



Využití dramatické výchovy v mateřské škole

Bakalářská práce

Studijní program:

B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor:

Učitelství pro mateřské školy

Autor práce:

Markéta Bacharová

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání





Zadání bakalářské práce

Využití dramatické výchovy v mateřské škole

Jméno a příjmení: **Markéta Bacharová**
Osobní číslo: P18000242
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Zadávací katedra: Katedra primárního vzdělávání
Akademický rok: **2019/2020**

Zásady pro vypracování:

CÍL: Vytvoření a ověření výchovně vzdělávacího programu, který je zaměřený na využití dramatické výchovy v mateřské škole.

POŽADAVKY:

Studium odborné literatury.
Výběr literárního textu pro děti v mateřské škole.
Sestavení výchovně vzdělávacího programu.
Ověření vytvořeného programu v praxi.
Vyhodnocení výsledků při realizaci programu.

METODY:

Strukturovaný rozhovor

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- AMIROVÁ, A., FIEDLEROVÁ M. a REJCHRTOVÁ, A., 2019. *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe,. Komplexní metodiky jednotlivých oblastí předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-4305.
- DUDEK, A., 1999. *Paci, paci, pacičky: říkadla a pohádky pro děti*. V Ostravě: Librex. ISBN 80-7228-167-4.
- MACHKOVÁ, E., 2011. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. ISBN 978-80-7068-250-0.
- MARUŠÁK, R., 2010 *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění. ISBN 978-80-7331-172-8.
- MŠMT. 2017. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha, Česká republika: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017 [cit. 2018-03-18]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/39793_1_1/
- SKUTIL, M. a kol., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání práce:

1. dubna 2020

Předpokládaný termín odevzdání:

1. května 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 1. května 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

5. května 2021

Markéta Bacharová

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí bakalářské práce paní PhDr. Janě Johnové, Ph.D., která mě celou prací provedla. Chtěla bych poděkovat za její trpělivost, ochotu a rady při zpracování závěrečné práce. Dále bych chtěla poděkovat Pavlíně Novákové, ředitelce mateřské školy, a celému pedagogickému týmu za jejich ochotu, vstřícnost a umožnění realizace vytvořeného programu. Děkuji svým přátelům, kteří mě podporovali po celou dobu studia. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině, která mi byla a stále je morální a citovou podporou. Bez nich bych nebyla tam, kde jsem teď.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na využití metod a technik dramatické výchovy u dětí předškolního věku. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje charakteristiku předškolního věku, popis dramatické výchovy a její uplatnění a působení v mateřské škole. Praktická část je zaměřena na vytvoření a ověření programu, který je zaměřen na metody a techniky dramatické výchovy a následné vyhodnocení tohoto programu skrze strukturovaný rozhovor učitelů ve vybraných mateřských školách.

Klíčová slova:

Dramatická výchova, metody a techniky DV, předškolní období, cíle, rozhovor.

Annotation:

This bachelor thesis is focused on the usage of methods and techniques of drama education for children in preschool age. The work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part contains the characteristics of preschool age, a description of drama education and its application and use in kindergarten. The practical part is focused on the creation and verification of a program that focuses on methods and techniques of drama education and evaluation of this program through a structured interview with teachers in selected kindergartens.

Key words:

Drama education, methods and techniques of drama education, preschool age, objectives, interviews.

Obsah

Seznam použitých zkratk a symbolů	8
Úvod.....	9
Teoretická část	10
1 Úvod do dramatické výchovy	10
1.1 Proces dramatické výchovy.....	11
1.2 Principy dramatické výchovy.....	12
1.3 Cíle dramatické výchovy.....	14
2 Dramatická výchova v mateřské škole.....	18
2.1 Vývoj dítěte při využívání dramatické výchovy v mateřské škole	18
2.2 Vybrané metody a techniky DV v mateřské škole	21
2.3 Osobnost učitele dramatické výchovy.....	25
2.4 Využití literární předlohy v dramatické výchově.....	27
3 Dramatická výchova a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	29
3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	29
3.2 RVP PV a Dramatická výchova.....	31
Praktická část	33
4 Cíle a výzkumné otázky	33
4.1 Cíle.....	33
4.2 Výzkumné otázky.....	33
5 Literárně dramatický program „Cesta do pohádky“	34
5.1 Představení programu Cesta do pohádky	34
6 Metodologie šetření.....	45
6.1 Strukturovaný rozhovor	45
6.2 Charakteristika respondentů.....	46
6.3 Průběh ověření	46
7 Výsledky šetření.....	48
Závěr	50
Seznam použité literatury.....	53
Seznam použitých internetových zdrojů	55
Seznam příloh	56
Příloha 1 – O perníkové chaloupce	57
Příloha 2 – Text k narativní pantomimě.....	58

Seznam použitých zkratk a symbolů

apod. – a podobně

DV – dramatická výchova

MŠ – mateřská škola

např. – například

př. – příklad

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

s. – strana

tj. – to je

tzv. – takzvaně/ takzvaný

Úvod

Bakalářská práce se věnuje využití dramatické výchovy v mateřské škole. Toto téma jsem zvolila na základě toho, že se dramatické výchově věnují již od střední školy a při svých pedagogických praxích jsem metody a techniky dramatické výchovy využívala.

Dramatická výchova vychází z prožitkového učení a z vlastní zkušenosti jedince, které pozitivně přispívají k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. Jedním z hlavních principů dramatické výchovy je hra, která má nezastupitelnou roli v životě dítěte. V předškolním období je hra nejčastější a nejdůležitější činností dítěte, pomocí které se děti vzdělávají, ale i vychovávají. Proto je v mateřské škole ideální prostor pro zařazení dramatické výchovy. S hrou v mateřské škole je úzce spjata metoda dramatické výchovy – hra v roli, která odděluje dramatickou výchovu od ostatních výchovně vzdělávacích oborů. Hra v roli nabízí dítěti spontánnost projevu v různých situacích a umožňuje dítěti lépe pochopit určité situace ale i svět kolem sebe. Dále se u dítěte rozvíjí fantazie, tvořivost a představitivost. Dramatická výchova poskytuje prostor pro individuální přístup ke každému dítěti, což je specifické pro přístup v mateřské škole. Děti jsou v tomto období nejovlivnitelnější, proto je skrze dramatickou výchovu můžeme citlivě a pozitivně formovat.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá dramatickou výchovou, jejími cíli a využitím vybraných metod a technik v mateřské škole. Praktická část je věnována vytvoření a ověření výchovně vzdělávacího programu „Cesta do pohádky“ v mateřské škole.

Cílem teoretické části je vymezení pojmu dramatická výchova a její charakterizace. Dále se zaměřuje na vybrané metody a techniky DV, které se ve výchovně vzdělávacím procesu v MŠ mohou uplatnit.

Cílem praktické části je pak vytvoření a ověření výchovně vzdělávacího programu „Cesta do pohádky“, který je zaměřen na využití metod a technik dramatické výchovy v MŠ a který vychází z odborných poznatků v teoretické části. Vyhodnocení tohoto programu probíhá v rámci strukturovaného rozhovoru, který je realizován s učitelkami mateřských škol.

Teoretická část

1 Úvod do dramatické výchovy

Dramatickou výchovu lze definovat několika způsoby, které jsou individuálním uchopením a pojetím jednotlivých autorů a které se opírají se o prožitek jedince. Prožitek se může odehrávat ve fiktivním nebo reálném prostředí za přítomnosti záměrně navozených situací.

Základem učiva dramatické výchovy jsou kompetence, do kterých jsou zahrnuty vědomosti a postoje, které jsou obsaženy v dovednostech. Mezi dovednosti a schopnosti dramatické výchovy patří pohyb, řeč a rytmus. Dále sem patří kompetence v oblasti chápání a vytváření dramatických dějů. Dramatická výchova se dotýká témat a námětů z oblasti života, světa a vztahů mezi lidmi a existuje ve dvou rovinách, z nichž první rovinou je vyučovací předmět a druhou rovinou je zájmová činnost. Každá z těchto rovin má specificky formulované cíle, jinak zvolenou a strukturovanou látku, na kterou má vliv věkové složení skupiny, zkušenosti s dramatickou výchovou i osobnost učitele (Machková 2018b, s. 32). Podstata dramatické výchovy je ale v obou případech stejná, jelikož se jedná o učení na základě osobní zkušenosti, kdy jedinec nezprostředkovaně poznává sociální vztahy a děje, které přesahují jeho realitu. Dramatická výchova „*je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených*“ (Machková, 2018b, s. 110).

Stejně tak popisují dramatickou výchovu autorky Svobodová a Švejdrová (2011, s. 9), které ji definují jako výchovně vzdělávací tvořivý proces, který využívá divadelních prostředků a aktivní a intenzivní zapojení účastníků. Účastníci zkoumají témata, vytvářejí si vlastní postoje při interakci s ostatními zúčastněnými, a to skrze vlastní prožitek. O dramatické výchově hovoří Průcha a kol. (2013, s. 60) tak, že v tomto výchovně vzdělávacím procesu využívá dramatická výchova metody a postupy dramatického umění, které pozitivně působí na osobnostní a sociální rozvoj. Navozením fiktivních situací, které se mohou a nemusí podobat skutečnosti, se rozvíjí schopnost osobitého jednání. Dramatická výchova je založena na prožitkovém učení, ve kterém se děti učí hledat řešení v situacích, v nichž se musí rozhodovat podle vlastního úsudku. Vzniká zde prostor pro přijímání rolí, ve kterých se děti učí projevovat a chápat city, myšlenky, názory a vzorce chování ostatních lidí. DV podporuje kooperaci, spolupráci, toleranci a vzájemné porozumění.

Jeden ze zakladatelů dramatické výchovy, Brian Way, přibližuje dramatickou výchovu praktickým příměrem k životu, ze kterého vyplívá, že důležitější než slovní poučení je vlastní prožitek: „*Odpověď na jakoukoli otázku může mít dvojitou podobu – buď může mít podobu informace, anebo přímé zkušenosti. První odpověď patří do kategorie akademického vzdělání, druhá do dramatické výchovy. Například odpověď na otázku ‚Kdo je slepec?‘ může znít: ‚Člověk, který nevidí.‘ Jiná možná odpověď je: ‚Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti‘“ (Way, 2014, s. 10).*

1.1 Proces dramatické výchovy

Proces a produkt v dramatické výchově existují ve vzájemném a propojeném vztahu. Přístupy, které odmítají produkt, tj. jakékoli veřejné vystupování, se objevují tehdy, kdy se DV uplatňuje ve výuce jazyků, dějepisu, občanské výchovy, vlastivědy či dalších předmětů, kdy tato práce směřuje k naplnění stanovených pedagogických cílů. V těchto případech je ale přesto možné vytvořit produkt schopný předvedení. Takovým produktem je myšleno neformální představení, které je určeno danému okruhu blízkých a nepaticích diváků. Proces v dramatické výchově musí být plnohodnotný právě pro zúčastněné děti, které se svou aktivitou, tvořivostí, autenticitou podílí na tvorbě inscenace. Zde se pak uplatňuje spontaneita, experimentace, emocionální účast na práci a především prožitek. Prostředkem dramatické výchovy je pak v tomto smyslu rozšíření výchovných prvků, a to o výchovu dokončování práce, přes vypracovanost detailů až k odpovědnosti jedince a skupiny (Machková, 1992, s. 12–13).

Pokud v popředí práce dramatické výchovy stojí produkt, pak se proces přizpůsobuje tomuto záměru a jedná se o divadelní umění, jehož účelem a cílem je komunikace s diváky. Tomuto cíli jsou pak podřízeny metody a techniky, jež mají jinou strukturu a identitu, než když v popředí dramatické výchovy stojí proces (Machková, 2018b, s. 128).

Proces dramatické výchovy jako samostatný prvek rozděluje Amirová a kol. (2019, s. 27–28) na dvě oblasti, které se navzájem prolínají. První oblastí je osobnostní a individuální rozvoj účastníků, kdy se rozvíjí vnímání sebe sama a vnímání okolního prostředí. Druhým okruhem procesu je rozvoj sociální, ve kterém se klade důraz na rozvoj sociálního citění, empatie, tolerance a naslouchání druhým. Celkovým procesem dramatické výchovy se rozvíjí tvořivost, fantazie, představivost nebo komunikace verbální i neverbální. Podporuje se zde schopnost vyjádření vlastních myšlenek, pocitů a názorů, ty pak děti mohou následně vyjádřit smysluplně a bez ostychu.

