

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Využití metod dramatické výchovy v dramaticko-artefiletickém projektu

v Montessori školce

Vedoucí práce: Mgr. Jiří Pokorný

Autor práce: Markéta Křížová, DiS.

Studijní obor: Pedagogiku volného času

Ročník: 3.

2012

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Dne 23. března 2012

.....

Markéta Křížová, DiS.

Děkuji vedoucí práce Mgr. Jiřímu Pokornému za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

OBSAH

ÚVOD	6
1. TEORETICKÁ ČÁST	8
1.4. Dramatická výchova	8
1.1.1. Úkol tvořivé dramatiky	9
1.1.2. Metody dramatické výchovy	10
1.2. Artefiletika	16
1.2.1. Pedagog artefiletiky	17
1.2.2. Hlavní principy artefiletiky	17
1.3. Montessori pedagogika:	20
1.3.1. Osobnost dítěte	21
1.3.2. Senzitivní období	21
1.3.3. Polarita pozornosti	22
1.3.4. Připravené prostředí	22
1.3.6. Jednotlivé oblasti vzdělávání	23
1.3.7. Osobnost pedagoga v Montessori pedagogice	24
1.4. Respektovat a být respektován	26
2. PRAKTICKÁ ČÁST	29
2.1. Příprava na praktickou část	29
2.1.1. Příprava loutek pro projekt	30
2.2. Projekt O kůzlátkách	30
2.2.1. První část	31
2.2.2. Druhá část	33
2.2.3. Třetí část	35
2.3. Metody a cíle dramatické výchovy využité v pohádce	41
2.4. Požadavky RVP PV a funkce metod využitých v projektu	44
2.5. Reflexe k realizaci projektu v Montessori mateřské škole	48

ZÁVĚR.....	49
Seznam literatury.....	50
Seznam zkratek	52
Seznam příloh.....	53
Přílohy	54

ÚVOD

Ve své bakalářské práci se věnuji metodám dramatické výchovy, praktické ukázce využití těchto metod s propojením artefietiky v Montessori mateřské škole. Zaměřuji se na porovnání cílových kompetencí rozvíjených dramatickými metodami a artefietikou v porovnání s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Projekt O kůzlátkách byl realizován ve školce, na dramaticko-výtvarném kroužku, ten probíhá jednou týdně v odpoledních hodinách. Aktivita je dobrovolná a děti se o navštěvování kroužku rozhodují samy v průběhu prvního měsíce školního roku. Má bakalářská práce má sloužit jako inspirativní zdroj pro pedagogy a jejich práci s předškolními dětmi. Ráda bych touto prací poukázala na význam tvořivé dramatiky a artefietiky ve výchově dětí s důrazem na partnerský přístup, který nám nabízí Montessori pedagogika.

Od svého dětství se věnuji s většími i menšími přestávkami dramatičce. Dříve jako žák a nyní jako pedagog. V současné době dokončuji kurs Dramatické výchovy pro současnou školu pořádané sdružením ARTAMA. S artefietikou jsem se setkávala v předchozím zaměstnání, kde ji hojně využívala moje kolegyně a já jsem se od ní mohla inspirovat a učit. Nyní sbírám náměty pro výtvarnou práci z dostupných knih a webových stránek o artefietice. S Montessori pedagogikou jsem se seznámila na Vyšší odborné škole Sv. Jan pod Skalou. To mě motivovalo ke studiu Diplomového kurzu tohoto alternativního přístupu, který jsem dokončila před pěti lety. Od té doby pracuji v Montessori školách, kde hojně využívám nabyté dovednosti.

Ve svých hodinách jsem propojila zmíněné metody. Ty se shodují zejména v zaměření na osobnostní a sociální rozvoj a respektující přístup. V Montessori pedagogice nacházím mnoho společných prvků pro dramatičce a artefietiku v osobnostním rozvoji dítěte. Ve své bakalářské práci se pokusím srovnat dílčí cíle využitých metod v zpracované pohádce s použitím partnerského přístupu k dítěti a požadovaných cílových kompetencí RVP PV.

V teoretické části se věnuji obecnému popisu způsobu práce v dramatické výchově, principům artefietiky a Montessori metodě se zaměřením na osobnostní rozvoj dítěte. V praktické části práce, je zpracovaná pohádka O kůzlátkách s využitím jmenovaných

metod a technik. Následuje zhodnocení postupů v pohádce, jejich dílčích cílů a funkcí po stránce teoretické a praktické. Pohádka O kůzlátkách proběhla v předškolní třídě s dětmi mezi 3-6 lety.

Pro dobré porozumění a využití zpracované pohádky je třeba se opřít o teoretické znalosti a porozumění využitých metod práce s dětmi. Popsané dramatické techniky, artefietické metody a principy Montessori jsou velmi široké okruhy ke zpracování. Proto jsou v mé bakalářské práci popsány pouze v základních bodech. Bylo by vhodné, aby si pedagog prožil využití metody a hlouběji porozuměl využitým technikám při další praktické práci s dětmi.

Pro svou práci jsem v dramatické výchově využívala zejména knihy Josefa Valenty a Evy Machkové. Artefietiku jsem zpracovávala z vydaných publikací Vladimíry a Jana Slavíkových a Montessori pedagogiku z dostupných knih, webových stránek České Montessori společnosti a vlastních zkušeností. Důležitým zdrojem pro popsání partnerského přístupu k dětem je kniha Respektovat a být respektován od Jany Nováčkové, Dobromily Nevolové a manželů Kopřivových. Při psaní práce se mi dále dostalo do rukou mnoho zajímavých materiálů, které posloužily jako významný zdroj inspirace práce a i nadále budou obohacovat mou knihovnu a pedagogickou činnost.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.4. Dramatická výchova

S pojmem drama se setkáváme již u Aristotela. Slovo je odvozené od řeckého drán, neboli jednat. Otakar Zich říká, že základem dramatu a dramatickosti je „vzájemné jednání osob,“ přičemž jednání je „názorná akce osoby, jež má působit na osobu jinou...“. Požadavek, aby drama obsahovalo jednání, je podmínkou nejen nutnou, ale i postačující; jím se obsah dramatu ve své podstatě vyčerpává. Drama se tedy prolíná jak do umění, tak i do pedagogiky vše je zaměřeno na akci zúčastněných. K slovu drama bývají přiřazovány termíny, jako jsou herecký, divadelní, napínavý, vzrušující, velmi živý, vážný i tragický. Tato slova vystihují i obsah dramatické výchovy. Akce, osobní aktivita, zaujatost, účastnění se na ději, vzájemné konflikty provází aktéry dramatické výchovy v každé minutě lekce.¹

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů přesahující aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince.“²

Cílem dramatické výchovy je rozvoj a pochopení lidských vztahů, chápání situací v našem životě i životě druhých, rozvoj fantazie, porozumění vnitřním myšlenkám a emocím. Vše co se v dramatické výchově odehrává má osobní a sociální význam pro jejího účastníka. „Jedná se o řízenou výchovu aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých, založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla“.³

Dramatická výchova (DV) se vyskytuje na školách, jako vyučovací předmět zakotvený v rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání (RVP ZV) nebo jako

¹ srov. MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. s. 32-33. ISBN 978-80-7068-207-4.

² MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. s. 19. ISBN 978-80-7068-207-4.

³ VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha, Grada, 2008. s. 40. ISBN 978-80-247-1865-1.

volnočasová aktivita. Má několik složek, které se prolínají do rozvoje jedince. První složkou je osobnostní a individuální rozvoj. Dramatická výchova nabízí hry na uvolňování celého těla, soustředění, objevování sama sebe a okolního světa. Další složkou rozvíjející se v dramatické výchově je oblast sociální. Do této oblasti zahrnujeme hry a aktivity zaměřené na kontakt a sociální komunikaci verbální i neverbální, skupinovou dynamiku a citlivost. V sociální oblasti se objevují překážky, které si neseme z běžného života a se kterými se musíme vyrovnávat, např. lidé mají časté zábrany ve fyzickém kontaktu. Dramatická výchova nabízí překonání těchto bariér. Oblíbenými aktivitami jsou cvičení sociální komunikace. Jsou to hry s použitím nonverbálních dialogů, zástupné řeči, cvičení důvěry, různé hry na zrcadla, skupinová koordinace hlasu a pohybů, improvizace, hry zabývající se sociálními vztahy a řada dalších. Třetí složkou je dramatická hra. Jedná se o hru založenou na mezilidském kontaktu, komunikaci, vzájemném setkávání lidí v různém prostředí a situacích. Lidé na sebe vzájemně působí, střetávají se zde osobní potřeby a zájmy zúčastněných. Do těchto her hráči vnášejí osobní účast a jistou míru převtělení. Aktéři hrají sebe samé v různých simulovaných situacích ze života. Hráči přijímají jinou roli, než je jejich vlastní, a to je obohacuje o nové sociální zkušenosti. Každý člověk hraje v běžném životě hned několik rolí za jeden den, roli dcery, partnerky, učitelky, kolegyně, sousedky aj. Roli přizpůsobujeme situaci, ve které se zrovna nacházíme. Při dramatické hře si můžeme tyto role vyzkoušet v simulovaném prostředí a redukovat tím své zábrany a strachy.

1.1.1. Úkol tvořivé dramatiky

Tvořivá dramatika obohacuje fantazii, představivost a podporuje intuici člověka. Všestranně rozvíjí tvořivost a obrazotvornost. Obor dramatické výchovy nabízí možnost sebevyjádření, které nacházíme i v řadě dalších uměleckých směrů, jako je obor výtvarný, hudební či literární. Otevírá se zde prostor, kde člověk může být součástí sociální skupiny. Dítě i dospělý nachází uznání, možnost seberealizace, potřebu být užitečný. V hodinách DV mají aktéři příležitost k vyjádření citů a emocí, které ve svém běžném životě regulujeme a usměrňujeme. Mají příležitost uvolnit nahromaděné napětí, které mnohdy ventilujeme nepravým způsobem např. nepřiměřenou reakcí na podřízené, nebo slabší jedince. Vztek, zlost, i strach jsou city, které nás běžně obklopují a společnost

jejich projevy nepřijímá jako žádoucí. Dramatická výchova nám umožňuje simulovat situace, kdy uvolňujeme napětí z těla. To vede i k prevenci neuróz, delikvence a jiných poruch sociálního chování. Děti i dospělí mají možnost vyzkoušet si konfliktní situace. To jim pomáhá, pokud se dostanou do opravdové krizové situace v životě. Dalším důležitým úkolem, který se prolíná celou prací v DV jsou vztahy ve skupině. Kvalita a fungování vztahů ve skupině, ovlivňuje veškerou vzájemnou činnost. Dobré a příjemné vztahy podporují tvořivost účastníků, ale i ty méně vyhovující vztahy tvoří podstatu pro práci dramatické výchovy. Rozvoj osobitého a samostatného myšlení je další část, kterou nám pomáhá DV rozvíjet. Děti mají možnost objevovat své schopnosti a kultivovat svůj projev, formovat myšlenky a srozumitelně je prezentovat ostatním. Skupina nabízí dítěti učit se respektovat názory a postoje druhých.⁴ Václav Havel v Letním přemítání říká: „podle pozorování vysoké politiky u veřejně činného člověka je nejdůležitější: (...) vědět, jak dlouho mám mluvit, kdy začít a přestat, jak říci zdvořile něco, co partner nerad slyší, jak říci vždy to, co je v danou chvíli podstatné, a nemluvit o tom, co je nepodstatné a nikoho nezajímá, jak trvat na svém, aniž je partner uražen, jak vytvořit přátelskou atmosféru, usnadňující náročná jednání, jak udržovat konverzaci, aby se člověk partnerovi nevtíral nebo v něm naopak nevyvolával dojem, že ho ignoruje, jak to zařídit, aby i vážná politická témata byla vždy ve vhodné rovnováze s tématy odlehčujícími a uvolňujícími... (s. 102). To všechno se ovšem týká nejen politiky, ale každého lidského styku. Právě toto, nejen techniku řeči (dýchání, artikulaci, ortoepii aj.) se mají a mohou děti naučit v dramatické výchově.“⁵

1.1.2. Metody dramatické výchovy

Josef Valenta dělí metody dramatické výchovy podle různých kritérií. Ty vycházejí z nejznatelnějších prvků metody a techniky. Metody jsou rozděleny do tří skupin označených písmeny A, B, C. Skupiny mají další dělení označené římskými číslicemi.

⁴ Srov. MACHKOVÁ, E., *Metodika dramatické výchovy*, Praha, Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. s. 18-20. ISBN 978-80-7068-250-0.

⁵ MACHKOVÁ, E., *Metodika dramatické výchovy*, Praha, Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. s. 19. ISBN 978-80-7068-250-0.

