

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití metod a technik dramatické výchovy při rozvíjení předčtenářské gramotnosti v MŠ

Using methods and techniques of drama education in the development of pre-reading literacy in kindergarten

Natalie Křobová

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Irena Holemá, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2019

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Využití metod a technik dramatické výchovy při rozvíjení předčtenářské gramotnosti v MŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze

Podpis.....

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. et Mgr. Ireně Holemé Hanyš, Ph.D. za ochotu, cenné rady a vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji paní ředitelce Bc. Šárce Jílkové a kolegyním z MŠ Žatec, za jejich vstřícnost a podporu během studia. V neposlední řadě děkuji své rodině a manželovi za psychickou podporu při studiu a psaní mé bakalářské práce.

ABSTRAKT

Má bakalářská práce s názvem Využití metod a technik dramatické výchovy při rozvíjení předčtenářské gramotnosti v MŠ je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části se zabývám vymezením základních definičních pojmů. V praktické části se nachází popis výzkumného šetření, které bylo realizováno ve dvou skupinách. V první skupině byly činnosti zaměřené na rozvíjení předčtenářské gramotnosti dětí předškolního věku a ve druhé skupině se jednalo taktéž o rozvíjení předčtenářské gramotnosti, ale prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy. Cílem mé práce je zjistit, zda se dá prostřednictvím nejrůznějších metod a technik dramatické výchovy rozvíjet předčtenářská gramotnost u dětí předškolního věku.

KLÍČOVÁ SLOVA

dramatická výchova, mateřská škola, dítě předškolního věku, předčtenářská gramotnost

ABSTRACT

My bachelor thesis called The use of methods and techniques of drama education in developing pre-reading literacy in kindergarten is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part deals with the definition of basic definitions. In the practical part there is a description of the research, which was realized in two groups. In the first group, activities focused on the development of pre-reading literacy of pre-school children, and in the second group, the development of pre-reading literacy, but through methods and techniques of drama education. The aim of my work is to find out whether the pre-school literacy of pre-school children can be developed through various methods and techniques of drama education.

KEYWORDS

drama school, kindergarten, child of pre-school age, pre-reading literacy

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Charakteristika dítěte předškolního věku.....	8
1.1 Kognitivní vývoj	8
1.2 Emoční vývoj a socializace	9
1.3 Hra.....	9
1.4 Potřeby dětí předškolního věku	9
2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	11
2.1 Vzdělávací obsah v RVP PV	11
2.2 Vzdělávací oblasti RVP PV.....	11
2.3 Cíle předškolního vzdělávání.....	12
3 Dramatická výchova	14
3.1 Cíle dramatické výchovy	14
3.2 Dramatická výchova v mateřské škole.....	16
3.3 Dramatická výchova a RVP PV.....	16
3.4 Základní principy dramatické výchovy v mateřské škole.....	18
3.5 Metody a techniky dramatické výchovy vhodné pro děti předškolního věku ..	20
3.6 Dramatická hra.....	25
4 Předčtenářská gramotnost	26
4.1 Předčtenářská gramotnost v kurikulárních dokumentech.....	27
4.2 Úloha mateřské školy při rozvoji předčtenářské gramotnosti	28
4.3 Předškolní příprava na čtení a psaní.....	30
4.4 Metody čtenářské gramotnosti.....	31
4.4.2 Globální metoda.....	31
SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	32

PRAKTICKÁ ČÁST	33
5 Cíl výzkumu	34
6 Metody výzkumu	35
7 Vlastní výzkum.....	36
7.1 Informace o mateřské škole	36
7.1.1 Charakteristika třídy A	37
7.1.2 Charakteristika třídy B	37
7.2 Školní vzdělávací program	37
7.3 Průzkum výzkumného šetření, popis realizací lekcí na rozvoj předčtenářské gramotnosti	39
7.4 Průzkum výzkumného šetření, popis realizací dramatických lekcí	54
8 Shrnutí výsledků.....	67
8.1 Celkové vyhodnocení dotazníků.....	67
8.2 Vyhodnocení dotazníku vzhledem ke stanoveným hypotézám.....	70
9 Závěr	71
Seznam použitých informačních zdrojů	72
Seznam příloh	74
Přílohy	75

Úvod

Pro zpracování své bakalářské práce jsem zvolila téma Využití metod a technik dramatické výchovy při rozvíjení předčtenářské gramotnosti v MŠ. K výběru tohoto tématu mne vedla touha po zdokonalení se v oblasti dramatické výchovy. Dramatická výchova mě oslovila při výběru specializace v prvním ročníku studia. Silně motivační pro mne byly semináře v rámci studia Pedagogické fakulty UK pod vedením Mgr. et Mgr. Ireny Holemé Hanyš, Ph.D., doc. Mgr. Radkem Marušákem a v neposlední řadě MgA. Alžběty Ferklové.

Jednoduše, avšak neobyčejně vystihuje dramatickou výchovu Brian Way, který poukazuje na možnost odpovídat dětem na otázky dvojím způsobem. „*Například odpověď na otázku: „Kdo je slepec?“ může znít: „Člověk, který nevidí.“ Jiná možná odpověď je: „Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti.“*“ (Way 2014, s. 10)

První odpověď obsahuje přesnou racionální informaci. Druhá odpověď naopak vede k přímé zkušenosti obohacující jeho obrazotvornost.

Velice blízko mám také ke čtení. Již od dětství jsem vášnivá čtenářka a ke knihám mám vřelý vztah. V rozvíjení předčtenářské gramotnosti dětí vidím obrovský smysl. Význam čtení je pro život každého jedince nedocenitelný a je předpokladem k rozvíjení dalších gramotností a pomáhá nám uplatnit se v životě jako takovém.

V teoretické části se zabývám charakteristikou předškolního dítěte, vymezením pojmů dramatická výchova (v návaznosti na předškolní vzdělávání) – obsah, principy, cíle, metody a techniky a v neposlední řadě charakteristikou předčtenářské gramotnosti.

V praktické části mé bakalářské práce je charakterizována mateřská škola, kde jsem výzkum realizovala

K dosažení stanoveného cíle jsem použila metodu kvalitativního výzkumu formou participačního pozorování, analýzu jednotlivých lekcí a také kvantitativní výzkumnou metodu – dotazník, který po realizaci všech lekcí prezentuji dětem a prostřednictvím něj dosáhnu odpovědí na stanovené výzkumné otázky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní věk bývá v užším smyslu vymezen od tří do šesti let. V mateřské škole je toto období děleno na mladší děti a předškoláky, tedy děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. (Průcha, Košťátková, 2013, s. 49)

Dítě se v tomto období rozvíjí po všech stránkách, tedy tělesně, pohybově, intelektově, citově i společensky. O aktivity jeví přirozený zájem, vlastním úsilím si opatří většinu podnětů, a to diferencovaně dle svého zájmu. (Matějček, 2005, s. 139)

Motorický vývoj můžeme označit za stálé zdokonalování se. U předškolního dítěte se zručnost projevuje v narůstající soběstačnosti (sebeobsluze). Motoriku dítě trénuje při manipulačních a konstruktivních hrách. V kresbě je znatelný rychlý růst rozumového pochopení světa, vyjadřuje vlastní představu. (Langmeier, Krejčířová, 2018, s. 88)

Značně se zdokonaluje také řeč, postupně mizí dětská patlavost – do počátku školní docházky buď zcela vymizí nebo zůstává v rudimentech – což se v během prvního roku školní docházky spontánně či logopedickou péčí upraví. Vývoj řeči umožňuje růst poznatků nejen o sobě, ale i o okolním světě, dítě užívá řeč i k regulaci svého chování. (Langmeier, Krejčířová, 2018, s. 88)

1.1 Kognitivní vývoj

Předškolní dítě je na vyšší úrovni názorového myšlení. Uvažuje v celostních pojmech, vznikajících na základě vystižení podstatných podobností. Avšak usuzování je zatím vázáno na vnímané či představované – dítě se zaměřuje na to, co vidí, či v minulosti vidělo. Myšlení je prelogické, předoperační. Symbolické i předoperační myšlení je stále ještě vázáno na vlastní činnosti dítěte, v tomto smyslu jej vnímáme jako egocentrické, antropomorfské, magické a artificialistické. (Langmeier, Krejčířová, 2018, s. 90)

1.2 Emoční vývoj a socializace

V předškolním období rodina zůstává nejvýznamnějším prostředím zajišťující primární socializaci dítěte.

Vývoj sociální reaktivity (vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem bližším i vzdálenějším ve společenském okolí). Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací (vývoj norem, které si dítě vytváří na základě příkazů a zákazů dospělých, které pak přijímá za své). Osvojení sociálních rolí (vzorce chování a postojů, které jsou od jedince očekávány ostatními členy společnosti vzhledem k jeho věku, pohlaví, společenskému postavení apod). (Langmeier, Krejčířová, 2018, s. 90)

1.3 Hra

Hra má neodmyslitelně místo ve všech kulturách světa s naprostým dominantním zakotvením v dětství. Jak se postupem času dítě vyvíjí a proměňuje, proměňuje se i jeho hra. Určuje základy senzomotorického, rozumového, řečového a tvůrčímu naplnění, ze kterého jedinec dále čerpá. (Kotátková, 1998, s. 9)

Hra je nepostradatelnou činností, při které dítě získává zručnost, učí se zacházet s věcmi, improvizuje, zkouší, nachází souvislosti a v neposlední řadě proniká do vztahů. Postupuje vlastním tempem, bez předem vytyčeného konkrétního cíle. Při procesu hry se obohacuje individuální zkušenost a tvoří se základ pro přirozené a nenásilné učení v nejširším slova smyslu. (Opravilová, 2016, s. 86)

1.4 Potřeby dětí předškolního věku

V psychologii je potřeba vymezena jako snaha směřující k cíli. Její nedostatek nebo naopak přebytek může být orgánovým deficitem či sociálního rázu. Pokud jsou uspokojovány nižší, primární potřeby (jídlo, teplo, spánek, bezpečí, sounáležitost), pak mohou nastoupit potřeby vyšší, tedy sekundární. (Machková, 2008, s. 45)

Machková (2008, s. 45) uvádí tyto potřeby jako významné pro dramatickou výchovu:

- Tělesné potřeby (jsou významné především pro menší děti, i u těch starších však je potřeba pohybem vyvažovat sezení v lavici, prostřednictvím dramatické výchovy můžeme pohybové dovednosti kultivovat a dát možnost ventilovat energii přijatelným způsobem).
- Mentální potřeby (prostřednictvím těchto potřeb můžeme u malých dětí ukojit zvědavost, dát jim prostor pro poznávání nových věcí, cvičit myšlení, dát každému jedinci prostor seberealizace, a to vše v kontrolovaných podmínkách).
- Sociální potřeby (sem bez rozporu patří potřeba sounáležitosti, vědomí, že někam patříme, družnost s přáteli, potřeba být chvíli nejdůležitější či milovat a být milován).
- Citové potřeby (každý jedinec má celou škálu citů, některé jsou společností schvalované, jiné naopak; věcí výchovy je, jak se projevují; dramatika pomáhá zvládnout úspěch, překonat neúspěch, učí konstruktivnímu uvolnění citů, jejich kontrole a rozumné konfrontaci).
- Tvořivé potřeby (seberealizaci chápeme jako potřebu tvořit něco nového, uplatňovat vlastní přínos, prostor projevit se a tím ukojit zájmy jednotlivců).

2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) byl vytvořen na základě principů kurikulární politiky zformulované v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha). (RVP PV, 2016, s. 4)

RVP PV se řídí školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), který byl vydán 24. září 2001 a poté byl v roce 2004 aktualizován. (RVP PV, 2016, s. 4)

Poslední úprava RVP PV mění zákon 561/2004 Sb. na základě ustanovení zákona č. 82/2015 Sb. a zákona č. 178/2016 Sb. takto: od 1. 9. 2016 se předškolní vzdělávání organizuje pro děti zpravidla od 3 do 6 (7) let, nejdříve od 2 let, a od 1.1. 2017 je předškolní vzdělávání povinné pro děti, které dosáhnou 5 let před začátkem školního roku. (RVP PV, 2016, s. 6)

2.1 Vzdělávací obsah v RVP PV

Vzdělávací obsah RVP PV se stanovuje pro celou věkovou skupinu, tj. pro děti ve věku od 3 do 6 (7) let. Je formulován způsobem, aby odpovídal specifickým předškolního vzdělávání a představuje tak hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. Je vymezen tak, aby naplňoval vzdělávací záměry a dosahoval vzdělávacích cílů. (RVP PV, 2016, s. 13)

2.2 Vzdělávací oblasti RVP PV

RVP PV obsahuje 5 vzdělávacích oblastí (dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět), každá z těchto oblastí obsahuje vzájemně propojené kategorie: rámcové, dílčí cíle (které vyjadřují, co by měl pedagog v průběhu vzdělávání sledovat, či co by měl u dítěte podporovat), vzdělávací nabídku (která je prostředkem vzdělávání, jedná se souhrn praktických a intelektových činností, příležitostí vedoucích k naplňování cílů a dosahování výstupů) a očekávané výstupy. (RVP PV, 2016, s. 14)

Dítě a jeho tělo (Biologická oblast) má za cíl rozvíjení přirozeného pohybu dítěte tak, aby získalo optimální pohybové dovednosti. Dále podporovat fyzickou pohodu a tělesnou zdatnost; učit dítě návykům a postojům, hodnotám vedoucím ke zdravému životnímu stylu a učit děti k určitému stupni sebeobsluhy. (RVP PV, 2016, s. 15)

Dítě a jeho psychika (Psychologická oblast) se dělí na tři podoblasti (Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city, vůle.) Tato oblast pomáhá dítěti získat psychikou pohodu a odolnost vůči vnějším jevům, dále se podílí na rozvoji řeči a jazyka, intelektu, sebeuvědomování, sebevědomí, poznávání, citů, fantazie, tvořivosti a tvořivého vyjádření sebe sama. Stimuluje u dítěte jeho zájmy a další učení. (RVP PV, 2016, s. 17)

Dítě a ten druhý (Interpersonální oblast) má za úkol učit dítě vycházet s druhými lidmi, komunikaci, spolupráci, řešení problémů a slušnému chování. Dále vedení dětí k empatii, toleranci a respektu k druhým. (RVP PV, 2016, s. 23)

Dítě a společnost (Sociálně-kulturní oblast) je zaměřena na uvádění dítěte do společnosti. Dítě poznává kulturu, umění a společenské materiální a duchovní hodnoty. Stává se aktivním společenským činitelem, který má vliv na své okolí, o kterém se učí. (RVP PV, 2016, s. 25)

Dítě a svět (Environmentální oblast) seznamuje děti se světem mimo jejich neblízké okolí. Umožňuje jim poznávání jiných kultur a získávání respektu k nim a též elementárně poznávat situaci a problémy globálního světa. Dítě se učí být ohleduplné a odpovědné k životnímu prostředí. (RVP PV, 2016, s. 27)

Všechny výše uvedené oblasti obsahují dílčí cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika.

2.3 Cíle předškolního vzdělávání

RVP PV vymezuje čtyři cílové kategorie. Cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů. Každý má úroveň obecnou a oblastní.

Jedná se o cíle:

- *„rámcové cíle – vyjadřující univerzální záměry předškolního vzdělávání*
- *klíčové kompetence – představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání*
- *dílčí cíle – vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti*
- *dílčí výstupy – dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají“ (RVP PV, 2016, s. 9)*

Tyto cíle jsou těsně propojené a vzájemně se překrývají. Naplňování záměrů by mělo vést k dosahování výstupů.

