

Dramatizace pohádek s dětmi předškolního věku

Mgr. Zuzana Perůtková

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Mgr. Bc. Zuzana Perůtková**
Osobní číslo: **H20952**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Dramatizace pohádek s dětmi předškolního věku**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o využití dramatické výchovy v předškolním vzdělávání.
Vymezení teoretických východisek o využití dramatizace pohádek v mateřské škole.
Příprava projektu dramatizace pohádky s dětmi předškolního věku.
Realizace a ověření projektu ve vybrané mateřské škole.
Evaluace projektu a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Amirová, A., Fiedlerová, M., & Rejchrtová, A. (2019). *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Machková, E. (Ed.). (2013). *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál.
- McCuiston, J. (2015). *Teaching drama to Little Ones*. New York: Beat by Beat Press.
- Míčková, J. (2016). Malá čarodějnice v mateřské škole. *Tvořivá dramatika, XXVII(77)*, 4–18.
- Novotný, M. (2022). *Lekce dramatické výchovy pro děti předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

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

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně*26. 4. 2023*.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje dramatické výchově a uplatněním jejích principů, technik a metod v edukačním procesu s dětmi předškolního věku. Zejména se zabývá možnostmi dramatizace pohádek. V teoretické části práce přibližuje principy dramatické výchovy a význam jejího zařazení do předškolního vzdělávání pro komplexní rozvoj osobnosti dítěte. Popisuje také smysl pohádek v souvislosti s rozvíjením předčtenářské gramotnosti, stejně jako význam pohádkových archetypů pro upevňování morálních hodnot a rozvoj estetického citění. V praktické části se práce zabývá aplikací projektu dramatizace pohádek v mateřské škole s dětmi předškolního věku, v evaluační části pak předkládá zjištěné přínosy zařazení projektu dramatizace pohádek do předškolní výuky.

Klíčová slova: dramatická výchova, předškolní vzdělávání, pohádka, předčtenářská gramotnost

ABSTRACT

Bachelor thesis deals with dramatic education and its principles, technics and methods in educational process with pre-school children. Especially it deals with possibilities of dramatization of fairy-tales. The theoretical part describes principles of dramatic education and the importance of its inclusion in preschool education for the comprehensive development of the child's personality. It also describes the meaning of fairy tales in connection with the development of pre-reading literacy, as well as the importance of fairy tale archetypes for the consolidation of moral values and the development of aesthetic sense. In the practical part, the work deals with the application of the fairy tale dramatization project in kindergarten with children of preschool age, and in the evaluation part, it presents the identified benefits of including the fairy tale dramatization project in preschool education.

Key words: dramatic education, preschool education, fairy-tale, pre-reading literacy

„Je s podivem, že i v té nejmenší dětské pohádce se skrývá schopnost dotknout se hlubinných tvořivých center a probudit je – podobně jako kapka vody skrývá nesmírnost oceánu a bleší vajíčko obsahuje celé tajemství života.“

(Campbell)

Na tomto místě bych chtěla poděkovat paní PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D. za její smysl pro humor, mně poskytnutou důvěru, nesmírnou trpělivost a laskavé vedení.

Rovněž děkuji za vstřícný přístup paní ředitelce za umožnění realizace projektu, stejně jako paní učitelce za její ochotu a pomoc při samotné realizaci.

Můj dík patří rovněž mojí rodině, která mi to čas od času pořádně v životě komplikuje, ale bez níž zkrátka nelze být.

A také chci poděkovat své dceři, která je mi stálou a všudypřítomnou inspirací.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO PROSTŘEDEK KOMPLEXNÍHO ROZVOJE DÍTĚTE	12
1.1 PRINCIPY A OBECNÉ CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY	12
1.2 OSOBNOST UČITELE DRAMATICKÉ VÝCHOVY	13
1.3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	14
1.4 SPECIFIKA DRAMATICKÉ VÝCHOVY PRO PŘEDŠKOLNÍ DĚTI	17
2 POHÁDKA JAKO SOUČÁST ROZVOJE PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	18
2.1 CHARAKTERISTIKA A ZNAKY POHÁDKY	18
2.2 MOTIVY V POHÁDKÁCH.....	19
2.3 VÝCHOVNÁ FUNKCE POHÁDKY	20
2.4 POHÁDKA V KONTEXTU ROZVOJE PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	23
3 DRAMATIZACE POHÁDKY	26
3.1 CO JE DRAMATIZACE	26
3.2 DRAMATIZACE JAKO LITERÁRNĚ-DRAMATICKÝ PROJEKT	27
4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
5 TYP APLIKACE	32
5.1 ZDŮVODNĚNÍ PROJEKTU	32
5.2 CÍLE PROJEKTU	32
5.3 NÁVRH PROJEKTU KMOTRA LIŠKA	33
5.4 TEMATICKÉ RÁMCE PROJEKTU KMOTRA LIŠKA	34
5.5 SUBJEKTY PROJEKTU	36
5.6 ČASOVÉ PARAMETRY PROJEKTU	37
6 REALIZACE PROJEKTU KMOTRA LIŠKA	38
6.1 PONDĚLÍ: PŘÍBĚHY KMOTRY LIŠKY	38
6.2 ÚTERÝ: CHALOUPKA V LESE	43
6.3 STŘEDA: BUDULÍNKŮV DEN	48
6.4 ČTVRTEK: FIDLÍ FIDLÍ NA HOUSLIČKY, BUM BUM NA BUBÍNEK.....	54
6.5 PÁTEK: LIŠČÍ NORA	60
7 EVALUACE PROJEKTU KMOTRA LIŠKA	65
7.1 ZHDNOCENÍ PROJEKTU UČITELKOU	65

7.2	ZPĚTNÁ REFLEXE PROJEKTU VYBRANÝMI DĚTMI.....	68
7.3	SEBEREFLEXE.....	69
7.4	ZHODNOCENÍ VÝSLEDNÉHO PRODUKTU: PREDIKTABILNÍ KNIHY KMOTRA LIŠKA.....	71
7.5	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	72
ZÁVĚR		75
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		76
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		79
SEZNAM OBRÁZKŮ		80
SEZNAM PŘÍLOH.....		81

ÚVOD

Dramatická výchova je vzdělávací oblast, která je velmi komplexní. A to jak ve smyslu osobnostního rozvoje, tak ve smyslu technik a metod, které se (nejen tematicky) prolínají s dalšími vzdělávacími oblastmi. Není se co divit, dramatická výchova úzce souvisí s divadlem a divadlo je syntetické umění, Gesamtkunstwerk, jak je nazval Richard Wagner, spojuje v sobě všechna ostatní umění: hudbu, tanec, pantomimu, poezii či jiné literární žánry, architekturu, malbu či další prvky výtvarného umění. A stejně se to má s dramatickou výchovou, je stejně syntetická, hry a aktivity dramatické výchovy úzce souvisí nebo se prolínají s činnostmi, které spadají do oblasti pohybové, literární, hudební, taneční, ale i výtvarné výchovy. Dramatická výchova si však k tomu všemu nese svá zřejmá specifika, pracuje cíleně s prožitkem a zkušeností skrze vlastní tělo, využívá hru a často hru v roli a přirozeným prostředím jsou pro ni fikční světy.

Dramatická výchova má mnoho podob, a to dle prostředí a cílové skupiny, které je určena. Jinak bude vypadat dramatická výchova jako zájmová činnost v rámci základní umělecké školy, jinak bude vypadat tematické zařazení (třeba projektové) dramatické výchovy v rámci povinné školní docházky na základní škole. Zcela jiné možnosti v nabídce metod a technik má dramatická výchova v mateřské škole a jiné pro studenty středních škol. Přesto si ve všech případech ponechává své základní principy: prožitek, fikci a hru v roli.

Pro osobnostní rozvoj dítěte považuji zařazení dramatické výchovy do výuky již v mateřské škole za nesmírně přínosné, avšak z mého pohledu v současné praxi předškolního vzdělávání stále nejsou její prvky do výuky zařazovány příliš efektivně. Předkládaná bakalářská práce se své teoretické části přibližuje dramatickou výchovu a její principy, ale také možnosti jejího uplatnění přímo v mateřské škole. Protože praktická část práce se věnuje projektu dramatizace pohádek, přikládám také kapitolu věnovanou pohádkám a jejich významu pro předčtenářskou gramotnost.

V praktické části je popsán návrh a realizace týdenního projektu nazvaného „*Kmotra liška*“, který vychází z dramatizace pohádky *O Budulínkovi* a dalších příběhů, jež spojuje postava mazané lišky. Primárním vzdělávacím cílem celého projektu je rozvoj předčtenářské gramotnosti prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy. Součástí projektu je pochopitelně také celková evaluace shrnující jeho přínosy. Na základě sebereflexe, reflexe dětí a hodnocení učitelky mateřské školy jsem se pokusila formulovat obecná doporučení pro praxi mateřských škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA JAKO PROSTŘEDEK KOMPLEXNÍHO ROZVOJE DÍTĚTE

Lidová dramatická tvořivost má v českých zemích (zvláště pak v porovnání s dalšími nejen evropskými zeměmi) nebývalou tradici, sahající od ochotnických souborů, přes nesčetné přehlídky amatérských divadelních souborů, až k literárně-dramatickým oborům na tehdejších Lidových školách umění. Základy praktické dramatické výchovy můžeme hledat již v činnosti M. Dismana s jeho dětským recitačním sborem a poté začínají v padesátých letech vznikat dětské divadelní soubory pod vedením profilujících se pedagogů dramatické výchovy (J. Delongová, J. Mlejnek, H. Budínová ad. - Machková, 2018).

Avšak počátky dramatické výchovy jakožto vědního oboru se začínají rýsovat až s **osobností Evy Machkové**, jejíž zásluhou k nám od 60. let 20. století postupně začaly pronikat zahraniční, zejména britské publikace o **výuce dramatem** (*teaching drama*) a pojetí dětského dramatu vůbec (Machková, 2015), a teprve po revoluci v 90. letech se začínají ustavovat vysokoškolské obory zabývající se dramatickou výchovou. Nejprve na DAMU v Praze a JAMU v Brně, ale později také na pedagogických fakultách vznikají „specializace pro dramatickou výchovu ve studiu učitelství 1. stupně“ (Machková, 2015, s. 9).

Dramatická výchova je tedy oborem (v rámci české vědy) relativně novým, opírajícím se o další vědní disciplíny a čerpajícím stále ze zahraniční metodické literatury a bohaté domácí praxe (Machková, 2018). Proto se setkáváme často s nejednotností terminologie, či zaměňováním jednotlivých termínů jako jsou dramatická výchova, výchovná dramatika, tvořivá dramatika, dramatizace či drama ve vzdělávání.

1.1 Principy a obecné cíle dramatické výchovy

„Dramatická výchova umožňuje objevovat jiné cesty k poznávání světa, přírody, cesty ke knihám, k pohybu, k hudbě, k obrazům, k divadlu, ale především k sobě samým a k druhým“ (Míčková, 2016, s. 4.). Dramatická výchova je **učení zkušeností, prožitkem**. Poznávání se děje „ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Jedná se o proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické“ (Machková, 2018, s. 110). Mezi hodnoty a cíle dramatické výchovy zařazuje Machková (2018) především *sociální rozvoj dítěte, příležitost ke spolupráci, rozvíjení komunikativních dovedností, obrazotvornosti a tvořivosti, schopnosti kritického myšlení, emocionální rozvoj, sebepoznání a sebekontrolu* a v neposlední řadě také *estetický rozvoj a vytváření vztahu k umění a kultuře*. Konkrétní pedagogické cíle se odvíjí od osobnosti pedagoga, ale také od skupiny a prostředí,

v nichž je dramatická výchova vyučována. Liší se v případě dramatické výchovy školní (tj. povinné) a zájmové, stejně jako v případě dramatické výchovy jakožto samostatného předmětu a vyučování dramatickými metodami v jiných předmětech. Na základě konkretizace cílů se mění také hierarchie hodnot, volba metod a technik dramatické výchovy, ale také látek vhodných ke zpracování (Machková, 2018).

V českém prostředí lze v současné době pozorovat dvě odlišná směřování tohoto oboru. Tou první je **dramatická výchova orientovaná na výsledný produkt**, tedy ústící k tvorbě divadelní inscenace, kterou je možné realizovat pro veřejnost. Výchovné cíle jsou zde rovněž realizovány, ale součástí a jedním z podstatných cílů výuky je právě vznik scénického tvaru (Machková, 2016). Martínková (2018, s. 109) však vnímá „pojetí dětského divadla napodobujícího tradiční divadelní představení dospělých“ jako omyl, neboť „secvičená představení přinášejí dětem v souboru pramálo uspokojení“. V této druhé linii je dramatická výchova chápána jako **alternativní způsob výuky zprostředkovávající rozmanitý edukační obsah**, jako podpurný prostředek pro lepší porozumění probírané látce (Morgan & Saxton, 2001). Tento koncept dramatické výchovy vychází z anglosaských zemí a zaměřuje se především na rozvíjení osobnosti formou dramatické hry. „Chápat dramatickou výchovu jen jako další předmět v přeplněném kurikulu znamená přesunout důraz z ‚celých osobností‘ na drama samotné. Je poměrně snadné rozvíjet dobré drama, avšak mnohem obtížnější je rozvíjet lidi“ (Way, 2014, s. 10). Autorky Morgan a Saxton (2001) uvádějí v souvislosti s dramatickou výchovou a vzdělávání jejím prostřednictvím taxonomii osobní angažovanosti, která se nápadně přibližuje Kratwohlově taxonomii afektivních cílů. Učení probíhá prostřednictvím vzbuzeného zájmu, osobního zaujetí a následného zvnitřnění, tedy prožitku. Hnacím motorem by měla být zvědavost, nezdár není chybou, ale zkušeností (Martínková, 2018).

1.2 Osobnost učitele dramatické výchovy

Machková (2018) uvádí dlouhý výčet předpokládaných schopností a dovedností, jimiž by měla disponovat osobnost učitele dramatické výchovy. Jmenujme na tomto místě alespoň některé z nich, jako je empatie, komunikativnost, vstřícnost, pochopení, tolerance, kreativita, hravost, konstruktivní myšlení ad. Mělo by se tedy jednat o **osobnost s výraznou emocionální inteligencí**, schopností vidět věci z více úhlů pohledu, ochotou dát dětem prostor pro vlastní invenci a tvořivost, schopností diskutovat, improvizovat, a „nebýt režisérem“. Učitel dramatické výchovy by měl disponovat pedagogicko-psychologickými

znalostmi, ale rovněž znalostmi z oblasti divadla a literatury, v ideálním případě jistou dávkou muzikálnosti a dovedností hry na hudební nástroj, stejně jako výtvarnou tvořivostí.

V obecné rovině se požadavek na kompetence učitele dramatické výchovy neliší od profesních kompetencí učitele mateřské školy, kde je vedle psychopedagogických a komunikativních dovedností rovněž kladen důraz na tvořivost, empatii, flexibilitu, odpovědnost a sebereflexi (Syslová, 2013; Gillernová, 2015). Nadto je zde však nutná jistá **pedagogická expresivnost**, která dokáže zaujmout, vtáhnout do příběhu a jakési imaginace, stejně jako bystrý **pedagogický postřeh** umožňující přesně registrovat reakce žáků, a na tomto základě přizpůsobit učební přístup i pedagogické chování (Machková, 2018). Učitel dramatické výchovy musí umět zvážit, kdy své žáky podněcovat vlastními nápady a kdy jim ponechat tvůrčí volnost, v závislosti na aktuálním posouzení kreativity dětí v improvizacích. V dramatické výchově nikdy žáci nesmí získat pocit, že by se mohli zesměšnit či ztrapnit, nebo že by mohli být napomenuti, kritizováni či opravováni v činnosti, do níž se aktivně pouští. Na nedostatky a chyby tak musí učitel DV reagovat novým úkolem či podnětem, nikoli výtkou či kritikou. Dalším nezbytným úkolem učitele dramatické výchovy je vytváření atmosféry a klimatu třídy a podpora bohatství vztahů ve skupině (Machková, 2015). Byť tyto charakteristiky o učiteli dramatické výchovy platí možná ve zvýšené míře, protože bez těchto dovedností a kompetencí nelze dramatickou výchovu de facto realizovat, obecná charakteristika kvalitního učitele se nijak zásadně nevzdaluje výše popsanému: každý učitel, ať je jeho činnost věnována jakékoli vzdělávací oblasti, by měl být schopen reagovat citlivě na potřeby dítěte, pochopit, kdy je třeba nabídnout dítěti podněty, kdy potřebuje dopomoc a kdy úkoly zvládá samostatně.

1.3 Dramatická výchova v předškolním vzdělávání

Švejdrová charakterizuje dramatickou výchovu mimo jiné jako „specifický vzdělávací proces, který využívá především prvky a prostředky dramatu a divadla, čímž se výrazně odlišuje od ostatních výchov“ (Svobodová & Švejdrová, 2011, s. 47). Na tomto místě bych ráda dodala, že se však jedná o **vzdělávací proces velmi komplexní**, který zahrnuje prvky úzce související s dalšími oblastmi výuky. V jejím rámci jsou rozvíjeny i další složky estetické výchovy, jako je výchova pohybová, výtvarná, hudební, taneční či slovesná (Gregorová, 1995). Ale přesah můžeme tušit do jakékoli oblasti dětského rozvoje, ať už tematickým propojením, nebo také užíváním obdobných metod a technik, při nichž se pouze liší pedagogické cíle. Podstatou je zacílení na prožitek, zkušenost získávanou formou prožitku. Machková (2018) zde upozorňuje, že v předškolním vzdělávání však propojování

s dalšími výchovami (hudební výtvarnou, tělesnou, literární) často vede k rozplynutí dramatické výchovy ve všeobecně tvořivých aktivitách. Vágnerová (2005) předškolní období nazývá věkem hry, hra je nepřírozanější aktivitou dítěte v tomto věku. Proto, dodávají Svobodová a Švejnová, by měl být princip hry „v mateřské škole hýčkan a rozmazlován“ (2011, s. 49). Pokud mají být dramatické aktivity skutečnou **hrou**, měly by se řídit stejnými zásadami, které v sobě nese dětská spontánní hra: (1) je to hra svobodná, do níž by nikdo neměl být nucen, (2) hra má svůj účel jen sama v sobě, vzniká pro radost ze samotné hry, nemá další účely, rozhodně sem nepatří soutěživé hry, jejichž cílem je získání odměny. Projekty dramatické výchovy se snaží „vytvořit podmínky pro to, aby se hra stala základem vzdělávacích aktivit, které dítěti nabízíme. A když se nám ještě podaří hry soustředit kolem určitého jádra a promyšleným výběrem hry zasáhnout celou osobnost dítěte, pak jsme na nejlepší cestě k dosažení smysluplných vzdělávacích výsledků“ (Švejnová, 2006, s.16).

Součástí dramatické výchovy je také **hra v roli**, která je jedním ze základních principů a současně metodou dramatické výchovy, přestože nemusí být přítomna vždy. Hra v roli otevírá také **prostor pro tvořivost, fikci a fantazii** dětí. Originální nápady dětí by měly být učitelkou respektovány a brány do hry. Dalším z principů by měla být také improvizace, při níž jako učitelky vedeme děti ke spontánní reakci a zároveň dokážeme sami vhodně reagovat tak, abychom došli naplnění stanovených pedagogických cílů. Improvizace se v učitelské praxi často může stát problematickou, neboť se může proměnit v bezbřehost, může být zaměňována s nepřipraveností, může znamenat opuštění původních pedagogických cílů. Je velmi náročné vybalancovat otevřenost improvizace, aby se dramatická hra nerozpadla v něco beztvarého, neuchopitelného a bezcílného. Současně je nutné se vyvarovat úzkému zacílení, bazírování na konkrétním tvaru, námětu a jeho formování, v němž děti ztratí možnost svobodné a kreativní hry.

Aby této rovnováhy mohlo být dosaženo, je třeba, aby učitelka byla dobře seznámena nejen s principy dramatické výchovy, ale rovněž s jejími technikami a metodami, které lze na úrovni mateřské školy zařadit do výuky. Mezi ty nejznámější patří **pantomima, narativní pantomima, živé obrazy, štronzo, improvizace, zrcadla, horké křeslo, práce s rekvizitou, zvuková koláž** nebo **vnitřní hlasy** (Svobodová & Švejnová, 2011). Učitelka by rovněž měla být schopna pracovat u „běžných“ činností s drobnými obměnami, které však zcela změni zacílení dané aktivity a budou zaměřeny mj. na prožitek dítěte. Vhodně uchopená aplikace dramatické výchovy „může splnit jeden ze základních požadavků moderního předškolního vzdělávání na celostní rozvoj dítěte a co nepřírozanější metody

tohoto rozvoje [osobnostní a sociální rozvoj, naplnění potřeby pohybu, předávání vědomostí a zkušeností, a to vše formou hry]“ (Amirová, Fiedlerová, & Rejchrtová, 2019, s. 28).

Bohužel však představy učitelek mateřských škol o dramatické výchově jsou často zkreslené. Buď se omezují na pokus o naivní dramatizaci pohádky či příběhu (tak děti, zkusíme si zahrát ten příběh, o kterém jsme si vyprávěli), často bez hlubšího pochopení a vhodné motivace, prakticky se nepracuje s prožitkem. Nebo jsou nahodile zařazovány techniky, které mohou spadat do dramaticko-výchovných metod, ale učitelka si často ani není vědoma toho, že takovou techniku používá, nedokáže tedy cíleně pracovat s prožitkem dětí, ani konkretizovat či sledovat adekvátní dramaticko-výchovné pedagogické cíle. V mnohých případech se také lpí na výsledném produktu, kterým má být divadelní představení. Ve chvíli, kdy se pokoušíme s předškolními dětmi vytvořit konkrétní tvar, jdou do pozadí veškeré pedagogické cíle rozvíjející osobnost dítěte, je potlačována dětská kreativita a obvykle děti násilím „cpeme“ do konkrétního tvaru, který „aby hezky vypadal“. „Nejhorší je, když tvořivá ambiciózní učitelka používá děti v mateřské škole jako nástroj své seberealizace“ (Svobodová & Švejdová, 2011, s. 53).

Löffelmann (2019) ve svém článku uvádí dramatickou výchovu do souvislosti s RVP PV a vyhodnocuje ji následujícím způsobem: „Dramatická výchova se jeví jako velmi účinná metoda pro práci s dětmi v předškolním věku. Děti by totiž měly přijít do styku se situacemi, které jim poskytují srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí, což dramatická výchova nabízí právě díky svým divadelním metodám a je tak formou situačního učení, o kterém se v RVP PV píše. [...] Sama hra v roli, hra mimetická, je navíc jednou z forem dětských her, o kterých RVP PV uvádí, že jsou pro tento věk vhodné a má se s nimi pracovat“ (s. 2). Dále v textu Löffelmann rozebírá jednotlivé oblasti RVP PV a hledá v nich zařazování metod DV do předškolní výuky. Nutno říci, že jsou zde někdy implicitně, jindy explicitně navrhovány, byť ve velmi obecné rovině. Podstatné v tomto ohledu je, že učitelky MŠ nejsou v oblasti DV dostatečně vzdělány, a proto je dramatická výchova zařazována v MŠ sporadicky, nahodile a neefektivně, a to navzdory tomu, jak příhodným způsobem zprostředkování vzdělávacího obsahu se zdá dramatická výchova být a jak výrazně přispívá k holistickému rozvoji dítěte. Podobně situaci ohledně nevzdělanosti učitelů předškolního vzdělávání v oblasti DV líčí ve svých statích také Wee (2009; 2011). Jedná se tedy o fenomén, který se netýká pouze ČR.

