

Využití předmětů ve hrách na principu dramatické výchovy v mateřské škole

Alexandra Bajgarová

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Alexandra Bajgarová**
Osobní číslo: **H190015**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Využití předmětů ve hrách na principu dramatické výchovy v mateřské škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o hře dítěte předškolního věku.
Vymezení teoretických východisek o využití her s předměty na principu dramatické výchovy v mateřské škole.
Příprava sady her s předměty pro dramatickou výchovu v mateřské škole.
Realizace a ověření sady her ve vybrané mateřské škole.
Evaluace sady her a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Machková, E. (2017). *Dramatika, hra a tvořivost*. Praha: H&H.
Navrátilová, H., & Petřů Puhrová, B. (2018). *Máme hračku, tak co s ní?*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
Opravilová, E. (2019). *Předškolní pedagogika*. Praha: Portál.
Svobodová, E., & Švejdrová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál.
Zachest, K. (2016). *Drama games for young children*. London: Nick Hern Books.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Barbora Petřů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**
Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 21.4.20

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce teoreticko-aplikačního charakteru se zabývá využitím předmětů ve hrách na principu dramatické výchovy v mateřské škole. Teoretická část vymezuje hru jako základní fenomén předškolního věku. Seznamuje s principy dramatické výchovy a specifikuje předměty a materiály vhodné pro hru dětí v mateřské škole. Praktická část popisuje aplikaci sady her s předměty ve vybrané mateřské škole. Ve své podstatě se jedná o transformaci předmětu či materiálu, který je využíván při dramatické hře s dětmi. V závěrečné části je tato sada her evaluována a je vypracováno doporučení pro praxi.

Klíčová slova: hra v předškolním období, hra na principu dramatické výchovy, předměty ve hře

ABSTRACT

The bachelor thesis of a theoretical-applied character deals with the use of objects in games on the principle of dramatic education in kindergarten. The theoretical part defines play as a basic phenomenon of preschool age. It introduces the principles of dramatic education and specifies the object and materials suitable for the play of children in kindergarten. The practical part describes the application of a set of games with object in a selected kindergarten. In essence, it is the transformation of an object or material that is used in dramatic play with children. In the final part, this set of games is evaluated and recommendations for practice are developed.

Keywords: play in the pre-school period, play on the principal of dramatic education, object in the game

Děkuji PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D., že mi umožnila realizovat tuto práci pod jejím vedením a že mi pomohla dosáhnout mého cíle. Oceňuji její odborné znalosti a rady, které mi poskytovala v průběhu procesu tvorby této práce. Poděkování patří taktéž mé kolegyni Mgr. et BcA. Pavle Masaříkové za podporu, motivaci, konzultace a cenné připomínky, které mi byly velmi přínosné pro celkovou realizaci práce. Děkuji paní učitelce a dětem, díky nimž jsem mohla aplikovat své nápady v praxi. V neposlední řadě děkuji své rodině za pochopení a důvěru.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 HRA JAKO ZÁKLADNÍ FENOMÉM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
1.1 POHLEDY NA HRU RŮZNÝCH AUTORŮ	12
1.2 DĚLENÍ A DRUHY HER	14
1.3 PRAVIDLA VE HŘE.....	15
1.4 ROLE UČITELE VE HŘE.....	16
2 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE HŘE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	18
2.1 PRINCIP HRY	18
2.2 PRINCIP PROŽÍVÁNÍ A ZKUŠENOSTI.....	19
2.3 PRINCIP TVOŘIVOSTI.....	19
2.4 PRINCIP VSTUPU DO ROLE	20
2.5 UPLATŇOVÁNÍ PRINCIPŮ	21
3 VYUŽITÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY PŘI HŘE S PŘEDMĚTY V MATEŘSKÉ ŠKOLE	23
3.1 PŘEDMĚT JAKO REKVIZITA VE HŘE.....	23
3.2 PŘEDMĚT JAKO LOUTKA VE HŘE	23
3.3 LOUTKA VE HŘE.....	24
3.3.1 Maňásek.....	24
3.3.2 Marioneta.....	26
3.3.3 Manekýn.....	26
3.3.4 Plošná loutka.....	26
3.4 MATERIÁL VE HŘE	27
3.5 HRAČKA VE HŘE	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 SADA HER S PŘEDMĚTY PRO DRAMATICKOU VÝCHOVU V MATEŘSKÉ ŠKOLE	31
4.1 NÁVRH SADY HER	31
4.2 SUBJEKTY REALIZACE.....	34
5 REALIZACE SADY HER	35
5.1 OBSAH KRABICE – KRABICE S PŘEDMĚTY.....	35
5.2 ASOCIACE PŘEDMĚTU – HRNEK.....	37
5.3 ZÁSTUPNÁ REKVIZITA – VAŘECHA.....	39
5.4 POHYBY PŘEDMĚTŮ – KRABICE S PŘEDMĚTY	41

5.5	TVAROVÁNÍ LÁTKY – ŠÁTEK.....	43
5.6	CO-OPER BLANKET – SKUPINOVÉ TVAROVÁNÍ LÁTKY	46
5.7	TĚLO JAKO MATERIÁL – SOCHY.....	49
5.8	TRANSFORMACE MATERIÁLU – PROMĚNA PAPIRU.....	51
5.9	ANIMACE LOUTKY MANEKÝNA – PLYŠOVÁ HRAČKA, MANEKÝN LIŠKY.....	54
5.10	POSTÝLKY PRO HRAČKY – PLYŠOVÉ HRAČKY, ŠÁTKY	56
6	EVALUACE SADY HER.....	59
6.1	HODNOCENÍ UČITELKOU	59
6.2	SEBEREFLEXE	61
6.3	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	62
6.3.1	Doporučené předměty.....	63
6.3.2	Doporučené materiály.....	63
6.3.3	Doporučené seskupení her do dějové linky	64
	ZÁVĚR.....	68
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	71
	SEZNAM TABULEK	72

ÚVOD

Hra je pro dítě zcela nezbytným prostředkem pro učení a rozvoj schopností a dovedností. Hry umožňují dětem vyjadřovat své emoce, řešit konflikty a rozvíjet svou komunikaci a sociální dovednosti. Zmíněné atributy nelze opomenout a je nutné hru zahrnout i do vzdělávacího procesu. Využití her ve vzdělávání, zejména v mateřské škole, je pro dítě žádoucí a přínosné, lépe všemu porozumí a osvojí si nové poznatky. Učitel by měl přirozenou schopnost dětí hrát si rozvíjet a prohlubovat, didakticky uchopovat. Předkládat dětem podněty ke hře, nabízet různorodá prostředí a poskytovat dětem jistou míru svobody.

Ve své závěrečné práci se zabývám využitím předmětů ve hrách na principu dramatické výchovy v mateřské škole.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Cílem teoretické části je představit hru jako důležitý fenomén, popsat ji s ohledem na rozvoj dětí předškolního věku, věnovat se také postavení učitele ve hře dětí. Dalším cílem je seznámit s principy dramatické výchovy v předškolním vzdělávání. Popsat, jak je lze v mateřské škole uplatňovat a uchopovat. Rovněž je cílem představit a specifikovat předměty, které lze ke i ve hře využít a tímto hru dětí obohatit, rozvinout a zpestřit a zároveň využít potenciál výše uvedených principů.

Hlavním cílem aplikační části je navrhnout sadu her s předměty. Kdy hry jsou koncipovány tak, aby vycházely právě z principů dramatické výchovy. Účelem je, aby využití předmětů byly také netradiční pomůcky a materiály a ty byly plně využity v dramatické hře s dětmi. Sadu her je nutno realizovat s dětmi v mateřské škole a navrhnout doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HRA JAKO ZÁKLADNÍ FENOMÉN PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Hra je v předškolním věku považována za základní fenomén, protože má významný vliv na vývoj dítěte. Pomocí ní se rozvíjí sociální, emoční, kognitivní a motorické dovednosti a získávají se zkušenosti. Slouží jako prostředek učení a současně činí dětem radost a uspokojení. Rozvíjí zejména tehdy, má-li dítě o ni skutečný zájem a není mu předkládána jako že něco má a musí, nicméně ze své podstaty je zájem dětí o hru přirozený a zcela spontánní (Svobodová, 2010). Mlejnek (2011) pak doplňuje, že výsledek hry není vůbec podstatný, co je však pro děti důležité je vlastní průběh hry. Průběhu se dítě plně oddává, věří svým cílům a uplatňuje svou fantazii a tvořivost. Jedná tak, jako by jednalo mimo hru, tedy v realitě. K fantazii a tvořivosti se vyjadřuje také Opravilová (2016) a pokračuje, že aby dítě mohlo uplatnit svou fantazii a tvořivost, je ze strany učitele důležité zajistit bezpečné a vhodné prostředí, ve kterém pak bude dítě svobodně jednat a hrát si. Intenzita zájmu dětí o hru může být ovlivněna řadou faktorů, jako je věk, pohlaví, rodinné a sociální prostředí či individuální preference. Machková (2017a) pak doplňuje, že se aktivity mohou realizovat samostatně nebo ve skupině, a mohou se týkat různých oblastí.

Formou hry si dítě může připomínat i své zážitky. Hra může mít dokonce i očištný charakter, kdy do konkrétní hry projektuje zážitky nepříliš pozitivního charakteru a tím se vlastně odbourává neblahý pocit z těchto zážitků (Svoboda, 2014). Vzdělávací programy v mateřské škole hru podporují, a jak uvádí Šmelová a Prášilová (2018) je pro hru v mateřské škole vhodné podhoubit, děti mohou hru samy iniciovat a hře se plně oddávat i v rámci vzdělávacích aktivit vedených učitelem.

1.1 Pohledy na hru různých autorů

Je nutné si uvědomit, že hru nemůžeme přesně definovat, ale zajisté zvládneme rozlišit, co hrou je a co nikoliv. Samotný pojem hra je pojmem nepřesným, širokým nemající jasné mantinely, jedná se o jakési propojení pravidel a volnosti (Jirásek, 2019). Definice hry je vlastně koncept a jak uvádí Navrátilová, Puhrová (2018), snaží se vymezit a popisovat specifické vlastnosti a charakteristiky aktivity, kterou si lidé vybírají jako formu zábavy nebo učení. Pojetí a definování hry se v průběhu času měnilo a různí autoři ji definovali na základě svých teorií a pozorování.

Nyní se podíváme na některé z nich, jedná se o autory různých profesí, kteří byli dle mého názoru významní a vnesli do společnosti otázku ohledně hry a její důležitosti v předškolním

období. Samozřejmě se mnozí z nich zabývali hrou v její obecné rovině, avšak z této obecnosti můžeme vycházet, a dále ji definovat a vymezovat a cíleně se na předškolní období zaměřovat.

Není možné nevzpomenout si na nizozemského historika a kulturního antropologa **Johana Huizinga**. V roce 1938 vydal knihu „homo ludens“ (Člověk hravý), ve které se pokouší charakterizovat hru. A snad ji jaksí poprvé vymezit definicí.

Dle Klusáka a Kratochvíla (2010) je práce sice považována za hlubokou a vlivnou, ale je cenná zejména pro otvírání témat, nikoliv pro jejich řešení. Dále se autoři o knize vyjadřují jako o nesmírně nudné, a nakonec i nejasné (nenabízí řešení), vyjadřující spíše vkus autora, který byl velmi konzervativní.

Nicméně z Huizingova díla nám vychází již zmíněná definice hry, kdy hra stojí mimo každodenní „obyčejný“ život a neslouží bezprostřednímu uspokojování potřeb, je uzavřená a omezena v čase a prostoru, má vlastní specifická pravidla a řád a skrývá v sobě napětí, přitažlivost a okouzlení (Šmelová & Rýdl 2011). Ještě doplním o formulaci Machkové (2017a), že se hrou souvisí také tajemství a přestrojování za jiné. Hra je dle Huizinga kulturním fenoménem, který má významný vliv na lidskou společnost a její rozvoj.

Rogera Cailloia je dalším spisovatelem a myslitelem zabývajícím se hrou. Doplnuje a upřesňuje výše uvedeného Huizinga a rozděluje hru do kategorií podle toho, jaký princip v dané hře převládá. Principy jsou 4 – agón, alea, mimikry a linx. Jedná se o řecká slova, která pojmenovávají jednotlivé typy her. Každý tento typ je charakteristický svým základním pravidlem a Jirásek (2019) je člení takto:

- **Agón**, tedy soutěž. Jedná se o všechny závody a zápasy, jde zde o vítěze, tedy jednotlivci se snaží porazit svého soupeře.
- **Alea** (kostka), zde jde o náhody a štěstí.
- **Mimikry**, kdy se jednotlivci snaží napodobit jiné lidi nebo věci.
- **Ilinx**, kdy se jedná o hry, které vyvolávají stav zmatku a pocit nejistoty (kolotoče, skoky z letadla).

Motivace typu mimikry je zajímavá pro dramatickou výchovu. A jak upřesňuje Svobodová (2010) jedná o nějakou proměnu či nápodobu, což se uplatňuje ve hře v roli. Dítě se chce stát někým jiným, bere si na sebe jinou podobu. Můžeme zde uplatnit i mnohé převleky, látky a různé materiály, které nám mohou pomoci se změnit, vstoupit do role. Díky pestré

nabídce materiálů si mohou děti vytvářet přestrojení včetně symbolů samy. Mohou si vytvářet i prostředí, ve kterém poté samotná hra probíhá.

Největší z pedagogů **Jan Ámos Komenský** věřil, že hra má důležité místo v procesu vzdělávání. Hra podle něj slouží k rozvoji tělesných a duševních schopností dítěte a má také funkci socializační. Hra má podle Komenského také funkci výchovnou, protože dítě si při hře osvojuje zásady správného chování a zvyklosti. Preferuje hru s vrstevníky s regulací a pozorováním dospělého. Vrstevníky nazývá krásným výrazem „spoluděti“. Tvrdí, že společný věk dětem přináší podobné povahy a myšlení (Komenský, 2020).

Do základního kontextu pojetí a vymezení dětské hry je nutno uvést symbolickou hru dle **Jeana Piageta**. Dětskou hru ve svém psychologickém přístupu dává do souvislosti s ontogenetickým vývojem. Nevěnuje se hře samostatně, ale nahlíží celkově na kognici (Klusák & Kučera, 2010) Podle Piageta, jak specifikuje Vágnerová (2012), je symbolická hra důležitým nástrojem pro vývoj dětského myšlení, kdy děti pomocí symbolické hry vytvářejí abstraktní pojmy a vytvářejí své vlastní významy. Symbolická hra tedy dovoluje dítěti se chovat dle svých představ a přizpůsobovat si realitu. Díky hře je dítě svobodné, problémy reality si zpracovává dle toho, jak samo chce.

Dle teorie **Lva Vygotského** je hra pro děti důležitým nástrojem pro sociální a intelektuální rozvoj. Vygotský věřil, že se děti učí především prostřednictvím interakce s ostatními lidmi. Dvořáková, Vallin a Blahnová (2020) popisují, že Vygotský vyzdvihoval hru námětovou, která umožňuje dětem rozvíjet sociální dovednosti, jako jsou komunikace, spolupráce a empatie, děti mohou experimentovat a učit se rozvíjet své schopnosti, které pak mohou využít v jiných situacích. Námětová hra také pomáhá dětem vyrovnávat se s emocemi a řešit problémy a je to jediná činnost, která tyto aspekty u dětí rozvíjí, aniž by potřebovaly asistenci jiných osob. Námětová hra by měla být součástí každého kurikula, a hlavně by dětem měl být na její realizaci poskytnut dostatek času.

1.2 Dělení a druhy her

Hry se obsahem, formou, dobou trvání i sociálním záměrem liší. Herní činnosti lze popsat a také třídit. Třídění herních aktivit může pomoci určit, jaké hry jsou vhodné pro daný věk a účel, a může také pomoci při výběru her, které budou odpovídat individuálním preferencím a potřebám.

Doposud se nepodařilo vytvořit jednotný systém her, neboť jsou hry velmi různorodé. Existuje tedy celá řada seznamů, které lze třídit dle převažujícího hlediska buď filozofického, pedagogického, psychologického či sociologického i jiného. Již v textu výše se zmiňuji o pohledu na hru od různých odborníků, kteří se vzájemně ve svých zjištěních doplňují či si rozporují popř se zaměřují právě na rozličné hledisko, jenž hlouběji probádávají.

V mateřské škole využívají učitelé i děti různé hry, dělené podle rozličných aspektů. Nicméně hry, které vedou k naplňování výchovně-vzdělávacích cílů. Mají jasná pravidla, předem zvolený námět a určitý konkrétní záměr označujeme jako hry didaktické neboli edukativní. Tyto hry zařazují do vzdělávací nabídky hlavně učitelé (Opravilová, 2016).

Kromě didaktické hry bych zmínila hry, které korespondují se hrami na principu dramatické výchovy. Jedná se o hry, které popisuje Suchánková (2014):

Hra symbolická (dle Piageta), je hra, ve které se objekty, činy nebo slova používají jako symboly pro něco jiného. Tyto symboly se používají k vyjádření abstraktních myšlenek, pocitů nebo situací, které by jinak byly těžké pochopit nebo vyjádřit. Symbolické hry mohou být pro děti velmi užitečné pro rozvoj myšlení a učení, a mohou být také velmi zábavné.

