

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY JAKO PROSTŘEDKY
OSOBNOSTNÍHO A SOCIÁLNÍHO VÝVOJE PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ**

Methods of Drama in Education as a Means to Promote Personal
and Social Development of Preschool Children

Kamila Viktorinová, DiS.

Vedoucí práce: MgA. Alžběta Ferklová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy (B MS)

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Metody a techniky dramatické výchovy jako prostředky osobnostního a sociálního vývoje předškolních dětí“ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. července 2016

.....

Nejprve bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce MgA. Alžbětě Ferklové za odborné vedení, trpělivost, ochotu, podporu a čas, který mi věnovala. Velké poděkování patří i mé rodině, především mému manželovi za podporu a pomoc, kterou mi v době studia věnoval.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá vývojem dítěte předškolního věku a některými specifiky tohoto období. Zkoumá možnosti osobnostního a sociálního rozvoje prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy. Konkrétně v osobnostní rovině se zaměřuje na schopnosti vcítění a v rovině sociální cílí na dovednost kooperace mezi předškolními dětmi. Cílem práce je zhodnocení využitelnosti vybraných technik a metod dramatické výchovy (dále jen DV) a jejich aplikace v pedagogické činnosti. Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část nahlíží na problematiku vývoje předškolních dětí. Snaží se tuto kategorii charakterizovat a nastínit dětský způsob myšlení a prožívání. Vzpomíná nejen významu rodiny, ale zvláště pak na samotný proces socializace mimo rodinné prostředí. Ukazuje na důležitost role mateřských škol v životě českých předškolních dětí, přinášející jim možnosti společných her a uspokojující jejich potřebu navazování prvních sociálních kontaktů. Hra je tedy chápána jako podstatná a nezastupitelná potřeba předškolních dětí. Závěr teoretické části je věnován možným metodám a technikám DV.

Praktická část je cílena na sociální a osobnostní rozvoj dítěte předškolního věku prostřednictvím metod a technik DV. Vytvořený program je zaměřený na to, zda je možné těmito metodami a technikami ovlivnit a podpořit spolupráci nově vytvořeného kolektivu a zároveň individuálně rozvíjet osobnost každého jednoho dítěte. Výsledky tohoto programu jsou zaznamenávány v tabulce se slovním hodnocením jednotlivých dětí ve třídě a je zde možnost srovnání na začátku a na konci programu. V závěru práce je analyzován i samotný program a dosažené výsledky.

KLÍČOVÁ SLOVA:

předškolní dítě, sociální a osobnostní rozvoj, hra, metody a techniky dramatické výchovy, kooperace, vcítění

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on the development of preschool children and on some of the special characteristics of this period. It examines the possibilities of personal and social development through the methods and techniques of drama in education. More specifically, it focuses on empathetic skills in the personal area, and cooperative skills in the social area. The aim of this thesis is to evaluate the usability of chosen drama methods and techniques in teaching preschoolers. The thesis consists of a theoretical and a practical part.

The theoretical part discusses the development of preschool children. It describes the developmental period in question, and outlines children's way of thinking and experiencing. The role of the family in socializing is mentioned, but the main focus is put on socializing outside of the family. It points out the important role kindergartens play in the lives of Czech preschoolers; offering them a variety of collective play, and meeting their need to establish first social contacts. Play is understood as an important and unsubstitutable need of preschool children. The final part presents possible drama methods and techniques.

The practical part focuses on social and personal development of preschoolers through drama methods and techniques. The programme in it wants to answer the question whether it is possible to influence and support cooperation in a newly established group, and at the same time develop individual personality of each child, through drama methods and techniques. The results of this programme are recorded in a table with a comment of individual children, the results at the beginning and the end of the programme can be compared. The final part analyzes the programme and its outcomes.

KEYWORDS:

preschool children, social and personal development, play, drama methods and techniques, cooperation, empathy

OBSAH

ÚVOD.....	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1. CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	9
1.1 Vývoj myšlení dětí předškolního věku.....	10
1.2 Emoční rozvoj	11
2. SOCIALIZACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	13
2.1 Sociální učení v mateřské škole	14
3. VÝZNAM HRY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	16
3.1 Formy hry	17
3.2 Znaký hry.....	18
3.3 Volná hra v mateřské škole	19
3.4 Řízené a didaktické hry	20
4. STRUKTUROVANÉ, DRAMATICKÉ HRY	22
4.1 Dramatická hra	23
5. METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	26
5.1 Třídění metod a technik dramatické výchovy	27
5.2 Cíle dramatické výchovy	29
5.3 Technika dramatické výchovy.....	31
5.4 Cvičení.....	31
5.5 Hra v roli.....	32
6. RVP PV A DRAMATICKÁ VÝCHOVA	33
6.1 Cíle dramatické výchovy ve vztahu k RVP PV.....	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
7. CÍL PROGRAMU	36
7. 1 Dílčí cíle programu.....	36

7.2 Hypotézy.....	36
8. METODY PRÁCE	37
9. REALIZACE PROGRAMU	39
9. 1 Bližší specifikace dětí ve třídě.....	39
9. 2 Organizace vedení hodin	40
9. 3 Dramatická výchova v pedagogické činnosti a ŠVP MŠ	40
9. 4 Analýza a průběh ukázkových hodin.....	40
10. ÚVODNÍ SCREENING, ZAMĚŘENÝ NA KOOPERACI A VCÍTĚNÍ, TAB.	41
11. UKÁZKOVÉ HODINY PROGRAMU.....	44
1. hodina	44
2. hodina	46
3. hodina	48
4. hodina	51
5. hodina	54
12. ZÁVĚREČNÉ SHRUTÍ A ZMĚNY V CHOVÁNÍ DĚTÍ VYZNAČENÉ V TABULCE.....	56
13. EVALUACE PROGRAMU	59
14. VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ	61
ZÁVĚR.....	62
LITERATURA.....	63
SEZNAM PŘÍLOH	64

ÚVOD

Předškolní dítě se v prostředí mateřské školy stává subjektem mnoha vlivů, které jsou součástí jeho celkového rozvoje a socializace. Bakalářská práce se zaměřuje na způsob využití metod a technik dramatické výchovy jako prostředku k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji v předškolním vzdělávání. Zabývá se možností aplikace těchto dramatických prostředků v běžném režimu dne a dosažitelnosti cílů pedagogické činnosti.

Při úvahách nad zaměřením práce byl zvolen přístup dramatické hry, kdy autorka vycházela z přirozené potřeby předškolních dětí, kterou je samotná hra. Dramatická hra se tak stává metodou záměrného působení na děti. Prostřednictvím vybraných metod a technik dramatické výchovy je přitom nejen možné cíleně rozvíjet a ovlivňovat celou skupinu dětí, respektive pozitivně stimulovat třídu v sociálních oblastech, v rámci celku jsou ale navíc reálně ovlivnitelné individuální schopnosti a dovednosti jednotlivých dětí. Tento způsob vedení je nepochybně aplikovatelný v praxi mateřské školy při výchovně vzdělávacím procesu. Práce tedy chce demonstrovat, a to na základě praktických ukázek lekcí, vedených dle vybraných technik a metod dramatické výchovy, na dosažených výsledcích využitelnost tohoto způsobu vedení předškolních dětí v mateřské škole.

Cíl bakalářské práce je sledován především v praktické části, kdy je samotný program zkoumán, ověřován a na konci i vyhodnocován. Akční výzkum je spojen v jednotné téma, které se postupně rozvíjí v jednotlivých hodinách. Záměrem programu v sociální rovině je rozvoj vzájemné kooperace mezi dětmi a v osobnostním rozvoji sleduje program schopnosti vcítění jednotlivých dětí. Tyto prioritně vybrané schopnosti mohou a mají mít další vliv na sjednocení skupiny, začlenění jednotlivých dětí a vytváření hlubších, a tedy kvalitnějších vztahů mezi nimi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1. CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Vymezení pojmu a specifikace předškolního věku dítěte není odborníky tak striktně a jednoznačně určeno. „*V širokém slova smyslu se jako předškolní věk označuje celé období od narození (někdy i včetně vývoje prenatálního) až do vstupu do školy.*“ (Langmeire, Krejčířová, 1998, str. 84). Takto široké vymezení přitom podle týchž autorů s sebou přináší jak kladné, tak záporné přístupy k dětem předškolního věku. V podstatě se z organizačního hlediska takové široké vymezení jeví jako klad, kdy se prakticky využívá při tvorbě sociálních a výchovných plánů a opatření před jejich nástupem do základní školy. Negativum, které s sebou tento přístup přináší, je určitý způsob opomíjení vývojových potřeb dítěte v prvních šesti letech jeho života. Dochází tak sice k srovnávání mezi jednotlivci, ale přesto zároveň k ignoraci vzájemných rozdílů mezi nimi, případně k redukci těchto rozdílů pouze na kvantitativní znaky. Takové vymezení tedy potírá podstatné vývojové rozdíly mezi batolaty a dětmi mezi třetím až šestým rokem života.

Zmínění autoři se proto přiklánějí k užšímu vymezení předškolního věku dítěte. „*Předškolní období v užším slova smyslu je „věkem mateřské školy“, ale nebylo by správné chápat je pouze z tohoto hlediska; mnoho dětí do školky nechodí, rodinná výchova stále zůstává základem, na kterém mateřská škola dále účelově staví a pomáhá dalšímu rozvoji dítěte.*“ (Langmeire, Krejčířová, 1998, str. 85).

Podle Vágnerové (2012) a Thorové (2015) je předškolní období definováno věkem od 3 do 6-7 let. Předkládané tradiční rozdělení a vymezení není určeno pouze fyzickým věkem, ale zejména sociálně, tedy faktickým nástupem dítěte do školy. Typickým znakem pro tohle období je uvědomění své vlastní existence a pozice ve světě a diferenciacie vztahu ke světu.

„*V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, pro předškolní věk je typické fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které ještě není regulováno logikou. Dítě své představy přizpůsobuje vlastním možnostem poznání i aktuálními potřebám.*“ (Vágnerová, 2012, str. 177).

Podle Vágnerové (2012) je předškolní věk označován i jako období iniciativy, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. Je to období, kdy se dítě připravuje na život ve společnosti. Je důležité, aby dítě přijalo pravidla a řád, který chování k různým lidem v různých situacích upravuje. Musí se zkrátka naučit jak prosazovat, tak také i spolupráci.

1.1 Vývoj myšlení dětí předškolního věku

Vágnerová (2012) uvádí následující nejtypičtější uskupení znaků uvažování předškolního dítěte:

1. Způsob, jakým dítě nahlíží na svět a jaké informace si vybírá:

- **Centrace** - soustředování pozornosti pouze na jeden z mnoha znaků, vybraný subjektivně dětskýma očima a často mylně považovaný za nejvýznamnější.
- **Egocentrismus** – tento způsob poznávání, vnímání a myšlení se projevuje tak, že dítě zcela opomíjí názory ostatních a je přesvědčeno výlučně o své pravdě. S egocentrismem se u dítěte pojí zkreslení úsudku na základě vlastního postoje a preferencí.
- **Fenomenismus** – neschopnost odpoutat se od toho, jak se mu svět jeví. Je pro něj takový, jak vypadá. Ztotožňuje si ho s vizuálními znaky.
- **Prezentismus** – je úzce spojen s fenomenismem. Dítě žije přítomností, která pro něj představuje subjektivní jistotu.

2. Způsob, jakým tyto informace zpracovává a jak svá zjištění interpretuje.

- **Magičnost** – dítě si situace běžného života interpretuje pomocí fantazie. Zkreslené poznání tak nedává dítěti možnost rozlišit skutečnost od fantazie.
- **Animismus** – dítě přikládá vlastnosti živých, resp. lidských bytostí i neživým objektům.
- **Arteficialismus** – dítě si vlastním způsobem vykládá vznik okolního světa (někdo napustil rybník vodou ...)
- **Absolutismus** – je postoj dítěte k poznání, které je pro něho definitivní – vychází z dětské potřeby jistoty.

Vývoj myšlení je velmi složitý a dlouhodobý proces. S poznáváním a experimentováním se rozvíjí psychické schopnosti dítěte. Začíná sebe i ostatní lidi vnímat jako bytosti, které mají vlastní názory, postoje, přání a úmysly. A tyto aspekty se odrážejí ve vzájemných vztazích.

Předškolní dítě sice již dávno předtím pochopilo pojem trvalosti existence, přesto ještě nechápe trvalost podstaty a její nezávislost na změně vnější podoby. Až teprve v 5 letech je schopné mnohé z těchto proměn rozpoznávat. Dítě tak tedy začíná chápat dočasnou či zdánlivou změnu jako jednu z mnoha jeho možných variant.

1.2 Emoční rozvoj

Emoce jsou důležitou složkou dětské osobnosti, které může dramatická výchova také podpořit a vycházet z nich při tvorbě lekce, či programu, určeného konkrétní skupině dětí. Podle Vágnerové (2012) je emoční prožívání předškolních dětí sice již stabilnější a vyrovnanější, ale přesto je intenzita jejich emocí vysoká a velmi proměnlivá. Bez větších problémů přecházejí ze smíchu do pláče. Jejich prožitky a reakce vycházejí z aktuální situace, dítě tak prostě vyjadřuje svůj pocit uspokojení či neuspokojení. Změny emočního prožívání dítěte předškolního věku jsou závislé na zralosti CNS a úrovni uvažování. Svoji nespokojenost dokáží přitom děti vyjádřit i jiným způsobem, lépe se s ní vyrovnají.

Podle Vágnerové (2012) jsou změny v emočním prožívání vývojově podmíněné, především v emoční expresi, tj. vyjádření emoce vnějšími znaky. Tyto poznatky přitom shrnuje do několika bodů:

- Emoce vzteku a zlosti nebývají tak četné jako v období batolete, předškolní děti lépe chápou příčiny souvislostí, které vedou k různým prožitkům. Zlost se projevuje, především v kontaktu s vrstevníky, při frustraci dítěte, která vzniká vršením příkazů a zákazů. Dítě přestane mít kontrolu nad svými emocemi.
- Projevy strachu jsou v tomto období úzce spojeny s rozvojem fantazie a představivosti. Předškolní děti si umí vymýšlet různé imaginární postavy, vzájemně se straší a vyvolá společné pocity napínavého, příjemného vzrušení. Temperament dítěte určuje míru úzkosti. Některé děti mohou prožívat strach velmi intenzivně. Tento pocit může být posílen negativní zkušeností, kterou si dítě zafixovalo, nebo může být projevem odmítnutí samostatnosti. Dítě je tak stále závislé na dospělé osobě.
- Předškolní děti mají pozitivní způsob uvažování, z kterého plyne i smysl pro humor.

- Dokáží se na něco intenzivně těšit.

V tomto období postupně dochází k rozvíjení emoční paměti a emoční inteligence. Předškolní děti chápou význam emocí, je-li jim vyjadřován pozitivní či negativní postoj, prožitek. Rozumí příčinám různých emočních reakcí. Lépe se orientují v emocích jiných lidí. Rozvíjí tak schopnost empatie.

Schopnost empatie (vcítění) je přitom možné nenásilnou, přirozenou formou rozvíjet i technikami a metodami dramatické výchovy. Schopnost vcítění jsem sledovala také v praktické části své práce. Ačkoliv je prožívání velmi intimní a individuální záležitostí, u předškolních dětí je možné tento podstatný element prostřednictvím dramatické hry velmi dobře rozvíjet. Každé dítě reaguje na zcela jiný podnět, nebo ho něco více oslovuje, vždy je však k něčemu připoutáno, má k nějaké věci či zvířeti bližší vztah, a na takovémto pocitu lze, i prostřednictvím pohádkové bytosti, úspěšně rozvíjet empatii a následně i jeden z nejvýznamnějších cílů předškolního vzdělávání, kterým je prosociální cítění. Vyjádření vlastních emocí a jejich následné pojmenování je pro dítě velmi důležitým procesem v průběhu emocionálního vývoje.

