



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



DRAMATICKÁ HRA S DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Bakalářská práce

Studijní program: B7505 – Vychovatelství
Studijní obor: 7505R004 – Pedagogika volného času
Autor práce: **Jitka Bartoníková Bednaříková**
Vedoucí práce: Mgr. Krista Bláhová



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jitka Bartoníková Bednaříková**
Osobní číslo: **P11000359**
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**
Studijní obor: **Pedagogika volného času**
Název tématu: **Dramatická hra s dětmi předškolního věku**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Na základě literární předlohy realizovat dramatické hry s předškolními dětmi.

Požadavky:

- Stručná charakteristika oboru,
- Specifika dětí předškolního věku, jejich vztahu ke hře a možnosti dramatické výchovy s nimi,
- Postup při převádění literárního textu do podoby scénáře pro dramatickou hru,
- Ukázky převodu literárního textu do dramatické hry a jejich realizace

Metody:

- Rozhovor,
- Evaluace.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

MACHKOVÁ, E., 2011. Metodika dramatické výchovy, Vyd. 12. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. ISBN 978-80-7068-250-0.

BLÁHOVÁ, K., 1996. Uvedení do systému školní dramatiky, Vyd. 1. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu. ISBN 80-7068-070-9.

MACHKOVÁ, E., 2012. Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti, Vyd. 2. Praha: AMU. ISBN 978-80-7331-214-5.

VALENTA, J., 2008. Metody a techniky dramatické výchovy, Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1865-1.

MATĚJČEK, Z., 2005. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte, Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0870-1.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Krista Bláhová

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **7. dubna 2013**

Termín odevzdání bakalářské práce: **15. dubna 2014**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 7. dubna 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Kristě Bláhové za odborné vedení, vstřícný přístup, cenné rady i podněty a za celkovou podporu, kterou mi po dobu vedení mé práce poskytovala. Také bych chtěla poděkovat ředitelce mateřské školy Za Oborou v Praze 6 paní Haně Chmelařové, která mi umožnila realizaci praktické části. Děkuji i dětem z této mateřské školy za aktivní účast při realizaci.

Anotace

Tématem této bakalářské práce je dramatická hra s předškolními dětmi a její realizace. V teoretické části se zabývá vysvětlením základních pojmů, co je dramatická výchova, jaké naplňuje cíle, co je jejím obsahem, jaké jsou její techniky a metody. Dále se věnuje popisu dětí předškolního věku. Charakterizuje toto vývojové stádium a jeho specifika. Také se zabývá vztahem předškolních dětí ke hře. Snaží se vysvětlit přínos dramatické hry pro předškolní děti, věnuje se vhodným metodám, technikám a také literárním a jiným předlohám, ze kterých lze čerpat. Uvádí zásady pro převod literárního textu do předlohy k dramatické hře. Praktická část je zaměřena na převedení několika vybraných literárních textů do podoby scénářů pro dramatickou hru. Dále popisuje průběh realizace těchto dramatických her. V závěru hodnotí realizaci dramatických her s dětmi předškolního věku.

Klíčová slova: dramatická výchova, metody, techniky a cíle dramatické výchovy, děti předškolního věku, hra, dramatická hra

Annotation

The theme of this Bachelor thesis is a dramatic play with preschool children and its realization. In a theoretic part it deals with explanation of basic terms, what is a dramatic play, what kind of goals does it fulfill, what is its content, what kind of techniques and methods does it use. Furthermore it describes preschool children. It characterizes this developmental stage and its specifics. It also deals with a relationship of preschool children to a play. It tries to explain a benefit of a dramatic play for them, it dedicates to appropriate methods, techniques and also literary and other sources, from which a dramatic play can draw. It mentions principles for transferring a literary text to a dramatic play draft. Practical part is focused on a transfer of several literary texts to dramatic play scripts. Then it describes its realization. At the end it reflects the realizations of dramatic play with preschool children.

Key words: creative dramatics, its methods, techniques and goals, preschool children, play, dramatic play

Obsah

1 Úvod.....	11
2 Dramatická výchova.....	12
2.1 Co je dramatická výchova.....	12
2.2 Cíle dramatické výchovy.....	12
2.3 Obsah dramatické výchovy.....	14
2.4 Metody dramatické výchovy.....	15
2.5 Metody řízení dramatu.....	16
2.6 Vybrané dramatické techniky.....	17
2.7 Uspořádání lekce.....	18
2.8 Stavba dramatické hry.....	18
2.9 Reflexe.....	19
3 Specifika dětí předškolního věku a jejich vztah ke hře.....	20
3.1 Dítě předškolního věku.....	20
3.1.1 Psychomotorický vývoj.....	20
3.1.2 Vývoj kognitivních procesů.....	21
3.1.3 Sociální dovednosti a hra.....	21
3.2 Hra.....	22
3.2.1 Vývoj dětské hry.....	23
4 Dramatická hra a děti předškolního věku.....	25
4.1 Vliv dramatické výchovy na osobnostní a sociální rozvoj dětí předškolního věku.....	25
4.2 Přípravné hry a cvičení.....	26
4.2.1 Hry na rozechřátí.....	26
4.2.2 Hry na zklidnění.....	27
4.2.3 Aktivace svalů a těžiště.....	27
4.2.4 Rozvoj smyslů.....	27
4.2.5 Obrazotvornost.....	28
4.2.6 Tempo, rytmus, dynamika.....	29
4.2.7 Narativní pantomima.....	29
4.2.8 Dramatické hry s říkadly.....	30
4.2.9 Skupinová zkušenost a partnerské vztahy.....	30
4.3 Vhodné metody a techniky pro děti předškolního věku.....	30
4.4 Literární text jako východisko dramatické hry s předškolními dětmi.....	31
4.4.1 Zásady pro převod literárního textu do předlohy k dramatické hře.....	32
4.4.2 Práce s textem.....	33
5 Realizace dramatických her s dětmi předškolního věku.....	34
5.1 Stručná charakteristika dětí z MŠ Za Oborou.....	34
5.2 Uspořádání dramatické lekce.....	35
5.3 Převedení literárního textu do podoby scénáře pro dramatickou hru.....	35
5.3.1 Scénář dramatické hry Hrnečku, vař!.....	35
5.3.2 Záznam realizace dramatické hry Hrnečku, vař! Reflexe.....	38 39
Fotodokumentace.....	40
5.3.3 Scénář dramatické hry O perníkové chaloupce.....	41
5.3.4 Záznam realizace dramatické hry O perníkové chaloupce..... Reflexe..... Fotodokumentace.....	43 45 45

5.3.5 Scénář dramatické hry O Koblížkovi, jak šel na vandr.....	46
5.3.6 Záznam realizace dramatické hry O Koblížkovi, jak šel na vandr.....	48
Reflexe.....	50
Fotodokumentace.....	51
5.3.7 Scénář dramatické hry O rybáři a zlaté rybce.....	52
5.3.8 Záznam realizace dramatické hry O rybáři a zlaté rybce.....	55
Reflexe.....	56
Fotodokumentace.....	57
5.4 Ukázka práce s literárním textem – vyprávění.....	58
5.4.1 Scénář a realizace vyprávěné pohádky O rybáři a zlaté rybce.....	58
Reflexe.....	60
Fotodokumentace.....	61
5.5 Hodnocení realizovaných dramatických her.....	62
5.6 Shrnutí.....	63
6 Závěr.....	64
7 Seznam použitých zdrojů.....	65
8 Seznam příloh.....	67

Seznam ilustrací

Ilustrace 1: Hrnečku, vař! Žlutá třída.....	40
Ilustrace 2: Hrnečku, vař! Žlutá třída.....	40
Ilustrace 3: Hrnečku, vař! Žlutá třída.....	40
Ilustrace 4: Hrnečku, vař! Žlutá třída, reflexe.....	40
Ilustrace 5: Hrnečku, vař! Výtvarné zpracování, oranžová třída.....	41
Ilustrace 6: Hrnečku, vař! Výtvarné zpracování, žlutá třída.....	41
Ilustrace 7: O perníkové chaloupce, žlutá třída.....	45
Ilustrace 8: O perníkové chaloupce, žlutá třída.....	45
Ilustrace 9: O perníkové chaloupce, žlutá třída.....	46
Ilustrace 10: O perníkové chaloupce, žlutá třída, reflexe.....	46
Ilustrace 11: O perníkové chaloupce, výtvarné zpracování, žlutá třída.....	46
Ilustrace 12: O Koblížkovi, žlutá třída.....	51
Ilustrace 13: O Koblížkovi, žlutá třída.....	51
Ilustrace 14: O Koblížkovi, červená třída.....	51
Ilustrace 15: O Koblížkovi, červená třída.....	51
Ilustrace 16: O Koblížkovi, výtvarné zpracování, žlutá třída.....	52
Ilustrace 17: O Koblížkovi, výtvarné zpracování, žlutá třída.....	52
Ilustrace 18: O Koblížkovi, reflexe, červená třída.....	52
Ilustrace 19: O zlaté rybce, červená třída.....	57
Ilustrace 20: O zlaté rybce, červená třída.....	57
Ilustrace 21: O zlaté rybce, červená třída.....	58
Ilustrace 22: O zlaté rybce, červená třída.....	58
Ilustrace 23: O zlaté rybce, výtvarné zpracování, červená třída.....	58
Ilustrace 24: O zlaté rybce, žlutá třída.....	61
Ilustrace 25: O zlaté rybce, žlutá třída.....	61
Ilustrace 26: O zlaté rybce, žlutá třída.....	61
Ilustrace 27: O zlaté rybce, žlutá třída, reflexe.....	61
Ilustrace 28: O Zlaté rybce, výtvarné zpracování, žlutá třída.....	61

Seznam použitých zkratk

DH – dramatická hra

DV – dramatická výchova

MŠ – mateřská škola

RVP – rámcový vzdělávací program

VÚP – Výzkumný ústav pedagogický v Praze

1 Úvod

Odpověď na jakoukoli otázku může mít dvojí formu – buď informace, anebo přímé zkušenosti. První odpověď patří do kategorie akademického vzdělání, druhá do dramatu. Například odpověď na otázku „Kdo je slepec?“ může znít: „Slepec je člověk, který nevidí.“ Jiná možná odpověď je: „Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti.“ První odpověď obsahuje stručnou a přesnou racionální informaci. Druhá vede tazatele k přímé zkušenosti, překračující pouhou vědomost a obohacující jeho obrazotvornost. Může se dotknout srdce a duše stejně jako myslí. Přesně toto je – velmi zjednodušeně řečeno – funkcí dramatu (Way 1996, s. 7).

Impulzem pro tuto bakalářskou práci se stala moje aktuální životní situace, moje osobní zájmy a současná náplň volného času. Jako matka dvou malých dětí už čtvrtým rokem lektoruji kroužky v mateřském klubu. Kroužky jsou určeny rodičům s dětmi nebo samotným dětem předškolního věku. Náplní devadesáti minutového kroužku je společné zpívání za doprovodu Orffových hudebních nástrojů, rytmická cvičení, jednoduché tanečky a další pohybové nebo sportovní aktivity a také výtvarné činnosti, které navazují na divadelní představení. Zjednodušeně řečeno sehraená pohádka je motivací, resp. námětem k výtvarnému zpracování.

Nikdy mi nedělalo problém zahrát dětem krátkou pohádku ať už v roli herce nebo pomocí maňásků. Také jsem zkoušela hrát s dětmi improvizované divadlo. Ale o dramatické hře jsem se dozvěděla až na semináři dramatické výchovy během studia na Technické univerzitě v Liberci. Tam jsem se pro dramatickou hru nadchla. Je to skvělá metoda, jak z původních diváků, případně herců, udělat aktivní účastníky dramatického procesu. Ti se stávají součástí celé hry, noří se do problému, mohou ho prozkoumávat svými smysly, k jeho řešení přistupují tvořivě, každý po svém, důsledky svých rozhodnutí zakouší na vlastní kůži a přitom stále v bezpečí, schovaní do role.

Tak se mi to zalíbilo, že jsem se rozhodla, že si to musím vyzkoušet. Přesně v souladu s citovaným úryvkem od Briana Waye. Nestačilo by mě si o dramatické výchově jen číst, toužila jsem s ní získat přímou zkušenost. Oslovila jsem proto paní Mgr. Bláhovou, jestli by se stala vedoucí mé bakalářské práce na toto téma a domluvila se s paní ředitelkou Chmelařovou v mateřské škole Za Oborou v Praze 6, která ochotně souhlasila s tím, že si dramatické hry budu moci vyzkoušet v praxi s dětmi z této školky.

2 Dramatická výchova

2.1 Co je dramatická výchova

Dramatická výchova nebo také výchovná nebo tvořivá dramatika, popřípadě výchovné školní drama, je jedním z pěti oborů estetické výchovy, vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové (taneční). Je založena na jednání a pracuje s prostředky a postupy divadelního umění. Je postavena na procesu od představ k vnějšímu projevu. Také principu psychosomatické jednoty člověka, to jest jednoty jeho vnitřního světa s tělem. Základem je pravda vnitřních pochodů, emocí a vnitřního zaujetí, soulad člověka, který se vyrovnává se svým vlastním tělem, jeho těžištěm a svalovým napětím.

Dramatická výchova (dále jen DV) klade do středu procesu dítě, žáka, který je vnímán jako individualita se svými specifickými hodnotami, potřebami, znalostmi, zájmy, dovednostmi a schopnostmi (Marušák, aj. 2008, s. 9). DV je improvizovaná, k předvádění neurčená, ale na proces vnitřní práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni učitelem k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti. Ačkoliv je tradičně vztahována k dětem a mládeži, je vhodná pro všechny věkové úrovně (Valenta in Kořán 1995, s. 133).

Je zaměřená na učení a výchovu zkušeností vlastním přímým prožitkem. To znamená vlastním 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, hry v roli, dramatického jednání v situaci, zapojením těla a emocí (Machková 2004, s. 11, Machková 2007, s. 32).

V současné době existuje dramatická výchova ve dvou podobách – školní a mimoškolní. Hlavním rozdílem mezi těmito dvěma směry je její výběrovost, tedy povinnost nebo dobrovolnost.

Na mimoškolní dramatičce je účast dobrovolná. Jedná se o zájmovou činnost z rozhodnutí dítěte nebo rodičů. Její předností je přirozený výběr dětí na základě jejich zájmu, buď obecně o mimoškolní činnost nebo přímo o dramatiku a literaturu.

Školní dramatika má dvě formy. Buď se jedná o vyučovací předmět nebo učební metodu, která slouží při vyučování jiných předmětů. Pro žáky je povinná, volitelná bývá na základě povinné volby z určité nabídky povinně volitelných předmětů.

Školní a mimoškolní DV se liší cíli, metodami a látkami, což je dáno složením skupin, potřebami a motivací jejich členů (Machková 2007, s. 172).

2.2 Cíle dramatické výchovy

Základním principem DV je psychosomatická jednota, tedy jednota vnitřního světa s tělem. Tento princip činí DV jedinečnou v kurikulu školy (Marušák, aj. 2008, s. 11). Cíle DV jsou pedagogické, prostředky dramatické. DV sleduje cíle, které se váží na všestranný rozvoj osobnosti člověka. Tím je především zaměření na osobnost a její vztahy ke světu, především ke společnosti, budování a péče o mezilidské vztahy. Poznávání sebe sama, formulování vlastních názorů, naslouchání druhým. Také rozvoj komunika-

ce, tvořivosti, vnímání etických a estetických hodnot. DV se snaží postihnout celého člověka.

Cíle lze vyjádřit ve třech úrovních. První je rovina *dramatická* – dovednosti v dramatické oblasti a vědomosti o dramatických aktivitách a divadle. Druhou je *sociální* rovina – skupina, její dynamika, vztahy ve skupině, spolupráce a poznávání světa a lidí. Ve třetí rovině *osobnostní* jde o psychické funkce – pozornost, vnímání, myšlení, vůli, emoce, motivaci, zájmy, hodnoty, postoje, inteligenci, tvořivost a další (Machková 2004, s. 35).

Valenta (2008, s. 63-64) dělí cíle do pěti kategorií, na oblast *esteticko-výchovnou* (interpretace, komunikace, hraní v roli, hodnocení divadelního umění), oblast *věcného vzdělávání* (porozumění světu, životu, lidem, vztahům mezi nimi), oblast *osobnostního rozvoje* (tvořivost, myšlení, řeč, sebepoznání, sebehodnocení, seberegulace, sebevědomí), *sociálního rozvoje* (sociální integrace, empatie, kooperace, tolerance) a oblast *etického rozvoje* (morálka, hodnoty, osobní životní filosofie).

V oblasti **osobnostního rozvoje** si aktéři dramatické výchovy prostřednictvím konkrétních situací, do kterých jsou stavěni, osvojují schopnost soustředit se a uvolnit. Bourají zábrany, stud a strach ze selhání. Objevují sami sebe skrze projevy druhých, objevují i okolní svět a druhé lidi. Zlepšují své pohybové a rétorické dovednosti (výraz a plynulost projevu), smysl pro rytmus, rozvíjí obrazotvornost, fantazii, kreativitu a empatii. DV rozvíjí schopnost kritického myšlení. Člověk, který je vystaven nutnosti řešit problém, si musí začít klást otázky, vymýšlet různé varianty řešení, porovnávat je mezi sebou a hledat tu nejoptimálnější. Další důležitou oblastí je emocionální rozvoj, tedy zkušenost s různými emocemi, jejich poznávání, uvolnění, ale i ovládnutí, respektive jejich vyjádření přijatelným způsobem. Tím se člověk učí sebekontrolu. DV posiluje zdravé sebevědomí a vede k sebepoznání. Všichni účastníci DV mají možnost sebevyjádření a také poznání druhých a jejich hodnoty (Bláhová 1996, Machková 1996, 2004, 2007, 2011, 2012, 2013, Provazník 2001, 2008, Way 1996).

V oblasti **sociálního rozvoje** jde především o rozvoj verbální a neverbální komunikace, výrazu i pohybu (koordinace pohybu, zvládnutí prostoru, rytmu). Pomáhá odstraňovat zábrany v komunikaci a kultivovat společenský projev. Je příležitostí ke spolupráci, společnému sdílení a prožívání. Učí naslouchání a také porozumění druhým, protože dovoluje stát se někým jiným tak, že mu dovolí přijmout jeho roli v určité situaci, za určitých okolností a může si představit, jak se druhý člověk cítí, jak myslí, co prožívá. Tím je účastníkům DV umožněno objektivnější poznání, protože nenahlíží situaci jen zvenčí, ale i zevnitř. To vede k vysoké míře empatie, sociálního porozumění a tolerance (Bláhová 1996, Machková 1996, 2004, 2007, 2011, 2012, Provazník 2001, 2008, Way 1996).

Ještě je zde důležitý jeden moment, resp. úkol DV a tím je odstranění sebeuvědomování neboli sebepozorování. Jedná se o postoj hráče, který místo toho, aby se zabýval tím, co má dělat a proč to dělá, podřizuje své chování tomu, jak ho vidí a hodnotí druzí lidé. Projevy jsou různorodé, od ostýchavosti až po exhibicionismus. Příčinou je vnitřní nejistota jedince a strach ze selhání, a proto se aktivitě buď vyhýbá a nebo na sebe strhává pozornost na úkor druhých (Machková 1996, s. 9).

2.3 Obsah dramatické výchovy

Základem je naléhavá dramatická situace, která obsahuje konflikt, který ji činí neudržitelnou, vyžaduje překonání překážky, řešení problému, hledání východiska, nutí člověka k rozhodnutí a činu (Bláhová 1996, Ulrychová 2007).

Dramatická situace se vytváří ze vztahu mezi lidmi, předměty, nástroji či podmínkami. Každá další situace je nejenom důsledkem tohoto jednání, je současně i impulzem pro hledání dalšího východiska a řešení. Vzniká tak pohyb, který posouvá děj vpřed (Bláhová 1996, s. 47).

Kritériem pro volbu tématu nebo námětu jsou pedagogické cíle, složení skupiny, věk hráčů i jejich sociální prostředí.

Tématem se rozumí obsah sdělení, obecně formulovaná hlavní myšlenka, to „o čem to je“, čím se hráči zabývají. Téma spočívá v tom, proč postavy jednají tak, jak jednají. Téma dává dílu smysl, je v něm obsažena obecná pravda. Námětem nebo látkou je věcný obsah díla, který může být zpracován různým způsobem, s různými tématy. Námět konkretizuje prostředí, dobu, povahu postav a jejich vzájemných vztahů. Námět může být ze života dětí, zvířat, z městského nebo venkovského prostředí, historický nebo současný, fantastický, dobrodružný a další (Tomková in Kořátková 1998, s. 179). Předlohou je myšleno literární, výtvarné nebo hudební dílo.

Zdroje témat a námětů můžeme rozdělit do dvou kategorií, na převzaté a původní. Kromě toho je zdrojem také prostředí hráčů i učitele, v podstatě každodenní život a kultura, jež nás obklopuje. Obsah dramatiky je tvořen i praxí a zkušenostmi hráčů. Obsahovými východisky DV se rozumí témata, náměty, látky a předlohy, které lze hledat v podstatě kdekoli.

Výhodou původního tématu nebo námětu je jeho bezprostřední vztah ke skupině, pomáhá jí zabývat se aktuálním problémem a přispět k jeho vyřešení. Rozvíjí schopnost fabulace učitele i hráčů. Na druhou stranu je tento způsob práce velice náročný, pro začátečníky není vhodný. Ze strany učitele vyžaduje velmi dobrou znalost teorie literatury a dramatu. Může u něho dojít k účelovým fabulacím a oslabení sebekritičnosti z důvodu absence vnější kritiky, u dětí hrozí, že sklouznou k banalitám nebo samoúčelným pokusům o originální ztvárnění. Tyto náměty je potřeba zpracovat a připravit tak, aby dětem skutečně pomohly, aby odkryly příčiny jejich problémů, hledaly možnosti řešení a pokud možno daly i odpověď (Bláhová 1996, s. 52, Machková 2007, s. 137, Machková 2012, s. 26, 27).

