

Západočeská univerzita v Plzni

**Fakulta pedagogická
Katedra pedagogiky**

Hra v roli při práci s dětmi v MŠ Žlutice
Bakalářská práce

Veronika Lorencová
Učitelství pro MŠ, obor předškolní a mimoškolní pedagogika

Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková

Plzeň 2014

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 26. června 2014

.....
Vlastnoruční pospis

OSNOVA

TEORETICKÁ ČÁST

1. Dramatická výchova
 - 1.1. Cíle dramatické výchovy
 2. Metody a techniky dramatické výchovy
 - 2.1. Improvizace
 - 2.2. Interpretace
 - 2.3. Dramatická hra a hra v roli
 3. Mateřská škola
 - 3.1. Význam MŠ
 - 3.2. Funkce MŠ
 - 3.3. Cíle MŠ

PRAKTICKÁ ČÁST

1. Metody získávání dat v kvalitativním výzkumu
 - 1.1. Pozorování
 - 1.2. Sběr dat pomocí videozáznamu
2. Mateřská škola Žlutice
3. Zkoumaná skupina- charakteristika
4. Pohádka Hrnečku vař
 - 4.1. Text pohádky
 - 4.2. Dílčí vzdělávací cíle

TEORETICKÁ ČÁST

1. DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dramatická výchova (DV) byla zařazena do kurikula škol před více než 25 léty. A často byla označována mnoha názvy. Jako například, výchovná dramatika nebo tvořivá dramatika. Pojem výchovná dramatika se začal používat až se vznikem samostatné katedry na divadelní fakultě AMU. Pojem tvořivá dramatika se většinou používá jen pro katedru na DAMU.

U mnoha lidí je dramatická výchova často spojována s představou divadla. Často se stává, že při vyslovení dramatická výchova se lidé ptají jakou roli dítě v divadle bude hrát. O DV můžeme také říct, že může být předmětem, ale i metodou a principem práce.

DV je systém aktivního a řízeného učení dětí či dospělých, je založena na využití základních principů, postupů divadla a dramatu. Je dán zřetel na dvě strany.

Na jedné straně ke kreativně-uměleckým a k pedagogickým.

Na druhé straně k bio-psycho-sociálním podmínkám.

DV můžeme definovat jako estetickovýchovný obor. DV tedy je estetická výchova.

DV můžeme definovat jako učení zkušeností, můžeme při ní poznávat sociální vztahy. S DV se setkávají už děti v MŠ, ale v MŠ nejde o cílené vyučování, využívají se tam spíše její metody, někdy vědomě, někdy nevědomě. DV se dá také označit jako prožitkové učení.

Prožitkové učení je v mateřské škole velmi žádoucí, umožňuje dětem učit se vlastními zkušenostmi.

U předškolních dětí vyplývá z jejich přirozenosti spontánní hra na „JAKO“

„Dramatická výchova využívá jednak přirozeného lidského zájmu o dramatické situace a jednak spontánní lidské schopnosti hrát v rádu „JAKO“ a dává této schopnosti formu cestou divadelních prostředků za účelem naplnění příslušných formativních cílů.“

(Valenta, 2008, str. 45)

Bečvářová (2004) uvádí, že DV může být svou podstatou spojena s pedagogickou teorií.

Také to může být učení zkušeností (jednáním, poznáváním sociálních vztahů a dějů) Staví se na principu hry a prožitku.

V knize od Svobové a Švejdové se DV definuje takto:

„Jedná se o specifický vzdělávací proces, který využívá především prvky a prostředky dramatu a divadla, čímž se výrazně odlišuje od ostatních výchov. Je to tvořivý způsob získávání zkušeností, vědomostí, formování postojů na základě vlastního prožitku a vlastní aktivní činnosti při jednání na principu hry“

Podle K. Bláhové je DV obor, který se převážně zabývá osobně sociálním učením. V obsahu a metodách DV se prolínají principy a poznatky, hlavně z oboru psychologie, pedagogiky a také dramatických umění.

S dramatickou výchovou se můžeme potkat v MŠ, kde jí můžeme použít jako hlavní princip práce. DV je jedním z prostředků, který napomáhá uplatňovat základní požadavky edukačního prostředí MŠ, a to vzhledem k Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělání. A to i přesto, že není ukotvená v RVP pro MŠ.

Na ZŠ se sní setkáváme jako s doplňujícím vzdělávacím oborem RVP. Může být tedy zařazena do vzdělávacího programu, ale také nemusí.

Na středních školách pedagogických je už uvedena jako vzdělávací obor, zatím však jen volitelná. Na spgš Karlovy Vary je předmět ODV (osobnostně dramatická výchova) volitelná i jako maturitní předmět.

Na vysokých školách se sní setkáváme především na DAMU a JAMU, také na pedagogických fakultách.

Na ZUŠ je zařazena jako literárně – dramatický obor. Amaterská divadla a DDM můžeme zařadit do KROUŽKŮ.

V České republice byla dramatická výchova do roku 1990 pouze v podobě mimoškolní činnosti. A až po roce 1990 byla dramatická výchova zařazena do učebních plánů a osnov.

Dramatická výchova má také své formy, které E. Machková a rozdělila do 5-ti složek. Máme tři základní formy. První formou je **Zájmová dramatická výchova**, je to forma DV, která se uplatňuje především v uměleckých školách, v souborech a nebo v kroužcích. Účastníci si jí mohou zvolit dobrovolně. Druhou formou je **Školní dramatická výchova jako předmět**, tato DV je zaměřená převážně k divadelním dovednostem a aktivitám. Je buď povinná, nepovinná nebo povinně volitelná. A třetí formou jsou **Dramatické metody uplatněné ve výuce**, je to forma, která se uplatňuje zejména ve výuce na vyšších stupních a nebo v humanitních předmětech. Využívá převážně dramatické metody.

