



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Rozvoj prosociálního chování v mateřské škole pomocí dramatické výchovy

Vypracovala: Jana Peklová
Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 17. dubna 2024

Jana Peklová

Poděkování

Ráda bych poděkovala zejména paní Mgr. Evě Svobodové za odborné vedení, za cenné rady a především za velkou ochotu při sepisování mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat kolegyním z Mateřské školy Kamenný Újezd za umožnění vykonání praktické části v jejich třídě.

Abstrakt

Cílem této bakalářské práce je vyzkoušet, jaké prosociální a dramatické činnosti je možné využívat v mateřské škole k rozvíjení prosociálního chování ve skupině. Práce se zabývá metodami dramatické výchovy a jejich užitím v edukačním procesu mateřské školy v kontextu prosociálních dovedností dětí v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Teoretická část se věnuje termínům spojeným s prosociálním chováním dětí v mateřské škole. Dále je zde nastíněn vznik dramatické výchovy a jeho cesta do českého školství. Praktická část se věnuje konkrétním dramatickým aktivitám zaměřeným na podporu prosociálního chování a zahrnuje pozorování dětského chování během těchto aktivit.

Klíčová slova: prosociální chování, dramatická výchova, dramatické činnosti, prosociálnost

Abstract

The aim of this bachelor thesis is to test, which prosocial and dramatic activities can be used in kindergarten to develop prosocial behavior in a group. The thesis deals with the methods of drama education and their use in the educational process of kindergarten in the context of children's prosocial skills in accordance with the Framework Educational Programme for Preschool Education. The theoretical part deals with the terms associated with prosocial behavior of children in kindergarten. It also outlines the origin of drama education and its path to the Czech education system. The practical part deals with specific drama activities aimed at supporting prosocial behavior and includes the observation of children's behavior during these activities.

Keywords: prosocial behaviour, drama education, dramatic activities, prosociality

OBSAH

Úvod.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Prosociální chování	10
1.1 Emoce a empatie.....	11
1.2 Emoční inteligence	13
1.2.1 Sociální a skupinové emoce	14
1.3 Stadiální modely vývoje.....	14
1.3.1 Model socializace (R. Cialdini a jeho spolupracovníci)	14
1.3.2 Kognitivně učební model D. Bar-Tal	15
1.4 Morálka a ctnost.....	15
2 Dramatická výchova	17
2.1 Historie dramatické výchovy.....	18
2.2 Metody a techniky dramatické výchovy podle Josefa Valenty (2008)	18
2.3 Metody dramatické výchovy v předškolním vzdělávání	19
2.3.1 Hra v roli	19
2.3.2 Hra	20
2.3.3 Asociační kruh	21
2.3.4 Improvizace	21
2.3.5 Pantomima	21
2.3.6 Narativní pantomima.....	22
2.3.7 Štronzo	22
2.3.8 Živý obraz	22
2.3.9 Zrcadlo.....	23
2.3.10 Diskuse	23
2.3.11 Vnitřní hlasy.....	23

2.3.12	Dramatické činnosti pomocí pohádek.....	23
2.3.13	Dramatické činnosti s písní	23
2.3.14	Práce s rekvizitou.....	24
2.3.15	Horká židle.....	24
2.3.16	Tvůrčí psaní.....	24
2.3.17	Divadlo.....	24
2.3.18	Pomocné prostředky.....	24
2.4	Práce se skupinou v dramatické výchově.....	25
2.5	Rizika dramatické výchovy	25
2.6	Reflexe	26
2.7	Učitel dramatické činnosti	26
2.7.1	Znaky tvořivé osobnosti.....	26
2.8	Motivace.....	27
2.9	Pravidla.....	28
2.9.1	Základní pravidla dramatické činnosti podle Amirové et. al. (2019).....	28
2.10	Klima třídy	29
PRAKTICKÁ ČÁST		31
3	Cíl práce a stanovené otázky	33
3.1	Popis experimentální a kontrolní skupiny	33
3.2	Popis osmi týdenního pozorování.....	33
3.3	Metoda výzkumu.....	34
3.4	Dramatické činnosti a jejich realizace	34
4	Vyhodnocení praktické části.....	53
5	Diskuse.....	55
Závěr		57
Seznam použitých zdrojů.....		59

Seznam příloh	61
---------------------	----

ÚVOD

S pojmem prosociálnost jsem se seznámila poprvé při mém nynějším studiu. Inspirace pro toto téma byl zprvu samotný pojem prosociálno. Jeho význam vnímám jako hluboké uvědomění sebe sama a vnímání druhého. Pochopení, že i když mi je nějaká situace nepříjemná, dokážu pomoci druhému, aby nebyl například smutný. Díky seznámení se s tímto pojmem jsem začala více pozorovat chování svého syna i dětí mé sestry. Na základě toho jsem začala porovnávat chování nejen mezi dětmi, ale i mezi dospělými, a to mě přimělo se o toto téma zajímat více, protože věřím, že prosociální chování se ukotví právě v mateřské škole a v dospělosti se pak mezi lidmi projeví. V prosociálním chování vidím význam pro budoucí populaci. Když jsem nastoupila do mateřské školy jako učitelka, začala jsem ihned po nástupu pozorovat třídu, která mi byla přidělena, a všímala jsem si vzájemné interakce dětí ve třídě. Z pozorování jsem vyvodila, že třída k prosociálnosti vedená téměř vůbec není. Děti mezi sebou soutěžily a mnohdy to způsobovalo pláč a smutek. Přišla jsem na to, že nedostatky nejsou pouze v mé třídě, ale i v ostatních třídách mateřské školy. Rozhodla jsem se tedy, že mojí skupinu dětí budu pomalu vést k vzájemnému respektu. Pro rozvoj jsem si vybrala dramatické činnosti převážně proto, že jsem takovou metodu považovala za vhodnou a zároveň za málo používanou. Chtěla jsem blíže poznat význam dramatické výchovy u předškolních dětí, jak dramatické činnosti v prostředí mateřské školy uchopit a použít v praxi, a tím zdokonalovat sebe i děti.

Obávám se, že dramatické činnosti s dětmi v mateřské škole jsou značně zanedbávány i přesto, že jsou nedílnou součástí vzdělávání a poznávání dětí. Je to jedna z metod, díky které si mohou děti prožít situace různých povah a pochopit je.

Cílem mé práce je identifikovat, které dramatické a prosociální činnosti jsou vhodné pro rozvoj prosociálního chování u dětí v mateřské škole. K získání těchto informací jsem intenzivně zařadila dramatické a prosociální aktivity do vzdělávacích plánů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

MIčák (2010) uvádí prosociální chování jako speciální projevy prožívání a vystupování jedince důležité pro jeho život. Prosociálně se dotýká otázek vztahů Já a Ty, dobro a zlo, láska a nenávisť apod. Svobodová (2010) upřesňuje prosociálně jako chování kladné a společenské, které pomáhá druhému či skupině. Dodává, že přínos je tedy nejen pro jedince, ale i pro celý kolektiv.

„Chování jedince nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti. Chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující.“ (Průcha et al., 1995, s. 227)

Prosociální chování je přínos pro druhé, aniž by z toho měl jedinec nějaké uznání, kompenzace nebo prospěch. Uvádí se, že se často prosociální chování zaměřuje s altruismem. Nicméně rozdíly, které by měly být rozhodující, nejsou jednoznačné, a proto se tyto dva výrazy označují spíše jako synonyma. Altruismus je jednání, které směřuje k pomoci druhým, bez možnosti jakéhokoliv odměňování. Jedná se o nezištný charakter vzájemného chování ve společnosti, které je viditelné v chování, myšlení a citech a které prospívá druhým (Jedlička et al., 2018).

Aby jedinec mohl prosociálně jednat, je dle Svobodové (2022) nutné, aby porozuměl chápání okolností z pohledu druhého, uměl vhodně posoudit situace, dokázal se vžít do druhých a v neposlední řadě se vyznal v etice (především v sociálních normách a pravidlech). Tyto schopnosti je nutné si osvojovat, aby nedocházelo k deprivanství, které může nastat nespolutuprací, slabou vůlí, ničením práce ostatních nebo neschopností přijmout názor jiných.

V současné psychologii se uvádí model, který tvrdí, že prosociální chování vznikne na základě altruistických motivů. Výsledkem modelu je snížení distresu druhého jedince, který byl nebo je v nouzi, a není zde osobní prospěch pozorovatele. Takové chování se nazývá pravým altruismem, nebo silnou verzí altruismu. Závěrem pro altruistickou motivaci je prospěch pro druhého, ale ne prospěch vlastní osobě. K vzniku prosociálního chování je potřeba empatický zájem. Hypotéza empaticko-altruistická je, že čím víc

je osvojena kvalitnější empatie, tím více se dostáváme k altruistickému chování (Mlčák, 2010).

Antonymum prosociálního chování, které je charakterizováno jako nerespektování sociálních norem, je tzv. asociálnost. Jedinec není schopen sociálního cítění, je negativní ke společnosti a nerespektuje normy. Může se také hovořit o antisociálnosti, která se vyznačuje spíše nepřátelským až agresivním chováním ke společnosti, vyvolávající hádky, které však vybočují ze standardních norem společnosti (Kučera, 2013).

1.1 Emoce a empatie

Emoční vývoj a socializace je výrazně ovlivněna vstupem do školského zařízení. Ovlivňuje to především fakt, že se nyní nově, po rodičích, stává vzorem pedagog (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Emoce a schopnost empatie jsou nedílnou součástí prosociálního chování. Poláčková Šolcová (2018) vnímá emoce jako důležité procesy, které hrají ve vývoji člověka významnou roli, zejména pro inteligenci i fyzický stav.

Kučera (2013) vysvětluje emoce psychickým stavem, který vychází z osobního poznávání vztahu k okolnímu světu. Je to souhrnný proces vycházející v osobním prožitku libosti, nelibosti, rozporu či relaxace nebo dokonce vzrušení, které se mohou projevit ve třech základních činnostech.

Jsou to:

- tělesné reakce
- poznávací vyhodnocení, zážitek
- vyjadřovací reakce, jako je např. pláč, mimika, smích.

Průcha (2013, s. 68) definuje tři základní pohledy na emoce. První vysvětluje jako užší kategorii v obecnějším pojetí psychických jevů nazývaných afektivní jevy, tedy projevy emocí, anebo dále jako „emocionální vztahy, ale také nálady, afektivní rysy, emoční epizody, ...“ (afektivní jevy charakterizuje na s. 12 - 13). Emoce rozděluje na pět komponentů, které přiřazuje k situacím momentálním a krátkodobým. Jsou to:

1. afekt (příjemnost – nepříjemnost, napětí – uvolnění)
2. situační význam či pociťované hodnocení událostí

3. pociťovaný stav jedince či připravenost k jednání
4. pociťovaná tělesná změna jedince
5. emoční význam toho, co se děje.

Druhý pohled popisuje jako nedílnou součást adaptace na situační změny v životě. Jedná se o využití chůtce, vlastních potřeb a hodnocení sebe i děje kolem sebe. V posledním pojetí přisuzuje emoce převážně k pedagogickému pochopení, protože mají vliv na učení, ať jsou pozitivní či negativní.

Poláčková Šolcová (2018) se pro definici emocí odkazuje například na Frijda (1986), dle kterého jsou emoce společenské znamení. Tvrdí, že emoce také upravují průběh společenských postupů.

Z pohledu kvality emoce je patrné, že kladné (pozitivní) emoce povzbuzují dítě k lepšímu výkonu, evokují myšlení, zkvalitňují všímavost, podporují fantazii, pomáhají k lepší paměti. Naopak záporné (negativní) emoce mohou poznávací procesy, myšlení, paměť všímavost a pozornost zhoršovat. Je však na místě připomenout, že i taková negativní emoce může být v určité míře vhodná. Je to znamení, že může být někde zatím neznámý problém, že něco není tak, jak bylo plánované a může tím vzniknout větší touha po dosažení cíle. Za nejvhodnější intenzitu prožité emoce se považuje střední prožití. Vysoce intenzivní vyjádření emocí vzteku či štěstí silně snižuje motivovanost i výkon ve škole, ba ho dokonce může znemožnit, protože ovlivňuje obsah i sílu vědomostí (Pugnerová, 2019).

Dle Kučery (2013) pozitivní emoce zvyšují definování nových poznatků a napomáhají k většímu rozhledu pro pozornost. Tím „vzniká tzv. globální ohnisko pozornosti. Zvyšují sklon riskovat v případě, že je riziko nízké. V případě vysokého rizika naopak sklon omezují. Naproti tomu negativní emoce zužují a omezují pozornost, vzniká tzv. lokální ohnisko pozornosti a je zde počáteční riziko pro správné hledání v řešení problémů.“ (Kučera, 2013, s. 86)

Empatie je vnímání emocí, prožitků a citů jiného člověka a schopnost těmto stavům porozumět. Umět alespoň v myšlenkách přijmout i jiný pohled na „sociální role jiného člověka“, konflikty či situace (Průcha, 2013, s. 68).

Schopnost vyznat se v emocích a být empatický můžeme rozvíjet pomocí metod dramatické výchovy.

K tomu, aby děti mohly chápat emoce druhých a být empatické, potřebují nejprve poznat emoce vlastní. Děti pomocí dramatické výchovy mohou zažívat vztek, smutek, vyprávět, co je trápí nebo čeho se obávají (Svobodová, 2022).

Pelikán (2002) popisuje empatii jako porozumění druhému člověku neboli vcítění do druhého člověka. Může znázorňovat silné pocity, náklonnost, tragédii nebo trápení. Empatie je důležitý jev spojení mezi učitelem a žákem. Jedná se o schopnost pozorovat situaci a pocity ze strany sledovaného, uvědomit si jeho prožitky i v případě nepříjemného stavu. Je to poznávací proces usnadňující identifikaci situace, u které je potřeba nápomoci.

1.2 Emoční inteligence

Emoční inteligence je styl porozumění svému duševnímu pohnutí i citů jiných lidí a využití svých získaných dovedností k výběru slov a činů, pro dosažení chtěných výsledků (Wilding, 2010).

Goleman (2011, s. 40) velice konkrétně popisuje emoční inteligenci jako schopnost zachovat klid v napjatých situacích a počkat s pocity na později. Umět být empatický a vcítit se do situace druhých. Ovládnout své momentální emoce a pocity, nevzdávat se a umět se namotivovat správným směrem i v těžkých chvílích. „Děti jsou schopné si rozhodující citové schopnosti osvojit a zdokonalit je – pokud si dáme tu práci je tomu naučit.“

Wilding (2010) se odkazuje na studie, které potvrzují vliv naučených dovedností v raném věku na dospělost. Zastává názor, že emoční inteligenci je možno rozvíjet i v dospělosti, pokud se k tomu jedinec skutečně odhodlá a intenzivně se změně bude věnovat. Ve své knize se věnuje výchově dětí k rozvoji emoční inteligence. Tvrdí, že základem je nechat děti pozitivní i negativní emoce skutečně prožít. V mateřské škole k tomu z velké části pomáhá právě dramatická výchova.

1.2.1 Sociální a skupinové emoce

Poláčková Šolcová (2018) definuje sociální emoce inspirací Learyho (2001), podle něhož jsou to právě emoce, které se vytváří na základě shledání s někým jiným, ať už setkání bylo skutečné, vyzněné, nebo ve formě vzpomínky. Typickými prvky sociálních emocí jsou přístup, jednání a směr v jednání v nepříjemných situacích.

Průcha (2013) skupinu obecně definuje jako seskupení dvou a více osob, přičemž jednotlivci nemusí mít žádný vzájemný vztah a jejich shromáždění může být zcela náhodné, jakými jsou například pasažéři v autobuse. Na druhé straně může skupina zahrnovat intimní vztahy, jako je například rodina. Poláčková Šolcová využila popis z knihy Mackiové, Silverové a Smithe (2004). Ti přisuzují sociálním emocím čtyři charakteristiky:

1. Skupinové emoce jsou odlišné od samotného jednotlivce a jeho jedinečnosti.
2. Záleží na úrovni poznání jedince se sdílenou skupinou.
3. Důležité je celkové sociální soužití s konkrétní skupinou.
4. Emoce jsou ovlivněny přínosem, motivací, iniciativou i v rámci jednání a názorů jiných skupin.

