

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**VYUŽITÍ METOD DRAMATICKÉ VÝCHOVY V DĚTSKÉ
SKUPINĚ JAVOROVÁ VE VĚKU DVA AŽ TŘI ROKY**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Miroslava Chmelíková

Učitelství pro mateřskou školu, obor předškolní a mimoškolní pedagogika

Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková Ph.D.

Plzeň, 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 28. června 2017

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce MgA. Evě Gažákové Ph.D. za odbornou pomoc, za cenné připomínky a podněty poskytnuté během vypracovávání zvoleného tématu. Dále bych chtěla poděkovat zaměstnancům a dětem z dětské skupiny Javorová.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD	3
1 DVOU A TŘÍLETÉ DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	5
1.1 POHLED VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE.....	5
1.2 OSOBNOST PEDAGOGA V MŠ	9
2 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	13
2.1 CO JE DRAMATICKÁ VÝCHOVA	13
2.2 CO JE METODA	14
2.3 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	14
2.3.1 Rozdělení metod dramatické výchovy dle Valenty:	15
3 ZAŘAZENÍ METOD DV V DS JAVOROVÁ.....	17
3.1 DĚTSKÁ SKUPINA JAVOROVÁ.....	17
3.2 METODY DV DLE POTŘEB DĚTSKÉ SKUPINY	18
3.3 POMOCNÉ METODY - CVIČENÍ, HRY	19
3.3.1 Praktický příklad 1 (práce s hlasem a dechem)	19
3.3.2 Praktický příklad 2 (relaxace).....	20
3.4 METODY VERBÁLNĚ-ZVUKOVÉ.....	21
3.4.1 Použité metody.....	21
3.4.2 Praktický příklad 1 (seznámení).....	22
3.4.3 Praktický příklad 2 (hodnocení činnosti)	24
3.5 METODY PANTOMIMICKO-POHYBOVÉ	27
3.5.1 Použité metody.....	27
3.5.2 Praktický příklad 1 (tělovýchovná chvílka)	28
3.5.3 Praktický příklad 2 (ranní cvičení).....	29
3.6 METODY GRAFICKO-PÍSEMNÉ.....	31
3.6.1 Použitá metoda.....	31
3.6.2 Praktický příklad 1 (malování na záda)	31
3.7 METODY MATERIÁLOVĚ-VĚCNÉ	33
3.7.1 Použité metody.....	33
3.7.2 Praktický příklad 1 (cesta k tématu)	33
3.7.3 Praktický příklad 2 (loutkové divadlo)	35
3.8 METODA PLNÉ HRY	37
3.8.1 Použitá metoda.....	37
3.8.2 Praktický příklad 1 (máme se rádi)	38
3.8.3 Praktický příklad 2 (práce s příběhem)	40
3.9 SHRNUTÍ POUŽITÝCH METOD DV	43
ZÁVĚR.....	45
RESUMÉ	46
SEZNAM LITERATURY	48
PŘÍLOHA 1.....	I
PŘÍLOHA 2.....	III
PŘÍLOHA 3.....	IV
PŘÍLOHA 4.....	V

SEZNAM ZKRATEK

PV	-	předškolní vzdělávání
DV	-	dramatická výchova
RVP	-	rámcově vzdělávací program
MŠ	-	mateřská škola
DS	-	dětská skupina
ŠVP	-	školní vzdělávací program

Úvod

Pro zpracování tohoto tématu jsem se rozhodla na základě mé práce v dětské skupině, která poskytuje péči o děti předškolního věku od jednoho roku do započetí povinné školní docházky. Zde jsem se poprvé setkala s problematikou vzdělávání dětí od dvou let a bylo potřeba tomuto nízkému věku přizpůsobit vzdělávací plány, formu i metody vzdělávání.

V předškolním vzdělávání (dále jen PV) je s ohledem na věk a vyzrálost dětské psychiky důležité, aby se děti učily takovou formou, která je pro ně nejpřirozenější, a která by zároveň dokázala provázat všechny dílčí cíle edukace, v oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní i environmentální. A toto kritérium dle mého názoru splňují všechny metody založené na prožitkovém učení, včetně dramatické výchovy (dále jen DV).

Již v rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP), základním dokumentu pro PV, je zakotveno že: *„Pro naplnění předpokladů a možností optimálního rozvoje osobnosti každého dítěte je nutné uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné je využívání prožitého a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Ve vzdělávání je třeba využívat přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány.“* (RVP PV, 2004, s. 8)

Tyto metody motivují děti k učení a vedou je nenásilnou, zábavnou a hlavně přirozenou cestou k poznání všeho co potřebují vědět při vstupu do našeho světa a nalézt tu své plnohodnotné místo. Díky tomu, že jsou metody DV převážně založeny na vlastním prožitku. Nabízí se tak dětem možnost vytvoření osobnostních postojů na základě svých emocí a díky tomu i lepší pochopení základních hodnot, na nichž je založena naše společnost.

Já osobně vidím v metodách DV, ale i v ostatních metodách prožitého učení, veliký přínos celému edukačnímu procesu. V dětech se vzbuzuje větší pocit sounáležitosti a udrží je to v pozornosti, bez které tento proces nemůže dobře fungovat. Navíc z vlastní zkušenosti sama dobře vím, že novou informací si daleko

lépe zapamatují, pokud ji mám spojenou s nějakou emocí, nebo ji nějak prakticky využiji a to je vlastně to, co očekávám i od DV.

Poprvé jsem se setkala s DV a jejími metodami v prvním ročníku vysoké školy a byla jsem jimi naprosto nadšená. Postupně jsem si uvědomovala její výhody a možnosti širokého využití. Kniha „Metody dramatické výchovy v mateřské škole“ mne velice zaujala a začala jsem zařazovat některé metody do své práce v soukromé MŠ Javorová. Tady pracuji jako učitelka dvou a tříletých dětí již čtvrtým rokem a rozhodla jsem se zkušenosti s metodami DV popsat a zhodnotit jejich vhodnost při práci, právě s takto malými dětmi, což je i cílem mé bakalářské práce.

První a druhá kapitola této práce je zaměřena čistě teoreticky. Nejprve se zde okrajově zmiňuji o důvodech proč je toto téma dnes aktuální. Hlavní část pak tvoří shrnutí specifik raného dětského období z pohledu vývojové psychologie. Součástí je i popis požadavků kladených na pečujícího pedagoga a to nejen z pohledu DV.

V druhé kapitole se již blíže věnuji představení DV a jejím metodám. Také zde uvádím jejich dělení dle J. Valenty, které jsem pro svoji práci využívala.

Třetí kapitola představuje charakteristiky použitých metod DV (vybraných na základě poznatků o dětech raného věku) a jejich praktické využití v DS Javorová. Jednotlivé metody jsou v této práci zařazovány časově chronologicky podle toho, jak jsou postupně zařazovány do činností dětí v průběhu školního roku. Hraje zde roli i náročnost aktivit a požadavky metody DV na zapojení dítěte do činnosti. Je třeba začít od metod jednodušších a postupně tak děti s DV seznamovat.

1 DVOU A TŘÍLETÉ DÍTĚ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V dnešní době se zvýšil zájem ze strany rodičů o umístování dětí mladších tří let do předškolních zařízení. A tak dochází i k novým úpravám v předškolním vzdělávání, které se nyní vztahuje na děti od dvou zpravidla do šesti let. Přispěly k tomu i změny v postavení tradiční rodiny. V mnohých případech vyrůstají děti v neúplných rodinách. Matky samoživitelky, ale i matky budující si svou vlastní kariéru, nutí taková situace k dřívějšímu nástupu do zaměstnání po rodičovské dovolené.

Přispěla k tomu i možnost volby vyplácení finančních prostředků vydaných státem na rodičovskou dovolenou. Rodiče si mohou volit z dvouleté, tříleté nebo čtyřleté lhůty pro výběr těchto dávek. Mnoho rodin tak volí z různých důvodů kratší formu rodičovské dovolené a tedy i nástup dvouletého dítěte do předškolního zařízení.

Cílem této práce však není pojednávat o vhodnosti či nevhodnosti tohoto kroku, ale o usnadnění a možnostech práce s těmito dětmi v MŠ.

1.1 POHLED VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE

Jedná se o období na přelomu staršího batolecího a předškolního období. Někdy se také můžeme v odborné literatuře setkat s termínem rané dětství, do kterého se zahrnuje druhý i třetí rok života.

Obecná charakteristika psychomotoriky

Psychomotorický vývoj v raném dětství probíhá u jednotlivých dětí různě rychle a v odlišné intenzitě. Je třeba si uvědomovat, že rozdíly mezi jednotlivými dětmi mohou být v tomto období značné. Je tedy velmi důležité respektovat individuální rozdíly mezi dětmi a nesnažit se tento vývoj akcelarovat.

Děti tohoto věku rády experimentují (pokusy s řečí, chůzí, manipulace s předměty a různými materiály), poznávají vlastnosti předmětů a jevů ve svém nejbližším okolí. Nervový systém dozrává, zdokonaluje se stavba mozku a to se promítá do aktivit dítěte. Důležitá je účinná stimulace dítěte a dostatek možností pro spontánní učení.

Motorický vývoj

Tělesný vývoj již není tak rychlý jako v předcházejícím období. Dítě v raném věku je živé, rádo se zapojuje do různých pohybových aktivit. Rozvíjí se jemná i hrubá motorika v intenzitě i kvalitě. Začíná se vyhraňovat lateralita. Dítě běhá, skáče, jezdí na odrážedle. Je téměř nemožné vidět dítě v klidu. Rozvoj nervového systému i pohybového aparátu, mu umožňuje vykonávat již dosti složité pohyby. Prozkoumává své možnosti a miluje překonávání překážek.

Důležité je cvičení, zaměřené na usměrňování pohybové aktivity dítěte. S potřebou aktivního pohybu přímo souvisí potřeba odpočinku. Na tuto potřebu je nutné neustále myslet, volit a přizpůsobovat klidové činnosti v souladu s ní. Děti dvou a tříleté potřebují odpočívat častěji a více než děti starší.

Vývoj psychiky a myšlení

Kvalitativní rozvoj kognitivních procesů je příznivě ovlivňován nejen velkou touhou po poznání, ale i vzrůstající schopností lokomoce a zdokonalování pohybů vůbec. S rozšiřováním životního prostoru batolete roste množství vjemů a představ. Obraz okolního světa dostává větší stálost, objevuje se nová schopnost - obrazotvornost.

Dítě začíná odlišovat sebe od ostatních a tím si uvědomovat své „já“. Kolem dvou a půl až třetího roku používá první osobu, což většinou předchází vzniku sebeuvědomění. Stále převládá egoismus.

V tomto období dítě používá symboly, které zastupují různé předměty a objekty. M. Vágnerová hovoří o symbolickém myšlení a počátcích symbolické hry (např. proutek je meč, ale i kůň, apod.). Dítě si vytváří první představy na základě předchozích zkušeností. Na to má velký vliv tzv. odložená nápodoba (dokáže si vybavit určitou konkrétní činnost, i když ji v daný okamžik neprovádí).

Fantazie je velice živá, je zaměřována s realitou a v této době ovlivňuje silně i proces myšlení a ostatní poznávací procesy. Dítě se ještě nedokáže delší dobu soustředit na jednu činnost.

Vývoj řeči

V této době jsou již celkem dobře rozvinuté řečové schopnosti a dovednosti. První řečové projevy byly agramatické, nyní se osvojuje gramatická stavba jazyka.

Rychlým tempem se rozvíjí aktivní i pasivní slovní zásoba. Ve druhém roce dítě vyhledává příležitosti k aktivní komunikaci.

