

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Stimulace sociálních vztahů u dětí předškolního věku pomocí dramatické
výchovy

Stimulating social relationships among preschool children through drama
education

Zuzana Hrušková

Vedoucí práce: MgA. Alžběta Ferklová

Studijní program: Učitelství pro mateřské školy

Studijní obor: Specializace v pedagogice

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Stimulace sociálních vztahů u dětí předškolního věku pomocí dramatické výchovy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 14. dubna 2024

Děkuji své vedoucí bakalářské práce za její trpělivost, poskytnutí odborných rad a pozitivní přístup. A také svým nejbližším, kteří mě po celou dobu mého studia podporovali a věřili mi. Jejich přístup mi pomohl práci dokončit.

ABSTRAKT

Ve své bakalářské práci se budu věnovat tématu sociálních vztahů mezi dětmi předškolního věku, a to v souvislosti s dramatickou výchovou. Konkrétně budu zkoumat okruh vrstevníků jako partnerů pro hru několika vybraných dětí. Zajímá mě, jestli zařazení několika dramatických lekcí se sociálními tématy do předškolního vzdělávání, bude mít na děti a okruh jejich vrstevníků vliv. Zda se okruh rozšíří, děti mezi sebou budou více interagovat, a také jestli díky dramatické výchově vzniknou základy pro přátelství.

Teoretická část práce je zaměřena na psychický vývoj dítěte v předškolním věku konkrétně v oblasti raných vztahů, ať už jde o výběr vrstevníků ke hře nebo o navazování prvních přátelství. Dále se tato část orientuje na úvod do dramatické výchovy a představuje některé z jejích technik a metod.

V praktické části je v jedné třídě mateřské školy představeno, realizováno a reflektováno pět dramatických lekcí se sociálními tématy. Před lekcemi je použita výzkumná metoda rozhovoru, kde respondenty jsou děti, které jsou dotazovány na to, jaké vztahy mají k jiným dětem. Stejný rozhovor je uskutečněn i po proběhnutí lekcí. Srovnáním obou rozhovorů je vyhodnoceno, zda na děti dramatické lekce nějak působily. Do hodnocení jsou také zahrnuty názory dvou pedagogů, kteří se třídou pracují, získané z rozhovorů na téma porovnání vztahů mezi dětmi před a po lekcích.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, zda má dramatická výchova vliv na vývoj vztahů mezi dětmi. Jak se jejich vzájemné vztahy po zrealizování několika dramatických lekcí změní. Jestli se rozšíří nebo zúží výběr vrstevníků pro hru, a také jestli se již existující vztahy upevní a představují tak základ pro vytváření opravdových přátelství. Dalším cílem je seznámit děti s dramatickým uměním, rozvíjet u nich sociální schopnosti prostřednictvím osvojení některých dramatických metod a technik, které jim pomohou k větší jistotě v navazování vztahů a kooperaci s ostatními.

KLÍČOVÁ SLOVA

dítě, dramatická hra, cíle dramatické výchovy, metody dramatické výchovy, vrstevnické vztahy, navazování přátelských vztahů

ABSTRACT

In my bachelor's thesis I will focus on the topic of social relations between preschool children in the context of drama education. Specifically, I will be examining the peer circle for the play of a few selected children. I am interested in whether the inclusion of a few drama lessons with social themes in preschool, will have an impact on the children and their peer circle. Whether the circle will expand, children will interact more with each other or whether the foundations for friendships will be established through drama education.

The theoretical part focuses on the psychological development of the preschool child, specifically in the area of early relationships, both peer relationships for play and the establishment of first friendships. Furthermore, this part focuses on an introduction to drama education and introduces some of its techniques and methods.

In the practical part, five drama lessons with social themes are introduced, implemented and reflected upon in a kindergarten class. Before the lessons, a research method of interview is used, where the respondents are children who are asked about their relationships with other children. The same interview is conducted after the lessons. By comparing the two interviews, it is evaluated whether the drama lessons had any effect on the children. Also included in the evaluation are the opinions of two teachers, obtained from interviews on the comparison of the children's relationships before and after the lessons.

The aim of this bachelor thesis is to find out whether drama education has an effect on the relationships between children. Whether, after implementing several drama lessons, it will be noticeable that the children's circle of peers for play has expanded, or whether it has shrunk, but some relationships have strengthened in a way that provides a basis for forming true friendships. Another aim is to introduce the children to the dramatic arts, developing their social and dramatic skills. This is, by learning some dramatic methods and techniques and becoming more confident in working and cooperating with others.

KEYWORDS

child, dramatic play, goals of dramatic education, methods of dramatic education, peer relationships, formation of friendly relationships

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	8
1 Dítě v předškolním věku	8
1.1 Sociální vývoj v předškolním období	8
1.2 Vrstevnické vztahy a role.....	9
1.2.1 Kamarádství/ přátelství.....	10
1.2.2 Partneři pro hru.....	10
2 Dramatická výchova obecně.....	12
2.1 Principy dramatické výchovy	13
2.2 Cíle dramatické výchovy	14
3 Proces dramatické výchovy	15
3.1 Některé metody a techniky v procesu dramatické výchovy	18
3.1.1 Metoda expozice.....	18
3.1.2 Metoda vytváření kontextu.....	19
3.1.3. Metoda hry v roli a metoda simulace	22
3.1.4. Metoda řešení krizového okamžiku.....	22
3.1.5. Metoda řešení dramatického konfliktu (rozporu).....	23
3.1.6. Metody vedení a řízení dramatu	24
3.1.7. Metody a techniky reflexe a hodnocení.....	24
3.2 Dramatická výchova v mateřské škole	25
3.2.1 Zásady při dramatických aktivitách s dětmi v mateřské škole	25
3.3 Stimulace vztahů pomocí dramatické výchovy	26
Praktická část.....	27
4 Cíle praktické části	27

5	Cíle bakalářské práce.....	27
6	Výzkumné otázky.....	28
7	Výzkumné metody.....	28
8	Vlastní výzkumné šetření.....	28
8.1	Cílová skupina.....	29
8.2	Dramatické lekce s reflexemi.....	29
8.2.1	Dramatická lekce – Mámo usmaž kobližky.....	30
8.2.2	Dramatická lekce – Jak dobře se známe.....	39
8.2.3	Dramatická lekce – Můj medvěd Flóra.....	46
8.2.4	Dramatická lekce – O obříkovi.....	54
8.2.5	Dramatická lekce – Kamarádi, přátelé.....	63
9	Rozhovory s pedagogy.....	77
10	Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám.....	78
10.1	První cíl s výzkumnými otázkami.....	78
10.2	Druhý cíl.....	84
11	Limity.....	84
	Závěr.....	85
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	87
	Literatura.....	87
	Internetové zdroje.....	89
	Seznam příloh.....	90
1.1.	Příloha 1 – otázky v rozhovoru, záznam rozhovoru s dotazovanými respondenty ..	90

Úvod

Dítě v předškolním věku je hravé a má spoustu fantazie, kterou si nejvíce užívá v kontaktu s dětmi ostatními. Hraní a vstupování do role je pro něj typické tak, jak už nikdy v žádném věku nebude. A jak lépe rozvíjet vztahy, než tím, co je pro děti přirozené a příjemné?

Téma Stimulace sociálních vztahů u dětí předškolního věku pomocí dramatické výchovy jsem stanovila, abych zjistila, jestli dramatické lekce, jejich rozehrávání a působení, mají vliv na utváření, posilování a proměňování sociálních vztahů mezi předškolními dětmi ve věku tří až šesti let.

V teoretické části se věnuji nejdříve psychickému vývoji dítěte v předškolním věku, jeho sociálním vztahům s vrstevníky pro hru a dále navazování prvních přátelství. Tato část je také zaměřená na definici dramatické výchovy a přiblížení některých jejích technik a metod.

Praktická část je orientovaná na děti z jedné třídy mateřské školy. Je zde představeno, realizováno a reflektováno pět dramatických lekcí se sociálními tématy. Výzkum je realizován formou již zmíněných dramatických lekcí a je doprovázen metodou rozhovoru. V jednom jsou respondenty děti, kterých se ptám před a po realizaci dramatických lekcí na jejich vzájemné vztahy v kolektivu. Srovnáním obou rozhovorů s dětmi je vyhodnoceno působení dramatických lekcí na jejich sociální vývoj. Druhý typ rozhovoru zahrnutý do hodnocení, je veden se dvěma pedagogy, kteří byli při realizaci lekcí přítomní a poskytují svůj objektivní vhled.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaký vliv má využití metod dramatické výchovy na vztahy mezi dětmi. Jestli po realizování několika dramatických lekcí bude zpozorovatelný nějaký progres v rámci jejich sociálního rozvoje. Dalším cílem je seznámit děti s dramatickým uměním, představit jim některé dramatické metody a techniky, aby si jejich využitím byly právě jistější ve spolupráci a kooperaci s ostatními.

Teoretická část

1 Dítě v předškolním věku

Předškolním obdobím chápeme období od tří do šesti let. Předškolní období dítěte je velice významnou dobou sociálního vývoje dítěte, jelikož se zdaleka nejedná jen o dobu přípravy na školu (jak by název tohoto období naznačoval), ale o dobu přípravy na pozdější dospělý život (Matějček, 2001).

V těchto letech dítě přestává být tolik závislé na rodičích a začíná navazovat vztahy s vrstevníky. Tyto vztahy předškoláka přitahují především proto, že mezi ním a druhým dítětem panuje rovnost a není zde žádná negativní nadřazenost. Schopnost navazovat tyto vztahy je viditelnou známkou zralosti osobnosti. V tomto vztahu totiž dítě nemá žádnou jasnou ochranu, jako ve vztazích s dospělými. Dítě se začíná více osamostatňovat, odpoutává se od bezpečného a známého, a tím, začíná pravý proces socializace (Vágnerová, 2000).

1.1 Sociální vývoj v předškolním období

Socializace je podávána jako proces, při němž se jedinec začleňuje do společnosti, které ho obklopuje, aby v něm mohl žít, pracovat a vzdělávat se. Podstatou tohoto procesu je to, že jedinec přejímá způsoby života té společnosti, ve které žije, osvojuje si její hodnoty, normy a učí se zastávat určité sociální role (Průcha, Kořátková, 2013).

Hoskovcová (2006) píše, že v předškolním období je nejdůležitějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte, stále rodina. Dítě však v tomto věku čím dál tím více projevuje nepřehlédnutelný zájem o společnost druhých dětí a je schopné s nimi i spolupracovat. Pro socializaci dítěte jsou mimořádně důležití především vrstevníci. Dítě v tomto věku také nastupuje do mateřské školy, která v naší kultuře zprostředkovává z velké části kontakt se stejně starými dětmi, a mimo to působí na dítě i specificky výchovně.

U dítěte ve věku tří až šesti let se vyvíjejí tři základní sociální aspekty. Jako první, tu máme sociální reaktivitu. Zde se jedná o vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdáleném společenském okolí. Dále sociální kontrola a hodnotová orientace, ve kterých jde o vývoj norem, které si jedinec vytváří na základě příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými a které pak přijímá za své. V poslední řadě si dítě osvojuje

sociální role (zvláště mužské či ženské). To znamená, že přijímá takové vzory chování a postoje, které jsou očekávány ostatními členy společnosti od každého jedince vzhledem k jeho věku, pohlaví a společenskému postavení (Titzová a spol., 2011).

Dle Langmeiera a Krejčířové (1998) předškolní období může být do jisté míry chápáno jako kritické, jelikož se v něm odehrává nespočet změn, zejména pokud jde o osvojování sociálních kontrol a sociálních rolí. Socializace zde není jen socializací vnějších projevů chování, ale především socializací těch vnitřních, jako je prožívání dítěte. To ze socializace dělá základ pro celý emoční vývoj dítěte a úzce souvisí s rozvojem jeho vlastního sebepojetí.

1.2 Vrstevnické vztahy a role

Pro vztahy dítěte a jeho vrstevníků je specifický horizontální charakter, rovnost postavení, to, že společně sdílejí stejné kolektivní zkušenosti a nacházejí se ve shodném stádiu vývoje. Zkušenosti z těchto vztahů, zároveň se zkušeností ze vztahů k dospělým, tvoří komplementární zkušenosti, které prohlubují vývoj dítěte a ono se nebojí překračovat dosaženou vývojovou úroveň, experimentovat, ukázat svou iniciativu, nezávislost a schopnost kooperovat. (Beaumat, 2003 in Hoskovcová, 2006) Kontaktem s vrstevníky vznikají zejména prosociální postoje. Jedná se o spektrum projevů, mezi které se řadí společné pomáhání druhým, způsobilost udělat jim radost či jim přinést užitek (Pavlica, 2022).

Matějček (2001) uvádí, že budování vrstevnické skupiny je velice důležité také důvodu, že z tohoto okruhu si dítě později zvolí své přátele, spolupracovníky, partnera atd. Zde jsou mimo jiné položeny základy těch vlastností, které lidskému jedinci umožňují se s uspokojením zařadit do širší společnosti – společná hra, společná činnost, spolupráce, soucit, ale také společně strávený volný čas, zábava a humor. Dětem se zároveň upevňuje i schopnost sdílení pozitivních emocí s ostatními, čímž jsou položeny základy přátelství. Na tyto aspekty jsem cílila při výběru dramatických technik a metod. Chtěla jsem co nejvíce zařadit aktivity, které se budou zaměřovat na vlastnosti důležité v následném začleňování a na to, čeho si u přátel považujeme.

Tím, že je dítě součástí skupiny vrstevníků, se učí základům přátelství a schopnostem řešit konflikty rozumnou cestou. Protože jak spolupráci, tak skupinové řešení konfliktů

se člověk může naučit pouze vlastní zkušeností (Břicháček, 2003 in Hoskovcová, 2006). Mým cílem bylo tyto schopnosti cíleně více posílit právě prostřednictvím dramatické výchovy.

Do přirozeného vývoje jsem samozřejmě nijak nezasahovala, ve smyslu, že bych děti nutila jít přes rámec jejich schopností. Přirozený rozvoj jsem spíše aktivně podněcovala.

1.2.1 Kamarádství/ přátelství

Přátelství je jedním z nejdůležitějších socializačních činitelů pro vývoj jedince ve společnosti a také sociálním cílem a potřebou. V každém období života má odlišný význam. Liší se význam přátelství v dětství s přátelstvím v dospělém věku. Mění se zde způsob utváření, formy, ale také potřeby uvnitř tohoto vztahu. V předškolním věku závisí přátelství především na tom, zda si dítě s druhým dítětem rádo hraje. Pravou podstatu, důležitost, závažnost a trvalost těchto vztahů si je dítě schopno plně uvědomit až okolo devátého roku (Soudková, 2006). Proto terminologicky správně vztahy mezi dětmi předškolního věku přímo přátelstvím nenazýváme. Jeden pro druhého jsou spíše vrstevníky pro hru. Přesto se však domnívám, že děti i v tomto věku jsou s přibývajícím společně stráveným časem schopny vztahy prohlubovat či upevňovat. A mimo to, i vnímat rozdíly mezi interakcí s různými dětmi. Protože ne se všemi se cítí stejně. Vybírají si partnery pro hru a jiné aktivity v mateřské škole z podobných důvodů, jako si dospělí vybírají přátele - jedince, kterými se chtějí ve velké míře obklopovat.

1.2.2 Partneři pro hru

Děti si partnery pro hru vybírají na základě své pohlavní příslušnosti tehdy, když si mohou partnery volit mezi větším počtem vrstevníků. Pokud však mezi nimi není nikdo stejného pohlaví ani podobného věku, zvládnou se méně nadšeně spokojit i se společností dětí pohlaví opačného. Vrstevníkům jiného pohlaví dají často také přednost, pokud by druhá možnost interakce byla s dětmi sice stejnopohlavními, ale znatelně staršími nebo mladšími (Janošová, 2008).

Dítě v předškolním věku si vybírá kamaráda podle stejných potřeb nebo zájmů. Což je z části podstatou přátelství i v dospělém věku. Ani dospělák jako své přátele neoznačuje osoby, které mají diametrálně rozdílné potřeby či zájmy. Rozumíme si vždy lépe

s lidmi, kteří k nám mají blíž v co nejvíce ohledech. Vágnerová (2000) konkretizuje okolnosti, podle kterých si předškolní dítě vybírá partnera pro hru. Je to především na základě vnějších podobností. První z nich je pohlaví, protože děti stejného pohlaví si většinou vybírají totožný způsob hry, při které se do značné míry s daným pohlavím a jeho rolí identifikují. Dalším faktorem pro výběr kamaráda, je vzhled dítěte, který určuje míru atraktivity dítěte pro ostatní vrstevníky. Na výběru přítele se může podílet i oblíbenost v kolektivu. Pokud někdo vlastní nějaký nekonvenční předmět, pro ostatní zajímavý, jeho popularita stoupá. Dítě, které chce být také zajímavé, si majitele této hračky či zvířete vybírá. Posledním faktorem, ke kterému děti v tomto období přihlížejí, je chování. Dítě, které je přátelské, komunikativní a pozitivně naladěné je v kolektivu oblíbené, ostatním sympatické a tak si s ním děti chtějí hrát.

2 Dramatická výchova obecně

„Dramatická výchova je jeden z pěti oborů estetické výchovy (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové), výchovná disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění, učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání; nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastolenému problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí se zapojením těla a emocí.“ (Provazník, 1998, s. 49, in Koťátková, 1998)

Dramatickou výchovu jako takovou můžeme definovat mnoha způsoby. Každý odborník má svůj subjektivní pohled a jediná objektivní definice není. Já zde přidávám dvě mně nejbližší charakteristiky.

Bláhová (1996) dramatickou výchovu definuje jako *„obor zabývající se osobnostně sociálním učením. V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie. Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe. Z takto nejobecněji formulovaného cíle dramatické výchovy se při plánování odvozují dílčí cíle jednotlivých složek a tematických celků učiva“ (Bláhová, 1996, s. 22).*

„dramatickou výchovu lze definovat jako tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postupů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitek a na základě vlastní činnosti“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 9).

„Od předmětů estetické výchovy se liší tím, že její prioritou je sociální poznání, které je nadřazeno esteticko-výchovným a umělecko-výchovným citům.“ (Machková, 2007, s. 32)

Na konec ještě přidávám jedno čínské přísloví, které se dle mého váže k podstatě dramatické výchovy víc, než by se mohlo zdát.

„Pověz mi a zapomenu; ukaž mi a já si vzpomenu; ale nech mne se zúčastnit a já pochopím.“

(Konfucius, 2023)

2.1 Principy dramatické výchovy

Podle Amirové a spol. (2019) je z dramatického umění, tedy dramatu a divadla, pro dramatickou výchovu zásadních několik principů. Jako první tu máme fikci. Fikce je dojem, ponětí, idea. Je opakem skutečnosti. Fiktivní situace není reálná, přesto však obsahuje projevy, jako v situacích opravdových. Abych dětem ujasnila, že se jedná o fikci a vše, co se v průběhu našich dramatických lekcí odehrává je jen jako, vždy začínám tím, že pro ně mám připravenou hru. Že si teď spolu půjdeme hrát. Protože děti si hrají každý den a hra je pro ně přirozená a vědí, že není doopravdy.

Dalším velice podstatným divadelním prvkem, který dramatická výchova využívá je znak. Valenta (2008) znakovost či symbolizaci vysvětluje tak, že vše ve hře, nabude charakteru znaku neboli charakteru zástupné reality. Znak se může buď podobat tomu, co označuje, nebo se od označovaného může i jemně, ale stále pochopitelně vzdalovat. Dítěti předškolního věku totiž pomůže přijmout roli určitý prvek, a to například úplně jednoduchý, avšak zřetelný kostým. Děti vnímají učitele v roli jako svého spoluhráče a rovnocenného partnera (Svobodová, Švejnová, 2011). Já jsem využívala a spoléhala se především na barvy. Barvy samy o sobě mohou vyjadřovat například emoce a máme je také spojené s určitými podněty, které kdyby měly jinou barvu, tak by nedávaly úplně smysl. A proto jsem úplně snadno byla schopná vytvořit zástupný znak, jen pomocí obyčejného barevného šátku.

Svobodová a Švejnová (2011) dále udávají princip aktivity, prožitku a zkušenosti. Tyto pojmy spolu velice úzce souvisí. Být aktivní znamená otevřeně projevovat svůj názor, ovlivňovat situaci, ve které se nacházím pomocí uplatnění svých zkušeností. Avšak nemuset u toho dlouze sedět a pouze vnímat poučování někoho druhého, ale dopřát svému tělu i aktivitu pohybovou. O věcech nejenom mluvit, ale zároveň je dělat. Prožitek jako takový, je vysoce subjektivní a individuálního projev každého z nás. Prožíváme neustále, při aktivním jednání a při odpočinku. Abychom docílili prožitků, které vytvoří požadovanou zkušenost, vytvoříme situaci, ve které se bude podobně podílet rozum se smysly. Přínosem

je, že když dítě získá zkušenost samo vlastní aktivitou a prožitkem, výsledek bude mnohonásobně silnější a reálnější, než kdyby se mu tak dostalo pomocí poučení. Prožitky musíme skutečně zažívat, místo abychom o nich jen mluvili.

2.2 Cíle dramatické výchovy

Když se budeme chtít zaměřit na cíle dramatické výchovy, zjistíme, že nejsou nikde tak úplně jasně formulované. Avšak v různých knihách, člancích, či jiných diskuzních materiálech se opakovaně objevují určité prvky, které se cíle a úkoly dramatické výchovy snaží co nejlépe formulovat.

Nejčastěji se však cíle rozdělují podle oblastí, které se skrze dramatickou výchovu rozvíjí:

1. rovina dramatická

- a) dovednosti v dramatické oblasti
- b) vědomosti o dramatických aktivitách a divadle

2. rovina sociální

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

3. rovina osobnostní

- a) psychické funkce
- b) schopnosti
- c) motivace, zájmy
- d) hodnotový žebříček, postoje.

(Machková, 2007, s. 35)

3 Proces dramatické výchovy

Dramatické lekce by se podle Svobodové a Švejdrové (2011) měly řídit určitými zásadami. Jako první tu máme bezpodmínečné přijetí dítěte, s čímž souvisí i ta druhá, která klade důraz na to, jak je důležité nikdy nezesměšňovat a neponižovat dítě před dětmi ostatními. Dále respektovat potřeby každého dítěte, co nejlépe to jde. K tomu abychom mohli pracovat jednotlivě, i ve skupině je nutné vytvořit a následně si se všemi dětmi upevnit jasná a smysluplná pravidla. Aby se nám s dětmi co nejlépe pracovalo, je důležitá vstřícná a efektivní komunikace s dítětem a to v prostoru, který podněcuje aktivitu, iniciativu a je v něm bezpečno. V tomto prostoru potom můžeme dětem předkládat dostatek zajímavých a smysluplných činností a podnětů. S aktivitou je poté úzce spjatý i klid. Je tedy potřeba zahrnout relaxační a odpočinkové činnosti. Po celé trvání lekce představujeme dětem svět jako pozitivní místo. To souvisí například s výběrem témat na rozehrávání. Ke konci dramatické lekce je zde čas na hodnocení a další plánování. Do toho děti také zahrnujeme co nejvíc, je to možné. A v neposlední řadě dáme dítěti najevo svou úctu a důvěru v jeho uplatněné schopnosti.