1.3 Stadiální modely vývoje

V průběhu celkového vývoje jedince dochází k záměrnému formování prosociálního chování. Mlčák (2010) disponuje několika ontogenetickými modely a uvádí celkem 5 modelů od různých autorů.

1.3.1 Model socializace (R. Cialdini a jeho spolupracovníci)

1) Presocializační stadium

Jedná se o období přibližně do 10 let dítěte, vyznačuje se pomocí druhým na základě podnětu od dospělého. Děti nevnímají pomáhání druhým jako pozitivitu a nevidí přínos.

2) Stadium uvědomění norem

Toto stadium se vztahuje na děti mezi 10. a 15. rokem věku. Děti si již začínají uvědomovat přínos v sociálním prostředí. Vnímají, že pomoc ostatním splňuje určité sociální normy.

3) Stadium internalizace

Je vývojové období nad 15 let věku dítěte. Motivací pro děti je, že pomáhání přinese pocit uspokojení. Svého chování jsou si plně vědomy.

1.3.2 Kognitivně učební model D. Bar-Tal

1) Fáze konkrétního vyhovění

Děti pomáhají na základě příkazu a s výhružkou eventuálního trestu.

2) Fáze vyhovění

Děti pomáhají na žádost dospělého, ale není již nutná hrozba trestu.

3) Fáze vnitřní, konkrétní iniciativy

Děti očekávají skutečnou odměnu.

4) Fáze normativního chování

Děti si jsou vědomy sociálních norem a zaměřují se na kolektivní poctu.

5) Fáze generalizované reciprocity

Děti pomáhají, protože očekávají taktéž stejnou pomoc od druhých.

6) Fáze altruistického chování

Děti pomáhají za účelem užitku někoho jiného, aby si udržely úctu k sobě a získaly vlastní uspokojení.

1.4 Morálka a ctnost

Kučera (2013, s. 108) cituje Hartla a Hartlovou (2000, s. 327) takto: „Morálka je soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídící chování a jednání lidí dané společnosti.“ Dodává, že morálku lze hodnotit pomocí tzv. pomocného soudu, jenž vychází z morálního uvažování a morální intuice. Ctnost se považuje jako určitá morální, nebo charakterová vlastnost, která je považována za dobrou a správnou z hlediska etiky a morálky. Jedná se o stálý, pozitivní a žádaný znak povahy jedince, který je součástí citů bytí, existence a pocitu duševní pohody a blahobytu.

Vliv na celkový rozvoj morálního uvědomění si a chování mají především duševní stav dítěte, jeho poznávací procesy, rozum, schopnost myšlení, jeho citlivost a mnoho dalších složek (Pugnerová, 2019).

Pugnerová (2019) se opírá o teorii J. Piageta, který stanovil tři stádia morálního vývoje:

1. Předkonvenční, ve kterém dítě dodržuje pravidla na základě autority, aby se vyvarovalo trestu, a očekává odměnu.
2. Konvenční, kdy se dítě již zaměřuje na uznání od druhých. Záleží mu také na dodržování sociálních norem, aby se udržel sociální řád.
3. Postkonvenční vývoj, ve kterém jsou důležité všeobecné normy pro spravedlnost, zákon či autoritu, ale sám jedinec musí pravidla zvládat a popřípadě brát zodpovědnost.

Převrat morálního uvědomění si na změnu hodnot mohou ovlivňovat tři podstatné faktory, které uvádí Cakirpaloglu (2009, s. 249):

1. Nedostatečná vazba konkrétních cílů od komunity k jedinci.
2. Seznámení se s novými lidmi (například se spolužáky, kteří zastávají jiné hodnoty, než jedinec převzal z rodinného prostředí).
3. Poznávací schopnosti. Jedná se převážně o obecné myšlenky a pochopení skutečnosti. Kognitivní vývoj působí na „změnu chápání významu či obsahu hodnot a morálního cítění, ...“

2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dle Valenty (2008, s. 40) „je dramatická (resp. divadelní) výchova systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla.“ Je důležité brát ohled na požadavky divadelní a dramatické, kde se klade důraz na nápaditost s kreativitou. Je třeba si také všimnout požadavků na učitele. Na druhé straně se nesmí opomenout bio-psycho-sociální podmínky, jako je individualizace, či schopnosti celé skupiny a úrovně jejich dalšího růstu (Valenta, 2008).

Průcha et al. (1995, s. 55) definuje dramatickou výchovu jako: „Využívání dramatizace, tj. prvků a postupů dramatického umění, ve výchově a vzdělávání.“ Průcha et al. (1995) také uvádí, že dramatická výchova přispívá k sociálnímu rozvoji dětí. Dramatizace využívá nápaditost a talent jedince k připraveným scénám, které nastaly, nebo mohou nastat. Člověk se může vracet k již prožitým situacím a názorně v nich hledat různá řešení, určit si role, pochopit emoce a respektovat reakce jiných lidí.

Jak uvádí Čapek (2015, s. 169), dramatizační metody „jsou považovány za edukační směr, který rozvíjí estetické cítění a sociální dovednosti žáků pomocí divadelního a dramatického umění.“ Svobodová (2011) popisuje dramatickou výchovu jako soubor sociálního a osobnostního učení realizovaného uměleckými prostředky, a to především dramatickými a divadelními. Podle Svobodové, Švejdrové (2010) se jedná o speciální vzdělávací průběh pomocí elementů a prostředků dramatu a divadla, a tím vzniká odlišnost od ostatních vzdělávacích metod. Dramatickými činnostmi získáváme znalosti, zkušenosti, dovednosti, názory na základě vlastního prožitku.

Dramatická výchova patří do oblasti takzvaného činnostního učení. Značí se tím forma aktivního poznávání, během kterého získává učící se vlastní zkušenosti do svého budoucího života (Svobodová & Švejdrová, 2011). V činnostním učení je snaha motivovat dítě ukázkou, prožitkem, vlastní iniciativou za použití vhodných materiálů a pomůcek (Čapek, 2015). Čapek (2015) dodává, že činnostní učení má základ v metodě objevování, a je tedy vhodné nechat žáky, aby pracovali co nejvíce samostatně.

Amirová et al. (2019, s. 25) zařazuje dramatickou výchovu k estetickým a uměleckým disciplínám. Je tomu tak díky vzájemnému propojení s literárními, výtvarnými,

hudebními či pohybovými obory. Jako synonyma uvádí: „divadelní výchova, výchovná dramatika, edukační drama, školní drama nebo tvořivá dramatika.“ Čapek (2015, s. 169) popisuje velice podobné názvy, které jsou však mírně pozměněné. Jsou to: „dramatická výchova, tvořivé drama nebo tvořivá dramatika, dětské drama, drama ve výchově, výchovné drama či pouze drama.“

2.1 Historie dramatické výchovy

Pedagogická reforma ve 20. století vnesla do učitelství nový pohled na chápání dětí. Začaly se zde projevovat snahy o respektování osobnosti žáků a o celkovou všímavost k dětským potřebám. Výchova se má zaměřit převážně na rozvoj toho, co je dítěti blízké, aby vědělo, že každý je jedinečný „a co přináší s sebou na svět“ (Oprailová, 2016, s.29). Reforma vyžadovala větší aktivitu dětí v procesu vzdělávání, jejich tvořivost a rozvoj socializace. Díky této reformě se pojem dramatická výchova začal vyvíjet v USA v první polovině dvacátého století. Mimo výše uvedené se v reformě vyžadovalo, aby děti získaly dovednosti na základě vlastních prožitků a zkušeností a aby poznávaly své emoce a umění. Američanka Winifred Mary Ward je považována za hlavní zakladatelku. V České republice můžeme zdůraznit převážně jména jako Miroslav Disman nebo Eva Machková (Svobodová & Švejdrová, 2011).

Do první poloviny 20. století si lidé pod pojmem dramatická výchova představovali pouze divadelní představení. V devadesátých letech minulého století byla dramatická výchova, byť jen v omezené míře, zařazena do škol všech stupňů jako nový předmět. Byl inspirován zkušenostmi spolků mimo školství, jako byly dětské divadelní soubory nebo literárně-dramatické obory lidových škol umění. Dramatická výchova čerpala z potřeb dětí, z dětské hry, ze vztahu dítěte k jeho světu a tvořivosti. Vzdělávání učitelů poskytovali zkušení pedagogové, kteří dříve vyučovali na lidových školách umění. Díky jejich bohatým zkušenostem předávali svým kolegům precizní materiály, učili je komunikaci mezi dítětem a učitelem. Základním cílem školitelů bylo, aby si každý učitel dokázal uvědomit smysl učitelského povolání (Marušák et al., 2008).

2.2 Metody a techniky dramatické výchovy podle Josefa Valenty (2008)

Valenta třídí metody dramatické výchovy podle různých rysů, např. jaké jsou použité materiály, o které se postup metody opírá, jaká část na konkrétní metodě nejvíce

dominuje nebo jaký se používá dorozumívací proces. Takto Valenta (2008, s. 123) představuje základní třídění dramatických metod:

- A. Metoda (ú)plné hry, kterou považuje za základní metodu prvního řádu, jež by měla být obsažena ve všech dramatických činnostech.
- B. Metody pantomimicko-pohybové a metody verbálně-zvukové vycházející z použitých sdělovacích prostředků, kterými může být pohyb nebo hlas.
- C. Metody graficko-písemné a metody materiálově-věcné vnímá Valenta spíše jako metody pomocné, doplňující.

2.3 Metody dramatické výchovy v předškolním vzdělávání

Vícero autorů určuje dramatické metody souhlasně. Podobnosti najdeme u Svobodové (2011) i Amirové et al. (2019), u Valenty (2008). Níže jsou popsány vybrané dramatické metody, u nichž se někteří autoři shodují nebo se navzájem doplňují a které jsou vhodné pro mateřskou školu. Některé z nich jsou použity v praktické části bakalářské práce.

2.3.1 Hra v roli

Hra v roli je definována jako dramatická činnost předem dané role (Čapek, 2015). Svobodová (2011) upřesňuje, že pro děti je tato hra naprosto přirozená a mohou hrát role, aniž by o tom věděly. Patří sem hry s principem „ty jsi tatínek a já maminka“. Amirová et al. (2019) doplňuje, že se dítě vžije do role jiné osoby a má možnost určovat chování tak, jak si myslí, že by se hraná postava mohla chovat. Dítě může jednat z vlastní vůle a být samo sebou, může se však stát někým jiným, když to jeho potřeby vyžadují. Hra v roli rozvíjí představivost, kreativitu a pomáhá přijmout a porozumět tomu, co se děje kolem nás. Valenta (2008) určuje rolovou hru jako základ všech metod pro dramatickou výchovu a další metody převážně na tomto základu stojí.

Čapek (2015), Svobodová (2011) i Valenta (2008) dále uvádí 3 základní typy her v roli. Rozlišují se vztahem mezi hercem a hranou rolí.

- a) Simulace: Hráč hraje danou roli ve smyšlené situaci a rozhoduje se dle vlastního úsudku. Hraje tedy určitou postavu, ale dle svého usouzení a za sebe. Nemění se charakter hráče, je sám sebou. Dle Valenty (2008) je simulace prostor pro rozvoj socializace, globalizace, upevnění osobnosti atd.

Př. Děti jsou cestující v autobusu a chovají se jako ony samy.

b) Alterace: Dítě již hraje roli osoby (neživé věci, zvířata, vlastnosti aj.), ale hraje ji tak, jak by se ono samo zachovalo. Alterace charakterizuje spíše obecné situace. Hraje určitou roli, ale vlastnosti hrané osoby jsou vlastnosti samotného hráče. Cíl alterace udává Valenta (2008) jako upevňování obecností či základních pravidel chování, sociálních rolí apod.

Př. „Jsem pan policista a pomáhám lidem, když uvidím zloděje, chytím ho.“

c) Charakterizace: Hráč hraje za určenou postavu. Ukazuje charakteristické rysy a snaží se do role skutečně vcítit. Jednání je tedy na hrané postavě a ne na hráči.

Př. Jsem myslivec a ten by se zachoval takto.

Valenta (2008) jako jediný z autorů uvádí navíc čtvrtý typ hry v roli, a sice autentickou sociální. Při její realizaci klade velký důraz na jedinečnost formování různých rolí. Mohou být samovolně určené – vtipná povaha, hráč dostane roli šaška, nebo převážně role získané mimo dramatické činnosti – vůdčí schopnosti, hráč je mluvčí a koordinátor.

2.3.2 Hra

Hra je vyznačována jako aktivita mezi všemi činnostmi, které dítě prožívá, jako nejdůležitější (Opravilová, 2016). Svobodová (2011) charakterizuje hru jako činnost přinášející prožitek a zážitek, přinášející zkušenosti vedoucí k vlastnímu zamyšlení a rozvoji. Mírně odlišnou definici uvádí Amirová et al. (2019), pojem hru směřuje spíše na svobodu volby účasti i času a na přirozenost chtěče zapojení se do hry a fantazie. Tvrdí, že hra je nejlepší varianta pro edukaci a výchovu dětí. Má určený vlastní čas i místo, a přes všechny tyto podmínky má svá pravidla. Jan Činčera (2007, s. 9) se nechal inspirovat překladem z anglického jazyka. Slovo game překládá jako „zápas daný pravidly, jehož cílem je určit vítěze; zábavu nebo volný čas, tajný plán něco udělat apod.“

a) Soutěživé hry

Soupeřivost Průcha (2013) definuje jako vzájemné ovlivňování jedince či skupiny k dosažení co nejlepšího výkonu, lepšího než ostatní jedinec či skupina. Hráči mezi sebou se tedy mohou nazývat soupeři a hlavním úkolem je druhého porazit. Šimanovský & Tichá (2016) tvrdí, že takové hry děti předškolního věku potřebují pro porovnávání vlastních sil, ale je zapotřebí pro vyvážení soutěživosti vložit do programu i hry nesoutěživé.

b) Kooperativní hry

Za pravý opak soutěživých her můžeme označit hry kooperativní. Jedná se o skupinovou souhru lidí, díky které se snaží splnit společný úkol a dosáhnout tak cíle (Průcha, 2013). Kooperativní hrou se děti učí přínosům a potěšení z týmové práce (Šimanovský & Tichá, 2016).

2.3.3 Asociační kruh

Marušák et al. (2008) nazývá asociační kruh jako motivační rozhovor. Asociace je komunikace mezi dítětem a jeho fantazií. V některých případech je vysvětlení jednoznačné, v jiných je zapotřebí vysvětlení (Svobodová & Švejdomá, 2011).

Svobodová & Švejdomá (2011) i Marušák et al. (2008) popisují průběh hry jako vlastní popis věci, či slova a přemýšlení, co by to mohlo být, kdyby daná věc byla něco jiného. Při aktivitě by měla zaznít základní věta ve znění: Kdyby to nebyl talíř, byl by to bazén. Jak popisuje Svobodová (2011), může pojmenování být nejednoznačné: např. když se řekne talíř, vybaví se mi pes. Neznamená to, že by dítě nepochopilo smysl zadání, ale může být zvyklé, že doma dávají po jídle talíř na zem, aby jejich pes mohl dojíst zbytky. Průběh popisuje Svobodová & Švejdomá (2011) s rekvizitou, kterou si děti posílají. Marušák et al. (2008) popisuje aktivitu pouze slovně. Nicméně princip je shodný.

2.3.4 Improvizace

Svobodová & Švejdomá (2011) definují improvizaci jako jednu z možných metod dramatické výchovy, kde je jednání v daném kontextu nahodilé, bez přípravy či domluvy. Pokud chceme hovořit o improvizaci, je nutné, aby nebyl dopředu navrhnout, ani nastíněn žádný scénář. Jedná se o metodu, která je vhodná spíše pro zkušenější a starší děti. Improvizace může hrát jedinec, ale i více hráčů, například dvojice. Amirová et al. (2019) hovoří o dosažení cílů ve vzdělávání, ve kterých děti mohou pochopit různá etická nebo společenská pravidla pomocí fiktivních situací, samostatností a fantazií.