Snadno se naučí jednoduché básničky, písničky a říkanky, zvláště pak když jsou spojené s rytmizací či pohybem. V mateřské škole se komunikační dovednosti výrazně posilují.

Socializace

Probíhá primární socializace, ta je zaměřena převážně na rodinu a blízké příbuzné. V sociálních citech dochází ke kvalitativní změně. Batole nechce být jen milováno, ale potřebuje samo projevovat lásku. Je to ale láska především přijímající a dominuje v ní pocit bezpečí, důvěry a jistoty v pečující osobu. Tu nachází také v rituálech a opakování známých situací.

Osobnostní rozvoj dítěte stimuluje hlavně podnětné prostředí a vytváří se tak podmínky k počáteční socializaci. Ta pak přispívá k uvědomování si vlastního „já“. Spolu s uvědomováním si *sebe sama*, se začíná projevovat i nová duševní funkce, vůle, schopnost usměrňující duševní dění. Za první projevy vůle se pokládá volba mezi několika možnostmi (výběr hračky) a stanovení cíle činnosti (povýšení experimentace na hru). Dítě dokáže porozumět základním principům a pravidlům lidské společnosti, na základě pojmů - smím, nesmím, mohu.

Osamostatňování

Dítě se snaží prosadit za každou cenu a osamostatňuje se. To je období vzdoru, negativismu, které začíná zhruba kolem osmnáctého měsíce a končí většinou ve třech letech. Chce samo vykonávat činnosti, které dosud mohlo dělat jen s pomocí dospělých. Určovat si samo své počínání a dobýt si určitých pozic. Na omezování reaguje vzdorem, který bývá při dobré výchově pouze přechodným jevem. Proto v souvislosti se vzděláváním dětí mladších tří let často zaznívá z úst odborníků potřeba jistoty a řádu. Avšak nepřiměřené potlačování volního úsilí dítěte a jeho snahy po seberealizaci brzdí rozvoj samostatnosti, sebevědomí, aktivity a iniciativy. Má záporné důsledky pro rozvoj osobnosti. Vytváří se základy povahových vlastností. Chování je velmi proměnlivé.¹

¹ Srov.: (Splavcová, Kropáčková 2016), (Vacínová, Trpišovská, Farková, 2008), (Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012)

Pocit jistoty

Rozpětí toho, jak děti vnímají úzkost, je veliké. Rozdíly najdeme hlavně v tom, na kolik vnímají okolní svět jako nebezpečný či nikoliv. Podle toho také reagují. *„Nemůžeme od všech dětí chtít, aby se v situacích zátěže, tedy v situacích nových, nezvyklých, kde jsou bez opory a bez ochrany, projevovaly klidně a vyrovnaně.“* Je třeba mít tyto rozdílnosti na zřeteli a brát je jako naprosto normální. Když má dítě těžkosti s nástupem do mateřské školy nebo ještě i do základní školy, platí tu jedno zlaté výchovné pravidlo *„Ne jistotu dítěti ubírat, nýbrž jeho jistotu zvyšovat. Nepomůže totiž žádné domlouvání, nepomůžou žádné tresty a hrozby, nýbrž „dodání jistoty“ a to tím, že jsme s dítětem, uklidňujeme jej a umožníme mu, aby se necítilo opuštěné a ztracené.“* (Matějček, 2005, s. 112)

1.2 OSOBNOST PEDAGOGA V MŠ

I učitel, stejně jako herec, předstupuje každý den před své publikum a snaží se si jej získat, přesvědčit, zaujmout, ale i pobavit a něco nového předat. Ať už je to informace, emoce nebo nová zkušenost.

Nesmíme také opomenout fakt, že učitel je pro děti vzorem a jeho chování, komunikace, názory i to co se mu líbí či nelíbí, napodobují. Není tedy dost dobře možné pro něco je nadchnout, když sám pedagog bude laxní a bez emocí. Určité přehrávání a zvýšená výrazovost, nám může velice pomoci při získávání pozornosti dětí a jejich motivaci. Zvláště pak jedná-li se o děti mladšího předškolního věku.

Vzdělávání dětí mladších tří let má svá specifika, která nelze v žádném případě opomíjet. Učitelka vzdělávající děti raného věku musí mít dobré znalosti vývojové psychologie a předškolní pedagogiky. Na jejich základě by měla umět volit vhodné metody a formy vzdělávání. Při těchto volbách musí mít na mysli nejen specifika v udržení pozornosti dítěte nebo v jakém vývojovém stádiu hry se nachází, ale i identifikovat jeho aktuální potřeby. *„Je třeba rozumět základním psychickým potřebám, je třeba rozumět jednotlivým fázím jeho vývoje a nejvíc je třeba rozumět každému dítěti zvlášť v jeho individualitě a jedinečnosti.“* (Matějček, 2013) Pedagog sám musí vyhledávat mnohem více impulzů pro dětské objevování a zkoumání. Musí dbát na dostatek a vhodnost podnětů.

Z hlediska organizačních forem je nutné upřednostňovat individuální popř. skupinou výuku. Frontální výuku využívat minimálně a to pouze při aktivitách, které ji vyžadují. Při výukových činnostech dbát krátkodobosti, dynamiky a neopomíjet základní potřebu dítěte - hru a pohyb. *„Proto je dobré si pamatovat, že nezáleží na viditelném výsledku aktivity, ale na pocitech, které dítě zažívá, na radosti ze hry a aktivity, na pocitu bezpečí, klidu a jistoty.“* (Splavcová, Kropáčková, 2016, str. 125)

Dalším nezbytně důležitým úkolem pedagoga je vytvořit v MŠ příjemné prostředí, do kterého by se děti těšily. Proto E. Svobodová a H. Švejdová shrnuly několik zásad pro práci pedagoga s dítětem. Měly by být všeobecně platné a nezbytné pro práci s DV.

- **Bezpodmínečné přijetí dítěte** – měli bychom mu dát najevo, že jsme rádi, když je s námi, těšíme se na něj a je pro nás přínosem. Pokud dítě udělá něco špatně, mělo by se dozvědět, že to není správné a že s tím nesouhlasíme. Ale neznámá to, že je zlé a nemáme ho rádi. Je na nás ukázat dítěti způsoby, jak je možné chybu napravit alespoň částečně nebo i zcela. Vybudovat v něm důvěru, že každá situace má své řešení.
- **Nikdy dítě před ostatními dětmi nezesměšňovat a neponižovat** – být diskrétní a citlivý v situacích, kdy se dítěti stane třeba drobná nehoda. Měli bychom to řešit jako by se něco podobného stalo našemu nejlepšímu příteli. Ponižující jsou pro dítě také tresty a tak se snažíme je nahrazovat zažitím přirozeného důsledku nesprávného chování, dohodnout se na nápravě. Nevycítáme dítěti jeho chyby a nepřipomínáme, co udělalo špatně.
- **Respektovat potřeby dítěte** – každý člověk, tedy i každé dítě, má individuální míru potřeb. Musíme si uvědomit, že dítě není mechanismus, který jí, pohybuje se, spí a vyměšuje na povel dospělého. Povinností učitelky proto není naučit dítě jíst jídla, která nezná z domova, ale je její profesní ctí vytvořit takové podmínky, aby bylo dítě ve škole rádo.
- **Vytvářet jasná a smysluplná pravidla** – taková, která dětem dodávají vědomí řádu a pocit bezpečí. Mají-li být pro děti smysluplná, je důležité, abychom je vytvářely společně. Platné pro všechny, i pro učitelky a další zaměstnance. Také by měly děti vědět, co se stane, když pravidla poruší. Pokud se toto podaří, je nám odměnou bezpečná a pohodová atmosféra ve třídě.
- **Vstřícná a efektivní komunikace s dítětem** – ta nevyvolává v dítěti pocit ohrožení, ale naopak je pro dítě srozumitelná. Dozvídá se, že svět okolo něj je bezpečné místo, kde je přijímáno, respektováno a chápáno jako plnohodnotný partner dětmi i dospělými. Tento způsob komunikace nám není vrozený a je třeba se jej učit. Můžeme začít třeba tím, že si přiznáme, že i my můžeme dělat něco špatně.

- **Vytvářet prostor pro aktivitu a iniciativu dítěte** – potřebují dostatečný prostor k aktivitě fyzické i psychické. K vybavení předškolního pedagoga by měla patřit schopnost improvizace, která umožňuje reagovat na okamžité nápady dětí. Měl by umět přesně odhadnout, kdy je třeba klidovou činností nahradit činností pohybovou a naopak. Nebát se ustoupit od předem stanoveného plánu, když děti nezaujal. Dostatečný prostor by v MŠ měly mít volné hry, které umožňují vlastní iniciativu dětí.
- **S aktivitou úzce souvisí i klid** – dítě by mělo mít možnost nebyť aktivní, odpočinout si, jen pozorovat a určit si míru aktivity dle vlastní potřeby. MŠ by měla být oázou klidu a pohody a ne místem, kde se stále někam chvátá a na nic není dostatek času.
- **Dostatek zajímavých a smysluplných činností a podnětů** – jejich výběr by měl respektovat především zájmy a potřeby dětí. Učitelka, která se striktně drží připraveného plánu a nereaguje na zájmy a potřeby dětí, vytváří prostředí, které je umělé a pro děti málo zajímavé. Do takového prostředí se většina dětí asi těšit nebude.
- **Představovat dětem svět jako pozitivní prostor** – učíme děti rozlišovat dobro a zlo a současně jim dáváme naději, že dobro je silnější. I když někdy musí vynaložit velké úsilí, nakonec nad zlem zvítězí. Nabízíme dětem životní pozici na straně dobra. Ukazujeme jim, jak mohou dobru pomáhat. K tomu nám dobře poslouží pohádky, které jsou nositelkami poselství o naději a víře v dobro.
- **Zapojovat děti do plánování a hodnocení činností** – s těšením se na něco úzce souvisí i plánování. Abychom se mohli těšit, potřebujeme vědět, co bude, tedy na co se máme těšit. Je třeba si s dětmi povídat o tom, co jsme dnes prožili a co nás čeká zítra. Děti se mohou podílet na plánování výletu nebo vycházky, nákupu nových hraček nebo na tvorbě obsahové části třídního programu.

- ***Dát dítěti najevo svou úctu a důvěru v jeho schopnosti*** – nejedná se tu jen o to, že nás zajímá jejich názor a respektujeme je, ale že dítě vnímáme jako autonomní osobnost. Člověka, který sice potřebuje pomoc dospělého, ale také může nás dospělé v mnohém poučit a obohatit. Jde o vnitřní proces, který se odráží ve všech našich kontaktech s dětmi a bez něhož bychom byli pouhými automaty na vzdělávání dětí. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 29)

2 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

„Vzhledem k tomu, že současná MŠ má dostatečný prostor pro variabilitu v obsahu, metodách, prostředcích i ve formách činností, a protože charakteristickou činností dítěte předškolního věku je hra, je právě zde ideální prostor pro DV a její metody.“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 9)

Myšlenka uplatnit v MŠ dramatickou výchovu, vznikla na základě nejrůznějších spontánních činností, které jsou charakteristické pro dětský věk. Jean Piaget je nazval dětským animismem a kouzelným chováním. (Mégrierová, 1999, str. 11)

2.1 CO JE DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Jde o vzdělávací proces, využívající především prvky a prostředky dramatu a divadla. Je založen na získávání zkušeností, vědomostí, dovedností a postojů tvořivým způsobem. Na základě vlastního prožitku a vlastní aktivní činnosti při jednání na principu hry.