RVP PV uvádí, že by učitelé měli sledovat především tyto rámcové cíle (záměry):

- „1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání*
- 2. osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost*
- 3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“ (RVP PV 2016, s. 10)*

Pedagogové by měli brát zřetel na vytváření klíčových kompetencí (výstupů), kterými jsou *„kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a kompetence činnostní a občanské“ (RVP PV 2016, s. 9)*

3 Dramatická výchova

Dramatickou výchovu můžeme definovat jako tvořivý proces, při kterém dochází k prověřování a zkoumání daného tématu a vytváření vlastních postojů skrze vlastní prožitek, na základě vlastní činnosti. Podílí se na rozvoji intelektuální složky, intuice, tvořivosti, rozhodnosti, samostatnosti, odpovědnosti, tolerance, empatie, komunikativnosti a autentičnosti osobnosti. (Svobodová, Švejsová, 2011, s. 9)

Za základní atribut dramatické výchovy považujeme tvořivost. Celý její proces nemůže být ohraničen žádnou z metod, technik či průpravou hrou. Vždy se bude jednat o jedinečný a tvůrčí proces. (Bláhová, 1998, s. 118)

Dramatická výchova je svébytný výchovně-vzdělávací proces užívající divadelních prostředků (od divadla se lišící tím, že zde nejsou diváci a zaměřením na účastníky procesu) s vysokým stupněm aktivity účastníků. (Svobodová, Švejsová, 2011, s. 9)

Machková (1992, s. 9) ve své publikaci uvádí: „*Dramatická výchova může být zájmovou činností, vedoucí většinou k veřejné produkci (divadelní, loutkařské, přednesové), nebo samostatným školním předmětem s esteticko-výchovným a uměleckým akcentem. Může však také být metodou výuky různých předmětů, metodou rozvíjení osobnosti dětí a mladých lidí a osvojování obecně lidských (komunikativních, kontaktních) dovedností.*“

Navzdory své nehmotnosti nabízí dramatická výchova pomoc skrze příležitost být v danou chvíli některým ze svůdných „kdyby“. Prostřednictvím dramatické hry je možné vyzkoušet si, co by se stalo *kdyby*, jaký je pocit *když*... Tímto způsobem se pomalu objevuje uvědomění si prosté pravdy. Z tohoto zjištění roste možnost žít v harmonii se svou vlastní osobností, se svým vlastním osudem. (Way, 2014, s. 140)

3.1 Cíle dramatické výchovy

Při plánování aktivit je nejprve třeba stanovit cíl působení a hledat cesty k jeho naplnění. V dramatické výchově jsou těmito cestami metody a techniky dramatické výchovy. Díky formulaci cíle si můžeme zpětně ověřit naplnění, či nenaplnění předem stanovených cílů.

Dle RVP PV by si měl pedagog umět vytyčit jasné a splnitelné vzdělávací cíle ve vztahu k vlastní činnosti (jako pedagogické cíle a záměry) nebo ve vztahu k dítěti (jako konkrétní výstupy, které si děti z činnosti odnesou). (RVP PV, 2016, s. 9)

Machková (2018, s. 46) ve své knize formuluje cíle ve čtyřech kategoriích:

-„*cíle dramatické,*

-*cíle osobnostní*

-*cíle sociální,*

-*cíle poznatkové.*“

Dramatické cíle se týkají speciálně divadelních a dramaticko-výchovných kompetencí a technik. Patří sem somatické dovednosti (dech, hlasem, řeč, pohyb) a psychofyzické jednání, herní dovednosti, techniky, pravidla hry, hra v roli, či hra s předmětem a loutkou, improvizace a pantomima, vědomosti a dovednosti týkající se divadelní produkce. (Machková, 2018, s. 47)

Osobnostní cíle jsou zaměřené na rozvoj psychických funkcí (pozornost, soustředění, vnímání, představivost a fantazie, myšlení, city, vůle, schopností a utváření zájmů, postojů. (Machková, 2018, s. 47)

Sociální cíle mají za úkol rozvíjení komunikace, sociální dovednosti, kooperaci, toleranci a empatii, či vytváření pozitivních vztahů ve skupině. (Machková, 2018, s. 47)

Poznatkové cíle zahrnují složky práce, které přispívají k rozšiřování vědomostí dětí (podstatné složky námětů, o dílech a autorech předloh.

Podle Machkové (2018) „*má formulace cíle vyjadřovat, k čemu má lekce dospět, a má být možné posoudit, zda bylo či nebylo cíle dosaženo, popř. v jaké míře, u kterých dětí.*“

Kořátková (2016) uvádí cíle dramatické výchovy u dětské skupiny předškolního věku:

1. „*Působit na celou osobnost dítěte a aktivizovat ji tak, aby pouze nepřijímalo učitelovo vedení, ale aby dokázalo vyjádřit své tvůrčí a originální potenciality.*

2. *Přijmout pravidla her s vnitřním pocitem sounáležitosti se skupinou s ochotou spolupracovat, spolupodílet se a společně prožívat již vytvořené.*

3. *Rozvíjet vnitřní osobní citlivost jedince (smyslovou, emoční, estetickou) a citlivost vztahovou (dohodnout se, porozumět sobě i druhému, tolerovat, respektovat jej, vystoupit před druhými, spolupracovat, společně prožívat).*

4. *Rozvíjet svoji svobodu a odvahu tvořit, uvolněně jednat, tvořivě myslet, a to vše s pocitem potěšení, radosti a humoru.*

5. *Rozvíjet schopnost vyjadřovat se a jednat v těchto rovinách:*

- *Přijmout dramatický kontext příběhu s představivostí a fantazií.*

- *Jednat v souladu se sebou a různě navozených situacích a o vznikajících prožitcích být schopen mluvit před ostatními – o tom, co vnímám a cítím.*

- *Jednat a vyjadřovat se za postavu s představou jejího prožitku – jednat v roli.*

- *Spolupracovat při souhře jednotlivých postav.“*

3.2 Dramatická výchova v mateřské škole

Využívání metod dramatické výchovy má v mateřské škole neodmyslitelně své místo, jelikož zde není odborné vyučování. Jednotlivé metody mohou prolínat veškerými činnostmi. Škála je velmi široká a záleží na kompetencích učitelky. Za jistých okolností se může stát dokonce jejím centrem, na které se napojují ostatní činnosti. (Machková, 2007).

Současná mateřská škola nabízí dostatečný prostor pro variabilitu v obsahu, metodách, prostředcích i ve formách činností. Jak je již výše zmíněno, charakteristickou činností dítěte předškolního věku je hra. A právě proto je v mateřské škole ideální prostor pro dramatickou výchovu a její metody. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 10)

3.3 Dramatická výchova a RVP PV

Ivana Bečvářová (2015, s. 14) ve své publikaci cituje RVP PV: „Podle RVP PV se dramatická výchova v předškolním vzdělávání realizuje prostřednictvím vzdělávacích cílů v jednotlivých vzdělávacích oblastech „Dítě a jeho tělo“, „Dítě a psychika“, „Dítě a ten druhý“, „Dítě a společnost“, „Dítě a svět“. Cíle dramatické výchovy jsou zaměřeny

k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dětí a prostupují organicky všemi zmiňovanými oblastmi. Dramatickou výchovu lze velmi efektivně využít jako metodu práce při výchově a vzdělání předškolních dětí.“

Podle RVP PV se dítě předškolního věku nejlépe učí prostřednictvím hry a prožitku, který si z ní odnáší. Kooperativní hry a činnosti založené na takovém zážitku u dětí probouzí dětskou zvědavost, touhu objevovat, poznávat, získávat nové zkušenosti, učit se novým dovednostem a radovat se z poznání. (RVP PV, 2016)

Jak bylo výše zmíněno, dramatická výchova stojí na prožitkovém učení a hře, díky čemuž je vhodnou formou k učení dětí předškolního věku. RVP PV sleduje kromě rámcových cílů také cíle v podobě výstupů, kterými jsou klíčové kompetence, kterých by dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo být schopno alespoň v určité míře dosáhnout.

Jedná se o kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské. Dramatická výchova tyto kompetence naplňuje prostřednictvím dramatických her a cvičení. (RVP PV, 2016)

Kompetence k učení

Dítě se učí zkoumat, objevovat a experimentovat v bezpečí fiktivní situace. Zkušenosti, které dítě získává z prožitku hry v roli, pak bude moci uplatnit v běžném životě. Učí se tvořivému myšlení, kladení otázek a hledání odpovědí na ně. Dramatická výchova dále klade důraz na učení oceňovat sebe i druhé. Skrze hru v roli se dítě přirozeně učí novým poznatkům. (RVP PV, 2016)

Kompetence k řešení problémů

Dramatická situace jako taková, je založená na řešení problému. Skrze příběh se dítě učí řešit problémy a dívá se na ně z více úhlů pohledu. Díky prožitkům a zkušenostem z fiktivní situace bude dítě v běžném životě jistější. Dítě spontánně vymýšlí nová řešení problémů a situací; hledá různé možnosti a varianty, přispívá svými názory, při čemž využívá dosavadních zkušeností, fantazie a představivosti. (RVP PV, 2016)

Kompetence komunikativní

V průběhu dramatické hry dítě řeší různé problémy a rozhoduje se, jak se zachová, dále komunikuje, verbálně či neverbálně. Aby dítě bylo schopné vyřešit problém, musí se s ostatními domluvit a vykomunikovat řešení. (RVP PV, 2016)

Kompetence sociální a personální

Dramatická výchova se mimo jiné zaměřuje na celostní rozvoj osobnosti a součástí toho je učit děti schopnosti vyjádřit svůj názor, rozvíjet prosociální chování, učit spolupráci ve skupině, učit je rozlišovat mezi vhodným a nevhodným chováním a toleranci k druhým a jejich odlišnostem. (RVP PV, 2016)

Kompetence činnostní a občanské

Prostřednictvím příběhu se dítě v bezpečí učí přizpůsobovat se daným okolnostem, rozhodovat se a být za svá rozhodnutí zodpovědné, učí se odpovědnosti k sobě i druhým, učí se, že jsme si všichni máme stejnou hodnotu a jsme si rovni. (RVP PV, 2016)

3.4 Základní principy dramatické výchovy v mateřské škole

Princip aktivity, prožitku a zkušenosti

Pro děti předškolního věku je pohyb přirozený. Aktivita je jedním ze základních požadavků na kvalitní předškolní vzdělávání. Prožitek je vysoce individuální a subjektivní. Děti mají velkou potřebu sdílet s druhými své zážitky a zájmy. Může však být rizikem, když o prožitcích budeme mluvit, místo abychom je skutečně prožívali. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 48)

Princip hry

Díky tomuto principu do mateřské školy přirozeně vstupuje dramatická výchova a záleží na pedagogovi, jak ji bude či nebude využívat. Pokud chceme, aby dramatické hry byly skutečnou hrou, neměli bychom nikdy porušit tyto zásady:

1. Hra je aktivita svobodná, do hry by nikdo neměl být nucen.
2. Hra nepřináší účastníkům žádný hmotný prospěch nebo výhodu.
3. Hra má svůj čas a prostor.

4. Hra má pravidla nebo je „jako“.

V dramatické výchově není místo pro soutěživé hry. Podporují u dětí pocit bezmocnosti a nedostatečnosti. Prostřednictvím hry získávají děti zkušenost, učí se a odnáší si z ní prožitek. (Svobodová, Švejdvová, 2011, s. 48)

Princip hry v roli

Hra v roli je pro předškolní dítě typická a zcela přirozená. Typická je taky pro dramatickou výchovu – jako princip i jako metoda (avšak ne vždy je vhodné ji využívat, někdy je třeba, aby dítě bylo samo za sebe). Základním pravidlem je pravidlo *jako*. Musíme však pamatovat na vycházení z jednoduchého zobrazení, ke kterému přidáváme jednání v situaci. Prostřednictvím hry v roli se dítě přirozeně učí, získává zkušenosti a chápe svět. (Svobodová, Švejdvová, 2011, s. 51)

Princip tvořivosti a fikce

Pedagog by v předškolním zařízení nikdy neměl zapomínat na podporování kreativity u dětí, podněcovat je v tvořivosti a myšlení. Vhodným prostředkem může být fikce a fiktivní situace, které učitelka společně s dětmi navozují a která pro ně může mít funkci ochranného mechanismu. Významné je akceptovat názory dětí a nepřestávat se dál tázat. Nehodnotit správné či špatné odpovědi, ale spíše dále pátrat, jak to dítě myslelo. Zároveň se ale také se nespokojit s jednou odpovědí, ale dále děti podněcovat a novým nápadům a myšlenkám. (Svobodová, Švejdvová, 2011, s. 52)

Princip partnerství

V mateřské škole hovoříme především o partnerství mezi učitelkou a dítětem, partnerství mezi učitelkami a dalšími pracovníky mateřské školy a partnerství mezi dětmi. Děti se učí prosociálnímu chování vzájemnou spoluprací, vedením k empatii, ohleduplnosti a úctě k druhým.

Svobodová a Švejdvová (2011, s. 54) ve své publikaci uvádějí: *„Vytvořit atmosféru, ve které nedochází mezi dětmi ke vzájemnému ubližování, kde se děti respektují a pomáhají, patří mezi nejtěžší umění učitelky mateřské školy.“*

Princip objevů, zkoumání, experimentace a improvizace

Zkoumání je pro dítě hrou, tudíž by pedagog měl v první řadě vycházet ze zájmů dětí. Zkoumání u dětí rozvíjí kreativní myšlení. Dramatická výchova pracuje na principu vlastního prožitku – když si děti něco vyzkoušejí, odnášejí si z činnosti vlastní prožitek a díky tomu si mnohem lépe pamatují. Improvizace, jinými slovy jednání bez přípravy, je v mateřské škole velmi primární. Podstatné je dětem vysvětlit základní situaci, ve které postava jedná, a podporovat je. Jak budou jednat a reagovat, je na nich. Improvizaci by měl ovládat i pedagog. Jedná se hlavně o pedagogickou improvizaci, kdy si učitel musí počínat rychle v reakci na dětské podněty a na situace, které ve skupině vzniknou. Riskem tohoto principu je degradování pedagogické improvizace na nahodilost a nepřipravenost. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 55)

Princip psychosomatické jednoty a empatie

Psychosomatická jednota se týká propojování těla a duše, děti předškolního věku mají výbornou schopnost prožívat navenek to, co zrovna cítí. Někdy je však nesnadné to pojmenovat. Naopak pro dospělé je někdy obtížné se projevit. Jednota prožitku i jednání vede k vnitřní pohodě a vyrovnanosti, kdy nemusím nic skrývat a mohu být sám sebou. Děti však musí cítit důvěru, bezpečí a podporu ve vyjadřování svých pocitů. Dále se učí ovládat své emoce a projevovat je pro ostatní přijatelným způsobem. Pro předškolní dítě je většinou tato jednota samozřejmostí. Pedagog by měl být empatický a respektující dětské prožitky, pocity a názory. Je však třeba uvědomovat si, že když respektuji negativní emoce dítěte, budu také respektovat jeho činy. (Svobodová a Švejdová, 2011, s. 58)

3.5 Metody a techniky dramatické výchovy vhodné pro děti předškolního věku

„Metoda je cesta, která nás vede k cíli. Je to činnost pedagoga a dětí (někdy shodná, jindy rozlišná), která by nám měla pomoci prozkoumat, ujasnit a vysvětlit některé skutečnosti tak, abychom se posunuli kousek dál k vytyčenému cíli nebo cílům. Metodu vnímáme jako cestu dlouhou a širokou, již lze různě variovat a modifikovat“. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 69)

Dále Svobodová a Švejdová (2011, s. 70) ve své publikaci uvádějí: „*Metody dramatické výchovy se velmi blízce shodují se spontánní dětskou hrou a s metodami divadelními, které využívají různé formy zobrazení a hry v roli.*“

Asociační kruh

Asociace je spojení mezi jednotlivými psychickými vjemy, myšlenkami, pocity, náladami, jehož logiku zná pouze samotné dítě. Pro ostatní jsou některé asociace pochopitelné, jiné hůře a k některým bychom potřebovali určité vysvětlení. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 71)

Asociace bychom dětem nikdy neměli vyvracet, můžeme je však požádat o vysvětlení. Některé děti mají tendence vyslovovat asociace, která již v kruhu byly řečeny (to pedagog akceptuje, může to být známou zvládnutí určité hry, dítě může mít stejné asociace jako kamarád nebo se může jednat o asociální napodobování, kdy se dítě snaží podobat svému vzoru. Pedagog by dítě v tomto případě neměl napomínat, měl by ocenit nové a zajímavé asociace a ty zdvojené nezdůrazňovat. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 71)

Činnosti v kruhu zajišťují, že každé dítě bude mít možnost a příležitost sdělit ostatním svou asociaci. Některé děti (například nové či mladší) nemusí této situace využít. V tomto případě je třeba si uvědomit, že dítě má právo zúčastnit se hry pouze jako pozorovatel nebo se jí vůbec neúčastnit. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 72)

Práce s rekvizitou

Rekvizita nás může provázet celou činností, může být příčinou konfliktu, či mít určitou hodnotu. Je třeba jí věnovat určitou pozornost. Rekvizita provokuje představivost a fantazii dětí, nutí je všimnout si detailů, rozvíjí tvořivé myšlení. Můžeme využít skupinu provokujících otázek „Co by bylo, kdyby to nebyl (např. košík). Takové otázky mohou posloužit k vyprovokování filozofické diskuze, či jako motivace k improvizované etudě. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 72)

