

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra výchovy ke zdraví

Bakalářská práce

Metody dramatické výchovy a jejich použití u dětí mladšího
školního věku

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Moučková

Autor práce: Tereza Ranftlová

Studijní obor: Výchova ke zdraví

Ročník: třetí

2015

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 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.

27. dubna 2015

.....
podpis studentky

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Pavlíně Moučkové za odborné vedení, věcné rady a připomínky.

Abstrakt

RANFTLOVÁ, T. *Metody dramatické výchovy a jejich použití u dětí mladšího školního věku*. České Budějovice 2015. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra výchovy ke zdraví. Vedoucí práce P. Moučková.

Klíčová slova: mladší školní věk, dramatická výchova, metody dramatické výchovy, lekce, výtvarná výchova, dětský výtvarný projev, barva, základní barvy, definice zdraví.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické.

Teoretická část práce charakterizuje mladší školní věk, tělesný a emocionální vývoj s ním spojený. Zabývá se dramatickou výchovou, klasifikací jejích metod a uvádí některé z dalších metod dramatické výchovy. Seznamuje s pojmem lekce, s jejím plánováním a uspořádáním. Popisuje pojmy výtvarná výchova, rozvoj intelektuálních schopností dítěte ve výtvarné výchově, vývoj výtvarného projevu u dětí mladšího školního věku. Vymezuje barvu ve výtvarné výchově, základní barvy a popisuje práci s barvou. Definuje pojem zdraví, pohybovou aktivitu, pitný režim, sociální zdraví, duševní hygienu a ekologii. Tato část práce čerpá z odborné literatury a využívá teoretických poznatků o této problematice.

Praktická část se zaměřuje na projekt s využitím metod dramatické výchovy a přesahem do výchovy ke zdraví, praktikovaný s dětmi mladšího školního věku. Klade si za úkol probudit zájem o spontánní pohybové aktivity dětí, podpořit jejich fantazii, probudit nadšení pro herní činnost a motivovat je k dalším samostatným a kolektivním aktivitám ve škole i v přírodě. Vytváří prostor pro cvičení empatie ve skupině, pro rozvoj kreativity, komunikace a sebevyjádření dětí.

Abstract

Methods of drama and their use with young school age children.

Key words: young school age children, drama education, drama methods, lesson, art education, children's expression, color, primary colors, definitiv of health.

The bachelor thesis is divided into two parts: theoretical and practical.

The theoretical part characterizes the young school age children, the physical and emotional development which are connected. It deals with the drama in education, classification of its methods and shows other methods of drama in education. It introduces the concept of a lesson, its planning and organization. It describes these concepts: art lesson, developing intellect or process of thinking in the fine arts field, developing the potential of young school age children's creative expression. This thesis defines the color in the art lesson, specifies the primary colors and describes how to work with color. It defines the koncept of health, physical aktivty, drinking habits, social health, mental hygiene and ecology. This part of thesis is based on a professional literature and deals with theoretical knowledge about this problem.

The practical part is focused on the project which uses the methods of drama education and outreachs to health education practiced by children of primary school age. Its main task is to create an interest in spontaneous physical activity of children, to encourage their imagination and the enthusiasm for gaming activity and to motivate them to another individual or collective activities at school or in the countryside. It creates a space for the exercise of empathy in the group and for the development of creativity, communication and self-expression of children.

Obsah

Úvod	6
1. Dítě mladšího školního věku	10
1.1. Charakteristika tělesného vývoje	11
1.2. Vývoj fantazie dětí	11
1.3. Emocionalita dítěte	12
2. Dramatická výchova	14
2.1. Vývoj divadla a dramatické výchovy	14
2.2. Klasifikace metod a technik dramatické výchovy	16
2.2.1. Metody (ú)plné hry	16
2.2.2. Metody pantomimicko-pohybové	16
2.2.3. Metody verbálně-zvukové	17
2.2.4. Metody graficko-písemné	17
2.2.5. Metody materiálůvě-věcné	17
2.3. Některé z metod dramatické výchovy	17
2.3.1. Improvizace	17
2.3.2. Interpretace	18
2.3.3. Projektová metoda v dramatické výchově	18
2.3.4. Narativní pantomima	19
2.3.5. Plná pantomima	19
2.3.6. Živé – nehybné obrazy	19
2.3.7. Alej – ulička	20
2.3.8. Mapy – plány	20
2.3.9. Diskuze	20
2.3.10. Schémata, sociogramy	20
3. Lekce dramatické výchovy	21
3.1. Plánování	21
3.2. Uspořádání lekce	22
4. Výtvarná výchova a barva	23
4.1. Výtvarná výchova	23

4.2.	Barva ve výtvarné výchově	24
4.3.	Názvosloví spojené s pojmem barva	25
4.4.	Základní barvy	26
4.4.1.	Červená	27
4.4.2.	Žlutá	27
4.4.3.	Modrá	28
4.5.	Práce s barvou	28
5.	Definice zdraví	30
5.1.	Pohybová aktivita	30
5.2.	Stravovací návyky – potravinová pyramida	31
5.3.	Pitný režim	31
5.4.	Sociální zdraví	31
5.5.	Duševní rovnováha	32
5.6.	Ekologie	33
6.	Projekt barevné světy	34
6.1.	Zdraví a pohyb	37
6.2.	Zdraví a stravování	39
6.3.	Zdraví a pitný režim	40
6.4.	Zdraví a společnost	40
6.5.	Zdraví a duševní rovnováha	41
6.6.	Zdraví a příroda	42
6.7.	Zdraví a svět	43
	Závěr	45
	Seznam použité literatury	47
	Seznam příloh	50

Úvod

Na střední škole jsem se poprvé seznámila s dramatickou výchovou, která mě zaujala, protože může být také použita zároveň jako metoda učení. V této práci využívám poznatků, jež jsem získala při lekcích s PaedDr. Ivanou Bečvářovou, která vyučovala dramatickou a výtvarnou výchovu na Vyšší odborné škole sociální a Střední pedagogické škole v Prachaticích, a tak ve svých lekcích často využívá výtvarných činností. Projekt Barevné světy, jimiž se práce zabývá, jsem měla možnost vyzkoušet už na střední škole a v předchozím studiu na vysoké škole. Projekt jsem přetvořila, aby v sobě zahrnoval prvky výchovy ke zdraví. Využila jsem přesahů dramatické, výtvarné a pohybové výchovy.

V předchozím studiu na vysoké škole jsem měla možnost dále se zabývat dramatickou i výtvarnou výchovou, kde jsem se naučila novým věcem, které mě posunuly dál. Obor, který studuji, mě naučil pohlížet na věci z pohledu zdraví, a tak jsem získala další náhled na věci kolem nás. Práce se zaměřuje na zdravý životní styl a zdravé návyky z oblasti ekologie, zdravé výživy, duševní hygieny, společnosti a pohybové aktivity.

Úkolem práce je z faktů vytvořit plnohodnotný projekt pro děti mladšího školního věku za pomoci metod dramatické výchovy a přesahů do výchovy ke zdraví. Cílem projektu je probudit zájem dětí o spontánní pohybové aktivity, podpořit jejich fantazii, probudit nadšení pro herní činnost a motivovat je k dalším samostatným a kolektivním aktivitám ve škole, doma i v přírodě. Zároveň se děti prostřednictvím hry seznamují se základními barvami ve výtvarné výchově a se vznikem sekundárních barev. Současně cvičí empatii skupiny a napomáhá k rozvoji komunikace mezi dětmi, samostatného slovního projevu a k spontánní tvořivosti.

Práce vychází z přímé praxe. Pro pochopení projektu, použitých metod a postupů je důležité vymezit v teoretické části základní pojmy, které jsou s ním úzce spojeny. To znamená, že se zaměřuje především na mladší školní věk, dramatickou výchovu, výtvarnou výchovu a vlastnosti barvy, v neposlední řadě na definici zdraví a pojmy s ní úzce spojené.

První kapitola se zabývá vymezením dítěte mladšího školního věku, jeho tělesným

a emocionálním vývojem a dětskou fantazií. V další kapitole se práce zaměřuje na dramatickou výchovu a její stručný vývoj, je v ní uvedena klasifikace metod a přehled dalších z mnohých významných metod. Dále se práce zabývá lekcí dramatické výchovy, jejím plánováním a uspořádáním. Zaměřuje se i na pojem výtvarné výchovy, jak rozvíjí intelektuální schopnosti dětí, jaký vývoj má dětský výtvarný projev a popisuje jeho stadia. V páté kapitole je uvedena definice zdraví a její podkapitoly – pohybová aktivita, stravování, pitný režim, sociální zdraví, duševní hygiena a ekologie. Praktická část je zaměřena především na barvy, proto je důležitou součástí vymezení barev ve výtvarné výchově a základní názvosloví, které je třeba znát pro realizaci projektu. V poslední, praktické, části je podrobně popsán projekt Barevné světy, jeho úkol a postup, jímž se k danému cíli má dojít. Činnosti vychází ze zkušeností z praxe, z hodin výtvarné a dramatické výchovy, z působení v ochotnických divadlech a ze znalostí získaných při studiu oboru Výchova ke zdraví.

Práce využívá odbornou literaturu především z vývojové a pedagogické psychologie, didaktiky výtvarné výchovy, skript z dramatické výchovy a literatury se zaměřením na výchovu ke zdraví. Mnoho zkušeností vychází z praxe, z divadelního prostředí, ze zkušeností a znalostí získaných z osobního života a studia.

1. Dítě mladšího školního věku a jeho vývoj

Dle Průchy (2003, s. 126) je mladší školní věk ten, který můžeme vymezit jednak časově (přibližně od 6 do 10 let), jednak docházkou (1. – 4. ročník školní docházky).

Čačka (1997, s. 20 – 21) uvádí rozdělení duševního vývoje dle H. Wallona, který každé stadium charakterizoval z hlediska rozvoje jak rozumově-poznávacích, tak imaginativně-emocionálních funkcí. V každém stadiu se sice vyvíjí celá osobnost, avšak sledováním proměn charakteru složek dané duality lze výstižně vyjádřit specifickou jednotlivých fází. Uvádí tedy následující stadia vývoje, která H. Wallon vymezuje časově a to následným způsobem:

- První stadium (první rok života) – novorozeně a kojenec
- Druhé stadium (do tří let) – batole
- Třetí stadium (do šesti let) – předškolní věk
- Čtvrté stadium (do jedenácti let) – dětství a puberta
- Páté stadium (do patnácti let) – puberta
- Šesté stadium (do dvaceti let) – adolescence

Zaměříme se tedy na čtvrté stadium; jak dále autor popisuje, je stadiem převažujícího rozvoje myšlení i přizpůsobivosti. Zájem o lidi je tedy poněkud zastřen věcnou orientací na svět předmětů, spojenou s úsilím o objektivizaci poznání. Rozvíjí se schopnost analýzy, srovnávání a klasifikace podle více kritérií, včetně zobecňování. Zlepšuje se chápání prostorových, časových, kvantitativních vztahů i příčinných souvislostí. Posun duševní disciplinovanosti koresponduje i s narůstající úmyslností pozornosti a paměti při učení.