Mezi převzaté náměty patří literární, hudební a výtvarné předlohy. Mohou to být vědy o člověku, psychologie, sociologie, sociální a kulturní antropologie, historie (umělecká literatura s naučnou tematikou, vědecká, populárně naučná díla, cestopisy), film, divadlo, výtvarné i hudební umění, tanec, masová media (Machková 2004, s. 49).

Také využití literární předlohy má své silné a slabé stránky. Jednou z výhod je podle Machkové (2007, s. 128) již ztvárněná „širší životní zkušenost“, která je mnohem bohatší, než by byli schopni vyprodukovat sami žáci nebo učitel. Obsahuje životní hodnoty, morálku, filozofii, myšlenku. Další výhodou a usnadněním především pedagogovy práce je i to, že nabízí již zpracovaný materiál, který je samozřejmě potřeba dále rozvíjet, upravovat, přizpůsobovat, ale není nutné ho vymýšlet úplně od základu. Kromě toho přispívá k tvořivějšímu a hlubšímu porozumění literatury tím, že doplňuje školní literární výchovu.

Na druhou stranu vyžaduje od pedagoga značnou sečtělost a velmi dobrou orientaci v literatuře. Musí být schopen posoudit vhodnost předlohy, jestli je díky ní možné naplnit stanovené cíle, jaké jsou s ní další možnosti dramatické práce. Kromě toho musí být schopen text správně vybrat a vhodně upravit. Je potřeba brát zřetel na literární, respektive dramatické prvky v literárním díle obsažené (Machková 2012, s. 32).

Nejvhodnější literární předlohou jsou krátké prózy v rozsahu povídky nebo pohádky, epizoda, která obsahuje uzavřený děj. Dále pak bajky, mýty, báje, legendy, hrdinské příběhy. Inspiraci lze najít v české i světové literatuře.

Zdrojem dramatických her a improvizací pro děti mohou být všechny literární žánry vhodné pro dětského čtenáře za předpokladu, že předloha obsahuje alespoň základy dramatična: postavy s vyhraněnými charaktery, aktivní jednání postav, děj s nosnou dramatickou akcí. I tak je potřeba tuto předlohu upravovat, zbavit ji nepodstatných popisů osob, krajiny nebo událostí.

2.4 Metody dramatické výchovy

Při volbě jednotlivých metod je nutné zvážit potřeby hráčů, jejich zkušenosti, zájmy a jejich míru vyspělosti. Nelze opomenout ani osobnost pedagoga, jeho kvalifikaci, charakter a zkušenosti.

Podle Valenty (2008, s. 46-48) je metodou možné označit celý systém DV. Tím je myšlena DV jako metoda vyučování. Základní a klíčovou metodou a principem DV je hra v roli a fikce. Pak je to specifický styl práce, dílčí postupy, resp. společný princip v rámci hry v roli a konkrétní postup, z něhož vyplývá činnost hráčů a učitele.

Fikce představuje fiktivní situaci, hru na „jako“, „kdyby“. Člověk si tím vytváří nový, jiný, nereálný svět, situace, vztahy, postavy, v jejichž rámci jedná. Fikce rozšiřuje okruh zkušeností, do níž hráči vstupují, daleko za hranice jejich reálného života a přitom jim poskytuje bezpečí. Získávají vhled do intenzivně prožívaných situací v kontrolovaném a bezpečném prostředí. Hráči mají možnost jednat tak, jak by v reálném životě nejednali. Mají možnost dívat se na svět očima toho druhého, poznávat jeho postoje, cítit se a jednat jako někdo druhý. Fikce jim také umožňuje odstup od situace. Cokoli ve svém životě vnímají subjektivně a nekriticky, to lze v dramatu nahlédnout objektivně a věcně (Bláhová 1996, Machková 2004, 2007, Marušák 2008, Valenta 2008).

Hra v roli je jednání ve fiktivní situaci. Je praktickou realizací fiktivnosti. Hrou v roli je možné ztvárnit jiné osoby, zvířata, bytosti, tvory, věci, přírodní jevy, abstrakce. Hráč je do této role ponořen celou svou osobou a osobností, ne jen tělem, slovem a myšlenkou, ale i jednáním, cítěním, reálným prožitkem a nově zakoušenou zkušeností v dané chvíli. Člověk si díky ní svou aktivitou osvojuje, po svém zpracovává a poznává jednání druhých, čímž se postupně dopracovává k poznání a pochopení jejich pocitů a motivů. Každá nová role vyžaduje nový rozhled a jiné reakce, což rozšiřuje hráči vhled, pochopení, toleranci a sympatie pro jiné role, resp. pro jiné lidi, se kterými se setkávají. Tím se stává chápavějším a tolerantnějším (Bláhová 1996, Machková 2004, 2011, Valenta 2008).

Metoda **simulace**, kdy hráč jedná sám za sebe, fakticky hraje sebe sama, ve své vlastní životní roli, ale reaguje na fiktivní situaci, mění se tedy jen okolnosti nebo prostředí. **Alterace**, kdy se hráč stává někým jiným, přebírá schematickou roli, která je obvykle určena povoláním, sociálním postavením, biologickými atributy nebo základní

existenční rolí. Projevuje-li tato postava nějaké vlastnosti, jsou to vlastnosti hráče nebo se jedná o vlastnosti náhodně vybrané. **Charakterizace** se projevuje hlubší, propracovanější charakteristikou postav, je nezávislá na osobnosti hráče, blíží se divadelnímu projevu.

Další metodou je **improvizace**, která prostupuje celou DV. Rozumíme tím jednání spatra, bez přípravy, bez scénáře. Jde o okamžitou spontánní reakci hráče na vzniklou cíleně navozenou fiktivní situaci, která je pro hráče bezpečná, jeho jednání nemá žádné důsledky, nehrozí za ně žádné sankce. Improvizace může probíhat na základě předběžné, ne příliš konkrétní domluvy a nebo zcela bez přípravy. Její zvládnutí je důležité pro život, ve kterém člověk neustále improvizuje, to znamená jedná a reaguje na situace, překážky, potíže a konflikty (Bláhová 1996, s. 49, Machková 1996, Machková 2004, s. 99).

Smyslem improvizace je podle Machkové (1996, s. 64) rozvoj myšlení, plynulé řeči, reagování na nečekané a nepředvídatelné situace. Zasahuje-li pedagog do hry, tak pouze proto aby nasměroval hráče k problému, aby vstoupili do určité situace, aby se někým stali, ale ne proto aby jim radil, jak to udělat. Ve vhodném okamžiku může hru přerušit, aby kladl otázky typu: „Co myslíte, že ... se teď stane? ... co udělá?“ a pod.

V případě **interpretace** se jedná o převedení díla (dramatického textu, prózy nebo poezie), které se interpret snaží tvůrčím způsobem předat divákovi. Tím, že je pro interpretaci důležitý výraz a tvar, má blíže k divadelním oborům (Bláhová 1996, s. 49).

Zajímavý pohled na interpretaci nabízí Provazník (in Kořátková 1998, s. 71, 72). Podle něj je interpretace komplementární metodou k improvizaci, jedno nemůže existovat bez druhého. Abychom mohli improvizovat, musíme nejprve interpretovat předlohu (text, hudební, výtvarné dílo, situaci, zadání). To platí i obráceně; po improvizaci máme prostor k její interpretaci.

2.5 Metody řízení dramatu

Boční vedení neboli souběžné či narativní vedení je způsob, při kterém učitel řídí hru zvenčí. Může jít o vyprávění nebo jen doplnění informací, kterými sděluje, co mají hrát.

Učitel v roli je přímým účastníkem dramatické práce, aktivity řídí zevnitř přijetím určité role pomocí nějakého atributu. K usměrňování děje přispívá například kladením otázek. Ovlivňuje napětí, vtahuje do hry a s okamžitou platností mění situaci. Tím u hráčů vyvolává spontánní, autentické a upřímné reakce (Machková 2013, s. 184).

Podle Valenty (2008, s. 310-313) je metoda „učitele v roli“ vhodná na začátku hry jako startovací. Smyslem „učitele v roli“ je řídit a strukturovat drama zevnitř. Učiteli dává možnost dostat hráče rychle a efektivně do hry, nabízet jim modely hraní a komunikace, posunovat děj žádoucím směrem, orientovat hráče k řešení problému, vnášet do hry prvky napětí, kontrastu, překvapení, vyhrocení. Také může do dění aktivně zasáhnout v případě, že vycítí potřebu hráče chránit nebo jim naopak může situaci ztížit. Kromě toho nabízí žákům pohled na jejich učitele z jiného úhlu pohledu.

2.6 Vybrané dramatické techniky

Technik, které je možné při ztvárnění dramatické hry využít je nepřehledné množství, ve Valentovi (2008, s. 119-207) lze nalézt jejich úplný výčet. Vybírám zde proto pouze ty, které považuji za nejdůležitější a nejzajímavější.

Živý obraz – je tvořen skupinou hráčů nebo jedním hráčem tak, aby z jejich postojů byl jasný jejich vztah k sobě navzájem i k dané situaci; může mít formu bez proměny nebo s proměnou (sled živých obrazů),

Pantomima – ztvárnění jevu pohybem, ztvárnění jeho vzniku, reakce na situaci, vyjádření pomocí mimiky a gestikulace s prvky tance, bez použití hlasu,

Interview nebo **tisková konference** – novinářská metoda zjišťující další podrobnosti situace,

Horká židle – hráč sedící na „horké židli“ prezentuje postavu, kterou představuje, její pocity, motivy, postoje, ostatní hráči mu kladou dotazy,

Prázdňá židle – je umístěna v prostoru a představuje konkrétní postavu, hráči ji oslovují, diskutují s ní, sdělují jí své názory,

Alej nebo **ulička svědomí** – hráči stojí ve dvou řadách proti sobě čelem a uličkou mezi nimi prochází hráč představující klíčovou postavu, hráči tvořící alej mu říkají svůj názor na postavu, její chování, postoje, charakter nebo mluví za jeho postavu, sdělují její myšlenkové pochody, pocity, většinou se tak děje před závažným rozhodnutím,

Vnitřní hlas, alter ego – technika druhého já, jeden hráč ztvárňuje postavu, druhý představuje jeho vnitřní svět, jeho myšlenky,

Dabing – jeden hráč pantomimicky předvádí postavu, druhý hráč za ni mluví,

Výměna hráčů v rolích – hráči přebírají protikladné role jejich životním (například chlapci hrají dívky, děti hrají rodiče),

Kolektivní role – skupina hráčů představuje jednu konkrétní postavu a snaží se společně vytvořit její charakter,

Životopis nebo **jeden den v životě** – umožňuje hlubší proniknutí k postavě, do jejího soukromého života,

Zvukové příběhy – jsou tvořeny pouze zvuky, které doprovází akce hráčů,

Zrcadlení – co nejvěrněji napodobený pohyb jednoho hráče druhým,

Mluvicí předměty – propůjčení vlastního hlasu loutce, předmětu (mluvení za věc) nebo mluvení za postavu zastoupenou věcí,

Názorové spektrum – žáci vyjadřují své stanovisko k problému nebo postavě tak, že se rozmístí na pomyslné imaginární (nebo skutečné) čáře mezi dvěma protichůdnými názory,

Brainstorming – myšlenková vichřice nebo také bouření mozků, vystřelování nápadů k věci, která je předmětem řešení. Nápady se v tu chvíli nehodnotí, ty pak skupina společně analyzuje a vyhodnotí s cílem najít nejlepší řešení. Možnosti použití: problémově orientované drama, v simulačních hrách odborně-profesního typu.

Dalšími technikami jsou na příklad mapy, myšlenkové mapy, zpomalený film, ticho, zpěv a mnoho dalších.

2.7 Uspořádání lekce

Na začátku lekce doporučuje Machková (1990, s. 9) zařadit hry a cvičení na rozehrání. Hráči se musí nejen rozehrát, ale také uvolnit, zbavit zábran a napětí, přijít na jiné myšlenky. Některé z těchto her nazýváme „ledolamky“. Ty jsou zpočátku nedílnou součástí každé lekce a zabírají její podstatnou část v době vzájemného seznamování nové skupiny.

Rozehrávací hry mohou sloužit i jako přechodové aktivity z jedné činnosti ke druhé. Jejich smyslem je také vybití energie nebo zbystrění pozornosti hráčů.

Stejně důležitý je i závěr lekce. Je potřeba činnosti naplánovat tak, aby hodina skončila přirozeným způsobem, aby byla uzavřena určitá část nebo blok aktivit tak, aby na příště zůstávalo určité napětí a neopadl zájem hráčů.

Efektivním prostředkem udržení plynulosti lekce je její monotematicnost. To znamená spojení všech typů cvičení jediným tématem. Tím může být slovní výraz (např. strach, zvířata), úryvek z literatury nebo nějaká myšlenka (Machková 2011, s. 33). Jedná se tedy o zarámování lekce tak, že všechny aktivity vytváří jeden smysluplný celek.

2.8 Stavba dramatické hry

Výstavba dramatické lekce může být klasická, uzavřená nebo otevřená, tzv. korálová, jak je popsáno dále podle Bláhové (1996) a Machkové (2004).

Klasická kompozice

Také označovaná jako tzv. aristotelovská křivka, odpovídá improvizaci podle souvislého příběhu a často se prosazuje ve výstavbě tzv. dramatického strukturování. Vychází z principů klasické stavby dramatu a je tvořena pěti po sobě následujícími fázemi.

První fází je **expozice** neboli uvedení do děje, to znamená otevření hry nějakým podnětem, který vtahuje hráče do hry, vzbuzuje zájem a chuť se jím zabývat. Měla by v sobě mít zárodek problému, který se bude dále řešit. Ulrychová (2007, s. 47) zmiňuje britské učitele dramatu, kteří s nadsázkou tvrdí, že pokud učitel skupinu nezíská do čtyř vteřin, tak ji ztratil. Tvrzení je samozřejmě relativní, ale poukazuje na to, jak je důležité probudit zájem skupiny co nejdříve.

Expozice, vtažení do děje, startovací bod, návnada nebo „háček“. To vše jsou varianty, jakými lze pojmenovat vstup do hry. Mají mnoho různých forem. Jednou z nich je například informace, která může mít nejrůznější podoby. Může se jednat o vyprávění, přečtení úryvku z dopisu, deníku, novin, inzerátu. Mohou to být lístečky s popisem sociálních rolí, nálad, pocitů nebo situací, mohou na nich být napsaná různá klíčová slova, jednoduché věty, může se jednat o fiktivní životopis a podobně. Hráčům je možné poskytnout neúplnou informaci, konfrontovat je s nějakým problémem, dilematem, přitažlivým nebo kontroverzním tématem. Dalším zajímavým zdrojem motivace mohou být výtvarná nebo hudební díla, videozáznamy, fotografie, různé méně obvyklé předměty nebo jejich části, například kostým, šperk, ohořelá mapa, meč, archeologická vykopávka. Jinou osvědčenou možností, jak vytvořit atmosféru a otevřít dramatickou hru je rozehrání situace učitelem v roli (Machková 2012, s. 20, 21).

Po expozici následuje **kolize**. V této fázi máme dvě možnosti. Buď je do děje zařazen konflikt, který vyvolá dramatické napětí a potřebu ho řešit. Stane se hybnou silou

děje. Může jím být spor, nedorozumění, překážka, dilema, utajená informace. Nebo mohou hráči vytvářet kontext, společně doplňovat a dotvářet předchozí informace, hledat a objevovat další souvislosti.

Drama vrcholí v **krizi**, v okamžiku, kdy konflikt kulminuje a stává se neudržitelným. Není únosné ho dále rozvíjet, ale je nutné začít hledat možnosti jeho řešení. Krizový okamžik v dramatické hře většinou není možné zahrát a je nutné ho překlenout nejlépe vyprávěním. Hráči tak mají možnost si tento okamžik prožít podle svých představ.

Obrat nastává v **peripetii**. Je to fáze hledání řešení, objevování nových variant a nalézání východiska.

Dramatickou hru uzavírá **katastrofa** a **katarze**. Katastrofa je závěrečná fáze, ve které dochází k rozuzlení, uvolnění napětí a vyřešení situace. Katarze je známý divadelní termín, který vyjadřuje divákovo vnitřní pohnutí mysli, jeho prožitek, pocit ulehčení, očištění. V dramatické výchově jde také o prožitek z dramatického díla, ovšem získaný vlastní aktivitou a reálně prováděnou spoluúčastí. Tento proces je vhodné doprovodit reflexí (Machková 2012, s. 22).

Korálková kompozice

Z klasického strukturování si zachovává expozici a katastrofu, ale části mezi nimi představují řetězení jednotlivých příběhů, z nichž každý má svou stavbu, ale jako celek tvoří logický dramatický příběh.

2.9 Reflexe

V závěru, někdy i v průběhu hry, je vhodné, přímo nutné, provádět reflexe. Jedná se o slovní vyjádření k uskutečněným aktivitám, pojmenování a zhodnocení vlastních zážitků a pocitů během hry. Reflexe posuzuje, jak hra proběhla, co se povedlo, co by bylo dobré změnit, jak postavy jednaly, k jakému dospěly řešení. Reflexi provádí nejen účastníci, ale i pedagog (Bláhová 1996, s. 59).

Reflexe je pro pedagoga zpětnou vazbou jak v rovině osobnostní, tak odborné, je pro něj informací, jak postupovat do budoucna. Pro žáky je nástrojem sebereflexe, motivací do další práce, prostředkem rozvoje schopnosti hodnotit a poskytovat zpětnou vazbu (Provazník in Kořátková 1998, s. 84).

Reflexe může mít verbální podobu nebo může být psaná. V takovém případě může mít různé formy – dopis, deník, povídka. Nebo ji může zprostředkovat nějaká výtvarná technika, to je vhodné obzvlášť u mladších dětí. Mají-li se mladší děti vyjádřit slovně, jsou jejich reflexe spíše povrchní a stručné.

Reflexi definuje Valenta (2008, s. 282-292) jako učební situaci věnovanou zhodnocení předchozí akcí vzniklé zkušenosti. Reflexe pomáhá zkušenost systematizovat, včlenit mezi stávající zkušenosti, obohacuje prožívání a jednání do budoucna.

Mezi základní prvky reflexe patří připomenutí toho, co se odehrálo, co hráč vnímal, jak to pochopil, co na něj zapůsobilo, hodnocení – jakou hodnotu přisuzuje tomu, co se odehrálo, poučení – zobecnění, co se naučil, plán změny, opatření pro osobní poučení a zdokonalování. Neméně důležité je také probrat situace, které se podařily, co přispělo k úspěchu a jak ho přenést do budoucna.

3 Specifika dětí předškolního věku a jejich vztah ke hře

3.1 Dítě předškolního věku

Dítětem předškolního věku rozumíme děti ve věku od tří do šesti let, většina dětí tohoto věku navštěvuje mateřskou školu (dále jen MŠ). Konec předškolního období není určen pouze fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy.

V tomto období děti prochází významnou vývojovou fází, dochází u nich k velkým vývojovým pokrokům a změnám ve všech oblastech.

Podle Piageta (2000, s. 57-60) dítě během svého vývoje prochází čtyřmi vývojovými stupni, které na sebe navazují. U každého stupně předpokládal, že doba jeho trvání je podmíněna nejen věkem jedince, ale i úspěšným zvládnutím předchozího stádia pro vstup do stádia následujícího. Do období, které zde nazýváme předškolním, spadá podle Piageta druhé vývojové, tzv. předoperační stádium. To trvá přibližně od dvou do sedmi let. Uplatňuje se tady předpojmové a symbolické myšlení, pro které je typická aplikace zkušeností, určitá vynalézavost, využívání symbolů a zástupných předmětů pro hru. Dítě napodobuje své okolí, rozvíjí fantazii, řeč, kresbu. Hra mu pomáhá přizpůsobit se, pochopit svět dospělých, zvyknout si na něj a porozumět mu.

3.1.1 Psychomotorický vývoj

Na konci předškolního období mohou děti v oblasti hrubé motoriky zvládnout základy některých sportů, jezdí na kole, učí se plavat, lyžovat, bruslit. Zvládají kotoul vzad i vpřed, dokáží přejít kladinu, udrží rovnováhu při stožení na jedné noze, pokouší se o přemet stranou. Při hrách s míčem jsou obratné, míč dovedou hodit i chytit.

Rozvíjí se i jemná motorika, tedy pohyby vyžadující velmi jemnou svalovou koordinaci. Učí se používat nástroje (nůžky, příbor, zubní kartáček) a dovedou pracovat s různými materiály (modelínou, pískem, papírem, lepidlem). Zapojují se do rukodělných činností, které vyžadují pečlivost a přesnost, poradí si s různými typy stavebnic i mozaikami (Vágnerová 2000).

Jak uvádí Kořátková (2005, s. 31) v šesti letech se více soustředí na výsledný produkt své činnosti. Přemýšlí nad procesem, opakovaně zkouší to, co se mu nedaří, opravuje, zdokonaluje. Staví složitější prvky a celky, prostor se snaží zastřešovat. Rádo za tímto účelem kombinuje prvky z více stavebnic.

Vývoj kresby probíhá v určitých etapách a stádiích. Kolem třetího roku začíná dítě spontánně kreslit. První zobrazovanou formou v dětské kresbě je nejprve tzv. „hlavonožec“, postupně přibývá detailů. Kolem šestého roku je kresba proporcionálnější, postava je zřetelně členěna na hlavu a trup, jednotlivé části těla jsou připojené na správném místě. Obličej má vyznačeny detaily.

