



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

**Užití metod dramatické výchovy v mateřské škole**

Vypracovala: Miroslava Köhlerová

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2015

## **PROHLÁŠENÍ**

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

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

V Českých Budějovicích, 25. března 2015

-----  
Miroslava Köhlerová

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za odborné vedení, konzultace a cenné rady při psaní této práce. Dále bych chtěla poděkovat paní učitelkám, které mi umožnily jejich pozorování při práci s metodami dramatické výchovy, a dětem, jež výborně spolupracovaly a byly ochotné vyjádřit svůj postoj k realizovaným činnostem.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce na téma „Užití metod dramatické výchovy v mateřské škole“ rozebírá, jaké metody dramatické výchovy jsou využívány v mateřských školách. Jejím cílem je zjistit, zda jsou tyto metody pro děti zajímavé a aktivizující. Práce se dělí na část teoretickou a praktickou. Teoretická část vysvětluje pojem dramatické výchovy, popisuje vývoj dramatické výchovy ve světě a v České republice. Dále se zaměřuje na její cíle, úkoly, metody a techniky. Zmiňuje osobnost učitele, zásady působení na děti a přínos dramatické výchovy, především v oblasti aktivizace. Praktická část přináší výsledky kvalitativního šetření realizovaného metodou pozorování, které je doplněné o postojové škály. Výzkumný soubor tvoří děti předškolního věku, pozorování i postojové škály probíhaly v prostorách mateřských škol.

**Klíčová slova:** dítě předškolního věku, dramatická výchova, hra, metody a techniky, osobnost učitele

## **ABSTRACT**

This Bachelor thesis on the theme “Use of methods of drama in education in kindergartens” analyses what methods of drama in education are used in kindergartens. Its aim is to determine whether these methods are interesting and stimulating for children. The thesis is divided into the theoretical part and the practical part. The theoretical part explains the concept of drama in education and describes the development of drama in education in the world and in the Czech Republic. It also focuses on its goals, objectives, methods, and techniques. It mentions the teacher’s personality, principles of influencing children, and the benefit of drama in education, especially in the area of stimulating. The practical part presents the results of the qualitative survey conducted by observing, to which attitude scales are added. The set for the research consists of preschool-age children; observation and attitude scales took place in the premises of kindergartens.

Keywords: preschool-age child, drama in education, play, methods and techniques, teacher’s personality.

<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 ZÁKLADY DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....</b>	<b>10</b>
1.1 Pojem dramatická výchova .....	10
1.2 Vývoj dramatické výchovy ve světě a v České republice .....	11
1.3 Cíle a úkoly dramatické výchovy .....	13
1.4 Principy dramatické výchovy .....	16
1.4.1 Hra jako princip dramatické výchovy .....	18
<b>2 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....</b>	<b>22</b>
2.1 Pojem metoda a technika .....	22
2.2 Příklady metod a technik .....	23
2.3 Metody a techniky vhodné pro mateřské školy .....	25
<b>3 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ POMOCÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY .....</b>	<b>31</b>
3.1 Osobnost učitele dramatické výchovy .....	31
3.2 Zásady působení na děti .....	32
3.3 Přínos dramatické výchovy .....	34
3.4 Přínos v oblasti aktivizace dítěte .....	36
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>37</b>
<b>4 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....</b>	<b>37</b>
4.1 Cíl práce .....	37
4.2 Výzkumné otázky .....	37
<b>5 METODIKA .....</b>	<b>38</b>
5.1 Metody výzkumného šetření .....	38
5.2 Metody získávání dat pro kvalitativní výzkum .....	38
5.3 Charakteristika výzkumného souboru .....	40
5.3.1 Charakteristika pedagogů .....	40

5.3.2	Charakteristika mateřských škol .....	40
5.3.2.1	<i>Mateřská škola Nerudova, České Budějovice .....</i>	40
5.3.2.2	<i>Mateřská škola Vrchlického, Blatná.....</i>	40
5.3.2.3	<i>Mateřská škola Šilhova, Blatná.....</i>	41
5.3.2.4	<i>Mateřská škola Bělčice, Bělčice .....</i>	41
5.3.2.5	<i>Mateřská škola Studentská, Klatovy.....</i>	42
5.4	Průběh pozorování a postojové škály .....	42
5.4.1	Mateřská škola Nerudova, České Budějovice .....	42
5.4.1.1	<i>První den pozorování .....</i>	43
5.4.1.2	<i>Druhý den pozorování.....</i>	46
5.4.1.3	<i>Výsledky na základě pozorování a postojové škály .....</i>	47
5.4.1.4	<i>Reflexe.....</i>	47
5.4.2	Mateřská škola Vrchlického, Blatná.....	48
5.4.2.1	<i>První den pozorování .....</i>	48
5.4.2.2	<i>Druhý den pozorování.....</i>	50
5.4.2.3	<i>Výsledky na základě pozorování a postojové škály .....</i>	52
5.4.2.4	<i>Reflexe.....</i>	53
5.4.3	Mateřská škola Šilhova, Blatná .....	53
5.4.3.1	<i>První den pozorování .....</i>	54
5.4.3.2	<i>Druhý den pozorování.....</i>	56
5.4.3.3	<i>Výsledky na základě pozorování a postojové škály .....</i>	58
5.4.3.4	<i>Reflexe.....</i>	59
5.4.4	Mateřská škola Bělčice, Bělčice .....	59
5.4.4.1	<i>První den pozorování .....</i>	59
5.4.4.2	<i>Výsledky na základě pozorování a postojové škály .....</i>	63
5.4.4.3	<i>Reflexe.....</i>	63
5.4.5	Mateřská škola Studentská, Klatovy .....	63
5.4.5.1	<i>První den pozorování .....</i>	64
5.4.5.2	<i>Druhý den pozorování.....</i>	67
5.4.5.3	<i>Výsledky na základě pozorování a postojové škály .....</i>	72
5.4.5.4	<i>Reflexe.....</i>	72

<b>6 DISKUSE .....</b>	<b>74</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>81</b>



## ÚVOD

Smyslem bakalářské práce je zmapovat využití metod dramatické výchovy v mateřské škole. Toto téma se mi jeví jako aktuální a zajímavé, protože chci s metodami a technikami dramatické výchovy v budoucnu pracovat. Neboť metody a techniky dramatické výchovy se mi zdají jako jedny z nejvhodnějších prostředků, jak se s dětmi sblížit, přiblížit jim svět kolem nás, stanovit si společná pravidla, rozvíjet fantazii, tvořivost a zkušenosti s různými emocemi. Dále také upevňovat chování k ostatním lidem (mohou si „nanečisto“ vyzkoušet být někým/něčím jiným), vnímat pocity druhých a umět jim naslouchat, což v dnešní uspěchané době mnohdy chybí. Nejdůležitější je, aby si každou činnost, o kterou děti projeví zájem, náležitě prožily a užily, stejně jako si užívají své dětské spontánní hry.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje kapitoly, které se zabývají dramatickou výchovou. V první části je vysvětlen pojem dramatické výchovy, její vývoj ve světě a v České republice, dále také cíle, úkoly a principy dramatické výchovy. V další části jsou vysvětleny pojmy metoda a technika, jsou zde uvedeny jejich příklady s bližším zaměřením na metody vhodné pro mateřské školy. V třetí oblasti, která se zabývá výchovou a vzděláváním pomocí dramatické výchovy, má své místo i osobnost učitele tohoto oboru. Dále jsou zde uvedeny zásady působení na děti a přínos dramatické výchovy pro děti, především v oblasti aktivizace.

V praktické části je přiblížen cíl, výzkumné otázky, zvolená metodika a charakteristika výzkumného souboru. Jsou zde uvedeny výsledky kvalitativního šetření, které zjišťovalo, jaké metody dramatické výchovy využívají paní učitelky v mateřských školách. Hlavním záměrem bylo zjistit, jsou-li metody pro děti zajímavé a aktivizující. V závěru práce jsou zhodnoceny zjištěné poznatky jednotlivých pozorování, doplněné o výsledky postojových škál.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 ZÁKLADY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

#### 1.1 Pojem dramatická výchova

Vymezení pojmu dramatické výchovy může mít velice široký rozsah. V první řadě je jedním z oborů **estetické výchovy** a doplňuje tak hudební, výtvarnou, literární i pohybovou výchovu. Toto esteticko- výchovné působení je stěžejní nejen v socializaci jedince, ale také v jeho individuálním rozvoji hodnot.

V případě **divadelního představení** musíme dramatickou výchovu chápat jako proces, při kterém za účasti všech a s pomocí jejich prostředků vzniká výsledný produkt. Jedná se o společné sdílení, prožívání a vytváření jakéhokoli výsledku činnosti. Důležitá je zkušenost z průběhu, na samotném výsledku v podstatě nezáleží.

**Lidské emoce** tvoří jedinečnost dramatické výchovy. Rozvíjí se tak empatie, úcta, zodpovědnost za rozhodnutí, odolnost vůči nebezpečím a jiné zkušenosti důležité pro život. Tento prostředek využívá zdroje mezilidské komunikace, tedy tělo a hlas. Pracuje se s tvořením dechu, hlasu, s artikulací, se správným držením těla atd. (Macková, 2004)

Dramatická výchova má mnoho definic. V mém výčtu definic se vyskytnou různé pohledy několika odborníků na tuto pedagogickou disciplínu.

Svobodová a Švejdrová (2011, s. 9) uvádějí, že: *„Dramatickou výchovu lze definovat jako tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postojů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitek na základě vlastní činnosti. V rámci tohoto procesu se aktivní cestou rozvíjejí nejen intelektuální složky, ale i intuice, tvořivost, rozhodnost, samostatnost, odpovědnost, tolerance, empatie, komunikativnost a autentičnost osobnosti.“*

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

*situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení).“*

Valenta (1998, s. 27) uvádí: *„Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.“*

Z těchto různých pohledů a definic lze zjednodušeně konstatovat, že dramatická výchova je pedagogická disciplína, která je založená na učení zkušenostmi a prožitkem. Zaměřuje se na osobnostní, sociální, etický a estetický rozvoj jedince. Vychází především z principu hry a využívá dramatické improvizace. Prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy učíme děti komunikaci, spolupráci, empatii, vzájemnému porozumění, respektu, přijímání odlišností, jiného názoru, prosazení sebe sama ve skupině, poznání sebe sama i druhých atd. To vše na základě vlastní zkušenosti a prožitku. V mateřské škole je nejdůležitější tvořivý proces. Výsledkem aktivit dramatické výchovy může být i představení, není to však jejím cílem.

## **1.2 Vývoj dramatické výchovy ve světě a v České republice**

Dramatická výchova je spojena s pedagogickou teorií, která se rozvíjí na přelomu 19. a 20. stol. původně jako pedagogika pragmatická. Hlavním představitelem pragmatické pedagogiky byl John Dewey, který tvrdil, že škola má daleko více využít přirozených instinktů dítěte a pokračovat v práci rodiny. Hnutí tvořivé dramatiky má počátek v roce 1924 v USA. Jeho zakladatelkou je Winifred Wardová, která začala experimentovat s improvizovaným dramatem. Uvedla, že mnohem důležitější je to, co dítě dělá, než to, co vidí a slyší. V roce 1930 vydala svou první knihu „Tvořivá dramatika“. (Bečvářová, 2004)

První konference tvořivé dramatiky se konala v roce 1944, kdy mimo jiné vznikla Americká asociace dětského divadla. (Machková, 1992)

Ve Velké Británii se „dětské drama“ objevilo až po 2. světové válce. Zakladatelem tohoto oboru v Anglii byl Peter Slade, který se zabýval teorií, psychologíí a metodikou pedagogického využití dětské dramatické hry. Pojetí dramatických aktivit se postupně

šířilo do zemí západní Evropy, zejména do Německa, Holandska, Skandinávie a Rakouska. (Bečvářová, 2004)

Ve 20. století prošla pedagogika mnoha reformami. Toto století se nazývá „stoletím dítěte“ – do centra pozornosti se staví dítě ne jako objekt, ale jako subjekt výchovy a vzdělávání (odtud pojem pedocentrismus). V mnohém je dítě bytostí jinou než dospělý, ne však bez vlastní hodnoty. Do výchovy a vzdělávání je potřeba zahrnout nejen hotové produkty, ale především také tvořivost jedince. Škola v pojetí reformních směrů má vycházet vstříc skutečným, aktuálním, individuálním potřebám a zájmům dítěte a stát se tak „přípravou pro život a životem“. Dobrý vztah učitele k žákovi je považován za velmi důležitý princip. Zdůrazněn je subjektivní zážitek, zkušenost, rozvíjení smyslů, experimentování, sebekázeň, tvoření, spolupráce a spoluúčast dětí na společenském životě, odpovědnost za svůj život, výchova k demokracii, občanství, svobodě, toleranci a samostatnosti. (Machková, 1992)

Dramatická výchova prošla v České republice třemi obdobími, které Bečvářová (2004) ve svých Pracovních listech z dramatické výchovy rozdělila následovně:

**1) 70. léta. 20. století** popisuje jako období hledání - objevilo se poznání, že dětské dramatické aktivity nemohou být zjednodušenou nápodobou divadelní tvorby dospělých. Proto byla věnována pozornost metodice (práce uvnitř skupiny) a pořádaly se semináře (Svitavy, České Budějovice, Kroměříž). První národní přehlídka dětských divadelních souborů proběhla v roce 1974 v Kaplici. Při této každoroční přehlídce se konaly i praktické semináře (dílny) pro vedoucí a učitele.

**2) V 80. letech** docházelo k prohlubování metodik dramatické výchovy a k příbytku lidí, kteří vnášeli do práce osobité varianty. Dramatická výchova se začala zavádět do učebních plánů středních pedagogických škol a programů mateřských škol. V tomto období převládalo dětské autorské divadlo, dramatický text vznikl spoluprací vedoucího s dětmi, často pomocí improvizace. Obohatila se i žánrová škála - nejprve autorská pohádka, lidová, postupné objevování her z reálného života apod.

**3) V 90. letech** docházelo k pořádání dílen pro pedagogy pedagogických a filozofických fakult. Tato dlouhá cesta vedla až k otevření tohoto oboru na vysoké škole. V roce 1990 bylo ustanoveno Sdružení pro tvořivou dramaturgii (ARTAMA).

Sdružení ARTAMA funguje dodnes, oddělilo se však od STD (Sdružení pro tvořivou dramaturgii). Jmenuje se NIPOS – ARTAMA (Neprofesionální umělecké aktivity dospělých a estetické aktivity dětí a mládeže). Pořádá různé kurzy pro děti i pedagogy, které lze zjistit na internetové stránce (<http://www.nipos-mk.cz/?cat=76>).

V současnosti dochází ke snahám o sjednocení terminologie. V literatuře se objevují různé výklady termínů, ani definice dramatické výchovy není úplně jasná, i přes to, že autoři mají mnohdy shodné myšlenky i cíle. Dramatická výchova má své neodmyslitelné místo v Rámcovém vzdělávacím systému školního i předškolního vzdělávání. V dnešní době se pedagogové mohou zúčastnit hojného počtu akreditovaných kurzů a seminářů.

### **1.3 Cíle a úkoly dramatické výchovy**

Bláhová (1996) uvádí, že cílem dramatické výchovy je výchova tvořivé a vnímavé osobnosti, která je schopna vnímat skutečnost kolem sebe, orientovat se v sobě, jasně a zřetelně formulovat své myšlenky, beze strachu prezentovat své názory, tvořivě řešit praktické problémy, respektovat druhé lidi, umět jim naslouchat a v případě potřeby se na ně spolehnout, soucítit s nimi, umět jim pomoci apod.

Machková (2007) dodává, že cíl znamená to, čeho chce učitel svojí prací dosáhnout, co chce dětem předat a co v nich chce vyvolat. Je důležité, aby pedagog dbal na správnou formulaci cíle, aby výsledek opravdu odpovídal předpokládanému záměru. Proto je potřeba, aby znal vývojovou psychologii a pedagogiku, RVP a stále pracoval na svém osobnostním i sociálním rozvoji. Cíl znamená rozhodnout se, co je prioritou, co lze odložit na jindy či úplně vynechat. Popřípadě co ponechat náhodě a všeobecnému působení zvolených metod a témat.

V Pracovních listech z dramatické výchovy (Bečvářová, 2004) jsou cíle dramatické výchovy charakterizovány jako pedagogické, prostředky dramatické a jsou zaměřeny na osobnostní a sociální rozvoj osobnosti.

V osobnostním rozvoji je kladen důraz na:

- objevování okolního světa i sebe sama (sebepoznání, sebekontrola), posílení sebevědomí a sebejistoty

- uvolnění a odstranění zábran, cvičení soustředěnosti a pozornosti
- naučení se citlivému vnímání, rozvíjení obrazotvornosti, fantazie a tvořivosti
- rozvíjení schopnosti kritického myšlení a emociální rozvoj
- rozvíjení komunikativní dovednosti ve složce verbální i neverbální
- probuzení zájmu o umění a kulturu, objevování a rozvoj uměleckého talentu

V sociálním rozvoji je důraz kladen na:

- umění naslouchat a vcítit se
- cvičení partnerské a skupinové citlivosti, důvěry a spolupráce
- orientaci v běžných životních situacích a mezilidských vztazích
- kontakt a komunikativní dovednosti
- schopnost kritického myšlení

Machková (2007) uvádí i dramatické cíle, jako jsou: rozvoj rytmického cítění, rozvoj schopnosti výrazu pohybem, poznání divadelní techniky, osvojení si hry v roli, dramatické jednání, uvědomělé vnímání a zájímání se o umění. Pojem plánování je v procesu stanovení cílů nenahraditelný, protože též zahrnuje způsob naplnění záměru. Každý pedagog by měl plánovat podle aktuálních potřeb skupiny, kam může být zahrnut věk a složení dětí, jejich počet, rozpoložení, zkušenosti atd.

*„Zvládnout techniku plánování je v oblasti školství čím dál naléhavější, protože namísto tradičních podrobných a závazných osnov se východiskem stává Rámcový vzdělávací program konkrétně naplňovaný vlastní koncepcí školy podle jejích zvláštností místních či regionálních a podle specifické skladby žáků i učitelského sboru. Každý učitel tedy může a má výběr látky i metody zvolit podle potřeb konkrétní třídy, a respektovat tedy fakt, že každý jedinec ve třídě má své individuální vlastnosti i potřeby a že také svou individualitu má každá skupina, každá školní třída.“* (Machková, 2007, s. 27)

**Plánování lze podle výše uvedené autorky rozdělit na tři oblasti:**

1) plánování **dlohodobé**: plánování celého období, po které bude dramatická výchova realizována (na rok, více let)

2) plánování **střednědobé**: plánování časových úseků jako je čtvrtletí, pololetí či několik měsíců (např. cíle k vytvoření skupiny a vazeb uvnitř ní)

3) plánování **krátkodobé**: stanovuje se pro jednu lekci či vyučovací hodinu (cvičení, série her, konkrétní tematické zaměření)

#### Úkoly dramatické výchovy:

Jedním z nejdůležitějších úkolů je rozvíjet a obohacovat **obrazotvornost** (tedy představivost a fantazii, uplatňovat a podporovat intuici, všestranně působit na rozvoj tvořivosti). Dalším závazným úkolem dramatické výchovy je **výchova citová**, která dává prostor k vyjádření všech citů, i těch, které jsou v běžném životě potlačovány či deformovány neprávem nebo nežádoucím způsobem (např. manipulativní či autoritativní přístup k dětem, předsudky, vnucené postoje apod.). I negativní city, jako je zlost, závist, strach – jsou přirozené. Pomocí metod a technik dramatické výchovy dochází k tzv. „vypuštění páry“ v hravé, nezávazné situaci, ve které může dojít k výměně rolí, postojů i citů, k jejich pojmenování a prodiskutování. Dramatická výchova může být nápomocná v prevenci neuróz či delikvence nebo jiných vážnějších poruch sociálního chování a postojů. Dítě se zde setkává s množstvím zástupných zkušeností, což mu může pomoci při reakci na situace reálné.

Mezi další důležité aspekty patří **vztahy ve skupině**, jejich fungování a kvalita, kdy zapojení učitele patří k jádru dramatické výchovy a k základním kritériím její kvality. Dalším velmi podstatným úkolem je vedení k **samostatnému, osobitému myšlení**, k ochotě a schopnosti s jistotou vyjadřovat své myšlenky, sdělovat je druhým a respektovat druhé.