1.2 Principy dramatické výchovy

Principy dramatické výchovy rozděluje Machková (2007, s. 11) do dvou skupin. Rozlišení principů je důležité pro teoretické, ale i praktické využití. Touto diferenciací pak prováděné aktivity určují, zda jde o výchovu přímo dramatickou nebo jinou výchovu prožitkovou, tvořivou, kooperativní, směřující k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. První skupina je zastoupena všeobecnými principy, jež jsou společné jak pro dramatickou výchovu, tak pro předměty a obory vzdělávání a pro pedagogické směry a systémy. Patří sem výchova zkušeností a prožíváním, hra a tvořivost. Druhou skupinu tvoří principy, které jsou identické pro DV, kde se objevují specifika v oblasti psychosomatické jednoty člověka, fikce, hry v roli, v postupu od situace k výrazu, ve zkoumání života a jeho experimentaci a improvizaci.

1.2.1 Rozdělení principů DV

Zkušenost

Na základě moderního pojetí dramatické výchovy stojí princip zkušenosti. Zkušenosti zahrnují postupně propojené vztahy mezi praktickými aktivitami, dovednostmi, prožitky, vědomostmi nebo mezilidskými vztahy, se kterými se jedinec setkal. Setkání může být přímé, nepřímé, vnější či vnitřní. Tato propojení jsou základem pro vytváření osobního postoje.

Prožívání

Prožitek je individuální, neopakovatelný a subjektivní projev vnitřního života člověka. V dramatické výchově při vstupu do fiktivních rolí prožívají jedinci svět druhých „zevnitř“, a tím dochází k proměnám osobnosti zúčastněného (Machková 2007, s. 11–13).

Činnost

Dalším z principů DV je činnostní pojetí vyučování, v němž je dítě aktivním spolu-tvůrcem. Na základě uplatnění dřívějších zkušeností dítěte se získává zkušenost nová. Daná činnost, kterou dítě prožívá a pamatuje si ji, se stává zážitkem, je propojená s emocionální rovinou vnímání, má pro dítě určitý význam a smysl.

Hra

„Hra je činnost, která se uplatňuje po celý život člověka, byť v různých životních obdobích v různé intenzitě a podobě. Hrou rozumíme velmi pestrou škálu činností“ (Machková, 2007, s. 13). Princip hry je úzce spjat s činností, zkušeností a zážitkem, kdy základním materiálem zobrazení při hře je sám člověk. Zde hráč přijímá fikci, účastní se různých rolových her, které jsou základní metodou DV. Hry jsou strukturovány do různých námětů, které mohou být dramatické i nedramatické. Vedle námětových a rolových her jsou využívány hry jako průpravná cvičení, kdy se u dětí rozvíjí určitá dovednost nebo se vytváří vztahy ve skupině. Hra otevírá dveře experimentaci, aktivnímu zkoumání mezilidských vztahů a různých životních situací. Do hry se mohou jedinci zapojit dobrovolně, míra zúčastnění je individuální a dítě kdykoli ze hry může odejít. Cílem hry je zaujmout jedince a umožnit emoční prožívání jednotlivých aktivit (Marušák a kol., 2008, s. 9–10).

Tvořivost

Tvořivostí se rozumí schopnost a činnost, jejichž tvorbou je proces a produkt. Kreativita se rozeznává ve čtyřech rovinách:

- **Kreativita expresivní** – základní úroveň tvořivosti, se kterou se setkáváme v běžných činnostech.
- **Kreativita invenční** – schopnost z předchozích znalostí a zkušeností vytvářet nové kombinace.
- **Tvořivost inovační** – významnou, vědeckou a uměleckou tvorbou porozumět do hloubky problematiky.
- **Kreativita emergetivní** – vytvoření nových vědeckých či uměleckých škol.

Partnerství

Partnerství je princip, který se pojí se sociálním prostředím, ve kterém probíhá dramatická výchova. Tento princip se prolíná se spoluprací, komunikací, empatií a tolerancí ve skupině. Tento princip dramatické výchovy probíhá ve vztahu učitel-žák, žák-žák. Rozvoj a posílení empatie, tolerance a kooperativy jsou obsaženy v metodách, které se uplatňují v DV.

Psychosomatická jednota

Dramatickou výchovu obzvláštěňuje psychosomatická jednota, která se vyznačuje propojením vnitřního světa s tělem. Fyzické projevy hráče jsou v souladu s jeho emocemi a vnitřním zaujetím. Cílem DV je v tomto principu skutečnost, že si hráč vybavil dřívější jednání (situaci), a tím si vybavil prožité emoce, tudíž tak činil s plným zaujetím. S principem psychosomatické jednoty se pojí termín fikce, kdy si člověk v rámci dramatické výchovy vytváří nový, fiktivní, nereálný svět, v jehož rámci jedná a umí se do tohoto nově vytvořeného světa vžít.

Vstup do role

Hra v roli je princip dramatické výchovy, kdy se vstupuje do role, která je zasazena do fiktivní skutečnosti. Tento princip je základní metodou DV, a právě tím se dramatická výchova odlišuje od ostatních předmětů. Vžitím do role se jedinec dostává do situace, kdy si vlastním prožitkem osvojuje chování postavy, poznává motivy, empaticky se zapojuje a toleruje jednání druhých.

Zkoumání a experimentace

Činnosti a aktivity, které se uskutečňují v rámci dramatické výchovy, musí mít charakter experimentu a průzkumu. Je potřeba hledat různá řešení, která jsou nabízena zvoleným tématem a na řešený problém musí být nahlíženo z více hledisek, která mají různý charakter.

Improvizace

Improvizace je princip, který je založen na konání bez přípravy, bez nahlížení do textu či scénáře. Umění improvizace je důležité pro běžný život, neboť i v něm se neustále improvizuje. Improvizace ve fiktivní situaci je vzorovým příkladem hravosti, jelikož v ní jedinec jedná naprosto bez nátlaku a bez postihu (Machková, 2007, s. 18–25).

1.3 Cíle dramatické výchovy

„Cíl je rozhodující kategorií, která určuje charakter všeho, co ve vyučování probíhá. Jeho přítomnost je zviditelněna jednak jeho přímým vyjádřením, jedna se ozývá v instrukcích, a jedna je zprostředkovaně vyjádřen aktivitami činitelů, a tudíž i adekvátní volbou učiva“ (Valenta, 1997, s. 41).

Konkrétněji pak Valenta (1999, s. 34–35) rozděluje cíle dramatické výchovy takto:

- **Z hlediska výchovného**

- oblast individuálně psychického rozvoje (např. rozvoj pohybových a smyslových schopností, řečových a myšlenkových schopností, rozvoj představitivosti, fantazie, tvořivosti, rozvoj sebepoznání, sebedůvěry a dobrého sebevědomí, rozvoj schopnosti zaujímat postoje a být aktivní)
- oblast sociálního rozvoje (např. rozvoj komunikačních schopností, rozvoj sociální inteligence, empatie a citu pro skupinu, rozvoj spolupráce a schopnost pomoci)
- oblast etického rozvoje (např. rozvoj senzitivity, vnímavosti vůči existenci mravních problémů a jejich adekvátní řešení, rozvoj hodnotových žebříčků a osobního postoje k životu, rozvoj motivace k mravním aktivitám)
- oblast uměleckého rozvoje (např. rozvoj schopnosti vyjádřit se expresivně a symbolicky, schopnost improvizovat v dramatické situaci, schopnost vytvářet děj, hrát v roli, rozvoj estetické stránky osobnosti, citu pro umění a uměleckou tvořivost)

- **Z hlediska vzdělávacího**

- předměty, kde se drama užívá jako metoda (např. rozvoj znalostí, odborných myšlenek, a řešení problémů daného předmětu)
- dramatická výchova (např. rozvoj v oblasti psychologické, sociologické, etické a estetické)

- **Specificky ve vztahu k sobě samé sleduje dramatická výchova cíle:**

- v oblasti znalostí, porozumění a postojů k DV
- v oblasti prožívání a pocitů ve vztahu k DV ale i v rámci DV
- v oblasti dodržování pravidel

Cílem rozumíme to, na co se v daném období plnohodnotně a přednostně soustředíme. Činnosti zvolené pro dané téma, jímž se konkrétní skupina, obsahují cíle, kterých bychom prostřednictvím konkrétních aktivit měli dosáhnout. Cíle, které si volíme na krátkou dobu, znamenají určit si priority v tom, co je v dané situaci důležité a co lze naopak odložit na pozdější dobu.

O dosažitelnosti cílů a jejich reálném naplnění v daném čase se zmiňuje i Machková (2007, s. 35–40). Cíle by se měly rozvrhnout tak, abychom dokázali posoudit, zda byl cíl splněn, jak se projevovali žáci svým jednáním a jestli se něco naučili. Při formulaci

cílů je potřeba brát zřetel na vybavení třídy, pomůcky, časovou náročnost. Měli bychom si rovněž klást otázku kdo je adresátem, na koho cíle budou působit.

Rozdělení cílů do třech základních rovin:

- **Rovina dramatická (dramatické cíle)**
 - uvést do divadelního umění, uvědoměle ho vnímat a projevovat zájem
 - osvojit si hru v roli, dramaticky jednat
 - v improvizaci jednat přirozeně
 - rozvíjet rytmické cítění a smysl pro gradaci
 - rozvíjet schopnost vyjádřit se pohybem
 - rozvíjet komunikaci verbální i neverbální
 - osvojit si divadelní složky a poznat divadelní techniku

- **Rovina sociální (sociální rozvoj)**
 - rozvíjet porozumění vůči druhým, umět s nimi spolupracovat a naslouchat jim
 - dosáhnout vysoké úrovně tolerance, empatie
 - dokázat reflektovat sebe i druhé
 - osvojit si práci ve skupinách

- **Rovina osobnostní (osobnostní rozvoj)**
 - osvojit si pozitivní hodnoty a postoje
 - osvojit si vlastní vyjadřování myšlenek, mít vlastní názor
 - umožnit vyjádřit se prostřednictvím umění
 - pozitivně přijmout sebe samu
 - naučit se řešit problémy
 - uvolňovat emoce přiměřeným způsobem
 - svobodně se rozvíjet
 - rozvíjet obrazotvornost, fantazii, tvořivost
 - rozvíjet vyjadřování verbální i neverbální
 - rozvíjet vnímavost

Bláhová (1996, s. 23) popisuje cíle v osnovách dramatické výchovy pro obecnou školu. Dramatická výchova si klade za cíl formovat tvořivou a vnímavou osobnost, která je schopna vnímat skutečnost, v níž se dokáže orientovat. Jedinec je schopen orientovat se v sobě samém, jasně formulovat a vyjadřovat své myšlenky a beze strachu zastá-

vat své názory. Jedinec tvořivě řeší problémy, uvědomuje si mravní dilemata, ve kterých se samostatně a odpovědně rozhoduje. Respektuje názory druhých, naslouchá jim, soucítí s nimi a spoluprací se podílí na společném díle, které je schopno dokončit a nést za něj odpovědnost. Přijetím kritiky druhých se jedinec vyvíjí a nabízí se mu náhled na nové postoje. Dramatická výchova učí žáky zvládat postupy dramatického umění, jež napomáhá k vyjádření vlastních citů, myšlenek názorů a postojů. Oblast sociální komunikace se podílí na kultivaci projevu, obohacuje a rozvíjí vyjádření a postoje jedince.

Dramatická výchova si klade za cíl pozitivně všestranný rozvoj individuality a osobnosti dítěte. Skrze užití metody dramatické výchovy dochází k aktivnímu rozvoji intelektu a intuice. Dítě se dále rozvíjí v oblasti rozhodování, učí se být samostatné, tolerantní k potřebám ostatních členů skupiny, učí se odpovědnosti, empatii a komunikativnosti. Právě dramatická výchova přispívá k rozvoji autentičnosti a individuálnímu vyjádření jedince (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 9–10).

2 Dramatická výchova v mateřské škole

Současné pojetí mateřské školy naplňuje předpoklady pedocentrické orientace, tj. soustředění na individuální potřeby dítěte v oblasti výchovy a vzdělávání. Na dítě je nahlíženo jako na osobnost, u které se respektují individuální potřeby a zájmy. Podle individuálních potřeb jedince se volí metody a aktivity, kterými se dítě rozvíjí, čímž se dítě připravuje na další vzdělávání (Kořátková, 2008, s. 86). Dramatická výchova spadá do oblasti činnostního učení, kde se dítě aktivně zapojuje do poznávání, a tím nabývá ná zkušenostech, které se prolínají a jsou uplatnitelné v dalších fázích života (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 47).