Je třeba vědomí, že pedagog přijímá všechny odpovědi dětí. V případě, že se v odpovědích objevují aspekty neslučující se s morálními hodnotami, které se snažíme dětem předložit k vlastnímu pochopení, by měly vést děti k myšlence, proč je daná odpověď nepřijatelná. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 73)

Činnosti s rekvizitou spíše odpovídají loutkohereckým či divadelním dovednostem, bez kterých se však neobejde ani průměrný pedagog. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 73)

Narativní pantomima

Tato technika je přínosná pro využití při činnostech s dětmi předškolního věku, jelikož vychází ze spontaneity dětské hry, ve které děti s oblibou napodobují činnosti jiných lidí. Umožňuje dětem pochopit, prožít a zapamatovat si reprodukováný děj. Kromě verbální paměti se zapojuje i paměť tělová a pohybová. Skupinová práce pomáhá odbourat bariéry umožňuje dětem sledování různých variant a možností zobrazení. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 73)

U narativní pantomimy je neopomenutelný výběr vhodného textu, který budou děti reprodukovat. Text by tedy měl být akční, měl by obsahovat dostatečné množství akcí, které budou děti aktivizovat k dalším činnostem. Pedagog má možnost si text poupravit k obrazu svému – např. přidávat další situace aj. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 73)

Simultánní pantomimická ilustrace

Simultánní ilustraci využíváme k ilustraci říkadel, rituálů. Prostřednictvím simultánní ilustrace můžeme ilustrovat krátké vyprávění, které nás přenese do fiktivního prostředí, ve kterém se budeme dále pohybovat. Ilustrace pohybem může být zpočátku spontánní, opakováním však může získat určitý tvar. Je třeba si uvědomit, že pokud dětem nabídneme určitý, již hotový tvar, může to pro ně být méně zajímavé, než když si pohyby samy vymyslí nebo se podílí na jeho výběru. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 74)

Diskuze

Jedná se o velmi širokou metodu, která se nepovažuje za typicky dramatickou, avšak je pro dramatické metody nepostradatelná. Pomáhá dojít k závěru, ukončit určitý celek. Může být také základem pro navazující činnosti. Diskuze nám umožňuje utříbení si pojmů s dětmi, či pochopení smyslu činností. Je třeba si předem připravit otázky, které nejsou uzavřené. Pokud se tak stane, je třeba otázek doplňujících (ověření si, zda děti daný problém pochopily). (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 75)

„Otázky, které dětem v diskuzi klademe, by měly být otevřené, nabízet možnosti rozličných odpovědí, evokovat jejich zkušenosti, provokovat k přemýšlení a k dalším otázkám.“ (Svobodová, Švejdvová, 2011, s. 76)

Hra v roli

Jedná se o specificky dramatickou metodu, která vychází ze spontánní hry předškolního dítěte. Dítěti v přijetí role pomůže kostým nebo kostýmní prvek. Hru v roli rozdělujeme do tří základních typů (dle míry pohroužení hráčů do role).

- Simulace (Hráč je sám sebou, avšak v nastolené fiktivní situaci. Tento typ hry je velmi blízký dětské spontánní hře využívané dětmi v námětových hrách.)
- Alterace (Hráč hraje roli dané osoby, ale podle sebe. Ztvárňuje ji v souladu vlastních charakterových vlastností).
- Charakterizace

Pedagog roli dítěti nabízí, nevnučuje. Pro dítě je učitel v roli partnerem, nesmíme však zapomínat na důležitost kostýmního znaku (když si sundám šátek, už nejsem ježibaba, ale učitelka). (Svobodová, Švejdvová, 2011, s. 77)

Improvizace

Improvizaci můžeme definovat jako jednání v určité situaci bez příprav a předchozích domluv. Můžeme ji využít obecně, ve dvojicích i ve skupinách. Je možné udat okolnosti, ty mohou být volné nebo naopak podrobné. Nelze však hovořit o improvizaci, pokud dětem navrheme jakýsi scénář – jeho skutečnost nás neopravňuje vnímat takovou hru jako improvizovanou. (Svobodová, Švejdvová, 2011, s. 82)

Štronzo

Jedná se o důležitou techniku, které můžeme dosáhnout pomocí motivovaných her. Pokud máme v plánu pracovat s dětmi prostřednictvím technik dramatické výchovy, je třeba se naučit ovládat své tělo (aby se dítě na pokyn zvládlo zastavit a dokázalo být na potřebnou dobu v klidu).

Živý obraz

Tato technika pomůže dokázat to, co je v běžném životě zcela nemožné, zastavit čas a z daného okamžiku vylézt vše, co nám nabízí. Živý obraz je pantomimické

zobrazení bez pohybu. Vzniká jako zastavená pantomima nebo na základě zadání, či podle obrazu, fotografie, což už vyžaduje určité zkušenosti hráčů. Úskalím této metody může být dlouhé setrvání dětí v živém obrazu. Je třeba počítat s tím, že děti v obrazu vydrží jen několik vteřin, je proto potřebné obraz jasně ohraničit zvukovým signálem. Na nový signál se mohou děti opět hýbat. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 84).

Vnitřní hlasy

Tzv. verbální technika vnitřních hlasů je vhodná pro pokročilejší a zkušenější děti. Umožňuje nám hlubší prozkoumání a porozumění a rozvíjení dovednosti formulovat vlastní myšlenky. Při seznamování předškolních dětí s touto technikou je vhodný příklad učitelky, která jako první promlouvá za danou postavu.

Horká židle

V mateřské škole můžeme aplikovat techniku horké židle rozdělením dětí na dvě skupiny. Jedna skupina se stává postavami, které jsou na horké židli. Ostatní děti pokládají dětem na horké židli otázky. V tomto případě se na pomyslné židli děti střídají, což jim umožňuje zažít si roli postavy, která na příklad udělala něco nesprávně, ale i těch, kteří jednání této postavy odsuzují. Dítě tak dlouho nesetrvává v negativní roli a není vystaveno dlouhodobému tlaku skupiny. Střídání rolí zde funguje jako ochranný mechanismus před psychickým tlakem skupiny. Technika horké židle rozvíjí u hráčů schopnost pochopení jednání druhé osoby, podporuje empatii a učí děti klást smysluplné otázky. (Svobodová, Švejdová, s.85)

Reflexe

Tato metoda je svým způsobem evaluačním procesem, díky níž můžeme zjistit, jak děti pochopily problém, kterým jsme se v dané činnosti zabývali. Pro děti má význam shrnutí a zvýraznění důležitých míst. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 86)

Zástupné předměty a loutky

Zástupné předměty a loutky neodmyslitelně patří k předškolnímu vzdělávání i k dramatickým činnostem v mateřské škole. V dramatické výchově má loutka význam zástupného předmětu, talismanu či symbolu. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 88)

Zvukový kruh, zvuková koláž

Zvukový kruh nebo zvuková koláž jsou techniky dramatické výchovy, které pomáhají navodit potřebnou atmosféru pro určitý prožitek. S minimálním prostředkem můžeme dosáhnout velkých efektů a můžeme s ní pracovat i ve velké skupině dětí. (Svobodová, Švejdová, 2011, s. 89).

3.6 Dramatická hra

„Dramatická hra je řízenou a strukturovanou činností, která aby mohla nést označení hra, musí plnit základní atributy hry: poskytnout prostor pro spontánní prožívání, pro radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu. K těmto základním znakům hry přistupují specifické atributy, určující dramatický charakter hry: napětí z očekávání, které přináší zadávání tématu, možnosti podílet se na utváření klíčového dramatického motivu, nahlížet realitu prostřednictvím fantazie, podílet se na rozhodování a plánování hry, prožívat pocity vlastních improvizčních schopností a identifikace s rolí, podílet se na souhře rolí.“ (Kořátková, 1998, s. 34)

Dramatická hra je metodou a principem práce současně. Může se jednat o řízenou nebo strukturovaně členěnou hru s danými pravidly. Může zde být obsažen jednoduchý děj nebo se může jednat o posloupnost dějů, které vybízejí ke spontánnímu tvoření, umožňují rozvoj fantazie, prožívání. Děti mají prostor přijmout postavu z příběhu, jednat za ni a vstoupit do její role. (Kořátková, 2016, s. 203)

Velmi přitažlivý a motivující je pro děti předškolního věku učitel v roli konkrétní postavy z příběhu. Tato technika usnadňuje přijetí příběhu, přijmutí role a v neposlední řadě pomáhá při aktivizaci dětí. (Kořátková, 2016, s. 203)

Pedagog by si měl stanovit konkrétní cíl či záměr hry a vyjasnit si dramatické prostředky, které v plánované činnosti využije. (Kořátková, 1998, s. 35)

4 Předčtenářská gramotnost

Žijeme v době, kdy ke svému životu využíváme nejrůznější technické vymoženosti, díky kterým se může zdát, že na některou techniku není třeba ovládat znalost čtení, porozumění textu apod., opak však zůstává pravdou. Bez dostatečné úrovně čtení a s tím související rozvinutou čtenářskou gramotností se člověk neobejde, jelikož přibývá profesí, které požadují kvalitní čtení, a především porozumění a sdílení čteného. Moderní technologie nám usnadňují život a ulehčují fyzickou práci, avšak nároky na psychickou práci vzrůstají. (Tomášková, 2015, s. 7)

Vedle ostatních gramotností je čtenářská gramotnost uváděna jako součást tzv. funkční gramotnosti, v níž je zdůrazněna dovednost člověka využívat získaných znalostí, dovedností, schopností, uplatnění ve společnosti, zvládat problémy každodenního života. (Marušák, 2012, s. 14)

Čtenářská gramotnost je v Pedagogickém slovníku vymezena jako: „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi, např. železniční řád, návod na užívání léků.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 42)

„*Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.*“ Tuto definici čtenářské gramotnosti formulované v rámci mezinárodního výzkumu OECD PISA v roce 2009 ve své publikaci cituje Radek Marušák. (Tomková, Marušák, Provazník, 2012, s. 13)

Čtenářskou gramotnost považujeme za základní kámen pro rozvíjení dalších gramotností. Rozvoj jedince začíná od útlého věku, stejně tak se rozvíjí vztah ke čtení, které jsou nepostradatelné pro vzdělání člověka a jeho další vývoj. Mertin (2015, s. 163) uvádí, že: „*dobré čtenářské dovednosti představují v současné společnosti klíčový předpoklad pro přístup jedince ke vzdělání*“

Roviny prolínající čtenářskou gramotnost podle Tomáškové (2015, s. 9):

„1. Vztah ke čtení

Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.

2. Doslovné porozumění

Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekodovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.

3. Posuzování a hodnocení

Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.

4. Metakognice

Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.

5. Sdílení

Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři. Své pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.

6. Aplikace

Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.“

4.1 Předčtenářská gramotnost v kurikulárních dokumentech

Při analýze RVP PV nenalezneme definici pojmu předčtenářská gramotnost, ale výčet klíčových kompetencí, kterých by dítě mělo dosáhnout před vstupem do základní školy.

Souvislost můžeme nalézt ve druhé vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika, kde je v oblasti „Jazyk a řeč“ cílem rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) a produktivních (výslovnost, vyjadřování, mluvený projev, pojmotvornost. (RVP PV, 2016)

V této oblasti je dále uvedeno osvojení některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní. Prostřednictvím těchto dílčích vzdělávacích cílů je v mateřské škole rozvíjena předčtenářská gramotnost.

RVP PV uvádí, že by dítě na konci předškolního vzdělávání mělo být schopno sledovat, soustředěně poslouchat a vyprávět pohádku, porozumí slyšenému, bude projevovat přirozený zájem o knihy. (RVP PV, 2016)

4.2 Úloha mateřské školy při rozvoji předčtenářské gramotnosti

Mateřskou školu začínají děti navštěvovat zpravidla kolem třetího roku života. Mateřská škola navazuje na rodinnou výchovu – doplňuje ji. (Tomášková, 2015, s. 17)

Mateřská škola má úkol vytvořit základy, na kterých se v 1. třídě základní školy nejlépe vystaví vlastní čtenářské dovednosti. (Mertin, 2015, s. 164)

Tomášková (2015, s. 17) vymezuje úlohu mateřské školy při rozvíjení předčtenářské gramotnosti tak, že: „*U dítěte rozvíjíme schopnosti, dovednosti a vědomosti, trénujeme paměť, koncentraci pozornosti a soustředěnost, které při samotném čtení bude dítě potřebovat.*“ Dále uvádí, že úkolem pedagoga předškolního vzdělávání je připravit dítě na plynulé čtení, překonání prvopočátečních obtíží, porozumět textu, aby dítě dokázalo své prožitky při čtení dále sdílet, mělo vztah ke knize a nově získaných poznatků dokázalo využívat v dalším učení.

Václav Mertin (2015, s. 167) uvádí: „*Vzhledem k tomu, že čtení se nezískává, ale je třeba dítě této dovednosti naučit, a že rozvoj čtení je spojen s předškolním věkem, musí mateřská škola programově a explicitně rozvíjet a podporovat dovednosti související se čtením. To se týká všech dětí, speciálně však těch, které jsou v oblasti čtení ohrožené selháním.*“

Tomášková uvádí postupy, prostřednictvím nichž je možné rozvíjet kladný vztah ke knize a ke čtení v mateřské škole.

Každodenní čtení. Dle autorky je vhodné, aby pedagogové využívali čtení při všech vhodných činnostech a vyhledávat ty činnosti, ve kterých je vhodné čtení zapojit. Zároveň však upozorňuje, že čtení před poledním odpočinkem nestačí, vzhledem k tomu, že dítě nemá možnost se aktivně zapojit, přemýšlet a dále se doptávat.

Knihovnička v mateřské škole. Je vhodné, aby děti měly přístup ke knihám a mohly si je kdykoliv půjčit. V knihovničce by měly být zastoupené nejrůznější žánry – např. naučná literatura, dětské encyklopedie, přírodopisné knihy, dětské příběhy, pohádky, lepopela či dětské časopisy. Podníme tím děti k seznamování s knihami, diskuzi nad nimi.

Čtecí a psací koutky. Děti by v těchto koutcích měly mít k dispozici dostatečné množství knih, časopisů, psacích potřeb a papírů různých velikostí a všeho s libostí využívat.

Návštěva knihkupectví. Zde děti můžeme učit vyhledávat dětskou literaturu a vybrat si pro ně zajímavou knihu. Mimo jiné je učíme s knihou zacházet.

Návštěvy knihovny. Učíme děti přemýšlení o textu, vyjadřovat své představy o ději a hrdínech verbálně i graficky. Seznamujeme děti s pojmy autor a ilustrátor.

Tvorba dětského čtenářského deníku. Knihy, které společně přečteme, zaznamenáme do svého deníku (co jsme se dozvěděli, čím nás kniha zaujala). Děti mohou kreslit obrázky inspirované četbou a ilustrovat tak deník vlastní kresbou.

Společné čtení rodičů a dětí v mateřské škole. Rodičům se prostřednictvím této metody názorně představují vhodné metody při práci s dětmi. Čtení můžeme obohatit dalšími zajímavými činnostmi (například dramatizací).

Předčítání dětí ze základní školy. Tato aktivita umožňuje práci v menších skupinkách. Pokud budeme dětem předkládat pro ně zajímavou literaturu, děti mají možnost si nenásilnou formou vytvářet kladný a trvalý vztah k četbě.

Výroba knihy. Děti by se měly seznámit s procesem, jak kniha vzniká, co se při výrobě používá a kdo všechno se na ní podílí. Společně s dětmi si můžeme vyrobit svou knihu, ke které budou mít vztah a budou si jí více vážit.

Vytváření vlastních příběhů. Děti vymýšlí nové pohádky nebo obměňují ty, které jim jsou známé.

Výroba leporela či knihy. I prostřednictvím této metody se děti dozvědí o výrobě knih. Zapojí se se svými tvůrčími nápady, příběhy doplní vlastními kresbami.

Dramatizace pohádek. Do těchto činností je nejlepší zapojit co nejvíce dětí, které se chtějí realizovat, každému přiřadit roli. Je vhodné dramatizovat pohádky, které děti dobře znají.

Hra na divadlo. U dětí rozvíjíme fantazii, představivost, myšlení a paměť. Důležité je děti do činnosti nenutit.

Návštěva divadel a divadelních představení. Před takovou návštěvou bychom měli děti seznámit s připraveným programem, tedy krátce jim přiblížit obsah představení. Důležité je taky děti poučit, jak se během představení mají správně chovat. Po představení s nimi děj na jevišti reflektujeme, vyprávíme si, co se jim líbilo, hledáme souvislosti s jinými pohádkami či příběhy.

