

# Obsah

Úvod .....	7
------------	---

## Teoretická část

<b>1. Dramatická výchova.....</b>	<b>9</b>
1. 1. Co je dramatická výchova.....	9
1. 2. Hra .....	10
1. 3. Dramatická hra .....	12
1. 4. Metody a techniky dramatické výchovy.....	14
1. 5. Průpravné hry a cvičení.....	19
1. 6. Strukturované drama.....	23
1. 7. Cíle dramatické výchovy.....	23
<b>2. Lekce dramatické výchovy.....</b>	<b>25</b>
2. 1. Zdroje a náměty pro dramatickou výchovu.....	25
2. 2. Literatura jako zdroj pro dramatickou výchovu.....	26
2. 3. Plánování a uspořádání dramatické lekce.....	27
2.4. Prostředí a podmínky pro realizaci dramatických lekcí.....	28
2. 5. Osobnost učitele dramatické výchovy.....	30
2. 6. Vzdělání a průprava učitele dramatické výchovy.....	31
<b>3. Předškolní vzdělávání.....</b>	<b>32</b>
3. 1. Význam předškolního vzdělávání.....	32
3. 2. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV).....	33
3. 3. Postavení dramatické výchovy ve vztahu k RVP PV.....	35

## Praktická část

<b>Představení cílové skupiny.....</b>	<b>38</b>
<b>4. Lekce dramatické výchovy – Jak šel koblížek na vandr.....</b>	<b>39</b>
4. 1. Den první.....	39
4. 2. Den druhý.....	44
4. 3. Den třetí.....	40
<b>5. Lekce dramatické výchovy – Perníková chaloupka.....</b>	<b>56</b>
5. 1. Den první.....	56

5. 2. Den druhý.....	58
5. 3. Den třetí.....	65
5. 4. Den čtvrtý.....	68
5. 5. Den pátý.....	74
<b>Závěr.....</b>	<b>78</b>
<b>Použitá literatura.....</b>	<b>80</b>
<b>Přílohy</b>	

## Úvod

Ve své bakalářské práci se zabývám realizací konkrétních lekcí dramatické výchovy u nejmladších dětí v mateřské škole, jak napovídá už její název, a mimo jiné také zkoumáním, zda jsou děti ve věku tří až čtyř let schopny ucelené lekce dramatické výchovy zvládnout. Toto téma jsem si vybrala z více důvodů. Jedním z nich je, že sama působím ve třídě takto malých dětí, ale pouze krátkou chvíli, a tak pořád ještě hledám způsoby výuky, výchovy, předávání zkušeností, které by byly pro mě i děti nejúčinnější. Dalším z důvodů je mé přesvědčení, že dramatická výchova v předškolním vzdělávání má obrovský potenciál a ve své praxi se jí chci zabývat v co možno nejvyšší míře. A v neposlední řadě jsem si toto téma vybrala také proto, že mě dramatická práce s dětmi nesmírně baví.

Před samotnou realizací konkrétních lekcí jsem formulovala tyto výzkumné otázky:

Jsou děti ve věku tří až čtyř let schopny zvládnout vybrané metody a techniky dramatické výchovy?

Které metody, techniky, nebo dramatické hry se jeví jako nejúčinnější při práci s nejmenšími dětmi v MŠ?

Jsou při realizaci konkrétních lekcí dramatické výchovy viditelné rozdíly mezi dětmi tříletými a čtyřletými?

Práce je rozdělená na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se zabývám vymezením klíčových pojmů dramatické výchovy, definicemi a podřízenými kategoriemi těchto pojmů dle různých autorů, dále postavením dramatické výchovy ve vztahu k předškolnímu vzdělávání a vzhledem k tématu i literaturou jako zdrojem pro dramatickou výchovu.

Praktická část obsahuje scénáře dvou lekcí dramatické výchovy, popisy toho, jak jednotlivé části probíhaly, a také příslušné reflexe. Tyto části se vzájemně prolínají, pro tuto formu jsem se rozhodla v domnění, že text učiní přehlednějším.

# **Teoretická část**

# 1. Dramatická výchova

## 1.1. Co je dramatická výchova

„Základním atributem dramatické výchovy je tvořivost. To znamená, že její proces nemůže být ukončen či ohraničen žádnými metodami, technikami, ani průpravnými hrami. Dramatická výchova se nikdy nemůže vejít do nějaké 'šablony', podle které bychom měli pracovat. Vždy to bude tvůrčí, jedinečný a neopakovatelný proces hledání a objevování.“ (Bláhová, 1998, s. 118)

Kromě termínu *dramatická výchova* se setkáváme s mnoha dalšími označeními tohoto oboru, například *drama*, *tvořivá dramatika*, *výchovné drama*, *dětské drama* nebo jen *dramatika*. Tyto termíny převládají zejména v anglickém názvosloví oboru, protože ale termín *drama* vedl, ať už v jakémkoli spojení, k častým omylům a záměnám, zavedl se v počátcích rozvoje tohoto oboru termín *dramatická výchova* jako pro češtinu vhodnější, protože koresponduje s vžitým školským názvoslovím (hudební, výtvarná, literární výchova).

Machková definuje dramatickou výchovu takto: „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.“ (2007, s. 32)

Podle Provasníka je dramatická výchova „jedním z oborů estetické výchovy, tedy oborů, které jsou sice výchovami, ale úzce souvisejí s jinou oblastí lidské aktivity, s uměleckou tvorbou, s uměním.“ (1998, s. 46), a také je to „učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému nejen intelektem, ale i intuicí se zapojením těla a emocí.“ (1998, s. 49)

Bláhová uvádí, že „nejzákladnějším charakteristickým rysem vyučovacího předmětu dramatická výchova je důraz na proces osobnostně sociálního rozvoje.“ (1998, s. 91)

Dramatická výchova může být školním předmětem nebo zájmovou aktivitou a její postupy mohou samozřejmě sloužit i jako vyučovací metoda v jiných předmětech. Od estetické výchovy se liší tím, že její prioritou je *sociální poznání*, ne estetickovýchovné a uměleckovýchovné cíle. Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické. (podle Machkové, 2007)

I přesto, že definicí dramatické výchovy je mnoho a ne všechny jsou jednotné, její podstata by se dala shrnout takto:

- dramatická výchova je jeden z pěti oborů estetické výchovy
- dramatická výchova je výchovná disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění
- dramatická výchova je učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání

Přes toto všechno dramatická výchova ještě i dnes mnoha lidem splývá s pojmem *divadlo*, ovšem divadlo je jenom jedním z kořenů, o které se dramatická výchova opírá a ze kterých vychází.

Hlavní rozdíl mezi dramatickou výchovou a divadlem jsou tyto: V divadle jde především o výsledek, kdežto v dramatické výchově je nejdůležitější proces. Další odlišností je, že na rozdíl od klasického divadla, které se snaží působit na diváky, v dramatické výchově je primárním cílem působit na účastníky, tedy hráče. A samozřejmě u dramatické výchovy je patrný jednoznačný pedagogický cíl, u divadla ne. (podle Valenty, 2008)

## 1.2. Hra

Zjednodušeně by se hra dala definovat jako jedna z nejběžnějších činností v lidském životě, provází člověka v průběhu celého jeho života a má různé formy a různou intenzitu. Největší roli však hraje především v dětství, kdy hra je jednou z nejdůležitějších činností dítěte a má velký vliv na jeho vývoj a hledání místa ve světě.

Stejně jako je to u pojmu *dramatická výchova*, i definic hry je velké množství. Objevují se už v první polovině 19. století, kdy anglický filozof H. Spencer (1820-1903) vypracoval teorii hry vycházející z představy *přebytečné energie*. Švýcarský filozof K. Groos (1768-1852) rozvinul teorii *nacvičování dovedností* a hra je podle něho chápána jako obecný impuls k procvičování instinktů potřebných pro současný stav a budoucí

život a ten je úzce spojený s napodobováním. Teorie amerického psychologa S. Halla (1844-1924), vycházející z teorie evoluční, zase hovoří o *rekapitulační teorii* a o tom, že její podstatou je vývoj dítěte, které v embryonálním vývoji prochází všemi stádii evolučního vývoje člověka a později ve svých hrách rekapituluje vývoj lidstva.

Psychologie, jako nově se konstituující věda, i když se v žádném svém směru nezabývala výhradně hrou, vnesla do této problematiky hlubší pochopení hry a některé teorie ovlivnily její pojetí. Například S. Freud (1856-1939) vidí hru jako prostředek, který měl přizpůsobit psychoanalytickou techniku duševně nemocným dětem. Podle něho má většina hrového chování svůj motiv, jak říká jeho teze *žádné chování není bez příčiny*. Švýcarský psycholog J. Piaget (1896-1980) ve své teorii hry vyjadřuje úzkou souvislost mezi vývojem hry a dítěte a rozvojem jeho myšlení a inteligence. Připisuje hře jasnou biologickou funkci, tj. aktivní opakování a experimentování. (podle Koťátkové, 1998)

Současnou definici hry můžeme najít například v pedagogickém slovníku, který definuje hru jako formu činností, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998).

Další teorii najdeme v psychologickém slovníku, kde se hovoří o hře jako o jedné ze základních lidských činností, k nimž dále patří učení a práce; u dítěte je smyslová činnost motivována především prožitky, u dospělých má hra závazná pravidla, cíl nikoli pragmatický, ale ve hře samé. (Hartl, Hartlová, 2000)

Jak už bylo řečeno, největší roli hraje hra v životě dítěte. Dítě se při hře projevuje spontánně, přirozeně, bezprostředně, aktivně. Hra mu působí radost a potěšení a většinou je při hře v takovém zaujetí, že nevnímá nebo nechce vnímat vnější skutečnosti a jen velmi těžko se od hry odpoutává. Hra je pro dítě prostředkem, jak si podle svých individuálních dispozic upravit skutečnost. Koťátková uvádí, že „základními aspekty hrové činnosti jsou: spontaneita, radost a zaujetí, tvořivost a opakování.“ (1998, s. 21)

Je složité říci, ve kterém okamžiku života si dítě začíná hrát, podle výzkumů však najdeme známky hrového předstírání už v osmnácti měsících. Od tohoto věku už je možné vyzkoumat chronologický vývoj dětské hry:

- Od věku osmnácti měsíců batole praktikuje *napodobivou hru*, ve které se zabývá napodobováním činnosti dospělého nebo jiného dítěte. Dokáže napodobovat pouze fragmenty určité činnosti.

- Kolem třetího roku se dítě zabývá hrou *námětovou*, už je schopno reprodukovat řetěz činností, dokáže připisovat předmětům náhradní význam. Nastupuje fantazie.
- Od čtvrtého roku převládají ve hře *fantazijní představy*, dítě je již schopno vžít se do role, zpravidla do té dominantní a setrvat v ní v průběhu celé hry. Právě toto vědomé přijetí a dodržení role je přelomem ve vývoji hry.
- V pěti letech již dítě nemá potřebu měnit téma, hra je časově delší a obsahově bohatší. Důležité místo zastává spoluhráč či skupina dětí, společně sdílejí námět a začínají kooperovat.
- Od šestého do osmého roku se děti detailně zabývají plánováním hry a jejími pravidly, vymyšlení námětu a plánu je dokonce často už hrou samotnou.
- Ve věku devíti až deseti let vyhledávají děti obtížnější, inspirující, neobehrané, něčím zvláštní náměty, rády se podílejí na plánování a utváření pravidel s dospělým.

Velmi důležitou se jeví *hra sociální*, během které se vyvíjejí vztahy mezi jejími účastníky, je doménou dětí v předškolním a mladším školním věku. Kořátková uvádí, že „přátelství vznikající v tomto věku se nám dospělým jeví jako krátkodobá, ale průzkumy ukazují, že většina dotázaných vysokoškolských studentů si vzpomíná na přátelství a konkrétní prožitky z her s vrstevníky již z mateřské školy a mladšího školního věku a velmi přesvědčivě je uvádějí jako důležité atributy dětství.“ (1998, s. 27)

Ze všech těchto informací vyplývá, že hra je pro dítě nesmírně důležitá a provází ho celým jeho životem až do dospělosti, proto je velmi důležité hru u dětí podporovat, poskytovat jim pro hru podnětné prostředí a dostatek prostoru. V dětské hře se jedná především o prožitky a těch se dětem velmi dobře dostává právě skrze *dramatickou hru*.

### **1.3. Dramatická hra**

Dramatická hra je jednoznačně základní metodou dramatické výchovy. Kořátková definuje dramatickou hru takto: „Dramatická hra je řízenou a strukturovanou činností, která, aby mohla nést označení hra, musí plnit základní atributy hry: poskytnout prostor pro spontánní prožívání, pro radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu.“ (1998, s. 34)



Podle Machkové lze dramatickou výchovu definovat jako „námětovou hru, založenou na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování a vytvářejí tak děje.“ (1992, s. 19)

Obě tyto definice skýtají možnost širokého náhledu na dramatickou výchovu, avšak neopomínají zmínit dva důležité pilíře dramatické hry – prožitek hráčů a vliv na vztahy ve skupině.

Dramatická hra může v dramatické výchově existovat ve dvou podobách:

- jako **samostatný subjekt** – důraz je kladen na specifický charakter dramatické hry
- jako **metoda** – orientuje se na učivo obsažené ve školních vzdělávacích předmětech a sleduje cíle mimo dramatickou výchovu

Využívání dramatické hry jako metody pro vysvětlení učiva nebo jeho upevnění je velmi účinnou metodou a řazení dramatických her do jiných oblastí, než je dramatická výchova, je velmi žádoucí. Prožitky z takovéto hry zůstávají v hráčích ve velmi živé a konkrétní podobě.

Důležitým znakem dramatické hry je její struktura, pozůstávající ze šesti aspektů:

- 1) **Expozice** – nabídnutí tématu, vyslovení základních pravidel a přiblížení toho, o co ve hře půjde. Je to klíčové místo pro vzbuzení zájmu a nastartování vstupu do děje.
- 2) **Vznik akce** – první prostor ponechaný pro samostatnou akci žáků, pro jejich rozhodování. Úkolem učitele je vytvořit takové podmínky a nabídnout takové činnosti, aby měl každý hráč možnost zamýšlet se nad vlastním názorem.
- 3) **Kolize** – konfrontace rolí, nastolují se různé varianty pro určitou situaci. Učitel názory smysluplně propojuje - slovním komentářem, dramatickou akcí, vstoupením do role – a udržuje tak kontinuitu příběhu.
- 4) **Vrchol / krize** – odhadnutí momentu, plného emocí skupiny, která už chce a potřebuje situaci řešit. Tato část je pro učitele velmi náročná.
- 5) **Peripetie** – místo pro rozehrávání ještě možných variant vztahujících se k vrcholu. Návrhy dětí jsou učitelem respektovány a je jim dán prostor pro úvahu, které z nich volit. Také učitel sám může do situace vnést nový směr,

postavu, přidat novou okolnost příběhu. Peripetie směřuje k rozhodnému obratu.

- 6) ***Katastrofa a katarze*** – prostor pro reflexe dětí a učitele, kde půjde o porozumění pocitům, vyslovení zážitků a také je o tom, že jsme to dokázali, projít dějem, být uvnitř a nést následky vlastního rozhodování v nečekaných situacích. (podle Kořátkové, 1998)

#### **1.4. Metody a techniky dramatické výchovy**

Provazník o metodách obecně říká, že „metody, které si učitel zvolí, patří k nejdůležitějším faktorům každého výchovně vzdělávacího procesu“ a „metody lze nahlížet, a tudíž třídit z různých hledisek, a tak se v různých didaktikách můžeme setkat s různými, až roztodivnými klasifikacemi počínaje pokusy o co nejúspornější, ale někdy také nic neříkající kategorie (např. 'pracovní činnosti') přes pokusy, které identifikují málem každou činnost, kterou ve třídě provádíme, jako metodu, po obsáhle výčty metod či trsy metod, které nenabízejí struktury, ale spíše nepřehledné, a proto málo užitečné seznamy.“ (1998, s. 73)

I přes obtížnost formulace obecné definice metody jako takové se ale osobnostem české dramatické výchovy podařilo vymezit pojem *metody a techniky dramatické výchovy* zcela jasně.

Například Bláhová definuje metody a techniky v procesu dramatické výchovy takto: „Metodou rozumíme v nejobecnějším slova smyslu způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika, která představuje konkrétní postup. Znamená to, že každá metoda může mít nejrůznější počet technik a záleží pouze na tom, kterou z nich pro daný problém zvolíme. Metoda však může existovat i sama o sobě, bez přispění té které techniky.“ (1998, s. 91)

Asi nejpodrobněji se metodami a technikami dramatické výchovy zabývá Valenta, který říká, že za metodu lze označit celý systém dramatické výchovy, dramatická výchova samotná se totiž často uvádí jako vyučovací metoda. Metodu také označuje za základní koncepční princip systému, tedy že dramatická výchova je na metodách založená. Říká také, že pojmem metoda můžeme označit specifický cíl práce nebo soubor dílčích postupů a to znamená, že jedna metoda je rozdělená na další dílčí

metody. A nakonec k pojmu metoda uvádí, že je to konkrétní postup, ze kterého v praxi vyplývá činnost učitele a žáka.

Technika podle Valenty konkretizuje metodu, uvádí konkrétní způsob činnosti, tedy je metodě podřazená. Technika z pedagogického hlediska je způsobem osvojování učiva či provádění jiných úkonů ve vztahu k učivu a také může být určitým postupem řízení procesu učitelem. (podle Valenty, 2008)

Rozdělení metod a technik dramatu podle Bláhové je následující:

- ❖ Metoda a techniky expozice
- ❖ Metoda a techniky vytváření kontextu
- ❖ Metody a techniky hry v roli a simulace
- ❖ Metoda a techniky řešení krizového okamžiku
- ❖ Metoda a techniky řešení dramatického konfliktu
- ❖ Metody a techniky vedení a řízení dramatu
- ❖ Metody a techniky reflexe a hodnocení

**Metoda expozice** - každé drama musí mít svůj úvod, jehož úkolem je drama otevřít a poskytnout hráčům základní informace, vzbudit zájem a nabídnout podněty pro další práci. Expozice by v sobě měla mít zárodek problému, který se v dramatu bude řešit, v některých případech lze v expozici nastolený problém zcela odkrýt.

**Techniky expozice :**

1. *Uvedení dramatu textem*
2. *Uvedení dramatu výtvarnými prostředky*
3. *Uvedení dramatu reálnými předměty a věcmi vztahujícími se k příběhu*
4. *Uvedení dramatu učitelem v roli*

**Metoda vytváření kontextu** – jde o doplnění a dotvoření předchozích nebo i nových informací a může být zaměřená i na posílení příběhu či situace, přiblížení nebo upřesnění postav, na dotváření prostředí, na upřesnění času.

**Techniky vytváření kontextu:**

1. *Brainstorming* – v doslovném překladu 'záblesk ducha' či 'bouření mozků' je technikou aktivizující představivost a fantazii. Každý z účastníků má

možnost spontánně sdělit své nápady, myšlenky a asociace, které ho napadají a v druhé fázi se pak nápady seskupují, analyzují a cílem je nalézt co nejlepší řešení.

