

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA DRAMATICKÉ VÝCHOVY

**HUMANITNÍ ROZVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE POMOCÍ
DRAMATICKÉ VÝCHOVY V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Klára Hošťálková

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková

Plzeň 2018

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

Příchovice, 23. března 2018

.....

Klára Hošťálková

Chtěla bych poděkovat MgA. Evě Gažákové za vedení, konzultace a cenné rady při vypracování této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat z celého srdce svému snoubenci a celé rodině za pomoc, trpělivost a podporu, kterou mi projevovali v průběhu celého studia.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

Obsah

Úvod	6
1 Teoretická část	7
1.1 Osobnost dítěte	7
1.2 Dramatická výchova	12
1.3 Rozvoj dítěte v předškolním vzdělávání	19
1.4 Role pedagoga a další důležité činitele pedagogického procesu v MŠ	21
2 Praktická část	26
2.1 Řízené činnosti postavené na metodách dramatické výchovy	27
2.2 Zhodnocení praktické části	49
Závěr	50
Resumé	51
Seznam použité literatury:	52
Seznam použitých obrázků:	54

Úvod

Tato bakalářská práce je zaměřena na osobnost dítěte a její rozvoj pomocí dramatické výchovy. V mateřské škole pracuji již třetím rokem u dětí ve věku od 2,5 do 3,5 let. Jsou to nejmladší děti, které mohou mateřskou školu navštěvovat. S ohledem na jejich věk musí být výuka a činnosti přizpůsobeny natolik, aby pro děti bylo vzdělávání nejen přínosné, ale zároveň zábavné.

U této věkové kategorie je dramatická výchova velice přínosná, jelikož v průběhu dramatické činnosti se děti učí nové věci efektivněji, získávají nové znalosti, rozvíjejí své dovednosti, a to vše zážitkovou a zábavnou formou učení. Pokud je dramatická výchova správně využívána a jsou zvoleny odpovídající metody, dokáže rozvíjet celou osobnost dítěte - psychické složky, jeho smysly, motorické dovednosti, ale také správnou komunikaci s ostatními a respektování se v kolektivu.

Cílem teoretické části této práce je seznámení se všeobecnými základy dramatické výchovy, metodami její výuky a základními poznatky o osobnosti dítěte a jejím rozvoji. Cílem praktické části je vytvoření výukových plánů pro řízenou činnost tříletých dětí v mateřské škole tak, aby byly cíle dané Rámcovým vzdělávacím programem předškolního vzdělávání (RVP PV) naplňovány pomocí metod dramatické výchovy. Fotografiemi budu dokládat průběh a výsledky některých činností.

1 Teoretická část

1.1 Osobnost dítěte

V začátku své bakalářské práce se budu zabývat charakteristikou osobnosti dítěte. Nejprve se zaměřím na obecné pojetí osobnosti, následně stručně vysvětlím vlastnosti osobnosti, druhy temperamentu dle Hippokrata a na závěr objasním typologii osobnosti MBTI (Myers-Briggs Type Indicator, neboli osobnostní test, který je navržený pro určení osobnostních typů). Díky uvědomění si základní charakteristiky osobnosti dítěte můžeme hlouběji porozumět člověku, v tomto případě dítěti jako celku a převážně nám to usnadní porozumět tomu, proč dítě v určitých situacích reaguje tak, jak reaguje a pomůže nám to zvolit správné výchovné a vzdělávací přístupy při vzdělávacím procesu. My budeme vědět, jak dítě rozvíjet jeho přirozeným směrem a tím umožníme dítěti jeho přirozený potenciaální růst.

Obecná charakteristika osobnosti

Každé dítě je jedinečná osobnost a pro učitele, a to nejen v mateřské škole, je důležité, aby dokázal charakterizovat základní znaky dětské osobnosti.

Osobnost člověka jako psychologický celek, ve kterém funguje několik mechanismů a složky daného celku navzájem spolupracují nebo se mohou nacházet ve vzájemném konfliktu, popisuje ve své knize „Psychologie: Příručka pro studenty“ autor Pavel Říčan (15., 2008, s. 232, 235). **Stav psychiky** (náladovost, únava, rozladěnost....) a **psychické vlastnosti** (jedincovy trvalé charakteristiky, mezi které lze zařadit kvalitu citů a vůle, motivační vlastnosti, vlastnosti temperamentu, dovednosti a schopnosti – logická paměť, originalita a inteligence) jsou dvě složky, které se zobrazují v osobnosti každého jedince, v projevech jeho chování, prožívání a jednání.

Osobnost jako psychologický celek, který se skládá z jednotlivých spolu souvisejících částí, objasňuje ve své knize „Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele“ autor Zdeněk Helus(3., 2004, s. 85 – 86). Ve svém díle klade důraz na tři pojetí osobnosti. **Člověk jako subjekt** je osobnost, která se rozhoduje a jedná sama za sebe a je tvůrcem realizovaných akcí. Jeho vlastnosti, individualita a osobitý přístup je to, čím se **člověk odlišuje od druhých osob**. Při zaměření se na dítě musíme brát v potaz, že jeho osobnost je neustále se vyvíjející složka. Proto nemůžeme po dítěti chtít hotové projevy osobnostních kvalit,

ale neustále vnímat dynamiku utváření osobnosti, vznik lidské kvality, její postupný vývoj a okolnosti brzdící tento vývoj.

Proto, aby bylo vzdělávání úspěšné a bylo dosaženo stanovených cílů, měli bychom kladené požadavky přizpůsobit specificky pro každého jedince. Pokud vezmeme v úvahu Říčanovu definici, vyjde najevo, že základem je uvědomění si jednotlivých psychických vlastností, kterými děti disponují a současně nezapomínat na jejich momentální psychický stav.

Vlastnosti osobnosti

Jednou ze základních složek v osobnosti každého dítěte jsou jeho vlastnosti, které můžeme rozdělit do čtyř skupin. Tyto skupiny se týkají celkové orientace člověka (optimismus, pasivita, zásadovost, ...), vztahu člověka k druhým lidem (důvěřivost, soucítění, ...), vztahu člověka k sobě samému (sobectví, skromnost, ctižádost, ...) a vztahu člověka k vykonávané činnosti (pracovitost, lenost, ...).

Poměrně stálé vlastnosti a znaky člověka utvářejí tzv. **profil osobnosti**, do kterého patří postoje, charakter a temperament. **Postoji** nazýváme vcelku stálé hodnotící soudy, přístupy a názory, tendence jednat osobitým způsobem v různých situacích a citové vztahy. Další složkou profilu osobnosti jsou relativně stálé duševní vlastnosti člověka projevující se ve vztazích k sobě samému a k různým stránkám určité skutečnosti, které nazýváme **charakterem osobnosti**. Vlastnosti charakteru jsou proměnlivé a lze je ovlivnit výchovou.

Třetí a stejně důležitou složkou vytvářející profil osobnosti je **temperament**. Je to soubor vlastností vrozených, jenž se projevují ve způsobu reagování člověka, výrazových pohybech a jeho vyjadřování. Temperament má základ vrozený, ale do určité míry ho lze ovlivnit převážně výchovou. Jako nejčastější rozdělení používáme typy sangvinik, flegmatik, cholerik a melancholik. (14., 1993)

Na druhy temperamentu existuje více možností rozdělení. V méj bakalářské práci se zaměřuji na druhy temperamentu podle Hippokrata, jelikož se jedná o nejčastěji používané rozdělení temperamentu. Již v mateřské škole můžeme pozorovat typické znaky různých druhů temperamentu.

Druhy temperamentu podle Hippokrata

Projevy jednotlivých temperamentů dával Hippokrates za příčinu tělesným šťávám. Podle toho, která z tělesných šťáv u člověka v těle převažuje, identifikuje povahu člověka. Od těchto šťáv poté byly odvozeny i jednotlivé názvy temperamentů (sangvinik – krev, choleric – žluč, melancholik – černá žluč, flegmatik – sliz)

Sangvinik je jakási obdoba normálního, můžeme říci průměrného dítěte. Směje se jen v případě, kdy mu situace přijde opravdu k smíchu, situace řeší rozvážně i v případě momentální podrážděnosti. Jeho emoce jsou takřka stabilní, jedná se o vyrovnaného jedince. Za negativa sangvinika může být považována jeho neklidnost a nesoustředěnost. Dokáže být velice povrchní a nechce si často připustit jiný pohled na věc nebo situaci.

Choleric je obdobně jako sangvinik považován za dynamickou osobnost, která se vyznačuje svojí zásadovostí. Má rád pravidla a snaží se je již od malička dodržovat. Jeho negativní stránkou bychom mohli nazvat jeho občasnou povýšenost, neakceptovatelnost porážky či své nedokonalosti. Jeho netrpělivost může vyústit v agresivní chování. Světlymi stránkami v jeho povaze je vstřícnost k druhým lidem.

Melancholik se vyznačuje nízkým sebevědomím, vnitřní nejistotou, svojí váhavostí v rozhodování. Již v dětství se může jevit jako hluboký myslitel vyznačující se precizností až puntičkářstvím. Lidi od sebe dokáže často odehnat svojí urážlivostí a vyhledáváním problémů tam, kde nejsou. Výrazně kladnou vlastností melancholika je soucítění s druhými lidmi a jeho schopnost jim naslouchat.

Posledním typem temperamentu je **flegmatik**. Toto dítě se vyznačuje svojí lhostejností, vyrovnaností a spokojeností, kterého jen tak něco nerozhází. Není to cílevědomé ani přehnaně ambiciózní dítě. Svě city má tzv. pod kontrolou a je těžké si získat jeho důvěru. Z počátku se může zdát flegmatik jako osoba, která nemá svůj vlastní názor. Opak je však pravdou. Pro flegmatika je pouze nedůležité svůj názor sdělit ostatním.(6., 1981)

Vliv okolí na rozvoj osobnosti dítěte

V rozvoji osobnosti dítěte má samozřejmě největší roli jeho rodina a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Významnou úlohu ale také mají učitelé v mateřských školách, kteří musejí naplňovat potřeby dítěte, vytvářet mu podmínky, které podporují jeho další rozvoj, ale zároveň dítěti ponechat dostatečný prostor, aby mohlo docházet k utváření vlastní identity. Profesor Helus (3., 2004, s. 1.91) říká, že je důležité, abychom v rámci přístupu k dítěti vycházeli ze tří hledisek osobnostního pojetí. Těmito hledisky jsou existence, potencialita, vývojové směřování dítěte a jeho odkázanost. Stadia vývoje osobnosti podle Eriksona zase naznačují, jakými procesy prochází sebe utváření dítěte od počátku života až do období, kdy se stává dospělým. Já se ale budu podrobněji zabývat typologií osobnosti, kterou je systém MBTI, protože tuto typologii lze dobře uplatnit v předškolním vzdělávání a pomocí toho odhalit přirozené preference dětí, ze kterých můžeme vyvodit přístupy, které dítě upřednostňuje a jaké volit postupy při rozvoji potenciálu a dovedností dítěte.