Hra námětová, v této hře děti projektují náměty, situace z běžného života jde tedy o typ hry, který se zaměřuje na specifický námět, téma nebo situaci. Tyto hry často vyžadují od dětí, aby se ztotožnili s určitou postavou nebo aby se vcítili do určité role.

Dramatická hra, díky dramatické hře děti mohou pracovat s konkrétním příběhem a řeší problémy ve fiktivní situaci. U dramatické hry pak uvádí Machová (2016) jde o jednání ve hře, kde je zastoupen konflikt, který je postupně dětmi či s dětmi řešen.

1.3 Pravidla ve hře

Hra dětí má určité zákonitosti a pravidla, která se věkem modifikují, vykazují určité odlišnosti od her dětí starších, jako například menší samostatnost při hře, závislost na dospělých, po kterých vyžadují zapojování se do her, nemají touhu po úspěchu jako děti starší apod. (Šmelová & Rýdl, 2011). K pravidlům se rovněž vyjadřuje Machková (2017), kdy je polarizuje tak, že mohou být různá, buď tedy zcela neformální, kdy si je děti stanoví slovní dohodou zrovna teď a tady nebo mohou být pravidla naopak formálně ukotvena a určena mezinárodními dohodami. Nicméně ať jsou formální či neformální, je důležité je

dodržovat. V opačném případě se kazí hra a jedinec by měl být z hry vyloučen. Pravidla se mají vždy respektovat a měla by být závazná a předem stanovená.

1.4 Role učitele ve hře

Učitel se může stát **pozorovatelem**, kdy do hry dětí nikterak nezasahuje. Mertin a Gillerová (2015) pak toto popisují tak, že pokud budeme dítě při hře pozorovat, může zaznamenávat co které dítě baví, v čem je úspěšné a pro co má předpoklady, popř. na co má talent. Na základě pozorování můžeme jisté preference pro hru vystihnout a následně pak u dítěte rozvíjet oblasti a dispozice, které by nejspíše dítě samotné nerozvíjelo. Rovněž můžeme díky pozorování dětí při hře zjistit jejich úroveň sociálního, mentálního a psychického vývoje. Dále můžeme zjistit, jak reagují na rozličné situace, které vznikají mezi vrstevníky, jak situace řeší. Ve hře dítě odráží realitu, projektuje ji. Sdělit nám může také to, jak vnímá svět okolo sebe, a to tak, že vše interpretuje do své hry (Navrátilová, Puhrová 2018).

Učitel může být, jak vymezuje Svobodová (2010) také **iniciátorem**. V této roli nabízí dětem hru s určitým vzdělávacím záměrem, dítě by však jeho iniciaci nemělo v nejlepším případě vůbec poznat.

Rozhodující je však způsob, jakým aktivitu dětem **zadává**. Způsob zadání může ovlivňovat průběh a účinek plánované a užití metody a dle doporučení Machkové (2017) jsou verbální formy zadávání aktivit například v podání instrukce, vznesení otázky, rozhovoru, vyprávění, čtení textu.

Machková (2018) vymezuje další roli učitele ve hře dětí a nazývá ji jako **učitel v roli**, což znamená, že učitel hraje hru společně s dětmi. Tato skutečnost klade jisté nároky na jeho herecké schopnosti. Učitel v této situaci totiž buduje víru ve fikci. Dává dětem jinou než verbální cestou informaci o situaci, kterou rovněž může svým aktérstvím směřovat a vnášet do ní nové momenty.

Další metodou vedení, které je typické zejména pro aktivity dramatické je **boční vedení**. Machková (2017) ji pak specifikuje jako projev učitele, který může být souvislý či přerušovaný. Učitel však stojí mimo hru. Můžeme ho přirovnat např. k hokejovému trenérovi, ten je za mantinelem třeba na střídačce, odkud své svěřence povzbuzuje, a dává jim připomínky, instrukce k taktice. Vraťme se ale k učiteli, sleduje atmosféru ve skupině a celkový vývoj aktivity. V tomto pojetí není důležité zaměřovat se na jednotlivce a jeho výkon, ale opravdu na celou skupinu, která aktivitu vytváří. Informace a pokyny k aktivitě

nejdou dětem dány předem, ale až v samotném průběhu hry, kdy jsou dle situace modifikovány. Hra je ze strany učitele obohacována o nové podněty, které hru obměňují. Charakter podnětů vyplývá ze hry samotné.

Svoboda (2014) pak účast dospělého v podobě učitele ve hře dětí popisuje jako důležitou, a to v jakékoliv formě. Upřesňuje, že je podstatné, **jakým způsobem ke hře učitel přistupuje**. **Vliv** dospělého může být jak **pozitivní**, tak **negativní**. Pozitivní vliv může mít dospělý, který se stane součástí hry a podporuje rozvoj dítěte, poskytuje mu dostatečný prostor a čas na hru, má zájem o to, co dítě hraje. Naopak negativní vliv může mít dospělý, který příliš kontroluje nebo omezuje hru dítěte, určuje mu, co má nebo nemá hrát, vnucuje své názory. Přílišnou organizací může dítěti bránit v rozvoji jeho fantazie, kreativity a sebevědomí. A také mu hru znechutit.

2 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY VE HŘE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Dramatická výchova je spojením divadla a pedagogiky. Jedná se o zkušenostní učení, kdy se děti učí skrze jednání. V rámci procesu prozkoumávají mezilidské vztahy, ocitají se v rozličných situacích a mohou jednat ve fiktivním světě, který si společně s učitelem navozují v rámci své výuky. Z divadelní praxe přejímá své hlavní prostředky, z nichž nejzákladnější jsou hra v roli, fikce, dramatičnost, technika řeči i pohybu a jiné. Z pedagogiky čerpá vzdělávací cíle a řadu metod (Machková, 2017). Rovněž si dovoluji doplnit další specifikaci Machkové (2018) a to, že aplikace dramatické výchovy do vzdělávání pomáhá rozvíjet také psychické funkce a schopnosti jako je smyslové vnímání, představy a fantazie (obrazotvornost), city, vůli, myšlení, pohyb, rytmus, uvolnění a řeč. Pochopení dramatické výchovy a celého jejího procesu nám usnadní výčet a popis některých principů, na kterých je založená, respektive, které přebírá z divadelního umění. Jedná se např. o principy: hry, fikce, vstup do role, partnerství, prožitku, aktivity, tvořivosti, zkušenosti, objevů, zkoumání, experimentace, improvizace a podobně. Všechny principy spolu souvisí a jako základem nějakého systému spolu jednoduše koexistují.

2.1 Princip hry

Hrou můžeme pojmenovávat celou řadu činností. Pokud chceme hovořit o dramatických činnostech ve spojitosti se hrou, musí splňovat hra dvě zásady. A to, že hra je aktivita **svobodná** a také, že **nepřináší dětem žádnou výhodu ani hmotný prospěch**. Hrajeme si prostě a jednoduše proto, že nám to činí radost a dělá nás to šťastnými (Machková 2017).

Dramatická hra rozhodně nesmí mít charakter soutěživosti. Soutěživost do dramatické výchovy rozhodně nepatří. Svobodová a Švejdová (2011) pak dodávají: „jedině snad, že bychom chtěli dětem zprostředkovat zážitek, jaké to je být vítězen a jaké to je být poražený“ (s.49), to se v dramatické hře však stává sporadicky. Doplním pak vyjádření Machkové (2018), že hrou na „něco“ nebo hrou na „někoho“ dětem nepřináší jen uspokojení ze hry, ale také zprostředkovává spousty poznatků, zkušeností, které děti získávají. Dítě se může stát někým jiným a následně prožívat to, co by on prožíval v té konkrétní situaci. Tímto se tříbí sociální dovednosti a utváří morální postoje.

2.2 Princip prožívání a zkušenosti

Podstatou činností je proces, který dítě aktivně spoluvytváří, uplatňuje v něm své **zkušenosti** a nové díky němu získává. Činnost je vždy spojena s **prožitkem** dítěte. Je-li dítě aktivním činitelem, aktivitu vnímá, prožívá a lépe si vše zapamatuje. Výstupy nejen uchopuje racionálně, ale nalézá v nich také smysl. A jak popisuje Marušák, Králová a Rodrigueuzová (2008): „to, co jsem zažil, viděl, četl, vytvořil, poznal, mě nějakým způsobem zasáhlo a já tento zážitek zasazuji do svých struktur (s.10), čímž vystihuje celý proces dramatické výchovy a zároveň také sumarizuje principy (činnost, zkušenost, zážitek, prožitek), které jsou v dramatické výchově součástí jednoho z hlavních principů, a to je princip hry.

Jen ještě doplním o stanovisko Svobodové a Švejdrové (2011), že získaný prožitek ovlivňuje postoje a chování dítěte, Dítě tak pracuje se svým hodnotovým systémem, který si nově strukturuje a dokáže si v konkrétních situacích v běžném životě lépe poradit a v mnohém se jednodušeji orientuje. Každá situace dítěti přináší prožitek, ten je individuální. Můžeme však nastolit takovou situaci, kdy se prožitky dětí budou podobat. Budou totiž obdobně zapojeny smysly i rozum. Nicméně si i přesto musíme uvědomit, že ne každé dítě má ze stejné situace stejný prožitek.

2.3 Princip tvořivosti

U tohoto principu se jedná o přijetí originálního nápadu dítěte, jeho respektování, podněcování dětí k hledání vícero cest a variací k řešení. Učitelka by měla být tedy empatická a měla by umět naslouchat. Nicméně ne každá učitelka tento princip uplatňuje (Svobodová & Švejdrová, 2011). Tvořivost v dětské hře pak označuje Mlejnek (2011) jako originální dětské řešení námětu a jeho obohacení o nové. Rovněž nabádá k hledání nových cest a experimentaci. A tvrdí, že memorování a konvergence v myšlení tvořivost hojně otupuje a blokuje. Dle Machkové (2017) má tvořivost vztah k inteligenci, nicméně nadané děti se nemusí vždy tvořivě projevovat. Každý z nás má v sobě zakotvenu určitou míru tvořivosti. Může být využívána k rozvoji hudebních, pohybových, výtvarných a zejména dramatických aktivit. Probudit v dítěti tvořivost může být cesta dlouhá, „nenaskočí“ totiž automaticky sama od sebe. Mohou ji brzdit některé osobnostní vlastnosti a postoje dětí jako je např. domýšlivost, sebestřednost, ale i naopak nedostatek sebedůvěry. Velkým nepřítelem tvořivosti je pak soutěživost. V případě soutěžení dítě srovnává své schopnosti s ostatními, může vést až ke ztrátě zájmu o aktivitu a pocitu méněcennosti. Jak už jsem zmiňovala, pro rozvoj tvořivosti je nezbytné a velmi podstatné příznivé sociální klima a pestrá a přitažlivá

nabídka aktivit ze strany učitele. A jak upřesňuje Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová a Štěpánková (2019) vhodné a pozitivní sociální klima je vlastně zajištění psychosociálních podmínek vzdělávání vycházející z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Kdy jako učitelé bychom měli vytvářet bezpečné prostředí, naplněné vzájemnou důvěrou a úctou. Interakce mezi účastníky je žádoucí a nutná a partnerský vztah mezi dětmi a dospělými by měl být samozřejmostí. Samozřejmostí by mělo být i to, že učitel klade na děti přiměřené požadavky a respektuje přání a potřeby dětí. Prostor splňující tyto faktory je výbornou půdou pro rozvoj a uplatňování tvořivosti.

2.4 Princip vstupu do role

Když vstupujeme do role, můžeme říct, že tak nějak vstupujeme do kabátu někoho jiného. Dítě díky tomu poznává charaktery zevnitř. Jednoduše se stává tím druhým a může lépe pochopit jeho uvažování, jeho reakce a záměry. Díky vstoupení do role může dítě nahlížet na svět jinak než ze své pozice, vlastně se může pokusit cítit jako ten, do jehož role vstupuje. Je zajímavé, že díky tomu se vlastně dítě sebekpoznává, rozšiřuje si tak možnosti, jak se chovat, vyjadřovat, pohybovat, něco řešit. Rovněž může dítě díky tomuto principu porozumět jiným, stát se tolerantním a empatickým. Dítě sice do role jiného vstupuje, ale ne doopravdy, jeho činy nemají reálné, a hlavně nenapravitelné důsledky. Lze zahrát i jinak, změnit to (Machková, 2017). Děti mají též možnost získávat informace o tom, jak ostatní v roli reagují, jak by se zachovali oni. Jako příklad uvedu babičku z Červené karkulky: „někdo klepe na dveře a ona přemýšlí, kdo by to mohl být“. Každé dítě může vstoupit do role babičky a jako babička se má vyjádřit. Děti se vlastně vzájemně inspirují se svou nabídkou. Toto je jednoduchá ukázka pro vstup do role s dětmi předškolního věku.

Princip hry v roli je dle Svobodové a Švejdové (2011) pro dítě předškolního věku zcela přirozený. Podstatné je si jen uvědomit základní pravidlo a to je „pravidlo jako“, respektive jinak řečeno přirovnání s kabátem.

Hra v roli velmi souvisí s **principem fikce**, který je pro dramatickou výchovu také velmi typický. Fikce pomáhá u dětí rovněž rozvíjet tvořivost. V oné fiktivní situaci si mohou děti zažít něco nanečisto a zároveň, jak je pro tvořivost podstatné, mohou hledat mnohá alternativní řešení. Mohou zkoušet své pohybové, mluvní aj. dovednosti. Tříbí se mezilidské vztahy a posiluje emoční stabilita.

Jako další důležitý princip zmiňuje Machková (2018) princip, který se uplatňuje i při vstupu do role je **princip improvizace**, kdy v prostředí mateřské školy ho můžeme popsat jako bezprostřední a přirozenou reakci na jiné dítě – partnera, situaci, problematiku, a to zcela svobodně. Jedná se o aktivitu bez scénáře, právě teď a tady. Díky improvizaci budujeme situaci, děj nebo příběh.

Improvizaci pak blíže popisuje Cisovská (2012) jako trénink pohotovosti a získávání větší jistoty při rozhodování. Improvizace zároveň buduje spolupráci a **princip partnerství**, kdy děti mají společný cíl a vzájemně se v činnostech podmiňují, musí se na sebe „nacítit“ a reagovat jeden na druhého. Kýženého cíle mohou dosáhnout pouze společnými silami. Procvičuje a prohlubuje se zde celá řada sociálních dovedností jako např. naslouchání, trpělivost, umění říct svůj nápad, reagovat na něj, učit se klást otázky a podobně.

Každou situaci můžeme prozkoumávat ze všech úhlů a experimentovat v ní, hledat optimální řešení, zkoušet mnohé cesty a budovat tak tvořivost. Hned se nám objevuje **princip zkoumání a experimentace**, který je pro vzdělávání dětí ve 21. století důležitý si osvojit (Machková, 2018). A výčet principů uzavřu pojetím Cisovské (2012) kdy uvádí, že ve všech aktivitách prováděných s dětmi na principu dramatické výchovy by se měl objevovat **princip aktivity**. Je to celý základ toho, jak s dětmi v mateřských školách pracovat, aby bylo předškolní vzdělávání kvalitní. Být aktivní je bazální rovina všeho. Aktivní dítě projeví názor, ovlivní situaci, přinese nové podněty, je schopno organizace a plánování, vznáší dotazy a hledá na ně odpovědi. Rovněž uplatňuje své zájmy a potřeby.

2.5 Uplatňování principů

Všechny principy na sebe navazují a ovlivňují se. Vystihují kompetence, ke kterým dětskou skupinu vedeme.

Pro uplatňování těchto principů využíváme metody a techniky typické právě pro dramatickou výchovu. Metody dramatické výchovy zahrnují prostředky dramatického umění, které jsou zakomponovány do edukačního procesu. Uplatňujeme-li tyto prostředky ve vzdělávání, dochází u dětí k rozvoji i těch kompetencí, které souvisejí s uměním.

Pokud budeme s dětmi uplatňovat při hrách techniky dramatické výchovy pravidelně, budou pak ony lépe vybaveny např. pro hru v roli, improvizaci, tvořivost, pohotovost v jednání, verbální pohotovosti, spolupráci apod. Což se rozhodně hodí do běžného i pracovního života člověka 21. století (Marušák, Králová & Rodrigueuzová, 2008).

Macková (2016) uvádí, že v dramatické výchově využíváme celou řadu běžných didaktických metod jako např. rozhovor, vyprávění, demonstraci, práci s textovým materiálem apod. a zároveň využíváme její specifické metody, které souvisí s divadelním obsahem, což konkretizuje jako typy herního a jevištního jednání, tedy metody umělecké tvorby. Souhlasím s tím, že běžné didaktické metody jsou v aktivitách na principu dramatické výchovy zastoupeny, ale nedomnívám se, že typické metody až tak striktně vycházejí z umělecké tvorby, jak Macková míní. Přikláním se k tvrzení Machkové (2018), kdy si při aktivitách přejímáme pouze prostředky z divadelní praxe a ty upravujeme dle potřeb dětí a našich učitelských záměrů.

