

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Soňa Grešová

Dramatická výchova jako prostředek k všestrannému rozvoji dítěte
v mateřské škole

Olomouc 2015

vedoucí práce: Mgr. Alena Berčíková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Aleny Berčíkové a použila jen pramenů uvedených v seznamu literatury.

V Olomouci dne 9. dubna 2015

.....

Soňa Grešová

Poděkování

Za odborné vedení, cenné rady a poznatky děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Aleně Berčíkové.

Dále děkuji všem dětem a vyučujícím, kteří mi svou dobrosrdečností a ochotou ke spolupráci umožnili realizaci projektu s dramatickým programem zaměřeným na lidské smysly.

Taktéž děkuji své rodině za psychickou podporu a trpělivost, kterou mi při zpracování mé bakalářské práce projevovala.

Obsah

Úvod	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1 Základy dramatické výchovy.....	7
1.1 Dramatická výchova	7
1.2 Cíle dramatické výchovy	9
1.3 Dějiny a dramatické výchovy	12
1.4 Současný stav dramatické výchovy v České republice	14
1.5 Formy a principy dramatické výchovy	14
1.6 Hodnoty dramatické výchovy	17
1.7 Obsah dramatické výchovy.....	18
2 Metody a techniky dramatické výchovy	21
2.1 Metoda dramatické výchovy – vymezení pojmu.....	21
2.2 Klasifikace metod dramatické výchovy.....	23
2.3 Prožitkové učení	23
2.4 Situační učení.....	24
2.5 Technika dramatické výchovy – vymezení pojmu	25
3 Osobnost dítěte.....	26
3.1 Vývoj dítěte - předškolní věk.....	26
3.2 Vliv dramatické výchovy na osobnost dítěte	29
3.3 Dramatická výchova ve spojení s knihou v životě dítěte.....	29
4 Dramatická výchova a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	30
4.1 Mateřská škola – Dramatická výchova v pojetí Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání	30
4.2 Dramatická výchova a vzdělávací oblasti z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání	30
4.3 Uplatnění dramatické výchovy v mateřské škole	32

5 Osobnost pedagoga	33
5.1 Požadavky na osobnost pedagoga.....	33
5.2 Styly vedení skupin pedagogem	35
6 Hra a její význam v předškolním vzdělávání.....	36
6.1 Význam hry.....	36
6.2 Teorie hry.....	37
6.3 Znaký oblíbenosti hry u dětí	38
6.4 Sociální hra	39
6.5 Klasifikace her	39
6.6 Dramatická hra.....	40
 II. PRAKTICKÁ ČÁST	
7 Projekt „Lidské smysly“	43
7.1 Scénář dramatického projektu pro MŠ	43
7.2 Vzdělávací nabídka.....	46
7.3 Vyhodnocení realizovaného projektu u sledovaných skupin	49
7.4 Reflexe realizace - lekce v MŠ	51
Závěr	53
Seznam použité literatury	54

PŘÍLOHA

ANOTACE

Úvod

Téma své bakalářské práce – Dramatická výchova jako prostředek k všestrannému rozvoji dítěte v mateřské škole, jsem si zvolila na základě toho, že při svých pedagogických praxích velice ráda uplatňuji dramatické metody prožitkového a situačního učení. Aby byla motivace pro děti více poutavá, především pozitivní a zároveň přiměřená jejich věku, využívám k ní „velké pomocníky“, a sice různé metody a techniky vycházející právě z dramatické výchovy. Dle mého názoru má totiž v životě dítěte významnou a nezastupitelnou roli hra, která je pro dítě nejen přirozeným jevem, ale rovněž mu umožňuje jejím prostřednictvím se učit novým znalostem a poznávat lépe okolní svět. Hra působí jak na jeho psychický, tak i fyzický vývoj a taktéž prostupuje jeho všemi stádii ontogenetického vývoje. Řadí se k nejběžnějším a nejdůležitějším činnostem v životě dítěte. Za vše hovoří situace, kdy můžeme vidět spokojené a usměvavé dítě v jeho přirozené hře. Předškolní období se od ostatních období liší tím, že dítě je v něm nejvíce ovlivnitelné a zároveň nadmíru citlivé. Proto nejvíce záleží na tom, jak k příslušnému dítěti přistupujeme a vzájemně s ním komunikujeme. Nesmíme opomenout, že každé dítě je jedinečné a tudíž vyžaduje svůj specifický a individuální přístup. Práci jsem rozčlenila do dvou částí, a sice na teoretickou a praktickou. V teoretické části se zabývám dramatickou výchovou se všemi podklady, které k ní náleží. V praktické části svoji pozornost poukazuji na zrealizování vyhotoveného projektu na téma: „*lidské smysly*“ pro děti předškolního věku.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je zdůraznit nezastupitelnost dramatické výchovy v předškolním vzdělávání.

Cílem teoretické části je seznámení se základním vymezením a charakteristikou dramatické výchovy. Představení široké škály metod, forem a technik, které dramatická výchova ke své práci využívá, a jsou vhodné pro všestranný harmonický rozvoj osobnosti dítěte.

Cílem praktické části je vytvoření, následné realizování a získání výsledků z projektu za využití metod dramatické výchovy se zaměřením na prožitkové, situační a nejrůznější hry, které zanechávají v dětech patřičné dojmy a pocity, dle kterých se odvíjí jejich další životní vývoj, utváří se jejich životní role, hodnoty a postoje.

Ještě chci upozornit na to, že v průběhu celé své práce budu používat pro pojem dramatická výchova zkratku v podobě DV.

I. Teoretická část

1 Základy dramatické výchovy

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

(Brian Way, 1923 – 2006)

Autorem citátu z knihy „Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací“ (1967) je významný Brian Way, Angličan kanadského původu, jež je zakladatelem dramatické výchovy. (podle Svobodové; Švejdové, 2011)

1.1 Dramatická výchova

V první kapitole teoretické části bakalářské práce se budu zabývat vymezením jednotlivých pojmů, které tvoří nejen podstatnou, ale především nedílnou součást DV. Nejprve svoji pozornost zaměřím na to, co se skrývá pod samotným názvem DV. Dále se zmíním o její historii, vývoji a současném pojetí, cílech, hlavních složkách a neopomenu i prostředí a využití, jež hraje v DV důležitou roli. Jednotlivé části poslouží pro přesnější vysvětlení a uvedení DV do školského systému.

Vymezení pojmu dramatické výchovy

Již od počátku vývoje se setkáváme s označením DV, avšak po roce 1990 přichází na scénu nové termíny, a sice tvořivá a výchovná dramatika.

Ve světě skýtá tato výchova mnoho označení. Mezi nejčastěji používanější se řadí tvořivé drama, dětské drama, tvořivá dramatika, výchovné drama či drama ve výchově.

Slovo drama, podle jednoho z nejvýznamnějších myslitelů všech dob Aristotela, pochází původem z řeckého drán – jednat. (podle Bečvářové, 2004)

Existuje několik způsobů a myšlenek, jak lze definovat daný obor. Jednou z variant je vysvětlení od autorek Svobodové a Švejdové, jejichž pohled je následující: „*Dramatická výchova je tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postojů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitek a na základě vlastní činnosti.*“ (Svobodová; Švejdová, 2011, s. 9)

Jiné pojetí vnímá autorka Pavlovská hovořící o tom, že „*dramatická výchova je pedagogickou disciplínou, která v procesu učení klade důraz na jednání, úzce souvisí s dramatickým uměním, neboť využívá jako prostředků a postupů k splnění svých cílů*“.
(Pavlovská, 2002, s. 6)

„*Dramatická výchova je jedním z pěti oborů estetické výchovy (vedle výchovy výtvarné, pohybové, hudební a literární). Je to také výchovná disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění,*“ uvádí své poznání pan docent Provozník.
(Kotátková a kolektiv, 1998, s. 49)

V zástupu dalších autorů je i autorka Bláhová vycházející z toho, že DV je „*obor, zabývající se osobnostně sociálním učením. V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie.*“ (Bláhová, 1996, s. 22)

Z předchozích definic je patrné, že každý autor má své individuální pojetí pojmu DV. Nicméně většina z nich se opírá právě o uměleckou stránku a vlastní prožitek jedince.

Různá pojetí dramatické výchovy

Můžeme si povšimnout, že DV je rozvětvený obor, k němuž náleží nespočet teorií a svou pestrostí se dotýká, ba dokonce prolíná výchovně-vzdělávací proces.

DV lze chápat tak, že je:

- a) spojena s pedagogickou teorií
- původem se vyvíjela jako pragmatická pedagogika a napomohla k jejímu vzniku
- b) učení zkušeností
- směřuje k vzájemnému poznávání a zkoumání lidí; zabývá se sociálním prostředím a situacemi; ve výsledku může vzejít produkt
- c) zájmovou aktivitou či školním předmětem
- svými principy osvětluje výuku dalších předmětů
- d) součástí esteticko-výchovných předmětů
- aktérům nabízí vlastní prožitek formou hry i s danou problematikou, která je řešena přímo v uměle navozené situaci (podle Bečvářové, 2004)

Rozdělení dramatické výchovy

Dramatická výchova v širokém pojetí

Jestliže lze do výchovy a vzdělávání s užitím divadla a dramatu zahrnout i divadelní představení hrané dětmi, studenty atd. Jedná se ze strany divadelní výchovy a DV o označení v širokém smyslu. (podle Valenty, 2008)

Dramatická výchova v užším pojetí

Úplně identické s divadlem pro diváky není školní využití principů divadla a dramatu pro vzdělávání a výchovu nejen estetickou. Proto toto vymezení označujeme za divadelní výchovu a DV v užším smyslu. (podle Valenty, 2008)

1.2 Cíle dramatické výchovy

DV, jakož to obor vedoucí a napomáhající k všestrannému rozvoji lidského individua, aktivně působí nejen na intelekt samotného jedince, ale rovněž ho pozitivně ovlivňuje po stránce emocionální. Snaží se o vytvoření vnitřní rovnováhy v těle a uvědomění si vlastních pocitů a činů. Hlavní myšlenkou je vnitřní prožitek jedince a osvojení si osobní zkušenosti. Aby došlo k naplnění cílů, musí nejprve dojít k jejich odrazu do postojů, hodnot, ale i myšlení a dovedností u jedince.

Jak praví samotné autorky Svobodová a Švejdová: „*Dramatická výchova je svébytný výchovně-vzdělávací proces*“. Jedinec v ní postupně nabývá své autentičnosti, je zdatnější v komunikaci, dokáže být, jak samostatný, tak i rozhodný, odpovědný a v neposlední řadě dochází k projevu i jeho intuice, empatie a kreativity. (Svobodová; Švejdová, 2011, s. 9)

K tomu, abychom mohli dosáhnout předem stanovených a vysněných cílů, je třeba zohledňovat jisté podmínky, bez kterých bychom k cílům dospěli jen stěží. K hladkému průběhu vyučovacího procesu je nutno respektovat několik forem a zásad. K těm nejdůležitějším patří typ neboli forma školy, stanovení učebního programu či plánu a taktéž zadání časové jednotky. Věda zabývající se těmito cíli se nazývá pedagogická teleologie.¹ Její hlavní úlohou je sledování a vyhodnocování předem vytyčených cílů, zda dosáhly daného očekávání u jedince. Respektive, zda došlo dle udávaných cílů ke změně osobnosti žáka. Svě

¹ Pedagogická teleologie - věda zabývající se kategoriemi cílů. Klade důraz na jejich účelnost formou pozorování v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Vyhodnocuje změny v osobnosti žáka. (podle Machkové, 1998, s. 51)

uplatnění zde nalézají i hodnoty, principy a metody poskytující jedincům obohacení v této sekci. (podle Machkové, 1998)

Ačkoli se pedagogické cíle vzájemně prolínají a doplňují, můžeme je rozdělit do několika fází:

a) Osobnostní rozvoj

Osobnostní rozvoj se opírá o celkovou stránku lidského jedince. Učí nás poznávat svět takový, jaký opravdu je, čerpat z něj sílu a energii. Nebát se dát najevo své sebevědomí, získávat pocity jistoty a přitom mít pod kontrolou sebe sama. Ukazuje nám, jak se zbavit strachu a dokázat se uvolnit. Různé situace nás neučí jen pohotovými reakcím a koncentrací, ale zejména citlivému vnímání a rozvoji naší představitosti, kreativity i obrazotvornosti. Díky němu vzkvétá i schopnost kriticky myslet. Pozoruhodným úkazem jsou i zkušenosti, jež získáváme a sdílíme právě s veškerými emocemi, které se nás dotýkají. Součástí rozvoje je taktéž složka s verbální a neverbální komunikací. K tomu, abychom mohli volně odesílat a přijímat myšlenky, názory, postoje a pocity sebe sama i druhých lidí je zapotřebí verbální komunikace. Nicméně lze se dostat i do situací, kdy jsou veškerá slova zbytečná.