Tyto úkoly jsou v metodikách různě formulovány, seskupovány a tříděny. Na jejich podstatě se však autoři vesměs shodují, jen je různě odůvodňují a obohacují. Všechny tyto úkoly činí stále důležitějšími naše doba, to znamená vývoj celé lidské společnosti, její globální problémy. Stejně tak i naše konkrétní situace a potřeba znovu si osvojit hodnoty demokratického světa. (Machková, 1992)

## 1.4 Principy dramatické výchovy

Princip je základní myšlenka, zásada, či pravidlo. Učitelka v mateřské škole se setkává s různými principy, které naplňuje. Důležité je dodržování pedagogických zásad, mezi které řadíme zásady uvědomělosti, soustavnosti, aktivity, názornosti, uvědomělosti, trvalosti, emocionálnosti, přiměřenosti a jednotného výchovného působení. Dodržování klasických pedagogických principů je předpokladem účinného, kvalitního výchovně - vzdělávacího procesu. (Machková, 2007)

### **Dělení principů dle Svobodové a Švejdové (2011):**

#### Princip aktivity, prožitku a zkušenosti:

Jedním ze základních požadavků na kvalitní předškolní vzdělávání je aktivita. Být aktivní znamená, moci bez obav projevit svůj názor, uplatnit své zkušenosti, projevit zájmy a potřeby, či ovlivnit situaci, ve které se nacházím. Především také nemuset dlouze sedět na židličce, koberci a naslouchat poučování druhé osoby, ale dopřát svému tělu i aktivitu pohybovou. Důležité je o věcech nemluvit, ale dělat je.

#### Princip hry:

Hra je nejdůležitější aktivitou v mateřské škole, a proto by tento princip měl být hýčkáán a rozmazlován. Z tohoto důvodu věnuji hře samostatný odstavec (1.4.1 Hra jako princip dramatické výchovy), kde bude rozebrána podrobněji.

#### Princip hry v roli:

Tento princip je pro dítě zcela přirozený. Základním pravidlem těchto her je pravidlo „jako“. Dítě touto formou zobrazuje chování a činnosti jiných lidí, hra v roli mu umožňuje stát se silným, velkým a statečným. Podle Evy Machkové (2007) je hra v roli základním mechanismem učení v dramatické výchově. Připomíná její souvislosti se symbolickou hrou vymezenou Piagetem, která je charakteristická právě pro předškolní období. Hra v roli je v dramatické výchově principem i přirozenou metodou. Vychází ze zvláštností a potřeb dítěte, otevírá dveře poznání. Dítě může zažít různé situace a role „nanečisto“ v bezpečí třídy.



### Princip tvořivosti a fikce:

Každá paní učitelka by měla tyto principy nabízet a zároveň respektovat. Důležité je přijímat originální nápady dětí, podněcovat jejich plynulost, nespokojit se s jediným řešením situace, ale hledat další možnosti a variace. Optimální kombinací pro rozvoj dětské tvořivosti je tvořivá a empatická učitelka, která naslouchá a podněcuje dětské nápady a je schopna je aplikovat do vlastních pedagogických záměrů.

### Princip partnerství:

Partnerství lze charakterizovat jako vztah mezi lidmi založený na vzájemném respektování, úctě a empatii. Nedochozí k soupeření, ale ke spolupráci a vzájemné pomoci (prosociální chování ke druhému člověku, efektivní komunikace a spolupráce), není zde místo pro nadřazenost, ponižování nebo zesměšňování. Partnerství v mateřské škole znamená především partnerství mezi učitelkou a dítětem. Znamená to tedy, že vztah je založený na demokratickém pedagogickém stylu, bez mocenské autority, ale s jasnými pravidly, které jsou vzájemně dohodnuty. Velmi důležitým principem partnerství je vztah mezi učitelkami a dalšími pracovníky mateřské školy. Všichni vytvářejí atmosféru třídy, která by měla být pozitivní a stanovená pravidla musí dodržovat nejen děti, ale i dospělí. Mezi největší umění učitelky mateřské školy patří vytvoření atmosféry, ve které nedochází mezi dětmi k vzájemnému ubližování, děti si umí vzájemně pomáhat a respektují se.

### Princip objevů, zkoumání, experimentace a improvizace:

Společným znakem výzkumu a experimentování je cílevědomost. Pro dítě je zkoumání hrou, ale učitelce přináší pedagogický záměr, který lze využít ve vzdělávání dítěte. Činnosti vycházejí z dětských potřeb a zájmů, nikdy přesně nevíme, jak hra dopadne. Hru můžeme rozvíjet podle reakcí dětí. Jako nástroj našeho zkoumání a experimentování můžeme využít improvizaci, která tvoří spolu s hrou v roli metodický základ dramatické výchovy.

### Princip psychosomatické jednoty a empatie:

Psychosomatická jednota je jednota těla a duše, umožňuje schopnost vnímat své prožitky a jednat v souladu s nimi, nebát se sdílet ostatním své pocity (radost, vztek, smutek apod.). Jednota jednání a prožitků patří mezi předpoklady životní pohody a

vyrovnanosti. K tomu, aby byl člověk schopen vyjádřit své skutečné city a prožitky, potřebuje atmosféru důvěry a vzájemného respektování. Dítě předškolního věku je spontánní a upřímné, proto by pro něj měla být psychosomatická jednota samozřejmostí.

#### **1.4.1 Hra jako princip dramatické výchovy**

Již Mišurcová (1980) uvádí, že hra je činností spontánní, dítě si hru vybírá a v tom spočívá její libovolnost. Ve velké míře se uplatňuje představivost, předměty denní potřeby se díky fantazii stávají kouzelnými a přitažlivými.

Kořátková (2005) zmiňuje, že hra je dalším způsobem vyjádření vlastní interpretace reality, postojů ke světu i k sobě samému. Hru lze použít k intenzivnímu a přirozenému výchovnému působení. Pomocí hry můžeme ovlivnit chování dítěte a rozvíjet jeho schopnosti, které můžeme obměňovat a upravovat podle toho, pro jaký věk dítěte je použijeme.

Svobodová (2010), říká, že pro dítě předškolního věku je hra tou nejpřirozenější a nejčastější aktivitou, která ho okouzljuje, upoutává a fascinuje.

Svobodová a Švejsová (2011) dodávají, že hra je aktivita, která přináší dítěti prožitek a zkušenost, tím je pro něj důležitá a pro pedagoga využitelná k naplňování vzdělávacích záměrů.

Účast dospělého při hrách s sebou přináší nároky. Aby aktivní účast dospělého přinášela kladné výsledky a nerušivě zasahovala do hry, musí se dospělý (paní učitelka) stát „jedním“ ze členů hrové skupiny. Má možnost nenásilně regulovat průběh hry, předvádět svým chováním, jak dodržovat pravidla hry, jak čestně jednat a reagovat na pokus o nečestné jednání apod. (Hoskovcová, 2006)

Výše uvedená autorka ještě dodává, že každou hru je vhodné po jejím ukončení s dětmi rozebrat a vyhodnotit. Zpětnou vazbu děláme stručnou, a zaměřujeme se jen na závažnější problémy. Kládeme důraz na aktivní účast dětí, podněcujeme je, aby vyjadřovaly své názory a nápady. To vše má dětem pomoci k uvědomění si, co bylo popřípadě příčinou určitého jednání či chování atd.

Svobodová a Švejdová (2011) uvádějí tyto zásady, které by neměly být nikdy porušeny:

- 1) Hra je aktivita svobodná, do které by neměl nikdo být nucen -> dítě si může užít hru jako pozorovatel, nebo se nemusí účastnit vůbec. Znakem dobré učitelky je, že dá dětem možnost svobodné volby, a přesto se do nabídnuté hry děti zapojí.
- 2) Hra nepřináší účastníkům žádný hmotný prospěch nebo výhodu, nemá ani určený cíl, zdánlivě postrádá smysl, hrajeme si pro radost a rozkoš, kterou nám hra působí. Ne však pro to, abychom mohli za odměnu třeba rozdávat prostírky na svačinu. Soutěživé hry nemají v dramatické výchově místo.
- 3) Hra má svůj čas a prostor (vyčleněna z běžného času a prostoru).
- 4) Hra má pravidla nebo je „jako“ (ty jsi Jeníček a já budu Mařenka...).

Pokud jsou tyto zásady ve hrách nabízených učitelkou dodrženy, dá se předpokládat, že takovou, byť řízenou hru budou děti vnímat jako spontánní.

Jak vhodně motivovat děti, aby hru přijaly a vnímaly ji jako spontánní?

Částečnou odpověď na tuto otázku nám dává teorie her francouzského filozofa R. Cailloise in Svobodová et al. (2010), ve které rozlišuje čtyři základní motivace ke hře:

- 1) Náhoda (alea): motivací je nechat vývoj situace na osudu, hra je založena na náhodě (např. člověče nezlob se, losování, házení kostkou, apod.)
- 2) Závrať (ilinx): motivací je touha na chvíli ztratit stabilitu těla (či duše) a omámit se závratí (např. houpačka, kolotoč, apod.)
- 3) Boj (agón): motivací je zvítězit v regulérním zápase, vyžaduje od účastníků osobní výkon (např. sportovní hry, pexeso, apod.)
- 4) Nápodoba (mimikry): motivací je chtít stát se na chvíli někým jiným, hra je založena na dočasném přijetí fikce (např. vyzkoušet si, jaké to je být maminkou, kočičkou, apod.)

## **Základní dělení her - dle Koťátkové (2005):**

### **1) Volná hra:**

Je pro dítě do šesti let nezbytná. Volnou hru můžeme chápat jako takovou činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, a vytvářet. Podle vlastního uvážení nebo dle dohody s dětským partnerem si volí hračky, zástupné či doplňkové předměty, místo ke hře, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými.

#### Znaky hry:

- Spontánnost: Dítě dává ke hře a k jejímu průběhu samo podněty, stanovuje si své cíle a záměry, sděluje svůj motivační kontext.
- Zaujetí: Dítě se na činnost hluboce soustředí, nevnímá okolí, dokáže svou hru bránit, nechce ji opustit a nechce být při hře rušeno.
- Radost a uspokojení: Značí se na výrazu tváře hrajícího se dítěte. Na tváři se objevuje úsměv, hlasitý smích, gesty a pohyby vyjadřuje radost, spokojenost a nadšení.
- Tvořivost: Dítě originálně upravuje a konstruuje skutečnosti z okolního světa. Má povahu různou - ať už tělesnou a pohybovou tvořivost, tak i příběhy s vytvářením a volbou originálních rekvizit, hledání slovních spojení, plošnou i prostorovou tvořivost.
- Fantazie: U dítěte předškolního věku má fantazie velkou důležitost. Dovoluje dítěti zapojit a obohatit své představy a zkušenosti.
- Opakování: Dítě se rádo vrací ke hře, kterou si již vyzkoušelo.
- Přijetí role: Ve hře dítěte je toto přijetí velkým přelomem. Dítě začíná prozkoumávat jednání druhých, jejich život a povolání. Vybírá si a podle svého zájmu přetváří určité situace a zvolí si v nich svoji roli.

### **2) Řízená hra:**

Převážně taková hra, kterou někdo skupině dětí zadává nebo spontánní hru dětí začne usměrňovat a ovlivňovat (např. vymezením místa, postav, pravidel a rozhoduje při

řešení jejich dodržování). V kategorii her řízených dospělým je hodně pohybových a hudebně pohybových her, které mají své cíle zaměřeny např. na přijetí pravidel hry a jejich dodržování, koordinování svého chování, vnímání pohybu a rytmu, sounáležitosti skupiny apod.

### **3) Dramatická hra:**

Je úzce spjata se spontánní dětskou hrou předškolního období, hra na něco je pro toto období typická. Dětem přináší mimo uspokojení také mnoho poznatků důležitých pro život. Dramatická hra má velice blízko ke hře námětové a ta je pro děti přirozenou činností. Děti v předškolním období začínají silně uplatňovat fantazii a dokáží bohatě fabulovat. Při této hře se také projeví jejich znalosti - zájmy a naučí se na věci nahlížet originálním způsobem. (Koťátková, 2005)

Marie Vágnerová (2012) rozlišuje dva typy her:

**Symbolická hra:** slouží dítěti jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro něj nějak zatěžující. Umožňuje mu uspokojit přání, která ve skutečnosti splnit nelze. Symbolická hra dítěti dovoluje chovat se podle svých představ a přizpůsobit realitu, alespoň dočasně, svým potřebám. Dítě je ve hře svobodné a může si problematickou skutečnost zpracovat tak, jak samo chce (např. zvládne strach ze psů – ve hře ho psi poslouchají a není třeba se jich bát).

**Tematická hra** (neboli hra na něco): Slouží jako procvičování budoucích rolí, vhodné řešení určitých situací, možnost prožití různých sociálních rolí včetně těch negativních (např. roli zlého člověka), které děti lákají a v jiné podobě by jim nebyly dovoleny (hra na ježibabu, na válčení apod.). Ve hře může být dobro i zlo, a dítě se tak naučí vnímat a rozlišovat své osobní vlastnosti, ať už jsou pozitivní, či negativní.

## 2 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

### 2.1 Pojem metoda a technika

*„Učitelé, kteří přemýšlejí o svých vyučovacích metodách a postupech, jsou lepšími odborníky než ti, kteří tak nečiní.“ (Marvin Pasch, 1995)*

Metodou rozumíme způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle. Jejím prostředkem je technika, jež představuje konkrétní postup. Znamená to, že každá metoda může mít nejrůznější počet technik, záleží pouze na tom, kterou z nich pro daný problém zvolíme. Metoda však může existovat i sama o sobě, tedy bez přispění techniky. (Kořátková et al., 1998)

V pedagogice je metoda vykládána jako záměrné uspořádání činností učitele a žáků, které směřuje k naplnění pedagogických cílů. Nejstarší učební metodou bylo napodobování činnosti dospělých, na základě toho pak nácvik pracovních a pohybových dovedností. Postupně vznikaly další metody, jako je vyprávění a vysvětlování, bezděčné zapamatování, přednáška a další slovní, názorné, demonstrační, praktické a grafické metody. V moderní pedagogice se v průběhu 20. století prosadily metody přímé činnosti žáků, tedy činnosti intelektuální, manuální i psychosomatické. (Eva Machková, 2007)

Podle Svobodové a Švejdrové (2011) to v praxi znamená, že **metody** dramatické výchovy můžeme chápat jako činnost pedagoga a dětí (někdy je shodná, jindy rozlišná), která by nám měla pomoci prozkoumat, ujasnit a vysvětlit některé skutečnosti tak, abychom se posunuli kousek dál k vytyčenému cíli nebo cílům. Metodu vnímáme jako cestu dlouhou a širokou, lze ji různě variovat a modifikovat.

**Techniky** jsou cesty užší a konkrétnější. Technikou tedy naplňujeme jeden konkrétní cíl, nebo učíme jednu konkrétní část učiva a postupujeme po jednotlivých krocích. Jde tedy o návod, postup, činnost či prostředek k naplnění cíle. Obecně techniku chápeme jako podřízenou metodě. Každá metoda pak může mít různý počet technik, kterými naplňuje své cíle.

V mateřské škole si metody a techniky dramatické výchovy vybíráme s ohledem na obsah učiva, cíle, které jsme si stanovili, a hlavně dbáme na potřeby dětí. Mezi

nejdůležitější potřebu dětí řadíme potřebu bezpečí. Proto se snažíme o to, aby se děti nikdy nebály sdělit, jak se cítí a co prožívají, a věděly, že na své prožitky mají právo.

Metody dramatické výchovy přinášejí dětem prožitky, které je mohou na jednu stranu velmi účinně poučit, ale na druhou stranu je mohou také psychicky zranit. Aby nastala varianta, která bude pro dítě prospěšná, je potřeba, aby paní učitelka bezpečně znala úskalí metod, technik i her. Nejdůležitější je, aby s nimi měla osobní zkušenost a sama si je nejprve vyzkoušela v praxi jako hráč. Jedině tak bude vědět, na co si má dát pozor a čeho se má vyvarovat. (Svobodová, Švejdová, 2011)

## 2.2 Příklady metod a technik

Dramatickými metodami a technikami se blíže zabývá Valenta (2008), který je vymezuje takto:

**a) Metoda (ú)plné hry** – je založena na modelování běžné reality života. Je hrou univerzální, schopnou naplňovat všechny cíle dramatické výchovy.

**b) Metody pantomimicko-pohybové** – vyžadují od hráčů pohybové aktivity, nezdůrazňují zvuk ani řeč. V metodikách dramatické výchovy se uvádí, že pantomimicko-pohybové aktivity jsou pro děti i nezkušené hráče snazšími nežli činnosti verbální. Proto je dobré vést metodickou přípravu právě od této metody (př. živý obraz, zrcadlení, taneční drama, pantomima apod.).

**c) Metody verbálně-zvukové** – jsou založeny na slově či zvuku a zkvalitňují naslouchání a techniku řeči (př. brainstorming, dabing, diskuze, rozhovor, monolog, zástupná řeč, porada, reportáž apod.). Verbální projevy jsou pro děti i nezkušené hráče obtížnější, proto není vhodné jimi začínat.

**d) Metody graficko-písemné** – jsou založeny na tom, že hráči vytvářejí písemný či kresebný nebo malovaný artefakt. Může být vytvářen v rolích i mimo ně, hráči mohou být tvůrci, „polotvůrci“ (dotvářejí/předvádějí) nebo příjemci artefaktů. Tyto metody podporují vnímání a myšlení žáků, rozvíjejí představivost a fantazii (př. životopis, mapy, deníky, dopisy, dotazníky, inzeráty apod.)

**e) Metody materiálově-věcné** – základem je práce s hmotou (materiálem). Učí žáky poznávat svět prostřednictvím věcí a podílejí se na rozvoji představivosti, fantazie i

estetického cítění. Velmi často se využívají při budování kontextu, atmosféry a prostředí (př. práce s kostýmem, s prostorem, světlem a stínem, loutkou, maskou, zástupnými předměty, rekvizitou apod.).

Bláhová (Metody a techniky v procesu dramatické výchovy) in Kořátková et al. (1998) uvádí tyto metody:

**a) Metoda a technika expozice** – by v sobě měla mít zárodek problému (konfliktu či rozporu), který se bude řešit. Mezi používané metody expozice patří uvedení dramatu textem (např. vyprávění příběhu, četbou apod.), uvedení výtvarnými prostředky (např. obrazem, kresbou, ilustrací atd.) nebo reálnými předměty vztahujícími se k příběhu, či uvedením dramatu učitelem v roli.

**b) Metoda vytváření kontextu** – může být založena na posílení příběhu či určité situace, přiblížení nebo upřesnění postav, dotváření prostředí, v němž se příběh nebo situace odehrává, na upřesnění času apod. Mezi používané techniky patří: brainstorming, domýšlení děje, domýšlení postav, horká židle, rozhovor s imaginární postavou, role odborníka atd.

**c) Metoda hry v roli a metoda simulace** – hra v roli umožňuje hráčům, aby si skrze ni vyzkoušeli nejrůznější životní situace, hledali jejich řešení a získali tak zkušenost založenou na vlastním prožitku. Simulace znamená transformaci sama sebe do určité fiktivní situace („já v této situaci“). Hra v roli i simulace jsou svobodným a spontánním jednáním, vše, co děláme, je pouze „jako“ a ne doopravdy.

**d) Metoda řešení krizového okamžiku** – ve školním dramatu většinou není možné zahrát krizový okamžik (např. fyzické napadení, úraz apod.). Je tedy nutné ho nějakým způsobem překlenout (převyprávění či přečtení krizového okamžiku příběhu, použití zástupné rekvizity, zvukového záznamu, živý obraz atd.).

**e) Metoda řešení dramatického konfliktu (rozporu)** – tato metoda učí hledat řešení, formulovat postoje a názory (př. vnitřní hlasy, zpomalený film, rozehraní ve dvojicích či skupinách, živý obraz atd.).

**f) Metody vedení a řízení dramatu** – rozlišují se dva typy vedení: boční (souběžné či narativní), přičemž učitel řídí hru „zvenčí“, či vedení vnitřní, které je charakteristické



tím, že učitel vstupuje do role. Stává se tak partnerem a spoluhráčem, svým chováním může posouvat děj, odkrýt nejrůznější problémy a podněcovat k hledání nových řešení.

**g) Metody a techniky reflexe a hodnocení** – jsou přirozenou součástí každého dramatu, mnohdy jsou dokonce jeho podmínkou. Reflexe znamená bezprostředně sdělit své pocity, prožitky a reakce. Hodnocení je zaměřené na zhodnocení prožitého. Jedná se o dva pojmy, které se v praxi prolínají. Můžeme je rozdělit na volnou (spontánní projev účastníků) či řízenou reflexi (vedená a strukturovaná otázkami učitele).

