

Využití prvků dramatické výchovy v edukačním procesu mateřské školy

Zuzana Novotná

Bakalářská práce
2014



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Zuzana NOVOTNÁ**
Osobní číslo: **H10153**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Využití prvků dramatické výchovy v edukačním procesu mateřské školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury v problematice dramatické výchovy pro děti předškolního věku.

Vymezení pojmů a teoretických východisek využití dramatické výchovy v mateřské škole.

Realizace kvalitativního výzkumu, analýza školních dokumentů vybrané mateřské školy.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi, diskuze k metodologickým možnostem dalších výzkumů.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA. Předškolní a primární pedagogika:

Předškolní a elementární pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.

MACKOVÁ, Silva. Dramatická výchova. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, Divadelní fakulta, 2004. ISBN 80-85429-93-4.

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

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

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-005.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2014**

Ve Zlíně dne 23. ledna 2014


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 2014

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdaním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užitje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá dramatickou výchovou v edukační činnosti v mateřské škole. Zaměřuje se na možnosti začleňování prvků dramatické výchovy v reálné denní činnosti s dětmi předškolního věku. Součástí práce je popis dramatické výchovy, jejich principů, cílů a metod.

Praktická, empirická část bakalářské práce popisuje začlenění prvků dramatické výchovy v reálném procesu mateřské školy a porovnání se školním vzdělávacím programem mateřské školy.

Klíčová slova:

dramatická výchova, edukační proces, mateřská škola, obsahová analýza, pozorování, rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program

ABSTRACT

This thesis pursues the topic of drama in educational proces in kindergarten. It focuses on the opportunity to integrate the dramatical education elements in real daily activities done with childeren of pre-school age. Part on this thesis is description of drama in education, it's principles, goals and methods.

The practical, empirical part of this bachelor thesis describes the integration of the dramatical elements in real proces of kindergarten and it's comparison with school educational programme of kindergarten.

Keywords:

dramatical education, educational process, kindergarten, content analysis, observation, framework educational programme, school educational programme

Poděkování

Velice ráda bych poděkovala paní doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za odborné vedení, cenné připomínky a otevřený přístup při zpracování mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat paní zástupkyni ředitelky mateřské školy v Přerově, která mi poskytla potřebné materiály k práci a umožnila pozorování ve třídě mateřské školy.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Zuzana Novotná

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 10 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 12 |
| 1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA | 13 |
| 1.1 ZÁKLADNÍ POJMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY | 16 |
| 1.2 CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY | 17 |
| 1.3 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY | 19 |
| 1.4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ..... | 21 |
| 1.4.1 Hra dítěte předškolního věku | 23 |
| 1.4.2 Metody a techniky dramatické výchovy využívané v mateřské škole..... | 25 |
| 2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ POSTAVENÍ VE VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU V PODMÍNKÁCH MATEŘSKÉ ŠKOLY | 29 |
| 2.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ..... | 29 |
| 2.1.1 Dramatická výchova v RVP PV | 31 |
| 2.2 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM | 35 |
| 2.3 TŘÍDNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM | 37 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 38 |
| 3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU | 39 |
| 3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY PRÁCE..... | 39 |
| 3.1.1 Hlavní výzkumný cíl | 39 |
| 3.1.2 Dílčí výzkumné cíle | 39 |
| 3.1.3 Výzkumné otázky..... | 39 |
| 3.2 VÝZKUMNÉ METODY | 40 |
| 4 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ | 41 |
| 4.1 ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM VYBRANÉ MŠ..... | 42 |
| 4.1.1 Analýza ŠVP | 43 |
| 4.2 SHRNUTÍ ANALÝZY DOKUMENTŮ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ..... | 44 |
| 5 VYUŽITÍ PRVKŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V REÁLNÉM EDUKAČNÍM PROCESU MATEŘSKÉ ŠKOLY | 45 |
| 5.1 POZOROVÁNÍ REÁLNÉHO PROCESU V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 45 |
| 5.2 ANALÝZA POZOROVÁNÍ..... | 52 |
| 5.3 POROVNÁNÍ ANALÝZY DOKUMENTU ŠVP S ANALÝZOU REÁLNÉHO PROCESU | 54 |
| ZÁVĚR | 56 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 58 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK | 60 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ | 61 |
| SEZNAM TABULEK | 62 |

| | |
|---------------------------|-----------|
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 63 |
|---------------------------|-----------|

ÚVOD

V mnohých mateřských školách jsou stále častěji využívány metody a formy práce blížící se spíše těm, jež je vhodné uplatňovat až na základním stupni vzdělávání. Výchova a vzdělávání dětí předškolního věku se čím dál více zaměřuje na to, aby dítě mělo při nástupu do školy dostatek vědomostí o světě. Často se však zapomíná na prožitky dítěte, jeho zájmy, na rozvoj jeho tvořivosti a kreativity. Zapomíná se, že dítě by mělo být přínosným jedincem společnosti, a to z něj neudělají jen vědomosti, ale i jeho citová, tvořivá, kreativní, sociální stránka osobnosti. Jaký by byl svět bez umění, jak by vznikaly velké vědecké objevy bez schopností vědců tvořit, umět hledat řešení nejrůznějších problémů či schopnosti spolupracovat na svém díle (ať už uměleckém, vědeckém či jiném) s ostatními lidmi, umět přijmout jiné názory nebo i kritiku, či mít schopnost se podělit? Jedním z efektivních způsobů, jak těchto záměrů při systematickém vedení a rozvoji dítěte dosáhnout, je využití dramatické výchovy při výchově a vzdělávání už těch nejmladších dětí. Dramatická výchova má široký záběr působení na jedince, působí jak na jeho celkový rozvoj, tak i na kognitivní, afektivní, psychomotorickou i sociálně-komunikativní stránku jedince. Proto by měla být dramatická výchova začleňována do edukačního procesu mateřské školy, ale i do vyšších stupňů vzdělávání a proto jsem si zvolila toto téma pro zpracování své bakalářské práce.

V této práci jsem zmapovala, postavení dramatické výchovy v dokumentech předškolního vzdělávání, protože právě z těchto dokumentů vychází pedagogové v mateřské škole. Pedagogičtí pracovníci mají povinnost řídit se Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, proto jsem se v práci zaměřila i na něj a na to, jak je zde postavena dramatická výchova. Na základě tohoto dokumentu vytváří učitelský kolektiv v mateřské škole Školní vzdělávací program, a i tady je důležité, aby se zde nacházela dramatická výchova, protože tento dokument stanoví vzdělávací obsah výchovy a vzdělávání v mateřské škole, z kterého následně pedagog vytváří plán jednotlivých aktivit, činností a témat realizovaných ve třídě. Dále se v práci zaměřuji na reálný edukační proces v mateřské škole pomocí pozorování, na to, jak je dramatická výchova realizována ve třídě konkrétní mateřské školy.

Práci podkládám teoretickou částí, kde je charakterizována dramatická výchova. Obsahuje popis toho, co představuje dramatická výchova, na jakých principech stojí a co je jejím

hlavním cílem. Práce obsahuje také popis některých metod, které se využívají v mateřské škole.

Doufám, že tato práce podpoří zájem nejen pedagogických pracovníků mateřských škol o dramatickou výchovu, a ukáže jim, jak bohatý může být program mateřské školy s využitím alespoň jejích prvků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Pro společnost není již dostačující pojetí školy jako nositele tradičního vzdělávání. Díky větší informovanosti veřejnosti o možnostech vzdělávání, ať už jde o alternativní školství či nové, netradiční pojetí výchovy a vzdělávání, vyžaduje rozvíjející se společnost posunout tradiční školství o něco dál, poskytnout dětem nové možnosti jejich rozvoje tak, aby se staly plnohodnotnými, přínosnými členy společnosti, světa, a to ve všech oblastech a úrovních vzdělávání.

Dramatická výchova je jeden z estetickovýchovných předmětů. Neměla by být pojata jako další akademický předmět, ale jako obor, který nám nabízí specifické metody a prostředky, které nenajdeme v jiných „školních“ předmětech. Umožňuje nám zaměřit se na osobnost dítěte a jeho vztahy ke společnosti a světu, komunikaci, etické hodnoty, učit se improvizaci, zaujímat stanoviska a formulovat a vyjádřit své názory. Umožňuje žákovi učit se prožitkem a zkušeností. Dramatická výchova souvisí s dramatickým **uměním**, využívá prvky a postupy divadla – práce s mezilidskými vztahy a situacemi a přeměňováním na někoho nebo něco (pretend). (Koťátková, 1998)

Po roce 1990 se u nás objevil i termín „tvořivá dramatika“ a „výchovná dramatika“ (při vzniku divadelní fakulty AMU), lze je užívat jako synonyma. Dramatická výchova se jako termín spíše hodí pro využití ve školním prostředí s využitím dramatických aktivit, naopak výchovná dramatika se využije lépe tam, kde je zahrnuto i dětské divadlo a ostatní veřejnou produkci. (Machková, 1998)

Dramatická výchova je podle Evy Machkové *„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“*. (Machková, 1998, s. 32)

Estetická výchova působí na citovou, volní, rozumovou a mravní stránku člověka, ovlivňuje vztah k umělecké tvorbě a přispívá k rozvoji estetických činností, vlastní tvorbě. (Kolař, 2012) Estetická výchova se snaží o rozvoj vnímání a oceňování estetických hodnot jak v přírodě, tak i u lidských výtvorů nebo i v kráse všedního dne. Ve škole je realizována estetickovýchovnými předměty. (Průcha, 2013)

Estetickovýchovné obory (předměty) jsou výchovy, které úzce souvisejí s uměním. Patří sem literární, výtvarná, hudební, dramatická výchova. Jsou součástí všeobecného vzdělávání. U žáků se snaží rozvíjet estetickou vnímavost a podpořit zájem o umění. Podporují kreativitu žáků. (Valenta, 1997; Průcha, 2013)

Postavení dramatické výchovy v edukačním procesu dle Kořátkové (1998):

- Dramatická výchova může být jako **samostatný předmět** (např. projekt Obecná škola, Základní škola, Národní škola). Můžeme se s ní setkat výjimečně také na gymnáziích, pedagogických školách (středních i vysokých) a u uměleckých oborů (DAMU, AMU,...).
- Také může být v různých předmětech (nebo i v MŠ) využita jako **metoda** (např. literární předměty, výuka jazyků, přírodovědné, vlastivědní a dějepisné a zeměpisné předměty). Ukázky takovýchto využití dramatické výchovy v předmětech můžeme nalézt např. v časopise Tvořivá dramatika (např. číslo 1/97 – využití v dějepise a číslo 1/98 – využití v prvouce). Časopis vychází 3x ročně a je dostupný online na www.drama.cz.
- Dramatická výchova jako **styl práce** se využívá převážně v mateřských školách a na prvních stupních základní školy.
- Podoba dramatické výchovy jako dětské divadlo a dětský přednes je **dramatická výchova pracující s jevištním tvarem**. Ta se může konat v rámci vyučování i jako mimoškolní aktivita (zájmové kroužky, různé soubory, aj.)
- **Osobnostně sociální výchova** (někdy jako pojem komunikace) je předmět vyskytující se na různých úrovních vzdělávání. Využívají se zde prvky dramatické výchovy, metody, techniky a prostředky. Dramatickou výchovou ve skutečnosti není, protože zde chybí důraz na estetický rozvoj objektů vzdělávání.

Roviny dramatické výchovy dle Kořátkové (1998, s. 50-56):

V procesu dramatické výchovy můžeme rozeznat tři roviny, které se vzájemně ovlivňují.

- **Rovina jazyka** v širším slova smyslu, jazyka divadla, jejíž podstatou je prezentace (divadelní představení) – to co proces dramatické výchovy nabízí k poznání. Každý, kdo vstupuje do dramatické akce, nabízí smysly vnímatelnou skutečnost. To si dramatická výchova půjčuje z divadla. Tuto skutečnost představuje *člověk jednající pohybem i slovem* (kontakt a komunikace s jinými lidmi a okolím, ovlivněný všemi složkami své osobnosti, které jsou rozvíjeny).

Rozvíjí se: schopnost soustředit se a přenášet pozornost, schopnost uvolnit se fyzicky a psychicky, smyslové vnímání včetně prostorového citění, obrazotvornost (představivost a fantazie), pohybové dovednosti a schopnost pohybového vyjádření, řečové a mluvní dovednosti, jazykové citění a schopnost vyjadřování, paměť, logické myšlení a strategie myšlení. Rozvíjí se také rytmické citění a tvořivost.

Další skutečnost představuje *skupina lidí* (jejich vztahy, a skupinová dynamika) a *situace účastníků hry* (prezentovaná reálná situace účastníků, utvořená už jejich vstupem do akce).

Kromě elementů jednotlivce, skupina a situace, jsou zde ještě *prostor, předmětný svět a zvuky*, které jsou v procesu dramatické výchovy také prezentovány.

- **Rovina tematická** má klíč v *přeměně*. Podstatou je jednání, v němž všechny elementy vstupují do procesu dramatické výchovy a stávají se něčím nebo někým jiným (reprezentace). Buduje se umělý svět hry. *Postavy* se stávají dramatickými osobami a jejich jednáním. Aby mohla vzniknout fikce, patří zde i *děj a prostředí*. Aby se mohl uskutečnit proces reprezentace, mohla vznikat fikce a aby účastníci mohli tyto tematické prvky realizovat, využívá dramatická výchova některé prvky divadelního jazyka, tedy: *vstupování do role, hraní rolí*. Role je „učební úkol vyžadující od hráče zpravidla vnější (chováním a jednáním uskutečněné) zobrazení určitého jevu“ (Valenta, 1995, s. 33 in Kořátková, 1998, s. 54) V rolích pak hráči reprezentují *dramatické jednání* (vytváření osob, dějů, prostředí), *vytváří fiktivní situace*.
- **Rovina kompozice**, v níž první dvě roviny vytváří strukturu (divadelní, předmětová, školní výukový celek), vycházející z pedagoga záměru. Chvatík (In Kořátko-

vá, 1998, s. 55) popisuje pojem kompozice jako „*soubor prostředků charakterizujících dílo jako tvar*“. Pedagog může využít několika typů kompozice: *lekce soustředěná na jednu činnost* či *lekcí založenou na řetězení (aktivit, cvičení, her, ...)*, *blížící se projektu* či specifický typ *školní drama* – strukturováno jako řada kroků (použity různé metody hry v roli či mimo rolové aktivity, práce s příběhem), kterými prochází učitel i žáci. Nebo školní drama založené na problému, námětu, který pomocí dramatické struktury prozkoumávají, hledají řešení, souvislosti, názory a zaujímají postoje.