Některé metody by mohly být zařazeny i do jiných podskupin. Hlavní principy obsahují prvky obou podskupin. Například celek A by mohl být zařazen do pozice II a III.

Základní třídění metod dramatické výchovy podle Valenty vypadá takto.⁶

A.

I. Metoda (ú)plné hry

B

II. Metody pantomimicko-pohybové

III. Metody verbálně-zvukové

C

IV. Metody graficko-písemné

V. Metody materiálně-věcné

A – I. Metoda (ú)plné hry

Celek **A** je metoda, která je spojena i s metodami v celku B a to II. a III. Metoda plné hry je základní prvek dramatické výchovy a neměla by chybět v žádné hodině. Hra vychází z běžných situací našeho života, které nemusí být zasazeny do dnešní doby. Úplná hra se může odehrávat v hluboké minulosti i budoucnosti. To nám otevírá možnosti využití metod skupin I-IV, jako je řeč, rekvizita, pohyb těla aj. Tato metoda využívá komunikační kódy (neverbální komunikace, pohyb, psaní, pozice v prostoru, dotyky, zvuky atd.) a plnou hru v roli v rovnocenném poměru. Tuto propojenost nazýváme „úplnou komunikací“. Hráči nám sdělují všemi dostupnými kódy své postavení ve hře. Metoda plné hry je základem divadelně-dramatického sdělení. Hojně metodu využíváme v životních situacích. Obecně toto Valenta nazývá – „lidské jednání realizované ve fiktivní situaci.“⁷

⁶ VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha, Grada, 2008. s. 123. ISBN 978-80-247-1865-1.

⁷ VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha, Grada, 2008. s. 124. ISBN 978-80-247-1865-1.

B – II. Metody pantomimicko-pohybové

Metoda pantomimicko-pohybová je technika, která by neměla chybět v žádné hodině dramatické výchovy. Doplnuje metody plné hry a je součástí technik, které dávají dramatickým hodinám divadelní rozměr. Celek B je Valentou nazýván jako druhotný. To neznamená, že se jedná o metody jakkoli podřadné, naopak doplňují plnou hru neúplnou komunikací jako je například sdělení informací pouhým pohybem.

Metody pantomimicko-pohybové naznačují, že od hráčů bude vyžadován hlavně pohyb. Naopak řeč a zvuky zde nejsou využívány vůbec. Pohybové hry aktivizují základní svalové skupiny v těle. To vypovídá o řeči těla hráče. Zapojují se i svaly obličeje a tím využíváme dramatickosti mimiky. Dalším prvkem této skupiny je „nepohyb“. Jedná se o zastavení pohybu a ustrnutí svalstva. Jiným prvkem je metoda „prostorové relace“, kdy se účastníkovo tělo nachází v prostoru a my se zaměřujeme na vztahy mezi objekty, vzdálenostmi a obsazení hráčů. Pantomimu může dokreslovat doplňující zvuk, jako je zvuk rekvizity, dechu, chůze, nikoliv ale řeč. Zvuková akce má pouze podpůrný význam a neměla by převyšovat pohybové sdělení. Základem těchto metod je neúplná komunikace (oproti plné hře s neomezeným rozsahem komunikace). Sdělovacím kódem jsou pohybové možnosti hráčů.

Funkce a cíle pantomimicko-pohybových metod zasahují do oblastí „vnímání (včetně sebevnímání žáka), rozvoje, koordinace, kultivace, kontroly a estetického pohybu, tedy též cíle pohybující se v oblasti pro jakékoliv divadelní sdělení neodmyslitelné - v oblasti psycho-fyzického jednání, v oblasti tělové a časoprostorové akce, dále pak budou hráči operovat v oblasti nonverbální komunikace a jejich jednotlivých „podkódů“ (viz řeč těla) a dále v oblastech spojení pohybu s vnitřním životem člověka a spojení pohybu s různými kulturními a sociálními jevy a situacemi.“⁸

Pohybové aktivity mají velký vliv na psychiku člověka. Mají funkci relaxační, dovedou aktivizovat naše tělo i mysl. Neodmyslitelnou funkcí je i zábava. Pohybové hry jsou pro

⁸ VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha, Grada, 2008. s. 128. ISBN 978-80-247-1865-1.

začínajícího hráče jednodušší volbou pro sebevyjádření než verbální aktivity. Proto se těmito aktivitami zahajují dramatické hodiny.⁹

B- III. Metody verbálně-zvukové

Hlas, zvuk a slovo je základní princip verbálně-zvukových metod. Při pantomimicko-pohybových aktivitách je lehké přestat používat hlas a oddělit tuto metodu od hry. Při verbálně zvukových hrách tělo neustále komunikuje a dotváří obraz řeči těla. Zastavit nonverbální signály nelze. Hlavním principem zůstává zvuk a řeč. Nositeli principu metody je slovo a zvuk. Při hrách s verbálně-zvukovými metodami pracujeme s tempem řeči, pauzou, tichem, intonací, dynamikou, akcentem, barvou hlasu, posazením hlasu, zřetelností, artikulací, ale i s kašláním, mlaskáním, zajíkáním se, zvuky údivu, radosti a jiných psychických stavů, až po zvuky uměle vykonstruované. Řeč a zvuky jsou využívány především v rolových hrách.¹⁰

„Funkce a cíle. Obecně tyto metody směřují jednak k osvojení kvalitního naslouchání (soustředěné vnímání, analýza verbálního projevu a paralingvistických prvků, zvuků, interpretace zprávy, projevování pozornosti apod.), dobré techniky řeči (tvoření slov a zvuků, srozumitelnost řeči apod.), dále k práci s výrazem řeči (paralingvistikou) nebo zvuku (barva, výška, síla, temporytmus, akcentace apod.), ke sledování vztahu verbální a nonverbální komunikace, kultivaci plynulosti, pohotovosti, úspornosti či květnatosti mluveného projevu, kultivaci vztahu myšlení a řeči (schopnost definovat a vyjadřovat různé typy myšlenek), vztahu řeči (zvuku) a sociálně-kulturních kontextů (různé řečové žánry, nářečí jazyk úřední) ...“¹¹

⁹ Srov. VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha, Grada, 2008. s. 123-128. ISBN 978-80-247-1865-1.

¹⁰ Srov. VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha, Grada, 2008. s. 161-163. ISBN 978-80-247-1865-1.

¹¹ VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha, Grada, 2008. s. 162-163. ISBN 978-80-247-1865-1.

C - IV. Metody graficko-písemné

Metody graficko-písemné jsou doplňkové aktivity, které nejsou v dramatické výchově nezbytné, ale mohou ji vhodně obohacovat. Použití těchto metod zintenzivňuje potenciál dětí a je doplňkem metodám z části A a B. Žáci vytvářejí písemný nebo výtvarný artefakt (malování, kreslení, koláže, stylizace). Metody můžeme využít jako aktivitu, kdy děti píšou texty, scénáře, dopisy, kreslí plány pro hru, vytváří kulisy, aj. Děti získávají životní zkušenosti, seznamují se s výtvarnými technikami a poznávají rozmanitost práce s textem. Metody graficko-písemné rozvíjí děti z hlediska estetického, osobnostního a sociálního rozvoje. Učí se zde používat další kódy k vyjadřování, kultivují své zkušenosti s výtvarným počinem, rozvíjejí motorické dovednosti spjaté s technikou, procvičují technologické postupy výtvarných praktik, naplňují cíle literární a jazykové výchovy, obohacují si fantazii a představivost a rozvíjejí myšlení. Dále se děti učí kooperaci při společné tvorbě, výtvarné činnosti jim přináší reflexi, kultivují si své vnímání výtvarného počinu. Cíle graficko-písemné metody jsou úzce spjaty s artefaktikou. Oba obory naplňují kompetence dětí v esteticko-osobnostním rozvoji. V řadě konkrétních cílů jsou aktivity shodné, a proto je nelze od sebe striktně oddělovat.¹²

C - V. Metody materiálně-věcné

Metody dramatické výchovy materiálně věcné svým názvem napovídají, že se jedná o práci s hmotou a materiálem v prostoru. Opět významně podporuje skupiny A a B. Práce je zaměřena na prostorové produkty, jako je židle, kulisa a na manipulaci s nimi. Upravuje nám základní prostředí pro dramatickou činnost. Děti získávají zkušenost s manipulací věcí v prostoru, reálnou zkušenost se světem a hmotou, která nás obklopuje. Učí se sebevyjadřovat prostřednictvím objektů kolem sebe. Děti poznávají formy, materiály a vztah mezi nimi, učí se struktury věcí, poznávají vztah věcí, jako je maska a kostým a jejich schopnost charakterizovat člověka. Získávají dovednosti motorické, silové, spjaté s pohybem produktů z určitých materiálů. Metoda nám v dramatice nabízí

¹² Srov. VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha, Grada, 2008. s. 196-198. ISBN 978-80-247-1865-1.

možnost dokreslovat atmosféru a prostředí pro hru. Pomáhá doplnit charakter postav a dějů a tím vytvořit celkový obraz dramatického výjevu.¹³

¹³ Srov. VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha, Grada, 2008. s. 207-208. ISBN 978-80-247-1865-1.

1.2. Artefiletika

Výtvarná výchova se ve školních i mimoškolních zařízeních objevuje již desetiletí. Artefiletika navazuje na letitou tradici rozvoje tvořivosti ve výtvarné výchově u nás. Pojetí hodin, které nabízí, dává zúčastněným nejen výtvarný prožitek, ale i přesah do osobního života. Obohacuje žáky o výtvarný prožitek a rozvoj vztahu k osobnostem jiných dětí. Latinské slovo „Ars, artis-“, poukazuje na propojení s uměním. Druhá část názvu je odvozena od řeckého „-fil“ tedy „mít rád“. „Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních, apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.“¹⁴ Artefiletika vnímá veškeré umělecké projevy v rámci našeho běžného života. Neomezuje umění jen na divadelní podia, galerie a koncertní síně. Propojenost s běžným životem tvoří tuto výtvarnou činnost zajímavou. Artefiletika vychází z osobních projevů a zážitků všech zúčastněných. Ty pedagogicky zhodnocuje, dále se snaží pracovat s komunikačními dovednostmi a sebepoznáním. Při hodinách je třeba nejprve vytvořit vhodné podmínky pro zážitkovou aktivitu, aby byla využita společná atmosféra pro aktivity na sebepoznání, sociální a komunikační dovednosti. Principy artefiletické práce jsou velmi dobře uplatnitelné i v jiných uměleckých oborech, jako je dramatický, literární, hudební a v řadě dalších. Všechny tyto umělecké směry se velmi dobře propojují zvláště v předškolní pedagogice, kde není oborové omezení, se kterým se můžeme setkat ve škole.

Artefiletika, stejně jako tvořivá dramatika a Montessori pedagogika, upřednostňuje osobnostně zaměřenou výchovu. Respektuje přirozené potřeby dětí a snaží se vytvářet dobré podmínky pro individuální rozvoj dítěte. Cílem artefiletiky je povzbuzovat vnitřní potenciál dítěte, předcházet osobním selháváním v psychické i sociální oblasti a položit pevné základy pro pozdější věk, kdy jsou v současné době na děti kladeny velké nároky. Životní situace v nás vyvolávají úzkosti a pocity napětí. To se ukládá v našem nitru a dříve nebo později se s tím musíme vyrovnat. Ve výtvarném projevu každého z nás jsou tyto emoce nevědomky zachyceny. Artefiletika umožňuje pomocí symbolů v projevu

¹⁴ SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S., *Dívej se, tvoř a povídej!*, Praha, Portál, 2007. s. 15. ISBN 978-80-7367-322-2.

s nimi zacházet, hovořit o nich a pomáhá jim porozumět. To umožní dětem se s těmito emocemi úzkostmi i vyrovnat. V tomto procesu lépe poznáváme sami sebe i ostatní. Tento způsob výtvarného projevu nám umožní se lépe vypořádat se starostmi běžného života a dodá odvalu změnit to, co je v našich silách. Tím se staráme o prevenci svého duševního zdraví. Artefiletika se nesnaží jen pečovat o náš osobní a sociální rozvoj. Jejím hlavním cílem je zprostředkovat dětem svět kultury a přírody kolem nás prostřednictvím výtvarných aktivit a zážitků. Artefiletický způsob práce nám nabízí výtvarné zážitky jako spojující prvek mezi okolním kulturním a přírodním světem a lidskou osobností. Výtvarné projevy dětí vždy odrážejí zkušenost a vztah mezi vizuálními formami kultury a přírodou, kde vyrůstají.¹⁵ „Cílem artefiletiky je výchovně zhodnotit výtvarnou aktivitu, jako symbolického prostředníka mezi niterným světem dítěte a světem lidské kultury nebo přírody.“¹⁶

1.2.1. Pedagog artefiletiky

Pedagog využívající artefiletiku ve své praxi by měl projít speciálním zážitkovým kursem a odborným výcvikem. Každý by si měl vyzkoušet metody sám na sobě a vcítit se do role dětí na hodině. Při sebezkušenostním kursu člověk hlouběji pozná sám sebe, prohloubí si své empatické dovednosti, rozvíjí imaginativní představy a řadu dalších dispozic, vhodných pro praktické využití ve výtvarných hodinách. Vyrovnaný pedagog s kladným vztahem ke své práci intuitivně směřuje k tomuto pojetí výtvarné práce.