Poslechu reprodukováných pohádek. Při těchto činnostech by měl být brán ohled na chybějící osobní kontakt posluchače s vypravěčem. Měl by být brán zřetel na délku čteného textu. Pokud děti poslouchají delší pohádku může docházet ke ztrátě soustředění a pozornosti. Uvážené by mělo být také využívání televize, při kterém jsou děti pasivní. Nerozvíjí se slovní zásoba, představivost ani fantazie. Dále není doporučované používat interaktivní tabule, kde děti nemají možnost poznat předměty v reálné situaci. (Tomášková, 2015, s. 20-26)

4.3 Předškolní příprava na čtení a psaní

Pro úspěšný vstup dítěte do 1. ročníku základní školy je důležitá příprava na tento přechod. Jedná se o komplexní přípravu zahrnující připravenost v oblastech smyslových orgánů, pohybových dovedností, jemné motoriky a tělesného rozvoje, intelektuální oblasti, dále připravenost v oblasti rozvoje řeči. Neméně důležité je rozvíjení prostorového vnímání a prostorové představivosti, osobnostní a sociální připravenost, zvládnutí základních hygienických návyků a sebeobsluhy, rozvoj paměti, pozornosti a také představivosti. (Křivánek, Wildová, 2011, s. 33-35)

4.4 Metody čtenářské gramotnosti

Čtení se v současné škole učí prostřednictvím dvou metod. Jedná se o metodu analyticko – syntetickou a metodu globální. Nelze určit, která z nich je vhodnější, jelikož každému dítěti vyhovuje něco jiného.

4.4.1 Analyticko – syntetická metoda

Jedná se o nejrozšířenější metodu, jež se vyučuje na většině základních škol. Zakládá se na rozkladu slova na slabiky a hlásky (analytický proces), a následném spojování jednotlivých hlásek do slabik, z kterých tvoří slovo (proces syntetický). Děti se nejprve seznamují se samohláskami, postupně přidávají další hlásky a tvoří slabiky. Teprve když zvládnou čtení slabik, jednotlivá slova a kratší věty slabikují. Po zvládnutí slabikovací fáze přichází fáze plynulého čtení. (Tomášková, 2015, s. 30)

4.4.2 Globální metoda

Globální metoda byla poprvé představena ve Slabikáři z přelomu 50. a 60. let pod vedením J. Hřebejkové. Zpracování této metody se dlouhá léta inovovalo a zdokonalovalo. (Křivánek, Wildová, 2011, s. 15)

Tato metoda je méně rozšířená, vyšla z praxe škol USA, k nám ji dostal Václav Příhoda, který se dále podílel na jejím rozšíření. Metoda vychází po průpravném období mluvních cviků, vyprávění podle obrázků, i z vnímání celých slov – mohou porozumět textu, aniž by znali písmena. (Křivánek, Wildová, 2011, s. 15-16)

Metoda je založena na historickém vývoji písma a vychází z toho, že člověk své myšlenky zachycoval kresbou, poté symboly, a nakonec přešel k používání písmen. Při aplikaci této metody je důraz kladen na rozvoj sluchového vnímání a rozklad slov na hlásky. Za klad můžeme považovat rychlost nástupu čtení jednotlivých textů, a především rychlý nástup porozumění čtenému. Děti předškolního věku jsou tak nenásilnou formou seznamovány s jednotlivými písmeny. (Tomášková, 2015, s. 30)

Úspěšným prostředkem vzdělávání globální metodou byla hra a nejučinnější pomůckou dostačující množství cvičného materiálu. (Křivánek, Wildová, 2011)

SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části mé bakalářské práce jsem okrajově popsala specifika vývoje dítěte předškolního věku a jeho potřeby. Dále jsem definovala Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), jeho obsah, vzdělávací oblasti a cíle předškolního vzdělávání. Třetí kapitola obsahuje základní charakteristiky dramatické výchovy a její cíle. Vymezila jsem dramatickou výchovu v mateřské škole a v RVP PV. V další podkapitole byly popsány základní principy dramatické výchovy v mateřské škole a metody dramatické výchovy vhodné pro předškolní děti. V poslední kapitole teoretické části byla definována předčtenářská gramotnost, její prolínající se roviny. Vymezila jsem předčtenářskou gramotnost v mateřské škole (kurikulární dokumenty, úkoly mateřské školy a metody předčtenářské gramotnosti).

Z teoretické části lze usuzovat, že využívání metod dramatické výchovy a předčtenářské gramotnosti je pro děti příznivé a obohacující. Ani jednu složku přímo nenalezneme v RVP PV, nejsou jasně vymezeny. Na základě těchto zjištění se pokusím v 1. skupině realizovat lekce se zaměřením na rozvíjení předčtenářské gramotnosti a ve 2. skupině se zaměřím na rozvíjení předčtenářské gramotnosti za aplikace metod a technik dramatické výchovy a pokusím se zjistit, zda bude předčtenářská gramotnost prostřednictvím dramatické výchovy rozvíjena efektivněji.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část obsahuje vymezení cílů práce, výzkumných otázek a hypotéz. Dále charakteristiku zkoumaného vzorku (MŠ Žatec, třídy A a B) a základní informace o školním vzdělávacím programu dané školy. Mimo jiné je v praktické části detailně popsán samotný výzkum, který probíhal na začátku dubna 2019. Setrvává z realizací příprav a podrobných reflexí jednotlivých výstupů výchovně vzdělávacích činností v mateřské škole. Ve třídě B jsem realizovala činnosti zaměřené na rozvíjení předčtenářské gramotnosti. Ve třídě A jsem se zaměřila na rozvíjení čtenářské pregramotnosti prostřednictvím vybraných metod a technik dramatické výchovy.

Výzkum jsem uskutečnila vždy s celou třídou. Odpovědi na připravené otázky jsem si však zaznamenávala pouze od nejstarších dětí. Tyto děti mi v závěru výzkumu odpovídaly na závěrečné otázky dotazníkového šetření.

K cíli výzkumu jsem zvolila metody hodící se k typu a účelu výzkumu jako jsou zúčastněné pozorování, dotazníkové šetření a vyhodnocení mého vytvořeného programu. Detailněji bude vše popsáno v jednotlivých částech pro to určených.

Pořízená fotodokumentace může být na základě písemného souhlasu zákonných zástupců dětí v mé bakalářské práci zveřejněna.

5 Cíl výzkumu

Cílem celé této práce je ověřit, zdali je možné prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy rozvíjet předčtenářskou gramotnost u dětí předškolního věku. Dalším cílem je vytvořit přípravy činností zaměřených na rozvíjení předčtenářské gramotnosti v jedné skupině a ve skupině druhé činnosti s aktivitami podporující rozvoj předčtenářské gramotnosti, dílčím cílem je jednotlivé metody dramatické výchovy analyzovat a zkoumat jejich přínos v oblasti rozvoje předčtenářské gramotnosti.

Pokládám si následující výzkumné otázky:

VO1: Je vůbec možné metodami a technikami dramatické výchovy přispět k rozvíjení předčtenářské gramotnosti?

VO2: Čím se osvědčí využití metod a technik dramatické výchovy při pokusu rozvíjení předčtenářské gramotnosti?

VO3: Probudí v dětech užití dramatické výchovy větší zájem o knihu?

Z výše uvedených výzkumných otázek vysuzuji následující hypotézy:

H1: Domnívám se, že je možné přispět k rozvíjení předčtenářské gramotnosti prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy.

H2: Rozvíjení předčtenářské gramotnosti prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy bude efektivnější vzhledem k prožitkovému učení dětí.

H3: Vzhledem k efektivnějšímu prožitku dětí při práci s metodami a technikami dramatické výchovy se prokáže větší zájem dětí o knihu a čtený příběh.

6 Metody výzkumu

K dosažení stanoveného cíle jsem použila metodu kvalitativního výzkumu formou participačního pozorování, kdy připravím a ověřím výchovně vzdělávací program pro dvě skupiny dětí. V jedné budou činnosti zaměřené na rozvoj předčtenářské gramotnosti, v té druhé činnosti rozvíjející předčtenářské gramotnosti za využití metod a technik dramatické výchovy. Každá lekce bude obsahovat evaluaci a reflexi. Další metodou bude dotazníkové šetření, tedy kvantitativní výzkumná metoda, kdy po realizaci všech lekcí v obou skupinách předložím respondentům (dětem předškolního věku) dotazník s osmi otázkami, které se budou týkat obsahu textu. Jednotlivé odpovědi dětí si zapíši a následně vyhodnotím.

7 Vlastní výzkum

Součástí praktické části je výzkum s hlavním cílem vytvořit přípravy činností zaměřených na dramatickou výchovu podporující rozvoj předčtenářské gramotnosti, dílčím cílem je jednotlivé metody dramatické výchovy analyzovat, reflektovat a zkoumat jejich přínos v oblasti rozvoje předčtenářské gramotnosti.

7.1 Informace o mateřské škole

Výzkum byl realizován v Mateřské škole Žatec, kde pracuji, ve třídě heterogenního složení. Jedná se o šestitřídní školu, která je vybudována uprostřed sídliště. Mateřská škola je s celodenním provozem. Provoz školy je od 6:00 do 16:00 hodin. Všech šest tříd je heterogenních s počtem 28 zapsaných dětí, v každé třídě s dětmi pracují dvě kvalifikované učitelky. Každá třída má svou specifickou barvu a symbol.

Třídy jsou rozmístěny do čtyř dvoupodlažních budov, které jsou propojeny spojovací chodbou. Školu obklopuje rozlehlá zahrada s travnatými plochami a spoustou stromů a keřů. Součástí zahrady jsou asfaltové plochy, pískoviště, mlhoviště a tři herní sestavy z akátového dřeva. Součástí školy je vybavená tělocvična, rehabilitační míčkový bazén, keramická dílna s pecí a logopedická učebna. Ve spojovací chodbě se nachází neustále obměňovaná překážková dráha.

Hlavním cílem školy je snižovat nemocnost dětí a zaměřit se na prevenci, učit děti správnému způsobu dýchání pomocí zdravotního cvičení, prvků jógy, prvků dechové rehabilitace, her rozvíjejících zdatnost a hry na zobcovou flétnu. Dále podporovat přirozený rozvoj dětské řeči, komunikační kompetence dětí a primární prevenci narušeného vývoje dětské řeči. V neposlední řadě maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dětí a vytvářet dětem takové podmínky, které budou vhodné pro jejich aktivní rozvoj, samostatnost a osobní spokojenost.

Do denního programu jsou pravidelně zařazovány zdravotně preventivní pohybové aktivity, prvky dechové rehabilitace - přefukování vody z láhve do láhve, bublání, Frolovův dýchací trenažér a hra na zobcovou flétnu.

7.1.1 Charakteristika třídy A

Třída A je jako všechny ostatní třídy v mateřské škole heterogenní a je v ní zapsáno 28 dětí, v níž je počet dívek a chlapců vyvážený – 14 dívek a 14 chlapců. V letošním školním roce jsou zde dvě děti s odkladem školní docházky. Třída je rozdělena na tři části. V první se nachází herna s kobercem, stolečky, kde probíhá stolování, výtvarný ateliér, který využíváme pro pracovní a výtvarné činnosti, další centra aktivit a ložnice. V zadní části třídy se nachází centrum pro předškolní děti (kde mají k dispozici knihovnu, jazykové pomůcky, didaktické pomůcky, hry s pravidly). Součástí třídy je výdejna jídla, koupelna a šatna. Vše je sladěné do červené barvy, charakterizující symbol třídy – srdíčka.

7.1.2 Charakteristika třídy B

Třída B je také heterogenního složení, s počtem 28 zapsaných dětí. Z toho je 13 dívek a 15 chlapců. Dvě děti mají odklad školní docházky. Třída je rozdělena na tři části. V první části se nachází stolečky, kde probíhá stolování. Ve druhé části je herna s kobercem a koutky. Ve třetí části je ložnice. Mezi hernou a ložnicí je výtvarný ateliér. Také součástí této třídy je výdejna jídla, sociální zařízení a šatna. Charakteristickou barvou třídy je zelená barva a znak žabičky.

7.2 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program nese název „Když jsem zdravý, tak mne všechno baví“ a je zpracován v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

ŠVP je rozdělen do čtyř integrovaných bloků, které postupují od toho nejbližšího ke vzdálenějšímu:

1. Chci být zdravý
2. Je nás víc
3. Vím, kam patřím
4. Objevuji svět

Obsahem prvního bloku je uvědomování si vlastního JÁ a poznávání sama sebe. Proměny člověka v průběhu života od miminka k dospělosti. Vše, co fyzicky i psychicky souvisí se zdravím.

V druhém bloku je zaměření na spolupráci, komunikaci a vztahy mezi lidmi. Podporování přirozené dětské zvědavosti, potřeby sdílení radosti i trápení.

Třetí blok rozšiřuje okruh poznání do nejbližšího okolí. Týká se poznávání výsledků činnosti člověka, poznávání živé i neživé přírody, krásy světa kolem nás. Vše, co tvoří domov a přirozeně otvírá prostor pro poslední blok.

Čtvrtý blok je elementární bránou do celého světa. Zároveň je to uzavření kruhu. Tento integrovaný blok je plný poznávání souvislostí.

7.3 Průzkum výzkumného šetření, popis realizací lekcí na rozvoj předčtenářské gramotnosti

Námět: Literární – Peter Kavecký - Gerda, příběh velryby

I. LEKCE

Datum realizace: 1. 4. 2019

Třída: B

Počet dětí: 16

Cíle:

Dítě a jeho tělo

rozvoj jemné motoriky

koordinace oko – ruka

rozvoj smyslového vnímání

Dítě a jeho psychika

rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností

rozvoj dovedností a poznatků předcházející čtení a psaní

zájem o psanou podobu jazyka

rozvoj představivosti a fantazie

rozvoj myšlenkových operací

Sedli jsme si s dětmi do kroužku. Nejprve jsem se dětem představila (většina mne však zná, děti z této třídy se ráno do 7:00 scházejí v naší třídě a odpoledne po 15:30 se zde rozcházejí).

Úvodní rozhovor o knihách

Hovořili jsme s dětmi o knihách. Pokládala jsem dětem motivační otázky:

Čte vám někdo knihy?

Odpovědi dětí: Laura: „Ano“, Dan: „Někdy“, Kačenka: „Občas.“

Pokud ano, kdo vám čte knihy?

Odpovědi dětí: Mája: „Paní učitelky.“, Robin: „Maminka.“, Monika: „Babička.“

Máte ve školce knihovničku?

Děti nejprve nevěděly, na co ptám. Dovysvětlila jsem jim, že knihovnička je police, kam se ukládají knihy, že zde mají své místo. Na to už děti reagovaly, ukázaly mi jejich třídní knihovničky.

Rozhovor nad obálkou knihy, využití čtenářské kostky (otázky před četbou):

Symbol otazník: O čem kniha asi bude?

Symbol srdíčko: Komu by se kniha mohla líbit?

Symbol oko: Kde se bude příběh odehrávat?

Symbol slunce: Navrhni, jak by příběh mohl vypadat.

Symbol kamarádi: Kdo v příběhu bude vystupovat?

Symbol otazník: O čem kniha asi bude?

Odpovědi dětí: Radim: „O vodě.“, Maruška: „O moři.“, Dan: „Mohlo by to být o kosatce.“, Kačka: „Třeba o rybičkách.“, Monča: „O velrybě.“

Symbol srdíčko: Komu by se kniha mohla líbit?

Odpovědi dětí: Dan: „Mně se líbí.“, Radim: „Mohlo by se to líbit třeba Kačence.“, Robin: „Všem dětem.“

Symbol oko: Kde se bude příběh odehrávat?

Odpovědi dětí: Dan: „Ve vesmíru.“, Mája: „Ve vodě.“, Nikolka: „Velryba žije v moři, tak by to mohla být pohádka z moře.“

Symbol kamarádi: Kdo v příběhu bude vystupovat?

Odpovědi dětí: Dan „Tahle velryba, co je na obrázku.“, Nikolka: „Nějaké rybičky.“

Poslech 1. a 2. kapitoly (Viz příloha 1. a 2. kapitola)

Využití čtenářské kostky (otázky během čtení):

Symbol otazník: O čem teď příběh vypráví?

Symbol srdíčko: Jaká je Gerda?

Symbol oko: Kde se příběh odehrává?

Symbol slunce: Popiš, o čem vypráví obrázek?

Symbol kamarádi: S kým Gerda žije?

Symbol otazník: O čem teď příběh vypráví?

Odpovědi dětí: Nikolka: „O velrybě, co je jmenuje Gerda.“, Robin: „O Gerdě, která žije s maminkou, tatínkem a bráškou.“

Symbol srdíčko: Jaká je Gerda?