Proto tu máme i komunikaci neverbální, v níž své cítění můžeme ukázat prostřednictvím pohybových výrazů a kreací. Tato komunikace v sobě skrývá spoustu ušlechtilých technik. Příkladem tu máme proxemiku,² mimiku³ nebo gestiku.⁴ (podle Bečvářové, 2004)

b) Sociální rozvoj

Sociální rozvoj stejně jako osobnostní patří mezi nejdůležitější skupiny cílů. Přesvědčit se o tom můžeme z formulací známé zakladatelky tvořivé dramatiky Winifred Wardové uvádějící tyto fakta: „*Abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim rozumět; a čím širší, hlubší a chápavější je naše porozumění, tím bohatší bude náš život. Abychom rozuměli druhé osobě a věděli, jak se cítí, musíme vstoupit na její místo a zkusit cítit jako ona.*“ (Machková, 1998, s. 52)

² Proxemika – zaměření na vzdálenosti mezi komunikanty. (podle Devita, 2008, s. 132 – 135)

³ Mimika – sdělování prostřednictvím výrazů a pohybů obličejových svalů. (podle Bruna; Adameczyka, 2007, s. 60 – 65)

⁴ Gestika – sdělování na základě poloh a postavení rukou a paží. (podle Bruna; Adameczyka, 2007, s. 66 – 74)

V sociální oblasti hraje stěžejní roli empatické citění a schopnost vnímat a naslouchat druhým lidem. Nesmějí chybět pocity důvěry, zodpovědnosti, svobodného jednání, citlivosti a schopnosti vzájemně spolupracovat. (podle Bečvářové, 2004)

Velice výstižnou větu pronesla autorka Nellie McCaslinová píšící o nástupu do role v dramatu takto: „*About si boty někoho jiného, to vede k rozvoji uvědomění a lidského pochopení.*“ (Machková, 1998, s. 52)

c) Rozvoj emocionálního citění

Rozvoj emocionálního citění nám ukazuje novou cestu, jak vnímat a chápat druhé lidi. Mnohdy se totiž stává, že si lidé vytváří všelijaké názory a úsudky pouze podle vnějšího pozorování jedince, aniž by věděli, co ho k takovému chování vede. Zda se jedná o reakci na okolní prostředí, nastalou situaci či o jeho temperamentnější povahu lze usoudit formou dramatu. Vstupem do jeho role si můžeme vyzkoušet, co tento jedinec prožívá, co cítí a jaký je jeho vnitřní charakter. To vše nám napomůže v tom, abychom byli více empatictí⁵ a méně egocentričtí. ⁶ Empatií se zabývali mnozí autoři a společně s nimi i Američanka Heinigová: „*Empatie je schopnost vidět život z perspektivy druhého a cítit s touto osobou. Děti začínají rozvíjet empatii, když zraje jejich myšlení a zbavují se egocentrismu.*“ (Machková, 1998, s. 52)

d) Sebepoznání a sebekontrola

Drama v nás dokáže probouzet a zároveň naučit přijímat pozitivní sebepojetí přinášející velmi znatelné pocity. Na úkor toho jsme schopni si uvědomit naši potřebnost pro okolní svět a bytosti v něm žijící. Tímto si posilujeme zdravé sebevědomí a zvládneme se světu přizpůsobit. Tato část celku poskytuje jedinci příležitost se zamyslet a dojít k pravdivému závěru, že nikdo není ve všem nejlepší a zároveň ani nejhorší. (Machková, 1998, s. 54)

e) Rozvoj estetického citění

„*Dramatická výchova uvádí děti a mladé lidi do divadelního umění tím, že poskytuje zkušenost s nejdůležitějšími elementy dramatu, které jsou jeho trvalou a nezbytnou součástí – s jednáním a hrou v roli, s konfliktem, s dramatickou situací, dramatickým dějem a*

⁵ Empatie – jedná se o vcitění a porozumění motivům a emocím druhého člověka. (podle Prekopové, 2004)

⁶ Egocentrismus – neboli sebestřednost je lidská vlastnost. Centrum tvoří jeho vlastní ego. Zajímá se pouze sám o sebe a své problémy, starosti druhých lidí zčásti či zcela opomíjí. (podle Beníšková, 2010, s. 23)

dialogem.“ Přínosem je získávání nepřeborného množství prožitků a vlastních zkušeností formou zasvěcení do oblasti kultury a umění. (Machková, 1998, s. 55)

f) Rozvoj dalších cílů a hodnot

Do skupin cílů a hodnot zařazujeme i další důležité složky, které se postupně rozvíjejí:

- Verbální a neverbální komunikace
- Tvořivost a obrazotvornost
- Tolerance
- Kritické myšlení

K vymezení pedagogických cílů je třeba brát v potaz jejich spojitost s filozofickými směry. Již odedávna existují uchované různé formulace cílů od pestré palety myslitelů. Významný řecký filozof a pedagog Platón uvádí: „idea státu, výchova občana pro stát“. Jiný úhel pohledu přináší „učitel národů“ J. A. Komenský: „*věčné blahoslavenství, příprava k pravému životu*“. Svě zmínky uvádějí i další dva proslulí filozofové. „Ctnost, zdatnost, výchova gentlemana“ výrok vyslovený z úst Johna Locka. U J. J. Rousseau zase zvítězila „svoboda, rovnost lidí daná jejich přirozeností“. (Machková, 1998, s. 55)

1.3 Dějiny a dramatické výchovy

Kořeny dramatické výchovy

Rok 1995 byl pro DV velmi těžkým obdobím. Docházelo k častým změnám v jejím složení a obsah byl tím pádem nejednotný. (podle Valenty, 2008)

Své prvotní základy nese tento obor v Deweyho „*learning by doing*“ aneb v „*učení děláním*“ a rovněž v jeho praktické činné škole. Výchozí zásadou DV je „*učení prožitkem*.“ Jedinec se ocitá v uměle vytvořených situacích, s nimiž se musí vhodně vypořádat a najít cestu k jejich vyřešení. (Kotátková a kolektiv, 1998, s. 49)

Jádro DV tvoří dva hlavní kořeny, a sice drama⁷ a divadlo⁸. Nicméně můžeme říci, že drama žije v symbióze s divadlem a obráceně. Podstatnou věcí divadla je výsledek, kdežto u dramatické výchovy je nejdůležitější proces. (podle Valenty, 2008)

⁷ Drama – převážně psaná literární forma. Vystihuje dějovou zápletku nějaké události či příběhu, která nutí jedince jednat. Drama je určeno k předvádění, proto je nutné k jeho uskutečnění systém poskytující drama nějakému příjemci, tedy systém nazvaný divadlo. (podle Valenty, 2008, s. 41 – 42)

Historický vývoj dramatické výchovy

Již od samotného středověku probíhá vývoj dramatické činnosti ve školní výchově a vzdělávání. Svůj počátek zde našla i latina a dokonce se tímto směrem odvíjela i cesta k ilustraci četby pantomimou a postupně vedla k inscenování her. Značný přínos prokázal v 17. století i Jan Amos Komenský⁹, který se podílel na rozvoji školních divadelních her jako prostředku vyučování kterékoli učební látce. První dětské divadlo představovalo hry s dětským hrdinou a hry ze života. (Machková, 1980, s. 14)

Okolo 20. let 20. století se začínají objevovat diskuze: „...*Pohádkami nevychováváme pro život, který na dítě čeká, jen mu jej zpřijemňujeme. Celý život dítěte nebude pohádkou, ale bojem... seznámit jej s tímto bojem je úlohou pedagoga.*“ (podle Bečvářová, 2004, s. 47)

Tato doba dává prostor pro výchovné směry a podmínky ovlivňující vznik DV jako disciplíny uplatňující se zejména ve vyspělých zemích západní Evropy a v USA. Na základě reformních pedagogických přístupů¹⁰ se centrem pozornosti stává dítě. Hlavní cíl je zaměřen na svobodný rozvoj dítěte zohledňující jeho přirozený vývoj, věkové a individuální zvláštnosti, bezprostřední zájem, osobní zkušenost směřující k tvořivosti a odpovědnosti za sebe sama a taktéž respektující jeho osobnost. (Svozilová, 2005, s. 1)

Další pokrok nastal v 60. letech 20. století. Svoji tvorbou zde začala vynikat významná autorka Winifred Wardová jejíž důraz byl kladen na experimentování s improvizovaným dramatem. Svoji první knihu vydala v roce 1930 pod názvem „*Tvořivá dramatika*“. (podle Bečvářová, 2004)

Jedinečnou osobností, podle níž se dodnes mnoho českých pedagogů řídí a vychází z její dramatické činnosti, je i Eva Machková¹¹.

⁸ Divadlo – formou hry uskutečňuje „modelové zobrazení“ či „reálnou fikci“ poskytující jedincům poučení. „Reálnou fikci“ tvoří lidé zvaní herci, kteří svými pohyby a komunikací vykonávají tzv. hru v roli. Děj se odehrává v určitém čase a prostoru. (podle Valenty, 2008, s. 42)

⁹ Jan Amos Komenský napsal v roce 1654 soubor školských latinských dramatických her nesoucích název Schola ludus (Škola hrou, 1915)

¹⁰ Př. pragmatičká pedagogika – John Dewey, filozofie života – Wilhelm Dilthey, waldorfská pedagogika – Rudolf Steiner, pedagogický konstruktivismus, hermeneutická pedagogika a další směry patřící k tzv. hnutí Nová výchova.

¹¹ Zaměstnankyně Ústavu pro kulturně výchovnou činnost v Praze, který zavedl systém přehlídek dětské zájmové činnosti a umožnil pořádání vzdělávacích seminářů. Zde přednášeli teoretičtí i praktičtí specialisté např. Josef Mlejnek, Hana Budínská, Miloslav Disman a další.

Období kolem roku 1989

U nás měla DV rozdílné postavení než ve školství západoevropském. Období kolem roku 1989 bylo velice příznivé. Významnou událostí DV u nás se stalo založení tzv. Sdružení pro tvořivou dramaturgii (9. února 1990). Tvořivá dramaturgie tak nalézá své využití při vzdělávání a přípravě budoucích pedagogů ze strany vysokoškolských učitelů. (Machková, 1998)

Bližší údaje o vývoji a historii dramatické výchovy získáme z knihy Úvod do studia dramatické výchovy (1998) od proslulé autorky Evy Machkové, jež své naplnění věnovala právě této oblasti.

1.4 Současný stav dramatické výchovy v České republice

DV ve spojitosti s výtvarnou a hudební výchovou je zařazena jako metoda i samostatný vyučovací předmět v koncepci vzdělávacího programu Obecné a Občanské školy ustanovené v rámci výchovně – vzdělávací soustavy. Nicméně zvolený plán se příliš nevydařil a DV se opět zjevila v pozadí školní výuky. Ke zdárnému posunu přispěl teprve rok 2000 nesoucí pokrok prostřednictvím osnov pro doplňující¹² předmět DV a pro Rámcově vzdělávací program pro vzdělávání na základních školách. (Svozilová, 2005)

Velkou zásluhu na daném posunu vpřed má známá autorka Mgr. Dana Svozilová, Ph.D., která zajistila příslušné zpracování.

Pro lepší vyjasnění DV včetně samotného názvu je žádoucí vypracovat ucelenou terminologii oboru, která by sloužila nejenom pro účely a potřeby pedagogů, ale všech, co mají blízko k DV. (podle Svozilové, 2005)

1.5 Formy a principy dramatické výchovy

Formy dramatické výchovy

V České republice působila DV až do roku 1990 v podobě mimoškolní činnosti.¹³ Výjimkou byly nepočetné školy mateřské, jejichž práce byla včleněna do oficiálních programů od 2. poloviny 80. let. DV byla po roce 1990 zařazena na všech stupních škol do

¹³ Dříve se jednalo zejména o Lidové školy umění s literárně dramatickými kroužky, v současnosti se hovoří o Základních uměleckých školách s dětskými dramatickými soubory.

učebních plánů a osnov. V současnosti DV nalezneme ve formě školní a mimoškolní. (podle Bečvářové, 2004)

Principy dramatické výchovy

Výrazem princip rozumíme základ nějakého systému představujícího zobecnění a taktéž rozšíření konkrétních tezí. Do tradičních didaktických zásad neboli principů členíme obzvláště přiměřenost, cílevědomost, názornost, trvalost, uvědomělost, vědeckost apod.

DV zahrnuje dva typy základních principů. Jedna skupina je tvořena principy spojovanými se systémy, směry a ostatními předměty z řad pedagogických zahrnujících i vzdělávací obory. Na mysli se ocitá hlavně tvořivost, prožívání, hra a vedení ke zkušenostem. Identitu DV má na starosti druhá skupina principů označovaná jako specifická. V této oblasti nalezneme hru v roli, psychosomatickou jednotu člověka, postup od situace k výrazu, fikci, experimentaci, avšak i zkoumání života lidí, jejich vzájemných vztahů a charakterů. (podle Machkové, 2007, s. 11)

Tvořivost

Tvořivost neboli kreativita se podle úsudku psychologů pohybuje na úrovni inteligence. Kreativní jedinec je schopen plnit úkoly produktivním způsobem, netradičně objevovat a rozvíjet neznámé a nové poznatky, má zájem o smysl věcí, je samostatný, nezávislý a vychází z něj pocit sebedůvěry. (Machková, 2007, s. 18 - 20)

Prožívání

Prožívání je subjektivní, neopakovatelný jev života jedince individuálně probíhající v oblasti jeho lidské psychiky. Jedná se o vnitřní pocit člověka, který je uzavřený vůči druhým lidem. Své zastoupení mezi principy má právě prožitek, díky němuž se učíme k vlastnímu sebeřízení a sebehodnocení. Každá situace, událost či setkání působí na každého z nás jinak. Ač je prožívání v naší psychice neustále, jeho intenzita se může měnit v důsledku různých vlivů. (Machková, 2007, s. 12 - 13)

Hra

Hra je činnost, která provází jedince po celý jeho život. Střetáváme se s ní v různé intenzitě, podobě, ale i v rozličných životních obdobích. V předškolním období tvoří hlavní náplň času dítěte. Avšak s přibývajícím věkem ustupuje vědomému a záměrnému učení.