1.2.2. Hlavní principy artefiletiky

Výtvarná tvorba dětí je jen první krok k artefiletice. Další důležitou fází je reflexe a vzájemný dialog. Artefiletické setkání je třeba rozdělit na tvůrčí část a na část, kdy je prostor pro rozhovory, zážitky z práce a uvědomění si souvislostí, které jsou v aktivitě

¹⁵ srov. SLAVÍKOVÁ, V., HAZUKOVÁ, H., SLAVÍK, J., *Výtvarné čarování*, Úvaly, Albra (redakce SPL – Práce), 2010. s. 8-9. ISBN 8-1502.

¹⁶ SLAVÍKOVÁ, V., HAZUKOVÁ, H., SLAVÍK, J., *Výtvarné čarování*, Úvaly, Albra (redakce SPL – Práce), 2010. s. 9. ISBN 8-1502.

skryty. Je třeba si všimnout osobitého pojetí témat u jednotlivých dětí. Každé dítě a skupina přináší do hodin svoji jedinečnost a zkušenost. Artefietika tento fakt nazývá prekoncept, neboli před-porozumění, tj. obsah, který nás doprovází ve vzájemném dialogu. Je třeba se nejdříve shodnout, že dané pojmenování znamená pro všechny zúčastněné stejnou věc.

Každý jedinec vnáší do tvorby svou osobní zkušenost. Proto každý vnímá jednotlivé artefakty odlišně. Děti nevědomky vkládají své sebe sama do své práce a to nám pomáhá v poznávání a hodnocení práce. Slavíková ve své knize uvádí příklad: „...od útlého dětství lidé bezděčně poznávají jednak v rodině, jednak prostřednictvím různých veřejných vlivů, co je to „mateřství“ nebo „láska“, přičemž každý člověk má s nimi poněkud jiné zkušenosti a každý k nim přistupuje svým osobitým způsobem. Vlastní osobitost si však může uvědomit teprve při setkávání se s druhými lidmi.“¹⁷

Vzájemné rozhovory, při nichž si uvědomujeme rozdílnosti, jsou nejpłodnější částí artefietické práce v sebepoznávání. Tuto část práce nazýváme reflektivní dialog. Děti se učí nové věci, rozvíjí své komunikační a sociální schopnosti.

Reflektivní dialog je nejdůležitější část programu pro zhodnocení hodiny jako artefietické. Pokud při výtvarné hodině nedochází k reflektivnímu dialogu, nejedná se o artefietiku. Při reflektivním dialogu si zúčastnění všimají souvislostí v tvorbě z různých stránek a diskutují o nich. Poznatky dětí jsou podnětem pro další přemýšlení a poznání květnatých záležitostí každého člověka „...vytvářejí spojovací článek mezi osobní zkušeností dítěte, žáka a tím, co jí může odpovídat v širších kulturních souvislostech.“¹⁸ Všem postřehům dětí, kdy se setkává jejich osobní zkušenost a kulturní pozadí, jejímž výsledkem je prohloubení poznání, říkáme vzdělávací motivy.

Vzdělávací motivy. Slavíková ve své knize uvádí příklad vzdělávacího motivu takto: „Objeví-li dítě ve výtvarném projevu své osobité pojetí lásky, psa či barevné kompozice obrazu („jak já vyjadřuji lásku, psa, barevnou kompozici...“) je to vzdělávací motiv, který umožňuje vztáhnout dětskou osobní zkušenost jednak ke zkušenostem vrstevníků ve vzdělávací skupině, jednak – hlavně prostřednictvím vyučujícího - k tradicím určité

¹⁷ SLAVÍKOVÁ, V., HAZUKOVÁ, H., SLAVÍK, J., *Výtvarné čarování*, Úvaly, Albra (redakce SPL – Práce), 2010. s. 10. ISBN 8-1502.

¹⁸ SLAVÍKOVÁ, V., HAZUKOVÁ, H., SLAVÍK, J., *Výtvarné čarování*, Úvaly, Albra (redakce SPL – Práce), 2010. s. 10. ISBN 8-1502.

společnosti a kultury.”¹⁹ Cesta sebepoznání a rozvoj kulturních souvislostí, společnosti a přírody vede právě přes reflektivní dialog. Reflektivní dialog a vzdělávací motivy odlišují jiné výtvarné metody právě od artefiletiky. Při propojení těchto dvou principů dochází k poznávání světa a sebe sama.

Propojení poznávání světa s poznáváním sebe sama. Je třetí z principů artefiletického vedení výtvarné činnosti. V této části se přibližujeme arteterapii. Uvědomování si sám sebe a rozšiřování prožitků terapeutickou činností. Kladné naplnění sebeuvědomění vede k psychickému uspokojení a zdraví. Proto se zde setkáváme se sociotereapeutickými a psychoterapeutickými postupy tvorby.

Ve skupině probíhá proces sebepoznání pomocí obrazu a srovnání s druhými. Jak jinak poznat sám sebe, než v odrazu skupiny, jak na mě druzí reagují, s kým jsem si podobný, s kým odlišný. Při reflektivním dialogu se proces sebepoznání rozvíjí za podpory ostatních členů skupiny. To podporuje naše realistické vnímání a postoje k sobě samým i druhým lidem. Při artefiletických hodinách si děti zvyšují svou citovou odolnost, obohacují slovní zásobu a dovednosti.²⁰ „Hlavně zde vzniká takzvaná pozitivní prevence duševních nebo sociálních problémů a jejich rehabilitace.“²¹

¹⁹ SLAVÍKOVÁ, V., HAZUKOVÁ, H., SLAVÍK, J., *Výtvarné čarování*, Úvaly, Albra (redakce SPL – Práce), 2010. s. 10. ISBN 8-1502.

²⁰ Srov. SLAVÍKOVÁ, V., HAZUKOVÁ, H., SLAVÍK, J., *Výtvarné čarování*, Úvaly, Albra (redakce SPL – Práce), 2010. s. 10-11. ISBN 8-1502.

²¹ SLAVÍKOVÁ, V., HAZUKOVÁ, H., SLAVÍK, J., *Výtvarné čarování*, Úvaly, Albra (redakce SPL – Práce), 2010. s. 11. ISBN 8-1502.

1.3. Montessori pedagogika:

Marie Montessori byla první italská lékařka, která promovala na univerzitě v Římě, kde doposud studovali pouze muži. Žila v letech 1870-1950. Při své lékařské praxi se věnovala výzkumu. Přednášela na kongresech v Německu, Itálii a Anglii, kde bojovala za práva žen. Po absolvování vysoké školy působila na univerzitní psychiatrické klinice v Římě. Při své práci si uvědomila, že i postižené děti jsou vzdělavatelné a rozhodla se studovat odborné práce svých kolegů psychiatrů, lékařů a speciálních pedagogů. V té době v Římě vzniká Národní institut pro výchovu postižených a Výbor na podporu zřízení veřejné medicínsko-pedagogické instituce pro vzdělávání učitelů s postiženými dětmi. Díky těmto institucím zřídila Marie Montessori modelovou školu a aplikovala zde své metody a didaktický materiál připravovala podle potřeb dětí. Díky své pedagogické praxi si uvědomila, že její vzdělávací postupy by byly úspěšné i u zdravých dětí. Rozhodla se zřídit dětské útulky v římské chudinské čtvrti San Lorenzo. Denně sem přicházely děti ve věku od tří do sedmi let a hrály si a pracovaly s předměty, které měly volně k dispozici. Děti měly velký zájem o připravený didaktický materiál a jevily velké zaujetí a koncentraci při práci. Od roku 1911 se Marie Montessori zaměřila výhradně na prohloubení své nové pedagogiky, která v té době byla již používána v praxi na italských a švýcarských školách. V roce 1929 vzniká Association Montessori Internationale – AMI, tj. mezinárodní Montessori společnost, která má za úkol vzdělávat pedagogy a šířit nové ideje. Za svou celoživotní humanitární práci byla Marie Montessori v roce 1950 nominována na Nobelovu cenu míru.

V následujících kapitolách jsou blíže popsány jednotlivé principy Montessori pedagogiky. Jedná se o stručný výčet prvků, ve kterých můžeme využít metod dramatické výchovy a artefietiky. Montessori pedagogika je kompletní pedagogický směr, který nelze nastudovat pouze z literatury, ale je třeba si některé aspekty prožít. Tato alternativní pedagogika začíná u osobnosti učitele a jeho neustálého vnitřního rozvoje. Proto nelze stručně popsat dostatečným způsobem tuto metodiku práce. V Montessori metodě je třeba hlubšího studia pro pochopení práce.

1.3.1. Osobnost dítěte

Marie Montessori se při své práci zaměřovala zejména na osobnost a individualitu každého dítěte. Osobnost dítěte stavěla nad samotnou výchovnou metodu. Každý člověk přichází na svět již s určitým potenciálem a předpoklady. Ty se v životě mohou i nemusejí rozvinout. Žádná výchova tedy není schopna stoprocentně ovlivnit dítě v jeho budoucím životě. Je ale důležité, aby bylo dítě dobře vedené, maximálně rozvíjelo svůj potenciál, formovalo svoji osobnost a individualitu, to vše v harmonickém a klidném prostředí. Chování a růst dětí vychází ze spontánní a přirozené tvořivosti. Děti se zapojují do aktivit na základě svých přirozených potřeb. Vybírají si práci na základě své iniciativy a vůle. Není třeba organizovat dítě a říkat mu, co kdy má dělat. V připraveném prostředí dítě přirozeně vkládá své úsilí do formování své osobnosti a procvičování těla.

„Když přijde na svět nový jedinec, má v sobě záhadné vodící síly, které se stanou zdrojem jeho práce, povahy i adaptace na prostředí. (...) V duši dítěte je skryto neproniknutelné tajemství, které se postupně zjevuje tak, postupuje jeho vývoj.“²²

1.3.2. Senzitivní období

Jedná se o období vývoje dítěte, kdy má zvýšenou vnímavost pro určitou dovednost. Senzitivní období je časově ohraničené a je vždy specificky zaměřené. „Jedná se o určitou přechodovou vlastnost omezenou na dobu získávání nějakého jednotlivého rysu. Jakmile je tento rys nebo povahový prvek získán, ona zvýšení citlivost se ztrácí. Každá specifická vlastnost nějakého živého stvoření je tak získávána pomocí určitého pomíjivého impulsu či dočasně probuzeného potenciálu. Pokud se nepodaří těchto impulsů využít, dojde k jejich znečitlivění a vyhasnutí.“²³ Období jsou zaměřena na vzdělávání, praktické dovednosti i potřeby sociálního rozvoje dítěte. Potřeby soužití s ostatními dětmi otvírají brány pro dramatickou výchovu, kde si děti mají možnost zkusit modelové situace života nanečisto. Artefiletika nám zase nabízí možnosti uvědomění si rozdílností dětí ve skupině a podporu individuality a harmonického rozvoje.

²² MONTESSORI, M., *Tajuplné dětství*. Praha, SPS, 1988. s. 19. ISBN 80-86-189-00-7.

²³ MONTESSORI, M., *Tajuplné dětství*. Praha, SPS, 1988. s. 28-29. ISBN 80-86-189-00-7.

1.3.3. Polarita pozornosti

Montessori pod pojmem polarita pozornosti rozumí maximální hluboké soustředění se dítěte na právě prováděnou aktivitu. S maximálním zaujetím se dokáže soustředit již velmi malé dítě. Děti zpravidla ve chvíli polarity pozornosti opakují aktivitu tak dlouho, dokud nedojde k jejich vnitřnímu uspokojení.

1.3.4. Připravené prostředí

Řada dnes již běžných věcí v mateřské škole, jako jsou malé židličky, stolečky, přiměřeně vysoké police pro děti, byly za života Marie Montessori převratnou myšlenkou. K docílení dobrého výchovného výsledku je třeba přizpůsobit okolní prostředí potřebám dětí. Třída by měla být pro dítě zajímavá, inspirativní a plná podnětů k činnosti. V Montessori třídách se nacházejí didaktické pomůcky odpovídající senzitivním obdobím dětí.