Valenta (2008) rozděluje metody podle toho, do jaké míry jsou založené na základním principu hraní rolí. Jedná se tedy o metody, kdy uplatňujeme tento princip v celé míře – zapojujeme tělo i hlas, dále se jedná o metody, které princip hry pouze obohacují – pozorují, reflektují, interpretují. A nakonec existují metody, které princip hry v roli neuplatňují.

Jedná se mj. o metody tzv. doplňkové. Tyto metody nevyužívají primárně tělo včetně hlasu jako základní prostředek modelování situace. Nicméně zesilují potenciál hlavního zmíněného principu a dále hru v roli rozvíjejí. Můžeme je formulovat jako metody graficko-písenné a materiálně-věcné. Zaměřím se na druhou z uvedených, neboť tyto postupy budu uplatňovat v praktické části práce.

Vhodnými technikami dramatické výchovy pro děti předškolního věku uvádí Svobodová a Švejdová (2011) jako např. narativní pantomimu, práci s rekvizitou, simultánní pantomimickou ilustraci, hru v roli jako simulaci, alteraci nebo charakterizaci, štronzo, živý obraz, horkou židli, zrcadlení, práci s loutkou, zástupnou rekvizitou. A našli bychom určitě i další techniky.

3 VYUŽITÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY PŘI HŘE S PŘEDMĚTY V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Dostáváme se ke hře, která má jakési divadelní zacílení. Hra s předměty znamená, jak uvádí Machková (2018), že je budeme oživovat, umožníme jim jednat, budeme je tzv animovat. Předmět v sobě zahrnuje celou škálu věcí, materiálů, které jsou běžné či méně běžné. Předmětem pak může být cokoliv z koupelny, kuchyně či garáže. Předmětem může být jakákoliv přírodnina, kámen, klacek. Předmětem může být také igelit, látka, lano, plastová lahev, papír, míč, ale také loutka a hračka, která dává předmětu již jasnější rámec a definici. Jednoduše, předmětem, kterým můžeme obohatit hru dětí, se může stát jakýkoliv kousek materiálu. Je už jen na nás a na dětech, jak využijeme svůj potenciál.

3.1 Předmět jako rekvizita ve hře

V dramatické výchově v mateřské škole jsou rekvizity využívány k rozvoji dětské fantazie, kdy mohou být použity k vytvoření iluze prostředí nebo situace. Way (2014) pak nazývá rekvizitou jakýkoliv předmět, který dotváří v různých ohledech hru, popř. je na ní hra stavěna. **Rekvizity** se dle svého charakteru dělí na **reálné, zástupné a imaginární**. Machková (2017) pak charakter rekvizit vysvětluje tak, že reálná rekvizita je jakýkoliv předmět, věc – klobouk, kabelka, tužka, hrníček, která slouží k doplnění hry dětí. Nejčastěji hry námětové, hra na něco či někoho, kdy k tomu potřebujeme něco nebo se přestrojit za někoho. Zástupná rekvizita je reálný předmět, který je použit jinak, než k čemu je primárně určen. Hledáme v předmětu vlastně symboliku k předmětu jinému. Klobouk se může stát korunou pana krále, lodí či miskou na maliny a tak dále. Way (2014) pak specifikuje rekvizitu imaginární, kdy se podle něj jedná o předmět, který vlastně nejde vidět. Dítě si ho může pouze představovat. Jeho velikost, váhu, strukturu, prostorovou orientaci. Zde je nutno podotknout, že pro hru vybíráme pouze takové imaginární předměty, se kterými mají děti již předchozí reálnou zkušenost.

3.2 Předmět jako loutka ve hře

Popíšeme si, kdy se z „pouhé“ rekvizity stane loutka. Jaké musí předmět pojmout vlastnosti, aby se o něm mohlo hovořit jako o loutce?

Volkmerová (2016) specifikuje, že v obecném pojetí je loutka výtvarným objektem, který je určen k hraní loutkového divadla. Většinou se jedná o lidskou nebo pohádkovou postavu či

zvíře. Je nutno podotknout, že loutkou se může stát ale jakýkoliv předmět – hrnek, lampička, tužka. Podstatou je, že se předmět bude animovat, tedy bude znázorňován jako živý – bude se pohybovat, myslet a samozřejmě jednat. Většinou se v těchto případech využívá termínu **předmětná loutka**. Takto se loutkou však může stát i **jakýkoliv materiál**, třeba papír, kus látky, ale dokonce i části lidského těla, o čemž budu informovat v následující kapitole.

Předmět vystupuje ve dvojí roli, nejdříve sám za sebe, jaký ve skutečnosti je, jakou má barvu, tvar, váhu, jaké jsou jeho pohybové možnosti, z jakého je materiálu. Pak předmět vystupuje za roli či postavu, kterou mu přisoudíme. Když budeme např. s tužkou jednat tak, že je to uplakaná smutná princezna, ihned se z předmětu tužky stává loutka – nabývá lidských vlastností – pohybuje se, myslí, mluví. Výhodou takové loutky je možnost vyrobit si ji vlastně z čehokoliv, výroba je velmi snadná, nepotřebuje se žádných složitých technologických postupů. Pomocí oživeného předmětu může učitel ihned řešit nesnadné situace, které mohou nastat mezi dětmi. A jak se vyjadřuje Machková (2018) nepotřebuje žádný speciální prostor, jednoduše, s loutkou lze hrát kdekoliv a kdykoliv. A nutno ještě dodat, že loutka tohoto typu nepatří jen do rukou učitele, ale lze ji jednoduše zapojit do hry dětí, kde v jejich pojetí nabývá předmět neskonale podob a zároveň je rozvíjí v celé řadě oblastí. Některým dětem se skrze předměty snadněji komunikuje, vyjadřuje.

3.3 Loutka ve hře

A nyní se dostáváme k pojetí, charakterizaci a dělení loutky samotné. Loutka je umělecké dílo, které slouží k divadelním představením nebo k jiným účelům, jako jsou vzdělávací nebo i terapeutické aktivity. Tománek (2016) rozděluje loutky podle toho, jakým způsobem je vedeme, a to na **spodové** (vedené zespodu), **závěsné** (vedené shora) a **vedené zezadu**. Podle typu loutky pak musíme přizpůsobit scénický prostor, tedy scénu – místo, kde se loutky budou pohybovat a hrát. Níže v textu nebudu uvádět celou klasifikaci a specifikaci loutek. Zmíním jen ty typy, které můžeme uplatňovat při hře dětí v předškolním věku.

3.3.1 Maňásek

Mezi nejznámější loutku vedenou zespodu je **maňásek**. Základem maňásků je **lidská ruka**. Ruka coby loutka může pracovat i holá bez pokrytí žádným materiálem, využíváme její bezprostřední reakce a fyziognomii. Pomocí ruky lze realizovat také stínové divadlo.

Ruku můžeme pokrýt rukavicí, lze použít dámskou, pánskou, různě barevnou nebo i vylepšenou o přilepené části, které loutku blíže specifikují – vousy, oči ústa apod. (Tománek, 2016).

Pokud z ruky využijeme pouze prst, zejména ukazováček, na který si navlékneme hlavu loutky, hovoříme o **loutce prstové**. Jedná se o jednodušší podobou maňáska. Zbytek ruky dotváří tělo loutky.

Maňásek může dobře uchopovat předměty, přenášet je, tlačit, může se rychle pohybovat – mizet a zase se objevovat. Nejčastěji se s ním hraje za paravánem.

Je to loutka, která je v prostředí mateřských škol známá a učitelkami i dětmi při hře často využívána. Dětem vlastně asociuje hračku. Nese v sobě potenciál tragiky i komiky zároveň, čehož může učitel značně využívat v rozličných činnostech. Nesmí se však zapomenout na to, že jakmile maňáska z ruky sejme, stává se okamžitě neživým předmětem a jaksi „umírá“ a také nedokáže sám sedět.

Použit můžeme také maňáska, který mluví. Jedná se o tzv. mapeta. **Mapet** často nemá vytvořené celé tělo, podstatné jsou totiž u nich zejména hlava, ruce, trup. Tento typ loutky je zajímavý tím, že díky otevírající puse může přesně napodobit mluvu. S touto loutkou můžeme pracovat s rytmy, zvuky, slovy. Mapet mluví a zpívá, je velmi expresivní a vyrobený z měkkých materiálů, jako jsou plyn, pěnový latex nebo kaučuková pěna. Díky těmto materiálům jsou loutky velmi pohyblivé a snadno ovladatelné (Volkmerová, 2016).

Mapeta si však můžeme vyrobit i z jiných materiálů jako je papír či plast. Pomocí těchto materiálů je výroba snadná i pro děti. Mluvicí maňásek může být i samotná ruka bez jakéhokoliv materiálu nebo ruka v rukavici či ponožce.

Děti si k tomuto typu loutky vytvářejí pozitivní vztah, navazují s loutkou bez problémů ihned komunikaci. Učitel sám však musí vládnout dobrou mluvou a frázováním, verbální pohotovostí a improvizací, chce-li tento typ loutky zařadit do svého repertoáru.

Při práci s mapetem je důležitá správná artikulace. A Zacheš (2015) přidává návod, jak s tímto typem loutky správně manipulovat, jak ji animovat. Když otevřeme ústa my i loutka je má otevřená. Budeme-li mít ústa zavřená, je na tom stejně i loutka. Vyslovujeme-li slovo o dvou slabikách např. „ahoj“- začne se zavřenými ústy, otevře na „a“, rychle je zavře a otevírá na „hoj“.

3.3.2 Marioneta

Marioneta je zástupkyně loutky vedené shora. Marionety mohou být velmi různorodé vzhledem, designem a materiálem, ze kterého jsou vyrobeny. Některé marionety jsou vyrobeny ze dřeva, jiné z textilu nebo kůže. Výroba marionet je umění s mnoha tradičními technikami a postupy, má dlouhou tradici.

Loutka je zavěšena na tyči a propojena pomocí drátu nebo niti. Skládá se z několika částí, jako jsou tělo, hlava, ruce a nohy. Manipulace s marionetou vyžaduje zručnost a trpělivost, pro práci potřebujeme většinou obě ruce (Tománek, 2016).

Volkmerová (2016) pak upřesňuje, že se tento typ loutky ve své propracovanosti podobá nejvíce člověku či zvířeti. Může chodit, klečet, poskakovat, vznášet se točit a viset ve vzduchu. Opět, stejně jako u maňáska, odložíme-li loutku, stává se neživou. Mladší děti se jí mohou díky její časté realističnosti bát.

3.3.3 Manekýn

Jedná se všechny loutky vedené zezadu. Tímto typem loutky se může stát jakýkoliv předmět či panenka, plyšová i jiná hračka držená jen tak v ruce. Jedná se také o loutky se složitou technologií vnitřního mechanismu, tu však zajisté v mateřské škole využívat nebudeme. Při vedení loutky doporučuje Tománek (2016) dobře zvládat její animaci, aby její pohyby působily autenticky. Pak je pro děti velmi zajímavá, lehce upoutá pozornost dětí a plynule je vtáhne do hry.

3.3.4 Plošná loutka

Jedná se o dvojrozměrnou loutku, která se vytváří nejčastěji z papíru či kartonu. Upevňuje se na špejli, tyčku. Může být jednostranná či oboustranná. Pokud je zobrazena ze dvou stran, je na každé pak např. jiný výraz postavy. Na výrobu je loutka velmi jednoduchá a zvládají si ji vyrobit i nejmenší děti. Co se animace týče, má zúžené pohybové dispozice – pohybuje se dopředu, dozadu, nahoru, dolů, popř. se vznáší či skáče. Učitel může díky ní ozvláštnit výuku a děti s ní rády manipulují, hrají si a mezi sebou rozmlouvají (Volkmerová, 2016). Během práce s loutkou je důležité, jak nám přibližuje Zacheš (2015), abychom ji, když je v akci (mluví, pohybuje se) věnovali pozornost, dívali se přímo na ni. Pokud jí věnujeme pozornost i pozornost dětí bude směřována k loutce. Děti budou loutkou plně zaujaty. Je taky důležité, abychom dali loutce jiný hlas, způsob mluvy, než máme my.

3.4 Materiál ve hře

Různé typy netradičního materiálu **pomáhají** dětem v symbolizaci představ, jsou prostředníkem k zapojení fantazie. Hra je díky nim nejen symbolická, ale také výrazně tvořivá. Děti skrze materiály vnímají samy sebe, ale poznávají i své vrstevníky. Objevují bezděčně realitu svou tvořivostí, vnímají podobnosti i rozdíly (Slavíková, Slavík, & Eliášová, 2019). Děti se **učí** prostřednictvím věcí, prvků, materiálů vyjadřovat. Materiál a jeho možnosti tímto poznávají, získávají o něm zkušenosti. Trénují svou motoriku a zároveň se orientují v prostoru, a to díky manipulací s **artefaktem**. Skrze artefakt se také rozvíjí jejich verbální pohotovost i mluvní dovednost (Valenta, 2008). Artefaktem je podle Slavíka, Chrze a Štecha (2013) pak výsledek jakékoliv tvorby, který může dítě smyslově uchopit, pojmenovat a popsat a prostřednictvím něj dále pracovat a rozvíjet hru. Na artefakt se můžeme dívat jako na proces nebo na produkt nebo jako na obojí dohromady. Artefakt je vlastně jakési medium, pomocí kterého se startuje další tvorba, komunikace a spolupráce mezi dětmi, rozvíjí se obrazotvornost.

Valenta (2008) pak doplňuje, že pracujeme-li s hmotou, rozličným materiálem, a to v prostoru, budujeme trojrozměrný produkt. Vytváříme artefakty pro hru či pracujeme s materiálem mimo hru. Děti v rámci procesu vytvářejí nové předměty, či nový prostor. Také mohou již existující předmět nebo prostor dotvářet, nějakým způsobem do něj zasahovat nebo mohou ve své hře využívat již hotový předmět, prostor.

Jakmile měníme určitý objekt (materiál), vytváříme vlastně situaci, kdy se hlavní účel objektu mění na jiný účel, a na další a další, stále můžeme materiál proměňovat (Zachest, 2015).

Volkmerová (2016) pak doporučuje a specifikuje různé typy materiálů a vysvětluje, že děti vlastně v začátku pracují se surovým materiálem jako papír, igelit, látka apod., ze kterých poté vytvářejí rekvizity, artefakty. Pomocí těchto rekvizit dotvářejí hru, jsou důležité pro realizaci jednotlivých situací. Vytvářet mohou tedy různá zvířata, rostliny, předměty a rekvizity, ze kterých se mohou stávat i loutky. Zmíněný materiál by měl být tvárný jaksi modelovací, touto svou vlastností spouští u dětí tvořivost a možnosti experimentace. Zásadní materiál je **papír**, který lze mačkat, rovnat, překládat, trhat, škusbat, stříhat, lepit, vrstvit, rolovat, protrhávat. Je tedy velmi variabilní. Můžeme použít všech typů, barev a velikostí papíru, ale nejvýhodnější je papír **balicí**. Lze na něj krom všeho uvedeného dobře kreslit i lepit a otrhávat lepicí pásku, je tvárný, a tvar dobře drží. Krom toho vydává zajímavé zvuky,

kdy šustí, skřípe i lomozí. Zvukový efekt může být pro některé děti důležitým faktorem pro jejich hru s papírem.

Široká lepící páska je rovněž zajímavým materiálem, který lze využívat a různě vrstvit, mačkat, tvarovat (dešťové kapky, kousek másla).

Mezi další surové materiály lze zařadit práci s různými typy **igelitů** – je lesklý, pevný, vydává zvukové efekty – šustí a v případě potřeby lze i děrovat, trhat, **látky** různých barev a struktur (padákovina, šustákovina, netkané textilie, plátno, streč, hedvábí, žerzej atd.) - jde s nimi zacházet metaforicky, scénograficky. Lze z nich tvořit řeku, moře, sopku, bublající kaši, hladinu, království a podobně.

Do sbírky materiálů je třeba ještě přidat **lano**, **švihadlo** (cesty, moře, kaluže, rybníky, hory, louky, talíř, stůl) a také **krejčovskou gumu**. Ta je na rozdíl od švihadla a lana pružná, klade odpor a při upuštění se smrskne.

Doplním o popis Machkové (2017a) kdy materiál nám tedy může pomoci dotvořit příběh, ale může být také podnětem k improvizaci. Vytvořený artefakt může rozvíjet fabulaci na různé náměty, artefakty můžeme dávat do série, mohou nám představovat uzlové body příběhu, tedy jakousi strukturu apod. Z artefaktů můžeme dotvářet prostředí a hledat v nich naše vidění světa.