Dalšími doplňujícími metodami jsou Dramatická výchova ve speciální pedagogice, zdravotnictví, sociálních službách a DV v přípravě učitelů.

(podle Machkové, 2007, str. 192)

Machková (2007) uvádí, že nejčastější mylná představa je, že dramatická výchova je dětské či jiné divadelní představení. Další kruh omylů o dramatické výchově vzniká především mezi učitelkami MŠ a 1. stupně, což z vlastní zkušenosti mohu potvrdit. Většinou považují za dramatickou výchovu každou tvořivou činnost či hru.

1.1. CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

„Abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim rozumět. Čím chápavější je naše porozumění, tím bohatší bude náš život. Abychom rozuměli druhé osobě, musíme vstoupit na její místo a zkusit cítit jako ona.“

Winifred Wardová

Musíme uvést, že dramatická výchova je pedagogická disciplína tudíž má pedagogické cíle, ale zároveň je to také esteticko-výchovný předmět jako je například: hudební výchova nebo výtvarná výchova. Nemůžeme opomenout přívlastek dramatická. Tento přívlastek upozorňuje na to, že prostředky jsou dramatické. Cíl všeobecně znamená, čeho vlastně chceme dosáhnout. Pokud pedagog ve své práci, správně neurčí cíl, jeho práce by mohla ztratit smysl. Proto bychom si měli rozmyslet co svou pedagogickou prací vlastně chceme předat.

Bečvářová(2004) ve své knize uvádí,že cíle jsou zaměřeny na dvě základní vrstvy-sociální rozvoj a osobnostní rozvoj. Tyto cíle se prostupují v praxi a nelze je oddělit.Do osobnostního rozvoje lze zařadit například jak objevovat okolní svět i sebe sama,cvičit soustředěnost a pozornost,naučit se citlivému vnímání a nebo také rozvíjet komunikativní dovednosti ve slozce verbální i neverbální.

Do sociálního rozvoje patří umět naslouchat a umění vcítit se,kontakt a komunikativní dovednosti a mít schopnosti kritického myšlení.

Machková(1998) ve své literatuře uvádí,že nejdůležitější skupinou cílů je sociální rozvoj. Dále také uvádí, že cíle lze formulovat ve třech rovinách. V rovině dramatické,kam lze zařadit dovednosti v dramatické oblasti a vědomosti o dramatických aktivitách a divadle. Do roviny sociální patří struktura skupiny,její dynamika,vztahy ve skupině a kooperace,také poznávání života,světa,lidí. Do třetí roviny osobnostní,zařazuje psychické funkce,schopnosti,motivace,zájmy a hodnotový žebříček.

Cíle můžeme rozdělit na dlouhodobé a krátkodobé. Dlouhodobé cíle určujeme na rok,nebo i na více let. Oproti tomu krátkodobé cíle určujeme například na hodinu či na lekci.

„Cíl je předpokládáný výsledek edukace“

(Valenta,2008,str.62)

Valenta(2008) uvádí pět oblastí. V **oblasti umělecko-výchovné** rozvíjíme schopnosti a dovednosti jako je například,schopnost hrát v roli,schopnost improvizovat v dramatické situaci a také schopnost hodnotit divadelní umění.

Další oblastí je **oblast věcného vzdělávání**,ve které obecně rozvíjíme specifické dovednosti,soubory znalostí vázaných k danému předmětu a porozumění těmto jevům a vztahům mezi nimi. V **osobnostní oblasti** rozvíjíme například tvořivost,senzorické schopnosti,motorické schopnosti,sebepoznání a volní vlastnosti. Čtvrtou **oblastí je sociální**,která rozvíjí cit pro situaci,sociální inteligenci a empatii,cit pro skupinu. A v poslední **oblasti etické** rozvíjíme senzitivitu a vnímavost,vůči existenci etických problémů,postoje k etickým otázkám,mravní vlastnosti.

2.METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

V DV můžeme rozlišit několik metod a technik. Ve své knize Metody a techniky dramatické výchovy je popsal Josef Valenta. Valenta se ve své knize zabývá co to metoda a technika je. Dále uvádí,že metodu můžeme označit jako celý systém DV. Často se také uvádí dramatická

výchova jako metoda vyučování. Valenta ve své knize také prohlašuje, že metodu můžeme definovat stokrát jinak

A proto bych chtěla nejprve uvést definici p. Valenty:

„Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva, spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno, tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.“

(Valenta, 2008, str. 47)

Ivana Bečvářová definuje metody DV takto:

„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.“

(Bečvářová, 2004, str. 15)

Svobodová, Švejdová (2011) ve své knize uvádí, že metoda je jako cesta, která nás dovede k cíli. Metoda je činnost pedagoga a dětí, která by nám měla ujasnit, osvětlit či prozkoumat určité věci, tak abychom se mohli dostat k vytyčeným cílům. Oproti tomu technika je zpravidla užší a konkrétnější.

(podle Svobodová, Švejdová, 2011, str. 69)

Z toho plyne, že technikou naplňujeme jeden konkrétní cíl. Avšak obecně techniku můžeme chápat jako podřízenou metodě.