Jde tu o přiblížení konkrétních situací a konkrétních postav, které jednájí daným způsobem. Děti tu aktivně zkoumají a procházejí tyto situace z různých úhlů pohledu, rozkrývají jejich různá řešení. Díky tomu rozvíjíme nejen intelektuální složky, ale i tvořivost, rozhodnost, samostatnost, odpovědnost, toleranci, empatii a komunikativnost. *„Tento způsob poznávání vychází z obecné lidské schopnosti „hrát a hrát si“ – jednat „jako“.*

V dramatické výchově neklademe důraz na výsledek, ale na vlastní tvořivý proces, jenž bývá naplňován především hrou v roli. Podstatou tohoto procesu je vzájemná interakce a spolupráce všech zúčastněných. Není tu prostor pro soutěživost. Nejdůležitější metody dramatické výchovy jsou pak dramatické hry a improvizace spojené s hrou v roli. Nicméně do tohoto základu patří i různé průpravné hry a cvičení vedoucí k rozvoji fantazie, smyslového vnímání, pohybových a komunikačních schopností. (Svobodová a kol., 2010, s. 136)

Podle Valenty je dramatická výchova *„systém sociálně uměleckého učení zacílený jednak k rozvoji osobnosti a prosociálního chování a jednak k uměleckému rozvoji.“ (Valenta, str. 28)*

2.2 CO JE METODA

Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým žáci zpracovávají v průběhu výchovné akce určité učivo tak, že u nich nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev „metoda“ též způsob činnosti učitele, kterým je žákova činnost, resp. jeho učení řízena (o), přičemž činnosti žáka i učitele tvoří společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl. (Valenta, 1997, s.32)

Výukových metod je nepřehledné množství. Jsou metody velmi rozdílné i takové, které se od sebe liší jen nepatrně. Jedno však mají všechny metody společné. To, že nám slouží jako cesta k naplnění našich vzdělávacích a výchovných cílů. Na nás je, abychom zvolili tu, která nás k tomuto cíli dovede co nejefektivněji.

2.3 METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Pojmem metoda lze označit také celý systém dramatické výchovy. V teorii i v praxi se běžně setkáme s formulacemi typu dramatická výchova jako metoda vyučování, nebo výchovy atd. Takto tedy můžeme chápat samotnou DV jako vzdělávací či výchovnou metodu využitelnou pro různé obory. (Valenta, 1997, s. 31)

V odborné literatuře nalezneme mnoho způsobů dělení metod DV. Ve své práci vycházím z rozdělení metod podle J. Valenty. Ten je rozdělil podle jejich charakteru a také podle toho jakou měrou se podílejí na tvorbě samotné DV.

Všechny tyto metody nám mohou posloužit nejen každá samostatně, ale je samozřejmě možné je spolu různě kombinovat. Tím se vzájemně podporují a vznikají nové možnosti využití. Záleží jen na tom, jaké jsou požadavky ze strany stanovených cílů.

2.3.1 ROZDĚLENÍ METOD DRAMATICKÉ VÝCHOVY DLE VALENTY:

Pro tuto práci jsem zvolila velmi podrobnou klasifikaci metod DV podle Josefa Valenty:

A.

- 1) **METODA PLNÉ HRY** - jde o metodu základní, založenou na principu *hraní rolí*. Bez ní by vůbec nešla DV uskutečnit, je pro ni metodou profilující.

Jde tady o způsob hry, který využívá všech možností k dokonalému vyjádření. Snaží se zrcadlit hrou nějakou skutečnost tak věrně, jak jen je to možné. Odvíjí se od spontánní lidské rollové hry, při níž je také běžně využíváno všech způsobů chování a jednání. Je přítomna už ve volné hře takto malých dětí, kdy si hrají na „jako“. Je jim velmi blízká a pedagog MŠ toho může využít i v edukačním procesu.

B.

Jedná se tu o metody „neplné“ bez nichž by se DV neměla obejít, a však nebude-li některá z nich dlouhodobě využita, bude přesto efekt DV zachován. To však nijak nesnižuje jejich význam.

- 2) **METODY PANTOMIMICKO-POHYBOVÉ** – vyžaduje od hráčů pohybové aktivity a naopak nevyžaduje od nich zvuk a řeč.

Mohou mít formu improvizovanou jako při ztvárnění nových říkadel a písniček, nebo fixovaný tvar, který se objevuje v každodenních rituálech, cvičeních a hrách. Ovšem setkáváme se i s tím, že se zdařilá improvizace postupně stane fixním tvarem.

- 3) **METODY VERBÁLNĚ-ZVUKOVÉ** – jsou založeny na slově či zvuku. Záměr užití této metody spočívá tedy prioritně v užití řeči nebo zvuku i přesto, že se tento projev nedá od pohybových projevů zcela oprostit.

Směřují hlavně k osvojování nejen verbálních dovedností, ale také ke zkvalitnění naslouchání, vnímání a pozornosti. Další funkcí, kterou nám tyto metody v MŠ přinášejí, je jejich využití při relaxacích a nesmíme opomenout ani jejich nezbytnou funkci při procesu hodnocení.

C.

Metody pomocné a doplňkové, které nejsou založené na principu hraní rolí, ale podporují metody základní. Je tedy možné, aby se bez nich DV obešla. Jsou však účelným pomocníkem metod kategorie A, B.

Působí na představivost a fantazii a trénují u dítěte motorické i prostorové předpoklady spojené s manipulací s různými druhy materiálů. Učí děti chápat přenesené významy a metaforu. S jejich pomocí budujeme kontexty, atmosféru i prostředí a skrze to pak pomáhají charakterizovat postavy. Propůjčujeme si je k tomu, aby zastupovaly realitu.

- 4) **METODY GRAFICKO-PÍSEMNÉ** – jde o metody založené na tom, že žák vytváří určitý projev písemný, kreslený, malovaný atd. Tento pak může být vytvářen v rolích nebo mimo role.
- 5) **METODY MATERIÁLOVĚ VĚCNÉ** – základem pro tyto metody je práce s jistou hmotou – materiálem, která vede k projevu trojrozměrnému. Přesto, že patří do skupiny C, mohou se stát významnější, než metody předchozí. V dramatu bychom se totiž jen těžko obešli bez kostýmů, rekvizit, nebo úpravy prostředí pro etudu.

3 ZAŘAZENÍ METOD DV V DS JAVOROVÁ

Při pozorování dětí v DS Javorová jsem zaznamenala, že již dvouleté děti využívají spontánně při své volné hře některé z metod DV. Zatím při hrách nedokážou dobře kooperovat se svými vrstevníky a jedná se spíše o hru paralelní. Při hrách námětových však vstupují do rolí a také začínají vyhledávat kontakt s další osobou. Někoho kdo na jejich hru přistoupí. Např. při hře na obchod, nebo na vaření, kdy hledají někoho, s kým by hru sdílely. Není-li však nikdo takový na blízku, postačí dítěti i panenka nebo plyšák, kterému začne domlouvát jako maminka „Sněž tu zeleninu, je zdravá“ a podobně. Jedná-li se o dítě verbálně nadané, stáváme se svědky, např. rozhovoru dvou koníků, jimž dítě propůjčilo svůj hlas. Také ke své hře využívají různé materiály a předměty. Pokud mají k dispozici nějaké převleky nebo doplňky, rády se do nich oblékají a tím své role podtrhují. Časté je také používání mnoha zástupných předmětů a to díky rozvoji symbolického myšlení. Z těchto zkušeností dětí při volné hře jsem se snažila čerpat a navázat na ně.

3.1 DĚTSKÁ SKUPINA JAVOROVÁ

Tato dětská skupina (dále jen DS) se nachází ve velmi klidné lokalitě Plzeňské části Slovany. Byla zřízena před čtyřmi roky jako soukromá mateřská škola a od léta 2016 je zapsána v evidenci DS. A to na základě zájmu ze strany rodičů o umístění dětí mladších tří let. Dětská skupina je alternativní službou péče o předškolní děti již od jednoho roku. DS je zřízena pro dvanáct dětí a je heterogenní. Navštěvují ji převážně děti dvou a tříleté. Této situaci bylo třeba přizpůsobit v našem zařízení nejen podmínky, prostředí, pomůcky, ale i ŠVP a provozní řád.

Vzhledem k tomu, že jednou z podmínek dětské skupiny je, aby byla jedna učitelka na šest dětí, nedochází k problému s přetěžováním personálu v souvislosti s nízkým věkem dětí. Je zde prostor pro individuální přístup ke každému dítěti, ale i pro užší spolupráci s rodiči, která je pro získání důvěry dítěte nezbytná. Tím se jim zásadně usnadní přechod z rodinného prostředí do nového, neznámého. Práce s dvouletými bývá náročnější, je pravdou, že jsou mezi těmito dětmi velké rozdíly.

Jsou tedy děti, které se do všeho hrnou s nadšením a ty, které se přidávají pomalu s rozvahou, ale i ty, které se cítí bezpečněji jen jako pozorovatelé, a nakonec i ty, co se vůbec účastnit nechtějí. Všechny tyto postoje je třeba respektovat a děti nikdy do ničeho nenutit.

3.2 METODY DV DLE POTŘEB DĚTSKÉ SKUPINY

Vzhledem k rozsáhlému seznamu metod a technik, nabízejících se pod každou základní skupinou metod, není ani možné je v této práci všechny vyjmenovat a popsat. Není to však ani potřeba, protože některé z nich bychom v DS, vzhledem k nízkému věku dětí, nemohli aplikovat. Do této kapitoly jsem tedy vybrala metody, které jsou pro práci s cílovou věkovou kategorií vhodné a přínosné.

Následný text je propojením teoretických poznatků o vybraných metodách s příklady z praxe. Dodržuji zde dělení metod podle Valenty, pouze jejich pořadí je uzpůsobeno podle přístupnosti metody pro věkovou skupinu a to směrem od metod nejpřístupnějších k metodám pro děti náročnějším. U každého praktického příkladu je také naznačen pedagogický záměr a odůvodnění použití právě té oné metody. Vzhledem k tomu, že každá z metod je použita pro jinou činnost edukačního procesu, je i struktura jednotlivých příkladů odlišná.

3.3 POMOCNÉ METODY - CVIČENÍ, HRY

Tyto pomocné metody jsou běžnou součástí každého edukačního procesu a najdou své uplatnění u všech věkových kategorií. V DS Javorová jsou využívány prakticky denně. Jsou to činnosti důležité k nacvičování a přípravě, nejen pro samotné metody DV. Celkově nám pomáhají rozvíjet a naladit děti na to, čím se právě tato výchova zabývá.

Můžeme je rozdělit:

- a) **hry pohybové** – např. opičí dráhy, hry s padákem, honičky, motivační cvičení apod.
- b) **zklidňující hry a činnosti** – relaxace, poslech hudby zaměřený na utváření představ, naslouchání poezii, příběhům apod.
- c) **smyslové hry** – rozvoj smyslového vnímání (kouzelná krabice, zvukové hádanky, čichové a chuťové hádanky, orientace v prostoru hmatem apod.)
- d) **fantazii rozvíjející hry** – vymyšlení příběhů, nedokončené příběhy, výtvarné hry apod.
- e) **kontaktní hry** – honičky s předávanou babou, slepované apod.
- f) **spolupracující hry** – společná tvorba, řešení problémových situací, apod.

Reflexe příkladů těchto činností nebyla pro tuto práci směrodatnou.