Systém MBTI poskytuje ucelenou metodu, pomocí které můžeme chápat lidi, jejich jednání a vztahy. Nabízí nám rámeček, díky kterému můžeme snadněji zpracovat mnoho informací a poznatků týkajících se lidského chování. Dokáže nám do velké míry objasnit reakce dětí na rozdílné situace, díky tomu můžeme částečně předvídat následné chování a předejít konfliktům. (1., 2015, s. 14)

Všechny typy osobností dítěte jsou dány z vrozených preferencí. Zaměření osobnosti je **extrovertní** či **introvertní**, upřednostňuje **usuzování** nebo **vnímání**. Způsoby zaměření osobnosti nám ukazují fungování jedince při interakci se světem. Projevy tohoto zaměření jsou registrovány již v dětském chování a zůstávají zachovány v průběhu celého života. Druhou dimenzí osobnosti jsou psychické funkce, kdy prostřednictvím **smyslů** nebo **intuice** dítě přijímá informace a na základě **myšlení** nebo **cítění** probíhá proces rozhodování. Psychické funkce jsou vyvíjeny a formovány v průběhu celého života.(12., 2010, s. 114, 115).

Jednotlivé typy typologie MBTI, které jsou vztahovány k osobnosti dítěte a jakými projevy chování a vlastnostmi jsou typické:

- Zaměření osobnosti (orientace) - introverze extraverze
- Psychické funkce (příjem informací) - smysly intuice
- Psychické funkce (rozhodování) - myšlení cítění
- Zaměření osobnosti (orientace) - usuzování vnímání

Introvertní děti se vyznačují svým světem. Nemají rády blízký fyzický kontakt a velkou společnost. Dlouze a rozvážně si vybírají, s kým a s čím si budou hrát. V nově nastalých situacích se necítí dobře a potřebují čas na pozorování akce či situace, než budou zapojeny. Zatímco **extravertní děti** jsou opakem dětí introvertních. Vyžadují společnost a často potřebují ke svým činnostem a výkonům zpětnou vazbu. S ostatními mají potřebu sdílet své prožitky a myšlenky. Komunikační dovednosti u nich bývají rychleji rozvíjeny.

Smyslové děti se nerady věnují činnostem, které neznají, k neznámým situacím přistupují postupně a vycházejí převážně z vlastních zkušeností. Upřednostňují okamžité uskutečňování věcí nebo činností, nerady o nich pouze přemýšlejí. Zatímco **intuitivní děti** mívají velkou představivost a fantazii. Snadno se dokáží vcítit do pohádkových postav, kterým vymýšlejí nadpřirozené schopnosti. V průběhu her poskytují plno nápadů díky své originalitě. Na rozdíl od smyslových dětí mají rády věci nové, dosud nepoznané.

Děti s převahou myšlení bývají soutěživé a často se srovnávají s ostatními dětmi. V učení upřednostňují činnosti s logickým zdůvodněním a konkrétními informacemi. Většinou nezohledňují pocity druhých lidí a vysloví to, co si opravdu myslí. Vlastní emoce prožívají v sobě a před okolím své city skrývají. Zatímco **děti s převahou cítění** potřebují časté vyjadřování náklonnosti a lásky od blízkých lidí, doplněné o fyzický kontakt. Nemají rády stresové situace a konflikty s nimi spojené. Touží po kladných vztazích s ostatními. Dokáží druhým naslouchat, být ohleduplní a vstřícní.

U **dětí s převahou usuzování** je důležité dodržování denního řádu a pravidel, což jim dodává jistotu a stabilitu. Změny v programu je dokáží lehce vyvést z míry. Vykonávané

činnosti vždy dokončí a své povinnosti uskutečňují pravidelně. Téměř pravým opakem jsou **děti s převahou vnímání**. Potřebují svobodu, volnost a věcem nechávají volný průběh. Změny jim nenaruší průběh dne, snadno se jim přizpůsobí. Pravidla a zásady pro ně nemají žádnou váhu, stanovené postupy nedodržují.(12., 2010).

1.2 Dramatická výchova

Jednou z možných metod vzdělávání v mateřské škole je právě dramatická výchova. V předškolním vzdělávání, by měla být uplatňována nejen proto, že přihlíží k přirozeným potřebám dítěte a rozvíjí jeho osobnost, ale protože právě dramatická výchova je pro děti nejbližší metodou vzdělávání. Díky dramatické výchově dítě může získávat na základě spolupráce a komunikace s ostatními dětmi různé zkušenosti, získávat nové znalosti, **učit se prožitkem** a zapojovat vlastní fantazii, tvořivost a iniciativu.

Samotný název „dramatická výchova“ je obdoba vyučovacích předmětů hudební a výtvarné výchovy, které již existují. Zdrojem také byly názvy v angličtině, které obsahují slovo „education“. Tyto názvy jsou do češtiny překládány tak, že „education“ = výchova. Tento pojem však v angličtině má význam výchova i vzdělávání. Jako výchova byla dramatická výchova pojímána ve smyslu záměrného systematického rozvíjení rozumových a citových schopností člověka, v jeho způsobu chování a utváření postojů. Souhrn vědomostí a dovedností, který chceme děti naučit, je nazýván jako oblast vzdělávání. Hlavním východiskem dramatické výchovy je oblast dramatického umění. Umělecká tvorba však nebude jejím hlavním smyslem, ale právě vzdělávání a výchova. (7., 2004, s. 43-45)

Tvořivý proces – tak definují dramatickou výchovu Svobodová a Švejdvová (16., 2011, str. 9). Dochází v něm skrze **vlastní prožitek** a na základě vlastní činnosti ke zkoumání určitého tématu a vytváření si vlastních postojů v porovnání s ostatními postoji zúčastněných.

Dramatická výchova by měla mít přednostní postavení, jelikož se jako jediný předmět zabývá dítětem jako celistvou osobností. U dítěte jsou při dramatické výchově rozvíjeny všechny jeho smysly, respektuje jeho povahu i city. (13., 2011, s. 8)

Podobný názor na dramatickou výchovu je v knize Dramatická výchova v kurikulu současné školy (11., 2008, s. 9), ve které se píše, že dramatická výchova respektuje individualitu dítěte, staví na jeho zkušenostech a tvořivém potenciálu.

Metody dramatické výchovy

Při dramatické výchově v mateřské škole je důležitá volba vhodných metod, díky které se dítě dokáže vžít do děje hry, má prostor tvořit, utvářet si vlastní názor a individuálně prožívat různé situace.

V knize Metody a techniky dramatické výchovy od Josefa Valenty (17., 2008, s. 124-201) se autor zabývá dělením metod dramatické výchovy. V díle uvádí pět hlavních skupin dramatické výchovy:

Metoda (ú)plné hry je základní metoda, která tkví v nastínění běžné životní reality a ve které užíváme aktivity všech typů (manipulace s předměty, řeč, ...). Hlavními projevy je plná komunikační aktivita a plná hra v roli. Základem postupů v **metodě materiállově-věcné** je práce s materiálem, který vytváří trojrozměrný produkt. Tyto metody jsou doplňující. Na technice tvoření slova nebo zvuku jsou založeny **metody verbálně-zvukové**. **Metody graficko-písemné** podporují základní metody, ale v případě jejich použití dochází k zesilování vlastního potenciálu v dramatické hře. **V metodách pantomimicko-pohybových** jsou od dětí vyžadovány tzv. nonverbální komunikace, což jsou pohybové aktivity bez řeči a zvuku.

V praktické části budu nejvíce využívat metodu pantomimicko-pohybovou, proto ji níže podrobněji popisuji.

Metody pantomimicko-pohybové

V těchto metodách se od žáků vyžaduje pohyb. Tím jsou myšleny pohybové aktivity, které se vztahují k pohybu základních svalových skupin tvořící tzv. body language – řeč těla. Tím máme na mysli svaly počínající obličejem a končící nohama. Dalším typickým prvkem těchto metod je tzv. nepohyb, což znamená, že práce svalů se zastaví a sdělování probíhá

tím, že se svaly nepohybují a při nepohybu zůstávají v určité konfiguraci, která tvoří výraz. Naopak se od žáků nevyžaduje zvuk a řeč. V případě, že jako doprovodný prvek se objevuje přirozený zvuk, což může být zvuk používané rekvizity, zvuk dechu nebo chůze, je to zcela samozřejmé. Objevuje-li se však jistý extralingvistický prvek (tj. např. zvuk neartikulovaný ústy, který fakticky zastupuje slovo) nebo samo slovo, je důležité zvážet pro klasifikaci, jestli tyto zvukové a slovní prvky, nejsou více důležité, než samotný pohyb. Ve vztahu k pohybu má mít zvukově slovní akce pouze podpůrný význam, ale nesmí nahradit samotný pohyb. Hlavní komplementární metodou pantomimicko-pohybových postupů je interpretace a cílené pozorování.

Typy pantomimicko – pohybových metod:

- **Hra v roli**

Tato dramatická metoda (jinak také mimetická hra, hra jako) vychází ze spontánní hry předškolního dítěte a je pro dramatickou výchovu metodou „královskou“. Stát se maminkou, zvířetem, stromem či čímkoli jiným není pro dítě problém. Pokud bude dítěti nabídnuta hra v roli a ono ji přijme, uvidíme v ní projevy jeho spontaneity.

- **Improvizace**

Improvizací nazýváme jednání v situaci, na kterou se dopředu nedomlouváme a nepřipravujeme. Stejně tak jako hru v roli, tak i improvizaci, můžeme vnímat jako jeden z principů dramatické výchovy. K improvizaci může docházet ve dvojicích nebo skupinách.

- **Štronzo**

Pokud chceme s dětmi pracovat technikami dramatické výchovy, musíme se naučit ovládat vlastní tělo. Umět se zastavit a bez hnutí zůstat chvíli stát. Pro některé děti bývá nadlidský úkol vydržet být chvíli v klidu a dokázat se soustředit na to, aby se tělo nepohnulo. Jedním z nejjednodušších způsobů, jak se štronzo naučit, je formou hry, kdy štronzo je kouzelné slovo, které znamená zastavení.

- **Živý obraz**

Díky této technice si můžeme vyzkoušet zastavení času a z daného okamžiku vytěžit vše, co nám nabízí. Živý obraz můžeme nazvat pantomimickým zobrazením, ale bez pohybu. Může docházet ke spojení živého obrazu se štronzem, nebo může vzniknout na základě zadání.