Proces dramatické výchovy, jak ho podává Pavlovská (1998):

1. Volba tématu

Výběr správného tématu závisí hned na několika prvcích. Na vyspělosti žáků, jejich problémech (v našem případě se jedná o děti ve věku 3 – 6 let, a každý, kdo kdy s těmito dětmi pracoval, ví, že děti 3 – 4 leté a naproti tomu 5 – 6 leté mají ve svém vývoji veliké odchylky, a proto se musíme zaměřovat na alternativy pro mladší či starší děti), dále na tom, aby téma souviselo s učebním plánem a potom také, na což by se nemělo zapomínat, na učiteli samotném. Důležité při volbě je také to, aby téma mělo adekvátní proměnlivost v průběhu celého procesu dramatické lekce. V různých fázích tohoto tvořivého procesu totiž budeme téma opakovaně objevovat, důkladně prověřovat, zaujímat k němu svůj postoj, nebo ho probírat s ostatními (Pavlovská, 1998):

Podle Machkové (2017) lze zdroje námětů a témat pro stavbu dramatické lekce rozdělit podle toho, zda existuje výchozí motiv nebo jestli pracujeme bez něho a také podle toho,

je-li předmětem pro tvorbu lekce literatura (umělecká či odborná), jiný druh umění anebo jde o úplně odlišný zdroj. Jako je výchozí motiv či situace ze života, z informačních médií nebo z umění, ale formou převyprávění, bez použití díla, což mohou být například témata z mytologie. Já sama jsem jako náměty volila hlavně příběhy z dětské literatury. Hledala jsem knihy se sociálními tématy, které se budou orientovat na mé cíle. Také jsem hleděla na to, zda se na daném příběhu dá dobře postavit smysluplná a adekvátní lekce pro děti předškolního věku. Při plánování lekcí jsem také využívala aktivity, které jsem si na vlastní kůži vyzkoušela v rámci seminářů dramatické výchovy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

2. Hledání symbolické situace

Symbolická situace je v podstatě základním prostředkem pro zobrazování osob, dějů a témat. Mimo jiné tvoří zásadní nástroj divadelní komunikace. Dobré je, když má situace více než jen symboliku základního jednoduchého znaku, ale také “symboliku vyšší“. A to ve smyslu víceznačnosti a odkazování (Machková, 2007). Aby prožitky jednotlivců i celé skupiny ze symbolické situace byly silné, avšak hlavně kladné a prospěšné do budoucna, dávala jsem si záležet na tom, že se náměty v symbolických situacích budou projevovat dostatečně. Proto mi hledání symbolických situací zabralo při stavbě dramatické lekce nejvíce času. Celou dobu mi také v hlavě připomínala tvrzení od Švejdové (2011), že prožitky člověka není možné naplánovat, lze je akorát odhadovat. A to, mohou-li být pro člověka zdrojem pozitivních vzpomínek po celý život, nebo by mu mohly způsobit zranění, jejichž následky ponese celoživotně. A v předškolním věku to platí mnohonásobně. A jelikož dobře vím, že děti v mateřské škole jsou ve věku, kdy se formují, poznávají svět a všechno prožívají naplno, na pozitivním podání informací velice záleží.

3. Navození symbolické situace

Když je již symbolická neboli problémová situace zvolená, učitel se zamýšlí nad tím, o co všechno je nutné se postarat, aby se daná situace mohla plně realizovat. Zabývá se tím, o čem všem hráči potřebují mít povědomí. Jestli mají dostatek informací, které jsou

k zabývání se problematikou nutné, a jak by tyto informace mohli získat. Také zda jsou účastníci do světa příběhu a svých rolí v něm dostatečně vtáhnuti, aby dokázali tuto situaci přijmout a přiměřeně v ní jednat (Ulrychová, 2016).

O navození symbolické situace jsem se tedy snažila hned od začátku lekce a to hlavně prostřednictvím evokace. Děti si sice mohly navodit i něco, čeho se samotné rozehrávání vůbec týkat nebude, ale protože jsem pro evokaci používala konkrétní předměty, tak děti většinou ke správné odpovědi došly hned mezi prvními nápady. Tu danou odpověď jsem s nimi pak dále rozvíjela, abych využila jejich představivost a fantazii v tom správném směru.

4. Jednání v symbolické situaci

Činitelem symbolické situace je aktivní lidská činnost, a to přesně chování a jednání zúčastněných osob. Situace potřebuje k činnosti člověka, který v ní bude jednat, protože svým jednáním a chováním ji on utváří a formuje. Děj, dění a činnost vyvolávají mezi hráči v situaci potřebné konflikty a rozpory. Ty jsou v dramatické výchově vždy typu lidského. Ovlivňují temperament, charakter, psychické stavy, vůli, citové vnímání, a také zájmy, potřeby nebo vztahy k druhým (Machková, 2007).

5. Reflexe

Podle Valenty (2008) v rámci reflexe uvažujeme o smyslech, důležitostech a prožitcích, které v dramatu vznikly. Přezkoumává zjištěné hodnoty a postoje. Zjišťuje a ujasňuje míru porozumění, a to prostřednictvím různých postupů. Jako jsou debaty, psaní, různé druhy a formy umění nebo i skrze jiný dramatický žánr. Také pomocí sebehodnocení posuzuje učitelův vlastní přínos k práci.

Slovní reflexe je celkem typická a nejčastější. Chtěla jsem tím pádem zařadit i jinou její formu. Vyzkoušela jsem si tedy reflexi pomocí výtvarného umění ve formě kresby a s výsledky jsem byla víc než spokojená. Také jsem si díky tomu uvědomila, jak málo jsou estetické výchovy využívány při běžných situacích. Dle mého názoru by se například i konflikty mohli řešit pomocí výtvarných potřeb nebo třeba i zapojením hudební výchovy.

Reflexi zařazujeme jak v průběhu, tak i na konci dané činnosti a používáme ji pro bezprostřední sdělení svých pocitů, prožitků a reakcí. Dělí se na reflexi volnou –

ta je založena na spontánním projevu, nejčastěji ústním nebo se může projevit ve výtvarné formě. Reflexe řízená – je vedená a strukturovaná otázkami učitele (Provazník, 1998, in Kořátková, 1998). Zařazování reflexe v průběhu dramatických lekcí bylo jednoduché a přirozené. Ujišťovala jsem se tím, že jsme na sebe všichni naladěni, děti všemu rozumí tak, jak jsem to zamýšlela, mé vedení jim vyhovuje a že jsou plně přítomné. Na konci to kupodivu bylo mnohem složitější. A to z toho důvodu, že děti neměly vůbec potřebu lekci nějak specificky uzavřít. Skončilo to pro ně a potřebovaly se po té dlouhé době soustředění rozhybat a vypnout, ne mi ještě odpovídat na otázky, nad kterými se musejí zamýšlet.

3.1 Některé metody a techniky v procesu dramatické výchovy

Dvou základních pojmů – metody a techniky dramatické výchovy používáme podle Bláhové (1998) v těchto významech: Metodou, obecně myšleno, chápeme způsob, jakým dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle. Jako prostředek nám k tomu slouží technika, která popisuje přesně daný postup. Avšak je důležité podotknout, že každá metoda může obsahovat větší počet technik, a je jen na nás jakou z nich pro zadaný problém zvolíme. Také je dobré vědět, že metoda může existovat i sama o sobě, bez přispění kterékoli techniky.

Metody a techniky dramatu:

1. metoda a techniky expozice,
2. metoda a techniky vytváření kontextu,
3. metoda a techniky hry v roli a simulace,
4. metoda a techniky řešení krizového okamžiku,
5. metoda a techniky řešení dramatického okamžiku (rozporu),
6. metoda a techniky vedení a řízení dramatu,
7. metoda a techniky reflexe a hodnocení.

(Bláhová, 1998, s. 95)

3.1.1 Metoda expozice

Bláhová (1998) uvádí, že každé drama potřebuje být uvedeno. Což znamená, že je nutné na začátku co nejlépe předložit účastníkům základní informace, probudit v nich

potřebný zájem a poskytnout jim dostatek podnětů pro následnou práci. Expozice by měla připravit počátek problému (konfliktu či rozporu), který se dále v dramatu bude rozřešovat.

Používané techniky expozice:

1. Uvedení dramatu textem (čímž je u dětí předškolního věku myšleno například vyprávěním příběhu, četbou literárního textu, úryvku z deníku, dopisu či jiného textu správně interpretovaného dětem).
2. Uvedení dramatu prostředky výtvarné výchovy (jako jsou fotografie, ilustrace, obrazy, kresby, karikatury, ale dále třeba i mapy či plány vztahujícími se k příběhu, mohly by se sem určitě zařadit i sochy či jiná díla výtvarného umění).
3. Uvedení dramatu opravdovými předměty a věcmi, které dokážou dětem navodit obsah příběhu.
4. Uvedením dramatu pomocí učitele v roli.

Já jsem nejčastěji volila kombinaci uvedení dramatu textem a opravdovými předměty. Jenom text totiž není hmatatelný a děti předškolního věku, dávají na haptické podmínky opravdu hodně. Lépe si pak pamatují a právě dramatická výchova je tou estetickou výchovou, kde si pod zdánlivě obyčejným předmětem můžeme představit úplně cokoli. Jednou jsem děti uvedla do dramatu i prostředkem výtvarné výchovy, kdy jsem jim ukázala ilustraci na přebalu knihy, se kterou jsme potom pracovali.

3.1.2 Metoda vytváření kontextu

Cílem této metody je na základě Bláhové (1998) dodání předchozích nebo i dalších úplně nových informací. Může se zabývat i posílením příběhu či určité situace, přiblížením či upřesnění jednotlivých postav, dotvářením prostředí, v němž se v příběhu pohybujeme, nebo upřesněním času či ostatních okolností.

Používané techniky:

Brainstorming

V doslovném překladu “bouření mozků“ je technikou stimulující představivost a kreativitu. Jako první, má totiž každý z účastníků být absolutně spontánní a nebát se sdělit všechno, co ho napadá. Podělit se o své nápady, myšlenky a asociace, které ho

v rámci předneseného tématu napadají. Důležité je hlavně to, že nic z toho, co bylo vysloveno, nesmí být kritizováno, odsuzováno nebo jinak negativně ohodnoceno.

Dle Valenty (2008) přednesené nápady registrujeme, zapisujeme či dokonce nahráváme. Fázi končíme, když máme dostatek nápadů či rýsuje-li se nám řešení. Poté se skupina pouští do obsahové analýzy návrhů a výběru optimálního řešení.

Tohle bylo něco, co se mi s dětmi velmi dobře dařilo. Chvíli sice trvalo, než se děti naladily na to, že mohou říct opravdu coli, protože nic není špatně. Ale postupem času, s další dramatickou lekcí zahrnující tuto techniku jsem vnímala, jak se hranice posouvají a diskuse, které probíhaly, byly smysluplné a plné kreativního ducha.

Domýšlení postav (živými obrazy, kresbou, zástupnou rekvizitou či zástupným znakem)

Živý obraz nám může pomoci dokázat to, co je jinak v běžném životě nemožné. Zastavíme s ním čas, využijeme daný okamžik a vytěžíme z něj vše, co nám může poskytnout. Je to vlastně pantomimické zobrazení bez pohybu (Svobodová, 2011). Dětem jsem ho přiblížila tím, že je jako fotografie. Když potřebujeme vyfotit nějakou pózu, tak se také na chvíli zastavíme. A na vyhotovené fotografii se také nikdo nehýbe. Bláhová (1998) dodává, že ho mohou tvořit celé skupiny na základě domluvy, nebo naopak bez ní, a to tak, že každý účastník obrazu smí zaujmout v tomto seskupení postoj a gesto vyjadřující jeho vlastní názor a vztah k dané problematice.

Domýšlení postav směřuje k hlubšímu seznámení s charakteristikou dané postavy, k přiblížení její osobnosti, motivace a okolních vztahů (Valenta, 2008).

Zástupnou rekvizitu využíváme v případě, když nechceme, aby z jakéhokoli důvodu hrál postavu "živý" hráč. Například z důvodu síly prožitku, či možnosti přenosu negativního postoje na hráče po ukončení hry (Valenta, 2008). Pro zastupování postav jsem hodně využívala věci, které jsem dětem představila už v evokaci, kde si k nim hned vytvořily vztah a jejich smyslovost jim tedy byla úplně jasná. Mimo to jsem zase využívala barevné šátky.

Rozhovor s hlavní postavou nebo postavami z jejího okolí

Jelikož tímto rozhovorem potřebujeme získat informace, z nichž budeme nadále vycházet, mělo by být platné, že to, co v průběhu rozhovoru zjistíme, se nebude dále měnit a bude všemi respektováno. Což znamená, že když některá z postav prohlásí, že má dvě sestry, je to daný fakt, který už nelze v průběhu hry popřít ani změnit.

Časový okamžik ze života hlavní postavy nebo dalších postav dramatu

Jde o techniku, díky které mají účastníci možnost přiblížit si určité chvíle ze života hlavní postavy nebo jiných postav dramatu, a tímto způsobem doplnit chybějící informace. Ideální je například postupovat tak, že si skupiny mezi sebe rozdělí jednotlivé části jednoho dne sledované postavy či postav a následně je předvádějí v chronologickém pořadí, aby společně získali detailní představu o vývoji událostí i vlivů, které co formovaly. My jsme takto znázorňovali den ze života bytostí žijících v pohádkovém lese před tím, než přišla strašlivá pohroma, která jim zničila obydlí. Tím jsme se díky pohledu do minulosti, kde bylo ještě vše v pořádku, více vcítili do aktuální situace, která je problémová. Touto technikou se tedy můžeme libovolně vrátit do minulosti, nebo naopak pohlédnout do budoucnosti daných postav.

Vytvoření prostředí, v němž se děj dramatu odehrává

Výsledek této techniky je v tom, že účastníci dramatu sami a zcela dle svých představ vytvoří prostředí, v němž se odehrává děj. Posilují tak kolektivní i svůj vztah k příběhu i jeho postavám. A to:

- postavením scény za pomoci jednoduchých rekvizit
 - seskupením předmětů vztahujících se k ději
 - kresbou map či plánek místa děje
 - popisováním krajiny z imaginárního dopravního prostředku
 - zvukovými plány prostředí děje (např. zvuky lesa, rozbouřeného moře, tržnice apod.)
- jistě není nutné připomínat, že zvukový plán, který vytvoří sami účastníci dramatu, je daleko hodnotnější než jakákoliv připravená profesionální nahrávka. Předvádí-li jedna skupina zvukový plán, je nejvhodnější, aby ostatní měli zavřené oči.

S dětmi jsem ve svých lekcích využila techniku postavení scény za pomoci jednoduchých rekvizit a zvukový plán prostředí děje. To jim pomohlo se přenést do časoprostoru

důkladněji a celý prožitek prohloubit. Stavění scény se hezky projevilo v oblasti kolektivní spolupráce. Při vytváření zvukového plánu se naopak děti více orientovaly samy na sebe. Vymýšlely zvuky a poté je vydávaly. Ve výsledku posilovaly práci v kolektivu, ale nejprve si musely být jisté ve svém vlastním projevu, aby se mohly soustředit na celkový dojem a vnímat výsledek.

3.1.3. Metoda hry v roli a metoda simulace

Jedná se o nejzákladnější metody dramatické výchovy, kdy dítě dostává možnost přizpůsobit si realitu do svých vlastních představ. Při hře dítě přijímá roli někoho jiného za svou vlastní a chová se tak, jak se domnívá, že by ta určitá postava v dané situaci projevovала. Díky tomu má možnost být stále samo sebou, avšak zároveň, je-li to je v dané chvíli nutné, i někým jiným. Převzaté role dítě může i střídát (Amirová a spol., 2019). Valenta (2008) popisuje, že hra v roli je základní metodický princip, díky němuž se dramatická výchova liší od ostatních vzdělávacích systémů.

Hra v roli má více stupňů a různých forem, jako jsou tři základní: simulace, alterace a charakterizace. Při simulaci měníme pouze okolnosti, při alteraci jedinec vstupuje do role určité sociální pozice a při charakterizaci je již hra v roli spojena s vlastnostmi dané postavy (Machková, 2007).

Používané techniky přejímání rolí – Bláhová (1998):

- Rozdělení rolí dle vlastního výběru.
- Přidělení rolí učitelem, losování určitých postav.
- Převzetí daného zástupného znaku.
- Skrze loutky či oživením jiné zástupné rekvizity.
- Předem připravená role – mohou totiž nastat situace, kdy potřebujeme, aby se v dramatu objevila postava, která ve své roli zůstane po celou dobu a bude ji hrát naprosto věrohodně a autenticky. O tuto spolupráci většinou požádáme někoho z učitelského sboru.

3.1.4. Metoda řešení krizového okamžiku

Na rozdíl od divadelního představení není ve školním dramatu většinou možnost krizový okamžik rozehrát (např. fyzické napadení, úraz apod.) avšak je nutné ho nějakým

způsobem překlenout. Stejným způsobem je dobré řídit se vždy, když hrozí nebezpečí přehrávání či “šaržírování“, tzn., pokud je daná situace nad možností hráčů.

Používané techniky:

- Převyprávění či přečtení krizového okamžiku příběhu.
- Využití zvukového záznamu.
- Použití zástupné rekvizity.
- Simulace, jinak představa, sama sebe v krizovém okamžiku, hlubší prozkoumání vlastních pocitů a myšlenek s možností hlasitého sdělení vlastního i svých spoluhráčů.
- Živý obraz (Bláhová, 1998).

S dětmi jsem nejčastěji používala převyprávění či přečtení krizového okamžiku. Využili jsme však i pomoc hudebních nástrojů a v poslední lekci jsem se odvážila i k simulaci krizové situace, konkrétně k práci s myšlenkami hlavní postavy.

3.1.5. Metoda řešení dramatického konfliktu (rozporu)

Tato metoda je podle Bláhové (1998) také jedna z nejdůležitějších v hraní dramatu, jelikož učí hledat řešení a formulovat postoje a názory.

Používané techniky:

- Názorové spektrum je technika, kterou účastníci jednoduše a všichni naráz vyjádří, jak se staví k určitému problému. A to tak, že se hráči rozmístí na pomyslné imaginární přímce a vytvoří škálu mezi dvěma protichůdnými názory.
- Vnitřní hlasy (alej, ulička) je technika, v rámci které klíčová postava prochází mezi svými spoluhráči, a ti nahlas demonstrují její myšlenky a pocity. Nejčastěji před tím, když postavu čeká závažné rozhodnutí. Význam této techniky je ukryt v tom, že se k problému vyjadřují všichni, a stávají se tak jakýmsi společným svědomím. Vyslovenými názory mohou ovlivnit rozhodnutí nejen uvedené postavy, ale skrze ni i další vývoj událostí.
- Obdobnou variantou je způsob, při němž se spoluhráči staví do role “rádců“ dané postavy. Své rady nemusejí sdělovat přímo sami za sebe, ale např. v roli předmětů, jaké postavu obklopují. A i zde platí, že mohou být vysloveny v záporném slova smyslu – např. rady čertů, zlých skřítků apod.

- Rozehrání ve dvojicích či skupinách: i tato technika je založena na rozehrání pouze určité části dramatického příběhu. Rozehrání situace umožní hledat a najít pro zkoumaný problém co neoptimálnější řešení. Práce ve dvojicích a menších skupinách představuje možnost lepšího soustředění a analyzování dané situace více do hloubky, a to i méně smělymi hráči. Současně tak vytváříme i více variant, ze kterých pak účastníci mají možnost vybrat tu, která bude pro daný problém nejvhodnější.
- Živý obraz.

Mým hlavním cílem byla spolupráce a kooperace, takže jsem nejčastěji využívala rozehrávání ať už ve dvojicích nebo ve větších skupinách.

3.1.6. Metody vedení a řízení dramatu

Boční vedení, neboli postranní koučování představuje způsob slovního vedení určité činnosti učitelem, kdy nejsou instrukce a potřebné údaje dávány předem, ale až v průběhu jednání. Je také podkladem pro narativní pantomimu, kdy učitel povídá příběh a hráči ztvárňují to, co právě vypravuje.

Vedení zevnitř, tedy vstupem učitele do role. Je technika, orientující se na herecké schopnosti učitele, které by měly být jeho silnou stránkou. Je zde důležitá určitá přirozenost, pravdivost a věrohodnost. A protože učitel zároveň lekci vede, musí plynule střídat úseky, kdy je v roli a kdy jedná sám za sebe jako učitel. (Machková, 2007)

3.1.7. Metody a techniky reflexe a hodnocení

Marušák (2010) předkládá, že pomocí metody reflexe učitel sleduje zhodnocení předchozí zkušenosti. K tomu, zvolením techniky reflexe, se zaměřuje i na jiné didaktické cíle. Skupině nabízí takové činnosti či otázky, které zapojí všechny účastníky.

Používané techniky:

- Reflexe neřízená – je součástí procesu úplně přirozeně, aniž by na ni pedagog kladl nějaký přehnaný důraz, či ji jako reflexi definoval. Hráči v rámci této techniky spontánně vyhodnocují prožitky a smysly s reflexí související, aniž by to učitel zdůrazňoval.

- Reflexe řízená, plánovaná – otázky, náměty, problémy a témata nastoluje a reguluje učitel.

3.2 Dramatická výchova v mateřské škole

Mezi hlavní poznávací procesy dětí ve věku tří až šesti let patří vnímání, představivost, myšlení, a to vše podtrženo paměťovými procesy. Vývoj těchto procesů je v předškolním věku velice intenzivní. A mateřská škola ho podněcuje svým vlastním způsobem. Záleží totiž mimo jiné na výchově dítěte, jeho vlohách, zájmech a prostředí. Vnímání u jednotlivých dětí se může výrazně lišit. Prostor mateřské školy se snaží tyto rozdíly ustálit do určité roviny. Věnuje se dětem individuálně a zároveň jim poskytuje vrstevnické prostředí, do kterého se začleňují, jako později do společnosti (Amirová a spol., 2019).

3.2.1 Zásady při dramatických aktivitách s dětmi v mateřské škole

Při práci s dětmi v mateřské škole, je pro správné fungování celého kolektivu zásadní dodržovat určitá pravidla. A při dramatických činnostech, tomu je také tak. Proto podle Amirové a spol. (2019) každý pedagog ocení, když se může spolehnout na osvědčené zásady práce. Ve své knize autorky uvádějí tato:

- Partnerství mezi učitelem a dětmi, které je spojené s lepším pochopením zadaných požadavků a vzniklých situací, které vede k hlubšímu a kvalitnějšímu prožívání.
- Bezpodmínečné přijetí dítěte, takového, jaké je, což znamená pochopení všech předností, možností, hranic i možných chyb a omylů. Učitel s těmito znalostmi vytváří klima, ve kterém dává jasně najevo, že každý má svá pozitiva a dokáže být v něčem dobrý (Machková, 2007).
- Vzájemná důvěra, ke které dochází spoluprací mezi dítětem a pedagogem. Valenta (2008) upozorňuje na to, že dítě je tím, kdo představenou dramatickou metodu oživí svou činností – naplní ji fyzickým jednáním. Naproti tomu učitel sesazuje dohromady to, co ví o úrovni a možnostech hráčů. A souzněním těchto aspektů dochází k důvěře, díky které mohou dramatické lekce naplňovat všechny činitele.
- Prožívání radosti ze hry, díky projevení individuálního vnitřního žití každého dítěte (Machková, 2007).

- Správná motivace pomocí stimulace psychiky dítěte, na základě pro něj osobně důležitých a významných témat a aktivit (Machková, 2007).
- Dostatek aktivit a možnost si odpočinout. Amirová a spol. (2019) tuto zásadu popisuje tak, že je důležité nabídnout dítěti dostatek fyzických i psychických činností a doplnit rušné aktivity i klidnějšími částmi dramatické lekce. Každé dítě má možnost si oddechnout na místě k tomu vyhrazeném, pokud potřebuje naplnit tyto své potřeby.
- Pestrost a smyslnost činností má poukázat na rozmanitost aktivit. Při realizaci dramatické lekce by měl učitel adekvátně reagovat na aktuální potřeby a zájmy dětí, netrvat na přesném naplnění připraveného plánu (Amirová a spol., 2019).
- Seznamování s morálními principy. Tím Amirová a spol. (2019) poukazují na to, že je dobré děti seznamovat s okolním prostředím, ve kterém se setkáváme s dobrem i zlem. Vysvětlit jim, jak a proč dobro od zla odlišovat.