### **2.3 Metody a techniky vhodné pro mateřské školy**

V této části budu čerpat z Metod dramatické výchovy v mateřské škole (Svobodová, Švejdrová, 2011). S těmito metodami lze úspěšně pracovat v mateřské škole, dále je upravovat a zařazovat do vzdělávacího procesu. Některé z těchto metod jsem si sama v praxi vyzkoušela a většinu z nich jsem viděla při pozorování paní učitelek, které pracují metodami dramatické výchovy (blíže uvedeno v praktické části).

#### **▪ Asociační kruh**

Asociací rozumíme myšlenkové spojení, jehož logiku zná pouze dítě samo. Nikdy bychom neměli dětem jejich asociace vyvracet, maximálně si je můžeme nechat vysvětlit. Práce v kruhu zaručuje, že každé dítě má příležitost sdělit svou asociaci. Kruh také patří mezi nejvhodnější útvary, všichni jsme si zde rovni, vidíme si do očí a můžeme spolu hovořit, pokud chceme. Podporuje se dětská fantazie a rozvíjí se komunikační dovednosti (po kruhu posíláme nějaký předmět, dítě např. opakuje začátek věty a konec si doplní samo).

#### **▪ Práce s rekvizitou**

Učitel díky ní může vstupovat a vystupovat ze hry či s ní podněcovat dětskou fantazii. S rekvizitou může manipulovat jak učitel, tak i děti. Z košíku se může stát helma na kolo, domeček pro panenku apod.). Fantazii se meze nekladou, a proto se z papíru může stát zrcátko, hřeben či kukátko (jednalo by se však o rekvizitu zástupnou). Tato metoda podporuje dětskou fantazii a představivost, rozvíjí myšlení a všímání si detailů.

- **Narativní pantomima**

Spojuje naraci (vyprávění) s pantomimickým zobrazováním vyprávěného, popřípadě zpívaného děje. Spadá do velmi širokého okruhu pantomimických metod a technik. Tuto techniku je vhodné využít v mateřské škole, protože vychází ze spontánní dětské hry a umožňuje dětem hlouběji prožít, pochopit a zapamatovat si vyprávěný děj. Kromě paměti verbální zapojuje i paměť tělovou a pohybovou. Důležitý je výběr textu, který by měl být akční a měl by v něm být dostatek situací vhodných k zobrazení.

- **Simultánní pantomimická ilustrace**

Tato metoda lze zahrnout pod narativní pantomimu, avšak je potřebné ji zmínit izolovaně, neboť je považována za velmi efektivní a významnou právě v oblasti předškolního vzdělávání. Využíváme ji k ilustrování říkadel, rituálů, písniček s funkcí rituálů a lze s ní ilustrovat krátké vyprávění (př. hra *Kolo, kolo mlýnský*). Pohyby dětem můžeme sami navrhnout, nebo jim necháme prostor, aby pohyb samy vymyslely, čímž jim dáme příležitost k vlastní aktivitě a fantazii.

- **Diskuse**

Diskuse není typicky dramatická, ale pro dramatické metody je zcela nezastupitelná. Patří mezi nejčastěji používané metody v předškolním vzdělávání, ale také mezi nejtěžší. Pomáhá nám k tomu, abychom si ujasnili pojmy, pochopili smysl činností a shrnuli si získané poznatky. Důležitě je, abychom měli předem promyšlené a připravené otázky, jedině tak se můžeme vyvarovat chybě, která by mohla nastat. K chybě často dochází, když pokládáme otázky uzavřené, či manipulativní. Důležité je brát na vědomí, že v diskusi neexistuje špatná odpověď. Otázky, které dětem v diskusi pokládáme, by měly být otevřené, nabízet více možností odpovědí, vyvolávat v nich vzpomínky, podněcovat je k přemýšlení a k dalším otázkám.

- **Hra v roli**

Tuto dramatickou metodu můžeme vnímat současně jako princip dramatické výchovy, vychází ze spontánní hry předškolního dítěte. Pro dítě není problém se stát někým/něčím jiným (maminkou, kočičkou, kytičkou apod.). Dítěti můžeme hru v roli nabídnout, ale nikdy ho nesmíme nutit. K přijmutí role dítěti pomůže kostým nebo kostýmní prvek.

Hra v roli lze rozdělit do tří základních typů podle míry ponoření hráčů do role:

- 1) Simulace: Hráč je sám sebou ve fiktivní situaci (hra na cestující v autobuse).
- 2) Alterace: Hráč je v roli jiné osoby, hraje ji však tak, jak on by se choval, kdyby byl danou osobou. Dítě osobu ztvárňuje v souladu se svými charakterovými vlastnostmi.
- 3) Charakterizace: Hráč ztvárňuje různé druhy charakteru (jak by se chovala rozčílená maminka, jak by se chovala protivná kamarádka apod.).

- **Učitel v roli**

Je pro dítě partnerem a spoluhráčem, což mu umožňuje posouvat děj, ujasňovat situaci, řídit a motivovat činnosti, provokovat a podněcovat k určité akci. Převlek nebo kostýmní prvek je pro hru učitele ještě důležitější než pro hru dětí. Učitel se může rychle proměnit do různých rolí a zároveň udržet postavu ve hře i v momentě, kdy některou z rolí nikdo nemá (odložená čepice na židli označuje, že na ní sedí mlynář, atd.).

- **Improvizace**

Znamená jednání v určité situaci bez předchozí domluvy a přípravy. Můžeme ji také vnímat jako princip dramatické výchovy. Může mít přesné zadání, ale nemůže mít v žádném případě scénář, pak už by se nejednalo o improvizaci, ale o interpretaci textu pomocí dramatizace.

Mezi druhy improvizace patří:

- 1) Improvizace pohybová: např. kdo chce, může vstoupit do kruhu, říci nám své jméno a předvést, co dobře umí.
- 2) Improvizace slovní: např. reportáž o počasí, mluvení do mikrofону.
- 3) Improvizace ve dvojicích: např. maminka potkala tatínka.
- 4) Improvizace skupinová: např. holčičky se promění v princezny a kluci budou princové.

- **Štronzo**

Při práci s technikami dramatické výchovy je důležité, abychom se společně s dětmi naučili ovládat tělo tak, abychom se zastavili a dokázali chvíli stát bez hnutí. Pro některé děti to však znamená nadlidský úkol, naučit je to můžeme hrou. Existuje kouzelné slůvko „Štronzo“, které znamená zastavení, zkamenění, konec pohybu. Je to důležitá technika, k jejímu zvládnutí nám napomáhají různě motivované hry např. „Na krále“ (královna není doma – děti řadí, královna je doma – děti musí stát bez hnutí), „Na bále“ (hraje muzika – děti tancují, když se muzika zastaví – děti stojí bez hnutí) apod.

- **Živý obraz**

Díky této technice můžeme dokázat to, co je v běžném životě nemožné, to znamená zastavit čas, využít daného okamžiku a vytěžit z něho vše, co nám nabízí. Živý obraz můžeme vysvětlit jako pantomimické zobrazení bez pohybu. Může vzniknout jako zastavená pantomima (řekneme „stop“ nebo „štronzo“), nebo může vzniknout na základě zadání („Postavte se tak, jak si myslíte, že by se mohl tvářit Pepíček a Nanyňka.“), nebo podle obrazu či fotografie. Je potřebné, aby se obraz ohraničil zvukovým signálem, („cvak, stop, štronzo“ atd.) protože děti vydrží v živém obrazu jen několik vteřin.

- **Oživé štronzo (oživlý obraz)**

Živý obraz ožije po zaznění kouzelného slůvka „cvak“, kdy děti ožijí, dělají a říkají, co si myslí, že by v dané situaci udělaly (kdyby byly např. „Nanyňky“).

- **Vnitřní hlasy**

Technika vnitřních hlasů je vhodná spíše pro starší a zkušenější děti. Tato technika nám může pomoci k tomu, abychom hlouběji prozkoumali a pochopili myšlení a jednání druhé osoby, učí nás empatii a porozumění, rozvíjí dovednost formulovat vlastní myšlenky. Při seznamování s technikou je vhodné, aby byla paní učitelka příkladem a jako první promlouvala za danou postavu.

- **Horká židle**

Horkou židli nemusí nutně představovat židle, ale dítě může sedět i na koberci. Úkolem paní učitelky je nastolit situaci, kdy děti pokládají určenému dítěti otázky (je možné využít kostýmní prvek), které zastupuje určitou roli. Důležité je, aby se děti na židli vystřídalily a zažily roli „vyslychaného“ všichni. Střídání rolí funguje jako ochranný mechanismus před psychickým tlakem skupiny. Dítě musí vědět o tom, že ze židle může kdykoliv odejít. Tato technika u dětí rozvíjí schopnost pochopení jednání druhé osoby, podporuje empatii a učí klást smysluplné otázky.

- **Reflexe**

Pomáhá nám zjistit, jak děti pochopily problém, kterým jsme se zabývali. Slouží také jako shrnutí a zvýraznění důležitých míst. K reflexi je možné využívat různé metody, jako je kreslení, diskuse nebo improvizace na dané téma, postojovou škálu i tvůrčí psaní (níže zmiňované techniky).

- **Postojová škála**

Je hodnotící technikou, která nám může pomoci nejen v řízených vzdělávacích akcích, ale i při řešení běžných situací. Posloužit může kobercová páska (kdo si stoupne před čáru, chce jít např. do parku, kdo si stoupne za čáru, chce jít na hřiště), dále sem patří např. „náladoměr“ (pomůže zjistit, jakou děti mají náladu – ruka nahoře znamená výborná, ruka klesající směrem dolů špatná nálada).

- **Tvůrčí psaní**

Děti vymýšlejí text a paní učitelka vše píše na papír. Lze společně vymýšlet básničky, písničky, povídky, pohádky a dopisy. Konečným výsledkem může být i ilustrovaná kniha. Společné psaní může shrnout, co se děti v tematickém celku dozvěděly, aby o tom mohly informovat rodiče nebo kamarády. Jednoduše zjistíme, co si děti odnesly a zapamatovaly, a především je učíme užívat psanou řeč a probouzíme v nich touhu a potřebu naučit se číst a psát. Pravidlem by mělo být to, že každé dítě najde v písemném záznamu svou myšlenku.

- **Zástupné předměty a loutky**

Zástupný předmět může být jen znakem určité osoby, dokáže ji však i zcela zastoupit. Děti předškolního věku mají přirozenou schopnost přijmout zastupující předmět jako znak předmětu skutečného nebo člověka. Pokud předmět oživíme pohybem, stává se loutkou, která je schopna plně zastoupit loutku realistickou. K předškolnímu vzdělávání i k dramatickým činnostem loutky a zástupné předměty patří, ale v žádném případě to neznamená, že dramatická výchova znamená loutkové divadlo.

- **Zvukový kruh, zvuková koláž**

Tyto techniky mohou pomoci navodit atmosféru, která je potřebná pro získání určitého prožitku. Dokáží s minimálními prostředky dosáhnout obrovských efektů, je možné s nimi pracovat i ve velké skupině dětí.

- **Zrcadla**

Zrcadla vyžadují určité soustředění, mohou být obličejová i celotělová. Lze zobrazovat, co dělá jeden (obvykle učitelka), nebo být zrcadly ve dvojicích (děti se střídají ve vedení). Zpočátku by měla vést pohyb učitelka, protože děti se ve většině případů pohybují příliš rychle.

- **Navození prožitku**

Abychom si mohli uvědomit, jak se asi někdo cítil v určitých podmínkách, můžeme zkusit tyto podmínky simulovat (př. vlezeme do bedny => „Jeníček v chlívku“). Tato metoda nepatří přímo mezi metody dramatické, jedná se o metodu prožitkového učení, které můžeme doplnit o činnosti „jako“. (Svobodová, Švejsová, 2011)

### 3 VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ POMOCÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY

#### 3.1 Osobnost učitele dramatické výchovy

*„Opomeneme-li obecné rysy učitelského povolání, k nimž bezesporu patří pozitivní vztah k dětem, odborné a profesionální schopnosti (pedagogický takt, postřeh, sdělnost), pak základním předpokladem pro úspěšnou výuku dramatické výchovy je tvořivost.“* (Bečvářová, 2004, s. 34)

Bláhová (1996) říká, že jde zejména o to, aby měl pedagog schopnost vnímat věci nově, neotřele a originálně. Také o to, aby uměl pohotově reagovat na změnu okolností a hledal různá řešení. S tím souvisí rozvinutá představivost a fantazie, fabulační schopnosti, komunikační sdělnost, schopnost naslouchat, umění empatie – schopnosti vcítit se do pocitů druhého. Učitel by měl pohotově formulovat cíle podle aktuálních podmínek, měl by citlivě vnímat reálný i literární svět, k čemuž potřebuje nemalou dávku vynalézavosti. Dramatická výchova dále vyžaduje pozitivní přístup ke skupině, tolerantnost, schopnost respektovat její atmosféru a umět se jí pohotově přizpůsobit. Úspěšnost reflexe stojí na vstřícnosti a povzbudivém přístupu učitele.

Machková (1992) uvádí, že úkolem dramatické výchovy je rozvíjet spontánnost a tvořivost. Základní metodou dramatické výchovy je improvizace, učitel by však měl k vedení skupiny přistupovat plánovitě a promyšleně. Učitel musí vždy dobře zvážit, kdy má hru podněcovat vlastními nápady, náměty, komentáři nebo popisy, kdy má dětem ponechat volnost (např. při řešení a volbě tématiky). V dramatické výchově nesmějí mít nikdy děti obavy, že by se mohly zesměšnit či ztrapnit nebo že by si zvýšenou aktivitou přivodily nepříjemnosti, jako je napomínání a opravování. Učitel se nikomu neposmívá, neokřikuje děti, nekritizuje a nenapomíná je, dohlíží na to, aby se k sobě chovaly hezky.

Kořátková (2005) dodává, že v profesi učitele mateřské školy, který chce využívat metody dramatické výchovy, jsou předpokládány schopnosti a dovednosti vyjadřovat prožitky a emoce nejen slovně, ale i výrazově (tzn. tělesně, mimicky, gestikou a rekvizitou). Učitel by měl umět vybírat dramatický motiv pro hru a náměty na různorodé improvizace v dramatickém kontextu, uchopit vznikající situace, které iniciují děti a použít je pro dramatický děj, nabízet dramatické situace pro jednání a

konání dětí, podněcovat jejich vlastní vstupování do rolí. Dále by měl mít schopnosti a dovednosti vstupovat do role a zpětně se vracet do pozice učitele, nacházet způsoby, jak posunovat příběh, střídat převážně přímé zúčastněné a boční vedení.

### **Strategie vedení**

Strategie v pedagogice znamená přístup učitele k práci, jeho způsob jak spojuje metody a techniky v celky ve vztahu k cílům. Cangelosi in Machková (1998) zmiňuje, že model vyučovacího procesu je založen na šesti bodech programu práce učitele: stanovení potřeb žáků, stanovení učebního cíle, výběr činností (témat, námětů, metod a technik), příprava na ně, jejich vedení a zhodnocení výsledku s ohledem na stanovený cíl.

Učitel dramatické výchovy využívá dle Bečvářové (2004) tyto styly vedení:

- 1) Přímé: např. honičky.
- 2) Nepřímé: např. zvednutou rukou, zvukovým signálem atd.
- 3) Boční: tzv. postranní koučování. Jde o způsob verbálního vedení, kdy jsou dávány informace a pokyny až v průběhu činnosti, nikoliv předem. Učitel vede žáky např. vyprávěním, popisováním či líčením toho, co jakoby vidí, co se děje apod. Stává se tedy vnitřním hlasem dětí. Boční vedení se uplatňuje v improvizacích nebo u narativních pantomim.

Důležité je, aby učitel dodržoval při řízení systém kroků (tzn. od nejjednoduššího k nejsložitějšímu, od pohybu ke slovu, od hromadných improvizací k sólovým apod.). Učitel nikdy dětem neříká jak, ale nabízí jim co dělat (pět W – zájmen): kdo? (postava), co? (činnost), kde? (místo dění), kdy? (doba dění), proč? (důvod). Jak – je dílem dětí, jejich způsob provedení. (Bečvářová, 2004)

### **3.2 Zásady působení na děti**

Dramatická výchova klade do středu procesu dítě, které je vnímáno jako subjekt procesu, jako individualita se svými potřebami, zájmy, znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami. Proces dramatické výchovy vychází z respektu k individualitě, bere ohledy na jeho zkušenosti, na tvořivý potenciál a na jeho schopnosti. Pedagog spolu s dětmi hledá prostředky pro nalezení jednoty individuálního a společného v jejich prolínání, propojování a střídání. (Marušák et al., 2008)



Aby učitel vytvořil kladné prostředí, má za úkol dbát na tyto zásady:

**1) Bezpodmínečné přijetí dítěte** – znamená, že dáme dítěti najevo, že ho máme rádi a těšíme se na něj. Dítě by mělo vědět, co se nám nelíbí a proč, že nesouhlasíme s činem, který není správný, a měli bychom dítěti ukazovat způsoby, jak je možné chybu napravit. Tím v dítěti pěstujeme důvěru v to, že každá situace má řešení a dá se částečně či zcela napravit.

**2) Nikdy dítě před ostatními dětmi nezesměšňovat a neponižovat** – nepříjemné situace, které se dítěti přihodí (např. pomočení) bychom měli řešit diskrétně a citlivě. Nikdy bychom neměli dítěti připomínat, co kdy udělalo špatně a poukazovat na jeho chyby.

**3) Respektovat potřeby dítěte** – každý člověk má individuální míru potřeb, úkolem učitelky je vytvořit takové podmínky, aby se děti do mateřské školy těšily.

**4) Vytvářet jasná a smysluplná pravidla** – jsou potřebná k tomu, aby se děti cítily bezpečně. Je důležité, aby se děti na jejich tvorbě podílely, aby pravidla platila pro všechny a aby děti věděly, co se stane, když je poruší.

**5) Vstřícná a efektivní komunikace** – pomocí níž se dítě dozvídá, že svět okolo něj je bezpečné místo, že je přijímáno, respektováno a je plnohodnotným partnerem pro ostatní děti i dospělé lidi.

**6) Vytvářet prostor pro aktivitu a iniciativu dítěte** – dávat dětem dostatečný prostor k aktivitě fyzické i psychické, k volné hře, k výběru hraček či pomůcek. Učitelka by měla mít schopnost improvizace, která umožňuje reagovat na nápady dětí.

**7) S aktivitou úzce souvisí klid** – dítě by mělo mít možnost si odpočinout, pouze pozorovat a dávkovat si svou míru aktivity podle vlastní potřeby.

**8) Předkládat dětem dostatek zajímavých a smysluplných činností a podnětů** – při výběru činností by měly být respektovány především zájmy a potřeby dětí.

**9) Představovat dětem svět jako pozitivní prostor** – k tomuto nám mohou pomoci především pohádky, pomocí nichž se děti dozvídají o možném nebezpečí, učí se rozlišit dobro a zlo, dávají jim naději, že dobro je silnější a že nakonec nad zlem zvítězí.

Můžeme dětem ukázat, jak mohou dobru pomáhat, jak řešit problémy, aby bylo řešení pozitivní pro všechny zúčastněné.

**10) Zapojovat děti do plánování a hodnocení činností** – společné plánování s dětmi nám pomáhá k tomu, abychom se mohli společně na něco těšit (např. nákup nových věcí, přestavbu třídy, výlet apod.).

**11) Dát dítěti najevo svou úctu a důvěru v jeho schopnosti** – toho docílíme tím, že budeme brát děti jako partnery při tvorbě pravidel a plánování. Zajímáme se o jejich nápady, nezesměšňujeme je před ostatními a netrestáme je. Tím vším jim projevujeme svou úctu. (Svobodová, Švejnová, 2011)

### **3.3 Přínos dramatické výchovy**

V souvislosti s dramatickou výchovou jako celkem, můžeme mluvit o jejích hodnotách, tedy o tom, co svými principy a metodami nabízí zúčastněným dětem (lidem), čím je schopna jednotlivce, skupiny i širší komunitu obohatit. (Machková, 1998)

Výše uvedená autorka uvádí, že první a nejdůležitější skupinou cílů a hodnot dramatické výchovy je **sociální rozvoj**.

