



Rozvoj tvořivosti prostřednictvím hudební a dramatické výchovy ve školní družině

Bakalářská práce

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





The Development of creativity through musical and dramatic education in the after-school club.

Bachelor thesis

Study programme: B7505 – Education in Leisure Time
Study branch: 7505R004 – Education in Leisure Time
Author: **Veronika Růžičková**
Supervisor: Mgr. Krista Bláhová



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Růžičková**
Osobní číslo: **P13000345**
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**
Studijní obor: **Pedagogika volného času**
Název tématu: **Rozvoj tvořivosti prostřednictvím hudební a dramatické výchovy ve školní družině**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

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

Cíle: Hlavním cílem je navrhnout a realizovat program rozvíjející tvořivost prostřednictvím prvků hudební a dramatické výchovy ve školní družině.

Požadavky:

1. Rešerše odborných zdrojů
2. Analýza částí RVP ZV týkajících se oblasti dramatické a hudební výchovy s ohledem na rozvoj tvořivosti
3. Vytvoření vlastního námětu programu zaměřeného na rozvíjení tvořivosti s využitím metod hudební a dramatické výchovy a následné zhodnocení programu

Metody:

Pozorování, rozhovory

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

BEAN, R., 1995. Jak rozvíjet tvořivost dítěte. Praha:Portál. ISBN 80-7178-035-9

HÁJEK, B., 2007. Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny. Praha:Portál. ISBN 978-80-7367-233-1

KOUTSKÝ, J., 2008. Didaktika hudební výchovy na 1. stupni. Liberec:Technická univerzita. ISBN 978-807372-372-9

PIAGET, J., INHELDER, B., 2014. Psychologie dítěte. Praha:Portál. ISBN 978-80-262-0691-0

SEDLÁK, F., 2013. Hudební psychologie pro učitele. Praha:Karolinum. Vyd.2. ISBN 978-80-246-2060-2

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

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Krista Bláhová


Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **4. května 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **4. května 2016**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.


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

V Liberci dne 2. února 2016

Prohlášení

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

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

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

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

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Mé poděkování patří především vedoucí bakalářské práce, paní Mgr. Kristě Bláhové, za její podnětné rady, připomínky a celkové vedení, bez kterého by tato bakalářská práce nevznikla. Dále bych ráda poděkovala mé rodině za trpělivost a podporu.

Anotace

Tématem této bakalářské práce je rozvoj tvořivosti dětí mladšího školního věku, prostřednictvím hudební a dramatické výchovy ve školní družině. Teoretická část práce obsahuje pojetí tvořivosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, charakteristiku dětí mladšího školního věku, vybrané poznatky z didaktik dramatické a hudební výchovy, které se uplatňují v praktické části práce, a pojetí činnosti školní družiny. Obsahem druhé, praktické části práce, je projekt programu na rozvoj tvořivosti dětí ve školní družině a popis jeho realizace.

Klíčová slova

rozvoj tvořivosti, rámcový vzdělávací program základního vzdělávání, hudební výchova, dramatická výchova, děti mladšího školního věku, školní družina

Annotation

This thesis deals with the development of creativity through musical and dramatic education in the after-school club. This thesis is divided into two main parts. The first part, theoretical part, includes analysis of the general educational program with regard to creativity, basic characteristics of development of primary school children, theory of musical education, theory of dramatic education and basic characteristic of the after-school club like school institution. The second, practical part, includes my own proposal development program in the after-school including description of realization and photo documentation of individual lessons.

Key words

development of creativity, general educational program of elementary education, musical education, dramatic education, children of younger school age, after- club

Seznam zkratk

DV: dramatická výchova

RVP ZV: Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠD: školní družina

ŠVP: školní vzdělávací program

ZŠ: základní škola

ZV: základní vzdělávání

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část	9
1 Rozvoj tvořivosti v RVP ZV pro 1. stupeň.....	9
1.1 Východiska RVP ZV	9
1.2 Očekávané výstupy žáka	10
1.3 Tvořivost jako páteřní vzdělávací kompetence	10
2 Charakteristika osobnosti dětí mladšího školního věku	12
2.1 Školní docházka.....	12
2.2 Vývoj pohybových schopností	12
2.3 Kognitivní vývoj.....	13
2.4 Sociální vývoj.....	14
2.5 Morální usuzování	14
3 Dramatická výchova	15
3.1 Vymezení pojmu dramatická výchova	15
3.2 Dramatická hra	16
3.3 Cíle dramatické výchovy	16
3.4 Formy realizace dramatické výchovy.....	18
3.5 Principy dramatické výchovy	19
3.6 Metody dramatické výchovy	21
3.7 Klasifikace metod dramatické výchovy	22
3.8 Rozlišení základních metod dramatické výchovy dle Valenty.....	23
4 Základní pojmy z didaktiky hudební výchovy na 1. stupni ZŠ	25
4.1 Základní hudební dovednosti ve školní hudební výchově	25
4.2 Hudební vývoj dítěte mladšího školního věku	26

4.3	Rytmičká výcvik v hodinách hudební výchovy	27
4.4	Hudebně pohybová cvičení v hodinách hudební výchovy	28
4.5	Tvořivé činnosti v hodinách hudební výchovy	28
4.6	Instrumentální činnost	29
5	Školní družina	33
5.1	Cíle školní družiny	34
5.2	Funkce školní družiny	34
	Praktická část	37
6	Vlastní program na rozvoj tvořivosti dětí	37
6.1	1. lekce	39
6.2	2. lekce	42
6.3	3. lekce	47
6.4	4. lekce	53
6.5	5. lekce	57
	Závěr	62
	Seznam použitých zdrojů	63

Úvod

Bakalářská práce s názvem „Rozvoj tvořivosti dětí ve školní družině prostřednictvím hudební a dramatické výchovy“, se zabývá propojením metod dramatické a hudební výchovy, jako důležitého prostředku při rozvíjení dětské fantazie, tvořivosti, komunikace, mezilidských vztahů, citu pro rytmus a v neposlední řadě také při rozvoji sebevyjadřování pohybem a hudbou.

Cílem práce je využít znalostí ze studia doplněných o poznatky odborné literatury k popisu a výkladu vybrané problematiky z pedagogiky, vývojové psychologie a didaktiky dramatické a hudební výchovy, která se vztahuje k tématu práce. S využitím těchto získaných poznatků pak navrhnout a realizovat vzdělávací program pro děti mladšího školního věku ve školní družině.

Teoretická část je rozdělena do pěti hlavních kapitol. První kapitola se zabývá analýzou Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání z hlediska pojetí rozvoje tvořivosti. Druhá kapitola je zaměřena na charakteristiku dítěte mladšího školního věku. V této kapitole se věnuji problematice fyzické i psychické zralosti dítěte v tomto věku, jeho sociálního, kognitivního a morálního vývoji. Třetí kapitola je zaměřená na dramatickou výchovu a s pomocí literatury v ní popisují její cíle, metody, formy a principy. Ve čtvrté kapitole se věnuji hudební výchově se zaměřením na 1. stupeň ZŠ, možnostem využití hudebních nástrojů a přínosu hudby pro dětskou tvořivost a rozvoj dítěte mladšího školního věku. O teorii dramatické i hudební výchovy by se jistě daly popsat stovky stran, obě oblasti jsou opravdu rozsáhlé. Mým cílem je však vybrat z literatury obou oborů pouze základní pojmy a prostředky, které využiji v praktické části při realizaci navrhovaného vzdělávacího programu. Poslední pátá kapitola teoretické části se zabývá školní družinou, jako velmi důležitým mimoškolním zařízením pro děti v mladším školním období, především charakteristikou školní družiny, jako školského zařízení, jejími cíli, funkcemi a posláním.

Praktická část obsahuje návrh programu zaměřeného na rozvoj tvořivosti dětí ve školní družině prostřednictvím metod dramatické a hudební výchovy.

Tento program nejdříve naplánuji a poté ho také prakticky zrealizuji s dětmi ve školní družině jedné liberecké základní školy. Program bude rozvržen do pěti týdnů. Každý týden bude probíhat jeden blok v rozsahu 45-60 minut. Součástí praktické části bude také reflexe realizovaného programu a fotografie z realizace.

Teoretická část

1 Rozvoj tvořivosti v RVP ZV pro 1. stupeň

Tato kapitola se zabývá východisky RVP ZV s ohledem na tvořivost v různých oblastech RVP, očekávanými výstupy žáka a tvořivostí jako páteří vzdělávací kompetencí.

1.1 Východiska RVP ZV

RVP ZV je zpracován tak, aby umožňoval učitelům rozvíjet tvořivý styl práce. Mezi hlavní cíle základního vzdělávání patří podněcování žáků k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k samostatnému řešení problémů. Také materiální podmínky školy by měly podporovat aktivitu žáků v této oblasti, především jejich tvořivost.

Důležitou součástí programu je také osobnostní a sociální výchova, s čímž souvisí i osobnostní rozvoj s důrazem na kreativitu (pružnosti nápadů, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti „dotahovat“ nápady do reality, tvořivost v mezilidských vztazích).

V oblasti environmentální výchovy podporuje RVP ZV tvořivost a vstřícnost ve vztahu k prostředí. V oblasti mediální výchovy je kladen důraz na tvorbu mediálního sdělení. U informačních a komunikačních technologií je RVP zaměřen především na tvořivé využívání softwarových prostředků při prezentaci své práce.

V oblasti jazyka a jazykové komunikace mají žáci postupně získávat a rozvíjet základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé percepce, interpretace a produkce literárního textu.

Z hlediska umění a kultury má být u žáků rozvíjeno uvědomování si sebe sama jako svobodného jedince, tvořivý přístup k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a obohacování emocionálního života. (Vančát, 2001)

1.2 Očekávané výstupy žáka

U žáka se očekává, že bude využívat prvky tvořivosti při společném plnění úkolů, bude schopen reflektovat situaci druhých a adekvátně poskytovat pomoc a dokáže vyjadřovat své city v jednoduchých situacích.

Důležitou oblastí je tvořivost v mezilidských situacích, kam patří vytváření prožitků radosti pro druhé, společné plnění úkolů, zbavování se strachu z neznámého řešení úkolů a z tvořivého experimentování. Dítě má být také schopno spolupracovat, vnímat radost ze společné činnosti a výsledku, vyjadřovat zájem a mělo by být schopno akceptovat základní pravidla spolupráce.

Další důležitou oblastí je elementární prosociálnost¹, kam patří např. darování, přirozená ochota dělit se s ostatními, povzbuzování ostatních, vyjádření soucitu, pocitu sounáležitosti a přátelství.

Do oblasti iniciativy a tvořivosti patří nácvik tvořivosti, psychická i fyzická pomoc, ochota ke spolupráci, prosociální aspekt iniciativy a tvořivosti ve školním prostředí a v rodině a v neposlední řadě také renatalizace (nový začátek).

1.3 Tvořivost jako páteřní vzdělávací kompetence

Požadavek výchovy k tvořivosti je uváděn ve všech úrovních rámcového vzdělávacího programu, ať už se jedná o cíle, k nimž základní vzdělávání směřuje, o zásady stanovené pro tvorbu ŠVP, o klíčové kompetence i průřezová témata, či jednotlivé samotné vzdělávací oblasti a obory.

Výchova k tvořivosti nemá být uplatňována pouze v oborech Umění a kultura, ale má prostupovat celým procesem základního vzdělávání.

Uplatnění tvořivosti jako páteřní metody vzdělávání má dle tohoto článku zcela měnit povahu vyučování v jeho základních principech – výchova k tvořivosti se stará o žáka s pozitivním pohledem na jeho růst, s očekáváním

¹ Dle slovníku cizích slov označuje toto slovo pozitivní sociální chování, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Tímto chováním člověk nepřináší užitek pouze sám sobě, ale také ostatním lidem.

extenze (růstu) jeho osobnosti – v hodnocení míry pokroku, kterého osobně a jedinečně dosahuje ve svém rozvoji a ve své socializaci. Z uplatnění tohoto základního principu, podpořeného významnou pozicí uplatnění tvořivosti ve struktuře RVP, vyplývá, že výchova k tvořivosti jako podpora rozvoje tvořivého myšlení a tvořivé činnosti žáků se musí stát ústřední metodou inovací výchovných a vzdělávacích strategií. (Vančát, 2001)

RVP ZV dále uvádí, že tvořivý přístup k výuce i samotná výuka tvořivosti žáka se stává nejpravděpodobnější zárukou toho, že žák ve styku se světem obstojí i v budoucnosti – např. mnozí z nás se učí teprve odhalovat, jak efektivně komunikovat prostřednictvím sociálních sítí a jak zařídit, aby sociální sítě nebyly pouhým zdrojem zábavy nebo negativním zúžením naší svobody. Spoustu důležitých kompetencí se naučíme právě s uplatněním tvořivého přístupu.

Tvořivost jako obecně založená schopnost, která umožňuje k takovýmto inovacím přistupovat otevřeně a dokáže využívat jejich pozitivní účinky v osobním i sociálním uplatnění, je tedy velmi perspektivní.