Podle Matějčka (2005, s. 147) jsou výtvarné projevy dítěte jakýmsi hmatatelným svědectvím o jeho duševním vyspívání – dělají radost rodičům a i psychologové je studují se zvláštním zájmem. Vypovídají totiž o světě dítěte mnohdy to, co ono samo slovy ani vyjádřit nemůže.

3.1.2 Vývoj kognitivních procesů

Rozvoj poznávacích procesů je v předškolním období podle Vágnerové (2000, s. 102-110) velmi intenzivní a umožňuje dítěti stále důkladněji poznávat svět kolem sebe. Vnímání dítěte postupně nabývá na analytičnosti a dítě začíná vnímat detaily.

Paměť se vyznačuje obrazností a živelností. Ve druhé polovině předškolního období je zapamatování úmyslné, zvyšuje se kapacita paměti. Paměťové procesy se uskutečňují mechanicky, logickou paměť je třeba rozvíjet.

Charakteristickým znakem myšlení je stále názornost a konkrétnost. Typická je útržkovitost a nepropojenost. Chybí komplexní přístup, dítě si většinou všimne jen jedné vlastnosti předmětu. Myšlení je egocentrické, dítě má tendenci upravovat si realitu tak, aby pro něho byla srozumitelná a přijatelná.

Řeč se během předškolního období výrazně proměňuje. Zatímco tříleté dítě s nedokonalou výslovností dokáže udržovat krátký rozhovor, používá jednoduchá souvětí, umí krátké říkanky, jeho slovní zásoba má přibližně tisíc slov, šestileté dítě má slovní zásobu trojnásobně bohatší, dokáže ve větách popisovat různé události svého života, dovede převyprávět příběh, reprodukuje básničky, písničky (Vágnerová 2000, s. 113).

Dochází ke kvalitnější diferenciaci zvuků, zvyšuje se úroveň vnímání figury a pozadí. Zdokonaluje se záměrné naslouchání, rozvíjí se vnímání rytmu. Vnímání času se rozvíjí pozvolně, jeho plynutí je vymezeno událostmi, které dítě obklopují a pravidelně se střídají. Předškolní dítě žije hlavně přítomností (Vágnerová 2000, s. 112).

3.1.3 Sociální dovednosti a hra

Socializace probíhá podle Vágnerové (2000, s. 120-122) především v rodině. Dítě si zde osvojuje základní normy chování a s nimi se postupně ztotožňuje. Rodiče slouží dítěti jako model různých rolí. Postupně se uvolňuje fixace na rodinu a dítě navazuje kontakt s vrstevníky, se kterými se učí a snaží spolupracovat i soupeřit.

Matějček (2005, s. 166) vidí prosociální dovednosti jako souhru a spolupráci, soucit a soustrast, solidaritu, ale také společnou radost, legraci, zábavu, společné dovádění a předvádění jedněch před druhými. Ale především city vzájemné sympatie, kamarádství a přátelství. Zdůrazňuje důležitost odpoutávání od rodiny, kdy na scénu vstupují druhé děti. Pro rozvoj prosociálních vlastností není vhodné chráněné prostředí rodiny, ale naopak místo, kde dítě vchází do kontaktu s lidmi mimo rodinu, s lidmi cizími a především s dětmi. Vrstevníci se pro dítě stávají cílovou společenskou skupinou, kde dítě nachází své přátele, později partnery a spolupracovníky.

Hra je čím dál náročnější na motorickou obratnost, vnímání i myšlení, je nápaditější, složitější, postupem času zahrnuje stále více sociální vztahy a spolupráci. Dítě si rádo hraje ve skupině a hru iniciativně obohacuje svými nápady. Dokáže se zapojit do jednoduchých společenských her s pravidly.

Čáp a Mareš (2007, s. 227) popisují předškolní věk jako období velkého rozmachu her. Děti se věnují hrám pohybovým, konstrukčním, napodobovacím, námětovým. Od paralelní hry postupně přecházejí ke hře kooperativní. Hrají si společně, mají rozdělené úlohy a je nezbytná jejich koordinace. Vztahy mezi vrstevníky jsou ještě krátkodobé a nestálé. Začínají se objevovat rozdíly v mužských a ženských rolích.

Čtyřleté dítě již spolupracuje s ostatními, je schopno domluvit se s několika dalšími dětmi, že si spolu budou na něco hrát. Při hře samotné se už moc nedomlouvají, každý

sám za sebe realizuje svou verzi. Jakmile se prohloubí jejich schopnost spolupráce, přichází na řadu kooperativní hry, při kterých už vedou dialog, jsou schopny si vzájemně naslouchat a vycházet vstříc. Na druhou stranu je i tato hra plná konfliktů, hlasitých hádek, někdy končí i vyloučením některého partnera ze hry (Vágnerová, 2000, s. 128, 129).

Pětileté dítě se rádo kamarádí. Obvykle je štědré a velkorysé. Rádo si hraje ve skupině dětí, má spoustu nápadů. Vůči mladším a menším dětem se chová ochranně.

V šesti letech začíná dítě od sebe odlišovat úkol a hru. Samostatně dokáže plnit i náročnější úkoly. Začíná se rozvíjet smysl pro morálku, dítě dokáže odmítnout nežádoucí chování (Vágnerová, 2000, s. 130).

3.2 Hra

Ve druhé polovině 19. století se stala hra předmětem zájmu a zkoumání několika vědních disciplín. Teorie K. Groose vychází z pozorování hry mláďat a dětí. Hra má podle něj základní funkcionální význam, je přirozeným impulzem a slouží k *nacvičování dovedností* potřebných pro život a budoucí činnost jedince. Podle S. Halla dítě hrou rekapituluje vývoj lidstva. Filosof H. Spencer vychází z teorie, že dětská hra znamená *uvolňování přebytečné energie*. Podle S. Freuda má většina her svůj motiv. Hra představuje prostředek, který v bezpečí rodiny nebo dětské skupiny, umožňuje dítěti *překonat stresující jevy*, úzkosti a nejistoty, které jinak prožívá ve svém reálném životě. S. L. Rubinštejn formuloval dětskou hru jako *odraz skutečnosti*, kterou dítě nereflktuje jen jako realitu, ale snaží se jí i měnit. Podle B. F. Skinnera, který se zabýval zejména operantním podmiňováním, je hra stimulována zvenci, ale má i svůj vnitřní potenciál, který může být posilován nebo tlumen, podle toho, v jakých podmínkách se dítě nachází (Kofátková 2005, s. 11-13, Piaget 2000, s. 59).

Podle J. Huizingy (in Činčera 2007, s. 9) lze hrou nazvat *svobodné jednání, které je míněno jen tak* a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipojuje žádný materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a prostoru, probíhá řádně podle určených pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestavují za jiné.

Dlouhodobé výzkumy vedly J. Piageta (2000, s. 58) k přesvědčení, že dětská hra úzce souvisí s rozvojem myšlení a inteligencí. Hru rozděluje do tří základních kategorií. První forma spočívá v *opakování již naučených činností* z pouhé radosti. Poté činnost opakuje z „funkční radosti“ nebo z radosti uplatnit nové znalosti. Pak přichází *symbolická hra*, která vrcholí mezi druhým a šestým rokem. Není jen přizpůsobením si skutečnosti, ale také asimilací založenou na symbolické řeči, kterou si dítě konstruuje a přetváří podle svých potřeb. Později se objevují *hry s pravidly*, které se děti učí od druhých (kuličky, pikola). Ze symbolické hry se vyvíjí *konstruktivní hry*, které směřují k řešení problémů a tvorbě.

Hra je podle Kofátkové (2005, s. 14) základní aktivitou dětské seberealizace, nositelkou životního rozvojového principu. Volnou hrou chápe činnost, při které si dítě samo volí námět, záměr, chce samo něco zkoušet, prozkoumávat, tvořit. Podle toho volí hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými. Mezi základní znaky hry patří spontánnost, aktivita, zaujetí, radost, tvořivost, zapojení fantazie, opakování a přijetí

role. Dítě hru nerealizuje proto, aby se něco naučilo, ale protože ho něco zajímá, chce si něco vyzkoušet, prozkoumat. Tím dosahuje seberealizace, učí se a získává zkušenosti. Ventiluje přebytečnou energii a také čerpá novou. Hra přispívá k jeho kognitivnímu, sociálnímu a pohybovému rozvoji.

Machková (2004, s. 13) hru definuje jako činnost dobrovolnou a svobodnou, která se uplatňuje po celý život člověka. U předškolního dítěte je hlavní a zcela převažující náplň času v bdělém stavu, s věkem ustupuje záměrnému a vědomému učení. Hra je činnost bez praktického účelu, nadbytečná, samoučelná – hra má smysl sama v sobě, významný je její proces, ne výsledek. Hra není úkol, vychází z potěšení, které působí.

Francouzský filosof R. Caillois (in Machková 2004, s. 13) rozlišuje čtyři typy her: *soutěživé hry*, vyžadující osobní výkon; *hry založené na náhodě*, jako na příklad loterie; *hry jejichž podstatou je radost z pohybu*, pádu, závratí, tedy třeba tanec nebo houpání a *hry postavené na dočasném přijetí fikce*, nazývá je „*mimikry*“. Patří sem divadelní a dramatické aktivity, maskování, převleky. V jiných klasifikacích her je tento typ označován jako námětová, fantastická, napodobivá, symbolická, předstíraná nebo dramatická hra.

Z hlediska pedagoga je plánovaná a řízená hra učení, protože má schopnost měnit hráče, přetvářet jejich vnitřní svět a vztahy k okolnímu světu. Hra je příležitostí ovládnout problémy a vnější tlaky tím, že si dítě konflikt znovu přehraje a jejich opakovaním oslabí špatné zkušenosti.

3.2.1 Vývoj dětské hry

Zážitky každodenního života nabízí dítěti podněty a motivují ho ke ztvárnění hrou. Dítě nalézá inspiraci v jakýchkoli nových situacích. Prozkoumává a ztvárňuje je, nachází nové prvky a souvislosti. Nejprve jde o reprodukování jednotlivostí, které jsou pro dítě důležité.

Od **tří let** dokáže dítě zpracovávat příběhy komplexněji, jedná se o tzv. námětové hry. Jsou to hry na něco, na někoho, jako. Také je schopno bez zábran a živě fabulovat. Bez problémů se umí přenést do fiktivních situací a ty zpracovávat. Dítě se při nich vžívá do různých rolí a sleduje dopady svého chování. Naplňuje tak své potřeby tvořivého přístupu k realitě, kterou se nenechává omezovat. Vědomé akceptování a dodržování role znamená přelom ve vývoji dětské hry. Spočívá v přijetí vnějších znaků postavy/role. Tyto hry nazýváme fiktivní nebo dramatické. Stále je to ale *volná* hra, ve které si dítě vytváří a mění děj samo, není řízena dospělým (Kofátková 1998).

Přibližně od **čtvrtého roku**, jak uvádí Kofátková (2005, s. 35), je dítě schopno naplňovat námět hry po delší časový úsek. Hra je obsahově bohatší, obsahuje stále více fantazijních prvků. Uplatňuje se vynalézavost a kreativita. Dítě je schopné vžít se do role, běžné náměty modifikuje podle svých možností a představ. Hrový záměr je ale poměrně proměnlivý. Do hry totiž zasahují překážky z reálného světa, které dítě ruší a kvůli kterým hru raději skončí nebo změní, než aby překážky překonalo. Samo si pro hru vytváří vlastní aktuální pravidla. Pravidla z vnějšku dokáže přijmout, ale může pro něj být složité jejich dodržování a není schopno se o nich domlouvat.

Spoluhráči jsou nepostradatelným prvkem. Společně přijali námět a společně tvoří obsah hry. Spolu plánují další vývoj, obohacení děje. Musí si při tom vzájemně naslouchat, být schopni argumentovat a také tolerovat názory druhých. S postupujícím věkem jsou hry komplikovanější, hlubší, strukturovanější, mají jasnější pravidla.

V pěti letech je hra časově delší a obsahově bohatší a dítě necítí potřebu měnit během ní téma. Dítě je schopné formulovat svůj hrový záměr, plánovat a naplňovat ho. Také začíná aktivně tvořit pravidla hry. Novým nepostradatelným prvkem se stávají spoluhráči, kteří přijali jak pravidla hry, tak námět a společně tvoří obsah hry. Spolu utváří další vývoj děje. Musí si při tom vzájemně naslouchat, být schopni argumentovat a také tolerovat názory druhých (Kofátková 2005, s. 37).

Mezi **pátým a sedmým rokem** začínají děti upřednostňovat spoluhráče před hračkami. Za příznivých podmínek mají děti tendenci se k námětům opakovaně vracet a dále rozvíjet nebo měnit děj. Pravidla hry si stanovují samy na základě diskuse a vzájemné dohody.

S pravidly se do hry dostává i určitý řád, který ovlivňuje role hráčů, jejich hierarchii, funguje jako norma, jejíž dodržování je pro hráče závazné. Ve skupině se pak objevuje jedno nebo dvě dominantní děti, která sledují dodržování pravidel, rozhodují o tom, zda bylo pravidlo dodrženo a za nedodržení určují sankce. Pro dramatickou hru je přijetí námětu, záměru, struktury a pravidel klíčové (Kofátková 1998, s. 32, 33).

Pedagog, který děti vyzve k nějaké složitější, strukturované hře, většinou není odmítán, ale se zvědavostí přijímán, protože nabízí něco nového, nevyzkoušeného. Od chvíle, kdy do hry vstoupí pedagog, který hru začíná ovlivňovat, organizovat, předkládat náměty, určovat pravidla, už se nejedná o volnou hru, ale o hru *řízenou*. Do této skupiny her patří především pohybové, hudebně pohybové a dramatické hry.

Dramatická hra existuje v rámci dramatické výchovy ve dvou podobách. Jako metoda a nebo jako samostatný subjekt. Jako metoda je vzdělávacím prostředkem, který směřuje k osvojení faktů. Cíl tedy stojí mimo dramatickou výchovu. Je-li samostatným subjektem, pak se jedná o *řízenou strukturovanou* hru, která splňuje i základní charakteristiky hry; umožňuje kreativitu, radost z tvorby, rozvoj fantazie a spontánní prožitek – těžko postihnutelný, obtížně vyjádřitelný a špatně pozorovatelný vnitřní originální a individuální pocit (Kofátková 1998, s. 35-36).

Strukturované hry díky své stavbě ještě více podporují účinnost procesu učení, snižují jeho nahodilost. Strukturované dramatické hry obsahují jednotlivé kroky, které jsou předem promyšlené tak, aby postupně odhalovaly určité tajemství, umožnily hlubší poznání skutečnosti a postav, jejich postojů a vztahů (Kofátková 2005, s. 53-55).

4 Dramatická hra a děti předškolního věku

Ve svém příspěvku „Tvořivost jako společný fenomén dramatické a literární výchovy“ na konferenci o dramatické výchově se B. Rozehnalová (in Provazník 2008, s. 126) věnuje tvořivosti, kterou lze definovat mnoha způsoby. Například jako schopnost originálně myslet, hledat a nalézat neotřelá řešení. Člověk během tvůrčího procesu uplatňuje intuici, pohotovost, samostatnost, vyjadřuje sám sebe. Výzkumy dokládá, že tvořivé myšlení poskytuje lidem aktivní přístup k životu, svobodu v jednání, zaručuje osobní významnost a důstojnost plnohodnotného života.

Zmiňuje i výzkumy Daceyho a Lennona (Rozehnalová in Provazník 2008, s. 127) a uvádí šest etap v životě člověka, v nichž lze efektivně rozvíjet tvůrčí schopnosti. Prvním z nich je období prvních pěti let života. Připomíná, že vědci zdůrazňují, že opomenutím jedné z fází se omezuje uplatnění kreativity v dalších obdobích. Podle Gardnera je klíčovým obdobím věk od dvou do sedmi let, kdy se mohou uvolnit nebo naopak zablokovat tvořivé schopnosti (Rozehnalová in Provazník 2008, s. 128).

Obě etapy tedy spadají do období předškolního věku. Nejen na pozadí těchto informací můžeme ocenit, že má DV své místo ve vzdělávacích plánech MŠ. Tam se DV povinně účastní všechny děti. Od dalších stupňů škol se liší tím, že jí nejsou vymezeny určité hodiny nebo dny v týdnu. Dramatické činnosti nebo jejich prvky mohou být uplatňovány v různém rozsahu. Může se jednat o několikaminutové aktivity, ale také celodenní nebo až několikadenní tématické bloky.

Dramatické aktivity lze spojovat s výtvarnou, hudební, jazykovou nebo tělesnou výchovou. V pravém slova smyslu je ale nelze plně uplatňovat u nižších věkových skupin, je ale možné využít určité hry a cvičení přiměřené věku dětí a tím je na dramatickou hru připravovat. Až kolem pátého roku je dítě schopné spolupráce, která je pro dramatickou hru nepostradatelná. Dramatická improvizace navazuje na dětskou hru na „jako“, na „někoho“ a „něco“. Podstatným rozdílem je záměrnost, plánování a vedení dramatické hry učitelem (Machková 2007, s. 176).

Při své práci s předškolními dětmi musí pedagog vycházet z dobré znalosti skupiny, jejích potřeb a zájmů a dbát na to, aby se pořád ještě jednalo o hru. Aby hra děti bavila, mohly se z ní radovat a také v ní uplatnit své schopnosti, fantazii a tvořivost. Pedagog by také měl zvážit, jestli hru uzavře společnou reflexí, jak ji bude facilitovat, jak dětem sdělí svoje postřehy.

4.1 Vliv dramatické výchovy na osobnostní a sociální rozvoj dětí předškolního věku

Metody a techniky DV jsou schopny být plnohodnotným prostředkem k naplnění Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) a položit kvalitní základy klíčovými kompetencím, které si mají předškolní děti osvojit. RVP PV považuje klíčové kompetence za neopomenutelný základ vzdělávání. Představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena ve společnosti.

RVP PV (VÚP v Praze 2006, s. 12) formuluje pět skupin klíčových kompetencí, které jsou dále podrobně rozpracovány, každá kompetence v několika bodech, z nichž vybírám jen ty, které dramatická výchova pomáhá rozvíjet:

kompetence k učení: dítě klade otázky a hledá na ně odpovědi, chce porozumět dějům a jevům, vědomě vyvíjí úsilí, soustředí se na činnost, záměrně si pamatuje, učí se hodnotit své osobní pokroky, oceňovat výkony druhých,

kompetence k řešení problémů: dítě se pokouší řešit problémy, nebojí se experimentovat, přichází s vlastními originálními nápady, využívá fantazii,

kompetence komunikativní: dítě je schopné komunikovat bez zábran, samostatně formulovat myšlenky, otázky i odpovědi, vede smysluplný dialog, dokáže vyjadřovat své pocity a prožitky,

kompetence sociální a personální: umí si vytvořit vlastní názor, samostatně se rozhoduje, projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, dokáže se prosadit i podřídit, spolupracuje s ostatními, respektuje druhé, napodobuje modely prosociálního chování, dodržuje dohodnutá pravidla,

kompetence činnostní a občanské: dítě se činností učí plánovat, organizovat a vyhodnocovat, dokáže se přizpůsobovat okolnostem, spoluvytváří pravidla a rozumí jejich smyslu, uvědomuje si svá práva i práva druhých, chápe, že svým chováním může ovlivnit prostředí, ve kterém žije.

4.2 Průpravné hry a cvičení

Chceme-li, aby měly děti z dramatické hry nejen požitek, ale i užitek, aby z ní pro svůj osobnostní a sociální rozvoj mohly vytěžit maximum, je nutné je na dramatickou hru připravit. K tomu jako základ slouží cvičení a průpravné hry, které jsou důležitou součástí dramatické výchovy. Pomáhají dětem naučit se uvolnit, zklidnit, soustředit, vnímat svoje tělo, pracovat se svým těžištěm a svalovým aparátem, rozvíjet své smysly, fantazii, orientovat se v prostoru, komunikovat s partnery.

Nepřeberné množství konkrétních příkladů, ukázek her a cvičení na rozvoj specifických oblastí lze najít například v díle Bláhové (1996), Machkové (1990, 1992), Štembergové (1993) a Wayne (1996). Jen pro ilustraci bych zde ráda uvedla několik konkrétních příkladů her a cvičení.

K tomu je důležité dodat, že ať v hrách a cvičeních zacílíme na jakoukoli vybranou oblast, vždy účinek hry působí komplexněji, nerozvíjí jen tu oblast, na kterou jsme se zaměřili, například smyslové vnímání, ale pomáhá zlepšovat soustředění, kultivuje projev, podporuje kreativitu, fantazii, obrazotvornost a další.

4.2.1 Hry na rozehrání

Smyslem her a cvičení na rozehrání a uvolnění je zbavit děti strachu, únavy a napětí, vytvořit příjemnou atmosféru. Mezi hry na rozehrání a uvolnění patří všechny typy honiček a další pohybové aktivity, jak například uvádí Bower (1998).

4.2.2 Hry na zklidnění

Probíhají v klidu, někdy vleže, jejich cílem je naučit se uvolnit a ovládnout svalový tonus. Děti jsou motivovány například takto:

„Ležíte u moře na pláži, do zad vás hřeje písek.“

„Stojíte na loďce, kterou mírně pohupuje voda.“

„Jste hadroví maňásci, celé tělo je uvolněné, zhadrovatěle...“

„Jste loutky, kterým se vyvolékají vodící drátky jeden po druhém, údy povolují, až se loutka úplně zhroutí.“ (Machková 1990, s. 14, 15).

„Jste kostkou pevného ledu. Slunce nad vámi pálí a prudkým žářem vás pomalu od povrchu rozpouští, až je z vás na podlaze jen loužička vody.“ (Way 1996, s. 61)

4.2.3 Aktivace svalů a těžiště

Průpravné hry na aktivaci svalů a těžiště učí děti zbavit se svalového napětí a aktivovat těžiště, které má zásadní vliv na další pohybová centra, koordinaci pohybů (rovná záda–vzpřímený, vznosný postoj, rozšířený hrudní koš–lepší činnost plic a tvorba hlasu) a jasnější komunikaci.