Vývojové etapy dále vyžadují i splnění určitých vývojových úkolů, a to pro fázi mladšího školního věku a puberty, kdy je hlavním požadavkem zvládnutí školní práce (čtení, psaní, počítání, naukové předměty), osvojení postupu samostudia, racionálního řešení problémů, včetně vytváření vztahů k vrstevníkům, učitelům i cizím lidem, sociální kooperace, další posílení nezávislosti a sebekontroly, soutěživost a posílení frustrační tolerance. Přibývajících dovedností potlačují možné pocity nezpůsobilosti (Čačka, 1997, s. 21 – 22).

1.1 Charakteristika tělesného vývoje

Jak uvádí ve své knize Petrovskij a kol. (1977, s. 67), dochází ve věku mladšího školního dítěte k podstatným změnám ve všech orgánech a tkáních těla. Vyvíjejí se všechny ohyby páteře – krční, hrudní i bederní. Avšak osifikace kostry není ještě zcela ukončena.

Rychle sílí svaly a vazy, zvyšuje se jejich objem i celková svalová síla. Přitom se velké svaly vyvíjejí dříve než svaly drobné. Proto jsou děti schopny provádět relativně prudší a důraznější pohyby, hůře však zvládají pohyby jemné, které jsou náročné na přesnost. Osifikace článků záprstí rukou končí v devíti až jedenácti letech, osifikace zápěstí pak v deseti až dvanácti letech. Tato okolnost vysvětluje, proč děti zvládají písemné úkoly s velkou námahou. Je třeba mít na paměti, že ruka se velmi rychle unavuje, nemůže psát příliš dlouho a rychle.

Mění se vzájemný poměr procesů vzruchu a útlumu. Útlum (základ sebeovládání, sebekontroly) začíná být markantnější než u předškolních dětí. Sklon k vzruchu je však ještě hodně silný – odtud pramení neposednost dětí nižších ročníků.

V mladším školním věku tedy ve srovnání s věkem předškolním dochází k značnému upevnění kosterního a svalového systému, poměrně se ustaluje kardiovaskulární (srdeční a cévní) činnost, procesy nervového vzruchu a útlumu jsou vyrovnanější. To všechno je důležité pro počátek školního života, který je počátkem zvláštní učební činnosti, vyžadující od dítěte nejen značné rozumové vypětí, ale i velkou fyzickou dovednost.

1.2 Vývoj fantazie dětí

Fantazie, toto operování s představami, které bylo v předškolním období ještě velmi živé, se v průběhu dětství dočasně zbavuje nejen subjektivity (oddělením „já a svět“), ale s narůstající převahou věcné orientace také doprovodné převahy emotivity. I to je jedním z důvodů ochabující expresivity spontánních projevů ve hře, kresbě, atp. Také přísun hotových odpovědí jakoby dusil dětskou tvořivost a iniciativu. Výuka se v tomto období postupně stále více opírá o věcnou reprodukční fantazii, doprovázející učitelův výklad. S úrovní narůstajícího racionálního porozumění a verbálního vyjadřování pak

poněkud kontrastuje nápadně se snižující pohotovost a jistota nejrůznějších názorně-prožitkových aktivit subjektu, včetně schopnosti expresivně vyjadřovat jejich obsah. To dokládá například i obecná banalita slohových prací a dalších samostatných projevů koncem této fáze. Jedině rovnocenný a vyvážený rozvoj obou základních duševních oblastí je podmínkou i všech forem tvořivosti (kreativity), při kterých je v kooperaci s rozumově-poznávacími funkcemi zvláště fantazijně-prožitkovou aktivitou subjektu formována nejen cílová představa, ale také volba prostředků realizace (Čačka, 1997, s. 82).

1.3 Emocionalita dítěte

Podle Čačky (1997, s. 95 – 97) rozvoj emocionality do značné míry souvisí s vnitřním světem imaginací a prožitků. Citové procesy u dětí snadno vznikají a poměrně lehce odcházejí. Po nástupu do školy postupně ztrácejí afektivní ráz, příznačný pro předchozí období, a jsou stále lépe ovládány. Vyšší úrovní zpracování a rozsahem podnětů získávají tak i city bohatší a diferencovanější obsah.

Duševní vývoj umožňuje nejen dostatečné porozumění jevům reality, ale i živé a osobité prožívání. Celková adaptace, včetně jistoty a bezpečí poskytované rodiči, udržuje pozitivní náladu a vyrovnanost.

Nejpřímější cestou do dětského světa prožitků je jejich dosud mimořádně živá schopnost projektivní exprese, např. prostřednictvím kresby. Kresba se ve svém vývoji stává od počátečních izolovaných znaků postupně stále syntetičtější. V prepubertě však je již schopnost exprese na ústupu. Předzvěstí negace tvořivé bezprostřednosti je i nástup „kopírovací mánie“. I ta však může posloužit alespoň k rozvoji senzomotorické koordinace. Útlum kresebného projevu vyvolává kromě jiného také zvýšená sebekritičnost, kterou zpravidla překlenou již jen skutečně talentovaní jedinci.

Racionální realismus, školní unifikace, ostych a obavy z hodnocení druhými však blokují nejen spontánní sebevyjadřování kresbou, ale následně často i ostatní tvořivost. Každá tvorba slouží vedle rozvíjení řady schopností a vlastností, včetně jemnosti prožívání, i jako komunikační prostředek. Kresbou, hudebním projevem, tancem atp. dítě „mluví“, tzn., že víceméně podvědomě vyjadřuje své city a přání a tím také je i sebe

kultivuje.

Rovněž pozitivní a tvořivá atmosféra v třídním kolektivu může podněcovat tvořivost a současně i uchování schopnosti nacházet v ní živé zdroje „nadšení“ v pozdějších fázích života. Třebaže z mnohých dětí nevyrostou tvůrčí umělci, uchová rozvoj emotivity spontánnost a autentičnost jejich subjektivního prožívání, včetně zjemnění empatie a kultivace vnějších projevů. Již dětská kresba, stejně jako jiné tvůrčí činnosti, by měla být vždy spíše dílem „srdce“ než „ruký“. Součástí rozvoje osobnosti by tedy mělo být i podněcování k nezávislosti vnitřního prožívání, osobitosti, včetně schopnosti porozumět znakům neverbální komunikace.

Emotivita, která je do značné míry již dílem stálé vlastní autokultivace každého jedince, se vyznačuje postupným zjemňováním vnímavosti k zvláště estetickým prožitkům, tj. i přesunem orientace prožívání od silně kontrastních podnětů k jemnějším aspektům – ať kompozice, aplikace barev, pohybů, zvuků atp. Rozvoji těchto stránek imaginativně-emotivní oblasti osobnosti můžeme do jisté míry napomoci také esteticky podnětným prostředím, tj. harmonií tvarů, barev a funkční pohodou.

2. Dramatická výchova

Dramatická výchova přejímá svůj název dramatu ve většině jazyků (v anglickém jazyce se setkáváme s pojmy drama, tvořivá dramatika, dětské drama, drama ve výchově, výchovné drama apod.).

Aristoteles v Poetice odvozuje slovo drama od řeckého drán – jednat.

V počátcích rozvoje oboru je využíván termín dramatická výchova (koresponduje s vžitým školským názvoslovím – hudební, výtvarná, literární výchova). Po roce 1990 se u nás ujímá termín tvořivá dramatika a se vznikem samostatné katedry na divadelní fakultě AMU i název výchovná dramatika – důvody rozlišení jsou spíše vnější a jazykové, obsah je totožný. Názvy lze využívat i jako synonyma: termín „dramatická výchova“ je vhodný pro školu, „výchovná a tvořivá dramatika“ se lépe hodí pro zájmové aktivity, které zahrnují i divadlo (Bečvářová, 2004, s. 9).

2.1 Vývoj divadla a dramatické výchovy

Kazda (1998, s. 11 – 12) ve své knize uvádí, že divadlo je zvláštním druhem umění, založeným na akci herce a reakci diváka. Vzniklo v době kamenné spolu s řečí a myšlením jako výsledek „vědomé a záměrné činnosti člověka“. Hru nacházíme již u zvířat. Důležitým okamžikem je ten, kdy se hra mění ze hry pro sebe na hru pro druhé nebo hru s nimi jako partnery.

Lidská hra se liší od zvířecí tím, že je schopná vývoje. Člověk se hrou nejen odreagovává, ale také vrůstá do lidského společenství. Při hře a hrou dítě poznává svět a chybějící zkušenosti si dotváří fantazií. Ve hře člověk používá svou fantazii, promítá vlastní představy, sny a přání.

Podle Machkové (2005, s. 13 – 15) má dramatická výchova počátek v roce 1924 jako hnutí tvořivé dramatiky v USA. Jeho zakladatelka je Winifred Wardová.

Wardová začíná svou knihu Playmaking with children větou: „Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší.“ Tvořivé dramatice stanovuje tyto cíle:

- Dát příležitost ke kontrolovanému emocionálnímu vybití.
- Poskytnout každému dítěti koridor pro sebevyjádření v umění.
- Povzbuzovat a vést tvořivou obrazotvornost dítěte.

- Dát mladým lidem příležitost vyvíjet se v sociálním porozumění a spolupráci.
- Poskytnout dětem zkušenost samostatného myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek beze strachu.

Pedagogika 19. století, v naší praxi dodnes přežívající, stavěla na pojetí dítěte jakožto tvora nedokonalého, jehož je třeba výchovou změnit k ideálnímu obrazu dospělého a naplnit ho přitom výdobytky lidské kultury existující mimo něho a před ním. V centru výchovy a vyučování se proto ocitla látka (obor, předmět), dítě ji mělo přijmout a přizpůsobit se jí. 20. století je „stoletím dítěte“ především v tom smyslu, že do centra pozornosti staví dítě ne jako objekt, ale jako subjekt výchovy a vzdělávání, jako bytost v mnohém jinou než dospělý, ne však proto bez vlastní hodnoty. Pojetí individuality dítěte ve vztahu ke kultuře i k živému organismu společnosti vyvolává potřebu zahrnout do výchovy a vzdělávání nejen hotové produkty v jejich kodifikované a racionalizované podobě, ale také procesy činnosti, tvořivost jedince. Reformní pedagogika proto zdůrazňuje vedle dosud preferované složky racionální i složku emocionální, umění vedle vědy, konkrétní sociální dovednosti konkrétního člověka vedle obecného kodexu morálky.