Naplněním všech těchto tří rovin můžeme mluvit o plnohodnotné dramatické výchově, o plnohodnotném učení. Pokud je nenaplníme, jde pouze o využití dramatických prvků, zpestření práce. (Koťátková, 1998)

1.1 Základní pojmy dramatické výchovy

Drama odvozeno od řeckého drán – jednat. (Aristotelés - Poetika). Základem je vzájemné jednání osob. To se může odehrávat nejen na jevišti (divadlo), ale i uvnitř skupiny. Může být uměním ale i pedagogickou disciplínou – důraz na aktivitu a akci. (Machková, 1998)

Divadlo „*je proměna lidí a věcí, která zobrazuje skutečnost. Vytváří fikce a prezentuje je jako realitu.*“ (Machková 1998, s. 33) Cílem je zapůsobit (prožitek, vcítění se, identifikace) na diváka, ne herce. Hra v divadle má pravidla velmi volná, nebo dokonce obměňovaná (podle typu, žánru, stylu, směru nároků na divadlo, individuality, situace). (Machková, 1998)

Dramatická hra může mít různé formy a organizaci (pantomima, improvizace, etuda, simultánní hra). Pravidla hry v dramatické výchově jsou jednoduchá, nemusí být stálá. Porušení pravidel se může negativně projevit jen v celkovém výsledku hry či nespokojenosti hráčů (účastníků), nebo se hra v průběhu obmění, nahradí jinou. Jediným nutným pravidlem je dohoda hráčů o volbě předmětu (námětu, tématu). Hodně se podobá spontánní dětské hře. (Machková, 1998)

1.2 Cíle dramatické výchovy

Výchovný cíl je historická pedagogická kategorie, kterou ovlivňuje společenské zřízení (režim), stát, národ, kultura a filozofie. Podílí se na něm etický a společenskoekonomický systém, národní tradice a mravy či rozvoj vědy a techniky. Cíle je nutné upravovat vzhledem ke změnám ve společnosti, cíle musí směřovat i do budoucna. Jsou průběhové (mění se v čase). Z výchovných cílů vyplývá obsah, prostředky, principy, metody a formy výchovy. Moderní pojetí cílů (na rozdíl od klasického pojetí pedagogiky) se zaměřuje na respektování osobnosti, rozvoji aktivity, tvořivosti, na chápání skutečnosti, na vzájemné porozumění a na vidění souvislostí. Mezi významné osobnosti zabývající se výchovnými cíli můžeme zařadit S. Hessena a J. Deweye. (Grecmanová, 1999)

Autoři Kolláriková a Pupala (2001) ve své knize formulují hlavní cíle předškolního vzdělávání. Dítě chápou jako aktivní subjekt, který je v interakci s vrstevníky, dospělými a okolním světem. U dětí předškolního věku by mělo docházet hlavně k naplňování potřeb, k vytváření situací pro získávání zkušeností a rozvoji celé osobnosti. Vzdělávání předškoláků musí brát v potaz jejich individuální a vývojové potřeby a schopnosti.

Hlavní cíle předškolního vzdělávání: (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 138)

- *„Pomoc emocionálnímu a sociálnímu rozvoji a působení dítěte (pozitivní sebepojetí, samostatnost, sebevyjádření, řešení běžných sociálních situací a rozvoj mezilidských vztahů)*
- *Podpora vztahu k poznávání a učení a poskytnutí podmínek k samostatnému učení a poznávání okolního světa*
- *Příprava v oblasti řečových a intelektových dovedností souvisejících s primárním vzděláváním (komunikační dovednosti, myšlení)*
- *Pěstování a rozvoj individuálního vyjádření a tvořivých schopností v oblasti emocionální, etické a estetické“*

Dramatická výchova, jako ostatní obory spadající do oblasti výchovy, má samozřejmě své cíle. Jak uvádí Jaroslav Provozník v knize Vybrané kapitoly z dramatické výchovy (Kořátková, 1998), cíle pedagogické činnosti jsou vztahovány k **subjektu**, tedy k žákovi. Cílem tedy není výsledný produkt – dílo, splnit úkol či vytvořit divadelní představení aj. Výchova

obecně si dává za cíl **uvedení člověka do přírody, společnosti a k sebepoznání**. Ve vztahu k dramatické výchově jsou podstatné **vzájemné vazby, tvorba poznatků, činností a hodnot**. Tím se v žákovi utváří charakterové, citové, volní, tělesné a rozumové vlastnosti. Tzn. vytvořit **mnohostrannou, harmonicky rozvinutou osobnost**.

V mateřské škole musí cíle dramatické výchovy vycházet z cílů předškolního vzdělávání.

Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické. Prostředky dramatické výchovy jsou dramatické. (Machková, 1998)

Cílem edukačního procesu v dramatické výchově by měl být jedinec, který je: (Kořátková, 1998, s. 63)

„I. člověkem orientující se:

V sobě samém

Ve světě - v oblasti sociálních vztahů

- v oblasti lidské práce a tvořivosti

- v oblasti přírodní a ekologické

- v oblasti kulturní

- v etických hodnotách

II. člověkem kompetentním, schopným používat dovednosti a poznatky aktivně, tvořivě a odpovědně

III. člověkem schopným stálého sebezvývoje a adaptace, odolným vůči neustálým změnám, které s sebou moderní společnost přináší

IV. člověkem vědomým si svých možností i limitů, člověkem zdravě sebevědomým, ale současně pokorným, člověkem, který je schopen sám sebe vnímat jako součást světa, jež ho v mnohém přesahuje“

Samozřejmě v mateřské škole nemůžeme naplnit všechny tyto cíle, ale můžeme je pojmout obecně jako vzdělávací záměr, s **přihlédnutím k vývojovým a individuálním schopnostem a dovednostem dítěte**. Cílem je vybavit dítě souborem kompetencí na úrovni, která je pro něho dosažitelná.

1.3 Principy dramatické výchovy

Dramatickou výchovu můžeme podle J. Valenty (1997) chápat jako systém aktivního sociálního a osobnostního učení výrazně ovlivněného uměním, převážně jeho divadelními a dramatickými prostředky, principy a postupy.

Pro lepší pochopení dramatické výchovy si uvedeme základní principy na kterých je založena: (Svobodová, 2011, s. 47-58)

- **Princip aktivity, prožitku a zkušenosti** můžeme pojmut jako nejdůležitější principy výchovy a vzdělávání v mateřské škole. Všechny tyto pojmy spolu souvisí. Dítě, které se aktivně zapojuje do procesu, projevuje své názory, zájmy, potřeby, ovlivňuje situaci tím, že uplatňuje své zkušenosti a dopřává aktivitu nejen myšlení, ale i svému tělu. Prožívá. Prožitek je subjektivní, vysoce individuální, prožíváme neustále, ať už jsme aktivní nebo zrovna odpočíváme. Pokud však navodíme umělou situaci, kde zapojíme obdobně každé dítě, je možné předpokládat, že prožitek bude u dětí podobný, vytvoří se podobná zkušenost, avšak stále ovlivněný individualitou každého jedince (prožitky jsou ovlivněny předchozími zkušenostmi, duševní a fyzickou pohodou...). Prožívání je podle Kořátkové (1998) stav pocitů vnitřní citové interakce a senzitivity. I při společném sdílení prožitků jej prožíváme individuálně, osamoceně. Každý chápeme stejný prožitek jinak. Prožívání se navenek projevuje verbálním i neverbálním výrazem. Tím, že dítě získá zkušenost vlastní aktivitou a prožitkem se zkušenost mnohonásobně zintenzivní.
- **Princip hry** nám umožňuje vpustit dramatickou výchovu do mateřské školy a je na učitelce, jak se k ní postaví. Hra je jednou z nejzákladnějších a typických činností dítěte v mateřské škole, je důležitá pro jejich vzdělávání. Začíná u dětí spontánní hrou a může přecházet až v řízenou činnost. Hra má být správně motivovaná a má dodržovat určité zásady (viz kapitola 1.4.1). Hra přináší dítěti zprostředkovanou zkušenost, rozšiřuje poznatky, utváří postoje a sociální dovednosti. Aktivní účast ve hře nám tyto přínosy ještě zintenzivní. Hra dítěte by neměla být v žádném případě nucená, a ani soutěživá – vyřazování dítěte ze hry.

- **Princip hry v roli** je pro předškolní věk přirozený. Základem je pravidlo „jako“. Dítěti to umožňuje stát se někým jiným (chování, činnosti) nebo být sám silný, statečný, či oblíbený. Umožňuje mu vytvářet situace a experimentovat v nich – naučit se řešit určitý tip situací, vyzkoušet různé varianty řešení, bezpečně zpracovat skutečnost. Hra v roli může představovat obranný mechanismus dítěte, umožňuje mu zažívat situace nanečisto. Hra v roli je jedním ze základních principů dramatické výchovy. Může být i metodou.
- **Princip tvořivosti a fikce** – Prostředkem rozvoje tvořivosti je fikce. Schopnost předškolního dítěte prožívat fikci rozvíjí tvořivost dětí a umožňuje ji prožívat fiktivní situace (navozená), využít imaginaci, fantazii, iluzi. Učitelka v MŠ by měla přijímat nápady dětí, podněcovat je v hledání nových řešení situací a následně je poskytnout dětem ve srozumitelné, uživatelské formě. Tvořivost učitelky podporuje a rozvíjí tvořivost dítěte, ale přehnaná tvořivost učitelky může tu dětskou omezit, tlumit. Děti by učitelce neměly sloužit jako nástroj své seberealizace.
- **Princip partnerství**, bez něj nemůže dramatická výchova fungovat, a to nejen v mateřské škole, i na ostatních stupních vzdělávání nebo i při mimoškolních aktivitách. Jde o vztah mezi lidmi, založený na respektu, empatii, úctě a pomoci. Projevuje se prosociálním chováním, efektivní komunikací, spoluprací. Tento princip musí fungovat celodenně. Má tři roviny:
Partnerství *mezi učitelkou a dítětem* - založený na demokratickém pedagogickém stylu, s jasnými pravidly získanými dohodou. Pedagog by měl používat popisný jazyk, ten je prostředkem efektivní komunikace.
Partnerství *mezi učitelkou a ostatními pracovníky školy* – vytváří atmosféru třídy (má být pozitivní, demokratická...).
Tyto dvě roviny dávají vzniknout třetí rovině partnerství.
Partnerství *mezi dětmi* – vytváří atmosféru, kde je respekt, vzájemná pomoc, kde není vzájemné ubližování.
- **Princip objevů, zkoumání, experimentace a improvizace** – Experiment či pokus je podle Průchy (2013) prostředek k zjišťování, většinou pozorováním, chování jevu a jeho průběh (v daných podmínkách). Výsledky se hodnotí.
Děti rády zkoumají a objevují nové věci. V předškolním věku převážně hrou. Všechny nové informace dokáží užít. Experimentování poskytuje dětem roz-

voj cílevědomosti. Dramatizace je v podstatě experiment – nevíme, co se stane a jak zareagují ostatní účastníci, jak vše dopadne, i když jsou podmínky dané (můžeme si například zahrát různé sociální situace, nebo jiné: tvoření těsta, míchání barev, mráz a voda, či růst semínka – tyto si můžeme nejen zahrát, ale i reálně demonstrovat). V takovémto případě jde o prožitkové a činnostní učení.

Nástrojem experimentování může být improvizace, která je s hrou v roli metodickým základem dramatické výchovy. Zde může improvizovat buď dítě (*improvizace jako jednání bez příprav*) – necháte mu volnou ruku při jednání, chování v daných situacích. Podstatná je důvěra učitelky v děti.

Nebo může improvizovat učitelka (*improvizace pedagogická, jednání učitelky bez přípravy*). „Znamená schopnost reagovat na podněty, které vzniknou v průběhu dne.“ (Svobodová, 2011, s. 57) Reakce je okamžitá nebo může být odložena na později, kdy bude například více času či vhodnější chvíle. Znakem pedagogické improvizace je cílevědomost a schopnost využít nápady dětí ke stanovenému cíli. Improvizace se nesmí snížit na nahodilost a nepřipravenost.

- **Princip psychosomatické jednoty a empatie.** „*Psychosomatická jednota je jednota těla a duše, schopnost vnímat své prožitky a jednat v souladu s nimi, nebát se sdělit ostatním své pocity.*“ (Svobodová, 2011, s. 57) Jednota je předpokladem k sebereflexi, k poznání sebe samého, k životní pohodě a vyrovnanosti. K tomu je potřeba atmosféra důvěry a respektu. Pro předškolní dítě by měla být jednota samozřejmostí. Empatie je podstatou pro zachování psychosomatické jednoty.

1.4 Dramatická výchova v předškolním vzdělávání

Důležitým obdobím ve vývoji člověka je předškolní věk – věk hry. V tomto období se odehrávají nejintenzivnější a nejzásadnější změny ve vývoji a růstu dítěte. Utváří se základy osobnostní charakteristiky, sebepojetí a sebedůvěry a také se pokládají základy pro utváření sociálních vztahů, zejména s vrstevníky. Dítě v předškolním věku také přijímá základní morální hodnoty a utváří se vztah ke svému okolí, světu. V tomto období u dítěte převládají při jednání emoce.

Dominantní je, kromě uspokojení potřeb biologických, naplnění **potřeby bezpečí a jistoty a potřeby pohybu a činnosti**. Je důležité, aby dítě cítilo bezpečné sociální klima třídy.

Učení je pro předškolní věk specifické svou aktivní činností a zkoumáním s tím spojené. Dítě vše prožívá naplno – bez nadhledu, s řadou fyziologických projevů a fascinovaně. (Svobodová, 2010)

Délka dětství se liší vlivem individuálních a společenských podmínek, specifických potřeb a subjektivním prožíváním. V tomto období je nutná pomoc a podpora dospělého. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Učení a dramatická výchova

Dramatická výchova se v mateřské škole využívá jako jiný způsob výchovy a učení (nenucené, aktivní, hlavním účelem není rozvoj kognitivní stránky dítěte). Proto si definujeme pojem učení jako takový, a dále i jednotlivé druhy učení, které se nejvíce objevují v dramatické výchově, a na kterých je vlastně postavena.