Pro rozvoj emočních a sociálních schopností je pro dítě nutný také kontakt s jeho vrstevníky a poznávání jiného prostředí než jen rodinného. Samotný proces socializace je pro předškolní dítě tedy nezbytným a velmi důležitým způsobem poznávání společnosti, ve které se nachází.

2. SOCIALIZACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Psychologové, sociologové a další odborníci se shodují na tom, že rodina je u předškolních dětí stále tím nevlivnějším a zcela nejdůležitějším prostředím, které zajišťuje primární socializaci dítěte. Podle Vágnerové (2012) je předškolní věk určitou fází přesahu rodiny ve vertikálním a také horizontálním směru. Konkrétně mezi rodinou – institucí – dalšími sociálními skupinami. Sociální rozvoj tak probíhá ve vzájemné interakci s jinými lidmi po celý život člověka.

„Předškolní věk je třeba chápat jako období přípravy na život ve společnosti, a to z širšího hlediska, než je pouze bezprostředně navazující vstup do školy. Vědomí rodinné identity je samozřejmou jistotou a jeho existence dítěti umožňuje zvládat nové role a adaptovat se na nové prostředí.“ (Valentová, 2012, str. 223)

Socializace podle Valentové (2012) je pro předškolní dítě důležitá z hlediska vlastní individualizace, která se projevuje nejen změnou chování, ale i rozvojem prožívání a hodnocení. Sebepojetí a sebehodnocení jsou dalšími podstatnými složkami v procesu socializace, kdy si dítě utváří vlastní identitu.

Socializační proces podle Langmeiera a Krejčířové (1998) obsahuje tři vývojové aspekty:

- 1. Vývoj sociální reaktivity** – souhrnně se dá říci, že je to vývoj mnoha rozlišných emočních vztahů k druhým lidem a okolí.
- 2. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací** – soustředí se na fixaci společenských norem, hodnot, které postupně dítě na základě příkazů a zákazů přijímá za své.
- 3. Osvojení sociálních rolí** – dítě přijímá takovou sociální roli a způsob chování a přijatelných postojů, které jsou od něho společností očekávané, a to vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení.

Předškolní dítě k získávání nových sociálních dovedností potřebuje kontakt s druhými lidmi. Postupně se začínají podle Valentové (2012) diferencovat tři základní skupiny, s kterými se dítě ztotožňuje.

- **Rodina** – primární sociální skupina, představuje pro dítě pocit bezpečí a jistoty. Je místem, které dobře zná, je jeho teritoriem.

- **Vrstevníci** – představují pro dítě rovnocenného partnera. Vztahy a kontakty s ostatními mohou být velmi rozličné. Pozitivně ovlivňuje samostatnost dítěte.
- **Mateřská škola** – je zpravidla první institucí, se kterou se dítě setkává. Chybí mu zde tzv. intimní subteritorium, téměř nic zde osobně nevlastní, všude mohou být i ostatní.

„Předškolní dítě získává v rámci sociální expanze role, které jsou pro další rozvoj osobnosti důležité:

- *Horizontální role vrstevníka, kterou získává ve vztahu k cizím dětem, např. v mateřské škole nebo dětem ze sousedství, na hřišti apod.*
- *Specifikovaná role kamaráda, charakteristická vymezením bližšího vztahu k jinému dítěti.*
- *Institucionálně vymezená role žáka mateřské školy. Mateřskou školu navštěvuje kolem 90% českých dětí. (Matějček, 2003) in (Valentová, 2012, str. 225)*

České předškolní dítě se sice zpravidla již na začátku své životní dráhy setkává s vrstevníky a dalšími dětmi, ale především je zapojeno do primárního výchovně vzdělávacího systému, který probíhá v mateřské škole. Nepochybně přichází o určitou intimitu rodinného prostředí, v mateřské škole se zato ale učí žít a komunikovat s typy lidmi, kteří ho v různých situacích budou obklopotvat a provázet celým budoucím životem.

2.1 Sociální učení v mateřské škole

V současné době je společností vyvíjen velký tlak na pracovní tempo a výkon, které s sebou přináší vytíženost, možná by se dalo říci i přetíženost rodičů. Generace současných babiček má zpravidla vlastní pracovní závazky a výpomoc u dětí bývá vázána i těmito okolnostmi. Rodiče se snaží opět co nejdříve vrátit do zaměstnání, důvodem bývají obavy ze ztráty dosavadní práce. Neradi by se dostali do existenčních problémů. Mateřská škola je pak logickým východiskem nastalé situace.

Vzhledem k tomu, že současná generace předškolních dětí tráví podstatnou část dne i života v mateřské škole, je osobnost učitele velmi důležitým elementem ve formování individuality dítěte. Učitel a mateřská škola jsou sekundárním prostředím, které podstatně ovlivňuje dítě v jeho dalším životě. V prostředí mateřské školy mají děti ideální možnost k navazování kontaktů s vrstevníky a vytváření kamarádkých vztahů, které jsou však v tomto období zároveň velmi nestabilní a proměnlivé.

Mateřská škola je specifickým prostředím, které je pro dnešní předškolní děti z velké části determinujícím socializačním prvkem. Vytvářejí se zde různorodé situace, které je dítě nuceno řešit, nebo k nim musí zaujmout konkrétní postoj. Předškolní dítě si osvojuje ve skupině role a získává určité postavení. V procesu osvojování sociálních rolí je podstatné uvědomování rozdílů mužské a ženské role.

„Každé dítě by mělo mít v předškolním věku příležitost ke styku s druhými dětmi, ať už v institucionální podobě ve školce, nebo jinak. Jen v jejich společnosti se učí způsobům chování, které budou později důležité.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 96)

Veškeré dění v mateřské škole formuje a rozvíjí dítě v sociální oblasti. Dítě prochází fází sociálního učení. Sociální učení lze definovat takto: *„Učení, které se (na rozdíl od individuálního učení o samotě) uskutečňuje v sociálních situacích, v interakci s jinými lidmi. Jedinec si osvojuje sociální zkušenosti a snaží se je využít. Výsledkem je osvojení si určitých sociálních rolí, postojů, rozhodovacích strategií, způsobů chování a jednání. Sociální učení může mít různé podoby: observační učení, nápodoba vzor (napodobuje se chování postoje emocionální reakce, způsob uvažování a rozhodování), společné činnosti (spolupráce, soutěžení) apod. Sociální faktory mohou učení pomáhat, ale někdy ho též tlumit či blokovat.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 273)

Významným prostředkem tohoto poznávání je hra. Nemohu jinak, než plně souhlasit s tím, že při dětských hrách je možné u dětí sledovat jejich postupný vývoj. Během hry se mění počet hráčů, role dětí, ale i způsoby řešení problémů a situací. Jako pro učitelku je pro mne pozitivní, že si i v předškolním věku chtějí stále ještě hlavně hrát a jejich hru pak mohu lehce využít jako jednu z mnoha učebních metod. Významnou roli zde určitě hraje také motivace a cíl pedagogické činnosti. Z pohledu dramatické výchovy je k jednotlivým druhům her vhodné využívat průpravné hry a cvičení, které rozvíjejí jednotlivé dovednosti a schopnosti dětí a nejsou, zejména zpočátku, tak náročné.

3. VÝZNAM HRY V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

„Hlavním prostředkem učení jsou herní aktivity, proto je předškolní období označováno za zlatý věk dětské hry.“ Thorová (2015, str. 382)

Pokud by tedy měla být hra prostředkem učení, je také metodou učení, která vychází z přirozené potřeby předškolního dítěte „hrát si“. Jako dítě samotné, tak i jeho zájem o hru a způsob hry prochází různými stupni vývoje.

Zájem o herního spoluhráče a potřebu navazování sociálních kontaktů rozděluje na základě experimentu Langmeier a Krejčířová (1998) takto:

- 6-8 měsíční dítě – se o druhé dítě nezajímá, nebo jej přitahuje jen jako kterákoliv hračka
- kolem 1 roku – je zájem o druhého větší, dochází však k četným konfliktům o vlastnictví hračky, nebo se děti tahají za různé části těla
- v 18 měsících konfliktů ubývá a zájem o druhého narůstá
- ve 2 letech – se děti při hře spíše napodobují, jde o typickou paralelní (souběžnou) hru, prakticky si hrají samy vedle sebe
- kolem 2,5 let – si již děti hrají společně, převažuje hra společná – asociativní
- kolem 3 let – organizace hry probíhá ve spolupráci – jde o hru kooperativní, při které jsou rozděleny sociální role, každé dítě přispívá hře vlastními nápady
- ve 4 – 5 letech - děti si hrají již jen zřídka paralelně

Vyzrálost hry, její kvalitu ovlivňuje mnoho faktorů. Věk dítěte, osobnost, podmínky hry, prostředí, ve kterém se odehrává a složení skupiny, se kterou si hraje. Čím jsou děti mladší, tím je jejich spolupráce složitěji realizovatelná. Školka je ideálním prostředím pro uskutečňování her předškolních dětí. Mají zde více příležitostí k procvičování pozitivních postojů ve vzájemných interakcích a tím i zvyšují úroveň hry.

Hra je pro dítě určitým druhem seberealizace. Vypořádává se skrze ni s reálným životem. Vytváří si určité sociální pozice, osvojuje si princip a odlišnost ženských a mužských rolí, učí se pracovat s pravidly a dostává určitý pohled samo na sebe.

Podle Langmeiera a Krejčířové (1998) je pro každé předškolní dítě důležitý kontakt s druhými dětmi. Není podstatné, zda setkání bude probíhat v instituci či mimo ni. Dítě se ve skupině dětí učí důležitým způsobům chování, které budou pro něho později velmi

důležité (např. pomoc slabším, vedoucí či podřízená pozice, soupeřivost, řešení problémů kompromisem).

Hra je v předškolním období hlavní činností dítěte, její podoby a formy však mohou být různé.

3.1 Formy hry

„Hra je činnost, která se uplatňuje po celý život člověka, byť v různých životních obdobích v různé intenzitě a podobě.“ (Machková, 2007, str. 13).

Je zajímavé, že se člověk učí celý svůj život a svým způsobem se hra a hraní prolíná po celou dobu jeho existence. V dětství je hra považována za běžný projev dítěte, hrající si dospělý však může být pro ostatní přinejmenším trochu divným patronem, či bláznem. Přesto, pokud se najde některý kreativní umělec a vychází ze své dětské podstaty, vytváří pak někdy neuvěřitelně zajímavá, až geniální díla. Opět se však vrátím k předškolnímu dítěti.

Je na místě si položit otázku, co se skrývá pod pojmem hra? Formy dětské hry podle Langmeiera a Krejčířové (2012) mohou být rozmanité. Na počátku si dítě ještě hrou spíše jen procvičuje, poznává fungování vlastního těla. Tento typ her je funkční či činnostní.

Hry, ve kterých dítě zkoumá specifický materiál věcí a možnost jejich konstruování, např. stavění kostek, stavění vláčkodráhy aj., cílené stavby z písku, kreslení předmětů, jsou konstrukční či realistické hry.

Někdy zase dítě z jednoho předmětu vytvoří škálu různých variant použití, předmět mu slouží k naplnění jeho představy, užívá jej v přeneseném významu, např. s hadříkem zachází jako s peřinkou, nebo jako s padákem, závojem apod. Tyto hry jsou iluzivní. Často si děti rádi hrají „na něco“, na princeznu, na učitelku, na prodavače, na doktory. Těmito úkolovými hrami získávají zkušenosti se sociálními rolemi, které alespoň napodobují, když už je nemůžou reálně zastávat.

Hrou se dítě seznamuje s novými situacemi, modely vztahů a skrze hru získává nové dovednosti, zároveň si však procvičuje již získané. Některé situace, které dítě těžko chápe, nebo se s nimi nedokáže vyrovnat, řeší hrou. V bezpečí herní situace si dítě prožívá to, co

ho trápí či zajímá a zároveň se vyrovnává s realitou, která mu způsobuje obavy a stres. Hra má v tomto případě pro dítě přímo terapeutický účinek.

Hra podle Kořátkové (2005) vzniká z vnitřní potřeby dítěte. Je pro něho přínosem v pohybovém, kognitivním a sociálním rozvoji. Sociální rozvoj a přínos pro třídu je téma, které mne bude zajímat v praktické části bakalářské práce.

Mnoho odborníků se zabývalo teorií hry, snažilo se o vysvětlení její podstaty, rozkrývalo účel hry a počátek jejího vzniku. Mne je však nejbližší ten postoj, který význam hry vidí v aktuálním a konkrétním zaměření hry. Hra má v podstatě smysl sama o sobě a je jen na nás, co si ze hry odneseme. „*Význam hry pro život dítěte i dospělého lze však těžko vtěsnat do jednotné teorie. Různé hry za různých okolností mohou mít odlišný konkrétní význam pro jedince i pro společnost.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 99)

3.2 Znaky hry

Jak již bylo dříve napsáno, hra je nejpřirozenější a nejčastější činností, kterou se předškolní dítě projevuje. Je však zřejmé, že ne každá spontánní činnost dítěte musí být nutně hrou. Podle Kořátkové (2005) by měla hra vykazovat určité znaky, kterými jsou:

- „*spontánnost,*
- *zaujetí,*
- *radost,*
- *tvořivost,*
- *fantazii,*
- *opakování,*
- *přijetí role.*“ (Kořátková, 2005, str. 17)

Spontánnost je patrná v okamžitém improvizovaném přístupu a jednání dítěte. Dítě samo svobodně podněcuje hru, samo se rozhoduje. Cíleně uskutečňuje vlastní záměry, kterými je motivováno.

Mnohdy je dítě doslova ponořeno do hry a nevyruší ho ani přítomnost ostatních. Je naprosto pohlceno vlastní aktivitou. Neakceptuje přítomnost ostatních, kteří by si s ním

chtěli hrát. Jeho hra je pro něj natolik důležitá, že ji nechce sdílet s ostatními. Brání ji a rozhodně by nesouhlasilo s jejím přerušáním či ukončením.

Hra přináší dítěti radost a uspokojení, které je viditelné z jeho mimiky a gest. Projevy radosti jsou přítom u každého dítěte jiné. Škála vyjádření šťastného pocitu je nekonečná. Od tichého a nepatrného úsměvu až k radostnému, hlučnému pokřiku.

Tvořivost a fantazie jsou spolu úzce spjaty. Fantazii vidím jako určitý způsob představy, kterou vlastní kreativitou naplním. Tvořivost vykazuje známky originálního nápadu v kombinaci nového použití. Opakování hry (Kořátková 2005) je dalším znakem, který je typický pro hru předškolních dětí. Dítě se rádo vrací k tomu, co již vyzkoušelo. Pokud se opět může vracet k příběhu či situaci, kterou již zná a s ostatními dětmi došlo ke společnému souladu, přináší mu návrat uspokojení.

K podstatnému přelomu ve hře dítěte dochází v době, kdy je schopno přijmout a osvojit si určitý typ role. Tato etapa je otázkou volby. Vybere si situaci, která ho zaujala a samo si určí roli, kterou bude hrát. Roli představuje podle odpozorovaného chování v závislosti na osobních zkušenostech a představách. Zkoumá tak reakce ostatních rolí v kontextu s rolí vlastní.

Kooperativní hry jsou pak z hlediska náročnosti považovány za vrchol dětské hry.