Základem dramatu a dramatickosti je dramatická situace, tj. taková situace, v níž dochází k vzájemnému působení osob na svá jednání. Je tedy přirozené, že se dramatická hra stala jedním z podstatných prostředků oblasti experimentování a získávání zkušenosti v mezilidském styku a vztahu osvojování si praktických dovedností občanských, získávání praxe, zkušenosti s chováním demokratickým, tolerantním, svobodným, s poznáním sebe sama skrze zrcadlení v druhých. Proto dramatická výchova není souřadná s výchovou hudební či výtvarnou, proto také oblast estetické výchovy přesahuje podstatnou měrou, přestože využívá jak uměleckou výchovu, tak mimoumělecké estetické a přestože estetické city rozvíjí. Proto také není jen výchovou k tvořivosti, ač na její rozvoj významně působí, využívá ji a uplatňuje v nejrůznějších směrech. Proto také tvořivá dramatika může být jak předmětem, tak metodou.

Bečvářová (2004, s. 9) ve svých skriptech dodává, že dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, poznáváním sociálních vztahů a dějů. Je založena na

prozkoumávání, poznávání mezilidských vztahů, situací. Tento proces může vyústit v produkt (představení).

S Machkovou se shoduje, že dramatická výchova a její postupy mohou sloužit nejen jako předmět nebo zájmová činnost, ale i jako metoda vyučování jiným metodám.

2.2 Klasifikace metod a technik dramatické výchovy

Bečvářová (2004, s. 15) uvádí, že pojmem metoda v dramatické výchově lze označit jak celý systém dramatické výchovy (jako metodu vyučování), základní koncepční princip, soubor nebo skupinu dílčích postupů, konkrétní postup.

Metody dramatické výchovy využívají principy dramatu a divadla. Jde o budování příběhů, hledání typických a symbolických situací, postav, vztahů při hře v roli. Tento postup vede k zrcadlení života, k životní analogii.

Ve svých skriptech Bečvářová využila dělení klasifikace metod podle J. Valenty:

2.2.1 Metoda (ú)plné hry

Tato metoda prvního řádu je založena na modelování běžné reality života. Podle Valenty je „hrou univerzální, schopnou naplňovat prakticky všechny cíle dramatické výchovy...“. Komplementární (doplňkovou) metodou vůči plné hře je pozorování a poslech.

2.2.2 Metody pantomimicko-pohybové

Jsou to metody druhého řádu, vyžadují od hráčů pohybové aktivity, a naopak nezdůrazňují zvuk ani řeč. V metodikách dramatické výchovy se uvádí, že pantomimické a pohybové aktivity jsou pro děti a nezkušené hráče snazšími než činnost verbální. Proto se doporučuje vést metodickou průpravu od nich. Příklady metod: živý obraz, zrcadlení, taneční drama, pantomima – narativní, zpomalená, předávaná, částečná apod.

2.2.3 Metody verbálně-zvukové

Verbálně-zvukové metody jsou metody druhého řádu, zkvalitňují naslouchání a techniku řeči. Jsou samozřejmě založeny na slově či zvuku. Metodiky dramatické výchovy vycházejí z toho, že verbální projevy jsou pro děti a nezkušené hráče obtížnější, a je proto vhodné s nimi začínat spíše až po pohybových a pantomimických

hrách. Příklady metod: alej (ulička), brainstorming, dabing, diskuze, rozhovor, zástupná řeč, monolog, předávaná řeč, dotazování, porada, reportáž apod.

2.2.4 Metody graficko-písenné

Jsou to metody třetího řádu, mají doplňující funkci. Jsou v podstatě založeny na tom, že hráči vytvářejí písemný nebo kresebný či malovaný artefakt. Ten může být vytvářen v rolích i mimo ně. Hráči mohou být přímo tvůrci, „polotvůrci“ (tj. přetvářejí či dotvářejí) nebo příjemci (uživatelé) artefaktu. Tyto metody v obecné rovině též kultivují vnímání a myšlení žáků, rozvíjejí představivost a fantazii, trénují motorické dovednosti. Příklady metod: životopis, mapy, inzerát, deník, dopis, dotazník apod.

2.2.5 Metody materiálově-věcné

Tyto metody se řadí do třetího řádu, mají rovněž doplňující význam. Jejich základem je práce s hmotou (materiálem). Učí žáky poznávat svět prostřednictvím věcí, rozvíjejí představivost, fantazii i estetické cítění. Tyto metody se velmi často využívají především při budování kontextů, atmosféry a prostředí. Těmito funkcemi pomáhají charakterizovat i postavy a hlavní myšlenky příběhů. Příklady metod: práce s kostýmem, loutkou, maskou, s prostorem, papírem, rekvizitou, světlem a stínem, zástupnými předměty apod.

2.3 Některé z metod dramatické výchovy

V oblasti sociálního rozvoje používá dramatická výchova zejména dvou základních metod: improvizace a interpretace plus metody další.

2.3.1 Improvizace

Improvizace je základní metodou dramatické výchovy, projev, výkon tvořený bez přípravy, tzv. „spatra“.

Poskytuje autentickou situaci, kterou dítě musí aktivně řešit. Ve hře může přijímat různé sociální role a vyzkoušet si řešit navozené problematické situace různými způsoby s možností návratu svého chování. Tato metoda významně pomáhá dětem v přípravě na život.

Podmínkou pro vznik improvizace je tvořivost, fantazie, obrazotvornost.

Improvizace se dále můžou dělit na různé druhy podle počtu účastníků – sólové,

párové, hromadné (simultánní) se souhrou, bez souhry, podle počtu druhu vyjadřovacích prostředků – pantomimické (pohybové, beze slov), slovní a kombinované (spojující slovo a pohyb). Podle odstupňování složitosti improvizace a míry její dějovosti, podle způsobu a rozsahu zadání námětu, podle druhu rekvizit – s reálnými rekvizitami, se zástupnými rekvizitami, s imaginárními rekvizitami, podle míry dějovosti – bezdějové a dějové.

Improvizace bez dramatického děje jsou takové, jež si nekladou za cíl řešit konflikty. Jsou zaměřeny k rozvoji určitých dovedností nebo uspokojování fyzických a psychických potřeb, tj. k uvolnění, soustředění, pohybu, ke zdokonalení vnímání či představitivosti. Jedná se o improvizace průpravné, které vytvářejí předpoklady pro zvládnutí náročnějších etud.

U improvizací s dějem jde o hromadné improvizace, etudy pro dvojice a malé skupiny či o dramatizaci. Při práci s dějovými improvizacemi je důležité vést hráče důsledně ke konkrétnosti.

2.3.2 Interpretace

Interpretace je výklad díla a jeho tvořivé zpracování za pomoci prostředků, jež srozumitelně tlumočí interpretův výklad. Jedná se o proces vázaný předlohou.

Opakem interpretace je reprodukce. Reprodukce je mechanické, netvořivé zpracování textu, které ho o nic neobohacuje, nepřispívá k hlubšímu pochopení. Jde o účelové sdělení (např. hlasatelská činnost), jež si neklade za cíl obohatit emotivně, nýbrž sdělit fakta bez ovlivnění.

Předloha má být kvalitní, bohatá. Měl by to být text, jenž nás oslovil a ke kterému máme vztah. Každý text je kvůli něčemu napsán. Toto poselství je nutné s recitátorem odhalit a zaujmout stanovisko. Cílem může být např. odhalovat svět humorem, hra se slovy, rytmem či pohybem, poznávat svět nesmyslem – nonsensem apod. Rozkrývá obsah či formu literárního díla (Bečvářová, 2004, s. 16 – 20).

2.3.3 Projektová metoda v dramatické výchově

Na konci 19. a začátku 20. století vznikla tzv. Projektová metoda jako reakce na nedostatky „staré školy“, jíž se vytýkalo, že opomíjí sociální učení, že řadu postojů vytváří jen mimochodem a učivo podává encyklopedicky, tj. „ve škatulkách“, opomíjí

prožitky i zkušenosti dítěte atd. Z této půdy vyrostly projekty. Zázemím projektů je koncentrace – ve smyslu stanovení společných „jader“, „základů“, „jednotných myšlenek“, kolem nichž je koncentrováno učivo.

Zdroj koncentračních jader je v životní realitě nebo v předepsané učební látce. Jsou různé typy koncentračních jader, jako je obecné téma – jaro, pravda, železniční doprava, konkrétní téma – jádro vyrůstá z reálné události, situace (povodeň, cesta do hor), jako problém – jádrem je určitá „neznámá“, obtíž, kterou je nutno překonat někdy ve formě otázky (Jak se dělají noviny? Proč vznikají války?) a jako výchovně vzdělávací cíl – jádrem je žádoucí změna osobnosti žáka.

Projektová metoda navozuje cílenou učební činnost, promyšlenou a organizovanou, teoretickou i ryze praktickou, vyhovující potřebám žáků i učitele, koncentrovanou kolem základní ideje, zaměřenou prakticky a směřující k upotřebitelnosti v životě, přinášející změny v osobnosti žáka, činnost, kterou žák přejímá odpovědnost.

Nejtypičtějším druhem jádra je problém, obklopen řadou dílčích problémů, kroků, jež žák musí udělat, chce-li základní problém vyřešit. Tak se žák zdokonaluje v myšlení, získává vědomosti a dovednosti, formuje svou zkušenost.

2.3.4 Narativní pantomima

Přeloženo jako „vyprávěná pantomima“. Je založena na souběhu paralelní činnosti učitele a hráčů. Učitel nebo specificky určený žák vypravují a podle jejich vyprávění (narace) hráči hrají pantomimu. Vyprávění musí být postaveno, vymyšleno tak, aby umožňovalo hráčům akci. Vyprávění o šumotu barevného listí nebude ideálním příkladem narace. Vhodné budou jednoduché pohádky s akčním zaměřením.

Autonarace – postup, kdy hráč paralelně se svou pohybovou akcí hovoří. Vede k dělení pozornosti mezi pohyb a řeč, kdy pantomima zůstává prioritou.

2.3.5 Plná pantomima

Je nejvýhodnější pro pantomimické hraní postav. Základem hry je komplexní aktivita těla, beze slov.

2.3.6 Živé – nehybné obrazy

Sehrání určitého jevu, situace, osoby jedním nebo více hráči beze slov a pohybu, dechem, konfigurací těla, mimikou. Např. fotografie, sochy, album, zmrzlý obraz,

pomník, voskové figuríny, štronzo.

„Ožvlé štronzo“ – přeměna nehybného obrazu v pantomimickou nebo plnou hru.

„Zastavená pantomima, pohyb“ – zastavení pohybové akce.