Učení je podle Grecmanové (1999) proces, který formuje a reguluje, podmiňuje vznik a funkci projevů a činností člověka. Jde o činnost (záměrnou) cílem získat určité vědomosti, dovednosti, návyky, vlastnosti a schopnosti. Dochází k adaptaci člověka na podmínky prostředí. Může jít o učení nevědomé či záměrné. Průběh a výsledky učení ovlivňují vnitřní i vnější faktory.

Spontánní učení je „*učení neřízené, živelné, bezprostřední a bezděčné.*“ (Kolář, 2012, s. 155) Získané poznání je emocionálně ovlivněné, spojené i se stávajícími zkušenostmi, náladami, pocity, aj. (Kolář, 2012)

Situační učení „*představuje výběr a uspořádání situací bohatých na výchovné podněty tak, aby vzbudily opravdový zájem dítěte a přirozeně vedly k využívání jeho vlastních schopností.*“ (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 135) Učení je podle Koláře (2012) psychický proces (jednota vývoje tělesných a duševních předpokladů), který je rozhodující faktor při adaptaci člověka na přírodní i společenské prostředí a při rozvoji osobnosti. Podstatou učení je získávání a zpracování zkušeností.

Sociální učení je učení, kde se subjekt učení učí ve styku s lidmi žít ve společnosti, začlenit se, přijmout a dodržovat normy. Učí se přijmout různé sociální role, komunikovat, prožívat sociální interakci. Osvojuje si názory, hodnoty a postoje společnosti. Utvářejí se rysy

osobnosti. Učí se nápodobou, sociálním posilováním, identifikací, zástupným učením. (Kollář, 2012)

Kooperativní učení je postaveno na spolupráci při řešení úloh, problémů, situací... Účastníci si musí rozdělit sociální role, naplánovat, rozdělit a zorganizovat si činnosti. Musí si pomáhat a doplňovat se. (Průcha, 2013)

Prožitkové učení je učení prožitkem. Pro učitelku v mateřské škole je náročné na realizaci – jakým způsobem, technikou, motivací dětem prožitky zprostředkovat (pro aktivní činnost dítěte). U dětí nevznikají jen prožitky plánované, žádoucí, záměrné, ale i prožitky neplánované, které nelze opomenout. Proto je důležitá pohotovost a schopnost improvizace učitelky. Prožitek může být reálný (vyzkouší si) či zprostředkovaný (jiným člověkem či médiem). Dítě se na rozdíl od dospělého učí lépe reálným prožitkem. (Svobodová, 2010)

1.4.1 Hra dítěte předškolního věku

Hra

Hra je podle Kollárikové a Pupaly (2001) nejlepším způsobem pro zvládnání předpokladů k celkovému rozvoji dítěte. Umožňuje mu osobní prožitek a uplatnění zájmu a zkušenosti, vyjádřit vlastní představy. Využitím hry dáváme dítěti možnost využít samostatně nejrůznější aktivity, ať už spontánní či cílené.

Hra vzniká z vnitřní potřeby dítěte. Spouštěcím mechanismem je radost ze hry, dítě si hraje, protože ho to baví a zajímá, těší se z prozkoumávání. (Koťátková, 2005)

Pro zajímavost uvedu definici hry Johana Huizinga z díla *Homo ludens* (1938): „*Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“ než je „všední život“.*“ (Huizing, 1938 in Caillois, 1998, s. 26)

Podle Svobodové (2011) má mít hra základní zásady. Hra:

- je aktivní, svobodná a nenucená,
- nepřináší hmotný prospěch a výhodu,

- má svůj čas a prostor,
- má pravidla nebo je „jako“.

Koťátková (2005) uvádí významné znaky, které se ve hře objevují: spontánnost, zaujetí, tvořivost, radost, fantazie, opakování, přijetí role.

Podobně jako Svobodová, uvádí i Caillois (1998) formu hry jako činnost: svobodnou, vydělenou z každodenního života, nejistou, neproduktivní, podřízenou pravidlům a fiktivní.

Caillois uvádí též čtyři základní kategorie dělení her, podle převahy jejich principu: princip soutěže, náhody, chování „jako by“ a závratí (Agón, Alea, Mimikry, Ilinx).

Tyto principy se dají vysvětlit také jako způsoby motivace ke hře. Mimikra, neboli nápodoba „jako by“ je stěžejní pro dramatickou výchovu. (Svobodová, 2011)

Motivace

Je soubor popudů, motivů, podněcujících k činnosti – aby někdo něco dělal, reagoval. Ale má také opačný efekt – tlumí, zabraňuje činnosti a reakci. Motivace je pro výchovu a vzdělávání nezbytností, vnitřní motivy jsou ovlivňovány vnějšími podmínkami. (Kolář, 2012)

Druhy motivace ke hře: (Caillois, 1998)

Agón – motivací je zde boj, souboj, zápas. Roli zde hraje rivalita v určité vlastnosti. Týká se her tělesných i intelektuálních. Stimulem je touha vyniknout.

Alea - motivací je zde nemoci ovlivnit hru, tedy její průběh a ani výsledek, zažít výhru i prohru bez vlastního přičinění. Roli zde hraje risk.

Mimikry – motivací je zde nápodoba, chuť se stát někým či něčím jiným, ocitnout se ve fiktivním světě. Prostředkem je hra v roli.

Ilinx – zde je motivací touha ztratit (aspoň na chvíli) určitou stabilitu vnímání. Roli zde hraje slast z působícího zmatku (hráč se dostává do určité křeče, transu, omámení, jde o schopnost velkou rychlostí vytlačit realitu)

Spontánní hra

Někteří autoři nazývají spontánní hru hrou volnou. Taková hra je pro předškolní dítě nezbytná. Má nenahraditelnou hodnotu pro sociální učení a celkový rozvoj jedince, získávání

zkušeností a naplňování potřeb. Při spontánní (volné) hře si dítě **volí** námět, záměr hry, způsob, pomůcky, prostředí a partnery pro hru **samo**.

Ve spontánní hře se dítě dobrovolně učí v individuálním tempu, zkouší, hledá a přemýšlí. (Kolláriková, Pupala, 2001)

Kořátková (2005) uvádí, že takováto hra dává dětem příležitosti k vzájemnému poznávání v různých situacích, možnost učit se souhlasit i nesouhlasit spolu bez toho, aby ztratily radost ze vzájemné spolupráce, aby je vyřešení problému posílilo. Dovoluje dítěti naplňovat jeho potřeby.

1.4.2 Metody a techniky dramatické výchovy využívané v mateřské škole

Metoda je postup - cesta (soubor činností) směřovaný k cíli (záměru). Je to způsob učení.

Podle Maňáka a Švece (2003) je výuková metoda cesta žáků (mohou být vedeni a podporováni učitelem) k osvojení výchovně – vzdělávacích obsahů a cílů.

Svobodová (2011) uvádí, že jde o činnost pedagoga a dětí, která má „*pomoci prozkoumat, ujasnit, a vysvětlit některé skutečnosti tak, abychom se posunuli kousek dál k vytyčenému cíli nebo cílům.*“ (Svobodová, 2011, s. 69)

J. Valenta (2008) uvádí hned pět definic, co může pojem metoda znamenat.

Výukové metody se dají členit do tří skupin: Klasické výukové metody, aktivizující metody a komplexní výukové metody. Autoři uvádí i kritéria volby metod, hlavní jsou cíl a obsah výuky a také žák. (Maňák, Švec, 2003)

Kritéria volby metod: (Maňák, Švec, 2003, s. 50)

- zákonitosti výukového procesu
- cíle a úkoly výuky
- obsah a metody daného oboru (v případě MŠ jde jen o obsah vzdělávání)
- úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků
- zvláštnosti třídy, skupiny, žáků
- vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce (vnější prostředí a jeho ovlivňující faktory)
- osobnost učitele

Technika je podle Svobodové (2011) užší a konkrétnější cesta než metoda. Jde o způsob osvojování učiva či postup. (Valenta, 2008)

Některé techniky dramatické výchovy: Brainstorming, štonzo, oživé obrazy, vnitřní hlasy, horká židle, tvůrčí psaní, zrcadla, pohybová cvičení, domýšlení děje a postav, rozhovor s imaginární postavou, zpomalený film, volná a řízená reflexe, aj.

O těchto technikách se podrobnější informace dozvíte v mnoha publikacích o dramatické výchově, dramatu (viz např. seznam použité literatury).

Vybrané metody dramatické výchovy využívané v mateřské škole:

„Metody dramatické výchovy se velmi blízce shodují se spontánní dětskou hrou a s metodami divadelními, které využívají různé formy zobrazení a hry v roli.“ (Svobodová, 2011, s. 70) Dramatické metody dětem umožňují aktivitu, prožitek, zkušenost. Jsou hravé, často se vstupováním do rolí, podněcuje se tvořivost a často se vytváří fiktivní situace. Vytváří s příležitostí k partnerství, spolupráci, pomoci, ale i k experimentování, objevování a improvizaci. (Svobodová, 2011) Uvádím popis některým „hlavních“ metod dramatické výchovy, které se pravděpodobně nejčastěji používají v mateřské škole.

Hra v roli

Tato metoda je jedním ze základních principů dramatické výchovy. Vychází ze spontánní hry předškolního dítěte, pro které je hra v roli přirozená a také nejčastější při spontánní hře. Základním pravidlem je hra „jako“. Dítě formou hry v roli se stává někým jiným, může zažít situace nanečisto, může v nových i již zažitých situacích experimentovat. (Svobodová, 2011, s. 51)

Dítě pomáhá roli přijmout několik prvků, např. kostým nebo jeho část. Při odložení kostýmu se dítě stává samo sebou.

Můžeme ji dělit do tří základních typů dle míry zaujetí dítěte do hry (role).

Simulace – (autostylizace) Děti využívají tento typ hry v roli nejvíce v námětových hrách. Jedná se o hru, kdy dítě představuje samo sebe (jednání za sebe) v určité fikci (fiktivní okolí), nestává se jinou postavou.

Alterace – Také častá při námětových hrách, kdy dítě představuje určitou (jinou) osobu, ale hraje ji podle svých vlastních charakterových vlastností, jedná podle vlastní volby, jedná tak, jak by jednalo samo. Valenta (1997) popisuje jako „já, když jako hráč hraji...“ (Valenta, 1997, s. 35) Jedná se spíše o obecné charakteristiky, typu, funkce, sociální role aj. (Valenta, 1997)

Charakterizace – Dítě se vžije do své role, postavy, nejedná dle vlastního charakteru, ale jedná podle dané role. (Svobodová, 2011, s. 77) „*Jde o zobrazování individuálnosti a složitosti vnitřního života postavy.*“ (Valenta, 1997, s. 37)

Hra s rekvizitou a hra s loutkou

Práce s rekvizitou neodmyslitelně patří k dramatické výchově, podněcuje fantazii a představivost, rozvíjí tvořivé myšlení, učí děti všimnout si detailů. Ohledně rekvizity můžeme dětem klást různé otázky (Co by bylo; kdyby; co bys udělal,...) a tím rozvinout diskuzi či děti rozehrát. (Svobodová, 2011, s. 72)

Loutky či masky pomáhají žákovi k lepšímu porozumění, podnítky řeč, pokud je žák stydlivý, či se neumí dostatečně vžít do role. (Morganová, Saxtonová, 2001)

Improvizace

Improvizace je jedním z hlavních principů dramatické výchovy. Jedná se o předem nepřipravené jednání jedince v určité situaci. Může ji provádět jedinec nebo dvojice, skupinka, a to buď slovně, nebo pomocí např. pohybů či zvuků. Aktér může tuto metodu využít při rozhovoru, seznamovací hře, jako komentátor, atd. Aktéři mohou mít dané okolnosti (vymezené místo, prostor, čas,...), které mohou být přesné nebo volné. Avšak metoda improvizace se ztrácí, pokud je aktérům zadán scénář, tedy, pokud mají určeno, jak ve své roli mají jednat. Scénář nemusí být nutně jen psaný, může být jen volný, zažitý (např. při realizaci klasické pohádky). (Svobodová, 2011, s. 82) Improvizace není něco ledabyly nahozeného, s „legráckami“ – povrchní a stereotypní. Improvizace rozvíjí spontaneitu. (Morganová, Saxtonová, 2001)

Diskuze

Svobodová (2011) uváží, že diskuze není typickou dramatickou metodou, avšak přesto nám velmi pomáhá, je základem dalších činností, pomáhá určit směr a posunout nás dál a zároveň ukončuje celek, pomáhá nám dojít k závěru. „*Diskuze je základní metodou filozofování s dětmi a pomáhá nám ujasnit si a utříbit si pojmy, pochopit smysl činností, shrnout získané poznatky.*“ (Svobodová, 2011, s. 75). Metoda diskuze je v mateřské škole velmi využívanou. Jejím prostřednictvím pedagog komunikuje s dětmi, snaží se jim sdělit co je potřebné a zároveň jim naslouchá a snaží se je pochopit. Nejčastější chybou pedagoga je nepřipravenost (promyšlené otázky, směr diskuze,...) a příliš mnoho uzavřených otázek, které brání rozvoji komunikačních a řečových dovedností dítěte i samotné diskuze. V diskuzi neexistují špatné odpovědi ale pouze odpovědi, které provokují k dalším otázkám, vysvětlení, k dalšímu rozvoji diskuze. (Svobodová, 2011, s. 75)

Pantomima

Při pantomimě se nepoužívá řeč, umocňuje se zde síla gesta. „*Nemáme zde na mysli pantomimu jako propracovanou, technicky náročnou uměleckou formu, ale bereme ji jako prostředek k rozvinutí schopností žáků přesvědčivě „naznačovat“.*“ (Morganová, Saxtonová, 2001, s. 117) Jde o zobrazování vyprávěného (či zpívaného, myšleného) děje, využijeme ji i při pohybovém doprovodu různých říkanek, básniček, rituálů, písniček (např. Kolo, kolo, mlýnské, nebo Velké kolo uděláme, na nikoho nečekáme – při svolávání dětí,...). Může se jednat o zobrazování činností lidí. Umocňuje u dětí prožitek, pomáhá pochopit a zapamatovat si děj. Pantomimu může předvádět jedinec či celá skupina. (Svobodová, 2011)

2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ POSTAVENÍ VE VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU V PODMÍNKÁCH MATEŘSKÉ ŠKOLY

Podle Bečvářové (2010) je jeden z nejdůležitějších dokumentů vzdělávání (nejen předškolního) *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně-vzdělávací soustavy v ČR*, spadá do národní úrovně a vymezuje rámec vzdělávací politiky (základní požadavky na kvalitu vzdělávání), dlouhodobé cíle a jejich pořadí, a také dokument *Národní program vzdělávání (Bílá kniha)*, udává kvalitu vzdělávání v ČR (tedy i předškolního), základní vývojové trendy ve školství ve střednědobém horizontu. Dále předškolní vzdělávání vymezují:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (neboli školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, vstoupil v platnost 1. 1. 2005. Upravuje vzdělávání, stanovuje podmínky, vymezuje práva a podmínky osob při vzdělávání ve školách a školských institucích. Stanovuje působnost orgánů státní správy a samosprávy ve školství.

Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání;

Vyhláška č. 15/2005 Sb. kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení;

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

2.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

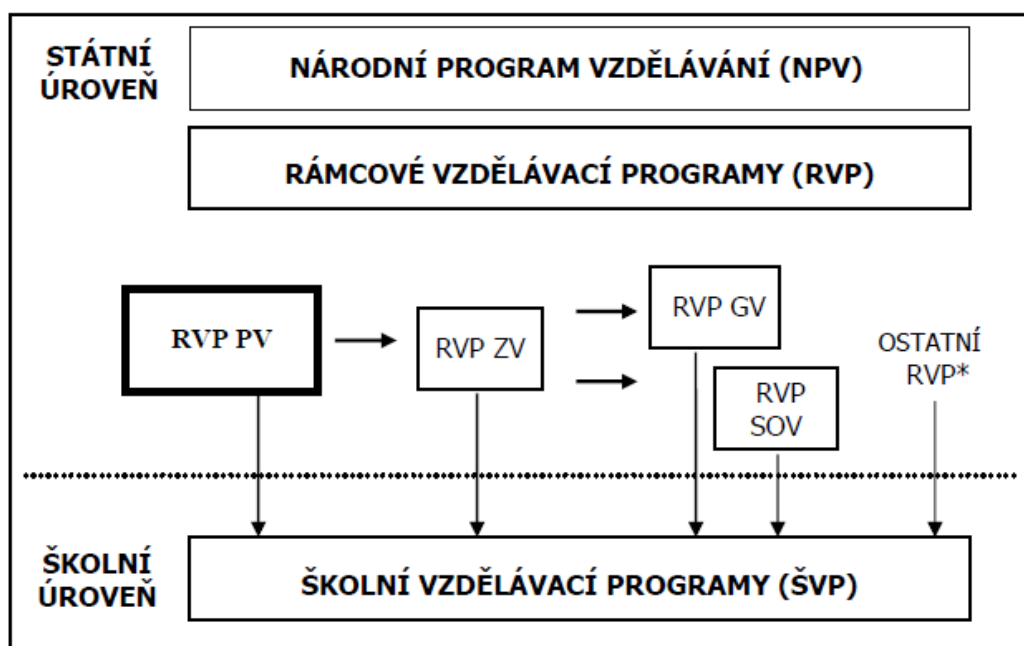
V květnu roku 2001 byl v souladu s požadavky MŠMT vytvořen *Rámcový program pro předškolní vzdělávání* jako doporučený materiál školám při tvorbě ŠVP. Ve výzkumném ústavu pedagogickém v Praze tento kurikulární dokument vytvořila PhDr. Kateřina Smolíková se svým týmem odborníků. V roce 2004 byl dokument upraven a přejmenován na *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* jako závazný. Od 1. 9. 2007 jsou mateřské školy povinny z něj vycházet. Je to veřejný dokument.

Vymezuje podmínky, požadavky a pravidla pro předškolní vzdělávání, ale pouze obecně. Stanovuje také cíle, obsah a očekávané výsledky vzdělávání. Vyjadřuje optimální kvalitu pedagogické činnosti a programových materiálů. Mateřské školy by se měly co nejlépe

přiblížit k této státní normě. Jde jej vnímat jako soubor kritérií pro hodnocení školy. (Bečvářová, 2010)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání obsahuje 12 kapitol.

- 1. kapitola vymezuje začlenění RVP PV do systému kurikulárních dokumentů (státní úroveň a školní úroveň), viz **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.** (RVP PV, 2004, s. 5), jeho platnosti a uvádí hlavní principy.



Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání.

* Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

Obrázek 1 Systém kurikulárních dokumentů

- 2. kapitola hovoří o začlenění předškolního vzdělávání do systému vzdělávání a o jeho organizaci.
- 3. kapitola představuje pojetí předškolního vzdělávání. Vysvětluje a uvádí úkoly předškolního vzdělávání, specifika, metody a formy práce, cíle předškolního vzdělávání, které rozvádí na tři rámcové. Formuluje klíčové kompetence (5 oblastí) a jejich úroveň.

- 4. kapitola hovoří o vzdělávacím obsahu RVP PV, tj. o prostředku vzdělávání. Slouží k naplňování vzdělávacích záměrů a cílů. Je formulován v podobě učiva a očekávaných výstupů.
- 5. kapitola popisuje jednotlivé vzdělávací oblasti (Dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika (jazyk a řeč; poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; sebepojetí, city, vůle), dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět). Uvádí záměr, dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika k jednotlivým oblastem. Je to nejobsáhlejší kapitola.
- 6. kapitola hovoří o vzdělávacím obsahu ve ŠVP – RVP PV louží jako východisko pro tvorbu školních dokumentů (Školní a třídní vzdělávací program). Udává povinnost členit obsah vzdělávací nabídky do integrovaných bloků.
- 7. kapitola uvádí podmínky předškolního vzdělávání. Navazuje tak na legislativu. Popisuje a doplňuje materiální, organizační, personální, psychohygienické a pedagogické podmínky vzdělávání.
- 8. kapitola hovoří o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a o dětech mimořádně nadaných v předškolním vzdělávání.
- 9. kapitola uvádí proces autoevaluace MŠ a hodnocení dětí. Jsou nezbytnou součástí činnosti MŠ.
- 10. kapitola uvádí zásady pro zpracování ŠVP, který vychází z RVP PV, uvádí obsah školního programu, jaké náležitosti má splňovat a které informace uvádět.
- 11. kapitola naznačuje kritéria souladu RVP a ŠVP.
- 12. Kapitola uvádí povinnosti předškolního pedagoga.
- Na konci dokumentu je ještě slovníček použitých výrazů. (RVP PV, 2004)

2.1.1 Dramatická výchova v RVP PV

Dramatická výchova není tak jasně postavena v RVP PV jako např. v RVP ZV. Přesto jsou zde zmínky o jejím postavení v tomto dokumentu. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsem hledala prostor, který zde je, pro začlenění prvků dramatické výchovy, ten jsem vyjádřila tvorbou pojmové mapy.

Školní vzdělávací program musí vycházet z tohoto dokumentu, a proto se dá následné porovnání analýz použít i jako určitý způsob kontroly ŠVP.

Kritéria:

1. **pojem dramatická výchova, dramatika, dramatizace** uváděn přímo nebo také nepřímo ve vzdělávacím programu předškolního vzdělávání

2. **prostor pro začlenění prvků dramatické výchovy** do vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (*prvky dramatické výchovy vychází z teoretické části této práce*)

1. kritérium V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání se pojem **dramatická výchova** a **dramatika** nevyskytuje. Nalezneme zde ale pojem **dramatizace** ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč ve vzdělávací nabídce jako bod „*přednes, recitace, dramatizace, zpěv*“. (RVP PV, 2004, s. 20) Dále také ve vzdělávací oblasti Dítě a společnost ve vzdělávací nabídce jako bod „*různorodé společné hry a skupinové aktivity (námetové hry, dramatizace, konstruktivní a výtvarné projekty apod.) umožňující dětem spolupodílet se na jejich průběhu i výsledcích*“. (RVP PV, 2004, s. 26)

Zajímavá zmínka o dramatické výchově je v kapitole (RVP PV) 3.2 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce. „*Rozvojové předpoklady a možnosti dětí vyžadují uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Ve vzdělávání je třeba využívat přirozeného toku dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity by proto měly probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby.*“ (RVP PV, 2004, s. 8) Tato zmínka nám ukazuje, že dramatická výchova je nepřímo uváděna v Rámcovém vzdělávacím programu.

Pojem **dramatické prostředky** nalezneme u komunikativních kompetencí jako bod „*dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)*“. (RVP PV, 2004, s. 13) Dramatické prostředky jsou nedílnou součástí dramatické výchovy, i zde by se dala tato výchova jasně uvést.

V dílčích vzdělávacích cílech oblasti Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč je bod „*osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové,*

dramatické)“ (RVP PV, 2004, s. 19) a v očekávaných oblastech bod „*naučit se z paměti krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.)*“ (RVP PV, 2004, s. 19) Tyto body jsou nepřímým vyjádřením dramatisace.

Zmínky o dramatické výchově v Rámcovém vzdělávacím dokumentu pro předškolní vzdělávání se objevují v každé z pěti oblastí vzdělávání předškolního dítěte, tzn., že dramatická výchova, tedy její prvky, jsou průřezové k celkovému rozvoji dítěte v pojetí RVP PV.

2. kritérium V dokumentu jsem analyzovala prvky dramatické výchovy. Ty jsem se pokusila seskupit do několika pojmů. Nejen že v PRVP PV můžeme najít přímé odkazy na dramatickou výchovu a začlenění jejich prvků do edukačního procesu mateřské školy, ale také zde nalezneme dostatek prostoru (viz. Obrázek 2 Pojmová mapa analýzy prostoru v RVP PV) pro další začlenění a její využití ve výchovně vzdělávacím procesu. Jak se můžeme dozvědět z teoretické části této práce, dramatická výchova má široký záběr, její možnosti se dají bohatě využít, a RVP PV jen potvrzuje, že dramatická výchova má v předškolním vzdělávání dětí své místo.

Pojmovou mapou bych chtěla poukázat právě na **prostor** v RVP PV, který umožňuje začlenění prvků dramatické výchovy (metody, formy práce, principy i naplnění cílů dramatické výchovy aj.) do tohoto kurikulárního dokumentu předškolního vzdělávání.



Obrázek 2 Pojmová mapa analýzy prostoru v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Na RVP PV **navazuje** pojetím a obsahem *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, který byl aktualizován v roce 2013. Dramatická výchova je na základním stupni vzdělávání již více konkretizována v kapitole 5.10 *Doplňující vzdělávací obory*, které nejsou povinné v základním vzdělávání, ale pouze ho doplňují, obohacují. Podkapitola 5.10.1 *Dramatická výchova*, udává vzdělávací obsah této výchovy, rozdělený pro 1. a 2. stupeň. Jsou zde popsány očekávané výstupy pro dvě období a učivo. (RVP ZV, 2013)

RVP ZV je v této práci uvedeno z toho důvodu, aby bylo ukázáno na jasnou návaznost dramatické výchovy mezi jednotlivými stupni vzdělávání.

Očekávané výstupy dramatické výchovy pro 1. stupeň, 1. období.

Žák: (RVP ZV, 2013, s. 94)

- zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých
- rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná
- zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání
- spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních
- reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)

Učivo: (RVP ZV, 2013, s. 94)

- Základní předpoklady dramatického jednání (psychosomatické a sociálně komunikační dovednosti, herní dovednosti)
- Proces dramatické a inscenační tvorby
- Recepce a reflexe dramatického umění

2.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v RVP a v souladu se školním zákonem. Podle něj se uskutečňuje proces vzdělávání v určité mateřské škole. Kvalita jednotlivých ŠVP se liší. Na tvorbě by se měl podílet kolektiv pedagogických pracovníků, nejen ředitelka či jedna pedagogická pracovnice, jak tomu někdy bývá.

Co by měl obsahovat ŠVP najdeme v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, ale hovoří o tom i jiné publikace, zaměřující se na mateřskou školu, její řízení či přímo tvorbu dokumentů.

Obsah ŠVP: (RVP PV, 2004; Bečvářová, 2010, s. 45 – 55)

Tyto údaje jsou povinné, jinak je dokument neúplný.

- *Identifikační údaje* – název školy, adresa sídla školy, kontakty (na různé úseky - ředitelna, jídelna, třídy, internetový odkaz či emailové adresy,...), zřizovatel školy, jméno ředitele (i zástupce, vedoucí učitelky,...), zpracovatele dokumentu, právní forma, IČO, typ školy, identifikátor, zápis do rejstříku škol, součásti školy, kapacita školy, provozní doba, počty zaměstnanců.
- *Obecná charakteristika školy* – představuje prezentaci školy; velikost školy, lokalita, charakter budovy a zahrady, historii školy, technický stav, a jiné specifika a zajímavosti. Neměly by chybět informace o školním stravování či dopravní dostupnost.
- *Podmínky vzdělávání* – popis úrovně kvality vzdělávacích podmínek - věcné vybavení, životospráva, psychosociální podmínky, organizace a řízení školy, personální zajištění a spoluúčast rodičů. Uvést by se měly i plány na zlepšení.
- *Organizace vzdělávání* – vnitřní uspořádání školy a jednotlivých tříd - charakteristika tříd, kritéria přijímání dětí do MŠ.
- *Charakteristika vzdělávacího programu* – představení programu- popis a objasnění vzdělávacích cílů, záměrů, přístupů, forem a metod uplatňovaných v MŠ a z jakých hlavních myšlenek vychází, jakým způsobem je naplňuje. Profilace školy. Nemělo by se jen opisovat z RVP PV.
- *Vzdělávací obsah* – slouží pedagogovi jako východisko pro vlastní pedagogickou vzdělávací nabídku. Je ve formě integrovaných bloků – obsahuje cíle a záměry bloku, dále také dílčí cíle z jednotlivých vzdělávacích oblastí a hlavní okruhy činností (praktických a intelektových).
- *Edukační systém* – systém evaluace školy a hodnocení školy – obsahuje předměty evaluace (co budeme sledovat), prostředky (metody a techniky), časový plán, odpovědnost pedagogů

Dokument by měl obsahovat také titulní stranu, kde najdeme nadpis (ŠVP PV) a jeho název, případně i motto, a také název školy. Dále je potřeba uvést datum zpracování, platnost dokumentu, datum aktualizace. V rámci evidence uvést číslo jednací.