- **Simultánní pantomimická ilustrace**

Nejznámější simultánní pantomimickou ilustrací je pohybová hra „Kolo, kolo mlýnský“. Tuto techniku používáme k ilustrování rituálů, říkadel, krátkých vyprávění, díky které máme možnost se přenést do fiktivního prostředí, ve kterém se budeme nadále pohybovat.

(16., 2011, s. 74 – 84, 2011)

Vztah metody k základním činitelům edukačního procesu

Metoda je důležitou součástí systémů prvků, které tvoří samotnou výchovnou akci při dramatické výchově nejen v mateřské škole. V následující části se proto budu zabývat vztahem metod a dalších prvků, tzv. didaktického systému.

Metoda a žák

„Žák je tím, kdo metodu oživí svou činností, kdo ji naplní přemýšlením, fyzickým chováním, hrou, psaním atd.“ A za to se mu metoda odvděčí rozpohybováním určité části organismu a tím jej ovlivňuje. V určitém případě má žák možnost, aby se stal tím, kdo metodu určí. Možné je to v tom případě, když učitel hotovou přípravu neaplikuje. Ale ať metodu určí kdokoliv, vždy je na žákovi do určité míry závislá, zda na ni žák stačí, jestli zajistí žákův rozvoj od úrovně, ve které se zrovna nachází. V případě poddimenzování může u žáka nastat nuda. Ale naopak v případě předdimenzování může žák pocítit beznaděj nebo odpor. Proto je důležité, abychom sledovali vazbu mezi žakovou momentální úrovní rozvoje a jeho dosavadní nabytou životní zkušeností a metodou. (17., 2008, s. 60-61)

Metoda a učitel

Ve vztahu k metodě má učitel přinejmenším dvojitou vazbu. Cit.: „Jedna tkví v tom, že učitel sesazuje dohromady učivo, metodu, to, co ví o úrovni a možnostech žáků a případně žakovské návrhy na užití metod, aby projektem vzešlým k této kombinaci naplnil cíl, který si jako odborník stanovil, nebo který je mu stanoven školními dokumenty.“ Činnosti konající dětmi, které vyplývají z užití jisté metody, určuje přímo v řízené činnosti nebo předem učitel. I když samy děti si zvolí metodu, tak právě učitel je tím, kdo toto rozhodnutí bude kontrolovat a popřípadě z něj vyvodí potřebné důsledky pro další hru. Učitel má k dispozici inventář metod, které mu poslouží k tomuto rozhodování. Tyto metody dokáže aplikovat a tvořivě s nimi vycházet při tvorbě nových postupů. Cit: „Druhá vazba tkví v tom, že učitel nejen určuje, které metody bude svou činností naplňovat žák, ale má též vlastní soubor metod, které svou činností naplňuje on sám, když organizuje výuku dramatu.“ (17., 2008, s. 61).

Metoda a učitel a žák

Metody dramatické výchovy mají dvě oblasti, které jsou ve vztahu k učiteli a ve vztahu k žákovi. První jsou metody naplňované primárně činností žáka. Tyto metody organizují učení žáka tzv. zevnitř. V okamžiku zamyšlení se žáka nad daným úkolem zaktivují jeho psychické procesy a různé mechanismy. Druhé metody naplňované primárně činností učitele organizují žákovo učení tzv. zvenku, což jsou podmínky vytvářené, aby došlo k aktivaci procesů učení jejich zadáním. (17., 2008, s. 61).

Principy dramatické výchovy

Hlavními principy dramatické výchovy jsou převážně **prožitek**, **aktivita**, **zkušenost** a **zážitek**. Dítě ve hře uplatňuje vlastní zkušenosti, a když je vedení hry dobré, získává i nové zkušenosti, díky kterým je motivováno k dalšímu výkonu. **Prožitek** by měl být v dětech vyvolán, pokud je dramatická hra dobře zkonstruována a jejím obsahem je zajímavá aktivita. Co se týče **zážitku**, stává se jím každý duševní jev, který byl prožit intenzivně a v nitru dítěte zanechal stopy. (11., 2008, s. 12)

V knize *Metody dramatické výchovy v mateřské škole* od autorek Evy Svobodové a Hany Švejdové (16., 2011) jsou popsány principy aktivity, prožitku a zkušenosti. Jedním ze základních požadavků na kvalitní předškolní vzdělávání je **aktivita**. To, že je někdo aktivní znamená, že může projevovat vlastní názor, ovlivňovat situace, ve kterých se nachází, projevovat vlastní potřeby a zájmy. Důležité je, abychom o věcech pouze nemluvili, ale dělali je. Ať jsme aktivní či odpočíváme, neustále něco prožíváme. Každý **prožitek** je individuální. Pokud pro děti vytvoříme situaci, ve které budou smysly i rozum všech dětí zapojeny podobně, můžeme předpokládat, že prožitky, které vzniknou, budou obdobné a u dětí vytvoří podobnou **zkušenost**. Nikdo nám nemůže ale zaručit, že stejnou aktivitu budou všechny děti stejně prožívat, jelikož prožitky každého dítěte jsou vztahovány k jeho zkušenostem předchozím. V knize je ukázán příklad, jak dítě pomocí vlastní aktivity a prožitku dospělo samo ke zkušenosti, která pro něj byla několikrát intenzivnější a opravdovější, než kdyby bylo poučeno. Příklad je ukázán na holčičce Nikolce, která má velké modré oči. Všichni spolužáci oceňují jedinečnost Nikolky a ta má radost, že je něčím výjimečná, něčím jiná. Tímto příkladem chtěly autorky ukázat, že nemá cenu se posmívat odlišným lidem s jinou barvou kůže, větším nosem nebo jiným oblečením. Každý jsme jiný a to je na tom to hezké. (16., 2011, s. 57, 58)

Cíle dramatické výchovy

Záměrem, účelem, nebo výsledkem vyučování je **pedagogický cíl**. Definuje tedy to, čeho chce svou činností učitel dosáhnout, jaké chce vyvolat změny u svých žáků v dovednostech, vědomostech, schopnostech, jednáních či chování. Díky formulaci cíle získáme zpětnou vazbu, která nám ukáže případné odchylky od toho, co bylo zamýšleno s tím, co nastalo skutečně.

Cíle v dramatické výchově lze formulovat ve třech základních rovinách. V rovině **dramatické**, což jsou dovednosti v dramatické oblasti (např. hra v roli) a vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie). V mateřské škole s dětmi využijeme spíše dovednosti týkající se dramatické výchovy. Co se týče vědomostí, ty děti získávají až na základní škole. Dále v rovině **sociální**, která se týká struktury skupiny, její dynamiky, vztahů ve skupině a poznávání života, světa, lidí. A neposledně i v rovině

osobnostní, do které spadají psychické funkce (jako např. pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace), schopnosti (např. inteligence, tvořivost) a příslušné dovednosti, motivace, zájmy a hodnotový žebříček postoje.

Pokud bychom se chtěli zabývat konkrétními cíli v jednotlivých rovinách, mohly by to být např. tyto cíle:

Dramatické cíle

- Přirozené jednání v improvizaci s dramatickým konfliktem
- Rozvíjení schopnosti výrazu pohybem
- Osvojení si divadelních složek

Sociální rozvoj

- Dosažení vysoké úrovně tolerance
- Dosažení vysoké úrovně empatie
- Umět spravedlivě ohodnotit sebe i druhé
- Osvojení si práce ve skupinách

Osobnostní rozvoj

- Osvojení si pozitivních hodnot a postojů
- Schopnost řešit problémy
- Rozvíjení vnímavosti
- Rozvíjení vyjadřovacích schopností, verbální i neverbální komunikace

(9., 2007)

1.3 Rozvoj dítěte v předškolním vzdělávání

Dovednosti dětí

Pokud chceme v mateřské škole realizovat dramatickou výchovu, musíme brát v potaz, že dítě by mělo disponovat určitými dovednostmi. Dovedností je myšlena způsobilost dítěte k určité činnosti. Každé dítě je jiné a proto je i jiná úroveň dovedností, které dítě zvládne. Danou dovednost si dítě osvojuje záměrným učením nebo spontánně (při hře). V rámci dramatické výchovy je proto důležité volit vhodné metody, aby se dovednosti nadále rozvíjely. Při dramatické výchově musí být kladen důraz převážně na rozvoj pohybu, improvizace, tvořivosti, obrazotvornosti a řeči, jelikož kvalita vzdělávacího procesu je odvíjena právě od těchto dovedností. (2., 2007)

Pohyb

V průběhu výuky dramatické improvizace se děti učí koordinovat své tělo a jeho jednotlivé části. Z počátku jsou jejich pohyby dány z intuitivního citění, vlastními pohyby vyjadřují tempo, hudbu nebo rytmus instrumentů. Nejprve je lepší, když své tělo a jeho pohyby objevují v nízké poloze (v sedě), následně ve stoje. Aby byl utvářen harmonický vývoj jedince, je důležité vykonávání pohybových činností, při kterých se naučí své tělo správně koordinovat a vzájemně propojovat vlastní mysl, ducha i srdce. (18, 1996, s. 52, 84)

Improvizace

Činnost dětí, která je konána bez předem určené předlohy, je nazývána improvizace. Výhodou této činnosti je, že ji dokáže vykonávat každé dítě a nezáleží na jeho schopnostech. (8., 2015, s. 10-11)

Jak už bylo zmíněno v knize od Machalíkové a Musila, improvizace je činnost nebo také chování a konání, které není domluveno předem. Jde o jistou originalitu, neopakovatelnost a vyjádření individuality dítěte. U dětí v předškolním vzdělávání je tento proces přirozeným způsobem sebevyjádření. Důležité je, aby se dítě nacházelo v bezpečném prostředí a nesoutěživé atmosféře. U některých dětí může být zpočátku problém zbavit se

ostychu a získat potřebnou sebedůvěru. Proto by pedagog měl být v takové situaci velice trpělivý. (5., 2014, s. 203)

Dle Machkové patří pantomima základních denních činností a rytmický pohyb k nejjednodušším formám, které můžeme využít při začátcích s dramatickou výchovou v předškolním vzdělávání. Při předvádění dítě ukazuje nějakou činnost v opakovaném pohybu. Vhodné je začínat s improvizací při simultánních aktivitách, kde jednotné zadání znázorňují všechny děti a jedinec proto nemusí mít obavy, že je pozorován okolím a snadněji se svých zábran zbaví. Jednou z dalších forem improvizací je narativní pantomima. V tomto případě pedagog vypráví příběh a děti ho vyjadřují vlastními pohyby. (9., 2007, s. 111 – 113)