Valenta (2008) metody DV rozlišuje na **metodu (ú)plné hry**, je to metoda prvního řádu, která je založena na tvoření běžné reality života. Je univerzální, schopna naplňovat prakticky všechny cíle dramatické výchovy. Doplňkovou metodou je pozorování a poslech.

Další **metoda je pantomimicko-pohybová**, metoda druhého řádu. Mohou to být pohybové aktivity, které nezdůrazňují zvuk ani řeč, dramatická hra beze slov. Podle některých metodik DV je pro děti a nezkušené hráče nejjednodušší. Proto bychom měli začínat od nich. Jako příklad můžeme uvést například pohybová cvičení, taneční drama nebo živá loutka.

Metody verbálně zvukové, jsou také metody druhého řádu. Podle metodik je verbální metoda pro děti a nezkušené hráče složitá, a proto bychom sni měly začínat později. Tato metoda je založena na slově a zvuku. Příkladem je například Alej, čtení, hádka nebo rozhovor.

Metody graficko-písemné už plní funkci doplňují a jsou třetího řádu. Jsou založeny na tom, že hráči vytvářejí kresebný, malovaný či písemný artefakt. Může být vytvářen v rolích, ale také mimo ně. Rozvíjejí představivost a fantazii a také trénují motorické dovednosti. Do těchto metod se řadí například deníky, dopisy, reflexe nebo životopisy. **Metody materiállově-věcné** jsou také metody třetího řádu a plní funkci doplňující. Základním prvkem této metody je práce s hmotou. Tato metoda má funkci učit žáky poznávat svět prostřednictvím různých věcí. Dále také rozvíjí představivost, fantazii a estetické citění. Jako příkladem těchto metod můžeme uvést například práce s kostýmem, práce s maskou, práce s papírem nebo také práce s prostorem.

(Valenta, 2008)

„Dramatická výchova používá zejména v oblasti sociálního rozvoje dvou základních metod: IMPROVIZACE A INTERPRETACE.“

Jejich klíčovým prostředkem je dramatická hra.“

(Bečvářová,2004,str.16)

2.1. IMPROVIZACE

„Improvizace - to je, když naše přípravy nikdo nepozoruje.“

François Truffaut

Improvizace je jednou ze základních metod dramatické výchovy. Tvoříme jí bez příprav tzv. „spatra“. Základní podmínky pro tvoření improvizace jsou tvořivost, fantazie a obrazotvornost. V každé improvizaci může dítě přijímat různé sociální role a vyzkoušet si tak různé problematiku situace s možností návratu. Improvizace je metoda, která výrazně pomáhá dětem s přípravou na život.

(Bečvářová,2004,str.16)

„Jde o hru v situaci a v roli, která je buď zcela připravená a rodí se „tady a teď“ (okamžitá reakce na zadání a na impulzy přicházející od partnerů), nebo je předem připravená (domluví se situace, její průběh a zakončení), ale neřídí se podle předem daného pevného textu a je v ní stále otevřený prostor pro určitou změnu a vývoj.“

(Ulrychová, Gregorová, Švejdová, 2000, str. 104)

Bečvářová uvádí, že máme několik druhů improvizací a členíme je podle určitých kritérií. **PODLE POČTU ÚČASTNÍKŮ** na solové, párové, skupinové a hromadné (simultánní), které můžeme rozdělit na se souhrou a bez souhry.

Měli bychom postupovat od hromadných improvizací k sólovým improvizacím.

Dále je můžeme členit podle **POČTU A DRUHU VYJADŘOVACÍCH PROSTŘEDKŮ**.

V této skupině Bečvářová (2004) uvádí tři druhy. Prvním jsou pantomimické, kde improvizujeme beze slov. Vše je jen pomyslné, imaginární. Např.: hrajeme fotbal s pomyslným míčem, stavíme zeď z těžkých cihel atd.. Dále je uveden druh slovní, tento druh je opak pantomimické. Pracujeme se slovy, cvičíme plynulost řeči a představivost. A poslední jsou kombinované, který spojují slovo a pohyb. Máme zde určené, že postupujeme od pohybu ke slovům. Skupinová práce může být paralelní.

ODSTUPŇOVÁNÍ SLOŽITOSTI IMPROVIZACE A MÍRY JEJÍ DĚJIVOSTI rozdělujeme na pohyb, pantomima, charakterizace, dramatický konflikt a příběhy se zápletkou a dějem.

PODLE ZPŮSOBU A ROZSAHU ZADÁNÍ NÁMĚTU, námět k improvizaci může vzniknout jakkoliv, inspiruje ho hudba, tanec nebo fotografie. Také učitel může zadat námět slovně, nebo začne sám činnost provádět.

(Bečvářová,2004,str17)

Dále improvizaci dělíme podle druhu rekvizit, kam zařazujeme tři typy, reálné rekvizity, zástupné rekvizity a imaginární rekvizity.

Díky rekvizitě můžeme dotvořit prostředí, rekvizita má také charakteristické znaky a také pomáhá u lidí evokovat představivost.

Bláhová (1996) dělí improvizaci podle míry dějivosti, zda je přítomný dramatický děj či není přítomný dramatický děj. Rozdělujeme na dva typy, **improvizace bez dramatického děje**, tuto improvizaci dělíme na bez kontaktu a skontaktem. Má průpravňovou funkci, vytváří

předpoklad pro zvládnutí složitějších pro zvládnutí složitějších etud. Má za cíl rozvíjet určité dovednosti a uspokojovat fyzické a psychické potřeby. Její cíl není řešit konflikty.

