

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

DRAMATICKÁ IMPROVIZACE S DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Pokorný

Autor práce: Bc. Daniela Maršíková

Studijní obor: Vychovatelství – Pedagogika volného času

Ročník: Druhý

Forma studia: Kombinovaná

2012

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Podpis

Děkuji vedoucímu diplomové práce Mgr. Jiřímu Pokornému
za cenné rady, náměty, připomínky, lidský přístup a metodické vedení práce.
Děkuji slečně Mgr. Martině Škarkové za vstřícnou pomoc s realizací projektu.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1. CHARAKTERISTIKA OSOBNOSTI DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	8
1.1 Osobnost dítěte v předškolním věku.....	8
1.1.1 Charakter dítěte v předškolním věku.....	8
1.1.2. Akcelerace (urychlování) vývoje dítěte v předškolním věku.....	9
1.2 Tělesný a pohybový vývoj.....	9
1.3 Vývoj poznávacích procesů.....	11
1.3.1 Vnímání.....	11
1.3.1.1 Znaký vnímání u dětí v předškolním věku.....	12
1.3.2 Paměť.....	13
1.3.3 Představivost a fantazie.....	13
1.3.4 Myšlení.....	14
1.3.5 Řeč.....	15
1.3.5.1 Disproporce vztahu myšlení a řeči.....	16
1.4 Vývoj vztahů dítěte k vrstevníkům a dospělým.....	16
1.5 Vývoj citů.....	17
1.5.1 Vyšší city.....	17
1.6 Osvojení sociálních rolí.....	18
1.7 Charakteristická činnost dětí v předškolním věku.....	19
2. IMPROVIZACE JAKO METODA DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	22
2.1 Improvizace.....	22
2.2 Dramatická improvizace.....	22
2.2.1 Cíle dramatické improvizace.....	24
2.2.2 Co dramatická improvizace rozvíjí?.....	25
2.2.3 Funkce dramatické improvizace.....	26
2.3 Třídění dramatických improvizací.....	27
2.3.1 Vztah improvizace ke scénáři.....	34
2.4 Modely dramatických improvizací.....	35

2.5 Požadavky na osobnost pedagoga dramatické výchovy	40
2.5.1 Přístup učitele k dětem.....	42
3. DIDAKTIKA DRAMATICKÉ IMPROVIZACE	43
3.1 Zdroje námětů pro dramatické improvizace	43
3.1.1 Zadání námětů a témat pro dramatickou improvizaci	44
3.2 Příprava a stavba dramatické improvizace	46
3.3 Vedení dramatické improvizace	48
3.4 Přístup učitele k dramatické improvizaci.....	49
3.5 Chování a jednání učitele při dramatické improvizaci	51
3.6 Reflexe a hodnocení dramatické improvizace	52
4. PROJEKT ZAMĚŘENÝ NA DRAMATICKOU IMPROVIZACI.....	54
4.1 Projekt a projektová metoda	54
4.1.1 Přednosti a úskalí projektové metody	56
4.1.2 Druhy projektu	58
4.1.3 Hlavní kroky projektu	59
4.2 Projektová výuka	60
4.2.1. Principy projektové výuky	60
4.3 Projekt dramatické improvizace „Sněhové království“	61
5. REALIZACE PROJEKTU	74
5.1 Charakteristika skupiny	74
5.2 Příprava realizace.....	74
5.3 Reflexe a hodnocení.....	75
ZÁVĚR	81
BIBLIOGRAFIE.....	83
ABSTRAKT	86
ABSTRAKT	87

ÚVOD

Ve své diplomové práci se zabývám dramatickou improvizací s dětmi předškolního věku. Toto téma jsem si vybrala z důvodu mého zájmu o dramatickou výchovu v mateřské škole. Vystudovala jsem Střední pedagogickou školu v Prachaticích, kde jsem se s dramatickou výchovou setkávala celé čtyři roky studia. Během studia na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích jsem absolvovala čtyřdenní kurz dramatické výchovy a předmět Metodika dramatických činností. Měla jsem tedy možnost seznámit se s dramatickou výchovou po stránce teoretické i praktické a pochopit, že dramatická výchova je vhodným prostředkem k naplnění základních požadavků výchovného systému nejen mateřské školy ale i ostatních vzdělávacích institucí. Dramatická improvizace jako metoda dramatické výchovy mě zaujala pro její neomezené možnosti využití, možnosti přímého prožitku a vlastní zkušenosti.

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké existují možnosti využití dramatické improvizace ve výchově a vzdělávání u dětí předškolního věku. Součástí práce je projekt zaměřený na dramatickou improvizaci pro děti předškolního věku sestavený na základě zjištěných poznatků, který je zrealizován v praxi a následně vyhodnocen.

Učitel dramatické výchovy, stejně jako jiný pedagog, musí znát pedagogicko-psychologické zákonitosti vývoje dítěte z důvodu vhodné volby činností. Proto je první kapitola věnována charakteristice osobnosti dítěte v předškolním věku. Podrobněji je popsán tělesný a pohybový vývoj dítěte, vývoj poznávacích procesů, vztahů dítěte k vrstevníkům a dospělým, vývoj citů a osvojení sociálních rolí. Předškolní věk je mnohdy nazýván jako období hry. Část této kapitoly vystihuje hru jako charakteristickou činnost dítěte v předškolním věku.

Druhá kapitola pojednává o dramatické improvizaci jako metodě dramatické výchovy. Rozebírá její cíle, funkce, třídění, modely a vysvětluje, co dramatická improvizace rozvíjí. Tato kapitola je průběžně doplňována ukázkami her, cvičení a improvizací odpovídající danému tématu. Ukázky jsem zvolila z důvodu lepší představy a pochopení konkrétního případu. Do této kapitoly jsem také zařadila požadavky na osobnost pedagoga dramatické výchovy a jeho přístup k dětem.

Po přečtení druhé kapitoly by měl mít čtenář představu o tom, co je to dramatická improvizace, co rozvíjí, jaké jsou její možnosti. Ve třetí kapitole se dozvídá,

jaké didaktické postupy dodržovat při přípravě hodiny, lekce či projektu zaměřený na dramatickou improvizaci. Popisuje zdroje námětů, zadání námětů a témat, přípravu, stavbu, vedení, reflexi a hodnocení dramatické improvizace. Rozebírá přístup, chování a jednání učitele při dramatické improvizaci.

Ve čtvrté kapitole jsou objasněny pojmy projekt, projektová metoda a výuka. Tato kapitola také obsahuje dvoudenní projekt „Sněhové království“, který je zrealizován v Mateřské škole Staré Hodějovice. Příprava a popis realizace, reflexe a hodnocení jsou zaznamenány v kapitole páté.

Základními zdroji, o které se tato práce opírá, jsou didaktiky a metodiky dramatické výchovy, knihy věnované dramatickým hrám, cvičením a improvizacím, publikace zaměřené na vývojovou psychologii a výukové metody. Z části mi poslouží i mé vlastní poznámky, které jsem si uchovala ze studií na střední a vysoké škole.

Po dokončení vysokoškolského studia se chci věnovat práci s dětmi jako učitelka mateřské školy. Mým osobním cílem je, aby se tato práce stala vhodnou příručkou dramatické improvizace nejen pro mě, ale i pro ostatní pedagogy, kteří se chtějí věnovat této metodě dramatické výchovy.

1. CHARAKTERISTIKA OSOBNOSTI DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Předškolní věk je vývojová etapa od tří do šesti let. Dítě se na počátku předškolního věku ocitá v novém sociálním prostředí a tím je mateřská škola. Konec toho období nastává vstupem do základní školy. U dítěte dochází k dokončení základního pohybového vývoje a k prvním projevům sebeuvědomění.

1.1 Osobnost dítěte v předškolním věku

U dítěte v předškolním věku již zaznamenáváme první projevy sebeuvědomění, které se do velké míry zúčastňuje na formování osobnosti předškoláka. Zvyšuje se aktivita dítěte. Právě aktivita je základní podmínkou dalšího rozvoje osobnosti. Dítě je více aktivní v poznávací oblasti. Rádo poznává nové, zkouší, zkoumá, pátrá, objevuje nepoznané. Výraznou aktivitu pozorujeme i v oblasti sociální. Zájmem dítěte je jeho blízké okolí tj. jeho rodina, vrstevníci a dospělí, se kterými je v častém kontaktu. Má zájem komunikovat se sociálním prostředím a proniká do zákonitostí mezilidských vztahů. Typickou zvláštností dětských zájmů je jejich krátká trvalost – rychle a snadno vznikají, ale i tak zanikají. Základní činnost, která uspokojuje poznávací i společenské zájmy dítěte je hra, o které se budu zmiňovat v jedné z následujících podkapitol.

V předškolním věku již můžeme zaznamenat odlišnosti ve schopnostech dětí. Jsou to například schopnosti výtvarné, hudební, rozumové, pohybové nebo dramatické. Specifické postavení mezi nimi mají rozumové schopnosti obecně známé pod pojmem inteligence. V tomto věku již zaznamenáváme rozdíly v její úrovni. Jedinec s vysoce rozvinutou inteligencí je zvědavý, dožaduje se informací a často se ptá. Dítě se slabě rozvinutými schopnostmi se například projevuje v menší jazykové aktivitě.

1.1.1 Charakter dítěte v předškolním věku

Charakter v tomto smyslu můžeme definovat jako souhrn vlastností člověka, zejména těch morálních. Takže o charakteru v předškolním věku lze hovořit pouze v omezené míře, protože děti v tomto věku nemají mnoho zkušeností z oblasti morálního jednání, chování a cítění. Základní formy charakterových vlastností však osvojeny mají. Rozumová vyspělost dětí jim umožňuje rozeznávat a chápat základní podoby mravních

hodnot – dobro x zlo, odvaha x zbabělost, čestnost x podlost. Jiný charakter bude mít dítě, které vyrůstalo v prostředí plném pozitivních citových vztahů (časté projevy lásky, porozumění, tolerance apod.), než dítě které ovlivňují vztahy negativní (bezohlednost, agresivita, zloba apod.). Významnou roli při utváření morálních vlastností dítěte hraje zejména společenské prostředí a v něm přítomné společenské vztahy. Nositelem pravidel chování jsou dospělí resp. uznávané autority (rodiče, učitel, příbuzní). Od těchto autorit předškolní děti přijmou jakékoliv normy. O jejich kvalitě neuvažují, ani toho zatím nejsou schopni. Dítě ještě nemá vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co určí dospělí. Dítě je zcela závislé na jejich názorech a chování. Tento jev se nazývá heteronomní vymezení morálky.¹

1.1.2. Akcelerace (urychlování) vývoje dítěte v předškolním věku

U každého jedince existují nevyužité rezervy jeho možností. A to je předpoklad pro jeho stimulaci (povzbuzování, podněcování). V každém případě však musíme vycházet z individuálních možností dítěte. Přehnané urychlování vývoje škodí. Vždy se musíme řídit aktuálními zákonitostmi vývoje. To znamená, že dítě podněcujeme k rozvíjení vlastností a schopností, které jsou charakteristické a specifické právě jen pro předškolní věk. Rodina i mateřská škola mají být pro dítě podnětným sociálním prostředím, které optimálně stimuluje jeho vývojové možnosti a připravuje ho na náročnější úkoly v další etapě jeho života.

Povinnost rodičů starat se o dítě je dána zákonem – Zákon o rodině 94/1963 sb. §31 – rodiče jsou povinni důsledně chránit zájmy dítěte, řídit jeho jednání a vykonávat nad ním dohled odpovídající stupni jeho vývoje. Mají právo užít přiměřených výchovných prostředků tak, aby nebyla dotčena důstojnost dítěte a jakkoli ohroženo jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj.²

1.2 Tělesný a pohybový vývoj

Předškolní věk přináší výrazné změny v tělesné stavbě dítěte. Baculatost a zaoblenost typická pro předchozí období se vytrácí a disproporce postavy se vyrovnávají. Nápadný je intenzivní růst do výšky. Ročně může dítě narůst o pět až šest centimetrů. Intenzivní

¹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1: dětství a dospívání*, s. 220.

² Zákon 94/1963 Sb., o rodině, ve znění platném k 20. 12. 2011.

je i nárůst hmotnosti. V tomto případě můžeme hovořit o dvou až třech kilech ročně. Končetiny se prodlužují, organismus celkově sílí a dítě se stává pohyblivější. To přispívá k rozvoji svalstva a celé dětské kostry. Osifikace kostí pokračuje, ale celkově je ještě kostra dítěte málo pevná a tvrdá. Kostí jsou měkčí a pružnější, proto ke zlomeninám dochází zřídka i přes časté pády a úrazy dítěte. Jiné nebezpečí může nastat v případě nadměrné zátěže. Ta může způsobit například deformaci páteře (skolióza, lordóza). Proto je nutné zatěžovat dětský organismus úměrně jeho fyziologickým předpokladům.³

Nervová soustava a její funkce zaznamenávají značný rozvoj. Činnost korových oblastí postupně nabývá převahy nad ostatními podkorovými, a to vede ke zdokonalení pohybů. Zdokonaluje se hrubá motorika. Pohyby dítěte jsou účelnější a více závisí na vědomí. Dítě si osvojuje mnohem náročnější pohyby, které vyžadují soustředěnou pozornost, vysoký stupeň koordinace jednotlivých svalů a svalových skupin. Také chůze dítěte se automatizuje. Rovněž další pohyby, jako je běhání, skákání, poskakování, házení a chytání, se zdokonalují. Později je dítě schopno zvládat činnosti, které vyžadují náročnou pohybovou koordinaci, např. jízda na koloběžce, na kole, plavání, bruslení, lyžování. Rozvoj jemné motoriky, tedy pohybů vyžadující velmi jemnou svalovou koordinaci zejména drobného svalstva prstů, ale také koordinaci „oko X ruka“, dítěti umožňuje manipulaci s tužkou, nůžkami, lepidlem, modelínou, papírem, štětcem a barvami, drobnými kostkami, přístrojem apod. Komplexně se rozvíjí manuální zručnost dítěte.⁴

Ke konci předškolního věku se vyhraňuje stranová orientace tzv. lateralita. Ve slovníku cizích slov je tento výraz vysvětlen takto: „*Přednostní užívání jednoho z párových orgánů pohybového nebo smyslového ústrojí.*“⁵ Lateralitu podmiňuje funkční převaha jedné mozkové polokoule (hemisféry) nad druhou. Pokud je činnost obou polokoulí (hemisfér) stejná, mluvíme o ambidextrii: „*Nevyvinuté nebo chybějící přednostní užívání jednoho z párových orgánů těla.*“⁶ U pětiletého dítěte se dá už poměrně spolehlivě zjistit, kterou ruku preferuje. Vynucování změny stranové

³ Srov. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*, s. 68.

⁴ Srov. tamtéž, s. 68.

⁵ *Slovník cizích slov*, s. 198.

⁶ Tamtéž, s. 18.

orientace a násilné přecvičování dítěte k tomu, aby používali pravou ruku, je nebezpečné a mohlo by to negativně ovlivnit další psychický vývoj dítěte. U přecvičovaných dětí se může objevit například koktání a jiné neurotické projevy. Stranová orientace se týká nejen rukou, ale i ostatních párových orgánů – nohou, očí, uší.

1.3 Vývoj poznávacích procesů

1.3.1 Vnímání

a) zrakové vnímání

V tomto věku dítě rozeznává základní barvy. Poměrně často však v jejich označení chybuje. V pěti letech rozlišuje některé doplňkové barvy (růžová, fialová, oranžová). Dále začíná rozlišovat tvary, přičemž začíná u kruhu, přechází přes čtverec až k trojúhelníku a postupně se učí další geometrické útvary. Na konci tohoto období dítě dokáže rozlišit tvary, ale nedokáže je správně pojmenovat. Charakteristické pro tento věk je ztotožňování geometrického tvaru s předmětem (čtverec je knížka, trojúhelník je střecha, kruh je sluníčko nebo míček).⁷

b) sluchové vnímání

Na začátku období už dítě postihuje rozdíl mezi běžnou řečí a řečí rytmizovanou a zpěvem. Mění se i rozsah a intenzita sluchového vnímání. Právě toto období je typické rychle se rozvíjející schopností výškově rozlišovat tóny a tím si přesněji zapamatovávat melodii. Dítě v tomto období dokáže odlišit melodii, dynamiku, barvu tónu, rytmus, tempo a jeho změny a také dokáže zachytit pohyb melodie a některé děti jsou schopné i správně intonovat. Předškolák je také schopný analyzovat zvuky z různých zdrojů (zpěv ptáků, zvuk různých druhů aut, cinkání skla, řezání dřeva).⁸

c) čichové a chuťové zážitky

Zjemňují a rozšiřují se zážitky čichové a chuťové. Dítě dokáže přesněji identifikovat jednotlivé chuťové kvality: sladké, kyselé, slané a hořké. Lépe se orientuje v čichových podnětech. Rozlišuje vůni mýdel, květů, zápach.

⁷ Srov. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*, s. 69.

⁸ Srov. SEDLÁK, F. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*, s. 40-41.

d) hmat

Hmat je stále významným zdrojem zážitků. Zvyšuje se citlivost na taktilní (dotykové) podněty. Dítě umí hmatem nejen rozlišit vlastnosti předmětů (měkké, tvrdé, studené, horké, hladké, drsné), ale také hmatem dokáže předměty správně pojmenovat.⁹

e) vnímání prostoru

Jedinci činí potíže odhad vzdálenosti předmětů v prostoru a hodnocení jejich velikosti. Blízké předměty se jim zdají být velké a vzdálené předměty naopak malé. Obtíž nastává i ve třetím rozměru (hloubka), proto i obrázky nakreslené perspektivně vnímá jako plošné. Myslet v geometrických a prostorových rozměrech je schopno až později. Vnímání polohy nahoře a dole jim problémy nečiní.

f) vnímání času

Vnímání času působí dítěti v tomto věku potíže. Dítě v předškolním věku rozumí pojmům dříve a později. Dokáže členit čas nanejvýš na dny v týdnu. Delší časové úseky, jako jsou měsíce či roční období, z vlastní iniciativy nepoužívá. Nevnímá časové úseky reálně a má tendenci je přeceňovat. Čas pro dítě v tomto věku nehraje velkou roli, protože je pro něj důležitější přítomnost než budoucnost. Čas večeře, čas spánku nastane teprve tehdy, když se dítě v dané situaci ocitne.¹⁰

1.3.1.1 Znaky vnímání u dětí v předškolním věku

a) Synkretičnost (celistvost)

Dítě nevyčleňuje podstatné části předmětů a nerozezná základní vztahy mezi nimi. Vnímá především nápadné předměty, které upoutaly jeho pozornost a především ty předměty, které mají vztah k činnosti.

b) Subjektivnost

Vjemy dítěte nejsou objektivním reálným odrazem věcí. Výrazně je podmiňuje celková úroveň rozumové vyspělosti, individuální citové postoje a vlastní zkušenosti dítěte.

c) Aktivnost

Vnímání je spojeno s aktivní činností a s experimentováním. Pasivní vnímání bez zapojení pohybu, řeči nebo účasti ruky (jen poslouchat, jen se dívat) je v rozporu s vývojovými potřebami předškolního věku.¹¹

⁹ Srov. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*, s. 69.

¹⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*, s. 188-189.

¹¹ Srov. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*, s. 69.