Tvořivost

Výhodu malých dětí je přirozené kreativní myšlení, které je možno vidět v jejich originalitě. Důležitým úkolem pedagoga je tuto dovednost u dítěte nadále rozvíjet. Při procvičování a zdokonalování tvořivosti cílenými úkoly a aktivitami je možné neustále navyšovat míru tvořivosti. Při dodržování sedmi zásad, které byly stanoveny, můžeme podporovat dětskou přirozenou tvořivost. Zásadou číslo jedna je nehodnotit. Tím se má na mysli hodnocení v negativním slova smyslu. Dítěti musíme odvalu dodávat. Druhou a neméně důležitou zásadou, je dobrovolnost. Dítě nesmí být do aktivit nuceno. V případě, že dítě si je nejisté, může být pouhým pozorovatelem. Zásadou číslo tři je bezpečí spočívající v klidné a pohodové atmosféře, kdy se dítě bude cítit pohodově a bez známek pocitu, že je zkoušené. Ulehčování různých situací a pomoc při řešení úkolů je možné prostřednictvím humoru, což je zásada číslo čtyři. Vždy si ale musíme dát pozor, aby humor nebyl zesměšňováním, ale společnou zábavou. Úzkou spojitost s humorem může mít další zásada, a to potěšení ze hry, kdy je důležité, aby se dítě radovalo z průběhu činností, mělo radost z nově získaných objevů a také z dosažených výsledků. Ačkoliv každé dítě disponuje určitou originalitou, není zaručeno, že každé dítě je schopno vymýšlení originálních nápadů. Proto je nutné vždy oceňovat i snahu a dítě pochválit, jelikož pochvala je další součástí sedmi zásad. Poslední zásada je hra. Každá aktivita, každá činnost i každý úkol by měl být prováděn ve formě hry. (2., 2007, s. 7-8)

Obrazotvornost

Nevýhodou dospělých lidí často bývá nepochopení dětské vynalézavosti a originality. Brzké předhazování dítěti reálného světa může zbrzdit rozvoj obrazotvornosti. Pohádky i fantastické příběhy souvisí právě s obrazotvorností a proto je důležité při jejím rozvoji nechat dětem myšlenku smyšlených představ a neupřednostňovat logiku před fantazií. (4., 1985, s. 31)

Řeč

Při uvažování o rozvoji osobnosti pomocí dramatické výchovy musíme brát v potaz řeč, která je součástí dramatu. Musíme brát v úvahu, že děti slyší emocionálně. V prvních letech života dítěte je plně zformována hudba řeči, která je založena na řečové hudbě rodiny. Od prvních měsíců si dítě pomocí experimentování vydáváním zvuků vytváří vlastní melodii. Důležitější než význam slova je pro dítě melodický vzorec. Aby dítě doplnilo vlastní melodickou strukturu vět, používá často vymyšlená slova. V průběhu vyučování dramatické výchovy je hlavní funkcí pedagoga rozvíjet u dítěte osobní jistotu a odvalu vyjádřit vlastní myšlenky, pocity a nápady svými slovy. Je lhostejné, u jaké věkové skupiny začínáme. Nejrozumnějším začátkem je současné mluvení celé třídy. (18., 1996, s. 89-93)

1.4 Role pedagoga a další důležité činitele pedagogického procesu v MŠ

Jak již bylo řečeno, jedním z hlavních úkolů dramatické výchovy je rozvíjet u dětí spontaneitu a tvořivost. Velmi důležitá je samostatnost hráčů a jejich aktivní podíl. Ale nemůžeme zapomínat na důležitou roli učitele. V dramatické výchově je základní metodou improvizace. Ale učitel by měl mít průběh vyučování promyšlený a naplánovaný a měl by obsahovat různé varianty. Dané podněty ovšem neobsahují informaci jak určitou činnost provádět, ale pouze jaký je její předmět a námět. Např. když učitel provádí s dětmi improvizaci na téma úklid, neříká dětem fakta, že maminku úklid zmáhá, ale snaží se, aby si děti samy postupně uvědomovaly pracnost uklízení a zároveň si všímaly i únavnosti při úklidové práci. V tomto případě může učitel zaujmout pozici bočního vedení, což může v tomto případě znamenat vnitřní hlas matky, který popisuje kolik času má na úklid, co vše je ještě potřeba zařídit atd. Tento typ vnitřního hlasu se nazývá „nepřímá stimulace“.

Nepřímou stimulaci mohou děti přijmout namísto vlastních myšlenek a ztotožnit se s ní. Vždy je ale důležité, aby v průběhu dramatické výchovy nedošlo k manipulaci myšlení dětí, ale aby si samy vytvářely názory, stanoviska, poznatky a závěry. Důležitým faktorem při této metodě je schopnost ovládat hlas, záleží také na jeho síle, na umění koordinovat slovní vyjádření s tokem nápadů a představ. Některé typy nepřímého vedení mohou být založeny také na zvukovém impulsu, hudebním doprovodu a učitele v roli. Časté bývá kombinování přímého a nepřímého vedení. (9., 2007)

Chování a jednání učitele

Jak už jsem zmiňovala výše, důležité je, za jakých okolností a jakým způsobem jsou činnosti prezentovány. Obsah prezentuje dětem učitel a on sám musí přemýšlet nad tím, jak jim ho bude prezentovat, pomocí jakých metod a technik. Svůj význam při vyučování v dramatické výchově je i **pozice učitele**, ve které se nachází při aktivitě, v jaké vzdálenosti od dětí je, zda sedí nebo stojí, popř. i v jaké úrovni má oči. Neméně důležitý je **učitelův výraz**. Zda vyjadřuje zájem o dění, jestli je přirozený, uvolněný a dokáže dle potřeby vyjádřit smysl pro humor.

Vnímání stejných prvků v chování učitele nemusí být stejné pro chlapce i dívky. Např. chlapci většinou nechtějí přílišnou něžnost a citovost. Spíše ocení věcné projevy. Zase naopak některé skupiny přivítají chování důvěrné a naopak některé skupiny jej mohou odmítat.

Jak už bylo výše zmiňováno, učitel nesmí při aktivitě děti okřikovat, napomínat nebo se jim dokonce posmívat. Důležité je, aby je dokázal povzbudit, uměl vytvořit pozitivní atmosféru a hodnotil činnost a ne osobu. V dramatické výchově není regulativní jazyk vhodný. Při tomto jazyce převažuje příkazování, zakazování a dirigování žáků. Naopak bychom měli upřednostňovat jazyk interaktivní a s dětmi kontakt navazovat. Učitel by se měl umět přizpůsobit potřebám dětí, být přátelský, účastnit se jejich aktivit a kdykoliv si s nimi lehnout či sednout na zem. Děti by měly vnímat, že učitel má o ně i jejich přínos zájem. Měl by dokázat mluvit s dětmi a ne na děti. Osobně je oslovovat, nikomu se nevyhýbat a nikoho při činnostech nevynechávat.

Aby řízená činnost měla klidný průběh, měla by se obejít bez stresu, napětí, zrychlování nebo naopak natahování činností. (9., 2007, s. 84 – 86)

Atmosféra

Jedním z hlavních prvků, které musí dramatická výchova obsahovat, je správné vytváření atmosféry. Aby docházelo k vytváření dobrých sociálních vztahů a dovedností, musíme se nacházet v uvolněné a přívětivé atmosféře. V dramatické výchově to platí více než v jakémkoli jiném učení, jelikož obsah je často vázán na city a dotýká se intimních oblastí osobnosti. Každé dítě má jiné vlohy, nadání nebo jinak rozvinuté schopnosti v oblasti dramatické výchovy, ale důležité je, aby dítě nikdy nepocíťovalo strach a obavy ze zesměšnění nebo ztrapnění. Učitel nesmí při dramatické výchově děti okřikovat, napomínat, kritizovat nebo se dokonce posmívat a musí zabránit tomu, aby na sebe takto reagovali členové skupiny.

Skupiny při dramatické výchově

Co se týče skupin při dramatické výchově, je důležité, aby v průběhu docházelo ke střídání partnerů. Častá výměna partnerství je důležitá zejména proto, aby se nevytvářely jednotlivé skupiny dle výkonosti nebo úspěšnosti. V průběhu dramatické hry nebo cvičení ve dvojicích či malých skupinkách dochází k ovlivňování hráčů mezi sebou a navzájem od sebe přebírají podněty. Dochází k nezaměnitelným rysům a klimatu skupiny a díky tomu má učitel možnost děti poznávat v různých situacích a vztazích. (10., 2005, s. 28-31)

V mateřské škole s tak malými dětmi je zatím obtížné, aby pracovaly samostatně ve skupinách, ale snažíme se, aby se v nich již od útlého věku učily spolupracovat. Avšak v každé skupině musí vždy být přítomen jeden pedagog, který s organizací pomáhá.

Prostor

V žádné knize nemáte přesně řečeno, jak velký prostor pro dramatickou výchovu má být. V knize od Evy Machkové „Jak se učí dramatická výchova“ (9., 2007) je řečeno, že prostor by neměl vyvolávat představu divadla, neměl by být příliš velký a ani příliš malý.

Nevhodný prostor je například i tělocvična, jelikož je neakustická, nevhodné jsou prostory neútluné nebo strohé, které by mohly navozovat nepříjemnou asociaci. Některé děti mají potřebu pohybu, proto není vhodný ani prostor s různým tělocvičným nářadím, vyvýšeninami apod. V prostoru by nemělo být ani mnoho zajímavých podnětů, které by děti odváděly od pozornosti. Důležité je, aby se skupina v prostoru mohla volně pohybovat a aby byl v prostoru koberec, kde bude umožněno dětem si lehat a sedat na zem. Co se týče sezení, dětem stačí polštáře, karimatky, Polikarpova stavebnice či švédské lavičky. Vhodné je mít v prostoru úložný prostor pro převleky či kulisy. Je samozřejmé, že ideálním prostorem je místnost, která slouží pouze dramatické výchově, vybavení se nemusí přemisťovat a není nutné neustále stěhovat nábytek. (9., 2007, s. 64-66)

V mateřských školách ale bývá prostor většinou ideální pro dramatickou výchovu. Prostor pro pohyb, často používaný koberec, úložný prostor a celkové příjemné klima jsou vhodnými činiteli pro vyučování dramatické výchovy.

Reflexe

Důležitou součástí při dramatické výchově je vykonat reflexi, která je stejně důležitá pro pedagoga jako pro dítě. Jak říká Valenta: „Reflexe je de facto učební situace věnovaná zhodnocení zkušenosti, která ožila / nově vznikla v průběhu předchozí akce.“ (17., 2008, s. 288). Zpočátku reflexe připomeneme průběh aktivit, které se odehrály. V našem sdělení bude převážně zpětná vazba, což znamená popsat to, co bylo vnímáno, jak to bylo pochopeno a jakým způsobem to zapůsobilo. Dále následuje hodnocení, čímž je myšleno, jaké kvality a jaká hodnota byla připsána tomu, co se odehrálo. Ve výkladu bude následovat poučení neboli zobecnění problému a většinou také nakročení k tomu, jak se problému vyhnout. Plán bude spočívat ve změnách týkající se opatření pro další činnost a opatření pro osobní poučení a zdokonalení.