Odpovědi dětí: Robin: „Je to velryba a je velká.“, Maruška: „Je veliká.“

Symbol oko: Kde se příběh odehrává?

Odpovědi dětí: Mája: „V moři.“, Radim: Ve vodě, u Gerdy doma.“

Symbol kamarádi: S kým Gerda žije?

Odpovědi dětí: Vojta: „S rodinou.“, Dan: „S bráchou, maminkou a tatínkem.“

Poslech nahrávky velrybího zpěvu

Před poslechem nahrávky jsem děti vyzvala, aby se položily na záda a zavřely oči, pokud budou chtít. Po poslechu děti odpovídaly na mé otázky:

Co jste v nahrávce slyšely?

Odpovědi dětí: Dan: „Slyšel jsem moře.“, Nikolka: „Já jsem slyšela velrybu a moře.“, Radim: „Já tam slyšel žraloka.“

Rozhovor nad ilustrací 3. kapitoly

Co vidíš na obrázku?

Je na obrázku něco zvláštního?

Co vidíš na obrázku?

Odpovědi dětí: Dan: „Rybáře a pádla.“, Nikolka: „Ty ryby plavou bříškem nahoru.“, Monča: „Je tam nějaký provaz.“, Robin: „Je tam rybářská síť, ten rybář loví velryby.“

Je na obrázku něco zvláštního?

Odpovědi dětí: Vojta: „Jak ta ryba kouká divně z vody.“, Májka: Prší tam.“, Robin: „Že je to moře červený, asi tam je krev.“, Radim: „Ten rybář asi zabil velryby.“

Poslech 3. kapitoly (Viz příloha 3. kapitola)

Čtenářská kostka (otázky během četby):

Symbol otazník: O čem teď příběh vypráví?

Symbol srdíčko: Jak se teď Gerda asi cítí?

Symbol oko: Co se kolem Gerdy změnilo?

Symbol slunce: Popiš, o čem vypráví obrázek?

Symbol kamarádi: Kam se mohla ztratit Gerdina rodina?

Symbol otazník: O čem teď příběh vypráví?

Odpovědi dětí: Nikolka: „Že tam Gerda zůstala sama.“ Dan: „Ten rybář chytil její rodinu, a proto tam zůstala sama.“, Nikolka: „Gerda měla strach.“

Symbol srdíčko: Jaká se teď Gerda asi cítí?

Odpovědi dětí: Mája: „Je smutná.“, Vojta: „Stýská se jí po mamince.“

Symbol kamarádi: Kam se mohla ztratit Gerdina rodina?

Odpovědi dětí: Robin: „Asi je chytil ten rybář.“, Radim: „Možná utekli pryč a Gerdu tam nechali.“

Pochválila jsem děti za jejich reakce s tím, že v pokračování příběhu budeme pokračovat zase příště, až za nimi přijdu.

Modelování písmen podle předepsané předlohy

Na závěr činností 1. lekce děti ve výtvarném ateliéru modelovaly jednotlivá písmena. Dala jsem dětem předepsané slovo velkými tiskacími písmeny. Některé děti všechna písmena dokázaly přečíst. Vyzvala jsem je tedy k práci, aby jednotlivá písmena zkusily vymodelovat.

Reflexe I. lekce

Realizované činnosti byly připravované na rozvíjení předčtenářské gramotnosti. Při činnostech jsme pracovali s několika čtenářskými strategiemi. Využili jsme strategii předvídání (práce se čtenářskou kostkou, otázky před četbou). Strategii usuzování (práce se čtenářskou kostkou, strategie usuzování). Při popisování ilustrací to byly strategie

hodnocení a usuzování. Děti práce se čtenářskou kostkou velice zaujala. Upozorňovaly mne na to, že nepadly všechny obrázky na kostce. Vzhledem k časové dotaci však nebylo možné pokaždé házet tolikrát, aby se všechny obrázky vystřídaly. Děti aktivně reagovaly, nad odpověďmi přemýšlely. Nehodnotila jsem správné a špatné odpovědi, snažila jsem se děti podněcovat k novým nápadům a myšlenkám. Dětem se líbily ilustrace v knize, dokázaly reagovat a vlastními komentovat, co vidí na obrázku.

II. LEKCE

Datum realizace: 2. 4. 2019

Třída: B

Počet dětí: 18

Cíle:

Dítě a jeho tělo

rozvoj smyslového vnímání

fyzické uvolnění

Dítě a jeho psychika

rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností

rozvoj představivosti a fantazie

rozvoj myšlenkových operací (vlastními slovy popsat dějovou linku)

Nejprve jsem se s dětmi v kruhu přivítala. Poté jsem je vyzvala, aby se postavily, zavřely oči a daly ruce za záda. Postupně jsem je obešla a každému do rukou vložila mušli. Když jsem všechny děti obešla, ptala jsem se jich, jestli vědí, co jsem jim dala. Děti ihned správně reagovaly, že se jedná o mušle.

Dále jsme hovořili o tom, odkud mušle mohou být.

Odpovědi dětí: Vojta: „Z moře.“, Radim: „Z písku.“

Děti určovaly první a poslední hlásky slově „MOŘE“. Dále vymýšlely, jaká další slova začínají na hlásku „M“. Děti vymyslely tato slova: máma, miminko, mléko, meloun, moře.

Následoval rozhovor o tom, jací živočichové mohou žít v moři.

Odpovědi dětí: Dan: „Určitě kosatky.“, Nikolka: „V moři jsou mušle.“, Laura: „Velryby.“, Mája: „Všechny rybičky.“

Dále děti za poslechu instrumentální hudby pohybem znázorňovaly vlnky, vlny a mořské vlny. Při aktivitě se děti uvolnily.

Následně jsem dětem ukázala knihu Gerda - příběh velryby, a vyzvala jsem děti, zda by vlastními slovy podle ilustrací v knize dokázaly popsat, o čem jsme četli posledně.

Robin: „Knížka je o velrybě Gerdě, která žila v moři se svojí maminkou, tatínkem a bratrem.“

Maruška: „Maminka Gerdě zpívala velrybí písničku.“

Dan: „Jednou tam připlul rybář a moře zčervenalo. Gerda pak byla sama, protože její rodina zmizela. Ten rybář měl velkou síť na lovení velryb.“

Poslech 4. kapitoly (Viz příloha 4. kapitola)

Čtenářská kostka (otázky během četby):

Symbol otazník: O čem teď příběh vypráví?

Symbol srdíčko: Jaká se teď Gerda asi cítí?

Symbol oko: Co se kolem Gerdy změnilo?

Symbol slunce: Koho Gerda potkala a co jí poradil?

Symbol kamarádi: Co bys Gerdě poradil ty?

Symbol otazník: O čem teď příběh vypráví?

Odpovědi dětí: Vojta: „Jak Gerda potkala kosatky potkala kosatky a řekla jim, že hledá maminku.“, Nikolka: „Kosatky jí řekly, aby se řídila hlasem svého srdce.“

Symbol srdíčko: Jaká se teď Gerda asi cítí?

Odpovědi dětí: Mája: „Je ráda, že jí kosatky poradily.“, Maruška: „Pořád je smutná, protože nenašla maminku a stýská se jí.“

Symbol slunce: Koho Gerda potkala a co jí poradil?

Odpovědi dětí: Radim: „Potkala kosatky a skamarádily se.“, Robin: „Kosatka jí řekla, ať se řídí srdcem.“

Symbol kamarádi: Co bys Gerdě poradil ty?

Odpovědi dětí: Robin: „Já bych Gerdě pomohl hledat v tom moři.“, Dan: „Řekl bych jí, aby se řídila svým srdcem, jako jí to řekly kosatky.“

Rozhovor nad ukázkou ilustrace 5. kapitoly

Ptala jsem se dětí, jestli znají zvíře na obrázku. Děti poznaly chobotnici.

Poslech 5. kapitoly (Viz příloha 5. kapitola)

Čtenářská kostka (otázky během četby):

Symbol otazník: O čem teď příběh vypráví?

Symbol srdíčko: Navázala Gerda nový kamarádský vztah?

Symbol oko: Kolik měla chobotnice chapadel?

Symbol slunce: Je v pořádku, že je pod mořskou hlubinou tolik odpadků?

Symbol kamarádi: Jaké další tvory by Gerda mohla na své cestě potkat?

Symbol otazník: O čem teď příběh vypráví?

Odpovědi dětí: Radim: „Jak Gerda potkala tvora chobotnici.“, Nikolka: „Jak si s ní chobotnice nechtěla povídat.“

Symbol oko: Kolik měla chobotnice chapadel?

Odpovědi dětí: Většina dětí správně odpověděla, že osm.

Symbol kamarádi: Jaké další tvory by Gerda mohla na své cestě potkat?

Odpovědi dětí: Vojta: „Třeba žraloka.“, Laura: „Arielu.“, Robin: „Ještě další kosatky.“

Rozhovor nad ukázkou ilustrace z 6. kapitoly:

Ukázala jsem dětem ilustraci majáku a ptala se, jestli vědí, co to je. Děti poznaly, že se jedná o maják. Dále jsem se ptala, kde takový maják může stát a k čemu slouží.

Odpovědi dětí: Dan: „Maják může být v moři.“, Robin: „Já myslím, že na ostrově. Aby lodě věděly, kam plout, když je tma.“

Poslech 6. kapitoly (Viz příloha 6. kapitola)

Rozhovor nad ukázkou ilustrace z 7. kapitoly:

Ukázala jsem dětem ilustraci ze 7. kapitoly a ptala se jich, co vidí na obrázku.

Odpovědi dětí: Vojta: „Jsou tam tučňáci.“, Monika: „Asi se koulují.“

Poslech 7. kapitoly (Viz příloha 7. kapitola)

Rozhovor nad ukázkou ilustrace z 8. kapitoly:

Položila jsem dětem otázku, co vidí na obrázku.

Odpovědi dětí: Dan: „To je lední medvěd.“, Maruška: „Je i na nebi.“

Dále jsem děti pobídla, aby řekly, jaký je medvěd.

Odpovědi dětí: Radim: „Je velký.“, Kačenka: „A taky chlupatý.“, Laura: „Mně přijde, že mračí.“, Monika: „Je smutný.“, Nikolka: „A zlobí se.“

Poslech 8. kapitoly (Viz příloha 8. kapitola)

Pochválila jsem děti za jejich odpovědi s tím, že v pokračování příběhu budeme pokračovat zase příště, až za nimi přijdu.

Reflexe II. lekce

Při rozdávání mušlí v úvodu bloku většina dětí splnila můj požadavek, aby se nedívaly na to, co jim rozdávám. Podle hmatu poznaly, že se jedná o mušle. Děti měly z mušlí obrovskou radost, dovolila jsem jim vzít si je domů.

Čtenářská kostka fungovala jako motivace pro děti, aktivizovala je v činnostech. Děti o nabízené činnosti jevily zájem. Využili jsme strategii předvídání (práce se čtenářskou kostkou, otázky před četbou). Strategii usuzování (práce se čtenářskou kostkou, strategie usuzování). Při popisování ilustrací to byly strategie hodnocení a usuzování.

Děti bez problémů zvládly určit první a poslední hlásku ve slově a vymyslet další slova, začínající na danou hlásku.

Podle ilustrací v knize děti zvládly převyprávět příběh, který jsme četli v prvním bloku.

Čtenářská kostka se mi opět osvědčila, fungovala jako skvělá motivace pro děti, probouzela v nich zájem, aktivizovala je v odpovědích na mé otázky.

Při rozhovorech nad ilustracemi děti zapojily svou fantazii, aktivně reagovaly.

III. LEKCE

Datum realizace: 3. 4. 2019

Třída: B

Počet dětí: 21

Cíle:

Dítě a jeho tělo

rozvoj jemné motoriky

koordinace oko – ruka

rozvoj smyslového vnímání

Dítě a jeho psychika

rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností

rozvoj dovedností a poznatků předcházející čtení a psaní

zájem o psanou podobu jazyka

rozvoj představivosti a fantazie

rozvoj myšlenkových operací

S dětmi jsme se přivítali. Zopakovali jsme si, co už jsme se dočetli v knize Gerda – příběh velryby. Děti vyprávěly podle jednotlivých ilustrací.

Rozhovor nad ilustracemi 9. kapitoly, využití čtenářské kostky

Symbol oko: Co je kolem Gerdy za obrázky? Připomínají Ti něco?

Symbol otazník: Co si myslíš, že je to za tvora?

Symbol kamarádi: Jaké další tvory by Gerda mohla na své cestě potkat?

Symbol oko: Co je kolem Gerdy za obrázky? Připomínají Ti něco?

Odpovědi dětí: Robin: „Bílé velryby.“, Maruška: „Žraloci.“, Anička: „Omalovánky.“

Symbol otazník: Co si myslíš, že je to za tvora?

Odpovědi dětí: Nikolka: „Mořský jednorožec.“, Anička: „Jmenuje se třeba diamant. Já mám doma koníka a dala jsem mu jméno Diamant.“

Symbol kamarádi: Jaké další tvory by Gerda mohla na své cestě potkat?

Odpovědi dětí: Dan: „Zase kosatky.“, Radim: „Lachtana.“, Laura: „Vodního šneka.“, Vojta: „Žraloka.“

Poslech 9. kapitoly (Viz příloha 9. kapitola)

Využití čtenářské kostky, otázky během četby

Symbol oko: Kdo byl tvor na ilustraci?

Symbol srdíčko: Jaký je narval?

Symbol kamarádi: Co se Gerda od narvala dozvěděla?

Symbol otazník: Kam se Gerda po rozhovoru s narvalem vydala?

Symbol oko: Kdo byl tvor na ilustraci?

Odpovědi dětí: „Narval.“

Symbol srdíčko: Jaký je narval?

Odpovědi dětí: Dan: „Je hodný, kamarádil se s Gerdou.“, Nikolka: „Modrý.“, Anička: „Nejhodnější, protože Gerdě poradil, kde má najít svého bratra.“

Symbol kamarádi: Co se Gerda od narvala dozvěděla?

Odpovědi dětí: Nikolka: „Kde má najít její rodinu.“

Symbol otazník: Kam se Gerda po rozhovoru s narvalem vydala?

Odpovědi dětí: Dan: „Do domova velryb.“, Anička: „Do rajske zátoky. Já mám ráda rajskou omáčku.“

Poslech 10. kapitoly (Viz příloha 10. kapitola)

Poslech 11. kapitoly (Viz příloha 11. kapitola)

Rozhovor nad ilustrací 12. kapitoly (využití čtenářské kostky)

Symbol oko: S kým je Gerda na ilustraci?

Symbol srdíčko: Co bys řekl, že si Gerda s Larsem řekli, když se setkali?

Symbol oko: S kým je Gerda na ilustraci?

Odpovědi dětí: „Robin: „Se svým bratrem.“, Dan: „Jmenuje se Lars.“, Nikolka: „Je to Lars.“, Anička: „Je to její maminka.“, Vojta: „Nebo tatínek.“

Poslech 12. kapitoly (Viz příloha 12. kapitola)

Velrybí objetí

S dětmi jsme si v kruhu zahráli na Gerdu a Larse a zkusili se objímat jako velryby tak, že jsme se dotýkali „ploutvemi“.

Využití čtenářské kostky (otázky po četbě)

Symbol otazník: O čem příběh byl?

Symbol srdíčko: Komu by se kniha mohla líbit?

Symbol oko: Jak by se kniha mohla jmenovat jinak?

Symbol slunce: Jak by příběh mohl dál pokračovat?

Symbol otazník: O čem příběh byl?

Odpovědi dětí: Dan: „O Gerdě a Larsovi.“, Radim: „O kosatkách a chobotnici.“, Nikolka: „O velrybí rodině.“, Anička: „Jak Gerda ztratila rodinu a hledala bratra.“

Symbol srdíčko: Komu by se kniha mohla líbit?

Odpovědi dětí: Radim: „Mně se líbila.“, Dan: „Já se vždycky těším, až s Gerdou zase přijdeš.“

Symbol oko: Jak by se kniha mohla jmenovat jinak?

Odpovědi dětí: Anička: „Diamantová pohádka.“, Robin: „O moudrém moři.“, Nikolka: „Rybářová.“

Symbol slunce: Jak by příběh mohl dál pokračovat?