Iprovizace s dramatickým dějem, je určen dramatickou situací, hledáme její příčiny a snažíme se zaujímat k nim postoj a nějak je řešit. Vycházejí z divadelních principů a zákonitostí. Má zdroj dramatického napětí.

(Bláhová, 1996)

Podle Svobodové, Švejdové můžeme improvizaci vnímat jako jeden z principů dramatické výchovy,

(2011, str. 82)

V knize Evy Machkové se uvádějí tři roviny improvizace.

1. Improvizace v pravém (užším) slova smyslu- je to tzv. „volná improvizace. Je to dramatická činnost, která probíhá bez přípravy. Je to okamžitá reakce hráče na fiktivní situaci.

2. Hra spatra- nepřipravený projev, na základě předběžné domluvy. Je to tzv. nenadálá vsuvka, většinou je nežádoucí.

3. Vypilovaná improvizace- hráči si tuto improvizaci prodiskutují. Je to improvizované jednání, práce na zvoleném tématu. Je dotvářena dalšími domluvami.

2.2. INTERPRETACE

„Čím bohatší a rozmanitější jsou recitátorovy zážitky, tím hlubší je pochopení a pravdivější přednes.“

(Bečvářová, 2004, str. 19)

Interpretaci můžeme definovat jako druhou základní metodu.

Jedná se o výklad nebo předvedení díla, které se snaží interpret svým tvůrčím způsobem předat divákovi. V dramatické výchově jde především o interpretaci poezie, dramatických textů a prózy. Tento proces je vázaný předlohou. Předloha by měla být vždy bohatá, text by nás měl oslovit a měly bychom mít k textu vztah. Interpretace je opakem reprodukce. Můžeme říct, že princip interpretace spočívá v analytickém postupu. Interpretace obohacuje děti o umělecké hodnoty, ale také o vlastní prožitky a názory.

(Bláhová, 1996)

Při výběru námětu pro interpretaci bychom měli uplatnit 2 hlediska. Prvním je kritérium skladby obsahových složek a druhým je kritérium věkových zvláštností. Také máme několik předpokladů pro správnou interpretaci. Jsou jimi např. dokonalé seznámení s textem, volba textu podle věku, kultura řeči a chuť zdělovat.

Bečvářová uvádí ve své knize dvě cesty k interpretaci literárního textu. Jsou jimy **rozkrývání**, děje se na základě zážitku. Tzv. si ohmatáme téma všemi smysly. Neměli bychom používat racionální vysvětlení.

Dramatická hra, měli bychom uvést do tématu za pomoci improvizace či
(Bečvářová, 2004, str. 19)

Morganová, Saxtonová (2001) uvádí, že cílem interpretování je zpřehlednění komunikace, také souvisí s kontextuálním výběrem. Účastník by měl umět hovořit o svých pocitech a naslouchat ostatním.

(Moraganová, Saxtonová, 2001)

2.3. DRAMATICKÁ HRA

Dramatická hra je prostředkem dramatické výchovy. Používá se k dosažení výchovného cíle v dramatické výchově.

Je založena hlavně na komunikaci, na mezilidském vztahu. Skupiny a jedinci se setkávají pro své potřeby, přání a cíle a společně vytvářejí děj.

Námět dramatické hry se může lišit např.: literární předloha, historický příběh nebo televizní zpráva. V dramatické hře mohou být účastníci sami za sebe-simulace, nebo přejímají různé role jim cizí-hra v roli, také jedinec může přebírat nejen cizí roli, ale i charakter konkrétní postavy- charakterizace. V dramatické hře se mohou prolínat všechny tři najednou.

E. Machková ve své knize píše, že dramatická hra je námětová hra, která je založena hlavně na kontaktu a komunikaci“

Náměty pro dramatickou hru si mohou vymyslet i samy žáci nebo také učitel.

(Machková, 1999, str. 19)

Na rozdíl od her by dramatické hry a improvizace měly navozovat situace podobné životu.

„U malých dětí, od předškolního věku, navazuje dramatická hra s rolí besprostředně na spontánní dětskou, dramatickou (námětovou) hru, na spontánní hru jako a není důvod její uplatnění v dramatické výchově oddalovat“

(Machková, 1998, str. 61)

Cíle dramatických her jsou odvozené z obecných cílů dramatické výchovy. Hlavní je dobrý výběr námětu, tématu situace nebo role, tak aby žáci mohli co nejvhodněji dosáhnout cílů.

, Vyhledávání námětů pro dramatické hry a improvizace patří k úkolům nejobtížnějším s nejsložitějším. Vyžaduje od pedagoga nejenom značnou vnímavost, tvořivost s vynalézavostí, ale i schopnost „číst“ z běžných životních situací stejně jako z předloh literárních, výtvarných či hudebních.“

(Bláhová, 1996, str. 51-53)

Stějně jako improvizaci dělíme na dva typy, tak i dramatickou hru rozdělujeme na, Bez dramatického děje – mají v lekci hlavně funkci seznamovací, její stavba není náročná. Je velmi důležité vysvětlení pravidel a úkolů.

Tento typ dramatických her si neklade za cíl řešit problémy, konflikty, nehledají se v nich souvislosti v dějové návaznosti. Jsou totiž zaměřeny k rozvoji určitých dovedností nebo uspokojování fyzických a psychických potřeb. Vzhledem k tomu, že poskytují svým účastníkům jisté předpoklady k zvládnutí dramatických her, můžeme je nazývat také jako průpravné.