3.3.1 PRAKTICKÝ PŘÍKLAD 1 (PRÁCE S HLASEM A DECHEM)

Cíl – oromotorika, práce s hlasem a dechem

Motivace - vyzkoušíme si, jak to vypadá, když se ráno medvídek probudí

Popis cvičení - děti si sednou na koberec a nejprve si rukama promasírují a pohladí celý obličej. Po té si opravdu hodně zívnu (třeba několikrát). Následuje mručení (hmmmm) se střídáním intenzity. Tak trénují nejen svůj dech, ale také sledují, jak rezonuje jejich hlas v hlavě nebo v krku. Přidáme k tomu přiložení dlaní na uši. Tím se vnímání vnitřního hlasu zintenzivní. Můžeme zkusit i výšku hlasu. Probudíme jazyk

tím, že si zkusíme, jak medvěd líže med. Nakonec zařveme s vyplazeným jazykem, co nejvíce to umíme. Medvědí maminka na medvídku udělá psssss a medvídek si odfrkne.



3.3.2 PRAKTICKÝ PŘÍKLAD 2 (RELAXACE)

Cíl - uvolnění, procítění svého těla, představivost

Pomůcky - šátek, relaxační hudba (šumění řeky, šplouchání)

Motivace - představte si děti, že jste třeba u řeky Vydry, anebo u nějaké jiné. Voda tam stále teče a šplouchá přes kameny a hladí je, až jsou krásně kulaté a hladké. A my si teď můžeme ten pocit vyzkoušet.

Popis hry - děti se schoulí na zemi do klubíčka a zavřou si oči. Učitelka chodí velmi pomalu mezi dětmi a hladí je rozloženým šátkem. Děti jsou jako kameny a přes ně teče voda. Při tom poslouchají relaxační hudbu se zvuky vody. Když je přechází naposledy, řekne jim, že ten koho pohladí, se probudí z krásného snu, protáhne se a posadí.



3.4 METODY VERBÁLNĚ-ZVUKOVÉ

Jako první metody DV jsem zcela záměrně zařadila verbálně zvukové. A to z toho důvodu, že jimi můžeme otevřít celý edukační proces, jak představím na prvním příkladu z praxe.

3.4.1 POUŽITÉ METODY

Mluvicí předměty (loutka)

Mluvení loutkářské je specifické, většinou stylizované s poněkud deformovanou řečí. Je dobré proniknout do charakteru loutky (věci) a souznít s ní. Jde o svébytnou dovednost a chceme-li se jí věnovat, je třeba ji specificky studovat. Pro naše potřeby však můžeme beze strachu z mluvní chyby loutku použít, kdykoliv se nám v třídním dramatu bude hodit. (Valenta, 1997, s. 127)

„Děti mají schopnost vidět v předmětech jednající bytosti a tím je oživovat“.
(Mégrierová, 1999, str. 11)

Diskuse

Diskuse budiž v tomto případě chápána jako dialog dvou a více osob, které se točí okolo řešení určitého problému. (Valenta, 1997, s. 121)

Je velmi širokou metodou, která není typicky dramatická, ale pro dramatické metody je zcela nezastupitelná. Někdy ukončuje určitý celek nebo nám pomáhá dojít k závěru a najít určité resumé. Jindy je základem, ze kterého vycházejí další činnosti, pomáhá nám určit jejich směr. Diskuse je základní metodou filozofování s dětmi a pomáhá nám ujasnit si a utříbit si pojmy, pochopit smysl činností, shrnout získané poznatky.

Patří mezi nejčastěji používané metody v PV, ale je také jednou z nejtěžších a často se v ní chybuje. Např. když nemáme předem promyšlené a připravené otázky, jež chceme dětem položit. Pak se nám může stát, že pokládáme otázky uzavřené, které omezují dítě pouze na odpověď ano nebo ne. A někdy jej přímo do odpovědi manipulují. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 75)

Při diskusi by nemělo docházet k tomu, že posuzujeme, která odpověď je správná, a která ne. Cílem je, aby se dítě nebálo vyjádřit svůj názor, ať je jakýkoli. A je jen na učitelce, jak dokáže daný názor nebo odpověď uchopit a využít pro další činnost. U mladších dětí se často setkáváme dokonce s tím, že nedokážou domýšlet důsledky své odpovědi. Díky DV můžeme dítěti poskytnout zkušenost, na základě které může některé okolnosti lépe pochopit a své rozhodnutí změnit.

3.4.2 PRAKTICKÝ PŘÍKLAD 1 (SEZNÁMENÍ)

Žádný výchovně vzdělávací plán není možné začít, aniž bychom si získali důvěru dítěte, které právě poprvé nastoupilo do předškolního zařízení. O to spíše jedná-li se o dítě dvouleté. V tomto věku děti ještě často trpí separační úzkostí a je pro ně tedy velmi těžké odloučení od své pečující osoby. Dochází tu k situacím velmi náročným na dětskou psychiku. Na nás je, abychom tyto situace dítěti co nejvíce usnadnili.

O tom pojednává ve své knize i Matějček. Pohled malého dítěte na oblíbené hračky je velmi specifický. Přitahují ho zejména i tím, že mu představují něco lidského. Promítá do nich své znalosti a zkušenosti ze života a své city. Pro dvouleté dítě hračka je a ještě dlouho bude živou věcí. Poněvadž ji má dítě ve své blízkosti a může ji ovládat, stává se často dítěti společníkem a má k ní citový vztah. *A poněvadž citový vztah dává člověku pocit bezpečí a jistoty, dítěti jako dospělému, může taková hračka sehrát v životě dítěte důležitou roli.* (Matějček Z., 2005, s. 116) Chce ji mít stále u sebe, nemůže se od ní odloučit a bere ji všude s sebou. Velmi pozitivně se to projeví např., když se má dítě z bezpečí rodiny vzdálit do neznámého světa. *Velice mu tento přechod usnadníme, může-li si vzít s sebou kousek svého domova právě v oné známé hračce, ve svém věrném, spolehlivém, milém společníkovi.* (Tamtéž)

Z tohoto důvodu v naší dětské skupině doporučujeme rodičům přinést s sebou do školky oblíbenou hračku dítěte. Ta poslouží nejen jako spojovací článek mezi dítětem ve školce a domovem, ale velice dobře nám může pomoci i jako spojka mezi dítětem a učitelkou.

Výchovně-vzdělávací cíle:

- dítě se socializuje v novém prostředí
- navazuje nová přátelství
- rozvíjí se komunikace
- orientuje se v novém prostředí
- dokáže se odloučit od své pečující osoby
- překonává svoji nejistotu a tím posiluje své sebevědomí

A tady přichází na řadu první setkání dítěte s DV. Učitelka si od dítěte hračku půjčí a začne si s ní povídat. Zeptá se, zda by chtěla ukázat třídu a poznat ostatní děti. Hračka se trochu ostýchá, ale nakonec souhlasí. Když s ní učitelka třídu obejde a pozdraví se s dětmi, vrátí se k novému kamarádovi a začne mu vše vyprávět ústy jeho oblíbené hračky. Co tam všechno viděla, jaké poznala děti, a že by si šla s nimi ráda hrát a ukázala by je i svému kamarádovi. Také by si spolu mohli prohlížet nějakou pěknou knížku, které jsou připraveny hned na nejbližším stolku u dveří.

V tuto chvíli je třeba i notná dávka improvizace ze strany pedagoga, který musí brát ohledy na reakci dítěte. Zjistit si třeba od rodičů, co má dítě rádo, jaké jsou jeho oblíbené aktivity atd.



Reflexe

Na základě pozorování a zkušeností s mnohými případy v DS jsem zjistila, že tato metoda je velice vhodná a napomáhá k uvolnění napětí nejen u dítěte, ale i u rodiče. Dochází tu k propojení mezi známým a neznámým prostředím a navazování komunikace, mezi učitelkou a dítětem, za pomoci zástupného předmětu. Tato metoda se také někdy používá v psychologických poradnách, kdy dítě nedokáže komunikovat s cizí osobou, ale s hračkou ano. U dítěte se vzbuzuje

přirozeně zvědavost a strach pomalu odeznívá. Učitelka si získává „přátelstvím s medvídkem“ i důvěru dítěte.

Tato metoda je časově i personálně náročná, vzhledem k tomu, že je čistě individuální. Ovšem do budoucna nám ušetří více starostí s dětmi, které se hůře adaptují na nové prostředí. Z poznatků sociální psychologie víme, že je daleko jednodušší získat si dítě hned od samého začátku, nežli napravovat pocit ze špatné zkušenosti.

3.4.3 PRAKTICKÝ PŘÍKLAD 2 (HODNOCENÍ ČINNOSTI)

Kombinaci těchto dvou metod DV lze také využít při závěrečné reflexi, kdy je potřeba zjistit, co si děti z předchozích hodin zapamatovaly a zda došlo k naplnění vzdělávacích cílů. Vybrala jsem jeden z mnoha případů zařazený na podzim, relativně na začátku školního roku. Pro děti to není z pohledu DV činnost náročná, spíše naopak velmi přirozená. Pro pedagoga však užitečná.

Výchovně-vzdělávací cíle:

- samostatné rozhodování, o tom zda pomohou někomu jinému nebo ne
- uvědomění si vlastních pocitů při pomoci druhému
- rekapitulace probraného učiva na téma plody podzimu
 - dle věku dětí: a) dvou až tříleté (rozpoznají jednotlivé plody)
 - b) tří až čtyřleté (pojmenují jednotlivé plody a mohou zkusit přiřadit ke stromu)
- komunikace: slovní zásoba (pasivní i aktivní) a jednoduché věty
- samostatné uvažování nad tím, co přinesu, kreativita a paměť

Použiji metody verbálně zvukové a to konkrétně mluvící předmět, v mém případě loutku. Tou je malá myška, se kterou se děti již znají. V předchozích hodinách již byly zasvěceny do příběhu o zvířecích kamarádech. Ten jsem si sama napsala, tak aby dokonale vyhovoval požadavkům na činnosti a vzdělávacím cílům. (příloha č.1)

Této loutce myšky propůjčím svůj hlas a z počátku použiji jen extralingvistickou parafrázi (zvuk vyjadřující pláč) a počkám, jak na to budou děti reagovat. Když si děti všimnou, že někdo pláče dále vyčkávám, zda se někdo zeptá, co se děje nebo zda přijde nějaká jiná reakce.

Tady již přichází na řadu další z mnoha metod DV a tedy diskuse. Na otázky dětí zareaguje myška tak, že se jí svěří se svým problémem „Neudělala jsem si žádné zásoby na zimu a už je podzim, ani jsem to nikdy nedělala a nevím, jak mám začít. Jsem moc smutná a nevíte, co mám dělat“? Dalo by se něco najít tady u vás ve třídě?“ Děti mají na vybranou, kdo chce, může myšce pomáhat a kdo ne, může si jen sednout a pozorovat. Děti začnou nosit myšce vše, o čem si myslí, že by mohla jíst.

Děti přinášejí plody, které již nasbíraly venku při procházkách a nyní je učitelka poschovávala po třídě. Ale myška se zeptá „Co to je a kde to v přírodě najdu“? Tím pedagog zjistí, jaké mají děti znalosti a zda se podařilo naplnění vzdělávacích cílů. A to díky tomuto individuálnímu rozhovoru, s každým dítětem zvlášť, aniž by ono samo tušilo, že je zkoušeno nebo jinak hodnoceno. Z jeho pohledu jen pomáhá a radí myšce. Čímž informaci, kterou samo nedávno získalo, může ihned využít a tím si je lépe zafixovat.



Reflexe

Tuto samotnou dramatizaci jsem použila jako závěrečnou reflexi, díky níž jsem mohla sledovat, co si děti zapamatovaly z probraného tématu. A zároveň bylo vidět, jak děti reagovaly po stránce socializace v oblasti „já a ten druhý“. Měly možnost se sami rozhodnout, zda pomohou nebo ne, a posoudit jak se při tom cítily.