3.5 Hračka ve hře

„Hračka je nejdůležitějším nástrojem pro dětské vytváření a zkoumání světa“ (Slavíková, Slavík, & Eliášová, 2019, s.67). Hračka je předmět, který je určen k hraní a zábavě. Vyrábějí se z různých materiálů, jako jsou dřevo, plast, kov, textilie, ale také z přírodních materiálů, jako jsou například kameny nebo dřevo, přírodní textilie. Můžeme je vybírat dle věku a schopnosti dětí. Kvůli bezpečnosti jsou testovány a certifikovány, aby splňovaly veškeré zákonné normy (Opravilová, 2016). Grigel'ová (2014) pak tuto specifikaci doplňuje a vyjadřuje se, že pomocí hračky děti rozvíjejí rozumové schopnosti, fantazii, tvořivost, vzbuzují radost a upokojení, pomáhají rozvíjet sociální kontakty jak s dospělým, tak s vrstevníky a rovněž rozvíjejí své estetické cítění. Hračka zprostředkovává dětem svět dospělých a v předškolním věku jsou hračky nevyhnutelnou součástí hry. Hračkou jsou konstruktivní, logické stavebnice, kreativní sady, laboratoře, deskové a společenské hry, tak i figury v podobě panenek a plyšových postaviček a modely aut. (Opravilová, 2016).

Grigel'ová (2014) pak specifikuje hlavní znak dětské hračky jako její funkčnost, respektive funkčnost ve hře. Slouží dítěti k jeho záměru si hrát. Jakmile hra dítěte skončí, končí i funkce hračky. Důležitým faktorem hračky je tedy její variabilita použití. Tzn. lze hračku využít k vícero hrám, nikoliv jen k jedné. Pokud tomu tak není, je pro děti nevhodná, a hlavně o ni ztrácejí zájem. Děti v předškolním období zaujímají k hračkám silný citový vztah, někdy se pro dítě stává dokonce náhradním kamarádem. Rozdělení hraček je různé, třeba struktura podle toho, jakou oblast u dítěte rozvíjí. Jedná se o rozvoj jemné i hrubé motoriky, kognitivní činnosti, dále i ty, které rozvíjejí tvořivost a citové a estetické prožívání.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 SADA HER S PŘEDMĚTY PRO DRAMATICKOU VÝCHOVU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Tato bakalářská práce je aplikačního charakteru. Cílem aplikační části práce je vymyslet, sestavit, realizovat a následně evaluovat sadu her s předměty, kdy je využit potenciál předmětu či materiálu pro hru s nimi. Za materiál může být považováno i samotné tělo dítěte.

Ve své podstatě se jedná o transformaci objektu při uplatňování principů a využití technik dramatické výchovy. Sada aktivit je sestavena tak, aby v ní byly zastoupeny všechny oblasti vzdělávacího obsahu Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Hry byly realizovány ve vybrané mateřské škole. Reflektivní fáze obsahuje doporučení pro praxi.

4.1 Návrh sady her

Navržená sada obsahuje 10 her s předměty. Hry lze různě variovat, kombinovat a odstupňovat v náročnosti.

V každé aktivitě je podnětem ke hře různý předmět. Předměty se díky hře postupně stávají rekvizitou, loutkou, a v neposlední řadě i hračkou. Jako předmět je někdy míněno i lidské tělo či materiál např. v podobě papíru či látky. Je nutné podotknout, že sada her je sestavena tak, aby se respektovalo pojetí hry předškolního věku samotné, a rovněž hra vycházela z principů dramatické výchovy. Uplatňování principů a využití technik dramatické výchovy je zde stěžejní a klíčové.

Každá z her začíná seskupením dětí, většinou do kruhu, a startuje cinknutím na tibetskou mísu. Přináší to soustředění, navození koncentrace a nese to v sobě i jakýsi punc rituálu. Každá hra je zakončena reflektivním rozhovorem s dětmi, kdy jsou pokládány reflektivní otázky a rekapitulována akce s dětmi. Jako signál k ukončení hry je použito cinknutí na tibetskou mísu.

Sada obsahuje následující hry:

Tabulka 1 Sada her

<i>Hra</i>	<i>Předmět ve hře</i>	<i>cíl</i>
<i>Obsah krabice</i>	Krabice s předměty (hrnek, vařečka, naběračka, utěrka, lžíce)	<ul style="list-style-type: none"> • Představit dětem krabici s předměty • Podporovat děti k verbálnímu vyjádření své představy • Hledat různé významy a příběhy věcí z krabice, budovat kontext • Určit a popsat obsah krabice jen podle sluchu
<i>Asociace předmětu</i>	hrnek	<ul style="list-style-type: none"> • Představit hrnek jako rekvizitu • navrhopat možná připodobnění k předmětu • Proměňovat hrnek v jiných funkcích
<i>Zástupná rekvizita</i>	Vařečka	<ul style="list-style-type: none"> • Představit dětem možnosti pantomimy • Vyjádřit pantomimicky své nápady • Použít vařečku k jiným účelům • Interpretovat viděné
<i>Pohyby předmětu</i>	Předměty z krabice	<ul style="list-style-type: none"> • Podpořit děti v hledání možností animace předmětu • Vyzkoušet si různé pohyby předmětu • Navrhovat druhy pohybu předmětu
<i>Tvarování látky</i>	šátek	<ul style="list-style-type: none"> • Podporovat děti k tvořivé práci s látkou • vyzkoušet si manipulaci s látkou • použít látku jako materiál k tvorbě konkrétních objektů • interpretovat to, co vidí

<i>Skupinové tvarování látky</i>	Co-oper blanket	<ul style="list-style-type: none"> • Představit dětem pomůcku • Vyzkoušet látku tvarovat a natahovat • Nebát se pohybově vyjádřit zadání učitelky • Vyjádřit pohybem konkrétní věci i synchronizovaně s ostatními
<i>Sochy</i>	Tělo jako materiál	<ul style="list-style-type: none"> • Představit dětem techniku štronzo • Dokázat zastavit svůj pohyb na signál • Použít různé pohyby k proměně v konkrétní věci • Vyjádřit svou představu živým nehybným obrazem
<i>Tvarování papíru</i>	Novinový papír	<ul style="list-style-type: none"> • Představit dětem noviny jako materiál pro tvorbu předmětu • Použít noviny k modelaci konkrétního předmětu • Rozvíjet svou obrazotvornost při manipulaci s novinovým papírem • získat nové poznatky o materiálu, poznávat jeho vlastnost
<i>Animace loutky</i>	Plyšová hračka – manekýn lišky	<ul style="list-style-type: none"> • představit dětem plyšáka jako loutku • ukázat dětem možnost oživení loutky • zkusit manipulovat s loutkou, animovat ji • vytvořit s loutkou krátkou etudu
<i>Postýlky pro hračky</i>	Plyšové hračky, šátky, látky	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí schopnost komunikace • Podporovat u dětí spolupráci • Vysvětlit, co se mi na vybrané hračce líbí • Vyzkoušet si postavit domeček ze šátků

4.2 Subjekty realizace

Realizace her probíhala v mateřské škole v Moravskoslezském kraji. Hry byly realizovány v homogenním kolektivu 6 ti letých dětí. Tuto třídu navštěvuje 16 dětí, kteří v září roku 2023 nastupují k primárnímu vzdělávání.

Mateřskou školu jsem navštěvovala dle domluvy vždy v pátek v průběhu měsíce října až ledna školního roku 2022/2023. Děti ze třídy mě znají, jelikož mateřskou školu a konkrétně tuto třídu navštěvují také jako lektorka spolku Theatr Ludem. Realizuji s dětmi dramadílky v tandemu s kolegyní, respektive druhým lektorem spolku.

V jednom dni byla realizována vždy jedna hra ze sady. Časová dotace se pohybovala od 15 do 30 min., což se dá obecně říci, že je ideální doba pro soustředění dětí v rámci aktivit na principu dramatické výchovy. Při realizaci byla přítomna učitelka, která celou akci pozorovala. Pozorování zaznamenávala do svých poznámek.

Hry byly realizovány v době mezi 9. a 10. hodinou ranní, a to vždy v herně mateřské školy. Podmínkou byl volný prostor, bez nábytku, který umožňuje volný pohyb dětí, aniž by do něčeho či sebe narážely.

5 REALIZACE SADY HER

Sada her s předměty čítá deset her pro děti v mateřské škole. Každá hra lze realizovat izolovaně, tedy samostatně. V rámci realizace k této bakalářské práci tomu tak i bylo. Hry lze však na sebe i navázat a různě je kombinovat, variovat, modifikovat.

Hra má svůj název a je u ní uveden předmět či materiál, který ve hře dominuje. V několika hrách se užívá krabice s kuchyňskými předměty. Jedná se o předměty, které děti znají, jsou jim blízké, mohou je v reálném životě používat. Ve hrách se objevuje i ochutnávka toho, jak lze pracovat s různým materiálem jako látkou či papírem. V sadě je také hra s loutkou a hračkou. Principy dramatické výchovy se uplatňují ve všech hrách sady.

5.1 Obsah krabice – krabice s předměty

Popis hry: V této hře děti sedí v kruhu kolem krabice a snaží se uhodnout, co se v ní nachází, používají své smysly, zejména sluch, a představivost. Po otevření krabice popisují a pojmenovávají předměty, vymýšlejí příběhy o majitelích. Na závěr spojují předměty s pohádkou a krabici schovávají na další hru. Tato hra podporuje dětskou kreativitu, představivost a spolupráci v rámci skupiny.

Cíle:

Z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • Představit dětem krabici s předměty • Podporovat děti k verbálnímu vyjádření své představy
Z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • Určit a popsat obsah krabice jen podle sluchu • Hledat různé významy a příběhy věcí z krabice, budovat kontext

Metody: rozhovor, imaginativní hra, práce s rekvizitou, brainstorming, asociace, reflexe

Organizační formy: řízená činnost

Prostředky a pomůcky: žlutá krabice s víkem, utěrka, naběračka, vařečka, lžice a hrnek, tibetská mísa

Průběh hry: Požádám děti, aby se postavily do kruhu a následně se i posadily. Doprostřed položí žlutou krabici s víkem. Hra startuje cinknutím na tibetskou mísu. Sdělím dětem,

že krabice není prázdná, něco v ní je, ale co? „*Co by tak v krabici mohlo být, co by se tam mohlo vejít? Nějaká jedna věc nebo více předmětů? Něco na zub nebo něco třeba strašidelného? Co byste si přály, aby tam bylo? Co myslíte děti? Všichni se v nápadech vystřídáme, budeme ale mluvit postupně, štafetou po kruhu, nejprve jsem na řadě já, pak budeme pokračovat tímto směrem.*“ Děti sdělují své nápady. Děti si krabici předávají, ťukají na ni, třepou s ní a potězkávají – krabice **vydává nějaký zvuk**. Předměty v ní nějaký zvuk vyluzují a tím vzbuzují v dětech představy o tom, co může být obsahem krabice.



Obrázek 1 Krabice s předměty

Na základě tohoto se snaží obsah krabice identifikovat. Krabici otvírám, předměty pokládám doprostřed kruhu – **utěrku, naběračku, vařečku, lžíci a hrnek**. Krabici i samotné předměty v ní demonstruje obrázek č. 1. Děti, předměty pojmenovávají, popisují tvar, barvu, velikost. Nabízejí se další otázky: „Kde by se mohly ukládat, v jaké místnosti v bytě by je uložily, z jakého materiálu jsou vyrobeny. Následuje imaginativní hra podnětovaná otázkou: „*Děti představte si, že by byly tyto předměty v jedné domácnosti, v ní někdo bydlí. Jací by mohli být lidé, kteří tyto předměty používají? Co by tak mohli mít rádi? Třeba nějaké jídlo, pítí. Myslíte, že rádi vaří? Co by mohli rádi dělat? Proč si to myslíte?*“ Děti vymýšlejí **příběhy majitelů předmětů**. Bylo by vhodné dětem dát předměty do rukou a zdůraznit, že mluví jen ten, kdo má něco v ruce. Hra končí cinkem na tibetskou mísu. Krabice se schovává pro příště.

Reflexe: Děti hledaly různé významy a příběhy věcí. Punc tajemna v začátku hry jaksi odemykal cestu k obrazotvornosti. Děti pojmenovávaly možnosti obsahu krabice, a dokonce i materiály, z kterých jsou vyrobeny – kov, sklo. Celkem brzy obsah odhalily, nicméně jsem je stále nechala tipovat. Objevovaly se možnosti jako rolnička, klíče, dětské nádobíčko. Všem dětem jsem nechala krabici potěžkat a zatřepat. Nakonec jsem ji otevřela a předměty

položila doprostřed kruhu. Nyní začala gradovat imaginativní hra, kdy jsme budovali příběh předmětů, popisovali majitele a přemýšleli, kde všude by předměty mohly v bytě či jinde být. Děti navrhovaly: chata, zahrada, pokojíček, kufr, obchod, továrna na výrobu...návrhů byla celá řada a náš rozhovor se barvitě rozvíjel. Byla jsem při rozhovoru moderátorem a děti jsem nenásilně korigovala, bylo to potřeba. Jinak by si skákaly do řeči a nenechaly domluvit druhého. Na korigování skupiny jsem nepotřebovala žádný signál. Překvapivě se všechny děti zapojily do hry a verbálně prezentovaly své představy.

Vstupní první hra ze sady byla realizována s 15 ti dětmi, atmosféra byla příjemná a dovolím si podotknout, že jsem naše společné setkávání otevřela zajímavě ba tajemně a měla jsem ze setkání dobrý pocit.

5.2 Asociace předmětu – hrnek

Popis hry: Podnětem ke hře je krabice s předměty, vytahuje se z ní hrnek. Pro představu o hrnku je vložen obrázek. Děti sdělují své asociace a nápady k předmětu, každý prezentuje a vysvětluje své myšlenky a zároveň poslouchá ostatní. Přemýšlí o více možnostech využití jednoho předmětu. Hovoří se o materiálech, ze kterých by hrníček mohl být vyroben, k čemu se hrnek dá použít.



Obrázek 2 Hrnek

Cíle:

Z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • Představit hrnek jako rekvizitu
Z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • navrhovat možná připodobnění k předmětu • Proměňovat hrnek v jiných funkcích

Metody: rozhovor, práce s rekvizitou, hra, asociace, reflexe

Organizační formy: řízená forma

Prostředky a pomůcky: krabice s předměty, hrnek, tibetská mísa

Průběh hry: Požádám děti, aby se postavily do kruhu a následně se i posadily. Naše hra se otevírá cinknutím na tibetskou mísu.

Přinesu krabici, kde jsou uloženy kuchyňské předměty. Vytáhnu z ní hrnek, který položím doprostřed kruhu. „*Děti, co vás jako první napadne, když se podíváte na tento hrnek. Všichni se v nápadech vystřídáme, budeme ale mluvit postupně, štafetou po kruhu, nejprve jsem na řadě já, pak budeme pokračovat tímto směrem. Kdo nebude vědět, na nic si nevzpomene, nebude mít žádný nápad, vůbec to nevadí, bude pokračovat kamarád vedle a pokud si třeba vzpomene později, bude chtít svůj nápad ještě sdělit, můžeme se k němu vrátit. Já se vás pak znovu pro jistotu zeptám.*“

Děti sdělují své **asociace** k předmětu, mohou „jet“ i několik kol nebo nápady doplňovat náhodně, jak koho co napadne.

Následně vedu s dětmi **rozhovor** o tom, **z jakého materiálu** je hrneček vyroben a z jakého jiného by být vyroben mohl. V další fázi se zaměřím, **na co všechno může být hrnek použit**. Stále se jedná o hrnek, ale použiji ho na pastelky, vodu, pelíšek pro žížalu, květináč, váza...

Hra končí cinkem na tibetskou mísu.

Nakonec se hrnek schovává do krabice, ta se dá na polici, kde bude čekat na příště.

Reflexe: Při této hře bylo 16 dětí. Bylo velice těžké dětem vysvětlit, co znamená asociace. Nechápal. Stále jsem opakovala, řekni to, co tě napadne jako první, když vidíš hrneček. Musela jsem jim uvést pár příkladů. Zřejmě se s touto technikou nikdy neseťkaly. Nakonec se nám podařilo pár připodobnění uvést – babička, polička, borůvky...4 děti měly nápady opakovaně. Některé děti se odpovědí nezúčastnily vůbec. Také jsem se zkusila zeptat, jakou pohádku jim hrníček připomíná. V tomto ohledu byly ve výčtu plodné, pohádek uvedly celou řadu. Možná jsem měla hru s asociací začít přes konkrétní situace, více okleštit pole působnosti.

O materiálech k výrobě hrnku děti již přehled měly (sklo, keramika, papír, dřevo, sádra, kov...). Vymyslely také spoustu možností, k čemu by hrnek použily (na vodové barvy, kávu,

med, cukr, na kytičky, na vodu pro kočičku...). Nechala jsem hrnek kolovat po kruhu, aby si každé dítě mohlo hrnek osahat a tímto spustit vlnu svých myšlenek. Myslím si, že se děti díky této hře dokázaly dívat na předmět, pro ně běžný, ve vícero detailech a pohledech, které by je předtím nenapadly. Hrnek se stal opravdovou rekvizitou.