Na první straně by měl být přehledný obsah dokumentu. (Bečvářová, 2010)

2.3 Třídní vzdělávací program

Třídní vzdělávací program vychází ze Školního vzdělávacího programu, který je pro něj závazný. Pedagogové se ho do tříd vytvářejí sami. Je důkazem plánovité práce pedagoga. Česká školní inspekce jej nehodnotí, na rozdíl od ŠVP.

Obsah TVP tvoří hlavně rozpracovaný vzdělávací obsah na celý rok, který vychází z integrovaných bloků v ŠVP. Obsahuje portfolio. Pedagog dotváří plány obsažení v TVP podle situace ve třídě. V obsahu dokumentu by se mělo objevit i závěrečné hodnocení integrovaných bloků z jejich realizace.

I když nejsou tyto údaje povinné, měly by se v TVP objevit: (Bečvářová, 2010, s. 69)

- *Identifikační údaje* – název a zaměření třídy, specifika, počet dětí a věk, jmenný seznam a značky dětí
- *Personální podmínky*
- *Organizace* – režim dne
- *Pravidla chování* vytvořené společně s dětmi, co nejpodrobněji
- *Věcné podmínky* – specifika třídy
- *Vzdělávání dětí se speciálními potřebami* (pokud jsou ve třídě)
- *Vzdělávání dětí s odkladem školní docházky* (pokud jsou ve třídě)
- *Vzdělávání dětí talentovaných* (pokud jsou ve třídě)
- *Spoluúčast rodičů*
- *Spolupráce s poradenskými zařízeními*
- *Spolupráce s dalšími odborníky a subjekty*
- *Rutinní činnosti* – podrobnější popis (např. ohledně hraček, komunitního kruhu, stravování, sebehodnocení,...)
- *Přehledy* - portfolio

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na prvky dramatické výchovy využívané ve vybrané mateřské škole jak v reálném procesu, tak i v dokumentu předškolního vzdělávání (ŠVP). Výzkum je orientovaný kvalitativně. Využita je zde obsahová analýza vybraného dokumentu i analýza vlastního pozorování.

3.1 Výzkumné cíle a otázky práce

3.1.1 Hlavní výzkumný cíl

Cílem praktické části této práce je **analyzovat** postavení dramatické výchovy v **dokumentu** předškolního vzdělávání a **popsat její realizaci** v edukačním procesu jedné vybrané mateřské školy.

3.1.2 Dílčí výzkumné cíle

- Analyzovat postavení dramatické výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu.
- Analyzovat postavení dramatické výchovy ve Školním vzdělávacím programu.
- Pozorovat využívání prvků dramatické výchovy v reálném procesu v mateřské škole.
- Porovnat využití prvků dramatické výchovy v reálném procesu mateřské školy s postavením dramatické výchovy ve Školním vzdělávacím programu.

3.1.3 Výzkumné otázky

- Jaké je postavení dramatické výchovy ve Školním vzdělávacím programu?
- Jakým způsobem a do jaké míry se realizují prvky dramatické výchovy v edukačním procesu vybrané mateřské školy?
- Odpovídá postavení dramatické výchovy ve Školním vzdělávacím programu s využitím prvků dramatické výchovy v reálném edukačním procesu mateřské školy?

3.2 Výzkumné metody

Jako výzkumnou metodu pro první část výzkumu, tedy zjištění postavení prvků dramatické výchovy v mateřské škole v dokumentech předškolního vzdělávání, je zvolena kvalitativní **obsahová analýza dokumentu ŠVP**. Ze získaných pojmů je vytvořena pojmová mapa.

V druhé části je využito **participační pozorování** dopoledních činností (tj. ranní spontánní hry a dopolední řízené činnosti) v třídě mateřské školy. Zúčastněné pozorování patří podle Hendla (2005) mezi nejdůležitější metody kvalitativního výzkumu. Pozorovatel se snaží získat záznam chování jedince či skupiny, toho co, kdy a kde dělají a říkají. Gavora (2006) uvádí, že zkoumaná realita se předem nestrukturuje, nestanovují se žádné pozorovací systémy, škály či jiné přesné nástroje. Takovéto pozorování nám umožní získat věrný popis prostředí, situací, událostí a osob. Následně je pozorování analyzované, pomocí otevřeného kódování a následné analýzy získaných kategorií. Na závěr výzkumu jsou výsledné analýzy dokumentů i pozorování interpretované a systematicky porovnané.

3.3 Charakteristika participantů výzkumu

Výběr výzkumného souboru je záměrný, reprezentativní. Záměrný výběr je nutný, aby vybraný vzorek osob měl potřebné zkušenosti, vědomosti v dané oblasti a prostředí, aby poskytl výzkumníkovi bohaté informace a pravdivý obraz. (Gavora, 2008)

Pro obsahovou analýzu dokumentu je vybrán Školní vzdělávací program jedné mateřské školy v Přerově.

Pro pozorování je vybrána jedna třída této mateřské školy v Přerově. Počet dětí při pozorování se pohyboval v rozmezí 11-26 dětí ve věku 4 – 7 let. V rámci pozorování se objevily dvě učitelky. Pozorování je provedeno v rámci 3 týdnů celkem 7x v délce 2-3 hodiny. Pozorování zahrnovalo ranní spontánní hru dětí a dopolední řízenou činnost. Skupina dětí byla heterogenní, děti se k sobě v rámci skupiny chovaly pěkně, pomáhaly si, hodně si hrály ve skupinách. Starší se snažili pomáhat mladším. Děti poměrně hodně dodržovaly pravidla ve třídě, byly aktivní při činnostech.

4 VÝZKUMNÁ ZJIŠTĚNÍ

Tato kapitola je zaměřena na analýzu dokumentu předškolního vzdělávání – Školní vzdělávací program. Následně je analýza porovnána s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Stanovené kritéria analýzy vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání:

1. **pojem dramatická výchova, dramatika, dramatizace** uváděn přímo nebo také nepřímo ve vzdělávacím programu předškolního vzdělávání
2. **prostor pro začlenění prvků dramatické výchovy** do vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Pro 2. kritérium uvádím prvky dramatické výchovy:

V dokumentech jsem se zaměřila na prvky dramatické výchovy. Tyto prvky jsem v dokumentu nehledala jako jednotlivé fráze, ale brala jsem v úvahu, v jakém kontextu se nacházejí. Tyto prvky jsou vždy v kontextu s dramatickou výchovou, s jejími cíli, principy, metodami a technikami práce. Tyto prvky jsou popsány v teoretické části práce, ze které vychází.

Prvky dramatické výchovy jsou (nestojí samostatně, nachází se v kontextu s dramatickou výchovou):

Prvky divadla – člověk jednající pohybem i slovem, situace účastníků hry, skupina lidí (skupinové vztahy, dynamika skupiny), přeměna (jednání/stávat se něčím, někým jiným), děj a prostředí, fikce, volná pravidla hry

Prvky dramatu – vzájemné jednání osob, (uvnitř skupiny či na jevišti), aktivita v akci, dramatická hra (pantomima, improvizace, simultánní hra, aj.)

Spontánní hra s prvky dramatu a divadla, estetický rozvoj, celkový rozvoj osobnosti (dle cílů dramatické výchovy), metody a techniky dramatické výchovy, prostředky, dětské divadlo či přednes, aktivní sociální učení ovlivněné uměním, aktivita, prožitek, zkušenost, hra (spontánní, řízená, motivace hry, volná pravidla hry, volnost volby), hra v roli, tvořivost, podněcování dětí k hledání řešení situací, partnerství (respekt, empatie, úcta, pomoc, pro sociální chování, efektivní komunikace, spolupráce), objevování, zkoumání, experimentace (rozvoj cílevědomosti), improvizace (jednání, chování v situacích), prožitkové a činnostní

učení, psychosomatická jednota (těla a duše, sebereflexe, životní pohoda), atmosféra důvěry a respektu, empatie, sociální situace, pedagogická improvizace učitele (ne nahodilost a nepřipravenost!), hra – prožitek, uplatnění zkušeností, motivace - mimikra, spontánní učení, situační učení, kooperativní učení

4.1 Školní vzdělávací program vybrané MŠ

Školní vzdělávací program vybrané mateřské školy je vytvořen pro školu zastřešující několik mateřských škol jako svých odloučených pracovišť. Vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a byl vytvořen na základě spolupráce pedagogického sboru.

V ŠVP mají pracoviště společné „Identifikační údaje“, kde jsou také údaje o všech jednotlivých pracovištích. Další částí je „Obecná charakteristika škol“, kde jsou jednotlivě popsány pracoviště, „Podmínky vzdělávání“, kde jsou popsány budovy a pozemky (zahrady) pracovišť, jsou zde uvedeny i budoucí záměry větších rozsahů pro každou MŠ (rekonstrukce, atd..). Společnou částí tohoto bodu pro všechny pracoviště jsou životospráva, psychosociální podmínky, organizace, řízení školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů.

Uspořádání školy a jednotlivých tříd je popsáno v bodě čtyři, „Organizace vzdělávání“, zde jsou pro jedno pracoviště popsány podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a děti mimořádně nadané.

Pátý bod programu je „Charakteristika školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání“. Jsou zde pro všechny pracoviště společně popsány cíle a strategie mateřské školy, klíčové kompetence pro dítě ukončující předškolní vzdělávání (vypsány z RVP PV), dílčí vzdělávací cíle a očekávané výstupy (zahrnují všech pět oblastí, vypsány z RVP) a přístupy, metody a formy práce.

„Vzdělávací oblast - integrované bloky“, tento předposlední bod obsahuje vzdělávací obsahy jednotlivých pracovišť rozdělených do integrovaných bloků podle ročních období nebo měsíců (v případě mnou vybraného pracoviště). Integrované bloky obsahují hlavní témata a podtémata, ty si v každé třídě vypracovávají zvlášť.

Posledním společným bodem je „Evaluace“, kde je zmíněna úroveň školní a třídní. Evaluace je zde popsána velmi stručně.

4.1.1 Analýza ŠVP

Analýza vybraného Školního vzdělávacího programu mateřské školy v Přerově by měla odpovídat na výzkumnou otázku „**Jaké je postavení dramatické výchovy ve Školním vzdělávacím programu?**“.

1. kritérium Ve Školním vzdělávacím programu se přímo vyskytuje pouze pojem **dramatizace**, a to v integrovaném bloku Únor – Naše překrásná země- ve vzdělávací nabídce jako bod „*dramatizace přibližující svět lidí*“ a v integrovaném bloku Květen – Je nám dobře na světě – ve vzdělávací nabídce jako bod „*přednes, recitace, dramatizace, zpěv*“. Dramatická výchova se hlavně zaměřuje na sociální role, i zde se některé body týkají sociální role: „*Hry zaměřené na poznávání a rozlišení různých společenských rolí.*“ Hodně se zde vykytuje také pojem „*napodobuje prosociální role*“, či se je učí, snaží se pochopit, aj. Zmínky o dramatické výchově se objevují jak v hlavních cílech, tak i dílčích cílech ale i v jiných částech dokumentu.

2. kritérium I když není dramatická výchova příliš zmiňována v analyzovaném dokumentu, Školní vzdělávací program vybrané mateřské školy v Přerově, jak nám ukazuje pojmová mapa -**Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.**, dává dostatečný prostor pro začlenění dramatické výchovy do výchovně vzdělávacího procesu mateřské školy. Umožňuje ji zařadit jako metodu, styl práce či přímo jako dětské divadlo jak pro veřejnost (rodiče, ostatní žáky, personál školy,...) nebo jen pro realizaci v rámci třídy, skupiny. Je zde dostatečný prostor pro principy dramatické výchovy a také pro naplnění cílů dramatické výchovy (viz kapitola 1.2), tak i pro volbu různých metod a technik dramatické výchovy (viz kapitola 1.4.2) a také není omezen prostor pro celkový rozvoj dítěte a naplnění požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (viz kapitola 2.1).

Vytvoření pojmové mapy jsem zvolila pro vyjádření a přehlednost **prostoru pro dramatickou výchovu** ve Školním vzdělávacím programu. Pojmy jsem vytvořila tak, že jsem v dokumentu vyhledala prvky (viz kapitola 4 Výzkumná zjištění), které se vztahují k dramatické výchově, následně jsem je utřídila do nadřazených významových kategorií, aby vznikl menší, přehlednější soubor pojmů. Tyto pojmy jako celek vytváří plnohodnotný prostor pro začlenění prvků dramatické výchovy do Školního vzdělávacího programu.



Obrázek 3 Pojmová mapa analýzy prostoru v ŠVP

4.2 Shrnutí analýzy dokumentů předškolního vzdělávání

Pokud porovnáme analýzy RVP PV a ŠVP vybrané mateřské školy, můžeme potvrdit, že Školní vzdělávací program vychází z Rámcového vzdělávacího programu. To naznačuje už pohled na pojmové mapy (Obrázek 2 (s. 34) a Obrázek 3), které jsou si v postavení dramatické výchovy velmi podobné. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je dramatická výchova uváděna více konkrétně, jsou zde na ni častější a specifitější odkazy, častěji se zmiňují různé metody a formy práce v kontextu dramatické výchovy.

Ve Školním vzdělávacím programu je spíše dostatek prostoru na dramatickou výchovu. V obou dokumentech můžeme najít prostor, pro začlenění dramatické výchovy a jejích prvků a to v celé šíři dramatické výchovy při předškolním vzdělávání. Avšak konkrétnější zmínky nejsou téměř žádné.

5 VYUŽITÍ PRVKŮ DRAMATICKÉ VÝCHOVY V REÁLNÉM EDUKAČNÍM PROCESU MATEŘSKÉ ŠKOLY

Pokud jsem chtěla získat odpověď na výzkumnou otázku „**Jakým způsobem a do jaké míry se realizují prvky dramatické výchovy ve vzdělávacím procesu vybrané mateřské školy?**“, musela jsem si tento bod výzkumu rozdělit na dvě hlavní části – pozorování ve vybrané třídě MŠ a analýza získaného pozorování.

