porozumění problematiky pro vědeckou a uměleckou tvorbu.

Při tvořivosti také rozlišujeme dvě fáze, a to tvořivost 1. „pro sebe“ a 2. „pro druhé“. Když dáme příklad dítěte, které pozorujeme při tvorbě kresby, první fáze vzniká v jeho hlavě, o které toho moc nevíme, a až poté, co obrázek vidíme, tak přichází druhá fáze a začínáme mít k němu určitý vztah. Proto musíme být trpěliví a počkat, až děti „v sobě“ něco objeví. Tvořivostí se také děti a učitelé učí respektovat navzájem své individuální projevy mezi sebou (Sup, et al., 1998).

Zde (Hlavsa in Petrová, 1999, s. 29) jsou zmíněny kladné charakterizující znaky kreativity dle:

- člověk vytváří nové hodnoty;
- zaměřuje se na společenský prospěch;
- směřuje k vysoké produktivitě;
- účelně využívá extrémů a rozporů;
- postupuje podle svého plánu ve spojení volného hledání;
- toleruje rozdílné přístupy;
- má kladný vliv na tvůrce a zvyšuje se u něho tvůrčí potenciál;
- zvyšují se schopnosti jedince zapojit se do kolektivního úsilí.

Když si představíme **partnerství**, vnímáme ho jako vztah mezi lidmi, který si zakládá na vzájemné úctě, empatii, respektování a dochází v něm ke spolupráci a vzájemné pomoci. V mateřské škole spadá partnerství na vztah mezi dítětem a učitelem. Pro toto partnerství je velice důležité prosociální chování, demokratický pedagogický styl a efektivní komunikace. Učitelka by měla reagovat empaticky, umět určit jasná pravidla

a umět přehledně formulovat své požadavky. Potřebné je partnerství i mezi učiteli a ostatními pracovníky školy, na tom je potom postaveno klima a atmosféra třídy, která by měla být pozitivní a demokratická. Vytvořit takovou atmosféru je pro každou učitelku výhrou a je to princip, bez kterého by ani dramatická výchova neměla svůj význam (Svobodová a Švejdová, 2011).

Machková tento princip charakterizuje jako **psychosomatickou jednotu** neboli „jednotu těla a ducha.“ Odvíjí se od citlivosti těla na psychologické tvůrčí impulsy, které jsou základem přirozeného jednání. Je to schopnost prožívat své prožitky, jednat v souladu s nimi a nebát se projevit své pocity. Tento princip dělá dramatickou výchovu jedinečnou ve školním kurikulu. Dramatická výchova hledá cestu výrazu a estetické hodnoty. Pro dítě předškolního věku by měla být psychosomatická jednota samozřejmostí, ale stává se, že je někdy dospělými narušována. Například když dítěti řekneme, že nemá brečet, že ho to nebolí, jak to můžeme vědět? Empatie a respektování pocitů dítěte je základním požadavkem chování pedagoga mateřské školy (Marušák, et al., 2008; Svobodová a Švejdová, 2011).

Když se objevíme v nové situaci, je pro nás přirozené různě **experimentovat**, **prozkoumávat** je a hledat optimální řešení. Jestli se postava a situace liší od reality, dítě je ochotno bez předsudků a zábran danou situaci podstoupit (Machková, 2018).

Švejdová zde uvádí (2011, s. 55) příklad hry v roli na pejsky, kteří se ztratili ve tmě. Dětem tato situace dává prostor prozkoumat, vyzkoušet si, jaké to pro toho pejska je, když se ztratil a je sám. Tato činnost je také záměrem děti navést na pravidla, co dělat, když se ztratíme. Při tomto experimentu mají děti možnost na tuto problémovou situaci nahlédnout z různých úhlů. Můžeme podobný případ převést do reálného světa a zeptat se, co bychom dělali, kdyby se ztratil někdo z dětí.

Jako nástroj experimentování a zkoumání nám slouží **improvizace**, která je s hrou v roli základem dramatické výchovy. Improvizace závisí na tom, že děti jednájí bez přípravy, jenom jim sdělíme danou situaci, kterou musí ztvárnit. Také se do improvizace zapojuje učitelka, což se značí jako pedagogická improvizace bez přípravy. Tato improvizace je jednou z nejobtížnějších dovedností učitele, přitom neznamena práci bez přípravy, ale schopnost fungovat a umět navázat na podněty vzniklé za uplynulého dne v mateřské

škole. Významným znakem improvizace je cílevědomost a schopnost využít nápady dětí, aby se učitelka přiblížila ke svému cíli, který si určila (Svobodová a Švejdová, 2011).

2.5 Metody a techniky dramatické výchovy

Pojem **metoda** můžeme chápat jako „způsob postupu k cíli ve výchově či vyučování“ (Valenta, 1999, s. 28). Také lze říci, že metoda je celý systém dramatické výchovy. Delší definice, kterou Valenta uvádí (2008, s. 47), zní: „Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný metoda též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.“

Svobodová a Švejdová (2011) tento pojem uvádí jako dlouhou a širokou cestu, která nás vede k cíli. Bývá to činnost učitele, která nám pomáhá ujasnit, prozkoumávat věci tak, abychom se dostali k určenému cíli. Metodu můžeme vnímat jako „širší zastřešující proces vedení dětí k určitému cíli, která je naplněna vybranými pro oddaný obor specifickými technikami a cvičeními“ (Koťátková, 2014, s. 202). V praxi se prokázala metoda projektů se základem v dramaticky orientovaných činnostech spojených například literárním textem, čímž se dále v praktické části BP inspirují. U dětí bylo zjištěno, že jsou schopny lépe pojmut téma, sžít se s prožitkovým učením a také jím obohatit své spontánní hry (Koťátková, 2014).

Technika je chápána spíše jako mechaničtější metoda, méně složitá a méně výrazně tvůrčí. Cesta za naším cílem je užší a konkrétnější (Svobodová a Švejdová, 2011).

2.5.1 Třídění metod dramatické výchovy dle Valenty

Valenta uvádí (2008) základní třídění metod:

Metoda (ú)plné hry

Metoda plné hry je základní a univerzální metodou, která naplňuje všechny cíle tvořivé dramatiky a pomáhá se orientovat v jejích cílech. Podobá se a ztotožňuje se s hrou v roli. Když tuto metodu použijeme ke hře, děti využívají hlavně pohyb a řeč.

Metody pantomimicko – pohybové

U této skupiny metod se vyžaduje od hráčů hlavně pohyb, a naopak není potřeba žádného zvuku ani řeči. K pohybu se vztahuje tzv. řeč těla (body language), ke které potřebujeme svalstvo od obličeje po nohy. Při mimice používáme obličej a při pantomimice celé tělo. Tyto pohybové metody dětem předškolního věku pomáhají přeladovat jejich psychické stavy, učit se relaxovat a rekreovat. Je dáno, že pantomimické činnosti jsou u menších dětí jednodušší než ty verbální, proto se doporučuje postupovat nejprve od nich. Metody pantomimicko-pohybové obsahují spoustu technik a těmi jsou: částečná pantomima (hraní jen částmi těla), dotyková hra-pantomima (sdělování dotykem), mechanická pantomima (fázovaný pohyb ve stylu „robot“), narativní pantomima (pantomima ztvárňující paralelně to, co učitel či jiný hráč právě vypráví), ozvučená pantomima (ozvučení vlastní pohybové akce-pantomimy hráčem v jejím průběhu, ozvučení jiným hráčem), pantomimický překlad (překládání slov pohybem), pantomimický dabing, parafrázování pohybem (překládat pohyb pohybem např. zavrtění hlavy, mávnutí rukou = odmítnutí), pantomimizace prostoru-prostředí a věcí, plná (úplná) pantomima-klasické ztvárnění reality pohybem, pohybová cvičení, předávaná pantomima, pohybový rituál, zpomalená pantomima (zpomalený film), zrcadlení, zrychlená pantomima (zrychlený film), živá loutka (vedení pohybu hráče jiným hráčem), živé – nehybné obrazy (štronza, sousoší, obrazy,...) a další.

Metody verbálně – zvukové

Tyto metody se zabývají zvukem nebo slovem a směřují nás tak k osvojení kvalitního naslouchání, dobré technice řeči, k práci s výrazem řeči, ke sledování vztahu verbální a nonverbální komunikace, kultivaci plynulosti, pohotovosti, úspornosti či květnatosti mluvního projevu, kultivaci vztahu myšlení a řeči, k estetizaci řeči a k jejímu uměleckému využití. Do této skupiny patří techniky, jako jsou například: alej, alter ego, akce-narace, brainstorming, čtení, dabing, rozhovor, hádka, titulkování, verbální a zvukový rituál, mluvící předměty, zpěv a hudební exprese.

Metody graficko-písemné

Jedná se o typ metody, který doplňuje a podporuje metodu základní.

Jsou to metody, které mají funkci doplňující a podporující základní metody. Děti například jako postavy v dramatu ztvárňují mapy území, které je nutno prozkoumat. Tvoří dopisy, básně, deníky atd. Tyto činnosti jsou u dětí vhodné pro rozvoj kultivace představitivosti a fantazie, myšlení a vnímání i jejich sociální rozvoj.