5.3 Zástupná rekvizita – vařecha

Popis hry: Tato aktivita se zaměřuje na podporu dětské představivosti a kreativity. Jedno dítě přinese krabici s kuchyňskými předměty a z krabice se vybere vařecha. Děti se střídají a snaží se vařechu proměnit v něco jiného, pantomimicky předvádějí akci s předmětem. Ostatní hádají, v jakou věc se vařecha proměnila. Vařecha se tak stává zrcátkem, zubním kartáčkem i teploměrem. Obrázek nám ukazuje velikost vařechy, s kterou jsme pracovali.



Obrázek 3 Vařecha

Cíle:

Z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none">• Představit dětem možnosti pantomimy
Z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none">• Vyjádřit pantomimicky své nápady• Použít vařechu k jiným účelům• Interpretovat viděné

Metody: rozhovor, práce se zástupným předmětem, dramatizace, pantomima, reflexe

Organizační formy: dramatizace

Prostředky a pomůcky: krabice s předměty z kuchyně, vařecha, tibetská mísa

Průběh hry: Z krabice s předměty se vytáhne vařecha a položí se doprostřed kruhu.

Dávám dětem instrukce: *„V této aktivitě budeme mnohem více používat svou představivost. Všichni se vystřídáte, ale s nápady budeme přicházet postupně. Nejprve jsem na řadě já. Tuto vařechu proměním v něco jiného a po vás chci, abyste se pokusily uhodnout, v co jiného se vařecha proměnila.“*

Předstírám, že se dívám do zrcátka. Děti by měly pantomimické ztvárnění s předmětem uhodnout – v co se vařecha proměnila sdělují ostatním.

Vařecha se předává po kruhu, děti se jí snaží transformovat v něco jiného a **pantomimicky předvádí, co se dá s nově vzniklým předmětem provádět.** Ostatní hádají, v jakou věc se vařecha proměnila. Prostřídají se všichni. Kdo chce, může se pantomimické akce zúčastnit vícekrát, má-li dostatek nápadů. Poté si děti zkoušejí vybavit, v jaké předměty se vařecha proměňovala. Hra je ukončena cinknutím na tibetskou mísu.

Reflexe: Pantomimická ztvárnění dětem šla. Vařechu bez problémů proměňovaly. Dvě děti byly však bezradné, po radě ostatních (s čím sis hrál, co máme v šatně...) se pantomimicky také projevují, své nápady hezky prezentují. Některé děti měly více nápadů a pantomimické hádanky nám dávaly ve větším počtu. Dramatizace se postupně rozvíjela a gradovala, s dětmi jsme vytvářely mnoho situací. Čím více jsme předmět proměňovaly, tím byly situace pestřejší. Některé děti k pantomimě přidávaly i zvuky. Asi 3x se nám však nepodařilo uhodnout, v co se vařecha proměnila (kleště na sbírání odpadků, žehlička na vlasy, vážka). Nicméně to bylo velmi zábavné. Děti byly veselé. Myslím tedy, že cíle se mi podařilo naplnit. Během společné reflexe mi děti sdělily, že až příště přijdu, chtěly by hru hrát znovu, což byla pro mne velmi pozitivní odezva. Povídali jsme si o tom, jaké mají doma vařechy, co jiného by třeba chtěly měnit – pastelku, autíčko, plyšáka, polštář, talíř, lžičku na boty. Toho dne bylo přítomno 14 dětí, paní učitelka se k naší hře přidala a aktivně se zapojovala.

5.4 Pohyby předmětů – krabice s předměty

Popis hry: Děti se snaží rozpohybovat svým osobitým způsobem konkrétní předměty. Vedou pohyb s předmětem skrze kruh, předměty si předávají, pohyb předmětu transformují.

Cíle:

Z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • Podpořit děti v hledání možností animace předmětu
Z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • Hledat pohybové možnosti předmětu • Navrhovat druhy pohybu předmětu

Metody: rozhovor, práce s rekvizitou, animace, reflexe

Organizační formy: dramatizace

Prostředky a pomůcky: Krabice s předměty z kuchyně, tibetská mísa



Obrázek 4 Předměty k animaci

Průběh hry: Výchozí pozice s dětmi je v kruhu. Hra začíná cinknutím na tibetskou mísu. Doprostřed se pokládá žlutá krabice s předměty, jejíž vizuální podobu představuje obrázek. Učitelka dětem sděluje, že se budou **hledat pohyby pro tyto předměty, tedy různé způsoby, jak se mohou předměty pohybovat a tímto pohybem přemísťovat.** Předmětem pohybuje dítě směrem k druhému dítěti skrze kruh. Předá předmět, dítě, které předmět převzalo pohyb předmětu transformuje – mění a pokračuje s ním přes kruh k dalšímu dítěti. Tímto způsobem se postupně rozpohybují všechny předměty z nabídky. Také se zkusí, jak by se **předmět pohyboval, aby představoval: starší postavu, dítě, jako maminka, zvíře,**

těžký člověk, víla, superhrdina, padouch, duch... Je důležité dětem zdůraznit, že s předměty budeme pouze pohybovat, hledat jejich pohyb, hledat, jakým způsobem se mohou pohybovat, nebudou mluvit či se ocítat v nějakých situacích. Poté vedeme s dětmi rozhovor v kruhu. Povídáme si o tom, jak se nám animace dařila, do jaké míry to byla legrace. Jestli se to zdálo dětem být těžké. Který z předmětů se pohyboval jednoduše, který naopak zase složitě. Jaké předměty bychom mohly použít příště.

Reflexe: Postupně jsme s dětmi vedly pohyb všech předmětů z krabice. Začaly jsme hrníčkem. Celou akci jsem motivovala tím, že si budeme dávat dárky, každý dá někomu dárek.

Dětem však dělал problém vést pohyb jen samotného předmětu a ten různě modifikovat. Spojovaly pohyb předmětu s pohybem svého těla, respektive místo předmětem pohybovaly spíše samy se sebou. Otáčely se v ose, chodily po špičkách, různě se pohupovaly apod. Konkrétní předmět jen držely v ruce, popř si jej daly na hlavu, rameno, břicho. Výchozí nastavení hry bylo pro děti příliš obtížné, bylo třeba provést více průpravných her s těmito předměty a vést jejich pohyb, animovat je, všimnout si jejich vlastností a možností pohybu s nimi.

Hru jsem tedy musela v průběhu modifikovat. Nejdříve jsme si předměty v kruhu jen předávaly štafetou a každé dítě na místě (bez chůze k někomu) předvedlo možný pohyb hrnku, vařečky, utěrky. Teprve poté, jakmile si děti věci více „osahaly“, jsme předměty přenášely skrze kruh jako dárek.

Abych děti v činnosti podpořila, přiřazovala jsem k předmětu nějakou vlastnost nebo prostředí. Hrníček pluje, skáče, je veselý, smutný, těžký, těší se, chodí potichu... Pokud jsem děti podporovala svou narací, hra se dařila.

Děti mi pak na otázku, zda je snadné nebo obtížné s předměty pohybovat sdělily, že se jim nejlépe pohybovalo s utěrkou – protože je měkká, dá se zmačkat, protože vlaje. 2 z dětí mi však řekly, že právě tato vlastnost jim nevyhovovala, že pak nevěděly, co s utěrkou mají dělat. Když jsem se ptala, co bylo snadnější, zda pohyb na místě nebo s chůzí. Většina se vyjádřila, že při pohybu skrze kruh to byla větší zábava, ale taky, že se musely více soustředit, aby nezapomněly hýbat s tou věcí.

(Hru jsem takto koncipovala proto, aby byla více dynamická, aby děti jen neseděly v kruhu, ale pohybovaly se. Nepředpokládala jsem však absenci zkušeností s pohybem „něčeho nějak“).

5.5 Tvarování látky – šátek

Popis hry: Děti pracují se šátkem, tvarují je do konkrétních předmětů, tvarů. Každé dítě má pro práci své místo. Poslouchá instrukce učitelky (do jaké podoby šátek tvarovat) či je v návrzích samo aktivní. Děti vedeme k tomu, aby vymýšlely co nejvíce způsobů, jak šátek tvarovat.



Obrázek 5 Objekty z šátku – náhrdelník Obrázek 6 Objekty z šátku – klobouk

Cíle:

Z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • Podporovat děti k tvořivé práci s látkou
Z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • vyzkoušet si manipulaci s látkou • použít látku jako materiál k tvorbě konkrétních objektů • interpretovat to, co vidí

Metody: Imaginativní hra, dramatizace, práce s rekvizitou, reflexe

Organizační formy: řízená činnost

Prostředky a pomůcky: šátek pro každé dítě (nabídka různých velikostí, barev a materiálů), tibetská mísa

Průběh hry: Sejdeme se s dětmi v herně na lavičce, vyzvu děti, aby si z nabídky **vybraly každý jeden šátek a našly si místo**, kde budou mít dostatek prostoru. Cinkem na tibetskou mísu startuji naši hru. Dětem dávám následující pokyny: „*Pojďme si hrát s našimi šátky, podívejme se, co všechno dokážou. Budou vlastně takovou naší modelovací hmotou. Děti, zkuste váš šátek udělat co největší. Aby byl prostě velký. A nyní z něj vyrobíme šátek malinký, co nejmenší. Zkusme teď vyrobit plochý šátek...*“ V nabídce možností stále pokračuji např.: **široký, rychlý, silný, těžký, kulatý rovný, poskládaný**. Nakonec z šátku zkusíme **tvarovat konkrétní předměty – klobouk, botu, telefon, tašku...** nechám děti navrhovat, v co by se šátek mohl proměnit. Nakonec ze všech šátků vytvoříme na zemi kompozici, sedáme si okolo ní a vedeme rozhovor o proběhlé aktivitě. O konkrétní tvorbě zvířátek i předmětů včetně šátkové kompozice informují přiložené obrázky. Aktivitu ukončuje cinknutí na tibetskou mísu.



Obrázek 7 Objekty z šátku – zvířata

Reflexe: Dětem dělalo problém ztvárnit šátek jako těžký. Vždy jsem k pojmu přiřazovala i podstatné jméno – plochý jako palačinka, silný jako obr, silák, kulturista. Když skládaly šátek jako ještě menší, většinou ho tiskly v ruce nebo zašlápaly kolenem. Jeden chlapec řekl, že už to nejde zmenšit. I když se zdálo, že si hru s šátkem užívají, měla jsem pocit, že jsou pro ně pojmy příliš abstraktní. Jakmile jsme však pokračovali ve ztvárňování konkrétních objektů, byly si děti jistější a tvořily s velkou pečlivostí. Až jsem byla překvapena, jak se soustředily. Při „přechodu“ k dalšímu předmětu jsme šátek protřepali a poté tvořili předmět nový. Klobouk, boty si některé děti vymodelovaly na svém těle. Nejdříve jsem návrhy předmětů dávala já, poté jsem vyzvala k návrhům dětí. Některé děti nedokázaly říct, v co se má šátek proměnit. Pomáhala jsem jim: „zkus říct něco, co máš každý den v ruce, co může být šuplíku, na polici...“ Jedno dítě chtělo šátek proměnit ve zvíře, neřeklo konkrétně v které. Což byl výborný start pro obohacení naší aktivity.

Každý si „vymodeloval“ své zvíře. Pak jsme se mezi všemi zvířaty prošli a děti se pokoušely interpretovat co vidí. Já jsem se v interpretaci přidala. Nápady dětí byly pozoruhodné. Zde děti velmi uplatňovaly imaginativní hru. Já sama jsem se hry se šátky zúčastnila aktivně. Ač se to nezdá, hra byla až neuvěřitelně relaxační. Děti byly klidné, na práci koncentrované. V závěru jsme s dětmi pokládaly šátky na zem do kompozice a opět jsme interpretovali, co vidíme. Seděly jsme v kruhu, každý měl tedy jiný úhel pohledu, a tedy i jiný podnět pro start své obrazotvornosti.

Při rozhovoru jsem se také dětí ptala, zda mají ještě nějaké nápady, co vše by se dalo ze šátků vytvořit. A jestli jim dělal problém nápady vymýšlet. Taky mě zajímalo, zda mi umí sdělit, kdy se jim nápady nejlépe vymýšlelo. Jestli během manipulace se šátky, když je právě tvarovaly nebo před samotným tvarováním. Sdělily mi: že šátek byl jako moc měkká modelína..., to, co udělat jsem vůbec nevěděl, něco jsem udělal a najednou jsem viděl, že to vypadá jako...mně se líbilo, když jsme se šátky třepaly, to jsem pak věděla, že chci udělat...

Ptala jsem se dětí, jak se jim dařilo udělat šátek jako těžký: to moc nešlo, nevěděl jsem jak, je přece lehký, nemohu ho změnit, musel bych mít velkou kupu šátků, aby to šlo udělat těžce..., mně se líbilo udělat z něho palačinku, akorát bych z dalšího šátku udělala marmeládu...já jsem vůbec nevěděla, co dalšího z toho udělat...



Obrázek 8 Šátková kompozice

5.6 Co-oper blanket – skupinové tvarování látky

Popis hry: Co-oper blanket je skvělá pomůcka pro kolektivní hru dětí. Budeme provádět pohyb s látkou ve skupině dle instrukcí učitelky, ale i volně bez organizace. Ve skupině vytvářejí z látky různé předměty. Pomocí co-oper blanketu lze objevovat nové způsoby pohybu, experimentovat s tvarováním látky.

Cíle:

Z pohledu učitele:	Představit dětem pomůcku
Z pohledu dítěte:	Vyzkoušet látku tvarovat a natahovat Nebát se pohybově vyjádřit zadání učitelky Vyjádřit pohybem konkrétní věci i synchronizovaně s ostatními

Metody: Práce s rekvizitou, narativní pantomima, pohybová kooperace, reflexe

Organizační formy: dramatizace

Prostředky a pomůcky: co-oper blanket

Průběh hry: Seskupujeme se s dětmi v kruhu. *„Děti, dnes jsem vám přinesla ukázat zajímavou pomůcku, je taková nezvyklá. Podívejte, je to veliký kus látky. **Látka je elastická a sešitá do obrovského kruhu, jmenuje se co-oper blanket...**“*

Požádám děti, aby se postavily do kruhu. **Celý kruh dětí obejmou co-oper blanketem**, bude jim trčet jen hlava. Vlastně látku na děti „nasadím“. Děti se budou následně **hýbat dle mých instrukcí**: *„Podíváme se, co vše můžeme s tímto kusem látky udělat. Jen je třeba ji mít stále za zády či ji přidržovat. To samy zjistíte, až s ní budete manipulovat.*

*Zkusíme se nejdříve co nejvíce rozcvičit, látka nám v tom pomůže. Budeme ji vlastně **společně tvarovat a natahovat**. Nejdříve se **natáhneme co nejvíce do výšky** jakoby nás nějaký magnet přitahoval směrem vzhůru, ke stropu. **Ted' se pokusíme naopak schoulit do co nejmenšího hnízdečka**, kuličky či semínka. **Skrčte se a pokuste se látkou úplně přikrýt**, uvolněte se a užijte toho, jak moc jste malinkatí. **A ted' se zkuste ještě zmenšit**, jde to? **Ještě o něco víc přikrčit**. A nyní se budeme pomalu, každý svým tempem, zvedat, jako by ze semínka něco rostlo. **Budeme růst**. Ale po chvílce **rosteme do šířky**, udělejte se **co nejširší**. Natáhněte*

se co nejvíce do šířky, všichni společně natahujte sebe i látku do šířky. Nezapomeňte, že látku tvarujete všichni dohromady, pokuste se spolupracovat. Natáhněte se, co nejdále!

V tomto duchu pokračuji v instrukcích. Následně chci po dětech aby: Zůstaly na místě a rychle se pohybovaly tělem – všichni společně rozhýbaly celou látku. Poté se na místě pohybují naopak pomalu. Poté děti vyzvu, aby látku zkusily přeměnit v různé předměty. Tedy celou látku vytvarovaly do předmětů třeba z naší žluté krabice. Nejdříve vařečka, hrnek, lžice nebo naběračka a nakonec utěrka.

Dále děti vyzvu, aby si s látkou užily volnou hru. Dávám jim příležitost si pomůcku užít dle své chuti a touhy, bez organizace, což znázorňuje obrázek. Děti ve hře s co-oper blanketem pozorují či pomáhám s natažením látky.



Obrázek 9 Volná hra s Co-oper blanketem

Reflexe: Pomůcku jsem nejdříve položila na zem před děti. Zajímalo mě, co si myslí, že to je a k čemu to použijeme: „je to deka, budeme se přikrývat, stavět bunkr, království, nebe a my budeme mraky...“. Poté jsem poprosila děti, aby si na látku sáhly, zkusily s ní manipulovat: „je to hebké, dá se to natahovat, je to sešité, to bude povlečení na peřinu pro obra, ne to je určitě tunel.“ Děti byly z pomůcky nadšené. Požádala jsem paní učitelku, aby mi pomohla látku na děti „nasadit“. Řekla jsem jim, že se mohou nyní různě pohybovat, jako by byly třeba v tom tunelu, nebo v nebi. Nechala jsem je s blanketem chvíli pohybovat jen tak, seznámit se s možnostmi, které tato pomůcka nabízí. Děti se různě choulily a převalovaly, látku natahovaly a různě využívaly její elasticnost. Což nám ukazuje i obr. č. 9.