Pro předškolní vzdělávání je charakteristickou činností hra a díky dostatečnému prostoru pro proměnlivost, diferenciaci a širokému výběru obsahů, metod a prostředků je zde pro dramatickou výchovu a její metody ideální prostor (Svobodová, Švejdová, s. 9–10).

Užité metody DV musí odpovídat individuálním potřebám a vývojovým zvláštnostem dětí. Důležité přitom je, aby pedagog nahlížel na svět dětskýma očima, a stal se tak partnerem v dětských hrách (Budínská, 1992, s. 3). Dále Budínská poukazuje na správnou a efektivní motivaci dětí, která se pak prolíná do prožívání radosti a spoluvytváření příjemné atmosféry ve třídě. Dramatická výchova má tu výhodu, že se při ní pracuje s celým kolektivem, a tím se soustředí na zaujetí a udržení koncentrace všech dětí.

2.1 Vývoj dítěte při využívání dramatické výchovy v mateřské škole

Pedagogický slovník vymezuje předškolní věk takto: „*Vývojové období dítěte od dovršení třetího roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení šestého roku života. Hlavní činností předškolního dítěte je hra. V tomto věkovém období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která jej postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá k dalšímu rozvoji dítěte*“ (Průcha a kol., 2013b, s. 229). Langmeier a Křejiřová (2006, s. 87) se o předškolním věku zmiňují jako o „věku mateřské školy“, nicméně je důležité myslet na to, že některé děti do školky nechodí a mateřská škola je jakousi dopomocí dalšího rozvoje dítěte, který má základy v rodinné výchově.

Kvalita předškolního období ovlivňuje následující život jedince. Základní osobnostní charakteristiky, jako je sebepojetí a sebedůvěra se vytvářejí a tvarují právě

v období předškolního věku. Děti se učí žít se svými vrstevníky, přejímají a utváří si morální hodnoty, a tím se formuje vztah k okolnímu světu. V předškolním věku převažují emotivně zabarvené pocity nad rozumem. Kvalita a míra emočního prožívání v předškolním období, ať už se jedná o radost nebo úzkost, se pak prolíná a objevuje v dospělém životě (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 25).

2.1.2 Vývoj základních schopností a dovedností

V předškolním věku dochází k méně nápadným motorickým změnám. Pro předškolní období jsou tyto změny významné, neboť u vrstevníků ovlivňují zaujetí místa ve společnosti, a to například svou pohybovou obratností ve hrách. Motorický vývoj se stále zdokonaluje, zlepšuje se pohybová koordinace, obratnost a hbitost. Rychle také narůstá soběstačnost, která je podmíněna lepší zručností – ta se pak odráží při samoobslužných činnostech. Svou zručnost děti cvičí při kresbě, při hrách s pískem, kostkami, plastelínou apod. Tato zručnost je spjata s rostoucím rozumovým pochopením světa. V předškolním období se zdokonaluje také řeč, ve které mizí dětská „patlavost“, větná stavba je složitější a rozsáhlejší, v užívání řeči se objevují podřadná souvětí a roste zájem o mluvenou řeč. Důležitým pokrokem předškolního období je užívání řeči k regulaci svého chování. S vývojem řeči se pojí růst poznatků o sobě samém i okolním světě. Dítě již zná své celé jméno, dokáže rozlišit pohlaví, kolem pátého roku dokáže říct jednoduchou definici věcí, které zná.

Fáze egocentrického myšlení je založena na názoru a úhlu pohledu dítěte, jež je přesvědčeno, že lidé kolem něj vnímají věci stejně jako ono samo. Když před dítě postavíme dvě identické sklenice, ve kterých je stejné množství korálků, tak se na základě přirozeného vizuálního odhadu samo přesvědčuje, že v obou sklenicích je korálků stejně. Přesypeme-li korálky ze sklenice s užším dnem do sklenice se dnem širším, dítě bude tvrdit, že ve skleničce s užším dnem je korálků více, protože je sklenice vyšší. Dítě tedy není schopné provádět logické myšlenkové operace (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 78–93).

2.1.3 Emoční vývoj a socializace

V předškolním období je nejvýznamnějším prostředím dítěte rodina, která zajišťuje jeho primární socializaci. Socializační proces zahrnuje vývoj sociální reaktivity, kdy dochází k vývoji rozmanitých emočních vztahů k lidem z blízkého, ale i vzdálenějšího společenského okolí. Ve vývoji sociálních hodnot a hodnotových orientací si jedinec

vytváří a osvojuje normy, které jsou pomocí příkazů a zákazů udělovány autoritou, kterou zde zastupuje mocný dospělý. Dalším socializačním procesem je osvojování sociálních rolí. Ty jsou definovány vzorci chování a postojů, které společnost očekává od jedince vzhledem k jeho věku, pohlaví apod.

Po celou dobu předškolního období dochází k pozvolnému socializačnímu tlaku na dítě. Socializaci dítěte podněcují a posilují zejména rodiče a ostatní členové rodiny, ale významnou roli při ní sehrají i druhé děti. Se socializací souvisí rozvoj sociálních kontrol, který narůstá právě v předškolním období, kdy se objevují počátky skutečné sebekontroly, které jsou řízeny vlastním myšlením dítěte. Vývoj vnitřních sociálních kontrol přímo souvisí s citlivostí rodičů vůči potřebám dítěte. Předpokladem pevného svědomí je pozitivní a vřelý vztah mezi dítětem a rodiči.

Socializace emočního prožívání je důležitou součástí emočního vývoje. Dítě v předškolním období je schopno vyjadřovat své pocity jemnějším a zřetelnějším způsobem, je schopné porozumět vlastním pocitům, emočním projevům druhých, ale i vcítit se do druhých. Vliv sociálních tlaků umožňuje dítěti regulovat okamžité emoční reakce na aktuální situace. V předškolním období jsou děti schopné o svých pocitech mluvit, což jim napomáhá ovládat vlastní emoce. Schopnost porozumět vlastním pocitům i pocitům druhých je závislá na sociálních zkušenostech dítěte s druhými dětmi, ale především na vztazích s dospělými (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 93–100).

2.1.4 Hra

Podle J. Piageta se děti v předškolním věku nacházejí ve stádiu symbolické hry, kdy využívají hračky, rekvizity a jiné pomůcky jako zástupné předměty skutečných věcí. Ve volné, spontánní hře si děti vybavují situace, které poznaly ve svém okolí a pomocí hry je napodobují. „*Hra je nositelem vnitřní motivace, emocí a prožitků a také citové angažovanosti, která silně podporuje učení*“ (Průcha a kol., 2013a, s. 106).

O hře jako o významné roli v sociálním i emočním rozvoji hovoří i Langmeier a Krejčířová (2006, s. 100). Celé období předškolního věku by se podle nich dalo označit jako období hry, ve kterém převládá hra společná a hra kooperativní, kdy dítě svou individualitou přispívá ke společnému projektu, učí se respektovat potřeby a přání druhých. Prostřednictvím hry se dítě učí sdílet myšlenky, pocity s ostatními hráči, přebírá různé role, a s tím se vyvíjí porozumění sociálním rolím a pravidlům.

2.2 Vybrané metody a techniky DV v mateřské škole

Metoda v obecném slova smyslu znamená cestu nebo postup k vytyčenému cíli. Metody dramatické výchovy se uplatňují v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje. K osobnostnímu rozvoji dítěte slouží především metody průpravných her a cvičení, zaměřených na schopnost udržet pozornost, hry pro rozvoj rytmického cítění a smyslového vnímání, aktivity pro rozvoj prostorové orientace a pohybových dovedností, cvičení rozvíjející logické myšlení, jazykové schopnosti a řečové dovednosti. K dalším činnostem, které přispívají k osobnostnímu rozvoji, patří hry, které uvolňují představivost, fantazii a tvořivost. Pro oblast sociálního rozvoje pak volíme dramatické hry a improvizace, ve kterých se řeší určitý konflikt, ve kterém děti vstupují do rolí, ve kterých jednají (Bláhová, 1996, s. 23–24).

Stěžejní metodou pro dramatickou výchovu je metoda hry v roli. Hra v roli je základním principem DV, který odděluje tuto výchovu od ostatních výchovných koncepcí. Hra v roli je výchovně-vzdělávací metoda, která se dotýká oblasti osobnostního a sociálního rozvoje (Valenta, 1997, s. 33–34).

O metodách dramatické výchovy v mateřské škole se také zmiňují autorky Švejdrová a Svobodová (2011, s. 69–71). Metody dramatické výchovy využívají hravé aktivity, které jsou založeny na osobním prožitku dítěte. Tyto metody se úzce prolínají s hrou v roli, která je základním principem dramatické výchovy. Pro hru v roli je důležité vytvořené prostředí, které by mělo být příjemné a podnětné pro celou skupinu. Ve vzniklém prostředí by se dítě nemělo bát, ale ani být nuceno ke sdělování svých pocitů. Použité metody pomáhají vytvářet příležitosti, ve kterých se rozvíjí partnerství, spolupráce a pomoc druhým.

Hra v roli

V předškolním období vychází hra v roli ze spontánní dětské hry, která svou nabídkou a svobodným přijetím dítěte nabízí možnost projevu spontaneity. Hru v roli rozdělují autorky do tří typů podle intenzity zapojení hráčů do role.

- **Simulace** – hráč je sám sebou v určité fiktivní situaci, kdy se zapojuje do skupinového hraní, ale zároveň hraje sám sebe. Tento způsob hry děti často využívají v námětových hrách.
- **Alterace** – hráč hraje roli určité osoby, kterou ztvárňuje v souladu se svými charakterovými vlastnostmi.

- **Charakterizace** – hráč v roli ztvárňuje postavu, které jsou předem zadané charakterové vlastnosti (protivný, hodný apod.).

Pro hru v roli je vhodné využívat kostýmy nebo kostýmní prvky, které mohou být signálem zahájením rolové hry, a odložení kostýmu se pak stává signálem pro vystoupení dítěte z role.

Důležitou součástí rolové hry je funkce učitele, neboť on je partnerem a spoluhráčem dětí, ale zastává taky důležité místo v organizaci činností. Posouvá a ujasňuje děj i situaci, motivuje děti k aktivitám a v neposlední řadě podněcuje děti k určité akci. S funkcí učitele v roli se výrazně pojí využití převleku, kostýmu nebo kostýmního prvku – učitel jich využívá, aby se mohl rychle proměňovat, a tím zastávat role, které jsou potřebné pro danou situaci. Využitím kostýmních prvků vzniká variabilita rolí a zároveň postava ve hře zůstane i v momentě, kdy její roli nikdo nemá.

Učitel dětem role nabízí, nevnučuje jim nic, v čem by se cítily nekomfortně. Při přípravě dramatizace by mělo dítě mít možnost, aby si samo vybralo, jakou postavu chce ztvárnit nebo čím by chtělo být (Svobodová, Švejdrová, 2011, s. 77–80).

Zástupné předměty a loutky

Zástupný předmět může sloužit jako znak určité role, nebo jistou roli může zcela zastoupit. Zástupný předmět se může ve vztahu ke skutečnému podobat jen v jednom nebo dvou znacích. Zástupný předmět lze oživit čímž může zastoupit roli reálné loutky (Svobodová, Švejdrová, 2011, s. 88–89).

Práce s rekvizitou

„Práce s rekvizitou přesahuje svou širší označení metoda dramatické výchovy, jedná se spíše o dovednost loutkohereckou či divadelní, bez které se ovšem neobejde žádný, ani průměrně zdatný pedagog“ (Svobodová, Švejdrová, 2011, s. 37).

Asociační kruh

Pojmem asociace rozumíme určité myšlenkové spojení, které se pojí se vztahem s určitou osobou, objektem, zážitkem či ideou. Logice takového vztahu rozumí pouze ten, který si asociaci vytvořil. Některé asociace mohou být druhými snadno chápány, na druhé straně existují asociace, kterým ostatní nerozumí, a vzniká proto potřeba vysvětlení. Dětské asociace by neměly být nikdy vyvracovány – pokud této asociaci ostatní nerozumí, učitel může dítě požádat objasnění. Stává se, že děti opakují již slyšené aso-

ciace od ostatních dětí, což může poukazovat na určitou úroveň zvládnutí hry, nebo si dítě s danou skutečností opravdu asociuje totéž, co jeho kamarád. Asociační kruh by měl nabízet možnost volby, kdy si dítě určí, zda se chce zapojit, nebo se zdržet. Dramatická výchova využívá asociační kruh ve velké míře, nejedná se však o typickou metodu DV, protože postrádá určité prvky divadla.

