

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**VYUŽITÍ DĚTSKÉ LITERATURY JAKO VÝCHODISKA
PRO DRAMATICKO – VÝCHOVNÝ PROCES
V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

**USING CHILDREN'S LITERATURE AS A BASIS
FOR THE DRAMATIC AND EDUCATIONAL PROCESS
IN NURSERY SCHOOLS**

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radmila Svobodová

Autor diplomové práce: Ivana Kalistová

Studijní obor: Předškolní pedagogika

Forma studia: Kombinovaná

Diplomová práce dokončena: listopad, 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím odborné literatury uvedené v seznamu.

Datum

Podpis

PODĚKOVÁNÍ

V první řadě bych chtěla vyjádřit své poděkování dětem z mateřské školy v Konstantinových Lázních, o nichž v podstatě tato práce je a s jejichž pomocí i vznikla. Dále děkuji své vedoucí diplomové práce Mgr. Radmile Svobodové nejen za její odborné vedení, ale i za vstřícnost, ochotu a spolupráci. Poděkování samozřejmě patří i kolegyním ze zmíněné mateřské školy a mojí rodině za trpělivost, podporu a povzbuzování.

MOTTO:

„Vytyčujeme-li mezilidské vztahy, respektive začleněnost jako jednu ze složek pohledu na osobnost, pak máme na mysli, že se tyto vztahy promítají do důležitých charakteristik jedince; že se podmiňují jeho vlastnosti a postoje, jednání a životní cíle, dokonce i pohled na sebe sama“.

(Helus, Z. 2004, 2009, s. 153)

KLÍČOVÁ SLOVA

Mateřská škola, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, osobnost předškolního dítěte, osobnostní a sociální rozvoj, dramatická výchova, dramatická hra, dětská literatura, literární text, pohádka, tematický celek, klíčové kompetence, vzdělávací témata

ANOTACE

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání představuje legislativní, kurikulární dokument, stanovující základní požadavky na vzdělávání uskutečňované ve státních mateřských školách. Pro pedagogy jsou závazné vzdělávací cíle a podmínky. Způsob, jakým mohou být cíle naplňovány a podmínky vytvářeny, je však plně v kompetenci každé mateřské školy.

Tato diplomová práce mapuje jednu z možných cest vzdělávání předškolních dětí – cestu dramatické výchovy. Dramatická výchova je zde prezentována nejen jako vzdělávací metoda, ale i jako styl pedagogické práce respektující individualitu a svébytnost dítěte se záměrem rozvíjet jeho potenciality a snahou vybavit jej potřebnými sociálními dovednostmi.

Praktická část diplomové práce nabízí vhled do autentického dramaticko-výchovného procesu v jednotřídní mateřské škole zkoumající a prověřující témata z lidského života. Během něho dochází prostřednictvím dramatických činností, vycházejících z témat literárního textu, k plnohodnotnému osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dětské osobnosti.

KEY WORDS

nursery school, The Framework Education Programme for Preschool Education (FEP PE), personality of a preschool child, personal and social development, dramatic education, dramatic play, children's literature, literary text, fairy tale, thematic unit, key competences, educational topics

ANNOTATION

The Framework Education Programme for Preschool Education is a legislative curriculum document which establishes the basic requirements for the state preschool education. The educational objectives and requirements are binding for the teachers. However, the way in which those objectives and requirements are met, is fully in the hands of each nursery school.

This diploma thesis illustrates one of the possible ways of educating preschool children, namely the dramatic education. The dramatic education is presented here not only as an educational method but also as a style of pedagogical work. This particular style respects individuality and originality of each child with the intention of developing his/her potentials and with the effort to equip the child with necessary social skills.

The practical part of the diploma thesis offers insight into the authentic dramatic and educational process which explores topics of human life. During this process, each child goes through a full-fledged personal and social development by means of dramatic activities, which are based on topics of literary text.

OBSAH

OBSAH	7
ÚVOD.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO PROSTOR PRO OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ VÝCHOVU.....	12
1.1 Předškolní vzdělávání v pojetí Rámcového vzdělávacího programu	12
1.2 Charakteristika osobnosti dítěte předškolního věku	17
1.3 Mateřská škola a její podmínky pro osobnostně-sociální rozvoj dítěte.....	21
1.3.1 Vztahové podmínky jako předpoklad pro aplikaci dramatické výchovy ..	24
2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PRINCIP V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	26
2.1 Vymezení pojmu dramatická výchova v souvislosti s jejím využitím ve vzdělávacím programu mateřské školy	26
2.2 Propojenost principů dramatické výchovy s principy RVP PV.....	29
2.3 Elementární dramatická hra v mateřské škole	30
2.4 Metody a techniky dramatické výchovy uplatňované při práci s předškolními dětmi	32
3 DĚTSKÁ LITERATURA JAKO ZDROJ TÉMAT PRO DRAMATICKO-VÝCHOVNÝ PROCES V MATEŘSKÉ ŠKOLE	37
3.1 Vliv dětské literatury na osobnostní rozvoj předškolního dítěte	37
3.2 Pohádka a její místo v dramaticko-výchovném procesu mateřské školy	39
3.3 Vymezení pojmu téma.....	41
3.4 Možnosti využití literární předlohy pro účel strukturované dramatické hry	42
II. PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 CÍLE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY	45
5 LITERÁRNÍ ROZBOR VYBRANÉHO TITULU Z DĚTSKÉ LITERARURY Z HLEDISKA MOŽNOSTÍ DRAMATICKO-VÝCHOVNÉHO PROCESU V MATEŘSKÉ ŠKOLE	46
5.1 Tématická složka	46
5.2 Kompoziční složka	47

5.3	Jazyková složka	49
6	PŘÍPRAVA KONKRÉTNÍHO TEMATICKÉHO CELKU VYCHÁZEJÍCÍHO Z LITERÁRNÍ PŘEDLOHY	50
6.1	Východiska a charakteristika tematického celku.....	50
6.2	Formulace témat	51
6.3	Formulace dramaticko-pedagogických cílů tematického celku.....	52
6.4	Metody a techniky dramatické výchovy využití v tomto tematickém celku	54
7	REALIZACE TEMATICKÉHO CELKU PROSTŘEDNICTVÍM DRAMATICKO-VÝCHOVNÉHO PROCESU VČETNĚ PRŮBĚŽNÉ PEAGOGICKÉ REFLEXE	55
7.1	Stručná charakteristika dětské skupiny.....	55
7.2	První tematická část: „Podzimní ladění aneb Jak to venku vypadá, když vládne podzim“	55
7.2.1	Pedagogická reflexe	61
7.3	Druhá tematická část: „Jak starouškům do domečku na kopečku přibyl míček Flíček“	64
7.3.1	Pedagogická reflexe	72
7.4	Třetí tematická část: „Jak a proč míčka Flíčka unesl drak Mrak“	75
7.4.1	Pedagogická reflexe	82
7.5	Čtvrtá tematická část: „Jak starouškové míčka Flíčka hledali a vysvobodili“	86
7.5.1	Pedagogická reflexe	94
8	VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	100
	ZÁVĚR	102
	POUŽITÁ LITERATURA.....	104
	PŘÍLOHY	107

ÚVOD

Téma mé diplomové práce jsem si zvolila na základě svých profesních zkušeností. Vzešlo z dlouhodobějšího hledání optimálního modelu práce v mateřské škole a snahy zakotvit v systému dramatické výchovy.

Po roce 1990 jsem se zařadila mezi většinu učitelek českých mateřských škol, které využily možnosti uvolnění striktního režimu dne, upustily od doslova školského vyučování ve smyslu předávání hotových poznatků a od dirigující výchovy postavené na vnější kázni. Smyslem docházky dětí do mateřské školy už nebyla příprava na základní školu s důrazem na kvantitu a výkon, ale snaha o vytvoření prostředí a podmínek pro duševní, tělesnou a sociální pohodu.

Od poloviny devadesátých let se začalo v mateřských školách více hovořit o nutnosti uspokojování individuálních potřeb a zájmů dítěte a také o tom, že s procesem sebeuvědomování probíhá i složitý vývoj neuropsychických struktur osobnosti. Tento vývoj je pak ukazatelem toho, *co, kdy, jak a v jaké míře* je dítě schopno z vlastního vnitřního života a okolního světa přijmout a zpracovat.

Já osobně jsem vždy využila každé možnosti a příležitosti ke svému sebevzdělávání a tak se do mého povědomí dostávaly zajímavé informace o poznacích z vědních oborů pedagogiky a psychologie. Utvrdily mě v poznání, že pokud chci skutečně respektovat individualitu dítěte a jeho spontánní aktivitu v sociálním kontextu s vrstevnickou skupinou, musím začít u sebe a najít takový model svého působení, který toto umožní.

Ve své praxi učitelky mateřské školy jsem se příliš netrápila tím, že dítě něco nevědělo, že neumělo. Věděla jsem, že ke kognitivnímu poznávání bude mít příležitost kdykoliv ve svém budoucím životě. Mnohem víc mě znepokojovala neohleduplnost, agrese, lhostejnost a netolerantnost dětí k sobě navzájem. Děti, které často přicházely do mateřské školy z prostředí rodin, kde chyběla pravidla i přehledné mantinely v chování. Mateřská škola pak byla mnohdy jediným místem, jež poskytovalo příležitost k osvojení prosociálních vlastností, postojů a strategií potřebných pro pospolitý život.

Cítila jsem, že každá promarněná příležitost k rozvíjení pozitivního chování nejen k ostatním, ale i k sobě samým, je nenávratně pryč. Pochopila jsem, že mateřská škola je

o vztazích a že smysl předškolního vzdělávání spočívá ve vytvoření podmínek pro osobnostní a sociální rozvíjení dítěte - dítě musí poznávat samo sebe, vyznat se v sobě, aby mohlo poznávat a vyznat se v ostatních dětech. Jinými slovy - mateřská škola by měla dětem pomáhat odhalovat své schopnosti a možnosti, vyznat se ve svých emocích, pojmenovat je a ať už jsou jakéhokoliv charakteru, nepotlačovat je, ale přispívat k jejich kultivaci. V mateřské škole by se prvořadě měly děti naučit žít ve vrstevnické skupině, ve společenství lidí, jehož atmosféra je vytvářena společně nastavenými pravidly, jejich dodržováním, důvěrou, vzájemnou spoluprací, schopností naslouchat si, vnímat se navzájem a to s ohledem a s respektem.

Naplnění mých představ o způsobu práce s dětmi mi umožnilo setkání s dramatickou výchovou a o něco později také s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) vymezujícím hlavní podmínky pro vzdělávání předškolních dětí ve státních mateřských školách. Po absolvování několika vzdělávacích seminářů zaměřených na proškolení k zavádění RVP PV do praxe a po postupném pronikání do podstaty dramatické výchovy jsem dospěla k názoru, že jsem konečně našla způsob pedagogické práce, s nímž se mohu ztotožnit, který mohu vnitřně přijmout a hlavně, který bude prospěšný pro „moje školkové“ děti.

Mé vnitřní přesvědčení o správné volbě dramatické výchovy, coby výchovně-vzdělávací metodě uplatňované v mateřské škole, posílila především konfrontace jejích principů s principy RVP PV. Shledala jsem, že se v mnohém shodují. Mají společná vzdělávací východiska pramenící v reformní a pragmatické pedagogice, téměř totožné vzdělávací záměry a cíle. Preferují tzv. prožitkové a činnostní učení jako učení celostní, pro děti přirozené a efektivní. Učení, jenž vychází ze zákonitostí vývoje a zrání dětských mozkových struktur, z jejich fyziologických, psychických a sociálních potřeb.

Další významný společný bod dramatické výchovy a požadavků RVP PV na předškolní vzdělávání, upevňující moje přesvědčení o dobré volbě, jsem spatřila v aktivním, tvořivém zkoumání a prověřování vzdělávacích témat vycházejících bezprostředně ze života dětí. Jejich prostřednictvím si děti rozvíjejí nejen intelektuální složku své osobnosti, ale především si osvojují morální hodnoty, vytvářejí si vlastní postoje, konfrontují je s postoji ostatních dětí a to vše skrze vlastní prožitek.

S odkazem na odbornou literaturu a vlastní praktickou zkušenost se tedy pokusím v níže uvedeném textu teoretické a praktické části ukázat, že dramatická výchova má v prostředí mateřské školy, respektive v jejím edukačním procesu, své místo.

Na úvod této diplomové práce zbývá nastínit její podstatu, čili souvislost dramatické výchovy a dětské literatury.

Praktikovat dramatickou výchovu v mateřské škole znamená z velké části pracovat s dětskou literaturou. Pro předškolní věk je nejvhodnějším literárním žánrem pohádka. A právě v pohádce nalézám přitažlivá témata, jenž dětem poskytují příležitost zažít a pochopit určité životní situace. Situace fiktivní, ale mnohdy vycházející z reálného života. Pohádkové příběhy totiž přímo vybízejí k hledání paralely dětského (lidského) života a života pohádkového, fantazijního - dětem srozumitelného. Tím umožňují dítěti nenásilně a přirozeně hodnotit své vlastní zážitky, zkušenosti, charakterové vlastnosti, chování a jednání a porovnávat je s druhými.

Z výše uvedeného se odvíjí hlavní cíl této diplomové práce. Spočívá v prozkoumání a zdokumentování možnosti využití konkrétního titulu z dětské literatury jako východiska pro dramaticko-výchovný proces v mateřské škole, a to v souladu s RVP PV.

Jádro praktické části diplomové práce tvoří záznam realizace integrovaného tematického celku, včetně pedagogické reflexe. Demonstruje, jak na základě témat vycházejících z literárního textu a činností z nich vyplývajících (soustředěných do integrovaného tematického celku), lze rozvíjet dětskou osobnost - získávání klíčových kompetencí a vytváření žádoucích prosociálních vztahů v dětské skupině.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO PROSTOR PRO OSOBNOSTNĚ-SOCIÁLNÍ VÝCHOVU

„...mateřská škola je zařízení pro děti a děti by si ji vymyslely, i kdyby v dnešní podobě neexistovala“ (Matějček, Z. 1996, s. 47)

Pokud se mám v této diplomové práci zabývat dramaticko-výchovně-vzdělávacím procesem v mateřské škole, považuji za důležité vymezit klíčové pojmy a jejich souvislosti, které tento proces podmiňují a ovlivňují. V této kapitole se tedy pokusím pojmenovat významné faktory, které rozhodují o kvalitě a charakteru tohoto procesu. Patří mezi ně bezpochyby prostředí mateřské školy vytvářené mnoha různorodými podmínkami, např. legislativními, materiálními, organizačními nebo ekonomickými, ale za rozhodující považuji (a to pro jakýkoliv vzdělávací proces) podmínky související se vztahy. Jejich úroveň je dána těmi, kdo je vytváří – zejména osobností pedagoga a osobností dítěte předškolního věku.

1.1 Předškolní vzdělávání v pojetí Rámcového vzdělávacího programu

Školský zákon č.561/2004 Sb. vymezil předškolní vzdělávání jako právoplatnou a legitimní součást našeho vzdělávacího systému. Přírozeným prostorem pro uskutečňování vzdělávání té nejmladší části dětské populace, je bezpochyby mateřská škola. V závislosti na celospolečenském vývoji prošla ve své existenci změnami nejrůznějších kvalit. Jedním z pozitivních výsledků těchto změn a to vzhledem k situaci „předlistopadového“ školství, je i bezesporu svobodná volba každé jednotlivé mateřské školy, jakým směrem se bude ve vzdělávání svěřených dětí ubírat, k jakému alternativnímu programu se přihlásit (například Zdravá mateřská škola, Začít spolu, Waldorfská pedagogika nebo pedagogický systém Marie Montessori), či zda si vytvoří svůj vlastní originální. A na každé mateřské škole závisí, jaké vzdělávací metody a

prostředky využije. Převážná většina současných mateřinek přijala za „svůj“ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, jenž je součástí nové vzdělávací koncepce českého školství. Je dokladem všeobecného uznání předškolního vzdělávání jako součásti celoživotního vzdělávání a dokladem toho, že státní mateřské školy jsou ve společnosti vnímány jako vzdělávací instituce. Jako zákonná norma vymezuje RVP PV cíle (rámcové - směřované k učitelce a specifické - rozvíjející dítě), obsah, podmínky a klíčové kompetence, charakterizované jako jakési konečné výstupy (dovednosti, schopnosti a vědomosti), ke kterým by veškeré vzdělávání ve státní mateřské škole mělo směřovat.

Specifické cíle jsou v RVP PV zformulovány do pěti vzdělávacích oblastí, které *„jsou odvozeny od interakčních oblastí rozlišovaných na základě vztahů, které si dítě vytváří k sobě samému, k druhým lidem i okolnímu světu...“* (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 13) a rozvíjí tak dětskou osobnost celostně (po stránce biologické, psychické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální). O tom, jakým způsobem budou naplňovány stanovené cíle v pěti vzdělávacích oblastech, jakým způsobem bude naplněn obsah a jakým způsobem budou vytvářeny předepsané vzdělávací podmínky, pak rozhoduje autonomie každé jednotlivé mateřské školy, tvořena zejména profesními i lidskými vlastnostmi předškolních pedagogů. Rámcový vzdělávací program tedy vymezuje základní mantinely, které musí být respektovány a které jsou vodítkem pro vypracování Školního vzdělávacího programu, vycházejícího z konkrétních, specifických podmínek školy.

Tato povinnost klade větší nároky na odborné kompetence předškolního pedagoga - umět si podmínky pojmenovat, analyzovat a evaluovat a následně stanovit priority ve vzdělávání. Umět si odpovědět na otázku, co považují pro konkrétní dítě, pro konkrétní dětskou skupinu ve vzdělávacím procesu za nejdůležitější, jakými kompetencemi je chci vybavit, co chci, aby uměly a jak toho dosáhnout.

Dnešní předškolní pedagog má skutečně značnou svobodu ve svém profesním konání. Za své svobodné rozhodování však nese i zodpovědnost. Troufnu si tvrdit, že každá učitelka/učitel, která(ý) chce vychovávat a vzdělávat malého předškoláka ve státní mateřské škole, se však musí ztotožnit s filozofií RVP PV, která se v mnohém vrací k myšlenkám reformní pragmatické pedagogiky a která je založena na humanistických a demokratických principech osobnostně orientované výchovy. V praxi to znamená slovy

doc. Opravilové „...*chápat dítě jako jedinečnou, neopakovatelnou osobnost, která má již v tomto věku právo být sama sebou, a právě taková má být akceptována...*“ (Opravilová, E., Gebhartová, V. 2003, s.150).

Na takovémto přístupu k dítěti jsou postaveny pilíře RVP PV, které jasně a srozumitelně říkají:

- Nejdůležitější je to, co dítě prožívá, co dělá a jak se cítí a proto ve středu veškerého vzdělávacího úsilí stojí každé jednotlivé dítě se svými možnostmi, potřebami a zájmy.
- Vrchol seberealizace předškolního dítěte spočívá ve volné hře. Jádrem vzdělávání neleží v řízené činnosti, ale ve všem, co se v mateřské škole děje.
- Vzdělávání je pro dítě činností přirozenou, pro pedagoga záměrnou.
- Nejefektivnější vzdělávání pro předškolní dítě je tzv. prožitkové učení jako kompromis mezi spontánním učením vycházejícím z jeho vnitřního puzení a učením systematickým, které dítěti nabízí pedagog.
- Dítě si odnáší do dalšího života místo splněných úkolů základy celoživotních kompetencí – schopností a dovedností, kterých je nejen vlastníkem, ale i uživatelem.

Z předchozího vyplývá, že cílem současného předškolního vzdělávání je podporovat komplexní rozvoj osobnosti dítěte v souladu s jeho individuálními zvláštnostmi – s jeho potřebami, možnostmi a předpoklady a to tak, „...*aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na něho běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 8, 9).

Takto pojatý záměr předškolního vzdělávání v RVP PV velmi oceňuji, protože v současné době zaznamenávám na akademické půdě častý názor, že smyslem předškolního vzdělávání není příprava na budoucí život, protože dítě už svůj vlastní život žije. Proto je důležité, co dítě prožívá „právě teď a právě tady“. Domnívám se, že s tímto názorem lze souhlasit jen částečně. Ano, dítě jistě žije přítomností vzhledem ke svému stupni psychického vývoje, ale právě proto bychom měli mít na paměti, že to,

co dítě prožije, co se naučí a s jakou hodnotou se potká v tomto věku, se promítne do jeho budoucího života. Kvalita dětství ovlivní kvalitu dospělého života, „...*neboť poznatky lékařů, psychologů a pedagogů dokazují, že většina toho, co dítě prožije v prvních letech života a co z podnětů okolního prostředí přijme, je trvalá a že rané zkušenosti, které dítě získá svým životem v rodinném i mimorodinném prostředí, se v jeho životě – třeba i daleko později – zhodnotí a najdou své uplatnění*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 6). Pro předškolní pedagogy jako nositele předškolního vzdělávání je tedy nutné, aby respektovali specifické i individuální zvláštnosti předškolního dítěte, aby vycházeli z jeho fyziologických, psychických, emocionálních i sociálních potřeb a aby vytvářeli bezpečné, důvěrné, vstřícné a podnětné vzdělávací prostředí.

Výše uvedené pilíře RVP PV jsou protipólem toho, co charakterizovalo vzdělávání v době před rokem 1990. Jednotné osnovy stavěly na první místo striktní disciplínu, pasivní učení a tupý dril. Důraz byl kladen na výkon a výsledný produkt, pedagogické úsilí bylo zaměřeno na kolektivní výchovu bez nároku na tvořivost a originalitu myšlení, o respektování individuality se nedalo vůbec hovořit. Cíl předškolního vzdělávání směřoval sice formálně k harmonicky rozvinuté osobnosti, ale více než o rozvíjení jejích přirozených potencialit šlo o přípravu na základní školu v duchu oddanosti komunistické ideologii. Kolektivní výchova byla založena na rovnostářství, jakoby neplatilo, že „...*každý z nás je něčím originální a jedinečný. Nenajdeme dva stejné lidi. Každý člověk je svébytnou osobností s jedinečnými fyzickými a psychickými znaky. V souvislosti s životem v mateřské škole a s předškolním vzděláváním pak každé dítě má právo být jiné, při své jedinečnosti a odlišnosti potřebuje být akceptováno, potřebuje bezpečné a vstřícné zázemí a jistotu, že je normální, že jsme každý jiný...*“ (Švejdrová, H. 2001, s. 5).

Pilíře RVP PV jsou důkazem toho, že dnešní pojetí předškolního vzdělávání využívá mnoho dobrého z tradiční předškolní pedagogiky tak, jak se u nás vyvíjela v meziválečném období minulého století. V kombinaci s uplatněním nejnovějších poznatků z vědních oborů, zejména pedagogiky, psychologie, pediatrie a biologie, pak vytváří prostor pro vzdělávání respektující vývojové etapy a zákonitosti, kterými předškolní dítě prochází.

Osobně považuji za velmi významné a důležité, že se v souvislosti se zaváděním RVP PV do praxe dostaly do povědomí předškolních pedagogů poznatky z neurologie a neurofyzologie o tom, jak se vyvíjí mozek malého předškoláka a kdy a za jakých podmínek dochází k aktivizaci jeho jednotlivých částí. Dnes už je známo, že v předškolním věku probíhá nejintenzivnější vývoj všech mozkových struktur. Nervové buňky jsou v tomto věku mladé, plastické a vnímavé a proto se toto období považuje za „rozhodující období, kdy schopnost učit se je na nejvyšším stupni pohotovosti“ (Brerley, J. 1994, s. 37). Tyto poznatky umožňují pedagogovi jednak stimulovat mozek k aktivizaci prostřednictvím vhodného různorodého, podnětného prostředí a jednak předcházet vzniku nesouladu mezi požadavky kladené na dítě a jeho vývojovými možnostmi.

Ze zákonitostí vývoje a zrání mozkových struktur pak byla v současném pojetí předškolního vzdělávání objasněna a pojmenována potřeba nejpřirozenější činnosti pro dítě – volná hra a definováno nejefektivnější učení – již výše zmíněné učení prožitkové. Podstatou těchto dvou procesů je, že předškolní dítě se učí na základě svého emočního a smyslového prožitku, prostřednictvím vlastní zkušenosti, svým aktivním jednáním a na základě bezprostřední interakce s okolním světem.

Domnívám se, že prožitkové učení je blízké Piagetově teorii způsobu rozvoje poznávání dítěte prostřednictvím akomodace a asimilace. Zajišťuje rovnováhu mezi tím, co chce dítě poznat z vlastní vnitřní potřeby (asimilace) a tím, co mu nabízí a předkládá pedagog (akomodace) (Kotátková, S. 2005). A pokud jsem se zmínila o vlivu reformní pragmatiké pedagogiky na současné předškolní vzdělávání, měla jsem na mysli především Deweyův pedagogický princip, že mimo zkoumání není poznání nebo-li „*to know by doing*“ (poznávat činností) (Singule, F. 1991, s. 28). V praxi to znamená nepředkládat dětem hotové poznatky a úplné informace, ale umožnit dítěti vlastním aktivním jednáním odhalovat tajemství a zákonitosti okolního světa.

Tento pedagogicko-vzdělávací princip platí pro předškolní věk dvojnásob a kryje se s požadavkem RVP PV, totiž, umožnit dítěti explorativní a praktickou činnost jako nejpřirozenější způsob dětského poznávání - zkoumat, experimentovat, objevovat, tvořit, uplatňovat nápady a vlastní plány, nejlépe se zapojením všech smyslů, protože „...*co projde tělem, vstoupí do vědomí a uloží se do paměti*“ (kráceno, Švejdová, H. 2001, s. 14).

V této souvislosti považuji za spravedlivé zmínit se o tom, že pedagogický princip činnosti, vycházející z dětské přirozenosti, už byl významnou součástí pedagogického systému J. A. Komenského. Je obsažen v úvodní větě sedmé kapitoly Informatoria – „*Děti vždy rády dělají něco: protože krev mladá tiše státi nemůže*“ (Uhlířová, J. 2003, s. 18).

Vzhledem k tomu, že se vstupem do mateřské školy se dítě rozvíjí vždy a jedině v kontextu s jinými dětmi, vedle prožitkového učení klade RVP PV důraz i na tzv. sociální a kooperativní učení. Umožňuje dítěti získávat zkušenosti a kultivovat dovednosti důležité pro život ve vrstevnické skupině i pro interakci s dospělými lidmi. Souhrnně jsou označovány jako prosociální a jejich přítomnost nebo nepřítomnost ovlivňuje začlenění jedince - a v budoucnu vždycky už bude - do jakéhokoliv lidského společenství. Vzdělávání v mateřské škole se tak stává přirozeným prostředím, kde se prostřednictvím vztahů rozvíjí sociální citlivost, tolerance, respekt, přizpůsobivost, solidarita, kooperace, kamarádství, přátelství, ale i empatie, obětavost, soucit nebo smysl pro spravedlnost.

Jak už jsem se v této kapitole zmínila, dnes se můžeme my, kantoři, svobodně rozhodovat při volbě metod a prostředků, jak naplňovat cíle současného předškolního vzdělávání. Po několika vyzkoušených cestách jsem dospěla k názoru, že nejpřirozenější cestou (i když ne nejlehčí a jedinou správnou), jak naplňovat cíle současného předškolního vzdělávání, je cesta dramatické výchovy.

1.2 Charakteristika osobnosti dítěte předškolního věku

„Je spravedlivé zacházet s odlišnými jedinci odlišně, pokud se s každým zachází tím nejlepším způsobem“ (Brierley, J. 1996, s. 103).

Orientace v RVP PV je jedním z předpokladů vykonávání profese předškolního pedagoga. K profesní vybavenosti by ale mělo patřit i vědomí, že podmínka úspěšného vzdělávání předškolního dítěte spočívá ve znalosti jeho vývojových specifíků. Pokud učitelka zná obecné zákonitosti vývoje osobnosti, snadno rozpozná mezi dětmi individuální odlišnosti a rozdíly. Na základě tohoto poznání potom může cíleně a efektivně plánovat pedagogické cíle, může ale také adekvátně reagovat na podněty

přicházející právě od dítěte. Bez akceptování vývojových zvláštností dítěte lze jen těžko postavit jakýkoliv kvalitní výchovně-vzdělávací program a už vůbec ne zvolit vhodné vzdělávací metody a prostředky.

Během vzájemné interakce mezi dítětem a učitelkou je třeba vycházet ze skutečnosti, že osobnost dítěte tvoří organizovaný harmonický celek. Integrita neboli celistvost osobnosti je charakterizována v odborné literatuře jako jednota biologických, psychologických a sociálních struktur a funkcí (např.: Hartl, Hartlová 2004). A stejně tak, jako osobnost dítěte je tvořena jakousi organickou jednotou, tak i vzdělávání v mateřské škole nabízí poznávání celistvé, nerozdělené do výchovných složek (jak tomu bylo dříve), poněvadž: „... dítě jej vnímá celistvě a celistvě na něj reaguje“ (Švejdrová, H. 2001, s. 19).

Profesor Helus (2004, 2009) vymezuje pojem osobnost také ještě jako subjektivního člověka, jednající bytost, jež je zdrojem akce, tvůrce a iniciátora a jako člověka, který se liší svou jedinečností a sebevyjádřením od druhých lidí. Říká, že „*Psychologický pohled na člověka jako osobnost je orientován na určité oblasti či stránky, vyjadřující jeho individualitu. Když je známe, můžeme mu více porozumět, dokážeme lépe předvídat, jak se zachová, víme, jak jej respektovat a adresně na něho působit*“ (Helus, Z. 2004, 2009, s. 104).

V tuto chvíli je nasnadě otázka: Jaké je tedy vlastně předškolní dítě? Jaké chování a jednání je pro dětskou osobnost charakteristické? Co ji ovlivňuje a vytváří? Bylo by až příliš jednoduché a strohé odpovědět: předškolní dítě je hravé, zvědavé, vynalézavé, neposedné, učenlivé, tvořivé, roztomilé.

Poznatky z neurologie a psychologie (např. Matějček, Brierly, Piaget, Erikson, Vágnerová, Millarová) dokazují, že se období mezi třetím a šestým rokem především vyznačuje značnou intenzitou vývoje osobnosti. Veškerý vývoj závisí na zrání centrální nervové soustavy a na nerovnoměrném dozrávání mozkových hemisfér. V předškolním věku je zralejší pravá mozková hemisféra, která je považována za emotivní, intuitivní a iracionální. Řídí například smyslové vnímání, vnímání prostoru, rytmu, emoce, nálady a také vnímání dramatického umění.

Verbální a racionální levá hemisféra dozrává teprve mezi pátým a sedmým rokem, kdy výrazně dochází ke spolupráci obou hemisfér. Děti tří, čtyř, pěti a šestileté se od sebe

tedy vývojově liší, jednotlivé děti od sebe odlišuje i jejich temperament a genetická výbava. Obecně lze však pojmenovat pro předškolní věk tyto základní znaky:

- Dominantní postavení ve struktuře psychiky zaujímají emoce, které převládají nad kognitivní inteligencí. Intenzivní citové prožitky rozhodují o tom, jak dítě vnímá, co si zapamatuje, na co se soustředí, co dělá, jak se chová a jedná. Charakteristická je citlivost v prožívání úspěchů a neúspěchů, výrazná je sugestibilita, což znamená, že dítě přijímá za pravdivé a dobré to, co mu předloží jeho nejbližší lidé. Prožívané emoce ovlivňují i proces sebepojetí. Do značné míry je určováno tím, jakou zpětnou vazbu mu v jeho hodnocení poskytne jeho blízké okolí (Mertin, V., Gillernová, I., 2003).
- Myšlení předškolních dětí je názorné, konkrétní, bez schopnosti zobecnění a respektování logiky, je vázáno na konkrétní činnosti a aktivitu dítěte. Stejně jako pro vnímání, tak i pro myšlení je charakteristická synkretičnost. Znamená to, že dítě vnímá předmět a svět jako celek. Detaily, vztahy a souvislosti na různé úrovni - mezi objekty, symboly a pojmy začíná rozeznávat a chápat až na konci vývojového období (Vágnerová, 2005) a to v souvislosti s dozráváním levé mozkové hemisféry. Do té doby pomáhají dítěti objasňovat obtížně přijatelnou nebo pochopitelnou realitu bohatě rozvinuté fantazijní představy doplňované smyšlenkami, tzv. dětskou konfabulací.
- Typickým znakem osobnosti předškolního dítěte je jeho chápání sebe sama jako „střed světa“, což se projevuje hodnocením situací ze subjektivního pohledu. Dětský egocentrismus je ale stadium kognitivního vývoje, platí především pro dítě mladšího předškolního věku a nelze jej zaměňovat za egoismus (Hartl, Hartlová, 2004). V rodící se osobnosti předškoláka se však objevují od čtyř let i první náznaky empatického chování (schopnost decentrace) spojeného s rostoucí potřebou citového vztahu k hrovému partnerovi a potřebou sociálního kontaktu s vrstevníky. Znamená to, že dítě je schopno za určitých předpokladů (společné sdílení her, vzájemná komunikace v dětské skupině a citlivé vedení ze strany dospělého) vcítit se do pocitů a jednání druhého dítěte, emočně se ztotožnit s jeho prožíváním a vidět různé situace nejen ze svého pohledu (Bruceová, 1996).

- U předškoláka se projevuje enormní potřeba pohybu, jehož prostřednictvím ovládá dítě nejen sebe, ale i svět kolem sebe. „*Pohyb je prostředkem, jak vyjádřit sebe sama a komunikovat s ostatními. Je také prostředkem získávání sebevědomí, hodnocení sebe samého, vzájemného srovnávání, pomáhání si, soupeření a spolupráce*“ (Dvořáková, H. 2002, s. 13). Spolu s přirozeným pohybem v procesu poznávání sebe sama a okolního světa převažuje nad kognitivním poznáváním poznávání smyslové. „*Není v našem vědomí, co neprošlo našimi smysly. To vyslovil anglický filozof a osvícenecký racionalista John Locke*“ (Kořátková, S. 2008, s. 21). Předškolní dítě objevuje svět kolem sebe všemi smysly - jsou pro dítě základním zdrojem poznání.
- Předškolní věk bývá často nazýván „věkem hry“, „magickým věkem“, nebo „kouzelným věkem“. Zcela nepochybně jsou tato označení zobecněním toho, čemu se předškolní dítě nejvíce věnuje, co ho nejvíce zajímá a jak chápe svět kolem sebe. V předškolním věku vrcholí podle Piageta tzv. hravé předstírání a symbolická hra vyznačující se fantazijním přetvářením skutečnosti. Dominuje hra „na někoho, na něco“, vymyšlení si „jako“ a děláni „jakoby“ (Millarová, 1978).
- Na závěr této stručné charakteristiky osobnosti předškolního dítěte nelze opomenout její typický znak popsany E. H. Eriksonem. Označuje předškolní věk v období mezi třetím a šestým rokem jako období „převahy iniciativy“ (1999), kdy „...*má dítě potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality*“ (Wagnerová, M. 2005, s. 174). Tuto potřebu chápu jako přirozenou potřebu smyslového a kognitivního poznávání, ale především jako touhu po uspokojování sociálních potřeb dítěte v podobě kontaktů s vrstevníky, potřebu sociálních vztahů, potřebu společenského života a uplatnění, potřebu spolupráce i dětského přátelství.