Hlavním cílem hry je poskytnout dítěti radost, rozptýlení, zábavu. Hra tvoří jeden z pilířů ze tří základních typů lidské činnosti, práce – učení – hra. DV zahrnuje především hry s přijetím fikce, tedy hry napodobivé, námětové, dramatické či fantastické. (Machková, 2007, s. 13 - 18)

Základní dělení her zvířat, kojenců, batolat, starších dětí i dospělých podle Václava Příhody:

- a) Hry nepodmíněně reflexní (instinktivní)
- b) Hry senzomotorické
- c) Hry intelektuální
- d) Hry kolektivní (Příhoda, 1977)

Zkušenost

Zkušenost udává daný počet toho, s čím měl jedinec možnost se setkat v blízkém kontaktu. Již samotná Winifred Wardová, zakladatelka Hnutí tvořivé dramatiky je zastánkyní názoru, že mnohem lepší a důležitější je pro děti to, co dělají, než to, co vidí a slyší. Aktivita a účast je značným faktorem zkušenosti. Setkat se s ní lze v podobě vnější, vnitřní, přímé i nepřímé. Zkušenost napomáhá rozvíjet vlastní individualitu. (Machková, 2007, s. 11 - 12)

Vstup do role

Vstup do role tvoří základ metod DV a prokazuje fiktivnost v její praktické realizaci. Jedinec vstupuje do uměle navozené neboli fiktivní skutečnosti, jehož symbolická hra vychází z mezilidských vztahů, jednání a charakterů. (Machková, 2007, s. 24 – 25)

Zkoumání a experimentace

Charakter experimentu a průzkumu se nám odkrývá ve hře v roli, kde má velice důležitou funkci vedoucí k poskytnutí poznání a učení o životě a lidech pro všechny jedince. Neustále je nezbytností vracet se k tématům, jež jsou předkládána dětem a provádět jejich opakované zkoumání, obměňování a předkládání nových možností a způsobů. V případě jednoho pokusu nezískáme dostatek potřebného poznání. Své uplatnění zde nalézá i dříve zmiňovaná tvořivost. (Machková, 2007, s. 25)

Partnerství

O partnerství se v DV hovoří jako o rovnocenném vztahu učitel – žák, žák – žák. V metodách, prostředcích a pracovních postupech jsou společně s nimi zahrnuty i empatie, kooperace a tolerance. Výbava každého učitele by neměla strádat o schopnost naslouchat a

porozumět členům dané skupiny. Úskalím partnerství je i pochopení jedince a jeho přijetí. Nemělo by chybět ani uznání, ocenění předností a respektování omylů a chyb, kterých se dopouštíme. (Machková, 2007, s. 20 – 23)

Improvizace

Improvizace neustále provází celý náš život, kdy musíme v dané chvíli jednat bez přípravy, textu či scénáře. Je to život, který nás učí reagovat na všechny nastalé situace a okolnosti. Každý z nás by měl být připraven čelit vzniklým potížím, překážkám nebo konfliktům. V rámci ní probíhá experimentování s různými rolemi ve formě volnosti a spontaneity¹⁴. (Machková, 2007, s. 25 – 26)

1.6 Hodnoty dramatické výchovy

Pod pojmem hodnoty rozumíme to, co může danou společnost a její účastníky nějakým způsobem obohatit, udělat hodnotnějšími a rozšířit o nové poznatky a aspekty. Po důkladném prostudování materiálů všech autorů DV dojdeme k úsudku, že do nejdůležitější skupiny hodnot se řadí sociální rozvoj jedince. (podle Lukavského, 1978)

Sociální rozvoj

Za vše vypovídá formulace sociálního rozvoje od autorky Winifred Wardové: „Poskytnout mladým lidem příležitost vyvíjet se v sociálním porozumění a spolupráci. Abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim rozumět; a čím širší, hlubší a chápavější je naše porozumění, tím bohatší bude náš život. Abychom rozuměli druhé osobě a věděli, jak se cítí, musíme vstoupit na její místo a zkusit cítit jako ona.“ (Machková, 1998, s. 51 - 52)

Ostatní autoři označují příslušnou oblast jako sociální uvědomělost obsahující schopnost vnímat druhé lidi s jejich pocity, stanovisky, jednáním a motivací. (Machková, 1998, s. 52)

Spolupráce

Další významnou hodnotou v DV je spolupráce, která jako skupinová činnost vytváří společné aktivity, hru, práci i cíl. Její náplň představuje souhra, porozumění, promyšlené

¹⁴ Spontaneita neboli spontánnost je pojem vyjadřující nenucenost, přirozenost, bezprostřednost nebo expresivnost.

reakce a především schopnost domluvy. Předcházející znaky jsou cestou vedoucí ke společnému soužití a fungování. Součástí děje je i prožívání, jež se u každého z nás projevuje individuálně. U někoho ve formě silnější, u jiného zase slabší. (Machková, 1998, s. 52)

Rozvíjení komunikativních dovedností

Rozvíjení komunikativních dovedností musí probíhat celoplošně. Nestací pouhý rozvoj verbální a neverbální komunikace, ale na místě je i rozvoj komplexního výrazu a pohybových dovedností. Nejprve se u jedince snažíme docílit správného utřídění myšlenek, postojů, pocitů a následně jejich srozumitelného předání druhému jedinci. K úplnému úspěchu se dostáváme tehdy, jestliže jsme kromě předání myšlenek schopni je i přijímat a zpracovávat od druhých lidí. (Machková, 1998, s. 52 – 53)

Ostatní klíčové hodnoty dramatické výchovy

Svoji zásluhu mají v DV i další podstatné hodnoty. Řadí se k nim obrazotvornost a kreativita znamenající rozšiřování fantazie, svobody a vlastních zajímavých nápadů. Dále se uplatňuje schopnost kritického myšlení, emocionálního rozvoje, sebekontroly a sebepoznání. U různých autorů se setkáváme i s rozvojem estetiky, kultury a umění. (Machková, 1998, s. 53 – 55)

1.7 Obsah dramatické výchovy

Obsah DV se odvíjí od témat založených na životních zkušenostech lidí. Zařazuje se do nich chování, prožívání, mezilidské vztahy a k nim náležící konflikty, jednání atd. Jedinec si zlepšuje a prohlubuje své doposud získané zkušenosti a rozšiřuje si svůj obzor o nově přichozí. Za pomoci her dochází k modelování života. (podle Valenty, 2008)

Sociální a osobnostní rozvoj s uměleckou výchovou

Ačkoli náplň obsahu DV je tvořena sociálním a osobnostním rozvojem dítěte, neodráží se v obsahu celém. Pozitivních výsledků bychom nemohli docílit bez kreativity vycházející z obou částí. Obsah by měl pramenit především z aktuálních potřeb a zájmů všech jedinců. (podle Machkové, 2007)

Kategorie improvizací a dramatických her v sociálním rozvoji:

- a) Improvizace a dramatické hry využívající náměty ze života i z uměleckých děl
- b) Improvizace a dramatické hry zaměřené na konfliktní situace

c) Improvizace a dramatické hry rozvíjející schopnost charakterizace

Celek cvičení a průpravných her dohlíží na osobnostní rozvoj. (podle Bláhové, 1996)

Osobnostní rozvoj se dotýká zejména oblastí: vnímání, postojů, hodnot, percepce, představivosti a fantazie, citů, myšlenek, intuice, ale také jevů, idejí a různých dovedností (př. komunikačních ...). Vycházíme tedy ze skutečnosti, že vše se vzájemně propojuje a prolíná. Jednotlivé části nelze striktně od sebe izolovat¹⁵. (Machková, 2007, s. 17 – 18)

Hlavní složky dramatické výchovy

V DV se vzájemně prolínají tři hlavní složky:

1. Osobnostní (individuální) rozvoj - poznání sebe sama a svých schopností
2. Sociální rozvoj – sociální komunikace všech typů
3. Dramatická (námětová) hra – řeší problémy a postoje v mezilidské komunikaci (Marušák, 2008)

Prostředí vhodné pro dramatickou výchovu

Značnou roli hraje v DV prostředí. To ke svému významu potřebuje skupinu hráčů a vhodnou místnost. Ta musí být pro pohyb, činnosti a aktivity všech hráčů dostatečně prostorná a zároveň i pocitově příjemná. Například temná, odlehlá a studená místnost není pro dramatické činnosti to pravé. Jedním z klíčových faktorů je i velikost. Docentka Machková velikost vymezuje takto: „*Skupina má být natolik velká, aby zaručovala různorodost osobností a bohatství podnětů, ale současně tak malá, aby se hráči vzájemně dobře znali, mohli pravidelně navazovat kontakty a běžně se střídali v činnostech.*“ (Machková, 2007, s. 40)

K tomu, aby skupina mohla postupovat současně, je žádoucí její homogenní forma. Na druhou stranu však skupina musí být osobnostně různorodá. Rozhodujícím činitelem je stanovení společných pravidel soužití ve skupině, ještě před zahájením dramatických her a činností. Ideálním rozmezím počtu hráčů je okolo deseti až patnácti, ovšem počet se může snížit i zvýšit. K rozdělení prostoru na úroveň vertikální a horizontální nám vypomohou kostky, bedýnky, či tzv. praktikábly¹⁶. Použít však můžeme i závěsy nebo paravány. Vhodným

¹⁵ Viz příloha – Obr. 1 Postupování vzdělávacích oblastí v dramatické výchově

¹⁶Praktikábl je označení pro pomocný přenosný podstavec nebo lešení umožňující členit jeviště ve svislém směru.

prvkem jsou rovněž reflektory. Všechny zmíněné předměty nám poslouží zejména u dramatické hry. (Machková, 2007, s. 42 – 45)

Využití dramatické výchovy

DV má podle paní Machkové širší spektrum využití: „Dramatická výchova může být zájmovou činností, vedoucí většinou k veřejné produkci (divadelní, loutkařské, přednesové) nebo samostatným školním předmětem s estetickovýchovným a uměleckým akcentem. Může však také nabídnout metody výuky různých předmětů, může být metodou rozvíjení osobnosti dětí a mladých lidí a osvojování obecně lidských (komunikačních, kontaktních) dovedností. Může fungovat v profesionální přípravě na ta povolání, která jsou založena na kontaktu s druhými (učitelé, lékaři, politici, manažeři, prodavači aj.) Může být i socioterapií, eventuálně se může uplatnit v psychoterapii.“ U nás jsou některé z těchto forem dramatiky velice rozvinuté, avšak jiné se zatím rozvíjejí anebo mají pouhé náznaky možností jejich využití. (Machková, 2007, s. 9)

2 Metody a techniky dramatické výchovy

Metody a techniky představují základní kameny DV. Lze je rozčlenit a chápat v mnoha odlišných skupinách. Jejich obsah dosahuje „několika významů různé šíře.“ (Valenta, 2008)

Největší důraz je kladen na proces osobnostně sociálního rozvoje, který je v DV charakteristickým rysem vyučování. V edukačním procesu vycházejí metody a techniky z požadavků koncipované dramatiky. (Koťátková a kolektiv, 1998, s. 91)

Základní dělení metod a technik v procesu DV:

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

2.1 Metoda dramatické výchovy – vymezení pojmu

„*Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.*“ (Valenta, 2008, s. 47)

Původ slova metoda pochází ze spojení dvou řeckých slov, a sice „meta“ a „(h)odos“ vyznačující český výraz „cesta k...“. Pod samotný pojem metoda můžeme zahrnout:

- a) celý systém DV (jedná se o DV jako metodu vyučování)
- b) konkrétní postup
- c) základní koncepční metodický princip systému – je na něm založena DV
- d) skupinu či soubor dílčích postupů
- e) specifický styl práce (Bečvářová, 2004, s. 15)

Vymezením daného pojmu se zabývá speciální obor etymologie,¹⁷ z nichž vychází zmiňovaná definice. „*Metoda v tomto případě znamená souhrn základních charakteristik cílů, principů strukturování, typů obsahů her a zdrojů, z nichž obsahy vyvěrají (život, literatura*

¹⁷ Etymologie je nauka o zákonitostech vývoje slov a zaměřuje se na změny jejich významu.

atd.), *charakteristik hlavních metod, atmosféry, zapojení učitele, typu managementu – tedy základních a specifických pilířů koncepce určité varianty DV typické pro určitou osobnost, „školu“ atd.*“ (Valenta, 2008)

Za metodu považujeme vše, co nám v praktické podobě vstupuje do výchovného procesu a objevuje se ve všech přítomných vyučovacích hodinách a činnostech. Ke každé metodě náleží i příslušná specifika, která ji patřičně vyznačují. (Bečvářová, 2004)

Mezi základní a osobité metody DV se řadí improvizace a hra v roli s nejrůznějšími způsoby zobrazení a formami. Hovoří se o výcviku se sociálně osobnostním zaměřením. (Valenta, 2008)

Z úst významné autorky Marie Pavlovské vychází, že: *„Metodou rozumíme cestu, po které se vydává učitel se svými žáky, aby společně dosáhli výchovně vzdělávacích cílů.“* (Pavlovská, 2002, s. 17)

Improvizace – základ metod dramatické výchovy

Význam klíčového slova improvizace pochází z latinského názvu *improvisus* neboli v překladu něco předem neznámého, věc veřejná. Z jiného úhlu pohledu se jedná *de facto* o výkon či přednes tvořený bez přípravy, lidově řečeno *„spatra“*. Přednes by měl být samozřejmě dobrovolný, samovolný, plný energie a též neuvědomělý. Stěžejní střed nám tvoří spontánnost. (Bečvářová, 2004)

Hlavní myšlenkou DV je dosažení všech vysněných cílů a to prostřednictvím právě představované improvizace. Ta se vymezuje hrou *„jako“*. Děti si tak mohou vyzkoušet, nezávisle na ostatních, řešit na základě svých možností, schopností a představ předem připravené situace, aniž by se musely obávat různých důsledků a trestů. (Bečvářová, 2004)

Hra v roli – specifický metodický princip

Hru v roli aneb základní princip se svými specifikami používá DV, která se tím odlišuje od jiných výchovně – vzdělávacích systémů uplatňujících rovněž danou metodu. Hru v roli lze rozdělit do několika přesně zvolených kategorií, v nichž zastává svoji podobu. Například sociální výcvik, sociální a osobnostní výchovu a další. (Valenta, 2008, s. 52)

„Hra rolí je výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem.“ (Valenta, 1995, s. 32, 33)

2.2 Klasifikace metod dramatické výchovy

Klasifikací metod DV se zabývá i paní profesorka Silva Macková ve své knize Dramatická výchova ve škole, v nichž rozděluje patřičné metody do těchto kategorií:

- **Metody vyučování a výchovy běžně používané** (diskuze, rozhovor, vypravování, metody nácviku dovedností, názorný výklad)

- **Metody jiných předmětů využívané v dramatické výchově**

a) z literární výchovy: interpretace prózy a poezie, tvůrčí psaní, dramatizace

b) z výtvarné výchovy: práce s výtvarným materiálem a prostředky

c) z hudební výchovy: práce s Orffovými nástroji, poslech hudby

d) z tělesné výchovy: cvičení a hry, relaxační cvičení, rozvíčky

- **Specifické metody dramatické výchovy** (cvičení, jednání, hry s pravidly)
(Macková, 1995)

2.3 Prožitkové učení

Prožitkové učení nám vymezuje didaktický styl pedagoga uplatňujícího a vyzdvihujícího způsob učení, kdy se na základě prožitků a zkušeností samo spontánně učí a vzdělává dítě předškolního věku. Vybraný typ učení zakládá především na osobních zkušenostech a citovém prožívání celé učící se osobnosti, ať dítěte či dospělého jedince. (Havlíková a kolektiv, 2003)

„Prožitkové učení zahrnuje vlastní iniciativu toho, kdo se učí. I když podnět přichází zvnějšku, pocit objevování, uchopení, porozumění vychází zvnitřku osobnosti. Tím, že učící se proniká do problému, nalézá řešení, pojmenovává, co se dověděl, nachází smysluplnost získaného poznatku a této dovednosti pro život, pociťuje uspokojení, ovlivňuje své chování, postoje, někdy i změnu vlastní osobnosti.“ (Havlíková a kolektiv, 2003)

Ačkoli se prožitkové učení snaží zanechat v dětských osobnostech jen vše prospěšné, často dochází i k tomu, že příchozí nečekané prožitky je mohou do značné míry ovlivnit

negativně, ba dokonce je i poškodit. Proto je na prvním místě zvolení vhodnosti postupu, chování a především i komunikace s dítětem. (Havlíková a kolektiv, 2003)

Prožitkové učení v širším smyslu

Podoba učení v širším smyslu se týká zejména dětí v předškolním věku, kdy sbírají a zpracovávají nejrůznější zkušenosti ze všech oblastí života formou přirozených cest. „*Učení tohoto typu je pro dítě nenásilné, funkční, přirozeným způsobem zdravé.*“ (Havlíková a kolektiv, 2003)

Prožitkové učení v užším smyslu

Podoba učení v užším smyslu probíhá ve stylu vyučování na základě cílevědomého - záměrného procesu s předepsanou organizací pedagog a škola žákům, žák sobě. Odvíjí se od již osvojených vývojových předpokladů a vychází z modelů učení dětí školního věku. (Havlíková a kolektiv, 2003)

Charakteristické znaky prožitkového učení

Prožitkové učení bude probíhat zdravě jen tehdy, pokud budou rozvíjeny a využívány všechny jeho příslušné znaky:

- spontánnost (vlastní aktivita k činnosti)
- komunikativnost (verbální i nonverbální složka)
- prostor pro aktivitu a kreativitu
- objektivnost (prostupování do skutečnosti, radost z objevů a poznávání)
- celostnost (účast obou hemisfér mozku a všech smyslů)
- určité činnosti (experimentování a hra, manipulace) (Havlíková a kolektiv, 2003)

2.4 Situační učení

Hlavní roli zde zastává rozebrání výchovných situací, individuálních zkušeností a patřičných prožitků, které z něho vycházejí. „*Situace je konkrétně vymezená shoda vnějších okolností (časově limitovaná), během níž je jedinec součástí působení vlivů, na které určitým způsobem reaguje.*“ (Pelikán, 1995)

Důležitým krokem u situačního učení je vtažení jedince do aktuální situace. Pouze tím bude docházet k vnitřním jedinečným změnám a k potřebnému učení. V praktickém životě je možné realizovat situační pojetí výchovy za pomoci nejrůznějších příběhů, identifikací s postavou, sebehodnocením, sebereflexí, ale hlavně formou emocionálního a sociálního učení. Rozvoj situačního učení má v současnosti velkou oblibu hlavně v zahraniční

pedagogice. Zabývají se jím mnozí významní autoři Piaget, Lewin či Dewey. Konkrétně se zaměřují na přírodní prostředí. (Pelikán, 1995)

Situační učení navozené v MŠ

Prožitím navozených situací vytvořených pedagogem ve zvoleném prostředí si dítě nejen osvojuje předkládaný způsob učení, ale získává i jemu užitečné zkušenosti, ze kterých může dále čerpat ve svém životě. U každého z nás probíhá prožívání individuálně. „*V situačním učení je využíváno předchozích zkušeností dítěte a důraz je kladen na zážitek, prostřednictvím kterého dítě získává zkušenosti nové.*“ (Pelikán, 1995)

Jestliže se pedagog rozhodne vydat se touto cestou a využívat ve své pedagogické práci daného učení, měl by být schopen v případě potřeby improvizovaně zareagovat a odejít od plánovaného cíle a přiblížit dětem vzdělávání dle jejich schopností a možností. Chce-li pedagog dosáhnout u dítěte vybudování silné osobnosti, musí ho stavět do řádně přichystaných situací, v nichž se bude učit novým poznatkům do svého budoucího života. (Pelikán, 1995)

2.5 Technika dramatické výchovy – vymezení pojmu

Technika je pojem podřizující se pojmu metoda a vyjadřuje nám postup činnosti, která zaujímá spíše pozici dílčí. (Bečvářová, 2004, s. 15)

Samotný autor Valenta se zabýval shrnutím metod a technik do těchto oddílů:

- a) „*Metody úplné hry*
- b) *Metody pantomimicko-pohybové*
- c) *Metody verbálně-zvukové*
- d) *Metody graficko-písemné*
- e) *Metody materiálově-věcné*“. (Valenta, 2008)

Ve druhém oddílu se můžeme setkat se zrcadlením nebo živými obrazy, třetí oddíl patří monologu a dabingu, čtvrtý oddíl přesouvá svoji pozornost na životopisy, deníky a „*roli na zdi*“, a v pátém oddílu se objevuje práce s loutkou, rekvizitami a kostýmem. (Valenta, 2008)

3 Osobnost dítěte

„Kdo nikdy nebyl dítětem, nemůže být ani dospělým.“

(Charles Spencer Chaplin, 1889 – 1977)

3.1 Vývoj dítěte - předškolní věk

Období celého předškolního věku zařazujeme do věkového rozmezí od tří do šesti let věku života dítěte. Nové sociální začlenění dítěte vytváří dvě časová rozpětí: začátkem je 3 – 4 rok – vstup do mateřské školy a ukončení nastává po dosažení 6 roku věku života dítěte, kdy nastupuje do základní školy. V celém procesu vývoje dochází k mnoha zásadním změnám, zejména pak v oblasti intelektu a osobnostního rozvoje dítěte. (Šimíčková - Čížková a kolektiv, 2010, s. 75)

Změny tělesné konstituce dítěte

Tělesná konstituce dítěte se mění v průběhu věku od tří do šesti let. U dítěte lze pozorovat vznik disproporcí mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Jedním z charakteristických rysů je i štíhlost, ke které dochází z předchozí baculatosti. Typické pro ukončení předškolního období je doba tzv. vytáhlosti, kdy příznivě probíhá růstový vývoj dítěte. Velký význam pro rozvíjení jemné motoriky zde zastává osifikace¹⁸ kostí, včetně dokončení osifikace zápěstních kůstek kolem šestého věku života dítěte. Důležitý předpoklad pro vstup do základní školy hraje harmonie v oblasti duševní i tělesné. Profesně řečeno, musí v pořádku proběhnout strukturální přeměna neboli tělesný vývoj. (Šimíčková – Čížková a kolektiv, 2010, s. 75)

Utváření poznávacích procesů

Předškolní věk je typický pro nepřetržité vytváření všech poznávacích procesů, na základě nichž si může dítě osvojovat nové a detailnější poznatky o okolním světě. Postupný vznik daných poznávacích procesů má u dítěte i svoji zásluhu v podobě zdokonalování orientace v jeho okolí. (Čačka, 2000)

Pozornost

Pozornost předškolních dětí je v tomto období zaměřená především na silné a určitým způsobem zajímavé podněty poskytující jim patřičný požitek. Děje se tak na základě jejich

¹⁸ Osifikace neboli kostnatění je proces založený na přeměně vaziva či chrupavky na pevnou kost.

nedostatečného autoregulačního¹⁹ řízení v chování. Pozornost je tedy zatím mimovolní, ale na konci předškolního období se začínají objevovat náznaky pozornosti úmyslné. (Čačka, 2000)

Vnímání

Nejvýznamnější část poznávacích procesů tvoří právě samotné vnímání. Zpočátku je velice nepřesné, kdy dítě nevnímá detaily, nýbrž celky. Změna přichází ke konci předškolního období ve formě kompletnějšího a preciznějšího způsobu vnímání. Svoji funkci zde plní i vnímání zrakové a sluchové. U zrakového vnímání se projevuje slabá ostrost a nepřesnost. Avšak to vykompenzuje vyvinutá citlivost pro vnímání barev. Ustálení a zlepšení se objevuje před nástupem do základní školy. Za to sluchové vnímání se zlepšuje postupně od začátku a nabývá stále na intenzitě, rozsahu a rozboru jemných podnětů zvuku. Sluchové vnímání je rovněž velice důležité pro rozvoj řeči dítěte. (Čačka, 2000)

Paměť

První počátky paměti jsou věnovány neúmyslnému neboli bezděčnému pamatování. Projevy úmyslného pamatování se objevují kolem pátého roku věku života dítěte. Dítě je schopné zapamatovat si, podržet v paměti a v situaci potřeby si vybavit konkrétní věc. Zpočátku převládá paměť krátkodobá, jež postupně směřuje k rozvoji dlouhodobé. Do převahy se dostává mechanická paměť, která se rozvíjí do paměti slovně logické. (Šimíčková – Čížková, 2010)

Fantazie a představy

Předškolní děti vkládají svoji fantazii do mnoha činností a aktivit a to naprosto přirozeně. Fantazie totiž dětem napomáhá přetvářet realitu a odráží se od jejich prožitků a zkušeností. Dítě přináší do skutečnosti i fantazijní prvky a složky, jež na ni mají velice příznivý vliv. Dokázat rozeznat skutečnost od fantazie by mělo být dítě schopno v rozmezí mezi pátým a šestým rokem svého života. (Čačka, 2000)

Myšlení a řeč

Proces myšlení prochází velmi závažnou změnou ve vývoji. Piaget uvádí, že se jedná o tzv. intuitivní, názorné myšlení nastupující po předchozí etapě předpojmového myšlení. Dítě si počíná na podkladě toho, co slyšelo, vidělo a taktéž prožilo. Přemýšlí v celostních

¹⁹ Autoregulace představuje schopnost samočinně se přizpůsobit proměnným podmínkám jak v oblasti fyzické, tak i psychické.

pojmech, avšak má značné potíže s uvědomováním si názorů u druhých lidí. To svědčí o tom, že jeho myšlení je pořád egocentrické²⁰. Z pohledu Piageta se hovoří o stadiu předoperačním ve věkovém horizontu od dvou do sedmi let věku života dítěte. Své místo tu však nalézá i myšlení pojmové, jež se teprve rozvíjí. (Šimíčková – Čížková, 2010, s. 77)

„Poznávací aktivita se odráží i ve slovní zásobě, v rozvoji řeči. Děti zajímá příčina, ptají se „proč“ („druhé ptací období“). V předškolním věku si osvojí 2000 až 2500 nových výrazů, jeho celkový slovní fond obsahuje v šesti letech 3000 až 6000 slov.“ Nicméně u všeho se vynořují stinné stránky. Ve srovnání řeči a myšlení se objevují dané neúměrnosti v podobě takové, že: *„řeč předbíhá myšlení a řeč zaostává za myšlením“*. (Šimíčková – Čížková, 2010, s. 78)

Sociální a emocionální vývoj

„Hlavní činností, ve které probíhá proces socializace, je hra. Prostřednictvím hry se dítě seznamuje s okolím, zkoumá věci a experimentuje s nimi. Dětská hra je základním výchovným prostředkem, jímž se usměrňuje vývoj dětské osobnosti.“ (Šimíčková – Čížková, 2010, s. 79)

Hlavní funkci emocionálních prožitků tu zastává konkrétní činnost. Spontánní aktivity a činnosti přinášejí dětem pocity radosti, blaženosti a smyslu pro humor. Ovšem z pohledu neúspěšných činností se vyskytuje zlost a vztek. Strach z cizích lidí, neznámého prostředí a imaginárních situací má největší sílu okolo čtvrtého roku života dítěte, následně se postupně vytrácí. Významní autoři této odborné knihy se zaměřovali i na rozvoj vyšších citů, jež rozdělili do příslušných skupin:

- **intelektuální** – poznávání všeho nového
- **sociální** – vztahy k vrstevníkům, dospělými k sobě samému
- **etické** – vnímání dobrého x špatného = morálka
- **estetické** – prožívání krásna, citových stavů (Šimíčková – Čížková, 2010, s. 78, 79)

²⁰ Egocentrické myšlení – dítě nedokáže pochopit, že druzí lidé mají jiný pohled na určité věci. Jedná se o přechodný stupeň ve vývoji myšlení.

3.2 Vliv dramatické výchovy na osobnost dítěte

DV aneb její složky a jednotlivé prvky hrají v životě dítěte nezastupitelné poslání. Vhodným a šetrným způsobem vtahují dítě do světa tvořivé dramatiky a nového poznání. Dle mého názoru je žádoucí, aby dítě poznávalo okolní prostředí jiným a pro něj zajímavým a hravým způsobem. Proto by tvořivá dramatika neměla chybět v žádném edukačním procesu. DV umožňuje dětem začít to, co chtějí, ale neobvyklou a netradiční cestou.