1.3.5. Didaktický materiál

Didaktický materiál v Montessori zařízeních vytvořila italská lékařka sama. Dlouhodobě pozorovala děti a na základě jejich potřeb a zkušeností připravovala didaktické pomůcky. Vytvořila tím rozsáhlou řadu pomůcek. Při pozorování dětí si všimla, že některé pomůcky děti výrazně upřednostňují. Méně a vůbec nepoužívaný materiál z třídy odebrala. Didaktický materiál koncipovala tak, aby byly děti samostatně schopné provést kontrolu své práce a pochopit, kde udělaly chybu a odstranit ji. Děti si při práci nacvičují soustředění, což je hlavní předpoklad pro další rozvoj. Každá pomůcka se ve třídě nachází pouze jednou. Pokud o ni má zájem jiné dítě, musí počkat, až práci s pomůckou dokončí předchozí dítě. Tím se učí trpělivosti a vzájemnému respektu.

1.3.6. Jednotlivé oblasti vzdělávání

Didaktické pomůcky jsou rozděleny do jednotlivých oblastí: praktický život, smyslová výchova, jazyk, matematika, kosmická výchova. Pomůcky jsou navrženy shodně s vývojovými potřebami dítěte.

V části **praktického života** získávají děti manuální zručnosti a zkušenosti s aktivitami běžného života. Patří sem činnosti zahrnující péči o sebe a vlastní tělo (mytí rukou, čištění zubů, čištění bot, nácvik různého druhu zapínání na zapínacích rámech), péče o okolí a společnost (zametání, vytírání, kropení a zalévání květin, utírání prachu, prostírání stolu, leštění), cvičení sociálních vztahů (normy slušného chování jako je poděkování, prosba, přijetí zodpovědnosti za své chování, zdravení, naslouchání, pomoc druhému, sdílení radosti a cvičení ticha), cvičení kontroly pohybů (cvičení hrubé motoriky při chůzi po elipse, koordinace ruka-oko, jemná motorika). K rozvoji cvičení sociálních vztahů a kontroly pohybů a řadě dalších dovedností praktického života nám významně pomáhá využití některých metod dramatické výchovy, které lze uplatnit při společném setkávání v ranním kruhu (setkání na elipse).

Ve **smyslové oblasti** se děti učí vnímat svět kolem nás. Vše závisí na rozeznávacích schopnostech dětí a jejich smyslů. Při dobrém rozpoznávání a analyzování skutečnosti získávají jistotu ve světě kolem sebe. Montessori vytvořila velké množství pomůcek na rozvoj všech pěti smyslů. Pomůcky jsou zaměřeny na rozlišení barev, tvarů, rozměrů, zvuků, hrubosti, teploty, váhy a chuti. Děti začnou tento materiál vyhledávat od okamžiku, kdy jsou schopné třídit. Mezi pomůcky této oblasti patří sluchové válečky, čichové dózy s kořením, lahvičky s vodou různé teploty, hmatové tabulky, látky, růžová věž, barevné destičky a řada dalšího didaktického materiálu. Oblast smyslové výchovy můžeme obohatit opět o řadu her využívaných ve výchově hudební, výtvarné a dramatické popsanych v metodických knihách.

Jazykové výchova a kultivace projevu probíhá formou her a vzájemné komunikace na základě partnerského přístupu Respektovat a být respektován. Důležitý je vzor dospělého na dítě a předávání správných vzorců chování. Pro nácvik a přípravu na čtení a psaní Montessori vyvinula opět celou škálu didaktického materiálu. Díky němu děti

zapojují více smyslů při rozlišování písmen. Příprava na psaní je podpořena pomůckami, jako jsou kovové tvary, psaní do krupice. Rozvoj jazykové komunikace významně podporuje reflektivní dialog při artefietické práci, kdy má každé dítě možnost se vyjádřit a pojmenovat své pocity. Mnoho dramatických her zaměřených na řeč nám nabízí rozšíření jazykových dovedností dítěte.

Kosmická výchova pokrývá oblasti prvouky, vlastivědy přírodovědy, zeměpisu, historie, techniky i umění. Dětem jsou informace a didaktické pomůcky k dispozici ve třídě dle jejich zájmů a senzitivních období. Nežádají se akademické znalosti, ale pochopení problematiky a vytvoření zájmu a touhy po vědění. Hlavním cílem je vnímat svět jako celek a uvědomovat si souvislosti.

Marie Montessori se domnívá, že dítě má v sobě od narození matematického ducha. To člověka odlišuje od jiných tvorů. Člověk má schopnost abstraktního myšlení a argumentace. V předškolních zařízeních se matematika vztahuje zejména na vnímání délky, šířky, výšky, pozorování dimenzí, porovnání velikostí, forem a experimenty. Didaktický materiál a doplňující dramatické hry pomáhají tyto představy podporovat a utvářet obraz o abstraktních pojmech.

Každá z jednotlivých oblastí Montessori pedagogiky nabízí prostor pro využití cílů dramatické výchovy a artefietiky. Učitel má možnost využít těchto metod k motivaci a aktivizaci dítěte v činnosti s didaktickým materiálem. Jak sama Marie Montessori uváděla, pedagog má být plamenem, který zapaluje dětské touhy po poznání.

1.3.7. Osobnost pedagoga v Montessori pedagogice

Marie Montessori kladla velký důraz na připravenost učitelů ve třídě. Pedagogy sama školila a podrobně seznamovala se svými poznatky. Učitel ve třídě přizpůsobuje své role aktuálnímu psychickému stavu a vývoji dítěte. V počátečních chvílích musí být velmi aktivní a působit na dítě jako zmíněný plamen, který aktivizuje jeho potřeby a touhy. Učitel musí v první řadě znát sám sebe. Potlačit své tendence k manipulaci s dítětem k obrazu svých představ a respektovat jeho individualitu. Působení na děti má být přirozené, důsledné, slušné, sympatické, přitažlivé a plné důstojnosti. Pedagog

v Montessori třídách vystupuje v roli pozorovatele a dává dětem rady a příležitostnou podporu. Pomáhá dítěti, aby zvládlo vybranou práci samo. Práce učitele se podřizuje svobodnému výběru aktivity samotného dítěte a tím mu umožňuje sebevýchovu a dává podporu sebevědomí. Učitel zastává ve třídě roli partnera, nikoliv autority, tím vzniká možnost vytvoření s harmonického vztahu. Pedagog dodává dítěti odvahu v činnosti, provádí připraveným prostředím a podněcuje k práci. Partnerský přístup aplikuje učitel po celou dobu svého výchovného působení na děti, tedy i v odpoledních hodinách, kdy není hlavní činností náplní práce s Montessori materiálem, ale odpolední aktivity jako je dramatická, hudební či výtvarná výchova.

1.4. Respektovat a být respektován

Rodiče, učitelé i vychovatelé chtějí pro své děti vždy to nejlepší. Chtějí, aby z dětí vyrostli bytosti tvořivé, šťastné, sebevědomé, úspěšné, se smyslem pro humor, samostatné a zodpovědné. Snaží se pro ně udělat maximum. Ne všechny snahy o naučení pořádku, dodržení dohody, zodpovědnosti a samostatnosti bývají úspěšné. Nestačí mít děti jen rád a v dobrém úmyslu používat metody neslučující se s respektem a lidskou důstojností. Z výchovných metod trestů, vyhrožování, moralizování, uplácení, se děti nemohou naučit respektujícímu přístupu k druhému. Naopak převezmou nevhodné modely chování a použijí je na ve svém okolí při kontaktu s jinými dětmi. Takové chování se neshledá s kladnou reakcí dospělých a dítě se cítí ukřivděno. Aby se učitelé i rodiče vyhnuli negativním pocitům dětí, je třeba přistupovat k dětem nejen s láskou, ale i s respektem. Děti si potřebují zažít respektující vztah s dospělým, aby byly schopny se chovat s respektem k ostatním dětem. Při respektování dítěte se musí dospělý člověk oprostít od mocenského přístupu a manipulace ve výchově a vzdělávání. Nemyslí se tím, nechat děti dělat, co se jim zlíbí. Je třeba stanovit hranice chování, které jsou platné pro všechny. Pravidla a morální hodnoty si dítě časem zvnitřní a bude je dodržovat, i pokud nebude dospělá osoba v těsné blízkosti.²⁴

„I když jsou děti v našich školách svobodné, neznamená to, že tam nevládne určitý řád. Řád má ve skutečnosti přímo zásadní význam, a pokud mají děti svobodně provádět činnosti, které slouží k jejich rozvoji, řád musí být dokonce ještě propracovanější než v běžných školách.“²⁵

Mezi jednotlivé principy komunikace a přístupy k dítěti, které používá učitel v Montessori školce, a tím i v hodinách dramaticko-aretfiletických, patří:

1.) Partnerský vztah dítěte a učitele.

Je třeba mít na mysli, že děti nejsou jiný živočišný druh než dospělí a je proto vhodné s nimi komunikovat se stejným respektem jako s dospělými lidmi. Tím jim dáváme najevo, že je respektujeme a vážíme si jich jako rovnocenných partnerů.

²⁴ Srov. KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T., *Respektovat a být respektován*, Kroměříž, Spirála, 2008. s. 5. ISBN 978-80-904039-0-0.

²⁵ MONTESSORI, M., *Absorbující mysl*. Praha, SPS, 2003. s. 123. ISBN 80-86-189-02-3.

2.) Já- výrok

Dovednosti dospělých při komunikaci zvané já-výrok se skládá ze tří částí. První je informace co cítíme jako je: „*Jsem opravdu naštvaný*“ (namísto běžně užívaného: „*Ty jsi mě naštval*“). „*Zlobím se když*“ (na místo: „*Vy mě tak zlobíte*“). Dále by měl dospělý informovat dítě o zdroji svých emocí. „*Vadí mi, když jsou odpadky nevynesené a zapáchají v bytě*“. Zde je třeba dávat pozor na obviňování, které není součástí partnerského přístupu, jako je např.: „*Vadí mi, že jsi nevynesl odpadky a nechal je zapáchat v bytě*“. Třetí část já-výroku je sdělení svých očekávání, jak by se situace měla řešit. „*Očekávám, že odpadky budou vyneseny co nejdříve*.“

3.) Empatická reakce

Pro každého člověka je důležité vědět, že ho druzí chápou a snaží se přijmout jeho pocity. Tím si lidé dávají najevo vzájemnou důležitost. Nováčková s Nevolovou tyto postupy při empatické reakci: Soustředěně naslouchat vyprávějícímu, dávat mu najevo, že nás zajímají jeho pocity, emoce a nechat ho dostatečně vymluvit. Dalším bodem je pojmenování toho, co druhý prožívá. („*Zdá se, že jsi hodně naštvaná. To tě musela Hanička hodně naštvat, že jsi jí shodila kostky*.“) Následuje opět popis chování dítě. (*Vidím, že tě to mrzí. Vidím, že pláčeš*). Dále hovoříme s dítětem o přáních a rozvíjíme je v představách. („*Až budeš mít svátek, tak třeba dostaneš taky takové kostky. Kdyby tu byl tvůj tatínek, co byste dělali?*“) Na takovou situaci reagujeme činem. Empatická reakce by měla jít ruku v ruce s činem podle toho, o čem s dítětem mluvíme. Jako poslední krok je nabídnout svou fyzickou přítomnost, pohlázení a objetí. (*Jsem tady s tebou. Chceš se pochovat?*)

4.) Tresty vs. přirozené důsledky

Trest je odplata za špatné chování, kterým člověk ve vyšší mocenské pozici (dospělí) může potrestat. Většinou samotný trest nemá žádnou souvislost s porušením stanovených pravidel. („*Zase jsi rozbil hrneček, já ti nasekám na zadek!*“) V partnerském přístupu hovoříme o přirozeném důsledku. Ten se odvíjí od samotné situace a je přímým důsledkem nežádoucího chování. Důsledek je činitelem dopadu smluvených pravidel a řádu. („*Rozbil sis hrneček, je třeba uklidit střepy. Bohužel takhle rozbitý hrneček nejde*

už spravít. Ted jsi bez hrnečku.“). Přirozený důsledek nastupuje sám od sebe. Dospělý se vyhne negativní roli trestajícího a tím nenaruší vzájemný vztah.

5.) Odměny – vnější a vnitřní motivace

Odměny jsou často dětem nabízeny za vykonanou činnost. Děti nedělají svou práci pro ni samotnou, ale pouze pro odměnu („*Když si poskládáš oblečení, dostaneš zmrzlinu*“). Samotný cíl naučit se skládat své oblečení je zastíněn odměnou. Dítě nemá motivaci starat se o své věci, pokud nebude následovat odměna. Zde se setkáváme s vnitřní a vnější motivací. V případě odměny (i trestu) se jedná o vnější motivaci k činnosti. Vnitřní motivace nás vede k tomu, co sami chceme vykonávat a má to smysl pro náš praktický život. Vnitřní motivace je pro harmonický rozvoj dítěte zásadní (Složím si oblečení, abych ho měl připravené k dalšímu použití.).