Winifred Wardová in Machková (1998) uvádí, že abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim rozumět. Čím chápavější je naše porozumění, tím bohatší bude náš život. Abychom rozuměli druhé osobě, musíme vstoupit na její místo a zkusit cítit jako ona. Nellie McCaslinová in Machková (1998) dodává, že drama poskytuje příležitosti k budování sociálního vědomí. Což vysvětluje tak, že obout si boty někoho jiného vede k rozvoji uvědomění a lidského pochopení. Jde tedy o schopnost vnímat druhé, jejich pocity, motivace a jednání.

Další důležitou hodnotou je **příležitost ke spolupráci**. Vytváří se zde partnerství v demokratické atmosféře, sdílí se zde společné aktivity a jejich prožívání. Její fungování závisí na spolupráci, souhře a schopnosti domluvy.

Skupinu tvoří také rozvíjení **komunikativních dovedností**. A to nejen ve složce verbální, ale i neverbální, v pohybu a v komplexním výrazu. Jde nejen o schopnosti vyjádřit svoje myšlenky, postoje a pocity, ale také o to, umět naslouchat druhým.

Rozvíjení **obrazotvornosti a tvořivosti** je další z klíčových hodnot dramatické výchovy. Bývá často formulováno jako „rozvoj fantazie“. Je to schopnost jedince přistoupit na jiné než vžitě, předchozí zkušenosti, postoje, hodnocení či chování. Je také jedním ze základů a podstatných prvků empatie a tolerance, tedy hodnotových mezilidských vztahů.

Dále se uplatňuje a rozvíjí **schopnost kritického myšlení**. Situace či okolnosti nastolené ve hře, sociální role a charaktery, které se na nich podílejí, představují problém, jenž má být řešen. Vyžadují tedy myšlení, schopnost klást otázky, posuzování a ověřování variant, jejich třídění a volbu varianty optimální, která vede k řešení. Vstup do role dovoluje odstup, tedy relativně objektivní pohled na problém, jenž může být v reálném životě pojmán subjektivně.

Neméně důležitou skupinu tvoří **emocionální rozvoj**, tj. zkušenost s různými emocemi. Dále pochopení, že city jsou součástí lidského života, ale že je potřebujeme mít pod kontrolou a nenechat se jimi ovládat a manipulovat.

Dramatická výchova vede k **sebepoznání, sebekontrolě** a umožňuje získat pozitivní **sebepojetí**. To znamená, že přispívá k posílení zdravého sebevědomí, založeného na vědomí své ceny pro druhé, vede k uvědomění si svých omezení, aniž by z nich člověk vyvozoval závěry o své bezcennosti. Každé dítě dostává příležitost vyjádřit se, poznávat druhé a uvědomovat si svou hodnotu. I nejméně průbojné a úspěšné dítě má příležitost cítit se potřebným pro druhé, projevit své specifické schopnosti a možnosti, vstoupit do role, vyjádřit se v situaci, kdy je respektováno a přijímáno. To vše přispívá k tomu, že dítě získá jistotu. Je zde příležitost i pro silně dominantní, sebejisté či egocentrické, aby si uvědomili své skutečné místo mezi druhými, naučili se je respektovat, brát na ně ohled. Aby pochopili, že nikdo není nejlepší ve všem.

Poslední významnou skupinu cílů a hodnot představuje **estetický rozvoj, umění a kultura**. Dramatická výchova uvádí děti do divadelního umění tím, že jim poskytuje zkušenost s nejdůležitějšími elementy dramatu, které jsou jeho trvalou a nezbytnou součástí (s jednáním v roli, s konfliktem, dramatickou situací, s dramatickým dějem a dialogem apod.).

Formulováním hodnot dramatické výchovy je formulován i základ jejího obsahu či učiva. Konkretizace cílů, obsahu a prostředků pro určitou instituci, období (rok, měsíc), konkrétní hodina, bezprostředně závisí na skupině a na její skladbě. Proto mohou být osnovy vždy jen rámcové a mají mít spíše charakter koncepce (pojetí) než předem stanoveného, obecně platného a pevně dodržovaného výčtu témat. (Machková, 1998)

### **3.4 Přínos v oblasti aktivizace dítěte**

U aktivizujících metod se důraz klade na bezprostřední účast dětí při vzdělávacím procesu, na jejich zapojení do aktivit, na jejich vlastní aktivity, na myšlení a řešení problémů. Aktivizace dětí v edukačním procesu znamená zaměření na rozvoj osobnosti, na růst kompetencí a na dosahování stále vyššího obzoru. Aktivita se tak stává nezbytnou podmínkou osobnostního rozvoje, který tvoří základ a východisko všech životních projevů. (Maňák, 2011)

Již Mlejnek (1997) zdůrazňuje, že většina námětů tvořivé dramatiky staví děti do situací, ve kterých se musí rozhodnout pro určité řešení, a to potom uskutečnit. Volní aktivita začíná úvahou a rozhodnutím.

Provazník (K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy) in Kořátková (1998) doplňuje, že dramatická výchova je založena především na učení prožitkem a vlastní zkušeností v jednání.

Kořátková (2005) uvádí, že dramatické konání a jednání vyhovuje dětské představivosti a chuti hrát si na něco. S tím souvisejí hry a situace, které vzbuzují představivost, fantazii a zážitky. Vedou k aktivitě vyjádřené slovně, pohybově, gesty a mimikou, individuálně či v součinnosti s druhými. Dramatická výchova začleňuje do svých aktivit hudbu, výrazový pohyb i výtvarné vyjadřování.

Naproti tomu Průcha, Walterová a Mareš (2013) zmiňují, že aktivita je činnost, při které musí člověk vynaložit větší úsilí, postupovat energičtěji, být celkově výkonnější a efektivnější.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

#### **4.1 Cíl práce**

Cílem bakalářské práce je zmapovat využití dramatické výchovy v mateřské škole a zjistit, jsou-li tyto metody pro děti zajímavé a aktivizující.

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí. Cílem teoretické části je podrobnější seznámení s historií dramatické výchovy ve světě a v České republice. Dále poukázat na její přínos v oblasti aktivizace dítěte v procesu vzdělávání.

Praktická část přináší výsledky kvalitativního šetření, které bylo zaměřeno na paní učitelky, které při své práci využívají metody dramatické výchovy. Bylo realizované jejich pozorování s následným popisováním užívaných metod a poukázáním na přínos těchto metod v oblasti aktivizace dítěte. Pozorování je doplněno postojovými škálami, které napomáhají k tomu, aby děti vyjádřily zájem o pozorované činnosti.

#### **4.2 Výzkumné otázky**

- 1) Jaké metody dramatické výchovy učitelky z mateřských škol využívají nejčastěji?
- 2) Jak děti reagují na realizované metody dramatické výchovy?
- 3) Jaké činnosti jsou pro ně nejvíce zajímavé a aktivizující?

## 5 METODIKA

### 5.1 Metody výzkumného šetření

Creswell (1998) in Hendl (2008, s. 48) uvádí, že: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

Somr (2006, s. 41) dodává, že: „Obecně pojmem kvalitativní výzkum rozumíme každý výzkum, který nevychází ze statistických hodnocení, přesněji řečeno nepoužívá ke svým výstupům kvantifikační postupy. Jde o výzkum, který svou zaměřeností se soustřeďuje na oblast lidských příběhů, postojů, společenských hnutí a organizací.“

Podle Gavory (2000) je u kvalitativního výzkumu hlavním rysem dlouhodobé zkoumání s ohledem na jeho intenzivnost a podrobný zápis. Výzkumník má příležitost k tomu, aby zaznamenal téměř všechno, co se v daném okolí děje. V průběhu nebo na konci pozorování si může dělat krátké zápisky a dále z nich usuzovat celkový pohled na zkoumané prostředí. Výběr osob je u kvalitativně orientovaného výzkumu záměrný, kdežto u kvantitativního výzkumu se objevuje výběr náhodný.

### 5.2 Metody získávání dat pro kvalitativní výzkum

Gavora (2000) uvádí, že pozorování patří mezi typické postupy kvalitativního výzkumu.

Svobodová (2010) vysvětluje, že **pozorování** je záměrné, plánovité, systematické a objektivní vnímání jevů, které sleduje určitý cíl a zaměřuje se na konkrétní jev. Pokud se pozorovatel nepodílí na sledovaném procesu, mluvíme o pozorování nezúčastněném, pokud se však do procesu přímo zapojí, hovoříme o pozorování zúčastněném. Strukturované pozorování má předem stanovenou strukturu jevů, které budeme sledovat, kdežto u nestrukturovaného sledujeme dění komplexně. Výsledky pozorování by měly sloužit nejen ke zkvalitnění pedagogického procesu, ale také ke zkvalitnění prospěchu a pokroku jednotlivých dětí.

Švaříček, Šedová et al. (2007) ještě doplňují **pozorování** otevřené a skryté. Což vysvětlují tak, že při otevřeném pozorování vystupuje pozorovatel otevřeně jako výzkumník, kdežto při skrytém pozorování svojí identitu utajuje.

Místo metody rozhovoru byla zvolena metoda postojové škály. Průcha, Walterová a Mareš (2013) uvádějí, že je to často aplikovatelná měřicí technika, která se používá především v psychologickém a pedagogickém výzkumu. Machková (2013) ještě dodává, že postojová škála je technika vyvinutá v dramatické výchově jako forma vyjádření postojů hráčů k daným činnostem.

Důvodem zařazení postojové škály bylo to, že se mi tato metoda zdála v danou chvíli vhodnější, především proto, že v první pozorované skupině byly děti převážně tříleté. Víím, že mé rozhodnutí bylo správné, protože mnoho autorů se shoduje na tom, že prvotním prostředkem sdělování je pohyb, který je i vývojově starší než řeč. Upozorňují také na to, že zejména pro menší děti je komunikace tělovými a obličejovými pohyby mnohem snadnější nežli komunikace řečí, protože mají omezenou slovní zásobu. Pro to, aby byly metody dramatické výchovy prospěšné, bychom měli vždy začínat od pohybu ke slovu, což napomáhá k tzv. „lámání ledů“. Tato metoda se mi osvědčila, a proto jsem se rozhodla, že ji použiji i při práci s dalšími skupinami dětí.

S tímto tvrzením souhlasí i Machková (2007) a dodává, že pohyb a pantomima patří mezi metody, které mají být používány především na začátku práce. Zejména u méně zkušenějšího hráče či malého dítěte, umožňují jim vyjadřovat se snadněji a bez zábran.

## 5.3 Charakteristika výzkumného souboru

### 5.3.1 Charakteristika pedagogů

Učitelka	Vzdělání	Počet let praxe
Učitelka 1	SPgŠ Prachatice, JČU - Učitelství pro MŠ	15
Učitelka 2	SPgŠ Prachatice, JČU - Učitelství pro MŠ	4
Učitelka 3	JČU - Učitelství pro MŠ	2
Učitelka 4	SPgŠ Prachatice, JČU - Učitelství pro MŠ	2
Učitelka 5	SPgŠ Karlovy Vary, DAMU Praha - Tvořivá dramatika	35

### 5.3.2 Charakteristika mateřských škol

#### 5.3.2.1 *Mateřská škola Nerudova, České Budějovice*

První mateřská škola, ve které byl prováděn výzkum, se nachází v Českých Budějovicích. Okolí školky obléhá velká zahrada se spoustou zeleně a s novými zahradními prvky. Celá škola prošla postupnou rekonstrukcí, která se odrazila na vnějším vzhledu i vnitřním vybavení mateřské školy. V současné době má mateřská škola 6 tříd, kde je umístěno celkem 152 dětí. O děti pečují 11 učitelek, které jsou kvalifikované a zcela způsobilé k výchovné a vzdělávací činnosti, dále je zde 9 provozních zaměstnanců. Součástí mateřské školy je školní jídelna, škola má i vlastní prádelnu. Mateřská škola se prezentuje ve svém programu zařazováním waldorfských prvků pedagogiky.

Filosofií mateřské školy je rozvíjet samostatné, zdravé a sebevědomé děti cestou přirozené výchovy, položit základy celoživotního vzdělávání všem dětem podle jejich možností, zájmů a potřeb, nadále rozvíjet péči o děti se specifickými vzdělávacími potřebami a děti talentované.

#### 5.3.2.2 *Mateřská škola Vrchlického, Blatná*

Druhá mateřská škola se nachází v Blatné, je prostorná a účelová. Patří k ní krásná rozlehlá zahrada s mnoha vzrostlými keři a stromy. Budova má tři třídy, šatny, umývárny a sociální zařízení, dvě samostatné ložnice, vstupní halu a sociální zařízení



pro personál. Součástí mateřské školy je kuchyně a školní jídelna, kde se děti stravují. Kapacita mateřské školy je 76 dětí. Nedaleko se nachází zámecký park, kam často směřují vycházky. Dále rybník, nádraží, zahrádky, rodinné domky, les a místa na celoroční pozorování změn v přírodě i života zvířátek domácích i volně žijících.

Filosofií mateřské školy je rozvíjet osobnost samostatného, zdravě sebevědomého, tvůrčího jedince cestou přirozené výchovy. Položit základy celoživotního vzdělávání.

### **5.3.2.3 *Mateřská škola Šilhova, Blatná***

Třetí mateřská škola, ve které byl prováděn výzkum, je v Blatné. Mateřská škola se nachází v jednopatrové budově, která je obklopena rozlehlou zahradou. Na zahradě jsou velké travnaté plochy, listnaté i jehličnaté stromy, pískoviště, zahradní nábytek, hračky a doplňky. Celá škola prošla postupnou rekonstrukcí. Nacházejí se zde 4 třídy, ve kterých je umístěno 112 dětí. O děti se stará 8 kvalifikovaných učitelek, je zde 5 provozních zaměstnanců. Všechna čtyři oddělení mají shodné prostorové zázemí – třída, herna a sociální zařízení. Třídy jsou vybaveny hračkami a učebními pomůckami, tělovýchovným nářadím a náčiním, hudebními nástroji a knížkami. Součástí mateřské školy je i školní jídelna.

Vizí této mateřské školy je, aby byla rozzářená školka uvnitř i navenek. K tomu napomáhá spolupracující a vstřícný kolektiv, spokojené a radostné děti, aktivně se podílející rodiče, příjemné a útulné prostředí, společné prožívání v souladu s okolím.

### **5.3.2.4 *Mateřská škola Bělčice, Bělčice***

Čtvrtá mateřská škola, ve které byl prováděn výzkum, se nachází v Bělčicích. Je umístěna v klidné části městečka, stranou od hluku a škodlivin, uprostřed přírody. Budova je jednopodlažní a nacházejí se zde dvě třídy. Prostor mateřské školy zahrnuje velkou hernu s jídelnou, ložnici, sklad hraček, šatnu dětí a sociální zařízení. Hračky a doplňky jsou umístěny tak, aby byly dětem snadno přístupné. Součástí mateřské školy je i velká, standardně vybavená zahrada, kde je pískoviště, skluzavky, houpačky apod. Zahrada je osázena okrasnými jehličnany, lípami a jabloněmi.

Cílem mateřské školy je samostatné, spokojené dítě, které je připravené se učit a rozvíjet své schopnosti, vnímat své okolí a komunikovat s ním.

### **5.3.2.5 Mateřská škola Studentská, Klatovy**

Poslední mateřská škola, ve které bylo prováděno pozorování, se nachází v Klatovech. Mateřská škola je součástí právního subjektu spojujícího všech deset mateřských škol v Klatovech a okolí dohromady pod jedno ředitelství. Tato škola je komplex sedmitřídní mateřské školy, tvořen jednopatrovými pavilony A, B, C po dvou třídách, které jsou vzájemně propojeny spojovací chodbou. Zvláštností je, že se třídy dělí podle barev (zelená, červená, oranžová, modrá, žlutá a hnědá) a ve všech třídách jsou děti smíšené věkové skupiny dětí 3-6 letých s celodenním provozem. V každé třídě jsou dvě paní učitelky, kde je integrováno dítě vyžadující individuální pomoc, je přítomna asistentka pedagoga.

Hlavním záměrem této mateřské školy je, aby zde děti cítily jako doma, tzn., aby se školka stala pro dítě místem, kde je spokojené, kam se těší, protože se tam pořád něco zajímavého děje. Mají ho tam rádi takového, jaký je. Aby děti odcházely z mateřské školy kompetentní obstat nejen ve škole, ale i v životě mimo školu, tzn., aby si uměly poradit v běžných situacích a neměly boule fyzické ani psychické.

## **5.4 Průběh pozorování a postoje škály**

### **5.4.1 Mateřská škola Nerudova, České Budějovice**

Pozorování probíhalo v období měsíce prosince 2014, ve třídě Berušek, kde jsou děti 3-4 leté. V průběhu pozorování bylo přítomno 21 dětí. Pozorování i postoje škály proběhly v prostorách této mateřské školy. Paní učitelka byla seznámena se záměrem pozorování, protože činnosti dramatické výchovy naplánovala a zařadila je do týdenního tematického celku, jehož název byl: „Těšíme se na Ježíška“. Pozorování probíhalo po dobu dvou dní, kdy jsem si celý jeho průběh zaznamenávala. Paní učitelce jsem sdělila, že pozorování je anonymní a nebude použita identifikace dětí, ani identifikace její osoby.

#### Příklad projektu s využitím tvořivé dramatiky v mateřské škole:

Bečvářová (2004) vysvětluje, že projektová metoda vznikla na konci 19. a počátku 20. století jako reakce na nedostatky „staré školy“, které se vytýkalo, že opomíjí sociální

učení. Dále pak, že řadu postojů vytváří jen tak mimochodem a opomíjí prožitky i zkušenosti dítěte.

Projektová metoda je stěžejní při práci s dětmi v mateřské škole. Je též velmi cenná pro dramatickou výchovu, využívá učení prožitkem a slouží k získávání přímých zkušeností. Děti si prostřednictvím jednotlivých činností osvojují potřebné vědomosti a dovednosti. Paní učitelka vychází ze zájmů a nápadu dětí, poskytuje prostor pro iniciativu, kreativitu, organizační dovednosti a také převzetí odpovědnosti za řešení problémů.

Předlohou a motivací projektu byl literární text s názvem „**Ježíškův příběh**“:

Kdysi dávno ve městě Nazaretě žila dívka jménem Marie. Byla hodná a pracovitá. Ve stejném městě Nazaretě žil muž jménem Josef. Byl to tesař. Marie a Josef se měli rádi. Jednou v noci, když všechno spalo, přiletěl k Marii anděl Gabriel a pošeptal jí do ouška tajemství: „Narodí se ti chlapeček a bude se jmenovat Ježíšek“.

Josef s Marií se těšili na děťátko. Museli se vypravit do města Betléma. Cesta byla dlouhá a nelehká. Putovali dnem i nocí, ani na chvíli jeden druhého neopustili. Do Betléma dorazili večer. Prosili zde o nocleh, avšak nikde nenašli místo k přenocování. Pozdě v noci objevili chlév, ve kterém se Marii narodilo děťátko. Byl to malý Ježíšek. Marie zabalila děťátko do plenek a položila ho do jesliček. Zvířátka (oslík, kravička) ho zahřívala svým dechem. Kometa zazářila tu noc nad Betlémem jako symbol Ježíškova zrození. Pastýři, kteří ji uviděli, spěchali tu radostnou novinu zvěstovat ostatním, aby se lidé mohli Ježíškovi přijít poklonit.

Tento text sloužil jako úvod a motivace k tématu. Stal se výchozím pro jednotlivé hry a cvičení, jež na něj motivačně navazovaly.

#### **5.4.1.1 První den pozorování**

Protože pozorování probíhalo v předvánočním období, nechyběla ukázka zapalování svíček na adventním věnci. Děti říkají, kolik svíček má paní učitelka zapálit, kolik svíček ještě zapáleno nebylo a kolik jich je celkem. To vše je doprovázeno společným ukazováním a počítáním na prstech. Paní učitelka zde dává dětem prostor pro aktivitu a zapojení do rozhovoru. Společně si ještě řeknou, co je za den a zhodnotí, jaké je

počasí. Tato činnost probíhala ke konci svačiny a na závěr paní učitelka sfoukla svíčky na adventním věnci.