Z výše uvedených znaků osobnosti předškolního dítěte je pro moje pedagogické působení podstatné:

- a) Na osobnost dítěte nelze nahlížet jen jako na obecně platnou charakteristiku, nýbrž jako na souhrn psychických a fyzických projevů, který způsobuje odlišnost jedince od ostatních dětí.

b) Vývoj osobnosti dítěte určuje jednak jeho vnitřní vybavenost v podobě biologicko-genetických informací a jednak působení vnějšího prostředí, kdy za rozhodující považují vliv druhých lidí (vrstevnická skupina, rodina, pedagog). Důležitým prvkem pro dítě je vzor. Z něho vychází to, jak dítě myslí, jak cítí, co dělá a jak se chová. Velmi tedy záleží na kombinaci představ a vzorů v dítěti uložených.

c) Významnější pro dítě je to, co s ním dělám, než to, co mu říkám (verbální poučování, vysvětlování).

d) Předškolní věk je senzitivním obdobím pro osobnostně-sociální rozvoj, který spatřuji v kultivaci a rozvoji emocionálních projevů, smyslového vnímání, sociálních a pohybových dovedností.

Jsem přesvědčená, že podmínky pro rozvíjení poznávání sebe sama a rozvíjení výše zmíněných dovedností má bezpochyby mateřská škola.

1.3 Mateřská škola a její podmínky pro osobnostně-sociální rozvoj dítěte

„Mateřská škola je po rodině dalším (sekundárním) socializačním zařízením, do kterého dítě přichází, aby rozšířilo dosavadní a získalo nové důležité poznatky, dovednosti a zkušenosti...“ (Jeřábková, B. 1993, s.47).

Dítě vstupuje do prostředí mateřské školy v době, kdy má své první zkušenosti s poznáváním sebe sama a se svým nejbližším společenským okolím za sebou. Prošlo významným vývojovým obdobím kojence a batolete a jako každá etapa vývoje dítěte měla i tato období své charakteristiky a specifika, své úkoly a úskalí, kterými dítě musí projít, aby se zdárně vyvíjelo v etapách následujících.

Na konci kojeneckého období se ve vývoji dítěte rozhoduje o důvěře nebo nedůvěře ve vztahu k světu a k jiným lidem (Erikson, 1999). Důvěra je dána vytvářením láskyplného prostředí bezpečí a jistoty a adekvátní reakcí „mateřské osoby“ na projevené dětské potřeby. Nedůvěra pak vzniká jako důsledek lhostejnosti k těmto potřebám a jako důsledek jejich permanentního neuspokojování.

Batolecí věk je věkem rodící se autonomie doprovázeným potřebou sebeprosazení a vytvářením vlastní identity, ale také, podle slov prof. Matějčka (1996) obdobím, kdy dítě dospěje k představě rodiny a k vědomí domova. Dítě poznává, že patří do určitého společenství „svých“ nejbližších lidí, na které se může spolehnout, v jejichž přítomnosti prožívá pocit bezpečí a jistoty. A teprve kolem třetího roku nastává fáze v životě dítěte, ve které se uvolňuje z vázanosti na rodinu a dominantní závislosti na primárním vychovateli. „...*dítě se může vydat za poznáním nejen fyzického světa, nýbrž také a především světa sociálního*“ (Matějček, Z. 1995, s. 69.) Dítě překračuje společenské hranice rodiny a vstupuje do nového společenského prostředí vytvářeného jinými dětmi a jinými dospělými.

Na začátku předškolního věku, tedy mezi třetím a čtvrtým rokem se přirozeně objevuje silná touha a zájem sdílet společenství s ostatními dětmi. Vzniká potřeba kontaktu s vrstevníky, kteří vstupují do jeho života. V tomto okamžiku zpravidla začíná navštěvovat mateřskou školu jako výchovně-vzdělávací instituci se svým specifickým posláním. Ztotožňuji se s názorem pedagogů a psychologů, např: Matějček (1996), Jeřábková (1993), Švejdová (2001), že podstata tohoto poslání spočívá v poskytnutí prostoru a podmínek vedoucích k naplňování sociálních potřeb dítěte, k podněcování rozvoje tvořivých schopností a zvědavosti, k přirozenému rozvoji celé jeho osobnosti, při čemž kvalifikovaně doplňuje a posiluje funkci rodiny. Zároveň jsem si vědoma toho, že rodina je z těchto dvou institucí vlivnější a její vliv, ať už pozitivní či negativní, je i trvalejší.

Aniž bych jakkoliv podceňovala vliv dobře fungující rodiny, podmínky pro naplňování výše zmíněných sociálních potřeb má jednoznačně mateřská škola. Disponuje jednak odbornými poznatky z pedagogiky a psychologie a jednak má dostatečný prostor pro různorodost v metodách, prostředcích a formách uspořádání výchovně-vzdělávacích činností. Přesto jsme v současné době stále častěji svědky celospolečenského povzdechu nad nedostatkem mateřských škol jako po prostředku, jak pomáhat matkám především v pracovním procesu.

Mateřská škola není ale jen jakousi „hlídárnou“ malých dětí zaměstnaných rodičů, ale příležitostí k jejich každodennímu setkávání ve vhodném a podnětném prostředí. V prostředí, kde je s vědomím pedagogických cílů rozvíjena celá jejich osobnost - jejich kognitivní poznávání, hodnotově postojoyé vztahy, samostatnost, rozvoj pohybový,

estetický a co považuji za prioritní - rozvoj dětské sociability a to prostřednictvím smysluplných činností a aktivit.

Všechny činnosti a aktivity, ať už jsou spontánní nebo řízené, jsou ve své podstatě obsahem předškolního vzdělávání, v němž významnou roli hrají i podmínky, ve kterých je uskutečňováno. K důležitosti toho, *co* dítě dělá, přidávám i důležitost *proč* a za *jakých* podmínek to dělá.

Kromě kvalitního materiálního vnějšího prostředí mám na mysli především podmínky související se vztahy, vytvářené z velké části kvalitou osobnosti pedagoga - jeho životní filozofií, pedagogickým umem a znalostí svých malých svěřenců v tom nejširším slova smyslu. Předškolní pedagog je ten, který má největší podíl na tom, jakým způsobem se dítě bude rozvíjet v čase tráveném mimo svoji rodinu. Z vlastní zkušenosti vím, že většina předškolních dětí zůstává v mateřské škole osm až devět hodin denně. A pokud platí, že noční spánek předškolního dítěte činí v průměru deset až jedenáct hodin, jak dlouhá je tedy doba, kterou tráví ve společnosti jiných lidí?

Při obhajobě významu mateřské školy pro osobnostní a sociální rozvoj považuji za důležité zmínit skutečnost, že mimo prostředí mateřské školy (v rodině nebo v zájmových kroužcích) se může dítě rozvíjet po kognitivní stránce, může se rozvíjet pohybově i esteticky, ale nemůže se plnohodnotně rozvíjet po stránce sociální, volní a emocionální. To je totiž možné vždy jen v kontextu se sociální – vrstevnickou skupinou. A právě v poskytnutí vhodného sociálního prostředí spatřuji největší přínos mateřské školy pro rozvoj dítěte. Prostředí, v němž prostřednictvím přirozených situací, ale i záměrně navozených, probíhá tzv. sociální učení. Jeho výsledkem jsou získané zkušenosti jako předpoklad k osvojení určitých sociálních dovedností - způsobů chování a jednání a to v souvislosti se základními společenskými normami – co se smí, co nesmí, jak jednat za určitých okolností, jak spolu vycházet – s vrstevníky, s učitelkou, ale i s rodiči.

Odborná literatura používá pro souhrn sociálních dovedností pojem sociabilita. Sociabilita je vysvětlena v Pedagogickém slovníku jako „*Družnost, přátelskost; tendence vytvářet osobní, přátelské vztahy. V obecnějším významu schopnost vytvářet mezilidské vztahy vůbec, komunikovat, a spolupracovat s jinými lidmi. Předpokladem sociability je schopnost empatie (vcítění) do prožitků i problémů druhého, schopnost přizpůsobování se a kompromisu*“ (Průcha J., Walterová E., Mareš J. 2003, s. 216).

Z uvedené definice vyplývá, že sociabilita se do určité míry rozvíjí už od narození, ale teprve v předškolním věku, kdy dítě dosahuje potřebné zralosti a kdy začne navštěvovat mateřskou školu, dochází k jejímu plnohodnotnému rozvoji. Dítě, vybavené určitým typem temperamentu a dosavadními zkušenostmi, vstupuje do dalších sociálních rolí a prostřednictvím nápodoby, kdy napodobuje co kolem sebe vidí a prostřednictvím identifikace, kdy se ztotožňuje s určitým způsobem chování a jednání, si ověřuje své postavení ve skupině a buduje si tak svoji sociální pozici. Jednodušeji řečeno – dítě vstupuje do různých sociálních vztahů, z nichž primárním vztahem je vztah dítě – pedagog. Pedagog je ten, který zprostředkovává další vztahové procesy mezi dětmi a ostatními zaměstnanci mateřské školy a zároveň má největší vliv na to, jak kvalitní vztahy to budou.

1.3.1 Vztahové podmínky jako předpoklad pro aplikaci dramatické výchovy

„Jak se dítě vyvíjí, musí se krok za krokem učit lépe si rozumět; tím je stále schopnější rozumět i druhým, aby se k nim nakonec dokázalo vztahovat vzájemně uspokojivým a smysluplným způsobem“ (Bettelheim, B. 2000, s. 7)

V souvislosti se sociálním učením probíhá u dítěte i složitý proces sebeuvědomování. Je to proces, kdy dítě v kontaktu s ostatními dětmi i lidmi poznává sebe sama, nabývá své hodnoty a kdy více než kdykoliv ve svém dalším životě potřebuje oporu svého nejbližšího dospělého.

V mateřské škole se veškerý rozvoj dítěte uskutečňuje pod supervizí pedagoga. A protože v předškolním období vrcholí dětská sugestibilita, což znamená, že dítě podléhá názoru někoho druhého a přijímá za pravdivé a dobré to, co mu nabídnou jeho nejbližší lidé, nese učitelka na svých bedrech spoluzodpovědnost za to, jaké děti budou ať už ve vztahu k sobě, k ostatním lidem nebo například k přírodě.

Současné pojetí předškolního vzdělávání apeluje na vytváření tzv. bezpečného a vstřícného sociálního prostředí. Naléhavost tohoto požadavku vyplývá z poznatku o činnosti mozku v době, kdy by mělo docházet k učení. V publikaci „Zdravá mateřská škola“ uvádí Havlínová, že aby se mohlo dítě vůbec učit, aby si mohlo hrát a rozvíjet se,

musí jeho mozek dostávat signál o prostředí poskytující bezpečí a o nepřítomnosti pocitu ohrožení (Havlíková a kol., 1995). Synonymem pro bezpečné sociální prostředí bývá v odborné literatuře používán termín pozitivní sociální klima. Vytváří ho (nebo také nevytváří) pedagog spolu s dětmi i ostatními zaměstnanci mateřské školy a to nastavením tzv. vztahových podmínek. Čím se pozitivní sociální klima vyznačuje? Jakým způsobem jej dosáhnout?

Z vlastní letité pedagogické zkušenosti mohu potvrdit, že pozitivní sociální klima musí být budováno na základech vzájemné důvěry. Vzájemná důvěra je podmíněna zejména nedirektivním přístupem k dítěti (tři základní znaky nedirektivního přístupu – akceptaci, autenticitu a empatii, charakterizuje ve své publikaci například Košťátková (2008) vyvozováním a stanovováním pravidel vzájemného soužití a uspokojováním základních fyziologických a psychických potřeb.

V praxi to znamená přijímat dítě takové jaké je, bez podmínek, s porozuměním, s respektem a úctou, s nepředstíraným zájmem o jeho problémy a s vírou v jeho schopnosti. Jednat s dítětem pravdivě, lidsky, bez přetvářky a ironie, umět se vcítit do jeho pocitů, nálady a vnitřního rozpoložení. Poskytnout mu prostor pro seberealizaci (volnou hru) a pro aktivní spolupráci s možností spolupodílet se na plánování i realizaci dalších her a řízených činností.

Za podstatné považuji umět dítěti naslouchat a prostřednictvím partnerské komunikace mu tak dávat najevo svoji vstřícnost, přízeň a jistotu, že jej přijímám, že mu rozumím a jsem mu k dispozici.

Nezbytnou podmínkou pro bezpečné sociální prostředí jsou společně vyvozená, jasná a odůvodněná pravidla vzájemného soužití, která sice bez nadřazenosti, ale při zachování hierarchie, platí stejně pro učitelky jako pro děti.

Z výše uvedeného vyplývá, že vzdělávat a vychovávat dítě nelze ve stresujícím ani v chaotickém prostředí. A to platí pro jakýkoliv výchovně-vzdělávací princip, tedy i v případě uplatňování dramatické výchovy.

Po porovnání charakteristiky předškolního dítěte a současného pojetí předškolního vzdělávání s podstatou dramatické výchovy, jsem došla k přesvědčení, že právě dramatická výchova je nejvhodnější vzdělávací metodou pro osobnostně-sociální rozvoj dítěte.

2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PRINCIP V MATEŘSKÉ ŠKOLE

„*Dramatická výchova zkoumá lidský svět*“ (Marušák, R. a kol. 2008, s. 18).

Na mnoha místech této diplomové práce vyjadřuji přesvědčení o tom, že dramatickou výchovu považuji ze svého hlediska za nejvhodnější vzdělávací metodu jak s vědomím pedagogických cílů rozvíjet předškolní děti. V úvodu se zmiňuji o dramatické výchově jako o určité životní filozofii založené na poznávání sebe sama a skrze sebe i okolní svět. V této kapitole se tedy pokusím své přesvědčení opřít o odborné teoretické poznatky z oboru dramatické výchovy, podpořené svými vlastními praktickými zkušenostmi.

2.1 Vymezení pojmu dramatická výchova v souvislosti s jejím využitím ve vzdělávacím programu mateřské školy

Dramatická výchova jako esteticko-pedagogický obor se uplatňuje v systému českého školství aktivně sice už od počátku devadesátých let, přesto její zakotvení v oboru vzdělávacích předmětů nebo vzdělávacích metod není ještě tak pevné, jak by si zasluhovala. Ještě dnes se setkávám ve své praxi s kolegyněmi, které si představují dramatickou výchovu jako hraní loutkového divadla, dramatizaci nebo jako nácvik básní, říkadel a besídek s cílem dosáhnout výsledného produktu v podobě veřejného představení.

Různá vymezení pojmu co je dramatická výchova a moje zkušenost z praxe jsou však dokladem toho, že více než o produkt jde v dramatické výchově o proces. Proces, během něhož dochází prostřednictvím aktivního jednání dítěte ke komplexnímu rozvoji jeho osobnosti včetně prosociálního chování.

Například Eva Machková uvádí, že: „*Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. 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, E. 2007, s. 32).

Podobně se vyjadřuje Krista Bláhová, když označuje dramatickou výchovu jako „*obor zabývající se osobnostně sociálním učením*“. Tuto definici dále vysvětluje: „*V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie. Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe*“. (Bláhová, K.1996, s. 22).

Vzhledem k pojetí současného předškolního vzdělávání lze obě tyto definice aplikovat i v praxi mateřské školy. Srozumitelně podávají výklad nejen o tom co je dramatická výchova, ale zároveň z nich lze rozkódovat jaké jsou její cíle, na jakých principech je založena a jak významný je pro dramaticko-výchovný proces vztah pedagog – dítě, respektive, jakou vzájemnou pozici ve vzdělávacím procesu pedagog a dítě zauímají.

Stanovené cíle dramatické výchovy, stejně tak jako její definice, lze najít v odborné literatuře a je zřejmé, že východiskem k jejich formulování je dítě (jedinec) jako individualita se svými potřebami, zájmy, dosavadními zkušenostmi, schopnostmi a dovednostmi. Pro mě, učitelku v mateřské škole využívající dramatickou výchovu jako výchovně-vzdělávací metodu, je tedy podstatné, že téměř všechny cíle dramatické výchovy jsou zákonitě identické s cíli pedagogickými.

Dokladem této identity, při vědomí toho, že cíle dramatické výchovy byly v odborné literatuře zformulovány před vznikem RVP PV a tudíž jsou prvotní, je rozdělení cílů dramatické výchovy do několika skupin. Vytvářejí však ucelený systém a rozvíjí tak osobnost celistvě, po všech jejích stránkách. S odkazem na další odborníky zabývající se dramatickou výchovou rozděluje například Machková (2007) cíle dramatické výchovy do skupin nápadně připomínajících cíle v pěti vzdělávacích oblastech formulovaných v RVP PV.

První skupina cílů sleduje sociální rozvoj a jejich smyslem je rozvíjet především schopnost žít ve společnosti s druhými lidmi – vytvářet partnerství, rozvíjet empatii,

spolupráci, schopnost pomoci, „vespolného jednání“, toleranci, respekt, schopnost sdílet společné aktivity, ale také je společně prožívat.

Druhou skupinu cílů tvoří rozvíjení komunikativních dovedností - verbálních i neverbálních, produktivních i receptivních. Součástí této skupiny cílů je rozvíjení prostorové orientace a prostorové představitivosti, schopnosti zvládnout prostor prostřednictvím pohybu s ohledem na druhé a rozvoj rytmického cítění v oblasti pohybu i řeči.

Třetí skupina cílů rozvíjí představy a fantazii spolu s pamětí, soustředěním a kritickým myšlením. Jeho součástí je rozvoj schopnosti řešit problémové situace, nalézat různé varianty, jejich řešení, uplatňovat vlastní nápady a vidět věci a události z různých úhlů pohledu. Všechny tyto psychické funkce jsou předpokladem tvořivosti, jakožto nezbytné vlastnosti pro prožívání a pro uplatnění v budoucím životě.

Čtvrtá skupina cílů vede k emocionálnímu rozvoji a umožňuje dítěti jednak své emoce poznávat a pojmenovávat, chápat je, ale také je uvolňovat a ovládat. Tyto cíle tak přirozeně vedou k sebepoznávání a sebekontrolě, k sebedůvěře, k uvědomění si své hodnoty, svého postavení v určité sociální skupině a ke schopnosti zaujímat postoje.

V neposlední řadě hovoří Machková o páté skupině cílů rozvíjejících v dítěti zájem o kulturu, literaturu, o divadlo a také určité estetické a „umělecké“ schopnosti související s výtvarným nebo hudebním projevem.

Tyto cíle vyplývají z určitého specifika dramatické výchovy a tím je využívání prvků a postupů dramatického umění. Ačkoliv jsem v úvodu této kapitoly odmítla dramatickou výchovu jako „hraní divadla“, prostředky a metody k naplňování pedagogických cílů, jsou prostředky dramatické. Metody dramatické výchovy budou předmětem jiné podkapitoly, ale pro ilustraci uvedu na tomto místě alespoň tyto: hra v roli, improvizace, pantomima nebo simulace.

Eva Machková (2007) dále mluví v souvislosti s cíli dramatické výchovy o hodnotách, jejichž prostřednictvím je jedinec rozvíjen a obohacován. Chápu tyto hodnoty jako jakési výstupy nebo kompetence (podobně jako v RVP PV), k nimž cíle dramatické výchovy směřují.

2.2 Propojenost principů dramatické výchovy s principy RVP PV

Velmi zajímavý pohled na jakousi propojenost filozofií současného trendu předškolního vzdělávání a dramatické výchovy nabízí porovnání jejich principů, tedy podstatných znaků, z nichž předškolní vzdělávání a dramatická výchova vychází.

Například Marušák a kol. (2008) uvádí tyto hlavní principy dramatické výchovy:

- **Respekt individuality dítěte**, kdy zároveň platí, že osobnost dítěte je rozvíjena a formována vždy v kontextu s jinými dětmi.
- **Činnost**, kdy se dítě ve vzdělávacím procesu stává aktivním a jednajícím spolutvůrcem.
- **Zkušenost**, kdy dítě uplatňuje své dosavadní a získává nové zkušenosti.
- **Prožitek**, vycházející z vnitřního života dítěte a kdy dítě v závislosti na emocích a zkušenostech prožívá v různé míře v různých rolích různé fiktivní situace.
- **Tvořivost**, která umožňuje dětem objevovat, zkoumat, nalézat souvislosti a vztahy.
- **Hru**, která je v dramatické výchově ve své podstatě hrou na něco, na někoho a hrou jakoby.

Jestliže v první kapitole této diplomové práce uvádím jako východiska předškolního vzdělávání (s odkazem na RVP PV) **individualitu dítěte** - jeho fyziologické, psychické, emocionální a sociální potřeby, **hru** jako vyvrcholení jeho seberealizace, **prožitkové a činnostní učení** jako nejpřirozenější způsob dětského poznávání, pak shledávám výše uvedené principy dramatické výchovy kompatibilní s principy předškolního vzdělávání. A pokud tyto principy zkonfrontuji s taktéž výše uvedenou charakteristikou předškolního dítěte, potom docházím k poznání, že dramatická výchova jde jednoznačně naproti potřebám i vývojovým zvláštnostem předškolních dětí.

Ohlédnu-li se v této souvislosti do historie vzniku dramatické výchovy, pak další pomyslný společný bod dramatické výchovy a současného pojetí předškolního vzdělávání vidím v reformní pragmatice pedagogice prezentované J. Deweyem a v jeho činnostním principu „učení děláním“. Protože, jak píše Machková, „...*tato pedagogika v protikladu k pedagogice transmisivní, založené na převážně verbálním předávání hotových poznatků převážně zaměstnávajících rozum, staví ve stejné míře též*

na citu, intuici, tvořivosti, na estetickém prožitku a estetické tvorbě, na expresivnosti, na verbální i neverbální komunikaci“ (Machková, E. 2007 s. 42).

V praxi mateřské školy to s určitou nadsázkou znamená: méně mluvit, ale více dělat. A to, pokud možno, se zapojením celé osobnosti – dívat se, pohybovat se, poslouchat, vzít do ruky, ztvárnit, předvést pohybem, nakreslit, zazpívat či postavit. Tímto konstatováním se dostávám k tomu, co tvoří jádro dramatické výchovy. Je jím aktivní účast dítěte založená na vlastním jednání, konání a prožívání.

Pro aplikaci dramatické výchovy s předškolními dětmi je podstatné, že veškeré aktivity prováděné v jejím rámci jsou spojeny s principem **hry**, v níž se přirozeně prolínají principy činnosti, prožitku a tvořivosti. Hra je pro předškolní dítě specifickou a hlavní činností. Dramatická hra je vrcholem dramatických aktivit. V mateřské škole můžeme hovořit, vzhledem k psychické i fyzické úrovni předškolního dítěte, o elementární dramatické hře, s elementární hrou v roli, s elementárním dramatickým dějem a s elementární dramatickou situací. Řízená dramatická hra, v takové podobě v jaké jsem ji zaznamenala v praktické části této diplomové práce, je však, podle mého pohledu, vyvrcholením toho, čeho lze s předškolními dětmi v oblasti dramatické hry dosáhnout.

2.3 Elementární dramatická hra v mateřské škole

Dramatická hra existuje v dramatické výchově jako řízená a strukturovaná činnost s určitým pedagogickým záměrem a je zařazena do okruhů dramatických metod (např. Bláhová, 1996). V této diplomové práci se však o ní zmíním v souvislosti se základní dětskou potřebou a tou je hra. Aby mohla být dramatická hra označena za hru, musí splňovat její základní atributy: spontaneitu, zaujetí, tvůrčí aktivitu, objektivnost, radost z dění, fantazii, přijetí role a opakování (Koťátková, S. 1998, 2005). Dramatická hra se však od ostatních her odlišuje dvěma dalšími specifickými znaky.

Prvním z nich je její struktura, tedy jakési členění dramatické hry jako celku na jednotlivé probíhající procesy – v mateřské škole na **expozici** nebo-li start a vstup do děje, **zápletku** nebo-li naznačení konfliktní situace obsahující prvky napětí, **vyvrcholení** nebo-li vystupňování dramatické situace a **katarzi** nebo-li rozuzlení, které přináší vyřešení konfliktu, uvolnění z napětí a prostor pro společnou reflexi.

Takovéto strukturování dramatické hry má svůj význam i pro realizaci tzv. integrovaného vzdělávání. V mateřské škole spočívá integrované vzdělávání v uspořádání vzdělávacího obsahu do tzv. tematických celků, jejichž činnosti jsou soustředěny kolem určitého tématu, jsou vzájemně propojené, vyplývají jedna ze druhé a naplňují konkrétní vzdělávací cíle (viz praktická část diplomové práce).

Druhý znak spočívá v její dramatické podstatě. Ta je založena na fikci, konfliktu v dramatické situaci, ději a hře v roli. Přítomnost konfliktu a dramatické situace je právě tím specifikem, který odlišuje dramatickou hru od hry námětové. Dramatická situace je pak založena na mezilidské interakci, z níž se dramatický děj odvíjí a je řešena prostřednictvím aktivního jednání, jehož podstatou je jednat „jako, jakoby“, hrát si „na něco, na někoho“. Takto jednat a hrát si je přirozenou schopností především předškolního dítěte. Dítě prostřednictvím vstoupení do role někoho jiného bez zábran a ostychu prozkoumává jednak své emoce, ale i nastolené situace, prověřuje je a proměňuje, experimentuje s možnostmi řešení a obohacuje tak tím své dosavadní zkušenosti.

Hrát si „jako, jakoby, na něco, na někoho“ přitom vychází z vývojových specifíků dítěte předškolního věku. Brierley (1996) nazývá takové hraní imaginativní hrou, Piaget (1997) hrou symbolickou.

Brierley říká, že imaginativní hra, ve které dítě používá různé předměty zastupující skutečné a nepřítomné, rozvíjí symbolické myšlení potřebné pro rozvoj řeči. Smysl imaginativní hry spatřuje také v tom, že tím, jak dítě napodobuje ve své hře někoho jiného, zjišťuje, jaké je to být onou druhou osobou, porozumí jejímu chování a tím se rozvíjí schopnost spolupráce a schopnost lépe zvládat konfliktní situace.

Pro Piageta (Piaget, Inhelderová 1997) je symbolická hra vyvrcholením dětské hry, v níž si dítě prostřednictvím představ a fantazijního přetváření přeměňuje a přizpůsobuje okolní svět, který není schopno ještě chápat logicky. Tento proces označuje Piaget jako asimilaci. Ke svému optimálnímu rozvoji však dítě potřebuje další proces – akomodaci, kdy se dítě prostřednictvím nápodoby přizpůsobuje tomu, co přichází z vnějšku. V dramatické výchově, respektive v dramatické hře, probíhají podle mého názoru oba dva procesy současně. Dítě dostává obrovský prostor pro uchopení „světa“ na základě svého vnitřního prožívání, podle svých zájmů a možností a zároveň se přizpůsobuje podnětům, informacím a impulzům vycházejícím od ostatních dětí nebo učitelky. A

v tuto chvíli mám na mysli podněty týkající se nejen kognitivního charakteru, ale, v souvislosti s dramatickou výchovou, především sociálního. A také proto vyslovuji přesvědčení o tom, že dramatická výchova, která podle slov Marušáka „zkoumá lidský svět“ (Marušák, R. a kol. 2008, s. 18), má ve vzdělávacím procesu v mateřské škole své opodstatněné místo.

Snažila jsem se zmapovat a pojmenovat některé pojmy související s uplatňováním dramatické výchovy v mateřské škole a dobrat se tak k poznatku, v čem tkví její podstata. V tuto chvíli ještě považuji za nezbytné zabývat se otázkou, jaké metody jsou vhodné pro její aplikaci s dětmi předškolního věku.

2.4 Metody a techniky dramatické výchovy uplatňované při práci s předškolními dětmi

Jednou z podmínek uskutečňování dramatické výchovy v mateřské škole je metodické vybavení pedagoga.

Krista Bláhová (in Kořátková) říká, že: „*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...*“ (Kořátková, S. a kol. 1998, s. 91).

Jinými slovy: metodou můžeme nazvat cestu vedoucí k cíli. Znamená to, že znalost metod patří k základní kvalifikaci pedagoga a že vhodně zvolené metody jsou předpokladem k tomu, jak se ke stanovenému cíli přiblížit co nejvíce. Při volbě metod přitom musí pedagog zvažovat celou řadu kritérií. Eva Machková (2007) doporučuje vyhodnotit konkrétní pedagogickou situaci zahrnující jednak kromě výše zmíněných pedagogických cílů i vzdělávací obsah, čili činnosti, dále prostředky, které jsou k dispozici a potřeby žáků.

Domnívám se, že prioritou pro aplikaci metod dramatické výchovy v mateřské škole je posouzení a vyhodnocení potřeb a možností konkrétní dětské skupiny. Na jednotřídní mateřské škole, kde se v jedné třídě scházejí ke společnému pobývání děti ve věku od tří do sedmi let, to platí dvojnásob. Ve své úvaze nevyházím toliko z povinnosti, kterou mi ukládá RVP PV, ale ze značného věkového rozpětí mezi dětmi, přinášejícího s sebou výhody, ale i různá omezení. Rozdíly mezi dětmi dané věkovou strukturou se týkají

všech oblastí dětské osobnosti a jsou způsobné postupným zráním centrální nervové soustavy (viz podkapitola 1.2).

Tříleté, čtyřleté, pětileté a šestileté děti tak mají zákonitě odlišné schopnosti, dovednosti, zájmy i potřeby. Rozdílná je doba a schopnost soustředění, ale i charakter volné hry. Je celkem přirozené, že tříleté děti zpočátku jen přihlížejí, než se připojí k ostatním. Ze zkušenosti však vím, že abych mohla rozvíjet osobnostní a sociální stránku dítěte, musím dětem nabídnout společné řízené činnosti. V jejich rámci všechny děti najednou, bez rozdílu věku, dělají něco společně. A právě při společných činnostech se nejvíce rozvíjí už tolikrát zmiňované morální a lidské hodnoty a postoje: tolerance, respekt, spolupráce, zodpovědnost, ohleduplnost, vzájemná pomoc, smysl pro spravedlnost, ale také schopnost pro domluvu na společných řešení a schopnost společně sdílet – radost i smutek. Velký potenciál v takovémto rozvoji vidím právě v řízené dramatické hře, protože slovy Radka Marušáka: „*Pro dramatickou výchovu je zásadní společné konání*“ (Marušák, R. a kol. 2008, s. 14).

Problém poněkud spatřuji v této souvislosti jednak v počtu dětí ve třídě, který není na mnohých českých mateřských školách optimální, a jednak u tříletých dětí, přesněji ve stupni jejich sociálního rozvoje. Zatímco děti od čtyř let už přirozeně prahou po hrovém partnerovi, se kterým už mohou vést „smysluplný“ dialog a spolupracovat na společném „díle“, tříleté dítě koncentruje pozornost na sebe a více než po vzájemném kontaktu s druhým dítětem touží po stejné hračce či stejném místě. V jednotřídní mateřské škole pak bývá jediným řešením jak stmelit věkově smíšenou skupinu asistence dalšího dospělého a nabízené řízené činnosti odstupňovat podle náročnosti s volbou vhodných a přiměřených metod.

Metody dramatické výchovy rozděluje Krista Bláhová (in Koťátková a kol.1998) do dvou okruhů:

- Metody a techniky podpůrné
- Metody a techniky stavby, strukturování, řízení a hodnocení školního dramatu.

Některé z nich jsou uplatnitelné i s dětmi předškolního věku a za určitých podmínek (viz výše) i s dětmi věkově různorodé skupiny. Osobně využívám a aplikuji tyto metody dramatické výchovy:

Z prvního okruhu jsou to **hry a cvičení a improvizace bez dramatického děje**. Hry a cvičení mají charakter průpravy a vedou k získání určité dovednosti nebo k rozvinutí

schopnosti. Týkají se především orientace v tělesném schématu, orientace v prostoru, vyjádření se tělem a pohybem, rozvíjení smyslového vnímání, temporytmu, představitivosti, fantazie, soustředění a pozornosti, komunikačních schopností včetně pantomimického a mimického vyjádření a rozvíjení skupinové citlivosti a spolupráce – seznamování, navazování kontaktů, budování důvěry, překonání ostychu a uvolnění z napětí. V rámci složitější dramatické hry pomáhají stmelovat dětskou skupinu a vyladovat ji na další, náročnější řízené činnosti. Většinou mají charakter honiček, kontaktních, rytmických, Kimových, pohybových her a jednoduchých pohybových ilustrací doprovázených rytmem říkadla.

Jednoduché pantomimické hádanky vycházejí z vnější nápodoby postavy. Jsou u dětí oblíbené a jsou jakýmsi předstupněm dovednosti předvést a vyjádřit pohybem, mimikou a gesty i charakter postavy včetně její nálady.

Improvizace bez dramatického děje jsou podobné průpravným hrám a svou podstatou mají nejbližší volným hrám, u mladších dětí napodobivým hrám, u starších dětí pak námětovým hrám. Děti v nich reagují bezprostředně a nepřipraveně na vzniklé situace. Improvizace bez dramatického děje řízená a motivovaná učitelkou má zejména zobrazující charakter. Několikero jejích podob vystihuje jakousi posloupnost a náročnost. Nejjednodušší takovou improvizací je hromadná improvizace, kdy děti předvádějí určitou činnost nebo jev najednou ve skupině, ale podle svých individuálních možností a představ. Bývá označována také jako simultánní improvizace. Běžnou formou hromadné improvizace je narativní pantomima, kdy děti pantomimicky zobrazují děj vyprávěný učitelkou.

Za náročnější formu považuji sólovou improvizaci, kterou ne všechny děti ochotně provádějí. Vyžaduje totiž od dítěte, vykonávající činnost sólově před ostatními dětmi, určitou psychickou odolnost a patřičnou dávku sebevědomí.

Z druhého okruhu metod dramatické výchovy nejčastěji využívám **metodu hry v roli, metodu improvizace s dramatickým dějem, metodu a techniky vytváření kontextu, metodu a techniky vedení a řízení dramatu a metody a techniky reflexe a hodnocení**. Tyto metody a techniky používám zpravidla v souvislosti s řízenou dramatickou hrou. Pomáhají vytvářet potřebné dramatické napětí, vytvářejí a posouvají dramatický děj.