2. *Domýšlení děje* – obdoba brainstormingu, kdy se příběh domýšlí například v kruhu a každý může dej pozměnit dle svých představ. Nebo můžou být domýšlením děje pověřeny skupiny a jejich představy se poté společně vyhodnocují a volí se jedna, ta nejpřijatelnější.
3. *Domýšlení postav* – živými obrazy kresbou, zástupnou rekvizitou či zástupným znakem. Živým obrazem rozumíme statický obraz postav, které svým postojem a gestem vyjadřují určitou situaci nebo svůj vztah k této situaci. Může jít o živý obraz z popudu konkrétního hráče nebo o obraz jako výsledek domluvy celé skupiny. Domýšlení postav kresbou bývá nejčastěji motivováno úkolem nakreslit hlavní postavu nebo další postavy, které mají s dějem něco společného. Zástupná rekvizita může v případě potřeby nahradit jakoukoli postavu, důležité však je, aby zástupná rekvizita obsahovala znak, který je pro danou postavu charakteristický. Zástupný znak je znak, kterým sami sebe proměňujeme v někoho jiného a prostřednictvím něhož vstupujeme a vystupujeme z role.
4. *Rozhovor s hlavní postavou nebo postavami z jejího okolí* – o této technice by mělo platit, že vše, co se v průběhu tohoto rozhovoru dozvíme, by se už nemělo měnit a musí být všemi respektováno. Tímto rozhovorem tedy potřebujeme získat informace, s nimiž budeme dál pracovat.
5. *Horká židle* – ten, kdo na ní sedí, by měl pravdivě odpovídat na všechny otázky, které jsou mu předloženy vzhledem k vybrané roli.
6. *Rozhovor s imaginární postavou* – může být dialogem, ve kterém kdokoliv z hráčů může imaginární postavě položit otázku a kdokoliv z hráčů může za imaginární postavu odpovídat. Nebo se jedná o monolog, kdy jeden z hráčů otázky imaginární postavě pokládá a současně na ně odpovídá.
7. *Zprostředkovaný rozhovor* – technika podobná té předchozí, ve které se jedná o rozhovor jedné osoby s imaginární postavou, která tlumočí otázky ostatních a předává jim i její odpověď.
8. *Role odborníka/odborníků* – hráči přejímají role odborníků, kteří se z této pozice vyjadřují k danému tématu. Toto je nutí prokazovat určité znalosti a

schopnosti, ale zároveň jim tato technika dává právo o určitém problému rozhodovat.

9. *Časový okamžik ze života hlavní postavy nebo dalších postav dramatu* – ideálním postupem této techniky je, že si skupiny hráčů mezi sebe rozdělí jednotlivé časové úseky jednoho dne sledované postavy či postav a při následném chronologickém předvádění získají podrobný obraz dne.
10. *Vytvoření prostředí, v němž se děj dramatu odehrává* – tato technika spočívá v tom, že účastníci dramatu sami podle svých představ vytvářejí prostředí, ve kterém se děj odehrává. Posiluje se tak vztah k příběhu i jeho postavám.

**Metoda hry v roli a metoda simulace** – tyto metody jsou stěžejními prostředky dramatu. Hra v roli znamená převzetí role někoho jiného, a to s vlastní představou odpovídajícího chování. Umožňuje hráčům vyzkoušet si různé životní situace, hledat jejich řešení a získat tak zkušenost založenou na vlastním prožitku. Naproti tomu simulace je transformací sama sebe do určité fiktivní situace - 'já v této situaci'. Hra v roli i simulace jsou založeny na svobodném a spontánním jednání bez obav z možných postihů, protože nic, co děláme, není doopravdy.

**Techniky hry v roli a simulace:**

1. *Rozdělení rolí podle vlastního výběru*
2. *Rozdělení rolí učitelem, losováním jednotlivých postav*
3. *Převzetí určitého zástupného znaku*
4. *Prostřednictvím loutky či oživením jiné zástupné rekvizity*
5. *Předem připravená role*

**Metoda řešení krizového okamžiku** – na rozdíl od divadelního představení není ve školním dramatu většinou možné krizový okamžik zahrát a proto je nutné ho nějakým způsobem překlenout. Stejný způsob je vhodné použít pokaždé, když hrozí nebezpečí přehrávání nebo když je daná situace nad možnosti hráčů.

**Techniky řešení krizového okamžiku:**

1. *Převyprávění či přečtení krizového okamžiku příběhu*
2. *Použití zvukového záznamu*
3. *Použití zástupné rekvizity*
4. *Simulace ve smyslu představy samy sebe v krizovém okamžiku, zkoumání vlastních myšlenek a pocitů s možností je vyslovit nahlas*

## 5. Živý obraz

**Metoda řešení dramatického konfliktu** – podobně jako hra v roli má i tato metoda v dramatu velký význam, protože učí hledat řešení a formulovat postoje a názory.

### **Techniky řešení dramatického konfliktu:**

1. *Názorové spektrum* – tato technika umožňuje vyjádřit své stanovisko k určitému problému tak, že se hráči rozmístí na pomyslné přímce mezi dvěma protichůdnými názory.
2. *Vnitřní hlasy/alej, ulička* – klíčová postava dramatu prochází mezi svými spoluhráči, a ti nahlas říkají její myšlenky a pocity, většinou se tak děje před závažným rozhodnutím. Význam této techniky spočívá v tom, že se k problému vyjadřují všichni a távají se kolektivním svědomím. Vyslovené názory mohou ovlivnit rozhodnutí dané postavy, a také další vývoj událostí.
3. *Zpomalený film* – podstata této techniky spočívá v tom, že skupina zpomaleně a rozfázovaně začne problematický úsek děje rozhrávat. Zastavování a následná diskuse nad právě odehranými fázemi příběhu nabízí nejen možnost dalšího posunu, ale současně zamezuje tomu, aby byl nějaký detail přehlédnut.
4. *Rozehraní ve dvojicích či skupinách* – tato technika je založená na rozehraní pouze určité části dramatické situace, ve dvojicích nebo menších skupinách. Tento postup umožní najít pro zkoumaný problém nejlepší řešení. Práce ve dvojicích či malých skupinách nabízí možnost lepšího soustředění a zároveň skýtá více variant, z nichž pak společně bude možné vybrat tu, která bude nejvhodnější.

## 5. Živý obraz

**Metody vedení a řízení dramatu** – tuto metodu můžeme použít ve dvou variantách – boční, neboli souběžné/narativní vedení a vedení zevnitř, vstupem učitele do role.

Boční/souběžné/narativní vedení je metoda, při níž učitel řídí hru 'zvenčí'. Může být prováděno formou námětů, které hráčům předkládá, přerušením hry a poskytnutím nových informací či narativním vedením, při kterém sděluje jasné instrukce, co se má hrát.

Vedení zevnitř je způsob, při němž učitel vstupuje do role a stává se tak partnerem a spoluhráčem. Svým chováním může posouvat děj, ale hlavně odkrývat nové problémy a podněcovat hráče k hledání nových řešení.

**Metody reflexe a hodnocení** – Reflexe a hodnocení jsou přirozenou součástí, ne-li podmínkou každého dramatu. Reflexí rozumíme bezprostřední sdělení svých pocitů, prožitků a reakcí. Hodnocení je zaměřeno na hodnocení prožitého ve smyslu jeho kvality. Tyto dva pojmy se v praxi vzájemně prolínají a můžeme je zařadit i v průběhu dramatu, například po skončení složité situace nebo ve chvíli, kdy hledáme další nejlepší řešení.

**Techniky reflexe a hodnocení:**

1. *Volná reflexe* – spontánní projev účastníků dramatu, sdělování jejich prožitků a pocitů.
2. *Řízená reflexe* – vedená a strukturovaná otázkami učitele.  
(podle Bláhové, 1998)

Bláhová také uvádí, že „Efektivní využití metod a technik dramatické výchovy spočívá v nabídce takových postupů, aby drama mohlo všechny tyto podmínky splnit. Měli bychom si však uvědomit, že metody a techniky samy o sobě jsou pouze prostředkem.“ (1998, s. 94)

Výše uvedené metody a techniky patří k obecně známým a používaným, to ale neznamená, že tento výčet je vyčerpávající. Neustále se seznamujeme s novými podněty a novými metodami, protože v tak tvůrčím procesu, jakým je stavba dramatu a dramatická výchova vůbec, to jinak ani není možné.

## **1.5. Průpravné hry a cvičení**

Kapitola 'Průpravné hry a cvičení' je zejména pro účely této práce nesmírně důležitá, vzhledem k tomu, že se v teoretické části práce budu zabývat výukou dramatické výchovy u nejmenších dětí v mateřské škole. V mé dosavadní dramatické práci se skupinou takto malých dětí se mi právě průpravné hry a cvičení osvědčily nejvíce.

Zde uvádím některé z definicí průpravných her a cvičení podle osobností české dramatické výchovy:

Bláhová uvádí tuto definici průpravných her a cvičení: „...jde o metody vedoucí k rozvíjení složek psychiky a procvičování určitých dovedností prostřednictvím her a cvičení, které ve svém výsledku napomáhá k rozvoji všestranné tvořivosti. Hry a cvičení jsou v tomto případě 'technikami' této metody.“ (1998, s. 103)

Machková popisuje systém her a cvičení takto: „Systém her a cvičení je souhrnem mnoha různých pracovních postupů, které vesměs mají průpravný a pomocný charakter, a to ve vztahu k určitému typu práce. Mohou být průpravou k práci divadelní, ale v případě potřeby mohou být i průpravou k těm složkám tvořivého nebo strukturovaného dramatu, pro něž hráči nejsou dost vybaveni, mohou být i prostředkem vytváření skupiny na počátku její práce. Jejich platnost je vždy dočasná a vždy záleží na skutečně zjištěné potřebě určitou dovednost, schopnost či psychickou funkci rozvinout nebo posílit.“ (2007, s. 115)

Valenta ve své publikaci *Metody a techniky dramatické výchovy* říká, že v případě cvičení v dramatické výchově jde o tvorbu dovedností podmiňujících kvalitu hraní. Proto hovoříme o hlasových a pohybových cvičeních, o cvičeních smyslových a aplikačních, které mohou mít složitější podobu. Rovněž hovoříme o hereckých cvičeních. (podle Valenty, 2008)

Z výše uvedených definicí tedy vyplývá, že průpravné hry a cvičení mohou být využity mnoha způsoby – nabízí se využití her a cvičení jako průpravy k dramatickému celku, a také mohou být využity jako součást dramatu nebo jako samostatné jednotky, které lze zařadit do výukového programu.

V systému průpravných her a cvičení najdeme různá dělení, já zde uvedu stručný přehled her a cvičení, řazený podle jejich vztahu k psychickým funkcím a dovednostem, které rozvíjejí, jak jej uvádí Bláhová:

1. **Seznámení a uvolnění** – cílem těchto her je vytvořit přátelskou atmosféru, uvolnit napětí, zbavit děti ostychu, a připravit tak podmínky pro další práci.

Příklady:

*Co máme společného* – Děti mají najít toho, s kým mají alespoň tři věci společné, např.: stejnou barvu očí, barvu vlasů, oba mají rádi čokoládovou zmrzlinu.



*Pavoučí honička* – Koho se honič – pavouček – dotkne, stane se pavučinou, zůstane na místě a rozpaží ruce. Stane se nástrahou a z místa pomáhá pavoučkovi chytat ostatní. Dotkne-li se někoho, promění ho také v pavučinu, chytanou se za ruce a pavučiny se tak zvětšují.

2. **Soustředění pozornosti** – tyto hry a cvičení podporují schopnost soustředění jako základního předpokladu každé tvořivé práce.

Příklad:

*Na levharta* – Děti sedí v kruhu s dlaněmi obrácenými nahoru a levhart sedící uprostřed se snaží rychlým pohybem někoho plesknout přes dlaně. Podaří-li se mu to, vymění si s ním místo.

3. **Rytmus** – v dramatické výchově se rytmus procvičuje s důrazem na rytmus slova, pohybu a jednání jako předpoklad přirozené komunikace

Příklady:

*Siouxové* – Indiánský náčelník se postupně ptá příslušníků kmene, jak se jmenují. Odpověď musí Siouxové 'vyhrávat' na tělo, rytmus svého jména vyjadřují tleskáním, dupáním, pleskáním nebo kombinacemi těchto zvuků.

*Hoř, ohýnku, hoř, přijde na tě tchoř!* – Každý hráč postupně rozdmýchává čarovným zaklínadlem oheň - 'Hoř, ohýnku, hoř, přijde na tě tchoř!'. Ostatní po něm opakuje, včetně výrazu a pohybu, ohýnek se postupně rozhořívá. Čím razantnější je čarování, tím mohutněji plápolá, až do úplného maxima, pak naopak je třeba ho čarováním zase zklidnit, až zhasne.

4. **Smyslové vnímání**

Příklady:

*Zrak – Kimovy hry* – Hráči mají omezený čas na to, aby si prohlédli určitý počet předmětů. Poté expozici zakryjeme a úkolem hráčů je všechny předměty vyjmenovat. Variantou je odebrání či přidání nějakého předmětu.

*Sluch – Hra s Orffovými nástroji* - děti si nejprve vyzkouší jednotlivé nástroje a snaží se ke každému zvuku vymyslet asociaci. Pak se ve zvukových hádankách snaží jednotlivé nástroje rozeznat a pojmenovat.

*Hmat – Co mám v ruce?* - Hráč se snaží hmatem určit vlastnosti předmětu, který si poslepu vybral a pokouší se ho pojmenovat.

Čich - tyto hry jsou založeny na jednoduchém principu, kdy hráči hledají předměty podle čichu nebo rozlišují různé pachy a vůně. Vhodným materiálem jsou sáčky s kořením, ovoce, zelenina, obaly od kosmetických přípravků.

Chuť - *Kouzelná hostina* – Při této imaginární hostině děti popisují chuť vybraného jídla, většinou takového, které znají a jehož chuť si vybaví. Variantou může být hostina sestavená z jídel, která hráčům vůbec nechutnají.

5. **Prostorové cítění** – cílem těchto her je naučit se vnímat a zvládat prostor, ve kterém pracujeme, a také prostor imaginární.

Příklady:

*Slepá cesta* – Hráči pracují ve dvojicích, jeden má zavřené oči a druhý ho opatrně za ruku provádí prostorem. Zastavují se u předmětů, které si 'slepec' ohmatá a vracejí se zpět na místo startu. Úkolem 'slepce' je určit trasu, po které se pohybovali.

*Motivovaná chůze* – Lesem: po měkkém mechu, v hustém porostu, v dešti,... V zimě: ve vánici, ve vysokém sněhu, na ledě... Ve vodě: na mělčině, v bahně, proti proudu...

6. **Představitost a fantazie – a) pohybová a pantomimická**

Příklad:

*Roční období* – Skupiny si formou hádanky předvádějí činnosti typické pro určité roční období, např.: jaro – rytí záhonů, sázení květin, hraní kuliček...

#### - b) slovesná

Příklad:

*Asociační kruh* – podstatou je vytvořit asociace k předchozímu slovu, většinou podstatnému jménu: jablko – strom – dřevo – most – řeka...

7. **Partnerské vztahy a skupinová citlivost** – hry a cvičení vedoucí k překonávání ostychu a posilování vzájemné důvěry.

Příklad:

*Zrcadla* – Cvičení se realizuje ve dvojicích, kdy jeden určuje pohyb a druhý ho opakuje. Smyslem není pouze mechanické opakování pohybu, ale schopnost neverbální komunikace a vzájemného porozumění.

## 1.6. Strukturované drama

Strukturované drama je jednou z metod projektové výuky a v dnešní době se uplatňuje především na základních školách jako prostředek moderních pedagogických směrů.

Tento způsob práce v oblasti dramatické výchovy se k nám dostal po roce 1989 z Velké Británie a pojmenovat ho v českém jazyce činilo značné potíže, nakonec však označení *strukturované drama* vystihlo poměrně přesně, o co v této výukové metodě jde.

Svobodová definuje strukturované drama takto: „ Strukturované drama znamená ve své podstatě výuku prostřednictvím zážitků. Tedy zprostředkování zážitku osobního porozumění v nové, dosud neznámé situaci.“ (1998, s. 120)

Jak je patrné z názvu této metody, účinnost a efektivnost výuky při práci se strukturovaným dramatem je závislá právě na struktuře dramatu. Tu připravuje učitel předem, v podstatě podle známého schématu – expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa.

Co je však velmi důležité, strukturované drama kromě svého primárního předurčení učí účastníky dalším, významným dovednostem, na které v našem vzdělávacím systému vůbec není pamatováno. Učí respektu k druhému a jeho názorům, schopnosti empatie, reflexe, analýzy, základům divadelního řemesla, učí získávat informace a tvořivě s nimi pracovat. Učí vzájemnému kontaktu, verbální i neverbální komunikaci a pečlivému naslouchání, učí schopnosti se domluvit a také umět zdůvodnit a prosadit své stanovisko. (podle Svobodové, 1998)

Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, jakým silným a ovlivňujícím zážitkem je dobře připravené strukturované drama.

## 1.7. Cíle dramatické výchovy

Termín *Cíle dramatické výchovy* nelze jednoznačně definovat, a to z toho důvodu, že dramatické cíle můžeme zařadit do mnoha kategorií.

Machková například uvádí rozdělení dramatických cílů z časového hlediska a to na cíle dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé. Dlouhodobé plánování obsáhne nejméně

jeden rok, většinou však je to plán dramatické práce na několik let. Střednědobé plánování je otázkou několika měsíců, například čtvrtletí a nebo jeden tematický celek. Krátkodobé plánování se týká vyučovací hodiny nebo dramatických lekcí. Pod krátkodobé plánování také spadá tematicky nebo organizačně zaměřený blok hodin. (podle Machkové, 2007)

Valenta definuje cíl jako „...předpokládaný výsledek edukace.“ (2008, s. 62)

Podle něj také platí, že metody dramatické výchovy, které jsou v určitém dramatu použity, do značné míry určují cíle dramatické výchovy. Vzhledem k této skutečnosti tedy on sám rozděluje cíle dramatické výchovy takto:

- **Cíl učit o divadle a dramatu, respektive divadlu a dramatu** - to znamená v umělecko – výchovné oblasti rozvíjet například tyto schopnosti a dovednosti – sensorické a interpretační dovednosti, symbolické vyjadřování, schopnost vytvářet děje, hrát v roli, improvizovat v dramatické situaci, dovednost spojovat různá umění pro zvýšení kvality dramatické hry, vystupovat veřejně, hodnotit divadelní umění, ...
- **Cíl učit o životě** – pod tímto cílem Valenta uvádí rozvíjení těchto oblastí věcného vzdělání – znalosti o životě, o světě, o člověku, o vztazích, o problémech, porozumění těmto jevům a vztahům mezi nimi, porozumění pojmům popisujícím tyto jevy, rozvíjení oblasti obecně antropologické, psychologické, sociologické, kulturní, politicko-ekonomické, etické,...
- **Cíl dosáhnout osobnostní rozvoj a rozvoj sociálních a etických kompetencí** – základem tohoto cíle je hra v roli, která od jedince vyžaduje aktivaci všech složek jeho osobnosti. To předpokládá rozvíjení těchto složek sociální, etické a osobnostní oblasti – tvořivost, sensorické schopnosti, motorické schopnosti, řečové schopnosti, soustředění, myšlenkové operace a logické myšlení, představivost a fantazii, emocionalitu, sebepoznání, sebedůvěru, schopnost změny a adaptace, volní vlastnosti, mentálněhygienické předpoklady, cit pro situaci, sociální inteligenci, schopnost kooperace, senzitivitu a vnímavost, postoje k etickým otázkám,...

V závěru Valenta uvádí, že vztahy mezi těmito třemi cílovými oblastmi spojuje tvořivost hráče. (podle Valenty, 2008)

## 2. Lekce dramatické výchovy

### 2.1. Zdroje a náměty pro dramatickou výchovu

„Spolu se stanovením cíle, strategií vedení a výběrem metod a technik má volba námětu, tématu, látky a předlohy rozhodující význam pro pedagogickou úspěšnost práce učitele v dramatické výchově, neboť určuje obsah činnosti – poznávání života, které je smyslem dramatické výchovy.“ (Machková, 2007, s. 123)

Tomková s Machkovou se shodují v tom, že náměty, témata, situace, látky a předlohy pro dramatickou výchovu, které označujeme souhrnným názvem *obsahová východiska*, lze hledat téměř kdekoli, učitel se žáky je nachází v každodenním životě, v prostředí, ve kterém žijí, v umělecké literatuře, v médiích, ve filmu i dalších druzích umění, obecně řečeno v celém životě a kultuře, které nás obklopují.

Co však považují za velmi důležité, rozmanitost obsahových východisek neznamena libovůli výběru, protože je potřeba vycházet ze struktury celé dramatické práce, z jejího zaměření, z charakteru skupiny. Aby obsahová východiska mohla být plně využita a zpracována v dramatické výchově, vyžadují určité kvality a úpravy. (podle Machkové, 2007, a Tomkové, 1998)

Machková se ve své publikaci *Úvod do studia dramatické výchovy* věnuje kritériím volby obsahových východisek, které považují za klíčové pro stavbu dramatické lekce, proto je zde uvádím:

- ❖ **Pedagogický cíl** – je základním kritériem, teprve potom následuje volba. Opačný postup, ačkoli často bývá motivován snahou učitele dát dětem to nejlepší, by mohl znamenat nerespektování potřeb hráčů.
- ❖ **Věk hráčů** – ovlivňuje volbu tematiky a způsob jejího zpracování. Obecně platí, že čím menší jsou děti, tím konkrétnější předlohy a náměty potřebují. Je nutno, aby obsah práce respektoval, kam se děti v dané chvíli mohou vyvíjet.
- ❖ **Složení skupiny** – počet chlapců a děvčat, počet a typ problémových dětí ve skupině, sociální podmínky, ve kterých hráči žijí, vztahy a problémy uvnitř dané skupiny.
- ❖ **Dramatické kvality materiálu** – ne každé důležité, závažné, aktuální téma, ne každá dobrá literatura obsahuje dramatickou situaci a konflikt.