Funkce a cíle reflexe

„Reflexe má tedy (viděno skrze její vnitřní kroky) různé funkce a cíle:

- rekapitulující – popisující (Co se dělo?)

- osobně zpětnovazební (Co a jak vidím?)
- vysvětlující (Jak tomu rozumět?)
- hodnotící (Jak postavy jednaly z hlediska morálky? Jak hráči hráli? Byly tu přítomny žádoucí parametry, kvality hry, hraní atd.?)
- sebepoznávací (Kdo jsem? Jak reaguji? Jak cítím a myslím?)
- učící (Co už dobře umíme? Co si z toho, co se stalo, můžeme odnést do života? Co nového jsme se naučili?)
- sociální (Jací jsou lidé okolo mne? Jaké jsou naše vztahy? Jak spolu jednáme?)
- psychohygienickou (Pokud se po akci některý hráč necítí dobře, je možno mu v této fázi pomoci?)
- řídicí (Co vyplývá z reflexe pro naše další jednání ve hře? Jaký postup by byl dále optimální?)
- plánovací (Co skutečně uděláme? Jak? Kdo? Kdy?)
- transferovou (Jak použijeme to, co se zde učíme, v jiných situacích, v situacích mimo školu atd.?).“

(17., 2008, s. 289)

V praxi v mateřské škole nelze k ohledu na věk dětí využívat všechny funkce a cíle reflexe. Většina z nich ale probíhá, ačkoliv v přiměřené míře k věku dětí. Například děti dokáží při reflexi zrekapitulovat, co se dělo, zhodnotit, jak se různé postavy chovaly s ohledem na morální hodnoty nebo třeba jací jsou lidé okolo nich.

2 Praktická část

Při uskutečňování své praktické části jsem vytvářela vhodné a správné podmínky, které jsou potřebné pro správný průběh při dramatické výchově (atmosféra, důvěra, komunikace, ...). V průběhu aktivit jsem dosáhla toho, aby se děti uvolnily a dobře spolupracovaly a nabídla jsem jim dostatek prostoru pro vyjádření vlastní fantazie a nápadů.

Cíle a cílová skupina

Cílem praktické části této práce je vytvoření výukových plánů pro řízenou činnost tříletých dětí v mateřské škole tak, aby byly cíle dané RVP PV naplňovány pomocí metod dramatické výchovy. Dalším cílem, který z hlavního cíle vyplývá, je, že si děti vyzkouší pracovat s vybranými metodami dramatické výchovy. Použitím správné motivace jsem děti vtáhla do děje a udržovala jejich pozornost. V průběhu dramatické výchovy je důležité přihlížení na individuální potřeby každého dítěte a případně mu pomoci určité překážky překonat.

Skupina dětí

Aktivity z dramatické výchovy jsem vyučovala především ve třídě „Dolní sluníčko“, kde jsou děti ve věku od 2,5 roku do 3,5 let. Děti jsou v mateřské škole prvním rokem. Některé z nich ještě nedokáží komunikovat. Druhá třída, kde jsem uskutečnila jen minimum aktivit, se nazývá „Dolní beruška“, kde jsou děti od 3,5 let do 5 let. Vybírala jsem vhodné aktivity, které jsem se uzpůsobovala dané věkové kategorii.

Vybrané vzdělávací cíle pro dramatickou výchovu dle RVP PV

Dítě a jeho tělo

- uvědomění si vlastního těla
- rozvoj a užívání všech smyslů
- rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky, ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí

Dítě a jeho psychika

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních
- rozvoj komunikativních dovedností a kultivovaného projevu
- rozvoj tvořivosti
- posilování přirozených poznávacích citů

Dítě a ten druhý

- vytváření prosociálních postojů
- rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních

Dítě a společnost

- rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí, přináležet k tomuto společenství a vnímat a přijímat základní hodnoty v tomto společenství uznávané

2.1. Řízené činnosti postavené na metodách dramatické výchovy

Uvědomění si svého těla

Tyto aktivity jsou zaměřeny na využití smyslů, což dětem pomůže se seznámit s dramatickou výchovou a osvojí si některé druhy metod dramatické výchovy.

Název aktivity: pan Mráz a Slunce

Třída: Dolní sluníčko

Organizace: Všechny děti leží společně v jedné místnosti na koberci a relaxují na relaxační hudbu. Děti byly zklidněné a uvolněné. Měly zavřené oči, byly potichu a mezi sebou měly dostatečné rozestupy, aby nedocházelo ke strčení a tím se nenarušilo zklidnění u dítěte.

Motivace: „Podzim nám pomalu končí. Listí ze stromů již opadalo, papíroví draci se už schovali a k nám přišla paní Zima společně s panem Mrázem. Naše Sluníčko mělo malou sílu již na podzim, ale teď je ještě více oslabené. Jeho sluneční paprsky na zem dopadnou již málokdy, a když už, tak s velmi malou sluneční energií.“

„Představte si děti, že kolem vás prošel pan Mráz a všechny vás zmrazil. Ale Sluníčko to vidělo a bude se vás snažit rozehrát. Jeho síla je ale už opravdu malá, a proto vždy dokáže svými

paprsky zazářit pouze na část vašeho těla. Vy budete ležet a nehýbat se, protože jste zmrazení a já vždy řeknu, kam vám Sluníčko zrovna svítí a vy tou částí těla zahýbete, abychom věděli, že postupně roztáváte.“

S plyšovým sluníčkem jsem chodila kolem dětí a říkala vždy jméno dítěte a část těla, na kterou Sluníčko zrovna svítí. Příklad: „Sluníčko zasvítilo na Simonku a svítí na její nožičku.“ U těchto dětí jsem neodlišovala pravou a levou stranu. Byla jsem ráda, když děti zvedly správnou končetinu.

Závěrečná reflexe: Po cvičení jsem alespoň s některými dětmi mluvila o tom, zda se jim cvičení líbilo. V těchto letech děti ještě neumějí moc hodnotit. Spíše řeknou, zda se jim to líbilo či nelíbilo. Většina reakcí u dětí byla pozitivní, čímž i já hodnotím tuto aktivitu kladně.

Reflexe průběhu aktivity: Díky tomuto cvičení jsem se u dětí pozorovala nejen jejich motoriku, ovládání jednotlivých částí, ale také reakci na vyprávěný příběh, reakci na své jméno, a zda alespoň částečně vědí názvy částí svého těla.

Využívání smyslů

V následujících aktivitách jsem nekladla příliš nároky na získávání dovedností a znalostí. Pracovala jsem se smysly dětí, které mají již od narození.

Čich

- **Název aktivity:** Mlsný vrabec

Třída: Dolní sluníčko

Organizace: Děti sedí v řadě ve třídě na koberci.

Motivace: „Venku nám napadl sníh a děti nám, vrabečkům, přinesly do krmítek potravu. Co mají vrabečkové rádi?“ Odpovědi dětí: „Semínka, zrníčka, jablka,“

„Přesně tak. Ale ty děti, které do krmítek potravu přinesly, to asi nevěděly. Donesly čokoládu, banán, zeleninu, nějaké koření a spoustu další jiné potravu, kterou vrabečci nejedí. Bohužel pro vrabečky začalo strašně sněžit a oni v té chumelenici potravu nerozeznali očičky, ale museli ji poznat pouze podle vůně.“

„My se teď proměníme v ty vrabečky. Zavřeme očička a já vám budu postupně dávat k nosáнку různé jídlo a teprve až všechny děti budou mít šanci jídlo poznat, tak se vás společně zeptám, co to skutečně bylo.“

Děti měly přes oči ruce, aby neměly tak velké pokušení otvírat oči a já jim buď to ve sklenici, nebo na talíři dávala přičichnout k různým věcem (čokoláda, banán, okurka, skořice, jablko).

Závěrečná reflexe: S dětmi jsem mluvila o tom, co jim vonělo nejvíce a co nejméně. Dále jsme se také bavily o tom, jestli jim bylo příjemné, když nic neviděly a musely se řídit jen svým nosem. Většina dětí říkala, že jim to bylo nepříjemné, doslova jim to vadilo. Jeden chlapeček řekl, že by to všechno nejradši snědl.

Reflexe průběhu aktivity: Pro děti bylo obtížné, aby vydržely neříct, co právě cítí, ale počkaly, až si budou moci k jídlu přičichnout všichni kamarádi. Obzvláště u prvních dvou příkladů si první děti přičichly a název okamžitě vykřikly. V dalších případech jsem se snažila jim neustále zdůrazňovat, aby nic neříkaly a zkusily to vydržet. Ale nejtěžším příkladem byla skořice, kterou poznala pouze jedna holčička.

Zrak

- **Název aktivity:** Zrcadla – nácvik zrcadlení ve dvojici

Třída: Horní beruška

Organizace: Děti stojí v prostoru třídy ve dvojicích. Každá dvojice stojí obličejem proti sobě.

Motivace: „Představte si, že vás právě maminka probudila a vy se musíte připravit do školky. Co všechno děláme?“

Odpovědi dětí: „Sundáme si pyžámko, oblečeme se, jdeme dát tatínkovi pusku, hrajeme si, ...“

„No a vaším úkolem teď bude, aby jeden z dvojice předváděl činnosti, které děláte ráno, než jdete do školky a váš kamarád naproti bude zrcadlo. A jak vy dobře víte, když se díváte do zrcadla, vidíte tam sebe. Takže váš kamarád bude předvádět vás a vaše pohyby.“

Závěrečná reflexe: Děti jsem se ptala, jestli bylo pro ně stejně obtížné být ten, kdo aktivitu vymýšlí a předvádí nebo být zrcadlo. Většinou všichni řekly, že je lepší, když si jí můžou samy vymyslet, než někoho napodobovat.

Reflexe průběhu aktivity: Dětem jsem nechala volnou fantazii a mohly předvádět, co je napadne, ale v tématu ranní vstávání. Zpočátku se děti opravdu snažily vymýšlet aktivity, které dělají ráno, ale později se do hry vžily natolik, že spíše vymýšlely hlouposti a dělaly různé grimasy. I přesto ale stále dodržovaly metodu zrcadel.

- **Název aktivity:** Zrcadla – nácvik zrcadlení ve dvojici

Třída: Horní beruška

Organizace: Děti stojí v prostoru třídy ve dvojicích. Každá dvojice stojí obličejem proti sobě.