Předškolní děti přirozeně zvládají **metodu hry v roli**. Krista Bláhová (in Kořátková) o hře v roli píše: „*Hra v roli znamená převzetí role někoho jiného, a to s vlastní představou odpovídajícího chování. Umožňuje hráčům, aby skrze ni vyzkoušeli nejrůznější životní situace, hledali řešení a získali tak zkušenost založenou na vlastním prožitku*“ (Kořátková, S. a kol. 1998, s. 99). Základem hry v roli jsou přitom fiktivní situace, v nichž dítě jedná samo za sebe (kdybych já...) nebo za sebe v jiné sociální roli (kdybych byl, byla.....).

Hra v roli prolíná dalšími dramatickými metodami - improvizací a improvizací s dramatickým dějem - improvizací s dramatickým dějem (stejně jako hra v roli) využívám často jako součást dramatické hry, prostřednictvím které děti řeší nastolenou dramatickou situaci vycházející z tématu dramatické hry. V odborné literatuře bývá strukturovaná dramatická hra označována jako strukturované drama. Pro mě bývá **dramatická hra** základem tematického celku založeného na příběhu vycházejícího zpravidla z literárního textu.

Metoda vytváření kontextu umožňuje dětem získávat, doplňovat nebo upřesňovat další informace týkající se prověřovaného a zkoumaného tématu. S předškolními dětmi lze efektivně zařazovat **techniku brainstormingu**, nebo **asociačního kolečka** (co tě napadne, když se řekne...), kdy děti sdělují a vrstevní nápady a myšlenky související s daným tématem.

Podobně funguje **technika domýšlení děje a technika domýšlení postavy** prostřednictvím slova, živého obrazu a zástupné rekvizity.

Nepostradatelnými metodami, které využívám při práci s předškoláky jsou **metody vedení a řízení dramatu**. Vzhledem k elementárním zkušenostem daným věkem dětí jsou téměř všudypřítomné. Vstupuji-li do rolí, stávám se tak spoluhráčem dětí a provádím tak vedení „zevnitř“. Opakem vedení zevnitř je boční vedení, kdy podávám dětem slovní instrukce, co se má dělat (hrát). Metodu bočního vedení využívám také jako pojítko mezi jednotlivými dramatickými aktivitami. Významnou technikou bočního vedení je **technika štronza**, používaná například v momentu, kdy potřebuji děj nebo činnost přerušit, či zastavit a zařadit například techniku živého obrazu nebo umožnit dětem prožít si danou situaci.

V neposlední řadě se zmíním o metodách nezbytných pro jakýkoliv pedagogický proces a těmi jsou **metody a techniky reflexe a hodnocení**.

Nedílnou součástí jsou společné reflexe zařazované v průběhu hry, kdy potřebujeme vyhodnotit určitou situaci a hledat další řešení nebo zrekapitulovat dosavadní získané poznatky. Závěrečná reflexe po ukončení dramatické aktivity (hry) obsahuje vyhodnocení pocitů, zážitků, poznatků a také posuzování chování a jednání postav a hledání paralely fiktivního a reálného života. Technikami těchto metod bývá zpravidla **řízená reflexe** vedená a strukturovaná otázkami učitelky a **reflexe spontánní** mající podobu výtvarného vyjádření nebo spontánního vyprávění.

Aplikování metod a technik dramatické výchovy vyžaduje ze strany učitelky značnou trpělivost a organizační schopnosti. Ne vždy se podaří zajistit optimální podmínky, některé ani učitelka nemůže ovlivnit. Pokud bych měla být na tomto místě konkrétní, pak musím jmenovat především počet dětí ve třídě. Jako optimální počet dětí ve skupině, kde se uskutečňuje dramaticko-výchovný proces se považuje dvanáct až dvacet dětí. U předškolních dětí by podle mého názoru neměl počet přesáhnout patnácti, ideál vidím v počtu nejvíce dvanácti dětí s převahou dětí pěti a šestiletých. Učitelka musí mnohdy s dětmi pracovat sama, bez přítomnosti kolegyně. Ale i tak považuji za podstatné dát dětem najevo, že na všechno je dost času, že se všichni vystřídáme a co se nepovede napoprvé, může být příště o mnoho lepší. Mít tedy na paměti především vztahové podmínky.

Na závěr tohoto přehledu metod a technik dramatické výchovy si dovoluji poznámku. Sebelepší a promyšlená metoda dramatické výchovy nenajde uplatnění v mateřské škole, pokud se nepotká s tvořivou a empatickou učitelkou, schopnou pohotově reagovat na mnohdy rychle měnící se okolnosti a ochotnou odstoupit od svého původního, připraveného plánu. Volba a účinnost metod – vzdělávacích postupů je pak z velké části závislá na pedagogické diagnostice, která patří neodmyslitelně ke kvalifikaci předškolního pedagoga.

3 DĚTSKÁ LITERATURA JAKO ZDROJ TÉMAT PRO DRAMATICKO-VÝCHOVNÝ PROCES V MATEŘSKÉ ŠKOLE

„Dobrá literatura obsahuje velké životní pravdy. Když děti v tvořivé dramatické zakoušejí dobrou literaturu, často uvolní city a postoje, které byly skryty uvnitř. Tím postupně získává každé dítě porozumění pro žádoucí i nežádoucí motivy ve vztahu k životu....Když děti tvoří na základě dobré literatury, žijí mnoho životů mnoha různých postav. Dramatickou cestou zkoušejí základní a univerzální pravdy života....“
(Siksová, G. in Kořátková, S. a kol. 1998, s. 162).

K dramatické výchově v mateřské škole patří neodlučně kvalitní dětská literatura. Zobecním-li definice dramatické výchovy uvedené v 2. kapitole, pak mohu napsat, že dramatická výchova je tvořivý proces, který pracuje s tématy týkajícími se mezilidských vztahů, osobních postojů a životních hodnot, charakteristických pro konkrétní lidskou společnost. A právě literatura představuje pro pedagoga bohatý pracovní materiál s nekonečným zdrojem námětů a témat přispívajících k formování dětské osobnosti.

V předškolním věku, který můžeme nazývat v souvislosti s touto kapitolou tzv. předčtenářským obdobím, má tedy dětská literatura své nezastupitelné místo. Pokusím se nahlédnout na dětskou literaturu z několika hledisek.

První hledisko se týká obecného významu dětské literatury pro osobnostní rozvoj dítěte. Druhé vede k zamyšlení nad pohádkou jako specifickým žánrem dětské literatury pro předškolní děti. Třetí hledisko spočívá ve vymezení pojmu „téma“ a poslední hledisko pak v možnosti práce s literárním textem pro účel dramatické hry.

3.1 Vliv dětské literatury na osobnostní rozvoj předškolního dítěte

Základem pro vzbuzení zájmu dítěte o literaturu je dobrá kniha. V předškolním věku zprostředkovává dítěti zájem o knihu zpravidla nejbližší dospělý nebo další osoby, které se o něho starají. Obecně je známo, že kladný vztah dítěte ke knize ovlivňuje jeho chuť a motivaci naučit se samo číst. Předškolní dítě projevuje přirozený zájem o knihu, rádo si knihy prohlíží a často vyžaduje předčítání. A v tomto smyslu spatřuji v dětské

literatuře jakousi sociální rovinu. Osobně považuji chvíle strávené prohlížením a předčítáním knih za téměř intimní záležitost, jež plně prohlubuje citový vztah mezi předčítajícím a dítětem.

V rámci jazykově-gramatické roviny dochází prostřednictvím rozhovorů nad knihou k rozšiřování a upevňování slovní zásoby dítěte a v závislosti na slovní zásobě i k rozvoji souvislého a gramaticky správného vyjadřování. Každý, kdo tráví čas ve skupině dětí, dokáže poměrně jasně rozpoznat dítě „čtivé“, jehož slovní zásoba převyšuje slovní zásobu dítěte „nečtivého“.

Patrné jsou i odlišnosti ve způsobu vyjadřování a v úrovni jazykového citu. Ke kultivaci v tomto směru přispívají zprvu jednoduché předčítané texty (říkadla, verše, krátké pohádky), které přecházejí v texty a příběhy složitější. Také jejich vlivem je dítě schopno už v brzkém věku tvořit delší věty a skládat je v souvětí. Navíc si trénuje paměť, rozvíjí představivost, učí se formulovat otázky i odpovědi a to vede přirozeně ke schopnosti uvědomovat si samo sebe a své okolí ve vzájemných vztazích a souvislostech. Dítě je tak neustále na cestě poznávání a objevování nových slov, slovních spojení, jejich kombinací a dalších možností (např. pokusy o rýmování slov a jazykolamy). Hlavním motorem těchto aktivit je touha po poznávání, která je pro děti naprosto přirozená a s přibývajícím věkem křehčí.

Je patrné, že vliv na osobnost dítěte má nejen sociální a jazykově-gramatická rovina literatury, ale zásadní pro dítě je to, co text obsahuje. Rovina obsahu hraje přitom z mého pohledu rozhodující roli při výběru a volbě vhodného literárního textu pro přípravu dramatické hry (tematického celku). Podstatný je děj příběhu, jeho dramatické situace a charaktery jednajících postav. V souvislosti se zmínkou o literárním obsahu mohu s jistou dávkou metafory napsat, že děti nejsou jedinými, kdo se s věkem vyvíjí. V následující úvaze se to pokusím krátce objasnit.

V dnešní technicky vyspělé době, se děti již od útlého věku setkávají s počítači, auty, letadly a mobilními telefony. Používání strojů a přístrojů je pak pro ně v pozdějším věku naprostou přirozeností. Kde jinde, než právě v dětské literatuře tak můžeme sledovat opravdovou změnu, kterou lidstvo prochází? Z knížek, z nichž se děti učily pouštět draka se stávají knihy s „návodem“ na spuštění počítačové hry. Z knih o princích a princeznách se stávají knihy se superhrdiny a superhrdinkami. Magie a

kouzla jsou postupně nahrazována technologiemi či stroji a zlého černokněžníka nebo draka dnes zastupuje podlý génius respektive příšera z jiného vesmíru.

Tento posun literatury ale neodmítám. V dnešní době je podle mého názoru potřebné, aby se děti setkávaly s technickými prvky již od malička. Svět se nám mění před očima a je téměř jisté, že znalosti počítačů a jiných technických vymožeností se v dospělosti uplatní více, než představa například o světě plném princů a princezen. Zároveň však tvrdím, že o to více by měli mít pohádkoví princové a princezny své pevné místo v srdci každého dítěte. Jsou představiteli typických lidských vlastností a v pohádkových příbězích vždy nesou konkrétní nadčasové poselství. A už z tohoto důvodu považuji za podstatné, aby „dětská literatura“ obsahovala to, co z ní dělá literaturu dětskou. Tedy jistou dávku naivity, kdy vždy dobro zvítězí nad zlem, kdy chudým pomáhají zejména ti bohatší a kdy dobro je opláceno dobrem. Pro předškolní děti představuje takovýto typ literatury jednoznačně pohádka.

3.2 Pohádka a její místo v dramaticko-výchovném procesu mateřské školy

„Pohádka.....napomáhá novým a novým generacím v odkrývání čaromoci a spletitosti tohoto reálného světa. I když ve fantazijním rouše, za pomoci výmyslu a fiktivních postav, avšak dešifrování těchto atributů je pro děti samozřejmé, je jim blízké, bývá mnohdy mimoděčné.“ (kráceno, Lhotová, D., Slabý, K. 2000, s.11)

Pohádky jsou z psychologického hlediska nejsrozumitelnějším literárním žánrem pro předškolní věk. V dramatické výchově přinášejí náměty a témata pro děti láková a přitom srozumitelná. Jejich nepřiliš komplikované dramatické děje umožňují učitelce strukturovat pohádkové příběhy do dramatických her. A nezáleží na tom, zda se jedná o klasickou pohádku či pohádku moderní (autorskou) nebo o pohádku zvířecí, kde jsou hlavními hrdiny zvířata s typicky lidskými vlastnostmi.

Anna Tomková definuje pohádku jako: „...záměrnou a poetickou fikci“ (in Kořátková, S. a kol. 1998, s. 167) a zároveň vysvětluje, v čem spočívá její užitečnost pro dramatickou výchovu. Vyzdvihuje především fakt, že pohádka, prostřednictvím sice jednoduchého, ale dynamického děje, podává nekomplikovaný obraz života člověka.

V takovém ději pak vyniká základní konflikt pohádek – konflikt dobra a zla vycházející z vlastností hrdinů a jejich mezilidských vztahů. Ačkoliv Tomková správně vnímá, že charakter kladného hrdiny někdy plně neodpovídá současnému morálnímu kodexu, lze souhlasit s americkým psychologem Brunem Bettelheimem, který na adresu pohádkových hrdinů říká: *„Ztotožnění - identifikace dítěte s hrdinou, jsou samostatným rozhodnutím dítěte a hrdinovy vnitřní i vnější boje mu vštěpují morální postoj. Pohádkové postavy nejsou rozporuplné – člověk je buď dobrý nebo zlý – taková polarizace ovládá dětskou mysl a vládne i pohádkám. Jeden bratr je hloupý, druhý chytrý. Jedna sestra je krásná, druhá ošklivá, jedna ctnostná, druhá líná.... Čím je postava přímější a jednodušší, tím je pro dítě snazší ztotožnit se s ní a zavrhnout postavu špatnou. Dítě se identifikuje s kladným hrdinou...“* (kráceno, Bettelheim, B. 2000, s. 13).

Jednoznačná „zadání“ pohádek jsou tedy přijatelná pro myšlení a psychiku dítěte. Dítě se snáze orientuje v charakterových protikladech, v ději i ve vztazích pohádkových postav. Zlo je potrestáno bezprostředně po činu, což děti uklidňuje a vede k uvědomění si souvislosti mezi příčinou a důsledkem nesprávného chování. Dítě má možnost konfrontovat svoje doposud získané postoje, zkušenosti či dovednosti s ideálem, vštěpovat si základní estetické a mravní zásady a hodnoty kultury, v níž vyrůstá. Kouzelné pohádky navíc podporují rozvoj fantazie a naplňují představy o jeho tužbách. Poselství pohádek pak spatřuje Bettelheim v nevyhnutelném, věčném boji člověka proti životním nesnázím. Takový boj je spravedlivý a dává naději, že pokud bude člověk ve svém boji vytrvalý a životním překážkám se postaví čelem, vyjde nakonec jako vítěz (Bettelheim 2000).

Nejen prozaické literární texty jsou vždy východiskem k práci s příběhem v rámci integrovaného celku. Ne vždy je prostor či situace pro realizaci rozsáhlejšího celku, ale vždy se vyplatí vytvořit prostor k tomu, aby se ze zdánlivé maličkosti vytěžilo maximum. A tehdy mohou být zdrojem vhodných témat pro dramatické aktivity básně, říkadla a kratší veršované pohádky.

Pro nejstarší předškolní děti nacházíme vhodná témata i v humorně laděném nonsensu, obsahujícím libozvučná nonsensová slova tak, jak je nacházíme například v pohádkách a verších Pavla Šruta, Daniela Heviera nebo v básních Jiřího Žáčka. Děti je přijímají s radostí a s nadšením.

Při výběru vhodné literární předlohy nezáleží tedy tak ani na žánru, ale za podstatné považují, aby vybraný literární text obsahoval nosná, smysluplná témata, která bezprostředně souvisejí s životem předškolního dítěte a s tím, co se děje v konkrétní dětské skupině.

3.3 Vymezení pojmu téma

V předchozím textu této diplomové práce jsem v souvislosti se vzdělávacím procesem několikrát zmínila pojem „téma“. Současné pojetí předškolního vzdělávání je totiž založeno na integrovaném vzdělávání, které soustřeďuje vzdělávací cíle a činnosti kolem tzv. vzdělávacích témat.

Několikrát už bylo v této práci řečeno, že také dramatická výchova pracuje s určitými tématy, která jsou dětmi tvořivě prozkoumávána, prověřována a která vedou k ověřování dřívějších a získávání nových zkušeností skrze vlastní prožitek. Pokládám za důležité uvědomění si toho, že témata tvoří jakousi pomyslnou kostru dramaticko-výchovného procesu a že zároveň v sobě nesou vypovídací hodnotu o tom, o čem vzdělávání bude. Domnívám se tedy, že v tuto chvíli nebude od věci zamyslet se nad tím, co vlastně pojem „téma“ znamená.

RVP PV klade na témata určité požadavky a doporučuje kde je hledat, odkud je brát. Zdroje témat pro aplikování dramatické výchovy v mateřských školách poskytují zpravidla běžné každodenní situace, pro mě je nekonečnou inspirací dětská literatura. Bohatství témat nacházím obzvláště v pohádce, pro kterou platí totéž, co platí slovy E. Machkové, i pro ostatní žánry dětské literatury: *„Obsahuje (trochu nadneseně, ale ne nepravdivě řečeno) životní zkušenost lidstva, a to zkušenost ztvárněnou. Obsahuje téma, myšlenku, filozofii, morálku, životní hodnoty. Umožňuje proto vhled do velkého bohatství dějů a situací, vcítění do nejrůznějších lidí, jejich charakterů a postojů, a tím vede i k chápavým a tolerantním postojům k lidem a životním zkušenostem obecně. Usnadňuje člověku sebepoznání skrze druhého (postavu), uschopňuje jej prostřednictvím literatury nahlédnout na svoje subjektivní postoje pod jiným zorným úhlem a tím je doplňovat, rozvíjet, nebo naopak revidovat či odstraňovat způsobem, který nezahanbuje, nezraňuje“* (Machková, E. 2007, s. 128).

Při vymezování pojmu téma se však setkávám ve své praxi se záměnou nebo s identitou pojmu námět. Osobně považuji tyto dva pojmy za rozdílné.

Námět je prvotní a důležitý na začátku integrovaného tématu, je jakýmsi východiskem, který v sobě obsahuje určitý motivační prvek a může jím například být předmět, věc, báseň, píseň, pohádka, konkrétní situace, či aktuální stav v přírodě nebo v životě mateřské školy. Námět naznačuje, *co* bude obsahem vzdělávání.

Kdežto téma znamená mnohem víc. Téma je o tom, *o čem* vzdělávání bude. V úzké vazbě na rámcové vzdělávací cíle RVP PV téma naznačuje, co se děti naučí, s jakou lidskou hodnotou se potkají a jaké postoje si vytvoří. V souvislosti s požadavkem RVP PV musí témata integrovaných celků (bloků) splňovat konkrétní vlastnosti. Každé téma musí především reflektovat přirozený vývoj a život dítěte a umožňovat postupné naplňování dílčích cílů vzdělávání v pěti vzdělávacích oblastech. Musí mít vazbu na vzdělávací rámcové a dílčí cíle, na činnosti dětí a kompetence, které jsou rozvíjeny. Ať už téma pochází z jakýchkoliv zdrojů, tedy i z literárních, obecně by pro něj mělo platit, aby:

- bylo dětem blízké, srozumitelné, smysluplné
- bylo přiměřené věku a možnostem dítěte
- se vázalo k aktuálním zážitkům dětí
- a aby vycházelo z přirozeného života dítěte a blízkého okolí.

3.4 Možnosti využití literární předlohy pro účel strukturované dramatické hry

Výběrem vhodného literárního textu a pojmenováním jeho témat začíná pro pedagoga další fáze přípravy nezbytná pro strukturování řízené dramatické hry (tematického celku): Ujasnit si charakteristiku prostředí, ve kterém se děj pohádky odehrává, charaktery jednotlivých postav a vztahů mezi nimi a rozčlenit děj na jednotlivé epizody a dramatické situace. Následuje hledání způsobů, jak dramatické situace zrealizovat. To znamená uvažovat o činnostech, o metodách a technikách, o pomůckách, o prostoru a časové dotaci.

Dramatické kvality a možnosti textu včetně pojmenování témat odhaluje pedagog prostřednictvím celkového literárního rozboru textu. Ten je tvořen třemi základními složkami: tématickou, kompoziční a jazykovou (Košťátková, S. a kol. 1998).

Tématická složka obsahuje informace o ději, charakteru postav a prostředí, ve kterém se děj odehrává. Kompoziční složka zahrnuje způsob uspořádání a výstavby děje a jazyková složka pak vypovídá o využití konkrétních jazykových prostředků v textu (např.: metafora, personifikace, symboly, jazykový humor).

Součástí pedagogovy přípravy je také úvaha o tom, jakým způsobem seznámí děti s literárním textem (pohádkou). V publikaci „Hrajeme si s pohádkami“ doporučují její autorky Ulrychová, Gregorová, Švejsová (2000), pracovat s literárním textem třemi základními způsoby. Vždy je potřeba vycházet ze skutečnosti, zda děti pohádku znají, či nikoliv.

První způsob počítá s tím, že text (pohádku) děti znají a dramatické aktivity jsou tak podle mého názoru ve své podstatě dramatickou ilustrací děje, který je dopředu znám a neposkytuje dětem pocit z možnosti jej ovlivnit. Umožňuje však naplno zkoumat charaktery postav a okolnosti objasňující důvod jejich chování a jednání (např.: děj pohádky O perníkové chaloupce je notoricky známý i pro nejmladší děti, ale zamýšlení se nad pocity ztraceného Jeníčka a Mařenky, nad pocity rodičů, kterým se ztratily v lese děti a přemýšlení nad tím, proč se to vlastně všechno stalo, přináší více než mapování samotného děje pohádky uvědomění si příčin a následků konkrétního chování a jednání).

Druhá možnost naopak počítá s tím, že pohádku děti neznají a seznámí se s ní v celku, po určité motivační části. Její podstata spočívá ve vzbuzení zájmu o příběh a v přípravě na následující aktivity, vycházející už z příběhu.

Třetí možnost vychází také z předpokladu, že děti pohádku neznají, ale seznamují se s ní postupně, prostřednictvím dramatických aktivit. Tato možnost poskytuje dětem prostor pro aktivní a tvořivé zasahování do příběhu, umožňuje dětem domýšlením děje vstupovat před i za příběh, reagovat na okolnosti vyplývající z příběhu, rozvíjet jej podle svých vlastních nápadů a navrhnout vlastní řešení nastolených situací. Neznalost pohádky se zde projevuje jako výhoda, která udržuje děti v napětí a očekávání, jak to bude dál. Tento třetí způsob jsem uplatnila při realizaci dramatické hry v praktické části diplomové práce.

Text pohádky lze použít v originálním znění nebo jej upravit převyprávěním. V něm pedagog zpravidla vynechává to, co považuje pro dramatickou hru za nepodstatné a naopak může přidat to, co příběh oživí, co děti zaujme a motivuje k soustředění a udržení pozornosti. Možné je využít i jen určitou část textu nebo jeho části.

V závěru této kapitoly se ztotožním s názorem, že k profesnímu vybavení pedagoga uplatňujícího dramatickou výchovu jako metodu práce, patří stejně tak, jako schopnost pedagogicko-psychologické diagnostiky spolu s určitými specifickými dovednostmi pro realizování dramatické výchovy, i dovednost orientovat se v umělecké (dětské) literatuře. Jinými slovy: *„Z hlediska práce s uměleckou literaturou, je důležitá jeho sečtělost, znalost literatury, vztah k literatuře, stálý kontakt s literaturou, stálé hledání nových a vhodných textů, dovednost rozebírat literární text, posoudit dramatické kvality literárního díla, vypravěčské dovednosti. Odpovědnost je velká především u nejmenších dětí, které plně věří svému učiteli“* (Tomková in Kořátková, S. a kol. 1998, s. 188).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍLE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V teoretické části mé diplomové práce jsem se zabývala převážně vymezením pojmů a jejich souvislostí, nezbytných pro praktikování dramatické výchovy v mateřské škole. Vzdělávání v mateřské škole probíhá podle požadavku RVP PV v tematických celcích (ucelených a integrovaných blocích). V této praktické části diplomové práce nejprve naplánuji a poté s dětmi zrealizuji tematický celek založený na konkrétním textu dětské literatury. Jeho prostřednictvím se pokusím dojít k níže uvedeným cílům a odpovědět na výzkumné otázky.

a) Cíle:

- 1) Ukázat, že vhodně vybraný titul z dětské literatury poskytuje témata pro realizaci dramaticko-výchovného procesu a to v souladu s požadavky RVP PV.
- 2) Dokázat, že techniky a metody dramatické výchovy uplatňované v mateřské škole mají v jejím edukačním procesu své místo, své opodstatnění a že přispívají k osobnostně-sociálnímu rozvoji předškolního dítěte.

b) Výzkumné otázky:

- 1) Jaká témata nabízí kniha Míček Flíček pro dramaticko-výchovný proces v mateřské škole?
- 2) Jaké techniky a metody jsou vhodné pro realizaci dramaticko-výchovného procesu v mé mateřské škole?
- 3) Jaké kompetence se prostřednictvím činností vycházejících z daných témat u dětí rozvíjely?

5 LITERÁRNÍ ROZBOR VYBRANÉHO TITULU Z DĚTSKÉ LITERARURY Z HLEDISKA MOŽNOSTÍ DRAMATICKO-VÝCHOVNÉHO PROCESU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Námětem pro zpracování tematického celku se stala kniha „MÍČEK FLÍČEK“ od režiséra loutkového divadla a dramatika minulého století Jana Malíka. Pohádka vznikla už v roce 1936, původně jako loutková hra, ale významného úspěchu doznala teprve její stejnojmenná knižní verze.

Jedná se o pohádkové dobrodružství „oživlé“ hračky, postavené na fantastickém příběhu, parafrázující pohádku o Budulínkovi. Tento příběh „oživlé“ hračky je celkem rozsáhlý, ale přesto jsem jej shledala vhodným k navození dramatických aktivit pro děti naší jednotřídní mateřské školy. Motivace, ale i syžet, který vyúsťuje do nenásilného morálního závěru (neposlušnost se na rozdíl od vzájemné pomoci nevyplácí nebo lépe je „vyjít s pravdou ven“), mají totiž obdoby ve vlastních zážitcích dětí a proto jsem předpokládala, že tato pohádka přispěje k osobnostně-sociálnímu rozvoji – k vyvození některých základních pravidel vzájemného soužití, k osvojování morálních hodnot a k vytváření některých životních postojů.

Rozbor literárního textu odhalil témata, výchovně vzdělávací cíle a činnosti pro naplánování a poté realizaci jednoduché dramatické hry.

5.1 Tématická složka

Přestože pohádka Míček Flíček je autorská moderní pohádka, autor v ní zpracovává motivy klasických pohádek Němcové a Erbena tak, jak to známe z pohádek o Budulínkovi, o Otesánkovi nebo o Perníkové chaloupce.

Neposlušnost, která se nevyplácí, není jediným tématem tohoto pohádkového příběhu. Lze vysledovat, že příběh nabízí i další témata, která jsou pro malé děti srozumitelná a která jim přiblíží hodnoty, na jejichž základě si mohou vytvářet životní postoje. Např. téma o prostředí domova, o struktuře rodiny, o vztazích v rodině, o uvědomování si

pocitu viny a strachu, o uvědomování si vlastní identity, o pokušení a odříkání, o vytrvalosti a odvaze, o vzájemné pomoci a nakonec i o nutnosti a umění odpouštět.

Hlavní postavou pohádky je neposedný, rozpustilý, sice sebevědomý míček Flíček, který však pod tíhou svědomí neunesl svoji vinu a navzdory svému slibu danému babičce a dědečkovi, podlehně vábení draka Mraka k letu na dračím ocase. Neméně významnou roli hraje i papírový drak Mrak, představitel zla, který tropí jen neplechu a mrzutosti, když jeho největším prohřeškem je unesení míčka Flíčka do svého dračího doupěte. Vedle Flíčka a draka Mraka jsou tu dobrosrdeční starouškové, kteří přijmou zatoulaného míčka Flíčka za vlastního a poskytnou mu domov v tom pravém slova smyslu a u nichž v domečku na kopečku, v domečku se zahrádkou, celý pohádkový příběh začíná.

5.2 Kompoziční složka

Děj pohádky se vrství v časové posloupnosti díky jednotlivým situacím. Ty nevytvářejí uzavřenou dějovou linii, nýbrž jedna situace vyplývá ze druhé a vytváří tak chronologickou kompozici. Pohádka je komponována tak, aby zůstala celkem.

První část syžetu, **expoziční**, seznamuje s postavami a okolnostmi, které jsou důležité pro další děj. Jsou tu zobrazeny poměry, ve kterých jednotlivé postavy žijí – základní situace. Dozvídáme se, že v domečku na kopečku s pěknou zahrádkou a bez dětí žijí dva starouškové, babička a dědeček. Trápí je samota a tak si přejí děťátko. V okamžiku, kdy jim je nejsmutněji, vlítne do domku rozbitým oknem míček, kulatý jako melounek, křičící, že má hlad. Dostane od staroušek nejen najíst, ale i jméno Flíček. Míček Flíček nešetří sebevědomím neustálým opakováním toho, že se nikoho nebojí a že všemu rozumí. Když smlsne všechny zásoby a nepřestane křičet, že má stále hlad, nechají starouškové míčka Flíčka samotného doma a vydají se shánět něco k jídlu. Zde je naznačena další část děje, která bude následovat, totiž zápletka, kdy starouškové varují Flíčka, aby nikoho do domečku nepouštěl, aby byl hodný a nedováděl. Tato první část kompoziční složky poskytla témata pro zpracování druhé tematické části a z nich pak vyplývající zrealizované činnosti tak, jak jsou popsány níže.

Následuje **zápletka**, dosavadní situace se mění. Míček zůstává v domku sám a odvahu a kuráž si dodává zpěvem písničky o tom, že je sice malý, ale všemu rozumí a nikoho se nebojí a to do té doby, než do světničky rozbitým oknem začne nakukovat papírový drak Mrak. Tváří se jako někdo, koho se míček Flíček nemusí bát, ale ve skutečnosti přemýšlí, jak Flíčka přelstít a unést ho jako hračku pro svá malá dráčata. Míček zpočátku odolává lákání draka k letu na jeho ocase, ale v momentě, kdy rozbije díky své rozpustilosti starouškův památečný hrníček, pod tíhou viny a možného trestu, nasedne drakovi na ocas a nechá se z chaloupky unést. Flíčkově poznání, že drak Mrak má zlé úmysly, přichází pozdě, stejně tak, jako jeho volání o pomoc. Tato část děje poskytla témata a činnosti pro třetí tematickou část.

Dalším úsekem dějového postupu je **vyvrcholení**, kdy nastupuje okamžik napětí spočívající v pátrání a hledání míčka Flíčka. Starouškové se vydávají na cestu, hrají a zpívají při tom jednoduchou píseň. Putují od města k lánu obilí, od lánu obilí k vesnici, od vesnice ke křoví a od křoví k Černému lesu. Postupně se vyptávají strážníka na křižovatce, vojáka na vartě, poustevníka u benzínové pumpy, strašáka Pašáka, psíčka Pantoflíčka a ptáčka Jarabáčka, zdali neviděli míčka Flíčka. Dozvídají se, že Flíčka pravděpodobně unesl drak Mrak, který kudy prolétne, všechno zpustoší.

Pomoc druhých, vytrvalost a houževnatost, ale také láska k míčku Flíčku nakonec dovede babičku s dědečkem za Černý les, kde v oblačném hnízdě na televizní věži sídlí drak Mrak a jeho tři synové. Starší, prostřední a nejmladší dráček a s nimi i unesený, hladový a smutný míček Flíček.

Po vyvrcholení dosavadního děje nastává jeho **rozuzlení**. Starouškové spolu s dětmi – (posluchači) a s pomocí větru papírové draky odfouknou a míčka Flíčka vysvobodí. Odpustí mu a vrátí se společně do domečku na kopečku. Cestou zpět ještě obdarují na oplátku všechny ty, kteří je přivedli do Černého lesa a díky kterým se nakonec šťastně shledali.

Vyvrcholení a katarze se staly předlohou pro poslední, čtvrtou tematickou část.

5.3 Jazyková složka

Pohádka je vyprávěna současným jazykem, tedy **spisovnou češtinou**. Stavba jejího vyprávění je plynulá, vazby jednotlivých motivů vytvářejí propojenou linii. Stejně tak propojuje autor vyprávění v ich a er formě.

Jazyk uplatňuje rozvinuté **přívlastky** (hezký, hlad'ounký, kulat'oučký, ducatý, baculatý), **zdrobněliny** (starouškové, bumblíček, míček, dědeček...) a **přirovnání** (kulatý jako melounek, milý jako sedmikráska nebo domek malý jako hříbek...), které vyjadřují citově zabarvené vyprávění této pohádky. **Dialogy**, charakteristické pro tuto pohádku, jsou živé, plné barvitých, veselých, ale i expresivních výrazů. Autor také vtahuje děti do děje („Leda že by nám pomohly všechny děti, které čtou nebo poslouchají tohle vyprávění“), čímž umocňuje jejich celkový prožitek. Pohádka je pak z velké části založena na **personifikaci**, tedy polidštění a přenesení lidských vlastností na neživé věci (mluvící míček a papírový drak, barevná světýlka semaforu mrkají, oživlý strašák na poli radící starouškům kudy jít apod.).

Jazykovou a estetickou stránku textu obohacuje několikrát se opakující báseň, která podporuje u dětí smysl pro rytmus a rým.

„Máme buben s harmonikou,
měli jsme i míč.
zbyl nám buben s harmonikou,
chudák míč je pryč.“

6 PŘÍPRAVA KONKRÉTNÍHO TEMATICKÉHO CELKU VYCHÁZEJÍCÍHO Z LITERÁRNÍ PŘEDLOHY

6.1 Východiska a charakteristika tematického celku

V měsíci září a v první polovině října přicházely do naší mateřské školy nové děti a téměř veškeré dění směřovalo k tomu, aby se zdárně adaptovaly, zorientovaly v novém prostředí, seznámily se s ostatními dětmi i dospělými a navázaly první vzájemné kontakty. Pedagogické cíle tedy směřovaly k pojmenování a vyvozování pravidel vzájemného soužití a k vytváření atmosféry bezpečí, důvěry, jistoty a vzájemného poznávání se s vymezením jasných mantinelů toho, co se smí a může a toho, co se nesmí a nemůže. Ačkoliv šlo především o snahu vytvořit určitou souhru a harmonii společného soužití nově vznikajícího společenství dětí, zároveň docházelo v maximální míře k podpoře a rozvoji individualit každého jednotlivého dítěte. Hned od začátku společného pobývání s ostatními bylo pro každé dítě důležité, aby cítilo a vědělo: *Jsem tady a patřím sem, to, co se tady děje můžu svým vlastním přičiněním ovlivňovat.* Velkými pomocníky v procesu začleňování tříletých a čtyřletých dětí do nového společenství lidí byli nejstarší předškoláci třetího ročníku.

Vzdělávací témata a z nich vyplývající činnosti v tomto adaptačním období vycházela tedy přirozeně z cílů osobnostně sociální výchovy a zároveň veškeré pedagogické úsilí směřovalo k vytváření podmínek pro rozvoj prosociálního chování. Současně však skončilo léto a začal podzim s nepřeberným množstvím témat ke kognitivnímu poznávání a také bylo potřeba pro mě, jako pedagoga, získávat ucelenější informace o dovednostech, znalostech a zájmech dětí. První společné činnosti a hry se tedy staly kvalitním podkladem pedagogické diagnostiky.