Výskaly, různě se choulily a hemžily. V pohybu se i vzájemně ovlivňovaly, když jeden něco zkusil, vždy se našel další, který se v pohybu přidal. Po chvílce jsem cinkla na tibetskou mísu a zahájila tak pohyb řízený mou narací. Přesně tak, jak jsem si plánovala. Děti reagovaly úžasně, smály se, akci si užívaly.

Poté jsem si s dětmi povídali. O jejich pocitech, nových zkušenostech.

- Nejvíce se mi líbilo, když jsme šli všichni dozadu a pak zase zpátky, byl jsem opřený a fajně to táhlo. Myslel jsem, že spadnu, ale ten tunel mě nějak držel.
- Když jsme byli semínka a rostli, připadala jsem si jako v zemi, pak jsem ale musela vykouknout, protože, už jsem byla velká kytička, ostatní byli ale pořád schovaní, asi jsem rostla rychleji.
- Perfektní bylo, když jsem byl úplně zabalený a nikdo mě neviděl....

Reakce dětí byly jen pozitivní. Paní učitelka byla rovněž nadšená. Ten den jsem měla velikou radost. Pomůcku jsem ještě s předškolními dětmi nezkoušela. Hlavně ne při pohybu, který je podporován příběhem, tedy tím, jakým způsobem se mají pohybovat. Typy pohybů jsem vymýšlela právě pro tuto hru. I přesto byl však pohyb dětí přirozený, děti sice představují pohybem něco konkrétního, ale mohou se vyjádřit opravdu přirozeně. Když jsme zkoušely vytvarovat celá skupina hrneček, vařechu apod., děti vlastně chodily dopředu a dozadu. Domlouvaly se, ale nevěděly, jestli je výsledný tvar podobný tomu, co tvořily. Spoléhaly na mé ujištění. Tady bych příště použila fotoaparát, aby se mohly děti následně podívat, jak se jim tvarování ve skupině dařilo.

5.7 Tělo jako materiál – sochy

Popis hry: Hra spočívá v zastavení pohybu na slovo "ŠTRONZO". Děti vytvářejí ze svého těla živé nehybné obrazy – sochy. V období mezi sochami mění i způsob pohybu, a to nejen na místě, ale i v prostoru.

Cíle:

Z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • Představit dětem techniku štronzo
Z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • Dokázat zastavit svůj pohyb na signál • Použít různé pohyby k proměně v konkrétní věci • Vyjádřit svou představu živým nehybným obrazem

Metody: pantomimizace věcí, štronzo, živý obraz bez proměny, narativní pantomima, reflexe

Organizační formy: dramatizace

Prostředky a pomůcky: tibetská mísa

Průběh hry: Požádám děti, aby se postavily do kruhu. Naši hru otevírám cinknutím na tibetskou mísu. *„Děti, za chvíli vás požádám abyste **rozhýbaly celé vaše tělo**: hlavu, ruce, hrudník, nohy, zadek, prsty... třeba si představte, že tančíte nebo jste nějaký stroj, elektrický přístroj či věc, kterou jsme zapnuly a ona se začne pohybovat, rotovat, vrtět... Já vás ale budu chtít vypnout, zastavit, zmrazit. Udělám to slovem. Jakmile tedy řeknu slovo „ŠTRONZO“, musíte se zastavit, znehybnit, zmrznout, zůstat jako socha. Nemůžete ani mluvit, jedině, co smíte je dýchat a mrkat očima. Připraveni? Jdeme na TO! Štronzo!“*

Po několika opakování poprosím děti, aby si našly místo v prostoru. *„Zůstaňte nyní na místě, za chvíli se opět budeme pohybovat, budeme i chodit, jakmile ale začneme v prostoru chodit, nesmíte běhat ani chodit tak, abyste se někoho dotýkaly nebo do někoho narážely. Buďte opět připraveni, že řeknu slovo štronzo a vy se zastavíte.“*

Nejdříve děti nechám zmrznout několikrát dle potřeby na místě, a poté je vyzvu, aby se **volně procházely**. Sem tam zdůrazním pravidla (neběhat, nedotýkat, nevrážet). *„Děti, nyní se procházejte, každý svým tempem, ale jakmile dám povel pro zmrznutí, zkusíte se **zastavit s rukama v bok**. Zase se, prosím, rozejděte a nyní ztuhněte **s rukama nad hlavou**...“*

Pokračujeme ve střídání chůze a štronza, aby děti vždy zůstaly stát v určité soše, nyní se budou měnit v nějakou konkrétní věc. To, v co se mají proměnit jim sdělují v průběhu chůze např. pták s velkými křídly, vysoká žirafa, beruška v trávě, drzá opice, kulatý míč, košatý strom. Variovat můžeme i chůzi, např. při chůzi se pohybujte do stran, dělejte velké kroky, chod'te po špičkách, našlapujte jako v mechu, představte si, že jdeme bosí po drobných kamíncích, chod'te jako tučňák apod.

Po několika takovýchto proměnách vyzvu děti, aby se znovu vrátily do kruhu a posadily. Vedu s dětmi rozhovor. Mám připraveny otázky vztahující se k proběhlé aktivitě.

„V co jsme se dnes proměňovaly? Měly jsme nějaké pomůcky? Co jsme měnily na sochy? Jakou jsme byly sochou, zkusíte je vyjmenovat, vzpomenete si? Která z nich byla podle vás legrační, vážná... Existovala nějaká socha, která se nedařila ztvárnit? V jaké další sochy bychom se mohly proměnit, co navrhuje, co vás napadá? Z jakého materiálu se tedy mohou sochy ztvárnit? Kde všude sochy můžeme najít?“

Naši hru ukončuji cinknutím na tibetskou mísu.

Reflexe: Chtěla jsem, aby se děti proměňovaly do mnou navržených soch, a přitom se rozvíjel jejich přirozený pohyb, vlastní tempo a rytmus. Myslím, že se dětem líbilo mé pozitivní hodnocení k jejich aktivitě, které jsem často v průběhu vkládala. Všimla jsem si, že se děti přirozeně pohybují dle mých narácí. Pohyb si užívají. Opravdu intenzivně jsem hru komentovala, snažila se je co nejvíce podpořit v aktivitě. Děti vypadaly spokojeně, ba nadšeně. Pohyb jako elektrické přístroje dokonce doprovázely zvuky. Respektovaly mé pokyny a pravidla. Pokud se zdálo, že např. zrychlují chůzi v prostoru či se do sebe snaží narážet, měnit směr, stačilo připomenout pravidlo. Jako signál jsem použila tibetskou mísu. Vedla jsem skupinu z boku a vnášela nové podněty k proměně chůze či sochám. Pokoušela jsem iniciovat v návrzích i děti, ale nevěděly si rady, spíše jsem je zaskočila, a proto jsem se už nepokoušela je v tomto směru aktivizovat. Nicméně v průběhu našeho reflektivního rozhovoru jim nedělalo problém vymyslet, jakou sochou by se mohly stát, v co by se mohly proměnit. Děti mě překvapily o svých znalostech v materiálech. Vyjmenovaly celý seznam toho, z čeho se dají sochy vyrobit. Dokonce led, beton, sádra. Vymýšlely zajímavá místa, kde se sochy nacházejí. Velmi mě pobavila popelnice či dětský kočárek. Z rozhovoru jsem si všimla, že děti mají dostatek zkušeností, které se snažily reprezentovat. Jen podotýkám, že se svou paní učitelkou často navštěvují galerii Plato a výtvarné dílny. Snad se i toto promítlo do naší společné práce. Je třeba však dětem nabízet aktivity zaměřené na vnímání

prostoru, všimla jsem si, že se v něm neorientují jako celku, snaží se seskupovat do středu místnosti, čímž se snižuje velikost prostoru pro jejich vlastní pohyb a je zde riziko, že se nebudou pohybovat uvolněně, spontánně. Snažila jsem se to korigovat, jak jsem již uvedla výše, intenzivním komentářem a vedením. Také jsem se děti ptala, jak se cítily při proměnách do soch. Pro některé to byla zábava, ale vyslechla jsem také: „byla jsem nervózní, nevěděla jsem, jestli to dělám správně, jestli to tak může být..., byla zábava zůstat se nehýbat, ale jen chvíli, delší dobu bych to nevydržel..., jsem si říkala, že těm sochám musí být asi zima...byla legrace, když jsem dělal čůrajícího psa...

5.8 Transformace materiálu – proměna papíru

Popis hry: Děti se snaží vytvořit různé předměty z novinového papíru. Přeměňují tento materiál do konkrétní podoby – klobouk, míč... K přeměně je instruuje učitelka. V první fázi se však snaží předložit návrhy, co jim papír připomíná, jak by se mohl a v co proměnit. Je důležité dát dětem na přeměnu materiálu dostatečný prostor, aby se mohly rozvíjet svobodně a bez tlaku.

Cíle:

Z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • Představit dětem noviny jako materiál pro tvorbu předmětu
Z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • Použít noviny k modelaci konkrétního předmětu • Rozvíjet svou obrazotvornost při manipulaci s novinovým papírem • získat nové poznatky o materiálu, poznávat jeho vlastnosti

Metody: Práce s papírem, práce s rekvizitou, imaginativní hra, reflexe

Organizační formy: dramatizace

Prostředky a pomůcky: tibetská mísa, archy novinového papíru

Průběh hry: Požádám děti, aby se postavily do kruhu a následně se posadily. Jakmile všichni sedí, cinknu na tibetskou mísu, čímž startuji naši hru. Rozdám každému **arch novinového papíru**. Zeptám se dětí, co jsem jim rozdala, co to mají? Poté jim sdělím, že tento arch novinového papíru budeme **proměňovat v nejrůznější věci**. Ale než s ním začneme pracovat, musíme je trochu rozehrát, stejně jako naše svaly, když začínáme cvičit.

Nejprve s novinami zamáváme před svým tělem, potom zamáváme kamarádovi vedle na jedné straně a následně na druhé. „Dokážete děti noviny vznášet, vysoko nad hlavou? Pojdme se s nimi proletět jako ptáci po herně. Poletujte všude po prostoru, dávejte pozor, ať do nikoho nenarazíte, jakmile cinknu na tibetskou mísu vrátíte se zpět na své místo do kruhu.

A co tak klouzat s nimi po podlaze okolo sebe a mezi svýma nohama nebo po podlaze všude v herně? Opět na cink se vracíte zpět do kruhu.

Ptám se dětí, v co by se noviny mohly proměnit, čím by se mohly stát, nechávám prostor jejím nápadům. Následně děti nabádám, aby noviny tvarovaly do konkrétních podob – klobouk, bota, mikrofon, koruna, sklenice, banán, míč. Vždy dám dětem prostor na přeměnu materiálu a také, aby si mohly papír narovnat k dalšímu použití. Mám pro jistotu připraveny další náhradní novinové archy, kdyby se nějaké roztrhaly. Při tvorbě děti povzbuzuji, chválím. Svě předměty si vzájemně ukazujeme, popř. se s nimi procházíme po prostoru, zvučíme je, vše podle toho, jak situace dovolí.

Zde je ukázka našich klobouků. Některé děti tvarovaly, jiné mačkaly, a dokonce i skládaly.



Obrázek 10 Klobouky

Znovu se vracíme do kruhu. Rekapitulujeme aktivitu. Hru končím cinkem na tibetskou mísu.

Reflexe: Během první fáze aktivity, kdy jsme papír „zahřívali“ jsem dala dětem prostor k tomu, aby se vyjádřily, co jim papír připomíná. Děti říkaly, moře, řeku, oblohu, mraky, vítr, kouř, ubrousek, hadr na mytí oken, koště, pták, bublina... Zajímalo mě také, zda si děti myslí, že by se dalo něco z papíru vymodelovat, vytvořit, nějaká věc. Děti odpověděly, že ano, pokud ho zmačkáme, natrháme, přeložíme. Na mou otázku, zda vydávají noviny nějaký zvuk, odpověděly, že šustí a mj. dodaly, že tak nějak zvláště voní, dokonce smrdí.

Poté jsem děti vyzvala, aby daly návrhy, v co bychom noviny mohly vytvarovat – koule, míč, kukátko, čepice, lodička, hůl, šíp...A dalo by se s novinami pracovat opakovaně? Děti říkaly, že ano, pokud papír pokrčíme, znovu se dá roztáhnout, ale zůstane pokrčený. Když ho ale roztrháme, už to nepůjde. Nejdříve jsme zkoušely s dětmi modelovat jejich návrhy. První bylo kukátko. Zkoušely jsme se každý do svého kukátka podívat a říct, co skrze něj vidíme. Nejdříve doopravdy (vidím kousek topení, já paní učitelku, já vidím stop a já od někoho ruku...), a pak jako by bylo kouzelné a promítlo nám něco fiktivního, něco, co jako vidíme (jsem s kamarády na fotbale, vidím mou sestru lízat zmrzlinu...). Nakonec děti ze svých kukátek dohromady poskládaly hada.



Obrázek 11 Had z kukátek

Poté jsme modelovaly mikrofon a klobouky, nakonec rybu. U ryby jsme se rozhodly, že když máme papíry pokrčené zkusíme někteří udělat ryby a někdo řeku, rybník. Postupně se rozvíjela imaginativní hra inspirovaná modelováním papíru.



Obrázek 12 Rybník

Nakonec jsem děti požádala, aby si našli na zemi místo, vyrovnaly si papír a zkusily je položit vedle sebe. Zkoumali jsme, do jaké míry jsou papíry pokrčené a roztrhané. Schumlali jsme je do kuliček, chvíli jsme si s nimi házeli, a nakonec je hodili do koše. Zajímalo mě ještě pár informací ke hře, a tak jsem použila aktivitu – výměnu svého místa, pokud. Děti stojí v kruhu a: vymění si místa všichni ti, kteří pracovali s novinami poprvé v životě. Vymění si místa všichni ti, kteří mají noviny doma, kterým se práce dařila, kdo si nevěděl, co si s novinami počít, kdo by chtěl aktivitu znovu zopakovat a tvarovat noviny na jiné předměty. Takto si zjistím zběžně, jak se dětem pracovalo, jaké byly jejich předchozí zkušenosti s novinovým papírem. Děti na výměnu místa vymýšlejí i vlastní otázky.

Musím říct, že aktivita se dnes velmi povedla, děti měly tvůrčí náladu a hra se rozvíjela až do krátkých etud, nechyběly zvuky i jednoduché repliky. Materiál v podobě novinového papíru opravdu podpořil obrazotvornost dokonce ve větší míře, než jsem předpokládala.

5.9 Animace loutky manekýna – plyšová hračka, manekýn lišky

Popis hry: V této hře se děti učí animovat plyšovou hračku a měnit svůj hlas při interakci s ní. Aktivita začíná pozdravem hračky lišky, kterou si děti postupně předávají po kruhu a vyzkouší si různé podoby hlasu při pozdravu. Poté lišku animují podle předem daného postupu a tím zkouší konkrétní pohyby s hračkou. Hračka se tak stává loutkou. Nakonec mají děti možnost zkoušet animaci s liškou podle vlastních představ, své nápady prezentují ostatním.

Cíle:

Z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • představit dětem plyšáka jako loutku • ukázat dětem možnost oživení loutky
Z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • zkusit manipulovat s loutkou, animovat ji • vytvořit s loutkou krátkou etudu

Metody: rozhovor, práce s loutkou, animace loutky, hra, reflexe

Organizační formy: dramatizace

Prostředky a pomůcky: Tibetská mísa, plyšová liška

Průběh hry: Požádám děti, aby se posadily do kruhu. Aktivitu startuji cinkem na tibetskou mísu. Sedám si do kruhu, v ruce držím plyšovou lišku – loutku manekýna. Dnes ji budeme s dětmi animovat.



Obrázek 13 Manekýn lišky – plyšová hračka

„Milé děti, přinesla jsem lišku. Její podoba je vidět na obr.č.13. Liška je vlastně plyšová hračka, ale my z ní uděláme loutku. Ukážu vám, jak se o to můžete pokusit. Prozradím vám klíč, jak můžete hračku proměnit v loutku. Každý ji bude mít v ruce, budeme si ji podávat štafetou po kruhu. Nejdříve ale lišku hezky pozdravíme. Musíme se s ní trochu skamarádit, trochu ji před prací zahřát svaly. Nejdříve ji pozdravíme, řekneme ji třeba „dobrý den“. Vyzkoušíme si u toho spoustu různých způsobů, jak měnit náš hlas.“

Posíláme si lišku po kruhu, každé dítě ji **zdraví – dle potřeby uvedu návrhy – pomalu, rychle, pošeptá do ouška, vesele, strašidelně**. Nechám děti, aby si samy rozhodly, jakým způsobem lišku pozdraví a jak si ji „zahřejí“.

V další fázi již **budeme lišku animovat, rozpohybujeme ji tak, aby to vypadalo, že s námi komunikuje, stává se živou jednající postavou**. Ve své podstatě dítě provede krátkou etudu s loutkou manekýnem. Vysvětluji jim princip, respektive postup animace. Jedná se o dodržení těchto kroků: (loutku držíme zezadu za hlavu) **skloněná hlava, zvedne hlavu a podívá se na dítě, otočí hlavu na jednu stranu, vrátí hlavu zpět-pohled na dítě, sklání hlavu do výchozí pozice**. Vystřídají se všechny děti. Během animace každému opakuji jednotlivé kroky postupu práce.