Narativní pantomima

Narativní pantomima je spojení narace (vyprávění) s pantomimickým vyjádřením vyprávěného. Vyprávění a pantomimické vyjádření probíhá současně, kdy hráči reagují na učitelovo vyprávění.

Narativní pantomima funguje na bázi hlubšího prožití, pochopení a zapamatování si děje. Hráči zde zapojují jak paměť verbální, tak paměť tělovou a pohybovou. Zapojením všech dětí míníme zobrazování děje celou skupinou. Tím se odbourávají zábrany a děti mohou sledovat různé varianty zobrazování děje, jež ztvárňují ostatní. Pro narativní pantomimu je důležitý výběr textu, který by měl být akční, živý a měl by obsahovat dostatečné množství vhodných situací, které se budou pantomimicky zobrazovat. Text si učitel může upravovat podle sebe, může do příběhu zařadit i jiné situace nebo se příběhem může pouze inspirovat a navrhnout ho tak, aby odpovídal dětské skupině, dané situaci anebo aby se stal motivačním prostředkem pro další činnosti.

Boční vedení

Boční vedení spadá do metod verbálních. Jde o souvislý nebo přerušovaný mluvený projev učitele, kdy se on sám hry neúčastní a vývoj aktivity celé skupiny pouze sleduje. Boční vedení spočívá v tom, že učitel vypráví dětem příběh nebo líčí děj, ve kterém se hráči ztvárňují určité činnosti nebo se setkávají s imaginárními osobami či předměty. Učitel zastupuje „vnitřní hlas“ dětí a směřuje je k představám, úvahám či rozhodování. S touto metodou souvisí hlasová modulace, pomocí které jsou děti schopny se naladit na tento typ interakce s učitelem a mohou vnímat boční vedení, jako by to byla součást jejich vlastního vnitřního hlasu (Machková, 2007, s. 74).

Vnitřní hlasy

Technika vnitřních hlasů se řadí mezi verbální techniky, které pomáhají prozkoumávat a pochopit jednání a myšlení druhých osob. Technika vnitřních hlasů učí děti empatii a porozumění, dále pak rozvíjí dovednosti v oblasti formulování

a vyjadřování vlastních myšlenek. K seznámení s touto technikou dobře slouží cvičení, ve kterém za danou postavu promlouvá učitel.

Navození prožitku v simulovaných podmínkách

Tato metoda spadá do metod prožitkového učení, pomocí kterého se simulují určité podmínky, které slouží k porozumění pocitů druhých. Simulované podmínky učitel navozuje tak, aby se co nejvíce blížily realitě, a děti si je tak mohly prožít naplno (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 90).

Simultánní pantomimická ilustrace

Simultánní ilustrace je využívána k ilustrování říkadel, básniček, písniček, rituálů a krátkých vyprávění, které hráče v upevněném tvaru přenesou do fiktivního prostředí, ve kterém se budou pohybovat. Opakovaným ilustrováním pohybů vzniká upevněný tvar, který je prezentován například při besídkách pro rodiče. Zařazení této techniky je velmi efektivní právě v předškolním věku

Pantomimická ilustrace, která je zprvu zobrazována improvizovanou pantomimou, může přejít do upevněného tvaru, při jehož vytváření je pro děti zajímavější a přínosnější, aby pohyby, které se vážou k nějakému příběhu, říkance či písničce, vymyslely samy.

Improvizace

Improvizace vyjadřuje dané jednání bez předchozí domluvy, bez jasně navrženého scénáře. Improvizace může probíhat vyjádřením se pohybem, slovy nebo zvuky. Děti improvizují individuálně, ve dvojicích nebo ve skupinách. Podmínky, při kterých probíhá improvizace, jsou hráčům přesně zadány nebo mohou být volné (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 82–83).

Diskuse

Diskuse není řazena do metod přímo dramatických, ale její funkce je pro dramatickou výchovu nezastupitelná. Tato metoda existuje ve dvou rovinách. V první rovině napomáhá diskuse dojít k určitému závěru a druhá rovina tvoří základ, který určuje směr dalších činností. Diskuse napomáhá dětem pochopit určité pojmy, představuje jim smysl činností a učí je shrnovat získané poznatky.

V mateřské škole se metoda diskuse využívá velice často a je důležité, aby učitel měl předem připravené a promyšlené otázky, které chce dětem klást. Otázky by měly

být otevřené a neměly by směřovat a navádět děti k jasné odpovědi – naopak by jim měly nabízet možnost rozdílných odpovědí, a nabádat je tak k přemyšlení a dalším otázkám. Na kladené otázky by v diskusi neměla existovat nesprávná odpověď (Svobodová, Švejdrová, 2011, s. 73–74).

Reflexe

O reflexi můžeme hovořit též jako o evaluačním procesu, který napomáhá zjistit, jak děti pochopily problém, kterým se zabývaly, co považovaly za důležité a zajímavé a co by eventuálně chtěly příště změnit. K reflexi mohou sloužit metody, jako je například kreslení, diskuse, improvizace na dané téma, postojová osa nebo tvůrčí psaní (Svobodová, Švejdrová, 2011, s. 86).

2.3 Osobnost učitele dramatické výchovy

Podstatnou částí profesního výkonu učitele je zaměření na všestranný rozvoj dítěte, které vychází ze základů osobnostního a sociálního rozvoje. Učitel v rozvoji dítěte přijímá vzdělávací nabídku záměrného učení, které je podněcováno ranými projevy dětských dispozic.

Učitel v mateřské škole by měl být schopen reagovat na individuální potřeby dětí a akceptovat je, přirozeně navazovat vztahy s dětmi a vyvolávat v nich sebedůvěru. Učitel je pro děti oporou, dokáže odhalit jejich silné stránky, které posiluje skrze podnětné aktivity. Respektuje dítě jako tvořivou a rozvíjející se osobnost, pro kterou v tomto období vznikají možnosti samostatně se rozhodovat a brát na sebe odpovědnost za své jednání. Učitel je pro děti pozitivním vzorem (Průcha a kol., 2013a, s. 61–62).

Celý proces dramatické výchovy by se neobešel bez učitele, který děti provází celým výchovně-vzdělávacím procesem a díky kterému se uskutečňují veškeré činnosti a aktivity, které vedou k celostnímu rozvoji dítěte. Podstatným faktorem, bez kterého se neobejde kvalitní a podnětná realizace jakékoli činnosti, je kladný vztah k dítěti. Na kladný vztah mezi učitelem a dítětem navazují vlastnosti a charakteristiky učitele, jako jsou empatie, komunikativnost, vstřícnost, tolerance, pochopení pro ostatní, trpělivost, otevřenost, schopnost motivovat kolektiv, se kterým zodpovědně pracuje. Učitel dává prostor dětem, aby se mohly samostatně projevit. Hravost, kreativita, konstruktivní myšlení a autentičnost jsou nezbytné pro úspěšného učitele dramatické výchovy. Osobnost učitele by měla mít výraznou emoční inteligenci. Samozřejmostí je, aby učitel DV měl potřebné znalosti v oblasti divadelní a muzikální, aby v jisté míře ovládal hudební

nástroj, byl výtvarně tvořivý a disponoval kladným vztahem k literatuře (Machková, 2018b, s. 12).

S výše uvedeným se ztotožňuje i Bláhová (1996, s. 27), která uvádí, že podstatou učitelské profese je pozitivní vztah k dítěti i k předmětu, který vyučuje. Učitel by měl disponovat profesními schopnostmi, ve kterých je zahrnut pedagogický takt, postřeh, sdělnost, ale i tvořivost. Dále zde autorka zmiňuje komunikační dovednosti, umění empatie, schopnost naslouchat, pozitivně přistupovat ke skupině a respektovat každého jedince skupiny.

Koťátková (1998, s. 219–222) uvádí, že úspěšný učitel dramatické výchovy by měl splňovat dva požadavky, které se dotýkají roviny základní profesní vybavenosti a roviny speciální vybavenosti pro dramatickou práci. Profesní vybavenost učitele vychází z principů humanistické psychologie, pragmatické pedagogiky a konstruktivistického pojetí školy. Práce s dětmi vychází ze schopnosti poznat a měnit sám sebe i svět. Je důležité přistupovat ke svému jednání zodpovědně a uvědomovat si následky svých rozhodnutí. Učitel vnímá sociálnost jako spolubytí ve vztahu s druhými. Uvědomuje si, že vlastnosti osobnosti vychází z jednání a chování, které jsou utvářeny v sociálních vztazích. Učení dětí je založeno na osobním prožitku a zkušenosti. Zároveň u dětí učitel rozvíjí kritické myšlení, vytváří představy v oblasti mravního chování, učí děti řešit nové problémy a vytváří situace, ve kterých děti získávají zkušenosti.

Vybavenost učitele pro vedení dramatické práce rozděluje Koťátková na dvě skupiny, které zahrnují předpoklad pro úspěšné vedení skupinové práce a předpoklady učitele pro vlastní dramatickou práci.

- **Předpoklady pro úspěšné vedení skupinové práce v dramatické výchově:**
 - účastní se skupinového procesu
 - vytváří dobré klima
 - věří ve svou práci a důvěřuje v potenciál skupiny
 - jeho chování je shodou prožitku s chováním navenek
 - zajímá se o každého člena skupiny a akceptuje jejich individualitu
 - je empatický, tolerantní, vnitřně uvolněný, trpělivý
 - umí vyjádřit pozitivní i negativní pocity, které vedle sebe existují ve vzájemné rovnováze
 - klade důraz na prožitky a racionálnost je vyvážený

- **Předpoklady učitele pro vlastní dramatickou práci:**

- zvládnout řečovou techniku, umět pracovat s hlasem
- být schopen improvizace
- přijmout cíleně roli se základními hereckými předpoklady a realizovat souhru rolí
- použít pro jednání v roli neverbální i pohybové vyjádření
- plánovat hodinu DV
- reagovat a podněcovat nové situace
- být schopen reflexe
- přijmout zpětnou vazbu
- osvojit si didaktické zásady, metody, techniky DV
- vybrat vhodný příběh
- získávat dramatizační zkušenosti
- zvládat základy režie a dramaturgie

Ideálem učitele dramatické výchovy je podle Machkové (1980, s. 149) ten, „*kdo dokáže nejen nechat své schopnosti rozplynout a přetavit v osobnosti žáka, ale kdo k tomu ještě dokáže najít si v této práci způsob seberealizace prostřednictvím žáka.*“

2.4 Využití literární předlohy v dramatické výchově

Literatura v mateřské škole a práce s ní se realizuje nejčastěji formou předčítání, které u dětí rozvíjí pozornost, představivost, sluchové vnímání a v neposlední řadě obohacuje jejich slovní zásobu. Dalším způsobem práce s literaturou je vypravování, které má tu výhodu, že učitel udržuje s dětmi neustálý oční kontakt, skrze který může okamžitě reagovat na děti. Další možností práce s literaturou, která se nabízí, je dramatizace pohádky nebo divadelního představení.

Výběr literatury

Volba literatury závisí na potřebách, zájmech a vyspělosti skupiny, na základě kterých se stanovují a naplňují cíle. Kvalitní literatura pro děti by měla obsahovat zajímavá témata, která vycházejí z fantazijního dětského a pohádkového světa, a jejich výběr by měl odpovídat konkrétnímu věku dětské skupiny. Dalším kritériem pro výběr kvalitní literatury je jazykové zpracování a s tím spojená bohatost jazyka. Literatura pro děti by

měla předávat nové informace, rozvíjet rozumové schopnosti dětí a ukazovat jim mravní hodnoty společnosti.

Vhodnou literaturou jsou nejčastěji používané obrázkové knihy, ve kterých je větší množství ilustrací než textu. Pro práci s literaturou jsou také vhodné autorské pohádky, pohádky se zvířecím či dětským hrdinou, bajky a klasické lidové pohádky.

Práce s předlohou

Pro práci s předlohou je nejdůležitější, aby ji učitel dobře znal a aby si uvědomoval její možná rizika a překážky. Na základě četby a následné reflexe textu by si měl učitel ujasnit, zda bude pracovat s celým textem, nebo s jeho částí. Před jakoukoli prací s předlohou je dobré brát v potaz věkové složení skupiny a její dynamiku, celkové naladění dětí, časové možnosti, délku literární předlohy a šíře nabízeného tématu.

