

# **UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

Pedagogická fakulta  
katedra primární pedagogiky

## **Kompetence pedagogů předškolního vzdělávání pro výuku dramatické výchovy**

## **Competences of Pre-School Teachers in Drama Teaching**

Vedoucí diplomové práce: doc. Mgr. Radek Marušák

Autorka diplomové práce: Bc. Dita Mňuková

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: květen 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „**Kompetence pedagogů předškolního vzdělávání pro výuku dramatické výchovy**“ vypracovala pod vedením doc. Mgr. Radka Marušáka samostatně na základě vlastních zjištění a za použití pramenů uvedených v seznamu. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

*Na tomto místě bych chtěla upřímně poděkovat panu doc. Mgr. Radkovi Marušákovi za odborné vedení, cenné rady a obrovskou trpělivost. Za příjemnou procházku po cestě dramatické výchovy, která vedla od praxe k teorii a trvala několik desítek let.*

*V další řadě bych chtěla poděkovat všem učitelkám mateřských škol v Jindřichově Hradci, které byly ochotné spolupracovat při výzkumné části, jelikož bez jejich vstřícnosti a pochopení by tato práce nemohla nikdy vzniknout.*

*Velice děkuji své sestře za životní podporu a mým dětem, Viktorii a Richardovi, za vše...*

## **ANOTACE:**

Práce se zabývá kompetencemi učitelek mateřských škol v oblasti dramatické výchovy. Věnuje se obecně významu hry a jejímu cílenému využití v procesu edukace v souladu s RVP PV. Dramatickou výchovu ukazuje jako součást umělecké výchovy, která specifickými uměleckými prostředky umožňuje dítěti poznávat svět. Cílem práce je nahlédnout do mateřských škol v Jindřichově Hradci a zjistit, jak je v dnešní době dramatická výchova v tomto městě pojímána a jakými profesními kompetencemi jsou pedagogové vybaveni.

**Klíčová slova:** dramatická výchova, kompetence pedagogů, předškolní vzdělávání, hra, prožívání, předškolní věk, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dramatická výchova, divadlo, drama, profesní kompetence, improvizovaná hra, rozvoj osobnosti dítěte, socializace

## **ANNOTATION:**

The thesis deals with competences of kindergarten teachers in drama education. It analyses the importance of playing and its targeted use in educational process in general in compliance with the Frame Educational Programme for Pre-School Education. It shows drama education as a part of art education enabling a child to explore the world by specific artistic means. The aim of my thesis was to look into kindergartens in Jindřichův Hradec and to find out how drama education is approached in this town and what professional competences the teachers are equipped with.

**Key words:** drama education, competences of teachers, pre-school education, playing, experience, pre-school age, Frame Educational Programmes for Pre-School Education, drama education, theatre, professional competences, improvised playing, child personality development, socialization

## Obsah

Teoretická část .....	8
1 Obecný pohled na předškolní vzdělávání .....	8
1.1 Současná mateřská škola a RVP PV .....	8
1.2 Specifika dětí předškolního věku .....	11
1.3 Vymezení pojmu učitel .....	14
1.4 Vymezení pojmu kompetence .....	16
1.5 Profesionální kompetence předškolního pedagoga .....	17
1.6 Dílčí závěr .....	20
2 Dramatická výchova .....	22
2.1 Dramatická výchova v mateřských školách .....	22
2.2 Principy dramatické výchovy v mateřské škole .....	24
Hra v roli .....	28
2.3 Cíl dramatické výchovy .....	29
2.4 Metody a techniky dramatické výchovy .....	31
2.5 Dílčí závěr: .....	38
3 Kompetence předškolních pedagogů pro výuku dramatické výchovy .....	40
3.1 Odborné kompetence .....	40
3.2 Metodické kompetence .....	41
3.2.1 Uspořádání dětí při dramatické výchově: .....	41
3.2.2 Proces lekce dramatické výchovy .....	42
3.2.3 Učitel v roli .....	43
3.2.4 Činnosti učitele v průběhu lekce .....	45
3.3 Sociální kompetence .....	46
3.3.1 Komunikační dovednosti: .....	47
3.3.2 Reflexe a sebereflexe .....	49
3.4 Osobnostní kompetence .....	50
3.5 Dílčí závěr .....	52
Empirická část .....	53
4 Výzkum .....	53
4.1 Výzkumný cíl .....	53
4.2 Výzkumné otázky .....	53

4.3	Metodologie výzkumu .....	54
5	Dotazníkové šetření .....	55
5.1	Dotazník .....	55
5.2	Charakteristika vzorku respondentů .....	56
5.3	Pojetí dramatické výchovy mezi předškolními pedagogy v J. Hradci .....	58
5.4	Závěr kvantitativního výzkumného šetření .....	61
6	Pozorování .....	62
6.1	Podzimnícci – integrovaný blok respondent A .....	63
6.1.1	Závěr pozorování: .....	66
6.2	Barevné týdny – integrovaný blok respondent B .....	68
6.2.1	Závěr pozorování: .....	70
6.3	S čerty nejsou žerty – integrovaný blok respondent C .....	73
6.3.1	Závěr pozorování .....	76
6.4	Ledový týden – integrovaný blok respondent D .....	78
6.4.1	Závěr pozorování: .....	82
6.5	Návštěva Grónska – integrovaný blok respondent E .....	84
6.5.1	Závěr pozorování: .....	86
6.6	Závěr pozorování a kvalitativního výzkumného šetření: .....	89
7	ZÁVĚR .....	90
	<b>Internetové odkazy:</b> .....	94

# Úvod

Jen tak na chvíli zavřít oči a snít... Jen tak na chvíli ležet a přemýšlet, co by- kdyby...  
Jen tak na chvíli se stát někým jiným...

Jde to v dnešní uspěchané době, kdy se většina lidí pořád někam žene a nikdo vlastně neví kam? Myslím, že ano a odpověď nacházím v dramatické výchově. Při dramatických činnostech, kdy je mi příjemně. Chvilé pohody, vyrovnanosti, přemýšlení, zábavy. Chvilé v dětském kolektivu se spoustou rozzářených očí.

Dramatická výchova mě však neprovází po celý život, setkala jsem se s ní až pár let po maturitě /1989/, kdy jsem se jako začínající učitelka přihlásila na kurz dramatické výchovy. Pamatuji se na hodiny strávené na koberci, které pro mě nebyly vůbec příjemné. Byla jsem už dva roky dospělá a kdosi po mně chtěl, abych vzala nějakou cizí ženskou za ruku a opatrně ji převedla na protější stranu, nebo abych všem ostatním hlasitě řekla, jak se cítím. Cítila jsem se divně. Při dnešním pohledu zpět jsem ráda, že jsem si mohla uvědomit sama sebe a také pochopit, že ne každému dítěti musí být činnost příjemná. Vnímat pocity jiného, přemýšlet o tom, jak se cítí, jak ho pochopit. Znovu a znovu se zamýšlet ne už nad svými pocity, ale nad tím, jak zaujmout, postupovat a co a jak pro děti připravit, aby byly při činnostech spokojené. Možná je to dvaceti lety praxe, možná tím, že jsem se stala matkou, možná tím, že jsem se mohla osobně setkat se špičkami oboru dramatické výchovy.

Moje diplomová práce je zaměřena na využití dramatické výchovy v praxi mateřských škol, kde slouží k rozvíjení sociálně psychologických dovedností všech dětí a podílí se na stimulaci a kultivaci jejich emocionálních projevů. Dramatická výchova se promítá do řady dětských her a záleží na osobní angažovanosti a zkušenosti učitelky, jak dokáže děti stimulovat a neformálně vést. Děti si rády hrají, ve hře získávají komunikační schopnosti a učí se vzájemné empatii a spolupráci. Vždy jsou nedočkavé a milují, když si na sebe mohou vzít pár hadříků a různé klobouky, šátky a v minutě jsou převlečené za ježibaby, princezny, piráty, čertice a třeba rytíře. Ráda s nimi tyto převlékací hry hraji, protože pozorování chování dětí nejen při hře, ale především pozorování „maskovaných

děti“ přináší zajímavá zjištění. Kolikrát zdánlivě bojácné dítě se při převleku do masky /někdy stačí i obyčejný klobouk/ začne stylizovat do role a ostych je pryč. Ale co ostych, krásné poznávání čehosi nového, průchod emocí a nadšení pro určitou hru či činnost, jsou mnohdy neopakovatelné.

Prostřednictvím interakčních her dětí může učitelka působit na prožívání a chování dítěte, na rozvoj jeho osobnosti, psychosociálních kompetencí a dovedností, k jejichž rozvíjení může dramatická výchova sloužit. Dramatickou výchovou se dá nahlédnout i do vzniklých problémových situací, vyřešit je bez zbytečného: „Tak Pét'ó, pojď sem a pověz nám, jak to bylo?“...Prožitky jsou nejvíc, co si děti mohou odnést a zůstanou v dětech uloženy po dlouhou dobu.

Cílem této práce je objasnit kompetence učitelky mateřské školy pro dramatickou výchovu. Jaká tedy je dnešní učitelka mateřské školy, co vše musí zvládat, čím vším musí být vybavena proto, aby mohla přinést dětem prožitek ze hry, na který budou dlouho vzpomínat? Tak na to budu ve své práci hledat odpověď...

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



# Teoretická část

## 1 Obecný pohled na předškolní vzdělávání

### 1.1 Současná mateřská škola a RVP PV

Současná pedagogika již dávno dospěla k názoru, že vzdělávání dítěte nezačíná povinnou školní docházkou, ale začíná již v batolecím a předškolním věku. Prvními učiteli dítěte jsou samozřejmě rodiče, ale systematické vzdělávání za použití adekvátních pedagogických metod začíná s nástupem dítěte do mateřské školy. V současné době je plně doceněn nezastupitelný význam předškolního vzdělávání pro všestranný rozvoj dítěte a jeho významné postavení v systému celoživotního vzdělávání. Společenskou institucí, která zajišťuje předškolní vzdělávání, je mateřská škola, pro jejíž práci jsou stanoveny obecné cíle a úkoly a vymezeny určité činnosti (RVP PV).

Předškolní vzdělávání „podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku a podílí se na jeho zdravém, citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů.“<sup>1</sup> Národní program vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha) zavedl systém kurikulárních dokumentů na dvou úrovních, státních a školních.

Rámcový vzdělávací program, stěžejní dokument pro předškolní vzdělávání, jednoznačně upouští od přístupu předmětového a nabízí orientaci na jedince a jeho rozvoj, tj. výrazně upřednostňuje individuální přístup.<sup>2</sup>

Z Rámcového výchovně vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vychází potom všechny mateřské školy a předškolní zařízení při tvorbě vlastních školních programů. Je směrodatný jak pro zřizovatele, tak pro odborné a sociální partnery.

---

<sup>1</sup> Školské zákony 2012: Praha: Golden Books 2012, s. 58 ISBN 987- 80-905075-3-1

<sup>2</sup> Mertin V., Gillernová I.(EDS): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2010, II. s. 10

### **Hlavními principy RVP PV jsou:**

- ✓ *akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání*
- ✓ *umožňovat rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb*
- ✓ *zaměřovat se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání*
- ✓ *definovat kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet*
- ✓ *zajišťovat srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami*
- ✓ *vytvářet prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy*
- ✓ *umožňovat mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám*
- ✓ *poskytovat rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci<sup>3</sup>*

Posláním předškolního vzdělávání je zajistit rozvoj a prospívání každého dítěte (včetně dětí se specifickými vzdělávacími potřebami), jeho učení, socializaci i společenskou kultivaci. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje pouze základní požadavky, pravidla a podmínky pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. V tom smyslu je závazný pro všechny mateřské školy a školská zařízení pro děti předškolního věku.

Zároveň však vytváří široký prostor pro tvorbu alternativních školních a následně třídních výchovně vzdělávacích programů. Konkrétní výchovně vzdělávací program se musí přizpůsobovat vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí. Při jeho tvorbě je nutno vycházet ze skutečnosti, že v jedné třídě se nacházejí děti na různém vývojovém stupni, děti různých schopností a

---

<sup>3</sup> Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, VÚ P v Praze 2004, s. 6

učebních předpokladů. Aplikované formy práce musí vycházet ze specifických věkových i individuálních potřeb dětí a musí být pro děti zajímavé a atraktivní. Předškolní vzdělání zpravidla probíhá integrovaným způsobem výuky, propojují se obsahy z více vzdělávacích oblastí, vztahující se k určitému tématu, aby dítě získalo globální pohled a vnímalo svět v jeho přirozených souvislostech.

**Elementárními rámcovými cíli v oblasti předškolního vzdělávání jsou především:**

- ✓ *rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*
- ✓ *osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*
- ✓ *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí*

**Cílovým stavem v oblasti předškolního vzdělávání je získání klíčových kompetencí:**

- ✓ *kompetencí k učení*
- ✓ *kompetencí k řešení problémů*
- ✓ *kompetencí komunikativních*
- ✓ *kompetencí sociálních a personálních*
- ✓ *kompetencí činností občanských*

Jak již bylo řečeno, výuka v mateřských školách probíhá integrovaným způsobem a dítěti je předkládána určitá **vzdělávací nabídka v pěti vzdělávacích oblastech:**

- ✓ *Dítě a jeho tělo*
- ✓ *Dítě a jeho psychika*
- ✓ *Dítě a ten druhý*
- ✓ *Dítě a společnost*
- ✓ *Dítě a svět*

RVP PV udává klíčové kompetence, kterých má dítě dosáhnout před nástupem do základní školy. Každé dítě jich nemusí dosáhnout v plné míře, ale podle svých možností. Vzhledem k tomu, že v řadě případů, se k jejich utváření využívá učení

formou prožitku, které je dítěti nejbližší, má dramatická výchova v předškolním vzdělávání mimořádný význam a využívá se ve všech vzdělávacích oblastech.<sup>4</sup>

## 1.2 Specifika dětí předškolního věku

Předškolním věkem je poněkud nepřesně označováno věkové období od tří do šesti let dítěte. Ve skutečnosti končí toto vývojové období zpravidla nástupem dítěte do základní školy a předškolní období může trvat méně (mimořádně nadané děti mohou nastoupit do základní školy o rok dříve), či více let (dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nastupují často později).

Období předškolního věku je E. H. Eriksonem označováno jako věk iniciativy. Jeho hlavní potřebou je aktivita a sebeprosazování, které je výrazem této aktivity. Základním úkolem výchovy v tomto období je rozvíjení účelné aktivity, motivace dítěte k určitým činnostem a zájmům a jejich nenásilná regulace. V předškolním věku se osobnost dítěte rozvíjí ve všech oblastech, v motorické, intelektové, emocionální i sociální.<sup>5</sup>

### Motorická oblast

U dítěte se zdokonaluje a roste kvalita pohybové koordinace. Dítě je hbitější, jeho pohyby jsou přesnější, napodobuje dospělé ve sportovních aktivitách jako je plavání, lyžování, bruslení, jízda na kole. Dokáže se samo obléci, zavazuje si tkaničky, samo se umyje. Dochází u něj rovněž k rozvoji jemné motoriky (chrupavka ruky se mění v kost) a dítě si umí hrát s různými materiály. Navléká korálky, modeluje z plastelíny apod. a začíná se učit kreslit. Zpočátku kreslí základní tvary - sluníčko, domeček a postavu člověka nejprve jako hlavonožce. V tomto věku se vyhraňuje laterální.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, VÚ P v Praze 2004, s. 11 -21

<sup>5</sup> Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 322

<sup>6</sup> Mertin, V., Gillernová, I., (Eds): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2010, s. 14

## **Intelektová oblast**

Dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, kde není schopno ještě rozlišit základní vztahy a často ho spíše upoutá určitý detail vážící se k jeho aktuálnímu zájmu. Stejně tak čas vnímá jako aktuální dění vážící se k určité události / ještě se 3x vyspím a přijde babička/. *Předškolák má velmi bohatou fantazii, jeho představy jsou barvité a jsou často doplňovány tzv. dětskou konfabulací. Jsou to smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé.*<sup>7</sup> Dospělí učí dítě oddělit reálný svět od světa fantazie. Psychologové upozorňují na to, že v této činnosti nemají postupovat příliš radikálně, protože větší míra imaginace může souviset s později umělecky orientovanou osobností. V předškolním věku dítě poznává, že reálný svět existuje nezávisle na něm (proces decentrace). K tomuto poznání však dochází pouze v rámci sociálních interakcí s dospělými a druhými dětmi.

***„Jeho dětská hra, imitace, identifikace s druhými, stále kvalitnější používání řeči jako nástroje komunikace působí jako klíčový vývojový činitel.“*<sup>8</sup>**

Zatímco malé dítě se ptá: „Co je to?“, předškolní dítě klade otázku: „Proč?“ Znamená to, že dítě se začíná zajímat o příčinné souvislosti okolního světa a začíná myslet v pojmech. Nezastupitelnou úlohu v tomto procesu hrají rodiče, prarodiče a my, učitelky mateřských škol, spolu s dalšími dospělými. V předškolním období dochází k plnému rozvinutí názorného intuitivního myšlení, které je vázáno na konkrétní činnost a aktivitu dítěte. Dítě je egocentrické, žije ve vlastním světě myšlenek a představ a těžko chápe stanovisko jiné osoby. Velmi potřebná je proto jeho interakce s vrstevníky a cílené pedagogické působení vedoucí k vzájemné spolupráci a pozitivním sociálním vztahům uvnitř dětského kolektivu. Předškolní věk je také pro dítě věkem získávání komunikačních kompetencí včetně rozvoje řeči. Na prahu předškolního věku má paměť charakter bezděčného zapamatování, kolem pátého roku už začíná fungovat záměrná paměť, která je spíše mechanická.

---

<sup>7</sup> Mertin, V., Gillernová, I., (Eds): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2010, s. 15

<sup>8</sup> Tamtéž s. 15

### **Emoční oblast**

Jak jsem se již zmínila, hlavní motivačně-volní aktivitou předškoláka je potřeba být aktivní, vyvíjet iniciativu. Vedle toho dítě potřebuje jistotu, pocit bezpečí, stabilitu a trvalé zázemí. Předškolní dítě potřebuje nejvíce lásku, stabilní citový vztah především k osobám matky a otce. Všechny citové projevy prožívá předškolní dítě mimořádně intenzivně, ale zároveň je rychle mění a zapomíná na ně. V tomto období začíná chápat důsledky svého chování a zažívá pocit viny. „*Pocit viny v případě, že se provinil proti příkazům, nebo se mu během nepřetržitých aktivit něco nepovedlo, něco pokazil, rozbil, někoho poranil, je poměrně častý jev. E. H. Erikson dokonce za klíčový psychosociální konflikt tohoto období považuje konflikt mezi iniciativou a pocitem viny.*“<sup>9</sup>

### **Sociální oblast**

Předškolní dítě má silnou potřebu sociálního kontaktu s vrstevníky i dospělými. Dochází u něj k vývoji sociální kontroly, k přijetí určitých norem společensky žádoucího chování a největší autoritou jsou pro něj v tomto směru rodiče, prarodiče, učitelky mateřských škol a další dospělí. Dítě si zároveň osvojuje určité sociální role, poznává svoji pohlavní identitu (hry „na mámu a tátu“) a životem ve skupině vrstevníků se učí základům komunikace a mezilidských vztahů.

Děti v předškolním věku si hrají na cokoli a jejich repertoár může být velmi bohatý a proměnlivý. Zdrojem poznatků a inspirace jsou pro ně především dospělí lidé z jejich nejbližšího okruhu.<sup>10</sup>

Většinu vlastních aktivit realizuje předškolní dítě prostřednictvím hry. Hra souvisí s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních struktur, s motivačně volnými vývojovými faktory a naplňováním sociálních vztahů. Karl Bühler soudí, že hra (speciálně dramatická hra napodobivá) dovoluje prožít teď a tady, bez odkladu, co je dítěti nedostupné a učit se tak nejen vnějším projevům, ale i vnitřním postojům a citům.

Podle převažujících činností rozdělujeme hry v mateřské škole na **hry pohybové**,

---

<sup>9</sup> Mertin, V., Gillernová, I., (Eds): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2010, s. 18

<sup>10</sup> Matějček, Z.: *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada 2005, s. 155

**smyslové, kognitivní, tvořivé, osobnostní a sociální.** Hry pohybové slouží především k seznamování s vlastním tělem, jeho pohybovými možnostmi, k rozvoji orientace v prostoru i k rozvíjení rytmického cítění. Hry smyslové rozvíjí u dětí smyslové vnímání - zrak, sluch, hmat, čich a chuť. Kognitivní hry slouží k rozvoji představivosti, myšlení, řeči, pozornosti, paměti a soustředění, tvořivé hry pak k rozvoji tvůrčích schopností a fantazie. Hry osobnostní a sociální směřující k adaptaci ve skupině, kooperaci a rozvoji sociálního cítění. Jejich významnou vlastností je, že nekladou důraz na výsledek, nejsou soutěživé, ale jejich smyslem je proces spolupráce dětí. Děti se učí především prožitkem, což je mimořádně účinné a značně přispívá jak k rozvoji sociálních dovedností, tak k rozvoji vzájemných vztahů.