Téma partnerského přístupu k dětem je velmi široké. Tento text uvádí nástin jednotlivých principů partnerské komunikace. Pro praktické užití a pochopení využití a důsledků komunikace je třeba delší zastavení se nad tématem. Doporučenou literaturou mohou být knihy „Respektovat a být respektován“ a „Jak mluvit, aby nás děti poslouchali“ uvedené v seznamu použité literatury. Partnerský přístup je jeden z hlavních pilířů Montessori pedagogiky. V tvořivé dramatičce a artefiličce se klade stejný podobný na osobnost dítěte a proto by měl být tento komunikační styl běžnou součástí způsobu vedení hodin.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

Druhá část práce je zaměřena na praktické využití popsaných metod a propojení dramatiky s artefietikou s důrazem na Montessori přístup k osobnosti dítěte. Praktická část bakalářské práce obsahuje zpracovanou pohádku O kůzlátkách, kterou lze využít s předškolními dětmi. Následuje analýza využitých metod a jejich významu pro děti. Poslední část se poukazuje na soulad funkcí a cílů využitých aktivit s požadavky RVP PV.

2.1. Příprava na praktickou část

Týden před projektem si při odpočívání přečteme několikrát pohádku O kůzlátkách. Děti se seznámí s dějem. Více pohádce nevěnujeme pozornost. Nesnažíme se dětem vštípit děj zpaměti. Můžeme číst různé varianty pohádky s rozdílným koncem a nechat to bez komentáře. Projekt je rozdělen do tří částí v bodech 1-7, 8-14 a 15-26. Ty můžeme realizovat v jeden den, nebo rozdělit do tří týdnů. Pohádky a má dva možné konce. Děti se samy rozhodují, kterou variantu si vyberou. Od toho se odvíjejí další aktivity projektu. Některé aktivity lze vypustit a přizpůsobit tak projekt konkrétní skupině dětí, ale je třeba brát zřetel na udržení kontinuity příběhu.

Výtvarná příprava na projekt zahrnuje výrobu loutek vlka, mlynáře a kováře. Loutky tvoříme společně s dětmi. Práci započneme zhruba týden před zahájením projektu, abychom měli dostatečný čas na vyschnutí. Časovou dotaci si učitel zvolí sám podle vybrané metody zpracování. Utvoříme skupiny dětí, na základě vzájemné domluvy, pro výrobu jednotlivých loutek. Jestliže je ve třídě více žáků, můžou loutky vzniknout ve více variacích. V projektu využijeme metodu sádrových obvazů.

2.1.1. Příprava loutek pro projekt

Loutky- vlk, mlynář, kovář

Pomůcky: noviny, špejle, lepicí páska, sádrový obvaz, temperové barvy, štětce, kelímky na vodu

Čas: 2 x 45-60 minut

Velikost skupiny: 6-10

Věk dětí: 3-6

Postup práce: V první části práce si děti si vymodelují z novin postavu pekaře, kováře nebo vlka o velikosti 20-30cm. Jednotlivé části slepí lepicí páskou. Loutku připevníme na špejli, nebo pevnější dřevěnou tyčku. Domodelujeme loutku pomocí sádrového obvazu. Obvaz postupně namáčíme a tvarujeme podle potřeby. Sádrový obvaz namočením změkne a brzy zatvrdne. Při druhém setkání suché loutky zdobíme temperovými barvami.

2.2. Projekt O kůzlátkách

Čas: Projekt je možné realizovat během jednoho celého dne ve třech částech s přestávkami, nebo ho rozložit na tři části s 4asovou dotací 60-90 minut.

Věk dětí: 3-6 let

Velikost skupiny: 6-10 dětí

Pomůcky: 3 obrázky koz (lze využít knihovnu MŠ), papírové kulaté talířky, čtvrtky, nůžky, lepidlo, vata, špejle, sešivačka, gumička, temperové barvy, štětce, sklenice na vodu, hnědá deka nebo prostěradlo, loutka vlka (viz příloha), bílá ponožka, černá ponožka, nůžky, barevné papíry, zbytkový materiál pro tvoření (víčka od láhví, ruličky od toaletního papíru, dřívka, kameny, vlna, aj.)

Nutné předpoklady dětí: Pro projekt je dobré, aby děti měly již nějakou zkušenost s dramatickou výchovou. Při přípravě na projekt můžeme vyzkoušet aktivity z projektu jednotlivě a využít dostatečný prostor na upevnění pravidel hry.

Popis učební jednotky

2.2.1. První část

1.) Děti chodí v kruhu. Střídají, podle instrukcí učitele, různé druhy a intenzitu chůze a poskoků. Učitel běhá společně s dětmi, a tím předvádí jednotlivé druhy chůze. Zároveň dětem poví, že jsou malá skotačivá kůzlátka, která si hrají kolem své chaloupky v lese. Hru opakují tak dlouho, než se všechny děti aktivizují pro hru.

chůze 1 – kůzlátka jsou na procházce (přirozená chůze)

chůze 2 – normální běh (kůzlátka skotačí a honí se na louce)

chůze 3 – skákání do dálky (kůzlátka poskakují na kamínkách v lese)

2.) *„Kůzlátka (dětí), vběhla jste do lesa. V lese nelze skotačit a běhat jen v kruhu. Musíme se vyhýbat stromům. Chodíme po prostoru tak, abychom chodili všemi směry a využili celý prostor. Půjdeme procházkovou chůzí 1“*

Děti mají tendenci při zahřívacích aktivitách běhat pouze v kruhu. Snažíme se děti naučit využívat celý dostupný prostor a následně se rovnoměrně v něm pohybovat.

3.) Všichni se postaví do kruhu. Učitel se zeptá dětí:

„Povězte mi, co mohou taková skotačivá kůzlátka dělat doma, když jsou sama“. Děti spontánně vykřikují nápady, co by mohla kůzlátka sama doma dělat. Učitel jejich nápady přijímá a vyzve děti, aby se společně pokusily, bez mluvení (pantomima), ukázat to, co kůzlátka doma dělají. Všichni předvádíme činnosti.

4.) Stojíme stále všichni v kruhu.

„Kdo chce, může nám sám pantomimicky ukázat nějakou činnost, kterou kůzlátka dělají samy doma. My ostatní budeme hádat, co ukazuje.“

Děti svobodně vstupují do středu kruhu a předvádějí pantomimu. Pokud se dítě stydí, nemusí vstupovat do kruhu a může předvést pantomimu ze svého místa. Ostatní volně vykřikují a hádají předváděnou činnost. Pokud má někdo zájem opakovaně vstoupit do kruhu, je mu k tomu dán prostor.

5.) Učitel. *„Děti! Taková kůzlátka jako vy potřebují domeček, aby se měla kam schovat. Pojd'me, postavíme si ho z materiálů, které máme ve školce k dispozici.“*

Děti začnou stavět domeček pro kůzlátka z dostupných věcí ve třídě. (stoly, židle, deky, sportovní náčiní, stavebnice aj.) Učitel lehce napovídá, co je v domečku potřeba a usměrňuje umístění domku, aby zbyl prostor pro další hru, přitom dává dětem dostatečný prostor pro diskuzi a kooperaci při stavbě. Snaží se, nechat vyřešit problémy se stavbou děti samotné.

6.) Všichni se sejdou u domečku. Učitel ukazuje dětem fotografie různých druhů koz. Ptá se dětí, co společného mají obrázky (čtyři nohy, srst, kopyta, rohy) a čím se od sebe liší *„...a vy se teď za taková kůzlátka přestrojíte“*. Děti jdou ke stolu, kde jsou připravené šablony na masku kůzlátka. Mají k dispozici řadu zbytkového materiálu, aby mohly masky vytvořit podle své fantazie a popřípadě dozdobit svoje tělo.

7.) Výroba základní masky.

K šabloně masky (předem vystřižený kruhový papírový tácek) přišijeme sešívačkou rohy, které jsou také připravené, nebo si je děti vytvoří samy. Děrovačkou uděláme dírky po stranách masky a protáhneme gumičku. Pro děti, které nesnesou masku na obličejí je vhodná varianta masky na špejli, kterou si mohou držet před obličejem. Nalepíme vatou na povrch masky. Nechám děti spontánně tvořit a zdobit masku svého kůzlátka. Děti, které jsou s maskou hotovy dříve, si s ní mohou jít volně s ní hrát do domečku.

2.2.2. Druhá část

Před bodem 8 je vhodné udělat dětem přestávku na toaletu a k pití a svačině.

8.) Když jsou všichni s maskou hotovi, sejdou se v domečku a učitelka začne číst první část pohádky (odstavec 1 a 3).

9.) Všechny děti (kůzlátka) si vezmou masku na obličej a jdou do domečku. Učitelka si vezme přes hlavu šátek, jako atribut matky kozy, kterou bude nyní představovat. Na ruku si natáhne bílou ponožku polepenou vatou, jako chlupaté kopýtko matky kozy.

Hra v roli – Učitel hraje matku kozu a děti kůzlátka.

Učitel: *„Mé milé děti, já musím do města na trh, a tak vás tu nechám samotné. Vrátka dobře zavřu, ale to vám povídám, dokud neuslyšíte můj hlas, nikomu neotvírejte. Mohl by přijít zlý vlk a sežrat vás.“*

Matka se rozloučí s dětmi a všechny pohladí „ponožkovým kopýtkem, a nechá je na něj sáhnout jak je heboučké. Matka odchází.

Učitel si sundá šátek (atribut matky kozy) a vezme si do ruky loutku vlka (hlava s připevněným hnědým prostěradlem). Vstupuje do role vlka a hraje s loutkou. Přichází k chaloupce, kde jsou schovaná kůzlátka. Bouchá na domeček a říká hrubým hlasem:

„Kůzlátka, děťátka, otevřete mi vrátka. To jsem já, vaše maminka,“

Děti v chaloupce odpoví:

„Neotevřeme, ty nejsi naše maminka. Naše maminka má ještě tenčí hlásek.“

Učitel hraje loutkou nezdařený improvizovaný pokus vlka o sežrání kůzlátek a odchod pryč. Děti vykukují z domečku a učitelka jim přehraje dialog mezi kovářem (papírová loutka na špejli) a vlkem - loutkové divadlo. Vlk přichází podruhé, zabouchá a říká tenkým hláskem:

„Kůzlátka, děťátka, otevřete mi vrátka. To jsem já, vaše maminka.“

Děti v domečku: *„Tohle by už mohl být hlásek naší maminky,“* říkala si kůzlátka. Ale kůzlata zavolala: *„Ukaž nám svou tlapku!“*

A tak vlk natáhl do okýnka svou tlapu. Učitel má na ruce, ve které drží loutku, navléknutou černou ponožku a tu strčí dětem do chaloupky.

Děti: „*Hihhi,*“ smála se kůzlátka, „*ty nejsi naše maminka. Naše maminka má bílé tlapky a na nich žádné dráčky. Tebe my domů nepustíme, ty máš tlapu černou, ty jsi jistě vlk!*“

Učitel opět odchází s loutkou s nepořízenou pryč. Sundá si loutku z vlka z ruky a odkládá si ji stranou. Bez atributu se vrací do role pedagoga a vstupuje do domečku mezi kůzlátka.

10.) Učitel se ptá dětí, jaké je kopýtko maminky. Jakou má barvu? (bílou, zelenou, černou) Jaké je na dotek? (jemné, tvrdé) Jakou má teplotu? (studenou, teplou, horkou, ledovou).

Učitel: „*Děti, zavřete si oči a já vám budu dávat ručičkou sáhnout na různé materiály a budeme společně zkoumat, jestli by to mohlo být kopýtko vaší maminky kozy.*“ Děti sedí v domečku v kruhu. Mají zavřené oči a natáhnou ruce před sebe. Učitel jim postupně do rukou vkládá různé materiály a společně diskutují, zdali by tento materiál mohl být kopýtkem maminky (vata, papír, porcelánové talíře, kusy koberce, smirkový papír aj.).

11.) Učitel uchopí loutku do ruky a natáhne si bílou ponožku polepenou vatou a přehrává epizodu s pekařem (odstavec pohádky č. 9).

12.) Učitel se zeptá, jestli by si někdo chtěl zkusit roli vlka. Vzít si loutku na ruku a snažit se přesvědčit kůzlátka, aby otevřela vrátka. Snaží se pojmenovat myšlenky, na které vlk myslí a říci je dětem. Dítě, hrající vlka si musí sundat masku (atribut) kůzlátka. Ostatní jsou stále v domečku a reagují na myšlenky a hlasy vlka. Děti se mohou v roli vlka prostřídat a opakovat. Pokud se vlk stydí, mohou vlka hrát dvě děti najednou a tím se vzájemně podpořit.