Velmi důležitou jednotkou celé práce jsou postavy v textu. Znalosti o charakteru postav a prostředí, ve kterém se děj odehrává, následně předává učitel dětem, a čím víc se děti dozvědí o vlastnostech jak postav a o prostředí, tím lépe se dokážou vžít do fikčního světa. Dalším důležitým aspektem je zkoumání a seznámení se situacemi, ve kterých se dané postavy ocitají.

Práce se známou pohádkou nabízí širokou a pestrou škálu aktivit, pohybových her a výtvarných technik. Pro řešení konfliktů ve známých příbězích otevírají dveře novým způsobům a možnostem, a tím se děti do příběhu ponoří hlouběji a mají z něho větší radost (Míčková, 2019, s. 11–21).

3 Dramatická výchova a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Ve školství vychází plánování vzdělávání z Rámcového vzdělávacího programu, který zahrnuje závazné a dopodrobna popsané osnovy. Podle Rámcově vzdělávacího programu si školy stanovují a vypracovávají Školní vzdělávací program, do kterého je zahrnuta koncepce jednotlivých škol. Školní vzdělávací program je dále tvořen podle specifické skladby žáků i učitelského sboru. Učitelé si tak mohou vybírat metody a látku, které naplňují potřeby jednotlivých tříd, přičemž respektují individuální potřeby jedince (Machková, 2018, s. 45–46).

3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je závazný dokument, který vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku. Představuje komplexní rámec a zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále také ŠVP) a pro vlastní činnost učitelky/učitele v mateřské škole“ (Průcha a kol., 2013a, s. 77).

3.1.5 Hlavní principy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání byl formulován tak, aby v souladu s odbornými požadavky kurikulární reformy akceptoval přirozený vývoj dítěte a jeho individuální potřeby a promítal je do obsahu, forem a metod vzdělávání. Další podmínkou je zaměření na vytváření klíčových kompetencí, které jsou dosažitelné v období předškolního vzdělávání. RVP PV z hlediska cílů vzdělávání definuje kvalitu předškolního vzdělávání a zajišťuje působení pedagogické účinnosti na vytváření a poskytování vzdělávacích programů. Tento program také umožňuje, aby byl vytvářen prostor pro různé koncepce za využití různorodých metod a forem vzdělávání, které jsou přizpůsobeny konkrétním podmínkám, možnostem a potřebám.

Čtyři cílové kategorie. v RVP PV:

- **Rámcové cíle** – vyjadřují základní cíle předškolního vzdělávání (rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, získání osobní samostatnosti a schopnosti se projevat, osvojení základních společenských hodnot).

- **Klíčové kompetence** – cílené výstupy (kompetence učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a osobnostní, činnostní a občanské).
- **Dílčí cíle** – vyjadřují záměry jednotlivých vzdělávacích oblastí, které by měl učitel v průběhu předškolního vzdělávání sledovat a patřičně podporovat (vzdělávací oblasti - biologická, psychologická, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální).
- **Dílčí výstupy** – výstupy, kterých má být v jednotlivých oblastech dosaženo, a odpovídají dílčím cílům.

Vzdělávací oblasti

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou zahrnuty v Rámcovém vzdělávacím programu, které dále obsahují dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a možná rizika, která mohou ohrozit kvalitu a úspěch vzdělávacích záměrů. Vzdělávací oblasti se rozdělují do pěti kategorií, ve kterých se učitel zaměřuje na práci s dětmi:

- **Dítě a jeho tělo (oblast biologická)** – zaměřuje se na podporu a stimulaci růstu a neurosvalový vývoj dítěte, podporuje tělesnou zdatnost, rozvoj pohybových i manipulačních dovedností, soustředí se na učení sebeobslužných dovedností a zdravých životních návyků.
- **Dítě a jeho psychika (oblast psychologická)** – tato oblast zahrnuje rozvoj jazyka a řeči, poznávacích schopností a funkcí, představivosti a fantazie, myšlenkových operací, sebepojetí, citů a vůle. Zaměřuje se na podporu duševní pohody, psychickou zdatnost a odolnost dítěte.
- **Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)** – zaměřuje se na podporu vytváření vztahů dítěte k ostatním, s čímž je spojeno posilování a kultivace komunikace mezi nimi.
- **Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní)** – zaměřuje se na uvedení dítěte do společnosti, seznamuje ho s pravidly soužití s ostatními, otevírá mu výhledy do materiálního, ale i duchovního světa, do světa kultury a umění a umožňuje mu se podílet na utváření společenské pohody.
- **Dítě a svět (oblast environmentální)** – zaměřuje se na osvojení základních poznatků o okolním světě, o vlivu člověka na životní prostředí a vytvoření základů správného postoje dítěte k životnímu prostředí.

Rámcový vzdělávací program zahrnuje vzdělávací obsah, který slouží učitelům pro přípravu školního (třídního) vzdělávacího programu. Dále zahrnuje podmínky předškolního vzdělávání, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí nadaných, ale také podmínky pro děti, které pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí a děti z odlišného jazykového, sociokulturního a socioekonomického prostředí (RVP PV, 2018).

3.2 RVP PV a dramatická výchova

Při plánování a tvorbě dramatické lekce je důležité, aby učitel dbal na potřeby dětí, mezi které patří potřeby tzv. vyšší – tělesné, mentální a intelektuální, sociální, citové a tvořivé. Učitel do hodiny přichází s jistým záměrem, proto si před zahájením každé činnosti stanovuje cíle – klade si otázku, proč tyto aktivity zařazuje, k čemu směřuje apod. Formulace cílů vyjadřuje, k čemu má samotná lekce vést, a jestli byl nebo nebyl cíl naplněn. Cíl je tedy to, na co se učitel soustředí před zahájením aktivit, činností nebo celého projektu, neboť na základě cílů rozvíjíme dané oblasti za přítomnosti zvolených metod. Proto je důležité, aby si učitel položil otázku, proč zařazuje dramatickou výchovu do výchovně vzdělávacího procesu a na základě toho si následně stanovuje cíle (Machková, 2018b, s. 45–46).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání coby závazný kurikulární dokument nerozpracovává oblast dramatické výchovy, ani se o DV jako o výukové jednotce nezmiňuje. Ačkoli se DV v tomto kurikulárním dokumentu neobjevuje, její cíle jdou naproti cílům Rámcového vzdělávacího programu. Dramatická výchova akceptuje individuální vývojové zvláštnosti dětí. Na základě dramatické výchovy v mateřské škole můžeme dojít k požadovaným podmínkám vzdělávacího prostředí. Dramatická výchova je založena na prožitkovém učení, které je charakteristické pro učení předškolního věku. V předškolním věku se DV prolíná do poznávacích procesů, kterými jsou paměť, vnímání, fantazie a myšlení. RVP PV zahrnuje očekávané výstupy, které by mělo dítě na konci předškolního období zvládnout. Tyto očekávané výstupy se v souladu se zařazením dramatické výchovy do vzdělávání v mateřské škole prolínají do všech vzdělávacích oblastí, kdy učitel u dětí podporuje to, co je zahrnuto v dílčích cílech. Cíle dramatické výchovy se vzhledem k RVP PV řadí do tří rovin:

- **Rovina dramatická** – dítě se učí rolou hru, skrze kterou se zapojuje do dramatického jednání a improvizací řeší dramatický konflikt. U dítěte se rozvíjí

schopnost rytmického cítění a schopnost vyjádřit se pohybem. Učí se komunikovat verbálně, ale i neverbálně. V oblasti prostorové orientace se dítě učí zvládnout dramatický prostor.

- **Rovina sociální** – v této rovině se u dítěte rozvíjí sociální porozumění a vědomí, spolupráce a kooperace. Užitím metody rolové hry se u dítěte rozvíjí empatie. Dítě se učí spravedlivě hodnotit sebe i druhé.
- **Rovina osobnostní** – tato rovina umožňuje rozvíjet psychické funkce, inteligenci, tvořivost, obrazotvornost a fantazii. Dále si osvojuje pozitivní hodnoty a postoje, učí se samostatně vyjadřovat myšlenky a společně s tím se rozvíjejí vyjadřovací schopnosti, děti se učí sebevyjádření, pozitivnímu sebepojetí a ventilování emocí. Dítě se dále učí řešit problémy, vnášet do práce své vlastní nápady a v neposlední řadě se u něho rozvíjí vnímavost.

Dramatická výchova v předškolním vzdělávání má nezastupitelnou roli, neboť se na základě metod a technik DV dítě přirozeným způsobem rozvíjí (Michlíčková, 2010).

Praktická část

4 Cíle a výzkumné otázky

Zařazení dramatické výchovy do výchovně vzdělávacího procesu, pozitivně ovlivňuje vývoj dítěte v předškolním věku. Cíle a výzkumné otázky byly stanoveny v souladu s cíli dramatické výchovy, které mají vliv na rozvoj dítěte v osobnostní a sociální oblasti.

4.1 Cíle

Pro bakalářskou práci „Využití dramatické výchovy v mateřské škole“ byly stanoveny následující cíle:

1. Vytvořit výchovně vzdělávací program „Cesta do pohádky“ s využitím metod a technik dramatické výchovy pro děti v mateřské škole.
2. Ověřit program „Cesta do pohádky“ ve dvou mateřských školách autorkou bakalářské práce v mateřské škole a ověřit program učitelkou mateřské školy.

4.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky se vztahují k cíli č. 2

1. Je možné realizací vybraných aktivit naplnit stanovené cíle v programu „Cesta do pohádky“?
2. Které metody dramatické výchovy jsou vhodné při práci s dětmi předškolního věku a které dětem dělají problémy?
3. Jaké doporučení mají učitelky pro úpravu vytvořeného programu „Cesta do pohádky“?

5 Literárně dramatický program „Cesta do pohádky“

Vytvořený program je založen na metodách a technikách dramatické výchovy, proto pro sestavení programu bylo vhodné pracovat s literární předlohou známé lidové pohádky. Je zaměřen na osobnostní a sociální rozvoj dětí v mateřské škole. Program, obsahující pět metodických listů, které slouží jako návod k realizaci, je určen učitelům mateřských škol pro práci s dětmi předškolního věku.

5.1 Představení programu Cesta do pohádky

Program „Cesta do pohádky“ je zaměřen na využití metod a technik dramatické výchovy v mateřské škole. Program má za úkol seznámit děti s pohádkou O perníkové chaloupce, představit dětem konflikty, které se v pohádce objevují, na jejichž řešení mají děti samy přijít.

Cílovou skupinou vytvořeného programu jsou děti ve věku od 3-6 let. Program je tvořen pěti metodickými listy, a každý z nich reprezentuje jeden den v týdnu. Metodické listy jsou tvořeny jako návod k realizaci aktivit, které jsou založeny na metodách a technikách dramatické výchovy. Metodické listy na sebe navazují a směřují k jednotnému cíli, kterým je společná práce na týdenním úkolu. Týdenním úkolem je zaplnit prázdnou perníkovou chaloupku papírovými perníky, které děti dostanou za splnění aktivit na konci dne. Tento úkol slouží jako motivace a je podnětem ke skupinové práci. Náplň metodických listů je směřována k hlavnímu, řízenému, dopolednímu zaměstnání dětí v MŠ.

Každý metodický list obsahuje název, téma, cíl dne, délku lekce, pomůcky, které si na ten den učitel má připravit, a zvolené metody a techniky DV. Dále pak obsahují výčet činností, u kterých se předpokládá realizace v daný den a následnou reflexi. Metodické listy slouží jako pokyny pro práci s navrhovanými aktivitami a jde o činnosti, které se vztahují k metodám a technikám dramatické výchovy. Přímá řeč v metodických listech je vyznačena kurzívou.

Metodický list 1

Název: Kdo je Jeníček a Mařenka?

Téma: Perníková chaloupka

Cíl: děti jsou seznámeny s pohádkou O Perníkové chaloupce a vytvořily závěr pohádky

Délka lekce: řízená dopolední činnost 30–40 minut

Pomůcky: loutky představující Jeníčka a Mařenku, obrys perníkové chaloupky velikosti A1, papírové perníky

Použité metody / techniky: práce s loutkami, komunikační (asociační) kruh, předčítání, diskuse

Popis činností

Motivace v komunitním kruhu

Děti se posadí do kruhu na koberec a učitelka se posadí i s loutkami mezi ně. Představí dětem loutky – Jeníčka a Mařenku.