Metody materiállově-věcné

Jedná se o metody, které mají také doplňující funkci a využíváme je u činností různých materiálů. Pomocí materiálů a věcí se dítě učí vnímat jejich podstatu vztahu věcí a člověka. Také se dokážou lépe vcítit do dané postavy, navodit blíže prostředí a atmosféru příběhu. Technikami jsou například: práce s kostýmy, práce s rekvizitou, práce s loutkou, prostorem, se světlem a stínem, zástupnými předměty.

2.5.2 Třídění metod dramatické výchovy dle Machkové

Machková zde uvádí (2007, str.102) své třídění metod, které je kombinováno typem metody a její organizací z hlediska psychologického:

- a) charakterizace, hra v roli,
- b) improvizace s dějem,
- c) tvořivost,
- d) objevování sama a okolního světa,
- e) pohyb a pantomima,
- f) kontakt,
- g) mimojazyková komunikace a skupinové cítění,
- h) cvičení pomocná.

2.5.3 Třídění metod dramatické výchovy dle Mlejníka

Josef Mlejnek (1997) vymyslel rozdílné dělení oproti Machkové:

- 1) Hry bez kontaktu s partnerem
- 2) Hry s komunikativními prvky

Oboje dělí do dvou skupin podle věku 7-10 let a 11-14 let. V každé skupině her se objevují pododdíly:

- uvolnění,
- pozornost,
- vnímání,
- představivost a paměť,
- rytmus,
- řeč,
- smysl pro metaforu,
- volní aktivita,
- kostýmní improvizace,
- hra s rekvizitou,
- hudba,
- výtvarná díla,
- improvizace.

PRAKTICKÁ ČÁST

3. CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

3.1 Cíl práce

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak lze prostřednictvím dramatické výchovy utvářet příznivé prostředí ve třídě mateřské školy.

3.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky:

- 1) Jaké zásadní změny jsou pozorovatelné v klimatu třídy a mezi dětmi během používání technik dramatické výchovy?
- 2) Které metody a činnosti byly nejfunkčnější a děti nejvíce obohatily?
- 3) Jaké přínosy dětem poskytla realizace mého projektu vzhledem k utváření pozitivního klimatu v rámci sociálních vztahů ve třídě?

4. METODIKA

4.1 Kvalitativní výzkum

Pro výzkumné šetření bakalářské práce byl zvolen **kvalitativní design**. Pro tento výzkum je potřeba více času pro získávání dat, mít dobrý přehled ve zkoumané oblasti, schopnosti předvídat a umět se přizpůsobit situaci. Při kvalitativním výzkumu se nejdříve stanoví základní osa práce a během její realizování se postupně rozvíjí, upravuje a doplňuje dle zkoumání situací v daném prostředí, lidí a jejich chování, které se během průběhu projektu mění. Stále je potřeba si hlídat hlavní cíl výzkumu a mít bližší záznamy od samého začátku (Skutil a kol., 2011).

Pojem **metoda** se ve velkých ohledech definuje cestou, která vede za určitým cílem. Cíle jsou odlišné, a proto jsou vždy tyto cesty jiné. Máme metody výukové a výzkumné. Výzkumné metody jsou potřebné pro zpracovávání a získávání dat, a hlavně pro objasnění dané problematiky (Skutil a kol., 2011). Z metodologického hlediska bylo použito metod **pozorování** a **rozhovoru**.

4.1.1 Pozorování

Pozorování bylo jednou z hlavních metod výzkumného projektu. Když využíváme tuto metodu, je důležité si určit cíl a předmět pozorování, časový harmonogram, prostředky použité ke shromažďování dat a způsob zjištění jevů a vyhodnocení. Při pozorování si můžeme vybrat strategii, jakým způsobem zaznamenávat pozorované skutečnosti. Zvolila jsem strategii „Izomorfní deskripce“, což znamená, že se pozorovatel snaží zaznamenávat celý pozorovaný tok chování, situací, děje, jak následovaly za sebou. Jde říci, že se jedná o nejpřesnější zrcadlení uplynulého děje (Ferjenčík, 2000). Vedla jsem si během výzkumu deník, kde jsem tímto způsobem dění projektu zaznamenávala. Dále jsem se řídila také svými poznámkami, videozáznamy a vlastními postřehy. Vše jsem využila k reflexím činností i ke shrnutí a vyhodnocení celkového projektu. Dále byla pozorována dětská skupina jak při činnostech svého projektu, tak i mimo program při volné hře a pobytu venku.

4.1.2 Rozhovor

Dále jsem využila metody rozhovoru s pedagogem třídy. **Rozhovor** je vhodným způsobem, jak získat zásadní informace a zpětnou vazbu. Mezi tazatelem a dotazovaným

vzniká určitá interakce během rozhovoru, což záleží na různých záměrech, názorech, postojích nebo pochopení daných situací. Máme typy rozhovorů, kterými můžeme interview vést. Interview může být strukturovaný, polostrukturovaný nebo nestrukturovaný (Ferjenčík, 2000). Bylo zvoleno rozhovoru strukturovaného, kdy byly otázky připravené předem.

4.2 Charakteristika třídy

Výzkumné šetření bylo uskutečněno ve velice prostorné, vzdušné, prosvětlené, barevně laděné třídě mateřské školy. Třída byla rozdělena na herní část s kobercem a jídelní část se stoly a židlemi. Mateřská škola měla k dispozici také svoji tělocvičnu vhodnou pro tělovýchovné chvíle.

Jednalo se o třídu heterogenní s dětmi ve věku od 3-6 let. Plná kapacita třídy je celkově 25 dětí, ale s ohledem na situaci s covidem a další okolnosti se projektu účastnilo celkem 12 dětí. Ve skupině bylo chlapců a dívek vyváženě, tudíž 6 chlapců a 6 dívek. Jména chlapců – Petr, Adam, David, Lukáš, Jan, Richard a jména dívek – Natálie, Nela, Aneta, Karolína, Tereza, Ema. V rámci zachování GDPR byla jména dětí pozměněna. Všechny děti, s výjimkou jednoho, jsou české národnosti. Jedno dítě má rozštěp patra, dochází s rodiči na logopedii s možným doporučením do logopedické třídy nebo přidělením osobního asistenta do třídy. Menší děti jsou ještě méně socializované, jinak jsou děti vnímány jako vyspělé svému věku. Kolektiv třídy se značí jako přátelský, až na malé konflikty. Děti měly zájem o nové činnosti a na změnu učitelky se adaptovaly velice rychle. Děti byly při činnostech pohotové, aktivní, radostné a větší děti samy napomáhaly menším, když potřebovaly.

4.3 Vlastní projekt

Projekt, který trval pět dní, byl realizován na konci ledna v roce 2022 v mateřské škole nacházející se v Jihočeském kraji. K uskutečnění projektu a pořizování fotografií byl dán souhlas mateřské školy i souhlas zákonných zástupců dětí. Vytvořila jsem vlastní příběh, který jsem propojila činnostmi zahrnující metody a techniky dramatické výchovy. Použití svého projektu mi napomáhalo k hlubšímu zkoumání klimatu určité třídy. Na každou činnost navazuji svojí reflexí a na konci projektu interpretuji rozhovor s učitelkou třídy jako zpětnou vazbu pro projekt.

Tematický týdenní projekt

Název: Planety, o kterých by se nám mělo zdát

Cíl: Pomocí příběhu a dramatických činností utvářet ve třídě pozitivní klima

Seznámení s pohádkou – četba, interpretace textu pohádky pomocí dramatizace během celku.

Základní charakteristika:

Cílem tematického celku bylo pomocí pohádkového příběhu podněcovat a rozvíjet u dětí oblast sociálního porozumění, sociálního vědomí, osobnostních a sociálních dovedností, spolupráci, citové vnímání (vnímání svých vlastních pocitů, pochopení různých emocí, dokázat se vcítit a porozumět pocitům druhých = empatie).

Tematický celek nabízel spoustu činností propojené s pohádkou, které podporují projevení a vnímání citů dětí mezi sebou a zároveň i postav v pohádce (pohybové, dramatické, hudební a výtvarné aktivity).

Díličí vzdělávací cíle:

- seznámit děti s různorodostí emocí prostřednictvím příběhů,
- učit děti vnímat pocity druhých (schopnost empatie), umět naslouchat druhým, pomoci pochopit daný druh emoce, snažit se pomoci druhému,
- učit děti uvědomit si své pocity a dokázat je projevit,
- dát prostor dětem podělit se o své zážitky a pocity mezi sebou,
- ukázat dětem, jak spolupracovat s ostatními, respektovat, přizpůsobovat a pomáhat si navzájem,
- učit děti osvojit si práci ve skupinách,
- navazovat s dětmi pozitivní citové vztahy mezi sebou ve třídě.

Přibližná délka realizace: 5-7 dní

Doporučené období k zařazení: Tematický blok je vhodné zařadit kdykoliv v roce.