(Aktivita patří mezi náročnější. Je vhodná pro starší a zkušenější děti. Je možné ji z projektu vyřadit.)

13.) Učitel převezme roli vlka a nasadí si opět loutku na ruku. Všechny děti jsou v domečku. Zabouchá a volá tenkým hlasem:

„Kůzlátka, děťátka, otevřete mi vrátka. To jsem já, vaše maminka.“

A hned taky nastrkuje do okýnka obílenou tlapu.

Kůzlátka se zaradovala a říkájí:

„Tohle je hlas naší maminky a je to i bílá tlapka naší maminky.“

14.) Rozhodování se.

Děti se mají společně dohodnout, jestli uvěří hlasům a kopýtku za dveřmi domečku a otevřou nebo vrátka neotevřou a riskují, že nepustí do domečku vlastní maminku. Posadí se všichni do kruhu v domku a učitelka mezi ně. Učitelka se snaží navést děti k faktům, které vědí (bílé kopýtko, tenoučkový hlásek, vlk obcházející lesem). Využijeme metodu horké židle. Sedíme v kruhu a uprostřed je jedna židle. Každý kdo chce říci svůj názor (pustit - nepustit a proč) se posadí na židli a může mluvit. Pokud děti nejsou na aktivitu zvyklé a stydí se, můžeme použít variantu s posíláním komunikačního předmětu. Po kruhu si posíláme předmět. Ten kdo ho má v ruce, může mluvit. Ostatní mlčí. Pokud někdo nechce hovořit, pošle předmět dál. V této jednodušší variantě není dítě vystaveno takové pozornosti a snáze hovoří. Společně se kůzlátka rozhodnou, jestli vlka vpustí nebo ne.

Zde se projekt dělí na dva závěry, podle rozhodnutí dětí. První varianta A je, že vlka do chaloupky nepustí a druhá varianta B je, že vlka dovnitř pustí. Učitel dále pokračuje ve variantě, kterou si děti vyberou. Druhá možnost je nevyužitá.

2.2.3. Třetí část

15.) Varianta A – vlka nepustíme

Pokud se rozhodnou děti vlka do chaloupky nevpustit. Učitel jejich přání respektuje. Starší děti zpravidla ctí děj pohádky a užívají si ho. Mladší mají z vlka obavu, a proto

zpravidla volí volbu nevpustit. Učitel poděkuje dětem za jejich rozhodování a odejde z domečku. Nasadí si atribut matky kozy a vstupuje do role. Přichází k domečku a říká:

„Kůzlátka, děťátka, otevřete mi vrátka. To jsem já, vaše maminka.“

Děti vrátka otevřou a maminka vstupuje do domečku a vypráví dětem:

„Kůzlátka moje kolem naší chaloupky jsem chodil zlý a hladový vlk. Byla jsem na trhu a potkala jsem kováře s pekařem. Ti mi vyprávěli podivné příběhy o jejich setkání s vlkem. Tak jsem hned běžela domu, podívat se, jestli jste poslechly mé varování. Kůzlátka já mám takovou radost, jak jen maminka může mít, když děti uposlechnou varování maminky a nehrozí jim tak nebezpečí.“

Děti se zpravidla dají do velkého vyprávění o jejich setkání s vlkem. Učitel nechá chvíli děti povídat, a pak je pozve ven z domečku k archu 2 x 1,5m papíru přilepeného k podlaze.

16.) Děti se shromáždí kolem velkého archu papíru na zemi (slepený balící papír). Zde jsou připraveny barevné papíry, nůžky, víčka od lahví, toaletní ruličky a jiné dostupné zbytkové materiály pro tvoření.

„Děti, zkusíme tady na ten papír znázornit, jak se asi maminka cítila, když zjistila, že ji děti poslechy a jsou naživu, přestože jim hrozilo velké nebezpečí.“

Učitel si chvíli s dětmi povídá o tom, jaké pocity matka měla (štěstí, radost, úleva, pyšnost na děti) a jaké barvy nám mohou znázorňovat dané emoce. Z připraveného materiálu se děti snaží společně vytvořit obraz pocitů matky po příchodu domů. Děti využívají veškerý dostupný materiál a libovolně jej zpracovávají. Zadání můžeme prohloubit o pokyn práce bez mluvení.

17.) Všichni sedí v kruhu na zemi kolem obrazu. Nastává poslední část artefiletiky – reflektivní dialog. Posíláme si komunikační předmět (např. mušličku, kamínek, masku), ten kdo má předmět v ruce může hovořit. Učitelka zadá na začátku otázku a děti se k ní mohou vyjádřit. Pokud některé dítě nechce mluvit, předá předmět dál po kruhu. Děti, které předmět nemají, mlčí. Můžeme komunikační předmět poslat dvakrát, nebo ho

po vystředání vložit do středu. Kdo má zájem se ještě vyjádřit, vezme si předmět a doplní své názory k problematice.

Otázky reflektivního dialogu:

Kůzlátkům se stalo, že chtěly poslechnout maminku, ale je vlk přelstil. Myslíte si, že se může stát i v našem životě, že se někdo tváří, že je hodný, ale ve skutečnosti to myslí zle?

Jak se cítí podvedený člověk?

Proč někteří lidé podvádí?

Mohli bychom pro lidi, kteří podvádí něco udělat?

18.) Varianta B - rozhodnou se otevřít

Děti nerozhodnou vrátka otevřít a vlka pustit dovnitř. Učitel odpojí od loutky hnědou látku a rozprostře ji před děti (látka nyní znázorňuje vlkovo břicho). Děti sedí stále v kruhu. Učitel hraje s loutkou vlka.

„Mňam mňam kůzlátka moje teď si na vás pochutnám a všechny vás sežeru!“

Učitel postupně obejde všechny děti. Každé dítě trochu polechtá (požírání kůzlátka) a pak mu sundá masku kůzlete a vloží ji pod látku (břicho). Tím učitel vystoupí z role vlka. Neměl by působit příliš hrůzostrašně, aby se menší děti nebály. Po sežrání všech kůzlátek si učitel položí loutku vlka na střed látky. Vyzve děti, aby si sedly kolem rozprostřené látky. Sedne si mezi děti a položí si prst před ústa, aby jim naznačila ztišení. Nastává chvílka ticha. Necháme toto ticho několik sekund proběhnout, aby si děti uvědomily, že je všechny sežral vlk.

19.) *„Děti, stoupneme si na nohy. Vlk právě sežral všechna kůzlátka. Byl tak hladový, že je celá spolknul. Jak si myslíte, že se teď kůzlátka v břiše cítí?“*
Děti sedí kolem vlka a volně říkají svůj názor na emoce, které prožívají kůzlátka. Následně je učitelka vyzve, ať každý udělá takovou sochu, která bude vyjadřovat náladu

a emoce sežraného kůzlátka. Sochu děti utvoří najednou a jen si očima kolem prohlédnou ostatní. Poté se opět děti posadí na místo a sledují, co bude dít dále.

20.) Učitel si vezme přes hlavu šátek (atribut maminky) a přichází do chaloupky. Děti sedí stále mimo chaloupku kolem vlka. Chaloupka je prázdná a kůzlátka nikde. Matka koza začne bědovat a naříkat:

„Ach, moje kůzlátka, má milá děťátka, proč jste jen vlkovi otvírala vrátka! Jsem tak nešťastná. Co jen já sama budu tady dělat!“

Učitel si sundá šátek z hlavy a sedne si mezi děti. Chvilíčku si povídají o tom, jak je maminka smutná jaké má pocity (smutek, zklamání, zoufalost, prázdnota). Poté je učitel vyzve, aby se přemístily k archu papíru. Ten slouží jako vymezený prostor pro další činnost.

21.) Děti se shromáždí kolem velkého archu papíru (slepený balící papír od rozměrech 2m x 1,5m). Zde jsou připraveny barevné papíry, nůžky, víčka od lahví, toaletní ruličky a jiné dostupné zbytkové materiály pro tvoření.

„Děti, zkusíme tady na ten papír znázornit pomocí všech dostupných materiálů, jak se asi maminka cítila, když zjistila, že jí děti sežral vlk. O jejích pocitech jsme si teď řekli. Budeme pracovat všichni společně a snažit se vůbec nemluvit. Můžeme používat všechny materiál a vytvoříme obraz maminky nálady a pocitů v okamžiku, kdy přišla o všechny své děti.“

Na výtvarné tvoření dáme dětem dostatek času. Po ukončení práce se sejdeme s dětmi opět u vlkova břicha.

22.) Děti i učitel sedí kolem vlkova břicha. Učitel pomocí šátku vstupuje do role maminky. Děti pozorují děj (odstavce pohádky 15.). Učitel hraje roli maky: Koza si doběhla do chaloupky pro nůžky, jehlu a nit (imaginární). Rozstříhne břicho a vyndá z něj masky a rozdá je dětem. Zároveň vše komentuje dějovým průběhem pohádky o vyskákání kůzlátek z břicha. Navádí děti, ať jsou potichu a vlka nevzbudí. Následně jim

řekne, ať přinesou kameny (opět imaginární) a nandají je vlkovi do břicha. Matka hraje zašívání břicha. Po ukončení řekne kůzlátkům:

„Kůzlátka děťátka, teď se běžte schovat do domečku a uvidíme, co se bude dít dál.“

Učitel si sundává atribut matky šátek a bere do ruky loutku vlka i se šátkem. Hraje roli vlka (odstave pohádky 17.) Vlk se za chvíli probudil. Zívá a zabručel:

„To je mi nějak těžko. Kůzlata, a tlačí mě v břiše jak kamení. Kdo by si to jen pomyslel? Půjdu to raději zapít.“

Vstal a odloukal se k potoku. Jak se ale sehnul k vodě, kamení se v něm sesypalo dopředu, vlk žbluňkl do potoka a bylo po něm.

23.) Děti vykřikují radostí: „Hurá. Hurá.“ Necháme děti chvíli prožít radost z přemožení vlka. Poté se postavíme do kruhu. Učitelka si opět nasazuje šátek a říká svým dětem:

„Kůzlátka moje chtěla bych vyfotit tu naši radost nad přemožením vlka. Uděláme fotky radosti.“

Děti utvoří sochy radosti a učitelka je obchází a imaginárním fotoaparátem dělá, že je fotí.

24.) učitel: *„Děti, ale nálada maminky už není tak pochmurná, jako jsme vytvořili na obrazu na podlaze, pojďte, přetvoříme ho na radost, kterou teď společně sdílíme.“*

Děti se vrátí k obrazu a přemění výtvar na obraz radosti. Použijí veselé barvy, třpytivé doplňky aj. Používají stejný zbytkový materiál, jen volí jiné barevné kompozice. Je dobré si zopakovat s dětmi barvy radosti a veselí. Na konec výtvarné činnosti učitelka vyzve děti, aby, pokud chtějí, vložily do obrazu svou masku kůzlátka.

25.) Všichni sedí v kruhu na zemi kolem obrazu. Nastává poslední část artefiletiky – reflektivní dialog. Posíláme si komunikační předmět (např. mušličku, kamínek, masku), ten kdo má předmět v ruce může hovořit. Učitelka zadá na začátku otázku a děti se k ní mohou vyjádřit. Pokud některé dítě nechce mluvit, předá předmět dál po kruhu. Děti, které předmět nemají, mlčí. Můžeme komunikační předmět poslat dvakrát, nebo ho

po vystřídání vloží do středu. Kdo má zájem se ještě vyjádřit, vezme si předmět a doplní své názory k problematice.

26.) Otázky reflektivního dialogu:

Kůzlátkům se stalo, že chtěly poslechnout maminku, ale je vlk přelstil. Myslíte si, že se může stát i v našem životě, že se někdo tváří, že je hodný, ale ve skutečnosti to myslí zle?

Jak se cítí podvedený člověk?

Proč někteří lidé podvádí?

Mohli bychom pro lidi, kteří podvádí něco udělat?

2.3. Metody a cíle dramatické výchovy využité v pohádce

Tato část práce se blíže zaměřuje na metody využité ve zpracované pohádce. Obecněji pojmenovává aktivity a popisuje cíle a kompetence, které by měly děti obohatit. Jedná se o analýzu a metodický popis využitých činností.