Živé obrazy jsou vděčné jako samostatné hry, ale rovněž bývají součástí dramatu. Jsou výhodné i pro méně zkušené hráče. Lze je spojovat s prvky verbálně-zvukovými.

2.3.7 Alej – ulička

Název je odvozen z anglického alley. Jádrem spočívá v tom, že hráči udělají uličku tak, že se postaví do dvou řad proti sobě (v mezeře asi 1,5 m). Touto alejí většinou prochází jedna z postav hry. Zároveň je dána instrukce hráčům (stromům, zdem), co mají dělat.

Alej vychází z reflexí a sebereflexí našich problémů, z empatie. Je metaforou „kolektivního“ podvědomí. Nepoužívá se jako samostatná hra, ale jako sekvence v těch okamžicích dramatu, kdy je třeba rozhodnout, dát průchod mínění lidí.

2.3.8 Mapy – plány

Kreslení map je znamenitou individuální i společnou činností, jež pomáhá budovat kontexty hry. Myšlenkové mapy jsou grafickým zachycením volných asociací.

2.3.9 Diskuze

Jde o dialog dvou a více osob, který se točí kolem řešení problému. Vyjadřuje řád, efektivnost, citlivost. Aktivuje běžnou zkušenost z různých úrovní života. Je to často základem pro rozjezd dramatu, pro jeho reflexe, hodnocení.

2.3.10 Schémata, sociogramy

Schématy jsou grafická znázornění různých vztahů mezi jevy. Mívají dvě základní formy: lineární a větvenou. Oblíbenou formou větveného schématu jsou sociogramy. Znázorňují vztahy mezi lidmi nebo postavami dramatu.

Je nutno podotknout, že metod a technik dramatické výchovy je mnoho, zde je uvedeno jen stručné vymezení některých pojmů (Bečvářová, 2004, s. 20 – 27).

3. Lekce dramatické výchovy

Podle Machkové (2005, s. 36) si učitel nebude formulovat speciální cíl, jestliže je dramatická výchova příležitostnou aktivitou nebo metodou a v plánu pedagoga má místo dílčí, nebo alternativní prvek, protože tvořivá dramatika je tu prostředkem. Jestliže však je těžištěm celé práce, anebo je její trvalou a rozsáhlou součástí, pak je nutné, aby učitel jen neuvažoval z hodiny na hodinu, z týdne na týden, ale zformuloval si také dlouhodobé perspektivy obecně i pro každou skupinu zvlášť. Pak bude také schopen svým svěřencům nabídnout motivaci, která ovlivní hloubku a trvalost jejich zájmu a tím i míru pozitivních změn v nich samých. Od hodiny k hodině by děti měly pociťovat jistou míru napětí, co nového a poutavého bude příště a jaké to bude. Měly by se na další hodiny těšit.

Důležité je ovšem i dovršování určitých etap práce. U docela malých dětí to může být dokončení práce na určité improvizaci či dramatizaci a její předvedení několika vybraným divákům z jejich nejbližšího prostředí. U větších dětí a u dospívajících mívá tuto funkci veřejné vystoupení jako prověrka správnosti zvolené cesty a ověření vlastních schopností a dovedností.

Vzdálenější cíle si obvykle uvědomují jen žáci starší a vyspělejší, někteří už v pubertě, jiní až v adolescenci.

3.1 Plánování

Bečvářová (2004, s. 31) uvádí, že předpokladem kvalitní práce každého pedagoga je plánování učiva. Učitel by měl uvažovat globálně a své cíle plánovat. Vzdálenější cíle si obvykle uvědomují jen žáci starší a vyspělejší.

Je dobře, když si učitel formulaci cíle napíše, neboť se tak přinutí k větší jasnosti a přesnosti. Málokdo dokáže jasnou formulaci vytvořit na samém začátku práce. Vyžaduje to jistou praxi a zkušenost s dětmi i se sebou samým.

Plánování může být dlouhodobé, střednědobé nebo krátkodobé.

Krátkodobý cíl znamená stanovení náplně a záměru nejbližší lekce. S tím souvisí příprava na lekci. Protože v dramatické výchově hrají velmi podstatnou roli citové momenty, nálada, atmosféra, nelze vždy bezpečně odhadnout, za jak dlouhou dobu se

podání úkol splnit. Lze ho však odhadovat, jestliže učitel má tzv. fundovanou intuici, schopnost bleskových odhadů na základě vzdělání a osobní citlivosti. Pokud se učitel nepodaří situaci správně odhadnout a motivovat skupinu pro svůj program natolik, aby ho vzala za svůj, musí se situaci přizpůsobit jeho plán, a proto je potřeba mít v zásobě více variant.

3.2 Uspořádání lekce

Podle Bečvářové (2004, s. 31) je závažným předpokladem účinnosti dramatických her a cvičení plynulost práce v hodině a pohrouženost do hry. Tomu slouží úvodní cvičení na rozehrání, soustředění a uvolnění, někdy nazývaná „lámání ledů“. Tato cvičení nelze na začátku lekce vynechávat. Zbavují hráče zábran a usnadní kontakty. Hráč se rychle fyzicky unaví a rád pak přejde ke cvičením klidným, zvnitřnějším.

Účinným prostředkem udržení plynulého toku tvořivosti pro celou lekci je její monotematicnost, tj. spojení všech typů cvičení jediným tématem. Tyto lekce se zařazují občas. Někdy může být tématem pojem (kulatost, strach, zvířena apod.), předmět nebo úryvek z literatury. Každé cvičení by se mělo úplně vyčerpat až do té míry, do jaké mají hráči schopnost a chuť ho dále rozvíjet. Učitel nemůže lpět na svém plánu hodiny a pokoušet se probrat vše, co si připravil. Větší bloky nebo celé lekce mají být zakončovány rozhovorem, jehož účelem není zhodnocení hodiny, ale zveřejnění a verbalizace některých zážitků a zkušeností z her. Hovor je třeba taktně udržovat v obrazné a obecné rovině, dát najevo pochopení bez zvědavosti. Závěr lekce bývá též spojován se sociogramem a reflexí. Osnovy dramatické výchovy mohou být vždy jen rámcové a mají mít spíše charakter pojetí koncepce předmětu než předem stanoveného, obecně platného výčtu učebních témat. Konkrétní, ale přitom variabilní plán lze ustanovit pro jednotlivou hodinu nebo blok hodin (projekt).

4. Výtvarná výchova a barva

Výtvarnou výchovu chápeme jako vyučovací předmět, který známe jako výtvarnou výchovu všeobecnou a odbornou. Se všeobecnou výtvarnou výchovou se setkáváme v 1. až 9. ročníku základní školy, kde ve formě povinného vyučovacího předmětu vystupuje jako významný článek vzdělávání a výchovy žáků školou povinných. Na gymnáziích se objevuje ve formě volitelného, respektive nepovinného předmětu. Zvláštní postavení má všeobecná výtvarná výchova v mateřských školách, jeslích, školních družinách, kde je důležitou součástí výchovného a vzdělávacího procesu.

O odborné výtvarné výchově hovoříme tehdy, když je vyučování výtvarné výchovy součástí přípravy na budoucí povolání. Jsou to například pedagogické školy pro přípravu učitelek mateřských škol a výchovných pracovníků, střední průmyslové školy a učňovské školy se zaměřením na konkrétní uměleckou nebo řemeslnou činnost (Banaš a kol., 1989, s. 13 – 14).

4.1. Výtvarná výchova

Podle Banaše a kol. (1989, s. 13 – 17) se výtvarná výchova realizuje ve dvou základních formách – jako vyučovací předmět nebo jako zájmová činnost. Obě uvedené formy dále členíme podle jejich pedagogického cíle a odborného zaměření, případně podle toho, o který typ školy nebo výchovného zařízení se jedná.

Nejvýznamnějším rysem výtvarné výchovy je, že výtvarná výchova má všestranně integrující charakter. Při vyučovacím procesu dochází k aktivizaci veškerých stránek osobnosti, k propojení různých sfér činnosti, nutně vzniká hluboký kontakt subjektu žáka s prostředím a objektivní skutečností. Propojují se smyslové poznatky s rozumovými vědomostmi, citovými zážitky, dosavadními znalostmi a návyky. Stejně se tu uplatňuje vnímání a vyjadřování, reprodukční a tvořivé schopnosti. Formují se volní a morální vlastnosti, tříbí se individuální dispozice a zájmy. Ve výtvarné výchově se uplatňují a spojují vědomosti z různých oblastí poznání, získané v ostatních vyučovacích předmětech ve škole, jako i ze života v mimoškolním prostředí.

Výtvarná výchova je typickým příkladem předmětu s otevřeným, stále se měnícím a vyvíjícím obsahem. Variabilita obsahu je podmíněná prostředím, ve kterém se škola

nachází, závisí na individuálních schopnostech žáků a na celkovém vývoji a pohybu ve výtvarné kultuře.

Dalším charakteristickým znakem výtvarné výchovy je, že výchovně-vzdělávací proces se uskutečňuje v úzkém spojení duševní činnosti a fyzické manuální práce. Výsledek tvořivého myšlení, nápadu, fantazie, pracovního vypětí, jako i morální osobní postoje žáka se materializují do konkrétní, smysly vnímatelné podoby. Vzniká kresba, malba, určitý výrobek. Žák si z vyučovací hodiny odnáší nové poznatky, zkušenosti, návyky, ale i viditelný výsledek své vlastní práce, kterým se může navenek prezentovat, společensky se realizovat. Učiteli poskytuje obraz o tvořivých schopnostech a kvalitě myšlení žáků, zároveň je výrazem jeho vlastního pedagogického úsilí. Na základě konkrétních výsledků práce žáků může učitel zpětně korigovat svůj metodický postup, hodnotit a poznávat žáka. Záleží jen na učiteli, jak dokáže tuto osobitost, typickou zejména pro výtvarnou výchovu, využít ve své pedagogické práci.

Obsah výtvarné výchovy nemůže určovat ani teorie výtvarného umění, ani praktická umělecká tvorba. Oblast výtvarné umělecké tvorby je velmi rozsáhlá a různorodá. Výtvarné umění proniká do jiných uměleckých oblastí, zasahuje do sféry techniky, vědy, výroby, každodenního života do takové míry, že není možno uvažovat o ucelené rovnoměrné redukci obsahu výtvarného umění do jednoho vyučovacího předmětu. Výběr ukázek uměleckých děl a volbu konkrétních výtvarných problémů, technik, technologických a výtvarně-tvořivých postupů si pro každou hodinu vytváří sám učitel podle vlastního uvážení a možností, s přihlédnutím na určité pedagogické a psychologické aspekty.