Věková skupina: 3-6(7) let

Nabídka činností: Pohybové hry, hudebně pohybové činnosti, výtvarné činnosti, námětové a pantomimické hry, dramatizace, hry v roli, improvizace, práce s rekvizitou, asociční kruh, oživé štronzo, navození prožitku v simulovaných podmínkách, živý obraz, horká židle, vnitřní hlasy a další.

Potřeby: Orffovy nástroje, papíry, barevné fixy nebo pastelky, obrázky nebo opravdové předměty, šátky, látky, drobné ozdůbky, kamínky, přírodniny, provázky, akrylové barvy nebo tempery, barevné papíry, štětce, kelímky, černý fix, nůžky, lepidlo, plátno, tvar hvězdičky, molitanové kostky, kouzelnická hůlka – vyrobená nebo plášť.

Planety, o kterých by se nám mělo zdát

Bylo nebylo na naší planetě zemi bydlela holčička Lili a její mladší bratříček Matěj. Byly to děti, jako jste vy. Žili spolu s maminkou a tatínkem v malém domečku na konci klidného města.

Lili měla tmavé kudrnaté vlasy po mamince, světle modré oči a mezi nimi malý nosík. Nosila většinou oblečení s různými barevnými hvězdami a planetami, protože se svým tatínkem vždy ráda o prázdninách zkoumala noční oblohu. Matěj byl své sestřičce vzhledem velmi podobný, akorát měl o trochu světlejší barvu vlasů a tmavě zelené oči. Matěje sledování noční oblohy moc nebavilo a místo toho si radši hrál se svými vláčky. Tatínek však měl poslední dobou tolik práce, že už neměl na své děti moc času, a dokonce se už ani nemohl dívat se svou dcerkou na noční oblohu, i když si to hodně přál. Lili to moc mrzelo, a tak se maminka snažila najít dětem jinou zábavu, jakou byly například výtvarné nebo hudební kroužky. Ale přestože se holčička občas i trochu bavila, pořád cítila, že jí něco důležitého schází. Proto tajně chodila každý večer do zahradního domku, ze kterého pozorovala noční oblohu s pomocí dalekohledu, který dostala od tatínka jednou k narozeninám. Tehdy ještě vůbec netušila, jak veliké dobrodružství jí s jejím dárkem čeká.

Najednou se z nebe začala snášet jasná hvězda, jejíž záře byla jasnější než všechny ostatní. Lili ta nádhera tak zaujala, že si vůbec nevšimla, že jí Matěj tahá za ruku. „Lilinko, pojď si ke mně lehnout. Já se v tom pokojíčku sám bojím.“ „Ale to nemusíš, Matýsku,“ ozval se najednou z nebe příjemný ženský hlas, jenž byl sladký jako včelí med a stejně příjemný, jaký měla jejich maminka. Když se obě překvapené děti podívaly nahoru,

spatřily překrásnou mladou ženu s dlouhými bílými vlasy, oblečenou do dlouhých stříbrných šatů, jež zdobily drobné třpytivé kamínky. Byla krásnější než princezny ze všech pohádek. „Kdo jste, paní? A jak víte, jak se jmenuje můj bráška?“

„Já jsem severní hvězda Polárka a každou zimu zářím na nebi nejjasněji ze všech hvězd. Ale je to velice náročná práce, a tak nemám moc volného času, ke všemu jsem pořád tak sama...“ V té chvíli stekla hvězdičce po tváři drobná lesklá slza, jež dopadla na lístek rostlinky, která rostla v květináči na okenním parapetu. Tohle dělají všechny hvězdičky, když jsou smutné, akorát lidé mylně považují jejich slzy za kapičky ranní rosy. „Neplačte, krásná paní! My si budeme s vámi hrát!“ vykřikly najednou obě děti a okamžitě objaly smutnou Polárku kolem pasu. „Děkuji vám, milé děti. A za to, že jste tak hodné, daruji vám krásný dárek. Ale dneska už je moc pozdě. Takže se honem vraťte do postýlek a nechejte si zdát něco hezkého. Slibuji vám, že spolu zítra večer vyrazíme na výlet,“ poděkovala dětem šťastná hvězdička a na rozloučenou políbila oba sourozence na čelo.

Planeta radosti

Lili ráno vstala a nemohla se dočkat večera. Přemýšlela, jak asi mohou vypadat planety kolem nich. Vypadají stejně jako Země nebo jinak? Jsou na nich děti i dospělí jako tady?

Děti rychle snědly večeři, vykoupaly se, vyčistily si zuby, oblékly se do pyžámek a bund, aby jim nebyla zima a poté se potichounku vydaly k zahradnímu domku, kde už na ně čekala usměvavá Polárka. „Vítám vás děti.“ Hvězdička potom třikrát tleskla do dlaní a najednou se před překvapenými sourozenci objevil obrovský nádherný třpytivý kočár. Kočár byl kouzelný, takže nepotřeboval žádné koně, aby ho tahali. Děti se posadily a Polárka zvolala:

**„Kočárku stříbrný proved' nás oblohou,
doved' nás tam, kam lidské nohy nemohou.“**

Kočár se rozjel a za ním se táhla stříbrná mlha. Jel rychle, takže se děti pevně držely, aby nespadly. Polárka je hlídala, a přitom dávala pozor na cestu. Lili obdivovala zářivá souhvězdí a Matěj se pevně držel Lili za ruku. Hvězdička si dobře všimla Matějova strachu, a tak jemně pohladila chlapečka po vláskách, aby ho uklidnila. Naštěstí to dlouho netrvalo a kočár přistál na nějaké planetě.

Planeta byla plná veselých barev, všude byla cítit příjemná vůně léčivých bylin a na louce rostly pouze samé čtyřlístky. Na Planetě radosti to vypadalo jako v ráji. Místo lidí tu bydlely drobné létající víly, které radostně poletovaly z květu na květ. Až na jednu vílí holčičku, která seděla na kamínku a plakala. „Co se ti stalo? Jak se jmenuješ?“ zeptaly se děti víly.

„Jsem Emilka. Ztratila se mi moje malá housenka s červenou mašličkou... nevím kde je, mám o ni strach.“

„Neboj, my ti ji pomůžeme najít. Pojď s námi,“ řekla Lili a vydala se s Matějem a Polárkou zvířátko hledat. Obešli snad celou planetu, ale jako by se po housence slehla zem.

„Kde jenom může být?“ řekl smutně Matěj a sedl si unaveně do trávy. Lili se pořádně rozhlédla a uviděla prázdné kolečko v louce čtyřlístků. Přišlo jí to zvláštní a vydala se tím směrem, aby to prozkoumala. Polárka šla za ní a všimla si na stéble trávy otevřené motýlí kukly.

„Už asi vím, kde naše malá housenka je,“ řekla nadšeně hvězdička a ukázala na malého barevného motýlka s červenou mašličkou, který poletoval sem a tam. Motýlek přistál malé víle na prstík. Vílí holčička se začala smát a radovat se. „Děkuji vám za vaši pomoc, můžete tu se mnou zůstat?“ „To bohužel nemůžeme, už je pozdě. Za chvíli bude ráno a děti musí být zpátky v postýlce,“ řekla starostlivě Polárka. Vílí holčičku to mrzelo, ale najednou se usmála a napadl ji nápad. Sundala motýlkovi červenou mašličku a darovala ji dětem na památku.

Planeta přátelství

Dětem se spalo tak klidně, jak nikdy jindy, a když se probudily, Lili přemýšlela, jestli se jim to celé jenom nezdálo. Poodkryla svůj polštář, a když uviděla červenou mašličku, pochopila, že jejich večerní dobrodružství bylo skutečné. Radostí zajásala tak hlasitě, že probudila malého Matěje, který ze spaní volal na Polárku, jestli by mu nepůjčila svůj nebeský vůz. Ze snění je oba vytáhla až maminka: „Vstáváme, děti, musíme do školky a školy. Nasnídejte se a vyrazíme!“ Lili si povzddechla, ale nedalo se nic dělat. Začala se převlékat a chystat si věci. Den utíkal hodně pomalu a děti si myslely, že bude nekonečný. Když se konečně dočkaly večera, Polárka jim zaťukala prstem na okno a děti nasedly natěšeně do kočáru, který zamířil k další planetě.

Jen co kočár přistál na planetě, uviděli Polárka s dětmi všude pověšeny barevné balónek, vlaječky a praporky, které vlály ve větru. Bylo zde slyšet hlasité chichotání malých vousatých skřítků, kteří si spolu hráli a lelkovali. Planeta přátelství se zdála klidným místem. Děti se rozhlížely překvapeně kolem sebe a Matěj si chtěl také chytit jeden balónek, ale v tu chvíli zaslechli něčí hlasitý rozhovor. „No ty ses úplně zbláznil! To jsi nemohl dávat větší pozor!? Teď si nemáme s čím hrát!“ Poté mu odpověděl druhý hlas, který byl stejně našťvaný: „Co!? To ty jsi mi ho špatně hodil. Za to všechno můžeš ty! Už si s tebou nikdy nebudu hrát!“ Skřítkci si všimli, že nejsou sami. „Na co tak koukáte!?“ řekl dětem rozčilený skřítek.