2.3.5 Pantomima

Pantomima je jedna z divadelních metod, která může spadat pod metodu improvizace. Jedná se o vyjádření předem smluveného tématu pomocí pohybu, ale bez řeči a zvuků. Není však vyloučeno, že pomocné výrazové prostředky mohou být použité, jsou však ve funkci spíše doplňkové (Machková, 2015).

2.3.6 Narativní pantomima

Jedním z mnoha druhů pantomim je pantomima narativní. Jedná se o pantomimické vyjádření s narativou, tedy vyprávěním. Na základě vypravovaného textu (děje) se děti snaží ve stejném čase dramatizovat čtený příběh. Narativní pantomima pomáhá lépe porozumět příběhu a díky souběhu verbálnímu, prožitkovému i pohybovému si jsou děti schopny snadněji zapamatovat děj. Vyprávět může pedagog nebo skupina dětí a vyprávěný text může být od klasického známého příběhu až po vymyšlený improvizovaný děj (Svobodová & Švejnová, 2011).

2.3.6.1 Simultánní pantomimická ilustrace

Jedná se o další rozvinutí narativní pantomimy a Svobodová & Švejnová (2011) ji zmiňují jako velice působivou a důležitou část ve vzdělávání dětí předškolního věku. Simultánní nebo také souběžná ilustrace se používá v pravidelných rituálech, písních, básních, nebo také v krátkých příbězích, které se svou pravidelností zafixují a mohou být ve fiktivním prostoru dále rozvíjeny. Pokud jsou děti již zkušenější, může se rozšířit ilustrace k improvizaci, respektive vést děti k vlastnímu námětu ilustrace.

2.3.7 Štronzo

Jedná se o metodu, která je považována za základní kámen pro nácvik dramatických činností. Hra štronzo má za úkol naučit děti být na pokyn bez pohybu, a tím poznávat a ovládat své tělo. Hra se může hrát například s hudbou, nebo v návaznosti s příběhem (Svobodová & Švejnová, 2011).

2.3.7.1 Oživlé štronzo

Za rozšíření štronza můžeme považovat oživlé štronzo, nebo také oživlý obraz. Po znehybnění svého těla děti dostanou pokyn, jak by mohl pohyb, který je momentálně zastavený, pokračovat. Opět hra může být směřována na rytmus či hudbu, nebo také k příběhu a jeho pokračování (Svobodová & Švejnová, 2011).

2.3.8 Živý obraz

Jedná se o navození zastavení času. Herci se mají pokusit napodobit postavu z pohádky, její pocity, sochu a podobně. Stejně jako u štronza je zapotřebí určit znamení, ať slovní nebo hudební, pro přesné vymezení času při zastavení reality (Svobodová & Švejnová, 2011).

2.3.9 Zrcadlo

Jedná se o techniku pro celou třídu, která je vedena učitelem/učitelkou, nebo pro dvojice. Princip hry je v zrcadlení druhého, kdy se dvojice ve vedení střídá. Návuk zrcadlení může být mimický, nebo celotělový (Svobodová & Švejdomá, 2011).

2.3.10 Diskuse

Byť je diskuse velmi široký pojem, neudává se jako klasická metoda pro dramatickou činnost. Je však jednou z nejdůležitějších částí po dokončení jakýchkoliv činností. Diskusi můžeme uchopit jako evaluaci, hodnocení nebo díky ní získat informace, jak by se dále mohlo pokračovat, a dle potřeb dětí vybírat další činnostní metody.

2.3.11 Vnitřní hlasy

Principem metody je uvažovat o myšlenkách osoby, tedy co si může v dané situaci postava myslet. Děti si navozují pocity druhých, snaží se být empatické a pokouší se vyjádřit dojmy druhých nebo své. Pro hloubku metody je vhodné aktivitu provádět spíše se staršími a zkušenějšími dětmi (Svobodová & Švejdomá, 2011).

2.3.12 Dramatické činnosti pomocí pohádek

Pohádky jsou naprosto přirozený a dětmi žádaný pramen pro poznávání světa. Nabídnou zvyky a obyčeje, společenskou etiku či artistické vlastnosti. Pro dramatické činnosti jsou v prostředí mateřské školy považovány za nejvhodnější model, a to především pohádky magické, živočišné (zvířecí) a obecně hodnotové (Amirová et al., 2019).

Základním pravidlem při přípravě dramatických činností pomocí pohádek je zvolit vhodnou pohádku přiměřeně k věku účastníků. Pro nejmladší děti je vhodné volit text postavený na ději a poskytnout jim vlastní vyjádření k danému příběhu (Bláhová et al., 2016).

2.3.13 Dramatické činnosti s písní

Písně ukazují tajemství díky příběhům, které mohou mít i drastický obraz. Díky dramatickým činnostem s písní však děti mohou těmto obrazům porozumět, získat zkušenosti a být rozvážné. Rozvíjí schopnost užití mluveného slova, umění vyjadřovat se mimoslovními prostředky a porozumět jim u druhých. Děti mohou lépe rozeznat různé životní situace a hledat stejné nebo podobné chování u lidí ve svém okolí a následně vyvozovat empatie k druhým či opačně (Šimanovský et al., 2000).

2.3.14 Práce s rekvizitou

V širokém kontextu s dramatickou výchovou je metoda práce s rekvizitou. Tato technika má spíše náklonnost k divadelnímu nebo loutkohereckému umění. Princip metody je však důležitý pro každého pedagoga. Je zde velká podobnost jako v asociačním kruhu, hlavním předmětem se stává rekvizita, kterou se může rozvíjet dětská fantazie (Svobodová & Švejnová, 2011).

2.3.15 Horká židle

Tato technika umožňuje dětem zažít negativní i pozitivní roli. Vybere se hlavní role, která poslouchá od ostatních otázky, na které by negativní role měla odpovědět. Je důležité, aby negativní role měla možnost odstoupit kdykoliv bude chtít, aby se dítě příliš nevžilo do případných negativních emocí a neneslo si s sebou další následky. Je vhodné tuto roli doplnit zástupnými předměty (čepice, šátek, ...). Ve chvíli, kdy vystupuje hráč z role, sundá si zástupný předmět a je opět sám sebou. Horká židle rozvíjí chápání ostatních a pochopení reakcí jiných. Děti si zdokonalují empatii a tvoření srozumitelných vět v podobě otázek (Svobodová, 2011).

2.3.16 Tvůrčí psaní

Svobodová & Švejnová (2011) vysvětlují tuto metodu jako tvořivost příběhu, pohádky, písničky, dopisů, ... Mladší děti, které ještě neumí psát, vypráví příběh tak, jak by mohl pokračovat. Děti mají možnost pohádku změnit dle jejich představ.

2.3.17 Divadlo

Valenta (2008, s. 42) vysvětluje divadlo jako „umění časoprostorové a fyzické.“ Jedná se o ztvárnění skutečností pomocí hry v roli. Hra je provedena vžitím herců do role a prostředí bývá nejčastěji pro herce specificky přizpůsobeno.

2.3.18 Pomocné prostředky

Pro navození potřebné nebo vhodné atmosféry je příhodné využít takzvané zástupné předměty anebo zvukové koláže. Zástupné předměty mohou být znakem pro odlišení mezi rolí a hráčem. Předmět může být konkrétní, například loutka, oblek, nebo může být skutečnému předmětu pouze podobný – je tedy od potřebné skutečnosti vzdálený. Jedná se kupříkladu o šátek, který je bílý a lehký, stejně jako holubice. Pokud použijeme pohyb, stane se z šátku realistická loutka. Veškerý hudební doprovod taktéž napomůže

k lepšímu proniknutí do situace. Hudba může navodit pro představu bouřku, déšť nebo nebezpečí. Díky hudbě je možné dosáhnout mnohem lepších výkonů (Svobodová & Švejdrová 2011).

2.4 Práce se skupinou v dramatické výchově

Dramatická výchova se realizuje převážně skupinově. Učitel musí dbát na potřeby jednotlivých dětí, ale i celkových skupin. Proto je nutné, aby se vybíraly činnosti vhodné k dané skupině a tak, aby skupina pracovala pohromadě jako celek a posouvala se k lepším výsledkům (Činčera, 2007).

Činčera (2007, s. 31-32) uvádí nejznámější klasifikaci skupiny:

Formování (forming): „Skupina je nejistá, objevují se pocity úzkosti.“ V této fázi si skupina vybírá vůdce. Učitel má za úkol dávat skupině úkoly, které společnými silami povedou skupinu k dosáhnutí cíle.

Bouření (storming): Vzniká skupinový neklid a různé spojenectví. Nabízené činnosti jsou zpochybňovány a je vyvolána malá spolupráce až stagnace. V této chvíli by měl učitel „pomoci skupině splnit větší samostatný úkol.“

Normování (norming): Skupina již funguje jako jednotka a prožívá pocit spokojenosti ze své práce, je si vědoma předností, není závislá na instruktorovi a je sebevědomá.

Transformování (transforming): Skupinová práce je u konce. Může nastat určitá úzkost, ale své zkušenosti jedinci přenáší dále do svého života.

2.5 Rizika dramatické výchovy

Ohrozit kvalitní vzdělávání dětí v předškolním věku v oblasti dramatické výchovy může nerespektování individuálních potřeb dítěte, omezování jeho samostatnosti nebo špatný rozvrh dne. Nevhodné prostory nebo nedostatečná příprava. Dále nevhodný komunikační vzor, nejasně či špatně zadaná pravidla a nedostatek vlastních zkušeností učitele. Pedagog by neměl příliš často vystupovat v roli soudce, ale více pozorovat řešení konfliktů dětí a jejich nápravy v případě nedodržení pravidel. Nedocení snahy, nedostatek porozumění, malý prostor k samostatnému rozhodování a k vyjadřování emocí jsou dalšími hrozbami. Pro dítě je nevhodné stresové prostředí, narušení osobní zóny a spěch, který zapříčiní nervozitu. Učitel může dítě málo motivovat k vyjadřování,

nebo nabídne nedostatek podnětů pro činnosti. Problém může nastat i v případě používání pouze verbální komunikace. Je důležité nedělat rozdíly mezi dětmi. Děti také mohou ponižovat či zesměšňovat své vrstevníky. Rizikem v dramatické výchově může být nevhodné zařazení soutěživých činností (RVP PV, 2021 – MŠMT, 2021).

2.6 Reflexe

Aby edukace byla účinná, je zapotřebí činnost reflektovat. Reflexe má významnou funkci pro upevnění prožitků a znalostí z činnosti, umožní porovnání s osobními prožitky a na závěr se zážitky mohou propojit. Průběh reflexe by měl začít opakováním a pojmenováním pocitů z činnosti. Potom následuje hodnocení činnosti, ve kterém se vyjadřují podařené i nepodařené prvky. Po tomto procesu nastává vysvětlení a ponaučení do reálného života. Na závěr je vhodné navrhnout rozvoj prožité činnosti a zdokonalení pro osobní růst (Valenta, 2008).

2.7 Učitel dramatické činnosti

Základní úlohou učitele při dramatické činnosti je snaha „rozvíjet tvořivost a spontaneitu“. Učitelova role by neměla být v pozadí i přesto, že nemá jasně stanovené postupy. Jeho hlavní výstupy by měly být založeny na improvizaci, zároveň však musí mít předem promyšlené postupy a návrhy různých alternativ. Napomáhá děti vést k záměrnému cíli, připomíná téma, ale nezasahuje však přímo do postupu zvoleného dětmi (Machková, 2015, s. 28).

Učitel dramatické výchovy by měl disponovat kreativitou. Průcha et. al. (2013, s. 318 – 319) vysvětluje pojem kreativita jako: „Duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně také nová, nezvyklá, nečekaná.“ Souhrn nadání jako součást psychického vývoje dětí vedoucí k vytvoření myšlenek, strategií, chápání, výrobků, které jsou originální a užitečné. Je to prostor pro projev nitra směřující k vlastnímu dovršení svých potřeb (Svobodová & Vítečková, 2017).

2.7.1 Znaky tvořivé osobnosti

Waldaufová (in Svobodová & Vítečková 2017) se inspiruje americkým psychologem Joyem Paulem Guilfordem, který vytyčuje šest znaků tvořivého učitele:

1. Fluence – plynulost
Pestrý, plynulý a rychlý výkon vedoucí k nalezení různého dokončení cílů. Učitel umí vytvářet činnosti dopředu i v průběhu a umí ocenit a respektovat kvalitu myšlenek druhých.
2. Flexibilita – pružnost
Dovednost přijmout různé variace myšlení, nezůstat v jednom názoru, umět sledovat z různé perspektivy, potlačit obvyčeje a opakující se sled událostí. Ovládat výběr otázek a podporovat skupinu i jednotlivce. Umět jakoukoliv odpověď uchopit ku prospěchu.
3. Originalita – jedinečnost
Umění dívat se na věci odlišně od ostatních. Využívání rekvizit nezávisle na skutečné funkci předmětů.
4. Elaborace – vypracování
Schopnost rozebrat problém podrobně, mít smysl pro detail. Pedagog umí ve prospěch dítěte použít různé návrhy. V nabídce má vícero možností.
5. Senzitivita – citlivost
Umění zpozorování překážek, najít vznik problému, vyhledat řešení. Učitel umí udržet bezpečné klima ve třídě, zná potřeby dětí a nepříjemné situace dokáže tušit dopředu.
6. Improvizace
Na nečekané dotazy, či situace dokáže přizpůsobit reakci a své chování bez přípravy.

2.8 Motivace

Kopřiva (2008) jednoduše vysvětluje motivaci jako pohnutku, která jedince pobídne k aktivitě pro dosažení cíle. Děti nemají spoustu vědomostí, informací či ustálené zvyky, mají však touhu po poznání a naučení se. Takový zájem označujeme jako vnitřní pohnutky. Pokud se dítě snaží vykonat činnost pro odměnu, nebo ze strachu z trestu (urážení, zastrašování), bavíme se o motivaci vnější. Doplňuje, že se mnohdy může objevit záměna, kdy je činnost motivovaná vnitřně. Dítě něco dělá rádo, ale následně pak za to dostane odměnu a již se jedná o motivaci vnější.

Obecnou charakteristiku motivace označuje Průcha (2013) jako souhrn vnitřních i vnějších faktorů, jež aktivují chování, určují cíl, ovlivňují průběh k dosažení cílů a motivují k vlastnímu hodnocení. V pedagogice vyznačuje motivaci vnější, která pramení z pohledu učitele či rodiče a motivaci vnitřní, která vychází z vlastního sebeuvědomování si. Vnitřní motivaci ovlivňuje pedagog například vytyčením cílů nebo sdělením svých očekávání vůči jednotlivci či celé třídě.

Pugnerová (2019) klade důraz na vliv kvalitních výkonů, který přichází z okolí, jako je například pochvala, hodnocení nebo jen výraz pochvaly pomocí mimiky (úsměvu). Opírá se o Vývojovou psychologii (Langmeiera, Krejčířové, 2006), ze které vyplývá, že motivace a touha po úkolech ovlivňuje budoucí zkušenosti dětí.

2.9 Pravidla

Svobodová & Švejdomá (2011) se zaměřují na tvorbu pravidel společně s dětmi. Dospěje se k tomu pomocí vhodných otázek evokujících v dětech myšlenku, jaká pravidla by měla být pro určité činnosti, a následně vyslechnout návrhy, jak taková pravidla uskutečnit. Pro tvorbu norem je možné využít formu obyčejné a jednoduché hry. Svobodová (2022) považuje tvorbu pravidel za stěžejní pro pocit bezpečí ve třídě a je důležité pravidla doplňovat průběžně dle situací. Společné vytváření je pro děti praktičtější z hlediska pochopení i jejich respektování. Je podstatné utvářet taková pravidla, která budou mít význam a smysl. Aby vznikla kvalitní pravidla, je vhodné hledat důsledky, které by mohly nastat v případě nedodržení smluvených norem. Je však na místě dávat pozor, aby opatření nikdy nebylo chápáno jako trest, nýbrž jako přirozený důsledek. Dosáhne se toho tak, že učitelka dává důvěru dětem a umožní jim sjednat nápravu a chybu opravit. Doporučuje také mít domluvené následky a jaká budou v takovém případě opatření. Je kladen důraz na platnost a rovnocennost pravidel pro děti i pro dospělé.