Odpovědi dětí: Vojta: „Že by našli zbytek rodiny.“

Výroba vlastního leporela

Ve výtvarném ateliéru jsme si s dětmi rozdělili, kdo bude kreslit jaký úsek pohádky. Prohlíželi jsme si ilustrace v knize a děti se postupně přihlašovaly, jaký úsek chtějí kreslit. Nejprve kreslily černým fixem, poté kresby kolorovaly vodovými barvami. Po zaschnutí jsme se opět sešli ve výtvarném ateliéru, kde jsme podle děje řadili obrázky a já je dle posloupnosti slepovala ve velké leporelo. Děti byly nadšené a měly radost, že si vyrobily vlastní knížku.

Reflexe 3. lekce

Po mém příchodu do třídy mne děti mile vítaly. Ptaly se mě, jestli jsem jim přinesla Gerdu a kostku. Děti odpovídaly na dané otázky, některé z nich zapojily svoji fantazii. Využili jsme strategii předvídání (práce se čtenářskou kostkou, otázky před četbou). Strategii usuzování (práce se čtenářskou kostkou, strategie usuzování). Při popisování ilustrací to byly strategie hodnocení a usuzování. Za vydařenou požaduji tvorbu leporela. Děti několikrát opakovaly, že budou mít svoji vlastní knížku. Při jeho slepování žasly, kolik obrázků (vlastních ilustrací) se nám sešlo a jak budeme mít leporelo dlouhé. Po jeho dokončení jsme si podle jednotlivých obrázků společně převyprávěli děj celé knihy.

7.4 Průzkum výzkumného šetření, popis realizací dramatických lekcí

Námět: Literární – Peter Kavecký - Gerda, příběh velryby

I. LEKCE

Datum realizace: 8. 4. 2019

Třída: A

Počet dětí: 23

Cíle:

Dítě a jeho tělo

Zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci

Koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla

Fyzické i psychické uvolnění

Dítě a jeho psychika

Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo řeči

Samostatně vyjadřovat své myšlenky, nápady a pocity, ve vhodně zformulovaných větách

Záměrně se soustředit a udržet pozornost

Vyjadřovat svou představivost a fantazii

Orientovat se v prostoru

Dítě a ten druhý

Přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem

Spolupracovat s ostatními

Nejprve jsem dětem ukázala knihu Gerda – příběh velryby. Seznámila jsem je s autorem a ilustrátorem.

Rozhovor nad obálkou knihy, využití čtenářské kostky (otázky před četbou):

Symbol otazník: O čem kniha asi bude?

Symbol srdíčko: Komu by se kniha mohla líbit?

Symbol oko: Kde by se mohl příběh odehrávat?

Symbol slunce: Navrhni, jak by příběh mohl vypadat.

Symbol kamarádi: Kdo v příběhu bude vystupovat?

Symbol otazník: O čem kniha asi bude?

Odpovědi dětí: Davídek: „O rybkách.“, Fíla: „O rybičkách.“, Viktorka: „O Karkulce.“

Symbol srdíčko: Komu by se mohla kniha líbit?

Odpovědi dětí: Tadeáš: „Emičce.“, Eliška: „Pěťovi, co k nám chodil do školky a už je ve škole.“

Symbol slunce: Navrhni, jak by příběh mohl vypadat.

Odpovědi dětí: Viktorka: „Velryba by mohla vyjít z moře.“, Natálka: „Nebo by ji mohli chytit rybáři.“, Emička: „Mohla by se spálit na sluníčku.“, Davídek: „Rybáři by ji mohli chytit a zastřelit.“

Symbol oko: Kde by se mohl příběh odehrávat?

Odpovědi dětí: Barča: „Ve vodě.“, Filip: „U moře.“, Natálka: „Na pláži u moře.“

Průpravná hra „Ploutvičková honička“

Předem jsme určili krále (kostýmní znak – látková koruna). Ostatní děti se proměnily v ryby (každý dostal za kalhoty stuhu – ploutvičku). Komu král sebral ploutvičku, ten se posadil ke stolu.

Reflexe:

Natálka: „Líbilo se mi, jak jste Kubovi dala korunu, aby byl král.“

Davídek: „Mně se líbilo, jak nám Kuba bral ty ocásky.“

Máťa: „Nelíbilo se mi, jak mi Kuba sebral tu ploutvičku.“

Kuba: „Mně se líbilo, jak jsem byl král.“

Asociační kruh

V kruhu jsme si posílali látkové srdíčko. Kdo jej držel v ruce, měl říct jednu věc, která ho právě napadla. Ostatní děti poslouchaly a ctily pravidlo, že mluví pouze ten, kdo drží rekvizitu.

Ptala jsem se dětí, co se jim vybaví, když se řekne: „MOŘE.“

Odpovědi dětí: Davídek: „Mušle.“, Bára: „Rybičky.“, Lukášek: „Žralok.“, Natálka: „Dubaj.“, Eliška: „Mušle.“, Kuba: „Ryby.“, Máťa: „Kosatky.“

Poslech 1. a 2. kapitoly (Viz příloha 1. a 2. kapitola)

Slepá cesta (cesta hlubinou)

Vybrala jsem dvojici dětí. Jedno dítě z dvojice se stalo rybou, která doplávala do temných hlubin a nevidí (zavázané oči šátkem), druhé dítě se stalo průvodcem (šátek kolem hlavy), který se v hlubinách vyzná a vede tak kamaráda za ruku přes oceán vytvořený látkou. Na zemi byly umístěné malé překážky (látkové míčky – mořské perly a polštáře – korálové útesy). Průvodce prováděl rybu hlubinami mořského dna za poslechu nahrávky velrybího zpěvu.

Reflexe

Viktorka: „Líbilo se mi, jak mě Tád'a vedl. A já se nebála.“

Daneček: „Mně se líbilo, když jsem vedl Nikolku.“

II. LEKCE

Datum realizace: 9. 4. 2019

Třída: A

Počet dětí: 23

Cíle:

Dítě a jeho tělo

Zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci

Koordinovat lokomoci

Dítě a jeho psychika

Rozvoj prosociálního citění

Rozvoj myšlení

Rozvoj představivosti a fantazie

Osvojení pozitivních hodnot a postojů

Rozvoj správné výslovnosti

Dítě a ten druhý

Rozvoj kooperace

Rozvíjet schopnosti reflexe a sebereflexe

Námětová hra „Na rybáře“

Motivace: Řekla jsem dětem, že si zahrajeme rybičky a rybáře (využití kostýmového znaku – rybář dostal kabátek a šátek kolem hlavy). Vyzvala jsem děti, aby si v rychlosti domluvily dvojice. Dále jsem dětem vysvětlila pravidla: koho se rybář dotkne, zůstane

stát na místě. Ovšem druhý kamarád může toho chyceného zachránit, a to dotykem (například pohlazením), ten se zase bude moct zapojit do hry.

Reflexe hry

Pokládala jsem dětem otázky (Jak se vám hra líbila, jak se vám spolupracovalo ve dvojicích, zachránili jste kamaráda?)

Odpovědi dětí: Vendelín: „Mně se líbilo, jak jsme běhali a chytil nás rybář.“, Ema: „Mně se líbilo, jak nás chytala Kačenka.“, Mát'a: „Mně se nelíbilo, jak Vašík schválně padal.“, Hanička: „Nelíbilo se mi, jak mě nikdo nezachránil.“, Tád'a: „Líbilo se mi, jak jsme byli ztuhlí, když nás rybář chytil.“

Zopakování příběhu z knihy Gerda – příběh velryby.

Vyzvala jsem děti, zda by zvládly vlastními slovy zopakovat, co jsme se už v knize dočetly.

Rozhovor nad ilustrací 3. kapitoly

Co je na obrázku?

Je na obrázku něco zvláštního?

Odpovědi dětí: Davídek: „Že tam prší, moře je od krve a že je zabíjejí.“, Radim: „Vidím, že je tam pirát a má loď.“, Filip: „Je tam velrybář, není to žádný pirát.“, Tád'a: „Že je chytil. Velryba má zavřené oči a pluje do vody.“

Poslech 3. kapitoly (Viz příloha 3. kapitola)

Narativní pantomima (Osamocená Gerda)

Vyzvala jsem děti, že se společně vydáme za Gerdou – tak, že se na ni každý na chvíli promění. Řekla jsem jim, že je budu vést, co mají v danou chvíli dělat. Triangl určil začátek a konec hry v roli Gerdy.

Text pro narativní pantomimu:

Poté, co se Gerda probudila, dívala se vyděšeně kolem sebe... Cítila velký smutek... Tím smutkem se nechala unášet oceánem... Byla v ní však naděje, že svou rodinu brzy potká...

Reflexe narativní pantomimy

Ptala jsem se dětí, jaké měly pocity, když se proměnily v Gerdu a prožívaly její momentální situaci. Jak se cítily?

Odpovědi dětí: Kačenka: „Špatně.“, Filip: „Špatně, cítili jsme smutek.“, Ema: „Já jsem se cítila smutně, myslela jsem na to, že přijdu o rodinu jako Gerda.“, Natálka: „Cítila jsem se smutně, protože jsem si vzpomněla na tu rodinu.“

Poslech 4. kapitoly (Viz příloha 4. kapitola)

Sluchová hra (Cesta za hlasem svého srdce)

Motivace: Kosatky velrybě poradily, aby se řídila hlasem svého srdce. Vyzvala jsem děti, že si zkusíme hru, kdy se budeme řídit pouze sluchem. Jako měla jít Gerda za hlasem svého srdce, my půjdeme za zvukem trianglu. Kdo chce, může si zavázat oči šátkem. Kdo nechce, pokusí se mít zavřené oči.

Reflexe sluchové hry

Zhruba polovina dětí projevila zájem o šátek a chtěly mít zavázané oči.

Pokládala jsem dětem otázky:

Jaká byla cesta? Báli jste se? Bylo to obtížné? Pomáhali jste si? Proč jste si nepomáhali?

Odpovědi dětí: David: „Cesta byla dlouhá, byla studená voda.“, Filip: „Vráželi jsme do sebe, to bylo hnusný.“, Ema: „Bylo to těžký.“, David: „Já pomohl Emě. Chytil jsem ji za ruku a táhl ji za sebou. Trochu jsem viděl.“

III. Lekce

Datum realizace: 10. 4. 2019

Třída: A

Počet dětí: 25

Cíle:

Dítě a jeho tělo

Zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci

Koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla

Fyzické i psychické uvolnění

Dítě a jeho psychika

Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo řeči

Samostatně vyjadřovat své myšlenky, nápady a pocity, ve vhodně zformulovaných větách

Záměrně se soustředit a udržet pozornost

Vyjadřovat svou představivost a fantazii

Orientovat se v prostoru

Dítě a ten druhý

Přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem

Spolupracovat s ostatními

Opakování příběhu

Společně jsme s dětmi zopakovali kapitoly, které jsme již přečetli.

Rozhovor nad ilustrací 5. kapitoly (využití čtenářské kostky)

Symbol otazník: O čem teď příběh vypráví?

Symbol srdíčko: Poznáš zvíře na obrázku?

Symbol oko: Myslíš, že chobotnice pomůže Gerdě v jejím hledání?

Symbol kamarádi: Je na obrázku něco zvláštního?

Symbol slunce: Je v pořádku, že je pod mořskou hlubinou tolik odpadků?

Symbol otazník: O čem teď příběh vypráví?

Odpovědi dětí: Davídek: „Gerda potkala chobotnici a možná u ní bude uklízet odpadky.“,

Natálka: „Odpadky do moře nepatří, ryby by se mohly říznout o lahev.“

Symbol srdíčko: Poznáš zvíře na obrázku?

Odpovědi dětí: Téměř většina dětí správně pojmenovala, že se jedná o chobotnici.

Symbol oko: Myslíš, že chobotnice pomůže Gerdě v jejím hledání?

Odpovědi dětí: Ema: „Chobotnice řekne Gerdě, aby tam uklidila ty odpadky.“, Tád'a: „Budou kamarádky.“

Symbol kamarádi: Je na obrázku něco zvláštního?

Odpovědi dětí: Fíla: „No ty odpadky, ty tam nepatří. Možná je tam naházela nějaký kluk.“

Poslech 5. kapitoly (Viz příloha 5. kapitola)

Dramatická hra (Cesta k chobotnici)

Určili jsme si chobotnici (kostýmní znak – fialový plášť), ostatní děti se staly Gerdami. Vysvětlila jsem dětem pravidla hry – dokud je chobotnice zády k dětem, je ve své podmořské jeskyni. Jakmile se otočí a uvidí, že se někdo hýbe, pomalu se k němu začne blížit. Ostatní děti (velryby) mohou kamaráda zachránit a ošálit chobotnici svými slovy. Pokud se chobotnici podaří někoho chytit, ostatní děti ji mohou začít přemlouvat a dál

šálit. Některé děti se však vydaly k chobotnici, chytily kamaráda za ruku a pomalu ho táhly pryč.

Reflexe hry

Pokládala jsem dětem otázky:

Byla cesta náročná? Báli jste se chobotnice? Báli jste se o kamaráda? Pomohli jste mu?

Odpovědi dětí: David: „Cesta byla nejlepší ze všech.“, Ema: „Náročné bylo, když se chobotnice otočila a my museli ztuhnout.“, Fíla: „Bavilo mě osvobozovat kamarády od chobotnice.“, Natálka, která byla v roli chobotnice: „Víte, co jsem chtěla udělat? Otočit se, když jsem táhla nějakou rybu k sobě. Aby děti za mnou nechodily.“

Poslech 6. kapitoly (Viz příloha 6. kapitola)

Hra „Na zrcadla“

Nejprve jsem se ptala dětí, co spatří na hladině, když je úplně klidná. Děti nahlas přemýšlely a po chvíli na to přišel Mát'a, který řekl, že hladina je skoro jako zrcadlo. Na to jsme navázali hrou. Vyzvala jsem děti, aby utvořily dvojice a domluvily se, kdo začne jako první. Děti měly za úkol opakovat pohyby těla, gesta a mimiku svého kamaráda, jako by stály před zrcadlem. Poté se dvojice vyměnily. Děti hra natolik zaujala, že za mnou při pobytu na školní zahradě přišly a chtěla hrát znovu.

Reflexe hry

Pokládala jsem dětem otázky: Co se vám líbilo x nelíbilo, proč?

Odpovědi dětí: David: „Líbilo se mi, jak sem to mohl opakovat podle Emy a ona pak zase po mně.“, Ema: „Mně se líbilo, jak jsme dělali ty cviky.“, Hanička: „Mně se líbilo, jak jsme to zrcadlo zvládli.“

Poslech 7. kapitoly (Viz příloha 7. kapitola)

Rytmická kruhová hra „Tučňák a polární světýlko“

Motivace: Tučňáci si hráli s polárním světýlkem, také si s ním pohrajeme.

Posadili jsme se s dětmi do tureckého sedu. Nejprve jsme všichni zaťali ruce v pěst a zvedli jsme ramena. Poté jsme dlaně rozevřeli (světýlko se rozsvítí), když jsme je opět sevřeli v pěst, světýlko zhaslo. Hru jsme začali hrát v pomalém tempu, postupně jsme zrychlovali. Nejprve jsem používala citoslovce („blik, blik“), později jsem pouze cinkala na trianl.

Reflexe

Filip: „Líbilo se mi, jak jsme si procvičili prsty.“ Nikolka: „Mně se líbilo, když jste nic neříkala a jsem jste cinkala na ten trianl.“

Poslech 8. kapitoly

IV. LEKCE

Datum realizace: 11. 4. 2019

Třída: A

Počet dětí: 23

Cíle:

Dítě a jeho tělo

Zvládnout základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci

Koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla

Fyzické i psychické uvolnění

Dítě a jeho psychika

Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo řeči

Samostatně vyjadřovat své myšlenky, nápady a pocity, ve vhodně zformulovaných větách

Záměrně se soustředit a udržet pozornost

Vyjadřovat svou představivost a fantazii

Orientovat se v prostoru

Dítě a ten druhý

Přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem

Spolupracovat s ostatními

Dechová hra „Vlny“

Motivace: Gerda už má za sebou dlouhé putování a zasloužila by si chvíli odpočinku.

Posadily jsme se s dětmi do kruhu. Nahlas jsem počítala a děti se měly nadechnout (1, 2, 3 nádech) a stejně tak na 4 výdech.

Dále se děti položily na hladinu oceánu, každému jsem na břicho dala malý polštářek a děti měly dýchat „do břicha“. Tím rozvlnily moře. Dbala jsem na to, aby se děti nepřepínaly a nesoutěžily mezi sebou.

Pohybová hra „Na mořské vlny“

Za poslechu reprodukováné hudby děti pohybem vlnily padákem (vlnky, malé vlny, mořské vlny).

Reflexe hry

Pokládala jsem dětem otázky, co se jim líbilo x nelíbilo a proč.