Polárka odpověděla: „Omlouváme se, ale nemohli jsme si vašeho rozhovoru nevšimnout. Myslíme si, že hádat se je zbytečné.“ „Tak co navrhuje!“ řekl mrzutě druhý skřítek. Děti se na sebe podívaly, jestli je něco společně nenapadne. Lili dostala nápad a začala vyprávět: „My s Matějem se také občas pohádáme, jednou jsme spolu nemluvili třeba celý den. Byla jsem na brášku našťvaná a měla jsem pocit, že tím něco vyřeším. Ale myslím si, že to za to nestálo, protože tak smutno mi snad nikdy nebylo. Proto jsem se večer přišla Matějovi omluvit. Také ho to dost mrzelo. Usmířili jsme se spolu a od té doby se snažíme spolu vše řešit. Skřítkci se začervenali studem a ostýchavě se na sebe podívali. Poté se sobě omluvili a obejmuli se na znamení přátelství. V tu chvíli se jejich balónek objevil v jejich náručí. Usmáli se na sebe, jeden ze skřítků vzal balónek a podal ho překvapenému Matěji. „Tady máš odměnu za to, že jste nám pomohli, mi už ho nepotřebujeme. Mám nápad, vytvoříme si svoji vlajku přátelství na usmíření.“ A dali se s nadšením do práce.

Planeta poctivosti a spravedlnosti

Příští den byla Lili velice rozzlobená, neboť její spolužačka od ní opsala písemku z češtiny a dostala neprávem stejnou známku jako ona, i když by si ve skutečnosti zasloužila mnohem horší. Tato špatná nálada holčičce vydržela až do večera, a když Polárka uviděla její zamračený obličej, starostlivě se jí zeptala, co se stalo. Holčička se jí svěřila se svým problémem a hvězdička dětem navrhla, že si zajedou na výlet, aby si potom těžkém dni spravily náladu, s čímž oba sourozenci souhlasili, a tak je hvězdičky kočár odvezl na další planetu.

Planeta poctivosti a spravedlnosti byla čistě bílá, všude rostly bílé lilie a poletovaly krásné bílé holubice. Všude chodila spousta lidí v bílých pláštích, kteří se na hvězdičku a děti podezřívavě mračili a ani je nepozdravili. Z hloučku přítomných potom vyšla hlavní kouzelnice, jejich královna, která planetě vládla, a povýšeným hlasem promluvila k našim přátelům: „Co tu děláte? Návštěvy u nás nepřijímáme a hvězdy už vůbec ne! Ty patříš přeci, pokud se nemýlíš, na oblohu, kde jenom svítí.“ Závistivě si Polárku prohlédla od hlavy až k patě a falešně se usmála. Hvězdička si urážky nevšímal a slušným, ale výrazným hlasem se zeptala: „Vidím, že zde máte nějaké setkání, stalo se něco špatného?“ Kouzelnice se ušklíbala, odpověděla Polárce, že jí do toho nic není, a odešla zpátky do chumlu kouzelníků. Děti s hvězdičkou už byly na odchodu, když vtom k nim přišel jeden čaroděj a začal se jim slušně omlouvat. „Zaslechl jsem, (přidat čárku) o čem si s královnou povídáte, (přidat čárku) a rád vám vysvětlím, co se zde stalo. Já se jmenuji Poctislav a můj přítel je ve velkém průšvih. Potřeboval by vaši pomoc, já sám nic nez můžu. Za všechno může královnin rádce Radomil, který královně napovídal samé nesmysly, za které byl můj přítel vyhnán na Planetu osamění. Planeta je zahalena mlhou, proto se dá lehce přehlédnout. Máte, slečno hvězdičko, štěstí, že máte tolik záře, to vám pomůže planetu najít. Polárka muži poděkovala a vydali se na Planetu osamění.

Planeta osamění – Planeta lásky a soucitu

Chvíli jim trvalo, než planetu našli. Polárka využila své záře, jak nejvíce mohla. „Podívejte, támhle něco vidím!“ zvolal nadšeně Matěj a ukázal na temnou planetu, která se na noční obloze téměř ztrácela. Když přistáli, začali se všichni třást hroznou zimou. Tiskli se k sobě, aby se navzájem ohřáli, a přitom se rozhlíželi kolem. Na planetě byla spousta skal, jejichž vrcholky pokrývala tlustá vrstva bílé jinovatky, která vypadala jako vlákna pavučin. Hvězdička zářila co nejvíce mohla, aby se děti ve tmě nebály, a přitom se zvědavě rozhlížela po okolí.

Netrvalo dlouho a záře hvězdičky přilákala k našim přátelům jediného obyvatele planety. Byl to vysoký, urostlý muž s černými vlasy a vousy, který se svým zamračeným obličejem nedůvěřivě sledoval cizí návštěvníky. Když však spatřil krásnou hvězdičku, jeho přísný pohled přece jen trochu změkkl a tváře mu zčervenaly studem.

„Co vás sem přivádí? Už dlouho jsem s nikým neprohodil ani slovo,“ řekl smutným chraptivým hlasem. „Chceme se tě zeptat, proč jsi vlastně tady a pomoci ti,“ odpověděla klidně Polárka.

„Jmenuji se Dobromil. Královna se do mě zamilovala, chtěla mě za muže, ale já ji odmítl. Domluvila se se svým rádčem Radomilem, že mě vyženou pryč z planety, a za trest jsem tady na Planetě osamění. Nemohu vkročit na žádnou jinou planetu, jsem tu bezmocný a uvězněný. Hlavně jsem tu sám a je tu ukrutná zima.“ Polárka se soucitně usmála, vzala Dobromilovi promrzlé ruce do svých a začala zářit a zahřívat je. V tu chvíli nebylo cítit jen teplo, ale i tlukot srdce Polárky a Dobromila. Najednou začala jinovatka mizet a skály se rozpadat. Ze země vyrostly nádherné voňavé růže, krásné vysoké jabloně, všude začali cvrlikat a poletovat ptáčci a tvořit se jezírka s barevnými, různě velkými rybičkami. Temnota byla tu tam a celou planetu ozařovalo hřejivé světlo. Polárce se na krku objevil náhrdelník, který měl přívěšek ve tvaru srdce, a Dobromilovi zase na jeho bílé košili červená brož. Jenom mlčky stáli, drželi se za ruce a hleděli si zamilovaně do očí. Děti tomu všemu jen přihlížely a nechápaly, co se kolem nich stalo. Lily se usmála a pravila: „Vypadá to, Matýsku, že tato Planeta osamění se změnila na Planetu lásky a soucitu. Polárka a ani Dobromil už nejsou sami. Mají sebe navzájem a svoji planetu. Jsou zamilovaní a šťastní. „To znamená, že naše cestování je u konce, ach jo,“ zamumlal smutně Matěj. V tu chvíli se k dětem naklonila Polárka, poděkovala jim za všechno a dala každému stříbrný prstýnek s hvězdičkou. „Stačí, když si prstýnek nasadíte, a budu stále s vámi. „Ale mi pro tebe nic nemáme,“ řekly děti smutně. Polárka se usmála a děti uklidnila: „Nemusíte mi nic dávat, vždyť díky vám jsem teď šťastná, a hlavně vás mám ve svém srdíčku.“ A pohladila si svůj krásný náhrdelník a schoulila se v Dobromilově teplé náruči. Zamilovaný muž krásnou hvězdičku láskyplně objal a věnovali si svůj první polibek.

4.3.1 Konkrétní činnosti

Pondělí

Název: Asociační kruh a práce s rekvizitou–dalekohled

Otázky: Co vidíte děti na obloze?

(Co by to bylo, kdyby to nebylo...)

Co by to bylo, kdyby to nebyl dalekohled?

Organizace: v kruhu

Realizace: Sedneme si s dětmi do kruhu a postupně si předáváme dalekohled. Každý se do něho podívá a řekne, co vidí na obloze. Poté si dalekohled pošleme znovu a zkusíme přemýšlet, co jiného za věc by mohl dalekohled být, a sdělíme s ostatními.

Vliv činnosti: Tato technika u dětí rozvíjela nejvíce jejich fantazii a pozornost. Bylo zajímavé vidět, jak se děti navzájem poslouchají a vnímají rozdílné nápady. Nejdříve vymýšlely, co na obloze dalekohledem vidí, např. meteority, rakety, letadlo. Poté zkoušely děti vymýšlet, co jiného by mohl dalekohled být, a zněly návrhy jako bubínek, váza, nádoba na bonbony a další.

Název: Horká židle–Rozesměj Polárku

Otázky v kruhu: Jaká asi může být taková hvězdička? Jak by mohla vypadat? Čím bychom mohli Polárce udělat radost?