Docentka Machková praví: *„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahující aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli a dramatického jednání v situaci.“* (Machková, 1998, s. 32)

3.3 Dramatická výchova ve spojení s knihou v životě dítěte

DV má své ukotvení v rámci procesu výuky, kde uplatňuje své metody, techniky a nejrůznější dramatické prvky. Součástí materiálů pro děti předškolního věku jsou jednoznačně pohádky a také různé literární texty, avšak přiměřené dle věku dětí. *„Kniha má v životě dítěte velké poslání a pomáhá plnit řadu úkolů ve výchovné práci jak v mateřské, tak i v základní škole.“* Vztah ke knize v sobě ukrývá dvě odvětví, a sice výchovu k literatuře a výchovu literaturou. *„Při výchově žáků literaturou rozvíjíme všechny složky dětské osobnosti – smyslově emocionální, volní a intelektuální.“* Pedagog by se měl snažit vést děti k vytváření si kladného vztahu k literatuře a především ke knize. (Valenta, 2008)

K tomu, abychom mohli všechny pohádky, příběhy a literární texty prožít a procítit je zapotřebí dramatické výchovy, jež nám poskytne své možnosti sloužící k hlubšímu poznání a dosažení zvolených cílů. (Valenta, 2008)

4 Dramatická výchova a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

DV si získala vyšší hodnotnost a pochopení u pedagogických pracovníků. Veškerá zásluha patří správně přednesenému Rámcově vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání.

4.1 Mateřská škola – Dramatická výchova v pojetí Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

V předškolním zařízení neboli mateřské škole se DV zúčastní všechny děti začleněné do konkrétního oddělení. Od mimoškolní DV se odlišuje DV tím, že si ji nestanovují ani rodiče - ani děti. DV nalézá uplatnění ve všech učebních látkách a tematických oblastech. Jedná se o jedinečný způsob obecného učení o světě a životních situacích. Od jiných stupňů škol se liší tím, že nemá vymezený den v týdnu či konkrétní denní dobu, chybí jí zadání rozsahu a určitých hodin a taktéž není stanovena formou školního předmětu.

Často dochází k tomu, že DV je propojována s ostatními výchovami. (tělesná, výtvarná, hudební) Avšak záleží na každém pedagogickém zařízení, jakým způsobem si pojem DV uchopí. Zda ji bude více či méně zařazovat do své edukativní práce a podporovat ji v rámci kolektivů dětí. Pedagog v mateřské škole má však výhodu a to takovou, že se nemusí vázat žádnými osnovami, ale může čistě vycházet z aktuálního zájmu a potřeb dětí. U dětí tedy realizuje DV v podobě tzv. dramatických chviliek. (RVP PV, 2004, Výzkumný ústav pedagogický v Praze)

4.2 Dramatická výchova a vzdělávací oblasti z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Jednotlivými vzdělávacími oblastmi pro vzdělávání dětí předškolního věku se prolíná DV s různými záměry, nabídkami a výstupy:

a) „Biologická oblast

Co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:

- zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci; sladit pohyb s rytmem a hudbou; vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů

b) Psychologická oblast

Co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:

- naučit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.); vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (hudebních, pohybových, dramatických apod.); zorganizovat hru

c) Interpersonální oblast

Co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:

- porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad; přirozeně a bez zábrán komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství; spolupracovat s ostatními

d) Sociálně – kulturní oblast

Co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:

- porozumět běžným neverbálním projevům citových prožitků a nálad druhých; dodržovat pravidla her a jiných činností, jednat spravedlivě, hrát fair; vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky

e) Environmentální oblast

Co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže:

- orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí (doma, v budově mateřské školy, v blízkém okolí); osvojit si elementární poznatky, které jsou pro něj smysluplné, přínosné a zajímavé; zvládat běžné činnosti a požadavky na dítě kladené i jednoduché praktické situace; všimnout si změn a dění v nejbližším okolí

Pedagog podporuje:

- zvládat běžné činnosti a požadavky na dítě kladené i jednoduché praktické situace; mít povědomí o širším společenském, věcném i kulturním prostředí i jeho dění v rozsahu praktických zkušeností a dostupných praktických ukázek v okolí dítěte.“ (RVP PV, 2004, Výzkumný ústav pedagogický v Praze)

Hlavní podstatou Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání je všestranný rozvoj osobnosti dítěte. Svoji pozornost zaměřuje především na zdravý tělesný, rozumový, sociální a emocionální rozvoj. Především se snaží dohlížet na mravní normy a všítipit dětem vhodné a správné návyky lidského chování (mezilidských vztahů, vzájemné úcty, prokazování tolerance, čestnosti apod.), čistoty a pořádku.

4.3 Uplatnění dramatické výchovy v mateřské škole

Prvním sociálním prostředím hned po rodině je mateřská škola. V této instituci se nachází děti ve věku tři až šest let. Prostředí mateřské školy může být pro dítě poutavé, radostné, vzdělávací, ale rovněž na něj může působit jako nové, stresující a nejisté. Vzhledem širokému věkovému rozsahu skupiny je patřičné vybavit děti základními dovednostmi pro společnou práci. K tomu, aby se mohly děti lépe v novém prostředí orientovat, jim poslouží nejrůznější průpravné a propojující cvičení a hry právě z DV. (Švejdvová, 2001)

„Aplikováním dramatické výchovy můžeme zcela běžnou činnost obohatit o důležitý prostor k aktivnímu učení, které nabízí dětem prožitky, experiment a novou zkušenost oproti frontálním metodám práce. Dramatická výchova vychází v podstatě z dětské spontánní hry na něco, na někoho, nabízí dětem ochranný mechanismus prostřednictvím role, do níž děti vstupují a skrze níž jednají.“ (Švejdvová, 2001)

Dramatická výchova dokonce v některých mateřských školách funguje i jako styl práce. Ovlivňuje celý organizační chod třídy, jímž prochází a zvyšuje potenciál aktivního učení. Do popředí zde vstupuje prožitkové učení a jednání podle vlastních zkušeností. (Švejdvová, 2001)

5 Osobnost pedagoga

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“ (Charles Farrar Browne, 1834 – 1867)

DV potřebuje ke svému uplatnění a průběhu zodpovědnou řídicí osobu, kterou jí zajistí právě osobnost pedagoga. Kromě obecných požadavků na příslušné povolání musí pedagog splňovat i požadavky specifické vycházející ze specifického oboru a to DV.

5.1 Požadavky na osobnost pedagoga

Každé povolání v sobě nese určité požadavky, jež je nutné daným způsobem splňovat. K obecným požadavkům se řadí: kladný vztah k dětem, komunikativní schopnosti, všeobecné a odborné vzdělání (sdělnost, pedagogický takt, postřeh), manažerské či organizátorské dovednosti, morální úsudky, názory a postoje apod. K tomu, aby edukační proces byl úspěšný, je zapotřebí neodmyslitelného předpokladu – tvořivosti.

Pedagog DV by měl být schopen v případě nastalých potíží pohotově, vhodně a rychle zareagovat tím, že vystoupí z předem připraveného plánu a využije jednu z metod DV – improvizaci. Taktéž by měl být otevřen novým, originálním a nápaditým věcem. Neměla by mu chybět hravost, rozvinutá představivost, empatie a schopnost naslouchání druhému člověku. Samozřejmost, bez které by jen stěží mohl pedagog vyučovat DV, je znalost divadelního oboru a s ním i spojené věci, především teoretické základy divadla a dramatu. Neopomenutelnou záležitostí tvoří partnerství a spolupráce přímo ve vztahu pedagoga a žáka.

Pojetí osobnosti pedagoga dle Koťátkové

K předpokladům osobnosti pedagoga přistupovali mnozí autoři s rozličnými postoji a názory:

Významná autorka Koťátková ve svých úvahách hovoří o dvou rovinách – základní profesní vybavenosti a speciální vybavenosti pro dramatickou práci. Rovněž odkazuje na psychologický a filozofický směr zahrnující charakteristiku osobnosti pedagoga pracujícího s dětmi.

Z hlediska pragmatické výchovy jsou důležité pro osobnost pedagoga v DV prameny výchovy k demokracii. Například – *„Základem učení žáka je jeho osobní prožitek a zkušenost. Mravní výchova dětí spočívá ve vytváření správných představ a jejich ověřování,*

ne v pouhé poslušnosti a podřízenosti. Zkušenost je východiskem poznatků o sobě samém i o světě.“ Jestliže chce pedagog vykonávat dramatickou práci, musí k ní mít předpoklady nejen pro úspěšné vedení skupinové práce v DV, ale též i předpoklady pro dramatickou práci vlastní. (Kořátková a kolektiv, 1998, s. 219 – 222)

Pojetí osobnosti pedagoga dle Valenty

Valenta stejně jako několik dalších autorů bezesporu souhlasí s obecnými požadavky, jež jsou kladené na osobnosti pedagogů, avšak podle svého nejlepšího svědomí a vědomí k nim přiřazuje další podstatné rysy, jako jsou: schopnost empatického vcítění, cit pro rytmus, tempo, prostor a tvar, kreativitu, fantazii, smysl pro chápání nových, jedinečných věcí apod. Neopomenutelnou schopností pedagoga je zvládnutí udržení a v první řadě navození velice příjemné, kamarádské atmosféry se spoustou důvěry a hezkých zážitků. (Bláhová, 1996)

Pojetí osobnosti pedagoga dle Machkové

Existuje celá řada různých typů pedagogů i kritérií k nim náležících. Docentka Machková upírá svoji pozornost na aktuální rozdíl v DV mezi dvěma způsoby výuky. Prvním typem je schopnost předávat dále postoje, názory, rady, dovednosti a hlavně poznatky. K druhému typu inklinuje pedagog preferující konstruktivní způsob výuky. Mezi zajímavé typy dělení patří kupříkladu dvě skupiny pedagogů: logotropové²¹ a paidotropové²². (Machková, 1998)

Pojetí osobnosti pedagoga dle Pavlovské

Podle názoru autorky Marie Pavlovské by měl každý pedagog zvládat:

- a) *„Umění komunikovat s lidmi.*
- b) *Pozitivní vztah k lidem.*
- c) *Schopnost vytvářet přátelskou atmosféru.*
- d) *Všeobecný kulturní, zeměpisný a politický přehled.*
- e) *Znalost efektivních metod vyučování.*
- f) *Citlivost při hodnocení žáka.*“ (Pavlovská, 1998, s. 9 – 10)

²¹ Logotropové jsou pedagogové zaměřující se více k žákovi, dítěti. (MŠ, 1. stupeň)

²² Paidotropové jsou pedagogové zaměřující se více na daný obor, předmět či učební látku.

Pojetí osobnosti pedagoga dle Maruřáka

Své závěrečné pojednání udává i známí kolektiv autorů s panem Maruřákem, jeř se zabývá rolí pedagoga DV tímto směrem:

„Kompetentní pedagog je zásadní podmínkou tohoto procesu. Uplatnění metod dramatické výchovy vyřaduje jisté osobnostně-sociální předpoklady i profesní kompetence. Metodika dramatické výchovy tak nebude jisté dostupná všem učitelům, vyřaduje pedagoga určitým způsobem v této oblasti vzdělaného.“ (Maruřák a kolektiv, 2008, s. 30)

Lze tedy konstatovat, že převaha autorů vychází a rovněž staví své další poznatky a postřehy na již stěžejních všeobecných předpokladech, kterými by měl vynikat každý správný pedagog. K pevně stanoveným všeobecným předpokladům se nadále váží další význačné vlastnosti, schopnosti a dovednosti, s nimiž by měl pedagog vystupovat ve své profesi.

5.2 Styly vedení skupin pedagogem

Autoritativní (autokratický) styl

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

Liberální styl

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

Demokratický styl

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

6 Hra a její význam v předškolním vzdělávání

„Každé hrající si dítě si počíná jako básník, když vytváří jakýsi vlastní svět, nebo přesněji řečeno, když dává věcem svého světa nový, jemu vyhovující řád.“

(Sigmund Freud, 1856 – 1939)

Hra má v životě člověka nezastupitelnou roli. Prolíná se jednotlivými etapami bytí a žití člověka. Každé životní etapě hra přizpůsobuje svůj charakter a nabývá tak plnohodnotné existence u všech věkových kategorií s různým ztvárněním a silou. Ne nadarmo se přece říká: „Kdo si hraje, nezlobí“.

6.1 Význam hry

Celým životem člověka prostupuje činnost zvaná hra. Má podstatný vliv na vývoj osobnosti člověka. Největší význam představuje v předškolním období, kdy tvoří jeho stěžejní náplň. Ve školním věku má rovněž své opodstatnění, avšak pomalu ustupuje vědomému a cílenému učení. S nástupem dospívání mění svůj charakter a stává se věcí volby. Zájem o hrové aktivity a nejrůznější druhy her je odlišný na základě věku. *„Hrou rozumíme velmi pestrou škálu činností, od třepání chrastítkem, houpání, stavebnic, lidových her s pravidly až po světová mistrovství a olympiády, ale i mariáše, hrací automaty a rulety.“* (Machková, 2007)

Existuje celá řada vlivných autorů, kteří mají rozličné pohledy na hru a uvádějí k ní tyto následující definice:

Vycházíme-li z **psychologického slovníku**, zjistíme poznatek takový, že hru autoři popisují jako *„jednu ze základních lidských činností, k nimž dále patří učení a práce. U dítěte je smyslová činnost motivována především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla, cíl nikoli pragmatický, ale ve hře samé“*. (Hartl, Hartlová, 2000)

Autorka **Koťátková** vypovídá, že *„hra patří k tomu typu činností, které mají místo ve všech kulturách světa a má naprosto dominantní zakotvení v dětství, kde tvoří základní kámen i osu vývoje dítěte.“* Rovněž neopomíjí její základní charakteristický prvek, a sice otevřenost. (Koťátková a kolektiv, 1998)

Z jiného úhlu vnímá pojetí hry samotný autor **Němec** hovořící o tom, že *„hra je činnost (duševní nebo tělesná), která má smysl buď sama o sobě (např. tím, že vychází*

z přirozenosti dítěte), nebo její smysl stojí mimo vlastní hru, a pak se stává prostředkem k dosažení jiných cílů (například výchovných nebo vzdělávacích). K důležitým principům hry patří pravidla, která dodávají hře napětí, obtížnost a usměrňují zmíněnou činnost.“ (Němec, 2004)

Dle výpovědí z předchozích definic se můžeme domnívat, že téměř všichni autoři vychází z poznání, že hra tvoří základní a přirozenou součást života dítěte. Pan Hartl neopomíná i další činnosti, jež s přibývajícím věkem jedince postupně dosahují svého nabývání – učení a práce. Autorka Kořátková zde vystihuje důležitou věc, a sice hra má své místo ve všech kulturách, kde tvoří základní kámen pro jedince. Na smysl hry jako prostředku k dosažení vytyčených cílů se zaměřoval významný autor Němec.