„Milé děti, dnes za vámi přijely dvě děti – Jeníček a Mařenka. Aby nám tady bylo spolu dobře, musíme dodržovat určitá pravidla, která již znáte. Určíme si ale ještě jedno pravidlo – mluví jen jeden a ostatní ho poslouchají. Bude mluvit jen ten, který bude mít v ruce loutku Jeníčka nebo Mařenky.“

Četba pohádky (příloha 1)

Učitelka se zeptá dětí, z jaké pohádky jsou loutky a zda pohádku znají. Následuje četba příběhu. Červeně vyznačená část v textu nebude přečtena. Děti budou mít za úkol vymyslet, jak by pohádka mohla skončit. Po diskusi o závěru pohádky se červeně vyznačená část přečte, a děti se tak dozví konec, který stojí v originálu.

Reflexe

Učitelka se posadí s dětmi do kruhu a pokládá následující otázky:

- Jak se jmenují naši dva kamarádi?
- Jak se jmenovala pohádka, kterou jsme četly?
- Jaký závěr pohádky jsme společně vytvořily?
- Jaká pravidla musíme dodržovat, aby nám tu spolu bylo dobře?

Týdenní úkol – ozdobení perníkové chaloupky

K týdennímu úkolu si učitelka připraví obrys chaloupky (nejlépe na formát tvrdého papíru A1), vytvoří si barevné papírové perníčky, které budou děti získávat jako odměnu za splněné úkoly na závěr každého dne.

Učitelka ukáže dětem prázdnou perníkovou chaloupku, kterou budou mít za úkol v průběhu týdne zaplnit papírovými perníky. Děti jsou motivované následujícím příběhem.

Jeníček a Mařenka vypráví: *„Když jsme se tehdy dostali ze spárů zlé ježibaby a dědka, šli jsme se s tatínkem projít do lesa. Tatínek nás zavedl k Perníkové chaloupce, protože věděl, že už je opuštěná. Když jsme došli společně k chaloupce, nezbyl na ní ani jeden perník, okna byla rozbitá, dveře otevřené dokořán a stromy u chaloupky polámané. Jednou totiž přišel obrovský vítr jménem Silák a všechny perníčky z chaloupky odvál do lesa. Když jsme se rozhlíželi okolo, nedaleko od chaloupky jsme zahlédli kousky perníčků, a tak jsme je posbírali, ale už nám nezbyl žádný čas na to, abychom ty perníčky dali zpátky na chaloupku. My jsme ty perníčky ale vzali k vám do školky a vytvořili si vlastní chaloupku. Pomůžete nám, děti, dát perníčky zpátky na chaloupku?“*

Každé dítě si na závěr lekce vybere jeden z vytvořených perníků a připevní ho na prázdnou chaloupku.

Metodický list 2

Název: Po stopách Jeníčka a Mařenky

Téma: Perníková chaloupka

Cíl: dítě si vyzkoušelo, vžít se do role Jeníčka nebo Mařenky

Délka lekce: řízená dopolední činnost 30–40 minut

Pomůcky: hnědé barevné papíry velikosti A5, nůžky, lepidlo, barevné pastelky, fixy nebo voskové pastelky, obrázky lesních plodů

Použité metody / techniky: pantomima, hra v roli, diskuse

Popis činností

Pracovní činnost - Ráno s perníčky

Ráno, kdy děti přicházejí postupně do školky, si budou vytvářet papírové perníky. Obkreslí si šablonu perníku na hnědý barevný papír velikosti A4 a tu pak vystříhnou. Dalším postupem bude lepení papírových ozdob na vystřižený obrys. Papírové ozdoby si děti mohou vytvořit samy nebo mohou využít předem připravené šablony.

Komunitní kruh

V komunikačním kruhu budou mít děti za úkol vymyslet činnosti, které mohli Jeníček a Mařenka dělat, když byli zavřeni v perníkové chaloupce. Jednotlivé činnosti vyjádří děti spolu s učitelkou pomocí pantomimy.

Příklad činností: Děti jedly perníčky, byly smutní, myly nádobí.

Pojďme se rozehrát – Ježibaba není doma

Tato aktivita navazuje na aktivitu předchozí, kdy se využijí vyjmenované činnosti Jeníčka a Mařenky v Perníkové chaloupce.

Učitelka motivuje děti k aktivitě, která se odehrává ve fiktivním prostředí Perníkové chaloupky. Motivace proběhne na základě četby úryvku z pohádky.

„Milé děti, teď si představte, že jste Jeníček a Mařenka a Ježibaba se vrátila z lesa, kde nesehnala lesní ovoce a lesní plody do svého nového receptu, podle kterého chtěla péct nové perníky. Proto se musíte v chaloupce chovat tiše a poslušně, abyste Ježibabu nerušily.“

Děti se vžijí do role Jeníčka a Mařenky a potichu sedí na svých místech a zabývají se společně klidnou činností, kterou v předchozí aktivitě pantomimicky vyjádřily. Před dětmi stojí učitelka, která představuje Ježibabu a v ruce drží bubínek. Učitelka udeří do

bubínku a zvolá: „Ježibaba není doma!“ Všichni vyskočí ze svých míst a pobíhají po herně a užívají si tak moment, kdy Ježibaba není doma. Učitelka znovu udeří do bubínku a zvolá: „Ježibaba je zase doma!“ Pak všichni opět ztichnou a věnují se původní činnosti. Opakuje se několikrát.

Aktivita je zakončena tím, že Ježibaba je zpátky v chaloupce, protože už se stmívá a ona se do lesa vrátit nechce, protože se také bojí.

Jeníček a Mařenka sbírali jahody, co dál mohli sbírat?

S dětmi si učitelka bude povídat o lesních plodech a poučí je o tom, že se sbírají jen takové plody, které znají ony nebo nějaký přítomný dospělý, který ví, že se mohou jíst a nejsou jedovaté.

„Tatínek dal Jeníčkovi a Mařence za úkol sbírat jednu potravinu do košíčku. Co tedy děti sbíraly? Ano, byly to jahody. Děti byly v lese dlouho a měly hlad. Kdyby nenašly perníkovou chaloupku, čím by se v lese ještě mohly živit? Znáte také nějaké plody lesa? Mám tady některé plody lesa na obrázku, poznáte je?“

Učitelka po koberci rozmístí obrázky lesních plodů, od každého druhu alespoň šest obrázků. Děti budou rozděleny do 4 skupin. Každé dítě ve skupině bude představovat Jeníčka nebo Mařenku. Úkolem každé skupiny bude posbírat ten druh lesních plodů, který jim bude přidělen.

Reflexe

Učitelka se posadí s dětmi do kruhu a bude jim pokládat následující otázky:

- Co jste si všechno vyzkoušely jako Jeníček a Mařenka, když byli zavřeni v chaloupce?
- Jak se asi cítili Jeníček a Mařenka, když je Ježibaba zavřela v Perníkové chaloupce?
- Jaké plody jsme společně sbíraly?

Týdenní úkol – ozdobení perníkové chaloupky

Na závěr lekce si každé dítě vybere papírový perníček a připevní ho na perníkovou chaloupku.

Metodický list 3

Název: Tajemný les

Téma: Perníková chaloupka

Cíl: dítě reagovalo na boční vedení učitele v určitých situacích, dítě si uvědomilo vlastní strach

Délka lekce: řízená dopolední činnost 30–40 minut

Pomůcky: vyrobené papírové perníky

Použité metody / techniky: vyprávění, hra v roli, boční vedení, navození prožitku v simultánních podmínkách, diskuse

Popis činností

Můj perníček

Děti si vyrobily perníček, se kterým budou následně pracovat. Rozmístí se po herně a učitelka bude dětem dávat pokyny, které budou směřovat na práci s vyrobeným perníkem.

Např. *„Budeme běhat kolem svého perníčku. Vezmeme perník do ruky a představíme si, že je křehký, jako kdyby byl ze skla, opatrně ho položíme na zem apod.“*

Cesta do lesa

Aktivita bude probíhat za využití metody bočního vedení. Děti se rozmístí po herně, udělají si kolem sebe prostor a učitelka začne vyprávět příběh. Děti budou pohyby reagovat na pokyny ve vyprávění.

„Milé děti, představte si, že jdeme lesem jako Jeníček a Mařenka. Prodlíráme se hustým křovím. POZOR! Před námi je velká kláda a my ji musíme dlouhým krokem přeskročit. Hned za kládou je studený potok a my si nechceme namočit nohy, proto ho musíme přeskočit apod.“

Na konci aktivity si děti mohou vyzkoušet, jaké to je, když ve tmě nic nevidí. Učitelka zaváže jednomu dítěti oči a dvojice kamarádů ho budou mít za úkol dovést se zavázanýma očima z bodu A do bodu B.

Polštářový perníček

Děti si sednou nebo lehnou na koberec a uvolní se. Učitelka si sedne k dětem a bude vyprávět příběh, při kterém budou děti relaxovat a odpočívat.

„Ted' si představte, že se z vašeho papírového perníčku stal perníkový, měkký polštář a my si na něj můžeme lehnout. Zavřeme si oči a představíme si, že je pod naší hlavou měkký, heboučký a krásně voňavý perníkový polštářek. Představujeme si, že voní po jahůdkách, po cukroví, ted' jsme ucítily jemně kyselou vůni, jakou má citron. Kolem sebe slyšíte, jak zpívají ptáčci, a najednou vysvitlo sluníčko, které vás hřeje na hlavičce, na tvářičkách, na bříšku, na rukách a nohách. Užíváme si krásný slunečný den.“

Reflexe

Učitelka se posadí s dětmi do kruhu a bude jim pokládat následující otázky:

- Byly jste někdy s maminkou nebo s tatínkem v lese?
- Překonávaly jste v lese nějaké překážky?
- Bály jste se, děti, když vás vaši kamarádi vedli a vy jste měly zavázané oči?
- Máte z něčeho strach?
- Jak můžeme překonat strach?

Týdenní úkol – ozdobení perníkové chaloupky

Na závěr lekce si každé dítě vybere papírový perníček a připevní ho na perníkovou chaloupku.

Metodický list 4

Název: Jeníček a Mařenka to spolu zvládli

Téma: Perníková chaloupka

Cíl: dítě si ve hře v roli osvojilo, co je dobré/ špatné ve vztahu k ostatním a propojilo to s vlastní zkušeností

Délka lekce: řízená dopolední činnost 30–40 minut

Pomůcky: žádné

Použité metody / techniky: hra v roli, narativní pantomima, diskuse

Popis činností

Komunitní kruh

Učitelka s dětmi vytvoří kruh a posadí se s nimi na koberec. Následně připomene cestu lesem, kterou šly děti v roli Jeníčka a Mařenky. Učitelka se zeptá dětí, jestli se Jeníček a Mařenka při loupání perníčků zachovali správně. Dovede je k tomu, že perníky z chaloupky Jeníček a Mařenka ukradli a že krádež v reálném světě patří mezi špatné chování.

„Když žádáme o nějakou věc, která nám nepatří, musíme se majitele zeptat, zda si danou věc můžeme půjčit nebo vzít, a musíme o ni poprosit a následně poděkovat.“ Děti si mohou situace přehrát.

Cesta – ve dvou to jde vždycky lépe (viz příloha 2)

Učitelka motivuje děti následujícími otázkami:

- Máte někdo bratříčka nebo sestřičku?
- Hrajete si spolu?
- Ten, kdo nemá žádného sourozence, si hraje s kým?
- Pomáháte si s kamarády/ sourozenci?
- Pomáháte doma s něčím mamince?

Po zodpovězení otázek utvoří děti dvojice a vžijí se do role Jeníčka a Mařenky. Učitelka využije metodu narativní pantomimy, tj. bude dětem vyprávět příběh a děti budou ve dvojici pantomimicky daný příběh (resp. situace v něm) předvádět.

Reflexe

Učitelka se posadí s dětmi do kruhu a bude jim pokládat následující otázky:

- Setkaly jste se v životě se situací, při které se porušila pravidla slušného chování a která se vám nelíbila?
- Jak jinak se mohli Jeníček a Mařenka zachovat, než začali loupat z perníkové chaloupky perníky?

Týdenní úkol – ozdobení perníkové chaloupky

Na závěr lekce si každé dítě vybere papírový perníček a připevní ho na perníkovou chaloupku.