3.3 Stimulace vztahů pomocí dramatické výchovy

Stimulovat sociální vztahy u dětí ve věku tří až šesti let pomocí dramatické výchovy, jsem se rozhodla z toho důvodu, že dramatické lekce probíhají společně s dalšími dětmi. Všem je zprostředkovaný kontakt s vrstevníky, díky kterému je snadnější se seznámit. Může to být vnímáno i tak, že tímto způsobem si děti nacvičují začlenění do společnosti v bezpečném prostoru, kde nic není špatně. Je jim umožněno zamyslet se nad řešením určitých problémů hravou formou, která je jim přirozená. Mohou si představit, že jsou někým jiným a udržet si tak odstup od reality, pokud ho v tu chvíli či v uvedené problematice potřebují.

Metody a techniky dramatické výchovy, které do svých lekcí vybírám, jsou zaměřené na posilování vrstevnických vztahů. Zaměřují se na kooperaci mezi dětmi. Ve dvojicích, i v menších či větších skupinách. Na seznámení s druhým, jeho respektování, a schopnost vcítit se do něj. Dále na rozvoj verbální i neverbální komunikace, která je také velice důležitým aspektem při navazování vztahů. Mým cílem je dítě stimulovat tak, aby si bylo v oblasti vztahů s vrstevníky jistější.

Praktická část

V praktické části jsem realizovala pět dramatických lekcí, zaměřených na rozvoj sociálních vztahů mezi dětmi. Lekce byly rozehrány jednorázově v heterogenní třídě mateřské školy, ve které pracuji.

Před realizací lekcí jsem s dětmi provedla rozhovor, který se orientoval právě na jejich subjektivní vztahy k jiným dětem. Stejný rozhovor jsem provedla i po dokončení dramatických lekcí.

Na základě vyhodnocení rozhovorů jsem prováděla výzkum. Zkoumala jsem, jak se během časového období měsíce budou vztahy mezi dětmi proměňovat, upevňovat nebo i jinak variovat.

Tabulka, do které jsem zaznamenala vyhodnocení výzkumu, kromě shrnutí rozhovorů s dětmi dále na konci v poznámce zahrnuje poznatky z rozhovorů se dvěma pedagogy – mými kolegyněmi, které byly v průběhu celého výzkumu přítomné. Jsou součástí třídy stejně jako já, ale na rozdíl ode mě dramatické lekce neprováděly. Proto jsou jejich reflexe ohledně reakcí dětí na dramatickou výchovu více objektivní. Obě dvě znají všechny děti, které se účastnily výzkumu a tím pádem si také všímaly, zda na ně mnou použité metody a techniky dramatické výchovy působí a jak se děti projevují a společně interagují ve volné hře.

4 Cíle praktické části

Praktická část si klade za úkol doložit splnění cílů bakalářské práce a odpovědět na výzkumné otázky. Cíle a otázky jsou na sebe orientované, otázky se vždy vážou k cíli a jejich vyhodnocování spolu tedy úzce souvisí.

5 Cíle bakalářské práce

Zjistit, zda aplikace dramatických lekcí může mít vliv na vztahy dětí ve skupině a jestli se dítěti rozšíří okruh vrstevníků pro hru či se některé vztahy upevní, nebo jinak změní.

Seznámit děti, které nemají žádné zkušenosti s dramatickou výchovou, s realizací dramatických lekcí. Sledovat cestu skupiny a vztahů v ní od první dramatické lekce až k té poslední.

6 Výzkumné otázky

Na první cíl bakalářské práce, se vážou druhé dvě výzkumné otázky.

Působily mé dramatické lekce u dětí na rozvoj kamarádských/přátelských vztahů?

Jsou změny ve vztazích mezi dětmi pozorovatelné ve volné hře a běžném fungování v režimu MŠ?

Na druhý cíl se orientuje první výzkumná otázka, která je velice důležitá pro celý výzkum.

Vytvořila jsem funkční lekce adekvátní pro realizování s dětmi předškolního věku?

Mým hlavním cílem je pozorovat vývoj a případnou změnu sociálních vztahů dětí a jejich vrstevníků působením dramatických lekcí. Avšak kdyby mé lekce nebyly adekvátně sestavené a provedené, neměla bych co zkoumat.

7 Výzkumné metody

Hlavní výzkumnou metodou byly samotné dramatické lekce, které se zaměřují na oba cíle a všechny tři výzkumné otázky s nimi spojené. S dramatickými lekcemi souvisí i další metoda, a to metoda zúčastněného pozorování, v rámci které byly lekce nahrávány na zvukový záznam, pro lepší následné vyhodnocování.

Jako další výzkumná metoda byly použity rozhovory. A to dva typy rozhovorů. Strukturovaný, kdy respondenty bylo 11. dětí. A jako druhý, kvalitativní polo-strukturovaný rozhovor, kdy jsem se vyptávala dvou pedagogů, a to svých kolegyň.

8 Vlastní výzkumné šetření

Vlastní výzkumné šetření bylo výzkumem kvalitativním. Před zahájením celého projektu jsem se jedenácti dětmi různého věku od tří do sedmi let rozhovorem ptala na tři otázky, které mi přiblížily, jaké mezi sebou děti mají vztahy. Otázky zněly:

1. S kým si rád/a hraješ ve školce?
2. Na koho se ráno těšíš, když přijdeš do školky?
3. Je ve školce někdo, s kým si nerad/a hraješ?

Totožné otázky jsem těm samým dětem položila i po odehrání všech pěti dramatických lekcí.

Mimo to, jsem v rámci měsíce, kdy můj výzkum probíhal, využívala výše již zmíněné výzkumné metody, a to zúčastněné pozorování a rozhovor s pedagogy. Obojí jsem poté zahrнула do tabulky pojednávající o vyhodnocení.

Jména dětí byla pro potřeby výzkumu změněna a pro zachování anonymity také neudávám mateřskou školu, ve které jsem výzkum prováděla.

8.1 Cílová skupina

Zvolenou cílovou skupinou byla skupina heterogenní, s dětmi ve věku od tří do šesti let, tedy předškolními. Třída je složená ze tří věkových skupin, děti 3-4 leté, 4-5 leté a děti 5-6 let. Od každé této věkové skupiny je ve třídě 8 dětí. Zaměřila jsem se jak na chlapce, tak na dívky. Jejich socializace se v tomto věku celkem liší, takže jsem se na tento aspekt snažila brát ohled při vyhodnocování výzkumu. Důležité je podotknout, že děti neměly žádnou předešlou zkušenost s dramatickou výchovou a jejím působením.

8.2 Dramatické lekce s reflexemi

V další kapitole rozepíšu postupně svých pět dramatických lekcí, které jsem sama sestavila podle mnou zvolených témat a námětů a následně s dětmi realizovala.

Lekce jsou dělené do dvou nebo tří herních bloků. Každý blok časově vychází přibližně na třicet minut. Při velkém počtu dětí mohou být jednotlivé bloky i delší.

Předtím, než jsem začala vybírat témata a náměty pro své lekce, tak jsem se zamyslela nad tím, jaké mám cíle. Vzala jsem roviny cílů sociálních a osobnostních a zamyslela se nad tím, pomocí čeho bych je mohla naplnit. Protože jsem si jistá v práci s literaturou, rozhodla jsem se hledat v dětských knihách. Prošla jsem knihovnu v mateřské škole i u sebe doma. Vybrala jsem si příběhy, které mě něčím zaujaly, a poté si představovala, jak bych pomocí nich mohla naplnit cíle dramatické. Vybrala jsem ty, které nejvíce pasovaly do mých představ.

Co se cílů týče, čerpala jsem také z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Dramatická výchova jako taková, se odráží hned v několika vzdělávacích oblastech. Naplňuje například oblast Dítě a jeho tělo - stimuluje a podporuje růst a neuro-svalový vývoj dítěte, dále jeho fyzickou pohodu tím, že zlepšuje zdatnost jeho pohybových i manipulačních dovedností. Souzněním s oblastí Dítě a jeho psychika, dramatická výchova podporuje duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebe-nahlížení. Jeho kreativitu a sebevyjádření, stimuluje osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzuje dítě v dalším rozvoji, poznávání a učení. A v poslední řadě je tu oblast Dítě a ten druhý. Zde je cílem podněcovat utváření vztahů dítěte k dítěti jinému či obě dospělým. Posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů. Zbylé dvě oblasti, a to Dítě a společnost, dítě a svět, dramatická výchova naplňuje pomocí zvolených témat. (MŠMT, 2021)

8.2.1 Dramatická lekce – Mámo usmaž kobližky

1. plán činnosti

Cílová skupina: heterogenní – děti 3 – 6 let

Časová dotace: 3 x 30 min

Téma: Spolupráce a jaké to je, když někdo spolupracovat nechce

Námět: báseň – Mámo usmaž kobližky – HRUBÍN, František. *Špalíček veršů a pohádek*. 9. vyd., (8. v Albatrosu). Ilustroval Jiří TRNKA. Pokladnice Albatrosu. Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-02190-4.

Cíle:

dramatické:

Dítě je uvedeno do dramatického umění, seznamuje se se vstupem do role a schopností výrazu pohybem, vnímá učitele v roli, propojuje dramatickou výchovu s ostatními estetickými výchovami.

sociální:

Dítě si osvojuje práci ve dvojici a v kolektivu, nenaráží do ostatních dětí při pohybových aktivitách, plně se soustředí na jednu činnost.

osobnostní:





Dítě si osvojuje pozitivní hodnoty a postoje ohledně pomoci druhým, rozvíjí svou vnímavost, fantazii a tvořivost, učí se řešit problémy.

Organizace:

Paní učitelka si osvojí říkanku: Mámo, usmaž koblížky. Nejprve na palec a pak i na ostatní prsty si nakreslí obličej černým fixem.

Pomůcky: černý fix

Vysvětlivky:

všichni sedí v kruhu	aktivita pro děti	využití námětového textu	hudební aktivita
			

Modře psané repliky jsou citace toho, co řekly děti.

2. dramatická lekce s reflexí

1. blok

organizace: obličej nakreslený pouze na palci

Paní učitelka přijde s tím, že zná pohádku o Palečkovi.

○ evokace - KDO BY MOHL BÝT PALEČEK?

Paleček v tomto příběhu je prst. Paní učitelka ukáže dětem svůj palec, s nakresleným obličejem.

A tenhle Paleček, má ze všeho nejraději koblížky. Jde tedy za maminkou a povídá jí:

 „Mámo, usmaž koblížky!“

„Až mi dojdeš na šišky!

Nemám už čím topit synku,

dělej něco pro maminku.“

Paní učitelka ukáže Palečka a mluví za něj na druhou paní učitelku, která jí odpovídá v roli maminky. Dále paní učitelky s dětmi rozeberou předvedenou etudu. Padnou otázky typu:

„Myslíte, že maminka usmaží Palečkovi koblížky, když se takhle zeptal?“



vstup do role – DIALOG PALEČKA A MAMINKY

Ve dvojicích předved'te: Jak by ses jako Paleček maminky zeptal, a co by maminka odpověděla.

Na konec lekce se položí otázka: „Kam Paleček pro šišky půjde?“

1. dvojice

„Mami, uděláš mi prosím koblížky?“

„Jo.“

2. dvojice

„Maminko, já bych prosil koblížky.“

„Tak jo.“

3. dvojice

„Můžu prosím koblížky, já mám na ně chuť.“

Paní učitelka: „To víš, že ano, Palečku, moc ráda ti je udělám, když umíš tak hezky poprosit. Akorát Palečku, já nemám čím topit.“

Toto byla úplně první zkušenost dětí s hraním nějakých etud a celkově s postupy a metodami dramatické výchovy. Byly hodně vyplašené a moc netušily, co po nich vlastně chci. Snažila jsem se o vytvoření bezpečného prostoru a o podporu ze strany učitele, protože jsem viděla, že děti jsou nejisté, stydí se a není jim úplně příjemné mluvit, natož něco hrát

přede všemi. Bylo pro ně také složité vstoupit do role. To jsem sice předpokládala, ale i tak mě to překvapilo. Myslela jsem si, že pro ně bude jednodušší představit si, že jsou teď Paleček a mají promluvit na maminku jako on.

S čím jsem také tak úplně nepočítala, bylo to, že všechny děti nevědí, jak vypadají kamna a že by se v nich dalo topit šiškami. Tak na tom jsme se mírně zasekli. Museli jsme si vysvětlit, jak taková kamna fungují a ukázat si pár obrázků.

2. blok

pomůcky: může být znovu obličej nakreslený pouze na palci, ale není vyloženě potřeba

○ Rekapitulace pohádky. Co jsme se dozvěděli včera?



narativní pantomima – V ROLI PALEČKA

Paní zadává kusy oblečení a děti ztvárňují jejich oblékání:

- spodní prádlo
- kalhoty
- ponožky
- triko
- mikinu...

Teď vám povím, jak do toho lesa půjde.

Děti předvádějí Palečkovu cestu do lesa.

- vyjde ze dveří
- jde rovně
- zastaví na přechodu – rozhlédne se – přejde přechod
- jde do kopce
- přeskočí potok
- obejde velikou díru...



rytmické cítění – ZVUKY LESA

„Paleček je v lese. Došel tam celý udýchaný. Tak se na chvilku zastaví, aby si odpočinul. A poslouchá. Co v lese slyší?“

- vítr
- ptáčky
- vodu – potok

Vždy si s dětmi ujasníme daný zvuk. Ony ho poté předvedou. Všichni dohromady vydávají stejný zvuk. Pak vymýšlejí další.

Potom dostanou na výběr, který zvuk budou předvádět. A společně vytvářejí les plný různých zvuků.

Dále se rozdělí na 2 skupiny. Jedna skupina si jako paleček sedne/lehne a zavře oči. Druhá skupina předvádí zvuky lesa. Potom se vymění.

Druhá část dramatické lekce už byla o trochu lepší. Narativní pantomima dětem šla, protože byla založená na reálných zkušenostech, které děti mají. Předváděly věci, které dobře znají a dělají každý den jako je oblékání se a přesun z místa na místo. Jen s tím rozdílem, že musely zapojit svou představivost, ale to je pro děti přirozené, takže to zvládaly hned. U oblékání jsem si občas všimla, že některé děti pozorují jiné, protože si samy nejsou jisté, jak se daná věc obléká. Předvedení cesty však zvládaly bez problémů a já viděla, že si opravdu představují cestu, kterou musejí překonat, aby došly k lesu.

Pro napodobování zvuků lesa jsem děti rozdělila tak, že jsem vzala děti z jedné půlky místnosti a posadila je a zbytek začal předváděním. V této činnosti se cítily dobře. Měly spoustu nápadů na zvuky, a když jsem se na jejich výzvu i já na chvíli stala Palečkem, zavřela oči a nechala děti úplně převzít iniciativu, dokázala jsem si skoro živě představit, že jsem opravdu v lese.

3. blok

organizace: obličej nakreslený na všech pěti prstech

○ Rekapitulace pohádky. Co se v našem příběhu doted' stalo?

📖 **Paleček je dávno v lese**

sám však šišku neunes.



pohybová hra – honička – PALEČEK A ŠIŠKY

Děti se pohybují po prostoru. Jeden je Paleček = baba. Ostatní děti jsou šišky, které Paleček potřebuje posbírat. Když Paleček někoho chytí, ten chycený si lehne a přilepí se zády k zemi, co nejvíc tak, aby ho nešlo zvednout. Baba se ho snaží zvednout.

○ **Jak by mohl Paleček šišku zvednout?**

Přemýšlíme, co bychom Palečkovi poradili.

Následují dialogy s jednotlivými dalšími prsty. Každý z nich má nějakou negativní vlastnost.

📖 **UKAZOVÁČEK**

Jde okolo školáček

jménem Ukazováček.

okoukne ji, pak se sehne,

Ale s šiškou ani nehne.



vstup do role – DIALOG S UKAZOVÁČKEM

Ukazováček je vejtaha. Naparuje se, že žádnou pomoc nepotřebuje, že Paleček jen nemá sílu a že zvládne šišku zvednout sám.

Jedno dítě je Paleček a druhé Ukazováček. Paleček má za úkol poprosit Ukazováčka o pomoc a dítě v roli Ukazováčka dostane “tajné“ zadání.

Tajné zadání: „Představ si, že jsi Ukazováček, že všechno umíš nejlíp a ošklivě to ostatním říkáš. A až tě Paleček poprosí o pomoc, tak se vytahuj, že zvedneš šišku úplně sám bez pomoci.“

Několik dětí si vyzkouší být namyšlení jako Ukazováček. Podle zadání tvrdí ostatním, jak jsou nejsilnější. Další dítě je zase šiška a Ukazováček se jí snaží marně zvednout.

PROSTŘEDNÍČEK

Zavoláme Prostředníčka:

„Prostředníčku, pomoz nám!“

Chlapečkovi zrudla líčka:

„Nadarmo se namáhám!“



vstup do role – DIALOG S PROSTŘEDNÍČKEM

Prostředníček je lenoch. Nic se mu nechce, jen leží a vymlouvá se, když ho Paleček poprosí o pomoc.

Jedno dítě je Paleček a druhé Prostředníček. Paleček má za úkol poprosit Prostředníčka o pomoc a dítě v roli Prostředníčka dostane “tajné“ zadání.

Tajné zadání: „Představ si, že jsi Prostředníček, že jsi líný, nic se ti nechce a až tě Paleček poprosí o pomoc, jen se vymlouvej, proč to neuděláš.“

Několik dětí si vyzkouší být líní jako Prostředníček. Podle zadání říkají, jak se jim nic nechce a proč Palečkovi nepomohou.

PRSTENÍČEK

Zavoláme Prsteníčka:

„Prsteníčku, tak co ty?“

Chlapečkovi zrudla líčka:

„Šiška dělá drahoty.“



vstup do role – DIALOG S PRSTENÍČKEM

Prostředníček je diktátor. Když ho Paleček poprosí o pomoc, tak si ho začne komandovat a sám nic neudělá. Říká mu, jak to má udělat, ať se snaží, ale sám sedí a ani se nezvedne.

Jedno dítě je Paleček a druhé Prsteníček. Paleček má za úkol poprosit Prsteníčka o pomoc a dítě v roli Prsteníčka dostane “tajné“ zadání.

Tajné zadání: „Představ si, že jsi Prsteníček, a když tě Paleček poprosí o pomoc, buď na něj ošklivý a rozkazuj mu, jak má tu šišku, zvednou. Ale nepomáhej mu.“

Několik dětí si vyzkouší komandovat jako Prsteníček. Podle zadání říkají, ať se Paleček víc snaží, ale samy mu nepomohou.

MALÍČEK

Zavoláme na Malíčka:

„Malíčku, pomoz nám!“

Malíček je chytrá hlava,

kamarádům rady dává:

„Ty jdi sem a ty jdi tam,

čekejte, až zavolám.“

„Tak teď! Hej rup, už ji nesem...“

Vracejí se domů lesem,

Máma jim dá za šišku

cukrovanou kobližku.



etuda – ZVEDÁNÍ ŠIŠKY

Vytvoříme postupně několik skupinek dětí, které představují pět prstů. Plus jedno dítě jako šiška. Všichni ve skupince společně reprodukuje poslední část básně.

Reflexe pohádky a ponaučení, které z ní pro nás vyplývá.

U těchto etud jsem vždycky zvolila jen jednu dvojici, která nám dialog předvedla. Bylo to pro děti těžké, a kdyby to šly dělat další děti, nemělo by to moc efekt. Proto jsem

raději věnovala čas tomu, že jsme si o tom s dětmi pořádně popovídali. Abych jim předala to, co jsem touto aktivitou předat měla v plánu.

Ke konci jsem si uvědomila, že jsem tuto aktivitu pro první zkušenost s dramatickou výchovou nezvolila úplně nejlépe. Musela jsem dětem hodně pomáhat, radit, podporovat je, ale společně jsme to zvládli a i to je pro mě opravdu veliký úspěch.

Je to vlastně i mé první tvoření dramatické lekce pro opravdové děti. Zatím jsem je rozehrávala jen v rámci seminářů ve škole a zkoušela je se svými spolužačkami, kdy jsme si navzájem předváděly děti. A to je prostě úplně něco jiného. Takže i já se pomocí toho učím a posouvám dopředu.

Ale zjistila jsem, že děti neměly až takový problém do role vstoupit, jako že si spíš nedokázaly představit, co by měly říkat. Nesetkávají se běžně s tak vystupňovaným odporem, který jsem po nich v tomto cvičení chtěla. Bylo to pro ně tedy hlavně nepřírozené a to byl důvod, proč se necítily dobře a nevěděly jak reagovat a rozehrávat scénku nějak víc. Viděla jsem na nich ale to, jak jim negativní vlastnosti nebyly příjemné a uvědomují si, že když se někdo takhle chová, ostatní z toho nejsou nadšení a ani se s ním nechtějí kamarádit.

Tato první dramatická lekce s dětmi bez jakékoli dřívější zkušenosti přinesla spoustu nových podnětů. A to jak dětem, tak i mně samotné. Neprobíhala sice úplně podle mých představ, ale i tak byla prospěšná. Cíle, které jsem si před lekcí vytyčila, se mi podařilo ve většině případů naplnit. Sice například při práci ve dvojici to trochu vázlo, ale to bylo z toho důvodu, že zadání nebylo pro začátek úplně nejjednodušší. Vstup do role byl takhle na poprvé těžký, ale to se dalo předpokládat a seznámení s ním určitě proběhlo. Lekce byla dělaná srozumitelně, a ačkoli se některé děti přímo nezapojily, tak si mnoho odnesly. Byly to hlavně děti mladší nebo tišší. Ale protože to bylo úplně první setkání s metodami a technikami dramatické výchovy, bylo dle mého názoru důležité a přínosné, i když děti probíhající dění spíše pozorovaly zpovzdálí.

Dále jsem používala Palečka jako mnemotechnickou pomůcku, když jsem po dětech chtěla, aby poprosily. Vždy jsem dětem řekla, zda by se takhle zeptal Paleček a zahýbala na ně palcem. Poté hned věděly, co po nich chci a že zapomněly poprosit.

8.2.2 Dramatická lekce – Jak dobře se známe

1. plán činnosti

Cílová skupina: heterogenní – děti 3 – 6 let

Časová dotace: 3 x 30 min

Téma: Jak dobře znám ostatní děti ve školce – poznávání do hloubky

Námět: dramatické aktivity v rámci seminářů dramatické výchovy na Pedf UK

Cíle:

dramatické

Dítě zvládá orientaci v dramatickém prostoru, rozvíjí narativní pantomimu a schopnost komunikovat verbálně i neverbálně.

sociální:

Dítěti se vyvíjí sociální porozumění a vědomí, poznává samo sebe a ostatní, uvědomuje si odlišnosti, učí se naslouchat ostatním a nepřerušovat je.




osobnostní:

Dítě dosahuje pozitivního sebepojetí, rozvíjí svou vnímavost vůči sobě i ostatním, osvojuje si nezávislé myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek.

Organizace:

Pomůcky: hudební přehrávač, velký papír a fix na psaní, plastové kloboučky či jiné předměty na vyznačení míst, deka

Vysvětlivky:


všichni sedí v kruhu	aktivita pro děti	využití námětového textu	výtvarná aktivita
			

Modře psané repliky jsou citace toho, co řekly děti.


2. dramatická lekce s reflexemi:

1. blok

organizace: hudební přehrávač, velký papír a fix na psaní

 pohybová aktivita – ZDRAVÍME SE

Děti běhají na hudbu. Když hudba zastaví, každý si najde někoho do dvojice a s tím se podáním pravé ruky pozdraví. Snažíme se podat si ruku s co nejvíce hráči.

 výraz pohybem – CO RÁD DĚLÁM?

1. část

Každý pantomimicky ztvární nějakou činnost, kterou rád dělá. Ostatní potom společně nahlas hádají, co dotyčný předvádí. Následně po pojmenování, danou činnost každé dítě předvede samo za sebe. Činnosti se nesmí opakovat.