Lze také rozlišovat dvě podskupiny, Improvizace a dramatická hra bez kontaktu a Improvizace a dramatická hra s kontaktem

S dramatickým dějem – je stavba náročnější. Vychází s forem klasického dramatu.

Tento typ je určen dramatickou situací, která nutí hráče hledat její příčiny, zaujímat k ní postoj a nějakým způsobem ji řešit. Ve své výsledku jsou určitým sdělením, výpovědí či informací o něčem, co však na rozdíl od divadelního tvaru není určeno divákům, ale samotným aktérům dramatické hry.

Dramatická hra je založena hlavně na kontaktu a komunikaci mezi lidmi.

Dramatická hra má následující stavbu:

STAVBA DRAMATICKÉ HRY se dělí na pět částí, jsou jimi:

EXPOZICE- nebo-li uvedení do děje, měla by obsahovat takové informace nebo podněty, které budou schopny připravit základ dramatického děje. Podněty by měly být takového charakteru, aby vzbudily zájem a chuť se jimi dále zabývat.

KOLIZE – je zařazení dramatického prvku. Zařazení konkrétního dramatického prvku, ale nemusí být vždy podmínkou. Dobrým motivačním prostředkem může být společné objevování a hledání toho „*co se mohlo stát*“. V této fázi je důležitou pomůckou vytváření kontextu jímž účastníci dramatické hry doplňují a dotvářejí příchozí informace.

KRIZE - vyvrcholení dramatu. Je to okamžik, ve kterém dramatický rozpor dosáhne vrcholu a není možné ho dál rozvíjet či prodlužovat, ale naopak je nutné začít hledat možnosti řešení. Vhodným prostředkem pro upevnění tohoto zážitku je tzv. simulace- představa sama sebe v tomto okamžiku.

PERIPETIE - řešení konfliktu. Je to velmi složitá fáze v dramatické hře. Účastníci by sami měly nacházet způsob řešení- úkol v němž se učí formovat své názory a postoje. Pokud se to zcela nepodaří není to důvod ke zklamání. My sami nevíme vždy tu nejlepší odpověď.

KATASTROFA A KATARZE - rozuzlení. V dramatické hře je to závěrečná fáze, ve které dochází k určitému vyřešení a ukončení. Následuje uvolnění napětí a zklidnění emocí.

Rekapituluje to co jsem prožili a k čemu jsme došli. Vytváří se zde prostor pro reflexi svých pocitů, vjemů a nových zkušeností.

(podle Bláhové, 1996, str.54-58)

HRA V ROLI

Jedním ze základních předpokladů dramatické hry je hra v roli. V předškolním věku ještě nejde o hlubší psychologickou charakterizaci postavy, ale děti spíše zachycují typické rysy postavy. V předškolním věku je velmi důležité, aby bylo viditelně rozlišeno dobro a zlo. Hlubší pochopení lidského chování a povah, přijde až s dospělostí, neměli bychom tento vývoj předbíhat.

(podle Ulrychová, Gregorová, Švejdová, 2000)

Hra v roli je jedna z nejdůležitějších metod dramatické výchovy. S krze hru v roli může hráč na sebe vzít určitou sociální roli.

A co to vlastně role je?

Nejlépe to popisuje ve své knize Josef Valenta a uvádí definici:

„Role = učební úkol vyžadující od hráče, aby svým chováním a jednáním (pohybem a řečí) vytvořil obraz určitého člověka nebo jevu, obecně řekneme fiktivní postavu, který/á je téměř vždy, v určité situaci.“

Roli můžeme také chápat jako systém očekávání, vnitřní model či soubor vnějších projevů chování a jednání jedince.

(Valenta, 2008, str. 53)

Eva Machková uvádí tři stupně účasti hráčů a jejich „převtělení“

1. SIMULACE
2. ALTERACE
3. CHARAKTERIZACE

Valenta uvádí tři hlavní roviny hry v roli, které tvoří obecný základ metod.

1. ROVINA SIMULACE
2. ROVINA ALTERACE
3. ROVINA CHARAKTERIZACE

Valenta ve své knize tyto roviny velice dobře popsal.

1. ROVINA SIMULACE: Je to nejjednodušší typ hry v roli. Hráč hraje sám za sebe v určité fiktivní roli, situaci/sociální roli. Hráč může opakovat, zpevňovat, zpestřovat nebo také opravovat či tvořit zcela nové své jednání. V simulaci se setkávají dramatická výchova se sociálně psychologickým výcvikem, osobnostní a sociální výchovou a také globální výchovou. Simulace se nemá zabývat nebo sloužit jako léčba psychických obtíží. K těmto problémům je určeno psychodrama nebo dramaterapie.

„Před zneužitím simulací v tomto ohledu důrazně varuji!“

Valenta simulaci rozlišuje:

-Hra na „já, respektive můj názor, postoj“

-Hru „v kabátě experta“

-Hru na „já, jakoby v reálné, běžné nebo docela dobře možné životní situaci“

-Hru na „já jakoby ve spíše ne-možné roli/situaci“
-Hru na „jiné já“

2.ROVINA ALTERACE-je hlubší formou v roli. Hráč na sebe bere jinou roli,už nehraje „sám sebe“. Reaguje v situaci za určitou postavu. Alterace zobrazuje spíše „obecné“ charakteristiky postojů a sociálních rolí. V Alteraci se hráč nemá úplně přeměnit na někoho jiného,ale spíše se má hráč chovat jako když hraje někoho nebo něco jiného. V alteraci se často může objevit prolínání se simulací.
V alteraci můžeme pracovně rozlišit:

MOTIVACI ROLÍ: jde o okamžik, který nám nabízí určitý rolový,kontext pro usnadnění učení. Není zde tak důležité,zda vstoupíme do role.