- ❖ **Originalita volby** – toto kritérium je do značné míry sporné, především proto, že co je originální pro děti, není zajímavé pro učitele a naopak. Zvolený materiál by měl především odpovídat výše uvedením kritériím. (podle Machkové, 2007)

## 2.2. Literatura jako zdroj pro dramatickou výchovu

Vzhledem ke skutečnosti, že jsem pro stavbu lekcí dramatické výchovy, které jsem realizovala v mateřské škole, využila jako zdroj právě uměleckou literaturu, rozhodla jsem se do své práce tuto podkapitolu zařadit, neboť toto téma shledávám velmi důležitým.

Tomková označuje literární umělecký text jako osvědčený prostředek výchovy s vzdělávání obecně. Konkrétně pro dramatickou výchovu je umělecká literatura velmi významná, neboť dramatická výchova využívá její náměty, témata, dramatické situace, děje, využívá a zpracovává zajímavé literární postavy a různá prostředí. Také se nechává inspirovat literaturou k dramatickým hrám a improvizacím nebo literární texty různě interpretuje. Pro účely dramatické výchovy najdeme texty vhodné k osobnostně a sociálně rozvíjejícím hrám, k vlastní dramatické hře a improvizacím, ke školnímu dramatu a jeho strukturování, k dramatizacím, k přednesu a k dětskému divadlu. (podle Tomkové, 1998)

Podle Machkové má literatura jako zdroj pro dramatickou výchovu četné přednosti:

- nabízí širší životní zkušenost, než mohou učitel a hráči vyprodukovat
- obsahuje téma, myšlenku, filozofii, morálku, životní hodnoty a proto umožňuje vhléd do množství dějů a situací a vcítění do různých lidí, jejich charakterů a postojů
- usnadňuje člověku sebezpoznaní skrze postavu
- koriguje nežádoucí a jedince poškozující postoje a rozvíjí postoje životně cenné
- usnadňuje práci učitele i skupiny, zrychluje ji, zintenzivňuje a hlavně zkvalitňuje, neboť nabízí *zpracovaný materiál*, který vyžaduje dotváření, nikoli však tvoření od začátku
- dramatická výchova vycházející z literární předlohy doplňuje a rozvíjí školní literární výchovu a obohacuje ji (podle Machkové, 2007)

### 2.3. Plánování a uspořádání lekce dramatické výchovy

Autoři Clark, Dobson, Goode a Neelands ve své publikaci *Lekce pro život* uvádějí, že „příprava samotného dramatu je velice důležitá, ale musíme mít na mysli, že drama je kolektivním dílem, a proto jsou flexibilita a adaptabilita během hodiny velice významné a učitelé musejí být ochotni přijímat náměty studentů, které mohou drama obohatit a nasměřovat.“ (2008, s. 119)

Dle mého názoru je v této větě obsažená hlavní myšlenka plánování dramatu, kterou by se každý učitel dramatické výchovy měl při stavbě lekcí a jejich realizaci řídit.

Machková říká, že pokud je tvořivá dramatika těžištěm celé práce, pak je nutné, aby učitel neuvažoval jen z hodiny na hodinu, ale aby si formuloval dlouhodobé perspektivy své práce, neboť jedině tak bude schopen nabídnout svým svěřencům takovou motivaci, která ovlivní hloubku jejich zájmu a tím i míru pozitivním změn v nich samých. Jednoduše řečeno, děti by se měly na další hodiny těšit.

Dalším důležitým prvkem plánování je podle Machkové dovršování určitých etap práce. U docela malých dětí to může být dokončení práce na určité improvizaci či dramatizaci a její předvedení divákům z nejbližšího okolí.

Vedle toho by si měl učitel stanovit i širší cíle pro celou svou činnost. Tyto cíle konkretizuje s ohledem na specifickou situaci, v níž se dramatickou výchovou zabývá, a tedy s ohledem na zúčastněné děti, ale také s ohledem na své vlastní specifické schopnosti, dovednosti, vědomosti, typ a věk, na svoje zájmy a záliby.

Je dobře, když si učitel tyto cíle napíše, neboť se tím přinutí k větší jasnosti a přesnosti a vyjeví se mu i případné rozpory ve vlastních představách a záměrech.

Cíl by si měl učitel formulovat tehdy, když se piští do zvláštního úkolu nebo experimentu, který potrvá jen po omezenou dobu, ale od běžných úkolů se odlišuje. Dále budou mít na stanovení cíle vliv také zvláštní okolnosti, a také věk a zkušenosti dětí, jejich počet a temperament. (podle Machkové, 1992)

Morganová a Saxtonová přirovnávají plánování dramatické práce k řízení auta. Totiž, když řídíme auto, musíme obsáhnout spoustu věcí – rychlost, signalizaci, řízení, řazení, pohled vpřed, pohled do zpeřného zrcátka, sledovat chodce, ostatní auta, stav vozovky, komunikovat se spolujezdcem a k tomu všemu ještě manipulovat s rádiem, a přitom nic z toho není obtížné, protože víme, kde je momentálně našeho soustředění

zapotřebí nejvíce. Totéž podle nich platí o dramatu. Pečlivé plánování se nám vyplatí a poskytne nám neviditelnou záchranou síť, ačkoli se může zdát, že pracujeme bez ní.

Podle Morganové a Saxtonové se plánování skládá z pěti částí, které slouží učiteli jako záchytné body pro to, co se v lekci právě děje:

- *Dramatické ohnisko* – co má být prozkoumáváno.
- *Strategie* – okolnosti, jejichž prostřednictvím budou žáci vtaženi do akce, a prostředky, jimiž budou pracovat na tom, co je ohniskem.
- *Činnost* – uskutečněná strategie, neboli to, co mají žáci udělat.
- *Techniky* – postupy, které učitel používá k realizaci strategie.
- *Organizace* – to, co je zapotřebí k tomu, aby učitel a žáci vykonali nějakou činnost. (podle Morganové, Saxtonové, 2001)

Jiný pětibodový obecný model plánování nabízí čtveřice autorů Clark, Dobson, Goode a Neelands, kteří tvrdí, že jakákoliv lekce dramatické výchovy musí obsahovat všech těchto pět elementů:

- *Lákadlo* – podnět k učení, kterým učitel naláká studenty, upoutá jejich pozornost a vytvoří v nich pocit, že se s daným tématem musí vypořádat.
- *Výstavba důvěry* – proces, kterého výsledkem je zúčastnění a zabydlení se ve fiktivním světě.
- *Dramatický spád* – zaostření pozornosti a snaha vnést do příběhu napětí, jakmile je téma zřetelnější.
- *Prohloubení porozumění* – skutečné hloubky porozumění lze dosáhnout návratem k vysoce důležitému momentu dramatu, jeho pevným uchopením a následným prozkoumáním, aby studenti měli možnost pochopit jeho pravou podstatu.
- *Reflexe* – získání náhledu na smysl dramatu. (podle Clarka, Dobsona, Goodea a Neelandse, 2008)

## **2.4. Prostředí a podmínky pro realizaci lekcí dramatické výchovy**

Jak uvádí Machková: „K dramatické výchově je nezbytně nutná jen skupina hráčů, místnost a bubínek. To ostatní je užitečné, ale ne nezbytné.“ (1992. s. 40)

Tato autorka ve své publikaci *Metodika dramatické výchovy* rozebírá čtyři aspekty plodné dramatické práce a popisuje podmínky, které by měly být splněny:



**Skupina** – velikost skupiny pro dramatickou výchovu záleží na situaci, v níž se provádí. Pokud opomeneme skupiny, kde je počet účastníků dům početností stabilní skupiny, jako nejvhodnější se jeví skupiny o počtu 10 – 20 hráčů. Důležité je, aby skupina byla, pokud možno, homogenní, aby všichni mohli postupovat současně a práce nebyla pro část skupiny příliš náročná nebo naopak už překonaná. Skladba skupiny by měla být různorodá, pokud jde o typy osobnostní. A konečně je výhodné, i když vůbec ne snadné, vytvářet skupiny s vyrovnaným počtem chlapců a děvčat.

**Pravidla soužití** – je potřeba zavést tato pravidla hned na začátku společné práce. Například je důležité, aby nikdo nechodil pozdě a hra tak nebyla přerušována. Dále je potřeba, aby se skupina důkladně seznámila a tím byla vytvořena přívětivá atmosféra. Také je žádoucí, aby si učitel spolu s dětmi určili znamení, na které se hráči soustředí a ztichnou, aby hráči respektovali práci druhých, aby hra nebyla narušována nikým zvenčí. Je rovněž vhodné umožnit dětem, které se hry nechtějí aktivně účastnit, aby si sedly stranou a zapojily se, až budou samy chtít. A konečně – oblečení hráčů má umožňovat volný pohyb a protože se uniformita do dramatické výchovy nehodí, není vhodné jednotné školní oblečení.

**Vybavení a prostor** – ideální je velký, čistý, vzdušný a světlý prostor, dovolující běhat, sedat, lehat na zem. Podlaha je ideální parketová nebo s kobercem, čistá, hladká a ne příliš studená. Veškerý nábytek – stoly, stolky, lavičky, stohovatelné židle – by měl být snadno přenosný, aby si děti mohly prostor upravovat samy. Důležitým aspektem je co nejproměnlivější vertikální i horizontální členitost – praktikáble, různě velké kostky, bedýnky a bedny, paravány, zástěny, možnost zatemnění, reflektory. Měl by to být prostor, kde se může dít cokoli.

**Pomůcky** – učitel potřebuje pro nepřímé vedení skupiny především bubínek, dále je vhodný orffovský instrumentář, popřípadě klavír, kytara nebo flétna, magnetofon a na škodu nejsou také zvukové nástroje, jako jsou plechovky, klacíky, chrastidla a jiné. Velmi užitečné jsou zásoby kusů textilu, různých tvarů a barev, čepice, stuhy, doplňky, které jsou využitelné jako rekvizity nebo kostýmy. V ideálním případě je součástí vybavení knihovna, obsahující jak teoretickou a metodickou literaturu pro učitele, tak beletrii a dramatické texty. (podle Machkové, 1992)

Ulrychová, Gregorová a Švejdová se v publikaci *Hrajeme si s pohádkami* také věnují podmínkám pro úspěšnou dramatickou práci, a to zejména u dětí předškolního věku, zde uvedu jen jejich stručný výčet:

- Atmosféra přátelství a bezpečí
- Systematická průprava v průběhu celého dne
- Přitažlivá témata
- Motivace
- Jednoduchá formulace úkolů a činností
- Pestrá stavba lekcí
- Respektování potřeby pohybu
- Společná příprava
- Stanovení hranice mezi realitou a fikcí
- Počítání s možnými počátečními neúspěchy (podle Ulrychové, Gregorové, Švejdové, 2000)

## **2.5. Osobnost učitele dramatické výchovy**

Když uvažujeme nad úspěšným učitelem dramatické výchovy, sledujeme tyto dvě roviny speciální vybavenosti a kompetence, které pod ně spadají:

### **Předpoklady pro úspěšné vedení skupinové práce v dramatické výchově:**

- učitel je účastníkem skupiny a akceptuje skupinový proces
- vytváří příznivé klima
- má základní důvěru v potenciál skupiny a ve svou práci
- jeho chování vyjadřuje soulad mezi prožíváním a chováním navenek
- má zájem o každého člena skupiny a akceptuje ho takového, jaký je
- má schopnost empatie
- umí vyjádřit pozitivní i negativní pocity a v tomto vyjádření je rovnováha
- má dobrou míru tolerance
- akcent na prožitky a racionálnost je vyvážený
- je vnitřně uvolněný, není netrpělivý

### **Předpoklady učitele pro vlastní dramatickou práci:**

- zvládnout techniku řeči

- být schopen identifikace, improvizace obecně a především v roli
- přijmout roli v intencích se základními hereckými předpoklady
- být schopen pro jednání v roli použít neverbální a pohybové vyjádření
- být schopen přijmout a realizovat souhru rolí
- plánovat hodinu dramatické výchovy i tvořivě reagovat a podněcovat nové situace
- být schopen reflexe, jakožto zkoumání zrealizovaného procesu spolu s přijetím zpětné vazby
- osvojit si didaktické zásady, metody a techniky dramatické práce
- orientovat se v literatuře, historii, ve skutečných problémech dětí a zvládnout základní předpoklady dramaturgické práce
- získávat dramatizační dovednosti – tempo, zkratku, symbol, rytmus
- zvládat základní elementy režijní práce
- umět používat spektrum technických prostředků (podle Kořátkové, 1998)

Machková říká, že „ideální učitel je ten, kdo nejen nechá svoje schopnosti rozplynout a přetavit v osobnosti žáka, ale kdo si ještě k tomu dovede v této práci najít způsob seberealizace.“ (2007, s. 185)

## **2.6. Vzdělání a příprava učitele dramatické výchovy**

Vývoj tvořivé dramatiky u nás prošel třemi základními etapami. První etapu budovali praktici, kteří se dramatikou začali zabývat na základě různorodé předchozí přípravy - byli to herci, učitelé, loutkaři, výtvarníci, hudebníci, tanečníci či jiní. To také určovalo těžiště jejich práce s dětmi, ale zároveň to dovoľovalo rozvíjet jednotlivé dílčí metodiky a utvářet tak teorii oboru.

V druhé etapě se začala uplatňovat druhá generace, tedy absolventi dlouhodobých kursů a dále ti, kteří prošli dobře vedenými soubory a literárně dramatickými obory lidových škol umění, což znamená, že se dramatickou výchovou zabývali od dětství a prošli všemi disciplínami.

V roce 1990 dramatická výchova poprvé vstupuje do programů vysokých škol a tím se datují zárodky třetí generace – na učitele dramatické výchovy jsou kladeny vyšší

požadavky, důraz se klade především na komplexnost a vyváženost průpravy a na zvládnutí oboru jako celku ve všech jeho složkách. (podle Machkové, 1992)

V současné době existuje několik forem přípravy učitelů dramatické výchovy:

- Specializační studium na DAMU a JAMU
- Dramatická výchova jako jeden z předmětů ve studiu učitelství – na všech středních pedagogických školách a na pedagogických fakultách několika vysokých škol
- Rozšiřující formy studia dramatické výchovy pro kvalifikované učitele – různé semináře a dílny při přehlídkách, kurzy pořádané ve spolupráci kulturních zařízení, vysokých škol a školských úřadů
- Doplnkové vzdělávání divadelních umělců – nejméně rozvinutá forma (podle Machkové, 2007)

Velmi důležité místo v přípravě pedagogů má metodika, tedy aplikace obecných principů dramatické výchovy na určité věkové stupně a na podmínky výchovné situace. To zahrnuje i seznámení s širokým rozsahem her a cvičení, s náměty a látkami pro dramatickou výchovu, se spojováním a prolínáním různých uměleckých druhů, ale i vyučovací metody, které se mohou v dramatické výchově dobře uplatnit.

A konečně, plně kvalifikovaný pedagog dramatické výchovy má být schopen pracovat nejen s dětmi, ale i s dospělými a znát jejich specifické problémy, protože dospělí mohou být životem a povoláním do určité míry zformováni, a tím je jejich vedení mnohokrát obtížnější než vedení dětí. (podle Machkové, 1992)

### **3. Předškolní vzdělávání**

#### **3.1. Význam předškolního vzdělávání**

V předškolním období odjakživa převažoval názor, že je to období nedokonalosti a nehotovosti, spojené spíše s nezávazností a neuspořádaností. Cílevědomější působení v této fázi směřovalo pouze k předávání nutných informací a požadavků, které naváděly dítě k přizpůsobení a vyhovění požadavkům dospělého. Teprve vznik veřejné předškolní výchovy připomněl, že vliv společnosti lze uplatnit i v do té doby zcela

soukromé a nekontrolovatelné sféře výchovy rodinné. Tím se aktualizoval společenský zájem o předškolní období a možnosti, jak ho ve prospěch jedince i společnosti využívat.“ (Opravilová, Kropáčková, 2005, s. 19)

Předškolní vzdělávání má dítěti usnadňovat jeho další životní a vzdělávací cestu, proto je jeho úkolem rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení. Dále má učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.

Obrovským přínosem předškolního vzdělávání je skutečnost, že doplňuje rodinnou výchovu a v úzké vazbě na ni pomáhá zajistit dítěti prostředí s dostatkem mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení, obohacuje denní program dítěte v průběhu jeho předškolních let a poskytuje dítěti odbornou péči. Instituce předškolního vzdělávání by usilovat, aby první vzdělávací krůčky dítěte byly stavěny na promyšleném, odborně podepřeném a lidsky i společensky hodnotném základě, a aby čas prožitý v mateřské škole byl pro dítě radostí, příjemnou zkušeností a zdrojem dobrých základů do života i vzdělávání. (podle RVP PV, 2004)

Podle RVP PV „může předškolní vzdělávání plnit i úkol diagnostický, zejména ve vztahu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Dětem, které to potřebují (dětem s nerovnoměrnostmi ve vývoji, dětem se zdravotním postižením, se zdravotním a sociálním znevýhodněním), má předškolní vzdělávání, na základě znalosti aktuální úrovně rozvoje dítěte i jeho dalších rozvojových možností, poskytovat včasnou speciálně pedagogickou péči a tím zlepšovat jejich životní i vzdělávací šance. (2004. s. 8)

### **3.2. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program, zkráceně RVP, je celostátně platný programový dokument, který konkretizuje obecné cíle vzdělávání, specifikuje klíčové kompetence důležité pro rozvoj osobnosti žáků, vymezuje věcné oblasti vzdělávání a jejich obsahy, charakterizuje očekávané výsledky vzdělávání a stanovuje rámce a pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů, včetně učebních plánů. (podle internetového zdroje <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je kurikulárním dokumentem, vymezujícím povinný rozsah, obsah a podmínky předškolního vzdělávání. Tento dokument je závazný pro tvorbu školního vzdělávacího programu, který si vytváří každá mateřská škola sama. (podle § 3 školského zákona č. 561/2004 sb.)

Zde uveďte hlavní principy RVP PV:

- Akceptování přirozených vývojových specifíků dětí předškolního věku a jejich důsledné promítání do vzdělávání
- Umožňování rozvoje a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb
- Zaměřování se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v předškolním vzdělávání
- Definování kvality předškolního vzdělávání
- Zajišťování srovnatelné pedagogické činnosti vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami
- Vytváření prostoru pro rozvoj různých programů a koncepcí
- Umožňování mateřským školám využívat různé formy a metody vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním podmínkám, možnostem a potřebám
- Poskytování rámcových kritérií využitelných pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy (podle VÚP, 2004)

RVP PV dále definuje cíle předškolního vzdělávání. Pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi - stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně pak v úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

- rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání
- klíčové kompetence - představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání
- dílčí cíle - vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti

- dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají

Všechny tyto cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují. Tento systém ukazuje, že systematické naplňování stanovených záměrů v každodenní praxi by mělo spolehlivě vést k dosahování výstupů. Pokud tedy pedagog při vzdělávání dětí pracuje s ohledem na vzdělávací záměry, měl by mít záruku, že skutečně vede děti k osvojování kompetencí a jejich postupnému zdokonalování. (podle VÚP, 2004)

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí a sice do oblastí biologické, psychologické, interpersonální, sociálně – kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou nazvány takto:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět (podle VÚP, 2004)

### **3.3. Postavení dramatické výchovy ve vztahu k RVP PV**

Machková říká, že drama „doplňuje a obohacuje vyučování běžného typu.“  
(2007, s. 103)

Využívání prvků dramatické výchovy v běžném vyučování je vyučováním kvalitativním. Nejde však o to, aby byla prostřednictvím dramatu podávaná veškerá látka, ale jen ta, která se k tomu hodí. Prostřednictvím dramatické výchovy lze do vyučování přinést kvalitu zkušenosti, cítění a význam.