2. část

Hraje hudba, na kterou děti běhají či tančí. Po zastavení hudby paní učitelka vybere některé dítě a zeptá se ostatních, jestli si pamatují, co rád dělá? Co nám před chvílí předváděl? Poté všichni předvedou předešlou činnost vybraného dítěte.

 tvorba plakátu – CO UŽ VÍME/ CO BYCHOM SE CHTĚLI DOZVĚDĚT

Paní učitelka na velikém papíru vytvoří dva sloupečky, které nadepíše: CO UŽ VÍME a CO BYCHOM SE CHTĚLI DOZVĚDĚT. Poté se začne ptát dětí, co už o sobě navzájem vědí. Vyřčené informace vepisuje do sloupečku. U druhého sloupce postupuje obdobně. Zeptá se dětí, zda je tu něco, co by se o ostatních chtěly dozvědět, nápady zapisuje.

Předvádění a hádání trvalo dlouho, protože si děti v pantomimě nejsou moc jisté. Někteří potřebovali hodně podpořit, takže jsem jim radila, že mohou předvést něco, co dělají doma, ve školce, venku nebo třeba u babičky. Několikrát mi děti na otázku chtěly přímo odpovědět, tak jsme si připomněly, že teď máme pusy zamčenou a činnosti ostatním předvádíme, aby mohly hádat, co rádi děláme. Pár dětí také jen stálo a koukalo na ostatní,

tak jsem je vždycky pobídla, aby s námi všemi předváděly tu činnost, kterou rád dělá někdo ze třídy. A občas se mi zdálo, že samy nevěděly, co předvádějí a přitkaly, že jsme to uhodli, když se jim to zdálo přijatelné. Jiní si však za svým předváděním stali, jen nevěděli jak jinak to předvést a proto jsme na to s ostatními dětmi občas nemohli přijít.

Druhá aktivita jim nedělala vůbec problém. Už věděly, co se po nich chce, a tak bez problémů předváděly vybranou činnost.

Při tvoření plakátu nejprve děti vyjmenovávaly nějaké činnosti z předchozí aktivity a také činnosti, které děláme společně ve školce. Dále se odpovědi hodně točily kolem toho, co víme, že nemáme dělat. Proto jsem se děti snažila navést k tomu, že do tabulky potřebujeme napsat, co víme o sobě navzájem. Co máme rádi, co rádi děláme ve školce.

Když jsme přešli ke sloupečku CO BYCHOM SE CHTĚLI DOZVĚDĚT, děti nevěděly co říct. A na mnou navržené nápady hned začaly odpovídat, takže jsem jim vysvětlila, že nejprve si to napíšeme, hlavně jejich nápady a potom si odpovíme na všechno najednou. Když děti pořád nevěděly, napadlo mě se zeptat i jinak, a to tak, jestli je zajímavá, kdo má co oblíbené. A pak už to celkem šlo, ale bylo to obecně složitější, než jsem si myslela. Navést děti správným směrem, aby se zamyslely tak, jak potřebuju, mi dalo dost práce. A ještě jsme pak celkem brzy byli zavoláni na svačtinu a děti se nemohly pořádně zamyslet, což mě trochu mrzelo.

2. blok

organizace: plastové kloboučky či jiné předměty na vyznačení míst



pohybová aktivita – VYMĚNÍ SE TEN...

Paní učitelka vytvoří s dětmi kroužek. Každé dítě stojí na jednom vyznačeném místě. Na pokyn: Vymění se ten, kdo... „má rád kočky“ - děti, pro které tato pravda platí, opustí své místo a stoupnou si na nějaké jiné. Pokyny mění paní učitelka podle potřeby či otázek napsaných v tabulce ve sloupečku CO BYCHOM SE CHTĚLI DOZVĚDĚT.

○ otázky a odpovědi – CO MÁM SPOLEČNÉHO S OSTATNÍMI?

ČÍM JSEM JEDINEČNÝ?

Nejprve každé dítě řekne, co si myslí, že má společného s někým dalším z přítomných. Potom se ostatních zeptá, jestli tomu tak opravdu je.

Například: „Myslím si, že někdo další tady, má doma lego. Kdo z vás má doma lego?“

Děti, které mají doma lego, se přihlásí. Tímto si děláme okamžitou reflexi.

Ve druhém kolečku říkáme naopak věci, kterými je každý jedinečný. Něco, co nikdo jiný nemá nebo nedělá.

Hned po vyřčení zase provádíme reflexi otázkou a tím, zda se opravdu nikdo nepřihlásil.

Protože tvoření tabulky předešlý den neproběhlo tak, jak jsem si představovala, nemohla jsem se od toho úplně odrazit a vymyslela jsem si jiné otázky. Což bylo taky v pořádku, jen se mi to nedařilo tak, jak jsem si původně neplánovala.

V průběhu vyměňování jsem upozorňovala na to, že ne každý z nás se pořád hýbe, což znamená, že ne každý má rád to, co máme rádi my. A že je to tak v pořádku. Ze začátku se děti soustředily na mé pokyny a na to, kam jít, když se potřebuju vyměnit, ale postupem času si pak všimaly i toho, že někdo opravdu nezměnil své místo. S bačkůrkami to bylo zajímavé, jelikož děti více řešily, kde stojí. Když máme kužely, tak je jim to jedno. Ale tahle vnímaly, u čí bačkory stojí, ať už konkrétně, nebo třeba, že holky stojí u klučičí bačkory. Všechno si to v průběhu hry hlasitě sdělovaly.

„Já jsem na Lukášový!“

„My jsme obě na klučičí.“

„Já jsem na holčičí.“

V aktivitě OTÁZKY A ODPOVĚDI, jsem musela otázky po některých dětech opakovat ve správném tvaru, aby všichni věděli, jaká otázka to byla. Ale otázky jako takové děti vymýšlely krásně samy. I když se jim stalo, že musely vymyslet další, tak to zvládaly bez problémů. Vymyslet celou otázku jsem musela pomoci jen ukrajinské holčičce.

Na některé otázky děti odpovídaly křičením a na jiné, na ty, nad kterými se musely opravdu zamyslet, se jen hlásily. Kupodivu děti nebyly moc schopné svůj nápad formulovat jako otázku. Spíš to ostatním jen tak jako oznamovaly.

Ve druhém kolečku jsem dětem pomohla tak, že jsme provedli reflexi předešlé aktivity, kde se nám stalo, že občas se nikdo, kdo by s námi měl to, co jsme vymysleli, společného, nenašel. A že přesně o to nám teď jde. A to bylo pro děti kupodivu jednodušší. A nevím, jestli z toho důvodu, že už přesně věděly, nad čím se mají zamýšlet nebo říkat, čím jsem jedinečný jim dalo méně práce při zamýšlení. Já si při plánování totiž naopak říkala, že vymyslet, co mám jiného než ostatní, bude mnohem těžší, než to, co mám společného. Byla jsem tedy opravdu překvapená. Jinak v tomhle si děti i více naslouchaly a soustředily se na ostatní. Z toho jsem měla velikou radost a těšilo mě, jak bylo vidět, že má tahle aktivita opravdu smysl.

3. blok

organizace: tabulka z prvního bloku, deka

○ otázka a odpověď - CO MÁ RÁD MŮJ KAMARÁD?

Každé dítě se podívá na kamaráda po své pravici a zkusí ostatním povědět, co ví, že má ten vedle něj rád.



paměťová hra – NA KOUZELNÍKA

Paní učitelka říká dětem říkanku: „Já jsem velká kouzelnice a zaklínám vás v – žáby (či nějaké jiné zvíře), které děti chvílku ztvárňují. Abrakadabra, zkameňte!“ Na tento pokyn si všichni lehají, schoulí se do klubíčka a zavrou oči. Učitel poté ještě dodává: „Kdo vidí, sám sebe šidí.“

Poté paní učitelka přikryje jedno nebo i více dětí dekou.

Následuje pokyn: „Osvobozuji vás!“ Nepřikryté děti se probudí a hádají, kdo je schovaný pod dekou.

Několikrát hru opakujeme.

dodělávání plakátu

Učitel bude postupně číst to, co je napsané ve sloupci CO BYCHOM SE CHTĚLI DOZVĚDĚT. Společně s dětmi si odškrtne a zopakuje, na co se již odpovědělo a na to, na co ne, na to si odpoví s dětmi v kroužku.

○ Reflexe toho, že každý jsme sám sebou, někdy jsme díky tomu stejní jako ostatní a jindy zase jiní a obojí je správně a v pořádku, protože jsme sami sebou.

U aktivity CO MÁ RÁD MŮJ KAMARÁD děti vždy nejprve řekly jméno kamaráda vedle sebe a potom, co si myslí, že má rád. Občas jsem dětem musela více pomoci a přímo se jich zeptat, kdo sedí vedle nich a co asi má rád. V těchto debatách mezi dětmi došlo například k tomu, že se začaly dohadovat, že něco, co řekl jeden, ten druhý rád nemá nebo to přímo nesnáší. Takže jsem se zase vrátila k tomu, že vidíme, jak jsme rozdílní, a každý může mít rád něco jiného. Což je úplně v pořádku. Nemusíme mít všichni rádi to samé a pořád si rozumíme a jsme kamarádi. Když někdo moc dlouho přemýšlel, děti se mu do toho začaly plést a skákat mu do řeči, ale hned se bez nutnosti mého zásahu samy usměrnily. Chvilí si taky děti myslely, že hledáme to, co dělají nejraději, a tak odpovědi kamarádů vedle nich trvaly najednou hrozně dlouho. Protože jim děti na všechno odporovaly. Tak jsem zase musela vkročit s tím, že to nemá být to, co máme nejoblíbenější, ale něco, co rádi děláme.

„To by si musela hádat dlouho, abys to poznala, co je moje oblíbený.“

„Ale tak to nemá být to, co je tvoje oblíbený, ale že to rád děláš.“

Hru NA KOUZELNÍKA děti znaly, zvládaly jí tedy naprosto bez problému a dokonce i samy bez mé pomoci. Vysvětlily si navzájem i pravidla. Já jen odehrála první kolo pro připomenutí a poté dětem byla k dispozici, kdyby bylo potřeba. Občas totiž někdo koukal, ale na mou větu – Kdo vidí, sám sebe šidí, koukat přestal. Děti nadšeně ztvárňovaly všechna zvířata, která kdo vymyslel, i když to byly třeba žirafy, u kterých si někteří nevěděli rady. Ale rozhlédnutím se po ostatních a nápodobou to zvládly i mladší děti, takže mě nebylo v podstatě potřeba. A hledání, kdo chybí, šlo dětem taky celkem dobře. Občas to bylo rychlejší, jindy to trvalo déle, někdy se děti i spletly, protože se dostatečně nerozhlédly a někoho přehlédly. Ale protože to byla hra kolektivní a nikdo nevybíral jednotlivce,

kteří by sami za sebe měli přijít na to, kdo chybí, tak to děti společně vždycky zvládly. A když byly najednou schované dvě děti místo jednoho, tak to nikoho ani trochu nevyvedlo z míry

a všichni hledali rovnou dva chybějící.

Při dodělávání plakátu mě překvapilo, jak dopodrobna si děti pamatovaly, co všechno jsme si v první lekci do tabulky zapsali. Když jsme se přesunuli ke sloupečku, CO BYCHOM SE CHTĚLI DOZVĚDĚT, děti byly najednou zmatené. Vůbec se jim nechtělo odpovídat. Když jsme otázky zapisovali, byly plné energie a předháněly se, kdo odpoví dřív. A teď to pro ně bylo asi už s moc velkým odstupem. Ale bylo to zvláštní, protože obsah sloupečku CO UŽ VÍME, si pamatovaly bez problémů. Začala jsem tedy svou otázkou, co zajímá mě, abych je tím motivovala. Ptala jsem se ohledně sourozenců. Děti v odpovědích dělaly trochu zmatek. Pletly se jim do toho bratřenci a sestřenice, takže kdybych reálně nevěděla, jaké mají sourozence a nekorigovala bych to, debata by nebyla úplně pravdivá a tím pádem přínosná. Naštěstí jsem to usměrňovala a děti tím i dostatečně rozmluvila a znovu nastartovala jejich zájem o spolupráci a společnou komunikaci. Porovnávali jsme totiž, jak to máme se sourozenci všichni, a to děti velice bavilo. Pak bylo hodně otázek na oblíbená jídla, hračky, barvy a tak dále. To jsme vždycky jeli po kroužku a každý se mohl o to své podělit. Bylo opravdu super se s dětmi takhle bavit. Sice si skákaly do řeči, když někdo řekl to, co bylo i jejich oblíbené, ale na tom bylo znát, že se opravdu poslouchají a aktivita je baví, protože se o to s námi chtějí podělit. Díky tomu bylo taky moc hezky vidět a děti si to uvědomovaly, že s některými dětmi mají rádi stejné věci a že někdy se jich to, co ostatní říkají, vůbec netýká. A byly spokojené v obou případech. Neříkaly “já taky“ jen z principu, jak se někdy stává, jen aby se mohly také ozvat. Dokázaly si stát za vlastním názorem a být odlišné, protože jsme si od začátku dramatické lekce říkali, že je to tak je a je to naprosto v pořádku.

Hlavním cílem této lekce bylo prohloubení povědomí o sobě a ostatních dětech ve třídě. Uvědomění, že každý jsme trochu jiný a ujištění o tom, že je to tak v pořádku. Tím se dětem zvyšuje pozitivní sebepojetí, díky kterému se potom snáze vyjadřují před kolektivem. Také posílení kolektivního ducha pomocí naslouchání druhým. Ze začátku se vyskytovaly zádrhly v komunikaci, ale postupem času jsme je odstranili.

Největší problém byl kupodivu při vytváření tabulky. Ze zkušenosti z jiné školky, kde jsem byla na praxi, však vím, že jako u všeho, jde jen o to, s tímto konceptem tabulky pracovat častěji. Tam na tuto metodu byly děti zvyklé a bez problémů říkaly, co vědí a co by se dozvědět chtěly a postupně jsem to s nimi v průběhu týdne odškrtávala. Když ale děti chvíli mluvily o tom, jakými všemi způsoby si nemáme ubližovat, tak jsem si všimla toho, že pozorují přesně ty děti, u kterých se někdy tyhle konflikty řeší.

8.2.3 Dramatická lekce – Můj medvěd Flóra

1. plán činnosti

Cílová skupina: heterogenní – děti 3 – 6 let

Časová dotace: 3 x 30 min

Téma: Nový kamarád a jak se k němu chovat

Námět: MRÁZKOVÁ, Daisy. *Můj medvěd Flóra*. V Baobabu vydání třetí. Praha: Baobab, 2018. ISBN 978-80-7515-088-2., dramatické aktivity v rámci seminářů dramatické výchovy MgA. Alžběty Ferklové na Pedf UK

Cíle:

dramatické:

Dítě si osvojuje hru v roli a dramatické jednání, rozvíjí schopnost výrazu pohybem a narativní pantomimu, vnímá divadelní umění, učí se porozumět dramatičnosti.

sociální:

Dítě dosahuje vyšší úrovně empatie, vcítuje se hrou v roli, osvojuje si práci ve skupinách a kooperaci, vyvíjí se k sociálnímu porozumění, spolupráci a k sociálnímu vědomí.

osobnostní:





Dítě se učí řešit problémy, osvojuje si nezávislé myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek, upevňuje svou vnímavost vůči lidem či věcem v nesnázích.

Organizace:

Osvojení příběhu Můj medvěd Flóra, pořízení plyšového medvěda dětem do té doby neznámého a příprava papírů s pastelkami.

Pomůcky: plyšový medvídek, kniha Můj medvěd Flóra na ukazování obrázků, papíry a pastelky

Vysvětlivky:

všichni sedí v kruhu	aktivita pro děti	využití námětového textu	výtvarná aktivita
			

Modře psané repliky jsou citace toho, co řekly děti.

2. dramatická lekce s reflexemi

1. blok

organizace: připravíme si knihu s obrázky

 evokace – NA CO SI DNES BUDEME HRÁT?



V Praze padá sníh. Venku už je tma. Petr jde domů ze školy. A ve sněhu vidí ležet medvěda. Je plyšový. Ale jak se sem dostal?

 etudy – JAK SE MEDVĚD OCITL VE SNĚHU? (rozdělení dětí do skupin)

 vstup do role – MEDVĚDOVY POCITY

„Jak se medvěd asi cítí, když leží takhle ve sněhu?“



Viděl jsem ho tu už v pondělí. Ležel ve sněhu na chodníku. Někdo ho asi zahodil. Chudák...

○ otázka a odpověď – CO MŮŽE PETR S MEDVĚDEM UDĚLAT?

Před první etudou jsem rozdělila děti do skupinek podle toho, kdo měl nějaký nápad.

1. skupinka - „*Že někdo prostě třeba chodil a v batohu měl plyšáčka a mu vypadl z batohu a on si toho nevšiml.*“
2. skupinka - „*Že by ho odfoukl vítr.*“
3. skupinka - „*A nebo by ho držel v ruce a upadl by mu a on by si toho nevšiml.*“
4. skupinka - „*A nebo, že by ho tam pták přinesl.*“

Byly to 3 skupinky holek a jedna kluků. Děti si rozehrály etudy dle svých nápadů.

Tohle byl první velký krok k samostatnosti v hraní skupinových etud. V minulé lekci totiž hrály vždy jen dvě děti a zadání měly ode mě. Tady jsem je nechala vymyslet etudy úplně samotné a jen jim řekla, ať se ve skupinkách domluví, jak je zahrají. Dopadlo to tak, že děti hrály, ale ne úplně jako skupina. Vždy bylo jedno “hlavní“ dítě, které mělo medvěda a předvádělo, jak se do sněhu dostal. A ostatní děti moc nevěděly co se sebou. Ale když jsem se jich zeptala, co tam hrají ony, pověděly mi to a scénku potom na mé vyzvání zopakovaly a už se i účastnily. Neřekla jsem dětem, zda mají při hraní mluvit nebo to bude pantomimou a všichni normálně mluvili a vydávali i další přídatné zvuky, jako foukání větru nebo pípání ptáčků.

Vcíťování bylo upřímně něco, čeho jsem se opravdu obávala. Vůbec jsem si nebyla schopná představit, jak tato aktivita bude probíhat. Zkoušela jsem ji jen se spolužačkami na seminářích a nebyla jsem si vůbec jistá, zda se děti zvládnou vcítit do postav z příběhu a vyjadřovat jejich pocity. Byla jsem ale velice potěšená. Při prvních pokusech děti říkaly, jak se medvěd cítí ve 3 osobě. Takže jsem jim musela objasnit, aby to zkusily říkat tak, jako že ony sami jsou medvěd. To byl ale jediný a pochopitelný zádrhel. Některé děti taky hodně opakovaly to, co řekl někdo před nimi. I to jsem ale cenila, protože to pro ně bylo poprvé

a i jen to, že si šly sednout za židli a promluvily přede všemi, byl pro některé děti veliký

výkon. A jiné děti mě překvapily, jak citlivé a vynalézavé jsou. Že se dokáží do medvídka opravdu vcítit a poskytnout mi přesně ten pohled, který má z příběhu vyplynout.

Na otázku, co by mohl Petr s medvědem udělat, děti sdělovaly své nápady, ale úplně si navzájem nebyly schopné naslouchat. Což byla škoda, protože ty odpovědi opravdu stály za to. Děti byly empatické a projevily takový smysl pro péči, že jsem byla až dojatá.

Bohužel tu při debatě bylo několik dětí, které se dost často nerady účastní řízených činností. A ty mají sedět na lavičce, na které teď dělaly neplechu, a tím nás ostatní rušily. Takže jsem je musela napomínat, tím jsem přerušovala chod lekce a to nebylo zrovna příjemné. Ale bylo to pro ně něco nového, neznámého, mrzí mě, že v tu chvíli nezajímavého, ale děti už nějakou dobu znám a vím, jak na změnu reagují, takže mě to příliš nevyvedlo z míry ani soustředění.

2. blok

organizace: kniha Můj medvěd Flóra, plyšový medvěd

rekapitulace příběhu

Opřel jsem ho tam o strom, že si ho někdo vezme. Nikdo si ho nevzal. Šel jsem dnes ze školy a medvěd tam ještě byl. Ležel kus dál ve sněhu. Už jsem ho tam nemohl nechat. Tak ho nesu domů.

 škála – ANO až NE

„Vzaly byste medvěda domů? Ano/ ne – proč?“

Vytvoříme dětem škálu – na jedné straně místnosti bude úplné ano, na druhé úplné ne. Děti se podle svého rozhodnutí postaví tam, kde jim to nejvíce sedí. Když tak učiní, zeptáme se jich, z jakého důvodu se rozhodly.

Já vím, že je špinavý... Ale já ho vykoupám. Udělám mu nové ucho. Našiju mu nové chlupy. Spravím mu očičko.



ztvárňování zadaných činností – PEČUJEME O MEDVĚDA

1. část

Vytvoříme skupinky dětí a každé zadáme jiný - “tajný“ úkol.

1. skupina – MYTÍ MEDVĚDA
 2. skupina – UTÍRÁNÍ MEDVĚDA
 3. skupina – SUŠENÍ A ČESÁNÍ
 4. skupina – SEŠITÍ MEDVĚDA
- počet činností uzpůsobíme podle počtu skupin

Jedna skupina vždy předvádí a další děti jsou diváci, kteří hádají, jaký “tajný“ úkol skupinka dostala.

2. část

Každé dítě si vezme nějakého plyšáka, představí si, že je to náš medvěd a ztvárňuje činnosti podle pokynů z knihy sám za sebe.

📖 Helenka myje medvěda. Má mýdlovou pěnu. Špína pouští. Medvěd bude krásně zlatý. Bude mít bílé pacičky.

Dáme ho sušit za kamna. Medvěd se suší tři dny.

A už je medvěd suchý. Učešeme ho.

Dáme mu šatičky po jedné panně. Růžové květované. Vyžehlíme mu je.

Vypadá v nich jako holčička. Je to medvědí holčička. Jak se bude jmenovat?

Bude se jmenovat Flóra.

Při rekapitulaci mi děti ukázaly, že si příběh pamatují velmi dobře a medvědovy pocity také. Já samotná se nestačím divit, jak dramatické aktivity při práci s knihou prohlubují prožitek z příběhu do úplně jiné míry, než při klasickém rozvoji čtenářské pregramotnosti. Protože jsou to i mé první pokusy dramatické výchovy s dětmi, tak to svým

způsobem také hodně prožívám. Konečně vidím a zažívám v praxi to, co jsem se ve škole naučila a je to skvělý pocit.

Na škále většina dětí zaujala místo u úplného ano. Pár dětí zůstalo uprostřed, protože by si nebyly tak jisté. Argumenty na to, proč by si děti medvěda vzaly domů, byly hodně založené na tom, jak jsme si řekli, že se plyšák cítí. Což mi zase ukázalo, jak přínosné dramatické aktivity jsou.

U odpovědí dětí, které si stouply doprostřed škály, bylo super sledovat, jak se lidská mysl s věkem opravdu vyvíjí. Byly to totiž většinou děti starší. Projevovalo se to nejenom, co se týče délky odpovědi a znalostí slov, ale hlavně jejich kvality. Děti 5 – 6 let byly schopné se nad situací zamyslet a vyhodnotit ji podle toho, co si myslí – nebo hlavně co se jim říká, že je správné a jak by to mělo být. A krásně tak dávaly dobrý příklad dětem mladším.

„Já by sem ho nechala nejdřív dva dny nebo tři dny tam na tom sněhu jakoby pod střechou u domu, jestli by si ho někdo nevzal, protože někdy i chvíli trvá, než si ten člověk najde toho medvěda nebo toho ztraceného plyšáka.“

Snažila jsem se věnovat pozornost i dětem, které obecně moc nemluví a je jim nepříjemné se více projevat před ostatními. Ptala jsem se jich proto, abych jim ukázala, že mi mohou říct i to, že nevědí nebo si nejsou jisté. Vnímám to tak, že potřebují více času než ostatní a také trochu bezpečnější prostor, jelikož jim vystupování z jejich komfortní zóny dělá větší potíže než jiným. Ale pro mě je důležité to, že se účastní, protože při první lekci přesně tyto děti seděly na lavičce a nechtěly se přidat.