Například cvičení „Lucerničky“. Děti sedí v hlubokém uvolněném předklonu na patách, čelem se dotýkají kolen, ruce mají zkřížené na prsou. Jsou to zhasnuté lucerničky. Světýlko života mají ukryté v bříšku. To se pomalu rozhořívá, vychází z bříška a prostupuje celým tělem. Děti se z uvolněného předklonu postupně vzpřimují do aktivního sedu na patách, rozevírají zkřížené ruce a zvedají do výše hlavy. Pak světlo opět slábne a lucernička zhasíná (Bláhová 1996, s. 32).

Na podobném principu, jen s jinou motivací, funguje i další cvičení pro správné držení těla „Kouzelné kalhoty“, které navrhuje Štembergová (1993, s. 11). Jednu ruku položí děti dlaní na bříško pod pupíkem, druhou na bedra a mají si představit, že si oblékli kouzelné kalhoty, které je táhnou do výšky. Ne hlava, ani ramena, ale kalhoty. Aktivita vychází z podbříšku, z těžiště těla směrem vzhůru a zároveň dovnitř. Kalhoty táhnou, až děti donutí k výponu a pak k výskokům. Pak si zkusí kalhoty sundat a pocítit rozdíl s povolenými svaly, které je neudrží a ony se zhroutí k zemi. Cvičení je vhodné spojit s říkadly nebo jinými rytmizovanými texty, u kterých mohou děti poskakovat a při tom měnit napětí v pánvi a tím zjišťovat, jak kouzelné kalhoty fungují a že se díky nim méně zadýchají.

4.2.4 Rozvoj smyslů

Sluch

Nejschůdnější je podle Waye začít s cvičením sluchu pomocí jednoduchých technik:

„Poslouchejte zvuky v místnosti.“

„Poslouchejte vlastní dech, nedýchejte nijak zvláštně, jen si uvědomte své dýchání.“

Poté může následovat cvičení, při kterém učitel vytváří různé zvuky, které mají děti se zavřenýma očima identifikovat. Učitel může klepat na různé povrchy, otevírat a zavírat skříně a šuplíky, posunovat nábytek apod. (Way 1996, s. 19). V další fázi může použít složitější zvukové nahrávky (tikot hodin, kapání vody, kroky, uvolnění laviny, dusot kopyt, zemětřesení a jiné (Way 1996, s. 41, 42).

Zrak

Známou hrou na rozvoj zrakového vnímání jsou „Kimovy hry“, kdy učitel dětem předloží určitý počet předmětů, ty po chvíli zakryje a úkolem dětí je předměty si vybavít a vyjmenovat. Jinou možností je „Hra na zrcadla“, kdy se děti ve dvojicích snaží o co nejdokonalejší pohybovou souhru tak, aby ostatní děti nepoznaly, kdo z dvojice pohyb řídí (Bláhová 1996, s. 36).

Hmat

Nejjednodušším hmatovým cvičením, nejlépe se zavázanýma očima, kterým mohou děti začít, je prozkoumávat různé povrchy a materiály, uvědomovat si při tom, co je hladké, drsné, měkké, studené. Jiné cvičení, také se zavázanýma očima, je poznávání nejrůznějších předmětů po hmatu. Předměty mohou být uloženy v krabici a dítě si vždy jeden najde a hmatem se pokouší poznat, jaký předmět drží v ruce.

Čich

Podobná cvičení se zavázanýma očima se hodí i pro rozvoj čichu. Do skleniček si učitel připraví různé druhy koření a vhodnou motivací, například hrou „Na Babku kořenářku“, jak popisuje Bláhová (1996, s. 37, 38) motivuje děti k tomu, aby si přivoněly a snažily se koření rozpoznat. Další hezkou hrou, kterou uvádí je „Co se ti vybaví?“ Učitel ukáže a dá dětem přivonět například k vanilce a vybídne je k zamyšlení, s čím si tuto vůni spojují (maminka, vánoce, cukrárna). Tím podněcuje jejich představivost.

Chuť

Variantou na rozvoj chuti je hra s připravenými nakrájenými kousky nejrůznějších druhů potravin (ovoce, zelenina, pečivo, čokoláda), které děti nevidí, protože mají opět zavázané oči. Učitel postupně dětem tyto kousky vkládá do úst a ony se snaží odhalit, co jedí.

4.2.5 Obrazotvornost

Všichni se rodíme nadáni obrazotvorností, kterou je možné dále pěstovat a kultivovat. Je nejen pilířem dramatické výchovy, ale i samozřejmou součástí našeho života. Ukázkové jsou hry, které popisuje Bláhová (1996, s. 41) „Čtyři roční období“. Dvě skupiny dětí si formou hádanek pantomimicky předvádí nejrůznější činnosti, které se váží k jednomu ze čtyř ročních období (zima – stavění sněhuláka, sáňkování, lyžování). Nebo „Hra na živly“. Jedná se o jednoduchou improvizaci, při níž děti pohybově a zvukově ztvárňují přírodní živly od jejich vzniku až po zánik.

Way (1996, s. 141) uvádí jiný příklad hezkého cvičení „Růst ze semínka do velkého stromu“. Maličké semínko roste a roste, až je z něho velký strom, jehož listy se třepetají ve vánku. Najednou přijde vítr a začne strom všelijak ohýbat, ten s větrem bojuje a dál roste vzhůru. Pak se ale rozhodne, že půjde jinam, a tak se začne pomalu a opatrně pohybovat jinam, až dojde na místo, kde se usadí a vítr si opět lehce pohrává s jeho korunou.

4.2.6 Tempo, rytmus, dynamika

Jsou přirozenou součástí našeho jednání. Každý z nás žije svým osobitým rytmem v němž se pohybuje, mluví a jedná. Potíž může nastat, když si ho máme uvědomit jako něco, co přichází z vnějšku (Bláhová 1996, s. 33, 34).

K tomu, abychom se ho naučili vnímat nám může posloužit třeba toto jednoduché cvičení „Na vojáky“:

Učitel bubnuje na bubínek nebo tamburínu, udává rytmus a slovem doplňuje, kým děti jsou a co dělají, děti pochodují do rytmu.

„*Jste pochodující vojáci.*“ Při tom udává bubínkem nebo tamburínou různé pochodové tempo, dovede zvuk k vyvrcholení a pak ho rázně ukončí.

„*Jste vojáci s dřevěnou nohou.*“ Rytmus ve stejném tempu, střídání lehkých a těžkých dob.

„*Jste velmi, velmi unavení vojáci.*“ Pomalé, odměřené tempo.

„*Najednou spatří vojáci nepřítele.*“ Rychle gradující vyvrcholení. Rychlé vyvrcholení zvuku ihned uvede děti do rychlejšího pohybu, přestože učitel neřekl, co vojáci dělají, když vidí nepřítele. To je příklad podněcování vlastních nápadů. Když se pohyb zastaví, učitel se ptá, co dělaly, když spatřily nepřítele (Way 1996, s. 69).

Smysl pro gradaci lze nacvičit například i při hře „Hoř, ohýnku, hoř“:

Hráči postupně rozdmýchávají oheň kouzelným zaklínadlem: „*Hoř, ohýnku, hoř, přijde na tě tchoř!*“ Ostatní po něm opakují, ohýnek se pomalu rozehřívá. Čím razantnější je čarování, tím více oheň hoří. Pak je potřeba ho zase utlumit, dokud úplně nezhasne (Bláhová in Kořátková 1998, s.109)

4.2.7 Narativní pantomima

Neboli vyprávěná pantomima je založena na souběhu paralelní činnosti učitele a hráčů, kdy učitel popisuje situaci nebo vypravuje a podle jeho vyprávění hráči hrají pantomimu. Vyprávění musí hráčům umožňovat akci (Valenta 2008, s. 131).

Way (1996, s. 26 – 32) tyto hry, vyžadující aktivní zapojení a spoluúčast dětí, označuje jako **zvukovou participaci** a **participaci s akcí**. Tyto hry probíhají tak, že učitel vypráví nebo předčítá příběh, který děti doplňují, oživují, resp. ilustrují zvuky, které v příběhu hrají roli. Uvádí zde krátký příběh o tom, jak si přátelé pronajali loďku, vyjeli na moře, zakotvili a zastihla je bouře. Děti při vyprávění buď vydávají zvuky (startující motor, žblunknutí kotvy, pleskající vlnky, vichřice, bouře) nebo doprovází vyprávění vlastní akcí (startování motoru, vytahování plachet, kormidlování, vyhazování kotvy).

Na tato cvičení lze navázat **simultánní improvizací**, v nichž mají všichni hráči stejný úkol, mají ztvárnit nedramatickou pantomimu (domácí práce Popelky, výstup na skleněnou horu apod.). Pro začátečníky jsou významné tím, že je zbavují studu, vytváří pro hru intimní prostředí, ve kterém si každý svobodně vyzkouší aktivitu bez ohledu na druhé. Přestože během hry dojde ke kontaktu hráčů, mohou si vybrat s kým a jak ho naváží (Machková 1996, s. 62).

Dalším stupněm je **hromadná improvizace**, která má společný námět vycházející z prostředí, ve kterém se vyskytuje větší množství postav, lidí s různými rolmi a typy činností. Je ponecháno na hráčích, jakou roli si zvolí, s kým a jak budou komunikovat (Machková 1996, s. 63).

4.2.8 Dramatické hry s říkadly

Aby děti získaly cit pro správný přednes, je potřeba hned od začátku začlenit básničky s dějem a zacházet s nimi jako s jednoduchým dramatickým textem. Jako příklad uvádí Štembergová (1993, s. 18) básničku „Klubíčko“ od Jana Čarka a navrhuje následující postup: povídat si s dětmi o pletení, jak třeba plete jejich babička, zkusit si pletení ztvárnit, motat fiktivní klubíčko, hrát si na kořata, která našla klubíčko. Pak děti vytvoří dvojice – kořátko a panímáma, panímáma plete a kořátko ji zlobí. Učitel pak přednese básničku a děti si ji zahrají. Střídají role, verše se několikrát opakují, dokud se je děti nenaučí. Pak mohou básničku zkusit přednést samy, nejprve hromadně, poté jednotlivci. Nakonec se text rozdělí mezi panímámu a kotě, kdy oba hrají to, co říkají.

4.2.9 Skupinová zkušenost a partnerské vztahy

Na rozvoj vztahů, empatie a spolupráce ve skupině se hodí hra „Mašinky“. Tato hra má mnoho variant, mohou ji hrát dvojice nebo trojice. Principem je, že mašinku řídí jeden hráč „strojvůdce“, který vidí, ale nemluví. Ten buď řídí jen mašinku nebo mašinku a vagonek. Mašinka ani vagonek nevidí, mají zavázané oči. Cílem soupravy je domluvat se neverbálně tak, aby celá bezpečně projela vytyčenou trasou.

Way (1996, s. 146) buduje skupinovou zkušenost na jiné přípravné hře, ve které všechny děti obsadí do stejné role, kterou komentuje a doprovází vhodnými zvuky:

„Všichni jste králové a královny. Králové a královny potkávají jeden druhého, zdraví se, dělají poklony.“ Doprovázeno důstojným zvukem například na činely.

„Teď jste všichni lovci v lese. Jdete velmi opatrně, protože hledáte zvěř.“

Pak se postupně děti změní ve stromy, lesní zvířata, dřevorubce atd. Po této zkušenosti se mohou děti rozdělit do malých skupinek, přičemž každá představuje jednu postavu (krále, dřevorubce, borovici, zajíce) a spojí je všechny do jednoho příběhu o králi, který jel na lov do lesa, kde žila různá zvířata, rostly stromy a potkal tam dřevorubce.

4.3 Vhodné metody a techniky pro děti předškolního věku

Většina pedagogů začíná pohybem a pantomimou, k dialogu dojdou hráči až časem přirozenou cestou díky postupnému sbírání zkušeností. Dále se postupuje od simultánních improvizací přes hromadné ke skupinovým, pak ve dvojicích a improvizacím sólovým až k ucelené společné improvizaci s příběhem (Machková 1996, s. 64).

Pro začátečníky je velmi vhodná **vyprávěná pantomima**, která jim poskytuje oporu, hráči hrají to, o čem učitel vypráví. A také **autonarace**, při které učitel jako vypravěč popisuje, co dělá jeho (jím hraná) postava (Valenta 2008, s.132).

Dále se uplatní především **improvizace**. Malé děti, mají-li k tomu vhodné podmínky, jsou bez problému schopny spontánního projevu bez přípravy. Také je pro ně celkem snadné „přepnout“ ze skutečnosti do fantazijního světa.

Další pro děti přirozenou metodou je **hra v roli**, která jim přináší nenahraditelné výhody. Děti nevystupují samy za sebe, role funguje jako ochranný mechanismus, zbavuje děti studu a sebezpozorování. Dává jim větší prostor pro širokou škálu citového vyjádření i k rozvinutí fantazie.

Děti i během svých volných her zcela přirozeně přechází z roviny simulace do alterace. Role střídají, opouštějí a znovu se do nich vrací. Lze tedy využít **simulace**, kdy budou děti stále samy sebou, budou jednat samy za sebe, změní se jen prostředí a okolnosti (například: *Co bych dělal, kdybych se ztratil v lese?*).

Přijatelná je i metoda **alterace**, kdy dítě zvládne stát se někým jiným a přijmout určitou schematickou roli vyjádřenou typickými atributy. Děti se běžně ve svých volných hrách přeměňují na nejrůznější tajemné nebo pohádkové bytosti nebo zvířata, hrají si na vojáky, policisty, princezny, takže alterace jim nebude a není nijak cizí (*Co bych dělal, kdybych byl trpaslík a ztratil se v lese?*).

Naproti tomu charakterizace už je výrazně složitější a pro předškolní děti nevhodná, resp. předčasná, k jejímu zvládnutí musí teprve dospět (*Co bych dělal, kdybych byl plachý, stydlivý trpaslík a ztratil se v lese?*).

Osobně se mi velmi osvědčil **asociační kruh**, kdy se děti posadí na zem do kruhu. Bývá využíván většinou na začátku lekce k představení tématu, motivaci, probuzení zájmu. Děti získají vstupní informace a zároveň prostor pro jejich otázky a vyjádření jejich myšlenek a nápadů (Ulrychová, aj. 2000, s. 97).

Také velmi ráda používám **zástupné rekvizity**, předměty, které zastupují jiné předměty nebo osoby. Sdílím názor Ulrychové (aj. 2007, s. 112), že se nejedná o nouzové řešení, ale o situaci, která je dětem vlastní. Protože dokáží bez nesnází proměňovat sami sebe nebo věci, které je obklopují, v jiné. V takové, které existují jen v jejich fantazii nebo zrovna nejsou dostupné. Rozvíjí se tím jejich tvořivost a metaforické cítění.

Budu-li vycházet z vlastní zkušenosti, považuji pro děti předškolního věku za průměrné ještě následující techniky, které jsem popsala již v kapitole Techniky dramatické výchovy. Patří mezi ně **mluvící předměty** a určitě **názorové spektrum**. S těmito technikami si děti dovedou poradit. Zkušenější hráči by mohli zvládnout i **vnitřní hlas** a **živý obraz**.

Z metod řízení dramatické hry jsou příhodné obě již zmíněné metody, jak **metoda bočního vedení**, tak **metoda vedení zevnitř**. V případě bočního vedení poskytuje učitel dětem informace, vytváří atmosféru a svým vyprávěním dokresluje příběh. Vedením zevnitř, vstupem do role, učitel pomáhá dětem lépe uchopit a posunout děj.

4.4 Literární text jako východisko dramatické hry s předškolními dětmi

Inspirací k dramatické hře je především dětská literatura, která svými příběhy obohacuje dětskou běžnou životní realitu. Předčítané pohádky s dětským nebo zvířecím hrdinou stimulují dětskou představivost, myšlení a jednání. Hra založená na realizaci čteného nebo vyprávěného příběhu pomáhá lepšímu soustředění na mluvené slovo, aktivnímu naslouchání, analyzování, aktivnímu přemýšlení, zapamatování a vybavování. Umožňuje dítěti proměnit abstrakci na konkrétní představy a ty konfrontovat se svými zkušenostmi (Kofátková, 2005, s. 37).

Pro děti předškolního věku se hodí především **lidové pohádky**. Pro děti jsou pochopitelné díky své jednoznačnosti. Jejich tématem je většinou morálka a životní hodnoty. Pohádky jsou pro děti „čitelné“, zřetelně ukazují, kdo je kladný a kdo záporný hrdi-

na, koho je potřeba potrestat, koho odměnit. Pracuje s jasnými a srozumitelnými protiklady – dobro a zlo, láska a nenávisť, chytrost a hloupost, život a smrt a další.

Pohádka je univerzální, schématická, přehledná, věčná, umožňuje dítěti orientaci ve vztazích, které jsou pro něho zatím chaotické a nesrozumitelné. Konflikt v pohádce ústí v řešení, které je dítě schopno zpracovat a pochopit. Skrze pohádku se také dítě může lépe vypořádat se svými vlastními problémy.

Zájem dětí předškolního a mladšího školního věku o pohádky je velmi vysoký. Mimořádné kouzlo mají zařikávadla, čáry a magické předměty, přitažlivé jsou pohádkové říše králů, elfů, skřítků, čarodějů, obrů i dobrých víl, tajemné kraje, kde zvířata mluví lidskou řečí. Obzvláště poutavé jsou ceremoniály a nejrůznější slavnosti. Pohádka je záměrná a poetická fikce. Zjednodušuje děje, situace, mezilidské vztahy, dobro vždy vítězí nad zlem. Je lhostejná především k prostředí a času, postavy jsou odrazem určitých typů (Tomková in Kořátková 1998, s. 167, 168).

Pro dramatickou hru je příznivé, pokud situace vyžaduje spolupráci jen dvou postav. Nebo pokud se postavy, které se postupně připojují, chovají pasivně. Pro děti jsou atraktivní i pohádky, které přirovnávají zvířecí svět k lidskému, chápou ho jako jeho miniaturu, například Ferda Mravenec Ondřeje Sekory (Machková 2012, s. 35, 36).

Pro předškolní děti jsou vhodné tzv. **kumulativní pohádky**, tzn. předlohy obsahující řetězení variant jedné situace (Kohoutek a slepička, Boudo budko) nebo s trojím opakováním stejné situace (Tři prasátka), z nichž má ta poslední jiné rozuzlení.

Hodí se i **říkadla, lidové písničky a bajky** – krátký epický žánr umělé literatury, v němž mají zvířata lidské vlastnosti a jednají jako lidé, mohou sloužit k drobným etudám jako počáteční konflikt. Jejich výhodou je to, že jsou krátké, mají omezený počet postav, které jsou nositeli určitých charakteristických vlastností a způsobů jednání.

4.4.1 Zásady pro převod literárního textu do předlohy k dramatické hře

Realizace se někdy podstatně liší od přípravy. Proto je potřeba počítat s vývojem během akce, předvídat reakce hráčů, umět na ně okamžitě zareagovat a přizpůsobit se jim. Hlavní metodou je sice improvizace, ale ta se týká jen hráčů (Machková 2012, s. 59).

Pro možnost uplatnění dramatické hry musí učitel analyzovat především tzv. **dramatické kvality literárního díla**. K rozboru literárních děl je možné najít vyjádření a příklady ukázek řady odborníků, například: W. Wardová, G. B. Siksová, E. Machková, K. Bláhová, I. Ulrychová. Mění se u nich hlediska a kategorie, ale analyzované prvky jsou u všech stejné. Jsou to: téma, námět, kompozice, jazyk, žánr, děj, dramatická kvalita materiálu (dramatické prvky a situace, postavy, prostředí, cíle lekce, potřeby dětí).

Budeme-li tedy vycházet z literárního díla, je nutné zabývat se **námětem** a hledat **téma**, hlavní myšlenku, zjišťovat, o čem dílo je, co nám nabízí, jaké problémy a vztahy řeší, zda je téma aktuální, živé a platné teď a tady a jakou důležitou zkušenost hráčům přinese, co je naučí. Příkladem témat mohou být: hodnota lidské slušnosti, spravedlnost, sebeobětování pro blízkého člověka, překročení zákazu z pouhé nudy, hodnota peněz, aj. (Machková 2012, s. 43, 44, 64). Důležité je i to, zda dětem poskytuje dostatečný prostor pro jejich jednání a hledání řešení.

Základními složkami tématu jsou **postavy, prostředí a děj**. U postav nás zajímá, jaké mají charakterové vlastnosti, jaké jsou jejich postoje, motivace, vzájemné vztahy, jak se vyvíjí v čase. Malé děti mají také rády postavy zvířat s lidskými vlastnostmi. V díle

zkoumáme, kdo je hlavní postavou, jaké jsou vedlejší role. Čím jsou děti mladší, tím jednodušší by měl příběh být a tím méně postav je ve hře potřeba. Prostředí může být vymyšlené, exotické, ale musí být pro děti představitelné. Tomu lze pomoci rekvizitami nebo zvukem. Děj je tvořen sledem událostí. Během dramatizace je děj vyjádřen akcí, jednáním a dialogem postav (Ulrychová 2000, s. 11).

Proto je dalším krokem zjišťování, jestli námět obsahuje **dramatickou situaci**, životní naléhavost, střet zájmů, konflikt, který by děj hnal kupředu. Pokud učitel neumí nebo nechce fabulovat, musí umět najít vhodnou látku, která obsahuje děj a činnosti názorně proveditelné, mimo jiné třeba pomocí jazykového rozboru. V textu hledá činnostní slovesa označující aktivity, které lze znázornit teď a tady (Machková 2012, s. 46).