Organizace: v kruhu

Realizace: Děti jsou v kruhu a někdo z dětí sedí uprostřed kruhu (hraje smutnou, samotnou Polárku). Kdo chce Polárku potěšit, zeptá se jí: „Co by ti pomohlo, aby ti bylo lépe, Polárko?“

Dítě, které Polárku hraje, má na výběr obejmutí/úsměv/pohlazení/dáreček. Poté se děti vymění, aby si vyzkoušely obě strany – reflexe dětí, jak se cítily na místě Polárky.

Vliv činnosti: Tato činnost měla u dětí z tohoto dne největší úspěch, většina dětí si chtělo zkusit být v roli smutné Polárky a také zároveň Polárku rozveselit. Bylo zřetelné, že udělat někomu druhému radost, (přidat čárku) pro ně nebylo nic nového a bylo to pro

ně přirozené. Děti byly tvořivé a napadaly je i jiné nápady než ty, co byly navrhnuty, jako např. oznámení jejich přátelství, zazpívání písničky. Také je zaujal kostým Polárky, který si mohly děti zkusit.

Název: Kresba dětí a Polárky

Organizace: v kruhu

Realizace: Děti si v kruhu nakreslí na papír (A4) holčičku Lili a kloučka Matýska podle jejich fantazie. Poté výkresy položíme v kruhu na zem a můžeme si je všechny prohlédnout a všimnout si toho, jak si je každý přestavil jinak, a říkat si, co se nám na každém obrázku líbí.

Vliv činnosti: Většina dětí se do kresby pustila plně. Některé děti byly nejdříve trochu ostýchavé, bály se něco nakreslit, aby neudělaly nějakou chybu. Po vysvětlení, že mohou postavy nakreslit, jak chtějí, a nebude nic špatně, se rozkreslily a už se tak nebály. Všimla jsem si reakce chlapečka Honzy, který nesmělé děti při kresbě podpořil a chtěl jim pomoc nakreslit první postavu, aby jim to poté šlo lépe. Kreslily postavy podle příběhu, dokonce přikreslily i další předměty, které si z příběhu zapamatovaly, např. zahradní domeček, dalekohled, dárek pro Polárku. Zaujalo mě, že většina dětí hvězdičku Polárku nakreslila jako hvězdu, a ne paní jako lidskou bytost.

Úterý

Název: Tvoření kouzelného kočáru a kam pojedeme?

Organizace: v prostoru

Realizace: Dáme dětem k dispozici šátky, ozdůbky, kamínky, korálky, provázky a jiné ozdobné materiály. Necháme jim prostor vytvořit kouzelný kočár podle své fantazie. Dáme před kočár židle jako sedadla kočáru, na které si děti sednou.

Říkáme si společně říkadlo: „**Kočárku stříbrný proved' nás oblohou,**

doved' nás tam, kam lidské nohy nemohou.“

Po kouzelném říkadle řekneme, kam jsme mohli doletět. Takto opakujeme, až se všechny děti vystřídají.

Vliv činnosti: Děti zdobily kočár nejdříve postupně a poté ho dozdobily společně. Když děti zdobily společně, vnímala jsem, že se domlouvají, jaké ozdůbky kam dají, a starší děti nechaly prostor na ozdobení mladším dětem, protože jim vybrání z věcí trvalo déle. Byly do činnosti tak zabrané, že je dlouho nešlo od ní odvrátit. Poté jsme se naučili kouzelné říkadlo, které si děti oblíbily, a vymyslely si k němu i pohyb.

Název: Vnitřní hlasy–Malá víla

Organizace: v kruhu

Realizace: Děti jsou v kruhu a někdo má na hlavě závoj (průhledný šátek jako víla a kytičku v ruce) a stojí uprostřed kruhu. Ten se snaží vcítit do malé víly, přemýšlí, jak by se asi v její situaci cítil, a hraje její roli.

Kdybych byla víla, cítila bych se...

Vliv činnosti: Děti se většinou dokázaly do víly vcítit, vžily se do její situace a chtěly poté víle pomoci. Po celé třídě zaujatě hledaly vílinu housenku, kterou ztratila. Děti byly vytrvalé a chtěly pomoci víle za každou cenu. Děti našly pouze kuklu, což je překvapilo, ale po chvíli jim došlo, že se z housenky stal motýl.

Název: Štronzo–Let motýla

Organizace: v prostoru

Realizace: Každé dítě si vezme barevný šátek a na veselou hudbu poletuje po prostoru jako motýlek. Když hudba utichne, děti jako přistanou na květině a zastaví se. Až začne zase hrát hudba, pokračují v pohybu.

Vliv činnosti: Děti se plně vžily do tance motýlů a na dovádívou muziku se se stužkami pohybovaly po prostoru podle tempa muziky (pomalu, rychle). Když se hudba zastavila, každé dítě přistálo na květině. Bylo hezké vidět, že do sebe děti nenaráží, a když nějaká květina scházela do počtu, tak si poradily a přistálo na jedné květině více dětí. Po činnosti si při volné hře dále pokračovaly děti v letu motýlů a měly radostnou náladu.

Středa

Název: Narativní pantomima–Navození prožitku v simulovaných podmínkách–Balónky

Organizace: v prostoru

Realizace: Děti představují létající balónky-Nejdříve nafoukneme a necháme vyfouknout balónek doopravdy a poté děti předvádějí samy.

př: vlají ve větru, nafukují tváře (balónky), pohybují se po prostoru, vyhýbají se ostatním balónkům, vyfukují se (jdou do dřepu), atd.

Vliv činnosti: I když se tato činnost zdála pro děti něčím novým, pomocí vysvětlení nápodobou děti zvládly balónek předvést. Děti společně dále vymýšlely, co dále by jako balónky mohly dělat, např. se k sobě přivázat (chytout se společně za ruce) a letět na výlet. Muzika a vžití se do role balónků jim pomohla se naladit na simulované prostředí planety Přátelství, na kterou jsme se dle příběhu dostali.

Název: Improvizace, hra v roli–Hádající se skřítkci

Organizace: ve dvojicích, v prostoru

Realizace: Děti jsou ve dvojici a snaží si společně přehrát, jak si dva skřítkové pinkají s balónkem, který jim uletí. Děti improvizují a hrají našťvané skřítky.

Vliv činnosti: Tato činnost byla mnou vnímána u dětí jako náročnější pro pochopení. I když jsme si s dětmi před činností emoci na příkladu v příběhu vysvětlili, spíše napodobovaly mé chování, jak by se asi takový našťvaný skřítek choval. Poté, když jsem dala dětem prostor, moc nedokázaly dále improvizovat. Možná to bylo tím, že jim tato emoce nebyla moc příjemná.

Název: Mám na tobě rád

Organizace: ve dvojicích i celé skupině, v prostoru

Realizace: Děti předají druhému ve dvojici balónek a řeknou, co na něm mají rádi nebo co se mu na tom druhém líbí, a balónek si navzájem předávají. Děti mohou poté předat balónek i někomu jinému ze třídy, jestli chtějí.

Vliv činnosti: Po navození negativní emoci jsme navázali na pozitivní. Tato činnost na mě působila mnohem lepším dojmem. Děti poté pochopily, že spolu mohou jako skřítki komunikovat a mohou se omluvit, říkat si i hezké věci, že se dají konflikty řešit jinak než hádkou. Dost dětí mi sdělilo, že jsou rády za to, že jsem tu s nimi, což mi naznačilo, že se cítí se mnou jako novým činitelem příjemně. Měla jsem z toho velikou radost.

Název: Vlajka přátelství

Organizace: v prostoru

Realizace: Děti si vytvoří svoji vlastní společnou třídní vlajku přátelství, která je všechny bude charakterizovat, poté si ji mohou ve třídě vyvěsit.

Vliv činnosti: Konečnou činností bylo tvoření společné vlajky třídy jako symbolu míru a přátelství. Na tuto aktivitu jsem se dost těšila a vnímala jsem hlavně mezi dětmi to, jak dokážou komunikovat a spolupracovat na společné práci. Nejdříve si děti nakreslily každý svoji vlajku a poté se daly do vlajky společné. Děti si na ozdobení vlajky vybraly barvy, papírové symboly a třpytky. Každý barvou obtiskl svou ruku na vlajku, což bylo moc hezké, protože bylo cítit, že se všichni na tvorbě podílí. Vznikl pouze jeden konflikt, kdy chtěli dva chlapci obtisknout ruku na stejné místo, ale po vysvětlení, že je to naše společná vlajka a místa je tu pro každého dost, se děti samy sobě omluvily a v pořádku jsme vlajku dotvořili.

Čtvrtek

Název: Živý obraz–Kočár

Organizace: v prostoru

Realizace: Vytvoříme si s dětmi vlastní obraz kočáru (z vlastních těl) podle toho, jaký by děti kočár chtěly, jak se jim bude líbit. Poté můžeme zkoušet obraz rozhýbat.

Př: Začnou se roztáčet kola–děti, co znázorňující kola vymyslí pohyb.