2.9.1 Základní pravidla dramatické činnosti podle Amirové et. al. (2019)

Autorka vysvětluje, že pro kvalitnější chápání různých situací a lepší prožitek ze hry je vhodné být v roli partnera. Klima třídy by mělo být s nádechem důvěry, pochopení a každý by se měl cítit v bezpečí. Takové prostředí vznikne díky tomu, že pedagog bude spravedlivý, nebude upřednostňovat žádné dítě a každé dítě bude přijato. Učitel má za úkol vysvětlit zadání jednoznačně, aby každé dítě co nejrychleji pochopilo záměr

činnosti. K tomu, aby dítě pracovalo, jak nejlépe umí, je nutné interpretovat správnou motivaci. Motivace může být ovlivněna silou či intonací hlasu nebo pohybem. Pro posílení motivace v průběhu činnosti může pedagog prožívat situaci společně s dětmi. Je však vhodné, aby se jasně a pevně nastavila pravidla, která děti budou respektovat, aby si pomáhaly navzájem a projevíly úctu a důvěru k druhým. V případě neúspěchu je vhodné dát prostor dětem pro vyřešení chyby a podporovat tím kritické myšlení. Doporučuje se často využívat k různým činnostem kruh, protože všichni se dobře vidí, učitel je součástí a nikdo není vyloučen ze skupiny. Veškeré aktivity, které učitel připravuje, by měl dobře znát a měl by je mít vyzkoušené osobně. Taková zkušenost pomůže k lepšímu vysvětlení pravidel hry, zlepší se odhad pro časovou potřebu a pedagog může již dopředu vědět, jak se některé děti mohou cítit (např. někomu je nepříjemné mít zavázané oči). Velice důležitou funkcí učitele je pozorovat, jestli některé z dětí již není unavené. Fyzická i psychická vyčerpání může ovlivňovat jedince i celou skupinu. Je důležité, aby každé dítě mělo možnost volby pro vlastní odpočinek. Považuje se tedy za nutné, aby činnosti byly vybírané tak, aby se střídaly rušné a klidové části, měly by být různorodé a významné. V případě nutnosti odpočinku by měl být učitel připraven na improvizaci a přizpůsobit tak činnosti potřebám dětí. Tímto odkazuji na další zásadu – vždy vybírat činnosti v zájmu potřeb dětí a respektovat jejich záliby. Může se tedy stát, že plán, který má učitel připravený, je potřeba upravit. V neposlední řadě je důležité ukázat dětem, že ve světě, ve kterém žijeme, existuje zlo i dobro, které od sebe můžeme rozeznat. Abychom se naučili rozeznávat, co je správné a co ne, je na místě vysvětlovat dětem morální principy.

2.10 Klima třídy

Aby se u dětí podporovalo prosociální chování, je klíčové vytvořit ve třídě vhodné prostředí, které bude podporovat jejich potřeby. Zároveň je však důležité uvědomovat si možná rizika, pokud tyto potřeby nebudou uspokojeny. Podle Pessa se mezi základní potřeby dětí řadí potřeba místa, sycení, podpory, ochrany a potřeba hranic. Je důležité, aby děti cítily, že mají své místo jak během pobytu v mateřské škole, tak i při návratu domů. Efektivní komunikace a vyjadřování radosti z přítomnosti dítěte jsou zásadní pro naplnění potřeby místa. Za účelem uspokojení potřeby sycení je vhodné poskytovat dětem pozitivní zpětnou vazbu, která může být vyjádřena nejen slovem, ale i gestem

či dotykem. Pozitivní zpětná vazba by měla být dítěti poskytována za správné chování, jednání či řešení. V opačném případě je vhodné dítě zastavit a ukázat mu správný postup. Potřeba podpory se týká schopnosti dětí zvládnout situace samostatně a cítit se jako unikátní a nezávislé bytosti s vlivem na své okolí. Potřeba ochrany by měla být chápána jako ochranný štít proti různým hrozbám. Učitel by měl jednat tak, aby se děti v jeho přítomnosti cítily v bezpečí. Nejen dospělý jedinec, ale i dítě potřebuje mít ve svém životě jasné limity a hranice, které pomáhají zabránit pocitům všemocnosti. Je proto nezbytné určité limity nastavit již v raném věku, což pomáhá uspokojit potřebu hranic (Svobodová, 2022). Pravidla jsou podrobněji zmíněna v kapitole 2.9.

Pokud jsou splněny všechny zmíněné potřeby, vede to ke vzniku pozitivních vztahů mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a učitelem, což přispívá ke zdravému klimatu ve třídě. Nepříznivé třídní klima obvykle signalizuje problémy v jedné či více z těchto oblastí, které jsou potřeba řešit (RVP PV, 2021 – MŠMT, 2021).

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se budu zaměřovat na pozorování rozvoje prosociálního chování dětí ve dvou předškolních třídách. Jedná se o dvě skupiny dětí ze dvou homogenních tříd, z jedné mateřské školy. Třída čtvrtá, zvaná Slůňata a třída třetí, Zajíci.

Nejprve se provede totožná dramatická činnost u obou skupin. Jedná se o dramatickou činnost přečtené pohádky a její improvizaci. V této fázi budou pozorovány reakce dětí na dané činnosti, zda a jak se projevuje prosociální chování ve skupině.

Poté se v praktické části budu věnovat představení a osmitýdenní intenzivní realizaci dramatických činností pouze v jedné třídě. Vytvořila jsem 24 činností pomocí různých metod dramatických her. Po skončení pozorování je každá činnost zvlášť popisována a reflektována jaký měla průběh, zda je potřeba úprava, co děti nejvíce bavilo a které činnosti budou chtít opakovat. Při vytváření aktivit jsem se inspirovala u přednášejících kolegů na Jihočeské univerzitě během svého studia, nebo jsem čerpala z knih. Všechny činnosti jsem však upravila tak, aby vyhovovaly věku pozorované skupiny a přispívaly k motivaci při procházení daného tematického celku. Dramatické činnosti jsou vybírané tak, aby byla škála pestrosti dramatických metod co nejpestřejší.

V této fázi budu pozorovat, zda je viditelný postupný rozvoj dramatických schopností dětí při samotných činnostech a jak se dramatické činnosti odráží na prosociální chování ve třídě při konfliktech mezi dětmi. Ve druhé třídě dramatické činnosti v tomto období vykonávány nebudou.

Poslední fází bude opětovná realizace prvotní dramatické činnosti (v první fázi), která bude uskutečněna opět u obou skupin. Pozorovat budu chování dětí při čtení pohádky v první i ve druhé skupině, jestli proběhly změny v realizaci dramatické činnosti a zda se změnil přístup k příběhu pohádky.

Aby byly jasnější cíle pozorování, jsou stanoveny základní otázky, které budou hlavním předmětem pozorování. Tyto otázky budou kladeny v celém průběhu osmi týdnů.

V závěru se budu věnovat celkovému výsledku pozorování, jaké byly reakce na činnosti, jak se děti zdokonalovaly v dramatické výchově a zda skutečně dramatická výchova

ovlivňuje a rozvíjí prosociální chování dětí v mateřské škole na základě porovnání dvou skupin. Nejdůležitějším výsledkem bude případná změna v chování dětí při interakci.

3 CÍL PRÁCE A STANOVENÉ OTÁZKY

Hlavním cílem bakalářské práce je vyzkoušet, jaké prosociální a dramatické činnosti je možné využívat v mateřské škole k rozvíjení prosociálního chování ve skupině.

Otázky, které jsem si položila před realizací pozorování:

- Ovlivňuje dramatická činnost chování dětí mezi sebou?
- Mění se řešení konfliktů mezi dětmi při prožívání dramatických her?
- Dokážou děti reflektovat činnosti a projevit své pocity na základě prožití dramatických činností?
- Zmírní se ostýchavost dětí v průběhu osmi týdnů při realizaci dramatických činností?
- Používají děti více fantazijních nápadů při dramatických činnostech?

3.1 Popis experimentální a kontrolní skupiny

Čtvrtou třídu navštěvuje celkem 27 dětí. U osmi dětí nyní probíhá odklad školní docházky, zbylé děti jsou předškolního věku bez odkladu školní povinnosti. Děti navštěvují společně mateřskou školu od tří let a velice dobře se všechny znají. Třída disponuje velkými prostory a nabízí bohaté vybavení pro dramatické činnosti, jako jsou například šátky, molitanové kostky, tamburína apod.

Druhou třídu Zajíců navštěvuje taktéž 27 dětí, z toho 16 dětí předškolních. Přibližně 5 dětí se připravuje na zápis do základní školy, zbytek předškolních dětí momentálně zvažuje odklad školní docházky a 11 dětí je pětiletých. Zhruba polovina dětí je tedy více než o rok mladší než děti ve čtvrté třídě. Třída má k dispozici trochu menší prostor pro pohybové činnosti než předchozí a taktéž je obohacena velkým množstvím pomůcek vhodných pro dramatickou výchovu.

3.2 Popis osmi týdenního pozorování

Realizace praktické části začala v prosinci 2023 dramatickou činností s pohádkou. Po této aktivitě probíhalo intenzivní zařazení dramatické výchovy jen v jedné skupině. Dramatické činnosti, které budou dětem nabízeny, se mohou opakovat v případě žádosti a potřeb dětí. Děti se postupně budou seznamovat s různými druhy dramatických činností.

Pozorování bude probíhat ve třech fázích.

1. Pro začátek bude probíhat dramatická činnost formou improvizace, kdy první i druhá třída dramatizují pohádku „Zvířátka pod hříbkem“. Sledován bude výběr zvířat, forma komunikace na základě jejich výběru a reakce na výběr posledního zvířete. Pouze ve čtvrté třídě bude po realizaci následovat diskuze s dětmi, kde budou kladeny otázky vyžadující správnou odpověď z příběhu.
2. Následuje intenzivní zařazení dramatických činností ve čtvrté třídě, které budou nabídnuty při řízených i odpoledních činnostech.
3. Závěrečná fáze bude opakování dramatické činnosti s pohádkou „Zvířátka pod hříbkem“ stejně jako v první fázi. Budou se pozorovat případné změny výběru rolí zvířat, reakce dětí při realizaci a možný rozvoj prosociálního chování dětí.

3.3 Metoda výzkumu

Pro svůj výzkum v praktické části bakalářské práce jsem zvolila experiment s metodou pozorování. Technika experimentu je takzvaná technika paralelních skupin, kdy se pracuje současně se dvěma či více skupinami. Skupina, ve které probíhá experimentální zásah, se nazývá skupina experimentální. Na druhou stranu skupinu, ve které zásah neprobíhá, označujeme jako skupinu kontrolní (Chráska, 2016).

Pozorování je „Sledování smyslově vnímatelných jevů, zejm. chování osob, interakce učitel-žáci, průběhu skupinové práce, průběhu konfliktů aj. Předmětem pozorování bývají jiní lidé, objekty, jevy, ale též pozorovatel sám“ (Průcha et al., 2013).

3.4 Dramatické činnosti a jejich realizace

Startovací dramatizace pohádky „Zvířátka pod hříbkem“

Dětem jsem na začátku přečetla pohádku „Zvířátka pod hříbkem“ z knihy „Pohádky se zvířátky“ (Sutejev, 2004). Jedná se o příběh, ve kterém je deštivé počasí. Malý mravenec se chtěl někde schovat a našel malý hříbek, pod který se sotva vešel on sám. Dále přišel k hříbku motýl a požádal mravence, zda by se k němu mohl přidat. Mravenec nakonec souhlasil. Takto přišla i další zvířata: myš, vrabec a zajíc, který nežádal jen úkryt před deštěm, ale i před liškou, která ho honila. Všechna zvířátka se nakonec schovala. Běžela kolem liška a optala se zvířátek, jestli neviděli zajíce. Ti odpověděli, že ne, a tak liška

utekla. Tím zajíce zachránili. Když přestalo pršet, mravenec nerozuměl tomu, jak je možné, že se pod tak malý klobouk hříbku mohlo vejít tolik zvířat. Celá pohádka viz příloha č. 1.

Dramatizace pohádky (viz 2.3 bod 12) probíhá hrou v roli (viz 2.3 bod 1a) a improvizací (viz 2.3 bod 4). V roli hříbku bude paní učitelka, a když bude potřeba, napomůže dětem směřovat pohádku žádoucím směrem. Děti si mohou vzít šátky pro imitaci zvířat. Ta chodí v kruhu a hříbek vypráví pohádku. Paní učitelka určí první dítě, které si libovolně vybere, jaké zvíře bude ztvárňovat. Když dítě zdramatizuje první schování se pod klobouk hříbku, děti dále vybírají zvířata a prosí již schovaná zvířátka, mohou-li se k nim schovat. Pokud se děti budou držet přesných zvířat dle pohádky, může jim být nabídnuta možnost výběru jakéhokoliv zvířete. Celá činnost končí po schování posledního zvířete pod hříbek.

Realizace

Úvodní start projektu probíhal ve třídě Zajíců a ve třídě Slůňat. Obě třídy měly stejné podmínky a pomůcky. Ve třídě Slůňat probíhala dramatická činnost v pátek 1.12.2023 a bylo zde 19 dětí. Ve třídě Zajíců se uskutečnila stejná dramatická činnost v pondělí 4.12.2023 při počtu 17 dětí.

Ve třídě Slůňat proběhla v komunitním kruhu diskuse s dětmi o pohádce, kterou poslouchaly. Děti ze třídy zajíců již možnost diskuse neměly.

Děti ze Slůňat odpovídaly na otázky:

- „Proč se zvířátka chtěla schovat?“ (protože pršelo)
- „Jaká zvířátka se běžela schovat?“ (mravenec, motýl, myška, vrabec, zajíc)
- „Jak žádala tato zvířátka o pomoc?“ (prosím, pusťte mě se schovat)
- „Jaké zvíře běželo okolo jako poslední?“ (liška)
- „Chtěla se liška také schovat pod hříbek?“ (ne)
- „Co tedy liška chtěla?“ (ulovit zajíce)
- „Chytla ho?“ (ne)
- „Proč ho nechytla?“ (zvířátka pod hříbkem ho schovala)

Paní učitelka: „A my si na takové jedno deštivé počasí zahrajeme.“

Sešli jsme se na koberci a uprostřed byla položená deka v hnědé barvě. Deku napodobovala zem, na které seděla paní učitelka, a byla v roli hříbku.

Hříbek: „Je deštivé počasí, prší, prší a prší. Najednou běželo kolem zvířátko.“

Vybrané dítě se přihlásilo.

Hříbek: „Jaké jsi zvířátko?“

Dítě: „Mravenec a rád bych se schoval.“

První dítě šlo k malému hříbku.

Hříbek: „Stále prší. Tu běží kolem jaké zvíře?“

Takto pokračovala činnost v obou třídách. Průběh činnosti byl poměrně podobný. V obou třídách si první děti vybíraly stejná zvířata jako v pohádce. Po vyčerpání zvířat z pohádky si některé děti nevěděly rady, proto jim dopomohl hříbek. Převážně si děti i nadále vybíraly stejná zvířata. Ve třídě Slůňat si již po druhém opakování jedno dítě vybralo naprosto jiné zvíře a poté se nebály i ostatní děti vymyslet si jiná zvířata. Děti od zajíců opakovaly stejná zvířata přibližně 3 kola – například 3 děti za sebou řekly stejné zvíře. Některé děti v obou třídách zapoměly prosit a děkovat. U Zajíců schované děti prosbu nevyžadovaly, ale ve třídě Slůňat k sobě děti nechtěly pustit nikoho bez žádosti. Poslední dítě, které se chtělo schovat, mělo být pochopitelně liškou. Ani v jedné třídě liška nebyla vpuštěna pod hříbek, a dítě tak muselo vymyslet jiné zvíře.