Kromě toho, že prostřednictvím dramatu ve vyučování děti lépe pochopí podstatu věci, kterou se je snažíme naučit, dochází také k sociálnímu učení a k vyrovnávání se se sebou samým. Drama ve vyučování nepočítá s učitelem – specialistou a nepreferuje uplatnění v rámci samostatného vyučovacího předmětu, ale vstupuje do různých předmětů jako jedna z metod. (podle Machkové, 2007)

Dramatickou výchovu lze dle mého názoru aplikovat na všech pět oblastí vzdělávání, které definuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Je zde mnoho možností k využití metod a technik dramatické výchovy a dokonce, dramatická výchova je ve většině z těchto oblastí jmenována jako jedna ze vzdělávacích nabídek, které může pedagog ve své práci využít.



# **Praktická část**

## **Představení cílové skupiny:**

Jak napovídá už název práce, za cílovou skupinu pro realizaci lekcí dramatické výchovy jsem si zvolila nejmladší děti v mateřské škole. Tuto skupinu jsem nemusela dlouho hledat, a to z toho důvodu, že sama působím ve třídě nejmladších dětí jako předškolní pedagog.

Tato třída je třídou homogenní, děti jsou ve věku tří až čtyř let. Nejmladšímu dítěti jsou v době psaní této práce tři roky a tři měsíce, nejstarší dítě je čerstvě čtyřleté. Ve třídě je 27 dětí, počet chlapců a dívek je poměrně vyvážený – dívek je 14, chlapců 13.

Skupina, která se označuje jako Modrá kytička, vznikla v září roku 2012. Vzhledem k věku dětí bylo budování vztahů mezi dětmi navzájem velmi složitou záležitostí a adaptace měla u velké většiny komplikovaný průběh. Mohu však říct, že dnes jsou již všechny děti plně adaptované a socializované a práce s nimi je velkou radostí a odměnou za první těžké společné týdny.

Co se týče temperamentu dětí, je tato třída přímo zásobárnou energie. Děti jsou živé, hravé, společenské a každé z nich je velkou individualitou a osobností.

## 4. Lekce dramatické výchovy – Jak šel koblížek na vandr

**Doba trvání lekce:** Tři dny, cca. 150 minut

**Cíl lekce:** Rozvíjet osobnosti dětí a jejich sociální a etické kompetence

### 4.1. Den první

**Počet přítomných dětí:** 23 dětí

#### **Hra na poskakující koblížky:**

Děti stojí volně v prostoru, učitelka určí jedno dítě, které se stane koblížkem. Koblížek snožmo doskáče k dalšímu dítěti, kterého se dotkne a tím mu předá 'koblížkovou' babu, zaujme jeho místo, ale poskakovat nepřestává. Další koblížek předává babu dál. Hra končí ve chvíli, kdy poskakují všechny děti.

#### *Průběh a reflexe:*

Děti jsem motivovala pouze jednoduchou větou, že se naučíme novou hru, Na koblížky, protože jsem chtěla, aby pohádkový motiv zůstal překvapením až do poslední chvíle. Zeptala jsem se dětí, jestli může koblížek poskakovat. Odpověď zněla ano, jen od pár dětí se ozvalo tiché 'ne'. Na další otázku – *A jak je to možné?* – mi děti zcela správně odpověděly, že je to proto, že koblížek je kulatý. Po tomto krátkém dialogu jsem děti pobídla, aby se rozestoupily v prostoru, tento úkon provedly zcela automaticky, jsou zvyklé orientovat se v prostoru podle obrázků na koberci, například při cvičení. Poté jsem se stala prvním koblížkem a snožmo poskakujíc jsem předala babu prvnímu chlapci s příslušným komentářem – *Ted' jsem předal babu dalšímu koblížku – koblížku, poskakuj! - a zůstanu na místě, ale poskakovat nepřestanu! A další koblížek poskakuje a poskakuje a dotkne se někoho dalšího, kdo se také stane koblížkem. Za chvíli budeme poskakovat úplně všichni!* –

Některé z dětí pochopily princip hry téměř okamžitě, jiným stačilo, že poskakují a neměly už potřebu předávat babu dál. Bylo třeba, abych v průběhu hry děti slovně vedla, nakonec nám ze hry vyplynulo pro děti lépe přijatelné pravidlo, a sice že koblížkovou babu můžou předávat všechny poskakující děti současně. Vzhledem k počtu dětí jsme se tak vyhnuly zdoluhavému poskakování na místě a hra splnila svůj účel a děti nabudila, nikoli vyčerpala.

### **Ochutnání koblíhy:**

Děti jsou v kruhu, učitelka přinese koblíhu a položí ji na viditelné místo. Společně si s dětmi povídají o jejích vlastnostech, jakou má barvu, chuť, tvar. Poté si každé dítě ke koblíze přivoní a nakonec učitelka koblíhu rozkrájí a děti mohou kousek ochutnat.

#### *Průběh a reflexe:*

Děti jsem posadila do kruhu a motivovala je tím, že mám pro ně překvapení. Poté jsem z kuchyně přinesla na tácku čtyři koblíhy a posadila se s nimi mezi děti. Začala jsem rozhovor – *Co to asi může být, děťátka? Ano, jsou to koblíhy. Co si myslíte, vypadají jako kostka? Ne? Správně, jsou kulaté, jako v naší hře!* – a dalšími otázkami jsem je naváděla k tomu, aby mi povídaly o tom, jestli je koblíha sladká nebo slaná, jakou má barvu, jaká je v ní asi marmeláda. Na to jsem koblíhy rozkrájela a s táckem jsem obešla všechny děti, aby mohlo každé z nich kousek ochutnat. Poté jsme si povídaly o tom, kde se vůbec takové koblíhy berou. Ty nejšikovnější děti odpovídaly, že se dělají v pekárně nebo je peče maminka. Nakonec děti uhodly, že o koblížku se vypráví v pohádce, *Jak šel koblížek na vandr - A tak my se teď, děti, do té pohádky společně podíváme!* –

Tato aktivita sklídila pochopitelně velký úspěch, koblíhy dětem chutnaly a na otázky odpovídaly velmi rozumně.

### **Vstup do pohádky:**

Rituál, který představuje předěl mezi realitou a fiktivním prostředím. Zvláště pro malé děti je to nezbytná součást dramatizace příběhu, neboť jim umožní snáze se orientovat v situaci.

#### *Průběh a reflexe:*

Pro vstup do pohádky jsem zvolila říkadlo s pohybem, které děti už znají:

*Povídám, povídám pohádku, (chůze v prostoru)*  
*že pes přeskočil hromádku. (výskok do výšky)*  
*Povídám, povídám druhou, (chůze v prostoru)*  
*že teče voda struhou. (pohyb pažemi - mlýnek)*  
*Povídám, povídám třetí, (pohyb v prostoru)*  
*že spaly na peci děti. (do dřepu, dlaně spojené pod bradou, zavřené oči)*  
*Děti se probudily, (vstát) z pece dolů seskočily (skok dopředu) a na pohádku zavolaly –*  
*Pohádko! Pohádko! (megafon z dlaní)*

Děti vědí, že po tomto říkadle se mají posadit jako v divadle a čekat, protože pohádka nás slyšela a každou chvíli přijde. K této aktivitě nebylo třeba instrukcí a poté, co se děti posadily, zašla jsem za roh, abych se přestrojila za babičku.

### **Babička s dědouškem:**

Učitelka s kostýmními znaky babičky předstoupí před děti a s loutkou dědečka na ruce začne hrát úvodní část pohádky o tom, jak dostal dědoušek chuť na koblížek a jak přinesl babičce z komůrky všechno potřebné. Děti jsou diváky.

**Použitá technika:** Učitel v roli, práce s loutkou

**Pomůcky:** Šátek, sukňe, loutka starce

### *Průběh a reflexe:*

Jako kostýmní znaky pro babičku jsem zvolila šátek a sukni, loutku dědouška jsem nevytvářela, použila jsem loutku starce z inventáře mateřské školy. Začala jsem vypravovat pohádku ústy babičky – *Tak si tu žijeme, v maličké chaloupce, já, babička jako pidikvítek, a dědoušek můj, sotva za nehýtek.* – Pokračovala jsem dialogem babičky a dědouška, až mi dědoušek z komůrky (prostor u dveří třídy) přinesl všechno potřebné. Ingredience byly imaginární. Poté jsem dědouška položila na viditelné místo a svlečením kostýmních znaků jsem vystoupila z role. Děti se zatím nedozvěděly, co je do těsta potřeba.

Děti sledovaly mě i loutku se zatajeným dechem, seděly klidně, bez rušení kamarádů. Tato část bez jejich aktivity byla otázkou dvou – třech minut.

**Zadělávání těsta:**

Na koberci se utvoří kruh z lana, který bude představovat hrnec. Děti jsou přísadami do těsta, učitelka v roli babičky zadělává na koblížky a postupně přidává do hrnce všechny ingredience a popisuje postup práce. Průběžně těsto promíchává velkou vařečkou, děti se pohybují dokola dle pohybu vařečky. Hru ukončí výstup učitelky z role.

**Použitá technika:** Učitel v roli, hra v roli

**Pomůcky:** Sukně, šátek, lano, vařečka

*Průběh a reflexe:*

Na koberci jsem utvořila velký kruh z lana a vyzvala jsem děti, aby si stouply. Poté jsem pomocí kostýmních znaků opět vstoupila do role babičky, vzala jsem si do ruky vařečku a začala jsem s monologem – *To mi den dědoušek přinesl hromadu věcí! To se bude těsto zadělávat, to se budou koblížci smažit! Hned se do toho pustím. Hrnec jsem si připravila a jako první tam dám hrst mouky* – od skupiny jsem oddělila čtyři děti a postavila je do prostoru ohraničeného lanem – *a ještě tři vajíčka*. – Poté jsem začala 'těsto' míchat vařečkou a komentovala jsem proces, při kterém se vajíčka s moukou pořádně spojí a děti dle pohybu vařečky pochopily, že mají chodit dokola a promíchat se mezi sebou. Poté jsem stejným způsobem přidala ostatní ingredience: hrnek mléka, hrudku másla, hrst cukru, špetku soli, ždibček droždí, promícháme, ale těsto máme příliš řídké, tak ještě přisypeme mouku. Když už byly v hrnci všechny přísady, dětem se už v daném počtu nedařilo dodržet pohyb dokola, různě se pohybovaly, 'bublaly' a každou chvíli by vypuklo postrkování, proto jsem zareagovala tím, že těsto už mi krásně kyne, je mu teplíčko, a tak můžu začít dělat koblížky. Poté jsem vystoupila z role babičky.

**Smažení koblížků:**

Učitelka vybidne děti ke hře na koblížky. Slovy je vede k tomu, aby si lehly na koberec jako koblížci na pánev a říká jim, že se musí upéci do zlata ze všech stran. Děti v rolích koblížků se postupně převracují ze strany na stranu a učitelka podněcuje jejich fantazii pomocnými otázkami, vede s dětmi dialog: Jakou máš uvnitř marmeládu?

Nepřipaluješ se? Zadělávala tě babička mlíčkem nebo smetanou? Hra končí, až se všichni společně shodnou, že jsou koblížci usmažení a odkutálejí se k oknu.

**Použitá technika:** Hra v roli, bočné vedení

*Průběh a reflexe:*

Nejdříve jsem odstranila z koberce lano a poté jsem dětem řekla, že si zahrajeme hru na smažení koblížků. Vyzvala jsem je, aby se rozmístily po prostoru a lehly si na libovolné místo na koberci. Slovy jsem navodila atmosféru pánvičky, na které leží koblížci. Je jim velmi teplo a pomalu zlátnou, ale jenom z jedné strany, proto, když se jim bude zdát, že už se připalují, otočí se na druhou stranu. Některé děti se začaly otáčet ihned, jiné ležely ve výchozí pozici a čekaly. Poté jsem začala mezi dětmi procházet a klást jim otázky – *Ty jsi ale krásný zlatý koblížek, určitě máš uvnitř výbornou marmeládu, jaká to asi je? A ty máš jakou marmeládu? A ty? A tady se nám jeden koblížek už připaluje, otočíš se na druhou stranu, koblížku? Dávala babička do tvého těsta cukr? A smetanu? A ty jsi slaný nebo sladký?* – postupně se začaly otáčet všechny děti, a když už jsem každému položila nějakou otázku, ukončila jsem hru slovy, že už to v chaloupce nádherně voní, všichni koblížci už jsou zlatí a měli by se odkutálet z pánvičky k oknu, aby vychladli. Většina dětí se odkutálela podle zadání a vzoru ostatních, těm zbylým jsem s kutálením pomohla. Poté jsem otevřela velké okno a nechala jsem koblížky chvíli chladit.

**Výstup z pohádky:**

Rituální výstup z dramatu, který ukončí pohádkové hraní pro daný den.

*Průběh a reflexe:*

Pro výstup z pohádky jsem použila stejné říkadlo s pohybem, jakým jsme do pohádky vstupovaly, pouze jsem pozměnila jeho závěr:

*Povídám, povídám pohádku, (chůze v prostoru)*

*že pes přeskočil hromádku. (výskok do výšky)*

*Povídám, povídám druhou, (chůze v prostoru)*

*že teče voda struhou. (pohyb pažemi - mlýnek)*

*Povídám, povídám třetí, (pohyb v prostoru)*

*že spaly na peci děti. (do dřepu, dlaně spojené pod bradou, zavřené oči)*

*Tiše, ať je nevzbudíme! Necháme je spát. Pohádku dnes odložíme a zase zítra budeme si hrát. (ve dřepu, prst na rtech, šeptem)*

Poté jsem děti nechala chvíli volně hrát a pozorovala jsem, jestli se prožité aktivity promítnou do volných her. Půjčila jsem jim na hraní loutku dědečka a babiččinu dřevěnou vařečku. Zejména děvčátka se ihned přesunula do kuchyňky a začala míchat těsto na koblížky, jiná skupinka modelovala koblížky z modelovací hmoty, ostatní děti se pustily do svých obvyklých her. Po příchodu druhé paní učitelky jsme se všichni společně posadili na koberec a jako každý den jí děti vyprávěly, co jsme dnes dělaly. Zvládly převyprávět bez pomoci téměř všechno, v jistých místech jsem jim trochu pomohla. Nakonec jsme si ještě společně zatleskali a pokračovali jsme v programu dne.

## **4.2. Den druhý**

**Počet přítomných dětí:** 22 dětí

### **Vstup do pohádky:**

Říkadlo s pohybovým doprovodem.

### *Průběh a reflexe:*

Po vstupu do pohádky se děti jako obvykle po tomto říkadle posadily a čekaly, co bude následovat. Sedla jsem si k nim a společně jsme si připomenuli, co jsme dělali předešlý den a kam až jsme se v pohádce dostali. Děti si správně zapamatovaly, že se koblížci chladili na okně a proto jsem je vyzvala, aby se postavily na lavičku pod okno.

### **Cesta z okna na louku:**

Společně s dětmi vstoupí do role koblížka i učitelka, všichni se postaví a jedním skokem dopředu s výkřikem – HOP – začne hra na putování vesnicí. Učitelka slovy navozuje různá prostředí a imaginární překážky. Hra končí ve chvíli, kdy koblížci doputují až na louku.



**Použitá technika:** Motivovaná chůze, učitel v roli

**Pomůcky:** Zlaté mašle, lavička

*Průběh a reflexe:*

Pro role koblížků jsem za kostýmní znaky zvolila zlaté mašle na zápěstí. Po vstupu do role jsem se připojila k dětem na lavičce a slovy je navedla k tomu, aby seskočily z lavičky na zem, protože koblížci se chtějí podívat do světa. Vzhledem k počtu dětí jsme seskok prováděli nadvakrát, tento počín jsem motivovala tím, že okénko chaloupky je příliš úzké a koblížci se tam najednou nevejdou.

Poté jsme začali putovat, nejdříve jsme šli zabláceným dvorkem, kde se nám lepila chodidla, přeskočili jsme nízký plot, pokračovali jsme prašnou cestičkou, na které nás píchaly kamínky, museli jsme poskakovat, přeskákali jsme potok po kamenech a prodírali jsme se kukuřičným polem, kde byly klasy vyšší než my, až jsme se nakonec dostali na louku. Následně jsem vystoupila z role a vyzvala děti, aby se posadily na určené místo.

Ve třídě už jsme motivovanou chůzi prováděli mnohokrát a přesvědčila jsem se o tom, že postupovat pouze dle slyšených instrukcí je pro děti tohoto věku velmi obtížné. Proto jsem se rozhodla vstoupit s dětmi do stejné role a umožnit jim kromě poslouchání i napodobovat.

**Koblížkovo putování:**

Každé dítě má v ruce obruč, která představuje koblížka a tu kutálí předem připraveným prostorem. Jako překážky slouží židle, lavička, stoleček. Kutálí koblížka loukou a tam potkávají různá zvířátka.

**Použití technika:** Pohyb v prostoru s vyhýbáním, práce se zástupnou rekvizitou, bočné vedení

**Pomůcky:** Malé obruče, židle, lavička, stoleček

**Potkávání zvířátek:**

Učitelka signálem zastaví kutálení obručí, posadí si děti kolem sebe a ukáže jim obrázky, na kterých jsou zástupné znaky pro čtyři zvířátka, které může koblížek na

louce potkat – mrkev pro zajíčka, jablko pro ježka, klobouček pro jezevce a šátek pro lišku. Děti si obrázky prohlédnou a učitelka je vyzve, aby zavřely oči. Poté jeden obrázek odebere a úkolem dětí je poznat, který z obrázků chybí a koho symbolizuje. Učitelka s obrázkem si sedne na nějaké místo v prostoru, který představuje louku a tím se stává daným zvířátkem. Děti si vezmou do rukou obruče – koblížky – a nastává dialog koblížka se zvířátkem, který pokaždé končí písničkou:

*Já koblížek z bílé moučky,*

*Celý zlatý, kulaťoučký,*

*Já se ti sníst nenechám.*

*Podívej, jak utíkám!*

Poté děti opět začnou kutálet obruče prostorem až do dalšího signálu. Kutálení obručí a potkávání zvířátek se opakuje až do chvíle, kdy děti ve zrakové kimovce poznají, že na kameni na louce sedí liška.

**Použitá technika:** Zraková kimovka, učitel v roli, práce se zástupnou rekvizitou

**Pomůcky:** Malé obruče, obrázky se znaky zvířátek, ozvučná dřívka

*Průběh a reflexe:*

Na koberci v herně jsem rozestavením židlí a lavičky připravila překážkovou dráhu pro kutálení obručí. Poté, co jsem dětem obruče rozdala, začala jsem se slovní motivací – *Koblížek by se chtěl rozkutálet po louce, ale je moc unavený z té dlouhé cesty. Tak my mu pomůžeme, ano? Ale dávej pozor, koblížku. Až zaťukají dřívka, musíš se přestat kutálet!* – a na tato slova jsem jako první začala obruč kutálet mezi překážkami. – *Koblížek se kutálí a kutálí, ale musí dávat pozor! Okolo křoví a vida, kámen! Vyhni se mu, koblížku.* – Děti se velmi rychle zapojily, ač některým dělalo problém přijít na princip kutálení obruče. Nakonec to však zvládly všechny a já jsem je nechala kutálet a seznámit se s prostorem. Když jsem po chvíli zaťukala na dřívka, děti se zastavily téměř okamžitě, protože jsou zvyklé reagovat na smluvený signál, a čekaly, co se bude dít. V tu chvíli jsem si sedla mezi ně a vyzvala je, aby se posadily kolem mě. Za zády už jsem měla schované obrázky zástupných znaků zvířátek, které jsem dětem postupně ukázala, o každém obrázku jsme si řekly, co na něm vidíme a komu by to asi mohlo patřit? Začaly jsme mrkvičkou, u které děti ihned uhádly, že se jedná o

zajíčka, u jablíčka to trvalo trochu déle a s ostatními znaky jsem dětem napověděla. Rozložila jsem obrázky na koberec, aby byly dobře viditelné a vyprávěla jsem – *Představte si, děti, jak se ten koblížek kutálel po louce, najednou se dokutálel až k pařezu a na tom pařezu seděl... no my přece nevíme, kdo tam seděl, že ne? Tak to zkusíme zjistit?* – Poté jsem děti vyzvala, aby si ještě jednou pořádně prohlédly všechny obrázky a potom zavřely oči. Schovala jsem obrázek mrkvičky, a když děti oči otevřely, okamžitě poznaly, který znak chybí, jedna holčička dokonce vykřikla, že koblížek asi potkal zajíčka. Na to jsem reagovala velkou pochvalou a řekla jsem dětem, aby si opět vzaly obruče a dokutálely je až k pařezu se zajíčkem, kterého jsem představovala já, sedíce na židli s obrázkem mrkve. Poté jsem rozehrála hru v roli zajíce a vyptávala se koblížka, co pohledává na louce, kdo ho upekl a proč od té babičky s dědouškem utekl. Za děti v kolektivní roli koblížka odpovídala převážně jedna holčička, ostatní děti po ní odpovědi opakovaly. Překvapilo mě, že i na tak těžkou otázku, proč koblížek utekl, dokázala odpovědět bez dlouhého přemýšlení a sice, že koblížek se chtěl podívat do světa. Nakonec se zajíček zeptal, jestli by koblížka mohl sníst a po záporné odpovědi jsem položila obrázek s mrkví na židli, vzala jsem si obruč a začala jsem zpívat – *Já koblížek z bílé moučky,...* - a kutálela jsem obruč pryč od židle. Děti se ke mně přidaly s kutálením, zpívat ovšem začaly až při třetím zopakování textu, vzhledem k tomu, že písničku předtím neznaly.