1.4 Specifika dramatické výchovy pro předškolní děti

Dramatická výchova v předškolním vzdělávání má svá specifika, která jsou dána vývojovým obdobím, v němž se děti předškolního věku nacházejí. Zejména úroveň kognitivních schopností a dovedností se často zdá být pro dramaticko-výchovnou práci limitující, neboť jejich schopnost verbalizovat své pocity či představy není dostatečně rozvinutá. V tomto věku nemají děti obvykle dost zkušeností, aby mohly sršet nápady. Vyprávět souvislý příběh je pro ně zatím stále velmi komplikované. Techniky a metody dramatické výchovy často pracují se schopností vyjádřit pocity, vyprávět kontinuálně příběh (ať už pouze verbálně, nebo dramaticky, pantomimicky či za pomoci dalších výrazových prostředků). Vycházejí z nápadů, které jsou cíleně rozvíjeny a strukturovány. Jedno téma lze zpracovávat mnoha výrazovými prostředky a lze se jím zabývat z různých hledisek. To všechno je pro děti předškolního věku velmi obtížné, zejména díky nedostatku zkušeností a snížené schopnosti se intenzivně soustředit.

„V lekcích v mateřské škole je důležité důkladně zvažovat výběr metod a technik dramatické výchovy, promýšlet jejich využití a účelnost, začínat od těch nejjednodušších, vracet se k nim a postupovat dál až tehdy, získají-li děti jistotu, základní dovednosti a důležité zkušenosti“ (Míčková, 2016, s. 4). Také je třeba mít na paměti, že až kolem pátého roku je dítě schopno faktické kooperace, která je dramatickou hru nezbytná. Do té doby lze s dětmi pracovat formou podpurných her a cvičení z oblasti dramatické výchovy, které rozvíjejí psychické funkce a dovednosti (Machková, 2018).

Proto je dramatická výchova s dětmi předškolního věku výrazně jiná, zdánlivě je mnohem užší paleta metod a technik, které lze s touto věkovou skupinou uplatnit. Vše mnohem více stojí na kreativě samotné učitelky, která děti musí umět do příběhů vtahovat (ideálně prostřednictvím techniky učitele v roli), neustále dětem nabízet možnosti a vždy být připravena improvizovat. Je důležité umět dát dětem prostor pro jejich vlastní nápady, a současně jim pomoci jejich myšlenky dále rozvíjet, nebo jim nějakou inspiraci předložit, pokud samy zrovna na nic nepřijdou.

2 POHÁDKA JAKO SOUČÁST ROZVOJE PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI

Pohádka je bytostnou součástí historie národního i světového písemnictví, a jako taková je tedy předmětem folkloristického bádání. Je považována za jeden z nejstarších žánrů lidové slovesnosti, jedná se o útvar epický a prozaický, jehož základem je umělecká fantastika nebo podobenství. Zázračný obsah pohádek jako by vyjevoval hlubinná přání člověka a jeho snové představy. Pohádkové postavy vycházejí z dávných archetypů. Pro laickou veřejnost představuje pohádka **přední žánr literatury určený pro děti a mládež** (Čeňková, 2006).

2.1 Charakteristika a znaky pohádky

O původu pohádek vzniklo mnoho teorií (Čapek, 1948; Propp, 2008), jisté je však jen to, že pohádka nemá zřejmé hranice, a proto se přelévá a splývá s dalšími slovesnými žánry jako jsou lidové novely, pověsti a legendy, rytířské eposy, bajky a morality, anekdoty či šprýmy. Typickým znakem pohádek je jejich **časová i místní neurčitost**, de facto odlehlost. Vše v pohádce se odehrává bez bližšího určení kdy a kde se to mohlo stát (Čapek, 1948). Podobně jako dětská hra, ani svět pohádek nemusí být nutně fantastický a nadpřirozený, je však kladen „někam jinam“, mimo aktuální skutečnost.

Lidová pohádka je žánrem primárně určeným k vyprávění, a proto pro ni platí stejné zákonitosti jako pro vyprávění jakýchkoli historek: tedy tendence k opakovatelnosti tvaru, přisvojování cizích motivů, různé obohacování a nastavování či **motivické křížení pohádek**, jež je součástí vypravěčské epické improvizace (Čapek, 1948). Části jedné pohádky tak mohou být prakticky bez jakékoli změny přeneseny do pohádky jiné. Propp (2008) ve své studii uvádí dvojí vlastnost pohádky, která je překvapivá ve své **mnohotvárnosti, pestrosti a barvitosti** a současně neméně překvapivá svou **jednotvárností a opakovatelností**. Propp tuto dvojakost vysvětluje tím, že pohádky do svých dějů přivádějí nesčetné množství postav, ale tyto postavy v rámci pohádkového děje plní stále stejnou nebo velmi podobnou funkci: postav je tedy velmi mnoho, zatímco funkcí postav velmi málo. Tyto funkce jednajících osob pohádky jsou stálým prvkem pohádky, nezávislým na tom, kdo, kdy a jak je plní. Propp uvádí pouhých 31 funkcí jednajících osob (jako je opuštění domova, porušení zákazu, úskok protivníka, získání kouzelného předmětu, boj hrdiny, apod.), která vytvářejí typické schéma pohádky. Posloupnost těchto funkcí je přísně totožná, v některých pohádkách určité z Proppem vymezených prvků chybí, nicméně jejich nepřítomnost nemá vliv na rozvržení prvků přítomných.

Pro účely své studie analyzoval Propp 100 syžetů ruských lidových pohádek, které zařazuje do kategorie pohádek kouzelných. Domnívám se však, že stejné zákonitosti, co do typického syžetového schématu, platí i pro další typy lidových pohádek. Rovněž Horák (1960) uvádí, že motivů nacházejících se v pohádkách existují desetitisíce, tyto motivy se však posléze vážou do určité „osnovy“ a typů těchto osnov nalzáme již pouhých 40.

Typická je pro pohádky jakási **ustálenost** a tedy **opakovatelnost**. Ustálená je představa o pohádkovém hrdinovi, ať je jím udatný princ nebo bystrý a důvtipný šibal (Čapek, 1945). Ustálené jsou úvodní věty (*Bylo nebylo...*; *Za devatero horami a devatero řekami...*) i závěry pohádek (*... a jestli neumřeli, tak tak žijí dodnes.*; *... zazvonil zvonec a pohádka je konec.*). Časté je opakování vět i celých odstavců (zvláště patrný tento rys je v pohádkách kumulativních). Pro pohádky kouzelné jsou typické **číselné principy**, neobvyklejší je principy triadický (3 sestry, 3 úkoly, 3 přání), dále pohádky pracují s čísly 7, 9 nebo 12 (Horák, 1960).

Pohádkové příběhy jsou strukturovány zvláštními zákonitostmi vyprávění, věky přetrvávajícího lidového vyprávění, v němž podstatnou roli hraje emocionalita jednotlivých zápletek a obraznost slova. **Postavy** pohádek nejsou ambivalentní, nýbrž jednoznačné, **jednoduché**, přímočaré a nekomplikované. Dalším charakteristickým rysem pohádky je často **jednoduchá fabule** a zcela **konkrétní činy** postav, jež jsou zosobněním konkrétních archetypů. Typické jsou rovněž **ostré kontrasty** a zřetelná **polarizace dobra a zla** (Černoušek, 2019). **Pohádky končí vždy šťastně**, špatného konce se v pohádkách dočkají pouze zlé mocnosti. Jejich konce jsou kruté, ba dokonce bezohledné. Hrdina tedy vítězí a zlo je vždy po právu potrestáno (Čapek, 1945; Benešová, 1960).

2.2 Motivy v pohádkách

Lidové pohádky přinášejí stále tytéž motivy a motivické struktury vycházející často z lidských nenaplněných, více či méně ušlechtilých snů a tužeb, jako jsou sny **o lásce**, **o štěstí**, o závratné **kariéře** či nesmírném **bohatství** (materiálním, ale i duchovním), touhy po **vítězství**, ale také sny **o mstě a odvetě**, snahy o překonání životních překážek a **nástrah**, stejně jako čekání na **dary** spadlé z nebe a šťastné **náhody**, které rapidně změni běh našeho osudu (Čapek, 1945).

Pochopitelně se zde objevuje **kult hrdinství a rytířství**, ale také úžas a **obdiv k lidské chytrosti a vynalézavosti**. Velmi častý je motiv **dospívání**, obrazně vyjádřený jako motiv opouštění, kdy se dospívající jedinec chtě-nechtě musí postavit na vlastní nohy a začít zodpovídat za své činy. Zjevováno je odhodlání a nehynoucí **naděje**, které se hrdina nehodlá

vzdát. Na své strastiplné cestě za štěstím musí hrdina zdolat nejednu překážku a nástrahu. Avšak na základě jeho předchozího etického jednání přijde **nečekaná pomoc**, často s nadpřirozenými a kouzelnými vlastnostmi (Černoušek, 2019).

Postavy pohádek jsou rovněž personifikacemi našich představ a tajných tužeb: **udatný hrdina**, který osvobodí krásnou dívku, stává se králem a získává moc, je oslavou ideálu, s nímž by se každý muž rád ztotožnil. Archetyp **princezny**, kterou je třeba osvobodit, je personifikací všemi dobývané a přesto nedostupné touhy. Typ pohádkové **Popelky** ukazuje, že i prostý, všemi odstrkovaný sirotek, když prokáže jistou pokoru a dobrotu, může být povznesen až na samotný trůn. **Zakleté postavy** mohou odhalovat naši pravou vnitřní krásu, jež je zakleta ve vnějších okolnostech, které nám naše skutečné nitro, naše lepší já, nedovolují vyjevit. Postavy charakterizující čiré, **principiální zlo** jsou zosobněním všeho, čeho se bojíme a čemu nedůvěřujeme. Takový nepřítel hrdinovi škodí, ne proto že by měl zkrátka jiné (a možná dokonce pozitivní či ušlechtilé) zájmy než hrdina, škodí jen z čiré a samoučelné zloby. V postavě **chytráka**, intelektuálního hrdiny, kterému nechybí neposedná drzost, bystrý mozek a pohotová výřečnost, se zračí lidská touha umět jiného pohotově slovy usadit. A postava **hloupého Honzy**, prostého dobrosrdečného nádivy, kterému štěstí spadne samo do klína, nám dává naději na podobné štěstí a získání výhod bez našeho zásadního přičinění a zásluh (Čapek, 1948).

2.3 Výchovná funkce pohádky

Čapek (1948) ve své stati věnované pohádkám v samém úvodu zmiňuje, že první teorie pohádek pochází od Platóna, který říká, že pohádky jsou povídačky chův. Úkolem chůvy je mimo jiné také vychovávat dítě a vést je k poslušnosti a dobovým morálním postojům. Pravou funkcí pohádky pak spisovatel spatřuje v jejím orálním podání, povídání v kruhu posluchačů, které vychází z bytostné potřeby vyprávění a rozkoše z naslouchání příběhům. Nejenom děti se rády nechají ukolébat mluveným slovem. Rovněž Černoušek (2019) vnímá pohádku jako vyprávění vyvolávající skryté obrazy imaginace. Podobně jako Čapek, i on vyzdvihuje atmosféru vyvolanou momentem ústního podání. Komplementarita vyprávění a naslouchání vytváří svým účastníkům vzácné chvíle spolubytí, vzájemnosti a pocitu důvěry.

Výchovnou funkci pohádky zmiňuje Čapek (1948) v souvislosti s teorií osvícenskou: „Lze s nimi půvabně hrát a maskovat jimi rozumné moralizování a laskavou didaktiku“ (s. 65). Stejně pojmenovává základní funkci pohádky Bettelheim (2017), když popisuje její schopnost jemně mezi řádky naznačit výhody morálního jednání pomocí toho, co se jeví

jako hmatatelně dobré a tedy smysluplné. Metaforické obrazy pohádek pomáhají dětem zorientovat se ve vlastních pocitech, **uspořádat svůj vnitřní prostor** a nalézt tak řád v životě.

Také Červenka (1960) se obrací do historie a cituje ve své stati o výchovné funkci pohádek předmluvu Františka Bartoše k jeho sbírce lidové slovesnosti, knize z roku 1888 *Naše děti*, v níž se mimo jiné říká: „*Neberme našim dětem to, co se u nich po staletí osvědčovalo [tj. pohádky] (...); zvláště když to, co jim naše pedagogická literatura za to v náhradu skýtá (...), chatrné a nejasné bývá. Methoda naší samorostlé »školy mateřské«, kterou něžná láska našich matek svým miláčkům vybásnila, sotva kdy bude překonána (...). Ze svých zlatých pohádek a pověstí, třebas jeho naivní mysl unášely v nadpřirozený báječný svět, přece lid lépe poznával mravní řád skutečného světa*“ (Bartoš in Červenka, 1960, s. 261-262).

Černoušek (2019) chápe jako základní funkci pohádek **vnést smysl a řád** (zejména předškolním) dětem do nesrozumitelného světa. Dospělí a děti chápou svět ve zcela rozdílných dimenzích, pohádky tak mohou sloužit jako jakési přemostění propasti mezi dospělým a dětským způsobem myšlení. Svou jednoduchou fabulí a polarizací dobra a zla pomáhá pohádka dítěti strukturovat skutečnost pomocí pro dítě srozumitelných obrazů.

Také Bettelheim (2017), který pohádku analyzuje z hlediska psychoanalýzy, považuje ve výchově dítěte za podstatné pomoci mu nalézt smysl života. V tomto ohledu na dítě záměrně či nezáměrně působí především ti, kteří o dítě pečují, a dále kulturní dědictví zprostředkované dítěti zejména literaturou. Podobně jako Bartoš již v roce 1888, rovněž Bettelheim poukazuje na nefunkčnost pedagogické literatury, jako jsou slabikáře, které sice vedou děti k dovednosti číst, ale obsah textů často nepřináší dítěti nic hodnotného pro život. Takové počáteční čtení jen sotva vzbudí v dětech lásku k literatuře a důvěru k okolnímu světu. Příběhy, které dítě čte, nesmí být prázdné, literatura by měla vzbuzovat zvědavost, podněcovat představivost a rovněž by měla umět nabídnout dítěti v obrazech řešení pro jeho aktuální životní těžkosti. Podstatou je, aby problémy, s nimiž se dítě potýká a které se z pohledu dospělého jedince mohou zdát triviální, nebyly nijak snižovány. Lidová pohádka obvykle velmi dobře dokáže docenit závažnost dětských potíží.

Pohádky jsou jakousi složitou síťovinou metafor psychického vývoje závislého dítěte v nezávislého dospělého. V metaforických obrazech se děti jejich prostřednictvím dozvídají, jak **řešit životní problémy** souvisejícími s podstatnými aspekty našeho života jako je vztah k rodičům a sourozencům, lidská potřeba lásky, schopnost důvěry ve svět kolem nás, potřeba zvládnutí strachu a poznávání mezilidských vztahů. Pohádka přístupnou a obraznou formou

odpovídá dítěti na zásadní otázky: Proč žijeme? Odkud se vzal člověk? Co je po smrti? Proč se někdy lidi nemají rádi? Jak získat něčí přízeň? Připravují dítě na skutečnost, že boj s obtížnými problémy je pro lidský život nevyhnutelný. Symbolické příběhy informují o zkouškách, které na dítě čekají ve skutečném životě, stejně jako o úsilí, které je nutné vynaložit na jejich zvládnutí. Způsob řešení problémů, k němuž se dítě uchýlí v předškolním věku, se posléze velmi pravděpodobně promítne do jeho celoživotního způsobu řešení problémů v dospělosti. Pohádka dítěti neříká, jak konkrétně problémy řešit, spíše poukazuje, jak lze k řešení přistupovat, moduluje aktivitu či pasivitu v tomto konání (Černoušek, 2019). Pohádky ovšem dítěti rovněž ukazují, že když se člověk překážkám a boji nevyhýbá, může z nich vyjít jako vítěz.

Dle Bettelheima (2017) pohádky tematizují také dětskou **separační úzkost**, kdy se dítě vydává samo do světa, aby našlo samo sebe: začíná vzdorem vůči rodiči a strachem z vyrůstání a končí, když se mladý člověk opravdu najde a dosáhne nezávislosti a morální zralosti.

Pohádka dítě seznamuje s mravní dimenzí lidského života. Dítěti v předškolním věku nemá smysl vysvětlovat abstraktní pojmy dobro a zlo a etické principy, jimiž se řídí naše společnost. To vše je vylíčeno v pohádce formou srozumitelných činů zřetelně čitelných postav (jež jsou obvykle samotnými personifikacemi dobra a zla). Černobílé rozložení pohádkového světa usnadňuje porozumění rozdílům **mravních hodnot**, jako jsou ctnost a neřest. Dítě potřebuje nejprve porozumět ostrým protikladům, teprve poté může začít chápat nejednoznačnosti a v lidském světě všudypřítomnou ambivalenci (Černoušek, 2019).

V klasických pohádkách je vždy přítomna temná stránka světa formou jednání agresivního, asociálního, sobeckého, zlostného i úzkostného. Děti se skrze tyto obrazy mají jim pochopitelnou cestou dozvědět, že příčinou životních nezdarů jsou právě sklony k tomuto chování. Pohádkový příběh v dítěti utvrzuje přesvědčení, že zlé skutky se nevyplácí (Bettelheim, 2017). Dítě se sice může ztotožnit jak s dobrými, tak i zápornými aspekty jednání, v pohádce však dobro vítězí nad zlem. Kruté obrazy násilí a agrese se v pohádkách objevují v nepřikrášlených rozměrech, bývají však stejně krutě trestány. S potrestaným agresorem se dítě nebude ochotno ztotožnit, a proto zde nehrozí převzetí tohoto typu chování (Černoušek, 2019). Svůj **identifikační vzor** nalézá dítě v přímočarém kladném hrdinovi, který je přitažlivý svými činy. Dítě spolu s ním trpí v jeho zkouškách. V pohádce může nakonec uspět i ten nejslabší jedinec, a to je z pohledu dítěte nesmírně cenná informace. Proč by se jinak dítě snažilo stát dobrým a morálním, když by jako slabý a bezvýznamný (byť dobrý) jedinec stejně nikdy ničeho nebylo schopno dosáhnout (Bettelheim, 2017). Proto je

nesmírně důležitý pro duševní rozvoj dítěte také pohádkový happyend, v němž je předkládáno optimistické vidění světa (Černoušek, 2019).

Benešová (1960) konstatuje, že předškolní děti hodnotí pohádky na základě své libosti či nelibosti. „Hezká“ je pohádka, když vše dobře skončí, hrdina zvítězí a zlo je potrestáno. Pohádkový příběh by tedy měl uspokojit dětský smysl pro spravedlnost. Červenka (1960) shrnuje několik typů výchovných prvků v pohádkách: (1) vítězství člověka spravedlivého, statečného, poctivého; (2) potrestání záporného hlavního hrdiny (nenasytnost Otesánkova, neposlušnost kůzlátek apod.); (3) vítězství prostřednictvím moudrosti a chytrosti.

Doláková (2015) dodává, že pohádky dětem poskytují jistotu a bezpečí, učí je rovněž chápat následky vykonaných činů, poznávat vtip a legraci, a také řešit problémy s humorem a nadsázkou. Zřejmá a již zmiňovaná jsou morální poučení bez zbytečného mentorování.

Potěšení z pohádek vychází také z jejich nesporných literárních kvalit, jedná se o umělecké dílo, které je dítěti srozumitelné. Jedna pohádka může nést různé významy pro jedince v různých údobích jeho života, vždy máme možnost vrátit se ke stejné pohádce a rozšířit staré významy, skrze něž k nám pohádka promlouvá, o nové (Bettelheim, 2017). Pohádky vzbuzují i stimulují zvědavost i zvědavost, poskytují zábavu a napětí, podněcují dětskou představivost a imaginaci, pomáhají rozvoji inteligence a poznávacích schopností, stejně jako citového prožívání, neboť vnáší řád do emocionálních bouří. Význam pohádek je nejen výchovný a vzdělávací, ale rovněž terapeutický: odpovídají na úzkostná dramata, která děti mohou prožívat při setkání s nesrozumitelnými citovými reakcemi dospělých. Pohádka se stává jakýmsi průvodcem vývojové cesty psychiky od narození přes dospívání k hledání vlastní identity (Černoušek, 2019).

2.4 Pohádka v kontextu rozvoje předčtenářské gramotnosti

Doláková (2015) uvádí pohádku jako prostředek rozvoje předčtenářských dovedností. Z pedagogického hlediska vyprávění a čtení pohádek rozvíjí u dětí jejich receptivní schopnosti (poslech), vyjadřování a porozumění. Rovněž stimuluje tvořivé myšlení, obohacuje slovní zásobu a napomáhá upevnění gramatických frází.

Předčtenářská gramotnost nebo také čtenářská pregramotnost je „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy, tedy komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“ (Kucharská, 2014, s. 35). Doležalová (2018) ji označuje jako rodící se gramotnost či etapu spontánní gramotnosti, kdy k projevům dochází spontánně na základě

podnětného vedení. Pedagog tak záměrně vzbuzuje v dítěti zájem o psanou kulturu, písmo, nápisy v obchodech. Vznikají první dětské pokusy o „vlastní písemný projev“ a následné „čtení“ těchto zápisů.

V rámci předčtenářské gramotnosti je třeba u dětí vytvářet vztah k psanému slovu, děti by se vlastně měly těšit na to, až budou samy schopny číst. Čtení a psaní by dětmi mělo být vnímáno jako činnost zřejmě smysluplná, aby v dospělosti byly ochotny sáhnout vedle textu informačního, také po beletrii, jež přináší nejen poučení, ale rovněž estetický prožitek (Košťálová, 2017). Pro děti v předškolním věku je nesmírně důležitý vzor dospělého, který čte. Černá (2014) se poněkud ironicky komentuje skutečnost, že se všichni neustále ptáme, proč dnešní děti nečtou, ale nikdo se nepozastavuje nad tím, proč prakticky nečtou dnešní dospělí. Není lepší motivace pro děti ke čtení než vidět někoho z rodičů, jak se upřímně směje při čtení knihy. Pro dítě je takový příklad „rozřehtaného“ čtoucího dospělého skvělým důkazem toho, že čtení asi nebude taková nuda.

Pro utváření dovedností předcházejících čtení a psaní je zásadní vztah k čtení a vyprávění: děti by měly rády poslouchat pohádky, těšit se na další pokračování příběhu, měla by v nich narůstat potřeba příběhy a pohádky dále vyprávět a sdílet s ostatními. To předpokládá tyto jednoduché příběhy chápat, porozumět jejich obsahu (Nádvorníková, Svobodová, Švejdová, & Vítěčková, 2019). Právě porozumění je jedna ze zásadních čtenářských dovedností, bez porozumění obsahu ztrácí čtení jako činnost veškerý svůj smysl. Porozumět znamená vyrozumět význam sdělení, a to nejen doslovný, ale také skrytý (Koželuhová, 2022). Cílem rozvíjení čtenářské i předčtenářské gramotnosti je, aby si děti „rozšířily slovní zásobu, naučily se vyjadřovat, zvykly si na gramatická pravidla, porozuměly textu, dokázaly si z něj vybrat podstatné informace, zapamatovat si je a pracovat s nimi v souvislostech, aby získaly všeobecný přehled“ (Černá, 2014, s. 8).