Vycházíme z **klasické kompozice**, pro malé děti volíme jasnou, nekomplikovanou kompozici. Dále se zabýváme jazykem, jazykovými prostředky. Zde je nutné zvážit, do jaké míry je jazyk pro děti srozumitelný. Cizím slovům, slangu nebo nářečí může být jednodušší se vyhnout.

Dalším důležitým kritériem, které má zásadní vliv na volbu tématu, námětu a jeho zpracování, je **věk, zájmy a potřeby** dětí, resp. skupiny. Předškolní děti potřebují krátký modelový příběh, jasný začátek, vyvrcholení a uspokojující konec, jednoduchou zápletku, akci, rytmus, opakování, známé postavy, zvířecí postavy s lidskými vlastnostmi, téma, které je zajímavé a humor (Tomková in Kořátková 1998, s. 187).

Zabýváme se i **cíli lekce**. Čeho chceme lekcí dosáhnout, jaké postoje, schopnosti nebo dovednosti chceme rozvíjet? Co chceme řešit?

Pedagog musí ještě zvážit **časovou dotaci**, jaký **prostor** je k dispozici a jaký využije, jaké použije **metody, techniky a způsob vedení**, jaké vybere **pomůcky a rekvizity** (Ulrychová 2000, s. 12).

Co se týče rekvizit, Machková (1996, s. 59) doporučuje rekvizity omezit na minimum, aby netlumily obrazotvornost hráčů a nesváděly k popisnosti. Rekvizity se hodí spíše jako úvodní podnět, jako východisko námětu.

4.4.2 Práce s textem

Při práci s textem existuje několik možností. Buď text převezmeme v nezměněné podobě nebo ho upravíme vlastním písemným převyprávěním. Jinou možností je výběr určité pasáže a škrtnutí těch, které se nehodí, protože nejsou nositelem děje nebo odbočují z hlavní dějové linie. Dalším krokem je vypracování scénosledu, posloupnosti scénických akcí.

5 Realizace dramatických her s dětmi předškolního věku

Scénář k dramatickým hrám jsem napsala na motivy čtyř známých lidových pohádek. Všechny tyto pohádky splňovaly kritéria pro převod do podoby dramatické hry. Obsahují dramatickou situaci, pro děti jsou pochopitelné, množství postav je přiměřené a mají téma, které bylo pro děti aktuální a mohly v něm najít paralely s vlastním životem. Cíle byly určeny pro každou lekci zvlášť, v obecné rovině lze říci, že mělo u dětí dojít k uvědomění a pochopení určitých rizik a ponaučení, jak se jim v životě vyhnout.

K realizaci jsem si vybrala tři třídy z mateřské školy Za Oborou v Praze 6, jejichž kapacita je 84 dětí. Tuto školku navštěvují i naši dva synové, každý jinou třídu. Než jsem se pustila do realizace dramatických her, strávila jsem v jednotlivých třídách několik dní pozorováním a také rozhovory s učitelkami. Kromě toho jsem s nimi v každodenním kontaktu.

V textu převedeném do podoby scénáře vystupuji jako učitelka. Bylo potřeba ve scénáři pojmenovat osobu, která děti celou dramatickou hru provází, motivuje je, uvádí do děje, zadává úkoly, provádí reflexi. Vzhledem k tomu, že se vše odehrává v mateřské škole, nabízela se role učitelky, kterou jsem přijala.

5.1 Stručná charakteristika dětí z MŠ Za Oborou

Třídy, ve kterých jsem hrála dramatické hry se od sebe trochu liší. A to věkem, přístupem učitelek a tedy i zkušenostmi a dovednostmi. Ve školce jsou třídy označeny barvami, budu je tedy pro odlišení používat i zde.

Žlutou třídu navštěvují děti ve věku 4 – 6 let a jejich učitelky jsou orientované spíše na výsledky výtvarné výchovy. Takže děti hodně malují a vyrábí, učí se písničky i básničky, ale nehrají divadlo, prvky dramatické výchovy nejsou do jejich programu moc zařazovány. Jednou za rok jezdí na školu v přírodě, ale během roku nepodnikají žádné výlety, žádné exkurze, ani návštěvy divadla. Až na nátlak rodičů se tato třída v únoru vypravila do knihovny. Spolupráce učitelek a rodičů je nepatrná, společné akce se nekonají. Před spaním dětem čtou pohádky, ale dvakrát týdně je nechávají sledovat pohádky v televizi.

Oranžová a červená třída jsou si v některých ohledech více podobné. Obě jsou určeny mladším dětem ve věku 3 – 5 let. Rovnoměrně se věnují výtvarným, literárně dramatickým a pohybovým činnostem. Na rozdíl od žluté třídy mají intenzivnější spolupráci s rodiči. Každé dopoledne, pět dní v týdnu, po celý školní rok, je pro jakéhokoli rodiče vyhrazena půlhodina pro rodičovskou iniciativu nazvanou „Rodiče čtou dětem“. Rodiče této možnosti velice často využívají, většinou jsou obsazeny všechny dny v týdnu. Na dveřích tříd visí pořadník, do kterého se rodiče zapisují na konkrétní dny.

Červená třída je ještě specifická odlišným přístupem učitelek. Spolu s dětmi sledují aktuální dění, ve kterém se je snaží zorientovat, dvakrát do měsíce s dětmi jdou na výlet, do divadla nebo exkurzi (hasiči, lékárna, hvězdárna aj.). Kromě pravidelné aktivity „Rodiče čtou dětem“ pořádají besedy s rodiči o jejich práci (například novinář, tanečnice, řidič tramvaje) nebo s odborníky na určitou problematiku (pracovnice z centra Lorm pro hluchoslepé, zástupci organizace Lesy hl. m. Prahy). Ale hlavně hrají s dětmi po-

hádky, zařazují prvky dramatické výchovy, průpravná cvičení, učí děti relaxovat, hodně s nimi mluví a diskutují.

Proto bylo zajímavé sehrát dramatické hry opakovaně v různých třídách. Přestože to nebyl cíl méj bakalářské práce, zajímalo mě, jestli se budou reakce a spolupráce dětí lišit. Celkem jsem s dětmi odehrála osm dramatických her. Čtyři hry se staršími dětmi ze žluté třídy a čtyři hry s mladšími dětmi z červené a oranžové třídy.

5.2 Uspořádání dramatické lekce

Dramatické lekce trvaly půl hodiny a jejich struktura byla vždy stejná. Před každou lekcí proběhlo pětiminutové cvičení na rozehrání a uvolnění, které skončilo zklidněním. Děti věděly, že pak „budeme hrát pohádku“, takže byly zvědavé a ochotně si sedly buď do kruhu nebo na pódium, ze kterého se jim pak pohodlně sledovala úvodní scénka.

Ještě než jsem začala se samotnou dramatickou hrou, domluvila jsem si s dětmi tři pravidla, aby se nám spolu dobře hrálo: První byla dohoda o respektování toho, kdo mluví. To znamená, pokud nejsou vyzváni všichni, mluví jen jeden, abychom se nepřekřikovali. K tomu nám sloužil tzv. „mluvící předmět“. Tím býval většinou malý plyšový balónek. Kdo ho drží v ruce, může mluvit, ostatní mají být potichu a poslouchat. Používali jsme ho při diskusích a reflexích. Druhé pravidlo bylo podobné. Jestliže se děti rozdivočí, přerušíme hraní. Třetí pravidlo jsem zavedla až po zkušenosti s první odehranou hrou. Týkalo se rekvizit. Děti mi je totiž ze zvědavosti bez ptaní vytahovaly z tašky, navíc ve chvíli, kdy ještě nebyly potřeba. Požádala jsem je tedy, aby mi věci nebraly, aby se nechaly překvapit a počkaly, až je v pravou chvíli vyndám já.

Následovalo uvedení do tématu diskusí v asociačním kruhu nebo úvodní motivační scénkou. Během této části a pak při vyprávění první části pohádky jsem vždy seděla na zemi, děti mohly sedět kolem mě na zemi nebo na vyvýšeném pódium.

Po skončení hry vždy proběhla závěrečná reflexe dětí. Ta probíhala ve dvou fázích. V první jsem dětem kladla předem připravené otázky týkající se toho, co právě zažily, jak se cítily, co se naučily, jak hodnotí postavy, jak vznikla dramatická situace, jak skončila a proč. Druhá fáze byla krátká. Děti vyjadřovaly své pocity během pohádky. K tomu jsem použila několik různých metod – názorové spektrum, hlasování celým tělem, karty se smajlíky a emocionální karty s medvědy, tzv. „Emotional Bear Cards“.

Pochopitelně platil i princip dobrovolnosti, který jsem ale předem nijak nezmiňovala z obavy, že by ho chtělo využít víc dětí. Pokud se kdokoli rozhodl nějaké aktivity neúčastnit, nenutila jsem ho. Jediná podmínka byla, že nebude rušit, to znamená, že se posadí stranou, bude se dívat nebo si bude potichu malovat nebo prohlížet knížky.

5.3 Převedení literárního textu do podoby scénáře pro dramatickou hru

5.3.1 Scénář dramatické hry Hrnečku, vař!

Dramatická hra na námět pohádky Karla Jaromíra Erbena z knihy Nejkrásnější pohádky (Erben, Němcová, převypr. Předotová 2009, s. 129).

Téma: nedočkavost, netrpělivost
Věk dětí: 4 – 6 let

Cíl:	děti porozumí výrazům nedočkavost a netrpělivost
Časová dotace:	30 minut
Pomůcky:	hrníček, velké, dlouhé kusy látky (kaše), lano (hrníček), dvě malé židle ovázané šátkami (představující selku a kouzelnou babičku), jedna židle s růžovou mašlí (dcera)
Dramatický prvek:	matka svou netrpělivostí způsobí zavalení vesnice kaší

Přiblížení k tématu, asociční kruh

Děti sedí v kruhu, po kruhu koluje hrníček a každý, kdo ho má v ruce, řekne, co ho napadá v souvislosti s hrníčkem, k čemu by se mohl hodit, jaké nápoje se z něho dají pít. Třeba někoho napadne, že může být kouzelný. Pokud ne, navrhne tuto možnost učitelka.

Expozice (vyprávění učitelky s pomocí zástupných rekvizit)

Znám pohádku o hrnečku, který byl kouzelný a jestli chcete, můžeme si pohádku společně zahrát.

V jedné vesnici žila chudá selka se svojí dcerou. Bydlely ve staré chalupě s rozbitou střechou a na půdě chovaly několik slepic. Selka chodila v zimě do lesa na dříví, v létě na jahody, dcera nosila do města na prodej vejce, co jim snesly slepice.

Jednou v létě selka onemocněla a holčička musela sama do lesa na jahody. Vzala si na jahody hrnek, na svačinu kus chleba a šla. Když měla hrnek plný jahod, přišla v lese ke studánce. Sedla si k ní, vyndala z kapsy chléb a začala obědovat. Bylo právě poledne.

Najednou se odněkud vzala stará žena, v ruce držela hrneček. "Ach má zlatá panenko," povídá babička, "to bych jedla! Od včerejšího rána jsem neměla ani kousek chleba v ústech. Nedala bys mi kousek toho svého chleba?"

"I pročpak ne," řekla holčička, "chcete-li, třeba celý; však já domů dojdu. Jen jestli pro Vás nebude moc tvrdý?" A dala jí celý svůj oběd.

"Děkuji Ti, panenko, děkuji! A když jsi tak hodná, musím ti také něco dát. Tenhle hrneček. Když ho doma postavíš na stůl a řekneš: Hrnečku, vař! navaří ti tolik kaše, kolik budeš chtít. A když budeš myslet, že už máš kaše dost, řekni jen: Hrnečku, dost! a hned přestane vařit. Jen nezapomeň, co máš říct." Hrneček jí podala a najednou se ztratila, holčička ani nevěděla kam.

Když přišla domů, povídá matce, co se jí v lese přihodilo a hned postavila hrneček na stůl a řekla: "Hrnečku, vař!" Chtěla vědět, jestli hrneček opravdu umí uvařit kaši a jestli jí babička nepodvedla. Ale v hrnečku se hned začala vařit kaše a pořád jí bylo víc a víc, a než byste napočítali deset, byl hrneček plný. Holčička řekla: "Hrnečku, dost!" a hrneček přestal vařit.

Úkol pro děti

Narativní vedení - děti znázorňují, jak se vařila a bublala kaše.

Vymezení prostoru lanem, vytvoření pomyslného hrníčku. Děti si do hrníčku sednou na bobek a představují kaši. Na výzvu učitelky „Hrnečku, vař!“ se začne kaše vařit. Děti slovně vedené učitelkou se budou pohybovat tak dlouho, dokud nezazní „Hrnečku, dost!“. V tu chvíli udělají „štronzo“, strnou v určité pozici. Znovu zazní „Hrnečku, vař!“ a kaše/děti se opět rozpohybují. Několikrát zopakujeme.

Učitelka pokračuje ve vyprávění

Hned si obě sedly a s chutí jedly; kaše byla jako med. Když se najedly, vzala holčička do košíčku několik vajec a nesla je na prodej do města. Ale seděla na trhu dlouho, nikdo nechtěl vejce koupit, prodala je až pozdě večer.

Nová informace

Selka se dcery nemohla doma dočkat, byla netrpělivá, nedočkavá, už měla hlad a také chuť na kaši. Vzala tedy hrneček, postavila ho na stůl a sama řekla: "Hrnečku, vař!" Tu se v hrnečku začala hned kaše vařit, a sotva se selka otočila, byl už plný.

"Musím si dojít pro misku a pro lžici," povídá si. Ale když se vrátila, zůstala leknutím jako omráčená: kaše se valila z hrnečku na stůl, ze stolu na lavici a z lavice na zem. Leknutím zapoměla, co má říct, aby hrneček přestal vařit. Přiskočila a přikryla hrneček miskou; myslela si, že tím kaši zastaví. Ale miska spadla na zem a rozbila se a kaše se z hrnečku hrnula jako povodeň. Selka volala: „Už stačí! Víc už nechci! Přestaň vařit, hrnečku!“ Ale kaše pořád přibývalo, protože neřekla správné zaklínadlo. Kaše už bylo v kuchyni tolik, že z ní selka musela utéct do předsíně a nakonec až za komín; tam lomila rukama a naříkala: "Ach ta nešťastná holka, co to přinesla; já jsem si hned myslela, že to nebude nic dobrého!"

Úkol pro děti

Narativní vedení - děti znázorňují, jak se vařila kaše, jak jí přibývalo, až přetekla z hrnečku na stůl, na podlahu, ze dveří na cestu, až zaplavila celou vesnici.

Učitelka pokračuje ve vyprávění

Za chvíli už tekla kaše z kuchyně přes práh do předsíně a pak se valila jako mračna dveřmi i oknem na dvůr, na silnici, až na náměstí. Kdo ví, jaký by to bylo vzalo konec, kdyby se právě dcera nevracela domů a nekřikla: "Hrnečku, dost!"

Ale na náměstí a v ulicích byl už takový kopec kaše, že lidé, když se večer vraceli domů z práce, nemohli projít, ani projet s koňmi a museli se skrz kaši prokousat.

Úkol pro děti

Narativní vedení, ztvárnit vesničany, jak se prokousávají kaší. Kaši v tuto chvíli představují dlouhé kusy látek rozprostřené po místnosti ode zdi ke zdi.

Učitelka pokračuje ve vyprávění

Něco snědli, něco si odnesli domů. Celý týden museli jíst jenom kaši, až už je bolelo břicho a na sousedku se zlobili: „To je kvůli tomu, že jsi byla nedočkavá a netrpělivá!“

Úkol pro děti

V kruhu si posílat zástupnou rekvizitu selky (hadrovou loutku nebo šátek selky) a postěžovat si, že je bolí břicho, že musely týden jíst jenom kaši, že už jim kaše nechutná apod., protože selka byla nedočkavá, netrpělivá.

5.3.2 Záznam realizace dramatické hry Hrnečku, vař!

Datum realizace:	24. 5. 2013, 4. 2. 2014
Počet zúčastněných dětí:	18 dětí (žlutá třída), 16 dětí (oranžová třída), celkem 34 dětí ve věku 3 – 6 let

Začali jsme hrou na rozehrání „I see“ (Bower 1998, s. 56). V rychlém sledu po sobě dostávají děti různá zadání. Každé zadání začíná slovy „Vidím všechny...“. Učitel pak doplní, co vidí, resp. co chce vidět, že děti dělají. Například: „Vidím všechny děti skákat po jedné noze. Vidím všechny válet sudy. Vidím všechny ptáčky létat po obloze“. Hra skončila přechodem do zklidnění: „Vidím všechno listí spadané na zemi“.

Poté jsem položila na zem v herně lano tak, aby si po jeho obvodu mohly děti sednout do kruhu a aby se do něho pak všechny vešly. Děti byly překvapené a zvědavé, co se bude dít.

Přiblížení k tématu, asociační kruh

Vyndala jsem hrníček a zeptala se dětí, k čemu by se dal použít, co je napadá, co by se s ním dalo dělat. Hrníček koloval po kruhu a kdo ho držel, tak mohl promluvit. Z celkového počtu třiceti čtyř dětí nechtěly mluvit jen čtyři.

Odpovědi byly v obou třídách podobné:

Voda, čaj, zelený čaj, mléko, káva, kakao, jahody, maliny, smotaný provázek, kaše, korálky, plyšové zvířátko, gormiti, gougouni, prstýnky, pastelky, fixy, kytky.

Že by mohl být hrníček kouzelný nikoho nenapadlo. Když se ke mně hrníček vrátil, tak jsem tuto možnost zmínila já a řekla, že znám jeden hrníček, co byl kouzelný. Několik dětí vykřiklo, že také znají kouzelný hrneček a pohádku „Hrnečku, vař! Překřikovaly se jeden přes druhého. Navrhla jsem, že si hru můžeme zahrát a děti byly pro.

Začala jsem vyprávět pohádku. Děti poslouchaly, ale nebyly úplně všechny v klidu, tak jsem pro lepší názornost a upoutání pozornosti použila zástupné předměty jako postavy, které v pohádce vystupují. Byly to tři dětské židličky. Dvě měly přes sebe přehozený šátek (selka a babička), třetí měla uvázanou růžovou mašli (dcera selky Barborka). Děti se opravdu zklidnily. Pohádku jsem vyprávěla k okamžiku, kdy selka onemocněla, a tak nemohla jít na jahody do lesa, ale poslala Barborku.

Přizpůsobila jsem se situaci a improvizovala, byla jsem učitelkou v roli a používala metodu autonarace. Buď jsem seděla na židli té postavy, kterou jsem hrála nebo jsem si přes ramena přehodila šátek, když jsem hrála selku nebo babičku v lese, která obdaruje Barborku hrníčkem, pak jsem hrála Barborku, když jsem donesla hrníček domů a zkoušela, jak funguje.

Úkol pro děti

Děti si v roli kaše vyzkoušely samy, že hrníček opravdu funguje. Několikrát jsem kaši uvařila a na pokyn „Hrnečku, dost!“ se kaše zase vrátila zpět. Tato aktivita se jim hodně líbila a bavila je.

V roli selky jsem pak zahrála scénku, jak se vzbudila, dostala hlad a chuť na kaši. A protože chtěla kaši hned, nechtěla čekat na Barborku, poručila „Hrnečku, vař!“ Jak byla nedočkavá a zbrklá, zapomněla, jak hrneček zastavit.

Úkol pro děti

Děti, opět v roli v kaše, bublaly v hrnečku, já jsem je pak slovně směřovala k tomu, aby se kaše rozlila po celé herně. Popisovala jsem, jak se kaše rozlévá po stole, po kuchyni, po cestě až na náměstí. V tuhle chvíli děti pobíhaly po celé herně a smály se. Role kaše je uchvátila.

Chvilku trvalo, než jsem děti odčarovala z kaše a přeorientovala je na role vesničanů. Natáhla jsem přes celou místnost dva sedmimetrové kusy látky, která představovala kaši.

Úkol pro děti

V roli vesničanů se prokousat kaší domů. Pochopily rychle a hned začaly jíst – motaly pod sebe kusy látky jako že jim mizí v bříšku.

Po té, co se děti prokousaly až k hrnečku, požádala jsem je, aby si kolem něj sedly na zem. Znovu jsem zopakovala, že kaše se rozlila po vesnici proto, že selka byla netrpělivá, protože se jí nechtělo čekat na Barborku, protože chtěla kaši hned.

Ptala jsem se dětí, jaká kaše byla. Odpovědi byly v obou třídách velmi podobné:
Sladká. Dobrá. Bylo jí moc. Přejedly jsme se. Bolelo mě bříško. Mě bolí bříško.

Navrhla jsem, že by tedy měly říct své sousedce, co jim její netrpělivost způsobila. Mezi dětmi kolovala panenka omotaná šátkem selky a děti jí postupně vytykaly, že jim kvůli ní není dobře, že se přejedly, že má příště počkat na Barborku.

Reflexe

Jaká byla selka?

Moc spěchala, nepočkala, byla nedočkavá.

Co to znamená, když je někdo netrpělivý?

Dělá, co nemá. Nepočká. Vaří kaši a nepamatuje si, jak se to zastavuje.

Vyplácí se netrpělivost? Udělala selka dobře, že nepočkala na Barborku?

Ne. Měla počkat. Měla si to dobře zapamatovat.

O čem pohádka byla?

O kouzelném hrnečku. O kaši, co se vylila a tekla okny ven. O selce, co si nepamatovala a měla hlad a byla nedočkavá. O holčičce, co uměla vařit kaši. O kaši. O tom, jak měla počkat a nepočkala.

Co si děti zapamatovaly, co nového se naučily?

Že nemáme samy vařit kaši. Že máme počkat na maminku. Že nemáme moc pospíchat. Taky se nemá jíst horká. Že máme radši počkat.