Kutálení a zrakovou kimovku jsme zopakovaly ještě s ježkem a jezevcem, děti už kutálely i zpívaly zcela samostatně, také si pamatovaly, který znak ke kterému zvířátku patří. Ovšem při každém zvířátku chtěly, aby už koblížek potkal lišku, protože pohádku znají a bylo pro ně obtížné vydržet do konce. Tuto kombinovanou hru jsme ukončili ve chvíli, kdy děti v kimovce poznaly, že koblížek potkal na louce lišku. Obrázek šátku, který symbolizoval lišku, jsem položila na židli a řekla jsem dětem, že liška ještě chvíli počká a my si zatím v kroužku popovídáme. S pomocí dětí jsem v rychlosti uklidila lavičku a židle s výjimkou té, na které byl položený obrázek.

### **Co se mezitím dělo chaloupce:**

Děti se posadí na určené místo jako diváci a učitelka vymezí prostor v herně, který bude představovat chaloupku babičky a dědouška. Poté vybídne první dvojici dětí, která by chtěla tyto dvě postavy zahrát a dá jim k dispozici kostýmní znaky – šátek a zástěrku pro babičku a brýle s holí pro dědouška. Úkolem dětí bude v krátkém časovém rozmezí rozehrát situaci, jak to asi v chaloupce vypadalo poté, co babička

s dědouškem zjistili, že koblížek utekl. Etuda začne i skončí zazvoněním zvonečku, dvojice se střídají do té doby, než si zahrají všechny děti.

**Použitá technika:** Hra v roli, práce s kostýmními znaky

**Pomůcky:** Hnědá látka, šátek, zástěrka, brýle, hůl, zvoneček

*Průběh a reflexe:*

Děti jsem posadila na lavičku a na druhé straně herny jsem na zem položila velký kus hnědé látky, který představoval chaloupku. Následně jsem před děti položila kostýmní znaky babičky a dědouška a začala jsem s přibližováním toho, co se bude dít – *Už jsme si zahráli na to, jak koblížek utekl z okénka a dostal se na louku, a taky na to, koho na té louce potkal. Jenomže v chaloupce přece někdo zůstal? Kdo to byl, děti? –* Poté, co se mi dostalo správné odpovědi, že v chaloupce zůstali babička s dědouškem, jsem pokračovala – *A myslíte si, že babička s dědouškem měli radost, že koblížek utekl? Asi ne, že ne. Tak byli smutní? Nebo si toho možná ani nevšimli, co my víme. Tak se do té chaloupky podíváme, co vy na to? –*

Zeptala jsem se, kdo z holčiček by nám chtěl zahrát babičku a kdo z kluků zase dědouška. Hlásily se okamžitě všechny děti a já jsem, s vědomím, že se jedná o těžký úkol, záměrně vybrala dvojici starších dětí, o které jsem se domnívala, že by mohla zadání pochopit a být pro ostatní děti inspirativní. Poté, co jsem jim pomohla přestrojit se za babičku a dědouška, poslala jsem je do chaloupky a domluvili jsme se, že po zazvonění zvonečku nám zahrají, co asi babička s dědouškem v chaloupce dělali, když koblížek utekl.

Vybraná dvojice ze začátku chvíli postávala a dívala se na mě s očekáváním, že je popostrčím. Proto jsem jim nabídla vícero možností – *Babičko a dědoušku, jste veselí? Usmíváte se? Neusmíváte. A proč ne? –* v tu chvíli se iniciativní holčička chopila role a řekla, že jim přece utekl koblížek. Zeptala jsem se tedy, jestli ho půjdou hledat a jak to udělají? Budou chodit a volat, nebo se budou ptát sousedů, jestli koblížka někdo neviděl? Na to vzala babička dědouška za ruku a řekla, že půjdou koblížka hledat. Poté, co vyšli z chaloupky, začala volat nejdřív babička a po ní i dědoušek – *Koblížku, kde jsi? –* Nechala jsem je ještě krátkou chvíli hrát, abych je nerušila v novém nápadu, následně jsem zazvonila na zvoneček. Dvojici jsem pochválila a společně s dětmi jsme hercům zatleskali.

Stejným způsobem se v chaloupce vystřídaly všechny děti, převážná většina dvojic chodila okolo chaloupky a volala na koblížka tak, jak to dělala první dvojice. Změna nastala u dvou dvojic. V jedné z nich se babička posadila na zem a plakala pro ztraceného koblížka a dědoušek šel koblížka hledat sám, v druhé dvojici dědoušek řekl, že budou na koblížka křičet jenom z okna, takže i s babičkou stáli v chaloupce a volali z místa.

Tato aktivita dopadla dle očekávání, empatie u takto malých dětí ještě není dostatečně vyvinutá, a proto pro ně bylo velmi těžké vcítit se do toho, co prožívali babička s dědouškem a víceméně pouze napodobovaly chování dětí, které hrály před nimi. Náročné to bylo také z toho důvodu, že autor pohádky, která byla mojí předlohou, se k dění v chaloupce ve svém vyprávění už nevrací. Avšak i přes tyto skutečnosti bylo zřejmé, že děti se při hraní baví a mají radost z pozornosti, které se jim jako hercům dostává.

Na konci jsem všechny děti ještě jednou velmi pochválila a vyzvala je, aby se posadily do kruhu.

### **Domýšlení příběhu:**

Děti s učitelkou formou komunitního kruhu společně vymýšlejí možné scénáře, jak by mohla pohádka dopadnout.

**Použitá technika:** Komunitní kruh

**Pomůcky:** Malá obruč

### *Průběh a reflexe:*

Poté, co jsme se s dětmi usadily, poslala jsem po kruhu jednu z obručí, které předtím představovaly koblížky, a vybídla děti k tomu, aby zkusily říct, jak mohla pohádka dopadnout. Na začátek jsem řekla, co si myslím já, a sice že koblížek lišce utekl a vrátil se do chaloupky k dědouškovi a babičce. Zde nabízím několik možných scénářů, které děti vymyslely:

- *Babička s dědouškem koblížka našli a společně se vrátili domů.*
- *Babička s dědouškem koblížka našli a potom dostal na zadek.*
- *Koblížka snědla liška.*
- *Koblížek lišce zazpíval a utekl domů.*

Ostatní děti buď zopakovaly to, co už řekl někdo jiný anebo popsaly závěr pohádky tak, jak ho znají, tedy že koblížek lišce sedl na čumáček, aby zazpíval a ona ho snědla.

Tento komunitní kruh dopadl dle mého názoru velmi dobře, odpovědi dětí mě mile překvapily, a to jak ty originální, tak i ty založené na skutečném ději pohádky, protože jsem se přesvědčila o tom, že si pohádku pamatují.

Na konec jsem dětem řekla, že kdokoli z nich může mít pravdu a jak to v pohádce doopravdy bylo, to se dozvíme, až si na to zahrajeme zase další den.

### **Výstup z pohádky:**

Říkadlo s pohybovým doprovodem.

### *Průběh a reflexe:*

Po příchodu druhé paní učitelky jí děti opět převyprávěly vše, co jsme ten den dělali a jak jsme si hráli. Poté jsme pokračovali v běžném programu dne.

## **4.3. Den třetí**

**Počet přítomných dětí: 19**

### **Vstup do pohádky:**

Říkadlo s pohybovým doprovodem.

### *Průběh a reflexe:*

Opět jako v předchozí den jsme se po říkadle posadili na koberec a připomněli jsme si, co vše se v pohádce doposud stalo. Děti si správně zapamatovaly, že dědoušek s babičkou byli smutní v chaloupce a že koblížek nakonec potkal na louce lišku.

### **Hra na lišku a koblížka – část první:**

Děti stojí v kruhu v kolektivní roli lišky, drží se při tom za ruce a každé z nich má okolo krku stuhu z krepového papíru, která představuje liščí šátek. Učitelka uvnitř kruhu kutálí obruč se znaky koblížka a zpívá jeho písničku. Liška koblížka láká, volá ho k sobě, koblížek se ale zatím nalákat nenechá. Je na dětech, čím zkusí koblížka přesvědčit. Hra končí ve chvíli, kdy učitelka usoudí, že je čas, aby se koblížek nechal chytit.

**Použitá technika:** Kolektivní role, práce s loutkou

**Pomůcky:** Loutka koblížka, pruhy krepového papíru

*Průběh a reflexe:*

V tento den byla u dramatu i druhá paní učitelka, proto jsem ji zapojila, aby byla v případě potřeby dětem nápomocná. Poté, co jsme si v kruhu popovídali, vyzvala jsem děti i kolegyni, aby se postavily a chytily se za ruce. Každému jsem okolo krku uvázala pruh krepového papíru jako šátek lišky a zároveň jim říkala, že všichni společně jsou liškou, která právě na louce potkala koblížka a samozřejmě ho chce sníst, protože má velký hlad. – *Liška bude chtít koblížka nalákat, aby k ní šel blíž, určitě mu bude říkat samé pěkné věci. Vždyť přece víte, jak umí být falešná, když chce! Tak uvidíme, jestli se jí to podaří. Podívejte, koblížek už se kutálí přímo sem!* – Na tato slova jsem vzala koblížka, kterého jsem si předem připravila – obruč jsem omotala provázkem a připevnila na ní oči, nos a ústa, aby byla co nejvíce podobná knižní ilustraci koblížka, kterou děti znají – opět jsem vstoupila do kruhu a začala jsem obruč kutálet po jeho obvodu, ústy koblížka jsem lišku pozdravila a čekala na reakci dětí. K mému překvapení následoval květnatý liščí monolog, děti mluvily jedno přes druhé, zdravily koblížka a volaly ho k sobě blíž a dle pohádky ho přesvědčovaly, aby jim sedl na čumáček. Vůbec nebylo zapotřebí pomoci další paní učitelky. Tímto se však vytratil můj prvotní záměr kolektivní role lišky, podle všeho se každé dítě cítilo být samostatnou liškou a přesvědčovalo koblížka, aby se přiblížil právě k němu. I přesto jsem k nim dále promlouvala jako k jedné lišce – *A proč chceš, abych šel k tobě blíž? Ne ne, to já ti, paňmámo liško, radši zazpívám.* – Zazpívala jsem koblížkovu píseň a dále jsem kutálela obruč po kruhu. Poté, co jsem dozpívala, začaly děti opět lákat koblížka, aby k nim přišel blíž, protože ho dobře neslyší. Mnohé z dětí opět pouze opakovaly to, co už slyšely od ostatních. Nechala jsem děti ještě chvíli koblížka

přesvědčovat, poté jsem položila obruč na zem, čímž jsem vystoupila z role a utišila jsem děti, abychom mohli přistoupit k další části hry.

### **Hra na lišku a koblížka – část druhá:**

Děti, stojící v kruhu, si pustí ruce a dle vzoru učitelky si z dlaní vytvoří zubaté liščí tlamičky. Učitelka po vstupu do role koblížka opět kutálí obruč po kruhu a začne zpívat píseň. Poté začne koblížek k lišce promlouvat smířlivěji a nakonec se nechá přesvědčit, aby si jí sedl na čumáček. Děti v roli lišky sklapnou liščí tlamičky a koblížka snědí.

**Použitá technika:** Kolektivní role, práce s loutkou

**Pomůcky:** Loutka koblížka, pruhy krepového papíru

#### *Průběh a reflexe:*

Poté, co jsem vystoupila z role a děti utišila, řekla jsem jim, že liška přemlouvá koblížka velmi šikovně a když to ještě chvíli vydrží a neprozradí, že chce koblížka sníst, nakonec se koblížek určitě nechá přesvědčit. Ukázala jsem jim, jak si mají ze spojených dlaní a prstů vytvořit liščí tlamičky. Když se to všem dětem podařilo, opět jsem vzala do ruky obruč, vstoupila do role koblížka a začala jsem ho kutálet a zpívat píseň. Po dozpívání liška bez vyzvání opět začala koblížka přesvědčovat. Jedno z dětí se natolik vžilo do role lišky, až vyhrklo – *Koblížku, pojď sem, já už to dlouho nevydržím, mám hlad!* – Rozhodla jsem se tedy, že už je čas, aby se koblížek nechal přesvědčit a promluvila jsem jeho ústy – *Liško, já tak krásně zpívám, ale ty mě určitě dobře neslyšíš, když jsem tak daleko, že ne? Tak já přijdu trochu blíž. Cože? Mám se ti posadit na čumáček? Inu, dobrá, ale ne že mě sníš!* – Na tato slova jsem obruč zdvihla do výše rukou dětí, zpívala jsem koblížkovu píseň a obcházela jsem kruh. Netrvalo dlouho a jedno z dětí chytilo koblížka do dlaní, ty děti, které stály poblíž, udělaly totéž a tak jsem obešla celý kruh a nechala každého, aby sevřel obruč do 'tlamičky'. Poté jsem položila koblížka na zem, vystoupila z role a řekla – *Tak se to lišce nakonec podařilo. Přesvědčila koblížka, ten jí sedl na čumáček a ona ho shupla. Pěkně si pochutnala, ale co chudáček koblížek? Už se domů k babičce a dědouškovi nevrátí. Tak pojďte děti, jdeme se ještě jednou podívat do chaloupky, jak se babičce a dědouškovi daří. Copak asi udělali, když se jim nepodařilo koblížka najít?* –



### **V chaloupce:**

Učitelka opět vymezí prostor, který bude představovat chaloupku a usadí děti jako diváky. Poté vybírá dvojice dědečků a babiček, jejichž úkolem je formou živých obrazů ukázat, co babička s dědouškem v chaloupce bez koblížka dělají. Už je to dlouho, co koblížek utekl, staroušci vědí, že už se nevrátí. Jsou smutní? Rozzlobení? Pořád ho hledají? Po každé dvojici se učitelka zeptá diváků, co si myslí, že podle toho konkrétního obrazu dědoušek s babičkou v chaloupce dělali. Trvání živých obrazů opět vymezuje zvonění zvonečku.

**Použitá technika:** Živé obrazy

**Pomůcky:** Hnědá látka, šátek, zástěrka, brýle, hůl, zvoneček

#### *Průběh a reflexe:*

Nejprve jsem usadila děti jako diváky a kusem látky jsem opět vymezila prostor na koberci v herně, představující chaloupku staroušků. Poté jsem před děti položila kostýmní znaky dědouška a babičky a ony se okamžitě začaly hlásit, protože pochopily, že se budeme převlíkat a hrát si na babičku a dědouška. Vysvětlila jsem jim, že mají pravdu a skutečně se budou převlíkat za staroušky, ale tentokrát nebudou hrát divadélko. – *Babička s dědouškem půjdou do chaloupky, na chvíli nám zkusí ukázat, co tam dělají a jak se cítí, jestli mají radost, že koblížek utekl, nebo jsou z toho smutní, nebo se dokonce na koblížka zlobí! Ale děťátka, tento úkol není vůbec jednoduchý. Vy to totiž zkusíte ukázat bez hýbání a bez mluvení. Babička s dědouškem budou v chaloupce vypadat jako obrázek v knížce, ten se přece taky nehýbe, že ne? A my diváci poznáme podle jejich tvářiček, jak se asi cítí.* -

Nebyla jsem si absolutně jistá, zda děti pochopily, co od nich žádám a jestli jsem jim princip živých obrazů dostatečně vysvětlila. Navzdory mému strachu se však na otázku, kdo by chtěl být babičkou a kdo dědouškem, opět přihlásily všechny děti a nedočkavě se zvedaly ze svých míst. Poté, co na sebe vybraná dvojice vzala role obou staroušků, poslala jsem je do chaloupky a řekla jim ještě jednou, aby nám zkusily ukázat obrázek jako v knížce. Jak se babička s dědouškem tvářili? Stáli u okna chaloupky, nebo seděli a povídali si? Také jsem dětem ještě připomenula, že na začátek i na konec opět zazvoním zvonečkem.

Děvčátko představující babičku si v chaloupce sedlo na zem, dědeček si sedl vedle ní a rozpačitě se na sebe dívali. V tu chvíli jsem zazvonila zvonečkem a dala jsem

divákům pár vteřin na to, aby si babičku s dědouškem prohlédli. Během tohoto krátkého okamžiku chlapeček, který hrál dědouška, řekl – *Babičko, koblížka snědla liška.* – Než stihla babička zareagovat, zazvonila jsem na zvoneček a vyzvala děti, aby hercům pořádně zatleskaly. Mezitím, co dvojice svlékala kostýmní znaky, velmi jsem je pochválila a zeptala jsem se ostatních dětí, jestli poznaly, jak se staroušci cítili. Po krátké chvíli se ozval jeden starší chlapeček, který řekl, že byli smutní. Na mojí otázku, podle čeho to poznal, odpověděl, že se neusmívali, tak asi byli smutní. Pochválila jsem ho za výbornou odpověď a na to jsem se zeptala všech dětí, jestli nám první dvojice ukázala ten obrázek úplně správně anebo jestli tam bylo něco špatně. Stejný chlapeček řekl, že dědeček mluvil a to se nesmí, protože to není divadlo. Opět jsem ho pochválila a zeptala se, kdo to zkusí jako další.

Ostatní dvojice si dle vzoru první babičky a dědouška sedaly, převážná většina dětí měla během živého obrazu svěšené koutky a tvářila se smutně. Pouze dvě další dvojice nevydržely živý obraz bez pohybu, jedna z nich se vzala za ruce a šla koblížka hledat a druhá volala na koblížka z okna chaloupky.

Po každém živém obrazu jsem se ptala dětí, co se v chaloupce dělo a jak se babička s dědouškem tvářili, děti osmělené pochvalami odpovídaly jedno přes druhé a všechny převážně správně podle toho, co během živého obrazu viděly. I přes můj počáteční strach dopadla tato aktivita nadmíru dobře. Nakonec jsme si všichni ještě jednou zatleskali a já jsem vyzvala děti, aby se připravily na výstup z pohádky.

### **Výstup z pohádky:**

Říkadlo s pohybovým doprovodem.