V předškolní výuce je třeba hledat možnosti, jak přiblížit dětem čtení jako zajímavou činnost: motivací k poslechu příběhů, formou obrázkového čtení, rozehráváním příběhů formou (dramatické) hry. Velmi podstatná je v tomto případě také pedagogova práce s hlasem. Je nutné využívat různé strategie k aktivizaci dětí směřujících k porozumění (Nádvorníková et al., 2019). Koželuhová (2022) ve své knize představuje podrobně čtenářské strategie, důsledně promyšlené postupy, jak dosáhnout úplného porozumění textu s dětmi předškolními a nečtenáři. Existují dva způsoby, jak lze dítěti pomoci porozumět předčítanému textu: (1) **Modelování** je způsob, při němž dítěti názorně ukazujeme, jak nad textem uvažujeme, o čem všem lze přemýšlet, čeho si v obsahu textu všítat. Zde je vždy velmi zásadní a učiteli často opomíjená otázka *Proč?* (2) Druhým způsobem je tzv.

scaffolding (doslovný překlad je lešení). Zde dítěti pomáháme postupně si osvojovat dovednost a poskytujeme jen tu podporu, kterou dítě aktuálně potřebuje. U každé „postupně se rozvíjející dovednosti se musí poskytovaná dopomoc umenšovat, až není žádná“ (Koželuhová, 2022, s. 14). V oblasti porozumění je tedy dítě více schopné rozumět čtenému, dospělý mu klade méně a méně otázek, postupně upouštíme od využívání pomůcek a opory formou ilustrací. Je zde kladen velký nárok na učitelovu schopnost citlivě rozpoznat, jak velkou míru dopomoci dítě potřebuje. Literatura věnující se předčtenářským dovednostem uvádí rovněž **čtenářské strategie** vedoucí k porozumění čteného textu, některé z nich zde předkládám: (1) **propojování** a hledání souvislostí, kdy s dítětem hledáme, co dítě k danému tématu již zná a ví; (2) pomocí **vizualizace** aktivujeme smyslové představy dětí a navozujeme představy prožitku; (3) strategie **usuzování** nás vede k hledání skrytého, explicitně nevyjeveného významu textu; (4) **předvídání** je dedukcí dalšího možného vývoje textu; (5) **hodnocení** a reflexe je další ze strategií vedoucí k detailnímu porozumění textu a jeho uvádění do všeobecného kontextu dětských dosavadních znalostí a zkušeností; (6) v rámci strategie **shrnování** se spolu s dítětem pokoušíme vystihnout podstatné myšlenky textu a vedeme dítě ke schopnosti tyto myšlenky samostatně vyjádřit (Koželuhová, 2022; Nádvorníková et al., 2019; Laufková & Goldmannová, 2020).

Právě pohádky díky své poutavosti, rozmanitosti dějů, podobnosti motivů, stabilní typizaci postav a jednoduché, dětem srozumitelné fabuli jsou ideálním zdrojem pro rozvíjení předčtenářských dovedností. Opakované věty a zaklínadla vtahují děti do pohádkového děje přímo magickou mocí (Černá, 2014). Kumulativní pohádky umožňují dětem rovněž procvičování paměti, díky čtenému opakování celých pasáží textu si děti repetované sloky snadno osvojí. Vyprávění pohádek rozvíjí i další receptivní dovednosti dětí, obohacuje slovní zásobu, vede ke zlepšování výslovnosti, vnímání rozdílných intonací řeči, schopnosti vyjádřit své vlastní myšlenky. Pohádky, kterým dítě porozumí, stimulují mozkové činnosti a pomáhají rozvíjet takové kognitivní funkce jako je paměť, plánování, myšlení či úsudek. Rovněž vedou k respektování rozdílů, pomáhají budovat základní lidské postoje a hodnoty a slouží dětem jako zdroj nových informací a znalostí (Doláková, 2015).

3 DRAMATIZACE POHÁDKY

Pokud se nám někdy dostane od okolí zpětné vazby, že něco příliš dramatizujeme, obvykle má takový komentář pejorativní konotace. Znamená to, že něco přeháníme, že něco neadekvátně předvádíme, přehráváme. Jenomže ono to současně znamená, že dodáváme dramatizovanému objektu větší spád a dynamiku, že jaksi aktivně posouváme dění a že se k dramatizovanému objektu nějakým způsobem emocionálně vztahujeme. A zatímco původní vysvětlení s opovrhlivým nádechem naše jednání přibližuje spíše rovině hysterické, ten druhý úhel pohledu nás staví do pozice aktivního, jednajícího a k něčemu zcela konkrétně se vztahujícího hybatele věcí. A zde se již tedy blížíme skutečné podstatě dramatizace.

3.1 Co je dramatizace

Pavis (2003) ve svém *Divadelním slovníku* uvádí, že dramatizace je **adaptací**, převedením textu v text dramatický, případně jiný dialogický materiál vhodný pro scénické zpracování. Mluvíme-li o dramatizaci pohádky, v tomto kontextu by to znamenalo převedení prozaického pohádkového příběhu do dialogického dramatického textu. Šířeji pojatý pojem dramatizace může být **převedením pohádky do dramatického inscenačního tvaru**, ať už bude jakýkoli. Může se jednat o profesionální divadelní inscenaci pro děti, která vychází z literární pohádkové předlohy. Může se jednat o produkci žáků literárně-dramatického oboru ZUŠ. Dramatizace pohádky tedy znamená její převedení do dramatického, inscenovaného tvaru.

V případě dramatizace pohádek, které jsou realizovány v mateřských školách dětmi předškolního věku, se ocitáme v jakémsi hybridním poli, někde mezi inscenačním tvarem, organizační formou výuky a výukovou metodou. V mateřských školách se dramatizace pohádky obvykle realizuje s didaktickým záměrem přiblížit dětem svět literatury. Míčková (2019) upozorňuje na složitost tohoto procesu, dramatizace v mateřských školách nabývá mnohých podob a zdaleka ne všechny jsou adekvátní věku dětí, jejich potřebám a zkušenostem. V práci s dětmi předškolního věku lze spíše využít již vytvořenou (či učitelkou vytvořenou) dramatizaci, která však sama není cílem činnosti, stává se jen prostředkem k dosažení jiných cílů nebo k pouhé motivaci pro další činnosti. Pokud si učitelka v mateřské škole vytyčí za cíl zdramatizovat s dětmi pohádku, dostává se do poněkud obtížné situace: opravdu bude naplňovat **tvorba představení pro veřejnost** ty vhodné edukační cíle? Povede k rozvoji dítěte formou prožitku? Nestane se z něj spíše spousta memorování, plnění pokynů a stres? Nevytratí se to, co dělá dramatickou výchovu dramatickou výchovou, totiž

hra a pozitivní prožitek? Někdy drobné představení pro rodiče může být příjemným zpestřením, ale opravdu velmi záleží na způsobu, jaké metody se pro jeho realizaci zvolí.

Dramatizace je často převedením žánru epického do dramatického. Zatímco epický žánr v sobě nese plynulost vyprávění, dramatický vytváří napětí (Pavis, 2003) a útočí tak na naše emoce, vede nás k prožitku. A to je druh dramatizace, kterým se ve své práci zabývám já. Dramatizace jako forma či **způsob výuky**, který nás vede **cestou prožitku**, a využívá k tomu metody a techniky dramatické výchovy.

3.2 Dramatizace jako literárně-dramatický projekt

Prostřednictvím metod dramatické výchovy lze dětem přiblížit de facto jakýkoli obsah, ale její souvislost právě s literaturou je zřejmá i laikovi. Není jistě náhodou, že obor Základních uměleckých škol, kde jsou žáci vzděláváni prostřednictvím dramatické výchovy, se jmenuje obor literárně-dramatický. Literatura bývá nejčastějším předmětem dramatizace, drama jako dramatický text je řazeno mezi literární žánry (Pavis, 2003). Jedno z druhého zkrátka vychází a úzce spolu souvisí.

Dramatické i divadelní dílo bývá často obsahem výuky v rámci předmětu Český jazyk a literatura na základních i středních školách. Přesto se ve školách příliš často nesetkáváme s literárně-dramatickými projekty, které by byly součástí formálního kurikula škol. Pokud se tak děje, jde především o zájmovou činnost. Popelová Nečasová (2012) a Oplatek (2012) ve svých studiích přibližují možnosti **využití dramatické výchovy pro rozvoj čtenářské gramotnosti** u žáků základních škol. Oplatek nabízí možnosti naplňování čtenářských strategií dramatickými postupy. Také Koželuhová (2022) ve své knize o čtenářských strategiích pro předškolní děti uvádí mezi formami scaffoldingu vedle kladení otázek a práce s obrázkem, rovněž využití prvků dramatické výchovy a práci s rekvizitou. V publikaci věnované předčtenářské gramotnosti Laufková a Goldmannová (2020) představují „tzv. integrativní model čtenářské pregramotnosti, který propojuje čtenářské, matematické a přírodovědné pregramotnosti s dramatickými, pohybovými, hudebními a výtvarnými činnostmi, jež umožňují prohloubit požitek z knihy, lépe si zapamatovat její obsah, nové znalosti a snadněji pochopit souvislosti. Dochází ke komplexnímu přístupu k rozvoji dítěte, je dán prostor pro integraci poznatků z různých oborů“ (s. 12).

O dramatizaci pohádek se v souvislosti se vzděláváním dětí mluví hodně, ale vznikající publikace a metodické materiály dokazují zkreslené představy o tom, co je tvořivá dramatika a jak dramatickou formou pracovat s pohádkami ve výuce. Tuto skutečnost dokládá mj. recenze Evy Machkové v *Tvořivé dramatice*: „Dost dlouho jsem marně pátrala,

jak škola (česká základní) chápe pojem „dramatizace“. Z letmých poznámek, respektive z jediného slova „dramatizace“ v průběhu vyučovací hodiny jsem před časem pochopila, že je to něco jiného než dramatizace v divadelním pojetí. Že je to jakási blíže neurčená aktivita dětí uprostřed vyučování“ (s. 23).

Proto je třeba se obrátit k erudovaným: Jitka Míčková se dlouhodobě věnuje dramatické výchově pro předškolní děti a ve svém článku v *Tvořivé dramatice* (2016), stejně jako v publikaci *Cesta do pohádky* (2019) představuje podrobnou strukturu literárně-dramatických projektů určených předškolním dětem. Tyto projekty vycházejí z principů dramatické výchovy, prožitkového učení a literatury určené předškolním dětem. Projekty intenzivně pracují s literární předlohou a veškeré činnosti vycházejí z konkrétních příběhů. Takto lze pracovat s námětem pro děti doposud neznámým, prostřednictvím dramatizace s ním děti seznamovat a v tomto případě je možné postupně příběh rozvíjet a vytvářet tak pro děti momenty překvapení a provázet je dějem. U lidových pohádek, které jsou všeobecně známé, mohou děti naopak samy obohacovat projekt svými postřehy a impulzy vycházejícími z jejich dosavadní zkušenosti s předlohou.

Ulrychová et al. (2000) uvádí, že pracují-li učitelé s dramatickou výchovou, převládá způsob práce zařazující samostatné hry, cvičení a improvizace, které obvykle do jedné lekce spojuje pouze pedagogický cíl. Jednotlivá témata mívají v tomto případě podobu nedějových hesel jako jsou barvy, živly apod. Má-li však dramatická výchova dostát svému názvu, je nutno začít pracovat s dramatickými postupy, kterými jsou nejen improvizace a hra v roli, ale rovněž rozehrávání fiktivního děje a práce s příběhem, vycházejícím ideálně z kvalitní literární předlohy.

„Projektem se obvykle rozumí cílená organizovaná promyšlená dlouhodobější činnost, která je soustředěna kolem určitého jádra, směřuje k celé osobnosti člověka, zapojuje celou jeho osobnost, je zaměřena nejen teoreticky, ale i prakticky [...]. Každý projekt má svůj konkrétní cíl, k jehož dosažení směřujeme přes uskutečnění dílčích kroků, řešení dílčích problémů naplnění dílčích cílů, které jsou předpokladem naplnění cíle základního“ (Švejdová, 2006, s. 17). Projektová výuka akceptuje dítě jako spoluvůrce a učitel zde zůstává v roli facilitátora (Syslová & Štěpánková, 2019). Za činnosti projektu tedy mohou přebírat odpovědnost děti a mohou se stát jejich spoluvůrci. Míra dětské odpovědnosti záleží na jejich dosavadní úrovni znalostí, schopností a dovedností a orientaci v nabízeném tématu. Formou scaffoldingu je třeba dítěti poskytnout adekvátní pomoc. Projekt je tedy složen z vnitřně propojených celků. Literárně-dramatické projekty prostupují všemi vzdělávacími oblastmi a naplňují cíle i klíčové kompetence předškolního vzdělávání. Vícekrát realizovaný

projekt nezůstane nikdy stejný, je potřeba jej upravit dle potřeb každé nové zúčastněné skupiny, někde je třeba více opakovat a vysvětlovat, občas je třeba nějaké aktivity vypustit. Jindy nahradit jinými. Zůstává zde však stále přítomno literární téma a jeho kreativní uchopení formou dramatické výchovy.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část práce přibližuje možnosti dramatické výchovy a jejího zařazení v rámci předškolního vzdělávání. Svými metodami a technikami a současně přesahem do dalších estetických výchov (literární, hudební, taneční, pohybová, výtvarná) umožňuje celostní, holistický rozvoj dítěte. Základním prvkem dramatické výchovy je hra a prožitek, což jsou ideální předpoklady pro její využití ve vzdělávání předškolních dětí. Ve druhé kapitole byla charakterizována klasická lidová pohádka jako literární žánr. Byly popsány základní znaky a typické motivy objevující se v pohádkách. Zřetel se rovněž stáčí k výchovné funkci pohádek a možnostem jejího využití v rámci rozvoje předčtenářské gramotnosti. Poslední kapitola se věnuje dramatizaci pohádek, zejména pak dramatizaci jakožto formě literárně-dramatického projektu a také jejich vztahu k předčtenářské gramotnosti.

Projektová výuka i dramatická výchova směřují k propojování všech vzdělávacích oblastí předškolního vzdělávání, přirozeně tak podporují celostní rozvoj dítěte. V obou případech je vzdělávání stavěno na konkrétním prožitku a nové zkušenosti, na aktivním přístupu dítěte, dítě je podporováno ke kreativitě a tvůrčímu způsobu myšlení, vedeno ke skupinové spolupráci. Nutná je zde přítomnost učitele jakožto facilitátora, který velmi citlivě rozpozná, kdy je dítěti zapotřebí dopomoci podnětem či nápadem a kdy mu ponechat samostatnost. Oba tyto způsoby vzdělávání jsou pravým opakem transmisivního přístupu k výuce.

Významnou součástí předkládaného projektu je také předčtenářská gramotnost, tedy rozvoj předčtenářských dovedností. V kapitole o pohádce se rovněž věnuji rozvoji čtenářských strategií u nečtenářů. Tyto strategie také zapadají do konceptu výuky formou projektu a dramatické výchovy. Všechny tři výše jmenované aspekty se vhodně doplňují a já se domnívám, že právě tyto výukové principy by měly být zásadněji zařazeny do kurikulárních dokumentů, neboť je považuji za nejlépe vyhovující právě v oblasti vzdělávání dětí předškolního věku.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 TYP APLIKACE

Pro svou závěrečnou práci jsem si zvolila **aplikaci projektu dramatizace pohádky**. V přípravné fázi projektu byly navrženy jednotlivé aktivity s ohledem na jeho hlavní edukační cíl, jímž je **rozvoj předčtenářské gramotnosti** formou metod a technik **dramatické výchovy**. Týdenní projekt byl realizován ve vybrané mateřské škole, na jeho základě byla posléze provedena evaluace a formulována doporučení pro praxi.

5.1 Zdůvodnění projektu

Dlouhodobě se zabývám divadlem a dramatickou výchovou. Ve své dosavadní praxi jsem realizovala lekce dramatické výchovy s dětmi II. stupně základních škol a středoškoláky. Nemám v této oblasti příliš zkušeností právě *s dětmi předškolního věku*, přestože se mi svými základními principy, jako je hra a prožitek, dramatická výchova jeví jako zcela nejvhodnější způsob zprostředkování učebního obsahu v předškolním vzdělávání.

Je pro mě osobně velmi atraktivní hledat způsob, jak pracovat v principech DV s touto věkovou kategorií. Aplikační typ práce mi nabízí možnost vyzkoušet si návrh svého projektu v praxi a tato skutečnost je pro mě velmi lákavá.

Vzhledem k tomu, že dramatická výchova je spíš způsob výuky než konkrétní vzdělávací oblast, *je vhodné s principy DV pracovat kontinuálně po delší dobu a v určitém tématu*. Proto se mi pro aplikaci jeví jako vhodná právě forma **projektové výuky**. Vzdělávání formou dramatické výchovy, jak vyplývá z teoretického rámce, není v mateřských školách příliš běžné, a proto se chci pokusit o vytvoření projektu, který poukáže na komplexnost metod dramatické výchovy a bohatost v naplňování cílů (v oblasti jazyka a komunikace, v oblasti sebepojetí a také oblasti interpersonální) a kompetencí (zvláště komunikativních a sociálních).

5.2 Cíle projektu

Vzhledem k tomu, že jsem pro svou aplikaci zvolila formu projektu, bylo nutné určit také výsledný produkt, k němuž jednotlivé aktivity projektu budou směřovat. Chtěla jsem se v tomto případě vyhnout produktu ve formě realizace představení, které považuji pro děti v tomto věku za málo přínosné a příliš stresující. Hlavním cílem mnou vytvořeného projektu byl **rozvoj předčtenářské gramotnosti formou metod a technik dramatické výchovy**. Projekt tedy směřoval k tomu, na základě realizovaných aktivit společně **vytvořit prediktabilní knihu o *Kmotře lišce***.

Další cíle, které projekt sledoval, jsou následující:

Cíle z oblasti jazyka a řeči:

- rozvíjet u dětí komunikativní dovednosti (vyprávět kontinuálně děj příběhu, vytvořit dialog v rámci dramatizace, vyjádřit pocity gestem, postojem a mimikou)
- podpořit osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, posílit zájem o psanou podobu jazyka (vytvořit prediktabilní knihu, vytvořit ilustrace, přepsat nápodobou názvy pohádek, diktovat text knihy)

Cíle z oblasti představivosti a fantazie:

- rozvíjet paměť a pozornost (aktivně naslouchat a posléze převyprávět vyslechnutý příběh)
- posílit představivost, fantazii a tvořivé sebevyjádření (různými prostředky vyjádřit a vytvořit představu konkrétního prostředí)

Cíle z oblasti sebepojetí:

- posílit uvědomování vlastního těla (vyjádřit postojem těla, gesty i mimikou různé pocity, situace apod.)
- rozvíjet poznatky, schopnosti a dovednosti umožňující pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit (vyjádřit verbální i neverbální formou své pocity a postoje v konkrétních situacích, reflektovat svou aktivitu a přínosnost v rámci jednotlivých aktivit)

Cíle z oblasti interpersonální:

- rozvoj kooperativních dovedností (spolupracovat ve skupině na společném úkolu)
- podpořit schopnost prosadit se či podřídit ve skupině, když je to vhodné (rozdělit si role a úkoly v rámci skupiny adekvátně schopnostem jednotlivců)
- rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních (domluvit se ve skupině na společném postupu)

Vzhledem ke komplexnosti metod dramatické výchovy, často jednou aktivitou záměrně naplňujeme několik pozorovatelných cílů současně. Práce na tvorbě dramatizace ve skupině rozvíjí kooperativní dovednosti dětí, komunikativní dovednosti, ale rovněž vede ke kreativnímu vyjadřování a sebevyjadřování. Podobně například technika narativní pantomimy posiluje uvědomování si vlastního těla, podporuje obrazivost a fantazii dětí, vede je k neverbálnímu vyjadřování emocí a evokaci prožitků, rozvíjí jejich orientaci v prostoru.

5.3 Návrh projektu Kmotra liška

Stěžejním rámcem mého aplikačního projektu se stala pohádka *O Budulínkovi*, která pracuje s postavou chytré a lstivé lišky. Právě tato postava, která je známá i z jiných

pohádkových příběhů a bajek, byla hlavním motivem veškerých aktivit projektu. Záměrem bylo představit dětem různé příběhy, v nichž postava lišky vystupuje, a vybídnout je, aby samy uvedly a převyprávěly pohádky, kde liška zastává důležitou úlohu. Charakter chytré či lstivé lišky umožňoval vést s dětmi rozhovory o základních lidských hodnotách.

Trvání realizační fáze projektu bylo naplánováno na jeden týden. Pro každý den projektu byl stanoven **tematický rámeček**, v němž se v daném dni odehrávaly veškeré aktivity využívající metod a technik dramatické výchovy. Jednotlivé tematické rámce byly vystaveny na bázi dějové struktury pohádky *O Budulínkovi*. Aktivity těchto tematických rámečků byly realizovány jako řízená činnost každého dne a jejich časová dotace se pohybovala mezi 45 a 90 minutami.

Zejména na počátku projektu, ale i nadále v jeho průběhu byly děti rovněž seznamovány se zpracováním pohádek a příběhů, v nichž vystupuje postava lišky. Nabízená zpracování se pokoušela ukázat dětem rozmanitost žánrů a uměleckých forem zpracování stejného či příbuzného tématu. Součástí těchto **přípravných receptivních aktivit**, jejichž účelem bylo **navodit a upevnit téma** postavy lišky a vzbudit o něj v dětech zájem, byl poslech tematických písní, projekce úryvku animované verze Janáčkovy opery, četba veršované Krylovovy bajky i dalších klasických pohádek a bajek, projekce televizního Ladova večerníčku či poslech audioknihy R. Těsnohlídkových *Příhod lišky Bystroušky* v podání K. Högra. Tyto aktivity byly zařazovány na začátku řízené činnosti v rámci ranního kruhu a dále také jako četba či projekce před odpoledním odpočinkem.

Dílčí reflektivní fáze projektu byla realizována každý den na závěr aktivit tematického rámce. A dále jako součást odpolední činnosti, kdy se děti kresbou pokoušely reflektovat téma dne. Tyto kresby pak byly zamýšleny jako součást prediktabilní knihy.

Děti tak v průběhu celého týdne byly v průběhu dopoledních i odpoledních aktivit ponořeny do tématu projektu. V závěru projektu byla realizována komplexní reflexe projektu s dětmi a společně jsme dokončili prediktabilní knihu o *Kmotře lišce*.

5.4 Tematické rámce projektu **Kmotra liška**

Tematické rámce projektu jsou vystaveny na bázi struktury pohádky *O Budulínkovi*. Pro každý den projektu byl stanoven jeden tematický rámeček. (1) V rámci prvního dne jsme se seznámili s postavou lišky, které se v pohádkách a bajkách přiřazují nelichotivé lidské vlastnosti. (2) Druhého dne jsme s dětmi prozkoumali tajemství a krásy lesa, v němž se nachází chaloupka, kde bydlí Budulínek s dědečkem a babičkou. (3) Ve středu jsme se společně zamysleli nad tím, jak se daří Budulínkovi, když je doma celý den sám. (4) Babička

s dědečkem zachránili Budulínka tím, že mu hráli u liščí nory na housličky a bubínek. Zde se nám tedy otevřelo pole pro práci s hudebními nástroji, písněmi a jejich rytmem. (5) Poslední den se uzavřel nejen projekt, ale rovněž pohádka o Budulínkovi, která končí u liščí nory. Společně jsme si představovali, co všechno se v takové obyčejné liščí noře děje.