Začlenění výchovy k tvořivosti do školního vzdělávacího programu a do způsobů jeho realizace se tak stává právě tím, co specifikuje jeho inovační potence vůči zavedeným metodám vzdělávání. Je proto v zájmu každého pedagogického pracovníka obeznámit se s metodikou uplatnění tvořivosti ve vyučování i s metodami výuky žáků k tvořivosti. (Vančát, 2001)

2 Charakteristika osobnosti dětí mladšího školního věku

Dle Krejčířové a Langmeiera (2006, s. 119) označujeme *mladším školním obdobím* zpravidla dobu od 6-7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11-12 let, kdy se u něj začínají projevovat první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými jevy. Podle Piageta (2014, s. 89) je dítě na počátku školního věku kolem 7 let. Svět školy toto období velice poznamenává. K tomuto názoru se přiklání také Kern (1999, s. 176), který uvádí, že s příchodem do školy dítě radikálně vstupuje do života. Musí být delší dobu ve skupině, pracovat cíleně a koncentrovaně a musí být schopno odolat určitému pracovnímu tlaku.

2.1 Školní docházka

Na tomto stupni vývoje tělesných a duševních vlastností dítěte je nutným předpokladem úspěšné zvládnutí požadavků, které škola na dítě klade. Předpokladem je podle Krejčířové a Langmeiera (2006, s. 123) připravenost dítěte k přijetí úkolu, rozlišení hry a práce, vytrvalý způsob práce, nezávislost na ustavičné péči rodiny. Kern (1999, s. 176) uvádí jako nutné předpoklady pro úspěšný vstup do školy: realistický vztah ke světu, verbální schopnosti přiměřené věku (slovní zásoba, gramatická správnost, spisovný jazyk), určitá míra úsilí, plánovitá sebekontrola a výdrž a důležitá je podle něj také ochota být zařazen do skupiny při společné práci a současně míra nezávislosti na rodičích, v čemž se oba tyto názory shodují.

2.2 Vývoj pohybových schopností

Vývoj pohybových i ostatních schopností je do značné míry závislý na tělesném růstu, který je většinou rovnoměrně plynulý. Významně a souvisle se během tohoto období zlepšuje hrubá i jemná motorika – zrychlují se pohyby, zvětšuje se svalová síla a koordinace všech pohybů celého těla je nápadně zlepšená. S tím souvisí i rostoucí zájem o pohybové hry, sportovní výkony (vyžadují obratnost, vytrvalost a sílu) i zlepšený výkon při učení psaní a kreslení.

2.3 Kognitivní vývoj

Dítě již chápe vztahy mezi různými ději, ovšem zatím jen na zcela názorné rovině, kde vychází ze své vlastní činnosti. Tím, že mu dáme příležitost k samotnému zacházení s věcmi v okolí, můžeme podporovat vývoj jeho myšlení a jeho postupné odpoutání od bezprostředního názoru. Dítě v tomto období je schopné řešit některé problémy jen v mysli, pokud si je dokáže představit (vyvolá tak paměťové stopy dřívějších vjemů). Na počátku školního věku je dítě schopno skutečných logických operací, pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky, bez dřívější závislosti na viděné podobě. Toto logické usuzování se ovšem stále týká jen konkrétních věcí a jevů, obsahů, které si lze názorně představit.

Tedy v mladším školním věku jde ve vývoji myšlení o *stádium konkrétních operací*: dítě je schopno různých transformací v mysli současně – může chápat identitu, zvrtnost, vzájemné spojení různých myšlenkových procesů do jedné sekvence (současné posouzení výšky a šířky skleničky). Jde tedy o kvalitativně nový způsob usuzování.

Lépe již chápe příčinné vztahy a nevykládá je čistě na základě svého antropomorfního postoje, jako dítě předškolní (tomu stačí vysvětlení, že žárovka svítí, protože jsem otočil vypínačem). Školák se již nespokojuje s jednoduchými soudy (když je zima, tak sněží), ale žádá si podrobnější vysvětlení. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 121)

Řeč

V tomto věku již roste slovní zásoba, narůstá délka a složitost vět, souvětí, celá větná stavba i užití gramatických pravidel postupuje na vyšší úroveň.

Paměť

Stává se již stabilnější, má již určitou strukturu, do které může informace přidávat. Začíná využívat i různých záměrných paměťových strategií. Kolem 6-7 let používá opakování – materiál pro zapamatování si dítě pro sebe opakuje stále dokola. Postupně přidává další strategie – logické organizace materiálu, mnemotechnické pomůcky.

2.4 Sociální vývoj

Vstupem do školy se dítěti rozšiřuje sociální pole, významnými osobami už nejsou jen rodiče, ale také učitelé a spolužáci. Děti v mladším školním věku uznávají (většinou) autoritu rodičů, učitelů.

Rozvíjejí se širší sociální vztahy, přátelství s vrstevníky je ale založeno většinou na společných životních podmínkách (např. když kamarád přejde na jinou školu, vztah skončí). Od 9-10 let se dítě začíná zajímat o to, jak je hodnotí vrstevníci, záleží mu na tom.

Dítě začíná lépe kontrolovat své chování, učí se jednat podle určitých jednoduchých a konkrétních pravidel i v nepřítomnosti dospělé autority (nutná je ale ještě kontrola), osvojuje si morální normy.

Ke *hře* jako základní činnosti předškoláka u školního dítěte přistupuje *práce* (školní práce včetně úkolů a pomoc doma) – dítě nabývá stále větší schopnosti vykonávat i delší dobu činnosti, které nemusí být samy o sobě příjemné a nevyplývají z jeho okamžitých vnitřních potřeb dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 123)

2.5 Morální usuzování

V tomto ohledu je mladší školní věk chápán jako období překonávání přirozeného egocentrismu, jehož typickým znakem je neschopnost měřit věci jinak než vlastní perspektivou, ze svého úhlu pohledu. Velmi důležité je pomáhat dítěti k tzv. decentraci. Vnější (externí, heteromní) morálka je především charakterizována vztahem k autoritě. Dítě od autority tedy přejímá to, co je správné a nesprávné, dobré a špatné, prostřednictvím autorit, kterými jsou zpravidla blízké dospělé osoby. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 124)

3 Dramatická výchova

Tato kapitola se zabývá vymezením dramatické výchovy jako pojmu, dramatickou hrou, cíly, formami, principy a metodami dramatické výchovy.

3.1 Vymezení pojmu dramatická výchova

Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, chápání a poznávání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současných i minulých, reálných i fantazií vytvořených. (Machková in Honsnejmanová, 2013, s. 17)

Jedná se o systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých, založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.

Dramatická výchova může být zájmovou činností, vedoucí většinou k veřejné produkci (divadelní loutkářské, přednesové) nebo samostatným školním předmětem s esteticko-výchovným a uměleckým akcentem. Nabízejí se i možnosti využít dramatickou výchovu jako metodu výuky různých předmětů, ale může být také metodou rozvíjení osobnosti dětí a mladých lidí a osvojování obecně lidských (komunikačních, kontaktních) dovedností. (Machková, 1998, s. 35)

Může také fungovat v profesionální přípravě na povolání, která jsou založena na kontaktu s druhými (např. učitelé, lékaři, prodavači apod.). Některé z těchto forem dramatické výchovy jsou u nás už značně rozvinuté, jiné se rozvíjejí, u dalších jsou spíše jen náznaky možností jejich využití.

3.2 Dramatická hra

Dramatická hra je řízenou a strukturovanou činností, která musí plnit základní atributy hry: poskytnout prostor pro spontánní prožívání, pro radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu. K těmto základním znakům hry přistupují specifické atributy, určující dramatický charakter hry: napětí z očekávání, možnosti podílet se na utváření klíčového dramatického motivu, nahlížet realitu prostřednictvím fantazie, podílet se na rozhodování a plánování hry, prožívat pocity vlastních improvizačních schopností a identifikace s rolí, podílet se na souhře rolí. (Koťátková, et al. 1998, s. 34)

Dramatická hra dle Koťátkové existuje v dramatické výchově jako:

- **samostatný subjekt** – nastoluje svobodu rozhodování a překonávání pasivity a nevíry v sebe, buduje svět představ a fantazie v souvislosti s vyjádřením těchto pocitů, sleduje možnosti identifikace s rolí nebo sebe sama v nečekané situaci,
- **metoda** - orientující se na obsah učiva školních vzdělávacích předmětů a sledující cíle mimo dramatickou výchovu, integruje vědomosti a zkušenosti dětí, zaměřuje se na osvojování konkrétních faktů a pracuje s nimi v souvislostech, dává možnost přidat vlastní podíl k reálným a daným faktům.

Postupy a možnosti dramatické hry:

- individuální hry a komunikace,
- pohybové a rytmické hry,
- kostýmní improvizace a hra s rekvizitou,
- vyvolávání představ a emocí hudbou,
- četba výtvarných děl.

3.3 Cíle dramatické výchovy

První a nejdůležitější skupinou cílů a hodnot dramatické výchovy je sociální rozvoj. Další důležitou hodnotou dramatické výchovy je příležitost ke spolupráci, protože je to činnost skupinová a skupina vytváří hru společně, sdílí společně

aktivity a jejich prožívání. Další důležitou skupinou hodnot je rozvíjení komunikativních dovedností v celé jejich šíři (nejen ve složce verbální, ale i neverbální), tedy v jejich komplexním výrazu. S tím souvisí i umění naslouchat, což je velice důležité. Mezi klíčové hodnoty dále patří rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti. Tyto dva pojmy jsou také jedním ze základů a podstatných prvků empatie a tolerance – tedy hodnotných mezilidských vztahů. Dále se v DV uplatňuje a rozvíjí schopnost kritického myšlení: situace, nastolené ve hře, okolnosti, sociální role a charaktery na nich se podílející představují problém, který má být řešen. Další důležitou skupinou hodnot tvoří emocionální rozvoj – tj. zkušenost s různými emocemi, pochopení, že city jsou legitimní součástí vnitřního života.

Dále vede DV k sebepoznání a sebekontrolé – umožňuje pozitivní sebepojetí, posílení zdravého sebevědomí. Poslední významnou skupinu cílů a hodnot představují estetický rozvoj, umění a kultura. Dramatická výchova uvádí děti a mladé lidi do divadelního umění tím, že poskytuje zkušenost s nejdůležitějšími elementy dramatu, které jsou jeho trvalou a nezbytnou součástí. (Machková, 1998. s. 55)

Machková (2004, s. 36) uvádí tři roviny cílů dramatické výchovy:

1. Dramatické cíle

Tyto cíle mají uvést do divadelního umění, porozumět dramatičnosti a divadlu, osvojit si hru v roli a dramatické jednání, jednat přirozeně v improvizaci s dramatickým konfliktem a poznat divadelní techniku.

2. Sociální rozvoj

Má za úkol rozvíjet k sociálnímu porozumění a spolupráci, dosáhnout vysoké úrovně empatie a tolerance, dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i druhé a osvojit si práci ve skupinách a vzájemnou kooperaci.

3. Osobnostní rozvoj

Žáci si mají osvojit pozitivní hodnoty a postoje, nezávislé myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek. Osobnostní rozvoj má také žákům umožnit sebevyjádření prostřednictvím umění, dosáhnout pozitivního sebepojetí, naučit se

řešit problémy, svobodně rozvíjet a uplatňovat nápady a velmi důležitým hlediskem je zde také rozvoj obrazotvornosti, fantazie, tvořivosti, vnímavosti a vyjadřovacích schopností při komunikaci.

Ještě konkrétnější cíle formuluje Honsnejmanová (2013, s. 17), podle které se dramatická výchova snaží účastníky vést k rozvoji:

- **sociálního porozumění:** dovoluje stát se někým jiným v určité situaci a okolnostech, přijmout roli a představit si, jak se takový člověk cítí, myslí, rozhoduje a jedná
- **empatie:** poskytuje možnost pohledu „z druhé strany“
- **spolupráce:** na schopnosti spolupráce, domluvy, vzájemné reakce a souhry závisí její fungování, tvorba partnerství v demokratické atmosféře
- **komunikativních dovedností:** v komplexním výrazu – ve složce verbální rozvíjí schopnost vyjádřit vlastní myšlenky, postoje a pocity, ale i umění naslouchat a přijímat myšlenky, postoje a pocity druhých, obrazotvornosti, tvořivosti, fantazie
- **schopnosti kritického myšlení:** situace nastolená ve hře představuje problém, který má být řešen, vyžaduje schopnost klást otázky, třídít možná řešení a hledat optimální řešení
- **emocionálnímu rozvoji:** pochopení, že city jsou legitimní součástí vnitřního života člověka, je však třeba je mít pod kontrolou
- **sebepoznání a sebekontroly:** umožňuje získat pozitivní sebepojetí, posílit zdravé sebevědomí založené na vědomí své ceny pro druhé
- **estetiky, kultury a umění:** příležitost proniknout do obsahu i formy díla

3.4 Formy realizace dramatické výchovy

V širším pojetí lze formy realizace dramatické výchovy rozdělit na zájmovou činnost, vyučovací předmět a učební metodu.

Zájmovou činností rozumíme dětské soubory, kroužky a jiné formy zájmových útvarů, ale také se zde můžeme setkat s literárně dramatickou

výchovou jako vyučovacím oborem na základních uměleckých školách. Jako vyučovací předmět může (ale nemusí) být dramatická výchova zařazena do učebního plánu na ZŠ.