Po dokončení činnosti proběhla ve třídě Slůňat evaluace. Děti při evaluaci vyprávěly své pocity ve chvíli, kdy vybíraly zvíře, a když čekaly pod hříbkem s ostatními dětmi, jestli budou hodní a někoho pustí, či naopak.

Na kouzelníka

Paní učitelka má v ruce kouzelnickou hůl a je v roli kouzelníka. Jako pomůcku používá hudbu, která když se zastaví, kouzelník začaruje děti na sochy slovy „abraka dabraka“ a určí dětem, na jaké sochy je začaroval. Když děti pochopí princip hry a průběh je plynulý, paní učitelka zvolí jiné dítě do role kouzelníka. Pokaždé, když určí kouzelník druh soch, pustí se hudba a kouzelník vybírá svého nástupce.

Hra se dále rozvíjí sousoším a pozorováním soch. Například pokud bude varianta „abraka dabraka utíkám“, děti vytvoří sochu v běhu. Paní učitelka se s kouzelníkem může projít k sochám a hádat, která socha kam běží (na autobus, do školky, do školy, do práce, ...). Když kouzelník začaruje děti na sousoší (např. pejsek a kočička), děti mohou vytvořit sochy ve dvojici a napodobují obě zvířata pospolu.

Realizace

Hra měla u dětí velký úspěch. Některé děti si nejdříve jen sedaly a lehaly na podlahu a předváděly spící sochy. Když začaly sochy dostávat tematické zadání, všechny děti již byly zapojené celým svým tělem. Vrcholem hry bylo vžití se dětí do role kouzelníka. Zprvu kouzelníci opakovali to, co bylo řečeno již dříve. Po chvíli se hra rozvíjela dopředu díky bohaté fantazii dětí. Velice dobře fungovala mezi dětmi varianta se sousoším. Nevznikly žádné hádky a děti byly ve dvojicích naladěné na stejnou vlnu. Drobný konflikt nastal při sousoší u tří a více dětí. Ve skupině se sešlo více dětí s dominantním charakterem a častokrát se nedokázaly domluvit.

Pocity

V kruhu paní učitelka ukazuje své pocity pomocí mimiky, a děti se snaží mimiku opakovat. Jedná se tedy o techniku zrcadla, kterou popisují v kapitole 2.3 bod 9. V této fázi si děti vyzkouší být potichu a pozorovat ostatní, jak se jim daří zrcadlit výraz paní učitelky. Pro zpestření se pustí hudba, děti chodí volně ve třídě. V momentě, kdy se hudba vypne, paní učitelka předvede určitý pohyb celým tělem, taktéž znázorňující danou emoci. Děti se snaží napodobit pohyby, jako kdyby byly v zrcadle.

Aby děti mohly rozvíjet vlastní fantazii, vzor již nepředvádí paní učitelka, ale nechá je, aby si vytvořily dvojice a vzájemně zrcadlily libovolné emoce.

Realizace:

Při realizaci této činnosti byl ve třídě velký počet dětí. Dětem se nedařilo udržet pozornost. Dobu trvání činnosti v sedě jsme zkrátali a pokračovali jsme ve stoje. Děti úspěšně zrcadlily mé pohyby a mimiku, ale stále některé děti pozornost ztrácely. Plnou pozornost děti aktivně věnovaly až při ukazování pocitů samy sobě ve dvojicích. Při vypnutí hudby jsem určila druh pocitu a děti pozorovaly své kamarády.

Unavený medvěd

Jedno dítě je spící medvěd, který právě odpočívá. Děti chodí okolo a říkají básničku:

„Medvídek tu odpočívá,

ze zahrady se však dívá.

Zazpíváme písničku,

ukáže nám rozcvičku.“

(Vlastní zdroj, 2024)

Po dokončení básničky se medvěd probudí a ukáže dětem libovolný cvik, který po něm děti opakují.

Děti se následně střídají a vybírají medvěda spravedlivě tak, aby se všechny děti mohly stát medvědem. Jedná se o metodu zvanou zrcadlo (viz 2.3 bod 9).

Realizace

Děti stály v kruhu a držely se za ruce. První medvěd jsem byla já, aby děti měly představu, jaké pohyby mohou ukazovat. V roli medvěda jsem dětem pomáhala s básní, aby ji úspěšně dokončily. Jelikož chtělo každé dítě ukazovat cvik jako medvěd, hru jsme opakovali další 4 dny, aby se prostřídaly všechny děti.

Kdyby to nebyla podkova

Děti sedí v kruhu a paní učitelka přinese podkovu. Děti si podkovu předávají a prohlíží. Každý řekne: „Kdyby to nebyla podkova, byla by to ...“ Dítě dokončuje větu tak, aby nahradilo podkovu předmětem podle vlastní fantazie.

Tato hra je metodou asociačního kruhu, kterou popisuji v kapitole 2.3 bod 3.

Realizace

V kruhu děti pozorovaly podkovu. Všichni jsme věděli, jakou má funkci, a tak jsme pokračovali v činnosti asociačního kruhu. Děti měly tendenci vymýšlet slova pokaždé jiná. Bylo tedy potřeba dětem ukázat, že je v pořádku, když řeknou stejné slovo jako jejich kamarád. Když si představují podkovu stejně jako ostatní, není to špatně. Následně jsme

podkovu poslali v kruhu ještě 2x a děti ztratily ostych a měly promyšlená slova, jaká chtějí povědět.

Pohádka O ukopnuté houbě

Dětem se přečte pohádka „*O ukopnuté houbě*“ z knihy „*Draka je lepší pozdravit aneb O etiketě*“ (Krolupperová & Kratochvíl, 2009) viz příloha č. 2. Pohádka vypráví o chlapci, který rád hraje fotbal a před zápasem si šel do lesa nasbírat ostružiny. Žádné bohužel nenašel a dostal vztek. Uviděl jednu houbu, která byla nejedlá. Vztekly do ní kopal tak moc, až kopnul do pařezu a udělal si na kotníku výron. Nemohl chodit a dával vinu houbě, proto ji ještě pošlapal. Jel okolo trol „Krol“ a chtěl chlapci pomoci. K tomu, aby mu vyléčil nohu, potřeboval houbu „Vožobuli“, která je ale jen jedna v lese a chlapec zjistil, že je to zrovna ta houba, jakou rozkopal. Trol nemohl uvařit kouzelný lektvar, chlapec musel k doktorovi, který mu nohu musel dát do sádry. Nakonec vše bylo chlapci líto a hledal trola, aby mu pomohl starat se o les a vysadili společně houby „Vožobule“.

Děti se následně rozdělí do dvou skupin. Jedna skupina jsou houby a druhá skupina dětí je v roli chlapce. Paní učitelka začne vyprávět pohádku a druhá skupina v roli chlapce předvádí pohyby dle příběhu pohádky. Děti v roli chlapce napodobují kopání do hub. Po skončení příběhu si skupiny vymění role.

Jedná se o metodu hra v roli popsanou v kapitole 2.3 bod 1c.

Realizace

Dramatická činnost proběhla s velkým úspěchem. Děti byly obezřetné, a když předváděly kopání, nikdo nikomu neublížil. Již při činnosti bylo ale vidět, že děti v roli houby byly při naznačování kopání velice neklidné a nervózní. Když se skupiny vystřídaly, průběh byl naprosto totožný.

Jak se cítila houba a chlapec?

Děti si po dramatické činnosti pohádky vypráví, jak se cítila houba a jak chlapec, protože si danou situaci osobně prožily. Následuje diskuze popisovaná v kapitole 2.3 bod 10 a bod 11, která je nazvaná jako vnitřní hlasy.

Budou kladeny otázky:

- Proč chlapec kopnul do houby?
- Jak se chlapec cítil?
- Co ho mohlo ještě rozčítit?
- Jak se ukopnutá houba cítila?
- Jak se cítíme my, když nám někdo ubližuje?
- Co nás dokáže naštvat a jak se vztekem pracovat?

Realizace

Děti seděly v kruhu a hromadně jsme si povídali o pocitech, jaké jsme zažívali při realizaci dramatické činnosti. Děti začaly rozebírat, jestli je v pořádku být rozčítlený. Některé děti řekly, že jsou také někdy nahněvané. Zjistili jsme, že i dospělí jsou někdy rozzlobení. Povídali jsme si o situacích, které nás mohou nějakým způsobem rozladit, a jak svůj vztek řešíme. V kruhu děti uváděly pro zklidnění vzteku čokoládu, bonbóny, ale také odpočinek a hraní s hračkami.

Při otázkách na pocity hub začaly děti samy od sebe rozebírat pro ně nepříjemnou situaci a shodly se na pocitech nebezpečí, nejistoty a strachu.

Řekni mi to

Děti sedí v kruhu, jedno dítě sedí uprostřed a je v roli trola „Krola“. Děti k němu chodí po jednom a pokládají otázky, na které by rády znaly odpověď. Jelikož trol je hodná pozitivní postava, předpokládá se, že budou děti pokládat milé otázky. Děti se mohou dle libosti vystřídat.

Pokračováním by mohla být role rozčítleného chlapce. Tato role je riziková, ale je zároveň přínosná, protože se chlapec nakonec rozhodl vše napravit a udělal tak správnou věc. Dítě sedící „na horké židli“ (popisované v kapitole 2.3 bod 15) má vždy pomůcku v podobě čepice či šátku, aby mohlo bezpečně z role vystoupit, kdykoliv bude chtít.

Realizace

Děti nejdříve nevěděly, jaká slova pro trola vybrat. Mírně jsem tedy vkročila do činnosti a řekla jsem trolovi: „Jsi hodný, že jsi chtěl chlapci pomoci.“ To dětem stačilo a úspěšně

trola chválily celými větami. Některé děti se na židli nechtěly posadit, protože se necítily dobře uprostřed kruhu. Toto přání jsme respektovali. Druhý den jsme zkusili posadit na židli rozzlobeného chlapce. Zajímavé bylo, že děti v roli chlapce sedícího na židli vyžadovaly převlek, který téměř úplně chlapce zakryl, a vizuálně vypadaly úplně jinak. Děti chodící k chlapci říkaly slova, která nebyla ve větách, ale jen v krátkých větách či souvětích: „Jsi zlý, byl jsi drzý.“ Role chlapce se střídala častěji. Nakonec ale přišlo děvče k chlapci a povědělo: „Vím, že jsi byl naštvaný a udělal jsi špatnou věc. Ale jsem ráda, že ses pak vše snažil napravit.“ Tato věta rozpoutala vlnu žádostí dětí moci promluvit k dítěti sedícímu na židli uprostřed. Děti začaly hledat pozitivní vlastnosti rozzlobeného chlapce.

Zrcadlo

Hra spočívá v určení dvojic a postupném zrcadlení pohybu druhého kamaráda. Paní učitelka pustí hudbu, při vypnutí si děti najdou pokaždé jinou dvojici a snaží se o zrcadlení.

Použitá metoda je zrcadlo (viz 2.3 bod 9).

Realizace

Při vypnutí hudby si každé dítě našlo dvojici a vzájemně po sobě zrcadlově opakovaly pohyby. Když byly dvojice vystřídané, bylo potřeba pro další zrcadlení vybrat jiného kamaráda. Zajímavé bylo zrcadlení z boku. Nejprve jsem si říkala, že děti nepochopily princip zrcadla. Děti mi však vysvětlily, že zrcadlo je stejné, jen nestojí čelem k sobě, ale bokem. Při této realizaci byl ve třídě lichý počet dětí. Abychom zachovali dvojice, do činnosti jsem se zapojila aktivně i já a napodobovala jsem druhé dítě ve dvojici.

Čím budu, až vyrostu?

Hra v podobě pantomimy, kterou popisuji v kapitole 2.3 bod 5. Každé dítě pomocí pantomimy předvádí povolání, které by chtělo vykonávat, až dospěje. Ostatní děti jsou diváci a hádají, co jejich kamarád předvádí. Po uhádnutí povolání se děti libovolně vystřídají. Pro motivaci mohou mít děti k dispozici ilustrační obrázky napovídající různé druhy povolání.

Realizace

Chlapec, který se přihlásil, že chce jít první, si stoupl před diváky. V tu chvíli ale znejistil a požádal mě, jestli by se mohl vrátit. První povolání jsem tedy předvedla já. Díky ukázce děti pochopily princip hry a činnost mohla začít. Děti vybíraly různé profese, převážně napodobovaly zaměstnání svých rodičů.

Čím budeme, až vyrosteme?

Pokračování hry na povolání ve dvojicích a ve skupinách. Děti předvádějí scénu z povolání tak, aby diváci (ostatní děti) uhádli jejich činnost. Děti se již musí dopředu domluvit, kdo bude hrát jakou roli, a jakou scénu předvedou (např. policista chytne zloděje při loupeži). Tato činnost je pokračováním předchozí hry a opět je to metoda pantomimy viz 2.3 bod 5.

Realizace

Pokračování předchozí pantomimy přineslo úspěch. V den uskutečnění této činnosti bylo přítomno 18 dětí. Děti se libovolně rozdělily do dvojic a vzniklo tedy 9 skupin. Zprvu děti nedokázaly napodobit vybrané povolání. Postupně ale začaly chápat smysl pantomimy a ty, kterým se to dle jejich názoru nepovedlo, měly možnost činnost opakovat. Děti chtěly pantomimu opakovat i následující dny, ale z důvodu časové tísně se činnost opakovala až po skončení mého pozorování.

Divadlo – pracujeme

Děti budou rozděleny do skupin v závislosti na počtu dětí. Každá skupina si domluví role a vybere si převleky dle vlastní volby. K dispozici budou mít celý prostor třídy a veškeré pomůcky, které se ve třídě nacházejí. Úkolem je zahrát divadelní představení vybraného povolání pro zbytek třídy – diváky. Paní učitelka je v roli pozorovatele, může dopomáhat.

Dle názvu je použita metoda, která je popsána v kapitole 2.3 bod 17.

Realizace

Ve třídě bylo 15 dětí, vytvořily se tedy tři skupiny. Skupina 1 si vybrala povolání kuchaře a číšníka. Dvě děti hrály roli kuchaře, jedno dítě servírku a dvě děti původně zákazníky. Vznikl zde konflikt mezi rolemi. Dvě děvčata se nemohla dohodnout, kdo bude číšnice –

číšníci chtěla být obě. V tento moment jsem byla nápomocna. „Jak by to v představení šlo udělat, aby nikdo nebyl smutný?“ Děvčata se stále nemohla dohodnout. Navrhla jsem, aby tento problém skutečně zahrály. Jedno z děvčat napadlo skvělé řešení. Ze zákaznice se stala číšnice, protože přišla do kavárny a zeptala se, zda nehledají na pomoc další servírku. V kuchyňce vařili 2 kuchaři, a když přišel druhý zákazník, požádal o speciální jídlo. Kuchař jej uvařil, číšnice si rozdělily práci a nakonec zákazník zaplatil.

Skupina 2 dramatizovala policisty a zloděje. Použily čepice a přehoz přes hlavu znázorňující lupiče. Plastovou stavebnici použily jako kradené zboží – zlato.

Předvádění jsem také musela trochu koordinovat, protože vznikla smyčka mezi policisty, kteří nemohli lupiče chytit, a z velké části se děti jen honily. Zloději byli nakonec dopadeni a policisté je zavřeli do vězení. Lupiči však opět utekli, a tím děti zakončily svůj příběh.

Skupina 3 neporozuměla zadání a předváděla pohádku o králi, královně a miminku v kočárku. Tyto postavy hlídali 2 vojáci, kteří se původně jen honili jako lupič a policista. V tuto chvíli jsem zakročila a nabídla jsem vojákům, aby zastávali hlavní povolání – voják. Ti si doplnili pomůcky o tyčky (každá královská stráž má kopí). Do pohádky přišla sudička, kterou se snažili vojáci zastavit, než zjistili, že je pozvaná. Král s královnou ji žádali, aby jim vytvořila lektvar pro dítě, které si přejí, aby se jim narodilo. Sudička donesla lektvar a děti improvizovaly. Vyndaly původní miminko z kočárku, nalily do kočáru lektvar, následně vložily miminko zpět do kočáru a vše dopadlo dobře.