Obecně důležité pro realizaci interakčních her je z hlediska předškolního pedagoga:

- *opřít se o své prožitky a zkušenosti při rozvíjení vlastních sociálních dovedností*
- *reflektovat sebe i své působení na děti, znát své možnosti*
- *pracovat s poznatky, zejména vztahujícími se k vývojovým charakteristikám předškolního věku*
- *znát a poznávat každé jednotlivé dítě i skupinu, se kterou pracuje*
- *vytvářet a rozvíjet příznivou emoční atmosféru, v níž se všechny děti cítí dobře, která je charakteristická vzájemným přijímáním dětí a empatií*
- *využít metodická doporučení a inspirovat se vyzkoušenými náměty pro působení na děti předškolního věku<sup>11</sup>*

### 1.3 Vymezení pojmu učitel

*„Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu, je jeho iniciátorem. Jeho hlavním kolem je pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného“.*<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> Tamtéž, s. 134

<sup>12</sup> Grecmanová, H., Holoušová, D., Urbanovská, E.: *Obecná pedagogika I.* s. 164

Učitel mateřské školy, podle zákona 563/2004 Sb. § 6, získává odbornou kvalifikaci:

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo vychovatelství nebo pedagogiku volného času nebo studijního oboru pedagogika a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňované vysokou školou a zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání, nebo

d) vzděláním podle odstavce 2 písm. a) nebo b)

Učitel mateřské školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo

b) vzděláním stanoveným pro učitele předškolního vzdělávání podle odstavce 1a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup>Školské zákony 2012:Praha: Golden Books 2012, s. 318 - 319



Dnešní mateřská škola má poněkud jinou podobu než mateřská škola před dvaceti lety. Učitelky mateřské školy mají na jedné straně více volnosti pro práci s dětmi, ale také mají větší odpovědnost za vývoj dítěte a jejich základním úkolem je optimalizovat vliv mateřské školy na optimální rozvoj každého dítěte.

E. Šmelová učitele mateřské školy definuje jako „*kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.*“<sup>14</sup>

## 1.4 Vymezení pojmu kompetence

Pojem kompetence se stává v naší společnosti stále více používaným termínem. Při podrobnějším hledání přesného významu se však setkáváme s určitými významovými odlišnostmi v laickém a odborném pojetí.

Význam pojmu kompetence lze chápat ve dvou rovinách, obecné a odborné terminologii.

**Kompetenci v obecné rovině**, chápeme jako pravomoc o něčem rozhodovat. *Soubor rozhodovacích pravomocí, ze kterých vyplývá odpovědnost za důsledky rozhodnutí.*<sup>15</sup>

**Kompetenci v odborné terminologii**, vysvětlujeme jako *soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postojů*, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací, jež mu umožňují osobní rozvoj.<sup>16</sup>

*„Kompetence mají jak individuální, tak i sociální dimenzi. Na rozdíl od kvalifikace kompetence vyjadřují jednání v reálných situacích. Kompetence jsou tedy relativní, neboť situace a okolnosti se mění. Nejčastěji dělíme kompetence na: odborné, metodické, sociální a osobnostní.“*<sup>17</sup>

---

<sup>14</sup> Šmelová, E. et al., *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc 2009: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 12

<sup>15</sup> Veteška, J.: *Kompetence ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Grada, 2008, s. 25

<sup>16</sup> Veteška, J.: *Kompetence ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Grada, 2008, s. 27.

<sup>17</sup> Veteška, J.: *Kompetence ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Grada, 2008, s. 49.

Kompetence se vyznačuje podle J. Vetešky typickými charakteristickými znaky:

- ✓ je vždy *kontextualizovaná*, zasazená vždy do určitého prostředí či situace a je ovlivněna předchozími znalostmi, zájmy, zkušenostmi a také potřebami ostatních účastníků situace
- ✓ je *multidimenzionální*, skládá se z různých zdrojů informací, znalostí, představ a dovedností, které se navzájem propojují
- ✓ je *definovaná standardem*, tzn., že jsou definována měřítka očekávaného výkonu, což umožňuje jedinci kompetenci demonstrovat a vyhodnotit

## 1.5 Profesionální kompetence předškolního pedagoga

Kompetence jsou pedagogické dovednosti, schopnosti, kterými by měl být každý předškolní pedagog vybaven pro úspěšné vykonávání své profese. Pojímání kompetencí z pohledu jednotlivých autorů je rozdílné a v této části uvedu některé z nich.

Autorkou, která sestavila strukturu kompetencí přímo pro učitelky mateřských škol, je **J. Vašutová**. Každá oblast kompetencí je vymezena tak, aby bylo zřejmé, které znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti by měl pedagog ovládat. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy přijalo návrh modelu Standardu v roce 2001.

### ✓ *kompetence předmětové*

Pedagog vybaven touto kompetencí má osvojeny teoretické i odborné znalosti z oboru. Je schopen tyto znalosti zařadit do výchovně-vzdělávací činnosti a dovede vytvářet mezipředmětové vazby.

### ✓ *kompetence didaktické a psychodidaktické*

Pedagog dovede využívat alternativních didaktických postupů a umí je přizpůsobit individuálním potřebám dětí.

### ✓ *kompetence pedagogické*

Pedagog rozumí procesům, podmínkám a prostředkům předškolní výchovy, toto porozumění dovede aplikovat i do praktické roviny. Je schopen podporovat individuální rozvoj dětí.

✓ ***kompetence diagnostické a intervenční***

Tyto kompetence pomáhají učitelům při rozpoznání, diagnostice a hodnocení dětí s individuálními vývojovými zvláštnostmi. Pedagog vybaven těmito kompetencemi je schopen rozpoznat, diagnostikovat a identifikovat děti se specifickými poruchami a ovládat způsoby vedení nadaných dětí.

✓ ***kompetence sociální, psychosociální a komunikativní***

Pedagog vybaven těmito kompetencemi je schopen utvářet podnětné sociální prostředí. Dovede podporovat socializaci dětí a efektivně komunikovat nejenom s dětmi, ale i s jejich rodiči a s kolegy.

✓ ***kompetence manažerské a normativní***

Schopnost organizovat práci jednotlivců a skupin je obsažena v těchto kompetencích. Pedagog dovede vytvářet podmínky pro spolupráci mezi dětmi. Má základní legislativní znalosti týkající se předškolního vzdělávání.

✓ ***kompetence profesně a osobnostně kultivující***

Pedagog má znalosti všeobecného rozhledu a je schopen dodržovat zásady profesní etiky. Umí vystupovat ve škole i na veřejnosti jako pedagogický profesionál. Je schopen sebereflexe a evaluace.

✓ ***ostatní předpoklady***<sup>18</sup>

Další autorkou, která se zabývá tímto tématem, je **I. Gillernová**. V mateřské škole se realizuje celá řada činností, v rámci nichž vstupují učitelky do sociálních vztahů jak s dětmi, tak s jejich rodiči a dalšími sociálními partnery (s ostatními pedagogy a zaměstnanci školy, se zřizovatelem, výchovnými poradci a dalšími). Model kompetencí učitelky mateřské školy je podmíněn řadou profesních aktivit učitelky.<sup>19</sup>

---

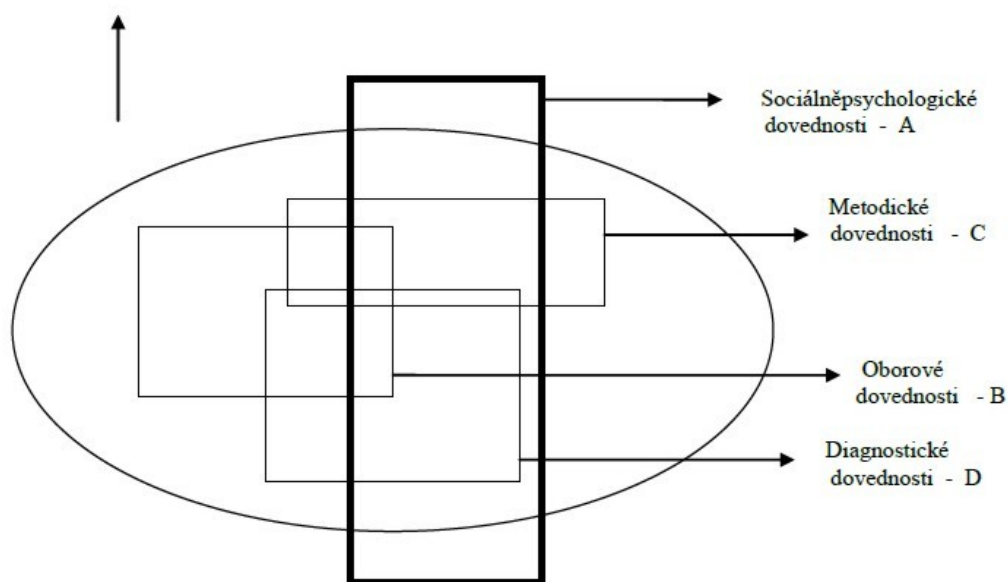
<sup>18</sup> Vašutová, J.: *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta 2007, s. 35-37

<sup>19</sup> Mertin, V. et al.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010, s. 25

Profesní kompetence uvádí jako soubor všech dovedností učitelky mateřské školy a rozděluje je na:

- ✓ *sociálně – psychologické profesní dovednosti (A)*
- ✓ *profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku (B)*
- ✓ *metodické profesní dovednosti (C)*
- ✓ *speciálně-výchovné a diagnostické profesní dovednosti (D)*<sup>20</sup>

obrázek č. 1 Prolínání kompetencí



Zdroj: Mertin et al., 2010, s. 27

---

<sup>20</sup> Mertin, V. et al.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 201, s. 28

E. Šmelová, vymezuje kompetence pro učitele mateřských škol, které jsou důležitým předpokladem dnešního pojetí předškolního vzdělávání. Kompetence rozděluje na:

- ✓ *předmětová*
- ✓ *didaktická a psychodidaktická pedagogická*
- ✓ *diagnostická a intervenční sociální*
- ✓ *psychosociální a komunikativní*
- ✓ *manažerská a normativní, osobnostně kultivující*<sup>21</sup>

Odlišné dělení profesních kompetencí se v podstatě vyznačuje stejnými požadavky na jejich hlavní skupiny. Profesní kompetence všech uvedených autorů označují stejnou skutečnost, připravenost a výbavu pedagoga pro svou profesi. Každá mateřská škola, by si měla stanovit své profesní kompetence tak, aby byly přímo vymezeny pro určitou skupinu a odpovídaly konkrétním požadavkům a podmínkám školy.

## 1.6 Dílčí závěr

**Dětství je hodnotou samo o sobě a není jen pouhou přípravou na dospělost.** Hlavním úkolem výchovy je rozvíjení účelné aktivity, motivace dítěte k určitým činnostem a její nenásilná regulace. Posláním předškolního vzdělávání je zajistit rozvoj a prospívání každého dítěte (včetně dětí se specifickými vzdělávacími potřebami), jeho učení, socializaci i společenskou kultivaci. Kurikulární dokument RVP PV vymezuje pouze základní požadavky, pravidla a podmínky pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku.

Charakter vzdělání v mateřské škole je celostní, dítě se neučí jednotlivým předmětům, ale získává klíčové kompetence pro další vzdělávání, rozvoj osobnosti a život ve společnosti. Současná mateřská škola klade důraz na spolupráci učitelky s rodiči dítěte tak, aby výchova v mateřské škole navazovala na výchovu v rodině. Jsou to rodiče, kteří svoje dítě znají nejlépe a mohou v tomto smyslu poskytnout učitelce cenné informace a

---

<sup>21</sup> Šmelová, E. et al.: *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc, 2009: Univerzita Palackého v Olomouci, str. 20 -22

na druhé straně právě učitelka informuje rodiče o chování dítěte ve skupině, o jejich dovednostech a pokroku ve vývoji i o dalších faktorech týkajících se konkrétného dítěte. Mateřská škola je pro dítě prvním prostředím, kde dochází k systematickému vzdělávání dítěte.

Kolektiv dětí ve třídě mateřské školy tvoří malou sociální skupinu, ve které mezi dětmi existují určité sociální vztahy a která se řídí určitými pravidly. Učitelka mateřské školy musí zvládnout řadu dovedností, jejichž souhrn je základem její profesní kompetence. Patří sem zejména sociálně psychologické dovednosti, odborné dovednosti, metodické profesní dovednosti a speciálně-výchovné a diagnostické dovednosti.

## 2 Dramatická výchova

*Dramatickou výchovu lze definovat jako tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postojů v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitek a na základě vlastní činnosti. V rámci tohoto procesu se aktivní cestou rozvíjejí nejen intelektuální složky, ale i intuice, tvořivost, rozhodnost, samostatnost, odpovědnost, tolerance, empatie, komunikativnost a autentičnost osobnosti.*“<sup>22</sup>

### 2.1 Dramatická výchova v mateřských školách

Současné mateřské školy získaly díky vytvoření Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání dostatečný prostor k variabilitě v obsahu, formách, prostředcích i metodách činností. Každá mateřská škola si vytváří svůj školní vzdělávací program, který je přesně šitý na míru pedagogům a dětem. V detailním rozpracování podrobných třídních vzdělávacích plánů tak umožňuje pedagogům plně využít svých znalostí v oboru tvořivá dramatika a vytvořit předškolní třídu, kde je počítáno s aktivní spoluúčastí dětí, zapojením smyslů, myšlení a emocí. Pedagog tak poté pracuje se skupinou, která rozvíjí citovost dítěte, schopnost komunikace, vychází z prožitkového učení a jejíž hlavním prostředkem učení je hra.

R. Marušák zdůrazňuje, že: „*Hra v dramatické výchově je hlavně a zásadně „hrou jako“, „hrou na“, přičemž základním materiálem herního zobrazování je sám člověk.*“<sup>23</sup> Za základ hry je považována fikce a především její přijetí.

Dramatické výchovy v mateřské škole se účastní zpravidla všechny děti ve třídě. Většinou jí nebývají vyčleněny určité hodiny a to je právě odlišné od ostatních školských zařízení. Dramatické činnosti tak mohou zaplňovat pouze několikaminutové aktivity nebo se změnit v polodenní či několikadenní tematické celky. Prostřednictvím

---

<sup>22</sup> Svobodová, E., Švejdová H.: *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*, Praha: Portál, 2011, s. 9.

<sup>23</sup> Marušák, R.: *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008, s 10

námětu ji lze spojovat s ostatními složkami estetické výchovy. /Vv, Hv, Tv, Jv/.<sup>24</sup>

Společným námětem pro všechny činnosti v mateřské škole bývají pohádky a příběhy, které děti předškolního věku milují. Právě ty dávají životu ve třídě směr, návaznost a prostor ke zkoumání. Dětská fantazie vytvoří divadelní prostor i potřebné rekvizity.

Na vztah hry a pohádky upozorňuje Charlotte Bühlerová. Malé dítě se zajímá o jednání, o názorné děje, orientuje se na vnější svět. Jednání je obsaženo v tradiční lidové pohádce, která je na názornosti založena. Emoce a prožitky jsou v ní vyjádřeny jednáním postav, nejsou však pojmenovány a popsány (v pohádce nečteme, že byl někdo smutný, ale že plakal). Přestože je v pohádce vnitřní svět jen naznačen, je možné skrze hru ovlivnit vnitřní svět dítěte a jeho psychiku. Proto pro předškolní dítě a mladšího školáka je pohádka jako námět hry nezastupitelná. Učitel u dětí takto rozvíjí kognitivní a sociální učení.

*„Vnitřní život je pro předškolní výuku dítěte velice důležitý, zejména pro vytváření představ, rekonstruování zážitků, vytvářením symbolických mechanismů a vznik představivosti.“<sup>25</sup>*

V rámci dramatické výchovy v mateřské škole se dítě učí sociálním rolím:

- které zastává, nebo může zastávat ve skutečném životě (např. role sourozence, handicapovaného spolužáka, jedince opačného pohlaví)
- které bude zastávat, nebo může zastávat v budoucnosti (matky, otce, lékaře, prodavačky apod.)
- role, s nimiž se nikdy nesetká, ale mělo by částečně poznat, co obnáší (krále či královny, prezidenta, vůdce loupežníků apod.)

Dramatická výchova, má nezastupitelný význam jak pro rozvíjení sociálně psychologických dovedností dětí a kultivaci jejich emocionálních projevů, tak pro získávání nových poznatků. V dramatické výchově je dítě kladeno do středu celého

---

<sup>24</sup> Machková, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, s. 176

<sup>25</sup> Bruceová, T.: *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál 1996, s. 52



procesu. Základem je tudíž vnímat dítě jako individualitu, která má své vlastní potřeby, zájmy, dovednosti, hodnoty a postoje. Je důležité, aby pedagog byl vybaven sociálními kompetencemi a rozvíjel osobnost dítěte v těchto směrech. V celém procesu dramatické výchovy by mělo být dítě v pozici aktivního spoluvůrce a partnera.

*„Proces dramatické výchovy vychází z respektu k individualitě dítěte, staví na jeho zkušenostech, na tvořivém potenciálu, na jeho vlastních schopnostech jevy posuzovat, hodnotit, tvořit nové koncepty, odkrývat vztahy. Zároveň nabízí prostředky pro spolusdílení, spolubytí, spolupráci.“<sup>26</sup>*

## 2.2 Principy dramatické výchovy v mateřské škole

Pokud se zabýváme principy dramatické výchovy, z nichž předškolní pedagog odvozuje praktické činnosti, vybaví se nám pojmy - zkušenost, prožitek, tvořivost, hra, fikce, partnerství, kooperace a psychosomatická jednota.

### Zkušenost

Zkušenost je základem pro osobní postoje, to s čím člověk přišel doposud do kontaktu s praktickými činnostmi, mezilidskými vztahy. Na základě každé jedné zkušenosti se hodnotí a vytváří další zkušenost.

V souvislosti s dramatickou výchovou je často citována americká autorka Winifred Wardová, která začíná svou knihu větou: *„Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší.“<sup>27</sup>*

### Prožívání

I. Slaměnik vysvětluje pojem prožívání z psychologického hlediska jako: *„Vnitřní svět člověka, jeho psychické obsahy, které jsou dostupné jen jemu samému a které si více méně uvědomujeme.“<sup>28</sup>*

---

<sup>26</sup> Marušák, R.: *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008, s. 9

<sup>27</sup> Machková, E.: *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Artama 1992, 7. rozšířené vydání, s. 13

<sup>28</sup> Gillernová, I. a kol: *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha Fortuna 2000, str. 45

Prožitky jsou nedílnou součástí našeho života. Jsou stránkou lidské psychiky, mají osobní charakter a jsou opakem objektivního poznávání. Učení prožitkové je velice významné pro žáky, jelikož na tomto druhu učení se podílí celá osobnost.

*„Prožitek patří k principům dramatické výchovy proto, že při vstupu do role ve fiktivní situaci prožitím a tedy i poznáním světa druhých zevnitř dochází k proměnám osobnosti hráče. Toto poznání „v botách druhého“, osobní zkušeností, odlišuje dramatickou výchovu od tradiční výuky.“<sup>29</sup>*

### **Tvořivost a fikce**

Tvořivost znamená schopnost jedince samostatně tvořit. *„Podstata tvořivosti se spatřuje ve schopnosti nacházet nové vztahy, nové problémy, odchylovat se od navyklých schémat myšlení, pochybovat o známých věcech, nepodléhat konformitě“<sup>30</sup>*

Výsledným produktem může být myšlenka, nápad či tvůrčí řešení problému. Za důležité faktory tvořivosti považujeme senzitivitu, flexibilitu, originalitu, samostatnost, schopnost analyzovat a elaboraci.

Eva Machková rozděluje čtyři stupně kreativity:

- ✓ expresivní, základní úroveň tvořivosti v běžných činnostech u dětí
- ✓ invenční, schopnost vytvářet nové kombinace
- ✓ inovační, hluboké porozumění problematice
- ✓ emergetivní, nejvyšší stupeň, vyskytuje se výjimečně - díla géníů<sup>31</sup>

Při dramatické výchově v mateřské škole se setkáváme nejvíce se základním stupněm tvořivosti a to tvořivostí expresivní. Pedagog přijímá originální nápady dětí, podněcuje jejich plynulost a nespokojí se s jediným řešením situace, s dětmi hledá další možnosti, které v závěru činností dokáže shrnout tak, aby byly pro děti pochopitelné.