Metody dramatické výchovy lze využít i při výuce jiných předmětů, neboť umožňují žákům pronikat ke stránkám látky, které jsou slovně těžce popsatelné nebo dokonce nesdělitelné (např. vztahy mezi lidmi) nebo svou detailností přesahují možnosti učebnice výkladu. (Machková, 2004, s. 201) Tyto metody se uplatňují především v literatuře, občanské a rodinné výchově, dějepise, tam kde je zapotřebí se orientovat v mezilidských vztazích, lidských charakterech a nejrůznějších situacích. (Honsnejmanová, 2013, s. 27)

V rámci hudební a výtvarné výchovy rozvíjejí prostorovou představivost, smysl pro tvar, rytmus a další dovednosti. Mohou také sloužit jako motivační činitel – např. v oblasti jazykového vzdělávání se staly prostředkem přirozené komunikace.

3.5 Principy dramatické výchovy

Stěžejní principy dramatické výchovy rozděluje Machková (2004) na dvě skupiny: první tvoří principy, které jsou řazeny nejen k dramatické výchově, ale i k jiným předmětům a oborům vzdělávání a pedagogickým směrům (výchova zkušeností, výchova prožíváním, hra a tvořivost). K druhé skupině patří princip partnerství, psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života, experimentace s životem a improvizace.

3.5.1 Hra

Hra patří mezi přirozené činnosti každého člověka i mnohých dalších živočišných druhů. Její význam, intenzita i podoba se v jednotlivých životních etapách liší. (Honsnejmanová, 2013, s. 23)

„Zvláště u dětí je hra chápána jako smyslová činnost motivovaná prožitky. Dramatická výchova se odvíjí od obyčejné radosti z nějaké činnosti k vědomému, záměrnému osvojování praktických dovedností a schopností a učení, vedoucímu až k divadelní tvorbě.“ (Machková, 2004)

3.5.2 Psychosomatická jednota

Tento princip je dle Marušáka (2008, s.) jednotou vnitřního světa s tělem. Činí z dramatické výchovy jedinečnou složku kurikula školy.

3.5.3 Zkušenost (empirie)

Považuje se za klíčový princip moderního pojetí dramatické výchovy. Souvisí s počátky uplatňování činnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Představuje souhrn praktických činností, dovedností, prožitků, mezilidských vztahů a vědomostí, ve vzájemné interakci, vytváří podmínky pro vznik postojů každého z nás. Jedná se o proces získávání zkušenosti a změny, kterou zkušenost následně vyvolá, tvoří podstatu učení jako zdroj poznání a prostředek interakce člověka s okolím. (Honsnejmanová, 2013, s. 22)

Význam zkušenosti v dramatické výchově je spojen s poznáváním situací, charakterů a vztahů lidí, což lze využít i ve vyučování nejrůznějších školních předmětů.

3.5.4 Prožívání

Tatáž autorka uvádí, že prožívání je přísně individuální a obtížně sdělitelný psychický proces, zahrnující poznávání, cítění a snahy. Ve fiktivní situaci jedinec prožívá a poznává vnitřní svět ostatních, získává tak cenné zkušenosti, které proměňují jeho osobnost. Prožitkové učení mobilizuje rozumovou i citovou složku osobnosti a podílí se na tvorbě hodnot, postojů, chování a jednání jedince.

3.5.5 Partnerství

Podle Honsnejmanové (2013, s. 24) mluvíme v kontextu dramatické výchovy o partnerství jako o rovnocenném vztahu žák-učitel, žák-žák souvisejícím s kooperací, komunikací, empatií a tolerancí. Pro žádoucí a komplexní rozvoj osobnosti každého žáka je zapotřebí vytvořit optimální podmínky prostředí, v němž se pohybuje, zahrnující především dobře fungující sociální vztahy. Svoji pozornost dramatická výchova směřuje na vytváření pozitivního klimatu založeného na partnerských vztazích v kolektivu, toleranci, důvěře, pochopení a vzájemné komunikaci, kdy je přijímána a respektována celá

osobnost žáka (včetně jeho chyb), přičemž se vyzdvihují a rozvíjejí jeho přednosti.

3.6 Metody dramatické výchovy

Metodou rozumíme v nejobecnějším slova smyslu způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k dosažení cíle je technika, který představuje konkrétní postup. Každá metoda může mít nejrůznější počet technik a záleží pouze na tom, kterou z nich pro daný problém vedoucí zvolí. Metoda může existovat i sama o sobě, bez přispění techniky. (Bláhová, 1998, s. 91). Tatáž autorka také uvádí dvě stěžejní metody dramatické výchovy, kterými jsou improvizace a interpretace.

3.6.1 Improvizace

Představuje jednu z hlavních metod dramatické výchovy. Jádrem tohoto pojmu je spontaneita (samovolný, živelný, nevynucený projev). Jedná se o postup či způsob, který se využívá k dosažení výchovných cílů. Prostřednictvím fiktivně a uměle vytvořených situací nabízí improvizace dětem možnost je samostatně a především aktivně řešit podle jejich představ a schopností. Obohacuje tak děti o dosud neprožité situace a dává jim příležitost vyzkoušet si jejich řešení nezávazně, bez postihů a sankcí. Tato metoda také dětem umožňuje dojít k různým etickým a společenským normám vlastním prožitkem, jednáním nebo úvahou.

Jedná se tedy o cíleně navozenou fiktivní situaci, kterou účastníci řeší spontánně, svobodně a podle svých představ bez obav z možných důsledků nebo postihů v rovině „jako“ a ne doopravdy.

3.6.2 Interpretace

Představuje druhou základní metodu dramatické výchovy. V obecném významu se jedná o výklad nebo předvedení nějakého díla (nebo jeho částí), které se interpret snaží předat divákovi nebo posluchači způsobem, který je tvůrčí. Interpretace je opakem reprodukce. V dramatické výchově je interpretace spojená především s interpretací dramatických textů, poezie či prózy.

Základní princip této metody spočívá v analytickém postupu – od celku k jednotlivostem, od kolektivní práce, k práci s jednotlivcem. V případě, že se jedná o sólový přednes, vyvíjí se tento postup v analýze předlohy od celku k jejím detailům a zpět cestou výběru, uspořádání a formování k závěrečné koncepci celku.

3.7 Klasifikace metod dramatické výchovy

V dramatické výchově existuje mnoho metod, které se dělí podle různých kritérií a každý autor uvádí jiné rozčlenění podle různých hledisek. Dle Valenty (1997, s. 79) můžeme obecně metody dramatické výchovy rozdělit do pěti obecných skupin dle jejich postupů. Základní jsou podle něj metody založené na principu hraní rolí, bez kterých by dramatická výchova nešla uskutečnit a které by tedy v dramatické výchově neměly v žádném případě chybět.

Valenta uvádí ve své knize (1997, s. 34) **typologii rolí** tvořících obecný základ metod dramatické výchovy:

3.7.1 Simulace

Jedná se o mezní typ rolového hraní, hranice, kde se např. DV setkává z hlediska míry postupů se sociálně psychologickým výcvikem. Tento typ vyžaduje, aby hráč jednal ve hře za sebe, ale jakoby v jiných, momentálně ve skutečnosti nepřítomných (ve hře však přítomných), situacích.

3.7.2 Alterace

Tento typ rolového hraní je charakteristický tím, že na sebe hráč bere nějakou jinou roli ve smyslu ne již <já jakoby (ch)>, ale ve smyslu <já, když jako hráč hraji>. Alterace má za úkol zobrazovat spíše obecné charakteristiky typu, funkce, sociální role apod. Role mohou být v rámci alterace chápány jako jakési rámce nebo sociální role, statusy nebo obecné cíle. Často se také objeví prolínání se simulací a nejde o totální přeměnu hráče v hranou skutečnost.

3.7.3 Charakterizace

Jedná se o nadstavbu nad alterací a jde jako úroveň rolové hry hlouběji do vnitřních motivací a nuancí postojů postavy, do hledání jejich psychických

charakteristik a zkoumání a vytváření vnitřního života, což se pak zhodnocuje v rámci hry v prožitku hráče a ve vnějších projevech postavy. Charakterizace může být vedena cestou dílčích kroků prolínání do postavy, ale může být také blízká hráči, takže objevené shody jeho a postavy umožní propůjčení shodných rysů postavě a tím i rychlejší průnik pod kůži postavy. Může se tu tedy zvyšovat identifikace s postavou.

3.8 Rozlišení základních metod dramatické výchovy dle Valenty

Valenta uvádí pět základních skupin metod dramatické výchovy. Patří mezi ně: metoda (ú)plné hry, metody pantomimicko-pohybové, metody graficko-písemné a metody materiálově-věcné.

3.8.1 Metoda (ú)plné hry

Tento typ metod DV využívá aktivity, mezi které patří: pohyb, psaní, řeč, manipulace s předměty apod.

3.8.2 Metody pantomimicko-pohybové

Tato skupina metod vyžaduje od hráčů pohybové aktivity a naopak nevyžaduje zvuk a řeč. Pohybové aktivity jsou zde chápány velice široce a vztahují se na pohyb základních svalových skupin, které tvoří řeč těla – jedná se o svalstvo počínaje obličejem a konče nohama. Vedle pohybu je dalším prvkem této skupiny *nepohyb* – zastavení práce svalů.

Patří sem také prostorové relace, v nichž se hráčovo tělo ocitá (pozice v prostoru, poziční úhly) vzhledem ke vztahu k dalším objektům, obsazení prostoru apod. Hlavní komplementární metodou všech pantomimicko-pohybových postupů je *pozorování*.

Patří sem např.: částečná pantomima, dotyková pantomima, zrcadlení, živé (nehybné) obrazy, zpomalená pantomima, zrychlená pantomima.

3.8.3 Metody verbálně-zvukové

Tyto metody jsou založeny na slově či zvuku, jeho tvoření je rozhodujícím a hlavním principem i úkolem. Obecně metody verbálně-zvukové směřují k osvojení kvalitního *naslouchání* (soustředěné vnímání, interpretace řeči apod.),

dobré *techniky řeči* (tvoření slov a zvuků, srozumitelnost řeči apod.), práce s výrazem řeči nebo zvuku (barva, síla, výška), ke sledování vztahu verbální a nonverbální komunikace, plynulosti, pohotovosti, estetizaci řeči atd.

Patří sem např.: "alej," "alter ego," brainstorming, čtení, dabing, diskuze.

3.8.4 Metody graficko-písemné

Tyto metody patří k pomocným metodám dramatické výchovy. Využívají se především ke startování dramatu, získávání informací, budování důvěry, vnášení atmosféry apod. – jejich využití je tedy široké.

Využití těchto metod můžeme najít např. u beletrie, deníků, dokumentů, dopisů, dotazníků/testů, esejí, letáků, inzerátů, myšlenkových map, plakátů, recenzí, životopisů.

3.8.5 Metody materiállově-věcné

Základem postupu těchto metod je práce s hmotou – materiálem, kterým není lidské tělo. Často se tyto metody využívají při budování kontextů, atmosféry, prostředí a skrze tyto funkce pomáhají charakterizovat i postavy, society apod.

Do těchto metod patří: práce s kostýmem, práce s loutkou, práce s maskou, práce s papírem, práce s rekvizitou (věcí), práce se zástupnými předměty.

4 Základní pojmy z didaktiky hudební výchovy na 1. stupni ZŠ

Tato kapitola se zabývá základními hudebními dovednostmi ve školní hudební výchově, hudebním vývojem dítěte mladšího školního věku, rytmickým výcvikem v hodinách hudební výchovy, hudebně - pohybovými cvičeními a tvořivými činnostmi.

4.1 Základní hudební dovednosti ve školní hudební výchově

Mezi základní hudební dovednosti patří podle Sedláka (2003, s. 76 – 79) dovednosti sluchové, rytmické, pěvecké, intonační, nástrojové, hudebně-pohybové, hudebně-tvořivé a poslechové. Podrobněji jsou popsány níže.

4.1.1 Sluchové dovednosti

Žáci dokáží rozlišovat sluchem vlastnosti tónů, postihovat směr melodického pohybu, rozpoznat mimotonální tón v melodii, poznat ukončenost a neukončenost melodie, rozlišit počet tónů ve vícezvuku, rozlišit symetrii a asymetrii hudebních polovět, slyšet záměrné chyby ve známé písni, vědomě používat termíny pro dynamiku, tempo apod.

4.1.2 Rytmické dovednosti

Žáci si dokáží všimnout souvislostí mezi rytmem slovním a hudebním, osvojit si rytmické slabiky, rozpoznat a reprodukovat pulzaci, metrum, hlas, reagovat pohybem na dvoudobé a třídobé metrum (taktování, tance), poznat změny metra a tempa, najít rytmickou chybu, tvořivě se rytmicky projevovat, znát základní pojmy z oblasti rytmu apod.

4.1.3 Pěvecké dovednosti

Žáci umí správně sedět či stát při zpěvu, osvojit si zásady správného pěveckého dýchání a hudebního frázování, tvoření hlasového tónu a hlavové rezonance, měkkého hlasového začátku a správné výslovnosti, zpívat v celém hlasovém rozsahu, intonačně čistě reprodukovat jednohlas i vícehlas, zpívat s emocionálním zaujetím apod.