Vliv činnosti: Děti měly zajímavé návrhy, jak kočár utvořit. Některé děti si vytvořily část kočáru samostatně a některé spolupracovaly ve skupinkách. Jedna skupinka dětí se chytla za ruce a točila se dokola jako kolo kočáru, někdo si lehl na zem a ztvárňoval

sedátko kočáru a ostatní děti znázornily další kola tím, že si sedly a otáčely se kolem své osy. Rozpohybování kočáru jsme doprovázeli říkadlem, které jsme se již naučili.

**„Kočárku stříbrný proved' nás oblohou,
doved' nás tam, kam lidské nohy nemohou.“**

Název: Pantomima–Kouzelníci

Organizace: v prostoru

Realizace: Děti sedí v kruhu a postupně si stoupají doprostřed. Kdo stojí uprostřed kruhu, znázorňuje kouzelníka. Kouzelník má za úkol ztvárnit emoci podle muziky, kterou uslyší. Například, když byla muzika dovádívá, rychlá, tvářil se a choval vesele, když pomalá, tak smutně, když působila strašidelně, kouzelník má strach atd. Nakonec si zkusí emoce ztvárnit všichni kouzelníci dohromady.

Vliv činnosti: Když měly děti předvádět emoce jako kouzelníci samostatně, přišlo mi, že byly ostýchavé a nedaly do emoce úplně vše, možná i proto, že je pro ně téma emoce ještě složitější. Ale když měly předvést na muziku emoci společně, bylo to efektivnější, méně se bály projevit, více si emoci uvědomily, rády se pozorovaly a více je činnost bavila, což vidím jako plus v soudržnosti skupiny.

Název: Asociační kruh–Pyšná kouzelnice

Organizace: v kruhu

Realizace: Dětem v kruhu pošleme kouzelnickou hůlku/plášť a kdo ji bude mít v ruce, řekne: Kdybych byla pyšná kouzelnice, vykouzlit/a bych...Takto pokračujeme, až se všichni vystřídají.

Vliv činnosti: S dětmi jsme si vysvětlili, jak se chová pyšný, nafoukaný člověk, a zkoušeli se vcítit do pyšné kouzelnice. Děti vnímaly, že být na sebe nepříjemní mezi sebou není dobré. V kruhu jsme si poslali kouzelnickou hůlku a kdo ji držel, nám sdělil, co by si jako pyšná kouzelnice přál. Děti si většinou chtěly vykouzlit věci, které by si samy přály, jeden chlapec dokonce tyranosaura jako svého mazlíčka.

Pátek

Název: Navigátor v mlze

Organizace: v prostoru

Realizace: Dítěti zavážeme oči a druhé je v roli Polárky. Ta druhého druhé dítě naviguje, aby nenarazilo do nějaké překážky.

Vliv činnosti: Děti reagovaly na tuto činnost s nadšením, ale také měly respekt k tomu, že budou mít zavázané oči, nic neuvidí a budou muset důvěřovat naslouchat tomu druhému. Nakonec činnost děti velice zaujala a chtěly zkoušet nové dráhy překážek. Bylo vidět, že si mezi sebou při této činnosti plně důvěřují.

Název: Oživlé štronzo–Navození prožitku v simulovaných podmínkách–Zima a tma

Organizace: v prostoru

Realizace: Děti se nehýbají, mají ruce zkřížené na hrudi, jako by jim byla zima, a mají zavřené oči. Polárka mezi nimi prochází a koho pohladí, toho zahřeje a dítě se začne hýbat.

Vliv činnosti: Děti navodily atmosféru velké zimy a tmy pomocí vážné hudby a čekaly na Polárčinu záchranu. Děti se do role plně vcítily, a některé se i dokonce spolu objaly, aby se navzájem zahřály. Po pohlazení Polárky se začaly radovat a tancovat po prostoru na veselou muziku.

Název: Dramatizace příběhu–rekapitulace–převyprávění příběhu–reflexe

Organizace: v prostoru, v kruhu

Realizace: S dětmi si přehrajeme pohádku a zrekapitulujeme si, co jsme vše společně zažili.

– Můžeme si posílat v kruhu hvězdičku, každý řekne větu příběhu, postupně si příběh převyprávíme.

– Můžeme si také v kruhu předvádět postavy z pohádky a říkat si, na které planetě jsme se s ní v příběhu setkali.

– Zhodnotíme, které postavy se dětem líbily nejvíce a které činnosti děti dělaly nejraději.

Vliv činnosti: Dětem jsem dala do kruhu předměty z každého dne, které jsme během dne používali. Děti podle nich poskládaly děj pohádky a překvapilo mě, že si vše celkem dobře pamatovaly. Poté mi sdělily, jaké planety se jim nejvíce líbily, a většinou zazněla Planeta osamění, která se v závěru změnila na Planetu lásky a soucitu. Nakonec jsme si společně ztvárnili postavy z příběhu a zopakovali různé situace. Bylo příjemné, že společně děti vzpomínají na to, co spolu během příběhu zažily.

5. VÝSLEDKY

5.1 Klima třídy zkoumané během projektu

První den jsem u dětí pociťovala trochu ostychu, nevěděly, co je čeká, a na navazující tematický projekt, kdy se musely soustředit a vzpomenout si na postupnost děje, nebyly zvyklé. Velice rychle se adaptovaly a přijaly mně do svého kolektivu. Děti si postavu hvězdy Polárky oblíbily, protože si ji spojily již se známou postavou hvězdy Deničky z filmové pohádky „O vánoční hvězdě“. Zaujalo je prolínání příběhu s činnostmi. Na aktivity reagovaly většinou kladně, pouze u předvádění negativní emoce byla znatelná změna chování u většiny z dětí, kdy se necítily zcela komfortně, což je pochopitelné.

5.1.1 Vztahy v dětské skupině

Tvořivost a fantazie

Příběh u dětí probouzel samé zajímavé nápady a myšlenky, které by snad nenapadly ani dospělého člověka. Vyšla najevo jejich vzácnost odlišného přemýšlení. Děti na sebe postupem času dokázaly navazovat a propojovat své společné myšlenky.

Empatie

Bylo příjemné vnímat, že většina dětí umí poznat, jak se cítí ten druhý. Plně se vždy vžily do pohádkové postavy, ale také jsem poté pozorovala empatii mezi dětmi samotnými.

Spolupráce v kolektivu

Introvertnější děti nebo naopak dominantnější děti mají většinou ve zvyku často nespolupracovat s ostatními v kolektivu. Většina společně spolupracovala zcela přirozeně bez pokynu. Ke konci týdne se začaly přidávat a více projevovat v těchto činnostech i ty, které se jich moc často neúčastní.

Soudržnost a vzájemná pomoc

Vypozorovala jsem, že soudržnost ve spojení starších a mladších dětí byla dosti viditelná. Při aktivitách, když menším dětem něco nešlo, starší děti jim intuitivně samy pomohly.

Důvěra

Některé děti nedokážou vkládat jistotu v cenu druhého, většinou jsou opatrné mu důvěřovat. Činnost, kdy měl jeden ze dvojice zavázané oči a druhý ho měl navádět přes překážky, děti prověřila ve vzájemné důvěře. Pociťovala jsem u nich prvotní strach, ale poté jakési nadšení, že půjdou do neznáma. Všechny dvojice si věřily a dovedly se do cíle, což považuji za důležitý moment projektu.

Vzájemný respekt

Vzájemný respekt jsem nejméně pociťovala u skupinky chlapců, kde jsem někdy musela do menších konfliktů zasahovat. Ostatní děti jinak dokázaly respektovat své odlišné názory.

Soustředěnost a pozornost

Tím, že příběh a činnosti na sebe celý týden navazovaly, u dětí vyprodukovalo velikou pozornost a soustředění, aby se dozvěděly, jak příběh dopadne. Bylo to znatelné u některých dětí, které napomínaly toho, kdo vyrušoval.

Uvolněnost a přátelská atmosféra

Po prvním dnu byly děti velice klidné a navazovaly se mnou přátelský kontakt. Postupem projektu byla viditelná změna v uvolněnosti i mezi dětmi.

5.1.2 Chování jednotlivců dětské skupiny

David = Je komunikativní, sebevědomý, stojí si za svým uvážením, někdy je u něho problém respektovat pokyn autority, jinak do činností se pouští se zájmem a s ostatními dětmi se snaží spolupracovat.

Lukáš = V kolektivu je komunikativní, ale s novou autoritou trochu nesmělý. Postupem týdne se již přirozeně a uvolněně dělí o své nápady a zážitky při činnostech. Zdržuje se ve skupině, chlapců, když se stane menší konflikt mezi nimi, autoritu poslechne a respektuje.

Petr = Je nesmělý, nemluvný, při činnostech se vyčleňuje, pouze pozoruje, věnuje se své hře. Když si s někým hraje, je to pouze Adam, ale ostatní děti mají snahu ho do činností během projektu i volné hry zapojit.

Adam = Je nemluvný, očividně si moc nevěří, občas se vyčleňuje, ale jinak spolupracuje s ostatními. Do činností se ze začátku pouští s nejistotou, drží se hlavně skupinky starších chlapců, chce s nimi držet krok. Podporou chlapecké skupiny se ke konci projektu začíná být při aktivitách jistější.