Na pláč myšky děti zareagovaly téměř okamžitě, byly zvědavé, co se stalo. Jako první se zeptala tříletá holčička. Ostatní se seběhly okolo nás a sledovaly, co se bude dít. Když myška vysvětlila proč je tak smutná, požádala děti o pomoc. Tady by bylo vhodnější chvíli počkat a dát dětem více prostoru k přemýšlení nad danou situací, zda někoho napadne pomoc nabídnout sám od sebe. Děti se rozdělily na dvě skupiny. Ta větší chtěla pomáhat a menší, která pomoci nechtěla. Ti co nechtěli, si mohli jít sednout a neúčastnit se.

Ostatní začaly s radostí hledat vše, co by mohla myška sníst, a nosily. Na otázky myšky odpovídaly děti správně a ty čtyřleté až pětileté dokonce i na původ plodu. Všechny tříleté až čtyřleté pojmenovaly, co přinesly a ty mladší většinou poznaly, když se jich myška zeptala „Ukázal bys mi prosím, který je např. kaštan, šípek...?“ Asi tři děti se účastnit nechtěly, ale když viděly jak se ostatní hledáním a pomáháním baví, chtěly se také přidat.

Děti byly velmi kreativní a nosily nejen plody poschovávané po třídě, ale také dřevěné ovoce a zeleninu z kuchyňky, sýr, housky, až byla myší spižirna plná. Myška jim všem poděkovala za pomoc a přiznala, že jí svojí pomocí udělaly velkou radost. Zeptala se ještě dětí, zda se jim líbilo pomáhat a jaký při tom měly pocit. Ty starší již dokázaly své pocity popsat a shodly se, že jim dělalo radost myšce pomáhat. Ty mladší to sice ještě nedokázaly, ale všichni se do hry přidali dobrovolně a z jejich výrazu byla čitelná radost. Je pravděpodobné, že se bavili pouze tou konkrétní činností, ale i tak předpokládám, že by se jim tato prožitá emoce, mohla propojit v budoucnu právě s pomocí druhému.

3.5 METODY PANTOMIMICKO-POHYBOVÉ

Pantomima je velmi častou a také důležitou metodou DV v práci s předškolními dětmi. Tedy i v naší DS se nachází ve vzdělávacích programech téměř každý den a má spoustu podob.

Pro potřeby MŠ rozlišujeme několik druhů:

- **jednoduché zobrazení** – např. hora, dům, strom atd.
- **zobrazení s pohybem** – vlak, vítr, duha atd.
- **zobrazení živé bytosti** – pohádková bytost, člověk, zvíře atd.
- **sochy, živé obrazy, pantomimické hádanky** – na řemesla, činnosti atd.
- **narativní pantomima** - v praxi MŠ se hojně používá, jedná se o sloučení vyprávění (narace) a sdělení obsahu pomocí těla (pantomima)

Jednotčím prvkem je tu spojování pohybu s představivostí, s fantazií, s osvojováním prostorového cítění, rytmem a výrazem. (Machková, 2005, str. 97)

3.5.1 POUŽITÉ METODY

Zobrazení živé bytosti

Při takovém zobrazení se děti snaží o vyhledání typického charakterového rysu nebo vlastnosti pro danou bytost a na jejich základě ji co nejvěrněji ztvárnit.

Narativní pantomima

Spadá do širokého okruhu pantomimických metod a technik. Je velmi vhodná do MŠ, protože vychází ze spontánní dětské hry. Jde tu o paralelní činnost učitele a žáků, kdy učitel vypráví a podle jeho vyprávění hrají děti pantomimu. Umožňuje dětem prožít, pochopit a zapamatovat si vyprávěný děj, protože zde zapojují nejen paměť verbální, ale i pohybovou. Je to vyprávění děje pohybem a slouží k vyjádření textu. Co projde tělem, lépe se uloží v paměti. Je důležitý výběr textu, který budou děti zobrazovat. Musí obsahovat dostatek situací vhodných k zobrazení.

3.5.2 PRAKTICKÝ PŘÍKLAD 1 (TĚLOVÝCHOVNÁ CHVILKA)

Tělovýchovná chvílka je jednou z organizačních forem práce tělesné výchovy, používané v MŠ. Jedná se o kinestetický učební styl a zařazuje se nejčastěji jako kompenzační činnost statickým formám, zaměřeným spíše na pozornost. Měla by být motivována tak, aby zapadala do právě probíhajícího programu. Proto se domnívám, že je to ideální prostor pro pantomimickou ilustraci. V našem případě se jedná o zobrazení živé bytosti.

Výchovně-vzdělávací cíle:

- dítě dokáže vyjádřit svoji představu pohybem
- rozvoj hrubé motoriky a rovnováhy
- naslouchá a porozumí zadání
- rozeznává jednotlivé druhy mláďat
- rozvoj soustředění a pozornosti

Při probírání tématu život na statku, kdy se děti učí poznávat a pojmenovávat mláďata domácích zvířat, učitelka kouzlem začaruje děti na mláďátka „*Čáry máry abraka dabra, ať tu nejsou žádná děťátka, ať jsou z nich koťátka, jehňátka, kuřátka...*“ děti vydávají zvuky a pohybují se podle toho, na jaké zvíře se proměnily. Snaží se najít co nejspecifičtější pozici, kterou by dané zvíře ztvárnily. Můžeme k tomu přidat i pohyb. Např. kotě si protahuje přední tlapky, olízne se, schoulí se do klubíčka, kuřátko si stouplu na jednu nohu atd.



Reflexe

Vzhledem k věku dětí v DS a jejich problému s udržení pozornosti, je nutné často střídat činnosti. Při práci s nimi, jsem zvyklá zařazovat tělovýchovné chvílky celkem často. V tomto věku nebývá problém děti namotivovat a to zvláště k pohybovým aktivitám. U této nám velice napomohla dětská fascinace zařikávadlem. Děti milují změny pozic a jsou v tom velmi tvůrčí. Aktivity se jim dařilo plnit s větším či menším úsilím. Možnost použití pantomimy byla dobrá volba, především z toho důvodu, že při práci je vždy poznat zda děti porozuměly zadání.

3.5.3 PRAKTICKÝ PŘÍKLAD 2 (RANNÍ CVIČENÍ)

Další pohybovou aktivitou v DS Javorová jsou ranní rozcvičky. I tady běžně zařazují jednu z pantomimicko-pohybových metod DV. A to narativní pantomimu. Jak jsem se již zmiňovala výše, jedná se o vyjádření textu pohybem. V našem případě nám text poslouží jako motivace pro pohyb dětí. Použijeme téma myšky, které nás provází celým podzimním IB. Použijeme básničku „Myšky chodí velmi tiše“ a „Myška tanečnice“ (příloha č. 3)

Výchovně-vzdělávací cíle:

- dítě dokáže vyjádřit svoji představu pohybem
- rozvoj hrubé motoriky a rovnováhy
- porozumí mluvenému slovu
- orientace na těle i v prostoru
- lepší zapamatování textu díky pohybovému ztvárnění

Zahrajeme si na myšky, které si chodí do spižírny pro jídlo a nesmí při tom vzbudit kočku. Na tuto činnost si děti zují bačkory, jde o preventivní cvičení na ploché nohy. Každá myška musí umět různé druhy chůze – po špičkách, po patách, po hranách chodidel, pomalu i rychle, ale hlavně velmi potichu, lezení po čtyřech dopředu a pozpátku. Jako každá správná myš musí umět prolézat myší dírou a tak děti prolézají tunelem. Učitelka celou dobu děti vede vyprávěním, co

zrovna myška dělá. Vzhledem k věkové kategorii, kterou se tady zabýváme, je potřeba i vše názorně předvést.



Naši ranní pohybovou aktivitu ukončíme tancem na oslavu sklizně. Uspořádáme si s myškou bál, naučíme se taneček na písničku „Měl jsem myšku tanečnici“- text písně je velmi názorný a jedná se o fixovaný tvar pantomimy. Učitelka opět celou aktivitu nejdříve předvede a poté se ji děti učí po částech.



Reflexe

Pohybovou činnost děláme s dětmi pravidelně každý den ráno a neměla by pro ně být náročná. Tato metoda je výhodná zejména pro svou motivační stránku. Děti raného věku potřebují brát většinu činností v DS jako hru a ne jako cvičení, které dělat musí. Proto tyto aktivity uvádíme slovy „Co kdybychom si **zahrály** na myšky...“ „Jak to asi myšky dělají...“ a podobně. Tak docílíme toho, že se děti do aktivity přidají spontánně. Zvládají ji i ty nejmenší a to díky nápodobě.

3.6 METODY GRAFICKO-PÍSEMNÉ

Tyto metody se v MŠ téměř nepoužívají, většina z nich je založena na znalosti písma. Proto jsem vybrala jednu z mála, která toto nevyžaduje.

3.6.1 POUŽITÁ METODA

Obrazná představa

Nejedná se tu o malbu obrazu tužkou ani jinou výtvarnou technikou. Cílem je vytvořit malbu vnitřním zrakem za pomoci imaginace. Snažíme se vyvolat zrakovou představu – vizualizaci.

3.6.2 PRAKTICKÝ PŘÍKLAD 1 (MALOVÁNÍ NA ZÁDA)

Jak jsem již uvedla výše, nejsou tyto metody pro práci s naší skupinou příliš vhodné. I přesto jsem našla činnost, která splňuje požadavky na tuto metodu a zároveň je možné ji uzpůsobit pro děti dvou a tříleté.

Výchovně vzdělávací cíle:

- rozvoj jemné motoriky a hmatové percepce
- rozvoj představivosti a vizuomotoriky
- spolupráce s ostatními dětmi
- porozumění jednoduchým symbolům
- poznávání nových způsobů dorozumívání

Jsou dvě možnosti, jak tuto činnost s dětmi realizovat. Při jedné využijeme formu individuální. Učitelka si posadí před sebe dítě a jeho záda použije jako plochu k malování. Maluje mu na záda obrazy a ono říká, co si pod tím představuje. Nebo vypráví učitelka krátký příběh o křečkovi a ten na záda znázorňuje, jako když píše dopis. (příloha č. 4)



Při druhé variantě využijeme skupinovou formu. Uděláme s dětmi kruh a posadíme se na zem. Poté se všichni otočíme pravým bokem dovnitř kruhu. Pokud je dětí málo, uděláme řadu. Každý má tak před sebou záda svého kamaráda a ta nám poslouží jako malířské plátno.

S dvouletými dětmi si vždy nahlas řekneme, co budeme malovat a malujeme všichni zároveň. Například slunce, srdce, klubíčko, mrak atd. Nebo si s dětmi povíme náš známý příběh a znázorňujeme jej společně. Je mnoho možností, které si mohou děti na záda malovat nebo znázorňovat. Záleží na probíraném tématu. S tříletými si již můžeme zahrát na tichou poštu. Jeden namaluje tomu před sebou symbol a ten když ho pozná, nesmí to říci nahlas a namaluje to dalšímu. Na závěr si s dětmi povídáme o tom, co cítily a zda se jim to líbilo.



Reflexe

Tato metoda děti velmi baví a není pro ně náročná. Při malování obrazů je třeba pečlivě vybírat symboly, které děti dobře znají. Jde nám tu v první řadě o pocit, který vnímá dítě na zádech a z něj si teprve vytvoří představu. A to ještě dvouleté děti moc nezvládají. Pro ty je samozřejmě vhodnější varianta s příběhem, kdy obrazy a pocity podkládáme slovem.