4.2. Barva ve výtvarné výchově

Lamserová a Preissová (1986, s. 8 – 9) uvádějí, že dosud neexistuje (a možná ani nemůže existovat) přesná, jasná a jednoznačná definice pojmu barva. Nejrozšířenějším názorem už třiadvacet století od dob Aristotelových je, že se jedná o vlastnost předmětu, viditelnou jen za světla. Po prudkém nástupu rozvoje fyziky a Newtonových objevech barevné složky světla se tento názor poopravil v tom smyslu, že barva je především vlastnost světla.

Slovem barva označujeme také barvu vnímanou našimi smysly. Nejsme totiž na první pohled schopni rozeznat objektivní barvu předmětu, protože náš vjem závisí na osvětlení, vzdálenosti od předmětu, atmosféře apod. Proto se zobecňují určité barevné vjemy pod obecný význam „červená, modrá, zelená, hnědá“ bez ohledu na to, zda jde o barvu světlou či tmavou.

Barvu je možno chápat z několika hledisek, a to podle toho, jaký vědní obor se o barvu zajímá.

Zákonitostmi barvy se zabývá především fyzika. Definuje barvu jako zrakový vjem, vyvolaný viditelnou částí emalgačního zařízení.

Problematikou vnímání barvy se zabývá fyziologie. Z jejího hlediska je „barva vlastnost zrakového počítka, který dovoluje člověku vnímat změny spektrálního složení světla.“

Zcela jiný pohled má na barvu výtvarné umění. Z jeho hlediska je barva jen jedna ze základních složek výtvarného umění, ovlivňující psychologickými a estetickými významy všechny jeho druhy. Význam barvy se utváří a mění s historickým vývojem kulturních okruhů, etnických společenství a sociálních skupin.

Všechna tři hlediska jsou pro toho, kdo se chce barvou zabývat, důležitá. Jejich zákonitosti si musí uvědomovat, aby věděl, jak s barvou nakládat a jaký účinek bude ta která barva v obraze mít.

4.3. Názvosloví spojené s pojmem barva

Podle Lamserové a Preissové (1987, s. 24 – 26) je barva charakterizovaná třemi základními vlastnostmi:

- *Tón barvy* (konkrétní charakter barvy)

Samotné slovo *tón* je vypůjčeno z hudby, protože tento pojem jako barva barvy se nezdál příliš vhodný. Obsah slova *tón* je vykládán dvěma rozdílnými způsoby.

Někteří autoři označují slovem *tón* konkrétní charakter barvy, např. červená barva má tóny rumělku, karmín, kraplak, alizarin, šarlat, indickou červeň, caput mortuum apod.

Druzí slovem *tón* označují vlastní kvalitu každé barvy, tedy barvu samotnou – to je červená, fialová, modrá, zelená, apod.

- *Hodnota* (světlost barvy)

Je to stupeň světlosti určité barvy. Světlost je jednak přirozená vlastnost barvy (žlutá je světlejší než modrá), a jednak získaná vlastnost vzniklá přidáním bílé, nebo černé barvy. Nejvyšším stupněm světlosti je bílá, nejnižším černá barva.

- *Čistota barvy* (samotná barva)

Čistá barva je taková, která je bez příměsi jiné barvy. Jakákoli změna čistého barevného tónu je odstín. Může být označován i jako nuance, nádech, zabarvení.

Dalším pojmem spojeným s barvou je *odstín*, jenž se získá změnou světlosti barvy, tedy přidáním bílé, nebo černé. Další odstín lze získat také lomením neboli změnou barevného charakteru přidáním jedné nebo více barev ostatních (ne však příbuzných).

Sytost je maximální koncentrace intenzity barvy. Prakticky se jedná o použití barevné pasty přímo, neředěné ani nemíchané. Opakem sytosti je *bledost*.

Intenzita je síla, kterou barva působí na naše smysly.

Neutrálními barvami se nazývají achromatické, nepestře – bílá, šedá, černá, zlatá, stříbrná.

Živé barvy, nazývané také chromatické, pestré – to jsou všechny ostatní barvy spektra.

Živé, chromatické barvy, pestré barvy se dále rozdělují na *základní* barvy, *podvojně* (eventuelně *potrojně*) a na *doplňkové*.

4.4. Základní barvy

Teorie barev ve výtvarném umění nazývá základní barvy také monochromatické, primární, jednoduché a označuje jimi ty barvy spektra, které nejde dál rozkládat a to jsou žlutá, červená – purpurová a modrá – azurová. Pro malíře to znamená, že tyto barvy se nemohou namíchat z jiných barev, a naopak z nich se mísením dají získat skoro všechny barvy ostatní.

Ze základních barev lze získat barvy podvojně, které vzniknou smísením vždy dvou barev základních. Jsou to oranžová, zelená a fialová. Vznikly mísením žluté a červené – oranžová, žluté a modré – zelená, modré a červené – fialová.

Mísením tří základních nebo dvou podvojných barev dostaneme tzv. barvy potrojně

neboli terciární: kupř. oranžová s fialovou dají kaštanovou hněd' apod. (Lamserová, Preissová, 1986, s. 22 – 27).

4.4.1. Žlutá

Vyjadřuje světlost, jasnost, veselost, dráždivost až lehkomyšlnost, expanzivnost a uvolnění. Působením žluté sice také vzrůstá krevní tlak, tepová a dechová frekvence, ale tento průběh není stálý. Emocionálně může vyjadřovat naději, pocity závislosti a žádost. Děti, které tuto barvu preferují i v pozdějším věku, se příliš spoléhají na jiné, jsou rozmazlené. Převaha žluté také naznačuje, že je dítě obklopeno prostředím bez lásky, je citově frustrované, a proto po lásce touží (Lamserová, Preissová, 1986, s. 18).

Z pohledu arteterapie dle Šickové-Fabrici (2002, s. 118) má žlutá barva ještě další významy. Lidé preferující žlutou barvu bývají jasní myslitelé. Odborníci upozorňují, že by se jí neměli předávkovat lidé intelektuálně příliš aktivní.

V psychoanalytickém kontextu je barvou otce. Odpor ke žluté může signalizovat strach nebo neschopnost vnitřního pohledu do sebe.

4.4.2. Červená

Je symbolem činnosti a vzrušení, reprezentuje fyziologický stav výdeje energie. Její vnímání zrychluje puls, zvyšuje krevní tlak a dechovou frekvenci. Vyjadřuje vitální sílu, nervovou a hormonální aktivitu. Představuje ráznost, impulzivnost, schopnost vítězit, týká se prostě všech forem vitality a síly. Nejčastěji odpovídá temperamentu cholerika. V emocích převažuje žádostivost. Kdo má v oblibě červenou, nejen že aktivně jedná, ale získává intenzivní zážitky, spoustu zkušeností, žije plný život. Můžeme i říci, že červená je nejenergičtější barvou, je barvou života, vášnivé lásky, intenzivního životního pocitu i pocitů moci, pýchy, hněvu. Z hlediska diagnostiky znamená ve výtvarném projevu svislý a oblý tah štětcem zdraví a spokojenost, vodorovný znamená nespokojenost a výbojný pocit. V předškolním věku je převaha červené v pracích dětí symbolem zdraví, ale děti, které červenou používají i ve starším věku, jsou nestálé a výbojné. Červená je hraniční barvou spektra a psychologové tuto hranici srovnávají s hranicí duševního života, za níž začínají duševní poruchy. Tedy přemíra červené signalizuje, že může jít o začínající potíže v duševní oblasti (Lamserová, Preissová, 1986, s. 17).

Šicková-Fabrici (2002, s. 117) se shoduje s autorkami Lamserovou, Preissovou;

uvádí, že je to barva vitality, síly, života, revoluce, požáru. Dodává, že červenou mají v oblibě ve svých malbách především hyperaktivní děti, děti agresivní. V mladším věku je to barva, kterou preferují všechny děti. Červená barva podporuje sexualitu.

4.4.3. Modrá

Je to barva introvertní, klidná, vážná. Tmavomodrá navozuje pocit klidu, redukuje krevní tlak, tepovou a dechovou frekvenci, při jejím vnímání tělo relaxuje. Modrá představuje sjednocení, pocit sounáležitosti a vázanosti, hloubku a intenzitu prožitků. Ukazuje na empatii, hluboké estetické a meditativní vědomí. Obliba modré vyjadřuje touhu po klidu a uspořádaném prostředí, v němž jsou vztahy bez problémů. Symbolizuje víru, zdrženlivost, chlad, vzbuzuje touhu a snění. Asociuje představy vody, mořské hloubky, ledu a dalek (Lamserová, Preissová, 1986, s. 17).

Podle Šickové-Fabrice (2002, s. 117) je modrá barva také barvou konzervatismu a povinnosti, sebezpozorování. Je barvou matky podle asociačního řetězce modrá – voda – plodová voda – symbol Madony v modrém plášti – matka.

V kontextu diagnostických možností barev se právě modrá jeví jako velice významná. Zejména jestli je použita bizarně, na místech, kde je neobvyklá, např. modrý strom, modrá ruka trestajícího otce, upozorňuje terapeuta na prožitá trauma v souvislosti s rodinou. V psychoanalytickém kontextu vyjadřuje vztah s matkou. Modrá může disponovat studenými nebo teplými odstíny. Nese v sobě velmi protikladné významy. Modrá jako by byla zrcadlem nitra.

4.5. Práce s barvou

Podle Banaše a kol. (1989, s. 216 – 220) se v osnovách v porovnání s ostatními výtvarnými výrazovými prostředky hodně prostoru věnuje práci s barvou. Barevné cvičení věnované barevné citlivosti by se mělo rovnoměrně rozdělit a rozložit v náročnosti úloh i v technické práci s barvou. Děti jednoduše vyhledávají a porovnávají předměty, které jsou si barevně blízké. Vybrané odstíny třídí, skládají podle intenzity, světlosti a kvality. Barvy s příliš malým kontrastem navzájem v našem oku splývají. Pocit příjemného vjemu se při malých barevných rozdílech zmenšuje, případně úplně mizí. Taktéž barvy s příliš velkým kontrastem nevnímá oko jako příjemný, esteticky

působící vjem. V důsledku velkého rozdílu se jedna z barev může jevit jako bílá, nebo černá.

Poměrně náročným problémem je ladění doplňkových barev. Už samotné vyhledávání dvojic doplňkových barev je pro dítě těžká úloha. V nižších ročnících sám učitel označuje dvojice doplňkových barev. Červené písmo na zeleném podkladu se stává těžko čitelným. Podobně zelený dekor na stejně intenzivním červeném podkladu vyvolává v oku nepříjemný pocit, hůře se vnímá. Tudíž by se děti měly vést k tomu, aby správně vnímaly doplňkové barvy a uměly s nimi zacházet tak, aby bylo uspokojeno estetické cítění, aby výsledky působily vyváženě, příjemně a harmonicky.