Následně s dětmi přemýšlíme a vedeme rozhovor o tom, co dalšího by loutka mohla dělat, jak by se mohla pohybovat. Kdo má nápad, zkouší ho s loutkou zrealizovat a ukázat.

Reflexe: Hru jsem měla naplánovanou a před samotnou realizací jsem se rozhodla o drobnou změnu. Neukázala jsem dětem přímo plyšovou hračku, ale schovala jsem ji do pytlíku. Ten

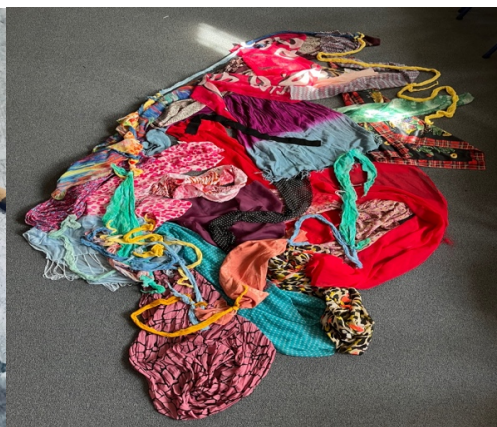
jsme si s dětmi posílaly po kruhu a hmatem jsme se snažily přijít na to, co v pytlíku je. Při předchozí hře s krabicí děti nadchlo ono tajemno, a já se rozhodla k tomuto znovu vrátit v trochu jiné verzi. Děti se shodly na tom, že v pytlíku bude asi plyšová hračka (pejsek, chobotnice, medvídek...). Pomalu jsem pytel rozevřela a lišku vytáhla. Loutka k dětem promluvila, pozdravila je. Děti byly nadšené. Potom aktivita probíhala dle plánu. Děti si postupně štafetou lišku předávaly, různě s ní manipulovaly a zdravily ji. Děti bylo 16 a já jsem se rozhodla v další fázi hry děti rozdělit na dvě skupiny. Jedna skupina se věnovala animaci v etudě, ostatní děti měly nakreslit lišce další liščí kamarády. Pak proběhla výměna. V menší skupině se děti na etudu více soustředily, já se jim mohla cíleně věnovat a reagovat na ně. Děti byly překvapené, že když s liškou manipulujeme, vypadá, jako by byla živá. Některé děti skrze loutku promlouvaly. Ostatní se zájmem sledovaly. Nakonec jsme všechny plánované úkony animace nedodržely, ale děti si každý sám za sebe vytvořil pohyb loutky ve svých sekvencích. Myslím, že takto to bylo pro děti přirozenější, zábavnější, mohly se více projevit. Animace loutky byla úspěšná. Při rozhovoru děti vymyslely, že by liška mohla mluvit s další jinou loutkou. Taky by mohla zpívat, stát se paní učitelkou. Jedna dívka si přála, aby jim pověděla pohádku. Děti s loutkou předváděly, jak by se mohla pohybovat, po dvou po čtyřech, škrábat si ouško, hladit břicho.

5.10 Postýlky pro hračky – plyšové hračky, šátky

Popis hry: Hra se zaměřuje na děti, jejich schopnost být ohleduplným a komunikativním, na jejich volnou hru. Děti si mají vybrat z mnoha hraček, které jsou pro ně připraveny. Vybírají si hračku, jenž se jim líbí, nějak je zaujme. Pak ostatním popíší důvod, proč si zvolily právě tuto. Následně jsou děti vyzvány, aby si vzaly několik látek a vytvořily pro svou hračku pelíšek nebo postýlku.



Obrázek 14 Výběr z plyšových hraček



Obrázek 15 Výběr ze šátků

Cíle:

Z pohledu učitele:	<ul style="list-style-type: none"> • Rozvíjet u dětí schopnost komunikace • Podporovat u dětí spolupráci
Z pohledu dítěte:	<ul style="list-style-type: none"> • Vysvětlit, co se mi na vybrané hračce líbí • Vyzkoušet si postavit domeček ze šátků

Metody: hra, rozhovor, reflexe

Organizační formy: volná hra

Prostředky a pomůcky: sada plyšových hraček, látky, šátky rozmanitých velikostí, barev a materiálů, tibetská mísa

Průběh: S dětmi, si sedáme do kruhu okolo nabídky hraček (je jich více než dětí), které jsem na místo připravila. Cinkem na tibetskou mísu otevírám naši hru.

Vyzvu děti, aby si jedno po druhém **vybralo hračku z nabídky**. Vybírá si takovou, která **ho zaujala, která se mu líbí**. Rovněž zdůrazním, že se může stát, že se jedna hračka bude líbit více dětem. Zeptám se dětí, jak by tuto situaci řešily, jak by se k problému postavily. Snažíme se dojít k tomu, že je výhodné se dohodnout.

Děti si vybírají **hračku, pokládají ji před sebe** a sdělují ostatním, **proč si ji vybralo**.

Následně děti vybidnu, aby si vzaly 2-3 kusy šátků či látek (nabídka textilu je opodál v herním prostoru), z kterých si **vytvoří pelíšek, postýlky, zázemí pro svou hračku**. Následně nechám děti, aby si hrály, kontaktovaly se, rozvinuly volnou hru. Při hře je pozoruji. Hru ukončuji cinknutím na tibetskou mísu. S dětmi uklízíme hračky i látky.

Po úklidu si sedáme do kruhu, kde si o hře s hračkami povídáme, zajímá mě, zda si s někým v průběhu hrály, jestli se jim při hře něco nelíbilo, zda musely něco řešit. Jestli nějak upravovaly svou postýlku, zda měly potřebu doplnit zásobu látek. Nakonec mě zajímá, jaké hračky mají doma, po kterých touží a jestli znají nějakou pohádku o hračkách. Loučím se posledním cinknutím na tibetskou mísu.



Obrázek 16 Postýlka pro hračky

Reflexe: Po výběru hraček, kterých bylo více než dětí, každý sděloval důvody výběru té své: „Vybrala jsem si velblouda, protože měl na oušku růžovou mašličku. Mně se líbil růžový hroch, protože vypadal jako polštářek. Já si vzal malého medvídka, by se mi vlezl do kapsy...“. Tento den bylo přítomno pouze 13 dětí. Atmosféra byla velmi klidná a taková rodinná. Děti se pak ptaly, jestli si nemohou vzít ještě další hračku. Nejdříve jsem jim to nedovolila, chtěla jsem pracovat se šátků a tvorbou pelíšků či postýlek. Děti mé rozhodnutí akceptovaly. Při výběru šátků byly děti horlivé, šátků přehazovaly, a dokonce si je i někteří vyměňovaly. 2 holčičky se spojily s chlapcem a pelíšky vytvářeli společně. U jedné dívky jsem vyloženě cítila, že chce být sama. Se svým plyšovým úlovkem si povídala, hladila ho, a pak i poučovala, jak se má správně spát. 4 chlapci si dali plyšáka na jednu hromadu a šátků je přikryli, dali jsme je do bunkru, říkali. Děti si hrály a komunikovaly spolu. Hru jsem ukončila cinknutím do tibetské mísy. Chtěla jsem si s dětmi o proběhlé aktivitě povídat. Ptala jsem se dětí, jakou hračku mají nejraději a jaké hračky doma mají, s čím vším si mohou hrát. Zajímalo mě také jak se jim dařilo postýlky vytvořit a ať mi popíšu s kým a jak si hrály. Děti mi popisovaly svou hru. Dívka, která si hrála sama jen poslouchala.

Přesouváme hračky i improvizovaně s pelíšky na okenní parapet. Nechtějí je dávat zpět do vaku. Zbytek látek sklízíme.

Tento den má sada her byla naplněna, všechny hry z mé nabídky jsme si zahráli.

6 EVALUACE SADY HER

Evaluace sady her zahrnovala hodnocení učitelkou a autorkou bakalářské práce. Následně bylo pak vypracováno doporučení pro praxi.

6.1 Hodnocení učitelkou

Učitelka byla vždy při hrách přítomna. Pozorovala akci s dětmi a vedla si poznámky. Někdy se do her aktivně zapojovala coby další účastník hry. Předem již znala celkový koncept sady i cíle, které mají být naplněny. Po skončení aktivity s dětmi jsme vždy vedly krátký rozhovor, kdy si doplnila poznámky. Po posledním setkání s dětmi jsme vedly závěrečný rozhovor, kdy učitelka hodnotila celkový koncept sady a její přínos pro děti i učitele. Rozhovor jsem dle naší předchozí dohody nahrála a z pořízené zvukové stopy pak sestavila písemnou podobu jejího hodnocení.

Hry uplatňující princip dramatické výchovy byly pro učitelku zajímavé. Dle jejich slov obohacující její učitelké portfolio, což mě velmi potěšilo.

Hodnotí celkový koncept z různých perspektiv. Zaměřuje se na **pedagogický přínos, zábavnost a obtížnost her, rozmanitost a variabilitu, vhodnost pro danou věkovou skupinu**. Dále hodnotí **interakci a spolupráci dětí**.

Sada her byla dle učitelky navržena tak, aby **podporovala určité dovednosti typické pro dramatickou výchovu** jako např. animace loutky, přirozený pohyb, verbální pohotovost, imaginace apod., **ale podporuje i dovednosti v obecném pojetí** jako motorické (typy chůze, pohybu, tvarování látky, novinového papíru...), kognitivní, jazykové, sociální i etické (respekt k ostatním). Zajisté lze hry začlenit do vzdělávacího obsahu předškolního vzdělávání. Každá hra směřuje ke vzdělávacímu cíli. Učitelka však podotýká, že hladký průběh her probíhal bez větších problémů a cíle byly takřka vždy naplněny zejména proto, že se jednalo o homogenní skupinu nižšího počtu ryze předškolních dětí, tedy dětí, které nastupují po prázdninách do primárního vzdělávání. Děti pracují dobře jako tým, jsou sehraní. Rozhodně by se hry musely přizpůsobit dětem heterogenní skupiny, kdy je věkové rozpětí mezi 2-6 lety. Zajisté by bylo potřeba změnit formu výuky. Toto je nutné zohlednit. Nicméně s ohledem na skupinu, hry odpovídaly věkovým i schopnostním možnostem dětí, byly přiměřeně náročné a podporovaly jejich rozvoj. Hry byly pro děti optimální.

Učitelku zaujal „**rituál**“ **začátku a konce hry** cinknutím na tibetskou mísu i na využití mísy jako signálu pro změnu, štronza apod. Děti dle ní na akci okamžitě reagovaly reakcí a to všechny. Mísa zaujala děti, i jako instrument samotný, toužily si ji půjčovat.

Pozitivní dle ní bylo i to, že jsem v **závěru hry s dětmi vedla rozhovor**. Během něj jsme jaksi rekapitulovaly proběhlou aktivitu a pomocí doplňujících otázek jsme ji i obohacovaly. Učitelka zdůraznila, že je to výborná zpětná vazba, která bývá samozřejmě i v průběhu procesu hry, ale při rozhovorech děti mohou mluvit o svých pocitech, představách, podporuje se rovina sebepojetí, sebereflexe apod. Sama byla překvapena, jak to dětem šlo, že se dokázaly vyjádřit, ohodnotit a popsat proces. Velmi se jí líbila aktivita „vymění si místa“.

Učitelka rovněž oceňuje **výběr předmětů ke hře**. Krabice s kuchyňskými předměty a tolik akcí pro děti poskytuje. Líbí se jí, že každý z předmětů je podnětem k zajímavé práci. Učitelka vyzdvihuje modelaci materiálu typu látky a papíru. Popisuje, že děti učitel vlastně vede, ale zároveň jim poskytuje platformu k sebevyjádření a tvořivosti. Děti nejsou nervózní z toho, že se jim nedaří, mohou sledovat nápady ostatních, což jim může pomoci zažehnout nápad svůj. **V celkovém pojetí je dbáno na proces**. I když děti vytvářely z materiálů různé konkrétní objekty, nikdy se nehodnotilo, co vzniklo, ale jak to vzniklo, a že to může být použito k další činnosti. Děti si vlastně samy tvoří pomůcky pro práci (hra s látkou, novinovým papírem). Učitelka kladně hodnotí i to, že jsem kromě klasických předmětů ve hře, které děti znají použila i netradiční i pro ni neznámou pomůcku či předmět a to co-oper blanket. Jelikož se do aktivity zapojila společně s dětmi, hodnotí ji jako naprostou senzaci. Pomůcka může velmi obohatit výuku a učinit ji netradiční a moderní. Dle jejího názoru jsou hry rozmanité a variabilní.

I když děti někdy nereagují dle předpokladů, učitelka oceňuje mou intervenci. Jelikož **znala vždy postup každé hry předem, všimla si, že dle reakcí dětí provádím v aktivitě změny**. Když se hra např. nedaří, nerozvíjí, jelikož je pro děti výchozí nastavení těžké, snažím se korigovat obtížnost a snižovat nároky tak, abychom s dětmi splnily stanovené cíle jinou cestou. Tato informace mne velmi potěšila, neboť jsem si sama v jistých okamžicích připadala bezradně (pohyb předmětu, asociace).

Co se týká **komunikace s dětmi**, vytvářela jsem prý příjemnou atmosféru, k dětem byla přátelská a dbala jsem na dodržování toho, co jsem jim řekla. K regulaci jsem využívala možnosti signálu cinknutím.

V hodnocení dále pak učitelka podotýká, že **se seznámila s novými pojmy** jako např. animace předmětu, imaginativní hra, zástupná rekvizita, narativní pantomima. Ukázala jsem jí možnosti, jak dále pracovat s plyšovou hračkou, povýšit ji na loutku a jak důležitá je volná hra dětí pro rozvoj komunikace a navazování kontaktů ve hře (postýlka pro hračku).

V závěru se učitelka vyjadřuje, že by se jí velmi líbilo, kdybych připravila modifikaci her a spojila je do jakési dějové linky. Navrhuje téma lidové pohádky. Byla by ráda, kdybych tuto aktivitu předvedla a realizovala v mateřské škole.

Návrh jsem přijala a sestavila jsem vzdělávací činnost, kdy vycházím z některých her ze sady. Svou aktivitu jsem realizovala s ostatními učiteli téže mateřské školy. Učitelé si chtěli prohloubit znalosti o principech dramatické výchovy a zajímalo je, jak tyto principy aplikovat do své praxe v mateřské škole. Vzdělávací činnost uvádím v kapitole doporučení pro praxi.

6.2 Sebereflexe

Celkově si myslím, že aktivity byly úspěšné a děti si je užily. Byla jsem spokojená s výsledky, kterých jsme dosáhli, a s reakcemi dětí během hry i po ní. Vzdělávací cíle byly takřka vždy naplněny. Aplikovala jsem principy dramatické výchovy pomocí využití jejich metod a technik. Následující body shrnují mé hodnocení:

- Sestavila jsem sadu her, které byly vhodné pro věk dětí a odpovídaly jejich zájmům a potřebám. Připravila jsem také materiály a předměty, jež byly k realizaci sady potřeba. Je zřejmé, že pro jinou sestavu dětí ve skupině, věkovou rozdílnost, bych musela hry koncipovat jinak – jiná forma, nastavování obtížnosti.
- Během průběhu každé hry jsem se snažila být aktivním a angažovaným průvodcem, který dětem poskytoval podporu a povzbuzoval jejich kreativitu. Pomáhala jsem jim s porozuměním pravidel her a s respektováním pravidel chování. Sledovala jsem jejich pokrok a reagovala na jejich potřeby i nové podněty.
- Komunikace s dětmi byla klíčovým prvkem každé aktivity. Snažila jsem se být jasná, srozumitelná a trpělivá při vysvětlování pravidel her a při poskytování zpětné vazby. Také jsem se snažila povzbuzovat děti k vyjádření jejich myšlenek, nápadů i pocitů během hry.

- Během her jsem pozorovala, jak děti uplatňují své dovednosti a schopnosti, jako je spolupráce, komunikace, kreativita i interakce. Také jsem se zaměřovala na jejich emocionální reakce a projevy zájmu o hru. Během her jsem se snažila podporovat kreativní myšlení dětí tím, že jsem je povzbuzovala k vyjádření svých nápadů, myšlenek. Nebránila jsem jim v experimentování s předměty, čímž jsem nechala projevit jejich vlastní kreativitu a originalitu.
- V závěru každé hry jsme se s dětmi zamýšleli nad tím, co jsme vytvořili a jak jsme se cítili. Zajímalo mě, co se jim líbilo, co se nového naučily a jestli nechtějí něco podotknout. Tímto jsem je podporovala k vyjádření dojmů, myšlenek a nápadů. Po každé hře jsem přemýšlela, co bych mohla zlepšit do budoucna.
- V závěru mohu podotknout, že jsem se vždy zamýšlela nad tím, zda byly dosaženy stanovené cíle, zda instrukce, které jsem dětem dávala byly pochopitelné a zda jsem dávala dostatečný prostor dětem pro jejich vlastní iniciaci a participaci ve hře.