Při ztvárňování zadaných činností jsem děti nechala se rozdělit na dvě skupiny dle libosti. Vznikly z toho čistě holčičí a klučičí skupiny. Což je přirozené a dává to smysl. Ale všímám si toho, že tomu tak je takhle striktně jen tady, kdy pracujeme řízeně. Ve volné hře si děti hrají i dohromady a promíchaně. Pokrok od minulé aktivity, jsem viděla v tom, že se děti opravdu aktivně domlouvaly a všechny se aktivně účastnily. Vyzvala jsem je, aby zkusily vydávat i zvuky. Některé děti začaly mluvit a jiné napadlo vydávat zvuky, které bychom mohli při jednotlivých činnostech slyšet, jako je tekoucí voda, tření látky nebo foukání fěnu. To mě velice příjemně překvapilo.

Mým cílem při samostatné dramatizaci s plyšákem bylo, aby si děti dokázaly představit jednotlivé činnosti více do hloubky. Protože kolektivní zážitek je trochu jiný, než ten, když je dítě samo za sebe. A já chtěla, aby si každé dítě prošlo tím procesem, kdy bylo o medvěda hezky postaráno. Co dělalo dětem problém, bylo rozmístění v prostoru. Děti se na sebe zbytečně mačkaly a dalo mi práci je motivovat, že každý z nich má svou domácnost, ve které se o medvídku starají, takže na to potřebují spoustu prostoru. Vždycky jsem část přečetla

a pak jí dětem zopakovala, a pomohla jim s tím, co že teď mají předvádět. Děti si nadšeně sdělovaly, co a jak předvádějí. Při výběru jména jsme se neshodli. Děti nejprve navrhovaly jméno Matička nebo Růženka. Kvůli tomu se začaly hádat, a když jsem pak přečetla, že se jmenuje Flóra tak většina nesouhlasila. Že se jim takové jméno vůbec nelíbí. Musela jsem jim říct, že podle tohoto příběhu, se medvídek jmenuje Flóra a tak to je.

3. blok

organizace: kniha Můj medvěd Flóra, plyšový medvěd, papíry a pastelky

- rekapitulace příběhu
- otázka a odpověď – JAK SE CHOVÁME K NOVÝM KAMARÁDŮM

Flóra je u nás ve školce nová a nezná nás ani naši třídu, co s tím uděláme?

- představíme se
- ukážeme jí to tady



spolupráce ve skupinách – PROVÁDĚNÍ PO TŘÍDĚ

Každá skupina dostane za úkol připravit si povídání o zadané části třídy. Chceme Flóru provést po třídě, ukázat jí, co kde máme a co se dá v naší třídě dělat.

- budeme si s Flórou hrát



narativní pantomima – CO VŠECHNO BY FLÓRA MOHLA DĚLAT?

Každý dítě si představí, že je teď Flóra a předvádí zadané činnosti.

 **Jednou ráno v kuchyni, Flóra hraje na kytaru.**

Flóra plete.

A teď začne Flóře učení. Musí dostat také vzdělání. Dáváme jí do ruky knížky.

Jednou také dostala psaní.

Jedeme autem. Tati, půjč Flóře řízení. Tak tedy na chvíličku.

Dívá se z okna, ráda pozoruje krajinu. To má nejraději.

- nabídneme jí pohoštění

 **výtvarná aktivita – CO BYCHOM FLÓŘE PŘIPRAVILI K JÍDLU?**

(individuální kreslení)

reflexe příběhu

Naší Flóře moje kolegyně upletla svetrové šaty, které jsme jí společně nasadily, aby jí už nikdy nebyla zima. Děti byly přímo nadšené. A já možná ještě víc. Tím jsme si zpečetili, že Flórinka teď bude patřit k nám do školky a že jí tu musíme pořádně přivítat.

Na provádění po třídě jsem se pokusila nabourat čistě holčičí a klučičí skupiny a nakonec jsem opravdu zvládla udělat jednu smíšenou. Ale dětem se moc nechtělo. Řekla jsem si, že příště, až se o to zase pokusím, budu muset použít nějaké losování nebo jiné rozdělování. Aby to bylo více založené na náhodě a aby to nepramenilo přímo ode mě. A děti tak neměly pocit, že je chci rozdělovat nebo jim jakýmkoli způsobem škodit.

Provedly jsme Flóru po naší třídě a každá skupina jí ukázala jednu ze tří místností. V místnosti se stoly a výtvarnými potřebami děti Flóře dost dopodrobna popsaly, kde se co nachází a co se tam dá dělat. V herně jí ukázaly své oblíbené hračky. Na koberci děti Flóře vysvětlovaly, co tam děláme, že se scházíme v kroužku, hrajeme Na sochy nebo cvičíme. Nakonec jí zazpívaly a předvedly rituál třídy. Dohromady jsme jí ukázali i umývárny a kde máme lehátka na spaní.

Většinu činností zvládly děti ztvárnit bez problémů. Potíže jim dělalo jen pletení, kdy jsem jim musela ukázat, jak se to dělá a vysvětlit, k čemu to je. A potom ještě to, že Flóra dostala psaní. To jsme si museli připomenout, že existují pošťáci, kteří doručují dopisy, které lidi napsali.

Další aspekt, který děti nezvládaly, byla orientace a pohyb v prostoru. Děti vůbec nejsou schopné využívat celý prostor. Vytvářejí chumly a na všechny činnosti se cpou hrozně k sobě. Což je normální a přirozené, ale už je na čase děti učit osobnímu prostoru. Protože občas samy neodhadnou, kdy už je narušování osobního prostoru přes čáru a druhému je to nepříjemné. Naštěstí jsem věděla, že to mám v plánu v dalších dramatických lekcích a proto jsem se tím nějak extra nestresovala.

Jako pohoštění pro Flóru děti kreslily svá oblíbená jídla a vůbec se neptaly, co třeba jedí medvědi. Nakonec někoho ale napadl med, který potom dokreslil skoro každý.

Tato lekce byla prodloužená ještě na další dny.

„A co domeček?“

„Kde by mohla spát tady?“

Museli jsme Flóře vyrobit domeček. Nakonec jsme ho udělali z krabice. Dostala peřinku, polštář, stůl a hračky. Stala se z ní důležitá součást naší třídy. Posíláme si jí v kroužku, když někdo mluví. Každé pondělí jí povídáme, co jsme dělali o víkendu. Vyprávíme jí, kde jsme kdy byli a co se nám tam líbilo. Děti si jí občas půjčují a hrají si s ní. Starají se o ni a vyrábějí jí spoustu dalších věcí, které jsou ve třídě zrovna oblíbené. Jako je papírová kabelka nebo vějíř. A vzpomenou si na ni, i když vyrábíme něco pro rodiče. Přinesla nám do školy takový kousek domova. A tím, že jsme jí našli společně a prošli jsme si celým tím procesem, kdy byla ztracená a my se o ni postarali, vytvořily si k ní děti dle mého speciální vztah.

8.2.4 Dramatická lekce – O obříkovi

1. plán činnosti

Cílová skupina: heterogenní – děti 3 – 6 let

Časová dotace: 2 x 30 min

Téma: Ohleduplnost, co to je a jak s tím pracovat

Námět: kapitola O obříkovi z knihy: KROLUPEROVÁ, Daniela a KRATOCHVÍL, Miloš. *Draka je lepší pozdravit, aneb, O etiketě*. Ilustrovala Markéta VYDROVÁ. Praha: Mladá fronta, 2009. ISBN 978-80-204-1999-6.

Cíle:

dramatické:

Dítě zvládá dramatický prostor, rozvíjí rytmické cítění a smysl pro gradaci, je si jistější ve hře v roli, dramatickém jednání a narativní pantomimě.

sociální:

Dítě dosahuje vysoké úrovně empatie a vcit'ování hrou v roli, prohlubuje práci ve skupinách a kooperaci, dosahuje vyšší úrovně ohleduplnosti.

osobnostní:





Dítě se zdokonaluje v řešení problémů, svobodně rozvíjí a uplatňuje své nápady v rámci dramatických aktivit, prohlubuje svou vnímavost vůči příběhu a dramatickým situacím.

Organizace:

Paní učitelka si osvojí příběh O obříkovi a připraví si veškeré pomůcky na dosah.

Pomůcky: šiška a větvičky pro evokaci, velká molitanová tělesa (nebo klidně židle a deky) na postavení domečků, pohádka O obříkovi, velký papír a fixy, hudební nástroje

Vysvětlivky:

všichni sedí v kruhu	aktivita pro děti	využití námětového textu	hudební aktivita
			

Modře psané repliky jsou citace toho, co řekly děti.

2. dramatická lekce s reflexemi:

1. blok

organizace: šiška a větvičky pro evokaci, velká molitanová tělesa (nebo klidně židle a deky) na postavení domečků, pohádka O obříkovi

○ evokace – NA CO SI DNES BUDEME HRÁT? (opravdová šiška a větvičky)

📖 **Byl jednou jeden cíp pohádkového lesa. Žili v něm dva hejkalové, jeden ohniváč, pět divoženek, tři skřítki, jeden čaroděj a rodina vodníčka Kalužníčka. Kromě nich taky spousta zvířátek a ptáků. Vládla tu pohoda a pohádkový klid.**

👤 pohybová aktivita – POHÁDKOVÝ LES

1. část – STAVBA POHÁDKOVÉHO LESA

Využijeme velká molitanová tělesa a postavíme společně podle své fantazie vlastní pohádkový les a v něm domečky zvířátek a pohádkových bytostí.


Poté každý ukáže, na čem se podílel. Také si s dětmi řekneme, jaké pohádkové bytosti by v tom našem lese mohly žít.

📖 **Až jednoho dne brzy odpoledne se cípem lesa prohnala strašlivá pohroma. Vítr mocně zadul, odkudsi se začalo sypat kamení a cosi obrovitého pustošilo les. Vyvrátilo to několik stromů, prošláplo mechovou zahrádku a zničilo domeček jednomu z hejkalů. Vysypalo to tři ptačí hnízda a rozdupalo pelíšky zajíčkům.**

2. část - ZBOURÁNÍ POHÁDKOVÉHO LESA

📖 **Všichni obyvatelé lesa se strašlivě vylekali. Vždyť je to málem pošlapalo! Co se to děje? Kdo ničí pohádkový les a bourá bydlení zvířátkům i pohádkovým bytostem? Nikdo netušil, odkud a proč ta pohroma přišla.**

👤 dramatická aktivita – CO TO BYLO ZA POHRUMU? (rozdělení do skupin)

 **Zvířátka a pohádkové bytosti měly strach. Co když se to vrátí a sežere je to? „Není to nějaký drak?“ strachovaly se divoženky, protože se bály, že by je sežehl dračím plamenem. „Anebo ježibaba?“ ptali se skřítkci, kteří měli strach, že by je proměnila v hady. Ptali se všichni čaroděje, jelikož byl moudrý. Jenomže tohle čaroděj netušil. Nicméně hned začal listovat v tlustých čarodějných knihách, aby na to přišel. Než něco zjistil, byla noc a všichni šli spát.**



dramatická aktivita – POCITY

Na stavbu lesa jsem dětem nabídla velká molitanová tělesa, papírové kostky a deky. Při stavbě si děti povídaly o tom, co právě staví, zda se jim tvorba nebortí, domlouvaly se různě, co a jak, když spolupracovaly a já pozorovala, kdo je s kým ve skupince. Ve většině případů všichni spolupracovali bez problémů a bez hádek nebo konfliktů, že někdo něco s někým stavět nechce. Když už k něčemu takovému došlo, bylo to jen v míře, kdy si to děti dokázaly vyřešit samy a já vůbec nemusela zasahovat.

Převažovaly typické skupinky holky a kluci, byly samozřejmě i výjimky. Avšak i v těchto pohlavně vyhraněných skupinách spolu interagovaly bez problémů třeba děti, které si spolu normálně nehrají.

Také jsem si všímala toho, které děti jsou vůdčí typy a které se přizpůsobují.

Když se někdo něco rozhodl začít stavět sám, po chvíli zjistil, že to není úplně tak jednoduché a objevovaly se věty:

„Potřebuju pomoc!“

„Pojďte mi někdo pomoci!“

„Pomoc prosím!“

„Pojď sem!“

A dítě, které bylo poblíž, přiběhlo na pomoc a pomohlo a nezáleželo přitom vůbec na tom, zda je to holka nebo kluk, nebo že se tyhle děti spolu moc nebaví. Tam jsem viděla to, že v případě nouze jsou si děti schopné a ochotné pomoci a nehledí na okolnosti.

Když bylo hotovo, začali jsme z jedné strany koukat na jednotlivé stavby a autoři nám vždy řekli, kdo v domečku bydlí a co je na domě speciální. U mladších dětí se objevovala lesní zvířata a jen děti starší zmiňovaly pohádkové bytosti z příběhu.

Boření lesa si děti užívaly a až na některé jedince u toho kvůli soustředění ani nepotřebovaly křičet. Potěšilo mě i to, že se děti vzájemně respektovaly a nikdo nikomu nezbořil něco, co neměl. Ačkoli byly děti rozjeté a plné energie, dokázaly se zastavit a navzájem domluvit, že určitá obydlí zboří společně.

Rozdělila jsem děti do skupinek podle toho, kdo měl nějaký nápad. Davídek říkal čert, Anežku teď napadl vítr. Olík říkal kameny. Ostatní děti jsem rozdělila pomocí čísel napsaných na kartičkách. Protože byly přednesené tři nápady, vybrala jsem jen 1, 2 a 3 ve správném počtu a položila je na koberec číslem dolů. Každé dítě si potom vybralo jednu kartičku a hledalo, kdo má stejný symbol. Potom jsem všem vysvětlila, že teď je potřeba se ve skupince domluvit, jak nám ten svůj nápad děti převedou. Všichni už věděli, co se po nich chce a začali se hned domlouvat.

Při domlouvání, jak bude jejich etuda probíhat, jsem si všímala toho, jaké děti jsou. Protože pracuji s heterogenní skupinou, obávala jsem se, že mladší děti budou jen tak postávat a starší si je navedou správným směrem, protože musí. Vytvářela jsem proto i alternativní jednodušší verze aktivit, ale až pro případ, že ty prvotní opravdu nepůjdou, protože jsem chtěla, aby děti co nejvíc pracovaly všechny společně. Ale zjistila jsem, že nejde o věk, ale o charakter daného dítěte. Nebo i zkušenosti a zážitky. Protože některé mladší děti se aktivně účastnily debat a jiné starší, které jsou tišší a i při jiných nových aktivitách nejisté, se držely stranou.

Dál následovaly jednotlivé etudy. Děti si vždy postavily kus lesa, aby měly co bourat. Zbylé skupiny hádaly. Na konci nám ještě daná skupinka pověděla, co předváděla, abychom se ujistili, zda jsme to správně uhodli.

- 1. „Čert tam házel kamení.“*
- 2. „Sesypalo se kamení ze skály a z kopce.“*
- 3. „Vítr, zbořil to.“*

Co se sdělování pocitů týče, je v této lekci krásně vidět, jak se od té minulé děti posunuly. Když poprvé dostaly za úkol sdělovat pocity hlavní postavy, bylo to pro ně celkem těžké a hodně po sobě opakovaly stále to samé. Ale tady už bylo opravdu znát, jak se zamýšlely a snažily se přijít na něco, co ještě nebylo řečeno a pohádkové bytosti by to mohly cítit.

2. blok

organizace: pohádka O obříkovi, velký papír a fixy, hudební nástroje

○ rekapitulace příběhu

📖 Následujícího dne se naštěstí pohroma neopakovala. Nepřišla ani třetí, ani čtvrtý den. Všichni si pomalu oddechli a cíp pohádkového lesa byl zase šťastný a spokojený.



narativní pantomima – BĚŽNÝ DEN OBYVATEL LESA

Na velký papír si nakreslíme časovou osu, kterou rozdělíme na 2 části. Do oběda a po obědě. Oběd bude tedy mezníkem. Rozdělíme děti na půl a řekneme jim, aby se zkusily zamyslet nad tím, co obyvatelé lesa dělají od rána do oběda a od oběda do večera. Ráno, večer a oběd do osy vyznačíme. Děti postupně vymýšlejí činnosti a společně je ztvárňují.



Sedmého dne se ale lesem zase prohnala spoušť. Všichni znovu ze všech sil napravovali škody a byli moc smutní. Čaroděj pořád nic nezjistil. Jak čas běžel, ukázalo se, že pohroma se lesem prožene pokaždé v pátek po obědě. Jindy byl v lese klid. Byla to záhada. Kdo každý pátek ničí pohádkový les? Když přišel pátek, zvířátka i pohádkové bytosti zavírali na petlice své domečky, doupátka, hnízdečka a pelíšky a utíkali se schovat na kraj lesa. Domů se vraceli až odpoledne. A tak to šlo dlouho a dlouho. Až se jednoho čtvrtečního večera statečný ohniváč rozhodl, že té záhade přijde na kloub. Čaroděj totiž pracoval příliš pomalu. V pátek v poledne si ohniváč vylezl na mohutný starý dub na kraji lesa a rozhlížel se. Za chvíli zavanul strašlivý vítr, který ohniváče rozfoukal, že se z něho stala ohnivá koule. Po tom se ozval lomoz

a vzduchem létaly ulámané větve. A v tu chvíli zahlédl ohniváč obří nohu v zašpiněné tenisce, jak šlape do pohádkového lesa a boří stromy i keře. Lesem utíkal obr!

■ hudební aktivita – NÁSTROJE (rozdělení do skupin)

„Zahrajte na hudební nástroje, co obyvatelé lesa slyší, když tudy probíhá obr.“

📖 Páni, říkal si ohniváč. Tak obr nám ničí pohádkový les. Ale kam tolik spěchá?

Proč utíká zrovna tudy a proč právě v pátek po obědě?

○ otázka a odpověď – KAM A PROČ OBR BĚŽÍ?

📖 Ohniváč na nic nečekal, roztáhl svá ohnivá křídla, což může udělat jen jednou za sto let a rychle letěl za obrem. Obr utíkal a za chvíli doběhl až do Obříště. Vběhl do domu, vklouznul do velikánské obří kuchyně, kde právě velká obryně vařila oběd a objal ji. „Maminko, já tě mám tak rád.“ Řekl a přitulil se k ní. Obří maminka se na něho krásně usmála, pohladila ho po vláskách a dala mu obří pusku na čelo. Byl to docela malý obří kluk, prvňáček, který začal chodit do obří školy. Každý pátek nemusel do družiny, ale šel ze školy rovnou domů. A protože se na maminku i tatínka strašně těšil, utíkal namísto po široké obří cestě, zkratkou přes pohádkový les. Vůbec si nevšiml, že svýma nohama ničí ostatním pohádkovým bytostem a zvířátkům jejich domovy.

○ otázka a odpověď - CO S TÍM? CO MÁ OHNIVÁČ OBROVI POVĚDĚT?

📖 Ohniváč usedl obříkovi na rameno a dlouho si s ním povídal. Řekl mu, kolika zvířátkům zničil pelíšky. Vyprávěl mu, jak zboural dům hejkalovi a vysypal ptačí hnízda. Pověděl mu i o tom, že vystěhoval vodnickou rodinku z jejich kaluže. Až tehdy malý obřík pochopil, co vlastně napáchal. Dosud ho nenapadlo, že by snad mohl svým chováním někomu ublížit.

○ reflexe příběhu

otázky:

CO BYCHOM ŘEKLI OBROVI?

JAK MŮŽEME BÝT OHLEDUPLNÍ K OSTATNÍM?

Skupiny pro ztvárňováním běžného dne obyvatel lesa, jsem vytvořila pomocí vytahování barevných kostiček z pytlíku. Předtím, než si děti samy rozdělily, která skupina bude předvádět kterou část dne, jsme si ujasnili, co přesně tím myslím. Nakreslili jsme si časovou osu a na ní vyznačili tři body. Na začátku bylo sluníčko, uprostřed přibory s talířem a nakonec měsíc. Symboly si děti hromadně odsouhlasily.

Pozorovali jsme nejprve jednu a potom druhou skupinu a popisovali jsme, co vidíme, že dělají.

- 1. skupinka – od rána do oběda*
- 2. skupina – od oběda do večera*

Tahle aktivita byla pro děti složitější, než jsem předpokládala. Při plánování jsem si říkala, že tohle je něco, co děti zažívají každý den ať už doma nebo v mateřské škole. Že přece vždy ráno vstanou, nasnídají se a něco do oběda dělají. A po obědě až do večera to samé. Ale asi jsem je zmátla tím, že si měly představit, že jsou teď obyvateli pohádkového lesa. Byly totiž hodně zmatené. Musela jsem jim tedy napomáhat různými otázkami. Plus ani nebylo úplně zřetelné, co děti právě dramatizují a ostatní, kteří byli na chvíli diváky, museli dlouhou dobu hádat, než na tu danou činnost přišli.

Na aktivitu s hudebními nástroji jsem děti rozdělila pomocí losování barevných papírků, abych náhodně vytvořila skupiny smíšené. Nejprve jsem nechala vybrat starší kluky, potom starší holky a to samé u dětí mladších. Potřebovala jsem, aby byla každá skupinka smíšená i věkově jako vždycky, protože vím, že pro mladší děti, by tato aktivita mohla být složitá. A když vedle sebe mají někoho staršího, jsou klidnější, i když si třeba úplně nevědí rady. Když jedna skupina hrála, ostatní se otočili zády, protože bytosti také obra neviděly, ale jen slyšely.

Tohle byla další aktivita, kterou jsem s dětmi zkoušela poprvé a ze které jsem byla nervózní. Domnívala jsem se, že si děti vezmou ty nejhlasitější nástroje a budou s nimi mlátit a rámusit

bez jakékoli organizace. Proto jsem dětem na začátku vysvětlovala, ať hrají tak, abychom se všichni slyšeli a že do nástrojů nemlátíme, ale hrajeme na ně. A děti byly úplně úžasné. Hrály nahlas, ale hrály. Opravdu hrály tak, jak se domluvili. A ačkoli měly skupinky třeba stejné nástroje, tak žádná reprodukce stejná nebyla. Také si děti nevybíraly nástroje podle toho, který je nejhlasitější, ale který se jim líbí a dobře se na něj hraje. Jediný problém byl v tom, že děti nevěděly, kdy skončit. Jedna skupinka to zvládla sama, začala i skončila, tak jak byla domluvená. Ostatní skupiny začaly a potom hrály a hrály. A já do toho po chvíli musela jemně zasáhnout, aby skončily, protože jsem viděla, jak se ostatní děti vrtí a už je toho na ně moc. Nemohla jsem se dívat na to, zda děti ještě chtěly hrát, nebo jestli nevěděly a byly zmatené, protože jsem byla otočená zády, stejně jako ostatní. A byl to ještě zrovna den, kdy jsem na třídě byla sama a nikdo mi nemohl poskytnout druhý pár očí a potřebnou reflexi.

Na otázku v kruhu, děti odpovídaly bez problémů. A bylo zde zase hezky vidět, že si na tuhle komunikaci formu otázek, odpovědí a následných debat začínají zvykat. Poslouchaly se a už si ani neskákaly do řeči. Protože věděly, že se nejprve všichni budeme věnovat jednomu nápadu, který si společně rozebereme a potom, rádi rozebereme zase nějaký další.