3.3 Volná hra v mateřské škole

Kromě typických znaků lze volnou hru chápat jako činnost, kdy si dítě samo volí námět a záměr. Bez vlivu zvenčí si spontánně cosi prozkoumává, zkouší, ověřuje a vytváří. Ke hře si vybírá podle sebe, nebo po domluvě se spoluhráčem hračky, zástupné předměty, místo hry, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro společnou hru s ostatními. Kořátková (2005)

„Čas pro volnou hru je pro dítě do šesti let nezbytným. Dovoluje naplňovat jeho potřeby, zkušenosti, vědomosti, dovednosti, individuální tempo a zájmy, dětské vztahy a vzájemnost, která má nenahraditelnou hodnotu pro sociální učení.“ (Kořátková, 2005, str. 16)

Většina předškolních dětí v České republice navštěvuje mateřské školy, ve kterých je nutno dětem a jejich volné hře ze strany učitelek věnovat dostatečný prostor. Volná hra prokazatelně pozitivně rozvíjí dítě a postupně vytváří komunikující a fungující kolektiv.

Volnou hru ovlivňuje mnoho faktorů. Aktuální psychický i fyzický stav dítěte. To, co mu někdo řekl a ono si to zapamatovalo, vyprávění, které slyšelo, obrázek, nebo reklama, film.

Je jistě ještě více možností, ale vyjmenovala jsem ty, které jsem považovala za nejpůsobivější. Pro děti je velmi zajímavé vycházet ve svých hrách z námětů literatury a médií. Dospělý by měl mít přehled a eventuálně korigovat především výběr pořadů, které dítě sleduje. Televizní příběhy, videa a počítačové hry oslovují dětského diváka s jiným záměrem a cílem, nežli příběh čtený, nebo vyprávěný. Zbývá mu velmi málo prostoru pro vlastní tvorbu a fantazii. Ne náhodou jsou tato média řazená do pasivního způsobu trávení volného času.

„Vizuální vjemy jsou dominantní, dítě se velmi rychle identifikuje s některými akcemi nebo vlastnostmi postav a nemusí rozumět postavě s celým spektrem charakterizujících vlastností a vztahovému rámci s ostatními postavami, tomu, o co se celkově jedná. Dítě si u takových akčních pořadů nestačí otevřít kontext svých zkušeností, neprovede postup: abstrahovat od sdělení k vlastní konkrétní představě, jako tomu bylo při zpracování slyšeného příběhu.“ (Kořátková, 2005, str. 37)

Dítě má přirozenou potřebu ztvárňovat náměty a postavy z dětské literatury a z médií. (Kořátková, 2005) Tohoto chtění je možné posléze využít v dalších typech her. Jsou jimi řízené, didaktické a strukturované, tedy dramatické hry.

Při strukturovaných hrách je možné velmi dobře vycházet i z volné dětské hry. Pokud pedagog námět k tvorbě lekce, či programu hledá a děti by rád zaujal, je pro něj volná hra určitým obrazem toho, co děti zajímá a na co by si jistě hrály rády.

3.4 Řízené a didaktické hry

Oba dva typy her mají společný způsob vedení, hra je řízená a ovlivňována druhou osobou zvenčí. Podle Kořátkové (2005) jde o řízenou hru v případě, že někdo skupině dětí zadává určité pokyny, usměrňuje a ovlivňuje tak spontánní hru. Nová pravidla či okolnosti ve smíšené skupině může měnit např. starší dítě, nebo pedagog.

Řízené činnosti obsahují hodně pohybových her, které jsou zaměřeny na tyto okruhy:

- *přijmout pravidla hry a dodržovat je,*
- *koordinovat své chování ve prospěch společné hry a prožitku z ní,*
- *vnímat souvztažnost pohybu a rytmu,*
- *vnímat sounáležitost se skupinou apod.“ (Kotátková, 2005, str. 53)*

Podstatou řízených her není nácvik dovedností, nebo rozvoj kognitivních schopností. Nemívají většinou významnější didaktické cíle, jsou však pro děti dobrým pomocníkem pro uvědomování vlastních schopností a dovedností. Děti zjišťují, co samy dokáží, nebo umí. Soustřeďují se samy na sebe, nebo vnímají své místo ve skupině.

4. STRUKTUROVANÉ, DRAMATICKÉ HRY

Termín strukturovaná hra se u nás objevil ve druhé polovině 90. let 20. století ve spojení se sestavováním dramatické hry, a to především pro děti školního věku. (Kořátková, 2005). Jak již název napovídá, strukturovaná hra je celek, který se skládá z mnoha prvků, částí. Je to v podstatě velmi složitý dramatický útvar. Důležité je vedení skupiny k určitému záměru, cílené plánování je tu zcela nezbytným požadavkem, nároky na pedagoga či vedoucího skupiny jsou tedy mnohem větší. Při výběru textu, tématu je potřeba zohlednit sestavení dané třídy, osobnosti jednotlivých dětí. Charakteristika jednotlivců a celé skupiny je potřebným výchozím bodem pro plánování dramatické hry. Rozhodujícími elementy jsou věk a počet dětí a důležité také je, k čemu je dramatická hra určena. Zda se děti budou hlouběji zabývat charakteristikou postav v rámci vlastní třídy, nebo zda jejich prezentace bude veřejná. Samozřejmě je důležitý i čas, který lektor či pedagog na nácvič představení má. U předškolních dětí je pak nejdůležitější nezapomenout na to, že jejich základní potřebou je nikoli nácvič nebo dril nějakého připravovaného, nacvičovaného modelu, ale pouhá dětská hra. Předškolní dítě nemá ještě dostatečně rozvinutou schopnost pozornosti pro dlouhodobou jednotvárnou aktivitu, potřebuje změnu, pestrost a hravost.

„...učitelem koncipovaná hra by neměla ztratit některé základní znaky hry v obecném pojetí (v tomto případě především spontaneitu, tvořivost, zaujetí hrou a radost z ní, vstoupení do role a možnosti uplatňovat svoji fantazii).

Dominantním znakem takové hry jsou:

- *jednání v roli (ať v provedení jednotlivce nebo skupiny),*
- *možnosti tvořit a vyjadřovat se prostřednictvím:*
 - *výrazu,*
 - *pohybu,*
 - *komunikace,*
 - *citoslovcí a zvuků,*
 - *rekvizit a jiných symbolů. (Kořátková, 2005, str. 55)*

Pro naplnění těchto dramatických strukturovaných her využívá a volí pedagog konkrétně metody a techniky dramatické výchovy. Dramatická hra z pohledu dramatické výchovy je náročná také výstavbou. Protože využívá prostředků dramatu, musí její součástí být dramatická situace, napětí a také rytmus. Příprava takové hry samozřejmě vyžaduje znalost a stanovení cílů, kterých chce pedagog dosáhnout. Bez nich by dramatická hra postrádala smyslu a stala by se pouhou hrou. Vzhledem k tomu, že si určuji cíle a mám jasně stanovený záměr, stává se pro mne dramatická hra součástí dramatické výchovy a možnou metodou dosahování pedagogických kompetencí a cílů.

4.1 Dramatická hra

Dramatická hra, která obsahuje základní atributy divadelní hry, je součástí dramatické výchovy. Jsou dva možné pohledy, kterými lze charakterizovat dramatickou hru. Košťátková a kolektiv (1998) nahlízejí na dramatickou hru v těchto souvislostech:

1. jako na samostatný subjekt, který dítěti dává možnost samostatného, svobodného rozhodování. Je podpůrným elementem jeho sebevědomí. Emoce a sebevyjádření dítěte prochází skrze vytvořený svět fantazie a představ. Dítě se ztotožňuje s rolí a sleduje její jednání při řešení zadané či improvizované situace. Vytváří se tak vzájemná komunikace mezi dětmi, která je vede k interakci a ke společné kooperaci. Komunikace, reakce na druhého aktéra a jejich spolupráce, pak vedou ve hře k tvůrčímu dialogu, který je u předškolních dětí v podstatě možné považovat za vrchol jejich dramatické a hrové akce. Tento způsob dramatické hry je možné využít jako styl práce při dramatické výchově v předškolním vzdělávání a je doporučen i RVP PV.

2. jako na metodu, která je zaměřená především na obsah učiva ve školních předmětech. Určuje si cíle, které nejsou spojené s dramatickou výchovou. Zaměřuje se na osvojování vědomostí, zkušeností a faktů a pracuje s nimi ve vzájemných souvislostech. Takto koncipovaná dramatická hra je ale již záležitostí vyššího než předškolního vzdělávání.

Pro ty, kteří chtějí využívat dramatickou hru, je zásadní si uvědomit, k čemu ji potřebují a jakých konkrétních cílů chtějí dosáhnout.

Provazník (1998) sice ze začátku dělí a vysvětluje pojem výchova a dramatická výchova, nakonec však, a to společně s Valentou (2008), vidí dramatickou výchovu jako estetickovýchovný obor. Oba se shodují na tom, že dramatická výchova je v úzké spojitosti s uměním, konkrétně s uměním dramatickým, z něhož si vybírá pro realizaci výchovných

cílů určité prvky a postupy, které se váží k samotnému divadlu. „*Dramatická výchova je tedy estetická výchova a de facto jako taková je také zakotvena i v nové české pedagogické dokumentaci, zejména v tzv. Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání, kde je její pozice nejzřetelnější.*“ (Valenta, 2008, str. 41)

Podle Provazníka (1998) může být dramatická výchova využívána nejen jako metoda na základní škole, ale v první třídě a v mateřských školách je efektivním způsobem, stylem práce pedagoga. Valenta (2008) se zásadně vyhýbá a neztotožňuje s pohledem na dramatickou výchovu jako na pouhou výchovu osobnostní či sociální. Klade důraz na spojení označení výchova a dramatika. Akceptuje ekvivalenty k dramatické výchově, jako jsou výchovná dramatika, edukativní/edukační drama, dramatika, tvořivá dramatika, školní drama.

„*Dramatická (resp. divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých, založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem*

● *na jedné straně:*

- *ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a*
- *k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a*

● *na druhé straně:*

- *k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společenským možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).* (Valenta, 2008, str. 40)

Dramatická výchova je z pohledu Machkové (1998) zkušenostním učením, člověk svým jednáním poznává dosud nezažité sociální vztahy a děje, které přesahují aktuální reálnou praxi zúčastněného. Toto zkoumání se zakládá na poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí v současném světě i v minulosti. Tyto situace mohou mít jak reálný, tak i vymyšlený základ. „*Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.*“ (Machková, 1998, str. 32)

Dramatická výchova je pro člověka přínosem z hlediska celostního rozvoje osobnosti. Pedagog nebo lektor pro svoji hodinu či projekt vytyčí hlavní cíl práce a následně mu

vyplynou i další, vedlejší účinky dramatické činnosti. Tento fakt také chci demonstrovat v praktické části práce. Mým hlavním cílem bylo posílení vztahů a sblížení dětí ve třídě. Skupina, se kterou jsem pracovala, byla na začátku školního roku vztahově velmi roztržštěná a nejednotná. Děti byly doslova posbírány ze všech tříd a další přišly z jiných škol. V seznamování a sjednocování skupiny mi velmi pomohla dramatická hra a inspirace pí. H. Švejdové. Její rituální cvičení a rozvíjení příběhu vtáhlo všechny děti do děje a společné činnosti a to bylo na počátku podstatné. Dramatická výchova mi při vedení dětí a nalezení společné řeči i zájmů velmi pomohla, všechny svým způsobem sjednocovala.

5. METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Ve druhé části práce se prakticky budu zabývat metodami a technikami dramatické výchovy, které využívám jako prostředky především pro sociální rozvoj a podporu třídy. Přínosem byly tyto dramatické praktiky také pro osobnostní vývoj dětí, který popíši při realizaci praktického výzkumu.

Metody v dramatické výchově je možné podle Valenty (2008) chápat v několika možných souvislostech:

1. Metoda v dramatické výchově může v podstatě znamenat **celý systém**. V praxi či odborné literatuře bývá používán termín „dramatická výchova jako metoda vyučování např. dějepisu“. Podle Valenty (2008) se tato terminologie ocitá na hranici přesnosti označení. Vhodnější by bylo použít formulaci toho znění „postupy – metody dramatické výchovy použité ve výuce dějepisu“. Pedagog při hodině přirozeně nevyužívá celou dramatickou výchovu, ale vybírá si jen její prvky.
2. V tomto bodě nahlížíme na metodu jako na označení **základního koncepčního metodického principu systému**, ze kterého dramatická výchova vychází. V tomto případě je zde jasně daná spojitost mezi dramatickou výchovou a divadlem. Je možné tedy použít výraz, že divadlo je základní metoda dramatické výchovy, nebo že metodou dramatické výchovy je dramatická hra. Více autorů, Machková, Provazník i Valenta, se přiklání více k názoru, že **základní metodou dramatické výchovy je hra v roli**.
3. Metodou lze také nazvat **specifický styl práce**. Takto lze označovat určitý konkrétní způsob a využití dramatické výchovy charakteristický pro pedagogy, osobnosti dramatické výchovy, či program, který je typický pro danou školu. Je v nich vyjádřen jasný a konkrétní koncept, způsob práce a určitá vybraná či používaná varianta dramatické výchovy typická pro danou osobnost či školu. Z vlastní zkušenosti bych např. jmenovala M. Dismana a B. Wayne.

4. V tomto bodě je metodou označován **soubor nebo skupina dílčích postupů, jejich společný princip**, využívány ve hře v roli. Můžeme zde použít velkou škálu metod a technik. Například je možné použít metodu improvizace a ta může být ještě rozdělena na skupinovou a volnou a pedagog využije buď obě varianty, anebo další části této metody.
5. Pojmeme metoda je možné označit i **konkrétní postup**, myšleno tedy konkrétní činnost učitele nebo žáka. Kupříkladu z metody pantomimy vyberu jednu možnou variantu „zpomalenou pantomimu“. V tomto okamžiku tak přestává být součástí celku metody pantomimy, ale mění se v samotnou metodu.

Sám Valenta (2008) naznačuje, že ke slovu metoda se váže několik možných definic a variant. Kromě předchozího výčtu metod v dramatické výchově, je možné také říci, že to co je v hodině promítnuto do konání všech přítomných, prakticky zviditelňuje určitý výchovný systém – metodu. V dalších částech rozboru metod a technik dramatické výchovy bude směrodatný pátý bod, který označuje metodou **konkrétního přístupu**.

5.1 Třídění metod a technik dramatické výchovy

Výběr a škála metod a technik dramatické výchovy je rozsáhlá. Pro předškolní děti jsou však využitelné jen některé z nich. Pro vlastní potřebu, abych se alespoň zorientovala v nabídce těchto prostředků dramatické práce, jsem zvolila způsob dělení od J. Valenty a především od H. Švejdvové, když konkrétně ten využívám i během svých lekcí.

Valenta (2008) generálně dělí metody do těchto skupin:

- A. I. **Metoda (ú)plné hry**
- B. II. **Metody pantomimicko-pohybové**
III. **Metody verbálně–zvukové**
- C. IV. **Metody graficko-písemné**
V. **Metody materiálůvě–věcné**

Do těchto hlavních skupin Valenta přímo zařazuje jednotlivé metody. Pro velkou rozličnost metod a nezařazení konkrétního využití, či věkové specifikace použití daného způsobu metody, může být pro některé z pedagogů tento styl nepřehledný. Mě ovšem takto tříděné metody vyhovují, neboť mnoho z nich mám vyzkoušené z herecké praxe. Vím, jak fungují, v čem by mohly podpořit a rozkrýt danou situaci a tvořivost dětí. Pokud vyhledávám určitou metodu, orientuji se podle hlavní koncepce dělení, kdy si zvolím metodu podle toho, co chci u dětí, či příběhu podpořit.

Nejpoužívanější skupinou metod, z které při práci s předškolními dětmi čerpám, je položka B. Z pohybových metod to jsou narativní pantomima, taneční pantomima, zrcadlení, živé – nehybné obrazy (tento způsob tvoření má další varianty řešení). Živé obrazy mohou být postavena vlastní aktivitou hráčů, nebo působením a řízením jiných osob. Mohou se proměňovat. Typickým a oblíbeným postupem u živých obrazů je ztvárnění pozice „oživlé štronzo“.