---

<sup>29</sup> Machková, E.: *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU katedra výchovné dramatiky 2004, 1. vydání, str. 12

<sup>30</sup> Gillernová, I. a kol: *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha Fortuna 2000, str. 72

<sup>31</sup> Tamtéž, str. 18

## **Partnerství a kooperace**

Partnerství a kooperace, jsou dalšími principy dramatické výchovy. Jsou předpokladem pro přijetí a pochopení druhé osoby, takové jaká je. Vztah mezi lidmi, který je založený na vzájemném respektování můžeme nazývat také partnerstvím. V prostředí mateřské školy je to není pouze vztah mezi učitelkou a dítětem, ale mezi všemi, kteří vytváří klima školy. „*Kooperace je forma sociální interakce, je spojena s vědomým úsilím o dosažení společného cíle a rozdělení si úkolů při dosahování tohoto cíle. Je významnou podobou společné činnosti.*“<sup>32</sup>

## **Psychosomatická jednota**

Základním výrazovým prostředkem divadelního umění je fyzické konání. „*Princip somatické jednoty, tj. jednoty vnitřního světa s tělem, činí dramatickou výchovu jedinečnou v kurikulu školy.*“<sup>33</sup>

Dramatika je založena na vnímání svých prožitků a jednání v souladu s nimi. Psychosomatická jednota je jednota těla a duše, která představuje celistvý pohled na člověka z hlediska bio – psycho – sociálního.<sup>34</sup>

## **Improvizace**

Improvizace patří mezi základní principy dramatické výchovy. Jedná se o nepřipravenou hru, která nás nutí, abychom v rámci hravé situace reagovali tady a teď.<sup>35</sup> Poskytuje dětem příležitost k tomu, aby samostatně a aktivně řešily situace. Vyžaduje však pečlivou přípravu ze strany pedagoga a také zkušeností ze strany dětí, kterým dává možnost řešit navozené situace podle svých schopností a představ. Improvizace má výrazný vliv na rozvíjení tvořivosti v předškolním věku.

---

<sup>32</sup> Gillernová, I. a kol: *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha Fortuna 2000, str. 29

<sup>33</sup> Marušák, R., Králová, O., Rodriguezová, V.: *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008, s. 11

<sup>34</sup> Machková, E: *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU katedra výchovné dramatiky 2004, str. 23

<sup>35</sup> Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Agentura STROM 1997, s. 217

## Hra

Hra je obvykle charakterizovaná jako svobodná, tvořivá, dobrovolná činnost, která je vyhrazená prostorem a časem a podléhá pravidlům. „*Princip hry by měl být v mateřské škole hýčkán a rozmazlován. Díky němu do prostoru mateřské školy zcela přirozeně vstupuje dramatická výchova a je pouze na učitelce, jestli ji pustí dovnitř jako váženého hosta, nebo ji vykáže do prostoru vyhrazeného čemusi podřadnému.*“<sup>36</sup>

Francouzský filozof R. Caillois rozlišuje čtyři základní typy her.

- ✓ alea - náhoda, hra je založena na náhodě
- ✓ agón - zápas, hra je založena na soutěži či zápase
- ✓ ilinx - závrať, hra je založena na závratí (houpání, točení na kolotoči)
- ✓ mimikry- nápodoba, hra je založena na proměně a nápodobě

Pro období do počátků školní docházky, jsou dle Cotterellové charakteristická tři obecná témata her:

- *hry, v nichž dítě přejímá role spojené s modelováním péče (rodina, nemoc),*
- *hry orientované na modelování síly či moci (role s vysokými statusy, vůdcovské hry apod.),*
- *hry modelující agresivní prvky (lupiči, bitky, srážky aut...).*<sup>37</sup>

Dramatická výchova využívá nejen rolových her a námětových her, o kterých jsem se již částečně zmiňovala v předešlé kapitole na str. 14, ale také velké množství průpravných cvičení a her. Většinu času v mateřské škole tráví děti hraním her ať volných či organizovaných učitelkou. Hra je pro ně hlavní činností, prostřednictvím níž se učí. Poznatek, že dítěte předškolního věku nabývá vědomosti přímým zážitkem, plně mluví ve prospěch dramatické výchovy jako jedné z nejúčinnějších metod edukace. Specifickým typem hry, kde je zdůrazňován proces, jehož prioritou je to, co se odehrává uvnitř dítěte, je „Hra v roli“, která je základním stavebním kamenem v tomto období.

---

<sup>36</sup>Svobodová E., Švejsová H.: *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011, s. 49

<sup>37</sup>Valenta, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, nakladatelství, s. 39

## Hra v roli

V průběhu dramatické výchovy se děti setkávají s různými tématy, která jim umožňují stát se někým jiným a děti si tak hrají „jako“. Při hrách „na něco“ nebo „na někoho“, které vychází většinou ze spontánní hry, jim učitel umožňuje uplatnit svoji dosavadní zkušenost, podněcuje je k další aktivitě, především k vyjádření vlastních emocí.

Podle Evy Machkové je hra v roli základním mechanismem učení v dramatické výchově a připomíná její souvislost se symbolickou hrou vymezenou Piagetem, která je charakteristická právě pro předškolní období. V symbolické hře dochází k asimilaci skutečnosti, tedy k jejímu zpracování dítětem.

Hraní rolí má mimořádné postavení v mateřské škole. Zejména proto, že slouží jako významný prostředek sociálního učení. Sebepoznání, prožívání, empatie. Hraní rolí znamená vytváření fikce, jednání za sebe či někoho jiného. Hraní rolí nám dovoluje zobrazit sebe samého či někoho jiného. „*V rolové hře vidí účastníci svět očima někoho jiného.*“<sup>38</sup>

Hru v roli definuje Valenta takto: „*...výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko – výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem.*“<sup>39</sup>

Vzhledem k typologii rolí z úhlu hloubky proměny hráče v jinou skutečnost rozlišuje Josef Valenta několik rovin:<sup>40</sup>

- ✓ rovinu simulace
- ✓ rovinu alterace
- ✓ rovinu charakterizace

---

<sup>38</sup> Morganová, N., Saxtonová, J.: *Vyučování dramatu*. Praha: STD, 2001, s. 54

<sup>39</sup> Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008, s. 53

<sup>40</sup> Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, s. 54 - 59

Pro předškolní děti jsou však z hlediska psychického vývoje některé z rovin nedostupné. Budu se nadále věnovat pouze rovině simulace a alterace. Rovina charakterizace je možná až pro děti staršího školního věku, kdy je dítě schopno uchopit psychiku jedinečného člověka.

#### Rovina simulace

Děti hrají sebe samého v určité navozené situaci. Situaci můžeme rozdělit podle toho, zda se příběh odehrává v prostředí skutečném nebo fantazijním.

*Děti jsou v určité fiktivní situaci: Děti, letadlo je připraveno, cestující mohou nastoupit. Netlačte se, prosím. Máte letenku, slečno? Děti hrají cestující v letadle, ale jsou současně samy sebou. Tento způsob hry je spontánní dětské hře velice blízký a děti ho často využívají v námětových hrách.*<sup>41</sup>

#### Rovina alterace

Děti už hrají roli určité jiné osoby, ale hrají a chovají se tak, jako kdyby ony byly tou danou osobou. *Učitelka maminka podává dítěti košík: „Nanyňko, dojdi, prosím tě, na zahradu a natrhej tam lupení pro králíky!“ Dítě odpovídá podle vlastního uvážení a volby. Třeba: „Ano, maminko, už běžím.“ Nebo: „Počkej, mami, až si dokreslím ten obrázek“ ... apod. Dítě je sice Nanyňkou, ale jaká Nanyňka bude, je jen na jeho volbě a obvykle ji dítě ztvární v souladu se svými charakterovými vlastnostmi.*<sup>42</sup>

## 2.3 Cíl dramatické výchovy

E. Machková hovoří o tom, jaký má dramatická výchova cíl. Nejedná se jen o poskytování prožitku a trochu chaotické zábavy. Nejasnosti a pochyby právem vznikají tam, kde chybí jasně zformulovaný cíl a přesné vědomí hodnot, kterými dramatická výchova svoje aktéry obohacuje. Má-li jít o výchovu a ne pouze o spontánní

---

<sup>41</sup> Svobodová, E., Švejdvová, H.: *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011, s. 77

<sup>42</sup> tamtéž

dramatickou hru, je nutné se velmi důkladně zabývat jejími hodnotami a cíli, a to jak v rovině obecné, tak ve vztahu ke konkrétním skupinám.<sup>43</sup>

J. Valenta, pak rozděluje cíle na osobnostně rozvojové, sociálně rozvojové a na umělecko-rozvojové. Osobnostní rozvoj můžeme chápat jako obohacování vědomostí, rozvíjení dovedností a schopností, utváření postojů a hodnot k formování sebepoznání, sebehodnocení. Sociální rozvoj se při dramatické výchově formuje učením se citlivosti vůči druhým, schopností vnímat je a naslouchat. Taktéž komunikovat, tolerovat, jednat prosociálně. Podněcuje k samostatnému jednání a uvědomění si odpovědnosti. Z hlediska uměleckého rozvíjí dramatická výchova představitost, rozvíjí schopnost hrát v roli, improvizovat apod.<sup>44</sup>

Obecně se pedagogické cíle v oblasti dramatické výchovy pohybují ve třech rovinách, jak popisuje E. Machková:

**A/ v rovině dramatické**

a/ dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky)

b/ vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie)

**B/ v rovině sociální**

a/ struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace

b/ poznání života, světa, lidí

**C/ v rovině osobnostní**

a) psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle)

b/ schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti

c/ motivace a zájmy

---

<sup>43</sup> Machková, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, s. 51

<sup>44</sup> Valenta, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994, s. 159-161

d/ hodnotový žebříček, postoje<sup>45</sup>

V mateřské škole si v dramatické výchově stanovujeme podle E. Machkové tyto cíle:

- ✓ dát dětem příležitost ke kontrolovanému emocionálnímu vybití
- ✓ poskytnout každému dítěti koridor pro sebevyjádření v umění
- ✓ povzbuzovat a vést tvořivou obraznost dítěte
- ✓ poskytovat dětem zkušenost samostatného myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek beze strachu

Stručná definice, že obsahem dramatické výchovy je „lidské jednání“ je sice pravdivá, ale příliš nám neřekne. Přínos dramatické výchovy uvádí Silva Macková:

- ✓ sebepoznání a poznání ostatních přes jednání v různých situacích
- ✓ uvědomění si širších souvislostí mého vlastního jednání
- ✓ tvořivé jednání (svobodné rozhodování s ohledem na sebe a druhé, hledání cesty k uskutečňování svých rozhodnutí a prožívání procesu hledání a tvorby i dosaženého cíle) jednotlivce i skupiny
- ✓ prožívání radosti z vlastní a společné tvorby i z tvorby druhých a radosti ze hry
- ✓ porozumění procesu symbolizace (vyjádření filozofických, etických, sociálních témat, postojů a názorů prostřednictvím dramatického jednání<sup>46</sup>

## 2.4 Metody a techniky dramatické výchovy

*„Metody dramatické výchovy vtahují do procesu celou žákovu osobnost, umožňují tvořit, zažít, prožít, reflektovat v různých rovinách tvorby a sdílení.“<sup>47</sup>*

Tak, aby výchovná dramatika naplňovala svoje socializační poslání a byla prostředkem učení, musí být pedagog vybaven odbornými kompetencemi. Znalostí metod a technik

---

<sup>45</sup> Machková, E.: *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU katedra výchovné dramatiky 2004, s. 35

<sup>46</sup> Macková, S.: *Dramatická výchova ve škole*. Brno: DIFA JAMU 1995, s. 14

<sup>47</sup> Marušák, R., Králová, O., Rodriguezová, V.: *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008, s. 14



dramatické výchovy, na kterých je založena.

*„Dramatické metody jsou vhodné zejména k prozkoumávání a osvojování si mezilidských vztahu, situací, charakteru a z nich plynoucích dějů, které tvoří součást probírané látky.“<sup>48</sup>*

V mateřských školách lze využívat různých metod, technik a her dramatické výchovy, které napomohou k dosažení stanovených cílů předškolního vzdělávání. Základními metodami dramatické výchovy jsou improvizace a interpretace. Nejrůznější odborníci /např. Valenta, Machková/ na dramatickou výchovu uvádějí velmi podrobný výčet metod a technik, které lze v dramatické výchově využívat.

J. Valenta metody dramatické výchovy rozděluje podle určitých kritérií. Základní třídění metod, které autor uvádí ve své knize je:

#### **A/ I. Metoda (ú)plné hry**

#### **B/ II. Metody pantomimicko - pohybové**

#### **III. Metody verbálně – zvukové**

#### **C/ IV. Metody graficko – písemné**

#### **V. Metody materiálův - věcné<sup>49</sup>**

#### **Ad A I. Metoda (ú)plné hry**

Příkladem takovéto hry v podmínkách mateřské školy je např. níže uvedená hra „Na nemocnici“. Dítě nebo učitelka hrají svoji roli ve všech projevech, verbálních, fyzických, citových. Hru nemusí hrát všechny děti, ale mohou tvořit obecnstvo a případně do hry postupně vstupovat.

#### **Eva Machková uvádí příklad hry „Na nemocnici“ v anglické školce.**

*...V koutě třídy si děti vybudovaly čekárnu a ambulanci, příjmové okénko a lůžkovou*

---

<sup>48</sup> Machková, E.: *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: DAMU, 2004, s. 223

<sup>49</sup> Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008, s. 123 - 214

*část. Měly telefony, poznámkový blok, zásoby léků, obvazového materiálu, ošetřovatelské a lékařské uniformy. Některé děti při této hře vydržely jen chvíli, tři však byly schopné se jí zabývat téměř tři čtvrtě hodiny. Kvalitu hry obohacovala dobře načasovaná, citlivá a dovedná spolupráce učitelky. V některých případech navrhovala dětem role, například, aby se holčičky staly lékaři, nebo činnosti, které mají provádět. Někdy sama převzala roli. Podle jejího příkladu se dvě nebo tři děti rozhodly být sestrou na příjmu, vážně sedící a vyplňující pacientům karty. Jindy byla učitelka pacientkou a tak mohla do hry zavést přiměřený slovník. Dokázala se také s dětmi plně pohroužit do světa „jako“ a učinit tím že hra je cosi hodnotného a důležitého. Malé děti si vyzkoušely různé role dospělých, blíže se seznámily s průběhem návštěvy u lékaře, naučily se nové výrazy a zúčastnily se důležitých aktivit před – čtecích a před – psacích“.<sup>50</sup>*

Navození symbolické situace je klíčovým úkolem v procesu dramatické výchovy. Aby děti dokázaly v navozené situaci jednat, musí se s ní nejprve seznámit, musí ji pochopit. Učitel přitom pracuje především se smyslovými představami dětí a snaží se jim co nejvíce přiblížit prostředí, do kterého mají vstoupit a postavy, do kterých se mají vžít, pokud možno, co nejkonkrétněji. Příběh (drama) tedy zpravidla začíná vyprávěním učitele, často spojeným s hudbou či obrazovým záznamem, který navodí výchozí situaci. Dalším úkolem je získání zájmu dětí. Není na místě nutit všechny děti, aby se aktivně hraní příběhu zúčastnily, ale musíme usilovat, abychom získali jejich zájem.

### **Ad B II. Metody pantomimicko - pohybové**

V mateřské škole často používaná metoda. Děti napodobují pohyby zvířat, konání řemeslníků apod. Široké uplatnění má zejména u menších dětí, které ještě nemají rozvinutý verbální projev. Jejím prostřednictvím lze zapojit do hry i nesmělé děti a později je získat pro verbální projev.

### **B III. Metody verbálně - zvukové**

Metoda je založená jen na slově či zvuku, jehož tvoření je úkolem hráče. V podmínkách

---

<sup>50</sup> Machková, E.: *Drama v anglické škole*. Praha: Artama 1991, s. 43.

mateřské školy sem můžeme zařadit různé slovní hry, hry s využitím jednoduchých hudebních nástrojů (bubínku, flétničky), napodobování zvuků předmětů, hlasů zvířat.

#### **Ad C IV. Metody graficko-písemné**

Tyto metody doplňují a podporují metody základní. Na základě schopností dětí předškolního věku lze těchto metod využít pouze částečně. Děti ještě nejsou schopné vytvářet písemný projev, ale je možné využít malovaného či kresleného vyjádření. Děti mohou vytvářet samy obraz, ve kterém se odehraje děj, nebo jej doplňovat či přetvářet.

#### **C. V. Metody materiálů - věcné**

Metody materiálů-věcné vycházejí ze skutečnosti, že základem postupů je práce s jistou hmotou- materiálem (v prostoru). Nejedná se však o psaný nebo kreslený produkt, ale produkt trojrozměrný. Pro děti v mateřské škole lze využít například práci s kostým, s loutkou, s maskou, ale také s modelovací hmotou, papírem apod.

Ve své knize „*Metody dramatické výchovy v mateřské škole*“ uvádějí výčet metod, technik a her, autorky Svobodová a Švejdvová<sup>51</sup>. Jejich přehled metod, technik a vychází z uvedené škály metod a technik Josefa Valenty, avšak tyto metody jsou jednoznačně specifikované pro předškolní pedagogy. Pro všechny metody dramatické výchovy využívané v mateřské škole jsou charakteristické tyto znaky: aktivita, jednání, pravidla, svoboda, fikce, napětí a prožitek. Níže u některých uvádím i komparaci s J. Valentou.

**1) Asociační kruh** – není považován za typickou dramatickou metodu, neboť postrádá určité prvky divadla; v dramatické výchově však bývá velmi využívána, jedná se především o verbální metodu, která provokuje fantazii, představivost a myšlení.

Příklad: „*Košík putuje po kruhu a děti doplňují větu: Když se řekne košík, napadne mě...*“

**2) Práce s rekvizitou** – taktéž není označována jako metoda dramatické výchovy, jde

---

<sup>51</sup> Svobodová, E., Švejdvová, H.: *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011, s. 69 - 90

zejména o divadelní či loutkohereckou dovednost, žádný pedagog se bez ní však v kontextu dramatické výchovy neobejde; provokuje fantazii a představivost dětí, rozvíjí tvořivé myšlení a proto je považovaná za důležitou.

Jak uvádí J. Valenta: „*Rekvizita prohlubuje důvěru ve hru, je realitou ve světě fikce, pomáhá aktivovat zkušenost a podněcuje chování a jednání hráče, inspiruje jej apod.*“<sup>52</sup>

Příklad: Otázka „*Co by to bylo, kdyby to nebyl košík?*“

**3) Narativní pantomima** – patří do okruhu pantomimických technik a metod, jedná se o spojení narace (vyprávění) s pantomimickým zobrazováním. Tato metoda je velmi vhodná pro užití v mateřské škole, neboť vychází ze spontánní hry dětí.

„*Narativní pantomima umožňuje dětem hlouběji prožít, pochopit a zapamatovat si vyprávěný děj, protože kromě paměti verbální zapojuje i paměť tělovou a pohybovou.*“

J. Valenta uvádí jako příklad pohádku „O vlkovi a prasátkách“, kdy učitel vypravuje a žáci předvádějí: „*Ve svém lesním doupěti spí tvrdě vlk. Nazlobeně krčí nos, protože se mu něco zdá. Trhne hlavou, zhluboka se nadechne a vydechne a otevře pravé oko...*“<sup>53</sup>

**4) Simultánní pantomimická ilustrace** – tato technika spadá pod výše uvedenou narativní pantomimu, avšak autorky ji uvádějí zcela samostatně proto, že má v mateřské škole zcela důležité postavení. Pojem simultánní vyjadřuje souběžnou ilustraci, kterou využíváme k ilustrování říkadel, písniček, rituálů.

Příklad: „*pohybová hra Kolo, kolo mlýnský..., pohyby (zatočení kola, posazení na zadeček, řezání pilkou a závěrečné točení)...*“

**5) Diskuze** – není typickou dramatickou metodou, ale pro tyto metody je zcela nepostradatelná. Je považována za základní metodu filozofování s dětmi, mnohdy nám napomáhá k ukončení určitého celku, jindy je základem pro další činnosti. Právě v předškolním vzdělávání je diskuze používána jako jedna z nejčastějších metod.

Valenta (2008) o diskuzi tvrdí, že vyžaduje určitý řád, efektivnost, soustředění, kázeň a citlivost. „*V diskuzi by neměla existovat nesprávná odpověď. Jsou jen odpovědi,*

---

<sup>52</sup> Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008, s. 212

<sup>53</sup> Tamtéž, s. 131

*kterými není třeba se dále zabývat, a pak odpovědi, jež nás provokují k dalšímu přemýšlení a dalším otázkám.*“<sup>54</sup>

**6) Hra v roli** – tato metoda je zcela specifickou dramatickou metodou, která vychází zejména ze spontánní hry dětí předškolního věku. Přirozená hra v roli ve volné hře dětí nabízí učitelce obrovský prostor pro mapování zájmů a zkušeností dětí, ale umožňuje jí i citlivým způsobem do hry vstoupit a případně ji obohatit.