4.1.4 Intonační dovednosti

Žáci se dovedou orientovat v osvojovaném intonačním prostoru a intonačních modelech, osvojí si základní intonační opory, dokáží analyzovat notový záznam písně z hlediska tóniny a výskytu intonačních pojmů, zazpívat píseň z not apod.

4.1.5 Nástrojové dovednosti

Žáci zvládají techniku hry na Orffův instrumentář, případně sopránovou zobcovou flétnu, reprodukuje či tvoří přede hry mezihry, dohry k písním, umí experimentovat s barvou nástrojů, zvukomalbou vyjádřit mimo-hudební situaci, využít nástroje jako doprovod k pohybu, ověřovat si na nástroj hudebně-teoretické poznatky, vyjádřit hrou na nástroj svůj tvořivý nápad apod.

4.1.6 Hudebně-pohybové dovednosti

Žáci jsou schopni spontánně reagovat pohybem na charakter hudby, pohybem reagovat na tempové a metrické změny v hudbě, ovládat úkony hry na tělo, motoricky reagovat na charakter hudebně vyjadřovacích prostředků, pamatovat si choreografii i sled pohybů v tancích a pohybových hrách apod.

4.1.7 Hudebně-tvořivé dovednosti

Žáci zvládají imitovat učitelem předváděné rytmické, melodické nebo pohybové modely, obměňovat zadané modely, pohotově tvořivě reagovat na učitelovy podněty, využívat známé v nových situacích, hledat nová řešení, tvořivě si osvojovat základní hudební zákonitosti apod.

4.1.8 Poslechové dovednosti

Žáci dokážou využívat při poslechu zkušenosti z ostatních hudebních činností, orientovat se ve výrazových a formotvorných prostředcích, rozpoznávat emocionální typ hudby, orientovat se v základních hudebních žánrech apod.

4.2 Hudební vývoj dítěte mladšího školního věku

Hudební vývoj vyjadřuje proces utváření poměrně stálých a nezvratných změn v psychických strukturách a funkcích jedince, který je závislý na jeho

osobní vybavenosti, komunikaci s hudebním prostředím, na intenzitě a kvalitě hudebně výchovných podnětů. (Sedlák, 2013, s. 355)

Vstup dítěte do školy je důležitým mezníkem v jeho biopsychickém a sociálním vývoji a vlivem soustavné hudební výchovy i v jeho rozvoji hudebním. Kvalitní hudební výchova dle Sedláka (2013, s. 364) podmiňuje a urychluje nejen hudební rozvoj, ale působí také kladně i na celkový psychický vývoj dětí.

Soustavná a kvalitní hudební výchova v ZŠ má účinný vliv na rozvoj všech analyzátorů.² Jejím úkolem je všestranný hudební rozvoj dítěte prostřednictvím široce založené hudební aktivity. Nejdůležitější je vytvořit schopnost soustředěného poslechu přiměřených hudebních skladeb, kultivovat hudbou tělesné pohyby, rozvíjet motoriku.

Vhodnými podněty a motivací lze u dětí mladšího školního věku rozvíjet dětskou hudební tvořivost. Je třeba dbát na dostatečný prostor pro seberealizaci dítěte. (Sedlák, 2013, s. 365)

4.3 Rytmický výcvik v hodinách hudební výchovy

V hodinách hudební výchovy je zapotřebí se rytmičtým složkám výrazně věnovat. Mezi cíle rytmičtého výcviku patří především rozpoznávání a reprodukování pulsace, metra, jednoduchých rytmičtých vět, nauka o souvislostech mezi slovním a hudebním rytmem, vědomé používání rytmičtých slabik jako prostředku nácvičku a dobře zvládnutá rytmičtá složka v tvůrčích oblastech. (Koutský, 2008, s. 4)

Rytmičtá cvičení můžeme provádět mnoha způsoby. Mezi nejčastější způsoby patří rytmičtace slov, hra na tělo (tleskání, luskání, pleskání, dupání apod.), hra na hudební nástroje (rytmičtá a melodická), hudebně výrazový projev.

² Slovník cizích slov popisuje pojem jako přístroj k stanovení složek, k rozložení, třídění dané veličiny, vyhodnocení naměřené veličiny nebo závislosti.

Cvičení lze provádět i s využitím hry na ozvěnu. Jedná se o jednoduchou hudební hru, při které procvičujeme paměť, různé rytmické figury, pohybové schopnosti, přesnost a pulsaci.

Princip ozvěny: jeden vytváří zvuk a ostatní opakují přesně totéž ve stejném tempu i délce. Zde využíváme tleskání, pleskání, luskání, dupání a další možnosti. (Koutský, 2008, s. 4)

Zde využíváme tleskání, pleskání, luskání, dupání a další možnosti. (Koutský, 2008, s. 4)

4.4 Hudebně pohybová cvičení v hodinách hudební výchovy

Dle Koutského (2008, s. 108) reagují děti již v raném věku na hudbu pohybem, který potřebují k hudebnímu prožitku. Zapojení hudebně pohybové výchovy do hodin hudební výchovy pomáhá k harmonickému rozvíjení hudebnosti prostřednictvím pohybu. Hudebně pohybové reakce pomáhají i učitelům při kontrole vnitřních hudebních zážitků dětí. Společným prvkem hudby a pohybu je *rytmus*.

Děti se učí reagovat nejen na rytmus, ale postupně také poznávají i další prostředky hudby. Při jednotlivých činnostech mají obrovskou možnost „osahat“ si jednotlivé složky pohybem vlastního těla a mohou je tak hlouběji poznat, vnímat a prožít. V mnoha případech pohyb pomůže dětem lehčeji uchopit řadu věcí, které bychom jim jinak těžko vysvětlovali. (Koutský, 2008, s. 108)

Hudebně pohybová výchova pomáhá dětem vytvářet a upevňovat řadu pohybových dovedností, díky kterým jsou schopny vyjádřit hloubku svého prožitku. (Koutský, 2008, s. 108)

4.5 Tvořivé činnosti v hodinách hudební výchovy

Hudební tvořivost považuje Koutský (2008, s. 97) za významnou součást hudební výchovy. Opravdu tvořivý projev je podle něj jedinečný, neopakovatelný a je citlivý vůči vnějšímu prostředí. Tento projev se nedá nijak vynutit, vyžaduje příznivou atmosféru. Dítě musí být celkově uvolněné, citově kladně naladěné, bez

psychických zábran. Často je nutné děti připravit různými uvolňovacími cvičeními, díky kterým se děti zbaví ostychu, trémy, nedůvěry ve vlastní síly apod.

Samotný tvůrčí projev je ovlivňován stupněm řízenosti (učitel řídí činnost dětí a postupně uvolňuje prostor pro samostatnou činnost dítěte), mírou originality (dítě začíná nápodobou a postupně se od ní dokáže odpoutat) a mírou samostatnosti (od řízené činnosti až po pokusy o samostatnou práci).

Tvůrčí činnosti působí i jako zpětná vazba. Výrazně rozvíjejí dětskou osobnost, upevňují sebedůvěru, zlepšují hudební schopnosti i všechny vědomosti, rozvíjejí pozornost, paměť, postřeh, představy, fantazii i tvořivost, uvolňují svalové napětí apod.

4.6 Instrumentální činnost

Tyto činnosti patří k dalším důležitým složkám hudební výchovy. Mezi přínosy instrumentálních činností patří: výrazná aktivizace – děti mají zájem a chuť hrát na nástroje, pomoc méně hudebně rozvinutým dětem (zbavení ostychu a zapojení do vyučovacích hodin), rozvoj rytmického cítění, rozvoj sluchu, podpora intonace, podpora hudební tvořivosti dětí, rozvoj pohybových činností – zpřesňují pohybové činnosti celého těla. (Koutský, 2008, s. 24.)

4.6.1 Orffovy nástroje

Bubínek

Na tento nástroj je možné hrát měkkou plstěnou paličkou, třením prstů o blánu nebo úderem prstů. Další variantou hry na tento nástroj je hra obrácenou paličkou o rám bubínku.

Dřevěný blok plochý

Tento nástroj držíme v jedné ruce a slabší dřevěná deska je vzhůru. Druhou rukou hrajeme dřevěnou paličkou, úder je veden do středu plochy. Na tento nástroj se dá hrát pouze krátký znějící tón s různou dynamikou. Tónově je tento nástroj výraznější než hůlky.

Činely a činelky

Činely se používají v různých velikostech. Nejmenší se jsou činelky a je na ně možné hrát buď klasickým způsobem (úderem o sebe), paličkou (tvrdou i měkkou), anebo prsty. Zvukově mají činely a činelky velkou škálu využití. Umožňují dlouho znějící tóny i úsečnost. Je na ně možné zahrát velký dynamický rozsah.

Rourový dřevěný blok

Na tento nástroj se hraje paličkou – držíme ho jednou rukou tak, aby byly průřezy rovnoběžně se zemí. Hrajeme na plnou oblou plochu, nikoli na průřezy. Tento nástroj umožňuje realizovat rytmus o krátkých výškách.

Hůlky/dřívka

Nejlepšího uchopení tohoto nástroje docílíme, když jednu ruku sevřeme v pěst, obrátíme ji prsty vzhůru a položíme na ně hůlku. Druhou hůlku uchopíme do druhé ruky a provádíme údery do ležící hůlky. Tento nástroj má znělý krátký tón – dobře se na něm tak realizují rychlé rytmické úseky. Dobře slouží také k podpoře základních rytmů.

Rumba-koule

Tento nástroj vydává tlumený a chřestivý zvuk. Uvnitř nástroje se nachází drobné předměty, které jsou většinou veliké jako zrnko písku či rýže. Tyto předměty se pohybem přesypají v dutině nástroje a tím tvoří zvuk. Na tento nástroj je velice složité zahrát jeden úsečný tón. Dobře zní pravidelný sled not, které mají krátkou délku. Děti mají často problémy se srovnáním rytmu pouhým pohybem zápěstí, lepší je držet nástroj v jedné ruce a udeřit jím o otevřenou dlaň druhé ruky.

Kastaněty

Tento nástroj se vyrábí ve dvou variantách – prstové, které se navléknou se šňůrkou na prsty a leží v mírně otevřené dlani, rytmus se tak vyklepává prsty, a na dřevěné hůlce, které se rozeznívají pohybem zápěstí. Zvuk kastanět je krátký a úsečný. Dobře se tento nástroj využívá k realizaci rytmických figur.

Rolničky

Tento nástroj držíme pouze v jedné ruce a pravidelným pohybem zápěstí ruky, ve které nástroj držíme, vytváříme zvuk. U dětí je možno dosáhnout přesnější hry tím, že jednou rukou drží nástroj a druhou rukou vyťukávají rytmus na hřbet ruky.

Tamburína

Na tento nástroj lze hrát úderem konečků prstů, úderem dlaní nebo sevřenou rukou na blánu či na luby (postranní části) nástroje. Nástroj držíme v jedné ruce a druhou rukou na něj vyklepáváme rytmus. Pro dosažení rychlejšího tempa si tamburínu položíme na kolena blánou dolů a rytmus hrajeme na luby.

Triangl

Tento nástroj má tvar rovnostranného trojúhelníku, přičemž je u jednoho vrcholu rozdělený kvůli lepší rezonanci. Hrajeme na něj pomocí kovové paličky. V jedné ruce držíme triangl za strunu, na které je nástroj zavěšený, a druhou rukou nástroj rozezníváme kovovou tyčkou. Údery provádíme u vrcholu trojúhelníku, protože v těchto místech má triangl nejjasnější zvuk. Další variantou hry na tento nástroj je víření – rychlým pohybem kovové tyčinky hrajeme mezi rameny vrcholového úhlu. Tento nástroj umožňuje hrát tóny s velkými dynamickými rozdíly. Je dobře využitelný na realizaci dlouhých tónů. Naopak špatně se na něm hraje rychlý sled krátkých not, protože jejich zvuk splývá.

Nástroje melodické

Do této skupiny nástrojů patří: zvonkohry, metalofony a xylofony. Společným znakem těchto nástrojů je, že mají naladěné destičky (kameny), na které se hrajeme údery paliček. Metalofony a zvonkohry mají kameny kovové, xylofon má kameny dřevěné. Dalším rozdílem je i tloušťka kamenů – metalofon by měl mít kameny výrazně silnější a měl by je mít z jiné litiny, než jak je tomu u zvonkohry. Při hře a zvonkohry se používají paličky dřevěné, při hře na metalofon se používají paličky plstěné nebo gumové. Při hře na xylofon se používá palička tvrdá a plstěná, avšak když je třeba dosáhnout ostrého tónu, používá se palice dřevěná. (Koutský, 2008, s. 33)

4.6.2 Hudebně pohybová cvičení v hodinách hudební výchovy

Již v raném věku děti reagují na hudbu pohybem. Pohyb totiž potřebují k hudebnímu prožitku. Po příchodu do školy jsou nuceny sedět a jejich pohybová reakce bývá potlačována. Zapojení hudebně pohybové výchovy do hodin hudební výchovy je velice prospěšné – pomáhá k harmonickému rozvoji hudebnosti prostřednictvím pohybu. Hudebně pohybové reakce pomáhají také učitelům, aby mohli kontrolovat vnitřní prožitky dětí při hudbě. Společným prvkem hudby a pohybu je rytmus. Děti se učí reagovat na rytmus a také poznávat další prostředky hudby, mezi které patří například: tempo, melodika, harmonické napětí a uvolnění apod.