Jdeme na hřiště

Dramatická činnost s hudbou pomocí improvizace viz 2.3 bod 4.

Při puštění hudby (Miller, 2018) si děti libovolně lehnou na koberec. Paní učitelka provází děti formou narativní pantomimy a společně s dětmi hudbu doplňují improvizací.

„Je ráno, vstaneme, vyčistíme si zuby, oblékneme se. Dáme si vše potřebné do batohu“ – děti navrhuji, co vše si do batohu dají. „Nyní jdeme pěšky na hřiště, sedneme do autobusu, do vlaku“ – paní učitelka se ptá dětí, jakým dopravním prostředkem by chtěly jet. Následně se předvádí cesta vybraným dopravním prostředkem. „Dorazili jsme do cíle, na hřiště. Já jdu na klouzačku, kam jdete vy děti?“ – děti předvádějí, na jaký herní prvek na zahradě jdou. „Mám velký hlad, dám si svačinu, kterou jsem si dala

do batohu. Má někdo špekáčky? Můžeme si je společně opéct u ohně.“ Když se blíží konec hudby, paní učitelka řekne, že už je unavená, rychle jede domů a jde se spát. Děti doprovází paní učitelku a navrhují, jak jet domů, a co vše se musí udělat, než půjdou spát.

Realizace

Děti si lehly libovolně na koberec a předváděly spánek. Paní učitelka pustila hudbu a vedla doprovodnou řeč. „Vstaneme, vyčistíme si zuby, oblékneme se a zabalíme si do batohu věci, které potřebujeme. Já si vezmu špekáček, chleba a pití. Co si vezmete vy děti?“ Děti si braly stejné věci jako paní učitelka, následně přidaly: pláštěnku, sušenku, bundu, deku a marshmallow (žužu bonbóny). „A jak se na to hřiště dostaneme?“ Děti vymyslely, že půjdeme pěšky, pak pojedeme vlakem a ještě jsme stihli letadlo. Když jsme dorazili na hřiště, děti předváděly, jak si hrají na prolézačce. Následně jsme si udělali oheň, opekli jsme špekáčky a žužu bonbóny. Hudba se chýlila ke konci, tak jsme rychle museli zpět domu. Tentokrát pro nás dojelo taxi, doma jsme si lehli a dramatická činnost skončila.

Lodička

Dramatická činnost s instrumentální hudbou. Děti sedí v kroužku a paní učitelka pustí z reproduktoru hudbu (autor neznámý).

Děti sedí v kruhu, mají pokrčené nohy a představují lodičku. Při spuštění hudby děti napodobují pádlování, následně cákání vody a skákání do vody. Celá činnost je vedena do rytmu hudby a paní učitelka určuje pokyny pro pohyb.

V této činnosti děti předvádí pomocí pantomimy příběh paní učitelky, jedná se tedy o metodu narativní pantomimy, kterou popisují v kapitole 2.3 bod 6.

Realizace

Děti vytvořily kruh a posadily se dle pokynů. Po puštění hudby opakovaly dramatickou činnost po paní učitelce, která pohyby doprovázela řečí. Pádlovali jsme, cákali jsme vodu doprostřed a na kamarády. Pohyby se opakovaly. Na konci jsme se všichni postavili a skočili jsme do vody doprostřed kruhu.

Dětem se činnost velice líbila a následující dny ji chtěly opakovat.

Šla Nanyňka do zelí

Dramatické činnosti s písničkou jsem popsala v kapitole 2.3 bod 13.

Děti se seznámí s melodií a s textem. Následně se písnička pustí (Triarstar, 2021) a doprovází se pohybem. Děti jsou rozdělené na dvě skupiny, na děvčata a na chlapce, a stojí v řadách proti sobě.

Děvčata: „Šla Nanyňka do zelí, do zelí, do zelí,“ (napodobení chůze)

„natrhat si lupení, lupeníčko.“ (napodobení sbírání lupení ze země)

Chlapci: „Přišel za ní Pepíček,“ (napodobení těžké chůze, dupání do rytmu)

„rozšlapal jí košíček.“ (dupání na místě)

Děvčata: „Ty, ty, ty, ty, ty, ty, ty to budeš platit!“ (levá ruka ukazuje prstem současně s krokem levé nohy, toto se opakuje s pravou stranou, celkem 4x)

Chlapci: „Já to platit nebudu, nebudu, nebudu.“ (obě ruce rotují v zápěstí, náznak gesta „NE“). „Radši se dám na vojnu, na vojničku.“ (pochod s rukou u čela, náznak salutování)

Děvčata: „Na vojnu se nedávej, truc rodičům nedělej.“ (levá ruka v bok, na pravé ruce náznak gesta ukazováčkem „NE“), pohyb je proveden současně s dupnutím pravé nohy a celý pohyb se opakuje 4x, a strany se střídají)

Chlapci: „Udělám, udělám, „na vojnu se přece dám.“ (dupání 2x do rytmu směrem k děvčatům, na poslední slabiku se chlapci otočí zády k děvčatům)

Realizace

Tuto písničku děti velice dobře znaly. Dětem jsem ukázala, jak budou předvádět děvčata a jak chlapci. Písničku jsme si pustili a snažili se přidat pohyby. Bohužel byla píseň z reproduktoru příliš rychlá a děti nevěděly co a kdy dělat. Rozhodla jsem se tedy z této činnosti vyřadit hudbu. Než se děti naučily správné pohyby, opakovali jsme píseň 3x. Druhý den jsme opět zkusili píseň doprovodit pohybem a tentokrát byla činnost úspěšná hned napoprvé.

Na autobus

Židličky se seřadí do dvou řad vedle sebe a jedna se postaví dopředu doprostřed. Každá židlička představuje místo v autobusu a první židlička je určena pro řidiče. Paní učitelka uvede děti do příběhu. „Dneska si zahrajeme na autobus, který jsme si právě postavili. Kdo by chtěl být řidičem, kdo babičkou, maminkou s kočárkem, dítětem, pracovníkem? Jací další lidé se chtějí svézt autobusem? Pojdte se převléknout a uvidíme, kým jste se stali“. Dále paní učitelka poskytne informaci, že je hezké, když je pro každého místo k sezení. „Co se ale stane, když je autobus příliš plný?“ Odeberou se některé židličky a děti nastupují do autobusu, jak určí řidič. V případě, že nastoupí stará paní, je vhodné, aby dítě v roli zdravého mladého člověka babičku pustilo na své místo.

Lze použít metodu improvizace (viz 2.3 bod 4) a divadlo (viz 2.3 bod 17).

Realizace

Děti si rády postavily autobus ze svých židliček. První židlička patřící řidiči byla pro paní učitelku, aby v činnosti koordinovala průběh. Nejdříve se děti dostaly do konfliktu, protože každý chtěl být řidičem. Varianta paní učitelky v roli řidiče byla pro všechny uspokojivá. Děti vyžadovaly obleky na převlečení, které jim po domluvě byly poskytnuty.

Nejdříve jsme měli prázdný autobus. Při první zastávce nastoupil mladý muž, následně školáci, děti a babička s dědečkem. Všichni nakonec měli své místo. Když děti vystoupily, rozbil se autobus a museli jsme jezdit menším autobusem. Zde už ale nebylo tolik místa, bylo méně židliček. Vyrázili jsme na cestu. Jako první nastoupila mladá paní. Zbytek autobusu se zaplnil a jeli jsme pro posledního cestujícího. Posledními cestujícími byli muž, který měl ale zlomenou nohu, stará babička a těhotná žena. V autobuse zbylo ale už jen jedno místo. Děti se pozastavily nad řešením. „Kdo si sedne na poslední místo?“ Velice složitý konflikt děti vyřešily tak, že si sedla stará paní na volné místo a pro muže se zlomenou nohou se našlo místo díky chlapci, který jej pustil. Těhotná žena měla možnost posadit se na více míst, protože téměř všechny děti ji chtěly pustit na svou sedačku.

Předej úsměv

Děti sedí v kruhu. Paní učitelka pomocí mimiky ukáže svůj úsměv a rukou ho zamkne. Otočí se na první dítě sedící po boku, odemkne úsměv, chytne ho do ruky a předá ho dítěti. Dítě si úsměv vezme, vloží ho na svá ústa, vytvoří se úsměv. Vždy po předání se úsměv zamkne. Takto se úsměv postupně předá každému. Když se úsměv předá v celém kruhu, děti zjistí, že se všichni smějí, protože mají své úsměvy uzamčené.

Jedná se o metodu pantomimy, která je uvedena v kapitole 2.3 bod 5. a zrcadlo viz 2.3 bod 9.

Realizace

Prvotní zkouška této činnosti byla neúspěšná. Pro děti bylo náročné pochopit styl předání úsměvu. Proto jsme si stoupli do kruhu do jednoho směru. Každé dítě mělo před sebou kamaráda, který byl zády. Následně jsem se usmála, zamkla jsem úsměv, otočila se (zde vznikl delší proces pro předání) a poklepala jsem kamaráda na rameni, aby se otočil. Úsměv jsem předala, opět ho zamkla a zůstala jsem jako socha. Děti takto postupovaly dále. Činnost se povedla a děti pochopily princip a cíl hry. Druhý den jsme činnost zkusili znovu již vsedě a vše se povedlo.

Děti nakonec měly velkou radost a chtěly chvíli vydržet s úsměvem, než se všichni vzájemně prohlédli.

O veliké řepě

Děti jsou seznámeny s pohádkou a pomocí narativní pantomimy, viz 2.3 bod 6, se snaží napodobit příběh, který paní učitelka čte. Děti jsou rozděleny do skupin tak, aby počet dětí odpovídal počtu rolí v pohádce, a zbytek třídy jsou diváci.

Realizace

Při realizaci bylo přítomno 23 dětí, byly tedy vytvořeny 3 skupiny. V jedné skupině byl počet přesný podle rolí a ve zbylých dvou skupinách bylo vždy o 1 dítě více. Dětem byla přečtena pohádka den dopředu a v den realizace se čtení opakovalo. Děti po přečtení pohádky hromadně vyprávěly příběh, aby si byly jisté rolemi. Ve chvíli, kdy byly na řadě skupiny o více dětech, měly možnost domluvit si role dle vlastní fantazie. V jedné skupině

hrály dvě děti velkou řepu a ve druhé byly přítomny v pohádce dvě myšky. Děti činnost velice bavila a ostatní děti, které byly diváky, bedlivě sledovaly činnost, kterou nakonec samy nazvaly divadlem.

Vytáhneme řepu společně?

Jedná se o ztvárnění pohádky pantomimou (viz 2.3 bod 5) za pomoci instrumentální hudby (autor neznámý). Paní učitelka je jediná, kdo do hudby mluví a do rytmu určuje děj pohádky s určitým pohybem.

Realizace

Tuto činnost jsme provedly celkem 3x, protože při prvním provedení jsme s dětmi jen chodili v kruhu a čekali na znamení, kvůli špatné prezentaci mého přednesu závislého na hudbě. Musela jsem si více nastudovat průběh hudby a správně zařadit text. Následující den jsme činnost opakovali a díky mé nápravě byla velice zábavná. Děti si na činnost vzpomněly následující týden a při odpolední činnosti jsme vše opakovali.

Lepidlo

Děti chodí v kruhu a na pokyn paní učitelky se dvojice slepí určenou částí těla. Paní učitelka pustí libovolnou hudbu a při vypnutí povídá zaříkávadlo: „Lepidlo tu běhá zas, kolenem já slepím vás.“ (Vlastní zdroj, 2024) nebo „Lepidlo tu běhá s náma, kolena se slepí sama.“ (Vlastní zdroj, 2024). Slepění dětí může být například: ukazováčkem, kolenem, patou apod.

Metoda improvizace, 2.3 bod 4.

Realizace

Děti mají již velkou zkušenost se zrcadlením ve dvojicích a se sochami. Nebylo potřeba předem vysvětlovat pravidla hry, proto jsem je pouze připomněla. Při vypnutí hudby byla vyslovena krátká básnička a děti ihned pochopily, co mají dělat. Zjistila jsem ale, že by bylo lepší hudbu vynechat a pouze říkat básničku. V den této hry byl ve třídě lichý počet dětí a ony již samy od sebe nabídky zbývajícímu dítěti svou dvojici.

Hru jsme následně upravovali slepením například k zemi. „Lepidlo tu běhá s námi, kolena se slepí k zemi.“ (Vlastní zdroj, 2024) Následovaly varianty lepení k zemi rukou a nohou,

zády, břichem, kolenem, dlaněmi a podobně. Zajímavé bylo slepení k zemi břichem, protože si děti lehly na zem na břicho a ruce a nohy zvedly (tzv. letadlo).

Povídáme pohádku

Paní učitelka přečte pohádku „*O rychlé želvě*“ z knihy „*Nedokončené pohádky*“ (Slabý, 2013). Pohádka vypráví o jedné želvě, která začala trénovat běh, aby mohla závodit. Trénovala každý den a velice pilně. Nakonec požádala osla, aby si s ní dal závod. Po přečtení pohádky (viz příloha č. 3) sedí děti v kruhu a společně dokončí příběh tak, že každý řekne jedno slovo. Jedná se o metodu tvůrčí psaní, vysvětlené v kapitole 2.3 bod 16.

Realizace

Dětem byla přečtena pohádka při odpoledním odpočinku. Dostaly speciální úkol, aby si zkusily doma pohádku dokončit. Druhý den při ranním kruhu byla dětem opět pohádka přečtena, aby si připomněly děj. Následně děti vyprávěly pohádku tak, jak ji dokončily doma. Následovalo vysvětlení pravidel a pohádka mohla pokračovat. Tato činnost byla pro děti velice náročná, protože některé nedokázaly dlouhodobě udržet pozornost. Nevnímaly posun děje, a když na ně přišla řada, buď mlčely nebo pokračovaly slovem, které nezapadalo do kontextu. Nakonec jsem tedy upravila pravidla. Děti vymýšlely pohádku jedním slovem, ale jen ty, které chtěly. Tímto stylem začala být aktivita velice rychlá a začalo se hlásit více a více dětí. Pohádku dokončily společně tak, že želva zakopla a hodný osel jí pomohl. Vzal jí na záda a do cíle doběhli společně. Stali se z nich přátelé, kteří i nadále spolu trénovali běh.

Před odpoledním spánkem jsem pak dětem přečetla různé varianty dokončení příběhu, které nabízela kniha.

Popkorn

Paní učitelka pustí libovolnou hudbu z reproduktoru. Děti chodí v kruhu po špičkách (pomalu se vaří), jsou v roli kukuřice a čekají, až paní učitelka vypne hudbu. Po vypnutí hudby předvede paní učitelka kuchaře, se slovy: „Míchám, míchám popkorn.“ V tuto chvíli děti začínají běhat (dupání znázorňující praskání kukuřice), z kukuřice se stává popkorn a děti čekají na další pokyny paní učitelky. „A teď popkorn posypu cukrem,

aby se mi slepil.“ Děti v tuto chvíli začnou hledat kamarády, dokud nevytvoří slepený popkorn cukrem. Jedná se o metodu improvizace, viz 2.3 bod 4.

Realizace

Hra byla původně velmi hlasitá, bylo potřeba dětem vysvětlit, že popkorn nekřičí. „Ale protože jsme kouzelný popkorn, můžeme se smát, když se nám chce.“ Při hře dětem nebyl jasný způsob slepování. Pověděli jsme si, že někdy je popkorn slepený dvakrát, někdy třikrát i vícekrát. To dětem stačilo k pochopení a hra pokračovala. Děti se slepovaly ve dvojicích a trojicích. Závěr byl takový, že jsem na popkorn nasypala příliš cukru a popkorn se slepil úplně celý. Vznikla tedy jedna velká slepená skupina . Hra děti velice bavila, další dny ji chtěly opakovat.