Říkadla, básně, hádanky a písničky s různorodými náměty umožnily při naplňování vzdělávacích cílů využití metod a technik dramatické výchovy a osobnostně-sociálního výcviku, stmelování kolektivu podněcovaly každodenní rituály prováděné zpravidla jako kruhové hry s rytmicko - pohybovými ilustracemi jednoduchých slovních hříček. Z méně náročných technik našla v tomto „stmelovacím“ období uplatnění zejména technika brainstormingu, asocičního a názorového kolečka, technika živého obrazu

s reakcí na štronzu, metoda improvizace bez dramatického děje, drobné pantomimické hry a hry na rozvoj prostorového cítění.

Velká část toho, co jsme v prvních dvou měsících zažili, prožili, prozkoumali, zjistili a co jsme se naučili, našla zúročení v podzimním tematickém celku nazvaném „Dobrodružství s míčkem Flíčkem“. Ve školním roce to byl první rozsáhlejší a dlouhodobější tematický blok s ambicí na uplatnění dramatické hry – hry vycházející z určitých témat, s dramatickou improvizací, s elementárním dějem a konfliktem, s dramatickou postavou v dramatické situaci, kdy podstatou veškerých činností bylo získávání poznatků a zkušeností na základě vlastní aktivity a jednání dětí.

Východisek k naplánování a poté k realizaci tohoto integrovaného bloku bylo hned několik:

- aktuální situace ve skupině dětí – jejich dosavadní dovednosti, zkušenosti, míra schopnosti soustředění a kooperace ve společně řízené činnosti;
- potřeba stanovit nová a ověřovat dosud stanovená pravidla vzájemného soužití;
- potřeba přijmout autoritu blízkého dospělého, včetně autority učitelky jako toho, kdo má, zejména na začátku školního roku, rozhodující slovo při organizaci dne v mateřské škole;
- podzimní příroda se svými specifickými změnami v souvislosti s počasím a s nejtýpější dětskou podzimní činností – „pouštěním draka“;
- autorská pohádka Jana Malíka „Míček Flíček“;

Tato vzdělávací východiska se stala podkladem pro hledání a formulování vhodných témat (o čem další vzdělávání bude) a stanovení vzdělávacích cílů včetně kompetencí (co chci, aby se děti naučily) obsažených v RVP PV. Protože při uplatňování dramatické výchovy dochází k cílenému a záměrnému vzdělávání, spolu s pedagogickými cíli jsem se snažila pojmenovat i dramaticko-výchovné cíle.

6.2 Formulace témat

Podrobnější literární rozbor pohádkového textu o Míčku Flíčku a zhodnocení vzdělávacích podmínek včetně pedagogické diagnostiky jednotlivých dětí ve skupině umožnil definovat hned několik zajímavých témat:

- Podzimní počasí *aneb co dovede podzim a co už umím já?*
- Plody podzimu *aneb babiččina podzimní zahrada* (co roste a zraje na podzim)
- Prostředí domova *aneb jak bydlí starouškové* (a jaké je to u nás doma)
- Struktura rodiny *aneb proč starouškové zůstali sami* (co pro nás znamenají prarodiče)
- Uvědomování si pocitu viny, strachu, stýskání a osamocení *aneb míček Flíček sám doma* (jaké je to být doma sám(a))
- Uvědomování si vlastní identity a svého těla *aneb Flíček je kulatý a já jsem já* (jací jsme a čím se lišíme)
- Dodržování a vyvozování pravidel vzájemného soužití *aneb neposlouchat se nevyplácí* (např.: kdy jsme „neposlechli“ a jak to dopadlo, co se může stát, když neposlechneme)
- Pokušení a „zlý“ drak Mrak *aneb otevírat cizím se nevyplácí* (jak se chránit před nebezpečím hrožícím od neznámých lidí)
- Prostorová orientace *aneb cesta staroušků za míčkem Flíčkem*
- Rozmanitost věcí, které nás obklopují *aneb míček je kulatý, drak Mrak hranatý*
- Podzimní počasí *aneb s větrem na draka Mraka*
- Vzájemná pomoc *aneb našli by starouškové bez pomoci druhých Flíčka?* (kdy jsme potřebovali pomoci a kdy jsme pomohli?)
- Život ve tmě *aneb starouškové bloudí černým lesem* (jaké to je nevidět, kdo jsou nevidomí, jak jim můžeme pomáhat)
- Odvaha a vytrvalost *aneb starouškové vysvobozují Flíčka z dračího doupěte*
- Odpouštění *aneb šťastnou cestu domů* (proč je důležité odpouštět, co všechno jsme schopni odpouštět)

6.3 Formulace dramaticko-pedagogických cílů tematického celku

V této podkapitole jsou pojmenovány vzdělávací cíle obsažené v RVP PV. Směřovaly k vytváření základů elementárních klíčových kompetencí, tedy k získávání konkrétních dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot. Jejich pořadí v níže uvedeném přehledu naznačuje akcent, který jsem jednotlivým cílům přikládala. Nejaktuálnějšími

cíli se jevíly cíle související s potřebou prožitkového a sociálního učení rozvíjející osobnostně-sociální stránku dítěte, ale nechyběly ani cíle zaměřené na kognitivní poznávání. Protože vybrané pedagogické cíle se shodují a prolínají s cíli dramatickými (tak jak jsou prezentovány např. ve Vybraných kapitolách z dramatické výchovy, Košťátková, S. a kol. 1998), nazvala jsem je pedagogicko-dramatickými cíli. Cíle jsou tedy stanoveny tak, aby rozvíjely dítě ve všech vzdělávacích oblastech podle RVP PV a aby korespondovaly s cíli dramatickými, rozvíjejícími dítě především v oblasti poznávání sebe sama, v oblasti sociálních vztahů, v oblasti tvořivé a estetické a v oblasti orientování se a přijímání etických hodnot. Níže vyjmenované cíle tedy prolínají celým tematickým celkem, při jejich formulaci jsem se snažila o to, aby pro ně platila všudypřítomnost a aby k jejich naplňování přispívaly všechny zrealizované činnosti.

- Rozvíjet schopnost rozlišovat vhodné a nevhodné chování;
- Osvojovat si elementární poznatky o důsledcích svého chování ve vztahu k druhým lidem;
- Rozvíjet smyslové vnímání a představivost (vidím, slyším, cítím, poslouchám);
- Rozvíjet tvořivé sebevyjádření - zachycování a vyjadřování svých prožitků, zkušeností a názorů (verbálně, nonverbálně, pohybově, výtvarně, prostorově);
- Posilovat přirozené poznávací city – zvědavost, zájem a radost z objevování;
- Rozvíjet představivost a fantazii;
- Poznávat sebe sama – uvědomovat si vlastní identitu, získávat sebedůvěru, sebevědomí, osobní spokojenost;
- Rozvíjet paměť včetně prostorové, pozornost a soustředění v naslouchání i činnostech;
- Učit se odhadovat svoje schopnosti, možnosti a limity;
- Rozvíjet komunikativní dovednosti verbální i neverbální;
- Rozvíjet řečové schopnosti a jazykové dovednosti receptivní i produktivní;
- Rozvíjet pohybové schopnosti a zdokonalování pohybových dovedností, ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí;

- Posilovat prosociální chování – rozvíjet schopnost spolupracovat, empatie, tolerance, respektu, v kolektivu dětí se prosadit ale i podřídit, schopnost sdílení, soucítění a skupinové citlivosti;
- Vytvářet povědomí o mezilidských morálních hodnotách;
- Společně sdílet příběh a společně vyvozovat závěry v souvislosti s životem v naší třídě;
- Rozvíjet schopnost plně vnímat své okolí, reagovat adekvátně na jeho podněty;
- Poznávat pravidla společenského soužití a podílet se na jejich spoluvytváření;

6.4 Metody a techniky dramatické výchovy využité v tomto tematickém celku

- Metody a techniky podpůrné - kontaktní hry, rozechřívací a uvolňovací hry, pohybové hry, pantomima, improvizace bez dramatického děje
- Metody a techniky stavby, strukturování, řízení a hodnocení školního dramatu - simulace, hra v roli, hromadná improvizace, sólová improvizace, dramatická improvizace, brainstorming, štronzo, asociační kruh, domýšlení děje, boční vedení, vedení zevnitř, řízená a volná reflexe

7 REALIZACE TEMATICKÉHO CELKU PROSTŘEDNICTVÍM DRAMATICKO-VÝCHOVNÉHO PROCESU VČETNĚ PRŮBĚŽNÉ PEAGOGICKÉ REFLEXE

Integrovaný tematický celek byl uskutečněn v průběhu měsíce listopadu roku 2009. Ve finální podobě se skládal ze čtyř na sebe navazujících částí. Nebyly přísně časově rozděleny do jednotlivých dnů a to proto, že kromě naplánovaných konkrétních činností bylo potřeba reagovat na momentální potřeby dětí a aktuální situace ve skupině (zájem, soustředění, nemocnost, jiné aktivity - divadlo, změny v počasí, zážitky dětí mimo mateřskou školu...).

7.1 Stručná charakteristika dětské skupiny

Tematický celek byl realizován se smíšenou skupinou sedmnácti předškolních dětí ve věku od tří do šesti let, včetně jednoho chlapce s odkladem školní docházky. Ve skupině převažovaly děti čtyř až pěti a půlleté. Z hlediska pohlaví byl počet vyvážený - devět chlapců a osm děvčat. V jednotlivých lekcích nikdy počet dětí nepřesáhl patnácti, při téměř všech řízených činnostech asistovala druhá učitelka.

7.2 První tematická část: „Podzimní ladění aneb Jak to venku vypadá, když vládne podzim“

Témata

- Podzimní počasí (změny v počasí, jaké je počasí na podzim – co je nám na počasí příjemné a co nepříjemné);
- Vnímání podzimní přírody *aneb vím, co se děje na podzim v přírodě?* (dozrávání plodů podzimu – ovoce, zelenina, kaštiny, žaludy, bukvice, ořech, šípek, houby, jeřabiny...);
- Vnímání „podzimních barev“, chutí, vůní *aneb jak „chutná a voní podzim?“*

- Vzájemné vnímání se při společné hře – o stmelování se, o tom, co jsme se doposud naučili, co jsme zvládli;
- Pravidla vzájemného i společenského soužití – o jejich společném vytváření, o jejich zdůvodňování, ověřování jejich platnosti a respektování;

Konkretizace pedagogicko-dramatických cílů

- Rozvíjet základní poznatky o přírodních zákonitostech;
- Rozvíjet schopnost komunikovat navzájem s ohledem na druhé;
- Rozvíjet vnímání sebe sama i ostatních dětí;
- Rozvíjet mluvní i pohybovou pohotovost, reakci na smluvené signály – rozlišovat pohybový klid a pohybovou aktivitu;
- Rozvíjet prostorovou orientaci, koordinaci pohybu se zvukem a sluchovou diferenciací;
- Osvojovat si a dodržovat pravidla vzájemného soužití, ale i pravidla her;

Vzdělávací nabídka – záznam činností tak, jak byly realizovány:

Poznámka:

Komentář učitelky je v textu značen „**tučnou kurzívou v uvozovkách**“.

Slovní reakce dětí jsou v textu značeny „normálním písmem bez kurzívy v uvozovkách“.

Říkadla jsou značena v textu „*normálním písmem s kurzívou v uvozovkách*“.

Názvy her a aktivit jsou v textu značeny „**tučným písmem bez kurzívy v uvozovkách**“.

Blok činností A: „Vstávej, vstávej ratata, podzim buší na vrata“

a) Po shromáždění uprostřed herny hrajeme obdobu pohybové hry „**Na Peška**“ – **honička se záchranou** „Vstávej, vstávej ratata, podzim buší na vrata“. Děti si na výzvu sesedají do kruhu, jedno dítě v roli Podzimu chodí okolo, sedící děti hrou na tělo

(tleskání, plácání, podupy) rytmizují říkadlo a udávají temporytmus. Komu Podzim poklepe na rameno, ten se stává honičem. Honěný obíhá kruh a sedá si na uvolněné místo.

b) Řetězová hra – „Na podzimní pozdravy“. Jak by mohlo vypadat podzimní pozdravení? Důležité pravidlo - co dostanu, pošlu dál a nesmí to bolet. Děti navrhnou způsoby, které postupně realizujeme a po kruhu si postupně posíláme fouknutí do vlasů, polechtání pod krkem, poklepání na záda znázorňující dešťové kapičky apod.

A pošleme ho i tomu, kdo tu s námi není: *„Tomu, kdo tu s námi není, pošleme teď pozdravení. Komu?“* Děti jmenují nepřítomné kamarády a vymýšlejí jaké pozdravení jim pošlou a proč. A tak také zaznělo: „Pošlu pozdrav (pohlazení po tváři) Daníkovi, protože si se mnou hezky hraje“. „Pošlu pozdravení (objetí) Michalce, protože mi nebere hračky“ nebo „Posílám pozdrav (polechtání na krku) Lukáškovi, protože umí uklízet hračky.“

Blok činností B: „Přišel podzim do zahrady, všechny barvy namíchal...“

a) Hrajeme dvě **Kimovy zrakové** prostorové hry s jednoduchými říkadly: *„Přišel podzim do zahrady, všechny barvy namíchal, s každým lístkem ví si rady, barvy na ně nadýchal – červenou, zelenou, oranžovou....“* Obdoba hry *„Čáp ztratil čepičku“*, kdy děti postupně vyhledávají, určují a pojmenovávají v prostředí herny barvy typické pro podzimní přírodu. Barvy zadává učitelka, v podobné hře se stejnými pravidly *„Podzime bratříčku, ukaž mi barvičku...“* však jednotlivé barvy vyvolává vybrané dítě, ostatní děti v roli Podzimu reagují na pokyn. Nalezenou barvu musí kontaktovat dotykem.

b) Hra s padákem jako zástupným předmětem pro podzimní zahradu, pro spadané listy umožnila hned několik na sebe navazujících aktivit s přesně vymezenými pravidly (viz příloha II, foto č. 1 – 2):

- chůzi po barevném padáku podle „barevného“ diktátu – *„přejdou po zahradě ty děti, které stojí u červené barvy, udělají to tak, aby nešláply na jinou barvu, když se budou míjet, nezapomenou se pozdravit“*

- podbíhání pod padákem „*podběhnou a vymění si místa děti, které drží modrou barvu* nebo „*podběhnou a vymění si místa zelení*“ apod.
- schovávaná pod padák „*v podzimní zahradě se schová ten, kdo má na začátku svého jména l, p, k*mladší děti jsou vyzvány celým svým jménem „*do zahrady se schová ten, kdo se jmenuje Stázka*... atd.
- roztáčení padáku se změnami směru, s gradací pohybu do úplného zastavení a s motivačním říkadlem „*vítr fouká po zahradě, s každým lístkem zle je, zle je a když foukat přestává, lístek na zem přistává*“
- vyhazování padáku do vzduchu nad hlavy na společně domluvený signál „*vítr foukne: jedna, dva tři, teď!*“
- relaxační závěr, odpočinek v lehu pod padákem s motivací vycházející ze slovního komentáře učitelky: „*tiše, tiše ježek spí, zahrabal se pod listí, tiše, tiše ježek spí, ať ho nikdo nevzbudí.....pšššš*“.

Tato relaxace s padákem ukončila první den úvodní tematické části.

Blok činností C: „Jaký je PODZIM a co všechno dovede?“

Následující blok řízených činností začínáme pohybovou hrou jako reakcí na mimořádně větrné ráno.

a) „Na podzimní vítr“ – honička s přebíháním herny a se slovním doprovodem: „*Já zle kouknu, strašně fouknu*“. Jedno dítě v roli Větra vyzve děti k přeběhu, koho chytí, stává se dalším podzimním větrem.

b) Asociační kolečko startujeme motivační otázkou: „*Co tě napadne, když se řekne podzim? A co všechno dovede?*“ Po kruhu si posíláme kaštan, kdo ho má v ruce, může mluvit, dohodneme se, že malé děti můžou opakovat to, co už zaznělo.

c) Elementární hra v roli, pohybová a pantomimická ilustrace toho, co umí podzim: děti a učitelka v roli Podzimu: „*Já jsem Podzim a umím tohle*“ – v roli Podzimu se střídáme, podzim je ten, kdo má na hlavě klobouk. Děti čerpaly z dosavadních zkušeností ze společných her, ze společných pobytů venku a tak jsme také slyšeli: „*Já*

jsem podzim a umím dozrávat ovoce, já jsem podzim a umím dozrávat zeleninu, umím foukat, umím pršet, umím dělat mlhu, umím opadávat listí, umím pouštět draky...“

Po výzvě učitelky: „*Pojďte děti, hned si z toho na něco zahrajeme*“ následují tyto společné aktivity:

d) Pohybové hry a hudebně-pohybová improvizace

„**Ovocná honička**“ – přebíhaná s říkadlem: Na výzvu dvou vybraných dětí stojících na jedné straně herny: „*Jablka, hrušky, švestky, my je sníme všechny!*“, odpoví ostatní děti stojící na protější straně herny: „*Ne, ne, ne, nechceme být snědené!*“ a přebíhají proti sobě. Kdo je chycen, je „sněden“ a přidává se na stranu vyzyvatelů. Hra končí v okamžiku, kdy jsou všechny děti vychytané, kdy je všechno ovoce snědené. „*A to je dobře – proč? Kdo má jaké ovoce rád?*“ Využíváme hry pro krátkou reflexi.

Na zeleninu – honička se záchranou, kdy učitelka je honič, děti se snaží zachránit před chycením vyřknutím názvu jakékoliv zeleniny.

„**Na větřík – vítr – vichřice – bezvětří**“ - gradace pohybu s reakcí na zvukový signál vedená reprodukovanou hudbou a s ukončením technikou štronza. Děti volně pobíhají po herně a reagují na změny v hlasitosti reprodukové hudby.

„**Na déšť**“ – chůze v prostoru v rytmu říkadla s doprovodem hry na ozvučná dřívka: „*Děšťové kapičky dostaly nožičky, běhaly po plechu, dělaly neplechu*“ a s molitanovou kostkou drženou obouruč nad hlavou jako se zástupným předmětem pro mrak. Na zvukový signál – úder do bubínku – děti kostku upustí a přisednou ji k zemi (kapka spadla na zem);

e) Sociálně-kognitivní hry

„**Na česání ovoce**“ – kruhová hra na židličkách s obrázky druhů ovoce. Starší děti si na slovní výzvu vyberou nejprve šablonku ve tvaru různého druhu ovoce. Poté podle šablonky vyhledají totožný obrázek. Mladší děti vybírají rovnou obrázek ovoce. Všechny děti obrázky nejdříve pojmenují a reagují pohybem na slovní vyprávění učitelky: „*Přišel sadař do zahrady a nejdříve otrhal do košíku všechna jablíčka.*“ Na tento signál si vymění místa na židličkách ty děti, které drží příslušný obrázek. Hra vygradovala slovním pokynem: „*Místa v košíku si vymění všechny druhy ovoce.*“

„**Na úklid spadaného listí**“ – děti sbírají barevné papírové listy rozházené (rozfoukané) po herně v časovém limitu, poté je ve skupinkách třídí podle barev.

„**Na draky papíráky**“ – běh v prostoru střídaný štronzem. Děti v roli papírových draků reagují pohybem na předem domluvené signály - vítr jako reprodukováná nahrávka zvuku větru a bezvětří, kdy je reprodukce přerušena;

f) Kimovy smyslové hry

Hra se skutečnými plody:

„**Hmatavka**“ – určování plodů podzimu podle hmatu.

„**Chuťovka**“ – poznávání a určování plodů podzimu podle chuti, se zakrytýma očima.

Hra na rozvíjení zraku a paměti:

Zraková hra „Na podzimní mlhu“ – hra s bílým prostěradlem.

Nejprve děti hádají, koho přikryla podzimní mlha, kdo se ztratil – děti chodí jednotlivě za dveře, zatímco jiné dítě učitelka ukryje pod bílé plátno. Po učitelčině výzvě „*Poznej, koho schovala mlha, když jsi byl(a) za dveřmi*“ určuje, kdo ze skupiny dětí ubyl.

Ve druhé variantě hry vstoupila do role mlhy učitelka: „*Já jsem Podzimní mlha a ukryji toho, kdo má na začátku jména A, nebo toho, kdo má dnes na sobě červené punčocháče*“.....apod. Stejným způsobem vyvolává děti, které postupně mohou z „mlhového“ úkrytu vystoupit.

Hmatavka a Chuťovka byly realizovány individuálně, ne jako společné aktivity.

Komentář učitelky zahájil společnou reflexi toho, co jsme se naučili, co už zvládáme, co umíme a co nás baví: „*Co umí Podzim, to už víme, na to jsme si zahráli, ale víme, co už dovedeme my?*“

g) Soustředění v kruhu ve stoje hrajeme hru: „**Já jsem Tereška a umím tohle**“ – děti vstupují jednotlivě doprostřed kruhu a verbální informaci doplní pohybovou ilustrací. Tak jsme se například dozvěděli. „Já jsem Vojta a umím rychle běhat“. „Já jsem Davídek a umím vyskočit“. „Já jsem Tereška a umím zatleskat...“ apod.

Společná reflexe ukončila tuto první tematickou část. Prostřednictvím řízené diskuze jsme došli k závěru, že nejsme všichni stejní. Někdo je malý, někdo už větší a někdo už patří mezi nejstarší předškoláky. Ale důležité je, že patříme do jedné party, kde každý

něco umí a dovede a že to, co umíme ve společných hrách uplatníme a že se můžeme jeden od druhého i něco naučit.

7.2.1 Pedagogická reflexe

Vzdělávací záměr první tematické části směřoval jednak ke shrnutí poznatků o právě probíhajícím ročním období – o podzimu a jednak k pokračování ve stmelování dětské skupiny. Zároveň jsem se snažila poskytnout každému dítěti prostor pro uvědomění a ověření si toho, co už se v mateřské škole naučilo a jak se v kolektivu dětí cítí. Další záměr spočíval v přípravě dětí na práci s příběhem a v naučení se potřebných pohybových vzorců, které byly uplatněny i v dalších tematických částech. Společné řízené aktivity měly charakter průpravných her a cvičení, jejichž smysl spočíval v rozvíjení a posilování vztahů mezi dětmi, ve vyladění skupinky dětí na společné činnosti, v rozehtání a nabuzení organismu na pohybové i klidové činnosti, v rozvíjení soustředění, rytmického cítění, smyslového vnímání, prostorového cítění, fantazie a představivosti.

Časový rozsah první tematické části byl pětidenní. Zúročili jsme v ní poznatky a zkušenosti z adaptačního období a v jejím průběhu se aktivně zapojily všechny děti včetně tříletých. Ačkoliv téměř všechny zaznamenané aktivity (kromě Hmatavky a Chuťovky) byly společné a záměrně navozené, děti se zapojovaly se zaujetím a s maximálním nasazením. Aktivní jednání umožnila jednak jednoduchá a srozumitelná pravidla her a jednak optimální počet dětí ve skupině.

Blok činností A

Úvodní dvě průpravné hry vyladily a stmělily skupinku dětí a připravily ji tak k dalšímu společnému sdílení. Jejich smyslem pak bylo děti rozehtát, uvolnit, zaktivizovat a posílit atmosféru bezpečí a přátelství. Uvědomit si, že i kamarád, který není právě přítomen mezi námi, do naší party patří a že si zaslouží, abychom na něho mysleli.

Blok činností B

Blok činností B zdánlivě nabudil dojem, že rozvíjí převážně kognitivní poznání, ale spolu s ním, ruku v ruce, vznikl velký prostor pro posílení zrakového vnímání - poznávání, rozlišování a určování barev a zároveň při manipulaci s padákem i prostor pro rozvíjení schopnosti přesně a pohotově reagovat na slovní pokyn učitelky. Zatímco starší děti reagovaly téměř okamžitě na výzvu učitelky, mladší děti musely být často opakovaně vyzývány a povzbuzovány s využitím nápodoby. V tomto momentu se přirozeně rozvíjel respekt a tolerance starších dětí k potřebám a schopnostem dětí mladších. Významným zprostředkovatelem těchto hodnot se stal slovní komentář učitelky. Hra s padákem umožnila všem dětem silný emociální zážitek, projevující se vybízením k opakování jednotlivých částí hry.

Pokud byly činnosti prováděny ve skupinkách, dbala jsem na tzv. „poměrné věkové rozložení sil“, při kterém nenásilně a přirozeně probíhalo sociální učení. Starší děti mohly uplatňovat svůj vzor a mladší děti byly vedeny k respektu starších kamarádů, ale i k uvědomění si svého právoplatného postavení v dané skupině dětí.

Blok činností C

Blok činností C byl věnován Podzimu, který v naší mateřské škole nesymbolizuje jen proměny v přírodě, ale proměny v dětech. Netýká se jen plodů a proměn v počasí, ale i našeho sžívání, poznávání, začátků spolupráce a vytváření podmínek ke stanovení pravidel soužití, kterým rozumíme a jsme ochotni se s nimi ztotožnit. Čili realizované hry v sobě nezahrnovaly jen podstatu kognitivního učení – na podzim hodně prší, fouká vítr, bývá často po ránu mlha, dozrává ovoce, zelenina, kaštiny a ořechy, ale především sledovaly osobnostně-sociální rozvoj – neučili jsme se jen o podzimu, ale i o sobě, o kamarádovi – víme, jak se v podzimním počasí chovat? Co dělat? Co umím nejlépe, co mě baví, s kým kamarádím a proč? (A tento přístup ve vzdělávání promítám do všech zrealizovaných činností!)

Prostřednictvím činností první tematické části byly rozvíjeny **tyto klíčové kompetence (podle RVP PV, ale korespondují s výstupy dramatické výchovy):**

- Mít elementární poznatky o rozmanitosti přírody – o proměnách podzimního počasí, o tom, jak člověk a příroda na tyto změny reaguje, jaké počasí je pro přírodu i člověka nebezpečné, které škodí a které prospívá.
- Porozumět, že změny v přírodě vlivem počasí jsou přirozené – že se všechno kolem vyvíjí a proměňuje a že je s tím v životě potřeba počítat – dítě vnímá proměny a vztahy v podzimní přírodě.
- Mít povědomí o významu přírody pro člověka – co roste a zraje na podzim, které plody, rostliny a přírodniny. Umět je pojmenovat, rozlišit nejen zrakem, ale i hmatem, chutí a čichem (vnímání a rozlišování všemi smysly).
- Poznat a pojmenovat barvy charakteristické pro podzimní přírodu, ale i ty barvy, které se vyskytují v okolí dítěte.
- Vyjednávat s ostatními dětmi i učitelkou, domluvit se na společném řešení při organizaci her – upravit pravidla her pro starší a mladší děti, dodržovat pravidla her.
- Koordinovat pohyby a polohy těla, sladit pohyb s rytmem.
- Vědomě napodobit pohyb podle vzoru.
- Rozumět slyšenému, reagovat na pokyny, postupovat podle instrukcí.
- Domlouvat se slovy i gesty, improvizovat.
- Učit se zpaměti krátkým textům.
- Sluchově rozlišovat počáteční hlásku ve slovech.
- Záměrně se soustředit, udržet pozornost, všímat si detailů a změn v situacích.
- Vyjádřit svůj názor, pocit příjemný i nepříjemný.
- Prožívat radost ze zvládnutého a poznaného.
- Přirozeně komunikovat s druhým dítětem, spolupracovat, vnímat potřeby druhých.
- Pochopit, že každý má ve společenství mateřské školy své místo, svou roli.
- Respektovat rozdílné vlastnosti členů dětské skupiny, respektovat rozdílné dovednosti a schopnosti.
- Všímat si změn a dění v nejbližším okolí a uvědomit si je – v přírodě i vrstevnické skupině (mění se nejen příroda, ale postupem času, tak jak rosteme a

získáváme zkušenosti, se mění, zdokonalují a rozvíjejí dovednosti a schopnosti naše i našich kamarádů).

7.3 Druhá tematická část: „Jak starouškům do domečku na kopečku přibyl míček Flíček“

Témata

- plody podzimu *aneb dědečkova podzimní zahrada* (co roste a zraje na podzim v zahradách)
- prostředí domova *aneb jak bydlí starouškové* (a jaké je to u nás doma)
- smutnění *aneb proč se starouškové trápili* (co je smutek, byli jsme už někdy smutní a proč?)
- struktura rodiny *aneb proč starouškové zůstali sami* (co pro nás znamenají prarodiče)?
- uvědomování si vlastní identity a svého těla *aneb Flíček je kulatý a já jsem já* (čím se lišíme, v čem se podobáme)

Konkretizace pedagogicko-dramatických cílů

- Rozvíjet poznatky o plodech zrajících v podzimní zahradě;
- Rozvíjet elementární poznatky o prostředí domova;
- Rozvíjet soucítění a pochopení emocí svých i ostatních lidí (dětí);
- Rozvíjet schopnost vyjádřit pocity slovně i pohybem, gestem a mimikou;
- Rozvíjet schopnost vybavit si předchozí zkušenosti a poznatky, rozvíjet vlastní nápady a návrhy vlastních řešení problémových situací;
- Uvědomovat si svoje tělo a svoji identitu;
- Rozvíjet vnímání rozdílností ve světě kolem nás i v nás a jejich rozlišování a pojmenování;

Vzdělávací nabídka – záznam činností tak, jak byly realizovány:

Blok činností A: „Byl jeden kopeček, na kopečku domeček, u domečku zahrádka.....“

a) Společné činnosti jsme začali vyladěním skupinky prostřednictvím „**zdravího**“ rituálu s pohybovou ilustrací: „*Ajtata, ajtata, jsou nám krátká kařata. Jako z vody rosteme, hezký den si přežeme.*“ Stojíme v kruhu, vytleskáváme rytmus slov „*ajtata, ajtata*“ střídavě dlaň o dlaň a dlaně o stehna, v předklonu ukážeme délku krátkých kařat a při verši „*jako z vody rosteme*“ se z dřepu postupně dostáváme do stoje. Na závěr při verši „*hezký den si přežeme*“ se chytíme za ruce a společně se předkloníme.

Následuje otázka učitelky: „*Co znamená, když se řekne hezký den?*“ Aktivitu se ujmou starší děti a na základě svých vlastních zkušeností doplňují nastolenou nedokončenou větu „*Hezký den je, když...*“. A tak jsme se dozvěděli, že pro někoho je hezký den, když je na stromech barevné listí, pro jiného zase když je doma maminka i tatínek nebo když venku svítí sluníčko.

Komentář učitelky: „*Hezký den může být i třeba s pohádkou*“.

b) Vstup do příběhu veršem: „*Za horama za dolama u podzimní zahrádky, za horama za dolama začínají pohádky*“ - *Byl jeden kopeček, na kopečku domeček, u domečku zahrádka a..... v té zahrádce se zabydlel podzim...*“ děti dostávají informaci o domečku na kopečku a zároveň **pohybem ilustrují** to, co právě slyší: „*Za sedmero horami* (předklon, dlaně na zem, kolena v propnutí), *za sedmero dolinami* (leh na zádech, nohy i ruce zvednuté do výšky), *byl jeden kopeček* (stoj, grafomotorický pohyb paží do oblouku před tělem), *na kopečku domeček* (stoj, ruce do vzpažení, spojené dlaně -stříška), *u domečku zahrádka* (stoj, ruce spojit prsty v předpažení). *Na zahrádce roste zelenina - mrkev, brambory, cibule, zelí, stromy s ovocem*“ - děti se fyzicky proměňují pohybem a reakcí na signály v prostoru herny v různé druhy zeleniny a ovoce (mrkev – vzpažit sepnuté ruce, brambor – dřep do klubíčka, jablíčko – dřep do klubíčka s předpažením apod.);

c) „*U domečku zahrádka, pod kopečkem?*“ Nastolená otázka podnítila děti k zamyšlení: co by mohlo být pod kopečkem? Padaly např. i tyto názory: vesnice, stromy, cesta, ale i hlína. Učitelka udá směr příběhu informací: „*Pod naším kopečkem stálo MĚSTO!*“ Tato informace umožnila rozehrát jednak simultánní pantomimu podněcovanou vyprávěním učitelky a jednak pohybovou ilustraci již známých říkadél: „*Ve městě jsou domy – velké i malé, jsou tam chodníky a po nich chodí lidé – velcí i malí – někteří chodí pomalu, někteří rychle a někteří dokonce chvátají až z toho utíkají a vypadá to asi takhle*“ - simultánní pantomima plus gradace pohybu. „*A také jsou tam silnice a ulice a po nich jezdí?*“ Děti jmenují dopravní prostředky a rovněž předvádějí pantomimicky (auta – děti běhají jednotlivě po herně, autobusy – děti běží ve volném zástupu za vedoucím dítětem, kola – leh, kroužení dolními končetinami v přednožení apod.). „*A nad městem létají vrtulníky a letadla*“ – pohybově ilustrujeme říkadla „*Vrtulník*“ (*Letí lehce jako vážky, přenesou se přes překážky, letí spolu na výlet. Sláva, nazdar, krásný let. Pak se snesou na palouku, říkají si: Ty můj brouku. Když se k sobě přitulí, vrtí spolu vrtulí.*) a „*Letadla*“ (*Křídla mám a nejsem pták, letím přímo do oblak. Už vás něco napadlo? Jsem tryskové letadlo.*).

Blok činností B: „V domečku na kopečku někdo bydlel.....“

a)*kdo asi?*“ Děti jmenují: Čarodějnice, ježibaba, ježidědek, skřítek, kočička nebo lidé.

„*Kdo vidí, sám sebe šidí*“ – učitelka vyzve děti k zavření očí a zatím připravuje rekvizity klobouku a šátku, které odhalí, kdo v domečku na kopečku bydlí. Děti poznaly koho zastupují – šátek pro babičku, klobouk pro dědečka.

„*Co mají starouškové asi v domečku? Jak to zjistíme*“ Podíváme se tam. Jak? Děti navrhují zazvonit nebo zatřukat, zkusit vzít za kliku, jestli je odemčeno nebo podívat se oknem. Zrealizujeme Vojtův návrh – „Podíváme se klíčovou dírkou.“ „*Protože jsme v pohádce, můžeme se podívat do domečku i klíčovou dírkou*“ (viz příloha II, foto č. 3). Využíváme tvrdý kartón jako zástupný předmět pro dveře s klíčovou dírkou. Děti postupně přistupují ke „dveřím“ a nahlíží do imaginárního domečku skrz „klíčovou díрку“. Oznamují co vidí uvnitř, co by tam mohlo být?