#### *Závěrečná reflexe v kruhu, hodnocení, pochvala:*

Sedli jsme si s dětmi a kolegyní do kruhu a já jsem zvolila formu nikoli komunitního kruhu, ale formu otázka – odpověď. Nejdříve jsem děti intenzivně pochválila a řekla jim, že co nevidět si zahrajeme další pohádku a že se na to moc těším, protože jsou tak šikovné. Poté jsem doprostřed kruhu položila obruč, kterou jsem používala ve hře na lišku a koblížka a kladla jsem dětem různé otázky – *Jak to v té pohádce bylo? Kdo bydlel v chaloupce? Jak vznikl koblížek? Kudy musel projít, aby se dostal na louku? Koho na té louce potkal, pamatujete si to? Jakou zpíval písničku? Proč ostatním zvířátkům utekl a lišce ne? Jak to s koblížkem nakonec dopadlo? A co babička s dědouškem, měli z toho radost? Ne? Tak byli smutní? A proč byli smutní? Bylo od*

*koblížka hezké, že utekl z chaloupky? Co myslíte, líbilo by se tatínkovi s maminkou, kdybyste vy utekly z domova? Nebo kdybyste utekly paním učitelkám ze školky? Měly by o vás strach? Co by se vám mohlo stát, kdybyste utekly? Mohly byste potkat někoho zlého, tak jako koblížek potkal lišku?* - takto jsme se postupně dostali od přiblížení děje pohádky až ke komplikovanému tématu útěku z domova nebo mateřské školy. Děti odpovídaly velmi správně, samostatně, případně s malými nápovědami ode mne a kolegyně. Mým záměrem v žádném případě nebylo děti vystrašit, což se dle všeho ani nestalo. Ač bylo toto závěrečné povídání poměrně dlouhé, děti poslouchaly a aktivně se zapojovaly po celou dobu trvání reflexe, bez značných známek ztráty pozornosti, což jsem vzhledem k věku dětí považovala za velký úspěch.

## 5. Lekce dramatické výchovy – Perníková chaloupka

**Doba trvání lekce:** 5 dní, cca. 250 minut

**Cíl lekce:** Rozvíjet osobnosti dětí a jejich sociální a etické kompetence

### 5.1. Den první

**Počet přítomných dětí:** 21 dětí

#### **Hra na ježibabu:**

Učitelka vymezí v herně prostor představující chaloupku ježibaby a děti rozpočítadlem určí první ježibabu, která se ve hře bude odlišovat šátkem uvázaným pod bradou. Ta čeká v chaloupce, ostatní děti se procházejí okolo chaloupky a odříkávají říkadlo:

*Na paloučku v lese,  
chaloupka se třese.  
Ježibaba zuří tam,  
já vás všechny pochyťám!*

Na poslední slovo říkadla ježibaba vybíhá a snaží se chytit některé z dětí z dětí, které se stane další ježibabou.

#### *Průběh a reflexe:*

Doprostřed herny jsem položila malou zíněnku a určila ji za chaloupku ježibaby. Poté jsem dětem pouze připomněla jednoduchá pravidla této hry, kterou dobře znají, hrajeme ji často a rádi v různých obměnách. Následně jsem děti naučila nové říkadlo, které mělo tuto hru doprovázet, dokázaly ho poměrně rychle samostatně zopakovat. Rozpočítadlem si děti samy určily první ježibabu, které jsem uvázala na hlavu šátek, a ta se připravila v chaloupce, zatím co ostatní děti začaly chodit okolo a odříkávat říkadlo. Na poslední slovo říkanky ježibaba vyběhla z chaloupky a chytila jedno z dětí,

kteře se pote stalo dalši ježibabou. Hru jsme opakovali do chvíle, než se vystřídala přibližně polovina dětí.

Ze zkušenosti vím, že hry tohoto typu mohou být pro takto malé děti stresující, proto měly děti, které se nechtěly zapojit, možnost hru pouze pozorovat. Na lavičku se posadily dvě děti, které se však v průběhu do hry také zapojily, hra děti očividně velmi bavila a tak jsme mohli přistoupit k další části lekce.

### **Perníkové koření:**

Děti sedí v kruhu a mají zavřené oči, učitelka je postupně všechny obejde a dá jim přivonět k pytlíčku s perníkovým kořením. Na konci děti oči otevřou a povídají si s učitelkou o tom, co cítily a co jim to asi připomíná. Učitelka děti motivujícími otázkami navede až k tomu, že uhádnou, v jaké pohádce se o perníku vypráví.

#### *Průběh a reflexe:*

Posadila jsem děti do kruhu a řekla jim, aby si zavřely oči. – *Dám vám jednu zvláštní hádanku. Nebude to hádanka pro uši, ale pro nosánky! Ke každému z vás přijdu a dám mu přivonět ke kouzelnému pytlíčku a vy mi potom na konci, až otevřete oči, zkusíte říct, jestli jste poznaly, co to tak vonělo.* – Poté jsem obešla všechny děti a nechala je přivonět k perníkovému koření. Pytlíček jsem držela dál od jejich nosů a také jsem děti předem upozornila, aby si přivoněly jen málo, opatrně jako ke květině, chtěla jsem tak předejít vdechnutí koření. Pro děti bylo těžké vydržet a mít zavřené oči, nedočkavě se vrtěly a oči otvíraly, proto jsem je musela opakovaně upozorňovat. Nakonec jsem se také posadila do kruhu a řekla jsem jim, že už můžou oči otevřít. Poté jsem je pochválila a začala se ptát – *Tak co to asi bylo, děti? Co jste cítily?* - některé z dětí vykřiklo, že to byly sušenky, starší děvčátko zase, že to byly perníčky, co pekly s maminkou na Vánoce. – *Výborně, uhádla jsi těžkou hádanku.* – Ukázala jsem dětem pytlíček s kořením a řekla jim, že takto opravdu voní perníčky, protože jsem je nechala přivonět ke koření, které se přidává do těsta, aby perníčky krásně voněly a chutnaly. Poté jsem se dětí zeptala, jestli znají nějakou pohádku, ve které se vypráví o perníku. Na tuto otázku mi odpovědělo několik dětí téměř současně – *Perníková chaloupka!* – Neočekávala jsem správnou odpověď tak rychle, proto jsem byla jejich reakcí příjemně překvapená. Řekla jsem tedy dětem, že mají pravdu a zeptala se, zda by chtěly, abychom se do této pohádky společně podívaly. Odpovědí mi samozřejmě bylo nadšené – *Ano!* -

### **Dokreslování Jeníčka a Mařenky:**

Učitelka na velký arch balicího papíru předkreslí siluety dívky a chlapce, položí jej na zem, děti se usadí okolo a společně tyto postavy dokreslují a vybarvují. Vzniklé dílo se poté vystaví na dobře viditelné místo a zůstane tam po celou dobu trvání lekce.

#### *Průběh a reflexe:*

Arch balicího papíru s předkreslenými siluetami Jeníčka a Mařenky jsem si připravila předem a nyní ho nalepila na podlahu. Vyzvala jsem děti, aby se posadily k obrázku, a poté jsme si povídaly o tom, co vlastně budeme dělat. Nejdříve jsem se děti zeptala, kdo na tom obrázku je, jestli jsou to dospělí lidi nebo děti, načež jsem se dozvěděla, že jsou to holčička s chlapečkem. Poté jsem se ptala na to, jestli se v pohádce O perníkové chaloupce také vypráví o nějakých holčičkách a chlapečcích. Děti ihned reagovaly, že na obrázku je asi Jeníček s Mařenkou z pohádky, ale nemají oči a nosy a ústa. – Nemají ani oči, ani nos, dokonce nemají ani barevné oblečení, ale my přece máme pastelky a umíme krásně vybarvovat, tak jim to všechno můžeme dokreslit, že ano? Akorát u sebe teď pohádku O perníkové chaloupce nemám, abychom se podívali, jak Jeníček s Mařenkou vypadají... Tak víte co? Jste přece děti šikovné, vymyslíte Jeníčkovi a Mařence oblečení samy! – Poté jsem dětem přinesla pastelky, řekla jim, že mohou začít kreslit a vybarvovat a dívala jsem se, co vymyslí.

Mám v oblibě kolektivní výtvarné aktivity, proto pro děti nebylo nic nového, že kreslí na zemi a na společný papír, naopak je pro ně zábavou vzájemně se domlouvat. Vzhledem k věku dětí bylo vzniklé dílo směsicí barev, jak na šatech, tak na obličejích a končetinách postav, avšak Jeníčkovi ani Mařence to na půvabu neubralo, spíše naopak. Poté děti uklidily pastelky a já jsem společný obrázek připevnila pomocí kolíčků na záclonu, aby se na nás Jeníček s Mařenkou mohli dívat, až budeme v jejich pohádce. Samotný vstup do pohádky jsem se však rozhodla posunout až na další den, protože jsem se obávala, že téměř po hodině řízené činnosti by už jejich pozornost nebyla dostačující.

## 5.2. Den druhý

**Počet přítomných dětí:** 21 dětí

### **Komunitní kruh:**

Děti si společně s učitelkou v kruhu připomenou, co se dělo předešlý den.

#### *Průběh a reflexe:*

Komunitní kruh s účelem reflexe proběhl bez zádrhelů, děti se bez problému upamatovaly na události předešlého dne a vzhledem k tomu, že jsme do pohádky ještě nevstoupili, byl komunitní kruh otázkou pouhých pár minut.

### **Vstup do pohádky:**

Rituál, který představuje předěl mezi realitou a fiktivním prostředím, říkadlo s pohybovým doprovodem:

*Povídám, povídám pohádku, (chůze v prostoru)*

*že pes přeskočil hromádku. (výskok do výšky)*

*Povídám, povídám druhou, (chůze v prostoru)*

*že teče voda struhou. (pohyb pažemi - mlýnek)*

*Povídám, povídám třetí, (pohyb v prostoru)*

*že spaly na peci děti. (do dřepu, dlaně spojené pod bradou, zavřené oči)*

*Děti se probudily, (vstát) z pece dolů seskočily (skok dopředu) a na pohádku zavolaly –*

*Pohádko! Pohádko! (megafon z dlaní)*

#### *Průběh a reflexe:*

Vzhledem k tomu, že jsem použila stejné říkadlo jako v lekci Jak šel koblížek na vandr, bylo dětem už velmi dobře známé a tato část proběhla bez problémů.

### **Macecha:**

Učitelka za pomoci kostýmního znaku vstoupí do role macechy, děti sedí jako diváci. Macecha chodí v prostoru a je jakýmsi úvodem do pohádky, rozčiluje se a říká,

jaké neposlušné děti má doma. Vymýšlí, jaké domácí práce jim ještě přidělí. Poté učitelka vystoupí z role.

**Použitá technika:** Učitel v roli

**Pomůcky:** Zástěra

*Průběh a reflexe:*

Usadila jsem děti jako diváky a na malou chvíli jsem zašla za roh, abych se následně vrátila v roli macechy. Jako kostýmní znak pro tuto roli jsem zvolila zástěru. Bez úvodu jsem vkráčela do herny a vedla jsem monolog – *Ta naše chalupa ale vypadá! Tady je zase nepořádek! Já se snažím, aby se nám dobře vedlo, a Jeníček s Mařenkou jen po lese běhají, s ničím nepomůžou a jedí za deset takových! Ale však já jim ukážu. Budou doma pomáhat, až se bude celá chalupa lesknout! Nádobí umývat, podlahu zametat, peřiny nosit na dvůr, židle a stůl utírat, těsto na chléb zadělávat, dřevo a vodu nosit, v peci zatápět a všechno budou dělat, co jen bude potřeba. Jen počkejte, holomci...* - Děti seděly bez pohnutí a dívaly se na mě se strachem, co bude následovat. Poté jsem zašla opět za roh, vystoupila jsem z role a vrátila se před ně jako učitelka.

**Domácí práce:**

Učitelka řekne dětem, že se všichni na malou chvíli stanou Jeníčky a Mařenkami, kteří se vrátili domů z lesa, zlá macecha jim nařídila, aby uklidili celou chalupu, uvařili oběd a nanosili dřevo do pece. Úkolem dětí je, aby každé za sebe potichu popřemýšlelo, jestli bude Jeníčkem nebo Mařenkou a co bude dělat za práci. Poté učitelka vyzve první skupinu dětí, aby na zvuk zvonečku každé rozehrálo vlastní improvizaci, po chvíli je štronzem zastaví a každého jednotlivě se zeptá, kdo je a co dělá za práci. Ostatní děti jsou diváky. Hra končí, až se vystřídají všechny děti.

**Použitá technika:** Hra v roli, práce s imaginární rekvizitou, připravená improvizace

**Průběh a reflexe:**

Poté, co jsem se vrátila k dětem opět jako učitelka, zeptala jsem se jich, jestli vědí, kdo to tu před chvílí byl. Většina odpovědí byla správná, a sice že ta zlá paní byla macechou Jeníčka a Mařenky. O tom, kdo je to macecha, už děti povědomí měly,



protože jsme se tím zabývali při čtení pohádky O perníkové chaloupce. Řekla jsem jim tedy, že si mají představit, že ony samy jsou Jeníčkem nebo Mařenkou a poté, co se vrátily z lesa, jim macecha uložila spoustu práce. Musí uklidit chalupu, uvařit oběd, nanosit dříví do pece. – *Každý z vás potichu popřemýšlí, co by dělal za práci. Ale neříkejte to nahlas, ani kamarádovi, ani mně. Za chvíli si na Jeníčky a Mařenky zahrajeme a každý nám to ukáže, bude 'jako' uklízet, třeba zametat, nebo utírat prach, nebo míchat polévku, nebo stlát postel, nebo nosit dřevo. Můžete si vymyslet cokoli.* – Nechala jsem dětem chvíli na přemýšlení, během které bylo v herně opravdu ticho, nikdo si nepovídal. Poté jsem vybrala první skupinu sedmi dětí a vyzvala jsem je, aby si každé našlo místo v prostoru a připravilo se na to, že nám zahraje kratičké divadélko, jak dělá domácí práci v chalupě nebo na dvoře. Obávala jsem se, jestli zadání pochopily, protože rozpačitě postávaly v prostoru, ale i přesto jsem zazvonila zvonečkem, jak jsme se s dětmi předem domluvili, a tím jsem jim dala znamení, že mohou začít hrát a abych umocnila začátek improvizací, pokývla jsem hlavou a pobídla děti očima. Jak jsem předpokládala, opět bylo nutné, aby s improvizací začalo první statečné dítě, teprve poté se přidaly ostatní. Tou statečnou byla starší holčička, která začala s imaginárním koštětem zametat chalupu. Ostatní děti na ni koukaly a postupně se také začaly přidávat, většina z nich také zametala, pouze jedno děvčátko něco míchalo v imaginárním hrnci. Poté, co improvizaci rozehrály všechny děti v prostoru, zastavila jsem je štronzem. Toto znamení děti už znají, používáme ho často ve hře na sochy. Poté jsem začala mezi dětmi procházet a každého jsem se zeptala, jestli je Mařenkou nebo Jeníčkem a co právě dělá za práci. Záměrně jsem jako první oslovila ono děvčátko, které začalo hrát jako první. Odpovědělo, že zametá chalupu. Po pochvale jsem se této holčičky opět zeptala, kdo je, zda Jeníček anebo Mařenka. Odpověděla, že Mařenka a tak jsem přešla k dalšímu dítěti. Postupně jsem obešla všechny děti a odpovědi byly stejné, až na děvčátko, které vařilo polévku, a samozřejmě se lišily dle pohlaví.

Stejným způsobem se v improvizacích vystřídal i ostatní děti, začátky byly stejně rozpačité, ale pokaždé se našel někdo, kdo začal zametat a ostatní se už jen přidávaly.

Po skončení hry jsem děti velmi pochválila, protože jsem věděla, že tato aktivita pro ně byla velmi složitá a těžká na chápání. I přesto se ale zdálo, že si zametání užily.

**Rozhovor macechy a tatínka:**

Učitelka v roli macechy vede rozhovor s loutkou tatínka, kterou má na ruce. Děti jsou Jeníčky a Mařenkami, dělají, že spí a rozhovor vyslechnou.

**Použitá technika:** Učitel v roli, hra v roli, práce s loutkou

**Pomůcky:** Zástěra, loutka tatínka

*Průběh a reflexe:*

Vybídla jsem děti, aby si lehly na koberec v herně a zavřely oči. Řekla jsem jim, že jsou Jeníčky a Mařenkami a chtějí usnout, ale za chvíli přijde do chalupy macecha s tatínkem a budou si nahlas povídat. Na to jsem zašla za roh, vstoupila jsem do role macechy a na ruku jsem si vzala loutku tatínka. Poté jsem začala mluvit ústy loutky – *Podívej se, ženo má, jak Jeníček s Mařenkou krásně spí. Jsou to ale hodné děti, jaké štěstí, že je máme.* – Následoval monolog macechy – *Hodné? Říkáš hodné? Vůbec nejsou hodné, abys věděl, milý muži! Jsou líné, každý den jen běhají po lese, a když chci, aby mi trochu pomohly v chalupě, udělají to nepořádně! A ke všemu už nemáme skoro žádné jídlo, Jeníček s Mařenkou rostou a jedí víc a víc, neuživíme je. Nejlepší by bylo, kdyby si je zavedl do lesa a tam je nechal. Však se jich někdo ujme a odvede si je k sobě domů. A nám se bez nich bude lépe dařit. - - Ale ženo, to přece nemůžu udělat, bylo by mi bez nich velmi smutno... - - Já ti povídám, jestli zítra neodvedeš děti do lesa, odejdu od tebe já!* – Po těchto slovech jsem vystoupila z role macechy, abych se vzápětí mohla stát Jeníčkem. Děti stále klidně ležely na koberci, většina z nich měla oči otevřené v průběhu celého rozhovoru tatínka s macechou.

**Cesta s tatínkem na jahody:**

U této aktivity je užitečná přítomnost dalšího dospělého. Učitelka v roli Jeníčka vzbudí spící Mařenku, tou se plynule stanou všechny děti. Řekne, že tatínek je vezme do lesa na jahody. Tatínkem je loutka na Jeníčkově ruce, všichni jdou až k lesu, kde děti začnou sbírat jahody, učitelka ústy tatínka řekne, že jde kousek dál nasekat dříví a vrátí se pro ně, poté položí loutku tatínka na místo, kam děti nevidí a další dospělý začne ťukat ozvučnými dřívky. Sbíráni jahod se prolíná s další aktivitou.

**Použitá technika:** Učitel v roli, práce s loutkou, kolektivní role

**Pomůcky:** Čepice s kšiltem, loutka tatínka, ozvučná dřívka

### *Průběh a reflexe:*

Vstoupila jsem do role Jeníčka použitím čepice s kšiltem a vešla jsem mezi ležící děti. – *Mařenko, vstávej! Už je ráno a tatínek říká, že nás vezme do lesa na jahody! Určitě nás tam nenechá, neboj se. Nasbíráme si jahody do džbánu a vrátíme se s ním domů. Tak pojd' už!* – Děti reagovaly, jak jsem očekávala, na moje slova a gestikulaci se postavily a čekaly, kam je povedu. Opět jsem si navlékla na ruku loutku tatínka a jeho ústy jsem dětem řekla, aby šly za mnou do lesa na jahody. Držela jsem ruku s loutkou nataženou dopředu, vykročila jsem po třídě a mluvila s dětmi jako Jeníček s Mařenkou – *Podívej se, Mařenko, jaký je krásný den! Svítí sluníčko a štěbetají ptáčci, to bude v lese krásně. Najíme se jahod a nějaké přineseme domů maceše, aby se na nás už tolik nezlobila. Tatínku, počkej na nás!* -

Děti v roli Mařenky za mnou radostně poskakovaly, některé mi odpovídaly, že už slyší ptáčka, anebo vidí na zemi jahody. Dělalý jsme, že je sbíráme, potom jsme opět kousek popošly a opět sbíraly. Nakonec jsem řekla za tatínka - Jeníčku, Mařenko, zůstaňte tady u lesa, v trávě je spousta jahod, vidíte? Nasbírejte si je, odpočiňte si, já zajdu o kousek dál a nasekám dříví. Potom se pro vás vrátím. – Za Jeníčka jsem odpověděla, že počkáme a podala jsem loutku tatínka kolegyni, která ji schovala a po chvíli začala ťukat ozvučnými dřívky. Mezitím Jeníček s Mařenkou sbíraly jahody. Děti se vžily do role a navzájem se pobízely – Tam vidím další jahůdky! Já taky! – Ukazovaly mi prázdné dlaně, aby Jeníček viděl, co Mařenka nasbírala, někdo pronesl, že už má plný džbánek, jiný zase, že jsou ty jahody moc dobré. Poté jsem dala kolegyni znamení, že je čas na další aktivitu.