V mnoha případech pohyb ulehčí pochopit spoustu věcí, které by jinak děti těžce pochopily a učitelé by jim je těžce vysvětlovali. (Sedlák, 2008, s. 108)

4.6.3 Použití zvuku a hudby v souvislosti s dramatickou výchovou

Děti zvuk objevují a uplatňují již v předškolním věku a dospělí mají tendenci nazývat jejich uplatňování zvuku „hlukem“, protože se jedná o základní a primitivní zvuk, který je spojený s ranými projevy. Malé dítě velmi brzo objevuje tři základní složky zvuku a hudby: tempo, rytmus a dynamiku. Cítí také kvalitu nálady a atmosféry, což ho podněcuje k „vidění“ příběhů. Zpočátku je zapotřebí užívat pouze nejjednodušší zvuky, které přinášejí jasná poselství. (Way, 2014, s. 74)

5 Školní družina

Školní družina je školské zařízení, které poskytuje zájmové vzdělávání žákům z jedné nebo několika základních škol podle vlastního vzdělávacího programu, který jim umožňuje výrazně se profilovat podle zájmů a potřeb žáků. Slouží k výchově, vzdělávání, rekreační, sportovní a zájmové činnosti žáků v době mimo vyučování. (Hájek, Pávková, 2003, s. 12)

Družina je určena žákům prvního stupně základní školy, výjimečně může být do ŠD zařazen žák druhého stupně ZŠ. V odděleních školních družin pro žáky speciálních a pomocných škol se počet žáků rovná počtu žáků ve třídách. Družina může také zařazovat zájmové kroužky, jejichž členy mohou být i žáci, kteří nejsou přihlášení k pravidelné docházce. Tyto kroužky mohou být poskytovány za úplatu a mohou je vést vychovatelky, rodiče či externí spolupracovníci.

Výchovu ve školní družině je třeba chápat jako součást nezbytné společenské reprodukce, nikoliv jako pouhé hlídání dětí. Školní družina zajišťuje pro děti ve dnech školního vyučování přechod mezi výukou ve třídě a pobytem doma. Družina se nechápe jako pokračování školního vyučování – pedagogické působení v ní má svá specifika a je výrazně odlišná od běžné vzdělávací praxe. Pracuje v kontextu dalších subjektů nabízejících aktivity výchovy mimo vyučování, kam patří zájmové kroužky škol, zájmové útvary domů dětí a mládeže, schůzky dětských organizací, výuka v základních uměleckých školách apod. (Hájek, Pávková, 2003 s. 13)

Družina může být v provozu také o prázdninách a ve spolupráci s dalšími subjekty může organizovat akce ve volných dnech. Práce tohoto zařízení je zcela samostatnou oblastí výchovy – vzdělávací činnosti a řídí se specifickými požadavky a pravidly pedagogiky volného času. (Hájek, Pávková 2003, s. 14)

Školní družiny vznikají při základních školách nebo mohou být zřízeny jako samostatné zařízení. Mohou sloužit buď jedné, nebo i více školám. Jsou zřizovány podle zákona č.76/1978 Sb., o předškolních zařízeních a školských zařízeních a řídí se vyhláškou MŠMT ČR č.87/1992 Sb., o školních družinách a školních klubech.

Školní družiny jsou pro zabezpečení funkcí rozděleny do oddělení, přičemž se počty přítomných žáků během dne stále mění – děti odcházejí do kroužků, nebo za dalším zájmovým vzděláváním. Většina žáků je do školní družiny přihlášená k pravidelné docházce. (Hájek, Pávková, 2003, s. 12)

5.1 Cíle školní družiny

Pro školní družinu platí obecný cíl – výchova všestranně harmonicky rozvinutého člověka s pomocí složek výchovy, zpravidla označovaných jako výchova estetická, rozumová, mravní, tělesná a pracovní. Jedním z důvodů, proč rodiče přihlašují své děti do školní družiny, je snaha čelit sociálně patologickým jevům.

Preventivní výchovné programy, které se uplatňují ve školách, se zaměřují na:

- výchovu ke zdravému životnímu stylu,
- posilování komunikačních dovedností,
- zvyšování sociálních kompetencí,
- výchovu k odstraňování nedostatků v psychické regulaci chování,
- schopnost najít své místo ve skupině a společnosti,
- formování životních postojů.

5.2 Funkce školní družiny

Den dítěte můžeme podle Hájka a Pávkové (2003, s. 16) rozdělit na tři časové úseky. První je pracovní doba (jedná se o dobu, kterou dítě tráví ve škole při vyučování a přípravou na vyučování). Druhá doba je mimopracovní (doba, kterou jedinec věnuje regeneraci a nezbytným životním úkonům – např. spánku, hygieně, jídlu). Třetí časovým úsekem je doba tzv. volného času, kdy se dítě může věnovat svým činnostem podle své svobodné volby (dobrovolně). Při přihlášení dítěte do školní družiny se jedná o dobu na hranici mezi dobou volného času a mimopracovní.

Školní družina slouží k výchově, vzdělávání a také rekreaci žáků. Svou funkci naplňuje odpočinkovými, zájmovými, rekreačními a přípravnými činnostmi. Obsahově mezi nimi nelze nalézt přesnou hranici. (Hájek, Pávková, 2003, s. 16)

Odpočinkové činnosti

Jak už z názvu vyplývá, tyto činnosti mají odstranit únavu při odpočinku. Zařazují se do denního režimu nejčastěji po obědě. Odpočinek může probíhat buď na lůžku či lehátku, nebo prostřednictvím stolních či námětových her anebo jiné klidné činnosti (např. poslech předčítání apod.) Zařazení odpočinkových činností do denního režimu a s tím spojené psychohygienické poslání je velice důležité. (Hájek, Pávková, 2003, s. 17)

Rekreační činnosti

Tyto činnosti mají sloužit k regeneraci sil. Převažuje v nich aktivní odpočinek s náročnějšími pohybovými, sportovními, turistickými a manuálními prvky. Správně by činnosti měly být realizovány venku ve skupinách, buď organizovaně, nebo prostřednictvím spontánní činnosti. Hry a spontánní činnosti mohou být rušnější (což se v tomto případě nechápe jako nekázeň, ale jako možná relaxace po soustředění při vyučování. (Hájek, Pávková, 2003, s. 17)

Zájmové činnosti

Jedná se o činnosti, které mají rozvíjet osobnost dítěte a mají umožňovat dětem nejen seberealizaci, ale také další poznávání a rozvoj pohybových dovedností. Tyto činnosti mohou být zařazeny jako činnost skupinová, individuální, organizovaná nebo spontánní. Během kreativních činností může spontaneita dětí překračovat běžná hlediska, která se uplatňují při hodnocení kázně během školního vyučování. Při zájmových činnostech je hlavní vlastní aktivita dětí, která jim přináší uspokojení a radost. Vlastní aktivní činnost vycházející z vlastního zájmu dětí zahání pocit nudy a nenaplněné doby. Nenaplněnost volného času žáci často kompenzují činnostmi virtuální reality, gamblerstvím, agresivitou nebo destrukcí okolí. (Hájek, Pávková, 2003, s. 17)

Příprava na vyučování

Zahrnuje okruh činností, které souvisejí s plněním školních povinností. Není však legislativně stanovena jako povinná součást ŠD. Může mít například formu:

- vypracovávání domácích úkolů se souhlasem rodičů – při vypracovávání písemných domácích úkolů vychovatelka dětem úkoly neopravuje, pouze je vyzve k vyhledání chyby, opravení a odůvodnění
- zábavného procvičování učiva formou didaktických her (včetně řešení problémů) – ověřování a upevňování školních poznatků v praxi při vycházkách, exkurzích a dalších činnostech
- získávání dalších doplňujících poznatků při praktických činnostech (vycházky, poslechové činnosti, práce s knihou apod.) (Hájek, Pávková, 2003, s. 17)

Praktická část

6 Vlastní program na rozvoj tvořivosti dětí

Cílem praktické části bakalářské práce je připravit a realizovat s dětmi mladšího školního věku hudebně dramatické lekce na rozvoj tvořivosti a fantazie prostřednictvím prvků dramatické a hudební výchovy.

Časový plán: 1x týdně 60 min. po dobu 5 týdnů

Charakteristika skupiny:

Věk dětí: 6-8 let

Počet dětí ve skupině: 30

Charakteristika školy: Základní škola Aloisina výšina v Liberci

Jedná se o úplnou základní školu, která poskytuje základní vzdělání cca 380 žákům. Součástí školy je školní jídelna a školní družina. Škola je zapojena do vzdělávacího programu: *Škola pro život, škola pro všechny; škola pro život, škola tvořivě.*

Prioritou školy je všestranný rozvoj osobnosti každého žáka, založený na poskytnutí kvalitního všeobecného vzdělání s důrazem na současné trendy a uplatnitelnost v každodenním životě. Dále se škola zaměřuje na dobrou znalost cizího jazyka, schopnosti práce s výpočetní technikou, komunikační a prezentační dovednosti, dodržování společensko-etického kodexu (norem).

Charakteristika školní družiny:

Do celoročního programu školní družiny patří:

- a) **výtvarná činnost** – rozvoj smyslu pro estetiku a cit pro barvy, vnímání krásy kolem nás, rozvoj různých i netradičních výtvarných technik,
- b) **rukodělné práce:** práce s různými materiály (textil, karton, přírodní materiály), recyklovatelné materiály (plastové kelímky, pet lahve) se zaměřením na tvořivost dítěte a vedení k pracovní připravenosti a estetickému vnímání a cítění dětí,

- c) **pohybové aktivity:** aktivity v přírodě nebo na školním a družinovém hřišti, mezi tyto aktivity patří tanec a hudba (rozvíjí sluch a smysl pro rytmus) a literární výchova (výchova ke čtenářství).

6.1 1. lekce

1. **Cíl:** Seznámení, vytvoření přátelské atmosféry v kolektivu dětí, jako důležitého předpokladu pro společnou práci.

Počet dětí ve skupině: 22

Pomůcky: přehrávač hudby, Orffovy hudební nástroje

2. Program a orientační časový rozvrh lekce:

- **Seznámení (15 min.)**

Úkol: Děti se v kruhu postupně představují svým křestním jménem a přidávají přídavné jméno začínající stejným počátečním písmenem, jako jejich jméno – zvědavá Zuzana, veselá Veronika, popletený Petr apod. Po představení a charakteristice si jméno společně všichni vytleskají.

- **Hra na sochy s hudbou (5 min)**

Úkol: Úkolem dětí je přizpůsobit svůj pohyb prostorem hudebnímu doprovodu. Ve chvíli, kdy se hudba přeruší, musí děti zůstat stát a nehýbat se (ve štronsu) a v pohybu mohou pokračovat, až znovu zazní hudba. Při posledním štronsu se děti snaží vytvořit nějakou zajímavou figuru na závěr.

- **Hudební nástroje (20 min)**

Úkol: Každé dítě si vybere jeden hudební nástroj, řekne ostatním, jaký nástroj si vybral, a v libovolném rytmu ho představí ostatním. Následně ostatní děti pomocí svých nástrojů rytmus opakují. Takto se postupně vystřídají se svými hudebními nástroji všechny děti-

3. Popis průběhu lekce:

- **Seznámení s dětmi**

Nejprve jsem se dětem představila a řekla o sobě několik informací. Potom jsem je požádala, aby se mi představily jménem a uvedly ke svému jménu svoji charakteristiku tak, aby začínala na stejné písmeno jako jejich jméno. Také jsem dětem řekla, že po každém představení jméno společně rytmicky vytleskáme. Nejprve jsem začala já a představila jsem se jako veselá Veronika. S hledáním

vlastnosti na počáteční jméno bylo u některých dětí náročné a nevěděly si s ním rady (např. děti s písmenem na A, N, O, G, I), tyto děti mohli pro ulehčení použít písmeno ze svého příjmení. Představování touto formou děti velice bavilo.



- **Hra na sochy s hudbou**

Když jsem dětem oznámila, že naší další aktivitou bude hra na sochy, všechny se rozzářily a nadšeně jásaly. Na tuto hru jsem vybrala písničku od Dagmar Patrasové „Pojďte tancovat“. Děti tato hra velmi bavila. Jediným problémem bylo, že některé děti nedodržovaly pravidlo, že se nikdo nebude pohybovat mimo koberec a proto jsem je musela napomínat. Kromě toho ale proběhla hra bez problémů

- **Hudební nástroje**

Opět jsme si všichni sedli do kroužku a doprostřed jsem umístila různé hudební nástroje. Potom jsem dětem zadávala různé pojmy, které se měly nástroji pokusit vyjádřit, a úkolem bylo zjistit, kterým nástrojem se pojem vyjadřuje

snadno a kterým těžko. Vyjadřovali jsme bouřku, smutek a radost. Děti si měly všimnout změny rytmu u každého pojmu. Například u dřívěk všechny děti souhlasily, že bouřku nevyjadřují, na rozdíl od bubnu a tamburíny. Poté jsme mezi nástroji hledali nástroje „veselé“ a „smutné“ – děti měly určovat, které nástroje v nich probouzí emoci pozitivní a které naopak navozují emoce negativní. Děti často uváděly činelky, tamburínu a vajíčko jako veselé nástroje a buben s činelami jako nástroje smutné.