PONDĚLÍ: Příběhy kmotry lišky

AKTIVITA	DÍLČÍ CÍLE
<u>Navození tématu</u> – <i>poslech</i> písní, četba veršované bajky, následně <i>rozbor</i> , charakteristika postavy lišky a jejích vlastností	- podpořit receptivní schopnosti u dětí - rozvíjet dovednost vyprávění kontinuálního příběhu
<i>Dramatizace</i> vybrané pohádky/bajky ve skupinách <i>Živé obrazy</i>	- posílit schopnost spolupráce dětí ve skupině - podpořit tvořivé myšlení u dětí - rozvíjet u dětí komunikační dovednosti verbální i neverbální

ÚTERÝ: Chaloupka v lese

AKTIVITA	DÍLČÍ CÍLE
<u>Charakteristika lesního prostředí</u> <i>Zvuková koláž</i> – tvorba zvuků lesa <i>Narativní pantomima</i> na téma bloudění lesem	- rozvíjet schopnost neverbálního vyjadřování - rozvíjet u dětí představivost a fantazii
Identifikace zvuků, vůní a chutí	- rozvíjet u dětí smyslové vnímání

STŘEDA: Budulínkův den

AKTIVITA	DÍLČÍ CÍLE
Poslech pohádky o Budulínkovi – následný rozbor	- rozvíjet receptivní dovednosti - podpořit schopnost vyprávění
<i>Narativní pantomima</i> na téma Budulínkův den – společně <i>Pantomima</i> – téma aktivit na téma, když se doma nudíme	- rozvíjet schopnost neverbálního vyjadřování - podpořit u dětí představivost a fantazii

ČTVRTEK: Fidli fidli na housličky, bumbum na bubínek

AKTIVITA	DÍLČÍ CÍLE
<i>Pohyb v prostoru</i> – charakteristika postav pohádky	- rozvíjet schopnost neverbálního vyjadřování - podpořit vnímání vlastního těla

	a polohy těla v prostoru
<i>Práce s dynamikou, tempem a rytmem hudby, práce s Orffovými nástroji;</i>	- rozvíjet u dětí vnímání rytmu, tempa a dynamiky hudby
<i>Dramatizace scény u liščí nory</i>	- rozvíjet u dětí schopnost spolupráce - rozvíjet u dětí schopnost přijmout roli ve skupině

PÁTEK: Liščí nora

AKTIVITA	DÍLČÍ CÍLE
<i>Charakterizace pocitů a nálad paralingvistickými prostředky ve verbálním projevu</i>	- rozvíjet u dětí schopnost vyjádřit pocity a nálady intonací a dalšími paralingvistickými prostředky
<i>Hudebně-pohybové etudy – na téma dovádění lištiček</i>	- podpořit u dětí schopnost uvědomování si vlastního těla - rozvíjet u dětí hrubou motoriku - posílit u dětí schopnost vnímání hudby
<i>Rozhovor – na téma jak doma zlobíme</i>	- rozvíjet u komunikativní dovednosti - podpořit u dětí schopnost sebereflexe
<i>Tvorba prediktabilní knihy</i>	- rozvíjet schopnost vyprávět příběh - posílit předčtenářské dovednosti – orientace v textu, poznávání některých písmen a slov

5.5 Subjekty projektu

Tento projekt byl realizován v logopedické třídě čítající pouhých 13 dětí, z toho 4 dívky a 9 chlapců. Čtyři z dětí mají již odklad a jsou tedy sedmileté. Dále je třída složena převážně z dětí, které by v září 2023 měly nastoupit do školy, u mnohých z nich však bude žádáno o odklad. Pouze dva chlapci dosáhnou v tomto školním roce pátého roku věku.

Narušená komunikační schopnost dětí je často závažnějšího charakteru, některé z dětí se na základní škole jistě neobejdou bez asistenta. U mnohých z nich se zřejmě jedná o vývojovou dysfázii, takže děti mají potíže se soustředěním, fonematickým uvědomováním, ale také s porozuměním. Jeden z chlapců ve svých pěti letech téměř nemluví, jeho verbální vyjadřovací schopnosti jsou na úrovni dvouletého dítěte, převážně se domlouvá gesty. Často se jedná o děti, které ve svých rodinách nemají právě podnětné prostředí, a i komunikace s rodiči bývá často obtížná.

S touto třídou jsem se setkala v rámci své souvislé praxe a v jejím rámci jsem s dětmi zkoušela zařadit aktivity z oblasti dramatické výchovy. Bylo zřejmé, že děti touto formou nejsou zvyklé pracovat, aktivity spjaté s dramatickou výchovou však dokázaly zaujmout a

vtáhnout i ty nejméně soustředěné děti. U mnohých z dětí je díky narušené komunikační schopnosti znát stud a nezvyk se pokoušet cokoli vyjádřit a verbalizovat. Metody a techniky dramatické výchovy pracují i s dalšími neverbálními výrazovými prostředky a já věřím, že mohou pomoci u dětí odbourávat potíže se sebepojetím a vzbudit v nich touhu se více zapojit a dozvědět se více.

Na tomto místě je nutné uvést, že projekt nebyl vytvářen nijak záměrně pro tuto třídu s dětmi se specifickými potřebami. Bylo by možné jej uplatnit i v běžné třídě mateřské školy. V rámci souvislé praxe jsem však byla přiřazena k této logopedické třídě, a proto bylo vhodné pracovat právě s dětmi, s nimiž jsem se lépe seznámila již dříve.

5.6 Časové parametry projektu

Projekt byl v mateřské škole realizován v průběhu jednoho týdne, a to v měsíci březnu. Realizační fáze byla realizována v pěti etapách, tematických rámcích, které proběhly v po sobě následujících dnech. Aktivity dramatické výchovy probíhaly v rámci dopolední řízené činnosti a jejich délka byla plánována na 45-90 minut.

V rámci odpoledních činností probíhaly přípravné, receptivní aktivity projektu, tedy poslech či projekce pohádek a bajek, v nichž vystupuje postava lišky. Po odpoledním odpočinku byla rovněž realizována reflektivní kresba na téma pohádek, jejíž výsledky byly zařazeny jako součást prediktabilní knihy.

6 REALIZACE PROJEKTU KMOTRA LIŠKA

Projekt byl realizován v průběhu jednoho týdne, aktivity byly uskutečněny především v době dopolední řízené činnosti, ale rovněž byla zařazována tematická nabídka aktivit i v průběhu odpoledních činností.

6.1 Pondělí: Příběhy kmotry lišky

Cíle:

Z pohledu učitele:	Z pohledu dítěte:
1) posílit receptivní schopnosti dítěte	1) převyprávět obsah písničky/pohádky na základě aktivního poslechu
2) podpořit tvořivé schopnosti a fantazii u dětí	2) vytvořit krátkou dramatizaci pohádky/ živé obrazy
3) podpořit schopnost spolupráce ve skupině	3) spolupracovat na společném úkolu
4) představit dětem žánr bajky	4) popsat lest, které bylo v bajce využito

Organizační formy: řízená činnost

Metody: rozhovor, dramatizace, poslech, četba, živé obrazy, reflexe

Prostředky a pomůcky: PC, reproduktory, písnička Petra Skoumala *Liška*, text Krylovovy bajky *Vrána a liška*; písnička Petra Lutky *Vrána a liška*; kniha ruských lidových pohádek *Červený zámeček* (1988).

Průběh:

Receptivní aktivity: Po přivítání jsem děti usadila do kruhu, a aniž bych jim řekla něco bližšího k tématu, sdělila jsem jim, že jim pustím písničku, a požádala je, aby pozorně poslouchaly její text, aby mi poté dokázaly říct, o čem ta písnička je. Na to jsem jim z reproduktoru pustila písničku Petra Skoumala *Liška*, v níž se zpívá, že „*Liška je vychytralé zvíře a ukrývá se v lese v díře. (...) Nejenom že je vychytrala, ona je přímo podšitá. Ví ledacos už jako malá a předem se vším počítá*“. Právě o tuto charakteristiku lišky se mi jednalo, aby děti zachytily, že se budeme v příštích dnech bavit o lišce, a abychom si mohli společně povídat o tom, jaká liška v pohádkách či bajkách často bývá. „*O čem písnička byla?*“, ptala jsem se dětí. Shodly se na tom, že o lišce, jen dvě děvčata se dokázala na text soustředit tak, že postřehly, že se v písni zpívá o tom, že je liška *vychytrala a podšitá*. Ptala jsem se dětí, co to znamená. „*Že je chytrá...*“; „*Že všechno ví.*“; „*Nebo že může někomu něco provést.*“; „*Že je pod zemí.*“; „*Že má ostré zuby.*“; „*Že někoho nachytá.*“ Následně jsem dětem řekla, že se o lišce také říká, že je lstivá. Ptala jsem se dětí, zda ví, co to přesně znamená. Jedno z děvčat mi řeklo, že to znamená, že někoho nachytá. Vysvětlila jsem, že lstivý člověk

někoho přechytračí, udělá z jiného často hlupáka, obelže jej, že si z něj udělá srandu, a ještě jej o něco obere apod.

Dále jsem se děti ptala, jaká je skutečná liška, tedy zvíře, co žije v lese. „*Je rezavá.*“; „*A žere zajíce.*“; „*Má ostré zuby.*“; „*A velké uši.*“; „*A taky ostré drápy.*“ Současně však děti znovu opakovaly, že je liška chytrá. Řekla jsem, že jako vychytralé lstivé zvíře liška vystupuje jen v pohádkách a příbězích, kterým se říká bajky. Také jsem se děti ptala, jestli vědí, co je to bajka? Protože děti na tuto otázku odpověď neznaly, vysvětlila jsem, že se jedná o příběh, v němž vystupují zvířata, ale chovají se jako lidé. A ten příběh má většinou nějaké ponaučení.

Poté jsem vzala do ruky veršovaný text bajky *Vrána a liška* od Ivana Andrejeviče Krylova a přednesla jej dětem. Znovu jsme si s dětmi povídali o tom, o čem tato bajka byla. Záměrně jsem volila veršovaný text a trůfám si říct, že v mém podání pro děti byl dostatečně atraktivní. Děti dokázaly pojmenovat postavy, které v bajce vystupovaly, popsat děj bajky, stejně jako byly schopné vysvětlit lest, kterou liška použila, aby od vrány získala kus sýra, který držela v zobáku: „*Říkala jí, že je krásná.*“; „*Že má krásné peří.*“; „*A krásný hlas.*“; „*Chtěla, aby zazpívala.*“;

V rámci rozvoje předčtenářské gramotnosti jsem se děti rovněž ptala, jestli znají jiné pohádky či příběhy, kde vystupuje liška a někoho přelstí. Děti si ihned vzpomněly na pohádku *O Budulínkovi* a rovněž si posléze jedna z dívek vzpomněla, že v pohádce *O koblížkovi* také na konci vystupuje liška, která koblížka přelstí, a nakonec ho sežere. Děti zhodnotily, že v pohádce o koblížkovi žádné jiné zvíře nebylo tak chytré a koblížek jim vždy utekl. Následně jsem dětem chtěla představit rovněž zhudebněnou verzi bajky o Vráně a lišce a pustila jsem jim prostřednictvím PC a reproduktorů píseň Petra Lutky *Vrána a liška*. V Lutkově verzi však bajka pokračuje: „*Tady bajka končí, příběh však jde dál, / neboť když se lišák vzhůru podíval, / tak tam vrána seděla, / na stromě, co ani konce nemá, / sýrec držela / a vypadala jako že je němá / pak sýrec sežrala a krákala: / Ohó, to sis dal! / Myslel jsi na zradu, / sežrals návnadu / otrávenou, kterou hajnej nachystal!*“ Po tomto poslechu jsem se děti zeptala, zda zaznamenaly nějakou změnu v příběhu písničky. Jedna z dívek přesně rozdíl v závěru příběhu převyprávěla: „*že ta liška nesnědla sýr, ale návnadu. Otrávenou. A ten sýr snědla vrána.*“

Dramatizace: Následně jsem děti rozdělila do tří skupin, zadáním bylo společně vytvořit divadelní scénku na téma jedné z námi zmiňovaných pohádek, v nichž vystupuje liška. Děti tedy mohly volit mezi pohádkou *O Budulínkovi*, *O koblížkovi* a bajkou *Vrána a liška*. Již rozdělení do skupin se jevílo poněkud problematické, vzhledem k velmi rozdílným

kognitivním schopnostem dětí, schopnosti soustředit se a různému stupni narušené komunikační schopnosti jsem do každé ze skupin zvolila jednu z dívek, která měla za úkol si k sobě vybrat dva chlapce.

Společně se pak měly děti ve skupině domluvit na příběhu, který budou dramatizovat, a celý postup práce byl víceméně na nich. Naráželi jsme zde na neochotu některých dětí přizpůsobit se názoru většiny a domluvit se společně na tématu, na tom, co kdo bude hrát a jak. Pokoušela jsem se nenásilně domluvu dětí korigovat, aby dokázaly dospět společně k nějakému rozhodnutí: „*Ty chceš hrát pohádku o Budulínkovi? A jak bys to chtěl hrát?*“ „*To já ještě nevím.*“ „*A ty bys chtěla hrát Vránu a lišku? A proč?*“ „*Protože jsme tři, já budu liška, P. bude vrána a V. bude sýr. A už vím, co budeme říkat.*“ Obrátila jsem se k chlapci, který chtěl hrát pohádku o Budulínkovi? „*Všiml sis, že M. už to má všechno vymyšlené, jak by se to mohlo hrát. A V. by taky radši chtěl hrát o Vráně a sýru. Myslíš, že by to šlo? Že bys hrál vránu?*“ „*Tak asi to bude lepší, tak teda jo.*“

Zprvu se objevuje (v této třídě celkem běžné) nepochopení zadání, kdy jedna z dívek prosazuje, že budou „*hrát pohádku Tři bratři*“, přestože v příběhu měla vystupovat postava lišky. Nakonec se ve dvou skupinách děti rozhodly dramatizovat pohádku *O koblížkovi*, jedna skupina pracovala na dramatické scénce o *Vráně a lišce*. V průběhu práce jsem všechny skupiny obcházela a pokoušela se děti vést k tvorbě dialogu, ptala jsem se dětí, co si ten koblížek zpívá, co mu říká zajíc, atd. V jedné skupině děti zařadily také vypravěče. Jakmile všechny skupiny prohlásily, že už mají dramatizaci hotovou, vymezili jsme prostor pro „diváky“ a pro „herce“ a jednu scénku po druhé jsme si přehráli. Při této „veřejné“ prezentaci některé z dětí svazoval stud a odmítaly mluvit, říkaly, že si nepamatují, co mají říkat, snažila jsem si i s paní učitelkou dětem některé texty napovídat, děti ze skupiny si napovídaly také navzájem. Některé děti však i přes nápovědu sveřepě mlčely. Dobrým příkladem byl jeden z chlapců, který zarytě mlčel a jen trval na tom, že on to neumí. Pomáhaly jsme mu i s dětmi a napovídali mu text. On postupně nesměle opakoval (jednalo se o pohádku *O koblížkovi*) a když se jeho text opakoval již poněkolkrát, ostych se postupně ztrácel a nakonec bylo vidět, že v tom chlapec našel určité zalíbení a uspokojení. Zvlášť když jsme po skončení scénky vyzdvihly v reflexi „herecký výkon“ každého z dětí.

Živé obrazy: Následně jsem děti rozdělila do náhodných skupinek a vyzvala děti, aby vytvořily sochu, která vychází z jednoho z těch dvou příběhů. Také jsem vždy jedno z dětí určila jako sochaře, který danou sochu vytváří z ostatních dětí. Vznikly dva živé obrazy: *Vrána na stromě a lišák pod ním* a také *Liška chystající se sežrat koblížka*. Ostatní děti měly za úkol hádat, co daný živý obraz představuje a popsat a vysvětlit jednotlivé postavy. Pro

děti se zdálo velmi obtížné udržet tělo nehybně ve štronzu, jeden z mladších chlapců to zcela odmítal. V této fázi jsem na dětech viděla již relativně vysokou únavu a začínala výrazněji upadat jejich pozornost. Rozhodla jsem se proto zařadit více simultánních skupinových aktivit.



Obrázek 1 Živé sochy

Pohybová animace: vyzvala jsem děti ke společné individuální tvorbě živých soch, které jsme postupně roz-pohybovali: nejprve jsme představovali *strom s větvemi*, poté *strom ve větru*, *strom kymácející se ve vichřici*. Potom jsme se proměnili v *letící vránu*, potom *vránu, která usedne na onen strom*, a *vránu, která má v zobáku sýr*. Zde jsem se pokusila zařadit hlasově-artikulační cvičení, při němž jsem se snažila vyslovovat různá slova a citoslovce, jako bych měla v puse

onen sýr. Děvčata se nadšeně zapojovala, chlapci byli většinou nepozorní, a především se styděli. Samozřejmě jsem je nenutila přes jejich stydlivost k této aktivitě, míru zapojení jsem nechala na jejich dobrovolnosti.

Reflexe v kruhu: Na závěr aktivit jsme provedli kratičkou reflexi, děti zkonstatovaly, že jsme si dnes povídali „o lišce, o koblížkovi a o lišce a vráně“. Rovněž některé z dětí zmínily, že je nejvíc bavilo, když „mohly hrát divadlo“. Jeden z chlapců řekl, že „mluvit se sýrem v puse bylo teda fakt divné“ a že ho to nebavilo.

Odpolední četba: V rámci odpolední četby před spaním paní učitelka dětem předčítala dva bajkovité příběhy o lišce: *Liška a jeřáb*, *Liška Ryška a vlk* z knihy *Červený zámeček* (1988).

S těmito náměty budeme v následujících dnech dále pracovat.

Odpolední kresba: V rámci nabízených odpoledních aktivit paní učitelka vybídla děti, aby nakreslily obrázky na téma lišky či pohádek, v nichž liška vystupuje. Vznikly obrázky s výjevy z pohádky *O kobližkovi* a o *Vráně a lišce*. Tyto obrázky se postupně staly základem pro vznik prediktabilní knihy.

Reflexe dne:

Sebereflexe: V rámci předčtenářské gramotnosti jsem se na počátku projektu jako přípravu a vstup do tématu pokusila dětem představit různé formy literární slovesnosti, veršovanou bajku, ale rovněž zhudebněné verze příběhu. Snahou bylo posílit jejich receptivní dovednosti, aby byly schopné aktivního naslouchání textu písničky či přednesu veršované bajky. Rovněž součástí rozvoje v této oblasti jsem se pokusila dětem představit a vysvětlit žánr bajky. Cílem bylo také nechat děti zapátrat v paměti, aby si dokázaly vzpomenout si na jim již známé pohádkové příběhy, v nichž vystupuje liška. A následně přivést děti k uvědomění, že postava lišky má v těchto příbězích vždy velmi podobný charakter.



Obrázek 2 Pohybová animace

V rámci uvedení dětí do tématu byla první část dnešních aktivit sedavá, náročná na pozornost a vesměs pouze receptivní. Byla jsem si vědomá zdlouhavosti těchto aktivit, a že děti potřebují více aktivit pohybových či jinak dynamických. Pokud by pro projekt bylo více času, zařadila bych tyto přípravné receptivní aktivity zcela zvlášť do předchozího týdne a rozložila je do více dní, vždy doplněné o jednu dramatickou průpravnou aktivitu. Bohužel to časové možnosti a třídní vzdělávací program mateřské školy nedovolovaly.

Proto bylo třeba některé aktivity trochu zkrátit a nebylo pro ně tolik prostoru, jak bych si představovala, protože bych děti příliš zahltila. V této třídě je zjevné, že děti mají potíže s nápady a kreativní činnosti, při nichž musí samostatně ve skupinách něco tvořit, jsou pro ně velmi obtížné a unavují je více než děti v běžných třídách. Pro tuto třídu je náročné přijít s vlastním nápadem, potřebují více návodnosti, tvořivost je zde zkrátka na nižší úrovni. Přesto i v rámci jednotlivých aktivit je patrné, že jsou pro děti aktivity dramatické výchovy podnětné a lze registrovat určitý posun v dětských schopnostech: jako příklad mohu uvést

chlapce, který na počátku dramatizace zarytě mlčel a odmítal cokoli vyslovit nahlas, jakmile se mu podařilo překonat tento stud, měl sám ze svého projevu radost, bylo patrné, že sám sebe vlastně překvapil a že nečekal, že by to pro něj mohlo být zábavné.

Samozřejmě tím, že jsme se intenzivně zabývali formou dramatizace, živých obrazů a pohybové animace danými pohádkami, děti si jejich příběh osvojily a zapamatovaly.

Reflexe paní učitelky: Přítomná paní učitelka reflektovala mou odvahu probírat s dětmi právě žánr bajek a interpretovat ponaučení z bajek plynoucí, a to zejména z toho důvodu, že logopedická třída má značné problémy s pochopením. Jako pozitivní prvek vnímala skutečnost, že děti jsou v této škole zvyklé pracovat v centrech aktivit, takže se obvykle dramatických aktivit v rámci centra účastní vždy jen skupina dvou až čtyř dětí, a nyní byly do dramatizace zapojeny všechny děti. Byla překvapena tím, že se nakonec odhodlaly k prezentaci dialogů i děti, které jindy zcela odmítají mluvit. Také považovala za zajímavé, jak se děti vyrovnaly s handicapem jednoho z chlapců, který de facto nemluví, a přidělily mu němou roli syra.

6.2 Úterý: Chaloupka v lese

Cíle:

Z pohledu učitele:	Z pohledu dítěte:
1) posílit receptivní schopnosti dítěte	1) převyprávět obsah úryvku audioknihy na základě aktivního poslechu/ zhlédnutého úryvku opery
2) rozvíjet smyslové vnímání dítěte	2) určit zvuk/ lesní plodinu na základě sluchového, chuťového nebo čichového vjemu
3) rozvíjet prostorové vnímání dětí	3) pohybovat se spolu s ostatními dětmi v rámci narativní pantomimy improvizovaně v prostoru
4) podpořit imaginaci dětí	4) formou narativní pantomimy vyjádřit lesní prostředí a situaci bloudění po lese
5) představit dětem uměleckou formu opery	5) vysvětlit, co je opera

Organizační forma: řízená činnost

Metody: narativní pantomima; zvuková koláž, rozhovor, reflexe, poslech, videoprojekce

Prostředky a pomůcky: interaktivní tabule a reproduktory, záznam animované verze Janáčkovy opery *Liška Bystrouška*, záznam Ladova večerníčku *O chytré kmotře lišce*, úryvek audioknihy *Příhody lišky Bystroušky* R. Těsnohlídka v interpretaci K. Högera, audiozáznamy zvuků lesa a lesních zvířat, Orffovy nástroje, papíry; sušené lesní houby, sušené bylinky, mrazem sušené maliny a jahody.

Průběh:

Receptivní aktivity: Po úvodním přivítání a krátké reflexi včerejších aktivit, abychom si připomněli Kmotru lišku, jakožto téma našeho projektu, jsem děti opět připravila na poslech dalšího příběhu, v němž vystupuje liška. Tentokrát jsem dětem prostřednictvím reproduktorů pustila úryvek z audioknihy Rudolfa Těsnohlídky *Příhody lišky Bystroušky*, kterou vypráví Karel Höger. Jednalo se pasáž, v níž liška Bystrouška na dvoře revírníkovy hájovny likviduje postupně jednu slepici za druhou. Nakonec ji chce revírník potrestat, ale liška Bystrouška se utrhne ze řetězu a uteče do lesa. Byla jsem si vědoma značné náročnosti tohoto úryvku, protože Těsnohlídkův text není jednoduchý, obsahuje množství archaismů, nářečních výrazů apod. Po této ukázce jsem se děti v kruhu zeptala, o čem příběh byl. Děti postřehly postavu lišky, její jméno. Postřehly, že se v příběhu objevil pes a také slepice a kohout. Zaujalo je, že se liška vydávala za mrtvou a že potom všechny slepice sežrala. Opět jsem upozorňovala na skutečnost, že i zde liška použila lsti a vyzvala jsem děti, aby tuto léčku popsaly.