Odpovědi dětí: Davídek: „Líbilo se mi, jak jsme dělali ty vlnky.“, Emička: „Líbilo se mi, jak jsme dělali ty malinký vlnky.“, Kája: „Mně se líbilo, jak jsme dělali ty velký vlny padákem.“, Fíla: „Mně se líbily ty prostřední vlny padákem.“, Natálka: „Mně se líbilo úplně všechno.“

Poslech 9. kapitoly (Viz příloha 9. kapitola)

Horké křeslo (Gerda vypráví narvalovi)

Postupně jsem vybírala děti, které měly o horké křeslo zájem. Dítě, které se posadilo na již zmíněné horké křeslo se stalo Gerdou, do které se pokusilo vcítit a vyprávělo Gerdin příběh. Ostatní děti se staly narvaly, kteří tiše poslouchali. První si chtěl horké křeslo vyzkoušet Davídek. Pokoušel se vyprávět příběh Gerdy, velký důraz kladl při vzpomínce na ilustraci, kde je zobrazen rybář na červeném moři. Dále hovořil a tvorech, které Gerda potkala. Další se posadil na horké křeslo Vendelínek, který měl problém začít mluvit. Nepomohla ani má dopomoc. Na otázku, zda by si horké křeslo raději vyzkoušel příště kývl a šel si sednout mezi ostatní děti. Třetí na horké křeslo sedl Tadeáš, který s mou dopomocí zkratkovitě převyprávěl Gerdino putování.

Abych zapojila i ostatní děti „narvaly“, ptala jsem se jich, co by Gerdě poradily.

Odpovědi dětí: Natálka: „Ať pluje za svojí rodinou.“, Fíla: „Že je její bráška na konci oceánu.“, Kája: „Že se její rodina ztratila.“

Reflexe

Pokládala jsem dětem otázky: Jaké bylo být v roli Gerdy? Jak ses cítil?

Odpovědi dětí: Davídek: „Mně se to líbilo, ani jsem se nestyděl.“, Tád'a: „Já se trochu styděl.“

Poslech 10. kapitoly (Viz příloha 10. kapitola)

Po poslechu 10. kapitoly, kde je zmínka o velrybách, které žijí v Rajské zátocy po staletí v míru, jsem se zeptala dětí, zda vědí, co znamená „žít v míru.“

Odpovědi dětí: Natálka: „Že je někdo ztracený.“, Viktorka: „Je tam klid a pohoda.“, Davídek: „Je to hodně moc dávno.“

Poslech 11. kapitoly (Viz příloha 11. kapitola)

Poslech 12. kapitoly (Viz příloha 12. kapitola)

Zástupná řeč (rozhovor Gerdy a Larse)

Namotivovala jsem děti tím, že si zahrajeme na Gerdu a Larse. Pokusili jsme se vžít do jejich situace. Vybrala jsem dvě děti, které se staly velrybami, sourozenci, kteří se po dlouhé době hledání opět shledali. Co by si mohli říct?

Davídek: „Moc se mi po Tobě stýskalo.“, Natálka: „Mně taky.“, Davídek: „Nevíš, kde jsou naši rodiče?“, Natálka: „Nevím, můžeme je spolu hledat.“

8 Shrnutí výsledků

8.1 Celkové vyhodnocení dotazníků

Než začnu potvrzovat či vyvracet hypotézy, ráda bych ještě vyhodnotila dotazníkové šetření, které jsem po realizaci lekcí provedla v obou skupinách, s každým dítětem individuálně.

Každé dítě odpovídalo na 7 otázek týkajících se obsahu knihy, se kterou jsme pracovali.

Dotazník jsem hodnotila tak, že jsem za správnou odpověď udělila 1 bod a za špatnou odpověď 0 bodů. Při vyhodnocování jsem sečetla správné a špatné odpovědi a výpočtem dosáhla statistického vyhodnocení dotazníkového šetření.

Každá skupina mohla dohromady získat maximálně 49 bodů. Skupina B, ve které jsem pracovala na rozvoji předčtenářské gramotnosti dosáhla dohromady 40 správných odpovědí. Ve skupině A, kde jsme pracovali s využitím metod a technik dramatické výchovy dosáhla skupina 47 správných odpovědí. Pro lepší přehlednost níže uvádím tabulky s vyhodnocením dotazníkového šetření a grafické znázornění.

Tabulka č. 1

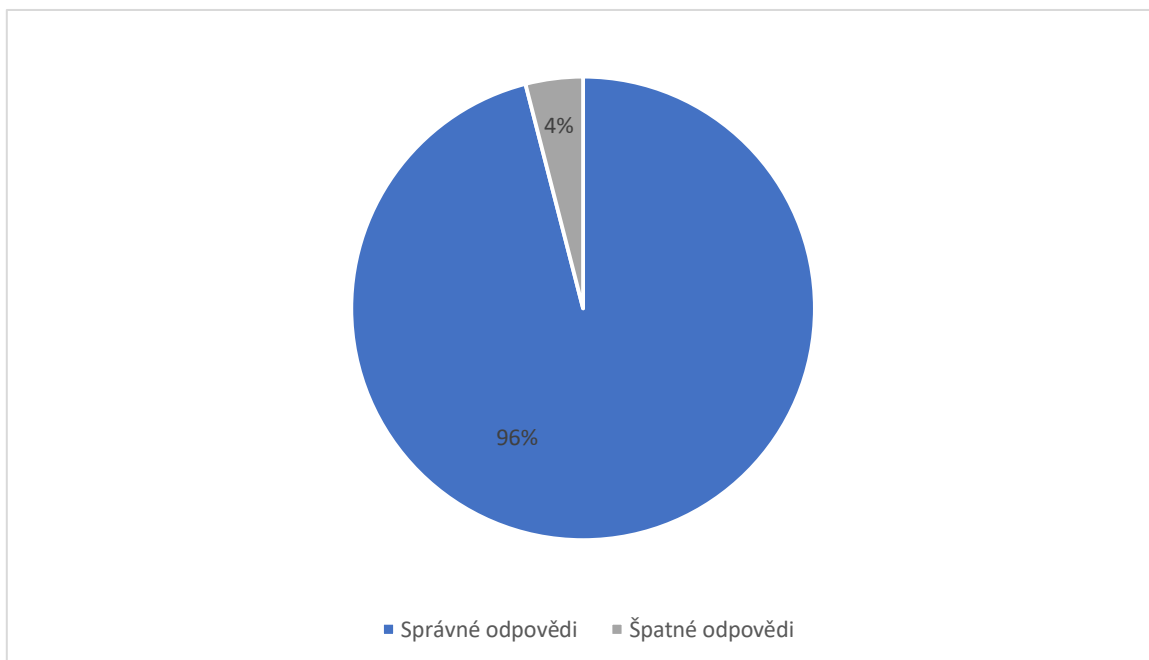
	Počet dětí (respondentů)	Celkem odpovědí
Skupina B	7	49
Skupina A	7	49

Tabulka č. 2**Statistické vyhodnocení dotazníkového šetření**

	Správné odpovědi	Špatné odpovědi	Celkový počet otázek
Skupina B	47	2	49
Skupina A	40	9	49
Vyhodnocení testu v % úspěšnosti	95,9 %	4,1 %	
	81,6 %	18,4 %	

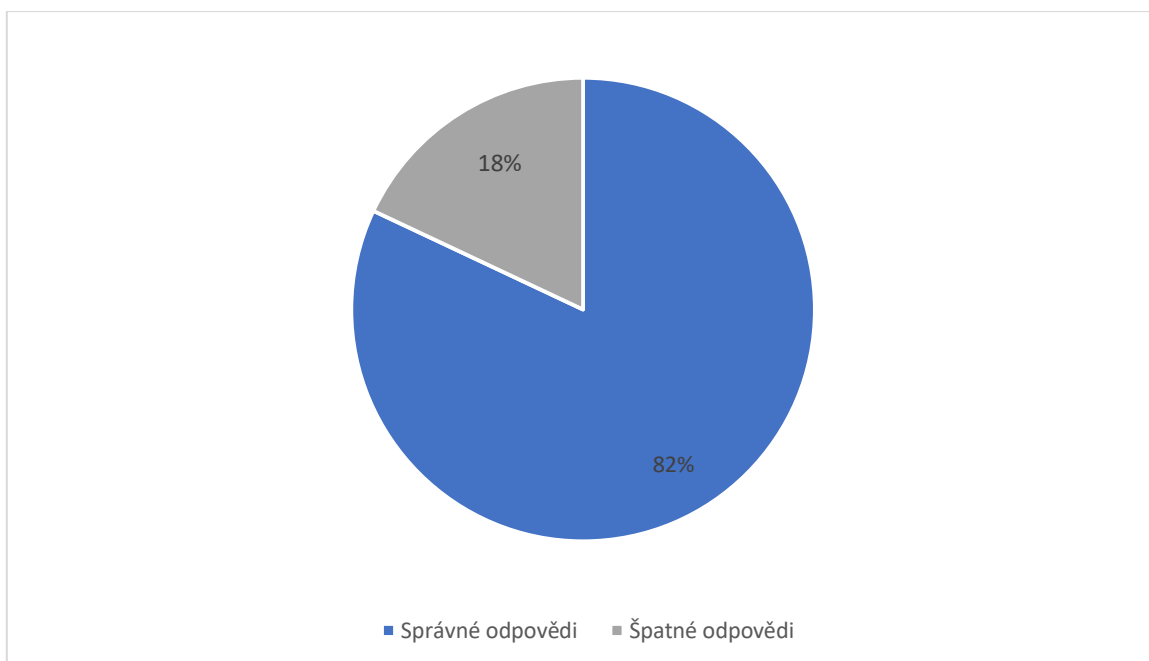
Graf č. 1

Grafické znázornění dosaženého počtu bodů v dotazníku Skupiny B.



Graf č. 2

Grafické znázornění dosaženého počtu bodů v dotazníku Skupiny A.



8.2 Vyhodnocení dotazníku vzhledem ke stanoveným hypotézám

Na základě statistického šetření, které jsem výše zmínila se nyní budu věnovat vyhodnocením jednotlivých hypotéz. H1 zněla následovně: *Domnívám se, že je možné přispět k rozvíjení předčtenářské gramotnosti prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy.* Z dotazníků vyplývá, že úroveň správných odpovědí dětí na jednotlivé otázky prokazují znatelně lepší výsledky ve skupině B, kde jsme pracovali s metodami a technikami dramatické výchovy.

H2: *Rozvíjení předčtenářské gramotnosti prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy bude efektivnější vzhledem k prožitkovému učení dětí.* Tuto hypotézu mohu potvrdit především díky pozorování dětí a jejich aktivnímu zájmu o příběh a jednotlivé činnosti, které byly zaměřené na dramatickou výchovu, využití jejich metod a technik. Děti se aktivně zapojovaly, některé hry chtěly na vlastní žádost opakovat během spontánních aktivit při pobytu na školní zahradě.

Poslední hypotéza, tedy H3 zněla takto: *Vzhledem k efektivnějšímu prožitku dětí při práci s metodami a technikami dramatické výchovy se prokáže větší zájem dětí o knihu a čtený příběh.* Tuto hypotézu nemohu potvrdit, jelikož děti námět (kniha Gerda, příběh velryby) velice zaujal, především pak jednotlivé ilustrace, se kterými jsme průběžně pracovali. Zájem o knihu a čtený příběh byl v obou skupinách vyvážený. Hypotézu H3 tedy nemůžeme považovat za potvrzenou.

9 Závěr

Před začátkem zpracovávání teoretické části mé bakalářské práce jsem se dlouho dopředu zabývala shromážděním odborné literatury. Byla jsem mile překvapena po zjištění kolik knih a publikací jsou zaměřeny na dramatickou výchovu. Ohledně odborných publikací týkajících se předčtenářské gramotnosti jsem sehnala pouze pár knih, našla jsem v nich však dostatek materiálu pro shromáždění informací.

Výše zmíněné odborné publikace mi pomohly nejen se shromážděním potřebných teoretických znalostí, ale i při přípravách na realizaci výchovně vzdělávacího programu do mé praktické části, která setrvává z popisu jednotlivých lekcí, prezentace odpovědí dětí a následných reflexí lekcí, či jednotlivých činností. Ujistila jsem se v tom, že je příprava na dramatické činnosti klíčovou povinností pedagoga při rozhodnutí využití metod a technik dramatické výchovy v předškolním vzdělávání.

Při samotném výzkumném šetření se mi skvěle pracovalo vzhledem k tomu, že mě samotnou oslovila kniha, kterou jsem zvolila jako výchozí námět pro všechny realizované aktivity. Především však nádherné ilustrace, které děti velice zaujaly a provázely nás všemi lekcemi.

Z mého výzkumu jsem se prostřednictvím dotazníkového šetření dopracovala k závěru, že díky využití metod a technik dramatické výchovy si děti lépe zapamatovaly důležité informace týkající se obsahu textu. Nutno však podotknout, že se jednalo o malý vzorek šetření (vzhledem k heterogennímu složení tříd v mateřské škole kde pracuji), jelikož jsem otázky z dotazníku pokládala pouze nejstarším dětem.

Zpracování bakalářské práce pro mě bylo v mnoha směrech velice přínosné. Jak jsem výše zmínila, seznámila jsem se s velkým množstvím odborné literatury, díky které jsem získala ucelený přehled z teorie dramatické výchovy a rozvíjení předčtenářské gramotnosti, ale v neposlední řadě i praktické zkušenosti, které jsem získala při samotném výzkumném šetření. Považuji za nesmírně důležité rozvíjet u dětí předčtenářskou gramotnost a jak jsem se přesvědčila, je obohacující využít prvky dramatické výchovy.

Seznam použitých informačních zdrojů

BEČVÁŘOVÁ, Ivana. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: Netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*. Praha: Portál, 2015, 120 s. ISBN 978-80-262-0906-5.

KAVECKÝ, Peter. *Gerda: Příběh velryby*. Brno: CPress, 2018. ISBN 978-80-264-1906-8.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa, a kolektiv. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998, 222 s. ISBN 80-7184-756-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2016, 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.

KŘIVÁNEK, Zdeněk, Radka WILDOVÁ a a kol. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko, 2018, 159 s. ISBN 978-80-7068-317-0.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005, 182 s. ISBN 80-247-0870-1.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

NOVOTNÁ, Dana. *Tvořivá dramatika: Vybrané kapitoly*. Praha: Univerzita J. E. Purkyně v Ústní nad Labem, 2010. ISBN 978-80-7414-273-4.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Grada, 2016, 224 s. ISBN 978-80-247-5107-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, 184 s. ISBN 978-80-262-0495-4.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011, 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, 144 s. ISBN 978-80-262-0790-0.

TOMKOVÁ, Anna, Radek MARUŠÁK a Jaroslav PROVAZNÍK. *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-582-9.

WAY, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou hrou*. 2. revidované a aktualizované vydání. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2014. ISBN 978-80-903901-4-0.

Seznam příloh

Příloha 1 – Jednotlivé kapitoly k lekcím ve třídě A i B

Příloha 2 – Vytvořený dotazník k vyhodnocení výzkumu

Přílohy

1. kapitola

„V moři krásném a nespoutaném, v modravých hlubinách lemovaných pevnostmi korálů a tančícími řasami žila velryba jménem Gerda.

Velryby se v mnohém podobají lidem. I ony totiž patří mezi savce a od narození mají blízký vztah ke svým rodičům. Gerdina rodina měla čtyři členy: Gerdu, jejího staršího bratra Larse, maminku a tatínka. Nebydleli však v domě ani v paneláku, ale pluli od rovníku k severnímu pólu, přes celý oceánský svět. Domov pro ně představovalo každé místo, kde byli spolu.“

2. kapitola

„Gerda měla to nejhezčí dětství, jaké si jen mohla přát, a svoji rodinu nadevše milovala. Se zatajeným dechem poslouchala tatínkovy tajuplné příběhy o časech Prastaré velryby, kdy zvířata žila s lidmi v míru. Bylo to už dávno a svět tehdy ještě neznal hranice pevnin a oceánů...“

Maminka Gerdě zase zpívávala píseň, která se jí vepsala hluboko do srdce. Maminky velryby takové balady předávají svým dcerám po celá staletí.

Jestli někdy uvidíte velrybu, zaposlouchejte se do jejích zvuků, možná v nich uslyšíte tato slova:

Když hvězdy vyjdou a k večeru se smráká,

Nová cesta do dálavy tě láká.

Poznáš mnohé taje v mořském světě,

Nebe k velkým dobrodružstvím zve tě.