6.2 2. lekce

1. **Cíl:** Rozvoj představivosti a fantazie s ohledem na cit pro rytmus a tempo, jako důležité prvky hudební výchovy.

Počet dětí ve skupině: 25

Pomůcky: Orffovy hudební nástroje, literární předloha, přehrávač hudby

2. Program a orientační časový rozvrh lekce

- **Rozehřátí – pantomima (10 min.)**

Úkol: Děti sedí v kroužku a vyjadřují pomocí pantomimy, co rády dělají. Poté co dítě předvede činnost, řekne, co vyjadřovalo a ostatní děti si činnost vyzkouší předvést pantomimicky s ním.

- **Dramatická hra na námět pohádky Gabyho Goldsacka – Babiččina kouzelná skříň (5 min.)**

Expozice: „Jennina babička byla jiná než ostatní babičky. Příliš často vnučku nenavštěvovala a nikdy, opravdu nikdy neopekla bábovku ani nepletla barevné svetříky. Nikdy! Jennina babička byla cestovatelka. Byla neustále někde pryč na průzkumu nějakého zapadlého koutu světa. Neměla tedy čas na návštěvy nebo pečení sladkostí jako ostatní babičky. Jenně to ale nevadilo. Myslela si, že její babička je ze všech nejlepší. Když se vrátila z cest, vždycky měla pro Jennu hromadu těch nejfantastičtějších dárků.

A vyprávěla ty nejnapínavější příběhy o svých dobrodružstvích. Takže si umíte představit, jak byla Jenna nadšená, když se babička na léto vrátila domů. Nemohla se dočkat, až uvidí ty nádherné věci, které jí babička přivezla tentokrát. Jenže jediná věc, kterou babička přivezla, byla ta největší a nejošklivější skříň, jakou kdy Jenna viděla. „Ty mi určitě pomůžeš dotáhnout ji sem, vid’?“ Zeptala se babička, když se jí snažila dotlačit do Jennina malého pokojíčku. „Ale na co potřebuješ tak velkou skříň?“ zeptala se Jenna. „Věci nejsou vždycky takové, jak vypadají, mrkla na ni babička. Ale Jenna už neposlouchala. Měla plnou hlavu starostí s tím, jak je teď její pokojíček s tou skříní ošklivý. Jenna ležela v posteli a dívala se na skříň, zatímco jí babička vypravovala pohádku na dobrou noc.

Druhý den ráno přišel babičce dopis. „Fantastické,“ řekla, když si dopis přečetla. „Pozvali mě, abych vedla výpravu proti proudu řeky Katani.

„Jenže musím odjet už dnes. Jenně bylo líto, že se musí s babičkou rozloučit. A ještě smutnější byla z toho, že si babička svou skříň nevezla s sebou. Ten večer, když Jenna dala mamince a tatínkovi dobrou noc, seděla na své posteli a zírala na skříň. K čemu je babičce taková ošklivá věc? Co v ní má? Jenna si byla jistá, že by babičce nevadilo, kdyby nakoukla dovnitř. Sklouzla z postele a po špičkách se přiblížila ke skříni. Ještě než se jí stačila dotknout, dveře skříně se samy od sebe otevřely. Ze skříně jako by zavál svěží vánek. Jenna přistoupila blíž. Hmm, krásně to voní – jako les. Jenna vstoupila dovnitř a protlačila se kolem jednoho z babiččinych starých přšiplášťů. Najednou cítila, že padá. Zavřela oči a čekala náraz. Přistála ale na něčem měkkém. Když otevřela oči, zamrkala a štípla se. To se jí snad muselo zdát! Už nebyla uvnitř babiččiny skříně.“

- **Hra v situaci s hudbou (10 min.)**

Úkol: Nyní si představíme, že jsme se stejně jako Jenna dostali do kouzelného lesa. Tímto kouzelným lesem společně budeme procházet a vaším úkolem bude s doprovodným vyprávěním a s doprovodem hudby se přizpůsobit vnitřně i navenek aktuálnímu místu v lese.

- **Popis dramatické hry**

Jelikož je les kouzelný, dějí se v něm podivné věci – les má mnoho podob, každou chvíli mění a každou chvíli je úplně jiný. My jsme se dostaly do části lesa, kde je vše zpomalené (pomalá hudba). Všechny zvířátka i bytosti v lese se v něm pohybují velice pomalu a tak i my, abychom nikoho nevyplašili, budeme potichu a půjdeme pomalu a klidně. Nyní se dostáváme do hopsavého lesa – všichni se v něm pohybují pouze skákáním na jedné noze (rytmická, jednoduchá hudba). Z hopsavého lesa jsme se dostali do lesa smutného – každý je v něm nešťastný a každý zde pláče a nařiká (pomalá, smutná hudba). Odsud raději půjdeme pryč, co říkáte? Nyní jsme se dostali k veliké řece a nezbývá nám nic jiného, než ji přeplavat, lehne si tedy a řeku přeplaveme (zvuky vody). Tu a tam se nám do cesty připlou rostliny, tak se jim vyhneme, abychom je neponičily. Naštěstí už

se blížíme ke břehu, takže můžeme pomalu vyplavat ven. Již z dálky je slyšet hlasitá hudba, smích a radost (veselá hudba). Všichni se tu pohybují velmi rychle, takže i my své pohyby zrychlíme, abychom splynuly s okolím. Okolo nás všichni tančí a užívají si. Přímou před sebou vidíme zvířátka, která nás zvou, ať si s nimi také zatančíme. A tak si s nimi zatančíme i zazpíváme. Všude jsou velké hostiny a zajíc nám vysvětluje, že právě v lese probíhají oslavy jara a zve nás na hostinu. Se zvířátky se tedy najíme a napijeme a spokojení pokračujeme dál. Přicházíme na krásnou rozkvetlou louku, kde je plná květin, rostlin, zvířat i nadpřirozených bytostí (relaxační hudba). Nad námi slyšíme zpívat ptáčky, a protože máme plná břicha a padla na nás trošku únava, pomalu si leháme na louku a koukáme se na krásně modré nebe a na motýly, které radostně poletují nad našimi hlavami. V dále slyšíme téct potůček a cítíme, jak se nám sluneční paprsky rozlévají po celém těle. Pomalu zavíráme oči a spokojeně ležíme. Nadechujeme se zhluboka a vydechujeme také zhluboka. Protáhneme se v pase za rukama a za nohama, zahýbáme prsty na rukou i na nohou a pomalu otevíráme oči. Pomalu si sedáme a zjišťujeme, že jsme opět v družině a že už jsme z kouzelného lesa pryč.



- **Improvizace - můj les (5 min.)**

Úkol: Zkuste se zamyslet, jak si představujete svůj vysněný kouzelný les, do kterého byste se dostali pomocí kouzelné skříně.

Expozice: Jistě si vzpomínáte na šťastné chvíle se zvířátky v lese, když nás pozvali na svoje oslavy jara a pohostila nás. Protože k nám byli milí, měli bychom jim nějak poděkovat a tak se nyní pokusíme zahrát společně zvířátkům koncert jako poděkování za jejich pohostinnost

- **Hra na Orffovy nástroje – koncert pro zvířátka (10 min.)**

Úkol: Děti mají za úkol zahrát společně „koncert pro zvířátka“. Každé z dětí má jeden hudební nástroj. Nejdříve začínají hrát ozvučná dřívka, přidá se chrastící dřevěné vajíčko, chrastítko, rumba koule, malé drhlo, triangel, tamburína, činely, řehlačka a nakonec bubínek. Děti mají za úkol udržovat pořád stejný rytmus, jediné co se mění, je tempo – to se zpomaluje i zrychluje. Stejně jako se koncert rozehrál tak se zase postupně utiší – první přestává hrát bubínek, řehlačka atd.

- **Reflexe s obrázky (5 min.)**

Děti si vyberou kartičku s obrázkem, který má představovat jejich dojmy z dnešní hodiny. Když si všichni děti obrázek vyberou tak krátce vysvětlí, jakou má obrázek spojitost s jejich pocity.



3. Reflexe průběhu akce

- **Rozehrání – pantomima**

Děti tato činnost velice bavila a většina se soustředila na co nejlepší vyjádření předváděné činnosti. Mezi nejzajímavější činnosti patřilo skákání na lyžích, jízda na koni, tvoření z papíru, keramika a americký fotbal. U děvčat se často opakovalo kreslení a tanec, zatímco u kluků byl nejčastější sport nebo hraní na tabletu.

- **Hra v situaci s hudbou**

Takto aktivita děti velice bavila a všechny se aktivně zapojily. Většina dětí se opravdu dokázala vcítit do situace, že prochází kouzelným lesem. Dětem k fantazii také pomáhala hudba – když jsme byly např. v pomalém lese, hrála pomalá hudba, naopak na oslavě zvířátek hrála hudba veselá a svižná. Spousta dětí si po imaginární cestě lesem sama vymýšlela postavy nebo jevy, které bychom mohly v lese vidět nebo potkat. Některé děti se dokonce cestou zdravily s různými zvířátky nebo nadpřirozenými bytostmi, které si i samy pojmenovaly. Prostřednictvím závěrečného uvolnění „na louce“ se děti opět vrátily zpět do reality.

- **Můj les – improvizace**

Nápadů bylo opravdu mnoho. Spousta dětí by chtěla navštívit les plný sladkostí a čokoládový les. Mezi další vysněné lesy patřil například: les Star Wars, bačkorový les, panenkový les, plyšákový les, zimní les s Yettim a iglú.

- **Hra na Orffovy nástroje – „koncert pro zvířátka“**

Seznam nástrojů: tamburína, malé drhlo, rumba koule, chrastítko, bubínek s blánou a činelami, ozvučná dřívka, triangel, chrastící dřevěné vajíčko, činely, řehlačka.

Dětem se velmi dobře podařilo udržet společný rytmus, i když se měnilo tempo. Tempo jsme změnili z pomalého na rychlejší, pomalejší, rychlejší, nejrychlejší a poté jsme zase postupně zpomalovali a postupně ustávaly různé hudební nástroje, až hrály zase pouze dřívka.

Z dnešního programu jsem měla nejdříve obavy. Bála jsem se, že se děti nebudou umět přizpůsobit změnám a že se budou příliš stydět. Nakonec ale program předčil má očekávání- děti byly aktivní, snažily se zapojit a byly mnohem přizpůsobivější než na minulé hodině. Realizace byla dnes také snazší tím, že jsem měla ve skupině méně dětí a tak vládla ve skupině i lepší morálka.

- **Zhodnocení reflexe s obrázky**

Na závěr jsem dala dětem do kroužku obrázky, které měly vyjadřovat emoce, které děti zažily během dnešní lekce. Každé dítě si vybralo obrázek dle svého vnitřního pocitu a krátce vysvětlilo, proč si vybralo daný obrázek, jak se při programu cítilo, co se mu nejvíce líbilo, nebo co mu naopak vadilo. Většina dětí měla největší zážitek z procházky kouzelným lesem a ze závěrečného koncertu pro zvířátka s Orffovými nástroji.

6.3 3. lekce

1. **Cíl:** Rozvoj pohybové koordinace s důrazem na osvojení poznatků o hudebních nástrojích

Počet dětí ve skupině: 24

Pomůcky: literární předloha, obrázky hudebních nástrojů, přehrávač hudby

2. **Program a orientační časový rozvrh akce:**

- **Rozehřátí: zrcadlení pohybu (10 min.)**

Úkol: Děti jsou rozděleny do dvojic, stojí naproti sobě tak, aby na sebe dobře viděly a jejich úkolem je co nejvěrněji napodobovat pohyby druhého z dvojice. Měly by mít pocit, jako když stojí před zrcadlem. Nejprve určuje pohyby jeden z dvojice a druhý jej napodobuje a pak se v nápodobě vystřídají.

- **Dramatická hra na námět pohádky Iljy Hurníka Jak se hraje na dveře (5 min.)**

Expozice: „Jedna kapela byla tak veliká a hrála tak krásně, že se jí říkalo filharmonie. Ta filharmonie každý den zkoušela a vždycky, když už muzikanty

bolely prsty, uvařil pan Kalíšek kafičko, pánové se posilnili a cvičili dál. V neděli pak byl vždycky koncert a to pan Kalíšek seděl přede dveřmi sálu a vpouštěl dovnitř jen ty, co mu ukázali vstupenku. Potom dveře zavřel, poslouchal, jak se uvnitř hraje, a vzdychal: „Oni tam sedí v krásných fracích a lidé jim tleskají, kdežto já musím tady dřepět v ošoupaném sáčku a jenom poslouchat. A to všechno proto, že oni umějí na něco hrát a já na nic.“

Když byl jednou zas takový koncert a pak Kalíšek zas tak smutně seděl přede dveřmi, přišel nějaký opozdilec. Pak Kalíšek ho nechtěl už vpustit do sálu, aby nerušil, ale opozdilec tak prosil, že na něho pan Kalíšek udělal „psst“ a opatrně pootevřel dveře.“

- **Dialog (5 min)**

Úkol: Utvořte si dvojice a zamyslete se, kdy se můžete také setkat se situací, která si žádá, abychom byli potichu a nerušili. Své nápady si nejdříve sdělte ve dvojici a potom je řeknete i ostatním dětem. Kdo z vás má zkušenost s tím, že někdo nevhodně rušil a bylo vám to nepříjemné?