Když jsme se dostali k tomu, co by Ohniváč měl obrovi povědět, vůbec to nevypadalo tak, jak jsem si představovala. Nejprve padly návrhy, ať Ohniváč řekne obrovi, že jim má jít pohádkový les spravit, když jim ho zbořil. To bylo ještě podle očekávání a já jsem dětem začala vysvětlovat, že obr to neudělal schválně a že ani neví, že lesu ublížil a tím, jsem je chtěla navést k tomu, aby si s ním šly promluvit. Místo toho však začaly padat nápady na to, jak obra zneškodnit. Což jsem musela po chvíli zarazit a zeptat se dětí, jestli takhle se řeší problémy, zda hned musíme někomu ubližovat, když se nám něco nelíbí. Takže vlastně bylo úplně přirozené, že takhle debata vznikla, protože k takovým konfliktům dochází mezi dětmi často. Že se někomu něco nelíbí a místo, aby to řekl, tak začne druhému ubližovat. Mohla jsem takhle s dětmi nenásilně, a aniž bych přímo tuto problematiku vnesla, probrat to, jak se v takovéto situaci mají zachovat. A když jsem se jich zeptala, jak jinak by se to dalo vyřešit, děti už se chytily.

„Můžeme mu říct, ať to nedělá!“

„Že se nám to nelíbí!“

„Že tam všechno ničí!“

„A poprosit.“

„Aby dělal něco hezkýho.“

Tak jsme se konečně dostali k tomu, že by bylo lepší to všechno obrovi říct.

Z toho jsme plynule navázali na to, co je to ohleduplnost a jak k sobě můžeme i my být ohleduplní. Cíl byl tedy splněn, ačkoli s výraznou pomocí. Ve všech dětem již známých činnostech byla znát větší jistota. Děti bez problémů spolupracovaly, a když se něco nedařilo, věděly, že se můžou spolehnout na mou pomoc.

8.2.5 Dramatická lekce – Kamarádi, přátelé

1. plán činnosti

Cílová skupina: heterogenní – děti 3 – 6 let

Časová dotace: 3 x 30 min

Téma: Kamarádi/ přátelé

Námět: dramatické aktivity v rámci seminářů dramatické výchovy na Pedf UK, námětový text – Předškoláci.cz [online], 2011. Kopečná H. [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: <https://www.predskolaci.cz/housenka-terka/13915>

Cíle:

dramatické:

Dítě prohlubuje zvládání dramatického prostoru, je si jistější ve svých schopnostech vyjadřování pohybem, vstupu do role a dramatického jednání, upevňuje schopnost komunikovat verbálně i neverbálně.

sociální:

Dítě dosahuje vysoké úrovně tolerance, prohlubuje práci ve větších skupinách i ve dvojicích, upevňuje kolektivní vědomí a vychází s ostatními.

osobnostní:





Dítě zvládne řešit určité dramatické problémy, osvojuje si pozitivní hodnoty a postoje ve vztahu k sobě i druhým, svobodně rozvíjí a uplatňuje své nápady ve skupině. Zvládne vnímat a respektovat ostatní.

Organizace:

Paní učitelka si osvojí námětový text a připraví k ruce všechny ostatní předměty, které bude potřebovat.

Pomůcky: námětový text o kamarádství, konvička, růžový šátek, nějaká zelená věc, která bude představovat housenku, veliký papír a pastelky

Vysvětlivky:

všichni sedí v kruhu	aktivita pro děti	využití námětového textu	výtvarná aktivita
			

Modře psané repliky jsou citace toho, co řekly děti.


2. dramatická lekce s reflexemi:


1. blok

organizace: připravíme si konvičku, kterou ukážeme dětem

○ evokace – NA CO SI DNES BUDEME HRÁT?


JAKÁ MŮŽE TA ZAHRADA BÝT?

 V jedné zahradě se na listu zelí pásala boubelatá zelená housenka Terka. Nejprve prokousala jen malou díрку, pak ji rozšířila na větší a tak dál.

 pohybová aktivita se vstupem do role

Z dětí se stanou housenky, které se pohybují po listu zelí. A to tak, že se postaví do vzporu stojmo, dojdou skoro až do vzporu ležmo a poté dojdou nohama zase zpět do vzporu stojmo.


Tímto způsobem, se děti dostanou z určeného bodu A do bodu B. Tam předvedou, jak se housenka láduje zelím a poté se přemístí zase zpátky do výchozího bodu A.

 **Jak tak housenka jedla dál a dál, zůstal z listu jen okousaný pahýl a z Terky vyrostla pěkně baculatá housenka.**

 živé obrazy – ČINNOSTI NA ZAHRADĚ (rozdělení do skupin)

„Co dalšího by se na zahradě dalo dělat? Co děláte, když jste na zahradě?


Ale mám pro vás úkol. Tentokrát nebudeme hrát, co se na zahradě dá dělat, ale zkusíme to připravit jako fotky. Předvedeme si to.“


 **Terka už neměla na další zeličko chuť a začala zívát na celé kolo. Napadlo ji, že si najde nějakou skulinku pod kamenem, kde si na chvíli zdřímne, slezla po košťálu dolů a začala hledat příhodné místo. Podlezla pod rodnou hlávkou a maširovala si to na svých mnoha nožkách ke druhé. Najednou se jí do cesty postavila růžová hlava. Obě vypískly leknutím. Hlava vklouzla znovu zpátky pod zem a Terka zůstala zkoprněle stát na místě. Zježily se jí všechny chloupky na zeleném těle.**

 kolektivní myšlení – HOUSENČINY MYŠLENKY

„Pojďte mi povědět, na co housenka myslí. Co si sama sobě říká? Každý, kdo mi to poví, to nezapomene a chvíli počká, než to vymyslí všichni.“

Když má každý svou myšlenku, pokyneme dětem, aby se pohybovaly po vyznačeném prostoru, tak jako se myšlenky pohybují hlavou. Přitom stále říkají nahlas to, co si vymyslely, že si Terka může říkat. Učitel je i v průběhu aktivity koriguje. Že teď jsou myšlenky tišší, teď naopak hlasitější. Někdy se jich ozývá víc, jindy méně, ale stále se všechny pohybují hlavou.

 **Za chvíli, se hlína před housenkou pohnula a hlava se opět vynořila z půdy. Rozhlédla se a vysoukala se na povrch celá. Za hlavou se táhlo dlouhé tělo jako růžový provázek.**

 učitel v roli – ŽÍŽALA


Paní učitelka řekne dětem, že teď z ní na chvíli bude ten neznámý tvor a ony jsou housenky, které s ním mohou mluvit.

Pro jasné a znatelné označení, kdy je učitel v roli se použije kostýmní znak dané role. U žížaly to bude něco růžového, například šátek, který si učitel přehodí přes záda.

Paní učitelka si také připraví pár otázek, které by mohla použít, aby děti navedla tam, kam potřebuje. Po většinu času však bude improvizovat, podle dětských odpovědí.

- „Kdo jsi?“
- „Ty máš nohy? Ty já nemám.“
- „Tebe já ale neznám, kde ses tu vzala?“
- „Já jsem žížala Andula.“
- „Ty zíváš, tobě se chce spát?“
- „Támhle pod třetí hlávkou leží pěkný křemen, pod tím se ti bude spát jako v bavlnce.“

Po dovedení dětí k tomu, že Andulka poradí housence, kam by si mohla jít zdřímnout, si učitel kostýmní znak sundá a sám za sebe pokračuje ve vyprávění příběhu.

 **Andulka Terce poradila, kde by si mohla odpočinout. Než se housenka vydala na cestu, žížala ji ještě varovala: „Jen dávej pozor na kosa. Lítá sem na svačinu. A až se vyspíš, můžeme si dát závody, kdo bude první u pažitky. Závodiš ráda?“ Andulka se dívala na ospalou housenku a říkala si, že ta se ve zdraví pod kámen asi nedostane. Po cestě někde usne a sezobne ji kos. Ale to by nebyla Andulka, aby něco nevymyslela.**



etudy – CO ANDULKA VYMYSLELA, ABY TERKU NESEZOBL KOS? (skupiny)

○ otázka a odpověď – PROČ ŽÍŽALA HOUSENCE POMOHLA?

KDO JE KAMARÁD?

Při evokaci tentokrát mluvily opravdu všechny děti. Už bezpečně věděly, co po nich chci, že mohou říct, cokoli je napadne, a proto se vůbec nestyděly. I stydlivé a tiché děti předložily alespoň jeden nápad a dokonce i děti s odlišným mateřským jazykem přispěly. Děti se tím pádem dost překřikovaly, protože všechny chtěly říct, co vymyslely, ale zároveň i poslouchaly, co říkají ostatní, a tak v tom byl trochu zmatek, jelikož třeba skočily někomu do řeči, ale hned přestaly, protože je zaujalo, jak hodnotím nápad někoho jiného. Po mé připomínce, že na každého se dostane, už naslouchaly ostatním a celkem i trpělivě čekaly, než na ně přijde řada. Některé návrhy také měly ten efekt, že rozpoutaly debaty o něčem, co děti někde viděly, nebo co se jim stalo a tvořily se smíšené skupinky, které to různě probíraly. Až mi bylo líto se posouvat dál. Protože jsem byla nadšená, jak obyčejná evokace rozpoutala kolektivní rozhovory. To, že se ozvaly dobrovolně opravdu úplně všechny děti, které v předchozích lekcích třeba nepromluvily a jen se pasivně účastnily, pro mě bylo veliké potěšení. A potvrzení toho, že dramatická výchova a lekce, které tu realizuji, jsou opravdu přínosné a děti určitým způsobem rozvíjejí.

Pohybová aktivita dětem šla, co chodíme cvičit do sokola, jejich hrubá motorika a pohybové schopnosti se totiž velice rychle zlepšují. Jako housenky děti i jedly zelí, nebo se proměňovaly v motýly. S tím jsem je musela zastavit a společně jsme si ujasnili, jak že ten cyklus života housenky vlastně vypadá. A že ta naše housenka, teprve jí.

Živé obrazy byly úplně něco nového, co jsem s dětmi ještě nezkoušela. Tato technika mi osobně přijde docela složitá. Ale zároveň také přínosná, a proto jsem ji do svých dramatických lekcí chtěla zařadit. Děti jsem rozdělila do trojic dalším náhodným losováním. Měla jsem trojice kartiček s obrázky a dala vylosovat postupně dětem podle věku, abych si hezky vytvořila heterogenní skupiny, kde si děti budou moci být oporou a pomáhat. Dosáhla jsem tak svého a měla smíšené skupinky kluků a holek. Potom jsem dětem začala

vysvětlovat, jaký teď mají úkol. Přiblížila jsem jim živé obrazy tak, že jsem je přirovnala k fotkám. Domlouvání pro některé děti bylo celkem složité. A to kvůli tomu, že si úplně nevěděly rady s tím, jak mají svůj nápad předvést. Netušily, zda mají být všichni lidmi, kteří něco dělají, nebo někdo může být i květina, která jen stojí, či třeba motýl, který letí kolem. Skupinky jsem obešla a vše nejasné dovysvětlila. Někdy i dětem poradila, jak se mají nastavit, když mě poprosily o pomoc. Při předvádění děti seděly, pozorně pozorovaly živé obrazy ostatních a snažily se uhodnout, co představují. Tady už se děti ani nepřekřikovaly, vždy počkaly, až někdo řekne svůj návrh, a pak přispěly svým.

1. skupina - „Já jsem hlína, oni mě zalévají a já tam mám semínka a vyroste mi tady pak kytička.“
2. skupina - „Já jsem zalejvala kytku a Meda je motýl.“
3. skupina - „Hrajeme fotbal a straší nás duch.“
4. skupina - „Já jsem housenka, jím zelí a já jsem kočka a piju mlíko.“

Po dokončení živých obrazů začaly děti debatovat o tom, co všechno mohly ještě předvádět a co by bylo super. Byla to moc příjemná diskuse, tolerovaly se navzájem, smály se a ve třídě byla moc příjemná atmosféra. Proto mě mrzelo, že jsem je musela kvůli času přerušit, abychom se posunuli dál a všechno stihli.

Jeden chlapeček, který teď dlouho nechodil a v předchozích lekcích si s námi nemohl hrát, se nechtěl účastnit. Chápala jsem to, protože ostatní děti přesně věděly co a jak, a byly do činností tak zapálené, že pro někoho, kdo vůbec nevěděl, o co jde, to mohlo být až nepříjemné. Snažila jsem se ho do dění vtáhnout, ale byl bohužel vyplašený a zaseknutý na tom, že prostě nechce.

Aktivita na vcitování byla tentokrát úplně jiná. Sdělování pocitů hlavní postavy prostřednictvím zástupného znaku na židli, už je pro děti úplná brnkačka. Chtěla jsem to tedy posunout někam dál. Říkala jsem si, že touto formou to bude trochu složitější, ale věřila jsem dětem, že to zvládnou. A protože sdělování pocitů jim jde dobře, vymyslet si pro sebe jednu zástupnou myšlenku, nebyl žádný problém. Jen to trvalo trochu déle, protože mi to děti říkaly postupně a ostatní jim nenaslouchaly, jelikož jsem potřebovala, aby si každý opakoval a pak pamatoval tu svou vyřčenou myšlenku.

Druhá část aktivity, kdy se děti jako myšlenky pohybovaly po třídě, probíhala taky dobře. Bála jsem se, že se děti budou hrozně překřikovat a nebudou z činnosti mít dostatečný prožitek, jaký si představuju. Ale všechno se povedlo nad míru mého očekávání. Každý si svědomitě a soustředěně opakoval svou myšlenku a, řídil se mými pokyny o změně tempa i hlasitosti. Děti reagovaly okamžitě a bez jakýchkoli zádrhelů, se na sebe naladily a vytvořily tak úžasné kolektivní vědomí. A s orientací a zvládním dramatického prostoru jsme taky pokročili. Motivovala jsem děti, že se mají pohybovat opravdu jako myšlenky v hlavě, využívat hlavu celou, i kouty mysli, protože občas se pocity zatoulají tak, že na chvílku utichnou a my na to, nad čím jsme před chvílí přemýšleli, na nějakou dobu zapomeneme. A tak se všichni konečně pohybovali opravdu po celém prostoru místnosti, kde jsme se nacházeli. Nikdo nechodil do kruhu, ani za nikým jiným, protože se všichni potřebovali soustředit nejenom na chůzi, ale i na to, co říkají, a to tentokrát poprvé nemohli odkoukat od nikoho jiného. Byli opravdu jen sami za sebe, takže jednak tolerovali ostatní, a ještě si krásně vytvářeli svou oddělenou bublinu.

Nebyla jsem si jistá, jak bude probíhat komunikace mezi mnou a dětmi, když použiju růžový šátek, abych se proměnila v žízalu. Měla jsem připravené věty, kterými děti navedu tam, kam potřebuju, ale nechtěla jsem, aby ten rozhovor byl takhle strukturovaný. Představovala jsem si, že v něm bude prostor pro představy, tvořivost a improvizaci. A taky, že ano. Některé děti sice byly docela vyjukané a moc nevěděly, co si počít. Ale byli tam i klasičtí tahouni, kteří se hned chopili iniciativy, vstoupili do role housenky a odpovídali mi krásně v první osobě. V tom také spatřuji veliký posun od první dramatické lekce, kdy děti moc nezvládaly celkový vstup do role a musela jsem jim připomínat, že ony jsou ta postava a nemají o ní mluvit v osobě třetí. Rozhovor se nejprve točil kolem housenčiny pocitů. To bylo totiž něco, v čem si děti byly jisté a tak toho využily. Protože to bylo něco nového a odpovědi děti napadaly různě, byl v tom nejprve zmatek. Ne, že by se děti vyloženě překřikovaly, ale spíš, jak to byl rozhovor, nebyl zde úplně prostor na to čekat, až na ně přijde řada. Já jsem musela neustále reagovat, aby děti viděly, že mluvit na mě je správně a v rozhovoru se mnou pokračovaly. Snažila jsem se odpovídat na co nejvíc věcí, ale některé tišší odpovědi jsem pochytit nezvládla. Nemohla jsem totiž v dané situaci oslovit nějaké dítě jménem a chtít po něm, aby mi svou větu zopakovalo.

Na poslední závěrečnou etudu jsem děti zase jednou nechala, aby si vybraly, s kým budou ve skupině. Vznikla z toho jedna skupina klučičí, dvě holčičí a také dvě smíšené. Etudy, které děti hrály, byly tentokrát kupodivu úplně bez zvuku. Tím nám ale daly možnost o tom hodně přemýšlet, a když jsme hádali, co jsme to právě viděli, tak padalo spoustu různých nápadů, které jsme mohli nějakou dobu dál rozvíjet a kolektivně o nich debatovat. To bylo moc super. Viděla jsem, jak jsou si děti v diskutování jistější a skoro nepotřebují mé korigování, aby se společně bavily. Nahlas přemýšlely, naslouchaly ostatním, sdělovaly své názory, ptaly se na názory druhých a užily si u toho spoustu zábavy.

- 1. skupina - „Žížala schovala housenku pod zem!“*
- 2. skupina - „Žížala jí řekla, ať se schová. Kos lítal nad stromy, a tak jí neviděl.“*
- 3. skupina - „Andulka poslala na kosa upíry.“*
- 4. skupina - „Já jsem byla housenka, která lezla po zemi, ale jak viděla kosa, tak se schovala pod malý kámen, počkala, až kos odletěl a pak dolezla pod ten ten druhý velký kámen, protože jí to žížala poradila.“*
- 5. skupina – Tady nastal jemný zádrhel, protože se děti dostatečně nedomluvily, co budou předvádět. Nemohly se shodnout, tak nakonec každý hrál něco jiného a nakonec to kvůli zmatku z toho, co mají teď dělat, došlo až k slzám. Ale celé jsme to probrali i s ostatními dětmi, vyslechli si jejich názory a společně našli nejlepší řešení. Nic takového, se v žádné z předchozích lekcí nestalo, takže mě překvapilo, že to přišlo v té posední, ale jsem za to ráda. Prošli jsme si díky tomu i situaci, kdy se úplně neshodneme, a okamžitě to vyřešili.*

Po odehrání všech etud jsme příběh o housence s žížalou ukončili. A to tak, že jsme načali téma přátelství a kamarádství. Což děti přednesly samy, že žížala pomohla housence, protože se skamarádily. Nadhodili jsme, proč a k čemu máme kamarády. Co takoví kamarádi dělají, a proč je dobré je mít. Tato debata započala diskusi o tom, kdo je čí kamarád, ale vůbec ne takových způsobem, jak jsem si myslela, že to proběhne. Předpokládala jsem, že děti začnou vyjmenovávat, kdo je jejich kamarád a já to budu muset přerušit. Ale místo toho se jen ozvalo pár dětí, že si nejsou jisté, že tu mají kamarády. Na což jim někteří ostatní reagovali, že zrovna oni určitě jejich kamarádi jsou. Jiní zase sebevědomě a s jistotou prohlásili, že oni tady určitě kamarády mají. Dostali jsme se i k jednomu konfliktu mezi

děti, který už trvá delší dobu. Dvě holčičky, které se dřív bavily, si najednou začaly škodit. Tak jsme si řekli, že tohle je třeba to, co kamarádi nedělají. Když se chci s někým kamarádit, tak mu nedělám to, co mu není příjemné.

2. blok

organizace: velký papír, pastelky

rekapitulace příběhu

povídání o vlastnostech

- Jaké máme vlastnosti? – každý řekne nějakou svou vlastnost.
- Jaký je kamarád – každý řekne jednu charakteristiku kamaráda
- Co kamarád nedělá? – každý řekne jedno negativum, které by kamarád mít neměl

 tvoření plakátu – JAKÉ VLASTNOSTI MÁ KAMARÁD?

1. část

Nejprve na veliký papír nakreslíme kluka a holku. Potom se vrátíme k těm dobrým vlastnostem, které by měl mít kamarád. Učitel je poté začne vpisovat do obrázku.

2. část

Sedneme si zpátky do kruhu a pobavíme se i o negativních vlastnostech, o tom co kamarád nedělá, a jak by se neměl chovat.

Nejprve jsem se v kroužku snažila vysvětlit, co je to vlastně ta vlastnost, aby děti věděly, co budou mít za úkol. Nebylo jim to příliš jasné, a tak jsem se rozhodla udělat kolečko toho, že každý řekne nějakou svou vlastnost. Tím jsem jim chtěla ujasnit zadání další aktivity. Zjistila jsem, že to je mnohem složitější, než by se mohlo zdát. Protože děti úplně nechápaly, co jsou to vlastnosti, nebyly schopné ani žádnou svou říct. A já je nechtěla přímo hodnotit. Abych nebyla tou osobou, která o nich něco prohlásí a ony pak neměly pocit, že jsou jenom takoví, nebo že takoví teď musejí být. Proto jsem se pokusila zapojit všechny ostatní, aby řekli, jaký si myslí, že jejich kamarád je. Říkala jsem si, že na tom budu moct pozorovat

i to, jaký má kdo na koho názor, což mi pomůže v závěrečném hodnocení výzkumu. Tím se to dalo trochu do pohybu. Děti sice hodně říkaly, co má ten druhý rád, nebo v čem je dobrý, ale s mou pomocí jsme se dostali i k těm vlastnostem. Ke konci už děti mnohem lépe chápaly, co to vlastnosti jsou. U některých dětí jsme jich pak dokázali vyjmenovat i víc. Protože jak děti pochopily, co se po nich chce, měly spoustu názorů, o kterých jsme mohly v některých případech i debatovat.

Vytváření plakátu potom už šlo lépe, než jak se zdálo na začátku. Problém teda byl v tom, že jsme obrázky kreslili na papír pověšený na dřevěné rozkládací tabuli, a tak kolem bylo málo místa, kam se vedle sebe moc dětí nevešlo. Takže ze začátku docházelo ke stížnostem, hádkám a strkání. Ale chtělo to jen vytvoření systému a připomenutí tolerance s ohleduplností, a pak to šlo. Vyjmenovávání dobrých vlastností, které by měl mít kamarád, bylo pro děti najednou celkem snadné. Akorát, jak jsem je psala, tak to trvalo dlouho a děti, které už neměly čím přispět, se začínaly nudit. Jak jsme totiž stáli kolem tabule a nebyli kolem papíru nebo v kruhu na koberci, byla to velká změna, kterou děti nepřijímaly moc dobře. Když už to překročilo mez a děti dělaly úplně jiné věci, musela jsem radikálně zakročit, protože nás ostatní, tyhle děti rušily. Nabídla jsem jim doplňkovou aktivitu, že mohou některou z těch vlastností zkusit nakreslit. Celkově byla aktivita na děti dlouhá a náročná na jejich pozornost, takže jsem se jí ke konci snažila co nejvíc zrychlit. Při závěrečném čtení všech vlastností, už mi nedávala pozor většina třídy. Vyhodnotila jsem, že druhou část aktivity si necháme na čas po svačině. Ve zbývajících chvíli jsem děti nechala si zahrát jejich oblíbenou hru Na sochy.

Vyjmenovávání negativních vlastností se hodně točilo kolem tělesného ubližování. Když pak děti vymýšlely jen další a další bouchání, zakončila jsem to a vybídla, aby se zkusily zamyslet nad opaky těch dobrých vlastností, které jsme si řekli. Tím jsem hezky nastartovala kreativní myšlení a děti pak už vyjmenovávaly negativní vlastnosti snadněji. Vzpomněly si dokonce samy od sebe na naši úplně první dramatickou lekci a na negativní vlastnosti, které měli jednotlivé prsty, které nechtěly Palečkovi pomoci. To mě potěšilo úplně neskutečným způsobem. Samotnou mě to takhle propojit vůbec nenapadlo a zase mi to ukázalo, že i já se každý den od dětí učím. Ke konci se děti svěřovali s tím, že jejich vlastní sourozenci se občas nechovají úplně kamarádsky. Tím přidaly další negativní vlastnosti,

keré samy často opakovaně prožívají a uvědomují si, že to není hezké. To rozpoutalo delší diskuzi, ve které jsme si povídali o tom, že když se něco takového děje, je potřeba mluvit a říct, že se mi něčí chování nelíbí. Aktivitu jsem zakončila tím, že i my se občas nechováme úplně hezky k ostatním. Protože třeba máme špatný den, nebo nám něco vadí. Ale měli bychom se zamyslet nad tím, že takhle se kamarád nechová a že to od nás není hezké. A ať se nad tím každý zkusí zamyslet sám, protože teď už ví, že to chování není úplně kamarádské.