Tentokrát k navození atmosféry sloužila cesta dvou loutek představujících „Marii a Josefa“ (postavené na okenním parapetu), které každý den děti posouvaly po hvězdičkách. Na konci dojdou až do města Betléma. Paní učitelka chtěla, aby mi děti pověděly, kdo se na okně nachází, o kolik hvězdiček je má paní učitelka posunout a kam Marie s Josefem jdou (do Betléma), co tam budou hledat (domov). Paní učitelka děti namotivuje, že se také vydají na takovou cestu do Betléma. (viz Příloha č. 1 – fotografie č. 1 a 2)

**Hromadná (simultánní) improvizace:** Děti vstupují do rolí (děvčata představují Marie, chlapci Josefy) a rozehrávají situaci za použití pouze neverbálních prostředků, jako je mimika, gesto a pohyb v prostoru. Všechny děti hrají simultánně různé scény dle vyprávění učitelky.

- „Setkání Marie s Josefem“ – chůze po prostoru se vzájemným kontaktováním se z očí do očí. Děti se volně pohybují v prostoru herny, nikdo se na nikoho nedívá. Všichni se izolují od druhých. Na pokyn učitelky (cinknutí na triangl) se všichni zastaví. Pohledem každý naváže kontakt s nejbližším kamarádem.
- „Cesta do Betléma“- zpívání písně „Půjdeme spolu do Betléma“, když paní učitelka zatleská => **Štronzo**.

Paní učitelka neklade nároky na koordinaci fyzického jednání se slovním, umožňuje tedy zapojit se do hry i těm dětem, které mají nějaké problémy se slovním vyjádřením (např. nedostatečná slovní zásoba, mála slovní pohotovost, popřípadě jiné zábrany apod.). Metoda pantomimicky - pohybová (tj. beze slov), je velmi vhodná u menších a začínajících skupin.

S tímto tvrzením souhlasí i Bečvářová (2004), která uvádí, že improvizace je základní metodou dramatické výchovy. Postupuje se od hromadných simultánních improvizací k sólovým improvizacím, čímž se potvrdilo to, že paní učitelka postupuje při své práci s dětmi správně.

**Pantomima a improvizace:** Na cestě se může leďacos pokazit. „Kdo ví co?“ (prostor pro nápady dětí)

**Zvuková a pohybová hra:** „V bouři“: „Marie s Josefem šli ve velkém nečase. Obloha byla plná mraků, které se stahovaly k sobě a vytvořily jeden velký mrak. Z hutného a těžkého mraku se zablýskne – zahřmí (hmmm-brrrmmm). Začíná pršet, nejdříve pomalu a pak stále rychleji – bubnují kapky deště (Kapity, kap; ťapity ťap; ťapity, ťapity, ťapity; tleskání). Zdvihá se velký vítr, zatočí se nad zemí – jeho zvuk sílí. Prší, prší, jen se leje – zvuk prudkého deště. Na cestě jsou loužičky (malé obruče), kterým se musejí vyhnout (přeskočit či překročit), ale pomalu, protože Marie má v bříšku miminko a Josef jí nemůže utéct. Vítr (fůůů; fííí) ohýbá stromy, blýská se naplno – praskání a rachot hromu (dupání). Potom bouřka začíná slábnout. Vítr roztrhal mraky a na zem se tichounce snášejí sněhové vločky. V nočním tichu jsou slyšet jen kroky Josefa a Marie.“

**Zahřátí:** „Marii a Josefovi je zima, tisknou se k sobě a zahřívají si ruce třením dlaní o sebe. Třeme dlaněmi o sebe a přikládáme je na různé části těla podle toho, co zahříváme.“ (dle nápadů dětí – tváře, uši, nohy apod.)

**Štronzo:** „Jak se jmenoval zlý král, který chtěl Ježíška zabít? (Herodes). My půjdeme dál směrem k Betlému. Když se bude Herodes blížit (zvuk bubínku), tak co my uděláme? (zastavíme), aby nás neviděl. Takže nastražíme ouška, když ho uslyšíme, tak úplně zastavíme a on nikoho nevidí ani neuslyší.“

**Zvukový kruh (zvuková hádanka):** „Tak a už se blížíme k městu, které se jmenuje? (Betlém). Ve městě Betlémě zvonily zvony (zacinkání zvonečkem). Pomalu se začalo stmívat. Co se děje v noci? Svítí sluníčko? Co svítí v noci? Měsíc svítí jenom malinko, takže šel Josef s Marií jenom po zvuku zvonečků. Kdo chce zkusit Marii? Vybere si k sobě Josefa, aby nezabloudila. Ostatní děti se drží za ruce, aby nám Josef a Marie neodešli do lesa a nezabloudili. Josef s Marií se chytanou za ručičky a poslouchají, kde zvoní zvon z města Betléma (čelenky na očích).“

Zde se objevuje prostor pro samostatnost dětí – samy se rozhodnou, jestli se činnosti chtějí zúčastnit a popřípadě si vyberou kamaráda, se kterým půjdou. Paní učitelka děti vybízí k aktivitě, všechny děti jsou zaujaté a chtějí si činnost vyzkoušet.

**Hra v roli:** „Už se rozednělo a Marie s Josefem přišli až k Betlémské bráně. Z jedné holčičky se stane Marie (dostane plášť) a z jednoho chlapečka Josef (dostane klobouk). My ostatní uděláme Betlémskou bránu (chytáme se za ruce) a budeme zpívat koledu

*(„Půjdeme spolu do Betléma“). Až se k nám přiblíží, zvedneme jim bránu. Josef s Marií přišli do Betléma.“*

Opět se objevuje prostor pro samostatnost dětí. Většina dětí si chce tuto činnost vyzkoušet a je vidět, že se do dané role umí vžít (jdou vzpřímeně, vznešeně a s úsměvem na tváři).

#### **5.4.1.2 Druhý den pozorování**

**Motivace:** *„Včera jsme si hráli na Marii a na Josefa a šli jsme cestou do města? (Betléma). Marie s Josefem tam dorazili večer, prosili zde o nocleh, avšak nikde nenašli místo k přenocování. Pozdě v noci objevili chlév, ve kterém se Marii narodilo dítětko, které se jmenovalo (Ježíšek). A my si teď na takové Ježíšky zahrajeme.“*

**Hra v roli:** „Narození Ježíška“ – Každé dítě představuje Ježíška a leží na koberci. Dýchají uvolněně a zhluboka, soustředí se na dýchání (čím se dýchá, jak se dýchá – nádech nosem, výdech ústy). Děti si položí ruce na hrudník a čekají, až uslyší rytmus svého srdce. Postupně objevují a hmatem prozkoumávají vlastní tváře, ústa, celou hlavu, krk, ruce, nohy a trup. Na závěr se Ježíšek probouzí.

**Hra s předmětem:** „Ježíška“ (panenku), zabalí paní učitelka do plenky a začne s ním jednat jako s živým miminkem. Naváže kontakt s dětmi a podává jim po kruhu miminko. Děti ho uspávají, hladí a těší se s ním.

**Motivace:** *„Chudí lidé, pastýř i zvířátka se dozvěděli radostnou novinu, že se narodil Ježíšek. Rozhodli se, že ho půjdou obdarovat. Než se vydají na cestu, musí se pořádně upravit, aby jim to slušelo.“*

**Zrcadla:** Paní učitelka provádí konkrétní činnosti, které jsou běžné právě před zrcadlem (čištění zubů, česání, líčení, holení, nasazování čepice apod.).

Tato činnost děti velmi bavila. Soustředěně pozorovaly paní učitelku a snažily se její pohyb napodobit co nejpřesněji. Nechyběl ani úsměv na tváři a zájem o to, si hru v co nejbližší době opět zopakovat.

**Improvizace a hra v roli:** Paní učitelka začaruje děti na pastýře: *„Já čaruji a kouzlím, čaruji a kouzlím a místo dětí si tu pastýře vykouzlím. Každý pastýř si teď promyslí, co Ježíškovi přinese (imaginární předmět).“*

Marušák et al. (2008) uvádějí, že zásadní uplatnění rolové hry je ve fiktivních situacích, kdy hráč za postavu koná nebo jedná. Rolová hra zrcadlí zkušenosti, díky ní vstupujeme do světa, jenž je nám vzdálen v čase, místě, osobách i vztazích.

Děti zde čerpají z vlastních zkušeností a znalostí, které mají možnost získat při narozeninových oslavách. Slavnost narozenin je v této mateřské škole vnímána jako významná událost.

#### **5.4.1.3 Výsledky na základě pozorování a postojové škály**

##### První den:

- malá obruč = cesta do Betléma
- zvoneček = zvuková hádanka
- šátek a klobouk = příchod k Betlémské bráně

Nejvíce dětí si stouplu ke zvonečku a vyjádřily tedy svým postojem, že tato činnost je nejvíce bavila. Potvrdilo se mi to, co jsem při pozorování této činnosti myslela. Děti byly při zvukové hádance nejvíce aktivní, chtěli si jí vyzkoušet úplně všichni. Paní učitelka se se mnou shodla a dodala, že zvukové hádanky jsou u dětí velmi oblíbené, snaží se je proto zařazovat do činností co nejčastěji.

##### Druhý den:

- panenka = narození Ježíška
- zrcadlo = hra na zrcadla
- dáreček = obdarování Ježíška

Opět se mi potvrdilo to, co jsem si při pozorování myslela. Děti byly nejvíce aktivní při hře na zrcadla, a proto není divu, že se valná většina postavila k zrcadlu. Při této činnosti byly všechny děti zaujaté a neměly problém zrcadlově zopakovat pohyb paní učitelky. To je velmi dobře, protože jak uvádí Bečvářová (2004), napodobení je základem učení.

#### **5.4.1.4 Reflexe**

Celkově bych tyto dva dny zhodnotila velmi pozitivně. Paní učitelka dávala dětem při práci s metodami dramatické výchovy dostatečný prostor pro samostatnost i vlastní

tvořivost, mohly uplatnit své předchozí znalosti i zkušenosti. Paní učitelka dbala na to, aby děti měly šanci si každou činnost vyzkoušet. Převažovala pohybová aktivita, tedy dynamické činnosti, které děti náležitě prožívaly a užívaly si je. Nechyběly zde ani hry, při kterých jde o odstraňování zábran ze vzájemného kontaktu, překonání ostychu, spolupráci ve skupině a rozvíjení skupinového cítění.

#### **5.4.2 Mateřská škola Vrchlického, Blatná**

Pozorování probíhalo v období měsíce března 2015, ve třídě Myšek, kde jsou děti věkově smíšené 4-6 leté. V průběhu pozorování bylo přítomno 19 dětí. Pozorování i postojové školy proběhly v prostorách této mateřské školy. Paní učitelka byla seznámena se záměrem pozorování, činnosti dramatické výchovy naplánovala a zařadila je do týdenního tematického celku, který se nazýval „Každý něco dovede“. Pozorování probíhalo po dobu dvou dní, kdy jsem si celý jeho průběh zaznamenávala. Paní učitelku jsem seznámila s tím, že pozorování je anonymní a nebude použita identifikace dětí, ani identifikace její osoby.

##### **5.4.2.1 První den pozorování**

Každý den se paní učitelka dětí ptá, co je za den a měsíc. Také se zeptá, jakou známku si zaslouží za úklid. To vše zapíše do sešitu. Poté následuje rituál „posílání jiskřičky“ (všichni se drží za ruce, paní učitelka začíná stiskem ruky a pohledem na dítě sedící vedle ní -> každý tento signál pošle dál, až dojde zase zpátky k paní učitelce).

**Motivace:** „*Děti, podívejte se na tabuli a zkuste uhádnout, o čem si budeme tento týden povídat? Podle čeho jste poznaly, že o povolání? Podle obrázků, správně. Kdo zná ještě nějaké jiné povolání?*“ (prostor pro nápady dětí)

**Štronz:** „Na povolání“ – Paní učitelka ukáže žlutý papír, což znamená, že je den a všechny děti předvádějí, že pracují. Když ukáže černou čtvrtku, je noc a všichni se zastaví. (Druh povolání, které budou předvádět, si vybírá každý sám – prostor pro samostatnost dětí.)

##### **Asociační kruh:**

- „*Co tě jako první napadne, když se řekne pan učitel?*“ (př. učení, pan učitel drží ukazovátka, abeceda, písmena, když přijde, sedí se v lavici apod.)



- „Co tě jako první napadne, když se řekne pan lékař?“ (př. operuje, dává prášky, dává injekce, poslouchá srdíčko, vyšetřuje, má plášť, jezdí sanitkou apod.)

**Pantomima:** Předvést jakékoliv povolání beze slov. První předvedla povolání paní učitelka (švadlena), poté děti (uklízečka, hasič, kuchařka, atlet, pan řidič, policista, opravář apod.)

Pantomimické předvádění děti moc bavilo, byly aktivní a zaujaté. Chtěly si činnost vyzkoušet a vyslovily přání, že si chtějí hru v co nejbližší době zopakovat.

#### **Hra v roli:**

- „Na hosty v restauraci“ - posílání „číšníka Vašíka“ (maňáska). „Co se musí udělat jako první, když se vstoupí do restaurace? A také nezapomeňte na kouzelná slovíčka“. Děti říkají, co si objednávají (př. „Dobrý den, já bych prosil kuře s bramborem, děkuji apod.). Paní učitelka se ještě dětí na závěr zeptala, jestli vědí, co si objednala ona, poté vyjmenuje i pár dětí a ostatní hádají.
- „Hra na pekaře“ - Jeden ze dvojice je těsto a druhý pekař, který těsto pěkně propracuje, mačká, ale těstu to musí být příjemné, nesmí ho to bolet. Těsto valí, různě natahuje, na závěr ho pocukruje. Poté se dvojice vymění.
  - Při této činnosti dochází k odstraňování zábran ze vzájemného dotyku. Děti se učí být ohleduplní k druhému člověku, zacházet s jeho tělem opatrně a s citem. Již Way (1996) uvádí, že citlivost vyrůstá právě z vlastní zkušenosti a prožitku.
- „Hra na kominíka“ - Děti stojí v zástupu za sebou, mají rozkročené nohy a ten první říká tomu poslednímu: „Kominíku, kominíku, jsou komíny čisté?“ A ten poslední říká: „Podívám se, není to tak jisté.“ A podleze pod všemi dětmi. Tím pádem se ocitá na předním místě a teď se ptá on. Hra se opakuje, dokud se nevystřídají všichni.
- „Hra na řidiče“ - Děti drží v ruce „volant“ (malá obruč) a běhají volně v prostoru po celé hrací ploše („řídí auto“). Ve středu hrací plochy stojí paní učitelka a střídavě zvedá a schovává barvy ze semaforu (barevné papíry).

Červená - zastavit a dřep, oranžová – stoupnout si a připravit se, zelená - jezdíme.

#### **5.4.2.2 Druhý den pozorování**

**Motivace:** „Včera jsme si povídali o povolání a zkoušeli jsme si i na některá povolání zahrát. Dneska si také budeme hrát na povolání a mám pro vás připravené překvapení.“

**Hra v roli:** Je základní metodou dramatické hry. (Valenta, 2008)

- „Na kominíka“ – „Chůze po střeše“ (po lavičce). Paní učitelka děti ujistí, že kdo by se malinko bál, může se jí chytit za ruku. Tím dodává dětem pocit jistoty a bezpečí.
- „Na pana poštáka/listonoše“ – „Než pan pošták doručí dopis, čeká ho dlouhá cesta. Může přeskokovat loužičky (malé obruče), přecházet přes kopec (překážka), přejít potok po kamínkách (kulaté desky) a nakonec podlézt plot (překážka ze sítě).“
- „Na pečivo“ – „Čáry, máry, pod kočáry, ať pečivo (pekař) stojí mezi námi.“ Paní učitelka proměnila děti v „pečivo“ a jedno z dětí začarovala v „pekaře“. „Pečivo“ stojí v pekárně, ale v noci se stává, že ožívá. Začne se pohybovat po „pekárně“, ale musí velmi opatrně, protože jsou tam různé překážky (kuželky), které nesmí shodit (paní učitelka šeptá). Když paní učitelka vykřikne: „Pozor, pekař jde“, „pečivo“ se musí vrátit zpátky na pult. Koho „pekař“ chytí, toho sní (půjde odpočívat na lavičku, ale po chvíli se vrátí opět do hry). Na konci zase paní učitelka začaruje: „Čáry, máry, pod kočáry, ať tu děti stojí s námi.“
  - Tato činnost děti velmi bavila, všichni byly při této hře aktivní, chtěly si vyzkoušet obě role a hru si co nejdříve zase zopakovat.

**Improvizace (pohybová):** „Jak se jmenuji a co umím dobře.“ – př. Jmenuji se Honzík a umím dobře... (podle předvedeného pohybu ostatní poznaly, že umí dobře malovat).

Zde se objevuje prostor pro samostatné myšlení dětí, učí se tím pozitivnímu sebehodnocení a dozvídají se, že každý je v něčem dobrý.

**Na zrcadla:** Nejprve zobrazovala pohyb (obličejový či celotělový) pouze paní učitelka, až poté děti vytvořily dvojice a vyzkoušely si obě pozice (vést i být veden). Tento postup je podle Svobodové a Švejdomové (2011) správný, protože děti mají tendenci se na počátku hry pohybovat rychle, proto by s vedením měla začínat paní učitelka.

Tato činnost děti od začátku až do konce bavila. Po celou dobu zaujatě pozorovaly paní učitelku a snažily se její pohyby předvést s přesností. Ve dvojicích měly možnost se vícekrát prostřídat, takže si zrcadlení náležitě užily. Opět se objevila touha si toto hru zopakovat.

**Živý obraz:** Tzn. pantomimické zobrazení bez pohybu (př. postavte se tak, jak by se tvářila paní kuchařka, když by se jí povedl oběd; postavte se tak, jak se tvářím řidič, který právě naboural; jako pan lékař, který píchá injekci; jako paní učitelka, když se zlobí/když pan malíř maluje; pan kadeřník stříhá; paní uklízečka vyleje plný kýbl vody apod.). Paní učitelka obraz ohraničila zvukovým signálem „cvak“, což je správné a doporučují to i odbornice dramatické výchovy paní Svobodová a Švejdomová (2011), které dodávají, že děti vydrží v živém obraze jen několik vteřin, proto je nezbytné ho ohraničit.

**Hra v roli:** „Příprava zpěváků“ – jakou písničku se budou děti učit, je překvapení. Nejprve se rozezpívaly a rozcvičily „cestou k babičce“. *„Cililink začínáme. Je noc a všichni spinkáme. Crrrr, probudíme se a začínáme se rychle oblékat, jinak nestihneme vláček. Běžíme, běžíme (dupáme), koupíme si lístek (tlesknutí), průvodčí ho cvakne (2 krát tlesknout), mašinka jede nejprve potichu (šššš, šššš), poté nahlas. Přestoupíme na rychlík a ten je mnohem hlasitější (šššššš, hůůůů). Jdeme k babičce a tam je pejsek (haf, haf), kterému se narodila štěňátka (haf, haf – jemně). Pak jsou tam ještě kočky (mňau, mňau), koza Líza (mééé, mééé), koník Toník (íhahá, íhahá), slepičky (ko–ko–ko - dák), kterým nasypeme zrní (sypeme, sypeme). Ještě si povšimneme kohouta (ky-ky-ry-ký). Potom už pospícháme zpátky na vlak, koupíme si lístek (tlesk), průvodčí nám ho cvakne (tlesk, tlesk), jedeme rychlíkem (šššššš, hůůůů), poté vlakem (šššš, šššš) a jdeme do mateřské školy. Paní učitelka Vás vítá (ahoooj, děti) a zeptá se vás, co jste viděly?“* (prostor pro samostatné vyjádření dětí)

Budínská (1994) uvádí, že zvukovou etudu lze vytvořit s použitím několika slov nebo slabik, které se různě prolínají. Jsou vykřikovány nebo naopak šeptány jednotlivci i celou skupinou nebo několika skupinami.

**Imaginární předmět:** „*Děti, já pro Vás mám žvýkačku. Nejprve úplně malinkatou čokoládovou (pusu otevřít málo, žvýkáme), potom trochu větší jahodovou (otevřeme pusu víc, žvýkáme) a na závěr melounovou a ta je strašně veliká (pořádně otevřít pusu a žvýkat).*“

**Hra v roli:** „Na zpěváky“ – paní učitelka dětem neřekne, jakou písničku se budou učit. Je to překvapení (**zvuková hádanka**). Děti poznají, že jde o písničku: „Dělání, dělání“. Vžijí se do role zpěváků a zpívají s doprovodem klavíru.