Jan = Na svůj věk velice inteligentní, komunikativní, vřele se usmívá, chce se dělit o své zážitky, nápady. Vymýšlí nové řešení při činnostech, pomáhá ostatním, když potřebují, a spolupracuje s nimi, zapojuje se do činností s radostí a zájmem.

Richard = Aktivní, vyptává se, často skáče do řeči, vyžaduje pozornost, do činností se zapojuje s nadšením a rád pracuje ve skupinách s ostatními dětmi.

Natálie = Ze začátku přistupovala k činnostem s ostychem, ale někdy naopak reagovala impulsivně a jednala bez rozmyslu. Spíše se jí doptáváme, než aby se sama projevila. Postupem projektu se začala více zapojovat a působila klidněji.

Nela = Je citlivá, vyžaduje pozornost a fyzický kontakt, chová se impulsivně, trvá déle, než pochopí pokyny, moc na ně nedbá. Při činnostech chce být součástí kolektivu, ale dlouho neudrží pozornost.

Aneta = Velice komunikativní, nápaditá, při činnostech je nápomocná ostatním dětem a zapojuje se aktivně a s nadšením.

Karolína = Je velice nesmělá, nejvíce se projevuje při činnostech, kdy se něco společně vytváří, v přítomnosti kamarádek se vždy uvolní a opadne z ní ostych.

Tereza = Hned od začátku velice komunikativní, sebevědomá, zapojuje se při činnostech aktivně, napomáhá menším dětem, vyhledává kontakt s autoritou a ostatními vrstevníky.

Ema = Chápe pokyny, i když je ukrajinského původu, je velice vnímavá, tvořivá a ráda spolupracuje s ostatními dětmi. K činnostem má kladný a aktivní přístup. Lze u ní pozorovat cit k hudbě, dokáže ji propojit s pohybem.

5.2 Klima třídy zkoumané při ostatních činnostech vedené pedagogem a volné hře

Při nástupu do třídy jsem cítila dobrou energii a radost ze soužití dětí a jejich učitelky. Bylo znatelné, že děti ke svému pedagogovi mají určitý respekt, pokoru a jistou náklonnost. Učitelka s dětmi praktikuje společné rituály, které je stmelují dohromady. Proto jsem rituály zařadila vždy před programem, jak byly děti naučené a zvyklé, pro jejich lepší naladění. Děti mě přijaly do svého kolektivu a prostředí, jako bych již byla součástí. Mile mě překvapilo gentlemanské chování chlapců k dívkám při vypůjčení hračky = přednost. Také bylo příjemné pozorovat řešení situací při volné hře například mezi dvěma chlapci, kteří si hráli s balónkem a jeden si ho chtěl přivlastnit. Poté si vzpomněli na situaci hádajících skřítků z pohádky projektu a začali si s balónkem házet společně. Ve druhé situaci jeden druhému chlapci shodil stavebnici. Ublížený pachatel sdělil své pocity, že by se mu také nelíbilo, kdyby mu ji někdo zničil. Situace skončila omluvou a došlo k ní bez zásahu, což bylo osvěžující.

Na konci výzkumu byl uskutečněn pro širší zhodnocení projektu rozhovor s pedagogem třídy. Pohled a názory jiné osoby, jednoho z hlavních činitelů klimatu třídy, reflektovaly působení dramatických činností na vztahy mezi dětmi, vnímaný vliv na dětskou skupinu vůči jiné autoritě a zároveň byly přínosem pro osobní reflexi provedeného projektu.

6. DISKUSE

1. Jaké zásadní změny jsou pozorovatelné v klimatu třídy a mezi dětmi během používání technik dramatické výchovy?

Cílem této otázky bylo zkoumat v klimatu třídy a kolektivu dětské skupiny vliv činností dramatické výchovy. U dětí bylo mnou při výzkumu vypořádáno a potvrzeno, že je při aplikaci dramatických činností podporována vyšší koncentrace, plnější soustředěnost, silnější zápal a nadšení do činnosti a ztelná uvolněnost, což se shoduje s tvrzením autorky Machkové, která uvádí (2015), že se díky osobnostnímu individuálnímu rozvoji prvnímu okruhu dramatické výchovy, v hrách a cvičeních u dítěte rozvíjí uvolnění a soustředěnost, odstraňují se u něho zábrany, zcitlivuje se vnímání a schopnost objevování sama sebe i okolního světa.

Další autoři také zmiňují, že použitím dramatické výchovy dáváme dětem prostor pro samostatné řešení problémů, rozvoj tvořivosti, podporu pozitivního sebepojetí, empatii, objasnění hodnot a zároveň jim nabízí prostředky pro spolu sdílení a spolupráci. (Valenta, 1999; Marušák, et. al, 2008). Potvrdilo se vypořádaným jevem při realizování projektu, kdy byla vnímána pevnější a důraznější spolupráce dětské skupiny, tvoření nových různých názorů a řešení situací a ztelná schopnost empatie. Také bylo zřetelné, že se děti projevují raději společně než jednotlivě a sdílejí hru s druhými.

2. Které metody a činnosti byly nejfunkčnější a děti nejvíce obohatily?

Tato výzkumná otázka měla zjistit, které činnosti projektu byly nejvíce potřebné pro podporu pozitivního klimatu třídy. Musím souhlasit s učitelkou třídy na základě našeho rozhovoru a zároveň s názorem autorek Svobodové a Švejdové, že hra v roli je přínosem a dětem umožňuje vhodným prostředkem zkoumat prožitky druhého, které se na venek jeví jako jeho činy. Dítě zobrazuje činnosti a chování jiných lidí a dovoluje mu v roli někoho jiného experimentovat. Děti si opravdu každý vstup do role plně prožily a bylo cítit, že přirozeně vnímají vlastnosti dané postavy. Lze také říci, že vstup do role může mít nejen pozitivní následky, například když si dítě vyzkouší roli negativní postavy nebo emoce. Toto zjištění jsem upozorovala při činnosti, kdy se měly děti vcítit do role rozzlobeného skřítky, kdy jim role nebyla příliš příjemná.

Další shodou na základě mého pozorování a názoru pedagoga třídy byla činnost s názvem „Navigátor v mlze“, kdy děti mezi sebou testovaly vzájemnou důvěru. Bylo znatelné, že ten, kdo měl zavázané oči, neměl plnou možnost se spolehnout sám na sebe, a musel tím pádem věřit a důvěřovat někomu jinému, což může dát dítěti do budoucna pocit, že na vše nebude úplně samo.

3. Jaké přínosy dětem poskytla realizace mého projektu vzhledem k utváření pozitivního klimatu v rámci sociálních vztahů ve třídě?

V průběhu realizace mého projektu jsem měla možnost všimnout si zpětné vazby dětí na svoji odvedenou práci, ale hlavně pozitivní důležité přínosy pro děti. Každé dítě mělo svým způsobem prostor projevit se při činnostech, mělo možnost plně prožít každou aktivitu, naučilo se řešit konflikty efektivněji, více vnímat přátelství a jeho hodnoty, měly prostor pro vlastní fantazii a kreativitu, pomocí činností se prohlubovaly vztahy mezi dětmi ve třídě, získaly větší povědomí o rozdílnosti povah lidí a osvojily si blíže možné emoce, které každý může prožívat.

ZÁVĚR

Bakalářská práce čtenáře seznamuje se dvěma hlavními tématy, a to sociálním klimatem třídy a dramatickou výchovou. Tato témata jsou blíže nastíněna v teoretické části práce. První kapitola se věnuje přiblížení pojmu sociálního klimatu třídy, možnosti jeho měření, jejím činitelům, kteří ho ovlivňují a mají v klimatu důležitou roli. Druhá kapitola odkazuje na charakteristiku dramatické výchovy, její funkci v předškolním vzdělávání a možným metodám k využití.

Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda lze prostřednictvím dramatické výchovy utvářet lepší sociální klima ve třídě mateřské školy. Realizací výzkumu se ukázalo, že se dramatická výchova tematicky úzce prolíná se sociálním klimatem třídy, což nás navádí k hlavnímu cíli celého výzkumu. Je třeba brát ohled na to, jaké vztahy jsou již mezi dětmi a pedagogem ve třídě vybudovány. Pokud ve třídě již pozitivní klima panuje, lze ho dále posilovat nebo se snažit pracovat na jeho upevnění.

Na tento základ lze navazovat a posilovat dosavadní pozitivní klima třídy nebo naopak začít pracovat na jeho začátcích. Dramatická výchova tomu silně napomáhá a je právě tím správným námětem pro jeho zlepšení.

Při použití dramatických činností v projektu jsem si u dětské skupiny ve třídě všimla větší uvolněnosti, soustředěnosti, zájmu, postupem času i menší ostýchavosti. Zároveň aktivity děti spojovaly a vedly jak ke spolupráci mezi sebou, tak k vlastnímu sebepojetí. Měly možnost rozvíjet svou tvořivost a fantazii.