Pohybové cvičení

Projekt je otevírán jednoduchými pohybovými aktivitami v bodě 1a 2. Funkce činnosti je rozehrát děti před samotnou prací a navodit atmosféru prostředí. Jedná se o různé druhy chůze, které lze modifikovat podle fantazie pedagoga. Pohybové cvičení nese prvky pantomimy. Záleží na učiteli, jaký vnese důraz na „rolovost“ při zadání hry. Mezi pohybové hry řadíme honičky, rytmické hry, relaxační cviky a atd. Při pohybových cvičeních si děti rozvíjejí schopnost soustředění, schopnost změny stavu organismu pohybem, trénink pohybových dovedností, kultivaci pohybu a zdokonalení jiných dramatických technik.²⁶

Hra v roli

Hra v roli neboli úplná hra je metoda nejvíce využívaná v projektu. Prochází celou pohádkou a posouvá děj dopředu. Do role vstupuje učitel v postavách matky kozy, mlynáře, kováře i vlka. Děti vstupují do postav v roli kůzlátek a někteří i vlka. Rolovou hru najdeme v aktivitách číslo 9, 11, 15 a 21. S plnou hrou se setkáváme i v aktivitách propojených s prací s loutkou. Rolová hra je podpořena u dětí maskou. Děti mají atribut kůzlet, což jim pomáhá vcítit se do role. Hráči jsou seznámeni s dějem pohádky, a tudíž není třeba je učit repliky z pohádky. Děti přirozeně reagují v roli na probíhající příběh. Hra v roli je metoda, bez které by dramatická výchova neplnila svou podstatu. Obsahuje všechny cíle dramatické výchovy a tím je univerzální metodou. Hráč se učí v roli chovat, jednat a mluvit, jako určitá postava. Reaguje na fiktivní situace a učí je řešit. „Hraní rolí =

²⁶ srov. VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha, Grada, 2008. s. 141-142. ISBN 978-80-247-1865-1.

výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické) s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců), zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.), včetně možnosti hrát v různé míře autenticky sebe samého.²⁷

Živé – nehybné obrazy

Metoda živých obrazů je využita v pohádce několikrát v různých variantách. Setkáme se s ní v bodě 20, kdy vyjadřují sochou pocity sežraného kúzlete, a v bodě 24, kdy naopak vyjadřují jednotlivým i společným sousoším radost z přemoženého vlka. Děti jsou seznámeny s tímto způsobem práce jako se sochami. Též můžeme využít termíny jako je zmrazení, voskové figuríny. Metoda je hojně využívána v dramatické výchově s různými variacemi, jako je oživé štronzo (proměna sochy na pantomimu nebo plnou hru), nebo zastavenou pantomimu (zastavení pantomimické, nebo plné hry povellem štronzo). Děti je velmi oblíbená. Pojem socha znamená náhlé znehybnění celého těla. Ustrnutí v pohybu i mimického výrazu ve tváři. Děti se tímto cvičením učí ovládat svoje tělo a seznamují se s tzv. ne-pohybem jako běžnou součástí života. Aktivita klade nároky na rozvoj pohybových dovedností, koordinaci, svalovou výdrž, udržení rovnováhy, udržení výrazu v obličejí a práci s mimikou.²⁸

Ozvučená pantomima

Ozvučená pantomima patří do metod pantomimicko-pohybových. Pantomima je prvek dramatické výchovy s mnoha podobami. V projektu je využita ozvučená pantomima

²⁷ VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha, Grada, 2008. s. 53. ISBN 978-80-247-1865-1.

²⁸ Srov. VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha, Grada, 2008. s. 157-161. ISBN 978-80-247-1865-1.

v bodě 3 a 4. Podstata techniky je ztvárnění postavy pohybem s doprovodem zvuku. Zvuky se myslí vzdechy, skřeky a různé doprovodné zvuky předmětů jako je např. vrzání dveří, škrábání na sklo. Doprovod k cvičení poskytují i hudební nástroje. V mateřských školách jsou hojně využívány orffovské nástroje. Při doprovodných zvucích nelze zapomenout, že hlavním prvkem aktivity je pohyb. Pantomimickou metodu v pohádce Valenta nazývá paralelismus zvuku a pohybu, kdy jeden hráč vytváří zvuk i pohyb zároveň. Varianty cvičení nabízí tvoření zvuku jiným hráčem, než je aktér pantomimy. Druhý hráč doprovází pohyby prvního, případně mu mění atmosféru prostředím dramatickými zvuky (např.: bum, prásk, grrrr). Pantomimické cvičení učí děti schopnosti přizpůsobit svůj pohyb vnějším vlivům, vyjádřit pohybem postavy, nálady, emoce, koordinaci pohybu s vytvářením vlastního zvuku, vnímat své tělo, kultivaci a koordinaci pohybu a dalším dovednostem jmenovaným v kapitole o metodách pantomimicko-pohybových.

Využití masky, loutky, kostýmu a práce s objekty v projektu

Metody dramatické výchovy, při nichž využíváme masky, loutky, kostýmy a objekty v hodinách, nazýváme metody materiálově věcné. Děti využívají při práci s objekty (stavba domečku pro kůzlátka) dostupný materiál ve třídě. Při tvoření musí děti zapojit fantazii, prostorovou představivost a vzájemně kooperovat při manipulaci s věcmi. Práce s předměty a přípravou prostoru pro hru je základní prvek scénografie. Děti se seznámí s novým pojmem dramatické výchovy a vyzkouší si ho následně v praxi. Při práci děti zapojují také technické a geometrické myšlení. Do činností je možné zahrnout i práci s kostýmem. Kostým dotváří a stylizuje hrané postavy. Vlastní tvorba kostýmů rozvíjí výtvarné cítění dětí. Další prvek využívaný zejména s mladšími dětmi je loutka. V pohádce děti tvoří loutky před zahájením celého projektu. Využívají výtvarné techniky popsané v přípravě na projekt. Práce s loutkou je vhodná při potřebě přehrání dramatické fáze příběhu (požár v hostinci, přepadení banky). V projektu je využita tato metoda spolu s maskou v bodě 19, kdy vlk (loutka) požírá kůzlátka (masky). V projektu je dále využita zmíněná práce s maskou. Maska podporuje vstup dětí do hry. Slouží nám jako podpora charakteru hrané osobnosti. Masky otvírají brány do jiných světů a charakterů. U předškolních dětí se setkáváme s nesnášenlivostí masky přes obličej. V takových

případech tvoříme pouze škrabošky, nebo masky, kterou umístíme na temeno hlavy. Další variantou je masku připevnit na špejli. Děti si ji drží před obličejem a nedochází ke kontaktu s pokožkou. Metody materiálně věcné seznamují děti s výtvarnými technikami, s materiály a jejich využití, dávají prostor se vyjádřit pomocí hmotných prvků a naplňují řadu jmenovaných kompetencí u dětí.²⁹

Metoda horká židle

Tato metoda patří do skupiny verbálně zvukových metod. V projektu se s ní setkáváme, při aktivitě rozhodování dětí o vpuštění vlka do domečku. Hráči se mohou ptát postavy sedící na „horkém místě“ na názor k situaci. Postava odpovídá na otázky. Další možnost je, že postava hovoří samostatně. Hráč se posadí na určené místo a samostatně vyjadřuje svůj postoj. Aktivita učí děti schopnosti vyjadřovat se, obhájit svůj názor a sebe prezentaci. Děti mají možnost vystoupit před ostatní a vyjádřit svůj názor a to je v dnešní době žádaná kompetence.

2.4. Požadavky RVP PV a funkce metod využitých v projektu

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání (dále jen RVP PV) je dokument vydaný ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) v roce 2004. Dokument vymezuje požadavky, podmínky a pravidla pro instituce vzdělávající předškolní děti, zapsané v registru škol, v souladu s požadavky kurikulární reformy. Slouží jako východisko pro vypracování rámcových vzdělávacích programů v jednotlivých předškolních zařízeních. Dokument obsahuje obecné cíle předškolního vzdělávání. Ty jsou rozděleny do pěti oblastí (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální). Popis oblasti obsahuje základní charakteristiku a její vzdělávací záměr, vzdělávací cíle, hlavní činnosti, očekávané výsledky a rizika, které mohou v jednotlivých částech ohrozit výsledky. Mezi hlavní cíle předškolního

²⁹ Srov. VALENTA, J., *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha, Grada, 2008. s. 207-211. ISBN 978-80-247-1865-1.

vzdělávání řadíme schopnosti dětí učit se, uvědomit si základní hodnoty, na nichž je naše společnost založená, samostatnost dětí a schopnost projevit se. Konkrétní obsah předškolního vzdělávání je členěn do oblastí, které jsou rozděleny tak, aby postupně vytvářely vztah k sobě samému, k druhým lidem a k okolnímu světu na základě přirozených interakcí mezi dětmi a lidmi v jejich okolí. Tyto oblasti vzdělávání jsou v rámcovém programu definovány jako:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Naplňování cílových kompetencí definovaných v jednotlivých oblastech RVP PV kapitola porovnává s kompetencemi osvojenými pomocí dramatických metod, artefietiky a Montessori přístupu k dítěti využitých v projektu O kůzlátkách.

Dítě a jeho tělo

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou a zdravotní kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům.“³⁰

Naplňování kompetencí oblasti Dítě a jeho tělo nacházíme v dramatické výchově zejména v metodách pohybově-pantomimických. V projektu byly využity konkrétní metody živých obrazů a ozvučné pantomimy a pohybových cvičení. Dramatické metody nabízí činnosti k rozvoji koordinace, kultivace estetického pohybu, vnímání, sebevnímání

³⁰ SMOLÍKOVÁ, K., a kol., *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha, VUP, 2004. s.13. ISBN neuvedeno.

a mnoho dalších. Montessori pedagogika naplňuje cíle v oblasti dovedností praktického života.

Dítě a jeho psychika

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.“³¹

Oblast dítě a jeho psychika je prostoupena celou dramatickou výchovou. Při popisu úkolu tvořivé dramatiky byly zmiňovány pojmy, jako je seberealizace, práce s emocemi a pocity, uznání, jazyková kultivace, rozvoj tvořivosti. Naplňování kompetencí z oblasti Dítě a jeho psychika najdeme v každé metodě dramatiky. Ve zpracovaném projektu nalezneme postupy v metodách pantomimy, hry na sochy, práce s materiály a v metodě hry v roli. Artefiletika v projektu nabízí naplnění požadovaných kompetencí pomocí výtvarných aktivit (společný obraz emocí maminky kozy) a reflektivního dialogu, jako prvku oblasti jazyk a řeč.

Dítě a ten druhý

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.“³²

Hlavním pilířem oblasti Dítě a ten druhý je sociální skupina, se kterou se děti setkávají při dramatické výchově, nebo realizaci projektu. Vzájemná interakce a komunikace

³¹ SMOLÍKOVÁ, K., a kol., *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha, VUP, 2004. s.16. ISBN neuvedeno.

³² SMOLÍKOVÁ, K., a kol., *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha, VUP, 2004. s.21. ISBN neuvedeno.

potřebná k naplnění úkolu dramatických her je významným činitelem k dosažení cílů této oblasti. Podstatnou roli hraje partnerský přístup pedagogiky Montessori, kterým pedagog vede celý projekt.

Dítě a společnost

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti sociálně - kulturní je uvést dítě do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními, uvést je do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.“³³

V hodinách dramatické výchovy, artefietiky i v běžných dnech ve školce se děti nacházejí ve společnosti, kterou si utvářejí. Setkání mají svá pravidla a normy. Ty určují způsoby chování ve skupině a zajišťují budoucí návyky a postoje dětí. Pro dobré fungování jakékoliv skupiny je třeba nejdříve přijmout pravidla, která zajišťují bezpečný pobyt ve skupině pro všechny jedince. Ta jsou pevná dané i v Montessori třídě, kde je realizován projekt O kůzlátkách. Společnost bez pravidel není liberální, ale anarchistická. Fungující partnerská přístup se opírá o důsledné dodržování norem a pravidel.

Dítě a svět

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit elementární základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.“³⁴

Metoda Plné dny nám umožňuje nahlédnout do globálních problémů člověka. Děti mají možnost nanečisto prožít zkušenosti lidí s celosvětovými problémy a následně se

³³ SMOLÍKOVÁ, K., a kol., *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha, VUP, 2004. s.23. ISBN neuvedeno.

³⁴ SMOLÍKOVÁ, K., a kol., *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha, VUP, 2004. s.26. ISBN neuvedeno.

nad tématy zamyslet. K přiblížení problematiky nám dobře poslouží jak dramatika, tak artefiletika. Seznámení dětí s prvky oblasti Dítě a jeho svět nacházíme v projektu v artefiletických činnostech, kdy děti pracují se zbytkovým materiálem. Nacházíme tu prostor pro otevření nového námětu ke komunikaci s dětmi.