#### **5.4.2.3 Výsledky na základě pozorování a postojové škály**

První den:

- žlutý a černý papír = hra na štronzo
- koberec = asociační kruh
- obrázky povolání = pantomima
- číšník Vašík = hra na hosty
- „houska“ = hra na pekaře
- keramický kominík = hra na kominíka
- malá obruč = hra na řidiče

Nejvíce dětí se postavilo k obrázkům povolání, vyjádřily tím, že je nejvíce bavila hra na pantomimu. Těsné druhé místo obsadila hra na kominíka, pár dětí si stouplo i k barevným papírům, housce a obruči. Při pozorování jsem si všimla, že hry, které obsadily první dvě příčky, děti nejvíce bavily, ale do poslední chvíle jsem nevěděla, která při postojové škále „zvítězí“. Překvapilo mě, že si žádné z dětí nestouplo k číšníkovi Vašíkovi, ani na koberec, ale zároveň jsem se ujistila v tom, že pohyb a pantomima byly dětem příjemnější než řečový projev. Tím pádem pro ně byla postojová škála tou nejvhodnější metodou, kterou mi mohly vyjádřit svůj zájem o pozorované činnosti.

### Druhý den:

- lavička a „kameny“ = hra na kominíka a pošťáka
- zástěra = hra na pekaře
- koberec = pohybová improvizace
- zrcadlo = hra na zrcadla
- obrázky povolání = živý obraz
- klavír = příprava na zpěv a hra na zpěváky

Tentokrát to bylo vyrovnané a nejvíce dětí se postavilo k zrcadlu a klavíru. Další skupinka dětí stála u zástěry a obrázků povolání. U lavičky a kamenů stály dvě děti a na koberec se neposadilo žádné z dětí. Děti byly při hře na zrcadla velmi aktivní, očekávala jsem, že je tato činnost bude bavit a mé očekávání se potvrdilo. Paní učitelka z této třídy velmi ráda a často s dětmi zpívá, bylo vidět, že stejný postoj ke zpěvu mají i děti. Proto není divu, že se ke klavíru postavilo též hodně dětí.

#### **5.4.2.4 Reflexe**

Při práci s metodami dramatické výchovy dávala paní učitelka dětem prostor pro samostatnost, mohly tedy uplatnit i své zkušenosti. Převažovaly činnosti dynamické, které vybízely děti k aktivitě. Děti byly středního či předškolního věku a s vyjadřováním většina z nich neměla problém, ale dle výsledků postojové škály si troufám říci, že tyto děti dávají přednost pohybovým a pantomimickým hrám. Paní učitelka se mnou souhlasila a podotkla, že se tyto hry snaží často zařazovat do tematických plánů.

#### **5.4.3 Mateřská škola Šilhova, Blatná**

Pozorování probíhalo v období měsíce března 2015, ve třídě Kapříků, kde jsou děti 5-6 leté. V průběhu pozorování bylo přítomno 20 dětí. Pozorování a následné postojové škály proběhly v prostorách mateřské školy. Paní učitelka byla předem seznámena se záměrem pozorování, metody dramatické výchovy naplánovala do týdenního celku, který nesl název: „Probouzíme jaro písničkou“. Pozorování probíhalo po dobu dvou dnů, kdy jsem si celý jeho průběh zaznamenávala a následně jsem s dětmi provedla

metodu postojové škály. Paní učitelku jsem seznámila s tím, že pozorování je anonymní a nebude použita identifikace dětí, ani identifikace její osoby.

#### **5.4.3.1 První den pozorování**

Každý den se děti po spontánních herních činnostech shromažďují na koberci za doprovodu písně - „Děti, děti, děláme kolečko, děti, děti děláme kruh“. Vybírají si, jaký rituál si poví. Kontrolují pokusy, které prováděly v předešlých dnech (barevné sněženky, setí řeřichy a rychlení větviček). Jarní atmosféru ve třídě navodil svícen, ve kterém plápolala svíčka, vypařující vodu smíchanou s kapičkami „jara“.

**Motivace:** *„My si celý týden povídáme o takovém období, které ještě úplně nepřišlo. Kdo ví, jaké roční období to je? Ano správně a my ho jako každý den zkusíme přivolat.“*

#### **Asociační kruh:**

*„Co se ti jako první vybaví, když se řekne jaro?“ (př. pupeny, první kytičky, začíná svítit sluníčko, sněženky apod.)*

*„Sluníčko se dneska vůbec nechce probudit. Řekněte, co vás jako první napadne. Jak bychom mohli sluníčko všichni společně vzbudit?“ (Děti se domluví, že vzbudí sluníčko písničkou.)*

Paní učitelka dávala všem prostor pro vyjádření svých myšlenek a nápadů. Většina dětí byla při asociacích aktivní, ale objevili se i jedinci, kteří se vůbec nevyjádřili. Paní učitelka však po celou dobu pozorování dětem připomínala, že se mohou zúčastnit pouze toho, čeho chtějí. Čímž dodržuje první zásadu, kterou uvádí Svobodová a Švejdrová (2011), ve znění, že hra je aktivitou svobodnou a nikdo by do ní neměl být nucen.

**Hra v roli:** „Na kapelu, která vzbouzí jaro“ - píseň „Vstávej jaro“. Paní učitelka hrála na harmoniku, děti se držely za ruce a chodily po kroužku. Když paní učitelka kývla, děti již věděly, že se mají zastavit a začít tleskat.

**Interpretace:** Paní učitelka dětem řekla, že jim bude vyprávět příběh, ale ať nejdříve zkusí uhodnout, o čem příběh bude (př. o sněžence, o sedmikrásce, o krokusu, o sluníčku, o petrklíči apod.). Poté prozradila dětem, že příběh bude o sněžence.

**Paní učitelka začala vyprávět:** „*Sluníčko se začalo pomalinku probouzet (předvedeme zívání), vystrkovalo paprsky a pousmívalo se na svět. Jenže pořád ještě trvalo období, kdy se zima nechtěla vzdát své vlády. Toto období poznáme tak, že ráno a večer se objevují přízemní mrazíky a sluníčko ještě nemá takovou sílu. A my si teď na takový mráz a sluníčko zahrajeme.*“

**Hra v roli a štronzo:** „Na mráz a sluníčko.“

**Rekvizita:** modrý šátek = charakterizuje mráz, žlutý šátek = sluníčko.

Paní učitelka dětem předem neřekla, co který šátek znamená. Dala dětem prostor, pro rozvoj jejich myšlení. Děti věděly správnou odpověď, ale paní učitelka se jich ještě zeptala, podle čeho to poznaly. Odpověděly správně, že podle barvy. Poté dětem sdělila pravidla hry: „*Když se mráz někoho dotkne, tak ten na místě zmrzne a ani se nehne. Naštěstí tu budeme mít i sluníčko, které chce všechny zahřát svými paprsky.*“ Děti byly vybírány na základě náhody (paní učitelka hodila šátky do vzduchu). Princip náhody uvádí Caillois in Svobodová et al. (2010) jako motivaci k tomu, aby se nechal vývoj situace na osudu (viz kapitola 5.1).

**Pokračuje vyprávění:** „*Jak sluníčko zasvítilo na travičku, uvidělo bílou hlavičku. Co to mohlo být? Ano, poupátko první sněženky. A jak vypadá takové poupátko? My si to teď vyzkoušíme.*“ (Pověšení obrázku sněženky na magnetickou tabuli.)

**Hra v roli:** „Na sněženky“- „*Nejdříve je v zemi malinkaté semínko (schoulení do klubíčka), poté začne vystrkovat jeden lísteček a druhý lísteček (ruce). Zjistí, že už vysvitlo sluníčko, schová první lísteček a druhý lísteček. Začne vystrkovat hlavičku a pěkně se vytáhne ven za sluníčkem. Slunce vyšlo, zasvítilo, na nebi se otočilo, každá malá kytička má radost ze sluníčka. Sněženka se naklání, z hlíny listy vyhání.*“

**Říkanka s pohybem:** „Na poupátka.“

Když sluníčko pěkně svítí (rozevírat a zavírat dlaně + pohyb),

rozvíjí se všechno kvítí (pohyb rukama – nahoru a dolů).

I nejmenší poupátko (ruce v pěst),

rozvine se zakrátko (otevírat a zavírat spojené dlaně).

### 5.4.3.2 Druhý den pozorování

**Motivace:** Příběh, který pokračuje z předešlého dne: „*Sněženka povídala sluníčku, že už nechce bílá být, chce být barevná jako ostatní kvítí. Sluníčko tedy zavolalo na luční kvítek a ten sněženku proměnil v barevnou květinu (obrázek barevné sněženky na tabuli). Sněženka byla moc pyšná a spokojená, ale vypadala jako barevná kraslice. Víte, co je to kraslice? Sněženka byla na barevné louce a my si teď na takovou louku také zahrajeme. Čáry, máry, dětičky, ať jsou z vás luční kytičky.*“

**Hra v roli:** „Na kytičky“- Každé z dětí si vzalo jednu malou obruč (žlutou, červenou, modrou, bílou). Poté děti vymýšlely, jaké kytičky budou. Skupinka žlutých se domluvila, že budou narcisy, červení tulipány, modří krokusy a děti s bílou obručí se domluvily na sněženkách. Paní učitelka dětem řekla, že na koho zasvítí sluníčko, ten se protáhne – stoupne si a vzpaží ruce s obručí (např. Sluníčko se probudilo, na sněženky zasvítilo apod.).

**Příběh:** „*Děti ze školky se vydaly hledat první sněženku. Šly a šly, až přišly k louce. Ale nemohly sněženku najít a odešly pryč. Sněženka se divila, proč ji děti nenašly. Říkala si, že je přece moc krásná a barevná a nikdo ji ani přes to nechce. Byla moc smutná a schoulila svojí hlavičku. K večeru začal padat jemný deštík a všechny barvy z ní smyl. Pak se opět proměnila v krásně bílou sněženku.*“

#### Diskuse:

- „*Jaká si přála sněženka být?*“ („*Přála si být barevná.*“)
- „*Splnilo se jí to přání?*“ („*Ano, splnilo.*“)
- „*Našly děti na vycházce sněženku? Proč ne?*“ („*Protože byla barevná.*“)
- „*Byla smutná, když jí déšť barvy smyl? Proč?*“ („*Ne, byla ráda, že je zase bílá.*“)
- „*Jaké z toho plyne ponaučení?*“ („*Neměli bychom ze sebe dělat něco, co nejsme, a měli bychom zůstat tím, kým jsme.*“)

**Improvizace (slovní):** „*Děti, co byste sněžence poradily?*“ Paní učitelka dětem řekla, že kdo chce něco sněžence povědět, má přistoupit k jejímu obrázku. (př. „*Nebud' barevná, zůstaň, jaká jsi.*“ „*Bud' hezky bílá, protože kdybys byla barevná, nikdo by tě nepoznal.*“ „*Bud' krásná jako sněženka a dělej nám radost.*“)



Objevila se zde i tato odpověď: „*Bud' stále barevná.*“ Paní učitelka bere na vědomí, že bychom neměli dětem jejich názory vyvracet, pouze si je můžeme nechat vysvětlit (chlapeček vysvětlil, že by se mu líbila více barevná). Svobodová a Švejdová (2011) tento přístup také zmiňují a upozorňují na jeho důležitost při práci s dětmi.

Bečvářová (2004) vysvětluje, že improvizace je projev, který je tvořený bez přípravy tzn. „spatra“. Je samovolný, nevynucený a dobrovolný. Tato zásada byla dodržena, děti se mohly rozhodnout, zda něco sněženke sdělí či nikoliv.

**Hra v roli a zástupná rekvizita:** „Na sněženky“ – děti se rozdělily do čtyř skupin a každá skupinka si sedla do jedné velké obruče. Paní učitelka děti přikryla „sněhem“ (prostěradlem), což znamenalo, že sněženky jsou ještě schované pod sněhem.

**Improvizace pohybová:** Paní učitelka pustila hudbu, aby navodila správnou atmosféru. Poté začala povídat: „*Začíná nám jaro, my to jaro slyšíme, my ho i cítíme. Začíná foukat vítr (hýbání prostěradlem), prší a prší (stříkání vody rozprašovačem). Venku už je vlhko a sněženky začínají vystrkovat lístečky. Začínají pomalu růst, narovná se jim jejich stonek, jeden i druhý lístek a vykukuje hlavička s úsměvem. Kvítek (hlavička) se naklání k jednomu lístečku a k druhému lístečku. Natahuje jeden lístek ke slunci a druhý také. Květ krásně voní (nádech a výdech). Hýbe se ve větru (doprava, doleva, dopředu, dozadu). Z ničeho nic začíná opět sněžit, sněženky se schovávají rychle zpátky pod sních. Naštěstí zanedlouho opět vysvitlo sluníčko a všechen sníh rozehrálo. Sněženky mohly opět vylézt. Sluníčko pražilo tak moc, že sněženky potřebovaly zalít (stříkání vody rozprašovačem).*“

**Zástupná rekvizita:** padák = mráček (peřinka) pro sluníčko, žlutý balónek = sluníčko.

**Slovní asociace:** „*Co by tohle mohlo být, když by to nebyl balónek?*“ (př. sluníčko, kuřátko, kytička, měsíc, citrón, včelička, zlaté vajíčko, květ petrklíče apod.)

**Hra v roli:** Děti, které dostaly čelenku, se proměnily v kytičku, ostatní byly vánek, který pohupoval s mráčkem (padákem). Paní učitelka dětem řekla, ať si představí, že balónek je sluníčko. Sluníčko (balónek) položila na mráček (padák) a děti ho trošku pohoupaly. Poté poprosily sluníčko, aby polechtalo kytičku, kterou paní učitelka řekne:

- „*Prosíme tě, sluníčko, polechtej kytičku, která je klíčem k jaru.*“ (petrklíč)

- „Sluníčko, sluníčko, polechtej kytičku, která je bílá a má jméno podobné jako sníh.“ (sněžinka)
- „Sluníčko, sluníčko, polechtej kytičku, která má fialovou barvičku a na konci má kus.“ (krokus)
- „Sluníčko, sluníčko, polechtej květinku, která má sedm krás.“ (sedmikráska)

Na závěr děti sluníčko (balónek) ještě pohoupaly a pak ho zabalily do jeho peřinky (padáku).

#### **5.4.3.3 Výsledky na základě pozorování a postojové škály**

##### První den:

- jarní obrázek = asociace na jaro
- harmonika = probouzení jara a sluníčka
- modrý a žlutý šátek = hra na mráz a slunce
- obrázek sněženky = hra na sněženku

Nejvíce dětí si stouplu k šátkům, tedy ke hře na mráz a slunce. Při této činnosti se mi děti zdály nejvíce aktivní a zaujaté. Proto jsem si myslela, že se při postojové škále postaví nejvíce dětí právě k šátkům, což se mi potvrdilo. Další největší počet byl u obrázku sněženky a nástroje - harmoniky. U jarního obrázku byly pouze dvě děti. Pro mě to však bylo zajímavé zjištění, že se našly i děti, které daly přednost ústnímu projevu před pohybem.

##### Druhý den:

- barevné obruče = hra na luční kvítí
- obrázek sněženky = diskuze a slovní improvizace
- prostěradlo = hra na sněženky
- padák = houpání sluníčka

Při této postojové škále jsem byla velmi překvapená, protože dopadla úplně jinak, než jsem při pozorování předpokládala. Přišlo mi, že pro děti byla nejvíce zajímavá hra na sněženky a tudíž jsem předpokládala, že se nejvíce dětí postaví k prostěradlu. Stejný

počet dětí si však stoupl i ke sněženke. Tím vyjádřily, že je bavila diskuze a slovní improvizace. U barevných obručí a padáku bylo dětí méně, což vůbec nevádí, protože jsem alespoň viděla, že pro každé dítě je zajímavé a zábavné něco jiného a vždy to nemusí být tak, jak to na první pohled vypadá.

#### **5.4.3.4 Reflexe**

Náslech v této třídě se mi moc líbil. Oceňuji práci paní učitelky, která děti vhodně motivovala a atmosféru navodila i vůní jara. Dávala dětem prostor pro samostatnost, jejich nápady ani návrhy nevyvracela a dbala na to, aby o činnostech pouze nemluvily, ale především si je všechny vyzkoušely. Pohybová aktivita byla dostačující, byly zde převážně dynamické činnosti. Dětem dávala volnost, mohly se rozhodnout, jestli se do dané hry zapojí či nikoliv. Děti byly však zaujaté a dané činnosti pro ně byly tak zajímavé, že si chtěly vyzkoušet téměř všechno, tedy především to, co se týkalo pohybu. Jelikož je to třída převážně předškolních dětí, bylo jejich slovní vyjadřování podstatně lepší než v předchozích školkách. Bylo vidět, že ve většině případů bez ostychu odpovídají na dotazy paní učitelky. I dle výsledků postojové škály si troufám říci, že jim slovní projev nevádí (ani před cizí osobou), a dokonce je i baví.

#### **5.4.4 Mateřská škola Bělčice, Bělčice**

Pozorování probíhalo v období měsíce března 2015, ve třídě tygříků, kde jsou děti 4-6 leté. V průběhu pozorování bylo přítomno 19 dětí. Pozorování doplněné o postojové škály proběhlo v prostorách mateřské školy. Paní učitelka byla předem seznámena se záměrem pozorování, metody a techniky dramatické výchovy byly zařazeny do týdenního celku, který měl název: „Život v lese a v ZOO“. Pozorování probíhalo po dobu jednoho dne, celý jeho průběh jsem si zaznamenávala a na konci činností jsem s dětmi provedla metodu postojové škály. Paní učitelku jsem seznámila s tím, že pozorování je anonymní a nebude použita identifikace dětí, ani identifikace její osoby.

##### **5.4.4.1 První den pozorování**

Děti se svolávají v kroužku písničkou: „Děti, děti, děláme kolečko, děti, děti děláme kruh. Již cvičení bylo motivováno říkankami (o zvířátkách) doprovázenými pohybem (př. Hluboko se ohýbá, dlouhým krkem zahýbá. A když se protáhne, až na strop dosáhne -> žirafa).

**Motivace:** „Děti, při cvičení už jsem vám naznačila, o čem si budeme tento týden povídat. Schválně, jestli to víte? Ano, výborně, budeme si povídat o zvířátkách. Ale víte o jakých? Budeme si povídat o lesních zvířátkách a o zvířátkách v ZOO. Domácí zvířátka si necháme až na jindy.“

**Asociační kruh:** „Když se řekne les, tak mě napadne.“ (př. veverka, had, hříbek, zajíc, ptáček, liška, muchomůrka, jelen, srnka, strom, medvěd apod.)

Každé z dětí dostalo prostor pro vyjádření své myšlenky, svůj projev měly děti ukončit cinknutím na triangu. Pokud se některé dítě nechtělo zúčastnit, pouze cinklo do triangu a podalo ho kamarádovi.

**Říkanka:** Co je hora, co je les, podívej se ještě dnes.

Uvidíš tam houby, samé stromy a nejsou tam žádné (domy - doplní děti).

Vůně jahod, čerstvý vzduch, krácej tiše, netrop hluk.

**Rozhovor:** „Jaké z toho plyne ponaučení?“ (Děti správně odpověděly, že se v lese chodí tiše a netropí se tam hluk.)

**Simultánní pantomimická ilustrace:** „My se teď, děti, do takového lesa zkusíme podívat. Tak se připravíme a jdeme. Počkat, vy znáte cestu? Já také ne. Zkusíme tedy takovou říkanku, třeba nás někdo uslyší a poradí nám.“

- Kudy, kudy cestička, do lesa - do lesíčka? Kudy, kudy cesta, do lesa až z města?

Když se dětem pořád nikdo neozýval, doplnily chůzi o tleskání. Ale pořád to nebylo ono, přidaly tedy ještě dřívka.

**Učitel v roli:** Paní učitelka si nasadí klobouk a přichází jako myslivec: „Dobrý den, děti, kam máte namířeno? Děti: „Do lesa, ale nemůžeme najít cestu.“ Myslivec: „Aha a chcete poradit? Tak dobře, půjdete rovně, projdete houštím, přebroďte řeku a přeskáčete kamínky.“

Poté paní učitelka sundá klobouk a ptá se smutně dětí: „Tak já už opravdu nevím, kam máme jít. Děti však odpoví: „My víme.“ Paní učitelka překvapeně: „Vy už víte, kudy vede cestička? Kdo vám to poradil? Myslivec? On tu byl? A kam máme jít?“

Tuto metodu vysvětlují Svobodová a Švejdrová (2011) tak, že když se stane učitel pro děti partnerem a spoluhráčem, může posouvat děj, ujasňovat si situaci a motivovat a podněcovat děti k určité akci. Převlek učitele je dokonce pro hru učitele ještě důležitější než pro hru dětí. Bylo vidět, že děti střídání rolí paní učitelky bez problémů přijaly a začaly být více zaujaté.