Neuslyšíš stále maminčiny písně,

Možná poznáš samotu i tísně,

Pochybovat budeš, zda setkáme se zas,

Ale k cíli povede tě srdce hlas.

V zátoce ráje jednou všichni setkáme se,

Čas dělí nás, ale věčnost k sobě nese.

S nadějí pluj v širých vodách, dítě,

Důvěřuj nebi, v duši pohladí tě. “

3. kapitola

„Jednoho rána se Gerda probudila do naprosté prázdnoty. Všude kolem ní se rozléhalo podezřelé ticho. V tu chvíli si nedokázala na nic vzpomenout. Nevěděla, jak se přihodilo, že se ztratila. Jen jedním si byla jistá: není doma.

Měla strach. A strach malé velryby v nekonečném oceánu je vskutku hrozná věc.

Nechala se bezcílne unášet chladným proudem a v hlavě jí zněla maminčina píseň.

Čas plynul a Gerda si na samotu pomaličku zvykala. Cítila sice velikánský velrybí smutek, ale naděje, že jednou potká svou rodinu, ji hnala vpřed. “

4. kapitola

„Vhíííííík, hju hjúúúúúúúúík,“ pozdravila slušně Gerda, když potkala dvě kosatky. Ve velrybštině to znamená asi: Ahoj, drahé přítelkyně!

„Jmenuji se Gerda a hledám svou rodinu,“ pokračovala.

„Řekni, co se přihodilo?“

Gerda ztěžka vydechla několik utrápených bublinek a rozpovídala se. Hovořila dlouze a dojemně: o mamince, tatínkovi, bratru Larsovi. Také o tom, jak se ztratila, a o své samotě. Vtom se jedna z kosatek zarazila – tenhle příběh už přeci slyšela. Vykládal jí ho starý moudrý narval, kterého potkala při dalekém Nunavutě. Poradila tedy Gerdě, aby se vydala na cestu do vzdálených severních vod a tam hledala odpovědi na své otázky.

A jelikož se jim líbila Gerdina odvaha, dali jí ještě jednu dobrou radu:

„Kamkoli se vydáš, kohokoli potkáš a cokoli na světě zažiješ, zůstaň vždy sama sebou. Tvé srdce tě povede správným směrem. Je to kompas našeho života. Naslouchej mu, Gerdo, a jistě najdeš, co hledáš.“

5. kapitola

„Proudy vody unášely čas oceánem, Gerda vyrostla a stala se z ní půvabná mladá dáma. Byla velice hezká, jen v očích se jí natrvalo zabydlel smutek.

Na cestách poznávala mnoho dalších nových tvorů. Řídila se srdcem a každému dala šanci, protože právě pestrost podmořského života ji vždy dokázala okouzlit.

„Jsem šťastná, že mohu žít v oceáně. Škoda, že se z té krásy nemohou těšit všichni na světě,“ řekla si Gerda, když jedno ráno uviděla na hladině první sluneční paprsky.

Najednou její pohled upoutala díra v podmořských skalách. Kraloval jí zvláštní tvor. Měl velkou hlavu i chapadla. Byla to chobotnice.

Gerda připlula blíž a tichounce pozorovala, co se bude dít. Chobotnice se tvářila rozmrzele. Ležela kolem ní hromada nejrůznějších věcí, které neustále přehazovala ze strany na stranu. Nejdřív něco vytáhla, potom to zase položila, popadla další věc, přemístila ji jinam, a tak pořád dokola.

Gerda se nakonec osmělila a chobotnici pozdravila.

„Vihii,“ zanotovala vlídně a přátelsky. Chobotnice si velrybu přeměřila od hlavy až k ocasu a něco zabrblala.

„Jak se vede?“ nenechala se odbýt Gerda.

To už se ale chobotnice doopravdy rozzlobila a sykla: „Proč mě vyrušuješ? Copak nevidíš, že mám práce až nad hlavu? Mám tady tolik pokladů a jen osm chapadel. Nezdržuj a plav!“

Gerda se otočila a odplula pryč. Pomyslela si přitom, že kdyby v moři neplavalo tolik harampádí a zbytečností, chobotnice by se do nich určitě nezapletla a třeba by se z nich staly kamarádky.“

6. kapitola

„Večerní odraz slunečních paprsků se už lámal někde za obzorem a jemným karmínovým odstínem zbarvoval maják na pobřeží. Kolem něj poletovali ukřičení racci a někteří z nich si v jeho blízkosti dokonce postavili hnízdo.

Gerda se k nim přidala a hodiny poslouchala novinky z oceánů i pevniny. Přestože se racci netěšili moc dobré pověsti – totiž ví se o nich, že rádi pomlouvají – Gerdě alespoň na chvíli pomohli zapomenout na její trápení. Hluboko v mysli i srdci stále chovala vzpomínky na maminku, tatínka a na bratra Larse.“

7. kapitola

„Oceán je nekonečný a zasahuje i do oblastí, kde panují nesnesitelná tropická horka, ale i třeskuté mrazy a věčná tma.

Brrr, to se nám ale ochladilo, pomyslela si Gerda. Odlehlé oceánské končiny na ni vždycky působily vznešeně a důstojně. Nekonečná dálka, temné hlubiny i všudypřítomné ticho vyvolávaly v Gerdě pocity čehosi nadpozemsky krásného a tajuplného.

Velryba najednou posmutněla. V myšlenkách se jí vynořila píseň, kterou kdysi zpívala maminka.

S nadějí pluj v širých vodách, dítě,

Důvěřuj nebi, v duši pohladí tě.

Žbluňk, ozvalo se za Gerdou. A znovu: čvacht! Rozhlédla se, aby zjistila, co se děje.

Uviděla tři malé dovádějící tučňáky – nejdřív hupsli do vody, ale za chvíli se už škrábali zpátky na ledovou kru.

Gerdu to zaujalo a zvědavě se vynořila za nimi.

„Ty jsi ale velíká!“ překvapeně zhodnotil prostřední tučňák.

„Jo, jo, megaobří,“ dodal ten vlevo.

„Chichichiii,“ smál se třetí.

„Ty jsi tak obrovská, že si s námi ani nemůžeš hrát,“ houkli všichni tři sborově a za zvuků hlasitého šplouchání naskákali zpět do vody. Gerda je už nezajímala. Naše milá velryba se ale nenechala odradit. Čile vyskočila na ledovou kru a sklouzla se do moře stejně jako tučňáci před ní. Těm překvapením málem vypadly oči z důlků a uznale pokyvovali hlavami. Nezáleží totiž na tom, jestli se na první pohled zdá, že se věci nemohou povést. Stačí jen překonat strach a dokážeme mnohé.“

8. kapitola

„Gerda plula dnem i nocí ledovými severskými vodami. I když si to úplně neuvědomovala, s každým novým zážitkem a setkáním se z ní stávalo silné a moudré mořské stvoření.

„Velká medvědice,“ zašeptala užasle a s pokorou, když se s nádechem vynořila nad hladinu a nad hlavou jí zářilo jasné souhvězdí.

„... a velký medvěd,“ dodala vzápětí, když uviděla ledního medvěda. Seděl na zamrzlém sněhu a usmíval se na ni.

„Ahoj velrybo, co ty tady?“ ptal se zaskočené návštěvy.

Pustili se do dlouhého hovoru o všem možném a společně se dívali na nebe. Šlo o posezení dvou přátel, vzácnou souhru duší.

Gerda se zatajeným dechem poslouchala tajemný příběh o Pramátce medvědici, která se na sklonku časů rozhodla vystoupit na oblohu. Její souhvězdí tak dodnes všem připomíná slavnou a nezapomenutelnou minulost velkých medvědů severu.

Pak vyšlo slunce a nadešel čas se rozloučit. Oba věděli, že se už možný nikdy nesetkají, ale že ve svých srdcích zůstanou navždy přáteli.“

9. kapitola

„Gerdino putování se blížilo k cíli – cítila to. Najednou její pohled upoutalo jemné, probleskující světlo. Zvědavě k němu připlavala blíž. Krásná třpytivá záře vycházela z podmořské ledové jeskyně. Okouzlená Gerda do ní opatrně vplula. Doposud ve svém životě nikdy neviděla nic nádhernějšího. Barevné útvary, které vznikaly odrazy dopadajících paprsků, vytvářely na ledových stěnách obrazy připomínající staré jeskynní malby.

„Krása“, špitla Gerda v němém úžasu sledovala čarovné přírodní divadlo.

„Vítej, dítě,“ ozvalo se z tmavého koutu jeskyně, odkud se vynořil šedohnědý staříčkový narval. Vyzařovaly z něj moudrost a klid. V Gerdě vzbuzoval velikou úctu.

„Copak Tě přivádí do téhle pustiny?“ pomalu připlouval blíž.

Gerda jej strnule pozorovala. Úplně zapoměla na dobré vychování a bez pozdravu ze sebe zmateně vysypala:

„Ztratila jsem se.“

„To se stává, dítě, všichni se občas ztrácíme.“

„Ale já jsem se doopravdy ztratila,“ ohradila se Gerda a povyprávěla narvalovi svůj příběh. Ten mlčel a se zavřenýma očima pozorně naslouchal. Vypadal, jako by spal. Když skončila, v jeskyni nastalo naprosté ticho. Cítila se tu bezpečně.

„Víš,“ promluvil narval po chvíli, „pluju tímto světem už velmi dlouho. Za svůj život jsem slyšel mnoho různých příběhů a poznal spoustu osudů. Některé z nich se tomu tvému podobaly. Máš za sebou bohaté zkušenosti. Ale právě díky nim tu dnes stojíš jako silná velryba.“ Na chvíli se odmlčel a poté pokračoval: „Ale jeden z příběhů se tomu tvému podobal opravdu hodně... Příběh červeného moře.“

„Jak je to možné?“ otázala se Gerda znepokojeně.

„Před spoustou let sem zabloudila jedna velryba – taky plejtvák jako ty – a posteskl si, že i on ztratil rodiče a sestru.“

„Lars!“ vykřikla Gerda a plna naděje připlula k narvalovi blíž.

„Řekni, prosím, co o něm víš?“

„Hmmm,“ povzdechl si narval, „je to už tak dávno...“ A znovu se odmlčel.

„Prosím, vzpomeň si,“ trvala na svém. „Určitě si alespoň něco pamatuješ.“ Cítila, že brzy najde, co hledá.

„Na jméno si nevzpomenu, ale vím, že hledal nový domov. Směřoval na východ, do Rajske zátoky velryb, na pobřeží členitých fjordů a zálivů. Na místa, kde spolu po staletí žijí v klidu a bezpečí různé druhy velryb. Znam to tam, také jsem tam dlouhá doba přebýval.“

Tak přece! Gerda tomu nemohla uvěřit. Že by byl Lars přece jen živý a zdravý? Že by ji potkalo takové štěstí? Vyslala k narvalovi několik velrybích hvízdnutí a vyletěla z jeskyně jako namydlená. Poprvé přesně věděla, kam popluje. Směřovala na východ, do Rajské zátoky velryb.

Gerda plavala bez přestávky celé dny a noci. Hnala ji touha po rodině. Představa, že se po dlouhých letech putování opět shledá se svým milovaným bratrem Larsem, jí dodávala obrovskou sílu.

Nakonec dorazila k úpatí nádherného fjordu. Srdce – Gerdin kompas – jí našeptávalo, že je na místě, které popisoval starý narval. Místě, kde by konečně mohla nalézt to, co tak dlouho hledala.“

10. kapitola

„Ach, to je nádhera,“ žasla Gerda a vzpomněla si na narvalovo povídání o tomhle kouzelném kousku moře. Vzrušeně sledovala pestrý život v zátoce. Houfy delfínů a kosatek, skupinu bílých běluh a čtyři dospělé vorvaně. Všichni si jen tak klidně plavali a nerušeně odpočívali.“

11. kapitola

„Rajská zátoka! Jsem u cíle! Ale... kde je Lars?“ Nikde v okolí neviděla žádného plejtváka, který by se jejímu bratrovi podobal. Do fjordů se začala pomalu vkrádat noc.

Gerda se těma nejsmutnějšíma velrybíma očima zadívala na hvězdné nebe, uviděla zářivé souhvězdí Velké medvědice a začala si potichu broukat slova staré balady.

V zátoce ráje jednou všichni setkáme se,

Čas dělí nás, ale věčnost k sobě nese...“

12. kapitola

„Když se Gerda probudila, na obloze pořád ještě svítil měsíc. Jako veliký nebeský lampión osvětloval příkré stěny fjordu a na klidnou hladinu dopadaly stíny stromů. Gerda se vynořila a znovu se zadívala na hvězdy.

„Eeeee-toooooo...“ ozvalo se odkudsi z dálky, kde se fjord rozevívá do nekonečného oceánu. Neznělo to příliš zřetelně, spíše to připomínalo šum větru tančícího na nehybné hladině oceánu.

„Geeerdóóó!“ zaslechla po chvíli znovu, tentokrát už zcela jasně. Volání se přibližovalo.

„Larsi,“ špitla ohromeně a nevěřila svým očím.

„Do obří velryby, jsi to ty! Kdybys jen věděla, jak moc jsi mi celou dobu chyběla“ vykřikl radostně Lars a vzájemně se dotkli ploutvemi. Tak se totiž velryby objímají...

V překrásném a nespoutaném moři, v pohádkově krásné severní zátocce lemované zelenými kopci a šumícími vodopády žijí dodnes plejtvák Lars se sestrou Gerdou, která tady konečně našla, co tak dlouho a neúnavně hledala. Místo plné bezpečí a lásky, kterému se říká... domov.“

Příloha 2

Vytvořený dotazník k vyhodnocení výzkumu

ZÁVĚREČNÝ DOTAZNÍK PRO OBĚ SKUPINY

1. Jak se jmenovala kniha, kterou jsme společně četli?
2. Kde se příběh odehrává?
3. Jak se jmenovala hlavní postava knihy?
4. Co se stalo, že se Gerda ocitla tak najednou sama?
5. Kdo se s Gerdou nechtěl kamarádit a vyhnal ji od sebe?
6. Kdo se Gerdě posmíval, že je „megaobří“ a nemůže si s ním hrát?
7. Koho Gerda našla v Rajské zátce?

Fotodokumentace výzkumného šetření

Třída B, I. Lekce (Děti mi ukazují jejich třídní knihovničku)



Třída B, I. Lekce (Rozhovor nad obálkou knihy)



Třída B, I. Lekce (Využití čtenářské kostky, otázky před četbou)



Třída B, I. Lekce (Relaxace za poslechu nahrávky „velrybího zpěvu“)



Třída B, I. Lekce (Děti modelují písmena podle předlohy)



Třída B, II. Lekce (Rozdávání mušlí)



Třída B, II. Lekce (Děti za poslechu instrumentální hudby pohybem znázorňovaly mořské vlny)



Třída B, II. Lekce (Děti podle ilustrací v knize popisovaly děj, který jsme četli během 1. lekce)



Třída B, II. Lekce (Výroba leporela, rozdělení jednotlivých ilustrací)



Třída B, II. Lekce (Děti s hotovým leporelem)



Třída A, I. Lekce (Práce se čtenářskou kostkou, otázky před četbou)



Třída A, I. Lekce (Pohybová hra „Ploutvičková honička“)



Třída A, I. Lekce (Asociační kruh)



Třída A, I. Lekce (Poslech úvodních kapitol z knihy)



Třída A, I. Lekce (Slepá cesta hlubinami)



Třída A, II. Lekce (hra „Na rybáře“)



Třída A, II. Lekce (Děti podle ilustrací vzpomínaly na minulou četbu z knihy)



Třída A, II. Lekce (Narativní pantomima)



Třída A, II. Lekce (Sluchová hra)



Třída A, III. Lekce (Opakování příběhu)



Třída A, III. Lekce (Rozhovor nad ilustrací 5. kapitoly)



Třída A, III. Lekce (Dramatická hra „Cesta k chobotnici“)



Třída A, III. Lekce (Děti zachraňovaly své kamarády od chobotnice)



Třída A, III. Lekce (Hra „Na zrcadla“)



Třída A, III. Lekce (Děti si hru „Na zrcadla“ chtěly při pobytu na školní zahradě zahrát znovu)



Třída A, III. Lekce (Rytmická kruhová hra „Tučňák a polární světýlko“)



Třída A, IV. Lekce (Rozdávání polštářků během dechové hry)



Třída A, IV. Lekce (Využití padáku při pohybové hře)



Třída A, IV. Lekce (Horké křeslo, Gerda vypráví svůj příběh narvalům)



Třída A, IV. Lekce (Zástupná řeč, závěrečný rozhovor Gerdy a Larse)