1.3.2 Paměť

Díky dokonalejší činnosti nerovné soustavy v předškolním věku dochází k intenzivnímu rozvoji paměti. Roste rozsah paměti a rozvíjí se i její trvalost. Pro paměť dítěte v tomto věku je typická obraznost, citovost a živelnost. Dítě si vštěpuje do paměti zkušenosti s konkrétním citově zabarveným obsahem (zvláštní zážitky, zajímavé přitažlivé podněty, radostné, veselé i smutné události). Silné citové prožívání urychluje trvalost. Pamětní stopy však snadno a rychle zanikají a jsou málo trvalé. Převažuje krátkodobá paměť. Ale dlouhodobá paměť se rozvíjí. Na počátku této etapy je paměť výrazně konkrétní a mimovolná. Dítě si pamatuje bez předem stanoveného úmyslu, bez úsilí zapamatovat si. Dítě neumí určovat cíle zapamatování, neumí zapojovat volní úsilí do paměťových procesů. Pamatuje si poměrně dost básniček, říkanek, pohádek. Někdy si děj pohádek pamatuje tak podrobně, že mnohdy trvá na doslovné reprodukci. Až v druhé polovině předškolního věku pozorujeme zapamatování úmyslné díky vzrůstající účinnosti funkce druhé signální soustavy. Dítě si již pamatuje i podněty, které se ho citově nijak nedotýkají. V předškolním věku převládá paměť mechanická, která se opírá o vnější náhodné znaky. Dítě má sklon zapamatovat si a vybavovat věci převážně podle barvy, tvaru, polohy, zvuku atd. Neznamená to, že by dítě nemělo logickou paměť. Materiál, kterému rozumí, si osvojuje rychleji a lehčeji než takový, který je pro něho nepochopitelný. Ale často mu unikají vnitřní logické souvislosti a jsou mu dostupné jen vnější znaky, o něž se v paměťových procesech opírá. Proto dítě v tomto věku většinou využívá paměť mechanickou. Avšak je velice důležité rozvíjet paměť logickou. A to tak, že se dítěti k zapamatování předkládá jen srozumitelný a jasný materiál přiměřený jeho chápání.¹²

1.3.3 Představivost a fantazie

S kvalitnější pamětí souvisí také rozvoj představivosti. Projevuje se větší rozsah představ, větší přesnost a stálost. Představivost se uplatňuje například při námětových hrách – dítě využívá pamětní představy, ale také výmysly, fikce a fantazijní představy, které se rozvíjí. Ty se uplatňují i ve výtvarném projevu (kreslení a malování dle svých

¹² Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1: dětství a dospívání*, s. 191-194.

představ). V tomto věku je typická záliba v pohádkách (film, televize), v nichž se vyskytují fantastické prvky.¹³

Přes velké pokroky v poznávání zůstává dítěti hodně nevysvětlitelného. Vidí následky, ale nezná příčiny nebo mu je dospělí nedokážou přiměřeně vysvětlit. Pak dochází k tomu, že dítě za takovými jevy vidí jako příčinu působení tajemných, nadpřirozených bytostí. Proto se mluví v tomto věku o magickém myšlení. Ve čtvrtém roce života dává dítě jevům převážně magické vysvětlení a oživuje si neživý svět. Dítě má tendence antropomorfizovat (oživovat věci kolem sebe) a personifikovat (přisuzovat věcem, zvířatům i rostlinám lidské vlastnosti). Mezi pátým a sedmým rokem magicko-animistické pojetí věcí ustupuje. Magické myšlení malého dítěte není něčím nežádoucím, dítě prostě usiluje o úplnost svých představ o světě, a protože nechápe, např. přírodní síly a různé zákonitosti, dosazuje si za ně tajemné, ale pro něho konkrétní věci.¹⁴

Dítě předškolního věku si dokáže vybavit konkrétní představy. Například při poslouhání pohádky si dítě věrně dokáže představit, jak vypadá drak nebo perníková chaloupka. Vytvoření představ je podmíněno citovým prožíváním dítěte. Radost, strach, obava vyvolávají z vědomí dítěte zkrácené obrazy. Představivost se stává častou příčinou dětských lží. Tyto lži však nejsou úmyslné a není třeba vyvozovat tresty.

1.3.4 Myšlení

Předškolní věk je obdobím intenzivního rozvoje myšlení. V předcházejícím období se rychleji rozvíjela řeč, v této etapě dochází k většímu pokroku ve všech formách myšlení. Batole se zaměřovalo především na poznávání věcí, v předškolním věku má dítě za cíl postihnout souvislosti a vztahy. Snaží se vypátrat příčinu, původ, účel, smysl a význam. Výrazným projevem poznávací aktivity jsou typické otázky: Proč? Odkud? Z čeho? Kde? Ve druhé polovině předškolního věku zaznamenáváme první náznaky tvořivého myšlení, které je charakterizované svou originalitou a neobvyklostí nápadů.

Předškolní věk je obdobím *názorného, intuitivního myšlení*. Vyznačuje se konkrétností a je to základní, nejjednodušší úroveň myšlení. Dítě nyní již uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podobností.

¹³ Srov. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*, s. 69.

¹⁴ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*, s. 175-176.

Neustále se zaměřuje na to, co vidělo a co u toho prožilo. Dítě už umí vyvozovat závěry. Tyto úsudky jsou však závislé na názornosti, především na podstatném vizuálním znaku (například dítě dává stranou všechny zelené části stavebnice nezávisle na jejich tvaru). Myšlení je stále egocentrické, dítě má obtíže s uvědomováním si názorů druhého.¹⁵

Předškolní věk je začátkem *pojmového myšlení*. Nejdůležitějšími operacemi jsou abstrakce a zobecňování doplněné syntézou, analýzou a srovnáním. Čím dokonalejší jsou tyto operace, tím vyšší úroveň má jejich výsledek. Dítě zpočátku tvoří pojmy zobecňováním náhodných znaků. Pojmy jsou však nedokonalé, chybné, nepřesné, protože tvoří pojmy zobecňováním náhodných znaků. Předměty patřící k sobě přiřazuje podle jejich výrazných vnějších znaků – barva, tvar. Pojmy, které si dítě vytváří, nemají ještě přesný význam. Například „policista“ je pro dítě každý, kdo má podobnou čepici a obušek. U tvoření pojmů se často objevuje i předčasné zobecňování. Dítě se unáhluje a často zobecňuje již na základě jediné zkušenosti. Dítě dedukuje, že samo také povyroste, když se postaví na děšť.¹⁶

1.3.5 Řeč

V těsné spojitosti s myšlením se rozvíjí řeč. Není to však jednoduchý a mechanický vztah. Oba procesy se navzájem doplňují, ale v každém se uplatňují i vlastní zákonitosti. Myšlení je vývojově starší než řeč. Ta pak urychluje a zkracuje proces poznávání, protože dítě díky ní může přebírat hotové poznatky od jiných osob. Řeč pomáhá tvořit pojmy. Na začátku tohoto období dítě zná cca 1 000 slov a na konci jich používá asi 6 000. Většina slovní zásoby se skládá s podstatných jmen a sloves. Dále se rozšiřuje počet přídavných jmen a slovník se obohacuje i o částice, předložky, příslovce. Ve třech letech má dítě ještě horší výslovnost a dochází k častým chybám (záměna hlásek). Mezi čtvrtým a pátým rokem by mělo dojít k odstranění dětské „patlavosti“ a před nástupem do školy by dítě mělo dobře vyslovovat. V opačném případě musí dítě navštívit logopeda. Do vstupu do školy by dítě mělo zvládnout řeč po stránce obsahové i formální tak, aby mu sloužila jako skutečný nástroj dorozumění, komunikace i poznání. V pěti letech dítě dokáže definovat věci podle materiálu, tvaru či účelu. Začíná

¹⁵ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 86-89.

¹⁶ Srov. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*, s. 70.

užívat řeč k regulaci svého chování. Obohacuje se slovní zásoba a také dochází k osvojování syntaxe, gramatiky a formální výslovnosti.¹⁷

1.3.5.1 Disproporce vztahu myšlení a řeči

1) Řeč zaostává za myšlením

Myšlení má větší úroveň než řeč. To je typické pro začátek předškolního věku. Třileté dítě dokáže úspěšně provést nějaký výkon, ale nedokáže svůj výkon zdůvodnit a pojmenovat.

2) Řeč předbíhá myšlení

V druhé polovině předškolního věku dochází k prudkému rozvoji řeči a vzrůstá řečová aktivita. Slovník se obohacuje a dokonce dítě vymýšlí nová slova. Řada slov, které si dítě osvojuje, nemá dostatečnou obsahovou náplň. Jsou to tzv. prázdná slova, která dítě nepochopilo a nezpracovalo.¹⁸

1.4 Vývoj vztahů dítěte k vrstevníkům a dospělým

V předškolním věku roste potřeba společenských kontaktů dítěte jak k dospělým osobám, tak k vrstevníkům. Na začátku předškolního věku převládají vztahy k dospělým nad vztahy k vrstevníkům, protože dítě je na dospělém závislé. Dítě a dospělou osobu spojuje silná citová vazba (rodiče, prarodiče, příbuzní, učitel). Dospělý je pro něj pocit jistoty, jsou pro něj zdrojem poučení, rady, pomoci, bezpečí. Pro duševní život dítěte má citový vztah k dospělému mimořádný význam. Patří k citům, které dítě nejvíce uspokojují a které přispívají k úspěšnému vývoji jeho osobnosti. Nedostatek citových vztahů mezi dítětem a dospělým nejenže ochuzuje psychiku dítěte, ale je-li trvalého rázu, vede k citovému strádání a psychické deprivaci. Vztahy k vrstevníkům jsou prozatím relativně málo rozvinuté, ale během tří let předškolního období se výrazně mění a rozšiřují se.¹⁹

Pro začátek předškolního věku je typické egocentrické chování dítěte. Je soustředěné převážně na sebe a nemá ještě potřebné společenské návyky. Dítě se často dostává do konfliktu s vrstevníky, protože zpočátku mu kontakty s vrstevníky činí potíže. Typický je spor při hře nebo spor o hračku. Mnohahodinový každodenní pobyt

¹⁷ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 85-86.

¹⁸ Srov. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*, s. 71.

¹⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1: dětství a dospívání*, s. 204-205.

v předškolním zařízení ve velké skupině vrstevníků může být pro dítě, zvláště na začátku, psychickou zátěží. Na začátku období je dítě soustředěno více na sebe než na okolí, postupně však navazuje kontakt i s vrstevníky, začíná je vyhledávat a zapojovat se do hry. Čtyř až pětileté dítě už má svého kamaráda, tyto přátelské vztahy jsou však dosti labilní a lehko se rozpadávají. Přesto mají velký význam pro rozvoj osobnosti dítěte a jsou nevyhnutelnou podmínkou jeho správného vývoje.²⁰

1.5 Vývoj citů

U dětí v předškolním věku již lze přesně rozlišit pocity a citové vztahy. Zatímco dospělí řídí svoje chování převážně rozumem a vůlí, dítě se řídí citem. Za určitých situací mohou city částečně podléhat i rozumové kontrole. Dítě se např. bojí lékařského zákroku, ale po vysvětlení postupu vyšetření dokáže strach překonat a chovat se statečně. U předškolních dětí celkově převažují city pozitivní: spokojenost, radost, veselost, láska k rodičům, kterou dítě dává jasně najevo. Náhlá změna nálady může být pro dospělého signálem, že dítě není zdravé, nebo má nějaké trápení.

U předškolního dítěte můžeme pozorovat větší intenzitu strachu než u dítěte v batolecím období. To je způsobeno vyšší úrovní myšlení a větší mírou fantazijních představ. Dítě už má vědomosti nebo představy o věcech, které jsou nebo by mohly být pro něho nebezpečné. Usuzuje tak na základně vlastních zkušeností (dítě má strach z vody, protože se někdy topilo) a v důsledku širších fantazijních představ (strach z možných zlodějů nebo vraha). Ostatně strach má pozitivní funkci. Funguje jako ochrana před opravdovým nebezpečím.²¹

1.5.1 Vyšší city

J. Šimíčková Čížková uvádí, že v předškolním věku se vyhraňují především city: sociální, intelektuální, estetické a morální.

a) Sociální city

Vývoj sociálních citů můžeme pozorovat ve dvou směrech – ve vztahu k dospělým a k vrstevníkům. Na začátku dominují vztahy k dospělým, ale postupně narůstá potřeba

²⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1: dětství a dospívání*, s. 210-211.

²¹ Srov. tamtéž, s. 197.

kontaktů s vrstevníky. Tento jev můžeme pozorovat při dětské hře. Dítě si už nehraje samo, ale při hře úzce spolupracuje se svými vrstevníky.

b) Intelektuální city

Projevují se v úsilí dítěte získávat co nejvíce nových poznatků. Dítě se snaží hlouběji a důkladněji pronikat do zákonitostí okolního světa. Nové poznatky a schopnosti přináší dítěti značné uspokojení a radost.

c) Estetické city

Dítě v předškolním věku dokáže hodnotit okolní prostředí a život kolem něj. Vyjadřuje se, jestli se mu něco líbí nebo nelíbí. Estetické city se uplatňují při vnímání rozličných uměleckých útvarů (poslouchání pohádky, hudby, prohlížení obrázků, v divadle, při pohledu na krajinu).

d) Etické city

Rozvíjí se na základě hodnocení lidí a jejich jednání a jsou základem budoucí morálky. Dítě má tu zkušenost, že některá jednání mu vychovatelé schvalují a jiná neschvalují nebo dokonce zakazují. Přijímá tak mravní normy a usměřňuje jimi své chování. Jednání v souladu s normou vyvolává upokojení a radost, jednání v rozporu s normou pak emoce negativní. V rozvoji mravních citů je však důležitý vzor dospělého člověka a důslednost ve výchově. Jestliže dítěti jednou něco dovolíme a jindy přísně zakážeme, vnáší to zmatek do jeho citů a tato nedůslednost zabraňuje v upevňování mravních norem.²²

1.6 Osvojení sociálních rolí

V předškolním věku dochází k rozvoji sebepojetí. Dítě si uvědomuje, že je dítě a ne dospělý. Začíná navštěvovat mateřskou školu, kde má mnoho prostoru k porovnávání se se svými vrstevníky. Pozoruje hlavně vnější charakteristiky, tělesné a psychické znaky a porovnává je se sebou. Uvědomuje si, jaké je, jak vypadá, (poznává se na fotografii), jaké má schopnosti, dokáže popsat i své fyzické rysy. Jeho uvažování je egocentrické, což mu pomáhá potvrdit vlastní významnost. Rádo ukazuje, co umí, co se naučilo, jaké je. V těchto případech však děti mají tendenci přeceňovat se. Velice často se setkáváme s vychloubáním. Chlubí se tatínkem hasičem, svými výkony, drahým oblečením. U předškolního dítěte se sebepojetí projevuje i v představách

²² Srov. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*, s. 71.

o budoucím povolání (Čím budu, až budu velký?). Dítě si uvědomuje, že každý v této společnosti má nějaké uplatnění, nějakou sociální roli (doktor uzdravuje lidi, učitelka učí děti, kadeřnice češe maminky).²³

S rozvojem sebepojetí se úzce váže osvojování sociálních rolí. Roli definujeme takto: „(...) způsob chování, které sociální okolí od jedince očekává z hlediska jeho věku, pohlaví a společenského statusu, a také situace, v níž se jedinec nachází.“²⁴ K osvojování sociálních rolí dochází při výchově i při hře. Zatímco ve dvou letech si děti hrají „vedle sebe“ (paralelní hra), teprve mezi třetím a čtvrtým rokem dochází ke změně a děti si začínají hrát společně a začínají spolupracovat (hra kooperativní). U čtyřletých a pětiletých dětí zaznamenáváme převahu společné hry a organizované spolupráce při hře. Tyto děti si jen velmi zřídka hrají odděleně. Osvojování rolí ve skupině je dáno charakterem té skupiny. Některé děti jsou pro ostatní něčím zajímavé a oblíbené a o svou roli nemusí příliš dlouho „bojovat“. Jiné děti dokážou druhým poroučet nebo naopak se podřizovat. Některé dítě dokáže přirozeně určovat zastoupení rolí při hře, jiné svojí roli získá hrubou silou, další volí diplomatickou taktiku. Přirozeně se v tomto věku vyskytuje soupeřivost. Děti si také uvědomují své pohlaví a mužské a ženské role (základy vývoje sexuální identity). Typicky ženské či mužské chování se projevuje v zájmech a postojích – např. jaké druhy her si vybírá, s jakými hračkami si hraje, jaké oblečení preferuje apod.²⁵

1.7 Charakteristická činnost dětí v předškolním věku

Dominující formou činnosti dětí v předškolním věku je hra. Je to nejpřirozenější a nejčastější činnost tohoto období. „Hra je významným socializačním a motivačním činitelem, je základní psychickou potřebou. Dítě si hraje, i když je unavené nebo nemocné. Hra je ukazatelem vývojové úrovně dítěte, umožní nám pozorovat vývojové zvláštnosti.“²⁶ Dítě hru potřebuje, vyhledává ji, uspokojuje jeho potřeby a stává se z větší části náplní jeho dne. Dítě po hře touží, protože mu přináší maximální citové uspokojení, zajímá a těší ho víc, než jakákoliv jiná činnost. Ve hře by se nemělo dítěti bránit, neboť hra má důležitý význam pro jeho další vývoj. Má nenahraditelný

²³ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1: dětství a dospívání*, s. 225-227.

²⁴ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, s. 104.

²⁵ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 95-96.

²⁶ ŠÍMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*, s. 72.

význam pro rozvoj intelektu dítěte a podněcuje vývoj řeči, upevňuje získané poznatky, procvičuje paměť, představivost a fantazii. Předškolní věk je někdy označován jako období hry.

Objevují se nové formy hry. Mám tím na mysli formy hry „na něco“ nebo „na někoho.“ Jsou to takzvané *tematické hry*. Jedná se o napodobování činnosti, kterou dítě zná ze života dospělých. Každý, kdo někdy pozoroval hrající si děti na kadeřnictví, na obchod, na školu atd., potvrdí, že dětská hra odráží skutečně každodenní realitu. Dítě se vžívá do role dospělých a je kolikrát překvapivé, jaké podává výkony. Mnohdy vás dítě překvapí tím, jak přesně popíše postup péče o zákazníka v kadeřnickém salónu včetně přesného názvosloví použitých přípravků.²⁷

V tomto věku se výrazně uplatňují i tzv. *konstruktivní hry*, mezi něž patří stavění z lega, kostek, modelování, lepení, stříhání, skládání, hra s pískem apod. Dítě si na počátku činnosti stanoví cíl a k této, pro něho, dokonalé představě směřuje. Pozitivní výsledek činnosti posiluje dítěti sebevědomí a povzbuzuje ho k dalším, možná lepším výkonům.²⁸

Hra je pro dítě jak fyzickou činností (dítě při hře běhá, skáče, chodí, leze, manipuluje s věcmi), tak i psychickou (fantazijní představy, napodobování, předvádění, imaginace). *Pohybové hry* mají velký vliv na tělesný vývoj dítěte. Ve hře dochází k procvičování koordinovaných pohybů jednotlivých částí těla. To ho připravuje na náročnější úkony, se kterými se může setkat později (např. nácvik tanečku na školní besídku k závěru školního roku).

Dítě v tomto věku hraje *hry s pravidly*. Do této skupiny her patří jistě hry pohybové (čáp ztratil čepičku, chodí pešek okolo...), hry stolové (domino, člověče nezlob se...), hry strukturované (hra na základě předem naplánovaných kroků vedoucích k prozkoumání a poznání určitého jevu, směřují k rozvíjení osobnostních a sociálních schopností a dovedností, k řešení životních situací – Jak šel koblížek na vandr, Hrnečku vař), řízené (učitelem zadaná nebo usměrněná hra – Honzo, vstávej, Rybičky, rybáři jedou, Na schovávanou) a didaktické (má záměrný pedagogický cíl – např. hry určené k rozvoji hmatu: Hra co je v pytlíčku; rozvoji paměti: Zapamatuj si co nejvíce předmětů; rozvoji pozornosti: Samá voda, přihořívá, hoří atd.).²⁹

²⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1: dětství a dospívání*, s. 186.

²⁸ Srov. KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*, s. 30-31.

²⁹ Srov. tamtéž, s. 53-55.

V tomto období se také mění vztah k hračce. Dítě využívá hračky mnohem cílevědoměji. Nemanipuluje s autíčkem bez cíle, jako to bylo v předchozím období, ale hra s ním má jistý smysl: auto má svého řidiče, který pracuje v pekárně (např. jako jeho tatínek) a rozváží do obchodů rohlíky a chleba. Dítěti stále více záleží na tom, aby se hračka co nejvíce podobala skutečným předmětům (auto by mělo mít světla, otevírací dveře, sklápěcí vlek apod.).³⁰

Koncem tohoto období je již dítě schopno odlišit hru od práce. Dítě se velmi rádo zapojuje do práce dospělých. Dokonce zvládá některé lehčí domácí práce (zamete kopičku, zalije květiny, ustele postel). Podobné úkony jsou dobrou přípravou pro školní povinnosti (psaní úkolů) a dítě je dělá s ochotou a radostí, což je velice pozoruhodné, protože se tento jev do budoucna mění nebo vytrácí a dítě podobné úkoly a příkazy plní jen proto, že je to přání rodičů nebo učitelů a protože to jednoduše dělat musí.³¹

³⁰ Srov. ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*, s. 72.

³¹ Srov. LANGMEIER, J.; KREJČÍROVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 86.

2. IMPROVIZACE JAKO METODA DRAMATICKÉ VÝCHOVY

2.1 Improvizace

Slovo improvizace pochází z latinského slova *improvisus* = neočekávaný. Ve slovníku cizích slov je tento výraz vysvětlen následovně: „*improvizace, improvisace – tvůrčí projev nebo výtvor bez předchozí přípravy.*“³² Velice často se také setkáváme s označením „umělecký výkon tvořen spatra.“ Improvizace je lidská činnost konaná bez náležité přípravy. Může se vyskytnout prakticky v každém oboru lidské činnosti. S improvizací se nejčastěji setkáváme v umění. S improvizovanými uměleckými výstupy se lze setkat v oblasti hudby, kde se tímto slovem nazývají i některé hudební skladby – klavírní improvizace. Dále v oblasti herectví. Herecké improvizace předvádějí populární komici, baviči, mimové. S improvizací se můžeme setkat ve všech oblastech umění. Umělec zabývající se systematicky uměleckou improvizací bývá označován slovem improvizátor.