Jak se cítily, když byly kaší?

Dobře. Hezky. Líbilo se mi to.

Jedna holčička přiznala, že se jí role kaše nelíbila a hrála se jí špatně.

Co by na pohádce změnily?

Hrneček by měl být chytřejší a přestat vařit, když už je plný. Taky by měl mít puntíky nebo nějaký obrázek. Chtěla bych mít doma kouzelný hrneček. Taky by měl umět jiná jídla.

Jak se vám pohádka líbila?

Moc. Hodně. Dobře. Mě nejvíc!

Na závěr jsem děti požádala, aby svoje pocity ze hry vyjádřily pomocí obrázků s medvědy a to tak, že si stoupnou k takovému obrázku, který jejich pocitům nejlépe odpovídá. Tato aktivita už byla poměrně chaotická, děti se začaly prát o karty, každý chtěl tu svou vybranou držet v ruce. Chvilí trvalo, než pochopily, že se k jedné kartě může postavit víc dětí. Karty vyjadřují čtyři emoce: dvě pozitivní – spokojenost a radost, jedna představuje nerozhodnost, nejistotu a poslední zlobu, vztek.

Většina dětí se shromáždila u dvou pozitivně naladěných medvědů, dvě holčičky stály u nejistého medvěda a tři nebo čtyři pětiletí kluci u rozzlobeného medvěda. Myslím, že kluci, co si vybrali rozzlobeného medvěda, si ho nevybrali proto, že by se při hře necítili dobře, protože bez problémů spolupracovali, příkládám to spíš jejich sympatiím k zuřícímu medvědovi, o kterém jeden z nich obdivně prohlásil, že „Je drsněj.“

Fotodokumentace



Ilustrace 1: Hrnečku, vař! Žlutá třída



Ilustrace 2: Hrnečku, vař! Žlutá třída



Ilustrace 3: Hrnečku, vař! Žlutá třída



Ilustrace 4: Hrnečku, vař! Žlutá třída, reflexe

Výtvarné zpracování pohádky: na černou nebo jinak barevnou čtvrtku namalovat bílou křídou, jak se valila kaše.



Ilustrace 6: Hrnečku, vař! Výtvarné zpracování, žlutá třída



Ilustrace 5: Hrnečku, vař! Výtvarné zpracování, oranžová třída

5.3.3 Scénář dramatické hry O perníkové chaloupce

Dramatická hra na námět pohádky Boženy Němcové (Erben, Němcová, převypr. Předotová 2009, s. 152), Daniely Fischerové (1981) a bratří Grimmů (1998).

Pohádku jsem trochu upravila. V této verzi děti Ježibabu neupečou v peci, ale zavřou v kozím chlívků. Chtěla jsem zmírnit agresivitu dětí. Dále je upravené chování Ježibaby podle Daniely Fischerové a bratří Grimmů tak, že se Ježibaba z počátku jeví dětem jako milá, hodná stařenka, která na ně chce udělat dobrý dojem. Své skutečné zlé úmysly maskuje lstí, kterou je láká na pamlsky a možnost odpočinku, aby k ní děti do chaloupky přišly dobrovolně.

Téma:	nechodit sám na návštěvu k někomu, koho neznám
Vedlejší téma:	co dělat, abych se neztratil, co dělat, když se ztratím
Věk dětí:	4 – 6 let
Cíl 1:	děti si uvědomí, že v kontaktu s cizími lidmi mají být obezřetné, nemají od nich přijímat žádné dárky ani pozornosti, nikam s nimi samy chodit
Cíl 2:	děti si uvědomí, jak se chovat, aby se neztratily, jak reagovat, pokud se tak náhodou stane, proč je dobré znát své jméno a adresu bydliště
Časová dotace:	30 minut
Pomůcky:	židle a další atributy představující postavy: klobouk (tatínek), mašle (Mařenka), čepice (Jeníček), šátek (Ježibaba), deka pošíta čtverečky z kartonu cca 7x7 cm (perníková chaloupka), volné čtverečky z kartonu (perníčky), pet víčka (jahody), klacík
Dramatický prvek:	děti ztracené v lese najdou perníkovou chaloupku, ve které žije zlá Ježibaba, která je pod záminkou pohostění naláká k sobě do chaloupky, aby je mohla sníst.

Přiblížení k tématu, asociační kruh

Děti sedí v kruhu, učitelka sehraje motivační scénku na téma, jak cestou do školky potkala holčičku, která plakala, protože se ztratila. Učitelka pokládá dětem otázky, co by holčičce (zástupný předmět – židle s mašlí) poradily, jak by jí pomohly. Pokračuje diskuse o tom, jestli už se někdo ztratil, jestli děti ví, co dělat, aby se neztratily, jak se může někdo ztratit, kde a kdy se to může stát, co v takovém případě dělat, koho oslovit a jestli znají adresu svého bydliště.

Expozice (vyprávění učitelky s pomocí zástupných rekvizit)

Znám někoho, kdo se jednou ztratil v lese. Byly to dvě děti, Jeníček a Mařenka. Žily v chaloupce na kraji lesa s maminkou a tatínkem. Maminka byla švadlena a co doma ušila, chodila prodat do městečka. Tatínek byl dřevorubec, každý den odcházel do lesa, kde kácel stromy. Jeníčka a Mařenku bral většinou s sebou. Vždycky se s dětmi domluvil, že si budou hrát někde poblíž, tatínkovi na dohled, aby se neztratily. Děti si hrály na honěnou, na schovávanou nebo sbíraly šišky nebo roští na podpal a také lesní plody. V lese rostlo spousta jahod, borůvek, malin a ostružin. Ale jednoho dne byly tak zaujaty sbíráním jahod, že šly dál a dál do lesa a vůbec si neuvědomily, že už nevidí tatínka, ani neslyší zvuky jeho sekery.

Úkol pro děti

Narativní vedení – v roli Jeníčka a Mařenky chodit lesem (hernou) a sbírat jahody (rozházená pet víčka). Hledat i v odlehlých koutech. Během sbírání učitelka stáhne žaluzie, takže se v lese setmí.

Nová informace

Děti se v lese ztratily. Místo jahod teď hledají tatínka, resp. tatínkův klobouk. Učitelka bočním vedením doplňuje, že tatínek je určitě také hledá.

Učitelka pokračuje ve vyprávění

Jeníček vyleze na strom, rozhlédne se a v dálce uvidí světýlko, ke kterému se spolu s Mařenkou vydají. Jdou kus lesem, až se před nimi na mýtině objeví chaloupka, celá z voňavého perníku. A hladové, unavené děti začnou perníčky z chaloupky loupat.

Úkol pro děti

Ve dvojicích, v roli Jeníčka a Mařenky loupou perníček z chaloupky. Vždy jeden z dvojice jde uloupnout pár perníčků a ty odnáší do skrýše k druhému z dvojice.

Učitelka v roli Ježibaby: stojí-li zády otočená k dětem, mohou loupat perníček, jakmile se otočí (vykoukne z chaloupky), děti musí rychle utéct neb o se potichu odplížit. Koho chytí, ten se schová do chaloupky (pod stůl přikrytý dekou posítenou papírovými perníčky).

Nová situace

Učitelka v roli Ježibaby nakonec vyleze z chaloupky. Na děti je milá a přívětivá. Zve je k sobě do chaloupky a nabízí jim perníčky a další dobrůtky, koláčky a také možnost si odpočinout, trochu se prospat a slibuje, že jim ráno pomůže najít cestu domů.

Učitelka dokončí vyprávění této situace:

Důvěřivé děti o jejích slovech vůbec nepřemýšlely a nepochybovaly. Klidně vstoupily k Ježibabě do chaloupky a nechaly se tam pohostit. Když usnuly, Ježibaba je ve spánku přenesla do kozího chlívku (učitelka přenesla mašli Mařenky a Jeníčkovu čepici pod vedlejší stůlek, který představuje kozí chlívek).

Úkol pro děti

Děti jsou vyzvány, aby si vyzkoušely, jaké to je být zavřený v kozím chlívku. Kdo chce, vlezte si pod stůlek. Učitelka v roli Ježibaby nosí dětem do chlívků perníčky a pobízí je, aby hodně jedly. Pak je vyzve, aby jí podaly ruku nebo alespoň prst, aby mohla vyzkoušet, jestli už mají tlusté ručičky nebo prstíčky, tedy jak jsou vykrmené. Děti mají možnost nabídnout místo prstu klacík.

Učitelka stále v roli Ježibaby se po chvíli rozhodne, už na ně má takovou chuť, že si děti už upeče.

Učitelka vytáhne rolety a pokračuje ve vyprávění:

Když si Ježibaba před dětmi zamumlala, že už si je chce upéct, odešla do chaloupky, aby si nachystala dříví do pece a lopatu. Děti měly zatím čas se poradit a vymyslet, jak Ježibabu přelstít. Když se k nim Ježibaba vrátila a otevřela dvířka do chlívku, děti jimi rychle proklouzly, strčily Ježibabu do chlívku a zavřely. A pak už jen dlouho utíkaly, až našly v lese cestu, kterou už znaly a po ní se šťastně vrátily domů.

Shrnutí

Děti se vždy musí s rodiči domluvit s kým, kam a na jak dlouho jdou. Rodiče by takového člověka měli dobře znát. K cizím lidem se jinak chováme slušně, zdravíme je, můžeme je i požádat o pomoc, např. zeptat se na cestu, ale nikam s nimi nechodíme, ani si od nich nebereme dárky.

5.3.4 Záznam realizace dramatické hry O perníkové chaloupce

Datum realizace: 28. 6. 2013

Počet zúčastněných dětí: 23 dětí ve věku 4 – 6 let (žlutá třída)

Lekci jsme zahájili hrou Na Mrazíka. Jedná se o honičku, při které Mrazík, zmrazí každého, koho se dotkne. Zmrazeného kamaráda mohou ostatní vysvobodit tím, že ho pohladí. Hru jsem ukončila zklidněním tak, že jsem na chvíli zmrazila všechny děti. Mohly si k tomu vybrat jakoukoli pro ně pohodlnou polohu.

Přiblížení k tématu

Děti seděly v kroužku a já jim vyprávěla o ztracené holčičce. Během diskuze jsem zjistila, že většina pětiletých a šestiletých dětí se umí představit celým jménem a ví, kde bydlí. Mladší děti se představují křestním jménem a bydlí např. na Hradčanské, na Bílé hoře nebo na Praze 6. Kdyby se ztratily, tak ví, že se mají obrátit na policii nebo někoho dospělého (kolemjoucí, prodavač v obchodě).

Expozice, vyprávění pohádky, narativní pantomima

Vyprávěla jsem pohádku a děti v rolích Jeníčka a Mařenky sbíraly lesní plody, ztratily se a pak hledaly tatínka. Když měly ztracené děti za úkol hledat tatínka, hledaly ho buď ve dvojicích nebo ve skupinkách, někdo individuálně. Hledaly tatínka, resp. kloboúk tatínka a nic nenašly.

Když dorazily k chaloupce, ptala jsem se jich, jak se cítily. Odpovídaly:

Unavení, hladoví, máme žízeň.

Pantomimicky jsem jim napověděla, že by se jim mohlo chtít i spát.

Některé si opravdu lehly, že budou odpočívat.

Úkol pro děti, krátká reflexe, odpovědět na otázky:

Co se asi teď honí mamince a tatínkovi hlavou?

Mají o nás strach. Bojí se.

Co asi dělají?

Bojí se. Volají na policii. Hledají nás.

Jak se děti poučily pro příště?

Hlídat si tatínka. Nikam nechodit. Chodit jen s tatínkem. Držet se maminky za ruku.

Úkol pro děti

Děti dostaly za úkol loupat perníčky jen v době, kdy je Ježibaba v chaloupce, tedy kdy jsem k nim jako učitelka v roli Ježibaby otočená zády. Pokud se Ježibaba otočila čelem, znamenalo to, že je venku. Což jsem také slovně komentovala, např.: „Zdá se mi, že mi někdo loupe perníček? Takovou práci mi to dalo, než jsem ho upekla, musím si to jít zkontrolovat.“

Děti se na chaloupku vrhaly a loupaly, tedy spíše trhaly z ní perníčky, co jim síly stačily. Vždy maximálně využily krátkou chvíli, kdy se Ježibaba nedívala a utrhly co nejvíc perníčků. Chaloupku oloupaly během šesti pokusů.

Nová situace

V roli Ježibaby jsem přívětivě zvala děti na návštěvu, na dobrůtky, koláče, trochu si odpočinout a slibovala, že jim ráno pomohu najít cestu domů. Že jsem hodná babička, co pomáhá zvířátkům a v lese sbírá bylinky a kořínky.

Děti byly překvapené, čekaly zlou Ježibabu, ale rychle jsem je přesvědčila o svých dobrých úmyslech, takže se samy nahnuly do chaloupky (pod stůl) nebo si braly další nabízené perníčky. Nikdo nedal najevo sebemenší podezření.

Pohádka pokračovala vyprávěním a pak úkolem pro děti, které byly vyzvány, aby si vyzkoušely, jaké to je být zavřený v kozím chlívku. Kdo chtěl, vlezl si pod malý stůl. Nosila jsem jim perníčky a pobízela je, aby hodně jedly, pak jsem chtěla ukázat prst nebo ruku. Děti měly možnost nabídnout místo prstu klacek.

Některé děti se znovu vrátily pod stůl, jiné zůstaly mimo, ale třeba si sedly na bobek, jako že jsou někde zavřené. Klacík mi místo prstu nabídl drtivá většina dětí, zřejmě proto, že pohádku už znaly. Našly se i dvě holčičky, které by klidně nabídl prst. Obě byly velmi hubené, ale zřejmě o tom neuvažovaly tak, že jsem-li hubená, je jedno,

jestli ukážu prst nebo klacík. Zeptat jsem se stihla jen jedné holčičky, která odpověděla: „Mě nevadí ukázat jí ruku.“

Dokončila jsem vyprávění pohádky a následovala reflexe.

Reflexe

Můžeme chodit k neznámým lidem na návštěvu?

Ne. Nemůžeme. Mohli by nám ublížit. Byli by na nás zlí. Mohli by nám něco vzít.

Můžeme si od cizích lidí brát dárky nebo sladkosti?

Ne. Nemůžu. Mám to zakázané.

Proč ne?

Maminka mi to zakázala. Nemůžu, mohli by mi něco udělat.

Hrozí nám tím nějaké nebezpečí? Jaké?

Mohli by nám ublížit. Mohli by nám něco udět.

Pokud chceme jít k někomu na návštěvu, kdo o tom musí vědět, komu musíme říci?

Mamince. Tatínkovi. Paní učitelce. Rodičům. Tetě, když mě hlídá.

Co si z pohádky budeme pamatovat?

Nemám chodit pryč s cizími lidmi nebo k nim domů. Nebrat si od nich bonbóny. Dávat si pozor, když někam jdu, abych se neztratil. Držet se za ruku.

Která situace byla obtížná, nelíbila se ti?

Mě se nelíbila Ježibaba. Neměla jsem nikoho do dvojice. Mě tam taky vadila Ježibaba, že byla zlá a lhala nám, že je hodná. Mě se nelíbí, když někdo lže. Mě tam vadila Ježibaba, protože podváděla a chtěla nám ublížit. Já bych se nechtěla ztratit v lese.

Která situace byla příjemná, co se ti líbilo?

Všechno. Pohádka se mi líbila. Pohádka byla hezká. Bavilo mě trhání perníčků. Nejvíc se mi líbilo loupat perníčky. Mě nejvíc chutnaly ty opravdické perníčky. Mě se taky nejvíc líbilo, když jsem dostala ty opravdové perníčky. Byly moc dobré. Doneseš příště pudink?

Fotodokumentace



Ilustrace 7: O perníkové chaloupce, žlutá třída



Ilustrace 8: O perníkové chaloupce, žlutá třída



Ilustrace 9: O perníkové chaloupce, žlutá třída



Ilustrace 10: O perníkové chaloupce, žlutá třída, reflexe

Výtvarné ztvárnění pohádky:
 technikou voskové rezervy a pomocí vodových barev namalovat perníčky.



Ilustrace 11: O perníkové chaloupce, výtvarné zpracování, žlutá třída

5.3.5 Scénář dramatické hry O Koblížkovi, jak šel na vandr

Dramatická hra na námět pohádky Vladislava Stanovského a Jana Vladislava z knihy První strom pohádek (Stanovský, Vladislav 2008, s. 317).

Téma:	přeceňování svých sil, vychloubání se, pýcha
Věk dětí:	3 – 6 let
Cíl:	děti se seznámí s významem slova "vychloubání" a „pýcha“
Časová dotace:	30 minut
Pomůcky:	klobouk (dědeček), šátek (babička), froté ručníky různých barev: bílá, černá, béžová, hnědá, zrzavá (zvířátka)
Dramatický prvek:	Koblížek se před zvířátky vychloubá, jak jim všem uteče, ale protože je pyšný, dělá mu dobře liščí lichocení, kterým se lišce podaří Koblížka přelstít a sníst.

Přiblížení k tématu - asociční kruh

Děti sedí v kruhu, učitelka se ptá, jak rozumí pojmům vychloubat se, být pyšný, vytahovat se. Jestli znají někoho, kdo se vytahuje.

Učitelka zahraje scénku s plyšovými zvířátky o tom, jak se dva kamarádi na sebe vytahují. Sob má nejpevnější parůžky, kterými může kohokoli nabrat a nejrychlejší nohy. Jak se to snaží kamarádovi zajícovi předvést, utíká přes kameny, nedává pozor, zakopne a trochu se potluče. Zajíc má zase nejdelší uši, kterými výborně slyší a nejzdravější zuby, kterými může rozkousat jakoukoli mrkev. A aby to sobovi dokázal, hned se do jedné staré a tvrdé zakousne tak neopatrně, že si jeden zub vylomí. Oba pak nařikají a litují, že se tak vytahovali.

Úkol pro děti

Zamyslet se, jestli znají někoho, kdo se vytahuje, jestli i ony samy se už někdy vytahovaly a jestli je to správné, jestli to přináší nějaký užitek.

Expozice (vyprávění pohádky, autonarace)

Znám někoho, kdo je lstivý, chytrý a jednou se mu podařilo napálit někoho, kdo byl pyšný a vychloubal se. V chaloupce u lesa bydlela babička a dědeček. Jednoho dne povídá dědeček: „Babičko, dostal jsem chuť na koblížek, prosím, upekla by jsi mi ho.“

Učitelka v roli babičky vypráví, jak jde do komory, co tam všechno vezme, aby zadělala těsto. Používá imaginární suroviny, mísu a vařečku a pantomimicky předvádí, jak dává suroviny do mísy a hněte těsto.

Úkol pro děti

Děti jsou vyzvány k tomu, aby ztvárnily těsto. Mohou se po zemi různě povalovat, když se těsto zadělává, kynout a pak se upéci jako koblížci na pánvičce, nejprve z jedné, pak z druhé strany. Učitelka mezi nimi prochází a ptá, jestli je jim teplo, jak se pečou, čím jsou plnění. Po upečení se usadí na talířku na okně, kde mají vychladnout (posadí se na vyvýšené pódium, ze kterého pak bezpečně seskočí jako Koblížek z okna).

Učitelka pokračuje vyprávěním pohádky o tom, jak se Koblížek na okně nudil, a tak skočil dolů na dvorek, kde potkal psa, pak kocoura, na cestě za vrátky zajíce, v lese vlka a medvěda. Všechna zvířátka mu řekla, jak krásně voní a že by ho chtěla sníst. Ale Koblížek se vždy jen vychloubal a odpověděl, že krásně zpívá. A také každému zvířátku zazpíval písničku, která vychází z původního textu pohádky, ale je zkrácená a zjednodušená (vypustila jsem „po sýpce metený, po truhlách škrábaný, smetanou mísený“):

"Já malý koblížek,
na másle pečený,
na okénku chlazený,
dědečkovi jsem utekl,
babičce jsem utekl,
a tobě, kocoure/pejsku/zajíčku/vlku/medvědě/liško,
taky uteču!"

Úkol pro děti, varianta I., pro menší počet dětí (méně než 15)

Osvojit si text Koblížkovy písničky. Děti v roli Koblížka společně s učitelkou, prochází dvorem, poté lesem a potkávají různá zvířata, která je chtějí sníst. Děti jim zazpí-

vají písničku a utečou. Chvilí pobíhají po místnosti za lehkého rytmického bubnování, na výrazný signál udělají „štronzo“, zastaví se a před nimi se objeví další zvířátko. To vše se opakuje, dokud nepotkají lišku.

Úkol pro děti, varianta II., pro větší počet dětí

Děti se rozdělí do menších skupinek pomocí různobarevných míčků. Míčků představuje Koblížka. Každá skupinka má svou barvu, tzn. všechny děti v jedné skupině drží míček stejné barvy. Každá skupinka má svůj „domeček“, který představuje obruč stejné barvy jako má míček. Skupinky se postupně vystřídají tak, aby každá potkala alespoň jedno zvířátko. Kromě písničky se ještě děti ve skupince předem domluví, jak by se na zvířátko mohly vytahovat, čím by se mohly chlubit.

Nová informace

Učitelka dětem řekne, že Koblížek už byl z běhání moc unavený, vzdychal a naříkal, toužil si odpočinout. V tom k němu přišla liška a začala ho přemlouvat, aby i jí zazpíval, protože se po lese říká, jak krásně zpívá a že i ona by si přála jeho krásnou písničku slyšet. Vyčerpaný, ale potěšený Koblížek začal zpívat. Když dozpíval svou písničku, řekla mu liška, že už je stará a špatně slyší. Ale kdyby si jí koblížek sedl přímo na čumák, slyšela by ho mnohem lépe.

Úkol pro děti

V roli lesních stromů, květin nebo hub se zamyslet nad požadavkem lišky a poradit, co by měl Koblížek udělat. Co by udělaly děti?