Tato činnost umožnila každému dítěti uplatnit svoji fantazii na základě reálné zkušenosti a tak po nahlédnutí do domku hlásily: vidím skříň, pejska, kočičku, postel, talíře, pokojíček, pec, hračky apod. Nakonec se podívá i učitelka a formou hádanky sděluje, že vidí truhlu – „*Je to hranaté, a je to malované. Co je to?*“

b) Po relativně klidové činnosti učitelka vyprovokuje děti otázkou k pohybové aktivitě: „*Máme nohy nožičky? Běhají tam a zase zpátky* (několikrát přeběhneme hernu), *pak se vrátí do pohádky.*“

Následuje **Kimova Hmatavka**, která pomůže najít odpověď na otázku položenou učitelkou: „*Co potřebují dědeček a babička, aby se jim v domečku dobře žilo?*“ Prožitek z této hry je umocněn tím, že děti postupně vytahují předměty z malované truhličky přikryté šátkem, do níž jsem připravila: dva kapesníky, dva hrnečky, dvojce brýle, dva hřebeny, zápalky, budík, fajfku a lupu (viz příloha II, foto č. 4). Nahmatanou věc před vytažením pojmenují a po odhalení rozlišují co patří dědečkovi, co babičce a co oběma a k čemu ji potřebují. Např.: „Kapesník potřebují na slzy, na nudle a na pot. Sirky na zatopení, aby mohla babička uvařit a brýle na čtení novin.“

Společná slovní reflexe „*co potřebuji doma já, aby se mi dobře žilo?*“ odhaluje převážně citové potřeby dětí – zaznívá: potřebuji teplo, maminku a tatínka, Kubíčka (sourozenec), hračky.

c) „*A kde jsou teď babička s dědečkem?*“ Tato otázka měla původně ukončit tento poměrně dlouhý blok činností, ale po vyslovení věty: „*O tom se dozvíme až zítra*“ děti vyžadují pokračování v rozkrývání příběhu a tak se alespoň pokoušíme odhadnout, kde právě teď babička a dědeček jsou, co asi dělají.

V názorovém kolečku také zaznělo: „Mají práci, nakupují, jsou na výletě, dědeček pracuje na zahrádce nebo šli možná na houby.“

Druhý den se do domečku na kopečku vracíme a zahajujeme další sérii činností narativní pantomimou:

d) Narativní pantomima, elementární hra v roli. Děti v roli staroušek reagují na vyprávění učitelky - co dělají dědeček a babička přes den, od rána do večera. „*Ráno vstanou z postele, protáhnou se, pozdraví a popřejí si hezký den*“. Společně se

prostřednictvím hry na tělo a rytmizací říkadla pozdravíme: „*Týnom tánom taliánom dobrý den a krásné ráno. Láry fáry třesky plesky, at' je nám dnes spolu hezky!*“.

Pokračujeme narativní pantomimou – „*Starouškové se oblečou, otevřou okno, vytřepají peřiny, připraví si snídani a společně posnídají.*“

„*Po snídani se starouškové rozloučí a rozejdou, každý za svojí prací, ale večer se zase sejdou.*“ – děti se rozdělí do dvou skupin podle pohlaví, utvoří dvojice - na zvukový signál (tamburína) se rozdělí, na další signál se opět spojí objetím dvojice dětí, která k sobě patří. Několikrát opakujeme.

„*Co dělají starouškové celý den? Zahrajeme si na to.*“

e) Dědeček se stará o zahrádku – „češe“ jablíčka ve **hře s oporou o slovní doprovod**. Děti jsou jablíčka na stromě (na židličce), dědeček (nejprve učitelka, potom i vybrané dítě) otrhává jablíčka dotykem s pokynem: „*Šup jablíčko do košíčku.*“ Dítě, utržené jablíčko, se postaví za dědečka, chytne se ho za ruku a chodí těsně za ním „v košíku“. Když jsou všechna jablka (děti) otrhaná, dědeček dá slovní povel: „*Šup jablíčka do bedničky, bude štrúdl od babičky.*“ Děti se přemístí z vázaného zástupu na zíněnku (zástupný předmět pro bedničku) a to tak, aby se všechna jablíčka vešla. Aby žádné jablíčko nezůstalo mimo bedýnku, aby se žádné jablíčko „nenatlouklo“.

f) „*A babička?*“ **Pantomima** – „*Zatím v domečku vaří, utírá prach, myje podlahu, pere a věší prádlo, šije apod.*“

Tato pantomima nastartovala hru „Na knedlíky“ a „Na šití“.

g) pohybová hra s oporou říkadla – „Na knedlíky“:

„*Máme hrnec veliký, vaříme v něm knedlíky, když nám hrnec upadne, knedlík z něho vypadne!*“ Děti utvoří vázaný kruh. Uprostřed kruhu leží na zemi dvě nebo tři děti jako knedlíky v hrnci. V rytmu říkadla se libovolně převalují a napodobují vaření knedlíků. Ostatní chodí dokola, na poslední dvojverší se pustí, padnou na zem a děti v roli knedlíků vyběhnou do prostoru herny.

h) „Na šití“ – pohybová hra motivovaná „babička šije dědečkovi košili“. Děti v kruhu tvoří společně košili, trojice dětí jako jehla nit a uzlík volně procházejí mezi kamarády

v rytmu básně: „*Vandrovala jehla, potkala ji nit, pojd'te paní jehlo, pojd'te spolu šít. Z kousku plátna za chvíli, ušijeme košili.*“

ch) Na závěr této čtyřiceti pěti minutové série činností a her vstoupila učitelka do role babičky a rozehrála **kontaktní hru „Na pečení štrúdlu“**. Děti představují jablíčka, která babička nejprve oloupe, nastrouhá, promíchá s cukrem a nasype na rozválené těsto – zástupný předmět prostěradlo a nakonec štrúdl zavine.

Blok činností C: „Starouškové spolu žili hezky, ale večer, když se setmělo, srdéčko je bolelo....“

„*Starouškové spolu žili hezky, ale večer, když se setmělo, srdéčko je bolelo*“. Tato informace od učitelky motivuje k následujícím činnostem:

a) komunitní kruh a učitelčina otázka: „*Co znamená, když se řekne, že někoho bolí srdíčko?*“ Posíláme si po kruhu nakreslený piktogram smutného obličejce, kdo ho drží, může promluvit. Dozvídáme se, že to může být tehdy, když je nám smutno, když nám něco schází nebo když někdo něco slíbí a nesplní to.

b) Hra v roli, gradace emoce smutku. Nejdřív bylo starouškům smutno jenom trochu a vypadalo to asi takhle....děti předvádějí **mimikou a gesty smutnou náladu**, ale potom je jim smutno čím dál tím víc až z toho naříkají slovy achich, ouvej – děti **graduují** situaci pohybem i slovem.

c) Hra „Na echo“ - „Proč bylo asi starouškům smutno?“ – posíláme si otázku po kruhu – od ucha k uchu i s odpovědí: „*Víš, proč byli starouškové smutní?*“ „*Nevím!*“

Učitelka: „*Tak se jich zeptáme.*“

d) Vytváření statických obrazů smutných staroušků (viz příloha II, foto č. 5). Děti stojí ve štronzu se smutným výrazem ve tváři, učitelka je obchází a ptá se chlapců – dědečků. „*Co se ti přihodilo, že jsi tak smutný dědečku?*“ A holčiček: „*Co se ti přihodilo, že jsi tak smutná babičko?*“ (Babička Michalka je smutná proto, že se dědeček ztratil v lese a dědeček Vojta je smutný proto, že se mu stýská po babičce).

Nastolení otázky k **reflexi**: „*A bylo někdy smutno tobě?* – děti vystupují z role staroušek a dostanou prostor pro vyjádření svých pocitů a zážitků, odpovídá ten, kdo chce a pošle otázku dalšímu. Dozvídáme se, že jsme smutní když nám někdo ubližuje, když si s námi nechce nikdo hrát nebo kamarádit, když ztratíme hračku nebo když se ztratíme sami (jako Vojta v Globusu mamince a tatínkovi).

Na rozveselení hrajeme pohybovou hru – děti si zvolily **pohybovou hru „Na kocoura a myši“**.

Po pohybové hře se **vrátíme k „problému smutku“ nastolením otázky**: „*A co by asi rozveselilo staroušky? Jak to zjistíme? Kde vlastně zjišťujeme, když něco nevíme?*“

Reakce dětí: „Zeptáme se maminky, tatínka, učitelky, kamaráda, zjistíme to z rádia nebo z televize.“

e) Seznámení s knihou. Učitelka bere do rukou knihu s komentářem: „*Jak to bylo se smutněním babičky a dědečka, kteří bydleli a spolu hospodařili v domečku na kopečku, se dozvíme z této knihy.*“ Skutečnost nám prozradí první čtení (viz Příloha I). Dozvídáme se, že se starouškové navzájem obdarovali bubnem a harmonikou, ale ani dárky smutek nezahnały. Starouškové si přáli děťátko a zrovna když se dohadovali jestli chlapečka nebo holčičku, vpadl do domečku oknem míč - četba od strany 6, odstavec „*Dívá se tak jednou večer babička...*“ do strany 8, do momentu, kdy je hádka babičky s dědečkem přerušena břinkotem rozbitého okenního skla.... „*A co se tak škádlí, najednou.....?*“ Učitelka odkládá knihu a vytváří prostor pro rozvoj sluchové představivosti. Využívá reprodukovanou nahrávku břinkotu rozbitého okna, děti určují, **co se asi stalo?**

Zobecněná odpověď dětí: „**NĚKDO ROZBIL SKLO!** Skleničku? Okno? Možná to byl dědeček, možná babička.“

Rozluštění nabídne další čtení (viz Příloha I., druhé čtení).

Blok činností D: „Kde se vzal, tu se vzal, okno míček vysypal.....“

a) Následuje první, verbální, **reflexe** toho, co jsme se dozvěděli. **V řízené diskuzi** zrekapitulujeme tu část děje, kdy starouškové poznávají míčka Flíčka – jak vypadá, že

mluví lidskou řečí a že jeho první slova jasně vyjadřují, že má hlad. A protože starouškové nemají už Flíčkovu co k jídlu podat, vyzvou ho k poslušnosti a opatrnosti, zanechají ho samotného doma a vydávají se do města pro mléko a čerstvé rohlíky.

b) Druhá část reflexe posloužila k tomu, aby si děti vytvořily co nejpřesnější představu o tom, jak míček vypadá.

„Jak si myslíte, že míček Flíček vypadá?“

Flíčková nejdříve **společně kreslíme**. Učitelka kreslí na větší formát papíru podle diktátu dětí základní představu: „Míček je kulatý, má vlasy, oči, ruce, nohy...“

c) Kruhová seznamovací hra: *„Ale je docela možné, že míček vypadá přesně takhle.“*

Učitelka seznamuje děti s rekvizitou (loutkou) míče. *„A protože se setkáváme poprvé, pozdravíme se a představíme se navzájem.“* Děti si postupně v kruhové seznamovací hře podávají „ruku“ s loutkou Flíčkovou vedenou učitelkou, pozdraví se a představí: „Ahoj, já jsem míček Flíček.“ „Ahoj, já jsem Stázka.“

Loutka Flíčková vzbudila u dětí velký zájem a tak jsme jí věnovali i další pozornost:

Porovnávání zrakem a hmatem – porovnáváme zrakem i hmatem tělo Flíčkovu a tělo své. Výstupem této aktivity je poznání, v čem se lišíme, co máme stejné a uvědomění si, jak vypadáme, jaká je stavba lidského těla.

Tento blok činností jsme ukončili **konstatováním:** *„Starouškové přestali být smutní a z míčka Flíčkovu se společně radovali.“*

Následující den zatím příběh dál nerozvíjíme, ale za přítomnosti loutky míčka Flíčkovu téměř celé dopoledne po svačině věnujeme míčovým hrám.

d) Společné aktivity zahajujeme připomenutím, jak se dostal Flíček ke starouškům do světničky. *„Jak se to mohlo stát, že míč rozbil okno?“* Shodujeme se, že ho tam nejspíš kopl kluci a stanovíme pravidla her s míčem, aby se to nestalo nám, až si s míčem budeme hrát (např.: být opatrní, dávat pozor, nekopat tam, kde jsou okna).

e) V asociačním kolečku přemýšlíme a přijímáme návrhy na téma: *„Co se s míčem dá všechno dělat?“*

Děti jmenují např.: házení, kutálení, trefování do koše, kopání.

A hned si některé návrhy her realizujeme.

Začínáme podáváním míče po kruhu ve stoje, kutálením v sedě ve dvojicích, pokračujeme házením a chytáním obouruč ve dvojicích a společně hrajeme hru „Polévka se vaří“ a „Paleček a obr.“ Starší děti ještě zkusí ve dvojicích i odráženou zatímco mladší děti hrají kuželky. Nakonec trénujeme hod míčem do basketbalového koše.

7.3.1 Pedagogická reflexe

Záměr druhé tematické části spočíval v aktivním vstupu dětí do příběhu, v seznámení se s hlavními postavami pohádky, jejich charakterovými vlastnostmi, s prostředím, ve kterém žijí a v naznačení zápletky (konfliktu), který bude řešen v části následující. Zároveň jsem si chtěla ověřit, zda jsou děti schopny uplatňovat již známé pohybové vzorce a zda se skutečně rozvíjí prosociální chování dětí, které je nejen nezbytnou součástí života dětí ve vrstevnické skupině, ale i nezbytnou podmínkou pro aplikování metod a technik dramatické výchovy.

Druhá tematická část trvala pět dní a jednotlivé lekce byly poměrně časově náročné. Přesto se děti zapojily do činností se zaujetím, s očekáváním a s aktivním přístupem. Některé činnosti byly zrealizovány tak, jak byly připraveny a nabídnuty z mého podnětu, u některých děti upravily pravidla podle své vlastní fantazie, na základě svých asociací a zkušeností. Například hru v bloku činností B „Na kocoura a na myši“ nebo míčové hry v bloku činností C.

Výhodou pro uskutečněný vzdělávací proces, stejně jako při realizaci první tematické části, se jevil optimální počet nejvýše čtrnácti dětí ve skupině. Kdo z dětí chtěl, dostal možnost projevit a prosadit svůj nápad či návrh nebo se mohl vyjádřit k návrhům a k nápadům svého kamaráda. Velmi potěšující pro mě bylo zjištění, že i tříleté děti byly ostatními chápány jako partneři nejen pro hru, ale i pro diskuzi. Pokud bylo třeba, na malé kamarády se počkalo a mnohdy se jim dostalo i od staršího kamaráda dobré rady – jak na to. Pro mladší děti znamenal takový přístup k nim samotným možnost pozitivně formovat sebevědomí, pro starší děti pak možnost sebekontroly s uvědoměním si toho, že i ony byly malé a bralo se na ně ohledy. Ale znovu opakují,

takovýto přístup se může plnohodnotně uplatňovat jen při nižším počtu dětí ve třídě nebo při účasti další kvalifikované dospělé osoby.

Ačkoliv téměř všechny činnosti byly záměrně navozené a to tak, aby spolu se vstupem do příběhu mohla být sledována dějová linie tematického celku, pro všechny děti vznikl zároveň obrovský prostor pro vyjádření svých nápadů, svých myšlenek a svých názorů. Viz např. společné reflexe, vstoupení dětí do rolí staroušek nebo narativní pantomima.

Blok činností A

Tímto blokem činností jsme nenásilně vstoupili do příběhu. Pohybová ilustrace spolu se simultánní pantomimou upevnila a rozvíjela již známé pohybové vzorce a protože jsem s dětmi tyto dramatické techniky prováděla, zvládly ji, v různé míře a plynule, všechny děti. Za velmi zdařilou považuji gradaci pohybu v simultánní pantomimě znázorňující pohyb lidí ve městě, kdy každé dítě pohotově stupňovalo pohyb podle zadaných pokynů (pomalu, rychle, chvátali, utíkali).

Blok činností B

Činnosti v tomto bloku vedly k propojení obrazotvornosti se zkušenostmi z reálného života – jak bydlíme, s kým bydlíme a co potřebujeme, abychom byli ve svém životě spokojeni. Silný emoční zážitek poskytla Kimova „hmatavka“ s malovanou truhličkou. Očekávání, napětí a soustředění provázelo děti při každém objevování jednotlivých předmětů v truhle. Postupně každé dítě dostalo možnost nejprve nahmatanou věc pojmenovat a teprve poté jsme společně provedli zrakovou kontrolu. Za velmi zdařilé považuji tu část této hry, kdy děti, bez výjimky věku, vytvářely souvislosti mezi jednotlivými předměty a tím, komu patří a souvislosti mezi předmětem a tím, k čemu slouží, např.: velký hrnek patří dědečkovi, malý babičce, velký kostkovaný kapesník patří dědečkovi, malý s kytičkami babičce. Brýle potřebují starouškové na čtení novin, sirky na zatopení v kamnech, aby babička mohla uvařit. K dalším úvahám o předmětech z truhličky jsem děti vybídla otázkou k řešení problémové situace: „*Co by se stalo, kdyby...?*“ A tak například na otázku „*co by se stalo, kdyby dědeček neměl brýle*“ zazněla odpověď: „Dědeček by neviděl na písmenka a nemohl by noviny číst“ – pět a půlletý Vojta.

Smysl narativní pantomimy spočíval v prohloubení prožitku a ve zmapování a rozkrytí postav staroušků. Hry (e) až (ch) rozvíjely kromě jednoduchých dramatických situací především spolupráci (vespolné jednání), schopnost empatie, koordinaci pohybu, schopnost pohybovat se v prostoru s ohledem na druhé a sladit temporytmus řeči s pohybem.

Ve hře, kdy dědeček otrhává jablka, mohly děti rozvíjet strategii různých řešení – jak to udělat, aby se jablíčka vešla do bedýnky, jak to udělat, aby se všechny děti vešly na žíněnku? A rozvíjet „sociální vědomí“ - jak by asi bylo mně, kdybych zůstal(a) mimo žíněnku? Apod.

Kontaktní hra „Na pečení štrůdlu“ vyplynula spontánně ze situace ve skupině a jednoznačně přispěla k budování důvěry mezi dětmi a učitelkou a k vytváření vstřícného a kamarádského prostředí.

Blok činností C

Blok činností C mapoval téma smutku. Děti tak mohly prozkoumávat svoje emoce v tomto směru, já jako učitelka jsem mohla vyzorovat u jednotlivých dětí jak tuto emoci prožívají i do jaké míry se rozvíjí empatické chování. Lekce trvala téměř celou hodinu, byla náročná na soustředění, na vnímání a na přemýšlení. Jsem si vědoma toho, že při slovní reflexi svého smutku se mohly projevit převážně starší děti. Akci, kdy měly děti vyjádřit mimikou a gesty smutnou náladu (činnost b), však zvládly velmi zdařile i děti z nejmladšího ročníku.

Hru „Na echo“ jsme hráli poprvé. Pravidlo řetězové hry zvládly, podle mého očekávání, nejstarší předškoláci spolu s dětmi z prostředního ročníku. Museli jsme však hru několikrát za sebou začínat, protože udržet v paměti odpověď a zároveň i otázku, je přece jen náročnější varianta ozvěnové hry. Nejmladší děti nejsou na tento druh her ještě zralé.

Četba z knihy prověřila zájem dětí o rozehraný příběh. Jejich pozornost a soustředěné vnímání textu byla pro mě jakousi zpětnou vazbou toho, že jim nenabízím nic co by je nezajímalo, co je neoslovuje, co by je znásilňovalo. Vhodným aktivizačním prvkem bylo zařazení zvukové nahrávky břinkotu rozbitého skla.

Blok činností D

Také společné reflexe napověděly, že děti zatím skutečně příběh dědečka a babičky prožívají. Seznámení s loutkou míčka Flíčka proběhlo emotivně radostně a jsem přesvědčena, že odstranilo určité negativní emoční napětí z předchozího „smutnění“.

Místo společné reflexe, při které jsme zhmotňovali představu míčka Flíčka, jsem původně plánovala, že si děti nakreslí každé samo svoji představu. Na základě vzniklé situace jsem však upřednostnila společné sdílení.

Shrnu-li předchozí pedagogickou reflexi, pak mohu upřesnit, jaké další *klíčové kompetence (podle RVP PV, ale korespondují s výstupy dramatické výchovy)* byly prostřednictvím činností rozvíjeny:

- Vnímat, že svět kolem je pestrý a různorodý, přesto má svůj řád a pravidla.
- Uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky – radost a smutek, umět tyto emoce vyjádřit verbálně i neverbálně.
- Porozumět pocitům a náladám druhých, vědět, jak se cítí, posuzovat jejich chování objektivně, respektovat jejich potřeby.
- Sdělovat své názory a stanoviska bez obav, že je něco špatně.
- Naslouchat druhým, vést rozhovor.
- Uplatnit již známé pohybové vzorce.
- Navrhovat své návrhy vlastních řešení problémových situací.
- Umět pojmenovat části svého těla.
- Rozlišovat detaily a vnímat rozdíly.
- Vyjadřovat svou představivost a fantazii verbálně i pohybem.

7.4 Třetí tematická část: „Jak a proč míčka Flíčka unesl drak Mrak“

Témata

- stýskání a osamocení *aneb míček Flíček sám doma* (Jaké je to být doma sama-sama?)

- základní pravidla lidského soužití prosím a děkuji *aneb vychováváme Míčka Flíčka* (Víme, jak si o něco požádat?)
- uvědomování si pocitu viny *aneb Flíček rozbíjí starouškův hrneček*
- dodržování a vyvozování pravidel soužití *aneb neposlouchat se nevyplácí* (Kdy jsme „neposlechli“ a jak to dopadlo?)
- pokušení a „zlý“ drak Mrak *aneb otevírat cizím se nevyplácí* (Jak se chránit před nebezpečím hrozcím od neznámých lidí?)
- možnost přiznat svoji chybu *aneb lépe vyjít s pravdou ven*

Konkretizace pedagogicko-dramatických cílů

- Na základě modelové situace, v níž se děti setkají s nebezpečím založeným na podvodném chování, rozvíjet u dětí nové sociální zkušenosti.
- Rozvíjet schopnost řešit problémové situace prostřednictvím různých strategií.
- Rozvíjet a kultivovat mravní vnímání, cítění a prožívání.
- Získávat schopnost záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci.
- Vytváření povědomí o mezilidských morálních hodnotách.

Vzdělávací nabídka – záznam činností tak, jak byly realizovány:

Blok činností A: „Míček Flíček má hlad.....“

Hned další den ráno se do příběhu vracíme. Začínáme **startovacím rituálem:**

a) „*Hutulů, hutulů, duli duli už jsme tu. Vidím tě, jů! Slyším tě, jů! Duli duli, už jsme tu!*“

Stojíme v kruhu a v rytmu říkadla ilustrujeme pohybem to, co slyšíme a co říkáme.

b) Po vyladění skupinky pokračujeme asociačním kolečkem, ve kterém mapujeme Flíčkovu charakteristiku:

Asociační kruh: „*Co všechno o Flíčkově víme?*“ Sedíme v kruhu, kutálíme si s míčem, kdo něco ví, řekne a pošle míč kamarádovi. Nejprve jsme zrekapitulovali vnější

charakteristiku - to, jak Flíček vypadá, poté jsme si připomněli i situaci „*Jak se ocitl Flíček u staroušků ve světničce?*“

c) „**A ještě něco víme!**“ Společnou reflexí si připomínáme, že Míček Flíček měl velký hlad, ale neuměl hezky o jídlo požádat. Následuje situace, kdy **vychováváme Flíčka**. Vzniká prostor pro návrhy a předvedeme, jak to děláme my, když potřebujeme o něco požádat – rozehrajeme **drobnou simulaci**, ve které děti v roli Flíčka předstupují před staroušky - zástupné předměty šátek a klobouk položené na židličkách a předvádějí jak by požádaly o jídlo, kdyby byly Flíčkem – pojem **PROSÍM**.

d) Učitelka konstatuje: „*Flíčka jsme vychovali, starouškové můžou jít nakupovat. Než odešli, zeptali se Flíčka:*“. Bere do ruky knihu a čte (viz Příloha I, třetí čtení). Zjišťujeme, že starouškové mají starost, zda se Flíček nebude sám doma bát. Po ujištění od Flíčka, že to zvládne a že se nikoho nebojí, nabádají Flíčka k poslušnosti a aby nikoho do domečku nepouštěl.

Blok činností B: „Míček Flíček sám doma“

a) Učitelka motivuje k dalším činnostem. Nejprve ke **hře s černým plátnem** větou: „*Starouškové odešli nakupovat a Flíček zůstal sám doma. Venku se začalo stmívat. STMÍVALO se pomalu až nastala úplná tma.*“ Atmosféru umocňuje černým plátnem, ilustrujícím tmu a které postupně rozkládá. V momentě, kdy je plátno celé rozložené vyzve děti, aby si s ní pod plátno sesedly.

„*Ve světničce nastalo TICHŮ!*“

„*Jen tikot budíku prozrazoval, že čas plyne a dědeček s babičkou se nevracejí.*“

Učitelka využívá rekvizity budíku a nechá ho tikat do vytvořeného ticha. Děti sedí v klidu pod černým plátnem.

Poté, prostřednictvím **názorového kolečka** prozkoumáváme další emoce, vyjadřujeme názor na otázku:

„*Jak mu asi bylo? Co asi dělal?*“ s připomenutím, že venku už se pomalu **STMÍVALO** a ve světničce bylo **TICHŮ!** Přidávám otázku: „*Co je ticho?*“

Zobecněné názory dětí vyjadřují jednoznačně jejich zkušenosti: Flíček se bál, měl strach a určitě se mu stýskalo! Ticho je, když nic neslyšíme.

b) Anketa: „*Komu z nás už se někdy stýskalo?*“ – sedíme už mimo černé plátno a v komunitním kruhu si sdělujeme své zkušenosti, podáváme si kousek černého plátýnka, kdo ho drží, může mluvit – nejčastěji se nám stýská po mamince, po tatínkovi, po kamarádovi, když je nemocný a nechodí do školky....

Učitelka: „*Když jsme dva, stýskání na nás nemůže!*“

c) Hrajeme **Objímací honičku** motivovanou tím, že nás honí STÝSKÁNÍ. Učitelka je honič v roli stýskání. Děti se před stýskáním zachrání objetím s kamarádem. Jakmile se honič vzdálí, rozdělíme se s kamarádem a zase běhá každý sám, než je stýskání – honič nablízku.

Učitelka: „*Flíček se zkusil nebát s říkadlem proti strachu.*“

d) Seznamujeme se s Flíčkovým „nebojácným“ **říkadlem proti strachu** – nácvik říkadla s pohybem: „Já malý míček, já míček Flíček, já všemu rozumím, nikoho se nebojím: vezmu šavli – postavím se, chytanu pušku – ubráním se.“

Učitelka: „*JENŽE: Starouškové se nevraceli, Flíček zůstává sám doma.*“

e) Ten den využíváme chvíli před obědem a hrajeme sluchovou hru motivovanou otázkou:

„*Umíme udělat takové ticho, jaké bylo ve světničce u Flíčka, při kterém bylo slyšet jen tikání budíku?*“ Děti sedí v řadě vedle sebe, jedno dítě vždy odchází „za dveře“. Umisťuji tikající budík za záda dítěte v řadě a vyzývám hledače do akce. Jeho úkolem je podle sluchu budík lokalizovat (viz příloha II, foto č. 6 - 7).

Další den po svačině se soustředíme v kruhu a vítáme se **zdravícím rituálem:**

f) „*Enyky benyky kluci holky, těšíme se do své školky. Láry fáry třesky plesky, ať je nám tu spolu hezky!*“ – říkadlo ilustrujeme hrou na tělo a poté se vracíme společnou reflexí k tomu, co už víme: Flíčkoví bylo také hezky, když přibyl ke starouškům do domečku na kopečku. Ve chvíli, kdy zůstal sám doma se mu stýskalo a také se bál. To už mu hezky nebylo.

g) Prozkoumáváme reálnou situaci: „*Už se nám to taky stalo, že jsme zůstali někdy doma sami? Co jsme dělali?*“

Z řízené diskuze vyplývá, že nikdo nezůstal ještě sám doma. Jen se sourozencem ano, například tehdy, když šla maminka nakoupit. Vojta už byl sám na zahradě, ale maminka na něj viděla otevřeným oknem.

h) Rozehráváme hry, které navrhuji děti. Motivuji další otázkou: „*Jak si mohl Flíček zkrátit čekání na staroušky?*“

Imaginárním zaříkávadlem se měníme ve Flíčka: „*Hokus pokus pidibus, v míčka Flíčka se změnit zkus!*“

Flíček si hraje s kostkami – děti staví z kostek stavbičky pole diktátu učitelky.

Flíček si kreslí obrázek – děti kreslí, co umí, co chtějí.

Flíček vymýšlí říkadlo proti strachu. Společně si ho zopakujeme. To, co říkáme, ilustrujeme pohybem.

A mezi tím se dívá z okna a vyhlíží, zda se starouškové vracejí domů. A vypadá to asi takhle: rozehráváme **zobrazovací hru** s využitím papírového rámu jako zástupného předmětu pro okno. Děti jednotlivě přistupují a sdělují, co může Flíček z okna vidět - stromy, jak padá listí, město, kočičku, Karkulku, možná i babičku a dědečka, kdyby se už vraceli (viz příloha II, foto č. 8).

ch) Učitelka: „*Co všechno se mohlo stát, když Flíček zůstal sám doma? Hrozilo Flíčkově nějaké nebezpečí? A jaké?*“

Sesedáme si do kruhu a předkládáme názory. Nejčastěji zaznělo: Mohl přijít někdo cizí. Mohl by to být i zloděj.

V tuto chvíli vystupujeme z příběhu a společně monitorujeme situaci, kdy by někdo cizí mohl přijít i k nám. Jak se zachovat, když nám maminka jasně a důrazně nakázala, že **s cizími lidmi nikdy nikam nechodím a nikdy si od nich nic neberu?** Rozehráváme dvě na sebe navazující fiktivní hry na setkání s cizími lidmi - „*jak bychom se zachovali?*“

Simulace: „*Někdo řekl*“ – hra, ve které učitelka vstupuje do rolí různých lidí a jednotlivým dětem zadává různé pokyny s určením, kdo to řekl. Děti vyslechnou pokyn,

vyhodnotí situaci nebo zda jde o člověka, kterého znají a podle toho buď požadavek splní nebo naopak. Například:

Jsem cizí paní. Pojď chlapečku se mnou, dám ti bonbón.

Jsem cizí pán. Pojď holčičko se mnou. Koupím ti panenku.

Jsem cizí kluk. Pojď se mnou, půjčím ti nové autíčko a ty rozbij okno.

Jsem stará babička. Potřebuji, prosím, pomoci s těžkou taškou.

Jsem slepý člověk, nevidím. Potřebuji převést přes silnici apod.

Řešení problémové situace: „*Co by se stalo, kdyby...*“ – hra, která se stává i zpětnou vazbou na předchozí činnost – proč jsme poslechli a proč ne. Děti například odpovídaly na otázku:

„*Co by se stalo, kdyby sis bonbón vzal a šel s cizí paní?*“

„*Co by se stalo, kdybys okno rozbil?*“

„*Co by se stalo, kdybys nepomohl slepci přejít ulici?*“ apod.

Učitelka: „*A jak to bylo s míčkem Flíčkem v pohádce?*“

i) Po krátké reflexi se vracíme do příběhu, k osamělému Flíčkoví. Učitelka bere do rukou knihu a čte o tom, jak se míček setká s nečekaným návštěvníkem (viz Příloha I, čtvrté čtení).

Blok činností C: „Pozor! Za oknem je drak Mrak.....“

a) **Společná slovní reflexe** – další den si připomínáme, co jsme se dozvěděli o drakovi.

b) **Práce s představou i zkušeností** – „*Jak drak Mrak vypadá, jaký je?*“

Konstruujeme draka Mraka z dostupného materiálu (viz příloha II, foto č. 9 - 11).

Kdo chce pracuje sám, kdo nechce nebo si neví rady, po vzájemné domluvě se k někomu přidá. Využíváme kostky, látky, papír, provázky, různé druhy stavebnic.

Hotové draky v závěrečné prezentaci postupně společně ohodnotíme a zároveň **sbíráme informace, pátráme:** „Odkud jsi draku přiletěl? A co vlastně chceš?“ – děti, každé v roli „svého“ draka, odpovídají na otázky.

„*Ale je docela možné, že drak vypadal takhle.*“ – učitelka demonstruje papírovou loutku draka Mraka a hned ji využívá k následující aktivitě.

c) **Hra v roli** – Zařazují hru, ve které děti dostávají prostor reagovat na drakovo lákání k projížďce na dračím ocase. „*Kdybys ty byl míček Flíček, jak by ses zachoval?*“ Učitelka v roli Mraka láká děti, své nabídky rozšiřuje a graduje i sílu hlasu: „*Pojď! Bude legrace! Poletíme do cukrárny. Poletíme do hračkárny. Poletíme do továrny na čokoládu. Poletíme na výlet...!*“ Děti reagují záporně, odmítavě, s připomenutím slibu, který dal Flíček dědečkovi a babičce (Slíbil jsem starouškům, že na ně počkám. Nepůjdu, protože bys mě odnesl daleko a já chci zůstat u babičky a u dědečka. Nepůjdu, protože je to špatný čin...).

Z této aktivity přecházíme prostřednictvím učitelčina komentáře k další četbě.

Blok činností D: „Flíček rozbíjí dědouškův hrníček...a odletí s drakem neznámo kam...“

a) Četba o tom, že nakonec přece jen Mrak Flíčka odnesl (viz Příloha I, páté čtení).

b) Zkoumání možností a zhodnocení toho, co jsme se z četby dozvěděli: „*Kam asi odnesl Drak Mrak Flíčka? Jak se Flíček cítil? Měl strach? A proč vlastně Flíček s drakem Mrakem odletěl? Udělal správně a dobře Flíček, že se nakonec rozhodl pro let na dračím ocase?*“

V závěru řízené diskuze a prostřednictvím **sociogramu** jsme přeci jen podpořili Michalčin názor, že bychom raději počkali na babičku a na dědečka a poprosili je, aby nám odpustili, že jsme ten hrníček nerozbili schválně.

c) Soustředění stojíce v kruhu motivují děti k další aktivitě – **hledání paralely** Flíčkovy provinění s naší zkušeností. K motivaci využívá učitelka chvíli napětí otázkou: „*Co by to mohlo být?*“ A nabízí každému dítěti poznat podle hmatu předmět ukrytý v její kapse od kalhot. Děti se postupně vystřídají a tipují. Nakonec učitelka vytahuje z kapsy porcelánové ouško od rozbitého hrníčku.

„*Už se nám to taky stalo, že jsme něco rozbili? Přiznali jsme se? A co na to maminka?*“ Rozvíjíme další reflexi a dozvídáme se, že každému se může stát to, že

něco rozbije – většinou to jsou hračky, ale také hrníček nebo talíř. Lepší ale je přiznat se nebo se pokusit o spravení rozbité věci nebo požádat o pomoc kamaráda. A souběžně navrhujeme **pravidla** jak se chovat, aby těch rozbitých věcí kolem nás bylo co nejméně.

d) Blok uzavíráme **pro relaxaci a na uvolnění emocí pohybovou hru**, navrženou dětmi, „Na Mraka a Flíčka“ - přebíhaná, kdy jedno dítě v roli draka Mraka stojí na jedné straně herny a naproti, na druhé straně herny, stojí ostatní děti v roli Flíčka. Drak Mrak vyzve Flíčka k příběhu: „*Já jsem drak Mrak! Bojíš se mě míčku Flíčku?*“ „*Nebojím draku Mraku!*“ „*Tak mi to ukaž!*“ Koho chytí, ten se stává také drakem Mrakem. Hra končí v momentě, kdy jsou všechny děti (Flíčkové) pochyťány.