3. blok

organizace: věci, ze kterých můžeme vytvořit překážkovou dráhu, prostěradlo či deka nebo jiný kus látky, za který můžeme dítě schovat, veliký papír a pastelky

○ rekapitulace příběhu



pohybová aktivita se spoluprací – CESTA NEZNÁMEM

Paní učitelka položí pár věcí do prostoru, kterým se budou děti navzájem provádět. Motivuje je tím, že si s nimi povídá o žížale a housence.

„Kde žije žížala a kde žije housenka?“

„Myslíte, že Andulka vidí tady v zahradě na sluníčku dobře?“

„Naštěstí má kamarádku Terku, která jí pomůže.“

Děti si vytvoří dvojice. Jeden z dvojice zavře oči, přikryje si je rukou, můžeme použít i šátek na zavázání. Druhý z dvojice má za úkol ho provést z bodu A do bodu B, aniž by narazil do věcí, které budou překážet v cestě.



dramatická metoda – ZRCADLENÍ

Děti si vytvoří dvojice. Budou si hrát na zrcadlo – jeden předvádí pohyby a druhý je opakuje. Dvojice několikrát vystřídáme.



relaxace s imaginací – KUKLENÍ HOUSENKY (děti si lehnou na zem a poslouchají)

„Představte si každý svou zahradu.“

„Každý jste housenka, která si na té vaší zahradě našla nějaké pěkné místo, kde by se mohla zakuklit.“

„Pořádně se najedla, takže má plné břicho, tak plné, že už se jí do něj nic nevejde. Cítíte jak je plné?“

„A nejdnou je tak moc unavená. Zívá na celé kolo. Pojd'me si zkusit, jak moc housenka zívá. Je tak unavená, že hned jak si lehne, tak usne.“

„Uvelebila se hezky v kukle a cítí, jak na ní svítí sluníčko. Krásně hřeje a housence je teploučko.“

„Kdo chce a nemá oči zavřené, může si je zavřít teď, aby se mu lépe představovalo.“

„A teď si představte, že na chvíli nejste housenka, ale jste to vy, holčičky a kluci, kteří se procházejí tou vaší zahradou, kterou jste si vymysleli.“

„Došli jste doprostřed zahrady a pořádně se rozhlížíte. A najednou vidíte malinkatou kuklu, která visí kousek před vámi. Prohlížíte si jí, ale jen očima, nesaháte na ní, protože víte, že uvnitř je housenka, ze které se za nějaký čas vyklubou motýl. A že byste jí mohli ublížit, kdybyste na ní sáhli.“

„A teď je z vás najednou zase housenka. Už je jí veliké horko.“

„A také je jí v té kukle těsno. Skoro se do ní nevejde, potřebuje ven.“

„Takže otevírá oči a začíná se protahovat.“

„Kukla se otevírá a ona vylézá ven.“

„Ale už to není housenka. Kdo je to?“

„Rozevívá svá krásná křídla a letí. Letí po zahradě a všechno pozoruje. Takhle totiž zahradu ještě nikdy neviděla. Dřív jen lezla po zemi. A teď najednou vidí všechno z výšky.“

○ aktivita – KDO JE TO?

„Poznají se Andulka s Terkou i teď, když je z Terky motýl?“

„A poznáte vy svoje kamarády?“

Všechny děti si sednou a zavřou oči. Učitel pak vždycky vybere dva, které stále se zavřenýma očima postaví proti sobě a mezi ně natáhne prostěradlo. Když oči otevřou, bude prostěradlo pomalu posouvat nahoru a děti se budou snažit uhodnout, kdo stojí na druhé straně.

Dodáme i připomínku – „Ten, kdo vidí, sám sebe šidí.“

tvoření plakátu – ZAHRADA PŘÁTELSTVÍ (společné kreslení na velký papír)

Aktivita CESTA NEZNÁMEM proběhla lépe, než jsem čekala. Děti si nejprve vytvořily dvojice tak, jako vždycky a prošly cestu. Poté jsem zahlásila výměnu dvojic a všichni si bez potíží našli někoho dalšího. Hra děti začala tak moc bavit, že jsme ji hráli pořád dál a dál a děti si stále hledaly někoho, s kým ještě nebyly, a to absolutně bez problémů. Kluci spolupracovali s holkami a přinášelo jim to radost. Občas to sice někteří tak úplně nezvládali, protože jen chtěli projít trasu a nebrali skoro v potaz to, že vedou někoho, kdo nevidí. Tak jsem je musela upozornit, aby druhému tu cestu popisovali a dávali na něj pozor. Jiné děti ale zase naopak byly opravdu vnímavé a jejich dvojice nikdy do ničeho nenarazila. Víím, že se zavírání očí mají děti problém, třeba když něco hádáme a úkol je nekoukat. Ale tady to vypadalo, že opravdu chtějí, aby je ten druhý provedl a že mu skoro bezmezně věří. Ne jako dospělí sobě navzájem. Proto se párkrát někdo o něco opravdu přerazil. Naštěstí jsem překážky pečlivě vybírala a tak se nikomu ani nemohlo nic stát.

Před tím, že došlo na použití metody ZRCADLENÍ, povídaly jsme si o empatii, vnímání lidí v okolí, co to přesně je a k čemu je to dobré. Byla tu totiž další aktivita ve dvojicích, kdy se děti vyměňovaly. Zjistila jsem, že takhle ve dvojicích spolu děti v různém složení spolupracují úplně v pohodě. Ale když jde o větší skupinky, které jsou pohlavně smíšené, tak se nějaké stížnosti vyskytnou skoro vždy. Protože děti aktivita moc bavila, zkusili jsme to ještě kolektivně tak, že já předváděla a všechny děti naráz byly zrcadlo. Všimla jsem si totiž, že děti úplně nevychytaly rychlost pohybů. Zvedaly ruce v normální rychlosti

jako vždycky. Tak jsem jim poradila, že když budou pomalejší, bude to ten druhý více stíhat a tím pádem pohyby budou opravdu stejné, jako v pravém zrcadle. Aby viděly, jak to myslím, tak jsem je právě vzala to zkusit společně podle mě.

Relaxace probíhala v klidu a přesně podle pokynů. S dětmi relaxuji často a jsou na mé vedení a styl zvyklé. Nejprve jsme si ujasnili, jak probíhá proměna housenky na motýla a potom jsme se pustily do relaxace. Někdo byl klidnější, někdo míň. Některé děti občas potřebovaly něco k tématu sdělit nahlas, ale jinak byly všichni klidní. Ke konci relaxace, kdy děti litaly jako motýli a povídaly, jak vypadají, jsem je už ani nemusela vybízet, ať využívají celý prostor. Stačilo říkat, že Terka teď jako motýl létá po celé zahradě a děti dramatický prostor krásně zvládly.

Poznávání přes prostěradlo bylo organizačně složitější, než jsem si představovala. Děti si nejprve úplně neuměly najít správnou vzdálenost, aby viděly toho naproti nim. Potom taky často promluvily, takže ten na druhé straně je poznal podle hlasu. Což ale zase nebyla tak špatná varianta a párkrát jsme jí taky využili.

Při tvorbě ZAHRADY PŘÁTELSTVÍ děti spolupracovaly lépe, než při tvoření plakátu s vlastnostmi přátel. Veliký papír jsem jim dala na zem, takže se k němu lépe vešly a také už věděly, že na každého se dostane. Domluvili jsme se, že každý může říct svůj nápad, který napíšu vedle na papír a tím mu jeho nápad nikdo nesebere a až bude místo, bude si ho moct v klidu nakreslit. S tím, že se jednotlivé obrázky prolínaly, neměl nikdo problém. Pár dětí tedy nechtělo, aby jim do kreslení někdo zasahoval, když tvořily. Ale když bylo hotovo, někdo klidně mohl kreslit poblíž. V jednu chvíli se neshodly dvě sestry a jedna začala čmárat po obrázku té druhé. To jsme ale vyřešili a díky tomu si probrali, jak nepříjemné je, když nám někdo naschvál ničí něco, co jsme si vytvořili. V obrázku se vyskytovaly jednak oblíbené věci, zvířata a činnosti a mimo to také hezké počasí, srdíčka, kamarádi a příjemné prostředí.

Tato závěrečná dramatická lekce naplnila své cíle velice dobře, jelikož se jednalo hlavně o cíle, které se v dramatických lekcích opakovaly. Zároveň mi ukázala, jaký byl posun kolektivu od lekce první, k té poslední. Děti se v dramatických aktivitách hodně rozvinuly.

Tyto aktivity pomohly i k rozvoji sociálního. Celkově tedy hodnotím, že dramatická výchova na jejich rozvoj má velice pozitivní vliv.

9 Rozhovory s pedagogy

Jednou z výzkumných metod je kvalitativní polo-strukturovaný rozhovor se dvěma pedagogy mateřské školy. A to s mými kolegyněmi, které byly přítomné při realizaci mých dramatických lekcí. Znají tedy děti a všimly si změn v jejich sociálním chování působením lekcí. Poskytly mi tedy svůj vhled, své názory a myšlenky, které jsem mohla využít k objektivnějšímu zhodnocení působení svého výzkumu. Závěr svých a jejich odpovědí jsem vepsala do vyhodnocovací tabulky do kolonky poznámka. Celý rozhovor byl nahráván na diktafon a je podrobně přepsaný v příloze na konci práce.

Z rozhovoru mi vyplývá několik důležitých poznatků. Stimulovat sociální vztahy dramatickou výchovou je nejpřínosnější od útlého věku. Čím mladší dítě do působení dramatických metod a technik uvedeme, tím větší efekt je v rámci sociálního orientování znát. Dramatické metody a techniky dokáží dětem zprostředkovat vybraná témata lépe, díky zkušenosti doplněné prožitkem. Má kolegyně zmiňuje, že silně vnímá rozdíl mezi pouze řečenou informací a naproti tomu možností si danou problematiku prožít. Padla shoda v tom, že mé lekce měly vliv na obohacení verbální a neverbální komunikace jednotlivých dětí. Měly vliv na rozšíření slovní zásoby a na celkové projevovalí mladších nebo tišších dětí. Diskutovaly jsme i o tom, že u chlapců se výrazně zlepšilo vcit'ování prostřednictvím vstupování do role. Díky této metodě došlo také, ke skoro až terapeutickým momentům u chlapce, který sám za sebe není schopný své pocity konkretizovat. U jedné holčičky lekce působily jako dobrý zklidňující prostředek, který jí potom umožnil vědomější prožívání vztahů. To bylo znát i u dalších dětí. Vědoměji prožívaly a díky tomu byly schopné prohloubit své vztahy tak, že by se dalo mluvit o základech přátelství. Hodně dětí se také prostřednictvím těchto metod otevřelo k navazování kontaktů obecně. Před zařazením lekcí si vystačily třeba jen s jedním dítětem a poté se jim okruh vrstevníků tedy výrazně rozšířil. Mimo jiné došlo také k tomu, že se u dětí okruhy úplně proměnily. V rámci lekcí jsem se snažila o různé míchání skupin a interakci mezi dětmi, které se k tomu do té doby úplně neměly. A zde bylo poté jasně vidět, že děti, které se spolu začaly nově bavit, se seznamují a utvářejí vztahy, ve kterých je jim dobře a chtějí v nich pokračovat ze vzájemných sympatií.

10 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám

Výzkum hodnotím v rámci stanovených výzkumných otázek. Odpovědi na výzkumné otázky jsem získala pomocí výzkumných metod, které byly uvedeny výše.

Stanoveny byly dva cíle. Jeden hlavní a druhý vedlejší. K cílům se dále vztahují tři výzkumné otázky.

10.1 První cíl s výzkumnými otázkami

První cíl mé bakalářské práce zní:

Zjistit, zda aplikace dramatických lekcí může mít vliv na vztahy dětí ve skupině a jestli se dítěti rozšíří okruh vrstevníků pro hru či se některé vztahy upevní, nebo jinak změní.

K němu se vážou dvě výzkumné otázky:

1. Působily mé dramatické lekce u dětí na rozvoj kamarádských/přátelských vztahů?
2. Jsou změny ve vztazích mezi dětmi pozorovatelné ve volné hře a běžném fungování v režimu MŠ?

Jaké změny v sociálním chování cílové skupiny přinesly dramatické lekce, jsem shrnula do tabulky, ze které jsem poté vytvořila graf.

V tabulce jsou znázorněné odpovědi dětí na otázky položené v rozhovorech, a to před výzkumem a po něm.

Přínos dramatických lekcí vázající se k první výzkumné otázce, jsem pro lepší přehled znázornila příloženým grafem. Jaký konkrétnější vliv mé lekce měly, v souvislosti s druhou výzkumnou otázkou, jsem vyjádřila v rámci tabulky, v kolonce poznámka.

Vyzkoumala jsem, že dramatické lekce svým vlastním způsobem mají vliv na rozvoj a změnu vztahů mezi dětmi. Pomocí metod a technik dramatické výchovy si děti v bezpečném prostoru a v rámci fikce zkoušejí reagovat na problematiku reálného světa. Děti spolu intenzivněji kooperovaly, a zkusily si kontakt i dětmi, se kterými se do něj v průběhu volné hry nebo jiných aktivit v mateřské škole předtím nedostaly. Odpověď na mé výzkumné otázky tedy zní ano a cíl byl naplněn.

Tabulka s výsledky výzkumu:

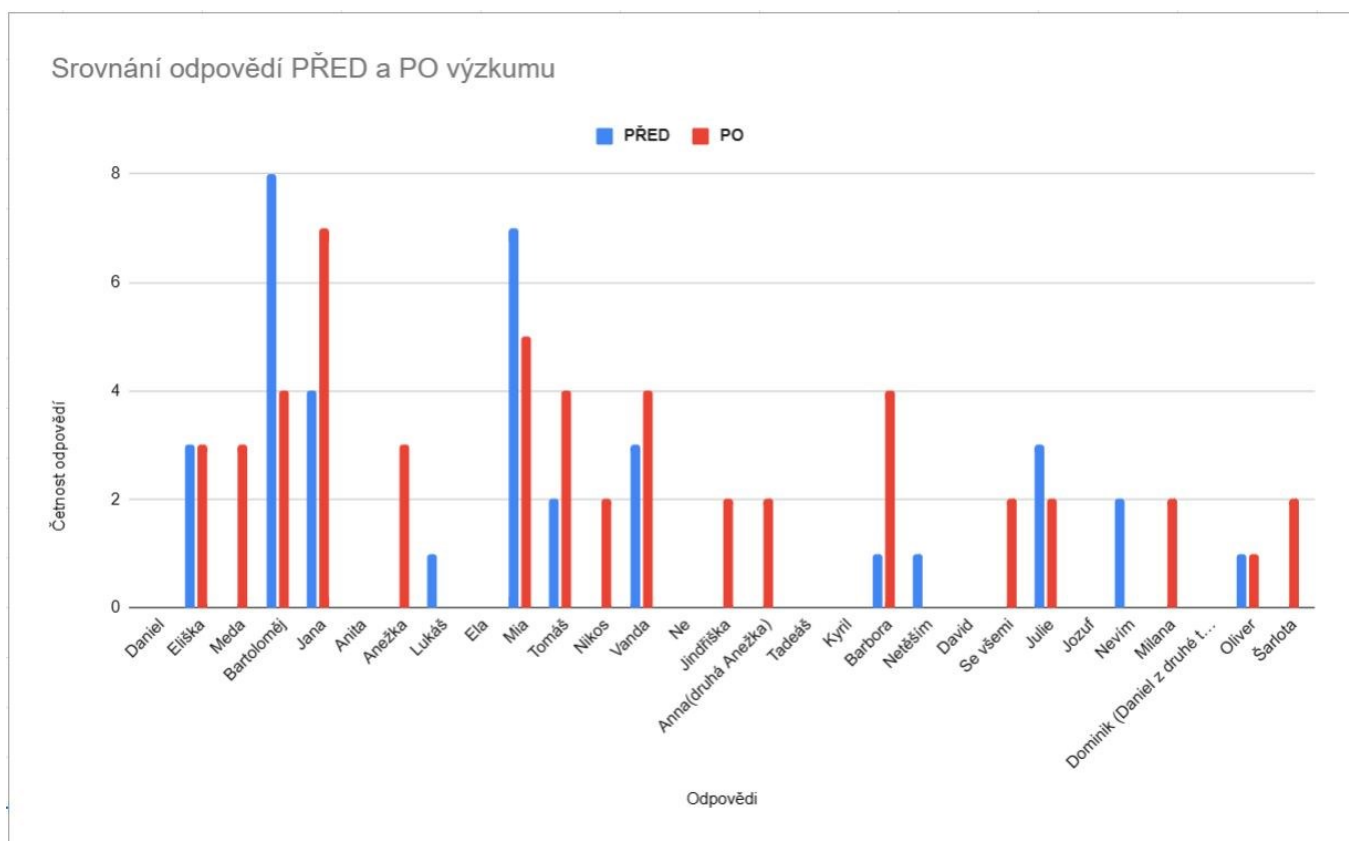
Dítě	Věk	Před výzkumem/ po výzkumu	S kým si rád/a hraješ ve školce?	Na koho se ráno těšíš, když přijdeš do školky?	Je ve školce někdo s kým si nerad/a hraješ?	Poznámka
Daniel	3	Před	Tomáš, Bartoloměj	Tomáš, Bartoloměj	Nikos	Chlapec s odlišným mateřským jazykem, kdy před výzkumem znal jména dalších, ale jinak nemluvil. Po výzkumu se do jisté míry rozmluvil, dávala jsem mu prostor a ujišťovala se, že rozumí. Chlapců, kterých se chytil na začátku, se drží stále, protože ve třídě nemá nikoho věkově blízkého.
Daniel	3	Po	Tomáš, Bartoloměj	Tomáš, Bartoloměj	Nikos	
Eliška	6	Před	Mia, Vanda, Jana, Bartoloměj	Mia, Vanda, Jana, Bartoloměj	Ne	Tato holčička říká, že si nerada hraje s dětmi, které nezná. S kolegyněmi jsme se shodly, že díky mým dramatickým lekcím se děti ve třídě vzájemně více poznaly a Eliška si tak hraje s více dětmi než předtím.
Eliška	6	Po	Vanda, Jana, Jindřiška, Anežka, Mia, Anna	Vanda, Jana, Mia, Anna	Tadeáš	
Meda	3	Před	Mia	Bartoloměj	Kyřil	Meda se v rámci dramatických lekcí více otevřela kontaktům s dalšími dětmi. Před výzkumem byla hodně upnutá na svou staří sestru a nechtěla si hrát s nikým jiným.
Meda	4	Po	Mia, Barbora	Barbora	Ne	
Bartoloměj	5	Před	Mia	Netěším	David	Tento chlapec se umí výborně vžít do rolí, ale sám za sebe o svých pocitech mluvit nedokáže. U něj jsme zpozorovaly, že má jakýsi blok, který je při vciťování pomocí vstupu do role odbouraný. V lekcích, kdy nejedná

Bartoloměj	5	Po	Se všemi	Se všemi	Tadeáš	sám za sebe, nemá nejmenší problém mluvit o problémech a jejich řešení. V běžném fungování toho skoro není chopen. Lekce mu tedy pomáhaly nepřímo mluvit o určitých věcech, které se ho týkaly.
Jana	6	Před	Vanda, Mia	Julie, Barbora	Jozuf	Jana díky lekcím začala vědoměji prožívat vztahy s ostatními dětmi. Sama o sobě je impulzivní a hyperaktivní a účast v dramatických lekcích jí pomáhá zpomalit a spoluprací určité vztahy prohlubovat. Před
Jana	6	Po	Vanda, Mia, Meda, Eliška, Anežka	Vanda, Mia, Meda, Eliška, Anežka	Anita	výzkumem zmínila dvě mladší holčičky, o které se ráda jako předškoláčka starala. Po výzkumu se v jejím okruhu objevují holky starší, se kterými výrazně upevnila své vztahy a položila základy přátelství.
Anita	4	Před	Jana, Eliška	Nevím	Ne	Anita před výzkumem zmínila dvě holčičky, se kterými v MŠ zůstává odpoledne, a tudíž spolu tráví nejvíc času. Po výzkumu přibyla holčička, se kterou se v průběhu dramatických lekcí začala kamarádit. Určitě se u ní zlepšila komunikace, díky které si teď je schopná s dětmi více povídat a díky tomu lépe navazovat vztahy.
Anita	4	Po	Milana, Jana	Milana	Dominik	

Anežka	4	Před	Julie, Bartoloměj, Oliver	Julie, Bart	Kyril	Anežka je dítě, kterému se lépe funguje, když zná na věci "návod". A to jsme zjistily, že platí i při socializaci. Ne že by měla problém se socializovat, to vůbec, ale při dramatických lekcích, když jsme vyřešily problém, tak ona byla tím dítětem, které si z toho odneslo návod na řešení podobných problémů v reálném životě. Dokáže být totiž až úzkostná, když neví, jestli to dělá správně. A v rámci dramatických lekcí byla v bezpečném prostoru, kde nic není špatně a všechno si mohla zkusit nanečisto a ujistit se, jak správně fungovat.
Anežka	4	Po	Barbora, Julie, Jindřiška, Oliver	Jana, Eliška, Barbora, Julie	Ne	
Lukáš	4	Před	Mia	Bartoloměj, Mia	Kyril	U tohoto chlapce došlo k rozšíření okruhu vrstevníků a to v rámci ostatních kluků. Jako jediný kluk sedí u jiného stolu, než všichni ostatní a je introvertnější, takže se mezi ně sám od sebe jen tak nezačlení. Skupinové aktivity, kdy se začátku spolu byli všichni kluci pohromadě, mu pomohly se s nimi dostat do kontaktu a vytvářet vztahy. Jak se však začal bavit s chlapci, začalo být negativně vnímáno kooperování s děvčaty a proto po výzkumu Miu, vedle které sedí na obědě, zařadil mezi děti, se kterými si nerad hraje.
Lukáš	4	Po	Tomáš, Bartoloměj	Tomáš	Mia	

Ela	3	Před	Jana, Eliška	Nevím	Nevím	Zde je znát to, že Jana, která o malou Elu pečuje, v jejím okruhu zůstala. Druhá holčička, se tam však dostala tím, že se dostaly do častějšího a intenzivnějšího kontaktu a protože jsou si věkově nejbližší, tak si spolu začaly hrát i mimo lekce. Pro Elu účast v dramatických lekcích představuje možnost se projevit. Je nejmladší a tichá, a tím pádem se většinou ke slovu moc nedostane. Avšak tady měla vždy svůj vytyčený prostor, do kterého jí nikdo nezasahoval, a shodly jsme se s kolegyněmi, že jí to dává základ pro komunikaci v kolektivu.
Ela	3	Po	Jana, Šarlota	Šarlota	Ne	Tady v rámci lekcí došlo k tomu, že holky zmíněné v kolonce po výzkumu byly s Miou ve skupině úplně pokaždé. I když jsem to rozdělovala náhodně, tak se nějak vždycky dostaly k sobě. Tím pádem spolu interagovaly nejvíce a to vedlo k tomu, že si spolu začaly více hrát i mimo lekce, protože si rozuměly. S kolegyněmi jsme se shodly, že se starší Janou došlo k takovému spojení, že zde jsou položeny základy pro přátelství. A protože se Mia začala intenzivněji bavit s děvčaty, kluci z jejího nejbližšího kruhu vymizeli.
Mia	5	Před	Eliška, Lukáš	Bartoloměj	Kyril	
Mia	5	Po	Jana, Meda	Jana	Ne	

Tomáš	5	Před	---	---	---	Tento chlapec je po prožití traumatu a již na začátku lekcí nastoupil do terapie. Interakce s ostatními dětmi v MŠ na něj mají pozitivní vliv. Všimly jsme si, že se opravdu chytl kluků a hraje si s nimi víc a raději než před výzkumem, ale více to hodnotit nemůžeme, jelikož ani samy nemáme kompletní informace o tom, co všechno si prožívá a jak terapie probíhá a působí.
Tomáš	5	Po	Nikos, Bartoloměj	Nikos	Daniel	



10.2 Druhý cíl

Seznámit děti, které nemají žádné zkušenosti s dramatickou výchovou s realizací dramatických lekcí. Sledovat cestu skupiny a vztahů v ní od první dramatické lekce až k té poslední.