**Hra v roli (simulace):** Děti se vydají na cestu do lesa (procházejí umývárnu a celou třídou i mezi stolečky). Paní učitelka jim připomíná, aby na sebe dávaly pozor a šly opatrně: „*Opatrně procházíme houštím. Přejdeme řeku, ale opatrně, aby se nám někdo nevykoupal, na závěr přeskáčíme kamínky.*“ (imaginární předmět)

**Rekvizita:** Když děti procházely cestu, paní učitelka připravila na koberci „les“ (papírové stromy) a „zvířátka“ (čepičky). Řekla dětem, že už přišly k lesu. Než do něj vstoupily, zeptala se paní učitelka, jak se tam budou chovat. Poté jim dovolila potichu si sednout kolem stromečků, ale musely jít velmi opatrně, aby nezašláply nějakého „mravenečka“. Paní učitelka začala šeptat: „*Máme tu i zvířátka, těm se musela ta naše říkanka moc líbit - a tak se za námi přišla podívat. Pořádně si je prohlédněte, co kdybych vás v taková zvířátka proměnila? Čáry, máry, pod kočáry, ať tu máme zvířátka.*“ Každé z dětí si vybere jedno zvířátko (čepičku).

Objevuje se zde prostor pro samostatnost dětí, každý si vybral, jaké zvířátko chce být. Pokud se děti nemohly dohodnout, paní učitelka je rozpočítala: „Ententýky, dva špalíky.“ Objevuje se zde princip náhody (viz kapitola 1.4 Principy dramatické hry).

**Pohybová improvizace:** Každé „zvířátko“ se mělo rozmyslet, jak se bude pohybovat, chovat a projevovat.

**Štronzo:** Když paní učitelka bubnovala do bubínku, tak „zvířátka“ pobíhala po lese. Když však do bubínku silně udeřila, přišel zvířátka zkontrolovat pan myslivec a „zvířátka“ se musela zastavit.

**Učitel v roli:** Když paní učitelka silně udeřila do bubínku, vzala si na hlavu klobouk a proměnila se v „myslivce“. Ten procházel mezi zvířátky a říkal, co viděl (př. „*Tady se nám narodil malý ježeček. A je tu veverka Terka a má spoustu oříšků.*“ apod.).

Poté sundala paní učitelka klobouk a řekla dětem, že začíná noc. Každý se měl schoulit do svého úkrytu a zavřít oči. Když „zvířátka“ spala, rozházela paní učitelka po „lese“ odpadky. Když už byl den, zvířátka otevřela očička.

Paní učitelka opět vstoupila do role „myslivce“. Zeptala se „zvířátek“, jak se mají. Ta odpověděla, že špatně. „Myslivec“ se zeptal proč a „zvířátka“ odpověděla, že jim někdo zašpinil v noci les a že jsou smutná. „Myslivci“ se to také nelíbilo a zeptal se „zvířátek“, co by se s tím dalo dělat. Postupně se domluví na tom, že odpadky roztřídí.

**Zástupná rekvizita:** žlutá, modrá, zelená a bílá vlajka => kontejnery.

Pan „myslivec“ se „zvířátek“ ptal, co do jakého kontejneru patří. Poté odpadky zvířátka začala třídít. Když nevěděla, kam co patří, měla to nechat uprostřed lesa. „Zvířátka“ nevěděla, kam patří chléb. Pan „myslivec“ se jich zeptal, jestli ho můžou sníst zvířátka, která žijí v lese. „Zvířátka“ odpověděla, že ano. Dali ho tedy do krmelce, poté společně zkontrolovali ostatní odpadky, popřípadě upravili jejich umístění. „Myslivec“ dětem řekl, že je šťastný, že tam lidé nepoházeli sklo, to by se zvířátka mohla poranit. Poté už všichni byli spokojení a měli úsměv na tváři. Pan „myslivec“ odložil klobouk a stala se z něho paní učitelka, která přičarovala i děti: *„Čáry, máry, pod kočáry, ať tu máme samé dětičky.“*

#### **Diskuse:**

- *„Proč je myslivec důležitý?“ (př. ochraňuje zvířátka, hlídá je před pytlákem, krmí je, hlídá, aby nikdo v lese neházel odpadky, kontroluje stromečky apod.)*
- *„K čemu potřebujeme les?“ (př. pro zvířátka - mohou tam bydlet, kvůli stromům – čistí nám vzduch, můžeme tam jít na vycházku, dříví apod.)*
- *„Co je ze dřeva?“ (př. autíčko, klavír, židle, papír, skříň, stůl, žebřík apod.)*
- *„Co jsme se dnes všechno dozvěděli?“ (př. o zvířátkách, která žijí v lese, je tam liška, myška, datel, veverka, zajíček, včelka apod.)*
- *„Co ještě patří do lesa?“ (př. stromy, houby, šišky)*
- *„Kdo si pamatuje nějaké jméno stromu, který jsme viděli třeba na vycházce?“ (borovice, smrk, modřín) => rozdíl mezi jehličnatým x listnatým stromem*
- *„Kdo zná nějaké jméno houby?“ (hříbek, modrák, klouzek, muchomůrka)*

#### **5.4.4.2 Výsledky na základě pozorování a postojové škály**

##### První den:

- koberec = asociační kruh, diskuse
- kamínky = cesta do lesa
- klobouk a čepičky = hra v roli (na myslivce a zvířátka)
- barevné vlajky = třídění odpadků

Více než polovina dětí si stoupla ke klobouku a čepičkám. Což se dalo předpokládat, protože při pozorování bylo zřejmé, že si tuto činnost děti nejvíce užívají, mají z ní radost a těší se, co bude dál. Pomyslné „druhé“ místo bylo vyrovnané a to tak, že u kamínků stál stejný počet dětí jako u barevných vlajek. I přes to, že děti byly při asociačním kruhu i diskusi aktivní, žádné s dětí se na koberec neposadilo. Opět zde zvítězila akce před slovem.

#### **5.4.4.3 Reflexe**

Činnosti, které jsem měla šanci pozorovat, se mi líbily. Paní učitelka dokázala děti vtáhnout do příběhu, dávala jim dostatečný prostor pro samostatnost, mohly vyjádřit své myšlenky, poznatky i názory. Uplatnit své předchozí znalosti a zkušenosti, zvolit si jaké zvířátko budou apod. Převažovaly zde dynamické činnosti, děti měly šanci si každou hru vyzkoušet. V příběhu nechyběla ani zápletka a závěrečné rozuzlení, které bylo velmi naučné. Děti se dozvěděly, jak se mají chovat v lese, co v lese mohou vidět a k čemu ho potřebujeme, o důležitosti třídění odpadu atd. Bylo vidět, že metody dramatické výchovy byly pro děti zajímavé. Poznat se to dalo díky jejich aktivitě a zájmu o všechny činnosti.

#### **5.4.5 Mateřská škola Studentská, Klatovy**

Pozorování probíhalo v období měsíce března 2015, ve třídě hnědé (barva medvědí kůže, čokolády a bahýnka), jejíž složení je heterogenní a jsou zde děti 3-7 leté. V průběhu pozorování bylo přítomno první den 19 dětí a druhý den 12 dětí. Veškeré pozorování probíhalo v prostorách této mateřské školy. Paní učitelka byla předem seznámena se záměrem pozorování, zařazení metod a technik dramatické výchovy do týdenního celku nemusela předem plánovat. Tato třída je totiž specifická tím, že

reaguje na podněty dětí i vzniklé situace a s pomocí dramatické výchovy, příběhů, motivované hry, říkadel i jiných činností je využívá při práci s dětmi. Důraz je zde výrazně kladen na osobnostní a sociální rozvoj dítěte. Pozorování probíhalo po dobu dvou dní a celý jeho průběh jsem si zaznamenávala. Paní učitelku jsem seznámila s tím, že pozorování je anonymní a nebude použita identifikace dětí.

#### **5.4.5.1 První den pozorování**

Nově příchozí dítě vždy dostává prostor pro komunikaci. Zásadou této třídy je, že vše, co se v mateřské škole děje, je s ohledem na to, že jsou tu děti (děti vždy ví, co se děje). Před svačinou probíhala frontální činnost: „*Hádej, hádej, co se změnilo. Co tu dneska je a včera nebylo.*“ Děti správně uhodly, že je tu nová paní učitelka Mirka. Poté měly rozhodnout, jestli se mají paní učitelky seřadit podle velikosti, nebo podle věku. Děti chtěly, abychom se seřadily podle věku. Poté hádaly, co máme společného: „*Jste paní učitelky, máte holčičí oblečení, vlasy, nosíte šperky, jste holky, máte prsa, apod.*“ Při řízené činnosti, která je zaměřená především na osobnostně sociální výchovu, jsou zde přítomny obě paní učitelky.

„**Máme problém**“: „*Luky o něm ví víc, my to vyřešíme.*“ Luky řekl, že zlobení vyžene (proběhl se). Paní učitelka řekla, že to doma také zkusí, jestli to funguje i běháním po schodech. Děti odpověděly, že musí běhat jen po rovině.

**Rituál**: „*Bum, bum, ratata, nejsme žádná mrňata.*“ Svolávání dětí do kruhu -> ten kdo byl na kraji, volal jméno kamaráda. Hlavy dohromady dáme (chůze k sobě), každý problém rozmotáme (motání rukama). Tak i tak, tak i tak (motání). Třesky, plesky (tleskání) bude nám tu spolu hezky.

**Rytmický kruh s ozvěnou a narativní pantomimou**: děti opakovaly = ozvěna, vykročená noha, tleskání do stehén.

V jednom lese,..., v jednom kraji,..., všichni lidé povídají,..., že,..., tam,..., straší, ...čert!  
(Paní učitelka použila tamburínu a děti utíkaly, silný úder znamená **štronzo**.)

**Narativní pantomima**:

Za horama za dolama (ruce spojené nad hlavou = kruh, ruce spojené dole = kruh),  
u čarovné zahrádky (ruce před sebou, dotýkání palců),



za horama za dolama začínají pohádky (pohádky = ruce na tvářích, úsměv).

Za horama za dolama, i když je to k nevíře (ukazováčky na spánky),

za horama za dolama, někdo tam má potíže (dřep, ruce na tvářích, smutný výraz).

**Kabát experta:** Paní učitelka spojila vstup do pohádky s realitou. Nevěděla, co jsou to potíže, tak se obrátila na děti: „*Co jsou to potíže?*“ (děti odpověděly: když někomu dojde po cestě benzín, nebo má někdo hlad a nemá co jíst apod.) Paní učitelka: „*Aha, takže se dá říci, že jsou to starosti?*“ Kdo už měl někdy nějakou starost, měl si dát ruku na hlavu => práce se slovem – porozumění zadání.

**Příběh: Černá ovečka** – vyprávění paní učitelky s použitím zástupných předmětů.

*„Stalo se to jednou na jaře v Česku. U jedné velké louky (zelené ubrusy) byl les. Mezi tím stála salaš. Kdo ví, co je to salaš (domeček pro zvířátka). Bydlel tam beránek Jožánek a ovečka Johanka (dvě bílá klubíčka). Běhali pořád spolu, nespustili se z oka. Nejdříve ovečka a za ní beránek (dvě z dětí dostávají klubíčko). Jak že se ovečky jmenovaly? Probíhaly mezi všemi stromy (ostatní děti se drží v kruhu za ruce a zpívají: běžela ovečka, hore do kopečka a za ní beránek, se jménem Jožánek). „Change“ (výměna dětí), „bečení“ v rytmu písně. Pozor, nelekněte se, tahle ovečka s beránkem budou pospíchat (zrychlení). A tak to šlo od pondělí až do pátku.“*

**Simulace:** paní učitelka si vzala zástupné předměty a zobrazovala s nimi situaci:

*„Pojď ke mně, Johanko, pojď, Jožánku. Večer se spolu mazlili, smáli, hladili. Měli se totiž co? A protože se měli rádi, stal se zázrak. Honzo, stal se tvým rodičům zázrak? Jaký? Aha, že ses jim narodil.“*

**Elementární dramatizace:** hra s rukama.

*„Pan beran (jedna ruka) a paní ovečka (druhá ruka) mají děťátko (spojení dlaní). Hádej, jaké jméno má? (rozevření dlaní) No přece jehňátko (poslání klubíčka).“ Několikrát zopakované a vždy paní učitelka poslala klubíčko. „Jé, tohle jehňátko se ještě neoddělilo od maminky, je spojeno šňůrkou s maminkou. Jak se té šňůrce říká? Jé a tady je ještě jedno jehňátko a to je celé černé.“*

**Animace:** rozehrání s využitím výtvarného obrazu (ubrus a klubíčko).

*„Černé jehňátko se postavilo do kouta a pozorovalo ostatní ovečky, které hlídala Anička a pásla je na pastvě („ovečky“ - klubíčka na „louce“ – ubrusu, který držely děti). Černé se přiběhlo podívat, ovšem bílé ovečky na něj byly zlé a dokonce mu ošklivě řekly: „Fuj, běž pryč“. A vůbec ho mezi sebe nechtěly pustit.“ (viz Příloha č. 1 – fotografie č. 3)*

**Simulovaná situace** motivovaná lidovou písničkou – hudebně pohybová hra:

Pásla ovečky v zeleném háječku (chůze dokola v kruhu),

pásla ovečky v černém lese.

Já na ní du-py du-py dup (chůze do kruhu – dupání),

ona zas cupy, cu-py cup (chůze z kruhu - po špičkách).

Houfem ovečky, seberte se všecky (chůze dokola v kruhu),

houfem ovečky, seberte se.

**Učitel v roli:** černá ovečka (černá vlna).

*„Černá ovečka to zkusila znovu: mohu se k vám přidat? A proč ne?“ Odpovědi dětí: „Jsi divná, jiná, nechceme tě.“*

*„Ovečky ji k sobě nepustily a začaly se pást dál.“ => zpěv „Pásla ovečky“*

**Hra v kolektivní roli:** všechny děti se staly bílými ovečkami.

*„Ovečky byly již od mala pěkně čiperné (každý si vybere jedno jehňátko). Nejdříve začala jehňátka chodit: Bék, bék, bék, kdo by to byl řek. Sotva se to narodilo, skáče, jak by z gumy bylo. Bék, bék, bék, kdo by to byl řek (zrychlování spojené s pohybem).“*

**Hra v situaci:** dramatické jednání bez polní – každá strana chce něco jiného => střet

*„Položte ovečky na louku a posadte se vedle ní. Podíváme se, co dělala ta černá ovečka. Bílé ovečky zalezly do salaše a tulily se k sobě. Černá ovečka se přiblížila k salaši – bé, bé, bé. Kdopak z vás by ji k sobě vzal? No, jo, vy byste ji všichni k sobě vzali, ale poslouchajte, co udělají bílé ovečky. Už něco slyšíte? (Děti: fuj, vypadni, jdi pryč apod.) Řekněte mi, proč se vám nelíbím (jsi jiná, černá, hnusná). Já jsem se tak mamince narodila. Můžu k vám? (Ne!).“*

**Problém:** „Černou ovci nikdo nechce.“ Odpověď dětí: „Mám nápad, omotáme jí bílou bavlnkou nebo papírem.“ Paní učitelka: „No jo, ale byla by to pravda, nebo lež? Co kdybych já přišla s blondátou parukou a hrála si na zlatovlásku?“

Paní učitelka zhasla světlo a pokračovala v příběhu: „Ovečky usínají, černá ovečka se opatrně přitiskne k salaši, aby jí nebyla zima. Potichu pojdte za mnou, ať ovečky nevbudíme. Tak co na to říkáte?“ (viz Příloha č. 1 – fotografie č. 4)

**Závěr = simulace:** „Jakou barvu mám rád/a.“

„Jakou barvu máte oblíbenou? Uděláme takový průzkum, komu se líbí např. modrá, postaví se za židličku, na které je modrá kostka apod. Co mám dělat, když se mi líbí dvě barvy?“

Děti vymyslely, že si má paní učitelka stoupnout k oranžové i modré: „Aha, takže to bych tu musela takhle chodit. Tak to ne, rozhodnu se pro oranžovou. Tak a já se s vámi nebudu kamarádit, když se vám líbí žlutá a mně oranžová. Je to pravda? (Děti: „Není, my bychom se spolu kamarádili.“) No jasně, já jsem také jiná, než paní učitelka Martina (černá x blondátá) a také se spolu kamarádíme. Jak to, že jsme chytřejší než ovečky? (Děti: „Máme větší hlavu, mozek, myšlenky.“) Aha, no vidíte a kdo ví, jestli to tak mají i ovečky.“

#### **5.4.5.2 Druhý den pozorování**

**Rituál:** „Bum, bum, ratata, nejsme žádná mrňata.“ Svolávání dětí do kruhu -> ten kdo byl na kraji, volal jméno kamaráda. Hlavy dohromady dáme (chůze k sobě), každý problém rozmotáme (motání rukama). Tak i tak, tak i tak (motání). Třesky, plesky (tleskání) bude nám tu spolu hezky.

**Rytmický kruh s ozvěnou a narativní pantomimou:** děti opakovaly = ozvěna, vykročená noha, tleskání do stehén.

V jednom lese,..., v jednom kraji,..., všichni lidé povídají,..., že,..., tam,..., straší, ...čert!  
(Paní učitelka použila tamburínu a děti utíkaly, silný úder znamená **štronzo.**)

**Narativní pantomima:**

Za horama za dolama (ruce spojené nad hlavou = kruh, ruce spojené dole = kruh),  
u čarovné zahrádky (ruce před sebou, dotýkání palců),

za horama za dolama začínají pohádky (pohádky = ruce na tvářích, úsměv).

Za horama za dolama, i když je to k nevíře (ukazováčky na spánky),

za horama za dolama, někdo tam má potíže (dřep, ruce na tvářích, smutný výraz).

**Kabát experta:** Paní učitelka: „*Děti, včera jste mi hezky vysvětlily, co jsou to potíže. Mohou mít takové potíže/problémy i zvířátka?*“

Děti říkaly:

- „*Zajíc měl ošklivý problém, když jsme ho omylem s rodiči srazili.*“
- „*Naše kočička měla problém, protože byla nemocná.*“

Paní učitelka: „*Aha, takže zvířátka také mohou mít problémy. A vzpomněl by si někdo, jaké zvířátko mělo včera potíže? Černá ovečka.*“

**Stručné zopakování příběhu z předešlého dne:** „*Kdo je bílá vlna? Johanka a Jožánek (dvě děti dostaly klubíčka) a probíhaly mezi všemi stromy (ostatní děti se drží v kruhu za ruce a zpívají: běžela ovečka, hore do kopečka a za ní beránek, se jménem Jožánek). „Change“ (výměna dětí), bečení v rytmu písně. Pozor, nelekněte se, tahle ovečka s beránkem budou pospíchat (zrychlení). A tak to šlo od pondělí až do pátku.*“

„*Netrvalo to dlouho a narodil se jim kdo? (Jehňátka) Byl jich plný pelíšek. Chodila na pastvu a tam je pásal kdo? (Anička) Jen poslední jehňátko bylo jiné a jaké? (Černé) A na pastvě nikdy nebylo, proč? (Ostatní ovečky ho nechtěly a říkaly fuj.) Černé jehňátko stálo opodál a dívalo se, jak se ostatní ovečky pásly.*“

**Simulovaná situace** motivovaná lidovou písničkou – hudebně pohybová hra:

Pásla ovečky v zeleném háječku (chůze dokola v kruhu),

pásla ovečky v černém lese.

Já na ní du-py du-py dup (chůze do kruhu – dupání),

ona zas cupy, cu-py cup (chůze z kruhu - po špičkách).

Houfem ovečky, seberte se všecky (chůze dokola v kruhu),

houfem ovečky, seberte se.

„*Ovečky si na pastvě i hrály. Každý si vybere jednu „ovečku“ (klubíčko).*“

**Hra v roli** – všechny děti se staly bílými ovečkami.

*„Bék, bék, bék, kdo by to byl řek. Sotva se to narodilo, skáče, jak by z gumy bylo. Bék, bék, bék, kdo by to byl řek (zrychlování spojené s pohybem).“*

**Štronzo - ducaná:** *„Každý má babu, snaží se do druhé ovečky ducnout zadečkem.“*

Paní učitelka hrála na tamburínu. Když silně udeřila, „ovečky“ už moc dobře věděly, že mají zastavit.