Tento způsob projevu nemusí být pro každého vhodným způsobem vyjádření se. Ten, kdo potřebuje scénář a dostatek času na přípravu, může mít z improvizovaného projevu obavu. Může ho zaplavit i pocit nejistoty. Naopak existují ti, kterým improvizace dává mnoho možností a široké pole působnosti. Jsou to lidé, kteří dokáží jednat rychle bez dostatečné přípravy a náležitých prostředků jako jsou například pomůcky, převleky, rekvizity nebo kulisy. Kvalitním prostředkem mohou být schopnosti a dovednosti vlastní samotnému člověku. Mám tím na mysli řeč, pohyb, představivost, fantazie, tvořivost, přizpůsobivost a nápaditost.

Umět improvizovat je i jednou z důležitých dovedností úspěšných lidí. V nově vzniklé situaci se dokážou rychle zorientovat, pohotově reagovat a svoje jednání vždy dokážou odůvodnit.

2.2 Dramatická improvizace

Než se začnu zabývat dramatickou improvizací, považuji za důležité uvést definici dramatické výchovy: „*Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů*

³² *Slovník cizích slov*, s. 149.

dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osob na straně druhé. Kdybychom z této definice odstranili slova umělecký, drama a divadlo, mohlo by jít (po drobných úpravách) o obecnou definici systému osobnostně sociálního rozvoje.³³ Dramatickou improvizací je označována jedna ze základních metod dramatické výchovy, která jí slouží k dosažení výchovných cílů.

Improvizace vzniká z okamžitého nápadu a nutí nás reagovat tady a teď, bez přípravy. Improvizujeme pokaždé, když se dostaneme do situace, ve které jsme ještě nebyli. Dramatická improvizace není napsaná v podobě textu, který by byl určen k interpretaci. Právě pojem interpretace může být chápán, jako opak improvizace a znamená předvedení určitého díla, jehož obsah je zaznamenán ve scénáři. Z toho by mohlo vyplývat, že hru budeme považovat za improvizovanou, pokud nebude zapsaná ve scénáři. Avšak v kapitole 2.3.1 Vztah improvizace ke scénáři se dozvíme, že tomu tak není pokaždé.³⁴

Protože k improvizaci nepotřebujeme scénář, není improvizovaná hra závislá na schopnosti čtení a na učení se dialogů nazpaměť. Proto je dramatická improvizace vhodnou činností pro všechny věkové skupiny včetně dětí bez ohledu na jejich dosavadní míru schopností. Tento druh činnosti mnohdy nepatří mezi učitelé k těm oblíbeným právě proto, že se při její realizaci nemohou opřít o scénář. Pro učitele je tedy snazší naučit děti divadelní hru, než se pokoušet o dramatickou improvizaci. V současné době však existují školy, které dokládají, že při dostatečné zkušenosti mohou děti dosáhnout velice dobré úrovně improvizace. Pro mnohé učitele a vychovatele je tento způsob práce s dětmi oblíbenou činností, protože při její realizaci může být námět i počet postav uzpůsoben potřebám a momentálnímu stavu jakékoli skupiny a může zasahovat do jakékoliv oblasti lidských zkušeností.³⁵

„Improvizace v dramatické výchově je cíleně navozená fiktivní situace, kterou její účastníci řeší spontánně, svobodně a podle svých představ, bez obav z možných

³³ VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 27.

³⁴ Srov. tamtéž, s. 159-160.

³⁵ Srov. WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, s. 133.

*důsledků nebo postihů za toto jednání, v rovině „jako“, a ne doopravdy.“*³⁶ Dramatická improvizace je založena na lidské schopnosti jednat v navozených situacích. V dramatických hrách dostávají děti příležitost zažít situace, se kterými se mohou v životě skutečně setkat a které si tak mohou předem vyzkoušet a připravit se na ně. Mají možnost děj znovu opakovat, vyzkoušet různé možnosti řešení a vybrat z nich to nejlepší bez rizika negativního výsledku. Mají možnost vyzkoušet si i roli někoho jiného a podívat se na problém z jiného úhlu. To jim dává možnost pochopit různé formy lidských postojů, citů a názorů.

2.2.1 Cíle dramatické improvizace

Cíle dramatických improvizací jsou odvozeny od obecných cílů dramatické výchovy. Vždy vycházíme z aktuálních potřeb, schopností a zájmů dětí, ale i z osobních možností a schopností učitele. Učitel musí své žáky vnímat a naslouchat jim, aby vůbec věděl, jakého cíle dosáhnout má, jaké metody, témata a cvičení k tomu použije. Vedle toho však musí brát v úvahu i možnosti školy. Pedagog by si měl klást takové cíle, u kterých si je jist, že jich dosáhne. Takové cíle, které jsou dosažitelné jím ale i samotnými dětmi. Měl by si být vědom jejich náročnosti a proveditelnosti. V případě nastolení obtížného úkolu může u dětí dojít k demotivaci a v horším případě i k negativnímu rozvoji jejich osobnosti. Učitel dramatické výchovy by měl být určitě schopný tvořivého myšlení, měl by se umět přizpůsobit svým žákům a hlavně by měl umět vhodně svůj záměr zpracovat a přenést do výuky.³⁷

*„Dramatická výchova je obor zabývající se osobnostně sociálním učením. (...) Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe.“*³⁸ Z těchto obecných cílů dramatické výchovy se odvozují dílčí cíle pro jednotlivé tematické celky učiva.

Mezi nejdůležitější cíle dramatické výchovy patří: *sociální rozvoj* – sociální porozumění a spolupráce (schopnost vnímat druhé, jejich stanoviska, pocity, motivace

³⁶ BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, s. 49.

³⁷ Srov. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, s. 53.

³⁸ Tamtéž, s. 22.

jejich jednání, schopnost empatie); *rozvoj komunikativních dovedností* – verbální, neverbální komunikace, schopnost umět naslouchat, vyjádřit svoje myšlenky, postoje a pocity, rozvoj plynulosti řeči, slovní zásoby, schopnost správně formulovat a artikulovat, rozvoj gestikulace, mimiky, postoje, pohybu a držení těla; *rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti* – rozvoj fantazie, představivosti, kreativity, rozvoj vlastních nápadů; *rozvoj schopnosti kritického myšlení* – schopnost klást otázky, posuzovat různé varianty, vyhodnocovat, třídit a volit varianty řešení problému; *rozvoj emocionální* – zkušenost s různými emocemi, poznávat, zvládat, třídit a chápat různé emoce; *rozvoj sebepoznání, sebekontroly, sebepojetí* – posilovat zdravé sebevědomí, uvědomit si vlastní identitu a důležitost; *rozvoj estetický, umění a kultura* – seznámení se základy dramatu, s jednáním a hrou v roli, s konfliktem, s dramatickou situací, dějem a dialogem.³⁹

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

1. v rovině dramatické:

- a) dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky)*
- b) vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie).*

2. v rovině sociální:

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

3. v rovině osobnostní:

- g) psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle)*
- h) schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti*
- i) motivace, zájmy*
- j) hodnotový žebříček, postoje.“⁴⁰*

2.2.2 Co dramatická improvizace rozvíjí?

Dramatická improvizace pomáhá utvářet osobu schopnou sociálního porozumění a spolupráce. Na základě vlastní zkušenosti a prožitku si dítě osvojuje určité společenské normy a pravidla. Staví na vlastní zkušenosti a prožitku, proto je její účinek

³⁹ MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 52-55.

⁴⁰ MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 35.

hluboký a trvalý. Při improvizaci musí děti reagovat spontánně. To rozvíjí jejich pohotovost jednat v nově vzniklé situaci. Rozvíjí se slovní i mimoslovní komunikace, logické i strategické myšlení a paměť, prohlubuje se schopnost vcítění se do druhého. Při improvizovaných hrách dochází k prohlubování skupinové citlivosti, důvěry a schopnosti vzájemného naslouchání. Rozvíjí se i schopnost orientovat se v běžných i méně běžných životních situacích (společenské chování, normy, sociální dovednosti) a mezilidských vztazích. Dramatické improvizace napomáhají vést jedince k samostatnému myšlení.⁴¹

2.2.3 Funkce dramatické improvizace

K pochopení funkce dramatické improvizace nám pomůže tato definice dramatu: „Odpověď na jakoukoli otázku může mít dvojí formu – buď informace, nebo přímé zkušenosti. První odpověď patří do kategorie akademického vzdělání, druhá do dramatu. Například odpověď na otázku „Kdo je slepec?“ může znít: „Slepec je člověk, který nevidí.“ Jiná možná odpověď je: „Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti.“ První odpověď obsahuje stručnou a přesnou racionální informaci. Druhá odpověď vede tazatele k přímé zkušenosti, překračující pouhou vědomost a obohacující jeho obrazotvornost. Může se dotknout srdce a duše stejně jako myslí. Přesně toto je zjednodušeně řečeno – funkcí dramatu.“⁴²

Dramatická improvizace je právě tou přímou zkušeností, která nás nutí reagovat rychle bez dlouhého rozmýšlení. V takovéto situaci jednáme spontánně resp. *podvědomě*. V běžném životě se často ocitáme v situacích, ve kterých musíme rychle a *vědomě* zhodnotit danou situaci, své jednání či jednání druhé osoby a promyslet a připravit si následující reakci. Improvizace tak trénuje jak *podvědomé* (spontánní) reakce, tak *vědomé* (promyšlené) reakce. Rychlá improvizace vyžaduje pohotovost, rychlou orientaci v situaci, dobré komunikační schopnosti, tvořivé myšlení apod. Na druhou stranu improvizace připravovaná vyžaduje dostatek času na přípravu (analýzu tématu, jevů, situací, rolí apod.), ve které se dítě učí strategickému myšlení, učí

⁴¹ MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*, s. 16-18.

⁴² WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, s. 7.

se hodnotit situaci, promýšlet si kroky k dosažení daného cíle, připravuje se na možné komplikace a problémy.⁴³

2.3 Třídění dramatických improvizací

Možností, jak třídit dramatické improvizace, je mnoho. K účelům této práce jsem si vybrala dělení podle K. Bláhové.

a) Improvizace bez dramatického děje

Tento typ improvizací si neklade za cíl řešit problémy a konflikty. Jsou zaměřeny k rozvoji určitých dovedností nebo uspokojování fyzických a psychických potřeb (uvolnění, soustředění, pohyb, představivost apod.). Tyto improvizace můžeme nazvat také jako improvizace průpravné. Poskytují účastníkům přípravu k náročnějším improvizacím.

○ Improvizace bez kontaktu

Jedná se o společnou práci „vedle sebe“, ve které hraje každý sám pro sebe. Nikdo nikoho nesleduje, každý provádí svou činnost podle své představy. Tento způsob je vhodný pro děti ostýchavé a méně průbojně. Řešení bývá spontánní, vychází z okamžitého nápadu a nevyžaduje mnoho času na přípravu. Tyto improvizace se mohou stát vhodným uvolňovacím cvičením před další činností.⁴⁴

Předved', co vidíš na obrázku!

Cíle: uvolnění, odstranění zábran a ostychu

Úkol: vyjádřit pohybem, zvukem, gestem, mimikou předmět (zvíře, řemeslo) z obrázku

Věk: 3 – 6 let

Počet dětí – max. 18

Pomůcky: karty s obrázky 8 – 10 kusů

Čas: 10 minut

Organizace: volně po prostoru

⁴³ Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 163.

⁴⁴ Srov. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, s. 50.

Popis činnosti

Děti se rozestoupí volně po prostoru na místo, které je jim příjemné a ze kterého budou dobře vidět na učitele, která jim bude ukazovat obrázky (obrázek opice, auta, kuchařů, bubínku, jablka, hřebenu, knihy, květin, zedníků, slonů, stromu, pilky, tygrů apod.). Děti budou reagovat na to, co vidí na obrázku. Záměrně nepíše, jak budou reagovat, protože je pouze na nich, jestli se vyjádří pohybem, charakteristickou činností, zvukem, mimikou či gesty. Pro učitele bude jistě zajímavé pozorovat, jestli například opici budou děti převádět skákáním, vřestěním nebo obojím dohromady. Zda při pohledu na jablko začnou děti jablko česat ze stromu, nebo ho jíst, nebo budou napodobovat tvar jablka svým tělem. Každé dítě je jiné a má svou představu o dané profesi (kuchař) – jedno dítě bude míchat polévku, druhé krájet maso, další válet těsto či ochutnávat omáčku. Po vystřídání všech karet se může v rychlejším tempu sled obrázků opakovat – ostýchavé děti si mohly všimnout činností ostatních a při opakování může jejich ostych opadnout a tak se do činnosti zapojit. Učitel výkony dětí nehodnotí a nenutí je k jejich provádění.

○ Improvizace s kontaktem

Jsou založeny na spolupráci a souhře. V těchto improvizacích se nemusíme zabývat řešením dramatické situace, a to nám umožňuje soustředit se na svou roli – možnost být někým jiným, jednat za někoho jiného, vcítit se do jeho situace. Přípravná fáze vyžaduje spolupráci, ztotožnění se s rolí, situací a mnohdy je pro děti přínosnější než samotná improvizace. Ale i pro učitele má velký význam. Díky této fázi učitel pozná, zda činnosti děti porozuměly, zda zadání bylo vhodné a zároveň mu umožňuje dětem poradit, poskytnout potřebný materiál nebo jim pomoci s nápadem k činnosti.⁴⁵

⁴⁵ Srov. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, s. 50-51.

Kubo, hádej, co děláme!

Cíle: uvolnění, rozvoj spolupráce ve skupině

Úkol: společná domluva na skupinové činnosti, honička

Věk: 3 – 6 let

Počet dětí: 10 - 15

Pomůcky: žádné

Čas: 10 – 15 minut

Organizace: volně po prostoru (uvnitř i venku)

Popis činnosti

Učitel určí „Kubu“ (honič), který si zacpe uši (nebo jde stranou či za dveře), aby neslyšel, jakou společnou činnost děti vymýšlí (sázení brambor, česání stromů, kadeřnický salón, hasiči, zedníci, hudební skupina, smyčcový orchestr apod.). Po domluvě začnou předvádět činnost a ptají se: „Kubo, hádej, co děláme!“ Ve chvíli, kdy Kuba uhodne předváděnou činnost, začne děti honit. Chycený dostává babu a hra se opakuje. Velkou roli zde hraje vospělost skupiny. Činnost může probíhat individuálně (každé dítě bude dělat činnost sám za sebe), nebo může dojít k rozdělení rolí a činnost bude skupinová (sázení brambor: někdo sází, jiný kope, další hrabe nebo jede v traktoru).⁴⁶

b) Improvizace s dramatickým dějem

Tento druh improvizace vychází z divadelních principů a zákonitostí. Jsou určeny dramatickou situací, která nutí hráče hledat její příčiny, zaujímat k nim postoj a nějakým způsobem ji řešit. Jsou postaveny na dialogu a jednání, nabízejí hráčům situace a role. Tyto improvizace jsou určitým sdělením, výpovědí či informací o něčem a jsou určeny samotným aktérům improvizace a ne divákům, jak tomu bývá u divadelního ztvárnění.⁴⁷

⁴⁶ Srov. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, s. 40.

⁴⁷ Srov. tamtéž, s. 51.

O potrestaných loupežnících

Cíle: rozvoj obrazotvornosti, soustředěnosti, vlastního projevu (slovního, pohybového),
rozeznání dobra a zla

Úkol: improvizace na základě vyprávěného příběhu

Věk: 3 – 6 let

Počet dětí: 10 – 15

Pomůcky: škrabošky (šátky) podle počtu loupežníků, malé a velké kostky, 3 švihadla,
koště, dlouhé pravítko

Čas: 30 – 45 minut

Organizace: volně po prostoru

Popis činnosti

Učitel nejprve dětem čte nebo vypráví příběh o potrestaných loupežnících.

O potrestaných loupežnících

V jedné krásné hájovně u lesa žil se svou ženou Andulkou jeden moc hodný myslivec Martin. Měli dvě děti. Chlapce Vašíka a děvče Verunku. Děti byly moc šikovné, poslouchaly své rodiče, poctivě pomáhaly mamince s úklidem a dobře se staraly o kozy, kravičku a ovečky, které žily v chlívků hned vedle hájovny. Každý den jim Verunka s Vašíkem nosili jídlo a pouštěli je na pastvu. Nedaleko hájovny byla opuštěná zřícenina hradu. Jednoho dne se tam utábořili zlí loupežníci, kteří okrádali hodné poctivé lidi. Dozvěděli se i o hájovně a všech, kdo v ní bydlí. Netrvalo dlouho a loupežníci se vydali směrem k tomu obydlí. Děti zrovna krmily zvířátka, maminka Andulka zametala dvůr a myslivec Martin sekal dříví, když k nim přiskočili loupežníci a zakřičeli: „*peníze nebo život.*“ Maminka odhodila koště, chytila Verunku a Vašíka za ruce a prosila loupežníky: „*prosím, prosím, neublížujte nám.*“ Tatínek Martin řekl loupežníkům: „*dám vám peníze, ale pak už nás necháte na pokoji.*“ Loupežníci jenom přikývli na souhlas. Ale v tu chvíli se z chlívků začalo ozývat bučení, mečení a bečení. Zvířátka začala poskakovat, až prorazila vrátka, vrhla se přímo na loupežníky a pořádně je potrkala. Loupežníci v tu ránu vzali nohy na ramena a utíkali daleko od hájovny. Od té doby už neokrádají slušné lidi a živí se poctivou prací.

Příběh by měl mít dramatický náboj a měl by být pro děti natolik poutavý a srozumitelný, aby měly chuť si ho zkusit zahrát.

Po přečtení příběhu učitel rozdělí role, zopakuje činnosti postav a dialogy. Maminka Andulka zametá dvůr, odhazuje koště, chytá děti za ruce a prosí loupežníky: „*prosím, prosím, neubližujte nám*“. Myslivec Martin seká dříví, říká loupežníkům: „*dám vám peníze, ale pak už nás necháte na pokoji*.“ Děti Vašík a Verunka krmí zvířátka, chytají se s maminkou za ruce. Loupežníci přicházejí na zříceninu hradu, odcházejí k hájovně, vyhrožují: „*peníze nebo život*.“ Poté křičí a utíkají před zvířátky. Zvířátka přijímají krmení od Vašíka a Verunky, bučí, mečí, bečí, poskakují v chlívku, utíkají za loupežníky a trkají je. – zopakování činností a dialogů může proběhnout formou otázek: Co dělala maminka? Co dělaly děti? Co dělala zvířátka?... Tímto způsobem opakování příběhu si děti lépe zapamatují jeho děj.

Počet loupežníků a zvířátek se určí podle skutečného počtu hráčů. Švihadly se vyznačí místo hájovny, chlívku a zříceniny hradu. Loupežníci mají škrabošku (šátek) přes obličej, maminka koště. Krmivo pro zvířátka a dříví nahradí menší a větší kostky a místo sekyrky můžeme použít dlouhé pravítko.

Po rozdělení rolí, vyznačení prostoru (scény), zopakování činností, dialogů a scénosledu může dojít k realizaci improvizace. Učitel čte pomalu se zaujetím. Dětem pomáhá gesty, mimikou, intonací, kývnutím hlavy směrem k hráči nebo přímo slovně. Po ukončení improvizace se mohou role prostřídat a příběh se může opakovat.

J. Valenta rozlišuje improvizaci podle doby přípravy.

a) Spontánní improvizace

Jedná se o „totálně“ improvizované hry, kdy nikdo téměř nic neví dopředu a hra se nepřipravuje.⁴⁸

⁴⁸ Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 162.

Sochy v muzeu

Cíle: pocítit radost z pohybu, upevnění kázně

Úkol: zastavit se v pohybu a na znamení, „zkamenět“

Věk: 3 – 6 let

Počet dětí: 10 – 15

Pomůcky: písťalka

Čas: 5 – 10 minut

Organizace: volně po prostoru (nejlépe venku)

Popis činnosti

Učitel chytne dítě za ruku, mírně ho roztočí a pustí ho. Dítě udělá několik pohybů a učitel pískne. A to je znamení, že dítě má zkamenět. Takhle to provede se všemi dětmi, až máme hotové „muzeum soch“. V tu chvíli dovolí učitelka dětem otáčet hlavou, aby se mohly podívat na ostatní sochy.⁴⁹



b) Improvizovaná hra na základě přípravy

V tomto případě se jedná o plánovanou improvizaci, ve které má skupina či jednotlivec dostatek času na přípravu (rozdělení rolí, určení prostorových vztahů, domluva o příchodech později nastupujících postav apod.).⁵⁰

⁴⁹ Srov. PAUSEWANGOVÁ, E. *100 her k rozvoji tvořivosti v předškolním a mladším školním věku*, s. 99.

⁵⁰ Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 163.