5.1 Pozorování reálného procesu v mateřské škole

Pozorováním se snažím zjistit, co se ve skutečnosti odehrává. Jedná se o vizuální, čichové a pocitové vjemy, které můžeme doplnit ještě komunikací – dotazy, doptání se na informace, atd. (Hendl, 2005) Jak jsem již uvedla v kapitole 3.2, za výzkumný soubor jsem zvolila jednu třídu vybrané mateřské školy v Přerově, jejichž dokumenty jsem analyzovala v předchozí kapitole **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.** Pozorování se odehrálo celkem 7x v časovém úseku cca 2 - 3 hodiny. Pozorování bylo nestrukturované, zúčastněné. Prováděla jsem si písemné poznámky na papír. Má role pozorovatele byla podle členění Hendla (2005)- pozorovatel jako účastník (pozoruje, dotazuje se, doplňuje vizuální pozorování otázkami, jen málo se zúčastňuje programu skupiny; v tomto případě výzkumník nemůže poznat zkoumané osoby podrobně, zaměřuje se na viditelné jevy). Pozorování proběhlo v rámci 3 týdnů, zasahovalo do 2 integrovaných bloků ŠVP – únor a březen. Pozorovala jsem vždy ranní spontánní hru dětí a také dopolední řízenou činnost. 6x se objevila učitelka č. 1a 1x učitelka č. 2. Děti si při spontánní hře hrály ve skupinkách, někdy i jednotlivě, využívaly při hře různé předměty a hračky. Děti jsem se někdy i doptávala, např. na co si hrají, co představuje předmět, se kterým si hrají, atd. Děti mi při hře říkaly i vztahy v rámci hry (např. to je moje maminka, to můj pejsek a já jsem jeho pán,...), nebo jestli jsou postavy, které představují kladné či záporné a kde se inspirovaly (např. název pohádek, filmů, knižní postava – některé jsem znala, některé ne - hlavně nové, animované pohádky). Při řízené činnosti využívala paní učitelka několik organizačních forem a metod vyučování. Činnosti byly pro děti atraktivní, zábavné, jejich charakter se střídal. Před činností se vždy objevila vhodná a dostatečná motivace. Učitelka využívala hojně říkanek, pořekadel, popěvek a dětských písní.

Popis jednotlivých pozorování:

Pozorování jsem si psala podrobněji, zaznamenávala jsem i některé rozhovory dětí mezi sebou nebo dítěte a učitelky či pokyny učitelky i to co přesně děti dělaly. Zde uvádím jen stručný soupis. U každého pozorování uvádím pro ukázkou jednotlivé pozorované jevy, které jsem vytvořila, a s kterými jsem následně pracovala.

1. Pozorování

Při ranní spontánní hře bylo 25 dětí, na řízenou činnost 26 dětí. U spontánní hry jsem mohla pozorovat skupinku kluků, kteří si hráli na pejsky, honili se, štěkali,... Dále skupinka dívek si hrála v kuchyňském koutku, jedna dívka v roli maminky ostatním vařila večeři z UH jídla. Chlapci si hráli se stavebnicí, postavili město na lodi. Poslední dvojice dětí si hrála s plastovou autodráhou a autíčky, řidič autíčka upozorňoval, že jezdí rychle a dělal „brm,brm“.

Pozorované jevy: spontánní hra, námětová hra, hra v roli, představivost, alterace, simulace, představivost, fantazie, prožitek, komunikace, kontakt

Před řízenou činností si děti uklidily hernu, jelikož byly na zemi nějaké smítka, učitelka dětem řekla, že jsou mravenečci a že musí smítka posbírat, než budou cvičit. Svolává je popěvkem, tvoří kruh. V kruhu si simulují srážku dvou dětí při nepozornosti, a ukazují si, jak tuto situaci většinou špatně řeší děti (žalování,...) a jak tuto situaci řešit správně. Rozhovor plynule přechází na téma emoce a nálady.

Děti se na pokyn začnou počítat a chystají se na cvičení. Cvičí barevnými s podložkami ve tvaru kytiček. Učitelka hraje na klavír dětskou píseň „Pec nám spadla“ a děti do rytmu pochodují, následně jim vysvětluje změnu rytmu a tím i změnu pohybu (běh, pomalá chůze). Podložky představují domečky, děti je při další změně rytmu přeskakují. Poté děti předvádějí na pokyn učitelky různá zvířátka, pohyby, podle rytmu se pohybují, (vrabec -mají křídla; káčátka, – batolí se, zápasník – rozkročí se a pokrčí kolena), cvičí s kytkou. Poté hrají hru „Na sluníčko a déšť“) a nakonec následuje relaxace. Po svačině, když ještě všichni nedojedli, si děti samy začaly hrát tichou poštu. Následně učitelka naváže na týdenní téma a baví se s dětmi o městě, vesnici, domech (z čeho se staví, co všechno obsahují,...). Také se

dostanou k povoláním (tesař, zedník, elektrotechnik, pokrývač...). Nakonec zdůrazní, že aby dům postavili, musí všichni tito lidé spolupracovat. Následně se děti rozdělí do skupinek, každá dostane nějakou stavebnici (různé) a mají za úkol společně postavit dům. Nakonec si všichni domy prohlížejí a povídají si o nich. Domy byly opravdu nápadité a zpracované, některý měl střechu, jiný koupenu nebo schody či předzahrádku. Některé skupinky neměly problém se domluvit, jiným musela učitelka trošku ve spolupráci pomoci. Na závěr si zacvičí na říkanku o domě, tělem tvoří různé části domu. Ještě si společně počítají, kolik už Česká republika získala medailí.

Pozorované jevy: sociální vztahy, pohybová činnost, práce ve skupině, navozená situace, fikce, simulace, charakterizace, brainstorming, diskuze, předvádění emocí a nálad, dovednost, představitivost, imaginace, sladění pohybu s hudbou, prožitek, pantomimická ilustrace, asociace, spolupráce, komunikace, ohleduplnost, nápaditost, kreativita, svět kolem nás, kultura

2. Pozorování

Tento den bylo ve školce 25 dětí. Při spontánních činnostech si dívka prohlíží u stolečku knížku a chlapec si hraje se strojkem z Merkuru, který si donesl z domu. Skupinka chlapců si hraje na nějakou honičku, musím se doptat, abych zjistila, že si hrají na ninja bojovníky podle nějaké pohádky. Dívka má starý fotoaparát a hraje si na fotografku, fotí ostatní děti. Skupinka dětí si hraje na „Harryho Pottera“, objevují se různé postavy z příběhu i místa a typické zápletky. Děti si staví domeček, ten obsadí ninjové a dívky jako chipmunkové, kteří si prohlíží knížku Medvídek Pú. V kuchyňském koutku i dívka hraje na pejska, štěká a hraje si s nádobím a UH potravinami. Chlapci si hrají s kartami komiksových postav, hra má podobná pravidla jako karetní hra Válka, ale „síla“ karty je vždy posuzována jinak. Dívka si hraje na maminku, má panenku, o kterou se stará. Některé děti si nakonec malují u stolečku.

Pozorované jevy: spontánní hra, námětová hra, hra v roli, simulace, komunikace, spolupráce, představitivost, fantazie, charakterizace, alterace, hra s rekvizitou, spolupráce, empatie, fikce, sociální vztahy

Děti nejprve uklízí hračky, aby byly na víkend pořádně poskládané, učitelka k tomu používá popěvky. Následně se s dětmi baví o tom, kolik medailí už získala Česká republika a

olympijských hrách. S dětmi si rozvíjí předmatematické operace. Děti představují medaile, pro lepší přehled při počítání. Zahrají si pohybovou hru na „Mrazíka a sluníčko“. Zacvičí si ještě jednou na domeček. Po svačině si děti staví domeček z geometrických tvarů. Učitelka poté dětem ukazuje obrázky malovaných domů. Jsou netradiční, zajímavé. Děti upozorňuje na různé detaily. Děti pak podle sebe mají namalovat domečky.

Pozorované jevy: rytmus, alterace, představivost, hra v roli, simulace, námětová hra, pohybová činnost, štonzo, kultura, svět kolem nás, tvořivost, diskuze,

3. Pozorování

Tento den bylo jen 11 dětí, protože jsou prázdniny. Třída působí celkově klidně a tiše. Chlapec si ráno skládá puzzle u stolečku, dívka si dělá pracovní list. Někteří si malují. V herně je vytažená skluzavka a trampolínka se žíněnkou na doskok a také látkový tunel. Děti se střídají na náradí. Chlapeček si hraje na pejska, štěká, lozí po čtyřech, zároveň také drží tunel dětem, které prolézají. Tunelem najednou proplovávají žraloci a chňapají ostrými zuby. Kluci si následně vytahují stolní hru „Dlouhý, široký a bystrozraký“. Nemůžou se dohodnout, kdo bude za jakou postavičku hrát. Dívka si našla malého plyšáka, chová ho jako miminko, zavinuje ho do peřinky.

Pozorované jevy: alterace, přeměna, pohybová aktivita, fikce, hra v roli, komunikace, spolupráce

V řízené činnosti se děti nejprve rozpočítají na dvě skupiny a následně hrají honičku s různými obměnami. Poté učitelka vytahuje dvě lavičky, na kterých skupiny cvičí. Přecházejí, přelézají, přeskakují je, protahují svaly na nohách, břišní a zádové. Po svačině staví společně dlouhého hada z UH kostek, které se dají spojovat. Následně si procvičí výslovnost S (had syčí). V kroužku si následně posílají pohyb (pohlazení, poplácání) a poté si povídají o modelu lebky, kterou donesl jeden chlapec. Následně se seznamují s příběhem o Paraplíčku a zkouší ho dramaticky ztvárnit (chystají se na divadelní představení).

Pozorované jevy: pohybová aktivita, spolupráce, citlivost, hra v roli, charakterizace, divadlo, představení, rozvoj dovedností

4. Pozorování

Tento den bylo ve školce 11 dětí. Děti si vytváří ordinaci dětského lékaře, chtějí si hrát na doktory. Ordinaci staví z molitanových kostek, také čekárnu. Mají lehátka pro pacienty a sadu pomůcek pro doktory z UH, mají i pláště a obvazy. Do této aktivity se zapojují všechny děti. Vzniká konflikt mezi dvěma chlapci o to, kdo bude doktor. Tento konflikt musí nakonec řešit učitelka. Některé děti jsou pacienti, jiné si hrají na pejsky a se svým pánem jdou k veterináři, jedna dívka nese na ošetření plyšového zajíčka. Učitelka dětem radí, jak se mají správně ošetřit, ukazuje, jak se fixuje zlomená noha dlahou, jak správně obvázat. Sestřička pomáhá doktorovi, zapisuje poznámky, podává nástroje, pomáhá při obvazování. Jeden pejsek potřebuje i operaci. Některé role se vystřídají. Některé děti hra omrzí a jdou si malovat. Nakonec pomocí písničky učitelka děti svolává a začínají uklízet.

Pozorované jevy: hra v roli, charakterizace, alterace, hra s rekvizitou, hra s loutkou, spolupráce, sociální učení, kooperativní učení, představitivost, fantazie, citlivost, empatie, ohleduplnost, rytmus, společnost, sociální vztahy, fikce, rozvoj dovedností, spontánní učení, komunikace

Děti tvoří kruh, ale jejich popěvek zní utahaně. Učitelka se jich ptá proč, ale děti nechápou. Proto se jim to snaží vysvětlit, ukázat. Nakonec pochopí. Děti se následně počítají. Mají spočítat dospělé. Učitelka začíná dětem vyprávět pohádku, u které děti cvičí (předvádí dům, strom, kočičku,...). Následně hrají obměnu hry Na peška a jinou hru „na myšky“. Při svačině si děti mohou sami mazat rohlík (protože jich je tak málo). Poté cvičí s podložkami (představují zeli, děti jsou zajíčci), skákají, zopakují si počty. Následně si znovu opakují příběh o Paraplíčku, dramatizují ho, snaží se už text říkat zároveň s učitelkou.

Pozorované jevy: předvádění nálad, rytmus, rozvoj dovedností, pohybová aktivita, simulace, alterace, představitivost, charakterizace, představení, dramatizace, hra v roli

5. Pozorování

Tento den je ve třídě 12 dětí. Děti mají postavený velký strašidelný hrad z molitanových kostek. Hrají si na strašidla a netopýry podle knížky o strašidlech. Netopýři spí přes den a v noci bdí, děti neustále mění den a noc. Na zádech mají uvázané šátky, které představují křídla. Jeden chlapec předvádí kostlivce. Při uklízení si mohou hrad nechat stát na pozdější hraní. Při uklízení děti přeskakují molitanové kostky. Když už mají uklizeno, sami si sedají na lavičku a popěvkem volají učitelku k řízené činnosti.

Pozorované jevy: hra v roli, alterace, hra s rekvizitou, komunikace, spolupráce, představitelství, fikce, tvořivost, rytmus

Děti dělají pomocí říkanky kruh. Učitelka se ptá, proč si dnes hráli zrovna na strašidla. Povídají si o strachu. Následně si prohlíží knížku a povídají si o strašidlech. Ty jsou v knížce popsána tak, že z nich učitelka dokáže pěkně vytvořit různá ponaučení (nejíst v posteli, čistit si zuby, oheň se hasí vodou, jak se máme chovat na hřbitově, pravidelně větrat v místnosti, aj.). Následně začínají děti cvičit, učitelka má kouzelnou hůlku a mění děti ve zvířátka (kůň- běhají, cválají; vrabci – poskakují; kočky – protahují záda; kačenky – batolí se; hadi – plazí se; žáby – skáčou). Poté se s dětmi opět baví o strašidlech – mají rádi tmu, kde všude tma je. Tma je i v komíně, děti tvoří zástup, rozkročí nohy a podlézají. Než někdo proleze, říká krátkou říkanku o kominíkovi. Jelikož se děti při prolézání komínem „ušpinili“, mají si jít umýt ruce, jdou na svačinu. Po svačině si opět zahrají několikrát představení o Paraplíčku, děti už písničky zpívají, role si i vymění. Ostatní jim na konci tleskají. Děti ještě uklízí třídu, aby byly na víkend hračky uklizené. Učitelka poté pustí dětem písničku o ježibabě (Mrazík), Pod dubem, za dubem, děti na písničky pohybově improvizují, předvádějí, co se v písni zpívá.