Učitelka dokončí vyprávění, jak pyšný a důvěřivý koblížek sedl lišce přímo na čumák a začal zpívat znovu. Liška využila příležitosti, na nic nečekala, Koblížka spolkla a moc si na něm pochutnala.

5.3.6 Záznam realizace dramatické hry O Koblížkovi, jak šel na vandr

Datum realizace:	14. 6. 2013, 14. 1. 2014, 31. 1. 2014
Počet zúčastněných dětí:	21 (žlutá třída), 15 (oranžová), 10 (červená), celkem 46 dětí ve věku 3 – 6 let

Začali jsme hrou na rozehrátí „Can You...?“ (Bower 1998, s. 58). Tato hra je podobná hře „I see“. Děti jsou otázkou „Umíte...?“ motivovány k tomu, aby předvedly, co dovedou. Například: „Umíte lézt jako krabi? Umíte lusknout prsty? Umíte udržet rovnováhu jen na jednom koleni a jedné ruce?“ Hru jsme ukončili tak, že děti předvedly, jak umí ležet bez hnutí, jako když zkamení.

Přiblížení k tématu

Děti se pak posadily na pódium a já jsem jim sehrála scénku s plyšovým sobem a zajícem, na kterou navazovala diskuse na téma vychloubání a lstivost. Zjišťovala jsem, jestli se děti s něčím takovým už setkaly a co si o tom myslí.

Odpovědi dětí 3 – 5 let:

Jeden kluk se vytahoval. Moje kamarádka se někdy vytahuje, že má panenky. Máma s tátou se hádají a já musím do pokojíku. Moje máma a já jsme chytré. Můj táta je chytrý. A šikovný. Můj brácha se vytahuje, že je větší.

Odpovědi dětí 4 – 6 let:

Překřikovaly se jeden přes druhého, zdálo se, že každý zná někoho, kdo se vytahuje. Dvě děti řekly, že se podobně doma hádají rodiče. Všechny děti se shodly, že se jim ani hádky, ani vytahování nelíbí, že to není hezké.

Uzavřela jsem scénku tím, že znám ještě někoho, kdo se také rád chlubil, ale nakonec na to doplatil, protože ho někdo jiný přelstil.

Expozice, vyprávění pohádky, narativní pantomima

Vyprávěla jsem pohádku a v roli babičky předváděla, jak zadělávám těsto.

Úkol pro děti

Děti jsou vyzvány k tomu, aby ztvárnily těsto. Když se pekly, procházela jsem mezi nimi a ptala se jich, jak se jim líbí na pánvi, jestli je jim příjemně a teplo, čím jsou plnění.

Odpovědi dětí 3 – 5 let:

Meruňkovou marmeládou. Malinovou. Jahodovou. Čokoládou. Jsem sladký. Jsem dobrý.

Odpovědi dětí 4 – 6 let:

Meruňkovou. Jahodovou. Borůvkovou. Vodou. Kečupem. Já jsem auto, jsem plněný benzínem. Nevím.

Úkol pro děti v roli Koblížka

Děti se měly posadit se na pódium, jako by seděly na okně, kde mají vychladnout a odpovědět na otázku, co se jim jako Koblížkům honí hlavou?

Odpovědi byly většinou stejné, nelišily se ani odpovědi v různých třídách:

Chci utéct. Chci pryč. Mě to tady baví. Já taky nikam nejdu. Chci jít do světa.

Jak se cítíte v roli Koblížka?

Dobře. Mě to baví.

Pokračuje vyprávění další části pohádky, jak Koblížek seskočil z okna a utekl. Hned na dvoře potkal kocoura, psa, v lese zajíce a medvěda.

Úkol pro děti v roli Koblížka

Zazpívat zvířátku písničku.

Děti ve věku 3 – 5 let, červená i oranžová třída – varianta I. :

Pracuje celá skupina najednou, všechny děti (patnáct, resp. deset dětí) v roli Koblížka prochází dvorem a lesem, potkávají různá zvířátka, kterým společně zazpívají písničku a utečou pryč.

Děti ve věku 4 – 6 let, žlutá třída – varianta II.:

Děti byly rozděleny do čtyř menších skupinek a střídaly se. Každá skupinka měla svou barvu míčku, který představoval Koblížka a svůj domeček, odkud vyběhla

a na znamení se zastavila u zvířátka, které jí vstoupilo do cesty. Děti měly za úkol vymyslet si ve skupince, čím by je ještě mohly na zvířátko vychloubat.

Odpovědi dětí: *My jsme nejvíc vypečení. My tě zastřelíme. My jsme nejrychlejší.*

Pokračovala jsem ve vyprávění v roli Koblížka (autonarace), jak už byl unavený a toužil si odpočinout. Lehl si na trávu a naříkal. Pak přišla liška a loudila písničku.

Úkol pro děti

V roli lesních stromů, květin nebo hub se zamyslet nad požadavkem lišky a poradit, co by měl Koblížek udělat.

Odpovědi:

Musíš se schovat. Tady si zalez. Já tě schovám, pojd'. Já nechci být strom, já chci být víla. Měl bys být neviditelný jako já. Musíš teď utíkat úplně nejvíc! Ona tě sní!

Co by udělaly děti?

Já jsem kouzelný strom. Já jsem neviditelný. Já mám doma kouzelnickou hůlku. Já rychle uteču. Umím se prát, chodím na judo. Já bych se s ní nebavila.

Že by se měl Koblížek přestat vytahovat a začít si dávat pozor na to, s kým mluví, nikoho nenapadlo.

Dokončení vyprávění pohádky. Ještě jsem v roli lišky děti – Koblížky požádala, jestli by si mohly lišce sednout na čumák. V tu chvíli se většina dětí zvedla a utekla, nechtěla se nechat liškou sníst, protože znala pokračování. Ale vrátily se a zazpívaly písničku.

Reflexe

Odpovědi dětí 3 – 5 let:

Proč se lišce podařilo chytit Koblížka?

Protože byla zlá. Lstivá. Chytrá. Rychlá. Moc rychlá. Podváděla. Ošidila ho.

Proč ostatní zvířátka neuspěla?

Protože Koblížek utekl. Protože byl rychlý. Protože byla zvířátka hloupá. Protože zvířátka nebyla mazaná jako liška.

Jaký byl koblížek?

Pečený. Sladký. Vypečený. Mastný. Vytahoval se. Rychle běhal. Nedával pozor.

Co mohl koblížek udělat jinak, aby ho ani liška nesnědla?

Nic. Rychle utíkat. Nasedat jí na čumák. Měl jí taky utéct. Měl jí zabít. Já bych mu půjčil svoje světelné meče, jsem princ Jedi. Já bych zvířátkům uřízla hlavy, aby pak Koblížka nemohla sníst. Měl se nechat sníst kocourem. Nenechat se napálit. Hned utéct.

Odpovědi dětí 4 – 6 let:

Proč se lišce podařilo chytit Koblížka?

Protože lhala. Protože se předváděla. Protože mu lichotila. Protože podváděla.

Proč ostatní zvířátka neuspěla?

Protože hned utekl. Protože rychle běhal. Protože nebyl mazaný.

Jaký byl koblížek?

Vypečený. Voňavý. Křupavý. Sladký. Vytahoval se. Dobře a rychle běhal.

Co mohl koblížek udělat jinak, aby ho ani liška nesnědla?

Nic. Rychle utíkat. Nesedat jí na čumák. Měl mít taky pistoli.

Jaké z toho pro nás plyne poučení?

Nebudeme se vytahovat. Nebudeme lhát.

Co se vám v pohádce nejvíc líbilo?

Písnička. Jak jsme běžaly. Jak jsem hrál Koblížka. Líbilo se mi ležet na páncvi. Líbil se mi vlk. Mě se líbil bílý kocourek, byl měkký. Já mám doma takovýho plyšáka.

Co se vám nelíbilo/chtěly by jste změnit?

Liška, že Koblížka snědla. Koblížek by měl utéct i lišce, vadilo mi, že neutekl a že ho liška snědla. Koblížek by měl mít samopal a lišku zastřelit. Měl ho sníst kocourek.

Poslední hodnocení hry jako celku, jak se děti cítily. Hlasování celým tělem: škála pocitů vyjádřena od vzpřímeného postoje s rukama nahoře (úplná spokojenost) po sed na bobku (úplná nespokojenost). Na bobek si sedly ze 46 dětí jen čtyři, jeden chlapeček byl v podřepu, ostatní stály, s rukama nad hlavou stála vždy více než polovina dětí.

Fotodokumentace



Ilustrace 12: O Koblížkovi, žlutá třída



Ilustrace 13: O Koblížkovi, žlutá třída



Ilustrace 14: O Koblížkovi, červená třída



Ilustrace 15: O Koblížkovi, červená třída

Výtvarné zpracování pohádky ve žluté třídě:
výroba koblížků z kulatých papírových krabiček od sýrů, polepené krepovým papírem, nožičky z roličky od toaletního papíru.



Ilustrace 16: O Koblížkovi, výtvarné zpracování, žlutá třída



Ilustrace 17: O Koblížkovi, výtvarné zpracování, žlutá třída

V červené třídě jsme ale ještě pokračovali, protože některé děti si chtěly o Koblížkovi dál povídat. Řešili jsme, co by se Koblížkovi stalo, kdyby ho nikdo nesnědl, jak by dopadl. Děti nakonec došly k závěru, že by se zkazil, smrděl, zezelenal a zplesnivěl a nakonec by skončil v popelnici a na skládce. To se jim moc nelíbilo.

Když si to uvědomily, některé z nich změnilo názor a řekly, že by chtěly být snědены buď babičkou nebo dědečkem nebo nějakým zvířátkem. Už během reflexe jedna holčička řekla že by se jí líbilo, kdyby Koblížka snědl kocourek. Teď se začali dva chlapečci dohadovat, kdo by je měl sníst. Jeden chtěl být snědený zajícem, druhý medvědem, protože medvěd je nejsilnější a přepere i zajíce.



Ilustrace 18: O Koblížkovi, reflexe, červená třída

5.3.7 Scénář dramatické hry O rybáři a zlaté rybce

Dramatická hra na námět pohádky bratří Grimmů O rybáři a jeho ženě z knihy Pokladnice pohádek (Grimm aj. 2013, s. 136) a na námět stejnojmenné pohádky Jana Wericha z knihy Fimfárum (Werich 1960, s. 25).

Téma:	skromnost, chamtivost
Věk dětí:	3 – 5 let
Cíl:	děti pochopí význam slova "skromnost" a „chamtivost“
Časová dotace:	30 minut
Pomůcky:	klobouk (rybář), různé šátky (rybářka), kvádry z kartonů (chatrč, palác), obrázky zvířátek, korunka (rybářka jako královna), zlatá rybka, modrá deka (moře), z papíru vystříhané rybí kostry
Dramatický prvek:	Rybář chytí kouzelnou rybu, která mu nabídne, že mu splní tři

přání, když ji pustí zpět do moře. Zatímco skromný rybář si za svůj dobrý skutek nepřeje žádnou odměnu, chamtivost rybářky nezná hranic.

Přiblížení k tématu, motivační scénka

Učitelka v roli chudého rybáře sedí na pobřeží (na kraji rozložené modré deky) a okusuje rybí kosti. Vyzve děti, aby si k ní přisedly blíž. Vypráví jim o svém životě rybáře, který je chudý, ale šťastný, protože má vše, co k životu potřebuje (střechu nad hlavou, dostatek jídla a hlavně ženu, kterou má rád).

Úkol pro děti

Diskuse na téma, co potřebuji k životu, bez čeho se neobejdu? Budu spokojenější, když budu mít hodně věcí?

Expozice - vyprávění pohádky, autonarace

Učitelka v roli rybáře, shrne, co už říkala v úvodu: Jsem sice chudý rybář, máme se ženou jen maličký domek na skále u moře, ale jsem spokojený. Jsem rád, že se máme se ženou rádi, jsme na sebe hodní, vždycky se na ni těším, když se vracím večer domů. Rád bych vám, děti, o sobě a o své ženě, vyprávěl příběh.

Celý život lovím ryby. Z domu odcházím brzo ráno, vracím se pozdě večer, většinou chytnu dost ryb, abychom se najedli a ještě jich pár prodali na trhu. Jednoho dne jsem se vydal na lov. Celý den jsem seděl v loďce, ale sítě jsem měl pořád prázdné. Když jsem je večer vytahoval, objevil jsem v nich jen jednu rybičku. Když jsem ji vyndával ze sítě, všiml jsem si, že je celá zlatá, nádherně se třpytila a promluvila na mě lidským hlasem: „Rybáři, prosím, pusť mě zpátky do moře, splním ti za to tři přání.“ Bylo mi rybičky líto, a tak jsem ji pustil a nic jsem si nepřál. Vždyť mám vše, co potřebuji.

Když jsem se vrátil domů, vyprávěl jsem své ženě, co se mi přihodilo. Moje žena ale hned věděla, že by chtěla nový velký dům se zahradou, kde by rostly ovocné stromy, záhony by byly plné brambor, mrkve, zelí, okurek a další zeleniny. Také chtěla domácí zvířata, kravku na mléko, ovce na vlnu, slepice na vajíčka a prasátko na maso. A hned mě poslala za zlatou rybkou, ať jí přání splní. Šel jsem tedy k moři za rybkou.

Úkol pro děti

Pantomimicky ztvárnit klidné moře. Vsedě nebo vleže na zemi mírnými pohyby předvést mírně se vlnící moře.

Učitelka v roli rybáře

Přišel jsem k moři a volal jsem na rybkou: „Zlatá rybko, slyš má slova, vylez z vody, zjev se znova!“ Zlatá rybka se objevila, vyslechla si přání a zmizela v moři. Když jsem se vrátil domů, stál tam velký nový dům se zahradou plnou ovocných stromů a záhonů a spousta zvířat – krávy, ovce, v chlívkou jsem našel prasátko, na dvoře kvokaly slepice, v rohu zahrady stály včelí úly.

Učitelka během vyprávění zároveň staví na pódiu, na které všechny děti dobře vidí, několik krabic (nový dům) a ukazuje obrázky domácích zvířat.

Úkol pro děti

Rozdělit se do tří skupinek na kočky, psi, včely. Každá skupinka se posadí k obrázku daného zvířátka.

Učitelka pokračuje ve vyprávění

Moje žena byla moc spokojená a šťastná. K pečeným rybám udělala vždy čerstvý zeleninový salát, na svačinu mi s sebou dávala ovoce a radovala se, když se mohla starat o zvířátka. Po nějaké době jí to ale přestalo bavit.

Úkol pro děti, skupinka „kočky“

Učitelka v roli rybářky se obrací na děti v roli koček: „Jsem z té práce na zahradě hrozně unavená, celé tělo mě bolí. Kočky, máte nějaký nápad, co s tím?“

Jakmile děti odpoví, učitelka je zbaví role (odstraní obrázků) a pokračuje v roli rybářky, oblečená do nových šatů (zahalená novým, hezčím šátkem):

„Rybáři, jdi za rybou a vyříd' jí, že chci palác, s obrovskou zahradou a hlavně služebnictvo. Spoustu lidí, kteří se budou starat o zvířata, o zahradu, o palác a také o mě!“

Úkol pro děti, skupinka „psi“

Učitelka v roli rybáře: „Pejscí, potřebuji poradit, co mám dělat, mám jít za rybou?“

Poté, co děti odpoví, učitelka je zbaví role psa a pokračuje v roli rybáře:

A tak jsem šel. Sice jsem si myslel, že to není potřeba, že se máme moc dobře, ale šel jsem, abych jí udělal radost a protože mám svou ženu rád. Nasedl jsem do loďky a volal na zlatou rybu. Moře bylo rozbouřené, tak jsem musel křičet.

Úkol pro děti

Pantomimicky ztvárnit rozbouřené moře a vítr.

Učitelka v roli rybáře: „Zlatá rybko, slyš má slova, vylez z vody, zjev se znova!“

Učitelka v roli rybáře pokračuje ve vyprávění a zároveň staví na pódiu další krabice (ještě větší palác). Zlatá rybka se objevila, vyslechla si přání, poslala mě domů a zmizela v hlubinách. Když jsem se vrátil domů, stál tam palác, zahrada byla tak veliká, že jsem její konec ani neviděl a všude pobíhalo spousta lidí. Vařili, uklízeli, nosili mojí ženě jídlo, pití, převlékali jí šaty, nosili čerstvé květiny. Moje žena byla spokojená. Rozdávala úkoly, co má kdo dělat. Jednoho dne se rozhodla, že si po obědě odpočine.

Učitelka v roli rybářky, zahalená v novém, ještě hezčím hedvábném šátku:

„Jsem unavená, půjdu si po obědě lehnout. Načechrejte mi polštáře, vyvětrejte pokoj. A zatáhněte závěsy, to slunce mě ruší. Pořád je tady moc světla! Chci, aby byla tma! Chci, aby slunce přestalo svítit! Chci rozhodovat o tom, kdy je den a kdy noc! Rybáři! Rybáři! Řekni rybě, že chci vládnout slunci a měsíci, že chci rozhodovat o tom, kdy bude den a kdy noc!“

Úkol pro děti, skupina „včelky“

Učitelka v roli rybářky se obrací na děti v roli včel a ptá se jich, jak se zachovala?

Učitelka zbaví děti role včel a pokračuje ve vyprávění o rybáři, který poslechl přání rybářky a šel k moři za rybou. Cestou míjel skály, u kterých se zastavil. Učitelka dětem naznačí, že ony jsou ty skály a pokračuje v roli rybáře:

„Jdu zase k moři. Fouká vítr, prší, je mi zima. Ach, vy mohutné skály, kdyby jste věděly, co po mě moje žena chce. Má další přání. Chce vládnout celému světu, poroučet

slunci a měsíci! Poradily by jste mi, co mám dělat? Mám jít za rybkou nebo se raději vrátit? Mám jí říct, co si rybářka přeje? Je to správné? Co si o nás asi rybka pomyslí?”

Úkol pro všechny děti

Vyjádřit svůj názor, poradit rybářovi, jak se má zachovat.

Učitelka pokračuje v roli rybáře:

„Myslel jsem si, že tohle přání už je příliš odvážné, že je moje žena už moc chamtivá, ale šel jsem, abych jí udělal radost, protože ji mám pořád rád. Nasedl jsem do loďky a volal na zlatou rybu. Moře bylo velice rozbouřené, lilo jako z konve, vlny zmítaly mou loďkou, musel jsem křičet, jak nejvíc jsem dovedl.“

Úkol pro děti

Pantomimicky ztvárnit rozbouřené rozzlobené moře, déšť a hučící vítr.

Učitelka v roli rybáře

„Zavola jsem: Zlatá rybko, slyš má slova, vylez z vody, zjev se znova! Zlatá rybka se objevila, vyslechla si přání, poslala mě domů a zmizela v hlubinách. Když jsem se vrátil domů, stál tam jenom náš starý malý domek, před ním seděla moje žena ve starých potrhaných šatech a plakala.“

5.3.8 Záznam realizace dramatické hry O rybáři a zlaté rybce

Datum realizace: 6. 11. 2013

Počet zúčastněných dětí: 23 ve věku 3 – 5 let (červená třída)

Lekci jsme zahájili známou hrou „Rybičky, rybičky, rybáři jedou“. Koho rybář chytne, ten se stává také rybářem. Hra končí, když nezbyvá ani jedna rybka. Děti se zklidnily při předvádění rybek vleže na zemi. Mohly jen otvírat a zavírat pusy a velmi zlehka pohybovat ploutvičkami.

Přiblížení k tématu

V herně jsem rozprostřela modrou deku a požádala děti, aby si kolem ní sedly do kruhu ke mně na zem. V roli rybáře jsem se hrála úvodní motivační scénku. Následovala expozice, vyprávění první části pohádky, během které měly děti za úkol pantomimicky sehrát klidné moře. To se jim povedlo moc hezky, některé se jen tak povalovaly, jiné klidně ležely. Vyprávění pokračovalo až ke scéně, kdy rybář uloví zlatou rybku, nic si nepřeje a hodí ji zpět do moře.

Úkol pro děti

Odpovědět na otázku: Kdyby jste chytly zlatou rybku a měly jen jedno přání, co by jste si přály, aby vám splnila?

Odpovědi:

Hračky. Auto. Panenku. Witch. Počítač. Kalkulačku. Spidermana. Batmana. Lego.

Já bych chtěl mámu, aby si se mnou víc hrála (čtyřletý chlapeček).

Já bych chtěla, aby se rodiče nehádali a nekřičeli na sebe (čtyřletá holčička).

Opravdu všechny ty věci potřebujeme?

Ano (všechny děti téměř jednohlasně).

Potřebujete kromě věcí i lidi? Koho?

Ano. Mámu. Tátu. Ségry. Kamarády. Dědu a babičku. Bertíka. Bráchu. Sáru.

Pokračovala jsem ve vyprávění k okamžiku, kdy je rybářka unavená z práce kolem nového domu.

Úkol pro děti

V roli koček poradit rybářce, co s tím. Odpovědi dětí:

Mňau, mňau, mňau. Pošli rybáře za zlatou rybkou.

Úkol pro děti

V roli psů, mají poradit rybářovi, jestli má opravdu jít za rybou.

Odpovědi dětí:

Haf, haf! Ano! Ano!

Následuje úkol pro děti, pantomimicky ztvárnit moře. Já jsem pak pokračovala ve vyprávění ke třetímu přání rybářky.

Úkol pro děti v roli včel

Měly říci rybářce, jestli je správné, že poslala potřetí rybáře za rybkou.

Bzz, bzz, bzz. Ano! Ano! Pošli rybáře za rybou! (valná většina odpovědí)

Ať už ho za rybou neposílá, to by jí mohlo stačit (pětiletý chlapeček).