**7) Improvizace** – bývá ve většině případů charakterizována jako jednání bez přípravy a předchozí domluvy. V mateřské škole je improvizace využívána buďto pohybová (v různých hrách) nebo slovní (při zadání konkrétní situace).

Příklad: *“Dobrý den, dámy a pánové, já jsem reportérka z rozhlasové stanice Hezký den a přišla jsem vám položit několik otázek...”*

**8) Štronzo** – je to důležitá dramatická technika, kterou lze zvládnout za pomoci hry. Slovo štronzo znamená zastavení, konec pohybu nebo lze také uvést zkamenění. Pro některé děti je zvládnutí této techniky velice obtížné, avšak opakováním her s tímto prvkem je učí tuto techniku dobře zvládat.

Příklad: *“Až si nasadím korunu, bude ze mě královna a vy budete mé děti...Když se k vám otočím zády a řeknu, Královna není doma, můžete řídit, až se otočím zpátky a řeknu Královna je doma, musí všichni zůstat stát a ani se nehnout...”*

**9) Živý obraz** – jedná se vlastně o pantomimické zobrazení bez pohybu. Tato technika nám především umožňuje na pár sekund obrazně řečeno zastavit čas. Slůvkem štronzo nebo stop zastavíme danou situaci a na další signál (dost, hop, tamburína) se můžou děti opět hýbat.

**10) Oživlé štronzo (oživlý obraz)** – jedná se o takzvanou přeměnu nehybného obrazu v plnou nebo pantomimickou hru. V tomto případě lze pracovat s živým obrazem nebo například s fotografií (na fotografii je rozzlobená ježibaba a co bude dál?)

---

<sup>54</sup> Svobodová, E., Švejdvová, H.: *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011, s. 76

**11) Vnitřní hlasy** – jedná se o techniku, která nám pomáhá podrobněji prozkoumat a také pochopit myšlení a jednání druhého, učí nás rozvíjet dovednost formulovat své myšlenky, dále nás učí empatii a porozumění.

Příklad: *“Je večer a Jeníček s Mařenkou nikde...Já jsem teď maminka a vy moje myšlenky. Kdo má nápad na maminčinu myšlenku...”*

**12) Horká židle** – tato technika je založená na určitém zpovídání postavy dramatu, děti se při ní opět učí empatii, snaží se pochopit jednání druhé osoby a také klást smysluplné otázky. Z pojmu „horká“ vyplývá, že se kladené otázky budou týkat určitého problému, nebo také kritiky postavy či zjišťování citlivých údajů.

**13) Reflexe** – nám napomáhá k takzvané evaluaci, neboli hodnocení toho jak děti pochopily daný problém. K reflexi nám mohou sloužit různé, nejen dramatické metody. V našem případě se jedná například o způsob výtvarného ztvárnění celé situace, nebo již zmiňovaná diskuze, ale také improvizace na zadané téma.

**14) Postojová osa (škála)** – jedná se taktéž o hodnotící techniku jako v předcházejícím případě. Napomáhá jak při řízených vzdělávacích akcích, ale i při řešení běžných situací ve třídě. Příklad: *„Kdo chce do parku, stoupne si za čáru, kdo na zahradu, před čáru. Pak se spočítáme a rozhodneme...”*

**15) Tvůrčí psaní** – v případě mateřské školy se však nejedná o psaní dětí, ale o psaní paní učitelky, děti se podílejí na vymýšlení textu. Tato metoda je vhodná jako reflexe, může nám pomoci shrnout a ukončit tematický celek. Tato verbálně grafická technika učí děti v mateřské škole formulovat a vyjadřovat myšlenky, dále je učí užívat psanou řeč a vzbuzuje v nich touhu a potřebu naučit se číst a psát.

**16) Zástupné předměty a loutky** – v mateřské škole patří loutky a zástupné předměty jednak k dramatickým činnostem a jsou nepostradatelnou součástí předškolního vzdělávání. Předškolní dítě má ve svém věku přirozenou schopnost přijmout bez problémů jakýkoliv zastupující předmět jako znak člověka nebo skutečného předmětu.

**17) Zvukový kruh, zvuková koláž** – jedná se o techniky, které pomáhají navodit správnou atmosféru k získání určitého prožitku.

Příklad: zvonění zvonů, vrzání dveří, zpěv ptáků aj.

**18) Zrcadla** – podstata této oblíbené metody tkví v tom, že jde o co nejpřesnější napodobení akce. Tato metoda vyžaduje od dětí velké soustředění na danou činnost. Zrcadlit můžeme buďto jen obličej nebo celé tělo.

**19) Navození prožitku v simulovaných podmínkách** – nejedná se o metodu dramatickou, ale o metodu prožitkového učení. Na základě simulace můžeme vytvořit podmínky, při kterých zjistíme, jak se asi někdo jiný cítil.

Příklad: *“V bedně od ledničky si můžeme zkusit, jak bylo Karkulce a babičce ve vlkově břiše.”*

Metodami a technikami dramatické výchovy učitel přibližuje dětem nové poznatky, učí je vyjadřovat své názory a konfrontovat je s názory druhých. Učí děti vzájemné spolupráci a respektu. K tomu, aby učitelka mateřské školy účelně a efektivně využívala metod a technik dramatické výchovy, musí být v první řadě sama přesvědčena o jejím významu a zároveň si musí být vědoma limitů jejího využití.

## **2.5 Dílčí závěr:**

Dramatická výchova představuje specifický proces poznání a reflexe světa realizovanými uměleckými prostředky. Někteří autoři zdůrazňují přímou souvislost dramatické výchovy s dramatem a divadlem, jiní řadí do dramatické výchovy všechny aktivity zahrnující prvky dramatu a divadla a všechny formy „hry v roli“. Všichni se však shodnou na tom, že rozhodující je sám proces dramatické výchovy. V podmínkách mateřské školy je dramatická výchova vysoce účinnou složkou humanitní a globální výchovy.

Nejpřirozenější aktivitou dítěte je hra. Dětská hra, imitace, identifikace s druhými, působí jako klíčový vývojový činitel. Využívání dětských her v rámci předškolního vzdělávání je základní podmínkou úspěšnosti edukace. Účinnou metodou výchovy

v mateřské škole je právě dramatická výchova. Pedagog tak prostřednictvím dramatické výchovy vede děti k vzájemné spolupráci, toleranci, empatii. Hrou a dramatickou výchovou jim ukazuje, jak se vcítit do role druhého a jeho pocitů. Přibližuje dětem to, že normální je občas něco udělat špatně, ale důležité je to napravit a omluvit se. Nejen formou vyprávění, sdělováním vlastních zážitků a prožitků, ale celkovým svým přístupem rozvíjí osobnost dítěte. V předškolním věku má dramatická výchova široké uplatnění právě proto, že dítě nejúčinněji nabývá vědomostí přímým zážitkem ve smysluplných souvislostech.



## 3 Kompetence předškolních pedagogů pro výuku dramatické výchovy

Připomeňme si definici, kterou jsem již uvedla v části: „Vymezení pojmu kompetence“ str. 16, ze které budu nadále vycházet.

*„Kompetence mají jak individuální, tak i sociální dimenzi. Na rozdíl od kvalifikace kompetence vyjadřují jednání v reálných situacích. Kompetence jsou tedy relativní, neboť situace a okolnosti se mění. Nejčastěji dělíme kompetence na: odborné, metodické, sociální a osobnostní.“<sup>55</sup>*

### 3.1 Odborné kompetence

Dramatickou výchovou předává učitel dětem řadu poznatků o okolním světě. Proto, aby hodiny dramatické výchovy byly pro děti zábavné a přínosné, plnohodnotně rozvíjely osobnost dítěte v oblastech, o kterých jsem již hovořila, musí učitel disponovat odbornými kompetencemi. Tedy nejen teoretickými znalostmi metod, technik, cílů a principů z oblasti dramatické výchovy, které jsem doposud uváděla na předchozích stranách, ale musí především znát specifika předškolního věku a vědět, kdy, co a jak při hrách použít. Úkolem učitele je probudit u dětí zájem o zapojení do hry a vytvořit vhodnou emoční atmosféru. Je samozřejmé, že toto vyžaduje i obsahovou přípravu, včetně zajištění vhodných rekvizit, organizační přípravy a vybaveností v oblasti praktických dovedností. Každý krok učitele tak musí být cílevědomě naplánován s vědomím významu pro rozvoj dítěte.

Nároky kladené na učitele dramatické výchovy a tím tedy jeho nezbytné odborné kompetence pro promyšlenou činnost přináší S. Kořátková. Co vše musí učitel znát a jakými předpoklady má být vybaven popisuje ve své knize:

---

<sup>55</sup> Veteška, J.: *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008, s. 49.

- ✓ „ jsou předpokládány schopnosti a dovednosti vyjadřovat prožitky jinak než pouze slovně – tělesně, mimicky, gestikou
- ✓ vybrat dramatický motiv (děj) pro hru
- ✓ vybírat náměty na různorodé improvizace v dramatickém kontextu
- ✓ uchopit vznikající situace, které iniciují děti a využít je pro dramatický děj
- ✓ dokázat restructurovat postavu tak, aby děti nacházely její vlastnosti
- ✓ nabízet dramatické situace pro jednání a konání dětí a jejich vstupování do rolí
- ✓ mít schopnosti a dovednosti vstupovat do role a zpětně se vracet do pozice učitele
- ✓ nacházet způsoby, jak posunovat příběh a vidět jeho cílovou rovinu
- ✓ dokázat plánovat strukturovanou hru v určitých krocích
- ✓ střídat převážně přímé a boční vedení<sup>56</sup>

## 3.2 Metodické kompetence

Jak vyplývá z předchozích řádků, předpokládá užití dramatické výchovy vysoký vklad ze strany pedagoga. Mimo jiné si musí vybudovat **vlastní styl práce, pracovat koncepčně a systematicky**, což ostatně platí pro všechny oblasti předškolního i dalšího vzdělávání. Učitelka si musí ujasnit, čeho chce prostředky dramatické výchovy dosáhnout a jak metodicky postupovat. Charakteristickým znakem dramatické výchovy v mateřské škole je návaznost, propojenost a celistvost činností.

### 3.2.1 Uspořádání dětí při dramatické výchově:

Pro dramatickou výchovu je důležité i uspořádání dětí a to takové, které nabízí lepší a bohatší možnosti komunikace s možnostmi proměnlivosti a přeskupování. E. Machková uvádí tři základní typy pro rozmístění žáků.

---

<sup>56</sup> Kořátková, S.: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada 2005, s. 75

- ✓ Kruhové
- ✓ Půlkruhové
- ✓ S volným rozmístěním žáků po třídě<sup>57</sup>

Kruhové je nejpřirozenějším rozmístěním pro komunikaci, jelikož mezi žáky není žádná překážka. Půlkruhové se využívá v případech, kdy děti pozorují objekty, se kterými budou následně pracovat. Uspořádání s volným rozmístěním se využívá zejména při hrách pohybových.

V mateřské škole se nejčastěji setkáváme s kruhovým rozmístěním, které je jedním z nejdůležitějších útvarů a od kterého dramatická výchova začíná. Ranní pozdravení, komunitní kruh a další opakující se činnosti, které pedagog pravidelně opakuje při určitých činnostech s dětmi, nazýváme **rituály**. Těmi pedagog vnáší do školkového života příjemné naladění a jistotu, že věci mají svůj řád.<sup>58</sup>

*„Víme, že až budeme umět společně vytvořit kruh, chytit se za ruce a být spolu pohromadě, budeme mít téměř vyhráno.“<sup>59</sup>*

### 3.2.2 Proces lekce dramatické výchovy

Silva Macková znázorňuje proces lekce dramatické výchovy takto:

**TÉMA - SYMBOLICKÁ SITUACE – NAVOZENÍ A PŘIJETÍ SYMBOLICKÉ SITUACE – JEDNÁNÍ V SYMBOLICKÉ SITUACI – REFLEXE** <sup>60</sup>

Výběr zajímavého tématu a navození situace jsou další z důležitých metodických dovedností, od kterých se odvíjí činnosti v průběhu dne. O funkční motivaci hovoří

---

<sup>57</sup> Machková, E.: *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Artama, 1993. s. 44.

<sup>58</sup> Svobodová, E.: *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2007 s. 74 -75

<sup>59</sup> Svobodová, E., Švejdrová, H.: *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011, s. 33

<sup>60</sup> Mackova, S.: *Dramatická výchova ve škole*. Brno: DIFA 1995, s. 34

v průběhu svých seminářů H. Švejdová: „*Velmi často používám jako úvodní motivaci otázku. Otázka provokuje a dráždí přirozenou dětskou zvědavost, chuť objevovat a potřebu prosadit svůj názor. Při použití otázky nebo hádanky je důležité, aby pedagog dal dětem dostatečný prostor k přemýšlení a vyjádření myšlenky. Opatrně by potom měl volit i svou reakci na odpověď. Konstatováním "tak to není nebo to není pravda" může děti vést k nejistotě a k obavám z neúspěchu. Jako zápornou odpověď používám formulaci "samá voda", která děti neodrazuje, ale provokuje obdobně jako při hře na schovávanou.*“

Děti poté mohou reagovat na události zcela spontánně, či mohou volně improvizovat na dané téma či příběh. Podle vývoje situace se učitelka rozhoduje, zda vstoupit do role, jakou roli a jak dlouho bude hrát. Umění vstoupit do role patří ke stěžejním dovednostem pedagoga. Je zřejmé, že toto souvisí i s odborností, ale v systému prolínání všech kompetencí pedagoga toto řadím spíše k metodickým kompetencím, ze kterých praktické hodiny dramatické výchovy vychází.

### **3.2.3 Učitel v roli**

Vstup do role označuje Josef Valenta zkratkou anglického názvu TIR („teacher in role“)<sup>61</sup> a považuje ji za nejspecifičtější pro dramatickou výchovu. Kritériem je, že učitel v roli hraje někoho jiného. V této roli učitelka nesetrvává většinou po celou dobu hry, ale podle potřeby z ní vystupuje, aby mohla plnit výchovnou funkci. Ve skupině dětí v mateřské škole je tato technika zvlášť účinná jako startovací technika na začátku hry a umožňuje dát dětem určitý model hraní a komunikace a to především ve způsobu řeči, postojů a neverbálního chování, ale i ve způsobu využití připravených rekvizit.

*„Přijetí metod dramatické výchovy dětmi pomáhá i vlastní aktivita učitele. Je-li pro děti spoluhráčem, partnerem v rovině hry, vstupuje i on do rolí (mohou to být role herecky nenáročné, zásadní je pro děti už pouhý fakt přeměny pedagoga v někoho jiného), pomáhá tak vytvářet klima důvěry, bezpečí a jistoty. Pedagog takto ukazuje vlastní*

---

<sup>61</sup> Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing a.s. 2008, s. 310

*důvěru v nabízené činnosti a chuť zúčastnit se jich.*“<sup>62</sup>

Děti se prostřednictvím TIR rychle zapojí do hry a učitel má možnost skrytě ovlivňovat její průběh, aby se dostal do pedagogicky a umělecky žádoucího směru. Každá informace, kterou učitel v roli dětem sděluje, má význam a vliv na další vývoj hry a učitelka v roli v mateřské škole musí mít neustále na paměti své výchovné poslání.

*„Panuje celkem obecná shoda, že se jedná o typ hry, v němž nejde ani o hluboký ponor ani o identifikaci s postavou a už vůbec ne o exhibici či předvádění se (učitel vstupuje do hry kvůli žákům a kvůli dramatu, a teprve pak by měl vstupovat do role i pro svoje potěšení; on slouží roli, nikoli role jemu). Naopak jde o to, aby učitel i při hře podřizoval svůj organismus strukturované dětské zkušenosti, sledování porozumění, řízení vlastního jednání z hlediska toho, co má následovat v dramatu, z hlediska fokusingu atd. Náročně se tu tedy dělí pozornost mezi sledování žáků a sebekontrolu. Prožitková rovina je pak přítomna sekundárně či terciárně.“*<sup>63</sup>

V odborné literatuře bývá uváděna široká škála rolí „učitele v roli“.<sup>64</sup> V podmínkách mateřské školy je při volbě TIR nutno brát v úvahu jak věk dětí, tak konkrétní hru s vědomím, že jako pedagog musím mít vždy hru pod kontrolou.

*„Učitel v roli je pro dítě partnerem a spoluhráčem, ale zároveň může z pozice role posouvat děj, ujasňovat situaci, řídit a motivovat činnosti. V neposlední řadě může učitel nebo učitelka v roli provokovat a podněcovat děti k určité akci.“*<sup>65</sup>

Za specifickou techniku TIR považuje J. Valenta techniku „předvádění“. K této technice lze zařadit i přeřikávání, předzpěvování, napodobování určité činnosti pantomimou.

*Potřeba kostýmního prvku platí pro hru učitele v roli snad ještě výrazněji než pro hru dětí. Učitelka se potřebuje rychle proměnit z role maminky zpět do role učitelky, pokud*

---

<sup>62</sup> Marušák, R., Králová, O., Rodriguezová, V.: *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál 2008, s. 27

<sup>63</sup> Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom 1997, s. 232

<sup>64</sup> Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008 s. 314 -318

<sup>65</sup> Svobodová, E., Švejdrová, H.: *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha 2011, s. 78

*je šátek znakem maminky, mohu jej odložit na židli a maminka je tu s námi, sedí na židli, ale učitelka je tu také. Pokud by potřebovala, aby se maminkou stalo dítě, stačí přehodit šátek přes ramena a maminkou se stala Kačenka. Kostýmní prvek nám tak umožňuje velkou variabilitu rolí a zároveň i udržení postavy ve hře i v momentě, kdy její roli nikdo nemá.<sup>66</sup>*

### 3.2.4 Činnosti učitele v průběhu lekce

Způsoby, jak při dramatických činnostech děti zaujmout nacházíme v knize E. Machkové.

**Vyprávění a předčítání.** Záleží na prostorovém uspořádání skupiny. Nejlépe v polokruhu okolo učitele tak, aby byl zachován kontakt mezi vypravěčem a posluchači.

**Prezentace inspirativních objektů.** Může jít o předměty, obrazy, fotografie. Při uspořádání předmětů platí zásada, dosažitelnosti pro vnímání všech dětí.

**Otázky.** Učitel v průběhu aktivit pokládá otázky týkající se fiktivní situace hry, vztahů, konfliktů, pocitů... Jejich základem jsou zájmena tázací „kdo, co, proč, kdy, kde“. Učitel místo pokynů „udělejte to tak a tak“ vede děti k přemýšlení.

**Boční vedení.** Pokyny a informace jsou dětem dávány až v průběhu činnosti. Učitel vede hráče vyprávěním, popisováním toho, co on vidí a stává se jejich vnitřním hlasem. Míra bočního vedení je závislá na dané činnosti.

**Učitel v roli.** Technika klade velké nároky na herecké schopnosti učitele, jeho přirozenost, pravdivost a věrohodnost. Učitel vstupuje do role proto, aby pomohl dětem vnést do hry nové momenty, či upřesnil situaci, ve které se děti ocitly.

**Reflexe a zastavování hry.** Reflexe a evaluace toho, co se ve hře událo a jak bylo téma řešeno, jsou důležitým prvkem v hodinách dramatické výchovy.<sup>67</sup>

---

<sup>66</sup> Tamtéž s. 78

<sup>67</sup> Machková, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, s. 82 - 84

Z praktické zkušenosti a závěrů empirické části diplomové práce vyplývá, že učitelky mateřských škol k získávání zájmu dětí při dramatických činnostech využívají právě způsoby, které uvádí výše zmiňovaná Eva Machková ve své knize.

Většina činností v mateřské škole je dětem nabízena přes určitý motivační způsob. Způsob předčítání a vyprávění zvolily všechny respondentky, jak se lze dočíst v následujících praktických ukázkách dramatických činností. Z toho je zřejmé, že právě způsob vyprávění a předčítání je velmi oblíbený mezi pedagogy i dětmi. Učitelky za pomoci příběhů děti motivují a získávají si tak jejich pozornost. V ukázce s názvem Podzimnícci na str. 64 vidíme, jak může být způsob pokládání otázek dětem použit v praxi. Pokládáním otázek vede učitelka děti k přemýšlení, k filosofování nad určitým tématem a tím k získávání jejich zájmu. Při dramatických činnostech v mateřské škole lze k vzbuzení zájmu o tyto činnosti využít různých inspirativních předmětů, což lze sledovat v empirické části u všech příkladů přímé práce s dětmi.

### 3.3 Sociální kompetence

Sociální dovednosti, tvoří základ všech ostatních kompetencí učitelky mateřské školy. Patří sem jak dovednosti vztahující se k sobě samé (zvládání emocí, autenticita), tak dovednosti týkající se mezilidských vztahů (empatie, prosociální chování, tolerance, komunikační dovednosti). Důležitou roli také připisujeme výrazům sebereflexe, seberegulace a sebevýchova.