7.4.1 Pedagogická reflexe

Třetí tématická část posunula pohádkový příběh do konfliktu a rozvinula základní téma tohoto příběhu - neposlušnost a s ní i důsledky nesprávného (nevhodného) chování. Hlavní vzdělávací záměr této části spočíval v získání nové sociální zkušenosti - setkání s neznámými lidmi. Prostřednictvím fiktivní situace si mohly děti ujasnit, co je nebezpečné a jak se při setkání s takovými lidmi chovat a to tak, aby získanou zkušenost mohly aplikovat v reálné situaci.

Časový rozsah této části byl třídní. Původně jsem předpokládala volnější časové rozvržení, ale zájem a zaujetí dětí pro rozvíjení příběhu mě přiměl k časově delším lekcím. Opět jsem se přesvědčila, že pokud jsou činnosti pro děti zajímavé, pokud mohou aktivně zasahovat do dění kolem sebe a spolupodílet se tak na tom co se bude dít, jejich pozornost a soustředění se prodlužuje. Časově delší řízené činnosti umožnilo i střídání rušných aktivit s klidovými. Přesto jsem si vědoma, že nabízené činnosti, zejména v druhé části bloku B, splňovaly psychickou přiměřenost zejména pro starší děti. Motivační otázky, které jsem často pokládala a které vytvářely pomyslnou spojovací nit jednotlivých situací pohádkového příběhu, více než jindy, nutily děti k přemýšlení a verbálnímu vyjadřování svých myšlenek a pocitů.

Blok činností A

Úvodní startovací rituál vyladil skupinku všech dětí na společné sdílení zážitků a zároveň podpořil navazování dětského přátelství s jasným poselstvím- vidím tě, slyším tě, jsme tady, velcí i malí, patříme do jedné party.

Prostřednictvím aktivity (c) si děti mohly upevnit jedno z nezákladnějších každodenních pravidel vzájemného soužití - když něco od druhého chci, zdvořile požádám.

Blok činností B

Činnosti (a), (b), (c), (d), (e) v tomto bloku přispěly výrazně ke kompatibilitě dětské skupiny. Děti citlivě reagovaly na hru s černým plátnem, když svými klidnými reakcemi a projevy podpořily atmosféru postupného stmívání se a atmosféru ticha.

Objímací honička vyžadovala od dětí rychlou reakci na signál – bez dlouhého zvažování zda chci nebo nechci, obejmout kamaráda, který se pohybuje nejbližší. Reakce dětí v této hře potvrdily poznatek z neurologie, že ve chvíli, kdy se cítíme být ohroženi, aktivizujeme tu část mozku, která způsobuje instinktivní jednání s pudem sebezáchovy. V tomto momentu jsem považovala za důležité dětem připomenout, že obejmu-li co nejrychleji kamaráda, zachraňuji nejen sebe, ale i jeho.

Ostatní aktivity spojené s tématem stýskání a osamocení vyprovokovaly děti ke konkrétním výpovědím a zcela vyjádřily emoční závislost na rodičích a kamarádech a to bez rozdílu věku.

Sluchová hra s budíkem (e) byla založena na sebekázni a maximálním soustředění. Děti ale pochopily, že je v jejich vlastním zájmu ovládnout své pokušení prozrazovat, ať už verbálně nebo pohybem (ukazováním na budíka ukrytého za zády kamaráda) a hra proběhla v radostné náladě a s dodržováním dohodnutého pravidla.

Hra (h), kdy si míček hraním s kostkami a kreslením obrázku krátí čekání na staroušky, měla charakter individualizované činnosti organizované ve skupině. Vyplývala ze spontánní reakce dětí a do jisté míry měla vypovídací hodnotu o tom, co děti nejčastěji dělají, s čím si hrají. Hru s kostičkami jsem využila k procvičení pravo-levé, předozadní a horno-dolní orientace v prostoru a k vytváření základních početních představ.

Téma o nebezpečí, které nám může hrozit od cizích neznámých lidí, vyplynulo sice přirozeně z příběhu, přesto jsem příběh na chvíli opustila a zařadila dvě fiktivní hry - vycházející však z možné z reálné situace o setkání s neznámými lidmi (hru „Někdo řekl“ a „Co by se stalo kdyby“). Poselství těchto her spočívalo v uvědomění si toho, že věřit můžeme jen tomu, koho známe, ale navíc musíme být schopni rozlišit chování druhého a teprve poté si ujasnit – co se smí a co se nesmí, co můžu a co musím, co je správné a co nikoliv. Ačkoliv se zdá, že hry v sobě zahrnují pro předškolní děti určitou psychickou zátěž, zúčastnily se jich i děti tříleté. Dostaly příležitost jednak k pozorování chování a jednání starších kamarádů a jednak samy mohly reagovat na jednoznačné zadání. U těchto tříletých dětí spatřuji problém ve schopnosti pochopit, že učitelka vstoupila do role cizího člověka a že to není ona, kdo děti láká a nabádá k neposlušnosti.

Blok činností C

V tomto bloku vstoupilo do příběhu prostřednictvím nové postavy draka Mraka určité dramatické napětí.

Zatímco hra (b) pracovala s představou i zkušeností a umožnila každému dítěti zhmotnit svoji představu papírového draka, hra (c) navazovala na fiktivní hry předchozího bloku, ve kterých si děti mohly „nanečisto“ vyzkoušet setkání s cizí osobou. Ve hře se děti transformovaly do role Flíčka a na základě již získané předchozí zkušenosti a reflexe jednaly tak, jak by jednaly, kdyby byly míčkem Flíčkem. Starší děti už přidaly argument, čili odůvodnění svého rozhodnutí – nepůjdu s tebou draku, protože je to špatný čin nebo nepůjdu s tebou, protože bys mě odnesl daleko a já chci zůstat s babičkou a s dědečkem apod.

Blok činností D

Závěrečný blok třetí tematické části měl převážně charakter reflexe předchozí četby. Hodnotili jsme jednak chování draka Mraka a jednak chování míčka Flíčka. Během četby jsme se stali společně svědky Flíčkovy vnitřního boje mezi dodržením slibu, který dal starouškům a mezi chtíčem vycházejícím z touhy prožít slibované dobrodružství. Reakce dětí jasně signalizovaly, že problematika onoho vnitřního boje v podobě

pokoušení založená na lidských vztazích je zejména těm nejstarším předškolákům blízká, že jí rozumějí a že ji rychle chápou. Navíc, hledání paralely svého života s Flíčkovým v aktivitě (c), plnohodnotně posílilo empatické cítění a chování.

Ačkoliv jedno dramatické napětí mezi Flíčkem a drakem Mrakem bylo ukončeno v momentě, kdy se Flíček rozhodl pod tíhou viny s drakem odletět, nastolené otázky ve smyslu „Jak to bude dál?“ (Kam drak Mrak Flíčka odnesl a co bude, až se starouškové vrátí z nákupu a míčka Flíčka v domečku na kopečku nenajdou?) poskytly prostor pro další zkoumání, objevování a především společné rozkrývání pohádkového příběhu.

Shrnu-li předchozí pedagogickou reflexi, pak mohu upřesnit, jaké další **klíčové kompetence (podle RVP PV, ale korespondují s výstupy dramatické výchovy)** byly prostřednictvím činností rozvíjeny:

- Rozpoznat nevhodné chování, rozpoznat co je dobro a co zlo.
- Umět uplatnit svůj poznatek a svoji zkušenost při vyjadřování vlastních názorů, myšlenek, pocitů, nápadů.
- Vědět, že nelze věřit každému a že uvěřit a jít někam s někým cizím je skutečně nebezpečné.
- Rozpoznat nebezpečné situace a dokázat jim předcházet.
- Vyjádřit souhlas i nesouhlas, říci „ne“ v situacích, které to vyžadují.
- Vědět, že nejbližší lidé jsou tu proto, aby nám pomáhali a přijímali nás i s chybami a ne proto, aby nás trestali.
- Přijmout autoritu „svého“ dospělého (pochopit, že to, co řekne maminka a tatínek, platí).
- Vědět, že když něco chci, požádám.
- Umět si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej.
- Spolupodílet se na společných rozhodnutích.
- Vědět, že chybovat může každý a že chyby se dají svým vlastním přičiněním napravit.

7.5 Čtvrtá tematická část: „Jak starouškové míčka Flíčka hledali a vysvobodili“

Témata

- prostorová orientace *aneb cesta staroušků za míčkem Flíčkem*
- vzájemná pomoc *aneb našli by starouškové bez pomoci druhých Flíčka?* (kdy jsme potřebovali pomoci a kdy jsme pomohli?)
- slepota *aneb starouškové bloudí černým lesem* (jaké to je nevidět, jak pomáhat postiženým)
- odvaha a vytrvalost *aneb starouškové vysvobozují Flíčka z dračího doupěte*
- podzimní počasí *aneb s větrem na draka Mraka*
- odpuštění *aneb šťastnou cestu domů* (proč je důležité odpouštět, co všechno jsme schopni odpouštět)

Konkretizace pedagogicko-dramatických cílů

- rozvíjet kooperativní dovednosti a upevňovat povědomí o sounáležitosti k dětské skupině;
- rozvíjet, zpřesňovat a kultivovat vnímání hmatem a sluchem;
- zdokonalovat hrubou motoriku a ovládání pohybového aparátu;
- rozvíjet orientaci v prostoru bez zrakové kontroly;
- rozvíjet sebedůvěru a důvěru ve svého kamaráda;
- rozvíjet tvořivé myšlení a schopnost řešit problémové situace;
- rozvíjet schopnost prožívat city a citové vztahy;

Vzdělávací nabídka – záznam činností tak, jak byly realizovány:

Blok činností A: „Starouškové se připravují na cestu....“

Začínáme další den po svačině a společnou hrou vzpomínáme na míčka Flíčka, kterého drak Mrak odnesl neznámo kam:

a) „**Kutálená bez míče**“ – hra s říkadlem a pohybovou ilustrací.

Stojíme v kruhu, učitelka rozehrává řetězovou hru říkadlem a pohybem: „**Kutulů, kutulů, duli, duli už jsem tu. Vidím Martínka.**“ V rytmu říkadla jde směrem k dítěti a předvádí pažemi předpažmo skrčmo kutálení míče. V závěru říkadla „vidím Martínka“ si vybere dítě, které osloví a postaví se na jeho místo. Vybrané dítě opakuje říkadlo a jde k dalšímu dítěti. Po vystřídání všech dětí si na závěr říkadlo se zástupnými slovy pohybově ilustrujeme všichni.

Komentář učitelky: „*Míčka Flíčka odnesl drak Mrak neznámo kam a starouškové se zatím vracejí z nákupu.*“

b) **Hromadná improvizace, hra v roli** – „*Když je někdo malý, lehce se ztratí.*“

Rozehráváme improvizaci, kdy děti v roli staroušek hledají Flíčka v domečku. Učitelka vede slovem i pohybem děti k aktivitě. „*Nejprve zavolali Flíčka mezi dveřmi a poslouchali, jestli se ozve. Když se neozval, přidali na hlase. A nakonec zavolali ze všech sil*“ – děti **graduují** sílu v hlase přesně podle pokynů učitelky. Reakce dětí: „My ale víme, že se nemohl ozvat, vždyť ho odnesl drak Mrak!“ Učitelka reaguje tak, aby mohla následovat další plánovaná aktivita: „*My to sice víme, ale starouškové o draku Mraku nevědí vůbec nic.*“

Následuje další akce – hledání Flíčka ve světničce. „*Kde všude by mohli Flíčka hledat?*“ Děti nejprve jmenují místa, kde Flíčka starouškové mohli hledat a poté si na to opět hrajeme. Hernu proměňujeme v imaginární světničku a využíváme nábytek a hračky jako zástupné předměty pro místa, kde starouškové hledají. Učitelka jmenuje jednotlivá stanoviště: pod lavicí, pod stolem, na židli, v posteli, na polici, v koši na prádlo, v koutě, v komůrce za dveřmi, na půdě. Děti na tyto pojmy reagují a přemísťují se hromadně v prostoru herny podle diktátu učitelky. V závěru této improvizace umisťuje na podlahu v herně papírové bábrle z dračího ocasu.

c) **Komentář učitelky:** „*Starouškové Míčka Flíčka ve světničce nenašli, zato našli stopu - bábrle z dračího ocasu. Dali hlavy dohromady* - pohybem ilustrujeme říkadlo: „Bum, bum, ratata, nejsme žádná mrňata! Hlavy dohromady dáme, každý problém rozmotáme! Tak i tak! Třesky plesky, potom u nás bude hezky!“ - **a rozhodli se, že půjdou Flíčka hledat do světa.**“

d) Co všechno si s sebou zabalí na cestu? – hra s batohem.

Děti jsou vybídnuty k činnosti otázkou: „*Co bys vzal na dlouhou cestu ty, kdybys byl dědeček? Co bys vzala na dlouhou cestu ty, kdybys byla babička?*“ Sbíráme informace. Děti by sbalily na cestu: pití, jídlo, kapesníky, ještě jeden kapesník pro babičku, hrneček, baterku, aby ve tmě nezabloudily, koláček, stoleček, deštník - kdyby přšelo, jehlu na šití - kdyby si roztrhly oblečení a stoleček, který je kouzelný a může se zmenšit, aby se vešel do batohu. Vojta přidává kouzelné zaříkávadlo „Čáry máry podkočáry, stolečku zmenši se!“ Jmenujeme věci a vkládáme do batohu zástupný předmět. Co jmenovaná věc, to kostička. **Zvukový záznam melodie** hrané na **harmoniku** a rytmu **bubínku** prozradí, na které dvě věci starouškové určitě nezapomněli. Děti: „To aby se jim dobře šlapalo.“

Blok činností B: „Kudy, kudy vede cestička cupitá babička, kudy, kudy vede cestička a dědeček....“

Učitelka zahajuje další situaci komentářem: „*Staroušky čeká dlouhá cesta.*“

a) Simultánní hromadná improvizace v rytmu parafráze písně „Kudy, kudy vede cestička...“ střídaná štronzem. Děti chodí libovolně v rytmu písničky, po ukončení se zastaví ve štronzu. Opakujeme třikrát.

Učitelka: „*Jaká může být cesta?*“

b) Aktivita cesta: děti v roli staroušků v **improvizaci: chůze po imaginární cestě** – děti jmenují možnosti a zároveň provádějí chůzi jakoby: po rovné cestě – jdeme rovně, po klikaté – slalomová chůze, po cestě do kopce – jdeme pomalu, z kopce – jdeme rychle, přes lávku – chůze po lavičce, jdeme po úzké cestě – v zástupu za sebou, jdeme po široké cestě – v řadě vedle sebe apod. Učitelka provádí vedení zevnitř.

c) Hromadná improvizace - simultánní chůze staroušků. Chůzi v rytmu písně „*Máme buben s harmonikou...*“ s imaginárním batohem na zádech opět střídáme se štronzem. Učitelka motivuje štronzo odpočinkem staroušků.

d) Prozkoumávání možností, dramatická improvizace, hra v roli - „Koho potkali, toho se zeptali. Koho mohli na cestě potkat? Jak se ptáme, když něco potřebujeme zjistit?“ – Zobecněná odpověď dětí na otázku koho mohli potkat zněla: „Přece lidi tak se jich zeptali.“ Zahrajeme si na to:

Nejprve dostávají děti prostor pro návrhy, poté řeší hádanky, které napoví, koho starouškové potkali a kdo jim pomohl Flíčka vypátrat. Hádanky zadává učitelka a zároveň přechází s pomocí rekvizit z role do role. Děti v roli staroušek napodobují jejich chůzi, zpívají píseň: „*Máme buben s harmonikou, měli jsme i míč. Zbyl nám buben s harmonikou, chudák míč je pryč!*“ a přecházejí z jedné situace do druhé:

„*Cupitali přes město a na křižovatce potkali...*“ učitelka komentářem uvádí děti do situace. Zadává první slovní hádanku o strážníkovi a využívá zástupný předmět - strážníkovu čepici. Ptá se Vojta: „Prosím Vás, pane policajto, neviděl jste tudy letět draka Mraka?“

Chůze, zpěv „*Máme buben s harmonikou....*“

„*Cupitali kolem zelného pole a potkali...*“ hádanka o strašákovi Pašákovi do zelí. Jako zástupnou věc pro strašáka v zelí učitelka obléká starou roztrhanou bundu a slaměný klobouk (viz příloha II, foto č. 12).

Chůze, zpěv „*Máme buben s harmonikou....*“

„*Cupitali přes zelenou louku a potkali...*“ hádanka o psíčkovi Pantoflíčkovi a ptáčkovi Jarbáčkov. Učitelka využívá maňásky (viz příloha II, foto č. 13).

Od všech koho potkali, dostali radu: „**Jděte, jak se říká nazdařbůh, jednou tam a jednou sem, ale pořád za nosem! Za černým lesem, na vysoké věži, Flíčka drak Mrak střeží!**“

Chůze, zpěv „*Máme buben s harmonikou...*“

Blok činností C: „Starouškové v černém lese...“

Učitelka tento blok činností uvádí říkadlem: „*A najednou... kde se vzal, tu se vzal, láry fáry je to děs, před babičkou, před dědečkem, objevil se černý les!*“

a) Hra s černým plátnem jako zástupným předmětem pro černý les. Učitelka postupně rozkládá plátno do prostoru (na podlahu) herny, komentuje a znázorňuje, jak přibývá tma v lese v závislosti na tom, zda starouškové do lesa teprve vstupují, zda zašli hlouběji do lesa nebo zda zašli tak hluboko, jak jen se hluboko do lesa dá zajít. Sesedneme si na černé plátno (raději jen na kraj) a přemýšlíme na **téma černý les**.

b) Asociační kolečko, braistorming: „*Co tě napadne, když se řekne černý les?*“ - prostor pro názor, pro asociaci. „*Jak to tam asi vypadá? Co se tam děje? Kdo tam žije? Co tam roste?*“ Kdo chce promluvit musí držet v ruce borovicovou šišku, kterou si posíláme po kruhu. Postupně se dětem vybavují černé stromy, tma, „husté“ stromy vedle sebe vyrostlé, černá šiška, černá liška, černé divoké prase, mohli by tam žít i bubáci, je to tam strašidelné....

Na černý les si společně zahrajeme.

c) Pantomima, pohybová ilustrace, improvizace hromadná i sólová.

Učitelka pokládá otázku: „*Kde se vzal černý les?*“ – Děti odpovídají: „Vyrostl.“ Reakcí na vzestupnou stupnici tónů hraných na metalofon ilustrujeme pohybem, jak roste strom. Děti nejprve leží stočené do „klubíčka“ v leže na zemi jako semínko a postupně se ze země zvedají do stoje se vzpažením – strom vyrostl. Aktivitu několikrát opakujeme.

„*Jak se asi chodí v černém lese?*“

Chodíme po černém plátně jako po imaginárním černém lese. Vyhýbáme se navzájem, na úder do tamburíny se zastavujeme do štronza. Opakujeme několikrát.

„**Chodíme mezi stromy**“ - děti se rozdělí do dvou skupin, jedna skupina vytvoří svými těly stromy (stoj, ruce v upažení nebo ve vzpažení), druhá mezi stromy prochází. Skupinky se několikrát prostřídají.

„**Prodíráme se hustým křovím**“ - jedna skupina dětí vytváří svým tělem různě pokroucené křoví, děti z druhé skupiny se snaží přelézáním, podlézáním, překračováním zdolat křoví odzadu dopředu. Skupinky se prostřídají.

„**Překračujeme klády**“ (viz příloha II, foto č. 14) - děti z jedné skupiny ležící na zemi ve zpevněné poloze znázorňují klády, děti z druhé skupiny je opatrně překračují. Skupinky se opět prostřídají.

„**Běháme mezi pařezy**“ - běh mezi židličkami. Děti libovolně obíhají rozmístěné židličky na černém plátně.

„**Prolézáme houštinou**“ – jedno dítě za druhým prolézá „strachovým“ pytle.

„**Chodidlová hmatavka**“ (viz příloha II, foto č. 15) - chodíme naboso po plátně, na kterém jsou rozmístěny kaštany a žaludy a zástupné předměty. Pro větvičky - dřevěné placky, pro kamínky – kousky ze stavebnice, pro mech – látkové sáčky naplněné rýží.

d) Učitelka: „V černém lese se všechno ztratí...“

Hrajeme **Kimovu hru**, ve které se zavázanýma očima hledáme plyšového zajíčka v prostoru vymezeném černým plátnem (viz příloha II, foto č. 16).

e) Reflexe – Sesedáme si po obvodu černého plátna a prostřednictvím řízené diskuze si sdělujeme svoje poznatky a zkušenosti na téma: „**Jaké to je vidět málo nebo nevidět vůbec?**“ Otázkou: „**Jsou mezi námi takoví lidé, kteří opravdu nevidí? Jací jsou to lidé? Čím vidí?**“ vystupujeme opět z příběhu a prozkoumáváme téma slepoty.

Ty nejstarší děti už vědí, že nevidět znamená vidět samou tmou, že ti, co nevidí se jmenují slepci a že jim v orientaci pomáhá bílá hůlka, hmat a speciálně vycvičení psi.

Na slepce si zahrajeme a reflexi tak prohlubujeme:

„**Chůze ve dvojicích se zakrytýma očima**“ (viz příloha II, foto č. 17) – jedno dítě má oči zavřené nebo zavázané šátkem, druhé jej vede „přes černý les.“ Děti ve dvojici se vystřídají.

„**Hmatavka ve dvojicích**“ (viz příloha II, foto č. 18 - 19). Děti se rozdělí prostřednictvím Půlených obrázků do dvojic. Kdo najde půlky jednoho obrázku, patří k sobě. Poté už spolupracují všechny dvojice najednou. Jeden z dvojice má zavázané oči, druhý mu podává předměty. První poznává (vidí) předměty hmatem. Děti ve dvojici se vystřídají.

Po ukončení Hmatavky opět krátce reflektujeme vlastní pocity.

Na závěr tohoto bloku činností je využita **relaxační nahrávka zvuků lesa**. Děti leží v klidové poloze na zemi a poslouchají. Jsou vyzvány, aby zavřely oči a zkusily si představit les, do kterého často chodíme při pobytu venku.

Tento blok činností končí učitelčíným konstatováním: „*Černý les starouškové přešli, teď si odpočinou a zítra se už konečně dozvíme, jestli skutečně dojdou až ke věži, kde drak Mrak míčka Flíčka střeží.*“

Blok činností D: „Na vysoké věži míčka Flíčka drak Mrak střeží...“

a) Začínáme „**Hmatavkou**“, soustředění v sedě do kruhu. Děti mají za úkol zavřít oči a dát ruce za záda. Vkládám jim do rukou každému jeden předmět – šišku, žalud, kaštan, klacík, kamínek, větvičku s jehličím. Poté postupně, ale společně, odhalujeme, co v ruce držíme. Děti nejprve hmatem prozkoumanou věc pojmenují a následně ukáží ostatním. Poté vloží věc do košíku uprostřed kruhu.

Touto aktivitou si připomínáme cestu babičky a dědečka černým lesem, když v závěru stručné rekapitulace učitelka konstatuje:

„Jedno je jisté. Když starouškové statečně prošli černým lesem a dostatečně si odpočinuli, uviděli v dáli vysokou věž a na věži oblačné hnízdo draka Mraka.“

b) Řešení problémových otázek:

„*Jaká by to mohla být věž?*“ – děti jmenují možnosti: Kostelní? Zámecká? Hradní?

Učitelka bere do rukou knihu a čte: „*A sotva byli starouškové z lesa venku, vidí na kopci televizní věž a na ní nahoře visí chuchvalec z mraků jako velká špinavá peřina.*“ (viz Příloha I, šesté čtení).

Řešíme další problémovou otázku: „*Co je televizní věž? K čemu slouží?*“

Tereza z nejstaršího ročníku všem vysvětlila, že televizní věž vysílá signály a televize pak může hrát.

Učitelka navrhuje: „*Pojďme se tam podívat.*“

Pozn. Všechny následující aktivity si vyžádaly nutnou pomoc dalšího dospělého.

Vstupujeme do role staroušků a v rytmu písně „*Kudy, kudy vede cestička, cupitá babička, kudy, kudy vede cestička a dědeček*“, přecházíme do tělocvičny, kde je připraven basketbalový koš jako zástupný předmět pro televizní věž a v něm na malých polštářcích rekvizita papírového draka Mraka, jeho tři malých dráčat a loutka míčka Flíčka.

Učitelka: „*Jak bylo asi Flíčkově v oblačném hnízdě na vysoké televizní věži? Jak se tam cítil?*“

Shodujeme se na tom, že Flíček je určitě smutný a chce k babičce. A taky určitě volá: „Babičko, dědečku, já chci domů!“

c) Řešení situace, nastolení problémové otázky: „*Jak míčka Flíčka vysvobodit z dračího doupěte? Co poradíme starouškům?*“

Nabudíme k přemýšlení společnou pohybovou ilustrací říkadla: „*Bum, bum ratata nejsme žádná mrňata. Hlavy dohromady dáme, každý problém rozmotáme! Tak i tak, třesky plesky, potom bude u nás hezky!*“

Navrhujeme: Vylézt na věž po žebříku nebo po stromě. Ale jednoznačně uspěje Terezčin nápad: „Starouškové by mohli někoho požádat o pomoc. Třeba by jim pomohl VÍTR.“

V tomto momentu učitelka bere do rukou opět knihu a nabádá děti k pečlivému poslechu.

Další čtení přináší rozuzlení příběhu (viz Příloha I, sedmé čtení). Vyslechneme si, že Flíčka pomohl starouškům skutečně vysvobodit vítr, spolu s dětmi, které čtou nebo poslouchají tento příběh. Prostřednictvím čteného textu jsou děti vyzývány k pomoci a ke spolupráci při Flíčkově vysvobozování. Učitelka četbu přerušuje pouze ve chvíli, kdy děti pomáhají foukat (viz příloha II, foto č. 23) a kdy je potřeba draky z televizní věže ubírat. Učitelka odebírá draky z hnízda a symbolicky je pokládá otevřeným oknem na balkón.

Nakonec podává do rukou dětí i loutku Flíčka (viz příloha II, foto č. 24) a po celkem silném emocionálním prožitku ze shledání s Flíčkem, čteme poslední úryvek zkráceného textu (viz Příloha I, osmé čtení). Dozvídáme se o odpuštění a šťastném návratu staroušků spolu s Flíčkem domů – do domečku na kopečku.

d) závěrečná společná reflexe – následuje bezprostředně po ukončení poslední dramatické aktivity a týká se zejména zhodnocení chování všech pohádkových postav. Děti se vyjadřují nejen k rozuzlení příběhu, ale snaží se pojmenovat jednání postav a přisoudit jim určitou morální vlastnost. Tak například starouškové jsou hodní, stateční a šikovní, zatímco drak Mrak je zlý a divoký.

Nejstarší předškoláci posunují děj za příběh. O šťastném návratu staroušků a Flíčka nikdo z nich nepochybuje, předmětem dalších úvah se však stává osud draka Mraka a jeho mlád'at: „Kam se poděli? A co tam asi dělají? A chudáčci dráčata, vždyť oni vlastně nemůžou za to, co provedl jejich táta drak Mrak! Jak to s nimi za sedmero řekami bude?“ apod. Nakonec společně přistupujeme k variantě, která dává dráčatům i jejich tátovi naději na optimistickou budoucnost. Drak Mrak se určitě poučí a polepší se, nebude už brát nic, co mu nepatří a malým dráčatům najde nový domov. Postaví jim nové dračí doupě a pro hračky raději zaletí do obchodu s hračkami. Nebo si je od někoho vypůjčí.

7.5.1 Pedagogická reflexe

Finální tematická část přinesla vyvrcholení a v závěru pak i rozuzlení celého pohádkového příběhu. Zaznamenané činnosti byly zrealizovány v průběhu šesti dní, avšak mezi blokem C a blokem D vznikl časový odstup tří dnů. Důvodem se stalo onemocnění předškoláka Vojty ze třetího ročníku, který po celou dobu pomáhal učitelce velmi efektivně a tvořivě rozehrávat téměř všechny dramatické aktivity. Po vzájemné dohodě s ostatními dětmi padlo rozhodnutí pátrání po míčku Flíčku přerušit do doby, než se Vojta uzdraví.

Příběh jsme ale neopustili docela. V průběhu tří „čekacích“ dnů jsme si Flíčkovu dobrodružství připomínali kresbou i malbou (viz Příloha III, obr. č. 1 – 3), vymýšleli jsme různé dračí honičky, hráli míčové hry, skládali puzzle - rozbité okno, puzzle - rozbitý hrníček (viz příloha II, foto č. 20), stavěli z kostek a stavebnic věže – možná takové, na kterých je uvězněn míček Flíček (viz příloha II, foto č. 21 – 22). Také jsme prozkoumávali les pod Hradištským vrchem zda je také černý.

Blok činností A

Také poslední část celku jsme otevřeli společnou hrou zaměřenou na vyladění skupinky pro následující řízené činnosti. Úvodní hra „Kutálená bez míče“ měla navíc v dětech evokovat vzpomínku na uneseného Flíčka – hrajeme míčovou hru bez míče a my víme, proč.

Dramatická improvizace, ve které děti v rolích staroušků hledaly Flíčka v domečku, se doslova proměnila v autentický proces, kdy děti jednaly přesvědčivě, jakoby Flíčka hledaly doopravdy. Domnívám se, že prožitek z této aktivity měl silný emoční podklad, protože v momentu, kdy děti vstupovaly do role staroušků, věděly, že Flíčka v domečku nemohou najít. Za velmi zdařilou považuji tu část improvizace, ve které děti přebíhaly od jednoho stanoviště ke druhému přesně podle zadání. Prokázaly tak soustředěné vyhodnocování zadaných pokynů, projevující se rychlou a bezchybnou orientací ve vymezeném prostoru.

Hra (d) prokázala, zejména u starších dětí, schopnost uvažovat a spojovat si věci s událostmi do vzájemných souvislostí. V této hře se mohly aktivně projevit i ty nejmladší děti, které velmi brzy pochopily princip zástupného předmětu.

Blok činností B

Také činnosti tohoto bloku měly punc dramatické improvizace. Oživením pro skupinu dětí se stalo vstoupení učitelky hned do několika rolí s vhodně využitými rekvizitami. Učitelka tak mohla vedením zevnitř udávat a ovlivňovat průběh improvizace. Z projeveného zájmu dětí o činnost jsem však přesvědčena, že děti si mohly zároveň uvědomovat skutečnost, že jsou to právě ony, kdo mají velký podíl na tom, jak hra bude pokračovat. V těchto improvizacích se opět projevila kompetence starších dětí – být přirozeným vzorem pro mladší děti a pokud si to situace vyžádá poradit, ukázat, předvést, počkat a pomoci.

Atmosféry jednotlivých situací jsem podbarvila jednoduchým komentářem a spojila jednoduchými rýmovanými větami.

Blok činností C

Všechny aktivity v tomto bloku vyžadovaly od dětí perfektní spolupráci a schopnost spolupodílet se na jejich organizaci.

Úvodní uplatněná metoda brainstormingu (b) dětem odhalila téma, které jsme poté prozkoumávali. Děti mohly vršit své myšlenkové asociace bez obavy, že říkají něco nevhodně nebo nesprávně. Z jejich výpovědí lze usoudit, že se nechaly příliš ovlivnit přívlastkem černý. Všechno, co jim připomínalo černý les bylo zákonitě černé. Vyspělejší děti už spojily svojí asociaci černé barvy s něčím strašidelným, tajemným a nebezpečným.

Aktivity (c), v nichž jsme prostřednictvím pantomimy a hromadné improvizace mapovali prostředí „černého lesa“, prověřily jednak pohybovou vyspělost dětí, jejich schopnost přizpůsobovat a napodobovat skutečnou i imaginární chůzi a jednak schopnost koncentrovat pozornost a soustředění při střídání činností skupin. Navíc docházelo v maximální míře k rozvoji hmatového, sluchového a prostorového vnímání.

V hrách (e), kdy děti ve dvojicích měly možnost zakusit pocity nevidomých lidí se velmi intenzivně posilovala důvěra v kamaráda, ale také v sebe sama. Žádné dítě neodmítlo zavázání očí šátkem.

Ačkoliv v průběhu činností a her děti projevovaly i netrpělivost ve smyslu „kdy už dojdeme k drakově doupěti“, všechny započaté činnosti jsme dokončili. Některé z nich jsme navíc pro zájem a objektivnost museli opakovat. Např. hledání plyšového zajíce či chodidlovou hmatavku.

Po téměř hodinovém bloku, kdy děti byly udržovány v neustálém pohybu a soustředění, dokonce vyžadovaly pokračování v cestě s jasným cílem - co nejdříve a nejrychleji vysvobodit míčka Flíčka z dračího hnízda.

Blok činností D

O to větší zklamání děti zažily ve chvíli, kdy další den ráno nedorazil do mateřské školy kvůli nachlazení předškolák Vojta. Tato událost však prověřila skupinovou sounáležitost a v nemalé míře i empatické cítění. Ačkoliv jejich touha dozvědět se jak to

bude s Flíčkem dál byla silná a napětí v nich stoupalo, dohodli jsme se, že na Vojtíška s vysvobozováním Flíčka počkáme.

Pro děti to byla příležitost, jak rozvíjet pocit solidarity s nemocným kamarádem a současně pochopit, že ne vždy člověk v životě dosáhne svých cílů okamžitě.

Společná závěrečná reflexe měla charakter spíše spontánní diskuze a vznikala postupně v delším časovém úseku. K tématům příběhu jsme se totiž ještě i po ukončení poslední dramatické aktivity dlouho vraceli a obsáhla i zpětný náhled do událostí předchozích tematických částí.