Z dalších skupin bych vybrala opět mnou nejčastěji používané metody, které jsou zároveň vhodné pro předškolní děti, tedy čtení, extralingvistické hry – techniku ozvučení a zvukových efektů, zvukovou kulisu, reflexe, práci s rekvizitou, kostýmem a zástupným předmětem.

Metoda improvizace, která je v podstatě základem dramatické výchovy a vychází z ní další metoda „hra v roli“, bývá pro předškolní děti složitým úkolem. Přesto se určitě dá z improvizace dětí vycházet. Důležitý je volný projev v rámci částečně fixovaných etud a volná hra dětí v běžném režimu dne. Dítě v herní situaci přirozeně improvizuje, sice to není klasická dramatická improvizace z hlediska cílů a záměrů pedagogického vedení, ale je možné na tuto zkušenost navázat. Můj osobní přístup k improvizaci dětí je takový, že děti k určité akci provokuji (především hrou v roli učitelky), je pro ně následně snadnější improvizovat, když mají alespoň určité námětové a situační mantinely vytvořeny.

Z technik dramatické výchovy běžně používám pohybově-verbálně-zvukový rituál (inspirace od H. Švejdové a praxe z hudebních lekcí s dětmi a metodiky školy Yamaha), chór (kolektivní role), hlasová cvičení, mluvící předměty, zpěv, hudební expresi a myšlenkovou mapu.

Z hlediska klasifikace metod a technik, které používám v praktické části práce, jde o metody slovní, mimoslovní, průpravné, dramatické a improvizální. (H. Švejdová)

5.2 Cíle dramatické výchovy

Cílů může mít učitel hned několik. Pro samotnou výuku a lekci je však vhodné soustředit svůj záměr jen do jednoho, tedy hlavního cíle. Více možností by mohlo přinést určitý chaos a dezorientaci a hodina by se mohla rozpadnout jako domeček z karet. Základní cíle v dramatické výchově lze podle Machkové (2007) spatřovat ve třech rovinách:

1. v rovině dramatické:

- a) člověk získává dovednosti z dramatického oboru (pro hru v roli využívá výrazových prostředků, seznamuje se s výstavbou dramatického celku)
- b) učí se o různých činnostech z prostředí divadla a jeho organizaci (dramaturgie, historie, teorie apod.)

2. v rovině sociální:

- a) uvědomuje vlastní sounáležitost se skupinou, vnímá různorodost struktury a dynamiky skupiny, vytváří vztahy a kooperaci s ostatními
- b) vytváří si základní postoje k životu, světu a lidem

3. v rovině osobnostní:

- a) rozvíjí své psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikaci, emoce a vůli)
- b) rozšiřuje své schopnosti (inteligenci, tvořivost, speciální schopnosti) a dovednosti
- c) třídí své zájmy a vytváří si vlastní motivaci
- d) sestavuje si hodnotový žebříček a zaujímá určité postoje

„Formulace cíle umožňuje zpětnou vazbu, tedy konfrontaci toho, co bylo zamýšleno, s tím, co skutečně nastalo. Tato informace o výsledku činnosti vede k jejím změnám, úpravám a revidování. Není-li cíl určen anebo je-li určen, ale nekontroluje se jeho dosažení, může pedagogická činnost stagnovat a ztrácet svůj smysl.“ (Machková, 2007, str. 34)

Určení cíle je důležitým krokem nejen k získání zpětné vazby a vyhodnocení výsledku lekce, ale je i určitým, možným způsobem obhajoby využívání dramatické výchovy. Odůvodněním, proč jako pedagog pracuji s dětmi prostřednictvím dramatické výchovy.

Podle Valenty (2008) jsou dva základní vztahy mezi metodou a cílem v dramatické výchově.

1. Obecný vztah metod dramatické výchovy a jejích cílů Pokud bereme jako základní metodu dramatické výchovy „hra v roli ve fiktivní dramatické situaci“, potom se zásadně odráží cíle dramatické výchovy od této metody:

- a) učí o divadle a dramatu
- b) vychází z běžných životních situací a je tedy poznávání života cílem edukace dramatické výchovy
- c) hra v roli aktivuje celou osobnost a cílem dramatické výchovy je tudíž rozvoj osobnostních, sociálních a etických kompetencí

Všechny tyto obecné cíle je možné konkretizovat na jednotlivých dovednostech a schopnostech, které popisuje Valenta. Vzhledem k tomu, že teoretickou část ukončím popisem vztahu dramatické výchovy k RVP PV, budou tyto cíle uvedeny v bodech později.

2. Konkrétní vztah metod dramatické výchovy a jejích cílů

Základním principem, který bude určovat cíle dramatické výchovy z hlediska konkrétního výběru je divadelnost a dramatičnost. Cíle je možné v hodině uplatnit a zviditelnit několika způsoby:

- přímým vyjádřením (na začátku popíšeme, proč se budeme věnovat této situaci a co se tím naučíme)
- cíle jsou patrné z přímých instrukcí (porovnejte...)
- je vyjádřena aktivitami účastníků a vhodným výběrem učiva a metod

Jeden postup je **od cíle k metodě**. Cíl tedy ovlivňuje vybranou metodu.

Druhý je opačný, tedy **od metody k cíli**. V hodině je možné v rámci situace a akce změnit i předem vytyčený cíl. Taková změna je podle Valenty (2008) přirozená a možná. Roli zde však hraje zkušenost pedagoga a jeho schopnost sledovat původně stanovený cíl.

5.3 Technika dramatické výchovy

Termín technika je možné také zaznamenat kromě dramatické výchovy i v dalších oborech. Valenta (2008) opět tento výraz spojuje s pedagogickou terminologií, kdy je vnímán jako způsob osvojování, aplikování a opakování učiva. Technikou lze nazvat určitý typ metody, kdy je potřeba, aby žák osobně jednal. Někdy se může stát, že pojmy metoda a technika splývají, přesto Valenta (2008) píše o technice v těchto souvislostech:

1. technika je **konkretizace metody** (např. metodou je pantomima, technikou částečná pantomima);
2. technika je **limitovaný postup** (v podstatě se zaměřuje na jednu konkrétní dovednost);
3. může být **postupem**, který je otevřený a během situace se teprve dotváří, je využíván při sociálně psychologickém výcviku, typickým příkladem je vytváření „živých obrazů“
4. v dalším bodě mívá technika **přesně rozpracované dílčí postupy**, jeví známky jisté mechaničnosti, v tomto případě někdy bývá technika zaměněna s pojmem cvičení.

Pokud bych se měla vyjádřit k tomu, jaký je rozdíl mezi metodou a technikou, použila bych tuto definici: „*Metodou rozumíme v nejobecnějším slova smyslu způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika, která představuje konkrétní postup. Znamená to, že každá metoda může mít nejrůznější počet technik, a záleží pouze na tom, kterou z nich pro daný problém zvolíme. Metoda však může existovat i sama o sobě, bez přispění té které techniky.*“ (Bláhová in Kořátková a kolektiv, 1998, str. 91)

5.4 Cvičení

V dramatické výchově se kromě pojmů metoda a technika setkáváme ještě s termínem cvičení. Stejně jako techniku označuje Valenta (2008) i cvičení jako typ metody. Výstižným ekvivalentem toho slova je také použití názvu trénink. „*Jde obvykle opět o postup, který většinou chce:*

■ *naučit a zmechanizovat, algoritmizovat určitou dovednost nebo který má*

■ *umožnit aplikaci – použití již naučeného.*

V dramatické výchově spadají cvičení převážně do oblasti tzv. průprav. (Valenta, 2008, str. 49)

Ne náhodou hovoříme o divadle jako o „řemesle“, kterému je potřeba se učit. Pomocí cvičení se herec zdokonaluje v různých dovednostech. Mohlo by se říci, že cvičením dosahuje zvládnutí určité metody. (např. hlasová, pohybová cvičení)

5.5 Hra v roli

V dramatické výchově nalezneme velký rozsah třídění metod. Přikláním se k názoru, že základní a zároveň nejtypičtější metodou této výchovy je „hra v roli“. Proto ji blíže rozeberu a popíši. Charakterizovat roli je možné opět z různých hledisek. Role má svůj význam v sociálně psychologickém či biologickém pojetí. Já se však zaměřím na roli z pedagogického hlediska.

Do role je možné vstoupit třemi možnými způsoby. Nejjednodušší je způsob **simulace**, kdy hráč hraje sám za sebe, ale vstupuje do fiktivní situace. Druhou možností je rovina **alterace**, hráč tvoří schematickou sociální roli, vyjadřující její typické znaky. Nejsložitějším typem ztvárnění role je pak **charakterizace**, při které hráč obohacuje **postavu** vlastním osobitým přístupem a jednáním v roli, pohledem na postavu a kreativním ztvárněním role. Předškolní děti však nejsou schopny vyjádřit postavu v celé její podstatě a zabývat se hloubkou jejího chování a jednání. Charakterizace jsou děti schopny až zhruba na konci 2. stupně základní školy. Takový způsob pojetí role je typický víceméně až pro hereckou průpravu.

Pro předškolní děti je přitom hra v roli přirozeným a nenásilným způsobem sebeprezentace. Částečně se za ni mohou schovat. Mohou i říci, to jsem neudělal/a já, ale to ta postava. Učí se v ní prožívat a zkoumat situace a reakce na jednání v roli, ze hry v roli získávají zkušenosti, důležité pro vlastní pohled na svět a skrze hru poznávají i vlastní osobnost. Podstatnou součástí této zkušenosti je však také zpětná vazba a rozebírání situace. Dítě se lépe orientuje v problému, který jako hráč řešil a naskýtá se mu možnost dalšího způsobu řešení.

6. RVP PV A DRAMATICKÁ VÝCHOVA

RVP PV je závazný kurikulární dokument pro všechny veřejné mateřské školy a ty, které jsou zapsány v síti mateřských škol. Podle Rámcového vzdělávacího programu tvoří mateřské školy své vzdělávací plány. Některé školy mají ve svém Školním vzdělávacím plánu zahrnutou dramatickou výchovu jako prostředek, rozvíjející dítě ve všech oblastech, které předepisuje RVP PV. Naše škola, bohužel, ještě dramatickou výchovu do svého vzdělávacího programu nezařadila, když já jsem tak tedy jakýmsi jejím průkopníkem.

Program, který jsem vytvářela se svojí třídou, rozvíjel děti ve všech vzdělávacích oblastech, které jsou uvedené v RVP PV: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Z hlediska kompetencí jsem se zaměřila především na komunikační, sociální a personální oblast. Podle mne jsou tyto kompetence nejvíce podporované dramatickou výchovou. Především jsem však zkoumala sociální rovinu vztahů mezi dětmi. Vytyčila jsem si tři základní body, které jsem sledovala. Konkrétně to byla vzájemná spolupráce dětí, vcítění se hrou v roli a rozvoj tolerance a empatie.

6.1 Cíle dramatické výchovy ve vztahu k RVP PV

„Rovina sociální

- *rozvíjí strukturu dynamiky a vztahy ve skupině*
- *rozvíjí kooperaci*
- *umožňuje poznávání života, světa a lidí*

Vzhledem k RVP PV (to, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže):

- *rozvíjí si sociální porozumění*
- *rozvíjí si spolupráci a sociální vědomí*
- *rozvíjí si toleranci a empatii*
- *rozvíjí si schopnost vcítění se = hrou v roli*
- *učí se naslouchat druhým*
- *učí se spravedlivě ohodnotit sebe i druhé*
- *osvojuje si práci ve skupinách = kooperaci*

Rovina osobnostní

- *rozvíjí psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikaci, emoce i vůli)*
- *rozvíjí schopnosti (inteligenci, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti*
- *rozvíjí vlastní motivaci a zájem o dramatické umění*
- *rozvíjí postoje a hodnotový žebříček*

Vzhledem k RVP PV (to, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže):

- *osvojuje si pozitivní hodnoty a postoje*
- *učí se nezávislému myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek*
- *učí se sebevyjádření prostřednictvím umění*
- *učí se pozitivnímu sebepojetí*
- *učí se řešit problémy*
- *učí se kontrolovaně uvolnit vlastní emoce*
- *osvojuje si schopnost vyhrát se z „nezralých“ postojů*
- *učí se svobodně rozvíjet a uplatňovat nápady*
- *rozvíjí si obrazotvornost, fantazii a tvořivost*
- *rozvíjí si vnímavost*
- *rozvíjí si vyjadřovací schopnosti = verbální i neverbální komunikace*

Klíčové oblasti dramatické výchovy

Sociální rozvoj:

- *vyvíjet se k sociálnímu porozumění a spolupráci, k sociálnímu vědomí*
- *dosáhnout vysoké úrovně tolerance*
- *dosáhnout vysoké úrovně empatie, schopnosti vcítění se hrou v roli*
- *naučit se naslouchat druhým*
- *dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i druhé*
- *osvojit si práci ve skupinách, kooperaci*

Osobnostní rozvoj:

- *osvojit si pozitivní hodnoty a postoje*
- *osvojit si nezávislé myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek*
- *umožnit sebevyjádření prostřednictvím umění*
- *dosáhnout pozitivního sebepojetí*
- *naučit se řešit problémy*
- *kontrolovaně uvolnit emoce, „vyhrát“ se z nezralých postojů*
- *svobodně rozvíjet a uplatňovat nápady*
- *rozvíjet obratnost, fantazii, tvořivost*
- *rozvíjet vyjadřovací schopnosti, verbální i neverbální komunikaci“ (Michlíčková)*

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/7481/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-MS---I-CAST.html/>)

II PRAKTICKÁ ČÁST

7. CÍL PROGRAMU

1. Dokázat, zda se na základě využití metod a technik dramatické výchovy změny vztahy a jednotnost skupiny.
2. Porovnat sociální vztahy dětí ve třídě na začátku programu a vyhodnotit jejich případnou změnu ve vztazích na konci programu.

7.1 Dílčí cíle programu

1. Najít společné téma programu.
2. Základním východiskem k využití metod a technik dramatické výchovy jsou jednotlivé děti ve třídě a zároveň možnosti a skladba celé skupiny.
3. Výstupem programu je veřejná produkce pro rodiče.

7.2 Hypotézy

1. Domnívám se, že využívání metod a technik dramatické výchovy z hlediska sociálního rozvoje, pozitivním způsobem ovlivňuje kolektiv a může kladně posílit komunikaci a sblížení dětí ve třídě.
2. Předpokládám, že dramatická výchova učí děti především vzájemné kooperaci a vcítění.

Obě schopnosti jsou předmětem zkoumání nastaveného programu.

8. METODY PRÁCE

Praktická část byla realizována akčním výzkumem kvalitativní povahy. Základní metody, které jsem využila v bakalářské práci, byly pozorování přímé, pozorování zúčastněné, pozorování nezúčastněné, reflexe, evaluace programu a verifikace hypotéz.

Akční výzkum

Druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategii, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn. Čast je provádějí praktici např. učitelé. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 15)

Pozorování přímé

„Při přímém pozorování je pozorovatel osobně přítomen v prostředí, ve kterém sleduje dané jevy.“

Pozorování zúčastněné

Pozorovatel se na určitý časový úsek stává součástí skupiny, kterou chce pozorovat, aniž by prozradil svůj záměr. Podílí se na jejím běžném životě, a to mu umožňuje pozorovat jevy jinak nedostupné.