3.7 METODY MATERIÁLOVĚ-VĚCNÉ

Tyto metody se v DS využívají celkem hojně a to jednak samostatně, například ve formě maškarních, ale také v kombinaci s dalšími metodami DV. Například využíváním kulis, rekvizit a jiných zástupných předmětů při hře v roli. Platí zde však jedno pravidlo, čím mladší děti máme, tím jednodušší kostýmy používáme. Mohlo by se stát, že složité masky a rekvizity malé děti vytrhávají z role, odpoutávají jejich pozornost, nebo jejich hru jinak komplikují.

3.7.1 POUŽITÉ METODY

Práce s loutkou

Jde o velmi specifickou formu herectví, která bývá zastoupena zvláště u nižších věkových kategorií a k předškolnímu věku patří stejně, jako k dramatickým činnostem. Práce s loutkou v MŠ je vnímána nejčastěji jako loutkové divadlo pro děti. Jenže „loutka v dramatické výchově má více význam zástupného předmětu, talismanu, nebo symbolu.“ (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 89) jak jsem již uvedla v kapitole 3.3.1, kde jsem loutku použila v metodě mluvící předmět.

Práce se zástupnými předměty

Je to metoda založená na naší představivosti a fantazii. Plní jednu ze základních funkcí tvořivosti v dramatické hře. Přistupujeme zde na možnost, že cokoliv se může stát čímkoliv. Máme možnost předmětu propůjčit svůj hlas a uvést ho do pohybu, nebo mu jen přiřadíme význam, který ve skutečnosti nemá. Tento význam je symbolický jen v rámci hry. (Valenta, 1997, s. 157)

3.7.2 PRAKTICKÝ PŘÍKLAD 1 (CESTA K TÉMATU)

Pro první příklad jsem vybrala práci se zástupnými předměty. Je pro děti mladšího školního věku méně náročná než práce s loutkou, ale již se očekává od dítěte manipulace s předmětem, kterému jsme předem určili nějaké charakterové vlastnosti.

Výchovně-vzdělávací cíle:

- dítě se zapojuje do společných aktivit
- rozvíjí se představivost
- rozvíjí se symbolické myšlení

Kdykoliv, když se s dětmi potřebujeme někam podívat, nebo přemístit v rámci našich probíraných témat, vymyslely jsme si kouzelný vláček. Ten nás doveze, kam jen chceme. Židličky poskládáme do řady za sebou a hned tu máme vlak. Paní učitelka si na hlavu nasadí kšiltovku a je z ní pan průvodčí co dětem prodává jízdenky. Ty nám velmi dobře zastoupí například kostičky od domina. Když dorazíme na místo, paní učitelka odloží čepici na první židličku. V tu chvíli tam sedí pan průvodčí a učitelka může jít s dětmi na výlet.

**Reflexe**

Z poznatků vývojové psychologie vyplývá, že děti v raném věku procházejí etapou nazvanou symbolické myšlení. Proto je tato metoda pro ně ideální. Na funkci, kterou zástupným předmětům přiřazujeme, reagují zcela přirozeně a plně ji akceptují. Například pociťují velkou zodpovědnost za jízdenky, které budou potřebovat i na zpáteční cestu. Dobře si je hlídají a předkládají vzorně ke kontrole panu průvodčímu.

3.7.3 PRAKTICKÝ PŘÍKLAD 2 (LOUTKOVÉ DIVADLO)

Divadelní představení pohádky

Opět pracujeme s příběhem „Mášenka a tři medvědi“. Celou pohádku, kterou již děti znají, jim přehrajeme pomocí loutkového divadla. Tím si děti děj ještě lépe připomenou a osvojí. Divadlo již sice nenechává tolik prostoru pro představivost, ovšem nabízí dětem nový pohled na příběh a objevení skutečností, které třeba před tím nevnímaly, a mohou se v něm lépe zorientovat. Také u těchto malých dětí rozvíjíme soustředění a pozornost, které je pro ně při čtení příběhu obtížnější.

Tuto celou činnost použijeme jako motivaci pro vlastní aktivitu dětí (přehrát loutkové divadlo). Dvou a tříletým dětem se nedá vysvětlit, co je to divadelní představení a jak ho mají hrát, je třeba jim ho názorně ukázat.



Výchovně-vzdělávací cíle:

- dítě se dokáže soustředit na nezbytně nutnou dobu
- samostatně se rozhoduje a jedná
- rozvíjí se vyjadřovací schopnosti a slovní zásoba
- dítě tříleté se dokáže orientovat v ději
- své myšlenky a představy dokáže vyjádřit dramatizací
- při manipulaci s loutkou dochází ke koordinaci oko ruka

Děti můžeme různě zapojovat tím, že nám pomohou vybrat vhodné rekvizity nebo si je dokonce můžeme společně vyrobit. Při samotném představení udržujeme dětskou pozornost tak, že se jich loutky ptají například na radu. Tím v dětech podporujeme i pocit sounáležitosti.



Reflexe

Při jakémkoli divadelním představení, musíme dbát na to, aby děti nebyly jen pasivními diváky. Snažíme se u dětí rozvíjet pozornost a tak si ji musíme v první řadě získat a následně také udržet. A to platí u dětí naší věkové skupiny obzvlášť.

Během představení musí učitel stále sledovat, zda jsou „děti v obraze“. Většina dětí výborně reaguje na položené otázky a mají tendence radit postavám a vstupovat tak do děje. Tím si i ověříme, zda ději rozumí. Protože jsme s pohádkou již v minulosti pracovaly a děti ji tedy dobře znají, udělala jsem místy malou změnu. Ty starší to hned poznaly a hlásily chybu.

Možnosti zahrát si divadlo sami, využila asi jen polovina dětí a to dvou i tříletých. Ty mladší s tím měly problém a spíše **si hrály** s loutkami. Ty starší si již uvědomovaly, že **hrají pro** publikum, ale i tak se nechávaly strhnout vlastní fantazií a dramatičtí velice prožívaly.

3.8 METODA PLNÉ HRY

Plná hra je fakticky metodou univerzální, schopnou naplňovat prakticky všechny cíle dramatické výchovy a operovat prakticky ve všech jejích úkolových oblastech. (Valenta, 1997, s.81)

Je zřejmé, že se jedná o velmi výraznou podobu hraní rolí, která využívá všech způsobů vyjevování skutečnosti. Z tohoto důvodu ji zařazují až po té, co jsme si s dětmi vyzkoušely například pantomimické nebo verbální metody, při kterých se mohou soustředit jen na určitou část hraného projevu.

3.8.1 POUŽITÁ METODA

Hra v roli

Tato specificky dramatická metoda, kterou můžeme vnímat současně jako jeden z principů dramatické výchovy, vychází ze spontánní hry předškolního dítěte. Promítají se tu zkušenost a vědění dětí o světě a lidech kolem nich. Z toho důvodu je třeba obezřetně vybírat témata a cvičení s ohledem na jejich věk. Pro dítě není problém stát se pejskem, maminkou, stromem.... Účelem však není vytvořit postavu pro jeviště, ale vyzkoušet a prozkoumat charakter dané postavy. Chceme, aby došlo k hlubšímu poznávání života, mezilidských vztahů, vlastností a reakcí lidí na sebe navzájem. Tak jak se s nimi denně v životě setkáváme. Pokud dítě svobodně přijme hru v roli, je v ní spontánní a jeho chování se odehrává na úrovni, kdy sice je psem, ale současně samo sebou. Učí se vcítovat do druhých, pozorovat a chápat jejich chování. Hru v roli můžeme rozdělit do tří základních typů podle míry ponoření hráčů do role. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 77)

- a) *SIMULACE* – hráč je tu sám za sebe a reaguje na fiktivní, připravenou situaci více či méně reálnou
- b) *ALTERACE* – hráč tu již ztvárňuje nějakou jinou postavu, ale jedná v ní tak, jak sám uzná, naplňuje pouze obecnou představu

- c) *CHARAKTERIZACE* – hráč ztvárňuje nějakou jinou postavu a je dáno přesně jaká tato postava je, její charakter i jaké zastává postoje

„Jde o budování příběhů, hledání typických a symbolických situací, postav, vztahů při hře v roli. Tento postup vede k zrcadlení života, k životní analogii.“
(Bečvářová, 2004, str. 15)

3.8.2 PRAKTICKÝ PŘÍKLAD 1 (MÁME SE RÁDI)

Pro příklad hry v roli jsem vybrala zpracování tématu „*Máme se rádi*“. Je to jedním z prvních témat, které je třeba po nástupu do školky s dětmi probrat. Domnívám se, že pro uvědomování si a rozpoznávání emocí a pocitů u sebe i u druhých je DV to pravé. Použijeme tedy hru v roli na úrovni charakterizace. Cílem této činnosti je dětem ukázat, že pokud mám někoho rád a chci, aby i on měl rád mne, musím se k němu chovat hezky a slušně. Také, že když se ke mně někdo chová ošklivě a agresivně, nemusím si to nechat líbit. Tím, že si děti zažívají určité situace sami na vlastní kůži, mohou tak lépe procítit kdy a v jaké roli se cítí dobře a kdy ne.

Jako motivaci, pro toto téma použijeme jednoduchý příběh s názvem „Proč maminka Adámka nechce“ (příloha č. 2), ve kterém jsou pěkně znázorněny jedny z nejzákladnějších lidských emocí a jeden ze společenských návyků, jímž je - umět poprosit.

Výchovně-vzdělávací cíle:

- děti dokážou popsat projevy jednotlivých emocí: *radost* – projevem je úsměv, smích, rozzářený pohled, *smutek* - projevem je pláč, sklopený zrak, *vztek* – projevem je zamračení, křik, agresivní chování, *úzkost-strach*
- vědí, v jaké situaci mají poprosit a poděkovat
- uvědomují si, že je lepší udržovat kladné mezilidské vztahy, jako je vstřícnost, ohleduplnost a slušnost, které přinášejí vždy pozitivní emoce
- dokážou rozpoznat nevhodné a vhodné chování když jej vidí
- když je někdo smutný, pohladí ho, aby mu tím udělaly radost

- záleží jim na tom, jak se mezi sebou ve třídě chovají
- uvědomí si své nevhodné chování a dokážou se opravit
- chtějí se cítit dobře, mají se rády

Nejprve dětem příběh přečteme a při tom dbáme na dramatickost našeho projevu, jedná se o čtení výrazové. Tím si nejen lépe získáme dětskou pozornost, ale také v nich vzbudíme lepší představitivost. Zdůrazníme pasáže, kde jsou dobře patrné emoce, vyplývající z určitého druhu chování.

Připravíme si inscenaci našeho příběhu a děti si jej sami přehrají. Na postavu maminky a Adámka budeme potřebovat nějaký převlek, aby se mohly děti do role lépe vžít a naopak, při svléknutí převleku se opět stanou samy sebou. Tady využíváme metody materiálově věcné. O těch již víme, že jsou pro podporu hry v roli velmi důležité.

Vysvětlíme dětem, že všechny tyto emoce jsou důležité a pomáhají nám v tom, abychom poznali, co nám dělá dobře a co ne. Také upozorníme děti, že chování jednoho vyvolá u druhého nějakou emoci a podle té se dá rozpoznat, které chování je vhodné a které ne.