**Individuální role:** každá ovečka odpovídá za sebe (bílá vlna).

**Charakterizace:** ovečky mají daný charakter.

**Učitel v roli:** černá ovečka (černá vlna).

*„Všechny ovečky si hrály, uviděly, že se ta černá pohnula a začaly se mračit. Černá ovečka to však zkusila i další den. Bílá ovečko, můžu si s vámi hrát?“*

Dítě („ovečka“), které bylo tázané, odpovědělo, že ne. Paní učitelka řekla: *„Škoda, že nepotkala naše děti, ty by ji určitě mezi sebe vzaly.“*

Černá ovečka: *„Mohla bych si s tebou hrát?“*

Bílá ovečka: *„Fuj, ne, jsi černá a nepatříš k našemu stádu.“*

Černá ovečka: *„Jako co jsem černá?“*

Bílé ovečky vymýšlely: *„Jako beran, hlína, uhlí, čokoláda.“*

*„Černá ovečka se smutně posadila na své místo. Ostatní ovečky si šly zase hrát.“*

**Štronzo - kopýtko-šlapaná:** *„Každý se snaží ochránit své kopýtko a ostatním na něj šlápnout.“*

Paní učitelka hrála na tamburínu. Když silně udeřila, „ovečky“ dobře věděly, že mají zastavit.

*„Ovečky seděly na pastvě a odpočívaly. Anička mezitím se svým mládencem uklízela v salaši, protože večer měli jít spolu na tancovačku. Anička říká svému milému, jestli se těší. On jí odpovídá, že ano. Anička mu připomíná, že nesmějí zapomenout zavřít vrátka. Zavolá na ovečky: „Ovečky, pojdte domů, pojdte do salaše.“ (děti pošlou klubíčka k domečku) Anička: „Ovečky, dneska tu budete samy, ale nebojte se, já*

*pořádně zavřu dveře, vy nikomu neotvírejte, já se brzo vrátím.“ Anička zavřela vrátka na petlici.“*

Paní učitelka zhasne: *„Venku se začalo stmívat, k chaloupce se přiblížila černá ovečka a čekala, až její sestřičky usnou.“*

#### **Hra v roli a učitel v roli:**

*„Hokus, pokus, fidibus, proměnit naše kluky na černou ovečku zkus.“* (přikrytí černým prostěradlem) - (viz Příloha č. 1 – fotografie č. 5)

*„Černá ovečka potají a opatrně vlezla do salaše. Když vyšel měsíc, přiblížil se kdo?“*

*„Hokus, pokus, fidibus, proměnit Hanku a kluky ve vlky zkus.“*

Vlci: *„Vypadá to, že dneska šla Anička na bál, uděláme si hostinu?“*

Vlci šli a koukali do salaše škvírkou. Vybírali si, kdo jakou ovečku sní: *„Jehňátka, jehňátka, otevřete vrátka. Drápy tam strčíme, zámek si odemkneme, pak vám za krk skočíme.“* (ozvěna dětí)

**Zápletka:** *„Jenže v tom se to stalo. Ovečka se probudila, vystrčila a vykulila velké oči, protřepala kožich a natáhla se rovnou před dveře.“* Vlci si říkali: *„Bratři, koukejte, má strašně velké oči, co to je? Je, ono to má i rohy, mějte, mějte se na pozoru, že tam bydlí (děti doplní) čert. A vlci utíkali, co jim nohy stačily, utíkali, utíkali a zastavili se teprve v lese.“* (viz Příloha č. 1 – fotografie č. 6)

**Otázky:** *„Co vykulila ovečka? Kam si lehla?“* Mladší děti se šly také podívat, uviděly černou kůži, rohy, vyvalení oči. Zakřičely: *„Pozor, čert a za zvuku tamburíny začaly utíkat.“*

#### **Rozuzlení: Hra v roli.**

*„Ráno vyšlo sluníčko a černá ovečka se jako každý den schovala na své místo pod strom. Ostatní ovečky šly opět na pastvu.“* Anička je budila: *„Ovečky, vstávejte, jdeme na pastvu.“* (paní učitelka kutálí „ovečky“ ven ze salaše, každé z dětí si vezme jednu „ovečku“)

Rozhovor oveček: „Hele, také jsi měla v noci takový strach? A z čeho? Jo, také jsem se bála, že mi skočí za krk. Nebo se mi to snad jenom zdálo? Opravdu se to stalo? A kolik jich bylo? Hmm, tak se pořádně najíme.“

#### **Učitel v roli:**

Příchod černé ovečky: „Bé, bé, bé.“

Bílé ovečky jí hladily a moc jí děkovaly. Ona jim řekla, že se na ně bude jen dívat. Ovečky však odpověděly, že tam má zůstat. Černá ovečka řekla, že si budou hrát. Bílé odpověděly, že si může hrát také. Černá ovečka však řekla, že hry neumí. Na to ovečky ochotně odpověděly, že ji to klidně naučí. (viz Příloha č. 1 – fotografie č. 7)

Černá ovečka: „Ale mně je strašná zima.“

Bílé ovečky: „Tak mi tě nejdříve zahřejeme.“ (viz Příloha č. 1 – fotografie č. 8)

**Diskuse - kabát experta:** Děti odpovídají a paní učitelka žasne, ptá se se zaujetím a shrne to, co od nich slyší.

- „Jak to s černou ovečkou dopadlo?“ (odpovědi dětí: „Zachránila bílé ovečky.“)
- „Jak je zachránila?“ (odpověď dětí: „Vlci si spletli černou ovečku s čertem.“)
- „Aha, tak proto se říká: V jednom lese, v jednom kraji, všichni lidé povídají, že tam straší čert. Oni vlci všude roznegli takovou zprávu, přitom to byla černá ovečka.“
- „Jak se budou zítra pást?“ (odpověď dětí: „Spolu.“)
- „A večer?“ (odpověď: „Bude spát u nich.“)
- „U koho?“ (odpověď: „U bílých oveček.“)
- „Aha, takže to znamená, že Martinka se se mnou může kamarádit, i když jsem černá?“
- „Jak to, že to lidé vědí, ale ovečky to nevěděly?“ („Lidé mají větší mozek, myšlenky a rozum.“)
- „A víte co, já znám dokonce i lidi, kteří jsou bez rozumu. Do jedné školky chodil čokoládový kluk a kamarádil se s bílým chlapečkem. A představte si, že maminka bílého chlapečka však naváděla, aby se s ním už nikdy nekamarádil.“

- „Může být člověk zlý? Hloupý?“
- „Ovečky hezky necháme, aby se navzájem hřály, třeba se s černou ovečkou ještě někdy potkáme.“

#### **5.4.5.3 Výsledky na základě pozorování a postojové škály**

Paní Mgr. Švejdová mi doporučila, abych v tomto případě postojovou škálu nezařazovala. Provedla s dětmi reflexi, která nám pomohla zjistit, jak děti pochopily problém, kterým se v průběhu mého pozorování zabývali. Pro děti to mělo význam jakéhosi shrnutí a zvýraznění důležitých míst. V tomto příběhu byl přesah do světa lidí – ovce to neví, ale my lidé jsme to věděli. Ale vědí to všichni lidé? Z vyprávění o čokoládovém chlapci vyplynulo, že ne. Dětem se nejvíce líbilo, že černá ovečka ochránila všechny bílé ovečky a nakonec to všechno dobře dopadlo.

Děti byly první den seznámeny s novou pohádkou, cílem bylo, aby vnímaly odlišnosti a podobnosti. Měly přijmout roli a jednat v ní (jednat za bílé ovečky), i když s ní nesouhlasily. Byl využit zástupní předmět – klubíčko, aby děti mohly kdykoliv z negativní role vystoupit.

Druhý den bylo cílem přijmout odlišnost, nebát se a nestránit se odlišným. Dále společné sdílení pohádkového příběhu a spoluúčasti na jeho spoluutváření. Záměrem bylo dojít do konce příběhu a ukončit ho. Prozkoumat, jak to tam dopadlo a dále pracovat s rolí hrou. Pomalu fixovat písničky a říkadla.

Při pozorování jsem však viděla, při kterých činnostech jsou děti trochu aktivnější. Bavila je elementární dramatizace, tedy hra s rukama. Děti poté samy i v průběhu druhého dne se zaujetím vymýšlely (např. pan Mirek a paní Mirka mají děťátko. Hádej, jaké jméno má? No přece „Mirčátko“ apod.). Jinak i děti v této třídě mají nejraději pohyb, takže např. dupanou a kopýtko-šlapanou hrály s velikým úsměvem na tváři. Pohyb se však prolínal celým příběhem, napětí se dalo mnohdy krájet a všichni - včetně mě - byli maximálně soustředění a očekávali, co se bude odehrávat dále.

#### **5.4.5.4 Reflexe**

V této mateřské škole se mi velmi líbilo, klidně bych tam zůstala déle. Paní učitelka je opravdová odbornice a člověk na správném místě. Ve třídě vládla přátelská atmosféra



a to ze strany nejen paní učitelek, ale i ze strany dětí. Děti se zde mohou cítit opravdu bezpečně, paní učitelka všechny seznámila s tím, co u nich je nového (tentokrát jsem to byla já). Děti se pak nebály se mnou navázat kontakt, zapojit mě do hry a společných činností. Paní učitelka dávala dětem prostor pro samostatnost. Často se ptala na jejich názor, na to, jak by to udělaly, co s tím apod. Jejich nápady ani návrhy nevyvracela, mohly využít své předchozí znalosti a zkušenosti. Děti byly aktivní, soustředěné, zaujaté, ale i tvořivé, převažovaly činnosti dynamické. Měly příležitost k tomu, aby si všechny činnosti vyzkoušely, pokud však nechtěly, měly možnost se posadit a pozorovat, co bude dál.

## 6 DISKUSE

Cílem mé bakalářské práce bylo zmapovat využití metod dramatické výchovy v mateřské škole a zjistit, jsou-li tyto metody pro děti zajímavé a aktivizující. Na základě tohoto záměru jsem si stanovila výzkumné otázky. Již v předchozích kapitolách jsem zmínila důležitost a přínos dramatické výchovy v předškolním vzdělávání. Ze získaných informací se pokusím přiblížit výsledky, které byly zjišťovány prostřednictvím pozorování v několika mateřských školách.

Současná mateřská škola má dostatečný prostor pro validitu v obsahu, metodách, prostředcích i ve formách činností. Charakteristickou činností dítěte předškolního věku je hra, právě proto je zde ideální prostor pro dramatickou výchovu a její metody (Svobodová, Švejdomá, 2011). Z výzkumného šetření vyplývá, že paní učitelky, u kterých probíhalo pozorování, toto tvrzení berou na vědomí a metody dramatické výchovy do své práce s dětmi zařazují.

Myšlenka uplatnit v mateřské škole dramatickou výchovu je inspirována nejrůznějšími formami spontánních projevů, které jsou charakteristické pro dětský věk. První skvělé nápady dětí vypadají nějak takto: „Já budu princezna, ty budeš princ a budeme se mít rádi.“ Děti mají schopnost vidět jednající bytosti, oživovat je a dovedou přijímat nejrůznější role (Mégrierová, 1999). Z mého šetření vyplývá, že v mateřských školách, ve kterých bylo prováděno pozorování, zařadily metodu, která se nazývá: hra v roli, všechny paní učitelky. Lze tedy tuto metodu označit jako nejčastěji využívanou. Svobodová, Švejdomá (2011) uvádějí, že pokud chceme při své práci využívat dramatickou výchovu, potřebujeme se společně naučit své tělo ovládat tak, abychom se zastavili a zůstali chvíli bez hnutí stát. K tomu však potřebujeme kouzelné slovo štronzo, které znamená zastavení či zkamenění. Při výzkumném šetření se ukázalo, že právě tato technika je velmi oblíbená nejen u paní učitelek, ale především u dětí. Mezi další nejčastěji využívané metody, které se při pozorování objevily, patří mimo jiné i zástupné předměty, improvizace, asociační kruh, diskuse a hra na zrcadla.

Hra by měla být v mateřské škole hýčkána a rozmazlována. Právě díky hře může do prostoru mateřské školy zcela přirozeně vstupovat dramatická výchova. (Svobodová, Švejdomá, 2011). Při dramatické hře se poskytuje prostor pro spontánní prožívání, pro radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu. Objevuje se zde napětí z očekávání, které přináší

možnosti zúčastnit se utváření dramatického motivu. Dále pak možnost nahlížet na realitu pomocí fantazie, podílet se na rozhodování a plánování hry, prožívat pocity, identifikovat se s rolí a podílet se na rolové souhře (Kofátková, 1998). S ohledem na průběh výzkumného šetření lze říci, že děti reagovaly na realizované metody přirozeně a věrohodně. Objevily se zde však rozdíly, kdy děti, jež nejsou příliš zvyklé na práci s dramatickou výchovou, se přesně držely požadavků a podnětů, které jim nabízely paní učitelky. Poslední mateřská škola, v níž probíhalo pozorování, je však specifická tím, že reaguje na podněty dětí i vzniklé situace právě pomocí dramatické výchovy. Četné využití dramatické výchovy v této třídě se projevilo například tím, že děti vnášely do her nové impulzy a nápady.

Záměrem kvalitativního výzkumu bylo též zjistit, jaké metody dramatické výchovy jsou pro děti nejvíce zajímavé a aktivizující. V dramatické výchově, ale nejenom v ní je velmi důležitá motivace. Průcha et al. (2013) uvádějí, že motivace je souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které spouštějí a aktivují lidské jednání. Toto jednání pak zaměřují určitým směrem, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků. Ve všech zmiňovaných mateřských školách motivace předcházela samotným činnostem a objevovala se i během jejich celého průběhu. Na základě výsledků pozorování, se domnívám, že metody a techniky dramatické výchovy jsou pro děti zajímavé a podněcují je k aktivitě. Dle výsledků postojových škál lze konstatovat, že převládá zájem o činnosti, které jsou provázeny pohybem. Objevuje se zde například hra na zrcadla, pantomima, improvizace, hra v roli, štronzo apod. Zjednodušeně lze říci, že jde o hry, o kterých paní učitelky pouze nemluví, ale které si mohou děti tzv. „na vlastní kůži“ vyzkoušet, prožít a užít. Ve všech třídách byl tedy největší zájem o hry, ve kterých převažoval pohyb nad mluveným slovem. Jak uvádí Bečvářová (2004), vždy je potřebné začínat právě od pohybu ke slovu. S tímto tvrzením souhlasí i Machková (2007) a dodává, že pohyb a pantomima patří mezi metody, které mají být využívány především na začátku práce. Zejména u méně zkušenějšího hráče či malého dítěte, umožňují jim totiž vyjadřovat se snadněji a bez zábran. I přes to, že starší děti z poslední mateřské školy mají s dramatickou výchovou větší zkušenosti, nebály se projevit svůj vlastní názor a jejich mluva i reakce byly přirozené, pohyb jim byl bezesporu přednější.

## ZÁVĚR

Prostřednictvím bakalářské práce jsem chtěla poukázat na důležitost dramatické výchovy v předškolním vzdělávání.

V teoretické části jsem se zaměřila na vysvětlení pojmu dramatické výchovy, na její vývoj ve světě a v České Republice, dále pak na cíle, úkoly a principy. Mezi základní principy dramatické výchovy patří hra. Dramatická hra je pro děti přirozená a spontánní právě proto, že je velmi blízká hře volné a námětové. Je to hra na něco, kdy děti mohou pronikat do světa a vyzkoušet si různé role, situace, řešení apod. V další části jsou vysvětleny pojmy metoda a technika a jejich využití v mateřské škole. Samozřejmě zde nechybí ani vymezení osobnosti učitele dramatické výchovy. Protože o tom, co si dítě z mateřské školy odnese, rozhoduje právě učitel. Proto by měl být osobou kvalifikovanou, která umí v dítěti podnítit zvědavost, touhu učit se a poznávat svět. Učitel mateřské školy by se měl umět vcítit do dětského světa. Měl by respektovat potřeby i pocity dítěte a rozvíjet jeho fantazii a tvořivost.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké metody dramatické výchovy využívají paní učitelky v mateřských školách. Chtěla jsem především zjistit, jsou-li tyto metody pro děti zajímavé a aktivizující. Pro mé šetření jsem si zvolila kvalitativní výzkum, konkrétně metodu pozorování, které bylo doplněné o výsledky postojových škál. Pozorování probíhalo v pěti mateřských školách, většinou po dobu dvou dní. Z výzkumu vyplynulo, že paní učitelky nejvíce využívají metodu hry v roli a štronzo. Dle výsledků postojových škál lze říci, že u dětí převládá zájem o činnosti, které jsou doprovázeny pohybem. Právě při těchto hrách bylo vidět, že byly děti nejvíce zaujaté, zajímaly se o to, co bude následovat a snažily se vynaložit co největší aktivitu.

Při postojových škálách se našlo i pár jedinců, kteří nevěděli, k čemu se vlastně mají přiřadit. Proto jsem ráda, že jsem zvolila právě metodu postojové škály místo rozhovoru. Při rozhovoru bych sice dětem mohla říci, že chci slyšet pouze jednu věc, nemusely by tomu však porozumět. U postojové škály bylo dětem vysvětleno, že v životě nejde stát na dvou místech najednou, a proto se musí rozhodnout pouze pro jednu věc, ke které si stoupnou. Děti si to mohou vyzkoušet „na vlastní kůži“ a vidí, že když stojí na jedné straně třídy, nemohou zároveň stát i na druhé. Tím se děti učí

rozhodovat, což je velmi důležité, protože ve většině životních situací se musíme rozhodnout pouze pro jednu věc. A když se pořádně zamyslíme, pokaždé nás nějaká činnost baví o něco více než ty ostatní.

Zpracování bakalářské práce pro mě bylo velmi zajímavé a přínosné, především proto, že získané poznatky z teoretické části se shodují s tím, co bylo vypořádané. Tyto poznatky mohou být přínosné pro výkon mého budoucího povolání. S potěšením mohu říci, že cíl, který byl pro bakalářskou práci stanoven, byl naplněn.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Pracovní listy z dramatické výchovy*. Prachatice: SVIS MŠMT, 2004.
2. BLÁHOVÁ, Krista a Pavel VACEK. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.
3. BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů: kartotéka pro loutkaře i neloutkaře, kteří si umějí hrát s dětmi*. Praha: IPOS, 1994. ISBN 80-7068-084-9
4. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
6. HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
7. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
8. KOŤÁTKOVÁ, Soňa et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
9. MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2004. ISBN 80-85429-93-4.
10. MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Artama, 1992. ISBN 80-7068-041-5.
11. MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění v Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.
12. MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1998. ISBN 80-7068-103-9.

13. MACHKOVÁ, Eva. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0374-2.
14. MARUŠÁK, Radek et al. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.
15. MÉGRIER, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu: hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. Překlad Simona Šimíčková. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-288-2.
16. MIŠURCOVÁ, Věra et al. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
17. MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. Praha IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1997. ISBN 80-7068-104-7
18. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0403-9.
19. SOMR, Miroslav. *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. České Budějovice, 2006. ISBN 80-239-8227-3.
20. SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.
21. SVOBODOVÁ, Eva et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
22. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
23. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-02-0.
24. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
25. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, ISBN 978-80-246-2153-1.

26. WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*. Překlad Eva Machková. Praha: ISV nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-16-1.

## **INTERNETOVÉ ZDROJE**

1. MAŇÁK, Josef. *Aktivizující výukové metody: Didaktika*. [online]. 2011 [cit. 2011-11-23], Dostupné z: <http://www.clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>.



## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 – Fotografie z mateřských škol

**Mateřská škola Nerudova, České Budějovice**



1. Cesta do Betléma



2. Narození Ježíška

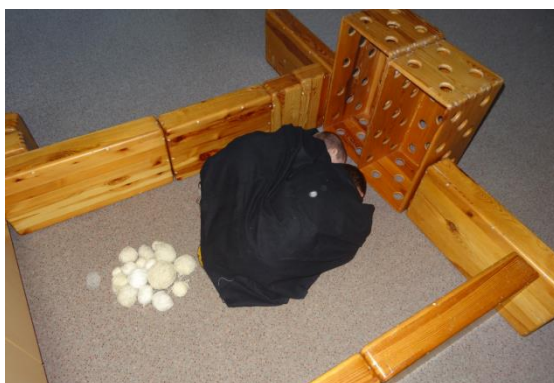
**Mateřská škola Studentská, Klatovy**



3. Na louce



4. Salaš



5. Černá ovečka



6. Čert



7. Přijetí černé ovečky do stáda



8. Konečně spolu

Zdroj: vlastní fotodokumentace.