Pozorování nezúčastněné

„Pozorovatel sleduje skupinu „zvnějšku“, aniž by se stal členem skupiny. (Mgr. Marcela Miková, 2005, str. 75)

Reflexe

*Reflexe znamená odrážení, ale též přemýšlení, zahlobání do sebe, rozjímání; ve (výzkumu chápeme **r.** v širším smyslu slova jako odrážení zkoumané pedagogické reality, v užším smyslu pak obvykle přemýšlení výzkumníka o výzkumných výsledcích. **R.** je však také schopnost a dovednost výzkumníka uvědomit si, co se s ním v průběhu výzkumu děje, a to v konfrontaci s tím, jak si myslí, že ho vidí druzí. **R.** většinou následuje tehdy, když již výzkumník disponuje zkušenostmi z daného (právě probíhajícího, hodnoceného) pedagogického výzkumu. **R.** souvisí úzce se sebereflexí, někdy se s ní dokonce zaměňuje.“ (prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc., 2005, str. 86)*

Evaluace programu – pedagogická evaluace

„Ve vědecké terminologii má “evaluace“ obecný význam „hodnocení“. V pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat, charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategii plánování jeho rozvoje, priorit aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 55)

Verifikace hypotéz

Specifickou procedurou je verifikace hypotéz, tj. prokazování platnosti idejí formulovaných ve výzkumném projektu následným výzkumem. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 339)

9. REALIZACE PROGRAMU

Program byl realizován v MŠ na Praze 9. Zúčastnila se jej skupina 24 dětí, které byly ve věku 5 - 7 let. Tato věkově homogenní skupina předškolních dětí se na začátku školního roku poskládala ze dvou předškolních tříd předchozích, když ale 5 dětí naopak přišlo ze třídy výrazně heterogenní, kde byla věková skladba od 2 - 5 let. Jedna holčička a jeden chlapec byli ve školce i třídě poprvé. V době zahájení programu dne 2. 11. 2015 byla skupina poskládána konkrétně z 11 dívek a 13 chlapců. Aktivita probíhala převážně v řízených činnostech, kdy nácvik i průběh aktivit byl zaznamenáván v intergrovaném bloku týdenních plánů. V poslední etapě nácviku, tedy před samotným vystoupením, se nácvik prolínal už také s odpoledními činnostmi. Motivy se postupně objevovaly i ve volných hrách dětí. Projektu bylo věnováno celkem 15 lekcí v průběhu 42 dnů.

Jak je z výše uvedené skladby dětí patrné, nepatrně převažovala skupina chlapců. Tento fakt se tak odrážel na dynamice a živosti dětí. Při volbě činností bylo zapotřebí tuto skutečnost zohledňovat a při výběru aktivit dávat přednost většímu množství pohybového vyžití, což ostatně z potřeb dětí přirozeně vyplývá.

Během svého pozorování jsem se cíleně zaměřila na sociální rovinu dětských vztahů, konkrétně na jejich schopnosti kooperace a postupného vcítění, nejlépe prostřednictvím hry v roli. K tomuto kroku mne vedla určitá nesourodost a roztržitost skupiny, která byla způsobena setříděním všech předškolních dětí modelové mateřské školy, respektive tedy jejich spojením v jedinou předškolní třídu. Některé děti se znaly více, jiné méně a některé vůbec. V podstatě by se dalo říci, že každé z dětí procházelo určitou adaptací na nové prostředí, děti, ale i paní učitelku. To samé platí samozřejmě i pro pedagožky samotné, které do té doby spolu neučily a musely si najít společnou cestu nejen pro pedagogické vedení, ale i osobnostní sblížení.

9.1 Bližší specifikace dětí ve třídě

V předškolní třídě jsou čtyři děti s odkladem školní docházky, dvě děti s odlišným mateřským jazykem a jeden chlapec s diagnostikovanou vývojovou dysfázií.

9.2 Organizace vedení hodin

Veškeré činnosti a program byly v mé kompetenci a řízení. Má kolegyně se občas stávala nezúčastněným pozorovatelem, když veškeré aktivity nechávala na mém rozhodnutí. Částečně tato situace vyplývala i z organizačního nastavení směn pedagogů, ale zároveň také z dohody a povolení vedení školy, umožňující prostřednictvím programu realizovat výzkum pro potřeby bakalářské práce.

9.3 Dramatická výchova v pedagogické činnosti a ŠVP MŠ

Dramatická výchova je v mém případě určitým stylem práce s předškolními dětmi. Na začátku programu využívám spíše průpravné hry a cvičení, ale postupně se prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy s dětmi přeci jen dostáváme až k samotné hře v roli.

V mateřské škole, ve které probíhal program, není v ŠVP zařazena dramatická výchova jako metoda vzdělávání a výchovy. Zatím se tedy v tomto plánu zvolený způsob pedagogické činnosti nepromítá. V modelovém zařízení jsem tak určitým propagátorem či přímo šířitelem tohoto stylu práce. Naštěstí je již rozpracován zcela nový ŠVP, ve kterém je s dramatickou výchovou standardně počítáno a její pedagogické propojení má být navíc posíleno zamýšlenou úzkou spoluprací s místním profesionálním divadlem.

9.4 Analýza a průběh ukázkových hodin

U každé hodiny je uveden:

- den uskutečnění lekce,
- popis zvolených technik a metod DV, či uplatnění a využití průpravných her a cvičení v rámci hodiny,
- cíle výukového celku,
- aktuální počet dětí,
- téma hodiny,
- čas trvání lekce,
- seznam pomůcek,
- plán hodiny a
- reflexe.

10. ÚVODNÍ SCREENING, ZAMĚŘENÝ NA KOOPERACI A VCÍTĚNÍ – TABULKA

V tabulce kromě jména a způsobu jednání dětí záměrně popisují, zda byly předškolní děti v předchozím roce v současné třídě - tedy třídě červené, nebo jestli přišly z jiné skupiny, nebo dokonce z jiné mateřské školy.

LISTOPAD 2015 DEN: 2. 11. POČET DĚTÍ VE TŘÍDĚ: 24		KOOPERATIVNÍ DOVEDNOSTI	SCHOPNOST VCÍTĚNÍ
1.	Anna B.	spíše samotářská, špatně se zapojuje do skupinových činností, nyní si našla jednu dobrou kamarádku, přišla z jiné třídy	svoje pocity příliš neprojevuje, je uzavřenější, realizuje se spíše skrze výtvarné činnosti
2.	František B.	ve skupině se zapojuje aktivně do řešení situací, má vždy pozitivní přístup k věci, nemá vůdčí sklony, je z kmenové třídy	velmi empatický, otevřený, bezprostřední, komunikativní
3.	Mikuláš D.	sice je plachý a není vůdčí typ, přesto se rád podílí na společné hře, nechává však rád rozhodovat jiné, přišel z jiné třídy	je typickým představitelem prosociálního chování
4.	Filip F.	spolupráci se nevyhýbá, mapuje si situaci, zda z ní pro něho vyplývá nějaký prospěch i v podobě zájmu o jeho osobu, je z původní třídy	je dobře přizpůsobivý, citlivě reaguje na pocity radosti i smutku
5.	Kryštof H.	nápaditý ve společném úsilí a tvoření, je více dominantní, ne však agresivní, či diktátorský, není z kmenové třídy	jeden z nejsenzitivnějších chlapců skupiny, vše velmi prožívá
6.	Kristýna H.	často by se ráda zapojila do společné hry dětí, velmi často však hledá cestu, jak oslovit skupinu, spíše se věnuje individuální činnosti a hře, přišla z jiné třídy	skrývá svoje emoce, má určité skryté zábrany vůči přirozeným spontánním emocím

7.	Martin H.	do společných akcí se velmi rád zapojuje, neboť je to typický experimentátor, je jedno o jakou aktivitu se jedná, je z původní třídy	snadno se vcítí do potřeb druhých a citlivě vnímá danou situaci
8.	Daniel H.	spolupráce s ostatními mu nevadí, jen se občas rád prosazuje, je z jiné třídy	vcítění do pocitů druhých mu trochu dělá problém, mívá sobecké sklony
9.	Nikola J.	ve společné práci se nechává vést, někdy se však chce také prosadit, zůstala v původní třídě	je citlivá a empatická
10.	Kryštof K.	často hledá cestu ke skupině a možnosti zapojit se do hry, bývá spíše pozorovatelem, má ve třídě jednu kamarádku a s tou si obvykle hraje, zůstal v kmenové třídě	se svými emocemi někdy velmi viditelně zápasí, hodnotí své chování
11.	Daniel K.	rád se účastní společných her a aktivit, nemá problém se spoluprací s ostatními, je z jiné třídy	umí se vcítit do pocitů druhých
12.	Amálie M.	dokáže spolupracovat s ostatními dětmi, snaží se vyniknout má vedoucí sklony, zůstala ve své třídě	je citlivá a vnímavá
13.	Kateřina M.	při společné hře je nejdominantnější dívkou třídy, má vůdčí tendence, je z jiné třídy	dokáže se vcítit do druhých a tím částečně potlačuje svoje vedoucí tendence
14.	Sebastián M.	ve skupině se rád prosazuje, zároveň se dokáže podřídit společnému zájmu, přišel z jiné školky	dokáže vcítit do situace a druhých, jen na to potřebuje trochu času
15.	Zhanna N.	chvíli jí trvá než se zapojí do společné hry, přišla z jiné školky a hledá si ve třídě své místo a nějakou kamarádku	do hry, či situace se dokáže vcítit, přesto má občas sklony k sebeprosazování
16.	Adam P.	velmi špatně se zapojuje do kolektivních aktivit, důvodem je i komunikační problém, je to	špatně se vcítuje do potřeb ostatních, emočně vyjadřuje jen vlastní nespokojenost – pláčem

		chlapec s vývoj. dysfázií, zůstal ve své původní třídě	
17.	Natalie Ř.	velmi komunikativní a spolupracující děvče, přišla z jiné třídy	spontánní a citlivá
18.	Kateřina Šir.	je společenská a spolupracující přišla z jiné třídy	velmi rychle se vciťuje do situací
19.	Jan Š.	spíše si hraje sám, hledá si cestu ke skupině, umí i spolupracovat s ostatními, chlí je však jen pozorovatelem, je z jiné třídy	je nesmělý ve vyjadřování a prožívání svých emocí, až když se ponoří do hry je spontánní
20.	Kateřina Šp.	se spoluprací s ostatními nemá žádný problém, je z jiné třídy	své emoce nedává tolik znát, přesto je empatická
21.	Eliáš V.	aktivně vyhledává a povzbuzuje ostatní ke společné hře, je z původní třídy	velmi bezprostřední a empatický hoch
22.	Kateřina V.	má spíše pasivní přístup ke spolupráci s ostatními, více preferuje individuální činnosti, není z kmenové třídy	nevyjadřuje své pocity veřejně, je zakřiknutá, přesto je vnímavá k ostatním dětem, sebevyjadřuje se nejraději zpěvem
23.	Dominik V.	aktivně vyhledává a povzbuzuje ostatní ke společné hře, je z původní třídy, silně ovlivňuje skupinu společně s Eliášem	je spontánní a empatický
24.	Klára Z.	chvíli jí trvá než se zapojí do dění ve třídě, hraje si spíše sama, nebo se svým kamarádem, k činnostem ve třídě obvykle jen přihlíží	je uzavřená, snaží se skrývat své pocity

11. UKÁZKOVÉ HODINY PROGRAMU

„Námět programu – Čert a Káča“

1. hodina

- Den:** 2. 11. 2015 - začátek programu v rámci řízené dopolední činnosti
- Počet dětí ve třídě:** 21
- Cíl hodiny:** rozvoj řečových schopností, jazykových a komunikativních dovedností, rozvoj pozornosti a schopnosti naslouchat druhým, rozvoj pohybových dovedností
- Hlavní téma:** seznámení s pohádkou „Čert a Káča“, získat zájem dětí o téma
- Vedlejší téma:** hledání toho druhého
- Čas:** 35 min.
- Pomůcky:** kniha ČESKÝ ŠPALÍČEK POHÁDEK, ŘÍKADEL, HÁDANEK, PŘÍSLOVÍ A PÍSNIČEK (M. Motlová, V. Baránková), píšťalka, červená mašle
- Použité metody a techniky dv:** **metody slovní** - vyprávění, reflexe, četba
metody mimoslovní - pantomimické
metody průpravné – rytmické hry, námětové a kontaktní a pohybové

1. Začátek

■ Učitelka udělá lokomotivu. „Chytněte se za pasy a pomalu se rozjíždíme jako vlak. Když zapískám jednou, vyjedeme na cestu, když zapískám dvakrát, vlak se zastaví.“ Učitelka má píšťalku na krku, po prvním zapískání se vlak rozjíždí.

„Vlákem jedem do pohádky,
dostanem se tam a zpátky.
Mašinka se rozjíždí,
krajinou se projíždí.

Už si jedem, už se vezem,
td..td..td...td...“a přidáváme na rychlosti,“ (učitelka slovně řídí tento hlásek)
tdtdtdtdtdtdtdtdtdtdtd.

Do stanice vjíždíme,
koho asi potkáme?“ (dvě zapískání)

■ Vlak se zastaví.

2. Do jaké pohádky jsme se dostali? (učitelka v roli průvodce)

■ „V této zemi mají mnoho vesniček. A my jsme se dostali do jedné z nich. Lidé tu žijí v chalupách. Zkusíme každý ze sebe udělat jednu malou chaloupku, ta má okna, střechu, komín a když jsou lidé doma, kouří se jim z komína.“ (pohybová pantomima)

■ „V jedné takové chalupě žila holka Káča. Měla sice pár zlatáků, ale přesto zůstávala na ocet! „

3. Reflexe

■ Děti si sednou na zem, učitelka stojí a děti radí. „Děti, můžete mi říci, co to znamená, že Káča zůstala na **ocet** ?“

Nejdříve byly všechny děti dost zaražené, až jeden chlapec najednou vykřikl, že ví. A kupodivu odpověděl správně. „On ji totiž nikdo nechtěl.“ Po další otázce už většina říkala, že ji asi nechtěli za ženu, nechtěl si ji nikdo vzít. Jeden vtipálek dokonce povídal, že ji asi naložili do octa a všichni jsme se od srdce zasmáli.

Dále jsme řešili, proč Káču nikdo nechtěl. Většina dětí se shodovala v tom, že asi byla ošklivá, zlá, někomu ublížila.

4. Četba části příběhu

■ Z příběhu, který čte učitelka, se děti dozví, jaká Káča byla, kdo s ní tancoval u muziky. Čert ji nesl na zádech do pekla, kde mu nařídil Lucifer, aby se jí zbavil. Nakonec čertovi pomohl ovčák a Káču hodili do rybníka. Další část pohádky jsem nepoužila.

5. Reflexe k příběhu

■ „Proč si myslíte, že byla Káča hubatá a hádavá?“ Odpovědi dětí vyplývaly z vyprávění pohádky. Nejčastěji říkaly, že byla zlá, nebo se chtěla vdávat, byla sama, neměla ženicha. Jedna holčička odpověděla, že neměla žádnou rodinu. „Abychom nebyli sami, zkusíme si někoho chytit.“

6. Pohybová hra „Chyt' si svého čerta“

■ „Teď si zahrajeme hru, kdy budou Káči chytat své čerty. Koho chytí, ten se nesmí odpoutat.“ Počet Káč se různě měnil. Hra se několikrát opakovala. Chytala vždy děvčata. Čerty byli vždy všichni ostatní. Na konci posledního kola, když se všichni drží za ruce, připojí se i učitelka a všichni utvoří hada – vlak.