Reflexe

Na základě otázek - *Jak se cítíš, když je na tebe někdo zlý?, Jak vypadá, když se někdo (raduje, bojí, je naštvaný, smutný), Jak byste někomu zlepšili náladu? V jaké roli se vám líbilo víc? Jak se asi cítí maminka (Adámek)?, Jak poznáme, že nás má někdo rád?*

Jako učitelka jsem se snažila působit v hodině spíše jako facilitátor. Ovšem, abych se od dětí dozvěděla, co jsem potřebovala, svými otázkami jsem do

průběhu činností dosti zasahovala. Také si myslím, že jsem podcenila, zabavení dětí, které zrovna neměly žádnou roli. Nedokázaly se dlouho soustředit a začaly ostatní rušit. Příště bych použila skupinovou formu, kdy děti rozdělím na dvě skupiny, Adámky a maminky.

Jinak se domnívám, že aktivita děti bavila, braly to jako hru, ne jako výuku a to bylo mým cílem. S ohledem na nízký věk dětí velmi rychle pochopily, o co se ve hře jedná, a pokusily se do role vcítit s větším, či menším úspěchem. Dvě děti si role Adámka a maminky zahrát nechtěly, ale seděly a vše pozorovaly. Při tom jednotlivé situace hodnotily a bylo vidět, že si uvědomují co se před nimi děje.

*„U plné hry, stejně tak jako i u ostatních metod DV, je hlavní komplementární metodou **pozorování** a to v případě, že jsou tyto aktivity pozorovány právě nehrajícími žáky. Pozorování má významný učební potenciál samo o sobě a je též důležitým zdrojem pro učení ve fázích reflexí proběhnuvších her!!!“* (Valenta, 1997, s. 83)

Vzhledem ke stanoveným cílům bych řekla, že se nám je z větší části podařilo naplnit. Děti se při hraní role vyjádřily k dané situaci a samostatně se rozhodly, k jakému způsobu chování se přiklánějí. Co se jim více líbí a jak by se měly zachovat. Dokázaly rozpoznat jednotlivé emoce, vyjádřit je gesty a mimikou.

Samotné hodnocení probíhalo nejen formou pozorování, ale také na základě otázek. Mohla jsem lépe sledovat individuální reakce při odpovědích dětí. Všechny děti se shodly, že se jim více líbilo v roli polepšeného Adámka, když se na ně maminka smála.

3.8.3 PRAKTICKÝ PŘÍKLAD 2 (PRÁCE S PŘÍBĚHEM)

Jde o rozdělení příběhu „ Mášenka a tři medvědi“ do několika sekvencí a podle potřeby s nimi pracujeme. Metodu plné hry zde použijeme v druhé části příběhu, kde se nám objevuje zvědavá holčička Mášenka. Ta se bez dovolení dostane do domku medvědů a tam se rozhodně nechová jako na návštěvě. Na základě prožitku, kdy děti sami na sobě cítí, jak se asi cítil náš hrdina z příběhu, si lépe zapamatují ponaučení plynoucí z příběhu. Jak se děti v roli chovají je jen na nich.

„V začátcích dramatu je potřeba nabízet nápady „co“ dělat a „kým“ být, ale vyvarovat se jakéhokoli náznaku „jak“ to dělat“. (Way, 1967, str. 33)

Výchovně-vzdělávací cíle:

- děti se dívají na jednu situaci z více úhlů pohledu
- samostatné rozhodování a jednání
- uvědomují si souvislosti a posloupnost děje
- rozvíjí se komunikace a spolupráce
- uvědomují si rozdíly mezi větším, menším, nejmenším a největším
- rozeznají co je správné a co je špatné a jak se to dá napravit

První inscenací bude, jak vešla Mášenka do medvědího domu. Připravíme kulisy. Stůl se třemi miskami a tři židle od nejmenší po největší. Děti si sednou okolo do půlkruhu. Kdo si chce zahrát Mášenku, dostane na hlavu šátek, aby mohl vstoupit do role, a jde zaklepat na dveře. Vyzkouší, jak se sedí na různě velkých židlích nebo jak se Mášenka cítí, když se vzbudí a nad ní stojí tři medvědi. Na druhou stranu si zkusí vstoupit do role medvídko a vidí, že mu někdo rozházela jeho věci. V příběhu Mášenka medvídkovi rozláme židličku, my ovšem s dětmi nebudeme lámat židličky. Necháme dítě v roli medvídko, aby si postavily něco z kostek a Mášenka to může rozbořit. Samozřejmě dbáme na to, aby si následně role vyměnily a děti si zažily tutéž situaci i z druhé strany. Situací v příběhu je mnoho a mohou je vybírat samozřejmě i děti.

Další aktivitou v dramatizaci jednotlivých částí děje je setkávání s výše uvedenými pojmy a mají možnost si jejich rozdílnost vyzkoušet na vlastní kůži. A to jak při vstupování do role Mášenky, tak i při experimentu s miskami. Tady si děti pomocí porovnávání, zkoušejí sami přijít na to, která miska je nejmenší a naopak.

Na závěr se rozdělíme do dvojic a postupně si vyzkoušíme vstoupit si ještě do role Mášenky a medvídko, když jí všechno odpustil a požádal ji, aby se z nich stali přátelé a ona se mu omluvila.



Reflexe

Při závěrečném hodnocení se děti ptáme, jak se cítily v jednotlivých rolích. Zda je hezké odpustit a říci někomu, že ho máme rády. Posadíme se s dětmi do kroužku a připomeneme si otázky, na které jsme chtěly znát odpovědi. Zeptáme se dětí: *Kdo je Mášenka a jaká asi je? Bylo správné jít dovnitř, když nikdo nebyl doma? Co u medvědů dělala? Jak se chováme na návštěvě? Co je správné a co není? Jak jste se cítily v roli Mášenky a medvídky? Udělaly byste něco jinak?*

Nejvíce děti zaujala část, kdy v roli Mášenky zkoušely různé velké židle nebo porovnávání misek. Popisovaly, která je tatínkova, mamičina, medvídkova a proč. Na dětech bylo vidět, že je činnosti bavily, většina z nich získala představu o rozdílných velikostech a naučily se používat s tím spojené pojmy.

Některým dětem se nejprve líbila role Mášenky, že mohou něco rozbít. V tom případě je důležité, aby si děti tuto situaci zahrály i z pozice medvídky. Díky tomu si uvědomily, jak se cítí ten, komu něco zničíte. Jiným se do toho ani moc nechtělo. Dokonce hned poznamenaly, že se to nedělá. Ptala jsem se, zda ví proč, ale většinou odpověď neznaly. Při závěrečném hodnocení už odpovědět dokázaly „*Protože by byl kamarád smutný*“

3.9 SHRNU TÍ POUŽITÝCH METOD DV

Praktická část mé práce zahrnuje příklady z praxe ke každé skupině vybraných a použitých metod. Snažila jsem se tu ukázat variabilitu a možnosti využití, které nám metody DV nabízí. Každý z příkladů je zaměřený na jiné výchovně-vzdělávací cíle a vybrané metody jsou tomu uzpůsobeny.

Při výběru jednotlivých metod DV pro práci s dvou a tříletými dětmi bylo potřeba zohlednit všechny aspekty tohoto věku. Bylo nutné najít vodítko, podle kterého budou metody vybrány a následně použity v edukačním procesu. Nechala jsem se proto inspirovat volnou hrou těchto dětí. V té byly patrné výrazné podobnosti s mnohými metodami DV. Začala jsem je tedy aplikovat do činností dětí potřebných k dosažení požadovaných cílů.

Obsah těchto vzdělávacích činností je různorodý. Proto jsou svojí strukturou částečně odlišné i jednotlivé praktické příklady.

Od samého začátku bylo patrné, že některé metody budou pro děti náročnější. Proto je pořadí uzpůsobeno podle přístupnosti metody pro věkovou skupinu a to směrem od metod nejpřístupnějších k metodám pro děti náročnějším.

Stejně jako v praxi v DS Javorová, jsem nejprve zařadila metody pomocné a to i přesto, že nespádají přímo pod metody DV. Důvodem je jejich každodenní použití. Jsou to činnosti důležité k přípravě pro samotné metody DV. Pomáhají rozvíjet a naladit děti na to, čím se právě tato výchova zabývá.

Jako první metody DV jsem zařadila metody verbálně-zvukové. A to, i když právě verbální projev dvouletých dětí je přinejmenším sporný. V použitých metodách se počítá s větší verbální iniciativou ze strany pedagoga. Hlavním cílem je upoutat pozornost dětí pomocí loutky. Díky loutce pedagog snáze naváže komunikaci s dětmi. Domnívám se, že metody založené na řeči a komunikaci jsou v MŠ naprosto nezbytné. Protože řeč je to co nás dělá lidmi.

Další v pořadí jsem vybrala metody pantomimicko-pohybové. Ty se již používají v mateřských školách celkem běžně. Vzhledem k jejich širokým možnostem využití, jsou vhodné pro děti v každém věku. Vybrané příklady, jsou jedny z mnoha, které v DS Javorová využíváme. Jejich přínos vzdělávacímu procesu je dobře patrný. Metody pantomimicko-pohybové používané v MŠ jsou pro děti ve srovnání s ostatními metodami nejsrozumitelnější.

Třetí metodou DV jsou metody graficko-písemné. Tyto metody se v MŠ téměř nepoužívají, protože většina z nich je založena na znalosti písma. Vybrala jsem jednu z mála, která toto nevyžaduje a dá se tedy použít pro naši věkovou kategorii. I přesto jsem ji zařadila jako středně obtížnou metodu DV. Po upravení metody dle mých představ nebyla samotná realizace nijak komplikovaná.

Metody materiálově-věcné jsou na čtvrté pozici. Dle mého názoru se s nimi můžeme setkat ve školkách také velmi často. Převážně jako s doplňkovými. Děťmi jsou velmi oblíbené a to zejména práce s kostýmy. Jen pozor na jedno pravidlo: Čím mladší děti zapojujeme, tím jednodušší kostýmy používáme. V metodě zástupných předmětů (viz příklad 3.7.2) dobře využijeme stádium symbolického myšlení.

Metody plné hry jsem zařadila na závěr. Jsou velice náročné na přípravu ze strany pedagoga. Zejména proto, aby při činnostech nedocházelo jen k manipulacím s dětmi. Chceme, aby se co nejvíce podobaly volné hře a tak docházelo ke spontánnímu učení. Slabinou této metody bývá často právě pedagog, který k naplnění cíle přispívá svou přílišnou aktivitou. V podstatě nevědomky odvede práci za děti a tak částečně znemožňuje princip prožitkového učení. Pro děti je nejnáročnější porozumět a vcítit se do nové role, kterou mu nabízíme. Tuto aktivitu mu usnadní zkušenosti s předcházejícími metodami DV.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývá nejen problematikou vzdělávání dvou a tříletých dětí, ale hlavně použitím metod k tomu vhodných. Cílem mé práce bylo zaměřit se na metody dramatické výchovy. Stručně shrnout jejich charakter a vybrat ty které následně použiji v praxi.

Nedílnou součástí práce je charakteristika osobnosti dvou až tříletého dítěte z pohledu vývojové psychologie. Ta tvoří odrazový můstek pro výběr vhodných metod DV.

Podstatným poznatkem je, že všechny vybrané metody DV jsou použitelné pro potřeby dvou a tříletých dětí. Velký význam v této věkové kategorii má komplementární metoda pozorování. Ta probíhá souběžně se všemi metodami, a i když se dítě nechce aktivně zapojit do činnosti, přesto probíhá proces učení.

Vzhledem k tomu, že se jedná o kvalitativní výzkum, jsou mé závěry založené na pozorování, a mém subjektivním dojmu z realizace. V průběhu psaní práce jsem došla k závěru, že i když obecně seřadím metody DV dle náročnosti, každé dítě je individuální osobnost, a tak ne vždy je pořadí metod platné.