O veliké řepě

Cíle: schopnost naslouchat mluvenému slovu, rozvoj obrazotvornosti, soustředění

Úkol: ztvárnit děj pohádky pohybem

Věk: 3 – 6 let

Počet dětí: 8 - 12

Pomůcky: žádné

Čas: 10 – 15 minut

Organizace: volně po prostoru

O veliké řepě

Žili, byli děd a babka. Jednoho dne děd zasadil řepu, která mu po čase vyrostla a byla převeliká. Snažil se ji vytáhnout. Tahal, tahal, ale nevytáhl. Přivolal si tedy na pomoc bábu. Bába se chytla dědka, dědek řepy a táhli, táhli, ale nevytáhli. Tak babka na pomoc přivolala vnučku. Vnučka se chytla babky, babka dědka, dědek řepy a táhli, táhli, ale nevytáhli. Tak vnučka zavolala pejska. Pejsek se chytil vnučky, vnučka babky, babka dědka, dědek řepy a táhli, táhli, nevytáhli. Tak pejsek zavolal na pomoc kočku. Kočka se chytla pejska, pejsek vnučky, vnučka babky, babka dědka, dědek řepy a táhli, táhli, nevytáhli. Tak kočka zavolala myš. Myš se chytla kočky, kočka pejska, pejsek vnučky, vnučka babky, babka dědka, dědek řepy a táhli, táhli a najednou řepa udělala „RUP“ a byla venku...⁵¹

Popis činnosti

Učitel přečte dětem pohádku O veliké řepě. Pokud jí děti dobře znají, může rovnou přistoupit k rozdělení rolí. V pohádce vystupují dědeček, babička, vnučka, pes, kočka, myš. Zbytek dětí bude v roli řepy. Záleží na nich, jak řepu znázorní (stoupnou si za sebe a chytí se kolem pasu, sednou si na zem a zvednou ruce). Snažíme se dětem nepomáhat. Necháváme řešení situace na nich. Jen v případě velkého zmatku je navedeme ke způsobu řešení. Hru opakujeme a měníme role. Ti co hráli řepu, se stávají dědečkem, babičkou atd.

⁵¹ DĚTSKÉ HRY. *O veliké řepě* [online].

2.3.1 Vztah improvizace ke scénáři

Improvizace a scénář nejsou pojmy, které by stály a fungovaly odděleně. Za jistých okolností se mohou prolínat. J. Valenta si všímá třech hledisek vztahu improvizace k dramatickému textu.

a) Z hlediska práce na představení

Během přípravy představení se můžeme formou improvizace zabývat určitým jevem, který se vyskytuje ve scénáři. Např. hádkou se můžeme v improvizovaných etudách zabývat obecně, abychom obohatili svoje zkušenosti, které nám později pomohou při samotném představení. Některé formy představení dokonce dávají prostor pro experimentování (forbíny). V představení se můžeme setkat s improvizací i ve chvíli, kdy herci vypadne text. Také z důvodu nekázně se herec záměrně nedrží scénáře a improvizuje, nebo když se snaží obohatit představení nad rámec scénáře, zařadí větu, pohyb, gesto či mimiku, která není jeho součástí.

b) V dramatické výchově

Specifickým případem jsou dramatizace pohádek, které však nemají podobu scénáře. Předem je dáno téma, učitel má připravený scénosled, hráči hru předem prodiskutují a vytvoří tak její plán, jasné jsou situace, postavy a okolnosti, ale opora v dramatickém textu chybí. Z hlediska hráčů se jedná o improvizovanou hru, protože ti nedostávají do ruky text, který by interpretovali. Jedná se tedy o hru opírající se o improvizace hráčů i přes to, že učitel má svou přípravu a hráči interpretují učitelovu zjevnou představu o průběhu hry.

c) Hra bez jakéhokoliv scénáře a přípravy

Jedná se o hru absolutně bez domluvy, kde je dáno jen téma, které scénář zastoupí. V některých hrách a cvičeních však není dáno ani téma. Je tomu tak například u známých rozehrávek a štronz nebo u vzájemného doplňování hráčů do podoby sousoší.⁵²

⁵² Srov. VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, s. 160-161.

2.4 Modely dramatických improvizací

Příprava na dramatickou improvizaci vyžaduje pečlivý přístup ze strany pedagoga. Z větší části jsou dramatické improvizace řízené právě pedagogem. Někdy se však stane, že učitel vstoupí do situace, kterou navrhly samy děti. Jeho úkolem je pomoc rozvinout jejich nápad a podpořit je v realizaci hry. V tomto případě se jedná o *improvizaci na námět dětí*. S tímto způsobem se můžeme nejčastěji setkat v mateřských školách, kde volné hry dětí patří mezi oblíbenou náplň dne (hra na pekaře, kuchaře, kadeřnictví, závody apod.). Například děti přijdou s návrhem, že si budou hrát na obchod. Učitel se může dětí zeptat, kdo bude prodavač a kdo zákazník, co budou prodávat a jak bude jejich stánek či obchod vypadat. Pokud si děti nebudou vědět rady, učitelka může role a prodávající zboží určit.

Mezi nejjednodušší formy improvizování patří *rytmický pohyb*, který bývá založen na sériích opakovaných úkonů (sbírání brambor na poli, vojenský pochod, hrabání listí) a *pantomima běžných činností*, dramatická podoba pohybu, který hráči předvádějí při hře (automobilový závodník řídí auto, kadeřnice vysouší vlasy zákaznici, kuchařka míchá polévku). Tyto dva typy improvizace nevyžadují dialog a vzájemnou komunikaci ve skupině, proto je to vhodný způsob, jak začít s improvizací u dětí, které s dramatickou improvizací nemají ještě žádné zkušenosti. Je vhodná pro všechny děti, zvláště pro ty menší, které mají problém slovně se vyjádřit.⁵³

Dále se setkáváme se *simultánní improvizací*, při které všichni dělají souběžně totéž. Jedná se o společnou práci, která se uskutečňuje ve společném prostoru a hromadně, ale každé dítě provádí činnost individuálním způsobem podle svých představ, bez toho aniž by ho někdo pozoroval, hodnotil a napomínal. Děti zobrazují určitou činnost, děj nebo jev na pokyn učitele, který improvizaci řídí. Tento způsob improvizace zbavuje děti zábran a umožňuje jim dostatek soukromí k tomu, aby si bez okolního tlaku vyvolaly potřebné představy, které budou dále obohacovat a provádět. V průběhu této činnosti učitel pouze nabízí další podněty k činnosti bez pozdějších zásahů.⁵⁴ – Výše jsem uvedla cvičení: Předved', co vidíš na obrázku. Simultánní improvizace je taktéž improvizace bez děje a kontaktu. Tuto již zmíněnou hru můžeme obměnit tak, že obrázky nahradí slova. Například učitel při ranní rozcvičce

⁵³ Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*, s. 111-112.

⁵⁴ Srov. tamtéž, s. 112.

vyzve děti, aby předvedly strom ve větru, kyselé jablko, veselého pejska, rozzlobenou maminku apod.

Narativní pantomima je často používanou formou hromadné improvizace, při které děti pantomimicky zobrazují učitelem vyprávěný děj pohádky, básničky nebo příběhu a děti souběžně s vyprávěním předvádějí děj nebo činnosti v příběhu. V tomto vyprávění by měla být jedna výrazná ústřední postava, které bude věnována hlavní pozornost. Děj příběhu musí být jednoznačný, výrazný a akční. Narativní pantomima je poměrně jednoduchý způsob, jak děti uvést do dramatické hry, protože učitel jasně říká, co se v příběhu odehrává, a děti hledají způsoby, jak děj příběhu předvedou pohybem, viz zmíněná improvizace na základě pohádky O veliké řepě.⁵⁵

Obměna narativní pantomimy je *pantomima hudební*, při které děti ve skupině pohybově vyjadřují děj písně nebo krátké hudební skladby.

Šel zahradník do zahrady

Šel zahradník do zahrady s motykou, s motykou,
vykopal tam rozmarýnu velikou, velikou.
Nebyla to rozmarýna, byl to křen, byl to křen,
vyhodil ho zahradníček z okna ven, z okna ven.

Já mám koně

Já mám koně, vraný koně, to jsou koně mí. 2x
Když já jim dám ovsa, oni skáčou hopsa.
Já mám koně, vraný koně, to jsou koně mí.

Když já jim dám obroku, oni skáčou do skoku.
Když já jim dám jetele, oni skáčou vesele.

⁵⁵ Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*, s. 112.

Travička zelená

Travička zelená, to je moje potěšení,

travička zelená, to je moje peřina.

Když si smyslím, na ni sednu,

když si smyslím, na ni lehnu.

Travička zelená, to je moje peřina.

Můžeme se setkat i se *zvukovou reprodukcí* některých částí příběhu, tzn., že děj není předváděn pohybem, nýbrž zčásti interpretován zvukem. Děti napodobují skřípání dveří, dupot koní, kvílení větru, zvuky zvířat apod.

O vyplašených zvířátkách

Byla jednou jedna farma, kde žila prasátka, ovečky, kravičky, slepice, kozy, pes Alík a kočka Micka. Zvířátka žila na farmě spokojeně, měla hodného hospodáře a pořád něco dobrého k jídlu. Jednoho večera byla velká bouřka. Vítr fičel, hromy a blesky burácely, stromy skřípaly, jak se větrem ohýbaly, a na půdě bouchalo nedovřené okno. Všechna zvířátka se k sobě přitulila, aby neměla tak velký strach. Z ničeho nic pes Alík zavřel, zvedl se a začal čichat u dveří. Slyšel, jak někdo okolo farmy dupe. Zvířátka dostala strach. Najednou začaly dveře skřípat a pomalu se otevírat. Zvířátka si už myslela, že je to jejich poslední hodinka. Byla však mile překvapena, když se ve dveřích objevil kamarád ježek, který se drkotal zimou. Zvířátkům se ulevilo a pozvala promočeného ježka dál, aby se zahřál a schoval před deštěm.

Často se setkáváme s tzv. *hromadnou improvizací se změnou okolností*. Děti tak musí reagovat na nově vzniklou situaci a spontánně tak řeší problém, který se před nimi objevil. Na začátku improvizace je zadáno prostředí (restaurace, kino, škola, čekárna u doktora). Nějakou dobu se improvizace rozvíjí podle rozhodnutí hráčů. Učitel (vedoucí) může určit role (např. v čekárně u lékaře zvolí sestřičku, doktora, pacienty, uklízečku apod.) a poté vnese do rozvíjející se improvizace zápletku. Buď slovně, nebo vlastním vstoupením do role. V každém případě jde o nečekanou situaci, určitý zvrat nebo důraznou změnu (vlakové neštěstí, nová něčím zvláštní osoba, bomba ve škole). Na tuto změnu musí hráči reagovat, rozvine se další zápletky, která je

vyřešena ukončením akce (bomba se zneškodní) nebo další zápletkou (bomba vybuchne a ranění se musí odvézt do nemocnice).⁵⁶

Jede vláček motoráček

Cíle: rozvoj operativního myšlení a týmové spolupráce

Úkol: vyřešit náhodně vzniklou překážku

Věk: 4 – 6 let

Počet dětí: 8 – 10

Pomůcky: 2x tyče 1,5 dlouhé, bubínek, terčík a písťalku pro výpravčího, čepici pro strojvůdce

Čas: 15 – 20 minut

Organizace: volně po prostoru

Popis činnosti

Učitel řekne dětem, že jsou na vlakovém nádraží. Zvolí výpravčího a strojvůdce. Ostatním dětem řekne, že jsou cestující a ukáže jim, kde je vlak. Ten je připraven na zemi ze dvou rovnoběžně položených tyčí. Pak už je to na dětech, jak hru rozehrají. Předpokládá se, že strojvůdce si stoupne před děti a že výpravčí zvedne terčík, zapíská, děti chytanou tyče jednu do levých rukou, druhou do pravých rukou a vlak se rozjede. Pokud k tomu nedorazí, učitel děti vhodným způsobem navede. Jakmile bude vlak v pohybu, učitel začne recitovat básničku.

Jede vláček motoráček

Jede vláček motoráček,
z komína se kouří.

Vychází z něj modrý mráček
jako v silné bouři.

Jede vláček motoráček,

jede, jede do zatáček.

Hú, hú,hú, hú, hú, hú,

vláček jede v tunelu.

Najednou několikrát za sebou učitel bouchne do bubínku a řekne dětem, že vlak vykolejil a že tento problém musí vyřešit. Nějakou chvíli nechá děti, aby se samy

⁵⁶ Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*, s. 112-113.

snažily překážku překonat. Pokud se jim to nepodaří, učitel zvolí dva opraváře, kteří nehodu vyřeší. Jakmile jsou všichni zase ve vlaku, učitel pokračuje v básničce.

Jede vláček motoráček,
jede, jede do zataček.
Hú, hú,hú, hú, hú, hú,
vláček vyjel z tunelu.

Náročnějším typem improvizace je *etuda*. Jedná se o hru buď sólovou, nebo ve dvojicích, trojicích a v malých skupinkách. Tvorba postavy, konfliktu a jeho řešení je náročnější, než u skupinových prací. Tato improvizace má jednu maximálně dvě situace a menší počet postav v rozmezí třech až pěti osob. Končí zřetelným závěrem shrnující celé téma situace či konfliktu.⁵⁷

Vyřešení situací

Cíle: rozvoj operativního myšlení, překonání strachu při přiznání vlastní viny, upevnit v dítěti kladné morální hodnoty

Úkol: vyřešit situaci na zadané téma

Věk: 5 – 6 let

Počet dětí: 10 – 12

Pomůcky: panenka s vyndavací ručičkou, rozbitý hrneček, tamburína, koš s prádlem, počítač se stolkem a dvěma židlemi, kopací míč

Čas: 25 – 30 minut

Organizace: v prostoru před dětmi sedící v půlkruhu

Učitel sdělí dětem ve dvojici nebo ve trojici téma situace, kterou budou muset vyřešit, a k tomu jim rozdá potřebné rekvizity. Náměty konfliktů:

- Dva sourozenci zapomenou koupit bonboniéru pro babičku k narozeninám. Začnou se hádat, čím je to vina. Jak tento konflikt správně vyřeší?
- Holčička si hraje s panenkou svojí kamarádky a při oblékání jí ulomí nožičku.

⁵⁷ Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*, s. 113.

Kamarádka přichází, nic netuší a chce panenku vrátit. Jak by se holčička měla zachovat?

- Dítě při mytí nádobí rozbije mamčin oblíbený hrneček. Maminka uslyší, že se něco rozbilo (bouchnutí do tamburíny) a přichází k dítěti. Co jí dítě řekne a jak na to maminka zareaguje?
- Sestry mají do návratu tatínka z práce pověsit prádlo. Místo toho si však hrají hry na počítači. Tatínek přichází domu a vidí, že nic není hotovo. Jak se tatínek a jeho dvě dcery zachovají?
- Dva chlapci si kopají s míčem mezi domy a rozbijí sousedovi okno. Co by měli správně udělat?⁵⁸

Učitel dá dětem čas na přípravu. Poté začnou děti předvádět situace v prostoru před dětmi sedící v půlkruhu. Každá dvojice či trojice by měla mít odlišné téma, aby nedocházelo ke stejným řešením situací a ke kopírování ostatních dvojic či trojic. Jakým způsobem děti situaci vyřeší je zcela na nich, ale předpokládá se, že řešení bude po stránce morální správné (přiznání viny, omluva). Pokud ne, učitel se ostatních dětí zeptá, jaké je správné řešení situace a poprosí dvojici či trojici o její opětovné předvedení. Na závěr učitel s dětmi shrne všechna správná řešení situací.

2.5 Požadavky na osobnost pedagoga dramatické výchovy

„Pedagog se nesmí žákovi jevit jako neomylný člověk, který všechno ví a nikdy se nemylí, ale musí stát před žákem jako člověk neúnavný, který stále hledá a snad často i nachází. Učitel, který se nikdy nerozhoří, protože říká jenom to, co ví, málo podněcuje své žáky. Z učitele musí vycházet neustálý pohyb a jeho nepokoj se musí přenášet na žáky. Potom budou žáci hledat podobně jako on.“ (A. Schönberg)⁵⁹

Pedagog musí být především osobnost, které si dítě i jeho rodič bude vážit. Sobě samému by se měl stát pedagogem a měl by dál rozvíjet vlastní osobnost. Měl by mít k dítěti pozitivní citový vztah a úctu k jeho individualitě a neměl by mu vnucovat své názory a postoje.⁶⁰

Povolání pedagoga je velmi náročné a jsou na něj kladeny vysoké nároky. Pedagog ve vyučovacím procesu zprostředkovává učivo, kontroluje a hodnotí dosažené výsledky.

⁵⁸ Srov. BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů*, karta č. 75.

⁵⁹ GÜNTNER, P. *O vyučování improvizaci*, s. 1.

⁶⁰ Srov. MARŠÍKOVÁ, D. *Rozvíjení rytmického cítění u dětí předškolního a mladšího školního věku*, s. 37.

Smyslem jeho působení je také vytváření pozitivního sociálního prostředí, které bude dítě utvářet a podněcovat jeho potřeby a zájmy.⁶¹ „Učitel musí umět sociální klima a atmosféru své skupiny vnímat a hodnotit, musí být citlivý na potřeby, zájmy a postoje dětí, tolerantně, a přitom aktivně reagovat, chápat dítě jako partnera, být přirozeným členem, skupiny, ne byrokraticky dosazeným manipulátorem.“⁶²

Důležitou roli hraje i úroveň a síla jeho vystupování před dětmi. Podstata úspěšné učitelské činnosti není pouze ve znalostech pedagoga, ale hlavně v osobnosti učitele a jeho pedagogických schopnostech. Učitel dramatické výchovy by měl být v první řadě kreativní, měl by umět vnímat věci neotřele a originálně s nutnou dávkou představivosti a fantazie. Měl by být spravedlivý a neměly by mu chybět tyto vlastnosti: vlídnost, vytrvalost, citová vyzrálost, trpělivost, vstřícnost, statečnost, důslednost, přizpůsobivost, zodpovědnost za sebe i za druhé, schopnost empatie (vcítění se do druhého) a naslouchat druhým, komunikativnost, samostatnost, slušnost apod.⁶³

Učitel dramatické výchovy by neměl zapomínat i na své sebevzdělávání (rozvoj praktických dovedností, samostatné studium odborné literatury, časopisů zaměřující se na dramatickou výchovu). Základním předpokladem úspěšnosti a efektivity práce pedagoga je právě jeho odborné vzdělání.⁶⁴ V současné době existuje několik forem přípravy učitelů. E. Machková uvádí následující členění odborného vzdělání učitele dramatické výchovy:

- a) specializační studium na DAMU v Praze a na JAMU v Brně,
- b) dramatická výchova jako jeden z předmětů ve studiu učitelství,
- c) rozšiřující formy studia dramatické výchovy pro kvalifikované učitele,
- d) doplňkové vzdělání divadelních herců.

Hlavním předmětem specializačního studia oboru je Praktikum dramatické výchovy.

Ostatní předměty a obsahové okruhy studia tvoří tři základní skupiny:

1. osobnostní a psychosomatická vybavenost,
2. učitelská průprava,
3. divadelní průprava.⁶⁵

⁶¹ Srov. MARŠÍKOVÁ, D. *Rozvíjení rytmického cítění u dětí předškolního a mladšího školního věku*, s. 37.

⁶² Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*, s. 113.

⁶³ Srov. MARŠÍKOVÁ, D. *Rozvíjení rytmického cítění u dětí předškolního a mladšího školního věku*, s. 38.

⁶⁴ Srov. tamtéž, s. 38.

⁶⁵ Srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*, s. 187-191.

Učitel dramatické výchovy by měl mít také velice dobře rozvinuté organizační schopnosti, které zaručují efektivnost dramatických činností. Bez této dovednosti by nezvládl běžnou denní přípravu na činnost s dětmi, ani přípravu dětského vystoupení či vánoční besídky.⁶⁶ „Skutečností zůstává, že i vhodně vybraná hra, herní činnost, či jiný dramatický kontakt se mine účinkem, pokud jej učitelka nemotivuje a neorganizuje tak, aby u dítěte vyvolaly silné emocionální prožitky. Tato schopnost či dovednost není dána každému ve stejné míře a patří do oblasti tvořivého potenciálu jedince, hraničícího s uměním.“⁶⁷

2.5.1 Přístup učitele k dětem

Každá osobnost dítěte je jedinečná a individuální, setkáváme se s odlišnými schopnostmi, dovednostmi, návyky a odlišnou rychlostí a vytrvalostí v učení a poznávání. Osobnost dítěte se vyvíjí a utváří a pedagog mu jí pomáhá rozvinout. Měl by průběžně pozorovat strukturu osobnosti dítěte a podle toho vybírat materiál k dramatickým činnostem. Tento materiál by měl být přiměřený, pestrý, srozumitelný, rozmanitý a pro děti přitažlivý. Potřebné je také sledovat volní vlastnosti dítěte (vytrvalost, píle, odolnost proti nesoustředěnosti a nepozornosti). Důležité je i poznání temperamentu žáka (introvert - extrovert) a jeho typologie (flegmatik, choleric, sangvinik, melancholik).⁶⁸

Pedagog by měl přistupovat k pedagogické činnosti kreativním způsobem. Jeho vedení by mělo být empatické a měl by se umět přiblížit k dítěti nadanému, tak k průměrnému, ale shovívavě přistupovat i k dítěti ve svých schopnostech slabšímu a problémovému. V praxi by měl pedagog umět přistupovat k nadaným tak, aby se nebrzdil nebo nepotlačoval jejich přirozený vývoj. Také je třeba umět pracovat s dětmi pomalejšími až zaostávajícími. Učitel se ve své praxi může setkat s různými druhy vztahů, vazeb, charakterů, kterým je třeba umět se dobře přizpůsobit.⁶⁹

⁶⁶ Srov. MARŠÍKOVÁ, D. *Rozvíjení rytmického cítění u dětí předškolního a mladšího školního věku*, s. 38.