7. Konec hry

„Přijeli jsme do pohádky,
teď už zase jedem zpátky.
Rychle domů pospícháme,
už jen málo času máme.“

Do stanice vjíždíme,
s Káčou se dnes potkáme?“ (dvě zapískání, vlak zastaví)

2. Děti si připravují říkanku pro škádlení Káči

■ Protože Káča byla hubatá a hádavá, připravíme si pro škádlící říkanku.“

„Káčo, Káčo, Kačenko,
buď na nás hodná malinko
Nebuď jako starý čert,
všechno je to dobrý žert.“

(různé rytmické i zpěvné polohy, když děti říkanku umí, vstoupí do role Káči učitel)

3. Učitel v roli Káči – nasadí si mašli na vlasy improvizace

„Co je to tu za křik?
Láry fáry, ratata,
proč jste tady mrňata?
(improvizovaná hra, učitel reaguje na říkanku a slovní komentáře dětí)

4. Vystoupení a předání role

■ Učitelka sundáním mašle vystupuje z role a předává roli dál, přidává se ke skupině škádlících se dětí. Tuto část si vyzkoušela všechna děvčata.

5. Reflexe

■ Tématem diskuse bylo zjišťování, zda byla Káča opravdu tak zlá! Rozebírali jsme situaci ze dvou úhlů pohledu. Nejdříve ze strany Káči, potom také z pozice skupiny pokušitelů.

6. Stylizace vesnické muziky

■ Děti jsou rozděleny do dvojic. Vždy jedna Káča zbyde. Dvojice zpívají a tančí na hudbu „Kalamajka“. Tento taneček již děti umí z jiných výukových činností. Píseň má 2 sloky a Káča se jen dívá. Tuto situaci si vyzkoušela opět všechna děvčata.

7. Reflexe

■ Děti sdělovaly své pocity, jak jim bylo, když se nemohly zapojit do společné zábavy. Vrátily jsme se k původnímu příběhu, kdy Káčou do tance vzal čert.

8. Rozhodování. Půjde čert tančit s Kačenkou?

■ Každé dítě dostalo do ruky červenou mašličku. Děti s ní odcházely po jednom za paravánek a hodily jí buď do červené, nebo modré krabičky. Červená znamenala, že čert půjde s Káčou tancovat a modrá byla opakem. Až na dva hlasy vyhrála varianta, kdy šel čert s Kačkou tancovat.

9. Závěrečný taneček

■ Všichni jsme se chytli za ruce, udělali kruh a zatancovali si „Kalamajku“. Po tanci jsme se spojili v mašinku a odjeli zpátky domů.

10. Konec hry

„Přijeli jsme do pohádky,
teď už zase jedem zpátky.
Rychle domů pospícháme,
už jen málo času máme.“

11. Reflexe – myšlenková mapa

■ Učitel rozvine na podlaze roli papíru a dá dětem k dispozici pastelky a fixy. „Dnes jsme jeli jako vláček do pohádky a setkali jsme se opět s Káčou a čertem. Nakreslete, co vás nejvíce z celého výletu zaujalo, co vás oslovilo.“

Děti převážně kreslily postavy, s kterými se ztotožňovaly. Děvčata kreslila Káču a chlapci čerty. Papír byl plný postav, používaly figurální obrazy. Některé se dokonce spojily ve společný obraz. Dalšími motivy bylo peklo, tanec, červená mašle, vláček, noty, které znamenaly písničku, spojené ruce, pusa (vyjadřovala hádavost Káči).

3. hodina

Den:	16. 11. 2015 – program v rámci dopolední řízené činnosti
Počet dětí ve třídě:	20
Cíl hodiny:	rozvoj řečových schopností, jazykových a komunikativních dovedností, rozvoj pozornosti a schopnosti naslouchat druhým, rozvoj hudebních a pohybových dovedností
Hlavní téma:	zaměření na nácvik tanečku Káči a čerta
Vedlejší téma:	propojení příběhu s tanečkem, fixace činností, vcítění do druhých lidí
Čas:	50 min.
Pomůcky:	klavír, paravánek, CD přehrávač, píseň „Bu, bu, bu“- Míša Růžičková, tamburína
Použité metody a techniky dv:	metody slovní – hra v roli, simulace i alterace, chór metody průpravné – rytmičné hry, kontaktní a pohybové živé obrazy

Tento úsek navazuje na předchozí lekci, kdy se děti učily samotnou píseň „Byla jedna Káča“.

1. Začátek – svolávání dětí, naladění

Hu tu tu, hu tu ty,
duli, duli, duli, duli
už jsme tu a už jsme tady!

Vidím tě,
jůůů, jůůů, jůůů,
duli, duli, duli, duli,
už jsme tu a už jsme tady! (inspirace od H. Švejdové)

2. Proměna do role Káči

■ „Až tlesknu, všechna děvčata se schovají za paravánek. Kluci utvoří skupinku a zůstanou sedět na zemi. Děvčata budou za paravánkem poslouchat. Až je kluci začnou volat: „Káčo, Káčo, Kačenko, nápadník tě u muziky čeká“, jedna podruhé vyběhne a každá nahlas důrazně řekne: „Já jsem Káča!“

Kluci (volají)

Káčo, Káčo, Kačenko,
nápadník tě u muziky čeká.

(Učitelka je za paravánkem s dívkami a jednu po druhé posílá. Když všechny vyběhnou, učitel v roli se přidává do hry).

■ Chlapci sledují hru v pozici diváků. Začíná improvizace, kterou ze začátku podněcuje pedagog.

3. Učitel v roli, improvizace a dialogy Káči

„Cože, ty jsi Káča! Já jsem Káča.
Ty jsi také Káča. My jsme všechny Káči?“
(improvizace, kdo je kdo.)

■ Učitel vystoupí z role a zavolá „štronzo“. (děti vědí, že tento pokyn znamená nehnutě stát). „Víme, že Káča byla hádavá a hubatá. Budu chodit mezi Káčami, a kterých se dotknu, ty spolu povedou rozhovor. Až řeknu: „Štronzo“, opět zkamení.“ (tuto aktivitu si vyzkoušelo všech 5 dvojic děvčat).

4. Tanec čertů

■ Dívky se už mohou uvolnit, ale zůstávají stát v prostoru. Netančí. Učitelka pustí z CD píseň „Bu, bu, bu“. Kluci improvizují na hudbu v rolích čertů. Potom utvoří skupinku a sledují děvčata.

5. Živé obrazy

- „Káči, až bouchnu do tamburíny, uděláte pozici, nebo pohyb, který vyjádří to, že jste nemohly tancovat na předchozí píseň. Opět zůstanete ve štronzu v pohybu, který měníte.“
- Druhá varianta. „Řeknete, kdo chce se mnou tancovat? Chvilí bude hledat a pátrat, až uslyšíte štronzo, zmrazíte se.“
- Třetí varianta. „Opět bouchnu do tamburíny, ožijete a uvědomíte si, že jste nikoho nesehnaly. Je vám smutno. Při štronzu zase zkameníte.“

6. Reflexe

- Děti se posadí proti sobě čerti x Káči. Řešili jsme tyto otázky: Jak se cítily Kačenky, když si jich u muziky nikdo nevnímal? Jak to vnímali čerti. Co by čerti udělali, když by viděli tak smutná děvčata.
- Dívky nejdříve popisovaly, jak jim bylo smutno, když nikoho nenašly, kdo by s nimi šel tancovat. V podstatě se všechny shodovaly na tom, že to bylo nepříjemné. Připadaly si opuštěné, smutné, samy, nemohly se hýbat a chtěly. Naopak se jim velmi líbil fakt, že jich bylo tolik Káč. V této roli si připadaly jako ryby ve vodě. Klukům bylo samotných Kačenek líto a sami navrhovali, že by je určitě vzali tancovat.

7. Nácvič tanečku

Káči zpívají a mají ruce v bok: Byla jedna Káča, co se chtěla vdát,

zpívají čerti: čert to na ní viděl, šel s ní tancovat.

mezihra - každý čert si hledá Káču, tvoří dvojici: a točí se dokola Na na na na nana, na na na na na. (hlavní melodie)

všichni zpívají: a točí se dokola Na krk mu skočila dokola s ním točila (opakuje se 2x)

všichni zpívají: obejmou se, ruce dopředu – houpání (ča, ča, ča) Čert se jí moc líbil, že byl rohatej,

všichni zpívají: kluci udělají dřep, a la princ – Káči obchází že měl v pekle teplo a byl bohatej, že měl v pekle teplo a byl bohatej.
(nácvič zopakován 3x)

8. Závěrečná říkanka

Čert s ní letěl do pekla,
Káča se však nelekla.

(všichni létají ve dvojicích jako letadélka a sedají si v prostoru herny na zem)

9. Reflexe

■ V této části jsme s dětmi řešily otázku návaznosti a pokračování příběhu čerta a Káči. Byly položeny tyto otázky: Přiletěl čert s Káčou do pekla? Jak to s nimi bylo dál? Chtěl se čert Káči zbavit?

■ Po vzájemné velmi živé diskusi, došly děti k názoru, že čert byl z pekla, a proto si Káču odnesl do pekla. Určitě se jí nechtěl zbavit, naopak si ji vzal za ženu. Zajímavým způsobem řešení byl návrh jednoho chlapce, který byl zastáncem toho, aby se oba vrátili ke Káče do chalupy a tam spolu bydleli i bez svatby. Nesetkal se s příliš kladnými odezvami ostatních dětí. Zdálo se jim to divné.

■ Samotný taneček nebyl nacvičován s ustálenými a vybranými dvojicemi dětí. Vždy bylo spojení náhodné. Důvodů bylo několik. Pokud bych dětem určila konkrétní osobu, často by velkou část písně strávily tím, že by vyhledávaly svého tanečníka. Dalším důvodem byla určitá nestálost kolektivu, která byla v zimních měsících způsobena zvýšenou dětskou nemocností.

4. hodina

Den:	26. 11. 2015 - program v rámci dopolední řízené činnosti
Počet dětí ve třídě:	18
Cíl hodiny:	rozvoj řečových schopností, jazykových a komunikativních dovedností, rozvoj pozornosti a schopnosti naslouchat druhým, pohybových dovedností
Hlavní téma:	zaměření na role čertů
Vedlejší téma:	posílení vzájemné kooperace, vcítění do druhých
Čas:	55 min.
Pomůcky:	velké obruče, tamburína, šátek, vesta, interaktivní tabule – hudba z filmu „S čerty nejsou žerty – peklo“

Použité metody a techniky dv: metody dramatické slovní – hra v roli, kolektivní role simulace i alterace
metody průpravné – rytmické hry, kontaktní a pohybové

metody mimoslovní – pantomimické, živé obrazy

metody improvizální – improvizace skupinová,
hromadná, s dějem

1. Začátek – svolávání dětí, naladění

Hu tu tu, hu tu ty,
duli, duli,duli, duli
už jsme tu a už jsme tady!

Vidím tě,
jũũũ, jũũũ, jũũũ,
duli, duli, duli, duli,
už jsme tu a už jsme tady! (inspirace od H. Švejdové)

2. Pantomimická – pohybová hra „Co čerti umí“

■ „Teď si zahrajeme na to, co všechno čerti umějí. Například plazí jazyk, šklebí se, chrápají, válejí se, vaří něco v kotli, drbají se, hrají karty. (děti napodobují) Rozdělíte se na dvojice a domluvíte se mezi sebou, který kousek činnosti čertů nám ukážete. Můžete hrát jen pohybem, nějakou činností, ale můžete vydávat čertovské zvuky. Mějte pocit, že jste čerti v pekle.“

■ Cílem hry nebyla jen pantomimická hra a kooperace dětí, ale i rozhýbání mimických svalů a rozehrání dětí.

3. Jak si povídají čerti v pekle –rozmluvení

■ „Čerti se dorozumívají svojí řečí. Zkusíme, jak si asi čerti povídají. Čertí řeč: bllll-bllll.“ Přidáváme další možnosti. (Budliky–budliky, brbli – brbli, bla- bla-bla-blée, hudry – hudry atd.)

■ „Zachvíli se vydáme do světa jako čerti. Ti však neumí mluvit lidskou řečí. Budu hrát na tamburínu a vy se budete procházet v jejím rytmu jako čerti, když přestanu hrát, zastavíte se a s nejbližším čertem si pěkně po čertovsku popovídáte. Potom zase půjdeme dál.“

4. Čertovská honička

■ Učitel dá na zem velké obruče, které znamenají vymezení prostoru pro peklo. Vybere jednoho čerta, kterému připne ocas na kalhoty. Ten honí ostatní děti. Koho se dotkne, ten jde do pekla.

5. Reflexe

■ V poslední části hry, kdy čert pochyťá všechny děti a z velké části se i všechny prostrídaly v roli chytajícího čerta,vstoupí do hry opět učitel. Řekne dětem, ať se klidně v pekle posadí, že si o něm budou chvíli povídat. „Už víme, jak čert mluví, co dělá.“ Děti

opět rekapitulují vlastní zkušenosti. Popisují to, co sami hrály, i to, co předváděli jejich spolužáci. „Zajímalo by mě, jak asi vypadá peklo?“ Děti popisují, co by v pekle mohlo být a jak by to v něm mohlo vypadat.

6. Hra na peklo – živé obrazy

■ „Rozdělíte se na 3 skupiny čertů. Domluvíte se, co konkrétního, jednu činnost, budete v pekle dělat. Když řeknu štronzo, zkameníte. Až bouchnu do tamburíny, budete pokračovat v činnosti. U této hry už můžete mluvit naší řečí, nebo si můžete ponechat svojí čertovskou řeč.“ Princip živých obrazů pochopily děti dobře. Zajímavými náměty byly zpívající čerti v čertovském jazyce. Dále vařili v kotli guláš a klasicky kluci hráli karty. Děti velice pobavila varianta vybírání blech z kožichů. Každá skupina si ji zahrála. Návrh vzešel ze strany učitelky, která dětem občas pomůže s určitou předloženou nabídkou aktivit.

7. Jak vypadá čert?

■ Děti se rozdělí na 2 skupiny. Na čerty (kluci) a Káči (děvčata). Hru začínají děvčata. „Představte si, že o vás ve vesnici lidé říkají různé věci a ty nemusí být ani pravdivé. Já budu mluvit za vesničany. Vezmu si na hlavu šátek a budu vás jako sousedka pěkně pomlouvat, když sundám šátek, budete reagovat na to, co jste slyšely. Hra končí až Káči řeknou: Já ani nevím, jak vypadá čert!“

■ Kluci se postaví a volnou improvizací reagují na to, že by někdo nevěděl, jak vypadá čert. Používají některé prostředky z předchozích cvičení. Čerti řečí popisují a hrají to, co čerti běžně dělají. Po chvíli učitel zavolá již známé „štronzo“. Čerti se zastaví a dostávají další instrukce.

■ „Až si nasadím vestu, proměním se v Lucipera.“ Začíná další improvizovaná hra s učitelkou v roli. Učitelka podněcuje hru. „Slyšel jsem, že lidé zapomněli, co umíme a jak vypadáme. To nemůžeme dopusti! Pošleme jim na zem vzkaz.“

■ Učitelka využije rytmické říkadlo a vede dynamiku a tempo ukázky. Varianta hry „Hlava, ramena, kolena, palce.....“.

Říkadlo:

Rohy, kožich, kopyto, ocas, kopyto, ocas, kopyto, ocas, (opakuje se 2x)
brada, jazyk, uši, nos.

■ Učitelka vystoupí z role a řekne dívkám, ať se přidají. Všichni by se měli společně poslouchat a vestejných fází odříkávat s pohybem text. Po třetím společném opakování opět učitel děti zastaví formulí „štronzo“. „Až bouchnu do tamburíny, všichni zavoláte: Tak vypadá čert. Uděláte nějaký čertovský pohyb se zvukem, nebo znak čerta.“ V tom okamžiku opět učitel zavolá „štronzo“. Vznikne další živý obraz.

8. Konec hry – uvolnění

■ „Až dupnu. Všichni se proměníte v hadrové loutky a spustíte se na zem. Zavřete oči budete chvíli poslouchat.“ Učitel na interaktivní tabuli pustí hudbu „Pekla“.