- **Nová informace (pokračování příběhu)**

„A tu ty dveře udělaly: „Fíííúúú.“ Celý sál se k nim ohlédl a pan Kalíšek se zaradoval: „Tak už mám taky instrument. Teď budu hrát na dveře.“ Když už bylo po koncertě, zůstal u nich, všelijak je zkoušel, až na ně uměl hrát „fííúúú“ a „krr krr krr“ a taky „púúú“. Pak Kalíšek se nemohl dočkat příští neděle. Když koncert začal, ani nevyčkal, až přijde nějaký opozdilec, pomalinku otevřel a dveře udělaly: „Ééé fííúúú ou krr krr krrr.“ Lidé se divili, co je to za zvuky, páni muzikanti se mračili, ale pak Kalíšek otevíral a zavíral a dveře hrály a hrály.“

- **Improvizace – na co se dá ještě hrát? (10 min.)**

Úkol: Z předchozího příběhu jsme se dozvěděli, že se dá hrát i na jiné věci, než na hudební nástroje. Nyní vás rozdělím do menších skupinek a v těch skupinkách společně vymyslete, na co byste mohly hrát, kdybyste také neměly k dispozici žádný hudební nástroj. Můžete využít veškeré vybavení družiny nebo vaše vlastní. Po uplynutí času na přípravu „zahrajete“ i ostatním dětem.

- **Hra s hudbou**

Úkol: Děti poslouchají písničku „Já jsem muzikant“ a snaží se zapamatovat si hudební nástroje, o kterých se v písničce zpívá. Poté jim učitelka pustí písničku znovu a společně si ji zazpívají. Děti jsou rozděleny do skupinek podle hudebních nástrojů a vždy zpívá jen jedna skupinka, ostatní představují zbylého muzikanta.

- **Procvičování poznatků o hudebních nástrojích s obrázky**

Úkol: Vaším prvním úkolem bude poznat na obrázcích hudební nástroje, o kterých se zpívalo v písničce a pojmenovat je. Poté si společně pojmenujeme i ostatní hudební nástroje na obrázcích a všichni si společně předvedeme, jak se na jednotlivé nástroje hraje (včetně způsobu držení nástroje).

- **Pantomima „ muzikanti“**

Úkol: Nyní si představíme, že jsme také muzikanti a čeká nás důležitý koncert, na kterém chceme přímo zazářit. Každý si teď vyberete svůj imaginární nástroj, na který budete hrát. Až si budete svým nástrojem jisti, vyzkoušíme si nejprve, jak se nástroj drží, jaký má tvar a jakým způsobem se na něj hraje. Poté budeme již na nástroj hrát před publikem a na závěr se nesmíme zapomenout poklonit.

- **Reflexe**

Na závěr proběhne krátká reflexe o tom, co se děti na dnešní lekci dozvěděli nového a popíšou svoje dojmy z improvizovaného hraní.

3. Reflexe průběhu akce

- **Rozehrátí: zrcadlení pohybu**

Některé děti se při této hře naplno nekoncentrovaly, aby dokázaly napodobit pohyby, braly to jen jako „srandu“. Některé děti však naopak vzaly tento úkol velice vážně a snažily se co nejvíce soustředit a pohyb co nejlépe vystihnout. Myslím si, že tento úkol byl jednodušší i zábavnější pro dívky, které měly plynulejší pomalejší pohyby. Chlapci naopak předváděly pohyby zbrkle a rychle, což komplikovalo nápodobu.



- **Dialog:**

Častou odpovědí dětí bylo, že musíme být potichu v divadle, v kině a na koncertě. Některé děti uváděly kostel, nějakou slavnost nebo les.

- **Improvizace: na co se dá ještě hrát?**

Děti měly asi 2 minuty na rozmyšlenou, aby mi řekly, na co by se dalo ještě hrát, kdybychom chtěli hrát také s filharmonií, ale neměli bychom žádné hudební nástroje. Děti tyto uváděly možnosti: hraní na plechovky, hraní rukama o zem, hraní na odpadkový koš, bouchání ovoce o sebe, vrzání židlí apod.

Po uplynutí času na rozmyšlenou jsem děti rozdělila do 5 menších skupinek (4 čtveřice a 1 pětice). Dala jsem dětem 5 minut na to, aby se domluvíly, co by v družině mohly využít jako hudební nástroj a poté měly improvizovaný zvuk společně ostatním skupinkám ukázat. První skupinka hrála lahvemi na pití o zem. Druhá skupinka vydávala zvuk pomocí tužek a plastového koše. Třetí skupinka vytvářela zvuk třepáním papíry. Čtvrtá skupinka hrála štětky o sebe a pátá skupinka vrzala židlemi o zem.



- **Hra s hudbou**

Písnička se dětem moc líbila a některé z nich ji už dobře znaly. Při zpívání ve skupinkách byly některé děti zmatené, protože si nepamatovaly, do které skupinky patří, ale vždy se nakonec k nějaké ze skupinek přidaly.

- **Procvičování hudebních nástrojů s obrázky**

Všichni jsme si sedli do kroužku a doprostřed jsem dala kartičky s různými hudebními nástroji. Na obrázcích byly i hudební nástroje, které se objevily v předchozí písničce (tamburína, bubínek, housle, basa). Nejprve děti hledaly tyto nástroje, o kterých jsme v písničce zpívali. Když je našly, nástroje jsme si krátce představili a pak jsme si společně pomocí pantomimy vyzkoušeli, jak se na ně hraje. Když jsme si vyzkoušeli hrát na tyto 4 nástroje, vyzkoušeli jsme si hrát i na ostatní. Velice pozitivně mě překvapilo, že děti dokázaly vyjmenovat všechny nástroje bez mojí pomoci. Mnoho dětí na nějaký nástroj také hraje.

- **Pantomima „muzikanti“**

Děti si nejdříve rozmyslely, na jaký nástroj by chtěli hrát a pomocí pantomimy jsme zkoušeli přípravu muzikantů – ladění nástrojů, příprava na vystoupení – oblékání, česání apod. Poté jsme si vyzkoušeli samotný koncert – já jsem představovala dirigenta a děti „hrály“ na imaginární nástroj. Na konci jsme se společně poklonili divákům.



6.4 4. lekce

1. **Cíl:** Rozvoj představivosti a fantazie jako hlavního atributu tohoto programu, rozvoj pozornosti a citu pro rytmus

Počet dětí ve skupině: 20

Pomůcky: Orffovy hudební nástroje, literární předloha, hudba

2. Program a orientační časový rozvrh akce

- **Rozehrátí** -pan čáp ztratil čepičku (10 min.)

Úkol: Děti stojí v kroužku a uprostřed stojí učitelka, která představuje čápa, odříká básničku „Pan čáp ztratil čepičku, měla barvu barvičku“, a řekne rychle barvu. Děti mají za úkol, co nejrychleji najít věc, která má danou barvu. Kdo se jako poslední chytne věci dané barvy, vypadává.

- **Hra v situaci - pantomima (15 min.)**

Úkol: Každý z vás teď vymyslí jedno místo, kde by se chtěl nacházet. Zkuste se také zamyslet nad tím, jak se na takovém místě lidé chovají a co tam obvykle dělají. Až budete mít všichni místo vymyšlené, popořadě vždy předvedete dění na onom místě co nejvěrněji pohybem, gesty i zvukem, poté si vyzkoušíme všichni společně, co bychom tam dělali a jak bychom se na takovém místě chovali.

- **Dramatická hra dle námětu pohádky Iljy Hurníka O datlovi a bubeníčkovi**
- **Hra na ozvěnu (15 min.)**

Úkol: Stejně jako datel opakoval rytmus po bubeníčkovi i vy si nyní vyzkoušíte hru na ozvěnu. Aby byl úkol jednodušší, nejdříve začnu já hrou na tělo (tleskání, dupání, luskání apod.) vyluzovat zvuky a vy je po mně budete opakovat. Každý pak bude postupně vytvářet zvuky pomocí hry na tělo a ostatní po něm zvuk opakuji, než se vystřídají všichni.

- **Štafeta s Orffovými nástroji (10 min.)**

Úkol: Každé dítě si vybere hudební nástroj. Nejprve začne a vytvoří spontánně rytmický celek, který je jednoduchý na zopakování. Pohledem na nějakého žáka předá štafetu. Pohledem označený žák rytmus zopakuje na svůj hudební nástroj a následně ho obmění, takto se štafeta opakuje, dokud se nevystřídají všichni.

- **Uvolnění (5 min)**

Úkol: Všichni si teď lehněte na zem. Pustím vám hudbu a vy na ni zkuste relaxovat. Myslete na nějaké vaše oblíbené místo a nechte hudbu prostoupit pomalu přes celé vaše tělo.

- **Závěrečná reflexe v kroužku (5 min)**

Učitelka si s dětmi povídá o tom, jak se cítily při hře na vlastní tělo a zda pro ně bylo jednoduché napodobovat rytmus nebo nikoliv. Míru obtížnosti mohou děti ukazovat alternativně (např. o dnešku si zapamatuji..., na této lekci se mi líbilo, apod.)

3. Reflexe průběhu lekce

- **Rozehřátí: pan čáp ztratil čepičku**

Děti tuto hru moc dobře znají a je velmi oblíbená, občas ji totiž hrají s paní vychovatelkou v družině. Obávala jsem se, že budou děti smutné, když vypadnou, ale byla jsem mile překvapena, jak pozitivně to vzaly. Dítě, které poslední vypadlo, vždy určovalo barvu pro novou hru, takže se děti mohly zapojit i po vypadnutí ze hry.



- **Hra v situaci – pantomima**

Mezi časté nápady dětí patřilo hřiště, zoologická zahrada a cukrárna. Dále děti uváděly bazén, domov některého z kamarádů, les, fotbalový a hokejový stadion, škola a hračkářství.

- **Hra na ozvěnu**

U této aktivity velice záleželo na vzoru pohybu, který děti napodobovaly. Některé děti prováděly příliš zbytečné pohyby, které byly velice těžké na zapamatování a s tím souvisela i motivace ostatních daný pohybový celek opakovat. Nejjednodušší byly pro děti krátké pravidelné rytmy, které si lehce zapamatovaly. Děti vytvářely zvuk hrou na tělo, rukama o zem a některé i luskaly.

- **Štafeta s hudebními nástroji**

Tato aktivita (ostatně jako každá, při které se využívají hudební nástroje) děti velice bavila. Jediným problémem bylo (u mladších dětí) zapamatování si rytmického celku a následně vymyslet jiný. Celkově ale děti zvládly tuto aktivitu

výborně. V průběhu také pochopily, že vzhledem k tomu, že se předává náhodně štafeta a nikdo dopředu neví, kdo bude vybraný, musí se soustředit úplně všichni.



- **Uvolnění**

Děti se při hudbě opravdu uvolnily, některým nechybělo málo, aby usnuly. Při „probouzení“ jsme si společně protáhly celé tělo.

- **Závěrečná reflexe**

Na závěr děti hodnotily, jestli pro ně bylo snadné/obtížné předávat si štafetu pouze očním kontaktem bez mluvení a jestli pro ně bylo snadné/obtížné pamatovat si rytmus ve hře na ozvěnu. Pro většinu dětí byla jednodušší hra na ozvěnu než štafeta.

6.5 5. lekce

1. **Cíl:** uvědomit si, že sobectví je špatná vlastnost, rozvoj sluchu

Počet dětí ve skupině: 23

Pomůcky: literární předloha, bubínek, hudba

2. Program a orientační časový rozvrh akce

- **Rozehřátí: „gumoví medvídci“ (10 min.)**

Úkol: Představte si, že jste se najednou staly gumovými medvídky, kteří jsou pružní a velice pohybliví. Budete se volně pohybovat do rytmu bubínku po třídě – můžete skákat, padat na zem, měnit směr apod. Ve chvíli, kdy ustane zvuk bubínku, svalíte se na zem a budete pokračovat, až když opět zazní zvuk bubínku.