5. Definice zdraví

Zdraví není takovou samozřejmostí, jakou by se mohlo na první pohled zdát. Je křehké, zranitelné a většinou si jeho hodnotu uvědomíme až tehdy, když ho ztrácíme (Krejčí, 2008).

Kurzová uvádí, že podle Světové zdravotnické organizace (dále jen WHO) zdraví člověka nechápeme jen jako pouhou nepřítomnost nemoci, ale jako stav úplného fyzického, psychického a sociálního blaha, tedy jako celkově uspokojivý životní pocit člověka (anglicky wellbeing) v úrovni tělesné, duševní i společenské. Zdraví je důležitou podmínkou pro běžný život člověka a je činitelem ovlivňujícím kvalitu života (Bursová, Rubáš, 2001 in Kurzová, 2009).

5.1. Pohybová aktivita

Pohybová aktivita je každá činnost produkovaná kosterním svalstvem, jež způsobuje energetický výdej. Je tedy možné do pohybových aktivit zahrnout širokou škálu činností jako například školní tělesná výchova, sport, tanec, aktivní hra, pohybová rekreace, nebo i aktivní domácí práce (Kalman, Hamřík, Pavelka, 2009). Pohybová aktivita se podílí na všech složkách dnešní moderní společnosti. Je jedním ze základních elementů přispívajících ke kvalitě života a zdraví a představuje jeden ze základních aspektů lidského bytí. Pěstování pohybových aktivit významně ovlivňuje zdravotní stav lidského organismu, je jedním z prvků podporujících pohodu jedince, přispívá k tzv. jistotě osobnosti, jež je nedílnou součástí plnohodnotného života (Blahutková, Řehulka, Dvořáková, 2005).

Pohyb má přínos v oblasti fyziologické, psychické, sociální a ve velkém měřítku umožňuje příjemné trávení volného času. V současné době se obezita stává takřka epidemií a pohybové aktivity by měly být tou správnou odpovědí. Ne však každý pohyb je vhodný pro každého. Zařazení a účast na nevhodné pohybové aktivitě může zúčastněnému přinést spíše negativní zkušenost a od dalších pokusů spíše odradit (Schuster, 2008).

5.2. Stravování – potravinová pyramida

Čeledová a Čevela (2010, s. 55 – 62) uvádí, že doporučené složení stravy představuje pyramida zdravé výživy. Základ pyramidy tvoří přílohy, jako rýže, obiloviny, těstoviny, celozrnné pečivo s vyšším obsahem vlákniny, luštěniny a ořechy. To jsou potraviny, které představují základ zdravé výživy. Potraviny umístěné na vrcholu pyramidy bychom měli konzumovat jen ve velmi malém množství. Ve druhém patře pyramidy je ovoce a zelenina. Ve třetím patře jsou živočišné potraviny jak mléčné, tak masové. Vrchol pyramidy tvoří tuky a sladkosti, jimž bychom se měli spíše vyhýbat.

5.3. Pitný režim

S postupujícím věkem vody v organismu ubývá. Plod obsahuje 94 % vody, novorozenec 77 %, kojenec do půl roku 72 %, dítě do dvou let 69 %, dítě navštěvující první třídu ZŠ 63 %, dospělý kolem 60 % vody (Havlík 2006).

Nedostatek tekutin vnímají ze všeho nejdříve mozkové buňky. Proto dochází k bolestem hlavy až poruchám psychiky. Větší ztráty vody vedou k poklesu fyzické i psychické výkonnosti, pocitu slabosti, nevolnosti až křečím. Největší problémy s dodržením pitného režimu mají:

- Děti – mohou mít horší školní výsledky, jsou podrážděné, perspektivně mají větší tendenci k onemocněním ledvin a močových cest.
- Senioři – vnímání pocitu žízně je u starších lidí oslabeno, pitný režim je ale často špatný kvůli jejich pohodlnosti.
- Pracovně přetíženi lidé – nedostatek času (mnohdy je výmluvou) vede k pití pouhé kávy, dehydratace způsobená kávou zhoršuje soustředění na práci.
- Lidé, kteří hubnou – průběh redukčního režimu je při nedostatku tekutin subjektivně hůře vnímán, zhoršuje se zácpa (která bývá průvodním jevem při hubnutí), zbytečně rychle stárne pokožka. (Kunová, 2011, s. 40)

5.4. Sociální zdraví

Sociální zdraví lze chápat jako schopnost být šťastný a umění šťastnými učinit

i druhé. Znamená to pěstovat kontakt a komunikaci s ostatními lidmi, převzít zodpovědnost ve společnosti a pracovat pro ni. Je to i schopnost odpočívat a prožívat život v celé jeho kráse (Mahéšvaránanda, 2006).

Jako sociální bytost potřebuje každý člověk nejen dobré materiální zajištění, ale od raného dětství do pozdějšího věku potřebuje cítit, že má svou hodnotu a že si nás druzí váží. Potřebujeme svoji sociální skupinu, přátele, pocit užitečnosti a práci, která má smysl. Bez uspokojení těchto základních sociálních potřeb jsou lidé náchylní k depresím, závislostem či pocitům úzkosti, což se odráží v jejich zdravotním stavu (Čeledová, Čevela, 2010, s. 30).

5.5. Duševní rovnováha

Mahéšvaránanda (2006, s. 12) uvádí, že mysl a smysly bychom měli mít pod kontrolou. Negativní myšlenky a strach vytvářejí nerovnováhu v tělesných a nervových funkcích a stávají se příčinou mnoha nemocí a utrpení. Základem duševní pohody je čistota myšlení, vnitřní svoboda, spokojenost a zdravé sebevědomí.

Duševní rovnováha jedince zpravidla těsně souvisí s jeho zdravím tělesným. Tělesné nemoci a bolesti všeho druhu od prosté rýmy až po infarkt myokardu nezbytně (negativně) ovlivňují duševní rovnováhu. Upevnění tělesného zdraví naopak znamená zlepšení podmínek duševní rovnováhy. S upevňováním duševní rovnováhy člověk začíná docenovat význam nejen jistého otužování vlastního organismu (např. vůči chladu a nepříznivým přírodním podmínkám), ale také přiměřeného kročení svých tělesných choutek (přejídání) a „otužování“ ve vztazích k druhým lidem. Pro duševní rovnováhu je nezbytný realistický pohled na sebe sama, realistické sebehodnocení bez krajních výkyvů. Objektivní pohled na sebe sama znamená otevřenost ke zkušenosti. Schopnost dát se poučit a korigovat vlastní jednání, citlivě vidět druhé lidi, reagovat na ně a brát v úvahu jejich požadavky (Míček, 1984).

5.6. Ekologie

Ekologická výchova by měla u dětí vytvářet základní hygienické a sociálně kulturní dovednosti a návyky ve vztahu k životnímu prostředí, probouzet citový vztah k přírodě, k výtvorům lidské práce i k lidem samotným a poskytnout základní poznatky o správném a nesprávném vztahu a chování člověka k životnímu prostředí, jak uvádí Bureš (2006, s. 5).

6. Projekt Barevné světy

Praktická část práce se zabývá projektem – Barevné světy, který byl inspirován podobným projektem se zaměřením na výtvarnou výchovu. Tento projekt je zaměřen na děti mladšího školního věku a vychází z předlohy Ivany Bečvářové zveřejněné ve Skriptech z dramatické výchovy, z osobních zkušeností, z vlastní praxe a znalostí ze studia oboru Výchova ke zdraví.

Projekt, dle Ivany Bečvářové, jsem osobně realizovala dvakrát, vždy s většími či menšími obměnami, dle vhodnosti, časového plánu, možností dané organizace. První realizace proběhla v roce 2008 pod vedením Ivany Bečvářové za dramatickou výchovu a Jiřího Stejskala za výtvarnou výchovu pod záštitou Střední pedagogické školy v Prachaticích na ZŠ Zlatá stezka v Prachaticích. Kde jsem společně s dalšími studentkami třetího ročníku předškolní a mimoškolní pedagogiky byla přítomna při přípravě projektu, realizaci i závěrečné reflexi.

Druhá realizace projektu proběhla při mé třítydenní praxi na ZŠ Nedabyle v roce 2012. Konzultantem mi byla přímo paní ředitelka Mgr. Magdalena Bíchová, která mi poskytla k projektu všechny možné a potřebné materiály pro realizaci nezbytně nutných, jako např. Orffovy nástroje, štětce, výtvarné potřeby. S projektem jsem seznámila Editu Ranftlovou a Damiána Viktora, kteří mi pomohli s organizací a ve výsledné akci vystupovali jako zástupci barevných světů.

Při třetí realizaci jsem projekt z velké části obměnila. Rozhodla jsem se zaměřit na oblast zdraví a zdravého životního stylu a využít metod dramatické výchovy i znalostí z výchovy výtvarné. Provedení nebylo zaštitěno žádnou školskou organizací, ale byl to kompletní a samostatný projekt. Sama jsem musela najít děti mladšího školního věku a vše zorganizovat, dokázat poskytnout bezpečnost provedení práce, prostory, svačiny, hygienické zázemí.

V praktické části je rozpracován projekt s názvem Barevné světy. Pod základními a sekundárními barvami se skrývají témata, která se postupně s dětmi rozkrývají. Za pomoci diskuze a her se děti seznamují s problematikou zdraví. Sedm lekcí je rozloženo do víkendového soustředění s časovou dotací cca jedné hodiny na lekci. Lekce jsou rozloženy následovně podle barev: červená – Zdraví a pohyb, žlutá –

Zdraví a strava, modrá – Zdraví a pitný režim, oranžová – Zdraví a společnost, fialová – Zdraví a duševní rovnováha, zelená – Zdraví a příroda. Poslední lekce je složena ze všech barev – Zdraví a svět. Každou lekci děti zakončí své poznání výtvarným dílem dané barvy a probraného tématu, jako závěrečná reflexe a rekapitulace naučeného. Cílem je na konci projektu vytvořit jedno velké dílo s tématem Barevný svět, který bude zahrnovat všechny probrané oblasti, jako ekvivalent k tomu, že nic není „jednobarevné“, a tak i na zdraví musíme pohlížet z několika směrů.