6.2 Teorie hry

První teorie se začaly objevovat v polovině 19. století a byly silně ovlivňované teorií evoluční.

Anglický filozof Herbert Spencer vypracoval svoji teorii hry vypovídající o představě „*přebytečné energie*“. Tuto představu pravděpodobně převzal od významného autora Schillera, který považoval hru právě za projev přemíry energie. (Kořátková a kolektiv, 1998, s. 9)

Teorií evoluce se nechal strhnout i americký psycholog Stanley Hall, který se zaměřoval na vědecké sledování dítěte. Jako příklad lze uvést pozorování volby hraček, pomůcek, výběr z předkládaných typů her apod. Tuto teorii autor označil za „*rekapitulační*“ na základě toho, že dítě rekapituluje vývoj lidstva ve svých hrách. (Kořátková a kolektiv, 1998, s. 10)

„*Nacvičování dovedností*“ je jedna z dalších teorií pod vedením švýcarského filozofa Karla Groose. V jeho zaměření se vyskytuje vymezení: „*Čím je život složitější a inteligentnější, tím delší čas potřebuje mládež (i dítě), aby mohlo hrou a nápodobou získat praktické dovednosti*“. Podle něj je pro současnost, ale především pro budoucnost hra velice důležitá. Slouží totiž jako zdroj instinktů, jež jsou velmi podstatné pro další životní rozvoj. (Kořátková a kolektiv, 1998, s. 10 – 11)

Samotná autorka Millarová je zastánkyní názoru, že: „Dítě sice odlišuje realitu od hry, ovšem pomocí objektů a situací převzatých z reálného světa si vytváří svůj vlastní svět,

v němž může zcela libovolně znovu prožívat příjemné zážitky nebo spojovat a měnit události způsobem, který mu přináší největší potěšení“ (Koťátková a kolektiv, 1998, s. 11)

Hra v pojetí Freuda

Sigmund Freud poukazuje na to, že hra je jakousi „projekcí rušivých podnětů“. To, co dítě nedovede vnímat a řešit, se snaží vyrovnat pomocí fantazijních představ a hraček. Hra přinesla velký přínos i do dětské psychologie, konkrétně přispěla k vytvoření metod pro vyšetřování dítěte. Může nám totiž posloužit i jako diagnostický nástroj v životě osobnosti dítěte.

Hra v pojetí Piageta

Švýcarský psycholog Jean Piaget zaujímá postoj ke hře takový, že vývoj dítěte je naplňován asimilací²³ a akomodací²⁴ „*Vyjadřuje ve své teorii úzkou souvislost mezi vývojem hry u dítěte a rozvojem jeho myšlení a inteligence.*“ Z důsledku narušování rovnováhy mezi asimilací a akomodací dochází ke změnám ve vývoji poznání.

Piaget rozděluje vývoj intelektu dítěte do čtyř základních období, která jsou uskutečňovaná v konkrétním charakteru hry:

- a) symbolická hra
- b) senzomotorická hra
- c) hra s logickým uvažováním
- d) hra s pravidly

(Koťátková a kolektiv, 1998, s. 12 – 13)

6.3 Znaky oblíbenosti hry u dětí

Oblíbeností her u dětí se zabýval významný autor Němec přicházející s následujícími poznatky:

- **hra má smysl** (zajišťuje harmonický rozvoj dětí)
- **hra prozrazuje charakter** (hráč projevuje své chování a jednání)
- **hra děti baví** (dokáže vše proměnit v radost a potěšení)
- **hra umožňuje prožívat i simulovat** (osvojování nových zkušeností a navozování situací)

²³ **Asimilace** – „znamená začleňování jevů do zkušenosti prostřednictvím osobního výběru, stimulace, opakování“ (podle Koťátkové a kolektivu, 1998, s. 12)

²⁴ **Akomodace** – „vyjadřuje začleňování jevů do zkušenosti prostřednictvím určitého tlaku prostředí“ (podle Koťátkové a kolektivu, 1998, s. 12)

- **hra umožňuje poznávat jiné i sama sebe** (srovnání chování dítěte při hře a ve skutečnosti)
- **hra je zprostředkovatelem rolí** (umožňuje vstupovat do různých rolí) (Němec, 2002)

6.4 Sociální hra

Sociální hra je založená na principu rozvoji vzájemných vazeb mezi jednotlivými účastníky. Druh sociální hry se mění v procesu vývoje dítěte. Zpočátku, kolem dvou let věku života dítěte se jedná o hru paralelní. *„Dítě je rádo ve společnosti jiných dětí, ale moc si s nimi ještě nehraje. Zaujatě je sleduje a napodobuje.“* Třetí rok věku života dítěte je typický pro hru kooperativní. *„Dítě si chvílemi přirozeně hraje ve skupině ostatních dětí. Je velmi společenské.“* Ve čtyřech letech věku života dítěte představuje důležitou roli kamarádství s ostatními dětmi. Nejenom, že si s nimi navzájem hraje, ale může docházeti i k projevům dirigování a panovačného chování. V pěti letech věku života dítěte dospívá k obohacování her ve skupině ostatních dětí. Projevuje se u něj kreativita a celková hravost. V životní etapě šesti let je „hraní u dětí založeno na tom, že spolu pracují na konkrétním díle, nebo se snaží dosáhnout specifického cíle“. (Košátková a kolektiv, 1998)

6.5 Klasifikace her

V rozličných odborných publikacích se můžeme dočíst o různém dělení her. Každý jednotlivý autor má na hry vyměřený a stanovený svůj konkrétní pohled a podle něj je i rozděluje.

Základní dělení her

- **tvořivé (volné) hry**
- **hry s pravidly**

Ostatní dělení her

- podle **pohlaví** (chlapecké a dívčí)
- podle **věku** (hry kojenců, batolat, předškoláků)
- podle **typů činnosti** (konstruktivní, napodobovací, dramatizující a fiktivní)
- podle **schopností, které rozvíjejí** (intelektuální, pohybové, smyslové a speciální)
- podle **počtu hráčů** (individuální, párové a skupinové)
- podle **místa** (interiérové a exteriérové)

(Šimíčková – Čížková a kolektiv, 2010)

6.6 Dramatická hra

Dramatická hra ztvárňuje v DV jednu z nejzákladnějších metod. Docentka Machková ji popisuje jako „*námětovou hru, založenou na mezilidském kontaktu a komunikaci; na setkávání různých lidských jedinců v situacích; osob, které na sebe vzájemně působí, že řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytváří tak i děje*“. (Machková, 2007)

Dle názoru a postoje Soni Kořátkové je „*dramatická hra řízenou strukturovanou činností, která, aby mohla nést označení hra, musí plnit základní atributy²⁵ hry: poskytnout prostor pro spontánní prožívání, pro radost z děje, zaujetí a tvůrčí aktivitu*“. (Kořátková a kolektiv, 1998)

V DV vyplňuje obsah důležitá podstata dvou cílů – poskytovat jedincům prožitek a mít vliv na vzájemné vazby ve skupinách.

Struktura dramatické hry

Struktura nám udává systém složený z dílčích procesů. Systém struktury je složen z:

- a) **Expozice** (objasnění okolností před začátkem děje)
- b) **Vznik akce** (moment prvního napětí)
- c) **Kolize** (střet – základní konflikt s napětím)
- d) **Vrchol** – krize (očekávání řešení, které ještě není rozhodnuto, silné napětí)
- e) **Peripetie** (příchod nových změn – obrat)
- f) **Katastrofa a katarze** (závěrečné sdělení – převrat neboli rozuzlení)

(podle Kořátkové a kolektivu, 1998, 37 – 39)

V teoretické části bakalářské práce jsem se zabývala především základními elementy tvořícími podstatnou a nedílnou součást DV. Od informací všeobecných jsem cíleně postupovala k hlubším a konkrétnějším poznatkům daných oblastí. Po seznámení se základní terminologií a celou strukturou DV jsem zdůraznila roli pedagoga, dítěte v procesu DV a rovněž učila vymezení hry a především dramatické hry v celistvém systému DV. Své postavení v DV má i mateřská škola poskytující předškolní vzdělávání dětem ve věku 3 – 6 let a k ní náležící významné kurikulární²⁶ dokumenty.

²⁵ **Atributy** jsou podstatné vlastnosti nějakého objektu neboli rozlišovací rysy.

²⁶ **Kurikulární dokumenty** jsou pedagogické dokumenty vymezující koncepci, cíle a vzdělávací obsahy daných etap vzdělávání.

II. Praktická část

V praktické části bakalářské práce se chceme zaměřit na realizaci dramatického projektu s názvem: „Lidské smysly“. K realizaci čtyřhodinového projektu jsme si zvolily Mateřskou školu – Partyzánská v Prostějově. Projekt jsme rozdělily do tří hlavních částí, a sice ranní činnosti, pohybové aktivity a didakticky cílených činností. Pořadí jednotlivých námětů her a činností v projektu není zvoleno náhodně, jelikož v daných oblastech na sebe postupně navazují. Na závěr realizace proběhne hodnocení na škále v podobě stanovených indikátorů.

Cíl praktické části:

Cílem praktické části je vytvořit, zrealizovat a vyhodnotit projekt za využití metod dramatické výchovy se zaměřením na prožitkové, situační a nejrůznější hry, které zanechávají v dětech patřičné dojmy a pocity, dle kterých se odvíjí jejich další životní vývoj, utváří se jejich životní role, hodnoty a postoje.

Dílčí cíl:

Prostřednictvím realizace projektu ověřit, zda je DV, metody a techniky vhodným edukačním prostředkem pro rozvoj dětí předškolního věku.

Výzkumný vzorek:

Děti předškolního věku 3 - 5 let počet: 20 dětí

Výběr vzorku (kritéria):

věk dětí (3 – 5 let), heterogenní třída (zastoupení obou pohlaví)

Metody sběru dat:

Pozorování – přímé, zúčastněné, skryté, krátkodobé (kritéria: projevy emocí, koncentrace, zapojování do dění, zpětná vazba, vzájemná pomoc mezi dětmi, projevy kreativity).

Rozhovor – polostrukturovaný (kladení otázek po přečtené pohádce), nestrukturovaný (v závěrečné části projektu)

Vyhodnocení dat:

Pro vyhodnocení dat byly naformulovány indikátory vycházející z očekávaných výstupů RVP PV a následně zhodnoceny na škále tří úrovní: zvládá, zvládá se slovní dopomocí, nezvládá.

7 Projekt „Lidské smysly“

„Nic není v rozumu, co předtím nebylo ve smyslech.“

(John Locke, 1632 – 1704)

Ve své bakalářské práci, respektive v její praktické části, jsme se rozhodly zrealizovat projekt na zvolené téma: „Lidské smysly“.

7.1 Scénář dramatického projektu pro MŠ

Název projektu: *„Lidské smysly“*

Motto projektu: *„Je nás pět a všichni nás v životě potřebují“*

Časové vymezení projektu: 4 hodiny

Místa konání projektu: MŠ Partyzánská – Prostějov

Výběr metod vyučování dle základní klasifikace podle pana Maňáka (1995):

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

Organizační formy podle pana Solfronka (1994):

Frontální vyučování (hromadné) – komunitní kruhy; pohybová chvílka; didakticky cílené činnosti

Individuální, individualizované vyučování – v průběhu realizace projektu

Skupinové a kooperativní vyučování – spontánní a skupinové činnosti (námětové hry, pracovní činnost – výtvarná koláž)

Základní didaktické zásady podle J. A. Komenského:

- cílevědomosti
- názornosti
- soustavnosti
- individuálního přístupu
- uvědomělosti a aktivity
- přiměřenosti
- trvalosti
- emocionálnosti

Pomůcky: látkový sáček s obrázky (částí lidského těla a smyslů), obruč, CD přehrávač + CD s hudbou pro děti, rytmický hudební nástroj – bubínek, (barevné rozlišovací papírky), panenka, převlek „oční lékařka“ + dioptrické brýle, **ZRAK** - barevné papíry, kousky látek, barevné vršky od PET lahví, **SLUCH** - budík, papírová koule, klíče, tužka, pírko, ... **HMAT** – klíč, auto, pero, čepice, prstýnek, ... **ČICH** – parfém, aviváž, ocet, koření (pouze vhodné), tvarůžky, káva, granule pro psy, šampón, krém na ruce, sýr, sáček čaje, česnek, ... **CHUŤ** – kiwi, banán, jablko, mrkev, okurek, paprika, (popř. kousek cibule), výtvarné potřeby + ústřížky z novin, kniha s pohádkou + pracovní list.

V rámci projektu byly sledovány klíčové kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské; cíle a očekávané výstupy zpracované v souladu s RVP PV a ŠVP MŠ Partyzánská – Prostějov.