Motivace: „Když jsme si na zrcadla společně zahrály a už jste si to vyzkoušely, tak si to vyzkoušíme trošku jinak. Zůstane nám uprostřed pouze jedna dvojice a ostatní děti se posadí do řady na koberec. Vybraná dvojice bude předvádět aktivitu z rána a vy ostatní se budete snažit uhodnout, co dvojice předvádí.“

Závěrečná reflexe: Po této aktivitě jsem se dětí ptala, jestli se jim více líbilo, když jsme dělali zrcadla všichni najednou nebo jestli bylo lepší, když to předváděly pro ostatní děti. Říkaly, že je jim to jedno, ale že bylo dobré, když mohly hádat, co ostatní kamarádi předvádí.

Reflexe průběhu aktivity: Při této aktivitě bylo hezky vidět, jak je každé dítě jiné. Některé děti byly doslova nadšené z toho, když mohou uplatnit vlastní fantazii a aktivitu předvádět. Naopak se ve třídě objevily i děti, které byly více spokojené jako zrcadlo, protože pouze opakovaly to, co dělá jejich kamarád.

Sluch

- **Název aktivity:** Šaškovy hudební nástroje

Třída: Dolní sluníčko

Organizace: Děti sedí v řadě na koberci. Já v převlečení šaška sedím naproti dětem a před sebou mám pomocí židlí a prostěradla udělanou „stěnu“, aby děti neviděly, na jaký hudební nástroj

hrají. Zpočátku jsem po dětech nechtěla slyšet název hudebních nástrojů, ale spíš co dětem zvuk připomíná.

Motivace: „Ahoj děti, tento týden si společně budeme užívat karneval. Budeme soutěžit, zpívat, tančit a naučíme se hrát na hudební nástroje. V mém kouzelném košíčku jsem vám jich pár přinesl. Zkusíte je rozpoznat?“

Nápady dětí:

- ozvučná dřívka – ťukání na dveře, běh koní, datel
- prstové tamburinky – zvoneček, maminka v kuchyni, popelnice
- rumbakoule – chrastítko miminka, pískoviště
- bubínek – cvičení, bouchání do stolu, hod koulí na okno
- rolničky – rolničky, vánoce, zvoneček

Následně jsem dětem nástroje ukázala, zahrála jsem na ně a řekla jejich pravý název. Každé dítě si mohlo hudební nástroje osahat a společně jsme si říkali, jaký mají tvar a z čeho jsou vyrobené.

Závěrečná reflexe: Největší radost měly děti z toho, že jsem byla převlečená za šaška. Když jsem se jich ptala, co se jim nejvíce líbilo, jestli poznávání hudebních nástrojů nebo vymýšlení, co jim to připomíná, tak jejich odpovědi byly: „Kde je šašek? Ještě přijde šašek?“

Reflexe průběhu aktivity: Děti při této aktivitě vydržely absolutně v klidu, až nad mé očekávání. Nemohu říci, že by se zapojily všechny děti. Některé děti své nápady ze sebe doslova chrlily, jiné děti jsem musela vyvolat, aby mi svůj názor řekly. Více je bavilo, když jsem měla nástroje schované a ony samy mohly vymýšlet, co jim to připomíná. Řekla bych, že byly v napětí a očekávání, jaký zvuk bude následovat.



obr. 1 – Já v kostýmů klauna (vlastní zdroj)

Hmat

- **Název aktivity:** Šaškovy hudební nástroje

Třída: Dolní sluníčko

Organizace: Děti sedí v řadě na koberci. Já jsem opět v kostýmu šaška. Děti chodí jednotlivě ke mně a vytahují si ze zakrytého košíku hudební nástroje.

Motivace: „Dnes jsem si pro vás v mém kouzelném košíčku přinesl opět hudební nástroje. Včera jsme se s nimi seznámili pomocí sluchu a rozeznávali jsme, jaké zvuky vydává konkrétní hudební nástroj. Dnes je zkusíme poznat podle hmatu, což znamená, že vy si budete z mého kouzelného košíčku brát nástroj, ale před tím než ho vyndáte, zkusíte ho poznat podle jeho tvaru.“

Závěrečná reflexe: Reflexe u této aktivity byla podobná, jako u předešlé. Neustále se ptaly, kde je šašek. Ale v závěru říkaly, že se jim líbilo, že jim šašek půjčil hudební nástroje a že šašek je moc hodný.

Reflexe průběhu aktivity: Snažila jsem se, aby mi nahlas říkaly, jaký má nástroj tvar, z čeho si myslí, že je vyrobený, jestli je velký či malý. Pokud dítě nevědělo, snažili jsme se společně

podle indicií odhalit konkrétní hudební nástroj. Následně dítě hudební nástroj vyndalo, společně jsme si řekli jeho název, z čeho je vyrobený a po kruhu jej poslali, aby si ho mohl každý ohmatat. Přibližně v druhé polovině kruhu už pro děti bylo snazší hudební nástroj odhalit, jelikož měly možnost si již vytažené hudební nástroje osahat. Nejsnazší pro ně bylo rozpoznání rolniček, jelikož ty v okamžiku, kdy na ně sáhly, začaly zvonit. Žádné dítě nemělo větší problém s rozpoznáním hudebního nástroje.



obr. 2 – chlapec poznává rumbakouli (vlastní zdroj)



obr. 3 – Chlapec poznává činely (vlastní zdroj)

Tematický celek „O perníkové chaloupce“

- **Název aktivity:** Seznámení s pohádkou

Třída: Dolní sluníčko

Organizace: Děti sedí na koberci v řadě vedle sebe a já sedím naproti nim. Před sebou mám obrázky z pohádky „O perníkové chaloupce“ a děti mají čas na jejich prohlédnutí

Motivace: „Tento týden se společně podíváme do další pohádky. Dokážete pomocí obrázku uhodnout, o jaké pohádce si budeme společně vyprávět?“

Děti pohádku znají z předchozích měsíců, kdy jsme si ji četli nejen před spaním, ale i ve volných chvílích. Společně popisujeme, co na obrázcích děti vidí a podle toho zkusíme pohádku uhodnout. Největší nápovědou byl obrázek s perníkovou chaloupkou, díky kterému děti název pohádky odhalily.

„Teď, když jste název pohádky uhodly, tak vám ji s obrázky ještě jednou budu vyprávět.“

Závěrečná reflexe:

Dětem se pohádka líbila. Starší děti ji znaly, ale trochu jinak. Respektive tak, jak byla napsána. Já jsem vynechala nebo spíše pozměnila úvodní část s úmrtím vlastní maminky a nahradila jsem to tím, že maminka musí doma vařit oběd a děti jdou do lesa proto jen s tatínkem. V závěru proto při reflexi děti říkaly, že maminka v pohádce zemřela a tatínek si domů přivedl zlou maminku, která děti nechtěla, a proto je poslala do lesa.

Reflexe průběhu aktivity:

Děti poznaly pohádku podle obrázku bez problémů. Zpočátku sice říkaly, že se pohádka jmenuje „O Jeníčkovi a Mařence“ nebo „O Ježibabě“, ale když jsem se ptala o čem pohádka je, tak příběh znaly správně. Nakonec název pohádky pojmenovaly tak jak má být, a to „O perníkové chaloupce“.



obr. 4 – Seznámení s pohádkou pomocí obrazového materiálu (vlastní zdroj)

- **Název aktivity:** Improvizace v pohádce

Třída: Dolní sluníčko

Organizace: Děti stojí společně se mnou v kruhu a mezi námi jsou položeny obrázky z pohádky.

Motivace: „Pohádku jsme si včera společně zopakovali a dnes se staneme Jeníčkem, Mařenkou, možná i Ježibabou, a vyzkoušíme si, co v pohádce mohli dělat. Představte si, že Jeníček s Mařenkou se ztratili. Ale z počátku jim to přišlo jako veliká zábava, protože si mohli dělat, co chtěli. Co myslíte, že by dělali? Třeba hráli na babu. Pojděte, také si zahrajeme...“

„Zatím co si Jeníček s Mařenkou hráli a stavěli lesní domečky, začalo se stmívat a děti dostaly strach. Jeníček tedy vylezl na strom a v dále uviděl světýlko. Když došli ke světýlku, zjistili, že je to chaloupka. A co teď mohli Jeníček s Mařenkou dělat?“

Závěrečná reflexe:

Hodnocení dětí přicházelo spíše k jednotlivým improvizacím, než k aktivitě jako celku, jelikož samy vymýšlely různé hry, jako: „Kolo, kolo mlýnský“, „Na honěnou“, „Na schovávanou“. Hodnotily spíše, jak se jim která z her líbila.

Reflexe průběhu aktivity:

Úkolem dětí bylo vymýšlet, co mohly dělat postavy z pohádky v konkrétní situaci. Zpočátku jsem pár nápadů vymyslela já a poté už jsem jim nechala volný prostor pro jejich fantazii. Děti navrhovaly hry, které hrajeme ve školce nebo které znají z domova. Kromě mé první aktivity, kterou mohli Jeníček s Mařenkou dělat (sbírání jahod a hub), tak děti nenavrhovaly žádné aktivity z prostředí lesa. Dětem jsem ale vyhověla a hry jsme si opravdu zahráli (na schovávanou). V závěru jsme si ale řekli, že tyto hry se do lesa nehodily, protože jsou hlasité a v lese bychom měli být tiše, abychom zvířátka nevyděsili. Navrhla jsem proto na závěr aktivitu „Stavba lesních domečků“ a představovala jsem si, že by děti jako stavěly domečky z šišek, mechu či klacíků. Jakým způsobem mi tuto aktivitu vyjádřily a znázornily děti, můžete vidět na fotografii pod textem.



obr.5 – Znázornění stavby domečků (vlastní zdroj)



obr. 6 – Hra na schovávanou (vlastní zdroj)

- **Název aktivity:** Pohybová hra „Pozor Ježibaba“ – štronzo

Třída: Dolní sluníčko

Organizace: Děti stojí rozmístěné po třídě. Já bubnuji v pomalém rytmu do bubínku a děti do rytmu chodí po třídě.

Motivace: „Představte si, že jste právě přišli k perníkové chaloupce, obcházíte ji kolem dokola a jste zvědaví, kdo v chaloupce bydlí, ale zároveň máte strach, aby to nebyl někdo zlý. Okénkem zjistíte, že tam žije Ježibaba. Proto si dáváte velký pozor, zda z chaloupky Ježibaba nevychází, a když náhodou vyjde, musíte se ihned zastavit a vůbec se nehýbat, aby vás neviděla.“

Závěrečná reflexe:

Při reflexi této aktivity děti vyprávěly, že je Ježibaba určitě neviděla, protože se přestaly úplně hýbat. Jeden chlapec dokonce řekl, že ani nemrkal.