Zpočátku jsme diskutovali především o tématu setkání Flíčka se staroušky, později se přirozeně nabalovala témata provinění, odvahy, vytrvalosti, pomoci a odpuštění. Zobecněným výsledkem zmíněné diskuze bylo toto poznání:

- K tomu, aby starouškové Flíčkově odпустили jeho provinění, nestačilo jen Flíčkově pokání a přiznání vlastní viny, ale bylo zapotřebí, aby starouškové Flíčka měli rádi takového jaký je i s jeho chybami. A stejné je to i s našimi prohřešky, jež nám odpouštějí ze stejného důvodu (jako starouškové Flíčkově), nejen naši rodiče, ale i prarodiče nebo lidé v našem blízkém okolí.
- Vzhledem k chování Flíčka, a to především k jeho porušení slibu daného starouškům, jsme dospěli k názoru, že drak Mrak (ačkoliv jeho prohřešek je neomluvitelný – co nám nepatří, nebereme!), nebyl v tomto pohádkovém příběhu jediným viníkem dramatické situace. Paralelou v reálném životě nám mohou být spory mezi dětmi, při nichž je důležité nedělat ukvapené závěry v otázkách viny. Ne vždy lze vina určit jednoznačně.
- Flíček porušil svůj slib, neposlechl rad staroušek a zle na to doplatil. Ponaučení pro nás je jasné. Každý důsledek má svoji příčinu a v případě míčka Flíčka byla příčinou neposlušnost (porušení slibu) a trestem (důsledkem) pak nedobrovolné odloučení od svých milovaných. Respektování autorit (staroušek) by celému incidentu zabránilo.
- Starouškové projevíli velký kus odvahy, když se vydali do světa Flíčka hledat. Vydat se na cestu bylo odvážné, dospět k cíli vyžadovalo vytrvalost. Odvaha a vytrvalost jsou motorem lidského chování ve všech oblastech života a je důležité si uvědomit, že bez těchto vlastností člověk ničeho nedosáhne.

- Starouškové dospěli k cíli díky pomoci druhých. Bez pomoci strážníka, strašáka, pejska Pantoflíčka či ptáčka Jarabáčka by se jim to možná ani nepovedlo. Taktéž v našem reálném životě je důležité umět pomáhat, když je potřeba. Existují totiž životní situace, v nichž se bez pomoci neobejdeme a nikdy nemůžeme vědět, kdy se ocitneme v roli staroušků a kdy v roli strážníků (v roli potřebných a roli pomáhajících).

Domnívala jsem se, že touto společnou diskuzí příběh míčka Flíčka uzavřeme. K mému překvapení a musím podotknout, že k příjemnému, se však děti začaly spontánně zamýšlet nad dalším osudem draka Mraka a jeho mláďat. Jejich další úvahy posunuly děj za příběh. Zjistila jsem, že zejména osud malých dráčat nezůstal dětem lhostejný. Projevená lítost nad ztrátou jejich „domova“ vyvolala v dětech silný emoční prožitek. Považovala jsem za důležité ukončit tuto debatu pozitivně a pokusila se existenci drakovy rodiny nasměrovat k otevřené, byť optimistické budoucnosti. Jsem přesvědčena, že se to nakonec povedlo.

Shrnu-li předchozí pedagogickou reflexi, pak mohu upřesnit, jaké další **klíčové kompetence (podle RVP PV, ale korespondují s výstupy dramatické výchovy)** byly prostřednictvím činností rozvíjeny:

- Navazovat spontánně kontakty s ostatními dětmi, umět se vzájemně domlouvat a zveřejnit svůj vlastní názor, umět se prosadit a též přizpůsobit.
- Předkládat svá řešení problémů a zároveň posuzovat různé varianty řešení, akceptovat hrového partnera.
- Uvědomovat si, že za sebe i své chování odpovídám a nesu důsledky.
- Pohotově se orientovat ve známém prostředí.
- Vědět, že ne všichni lidé mají stejné podmínky k životu.
- Zajímat se o druhé - nebyť lhostejný(á) k osudům druhých.
- Organizovat a plánovat své činnosti a hry, dokončit započatou hru, práci nebo úkol.
- Ovládat dech.
- Zvládnout základní motorické dovednosti – chůze, běh, skok, lezení.

- Vnímat a rozlišovat sluchem.
- Formulovat otázky, na otázky umět odpovídat.
- Utvořit si základní dětskou představu o pravidlech chování a společenských normách – co je v souladu s nimi a co proti nim a také se podle toho chovat.

8 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

1) Jaká témata nabízí kniha *Míček Flíček* pro dramaticko-výchovný proces v mateřské škole?

Z realizace tematického celku jednoznačně vyplývá, že kniha *MÍČEK FLÍČEK* skýtá řadu vzdělávacích témat vhodných pro realizaci dramaticko-výchovného procesu v mateřské škole. Záměrně jsem je nerozdělila na kognitivní, sociální nebo osobnostní témata, protože se domnívám, že každé téma rozvíjelo zároveň všechny stránky osobnosti najednou i když v rozličné míře. Některá témata vyvstala jako okrajová nebo „jednorázová“ (např.: téma mapující podzim jako roční období), jiná se prolínala a v různé intenzitě se objevovala po celou dobu realizace tematického bloku (např.: vzájemná pomoc, vytrvalost). Nepatrně dominantním tématem integrovaného tematického celku se stala neposlušnost a s ní i nutnost přijmout autoritu svého blízkého dospělého. Další témata, která se podílela na vytváření pomyslné hodnotové a postojoyé ose celku, byla jednoznačně témata o lásce ke svému bližnímu, o odvaze a vytrvalosti, o pocitu viny, o nutnosti a umění odpouštět a důležitosti vzájemného pomáhání si.

Původně jsem se ještě domnívala, že dalším tématem, možným k prozkoumávání a prověřování, by mohlo být téma o rodině. Zcela určitě by poskytlo náhled do její struktury a vztahů mezi jednotlivými jejími členy, umožnilo by i zamyšlení nad tím, proč starouškové zůstali sami. V souvislosti s mapováním dramatického děje jsem však od tohoto tématu nakonec upustila.

Naopak téma slepoty přineslo vystoupení z příběhu, ale jevílo se mi, vzhledem k prozkoumávání tmy v *Černém lese*, aktuální. Jsem přesvědčena, že poskytlo dětem zažít pocit nevidomých lidí a nenarušilo přitom dějovou linii pohádkového příběhu.

2) Jaké techniky a metody jsou vhodné pro realizaci dramaticko-výchovného procesu v mojí mateřské škole?

Z výše uvedených činností tematického celku je patrné, že nejčastějšími metodami dramatické výchovy uplatňované s předškolními dětmi v mojí mateřské škole jsou metody a techniky podpůrné, dramatická metoda hra v roli, simulace, improvizace

s dramatickým dějem, asociční a názorová kolečka, štronzo, boční a vnitřní vedení, reflexe a hodnocení.

Podpůrné metody a techniky – pantomima, hromadná improvizace bez dramatického děje, kontaktní, smyslové a pohybové hry jsou uchopitelné i pro nejmladší předškolní děti a zároveň jsou předpokladem ke zvládnutí náročnějších dramatických metod a technik majících u většiny dětí charakter elementární podoby - improvizace s dramatickým dějem, hry v roli a simulace. Hru v roli a simulaci spojenou s prožitkem zvládají zejména ty starší děti. Důvodem je nepochybně skutečnost, že na hru v roli musí být dítě zralé a proto u nejmladších předškolních dětí mohou spíše, než o hře v roli, hovořit o vnější nápodobě.

3) Jaké kompetence se prostřednictvím činností vycházejících z daných témat u dětí rozvíjely?

Zaznamenané pedagogické reflexe jsou důkazem toho, že všechny zrealizované aktivity spolu s atmosférou ve třídě (způsob pedagogického vedení, dodržování pravidel soužití, vzájemné vztahy dětí), se podílely na rozvíjení všech klíčových kompetencí. Kompetence předškolního vzdělávání jsou v RVP PV rozděleny podle rozvojových směrů na kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Jednotlivé kompetence se navzájem prolínají, doplňují, podmiňují, navazují na sebe a vyplývají jedna ze druhé. Např. schopnost komunikovat umožňuje schopnost spolupracovat. Spolupracovat znamená umět se domluvit. Domluvit se, znamená respektovat druhého. Respektovat druhého znamená chápat odlišnosti. Chápat odlišnosti znamená přítomnost ohleduplnosti a citlivosti. Citlivost a ohleduplnost vylučuje násilí a agresi.

Také z tohoto důvodu jsem zaznamenané kompetence nezařazovala do příslušných „kolonek“. Stejně tak proto, že záměr proběhnuvšího pedagogického procesu spočíval v komplexním rozvíjení osobností dětí. Pokud ale mám být ve zpětném náhledu do pedagogického procesu přesná a vyjmenované kompetence v závěru každé tematické části pečlivě vyhodnotit, pak musím konstatovat, že v mírné převaze byly podporovány a rozvíjeny kompetence sociální a personální.

ZÁVĚR

V úvodu diplomové práce jsem si vytyčila jako hlavní cíl prozkoumání a zdokumentování konkrétního titulu dětské literatury pro účel dramaticko-výchovného procesu v mateřské škole. Z tohoto hlavního cíle logicky vyvstaly i dva specifické cíle praktické části. Jejich smysl spočíval ve snaze jednak ukázat, jak lze tvořivě a efektivně s dětskou literaturou pracovat ve prospěch dětí, a současně dokázat, že přítomnost dramatické výchovy a jejích metod má ve vzdělávání v mateřské škole svůj význam.

V závěru mé diplomové práce si dovoluji tvrdit, že se mi stanovené cíle podařilo splnit. Důkazem pro toto tvrzení jsou zaznamenané pedagogické reflexe v sedmé kapitole.

Na základě reakcí dětí jsem si potvrdila, že mnou vybraná a formulovaná témata z knihy MÍČEK FLÍČEK se mi staly kvalitním odrazovým můstkem k realizaci různorodých dramatických činností a aktivit. Ty pak jednoznačně rozvíjely klíčové kompetence dětí, jak uvádím na konci každé tematické části integrovaného tematického celku.

Nesporným přínosem zvolených témat pro pedagogický proces bylo vytváření paralely fiktivního pohádkového příběhu s pedagogickým záměrem a aktuálními potřebami a zájmy dětí.

Na základě monitorování a vedení dětí jsem si vytvářela během jednotlivých lekcí zpětnou vazbu. Utvrdila mě v přesvědčení, že uplatněné metody a techniky by měly mít své pevné místo v procesu předškolního vzdělávání (a ve vzdělávání vůbec). Odůvodněním mi jsou zaznamenané pozitivní změny ve vzorcích chování dětí, jejich aktivní přístup k činnostem, nadšení a zaujetí pro příběh. Vypozorovala jsem posun ve vztazích mezi dětmi, zejména mezi dětmi staršími a mladšími. Zmíněný posun vyústil předně v kultivaci prosociálních schopností a schopností osobnostních včetně rozvíjení autoregulačních mechanismů.

Dramatická výchova je jistě pro pedagoga náročná na přípravu, ale její aktivní metody a techniky zanechávají v dětech prožitky, jež mohou pozitivně ovlivnit jejich chování. Jsem přesvědčena, že prožitek dětí během zrealizované dramatické hry se stal efektivním stimulem transferu naučeného do dalšího života.

Ve své diplomové práci zaujímám určitý postoj, hlásím se k dramatické výchově coby pedagogickému stylu práce, shrnuji své teoretické poznatky a uceluji si doposud

získané a praxí ověřené zkušenosti. Nabízím tím zamyšlení i pro další kolegyně z praxe, které třeba ještě hledají svůj způsob a které si uvědomují spoluzodpovědnost za svěřené děti - jaké děti budou a jací lidé z nich vyrostou. V duchu citace profesora Heluse: *„Osobností je každý člověk, osobnostní vývoj je vlastní každému dítěti. Jde ale o to, abychom jako vychovatelé čelili nebezpečím deformace tohoto vývoje. Řečeno pozitivně jde o to, abychom jako vychovatelé napomáhali vznikání osobnosti bohaté realizací svých potencialit; osobnosti, která žije život plodný a smysluplný v pospolitosti s druhými, kterým na sobě navzájem záleží. A právě v tomto významu je osobnost prvořadým cílem výchovy.“*

(Helus, Z. in Kropáčková 2008, s. 27)

POUŽITÁ LITERATURA

- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BETTELHEIM, B. *Za tajemstvím pohádek*. Praha: Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-290-1.
- BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9.
- BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-484-2.
- BRUCEOVÁ, T. *Předškolní výchova*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-068-5.
- DVOŘÁKOVÁ, H. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-693-4.
- ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Lidové noviny 1999. ISBN 80-7106-291-X.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
- HAVLÍNOVÁ, M a kol. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- JEŘÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor I*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0830-X.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.
- KOŤÁTKOVÁ S.a kolektiv. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7178-756-9.
- KROPÁČKOVÁ, J. a kol. *Dítě předškolního věku dříve a dnes*. Praha: PEDAGOGICKÁ FAKULTA UK, 2008. ISBN 978-80-7290-377-1.
- LHOTOVÁ, D., SLABÝ, K. *Ani jeden den bez pohádky*. Praha: Portál 2000.

ISBN 80-7178-382-X.

MALÍK, J. *Míček Flíček*. Praha: Artur, 1996. ISBN 80-902028-6-1.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007.

ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: SDT, 1999.

ISBN 80-901660-6-7

MARUŠÁK, R. a kol. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-058-8.

MATĚJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 2000.

ISBN 80-7178-494-X.

MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-486-9.

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 1997.

ISBN 80-7178-608-X

PREKOPOVÁ, J., SCHWEIZEROVÁ, CH. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-77-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SINGULE, F. *Americká pragmatická pedagogika*. Praha: SPN, 1991.

ISBN 80-04-20715-4.

SMOLÍKOVÁ, K.; OPRAVILOVÁ, E.; HAVLÍNOVÁ, M., aj. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP 2004.

SVOBODOVÁ, E. *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Nakladatelství J. Raabe, s.r.o., 2007. ISBN 80-86307-39-5.

ŠVEJDOVÁ, H. *Maxi, nezlob*. Plzeň: KCVJŠ, 2004.

ŠVEJDOVÁ, H. *V každém jablíčku je malá jabloň*. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2001. ISBN 80-7020-086-3.

ULRICHOVÁ, I., GREGOROVÁ, V., ŠVEJDOVÁ, H. *Hrajeme si s pohádkami*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2.

UHLÍŘOVÁ, J. *Role hry v Komenského pedagogické koncepci*. Praha: PEDF UK, 2003. ISBN 80-7290-107-9.

WAGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Ostatní zdroje:

Praktické semináře z dramatické výchovy vedené Mgr. Hankou Švejdovou, Mgr. Evou Svobodovou a Mgr. Kristou Bláhovou

PŘÍLOHY

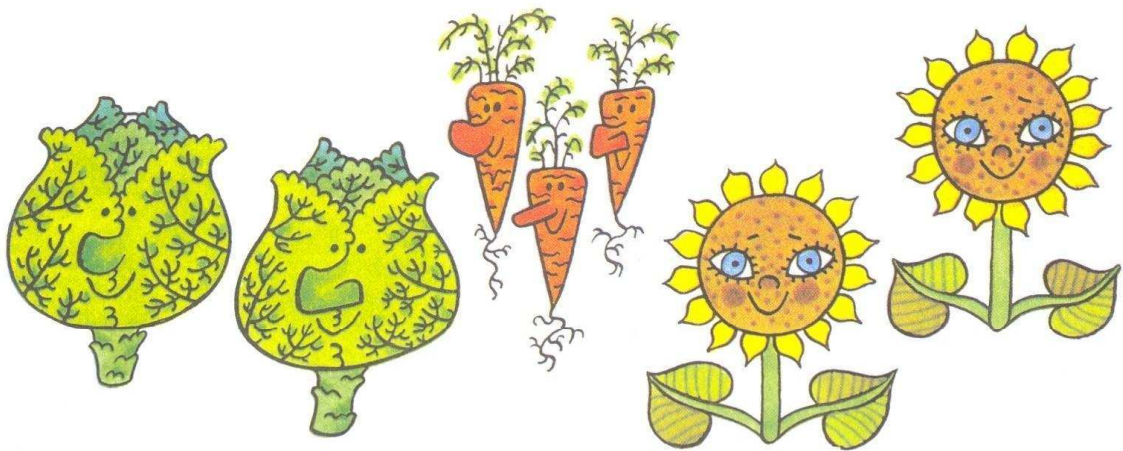
Příloha I. Čtený literární text

Příloha II. Fotodokumentace

Příloha III. Výtvarná reflexe

PŘÍLOHA I – ČTENÝ TEXT

PRVNÍ ČTENÍ



Dívá se tak jednou večer babička na dědečka a myslí si: Chudák dědeček, asi mu něco schází: sedí, mlčí a oči má takové smutné. Ale já vím co: zítra má dědeček svátek, koupím mu harmoniku.

A opravdu babička koupila dědečkovi k svátku harmoniku. A toho večera si dědeček novin a rádia ani nevšiml, seděl jen s harmonikou a hrál a hrál, až

se rozesmál. Přitom se dívá po očku na babičku a myslí si: Chudák babička, stará se o mne a sama je nějaká divná. Jistě jí něco schází, sedí, mlčí a oči má takové smutné. Ale já vím co: zítra má babička narozeniny, koupím jí buben.

A opravdu dědeček koupil babičce k narozeninám buben. A hned toho večera si babička sedla k bubínku, paličkou potukávala, dědeček vyhrával na harmoniku, a hráli a hráli, až se oba rozesmáli.

A hráli druhý den a hráli třetí den a najednou si všimli, že hrají stále smut-



nější a smutnější písničky. Dědeček odložil harmoniku, babička položila paličku, podívali se na sebe, hlavami zakývali a řekli: „Vidíš, vidíš, přece nám oběma něco schází.“

A dědeček povídá: „Měli bychom mít děťátko.“

„Holčičku, vid', dědečku.“

„I kdepak, chlapečka, babičko.“

„A to já bych raději holčičku, dědečku.“

„Ba ne, chlapečka!“

„Ba ne, holčičku!“

„Chlapečka!“

„Holčičku!“

A už se rozdurdili. A co se tak škádlí, najednou

DRUHÉ ČTENÍ



břink bác!

– a do okna vpadlo něco kulatého a hupky hup! – už se to schovalo v koutě.

To se ví, starouškové se náramně polekali, ale dědeček hned věděl, kolik

uhodilo: „I vždyť je to míč, babičko! Jenom bych rád věděl, jak se sem dostal.“

Babička prohlíží rozbité okno, mračí se a hubuje: „To sem jistě zalétl z hřiště. V tom je zase nějaká klukovina.“

„Ba ne, babičko,“ zavrtěl hlavou dědeček. „Jen se podívej, tohle je nějaký docela nový a zvláštní míček.“

Babička se sice ještě trochu mračí, ale přece jen mrkne do kouta a vidí, opravdu, je to míček tuze hezký, hladounký, kulaťoučký, ducatý, baculatý jako melounek.

A co se tak starouškové dohadují, ozval se zčistajasna hlásek: „Já mám hlad!“

„Povídal jsi něco, dědečku?“ ptá se babička.

„Já? Ne, nic jsem nepovídal, babičko,“ diví se dědeček.

„Tak se mi zdálo, že tu někdo mluví,“ brouká si babička a myslí si: Vida, uši mně už neslouží.

Vtom se z kouta ozval hlásek tenký jako vlásek: „Já mám hlad!“

„Dědečku,“ vyhrkla babička, „to ten míček mluví!“

Dědeček vrtí hlavou – kdopak to jakživ slyšel, aby míč mluvil – a vtom se ozve do třetice: „Já mám hlad!“

Dědeček nechce věřit vlastním uším, honem cupitá do kouta světnice a teď ani očím nevěří: „Babičko, to není jen tak obyčejný míček! Vždyť on má oči!“

„A nos!“

„A puslu!“

„A uši!“

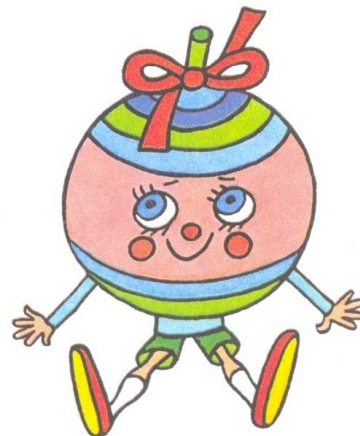
„A vlasy!“

„A ruce!“

„A nohy!“

Babička se dívá na to nadělení – a najednou se usmívá a slzička se jí přitom koulí po tváři: „Vidíš, dědečku, sám osud nás rozsoudil. Ty jsi chtěl chlapečka, já zase holčičku, shodnout jsme se nemohli – a tak to nebude ani chlapeček, ani holčička, bude to míček. Míček Flíček.“

„To je opravdu hezké a veselé jméno,“ rozesmál se dědeček. „Tak tedy dobře, babičko: bude to náš míček Flíček.“





„Já mám hlad!“ ozvalo se zase z kouta.

„I podívejme se na něho, na cvalíka!“ špulí se dobrácky babička. „Sotva přišel a už by jedl.“

„Pěkný Flíček: Bumbrlíček je to, babičko!“ směje se dědeček. A míček vede svou: „Já mám hlad!“

Babička si vzpomněla, že poslední skrojek chleba dala dědečkovi odpoledne ke kávě, a honem křiklouna chlácholí: „Nu dobře, Flíčku, jen počkej míčku, hned ti něco seženeme. Snad je ještě otevřeno. Poběžím do mlékárny pro čerstvé mléko a ty dědečku, doskočíš k pekaři. Ať má míček Flíček čerstvé rohlíky.“

TŘETÍ ČTENÍ

„Nebudeš se tu bát, Flíčku?“ stará se dědeček.

A míček se kurážně nafukuje: „Já jsem míček Flíček a nikoho se nebojím.“

„A kdyby někdo přišel, řekni, ať počká venku, že přijdeme hned,“ nařizuje babička. „Rozuměl jsi Flíčku?“

A míček se důležitě naparuje: „Já jsem míček Flíček a všemu rozumím.“

„Bud' tedy hodný. Sed' a nedováděj,“ nakazuje ještě dědeček. „A nashledanou.“

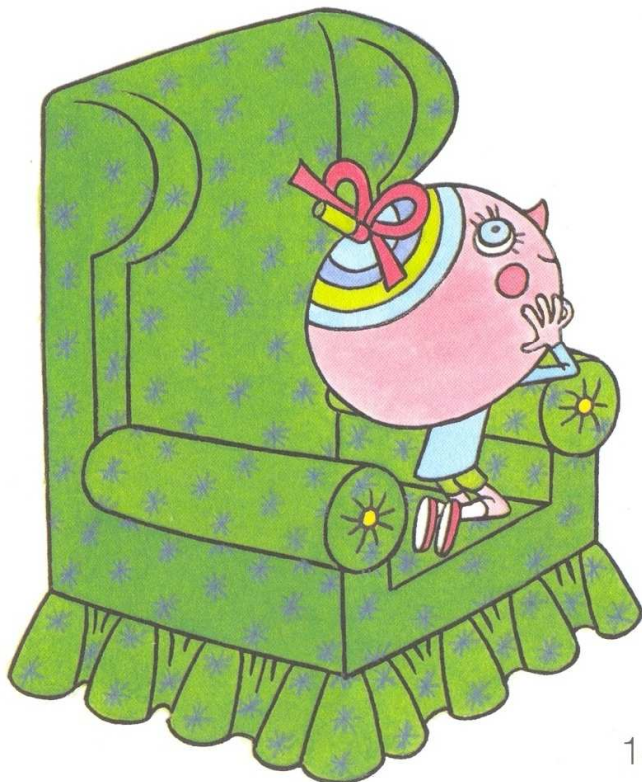
„Však tu budeme hnedle. Sbohem, míčku,“ loučí se babička.

„Sbohem, starouškové – a nemějte strach!“ volá za nimi míček a už je sám.



ČTVRTÉ ČTENÍ (Kráceno – čten podtržený text)

Být doma sám, dočista sám – panečku, to je veliká věc. Srdíčko tluče jako bubeník, ale člověk dělá jakoby nic. Vždyť přece musí vypadat důležitě



a náramně udatně, skoro jako voják na stráži.

A zrovna tak bylo míčkovi. Vrtěl sebou po světnici, poskakoval, podupoval, do taktu si pobrukoval:

„Já malý míček,
já míček Flíček,
já všemu rozumím,
nikoho se nebojím:
vezmu šavli – postavím se,
chytanu pušku – ubráním se.“

14

Brouká si míček svou říkanku a vůbec si nevšímá, že se ve světnici najednou nějak rychle setmělo. Pravda, sluníčko zapadlo už před hezkou chvílí, jenže tma obyčejně přichází pomaloučku, polehoučku. A tohle vypadá, jako by si nějaký mrak lehl na okénko.

Ale míček si pořád brouká svou říkanku a vůbec nevidí, že se rozbitým okénkem dívá dovnitř pár velkých cizích očí. Nejdřív jen tak



mžourkem pošilhávaly, pak se celé rozsvítily zlými zelenými světýlky, ale nakonec se zase pořádně přimhouřily. A už se ukázal také nos a křivá pusa se dvěma třemi zuby a vida, kdo se to šklebí do okna: Vždyť je to drak! Ano, takový papírový drak, jak si ho děti dělají ze špejlí, rákosek a papíru. Velké střapce mu visí po stranách hlavy a na ocase mu šustí skládaná bábr-



látka. A přece to není jen tak obyčejný papírový drak: oči mu jezdí sem tam a pusa se šklebí docela jako živá.

„Á, hledme, míček!“ povídá drak a mlsně se olizuje.

Flíček si už nezpívá. Zadíval se do okna trochu zaraženě, ale nakonec se způsobně poklonil a představil se: „Já jsem míček Flíček.“

Drak se rozhlaholil: „A já jsem drak Mrak! Vlastně –“ a honem se opravil: „Vlastně jenom dráček Mráček.“ Načpak by Flíčka strašil. Líbezně se tedy usmívá a lichotí: „Takový hezký míček, celý nový, kulaťoučký, ducatý, baculatý jako melounek.“ Jenže pod kůží si myslí: To by byla hračka pro moje tři malá dráčata! Nu však já na něj vyzraju.

„Jsem hezký, vidíte?“ naparuje se míček. „To mi už říkali dědeček s babičkou.“

„Nejsou doma?“ honem se ptá drak Mrak.

„Nejsou.“

„Hm, nejsou doma,“ pobručuje si drak Mrak a oči mu zeleně svítí.

„Poslouchej, míčku, víš co? Pojď si se mnou hrát!“

„I kdepak, pane Mráčku,“ povídá Flíček. „Já musím hezky způsobně sedět.“

„Poslouchej, Flíčku,“ škemrá drak, „tak já si aspoň sednu k tobě, chceš?“

„Co vás to napadá, pane Mráčku,“ zavrtěl hlavou míček. „To nejde. Babička mi přece nakazovala: Když někdo přijde, ať počká venku. Tak jen hezky čekejte, však se dědeček s babičkou vrátí každou chvíli.“

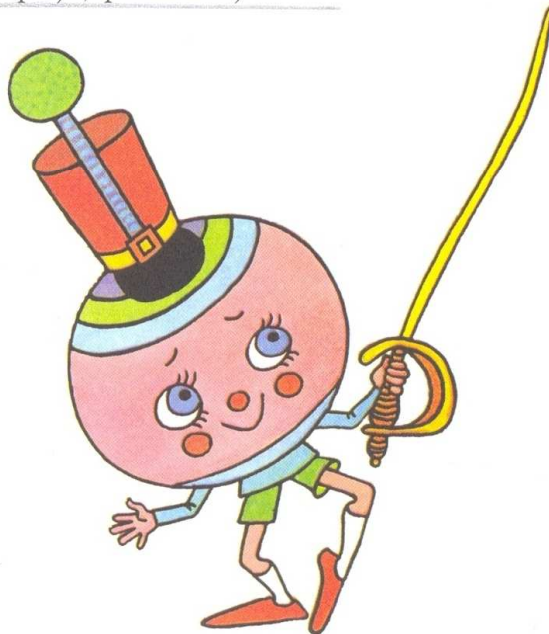
„Hm, říkáš, že se vrátí každou chvíli,“ bručí drak Mrak a v puse se mu sliny sbíhají: Takový hezký míček, to by byla hračka pro moje dráčata! Ale naoko se dobrácky usmívá: „No dobrá, počkám, počkám, nebo přijdu jindy.“



Dračí hlava zmizela, podvečerní nebe zase svítí do světničky. Míček chvílku sedí a přemítá, po okénku pokukuje, u dveří poslouchá a myslí si: „Už aby tu starouškové zase byli!“

A kolem je ticho a to Flíček nemá rád. Vypadá to, jakoby co chvíli mělo něco z kouta vybafnout.

Ale ne, míček se nebojí, vždyť on tu vlastně má hlídat. A Flíček sebou zase vrtí, poskakuje, podupuje, pobrukuje:



„Já malý míček ,
já míček Flíček,
já všemu rozumím,
nikoho se nebojím:
vezmu šavli – postavím se,
chytanu pušku – ubráním se.“



Ještě ani nedozpíval a už se zase ve světnici zešeřilo: Do okna nakoukla štrapatá dračí hlava a zazubila se na celé kolo: „Hm, míček Flíček je ještě sám.“

„Á, pan Mráček,“ povídá míček. „Tak vy přece jen chcete počkat na dědečka a babičku? Myslím, že už dlouho čekat nebudete. Půjdou jistě hnedle.“

„Kdo počká, ten se dočká,“ ušklíbl se drak Mrak a hned se domlouvá: „Zatím bych si s tebou přece jen mohl zahrát. Víš, třeba bychom si hráli na schovávanou. Počkej, hned vlezu dovnitř, jen co mi okno pootevřeš. Tou dírou se tam totiž neprotáhnu.“



„Kdepak, pane Mráčku,“ brání se míček, „babička mi přece nakázala, abych nikoho dovnitř nepouštěl. Musíte počkat hezky venku.“

„Však bys taky mohl vyklouznout ven ke mně. A tady na zahrádce bychom si mohli hrát na babu,“ láká dračí hlas.

„To já bych jistě vyhrál!“ kasá se míček a už to v něm všechno hraje, jen se rozběhnout.

„Tak schválně, zkusme to!“ svádí drak Mrak. Jenže míček je přece jen poslušný Flíček, vzpomněl si ještě včas na staroušky a honem povídá: „Ale ne, kdepak. Musíte počkat venku. Až přijde dědeček s babičkou, pak si vyhraje až až.“

„Nu, jak chceš. Nutit tě nebudu,“ zabručel uraženě drak Mrak a jakoby nic dodá: „Právě jsem ti chtěl říct, že bychom si třeba mohli zahrát na aeroplán.“ Božítku, tohle bylo něco pro Flíčka! Očka mu zazářila a hned se zvědavě vyptává: „Na aeroplán? To ani neznám. Jakpak se to hraje?“

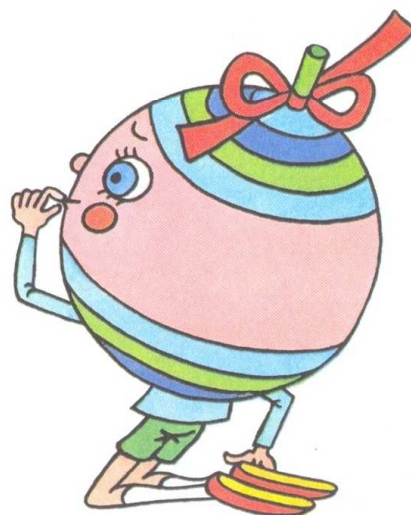
„To je strašně jednoduchá a krásná hra,“ honem vykládá drak Mrak. „Podívej se: chytneš se tady mého ocasu a poletíme po světlici, poletíme nad silnicí, zakroužíme nad vesnicí a pak zase šup! – zpátky do domečku.“

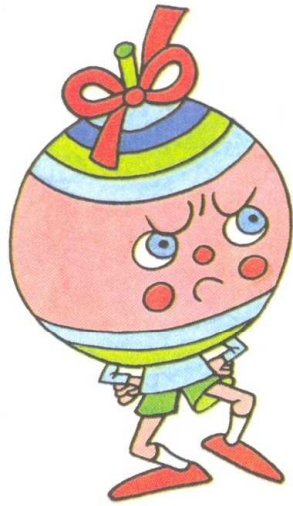
„Jé, to by byla legrace!“ zasmál se míček.