RESUMÉ

Jméno: Miroslava Chmelíková

Instituce: Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta: Pedagogická

Obor: Učitelství pro mateřské školy

Název práce: Využití metod dramatické výchovy v dětské skupině Javorová ve věku dva až tři roky.

Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková Ph.D

Počet stran: 49 + přílohy

Rok obhajoby: 2017

Tato bakalářská práce se zabývá použitím vybraných metod dramatické výchovy při vzdělávání dvou a tříletých dětí. Jejím cílem je seznámit čtenáře s charakteristikou této věkové skupiny. Na základě té jsou vybrány metody vhodné pro tento věk.

První kapitola je zaměřena na osobnost dítěte v raném dětství a práci s ním z pohledu předškolního pedagoga.

Druhá část se již blíže věnuje představení dramatické výchovy a jejím metodám. Také je zde uvedeno jejich dělení dle J. Valenty. To je v práci i nadále využíváno.

Ve třetí kapitole je seznámení s dětskou skupinou Javorová. Představují se zde konkrétní charakteristiky použitých metod DV a jejich praktické využití v DS Javorová. Popisuje konkrétní činnosti s dětmi a jejich reflexe. Porovnání jejich náročnosti a vhodnosti jejich výběru.

Klíčová slova: rané dětství, dvou a tříleté dítě, vývojová psychologie, osobnost pedagoga, předškolní vzdělávání, dětská skupina, mateřská škola, dramatická výchova, metoda

RÉSUMÉ

Name: Miroslava Chmelíková

Institution: Západočeská univerzita v Plzni

Faculty: Pedagogical

Subject: Nursery school teaching

Name of the thesis: Application of methods of dramatic education in the children's group Javorová for two and three year old children

Supervisor of the thesis: MgA. Eva Gažáková Ph.D

Number of pages: 49 + appendix

Year: 2017

This bachelor thesis deals with an application of selected methods of dramatic education for two and three year old children. The aim of the thesis is to present the characteristic of this age to readers. The appropriate methods are chosen based on these age characteristics.

The first chapter focuses on a child's personality in his/her early childhood and on an interaction with a preschool teacher.

The second chapter is dedicated to a closer introduction of the dramatic education and its methods. The chapter also includes the classification of the methods according to J.Valenta. This classification is applied throughout the thesis.

The third chapter presents the children's group Javorová as well as the particular characteristics of used methods of DE (dramatic education) and their field application in CG (children's group) Javorová. It describes particular activities with children and their reflections. These activities are then compared in terms of their difficulty and appropriateness.

Key words: early childhood, two and three year old child, evolutionary psychology, personality of a schoolteacher, preschool education, children's group, nursery school, dramatic education, method

SEZNAM LITERATURY

BEČVÁŘOVÁ, I. Pracovní listy z dramatické výchovy. Prachatice: SVIS MŠMT, 2004. ISBN neuvedeno.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 10. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2005. 153 s. ISBN 80-901660-6-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. vyd. 1. Havlíčkův Brod: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0398-8.

MÉGRIER, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu: hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-288-2.

MONMOUTH, Jane. *Mášenka a tři medvědi: příběh o ohleduplnosti*. Ilustroval Maggie SWANSON. Praha: Reader's Digest Výběr, 2009. Nejkrásnější pohádky (Reader's Digest Výběr). ISBN 978-80-7406-029-8.

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.

Pohádky a povídky pro malé čtenáře: mimočítanková četba pro 1. roč. všeobec. vzdělávacích škol. 4. vyd. Praha: SPN, 1961. Mimočítanková četba (Státní pedagogické nakladatelství).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze 2004. ISBN 80-87000-00-5.

SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. vyd. 1. Praha: Portál, 2016. 168 s. ISBN 978-80-262-1042-9.

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

SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9

ŠVARŤÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VACÍNOVÁ, Marie, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie FARKOVÁ. *Psychologie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-80-86723-47-1.

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování : dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. Praha: ISV, 1995. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-06-4.

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

WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. Dramatická výchova. ISBN 80-85866-16-1.

PŘÍLOHA 1**Podzimní pohádka o přátelství.**

Za velikou zahradou a lánem pšeničného pole, u kraje smíšeného lesa, pod vyvráceným kořenem smrku ztepilého, měl noru malý hraboš polní. Žil si tam dobře, celé léto si hrál se svými kamarády, zajícem polním, veverkou obecnou a ježkem západním. Běhal s nimi po poli, v lese, i do zahrady, kde ochutnávali vše, co zrovna uzrálo. Zdálo se mu, že to nikdy nebude jinak.

Jenže dny se pomalu krátily a přišlo babí léto, přes den sice ještě sluníčko pěkně hrálo, ale v noci už teplota klesala pod 5 stupňů Celsia. Na javorech polních, kterým nikdo neřekl jinak než babyky, rostoucích na kraji lesa, se začalo zbarvovat listí krásnými barvami. Hraboš byl jediný, kdo si nedělal starosti s přípravami na zimu, ale jako většina zvířátek, měl by si i on připravit pelíšek a hlavně nějaké zásoby, aby měl co jíst, až bude všude kolem ležet bílý sníh. Jenže byl moc malý a nevěděl, jak se takové zásoby dělají, ještě nikdy to předtím nedělal. Běžel tedy k veliké zahradě a tam pozoroval lidi, jak se na zimu připravují oni.

Lidé chodili po zahradě s velikými proutěnými košíky a sbírali do nich vše, co vyrostlo v zemi i na stromech. Ze země vykopávali hlízy lilku bramborového, mrkev obecnou nebo řepu červenou, sklidili i všechno hlávkové zelí, na které chodil hraboš tak rád se zajíčkem, a z ovocných stromů očesávali jablka a hrušky. Také na polích začali mizet zlaté lány obilí, i ty velké suché klasy kukuřice seté, ze kterých padala ta výborná žlutá semena. A v tom hrabošovi načechral chloupky studený vítr. Hraboš se lekl „A je to tady, to už určitě přišel podzim. A já ještě nemám žádné zásoby na zimu. Honem, honem!“

Začal běhat po strništi a sbírat spadaná zrníčka pšenice a nosit si je do spižírny. Práce to byla tuze těžká. „To je teda dřina, zima už je za dveřmi a já nemám zaplněnou ani polovinu spižírny!“ pomyslel si. „Achych ouvej, co já budu dělat, když nebudu mít dost jídla, umřu v zimě hlady.“ A už se chtěl dát do pláče, když v tom si vzpomněl na své kamarády. „Co kdybych je zkusil požádat o pomoc? Jsou to přece jen moji kamarádi a ti si přece pomáhají.“

„Co si myslíte děti, mám je požádat o pomoc?“ (možnost zapojení posluchače do děje, prostor pro diskusi, děti mohou zkusit nabídnout svá řešení problému)

Hraboš polní tedy běžel nejdříve za ježkem západním, když se mu však svěřil se svým trápením, ježek mu poradil „Na co zásoby, udělej to jako já. Nejprve se hodně najím, potom se zahrabu pořádně hluboko pod napadané listí, moje tělesná teplota a tep se sníží a já tam prospím celou zimu. Lidé tomu říkají zimní spánek.“ „Jenže to já neumím“ povzdechl si hraboš. „To nevadí“ utěšil ho ježek, půjdeme se poradit se zajícem.

Zajíc polní se právě povaloval ve svém neupraveném pelechu na mezi, pod šípkovou růží, na které se hojně červenaly šípky. Hraboš se osmělil a zeptal se „Zajíčku, prosím tě pomohl bys mi udělat zásoby na zimu?“ Ten se zamyslel a povídá „Já si žádné zásoby nedělám, protože mi stačí to, co si v zimě najdu. Když už nikde není ani kousek zelené travičky, okusují kůru a větvičky z mladých stromků. Ale tobě kamaráde, rád pomůžu, jen nevím jak. Zeptáme se veverky, ta si bude vědět rady.“

Vydali se tedy k veverce, která právě naplnila jednu ze svých mnoha spižiren, a hezky poprosili „Veveruško naše milá, nepomohla bys nám prosím se zásobami na zimu?“ Veverka měla sice plné ruce práce se svými přípravami, ale kamarádu hrabošovi samozřejmě pomoc přislíbila. „ To se ví, já jsem přece na zásoby odborník. Sbíráám lesní plody, žaludy z dubu zimního, bukvice spadlé z buku lesního, oříšky z lísky obecné, semena šišek, ale ráda si pochutnám i na houbách. Dělán si spoustu zásobáren v dutinách stromů, nebo v opuštěných hnízdech a tak se mi často stane, že na některé spíše dokonce zapomenu.“ Hraboš se zaradoval a mohlo se začít se sběrem.

Když se dali všichni společně do práce, byla za jediný den hraboší nora plná dobrot. Ježek přinesl své nejoblíbenější larvy a brouky, protože je to hmyzožravec. Zajíc s hrabošem přinesli vše, co zbilo na zahradě a na polích po sklizni. A veverka nasbírala spoustu plodů z lesa. „ Děkuji vám, kamarádi, to bych bez vás nikdy nedokázal“ děkoval malý hlodavec. „ To všechno však nedokážu sám sníst“ a tak pozval hraboš celou svoji velikou rodinu, aby s ním strávili celou zimu. Jak to dělají všichni hraboši polní.

(Chmelíková M., 2016)

PŘÍLOHA 2**Proč maminka Adámka nechce**

Maminka stojí u kamen a vaří. Copak to asi je? Tolik to voní. Adámek jde k mamince a říká: „Dej mi jíst! Mám velký hlad!“ Ale co to? Maminka se na Adámka ani nepodívá.

„Dej mi jíst! Mám velký hlad! Chci jíst“ říká Adámek. Maminka se otočí a přísně povídá: „Kdo to tady křičí? To ty kluku? Jdi pryč! Já tě neznám“

Adámek se diví: „Já jsem přece tvůj Adámek. Dej mi jíst!“ Maminka řekla: „Ty nejsi můj Adámek. Jdi pryč! Já tě neznám“ A zavřela za Adámkem dveře.

Adámek se dal do pláče. Tatínek slyšel veliký pláč. Přišel k Adámkovi a ptal se ho: „Proč pláčeš Adámku? Co se ti stalo?“

Maminka mě nechce. Říká, že mě nezná. Říkal jsem: Dej mi jíst! A maminka mě poslala pryč.“

Tatínek se diví: „Ale proč? Proč tě maminka nechce“

Adámek se diví: „Jedno slovíčko? Už to mám.“

Adámek běží do kuchyně jako vítr. „Prosím! Maminko, prosím tě, dej mi jíst!“

Maminka se usmála. „Vida, tohle je náš Adámek. Hned jsem tě poznala. Tu máš koláč.“

Děti, víte, které to bylo slovíčko?

(Pohádky a povídky pro malé čtenáře, 1961, s. 35)

PŘÍLOHA 3

Myšky chodí velmi tiše

Myšky chodí velmi tiše,
mají tlapky jako z plyše.
Tiše, tiše kočka spí,
kdo jí vzbudí, toho sní.

Myška tanečnice

Měl jsem myšku tanečnici,
tancovala po světnici.
byla černá a bílá,
každému se líbila.

Mrška byla od malička,
očka měla jako sklíčka.
A pod krkem mašličku,
červenou jak růžičku.

Když jsem přišel ze dvorečka,
točila se dokolečka.
dupla tam a dupla sem,
mrskla fouskem pod nosem.

PŘÍLOHA 4

Křeček

Milý strýčku, tečka.

Posílám ti křečka, tečka.

Křeček kouše, štípe, škrábe,
tahá za vlásky, dělá maňásky.

křečka zabalíme do obálky,

napíšeme adresu,

nalepíme známku,

dáme razítko

a pošleme.