Inspirativní pro sociální dovednosti učitele jsou sociální inteligence, emoční a interpersonální inteligence, pedagogický takt a sociální dovednosti, které vyjadřují část schopností, pro psychologicky přiměřené poznávání a jednání s druhými lidmi.<sup>68</sup>

Při dramatické výchově pedagog vychází z toho, že *„touha po poznání je dětem vlastní, vrozená, samy od sebe chtějí porozumět světu, chtějí se naučit nové věci, být samostatnější, mít více kompetencí. Rády pak přijmou naši pomoc, jen musí to, co jim*

---

<sup>68</sup> Gillernová, I.: *Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele*. Pedagogická orientace. č. 2. 2003, s. 88

*poskytujeme, mít pro ně smysl, musí nové poznatky chápat jako užitečné a potřebné.* <sup>69</sup>

Pro učitele dramatické výchovy je zároveň nutný vysoký stupeň empatie, vcítit se do myšlení a světa dítěte, „vidět věci jejich očima“. Základním sociálním vztahem ve třídě mateřské školy je interakce mezi učitelkou a dětmi. Podstatné přitom je, že v jedné třídě mateřské školy se setkávají děti různého věku, děti na různém vývojovém stupni, děti pocházející z různého sociálního i etnického prostředí, děti rozličných osobnostních vlastností včetně dětí různého temperamentu. Interakce mezi dětmi a učitelkou má řadu dimenzí, rozhodující ovšem je, že učitelka je pro dítě předškolního věku jednoznačnou autoritou, vzorem a modelem chování. Důležité je, že v podmínkách mateřské školy musí převažovat interakce se skupinou dětí nad interakcemi s jednotlivým dítětem, přičemž cílem je optimální rozvoj každého dítěte. Učitelka proto musí zvládnout umění začlenit každé dítě do skupiny dětí a vytvářet příznivou emoční atmosféru a kooperativní a přátelské vztahy mezi dětmi.

### **3.3.1 Komunikační dovednosti:**

Schopnost vyjádřit svoje myšlenky, pocity, sdělit je tak, aby byly srozumitelné pro druhé. Umět přijímat myšlenky, postoje a pocity druhých, porozumět jejich významu a pochopit, „co tím chce druhý říci“. Znamená i umění naslouchat. <sup>70</sup>

K aktivnímu naslouchání se váže empatický rozhovor, jak popisuje Kořátková (2008) Učitelka se snaží vcítit do aktuálního stavu dítěte, citlivě jej vnímá a projevuje zájem o jeho potřeby. Empatický rozhovor je takový, u kterého je zvýšená vnímavost, porozumění a přijetí. Projevuje se souhlasnými projevy, opakováním slov po mluvčím, označení pocitů mluvčího tak, jak to naslouchající cítí a shrnutím podstatného. Učitelka z mimoslovního chování hlouběji porozumí prožitkům. Neverbální komunikace je velmi důležitá a pro partnera více čitelná. „Neverbální a verbální složka naší komunikace by měla být v rovnováze.“ <sup>71</sup>

---

<sup>69</sup>Mertin, V., Gillernová, I., (EDS.): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2010, s. 55

<sup>70</sup>Machková, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, s. 52

<sup>71</sup>Kořátková, S.: *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008, s. 95



Určité komunikační dovednosti, které pedagogovi pomohou při komunikaci, dělíme na efektivní a neefektivní a představují skutečně účinné a praxí vyzkoušené nástroje ve výchově a vzdělávání.<sup>72</sup>

### **Efektivní komunikační dovednosti:**

Proto, aby komunikace mezi učitelem a dítětem fungovala, je důležité přijímat dítě jako citlivého partnera, respektovat ho a vytvářet mu co nejširší prostor pro samostatnost, aby se samo mohlo rozhodnout.

*„Partnerský přístup k dětem znamená chovat se k nim jako k dospělým, kterých si vážíme, nebo které alespoň respektujeme.“<sup>73</sup>*

Popis a konstatování: vidím, slyším, že....

Informace či sdělení: je, je potřeba, tohle děláme (tak a tak )

Vyjádření vlastních očekávání a potřeb: očekávám, že...

Možnost volby: uděláš to tak...,nebo tak...?

Dvě slova: Jirko bačkorky...!<sup>74</sup>

### **Neefektivní komunikační dovednosti:**

Ty jsi zase (nikdy, pořád)...! Kdybys aspoň...! (výčitky, obviňování)

Jdi a udělej tohle, teď hned to udělej! (příkazy a rozkazy)

Takhle to máš špatně, to je ale hrozné... (kritika)

To jsi se, tedy předvedl, to je krása... (ironie, shazování)

Vidíš, jak to má ... (srovnávání, dávání za vzor)

Jednou se od Tebe dočkáme ... (negativní scénáře, prorocství)

Hlasité emoce bez obsahu, křik.

Ještě jednou a uvidíš...(vyhrožování)<sup>75</sup>

---

<sup>72</sup> Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008 s.50

<sup>73</sup> Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2008 s.17

<sup>74</sup> Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T.: *Respektovat a být respektován*, Kroměříž: Spirála, 2008 s.50

Nejen zvládnutí těchto technik, ale používání spisovného jazyka a tvorba jazykového projevu jsou základem pro komunikaci v mateřské škole. Dramatické výchova poskytuje široký prostor pro rozvoj motoriky artikulačních orgánů dětí včetně nácviku správného dýchání (např. hraní zvířat včetně nápodoby jejich hlasů). „*Správné návyky tvoření dechu a hlasu by měly být pro učitelkou profesí samozřejmostí*“.<sup>76</sup> Na paměti je nutno mít, že základem mluvního projevu je „*správný jazykový vzor učitelky a dostatek mluvních příležitostí pro dítě, aby mohlo vzor napodobovat a tím se samo učit*“<sup>77</sup>. Učitelka používá hlasu k motivaci dětí, k navození atmosféry a nálady (např. radost nebo smutek, obavu apod.), pomocí hlasu utváří charakteristiku postavy. Učitelka musí umět dětem jasně a srozumitelně vysvětlit pravidla hry, musí umět vést s dětmi rozhovor a diskusi.

### 3.3.2 Reflexe a sebereflexe

Významným pojmem pro kvalitní pedagogickou činnost je reflexe, která přináší kritický pohled na provedenou činnost. Vhodné je, aby příběh s dětmi vždy skončil určitou reflexí, která je shrnutím toho, co bylo důležité. Pedagog nejen zpětně pohlíží na aktivitu s dětmi a rozmýšlí nad tím, co se odehrálo, ale závěrečný rozhovor nad provedenou činností poskytuje zpětnou vazbu, jak děti téma pochopily a co a jak při činnostech fungovalo.

Valenta reflexi chápe jako „*zrcadlení toho, co se dělo, popis, seskupování myšlenek a následných představ o tom, co jsme prožili, co jsme pochopili, strukturní analýzu komplexní zkušenosti ze hry i vyvozování závěrů o tom, co jsme se naučili, interpretaci všeho, co se dělo*“.<sup>78</sup>

---

<sup>75</sup> Tamtéž s. 24

<sup>76</sup> Macková, S.: *Dramatická výchova ve škole*. Brno: Divadelní fakulta JAMU, 1995, s. 83

<sup>77</sup> Krčmová, M., Richterová, L.: *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1985, s. 51

<sup>78</sup> Valenta, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994, s. 137

### 3.4 Osobnostní kompetence

Celkovou osobnost učitelky tvoří souhrn mnoha aspektů. Její úsměv, opravdovost, zájem o dětskou duši a radost při práci s dětmi jsou tím, co tvoří základ osobnostní kompetence. Klid a jistota, kterou vnáší učitelka mateřské školy mezi děti, spravedlivé řešení problémů, to vše vytváří příznivé klima třídy, pocit jistoty a bezpečí pro všechny děti.

E. Machková pojímá učitele dramatické výchovy jako člověka, pro kterého se při výchovném procesu do centra pozornosti dostává setkání s dítětem, vzájemná oslovení a tolerance. *Učitelem tohoto typu se může stát pouze osobnost tolerantní, vstřícná, schopná naslouchat a vcítit se, pochopit stanovisko druhého, komunikovat, osobnost optimisticky a pozitivně naladěná s důvěrou v druhého a jeho možnosti vývoje.*<sup>79</sup>

Její slova souvisí s kreativitou a schopností pedagoga se přizpůsobit, proto jsem v tomto případě zařadila níže uvedené umělecké schopnosti mezi osobnostní kompetence. Domnívám se, že tyto schopnosti jsou člověku z velké části dány a jen těžko se je lze naučit.

#### **Umělecké kompetence, kreativita a fantazie**

Učitelka dramatické výchovy musí disponovat dostatkem kreativity, fantazie, originality a tvořivosti. Jedním z nejdůležitějších předpokladů je, aby byla vybavena základními hereckými předpoklady, proto aby uměla zahrát různé situace a vzbudila zájem dětí pro zapojení do hry. Měla by však mít i duši dítěte, aby si s nimi dokázala hrát a byla pro ně partnerem.

*„Východiskem práce všech učitelů dramatu je koncentrace, naprosté uvolnění fyzické a nervové, zapomenutí na to, co nás před okamžikem vzrušilo, rozzlobilo; plné soustředění vědomí k zajímavé a přitažlivé dramatické činnosti“.*<sup>80</sup>

---

<sup>79</sup> Machková, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007, s. 184

<sup>80</sup> Mlejnek, J.: *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS 1997, s. 7

Neopomenutelnou schopností je také využívat verbálních i nonverbálních prostředků a disponovat dovednostmi, které mají kořeny v divadelním umění. Jedná se především „o senzoričké a interpretační dovednosti ve vztahu k umění, o expresivní schopnosti a schopnost symbolického vyjadřování, o schopnost vytvářet děje a hrát v roli, schopnost improvizovat v dramatické situaci, schopnost používat dalších prostředků divadla ve hře, dovednost komunikovat hrou s divákem, vystupovat veřejně, estetickou stránku osobnosti, cit pro umění a uměleckou tvořivost.“<sup>81</sup>

### **Estetizace probíhá v různých rovinách:**

- *v rovině mravního étosu (nahlíženy jsou například příběhy a situace, jež pomáhají pochopení lidství, humanity);*
- *v rovině námětů, příběhů a témat (dramatická výchova často pracuje s náměty literárními, které už princip ozvláštňení nabízejí v rovině postav, míst, v rovině samotného příběhu apod.);*
- *v rovině stavby lekce (lekce často obsahují napětí, vědomou kompozici, která nevychází jen z principů didaktických, ale i uměleckých, pracuje s napětím, gradací, temporytmem);*
- *v rovině estetizace samotných prostředků zobrazování (mnoho dramaticko-výchovných metod a technik obsahuje princip ozvláštňení - pantomimou, zastavením v nehybném obraze, zpomalením, užitím rekvizity apod.);*
- *v rovině prezentace (děti samy nebo na základě pokynů pedagoga cíleně a mnohdy opakovaně hledají pro své prezentace ozvláštňení s vědomím sdělnosti a zajímavosti pro diváka)<sup>82</sup>*

Dramatická výchova v mateřské škole vychází z dětské napodobivé hry na „jako“. Všechno kolem se mění: dětské účastníci hry se stávají někým jiným, někým jiným je učitelka, mění se okolní prostor, předměty a zvuky. Vše je jinak než v realitě. Jak již bylo řečeno, aby učitelka dokázala děti k navození takovéto situace motivovat, musí sama oplývat fantazií a kreativitou, musí si umět „hrát“.

---

<sup>81</sup> Valenta, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM 1997, s. 47

<sup>82</sup> Marušák, R., Králová, O., Rodríguezová, V.: *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál 2008, s. 11

*„Jestliže je pro uměleckou divadelní tvorbu určitými charakteristikami (schopnostmi, dovednostmi, vlastnostmi) vybavená osobnost herce, pak pro dramatickou výchovu je vybavení osobnosti těmito charakteristikami a jejich maximální rozvoj cílem.“<sup>83</sup>*

### **3.5 Dílčí závěr**

Učitelka mateřské školy musí zvládnout řadu dovedností, jejichž souhrn je základem profesních kompetencí. Patří sem zejména sociální a osobnostní kompetence, metodické a odborné kompetence. Nejenom odborné znalosti z oblasti dramatické výchovy, ale i metodické dovednosti proto, aby věděla kdy, co a jakým způsobem při hrách s dětmi použít. Úkolem učitele je probudit u dětí zájem o zapojení do hry a vytvořit vhodnou emoční atmosféru. Je samozřejmé, že toto vyžaduje i obsahovou přípravu, včetně zajištění vhodných rekvizit, organizační přípravy a vybavenosti v oblasti praktických dovedností. Každý krok učitele tak musí být cílevědomě naplánován s vědomím významu pro rozvoj dítěte.

Dramatická výchova hledá cestu k výrazu a pro tento výraz hledá estetické hodnoty. Ze strany učitelky to předpokládá, aby měla určité osobnostní dovednosti, které jsou především záležitostí citového vnímání. Patří sem zejména smysl pro hudbu, smysl pro krásu výtvarných a literárních děl, smysl pro poezii. Neopomenutelnou výbavou učitele dramatické výchovy jsou umělecké dovednosti a to kreativita a fantazie.

K tomu, aby učitelka mateřské školy účelně a efektivně využívala dramatické výchovy, musí být v první řadě sama přesvědčena o jejím významu a zároveň si musí být vědoma limitů jejího využití.

---

<sup>83</sup> Machková, E.: *Základy dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1980 s. 7

# Empirická část

## 4 Výzkum

### 4.1 Výzkumný cíl

Cílem mé práce je zjistit postavení dramatické výchovy v předškolním vzdělávání v Jindřichově Hradci. Nahlédnout do mateřských škol a zjistit, jak je v dnešní době dramatická výchova v tomto městě pojmána a jakými kompetencemi jsou pedagogové vybaveni. Cíle výzkumného záměru lze rozdělit na dvě části. Prvním, kvantitativním výzkumem, zjišťuji pojetí dramatické výchovy mezi předškolními pedagogy v Jindřichově Hradci. Druhým, kvalitativním výzkumem, zjišťuji vybavenost pedagogů v oblasti jejich profesních kompetencí.

### 4.2 Výzkumné otázky

Cíle výzkumu jsem strukturovala do jednotlivých výzkumných otázek.

Pro *kvantitativní část* empirického výzkumu si kladu tyto následující otázky.

1. Jak je v mateřských školách v J. Hradci využívána dramatická výchova?
2. Navštěvují učitelé MŠ nějaké semináře či školení v rámci dramatické výchovy?
3. Jakými znalostmi z oboru dramatické výchovy učitelé disponují?

Pro *kvalitativní část* empirického výzkumu a zhodnocení pozorování přímé práce učitelů s dětmi sleduji tyto otázky.

1. Jaká byla atmosféra při činnostech, jak učitelé působili, jak byli kreativní? /osobnostní kompetence/
2. Jak bylo dopoledne uspořádáno a jakými činnostmi děti zaujali? /metodické kompetence/
3. Jak komunikovali s dětmi, jak řešili vzniklé problémy? /sociální kompetence/
4. Jaké používali metody, techniky dramatické výchovy, vstupovali do role? /odborné kompetence/

### **4.3 Metodologie výzkumu**

V průběhu výzkumného šetření jsem použila následující výzkumné metody:

1. Metodu dotazníkového šetření jsem zvolila k získání dat. Kvantitativní výzkumem jsem zjistila pojetí dramatické výchovy mezi předškolními pedagogy v Jindřichově Hradci.

2. Metodu pozorování praktických činností učitelek jsem zvolila k získání povědomí o vybavenosti pedagogů v oblasti profesních kompetencí a dalšímu následnému zhodnocení.

## 5 Dotazníkové šetření

### 5.1 Dotazník

Vážené kolegyně,

prosím o vyplnění krátkého dotazníku, který bude použit pro výzkumnou část diplomové práce. Děkuji za ochotu Dita Mňuková

Uveďte, prosím, vaše vzdělání a praxi v oboru.

Setkala jste se v průběhu dosavadní praxe s dramatickou výchovou? Pokud ano, tak kdy a kde?

Absolvovala jste během své praxe nějaké semináře - jaké?

Když se řekne dramatická výchova, vybaví se Vám?

Považujete dramatickou výchovu za důležitý prvek v předškolním vzdělávání?

Jaké dovednosti / kompetence / by měl mít učitel dramatické výchovy?

Která, z výše uvedených, nejvíce charakterizuje Vaši práci s dětmi při dramatické výchově?

Zařazujete dramatickou výchovu do činností v MŠ? Pokud ano, tak jak často ve srovnání s ostatními výchovami?

Inspiraci a náměty pro dramatickou výchovu čerpáte...

Jaké metody dramatické výchovy znáte, které případně využíváte?

Za hlavní principy dramatické výchovy považujete?

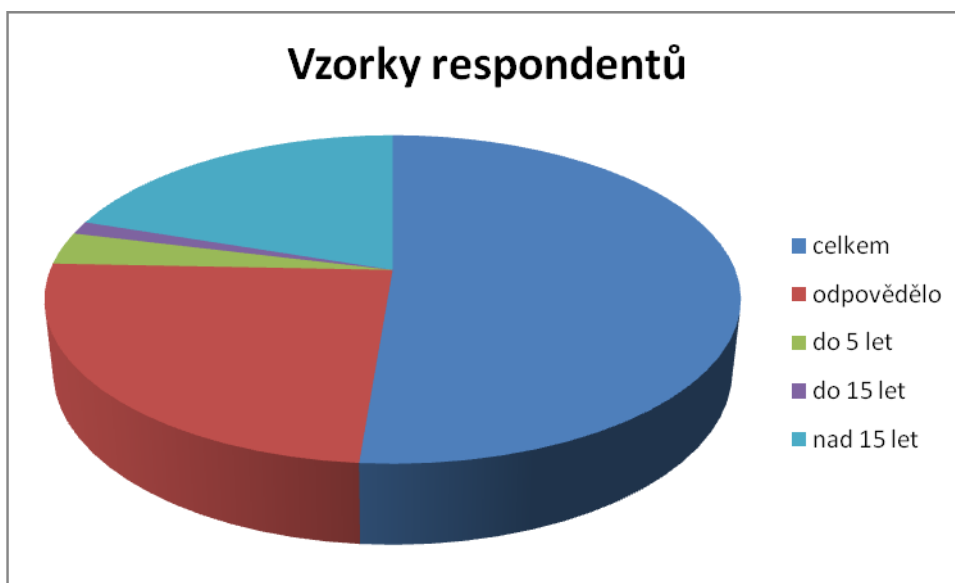
Odborníky na DV v naší republice jsou.



## 5.2 Charakteristika vzorku respondentů

Z původně 80 rozeslaných dotazníků jsem získala zpět 38. Respondenty jsem rozdělila podle pedagogické praxe do třech věkových kategorií. Vzorek respondentů tedy tvořilo 38 učitelek mateřských škol, z toho 5 učitelek mělo do 5 let praxe, 2 učitelky měly praxi v rozmezí 6 až 15 let. V rozsahu 16 a více let praxe bylo zbývajících 31 učitelek.

Graf č.1



Dalším kritériem zkoumání bylo úplné střední odborné vzdělání či dokončené vysokoškolské vzdělání. Z již výše zmiňovaných 38 respondentů bylo 31 středoškolsky vzdělaných v oboru učitelka mateřské školy, zbývajících 7 respondentů má dokončené vysokoškolské vzdělání taktéž v pedagogickém oboru.

Graf č.2



### 5.3 Pojetí dramatické výchovy mezi předškolními pedagogy v J. Hradci

K zjištění tohoto faktu mi pomohlo několik otázek z dotazníku.

#### *Setkala jste se v průběhu dosavadní praxe s dramatickou výchovou?*

Z 38 dotázaných se 32 respondentů již setkala s dramatickou výchovou během své praxe a pouze 6 odpovědělo, že se dosud neseťkali s touto výchovou. 29 respondentů uvedlo, že se setkali s dramatickou výchovou před více než osmnácti lety, kdy probíhaly intenzivní kurzy dramatické výchovy v našem městě. V průběhu středoškolského nebo vysokoškolského studia se s dramatickou výchovou setkala dalších 9 respondentů.

Graf č.3



### ***Zařazujete dramatickou výchovu do činností v MŠ?***

Z 38 respondentů považuje dramatickou výchovu za jednu z nejdůležitějších forem práce 32 z nich. Zařazují ji především jako samostatnou složku výchovy, která prolíná všemi dalšími činnostmi v průběhu dne v mateřské škole. Zbývajících 6 respondentů uvedlo, že nezařazují dramatickou výchovu do svého výchovně vzdělávacího procesu vůbec a vnímají ji jako zcela nepotřebnou pro dětský rozvoj.