Bacil

Je vytvořený kruh, paní učitelka si vezme šátek na hlavu, je v roli bacila, a jejím úkolem je nakazit co nejvíce dětí. Paní učitelka je uprostřed, libovolně si vybírá děti a jmenovitě se k danému dítěti blíží. Děti jsou v roli zdravých lidí, kteří se nechtějí nakazit a navzájem se mohou zachránit. Dítě v ohrožení mrkne na kamaráda, který musí pohotově reagovat. Zachránit kamaráda může slovy charakterizující ochranu proti bacilu (teplé oblečení, vitamíny, ovoce, léky, ...). Slovo je potřeba vyslovit dříve, než se bacil dotkne vybraného dítěte. Jedná se o metodu hry popisovanou v kapitole 2.3 bod 2 pomocí improvizace, viz kapitola 2.3 bod 4.

Realizace

Při této hře jsme s dětmi měli problém s pochopením pravidel. Postupně jsme zjistili, že mrkání pro záchranu na kamaráda je příliš obtížné. Pozměnili jsme tedy hru tak, že děti místo mrkání vyslovily jméno dítěte, které žádá o záchranu. Takto jsme pokračovali, dokud nevystřídal bacil všechny děti. Následující dny jsme hru opakovali a děti si zkoušely být bacilem. Vznikl problém, že dítě v roli bacilu bylo moc rychlé a téměř nikdy se děti nestihly zachránit. V tuto chvíli jsem vstoupila do hry a roli bacilu jsme dali vlastnost pomalé chůze.

Když jsme hru hráli pošesté, zkusili jsme opět formu s mrkáním. Děti se lépe soustředily a pomalu se hra tímto způsobem začala dařit.

Tichá pošta

Děti stojí v zástupu. Poslední stojí paní učitelka, poklepe souseda na rameno, dítě se následně otočí. Paní učitelka předvede krátký pohyb, otočené dítě si pohyb zapamatuje. Otočí se zády, poklepe dítě stojící před ním, to se otočí a sleduje pohyb, který dítě opakuje po paní učitelce. Tento postup se opakuje až k prvnímu dítěti. Tato metoda je formou pantomimy, vysvětlené v kapitole 2.3 bod 5.

Realizace

Tato aktivita byla velice rychlá a zábavná. Po předvedení pohybu posledního dítěte se všechny ostatní děti smály. Následně se děti vystřídaly s paní učitelkou a podle vlastní fantazie si volily pohyb. Na konci předvedlo první dítě svůj vlastní pohyb.

Při evaluaci byly však některé děti smutné, že nemohly vymýšlet svou variantu pohybu. Tuto aktivitu jsme tedy opakovali tak často, dokud se všechny děti nevystřídaly. Druhý problém nastal při evaluaci u dětí, které čekaly až do konce a předváděly pohyb jako poslední. Tento pohyb byl díky opakování vždy pozměněn a u konce se mu děti smály. Děti, které předváděly poslední pohyb, cítily stud. Bylo tedy potřeba v kruhu mluvit o pocitech a vysvětlit, že cílem hry je vidět rozdíl mezi prvním a posledním pohybem. Děti se následně uklidnily a další opakování této hry bylo již v pozitivním duchu.

Závěrečná dramatizace pohádky: Zvířátka pod hříbkem

Konečná dramatická činnost s pohádkou se odehrávala opět ve dvou třídách ve dnech 14.2 2024 (Slůňata) a 16.2 2024 (Zajíci). Obě třídy si na pohádku vzpomněly, ale i tak jim byl příběh připomenut. Tentokrát proběhla diskuze o ději po přečtení pohádky v obou třídách. Otázky byly totožné, jako při první realizaci, a odpovědi na ně byly téměř identické v obou třídách. I tentokrát probíhala realizace velice podobně, rozdíl byl však ve výběru rolí a v závěru.

Děti ze třídy, ve které nebyla implementována dramatická výchova intenzivně, tedy skupina kontrolní, si vybíraly stále stejná zvířata jako v první dramatizaci. Byla vidět ostýchavost a mírná nervozita. Děti chtěly mít činnost rychle odbytou, a několikrát nastal konflikt s pořadím výběru, kdo nyní bude chtít pod hříbek. Kvůli spěchu děti neměly potřebu požádat o přístřešek a schovaným dětem žádost nescházela. Poslední dítě byla

liška, kterou však děti nepustily, a bylo potřeba změnit výběr zvířete s obecně pozitivním charakterem.

Ve druhé třídě Slůňat, tedy ve skupině experimentální, se děti nemohly dočkat samotné realizace. Na otázky odpověděly mnohdy dříve, než byly řečeny. Výběr zvířat byl totožný s knihou, ale jakmile děti splnily role z pohádky, ihned vymýšlely jiná zvířata. Role zvířat z příběhu se tedy neopakovaly. Vybraná zvířata byla lesní, domácí, ale i exotická. Na chvíli jsme se dokonce ponořili do dob dinosaurů a pod hříbek se chtěl schovat Tyranosaurus rex. Zásadní změnou v žádosti o poskytnutí přístřešku byla slova prosím a děkuji, která byla vyřčena zcela automaticky. Schovaná zvířátka se mezi sebou navíc domlouvala, jestli uvolní místo. Další spolupráci bylo vytvořeno místo tak, aby se zvířata vešla. Zajímavé bylo, že děti nečekaly na konec pohádky, kde bude žádat o pomoc liška, ale již v průběhu si volily právě například dinosaura, vlka, medvěda nebo orla. V takových případech se schovaná zvířátka jen chtěla ujistit, jestli jsou hodní a nikomu neublíží.

4 VYHODNOCENÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Nejprve jsem si všímala patrných změn už při čtení pohádky v pozornosti u obou skupin, kdy při druhém opakování činnosti věnovaly více pozornosti čtenému textu obě skupiny. Děti byly intenzivně vtaženy do děje a udržovány v pozornosti.

Průběh úvodní dramatické činnosti s pohádkou, kterou absolvovaly obě třídy, byl velice podobný, jen některé postupy byly odlišné. Obě skupiny se pevně držely příběhu, neměly fantazii ani potřebu rozvíjet příběh podle sebe, protože se striktně držely rolí zvířat, které byly v pohádce. Myslím si, že prosociální chování dětí se projevovalo jen proto, že děti vědí, že je potřeba respektovat ostatní a je slušné prosit a děkovat.

V experimentální skupině, u které následně probíhaly různé druhy dramatických činností, byl přibližně v třetím týdnu konání pozorovatelný pokrok směrem ke ztrátě ostýchavosti. Děti začaly mít touhu činnosti rozvíjet nebo upravovat dle svých přání. U činností, které pro ně byly zábavné a lákavé, vyžadovaly opakování. V takových případech byly přípravy pro činnost zhotoveny dětmi a díky zkrácení doby na přípravu zbylo více času na samotné činnosti. Viditelné změny byly pozorovány také při samotném pojetí připravených aktivit. Děti se přibližně od 6. týdne intenzivních dramatických činností začaly vyptávat, jestli můžeme některé činnosti opakovat, jestli nás čeká něco nového apod. Na neznámé aktivity se těšily a věnovaly větší pozornost pravidlům her či postupů.

V závěrečné fázi dramatických činností, která probíhala v obou třídách, jsem při pozorování skutečně zaznamenala změny v chování dětí. Nejen že se lišil zájem o samotnou aktivitu v experimentální skupině, ale také výběr rolí zvířat, při kterém se děti vzájemně respektovaly a pomáhaly si. Zásadním rozdílem byl výběr zajímavých rolí, které skupina dětí přijala. V kontrolní skupině, v níž dramatická výchova nebyla intenzivně zařazena, se děti bály pustit i lišku, protože v pohádce to tak bylo. Pokud se jednalo o roli, obecně znázorňující zlou nebo špatnou povahu, děti ve skupině, v níž byly činnosti intenzivní, se je nebály k sobě pustit, avšak měly potřebu ujistit se, že se jim nic nestane. Nejen že respektovaly, že někdo může být odlišný, projevíly také empatii, ale vyžadovaly od druhých stejná pravidla a jejich dodržení. Důležitým faktem je také to, že do negativní role se děti vžít nebály, protože již předem věděly, že pravidla dodrží všichni, a tím vzniklo ve třídě důvěrné prostředí. Domnívám se, že se děti dokážou lépe

ztotožnit s lidmi, kteří mohou být v kolektivu méně oblíbení. Je patrné, že takové gesto může být považované za rozvoj prosociálního chování, protože v první fázi byly negativní role odmítnuty.

5 DISKUSE

Valenta (2008) popisuje hru v roli jako základní kámen dramatické výchovy. Při realizaci mi tento popis byl potvrzen, protože převážná většina činností takového charakteru byla. Výjimky byly například při metodě tvůrčího psaní, kde děti mohly zůstat samy sebou.

V kapitole 2.3 jsem upozorňovala na shodu autorů Svobodové & Švejdové (2011), Amirové et al. (2019) a u Valenty (2008), ze které vyplývá, že díky dramatickým činnostem se mimo jiné rozvíjí fantazie. Tuto shodu mohu potvrdit již po šesti týdnech samotné realizace. Byl znatelný posun například v metodách zrcadlení a štronzo. Děti, které zastávaly vůdčí roli, neopakovaly stále dokola stejné pokyny a začaly vytvářet zcela nové a nevyzkoušené postoje. Rozvoj fantazie mohu potvrdit také v závěrečné dramatické činnosti s pohádkou, kde je patrné, že v experimentální skupině se objevila naprosto nečekaná zvířata, naopak v kontrolní skupině zůstala zvířata stejná jako v příběhu.

Svobodová & Švejdová (2011) uvádí, že metody horká židle a diskuse jsou vhodné pro starší a zkušenější děti. Činnosti touto metodou byly velmi úspěšné. Je vysoce pravděpodobné, že se zdařily díky již osvojeným dramatickým činnostem. Uvádí také, že je vhodné činnost doplnit o zástupné předměty, jako je například šátek. Toto tvrzení se ověřilo faktem, že děti měly potřebu si v negativní roli zakrýt téměř celý obličej.

Děti se díky některým dramatickým činnostem věnovaly emocím svým i druhých, a rozvíjely tím svou schopnost vcítit se do emocí druhého. Jedná se především o činnost s příběhem „Ukopnutá houba“. Děti si skutečně prožily pocit nejistoty a nebezpečí, ale také jaké je být agresorem. Takto popisuje Průcha et al. (1995) dramatickou výchovu ve svém pedagogickém slovníku. Vysvětluje, že dítě může v roli pochopit své emoce a pochopí skrze ně i chování druhých.

Při evaluaci činnosti nazvané „Jak se cítila houba a chlapec“ bylo zřejmé, že děti si uvědomily, jaké pocity mohou druhí zažívat, když jim je ubližováno. Následně hledaly způsoby, jak se podobným situacím vyhnout. Tato reflexe ukázala svou důležitost, neboť mi umožnila diskuzi s dětmi prohloubit a současně mi poskytla cenné informace pro navrhování dalších činností, které by mohly dále efektivně rozvíjet prosociální citění celé skupiny. Proto plně souhlasím s tvrzením, které popisuje Valenta (2008),

že v závěrečné fázi reflexe je vhodné navrhnout další rozvoj činnosti a její zdokonalení pro osobní růst.

Mlčák (2010) ve svém modelu presocializačního stádia uvádí, že prosociální chování dětí do deseti let je charakterizováno pomáháním druhým pouze na podnět dospělého, přičemž děti samy nepovažují pomáhání za dobro či přínos. Během mého pozorování jsem však zaznamenala, že děti, které projevily společensky žádoucí chování, z toho měly dobrý pocit. Pozorovala jsem výraznou změnu v chování směrem k prosociálním hodnotám, zejména v situacích, kdy byly některé děti smutné. V těchto momentech celá skupina reagovala tak, že se snažila plačícímu dítěti nabídnout pomoc, i když to znamenalo, že děti přijdou o svůj nápad, roli apod.

ZÁVĚR

Od začátku mé pedagogické praxe v mateřské škole jsem s dětmi prováděla různé dramatické činnosti, aniž bych si byla vědoma, že se jedná o součást dramatické výchovy. Později jsem pochopila, že tyto hry a aktivity nejen děti baví, ale jsou také velmi efektivní v rozvoji empatie, morálních postojů a dalších důležitých dovedností. Příprava některých činností byla náročná a vyžadovala průběžné úpravy pro udržení dětské pozornosti. Proto bylo nutné během provádění aktivit improvizovat, aby všechny děti mohly činnosti úspěšně dokončit. Některé činnosti jsem dokonce musela přerušit a realizovat je až následující den.

Cíl práce byl naplněn. Vyzkoušela jsem, které dramatické činnosti jsou vhodné k rozvíjení prosociálního chování dětí a mohu konstatovat, že dle mého názoru jsou pro děti předškolního věku nejvhodnější metody jako hra v roli, včetně improvizací a dramatizující práce s příběhem a pohádkou, asociační kruh, jako příležitost k rychlému vyjádření myšlenkových operací, diskusní kruh a diskuse obecně k vyjádření vlastního názoru a štronzo, ve kterém se děti učí sebeovládání a sebekontroly. Tyto aktivity děti velmi bavily, a během jejich realizace často samy přicházely s různými obměnami anebo je chtěly opakovat. Vhodnost těchto metod přisuzuji zejména jejich schopnosti zapojit všechny děti současně a děti mají možnost neomezeně rozvíjet svou fantazii jako například při práci s úvodní pohádkou a při jejím závěrečném opakování. Zde bylo nejlépe vidět, jaký posun děti udělaly jak v oblasti prosociálního chování, ale i při užití vlastní fantazie a tvořivosti.

Metody horká židle a tvůrčí psaní považuji za méně vhodné pro tuto věkovou skupinu, souhlasím s názorem, že jsou vhodnější pro starší a zkušenější děti. Nabízené činnosti se ukázaly být pro některé děti málo motivující, zejména kvůli složitějším pravidlům a omezeným možnostem pro aktivní zapojení všech dětí současně.

Je důležité vzít v úvahu, že kontrolní skupina, která nebyla zapojena do intenzivních dramatických činností, mohla být ovlivněna přítomností neznámé učitelky během realizace. Faktem je, že svou třídu znám velice dobře a vzájemně s dětmi víme, co od sebe očekávat. Dalším významným faktorem ovlivňujícím chování kontrolní skupiny může být odlišný výchovný styl a mírně rozdílná pravidla, která se v této skupině

uplatňují. Tyto rozdíly mě vedou k závěru, že použití kontrolní skupiny v rámci mé bakalářské práce nebylo zcela funkční a vypovídající. Domnívám se, že ke splnění cíle, kterým bylo vyzkoušet, jaké dramatické činnosti je vhodné používat k rozvoji prosociálního chování dětí v mateřské škole, by plně postačovala experimentální skupina a porovnání s kontrolní skupinou bylo nadbytečné.

Díky odborné literatuře a vlastnímu pozorování dětí ve své třídě jsem zjistila, že dramatická výchova má pozitivní vliv na rozvoj empatického vnímání, spolupráci mezi dětmi, jejich komunikaci a řešení případných konfliktů. Mé poznatky naznačují, že intenzivní začleňování dramatických činností do vzdělávacího programu mateřských škol přispívá k rozvoji prosociálních dovedností, které jsou pro soužití s okolím důležité a vedou k sociálnímu a emočnímu rozvoji dítěte. Díky dramatické výchově jsou děti schopné lépe porozumět emocím druhých a dokážou mluvit o vlastních pocitech.