PROSTÉ ZOBRAZENÍ: je zobrazována nějaká skutečnost, kterou hráč zobrazuje svým tělem,aby jí zpřítomnil a popsal hrou. Tato zobrazení se většinou v akci jen „zpřítomňují“. Do této kategorie patří i „napodobení“.

ZOBRAZENÍ STATUSU,TEDY ZOBRAZENÍ JISTÉ SOCIÁLNÍ ROLE:

„ve výše uvedeném smyslu, která již bude mít nějaké vnější či jevové atributy, bude konat určité činnosti (číšník roznáší jídlo) nebo jednat ve vztazích v souladu se statusem či funkcí (číšník uklidňuje hosta), bude též disponovat alespoň jistými vnitřními atributy, zejména jejich vnějších charakteristik a úkonů.“

ZOBRAZENÍ POSTOJE: zobrazujeme různá stanoviska, motivy. Jsme tedy v alteraci, jelikož nehrajeme tento postoj sami za sebe, ale postoj postavy, kterou máme za úkol.

3.ROVINA CHARAKTERIZACE-je nadřazena nad alterací, hledá její psychické charakteristiky a ponořuje se hlouběji do vnitřních motivací a postojevých nuancí postavy. Obecně je chápána jako sociální role. Je obohacena o osobnější a psychologicky propracovanou rovinu. Hráč se vžívá do role. Nezajímá se jen o základní charakteristiku postavy, ale i o její vnitřní pohnutky. Jako definici pro charakterizaci můžeme uvést: „zobrazování individuálnosti a složitosti vnitřního života postavy“ nebo „postava ve mně-role ve mně“.

Valenta ve své knize uvádí ještě čtvrtou rovinu, která pro mě byla zcela neznáma. Rovina se jmenuje AUTENTICKÝCH SOCIÁLNÍCH ROLÍ V RÁMCI DRAMATU: Jsou to role, které přijímáme ve hře, žák se díky těmto sociálním rolím učí a formuje. Také můžeme role přijímat mimo hru- samovolně-samovolné přijímání rolí je když má hráč ve třídě určitou pověst.
Role získávané ve vyučování při mimorolových činnostech jsou takové role, do kterých se dostaneme například při plánování dramatu ve skupinách atd.

(Valenta,2008,str.54-59)

2. MATEŘSKÁ ŠKOLA

3.1. Význam MŠ

Mateřská škola (Mš) je instituce, která má blízko rodině, svým obsahem a formami přispívá k započaté výchově a vzdělání dítěte. Tato instituce, jež doplňuje rodinu a je pedagogicky bohatá na prostředí, přispívá o rozšiřování dětských zkušeností.

V Mš se děti mohou stýkat se svými vrstevníky a také díky pestré škále činností se mohou seberealizovat.

Jeřábková (1993) ve své knize také uvádí, že Mš má význam, jak pro současnou rodinu, tak i pro děti samé. Je to místo, které nabízí komunikaci, kooperaci, společný pohyb a hlavně hry. Některé děti v Mš poprvé získávají kamarády, začleňují se do skupiny sobě rovných.

Mš také pomáhá dětem získat sebejistotu a důvěru v kontaktech s dětmi i dospělými. Mš musí však brát ohledy na chování dětí nabyté v rodině a k rodičům se chovat tolerantně a otevřeně. Dětem se v Mš utváří jejich sociální osobnost a také všestranně rozvíjí díky prožitkům a hodnotám, které Mš zprostředkovává. Dítě si hraje nejprve jako jednotlivec a poté se snaží napodobovat druhé, nakonec dítě dospěje ke společné činnosti s ostatními. Děti také prohlubují poznatky o lidech o kultuře nebo také o povolání a vžívají se do různých rolí.

3.2. Funkce MŠ

Jednou z nejdůležitějších funkcí Mš je socializace mezi vrstevníky, dítě se v Mš učí dalšímu sociálnímu chování a dovednostem. Mš umožňuje rozvíjet vzájemné vztahy a hlavně komunikaci. Děti si zde postupně osvojují dovednosti a návyky. Mš také napomáhá rozvíjet řečový a intelektový vývoj.

„ Hlavní účelovou funkcí školy je cílevědomě orientovaný dobře organizovaný pedagogický proces.. “

(Bečvářová, 2004)

Podle Jeřábkové (1993) je funkcí Mš sloužit rozvoji individuálních potřeb a zájmů dětí, ale i rozvíjení jejich celé osobnosti.

3.3. Cíle MŠ

Podle Kollarikové, Pupalý (2001) je základním cílem školy stimulovat sociomorální vývoj a také sociomorální rozvoj dětí. Zabezpečuje výchovu a rozvíjí sociální a morální kompetence dítěte.

Rozvíjení identity dítěte je základním cílem, dále také rozvíjet osobní zodpovědnost za důsledky svého vlastního jednání. Dítě by mělo prožít šťastně a autentické dětství.

Podle Jeřábkové (1993) je hlavní cíl vytvořit v prostoru a čase takové možnosti, aby se dítě mohlo rozvíjet v celé šířce.

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem mé praktické části je zjistit, v které rovině hry v roli se děti nejvíce vyskytují, která rovina je pro ně nejpřirozenější.