Graf č.4



### ***Jaké metody, principy a odborníky dramatické výchovy znáte?***

Konkrétních odborných znalostí z oboru dramatické výchovy se dotýkaly tři otázky. Na tyto tři otázky odpovědělo z 38 respondentů 20 respondentů správnou znalost metody a principů dramatické výchovy, taktéž znali některé odborníky, kteří se dramatické výchově věnují. Částečnou znalost uvedlo 12 respondentů a 6 respondentů neodpovědělo vůbec. Jako důležité osobnosti z tohoto oboru byli jmenováni: J. Provazník, J. Valenta, E. Machková, Z. Jirsová, E. Svobodová, H. Švejdvá, R. Marušák, I. Neumanová.

Graf č.5



## **5.4 Závěr kvantitativního výzkumného šetření**

### **Jak je v dnešní době dramatická výchova v mateřské škole v Jindřichově Hradci pojímána?**

Na základě dotazníkového šetření mohu konstatovat, že učitelky mateřských škol v Jindřichově Hradci se v převážné většině setkaly s dramatickou výchovou v průběhu své praxe či v rámci studia. Zejména se jedná o učitelky s dlouholetou praxí, které dříve navštěvovaly odborná školení dramatické výchovy, které dennodenní práce s dětmi a znalost dětské duše přivedly k tomu, jak profesionálně s dětmi pracovat.

Za zmínku stojí, že 29 pedagogů se setkalo s dramatickou výchovou při seminářích více než před 18 lety a stále ji považují za jeden z nejvýznamnějších prvků předškolního vzdělávání, který prolíná všemi činnostmi v mateřské škole. Dramatickou výchovu si vybavují pod pojmy: příjemná atmosféra, zábava, zážitek, zajímavé hry a improvizace. Inspirace a náměty pro svou praxi čerpají převážně z časopisů a knih, zabývajících se tímto tématem, bohužel však nenavštěvují žádná školení či odborné semináře zaměřené tímto směrem. Pedagogové mají i částečné znalosti z teorie dramatické výchovy v oblastech metod a principů.

Zjištění: Opravdu mě překvapila míra praktického využití dramatické výchovy v našem městě. Předpokládala jsem, že dramatická výchova je v současné době v mateřské škole trochu opomíjena a zaostává za horou papírů, diagnostik a evaluačních hodnocení. Jsem sama nadšena tím, že tomu tak není a zbývá čas na hru a dětskou duši.

## 6 Pozorování

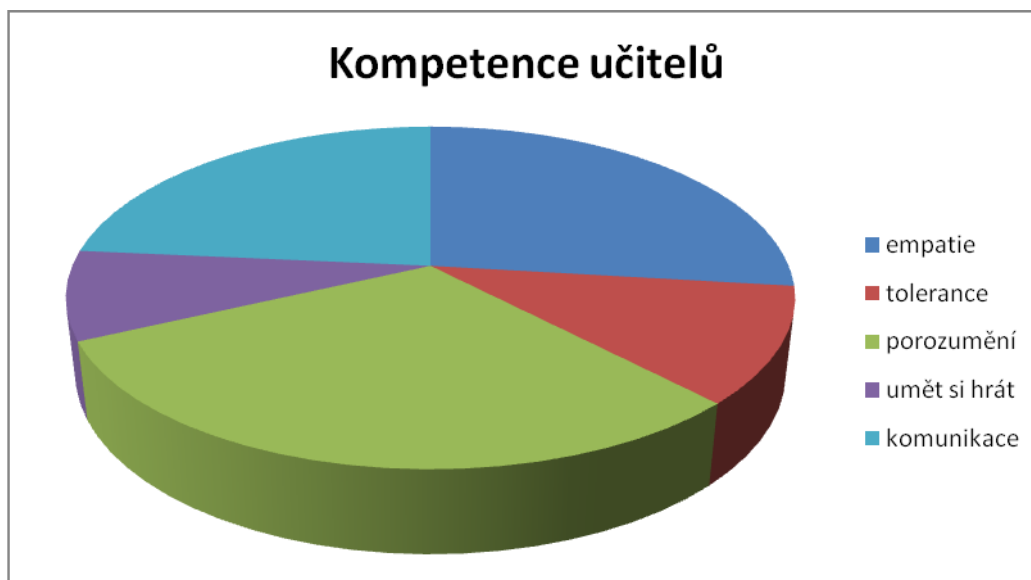
### **Jakými kompetencemi jsou vybaveni pedagogové využívající dramatickou výchovu k výchově a vzdělávání dětí v mateřských školách v Jindřichově Hradci?**

Metodu pozorování praktických činností učitelek, které využívají dramatickou výchovu v praxi, jsem zvolila k získání povědomí o vybavenosti pedagogů v oblasti profesních kompetencí. Z grafického znázornění vidíme odpovědi respondentů z dotazníkové části. Graf znázorňuje autoevaluaci respondentů, tedy jakými dovednostmi či profesními kompetencemi jsou podle sebe nejvíce vybaveni.

### ***Jaké profesní kompetence v oblasti dramatické výchovy by měl mít předškolní pedagog a kterými disponují pedagogové v J. Hradci?***

V zjišťující dotazníkové otázce jsem slovo kompetence nahradila pojmem dovednosti, pro lepší objasnění pojmu, což se v závěru pozorování ukázalo, jako velmi významné viz str. 89. Všechny odpovědi měly společného jmenovatele a tím byla: empatie, tolerance, porozumění, komunikace s dětmi a umění si hrát. Na tuto otázku odpovědělo všech 38 respondentů. Nejvíce u pedagogů dramatické výchovy převažuje schopnost porozumění 36, poté schopnost empatie 32. Důležitost komunikace s dětmi uvádělo 28 respondentů a pro 13 respondentů je při dramatické výchově důležitá schopnost tolerance.

Graf č.6



Přímé pozorování praktických činností jsem prováděla u pěti respondentů, kteří odpověděli, že do své výchovné práce zařazují dramatickou výchovu.

### 6.1 Podzimníčci – integrovaný blok respondent A

V období října jsem navštívila první mateřskou školu, kde jsem byla přítomna dopolední činnosti s dětmi a při které jsem provedla výzkumné pozorování.

Skupina dětí byla ve věkovém rozpětí 5 až 6 let, počet dětí 22. Integrovaný blok nesl název **Podzimníčci** a byl naplánovaný na jeden týden, já jsem byla přítomna v druhém dni realizace tohoto bloku. Před zahájením činnosti mi paní učitelka představila realizovaný integrovaný blok s jeho záměry i výstupy. Učitelka při své edukační činnosti využila prostředky dramatické a enviromentální výchovy.

Charakteristika integrovaného bloku: týdenní tematický celek Podzimníčci seznamuje děti s podzimem jako ročním obdobím, lesem a přírodninami. Cílem je rozvíjení kladného vztahu k přírodě, pobyt dětí v lese, poznávání přírodních materiálů a rozvoj dětské fantazie. Propojení dramatické a environmentální výchovy.



### Záměry:

- naučit se orientovat v prostoru
- rozvíjet všechny smysly
- naučit se respektovat druhé a umět se přizpůsobit
- vést děti k estetickému vkusu
- vytvářet pozitivní vztah k místu a prostředí, ve kterém žijeme
- rozvíjet tvořivost a fantazii
- učit děti všimnout si změn v přírodě

### Očekávané výstupy:

- dítě dokáže mluvit o změnách, ke kterým dochází v přírodě na podzim
- zná prostředí lesa a jeho obyvatele
- dokáže využít různé druhy přírodnin ke hře i tvořivé činnosti
- dokáže rozlišit přírodniny podle hmatu, lesní ovoce podle chuti
- umí se orientovat v prostoru lesa

Motivace: paní učitelka využila maňáška, skřítku Stromovouse, který vyprávěl dětem o tom, jak to v přírodě chodí a co je v lese krásné a co nebezpečné – motivační příběh

Komunitní kruh: úvodní povídání s dětmi. „*Co se děje v přírodě na podzim?*“, „*Co se děje se stromy a co dělají zvířátka?*“, „*Čím lidé mohou lesu ublížit a čím naopak pomoci?*“, „*Chtěli byste se na den stát lesními skřítky?*“ (jak byste se děti jmenovaly, kde byste v lese žily, čím byste se živily, měly byste za kamarády nějaká lesní zvířátka)

Seznámení s písní: *V lese* – děti doprovázely melodii hrou na hudební nástroje

Příprava prostředí: děti společně s paní učitelkou z látek, z přírodnin a stavebnice vytvořily příbytek pro lesní skřítky

Výtvarná a pracovní činnost: děti si předchozí den nasbíraly přírodniny a z nich si zdobily vlastní kostýmy

Skřítky ožívají. Prezentace dětí - každý skřítek se představí ostatním jménem a řekne něco o sobě (vznikala jména jako: Mechovník, Šmudla, Trdlo, Kloboučník, Jiřík, Listovník, Tajtrdlík aj.)



Hudebně-pohybová činnost: Ples skřítků – tanec na hudbu s cd

Hra v roli: děti si hrály na lesní skřítky, vařily, tančily, chodily na procházku apod.

Říkanka s pohybem:

#### **Mechovní skřítkové**

Che che che, me che che na palouku v kapradí,  
mechovní skřítkové píšťalky si naladí.  
Tra la lí, do dále písnička se ponese,  
mechovní skřítkové rozběhnou se po lese.  
Hop a skok přes potok, přes borůvčí, přes mlázi,  
mechovní skřítkové švandu nikdy nezkazí.  
Houpy hou, právě jdou, už minuli mech i vřes,  
mechovní skřítkové přátel mají plný les.

### **6.1.1 Závěr pozorování:**

#### **1. Jaká byla atmosféra při činnostech, jak učitelky působily, jak byly kreativní? /osobnostní k./**

Klima třídy na mě v této mateřské škole působilo velmi dobře. Z pohledu osobnostních kompetencí jsem u učitelky vyzorovala, že byla milá, empatická, trpělivá, usměvavá, dokázala být také důsledná a spravedlivá, plně respektovala individualitu dětí. Její činnosti byly kreativní, byla nápaditá a nabízené činnosti se vyznačovaly citem pro umění a uměleckou tvořivostí.

V případě řešení konfliktu mezi dětmi jsem si všimla nespravedlivého uzavření sporu o hračku, kdy učitelka nebyla účastníkem sporu a nezjistila, co se v danou chvíli přihodilo a přesto rázně rozhodla. Tento způsob zcela neodpovídá způsobům efektivní komunikace. Při řešení konfliktů a problémů používala učitelka spíše způsoby neefektivní komunikace.

#### **2. Jak bylo dopoledne uspořádáno a jakými činnostmi učitelky děti zaujaly? /metodické k./**

Organizaci celého dopoledne měla učitelka promyšlenou, činnosti plynule navazovaly, děti však měly dostatek prostoru na spontánní reakce, hry i projevy. Učitelka pro děti připravovala práci ve skupinkách, ve dvojicích i pro jednotlivce. Společné činnosti dětí byly organizované často v kruhu a učitelka u dětí dokázala vzbudit zájem o nabízené aktivity. Vybavenost v oblasti metodických kompetencí byla v případě respondenty A velmi dobrá. Vzhledem k tomu, že na konci dopolední činnosti neproběhlo žádné zhodnocení, zaujala děti z mého pohledu nejvíce hra v roli, kdy se „vtělily“ do role skřítků a další činností byl spontánní tanec za doprovodu hudby.

#### **3. Jak učitelky komunikovaly s dětmi, jak řešily vzniklé problémy? /sociální k./**

Učitelka během své výchovné činnosti využívala verbální i neverbální způsoby komunikace, její mluvní projev byl srozumitelný a spisovný, dokázala pracovat s

hlasem tak, aby děti dle potřeby ztišila či zaujala. V průběhu komunitního kruhu učitelka plně dětem naslouchala, přijímala jejich myšlenky a projevovala zájem o jejich vyjádření. Při použití rekvizity (maňásek – skřítek Stromovous) dokázala svým hlasem zcela odhalit charakteristiku této postavy. Učitelka používala při komunikaci s dětmi zejména způsoby efektivní komunikace a to především popis a konstatování, informaci a sdělení, ale také možnost volby. Při vzniklých konfliktech mezi dětmi často použila způsoby neefektivní komunikace, zejména zlehčování situace, srovnávání s ostatními dětmi a také poučování.

#### **4. Jaké metody a techniky dramatické výchovy učitelky používaly? /odborné k./**

Učitelka hned v úvodu výchovně vzdělávací práce využila motivační příběh, který sama vyprávěla za pomoci rekvizity (maňásek – skřítek Stromovous). Následně učitelka podle svého názoru použila techniku komunitního kruhu, avšak vzhledem k teoretickým poznatkům se z mého pohledu jednalo o diskuzi. Děti při této činnosti pouze zodpovídaly pokládané otázky a diskutovaly o různých možnostech řešení, neobjevila se zde žádná pravidla specifická právě pro komunitní kruh. Další technikou, kterou učitelka použila, byla hra v roli, kde se děti se ocitly v roli skřítků. Učitelka společně s dětmi vstoupila do role a byla součástí této hry. Jako poslední byla využita technika simultánní pantomimické ilustrace, děti společně s učitelkou souběžně s říkadlem předváděly děj za pomoci pohybu.

Závěr pozorování:

**Respondentka A**, během své dopolední činnosti použila několik metod dramatické výchovy, což se shoduje s pozitivní odpovědí z dotazníku, kde uvedla, že ve své výchovně vzdělávací činnosti využívá dramatickou výchovu. Dopolední činnosti byly propojené s environmentálním vzděláváním dětí a dramatická výchova zde byla součástí propracovaného celku. Respondentka byla výborně vybavena metodickými kompetencemi, kde jsem mohla sledovat plynulou propojenost výchov a celostní charakter vzdělávání. Při práci s dětmi bylo vidět, že je velice kreativní, nápaditá, umí pracovat s příběhem i rekvizitou. Zařadila hru v roli, vstoupila do role a byla schopná i bočního vedení. Vzhledem k tomu, že však v dotazníkovém šetření nespécifikovala

žádné metody a principy, které při dramatické výchově používá soudím, že teoretickou podstatu nezná.

V dotazníkovém šetření dále respondentka A uvedla, že je vybavena těmito kompetencemi: empatií, porozuměním, komunikativností a tolerancí. Z mého pozorování jsem dospěla k názoru, že je zcela určitě vybavena osobnostními a metodickými kompetencemi, což potvrdila při své výchovně vzdělávací činnosti.

## **6.2 Barevné týdny – integrovaný blok respondent B**

V období listopadu jsem provedla další návštěvu. Skupina dětí byla ve věkovém rozpětí 3 až 6 let, počet dětí 18. Integrovaný blok nesl název **Barevné týdny**, já jsem byla přítomna v druhém týdnu realizace.

Charakteristika integrovaného bloku: tento integrovaný blok byl naplánovaný na pět týdnů – červený, žlutý, zelený, modrý a duhový týden. Projekt proběhl za velké spolupráce rodičů, byl realizovaný ve třídě pro děti ve věku 3 až 6 let. V každém týdnu přicházely děti do mateřské školy tematicky oblečené.

### Záměry:

- rozvíjet tvořivost a fantazii dětí předškolního věku
- upevňovat pozornost a soustředění
- seznámit děti s tematickými písničkami, říkankami, pohybovými hrami
- upevňovat poznání, rozlišování a pojmenování základních barev i jejich odstínů
- rozvíjet větší spolupráci s rodiči
- připravit dětem příjemné a dostatečně podnětné prostředí pro poznávání a získávání vědomostí
- pozorovat a vnímat barvy v přírodě
- umět vyjadřovat vlastní přání i pocity
- rozvíjet u dětí komunikativní dovednosti (verbální i neverbální)
- rozvíjet prosociální chování ve vztahu k ostatním lidem

### Výstupy:

- dítě umí pojmenovat základní barvy a jejich odstíny
- zná říkanky, písničky i pravidla her
- umí vyjadřovat svá přání, požadavky i pocity
- umí se soustředit, je zvědavé, má zájem o nabízené činnosti
- respektuje druhé, dokáže je požádat o pomoc i pomoc nabídnout
- dokáže tvořit, zná postupy různých výtvarných technik

Dohoda s rodiči o barevném oblékání dětí, v MŠ – krabice – látky, čepice, klobouky, šátky, krepový papír (vše v odstínech žluté barvy).

Motivace: poslech příběhu „O zlaté rybce“



Stavba: děti měly za úkol postavit žlutou stavbu z čehokoliv, vymýšlení názvů pro tuto stavbu (žluťásek, sluníčko, žlutý domeček, žlutá ponorka atd.), vymýšlení zvuků, které v této stavbě mohou děti slyšet – sluchová a artikulační cvičení

Asociační kruh: „*Kdybych byl rybářem, co bych si přál?*“

Výtvarné činnosti: výroba zlaté rybky z papíru, vytvoření prostorového objektu – rybník plný zlatých rybek, děti vystříhovaly a nalepovaly šupiny

Říkanka s pohybem: děti předváděly

### **Sluníčko**

Sluníčko se vyspinkalo,  
umylo se v ranní rose,  
zamrkalo, protáhlo se,  
na oblohu utíkalo.

Hudební činnost: „Barevná písnička“, hra na dětské hudební nástroje – vymýšlení melodie pro žlutý týden

Hra na tělo – „*Jak se sluníčko kutálí?*“, „*Jak se ryba dorozumívá?*“, „*Jak ryba roste?*“, „*Jak sluníčko hřeje?*“ apod.

Komunitní kruh - posílání předmětu (žlutého jablíčka), vyjadřování vlastních pocitů, prožitků – co se mi líbilo x co se mi nelíbilo

Výstava - prohlídka výrobků a obrázků

## **6.2.1 Závěr pozorování:**

**1. Jaká byla atmosféra při činnostech, jak učitelky působily, jak byly kreativní?  
/osobnostní k./**

Návštěva této mateřské školy ve mně vzbuzovala pocity klidu, lásky, pochopení, respektu, řádu a tolerance. K vytvoření pozitivních vztahů mezi dětmi ve třídě využívá učitelka jeden z nejlepších nástrojů a tím je již osvědčený komunitní kruh. Byla velmi empatická, naslouchala dětem, působila přátelsky a trpělivě. Klid a trpělivost se odrážely do celkového klimatu této třídy, učitelka byla pro děti v tomto směru velkým vzorem, což se odráželo do celkové atmosféry třídy. Ve třídě převládala klidná a

pozitivní atmosféra. Naprosto nenásilnou formou si dokázala sjednat respekt a vzbudit u dětí zájem o nabízené aktivity. Nabídka aktivit byla velmi rozmanitá a dynamická, střídaly se aktivity klidné, pohybové, hudební, tvořivé apod.

Učitelka u dětí různého věku plně respektovala jejich specifika a na základě toho volila činnosti s různou formou obtížnosti. Z mého pozorování vyplývá, že učitelka je velmi dobře vybavena sociálními kompetencemi a díky nim je schopná předávat svým svěřencům důležité lidské hodnoty a mravní způsoby jednání, které mohou využít v dalším životě.

## **2. Jak bylo dopoledne uspořádáno a jakými činnostmi učitelky děti zaujaly? /metodické k./**

Na celou dopolední činnost s dětmi byla učitelka dobře připravena, pomůcky měla předem připravené a činnosti rozvržené a promyšlené. Z její práce byla cítit systematickosti, plánovitost a celistvost při činnostech. Věděla předem, s jakými záměry k dětem přistupuje. Činnosti v průběhu celého dopoledne byly zacíleny do oblastí dramatické výchovy. Učitelka upřednostnila spíše aktivity skupinové, organizované v kruhu. Z mého pohledu byly děti z celého projektu velmi nadšené, měly radost, že do celé činnosti byli zapojeni také rodiče, což se domnívám, že umocnilo jejich větší prožitek. Doslova s horlivostí se pouštěly do vybudování „žluté“ stavby, v ní pak probíhaly spontánní hry, které byly jejich oblíbenou činností.

## **3. Jak učitelky komunikovaly s dětmi, jak řešily vzniklé problémy? /sociální k./**

Mluvní projev učitelky byl klidný, srozumitelný, spisovný. K dětem přistupovala vstřícně s pochopením a byla obdařena velkou trpělivostí. Učitelka využívala ve většině případů spíše způsoby efektivní komunikace. Při tomto třídním projektu probíhala velká spolupráce a častá komunikace s rodiči. Komunikace učitelky s rodiči probíhala v přátelské atmosféře, byla plná respektu, úcty a uznání. Vzniklé drobné konflikty mezi dětmi řešila učitelka spravedlivě vždy s odkazem na stanovená pravidla soužití v jejich třídě. Větší problémy řešila vždy v celé skupině dětí a to tak, že se snažila předat jim správné způsoby chování v podobě modelových situací. Kladla důraz na rozvoj



kooperativních a přátelských vztahů mezi dětmi.