Má bakalářská práce mě přivedla k pevnému přesvědčení, že chci prosociálně nadále rozvíjet ve své budoucí praxi, a podporovat tím rozvoj spolupráce, sebedůvěry, pozitivního sebepřijetí i přijetí svých spolužáků a především schopnosti pomáhat druhým lidem.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Amirová, A., Fiedlerová, M., & Rejchrtová, A. (2019). *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Raabe.
- Bláhová, K., Honzová, L., Míčková, J., & Valtrová, I. (2016). *Rozvíjíme děti s využitím příběhů a veršů*. Raabe.
- Cakirpaloglu, P. (2009). *Psychologie hodnot* (2., dopl. a přeprac. vyd). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Grada.
- Činčera, J. (2007). *Práce s hrou: pro profesionály*. Grada.
- Goleman, D. (2011). *Emoční inteligence* (Vyd. 2., (V nakl. Metafora 1.), přeložil Markéta BÍLKOVÁ). Metafora.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Jedlička, R., Koťa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Kopřiva, P. (2008). *Respektovat a být respektován* (3. vyd). Spirála.
- Krolupperová, D., & Kratochvíl, M. (2009). *Draka je lepší pozdravit, aneb, O etiketě* (ilustroval Markéta VYDROVÁ). Mladá fronta.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Grada.
- Machková, E. (2015). *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací* (13. vydání). Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.
- Marušák, R., Králová, O., & Rodová, V. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Portál.
- Miller, R. (2018). *King OfTheRoad*. Retrieved April 7, 2024, from <https://www.youtube.com/watch?v=EnFz4EwtVNw>

- Mlčák, Z. (2010). *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta.
- MŠMT (2021) Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. <https://www.msmt.cz/file/56051>
- Poláčková Šolcová, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života : funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Pugnerová, M. (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Grada.
- Slabý, Z. K. (2013). *Nedokončené pohádky* (Vyd. 3, ilustroval Adolf BORN). Portál.
- Sociologická encyklopedie*. (2017). Sociální encyklopedie. Retrieved December 31, 2023, from https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Skupina_spole%C4%8Densk%C3%A11
- Sutejev, V. G. 'jevič. (2004). *Pohádky se zvířátky* (Vyd. 6). Librex.
- Svobodová, E. (2022). *Aby nám tu bylo hezky: tvoříme pravidla v MŠ*. Portál.
- Svobodová, E. (2022). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání* (2. vydání). Raabe.
- Svobodová, E., & Švejsová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Portál.
- Svobodová, E., & Vítečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.
- Šimanovský, Z., Tichá, A., & Burešová, V. (2000). *Písničky a jejich dramatizace*. Portál.
- Šimanovský, Z., & Tichá, A. (2016). *Lidové písničky a hry s nimi* (Vydání páté). Portál.
- Triarstar. (2021, 11. února). *Šla Nanyňka do zelí*. Retrieved April 13, 2024, from <https://www.youtube.com/watch?v=SANYwAnsMPI>
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Grada.
- Wilding, C. (2010). *Emoční inteligence: vliv emocí na osobní a profesní úspěch*. Grada.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Pohádka Zvířátka pod hříbkem z knihy Pohádky se zvířátky

Příloha č. 2: Pohádka o ukopnuté houbě z knihy Draka je lepší pozdravit aneb O etiketě

Příloha č. 3: O rychlé želvě z knihy Nedokončené pohádky

Příloha č. 1

Zvířátka pod hříbkem z knihy Zvířátka pod hříbkem

Jednou zastihl mravence liják.

„Kampak se jen schovat?“ staral se.

V tom uviděl na louce malinký hříbek, přiběhl k němu a schoval se pod jeho klobouček. Sedí pod hříbkem a čeká, až přestane pršet. Ale stále lije jako z konve... Potom přilezl k hříbku mokrý motýl:

„Mravenče, mravenečku, pusť mě pod hříbeček! Promokl jsem – nemohu letět.“

„Kam tě pustím?“ povídá mravenec. „Sám jsem se tu sotva vešel.“

„Jen co přestane pršet, prosím. Víš, jak se to říká: Třebas nepohodlně, ale za to v dobré pohodě.“

Mravenec se slitoval a pustil motýla pod hříbek. Prší, prší, jen se leje... Běží kolem myška.

„Pusťte mě schovat se pod hříbek! Voda ze mě teče potůčky.“

„Kam tě máme pustit? Není tu volné místečko.“

„Smáčkňte se trochu!“

Smáčkli se a pustili myšku pod hříbek. A venku stále leje – déšť nepřestává. Poskakuje kolem hříbku vrabec a pláče:

„Čim-ča-ra-ra, čim, čim. Namoklo mi peří, bolí mě křidélka. Pusťte mě oschnout pod hříbek, odpočinout si a přečkat déšť.“

„Už tu není místo.“

„Prosím vás, přátelé, poposedněte si trochu.“

„Nu dobrá, pojd' se schovat.“

Poposedli si a místo se našlo. Kde se vzal tu se vzal, vyběhl na louku zajíc. Hned uviděl hříbek a křičel:

„Schovejte mě, zachraňte mě! Honí mě liška.“

„Zajíce je mi líto,“ řekl mravenec. „Zkusme se ještě trochu smáčknout.“

Jen co zajíce schovali, přiběhla liška.

„Neviděli jste zajíce?“ ptá se.

„Neviděli,“ odpověděli všichni.

Liška přistoupila blíž a čichá.

„Tady se neschoval?“

„Kam by se sem vešel!“

Liška mávla ohonem a odešla s nepořízenou. Mezitím přestalo pršet a opět vysvitlo slunce. Mravenec, motýl, myška i zajíc vylezli z úkrytu pod hříbkem a radovali se z pěkného dne.

Mravenec se zadumal a řekl:

„Jak je to možné? Nejdřív i mě bylo pod hříbkem těsno, a teď se nás sem vešlo pět.“

„Kva-cha-cha! Kva-cha-cha!“ zasmál se kdosi.

Všichni se ohlédli: na lavičce hříbku sedí žába a chechtá se: „Vy jste ale... Hřib přece...“

Žába neodpověděla a odskákala. Zvířátka se podívala na hřibek a pochopila, proč se dříve pod něj vešel stěží jeden, a potom se jich tam vešlo pět.

A vy jste na to přišli?

Zdroj: Sutejev (2004)

Příloha č. 2

Pohádka o ukopnuté houbě z knihy Draka je lepší pozdravit aneb O etiketě

Byl jednou jeden chlapec a ten uměl dobře hrát fotbal. Kopal za klučičí fotbalové mužstvo. Poctivě trénoval a v sobotu jezdíval hrát zápasy.

Jednou v sobotu dopoledne si před důležitým zápasem vyšel na malou procházku do lesa. Chtěl si natrhat ostružiny, měl na ně už od rána velkou chuť. Ale ukázalo se, že jsou všechny vysbírané. Po malinách také nebylo ani památky, dokonce ani borůvky už nebyly k nalezení. To chlapce rozzlobilo. Tolik se těšil, jak si na ostružinách pochutná.

Protože nic nenašel, vracel se celý rozmrzelý domů. Cestou narazil na houbu, která od pohledu nebyla nejedlá. „Tumáš, prašivko!“ vykřikl a ze vzteku do houby kopl, jak do ní kopal, uhodil se přitom o pařez. Ucítil v kotníku tak prudkou bolest, skoro spadl na zem. Samozřejmě dostal na houbu velký vztek. „Prašivko ohavná!“ křičel na houbu, jako by snad ukopnutá houba mohla něco slyšet. Pak po ní začal zdravou nohou dupat. „Víš, jak to bolí?!“ volal, jako by ho snad houba sama uhodila.

Když houbu docela rozdupal, uklidnil se a chtěl se vrátit domů. Jenomže naražený kotník ho tak silně rozbolel, že se na nohu nedokázal postavit. Musel se posadit na pařez.

Panejo, co budu dělat, pomyslel si chlapec a měl slzy v očích. Dneska hrajeme ten důležitý zápas, s takovou bolestí na hřiště vůbec nemůžu, uvědomil si. Seděl na pařezu jako hromádka neštěstí. V tu chvíli jel kolem učený trol Krol na své kroloběžce. Jak zahlédl nešťastného kluka, hned zastavil.

„Copak se ti stalo, chlapče?“ zeptal se opatrně.

„Ále,“ odpověděl hoch, „bolí mě kotník.“

„Jakpak to? Snad jsi nespadol do rokle?“ vyptával se trol Krol.

Chlapci se nějak nechtělo přiznat se k tomu, že kopal do houby a uhodil se přitom o pařez.

„Zakopl jsem,“ zalhal tedy.

Trol Krol, který je v mnohém zdatnější než babka bylinkářka, seskočil z kroloběžky a podíval se chlapci na nohu. „Hm, to je výron,“ poznal na první krolí pohled.

„A já mám dneska zápas,“ řekl chlapec tak nešťastně, že by se i kámen ustrnul.

„Neboj se,“ uklidňoval ho trol Krol, „všechno bude v pořádku.“

„V pořádku?“ divil se chlapec. „Ta noha se mi hned tak nezahojí. Vždyť budu rád, jestli se dobelhám domů. Možná mi ji pan doktor dá do sádry.“

„Kdepak!“ prohlásil trol Krol důrazně a zdvihl prst. „Pak doktor by možná dal nohu do sádry, ale já umím vařit kouzelný lektvar. Vypiješ ho a noha bude docela v pořádku. Bude kopak jedna báseň“!

„Páááni!“ vydechl nadšeně chlapec. Radostí skoro ztratil řeč.

Trol Krol se začal kolem sebe rozhlížet. „No jo...“ řekl po chvíli. „Ale chybí mi ingredience.“

„Co je to za ingredience?“

„Surovina. Věc, ze které se vaří kouzelný lektvar. Potřebuji houbu vožobuli. V celém lese je jen jedna jediná a rostla právě tady. To je divné, že ji nevidím.“

Chlapec začal tušit, jakou houbu to před chvílí rozdupal. A tušil to i trol Krol. Postavil se na místo, kde byly zbytky docela rozdupané vožobule a tázavě se podíval na chlapce. Hošík se zastyděl a sklonil hlavu. „Když já...“ řekl jenom a skoro se rozplakal.

„Tys tu houbu rozdupal, vid’?“ uhodl trol Krol. Nechápatě zavrtěl hlavou: „Proč jsi ji zničil, copak ti něco udělala?“

Chlapec se pořád díval do země. Nedokázal trolovi odpovědět, protože sám dobře nevěděl, proč vlastně houbu rozšlapal.

„To je mi tedy nápad, jen tak pro nic za nic něco zničit,“ mumlal si pro sebe trol Krol. „To by snad neudělal ani černoknížák Lysohlav, a to je panečku pěkný poděs.“

Chlapec se styděl přímo strašlivě, ale houbu už oživit nemohl.

„No, v každém případě žádný kouzelný lektvar nebude,“ řekl smutně trol Krol. „Sám sis to tak zařídil...“ Potom pomohl chlapci vybrat hůlku, aby se při chůzi mohl o něco opřít a dostal se domů.

Místo na fotbalový zápas jel chlapec s tatínkem do nemocnice. Tam dostal na kotník sádrový obvaz. Trvalo několik týdnů, než se zase mohl vrátit na hřiště. Alespoň tedy chodil na procházky do lesa.

Nebyl to špatný chlapec, věděl, že udělal chybu, a chtěl se trolovi Krolovi a vlastně i rozšlapané vožobuli omluvit.

Dlouho trvalo, než konečně zaslechl svist kroloběžky a znovu se setkal s trolem. Promluvili si a domluvili se. Chlapec pomohl trolovi Krolovi vysázet další vožobule a už nikdy v životě nic jen tak pro nic za nic nezničil. Od té doby mu, a nejen jemu, bylo na světě veseleji.

Zdroj: Krolupperová & Kratochvíl (2009)

O rychlé želvě

Za devíti vrchy a devíti řekami a devíti údolími žila želva, která se jmenovala Alžběta Tvrdá-Krunýřová. Žila si spokojeně na břehu moře, procházela se pomaloučku po písku nebo se koupala ve slané vodě, znala se snad se všemi želvami, které bydlely, co bys kamenem dohodil a želvím krokem došel. Neměla jiné zájmy než se najíst a vyspat a bloumat po písčitém pobřeží a občas si zaplavat v moři.

Až jednou!

Někdo z těch dvounohých tvorů, kteří si také chodili zaplavat v mořských vlnách, zapomněl na pláži noviny. Ležely tam pocákané přílivem, poslední stránkou vzhůru a vypadaly opuštěně. Na té poslední stránce byly zprávy ze sportu.

Želva došla pomalu a rozvázně k novinám, nasadila si brýle a četla. Vlastně nečetla, ale slabikovala, protože moc číst neuměla. Přesto zjistila, že ti dvounozí tvorové, které vždycky zpozdálí okukovala, hrají fotbal a volejbal a tenis a pingpong.

Co to je za podivná slova? přemýšlela želva. A proč my želvy taky nefotbalujeme, nevolejbalujeme, netenisujeme a nepingpongujeme?

Nakonec se doslabikovala ke zprávě, že ti dvounozí lidé pořádají i závody v běhu.

„No tohle!“ vykřikla želva. „Podívejme se na to! Jak to, že my želvy neběháme a nezávodíme? Cožpak jsme něco méně než oni? Naopak, máme o dvě nohy víc!“



A hned začala cvičit. Běhala ráno, běhala dopoledne, běhala v poledne, běhala odpoledne, běhala večer. Napřed jí to, pravda, moc nešlo, neboť želvy jsou stvoření spíše pomalejší, ale po několika týdnech se značně zdokonalila a běhala docela slušně. Když pak viděla, že její výkony jsou lepší a lepší, vyvolala ostatní želvy k závodu v běhu.

Želvy se smály, až se za krunýře popadaly, a pokřikovaly na Alžbětu Tvrdou-Krunýřovou:

„Kdo to kdy viděl, aby želvy běhaly?“

Ale našlo se několik želv, které se k závodění přihlásily. Byly to většinou mladé a nerozumné želvy, které by se pro legraci zajímaly třeba i o skok o tyči.

Alžběta vyměřila dráhu, určila start a cíl, jeden želví pradědeček, který nikdy nezkazil žádnou zábavu, se nabídl, že dá povel ke startu a že bude dělat rozhodčího, a tak závod začal.

Želvy běžely ze všech sil. Jenom dvě nejmladší želvy se uprostřed běhu začaly hihňat a tolik se hihňaly, až se musely zastavit, aby se vyhihňaly, takže zůstaly pozadu.

Alžběta Tvrdá-Krunýřová záhy získala značný náskok a doběhla do cíle dřív, než se další želvy dobelhaly sotva do poloviny závodní dráhy.

Byla z toho veliká sláva a i staré želvy si mezi sebou povídaly:

„Ono na tom něco je, drahá paní želvo. Proč bychom my želvy nemohly být tak rychlé jako lidé? Nebo jako zajíci? Nebo jako klokani?“

Ale s tím se spokojily, protože byly pohodlné. A líné.

Pouze Alžběta běhala dál ráno, dopoledne, v poledne, odpoledne i večer, nepolevila a za nějaký čas běhala na želvu až neuvěřitelně rychle.

Věděla, že poblíž pláže se každý den popásá šedivý oslík. Měl dlouhé uši a narůžovělou tlamičku. Želva se dlouho rozhodovala, ale nakonec za oslíkem zašla.

„Poslyš, osle,“ oslovila ho, „nechtěl by sis se mnou dát závod v běhu?“

Osel se rozkýkal, jak ho ten návrh rozveselil:

„S tebou? Kdykoli budeš chtít. Nad tebou vyhraju, i kdybych měl jít po dvou. I kdybych měl závodit na chůdách!“

Alžběta tedy přivolala želvího pradědečka, který nikdy nezkazil žádnou zábavu, aby dal opět povel ke startu a dělal rozhodčího, vyměřila dráhu a řekla:

„Osle, dáme se do toho!“

Kolem závodistiště se zatím shromáždily všechny želvy z okolí a přišlo i pár oslů, kteří se nechali slyšet, jaká to bude švan-da, až se želva bude ploužit v prachu za jejich kamarádem.

Želva a osel se připravili na startovní čáře, aby na výzvu želvího pradědečka vyrazili.

„Pozor – teď!“ vykřikl pradědeček a...

 ***A můžete mi prozradit, jak závod dopadl?***