⁶⁷ MACHKOVÁ, E. et al. *Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole*, s. 31.

⁶⁸ Srov. MARŠÍKOVÁ, D. *Rozvíjení rytmického cítění u dětí předškolního a mladšího školního věku*, s. 40.

⁶⁹ Srov. MARŠÍKOVÁ, D. *Rozvíjení rytmického cítění u dětí předškolního a mladšího školního věku*, s. 40.

3. DIDAKTIKA DRAMATICKÉ IMPROVIZACE

3.1 Zdroje námětů pro dramatické improvizace

Náměty pro dramatické improvizace musí vycházet z učebních plánů, aktuálních potřeb, zájmů a schopností dětí. Vybrat vhodný námět je pro pedagoga obtížný a složitý úkol. Pedagog musí být vnímavý, kreativní, měl by umět hledat náměty v běžných životních situacích, ve zkušenostech dětí i svých, v aktuálních problémech, přáních a potřebách dětí stejně jako v literárních, výtvarných či hudebních dílech. Na první pohled by se mohlo zdát, že náměty pro dramatickou improvizaci pocházející z vlastních nápadů dětí nebo učitele jsou snazší a přijatelnější. Není to však vždy pravda. Tyto náměty jsou složité, protože hledají odpovědi na aktuální problémy dětí a to je jedna z cest směřující k podstatě dramatické výchovy. Důležité je tyto náměty zpracovat a připravit je tak, aby dětem skutečně pomohly, aby odhalily příčiny jejich problémů a hledaly možnosti správného řešení.⁷⁰

Náměty z běžných životních situací, problémů a zkušeností dětí můžeme získávat technikou zvanou brainstorming – „*Jedná se o skupinovou techniku zaměřenou na generování co nejvíce nápadů na dané téma. Vychází z předpokladu, že lidé ve skupině, na základě podnětů ostatních, vymyslí více, než by vymysleli jednotlivě.*“⁷¹ Účastníci brainstormingu se spontánně vyjadřují k určitému tématu: maminka, tatínek, hra, kamarádi, zvířata, příroda, sport, Vánoce, radost, výlet, zima, prázdniny – téma se může zadat i otázkou: Co by se stalo, kdyby se ztratilo sluníčko (rodina, kamarád)? Sběr nápadů může probíhat v různých podobách – ústně, kresbou, pohybem (vytvoření sochy, určitého postoje). Podmínkou této techniky je, že každý může říct či ukázat cokoliv, bez toho aniž by je kdokoliv komentoval a hodnotil. I ten zdánlivě nejloupežší nápad může být inspirací pro ostatní. Pochvala ani kritika do této fáze nepatří. Teprve po ukončení sběru nápadů, dochází k diskusi a výběru toho, co se nám líbí či nelíbí, s čím bychom mohli nebo chtěli pracovat dál.⁷²

Jak už bylo řečeno, druhou skupinu námětů pro dramatické improvizace tvoří literární, hudební či výtvarná díla. Literatura nabízí větší bohatství námětů než životní zkušenost dětí a učitele, protože představuje celistvý obraz života. Bohatý zdroj témat

⁷⁰ Srov. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, s. 51.

⁷¹ WIKIPEDIA. *Brainstorming* [online].

⁷² Srov. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, s. 52.

nalézáme v kvalitní dětské literatuře. Zvolenou předlohu by však učitel neměl chápat jako závazný a neměnný materiál. V první řadě musí vycházet z potřeb, zájmů a schopností dětí a v neposlední řadě nesmí zapomínat i na své možnosti a schopnosti. Při správném zacházení se literární předloha stane dobrým nástrojem pro naplnění daného cíle a uspokojení potřeb dětí. Literární předlohou mohou být všechny literární žánry určené pro děti (krátké verše, básničky, pohádky, dobrodružná literatura, comicsy apod.). Pro dramatickou improvizaci s dějem musí učitel volit takovou předlohu, která obsahuje alespoň základní prvky dramatu (postavy, zápletku, dramatickou akci atd.). Ve většině případů musí učitel literární předlohu zbavit nepodstatných pasáží a upravit jí do takové podoby, kterou budou děti schopny předvést.⁷³

Literární dílo se může stát východiskem pro dramatickou improvizaci v několika podobách:

- a) *Z literární předlohy zvolíme pouze určité motivy nebo tématické prvky (postavu, dějový motiv apod.).*
- b) *Literární předlohu si upravíme (krácením či naopak doplněním textu) podle potřeby.*
- c) *Literární předlohu použijeme tak, jak byla napsána.*⁷⁴

Při vybírání námětů improvizací musí učitel přesně vědět, k čemu hra bude sloužit, čeho bude chtít díky ní dosáhnout, jak ji bude organizovat a provádět. Je velmi důležité, aby si učitel neustále uvědomoval, že dramatické improvizace nejsou určeny k předvádění, ale že jejich smyslem je vnitřní zážitek hráčů a získání osobní zkušenosti. Přednější je, co hráč prožívá, co cítí a jak daná činnost formuje jeho osobnost, jaké trvalé změny v něm vyvolává, než to, co vidí přihlížející.⁷⁵

3.1.1 Zadání námětů a témat pro dramatickou improvizaci

Zadání námětu improvizace pro hráče nezkušené by mělo být konkrétní a jednoznačné, protože je méně rozvinuta jejich obrazotvornost a jejich životní zkušenosti nejsou zatím obsáhlé. Čím se hráč stává zkušenější, tím složitější náměty a témata může učitel volit. E. Machková uvádí tři možné způsoby, jak je možno náměty a témata zadávat: slovní zadání (ústně a písemně); vizuálně a hmotně; přímo v činnosti.

⁷³ Srov. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, s. 52.

⁷⁴ Tamtéž, s. 52.

⁷⁵ Srov. MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*, s. 23-25.

a) Slovní zadání (ústně a písemně)

V našem případě připadá v úvahu jen zadání ústní, protože děti předškolního věku ještě neovládají schopnost čtení. Po zadání námětu a před zahájením improvizace dochází k věcné domluvě o rozdělení rolí, o lokalizaci určitých činností, o uspořádání prostoru (imaginárního), vyznačení prostoru rozestavěním rekvizit.

b) Vizualně a hmotně (předmět, výtvarný artefakt, hudba)

Učitel může zájem o určitý námět nebo téma vyvolat pomocí různých předmětů (mušle, hrnec, rozbitá židle, ovoce, budík apod.), pomocí kostýmů nebo částí oděvů, doplňků (čepec, klobouk, zástěra), výtvarnými díly (obrazy ale i obrázky z knih, fotografiemi, sochami nebo jejich zobrazení), nebo hudebními díly všech druhů a žánrů (všechny možné nahrávky, profesionální, zakoupené i připravené pro drama). Tento způsob zadání improvizace může sloužit jako úvodní podnět k improvizaci. Může navodit téma nebo námět rozsáhlejší improvizace. Může sloužit jen jako vzbuzení zájmu a vytvoření představ, nebo může figurovat jako součást improvizace. Do této kategorie můžeme zařadit *improvizace podněcované předměty*: činnost je zahájena ukázkou nějakého předmětu spojeného s námětem nebo tématem, které chce vedoucí hry uvést (např. luk a šípy pro indiánský příběh). *Improvizace podle kostýmu nebo kostýmních součástí*: zatímco předmět navozuje představu prostředí, kostým nebo jeho součást navodí představu o postavě. *Výtvarná díla*: malby, kresby a fotografie, obrazy krajiny s lidmi nebo obdobně pojaté fotografie, které zobrazují životní situace. Díky portrétům můžeme v improvizaci pátrat po charakteru, minulosti a situaci postavy. *Hudba, hudební dílo*: hudba se může uplatnit na začátku improvizace, pro navození nálady a uvedení do dané situace.

c) Přímý vstup do aktivity

Při tomto způsobu zadávání se improvizace zahajuje bez domluvy a předešlé přípravy. Patří sem: *Pohybová aktivita, rytmické cvičení, pantomima*: učitel na začátku navodí běžné pantomimické nebo rytmické cvičení a sleduje témata, která děti do aktivity vnášejí. Poté si některé z témat vybere a vede je k rozvinutí situace a děje. *Sochy, „metání figur“*: ze zkamenělé sochy, která vznikla například technikou „metání figur“ (roztočení a strnutí v pozici, do níž byl hráč vmrštěn) se rozvine pohyb, který z ní logicky vyplývá. Poté mohou další hráči už bez metání figur navázat na námět první sochy. *Folklórní dětská hra*: Improvizace spočívá ve výkladu situace lidových her: hledání, pronásledování, soupeření o něco, strašení apod. *Boj, zápas*: na počátku

improvizace se zahájí bojová hra. Tu pak učitel rozvíjí tak, že zadává další a další okolnosti a začleňuje boj do příběhu. Aktivita směřuje k uvědomění si příčin a následků. Mělo by dojít i k morálnímu hodnocení konfliktu.⁷⁶

3.2 Příprava a stavba dramatické improvizace

Stejně jako v ostatních výchovách, tak i v dramatické výchově platí požadavek přiměřenosti věku a vyspělosti hráčů. Dětem můžeme nabízet jen to, k čemu jsou schopni vzhledem k jejich dosavadním zkušenostem směřovat. Dramatickou improvizaci můžeme až na malé výjimky provádět s dětmi kteréhokoliv věku. Rozdílné jsou pak jen náměty, provedení, způsob zadání a náročnost improvizace.⁷⁷

Před stavbou dramatické improvizace bychom si měli odpovědět na tyto otázky:

„O čem dramatická improvizace bude?

Co bude řešit?

Jaký bude její děj?

Jaké bude její uspořádání?

Jaký dramatický prvek (konflikt, rozpor) bude obsahovat?

Jaké techniky pro její řešení zvolíme?

Jaký způsob expozice (začátek, rozehřátí) bude nejvhodnější?

Čím vznikne dramatické napětí?

Jaké možnosti řešení (pohledů) dramatická improvizace nabídne?

Jaké role dětem nabídne?

Co bude udržovat jejich zájem?

Jakou techniku vedení zvolíme?

Jaký prostor budeme potřebovat?

Jaké pomůcky, rekvizity nebo audiovizuální techniku budeme potřebovat?

Jaký způsob reflexe vedle volné diskuse zvolíme?

Jaký časový rozsah bude dramatická improvizace včetně reflexe potřebovat?

Co by mohlo improvizaci ohrozit?“

⁷⁶ Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 114 – 122.

⁷⁷ Srov. MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*, s. 27.

Poslední otázka je z metodického hlediska velice důležitá, protože nám umožňuje s určitým odstupem znovu posoudit celou improvizaci a zvážit, zda jsme nepřehlédli něco, co by mohlo její průběh narušit. Například:

Je děj improvizace dostatečně nosný a inspirativní?

Odpovídá zařazený dramatický prvek možnostem dětí?

Jak budou reagovat? Jaké varianty mohu volit?

Obsahuje dostatek impulzů pro udržení zájmu?

Nabízí dostatek rolí, zaměstná všechny děti?

Zvolili jsme vhodný způsob vedení?⁷⁸

Různé typy dramatické improvizace mají odlišnou stavbu a s ní spojenou přípravu. Stavba *dramatické improvizace bez dramatického děje* je velmi variabilní, protože tento druh improvizace je zaměřen na osvojení určitých dovedností, rozvoj schopností nebo uspokojování fyzických a psychických potřeb. Na první pohled se může zdát, že stavba a příprava dramatické improvizace bez dramatického děje bude pro učitele náročným úkolem. Opak je však pravdou. K otevření improvizace a k jejímu rozehrání si učitel většinou vystačí s vysvětlením pravidel a úkolů. Ty by měly být natolik poutavé, aby plnily funkci motivace. Podstatné je, aby zvolený způsob provedení odpovídal danému cíli a tématu. Dramatické improvizace bez dramatického děje mají skutečný význam a smysl, když jsou součástí didaktického celku.⁷⁹

Stavba a příprava *dramatické improvizace s dramatickým dějem* je pro učitele složitějším a náročnějším úkolem, než tomu bylo v předešlém případě. K. Bláhová uvádí, že stavba dramatické improvizace s dramatickým dějem vychází z principů klasické stavby dramatu:

- Expozice (uvedení do děje)

Při přípravě na dramatickou improvizaci učitel zvažuje, čím a jak improvizaci uvede, jak bude děti motivovat, aby činnost vzbudila jejich zájem a chuť se jí zabývat. Taková činnost by měla obsahovat základní prvky dramatična.

- Kolize

V této fázi dochází k zařazení dramatického prvku (rozporu či konfliktu), který vyvolá dramatické napětí a potřebu jej řešit.

⁷⁸ BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, s. 53.

⁷⁹ Srov. tamtéž, s. 54-55.

- Krize (vyvrcholení dramatu)

Stejně jako divadelní hra, tak i dramatická improvizace má dramatický vrchol. Jedná se o chvíli, ve které rozpor či konflikt dosáhne vrcholného bodu a nastává čas pro hledání možností jeho řešení.

- Peripetie (obrat a možnosti řešení)

Tato fáze dramatické improvizaci je složitá zvláště pro mladší a méně zkušené děti. Jejich úkolem je najít způsob řešení, ve kterém by se učily formulovat své názory a postoje. Avšak ne vždy se jim podaří najít správné a úplné řešení situace.

- Katastrofa a závěrečná katarze (rozuzlení a očista)

V této fázi dramatické improvizace docházíme k určitému vyřešení a ukončení činnosti. Rekapitulujeme to, co jsme prožili, k čemu jsme dospěli. Tato fáze nám dává prostor pro reflexi svých pocitů, poznatků a nových zkušeností.⁸⁰

3.3 Vedení dramatické improvizace

Dobrá příprava a stavba dramatické improvizace, správně zvolené metody a zajímavá témata nejsou dostatečnou zárukou účinné a úspěšné práce s dětmi v případě, kdy učitel vede improvizaci chaoticky nebo nudně, jeho chování je lhostejné a jeho výklad nezáživný. Činnost může narušit i učitelovo nesprávné vstoupení do role, tzn., když roli nepřizpůsobí okolnostem a dál mluví „učitelským“ stylem a tónem. Proto učitel ve své přípravě zvažuje i to, jak bude zvolený obsah dětem prezentovat.⁸¹

V praxi se setkáváme se dvěma základními typy vedení dramatické improvizace. Prvním typem je *boční vedení*, které spočívá v souvislém či přerušovaném mluvním projevu učitele. Při tomto způsobu vedení improvizace učitel stojí bokem mimo hru. Učitel s dětmi činnost neprovádí. Naopak sleduje a vnímá atmosféru skupiny, celkový vývoj aktivity a vede činnost zvenku. Boční vedení ovlivňuje představy, úvahy a rozhodování dětí. Tato technika musí být prováděna technicky správně, tzn., všechny děti musí dobře slyšet, co učitel říká a zároveň jeho hlas musí být klidný a příjemný, musí splynout s činností, aby děti přijaly boční vedení jako jejich vlastní vnitřní hlas,

⁸⁰ Srov. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, s. 55-58.

⁸¹ Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 68.

který budou poslouchat a kterým se nechají vést. Boční vedení je možné realizovat i neverbálně – hudbou, gesty, zvuky apod.⁸²

Druhým typem vedení dramatické improvizace je *učitel v roli*. Jedná se o řízení improvizace zevnitř, protože učitel se přímo účastní buď celé, nebo části činnosti. Stane se jedním z hráčů, a tak může z pozice partnera hru ovlivňovat, vtahovat děti rychle a účinně do dramatické akce, posouvat děj, vnášet do něj nové okolnosti či zápletky, podněcovat spoluhráče k další aktivitě, nebo usměrňovat činnost k dosažení daného cíle. Díky tomu, že učitel je součástí improvizace, může nenásilným způsobem postavit děti před nečekaný problém či konflikt, který musí děti rychle, bez přípravy a rozmyšlení řešit. To u dětí vyvolává napětí, zájem a spontánní reakci. Nepředstírají, že něco řeší, ale skutečně hledají možnosti řešení – jejich prožitek je skutečný. Učitel by si měl pro vstup do činnosti volit role vedlejší, aby svým jednáním nepotlačoval a neomezoval tvořivost dětí a prostor pro jejich rozhodování. Role vedlejší by měla být zároveň aktivní a schopná vnášet do děje nové informace a motivy.⁸³

Oba dva typy vedení dramatické improvizace učiteli umožňují v případě potřeby improvizaci přerušit, zařadit reflexi a hru znovu rozehrát. Učitel by se měl vyvarovat tomu, aby vedení nezaměňoval za napomínání, kritizování, opravování nebo poučování. Jeho cílem by měla být podpora samostatnosti, aktivního přístupu dětí k improvizaci a posilování jejich tvůrčí schopnosti.⁸⁴

3.4 Přístup učitele k dramatické improvizaci

Učitel, který se rozhodne pro dramatickou improvizaci jakou vhodnou metodu dramatické výchovy, by se měl připravit na možná úskalí, se kterými se na počátku práce může setkat.

Učitel by měl být připraven na to, že práce se skupinou, která nemá s improvizací žádné zkušenosti, může být práce zpočátku poněkud chaotická. Může se stát, že improvizaci bude chybět forma, nebo dojde k tomu, že se improvizace ze strany dětí náhle přeruší a skončí se slovy „to je všechno“. Než si děti uvědomí, že určitá improvizací cvičení jsou určena jen pro jejich osobu, budou mluvit jeden přes druhého, budou dávat v průběhu improvizace jeden druhému návrhy, co a jak dělat a nebudou se

⁸² Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 74.

⁸³ Srov. tamtéž, s. 76-78.

⁸⁴ Srov. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, s. 58.

dostatečně soustředit samy na sebe. V horším případě vůbec nebudou vědět, co dělat, protože se doposud nesetkaly s možností svobodně se rozhodnout a dělat věci podle sebe. Učitel by si měl uvědomit, že improvizace užívá obyčejné, naprosto logické chování a vztahy každodenního života. Neměl by tedy vyžadovat divadelní „tvar“, protože na jevišti jsou vztahy a chování umělé a jsou vytvořeny pro obecenstvo a ne pro hráče samotné. S tím je spojen fakt, že při dramatické improvizaci nemá být obecenstvo, ani žádný plán a záměr pracovat pro publikum. Učitel při improvizaci pracuje se skupinami nejrůznějších velikostí – od práce ve dvojicích až k práci se skupinou jako celkem. Při skupinové práci mají všechny skupiny dělat svou improvizaci současně. To se často zdá být nemožné kvůli nedostatku prostoru. Ale v časných stádiích improvizace, kdy se projevuje jistý strach a ostych, mají děti tendenci se shlukovat a nedostatek prostoru jim problémy nedělá. Učitel může mít obavu, že při skupinové práci se budou jednotlivé skupiny navzájem rušit. Ani tento problém nemusí nastat, protože skupiny se zcela soustředí na to, co se děje v jejich vlastní improvizaci (s výjimkou náhlého vyrušení křikem nebo jiným výrazným zvukem).⁸⁵

Učitel by se měl připravit i na některé zvláštní požadavky dětí, které mohou mít v průběhu improvizace. Některé skupiny si budou přát ukázat výsledek své práce i ostatním dětem (např. jiným třídám mateřské školy). Existuje moment, kdy to má jistou hodnotu, ale v počátečních stádiích se kvalita práce za takových podmínek zhoršuje. Jiná skupina si může přát dělat skutečnou hru (hru podle psaného textu). To může být důsledkem nedostatku důvěry ve vlastní tvořivé schopnosti a obrazotvornost. Ale také to může být důsledek touhy po formě následkem častých improvizací. Někdy děti požadují použití kostýmů. Použití jednoduchých kostýmů je vhodný způsob podněcování improvizace, protože pomáhá obsahu příběhu. Učitel by měl však klást důraz na jednoduchost kostýmů a kostýmních doplňků. Zde platí pravidlo „méně je někdy více“. Učitel volí takové kostýmy, aby neomezovaly fantazijní představy dětí. Stejně jako kostýmy mohou být i rekvizity dobrým podnětem dramatické improvizace, zejména v jejích počátcích. I jednoduché předměty a pomůcky

⁸⁵ Srov. WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, s. 134-136.

využité v improvizaci mohou podpořit soustředění dětí a pomoci při usměrňování kázně ve skupině.⁸⁶

3.5 Chování a jednání učitele při dramatické improvizaci

V předchozích kapitolách již bylo řečeno, že učitel žákům neříká, jak mají improvizovat, jak mají situaci řešit, co mají dělat a jak mají danou činnost provádět. Vedle toho by si měl učitel také uvědomit, jakým způsobem jsou činnosti prezentovány a jaký způsob chování a jednání učitel zvolí. E. Machková uvádí, že specifická skupina či specifická situace, vyžaduje i jiný styl chování a jednání. Pro učitele je tedy důležité umět svoje chování a jednání pojmenovat a vědomě s ním nakládat. Měl by si uvědomovat především:

- a) *Pozici v prostoru a jeho postoj*: kde se nachází během činnosti, v jaké blízkosti je od hráčů, zda stojí, sedí, klečí, leží, jestli má oči přibližně ve stejné úrovni jako děti, zda je jeho postoj uvolněný, napjatý, vstřícný k dětem či naopak.
- b) *Výraz vyjadřující zájem o děti a danou činnost, bez přetvářky, přirozený, vyjadřující smysl pro humor.*
- c) *Chování k chlapcům a děvčatům*: chlapci docela brzy začnou negativně vnímat přílišnou něžnost a citlivost (zdrobněliny) – více vyžadují věcné projevy. Děvčata naopak vítají citlivý přístup a projevy náklonnosti.
- d) *Pozitivní přístup učitele*: ten by se měl soustředit na hodnocení činnosti a ne osoby a věřit tomu, že všichni provádějí činnost, jak nejlépe dovedou. Pozitivní přístup je základem pro vytvoření dobré pracovní atmosféry.
- e) *Neformálnost chování učitele* spočívá v jeho ochotě kdykoliv být součástí dětské aktivity, kdykoliv si s dětmi sednout či lehnout na zem, stejně jako sednout si s nimi do kruhu.
- f) *Naslouchat a reagovat na děti*: učitel by měl dětem naslouchat, měl by mluvit s nimi a ne „na ně, měl by o ně projevit zájem, žádnému dítěti se nevyhýbat ani pohledem, nevynechávat ho z činností.