Obrázek 3 Videoukázka z animované opery *Příběhy lišky Bystroušky*

Následně jsem dětem stejnou pasáž z *Příhod lišky Bystroušky* pustila ve formě animované verze Janáčkovy opery na interaktivní tabuli. Jakmile se objevilo vizuální médium, bylo pro děti mnohem snadnější udržet pozornost, přestože zpívaným slovům prakticky nerozuměly. Nicméně „operní doprovod“ animované pohádky děti nijak zvlášť

nerušil. Po zhlédnutí ukázky z animované verze opery jsem se děti opět ptala na děj. Tentokrát dokázalo odpovídat a popsat děj více dětí než v případě poslechu audioknihy.

Dále jsem se děti ptala, zda si všimly na té pohádce něčeho zvláštního. Děti neuměly odpovědět. Ptala jsem se tedy dále, zda rozuměly tomu, jak postavy mluvily. Řekly, že vůbec. Vysvětlila jsem jim, že postavy zpívaly a že se jednalo o operu. Ptala jsem se opět, zda vědí, co to je opera. Bohužel mezi dětmi nebylo ani jedno, které by vědělo, co to je opera. Vysvětlila jsem jim, že je to vlastně divadlo, kde se ale zpívá, a to takovým neobvyklým způsobem, který neuslyšíme v písničkách v rádiu a předvedla jsem jim operní projev (vzhledem k tomu, že jsem kdysi navštěvovala hodiny sólového zpěvu jsem se pokusila o projev, který by nebyl pouhou parodií operního zpěvu).

Zvuková koláž: Po těchto dalších receptivních aktivitách jsem děti naladila na prostředí lesa, kam revírníkovi utekla liška Bystrouška, a v němž měli chaloupku také Budulínek se svou babičkou a dědečkem. Poprosila jsem děti, ať si důkladně vybaví prostředí lesa a zkusí mi po kruhu jmenovat různé zvuky, které můžeme v lese slyšet: „*vítr*“; „*sova, jak houká*“; „*vlk vyje*“; „*bručet medvěda*“; „*jak zpívají ptáčci*“. V této chvíli se dětem nic dalšího nevybavilo, protože přemýšlely pouze o zvucích, která vydávají zvířata. Zkoušela jsem dětem napovědět: „*Co třeba déšť? Můžeme slyšet déšť?*“ Děti na přitakávaly a začali dále jmenovat: „*voda, když teče*“ – „*Myslíš, když zurčí a šumí voda v potůčku?*“, ptám se. A dále děti navazují: „*jak šustí listí, když po něm šlapeme*“. Zaznamenávám však jednu odpověď, zcela mimo téma, od chlapce, který se velmi těžko napojuje na téma aktivit: „*Já slyším pokémony.*“ - „*Kde? V lese slyšíš pokémony?*“ - „*Ano, v lese, mám je s sebou v mobilu.*“

Po tomto rozhovoru v kroužku jsem děti poprosila, ať si každý zkusí vymyslet nějaký zvuk lesa, který by mohl nějak napodobit (ať už vlastním hlasem, hrou na vlastní tělo, nebo použitím nějakého předmětu k tvorbě zvuku; jako příklad jsem dětem uvedla šustění papíru a rovněž jsem jim dala k dispozici Orffovy nástroje). Nechala jsem dětem nějaký čas, aby si vše dobře promyslely. Většina dětí se upnula na hudební nástroje, tři z chlapců nepochopili přesně zadání, takže si vzali písňalky a nedokázali pojmenovat, který lesní zvuk takto chtějí imitovat. Proto jsem je požádala, ať písňalky všichni tři odloží a vymyslí si jiný zvuk. Děti vymyslely tyto zvuky: *pomocí dešťové hole vytvořili zvuk zurčícího potoka, mačkáním papíru znázornily šustící listí, hvízdáním vytvořili zvuk větru, jemným tukaním prstů do bubínku zvuk kapek deště, tleskáním a hrou na kastaněty zvuk tukaního datla, hlasem znázornily houkání sovy a vytí vlků*. Nejdříve jsem děti nechala po jednom představit jimi vymyšlené zvuky.

Poté jsme vytvářeli společně zvukovou koláž, od těch nejtišších zvuků (hvízdání větru) a postupně jsme přidávali další a další až po ty nejhluchnější (houkání sov a vytí vlků). Některé z dětí dokázaly dynamikou či rytmem daný zvuk lesa napodobit velmi dobře, u jiných bylo znát, že si přesně zvuk lesa vybavit nedokážou a imitace zvuku byla výrazněji nepřesná. Při vyšší časové dotaci bychom mohli společně zvuky více a více zpřesňovat, či si ještě více hrát s rytmem a dynamikou zvuků. Jeden z chlapců, poté, co jsem mu vzala flétnu, se rozplakal, od té doby zůstal až do konce aktivit poněkud uplakaný a do určité míry svým poplakáváním narušoval průběh aktivit.

Poté jsem prostřednictvím reproduktorů dětem pouštěla z audioukázek různé zvuky lesa a děti měly za úkol hádat, o jaký zvuk se jedná. Byly zde zastoupeny ukázky zvuků lesních zvířat (jelen, medvěd, sova, zpěv ptáků, vyjící vlci, divoká prasata) a také zvuků, které jsou způsobeny přírodními živly (vítr, vichřice, burácení hromu, zurčení potůčku, jemný déšť, šustění listů).

Narativní pantomima: Následně jsem zařadila pohybovou aktivitu formou narativní pantomimy. Pokoušela jsem se dětem vystavit imaginaci tajemného a zešeřelého lesa, v němž můžeme zabloudit. Pohyb začínal obyčejnou chůzí lesem. Dále jsem děti vedla takovýmto vyprávěním: „*Najednou zjistíte, že jste v lese zabloudili. Rozběhnete se a snažíte se najít cestu, ale cesta nikde. Místo toho máte před sebou husté křoví a musíte větve rozhrnovat rukama, před obličejem odděláváte větvičky, aby vás nešvihly do oka. V lese už se začíná stmívat, špatně vidíte, takže musíte chůzi trochu zpomalit. Pod nohama máte velké klády, které musíte jednu po druhé překračovat. Začínáte být velmi unavení. Nohy se vám začínají podlamovat a strašně vás už bolí. Máte je celé těžké a vůbec se jim nechce jít. A najednou zakopnete o pařez a upadnete na zem. Bolí vás koleno, strašně moc to bolí. Znovu a ztěžka vstanete, ale jde to špatně, protože to koleno vážně bolí. Ted' musíte trochu kulhat, abyste vůbec mohli jít. Po ruce objevíte větev, najdete si každý tu větev a zkuste, jak je ta vaše větev vlastně dlouhá. Tu větev si ulomíte, jde to ztěžka, musíte hodně tahat, než se vám větev podaří zlomit. Nyní se o větev můžete opřít jako o hůl. A jdete dál lesem, pořád kulháte a opíráte se o větev. Ted' zkusíme hůl použít jako ji používají slepci, protože v lese už je taková tma, že vůbec nevidíte. A začínáte mít obrovský strach a jste už moc a moc unavení, a znovu se vám podlamují kolena, a tak si nejdřív sednete na bobek, potom si najdete místečko a uložíte se do jehličí, trochu vás to jehličí píchá do rukou, ale nakonec usnete únavou.*“ Po celou dobu tohoto vyprávění jsem nejprve dala dětem prostor znázornit vyprávěné samostatně, ale s určitým zpožděním jsem sama svými pohyby také narativní pantomimu vedla, abych případně mohla sloužit jako zdroj nápodoby. Většina dětí byla

příběhem zaujatá, v určité chvíli už začal být příběh příliš dlouhý a někteří z chlapců postupně ztráceli pozornost.

Smyslové vnímání: Jakmile byly děti uloženy na zemi, řekla jsem jim, ať si zkusí vybavit, jak voní les. Poté jsem vzala malou zavařovací sklenici, v níž jsem měla připraveny sušené houby a každému z dětí jsem poslepu dala čichnout k obsahu sklenice. Děti měly pochopitelně za úkol podle čichu uhodnout, co je ve sklenici uloženo. Houby byly pro některé z dětí obtížně identifikovatelné. Poté jsem stejně tak nechala dětem čichnout k druhé zavařovací sklenici, v níž byla směs sušených bylinek. Bylinky děti identifikovaly okamžitě.

Poté jsem požádala děti, aby si sesedly do kruhu, že nyní bychom mohli ještě zkusit poznat podle chuti něco, co také souvisí s lesem. Upozornila jsem děti, že pokud někdo ochutnat poslepu nebude chtít, stačí, aby mi řekl, ne... Pár dětí ochutnávku odmítlo. Pro některé z dětí je neznámo zástavným prvkem a ve spojení s pachovým či chuťovým vjemem očekávají nepříjemný zážitek. Ale pro většinu dětí byla aktivita napínavá, bylo na nich patrné vzrušení z očekávání. Dala jsem jim takto po kruhu ochutnat nejprve maliny (mrazem sušené), které byly poněkud kyselé. A poté jahody, které byly o něco sladší. Obojí děti rychle identifikovaly.

Reflexe v kruhu: Po skončení aktivit jsme společně s dětmi shrnuli, co jsme dnes všechno stihli udělat. Zeptala jsem se, jestli si myslí, že se dnes něco naučili. „*Naučili jsme se poslouchat.*“; „*Poslouchali jsme a vyráběli zvuky lesa.*“ Na otázku, co je toho dne nejvíce zaujalo: „*V pohádce slepice s vykulenýma očima.*“ (komentář souvisí se zhlédnutou ukázkou animované verze Janáčkovy opery); „*Jak jsme napodobovali sovy a vlky.*“; „*Mně nejvíc chutnaly ty jahody.*“

Odpolední promítání: Před odpolední četbou před spaním paní učitelky dětem ještě promítly na můj pokyn jeden z dílů televizního večerníčku Josefa Lady *O chytré kmotře lišce*, v němž se popletená kmotra liška čte právě bajku o *Vráně a lišce* a chce být stejně chytrá, jako liška z bajky.

Odpolední kresba: V rámci odpolední činnosti vznikly opět další obrázky, na papírech různých formátů a různé gramáže, k tématu kmotry lišky. Tentokrát inspirované právě Těsnohlídkem a Bystrouščinou honbou na slepice.

Reflexe dne:

Sebereflexe: Dnes jsem cítila výrazný časový pres, který se projevil zejména v narativní pantomimě. Úvodní receptivní aktivity byly velmi náročné na vnímání dětí. Následná zvuková koláž od dětí rovněž vyžadovala dostatek soustředění, a přestože se jednalo o činnost tvůrčí, která děti bavila, jednalo se o činnost málo pohybovou. V důsledku

této náročnosti byly děti posléze již poněkud roztěkané, a právě tato těkavost se přenesla i na mě a já nebyla na svůj vkus schopná dostatečně barvitě líčit prostředí lesa v narativní pantomimě. Rovněž jsem okleštila původně plánované aktivity chystané pro rozvoj smyslového vnímání. Zde jsem měla připravenou také taktilní aktivitu, v níž měly děti poznávat podle hmatu *dřevo, kůru, mech, suché listí, větve jehličnanů* a dále pro čichovou aktivitu měla být zařazena ještě vůně *zetlelého listí (hlíny)* a vůně *jehličí*. Z časových důvodů, náročnosti předchozího programu a z ní vyplývající nižší soustředěnosti dětí jsem tuto část zkrátila. Opět se mi tak potvrzuje, že receptivní aktivity měly být zařazeny v předchozích dnech samostatně.

Reflexe paní učitelky: Zvolené aktivity jí připadaly velmi náročné a děti dlouho seděly v kruhu, přesto je však považuje za velmi přínosné, je ráda, že se děti v rámci mateřské školy mohou setkat i s tak náročným žánrem jako je opera. Rovněž poslechová aktivita jí připadala náročná a přiznává, že poslech audioknih nevyužívají v MŠ příliš často. Rovněž námět Lišky Bystroušky jí připadá pro mateřskou školu zcela neběžný a vítá ho, i když jej považuje za relativně drsný právě pro předškolní děti, protože liška zde trhá slepice. Fascinovalo ji zaujetí dětí v narativní pantomimě i při tvorbě zvuků. Pro děti se jedná o zcela neotřelé aktivity, nejsou zvyklí pracovat touto formou. Z učitelčina pohledu bylo vidět, že je baví jednotlivé detaily narativní pantomimy (například jak pozorně a pečlivě lámaly větve v lese).

6.3 Středa: Budulínkův den

Cíle:

Z pohledu učitele:	Z pohledu dítěte:
1) posílit receptivní schopnosti dětí	1) převertovat pohádku na základě aktivního poslechu
2) rozvíjet neverbální komunikační dovednosti dětí	2) pantomimou vyjádřit určitou činnost
3) rozvíjet prostorové vnímání dětí	3) pohybovat se spolu s ostatními dětmi v rámci narativní pantomimy improvizovaně v prostoru
4) podpořit imaginaci dětí	4) formou narativní pantomimy vyjádřit lesní prostředí a situaci v lese
5) posílit schopnost spolupráce	5) spolupracovat ve dvojici na společném úkolu

Organizační formy: řízená činnost

Metody: hra (s rytmem a dynamikou textu), pantomima, narativní pantomima, rozhovor, poslech

Prostředky a pomůcky: PC, reproduktory, kniha ruských lidových pohádek *Červený zámeček* (1988), audiokniha s pohádkou *O Budulínkovi* v podání J. Preissové a L. Munzara.

Průběh:

Rytmická a dynamická hra: Na počátku dnešního dne jsem se děti zeptala, zda si pamatují příběhy o lišce z knihy *Červený zámeček*, které jim četla paní učitelka v pondělí před spaním. Shrnuli jsme tak společně bajkovitý příběh pohádky *Liška a jeřáb* (příběh známý pro děti také pod názvem *Liška a čáp*), zde jsem děti návodnými otázkami vedla tak, aby mi vysvětlili, kdo koho v příběhu „převezl“ a „napálil“ a v čem ona léčka spočívala. Shodli jsme se společně na tom, že se jedná o jediný příběh, kde také někdo jiný napálí lišku.

Poté jsem děti vyzvala, aby mi převyprávěly také druhý příběh s knihy nazvaný *Liška Ryška a vlk*, v němž nejprve liška napálí stařečka a ukradne mu ulovené ryby a poté ještě nachytá vlka, protože mu tvrdí, že si ryby sama ulovila na ocas. Pošle tak vlka k řece, aby si tam vytesal díru v ledu, spustil do díry ocas a čekal, až se mu tam ryby nachytají. Zároveň vlka naučí „zaklínadlo“, které mu údajně zajistí, že mu ryby samy na ocas naskáčou: „*Malé ryby, velké ryby, tučné ryby, prosím vás, chytě se mi na ocas.*“ Sama liška skrytá v houšti naopak drmolí jiné „zařikávadlo“: „*Ledovatko, řeku zmraz, čapni vlka za ocas.*“ Nato vlkovi ocas opravdu zamrzne v řece a on chudák nejen, že nenaloví žádné ryby, ale ještě navíc se celý zmrzlý nemůže odtrhnout od ledu.

Zde jsem využila výrazného rytmu obou říkadel a rozhodla se je zařadit v rámci hry s dynamikou a tempem řeči. Nejprve jsme začínali s postupným opakováním textu „*Malé ryby, velké ryby...*“, nejprve úplně šeptem potichoučku a také v relativně pomalém tempu. Postupně jsme tempo zrychlovali a rovněž jsme přidávali na síle hlasu. Děti, které si doposud nepamatovaly text, si jej v průběhu hry, díky rychlému a četnému opakování rychle osvojily. V závěru se naše společná recitace proměnila v hlasité skandování, také jsme přidávali bušení rukama do rytmu o zem. Pak jsme zase postupně zeslabovali až do tichého šepotu v pomalém tempu. Totéž jsme poté provedli i s druhým říkadlem o ledovatce. Na závěr této aktivity jsem děti rozdělila do dvou skupin, jedna část představovala vlka a recitovala tudíž říkadlo o rybách, druhá skupina představovala lišku a zhostila se říkadla o ledovatce. Nakonec jsme zase společně rytmicky přednášeli říkadlo v měnícím se tempu a dynamice, ale tentokrát jedna skupina odpovídala druhé, jedna skupina reagovala na druhou a postupně takto zrcadlily v sobě náboj a intenzitu postupně až skandovaného projevu. Děti byly touto aktivitou velmi nadšené, hra s tempem, v níž mají dokonce povoleno křičet a řvát a dát tak průchod emocím, je pro děti velmi uvolňující. Navíc v rámci skupiny se ladí na sebe

navzájem a sdílí jednu emoci současně, odnášejí si stejný radostný prožitek, což je pro fungování kolektivu a budování třídní atmosféry nesmírně důležité.

Narativní pantomima: Následně jsme se s dětmi přenesly opět do prostředí lesa, poprosila jsem děti, ať si každý z nich najde své místo v prostoru a znovu jsme formou narativní pantomimy procházeli lesem. Tentokrát se ovšem jednalo o les přívětivý: „*Nyní se opět nacházíte v lese. Jdete po úzké lesní pěšince, která se různě klikatí. Venku je krásně, a tak máte radost a radostně si poskakujete. Nyní si sundáte boty a bosýma nohama našlapujete do jehličí, trochu to píchá. Potom ale kráčíte po heboučkém a měkoučkém mechu. Najednou před sebou uvidíte louku plnou květin, a tak sbíráte na louce kytičky.*“

V této fázi jsem své vyprávění stopla a ptala se dětí, zda si vzpomenou na pohádku, v níž někdo sbíral v lese kytičky. Děti ihned jmenovaly *Karkulku*. „*A na stráni objevíte jahody, a tak sbíráte jahody, dáváte si je do košíčku i do pusy, a jsou tak sladké, až se úplně olizujete, jak jsou dobré. A pak objevíte ještě maliny a ostružiny. U ostružin si musíte dávat trochu pozor, abyste se nepíchli o trní. Au, zrovna jste si trn vrazili do palce na ruce.*“

Opět jsem zde naraci zastavila a ptala se, jestli si děti vzpomenou, v které pohádce někdo sbíral v lese jahody nebo maliny. Děti si vzpomněly nejprve na pohádky *O dvanácti měsíčkách* a *Hrnečku vař*, k *Perníkové chaloupce*, kterou jsem měla původně na mysli já, jsem děti musela trochu více nasměrovat. „*Najednou přijdete k potůčku, začnete potok přeskakovat z jedné strany na druhou, pak namočíte špičku jedné nohy do potůčku, brr, je strašně studená, postupně ponoříte celou nohu do potoka. Trochu vás bodají kameny do nohou, ale jdete potokem a vodou v potoce. Vody je čím dál více a máte ji skoro po kolena, jde se v té vodě už trochu špatně, rozrážíte kolenama vodu. Nakonec z vody vylezete a sednete si na paloučku. Když se zahledíte mezi stromy, uvidíte malou chaloupku, kdo v ní jenom může bydlet?*“ Děti si vzpomněly, že by to mohla být „*perníková chaloupka*“; „*Kde je ta chaloupka?*“; „*Já teda nic nevidím.*“; „*Možná tam bydlí Karkulka.*“; „*Ne, u lesa bydlí právě spíš babička.*“; „*A taky s jelenem Smolíček.*“ Vzhledem k tomu, že dětem již docházejí nápady, je sama k tomu, že by tam mohl u lesa bydlet někdo, koho přijde také navštívit liška. „*Budulínek! Budulínek!*“

Záměrem v rámci této narativní pantomimy bylo kromě imaginace lesa rozvíjet předčtenářskou gramotnost a uvádět do souvislostí různé klasické pohádky a přimět děti k tomu, aby si byly schopné vybavit děj těchto pohádek, situace, které se v pohádkách navzájem podobají, prostředí, v nichž se děje odehrávají a jaké postavy v nich vystupují.

Poslech: Formou narativní pantomimy jsem děti uložila na palouček k odpočinku, kde v dále zahlédly chaloupku, v níž možná bydlí Budulínek se svojí babičkou a dědou. Nyní

jsem opět prostřednictvím počítače a reproduktorů pustila dětem audioverzi pohádky o Budulínkovi v podání herců Jany Preissové a Luďka Munzara. Ve srovnání s audioknihou Těsnohlídkových *Příhod lišky Bystroušky* se jednalo o zcela nenáročný poslech vhodný pro děti již tak od tří let. Na základě tohoto poslechu jsme s dětmi opět převyprávěli příběh pohádky o Budulínkovi.

Pozastavili jsme se společně u situace, kdy liška přijde k Budulínkovi škemrat, ať jí otevře a pustí ji dovnitř. Ptala jsem se dětí, jestli si vzpomenu na další pohádky, v nichž také děti neuposlechnou příkazu, že nemají nikomu otvírat, protože je to nebezpečné a vpustí cizí „osobu“ do svého domu. Děti si vzpomenu na *Smolíčka Pacholíčka* a po mé drobné intervenci také na *Neposlušná kůzlátka*. Ptám se dětí rovněž, jaké lsti v pohádce o Budulínkovi využívá liška: „*Chce ten hrášek.*“; „*Říká, že má hlad.*“; „*A že povozím tě na ocásku.*“ Shrnuji tedy, že nejdřív chce od Budulínka, aby jí pomohl, aby ji litoval, že je hladová. A potom mu slibuje, že se s ní nebude nudit, že mu zajistí zábavu tím, že ho bude vozit na ocásku. „*A jak je to se Smolíčkem a Jezinkami? Co ty Smolíčkovi říkají, aby ho přesvědčily?*“ - „*Že jen dva prstíčky tam strčíme.*“ - „*A co to znamená? Proč to říkají?*“ - „*Že se chtějí ohrát, že je jim velká zima.*“ - „*Takže opět chtějí, aby jich Smolíčkovi bylo líto, aby jim pomohl, že? A co ještě říkají Smolíčkovi?*“ - „*Že si s ním budou hrát.*“ - „*Ano, že se u nich bude mít lépe než u jelena... A jak je to s kůzlátky a vlkem? Vzpomenete si?*“ - „*Vlk říká, že je jejich maminka.*“ Tímto způsobem jsme s dětmi pojmenovaly různé lsti a léčky, které „zlé“ postavy v pohádkách na děti používají. Také jsem se s dětmi snažila rozvinout diskuzi o tom, proč je nebezpečné otvírat někomu cizímu nebo vůbec mluvit s cizími lidmi. Zde jsem ovšem vůbec neuspěla, a děti si jakoby nedokázaly propojit souvislosti a poučit se z pohádek do reálného života, nebo to alespoň nedokázaly verbalizovat. Popravdě jsem na rozhovor na toto téma v této skupině a v dnešní míře nesoustředěnosti a roztěkanosti dětí poněkud rezignovala.

Pantomima: Dále jsem se dětí ptala, co může Budulínek doma dělat, když babička s dědečkem odejdou ráno do města a on tam zůstane celý den sám. „*Hraje si.*“; „*Jí hrášek.*“; „*Možná staví kostky.*“; „*Spi.*“ Ptala jsem se dále dětí, jestli ony samy někdy takto zůstaly doma samy a jestli se nudily. Některé z dětí přikyvovaly, že tu zkušenost mají a jiné, že doma nikdy samy nebyly. Poprosila jsem je, ať si představí, že jsou doma samy, a musí si samy hrát, samy se nějak zabavit. Co byste doma dělali? Nechala jsem je chvíli samostatně přemýšlet. Dále jsem je upozornila, že ale nesmí hrát hry na mobilu, na počítači, ani se dívat na televizi. Rozdělila jsem děti do dvojic a požádala jsem je, aby v každé dvojici zkusily vymyslet aspoň tři činnosti, které nám potom společně (simultánně) ve dvojici předvedou

pantomimicky a my ostatní budeme hádat, jakou činnost nám představují. Sama jsem jim nejprve předvedla přeskokování přes švihadlo. Tím jsem nezáměrně způsobila orientaci dětí na cvičební úkony.