9. Reflexe

■ Nejdříve jsem se ptala: „Víte, co to bylo za hudbu?“ Některé děti poznaly, z jaké je pohádky, jiné nevěděly. Další otázky byly: „Víte, k čemu sloužilo peklo? Bojíte se čerta? Jak se vám hráli čerti.“

■ Vybrala jsem některé odpovědi dětí. Peklo je domovem pro čerty. Vodí tam zlý lidi. Strašně to tam smrdí. Na otázku zda se bojí čerta, nejdříve větší část kluků říkala, že ne. Když jsem se doptávala, zda je to opravdu pravda, a jestli by se ho nebáli, kdyby ho potkali, někteří znejistěli a posléze tvrdili, že asi trochu jo. Na poslední otázku odpovídali všichni kladně.

5. hodina

Den:	7. 12. 2015 - programu v rámci odpoledních činností
Počet dětí ve třídě:	14
Cíl hodiny:	rozvoj řečových schopností, jazykových a komunikativních dovedností, rozvoj pozornosti a schopnosti naslouchat druhým, pohybových dovedností
Hlavní téma:	vnímání prostoru, pohybu, vlastního těla, výtvarné asociace
Vedlejší téma:	posílení vzájemné kooperace, vcítění
Čas:	40 min.
Pomůcky:	velké obruče, štětce, role papíru, velmi výrazné expresivní barvy

Použité metody a techniky dv: **metody dramamatické slovní** – hra v roli, kolektivní role, simulace
metody průpravné – rytmické hry, kontaktní a pohybové, výtvarné
metody mimoslovní – výtvarné

■ Na základě dětských dotazů, zda si mohou hrát na čerta a Káču i odpoledne a jestli jim připravím nějaké hry jsem zareagovala tak, že některé z lekcí jsem připravila i na odpolední čas. Děti si hrály a tvořily v době před druhou svačinou. Nezasahovaly nám tedy do her příchody rodičů.

1. Začátek – rytmické rozpočítadlo

Ententýky dva špalíky

Ententýky dva špalíky
čert vyletěl z električky,
bez klobouku bos,
natloukl si nos.

Boule byla veliká
jako celá Afrika,
čerti pro něj plakali,
hrobeček mu kopali,
ten nejmenší neplakal,
protože se pokakal...to jsi ty.

2. Čertovská honička

■ Učitelka dá na zem velké obruče, které znamenají vymezení prostoru pro peklo. Vybranému čertovi, připne učitel ocas na kalhoty. Ten honí ostatní děti. Koho se dotkne, ten jde do pekla.

■ Dalšího čerta určí kratší verze rozpočítadla. (jen první sloka) Díky tomuto rozhodnutí se mohly prostrídat všechny děti.

3. Čertovské tancování

Říkanka

„My jsme čerti rohatí, ušatí, chlupatí, my čerti rohatí tancujem.“

■ Všichni chodí v kruhu, po skončení říkanky, řekne Lucifer (učitelka) část těla – (např. nohy). Všichni se chytí za nohy a takto chodí (tancují) 1 říkanku. Další varianty (zadeček, záda, ramena atd.)

4. Výtvarná reflexe

■ Děti se rozdělily na 3 skupiny. Mohly použít jakýkoliv formát papíru. Papír byl silný s vlisovanými pilinami. Prvníkrát byl tedy již plastický. Děti si měly vybrat jeden, nebo motiv z pekla a namalovat ho. Barevnost výtvarů vytvářela živelný dojem pekelných prvků. Děti malovaly ohně. Udělaly obrys kamaráda a dotvořily ho do podoby čerta. Záměrem nebyl detail kresby, spíše měly možnost využití techniky vpíjení barev, díky vlastnostem materiálu. Po dokončení výtvarných činností si děti rozložily práce po herně, obcházely je a komentovaly.

5. Závěr - stavba pekla

■ Z vytvořených prací si děti podle vlastní fantazie poskládaly obraz pekla. Výsledkem byly velmi zdařilé kulisy čertovského prostředí.

12. ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ A ZMĚNY V CHOVÁNÍ DĚTÍ VYZNAČENÉ V TABULCE

V tabulce budu tučným písmem zvýrazňovat, podstatné a viditelné změny a dopady programu, který využíval metody a techniky dramatické výchovy jako prostředku rozvoje dětí v sociální a osobnostní rovině.

PROSINEC 2015 DEN: 18. 12. POČET DĚTÍ VE TŘÍDĚ: 24		KOOPERATIVNÍ DOVEDNOSTI	SCHOPNOST VCÍTĚNÍ
1.	Anna B.	okruh kamarádů se rozšířil a u dívky se zlepšila celková komunikace a kooperace s ostatními dětmi	dokáže se lépe vyjádřit prostřednictvím hry v roli, její verbální projev je potlačen pohybovým a mimickým způsobem sebevyjádření
2.	František B.	ve skupině se zapojuje aktivně do řešení situací, jeho zájmy se rozšířily na možnosti společné možnosti rozvíjení dramatické hry	velmi empatický, otevřený, bezprostřední, komunikativní,
3.	Mikuláš D.	u tohoto chlapce byl způsob dramatické výchovy velmi výrazný, z pozice nevýrazného hochy, se díky programu stal řešitel komplikovaných situací	z hlediska posílení sociální role ve třídě, především u chlapecké skupiny, se neodráží jeho sebevědomí na citlivosti vůči potřebám a prožitkům ostatních
4.	Filip F.	zjistil, že díky vzájemné spolupráci, se může lépe sebevyjádřit a prosadit	je dobře přizpůsobivý, citlivě reaguje na pocity radosti i smutku
5.	Kryštof H.	nápaditý ve společném úsilí a tvoření, je více dominantní, ne však agresivní, či diktátorský,	jeden z nejsenzitivnějších chlapců skupiny, vše velmi prožívá
6.	Kristýna H.	její aktivita ve skupině se zvýšila a již není jen tichým pozorovatelem	dává více průchod svým emocím
7.	Martin H.	do společných akcí se velmi rád zapojuje, neboť je to typický experimentátor, je jedno o jakou aktivitu se jedná	snadno se vcítí do potřeb druhých a citlivě vnímá danou situaci

8.	Daniel H.	spolupráce s ostatními mu nevadí, sobecké postoje ho postupně opouštějí	více se sžil s dětmi ve třídě
9.	Nikola J.	opět velmi výrazný pokrok, na základě vlastního pozitivního sebehodnocení je ochotná spolupracovat a otevřít se dané situaci	je citlivá a empatická
10.	Kryštof K.	již není fixovaný jen na jednu osobu ve třídě, více se zapojuje do společných her, není již pouhým pozorovatelem	u něho se nejvýrazněji posunul proces vcit'ování, v rolových hrách byl velmi autentický a naprosto se podvolil příběhu i situaci
11.	Daniel K.	rád se účastní společných her a aktivit, nemá problém se spoluprací s ostatními	umí se vcítit do pocitů druhých
12.	Amálie M.	dokáže spolupracovat s ostatními dětmi, snaží se vyniknout má vedoucí sklony,	je citlivá a vnímavá
13.	Kateřina M.	při společné hře je nejdominantnější dívkou třídy, dokázala spoluprací podpořit celek a výrazně potlačila vlastní ambice	dokáže se vcítit do druhých a tím částečně potlačuje svoje vedoucí tendence, byla velmi autentická a zajímavá v různých rolových situacích
14.	Sebastián M.	ve skupině se rád prosazuje, zároveň se dokáže podřídit společnému zájmu	díky vcit'ování rozšířil možnosti vlastního sebevyjádření
15.	Zhanna N.	dívka má umělecké sklony a dramatická výchova ji našla cestu k ostatním dětem	do hry, či situace se dokáže vcítit, přesto má občas sklony k sebeprosazování
16.	Adam P.	díky péči odborníků se jeho komunikační schopnosti zlepšily, spolupráce je výrazně lepší, i jemu vyhovuje působení dramatické výchovy	emoce jsou stále nevyvážené, přesto se v rolích cítí dobře
17.	Natálie Ř.	velmi komunikativní a spolupracující děvče	spontánní a citlivá

18.	Kateřina řir.	je společenská a spolupracující	velmi rychle se veitřuje do situací
19.	Jan ř.	díky programu našel cestu k dalřím kamarádům, ačkoliv byl na začátku spíše opomíjen a hrál si spíše sám	je nesmělý ve vyjadřování a prožívání svých emocí, až když se ponoří do hry je spontánní
20.	Kateřina řp.	se spoluprací s ostatními nemá řádný problém	své emoce nedává tolik znát, přesto je empatická
21.	Eliáš V.	jeden z chlapců, který vymýřlel řůzné varianty a dramatická cvičení ho velmi bavily	velmi bezprostřední a empatický hoch
22.	Kateřina V.	kooperační dovednosti se zlepřily, stále se projevu nesmělost	nevyjadřuje své pocity veřejně, je zakřiknutá, přesto je vnímavá k ostatním dětem, sebevyjadřuje se zpěvem
23.	Dominik V.	aktivně vyhledává a povzbuzuje ostatní ke společné hře, silně ovlivňují skupinu společně s Eliášem	je spontánní a empatický
24.	Klára Z.	chvíli ji trvá než se zapojí do dění ve třídě, hraje si spíše sama, nebo se svým kamarádem, k činnostem ve třídě obvykle jen přihlíží	je uzavřená, snaží se skrývat své pocity, u této dívky byla tato schopnost stále blokována

13. EVALUACE PROGRAMU

Program probíhal v MŠ a byl připraven pro skupinu 24 předškolních dětí, které se ho aktivně účastily. V období od listopadu do prosince byl projekt sestaven do 15 lekcí.

Cílem programu byla průkaznost a posléze i možná obhajoba metod a technik dramatické výchovy, které byly využity prioritně k vzájemnému poznávání dětí, utváření stabilnějších a pevnějších vztahů mezi nimi a formování jednotnějšího kolektivu, který rozvíjí své kooperativní dovednosti. Na začátku programu se z celkového počtu dětí blíže znala jen necelá polovina. Ostatní děti byly v původním prostředí skupiny nováčky. Tato skutečnost přitom vzešla z prvotního šetření. Proto byl důležitým bodem procesu výběr společného tématu pro dramatickou výchovu. Nakonec se jím stal příběh „Čert a Káča“. Tento motiv si přitom děti vybraly samy. Pohádkové postavy daly dětem možnost sebevyjádření a postupně se u některých z nich prostřednictvím rolí viditelně rozvíjela schopnost empatie. Výraznější pokrok byl samozřejmě znatelný u dětí, které do té doby své pocity tolik nezvěřňovaly, byly uzavřenější a ostýchavější. Hra v roli jim dovolila tzv. vzít přidělenou roli za svou a zapomenout na předchozí zábrany v jednání. Podle mé zkušenosti je pro předškolní dítě jednodušší hrát nějakou pohádkovou postavu, zkrátka někoho jiného, než být v roli sám za sebe. U předškolních dětí tento způsob vstupování do rolí nakonec odpovídá i jejich mentálním možnostem a pohybuje se v rovině simulace a alterace. Otevřenost vůči vlastním emocím kladně ovlivnila i jejich dětskou spolupráci. Vcítění je schopnost, kterou lze rozvíjet především hrou v roli a dle mého je na místě tuto metodu dramatické výchovy vyzdvihnout jako jednoznačně přínosnou pro práci s dětmi v mateřských školách.

Progres v sociální rovině lze celkově sice také zhodnotit jako úspěšný. Výsledek práce byl však zřejmý až na konci celého programu, kdy třída v běžných situacích dne reagovala jednotně. Děti pro pomoc při řešení zadaných úkolů přestaly ve skupinách hledat jen své nejbližší kamarády. Byly ochotny spolupráce se všemi dětmi ze třídy. Ztratila se určitá vyčleněnost jedinců. Jsem přesvědčená, že vliv na tento fakt měl i způsob dramatické tvorby. Pozitivně se odrazila dlouhodobost programu s jednotným tématem a záměrem. Díky rozmanitosti nabízených metod a technik dramatické výchovy neztratily děti zájem o projekt. Na druhou stranu program vyžaduje určitou časovou dotaci, která ovlivňuje týdenní plánování pedagogů. Vyžaduje určitou kontinuitu a u tak velkého počtu dětí je

potřeba ohlídat a prostřídat děti v jednotlivých aktivitách, aby se některé jen tzv. nevezly, ale vynaložily vlastní úsilí a osobně se také angažovaly.

U předškolních dětí se dále díky programu podpořil rozvoj komunikace, vnímání, pozornosti, myšlení, zjevně se zlepšily také jejich pohybově hudební dovednosti. Nejvíce však u dramatické výchovy oceňuji nedirektivní způsob vedení a komunikace s dětmi. Neříká jim, co by měly, ale co mohou!

14. VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ

1. Hypotéza

1. Domnívám se, že využívání metod a technik dramatické výchovy z hlediska sociálního rozvoje, pozitivním způsobem ovlivňuje kolektiv a může kladně posílit komunikaci a sblížení dětí ve třídě.

V konečném vyhodnocení, odrážejícím změnu chování dětí, se potvrdil předpoklad, že prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy lze sblížení dětí ve třídě docílit a navíc tak usnadnit i vzájemnou komunikaci mezi nimi.

2. Hypotéza

2. Předpokládám, že dramatická výchova učí děti především vzájemné kooperaci a vcítění.

I zde se potvrdil předpoklad, že dramatická výchova pozitivně ovlivnila kooperaci dětí a jejich empatie se projevila i v řešení problémů, které se průběžně vyskytly v denním režimu školy.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se měla pokusit ověřit možnosti osobnostního a sociálního rozvoje předškolních dětí, k němuž by docházelo prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy.

Jedním z cílů práce bylo tedy zjistit, zda by vytvoření dlouhodobého programu, který by metod a technik dramatické výchovy využíval, mohlo přinášet určitou pozitivní změnu ve vztazích dětí a působit na sjednocování kolektivu. V programu byly proto využity metody, které kooperaci dětí záměrně podporovaly, například práce ve dvojicích a ve skupinách. Z tabulkově vyjádřených výsledků je pak zřejmé, že takto zaměřený program přinesl pozitivní a dosledovatelné změny jednotlivců i kolektivu.

Dalším cílem mého šetření bylo porovnání vztahů dětí ve třídě před začátkem a na konci programu. Z pozorování dětí a konečného vyhodnocení bylo zjištěno, že vývoj kooperačních schopností byl viditelnější u dětí, které původně měly problémy se zapojováním do společných aktivit a během dne byly při různých činnostech či hrách spíše v roli pozorovatele. Děti, které byly již na začátku roku přístupné a dobře spolupracovaly, byly samozřejmě v lekcích určitým hnacím motorem a vzorem pro druhé. Jednu z metod, kterou program používal, byla kolektivní role, kdy byla každá skupina složená z dívek a chlapců v roli čertů a Káč. U dětí zjevně došlo k uvědomění určitých rozdílů v mužských a ženských rolích. Skupina dětí, která je schopná spolupracovat a komunikovat v tak velkém počtu individualit, je podle mého názoru základem kvalitního vzdělávání.

Realizace zadání práce bylo pro mne určitě výzvou. S dramatickou výchovou i samotnou divadelní tvorbou se sice setkávám v podstatě celý svůj život, když moje angažovanost v oboru vedla přes návštěvy literárně dramatického kroužku a působení v amatérském divadle až k samotnému studiu herectví. Divadelní praxe byla sice také docela bohatá a různorodá, ale využití a zařazení dramatické výchovy také do procesu vzdělávání, speciálně pak předškolního, bylo docela velkým krokem do neznáma. S tímto stylem a způsobem práce jsem zkrátka neměla valné zkušenosti. Ověřila jsem si ale, že dětem takové metody dramatické výchovy pomoci mohou. Dramatická výchova byla v naší MŠ dokonce zařazena jako doplňková metoda do ŠVP. Práce mi nepochybně pomůže v následující pedagogické praxi, ale může být přínosem i pro celý kolektiv spolupracovníků.