Pro realizaci výzkumu jsme použili dvě kvalitativní výzkumné metody. Jsou jimi POZOROVÁNÍ a SBĚR DAT POMOCÍ VIDEOZÁZNAMU.

1.METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT V KVALITATIVNÍM VÝZKUMU

1.1. Pozorování

Stejně jako rozhovor, tak i pozorování patří k nejstarším metodám získávání poznatků. Pro naši práci jsme použili zúčastněné pozorování, které můžeme charakterizovat tak, že pozorovatel se přímo zúčastňuje, je v prostoru s účastníky, může být jedním z akterů. Pomůže nám to lépe pochopit z jakého důvodu účastníci v danou chvíli takto jednají. Při zúčastněném pozorování používáme podle možností všechny dostupné prostředky pro získávání dat jako je například deníky, rozhovory, nebo audio a videonahrávky.

(podle Hendla, 2005)

1.2. Pořizování videozáznamu jako metoda sběru dat

Pořizování videozáznamu je součástí pozorování. Při pořizování videozáznamu nahráváme osoby a pracujeme s jejich osobními daty, musíme si zajistit souhlas k zveřejnění videozáznamu. Ve většině školek si souhlas se zveřejněním dat zajišťují na začátku školního roku podpisem zákonného zástupce dítěte.

2.MATEŘSKÁ ŠKOLA ŽLUTICE

Mateřská škola je umístěná v budově pavilónového typu. Jednotlivé budovy jsou propojeny spojovací chodbou. Na budovu MŠv navazuje velká zahrada, která je vybavena pro pohybové aktivity a sezónní činnosti dětí.

Součástí zařízení je školní jídelna, vlastní prádelna a keramická dílna s vlastní pecí na vypalování výrobků z hlíny.

Naše mateřská škola byla uvedena do provozu v roce 1967 jako „spojené zařízení Jesle-mateřská škola.“

V 70. letech se zvýšil zájem o umístění dětí a proto byla v roce 1981 přistavěna dvoutřídní budova. V tomto roce byla na školce celkem tři jeselní oddělení a čtyři mateřské školy s celkovým počtem 186 dětí. V roce 1991 byly jesle zrušeny a budova byla přestavěna na Zvláštní školu, která byla v letošní roce přestěhována do Základní školy.

Velkou předností mateřské školy je její poloha v krásné přírodě, což můžeme bohatě využívat během celého roku. Je nám umožněno realizaci prvků ekologické výchovy, naplňování programu zdravého životního stylu a řadu pěších výletů.

Od 1.1.1996 je škola samostatným právním subjektem.

Kapacita MŠ je 150 dětí, třídy jsou naplňovány do počtu 28 dětí. K 1.9. 2011 má škola pět tříd ve věku od 2,5 do 7 let. Do kolektivu dětí zařazujeme i děti se speciálními potřebami.

3.ZKOUMANÁ SKUPINA-CHARAKTERISTIKA

Třída Berušky- prostory naší třídy jsou dostatečně velké a prosluněné. Nábytek ve třídě je přizpůsoben věku dětí.

Třída Berušek navštěvuje 24 dětí - 12 děvčat a 12 kluků. Třidu navštěvují děti ve věku 3-5 let. Třidu také navštěvují tři mongolské děti, které se učí mluvit i rozumět česky. Tyto děti se většinou nezapojují do dramatických her z důvodu jazykové bariéry. Vybavení třídy je pro dramatickou činnost velice chudé. V této třídě se nachází několik maňásků, které většinou využíváme jako motivaci k činnostem. Děti velice rády pohádky dramatizují nebo si je samy vymýšlí. S kostýmy improvizujeme, děti si podle své volby, ze starého oblečení vytvoří kostým na určitou postavu. Dramatickou výchovu ve třídě také rozvíjíme rytmičtým, pohybovým nebo mluvním cvičením. Děti se těmito cvičeními učí vzájemně si naslouchat a respektovat se.

4.POHÁDKA HRNEČKU VAŘ

4.1. Text pohádky

Karel Jaromír Erben - Hrnečku, vař!

V jedné vsi byla chudá vdova a měla dceru. Zůstávaly v staré chalupě s doškovou roztrhanou střechou a měly na půdě několik slepic. Stará chodila v zimě do lesa na dříví, v létě na jahody a na podzim na pole sbírat a mladá nosila do města vejce na prodej, co jim slepice snesly. Tak se spolu živily.

Jednou v létě stará se trochu roznemohla a mladá musela sama do lesa na jahody, aby měly co jíst; vařily si z nich kaši. Vzala hrnec a kus černého chleba a šla. Když měla hrnec plný jahod, přišla v lese k jedné studánce; tu si k té studánce sedla, vyndala si ze zástěry chléb a začala obědovat. Bylo právě poledne.

Najednou se tu odkud odtud vzala nějaká stará žena, vypadala jako žebračka, a v ruce držela hrneček. "Ach má zlatá panenko," povídá ta žebračka, "to bych jedla! Od včerejška od rána neměla jsem ani kouska chleba v ústech. Nedala bys mi kousek toho chleba?"

"I pročpak ne," řekla ta holka, "chcete-li, třeba celý; však já domů dojdu. Jen nebude-li vám tuze tvrdý?" A dala jí celý svůj oběd.

"Zaplat' pánbůh, má zlatá panenka, zaplat' pánbůh! - Ale když jsi, panenka, tak hodná, musím ti taky něco dát. Tuhle ti dám ten hrneček. Když ho doma postavíš na stůl a řekneš: Hrnečku, vař! navaří ti tolik kaše, co budeš chtít. A když budeš myslit, že už máš kaše dost, řekni: Hrnečku, dost! a hned přestane vařit. Jen nezapomeň, co máš říct." - Tu jí ten hrneček podala a najednou ztratila se zas, holka ani nevěděla kam.