Děti ve dvojicích vymýšlely a prostřednictvím pantomimy prezentovaly následující činnosti: stavění kostek, spaní, cvičení dřepů, cvičení kliků, čtení, stavění puzzle, hraní si s domečkem pro panenky, skákání na posteli. Jedna dvojice chlapců vymyslela hraní tenisu, zde jsem se však chlapců ptala, zda tuto hru může člověk hrát sám a doma. „*No, tak to mě nenapadlo.*“ Jedna z dívek pak k mému překvapení vymyslela skákání z okna, což mi vysvětlila, že myslela dovnitř z parapetu. Stejně mě však poněkud vyděsilo, aby tato aktivita nebyla pro děti jakkoli návodná.



Obrázek 4 Narativní pantomima s improvizací

Narativní pantomima s improvizací – Závěrečná aktivita dnešní řízené činnosti byla věnována opět narativní pantomimě, tedy znovu opakovanému principu. Začala jsem budováním představy Budulínkova dne, co asi dělá od samotného probuzení: „*Otevře oči, protáhne se, protře si rukama oči, jde do koupelny, kde si umyje obličej, vyčistí si zuby, vysvlékne si pyžamo, oblékne si postupně tričko, kalhoty, obuje si papuče, podívá se do trouby, jestli tam má hrnec s hráškem, zamíchá v hrnci vařečkou, potom si z kredence vytáhne lžičku a nabere na hrášek na lžici a ochutná...*“ Následně jsem však naraci opět zastavovala a dávala dětem prostor pro vymýšlení jednotlivých aktivit, co Budulínek v průběhu dne dělá. Děti vymýšlely: „*běhá po domě, dělá dřepy, čte si, staví kostky, poskakuje, řadí*“. Nechala jsem prostor pro nápady i vymýšlení pohybové podoby na dětech samotných, kdo měl nápad, ten ho vykřikl a zhostil se úkolu. Děti tak získaly prostor pro vybití přebytečné energie prostřednictvím běhání, „řádění“, křičení, skákání ad.

Reflexe v kruhu: Na závěr jsem se pokusila s dětmi realizovat ještě reflexi, ale byly opravdu velmi nekoncentrované a tato zpětná vazba mi připadala v tomto jejich rozpoložení prakticky neefektivní a zbytečná. Nicméně jsem položila do pléna alespoň otázku, co je dnes nejvíce zaujalo. Všechny děti velmi shodně jmenovaly, že je bavila pantomima a jak vymýšlely jednotlivé činnosti. „*A jak jsme mohli řídit.*“

Odpolední kresba: V rámci odpolední kresby vznikly obrázky na téma pohádky *Liška Ryška a vlk*.

Reflexe dne:

Sebereflexe: Dnešní lesní narativní pantomimu jsem chápala jako napravení včerejška, při němž jsme neměli tolik času a já si připadala nesoustředěná, a tudíž mi nepřipadalo mé vedení dostatečně obrazné a imaginativní. Zpětně si nejsem jistá, zda dnešní zařazení lesní pantomimy nebylo spíše kontraproduktivní. A to vzhledem k opakujícímu se principu, který tudíž přestal být pro děti atraktivní. Navíc ve středu, tedy uprostřed týdne obecně ze zkušeností učitelek upadá koncentrovanost, naopak se zvyšuje těkavost a tendence dětí k aktivitě, která nesouvisí s tématem a zadáním. Takže přestože moje vedení bylo přesnější, vtažení dětí do tématu se tím nijak neprohloubilo.

Podobně jsem se dnes snažila rozvést s dětmi diskuzi na téma nebezpečí, když se pustíme do řeči s cizími lidmi (nebo je – jak tomu bylo v pohádkách – pozveme přímo do domu). Vzhledem k nereaktivnosti dětí na toto téma, jsem svou snahu ke splnění tohoto sociálně orientovaného cíle vzdala.

Co se týče pantomimy ve dvojicích, tato aktivita byla pro děti nesmírně atraktivní. Bylo zajímavé také sledovat dvojici dětí při simultánním předvádění činnosti. Některé děti se dokázaly skvěle domlouvat, jinde jedno z dětí pohyb vedlo, druhé „opisovalo“. V jiných dvojicích byla spolupráce komplikovanější. Opět bylo patrné, že takto nejsou děti zvyklé společně v pohybu spolupracovat a napojit se na sebe navzájem.

Přestože z mého hlediska bylo zadání relativně složité (vymyšlení činností, které může jedinec dělat doma, když je sám), děti aktivita nesmírně bavila. Bavilo je vymýšlet pantomimickou akci, bavilo je předvádět ji před skupinou a bavilo je rovněž hádat. Velmi aktivně se zapojovaly i děti, které obvykle s žádným nápadem nedokážou přijít a na nic si nevzpomenou. Jakmile byla aktivita vedena přes pohyb, byly tyto děti, které mají potíže s verbálním vyjadřováním, najednou výrazněji kreativnější.

Znovuzařazení narativní pantomimy, byť s prvky improvizace, je z mého zpětného hlediska sporné, vzhledem k dnešní roztěkanosti a nesoustředěnosti dětí a užití této techniky již na začátku dnešní řízené činnosti.

I na základě níže přiložené reflexe paní učitelky mi dochází, že jsem nyní v rámci sledování příběhu inklinovala v právě k narativní pantomimě, která se pro vyprávění příběhu a líčení prostředí samozřejmě nejvíce nabízí. Bylo by však třeba zařadit více aktivit jiného typu, větší rozmanitost, které dramatická výchova nabízí. Limitující však pro mě pro použití jiných technik je rámec příběhu a současně nižší kreativita a schopnost soustředit se, nechat se vtáhnout do tématu u dětí s narušenou komunikační schopností z logopedické třídy. Napadá mě, že bych velmi ráda ověřila projekt i ve třídě s většinovým podílem dětí bez speciálních vzdělávacích potřeb.

Reflexe paní učitelky: Paní učitelka si je rovněž vědoma opakování stejného principu, stejných technik, které tudíž nejsou pro děti už tolik nové a přestávají být tedy atraktivní, zvláště pro tuto specifickou skupinu logopedické třídy. Současně také reflektuje, že ve středu, tedy uprostřed týdne obvykle kulminuje neschopnost soustředit se, rozjívenost a dětská tendence ke „zlobení“. Také však vnímá potřebu zohlednit, že tyto děti mají velký problém s pozorností, s pochopením zadání, a tudíž jsou pro ně činnosti výrazně náročnější, než by byly pro děti z běžné třídy. Domnívá se, že by bylo vhodné zařadit nyní činnosti klidnějšího, zcela odlišného typu. Nebo zkrátka aktivity pracující s výrazně jinými technikami a prostředky. Pantomima ve dvojicích pro ni však byla nesmírně zajímavá a bylo patrné, že to pro děti bylo nové a bavil je i ten soutěžní princip, hádání předváděných činností.

6.4 Čtvrtek: Fidli fidli na housličky, bum bum na bubínek

Cíle:

Z pohledu učitele:	Z pohledu dítěte:
1) podpořit schopnost vnímání vlastního těla	1) vyjádřit tělem a postojem určitý charakter
2) rozvíjet rytmické vnímání dětí	2) přehrát rytmus na základě pokynů
3) podpořit tvořivost u dětí	3) vytvořit ve skupině dramatizaci
4) posílit schopnost spolupráce ve skupině	4) pomoci si navzájem při společném úkolu
5) rozvíjet předčtenářské dovednosti dětí	5) přepsat nápodobou názvy pohádek

Organizační formy: výuková centra

Metody: rytmické cvičení, hra na Orffovy nástroje, hudební improvizace, dramatizace, práce s textem, rozhovor, nápodoba, manipulace

Prostředky a pomůcky: Orffovy nástroje, PC a reproduktory, záznam Svěrákovy a Uhlířovy miniopery *O Budulínkovi*, fixy, nůžky, špejle, čtvrtky papíru, vzor textu k přepisování

Průběh:

Charakterizace postav: Požádala jsem děti, až se rozestaví do prostoru a pomohou mi vzpomenout si, jaké postavy v pohádce o Budulínkovi vystupují. Jaký je Budulínek? „*Je to dítě*“. - „*Jak se chová dítě? Jak stojí? Jak se pohybuje?*“ V této fázi jsem dětem dala prostor pro volný pohyb a řádění v prostoru. Také jsem je vedla k vzpřímenému postoji, rychlému a pomalému pohybu. Jako další postavu jsme vyjadřovali babičku nebo dědečka. Jací jsou? Jsou už staří. - „*Jak chodí starý člověk?*“ - „*Šourá se.*“; „*S hůlkou.*“ Sama jsem posléze děti navedla na to, že starý člověk je často shrbený, chodí šouravým krokem a může se opírat o hůlku. „*Nosí brýle a špatně vidí.*“

Pokoušela jsem se děti vést k tomu, aby zmíněné skutečnosti zkusily vyjádřit postojem a chůzí. Další postavou ke ztvárnění byla liška. - „*Jaká je liška?*“ - „*Mazaná.*“ - „*A jde to nějak vyjádřit pantomimicky?*“ - „*Asi ne.*“; „*Je rychlá.*“ - „*Ano, je hbitá.*“; „*A má ostré zuby.*“ - „*Ano, může cenit zuby.*“ - „*A taky má velké drápy.*“ - „*Jak liška tasí drápy? A jak někoho loví?*“ Na závěr jsme se společně pokusili vyjádřit pohyb liščat: „*Jaké jsou liščata?*“ - „*Malé.*“; „*Hrají si spolu.*“; „*Perou se.*“ Opět jsem dětem dala prostor pro „řádivý“ divoký pohyb a náznak souboje mezi liščaty.

Rytmické cvičení: Poté jsem se zeptala dětí, co se děje, když liška odnese Budulínka do své nory. Děti popsaly situaci, v níž se babička s dědečkem vydávají s bubínkem a housličkami k liščí noře, u které hrají a zpívají, dokud z liščí nory nevyskočí sám Budulínek. Řekla jsem dětem, že si také zkusíme zazpívat a zahrát, jako babička s dědečkem u liščí nory. Vyzvala jsem děti, zda si vzpomenou na nějaké písničky, ve kterých vystupuje liška. Děti si vzpomněly pouze na písničku *Běží liška k táboru*. Ptala jsem se, zda znají říkadlo *Sedí liška pod dubem, / má pišťalku a buben. / Na pišťalku píská, / na bubínek tříská*. Děti mi však odpověděly, že písničku neznají. A tak jsem s ní zcela přestala pracovat, což byla zřejmě chyba, protože díky své říkadlové jednoduchosti a výraznému rytmu, byla k práci s rytmozváním zcela nejvhodnější.

Rozdala jsem dětem Orffovy nástroje a pokusila jsem se společně s nimi akcentovat rytmus písničky *Fidli, fidli na housličky*. Ten však nebyl pro děti dost výrazný. Navíc vyťukávání rytmu problematizovaly různé typy hudebních nástrojů: na ozvučná dřívka či bubínky děti rytmus akcentovat dokázaly; potíže však byla u „štěrhcacích“ nástrojů jako jsou například rumba koule, u nichž je třeba přesný a rychlý pohyb, abychom se trefili do rytmu a nezpůsobili rytmické zpoždění. Dosáhnout této přesnosti bylo ve skupině dětí zcela nemožné a pouhé vyťukávání 1. doby rytmu písničky se nám společně absolutně nezdařilo.



Obrázek 5 Rytmické cvičení

Rozhodla jsem se tedy upustit od rytmičování konkrétní písně a začala jsem vyťukávat – z mého pohledu jednoduchý – rytmus. Děti jsem vyzvala, aby jej společně zopakovaly. Reakce dětí však byly zcela nejednotné, nedokázaly vůbec začít společně. Předváděný rytmus tá-ta-ta-ta byl pro děti příliš obtížný. Snažila jsem se rytmus zjednodušit na tři úder, ale tím jsem se dostala na minimální možnosti variací. Přesto nebylo možné děti sladit tak, aby byly schopné začít s první dobou současně. Pokoušela jsem se jim dát znamení, vyťukávat podruhé rytmus s nimi apod. Měla jsem však pocit, že se do toho víc a víc zaplétám a že každý můj pokus vede k horšímu výsledku. Poté jsem zkusila přehrát vždy jednoduchý rytmus a nechala vždy pouze jedno z dětí rytmus zopakovat. V této formě se nám podařilo dosáhnout jen o něco málo lepšího výsledku. Postupně mi docházelo, že se přece jedná o děti s narušenou komunikační schopností, které mají problémy s fonematickým uvědomováním a dost možná také se sluchovým vnímáním obecně. Proto mimo jiné nebyly děti schopny opakovat nejjednodušší rytmus či vyťukat 1. dobu písničky.

Současně děti hraní na nástroje velmi lákalo a každé z nich ťukalo a „štěrčalo“ s nástrojem ve chvíli, kdy k tomu vůbec nebylo vyzváno. Nakonec jsem od této aktivity

zbaběle upustila a pokusila se dětem raději vysvětlit jednotlivá centra aktivit, která jsem dnes měla pro děti v rámci žádoucí obsahové změny připravena.

Centra aktivit: Rozhodla jsem se využít organizační formy, na niž jsou děti v této mateřské škole zvyklé, abych je poněkud zklidnila a ukáznila. Proto jsem dnes otevřela pro děti čtyři centra aktivit, k nimž se dobrovolně na základě svých preferencí samy děti rozdělily:

Centrum Manipulační hry: V rámci manipulačních her, kam se zařadily dvě dívky, bylo jejich úkolem vytvořit z tvrdého papíru a špejle jednoduchou loutku jakékoli postavy z pohádky *O Budulínkovi*. Postavu měly nejprve samy nakreslit, následně obštíhnout a poté připevnit pomocí izolepy ke špejli. Vznikly loutky staré lišky a liščete.

Centrum Dramatiky: V rámci tohoto centra dostala skupina tří dětí za úkol



z dramatizovat výjev u liščí nory. Vyzvala jsem je, ať si vezmou právě bubínek a zkusí nám u liščí nory zazpívat písničku, při níž postupně liščata vyskakují z nory. Zde jsme opět společně narazili na nepochopení zadání a děti nakonec dramatizovaly kompletně celou pohádku *O Budulínkovi*, a část s písní, o kterou mi v této dramtizaci šlo především, zásadně eliminovaly.

Obrázek 6 Centrum Knihy a písma: tvorba nadpisů knihy

Centrum Knihy a písma: V tomto centru jsem dětem předepsala názvy jednotlivých pohádek a bajek, jimiž jsme se v průběhu celého projektu zabývali: *Liška a vrána*, *Liška a jeřáb*, *Kmotra liška*, *Liška Bystrouška*, *O Budulínkovi*, *O koblížkovi*. Názvy byly napsány hůlkovým písmem. Děti je měly za úkol přepsat fixou na pruh papíru. Tyto nadpisy psané dětskou rukou se rovněž stanou součástí naší společné prediktabilní knihy. S touto aktivitou byly děti poměrně rychle hotové, proto jsem jim ve zbylém čase promítala na PC minioperu od Uhlíře a Svěráka *O Budulínkovi*.

Centrum Ateliér: Pro účely prediktabilní knihy jsme zatím jsme zatím neměly k dispozici žádné obrázky přímo z pohádky *O Budulínkovi*, jíž se v rámci projektu *Kmotra liška* zabýváme de facto nejintenzivněji. Proto bylo úkolem dětí v centru ateliér vytvořit obrázky na téma této klasické pohádky.

Reflexe v kruhu: Realizovat dnes s dětmi reflexi bylo opětovně velmi obtížné, což bylo dáno jejich nesoustředěností, roztěkaností. V jejím rámci děti měly představit výsledky své práce v centrech aktivit. Dívky z centra Manipulační hry se pochlubily ostatním dětem vzniklými loutkami a popsaly také postup své práce. Součástí této reflexe je vždy rovněž, zda se jim úkol zdál obtížný nebo jednoduchý a případně proč a zda je práce bavila. Děvčatům se práce líbila a jedna z nich zmiňuje obtíže při vystřihování loutky.

Chlapci, kteří pracovali v centru *Knihy a písmena* předvedli ostatním své nadpisy. Také popsali postup své práce, činnost je bavila a žádné obtíže prý neměli. Když jsem se chlapců ptala, zda vědí, co přesně psali, věděli jen, že se jednalo o názvy jednotlivých pohádek, ale kterou každý z nich psal, tím si jistí nebyli. Byli však schopni rozpoznat vizuálně barevně odlišené slovo liška.

Centrum Ateliér nám představilo dva nově vzniklé obrázky, chlapci je velmi pečlivě popsali, co všechno se na jejich obrázku nachází a které postavy z pohádky se v jejich díle vyskytují. Práce v ateliéru je však podle jejich slov moc nebavila, protože už se jim „*nechce kreslit*“. V rámci Dramatiky byla odprezentována celá dramatizace pohádky *O Budulínkovi* namísto původního zadání pouhého výjevu u liščí nory. Děti zmiňovali, že je práce bavila, ale že někdy bylo poněkud „*těžké se spolu domluvit, jak to uděláme*“.

Na reflexi Svěrákovy miniopery už bohužel nebyl čas, což mě velmi mrzelo, protože to mohlo být rozšíření dětských poznatků v rámci receptivních aktivit. Děti mohly rozpoznat žánr opery (byť v dětském podání) a také mohly srovnat dějovou linku klasické pohádky s dějem miniopery.

Odpolední kresba: Dnes vznikla v rámci odpoledních aktivit ilustrace do prediktabilní knihy na téma pohádky *Liška a jeřáb*.

Reflexe dne:

Sebereflexe: Jsem si vědoma toho, že i v rámci aktivity charakterizace postav využíváme podobného principu jako v narativní pantomimě. Pro tyto děti s narušenou komunikační schopností by nyní bylo vhodné pro zařazení technik a metod dramatické výchovy zcela opustit tematický rámeček a kupříkladu pohyb v prostoru apod. nechat nemotivovaný, aktivitu stavět pouze na rychlosti, nebo vytvářet zcela odlišná prostředí, či napodobovat činnosti či charaktery, které spolu navzájem nesouvisí a není tudíž třeba se

soustředit na tak jemné nuance a detaily vyjádření, které jsou pro tyto děti obtížně pochopitelné, natož když se je mají pokusit vyjádřit ve svém verbalizovaném či neverbalizovaném projevu.

V rámci rytmických aktivit jsem se bohužel uchýlila k práci s písní z pohádky *O Budulínkovi, Fidli, fidli na housličky*, která však nemá pro děti zřejmý rytmus a má relativně složitou melodii. Nedošlo mi, že bude jednodušší pracovat s jednoduchým říkadlem, které sice neznají, ale vzhledem k výraznému a jednoduchému rytmu a pouhému dvojverší by pro děti nebylo příliš problematické se říkadlo naučit. Stejně tak by bylo vhodnější pracovat s písničkou *Běží liška k táboru*, v dané chvíli mi však intonačně připadala pro skupinu dětí s NKS příliš složitá, a rozhodla jsem se pro práci s písničkou *Fidli, fidli na housličky*, která nám nakonec práci spíše zproblematizovala.

Domnívám se, že by se zde mělo záměrně více posilovat rytmické cítění, a připravit jednoduché rytmické aktivity speciálně pro tuto třídu dětí s NKS. Teprve po absolvování dnešního pokusu mi došlo, jak by bylo možné docela snadno konkrétní aktivity upravit a zjednodušit tak, aby je mohly zvládnout právě tyto děti. Rozhodně by se rytmickým cvičením v této třídě neměly učitelky vyhýbat, protože právě rozvíjení citu pro rytmus a jeho vnímání považuji u dětí s NKS za poměrně zásadní.

Po dnešní celý den jsem narážela na nepochopení zadání. Děti se mi jeví v průběhu týdne čím dál tím rozjívenější, nesoustředění. V této třídě je opravdu těžké vymyslet něco, aby to děti skutečně zcela nadchlo, protože je máloco je baví. Práce v této třídě, zvláště formou projektové výuky, je opravdu poněkud složitá, a to zejména kvůli snížené schopnosti koncentrace, vyšší míře nepochopení a nižší úrovni kreativního myšlení. I když děti občas nějaká z aktivit na chvíli nadchne, nelze ji po delší dobu výrazněji rozvíjet. Tato třída potřebuje neustálé střídání aktivit, ale i podnětů (a to i do tématu), děti nemají rozvinutou schopnost imaginace a nenechají se tedy tolik vtáhnout do příběhu. Nechtějí hledat řešení, nepokoušejí se přijít s vlastním nápadem, většinou jakoukoli vlastní iniciativu okamžitě vzdávají. Proto jsem z posledních dvou dnů poněkud rozladěná a hledám příčiny místy „škobrtajícího“ průběhu aktivit: zda je špatně postaven projekt, nebo měl být výrazněji uzpůsoben pro tuto konkrétní třídu, nebo je intenzita projektu pro děti v této třídě přílišná. Faktem je, že pro děti v této třídě je komplikované pouze reprodukovat příběh pohádky, v podstatě převyprávět kontinuálně příběh jsou z těchto třinácti dětí schopny pouze dvě dívky.

Reflexe paní učitelky: Paní učitelka mi ujistila v tom, že aktivity jsou dobře a zajímavě připravené, ale že je opravdu občas velmi složité s těmito dětmi pracovat. „*To, že si v této*

třídě člověk občas připadá zoufalý, je celkem normální. “ Některé aktivity tyto děti zkrátka nezvládají, přestože nejsou nijak složité. Navíc je opravdu nadmíru obtížné pracovat v této třídě s hudbou a rytmem, to jsou věci, které děti opravdu vůbec neslyší a jejich vnímání je v tomto směru zásadně omezené. Snad v rámci center aktivit by bylo možné dětem lépe vysvětlit náplň jednotlivých center, včetně určitého typu demonstrování očekávaného výsledku jejich činnosti.

6.5 Pátek: Liščí nora

Cíle:

Z pohledu učitele:	Z pohledu dítěte:
1) posílit schopnost vnímání a práce s emocemi	1) interpretovat konkrétní větu v různých emocionálních odstínech
2) podpořit vnímání tempa a dynamiky v hudbě	2) interpretovat píseň v určitém tempu a dynamice na základě pokynů
3) rozvíjet prostorové vnímání dětí	3) pohybovat se spolu s ostatními dětmi v rámci hudebně-pohybové improvizace v prostoru
4) podpořit schopnost vyprávět příběh	4) diktovat děj pohádky do prediktabilní knihy
5) rozvíjet u dětí předčtenářské dovednosti	5) vytvořit prediktabilní knihu

Organizační formy: řízená činnost

Metody: rozhovor, napodobování, hra (s tempem a dynamikou), hudebně-pohybová improvizace (zrcadla, štronzo), práce s textem a obrazovým materiálem

Prostředky a pomůcky: PC a reproduktory, nahrávka klavírní skladby S. Joplina *Entertainer*, obrázky z předchozí činnosti v rámci odpolední kresby, názvy pohádek a bajek, v nichž vystupuje liška

Průběh:

Práce s emocemi: Po přivítání společně rekapitulujeme děj pohádky *O Budulínkovi*. Vyzývám děti postupně po kruhu, aby měl každý možnost se zapojit. Následně si spolu s dětmi připomeneme větu, kterou se liška pokouší uprosit Budulínka, aby jí otevřel. „*Budulínku, dej mi hrašku, povozím tě na ocásku. Pojedeme po lavici, pojedeme po světlici.*“ Nyní v rámci rozvíjení schopnosti vnímat vlastní i cizí emoce, představuji lišku, která se postupně mění, ale pořád říká Budulínkovi tutéž větu. „*Nejprve to Budulínkovi říká mile – děti opakují větu Budulínku, dej mi hrašku, povozím tě na ocásku a pokoušejí se o milé vyznění – Budulínek ale stále neotvírá a liška už je z toho celá unavená – děti opakují větu unaveně – pak už se na Budulínka doslova zlobí, že jí pořád nechce otevřít a říká to už*

docela našťvaně, ale on pořád nic, liška už je úplně vzteky bez sebe, nakonec je jí to ale moc líto a skoro pláče, dokonce se bojí, že jí Budulínek opravdu nikdy neotevře. A když nakonec Budulínka uprosí, má z toho nesmírnou radost.“ Tyto pocitové variace jedné věty děti nesmírně bavily a lze říci, že se do nich rády vžívaly a snažily se danou emoci nejen intonací, ale také pohybem a mimikou vyjádřit.