LITERATURA

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing. a.s., 2005. ISBN 80-247-0852-3.

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

LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, spol. s r. o., 1998. ISBN 80-7169-195-X.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MAŇÁK, Josef, Štefan ŠVEC a Vlastimil ŠVEC (ed.). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita a Paido. 2005. ISBN 80-210-3802-0 a ISBN 80-7315-102-2.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: Metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.

PRŮCHA Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

THOTOVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

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

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

DRAMATICKÁ VÝCHOVA V MS. MICHLIČKOVÁ RADMILA. (online). 2010. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/7481/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-MS---I-CAST.html/>)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Titulní strana pohádkové knihy.

Příloha č. 2: Úryvek textu pohádky „Čert a Káča“.

Příloha č. 3: Scénář vystoupení.

Příloha č. 4: Prohlášení žadatele o nahlédnutí do listinné podoby závěrečné práce.

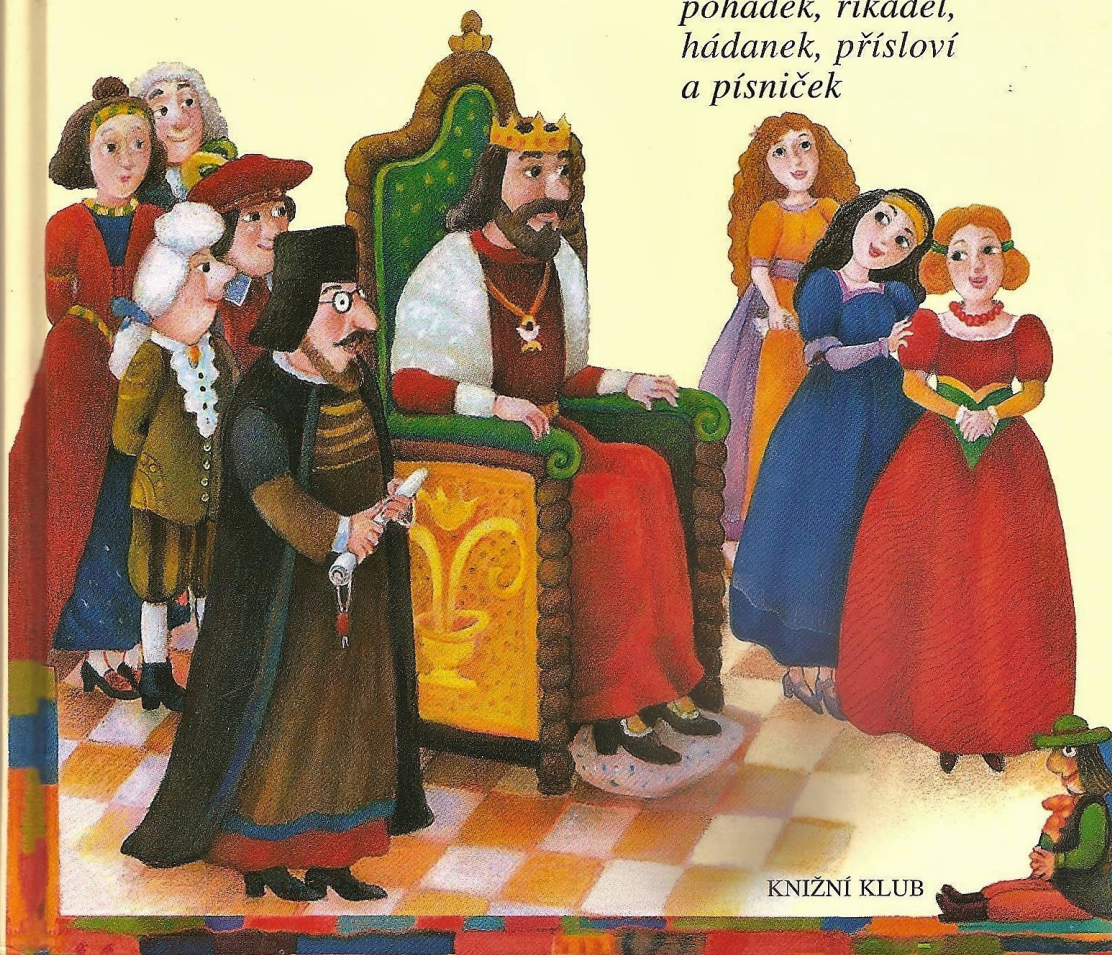
Evidenční list.

MILADA MOTLOVÁ  VLASTA BARÁNKOVÁ



ČESKÝ ŠPÁLÍČEK

*pohádek, říkadel,
hádanek, přísloví
a písniček*



KNIŽNÍ KLUB

ČERT A KÁČA

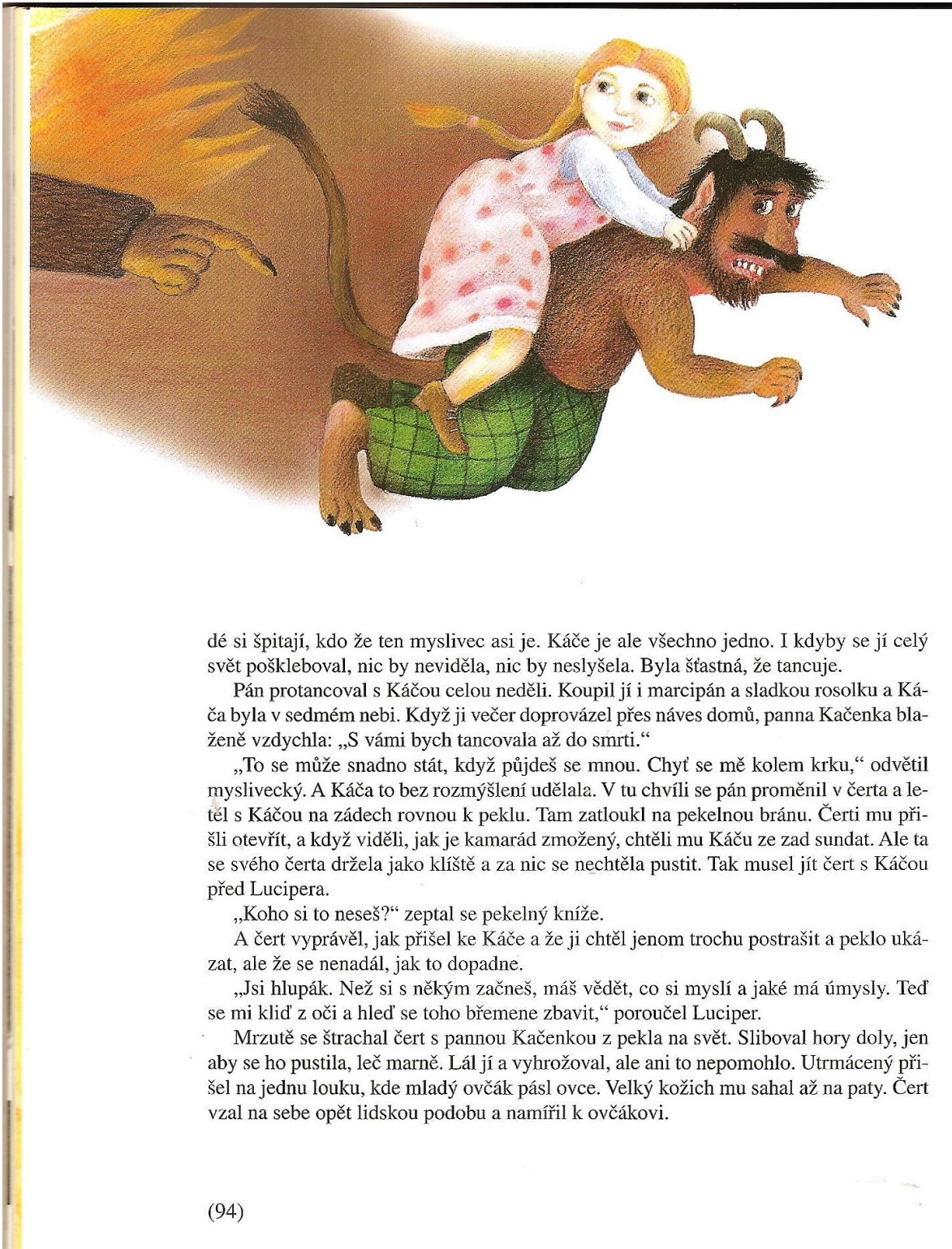


V jedné vesnici žila postarší děvče jménem Káča. Měla chalupu se zahradou, kousek pole a k tomu i pár zlatáků v truhlici. Ale i kdyby celá ve zlatě seděla, stejně by si ji nevzal ani ten nejchudší chasník. Byla hubatá a k tomu zlá jako čert. Pro každé slovo se hádala a hned křičela, že jí bylo slyšet na sto honů daleko. A protože k tomu všemu nebyla ani hezká, zůstávala na ocet, ač jí už bylo bezmála čtyřicet let.

Jak to už na vesnici bývá, každou neděli odpoledne byla muzika. Jakmile se ozvaly dudy, hned byla plná hospoda mládenců a děvčat a u oken postávaly děti. První ze všech byla Káča, ačkoli co živa byla, žádný chasník ji do kola nevzal. Jednu neděli šla zas k muzice a cestou si říká: „Jak jsem stará, ještě jsem s chasníkem netancovala. Není to k zlosti? Dnes bych tancovala třeba i s čertem.“

V hospodě si sedla ke kamnům na lavici a zamračeně kouká, který kterou bere do kola. Tu se otevrou dveře a vstoupí pán v mysliveckých šatech. Sedne si nedaleko Kačenky a poručí si pivo. Hospodský přinese pivo, pán vezme džbáněk, jde ke Káče a k úžasu jejímu i celé hospody Káču žádá, aby mu přípila. Káča se chvíli upejpá, ale pak se napila. Pán sáhne do kapsy, hodí zlaták na stůl a křikne: „Muzikanti, sólo!“ A už bere Káču do kola. Hoši se šklíbí, děvčata chichotají, tetky zvědavě pokukují a souse-





dě si špitají, kdo že ten myslivec asi je. Káče je ale všechno jedno. I kdyby se jí celý svět poškleboval, nic by neviděla, nic by neslyšela. Byla šťastná, že tancuje.

Pán protancoval s Káčou celou neděli. Koupil jí i marcipán a sladkou rosolku a Káča byla v sedmém nebi. Když ji večer doprovázel přes náves domů, panna Kačenka blaženě vzdychla: „S vámi bych tancovala až do smrti.“

„To se může snadno stát, když půjdeš se mnou. Chyt se mě kolem krku,“ odvětil myslivecký. A Káča to bez rozmýšlení udělala. V tu chvíli se pán proměnil v čerta a letěl s Káčou na zádech rovnou k peklu. Tam zatloukl na pekelnou bránu. Čerti mu přišli otevřít, a když viděli, jak je kamarád zmožený, chtěli mu Káču ze zad sundat. Ale ta se svého čerta držela jako klíště a za nic se nechtěla pustit. Tak musel jít čert s Káčou před Lucipera.

„Koho si to neseš?“ zeptal se pekelný kníže.

A čert vyprávěl, jak přišel ke Káče a že ji chtěl jenom trochu postrašit a peklo ukázat, ale že se nenadál, jak to dopadne.

„Jsi hlupák. Než si s někým začneš, máš vědět, co si myslí a jaké má úmysly. Teď se mi klid z očí a hled se toho břemene zbavit,“ poroučel Luciper.

Mrzutě se štrachal čert s pannou Kačenkou z pekla na svět. Sliboval hory doly, jen aby se ho pustila, leč marně. Lál jí a vyhrožoval, ale ani to nepomohlo. Utrmácený přišel na jednu louku, kde mladý ovčák pásal ovce. Velký kožík mu sahal až na paty. Čert vzal na sebe opět lidskou podobu a namířil k ovčákovi.

(94)

ČERT A KÁČA - scénář

1. Všechny děti jsou zákulisí (za paravánem)

zazvoním 3x zvonečkem, potom se ozývají zvuky pekla s gradací – blll, blll, blll

2. Stále za paravánem

Čerti: Čerti, čerti rohatí kožich mají na paty. (ticho)

3. Temné zvuky klavíru – čerti vylétají z pekla po bouchnutí tamburíny zůstávají stát jako sochy

4. Říkadlo – čerti na místě! (pohyb na místě)

Nikomu tak dobře není,	(radostné poskočení)
jako je nám v pekle!	(čerti ukáží na sebe – hrudník)
Dříví nikdy nekupujem,	(hlavou ne ne ne ne ne)
sedíme si v pekle.	(sed na bobek)

V pekle, teple, v pekle, teple! (říkají zpěvně –mnou si na bobku rukama, jako když mají před sebou plamínek)

5. Hlasy děvčat ze zákulisí

Káči: Jak vypadá čert?

6. Naštvaní čerti

Čerti: Cože? (stoupnou si)

Říkadlo: (obměna „Hlava, ramena....“)

Rohy, kožich, kopyto , ocas, kopyto , ocas,
rohy, kožich, kopyto, ocas – brada, jazyk, uši, nos. (říkadlo na místě s ukazováním)

Napadla mě varianta, že se rozdělí na 2 poloviny a jedna ukazuje části těla a druhá říká a pak si to vymění.

7. Čerti : Tak takhle vypadá čert!
(nový nápad)

8. Káči: Jůůůůůůů, chichichi. (ze zákulisí)

9. Vybíhá ze zákulisí Káča (Nikola) – zastaví se a volá.

Káča: Na světě je Káča, co se chce vdát. (přeběhne na druhou stranu a volá)

Káča: A nemá ženicha .

10. Čerti

Čerti spiklenecky jdou k sobě na stranu do chumlu a říkají si.

Čerti: Káča se chce vdát! A je chudák na ocet? BLLL, blllll.
Káčo, Káčo, Kačenko – nápadník tě u muziky čeká.

11. Přicházejí postupně Káči

1. jde Nikča: Já jsem Káča!

další 2: Já jsem Káča. (Až vyjdou všechny Káči)

12. Dialog Káč

Káči: Ty jsi Káča?
Já jsem Káča!
My jsme všechny Káči!

13. Píseň

Káči zpívají a drží sukně: Byla jedna Káča, co se chtěla vdát,

Čerti: Čert to na ní viděl, šel s ní tancovat. (rychle se chytanou za obě ruce – **točí se dokola**)

Na krk mu skočila, dokola s ním točila, na krk mu skočila dokola s ním točila.

(obejmou se, ruce dopředu – houpání)

Čert se jí moc líbil, že byl rohatý,

(kluci u dělají dřep, alá princ – Káči obchází)

že měl v pekle teplo a byl bohatý, že měl v pekle teplo a byl bohatý.

14. Všichni

Čert s ní letěl do pekla,

Káča se však nelekla.

Káča: „I vy jedna chásko lína,
všude je tu prach a špína.
Hybaj, hybaj do práce,
se mnou není legrace.“

15. Káči

Co dál bylo? To už víme,
my se čerta nebojíme.

Jenom křiknem:“ Káča je tu!

A čert zmizí v cukuletu.

Píseň (melodie Kalamajka)

1. Sláva svatba mik, mik, mik,
oženil se náš čertík,
vzal si ženu Kačenku,
mám s ní těžkou chvílenku.
2. Hopsa hejsa tralala,
Kačenka se vdávala.
Svatba byla veliká,
čerta v pekle popadla.

KOLEDY

1. Nesem vám noviny
2. Stojí vrba
3. Půjdem spolu do Betléma
4. Štědrej večer