„To víš, že to bude legrace,“ slibuje drak Mrak. „Projedeš se, proletíš se a – než se dědeček s babičkou vrátí, bude zase míček Flíček hezky způsobně sedět ve světlici.“

Zarazil se míček. Vzpomněl si totiž zase na dědečka a na babičku. „Ba ne, pane Mráčku. To nejde. Musím počkat, až co tomu řeknou starouškové.“

„I ty dítěto,“ mluví drak Mrak medovým hlasem, „plno dětí čte nebo poslouchá tuhle pohádku a všechny do jednoho by





hned jely na takový krásný výlet. Jen si poslechni, jak ti radí: Jed', míčku, jed'!“ Zamyslí se Flíček, chvílku poslouchá – a už se rozhodl: „Ba ne, pane Mráčku. Jako by mi to někdo do uší našeptával: Ne, míčku, ne!“

„Nedoslýcháš, míčku,“ přemlouvá Flíčka drak Mrak. „To přece děti volají: Jed', míčku, jed'!“

„Ne ne, pane Mráčku. Nikam nepojedu. Až co tomu řeknou dědeček a babička. A budou tu hnedle.“

„Aspoň chvílku po světlici, aspoň kousek nad silnicí,“ smlouvá drak Mrak. Ale míček je už zase docela rozumný Flíček a vrtí hlavou, až se mu vlásky natřásají: „Ne ne ne. Kdepak. A dost. Už o tom nemluvm.“

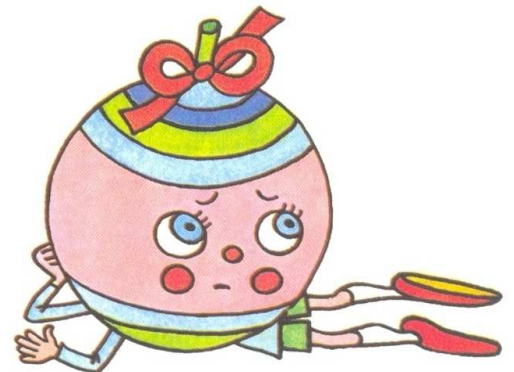
Drak Mrak to naposledy zkouší: „Pojd', míčku, vyleť si se mnou! Nikdo se to nedozví!“

Tohle Flíčka pohněvalo. Copak si vlastně ten pan Mráček myslí? A míček si dal ruce do boků a rozhuboval se, až mu tváře zčervenaly: „A to jste mi nějaký vykutálený ptáček, když mě navádíte, abych podvedl dědečka s babičkou! Jen počkejte hezky venku!“

Drak Mrak vidí, že i tentokrát prohrál, nejraději by vztekem prskal, ale nechce Flíčka poplašit. Však on na toho cvalíka přece jednou vyzraje. Usmál se tedy svými dvěma, třemi zuby a povídá napohled docela kamarádsky: „Nu dobrá, dobrá. Počkám, počkám, však nespíchám. A kdo počká, ten se dočká.“ A míček už je zase sám a přece není docela sám. Zůstaly tu s ním všelijaké myšlenky a ty mu bzučí kolem hlavy jako hejno much. A Flíček sebou vrtí, skáče, podupává, pobroukává:

„Já malý míček,
já míček Flíček,
já všemu rozumím,
nikoho se nebojím –“

Ale říkanka ho už nějak nebaví. Pořád jako by slyšel ty dva hlasy: Ten první, vážný a tichý, říká ještě naposledy: „Ne, míčku, ne!“ Kdežto ten druhý, halasný a sladounký, našeptává, navádí a přemlouvá: „Jed', Flíčku, jed'!“



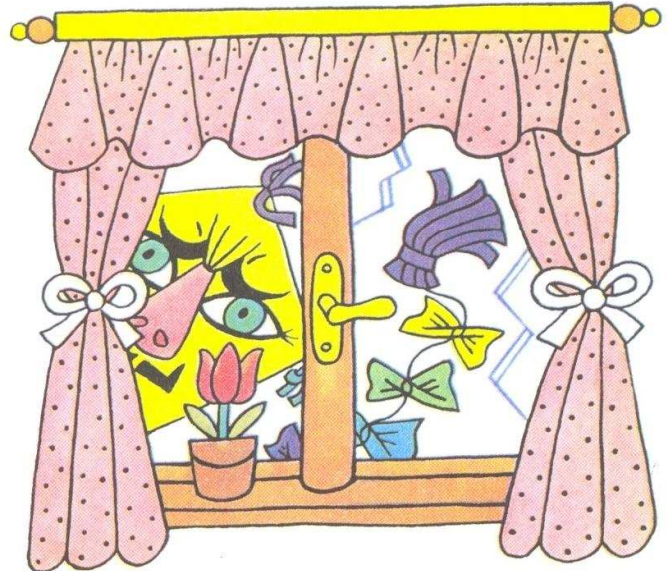


A míček mudruje: „Pravda, dovedu hezky skákat, do- skočím `dál a výš než ten nejnohatější kluk, ale pan Mráček umí lítat – a to je ji- stě něco mnohem hezčího. Takový výlet s panem Mráčkem, holenku, to by mohla být tuze krásná věc. Letěli bychom po světnici, letěli bychom nad silnicí, vysoko, vysoko, možná až mezi obláčky – a míček Flíček by skákal z jednoho obláčku na druhý –“

PÁTÉ ČTENÍ

(Kráceno – čten podtržený text)

Míček docela zapomněl na to, že je ve světničce u staroušků, v duchu už vidí kolem sebe samé obláčky – a hop! hop! – skočil z kouta na lavici, na stoličce, na truhlici – a hop! – a už je na stole. Ani si nevšiml, že tam ještě stojí dědečkův kávový hrníček, a hop! a – bác! – Inu, už je tomu tak: z hrníčku jsou střepy. A zrovna takový hezký kvítkovaný, jistě to byl nějaký památeční hrneček. A teď přijde dědeček s babičkou a řeknou: „Kdopak rozbil ten náš krásný památeční hrneček?“



Míček se krčí na kraji stolu jako hromádka neštěstí, dívá se dolů na tu rozbitou kvítkovanou krásu a natahuje moldánky. Ve světničce je už skoro dočista tma, jen od okýnka to teď zelenavě svítí – a vida: už sem zase nakukuje dračí hlava. „Nu, copak, copak, míčku Flíčku?“ ptá se drak.

„Pane Mráčku, já se bojím!“

„Aha, už vidím!“ pošklebuje se Mrak. „Nu, kdybych byl na tvém místě, taky bych se bál. Míček zlobil a míček bude asi bit. A myslím, že bude hodně bit. Byl



to přece takový hezký a jistě drahý hrneček.“

„Pane Mráčku, já se bojím,“ rozplakal se Flíček. A najednou vyhrkne: „Já tady nebudu, já dotud uteču!“

„Nu tak vidíš, jak jsi se umoudřil,“ zasmítil očima drak Mrak. „Pojedeme po světlici?“

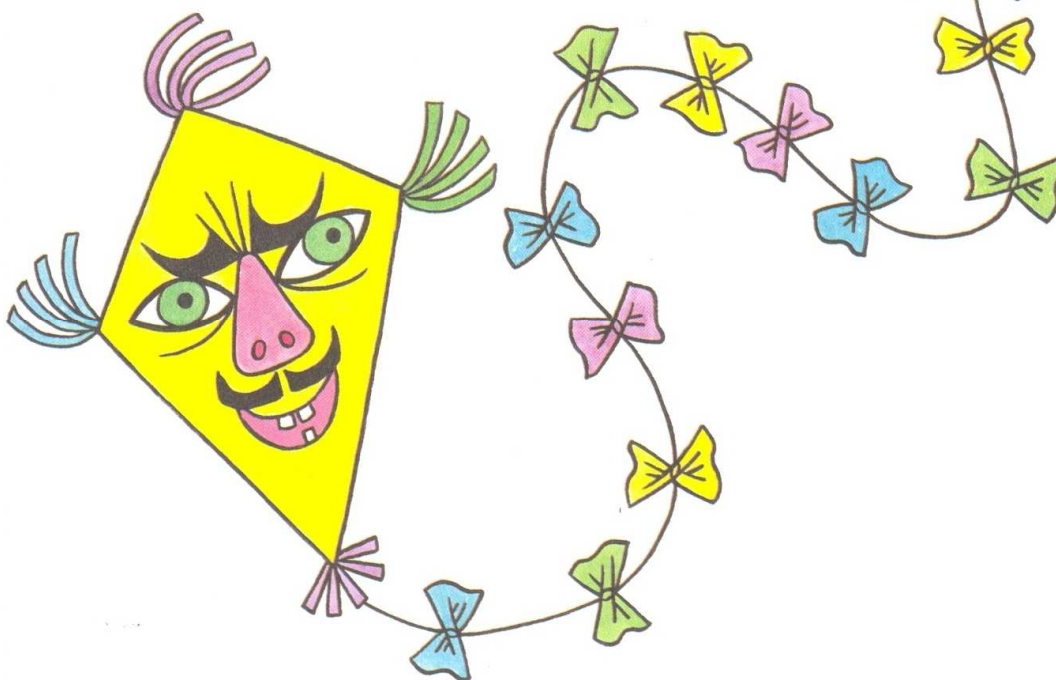
„Raději hned po silnici, pane Mráčku, vysoko, vysoko a někam hrozně daleko,“ škemrá usazený Flíček.

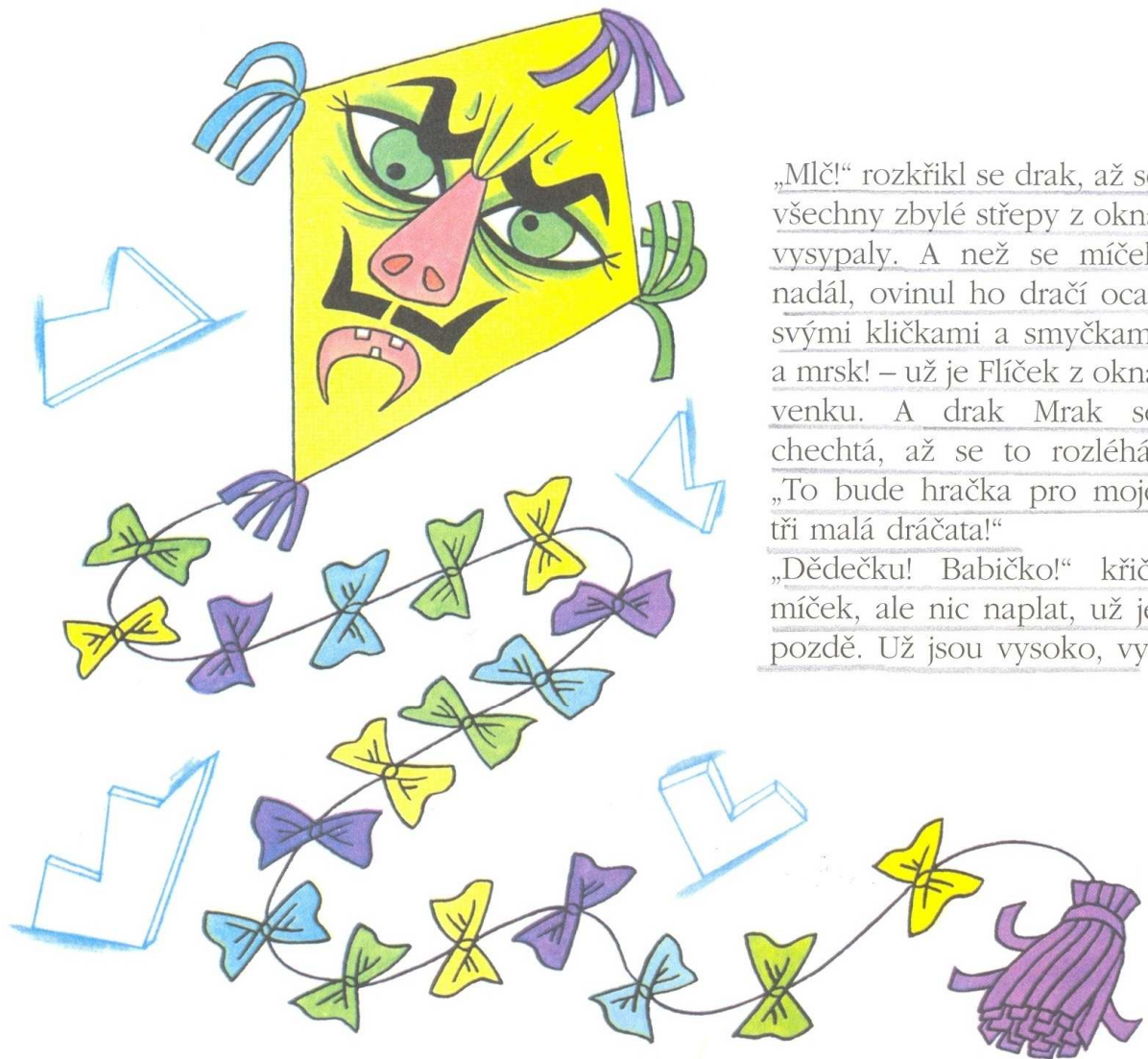
A už tu šustí dračí ocas – a míček ani nemusel otevřít, však je díra ve skle dost a dost veliká. A ocas draka Mraka je dlouhý a pevný, plný papírových skládanek, a na konci sebou švihá veliký fialový střepec.

„Chyť se tedy! A drž se!“ rozhalasil se drak. A už to věru není ani trochu ten sladký dračí hlásek, burácí to teď jak černá bouřka, až se míček celý rozklepal.

Teď už vidí, že dobrácký pan Mráček se nějak změnil. Božítku, jak rád by

Flíček všechno napravil, jenže neví kudy kam. Zůstat se bojí, starouškové budou jistě hrozně hubovat, ale ani na výlet s panem Mráčkem se už Flíček nějak netěší. A tak jenom lítostivě naříká: „Já to udělal nerad.“





„„Mlč!“ rozkřikl se drak, až se všechny zbylé střepy z okna vysypaly. A než se míček nadál, ovinul ho dračí ocas svými kličkami a smyčkami a mrsk! – už je Flíček z okna venku. A drak Mrak se chechtá, až se to rozléhá: „To bude hračka pro moje tři malá dráčata!“

„Dědečku! Babičko!“ křičí míček, ale nic naplat, už je pozdě. Už jsou vysoko, vy-

soko – a letí někam hodně daleko. A jen ty dědečkovy slunečnice na zahrádce se ještě proberou z dřímoty a slyší z dálky Flíčkův hlásek: „Dědečku, babičko, já to udělal opravdu nerad!“

ŠESTÉ ČTENÍ

(Kráceno – čten podtržený text)

Netrvalo dlouho, silnice se schovala někam za kopce, starouškové se tedy rozběhli po pěšince a tak došli do Černého lesa.

A aby jim nebylo smutno, pořád hráli a zpívali. Dědeček svou harmonikou plašil veverky, babička tloukla paličkou do bubínku, až zajícům v uších zaléhalo, a tak prošli Černým lesem.

A sotva byli z lesa venku, vidí na kopci televizní věž a na ní nahoře visí chuchvalec z mraků jako velká špinavá peřina.

Sotva se babička rozhlédla, hned povídá: „Podívej se, dědečku, vidíš tamhle nahoře ten ranec oblaků? To bude jistě hnízdo draka Mraka.“

A sotva to dořekla, ozval se z hnízda hlásek tenký jako vlásek: „Dědečku, babičko, já mám hlad!“



SEDMÉ ČTENÍ

(Kráceno – čten podtržený text)

„To volá náš míček Flíček!“ zvolal dědeček.

„Chudáček, ani najíst mu nedali,“ rozlítostnila se babička.

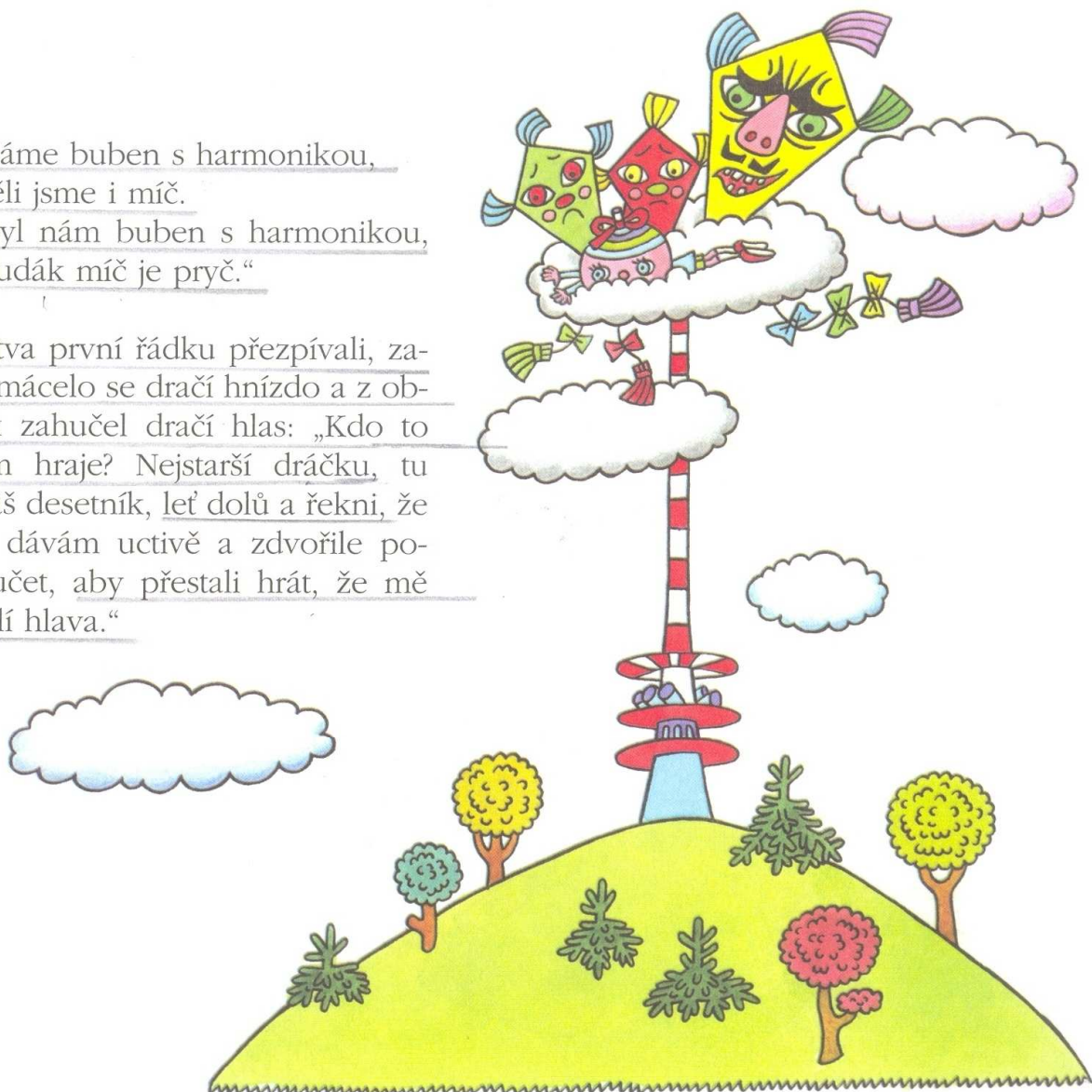
„Viš, co, babičko?“ povídá dědeček. „Spustíme tu svou písničku. Aspoň uvidíme, je-li vůbec někdo u Mraků doma.“

A hned se dali do hraní a do zpěvu:



„Máme buben s harmonikou,
měli jsme i míč.
Zbýl nám buben s harmonikou,
chudák míč je pryč.“

Sotva první řádku přezpívali, za-
kymácelo se dračí hnízdo a z ob-
lak zahučel dračí hlas: „Kdo to
tam hraje? Nejstarší dráčku, tu
máš desetník, leť dolů a řekni, že
se dávám uctivě a zdvořile po-
roučet, aby přestali hrát, že mě
bolí hlava.“



A než starouškové dozpívali, už se z hnízda snášel nejstarší Mrakův synek, takový dračí klacek hubatý, ocatý, a vyřizoval: „Tatínek se dávám uctivě a zdvořile poroučet a že prý máte přestat hrát, bolí ho hlava.“

Starouškové se zprvu trochu polekali, ale vtom si dědeček vzpomněl na ptáčka Jarabáčka a zašeptal babičce: „Pamatuješ se, babičko? Jedině vítr to může nad drakem vyhrát!“

„Máš pravdu, dědečku,“ odpověděla babička. „Jenže vítr nefouká.“

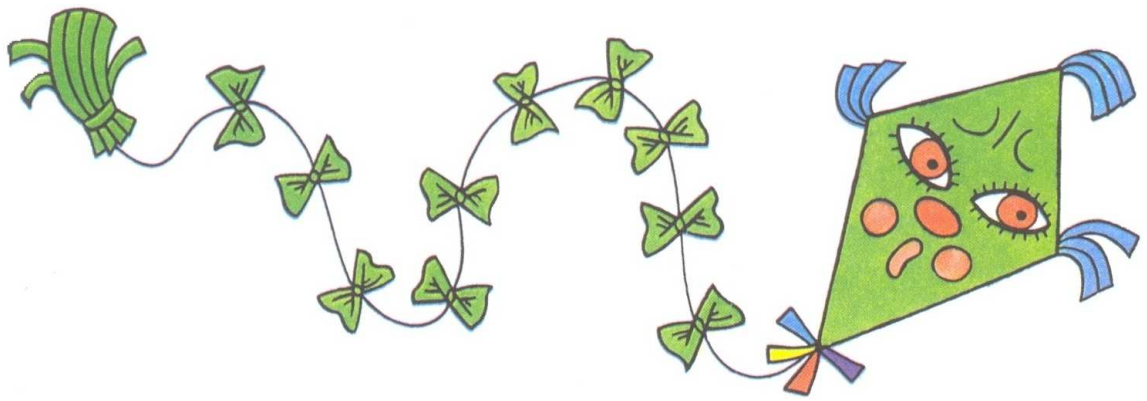
„Foukejme sami, babičko, snad ho odfoukneme,“ rozhodl se dědeček.

A už se dali do foukání, až jim tváře zčervenaly, ale dráčka neodfouklí.

„Sami na to nestačíme, babičko,“ uznal nakonec dědeček.

„Leda že by nám pomohly





Jen začali, rozhodroval se nahoře drak Mrak: „Zase tam dole hrají! Cožpak jim to ten nejstarší nevyřídil? – Slyšíš, prostřední dráčku, tady máš padesátník, skoč dolů a řekni jim, že se dávám zdvořile poroučet, aby přestali hrát, že mě bolí hlava.“

A starouškové ještě nedozpívali, už tu byl druhý dráček, takový uličník pihovatý, ocasatý, a vyřizoval: „Tatínek se nechá zdvořile poroučet a že prý máte přestat hrát, bolí ho hlava.“

Teď už starouškové věděli, že jim děti zase pomohou, a hned se dali do foukání. To se ví, dráčeti se nechtělo, dareba křičel a ocasem švihal, ale když všechny děti začnou foukat, panečku, to je pořádný vítr! A tak než bychom do tří napočítali, ztratil se dráček v dálce. Snad ho jednou někdo najde za sedmerými horami.

„Máme štěstí, babičko,“ liboval si dědeček.

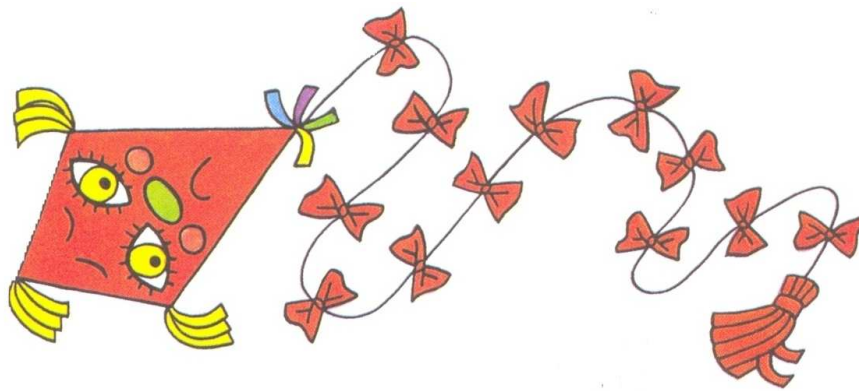
„Honem spusťme znova,“ pobízela babička.

A tak zase hrají a zpívají:



„Máme buben s harmonikou, měli jsme i míč.“

Zbyl nám buben s harmonikou, chudák míč je pryč.“



Ale to už se nahoře v hnízdě rozburácel drak Mrak: „No tohle přestává všechno! – Nejmladší dráčku, tady máš korunu, skoč dolů a řekni, že se dávám poroučet, aby hned přestali hrát, že mě opravdu bolí hlava.“

„Už letím, tati,“ vypískl nejmladší dráček, takový diblík okatý, ocasatý. A hned spustil: „Tatínek se dávám poroučet a vzkazuje – vzkazuje – –“ A už se zakoktal a ne a ne si vzpomenout, co měl vlastně vyřídit.

Honem tedy zase nahoru ke starému drakovi: „Tati, já to zapomněl.“

„No to jsem si vybral posla!“ zahuboval drak Mrak. „Tak ještě jednou: Tatínek se dávám poroučet a vzkazuje, abyste hned přestali hrát, že ho strašně bolí hlava.“

Dráček letí zase dolů, přeříkává si vzkázání a nakonec ze sebe vysype: „Tatínek vzkazuje, že mu prý hraje hlava.“

Starouškové se mezitím nachystali. Také všechny děti nadmuly tváře jako polštářky a už to zafoukalo. Dráček leknutím dokonce i křičet zapomněl,

jen ocáskem zamrskal a už byl bůhví kde, nejméně za sedmerými řekami.

„Šťestí nám přálo,“ oddychl si dědeček.

„Děti by mohly z foukání směle dostat jedničku,“ pochvalovala si babička.

„Zbývá ještě drak Mrak,“ připomněl dědeček.

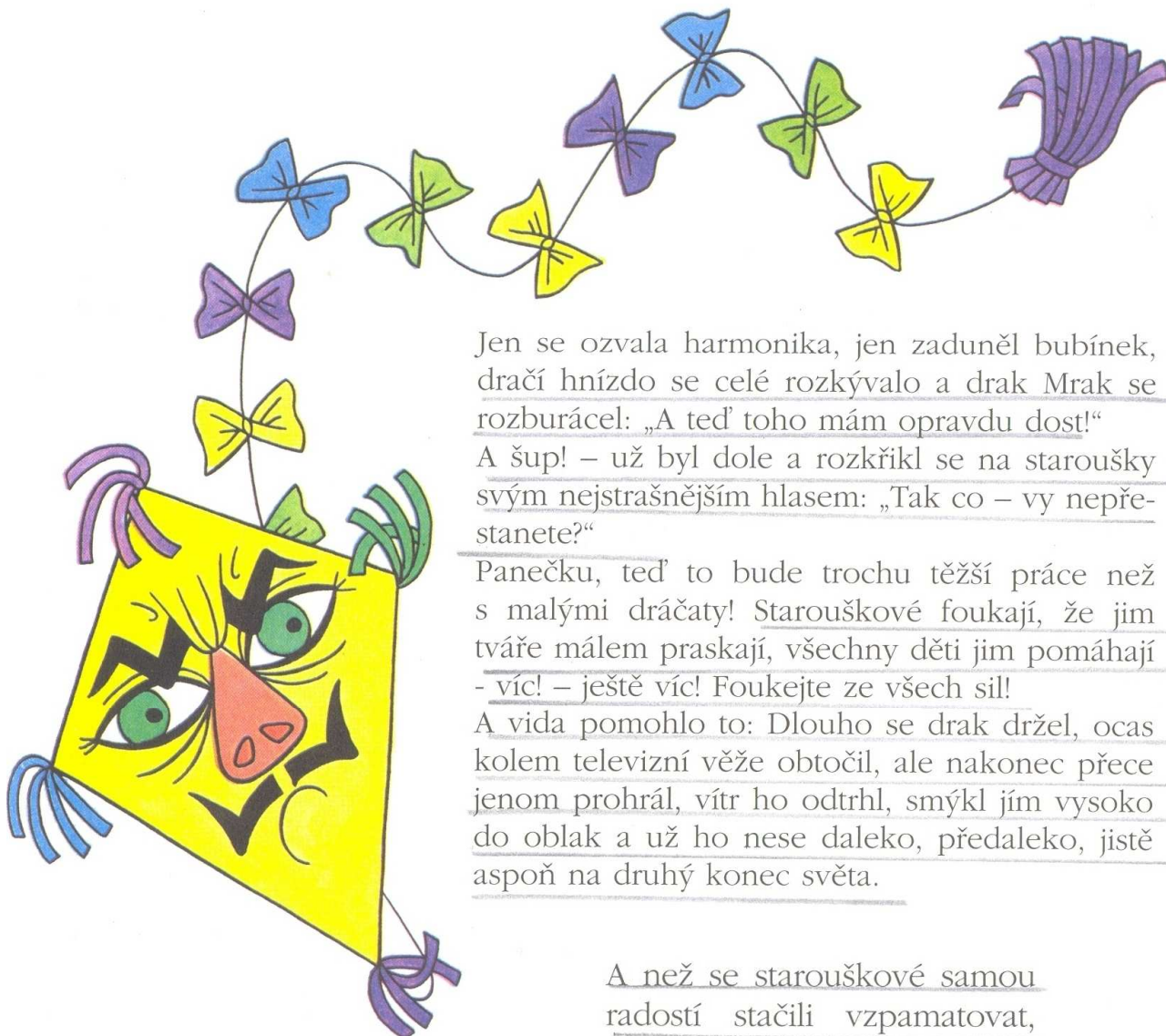
„Nu, snad nás štěstí neopustí,“ zadoufala babička.

A pustili se zase do hraní a do zpívání:

„Máme buben s harmonikou,
měli jsme i míč.

Zbyl nám buben s harmonikou,
chudák míč je pryč.“





Jen se ozvala harmonika, jen zaduněl bubínek, dračí hnízdo se celé rozkývalo a drak Mrak se rozburácel: „A teď toho mám opravdu dost!“

A šup! – už byl dole a rozkřikl se na staroušky svým nejstrašnějším hlasem: „Tak co – vy nepřestanete?“

Panečku, teď to bude trochu těžší práce než s malými drácaty! Starouškové foukají, že jim tváře málem praskají, všechny děti jim pomáhají - víc! – ještě víc! Foukejte ze všech sil!

A vida pomohlo to: Dlouho se drak držel, ocas kolem televizní věže obtočil, ale nakonec přece jenom prohrál, vítr ho odtrhl, smýkl jím vysoko do oblak a už ho nese daleko, předaleko, jistě aspoň na druhý konec světa.

A než se starouškové samou radostí stačili vzpamatovat, najednou hup! – z dračího hnízda seskočil náš míček.

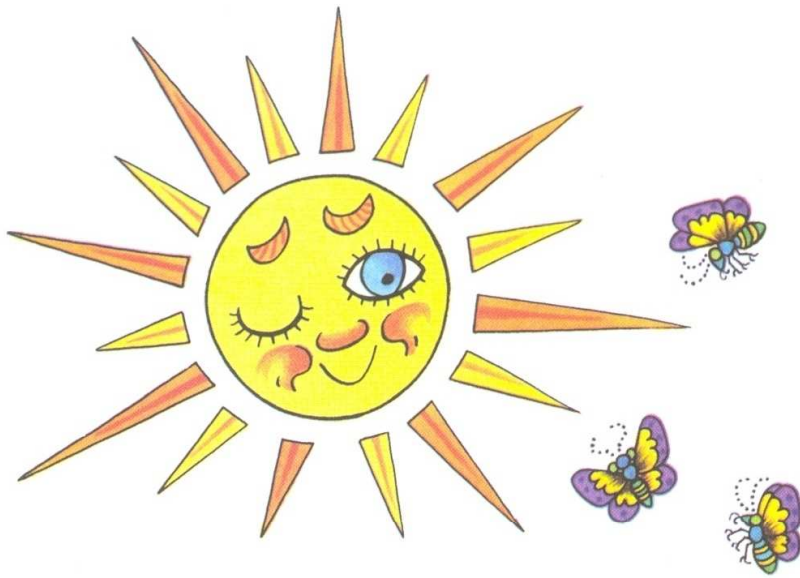
OSMÉ ČTENÍ

(Kráceno – čten podtržený text)

„Míčku Flíčku!“ rozjásala se babička a hned ho chytla do náručí. „Bumbrlíčku!“ vítá ho dědeček a hned si myslí: Chudáček, musíme ho teď doma přikrmovat, je celý pohublý. „Dědečku, babičko, odpusťte – ten památeční hrneček – já opravdu nerad –“ prosí míček a pláče napůl lítostí a napůl radostí, že je zase u staroušků.

„Měl bych ti naplácat, uličníku,“ bublá dědeček, ale na očích je mu vidět, že to tak zle nemyslí.





„Takhle nás poděsit! Ztratíš se a my se tu světem trmácíme, hledáme a hledáme,“ hubuje babička, ale oči se jí smějí radostí.

„Dědečku, babičko, já už to opravdu nikdy neudělám,“ slibuje svatosvatě Flíček.

„To věřím, že ti zašla chuť na výlety,“ povídá dědeček a chce to říci hodně přísně, ale vousy se mu smíchem třesou.

„Vidíš, vidíš, sám jsi se potrestal, míčku,“ říká babička a dělá, jako by chtěla Flíčka zatahat za ucho, ale ne, nezatahala, jen ho pohladila.

A míček si myslí: I kdyby zatahala, nic by mě to nebolelo, jen když jsem zase u staroušků.

Dlouho se takhle vítali, až nakonec dědeček rozumně rozhodl: „Šťastně to dopadlo – a teď alou domů, Flíčku!“

A zase spustili – ale to už nezpívají tu starou smutnou písničku, přejinačili ji ve slovech, i nápěv je teď veselý:

„Máme buben s harmonikou,
našli jsme i míč.
Děkujeme vám, milé děti,
musíme už pryč.“



PŘÍLOHA II - FOTODOKUMENTACE



Foto č. 1

První tematická část,
blok činností B, aktivita (b)



Foto č. 2

První tematická část, blok
činností B, aktivita (b)



Foto č. 3

Druhá tematická část, blok
činností B, aktivita (a)



Foto č. 4
Druhá tematická část, blok
činností B, aktivita (b)



Foto č. 5
Druhá tematická část, blok
činností C, aktivita (d)



Foto č. 6
Třetí tematická část, blok
činností B, aktivita (e)



Foto č. 7
Třetí tematická část, blok
činností B, aktivita (e)



Foto č. 8
Třetí tematická část, blok
činností B, aktivita (h)



Foto č. 9
Třetí tematická část, blok
činností C, aktivita (b)

(konstrukce draka Mraka
dítěte - 3,5 roku)

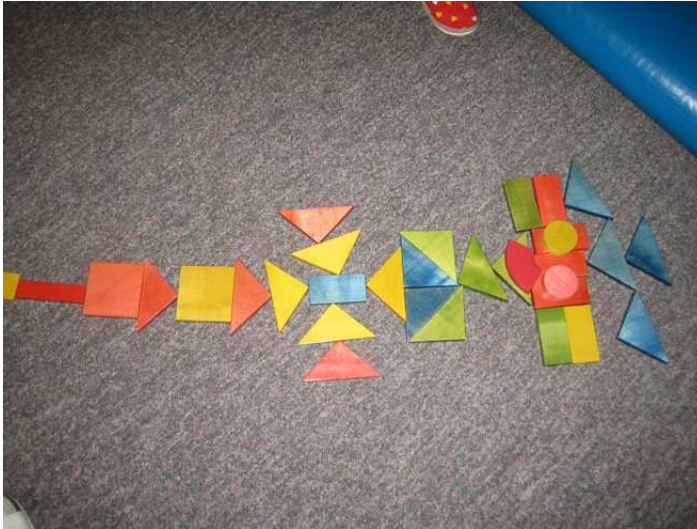


Foto č. 10

Třetí tematická část, blok činností C, aktivita (b)

(konstrukce draka Mraka dítěte - 5 roků)



Foto č. 11

Třetí tematická část, blok činností C, aktivita (b)

(konstrukce draka Mraka dítěte - 6 roků)



Foto č. 12

Čtvrtá tematická část, blok činností B, aktivita (d)



Foto č. 13
Čtvrtá tematická část, blok
činností B, aktivita (d)



Foto č. 14
Čtvrtá tematická část, blok
činností C, aktivita (c)



Foto č. 15
Čtvrtá tematická část, blok
činností C, aktivita (c)



Foto č. 16
Čtvrtá tematická část, blok
činností C, aktivita (d)



Foto č. 17
Čtvrtá tematická část, blok
činností C, aktivita (e)



Foto č. 18
Čtvrtá tematická část, blok
činností C, aktivita (e)



Foto č. 19
Čtvrtá tematická část,
blok činností C, aktivita
(e)



Foto č. 20
Čtvrtá tematická část,
Pedagogická reflexe
7.5.1



Foto č. 21
Čtvrtá tematická část,
Pedagogická reflexe
7.5.1



Foto č. 22
Čtvrtá tematická část,
Pedagogická reflexe 7.5.1.



Foto č. 23
Čtvrtá tematická část, blok
činností D, aktivita (c)



Foto č. 24
Čtvrtá tematická část, blok
činností D, aktivita (c)

PŘÍLOHA III – VÝTVARNÁ REFLEXE



Obr. č. 1 – Domeček na kopečku a Míček Flíček (Michalka, 5 let, 6 měsíců)



Obr. č. 2 – Starouškové hledají Míčka Flíčka (Eliška, 5let, 7 měsíců)



Obr. č. 3 – Míček Flíček (Terezka, 6 let)



Obr. č. 4 – Míček Flíček na televizní věži (Michalka, 5 let, 6 měsíců)