Práce s tempem a dynamikou: Po včerejší nezdařilé práci s rytmem jsem se rozhodla znovu zařadit aktivitu zaměřenou na tempo a dynamiku písně. Obdobným způsobem jako jsme pracovali již s říkankami *Malé ryby, velké ryby* a *Ledovatko, řeku zmraz* jsem se nyní rozhodla pracovat s písničkou *Fidli, fidli na housličky*. Teprve později mi došlo, že by bylo vhodnější pracovat s písní *Běží liška k Táboru*, nebo s říkadlem *Sedí liška pod dubem* vzhledem k výraznějšímu a zřejmějšímu rytmu písně. Nicméně práce s dynamikou a tempem se nám dařila i v tomto případě. Začínali jsme zpívat potichoučku, abychom dobře slyšeli, co se v liščí noře děje a postupně jsme zpěv zesilovali a zrychlovali. Dokonce jsme pracovali s různými vlnami v rámci písně a děti se řídili mými gesty, které jim naznačovaly zda mají přidávat na hlase či naopak ztišovat.

Rozhovor: *„Zatímco babička s dědečkem hrají před liščím doupětem na bubínek a housličky, co se děje tou dobou v liščí noře?“ - „Jsou tam malé lišky a velká liška.“; „A Budulínek.“; „Lišky koušou a škrábou Budulínka.“; „Chcou si s ním hrát.“; „Starou lišku bolí hlava a říká, ať nehrají.“; „Liščata zlobí.“* Dále se děti ptám, zda doma taky někdy zlobí. Děti nesměle přikyvuji. Postupně se děti po kruhu ptám: *„Jak to u vás doma vypadá, když zlobíte maminku?“ - „Nechci uklízet.“; „Nepomáhám, ani s nádobím.“; „Skáču na gauči.“; „Peru se s bráchou.“; „Já zas tahám ségru za vlasy.“; „Já zlobím hodně. Ječme a hádáme se s bráchou, skáču po posteli a nechci nic uklízet.“; „My se taky pereme se ségrou.“; „Já nechci jít večer spát.“; „Dělám kraviny a hážu věcma.“; „Vztekám se a nadáváme si.“; „Bouchám do bráchy.“; „Třeba když ničím hračky.“* Ptám se dětí, jak se to dá napravit, když doma takhle zlobí: *„Omluvit se.“; „Uklidit.“; „Přestat se hádat.“*

Hudebně-pohybová improvizace: Následně jsem se rozhodla zařadit hudebně-pohybovou improvizaci na téma dovádění lištiček v doupěti. Dětem jsem z reproduktoru pustila rychlou, rozpustilou klavírní skladbu Scotta Joplina *Entertainer*. V té chvíli jsem si uvědomila stimulační charakter hudby a mrzelo mě, že mě nenapadlo hudebně-pohybových aktivit zařadit v průběhu projektu více. I při této pohybové improvizaci jsem děti provázela bočním vedením: *„našlapujeme potichounku, tak aby nás nikdo neslyšel; nyní poskakujeme a řádíme; teď přímo dupeme; nyní se chechtáme z plna hrdla, mácháme rukama do vzduchu jako bychom se pošťuchovali s imaginární lištičkou, válíme sudy, plížíme se, a nyní zase*

opatrně našlapujeme.“ Veškeré tyto instrukce byly však navíc prokládány štronzem, které následovalo ve chvíli, kdy jsem hudbu stopla, děti měly za úkol zkamenět jako sochy. Děti byly nadšené především dovádívou hrou na sochy a toužily v ní pokračovat a odreagovat se.

Následně jsem hudbu vypnula a rozdělila děti do dvojic, v nichž se měly pokusit o techniku zrcadel, tj. napodobování pohybu druhého. Nejdříve vede dráhu pohybu jeden ze dvojice a druhý se pokouší co nejpresněji opisovat, poté si děti měly role vyměnit. Děti kupodivu pracovaly velmi soustředěně, dokonce i chlapci, kteří jindy neustále vyrušují a jejich pozornost uniká jinam, se docela koncentrovaně zapojovali.

Na závěr této pohybové činnosti jsem zařadila znovu hru na sochy a tedy techniku štronza za hudby Joplinova *Entertaineru*. Tentokrát jsme však hráli tradiční a známou vyřazovací verzi hry. Jakmile někdo neudržel štronzo a tedy se jako socha pohnul, vypadl ze hry. Vítězstvím jednoho z dětí jsme tuto pohybovou aktivitu uzavřeli.



Obrázek 7 Sestavování prediktabilní knihy

Tvorba prediktabilní knihy: Následně jsem chtěla společně s dětmi uzavřít týdenní projekt nazvaný *Kmotra liška*. Vzala jsem do rukou jejich výtvary, obrázky vzniklé na téma jednotlivých představovaných pohádek a příběhů, v nichž vystupuje postava lišky. Nejprve

jsme společně obrázky roztřídili a přiřadili je k daným příběhům. Děti se rovněž hlásily o své autorství. Ke každé sérii obrázků jsme rovněž přiřadili dětem psaný název pohádky/bajky. Následně jsem děti vyzvala k diktování první pohádky, kterou byl *Koblížek*. Vše jsem se snažila zapisovat přesně tak, jak mi děti diktovaly, pokoušela jsem se necenzurovat dětský diktát. Slovo liška jsme na každé stránce zvýraznily červenou barvou. Bylo patrné, že většina dětí vizuální podobu slova liška již dokáže rozpoznat. Na některé stránky knihy jsem nechala slovo liška vepsat do knihy někoho z dětí, některé z nich dokonce ani nepotřebovaly vizuální předlohu. Přestože se jednalo o činnost intelektuálně náročnou a sedavou, k mému překvapení se do diktování pohádek zapojili docela nadšeně i chlapci, kteří se obvykle u většiny aktivit nudí a nechtějí příliš spolupracovat. Děti mi podrobně nadiktovaly celou pohádku *O koblížkovi* a také část pohádky *O Budulínkovi*. Dokončení knihy proběhlo posléze, v pondělí společně s celkovou reflexí. Děti mi poté knihu celou nadiktovaly, společně jsme ji proděrovaly, já jsem seřadila obrázky a svázaly jsme jednotlivé listy provázkem, aby tak vznikla kniha.

Reflexe v kruhu: Pokusila jsem se s dětmi společně shrnout již u tvorby prediktabilní knihy jednotlivé příběhy, s nimiž jsme se v průběhu týdenního projektu seznámily. Děti však byly již příliš unavené a jen těžko by si po všech dnešních činnostech zpětně vybavovaly jednotlivé aktivity projektu. V rámci dnešního dne, i když je bavilo variovat větu *Budulínku, dej mi hrášku* i hrát si s tempem a dynamikou písničky, největší zážitek a potěšení si odnášejí z dynamické hry na sochy, a to především z „vypadávací“ verze hry.

Reflexe dne:

Sebereflexe: Po předchozích dvou dnech, kdy pro mě bylo relativně náročné ukočirovat pozornost dětí jsem do závěrečného dne projektu vcházela poněkud s obavou, aby se mi i dnešní příprava aktivit nerozpadla pod rukama. Naštěstí však dnes probíhaly jednotlivé aktivity hladce. Dnes jako by děti byly vhodně naladěny, v úvodní aktivitě pracující s variacemi na téma emocí se děti nechaly snadno vtáhnout a s radostí si hrály na náladovou lišku. Práce s gradací tempa i dynamiky je pro tuto skupinu dětí zjevně také velmi atraktivní. Uvědomuji si svoji nezkušenost v důsledku téměř nulové praxe a jen povrchní znalosti této skupiny dětí, domnívám se, že za předpokladu nabytí praxe a při důkladné znalosti jednotlivých dětí bych byla schopná vytvořit celý projekt lépe na míru, upravit délku a náročnost aktivit a změnit jednotlivé organizační nuance aktivit tak, aby cílový efekt byl výrazně vyšší. Jakmile jsem zařadila hudebně-pohybovou aktivitu, uvědomila jsem si, že s dnešní výjimkou mi tento dynamický typ aktivity v projektu chyběl, a přitom mohl vhodně doplňovat intelektuálně náročnější tvůrčí aktivity.

Rovněž se potýkám s pocitem, že jsem se příliš nechala svázat tématem pohádek a jejich příběhem, a proto jsem zásadněji inklinovala k metodě narativní pantomimy, v níž jsem se v dětech pokoušela budovat citlivost k detailům příběhu. Nemyslím, že by se tyto aktivity zcela míjely účinkem, domnívám se však, že ve vyšší míře zařazení svou náročností děti s NKS příliš unavovaly a v určitém ohledu tak ubíjely jejich pozornost.

Naopak aktivity, které nejsou tolik vázány na téma (např. zrcadla, nebo technika štronza) jsou pro děti velmi atraktivní. U techniky zrcadel se děti velmi pozorně soustředily, dokonce i chlapci, kteří se obvykle u aktivit řízených činnostmi nudí, pracovali velmi zaujatě.

Co se týče vytyčených cílů se však domnívám, že projekt svůj záměr naplnil. Zejména výsledná podoba předitabilní knihy se mi jeví velmi uspokojivě. Děti se zaujetím dokázaly uspokojivě převyprávět šest příběhů, s nimiž se v průběhu projektu seznámily. Samy zařazovaly jednotlivé části pohádky a byly zvědavé, jak bude kniha po svázání celá vypadat. Současně se mi vyjevuje otázka, jak přínosný by projekt v této podobě byl pro běžnou třídu MŠ a kam by jej svou představivostí posunuly děti bez speciálních vzdělávacích potřeb.

Reflexe paní učitelky: Paní učitelka se domnívá, že přesto, že je projekt v této podobě pro děti s NKS relativně náročný, je právě pro tyto děti velkým přínosem. Díky narušené komunikační schopnosti mají děti velké potíže s verbálním vyjadřováním a metody a techniky dramatické výchovy těmto dětem nabízí jiné formy vyjadřování a komunikace, ať už pohybem, gestem či zvukem.

7 EVALUACE PROJEKTU KMOTRA LIŠKA

Evaluace projektu zahrnuje hodnocení učitelky realizované formou rozhovoru, dále závěrečné hodnocení vybranými dětmi po skončení projektu a mou vlastní sebereflexi. Součástí je rovněž zhodnocení výsledného produktu, tedy vzniklé prediktabilní knihy Kmotra liška. Na základě těchto hodnocení byla formulována doporučení pro praxi.

7.1 Zhodnocení projektu učitelkou

Učitelka byla po celou dobu průběhu projektu přítomna při všech jeho jednotlivých aktivitách, na některých z nich se s námi také aktivně účastnila. Rovněž byla předem seznámena s obsahem projektu, jeho stěžejními cíli; plánem jednotlivých aktivit a jejich didaktickými cíli dílčími.

Přínosnost projektu učitelka spatřovala především ve využití metod a technik dramatické výchovy: *„Dramatická výchova není to, co bychom dělali často nebo denně, je to pro děti něco úplně jiného a nového. Velký přínos vidím specificky pro naši logopedickou třídu, děti měly možnost vyjádřit se nejenom mluvenou řečí (což je v našem případě dobré), ale i tělem, výrazem, pohybem. Takže je to bavilo a zapojovaly se ochotně. Vyjádření pantomimou, to pro ně bylo určitě zajímavé. (...) Také mě překvapilo, jak se některé starší děti dokázaly do příběhu vžít. [Jeden z chlapců] mi připadá, že dokonce má k divadlu sklony. On u většiny našich činností bývá znuděný a nic ho nezajímá, a tady jsem najednou měla pocit, že ho konečně něco fakt baví. A to je pro mě i dobrá zpětná vazba, protože myslím, že se dětem snažíme nabízet dost různorodých činností a nic. A teď ho najednou něco konečně chytlo.“*

V rámci specifík logopedické třídy vyzdvihla učitelka také práci s rytmem a dynamikou: *„Co mě zaujalo, byla práce s hlasem a s rytmikou: ty jednoduché říkanky, které zvládnou si zapamatovat. Jak jsme u nich zpomalovali a zrychlovali, zesilovali a zeslabovali. To vnímám pozitivně i z hlediska jejich sluchového vnímání, které mají tyto děti hodně oslabené, takové cvičení je pro ně dobré.“* Rovněž ocenila výběr receptivních aktivit: *„Líbila se mi ta opera, vůbec to, že se seznámily s tímto žánrem. Pak se mi líbilo provázání námětů postavou lišky. A že tam nebyly jen známé pohádky [O Budulínkovi a O koblížkovi – pohádku O koblížkovi zařadily děti samy z vlastní invence, v původním projektovém plánu nebyla], ale i ty bajky, kde se dá pěkně vysvětlit, jaké lidské vlastnosti mají zvířata v bajkách. S tím se [v mateřské škole] taky nepracuje až tak často.“*

Dále ji zaujaly aktivity zapojující všechny smysly a vybízející děti k rozlišování pomocí smyslů: *„To byla hodně pěkná aktivita na zapojení smyslů, a je zajímavé, jak některé*

z dětí mají problém si nechat zavázat oči nebo ochutnat něco neznámého.“ Také ji překvapila kreativita dětí při zvukové koláži: „Jak dělaly ty zvuky lesa, za použití třeba obyčejného papíru, nebo jenom napodobily vítr. A fakt si to samy vymyslely. Mám pocit, že ve školce bývá hodně tendence dětem říct, takhle to udělej. A tady to bylo hodně na nich, mohly se samy vyjádřit.“

Velmi pozitivně hodnotila prostor nabízený dětem pro jejich vlastní nápady: *„Libilo se mi, že dáváte prostor dětem samotným, že reagujete na jejich aktuální konkrétní potřeby. A že jen necháte v rámci aktivity třeba chvilku vyblbnout, protože cítíte, že to zrovna potřebují.“* Ocenila také vstupy učitele v roli: *„Oni mají hodně rády, když si učitelka umí ze sebe dělat srandu. A vy, jak jste kolikrát ztvárňovala lišku, která se různě tváří a podobně... Tím si je člověk prostě získá a vtáhne je.“*

Na otázku, zda byl podle jejího názoru naplněn hlavní cíl projektu, tedy rozvoj předčtenářské gramotnosti, uvedla: *„Určitě ano, už tím, že tu knížku si vytvořily. Součástí byl i přepis názvů a písmen. A hlavně: musely držet linku příběhu, převyprávět děj, chápat časovou posloupnost. Tohle k předčtenářské gramotnosti přesně patří.“* Konstatovala, že vhodný a pestrý byl i výběr poslechových aktivit. *„Určitě se seznámily i s velkým množstvím materiálu, který byl pro ně úplně nový.“*

Současně vnímala, že tyto pozitivní stránky projektu v sobě současně nesou i negativní aspekty (zvláště s ohledem na specifika logopedické třídy): *„Umět poslouchat mluvené slovo je pro ně náročné. Jakmile k tomu není obrázek nebo video, tak jenom těch pár nejbystřejších dětí se chytá.“* Na druhou stranu konstatovala, že vždy byly aktivity vhodně doplněny tak, aby se nakonec zorientovaly všechny děti: *„Teprve potom, když jsme příběh převyprávěli společně, se začínají chytat i ostatní.“*

Jako negativní prvky, projevující se v rámci projektu, uvedla problémy s pozorností v této třídě. Receptivní aktivity i *„některé sedavé aktivity v kroužku byly na někoho dost dlouhé: Ale je otázka, jestli je to naší třídou a konkrétními dětmi. A protože je to pohádka, děti musí vnímat děj, převyprávět ho. Je to mluvené slovo, a to je pro děti v případě naší třídy opravdu náročné. Ale zase vidím velkou výhodu v tom, že byly zařazeny pohybové aktivity, že měly možnost vyjádřit se pohybem. To je to pro ně byl velký přínos.“* Současně však učitelka připustila, že je vhodné na děti občas mít o něco vyšší nároky a vyžadovat po nich soustředění a vést je k vlastnímu vyjádření, i když je to pro děti náročné.

V logopedické třídě se rovněž projevovala nižší míra iniciativy, ale i tvůrčí invence, které si učitelka byla vědoma: *„Když se všichni [za účelem dramatizace] rozdělili do skupin,*

bylo třeba do každé skupiny přiřadit jedno děvče, které má schopnost něco tvořit, jinak by nic nevymysleli. Někteří nejsou vůbec schopní se takto zorganizovat a domluvit se.“

Celkově lze říci, že jako komplikující faktor chápala učitelka právě specifikum logopedické třídy: *„Tyto děti mají velký problém s udržením pozornosti. A taky je tu problém s porozuměním. V některých případech děti nedokázaly na začátku pobrat, co se vlastně říká, ale díky tomu, že tam byla vždy nějaká hudební ukázka, že se to poté převyprávělo vlastními slovy, se zorientovaly. Ony potřebují mít zrakovou oporu, ať už to byly ty videa, obrázky, nebo knížka, to jim hodně pomáhalo.“* Také konstatovala, že pro děti je velmi obtížné vytvořit si na něco názor nebo zaujmout nějaký postoj: *„Tohle je už pro ně těžké, nějaké hodnocení, hodnoty, ke kterým by se měli vyjádřit. A také na to nejsou zvyklí. V rámci aktivit hodnotíme, co pro ně bylo složité nebo jednoduché, co se jim dařilo, nedařilo, co je bavilo. To jsou schopní ohodnotit. Ale zamyslet se nad tím, jak se ta liška chová, jaké má vlastnosti, to vyjádřit naše děti neumí. Člověk tady u těch dětí občas narazí. Stane se, že si pro ně něco nachystáme, a nakonec se zasekneme a je to s těmi dětmi úplně jinak.“*

Učitelka mi svým postřehem rovněž potvrdila moji domněnku, že byl v rámci relativně krátkého časového úseku projekt docela předimenzován, a to zejména díky receptivním aktivitám a mé potřebě v rámci rozvoje předčtenářské gramotnosti seznámit děti s různými literárními a dramatickými žánry. *„Jinak by se mi líbilo rozdělit ty aktivity do nějakého delšího časového úseku, bych si představovala, že bychom tím mohli strávit daleko více času, že by se ty činnosti mohly více střídat.“* Ano, na počátku projektu bylo mnoho poslechových aktivit, vyžadujících značné soustředění a na ně navazovaly aktivity dramatické. Ke konci projektu již byly děti s náměty seznámeny, a bylo možné se již věnovat čistě dramaticko-výchovným činnostem a tvorbě prediktabilní knihy. Mým původním záměrem bylo realizovat receptivní aktivity samostatně v rámci postupného pomalého seznamování s tématem v přípravném týdnu před samotnou realizací projektu. To však z provozních důvodů MŠ nebylo možné.

Učitelku projekt zaujal natolik, že litovala nezařazení aktivity, kterou jsem v původním plánu projektu měla zahrnutou, ale nakonec jsem od ní nejen z časových důvodů upustila: *„Ještě by se mi líbilo vymyslet nad rámec příběhů, se kterými se pracovalo, nějaký vlastní příběh o lišce. To by mě zajímalo, protože už jednou jsme s dětmi z jiné třídy společně příběh tvořili. Děti by mohly v kroužku po jedné větě tvořit a doplňovat příběh. V úvodu by se jim vysvětlil princip bajky, že zvířata v nich mají lidské vlastnosti a že na konci bývá poučení. A taky princip pohádky, kde všechno vždycky dobře skončí. Aby to do svého příběhu mohly zařadit. To by mě opravdu zajímalo, co by vzniklo.“*

Pokud bych měla celkově shrnout učitelčino hodnocení, pak mezi **silné stránky projektu** jednoznačně zařadila: (1) **využití metod dramatické výchovy**, které jsou pro děti nové, do nichž se ochotně zapojují; jednalo se tak o seznámení se s námětem neobvyklou formou; (2) **možnost neverbálního vyjádření**, které je specificky pro logopedickou třídu přidanou hodnotou; (3) **zařazení aktivit pracujících s rytmem a dynamikou**, které podporují sluchové vnímání, s nímž mají tyto děti často potíže; (4) **práce se smyslovým vnímáním** a rozvíjení perceptivních schopností; (5) výběr a zpřístupnění pro děti nových a současně relativně **náročných literárních námětů**; (6) **efektivní rozvíjení předčtenářských dovedností** s hmatatelným výstupem ve formě prediktabilní knihy; (7) **dostatek prostoru pro dětské nápady a kreativitu**.

Jako slabé stránky projektu vnímala: (1) **množství aktivit v rámci malé časové dotace**; (2) vysoké **nároky na soustředění** dětí při poslechových aktivitách a denních reflexích.

Z tohoto závěrečného hodnotícího rozhovoru pro mě také vyplývá, že byla učitelka projektem opravdu **zaujata**. Zdálo se mi, že ji v určitých ohledech dokonce **inspiroval**, vzbudil v ní zájem a nápady, jak by bylo možné projekt doplnit a zefektivnit (rozložením aktivit do delšího časového úseku). Také jí posloužil jako **zpětná vazba**, která ji vedla k hodnocení vlastní nabídky aktivit. Metody a techniky dramatické výchovy jí odhalily netušené zájmy a sklony, možná dokonce nadání pro tento typ kreativní činnosti v případě jednoho (jinak obvykle vším znuďeného) sedmiletého chlapce.

7.2 Zpětná reflexe projektu vybranými dětmi

Po skončení projektu jsem oslovila tři dívky, o nichž jsem věděla, že budou schopny se alespoň do určité míry k projektu vyjádřit, abych zjistila, zda a případně které z aktivit dětem utkvěly z celého týdne v paměti, a co pro ně mělo hodnotu. Položila jsem jim následující otázky, ne vždy jsem na všechny dostala odpověď:

- (1) Co tě z celého projektu o lišce nejvíc bavilo, co se ti nejvíc líbilo?
- (2) Která z pohádek, o kterých jsme si povídali, se ti nejvíc líbí a proč?
- (3) Myslíš, že ses něco nového naučila?