Pozorované jevy: rozhovor, brainstorming, fantazie, svět kolem nás, hra v roli, charakterizace, představení, dramatizace, improvizace, představitelství, sladění pohybu s hudbou, hra s rekvizitou

6. Pozorování

Tento den je ve třídě 24 dětí. Ráno si chlapec u stolečku maluje „stroj“. Holčička si skládá magnetické obrázky – obličej a dům. Skupinka kluků si z malých fotbalových branek a deky vytvořili „dráhu“ pro auta. Zkoumají, jak které dopadne, když je pustí z vrchu. Pod dráhou mají svůj domeček. Jiný chlapec postaví z dřevěných beden a kostek domeček pro plyšovou hračku, má tam kuchyň, pokoj, kolotoč. Dvě děti si vytahují figurky dinosaurů i jiných zvířat, skládají je na lavičku, podle nějakého pravidla. Napodobují zvuky zvířat, mluví za ně, vžívají se do nich. Poté mají uklízet hračky.

Pozorované jevy: tvořivost, představitelství, svět kolem nás, komunikace, fantazie, alterace

Je den před masopustem, tak si společně ve třídě upečou koláčky. Vzpomínají, jak pekli minule. Opakují si, co vše je k pečení potřeba (zástěrka, čisté ruce, jednotlivé ingredience).

Následně si společně vytváří těsto z připravených ingrediencí. Děti se při tvorbě těsta střídají. Učitelka jim pomáhá. Když mají těsto hotové, vyválejí placku a postupně děti vykrajují tvary vykrajovátky na perníčky, pokládají na plech. Říkají si u toho popěvek – „Pekař peče housky“. Nakonec se vše pošle do kuchyně, kde se těsto upeče. Poté si všichni opakují několikrát představení o Paraplíčku, a nakonec se učí písničku, kterou na vystoupení budou taky zpívat „Sluníčko, sluníčko“. Děti si u toho mohou vymýšlet pohyby, které se hodí k textu. Nakonec si s učitelkou procvičí pořadová cvičení.

Pozorované jevy: rozhovor, tvořivost, komunikace, spolupráce, kooperativní učení, rozvoj dovedností, kultura, svět kolem nás, dramatizace, představení, hra v roli, charakterizace, hra s rekvizitou, rytmus, improvizace

7. Pozorování

Tento den bylo ve školce 21 dětí. Některé děti si malují, jiné skládají puzzle. Kluci si staví autodráhu, má hodně zatáček a i kopec, jezdí po ní s autíčky. U aut, která mají majáček, houkají. Skupinka dětí si postavila v hracím koutku domeček s různými pokoji, hrají si na Harryho Pottera. Představují různé postavy. Píší úkoly, chodí spát, učí se. Harry je nemocný, a tak ho ostatní děvčata ošetřují. Poté umírá a děvčata ho oživují. Nakonec je hra přestává bavit a uklízí. Holčička mi mezitím nachystala čaj a svačinu (UH), poté ji chystá i učitelce a jiným dětem. Přitom se stará o miminko (panenku), chová ji, krmí... Dvě děti si hrají s postavičkami dinosaura a koníka, chodí s nimi po lavičce, skákají s nimi, vydávají zvuky. Jiná holčička si hraje s koníky v domečku pro panenky, kteří tam bydlí, prochází okny, chodí po střeše. Dinosaur a koník přichází do domečku na nevídanou návštěvu, koníci musí svůj domeček před nimi chránit. Následně odchází. Chlapec si přináší časopis Spiderman, který mi ukazuje, a se zaujetím si při tom prohlíží obrázky. Některé děti hrají u stolečku stolní hry, logické, postřehové. Jedna holčička si hraje na sovu, aby mohla ostatním uletět, druhá je liška. Děti si hrají pravděpodobně na pohádku Legenda o sovích strážcích, představují hlavní postavy, dělají některé věci z příběhu. Chlapci si u stolečku začnou hrát hru Z pohádky do pohádky, poté skládají mozaiku a hrají si s dřevěnými hodinami. Nakonec děti na pokyn učitelky uklízí.

Pozorované jevy: rozvoj dovedností, komunikace, spolupráce, hra v roli, fikce, hry s rekvizitou, alterace, sociální vztahy, představivost, rozvoj dovedností, spontánní učení

Při cvičení se děti pohybují do rytmu ťukání dřívěk. Učitelka mění rytmus, děti běhají, chodí, s různými obměnami – zapaží, vzpaží, upaží. Na pokyn i sednou, dřepnou, lehnou, nebo válí sudy. Procvičují si názvosloví, učitelka jim ujasňuje, co se jak dělá. Následně cvičí s kostkou, předávají si ji z jedné ruky do druhé, uklání se, dělají předklon, záklon a jiné cviky. V sedu protahují nohy. Kostky poté položí na zem a přeskakují přes ně. Nakonec kostky uklízí postupně podle barev. Zahrají si hru na Ovečky a vlka. Učitelka určí 3 vlky, 2 pasáčky a ostatní jsou ovečky. Vlci na ovečky vrčí a cení zuby. Pasáčky volají ovečky, ovečky odpovídají. Po hře následuje svačina. Po svačině mají slavit svátek jednoho dítěte. Ostatní mu chystají trůn, zapalují svíčku, na stoleček pokládají kytičku a košík dobrot. Děti se berou dřevěná dřívka a vajíčka a vyťukávají a zpívají písničku Hodně štěstí, zdraví. Poté volí ještě další tři písničky, které oslavenci zpívají. Ten si nakonec vybere dva kamarády, kteří mu za celou třídu popřejí. Poté si děti sedají do kruhu a povídají učitelce, jaké měli masky na masopustu ve školce. Učitelka ukazuje dětem různé obrázky klasických českých pohádek a oni mají uhádnout, o kterou pohádku se jedná a odpovídají na otázky (kdo je na obrázku, podle čeho ji poznaly,...). Děti tvoří dvojice a dostávají sadu kartiček, ze kterých mají poskládat obrázek pohádky a určit, o jakou pohádku se jedná. Po této činnosti děti z dřevěných kostek staví les a jdou hrát pohádku O Koblížkovi. Každá postava má nějakou masku, převlek. Ostatní děti jsou diváci, mají potichu poslouchat, dávat pozor a při některých pasážích zpívat písničku zároveň s herci. Na konci jim zatleskají a role si vymění. Poté i u stolečku vymalují obrázky.

Pozorované jevy: rytmus, pohybová aktivita, charakterizace, hra v roli, alterace, společnost, kultura, spolupráce, kooperativní učení, dramatizace, hra s rekvizitou, představitost, komunikace, prožitek

Pro ukázkou uvádím v příloze P I. podrobný přepis prvního pozorování.

5.2 Analýza pozorování

Při analýze pozorování jsem se zaměřila převážně jen na prvky dramatické výchovy (viz teoretická část a kapitola 4 Výzkumná zjištění), ostatní byly vzhledem k zaměření výzkumu a výzkumné otázce nepodstatné.

Vytvořila jsem z pozorovaných jevů 6 nadřazených kategorií (Tabulka 1 Kategorizace pozorovaných jevů pozorování).

| Pozorované jevy | Sledované kategorie |
|---|--------------------------------------|
| námětová hra, hra v roli, alterace, simulace, charakterizace, brainstorming, diskuze, pantomimická ilustrace, asociace, hra s rekvizitou, navozená situace, strukturované drama, hra s loutkou, štonzo, divadlo, představení, improvizace | Metody a techniky dramatické výchovy |
| představivost, fantazie, práce ve skupině, fikce, prožitek | Princip dramatické výchovy |
| spontánní hra, předvádění emocí a nálad, kreativita, nápaditost, empatie, citlivost, sociální učení, kooperativní učení, spontánní učení, prožitek | Rozvoj osobnosti |
| komunikace, kontakt, konstruktivní hry, deskové hry, pohybová činnost (aktivita), rozvoj dovedností | Rozvoj dovedností |
| sociální vztahy, spolupráce, ohleduplnost, svět kolem nás, kultura, společnost | Lidé a svět kolem nás |
| sladění pohybu s hudbou, rytmus | Estetická výchova |

Tabulka 1 Kategorizace pozorovaných jevů pozorování

Interpretace dat:

Ze vzniklých kategorií můžeme potvrdit, že ve vybrané třídě se využívají prvky dramatické výchovy. V reálném procesu se objevují prvky dramatické výchovy jak ve skupinové činnosti, ať už volné nebo řízené, tak také v činnostech jednotlivců. Jak jsem předpokládala, spontánní hra dětí (1.4.1) je plně nasycena prvky dramatické výchovy, děti jsou na hru plně soustředěné. Objevují se zde převážně námětové hry „hry na někoho a na něco“ (na maminky či jiného člena rodiny, na lékaře a veterináře, na pejsky, na postavy z pohádek a příběhů – ninja, Harry Potter, Soví strážce, strašidla,...), hry s rekvizitou (různé převleky, domečky, pomůcky,...), s loutkou (převážně zvířátka, ale i třeba autíčka nebo pohádkové

postavy), ale také děti zapojují prvky dramatické výchovy do her konstruktivních či deskových. Jako náměty používají situace ze života, pohádkové příběhy. Většinu těchto aktivit bychom mohly zahrnout pod hru v roli (1.4.2).

Při řízené činnosti se v této třídě prvky dramatické výchovy vyskytovaly ve velkém počtu, k mému překvapení. Samozřejmě to záleží hlavně na volbě práce učitelky. Ta prvky velice poutavým způsobem začleňovala do pohybových aktivit, do komunikačního kruhu, do aktivit týkajících tematického celku. S dětmi nacvičovala divadelní představení (na dětskou píseň Paraplíčko) nebo s dětmi dramaticky ztvárnila pohádku (O Koblížkovi) jako hlavní aktivitu, na kterou následně navazovala ostatními činnostmi. Používala při tom i rekvizit a převleků. Dramatické prvky využívala pro přiblížení probíraných témat, k tomu, aby se děti zajímavým způsobem dozvěděli o kultuře, o světě, o přírodě, a o lidech a společnosti. Pomocí prvků dramatické výchovy s dětmi rozvíjela jejich schopnosti a dovednosti, ať už psychomotorické, komunikační, sociální, intelektuální či praktické (všechny jsem v průběhu pozorování viděla). Jsem velice ráda, že jsem měla možnost pozorovat tak obohacující proces vzdělávání, příjemné klima třídy a práci kvalitního pedagoga v mateřské škole.

5.3 Porovnání analýzy dokumentu ŠVP s analýzou reálného procesu

Vybraný dokument ŠVP poměrně dostatečně vymezuje prostor pro prvky dramatické výchovy. Tyto prvky jsme mohly při pozorování vidět v hojném počtu. Prvky dramatické výchovy – různé metody a techniky, principy dramatické výchovy, a její cíle se objevují v procesu vybrané mateřské školy v Přerově ve velkém počtu, učitelka je často využívá, s jejich pomocí naplňuje cíle Školního vzdělávacího programu mateřské školy v Přerově.

Využitím prvků dramatické výchovy se pokouší oživit, zpestřit výuku předškolních dětí, zvýšit jejich zaujetí pro činnost, rozšířit oblast naplňování jednotlivých cílů. I když je činnost primárně zaměřena na konkrétní cíl vycházející ze ŠVP, při činnosti se začleněním prvků dramatické výchovy plní i jiné cíle z ŠVP.

Při spontánní hře je využívání prvků dramatické výchovy asi nejrozšířenější, dětem je poskytnut celkový rozvoj osobnosti pomocí hlavně spontánního a kooperativního učení.

Reálný proces zaměřený na prvky dramatické výchovy dostatečně odpovídá obsahu Školního vzdělávacího programu vybrané mateřské školy.

ZÁVĚR

Tato práce je zaměřena na dramatickou výchovu a využití jejích prvků v mateřské škole, jak na úrovni dokumentů předškolního vzdělávání, tak při realizaci ve třídě mateřské školy.

Při zpracování práce jsem si uvědomila, jak důležité je začlenění právě této výchovy, neboť nám umožňuje současné zapojení ostatních estetickovýchovných oborů při práci s dětmi, umožňuje dětem prožitek (a tím umocňuje získané znalosti a zkušenosti) z výchovy a vzdělávání pro děti zajímavou formou a nakonec nám dává ještě možnost zapůsobit na celkový rozvoj dítě. Dítě by se hlavně v mateřské škole mělo vychovávat a vzdělávat hravou formou, jemu nenucenou, atraktivní a přiměřenou jeho věku a schopnostem. A právě tohle nám umožňuje dramatická výchova, nebo alespoň její prvky využité v edukačním procesu.

V práci jsem se zaměřila na postavení dramatické výchovy jak v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, tak i ve Školním vzdělávacím programu vybrané mateřské školy v Přerově.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání tuto formu výuky umožňuje, v některých případech i uvádí jako potřebnou, např. při naplňování některých cílů či očekávaných výstupů. Podle RVP PV by se měla dramatická výchova zařazovat do Školního vzdělávacího programu a do samotného edukačního procesu v mateřské škole a podílet se na celkovém rozvoji dítěte.

Myslím, že by se Školní vzdělávací program měl na tuto možnost formy výuky více zaměřit (i když určitý prostor tam již je) a tím i podpořit zájem a podvědomí učitelů o dramatické výchově, poskytnout jim větší možnosti začlenit ji do edukačního procesu. Následný výsledek však opět záleží na jednotlivých pedagozích a jejich přístupu.

Poslední část práce je zaměřena na pozorování ve třídě vybrané mateřské školy. Zde jsou analyzovány prvky dramatické výchovy, které se v této třídě využívají.