⁸⁶ Srov. WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, s. 136-137.

- g) *Jazyk učitele:* ten by měl být interaktivní – vedoucí k navazování kontaktu. Učitel by se měl vyvarovat jazyku regulativnímu, v němž převládají příkazy, zákazy a dirigování dětí.
- h) *Vážnost ve vztahu k hráčům, tématům a aktivitám.* Učitel by měl dávat najevo svůj zájem o témata a aktivity, neměl by je snižovat z pohledu dospělého.
- i) *Oblečení učitele:* vhodné je takové oblečení, které umožňuje volný pohyb, sedání a lehání na zem.
- j) *Odhad času:* učitel by si měl uvědomovat, kolik času pro jednotlivé aktivity bude potřebovat pro jejich klidný průběh bez napětí a nepříjemného zrychlování. Činnost by také nemělo zdržovat stěhování nábytku či nefungující aparatura.⁸⁷

Učitel necitlivý, který nevnímá potřeby a nálady dětí, se setká s odmítáním a nefunkčností aktivit jím nabízené. Učitel dominantní a netrpělivý, který navrhne vlastní řešení nebo náměty hráčů odmítá pro jejich nevhodnost, může mít úspěch jen u těch dětí, kterým chybí vlastní iniciativa, a raději se nechávají vést. Tento způsob odmítají děti, které potřebují prostor pro sebevyjádření, pro realizaci vlastních nápadů a čas na promyšlení dalších kroků. U učitele slabého a neschopného udržet řád děti nevidí upřímný zájem o ně ani o činnost. Takový učitel je ve všem povolný a dává dětem najevo, že na ničem příliš nezáleží, je lhostejný a pro děti nezajímavý. Neúspěšný učitel přiřítá vinu dětem, poklesu jejich morálky, vlivu rodiny, společnosti, televize apod. Málokdy hledá chybu u sebe.⁸⁸

3.6 Reflexe a hodnocení dramatické improvizace

„Reflexí budeme chápat zrcadlení toho, co se dělo, popis, seskupování myšlenek a následných představ o tom, co jsme prožili, co jsme pochopili, strukturní analýzu komplexní zkušenosti ze hry i vyvozování závěrů o tom, co jsme se naučili, interpretaci všeho, co se dělo. Hodnocení budiž pak pro nás proces určování a definování kvalit akce samé, žáků i nás jako učitelů, přičemž vstupují do hry určitá posuzovací kritéria.“⁸⁹ Provést hodnocení objektivně může být mnohdy složité, protože hodnocení v dramatické improvizaci se netýká zvládnutí učební látky, ale vývoje osobnosti dítěte.

⁸⁷ Srov. MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*, s. 84-85.

⁸⁸ Srov. tamtéž, s. 86.

⁸⁹ VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, s. 137.

Abychom dospěli k pojmenování toho, co se odehrálo, nám slouží otázky, kterými je reflexe vedena. Nejprve se ptáme, co se dělo a teprve poté se ptáme, jak se co dělo. Při hodnocení především oceňujeme to, co při dramatické improvizaci fungovalo. Součástí hodnocení je i sdělení toho, čeho by se měly děti příště vyvarovat. Při dramatické improvizaci prožívají děti silné zážitky, o kterých mají potřebu mluvit. Tuto fázi nemůžeme považovat za reflexi a hodnocení v pravém slova smyslu. Děti mají potřebu vypovídat se, neposlouchají druhého, skáčou si do řeči a překřikují se. Smyslem této fáze je uvolnění emocí, které by nám později rušily skutečnou reflexi a hodnocení. V této fázi bychom neměli soudit, co bylo dobře nebo špatně nebo dokonce, že bylo nějaké dítě dobré a jiné nikoliv. Rozhodně by nemělo dojít k tomu, aby děti měly strach z reflexe a hodnocení. Mohlo by totiž dojít k šablonovitému provádění činností, děti by nehledaly nová řešení, ale kopírovaly by vzory označené jako správné.⁹⁰

Reflexe a hodnocení jsou obvykle prováděné na závěr činnosti, v případě potřeby i v jejím průběhu a mezi jednotlivými sekvencemi hry. Jsou to navzájem přirozeně prolnuté jevy, které v praxi nelze oddělit. Tento fakt můžeme doložit příkladem: „Když do třídy vešla moje spolužačka Lucie (myšleno ve hře), cítila jsem mezi námi nepříjemné napětí (reflexe) a došlo mi, že jsem se k ní zachovala špatně, protože... (hodnocení).“⁹¹

Dramatická improvizace má charakter spontánní hry, která vyžaduje plné soustředění, při kterém není čas za zvažování správnosti postupu ani dalších okolností jednání. Proto je důležité dát dětem prostor, ve kterém každý může sdělit své pocity a zážitky, podělit se o zkušenosti a společně se zabývat dosaženým pokrokem jednotlivých dětí i celé skupiny a vším, co se hrou souvisí.⁹²

⁹⁰ Srov. MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*, 117-118.

⁹¹ Srov. VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, s. 138-139.

⁹² Srov. BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*, s. 59.

4. PROJEKT ZAMĚŘENÝ NA DRAMATICKOU IMPROVIZACI

4.1 Projekt a projektová metoda

Snahu o integraci učiva ve větších celcích a přiblížení učiva životu dětí nalezneme již v práci J. A. Komenského (český teolog, filosof, pedagog a spisovatel), taktéž u J. H. Pestalozziho (švýcarský humanistický pedagog) a J. J. Rousseaua (francouzský filosof a spisovatel). V 60. letech 19. století prosazoval K. D. Ušinskij (ruský pedagog) přípravu dětí pro život a ve výuce mateřského jazyka navrhl, aby se učivo koncentrovalo kolem témat, které vychází ze života dětí. Taktéž O. Decroly (belgický pedagog, psycholog a lékař) zastával myšlenku seskupování učiva dle zájmů dětí. Propagoval u dětí do devíti let vyučování nediferencované na jednotlivé předměty.⁹³

Kořeny projektů, projektové metody v pojetí, ve kterém jej vnímáme dnes, je třeba hledat na přelomu 19. – 20. století v USA, kde vzniklo hnutí progresivní výchovy. Konec 19. století přináší kritiku současné školy – nerespektování žáka a jeho zájmů, osobních zkušeností, individuálního předpokladu, motivů, prožitků, omezení aktivity a svobody žáka a opomíjení učení sociálním dovednostem. Kritika se zaměřovala i na „škatulkované“ podání učiva, které kopírují jednotlivé vědní obory než reálné životní situace a problémy. Stoupenci hnutí usilují o přiblížení obsahu učiva přirozeným činnostem dětí, ruší členění vyučovacích hodin na jednotlivé předměty, odmítají striktní disciplínu a dril a snaží se o propagaci projektové metody pro práci ve škole.⁹⁴

John Dewey (americký filosof, psycholog, pedagog, sociolog a profesor na universitě v Chicagu a New Yorku) je zakladatelem a představitelem pragmatické pedagogiky. Jeho myšlenky směřovaly ke spojení školy s běžným životem. Škola by měla být uspořádaná tak, aby byla součástí skutečného života a poskytovala žákům zkušenost, kterou by poté mohli uplatnit v běžném životě. Dewey chápe dítě jako komplexní bytost, respektuje jeho individualitu, jeho vývojové zvláštnosti. Podstatou jeho výuky je najít takovou učební látku, která by dítě motivovala natolik, že by si samo přálo učit se, a aby samo vědělo, proč se učí. On sám nepoužíval název projektová metoda, ale svými principy položil její základ. Myšlenky J. Deweye uvedl plně do praxe

⁹³ Srov. COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*, s. 7.

⁹⁴ Srov. tamtéž, s. 7.

jeho žák William Heard Kilpatrick. V roce 1918 svým článkem *The Project Method* otevřel zlatý věk projektové metody. V tomto článku tvrdí, že by se děti neměly učit abstraktním pojmům a teoretickým definicím, ale učení by mělo probíhat formou rozhovoru, řešením problematických situací apod. Kilpatrick se zasloužil o proniknutí pragmatiké pedagogiky do škol, zdůrazňoval význam zájmů dětí a navrhl předávání učební látky v projektech. Navrhl také schéma projektu: stanovení cíle – plánování – provedení – zhodnocení. Jeho projekty se vztahovaly k životu žáků a k jejich potřebám, v projektové metodě viděl spíše prostředek k výchově charakteru než metodu rozvíjení poznatků. V jeho vyučování nešlo o zvládnutí učiva z hlediska obsahu jednotlivých předmětů, ale především o rozvoj osobnosti dítěte.⁹⁵

Jednoznačné vymezení pojmu projekt či projektová metoda de facto neexistuje, proto uvádím několik definic od různých autorů.

Kilpatrick ukazuje na praktický charakter projektů: „*Projekt jest určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žáku tak, aby se mu zdál životně důležitým tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě.*“⁹⁶

Američan J. F. Hosic zdůrazňuje vlastní aktivitu žáka: „*Výrazu projektová metoda lze užití o učení tehdy, když individuum či skupina pojme záměr, jehož uskutečnění navozuje změny v jeho (jejich) vědění, zručnostech, zvycích či vztazích.*“⁹⁷

J. Adams poukazuje na prvek praktického učení a na předchozí zkušenost žáka: „*Projektová metoda oživuje každou vědomost, kterou vyvolává. Při této metodě neshrnuje učitel nejprve vědomostí a nehledá teprve potom, jak jich užití: počíná užitím a shledává vědomosti.*“⁹⁸

Český profesor R. Žanta zdůrazňuje cíl projektu: „*Projekt je účelně organizovaný souhrn myšlenek, seskupených kolem důležitého střediska praktického vědění, směřující k určitému cíli.*“⁹⁹

V. Příhoda definuje projekt následovně: „*Projekt je vlastní podnik žáků, který dává vyučování jednotný cíl a přispívá k jeho životnosti. Projekt představuje koncentrované*

⁹⁵ Srov. COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*, s. 7.

⁹⁶ VALENTA, J. et al. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*, s. 4.

⁹⁷ Tamtéž, s. 4.

⁹⁸ COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*, s. 10.

⁹⁹ VALENTA, J. et al. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*, s. 4.

úkoly zahrnující organicky stmelené učivo z různých předmětů nebo pouze z téhož předmětu.“¹⁰⁰

Stanislav Vrána (ředitel pokusných škol ve Zlíně) uvádí, že projekt je: „1. je to podnik, 2. je to podnik žáka, 3. je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost, 4. je to podnik, který jde za určitým cílem.“¹⁰¹

Projekt je vnímán jako komplexní úkol koncentrovaný kolem společných jednotlicích myšlenek, který obsahuje více dalších úkolů. Podstatou projektů je tedy tzv. koncentrace. Učivo se koncentruje, soustřeďuje kolem určitého ústředního motivu (jádra, ideje, základů). Projekt zpravidla bývá sestavován jako rozsáhlejší činnost, ve které se vedle základního problému vyskytují problémy dílčí, jejichž řešení je předpokladem vyřešení problému základního. Tímto způsobem se dítě zdokonaluje v myšlení, získává vědomosti a dovednosti z různých oblastí. Výsledkem projektu je získaná zkušenost dotýkající se všech složek osobnosti dítěte.¹⁰²

Na projektovou metodu nahlížíme jako na cílenou učební činnost vyhovující potřebám a zájmům dětí a také pedagogickému rozhodnutí učitele. Jedná se o uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž hlavní roli mají učební aktivity žáků. Projektová metoda se koncentruje kolem určité základní ideje, je zaměřená k praktickému využití získaných zkušeností v životě a přináší změny v celé osobnosti dítěte. Touto metodou by se měly děti naučit přejímat za své činy odpovědnost. Projektová metoda je komplexní činností, která využívá různých dílčích metod a různých forem práce vyžadující aktivitu žáka a jeho samostatnost.¹⁰³

4.1.1 Přednosti a úskalí projektové metody

Přednosti a úskalí projektové metody přehledně shrnul J. Valenta:

„Přednosti:

1. *projektová metoda má motivační sílu,*
2. *je blízká logice životní reality a je přirozená, tím vede k užitečným efektům vzdělání a výchovy,*
3. *zaměstnává a formuje celou osobnost,*

¹⁰⁰ PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*, s. 161.

¹⁰¹ COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*, s. 10.

¹⁰² Srov. VALENTA, J. et al. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*, s. 2-6.

¹⁰³ Srov. tamtéž, s. 5.

4. umožňuje kvalitativní diferenciaci (podle sklonů, zájmů atd.) a individualizaci ve vyučování (demokratizuje),
5. učí spolupracovat,
6. učí diskutovat a formulovat názory,
7. učí řešit problémy,
8. učí tvořit, podněcuje intuici a fantazii,
9. učí hledat informace,
10. má mravní dimenzi (vnitřní kázeň, odpovědnost, tolerance, etika vedoucího a vedeného).“

Úskalí:

1. vše musí být promyšleně organizováno a řízeno (naprostá liberalizace ruší smysl projektu),
2. učitel musí citlivě odhadnout míru volnosti a míru odpovědnosti dětí,
3. nemůžeme pominout vnitřní systémy, které tvoří poznatky jednotlivých věd (...),
4. je nutno se vyrovnávat s tím, že logika životní praxe či situace či mnohostrannosti jevů nerespektuje zásadu postupnosti vyučování poznatkům (...), zásadu přiměřenosti, vyrovnávat se s tím, že jevy jsou vyňaty z kontextu vědní soustavy (...),
5. je nutno mít možnost volně nakládat s časem pro vyučování.“¹⁰⁴

Projektová metoda je jednou z vyučovacích metod a řadíme jí mezi metody doplňkové. Tím chci říct, že se nejedná o metodu, která by dokázala odstranit všechny nedostatky ve vyučování, dokonce ani její plošné používání není možné. Chápejme tedy projektovou metodu jako jednu z cest vedoucí ke zlepšení situace ve vzdělávacích institucích a ne jako absolutistické dogma, které by bylo možné aplikovat na vše a na všechny.

¹⁰⁴ VALENTA, J. et al. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*, s. 7.

4.1.2 Druhy projektu

Během historického vývoje se vytvořila celá řada kritérií, podle kterých lze projekty třídit.

a) Podle účelu

W. H. Kilpatrick si všímá projektu, který se snaží vtělit myšlenku či plán do vnější formy (divadelní představení, stavba hradu z kostek apod.), dále projektu, jehož cílem je estetická zkušenost (vytvoření obrazu pomocí dramatických prostředků či pantomimy), projektu usilující vyřešit problém (Proč se dělá mráz na oknech? Proč Slunce zapadá?) a nakonec projektu vedoucí k získání určité dovednosti (naučit se stříhat, malovat vodovými barvami apod.).¹⁰⁵ Účel neboli smysl projektu musí mít na paměti žák i učitel po celou dobu jeho trvání, proto je velice důležité si na začátku realizace odpovědět na otázku „proč tento projekt realizujeme?“

b) Podle navrhovatele

Jedná se o projekt spontánní, umělý a smíšený. Spontánní typ projektu můžeme také nazvat jako „žákovský“, protože vyrůstá z přirozené situace ve třídě a je vyvolán z potřeb a zájmů dětí. Umělý typ je připraven a vnesen do činnosti učitelem. Smíšený typ projektu vzniká ve chvíli, kdy podnět vzejde od dětí a dále je projekt rozvíjen učitelem a naopak.¹⁰⁶

c) Podle délky trvání

Projekty mohou být krátkodobé (dvou až několika hodinový), střednědobé (realizují se v průběhu jednoho až dvou dnů), dlouhodobé (tzv. projektový týden, který se obvykle absolvuje jedenkrát ročně), mimořádně dlouhodobý (zahrnuje několik týdnů nebo i měsíců).¹⁰⁷

d) Podle místa konání

Projekt probíhá zpravidla ve třídě a mimo ni (na vycházce, na školním pozemku). Ovšem učitel může zadat i takový projekt, na jehož části budou děti pracovat i doma (například příprava pomůcek – sbírání kaštanů, krabiček od sirek, vyfouknutí vajíček apod.). Avšak tyto domácí činnosti navazují na školní práci a jsou podnětem k dalšímu pokračování projektu.¹⁰⁸

¹⁰⁵ Srov. COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*, s. 11.

¹⁰⁶ Srov. VALENTA, J. et al. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*, s. 5-6.

¹⁰⁷ Srov. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*, s. 169.

¹⁰⁸ Srov. COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*, s. 12.

e) Podle počtu žáků

Z tohoto pohledu rozdělujeme projekty na individuální a kolektivní, které se dále dělí na skupinové, třídní, ročníkové, víceročníkové a celoškolské. I v tomto případě je možné spojit společné aktivity s individuální prací.¹⁰⁹

f) Podle velikosti

Projekty můžeme rozdělit na malé a velké. Toto kritérium má však relativní povahu. Například projekt „Zdobíme perníčky“ může být malý, pokud v něm půjde jen o vysvětlení pracovního postupu a samotné zdobení. Pod stejným názvem se ale může skrývat i projekt velký, ve kterém se děti dozví, z jakých surovin je poleva a perníček, jaký je původ těch surovin, co se zdobí na Vánoce v jiných zemích, jaké jsou tradiční vánoční zvyky apod.¹¹⁰

4.1.3 Hlavní kroky projektu

J. Valenta vychází z J. Deweye, který uvádí tyto čtyři kroky:

1. Záměr

U záměru rozlišujeme dvě roviny, a to podnět, který může vycházet spontánně od dětí nebo od učitele a formulaci východiska (jádra, problému) – zodpovězení otázky: „O co tu vlastně půjde?“

2. Plán

Při plánování projektu se učitel zabývá vytyčením základních otázek, témat a cílů, určením typů činností a prostředků vedoucích ke splnění onoho cíle, rozdělením rolí a úkolů, provedením časové a organizační rozvahy atd. Učitel by neměl zapomínat na sledování toho, zda plány odpovídají možnostem dětí, motivují je a uspokojují jejich zájmy a potřeby, zda souvisejí s životní realitou, přinášejí dětem vědomosti, dovednosti, návyky, podněcují rozvoj jejich schopností a zda jejich obsah je výchovný z hlediska mravního a sociálního.

3. Provedení

Při realizaci projektu bývá učitel spíše v pozadí. V jistých případech a dle potřeby může být učitel i v roli rozhodčího, soudce, spolupracovníka, rádce, předsedy, mluvčího, prostředníka apod.

¹⁰⁹ Srov. VALENTA, J. et al. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*, s. 6.

¹¹⁰ Srov. COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*, s. 12.