- **Dramatická hra dle námětu pohádky Oscara Wilda – Sobecký obr**

Expozice: „Každé odpoledne si děti cestou ze školy chodívaly hrát do obrovy zahrady. Obrova zahrada byla veliká a krásná. Tráva tu byla hebká a zelená. Tu a tam v ní vyrůstaly nádherné květiny, člověk by řekl hotové hvězdy. Na větvích sedávali ptáci a zpívali tak líbezně, že si děti přestávaly hrát a tiše poslouchaly. „Ach jak je nám tady v té zahradě dobře“ volávaly děti na sebe. V zahradě si mohly hrát proto, že obr odešel za svým přítelem lidožroutem a zůstal u něj na dlouhých 7 let. Když se vrátil zpět domů, spatřil děti, jak si hrají v jeho zahradě. „Copak tu děláte?“ obořil se na ně obr a děti se rozutekly. „Tohle je moje zahrada a mimo mě nemá nikdo jiný právo si tu hrát“. Potom obr vystavěl dokola vysokou zeď a přibíl na ní ceduli, na které stálo: VSTUP ZAKÁZÁN! Byl to totiž velice sobecký obr. Nebohé děti najednou přišly o zahradu, ve které si mohly hrát.“

- **Nová informace**

Přišlo jaro a příroda se zahalila do květů a pupenů. Ptáci se rozezpívali, ale v obrově zahradě trvala pořád zima. Ptákům nebylo do zpěvu a stromům se nechtělo kvést. Pouze jediná květinka povystrčila svojí hlavičku, ale když viděla tu výstražnou ceduli, velmi jí to roztesknilo a hlavičku zase schovala. „Nechápu, proč si jaro dává tak na čas,“ říkal si sobecký obr. Ale jaro nepřicházelo a léto

také ne. Podzim nadělil do každé zahrady zlaté ovoce, ale zahradě sobeckého obra ne. „Obr je moc sobecký“ dal se slyšet podzim. A tak zima zůstala v obrově zahradě spolu se Severákem, kroupami a Mrazem.

- **Improvizace - hra v roli (10 min.)**

Učitelka představuje roli obra a děti se představují v rolích dětí, které obr vyhnal ze své zahrady. Učitelka s dětmi diskutuje o sobectví a snaží se dětem vysvětlit, proč jsou někteří lidé sobečtí – společně tak sobectví rozeberou.

- **Nová informace**

Jednoho rána, když obr lenořil v posteli, zaslechl krásnou hudbu. Byla tak líbezná a krásná, že ho napadlo, jestli kolem nejede královský orchestr. Hudba, kterou zaslechl, nebyla nic jiného než ptáčí zpěv. Ale bylo to tak dávno, co slyšel prozpěvování ptáčka, že mu to připadalo jako nejčarovnější hudba na světě. Tu mu přestaly nad hlavou bubnovat Kroupy, Severák přestal fičet a otevřeným oknem vnikla do obrova pokoje lahodná vůně. „To určitě dorazilo jaro“, řekl si obr a vyskočil z postele.

- **Diskuze (5 min.)**

Děti diskutují o tom, zda se již někdy setkali s nějakým, kdo se choval sobecky, nebo jestli si samy u sebe uvědomují, že se někdy sobecky zachovaly.

- **Dialog (10 min.)**

Děti si popovídají o tom, jaké pocity v nich vyvolává přicházející jaro a co všechno příchod jara doprovází a s čím mají jeho příchod spojený.

- **Nová informace**

Obrově se naskytla veselá podívaná. Malou dírou ve zdi se do zahrady dostaly děti. Usadily se na větvích stromů a stromy se tak zaradovaly, že je zase vidí, že okamžitě rozkvetly a povlávaly nad dětmi svými větvemi. Ptáci poletovali sem a tam a radostně štěbetali. Ze zeleného trávníku vystrkovaly své hlavičky zvědavé květiny a radostně se smály. Jak to bylo všechno úžasné! Obr doopravdy zalitoval svého sobectví a rozhodl se zed' zbourat, aby si v jeho zahradě mohly

hrát všechny děti. V poledne, když šli lidé z městečka na nákupy, viděli obra, jak si hraje s dětmi v nejkrásnější zahradě na světě.

- **Poslechová hra (10 min.)**

Děti poslouchají krátké ukázky hudby a mají za úkol uhodnout, o jakou část příběhu se jedná (například foukání větru – zamrzlá zahrada, zpívání ptáčků – obr se umoudřil, dětský smích – děti si hrají v zahradě apod.)

- **Řízená reflexe (5 min.)**

Všichni sedí v kroužku a učitel si povídá s dětmi o tom, proč si myslí, že obr nechtěl děti ve své zahradě a jak se asi děti cítily, když je odtamtud vyhnal. Poté následuje diskuze o tom, kdy si děti u někoho všimly, že je sobecký, nebo kdy oni samy nechtěly někomu něco půjčit, nebo někoho nechtěly pustit na své místo.

3. Reflexe průběhu akce

- **Rozehrátí**

Děti hra na gumové medvídky přímo nadchla, některé se nejdříve styděly zapojit a byly zdrženlivější, ale po chvíli už se zapojily všechny děti a zahodily ostych. Pouze u některých dětí byl problém, že nedokázaly přestat a soustředit se na další aktivitu.

- **Improvizace -hra v roli**

U této aktivity bylo velice zajímavé sledovat, jak každé dítě jedná a přemýšlí jinak. Některé děti obra srdceryvně prosily, aby je do své zahrady pustil a opravdu se do situace vžily a byly smutné z toho, že je obr vyhání. Jiné děti zase dospěly k tomu, že když je obr ze zahrady vyhání, prosit ho nebudou a na obra se naštvaly. Všechny děti uváděly, že pro ně byl velice nepříjemný pocit být odněkud vyhnán a hodnotily obra jako zlého.

- **Diskuze**

Děti často uváděly, že se sobectvím již setkaly, když nějaký jejich kamarád myslel jen na sebe a nechtěl jim půjčit nějakou hračku, nebo jim nedovolil zapojit se do některé hry. Některé děti přiznaly, že si uvědomují, že se

někdy vůči někomu blízkému zachovaly sobecky. Závěrem všechny děti souhlasily, že je sobectví špatné a že když se s ostatními podělíme o radost, je to mnohem lepší, než si něco užívat sám.

- **Dialog**

Na většinu dětí působí příchod jara velice pozitivně. Těší se, až si budou moct hrát venku a až pojedou v létě někam s rodiči. Děti mají jaro spojené se sluníčkem, teplem, ptáčky a celkově s probouzením přírody. Pouze dvě děti nesouhlasily s radostí z jara, protože mají raději zimu, kdy si můžou stavět sněhuláky a lyžovat.

- **Poslechová hra**

Pro některé děti byl tento úkol moc obtížný, pro některé byl jednodušší. Snažila jsem se najít hudbu a zvuky, které co nejvíce představují jednotlivé fáze příběhu. Nejjednodušší byl pro děti k rozpoznání dětský smích. Když jsem se jich zeptala, do které části příběhu by dětský smích zařadily, všechny děti se shodly, že se děti smály na konci příběhu, když měly radost, že můžou zase pobývat v obrově zahradě. U zpívání ptáčků děti také hned poznaly, že se jedná o moment, kdy zahrada opět roztála a všechno začalo znovu žít. Nejsložitější byla pro děti dramatická hudba, která měla představovat konflikt mezi sobeckým obrem a dětmi, které nemohly do zahrady. U této hry se děti nejvíce uklidnily a dokonce i ty nejzlobivější a nejméně soustředěné děti se pečlivě zaposlouchaly, z čehož jsem měla velikou radost.



Celkové zhodnocení realizovaného programu

Prostřednictvím realizace vlastního programu jsem si mohla vyzkoušet spolupráci s velkým počtem dětí, což je pro mě úplně nová zkušenost. U některých aktivit jsem si nebyla jistá, zda je děti pochopí, nebo jestli je budou bavit a u některých jsem si byla naopak zcela jistá, že proběhnou podle plánu. Je velice zajímavé, že někdy jsem paradoxně u nejobávanějších aktivit zjistila, že jsem se obávala zbytečně, zatímco u jiných aktivit jsem si uvědomila, že jsem je měla připravit jinak, nebo je dětem jinak vysvětlit.

Jediné co naše lekce vždy hodně rušilo, byly nepravidelné odchody dětí z družiny v neočekávaný čas, takže se často stávalo, že jsme byli v půlce lekce a pro dítě si přišel rodič, tudíž dítě již nemohlo aktivitu dokončit, což mě velice mrzelo. Tato skutečnost se bohužel také projevovala na koncentraci dětí. Při klidných aktivitách, kdy se všem dětem podařilo do aktivity plně zapojit, nebo se zrovna hluboce koncentrovaly, byla najednou atmosféra po odchodu některého z dětí pryč a těžko se zase správná atmosféra navozovala. Někdy bylo těžké odhadnout časový horizont, do kterého se lekce vejde, protože na jednotlivých lekcích byl vždy jiný počet dětí a od toho se program časově odvíjel.

Téměř všechny děti se aktivně do programu zapojovaly, plnily úkol podle mých pokynů a nijak výrazně svým chováním průběh programu nenarušovaly. Občas byly znát větší rozdíly mezi mladšími a staršími dětmi v pochopení zadání a v jeho pojetí, ale i to beru do budoucna jako významnou zkušenost.

Závěr

V teoretické části mé bakalářské práce jsem analyzovala RVP ZV s cílem postihnout v něm pojetí výchovy k tvořivosti, s pomocí vývojové psychologie podat základní charakteristiku dítěte v mladším školním věku, přiblížit vybraná témata z dramatické a hudební výchovy a charakterizovat školní družinu jako výchovnou instituci. Hlavním cílem teoretické práce bylo u každé oblasti najít ve všech dostupných zdrojích informace, které jsou pro dané téma nejdůležitější a nejvýstižnější a mají spojitost i s vlastním návrhem programu i jeho realizací.

V praktické části jsem se při návrhu vlastního programu na rozvoj tvořivosti dětí ve školní družině snažila propojit hudební a dramatické aktivity, které spolu souvisí, vzájemně na sebe navazují, jsou zábavné a zároveň odpovídají věku dětí, tedy dětí mladšího školního věku tak, aby pro ně nebyly příliš složité, rozuměly zadání a věděly si s ním rady. U každé lekce jsem se snažila přirozeně propojit hudební a dramatickou výchovu tak, aby se obě tyto výchovy doplňovaly a aby v dětech probouzely tvořivost, emoce i chuť zapojit se do nabídnutých aktivit.

Při realizaci vzdělávacího programu jsem si uvědomila, že tvořivost je významným atributem právě dramatické a hudební výchovy. U mnoha jiných oborů a činností může být stanoven směr a přesný začátek a přesný konec procesu jejich působení na jedince, avšak při spojení těchto dvou výchovných oborů nelze určit přesná pravidla, hranice, hodnocení ani přesné metody, podle kterých se má ubírat. Vždy se tento proces odvíjí zejména od schopností, zkušeností a tvůrčího potenciálu pedagoga a záleží na osobnosti a tvůrčích schopnostech konkrétního dítěte, resp. skupiny dětí.

Bakalářská práce mi přinesla největší osobní zisk v poznání, že tvořivost je opravdu páteří vzdělávací kompetencí (jak ji nazval Vančát) a je třeba ji co nejvíce rozvíjet právě u dětí předškolního a mladšího školního věku a pečovat o ni. O to víc, že v dnešní době, orientované na digitální technologie, má čím dál tím méně dětí plnohodnotné koníčky a zájmy a oddávají se spíše těmto všude přítomným technologickým vymoženostem.

Seznam použitých zdrojů

Seznam literatury

- BEAN, R., 1995. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. 1. vyd. Praha:Portál. ISBN 80-7178-035-9.
- BLÁHOVÁ, K., 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky*. 1. vyd. Praha. ISBN 80-7068-070-9.
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. 2003. *Školní družina*. 1. vyd. Praha:Portál. ISBN 80-7178-751-5.
- HÁJEK., B., et al., 2007. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. 1. vyd. Praha:Portál. ISBN 978-80-7367-233-1.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha:Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HONSNEJMANOV Á, I., 2013. *Realizace průřezových témat dramaticko-výchovnými metodami*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-80-7372-980-6.
- HURNÍK, I., 1973. *Jak se hraje na dveře a jiné muzikantské pohádky*. 2. vyd. Praha:Albatros. ISBN 13-762-89.
- KERN, H., et al. 1999. *Přehled psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-426-5.
- KOŤÁTKOVÁ, S., et al., 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha:Karolinum. ISBN 80-7184-756-9.
- KOUTSKÝ, J., 2008. *Didaktika hudební výchovy na 1. stupni*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 978-807372-372-9.
- LINHART, J., et al., 2005. *Slovník cizích slov pro nové století*. Litvínov. ISBN 80-85843-61-7.
- MACHKOVÁ, E., 2011. *Metodika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha. ISBN 978-80-7068-250-0.

MARUŠÁK, R., 2008. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-472-4.

MLEJNEK, J., 1997. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS. ISBN 80-7068-104-7.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

PIAGET, P., INHELDER B. 2014. *Psychologie dítěte*. vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0691-0.

SVOJTKA & Co. 2013. *Babiččiny kouzelné pohádky*. 1.vyd. Praha. ISBN 978-80-256-1165-4.

VALENTA, J., 1997. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Agentura Strom. ISBN 80-901954-1-5.

VALENTA, J., 2001. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha: Nakladatelství ISV. ISBN 80-85866-06-4.

WAY, B., 2014. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2. aktual. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii. ISBN 978-80-903901-4-0.

Seznam elektronických zdrojů

VANČÁT, T. 2001. Tvořivost jako páteří vzdělávací kompetence. Metodický portál. [online]. [vid. 26. 2. 2016]. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9755/tvorivost-jako-paterni-vzdelavaci-kompetence.html>