### **Zvuky lesa:**

Učitelka s dětmi zůstávají v rolích Jeníčka a Mařenky, Jeníček vybídne Mařenku, aby byla potichu a tak společně poslouchají, jestli uslyší zvuk tatínkovy sekery. Druhá učitelka začne z místa mimo dohled dětí vydávat různé zvuky, na kterých se s vedoucí učitelkou předem domluvila – napodobí houkání sovy, šum stromů, foukání větru, zvuk sekery. Po každém zvuku udělá pauzu a Jeníček s Mařenkou hádají, co to je za zvuk a ujistí se, že tatínek je blízko. Zvuková kimovka se střídá se sbíráním jahod, proces se opakuje dle potřeby, v posledním opakování zvuků chybí ťukání sekery. Hra končí ve chvíli, kdy děti zjistí, že tatínek je v lese nechal.

**Použitá technika:** Kolektivní role, učitel v roli, zvuková kimovka, práce s imaginární rekvizitou

**Pomůcky:** Čepice s kšiltem, ozvučná dřívka, list papíru

*Průběh a reflexe:*

Zůstávajíc v roli Jeníčka jsem vyzvala Mařenku, aby byla potichu, a společně jsme se zaposlouchaly do prvního zvuku, který kolegyně vydávala – hlasem napodobovala houkání sovy. Děti bez mého pobízení zvuk poznaly téměř okamžitě. Proto jsem je opět utišila a kolegyně začala jemně mačkat list papíru, co připomínalo šumění listů na stromech. Děti naslouchaly, ale nikdo se neozval, proto jsem jim trochu pomohla – *Mařenko, co to slyším?* -Jedna z holčiček odpověděla, že neví, proto jsem pokračovala – *Já si myslím, že by to mohlo být listí na stromech, myslíš si to taky?* – Někdo z chlapců vykřikl – *Ano, to je strom!* – V tu chvíli začala kolegyně vydávat třetí zvuk, ústy napodobovala fičení větru. Jeníček nic neříkal, ani nebylo třeba, většina z dětí vykřikla, že to dělá vítr. Jeníček s Mařenkou se tedy zaposlouchali naposledy a konečně uslyšeli zvuk tatínkovy sekery. Navrhla jsem tedy, abychom dále sbírali jahody, a po chvílce jsem opět dala kolegyni znamení. Série zvuků se opakovala, tentokrát všechny děti už věděly, co to je za zvuky a odpovídaly správně. Po třetím opakování kolegyně vynechala ťukání ozvučnými dřívky, s dětmi jsme ještě chvíli poslouchaly, jestli se sekera přece jen neozve, ale nakonec Jeníček řekl, že tatínek na ně asi opravdu zapomněl – *Mařenko, vrátíme se domů sami. Já najdu cestu, uvidíš.* – Poté jsem sejmula čepici, položila ji na zem a tím jsem vystoupila z role. Aniž bych cokoli řekla, přistoupila jsem rovnou k říkadlu – *Povídám, povídám pohádku...* -

**Výstup z pohádky:**

Říkadlo s pohybovým doprovodem, drobná změna v textu oproti vstupnému říkadlu –

*Povídám, povídám pohádku,* (chůze v prostoru)

*že pes přeskočil hromádku.* (výskok do výšky)

*Povídám, povídám druhou,* (chůze v prostoru)

*že teče voda struhou.* (pohyb pažemi - mlýnek)

*Povídám, povídám třetí,* (pohyb v prostoru)

*že spaly na peci děti.* (do dřepu, dlaně spojené pod bradou, zavřené oči)

*Tiše, ať je nezbudíme! Necháme je spát. Pohádku dnes odložíme a zase zítra budeme si hrát. (ve dřepu, prst na rtech, šeptem)*

*Průběh a reflexe, závěrečná reflexe v kruhu, pochvala:*

Také toto říkadlo, stejně jako to úvodní, už děti dobře znaly, proto stačilo první slovo, aby se připojily, a společně jsme vystoupily z pohádky. Poté jsme se na chvíli posadili na koberec a povídali jsme si o tom, co se v pohádce do této chvíle stalo. S malou pomocí ode mne a kolegyně děti správně vyjmenovaly části děje pohádky. Do reflexe se zapojily všechny děti, i ty méně povídavé. Toto pro mě bylo znamením, že aktivity v nich zanechaly dojem. Nakonec jsme si řekly, že se do této pohádky podíváme opět zítra a pokračovali jsme v režimu dne.

### **5.3. Den třetí**

**Počet přítomných dětí:** 22 dětí

#### **Komunitní kruh:**

Děti si společně s učitelkou připomenou události předešlého dne.

*Průběh a reflexe:*

Společně s dětmi jsme si formou komunitního kruhu povídali o tom, co si kdo zapamatoval z předešlého dne. Za předmět, který jsme si posílali, jsem zvolila Jeníčkovu čepici s kšiltem. Většina dětí si na jednotlivé části děje z předešlého dne vzpomněla, pár dětí opakovalo to, co řekl někdo jiný.

#### **Vstup do pohádky:**

Říkadlo s pohybovým doprovodem.

### *Průběh a reflexe:*

Vstup do pohádky proběhl dle očekávání bez problémů, děti se usmívaly a dle jejich výrazů a nedočkavého poskakování jsem usoudila, že se na další pokračování pohádky těší.

### **Cesta temným lesem:**

Učitelka předem natáhne po třídě provázky tak, aby bylo možné pod nimi procházet. Poté posadí děti na jednu stranu herny a s příslušným komentářem připraví les – na provázky rozvěsí deky a různé kusy látky, přisune do prostoru lavičku, pár židlí, molitanové kostky, zatemní okna, zhasne světlo. Poté si s dětmi vyzkouší různé zvuky, které je možné v noci v lese slyšet. Rozdělí děti na poloviny, jedna skupina na okraji herny napodobuje zvuky lesa, druhá skupina se stává Jeníčky a Mařenkami. Učitelka vstoupí do role Jeníčka a povede děti lesem, poté navrhne, že vyleze na strom a podívá se, jestli neuvidí světélko. Hra končí ve chvíli, kdy Jeníček s Mařenkou najdou v lese Perníkovou chaloupku, poté se skupiny vymění.

**Použité techniky:** Hra v roli, učitel v roli, motivovaná chůze

**Pomůcky:** Provázek, deky, kusy látek, lavička, židle, molitanové kostky, čepice s kšiltlem, obrázek Perníkové chaloupky

### *Průběh a reflexe:*

Posadila jsem děti na jednu stranu herny a poté jsem začala připravovat les, přitom jsem komentovala, co dělám a co který předmět bude v lese představovat. Na předem připravené provázky jsem rozvěsila různé deky a kusy látek tmavých barev, abych ještě víc umocnila představu noci. Řekla jsem dětem, že jsou to stromy a jejich větve. Poté jsem v prostoru rozmístila lavičku, která představovala spadlý kmen, židle, které představovaly pařezy a molitanové kostky jako kameny. Zatažením žaluzií jsem zatemnila okna a zhasla jsem světlo. Těmito posledními kroky se mi podařilo dosáhnout dostatečné tmy, aby bylo putování nočním lesem věrohodné. Děti mě napjatě sledovaly a poslouchaly a i přes poměrně zdlouhavou přípravu se jindy viditelná ztráta pozornosti vůbec neprojevila.

Posadila jsem se k dětem a řekla – *Děťátka, myslíte si, že v noci je v lese úplně ticho? Není, správně, v lese žije spousta zvířátek, které vycházejí ze svých domečků právě v noci a dělají různé zvuky. Jak dělá třeba sova? A dokážete napodobit vytí vlka? Také můžou v mechu hrabat třeba myšky, zkusíte to? A ještě zašumíme jako stromy...* - Postupně jsme si vyzkoušeli všechny tyto zvuky, děti aktivita velmi bavila, a když jsem děti rozdělila a jednu polovinu jsem nechala sedět na kraji herny, aby dělaly ostatním zvukovou kulisu, nemohly se dočkat. Poté jsem ještě určila malé skupinky podle toho, kdo bude vydávat jaký zvuk, ostatním dětem jsem řekla, že se opět staneme Jeníčky a Mařenkami. Musela jsem je ujistit, že se za chvíli vyměníme, abych předešla hrozícímu zklamání z toho, že nemůžou houkat a výt.

Nasazením čepice s kšilttem jsem vstoupila do role Jeníčka a s ostatními dětmi jsme se vydali na cestu temným lesem. Podlézali jsme větve stromů, lezli po kamenech, občas si někdo stoupl na pařez a rozhlížel se dokola, jestli neuvidí světlo, druhá polovina dětí nadmíru věrohodně imitovala zvuky lesa. Uměle vytvořený prostor působil strašidelně a děti byly po celou dobu putování nezvykle tiché, promlouvaly minimálně a šeptem. Měla jsem obavu z toho, aby děti nebyly ve stresu, proto jsem putování poměrně rychle ukončila tím, že jsem jako nejstarší a největší Jeníček vylezla na strom a odtud jsem zahlídla světlo chaloupky. Vytáhla jsem ze skrýše předem připravený obrázek Perníkové chaloupky, položila jsem ho na druhou stranu herny a společně jsme k němu doputovali. Jenícci a Mařenky měli z tohoto nálezu opravdovou radost a viditelně se v nich uvolnilo napětí.

Poté se skupiny dětí vyměnily a následovalo opakování celého procesu. Druhá skupina Jeníčků a Mařenek už věděla, co je čeká, proto na nich nebyl strach tak viditelný, avšak ani tyto děti si nedovolily mluvit v temném lese jinak než šeptem. Opět jsme našli Perníkovou chaloupku a hru jsme ukončili. Vystoupila jsem z role Jeníčka a okamžitě jsem roztáhla žaluzie, rozsvítila světlo a odstranila provázky. Děti jsem velmi pochválila za jejich statečnost a šikovnost. Poté jsme společně vystoupili z pohádky.

### **Výstup z pohádky:**

Říkadlo s pohybovým doprovodem.

*Průběh a reflexe:*

Výstup z pohádky proběhl tradičně hladce, na tento den jsem záměrně naplánovala pouze putování lesem, protože jsem tušila, že pro děti to bude silně emotivní zkušenost a tudíž jsem je dalším dějem nechtěla zatěžovat.

#### **Reflexe v kruhu pro odbourání napětí, relaxace:**

Povídání v kruhu za účelem uvolnění napětí a vyjádření emocí, učitelka podporuje tento proces vhodnými otázkami. Následná svalová relaxace v příjemných podmínkách.

*Průběh a reflexe:*

Poté, co jsme se opět navrátili do známého prostředí herny bez známek lesa a po dostatečné míře pochval jsem začala dětem klást tyto otázky – Co myslíte, báli se Jeníček s Mařenkou v lese? Co tam slyšeli za zvuky? A jak to nakonec dopadlo, našly děti cestu domů, nebo objevily něco jiného? - Na dětech bylo uvolňování napětí dobře znatelné, z křečovitého sedu se tělo postupně dostávalo do pohodlné polohy, děti povolovaly ramena a začaly se opět usmívat a předhánět v odpovědích. Na všechny otázky odpovídaly správně, dokázaly popsat vše, co se v lese stalo.

Poté jsem děti vybídla, aby si pohodlně lehly na koberec a kdo chtěl, mohl si zavřít oči. Většinou při svalové relaxaci zavřené oči vyžadují, ale vzhledem k předchozí aktivitě jsem v tomto případě nechala rozhodnutí na každém zvlášť. – Představte si, že ležíte venku na louce, v měkké travičce, travička vás šimrá na krku, sluníčko příjemně hřeje...nad vámi právě letí ptáček, asi slavík, protože krásně zpívá. Někde dole pod kopcem je slyšet potůček, přeskakuje kameny a dělá bílé vlnky... - Když se děti zdály být dostatečně uvolněné, ukončila jsem relaxaci a po poslední pochvale jsme pokračovali v běžném režimu dne.

## **5.4. Den čtvrtý**

**Počet přítomných dětí: 20 dětí**



**Komunitní kruh:**

Děti si společně s učitelkou připomenou aktivity předešlého dne, a kam došly v ději pohádky.

*Průběh a reflexe:*

Po kruhu jsem poslala Jeníčkovu čepici s kšiltem, každé dítě mělo za úkol říct jednu věc, kterou si zapamatovalo z předešlého dne. Děti si pamatovaly téměř vše a postupně jsme se dostali až k tomu, že Jeníček s Mařenkou našli v lese Perníkovou chaloupku.

**Vstup do pohádky:**

Říkadlo s pohybovým doprovodem.

**Loupání perníku:**

Učitelka připraví Perníkovou chaloupku a přitom každý krok komentuje. Poté vybidne děti, aby se připravily ke společné hře Na loupání perníku - hra na principu hry Cukr, káva, limonáda. Ježibaba stojí na jedné straně herny, otočená zády k dětem i k chaloupce a odřikává větu, na konci které se pokaždé otočí. Děti jsou Jeníčky a Mařenkami, jejich úkolem je sebrat z chaloupky co nejvíce cukrátek tak, aby je ježibaba neviděla se hýbat. Hra končí tím, že ježibaba děti pochytá a zavře je do chaloupky.

**Použitá technika:** Učitel v roli, hra v roli, postřehová hra

**Pomůcky:** Stoleček, kus barevné látky, pestrobarevné knoflíky, šátek, sukně

*Průběh a reflexe:*

Posadila jsem děti na jednu stranu herny jako diváky a přistoupila jsem k vytváření Perníkové chaloupky. Na druhou stranu jsem postavila dětský obdélníkový stoleček, ten jsem přikryla kusem žluté látky a nahoru jsem nasypala knoflíky různých barev a velikostí. Dětem jsem popisovala každý krok, který jsem udělala, a to, že v lese stojí chaloupka z perníkového těsta, která je celá celička pokrytá perníčky, lízátky, bonbóny, je politá čokoládou a posypaná cukrem.

Když byla chaloupka hotová, řekla jsem dětem, že se opět stanou Jeníčky a Mařenkami, kteří v lese Perníkovou chaloupku našli. A protože mají velký hlad, budou si chtít naloupat co nejvíce cukrátek, ale musí to udělat tak, aby je ježibaba nespatriła,

jinak by je zavřela do chaloupky. Vyzvala jsem děti, aby se postavily do řady dle lemu koberce, poté jsem vstoupila do role ježibaby a přesunula se k Perníkové chaloupce. Otočila jsem se zády k dětem a začala s hrou hlasem ježibaby – *Musím dobře hlídat svoji chaloupku, přiletěla za mnou sojka a řekla mi, že v lese viděla nějaké děti. Určitě budou chtít oloupat můj perníček... Už něco slyším! Kdo mi to tu loupá perníček? Podívám se - teď!* - Na poslední slovo jsem se otočila čelem k dětem, některé z nich znehybněly okamžitě, jiným ještě krátkou chvíli trvalo, než pochopily, že se mají také zastavit. Téměř všechny děti byly stále na začátku, k chaloupce se zatím nikdo neodvážil. Krátce jsem se rozhlížela a poté jsem řekla, že nikoho nevidím ani neslyším a zřejmě se mi jen zdálo, že někdo perníček loupá. Poté jsem se otočila opět zády k dětem a opakovala – *Kdo mi to tu loupá perníček? Podívám se – teď!* – Tentokrát už byly odvážnější děti zcela blízko u chaloupky, ale přesto se opravdu nikdo nehýbal. Rychle pochopily, co mají dělat, protože hru s těmito pravidly dobře znají. Ježibaba se otočila ještě několikrát, nakonec byly u chaloupky všechny děti a posbíraly téměř všechny knoflíky. Usoudila jsem, že už není třeba ve hře pokračovat a proto jsem řekla – *Ták a už vás mám! Já vám dám, loupat můj perníček! Vždyť mi na chaloupce už skoro žádný nezůstal, copak může být Perníková chaloupka bez perníku? Za trest vás zavřu do chaloupky, ty, děvčátko, mi budeš sloužit a chlapečka si vykrmím a sním!* – Ježibaba postupně všechny děti posadila okolo stolu představujícího chaloupku a poté vystoupila z role.

Na dětech bylo v průběhu celé hry viditelné nadšení, dokonce i ve chvíli, kdy jsem je jako Ježibaba brala za ruce a usazovala k chaloupce. Tvářily se nadšeně, nikoli vystrašeně a podle všeho, to pro ně byla velká legrace. Když jsem vystoupila z role a zeptala se dětí, jestli si myslí, že ježibaba Jeníčka opravdu sní, odpověděly mi, že ne, je to přece jenom 'jako'. Zeptala jsem se tedy, jestli se chtějí podívat ještě dál do pohádky, aby zjistily, jak to s Jeníčkem a Mařenkou pokračovalo a nadšené – *Ano* – mi bylo dostatečnou odpovědí.

### **Co se dělo v chaloupce:**

Děti s učitelkou sedí v kruhu, učitelka vybírá dvojice Jeníčků a Mařenek, kteří se postaví doprostřed kruhu a formou živých obrazů ukáží, jaké domácí práce u ježibaby vykonávají. Délka trvání živého obrazu je opět ohraničená zvukem zvonečku. Ostatní hádají, co vidí, hra končí ve chvíli, kdy se vystřídají všechny děti.

**Použitá technika:** Živé obrazy

**Pomůcky:** Zvoneček, čepice s kšiltem, sukně

*Průběh a reflexe:*

Posadila jsem se s dětmi do kruhu a vysvětlila jim, že Jeníček s Mařenkou budou u ježibaby opět dělat domácí práce, stejně jako doma u macechy, ale nebudou hrát divadélko, pouze nám ukáží 'obrázek' toho, co dělají. Společně jsme si vzpomněly na to, jak děti předváděly živé obrazy v lekcí " Jak šel koblížek na vandr". Nakonec jsme se ještě domluvily, že živý obraz začne i skončí na zazvonění zvonečku. Poté jsem vybrala první dvojici starších dětí, která za pomoci sukýnky a čepice s kšiltem vstoupila do rolí Jeníčka a Mařenky. Následně se Jeníček s Mařenkou postavily do kruhu a v tu chvíli začalo děvčátko zametat imaginárním koštětem, chlapeček se k ní přidal a zametal také. Upozornila jsem je tedy, že mají být pouze obrázkem, který se nehýbe, aby si je ostatní děti mohly pozorně prohlédnout a zazvonila jsem zvonečkem. Dvojice zůstala nehybná, obě děti zůstaly u zametání a čekaly na ukončení živého obrazu. Poté, co jsem opět zazvonila zvonečkem, dvojici jsem pochválila a s ostatními dětmi jsme hádali, co asi Jeníček a Mařenka dělaly za práci. Několik dětí vykřiklo, že zametaly chaloupku. Ocenila jsem správnou odpověď a vybrala dalšího Jeníčka s Mařenkou.

Postupně se vystřídaly všechny dvojice, vzhledem k sudému počtu dětí nám to krásně vyšlo. Většina dětí přesně dle mého očekávání opět zametala, iniciativu přebíraly dívky, chlapci se k nim pouze přidávali. Výjimkou byl jediný chlapec, patřící k těm starším, který začal jako první s utíráním podlahy. Snažila jsem se volit dvojice tak, aby vždy jedno dítě z dvojice bylo starší a pomohlo tomu mladšímu. Sedící děti se předháněly v odpovědích a měly velkou radost z pochval. Myslím si, že napodruhé jsme techniku živých obrazů zvládli velmi dobře.

Nakonec jsme si všichni společně zatleskali a já jsem přistoupila k vysvětlení další části lekce.

**Krmení Jeníčka:**

Učitelka připraví neprůhledný látkový pytel, který bude představovat Jeníčka a do prostoru přisune krabice s kostkami různých barev, velikostí a materiálů. Děti vybírají kostky dle svého uvážení a vkládají je do pytle s vysvětlením, čím Jeníčka krmí a kolik toho nesou. Hra končí ve chvíli, kdy je pytel úplně plný.