Na základě rozhovoru bylo zjištěno, že pedagog třídy má kladný vztah k činnostem dramatické výchovy a používá její prvky při své práci. Učitelka se zmínila o tom, že pro ni bylo přínosem pozorovat děti, jak reagují na jinou autoritu. Shodly jsme se při pozorování dětí, že byl pro ně projekt uvolňující, rozvíjel plně jejich fantazii, podporoval zdravé sebevědomí dětí, vyvolal u nich větší soustředěnost a pozornost, učil děti lepší spolupráci, vzájemnému respektu a důvěře mezi sebou.

Vlastní týdenní projekt, použit k výzkumnému šetření, byl brán spíše jako experiment, na kterém by se mohlo dále pracovat. Bylo by vhodné projekt časově prodloužit například o další týden a přidat v něm doplňující činnosti (příloha č.1). Na základě delšího

časového úseku pozorování by byly rozdíly třídního sociálního klimatu viditelnější. Výzkum by šel dále rozšířit o krátké rozhovory s dětmi a přidání posuzovacích škál. Tímto způsobem bych navázala a pokračovala v diplomové práci.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

DUCHOVIČOVÁ, J. a LAZÍKOVÁ, A. *Rozvoj osobnosti dítěte a profesionalita učitelky v materské škole*. Bratislava: IRIS, 2008. ISBN 978-80-89256-28-0.

DYTRTOVÁ, R. a KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

FERJÉNČIK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

FREIBERG, J.,H. *School climate: Measuring, improving, sustaining healthy learning environments*. London: Falmer press, Taylor and Francis, 1999. ISBN 0-7507-0641-4.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkové pedagogické učení*. Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.

HAPIRO, L., E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0651-4.

HAVLÍK, R. a KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-327-7.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

LANGMEIER, J. a KREČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: NAMU, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.

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

MASLOW, A.,H. *O psychologii bytí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994-2007. ISBN 978-80-7367-272-0.

MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1997. ISBN 80-7068-104-7.

PETROVÁ, Alexandra. *Tvořivost v teorii a v praxi*. Praha: VODNÁŘ, 1999. ISBN 80-86226-05-0.

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

PRŮCHA, J. a S. KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 23.1.2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

RODOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova ve službách dějepisu*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7593-1.

SKUTIL, M. et al. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SUP, J. et al. *Tvořivá škola*. Brno: Paido, edice pedagogické literatury, 1998. s. 83, ISBN 80-85931-63-X.

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

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

Tvořivá dramatika. Praha: A.L.L, production, 1998, (2-3). ISSN 1211-8001.

Tvořivá dramatika. Praha: IPOS, 1992, roč. III. č. 6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1999. ISBN 80-85866-40-4.

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

VOSMÍK, Miroslav a Jitka GABAŠOVÁ. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-419-0.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-16-1.

ZELINOVÁ, Milota. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-262-0036-9.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Doplnkové rozšiřující činnosti

Příloha č. 2 Rozhovor s pedagogem třídy

Příloha č. 3 Fotografie činností projektu

Příloha č. 1 Doplnkové rozšiřující činnosti

Název: Tvoření noční oblohy

Organizace: v prostoru

Realizace: Dětem dáme k dispozici šátky, ozdůbky, kamínky, korálky, provázky a necháme jim prostor vytvořit noční oblohu podle své fantazie.

Název: Asociační kruh a práce s rekvizitou–hvězdička Polárka

– Kdybych byla hvězdička, mohl/a bych...

Organizace: v kruhu

Realizace: Sedneme si s dětmi do kruhu a postupně si předáváme malou hvězdičku. Povídáme si o hvězdičce a potom si každý zkusíme představit, co bychom mohli jako hvězdička dělat, a řekneme ostatním.

Název: Kde je motýlek?

Organizace: v kruhu

Realizace: Rozložíme po třídě barevné šátky. Poté postupně odkrýváme šátky a říkáme, kde by tak motýlek mohl být schovaný.

Př: Motýlek by mohl být pod žlutou slunečnicí (žlutým šátkem).

Název: Tvoření vlastního motýlka

Organizace: v prostoru

Realizace: Dáme dětem k dispozici šátky, ozdůbky, kamínky, korálky, provázky a necháme jim prostor vytvořit svého motýlka podle své fantazie.

Název: Pantomima – činnosti dětí

Organizace: v prostoru

Realizace: Děti předvádí činnosti, které dělají postavy v pohádce.

Př: Příprava večeře, čištění zubů, koupání, oblékání atd.

Název: Narativní pantomima–Jedeme kočárem

Organizace: v prostoru

Realizace: Předvádíme a říkáme si kolem čeho projíždíme, nakláníme se do všech stran, děti se drží za ramena, říkáme si říkadlo: „**Kočárku stříbrný proved' nás oblohou,**

doved' nás tam, kam lidské nohy nemohou.“

Název: Vyznání lásky (básnička-vzkaz)

Organizace: v kruhu

Realizace: Děti rozdělíme do skupin na děvčata a chlapce. Děvčata vymýšlí básničku-vzkaz pro Dobromila a chlapci pro Polárku. Poté si básničky společně řekneme v kruhu.

Název: Relaxace-přeměna planety

Organizace: v prostoru

Realizace: Děti si lehnou, zavřou si oči, vnímají svůj dech a překryjeme je černým plátnem. Poslouchají hlas paní učitelky jako Polárky a vnímají a představují si, jak se Planeta osamění mění v Planetu lásky. Během relaxace změním černé plátno za červené.

Příloha č. 2 Rozhovor s pedagogem třídy

Jaký máte názor na používání technik a metod dramatické výchovy v mateřské škole?

„Téměř na každodenním pořádku se snažíme praktikovat různé metody. Ať je to improvizace, zrcadlení a dětmi oblíbená pantomima. Časté použití je i rozhovoru či vyprávění.“

Kde jste se s prvky dramatické výchovy poprvé setkala? Využíváte některé ve své praxi? Které máte s dětmi nejraději?

„Poprvé jsem ji zažila už jako dítě ve škole. Vždy mě bavilo vyzkoušet si na chvíli jinou roli a využít bohatou fantazii. Děti v naší třídě mají rádi dramatizaci pohádek, kde jim připravíme i převleky, aby se do role lépe dostaly a byla možnost prožitku.“

Myslíte si, že by se dramatická výchova měla pedagogům dostávat více do podvědomí?

„Určitě. Záleží samozřejmě na pohledu každého, jak s ní chce pracovat. Myslím, že výběr je pestrý, a i když se v něčem jako pedagog nemusím cítit pohodlně, děti dokážou svým způsobem tyto pocity změnit a vzájemně se podporujeme.“

Co podle vás přináší dětem účastnění se takových projektů?

„Z mého pohledu uvolnění. Necháváme prostor jejich fantazii a snažíme se neomezovat jejich hranice. Společná práce a podpora jejich zdravého sebevědomí.“

Jak podle vás ovlivnil tento projekt klima vaší třídy? Všimla jste si nějakého důležitého poznatku při porovnání klimatu třídy před a po projektu?

„Děti u nás ve třídě mají velmi rády, pokud přijde někdo nový a pracuje s nimi. V ten okamžik se my snažíme více vžít do role dítěte a máme větší prostor, jak pozorovat, tak společně s nimi tyto okamžiky prožívat. Činnosti je velmi bavily. Jen si zvykaly na jiný přístup.“

Poznatek bych našla ohledně spolupráce. Která je spojila díky tomuto projektu.“

Vy pozorovala jste při projektu u dětí nějaké konkrétní změny? (Celkově i u jednotlivců)

„Některé děti se zkusily zapojit, i když tu činnost zatím nezkoušely. Jak byla komplexní a prolínaly se činnosti, vydržely pozornost držet déle.“

Co pro vás jako pedagoga bylo v projektu něčím novým, zajímavým, přínosným?

„Zajímavé a přínosné bylo vidět děti z pozorovací činnosti. Jak reagují zejména předškolní děti na jinou autoritu a jak mladší děti chápou jiné pokyny, než jsou zvyklé.“

Jaké konkrétní činnosti byly pro vás nejvíce funkční a podle vás mohly děti nejvíce obohatit?

„Překážková dráha se zavázanýma očima, kdy se vzájemně vodily, jim dodávala větší jistotu mezi sebou a vedla děti k vzájemné důvěře. Dále určitě podpora fantazie při vymýšlení názvu planet.“

Jak byste celkově zhodnotila tento projekt?

„Projekt byl zajímavý a děti velice bavil. Zejména pohybové činnosti. Činnosti podporovaly u dětí hlavně spolupráci, naslouchání a respektování druhých.“

Příloha č. 3 Fotografie činností projektu



Obrázek 1 Hvězdička Polárka-Horká židle



Obrázek 2 Výkresy hlavních postav pohádky



Obrázky 3 Tvoření kouzelného kočáru



Obrázky 4 Vlajka přátelství



Obrázek 5 Planeta přátelství



Obrázek 6 Činnost-Navigátor v mlze