V rámci projektu směřujeme k těmto klíčovým kompetencím:

Tabulka č. 1 - klíčové kompetence

Kompetence k učení	Kompetence k řešení problémů	Kompetence komunikativní	Kompetence sociální a personální	Kompetence činnostní a občanské
- Soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých	- Řeší problémy, na které stačí; známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně, náročnější s oporou a	- Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (dramatické,	- Samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej.	- Zajímá se o druhé i o to, co se kolem děje; je otevřený aktuálnímu dění.

pojmu, znaků a symbolů.	pomocí dospělého.	řečové, výtvarné, hudební apod.).		
-------------------------	-------------------	-----------------------------------	--	--

Tabulka č. 2 - vzdělávací obsah

	Cíle pro pedagoga	Očekávané výstupy	Rizika
<p>Oblast biologická (d. a jeho tělo)</p> <p>Psychomotorický cíl</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Osvojit si poznatky o těle a jeho zdraví a uvědomit si vlastní tělo. - Rozvíjet a užívat všechny smysly. - Osvojit si poznatky a dovednosti důležité k podpoře zdraví a bezpečí. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pojmenovat části těla, znát jejich funkce, mít povědomí o růstu těla, o jeho vývoji a změnách. - Vnímát a rozlišovat pomocí všech smyslů. - Rozlišovat, co prospívá zdraví a co mu škodí. Mít povědomí o některých způsobech ochrany osobního zdraví a bezpečí. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nedostatek či zkrácení elementárních informací o lidském těle, o jeho růstu a vývoji, o funkcích některých částí a orgánů, o zdraví i možnostech jeho ohrožení.
<p>Oblast psychologická (d. a jeho psychika)</p> <p>Kognitivní cíl + Afektivní cíl</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rozvíjet řečové schopnosti a jazykové dovednosti. - Rozvíjet a zpřesňovat smyslové vnímání, pozornost, paměť a představivost. - Schopnost vyjádřit své pocity a prožitky. 	<ul style="list-style-type: none"> - Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči. Smysluplně vyjadřovat myšlenky, nápady a porozumět slyšenému. - Objevovat experimenty s předměty, hrát námětové a smyslové hry na rozvoj vnímání, paměti a pozornosti. - Prožívat radost ze zvládnutého a poznaného. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prostředí komunikačně chudé, omezující běžnou komunikaci mezi dětmi i s dospělými. - Nedostatek porozumění a ocenění úspěchu či úsilí. - Nedostatečná motivace dětí k jejich sebevyjádření a sebeuplatnění.
<p>Oblast sociální (d. a ten druhý, společnost, svět)</p> <p>Afektivní cíl</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Posilovat prosociální chování ve vztahu k ostatním lidem. - Rozvíjet kooperativní dovednosti. - Osvojit si dovednosti k spoluvytváření zdravého a bezpečného prostředí. 	<ul style="list-style-type: none"> - Navazovat kontakty s dospělým, kterému je svěřeno do péče. - Spolupracovat s ostatními při hře, dělit se o pracovní pomůcky, knihy, obrázky, encyklopedie při práci ve skupinkách. - Rozlišovat aktivity, které mohou zdraví člověka podporovat a které poškozovat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nedostatek pozitivních příkladů a vzorů prosociálního chování, málo vstřícné postoje dospělých k dítěti i k sobě navzájem. - Prostředí, které nabízí málo možností ke spolupráci a komunikaci s druhým.

Pozn. vzdělávací nabídka je vzhledem ke svému obsahu vypracovaná zvlášť.

Cíle projektu pro pedagoga: (RVP PV, 2004, Výzkumný ústav pedagogický v Praze)

- získat poznatky o tom, jak děti reagují na dramatické hry, činnosti a aktivity
- pozorovat případné odlišné reakce dětí vzhledem k průběhu dramatické lekce

Výstupy projektu pro pedagoga: (RVP PV, 2004, Výzkumný ústav pedagogický v Praze)

- všimnout si příjemných a popř. nepříjemných citových prožitků dětí, rozlišovat citové projevy
- pozorovat jednotlivá chování dětí při různých zvolených činnostech a hrách

7.2 Vzdělávací nabídka

Program projektu „Lidské smysly“ se postupně zabývá všemi konkrétními lidskými smysly, které si děti následně procvičí v předem připravených hrách, činnostech a aktivitách.

Ranní činnosti – Hádání tématu

Na úvod programu projektu jsme zvolili dětmi velice oblíbenou říkanku: „*Kolo, kolo mlýnský ...*“. Po krásném provedení jsme se všichni posadili v herně na koberec a vyzkoušeli si jednu z prosociálních činností se zaměřením na projevení subjektivních pocitů a nálady. Nechybělo posláním ranního pohlázení po kruhu tvořeném dětmi, ani básnička na podporu základů slušného chování nesoucí název: „*Dobrý den*“.

Před uvedením přichystaných her a činností na rozvíjení daných lidských smyslů jsme se zaměřili ještě na celkové seznámení právě se zmiňovanými lidskými smysly. Všechny děti si přišly vylosovat z látkového sáčku jeden obrázek, který následně ukázaly ostatním kamarádům, pojmenovaly ho a položily doprostřed obruče položené na koberci. Obrázky se týkaly tematiky samostatných částí lidského těla a rovněž příslušných lidských smyslů. Na závěr této činnosti jsem děti vyzvala, aby mi ukázaly a pověděly, na jakých obrázcích jsou nakreslené lidské smysly.

Pohybová aktivita

Hlava, ramena, kolena, palce

Děti se vhodně rozmístily po prostoru herny, kde jsme si všichni společně zacvičili a zazpívali danou aktivitu: „*Hlava, ramena, kolena, palce*“.

PH (honička) na dotyk smyslů

Děti střídaly různé přirozené cviky (běh po špičkách, chůze s vysokým zvedáním kolen, krok poskočný ...) na puštěnou dětskou hudbu z CD přehrávače, avšak po jejím vypnutí a zvolání vybraného lidského smyslu, se musely zastavit a chytit se za danou část. (př. sluch – chytit se za uši, zrak – zakrýt si oči atd.)

PH (honička) na barevné vláčky

Hra vyžadovala u dětí nadměrné množství koncentrace a postřehu. Děti se pohybovaly v prostoru herny dle rytmu bubínku (chůze, běh, poskoky ...) s tím, že při silnějším úderu do bubínku musely rychle vytvořit vláčky tvořené vždy ze čtyř dětí s příslušnou barvou. Již předem proběhlo přidělení daných barev ke každému z dětí. (např. první vláček = čtyři děti s přidělenou barvou „modrá“, druhý vláček = čtyři děti s přidělenou barvou „červená“ ...)

Opatření - respektování vývojových specifík dětí: U menších dětí lze využít barevných rozlišovacích papírků, aby nenastaly situace, že děti si nebudou moci uvědomit, kterou barvu mají.

Didakticky cílené aktivity – Seznámení se smysly

Na počátku hlavní části programu jsme si společně s dětmi ukázali všechny lidské smysly na panence.

a) HRA V ROLI – „*Oční lékařka*“ (z mé strany)

- Vstoupila jsem do herny za dětmi v převleku „*oční lékařky*“ a požádala jsem děti, zda by mi pomohly najít mé ztracené dioptrické brýle, protože bez nich špatně vidím.

b) HRA V ROLI – „*Mini scénky o smyslech*“ (ze strany dětí)

- Vyzkoušeli jsme si s dětmi společně vymyslet podobné „*mini scénky o smyslech*“.

Aktivita rozvíjející zrakové vnímání

PH NA POPELKU

- Děti se rozdělily do tří skupin. Každá skupina dostala úkol v podobě přinesení stejného počtu tří věcí z předem vytyčeného místa. Děti se musely dostat na určené místo, vzít předem zvolenou věc a vrátit se s ní zpět. (př. barevné papíry, kousky látek, barevné vršky od PET lahví)

Aktivita rozvíjející sluchové vnímání

UHÁDNĚŠ, CO TO BYLO?

- Děti seděly zády otočené ke mně a pozorně poslouchaly, jak při dopadu na stůl zněla – papírová koule, klíče, tužka, pírko ... a zkusily popsat své pocity, co jim to připomínalo.

KDE JE SCHOVANÝ BUDÍK?

- Děti v herně hledaly schovaný budík.

Aktivity rozvíjející hmatové vnímání

POZNÁVÁNÍ RŮZNÝCH MATERIÁLŮ

- Rozmístili jsme se po herně a společně hledali předměty z různých materiálů. (např. hrubé, jemné, měkké, tvrdé, studené, teplé ...)

VÍŠ, CO PRÁVĚ DRŽÍŠ?

- Děti se posadily do kruhu a za zády si posílaly a ohmatávaly různé předměty, které jsem jim předkládala. (např. klíč, auto, pero, čepici, prstýnek ...)

Aktivita rozvíjející čichové vnímání

VONÍ, NEBO PÁCHNE?

- Děti v herně na koberci utvořily kruh a zakryly si oči rukama. Postupně jsem obcházela děti a dávala jim přičichnout různé vůně a pachy. (např. parfém, aviváž, ocet, koření (pouze vhodné), tvarůžky, káva, granule pro psy, šampón, krém na ruce, sýr, sáček čaje, česnek atd.) Děti se snažily přijít na název právě příslušné věci, ke které přičichávaly.

Aktivita rozvíjející chuťové vnímání

- Po ověření, zda některé z dětí nemá na nějaký druh ovoce či zeleniny alergii, byla připravena ochutnávka právě zmíněných druhů potravin. Děti měly možnost poznat chuť – kiwi, banán, jablko, mrkev, okurek, paprika (popř. kousek cibule).

Výtvarné zpracování

KOLÁŽ OBLIČEJE

- Děti si obkreslily kulatou šablonu hlavy na zvolený papír a následně si ji dotvořily dolepováním různých výstřižků z novin a časopisů – oči, uši, nosy Po jejím zhotovení si mohou svému obličejí vymyslet i jméno. (např. Modročko, Malinkaté ouško)

Závěr programu – Pohádka

Na úplný závěr celého programu jsme si s dětmi přečetli pohádku – „Každý podle své chuti“²⁷ z edice od Walta Disneyho. Pohádka vyprávěla o kreslených zvířecích kamarádech prožívajících příběh s poznáváním lidského smyslu – chuti. Po přečtení pohádky si děti mohly prohlédnout i pracovní list – „Pět smyslů“, jež náleží ke knize. Pohádka byla zvolena proto,

²⁷MAXTONE - GRAHAM, Ysenda. WALT DISNEY. *Každý podle své chuti*. 1. vyd. Praha: Egmont, 2004. ISBN 80-7186-998-8.

aby se děti po celém programu plynule zklidnily a odpočinuly si. Rovněž měla posloužit i pro celkové shrnutí vybraného tématu.

Rámové / aktivizující otázky vycházející z obsahu čtené knihy:

- Která zvířátka vystupují v pohádce?
- Proč je podle medvídka Pú ráno úžasné?
- Co používáme při poznávání světa kolem nás? (poučení od zvířátka Sovy)
- Zvládneš vyjmenovat všechny lidské smysly?
- Jaký z lidských smyslů popletla a pověděla Sova dvakrát?
- Jaké úkoly zadané Sovou plnily zvířátka v pohádce?
- které zvířátko se Tygr v lese (v pohádce) popíchal?
- Jaký dort Králíček upekl?
- Který lidský smysl byl ten, co si na něj Sova nemohla vzpomenout?
- Které zvířátko z pohádky se Ti nejvíce líbilo? (děti projeví své názory)

7.3 Vyhodnocení realizovaného projektu u sledovaných skupin

1. Vyhodnocení pozorování

Děti se přirozeně a aktivně zapojovaly do připravených her a činností. V rámci aktivit projevovaly svá aktuální citová rozpoložení a patřičné emoce. Nebály se projevovat své nadání a prvky kreativity. Na činnosti se bedlivě koncentrovaly a navzájem si v případě potřeby poskytly pomoc a vzájemnou spolupráci.

2. Vyhodnocení rozhovoru

V rámci rozhovoru byly uplatněny aktivizující otázky zaměřené na děj zvolené závěrečné pohádky. Tímto došlo u dětí k ověření porozumění čteného textu. Děti vhodně a s postřehem reagovaly na dané otázky. Byly všímavé a vzájemně si zodpovězené odpovědi doplňovaly a rozvíjely je o další bystré poznatky z předložené knihy.

3. Vyhodnocení indikátorů

Zvolené indikátory vycházely z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Jednalo se o jednotlivé vědomosti, dovednosti, postoje a návyky jakožto nástrojů pro zpřesnění požadavků k dosažení u každého dítěte.

Tabulka č. 3 – hodnocení na škále – mladší děti

DĚTI – MŠ (3 – 4 roky)	ZVLÁDAJÍ	ZVLÁDAJÍ SE SLOVNÍ DOPOMOCÍ	NEZVLÁDAJÍ
dítě vyjmenuje lidské smysly (d. a jeho tělo); Psychomotorický cíl	X		
dítě vysvětlí, k čemu jednotlivé smysly potřebujeme (d. a jeho tělo); Psychomotorický cíl		X	
dítě převypráví děj pohádky (d. a jeho psychika); Kognitivní cíl			X
dítě spolupracuje s ostatními (d. a ten druhý, společnost, svět); Afektivní cíl	X		
dítě se dělí o pracovní pomůcky a materiál (d. a ten druhý, společnost, svět); Afektivní cíl	X		
dítě ví, co prospívá zdraví a co mu škodí (d. a jeho tělo); Psychomotorický cíl		X	

Mladší děti ve věku 3 – 4 roků zvládly bez obtíží vyjmenovat všechny lidské smysly a za asistence paní učitelky sdělit i jejich potřebné funkce, které našemu organismu poskytují. Aktivně se zapojovaly do celého programu projektu a s chutí si vyzkoušely připravené hry a činnosti. Dokázaly se dělit o dané pomůcky, hračky a materiál využívaný k výtvarné činnosti. Jediná obtíž se vyskytla v závěru realizovaného projektu, kde děti nebyly schopné samostatně reprodukovat obsah čtené pohádky. S větší dopomocí se dokázaly zorientovat v mluveném textu a společně převyprávět stručný děj příběhu na příslušné téma.