4. Hodnocení

K hodnocení dochází jak v průběhu, tak i v závěru činnosti. Hodnocení provádí učitel i děti. Oceňují se celá akce, všechny její etapy a kroky, hledají se další varianty řešení či postupů atd.¹¹¹

4.2 Projektová výuka

Termín výuka bývá v současné praxi ztotožňován s termínem vyučování. Je tedy možné a často tomu tak bývá, že projektová výuka je chápána jako synonymum projektového vyučování. Ale v pedagogickém slovníku se definuje výuka v širším slova smyslu než vyučování. „Zahrnuje jak proces vyučování, tak především cíle výuky, obsah výuky, podmínky, determinanty a prostředky výuky, typy a výsledky výuky“¹¹²

Projektová výuka je taková výuka, ve které se uplatňuje projektová metoda. Dominantní role učitele během výuky ustupuje do pozadí a tím vzniká větší prostor pro komunikaci mezi žáky. Učitel se stává jakýmsi povzbuzovačem diskuze, je přítomen při vedení rozhovoru a odpovídá za průběh procesu. Komunikace učitele v rámci projektové výuky mění svůj obsah. Ten není zaměřen pouze na sdělování poznatků, faktů, informací a závěrů, ale předává i emoce, postoje, hodnoty, vnímá potřeby, zájmy a představy dětí. To umožňuje učitelům poznat, co dítě umí a ví, jak vnímá, jak se učí, jak přemýšlí, vstřebává učební látku a také jak je schopno vyjadřovat se a sdělovat své pocity, postoje a názory a jak předává dál získané poznatky. Komunikace v projektové výuce probíhá mezi žáky ve dvojici, ve skupině, mezi dětmi a učitelem. To je velice náročné na organizaci učebního prostředí, prostorové uspořádání a další podmínky výuky (udržení kázně, pozornosti, aktivity všech dětí apod.).¹¹³

4.2.1. Principy projektové výuky

H. Kasíková uvádí následující principy projektové výuky:

1. Zřetel k potřebám a zájmům dítěte – potřeba střetu se světem, nových zkušeností, poznatků, schopností a vlastní odpovědnosti.

¹¹¹ Srov. VALENTA, J. et al. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*, s. 6.

¹¹² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, s. 288.

¹¹³ KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*, s. 40.

2. Zřetel k aktuální situaci – princip „ted' a tady“, podněty přicházející z osobní situace dítěte, ze školního prostředí, blízkého i širšího společenského prostředí.
3. Interdisciplinarita – projektová výuka přináší celistvé poznání.
4. Seberegulace při učení – projekt je především podnikem žáků, učitelská role je jen konzultační.
5. Orientace na produkt – činnost přináší produkt a stvrzuje tak smysl učení.
6. Skupinová realizace – projektová výuka znamená propojení činnosti dětí ve smysluplné týmové spolupráci, učení ve skupině.
7. Společenská relevancnost – propojení života školy se životem obce, města i širší společnosti.¹¹⁴

4.3 Projekt dramatické improvizace „Sněhové království“

Hypotézy ověřované projektem:

- děti v předškolním věku jsou schopny provádět činnosti dramatickou improvizací
- vytvořený projekt je v podmínkách mateřské školy realizovatelný
- dramatická improvizace má pozitivní vliv na osobnostní a sociální vývoj dětí
- děti projevují o dramatickou improvizaci zájem a rády se jí účastní

Cíle projektu:

- zopakovat zimní sporty a činnosti
- prohloubit spolupráci ve skupině
- rozvíjet představivost, fantazii a obrazotvornost
- rozvíjet sluchové vnímání
- zdokonalit přirozený pohyb v prostoru
- podpořit spontánní reakce dětí
- rozvíjet schopnost soustředit se
- procvičit koordinaci a kontrolu pohybů těla

¹¹⁴ Srov. VALENTA, J. et al. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*, s. 9.

Druh projektu:

- podle účelu: získání estetické zkušenosti
- podle navrhovatele: umělý – navržen učitelem
- podle délky trvání: krátkodobý
- podle místa konání: školní
- podle počtu žáků: kolektivní – třídní
- podle velikosti: malý

Druhy dramatické improvizace použité v projektu:

- improvizace bez dramatického děje
- improvizace bez kontaktu
- improvizace s kontaktem
- spontánní improvizace

Modely dramatické improvizace použité v projektu:

- simultánní improvizace
- narativní pantomima
- hromadná improvizace

Zdroj námětu dramatické improvizace

- školský vzdělávací plán
- běžné životní situace dětí

Zadání tématu dramatické improvizace

- vizuálně a hmotně – výtvarné dílo: koláž „Sněhové království“

Vedení dramatické improvizace

- boční vedení
- učitel v roli

Sněhové království

1. DEN

Téma: „Sněhové království“

Úkol: vyjmenovat zimní sporty a činnosti, pantomimicky znázornit děj, činnosti a jevy na pokyn paní učitelky, utvořit skupinky dle společných znaků pantomimicky znázorňovaného předmětu, najít části klíče podle zvuku tamburíny

Pomůcky: koláž „Sněhové království“, šátek, pytlík, malé obrázky zimního oblečení (čepice, šála, rukavice, svetr, oteplovací kalhoty – po šesti kusech), papírový klíč (jeden kus v celku, druhý rozstříhaný na pět částí)

Věk dětí: 3 – 6 let

Počet dětí: 25

Časové rozhraní: 45 minut

Organizace: v kruhu, volně po prostoru

MOTIVACE

Motivaci provede paní učitelka ukázkou koláže „Sněhové království“. Děti sedí v kroužku a popisují koláž: zámek, kopce, hory, zamrzlé jezero, zasněžená krajina atd. Paní učitelka dodá, že v tomto království jsou nekonečné prázdniny a zeptá se dětí: „Co všechno se v takovém sněhovém království může dělat?“



Obr. 1. Popis koláže „Sněhové království“

HLAVNÍ ČÁST

Zimní sporty a zimní radovánky

Děti zůstávají na zemi v kroužku a odpovídají na otázku – opakování zimních sportů a činností: sáňkování, bobování, lyžování, bruslení, jízda na běžkách, stavění sněhuláka, koulování, stavění iglú, hradu ze sněhu, válení sudů ve sněhu apod. – na příslušnou odpověď může paní učitelka děti navést větou: „Ve Sněhovém království je zamrzlé jezero, co na takovém jezeře můžete dělat? Jsou tam také zasněžené hory, co se na takových horách obvykle dělá?“

„A my se teď do takového sněhového království vypravíme.“



Obr. 2. Opakování zimních sportů a činností

Oblékání na cestu

Děti se volně rozestoupí do prostoru třídy a pantomimou reagují na to, co říká paní učitelka: „Na cestu do Sněhového království se musíme teple obléci. Ukažte mi, jak se umíte oblékat. Nejprve si oblékáte teplé spodní prádlo, ponožky, rolák, punčocháče, teplý svetr, „oteplováky“, zimní bundu, zimní boty, šálu, čepici a rukavice.“ Pochvala dětí, že se umí bez pomoci obléci.

„Jste teple oblečeni, tak se můžeme vydat na cestu do Sněhového království.“



Obr. 3. Oblékání oteplovacích kalhot

Cesta do Sněhového království

Děti zůstávají na svých místech a opět reagují pantomimou na slova paní učitelky: „Jste na cestě do Sněhového království, sníh je hluboký, musíte vysoko zvedat kolena, padá sníh, fouká silný vítr, stromy se kymácejí, zebou vás tváře, drkotají vám zuby, chvějete se zimou a najednou vidíte chaloupku, které se kouří z komína. Vcházíte dovnitř, svlékáte si oblečení – čepici, rukavice, šálu, bundu a pijete horký čaj, který jste dostaly od hodné babičky žijící v chaloupce.“



Obr. 4. Fouká vítr a padá sníh

S babičkou v chaloupce

Děti sedí volně po prostoru na zemi a „jako“ pijí čaj. Pani učitelka k nim přijde s šátkem na hlavě, sedne si před ně a ptá se: „Jak vám chutná čaj? Jaký druh čaje máte? A kam jdete? Proč se tam chcete dostat?“ Babička dětem sdělí, že krále Sněhového

království zná a ví, že musí splnit tři úkoly, aby se děti k němu dostaly. První z úkolů je najít klíč od brány do Sněhového království.



Obr. 5. S babičkou v chaloupce

Hledání klíče od Sněhového království

Děti si vytáhnou z pytlíku obrázky zimního oblečení (šála, čepice, rukavice, svetr, oteplovací kalhoty – každý obrázek je v pytlíku po šesti kusech), na obrázek se podívají, zapamatují si ho a mlčky ho vrátí do pytlíku. Svůj obrázek musí pantomimou předvádět tak dlouho, než najde další dítě, které předvádí ten samý obrázek. Tímto způsobem se vytvoří pět skupinek po čtyřech až šesti dětech. Dítěti, které nebude vědět, jak předmět z obrázku napodobit, poradí paní učitelka.

Po místnosti je schováno pět kousků rozstříhaného klíče, které paní učitelka rozmístila po třídě před příchodem dětí. Skupinka po skupince chodí za ruku po místnosti a hledají část klíče podle zvuku tamburíny – čím je zvuk silnější, tím jsou části klíče blíže.

Po vystředání všech skupinek se z nalezených částí složí celý klíč. Paní učitelka části klíče vhodí do „kouzelného pytlíčku“ a na slova „abakadabra“ z něho vytáhne klíč celý, kterým se otevře brána do Sněhového království.



Obr. 6. Losování obrázku z pytlíku



Obr. 7. Hledání části klíče

ZÁVĚR

Paní učitelka děti pochválí za splněný první úkol, který byl z těch tří nejnáročnější. Při kolování klíče mezi dětmi se ptá, co všechno po cestě do Sněhového království dělaly, co prožily, co si zopakovaly a nastíní zítřejší události: plnění druhého a třetího úkolu krále, odměna za jejich splnění a setkání s králem Sněhového království.



Obr. 8. Kolování klíče mezi dětmi

2. DEN

Úkol: pantomimicky znázornit děj básně, neslyšně projít hranicemi Sněhového království, domluvit se na společně prováděných činnostech, nalepit papírové vločky na koláž „Sněhové království“

Pomůcky: 2x šátek, 2x špejle obalená v alobalu, klíč, spodová loutka krále z papíru na špejli (viz obrázek 9), papírová koruna, 25 ks papírových vloček, lepidlo, koláž „Sněhové království“, 25 ks sněhových pusinek

Časové rozhraní: 45 minut

Organizace: v kruhu, volně po prostoru



Obr. 9. král Sněhového království

MOTIVACE

Děti sedí na zemi v kruhu a paní učitelka je opět v roli babičky: „Včera jsem mluvila s králem Sněhového království a řekl mi, že se na vás už moc těší a věří, že jste šikovné děti a zvládnete další dva jeho úkoly.“



Obr. 10. Motivace

HLAVNÍ ČÁST

Báseň o zimě

Děti stojí volně po prostoru a plní druhý úkol: znázornit děj básně pohybem. Babička přečte královu oblíbenou báseň o zimě a při druhém čtení musí děti děj básně ztvárnit pohybem.

Zimní báseň

Cupy, dupy, cupy, dupy,
zima stojí u chalupy.
Vezmeme si rukavice,
sáně, boby a čepice,
vyběhneme rychle ven,
na sněhu se zahřejem.

Nasaďte si rukavice,
přijdou velké fujavice.

A na hlavy čepice,
ty nám přece sluší,
zahřejí nás velice,
nezmrznou nám uši.



Obr. 11. Nasazování čepice

Strážci Sněhového království

Paní učitelka vybere rozpočítadlem dva strážce Sněhového království – rozpočítadlo „Plave mýdlo po Vltavě, jako barvu asi má? – na koho padne poslední slabika, řekne barvu, která se dále podle hlásek rozpočítá.

Strážci hlídají hranice Sněhového království, mají zakryté oči (šátkem, čepicí) a mezi nimi musí děti postupně projít tak, aby je strážci neslyšeli. Jakmile strážci uslyší nějaký zvuk, ukáží kouzelnou hůlkou (špejle obalená alobalem) na jeho původce a zmrazí ho. Záchranou pro zmražené děti je chvíle, kdy strážci usnou a babička je kouzelným proutkem rozmrazí a tak mohou tiše projít mezi strážci k ostatním dětem a tím je splněn třetí poslední úkol.¹¹⁵

Paní učitelka vezme do ruky klíč, pomyslně otevře bránu do Sněhového království a děti, vstoupí dovnitř, posadí se na zem a zavolají na krále Sněhového království, který k nim přichází v podobě spodové loutky (plochá na špejli).



Obr. 12. Strážci Sněhového království



Obr. 13. Odemykání brány

Zimní honička

Král přivítá děti ve svém království, pochválí je za dobře splněné tři úkoly a vybídne děti ke hře na zimní honičku o zimních sportech a radovánkách a vysvětlí jim pravidla. Pravidla: určení krále (nasazení koruny = honič), který nesmí slyšet, jakou společnou činnost děti vymýšlí (bruslení, lyžování, stavění sněhuláka, koulování...). Po domluvě začnou děti činnost předvádět a ptají se: „Králi, hádej, co děláme!“ Ve chvíli, kdy král uhodne předváděnou činnost, začne děti honit. Chycený dostává babu = korunu a hra se opakuje.

¹¹⁵ Srov. VALENTA, J. et al. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy str.* 36.



Obr. 14. Král vítá děti ve svém království



Obr. 15. Domluva dětí na činnosti



Obr. 16. Děti předvádějí bobování



Obr. 17. Král hádá činnost

Relaxace

Děti se položí na zem a se zavřenýma očima poslouchají hlas paní učitelky a představují si, že jsou vložkami: „Jste lehoučké vločky, poletujete vzduchem nahoru a dolů, houpete se ve větru, který vás odfoukl na větvíčku stromu, chvíli se na ní houpete, ale pak vás zase vítr odfoukne do měkké sněhové závěje. Svítí na vás sluníčko, hezky hřeje a vločka se rozpouští a vy se pomalu probouzíte a otevíráte oči.“

Mezi tím, co mají děti zavřené oči, jim paní učitelka na břicho pokládá vločku vystřiženou z papíru. „Podívejte se, král ze Sněhového království vám daroval jednu ze svých vloček.“



Obr. 18. Relaxace

Památka na Sněhové království

„Abyste na krále a Sněhové království nezapomněly, uděláme si z vloček obrázek, který vám je bude vždycky připomínat. Tento obrázek si poté můžete pověsit na nástěnku a ukázat ho rodičům.“

Každé dítě přichází se svojí vločkou a určuje si místo, kam na koláž „Sněhové království“ chce nalepit svou vločku. Na určeném místě paní učitelka nanese lepidlo a dítě si vločku přilepí. Tímto způsobem se vystřídají všechny děti.



Obr. 18. Nalepování vloček

ZÁVĚR

Při prohlížení společného výtvoru se paní učitelka zeptá, co děti prožily při plnění úkolů, co dělaly, jak to dělaly a čeho dosáhly. Paní učitelka zhodnotí dětské výkony

a popřípadě dětem sdělí, čeho by se příště měly vyvarovat. Poté jim rozdá odměnu od krále Sněhového království (sněhové pusinky).



Obr. 19. Rozdávání sněhových pusinek

5. REALIZACE PROJEKTU

5.1 Charakteristika skupiny

Projekt byl realizován v Mateřské škole Staré Hodějovice, Obecní 5, 370 08 Staré Hodějovice, tel: + 420 387 240 345, IČO: 71000151. Zřizovatelem MŠ je obec Staré Hodějovice.

Mateřská škola je určena pro 33 dětí. Jedná se o jednotřídní školu se dvěma pedagogy – ředitelka Alena Vejdovcová a učitelka Mgr. Martina Škarková. Ve školním roce 2011/2012 je v mateřské škole přihlášeno 27 dětí, z toho 14 dívek a 13 chlapců zpravidla ve věku 3 – 6 let. V současné době MŠ navštěvuje i sedmiletý chlapec, kterému byl doporučen odklad školní docházky. Protože se jedná o vesnickou jednotřídku, navštěvuje MŠ poměrně mnoho sourozenců, mezi nimiž jsou i trojčata děvčat na první pohled k nerozeznání.

Projekt byl realizován 14. a 15. 2. 2012 v dopoledních hodinách za přítomnosti paní učitelky Škarkové. Do realizace projektu se nezapojovala a průběh činností ničím neovlivňovala. Plnila funkci pozorovatele a fotografa.

5.2 Příprava realizace

Projekt byl sestaven na základě studia odborné literatury, mých dosavadních zkušeností získané praxemi absolvované během studia na střední a vysoké škole a také na základě konzultace s paní učitelkou Mgr. Martinou Škarkovou. Paní učitelka mě seznámila s charakteristikou třídy, počtem žáků, prostorovými možnostmi mateřské školy, týdenním harmonogramem, školským vzdělávacím programem a s dosavadními zkušenostmi dětí s dramatickou improvizací. Tato informace byla pro mě velice důležitá a zároveň potěšující, protože mi bylo řečeno, že dramatická improvizace jako metoda dramatické výchovy je v MŠ často používána k osobnostnímu a sociálnímu vývoji a je dětmi oblíbená pro její spontánnost, možnost seberealizace a nenáročnost provedení bez strachu z hodnocení onoho provedení. Na závěr konzultace jsem paní Škarkové nastínila mou představu o připravovaném projektu a dohodly jsme si pevný termín jeho realizace a příští konzultace.

Druhá konzultace probíhala nad sestaveným projektem s ukázkami pomůcek potřebné k jeho realizaci. I přes to, že mi paní učitelka nabízela využití některých pomůcek mateřské školy, raději jsem zvolila cestu vlastní přípravy a všechny pomůcky

jsem si připravila a vyrobila sama, abych si byla jistá, že mi při realizaci nebude nic chybět a vše bude fungovat. K obsahu projektu neměla paní učitelka žádné připomínky. To ani nebylo hlavní náplní a záměr konzultace. Zaměřovaly jsme se především na možné překážky, úskalí, alternativy provedení. Dostaly se mi také cenné rady, jak děti umírnit při zhoršené kázní nebo ztrátě soustředěnosti.

5.3 Reflexe a hodnocení

Děti byly s mou návštěvou seznámeny již v předešlém dni, nebyly tedy překvapené mou přítomností a nestyděly se. Naopak projevovaly radost ze změny a těšily se na chvíli, „kdy si s nimi budu hrát“.

V mateřské škole jsem byla již od půl sedmé, abych si v klidu připravila všechny pomůcky, a také abych měla prostor děti částečně poznat a zapamatovat si jejich jména. S paní učitelkou jsme se dohodly, že projekt budu realizovat po svačině. Tedy po deváté hodině.

Před zahájením činnosti mě paní učitelka naučila říkanku, podle níž se děti seskupují do kruhu: „*Velké kolo uděláme, na nikoho nečekáme. Kdo si s námi nechce hrát, může klidně v koutě stát.*“ Děti se chytí za ruce a říkanku opakují do té doby, než se připojí všechny děti a než je kruh ucelený. Tuto říkanku jsem používala i druhý den. Považuji jí za velmi dobrou organizační pomůcku, podle které se děti jednoduchým a hravým způsobem seskupí do požadovaného tvaru.

Ještě než jsem děti začala motivovat na nadcházející činnost, vysvětlila jsem jim, proč jsem přišla a také jsem si s nimi domluvila pravidla, která budeme v průběhu činností dodržovat.

Koláž „*Sněhové království*“ byla dostačujícím a poutavým motivačním prostředkem. Děti se zaujetím popisovaly, co všechno je na koláži zobrazeno a dokonce hádaly, jak by se království mohlo jmenovat. Padaly návrhy jako Zimní říše, Zimní hrad, Sněhový zámek apod. Tento projekt jsem označila jako umělý – vytvořený učitelem. V případě, že by se na vytváření podílely i děti, jistě bych jim dala prostor pro pojmenování koláže i celého projektu dle vlastního uvážení.

Zimní sporty a zimní radovánky. Na otázku, co všechno se v takovém Sněhovém království dá dělat, znalo každé dítě odpověď, aniž bych je k ní navedla. Dokonce mě jejich znalosti a tvůrčí myšlení překvapily. Konkrétně při vyjmenování sportu

„běžkování“ a činnosti „dělání anděla ve sněhu“. Dbala jsem na to, aby všechny děti měly prostor vyjádřit se i za cenu, že by se některé sporty a činnosti měly opakovat.

Oblékání na cestu. Děti reagovaly s nadšením, že se mohou vydat na cestu do Sněhového království a za jeho králem a bez problémů se na můj pokyn rozestoupily do prostoru, aby měly dostatek místa pro oblékání se na cestu. Tuto činnost předváděl každý po svém. Nikdo neměl tendenci napodobovat svého suseda. I ty nejmenší věděly, jak napodobit oblékání imaginárního oblečení. Při vysvětlování úkolu jsem omylem řekla slovo pantomima. Nemohla jsem pokračovat dál, bez vysvětlení významu tohoto slova. Zbytečně bych děti uvedla do nejistoty a možná bych ztratila i jejich důvěru. Protože děti význam slova pochopily, používala jsem ho i nadále a průběžně jsem si ověřovala, zda stále jeho významu rozumí.