#### **4. Jaké metody a techniky dramatické výchovy učitelky používaly? /odborné k./**

V průběhu výchovně vzdělávací činnosti učitelka využila několik metod a technik dramatické výchovy. V úvodu vzdělávací práce použila motivační příběh „O zlaté rybce“, kterým děti motivovala pro následující činnosti. V průběhu vypravování použila techniku zvukové koláže (čvachtání vody), aby navodila tu správnou atmosféru a využila zástupné loutky (rybáře, zlatou rybu). Další činností bylo kreativní tvoření „žluté stavby“ při kterém měly děti zcela volnou ruku, učitelka pomáhala pouze v případě, kdy byla dětmi požádána o pomoc. Dramatickou technikou, kterou učitelka použila, byl asociační kruh, při kterém děti zodpovídaly otázku: „*Kdybych byl rybářem, co bych si přál?*“.

V činnostech se také objevila simultánní pantomimická ilustrace, kdy při říkance o sluníčku děti současně pohybově ztvárnily obsah říkanky. V závěru dopolední činnosti proběhla evaluace a to hned ve dvou způsobech. Zaprvé při komunitním kruhu, kdy měly děti příležitost vyjádřit své pocity z celého dopoledne a zadruhé při výstavě výtvorů, kdy projevovaly své sympatie k vystavovaným výtvorům připravenými smajlíky či mračouny.

#### **Závěr pozorování:**

V dotazníkovém šetření uvedla respondentka B, že do své výchovně vzdělávací práce zařazuje dramatickou výchovu, což se při pozorování její výchovně práce potvrdilo. Z vlastního pozorování jsem došla k názoru, že výchovně vzdělávací činnost neodrážela pouze dramatickou oblast, ale objevovaly se aktivity z různých odvětví (výtvarné, hudební aj.) což je v mateřské škole zcela běžný způsob. Učitelka využila určité prvky dramatické výchovy, které dokázala použít ve svém námětovém celku a zároveň je propojit s aktivitami z jiných oblastí. Respondentka použila několik technik a metod dramatické výchovy a bylo z jejího projevu cítit, že má k dramatické výchově velmi dobrý vztah a často ji ve své práci s dětmi využívá. Na základě tohoto faktu je jasné, že respondentka je skvěle vybavena metodickými kompetencemi. V rovině sociálních kompetencí byla respondentka vybavena dobrou komunikativností, empatií, schopností

rozvítet pozitivní vztahy mezi dětmi, tolerancí a velkou trpělivostí. V dotazníkovém šetření navíc uvedla, že je vybavena dovedností respektovat a porozumět druhým lidem což se potvrdilo a tudíž mohu konstatovat, že je pro svou výchovnou skupinu v tomto ohledu velkým pozitivním vzorem.

### **6.3 S čerty nejsou žerty – integrovaný blok respondent C**

Skupina dětí byla ve věkovém rozpětí 3 až 6 let. Integrovaný blok byl naplánovaný na dva týdny a já jsem byla přítomna v druhém týdnu realizace tohoto bloku.

#### Záměry:

- prožít období mikulášsko-čertovské s tím, že čertů není třeba se bát
- upevňování pravidel (co vadí mně, nedělám druhému)
- podporování fantazie a představivosti
- rozvíjení výtvarných a pracovních dovedností
- rozvíjení sociálního porozumění a chování
- učení se nezávislému myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek
- osvojování si práce ve skupině = kooperaci
- rozvíjení schopnosti rytmického cítění
- učit se naslouchat druhým
- rozvíjení pohybových dovedností pomocí hudebně-pohybových her

#### Výstupy:

- dítě umí písničky, říkadla k tématu
- dítě zná pravidla pohybových her
- dítě umí zachytit a vyjádřit své prožitky dramatickou improvizací
- dítě dokáže rozlišit pocity jako například: naštvaný, unavený, spokojený a snaží se je vyjádřit
- dítě umí verbálně vyjádřit své myšlenky
- dítě umí hledat řešení situace
- dítě umí rozlišit špatné a dobré chování
- dítě využívá své fantazie při výtvarné tvorbě

### Motivace: Pohádka Čert a Káča

Paní učitelka přečetla dětem pohádku a pak si společně vyprávěli o čertech, Mikulášovi i andělovi, jestli k nim domů zavítají, jestli se na ně těší a jestli se jich někdo bojí? Jak to vlastně v tom jejich pekle vypadá? Co čerti rádi dělají? A jak se chovají?

### Nabídka pracovních a výtvarných činností:

Výroba čertích rohů – malba akvarelem – „Jaké je asi v pekle teplo?“- zapouštění červené akvarelové barvy do vlhkého podkladu. Na suché potom nakreslily kruhovou výseč, vystřihly a spojily s gumičkou v rohy.

Práce s potravinou - čerti ze sušeného ovoce – sušené ovoce – švestky a hrozinky spojovaly děti špejlí, z kratších vytvářely ruce, z delších špejlí vytvářely nohy a tělo. Jako podstavec použily jablko. Metla je z drobného chrastí, dlouhý jazyk z červeného filcu nebo papíru.

### Svolávací rituál:

*„Dobrý den, dobrý den, pojd'te všechny děti sem, dobrý den dobrý den, ať je krásný celý den.“*

### Asociační kruh:

Paní učitelka posílá po kruhu čertí rohy a ptá se: *„Když se řeknou rohy, napadne mě?“*  
*„Co by to mohlo být, kdyby to nebyly rohy?“*

### Seznámení s prostředím pekla:

Diskusní kruh s využitím fantazie a tvořivosti dětí. Čerti žijí v pekle. *„Jak asi takové peklo vypadá?“* *„A jak vypadá čert?“*

### Pantomimické znázornění obsahu říkadla:

*Hudry, hudry, dupy, dupy,  
čert k nám leze do chalupy.  
Hudry hudry, už tu je,*

*už na okna bubnuje!  
Dlouhý ocas, krátké uši,  
tedy, čerte, ti to sluší!  
Celý černý, samý chlup,  
metlou dělá šupy, šup!*

#### Pohybová hra:

Vrchní čert Lucifer má nejrůznější úkoly pro čerty: co donést, spravit, uklidit, cesta v pekle – po 1 noze, plazit se, lézt skákat apod., cesta – jeden má zavázané oči, druhý ho cestou vede

#### Čertovská muzika:

*Budliky, budliky, my jsme čerti z pekla,  
budliky, budliky, Káča by se lekla.  
Budliky, budliky, ve velikém pytli  
nosíme nezbedy, které jsme si chytli.  
Na nás nářky neplatí, my jsme čerti rohatí.*

Zpěv s taneční a pohybovou kreací a hra na Orfovy hudební nástroje (bubínek, ozvučná dřívka, dřevěný blok, činelky, činel s paličkou, drhlo, rolničky), ale i různá jiná chrastidla, hřebeny, kuchyňské předměty aj.

Výskoky a poskoky, hra na tělo, natřásání těla, tanec a lezení po čtyřech, tanec ve dřepu, ve dvojicích zády k sobě, tanec s ocasem apod.

Štronzo – děti zaujmou čertí postoj a pokusí se v něm chvíli nehybně vydržet. (úder do bubínku při konci písně „čerti rohatí“, konec štronza se znovu začínajícím zpívání „budliky“)

#### Horká židle:

Uprostřed herny je židle, na ní položené rohy. Jedno z dětí usedá, dává si rohy na hlavu a stává se čertíkem Karlíkem. Ostatní děti mohou pokládat čertíkovi jakoukoliv otázku. Čertík ví, že si může rohy sundat a odejít.



### 6.3.1 Závěr pozorování

#### 1. Jaká byla atmosféra při činnostech, jak učitelky působily, jak byly kreativní? /osobnostní k./

V navštívené mateřské škole bylo cítit ovzduší důvěry a spolupráce. Učitelka byla vybavena schopností vytvořit příznivou tvůrčí atmosféru. Z mého pohledu působila učitelka vážným dojmem a mnohdy velmi autoritativně. Respekt a kázeň dětí si získávala v mnohých případech spíše mocenskými slovními projevy, které jsou typické pro způsob neefektivní komunikace. Učitelka důsledně dbala na dodržování jasných pravidel společného soužití. Děti její přístup respektovaly a dávaly ji různými způsoby najevo, že ji mají rádi. Nabízené činnosti byly nápadité, vhodné pro děti předškolního věku a byly zaměřené na dramatickou výchovu. Pestrou škálou činností dokázala učitelka děti zaujmout. Vybavenost v oblasti tvořivosti, kreativity a organizace byla u učitelky rozvinuta ve velké míře.

## **2. Jak bylo dopoledne uspořádáno a jakými činnostmi učitelky děti zaujaly? /metodické k./**

Na organizované činnosti byla učitelka velmi dobře připravená, z jejího projevu bylo znát, že má vše předem promyšlené a připravené. Z pohledu prostorového uspořádání volila učitelka zejména činnosti v kruhu a také volné rozmístění dětí po třídě. Pozornost a zájem dětí učitelka dokázala podpořit zajímavou nabídkou činností a dále pak střídáním aktivit pohybových, dramatických, literárních a hudebních. Ze spontánních projevů dětí jsem vyzorovala, že je celkově toto téma baví a zajímá. Do nabízených činností se pouštěly s radostí a očekáváním.

## **3. Jak učitelky komunikovaly s dětmi, jak řešily vzniklé problémy? /sociální k./**

Učitelka využívala způsoby verbální i neverbální komunikace, používala gest, očních kontaktů a také tělesných kontaktů (pohlazení, obětí). Svě vlastní pocity učitelka vyjadřovala ne pouze slovně, ale také dynamickou gestikulací a mimikou. Při vlastní komunikaci s dětmi používala spíše způsoby neefektivní komunikace, jako například časté kritizování a poukazování na chyby dítěte. Konflikty mezi dětmi řešila velmi rázně a striktně, byla důsledná a vždy při jejich pochybení zdůraznila, jak by se měly chovat správně. Děti její postoj respektovaly, avšak neměly příliš mnoho možností vše objasnit nebo vysvětlit. I přes všechnu přísnost paní učitelky bylo vidět, že má děti ráda a že jim rozumí.

## **4. Jaké metody a techniky dramatické výchovy učitelky používaly? /odborné k./**

Také v případě tohoto tématu byl využit motivační příběh, na jehož základě učitelka dále rozvinula diskuzi k tématu čertů, andělů a Mikulášů. Diskuze použita hned v úvodu vedla k rozvoji dalších činností. Z vlastního pohledu soudím, že diskuze v tomto případě mohla být propojená s dramatickou situací, prostor k tomu se vybízel a učitelka by tímto prostředkem získala atmosféru ještě více a dominantněji zaměřenou na dramatickou výchovu. Dopolední činnost byla dále obohacena o výtvarné a pracovní činnosti, které mohly děti využít v průběhu celého dopoledne. Učitelka ve své

vzdělávací nabídce využila rituálu, což je často využívaná technika právě v mateřské škole. Učitelka použila během své výchovně vzdělávací činnosti čtyři metody a techniky dramatické výchovy, a to asociační kruh, simultánní pantomimickou ilustraci, štronzo a horkou židli. Celková nabídka činností byla provázána, plynule na sebe navazovaly a byly smysluplně využity. Z pohledu dramatické výchovy se jednalo o dopolední činnost obsahující pouze jisté prvky dramatické výchovy nikoliv celek zaměřený pouze na tuto oblast.

### **Závěr pozorování:**

Na základě pozorování jsem došla k závěru, že respondentka C při své výchovně vzdělávací činnosti využila několik metod a technik dramatické výchovy, což se shoduje s její pozitivní odpovědí z dotazníkového šetření. Vzhledem k dalším skutečnostem, jako jsou například specifikované metody dramatické výchovy, které respondentka uvedla v dotazníkovém šetření, soudím, že zná dramatickou výchovu v míře nejen v praktické, ale také v teoretické rovině. Z tohoto pohledu je zcela jasné, že respondentka je skvěle vybavena odbornými kompetencemi a své dovednosti uplatňuje v praxi. Její smysl pro organizaci a řád ji řadí mezi učitelky, které jsou výborně vybaveny nejen v metodických a osobnostních kompetencích, ale také v kompetencích odborných. V rovině sociálních kompetencí uvedla respondentka, že je vybavena komunikativností, porozuměním a uměním hrát si s dětmi. V průběhu pozorování se všechny uvedené dovednosti objevily.

Její přístup a způsob provedení dopolední činnosti mě utvrdil v tom, že učitelka na základě svých znalostí a vědomostí má určitý potenciál pro utváření plnohodnotných celků zaměřených pouze na dramatickou výchovu.

## **6.4 Ledový týden – integrovaný blok respondent D**

Začátkem ledna jsem navštívila mateřskou, kde jsem sledovala dopolední činnost s dětmi respondentky D. Tohoto integrovaného bloku, jsem se účastnila hned první den jeho realizace.

Charakteristika integrovaného celku: tento celek byl rozvržen do jednoho týdne, obsahoval náměty, jak prožít s dětmi pět zajímavých dnů ve znamení ledu, sněhu,

mrazu a jinovatky. Lze jej zařadit kdykoli v průběhu zimního období. Projekt byl realizován pro skupinu dětí ve věkovém rozpětí tři až šest let.

V projektu bylo využito několik metod dramatické výchovy.

Cílem integrovaného bloku bylo detailněji poznat a prožít jednu část ročního období a poskytnout dětem pestrou nabídku netradičních činností.

### Dílčí vzdělávací cíle

- rozvoj pohybových dovedností – obratnosti, postřehu, prostorové orientace
- rozvoj výtvarných dovedností a fantazie při tvořivých činnostech
- rozvoj představivosti a estetického cítění
- rozvoj paměti – nácvik textu
- rozvoj pozornosti a soustředění – poslech čteného textu
- rozvoj komunikativních dovedností – řízený rozhovor, diskuze, vyprávění na základě vlastních zkušeností a četby
- rozvoj kooperativních dovedností – kolektivní činnosti
- vytváření povědomí o dění v přírodě – počasí, roční období, rozmanitosti a krásy zimy
- upevnování významu slov: vzájemná pomoc, přátelství

### Očekávané výstupy

Dítě dokáže:

- zvládat různé překážky, reagovat na slůvko štronzo, orientovat se při pohybu ve skupině dětí
- dodržet správný postup u různých výtvarných technik, připravit si potřebný volně dostupný výtvarný materiál
- vytvořit stavbu z různého materiálu na základě vlastní tvořivosti a fantazie
- zapamatovat si jednoduchý text básničky nebo písničky
- vyslechnout čtený text
- vyjmenovat alespoň jeden znak daného ročního období
- ví, co znamená pojem přátelství a vzájemná pomoc
- vést rozhovor, odpovídat na otázky, popsat děj podle obrázku



Realizace:

Učitelka mě informovala o tom, že veškeré naplánované aktivity budou uspořádány do pěti dnů, které jsou propojeny četbou na pokračování z knihy Hanse Christiana Andersena *Sněhová královna*.

Motivace – učitelka přišla mezi děti v převleku „ledové královny“, vstup do pohádky za pomoci básničky s názvem:

*Paní Zima*

*Přijela k nám paní zima na ledovém kočáře,  
opratě má z jinovatky a ze sněhu polštáře.  
Koho cestou pohladila, ten měl tváře jako mráz.  
Koho sněhem posypala, vypadal jak sněhulák.  
Komu dýchla na okénko, měl je plné květů hned.  
Takové by žádný malíř vymalovat nedoved.*

Četba z knihy – učitelka dětem přečetla první část (babička začíná dětem číst příběh, seznamovala je s tím, jak to vypadalo, když se někde objevila Sněhová královna)

Diskuze – za pomoci ilustrací děti společně s učitelkou reprodukovaly děj první části, popisovaly postavy na obrázcích a charakterizovaly jejich vlastnosti

Asociační kruh – děti posílaly po kruhu v míse opravdový sníh (znak zimy), který putoval po kruhu, opakovaly a doplňovaly větu: „*Když se řekne sníh, napadne mě?*“ (Děti uváděly: sněhulák, sáně, koulovaná, boby, snowboard, vločka, zima aj.)



Práce s rekvizitou (paní učitelka vytvořila ze sněhu kouli) – poslala ji po kruhu a děti opakují a doplňují větu: „*Co by to bylo, kdyby to nebyla sněhová koule?*“ (Děti uváděly: bambule, nos klauna, míč, kulička aj.)

Pokusy – sníh v teple = voda, voda v mrazu (mrazák) = led

Výtvarná činnost – ledové plastiky

Děti si do připravených nádob dávaly různé přírodniny, které následně zalily vodou, společně to umístily do mrazáku

Cviky se sněhovou koulí propojené motivací (děti si za pomoci mačkání vyrobily z jemného papíru kouli) – protahování nohou, těla, stehenních a zádových svalů, nácvik rovnováhy, posilování svalů paží apod.

Písnička: „*Nekonečná zima*“

### **6.4.1 Závěr pozorování:**

#### **1. Jaká byla atmosféra při činnostech, jak učitelky působily, jak byly kreativní? /osobnostní k./**

V průběhu pozorování jsem nabyla dojmu, že v prostředí této mateřské školy panuje atmosféra plná přátelství, tolerance, dobré nálady a porozumění. Učitelka zvolila zajímavé téma, které děti bavilo a bylo evidentní, že se do činností rády zapojují. Volba příběhu byla velmi dobrá, příběh byl tematický, motivační a byl použitelný jako dramatický motiv pro určité činnosti. Nabídka činností byla pestrá, učitelka se snažila děti zaujmout, střídala činnosti vzhledem k potřebám dětí (aktivní činnosti střídaly činnosti klidové). Z učitelky bylo cítit nadšení pro svou vlastní práci a to také dokázala pozitivně přenášet na děti kolem sebe. Učitelka byla usměvavá, otevřená dětských přáním a požadavkům, empatická, přátelská a respektující.

#### **2. Jak bylo dopoledne uspořádáno a jakými činnostmi učitelky děti zaujaly? /metodické k./**

Dopolední vzdělávací nabídka byla učitelkou předem promyšlena a pečlivě připravena. Učitelka měla uspořádané pomůcky, tak aby je mohla ke své práci vhodně použít. Skupina dětí byla uspořádána často do kruhu, ale učitelka také využila uspořádání dětí ve volném prostoru (zejména při pohybových činnostech). Učitelka byla vybavena dovednostmi organizovat a řídit připravené činnosti, dávala dětem jasné a srozumitelné informace a pokyny, kterými se děti měly řídit. V průběhu dopoledne jsem vyzorovala, že děti byly činnostmi velmi zaujaté a jejich oblíbená úvodní říkanka s pantomimickým předváděním se stávala rituálem.

#### **3. Jak učitelky komunikovaly s dětmi, jak řešily vzniklé problémy? /sociální k./**

Učitelka při slovním projevu správně využívala barvu a intonaci svého hlasu, dokázala v případě potřeby děti svým hlasem ztišit, vzbudit v nich napětí, očekávání i radost,

dokázala využít dětské zvědavosti a často ukázala i svůj smysl pro humor. Při komunikaci s dětmi využívala spisovnou podobu jazyka, převážně efektivní způsoby komunikace a předkládala dětem správné komunikační vzory, které mohou děti uplatňovat při komunikaci s druhými. Dovednostmi z oblasti komunikativních kompetencí byla učitelka vybavena velmi dobře, její kultivovaný projev a využívání efektivní komunikace toho byly jasným důkazem.

Při řešení vzniklých problémů postupovala velmi spravedlivě, vyslechla obě strany konfliktu, respektovala odlišné názory dětí a dokázala na ně adekvátně reagovat. Dbala na dodržování stanovených pravidel společného soužití ve třídě a na bezpečí skupiny.

#### **4. Jaké metody a techniky dramatické výchovy učitelky používaly? /odborné k./**

Jako motivaci využila učitelka kostým sněhové královny a motivační říkanku, kterou děti učila doprovázet charakteristickými pohyby, využila metodu simultánní pantomimické ilustrace. Následovala četba z knihy Hanse Christiana Andersena *Sněhová královna*. Po četbě byla učitelkou využita metoda diskuze, při níž společně zreprodukovaly děj příběhu a učitelka pak s dětmi tak trochu filozfovala. Učitelka dokázala restrukturizovat postavy z příběhu tak, aby děti odhalily jejich pozitivní i negativní vlastnosti. Také v případě tohoto integrovaného bloku využila učitelka metodu asociačního kruhu a práci s rekvizitou. Veškeré dopolední činnosti byly obohaceny o pohybové, hudební, výtvarné i pracovní činnosti. Při spontánních činnostech a hrách dětí se objevila také hra v roli, kdy si děti z různých materiálů vytvářely kostýmy sněhové královny a hrály si na ně. Při hře v roli učitelka odhalila svou schopnost vstupovat do role a zase z ní vystupovat, libovolně dle potřeby a situace.