Tabulka č. 4 – hodnocení na škále – starší děti

DĚTI – MŠ (5 let)	ZVLÁDAJÍ	ZVLÁDAJÍ SE SLOVNÍ DOPOMOCÍ	NEZVLÁDAJÍ
dítě vyjmenuje lidské smysly (d. a jeho tělo); Psychomotorický cíl	X		
dítě vysvětlí, k čemu jednotlivé smysly potřebujeme (d. a jeho tělo); Psychomotorický cíl	X		

dítě převypráví děj pohádky (d. a jeho psychika); Kognitivní cíl		X	
dítě spolupracuje s ostatními (d. a ten druhý, společnost, svět); Afektivní cíl	X		
dítě se dělí o pracovní pomůcky a materiál (d. a ten druhý, společnost, svět); Afektivní cíl	X		
dítě ví, co prospívá zdraví a co mu škodí (d. a jeho tělo); Psychomotorický cíl	X		

Starší děti ve věku 5 let připravený program realizovaného projektu zvládaly téměř bez obtíží. Vzhledem k jejich rozvinutějším vědomostem, dovednostem a schopnostem se dokázaly v celém dění lépe zorientovat a pružněji se zapojovat do příslušného dění. Avšak i u těchto dětí se objevila drobná obtíž u závěrečné pohádky. Děti byly schopné částečně a zjednodušeně převyprávět děj pohádky. Nicméně vzhledem k chronologické návaznosti prolínajících se kapitol vypomáhala dětem paní učitelka, aby se děti v textu neztratily a cítily se ve vyprávění jistější.

7.4 Reflexe realizace - lekce v MŠ

Věk skupiny: předškolní věk (3 – 5 let)

Velikost skupiny: 20 dětí

S danou věkovou skupinou dětí se pracovalo výborně. Děti byly velice vnímavé, hravé, projevovaly zájem o připravené činnosti a hry, nechyběla jim přirozená radost z objevování a poznávání nových věcí. Aktivně se zapojovaly do celého dění projektu, vkládaly do něj část svého „já“ a to bylo velice pozitivní. Zpětná vazba byla velice pozitivní a přinášela značné přínosy pro obě strany. Všichni jsme si mezi sebou předávali nové zkušenosti, poznatky a názory. Děti se dokázaly vcítit do modelových situací a hrát v předkládaných rolích. Ačkoli se občas u některých dětí (zejména mladších) objevily chvilkové ztráty pozornosti, byly ihned zahnány pocity zvědavosti a radosti z nových přicházejících aktivit a her. Děti z připravených aktivit a her byly potěšené. Největší úspěch sklídily aktivity v podobě „hry na popelku“, zhotovení „koláží obličejů“ a ochutnávka ovoce a zeleniny. Pro úspěšné dosažení a naplnění cílů a výstupů u dětí bylo využito jak individuálních a frontálních organizačních forem, tak i skupinových a kooperativních. Pro vyjádření základních metod vyučování bylo vycházeno z odborné klasifikace dle význačného

autora pana Maňáka (1995). Zvolené metody i formy splnily svůj účel a kladně napomohly celému průběhu projektu pro děti. Vycházely a respektovaly individuální zvláštnosti dětí.

Na závěr praktické části bakalářské práce bych ráda uvedla, že jsem s realizací celého projektu velmi spokojená a moc děkuji všem zúčastněným aktérům. Odesla jsem si z jeho realizace spoustu nových zážitků, poznatků a zkušeností, které jistě v nadcházejícím životě a ve své další pedagogické praxi jistě využiji.

Závěr

V předškolním období je dítě velice všímavé a především vnímavé. Z toho důvodu bychom se měli snažit o co nejefektivnější výchovu osobnosti dítěte. Nejpřirozenější je pro dítě hra, jež představuje nejlepší formu nejenom pro jeho výchovu a vzdělávání, ale také pro jeho psychický a emocionální stav. Dítě ve hře prožívá pocity volnosti, radosti, svobody i schopnosti poznávat a získávat jemu nové zkušenosti. Hrou se dítě stává soustředěnější, senzitivnější, chápavější a má větší příklon k osvojování si dalších vědomostí, postojů a návyků.

V teoretické části jsem se ubírala cestou k základnímu vymezení dramatické výchovy, zabrousila jsem do její významné historie, seznámila se s jejími formami, metodami a technikami. Samozřejmě jsem nemohla opomenout cíle, které mají v dramatické výchově významné postavení. Součástí je i definování informací o osobnosti dítěte a osobnosti pedagoga. V rámci této části jsem se dotkla i pojetí Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání právě v začlenění do dramatické výchovy. Závěr teoretické části patřil hře a dramatické hře s jejich bohatými informacemi.

Praktická část byla věnována především dětem, kdy jsem pro ně zhotovila zajímavý projekt nesoucí název: „*Lidské smysly*“. Na základě tohoto projektu si můžete udělat úsudek, jak scénář dramatického projektu pojmají děti v předškolním období. V dramatických lekcích dochází k celkovému posilování všech jednotlivých lidských smyslů, tedy smyslových percepčí. Za pomoci projektu se děti učí dávat najevo své citové rozpoložení a patřičné chování. Praktická část je rozdělena do tří etap. V první etapě popisují scénář dramatického projektu, ve druhé sdělují průběh realizace a ve třetí již shrnují získané reflexe a poznámky od dětí.

Na úplný závěr bakalářské práce je možné konstatovat, že byly vhodně a správně naplněny všechny předem stanovené cíle, formy i vyučovací a výchovné metody.

Taktéž bude velice kladným činem, když moje důsledně vypracovaná bakalářská práce poslouží každému, kdo má rád dramatickou výchovu a s chutí se o ní zajímá.

Získaná data platí pouze pro danou skupinu dětí, tudíž je nelze zobecňovat. Avšak domníváme se, že je přínosné se dále touto oblastí zajímat s vyšším počtem respondentů.

Seznam použité literatury

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

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *Když dítě lže*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 106 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2309-9.

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996, 83 s. ISBN 80-7068-070-9.

BRUNO, Tiziana a Gregor ADAMCZYK. *Řeč těla: přesvědčte svou mimikou, gesty a držení těla*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007, 151 s. Praxe & kariéra. ISBN 978-80-247-2008-1.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000, 377 s. ISBN 80-7239-060-0.

DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. 1. vyd. Překlad Jiří Rezek. Praha: Grada, 2008, 502 s. Expert (Grada). ISBN 9788024720180.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7178-303-x.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: rozšířený a aktualizovaný modelový program (dokument a metodika)*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 220 s. ISBN 8071783838.

KOPECKÝ, Jaromír, Jan PATOČKA a Jiří KYRÁŠEK. *Jan Amos Komenský: nástin života a díla*. Praha: SPN, 1957. ISBN neuvedeno.

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

LUKAVSKÝ, Radovan. *Stanislavského metoda herecké práce: Učebnice pro předmět herecká výchova na konzervatořích, stud. obor herectví*. 1. vyd. Praha: SPN, 1978. ISBN neuvedeno.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004, 214 s., [12] l. obr. příl. ISBN 80-85429-93-4.

MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova ve škole*. Vyd. 1. Brno: Divadelní fakulta Janáčkovy akademie múzických umění v Brně, 1995, 99 s. ISBN 8085429160.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007, 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2007. ISBN 978-80-901660-9-0.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998, 199 s. ISBN 80-7068-103-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN nevedeno.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 126 s. ISBN 978-80-7367-472-4.

NĚMEC, Jiří. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2002, 111 s. ISBN 8073150069.

NĚMEC, Jiří. *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004, 135 s. ISBN 80-7315-014-x.

PAVLOVSKÁ, Marie. *Cesta současné školy ke škole tvořivé: výchozí teorie k závěrečným pracím frekventantů kursu a záznam realizovaných lekcí dramatické výchovy, projektů a divadelních představení*. Brno: MSD, 2002, 210 s. ISBN 80-86633-02-0.

PAVLOVSKÁ, Marie. *Dramatická výchova*. Brno: Cerm, 1998, 22 s. Item, LZ 45. ISBN 8072040715.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amosium Servis, 1995, 234 s. Dědictví Komenského. ISBN 80-85498-27-8.

- PREKOPOVÁ, Jiřina. *Empatie: vcítění v každodenním životě*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 131 s. ISBN 80-247-0672-5.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN, 1977. ISBN 74-06-14.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 8087000005.
- SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 167 s. ISBN 978-80-262-0020-8.
- SVOZILOVÁ, Dana. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2005, 192 s. ISBN 80-86928-10-1.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEJDOVÁ, Hana. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního svět*. Praha: ARTAMA, 2001. ISBN 80-901660-4-0.
- VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování: dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. Praha: ISV, [ca. 1995], 200 s. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-06-4.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 352 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.
- WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*. Vyd. 1. Praha: ISV, 1996, 218 s. Dramatická výchova. ISBN 80-85866-16-1.

Příloha

Fotografická dokumentace z realizace projektu v MŠ

a) PH NA POPELKY



b) OCHUTNÁVKA OVOCE A ZELENINY

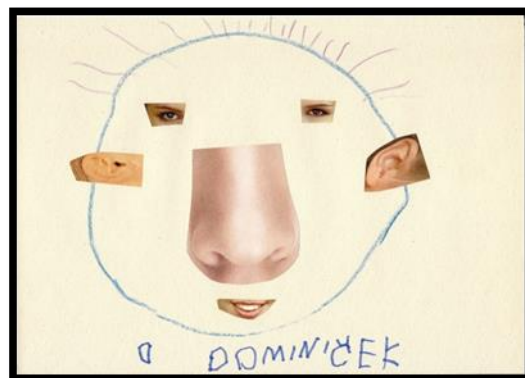
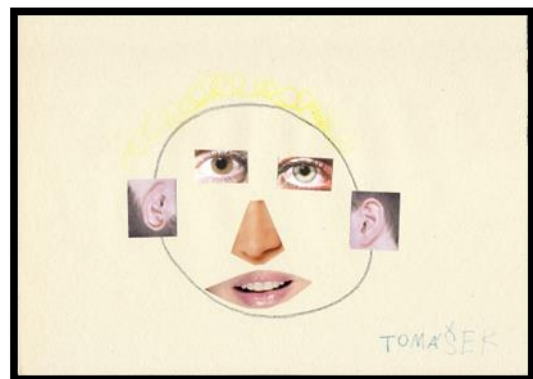
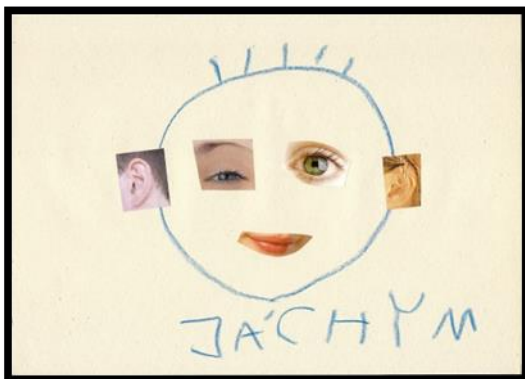
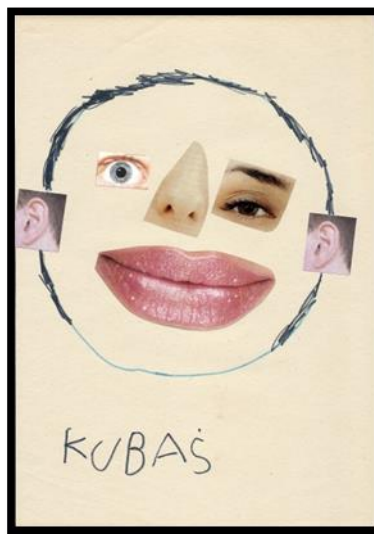


c) VÝTVARNÉ ZPRACOVÁNÍ – KOLÁŽE OBLIČEJŮ





d) ZHOTOVENÉ OBRÁZKY – KOLÁŽE OBLIČEJŮ



Jméno a příjmení:	Soňa Grešová
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Berčíková
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Dramatická výchova jako prostředek k všestrannému rozvoji dítěte v mateřské škole
Název v angličtině:	Drama in education as a means for all-round development of the child in kindergarten
Anotace práce:	Zaměření této bakalářské práce se týká dramatické výchovy jako prostředku k všestrannému rozvoji dítěte v mateřské škole. Hlavní myšlenkou je upozornit na důležitost dramatické výchovy v předškolním vzdělávání. Práce zahrnuje pestrou nabídku metod, forem a technik, s jejichž pomocí dramatická výchova pracuje a využívá je k všestrannému harmonickému rozvoji osobnosti dítěte. Součástí je vytvořený projekt pro děti na téma „lidské smysly“.
Klíčová slova:	bakalářská práce, dramatická výchova, dítě, mateřská škola, předškolní vzdělávání, metody, formy, techniky, projekt, lidské smysly
Anotace v angličtině:	The focus of this thesis concerns of drama in education as a means to the all-round development of the child in the kindergarten. The main idea is to draw attention to the importance of drama in education in pre-school education. The work includes a varied range of methods, forms and techniques, with the help of drama works and uses it to the all-round harmonious development of the personality of the child. Part of it is generated by the project for children on the theme of "human senses".
Klíčová slova v angličtině:	bachelor's thesis, drama in education, child, kindergarten, preschool education, methods, forms, techniques, project, the human senses
Přílohy vázané v práci:	Příloha Fotografická dokumentace z realizace projektu v MŠ a) PH NA POPELKY b) OCHUTNÁVKA OVOCE A ZELENINY c) VÝTVARNÉ ZPRACOVÁNÍ – KOLÁŽE OBLIČEJŮ d) ZHOTOVENÉ OBRÁZKY – KOLÁŽE OBLIČEJŮ
Rozsah práce:	58 stran
Jazyk práce:	český