Téma: Barevné světy

Cíl

- pomocí herních činností dostat do povědomí dětí všeobecné informace o zdraví
- vytvořit ke každé oblasti zdraví jeden „jednobarevný svět“ a v závěrečné lekci tyto „světy“ sjednotit a tím si uvědomit celistvost života a přístupu ke svému zdraví

Cílová skupina

- mladší školní věk (7 – 11 let)

Počet hráčů

- 6

Časová dotace

- víkendové soustředění (cca 1 hodina = 1 lekce)
- pátek – 1., 2. a 3. lekce; sobota – 4., 5. a 6. lekce; neděle – 7. lekce

Pomůcky

- balicí papíry
- kreslicí potřeby a potřeby na malování
- specifické pomůcky pro dané hry

Organizace

- aréna (kruh)
- uspořádání volně po prostoru
- skupiny (při soutěživých prvcích)



Skladba lekce

Každá lekce má stejnou stavbu. Začíná se seznámením s tématem, aby děti získaly představu o tom, co budeme probírat. Následuje diskuze, která děti pomalu zapojí do činnosti. Pro mě je důležitá jak úvodní, tak závěrečná diskuze. Dozví se o tom, jaké mají děti vědomosti, co znají z rodiny. Na konci lekce je to pro mě závěrečná reflexe, která mi bude zpětnou vazbou míry úspěšnosti naučeného. Hlavní částí je vždy herní činnost se specifickým zaměřením. Hra je zde chápána jako prostředek pro získání informací, vědomostí či dovedností, nebo pro jejich ukotvení.

Výtvarná činnost je prolnta celým víkendovým soustředěním zaměřeným na zdraví. Po každé lekci si děti vytvoří společné výtvarné dílo – barevný svět. Jednotlivý výtvar je zaměřen na probrané téma v jeho barevném odstínu. Tento způsob dětem pomůže upevnit si znalosti. Na konci celého soustředění díla poslouží k znovu vybavení si probraného. To vše směřuje k tomu, aby si děti uvědomily, že svět není „jednobarevný“, a tak i na naše zdraví bychom měli pohlížet z mnoha stran.

Souhrn skladby lekce v bodech:

- Seznámení s tématem lekce
- Diskuze
- Hlavní část – herní činnost
- Závěrečná reflexe
- Výtvarná činnost – tvorba barevného světa

6.1. Zdraví a pohyb

Barva

- červená

Úkol

- uvědomit si, že i herní aktivita je pohybová aktivita, která ke zdravému životu patří
- získat povědomí o rozložení pohybové aktivity – rozehrívací a protahovací cvičení, herní činnost, závěrečné protažení a uvolnění (relaxace)

Pomůcky

- kuželky (na slalom), novinové papíry, relaxační hudba

Hlavní část lekce jsme zahájili rozechřívacím cvičením, které prohrálo tělo a připravilo děti na pohybovou aktivitu, a následně jsme protáhli celé tělo. Protahovací cvičení byla zaměřena na jednotlivé části těla. Tělo tak bylo ochráněno před přetažením a zároveň připraveno na hry se soutěživými prvky. Děti v tomto období rády soutěží, proto jsem zařadila hry se soutěživým prvkem. Abych zabránila tomu, že nějaké dítě bude opomenuto, nebo že bude jedna skupina o poznání silnější než druhá, rozpočítala jsem děti do skupin. Skupina, která prohrála, udělala deset dřepů. Na závěr jsme tělo protáhli a provedli krátkou relaxaci.

Rozehřívací cvičení: na babu, na mrazíka – cvičení formou honičky, kdy jedno dítě honí ostatní, když se někoho dotkne, ten musí udělat dva dřepy, aby mohl hrát dál. Měníme varianty a roli honiče.

Protahovací cvičení: základní protažení celého těla – začínáme základním protažením hlavy (úklon, předklon, kroužení); krouživé pohyby v zápěstí, předloktí, v loktech; úklony a kroužení trupem; kroužení v bocích; přitažení kolene k hrudníku, paty k hýždí; vytahování ve výponu za pažemi ve vzpažení; protažení páteře obratel po obratli do předklonu a z předklonu do přímého stoje spojného.

Hry se soutěživými prvky:

- Slalom – za pomoci kuželek vytvoříme dráhu, kterou děti proběhnou jako slalom, tam a zpět, běží rovně, kdy předají dalšímu členu družstva pomyslnou štafetu. Aplikujeme různé varianty – skákání sounož, jednonož, chůze po čtyřech (rak), běh pozpátku atp.
- Pohyblivý chodník: za pomoci dvou kusů novinového papíru se děti přesouvají z bodu A do bodu B tak, aby se nedotkly země

Závěrečné protažení: z výponu do předklonu a zpět obratel po obratli do stoje spojného; úklony předklony v trupu; na podlaze – protažení zadní strany nohou v sedu snožném, roznožném; leh na zádech, přitažení kolen k hrudníku – kolébka ze strany na stranu, dopředu dozadu atp.

Relaxace: sed na lavičkách (leh na zádech), postupné uvědomění celého těla – uvolnění od konečků prstů u nohou až po hlavu

6.2. Zdraví a stravování

Barva

- žlutá

Úkol

- uvědomit si důležitost jídelníčku, který máme – pravidelnost, pestrost, střídmost
- naučit se rozlišit zdravé a méně zdravé potraviny (zelenina X hranolky)

Pomůcky

- obrázky (zdravé a nezdravé potraviny), nástěnka s obrázkem pyramidy, připínáčky

Po prostoru jsem rozmístila obrázky, na kterých byly zdravé a nezdravé potraviny (ovoce, zelenina, škroboviny, luštěniny, masné a mléčné produkty, pochutiny – sušenky, brambůrky; hranolky, fast food). Děti nejprve hledaly obrázky, tím procvičovaly své smysly. Poté jsme vytvořili poloviční arénu. Měla jsem připraven obrys pyramidy s rozložením do pater (nástěnka s připínáčky), kam děti postupně připínaly obrázky jídel do míst, kde si myslely, že by měly být. Vždy se každé dítě pokusilo vysvětlit, z jakého důvodu dává potravinu na určitou úroveň. Následně jsme se podívali na vytvořenou pyramidu, vysvětlila jsem dětem její význam. Pyramidu jsme poté přetvořili tak, jak by opravdu měla být složena. Na závěr jsme si prošli všechny potraviny a krátce jsme si o nich povídali.

Hra na procvičení smyslů: najdi obrázky, které jsou rozmístěné po prostoru

Umístění obrázků do pyramidy: každé dítě vysvětlí, proč dává daný obrázek na určité místo v pyramidě

Diskuze a následné přetvoření pyramidy: vysvětlení principu potravinové pyramidy a následné přeskládání obrázků tak, jak by to mělo správně vypadat

6.3. Zdraví a pitný režim

Barva

- modrá

Úkol

- uvědomit si důležitost pitného režimu – co by měl obsahovat (voda, čaj, džusy) a čemu bychom se měli vyhýbat (kolové a energetické nápoje, slazené a sycené minerální vody)

Pomůcky

- papíry, kreslicí potřeby

Hra na zapojení fantazie, aby si děti uvědomily, kde všude můžeme najít vodu (vodstvo, zvířata, ovoce, zelenina, nápoje). Každé dítě si nakreslilo svůj nápad a otočilo obrázkem dolů, pak děti přešly k jinému obrázku, otočily ho a nakreslily k němu to, co tam ještě není (opakujeme 2x – 3x podle fantazie dětí). Po ukončení této aktivity si děti našly svůj obrázek. Vytvořili jsme arénu a každé dítě představilo svůj obrázek – co namalovalo, jaké nápady k tomu přibýly a proč si myslí, že tam ty obrázky patří nebo nepatří. Následovalo povídání a diskuze o tom, v čem je obsažena voda. V této činnosti jsme se dostali k tomu, že voda je i v nás samotných, a proto bychom měli pít vodu pravidelně v dostatečném množství (0,4 l na 10 kg váhy). Zároveň jsem s dětmi probrala, co bychom měli pít (voda, čaj, 100% džusy) a čemu bychom se měli spíše vyhýbat (energetické a kolové nápoje, slazené a sycené nápoje).

6.4. Zdraví a společnost

Barva

- oranžová

Úkol

- rozvíjet spolupráci a důvěru

Pomůcky

- šátky

Tato lekce je zaměřena na důvěru. Nejprve začneme herní činnost ve dvojicích, a pak přejdeme na hry ve trojici a v celé skupině. Děti se budou učit uvolnit se a věřit druhým hráčům i celé skupině.

Hry ve dvojicích: dvojice dětí jsem sestavila náhodně (popřípadě můžeme udělat losování)

- **Zrcadla:** děti stojí naproti sobě, určí si roli vodiče a vedeného. Vodič dělá pomalé pohyby, které musí druhý opisovat jako v zrcadle. Následuje výměna rolí.
- **Vstáváme společně:** zády k sobě

Hra ve trojici: dvojice stojí naproti sobě a uprostřed je třetí, který má zavřené oči, tělo je zpevněné s rukama na ramenou v připázení skřížmo. Přepadává dopředu a dozadu, kde je vždy zachycen jedním z dvojice. Přehazování.

Hry ve skupině: vždy jedno dítě vkládá důvěru celé skupině

- **Důvěra v kruhu:** jedno dítě je uvnitř kruhu, oči má zavřené (zavázané), tělo je zpevněné s rukama na ramenou v připázení skřížmo – volně přepadne dopředu a nechá se sebou pohybovat ostatními v kruhu.
- **Ulička důvěry:** uličku vytvoří dvě řady naproti sobě stojících dětí v předpažení. Dítě musí proběhnout uličkou a důvěřovat, že ostatní připáží dolů (popř. vzpaží nahoru). Děti se vystřídají.

6.5. Zdraví a duševní rovnováha

Barva

- fialová

Úkol

- získat základní informace o uvolňovacích technikách – jógové polohy, dýchání, hudba

Pomůcky

- papírky, míčky, CD s relaxační hudbou

Tato lekce se pokusila děti uvolnit, aby se dokázaly soustředit a koncentrovat samy na sebe. Využili jsme zde jógové polohy, které tělu umožňují hluboké uvolnění. Dechová cvičení úzce souvisí s vnitřním klidem, děti se snažily koncentrovat na svůj dech. A nakonec jsme využili relaxaci za doprovodu relaxační hudby.