Dívka A: „*Mně se nejvíc líbilo, jak jsme dávaly ty lišky do pytle a jak jsem měla na hlavě klobouček* [dívka mluví o aktivitě, při níž měly děti za úkol dramatizovat krátký výjev z pohádky *O Budulínkovi*]. *Z pohádek se mi nejvíc líbil Budulínek, protože tam ta liška říká: Budulínku, dej mi hrašku povozím tě na ocásku. A taky se mi líbilo, jak jsme říkali to Malé*

ryby, velké ryby, tučné ryby prosím Vás chytte se mi na ocas. Ale tu druhou básničku neumím, já si pamatuju jen tuhle o rybách.“

Dívka B: *„Nejvíc mě bavila ta pantomima, když jsme měli hádat, co kdo předvádí... Nejvíc se mi líbila o Budulínkovi a ty o té vráně se sýrem. Na Budulínkovi se mi líbí, že tam je liška, která je mazaná. A naučila jsem se dělat tu pantomimu. A taky jsem se naučila Ledovatko, řeku zmraz a Malé ryby, velké ryby. To se mi taky líbilo, to jsem se taky naučila tyhle básničky.*“

Dívka C: *„Mně bavily ty zrcadla. A víc se mi líbilo, když jsem to vedla já, ten pohyb. Ze začátku se mi to zdálo trochu těžké, ale pak už to bylo i lehké. Taky se mi líbilo to hraní na nástroje, když jsme vymýšleli ten les. Na tom se mi líbilo, že měl každý jiný zvuk.“ – A byly ty zvuky i podobné tomu, co je slyšet v lese? – „Jo, třeba sova a vítr. Akorát ten můj vítr pak už nebyl slyšet. Ta pantomima na hádání mně tolik nebavila, protože jsem nevěděla, co mám vymyslet. Bavily mě ty sochy s hudbou. Nejvíc se mi líbila ta pohádka, jak ta vrána měla ten sýr. Nová pro mě pak byla ta liška Bystrouška. A ještě jsem neznala to o tom vlkovi, jak mu zmrznul ocas. O vráně se mi líbí, protože se ta vrána nachytá. Bavilo mě tu knížku vyrábět, ale pak už se mi ty obrázky moc kreslit nechtělo. A diktování mě moc nebavilo, protože to bylo moc na dlouho.*“

Z rozhovorů s dětmi vyplývá, že jim opravdu v hlavách utkvěly, a tudíž je i výrazněji zaujaly aktivity přímo spjaté s dramatickou výchovou (dramatizace, zvuková koláž, pantomima, zrcadla). Samozřejmě je tu viditelný efekt poslední zkušenosti, kterou mají v paměti nejčerstvěji. Příběhy pohádek byly dívky obecně schopny reflektovat. Veršované pasáže, s nimiž jsme v rámci aktivit intenzivněji pracovali, si děti byly schopné celé zapamatovat. To je pro také dokladem toho, že je aktivity zaujaly, že se jim díky prožitku i původně neznámé verše zafixovaly. Jako pozitivní odezvu jsem chápala, když někdo z dětí v průběhu projektu přinesl z domu knihu bajek, kde byl právě příběh o lišce a čápovi (včetně obrázku, kde spolu liška a čáp sedí u stolu). To pro mě bylo důkazem, že v dětech téma projektu nějakým způsobem rezonuje.

7.3 Sebereflexe

Po uzavření celého projektu se domnívám, že hlavní didaktické cíle se podařilo naplnit, tj. rozvíjet předčtenářské dovednosti, včetně dovedností perceptivních a komunikačních (ve verbální i neverbální rovině), podpořit schopnost spolupráce ve skupině i ve dvojicích, podpořit tvůrčí invenci dětí a vést je k vlastním nápadům.

Intenzivně jsem v průběhu projektu vnímala malou časovou dotaci, díky níž jsem buď děti přetížila v jednom dnu přílišným množstvím aktivit, nebo jsem naopak od některých plánovaných aktivit musela později upustit. V tomto typu projektu, kde se intenzivně pracuje s konkrétním literárním námětem, je pro děti důležité, aby byly v tématu více ponořeny, aby byly schopny hlubší reflexe i vyšší tvůrčí invence. Pokud by byl projekt realizován namísto jednoho týdne v průběhu týdnů dvou, bylo by možné prohloubit zacílení aktivit a zařadit aktivity náročnější, vyžadující intenzivnější kreativní práci s tématem (modifikace námětu samotnými dětmi, více individuálních či skupinových improvizčních metod apod.).

Limitující pro mě občas byla malá tvůrčí invence dětí, nedostatek jejich angažovanosti a nápadů, který není způsobený jejich nezájmem, ale spíše specifikem logopedické třídy, v níž jsou zařazeny děti s narušenou komunikační schopností, které mají vedle problémů s komunikací ve verbální rovině značné potíže také se soustředěním, s porozuměním, chápáním příčinných souvislostí a fonematickým uvědomováním. V mnoha činnostech se u nich projevuje vysoká míra stydlivosti a nedůvěry ve vlastní schopnosti. Proto jsem se často uchýlovala k aktivitám řízeným formou bočního vedení, v nichž pro děti může pracovat jejich vlastní imaginace, ale nejsou svírány tlakem toho, že je nic nenapadne a nic nevymyslí. Snažila jsem se poskytovat adekvátní míru dopomoci, přesto se mi zdálo, že je jí zapotřebí opravdu hodně. Proto jsem také občas upustila od záměru zařadit některou z aktivit, která potřebovala výrazně samostatnější práci, invenci, iniciativu a vyšší míru tvořivosti, a namísto toho jsem se uchýlila k aktivitám již osvědčeným. Z této mé nejistoty mi poté vznikala místy dojem, že začínají být zařazené aktivity poněkud jednotvárné. Jsem však přesvědčena o tom, že při bližší znalosti dětí a možnosti větší časové dotace, se jedná o problém překonatelný. Navíc děti zatím nejsou vůbec zvyklé tímto způsobem pracovat, při častějším doteku s těmito výukovými metodami by se jistě více otevřely a přestaly se bát vyjít svůj názor. Domnívám se, že jsou hodně svírány představou, že by něco mohly říct nebo udělat špatně, jenže „říct nebo udělat špatně“ v dramatické výchově neexistuje. Toto poznání (které však musí nejprve projít zkušeností, že je opravdu nikdo nekárá za nějaký „hloupý“ nápad) by děti určitě mnohem více otevřelo k samostatné, ničím nesvazované tvorbě.

Zpětně mě mrzí, že jsem nezařadila více hudebních, resp. hudebně-pohybových aktivit, protože mi došlo, jak je pro tyto děti hudba zásadně stimulujícím prvkem. Možnost se improvizovaně při poslechu hudby vyjádřit pohybem je pro ně docela přirozená, hudba je zbavuje ostychu. Co se týče činností a her pracujících s rytmem a dynamikou, podcenila

jsem v tomto smyslu přípravu, neboť jsem si neuvědomila značné obtíže této třídy s akustickými vjemy a rytmickým vnímáním.

V rámci receptivních aktivit jsem záměrně zařazovala náročnější žánry v rámci naplnění teorie o zóně nejbližšího vývoje. Myslím, že pro děti bylo toto seznámení s operou či Těsnohlídkovými texty stejně náročné, jako inspirativní.

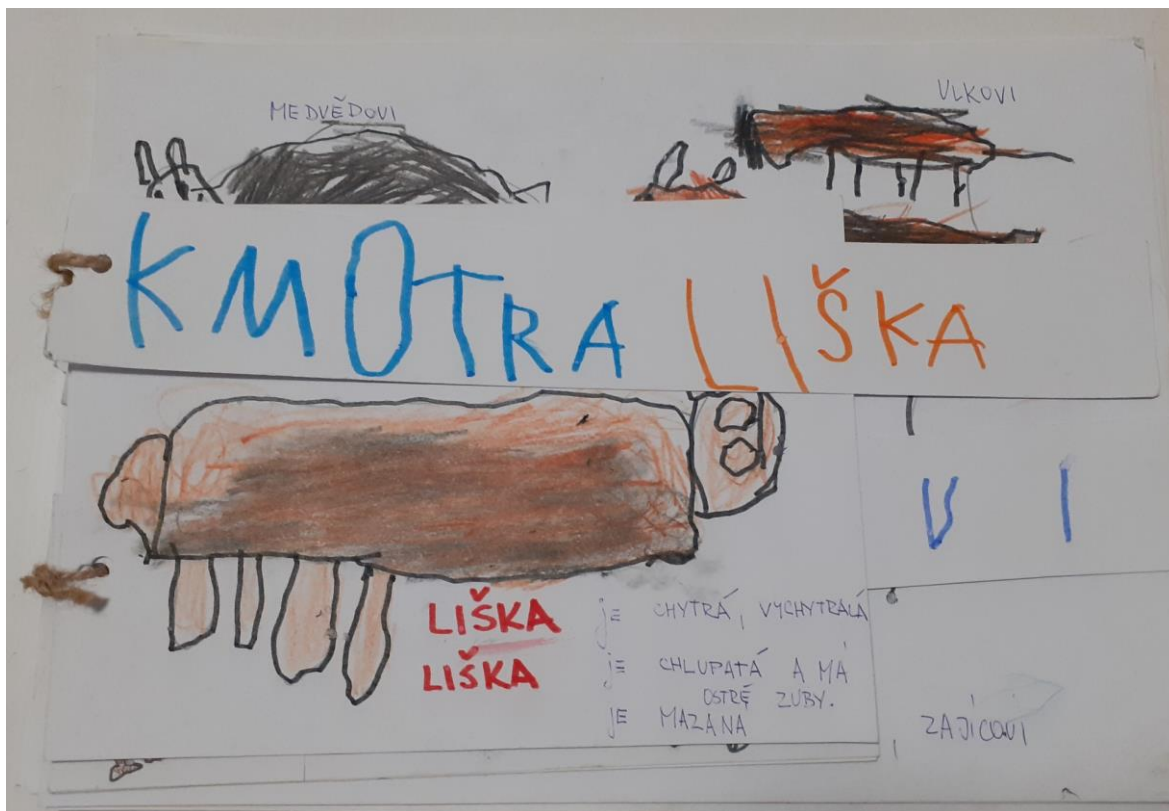
Celkové naplnění projektu vnímám pozitivně, v mnohých aktivitách se děti zapojovaly nadšeně a na svém úkolu pracovaly se zaujetím. Pozorovala jsem často zaujetí a snahu i u dětí, které obvykle mají tendenci spíš kruh narušovat. Výše zmíněné potíže vnímám jako překážky snadno překonatelné za předpokladu možnosti delšího trvání projektu a důkladnějšího obeznámení s dětmi. Na tomto základě by stačilo drobně modifikovat některé z aktivit tak, aby lépe vyhovovaly potřebám těchto dětí. Přesto se domnívám, že i v této formě byl pro děti projekt přínosný, což mi potvrzuje i reflexe učitelky. Pro děti s narušenou komunikační schopností má zařazení metod a technik dramatické výchovy ještě specifický význam a přidanou hodnotu.

Současně by mě velmi lákalo realizovat projekt v běžné třídě (s ideálně menším počtem dětí, tj. opět kolem 15), byla bych zvědavá, jak moc by se projekt proměnil jejich aktivitou a tvůrčí invencí. Projekt nebyl sestaven nijak speciálně pro logopedickou třídu, ani cíle nebyly stanoveny ve vztahu k omezením, která děti z logopedické třídy vykazují. V běžné třídě by jistě projekt nabyl jiných kvalit, a toto ověření projektu mě tedy ještě čeká.

7.4 Zhodnocení výsledného produktu: prediktabilní knihy Kmotra liška

S výsledným produktem jsem nadmíru spokojena. V průběhu odpoledních činností vznikaly v mé nepřítomnosti obrázky k tématu pohádek a bajek, jimiž jsme se v rámci řízené činnosti v dopoledních hodinách zabývali. V samotném závěru projektu jsme společně s dětmi obrázky seřadili podle jednotlivých příběhů. V centru aktivit Knihy a písmenka děti připravily opisem také nadpisy k jednotlivým kapitolám knihy. Poté mi děti nadiktovaly jednotlivé příběhy o lišce. Při zaznamenávání příběhu jsem se snažila maximálně respektovat způsob, kterým mi byly příběhy diktovány. Je to převyprávění pohádek poměrně podrobné, veršované pasáže děti diktovaly s nadšením celé. Také jsem děti nechala do knihy vpisovat slovo liška, které jsme graficky barevně vyznačili, aby kniha opravdu sloužila jako prediktabilní. Troufám si říci, že grafickou podobu slova liška většina dětí ve třídě dokáže rozlišit. S celým procesem svazování a kompletování knihy mi některé z dětí dobrovolně pomáhaly.

Podoba knihy odráží, co vše si děti odnesly z realizovaného projektu, a to jak v obrazové, tak textové podobě. V příloze přikládám zmenšenou kopii kompletní prediktabilní knihy, jako dokumentaci výsledků naší činnosti.



Obrázek 8 Prediktabilní kniha

7.5 Doporučení pro praxi

Na základě realizace a vyhodnocení projektu se domnívám, že v této podobě (či s drobnými modifikacemi aktivit) jej lze uskutečnit v běžné mateřské škole.

Pro takto naplánovaný literárně-dramatický projekt podporující rozvoj předčtenářské gramotnosti doporučuji časové rozpětí dvou týdnů. První týden by bylo vhodné věnovat receptivním aktivitám a představení jednotlivých témat, literárním a dalším uměleckým dílům a jejich adaptacím. Poslech a videoukázky je vhodné doplnit krátkými podpůrnými aktivitami z oblasti dramatické výchovy. Zde bych doporučila hledat inspiraci v publikacích Evy Machkové (2015), Briana Wayne (2014) a dále v knihách Evy Svobodové a Hany Švejdrové (2011), Alžběty Amirové a kol. (2019) či americké autorky Jessicy McCuiston (2015) které shrnují metodiku přímo pro mateřské školy. Případně lze nahlédnout do *Lekcí dramatické výchovy pro děti předškolního věku* M. Novotného (2021), kde rovněž nalezneme nabídku krátkých aktivit, které více či méně rovněž pracují s metodami dramatické výchovy.

Druhý týden by již měl být věnován strukturovanému dramatu, tedy projektu pracujícím s metodami a technikami dramatické výchovy, jehož jednotlivé části budou sledovat strukturu zvoleného příběhu. Vhodně postavený projekt pracuje často s technikou učitele v roli a vtahuje tak děti bytostně do příběhu. Další inspiraci pro tvorbu literárně-dramatických projektů lze nalézt v pracích Jitky Míčkové (2016; 2019), Iriny Ulrychové a kol. (2020), případně lze hledat inspiraci také mezi projekty z publikací Evy Machkové (2013; 2019) určených primárnímu vzdělávání

V ideálním případě je dobré pracovat s menší skupinou dětí, nebo s velkou skupinou ale ve dvojici učitelek. Jedním z cílů dramatické výchovy je rozvoj sociálních kompetencí, který se ve velkém množství dětí naplňuje obtížně. Skupinová práce, na konkrétním úkolu (tvorba krátké dramatizace, živých obrazů, pantomimických výstupů apod.) může být vhodnou činností pro diagnostiku sociálních dovedností dětí.

Podstatou je nechat dětem vždy dostatečný prostor pro jejich vlastní nápady a invenci a poskytnout jim jen potřebnou míru dopomoci. Je třeba reagovat velmi citlivě.

Projekt by nikdy neměl být naplánován zcela přesně a direktivně, aktivity je vhodné na základě aktuálních potřeb dětí i projektování samotného vypustit, přidat nové, či jakkoli modifikovat. Vítány by měly být rovněž návrhy dětí z hlediska aktivit i zařazení tématu, pokud jsou návrhy v souladu s tematickým zaměřením a cíli projektu.

Pokud jsou učitelé dobře obeznámeni s prostředím, v němž je projekt realizován, je dobré vycházet z možností, které prostory nabízejí: měnit prostředí: např. tělocvična, herna, knihovna, případně kuchyň. Zařadit lze vhodně také venkovní aktivity (ty by však neměly být náročné z hlediska udržení pozornosti, protože exteriér v tomto ohledu vždy působí rušivě a znemožňuje plnou koncentraci, zvláště u dětí předškolního věku).

Dramatická výchova může vyvolávat dojem, že vytváří značné nároky na kreativitu učitelky. Ve skutečnosti je to však spíše o dobrém obeznámení se s možnostmi dramatické výchovy a jejich účelného zařazování v rámci edukačního procesu a také o schopnosti se naladit a být vnímavý vůči potřebám dětí. Dramatická výchova formou hry a prožitku může dětem zprostředkovat de facto jakýkoli edukační obsah, pro literární výchovu a rozvoj předčtenářských dovedností je nedocenitelná. Vedle těchto obsahových cílů, svou formou dramatická výchova přirozeně u dítěte rozvíjí komunikační dovednosti (včetně těch neverbálních), sociální dovednosti (společná domluva, práce ve skupině na společném úkolu), posiluje sebepojetí (odbourává stud, pomáhá mu poznávat svoje tělo, rozvíjí smyslové vnímání) a seberegulaci (podporuje práci s emocemi, schopnost plánování a dokončení úkolu, vede k samostatnosti), podporuje tvůrčí myšlení dítěte (dává prostor pro

nápady dětí, motivuje a stimuluje je ke kreativnímu přístupu věcem, k objevování originálních postupů, vede k práci s představami a imaginací). Práce na literárně-dramatickém projektu formou dramatické výchovy je poměrně intenzivní a v určitém ohledu náročná, nicméně přináší neméně intenzivní plody ve smyslu obohacení dětí i zúčastněných učitelek, navíc společné prožitky stmelují kolektiv a vytváří pozitivní klima.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem se zabývala literárně-dramatickými projekty pro děti předškolního věku. Tento princip spojuje projektovou výuku a literární a dramatickou výchovu. Formou prožitkového učení vtahuje děti do světa literatury. Dětem je nejbližší literaturou pohádka, která ve své vyprávěné lidové podobě má nesmírný význam v životě dítěte, vtahuje jej do paralelního imaginativního světa, jež dítěti dovoluje vyrovnat se s těžkostmi, které prožívá v reálném životě. Výchovná funkce pohádek, rozvoj předčtenářské gramotnosti, projektová výuka a dramatická výchova to jsou východiska, na jejichž bázi vznikl realizační plán literárně-dramatického projektu Kmotra liška.

Dramatická výchova je pro mnohé učitelky mateřských škol stále něco mlhavého, co nestojí za mnoho pozornosti a je k ní často přistupováno s vekou naivitou. Domnívám se, že dramatická výchova v mateřské škole by měla být základem edukace, protože vzdělává způsobem pro děti nejpřirozenějším, a to formou hry a prožitku. Navíc má schopnost rozvíjet dítě ve všech oblastech předškolního vzdělávání. V rámci této práce jsem se pokusila realizovat projekt dramatizace pohádky, abych si ověřila účinnost metod a technik dramatické výchovy ve třídě předškolních dětí. Přes mou dosavadní nezkušenost s touto věkovou skupinou se v rámci projektu podařilo naplnit zamýšlené cíle a děti se ochotně a často nadšeně do dramatických aktivit zapojovaly. Příprava projektu pro mě byla velmi inspirativní a kreativní prací, v níž bych se ráda zdokonalovala. Také bych byla vděčná, kdyby se moje práce, a především pak práce renomovaných autorek staly inspirací dalším učitelkám mateřských škol, které by si osvojily znalosti a dovednosti z této oblasti, a postupně by tak dramatická výchova a projekty využívající efektivně její metody a techniky zaplavily třídy mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Amirová, A., Fiedlerová, M., & Rejchrtová, A. (2019). *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- Benešová, A. (1960). Děti a pohádky. In J. Červenka (Ed.), *O pohádkách* (s. 204-226). Praha: Státní nakladatelství dětské knihy.
- Bettelheim, B. (2017). *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Portál.
- Čapek, K. (1948). *Marsyas, čili, Na okraj literatury*. Praha: Borový.
- Čeňková, J. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál.
- Černá, O. (2014). *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál.
- Černoušek, M. (2019). *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál.
- Červenka, J. (1960). Pohádka a výchova dítěte. In J. Červenka (Ed.), *O pohádkách* (s. 261-300). Praha: Státní nakladatelství dětské knihy.
- Červený zámeček*. Moskva: Raduga.
- Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál
- Doležalová, J. (2018). *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Gillernová, I. (2015). *Profesní kompetence učitelky mateřské školy a význam jejího rozvíjení*. In V. Mertin & I. Gillernová (Eds.), *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (s. 23-37). Praha: Portál.
- Gregorová, V. (1995). Improvizace v mateřské škole. *Tvořivá dramatika*, VI(15), 14-15.
- Horák, J. (1960). Česká pohádka v lidové a sběratelské tradici. In J. Červenka (Ed.), *O pohádkách* (s. 25-62). Praha: Státní nakladatelství dětské knihy.
- Košťálová, H. (2017). *Čtenářské kontinuum*. Praha: Pomáháme školám k úspěchu.
- Koželuhová, E. (2022). *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Praha: Portál.
- Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova.
- Laufková, V., & Goldmannová, A. (2020). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy*. Praha: Univerzita Karlova.
- Löffelmann, V. (2019). *Současné podoby dramatické výchovy v České republice*. *Tvořivá dramatika*, XXX(87), 1-22.

- Macková, S. (2016). *Divadlo a výchova: (úvahy o oboru)*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění.
- Machková, E. (2020). Co je školní dramatizace aneb Co všechno se dá dělat s pohádkou. *Tvořivá dramatika, XXXI(91)*, 23-24.
- Machková, E. (2015). *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.
- Machková, E. (Ed.). (2013). *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál.
- Machková, E. (2019). *Škola dramatickou hrou: dramatická výchova v primární škole*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Machková, E. (2018). *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.
- Martínková, N. (2018). *Hra a divadlo*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.
- McCuiston, J. (2015). *Teaching drama to Little Ones*. New York: Beat by Beat Press.
- Míčková, J. (2016). Malá čarodějnice v mateřské škole. *Tvořivá dramatika, XXVII(77)*, 4-18.
- Míčková, J. (2019). *Cesta do pohádky: Literárně-dramatické projekty pro MŠ*. Portál.
- Morgan, N., & Saxton, J. (2001). *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
- Nádvořníková, H., Svobodová, E., Švejdová, H., & Vítečková, M. (2019). *Čteme si, hrajeme si, poznáváme... Metodika čtenářské pregramotnosti*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- Novotný, M. (2021). *Lekce dramatické výchovy pro děti předškolního věku*. Univerzita Palackého Olomouc.
- Oplatek, F. (2012). Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků základní školy s využitím metod dramatické výchovy. *Tvořivá dramatika, XXIII(66)*, 31-45.
- Popelová Nečasová, M. (2012). Dramatická výchova jako cesta k rozvoji dětského čtenářství. *Tvořivá dramatika, XXIII(65)*, 19-23.
- Propp, V. J. (2008). *Morfologie pohádky a jiné studie*. Jinočany: H & H.
- Svobodová, E., & Švejdová, H. (2011). *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Syslová, Z., & Štěpánková, L. (2019). *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál.

- Švejdová, H. (2006) Kudy, kudy, kudy cestička...? aneb Projekty a projektová metoda v mateřské škole jako cesta k naplňování Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v praxi. *Tvořivá dramatika*, XVII(47), 16-30.
- Ulrychová, I., Gregorová, V., & Švejdová, H. (2000). *Hrajeme si s pohádkami: dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Way, B. (2014). *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
- Wee, S. J. (2011). A Case Study of Drama Education for Kindergarten Children in the United States: Drama Specialists' Beliefs and Practices. *Child Studies in Diverse Contexts*, I(1), 59-75.
- Wee, S. J. (2009) A Case Study of Drama Education Curriculum for Young Children in Early Childhood Programs. *Journal of Research in Childhood Education*. 23(4), 489-501.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
DV	Dramatická výchova
MŠ	Mateřská škola
NKS	Narušená komunikační schopnost
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ZUŠ	Základní umělecká škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Živé sochy	41
Obrázek 2 Pohybová animace.....	42
Obrázek 3 Videoukázka z animované opery <i>Příběhy lišky Bystroušky</i>	44
Obrázek 4 Narativní pantomima s improvizací	52
Obrázek 5 Rytmičké cvičení.....	56
Obrázek 6 Centrum Knihy a písmena: tvorba nadpisů knihy	57
Obrázek 7 Sestavování prediktabilní knihy	62
Obrázek 8 Prediktabilní kniha	72

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Prediktabilní kniha Kmotra liška

PŘÍLOHA P I: PREDIKTABILNÍ KNIHA KMOTRA LIŠKA