6.3 Doporučení pro praxi

Předměty a materiály jsou všude okolo dítěte. Děti je pomocí své fantazie umí užívat, hrát si s nimi a vdechnout jim život. Děti při své spontánní hře dokáží uplatnit jakýkoliv předmět či materiál. Takto vlastně bezděčně uplatňují základní principy hry s loutkou. **Na učiteli je pak, aby tuto schopnost u dětí dále rozvíjel a prohluboval, a to právě pomocí hry.** Získané dovednosti pak dítě uplatní nejen v dětském věku, ale i v budoucím životě a v dospělosti. Jako dospělý pak může totiž kreativněji řešit určité problémy a situace, které se mu naskytnou.

V této práci je navržena sada her s předměty a materiály, ze kterých lze vycházet. Každá hra jde realizovat samostatně. Předměty se mohou ve hře měnit, principy a pravidla hry však mohou zůstat zachovány. Jednotlivé hry lze ale také seskupovat do jakési dějové linky, chronologické posloupnosti. Samotná dějová linka pak může vycházet z tématu, které učitelka zpracovává či z příběhu, který dětem předkládá. Příběh pak tvoří pomyslný rámec, do něž bude učitelka hry s předměty implementovat.

V podkapitole níže uvádím seskupení her do dějové linky tematicky zaměřené na lidovou pohádku, konkrétně Červenou Karkulku a také další předměty a materiály, které lze ve školní praxi mateřské školy s dětmi užívat.

6.3.1 Doporučené předměty

Předmětem ke hře se může stát takřka cokoliv. V práci jsem navrhla hry s **předměty z kuchyně**. Můžeme se tedy zaměřit na **předměty patřící do určitého prostředí – koupelna, obývací pokoj, garáž, keramická či šicí dílna**, různé druhy obchodů (navrhují **galanterii, papírnictví, pekařství**). Nejvděčnějším a nejpřirozenějším prostředím je pak samotná příroda, tedy **přírodniny** (větvičky, klacíky, klacky, listy, mechy, hlína, kameny, kytičky a traviny, plody, zvířecí schránky).

Hračku bych využila takovou, se kterou lze realizovat vícero her. Nejen tu, pro kterou je primárně určena. Nejideálnější jsou **měkké plyšové figurální hračky**, nafukovací předměty a měkké míče. Konkrétní hračky pak ochuzují děti o další podněty, protože hra s nimi je jednoznačná a zřejmá.

6.3.2 Doporučené materiály

Ve hrách pracuji konkrétně s **šátky a novinovým papírem** coby materiálem ve hře. Toto je základní materiál, který je v prostředí mateřské školy běžně dostupný.

Můžeme však pracovat s různým typem papíru, nejlépe však s **papírem balicím**. Dá se krčit, muchlat, trhat, skládat, rolovat, dobře drží tvar. Lze na něj kreslit, malovat, můžeme ho využít jako hrací prostor, plakát, dá se na něj lepit, pokládat či z něj vytvořit paraván. Jak jsem již zmínila je možno si hrát i s dalšími papíry různé gramáže, ale i barev, a to i včetně kartonu. Můžeme využít i ubrousky, pečící papír.

Látky doporučuji různých typů, velikostí, tvarů, barev. Velmi příjemná práce je s látkou elastickou či netkanou textilií – tu lze i trhat.

Jako další vhodné materiály pro hru na principu dramatické výchovy jsou:

Izotermická folie (velmi zajímavý materiál, hřeje má vysoký lesk, vydává zvuk, velmi podnětný materiál) **igelit** (různě silné a veliké, lze je trhat, muchlat, vytvářet z nich prostředí jako vodu, nebe, využití má i po zvukové stránce, neboť šustí, výhodou může být i jeho transparentnost), **alobal** (výborně se tvaruje a pro děti je atraktivní i pro svůj lesk), **krejčovská guma** (v délce nejméně 2 m a šíře cca 5 cm, lze ji natahovat, motat, spojovat, vázat), **lano, švihadla, široké lepící pásy papírové či barevné** (modelace, vytyčení terénu, vrstvení, připevňování...)

Všechny zmíněné materiály můžeme různě tvarovat, motat, mačkat, seskupovat. Můžeme je využít jako loutku, vytvářet z nich předměty či prostředí pro hru. Velmi podporují dětskou obrazotvornost a tvořivost. Je možno z nich „vyždímat“ všechn potenciál.

Vše záleží na prvotním nápadu a vedení učitelky, ostatní je už na dětech. Učitel je pouhým průvodcem, moderátorem či pozorovatel dětské hry. Jeho hlavním úkolem je, aby měly děti pro svou hru podnětné prostředí, sestavené právě z oněch materiálů a předmětů.

6.3.3 Doporučené seskupení her do dějové linky

Téma: lidová pohádka

Námět: ČERVENÁ KARKULKA

Cíle:

Z pohledu učitele:	Představit dětem pohádku
Z pohledu dítěte:	Vyzkoušet si vstup do role Pracovat s předměty různými technikami dramatické výchovy Hledat asociace

Metody a techniky: vyprávění, práce s rekvizitou, imaginativní hra, živé nehybné obrazy, štronzo, hra v roli, reflexe

Organizační formy: dramatizace

Prostředky a pomůcky: tibetská mísa, krabice, hrnek, vařečka, lano, šátek, chlupatá šedá šála, papírová páska, padák

Průběh: Seskupujeme se v kruhu. Aktivitu startuji cinknutím na tibetskou mísu.

1. Červený kus látky – zástupná rekvizita, vstup do příběhu

Já tady něco mám – co by to mohlo být? Ukazuji dětem kus červené látky. A teď se dívejte, na základě toho, co s tím budu dělat se to může proměnit v něco jiného...např. had – co jiného by to ještě mohlo být? Nechám děti s látkou manipulovat a tvořit, popisovat co vidí. Poté začínám ve vyprávění: Patřilo to jedné holčičce, co bydlela v domečku u lesa s rodiči a jednou šla s košíčkem právě přes ten les ke své babičce. Komu to mohlo patřit?

Děti mohou přijít i na jiné postavy, než je Červená Karkulka. Necháme je fabulovat

2. Elektrické přístroje – štronza

Vyprávím o tom, že Karkulčina babička má ve svém domečku spoustu elektrických přístrojů, je to totiž moderní babička. My se nyní staneme těmi přístroji. Jakmile tlesknu, znamená to, že jsem všechny přístroje zapnula do elektriny a ony se začnou hýbat a vydávat zvuky. Jakmile řeknu „ŠTRONZO“, přístroje se zastaví.

Můžeme několikrát opakovat, přístroje se mohou splášit a pohybují se po prostoru, mohou se i vzájemně kontaktovat a reagovat např. na dotyk změnou pohybu, zvuku apod.

Ptám se dětí, jakými přístroji se staly, jaké přístroje by babička doma mohla mít.

3. Magický prostor – babiččina vitrína, skříň, pokojíček

Nyní rozdělíme prostor lanem na dvě části. V jedné části jsme děti a ve druhé se stáváme konkrétním předmětem v babiččině vitríně, skříni, pokojíčku...

Děti postupně vcházejí do „magického“ prostoru postaví se do sochy předmětu, nahlas sdělí, v co se proměnily, zůstávají v nehybném živém obraze, přichází další dítě se svým obrazem předmětu. Jakmile se zúčastní všichni, děti odchází z magického prostoru pryč.

Do magického prostoru vstupujeme dle potřeby a zájmu dětí několikrát, je třeba jen dodržet téma – babiččin domeček. Je možno po vyslovení předmětu nezůstat v živém obraze, ale sednout si na zem a znovu se postavit do sochy na pokyn učitele, až budou v prostoru všechny děti. Učitel může poté prostorem procházet a nahlas sdělovat předměty, které děti představují: „Jé, babička má v pokoji lampu, a krásnou krabičku na šperky, naducanou peřinu ...“.

4. Krabice – co v té krabici je? – z jakého materiálu a co by to mohlo být?

Babička má ve vitríně žlutou krabici, nikdy nechce prozradit, co v ní schovává. Po kruhu si předáváme krabici, třepeme s ní, manipulujeme, děti sdělují své předpoklady, co by mohla obsahovat. Své představy si sdělujeme, nakonec krabici otevřeme a o obsahu se přesvědčujeme.

Můžeme hádat nejen předmět, ale i materiál, tvar, popř i barvu nebo množství – je v krabici jeden nebo jich je více?

5. Plastový hrneček – na co by se babičce hodil?

V krabici objevujeme žlutý plastový hrnek. Děti přemýšlí .na co by ho babička asi mohla použít, k čemu by mohl sloužit, proč ho vlastně schovávala, měla k tomu důvod, jaký? Sdělujeme své tipy.

6. Hrníček se bude pohybovat skrze kruh.

Babička měla ráda různé hrníčky, každému je také dávala vždy jako dárek. I my si ho jako dárek budeme předávat. Děti vedou pohyb s hrníčkem skrze kruh, hrnek si předávají, pohyb hrnku transformují.

Můžeme dětem pomoci jakým způsobem se má hrnek pohybovat – na vlnách, točí se, poskakuje, je veselý, těžký...

Můžeme si s dětmi také povídat jaké mohou být hrníčky, jaké mají doma.

7. Vařečka – zástupná rekvizita

Babička výborně vařila, hlavně polévky. Měla oblíbenou jednu vařečku. Nemohla být třeba kouzelná? Zkusíme si to o ní myslet a budeme ji proměňovat. Každé dítě má chvíli vařechu v rukou, střídají se, každý se snaží vařechu proměnit v něco jiného, pantomimicky předvádějí akci s nově vzniklým předmětem. Ostatní hádají, v jakou věc se vařecha proměnila. Vařecha se tak stává zrcátkem, zubním kartáčkem i teploměrem.

Můžeme se dětí zeptat jaké mají rády polévky, jaké ingredience se do polévek přidávají.

8. Kdo to ťuká na dveře? – vstup do role, co si asi babička myslí?

Děti sedí v kruhu, uprostřed leží šátek. Představte si děti, že někdo zaklepal babičce na dveře, co si asi v tu chvíli pomyslela? Děti postupně vstupují do role babičky, pomáhá jim v tom šátek. Kdo má nápad, dá si šátek na hlavu a jako babička promluví: „Jé, to bude asi pošťák! Vezou mi pizzu! Že by to byla Karkulka? ...“.

Mohou se vystřídat všechny děti, některé i opakovaně, do role vstupují ti, kteří chtějí, nikoho nenutíme.

9. Tvorba vlka – pásky a igelitové fólie, hrubší

My víme, že babičku a Karkulku sežral vlk a co o něm víme? Jak vypadal? Měl velké oči, uši, tlapy... a my si takového vlka vyrobíme... tady ho zkusíme dotvořit, doděláme mu uši – kdo dodělá jedno ucho? Druhé ucho? Oči? Pusu? Pihy? Fousky? Vlka tvoříme na igelitové fólie – lepíme papírovou lepící páskou. Dle počtu dětí můžeme mít více fólií – více vlků (potom pracujeme ve skupině), místo fólie můžeme použít i padák.

10. Spánek vlka – manipulace s igelitem

Vlk chrápal ... a my to zkusíme s igelitem... malinko, a teď se mu nafukuje břicho, nejvíc, a výdech, a nádech, výdech... mumlá si... odvážné děti mohou zkoušet vlézt vlkovi do břicha (pod igelit) a my nad nimi foukáme jako chrápání. A nakonec přijde myslivec, rozřeže vlkovi břicho a babička s karkulkou vylezou...

Aktivitu ukončuji cinknutím na tibetskou mísu.

Výše uvedená aktivita ukazuje možnost, jak v praxi můžeme jednotlivé hry spojit, propojit. Byly využity některé hry ze sady, doplněné o další aktivity s rozličnými materiály.

ZÁVĚR

Hra je pro dítě nejen zábavnou aktivitou, ale také způsobem, jak se učit a rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Důležitost hry v dětství je nepopiratelná a měla by být součástí vzdělávacího procesu. Učitel by měl umět začlenit hru do své výuky, měl by být schopen hru přizpůsobit potřebám dětí a vytvářet podnětná prostředí, která spouští dětskou kreativitu a umožňuje se dětem rozvíjet.

V teoretické části je popsána hra a její význam pro předškolní období. Rovněž je uvedena role učitele ve hře a jaký má význam pro hru dětí právě on. Práce dále seznamuje s principy dramatické výchovy v pojetí předškolního vzdělávání. Také vymezuje, specifikuje a strukturuje předměty, které hru mohou doplnit či obměnit, popř. hra samotná z nich může vycházet. Popisuje předměty a rekvizity, typy loutek a možnosti hry s rozličnými materiály. Všechny tyto pomůcky mohou patřit k podnětným artefaktům rozvíjející dětskou tvořivost ve hře, a to jak, je v práci nastíněno.

Praktická část představuje sadu her s předměty na principu dramatické výchovy. Celkem obsahuje 10 her, které byly realizovány ve vybrané mateřské škole. Děti předměty různě proměňovaly a využívaly v dramatické hře. Na základě realizace byla vypracována evaluace a doporučení pro praxi. Doporučení se zaměřuje na výčet možných předmětů a materiálů, které lze využít ve hře v dramatické výchově. Je zde snaha a výčet netradičních materiálů a nástin činností s nimi. Rovněž je v rámci doporučení pro praxi navrženo, jak se sadou her pracovat, tak, aby hry nebyly aplikovány pouze izolovaně, ale aby na sebe chronologicky či logicky navazovaly, a daly se do jisté míry modifikovat, vázat k určitému tématu.

Využití dramatické výchovy může být pro hry s předměty v mateřské škole velmi prospěšné. Díky dramatické výchově se dítě učí vyjadřovat své emoce, projevovat se verbálně i neverbálně, rozvíjet svou kreativitu a fantazii a učit se spolupracovat s ostatními dětmi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Cisovská, H. (2012). *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

Dvořáková, P., Vallin, P., & Blahnová, P. (2020). *Předškolní vzdělávání orientované na dítě, přístup Step by Step/Začít spolu*. Praha: o.p.s.

Grigel'ová, I. (2014). *Hra a hračka jako podporný činiteľ v predprimárnej edukácii*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál.

Klusák, M., & Kučera, M. (2010). *Dětské hry*. Karolinum.

Komenský, J. A., Makovička, L. (Ed.). (2020). *Informatorium školy mateřské v jazyce 21. století*. Poutníkova četba.

Macková, S. (2016). *Divadlo a výchova: (úvahy o oboru)*. Brno: Janáčkova akademie.

Machková, E. (2018). *Úvod do studia dramatické výchovy* (3., aktualizované vydání). Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.

Machková, E. (2017). *Dramatika, hra a tvořivost*. H & H.

Machková, E. (2017a). *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy* (dotisk 2. vyd). Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky.

Marušák, R., Králová, O., & Rodriguezová, V. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál.

Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Třetí vydání). Praha: Portál.

Mlejnek, J. (2011). *Dětská tvořivá hra* (3. vyd). Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, útvar Artama.

Navrátilová, H., & Petřů Puhrová, B. (2018). *Máme hračku, tak co s ní?: od teorie k verifikaci v prostředí mateřské školy*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati

Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.

Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2019). *Dívej se, tvoř a povídej!:* artefietika pro předškoláky a mladší školáky (Vydání třetí). Praha: Portál.

Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum.
Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.

Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.

Svoboda, J. (2014). *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál.

Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.

Svobodová, E., & Švejsová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál.

Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.

Šmelová, E., Rýdl, K. (2011). Vývoj pojetí hry a kurikulum mateřské školy. In Podájecká, M., & Miňová, M., *Hra v předprimární edukaci* (s. 15-33). Prešov: 2011.

Tománek, A. (2016). *Podoby loutky* (Šestá vydání). Praha: NAMU.

Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Grada.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání druhé, doplněné a přepracované). Praha: Karolinum.

Volkmerová, H. (2016). *Loutky jako edukační nástroj: potenciál dramatických výchovně vzdělávacích lekcí s loutkami (s terapeutickými účinky)* (disertační práce). Dostupné z: https://is.jamu.cz/th/aovoj/Disertacni_prace_HV_2016_cerven.pdf

Way, B. (2014). *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou* (2., rev. a aktualiz. vyd). Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.

Zachest, K. (2016). *Drama games for young children*. London: Nick Hern Books.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Krabice s předměty	36
Obrázek 2 Hrnek	37
Obrázek 3 Vařecha	39
Obrázek 4 Předměty k animaci	41
Obrázek 5 Objekty z šátku – náhrdelník Obrázek 6 Objekty z šátku – klobouk	43
Obrázek 7 Objekty z šátku – zvířata	44
Obrázek 8 Šátková kompozice	45
Obrázek 9 Volná hra s Co-oper blanketem	47
Obrázek 10 Klobouky	52
Obrázek 11 Had z kukátek	53
Obrázek 9 Rybník.....	53
Obrázek 13 Manekýn lišky – plyšová hračka	55
Obrázek 14 Výběr z plyšových hraček Obrázek 15 Výběr ze šátků	56
Obrázek 13 Postýlka pro hračky	58

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Sada her	32
--------------------------	----