Další úkol pro děti

V roli skal odpovídají na rybářovy otázky:

Mám jít za rybkou nebo se raději vrátit? Co si o nás asi rybka pomyslí?

Běž k moři a zavolej na rybu! (odpověď většiny dětí)

Už nikam nechod'. To není dobrý nápad. To je špatně. Ryba jenom plní přání. Je to jenom ryba. To se nedělá. Sluníčku se nedá poroučet.

Další úkol pro děti: pantomimicky ztvárnit rozbouřené rozzlobené moře.

Děti foukaly, hučely, mávaly rukama, některé i poskakovaly.

Úkol pro všechny děti

Zamyslet se, co rybář doma najde, až se tam vrátí.

Ještě větší palác. Víc jídla. Nové oblečení. Nový klobouk. Další zvířata. Nové auto, bagr. Počítač. Televizi (odpovědi většiny dětí).

Nevím. Třeba nic. Jenom rybářku (tři děti, které rybáře od cesty odrazovaly).

Dokončila jsem vyprávění pohádky.

Reflexe

Jaká byla rybářova žena?

Měla bílou košili. Nosila korunku. Zlá. Ošklivá. Pořád si něco přála. Pořád posílala rybáře k moři.

Jaký byl rybář?

Nosil klobouk. Byl hodný. Byl hodně hodný. Chodil k moři za rybou a vyřizoval přání. Byl spokojený. Nevadil mu malý domeček.

Proč nakonec o všechno přišli?

Už toho chtěla moc. A pak nic neměla. Měl jí stačit nový domeček.

Co si budeme z této pohádky pamatovat?

Že ryba bydlí v moři. Že nemám chtít moc věcí. Že nemám pořád něco chtít.

Závěrečná reflexe pomocí smajlíků:

rozesmátý smajlík: dvacet dětí, smutný: nikdo, nejistý: dvě děti.

Co se vám na pohádce nelíbilo:

Mělo by to skončit jinak (dvě děti). Nevím.

Co se vám na pohádce líbilo:

Ryba, ten ocásek. Splněná přání. Korunka. Můžu si jí půjčit? Měkká deka. Zvířátka.

Po obědě si děti znovu připomněly pohádku, zkusily si jí namalovat a ještě odpovědět na otázku: Kdybys byl/-a rybářem/rybářkou, co by jsi si přál/-a, aby vám spolu bylo dobře i bez zlaté rybky?

Odpovědi dětí, co by si přál rybář:

Aby vše šlo a měl pořád plné síť. Aby šla někdy rybářka s ním. Aby chytil hodně ryb. Aby si dali pusu. Aby mu dala nový, lepší prut. Aby měli zlatou ryбку na každý den, aby jim každý den splnila jedno přání.

Odpovědi dětí, co by si přála rybářka:

Taky pusu. Aby jí natrhal kytky. Aby jí upletl věneček z pampelišek. Korálky na krk. Třeba udělané z mušliček, když nemá peníze. Holčičku na hraní – miminko. Aby měli pořád dost jídla. Aby rybář nachytil dost ryb.

Fotodokumentace



Ilustrace 19: O zlaté rybce, červená třída



Ilustrace 20: O zlaté rybce, červená třída

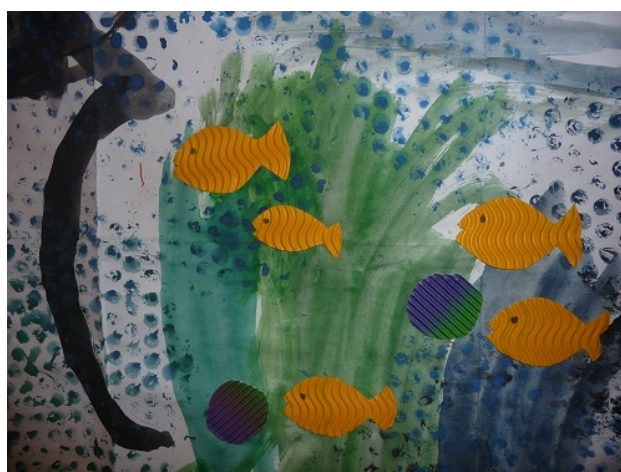


Ilustrace 21: O zlaté rybce, červená třída



Ilustrace 22: O zlaté rybce, červená třída

Výtvarné zpracování pohádky v červené třídě:
na velký balicí papír malba vodovkami a tisk bublinkovou fólií, poté nalepení vystříhaných barevných rybiček z vlnitého papíru



Ilustrace 23: O zlaté rybce, výtvarné zpracování, červená třída

5.4 Ukázka práce s literárním textem – vyprávění

Pohádku „O rybáři a zlaté rybce“ jsem zpracovala ve dvou variantách. Jednou jako dramatickou hru, podruhé jako vyprávění pohádky s použitím rekvizit. Úvodní motivační scénka i text pohádky je stejný jako u dramatické hry. Liší se jen míra zapojení dětí, hrají jiné role, dostávají jiné úkoly.

5.4.1 Scénář a realizace vyprávěné pohádky O rybáři a zlaté rybce

Téma: skromnost, chamtivost
Věk dětí: 4 – 6 let
Cíl: děti pochopí význam slova "skromnost" a „chamtivost“

Časová dotace:	30 minut
Pomůcky:	padák (moře), míč (rybářova loďka), kvádry z kartonů (obydlí rybáře a rybářky), zlatá rybka, klobouk (rybář), šátky (rybářka), z papíru vystříhané rybí kostry.
Datum realizace:	26. 6. 2013
Počet zúčastněných dětí:	26 dětí ve věku 4 – 6 let (žlutá třída)

Lekci jsme zahájili honičkou na rozehrání. Děti měly za pasem zastrčené šátečky jako rybičky ocásky. Úkolem dětí bylo připravit se navzájem o ocásky. Kdo přišel o ocásek, vypadl ze hry. Aby se děti zklidnily, požádala jsem je, ať si lehnou na záda na zem, přikryjí se šátky jako vodní hladinou a pod ní jak ryby na dně moře chvíli odpočívají.

Přiblížení k tématu

Přes hernu jsem rozprostřela padák, kolem kterého si děti sedly na zem. Sehrála jsem motivační scénku, během které jsem v roli rybáře okusovala rybí kosti a popisovala svůj skromný, ale šťastný život.

Expozice, vyprávění první části pohádky

Děti mají za úkol sedět po obvodu roztaženého padáku, na vyzvání učitelky mírnými pohyby padáku předvést tiché, klidné moře. Míč klouzající po padáku představuje rybářovu loďku, pohupující se na vlnách.

Pokračuje vyprávění pohádky k okamžiku, kdy rybář chytne zlatou rybku. Úkolem dětí je odpovědět na otázku: Co by jste si přály, kdyby jste chytily zlatou rybku?

Odpovědi:

Novou postel. Dům. Auto. Něco dobrého. Hračky. Oblečení. Počítač. Hry. Tablet. Mobil.

Zeptala jsem se, jestli potřebujeme jen věci. Pár dětí zareagovalo odpovědí, že potřebují i mámu a tátu, sourozence, babičku, dědu, kamarády.

Učitelka pokračuje ve vyprávění, jak rybářka chtěla nový velký dům se zahradou a domácí zvířata. Proto poslala rybáře za zlatou rybku.

Úkol pro děti

Pomocí padáku ztvárnit klidné moře a zlehka tak pohupovat loďkou.

Učitelka pokračuje vyprávěním, během něhož staví z krabic nový dům a ukazuje obrázky zvířat. V roli rybářky pobíhá po domě a po zahradě a o všechno se stará, ale jak ji to brzy přestane bavit a přeje si větší dům a hlavně služebnictvo.

Úkol pro děti

Sedí na zemi po obvodu padáku, drží jeho kraje rukama a mávají s ním tak, jako kdyby bylo moře rozbouřené, ale balón – loďka rybáře se na něm ještě udrží. Děti foukaly jako vítr, volaly na rybu a mávat padákem je hodně bavilo.

Učitelka postaví větší dům a pokračuje v roli rybářky, jak chce vládnout slunci a měsíci, rozhodovat o tom, kdy bude den a kdy noc. A znovu posílá rybáře za rybou.

Úkol pro děti

Zamyslet se nad dalším pokračováním pohádky.

Děti pohádku většinou znaly, takže věděly a hned říkaly, jak bude pokračovat, že to špatně dopadne, že jim ryba zase všechno vezme, že rybářka o vše přijde.

Úkol pro děti

Pomocí padáku ztvárnit rozbouřené, rozzuřené moře. Toho se ujaly skutečně s vervou a nadšením. Míč jim hned vyletěl z padáku, rozpoutaly opravdovou bouři.

Učitelka zboří palác, zůstane jen jedna krabička a v roli rybáře dokončí příběh: „Vrátil jsem se za svou ženou, kterou mám pořád rád, i když měla takové divné nápady a doufám, že se poučila a polepšila, že se mnou bude ráda žít i v malé chalupě a bude si vážit toho, že ji mám rád a starám se o ni, jak nejlépe dovedu. Že už nebude tak chamtivá, ale skromnější.“

Reflexe

Jaká byla rybářova žena?

Chamtivá. Zlá. Chtěla toho moc. Chtěla nový dům a služebnictvo. Chtěla všem vládnout.

Jaký byl rybář?

Hodný. Pořád chodil lovit. Nic nechtěl.

Jaká přání splnila rybka rybářovi?

Nový dům. Velký dům. Zvířata a zahradu. Služky. Všechno.

Proč byla rybářova žena neustále nespokojená?

Pořád něco chtěla. Chtěla víc a víc. Nestáčilo jí to, co má.

Jaké ponaučení plyne z této pohádky?

Nechtít tolik věcí najednou. Chtít míň. Nepřehánět to.

Co se vám na pohádce nelíbilo, co by mělo být jinak?

Mě se to nelíbilo. Mě vadilo, že jim nakonec nic nezbylo. Ryba jim měla nechat aspoň ten větší dům a pár zvířátek. To bylo smutné. Mě je líto, že už nic nemají.

Co se vám na pohádce líbilo?

Mě se líbila celá pohádka. Mě se to moc líbilo. Mě se líbilo, když byl rybář na moři. Že dostali nový dům a zahradu a zvířátka. Zlatá rybka, jak se leskne, hlavně ten ocásek. Jak je ryba nakonec potrestala. Že to dobře dopadlo, že už nikomu nemohla poroučet. Třeba už bude hodná. Mě se líbilo, když se starala o zvířátka.

Závěrečná reflexe

Pocity z pohádky vyjádřit postojem. Většina dětí stála s rukama nad hlavou, ostatní stály, tři děti seděly na bobku, dvě se tak neurčitě hrbily.

Fotodokumentace



Ilustrace 25: O zlaté rybce, žlutá třída



Ilustrace 24: O zlaté rybce, žlutá třída



Ilustrace 26: O zlaté rybce, žlutá třída



Ilustrace 27: O zlaté rybce, žlutá třída, reflexe

Výtvarné zpracování pohádky ve žluté třídě:
výroba rybky z papírového táčku, pomalování táčku anilinovými barvami, vystřížení
ocásku, po zaschnutí barev, nalepení barevných flitrů.



Ilustrace 28: O Zlaté rybce, výtvarné zpracování,
žlutá třída

5.5 Hodnocení realizovaných dramatických her

Provedla jsem celkem osm realizací dramatických her, kterých se zúčastnilo minimálně 65 dětí ve věku 3 – 6 let ze tří oddělení MŠ Za Oborou v Praze 6.

Princip dobrovolnosti využilo během jedné hry maximálně 20% dětí, ale nikdy ne na celou dobu hry. Vždy začínaly všechny děti a hru většinou opustily jen na určitou aktivitu, pak se zase vrátily. Nebo se stalo, že neudržely pozornost až do konce a oddělily se od skupiny během posledních pěti až deseti minut.

Udivily mě veliké rozdíly v přístupu dětí a míře jejich spolupráce mezi jednotlivými třídami. Nejsložitější spolupráce byla se žlutou třídou, kde jsou starší děti, nicméně nejsou na tento způsob práce vůbec zvyklé. Bylo těžké udržet jejich pozornost a přecházet občasné komentáře, kterými se snažily zaujmout a pobavit své spolužáky.

Oranžová třída, která je zvyklá na čtení rodičů dětem byla výrazně klidnější. Děti sice nejsou moc zvyklé hrát pohádky, ale bylo vidět, že je tyto aktivity zaujaly a bavily.

Nejlépe se mi pracovalo s červenou třídou. Děti byly klidné, do vyprávění mi skoro nezasahovaly, neskákaly do řeči. Do hry se zapojovaly s úplnou samozřejmostí a bez rozpaků. V této třídě se ani jedno dítě nezdrželo aktivit, všechny děti se pokaždé zúčastnily celé hry od začátku do konce. Velice mě překvapilo a příjemně potěšilo, když po skončení pohádky O Koblížkovi některé z nich ještě samy chtěly pokračovat v diskusi, prozkoumávaly situaci a hledaly další možná řešení.

Červená třída byla specifická i při reflexích, tyto děti měly širší názorové spektrum než děti ze dvou zbývajících tříd. Děti ze žluté a oranžové třídy podléhaly více konformitě, většinou opakovaly první názory nebo myšlenky, které zazněly. Kdežto v červené třídě bylo nápadů víc a i poté, co se většina shodla na příklad na tom, že rybář má jít i potřetí za rybou, ozvaly se nezávisle na sobě další tři děti, které měly jiný názor. Příjemné zjištění bylo, že jim ho nikdo nevyvracel.

O všech třídách se ale dá říci, že je zaujala netradiční forma zpracování pohádky a jejich aktivní vtažení přímo do děje.

Zaskočila mě agresivita dětí. Není nic neobvyklého na tom, že si kluci hrají na vojáky a bojují, ale zaráželo mě, že je napadalo zabít zvířátka, která nebyla zlá, jen mlsná nebo jim dát do rukou zbraně, aby mohla zabít. Vrcholem byla holčička, která chtěla zvířátkům uříznout hlavy, aby nemohla sníst Koblížka. Nechtělo se mi věřit, že to opravdu řekla, tak jsem se jí znovu zeptala a ona mi to s klidem zopakovala.

U Koblížka mě ještě překvapilo, že zápornou postavou byla jen liška, zatímco Koblížek byl v podstatě za hrdinu, hezky zpíval a rychle běhal. Děti sice vědí, co je vytahování, že není pěkné a nelíbí se jim, ale v reálu jim asi zas tak nevadí.

Na druhou stranu byl sympatický soucit dětí. Třeba s rybářkou, která o všechno díky chamtivosti přišla. Děti chtěly, aby se polepšila a přály jí trest, ale přijít o všechno jim přišlo příliš kruté.

Ještě bych se chtěla zmínit o reflexích. Ty děti bavily nejméně. Protože bylo po pohádce, měly dojem, že už je konec a ony mají volno. Pokud se reflexí zúčastnily, tak měly často problém s disciplínou a respektem k tomu, že si nemají skákat do řeči. Občas se stalo, že sice něco řekly, ale neodpověděly na otázku. Také opakovaly předchozí odpovědi, takže většinou zazněly dva až tři názory, ke kterým se pak většinou přikláněly

další děti. Ale oceňuji, že respektovaly odlišné odpovědi, pokud měl někdo jiný názor než většina, nikdo ho za jeho odpověď nezesměšňoval. Smály se jen v případě, když bylo jasné, že je chtěl kamarád pobavit (na příklad Koblížek plněný kečupem nebo benzínem).

Reflexi jsem pak dělala ještě s učitelkami a paní ředitelkou. Nevím, jestli mi chtěly udělat radost, ale říkaly, že se jim to moc líbilo. Paní ředitelka mě pochválila, že jsem to zvládla moc dobře, vzhledem k tomu, že nemám s tak velkým kolektivem zkušenost. Ocenila jsem rady, jak děti zklidnit nebo jak na sebe upoutat pozornost.

5.6 Shrnutí

Z reakcí dětí vím, že je bavilo hrát dramatické hry. Pohádky v drtivé většině znaly, ale způsob práce s nimi pro ně byl nový. I přesto, že byly občas některé neukázněné, zažily něco nového, neobvyklého, co v nich zanechalo stopu a i po týdnech, dokonce měsících si zážitky z dramatických her pamatují. Samy mne zastavují na chodbě a ptají se, kdy zase přijdu a zahrajeme si pohádku. Z této osobní zkušenosti tedy mohu usuzovat, že společně sehraná dramatická hra je pro děti předškolního věku poměrně trvalým a silným zážitkem. O to cennějším, že neslouží jen jako zábava pro ukrácení volného času, ale rozvíjí jejich schopnosti a dovednosti, formuje a kultivuje jejich osobnost.

6 Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala dramatickou hrou s předškolními dětmi. V teoretické části jsem vymezila základní pojmy, které spadají do oblasti dramatické výchovy. Vysvětlila jsem, čím se zabývá dramatická výchova, jaké jsou její cíle, jakým způsobem přispívá k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, jaké používá techniky a metody. Popsala jsem výstavbu lekce dramatické výchovy. Poté jsem se zaměřila na děti předškolního věku. Zabývala jsem se jejich charakteristikou, vztahem ke hře a jaké jsou jejich možnosti dramatické hry. Nastínila jsem kritéria pro výběr vhodných literárních předloh, ze kterých může dramatická hra s předškolními dětmi čerpat. Popsala jsem, jak převést literární text do podoby scénáře pro dramatickou hru.

V praktické části jsem stručně charakterizovala děti z mateřské školy Za Oborou v Praze 6, se kterými jsem dramatické hry realizovala. V této části bakalářské práce jsem také prezentovala čtyři ukázky převodu literárního textu do podoby scénáře pro dramatickou hru a vylíčila průběh jejich uskutečnění v praxi. V závěru jsem reflektovala tyto realizace.

Svou práci jsem průběžně konzultovala se svou vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Kristou Bláhovou, která mi poskytovala zpětnou vazbu a cenné rady.

7 Seznam použitých zdrojů

- BLÁHOVÁ, K., 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky*. 1. vyd. Praha: Informační a poradenské středisko pro místní kulturu. ISBN 80-7068-070-9.
- BOWER, M. N., 1998. *Adventure Play*. Project Adventure Inc. ISBN 13:9780536014207.
- ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČINČERA, J., 2007. *Práce s hrou (pro profesionály)*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1974-0.
- FISCHEROVÁ, D., 1981. *Perníková chaloupka*. 6. vyd. Praha: Panorama.
- GRIMM, J., GRIMM, W. 1998. *Perníková chaloupka*. 1. vyd. Praha: AVENTINUM. ISBN 80-7151-040-8.
- GRIMM, J., GRIMM, W. 2013. *Pokladnice pohádek*. 1. vyd. Praha: Svojtka. ISBN 978-80-256-1126-5.
- MACHKOVÁ, E., 1990. *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací*. 5. vyd. (4. rozš.). Praha: Střeďočekské krajské kulturní středisko. ISBN 80-85095-05-X.
- MACHKOVÁ, E., 1992. *Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: ARTAMA. ISBN 80-7068-047-4.
- MACHKOVÁ, E., 1996. *Improvizace s příběhem v angloamerickém dramatu*. 1. vyd. Praha: Divadelní fakulta Akademie múzických umění. ISBN 80-85883-16-3.
- MACHKOVÁ, E., 2004. *Jak se učí dramatická výchova*. 1. vyd. Praha: AMU. ISBN 80-7331-021-X.
- MACHKOVÁ, E., 2007. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. ISBN 978-80-7068-207-4.
- MACHKOVÁ, E., 2011. *Metodika dramatické výchovy*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. ISBN 978-80-7068-250-0.
- MACHKOVÁ, E., 2012. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatictičnosti*. 2., dopl. vyd. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 978-80-7331-214-5.
- MACHKOVÁ, E., 2013. *Projekty dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0374-2.
- MARUŠÁK, R., KRÁLOVÁ, O., RODRIGUEZOVÁ, V., 2008. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-472-4.
- MATĚJČEK, Z., 2005. *Proních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.

- KOŤA, J., VALIŠOVÁ, A., 1995. *Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova: Sborník z výzkumného projektu EXTRA "Asertivita a rozvoj sebevědomí"*. Praha: Univerzita Karlova. ISSN 0862-4461.
- KOŤÁTKOVÁ, S. a kol., 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-756-9.
- KOŤÁTKOVÁ, S., 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.
- NĚMCOVÁ, B., ERBEN K. J., převypr. PŘEDOTOVÁ, P. 2009. *Nejkrásnější pohádky*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel. ISBN 978-8-8739-101-3.
- PIAGET, J., 2000. *Psychologie dítěte*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-407-9.
- PROVAZNÍK, J., ed. 2008. *Dítě mezi výchovou a uměním; Dramatická výchova na přelomu tisíciletí: příspěvky z konference o dramatické výchově*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii; DAMU. ISBN 978-80-903901-2-6.
- STANOVSKÝ, V., VLADISLAV, J., 2008. *První strom pohádek z celého světa*. 1. vyd. Praha: Euromedia Group. ISBN 978-80-242-2259-2.
- ŠTEMBERGOVÁ, Š., 1993. *Metodika mluvní výchovy dětí*. 2. uprav. a rozš. vyd.,. Praha: H&H.
- ULRYCHOVÁ, I., 2007. *Drama a příběh*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění. ISBN 978-80-7331-096-7.
- ULRYCHOVÁ, I., GREGOROVÁ V., ŠVEJDOVÁ H., 2000. *Hrajeme si s pohádkami*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-355-2.
- VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
- VALENTA, J., 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1865-1.
- WAY, B. 1996. *Výchova dramatickou improvizací*. 1.vyd. Praha: ISV. ISBN 80-85866-16-1.
- WERICH, J. 1960. *Fimfárum*. 1. vyd. Praha: Československý spisovatel
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE, 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. c2014 [cit. 2014-03-08]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>

8 Seznam příloh

1 CD

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.