2.5. Reflexe k realizaci projektu v Montessori mateřské škole.

Projekt O kůzlátkách jsem realizovala v Montessori mateřské škole, kde pracuji. Projekt proběhl v průběhu celého dopoledne v půlce března. Účastnilo se celkem 11 dětí. Děti byly zvyklé na můj způsob vedení práce i na dílčí aktivity z projektu. Jsou navyklé se samostatně vyjadřovat k tématu a přemýšlet nad souvislostmi. Věkový průměr byl čtyři roky. Příprava materiálů a pomůcek ve třídě před zahájením práce trvala zhruba hodinu. Zkušenost z realizace mi ukázala, jak je důležitá příprava a promyšlenost každého bodu pohádky. Ve třídě byly přítomny další dvě učitelky. Jedna mi dělala po celou dobu trvání asistenta. Její práci jsem ocenila a díky této zkušenosti doporučuji projekt realizovat ve dvou lidech. Projekt, jak jsem psala, je možné prožít v jeden den, nebo rozložit do tří setkání. Po realizaci bych doporučila rozdělení na tři setkání. Děti byly pro práci velmi nadšené, ale při artefiletické práci byla znát únava. Při další realizaci bych pedagogům doporučila naučit se projekt co nejpodrobněji zpaměti, aby byla udržena kontinuita práce a nebyla přerušovaná hledáním další aktivity v předloze. Realizaci projektu v mé třídě hodnotím pozitivně. Práce byla pro děti velmi poutavá. Následujících několik dní chtěly děti opakovaně hrát pohádku, chodily v maskách kůzlátek a nadšené o projektu hovořily. Realizací projektu jsem si rozšířila své pedagogické zkušenosti a zamyslela nad jednotlivými aktivitami, které bude třeba pro další práci upravit.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala zejména metodami dramatické výchovy v mateřské škole. V praktické ukázce projektu byly využity jednotlivé aktivity z popsaných metod. V poslední části jsem porovnávala požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a funkce a cíle použitých dramatických metod. Při porovnávání požadavků a cílů, jsem zjistila, že dramatická výchova umožňuje naplnit téměř všechny požadované kompetence u předškolních dětí. Rozmanitost dramatické práce nabízí učitelům zpestření denního programu a výuky. Dramatická výchova se vzájemně doplňuje s artefietikou. Jejich společné užití snadno zaujme a motivuje děti do práce. Po předchozích zkušenostech, s realizací projektu, doporučuji toto propojení hojně využít s předškolními dětmi. Ve své třídě využívám metody pravidelně. Při realizaci projektu jsem byla sama překvapena, s jakou vážností děti přistupovaly k příběhu. S metodou rozodování, se děti setkaly poprvé. S náležitou důležitostí aktivitu přijaly. Základem rozšiřování metod je dobrá průprava činností. Tím se dětem významně rozšiřují možnosti naplňování klíčových kompetencí požadovaných RVP použitím dramatické výchovy. Domnívám se důležitost dramatické výchovy je v současném školství stále opomíjena. Je dobré seznamovat pedagogy s možnostmi využití nejen v předškolních zařízeních, ale i na základních školách. Sama jsem se zúčastnila několika vyučovacích hodin, kdy učitel využil metod dramatické výchovy v hodině českého jazyka a dějepisu. Z těchto hodin si dodnes pamatuji požadované reálie a nadšené výrazy žáků z výuky. Díky hlubšímu nahlédnutí do dramatické výchovy jsem si uvědomila, jak významný prvek ve vzdělání dramatika tvoří. V předškolním zařízení je schopna obsáhnout většinu požadovaných kompetencí. Z toho důvodu se domnívám, že by měla být dramatická výchova hojně zastoupena i na vyšších stupních vzdělávání. Jsem velmi ráda, že jsem se díky své bakalářské práci hlouběji ponořila do dramatické výchovy a objevila možnosti, které nabízí pro mou pedagogickou praxi. Nabyté vědomosti a zkušenosti budu i nadále využívat ve své třídě a z toho mám radost.

Seznam literatury

FABER, A., MAZLISH, E., *Jak mluvit, aby nás děti poslouchaly*, Brno, Computer press, 2007. ISBN 978-80-251-1747-7.

KOPŘIVA, P., NOVÁČKOVÁ, J., NEVOLOVÁ, D., KOPŘIVOVÁ, T., *Respektovat a být respektován*, Kroměříž, Spirála, 2008. ISBN 978-80-904039-0-0.

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha, AMU, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

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

MORGANOVÁ, N., SAXTONOVÁ, J., *Vyučování dramatu*, Praha, NIPOS-ARTAMA, 2001. ISBN 80-901660-2-4.

MOTLOVÁ, M., BARÁNKOVÁ, V., *Český špalíček*, Praha, Knižní klub, 2006. ISBN 978-80-242-2936-2.

MONTESSORI, M., *Tajuplné dětství*. Praha, SPS, 1988. ISBN 80-86-189-00-7.

MONTESSORI, M., *Objevování dítěte*, Praha, SPS, 2001. ISBN 80-86-189-0-5

MONTESSORI, M., *Absorbující mysl*, Praha, SPS, 2003. ISBN 80-86-189-02-3.

SLAVÍKOVÁ, V., HAZUKOVÁ, H., SLAVÍK, J., *Výtvarné čarování*, Úvaly, Albra (redakce SPL – Práce), 2010. ISBN 8-1502.

SVOVODOVÁ, E., ŠVEJDOVÁ, H., *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*, Praha, Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

NELEŠOVSKÁ, A., *Jak se děti učí hrou*, Praha, Grada, 2004. ISBN 80-247-0815-9.

SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S., *Dívej se, tvoř a povídej!*, Praha, Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

SMOLÍKOVÁ, K., a kol., *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha, VUP, 2004. ISBN neuvedeno.

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

Seznam zkratk

apod.	- A podobně
atd.	- A tak dále
DV	- Dramatická výchova
MŠMT	- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	- Rámcový vzdělávání program předškolního vzdělávání
RVP ZV	- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
tj.	- To je

Seznam příloh

Příloha I. Pohádka O kůzlátkách

Příloha II. Fotogalerie

Přílohy

O kůzlátkách³⁵ (upravila M. Křížová)

- 1- Byla jednou jedna koza a ta měla čtyři kůzlátka. Jednoho dne ráno jim povídá: „Mé milé děti, já musím do města na trh, a tak vás tu nechám samotné. Vrátko dobře zavřu, ale to vám povídám, dokud neuslyšíte můj hlas, nikomu neotvírejte. Mohl by přijít zlý vlk a sežrat vás.“
- 2- „Však my nikomu neotevřeme, slibovala kůzlátka. A tak matka koza zavřela za sebou vrátka a odešla.
- 3- Netrvalo dlouho a někdo buch buch na vrátka. Byl to vlk. „Kůzlátka, děťátka, otevřete mi vrátka. To jsem já, vaše maminka,“ řekl hlubokým hlasem vlk.
- 4- Kůzlátka se polekala, ale to nejstarší odpovědělo: „Neotevřeme, ty nejsi naše maminka. Naše maminka má hlásek, tenký jak panímámin vlásek.“
- 5- Vlček chvíli přemýšlel a pak se rozběhl ke kováři. „Kováři,“ povídá, „upiluj mi kousek jazyka.“
- 6- Kovář vzal pilník, položil vlkovi hlavu na špalek, vytáhl mu z huby jazyk, a jak piluje, tak piluje. Když mu ho kousek upiloval, utíkal vlk ke kůzlátkům. Zabouchal na vrátka a povídá teď už tenčím hlasem: „Kůzlátka, děťátka, otevřete mi vrátka. To jsem já, vaše maminka.“
- 7- „Tohle by už mohl být hlásek naší maminky,“ říkala si kůzlátka. Ale to nejchytřejší zavolalo: „Ukaž nám svou tlapku!“ A tak vlk natáhl do okýnka svou tlapu.
- 8- „Hihihi,“ smála se kůzlátka, „ty nejsi naše maminka. Naše maminka má bílé tlapky a na nich žádné drápky. Tebe my domů nepustíme, ty máš tlapu černou, ty jsi jistě vlk!“
- 9- Vlček se už zlostí necítil. Půl jazyka pryč, a kůzle žádné! Běžel tedy k pekaři a škemral: „Pekaři, šlápl jsem v lese do trní a ukrutně mě bolí noha. Obal mi ji těstem a posyp moukou, bude mě to pěkně chladit.“ Pekař mu tedy obalil černou tlapu těstem, posypal moukou a vlk odskákal po třech ke kozí chaloupce.
- 10- Zabouchá a volá tenkým hlasem: „Kůzlátka, děťátka, otevřete mi vrátka. To jsem já, vaše maminka.“
- 11- A hned taky nastrkuje do okýnka obílenou tlapu. Kůzlátka se zaradovala: „Tohle je hlas naší maminky a je to i bílá tlapka naší maminky.“

³⁵ MOTLOVÁ, M., BARÁNKOVÁ, V., Český špalíček, Praha, Knižní klub, 2006, ISBN 978-80-242-2936-2

- 12- Žádné z nich nenapadlo, že by je mohl vlk tak oklamat. Jen co kůzlátka otevřela vrátka, vlk skočil do světničky a všechna kůzlátka spolkl. Už dávno se tak nepoměl! Břicho měl plné, že se sotva valil. Přesto se dokolébal ven, natáhl se v křoví a usnul.
- 13- Netrvalo dlouho a koza se vrátila z trhu domů. Když uviděla vrátka dokořán a světničku prázdnou, hned ji napadlo, co se tu asi stalo.
- 14- „Ach, moje kůzlátka, má milá děťátka, proč jste jen vlkovi otvírala vrátka!“ naříkala koza a nešťastná chodila kolem chaloupky. Tu zaslechla, jak někdo v houští chrápe. Pomaloučku ho rozhrnula — a on tam tvrdě spí vlk. Chrápe jak na lesy a břicho má jak buben.
- 15- Koza se dlouho nerozmýšlela, doběhla si pro nůžky, jehlu a pevnou nit. A když vlkovi opatrně rozpárala břicho, vyskákala z něj kůzlátka. To bylo radosti! Potom nanosily kamení, nastrkaly je vlkovi do břicha a koza vlkovi břicho pevně zašila. Schovaly se a čekaly, co se stane.
- 16- Vlk se za chvíli probudil. Zív a zabručel: „To je mi nějak těžko. Kůzlata, a tlačí mě v břiše jak kamení. Kdo by si to jen pomyslel? Půjdu to raději zapít.“ Vstal a odlouдал se k potoku. Jak se ale sehnul k vodě, kamení se v něm sesypalo dopředu, vlk žbluňkl do potoka a bylo po něm.
- 17- Matka koza začala kůzlátka hubovat, že byla neposlušná, ale když uslyšela, jak to všechno bylo, přestala a rozdělila jim dobroty, co přinesla z trhu: jablíčka, hrušky, perníky a kdovíco ještě. Kůzlata jedla a jedla, a mně taky dala. Jenže tam byla papírová zem a já jsem se propadla až sem.

PŘÍLOHA II.

Fotogalerie z realizace projektu



Pohybové cvičení na zahájení.



„Co dělají kůzlátka sama doma? Spí!“



Společná stavba domečku.



Výroba masky kůzlete.



Děti jsou s maskou v domečku.



„Jak se tvářila maminka, když zjistila, že jí vlk sežral kůzlátka?“



Artefiletika. Znáznornění pocitů maminky.

Abstrakt

KŘÍŽOVÁ, M., *Využití metod dramatické výchovy v dramaticko-artefiletickém projektu v Montessori školce*. České Budějovice 2012. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce J. Pokorný.

Klíčová slova: dramatická výchova, tvořivá dramatika, Montessori, artefiletika, mateřská škola, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, partnerský přístup, respektovat a být respektován

Práce se zabývá metodami dramatické výchovy využitelných v mateřské škole. V teoretické části práce popisuje jednotlivé metody dramatické výchovy a jejich cílové kompetence. Dále seznamuje s výtvarným způsobem práce nazývaným artefiletika. Stručně jsou popsány principy Montessori pedagogiky a partnerský způsob komunikace s dětmi "Respektovat a být respektován". V teoretické části je popsán pohádkový projekt pro mateřské školy O kůzlátkách. V projektu jsou využity metody dramatické a artefiletické činnosti. Projekt je realizován v Montessori mateřské škole. To odráží komunikační styl ve třídě. Práci zakončuje porovnání kompetencí rozvíjených u dětí pomocí využitých metod dramatické výchovy a artefiletiky s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Using methods of drama education in the drama & artefiletick project in montessori preschool

Keywords: drama, creative drama, Montessori, artephiletic, kindergarten, general educational program for preschool education, partnership, respect and be respected

This work deals with methods of drama education for use in kindergarten. The theoretical part describes the various methods of drama and their target competencies. Also introduces the kind of artwork called artefiletics. Briefly describe the principles of Montessori pedagogy and partnership kind of communication with children called "To Respect and to be respected." In the theoretical part is described the fabulous project for kindergarten 'About Yeanlings'. The project uses artephiletic and dramatic methods. The project is implemented in a Montessori kindergarten. This reflects the style of communication in the classroom. The work concludes with comparison of competencies acquired by children using dramatic education techniques and artephiletic with the requirements of the Framework educational program for preschool education.