Při pozorování mě mile překvapilo, jak moc se právě v této třídě dramatické prvky objevují, hlavně v řízené činnosti. Jedná se o nacvičování divadelních představení, ale i hry s využitím dramatických prvků či řešení situací vyskytujících se ve třídě či při probírání témat ze vzdělávacího obsahu Školního vzdělávacího programu. Děti mají zároveň při volné hře dostatek možností (prostoru, pomůcek) pro hru v roli, která je nejjzákladnější metodou dramatické výchovy a učitelka je nijak neomezuje v jejich hře a rozvoji.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2010. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-221-8.
- [2] BLÁHOVÁ, Krista, 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, útvar ARTAMA. ISBN 80-7068-070-9.
- [3] CAILLOIS, Roger, 1998. *Hry a lidé*. Praha: Studio Ypsilon. ISBN 80-902482-2-5.
- [4] GAVORA, Peter, 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. 1. vyd. Bratislava: Regent. ISBN 80-88904-46-3.
- [5] GAVORA, Peter, 2008. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě ve Vydavatelství UK. ISBN 978-80-223-2391-8.
- [6] GRECMANOVÁ Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVÁ, 1999. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: - Hanex. ISBN 80-85783-20-7.
- [7] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- [8] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [9] KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, 2001. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- [10] KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.
- [11] KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, nakladatelství Univerzity Karlovy. ISBN 80-7184-756-9.
- [12] MACHKOVÁ, Eva, 1998. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS. ISBN 80-7068-103-9.
- [13] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Piado. ISBN 80-7315-039-5.

- [14] MORGANOVÁ, Norah a Juliana SAXTONOVÁ, 2001. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s IPOS – ARTAMA. ISBN 80-901660-2-4.
- [15] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [16] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2004. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-00-5. URL: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.
- [17] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2013. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. URL: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>.
- [18] SVOBODOVÁ, Eva, 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [19] SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ, 2011. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0020-8.
- [20] *Tvořivá dramatika*. Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež. [online]. č. 1/97 a č. 1/98. Praha: NIPOS-ARTAMA, 1997 a 1998. ISSN 1211-8001. Dostupné z www: http://www.drama.cz/periodika/td_obsah.html.
- [21] VALENTA, Josef, 1997. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1865-1.
- [22] *Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2005.
- [23] *Vyhláška č. 15/2005 Sb. kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy*. Praha: MŠMT, 2005.
- [24] *Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Praha: MŠMT, 2005.
- [25] *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Praha: MŠMT, 2004.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|--------|---|
| Aj. | A jiné |
| Atd. | A tak dále |
| Č. | číslo |
| ČR | Česká republika |
| MŠ | Mateřská škola |
| MŠMT | Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy |
| Např. | Například |
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání |
| RVP ZV | Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání |
| Sb. | Sbírky (Sbírka) |
| ŠVP | Školní vzdělávací program |
| Tj. | To jest |
| TVP | Třídní vzdělávací program |
| Uč. | Učitelka |
| UH | Umělá hmota, umělohmotné (hračky, předměty,...) |
| Viz | Vizte, vidět (není v podstatě zkratkou, znázorňuje rozkazovací způsob slova “vidět“, vizte se již dnes nepoužívá) |

SEZNAM OBRÁZKŮ

| | |
|---|----|
| Obrázek 1 Systém kurikulárních dokumentů..... | 30 |
| Obrázek 2 Pojmová mapa analýzy prostoru v RVP PV..... | 34 |
| Obrázek 3 Pojmová mapa analýzy prostoru v ŠVP | 44 |

SEZNAM TABULEK

| | |
|---|----|
| Tabulka 1 Kategorizace pozorovaných jevů pozorování | 53 |
|---|----|

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: 1. Pozorování - Přepis

PŘÍLOHA P I: 1. POZOROVÁNÍ - PŘEPIS

(8:00 - 8:30 Spontánní hra, 25 dětí)

Skupinka chlapců i děvčat si staví dráhu pro autíčka z UH kostek. „*Ta dráha vypadá jako kopec*“ říká chlapec. „*Já jedu rychle!*“ říká jiný chlapec.

Skupinka dívek si hraje v kuchyňském koutku. Dívka B. je kuchařka, uvařila ostatním večeři z UH. „*Já si dám párek. A co ještě? Brambory, česnek,...*“ říká dívka. „*Já budu jíst vejce*“ říká jiná dívka. Dívka B. je maminka.

„*My jsme ted' dvojčata!*“ říká mi jiná dívka (Protože mají obě legíny)

Kluci postavili z dřevěné stavebnice město na lodi, ukazují mi ho, chlubí se.

Skupinka kluků si hraje na pejsky, lozí po čtyřech, štěkají, honí se.

Na zazvonění zvonečku děti začínají uklízet samy hračky.

(8:30 – 10:45 Řízená činnost, 26 dětí)

Uč. „*Jste mravenečci, sbíráte smítka, abychom tu měli čisto na cvičení*“ Děti lozí po čtyřech a sbírají smítka z koberce, hází je do koše.

Uč.(popěvek) „*At' si holka nebo kluk, udělej si se mnou kruh*“ svolává učitelka děti. „*Na-učím tě chodit stát, pojd' si s námi pojd' si hrát. Když je dobrá nálada, najdi si kamaráda. Zatleskej a zadupej, kamarádům ruku dej*“

Navazuje debata o chování ve třídě – hezky a škaredě. Učitelka pomocí dvou dívek ukazuje ukázkou a komentuje – Dívka M. utíká proti dívce T, jako že se nedívá a srazí se.

Uč. „*Co řeknete, když se srazíte?*“ Dítě „*Au!*“

Uč. „*Co děláte, když se srazíte?*“ Dítě „*omluvíme se*“ „*promiň*“ jiné dítě

Uč. „*když se zachováte nesprávně?*“ děti neodpovídají

Uč. „*místo omluvy?*“ „*Já vám to předvedu*“ Uč. Říká „*dětským*“ hlasem: „*Au! Co děláš? Paní učitelko ona do mě narazila!*“ děti se smějí Uč. „*Vy se smějete, ale je to legrace?*“

D. „*ne!*“ D. jiné „*Je to špatně*“

Uč. „*My víme, že se máme omluvit*“ „*Co můžeme dělat, aby nám bylo hezky?*“

D. „*Hrát i s kamarády a chovat se pěkně.*“

Uč. „*Jak vypadá správná hra? Přijde Dítě M. a co uděláte?*“

D. „*vezmeme ho do hry*“

Uč. „*Jakou máme mít náladu?*“

D. „*Dobrou*“

Uč. „*A jak to vypadá*“

D. „*Usmíváme se, omluvíme se*“

Uč. „*Když se děti neomluví, tak jsme smutní.*“ Předvedou smutný obličej

Uč. „*Ještě se spočítáme*“

Dítě „*Jedna*“..... Děti postupně říkají, jaké jsou číslo, podle toho, jak sedí v kruhu.

Uč. „*Ted' si zacvičíme, sundejte papuče a vysvleče se – sundejte vrstvy navíc*“

Děti se připravují na cvičení, sundávají si „vrstvy navíc“ – aby měli jen tílko nebo tričku, sundávají sukýnku a nechávají jen punčocháče, sundávají tepláky, když pod mini mají punčocháče.

Učitelka rozdává podložky na cvičení, ve tvaru kytiček. Děti mají každý jeden.

Uč. „*Postavíme se na kytičku, potřebujeme u cvičení hlavně dýchat, takže nebudeme mluvit.*“

Uč. Hraje na klavír: Pec nám spadla, děti pochodují

Uč. „*Pochodujeme ke svému domečku!*“

Učitelka následně dětem vysvětluje, že se rytmus chůze mění. Hraje rychlejší píseň – děti běhají / hraje pomalejší píseň – děti pochodují.

Uč. „*Pozor, ted' budeme pochodovat a přeskakovat domečky*“ dovysvětluje a ukazuje, jak se přeskakuje snožmo, začíná hrát píseň a děti běhají a přeskakují značky (květinčky)

Uč. „*stoj spatný, uděláme křidélka, jste vrabečci*“ hraje píseň a děti běhají a mávají křídly

Uč. „*dřep*“ děti stále s křidélky „*káčátka se batolí*“ a zase hraje rychlejší hudbu, děti se batolí jako káčátka

Uč. „*postavíme se, kytičku vezmeme do pravé ruky, narovnáme se*“ (vše Uč. předvádí)
„*nádech, ruce nahoru, předat kytičku do druhé ruky a výdech, ruce dolů*“

Opakuje se několikrát

Uč. „*rozkročíme se, kytičku dáme před sebe*“ (obě ruce) „*nahoru, a před sebe*“ (vše Uč. předvádí) Opakuje se několikrát

Uč. „*otáčíme se vlevo, zpět, vpravo, zpět*“ ruce mají před sebou (vše Uč. předvádí)

Opakuje se několikrát

Uč. „*rozkročíme se, předkloníme, prohneme záda, vyhrbit a dolů ruce*“ (vše Uč. předvádí)

„*napni kolínka, nekrč je jako zápasník*“ upozorní dítě

„*protřepeme nožky*“ (vše Uč. předvádí)

„*předáváme si kytičky z jedné ruky do druhé, kolem sebe*“ (vše Uč. předvádí) opakuje se

„*klekneme si, ruce natáhneme před sebe, kolínka k sobě*“ „*sedneme si na paty a klek*“ opakuje se několikrát, učitelka předvádí

„*Klekneme si a zakloníme se, nesmíte se zlomit, jste jak prkno. Sedneme si, natáhneme nohy, narovnáme se, chodidly si chytíme kytičku, můžete se opřít o ruce, a zvedneme nohy... a dolů*“ učitelka předvádí, opakuje se několikrát

„*položíme se, kytičku na břicho a podíváme se na ni, zvedneme hlavu; nádech a výdech*“ opakuje se, učitelka předvádí

Uč. „*nožky vykřívíme*“ podřep

Dítě „budeme zase opičky“ všechny děti zvolají „ my jsme malé opičky, máme křivé nožičky, a už nejsme opičky, skáčem jako dětičky“ napřed poskakují jako opičky- v podřepu, poté nožky narovnajjí a skákají

Uč. „ zahrajem si Sluníčko a déšť“ děti se radují, vískají.

Učitelka hraje na klavír, „jdeme na procházku“ a děti pochodují

Uč. „prší“ děti si dřepnou a schovají se pod kytičku

Uč. „noc“ děti si lehnou na kytičku

Uč. „sluníčko“ děti zvednou kytičku nad hlavu

Cviky se několikrát opakují. Poslední je noc, přechází v relaxaci Uč. „položíme ruce na břicho, nádech a výdech“ několikrát

Uč. „Posadíme se, klekneme i a vyskočíme“

Uč „uklidíme kytičky“

Následně děti odchází na svačinu, poté co postupně dojdají, si jdou zpět do herny a začínají si sami od sebe hrát tichou poštu. Když všichni dojedli, začíná učitelka komunitní kruh.

Uč. „Jak poznáme, že je někde postavené město nebo vesnice? Co uvidím?“

Dítě „Domy“

Uč. „Město a vesnici tvoří domy“ „Z čeho se staví dům?“

Dítě „Z cihel a z betonu“ Dítě „ze dřeva“

Uč. „Co všechno musí dům mít? Co e staví první?“

Dítě „základy“

Uč. „potom se staví z cihel...“

Dítě „zed“

Uč. „Může být zed' celá, nebo jsou v ní“

Dítě „okna“

Uč. „ proč?“

Dítě „abychom mohly vyvětrat“ Jiné dítě „abychom viděli ven“

Uč. „do domu se vchází...“

Dítě „dvěřmi“

Uč. „Co ještě je v domečku?“

Dítě „Komín“ jiné dítě „Střecha“ jiné dítě „radiátory a pec“

Uč. „ Střechy mívají různý tvar, jsou ... rovné“

Dítě „šikmé“

Uč. „Kdo navrhuje dům?“

Dítě „architekt“

Uč. „potom přijdou ...“

Dítě „zedníci“

Uč. „Zedník staví z cihel, ze dřeva kdo?“

Dítě „tesaři“

Uč. „pokrývají střech taškami ...“

Děti „Pokrývači“

Uč. „Kdo dělá podlahy?“

Děti „Podlažník“

Uč. „ne, podlahář“

Uč. „Vymaluje nám?“

Děti „Malíř“

Uč. „Jaký?“

Děti „Malíř Pokojů“

Uč. „Kdo udělá elektriku?“

Děti „Elektrikář“

Uč. „A ti všichni spolu musí spolupracovat, a teď si na to zahrajeme. Utvořte pěťice – pět kamarádů a udělejte kolečko. Každý budete stavět domeček jiný, a musíte se domluvit, jak bude stavba vypadat“ Každá skupinka dostala jinou stavebnici

1.skupinka Dítě „Postavíme velký, jako jsme stavěli předtím“

„Musíme napřed červený“ říká jiné dítě a myslí tím červené kostky

„Uděláme střechu“ říká jiné dítě

Jedna dívka hlavně staví, druhá radí, ostatní podávají kostky. Následně se do stavby zapojují všichni.

2.skupinka nejprve skupinka postavila 2 domy (nestavěli dohromady) „Spojíme to klucí!“ zvolá chlapec. 2 kluci staví, jeden staví úplně něco jiného, poté se do stavění přidávají další dva, domlouvají se, co za kostky tam dají.

Dítě „Už máme i sloup na elektriku“

Jeden chlapec se vůbec nezapojil, staví si sám. Jiný chlapec musel být hodně naveden paní učitelkou, aby aspoň podával kostky.

Uč. „Posad'te se na lavičku, co nepotřebujete uklid'te.“ Následně si na pokyn učitelky začnou prohlížet jednotlivé domečky. Učitelka je popisuje společně s dětmi – co se jim líbí, co je zajímavé, odlišné.

Dítě „Máme vevnitř kostku, záchod“

Dítě „Křehký“ je z tenkých kostek

Uč. „Jak se vám spolupracovalo?“

Děti „Dobře“

Uč. „Domlouvali jste se?“

Děti „Ano“

Uč. „*Postavíme si společně domeček*“ děti evidentně cvičení znají „*Byl jeden dům*“
Děti si stoupnou, ruce nad hlavou spojí ve střech „*V domečku stůl*“ Kleknou na čtyři „*Pod
stolem hůl*“ Narovnájí se, vytáhnou se na špičky, ruce zvednou, „*A pohádka je půl*“ Před-
klon, dotknou se špiček

Uč. „*Uděláme ještě žabí dřep*“ „*normální dřep*“ „*vyskočíme*“ Předvádí zároveň s dětmi
Následně es dětí ptá, jestli ví, kolik dostali medailí, ukáže i vyrobené z papíru (zlaté, stříbr-
né). S dětmi se je pokouší různým způsobem spočítat, různé kombinace. K lepší představě
při sčítání medailí použije děti jako samotné bronzové medaile (ty ještě z papíru nemá).