Metodický list 5

Název: Zazvonil zvonec a pohádky je konec

Téma: Perníková chaloupka

Cíl: dítě si osvojilo sebedůvěru ve vstupování do rolí, dítě se radovalo ze zvládnutého

Délka lekce: řízená dopolední činnost 30–40 minut

Pomůcky: rekvizity dle vlastní volby (symbolizace rolí)

Použité metody/techniky: hra v roli, narativní pantomima, diskuse

Popis činnosti

Pojďme děti, pojďme si zahrát divadlo

„Jeníček a Mařenka mají nápad. Prý by si s vámi chtěli zahrát pohádku O Perníkové chaloupce. Souhlasíte?“

Učitelka s dětmi vytvoří prostředí lesa a Perníkovou chaloupku. Rozdělí děti do rolí (více dětí může ztvárnit jednu postavu) – role A (Jeníček), B (Mařenka), C (Ježibaba), D (dědek). Pokud by se některé dítě nechtělo zapojit do hlavních rolí, nabízí se možnost ztvárnit roli vedlejší – zvířata v lese, stromy, kameraman, fotograf, nápověda a další.

Dětem se bude vyprávět pohádka O Perníkové chaloupce (původní verzi pohádky lze zkrátit). Děti budou pantomimou vyjadřovat příběh pohádky. Učitelka bude průvodcem celé pohádky. Pokud se ve vyprávění objeví pasáž, kde se bude nabízet možnost rozehrání situace, přestane učitelka vyprávět a nechá děti scénku dle jejich fantazie rozehrát.

Po přehrání celé pohádky se mohou přihlásit dobrovolníci, kteří by chtěli pohádku zahrát sami. Po skončení hry je nutné ukončit hru v roli, aby se z ježibaby, dědka a dalších postav opět staly děti ve školce.

Reflexe

„Milé děti, zazvonil zvonec a pohádky je konec. Jeníček a Mařenka tady mají poslední perníčky na chaloupku, pojďme ji společně dozdobit.“

Po ozdobení perníkové chaloupky bude následovat reflexe. Každé dítě si vybere loutku (Jeníčka nebo Mařenku), kterou si vezme do ruky a poví jí, co se jim líbilo. Poté bude učitelka pokládat následující otázky:

- Co se vám na hraní pohádky nejvíce líbilo?
- Chtěly byste si pohádku ještě někdy zahrát?
- Napadá vás nějaká známá pohádka, kterou byste si chtěly zahrát vy?

Týdenní úkol – ozdobení perníkové chaloupky

Na závěr lekce si každé dítě vybere papírový perníček a připevní ho na perníkovou chaloupku. Zbylými perníčky, kterými se po celý týden zdobila perníková chaloupka, mohou děti společně dozdobit chaloupku, která je výsledkem týdenní spolupráce. Ozdobenou chaloupku si děti mohou vystavit ve třídě.

6 Metodologie šetření

Cílem bakalářské práce je tvorba výchovně vzdělávacího programu „Cesta do pohádky“ se zaměřením na metody a techniky dramatické výchovy a následné ověření programu v mateřské škole. Pro výzkum praktické části byla využita metoda strukturovaného rozhovoru. Strukturovaný rozhovor byl určen učitelkám mateřských škol.

6.1 Strukturovaný rozhovor

Rozhovor neboli interview je taková výzkumná metoda, která se používá při sbírání dat a je realizován prostřednictvím přímé ústní komunikace mezi dotazovaným a tím, kdo výzkum provádí (Průcha a kol., 2013, s. 250). Interview může mít podobu strukturovaného, polostrukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru.

Strukturovaný rozhovor probíhá tak, že se respondentům ústní formou předloží předem připravené otázky, které mají dané, neměnicí se pořadí. Příprava strukturovaného rozhovoru musí být promyšlená. Realizace tohoto typu rozhovoru je časově nenáročná, snazší pro nezkušeného výzkumníka a sběr informací zajišťuje vzájemnou kompatibilitu získaných dat (Skutil, 2011, s. 90).

Strukturované rozhovory byly realizovány v mateřské škole se dvěma učitelkami po realizaci celého programu a po rozboru metodických listů. Dále se strukturovaný rozhovor uskutečnil s učitelkou mateřské školy, které byl program představen pouze na teoretické úrovni. Odpovědi byly zaznamenány písemně.

Vytvořený strukturovaný rozhovor se skládal z následujících otázek:

1. Využíváte metody a techniky dramatické výchovy ve své třídě?
2. Myslíte si, že je důležité zařadit dramatickou výchovu do výchovně-vzdělávacího procesu v mateřské škole?
3. V čem vidíte pozitiva/negativa zařazení dramatické výchovy v mateřské škole?
4. Které metody ve vytvořeném programu byly pro děti vhodné a které jim dělaly problémy?
5. Byly zvolené aktivity ve vytvořeném programu vhodné pro věkovou skupinu dětí?
6. Byly v programu stanovené cíle naplněny zvolenými aktivitami?
7. V čem vidíte rizika při realizaci vytvořeného programu?
8. Navrhla byste nějakou konkrétní úpravu vytvořeného programu?

Strukturované rozhovory se po realizaci celého programu a rozboru metodických listů uskutečnily v mateřské škole se dvěma učitelkami. Dále byl strukturovaný rozhovor proveden s učitelkou mateřské školy, které byla představena práce s metodickými listy pouze na teoretické úrovni.

6.2 Charakteristika respondentů

Program „Cesta do pohádky“ byl ověřován autorkou BP, a to za přítomnosti dvou učitelek dané mateřské školy, které působí ve stejné třídě, se kterými byl realizován strukturovaný rozhovor. Prvním respondentem byla učitelka A, jejíž délka praxe v mateřské škole je 25 let. Druhým respondentem byla učitelka B, jejíž délka praxe je 30 let. Učitelky A a B působí ve stejné třídě mateřské školy. Ve třídě, ve které byl program realizován, se nachází čtenářský koutek, ve kterém jsou zahrnuty knihy ve formě leporel, pohádkových příběhů, encyklopedií apod. V rámci pozorování bylo zjištěno, že si děti vedle encyklopedií velice rády prohlížejí pohádkové knížky, které jsem jim nesčetněkrát předčítala a opakovala zápletky. Ve třídě se dále nachází loutkové divadlo, které děti hojně využívaly – maňásky například používaly ve své volné hře.

Ve třídě je 25 dětí, jedná se o heterogenní třídu, kde jsou děti ve věku 2,5 – 7 let. Třídu také navštěvuje dítě, které má poruchu autistického spektra, má k sobě přidělenou asistentku a mateřskou školu navštěvuje již druhým rokem. Klima v mateřské škole je přátelské a klidné, učitelky vytvářejí podnětné prostředí pro rozvoj osobnosti každého dítěte a plně podporují vznik zdravých vztahů mezi dětmi. Při plánování a realizaci vzdělávání dětí učitelky dbají na individuální zvláštnosti dětí a činnosti volí tak, aby se do nich mohly zapojit všechny děti. Dramatickou výchovu zahrnují do vzdělávání dle možností a probíraných témat. Někdy jsou prvky DV zahrnuty do jednotlivých jednotek pohybových činností, jindy zas dramatickou výchovu zařazují do týdenního plánu tak, aby se objevovala každý den.

Třetím respondentem byla učitelka C, které byl program představen na teoretické úrovni. Délka její praxe, kterou absolvovala v jedné mateřské škole, činí 26 let. Učitelka zařazuje metody dramatické výchovy do výchovně-vzdělávacího procesu.

6.3 Průběh ověření

Výchovně vzdělávací program „Cesta do pohádky“ byl sestaven na základě předchozích zkušeností autorky BP s dramatickou výchovou a znalostí z odborných literatur. Obsah programu je určen pro děti předškolního věku v heterogenních třídách.

Původně měl být vytvořený program ověřen autorkou bakalářské práce alespoň ve dvou třídách mateřské školy, čemuž mělo následovat ověření programu jiného pedagoga působícího v dané mateřské škole. Nepříznivá epidemiologická situace však neumožnila, aby byl plán naplněn v plném rozsahu, a proto posouzení programu provedla pouze autorka této bakalářské práce.

Následně byly sjednány schůzky, při kterých byl proveden strukturovaný rozhovor se dvěma učitelkami MŠ, které byly přítomny při realizaci programu. Dále byl strukturovaný rozhovor uskutečněn s učitelkou, které byl program představen v teoretické rovině.

7 Výsledky šetření

Vyhodnocení programu „Cesta do pohádky“ bylo realizováno na základě strukturovaného rozhovoru (viz kapitola 6.1).

Odpovědi na otázku: **Využíváte metody a techniky dramatické výchovy ve své třídě?** se u všech třech respondentů shodovaly. Dotazované učitelky využívají metody dramatické výchovy v jednotlivých činnostech nezávisle na tématu nebo je cíleně zařazují do třídního vzdělávacího plánu.

Myslíte si, že je důležité zařadit dramatickou výchovu do výchovně-vzdělávacího procesu v mateřské škole? Učitelky zastávají názor, že je důležité, aby se metody a techniky DV zařazovaly do výchovně vzdělávacího procesu, protože působí pozitivně na sociální a osobnostní rozvoj dítěte. Zařazením metod a technik do výchovně vzdělávacího procesu se dítě učí komunikovat s druhými, rozvíjí se u něj rytmické cítění. Skrze dramatickou výchovu se děti seznamují s divadelní kulturou.

V čem vidíte pozitiva/negativa zařazení dramatické výchovy v mateřské škole?

Dotazované učitelky uvádí, že dramatická výchova a její využití v mateřské škole zahrnuje mnoho pozitiv, jako je například podněcování dětí ke spolupráci s ostatními, odstranění strachu ze sebeprezentace a vlastního vyjádření, učení se pomocí hry a zvýšená motivace k provádění řízených činností. Jako negativa učitelky shledávají to, že by dětem metody DV nemusely vyhovovat nebo jim bude vystupování a samostatné vyjadřování před ostatními nepříjemné.

Dále byla zjištěna odpověď na otázku: **Které metody ve vytvořeném programu byly pro děti vhodné a které jim dělaly problémy?** Učitelky A a B se shodly, že Mezi nejvhodnější a nejvyužívanější metody DV patří: metoda bočního vedení a hra v roli. Metoda bočního vedení děti motivuje a zároveň se rozvíjí jejich představivost a fantazie. Metoda hry v roli je pro děti přirozenou činností. Učitelka C, které byl program pouze představen, uvedla, že problém by mohla představovat metoda narativní pantomimy, kdy by si děti nemusely být jisté v tom, jak danou situaci ztvárnit, a mohly by tak odmítnout účast na aktivitách podobného charakteru.

Další odpovědi na otázku: **Byly zvolené aktivity ve vytvořeném programu vhodné pro věkovou skupinu dětí?** byly u učitelek A a B stejné, kdy se shodly na tom, že aktivity, které zde byly realizovány, byly pro heterogenní třídu vhodné. Učitelka C, které byl program představen pouze ústně, se s ostatními učitelkami názorově shoduje.

Byly v programu stanovené cíle naplněny zvolenými aktivitami? Učitelka A odpověděla, že stanovení cílů je pro začátek praxe obtížné, ale zvolené cíle v programu byly zvolenými aktivitami naplněny. Učitelka B poukázala na to, že formulace cílů by mohla být jednodušší nebo by mohl být zvolen jeden hlavní cíl pro celý program. Jednotlivé cíle v programu naplněné byly. Učitelka C se s ostatními učitelkami shoduje a doplňuje o poznatek, že stanovené cíle v programu se prolínaly stejně tak, jako zvolené aktivity.

V čem vidíte rizika při realizaci vytvořeného programu? V realizaci programu učitelky shledávají rizika ve vysokém počtu dětí, ve slabé motivaci ze strany učitelky, či v nevyhovujícím momentálním naladění třídy.

Při otázce, zda by některá z dotazovaných učitelek **navrhla úpravu vytvořeného programu**, bylo do budoucí práce s vytvářením podobného programu doporučeno, aby formulace cílů byla jednodušší. Forma a struktura metodických listů byla pro učitelky srozumitelná a jednoduchá na orientaci.

Závěr

Dramatická výchova vychází z prožitkového a situačního učení, které pozitivně působí na rozvoj dítěte v předškolním věku, a to v oblasti osobnostní a sociální. Metody a techniky DV též vychází z vlastního prožitku jedince, a proto je jejich zařazení a využití v mateřské škole víc než vhodné.