**Použitá technika:** Práce s imaginární rekvizitou

**Pomůcky:** Látkový pytel, provázek, různé typy kostek, čepice s kšiltem

*Průběh a reflexe:*

Do prostoru jsem připravila krabice s různými kostkami – dřevěnými, barevnými, bezbarvými, molitanovými, plastovými, velkými, malými -, které jsem předem namíchala. Poté jsem dětem ukázala prázdný látkový pytel, na který jsem ze strany špendlíkem připíchla Jeníčkovu čepici. – *Podívejte se, děti, jak je Jeníček hubený... snědl sice pár perníčků z ježibabiny chaloupky, ale to ježibabě nestačí, chce si ho pořádně vykrmit, aby byl pěkně kulaťoučký a ona si ho mohla upéct a pochutnat si na něm. Za vámi jsou mísy plné dobrot, tak jděte a vyberte pro Jeníčka ty nejlepší, aby se mu to prázdné břicho naplnilo.* - Děti se okamžitě rozeběhly ke krabicím a snažily se nabrat co nejvíce kostek. Držela jsem otevřený pytel a předtím, než jsem dovolila dětem do něj kostky vložit, každého jsem se zeptala, jaké nese jídlo a kolik kousků má v ruce. S počty měly děti problémy, vynahradily to však fantazií ve vymýšlení názvů dobrot. Počítali jsme tedy společně a postupně jsme nakrmili Jeníčka rohlíkem s máslem, suchým rohlíkem, masíčkem s kaší, špagetami, polévkou z červů, chlebem s pomazánkou a mnohými dalšími dobrotami. Byla jsem opravdu překvapená tím, co vše děti vymyslely a s jakým nadšením se této úlohy chopily. Po chvíli byl pytel úplně plný, ukončila jsem tedy hru slovy, že Jeníček už je pořádně najedený a do břicha se mu nic dalšího nevejde. Nakonec jsem naplněný pytel zavázala provázkem a položila na viditelné místo.

**Zkoušení prstíků:**

Učitelka rozloží v herně obruče a řekne dětem, že jsou to chlívky, ve kterých má ježibaba zavřené Jeníčky. Poté vyzve děti, které chtějí být Jeníčkem, aby si stouply do obručí, ostatní děti sedí jako diváci. Učitelka vstoupí do role ježibaby a postupně obchází všechny chlívky, vyzývá Jeníčky, aby jí podali prstík, rozehrává s nimi dialogy – Chutnalo ti? Co si snědl dobrého? Máš už plné břicho? – a s příslušnými komentáři ohmatává nabídnuté prsty. Hra končí, až ježibaba obejde všechny chlívky.

**Použitá technika:** Učitel v roli, nepřipravená improvizace

**Pomůcky:** Malé obruče, šátek, sukně

### *Průběh a reflexe:*

Posadila jsem děti na jednu stranu herny a do prostoru jsem rozložila malé obruče, o kterých jsem dětem řekla, že jsou to chlívky, ve kterých jsou zavřeni Jeníčci a kam je chodí ježibaba vykrmovat. Poté jsem se zeptala, kdo z dětí by chtěl být Jeníčkem a ujistila jsem je, že pro tuto hru se můžou Jeníčkem stát i holčičky. Zdůraznila jsem skutečnost, že děti, které se nechtějí hry účastnit, můžou zůstat sedět a budou nám dělat diváky, protože jsem nechtěla ty méně průbojné vystavit stresu, a také jsem předpokládala, že některé děti se nebudou chtít zapojit z toho důvodu, že ještě nevědí, co je čeká. Můj předpoklad se ukázal jako správný, do obručí se odhodlaly vstoupit zhruba dvě třetiny dětí, zbylé zůstaly sedět na místě. Pomocí kostýmních znaků jsem tedy vstoupila do role ježibaby a začala jsem procházet mezi chlívky. U každého Jeníčka jsem se zastavila a hlasem ježibaby jsem se ho ptala, jestli už má plné břicho a co jedl za dobroty. Poté jsem ho vyzvala, aby mi ukázal jeden prstík, který jsem ohmatávala s tím, že už je pěkně tlustoučký. Na dětech byly znatelné obavy, přesto však mi ani jedno z nich neodmítlo prst podat. Dokonce jsem se obávala, že když začnu procházet mezi obručemi jako ježibaba, některé z dětí se role Jeníčka vzdají a půjdou se posadit k ostatním, toto se však také nestalo a Jeníčci zůstali statečně stát až do konce hry.

Poté, co jsem obešla všechny chlívky a vyzkoušela všechny prstíky, ukončila jsem hru slovy, že Jeníček už je dostatečně vykrmený a musím tedy přikázat Mařence, aby zatopila v peci a já si mohla Jeníčka upéct. Na to jsem vystoupila z role, pochválila jsem statečné Jeníčky a vyzvala děti k velkému potlesku.

### **Výstup z pohádky:**

Pohybové říkadlo s doprovodem.

### *Závěrečná reflexe, hodnocení, pochvala:*

K závěrečné reflexi jsme se s dětmi posadili do kruhu a povídali jsme si o tom, co vše se v pohádce doposud stalo, co se jim nejvíce líbilo a co nelíbilo. V průběhu povídání jsem si vyslechla mnoho dílčích činností, které děti zaujaly, negativní připomínka byla jen jedna, a sice z úst chlapečka, který si podle svých slov při úvodní hře nestihl naloupat dost perníčků.

Na závěr jsem naposledy pochválila šikovnost dětí a poté jsme pokračovali v režimu dne.

## **5.5. Den pátý**

**Počet přítomných dětí:** 21 dětí

### **Komunitní kruh:**

Připomenutí událostí předešlého dne.

### *Průběh a reflexe:*

S dětmi jsme se formou komunitního kruhu pokusili vzpomenout si, co vše se za předešlého dne v pohádce stalo, s malou pomocí z mé strany jsme se dopracovali až k tomu, že ježibaba požádala Mařenku, aby zatopila v peci.

### **Vstup do pohádky:**

Říkadlo s pohybovým doprovodem.

### **Dřevo na oheň:**

Celá třída je Perníkovou chaloupkou, učitelka na jedné straně herny postaví pec ze dvou velkých molitanů s výřezem. Všechny děti jsou Mařenkami a jejich úkolem je hledat ve třídě předměty, kterými by se dalo zatopit. Učitelka stojící u pece klade dětem otázky, kterými je zároveň navádí k tomu, aby u výběru předmětů přemýšlely a nenosily bezmyšlenkovitě vše, co najdou. Když už je v peci dostatek topiva, učitelka hru ukončí.

**Použitá technika:** Nepřipravená improvizace, boční vedení, práce se zástupnou rekvizitou

**Pomůcky:** Velké molitanové kostky, předměty nacházející se ve třídě

### *Průběh a reflexe:*

Poté, co jsme si s dětmi popovídali, nechala jsem je sedět v kruhu a z velkých molitanů s výřezy jsem na jedné straně herny postavila ježibabinu pec. Poté jsem vyzvala děti, aby se staly Mařenkami, které musí v chaloupce najít a přinést co nejvíce věcí, kterými by se dalo zatopit, protože pec je velká a oheň musí být pořádný. Upřesnila jsem ještě, že chaloupkou je celá třída. Poslala jsem Mařenky hledat topivo a sama jsem zůstala stát u pece, abych mohla komentovat další dění.

Děti se radostně rozeběhly po třídě, až jsem v určitých momentech měla strach o jejich bezpečnost a musela jejich neřízený pohyb zkorigovat. Nicméně mě překvapila různorodost předmětů, které děti k peci nosily, v první várce se kromě kostek a dřevěných destiček objevilo nádobí z dětské kuchyňky, plyšová zvířátka, modelovací hmota, oblečení pro panenky a dokonce dětská židle. Snažila jsem se reagovat na každé dítě – *Mařenko, co si to přinesla? A z čeho je to vyrobené? Myslíš si, že to bude v peci dobře hořet?* – Pro děti bylo velmi složité odpovídat na takto těžké otázky, proto jsem jim v případě potřeby napovídala a nakonec jsme se dostali k tomu, že nejlépe hoří dřevo a papír. Předměty, které jsme uznali za vhodné na oheň, děti vkládaly do pece. Nakonec už většina dětí nosila dřevěné kostky nebo papíry na kreslení a pec se zcela zaplnila. – Pec už je úplně plná, tak v ní Mařenka zatopí. – Přistoupili jsme k peci blíž a děti po mém vzoru napodobovaly škrtání sirkou. Hru jsem ukončila slovy, že oheň hoří, pec je připravená, tak uvidíme, jestli ježibaba přijde a toho Jeníčka si nakonec doopravdy upeče.

### **Obelstěná ježibaba:**

Učitelka vybere dvě děti z těch, které se dobrovolně přihlásí, že chtějí být Mařenkou a Jeníčkem a předem je upozorní na to, že se pokusí obelstít ježibabu. Ostatní děti jsou diváky. Poté vybrané děti vstoupí do rolí Jeníčka a Mařenky, učitelka vstoupí do role ježibaby a rozehrává situaci u pece. Je na vybrané dvojici, jestli a jak ježibabu obelstí, v případě potřeby se ježibaba obelstí sama. Na závěr hry učitelka pokládá šátek a sukni jako znaky ježibaby na lopatu a Jeníček s Mařenkou je strčí do pece. Začátek i konec hry určuje zvonění zvonečku.

**Použitá technika:** Učitel v roli, nepřipravená improvizace, boční vedení

**Pomůcky:** Lopata, šátek, sukne pro ježibabu i Mařenku, čepice s kšiltlem, zvoneček

### *Průběh a reflexe:*

O naší pec jsem opřela lopatu na odhazování sněhu, kterou jsem si vypůjčila od paní správcové, před pec jsem položila kostýmní znaky Jeníčka, Mařenky a ježibaby a zeptala jsem se dětí, co si myslí, že se teď bude dít. Odpovědělo mi několik dětí najednou, a sice že ježibaba upeče Jeníčka. Jedno ze starších děvčátek ale dodalo, že se jí to nepodaří, protože se upeče sama. – *Odpověděly jste správně, že ježibaba bude chtít Jeníčka upéct, ale my přece ještě nevíme, jestli se jí to podaří, že ne? Na to i zahrajeme až teď.* – Poté jsem se dětí zeptala, kdo by nám chtěl toho Jeníčka s Mařenkou zahrát. Na to se přihlásily téměř všechny děti a já jsem pro tyto role vybrala jednoho ze starších chlapců a mladší děvčátko. Všichni tři jsme vstoupili do rolí skrze kostýmní znaky a já jsem zazvonila zvonečkem na znamení, že hra může začít. – *Tak, Jeníčku, ty jsi ale krásně vykrmený! Už se nemůžu dočkat, až si tě upeču! To si ale pochutnám, úplně se mi sbíhají sliny. A ty, Mařenko, vezmi lopatu a připrav se, abys Jeníčka mohla strčit do pece!* – Poté jsem vzala do ruky lopatu a předala jsem ji Mařence. Vzhledem k velikosti lopaty a výšce děvčátka byla tato situace velmi komická. Následně jsem vyzvala Jeníčka, aby se na lopatu posadil, ale chlapeček odpověděl, že nechce a nesouhlasně kroutil hlavou. Proto jsem pokračovala – *Jeníčku, proč se nechceš posadit na lopatu? No teda! Já hlava děravá! Já jsem zapomněla, že ty to přece neumíš! Jak bys taky mohl vědět, jak se na lopatu sedá, když jsi to nikdy nedělal....Mařenko, ukaž to Jeníčkovi ty, posad' se na lopatu.* – Mařenka však taky nesouhlasně zakroutila hlavou a tak se ježibaba rozhodla, že to Jeníčkovi ukáže sama. Na to jsem zazvonila zvonečkem a svlékla jsem ježibabinu sukni a šátek. Děti v rolích Jeníčka a Mařenky začaly také svlékat kostýmní znaky, proto jsem je upozornila, aby ještě počkaly, položila jsem znaky ježibaby na lopatu a zvonečkem jsem opět zazvonila. – *Jeníčku, Mařenko, podívejte, ježibaba vám sedí na lopatě, tak šup s ní do pece! Rychle, dokud je čas!* – Společnými silami jsme zvedli lopatu a strčili šátek se sukni do pece. Poté jsem opět zazvonila zvonečkem a hru ukončila. Velmi jsem pochválila děti, které hrály Jeníčka a Mařenku a všichni tři jsme se přesunuli k ostatním dětem, abychom se domluvili na další části pohádky.

### **Hledání pokladu:**

Učitelka vyzve děti, aby zavřely oči a schová ve třídě krabici se sladkostmi, která představuje ježibabin poklad. Děti se naposledy stanou Jeníčky a Mařenkami a pokusí se tento poklad v Perníkové chaloupce najít.



**Použitá technika:** Hra na uvolnění napětí

**Pomůcky:** Krabice, lentilky, bonbóny

*Průběh a reflexe:*

Předem jsem do krabice namíchala různé bonbóny a vyzvala jsem děti, aby pořádně zavřely oči. Poté jsem krabici uložila na dno kočárku pro panenky a přítom sledovala, jestli se opravdu nikdo z dětí nedívá. Naštěstí to trvalo jen chvíli a tak všechny děti vydržely. Poté jsem se k nim vrátila a řekla jsem, že se zlé ježibaby už nikdo nemusí bát, protože Jeníček s Mařenkou ji přemohli. – *Ježibaba ale měla někde v chaloupce schovaný poklad, truhlici plnou zlata a drahého kamení! Kdyby Jeníček s Mařenkou ten poklad našli, vrátili by se domů k tatínkovi a už by jim nikdy nic nechybělo.* – Poté jsme se s dětmi domluvili, že naše třída se ještě naposledy promění v Perníkovou chaloupku, děti se naposledy stanou Jeníčky a Mařenkami a pokusí se ten poklad najít. Zazvonila jsem tedy zvonečkem a děti se s výskáním a křikem rozeběhly po třídě. Netrvalo dlouho a poklad byl objeven, tak jsme se s dětmi společně podívali dovnitř a radost dětí byla obrovská. Nakonec jsem hru ukončila, opět zazvoněním.

**Výstup z pohádky:**

Pohybové říkadlo s doprovodem.

*Závěrečná reflexe v kruhu, dovyprávění pohádky, odměna:*

Posadili jsme se do kruhu i s nalezeným pokladem a povídali jsme si o tom, co se v pohádce stalo a jak to dopadlo. Děti mě překvapily tím, že se jim podařilo vylovit z paměti také události z předešlých dní, rozpovídaly se i děti, které se jinak velmi neprojevují. Všem se samozřejmě líbilo hledání pokladu. Nakonec jsem jim v krátkosti dovyprávěla příběh, jak se Jeníček s Mařenkou a s pokladem vrátili domů, kde už nebyla zlá macecha, protože tatínek ji vyhnal a tak žili všichni šťastně až do smrti. V úplném závěru této lekce mohlo každé dítě za odměnu sníst pár bonbónů z pokladu, zbylé sladkosti jsme odložili na jindy a vrátili jsme se k běžnému režimu dne. Nechala jsem dětem postavenou pec a ve volné hře jsme se společně pokoušely na lopatu posadit.

## Závěr

Jak jsem již zmínila v úvodních pasážích této bakalářské práce, domnívám se, že dramatická výchova jako taková a zvláště dramatická výchova v předškolním vzdělávání má obrovský potenciál a zaslouží si, aby se jí dostávalo mnohem více pozornosti, než jak je tomu nyní. Je známo, že nejpřirozenějším a nejčastějším chováním dítěte předškolního věku je hra a ta je také základním kamenem dramatické výchovy. Prostřednictvím dramatické hry lze dítě rozvíjet, vychovávat i vzdělávat a dítě při tom není přetěžováno. Proto se dle mého názoru dramatická výchova jeví jako nejefektivnější prostředek předškolního vzdělávání. Tato domněnka se mi potvrdila i v průběhu realizace lekcí dramatické výchovy, kterou popisuji v praktické části této práce, a to například tím, že děti při konkrétních činnostech udržely pozornost mnohem déle, než je tomu jindy, nebo že se některé prožitky promítaly do jejich her ještě v dalších dnech.

Při přípravě lekcí dramatické výchovy jsem se často vracela k teoretické části této práce, která mi byla bohatým zdrojem informací z oblasti dramatické i předškolní výchovy.

Nyní bych se na tomto místě pokusila formulovat odpovědi na výzkumné otázky, které jsem vyslovila v úvodu. Jako první jsem si dala za cíl zjistit, zda jsou děti ve věku tří až čtyř let schopny zvládnout vybrané metody a techniky dramatické výchovy. Vzhledem ke skutečnostem, které jsem vyzorovala v průběhu realizace lekcí, můžu říct, že toho rozhodně schopny jsou, až na pár těžkých technik, jakými byly živé obrazy nebo improvizace bez vedení učitele. Tyto techniky však patří k těm nejtěžším a činí problémy i mnohem zkušenějším dětem, či dokonce dospělým, proto si myslím, že je děti z vybrané třídy zvládly nad očekávání dobře. Jak vyplývá z reflexí uvedených v praktické části, ostatní realizované techniky dětem nedělaly problémy, mnohokrát mě dokonce překvapily mírou šikovnosti.

Dále jsem se zabývala otázkou, které z metod a technik dramatické výchovy se jeví jako nejúčinnější při práci s takto malými dětmi. Z metod a technik, které jsem použila ve svých scénářích, se nejvíc osvědčily nepřipravené improvizace s učitelem v roli a nebo s jeho bočním vedením. Ve chvílích, kdy měly děti vzor, nabyly ve svém chování viditelnou jistotu a vžily se do role mnohem víc, než když se měly rozhodovat samy. Myslím si, že boční vedení a učitel v roli jsou pro učitele dramatické výchovy rozhodně nejužitečnějšími technikami, protože v případě potřeby může děti nasměrovat tam, kam

potřebuje a ukázat jim tak nové úhly pohledu. Když se zamyslím nad tím, které činnosti děti nejvíc bavily, tak to rozhodně byly všechny průpravné hry a cvičení obsažené ve scénářích.

A nakonec se pokusím zodpovědět otázku, zda byly při realizaci konkrétních lekcí dramatické výchovy viditelné rozdíly mezi dětmi tříletými a čtyřletými. Předpokládala jsem, už na základě zkušeností z dosavadní praxe s takto malými dětmi, že rozdíly viditelné budou. Překvapilo mě však, v jak malé míře se tyto rozdíly projeví, v některých případech bylo dokonce mladší dítě o něco šikovnější, než to starší. V tomto věku je sice každý další měsíc obrovským skokem ve vývoji, přesto však byly všechny děti po celou dobu realizace lekcí přibližně na stejné úrovni. Tento vývoj událostí připisuji skutečnosti, že mnohé z dramatických činností byly pro děti nové. Na základě zkušenosti, kterou mi tato práce dala, se také domnívám, že dramatická výchova je záležitostí temperamentu, nikoli věku.

V závěru bych ráda poznamenala, že jsem si z této dramatické práce odnesla množství neocenitelných zkušeností, překvapilo mě například zjištění, že děti, které jinak udrží pozornost nanejvýš pět minut, se vydržely soustředit po mnohem delší dobu. Tyto zkušenosti se pokusím dále využívat a rozvíjet, protože využívání dramatické výchovy působí radost jak dětem, tak i mně.

## Použitá literatura:

1. KOŤÁTKOVÁ, Soňa a kol.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9
2. SVOBODOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana,: *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8
3. ULRYCHOVÁ, Irina, GREGOROVÁ, Vlasta, ŠVEJDOVÁ, Hana,: *Hrajeme si s pohádkami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2
4. MACHKOVÁ, Eva,: *Metodika dramatické výchovy*. Vyd. 7. Praha: ARTAMA, 1992. ISBN 80-7068-041-5
5. MACHKOVÁ, Eva,: *Úvod do studia dramatické výchovy*. Vyd. 2. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4
6. VALENTA, Josef,: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1
7. MORGANOVÁ, Norah, SAXTONOVÁ, Julia,: *Vyučování dramatu – hlava plná nápadů*. Vyd. 1. Praha: ARTAMA, 2001. ISBN 80-901660-2-4
8. CLARK, Jim, DOBSON, Warwick, GOODE, Tony, NEELANDS, Jonothan,: *Lekce pro život – Drama a integrované kurikulum*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4580-4
9. OPRAVILOVÁ, Eva, KROPÁČKOVÁ, Jana,: *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2005. ISBN 80-7290-251-2
10. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon).

11. HARTL, Pavel,, HARTLOVÁ, Helena: *Psychologický slovník*, Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-717-830-3

**Literatura, ze který byly čerpány pohádky:**

12. Perníková chaloupka a jiné pohádky. Vyd. 1. Ostrava: Librex, 1998. ISBN 80-7228-054-6
13. PROVAZNÍKOVÁ, Veřa,: Koblížek – Nafoukánek. Vyd. 1. Praha: Albatros, 1978. ISBN 13-707-78

**Internetové zdroje:**

14. [http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/H/Hra](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/H/Hra)
15. <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>