#### **Závěr pozorování:**

Také respondentka D uvedla v dotazníkovém šetření, že využívá dramatickou výchovu při své výchovně vzdělávací činnosti. Z pozorování vyplynulo, že respondentka opravdu používá dramatickou výchovu a dokonce, že zná a dokáže správně v kontextu použít metody a techniky dramatické výchovy. Dopolední činnost působila velmi celistvě, propojeně a s jasným cílem. Určité bloky měly velmi blízko k „čistě“

dramatické výchově, ale stejně jako u předchozích respondentek, nelze tento integrovaný celek specifikovat jako pouze dramatický.

V dotazníkovém šetření však respondentka metody a techniky dramatické výchovy nedokázala blíže specifikovat, z čehož soudím, že je používá zcela spontánně, neboť na jejím celkovém projevu bylo znát, že k dramatické výchově má kladný vztah. Mezi schopnost, které respondentka v dotazníkovém šetření uvedla, jsou porozumění, empatie, tolerance a hravost. Na základě pozorování mohu konstatovat, že respondentka je těmito sociálními kompetencemi vybavena.

## **6.5 Návštěva Grónska – integrovaný blok respondent E**

V další mateřské škole se v zimních měsících vypravovali do Grónska. Skupina dětí byla ve věkovém rozpětí 5 až 6 let. Tento projekt byl plánovaný na tři týdny a zakončením projektu byla plánovaná zimní olympiáda pořádaná v hlavním městě Grónska ve městě Nuuk.

### Záměry:

- osvojit si poznatky a vědomosti o vzdálené zemi
- rozvíjet zvědavost a zájem o nové informace
- posilovat paměť a soustředění
- naučit děti nové písničky a říkanky k tématu
- upevňovat vztahy ve skupině
- naučit se sám rozhodovat, vyjadřovat své pocity
- podporovat spontánní hru

### Výstupy:

- děti poznají na globusu, kde leží Grónsko, umějí pojmenovat obyvatele, hlavní město, zvířata, stavení
- dokážou spolupracovat a dohodnout se
- znají písničku o Grónsku a říkanku o Eskymácích
- dokážou si spontánně hrát na Eskymáky
- umí vyjadřovat své představy a přání, dokáže se sám rozhodnout

Motivace: paní učitelka vyprávěla příběh o chlapečkovi, který má jméno Nanuk (rekvizita - eskymáček), je smutný protože ve své zemi nemá žádné kamarády a tak přijel k nám a věří, že si tu najde spoustu kamarádů, každý den vypráví dětem o své zemi, děti se tak dozvídají spoustu informací o Grónsku.

Stavba: všichni si společně vytvořili iglů ve třídě, použili na to: židle, stoly, záclony, bílé látky apod.

Činnosti v iglů:

- přivítání, počítání, určování "svého" dne, zapisování počasí
- námětové hry na eskymáky - chytání ryb, vaření, hra na rodinu aj.
- společné hodování - výroba vlastní rybí pomazánky

Komunitní kruh - diskuze, rozhovory, vyjadřování vlastních přání a pocitů, vymýšlení řeči eskymáků, „*Koho bych si vzal s sebou do Grónska?*“

Pohybové činnosti:

- jízda do Grónska – letadlem, lodí, vlakem, autem, psím spřežením, sněžným skútreem (pohybové ztvárnění)
- na ledové sochy – pantomima, děti se snaží uhodnout, co socha představuje
- cesta po krách – přesun na dvou papírech (molitanech)

Výtvarné činnosti:

- iglů - stříhání papírových cihliček, lepení do tvaru iglů
- ryba na dřívku - vystřihování ryby z papíru, nalepování oka, vytvoření díry, navléknutí provázku, připevnění na dřívko
- grafomotorické cvičení - (příprava na psaní) vlny na moři, vystřihování a lepení lodí

### Hudební činnosti:

- "Grónská písnička" - Jaromír Nohavica
- říkanka "Eskymáci to jsou máci" - s doprovodným pohybem



### **6.5.1 Závěr pozorování:**

#### **1. Jaká byla atmosféra při činnostech, jak učitelky působily, jak byly kreativní? /osobnostní k./**

Učitelka v této třídě mateřské školy byla dětem pozitivním vzorem v chování, v dodržování návyků a v předávání životních hodnot. To vše působilo pozitivně na celkovou atmosféru třídy, která byla přátelská a velice příjemná. Učitelka vedla děti ke spolupráci, k pomoci druhému, k umění druhého o pomoc požádat a také k přijetí a dodržování společně stanovených pravidel soužití ve třídě. Učitelka byla k dětem vstřícná, milá, láskyplná, usměvavá a byla pro ně spíše partnerem. Byla vybavena přirozenou autoritou, kterou dokázala vhodně využít. Vzdělávací nabídka byla velice kreativní, plně respektovala specifika a potřeby dětí předškolního věku. Činnosti, které učitelka během dopoledne dětem nabídla, se dotýkaly dramatické, literární, výtvarné, pohybové i hudební oblasti. Z vlastního pozorování respondenty kladně hodnotím kompetenci osobnostně kultivující, která je v jejím případě zcela jistě vyvinuta v té správné možné míře.

## **2. Jak bylo dopoledne uspořádáno a jakými činnostmi učitelky děti zaujaly? /metodické k./**

Výchovně vzdělávací nabídka byla učitelkou předem důkladně promyšlena a připravena. Při pozorování bylo vidět, že se učitelka pečlivě připravila a že věděla co, jak a proč dětem nabídnout. Dopolední činnosti byly realizované ve třídě, střídaly se činnosti uspořádané v kruhu, dále činnosti v pracovní části a činnosti s volným uspořádáním dětí v herně. Učitelka při své práci upřednostňovala skupinové sdílení, avšak nabízela dětem činnosti, které mohou být realizované také ve dvojicích nebo jen jednotlivcem. Učitelka byla vybavena dovedností děti zaujmout a vzbudit u nich zájem o jednotlivé činnosti. Z pozorování vyplynulo, že děti nejvíce zaujala námětová hra na eskymáky a pak také pohybové aktivity.

## **3. Jak učitelky komunikovaly s dětmi, jak řešily vzniklé problémy? /sociální k./**

Komunikace učitelky s dětmi byla v přátelské rovině, učitelka mluvila spisovně, dokázala dětem naslouchat a předávala jim srozumitelné informace. Učitelka často používala neverbální způsoby komunikace, a to zejména očního kontaktu a tělesných kontaktů (pohlazení). Svým způsobem komunikace s dětmi byla pro ně pozitivním vzorem, předávala jim správné způsoby a možnosti komunikace s druhými lidmi a učila je kultivovaně zvládat své emocionální projevy. Učitelka používala efektivní způsoby komunikace a z jejího projevu bylo cítit, že zná teoretickou podstatu způsobů efektivní komunikace. V průběhu dopoledne dokázala učitelka rozeznat a řešit nehumánní postoje, jako například agresivitu a bezohlednost. Dokázala zvládnout všechny vzniklé konflikty mezi dětmi velmi efektivně. Dbala na dodržování pravidel a učila děti nahlas vyjadřovat, co se jim líbí a co se jim nelíbí. Po celou dobu byla aktivním spolutvůrcem a partnerem dětí při jakýchkoliv činnostech.

## **4. Jaké metody a techniky dramatické výchovy učitelky používaly? /odborné k./**

Učitelka v tomto integrovaném bloku použila jako motivaci vlastní vymyšlený příběh, použila metodu tvůrčího psaní, kdy měly děti příležitost vymýšlet každý den, jak to s



hlavním hrdinou dopadne. Další metodou byl každodenní rituál a hra v roli, kdy si děti vytvořily prostředí charakteristické pro Grónsko a hrály si na eskymáky. Učitelka dle svého vlastního uvážení různě vstupovala do role a zase z ní vystupovala, dokázala správně uchopit vznikající situaci, kterou děti iniciovaly a využít ji pro dramatický děj. Učitelka při hře v roli dokázala střídat a hlavně vhodně využít přímé, ale také boční vedení. Další použitou technikou z oblasti dramatické výchovy byla diskuze, narativní pantomima, při které děti pohybově ztvárnily cestu do vzdálené země, dále pak metoda živého obrazu, kdy děti ztvárnily ledové sochy a to za pomoci další dramatické techniky a tím je štronzo. V celkovém dramatickém kontextu dokázala učitelka vybírat vhodné náměty, které se hodily pro improvizaci anebo pro ztvárnění dramatické situace. Učitelka dokázala dětem co nejzajímavěji přiblížit život v Grónsku, využila při tom několik metod a technik dramatické výchovy, ale také činnosti z oblasti pohybové, hudební a výtvarné výchovy.

### **Závěr pozorování:**

Respondentka E dokázala při své výchovně vzdělávací činnosti, že dokáže využít dramatickou výchovu a také, že zná a umí použít techniky a metody dramatické výchovy, což se shoduje s odpovědí v dotazníkovém šetření. Z teoretického pohledu dokázala učitelka v dotazníkovém šetření specifikovat pouze jednu metodu dramatické výchovy a tou byla hra v roli, kterou při své práci využívá nejčastěji. Z toho opět vyplývá to, že učitelka je schopna a používá techniky a metody dramatické výchovy, ale nedokáže je pojmenovat. Při pozorování respondentky jsem zjistila, že učitelka je vybavena nejen metodickými a osobnostními kompetencemi, ale i velmi dobrou komunikativní schopností, kterou při dotazníkovém šetření neuvedla.

Celkový závěrečný pohled ukazuje, že poslední respondentka zvládla zcela nejlépe vytvořit dramatický celek, ve kterém bylo využito několik technik a metod dramatické výchovy.

## **6.6 Závěr pozorování a kvalitativního výzkumného šetření:**

### **Jakými kompetencemi jsou vybaveni pedagogové využívající dramatickou výchovu k výchově a vzdělávání dětí v mateřských školách v Jindřichově Hradci?**

Praktické pozorování jsem provedla u pěti učitelek mateřských škol v Jindřichově Hradci. Zejména se jednalo o učitelky s dlouholetou praxí, které dříve navštěvovaly odborná školení dramatické výchovy a umožnily mi /i přes obavy, jaké to bude.../ provést následující část.

Každodenní práce s dětmi, znalost dětské duše a znalost oboru dramatická výchova je přivedly k tomu, jak profesionálně s dětmi pracovat. Disponují ve velké míře sociálními a osobnostními kompetencemi, mezi které řadí empatii, porozumění, toleranci, trpělivost a schopnost rozvíjet pozitivní vztahy mezi dětmi. Tyto pojmy znají a umějí s nimi pracovat ve prospěch dětí i svůj. Využívají i některých principů, metod a technik dramatické výchovy, které umí výborně metodicky propojit.

Pojem kompetence pedagoga však většina z nich slyšela při rozhovoru se mnou prvně. V závěru praktických následků a při přátelské rozhovoru u kávy se samozřejmě ptaly, jakým tématem se zabývám. Z tématu byly překvapené a tak se ukázalo, že v dotazníkové části nahrazení odborného slova kompetence bylo pro ně stěžejní. Pedagogové znají a denně se setkávají s pojmem klíčové kompetence dětí, ale opravdu neznají pojem kompetence pedagoga. Tudíž si myslím, že se neustále zabýváme dítětem ve všech jeho podobách, ale pedagog se nezabývá sám sebou a nepracuje na sobě. Není schopen propojit reflexi a autoevaluaci se s uvědoměním si toho, jakými profesními kompetencemi disponuje a dále na sobě odborně pracovat.

## 7 ZÁVĚR

Záměrem této práce bylo objasnit kompetence učitelky mateřské školy pro dramatickou výchovu. Co vše musí předškolní pedagog využívající dramatickou výchovu v praxi zvládat, čím vším musí být vybaven, aby mohl přinést dětem prožitek ze hry, na který budou dlouho vzpomínat? Tyto otázky jsem si pokládala v úvodu práce a odpověď přináším zde.

V oblasti dramatické výchovy musí učitelka neustále rozvíjet vlastní kreativitu, fantazii, tvořivost a hledat cesty, jak ji probudit i v dětech. Jedním z nejdůležitějších předpokladů je, aby byla vybavena základními hereckými předpoklady, proto aby uměla zahrát různé situace a vzbudila zájem dětí pro zapojení do hry. Měla by však mít i duši dítěte, hrát si s nimi tak, aby pro ně byla partnerem a vytvářela vhodnou emoční atmosféru.

Současné poznatky psychologie dokazují, že právě v tomto věku je dítě nejvnímavější k vnějším podnětům a nejsnáze přijímá autoritu dospělých. Často je to právě učitelka mateřské školy, která je pro dítě po rodičích a prarodičích největší autoritou. Jedním z předpokladů úspěšného aplikování dramatické výchovy do mateřské školy jsou odborné kompetence pedagoga. Znalost metod, technik, principů a umění vstoupit do role, na kterých je dramatická výchova založena. Nejen však teoretické znalosti, ale propojenost metodických, sociálních a osobnostních kompetencí, utváří celkovou osobnost pedagoga dramatické výchovy. Pedagoga, pro kterého není důležitý výsledek, ale samotný proces dramatické výchovy.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že většina učitelek mateřských škol v Jindřichově Hradci považuje dramatickou výchovu za jeden z nejvýznamnějších prvků předškolního vzdělávání, který zařazují do všech činností v průběhu dne. Zejména se jednalo o učitelky s dlouholetou praxí, které dříve navštěvovaly odborná školení dramatické výchovy. Dennodenní práce s dětmi a znalost dětské duše je přivedly k tomu, jak profesionálně s dětmi pracovat. Po praktické stránce tedy vědí, jak pracovat, ale teorií se zabývá málokdo. Pedagogové znají a denně se setkávají s pojmem klíčové kompetence dětí, ale opravdu neznají pojem profesní kompetence pedagoga. Tudíž si myslím, že se neustále zabýváme dítětem ve všech jeho podobách, ale pedagog se nezabývá sám

sebou a nepracuje na sobě. Myslím, že je to škoda, protože nejen praktické dovednosti a pedagogický um, ale i teoretické znalosti mohou práci s dětmi obohatit a zkvalitnit. Propojení teorie s praxí nám dodá jistotu, že to co děláme, je správné a vede k prospěchu dítěte. Nejen však k prospěchu dítěte, ale také k posunu pedagoga a většímu rozhledu v oboru. K možnosti reflexe, autoevaluace a tím schopnosti si uvědomit, jak bych mohl postupovat příště lépe a jak využít nové odborné poznatky pro vytvoření příznivého klimatu ve třídě.

Jsem toho názoru, že by bylo výborné, opět nabídnout učitelkám mateřských škol v našem městě setkání s dramatickou výchovou v podobě dlouhodobějších seminářů, která by propojovala praxi s teorií a umožňovala pedagogům se v tomto oboru dále zlepšovat.

## **ABSTRAKT:**

Práce je rozdělena do dvou celků, na teoretickou část a empirickou část.

Teoretická část se v první kapitole věnuje obecně předškolnímu vzdělávání. Výchovně vzdělávacímu poslání mateřských škol v souladu s RVP PV, specifikám dítěte předškolního věku, učiteli mateřské školy a jeho profesním kompetencím. Druhá a třetí kapitola teoretické části pojednávají o dramatické výchově v mateřské škole a o kompetencích předškolních pedagogů pro výuku dramatické výchovy.

V empirické části zjišťuji pojetí dramatické výchovy v předškolním vzdělávání v Jindřichově Hradci a vybavenost zdejších pedagogů v oblasti jejich kompetencí pro výuku dramatické výchovy.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že většina učitelek považuje dramatickou výchovu za jeden z nejvýznamnějších prvků předškolního vzdělávání. Disponují sociálními a osobnostními kompetencemi, mezi které řadí empatii, porozumění, toleranci a trpělivost a schopnost rozvíjet pozitivní vztahy mezi dětmi. Teorii se však zabývá málokdo.

## **ABSTRACT:**

The thesis is divided into two blocks – the theoretical part and the empirical part.

The first chapter of the theoretical part deals with pre-school education in general, with the educational mission of kindergartens in compliance with the FEP PSE, with pre-school age specifics, with a kindergarten teacher and his/her professional competences. The second and the third chapters deal with drama education in a kindergarten and with competences of pre-school teachers in drama teaching.

In the empirical part I explore the approach to drama education in pre-school education in Jindřichův Hradec and preparedness of local teachers in the field of competences in drama teaching.

The research has shown that most teachers consider drama education one of the most important elements of pre-school education. They have social and personality competences, among which they include empathy, understanding, tolerance, patience and ability to develop positive relations among children. However hardly anyone is concerned with theory.

## **Seznam použité a citované literatury:**

- BRUCEOVÁ, T.: *Předškolní výchova. Deset principů moderní pedagogiky a jejich aplikace v praxi*. Praha: Portál 1996, ISBN 80-7178-068-5
- DEISSLER HANS HERBERT: *Každodenní problémy v mateřské škole*. Praha: Portál 1994, 1. vydání, ISBN 80-7178-010-3
- GILLERNOVÁ, I.: *Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. Pedagogická orientace. č. 2. 2003*. ISSN 1211-4669
- GILLERNOVÁ, I. A KOL: *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna 2000, ISBN 80-7168-683-2
- GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E.: *Obecná pedagogika*. I. dotisk Olomouc: HANEX 2002, ISBN 80-85783-20-7.
- KOŤÁTKOVÁ, S: *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada 2005, 1. vydání, ISBN 80-247-0852-3
- KOŤÁTKOVÁ, S.: *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008, ISBN 978-80-247-1568-1.
- KRČMOVÁ, M., RICHTEROVÁ, L.: *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1977, 1. vydání, 14-373-87
- KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál 1996, 1. vydání, anglické vydání 1991, ISBN 80-7178-022-7
- MACKOVÁ, S: *Dramatická výchova ve škole*. Brno: DIFA JAMU 1995, 1. vydání, ISBN 80-85429-16-0
- MACHKOVÁ, E.: *Drama v anglické škole*. Praha: ARTAMA 1991, 1. vydání, ISBN 80-7068-029-6
- MACHKOVÁ, E.: *Jak se učí dramatická výchova*, Praha: AMU katedra výchovné dramatiky 2007, 2. vydání, ISBN 978-80-7331-089-9
- MACHKOVÁ, E.: *Metodika dramatické výchovy. Zásobník dramatických her a improvizací*, Praha- Ústí nad Orlicí: ARTMA 1992, 7. rozšířené vydání, ISBN 80-7068-041-5
- MACHKOVÁ, E.: *Základy dramatické výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1980, ISBN 978-80-247-0870-6
- MACHKOVÁ, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. ISBN

978-7068-207-4.

MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V.: *Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Využití metod a technik*. Praha: Portál 2008, 1. vydání, ISBN 978-80-7367-472-4

MATĚJČEK, Z.: *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: GRADA 2005 1. vydání, ISBN 80-247-870-1

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I.(eds): *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2010, 2. rozšířené a přepracované vydání, ISBN 978-80-7367-627-8

MERTIN, V., et al.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2010, vyd. 2. ISBN 978-80-7367-627-8

MLEJNEK, J.: *Dětská tvořivá hra*, Praha: IPOS 1997, 1. vydání, ISBN 80-7068-104-7

MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J.: *Vyučování dramatu*. Praha: STD, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

SVOBODOVÁ, E.: *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe 2007, ISBN 80-86307-29-5

SVOBODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H.: *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál 2011, ISBN-978-80-262-0020-8

ŠMELOVÁ, E., et al.: *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2009, ISBN 978-80-244-2272-5

ŠKOLSKÉ ZÁKONY 2012: Praha: Golden Books 2012, ISBN 987- 80-905075-3-1

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová Psychologie*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184803-4

VALENTA, J.: *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: Institut sociálních vztahů, 1994. ISBN 80-85 866-06-4

VALENTA, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura STROM. 1997. 1. vydání, ISBN 80 -901954-1-5

VAŠUTOVÁ, J.:2007. *Být učitelem, co by měl učitel vědět o své profesi*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2

#### **Internetové odkazy:**

[www.vupraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP\\_PV-2004.pdf](http://www.vupraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf)

**Seznam obrázků:**

1. Prolínání kompetencí

**Seznam grafů:**

1. Vzorky respondentů
2. Vzdělání respondentů
3. Seznámení s dramatickou výchovou
4. Zařazování dramatické výchovy
5. Znalosti dramatické výchovy
6. Kompetence učitelů

**Seznam příloh:**

1. Souhlas se zveřejněním fotografování dětí uložen u ředitelky 4. MŠ v J. Hradci



## **Přílohy**

## **Příloha č. 1**

Souhlas zákonného zástupce:

Souhlasím s tím, aby bylo moje dítě v průběhu činností v mateřské škole fotografováno. Fotografie budou použity pro diplomovou práci učitelky Dity Mňukové a uloženy v archivu Univerzity Karlovy.