Jógová cvičení: polohy, které podporují hluboké uvolnění

- **Zajíc** (šāṣankāsana) – klek sedmo v předklonu s čelem na podlaze se vzpažením
- **Lod'ka** (navāsana) – balanční sed na kostrči nohy vznesmo natažené nebo pokrčmo, páteř vzpřímená v mírném záklonu, paže v předpažení v úrovni kolen, dlaněmi dovnitř
- **Most** (sétuāsana) – z lehu skrčmo, paže skrčmo u hlavy, prsty směřují dolů, do vzporu v prohnutí
- **Hora** (sumeruāsana) – vzpor stojmo, paže vpřed, páteř rovná, kostrč vytahujeme nahoru a paty se snažíme položit na podlahu

Dechová cvičení: můžeme provádět s i bez pomůcek – soustředit se na dýchání do břicha

- **S pomůckou:** snaha odfouknout papírek, pírko nebo míček na zemi
- **Břišní, hrudní, podklíčkové dýchání:** soustředění se do dané oblasti s přiložením ruky na danou oblast, popř. položení předmětu (papír, plyšák): nádech – ruka se nám zvedá, výdech – ruka klesá dolů

Relaxace za doprovodu hudby: hudba je klidná, příjemná, hraje velmi potichu

- **S pohybem:** soustředění směřuje dovnitř těla, se zavřenýma očima se děti volně pohybují do zvuku hudby
- **V lehu:** klidové uvolnění, snaha soustředit se na svůj dech na uvolnění jednotlivých částí těla, zklidnění mysli

6.6. Zdraví a příroda

Barva

- zelená

Úkol

- učit se žít v harmonii s přírodou – naše chování může přírodu ovlivnit – třídění odpadu

Na tuto lekci jsme šli na procházku do okolí. Udělali jsme zastávku u tříděných kontejnerů, kde jsme si s dětmi řekli, k čemu slouží. Uvědomili jsme si, která barva je na jaký odpad. Na procházce děti sbíraly přírodniny, které po cestě našly (větvíčky, listy, kamení). Po příchodu z procházky následovala krátká smyslová hra, kde si děti upevnily získané znalosti o třídění odpadu.

Pomůcky

- odpadky (papíry, plasty, sklo)

Smyslová hra: ve středu místnosti rozmístím přírodniny a odpadky (plastové lahve, obaly od jídla, časopisy, sklenice, lahve apod.) – nejprve se děti soustředí na věci, které tam jsou, pak se otočí a musí hádat, které věci jsem dala pryč

Hra na třídění odpadu: v každém rohu místnosti máme jedno barevné stanoviště (modrá, zelená, žlutá, hnědá) a děti třídí odpadky podle již získaných znalostí. Následuje vyhodnocení.

6.7. Zdraví a svět

Barva

- celá škála barev

Úkol

- uvědomění si, že zdraví je celistvé – není „jednobarevné“, ale všechny věci, které jsme se naučili, jsou důležité pro naše zdraví

Pomocí vytvořených „světů“ si s dětmi postupně projdeme všechny oblasti, které jsme probrali. Je to forma závěrečné reflexe, která dětem upevní získané znalosti.

Diskuze o tom, zdali můžeme „světy“ oddělit, nebo jestli by bylo lepší je spojit tak, jako barvy, které znázorňují > když se barvy smíchají, vzniká nová barva > svět není „jednobarevný“.

Výtvarná činnost: všechny děti společně vytvořily barevný svět za pomoci všech barev a barevných kombinací. Do díla vlepovaly, malovaly, kreslily věci, jež se naučily, i věci, které k životu patří. V závěrečné diskuzi dostalo každé dítě slovo a řeklo, proč a co ve společném díle vytvořilo, a zároveň, co ho bavilo nebo nebavilo ve víkendovém soustředění zaměřeném na zdraví.

Závěr

Bakalářská práce stručně vysvětlila základní pojmy s ní přímo spojené. Byla zaměřena na mladší školní věk, který popisuje a uvádí vývoj dítěte, rozvoj ve výtvarném projevu a jeho zvláštnosti.

Praktická část vystupovala na základě dramatické výchovy s přesahem do výtvarné výchovy a výchovy ke zdraví. Propojením faktů o zdravém životním stylu, primárních a sekundárních barvách ve výtvarné výchově, s využitím znalostí o plánování a uspořádání dramatické lekce, byl vytvořen projekt Barevné světy, který byl praktikován následně jako víkendové soustředění pro děti mladšího školního věku.

Cílem bylo vytvořit projekt založený na znalostech z teoretické části práce a na zkušenostech z praxe výchovy ke zdraví, výtvarné i dramatické výchovy. Vznikl projekt, jenž směřoval k uvědomění si zdravého životního stylu a oblastí s ním spojené. Stanovený úkol byl splněn, děti byly pohrouženy do činností se zájmem o další jiné pohybové aktivity. Některé děti měly více zkušeností např. s tříděním odpadu, jiné s hygienou cvičební jednotky. Záleželo na jejich dosavadních zkušenostech z rodinné, školní výchovy a zájmových útvarů. Každý měl možnost vyjádřit se při všech činnostech jednak verbálně v diskuzích, a také svým výtvarným projevem, který introvertním dětem pomohl při formulaci svých myšlenek.

Výsledkem projektu nebyla jen díla vytvořená dětmi, ale také uvědomění si toho, že „svět není jednobarevný“. Ke zdraví patří mimo stravování i pohybová aktivita, ale i schopnost duševní hygieny. Tzn. dokázat se uvolnit, odpočinout a relaxovat. Důležitou oblastí jsou i mezilidské vztahy a ekologické smýšlení.

V průběhu projektu ani mimo něj nedošlo k žádnému incidentu. Děti měly z tvoření radost a měly chuť učit se novým věcem. Pohybová aktivita propojovala celý víkend soustředění, kdy děti vyhledávaly pohyb i mimo naplánované činnosti. Měla jsem pozitivní zpětnou vazbu nejen od rodičů, ale především od dětí, které byly pohrouženy do her a tvořivost jim byla velmi blízká. V průběhu projektu jsem plánované činnosti upravovala a přidávala nové, dle potřeb a zaujetí dětí.

Zpětně bych vytkla projektu jednu věc, jež souvisí s věkem hráčů. Protože skupina byla různorodá, i když v mladším školním věku. Čas věnovaný činnostem by pro starší

děti mohl být více náročný. Příště bych zvážila i délku projektu, který jsem měla rozložen do tří dnů – pátek, sobota, neděle. Myslím si, že by mohl být pouze ve dvou dnech, kvůli časové náročnosti. Vzhledem k tomu, že poslední den už byl jen shrnující, a děti už byly trochu unavené a jejich pozornost byla menší. Navzdory tomu bych ráda pozitivně hodnotila tu skutečnost, že se tento projekt dá rozložit do více dnů, do celého týdne. Může se s ním stále pracovat a hýbat podle potřeb. Jeho využití je široké – tábory, víkendová soustředění, zapojení do školní výuky, týdenní projekt zaměřený na zdraví, družina, zájmové útvary apod. Jedním z velkých pozitiv je to, že tento projekt může realizovat kdokoli, nejen instituce, ale i soukromá osoba (rodič). Významnou reflexi mi dali právě rodiče dětí, kteří byli nadšeni z tohoto soustředění. Zdůraznili tu skutečnost, že tímto způsobem mohou i oni sami se svými dětmi a známými společně pracovat a učit děti formou hry a zábavy.

Projekt jsem chtěla realizovat ve školní družině. Vzhledem k tomu, že už jsem podobné projekty měla možnost v této instituci provádět, rozhodla jsem se pro změnu. Přes své známé jsem si našla lidi, kteří mají děti v mladším školním věku, a kteří se nadchli pro možnost zúčastnit se víkendového soustředění se zaměřením na zdraví. Díky tomu jsem získala nové dovednosti spojené s organizací projektu, se zapojením vlastní kreativity a otevřenosti. Musela jsem pracovat nejen s dětmi, ale i s rodiči, kteří ve mně vložili svou důvěru a byli mi ochotni svěřit své děti. Hodnotím pozitivně přínos této praxe, jež byla obohacující o nové poznatky zkušenosti.

Seznam použité literatury

BANAŠ, J., GERÓ, Š., JUSKO, A., ŠEFRÁNKOVÁ, E. *Didaktika výtvarnej výchovy*. Vyd. 1. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80-0800013-9.

BEČVÁŘOVÁ, I. *Pracovní listy z dramatické výchovy: pro potřeby pedagogických pracovníků pracujících s dětmi a mládeží v zájmovém vzdělávání*. Vyd. 1. Prachatice: SVIS MŠMT, 2004. ISBN neuvedeno.

BLAHUTKOVÁ, M., ŘEHULKA, E., DAŇHELOVÁ, Š. *Pohyb a duševní zdraví*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-731-5108-1.

BUREŠ, J. et al. *Ekologická výchova v mateřské škole*. Pardubice: Ekocentrum Paleta, 2006. ISBN neuvedeno.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 3. doplněné vydání Tišnov: SURSUM, 1997. ISBN 80 - 85799-03-0.

ČELEDOVÁ, L., ČEVELA, R. *Výchova ke zdraví*. Havlíčkův Brod: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3213-8.

FILKOVÁ, K. *Rok v ekoškolce*. Jihočeská univerzita: České Budějovice, 2009. ISBN neuvedeno.

HAVLÍK, B. *Pijeme zdravě?* Praha: SČS, 2006. ISBN 80-239-7677-X.

KALMAN, M., HAMŘÍK, Z., PAVELKA, J. *Podpora pohybové aktivity pro odbornou veřejnost*. Olomouc: ORE – institut, o.p.s., 2009. ISBN neuvedeno.

KAZDA, J. *Kapitoly z dějin divadla*. Vydání 1. Jinočany: Nakladatelství H a H, 1998. ISBN 80-86022-25-0.

KREJČÍ, M. *Krok k výchově, krok ke zdraví: projekt ESF "Rozvoj lidských zdrojů" CZ.04.1.03/3.1.15.2/0458 – "Další vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením na prevenci obezity žáků 2. stupně ZŠ"*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7394-082-9.

KUNOVÁ, V. *Zdravá výživa a hubnutí v otázkách a odpovědích*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1050-1.

KURSOVÁ, V. *Rozvoj zdraví a integrace osob s mentálním postižením*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7394-198-7.

LAMSEROVÁ, J., PREISSOVÁ, R. *Výtvarné vyjadřování: práce s barvou ve výtvarné výchově na základní škole*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. ISBN neuvedeno.

MAHÉŠVARÁNANDA, P. *Systém jóga v denním životě*. Praha: Mladá fronta, 2006. ISBN 80-204-1217-8.

MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. Vyd. 10. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2005. ISBN 80-901660-6-7.

MÍČEK, L. *Duševní hygiena*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství n.p., 1984. ISBN neuvedeno.

PETROVSKIJ, A. V. a kol. *Vývojová a pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. ISBN neuvedeno.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SCHUSTER, Jan. *Krok k výchově, krok ke zdraví: projekt ESF "Rozvoj lidských zdrojů" CZ.04.1.03/3.1.15.2/0458 – "Další vzdělávání pedagogických pracovníků se zaměřením*

implementace RVP ve výchově ke zdraví a prevenci obezity žáků 2. stupně ZŠ". České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7394-084-3.

ŠICKOVÁ – FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

VOPEL, KLAUS, W. *Skupinové hry pro život*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-286-7.

Seznam příloh

Příloha I. Fotografie pořízené při realizaci projektu v roce 2015





Příloha II. Snímky pořízené při projektu na ZŠ Nedabyle



Příloha III. Fotografie nasnímané na ZŠ Zlatá stezka