Cesta do Sněhového království. Děti zůstaly na svých místech a pantomimou znázorňovaly děj, jevy a činnosti, které jsem jmenovala. Opět dělaly činnosti samy za sebe, bez toho aniž by někdo napodoboval svého kamaráda. Dokonce doplňovaly pohyby zvukem (drkotání zubů, foukání větru) a nevynechaly žádný detail (dotýkání se zmrzlých tváří). Pozoruhodné bylo, že se všechny děti při napodobování chůze ve sněhu daly bez mých instrukcí do pohybu v kruhu stejným směrem. Děti správně zareagovaly i na vcházení do chaloupky a svlékání věcí. Automaticky se začaly shlukovat přede mě a sedat si na zem. Při této i předešlé činnosti jsem si musela dávat pozor, abych sama pantomimu neznázorňovala. Kdyby k tomu došlo a děti by opakovaly pohyby po mně, nejednalo by se o improvizaci a záměr činnosti by ztratil svůj význam. Jediný způsob, jak děti při činnosti podporovat je dobrou prací s hlasem, intonací a mimikou.

S babičkou v chaloupce. Děti napodobovaly, že pijí horký čaj. Ani jsem se jich nestihla zeptat, jaký druh čaje pijí a ony mi samy od sebe začaly sdělovat, že pijí čaj černý, jahodový, zelený, pomerančový apod. Podle toho soudím, že se dobře vžily do svých rolí a skutečně je prožívaly. Znaly i smysl cesty do Sněhového království. Když jsem se jich zeptala, kam jdou a proč, odpověděly mi správně, že jdou do království, kde jsou stále prázdniny a že tam mohou sportovat a užívat si zimních radovánek. Při této činnosti jsem byla v roli babičky. Tuto roli děti přijaly a akceptovaly ji bez případných pošklebků či posmívání. Dětem se dostal i další motivační náboj: když splní tři úkoly, dostanou se do Sněhového království a jeho králi.

Hledání klíče od Sněhového království byl první úkol ze tří a byl z nich nejnáročnější. Nejprve jsem dětem vysvětlila pravidla. Poté si děti vytáhly z pytlíčku

obrázek, na který se podívaly, zapamatovaly si ho a poté vrátily zpět do pytlíčku. Poctivě dbaly mých pokynů a obrázek nikomu neukázaly. Dokonce si zakryly oči a položily si hlavy na kolena, aby nezahlídly obrázek svého souseda. S předváděním předmětu z obrázku nemělo žádné dítě problém. I přes to se komplikace objevily. Mladší děti sice dobře předváděly, ale už se jim nedařilo najít skupinu dětí se stejným předmětem. Buď to bylo způsobeno velkým množstvím hráčů (toho dne bylo přítomno 25 dětí), nebo ztrátou soustředěnosti. Starší děti také správně předváděly. Ale ve chvíli, kdy našly kamaráda se stejným předmětem, přestaly předvádět a tak se k nim nemohlo připojit další dítě, které znázorňovalo tentýž předmět. Tak se stalo, že vznikly například dvě skupinky čepic. Nebo dokonce začaly říkat nahlas, co jsou za skupinku. V tomto případě už se nejednalo o pantomimu. Těmto dvěma problémům můžeme předejít tak, že činnosti rozdělíme na 25 minut (Zimní sporty a zimní radovánky, Oblékání na cestu, Cesta do sněhového království a S babičkou v chaloupce – před svačinou) a 20 minut (Hledání klíče od Sněhového království – po svačině), aby nedošlo ke ztrátě soustředěnosti. Nebo tím způsobem, že vytváření skupinek můžeme provádět nejprve s jednou polovinou dětí a poté s druhou. Každopádně nesmíme zapomenout dětem zdůraznit, že nesmí přestat s předváděním činnosti ve chvíli, kdy nalezu kamaráda se stejným předmětem, abychom předešli tomu, že vzniknou dvě stejné skupinky předmětů.

Nakonec se s mou pomocí podařilo skupinky vytvořit. I přes menší rozruch byla kázeň dětí zachována a motivace k hledání částí klíče neklesla. Děti správně pochopily, že čím je tamburína hlasitější, tím jsou části klíče blíž. Chytily se za ruce a chodily po místnosti podle jejího zvuku a tak se jim podařilo najít všechny části klíče. Poté jsme se opět za pomoci říkadla posadily do kroužku, části klíče jsem vhodila do pytlíčku a vytáhla ho celý. Děti byly překvapené a hned začaly hádat, jak jsem to udělala.

V *závěru* jsem záměrně nechala děti spontánně se vyjadřovat i za cenu, že se překřikovaly. Děti tak měly prostor vyjádřit své pocity z toho, co dělaly, co prožily, co se naučily a co si zopakovaly. Tento způsob hodnocení jsem zvolila záměrně. Kdybych po dětech chtěla, aby se vyjadřovaly jen v případě, kdy na ně dojde řada, mohlo by se stát, že budou opakovat to, co slyšely od svého kamaráda a jejich hodnocení by nebylo autentické. Zároveň jsem si všímala i dětí, které se nevyjádřily. Ty jsem oslovila přímo. V *závěru* jsem ještě nastínila činnosti následujícího dne. Nechyběla ani pochvala a poděkování za příjemně strávené dopoledne.

Druhý den jsem přišla do mateřské školy až v sedm hodin, protože už jsem znala prostředí třídy a také proto, že druhý den je méně náročný na přípravu pomůcek. S paní učitelkou jsme se dohodly, že realizaci provedu opět po svačině. V tento den bylo při realizaci projektu přítomno 16 dětí z důvodu probíhajícího kurzu plavání. Děti si z předešlého dne pamatovaly, že je dnes navštíví král Sněhového království a neustále za mnou chodily a ptaly se, kdy už přijde král. Jejich zvědavost mě potěšila, protože z ní lze soudit, že jejich motivace neklesla a příběh o Sněhovém království je stále aktuální.

Než jsem začala děti motivovat, zopakovaly jsme si včerejší události. Děti si vzpomněly na všechny činnosti a dokonce je říkaly ve správném chronologickém sledu. Při samotné motivaci jsem byla v roli babičky, která mluvila s králem Sněhového království, který se těší na to, až děti splní zbývající dva úkoly. Tato informace byla pro děti dostačujícím motivačním nábojem.

Báseň o zimě. Než jsem dětem báseň přečetla, vysvětlila jsem jim, že pantomimou znázorní to, co v básni uslyší. Ověřila jsem si tak, jestli si pamatují význam slova pantomima. Dětem se dařilo najít si v každém verši nějaké stěžejní slovo, které napodobovaly. Buď se jednalo o sloveso – např. stát (zima stojí u chalupy), podstatné jméno – např. čepice, rukavice (nasadte si rukavice, a na hlavy čepice) nebo citoslovce – cupy, dupy. Některé děti měly dokonce tendenci při druhém a třetím čtení básně opakovat slova básně se mnou. Protože byla báseň krátká a bylo zřejmé, že děti mají radost z jejího předvádění, zopakovala jsem báseň ještě potřetí. Původně bylo v plánu první čtení (seznámení s básní) a druhé čtení (pantomimické znázornění děje).

Pravidla hry *Strážci Sněhového království* pochopily děti bez problémů. Během této činnosti bylo absolutní ticho. Děti byly maximálně soustředěné a jejich pohyby koordinované. Procházely neslyšně a průběh hry nenarušovaly ani ty děti, které mezi strážci již prošly. Strážce jsem v polovině hry vyměnila, protože při rozpočítání se vybralo jedno dítě tříleté a druhé čtyřleté. Těm se nepodařilo zaslechnout ani jednoho procházejícího hráče. Mohlo to být způsobeno tím, že je opravdu neslyšely, nebo nepochopily, co je jejich úkolem, nebo jejich smyslové vnímání nebylo natolik rozvinuté, aby dokázaly ukázat směrem na původce zvuku. Novými strážci byly děti pětileté a šestileté. Těm se již podařilo zmrazit tři hráče.

Když jsem otevřela bránu do Sněhového království, děti radostně vstoupily a projevíly nadšení z toho, že splnily úkoly krále, na kterého netrpělivě čekaly. Posadily

se volně po prostoru na zem a na můj pokyn zavolali na krále. Loutku jsem měla připravenou ve vestavěné skříni (velký prostor pro ukládání hraček viz obrázek 17), pro kterou jsem došla se slovy „jdu panu králi naproti“.

Než začala *Zimní honička*, král přivítal děti ve svém království a pochválil je za splněné úkoly. Poté je vyzval ke své oblíbené hře „Zimní honička“. Děti pochopily pravidla hry a nečinilo jim potíže vymyslet zimní sport nebo činnost. Nebyly však schopny shodnout se na činnosti bez mé pomoci. S návrhy činností chodily za mnou a čekaly, který z návrhů vyberu. S výběrem vždy souhlasily a činnost pak s chutí předváděly. Hráč, který byl v pozici krále (honiče) domluvu dětí neslyšel, protože byl schován ve vestavěné skříni. Nejprve jsem měla obavu tam dítě zavřít, ale podle paní učitelky Škarkové je to běžná praxe a před vstupem do skříně jsem se vždy hráče zeptala, zda se tam nebude bát. Král (honič) předváděnou činnost vždy poměrně rychle uhodl. Při chytání dětí docházelo k tomu, že děti králi nadbíhaly, aby je chytl. V tomto případě se z hráče král nestal a naopak byl pokárán za to, že porušuje pravidla. Tomuto prohřešku můžeme předejít tak, že děti na tento druh porušování pravidel upozorníme ještě před zahájením hry. Až na tuto menší překážku považuji honičku za zdařilou. Děti měly možnost prožít radost z pohybu a zároveň tak procvičovaly svou představivost. Ještě větší radost z pohybu by mohly děti prožít, kdybychom honičku prováděli venku na školním hřišti či zahradě. Děti by tak měly více prostoru na běhání na čerstvém vzduchu a zároveň by se snížilo riziko úrazu, které je v menších prostorách učebny větší. Avšak v tomto případě jsem honičku zařadila do činností v učebně z důvodu následující relaxace, kterou bychom venku na sněhu provádět nemohli.

Při *relaxaci* děti ležely klidně, měly zavřené oči a nikdo nerušil. Oči neotevřely ani ve chvíli, kdy jsem jim na břicho položila papírovou vločku. Když oči otevřely, a vločku našly, s radostí si jí prohlížely. Každá vločka byla originálním kouskem, proto jsem měla obavu, že někdo bude se svou vločkou nespokojen a bude chtít tu samou, jakou má někdo z jeho spolužáků. Mé obavy byly však zbytečné. Nikdo z dětí nezatožil po vločce svého kamaráda a já jsem tak mohla přejít k další činnosti.

Památka na Sněhové království. Při této činnosti jsme seděli v kroužku, v jehož středu byla koláž „Sněhové království“. Dětem jsem sdělila, proč budeme vločku nalepovat a že místo jejich vločky si mohou vybrat samy. Děti nalepovaly jeden po druhém, jak seděly v kroužku. Nikdo nepředbíhal a neprotestoval, že mu někdo

zabral místo na koláži, které si vyhlídl on. S dětmi jsme se dohodli, že koláž pověsíme do šatny, aby jí viděli i rodiče.

V *závěru* jsem opět nechala děti spontánně vyjadřovat své pocity z toho, co dělaly, co prožily, co se naučily, co je nadchlo a co naopak, co se jim nepovedlo a co by udělaly lépe. Také jsem si všímala dětí, které nepromluvíly, aby jim byl dán prostor vyjádřit se. Připomněla jsem jim, že příště až budou hrát *Zimní honičku*, budou se snažit domlouvat společnou činnost bez pomoci paní učitelky. Děti byly překvapené, když jsem jim začala rozdávat sněhové pusinky, které jim poslal král ze Sněhového království. Poté jsem dětem poděkovala, že jsem s nimi mohla být v mateřské škole a rozloučila jsem se.

Při hře *Zimní honička* se měla prohloubit spolupráce ve skupině. Nemyslím si, že tento cíl byl zcela naplněn. Ve smíšené třídě je splnění tohoto cíle během jedné činnosti jistě náročnější (ne-li nemožné), než například ve třídě předškolních dětí. Kdybychom měli třídu dětí pěti až šestiletých, je docela možné, že by daný úkol splnily bez pomoci učitelky a spolupráce ve skupině by se prohloubila. Mladší děti (tří až čtyřleté) by také jistě častým opakováním různých cvičení zaměřené na prohloubení spolupráce ve skupině dosáhly požadovaného cíle. Ale jeho dosažení bychom museli věnovat více času. Tímto ale nevylučuji, že je nemožné spolupráci ve smíšené skupině procvičovat a prohlubovat. Jen si myslím, že to bude proces dlouhodobější a náročnější.

Ostatních cílů se podařilo dosáhnout a dokonce jsem děti naučila i něco, co nebylo v plánu – děti se seznámily s pojmem pantomima a jeho významem.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké existují možnosti využití dramatické improvizace ve výchově a vzdělávání u dětí předškolního věku. Zjištěné poznatky doložil v praxi zrealizovaný projekt. Samotnému plánování projektu předcházelo důsledné nastudování vývojových zvláštností osobnosti dítěte předškolního věku, dramatické improvizace jako metody dramatické výchovy, didaktiky dramatické improvizace, projektové metody a výuky. Prostřednictvím projektu jsem se snažila ukázat reálnost myšlenky výzkumného problému. Zjištěné poznatky a mé vlastní zkušenosti získané praxí mě dovedly k určení několika hypotéz, které jsem projektem ověřila.

Z realizace projektu vyplývá, že děti předškolního věku jsou schopny provádět činnosti dramatickou improvizací a že vytvořený projekt je v podmínkách mateřské školy realizovatelný. Je docela možné, že lepších výsledků nebo silnějšího prožitku bychom mohli dosáhnout s menším počtem dětí, ale to v podmínkách mateřské školy není z pravidla možné. Proto bych doporučovala rozdělit projekt ne na dva celky ale na čtyři. Tím dosáhneme větší soustředěnosti, a tím se zvýší prožitek z prováděných činností. Projekt dále dokládá, že děti o dramatickou improvizaci mají zájem a rády se jí účastní.

Poslední ověřovanou hypotézou bylo tvrzení, že dramatická improvizace má pozitivní vliv na osobnostní a sociální vývoj dětí. Tuto hypotézu na základě zrealizovaného projektu nemůžu ani potvrdit, ani vyvrátit, protože osobnostní a sociální vývoj je dlouhodobý proces a během dvou dnů podle mě není možné zaznamenat určitý posun. To však neznamená, že k němu nedošlo. Jen se projeví později při jiné činnosti. Nebo při dalších činnostech, které budou na tento projekt navazovat. S paní učitelkou Škarkovou jsme vedly rozhovor nad tím, jakými činnostmi se dá na projekt navázat a bylo mi slíbeno, že s tématem Sněhové království bude dál pracovat a že s příchodem jara toto téma změní na téma Jarní království.

Studiem odborné literatury a realizací projektu jsem došla k závěru, že dramatická výchova bezesporu zaujímá významné postavení ve vzdělávacím systému předškolního vzdělávání. Dramatická improvizace jako metoda dramatické výchovy přináší mnoho možností, jak přispět k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dítěte, protože zaměřuje svou

pozornost na celou osobnost dítěte. Účinek dramatické improvizace je hluboký a trvalý, protože je založena na přímém prožitku a vlastní zkušenosti.

Mým osobním cílem bylo, aby se tato práce stala vhodnou příručkou dramatické improvizace pro mě, popřípadě i pro pedagogy, kteří se chtějí dramatické improvizaci věnovat. V mém případě byl tento cíl splněn a má diplomová práce najde své místo v knihovně vedle didaktik a metodik dramatické výchovy a vedle knih věnovaných dramatickým hrám, cvičením a improvizacím.

BIBLIOGRAFIE

Bibliografické citace tištěných dokumentů:

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: Ipos Artama, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů*. Praha: Artama, 2002. ISBN 80-900145-4-2.

COUFALOVÁ, J. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

GÜNTER, P. *O vyučování improvizací*. Ostrava: MKS, 1989. ISBN neuvedeno.

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

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU, 2006. ISBN 89-210-4142-0.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MACKOVÁ, S. *Dramatická výchova*. 1. vyd. Brno: DiFa JAMU, 2004. ISBN 80-85429-93-4.

MACHKOVÁ, E. et al. *Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole*. Praha: ARTAMA, 1992. ISBN 80-7068-047-4.

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Artama, 1999. ISBN 80-7068-105-5.

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

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 11. uprav. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. ISBN 978-80-901660-9-0.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MARŠÍKOVÁ, D. *Rozvíjení rytmického cítění u dětí předškolního a mladšího školního věku*. České Budějovice, 2007. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce K. Ochozka.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

PAUSEWANGOVÁ, E. *100 her k rozvoji tvořivosti v předškolním a mladším školním věku*. München: Don Bosco Verlag, 1989. ISBN 80-85282-28-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vydání Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PŘÍHODA, V. *Reformní praxe školská*. Praha: Československá grafická unie, 1936. ISBN neuvedeno.

SEDLÁK, F. *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon, 1989. ISBN 80-7058-073-9

Slovník cizích slov. Praha: Levné knihy KMa, s.r.o., 2006. ISBN 80-7309-347-2.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Ostravská univerzita, 2005. ISBN 80-244-0629-2.

ULRYCHOVÁ, I.; GREGOROVÁ, V.; ŠVEJDOVÁ, H. *Hrajeme si s pohádkami: dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: ISV nakladatelství, 1994. ISBN 80-85866-06-4.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-1-5.

VALENTA, J. et al. *Projektová metoda ve škole a za školou. Pohledy*. Praha: Ipos Artama, 1993. ISBN 80-7068-066-0.

WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-16-1.

Bibliografické citace elektronických dokumentů:

DĚTSKÉ HRY. *O velké řepě* [online]. Posl. úpravy 27. 08. 2008 [cit. 9. leden 2012]. Dostupné na WWW: <http://cs.detske-hry.com/o-velike-repe-11655.htm>

WIKIPEDIA. *Brainstorming* [online]. Posl. úpravy 10. 01. 2012 [cit. 11. ledna 2012]. Dostupné na WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Brainstorming>

Bibliografické citace legislativních dokumentů:

Zákon 94/1963 Sb., o rodině, ve znění platném k 20. 12. 2011.

ABSTRAKT

Maršíková, D. *Dramatická improvizace s dětmi předškolního věku*. České Budějovice 2012. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Pokorný.

Klíčová slova: Předškolní věk, dramatická výchova, dramatická improvizace, didaktika dramatické improvizace, projekt dramatické improvizace.

Práce charakterizuje vývoj dítěte v předškolním věku, vývoj vztahů k vrstevníkům a dospělým, osvojení sociálních rolí a vystihuje hlavní činnost dítěte tohoto věku. Dále se zabývá dramatickou improvizací jako metodou dramatické výchovy. Podrobněji rozebírá její cíle, funkce, třídění, modely a uvádí požadavky na osobnost pedagoga dramatické výchovy a jeho přístup k dětem. Text je doplňován ukázkami her a cvičení zaměřené na dramatickou improvizaci. Značná část práce se věnuje didaktice dramatické improvizace. Popisuje zdroje námětů, zadání námětů a témat, přípravu, stavbu, vedení, reflexi a hodnocení dramatické improvizace. Rozebírá přístup, chování a jednání učitele při dramatické improvizaci. Dále popisuje projekt a jeho druhy, projektovou metodu a výchovu, její přednosti, úskalí a principy. Součástí práce je projekt zaměřený na dramatickou improvizaci, který je zrealizován v praxi a následně vyhodnocen.

ABSTRAKT

Maršíková, D. *Dramatic improvisation with pre-school children*. České Budějovice 2012. Diploma thesis. South Bohemian University in České Budějovice. Faculty of Theology. Department of Pedagogy. Supervisor J. Pokorný.

Key Words: Pre-school age, drama education, drama improvisation, didactics of drama improvisation, project of drama improvisation.

This paper describes the development of a pre-school child, their relationship with their coevals and adults, acquire of social rules and gives a true picture of the main activity of a child of this age. It also deals with drama improvisation as a method of drama education. It deals with its goals, functions, sorting, models in detail and presents the needs of the pedagogue of drama education and their attitude to children. The text is completed with examples of games, plays and exercises focused on drama improvisation. A great part of the work deals with didactics of drama improvisation. It describes the sources of ideas, assignments of themes and topics, preparation, construction, leading, reflexion and evaluation of drama improvisation. It examines attitude, behaviour and action of a teacher during drama improvisation. It then describes the project and its kinds, project method and education, its advantages, problems and principles. The part of the work is a project focusing on drama improvisation which is carried out in praktice.