Reflexe průběhu aktivity:

Děti měly za úkol chodit po třídě do rytmu bubínku a pozorně poslouchat, až bubínek přestane hrát, protože to byl signál, že Ježibaba vychází z chaloupky. Pro zdůraznění ukončení bubnování jsem poslední bouchnutí zesílila a zakřičela „pozor“. V tu chvíli se děti musely zastavit v poloze, ve které byly. Pro takhle malé děti to není jednoduché a většina z nich nezastavila v poloze, ve které momentálně byla, ale v poloze, kterou si vymyslely a v té zůstaly stát. Účel této hry ale i tak splnily, jelikož na konci bubnování zůstaly nehnutě stát, ačkoliv v jiné poloze.



obr. 7 – Chlapec v jím vymyšlené poloze – štronzo (vlastní zdroj)



obr. 8 – Děti chodí do rytmu bubínku (vlastní zdroj)

- **Název aktivity:** Pohybová hra „Pozor Ježibaba“ – štronzo

Třída: Dolní sluníčko

Organizace: Děti stojí rozmístěné po třídě a já hraji na klavír píseň „Perníková chaloupka“.

Motivace: „Představte si, že jste právě přišli k perníkové chaloupce, obíháte ji kolem dokola a jste zvědaví, kdo v chaloupce bydlí, ale zároveň máte strach, aby to nebyl někdo zlý. Okénkem zjistíte, že tam žije Ježibaba. Proto si dáváte velký pozor, zda z chaloupky Ježibaba nevychází, a když náhodou vyjde, musíte se ihned zastavit a vůbec se nehýbat, aby vás neviděla.“

Závěrečná reflexe:

Reflexe této aktivity byla velice podobná jako u aktivity předešlé s bubínkem. Děti reagovaly převážně na to, že je Ježibaba nechytla, takže jsou šikovné.

Reflexe průběhu aktivity:

Děti měly za úkol při hře na klavír běhat, a jakmile přestanu hrát, zastavit se v poloze, ve které se právě nacházejí. Bylo to ztížení oproti aktivitě s chůzí, jelikož okamžité zastavení z běhu je náročnější než z chůze. Oproti aktivitě s bubínkem děti nezastavily ihned, ale chvíli poté, co jsem přestala hrát a opět si vymyslely svoji polohu, ve které se zastavily. Účel hry ale opět splnily.

- **Název aktivity:** Vyprávění pohádky dětmi

Třída: Dolní Sluníčko

Organizace: S dětmi sedíme v kroužku ve třídě a mezi námi jsou za sebou seřazené obrázky z pohádky.

Motivace: „S pohádkou už jsme se seznámili. Nejprve jsem vám ji převyprávěla já s obrázky a teď ji zkusíte vy pomocí obrázků vyprávět samy.“

Závěrečná reflexe:

Děti společné vyprávění zaujalo, ale bylo mi řečeno, že příště ji chtějí vyprávět každý sám.

Reflexe průběhu aktivity:

Děti samy zkoušely pohádku pomocí obrázků převyprávět. Ve vyprávění se střídaly vždy po popsání jednoho obrázku. Střídání nebylo nijak pravidelné, povídal ten, kdo se přihlásil a byl vyvolán. Při střídání po obrázcích samozřejmě chtělo vyprávět víc dětí. Snažila jsem se dbát na to, aby zájemce nevykřikoval, přihlásil se a já podle toho vybírala dalšího vypravěče. Vyprávění pohádky s obrázky dětem šlo a občas si nějakou část dokonce přimyslely.

- **Název aktivity:** Hra v roli – společná dramatizace s postranním vedením

Třída: Dolní sluníčko

Organizace: Společně s dětmi stojíme v hloučku ve třídě a já začínám vyprávět pohádku.

Motivace: „Teď se všichni staneme Jeníčkem a Mařenkou. Byli jsme v lese s tatínkem na dřevě, nedávali jsme pozor a tatínkovi jsme se ztratili. Ale vůbec nám to nevádí, protože si můžeme hrát všude po lese, sbírat jahody, Co můžeme ještě dělat?“

Děti podobně jako při improvizaci navrhovaly aktivity, které Jeníček s Mařenkou mohli dělat.

„Najednou se ale začalo rychle stmívat a Jeníček s Mařenkou začali mít strach. Co udělal Jeníček v pohádce? Správně, vylezl na strom a rozhlížel se, jestli neuvidí v dáli světýlko. Zahlédl světýlko děti? Ano? A kde ho vidíte?“

Děti ukázaly směr na konec třídy a tak jsme se tam společně vydali. Nejdříve jsme šli zvesela a poskakovali si, ale po chvíli nás začaly bolet nohy, šli jsme pomalu a často odpočívali. Ale najednou....

„Podívejte se, vidíte to také? Co to asi může být? Pojd'te potichoučku, půjdeme se tam podívat.“

Zatímco my jsme chodili ve vedlejší třídě, kolegyně do první třídy přenesla naši perníkovou chaloupku a byla v ní schovaná jako Ježibaba.

„Co myslíte, že je to za chaloupku děti? Myslíte si, že by to mohla být ta perníková? Opravdu? A co udělali Jeníček s Mařenkou v pohádce? Ochutnali perníčky, tak je také ochutnáme?“

S dětmi jsme jako loupali a ochutnávali perníčky, když v tom vylezla Ježibaba z chaloupky se slovy: „Kdo mi to tu loupe perníček“

„Co na to řekli děti v pohádce? To jen já, větríček. Tak to Ježibabě řekněte.“

Takto Ježibaba vylezla ještě podruhé, ale potřetí už se nedala ošálit a Jeníčka s Mařenkou odvedla do chlívků za chaloupkou a šla roztopit pec.

„Pojďte děti, posad'te se na lopatu, já si vás upeču a dám si vás k večeři.“

„Sedli si Jeníček s Mařenkou Ježibabě na lopatu? Ne. Tak co udělali? Správně, řekli jí, že neví, jak se na lopatě sedí a že jim to musí ukázat.“

„To je něco, jak je možné, že to nevíte? Vždyť je to tak jednoduché. Takhle se posadíte a ...“

„Co v tu chvíli Jeníček s Mařenkou udělali? Vzali lopatu a do pece šoupli Ježibabu. Zavřeli pec a utíkali daleko od chaloupky, co jim nohy stačily. Pojďte honem, honem pryč.“

Všichni jsme společně utíkali do druhé třídy, kterou jsme několikrát oběhli dokola. Mezitím kolegyně uklidila chaloupku a převlékla se za tatínka. My jsme po chvilce běhání přeběhli zpátky do první třídy, kde jsme se potkali s tatínkem, který nás celou dobu hledal.

Závěrečná reflexe:

Děti byly z této formy dramatizace nadšené a my s kolegyní také. Ihned po skončení chtěly dramatizaci opět opakovat, lépe řečeno chtěly znovu hodit Ježibabu do pece.

Reflexe průběhu aktivity:

Celá dramatizace proběhla nad moje očekávání. Děti se do role Jeníčka a Mařenky vžily velice rychle. Kolegyně ztvárňovala tatínka a Ježibabu pomocí maňásků. Děti v průběhu dramatizace krásně improvizovaly a přirozeně reagovaly, převážně dvě nejstarší děti, které byly tzv. „tahouny“ celé aktivity. Když jsme se s dětmi v lese ztratili, chtěla jsem je navést k hledání světýlka, ale jeden chlapeček sám řekl, že vidí střechu a ukázal na chaloupku do vedlejší místnosti. Tímto zareagováním sám vytvořil ještě větší nadšení a zájem o prozkoumání chaloupky. Krásné reagování probíhalo, i když jsme byli u chaloupky. Děti si správně pamatovaly frázi z pohádky: „To jsem já, větríček...“. Trošku se nám děti roz dováděly, když

začala Ježibaba Jeníčka a Mařenku chytat. Děti začaly opravdu utíkat a nebylo jednoduché je pochyvat. Ovšem největší zážitek přišel ve chvíli, když mohly Ježibabu hodit do pece (chaloupky). Na závěr spontánně přeběhly do vedlejší místnosti, kde po chvíli potkaly svého tatínka, který je po celou dobu hledal.



obr. 9 – Ježibaba se ptá Jeníčka a Mařenky, kdo jí loupe perníček (vlastní zdroj)

- **Název aktivity:** Dramatizace pohádky s maňásky

Třída: Dolní Sluníčko

Organizace: Děti sedí v řadě na koberci a do jednotlivých postav jsme vybrali děti, které měly o hraní zájem. Určené děti dostaly maňásky, se kterým dramaturgii dělaly.

Motivace: „Představte si, že jsme v divadle, kde si pohádku můžete zahrát s maňásky.“

Závěrečná reflexe:

Reflexe této aktivity směřovala nejvíce k házení Ježibaby do pece (chaloupky). Z dětí sršelo nadšení a chtěly dramaturgii opakovat znovu.

Reflexe průběhu aktivity:

Dětem jsem dala na výběr, kdo chce mít jakého maňáska. Bylo pro ně vcelku obtížné ovládat maňásky a pohybovat s nimi. Některé děti měly maňáska spíše jen na ruce (dokonce i třeba hlavou dolů – viz foto) a neuvědomovaly si, že ony by měly být pouze hlasem maňáska. Ale naopak pár dětí hru pochopilo, maňáska dobře ovládaly a opravdu mluvily za něj.



obr. 10 – Jeníček a Mařenka při setkání s Ježibabou (vlastní zdroj)



obr. 11 – Jeníček s Mařenkou hází Ježibabu do pece (vlastní zdroj)

- **Název aktivity:** Hra v roli – dramatizace pouze s konkrétními herci

Třída: Dolní Sluníčko

Organizace: Děti sedí v řadě na koberci a do jednotlivých postav obsadíme konkrétní herce. Dítě si mohlo vybrat, jestli hrát chce nebo ne a kterou postavou chce být.

Motivace: „Teď si představte, že vy, děti, které teď nejste herci, jste diváci v divadle a budete se dívat na představení „O perníkové chaloupce“. Jak se chováme v divadle? Jsme tiše, sedíme na zadečku a na začátku a na konci představení zatleskáme.“

„No a vy jste herci a stáváte se Jeníčkem, Mařenkou, tatínkem a Ježibabou.“

Závěrečná reflexe:

Reflexe této dramatizace byla od dětí velice pozitivní. Do hry se opravdu vžily a prožívaly, jako by to bylo skutečné. Chvilkami se Ježibaby, i když to byli jejich kamarádi, trošku u bály.