Zde zní výzkumná otázka takto:

1. Vytvořila jsem funkční lekce adekvátní pro realizování s dětmi předškolního věku?

Na tuto otázku odpovím na základě svých vlastních poznámek z reflexí v průběhu reflexí dramatických lekcí. Kdy hodnotím průběh, naplnění cílů a posun dětí od první lekce k poslední.

Cestu heterogenní třídy mateřské školy jsem sledovala s velkým nadšením. Ze začátku byly děti trochu zmatené a hodně nejisté. Dramatické lekce pro ně byly něco úplně nového. Ale právě z tohoto důvodu vše přijímaly a zkoušely s velkou dávkou energie a zvědavosti. Průběžně naplňovaly vytyčené cíle a prohlubovaly své schopnosti. Postupem času se posouvaly ony i já. Plánování a stavění lekcí s každou další lekcí přinášelo lepší a lepší výsledky. Na závěr bych tedy chtěla podotknout, že mé dramatické lekce svůj cíl splnily. Nebyly sice vždy nejjednodušší a děti potřebovaly mou podporu, ale společně jsme to zvládly. Určitě jsem nepřekročila možnosti a schopnosti dětí a lekce jsou tedy adekvátně poskládané vzhledem k věku mých účastníků.

11 Limity

Jedním z limitů práce je to, že mé dramatické lekce byly realizovány jen jednorázově a to stále v té samé skupině dětí. Jejich funkčnost a adekvátnost se tedy nedá objektivně posoudit. Je možné, že v jiném typu mateřské školy by lekce probíhaly jinak a tím pádem i jinak na děti a jejich vztahy působily.

Dalším limitem jsou rozpoložení jednotlivých dětí a situace ve třídě ve dnech provádění rozhovorů ohledně vzájemných vztahů s ostatními dětmi.

Limitem může být také to, že hlavní pozorování, které je také zanesené do výzkumu, je pozorováním zúčastněným. A tím pádem je z velké části subjektivní.

Závěr

Bakalářská práce se věnovala stimulaci sociálních vztahů, působením dramatických metod a technik při rozehrávání lekcí se sociálními tématy s dětmi v předškolním věku.

V teoretické části jsem se věnovala psychologii dítěte a jeho sociálnímu chování. Dále dramatické výchově a představení několika jejích metod a technik. Praktická část obsahuje kompletní dramatické lekce, rozhovory s dětmi a také rozhovor se dvěma pedagogy mateřské školy.

Hlavním cílem práce bylo zjištění, zda aplikací dramatických lekcí můžeme sledovat, posun či změny v sociálních vztazích dětí ve skupině. Cíl jsem naplnila rozehráváním lekcí a rozhovory s dětmi i pedagogy. Výsledky těchto výzkumných metod ukázaly, že působení dramatických metod a technik v rámci rozehrávání lekcí má na děti určitý vliv. Jejich okruhy vrstevníků pro hru se rozšířily, pozměnily a jednotlivé vztahy více upevnily. Děti se otevřely možností navazovat nové kontakty a vztahy vědoměji prožívat. Někteří byli schopni vztahy prohloubit až na tu úroveň, že bych mohla mluvit o základech pro první opravdová přátelství. Co se změnilo v okruzích vrstevníků týče, bych chtěla poukázat na to, že jsem dětem díky míchání skupin zprostředkovala intenzivnější spolupráci s těmi, se kterými se normálně do kontaktu nedostávají a ony si tak mohly v bezpečném prostoru vyzkoušet, jaké to je interagovat s někým novým a zjistit, že si s ním rozumí a bez mého zásahu poté pokračovat v důkladnějším poznávání v rámci volné hry. Dramatické aktivity jim také pomáhají se připravit na začlenění do kolektivu i mimo mateřskou školu. Děti, které lekcemi prošly, jsou si totiž jistější v kooperaci s ostatními a v budoucnu by jim to mohlo výrazně pomoci.

Z dramatických lekcí mi vyplývá, že stimulovat sociální vztahy dramatickou výchovou je nejpřínosnější od útlého věku. Čím mladší dítě do působení dramatických metod a technik uvedeme, tím větší efekt je v rámci sociálního orientování znát. Dramatické metody a techniky dokáží dětem zprostředkovat zkušenosti prostřednictvím prožitků. Jelikož i děti silně vnímají rozdíl mezi nasucho řečenou informací a naproti tomu možnost si danou problematiku prožít.

Druhým cílem, bylo seznámit děti, které nemají žádné zkušenosti s dramatickou výchovou, s touto formou umění prostřednictvím realizací dramatických lekcí. Sledovat cestu skupiny

a vztahů v ní od první dramatické lekce až k té poslední. Z reflexí jednotlivých dramatických lekcí vyvozují, že děti byly s dramatickým uměním nejen seznámeny, ale že došlo k osvojení a následnému prohloubení metod a technik, které se v lekcích opakovaly. Děti se od první lekce výrazně posunuly ve vzájemné kooperaci, vciťování pomocí vstupu do role a také ve zvládnání dramatického prostoru a v komunikaci verbální i neverbální. Rozšířila se jim slovní zásoba a nemají problém se již projevit mezi ostatními. U chlapců je zajímavým zjištěním to, jak výrazně si oblíbili a zlepšili právě vciťování prostřednictvím vstupování do role. Tato metoda jim umožnila vyjádřit nahromaděné emoce a přitom se podle aktuální potřeby schovat do ústraní.

Tato práce potvrzuje to, o co se mnozí učitelé v oblasti dramatické výchovy už pár let snaží. A to, že dramatická výchova má pozitivní působení na rozvoj psychiky dítěte a měla by být přirozenou součástí vzdělávacích plánů ve školách. Mohu reflektovat přínos dramatických lekcí v rámci rozvoje jednotlivých dětí i mě samotné. Protože i já sama jsem se po celou dobu činnosti na této práci rozvíjela.

Seznam použitých informačních zdrojů

Literatura

AMIROVÁ, Alžběta; FIEDLEROVÁ, Michaela a REJCHRTOVÁ, Andrea. *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Komplexní metodiky jednotlivých oblastí předškolního vzdělávání. Praha: Raabe, [2019]. ISBN 978-80-7496-430-5.

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

CAMERON, David, SUTTON, Paul & ANDERSON, Michael. *Innovation, technology and converging practices in drama education and applied theatre*. London: Routledge, 2015. ISBN 9781315753812.

HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.

HRUBÍN, František. *Špalíček veršů a pohádek*. 9. vyd., (8. v Albatrosu). Ilustroval Jiří TRNKA. Pokladnice Albatrosu. Praha: Albatros, 2008. ISBN 978-80-00-02190-4.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2284-9.

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

KROLUPPEROVÁ, Daniela a KRATOCHVÍL, Miloš. *Draka je lepší pozdravit, aneb, O etiketě*. Ilustrovala Markéta VYDROVÁ. Praha: Mladá fronta, 2009. ISBN 978-80-204-1999-6.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

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

- MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 8., upr. a rozš. vyd. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1999. ISBN 80-7068-105-5.
- MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.
- MACHKOVÁ, Eva. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0374-2.
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.
- MACHKOVÁ, Eva. *Základy dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN neuváděno.
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 9788024708706.
- MRÁZKOVÁ, Daisy. *Můj medvěd Flóra*. V Baobabu vydání třetí. Praha: Baobab, 2018. ISBN 978-80-7515-088-2.
- PAVLOVSKÁ, Marie. *Dramatická výchova*. In *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: KPG, MSD. 13 s., 2002. ISBN 80-86633-00-4.
- PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- SOUDKOVÁ, Miluše. *O zdravých vztazích mezi lidmi: přátelství a manželství*. Brno: Doplněk, 2006. ISBN 80-7239-196-8.
- SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v MŠ*. Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 2. vydání. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2016. ISBN 978-80-7331-408-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

WEDLICHOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010. ISBN 978-80-7414-320-5.

Internetové zdroje

Citáty slavných osobností.cz [online], 2023. Konfucius [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/20427-konfucius-povez-mi-a-zapomenu-ukaz-mi-a-ja-si-vzpomenu-ale/#>

Metodický portál RVP.cz [online], 2022. Pavlica K. [cit. 2024-04-07]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23142/PROSOCIALNI-CHOVANI%2C-JEHO-VLIV-NA-SKOLNI-VYSLEDKY-A-MOZNOSTI-JEHO-ROZVOJE.html>

Předškoláci.cz [online], 2011. Kopečná H. [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: <https://www.predskolaci.cz/housenka-terka/13915>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online], Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2024-04-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

UČITELNICE.cz [online], 2023. Vallin P. [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: <https://www.ucitelnice.cz/blog/deleni-do-skupin>

VEMESTE.cz [online], 2011. Titzová, D., Straková, K., & Debnárová, E. [cit. 2024-04-05]. Dostupné z: <https://www.vemeste.cz/2011/04/dite-v-predskolnim-veku/>

Seznam příloh

1.1. Příloha 1 – otázky v rozhovoru, záznam rozhovoru s dotazovanými respondenty

V použité metodě, kvalitativním polo-strukturovaném rozhovoru byly současně přítomné dvě respondentky. Jejich odpovědi se vzájemně doplňovaly. Při odpovídání na mé otázky před sebou měly vypracovanou tabulku, ve které jsou zaznamenané odpovědi dětí před a po realizování dramatických lekcí.

Dotazující: (D)

Respondentky: (počáteční písmeno fiktivního jména)

D: „Jak se projevují sociální schopnosti vybraných dětí?“

„Mají na tom svůj podíl mé lekce? A jak konkrétně?“

M: „Já si myslím, že starší děti o tom nějak jako přemýšlejí. Že vědí, že to je důležitý, vlastně to vědomí. Ty sociální vztahy, jako že záleží na tom, jak se k sobě chováme.“

B: „A u tvých dramatických lekcí si myslím, že když trénuješ cokoliv, tak se v tom posouváš, takže když trénují spolupráci a prostě rozhovory mezi sebou, domlouvání, respektování a všechno tohle, tak to má určitý vliv. Na všechny tyhle aspekty ve volné hře nebo mimo ty dramatické lekce.“

D: „Dobře, teďka můžeme mluvit o tom, koho tady mám jako prvního. A to Daniela. U toho se okruh přátel nijak nezměnil. Řekl ty samé kluky.“

M: „On je menší a takový opatrnější a introvertnější.“

B: „Ještě má odlišný mateřský jazyk, takže to má v tomhle složitější.“

M: „On vlastně když přišel, tak vůbec nemluvil. A v průběhu lekcí se to zlepšovalo.“

D: „Potom tady máme Elišku. Po výzkumu se to u ní rozšířilo. Je tu víc dětí. A na otázku, jestli tu je někdo, s kým si nerada hraje, odpověděla, že s dětma, který nezná.“

B: „No, tak Tadeáše vlastně nezná.“

M: „No, jakoby pro to poznání těch ostatních dětí, ty lekce byly určitě důležité. Protože všechno to sociální cítění, který děti neumějí úplně vyjádřit, jsi tam s nimi vlastně pojmenovala.“

B: „Že jsou vztahy důležité, jak a čím jsou důležité. A ty to s nimi nějakým způsobem nacvičujes, tak to jim určitě pomáhá.“

D: „Dál tu máme Medu. U Medy se to taky rozšířilo. Ta předtím říkala jenom Miu.“

M: „Hele, u ní možná nějaká větší otevřenost k těm kontaktům.“

B: „Jo, to je asi pravda, že předtím, byla taková hodně upnutá jen na Miu.“

M: „Určitě snížení toho prahu tam je. Nějakého strachu z kontaktu s druhýma.“

D: „Teď je tu Bartoloměj. Před výzkumem to byla jen Mia, do školky se na nikoho netěšil a nebavilo ho, si hrát s Davidkem. Teďka mi řekl, že si rád hraje se všema a nebyl ale schopný říct vůbec jako nikoho konkrétně.“

M: „No, a to zase, jako Bartoloměj tady měl loni tu ségru, takže na začátku to asi pro něj nebylo úplně jako jednoduchý. A ještě míval ty záchvaty vzteku, takže u něj, je opravdu vidět osamostatnění nějaký.“

B: „A podle mě to je tím, že se taky otevřel nějakým jako kontaktům.“

D: „Ale že to nebyl schopný vůbec konkretizovat, to mě překvapilo.“

M: „No, on vlastně jako není moc schopný opravdu o těchhle věcech mluvit. Nebo jako víš, že on vlastně byl takovej jako zaseklej.“

B: „Měl nějaký jako bariéry, no. Skoro blok i nějakéj. A díky tomuhle všemu, že se o těch věcech mluví a hraješ si na to, tak se to vlastně otevírá.“

M: „On byl hodně dobrej právě v těch pocitech, v empatickém vyjadřování. Ve vcit'ování se.“

B: „Ono mu dělá dobře, že se tyhle ty věci nějak společně řeší. Jakoby sám by to nedokázal, ale když to dělají všichni v rámci řízený činnosti, tak vlastně mu to pomůže, jo, že dokáže něco, co sám za sebe by neudělal, když tam je, že když to děláme všichni spolu.“

M: „Tak vlastně on prožije něco, co sám od sebe nevyjádří. A tímhle se zkrátí ta doba toho ostychu nějak.“

D: „A to, teďka, jak o tom mluvíš, tak mi dochází, že vlastně to bude souviset i s tím, že to nezvládl zkonkretizovat. Když jsem se ptala jeho, no. Ale podle mě, že kdybych se ho ptala a on by mluvil za plyšáka, tak si myslím, že by mi to byl schopnej říct, přes to jiný citění.“

M: „Možná mu pomáhá to vcítění do té role, hele, že vlastně nemluví za sebe.“

B: „Že mluví v té roli, jo.“

M: „Že je někdo jinej, protože on si to jako dokáže výborně představit, jak by se ta postava mohla cítit, líp než ostatní děti.“

B: „On výborně využije svojí představivost, jo, vžije se do role a je schopnej všechny ty věci vyjádřit. Ale sám za sebe ne, to mu dělá problém, sám za sebe to není schopnej konkretizovat. Takže tohle je možná malinko i terapeutický moment.“

D: „Dále Jana, u té se to okruh změnil a rozšířil.“

M: „U Jany bych řekla, že to vedlo k vědomějšímu prožívání těch vztahů.“

B: „Jo, nebo určitě k jejich upevnění.“

M: „Protože zrovna Jana, je v tomhle docela plachá. Protože je taková hodně impulzivní. A ona díky tvé práci zpomalí, v tom jejím šíleném tempu, že vlastně zase ta dramatická lekce jí přibrzdí a ona ty věci může jako líp vnímat, když prostě nejede tou svou šílenou rychlostí.“

B: „Ona je trošku hyperaktivní, a pak je to tak, že vymýšlí akorát kraviny, jak je rozjetá.“

M: „Přesně tak, a takhle hezky zvolní to šílený psychomotorický tempo.“

D: „Teď Anita. U té se to rozšířilo a taky byla schopná říct, že si nerada hraje s Danielem. A předtím, se mnou o tom vlastně moc nechtěla mluvit a byla taková nesvá z toho a teď se nad tím fakt zamyslela.“

B: „To je určitě pravda, že se zlepšilo určitě vyjadřování všech dětí. Obecně.“

M: „Jo, u jo Anity došlo k rozšíření slovníku, pojmenovávání emocí a zlepšení verbální a neverbální komunikace.“

D: „Další je Anežka. Tak u té se okruh rozšířil.“

M: „Tak Anežka je zase takový to dítě, který jako potřebuje ty pravidla. Víš, ona je hodně jako zásadová, až úzkostná vlastně, takže já si myslím, že pokud to u ní mohlo mít nějaký efekt, tak, že se ujistila v tom, jak se co dělá, že dostala ten návod.“

B: „A ještě tím, že je mladší, tak s tím navazováním kontaktů začíná, takže pro ni to má výhodu v tom, že to má hned na startu, ví, že potřebujete návod, plus ho dostala a ne až v šesti letech.“

M: „Tam možná je, jakoby i nějaké předcházení, nebo prevence, vyvarování se tomu, že by mohla něco udělat špatně. A to ona opravdu potřebuje, jak víme.“

D: „Lukáš. Hele, předtím říkal Miu, teďka říkal kluky. A s Miou ho to teďka nebaví.“

B: „Ale u něj úplně nevím, jestli to není jen póza. On co se vztahů týče, rád hraje divadlo.“

M: „Ale teda, co se týče tvých lekcí, tak určitě ten vstup do té role vedle kluků, mu pomohl se s nimi sblížit. Protože on jako, jo, hraje si s nimi ve volné hře, ale úplně za nimi sám nejde. A kluci bývají sociálně takový natvrdejší, zvlášť Lukáš“

B: „Hlavně on u těch kluků normálně nesedí. A je na ten oběd právě vedle Mii. A tohle mu umožnilo se cíleně dostat do kooperace s těmi kluky. A tyhle dramatický lekce, víc než vlastně jiná řízená činnost, dalo by se říct, působila na to, že se s nimi mohl začít bavit.“

M: „A taky ještě mu prospělo to dramatický vyjádření, všech těch emocí, který má v sobě nashromážděný.“

B: „No a s tím, že Lukáš řekl, že si nerad hraje s Miou a předtím to byla jenom Mia, tak já nevím, jak moc tohle je póza. Ale tak to může být zrovna v tom, ten limit, že zrovna ten den, co jsi pak dělala ten rozhovor, tak se nepohodli.“

M: „Protože nikdo z nás nijak nevnímá, že by tam bylo nějaký nepřátelství, tak to opravdu mohlo být jen momentální rozpoložení.“

B: „Ale teda zrovna Lukáš je hodně chytrý, on to možná klidně mohl říct, protože prostě věděl, že předtím ti řekl, že si s ní rád hraje a tak teď najednou prostě ne.“

D: „Myslíš, že si to pamatuje?“

B: „Já bych ho klidně podezírala, že si hodně věci pamatuje. On je fakt hodně chytrý totiž. Anebo možná, Mia si taky mnohem víc hraje s velkými holkami, než si hrála předtím. Ona byla taková nejistá. Protože taky není sociálně moc obratná. Tak v tom může být tohle.“

D: „Tak se teď přesuneme rovnou k Mie. Předtím si teda hrála s holkami a Lukášem. A teď už řekla jenom holky. Ale teda ne Vandu, se kterou si podle mě taky hraje.“

M: „No jo, jenomže, to je přesně, že Vanda s Anežkou dělají takovou tu koalici a Mia si s tím neví rady. Ještě jak měla ten konflikt s tou Anežkou docela vyhocený.“

B: „Ale je pravda, že předtím tam měla toho Lukáše a teď ho tam jako nemá, tak to asi je vzhledem k tomu, že fakt se víc dala k těm větším holkám, protože Mia je přece jenom mladší z těch velkých holek.“

M: „Jakoby, já tam vnímám to, že se teďka baví mnohem víc s většími holkami než předtím. Že si k sobě, možná i skrz ty lekce našly cestu. A tyhle vztahy jsou už pevnější.“

B: „To je pravda, ono to takhle jako je, že vlastně je v tom předškolním věku, kdy ty základy pro přátelství jsou hlavně kluk, kluk, holka, holka.“

D: „Teďka, Ela. Předtím řekla Janu, teď i Šarlotu a na další otázky to bylo, nevím, nevím, a teď už řekla tu Šarlotu, že se na ni těší a že není nikdo, s kým by si nerada hrála.“

B: „Tady teda je to tak, že Janu, má jako pečovatelku si myslím. Že to tam není jako přátelství. Ale s tou Šarlotou to je určitě nějaký základ.“

M: „To si taky myslím, že se holky skamarádily. Ony jsou to ty dvě mladší sestry.“

B: „A třeba Šarlota je ze sociálně slabšího prostředí, takže u ní, tam jde o ten nácvik. Situací, které si jen tak někde třeba nezažije. A ve tvých lekcích si to může bezpečně vyzkoušet.“

M: „A u Ely, ona je malinká, takže u ní to může v té bandě znamenat příležitost, se nějak projevit. Protože tohle jsou chvíle, kdy jí všichni opravdu vnímají.“

B: „Ještě jak je taková tichoulinka. Ona je pak díky tomu v těch lekcích moc spokojená. Protože mimo je vlastně trošku taková neviditelná.“

M: „Že jí to vlastně může dělat dobře, že má prostor se takhle projevit. Může to pro ni být cesta, jak se v kolektivu uplatnit.“

B: „Ale jako je pravda, že ze začátku třeba seděla a neúčastnila se. Jen to pozorovala, až po čase se začala účastnit, jo. Že postupem času zjistila, že je to bezpečné a v té poslední lekci, už normálně mluvila.“

M: „A to je právě ono, že pro ty nejmenší to může být cesta, jak se víc stát součástí toho kolektivu, protože vnímají, že teď mají možnost se opravdu včlenit.“

D: „Poslední je Tomáš, jen je to s ním trochu složitější.“

B: „Tak tam víme, že je posun v té komunikaci. Že předtím vůbec nemluvil. A ve vyjadřování potřeb. Akorát tam je to trauma a nástup do terapie.“

M: „No tam je ta velká problematika, se kterou my neumíme tak úplně pracovat. A tak se to prostě špatně hodnotí. Tam, je toho prostě. To dítě má na sebe naloženo hodně. Ale víme, že tam je nějaká bariéra, přes kterou on se musí přenést, ale zase jako, když mu s tím pomůžeš, tak on pak si to třeba užije. A to je určitě pomocí toho vstupu do role. Protože mimo se moc nevyjadřuje, to je ta energie, kterou on vlastně přirozeně šetří v tom traumatu, které si prožil a ještě nezpracoval.“

B: „A vzhledem k tomu, že nemáme úplný informace o tom všem a že nastoupil do terapie, která, nevíme jaký má působení, ani jak vlastně probíhá, tak to jako nemůžeme hodnotit. Na to jsme malí páni.“

D: „A abych to ukončila, tak se vás zeptám na celkový závěr, co obecně si myslíte o působení těch dramatických lekcí?“

B: „Já si myslím, že čím mladší dítě začne, tím líp. Že čím dřív se začne působit na ně těmi technikami, tak tím si myslím, že jim to víc pomůže, tím to má větší efekt, nebo to může urychlit vlastně nějaký sociální orientování.“

M: „Já si myslím, že jakoby se jim to všechno líp zprostředkuje díky té zkušenosti. Že vlastně tam je ten prožitek. A ještě dohromady s kontaktem s vrstevníky. A hlavně, prostě něco jiného je, informace, takhle se dělá, nedělá a něco jiného je si to prožít. Něco jiného je vědět, že se má říct dobrý den, něco jiného je se naučit říct dobrý den, prosím, děkuji, na shledanou. Jako vlastně teďka, když o tom mluvíme, tak i v těch dveřích do třídy, že jo, my se učíme zdravit. A že tohle, kdyby se zahrálo, že by to spoustě dětí mohlo pomoci.“

B: „Mně ještě, ve finále z toho vyplývá to, že je nejlepší ty lekce fakt zařadit co nejdřív, od co nejmladšího dítěte. Obzvlášť při tom vstupu do toho kolektivu, vlastně spousta těch věcí se tím dá vyjádřit mnohem lépe. Protože my jsme tady vždycky dělali ty pravidla toho slušného chování tak, že jsme si o tom povídali. A je pravda, že takhle pomocí těch dramatických metod a technik, to je spojený s tím prožitkem a dítě to lépe pochopí a mnohem víc si i odnese.“