Teoretická část je členěna na tři hlavní kapitoly. První kapitola popisuje obecné pojetí dramatické výchovy, její principy, na kterých je DV stavěna, a cíle, které jsou pro ni stěžejní. Druhá kapitola popisuje osobnost učitele jako takového, dále pak jsou zde rozebrána kritéria, kterých by se měl učitel při zavádění dramatické výchovy do předškolního vzdělávání držet. Třetí kapitola se věnuje dramatické výchově v mateřské škole a využití vybraných metod a technik DV při práci s dětmi. V této kapitole jsou též popsána specifika předškolního období.

Součástí praktické části byly stanovené dva cíle a tři výzkumné otázky. Prvním cílem bylo vytvoření výchovně vzdělávacího programu „Cesta do pohádky“ s využitím metod a technik dramatické výchovy. Druhým cílem bylo ověřit vytvořený program a zjistit, zda je využitelný v práci s předškolními dětmi.

Program „Cesta do pohádky“ měl být ověřen autorkou bakalářské práce ve dvou mateřských školách a následně na to mělo ověření probíhat pedagogem dané mateřské školy. Nepříznivá epidemiologická situace neumožnila ověřit program podle původního a plánu a realizace vytvořeného programu se uskutečnila pouze jednou, a to autorkou bakalářské práce.

Ke sběru dat byla využita metoda strukturovaného rozhovoru, která byla realizována na dvou učitelkách, které byly přítomny při ověření programu autorkou BP. Následně byl program představen na teoretické úrovni učitelce jiné mateřské školy, která se stala třetím respondentem strukturovaného rozhovoru. Strukturovaný rozhovor obsahoval osm otázek, jejichž odpovědi byly zaznamenány a vyhodnoceny autorkou práce.

Před ověřením programu byly stanoveny tři výzkumné otázky. První výzkumná otázka měla za úkol zjistit, **zda je možné naplnit stanovené cíle programu realizací vybraných aktivit**. Zdárné naplnění cílů ve výchovně vzdělávacím programu se potvrdilo zvládnutím aktivit jak skupinou mladších dětí, tak skupinou, která byla tvořena dětmi staršími. Děti se aktivně zapojovaly do aktivit a se zájmem pátraly po tom, co je bude čekat následující den. Stanovený cíl a jeho naplnění bylo dále ověřováno na základě diskuse a následné reflexe s dětmi.

Druhá výzkumná otázka zněla: **Které metody dramatické výchovy ve vytvořeném programu jsou vhodné při práci s dětmi předškolního věku a které by dětem mohly dělat potíže?** Zvolené metody ve vytvořeném programu byly pro danou třídu vyhovující. Do aktivit, které byly zvoleny na základě metod a technik DV, se zapojily všechny děti, ale aktivněji se zúčastnily zejména děti staršího předškolního věku. Mladší děti a děti, které se obvykle nezapojují do vedoucích pozic, zdárně napodobovaly činnosti svých starších kamarádů. Ukázalo se, že vhodnou metodou DV byla hra v roli, kterou děti zvládly bez jakéhokoli problému. Z rozhovoru s respondenty vyplynulo, že metoda bočního vedení je pro děti velkou motivací, která se zúročí v jejich jednání. Tímto způsobem se dá zkoumat, zda byly prací dostatečně zaujaté.

Dále se ukázalo, že práce s loutkami, které sloužily jako průvodce programem, posilovala motivaci dětí k aktivnímu zapojení do aktivit. V průběhu realizace se osvědčila práce na týdenním úkolu, na kterém děti společně pracovaly, a mohly tak pozorovat, kolik práce již udělaly.

Problémovou částí celého programu jsou ty činnosti, ve kterých děti dlouho setrvávají v jedné (většinou klidové) poloze. Relaxace, která je součástí programu a která je podpořena metodou navozená prožitku v simulovaných podmínkách, představuje potenciální riziko, že ne všechny děti zůstanou po delší dobu v klidu. Pro budoucí práci je proto důležité, aby učitelka na základě svých zkušeností odhadla, kdy se má relaxační činnost přirozeným způsobem ukončit, aby nedošlo k narušení atmosféry a celkového záměru činnosti.

Dále byla hledána odpověď na třetí a poslední výzkumnou otázku, zda **mají učitelky nějaké doporučení pro úpravu vytvořeného programu „Cesta do pohádky“**. Formulace cílů představovala pro autorku nejobtížnější část tvorby metodických listů. Z rozhovorů s učitelkami vyplynulo, že celková struktura programu byla vyhovující a srozumitelná, žádné radikální změny autorce navrhnuté nebyly.

Výchovně vzdělávací program „Cesta do pohádky“ byl vytvořen a ověřen v mateřské škole. Cíl bakalářské práce byl tedy tímto splněn. Na základě možností, při kterých proběhlo šetření, byla struktura metodických listů srozumitelná pro učitelky, které byly přítomny při realizaci, i pro učitelku, které byl program představen na teoretické úrovni. Vytvořená práce může být přínosná zejména pro pedagogy se základními znalostmi v oblasti dramatické výchovy působící v mateřské škole, kteří chtějí zapojit metody DV do třídního vzdělávacího plánu.

Navrhované aktivity vyhovovaly dětem předškolního věku v heterogenní třídě dané mateřské školy. Vzhledem k nepříznivé epidemiologické situaci se program nerealizoval dle původního plánu, ale domnívám se, že program je využitelný v běžných třídách mateřských škol.

Seznam použité literatury

- AMIROVÁ A., FIEDLEROVÁ M., REJCHRTOVÁ A., 2019. *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. Komplexní metodiky jednotlivých oblastí předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-430-5.
- BUDÍNSKÁ H., 1992. *Ať si už mohou naše děti ve své škole hrát!: tvořivá hra s nejmenšími*. Praha: IPOS-ARTAMA. ISBN 80-7068-0407.
- CLARK, J., 2008. *Lekce pro život: drama a integrované kurikulum*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN isbn978-80-210-4580-4.
- DUDEK, A., 1999. *Paci, paci, pacičky: říkadla a pohádky pro děti*. V Ostravě: Librex. ISBN 80-7228-167-4.
- KOŤÁTKOVÁ, S., 2008. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 9788024712840.
- MACHKOVÁ, E., 1980. *Základy dramatické výchovy*. Praha: SPN. Odborná literatura pro veřejnost.
- MACHKOVÁ, E., 1992. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 7., rozš. vyd. Praha: Artama. ISBN 80-7068-041-5.
- MACHKOVÁ, E., 2004. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky. ISBN isbn80-7331-013-9.
- MACHKOVÁ, E., 2007. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. ISBN isbn978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, E., 2018a. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU. ISBN 978-80-7331-487-3.
- MACHKOVÁ, E., 2018b. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. ISBN 978-80-7068-317-0.
- MARUŠÁK R., 2010 *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění. ISBN isbn978-80-7331-172-8.

- MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ O., RODRIGUEZOVÁ V., 2008. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-472-4.
- MORGAN N., SAXTON J., 2001. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii. ISBN 80-901660-2-4.
- PRŮCHA J., KOŤÁTKOVÁ S., 2013a. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J., 2013b. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SKALKOVÁ J., 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- SVOBODOVÁ E., a ŠVEJDOVÁ H., 2011. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0020-8.
- SVOZILOVÁ D., 2005. *Analýza strukturované dramatické hry v kontextu dramatické výchovy*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně. ISBN 80-86928-10-1.
- VALENTA J., 1999. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. Praha: ISV. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-40-4.
- WAY B., 2014. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2., rev. a aktualiz. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii. ISBN 978-80-7068-286-9.

Seznam použitých internetových zdrojů

MŠMT. 2018. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha, Česká republika: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2018 [cit. 2021-03-18].

Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/45304/>

MICHLÍČKOVÁ, R., 2010. Dramatická výchova v MŠ – I. Část. In: Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 8. 6. 2010 [cit. 10. 4. 2021]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/7481/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-MS---I-CAST.html/?fbclid=IwAR2ZQE2YBOtK_KmT23K1M2q5FeNdIuDvNb6VD2itzIRNL9PHKtKYNZA8cRE

Seznam příloh

Příloha 1 – O Perníkové chaloupce

Příloha 2 – Text k narativní pantomimě

Příloha 1 – O perníkové chaloupce

V jedné chalupě žil vdovec, který měl dvě děti, Mařenku a Jeníčka. Otec chodíval do lesa kácet stromy a nemohl se o děti starat. Proto se znovu oženil. Ale macecha neměla děti ráda a jednou mu poručila, aby je zavedl do hlubokého lesa a tam je ponechal. Děti si vzaly košíky, že půjdou s tatínkem do lesa na jahody. Šli dlouho lesem, až je otec zavedl na velikou mýtinu plnou sladkých jahod a přikázal jim, ať sbírají. Když už měli Jeníček a Mařenka plné košíky i bříška, chtěli se podívat za tatínkem. Našli však jen zavěšenou sekeru, jak tluče do stromu. Mysleli, že se pro ně tatínek vrátí, sedli si do trávy a čekali.

Zatím se setmělo a děti se začaly bát. Jeníček vylezl do koruny smrku a rozhlížel se, až v dálce uviděl světýlko. Chytil Mařenku za ruku a vydali se za světýlkem. Přišli na palouk a tam stála chaloupka, celá z perníku. Děti byly hladové a ulomily si kousek perníku. Vtom vyhlédla z okna stará bába a ptá se: „Kdo mi to tu loupe perníček?“ „To nic, to jenom větříček,“ odpověděly děti. Chvilí počkaly. Jeníček vylezl na střechu, loupal perníček a házel ho dolů Mařence. Vtom vystrčil z chaloupky hlavu dědek a zahlédl Jeníčka. Bylo zle.

Děti utíkaly, co jim nohy stačily, a dědek za nimi. Přiběhly k poli, kde nějaká žena okopávala len. Zeptaly se jí, kudy se dostanou do vesnice. Ukázala jim cestu a slíbila, že dědka zdrží. Sotva děti zmizely mezi stromy, už tu byl udýchaný dědek: „Osobo, neviděla jste tudy běžet děti?“ „Pleju len,“ odpověděla žena. „Až ho vpleju a uzraje, budu ho trhat,“ pokračovala klidně. „Ale osobo, já se vás ptám, jestli jste tady neviděla běžet děti?“ „Až ho vytrhám, budu ho máčet.“ „Osobo, copak jste hluchá? Ptám se vás, jestli tudy neběžely dvě děti?“ „Po vymáčení budeme len sušit v peci, pak ho budeme třít, dávat na kužele a příst. Až len upředeme, budeme ho soukat.“ „Osobo, já se ptám, jestli jste neviděla tudy běžet děti?“ „Děti? Tak proč to neřeknete hned? Viděla. **Ale ty už nedohoníte, už jsou daleko.**“ A žena poslala dědka na opačnou stranu. Dědek si zlostně odplivl a vrátil se do perníkové chaloupky s nepořízenou. Jeníček s Mařenkou zatím došli domů. Tatínek byl šťastný, že se vrátili, a zlou macechu vyhnal z domu (Dudek, 1999).

Příloha 2 – Text k narativní pantomimě

Jeníček a Mařenka se chytli za ruku a vydali se společně do lesa. Ze začátku se museli prodírat hustým křovím. Větvičky je popichovaly do rukou a najednou se objevili na paloučku. Rozhlíželi se kolem sebe a nevěděli, kudy se mají vypravit dál. Jeníček proto pohladil Mařenku po vlasech a řekl jí, že vyleze na strom a podívá se, zda v dále něco neuvidí. Jeníček tedy vylezl na strom a uviděl světélko. Slezl dolů ze stromu, chytl Mařenku za ruku a vydali se za světélkem. Najednou došli k potůčku a Mařenka ho přeskočila. Jeníček se ale bál, a tak mu Mařenka podala ruku, aby mohl Jeníček potůček přeskocit také. Mařenka se najednou začala třást zimou a Jeníček jí objal, aby ji trochu zahřál. Mařenka pak chytl Jeníčka za ruku a šli společně za světélkem. Když došli k světélku, zjistili, že je to Perníková chaloupka. Mařenka zaklepala na dvířka, ale neotevřela jim Ježibaba, nýbrž hodná stařenka. Jeníček s Mařenkou poprosili o čaj a perník. Posadili se před chaloupku, vypili si čaj, snědli perníček a společně se vrátili domů, kde na ně čekal tatínek.