Reflexe průběhu aktivity:

Do této dramatizace se hlásilo méně zájemců než do dramatizace s maňásky. Děti jsem nenutila, a jelikož se nervozita projevila více u holčiček než chlapců, obsadili jsme do role Mařenky i chlapce. V průběhu dramatizace bylo hezké pozorovat, jak je každé dítě rozdílné. U jedinců bylo vidět, že si hru užívají a do role se se zaujetím vžily. Naopak u některých dětí jsme mohli pozorovat ostych a nervozitu. Největší zajímavostí pro mne bylo, když se jedna holčička, která ztvárňovala Ježibabu, nechtěla posadit na lopatu, ačkoliv předtím se do role Ježibaby nadšeně hlásila. Nakonec jsme jí daly do ruky maňásku Ježibaby a ona v dramatizace pokračovala spokojeně dál. Dramatizace proběhla v průběhu týdne několikrát, aby se všichni zájemci vystřídali.



obr. 12 – Jeníček a Mařenka při setkání s Ježibabou (vlastní zdroj)

- **Název aktivity:** Dramatizace básně

Třída: Dolní Sluníčko

Organizace: Děti stojí ve třídě v kroužku.

Motivace: „V pohádce se Jeníček s Mařenkou ztratili. Když se setmělo, Jeníček vylezl na strom a uviděl světýlko. Když ke světýlku došli, uviděli chaloupku:

Mařenka volá: Jeníku,

V chaloupce žije bába zlá,

ta chaloupka je snad z perníku!

tohle si líbit nenechá.

Na střechu vylezl Jeníček,

Chce si dát děti k večeři,

hned začal loupat perníček.

dřív, než se večer sešeří.“

Závěrečná reflexe:

Dětem se nejvíce líbilo vymýšlení pohybů a jejich realizace při básni.

Reflexe průběhu aktivity:

Dětem jsem nechala volný prostor pro jejich fantazii a společně vymyslely pohyby, které jsme při básni dělali.

- **Název aktivity:** Živý obraz

Třída: Dolní Sluníčko

Organizace: Děti sedí před tabulí v půlkruhu, na které jsou připevněny obrázky z pohádky.

Motivace: „Pohádku jsme si společně vyprávěli, zahráli, zazpívali i si o ní řekli básničku a celou dobu nám přitom pomáhají obrázky. A my si teď vyzkoušíme, jaké to je, kdybychom byli postavami z obrázku. Na prvním obrázku máme Jeníčka s Mařenkou, jak hledají světýlko.“

Závěrečná reflexe:

Děti se k této aktivitě neuměly moc vyjádřit. V závěru této aktivity mi řekly, že si chtějí zahrát celou pohádku a nechtějí si hrát na obrázky. Pro děti v tomto věku byla aktivita obtížná.

Reflexe průběhu aktivity:

S dětmi jsme si obrázek nejdříve popsali a následně zkusili obrázek ztvárnit. Děti nevydržely dlouho v tzv. „štronzu“ a většinou se stalo, že než jsem všem postavám pomohla postavit se na svá místa, tak ostatní děti svůj postoj zapomněly.

- **Název aktivity:** Pečení perníčků

Třída: Dolní sluníčko

Organizace: Dítě, které vyrábělo perníček, sedělo u stolečku. Nejdříve si rozválelo těsto a formičkou si vykrojilo postavičku panáčka, kterou jsme pak dali upéct. Následně si perníček ozdobilo bílou nebo hnědou polevou a dozdobilo.

Motivace: „Myslíte si, že Jeníčkovi a Mařence perníčky chutnaly? A také máte perníčky rádi? Tak co kdybychom si je také upekli...“

Závěrečná reflexe:

Dětem se pečení perníčků moc líbilo. Nejlepší prý bylo, když je zdobily polevou a mohly si poté olíznout špinavé prstíky od čokolády.

Reflexe průběhu aktivity:

Děti byly moc šikovné. Šlo jim válení těsta, vykrajování i zdobení. Největší radost měly, když si mohly perníček odnést domů, kde ho prý hned snědly.



obr. 13 – Válení těsta (vlastní zdroj)



obr. 14 – Vykrajování panáčků (vlastní zdroj)



obr. 15 – Nazdobené perníčky (vlastní zdroj)

2.2. Zhodnocení praktické části

Dle mého názoru probíhaly všechny aktivity bez problému a zcela přirozeně a plynule. Z dětí sršela radost, s chutí se zapojovaly do jednotlivých činností a přinášely do nich vlastní nápady. S dětmi jsem do této doby prakticovala pouze hru v roli, takže jsem sama byla zvědavá, jak některé aktivity budou zvládat, a musím říct, že jsem byla velice mile překvapena. Nejvíce jsem byla nadšená z dramatizace pohádky „O perníkové chaloupce“ s postranním vedením, kde děti projevovaly přirozeně svoji fantazii a emoce. Při některých aktivitách jsem přihlížela na nové děti, které ještě nebyly v mateřské škole zvyklé a byly ostýchavé. Proto jsem například na poslední chvíli změnila v dramatizaci s postranním vedením, aby kolegyně nebyla oblečena do kostýmu ježibaby, ale aby měla v ruce pouze maňáska. I tak měly nové děti trochu strach a rozplakaly se, ale vše jsme nakonec společně zvládli.

Dramatická výchova dětí velice zaujala, obohatila řízené činnosti a některé metody děti dokonce využívaly i při svých spontánních hrách. Díky prožitkovému učení si děti dokázaly snáze zapamatovat více informací, mohly projevovat své vlastní nápady a osvojovat si nové prostředky vyjadřování.

Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo seznámení se všeobecnými základy dramatické výchovy, metodami její výuky a základními poznatky o osobnosti dítěte a jejím rozvoji. Dále vytvoření výukových plánů pro tříleté děti v mateřské škole, a možnost pro děti vyzkoušet si pracovat s vybranými metodami dramatické výchovy.

V teoretické části jsem pojednávala o obecné charakteristice osobnosti dítěte, jejích vlastnostech, druzích temperamentu podle Hippokrata a typologii osobnosti MBTI. Proniknutí a pochopení osobnosti dítěte usnadní, abychom pochopili chování, jednání a reakce dítěte v různých situacích. Dále jsem psala o základech dramatické výchovy, o jejích metodách, principech, cílech a rozvoji dítěte v předškolním vzdělávání pomocí dramatické výchovy. Abychom v mateřské škole správně realizovali dramatickou výchovu, je důležité znát nejen osobnost dítěte a důležité poznatky o dramatické výchově, ale také co dítě potřebuje, aby docházelo k jeho správnému rozvoji. Neméně důležitý je význam pedagoga při vyučování dramatické výchovy v mateřské škole. Pedagog na dítě působí nejen jako vzor a autorita, ale také jako partner, a proto musí mít určité dovednosti a kvality.

V praktické části jsem aplikovala několik aktivit na využití smyslů a tematický celek s názvem „Perníková chaloupka“. V těchto dramatických aktivitách a hrách byly využity metody dramatické výchovy, jako jsou hra v roli, pantomima či improvizace. Děti při nich projevovaly svoji fantazii, představivost a vyjadřovaly své tvořivé nápady.

Resumé

Bakalářská práce s názvem „Humanitní rozvoj osobnosti dítěte pomocí dramatické výchovy v Mateřské škole Dukelská, Přeštice“ je rozdělena do dvou částí. První teoretická část je věnována osobnosti dítěte a dramatické výchově. Druhá část je praktická a obsahuje samostatnou realizaci činností pomocí dramatické výchovy a její průběh v mateřské škole. Dramatická výchova je nepřirozenějším způsobem vzdělávání dětí v mateřských školách a pro rozvoj jejich osobnosti. Dětem v předškolním věku je nejpřirozenější mimetická hra, hra jako, která vychází z jejich spontánní hry. Práce může posloužit jako inspirace pro pedagogické pracovníky do mateřských škol, kteří by se chtěli seznámit s rozvíjením dětské osobnosti pomocí dramatické výchovy.

Resume

This bachelor thesis named „The Humanistic Development of Child Personality through Dramatic Education at the Nursery School Dukelská in Přeštice“ is divided into two sections. First theoretical section deals with the personality of the child itself and the dramatic education. The second part focuses on the actual realization of the activities through the dramatic education and its progress within the nursery school program. The dramatic education is the most natural and inherent way of educating small children at nursery schools in order to develop their personalities. The mimetic game proceeding out of child's spontaneous playing abilities is the most natural for the children in the pre-school age. This thesis could be used as an inspiration for the teachers and pedagogical tutors at nursery schools that want to become more acquainted with the development of the child personality through dramatic education.

Seznam použité literatury:

1. ČAKRT, Michal. *Typologie osobnosti: přátelé, milenci, manželé, dospělí a děti*. 2. vydání. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-358-8.
2. FICHNOVÁ, Katarína a Eva SZOBIOVÁ. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-323-9.
3. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.
4. HELD, Jacqueline. *V říši obrazotvornosti: (děti a fantastická literatura)*. Praha: Albatros, 1985.
5. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.
6. LINHART, Josef. *Základy obecné psychologie*. Praha: SPN, 1981. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).
7. MACKOVÁ, Silva. *Dramatická výchova*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění, 2004. ISBN 80-85429-93-4.
8. MACHALÍKOVÁ, Jana a Roman MUSIL. *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Praha: Informatorium, 2015. ISBN 978-80-7333-120-7.
9. MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.
10. MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 10. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2005. ISBN 80-901660-6-7.
11. MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.
12. MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.
13. MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. 3. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, útvar Artama, 2011. ISBN 978-80-7068-001-8.

14. NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, 1993. ISBN 80-85603-34-9.
15. ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie: příručka pro studenty*. Vyd. 2., dopl. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-406-9.
16. SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.
17. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.
18. WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. Dramatická výchova. ISBN 80-85866-16-1.

Seznam použitých obrázků:

- Obrázek č. 1: Já v kostýmu klauna
- Obrázek č. 2 : Chlapeček poznává rumbakouli
- Obrázek č. 3: Chlapeček poznává činely
- Obrázek č. 4: Seznámení s pohádkou pomocí obrazového materiálu
- Obrázek č. 5: Znázornění stavby domečků
- Obrázek č. 6: Hra na schovávanou
- Obrázek č. 7: Chlapeček v jím vymyšlené poloze - štronzo
- Obrázek č. 8: Děti chodí do rytmu bubínku
- Obrázek č. 9: Ježibaba se ptá Jeníčka a Mařenky, kdo jí to loupe perníček
- Obrázek č. 10: Jeníček a Mařenka při setkání s Ježibabou
- Obrázek č. 11: Jeníček a Mařenka hází Ježibabu do pece
- Obrázek č. 12: Jeníček a Mařenka při setkání s Ježibabou
- Obrázek č. 13: Válení těsta
- Obrázek č. 14: Vykrajování panáčků
- Obrázek č. 15: Nazdobené perníčky