Když přišla domů, povídá matce, co se jí v lese přihodilo, a hned postavila hrneček na stůl a řekla: "Hrnečku, vař!" Chtěla zvědět, jestli jí ta žebračka neobelhala. Ale hned se začala v hrnečku ode dna kaše vařit, a pořád jí bylo víc a víc, a co by deset napočítal, byl už hrneček plný. "Hrnečku, dost!" a hrneček přestal vařit.

Hned si obě sedly a s chutí se jedly; kaše jako mandle. Když se najedly, vzala mladá do košíčka několik vajec a nesla je do města. Ale musela tam s nimi dlouho na trhu sedět, dávali jí za ně málo, až teprv v samý večer je prodala.

Stará doma nemohla se jí dočkat, už se jí taky chtělo jíst, a měla zas na kaši chuť. Vzala tedy hrneček, postavila ho na stůl a sama řekla: "Hrnečku, vař!" Tu se v hrnečku začala hned kaše vařit, a sotva se stará otočila, byl už plný.

"Musím si taky pro misku a pro lžíci dojít," povídá si stará a jde pro to do komory. Ale když se vrátila, zůstala leknutím jako omráčená: kaše valila se plným hrdlem z hrnečku na stůl, ze stolu na lavici a za lavice na zem. Stará zapoměla, co má říct, aby hrneček přestal vařit. Přiskočila a přikryla hrneček miskou; myslila, že tím kaši zastaví. Ale miska spadla na zem a roztloukla se, a kaše hrnula se neustále dolů jako povodeň. Už jí bylo v sednici tolik, že stará odtud musela do síně utéct; tu lomila rukama a bědovala: "Ach ta nešťastná holka, co to přinesla; já jsem si hned pomyslila, že to nebude nic dobrého!"

Za chvílku tekla už kaše ze sedničky přes práh do síně; čím jí bylo víc, tím jí víc přibývalo. Stará už nevěděla kudy kam, i vylezla v té úzkosti na půdu a pořád bědovala, co to ta nešťastná holka domů přinesla. Zatím bylo kaše pořád víc a víc, a netrvalo dlouho, valila se už jako mračna dveřmi i oknem na náves, na silnici, a kdo ví, jaký by to bylo vzalo konec, kdyby se byla právě naštěstí maldá nevrátila a nekřikla: "Hrnečku, dost!"

Ale na návsi byl už takový kopec kaše, že sedláci, když tudy večer jeli z roboty domů, nikterak nemohli projet a museli se skrze kaši na druhou stranu prokousat.

<http://www.cist.cz/Pohadky/hrnecku.htm>

4.2. Dílčí vzdělávací cíle

Dítě a jeho tělo

- uvědomění si vlastního těla
- rozvoj a užívání všech smyslů
- osvojení si věku přiměřených praktických dovedností

Dítě a jeho psychika

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností
- rozvoj komunikativních dovedností
- rozvoj tvořivosti
- vytváření základů pro práci s informacemi
- rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě
- rozvoj schopnosti sebeovládání

Dítě a ten druhý

- posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem
- rozvoj kooperativních dovedností

Dítě a společnost

- rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí
- vytvoření podvědomí o mezilidských morálních hodnotách

Dítě a svět

- rozvoj úcty k životu ve všech jeho formách

(RVP pro předškolní vzdělávání,2004)

Použitá literatura:

VALENTA ,J.,Metody a techniky dramatické výchovy.Grada Publishing,a.s.,2008
ISBN 987-80-247-1865-1

BEČVÁŘOVÁ, I. Pracovní listy z dramatické výchovy. Prachatice: SVIS MŠMT, 2004.
ISBN neuvedeno.

SVOBODOVÁ,E.,ŠVEJDOVÁ,H.,Metody dramatické výchovy v mateřské škole.Portál s.r.o.
Praha 2011
ISBN 987-80-262-0020-8

BLÁHOVÁ, K. Uvedení do systému školní dramatiky: Dramatická výchova pro učitele
obecné, základní a národní školy. Praha: IPOS, 1996.
ISBN 80-7068-070-9

MACHKOVÁ, E. Úvod do studia dramatické výchovy. Praha: IPOS, 1998.
ISBN 80-7068-103-9

MACHKOVÁ, E. Jak se učí dramatická výchova Praha: Akademie múzických umění v
Praze, divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007
ISBN 978-807331-089-9

MORGANOVÁ, Norah; SAXTONOVÁ, Julie. Vyučování dramatu: hlava plná
nápadů. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001.
ISBN 80-9016-602-4

MACHKOVÁ,E., Metodika dramatické výchovy-zásobník dramatických her a improvizací.
Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1999
ISBN 80-901660-6-7

JEŘÁBKOVÁ, B. Mateřská škola jako životní prostor I. Brno: Masarykova
universita, 1993.
ISBN 80-210-0830-X.

KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. a kol. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál,
2001.
ISBN 80-7178-585-7

HENDL,J., Kvalitativní výzkum,základní metody a aplikace. Praha:Portál,2005.
ISBN 80-7367-040-2

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický
v praze 2004.
ISBN 80-87000-00-5

**Fotodokumentace: Grafomotorika: Vaříme
kaši**













Maminky a Marušky domeček:

