

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lekce dramatické výchovy podporující multikulturní výchovu v předškolním
vzdělávání

Drama lessons supporting multicultural education in preschool education

Bc. Daniela Křehlová

Vedoucí práce: Mgr. Et Mgr. Irena Hanyš Holemá, Ph.D.
Studijní program: Pedagogika předškolního věku
Studijní obor: N PPP 2

2024

Odevzdáním této diplomové práce s názvem *Lekce dramatické výchovy podporující multikulturní výchovu v předškolním vzdělávání* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání stejného nebo jiného titulu.

Praha dne 28.11. 2024

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Mgr. Et Mgr. Ireně Hanyš Holemé, Ph.D.za odborné vedení, za rady a připomínky k mé diplomové práci, a za trpělivost při jejím dokončování. Poděkování také směřuji k vybrané mateřské škole, kde jsem mohla získat potřebná data a realizovat praktickou část diplomové práce. V neposlední řadě děkuji za trpělivost a podporu k ukončení studia mé rodině, především mému manželovi.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem *Lekce dramatické výchovy podporující multikulturní výchovu v předškolním vzdělávání* ve své výsledné fázi nabízí možnost výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku prostřednictvím vypracovaných lekcí dramatické výchovy, které se věnují multikulturnímu tématu židovské kultury. Teoretická část diplomové práce se věnuje oblasti multikulturní výchovy a dramatické výchovy v předškolním vzdělávání. Dále popisuje faktory pro vhodné pedagogické působení v předškolním vzdělávání z hlediska multikulturní i dramatické výchovy. Praktická část diplomové práce získává data a výsledky prostřednictvím kvalitativního výzkumu. V první fázi výzkumu se praktická část diplomové práce zaměřuje na vyhodnocení individuálních hloubkových rozhovorů pedagogů působících na vybrané mateřské škole, která disponuje třídou pro děti z rodin vyznávajících židovskou kulturu a náboženství. Prostřednictvím získaných dat a výsledků výzkumného šetření jsou odhaleny výchozí faktory pro vypracování dramatických lekcí. Druhá fáze výzkumného šetření se zaměřuje na realizaci a reflexi dramatických lekcí podporujících multikulturní výchovu s dětmi předškolního věku a zjišťuje výhody a úskalí této práce. Výsledky výzkumu ukazují, že je možné a zároveň vhodné multikulturně vychovávat a vzdělávat děti předškolního věku prostřednictvím dramatických lekcí.

KLÍČOVÁ SLOVA

dítě předškolního věku, vývojová specifika dítěte předškolního věku, předškolní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, multikulturní výchova, multikulturní výchova v předškolním vzdělávání, dramatická výchova, cíle a principy dramatické výchovy, metody a techniky dramatické výchovy, dramatická výchova v předškolním vzdělávání, pedagog v předškolním vzdělávání

ABSTRACT

The thesis titled *Drama Education Lessons Supporting Multicultural Education in Preschool Education* in its final phase offers a possibility for the upbringing and education of preschool children through the developer drama education lessons, which focus on the multicultural theme of Jewish culture. The theoretical part of the thesis addresses the field of multicultural education and drama education in preschool education. It also describes factors for suitable pedagogical practices in preschool education from the perspectives of both multicultural and drama education. The participatory part of the thesis gathers data and results through qualitative research. In the first phase of the research, the practical part focuses on the evaluation of individual in-depth interviews with educators working in the selected preschool, which has a class for children from families practicing Jewish culture and religion. The data and results from the research uncover initial factors for the development of drama lessons. The second phase of the research focuses on the implementation and reflection of drama lessons supporting multicultural education with preschool children and investigates the benefits and challenges of this approach. The results of the research show that it is both possible and appropriate to educate and raise preschool children through multicultural education using drama lessons.

KEYWORDS

preschool child, developmental specifics of the preschool child, preschool education, Framework curriculum for preschool education, multicultural education, multicultural education in preschool education, drama education, goals and principles of drama education, methods and techniques of drama education, drama education in preschool education, teacher in preschool education

Obsah

Úvod.....	9
1 Předškolní věk.....	11
1.1 Vývojová specifika v předškolním věku.....	11
1.2 Hra předškolního dítěte.....	14
1.3 Předškolní vzdělávání – Pedagogika předškolního věku.....	17
1.3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV).....	18
1.3.2 Dramatická a multikulturní výchova v klíčových kompetencích RVP PV.....	20
1.4 Kvality pedagoga předškolního vzdělávání.....	21
2 Multikulturní výchova.....	23
2.1 Význam multikulturní výchovy v České republice (ČR).....	23
2.2 Teoretická východiska.....	24
2.3 Pedagog multikulturní výchovy.....	30
2.4 Multikulturní výchova v předškolním vzdělávání.....	33
3 Dramatická výchova.....	35
3.1 Cíle dramatické výchovy.....	35
3.2 Principy dramatické výchovy.....	36
3.3 Uspořádání lekce dramatické výchovy.....	40
3.3.1 Exprese a reflexe.....	42
3.3.2 Skupina a prostor.....	43
3.3.3 Zdroje obsahu dramatické lekce.....	44
3.4 Dramatická výchova a předškolním vzdělávání.....	45
3.4.1 Metody a techniky dramatické výchovy v předškolním vzdělávání.....	46
3.5 Pedagog dramatické výchovy v předškolním vzdělávání.....	48
4 Shrnutí teoretické části.....	50
5 Cíle výzkumu a výzkumné otázky praktické části diplomové práce.....	52
6 Metodologie.....	53

6.1 Metody sběru dat	53
6.1.1 Individuální strukturované rozhovory	53
6.1.2 Způsob vyhodnocení dat	54
6.1.3 Zpracování lekcí dramatické výchovy	54
7 Vlastní výzkumné šetření	54
7.1 Individuální strukturovaný rozhovor s pedagogy vybrané mateřské školy.....	54
7.1.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	54
7.1.2 Vyhodnocení rozhovorů s pedagogickými pracovníky vybrané mateřské školy....	57
7.1.3 Individuální hloubkové rozhovory s pedagogickými pracovníky vybrané mateřské školy	57
7.1.4 Shrnutí rozhovorů s pedagogickými pracovníky.....	64
8 Zpracované dramatické lekce	64
8.1 Faktory zohledněné při tvorbě dramatických lekcí	64
8.2 Lekce 1: Svět, místo pro všechny I.	66
8.2.1 Reflexe lekce 1	69
8.3 Lekce 2: Svět, místo pro všechny II.	71
8.3.1 Reflexe lekce 2	73
8.4 Lekce 3: Jsme všichni stejní, máme stejná přání?.....	74
8.4.1 Reflexe Lekce 3.....	77
8.5 Lekce 4: Dokážeme být odvážní a pomoci druhému?	79
8.5.1 Reflexe Lekce 4.....	81
8.6 Lekce 5: Kdo je to přítel?	82
8.6.1 Reflexe Lekce 5.....	84
8.7 Shrnutí reflexe nastavených cílů lekcí	86
9 Shrnutí získaných odpovědí pro výzkumné cíle.....	87
9.1 Odpovědi na výzkumné otázky prohlubující cíl 1	87
9.2 Odpovědi na výzkumné otázky prohlubující cíl 2	87
9.3 Odpovědi na výzkumné otázky prohlubující cíl 3	88
9.4 Shrnutí výsledků výzkumného šetření praktické části	89

10 Diskuse.....	91
Závěr.....	93
Seznam odborné literatury	95

Úvod

Vypracovaná diplomová práce pod názvem *Lekce dramatické výchovy podporující multikulturní výchovu v předškolním vzdělávání* se zabývá pojmy multikulturní výchovy, dramatické výchovy a vývojových specifíků dětí předškolního věku ve vzájemném propojení a souladu, využitelnými při předškolní výchově a vzdělávání. Sleduje vhodné faktory, vzájemné vazby a interakce tak, aby docházelo k poznávání odlišností, jinakosti a podporovalo hledání stejnosti a rozvoj tolerance a respektu v rámci osobnostního a sociálního vnímání dítěte předškolního věku.

Téma diplomové práce jsem zvolila na základě svého pedagogického působení v instituci, která zaštiťuje výchovu a vzdělávání v běžných předškolních třídách a ve třídě, která vychází z židovské kultury, jejích tradic a zvyků. Tento fakt byl pro mě natolik podnětný, že jsem začala uvažovat nad tím, do jaké míry lze propojit židovskou a českou kulturu z hlediska výchovy a vzdělávání. Rozhodla jsem se pro diplomovou práci s cílem vyzdvihnout společnou podstatu v rámci výchovně-vzdělávacího procesu, propojení dramatické a multikulturní výchovy zaměřené na poznávání židovské kultury v bezpečné formě. S vědomím vývojových specifíků dětí předškolního věku, a prostřednictvím příběhů a prožitků ze hry, tedy způsobem, který je pro předškolní věk dítěte přirozený.

Židovská kultura a náboženství v České republice má komunitní charakter. Z historického hlediska museli Židé jako národ neustále hájit své náboženské vyznání, které určuje jejich životní styl a kulturní hodnoty. Národ Židů bývá obezřetný, pevně drží pohromadě a ostatním náboženstvím bývá neotevřen. To způsobuje neznalost hodnot, tradic a svátků židovství ve společnosti, což může vést k nepochopení a odsuzování tohoto národu.

Český statistický úřad (2021) uvedl, že v roce 2021 se v České republice k nevěřícím hlásilo více než 5 milionů lidí a více než 3 miliony lidí se k náboženské víře nevyjádřily. Federace židovských obcí (2023) zaznamenala 4328 antisemitských incidentů za rok 2023. Došlo tak k nárůstu o 90 % oproti roku 2022, kdy byl počet antisemitských incidentů 2277. Výše zmíněné informace a uvědomění si, jak společnost může nahlížet na židovské etnikum, mi dává pocit, že je vhodné v této problematice začít multikulturně vychovávat a vzdělávat děti již od předškolního věku, a to nejen ve vybrané mateřské škole.

Teoretická východiska práce jsou rozložena do tří hlavních kapitol. První kapitola se zaměřuje na vývojová specifika dětí předškolního věku a na předškolní vzdělávání v České republice. Druhá kapitola popisuje teoretická východiska multikulturní oblasti, multikulturní výchovu

v předškolním vzdělávání a vysvětluje pozici pedagoga v multikulturní výchově. Třetí kapitola se zabývá cíli a principy dramatické výchovy, nabízí pohled do tvorby dramatických lekcí se všemi náležitostmi a vysvětluje dramatickou výchovu jako oblast podporující porozumění jinakosti a prohloubení vzájemného respektu a tolerance z pohledu sociálního aspektu.

Praktická část práce je konstruována metodou kvalitativního výzkumu. První dva výzkumné cíle práce jsou zjišťovány metodou individuálních hloubkových rozhovorů s předškolními pedagogy ve vybrané instituci. Po následné analýze dat byly vypracovány lekce dramatické výchovy podporující multikulturní výchovu prostřednictvím příběhů, které nabízí téma židovské kultury. Třetí cíl výzkumu je zaměřen na vypracování, realizaci a reflexi těchto lekcí v pedagogické praxi. Výsledky výzkumného šetření by měly pomoci odhalit konkrétní výhody a úskalí ve výchově a vzdělávání touto formou. Zároveň nabídnout dramatické lekce s multikulturní tematikou vztahující se k židovské kultuře, které budou vhodné pro pedagogickou praxi v předškolním vzdělávání.

Z důvodu celosvětového dění týkajícího se bezpečnosti židovského národa, budou, na žádost ředitelky školy, veškeré informace týkající se instituce a pedagogů daného předškolního zařízení anonymní.

1 Předškolní věk

Etapa předškolního věku následuje po období batolecím a předchází nástupu do povinné školní docházky. Konkrétně trvá od 3–6 (7) let. „*Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu.*“ Dochází k postupnému vývoji jedince v oblastech: poznávacích procesů, uvažování, zpracování informací a přístup k řešení problémů, hry, kresby, chápání prostoru, času a počtu, poznání lidské mysli, paměti a učení, exekutivních funkcí a autoregulace, verbálních schopností, emočního vývoje, socializace, dětské osobnosti a sebepojetí. (Vágnerová, 2012, s. 177)

Matějček (2005) uvádí několik charakteristik předškolního věku: dítě vyspívá po tělesné, pohybové, intelektové, citové a společenské stránce, je značně aktivní, užívá vlastního úsilí dle svých zájmů, přijímá kulturní nároky společnosti, ve které vyrůstá, vytvářejí se prosociální vlastnosti dítěte – spolupráce, společná aktivita a radost, soucit, souhra, přátelství aj. –, dítě má rádo pohádky a jeho hra je naplněna fantazií, taktéž je dítě dosti sugestibilní, přijímá snadněji všechny zvláštnosti a nápadnosti druhých dětí, chce být konformní – záleží mu na tom, aby se všechno dělo tak, jak má, dle správných pravidel, dobrých mravů a zásad, a je ochotné jej dodržovat.

1.1 Vývojová specifika v předškolním věku

Předškolní věk je významný pro ustálení vlastního „já“, své pozice ve světě a rozlišování vztahu ke světu. Dítě přizpůsobuje své jednání svým potřebám, je intuitivní, užívá fantazijní zpracování informací, stále probíhající egocentrismus má vliv na jeho uvažování a komunikaci, upřednostňuje svůj pohled na věc, který mu dává pocit jistoty. Také je dítě v předškolním věku iniciativní, samo chce něco zvládnout, vytvářet si své kvality. Dochází k socializaci, při které se rozvíjejí vztahy z úzkého rodinného prostředí na vztahy s vrstevníky. Dítě se připravuje na život ve společnosti. Dítě se učí různorodému chování, které upravuje určitý řád společnosti. Učí se prosazovat, kooperovat, dochází postupně ke sdílené aktivitě, tj. prosociálnímu chování. Ve hře se pak projeví vývojově podmíněné změny. (Vágnerová, 2012)

Dle Vágnerové (2012) dochází k vývoji v oblastech:

- poznávacích procesů – selekce a zpracování informací; vývoj způsobů uvažování; zpracování informací a přístupu k řešení problémů; vyjádření svého názoru v kresbě, hře a pohádkách; chápání prostoru, času a počtu; vývoj poznání lidské mysli; vývoj paměti a učení;
- exekutivních funkcí a autoregulace;

- verbálních schopností;
- emočního vývoje – znalost a porozumění emocím; emoční regulace; rozvoj sociálních emocí;
- socializace – rodina, vztahy s rodiči a sourozenci; vztahy s lidmi mimo rodinu; vývoj sociálních vlastností a dovedností; hodnocení a regulace chování, postoj k pravidlům; rozvoj komunikačních kompetencí;
- dětské osobnosti a sebepojetí – vývoj genderové identity jako součást sebepojetí.

Langmeier, Krejčířová (2006) popisují, že vývoj inteligence v předškolním věku se postupně posouvá do další úrovně, tj. názorového myšlení, kdy dítě dokáže uvažovat v celostních pojmech, která jsou vázána na vnímané a představované. Úsudky jsou závislé na názoru, myšlení ještě neprobíhá podle logických operací – je předoperační, vázané na vlastní činnost dítěte. Myšlení je egocentrické, antropomorfní, magické a artificialistické.

Kognitivní egocentrismus vysvětluje Říčan (2021) jako myšlení dítěte, které očekává, že budete mít stejná hlediska na věc, stejné znalosti jako on. Magičnost má za následek, že dítě neodlišuje čin a přání. Uvádí, že slovo nebo myšlenka má až výkonnou moc. Antropomorfní myšlení má za následek, že dítě vnímá věci kolem sebe jako polidštěné, předpokládá, že myslí, cítí apod. Hranice mezi hrou a vážností je nejasná. Konfabulace, bezděčná lež, vzniká, když dítě smísí či zamění realitu vzpomínky s fantazií. Mertin, Gillerová (2008) popisují dětskou konfabulaci jako doplňování mezer mezi jevy a jednotlivými detaily, které dítě vnímá. Představy jsou pro dítě nezbytné pro pochopení a přijetí reality.

Thorová (2015) vysvětluje rozvoj myšlení ve dvou liniích: zacházením s věcmi a interakcí s lidmi cestou sociálních dovedností, které nám pomáhají orientovat se a existovat mezi lidmi; sociálního myšlení, které nám umožňuje práci s informacemi týkající se sociálních situací; sociální kognice, díky níž lze chápat myšlení, vnímání a chování druhých lidí, a tím se úspěšně zorientovat v sociálním světě. Teorie mysli Davida Premarca a Guye Woodruffa obsahující kognitivní a afektivní komponentu, je významným mezníkem v oblasti sociálního myšlení. Dokládá, že každý jedinec je schopen si uvědomovat duševní stavy a myšlenky druhého člověka, což je nezbytnou podmínkou vývoje empatie, až ve 4 letech.

Emoční vývoj a socializace

Dítě v předškolním období má potřebu být aktivní, iniciativní, dále má potřebu stability, bezpečí, jistoty a trvalosti. Dítě potřebuje stabilní zázemí, ve kterém se bude orientovat a postupně se bude od této jistoty samostatně odpoutávat. Dalšími potřebami jsou citový vztah,

sociální kontakt, identita, společenského uznání emancipace a seberealizace. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2008)

„Život jednotlivce je především nikdy nekončícím přizpůsobováním se vzorcům a standardům tradičně předávaným v jeho společenství. Od okamžiku, kdy se narodil, zvyky jeho komunity formují jeho prožívání a chování.“ (Benedict, 1999, s.18)

Rodina a její přístup k dítěti by měl: vytvářet adekvátní láskyplný vztah, respektovat individuální potřeby dítěte, uspokojovat základní potřeby životní jistoty, uspokojovat potřeby pozitivní identity, užívat styl vhodné akční, respektující výchovy s jasnými pravidly, zvolit výchovu založenou na podpoře, důvěře a přiměřených požadavcích a nabízet možnosti sociální zkušenosti s druhými lidmi. To vše pozitivně předurčuje, že dítě bude šťastné, bude se cítit bezpečně a vyrovnaně. (Sedláčková, 2009)

Během předškolního věku dítěte postupně dochází k uvolňování vazby na rodinu, zvyšuje se potřeba cílené aktivity dítěte k uplatnění se ve vrstevnické skupině. Dopomáhá tomu rozvoj v komunikaci, osvojení si norem chování a znalost obsahu sociálních rolí. Postupně vzniká vědomí vlastní identity. Rozvoj sebepojetí v předškolním věku je spjat s rozvojem poznávacích procesů a uvědoměním si tělesné identity. Rodiče svou citovou vřelostí, svou mírou a požadavky spokojenosti s jejich splněním, svými reakcemi, zájmem a vyjádřením názoru na dítě ovlivňují sebehodnocení dítěte.

Dítě se s rodiči ztotožňuje, tím posiluje svoje sebevědomí. Sociální role dítěte předškolního věku přesahující rámec rodiny jsou součástí jeho identity. Pocit jistoty a bezpečí, uspokojení této potřeby, otvírá dětem pocit důvěry v život a dokážou respektovat potřeby jiných lidí. (Sedláčková, 2009)

Matějček (2005) uvádí, že předškolní věk je nejvhodnější doba k výchově podporovat dítě k toleranci, kdy je schopno pomocí jednoduchého a věcného vysvětlení dospělého přijmout jiné dítě odlišné svým postižením, etnickou příslušností, mateřskou řečí, barvou pleti a jinými kulturními charakteristikami. Děti nenachází v odlišnosti nic odpudivého, ba naopak často s dětmi s určitou zvláštností chtějí kamarádit, a jsou schopny ho bránit.

Socializace probíhá po celý život jedince a týká se vnějších i vnitřních projevů chování. Je základem pro emoční vývoj dítěte a souvisí s rozvojem vlastního sebepojetí, které je společně s vývojem seberegulace a socializace emočního prožívání součástí emočního vývoje. Podle Langmeiera, Krejčířové (2006, s.93) zahrnuje socializační proces tři vývojové aspekty:

1. „*Vývoj sociální reaktivity.*“ – různými způsoby navazovat emoční vztahy k lidem v blízkém i vzdálenějším okolí.
2. „*Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací.*“ – postupné získávání a upevňování si norem na základě příkazů a zákazů dospělých, a tím přizpůsobovat chování žádané společnosti; chování je regulováno hranicemi a určováno cíli k dosažení jednání, rozvíjí se schopnost seberegulace, vyvíjí se svědomí.
3. „*Osvojení sociálních rolí.*“ – od hry paralelní, asociativní, kooperativní, až po soutěživé a diferenciativní role mužské/ženské.

Jedná se o reciproční vztah. Jedinec a společnost se vzájemně ovlivňují a mění. Thorová (2015, s. 181) popisuje socializační činitele:

- „*Sociální skupiny nejrůznějšího druhu, v nichž je dlouhodobě začleněn.*“
- „*Osoby, s nimiž jedinec vstupuje do interakce.*“
- „*Sdělovací prostředky.*“

Interakční hry jsou vhodný prostředek pro rozvoj sociální a emoční oblasti dítěte. Zmíněné hry se zaměřují především na proces, průběh hry. S tím souvisí nezbytné slovní provázení o prožívaných pocitech dětí během her, co to pro ně znamenalo, a jak hru vnímaly. Za důležité faktory pro realizaci interakčních her označuje Gillernová (in Mertin, Gillernová, 2008, s. 139):

- „*Opřít se o své prožitky a zkušenosti při rozvíjení vlastních sociálních dovedností.*“
- „*Reflektovat sebe i své působení na děti, znát své možnosti.*“
- „*Pracovat s poznatky, zejména vztahující se k vývojovým charakteristikám předškolního věku*“
- „*Znát a poznávat každé jednotlivé dítě i skupinu, se kterou pracují.*“
- „*Vytvářet a rozvíjet příznivou emoční atmosféru, v níž se všechny děti cítí dobře, která je charakteristická přijímáním dětí a empatickým naladěním.*“
- „*Využít následující metodická doporučení a inspirovat se vyzkoušenými náměty pro působení na rozvoj předškolního věku.*“

1.2 Hra předškolního dítěte

Hra je součástí každého člověka po celý život, probíhá v různé intenzitě a v různé podobě. Předškolní věk je naplněn hrami, které odráží „*...vlastní interpretace reality, postoje k světu i k sobě samému.*“ (Vágnerová, 2012, s. 189).

Lagmeier, Krejčířová (2006) uvádí, že hra se stává pro dítě v předškolním období jeho hlavní činností. Z předcházejícího období batolete, kdy experimentuje, se mění dětská činnost na rozvinutější. Uvádí nejrůznější typy her:

- funkční či činnostní;
- konstruktivní či realistický;
- iluzivní;
- úkolové.

Smyslem her, jejího pojetí, se zabývaly různé teorie hry, například:

- Filozof Karl Groose analyzoval hru mlád'at a dětí. Vnímá hru jako nacvičování dovedností.
- Psycholog Stanley Hall vyslovil teorii rekapitulační, kdy dítě ve svých hrách rekapituluje vývoj lidstva.
- Filozof a psycholog Herbert Spencer formuloval podstatu funkce hry na základě přebytečné energie.
- Psychoanalytik Sigmund vnímal hru jako projekci různých rušivých podnětů.
- Psycholog Rubinštejn popisoval hru jako odraz skutečnosti, kterou se dítě snaží přetvářet. (Koťátková, 2005)

Rezková (in Mertin, Gillernová, 2008) upozorňují na nezbytnost volné hry jako hlavní náplní času dítěte a věnuje mu plnou pozornost. Poskytuje dítěti radost, bezprostřední uspokojení, přináší pocit svobody, má prostor pro iniciativu a zkouší si nové způsoby chování procesem pokus omyl. Hrou se dítě učí. Též uvolňuje napětí, dává možnost k relaxaci, odpočinku a načerpání sil.

Volná hra má nezastupitelnou roli v naplňování potřeb dítěte. Koťátková (2014) uvádí vybrané procesy pomoci, kterých dochází k naplňování Maslowovy pyramidy potřeb u her dítěte. Potřebu bezpečí si dítě vyváří ve hře jako takové. Potřebu sounáležitosti a kvalit vztahů se odráží ve společném prožívání hry a uspokojení ze společných činností, nacházení řešení během hry a také nacházení blízkých lidí. Potřeba uznání a úspěchu se vytváří při hře samotné, při jejím opakování, a také při uznání a úspěchu u druhých, což je vnímáno jako odraz kvality vlastních dovedností. Hra aktivizuje dítě při nezdarech, neboť chce docílit svého uspokojení. Kognitivní potřeby a jejich naplnění probíhá prostřednictvím zkoumání, zkušeni si, přemýšlení, zapamatování si, sdělování výsledků během hry. Estetické potřeby jsou naplňovány za pomoci

rekvizit a doplňků a dětské fantazie, představ a prožitků dítěte. Seberealizace je součinná s hrou, kde dítě realizuje vše, co ho zajímá a uzpůsobuje to svým představám s cílem uspokojení.

Dítě během hry uplatňuje vnitřní motivaci, prožívá emoce, citově se angažuje, a to vše podporuje učení. (Průcha, Kořátková, 2013) Souvisí „...s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních struktur, s motivačně-volními vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů.“ (Šulová in Mertin, Gillernová, 2008, s. 19)

Hra má také významnou úlohu v socializačním procesu dítěte, kde skrze tzv. rolové hry experimentuje s různými sociálními rolemi, v nich si zkouší různé způsoby chování, které vnímá ve svém okolí, a přitom spolupracuje s ostatními. (Langmeier, Krejčíková in Hoskovcová, 2006)

Symbolická hra

„Porozumění myšlenkám, motivům, prožitkům druhých lidí v průběhu celého předškolního věku tedy rychle narůstá a odráží se v rozvoji symbolických her, v nichž si dítě cvičí schopnost vidět svět očima druhých, v zájmech o příběhy a pohádky, ale i ve schopnosti žertovat a rozumět humoru (dítě již ví, co druzí pokládají za směšné).“ (Langmaeier, Krejčířová, 2006, str. 98)

Symbolická hra je vrcholem dětské hry. Dětská adaptace na okolní svět je nedokonalá. Pro citovou a intelektuální rovnováhu dítěte je nezbytná asimilace skutečnosti k sobě samému, bez nátlaku a sankcí. Hra přeměňuje skutečnost – asimiluje potřebám „já“. Nápodoba je naopak akomodací vnějším předlohám. *„Intelligence je potom rovnováha mezi asimilací a akomodací.“* Dítě si v symbolické hře skrze symbolickou řeč přetváří potřebné podle svým představ. (Piaget, 2000, s.57)

Psycholog Jean Piaget popisuje vývojové období od 2–7 let jako stádium symbolické hry. Dítě užívá ve hře symboly – hračky, rekvizity, pomůcky, jež jsou zástupnými předměty a nahrazují předměty skutečné. Symbolismus se odráží i v rozvoji řeči. Pomocí hry jako činnosti dochází k rozvoji řeči a rozumu, a tím se rozvíjí inteligence dítěte. Principy hry jako: vnitřní motivace, emoce, prožitky, citová angažovanost znatelně podporují učení. Ve volné hře, později v organizované, se také uplatňuje dětská seberealizace – dle svých potřeb, schopností, poznatků a tempa. (Kořátková, 2005)

„Symbolizace úzce souvisí s fenoménem hry i s tvořivostí – člověk si vytváří nový, jiný, nereálný svět, vztahy, postavy, situace, v jejichž rámci jedná.“ (Machková, 2018, s. 197)

Předškolnímu dítěti symbolická hra pomáhá vyrovnat se s reálným světem, dovoluje mu v daný moment, v dané hře přizpůsobit realitu svým potřebám. V tematické hře si předškolní dítě

procvičuje budoucí role, dokáže se vcítit a prožít pozitivní i negativní sociální rol, zkouší si vhodná řešení určitých situací. (Vágnerová, 2012)

Předškolní věk je vrcholnou dobou fantazie. Slovo „jakoby“ otevírá svět dětské fantazie, která mu dopomůže k divadelnímu prostoru i potřebným rekvizitám. Hra dítěti pomáhá se zorientovat a prožít všechny logické nesrovnalosti. (Matějček, 2005)

Znaky hry

Kořátková (2005) uvádí znaky hry: spontánnost; zaujetí, radost, tvořivost, fantazie, opakování, přijetí role. Hra vždy souvisí se skutečností, která dítě obklopuje; dítě se přirozeně hrou učí, pomáhá si z různých druhů napětí, uplatňuje v ní svoji energii, kterou i načerpává; hra je prostorem pro dětskou realizaci. Dítě má potřebu ve hře: konstruovat; zvládat svoje tělo a prostor; vyrovnávat se s okolním světem – vytvářet a naplňovat reálný příběh; ztvárnit náměty z dětské literatury a z médií; měnit skutečnost – vytvářet a naplňovat fiktivní příběh; potřebu herního partnera; soupeřit a spolupracovat.

Machková (2018) popisuje hru jako činnost svobodnou, dobrovolnou, bez praktického účelu, samoučelnou a nadbytečnou. Hra má vlastní prostor a čas, přičemž je důležitý proces, ne produkt.

1.3 Předškolní vzdělávání – Pedagogika předškolního věku

„Pedagogika předškolního věku je jednou z oblastí teorie a výzkumu obecné pedagogiky a má svůj vědecký základ vymezený výchovou a vzdělávacími procesy, jejichž středem je dítě předškolního věku. Zkoumá a zobecňuje zákonitosti, věkové a individuální možnosti a zvláštnosti v přijetí vzdělávací stimulace.“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 49)

Interakcí a komunikací dospělých s dětmi, výběrem a způsobem užití výchovných prostředků, metod a postupů, následným prožíváním a chováním dítěte ovlivněné chováním a prožíváním dospělého je tvořen způsob výchovy. Podstatný je způsob výchovy a vzájemný emoční vztah k dítěti. To se odráží na způsobu výchovného působení. (Čáp, 1996)

Výchova je stěžejní pro předškolní věk, kdy poskytujeme prostředí přívětivé, bezpečné, ve kterém se může dítě aktivně učit, poznávat a přijímat pravidla vzájemného soužití a pochopit fungování užší i širší společnosti. Vzdělávací procesy souvisí hlavně s naplněním fyziologických a psychosociálních potřeb dítěte. Dbáme na vhodnost nabízených aktivit, přizpůsobených individuálním potřebám jednotlivého dítěte. Ve skupině vrstevníků se nám otvírá prostor pro sociální učení.

Během výchovy a vzdělávání v mateřské škole si dítě osvojuje určit normy a jejich naplňování a dodržování, identifikuje se s pohlavní rolí, dítě přijímá názory a postoje dospělých, což je také zdrojem pro rozvoj jeho identity. Učí se mluvit o svých prožitcích, emocích, to má vliv na jeho emocionální vývoj. Dítě navazuje kontakt s vrstevníky, tím se potvrzuje jeho zralost. (Gillnerová in Mertin, Gillernová, 2008)

1.3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

Pedagogika předškolního vzdělávání probíhá převážně v mateřských školách, které uplatňují ve svém vzdělávacím procesu obecné cíle RVP PV rozpracované ve vzdělávacích oblastech formulované jako záměry, a v následných výstupech formulované jako klíčové kompetence. (Průcha, Kořátková, 2013)

„Je snahou formulovat vzdělávací obsah v RVP PV tak, aby odpovídal specifice předškolního vzdělávání, jeho integrované podobě a činnostní povaze.“ (RVP PV, 2021, s. 13)

V České republice se systém školství řídí zákonem č. 561/2004 Sb., tzv. školským zákonem. *„...předškolní vzdělávání se stává legitimní součástí systému vzdělávání. Předškolní vzdělávání představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT. Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let. S účinností od 1. 1. 2017 je předškolní vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky, povinné.“ (RVP PV, s. 6, 2021).*

Hlavními principy RVP PV jsou akceptování vývojových specifíků dětí předškolního věku, rozvíjení a vzdělávání každého dítěte dle individuálních potřeb a možností, vytváření dosažitelných základů klíčových kompetencí, definování kvality předškolního vzdělávání, zajištění srovnatelné pedagogické účinnosti vzdělávacích programů, nabízení možností pro individuální profilaci každé mateřské školy, umožňování mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobit vzdělávání tak ke konkrétním regionálním i místním podmínkám, potřebám a možnostem a poskytování rámcových kritérií pro evaluaci mateřské školy. (RVP PV, 2021)

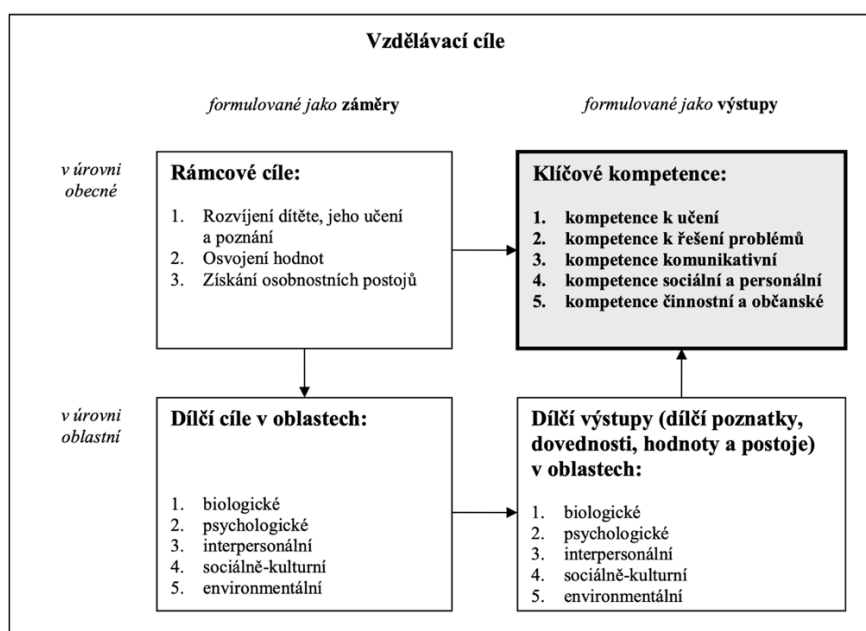
Úkoly předškolního vzdělávání (RVP PV, 2021):

- doplňovat a podporovat rodinnou výchovu,
- nabízet dostatek mnohostranných a přiměřených podnětů k jeho aktivnímu rozvoji a učení,
- zajistit odbornou péči,

- obohacovat denní program dítěte,
- usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu,
- maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dětí,
- diagnostický – poskytnutí včasné speciálně pedagogické péče.

RVP PV pracuje s cíli v podobě záměrů a výstupů na úrovni obecné a oblastní. Cíle jsou vzájemně provázané a korespondují spolu. Rámcovými cíli RVP PV (2021, s. 9) jsou:

- „Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání.“
- „Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.“
- „Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“



Obrázek 1: RVP PV, 2021, s.9

Klíčové kompetence současného vzdělávání jsou chápány jako výstupy, soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot nepostradatelných pro osobní rozvoj jedince a jeho uplatnění v životě. Předpokládá se, že klíčové kompetence by měly tvořit základ vzdělávání na všech úrovních a všechen vzdělávací obsah a činnosti k jejich vytváření směřují. Předškolní vzdělávání se soustředí na tyto klíčové kompetence:

- „Kompetence k učení.“
- „Kompetence k řešení problémů.“
- „Kompetence komunikativní.“
- „Kompetence sociální a personální.“
- „Kompetence činnosti a občanské.“ (RVP PV, 2021, s. 11)

Jedná se o ucelený, vnitřně propojený celek, činnostního charakteru v podobě příležitostí, skrze vzdělávací nabídku. Vzdělávací oblasti a jejich obsah se vzájemně prolínají, ovlivňují a podmiňují. Jedná se o neustálou přítomnost všech oblastí. V RVP PV (2021, s. 14) je vzdělávací obsah seskupen do pěti oblastí: „*Dítě a jeho tělo; Dítě a jeho psychika; Dítě a ten druhý; Dítě a společnost; Dítě a svět.*“

Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání neobsahuje dílčí výstupy pro samostatnou dramatickou výchovu a multikulturní výchovu. Integrovaný charakter předškolního vzdělávání dává prostor pro plnění cílů vzdělávacích oblastí ve vzájemném souznění.

Výchova a vzdělávání pro předškolní období je plánována do komplexních celků, které jsou odrazem dětského chápání světa. S rozvrženým tématem pedagog pracuje v delším časovém období, podle souvislostí průběžně zařazuje různé činnosti, které nabízejí dětem hlubší rozvoj v mnoha oblastech. Dochází také k návaznosti na rodinu, kdy děti si více zapamatují, získávají zkušenosti, které snáze sdílejí s rodinou. Tento přístup vede k prohlubování chápání vztahů a souvislostí v rámci tematického systému. (Kotátková, 2016)

1.3.2 Dramatická a multikulturní výchova v klíčových kompetencích RVP PV

Podívejme se nyní na vytváření klíčových kompetencí z pohledu dramatické a multikulturní výchovy. Zcela jistě si uvědomuje zásah do všech pěti sfér souborů činností a zároveň klíčové kompetence se odrážejí v oblastech dramatické výchovy i multikulturní výchovy.

V oblasti kompetence k učení dítě zkoumá, objevuje souvislosti, experimentuje, získává zkušenosti, učí se o světě lidí, kultury, orientuje se v dění a řádu v prostředí, ve kterém žije, je aktivní, hledá a chce porozumět okolnímu světu, soustředí se na práci, práci dokončí, reflektuje svoje osobní pokroky i výkony druhých, pozitivní zkušenost z učení ho vede do učení dalšího.

V oblasti kompetence k řešení problémů si dítě všímá a reaguje aktivně na dění kolem sebe, snaží se řešit situace samostatně, na základě bezprostřední zkušenosti, vymýšlí nová řešení problémů a situací, využívá svou fantazii a představivost, poznává řešení funkční a nefunkční, dokáže zvolit správné, svou aktivitou může situaci ovlivnit, a to si uvědomuje a nebojí se chyb.

V oblasti komunikativní kompetence se dítě projevuje aktivním verbálním projevem, rozumí slyšenému a viděnému, vede smysluplný dialog, vyjadřuje své pocity a zážitky skrze různé prostředky, rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá, uvědomuje si, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a je možno se jim učit.

V oblasti sociální a personální kompetence dítě projevuje své vlastní názory, které zvládne vyjádřit, projevuje ohleduplnost k druhým, rozpozná nevhodné chování, spolupracuje

s ostatním, učí se modelům prosociálního chování a mezilidských vztahů, které napodobuje, dodržuje a přizpůsobuje se pravidlům, chápe, že lidé jsou různí, toleruje odlišnosti a jedinečnosti. V oblasti činnosti a občanské kompetence dítě své jednání a hry plánuje, řídí, organizuje a reflektuje, odhaduje rizika svého jednání, rozhoduje se svobodně a za své rozhodnutí odpovídá, zajímá se o druhé a okolní dění, uvědomuje si základní lidské hodnoty a normy, snaží se dle nich chovat, spoluvytváří pravidla společného soužití, uvědomuje si svá práva a práva ostatních a respektuje je, je si vědomo, že svým chováním může ovlivnit prostředí, ve kterém žije, vytváří zdravé a bezpečné okolní prostředí. (RVP PV, 2021).

1.4 Kvality pedagoga předškolního vzdělávání

Pedagog by si měl být vědom vývojových specifíků skupiny předškolních dětí, jeho výchova a vzdělávání se opírá o humanistické pojetí orientované na člověka, má demokratický ráz, a vnímá jedinečnost každého dítěte. Uvědomuje si podstatu předškolního věku – počátek utváření dětského sebepojetí. „*Sebepojetí obsahuje, co o sobě víme, co si o sobě myslíme, co prožíváme, a jak se v těchto směrech komplexně vnímáme.*“ (Koťátková, 2005, s. 67)

Koťátková (2005) mluví o nedirektivních přístupech:

- Akceptování dítěte chápáno jako pozitivní vnímání bez předsudků a podmínek.
- Empatické projevy reagování a jednání s významným podílem důvěry.
- Maximální míra autenticity znamenající být přirozenou transparentní bytostí.

Součástí pedagogického vedení je facilitace, cesta usnadňující a podporující proces dětského poznávání, prožívání a učení. Jako vhodné metody pro proces facilitace jsou: aktivní naslouchání, empatický rozhovor, účastné otázky, zrcadlení, parafrázování a pozitivně, citlivě a nedirektivně reflektující reakce učitelky. (Koťátková, 2005)

Průcha, Koťátková (2013) popisují další faktory, které určují kvalitu pedagogického připravenosti:

- Dovednosti pedagoga v oblasti osobnostní a sociální a v příslušných sociálně psychologických dovednostech.
- Dovednosti a tvořivost pedagoga v cíleném plánování obsahu práce s dětmi.
- Odborná vybavenost pedagoga, mít dostatečné znalosti esteticko-výchovných oborů a jejich didaktických tendencí.
- Schopnost pedagoga diagnostikovat včas odchylky od běžného vývoje, či rozpoznat počátky stagnace vývoje dítěte.

Gillnerová (in Mertin, Gillernová, 2008) považují za podstatné sociálně-psychologické profesní dovednosti učitelky v mateřské školy, kterými jsou: akceptování osobnosti dětí, rodičů, kolegů; autenticita projevů učitelky ve vztahu k sociálním partnerům; empatie k jednotlivému dítěti i k celé skupině, rodičů, kolegyním; naslouchání; odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních; orientace na konkrétní situace; podporování sebekontroly a seberegulace u dětí; porozumění neverbálním projevům jedince; respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí; rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování; umění pochválit; zpětná vazba v profesních sociálních vztazích; zvládání konfliktních situací.

Svobodová, Švejdová (2011) shrnují zásady pedagogického působení na dítě: bezpodmínečně dítě přijímat, nezesměšňovat a neponižovat dítě nikdy před ostatními dětmi, respektovat individuální potřeby dětí, nastavit pocit bezpečí pomocí jasných a smysluplných pravidel společně vytvořených, efektivní a vstřícná komunikace s dítětem, vytvářet prostor pro dětskou aktivitu, hru a iniciativu, dopřát dítěti relaxaci, nabízet podnětné prostředí, představovat dětem svět jako dobré místo pro život, dát dětem prostor ke spolupráci na plánování a reflektování činností, ctít a důvěřovat dítěti a jeho schopnostem.

2 Multikulturní výchova

„Multikulturní výchova a vzdělávání jako celek vychází z multikulturality – statického společenského uspořádání.“ (Faltýn, 2005, s. 33)

Multikulturalita je jev přirozený, vzájemné sžívání se lidí různých kultur sahá do hluboké historie. Značně život lidí ovlivňuje. (Jirásková, 2006)

Multikulturní výchova otvírá témata, která se nás dotýkají, pramení z neustálých proměn a různorodosti po celém světě. Zaměřuje se na hodnoty, jejich rozdílnost, která v nás vyvolává konfrontace, reakce, názory a postoje. Za aktuální je spatřováno soužití různých kultur a světových náboženství. Formou diskuse a dialogu, vybraných otázek, vyhledávání poznatků, studia kultur, vzájemná komunikace se zainteresovanými a touze po objektivním zhodnocení tématu může přinést nový pohled na vybraná témata. (Gulová in Preissová Krejčí, Švachová, 2013)

2.1 Význam multikulturní výchovy v České republice (ČR)

V roce 2023 přesáhl počet cizinců na území ČR hranici milionu osob, 1 065 740 osob, tzn. 10% podílu na populaci ČR. Jedná se o cizince legálně pobývající na našem území, především mluvíme o početných skupinách držitelů dočasné ochrany. Do mateřských škol v ČR docházelo ve školním roce 2023/2024 celkem 19 409 dětí – cizinců. (MVČR, 2023)

V hlavním městě ČR v roce 2023 podle Českého statistického úřadu (2024) žilo 342 175 cizinců z celkového počtu obyvatel 1 384 732. To znamená téměř 25 % podíl.

Česká společnost, či jedinec bývá v pravidelném kontaktu s rozdílnými kulturami, národy, náboženstvími a jejich hodnotami, zvyky a smýšlením.

„Naše civilizace se musí vyrovnávat s kulturními standardy, které se nám přímo vytrácejí před očima, a dalšími, vynořujícími se na obzoru. Musíme být ochotni brát v úvahu změny toho, co je považováno za normální, dokonce i tehdy, když jde o morálku, v níž jsme byli vychováni. Jako jsme v nevýhodě při řešení etických problémů, pokud lpíme na absolutní definici morálky, stejně nás v lidské společnosti znevýhodňuje, jestliže stále ztotožňujeme své místní zvyklosti s tím, co je pro život nezbytné. (Benedict, 1999, s. 203)

V multikulturní společnosti žijí rozdílné kultury ve vzájemné interakci, které spolu komunikují a v ideálním případě spolupracují, vedou dialogy, vzájemně se kulturně obohacují. (Jirásková, 2006)

Multikulturní výchova rozvíjí jedince v pochopení a respektování rozdílných hodnot ve společnosti. V uvědomění si lidské důstojnosti, svobody a lidských práv, které jsou obsahem Ústavy ČR – Listiny lidských práv a svobod, a také např. školského zákona. (Košák in Preissová Krejčí, Švachová, 2013)

Listina základních práv a svobod v České republice určuje směr demokratických hodnot ve svobodě a v rovnosti v důstojnosti a právech „...*bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu a jiného postavení.*“ (Listina základních práv a svobod, 1992)

Rovnost chápeme jako základní hodnotu demokratické společnosti, můžeme na ni nahlížet z několika úhlu pohledu. Rovnost formální, zákonná, je založena na principu rovnoprávnosti, zajištění rovných práv pro všechny platná „*ted’ a tady*“; rovnost materiální, reálná, posuzuje situaci jedince v celém jeho kontextu a dynamice; rovnost příležitostí pracuje s vytvářením stejné výchozí pozice, z níž je možné dosáhnout určitých výsledků; rovnost výsledků pak vytváří určité podmínky s cílem dosažení stejných výsledků. (Kunčíková, Šindelka in Preissová Krejčí, Švachová, 2013)

Úmluva o právech dítěte platná od roku 1990 na našem území a přijata Valným shromážděním OSN v roce 1989 se zabývá také multikulturní problematikou. Burkovičová, Navrátilová (2014, s. 18) vypsaly body z Úmluvy o právech dítěte týkající se multikulturní tematiky:

- „*Všechny děti bez ohledu na rasu, barvu pleti, jazyk, náboženství, politické nebo jiné smýšlení, národnost, etnický nebo sociální původ, majetek, tělesnou nebo duševní nezpůsobilost, rod nebo jiné postavení mají právo požívat práv uvedených v Úmluvě o právech dítěte.*“
- „*Všechny činnosti týkající se dětí musí být v jejich nejlepším zájmu.*“
- „*Stát má povinnost učinit všechna potřebná opatření k provádění práv uznaných touto úmluvou.*“
- „*Státy se zavazují respektovat práva a odpovědnost rodičů, které směřují k zajištění orientace dítěte v souladu s místním obyčejem a v souladu s jeho rozvíjejícími se schopnostmi.*“

2.2 Teoretická východiska

Teoretický záměr multikulturní výchovy se opírá o filozoficko-politický základ, který formuluje názor filozofů a politiků o bezkonfliktním spoluzití lidstva z pohledu kulturních

rozdílností. V současné filozofii je proud multikulturalismus vymezen jako vzájemná harmonická koexistence kultur a etnik s veškerými svými odlišnostmi v pluralitní společnosti. V politické rovině se multikulturalismus opírá o podstatu lidských práv a svobod, která nemají být ovlivňovány, dehonestovány výsadami určitých kultur, etnik, ras a náboženství nad jinými kulturami, etniky, rasy a náboženstvími. (Průcha, 2000)

Multikulturalismus v ideální formě uznává rozdíly, odlišnosti jedinců, skupin, etnik, národů a celých kultur. Setkává se však s marginalizací, kulturním imperialismem, bezmocí a násilím. (Jirásková, 2006) Multikulturalismus se věnuje významovým oblastem jako stav, proces, vědecká teorie a společenský cíl. Jedná se o „...*společensky a kulturně podmíněný fenomén.*“ (Kocourek, Švarcová in Burkovičová, Navrátilová, 2014, s. 30–31)

Multikulturní výchova vychází z multidiscipinárního pohledu. V propojení s právem, sociologií, psychologií, politologií aj., ale zároveň s pedagogikou a sociální pedagogikou. Výchova a vzdělávání MV by mělo patřit všem jedincům, nicméně důležitost by se měla obracet na mladou generaci, která je ve vzájemné interakci s dospělými jako vzorem a určitou autoritou v multikulturním vnímání. (Gulová in Preissova Krejčí, Švachová, 2013)

Kultura, symboly a rituály

Pojem kultura má nespočet definic ze specifických pohledů z oblasti jiných odborných sfér. Průcha (2000) rozlišuje pojem kultura podle:

- Širšího pojetí – vše, co je vytvořeno lidmi – činnosti, materiální výsledky, týkajících se např. náboženství, umění, zvyků, politiky, vzdělávacích systému aj.
- Užšího pojetí – zaměřující se na lidské chování a jeho projevy – symboly, zvyky v komunikaci a jazyku, hodnotové systémy, zvyklosti, předávané zkušenosti a tabu.

„Kultura je stejně jako jednotlivec více méně konzistentním souborem myšlenek a činů. V každé kultuře vznikají pro ni charakteristické cíle, které společnosti jiného typu nemusejí nutně sdílet.“ (Benedict, 1999, s. 48)

Kultura je mnohvrstevná, od vnějších snadno viditelných vrstev po vnitřní, hlubší vrstvy, na první pohled nepatrné, které mají vliv na vnímání a chování. Vnější roviny kultury jsou označovány za symboly a rituály. Symboly dávají konkrétní význam, důležitost. Podle těchto vnějších znaků, např. oblečení, je možné mnohé o člověku zjistit. Rituály, opakující se činnosti, mají své opodstatnění jako bezpečí a určitá orientace v životě, jako určitá normalita. Během socializace dětem významově ukazují, že „...*jejich svět je takový, jaký má být, vše je v pořádku.*“ Symboly a rituály ukazují vznik a funkci kulturních rozdílů. Hluboké, vnitřní

vrstvy kultury začnou být patrné při střetnutí s jinými reakcemi lidí. Označují se jako antagonismy, dvě protichůdné tendence, které jsou těžko postižitelné, automatizované a jejich aktivací dochází k automatickému chování. Při poznání antagonismů se lze orientovat v konkrétních situacích, kdy druhý jedná odlišně. Z tohoto pohledu může být soužití odlišných kultur přínosem. „*Když se totiž dobře zpracuje, radikálně zvyšuje naši schopnost adaptovat se na dané podmínky, protože nám umožní vnímat více možností, které zvyšují paletu řešení, která nás napadnou.*“ (Moree, 2015, s. 52, 58)

Moree (2015) uvádí antagonismy: Individuální – kolektivní; orientace na vztah – orientace na výkon; univerzální – partikulární; asertivita – harmonie; implicitní – explicitní; vztah k moci; formální – neformální; difuzní – specifický; maskulinní – femininní; vyhýbám se nejistotě; vztah k přírodě; vnímání času; vnímání prostoru.

Rituály mají hodnotu pro identitu skupiny i jednotlivce a slouží „*...k projasňování vzájemných vztahů a k utvrzování vlastní situace a vlastní role v celku.*“ Svým významem usnadňuje proces změny, komunikaci a stabilizaci rodiny. Známý jsou každodenní rituály, rituály v průběhu roku a přechodové rituály. (Morgensternová, Šulová, 2007, s. 81)

Kulturní pluralismus, kulturní vzorce

Průcha (2000) popisuje kulturní pluralitu jako přístup teoretické podstaty, který staví na uznání specifických kultur jednotlivých společenství, na které je podstatné rovnocenně nahlížet, respektovat a tolerovat je ve všech jejich odlišných životních rovinách a projevech. Označována je také jako teorie kulturního relativismu, jejímž opakem je etnocentrismus, kdy na svět pohlížíme, hodnotíme ho a interpretujeme si ho ze své kulturní perspektivy.

Pluralismus „*...je plodem tolerance.*“ Jehož záměr je vytvořit multikulturní smír na základě vzájemného uznání. Rozmanitost a rozdílné názory mají svou hodnotu pro „*...jedince a jeho politickou obec.*“ (Jirásková, 2006, s. 21–22)

Kulturní vzorce mají svou váhu při seznamování s jinými etniky a národy. Jedná se o „*...způsoby chování, hodnoty a normy, komunikační zvyklosti, které jsou charakteristické pro určité etnikum nebo kulturu určité země.*“ Předávají se po generace, mají určitý historický vývoj. (Průcha, 2006, s. 49)

Etnikum, národ

Etnikum je společenství lidí, které je rozvinuté na úroveň národa, původem jedné rasy, mají společný jazyk a kulturu, mají vlastní etnicitu. Etnickou skupinou máme zpravidla namysli společenství, která nejsou na úrovni národa. (Průcha, 2010)

Národ je vnímán jako společenství lidí, kteří jsou si vědomi společných dějin a území. Vymezuje se z kulturního, politického či psychologického hlediska v různé vzájemné kombinaci. Národnostní menšiny je nesnadné vymezit. Rozlišují se menšiny vymezené na základně etnického, náboženského nebo rasového kritéria. Jedná se o společenství lidí tvořící početní menšinu obyvatel, kteří mají společný původ, jazyk, kulturu, a usilují o její zachování a rozvoj i za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství. (Průcha, 2010)

Pojmy tolerance, hodnoty, postoje, předsudky, stereotypy

Tolerance by měla být ve společnosti nezbytnou záležitostí. Z důvodů celosvětové migrace, globalizace, rozvoje ekonomiky, neustálého přemísťování lidí dochází ke kontaktům s různými etniky, kulturami, národy a náboženstvími, a tím v rozdílné síle dochází k intoleranci. Aby nedocházelo k jednání a chování, které je označováno za ohrožující vůči druhým, měli bychom se učit ve vzájemném soužití tolerantně jednat. Tzn. být schopni aktivně jednat, snažit se o vzájemné porozumění a dodržovat nastavená, dohodnutá pravidla. Toleranci lze upevňovat rozšířením znalostí, otevřeností v komunikaci i v jednání, uvědoměním si svobody myšlení, názorů, víry a respektováním lidských práv každého člověka. Také svým postojem k životu a schopnosti se změnám přizpůsobit. (Kroupová, 2008)

Tolerance se vyznačuje respektem a přijetím odlišností a rozmanitostí na našem světě s vědomím hodnot a uznáním lidských práv a svobod. Vytváří harmonii a směřuje ke kultuře míru a podpoře pluralismu a demokracie. Jedná se o aktivní přístup zaměřený na poznatky, otevřenost, komunikativnost a svobodu smýšlení. Jedná se o uvědomění si odlišností a akceptování různosti. Všichni mají právo žít v míru a být takoví, jací jsou. Tolerance je nezbytná na úrovni jednotlivce, rodin, komunit, skupin i státu. Je třeba eliminovat předsudky a stereotypy, lhostejnost k netolerantním skupinám a ideologiím. Hlavními kořeny násilí a vyloučení jsou kulturní, sociální, ekonomické politické a náboženské netolerance. Cestou otevřeného dialogu, diskusí, vzájemného naslouchání, solidarity utvářet postoje otevřenosti a hodnoty tolerance. V oblasti vzdělávání pracovat s prevencí nesnášenlivosti, učit lidi jaká mají práva a svobody a vést je k jejich respektování. Podpořit vůli lidí chránit práva a svobody ostatních, lidí, skupin a národů etnicky, sociálně, kulturně, nábožensky a jazykově odlišné. Výchova a vzdělávání by měla rozvíjet u dětí schopnost nezávislého úsudku, kritického myšlení, rozhodování a etického uvažování. Podstatné je zlepšování v přípravě učitelů, učebních plánů, náplní vyučovacích hodin a dalších vzdělávacích materiálů. (Deklarace UNESCO, 1995)

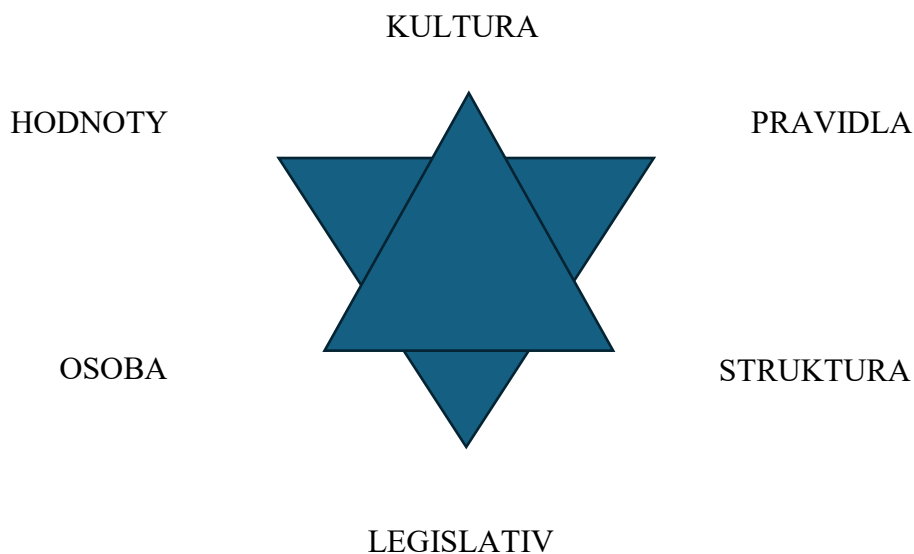
Hodnoty nesou v sobě něco hodnotného pro společenství. Existuje rozdílnost ve vnímání hodnot. Na určitých např. zdraví, přátelství aj. se lze shodnout, že mají svou hodnotu, kterou však lze chápat rozdílně v konkrétním kontextu jejich naplňování. Hodnoty jsou sdílené, vznikají kontaktem na pomezí mezi jednotlivcem a skupinou. V určitých situacích hodnoty určují směr jednání, a pomáhají v řešení dilemat. (Moree, 2015)

Náš hodnotový systém nám určuje kritéria, kterými se v životě řídíme. Rozdílnost hodnotových systémů způsobuje konflikty mezi lidmi. Rozdílné hodnoty druhých lidí jsou často vnímány jako hrozba, která má silný emotivní náboj a následná vzájemná komunikace je nesnadná. (Šišková, 2001)

Dalším důležitým faktorem je vnímání. Percepce – vnímání probíhá podle našich zkušeností, získaných informací, našeho hodnotového systému a „...*atmosféry situace, kdy jsme podobné jevy zažili.*“ (Šišková, 2001, s. 15)

Kultura, osobní nastavení jednotlivce a kontext jako určité zvyklosti společnosti, hrají značnou roli při interkulturní nedorozumění či konfliktu. Během dětství si člověk osvojuje systémy předmětů, vtažů a úkonů, na kterých stojí naše společnost. Dítě „...*se svou osobní biografií, temperamentem, strachy a potřebami vrůstá do struktur, které jsou kolem něho dané.*“ Jedná se o prostředí, ve kterém se opakují děje ovlivněné určitými zákonitostmi kultury. Určuje, co je a není dobře, jak je správné se chovat. Osoba/dítě – kultura – struktura se vzájemně ovlivňují. (Moree & Bittl in Moree, 2015, s. 90)

Rozsáhlejší systém vzájemného vlivu v rámci interkulturního nedorozumění vykresluje Bittl (in Moree, 2015, s. 93):



Významnou roli hrají v multikulturní realitě předsudky a stereotypy. „Jsou to představy, názory a postoje, které určité skupiny lidí chovají k jiným skupinám nebo k sobě samým (autostereotypy). Tyto názory a postoje jsou relativně neměnné, přenášeny mezi generacemi a obtížně odstranitelné. Předsudky a stereotypy mají silný emocionální náboj, zatímco racionální obsah v nich může být potlačen.“ (Průcha, 2000, s. 36)

Postoje vysvětluje Průcha (2006) jako určitý pohled jednotlivce na okolní svět, jiný subjekt či k sobě samému, který vzniká, se odráží v jeho chování a reakcích stabilního charakteru. Obsahují kognitivní složku, emocionální složku a behaviorální složku. Postoje jsou tvořeny v rodině a v sociálních protředí prostřednictvím spontánního učení již od dětství. Jsou ovlivňovány kulturními specifiky skupin. Odbourat vytvořené postoje je značně složitý a nesnadno proveditelný proces.

Stereotypy etnického a národního smýšlení se přenášejí z generace na generaci. Tyto představy bývají zaujaté, zjednodušené a odrážejí jednotlivé zkušenosti na celou skupinu. (Průcha, 2006)

Stereotypy se vytvářejí přijetím a předsudků, jakožto zobecněné informace a představy, určitým okruhem lidí, kteří si to ale neuvědomují. Ublíží ve chvíli, kdy druhého odsuzují za příslušnost k určité skupině podle jednoho rysu. (Šišková, 2001)

Jirásková (2006) popisuje stereotyp jako úsudek, představu založenou na historkách, nezakládá se na faktech a týká se typického příslušníka určité skupiny. Jedná se o lidské jednání, které nabízí určitou praktičnost v životě, bez hlubšího přemýšlení se nabízí rychlý pohled na věc.

Stereotypy mohou způsobit překážky ve vnímání odlišností, je třeba se učit si je v sobě uvědomovat. Stejně jako předsudky, působit mohou i stereotypy. Jako určitá překážka v komunikaci, neboť ovlivňují pohled na okolní svět, ovlivňují vnímání a poznávání.

Předsudky jsou hodnotící postoje předpojaté, tzn. subjektivní úsudky silně emočně vnímané. Jedná se o slyšené od někoho jiného, které se nezakládá na všeobecnosti. Dotyčný není ochoten připustit racionální argumenty. Existují „...*předsudky vůči příslušníkům etnických a rasových skupin.*“ (Průcha, 2006, s. 88)

Předsudky jsou negativně i pozitivně založené, předcházejí každému myšlenkovému jevu a jsou „...*východiskem každého hermeneutického procesu.*“ Uvědomění si vlastních předsudků nabízí rozvoj v sebereflexi a sebepoznání. Není žádoucí eliminovat předsudky, ale výchovou pozitivně podpořit jejich průzkum a identifikaci, což pomáhá k porozumění druhých lidí a jinakosti všeobecně. Předsudky mají vliv na vnímání a poznávání ostatních lidí. (Jirásková, 2006)

Dítě se učí těmto předsudkům v první řadě od rodičů a příbuzných a významně jsou ovlivněny sociokulturním statusem rodiny. Dítě se již v předškolním věku učí vnímat rozdíly mezi etnickými a rasovými skupinami. Při zahájení školní docházky mají již děti vybudovány určité etnické stereotypy a předsudky. (Průcha, 2006)

Gulová (in Preissová Krejčí, Švachová, 2013) vysvětluje, že pedagogika volného času, sociální pedagogika a dramatická výchova ve spojení s multikulturní výchovou zažívá úspěch především z hlediska možnosti si zkusit, jaké je být diskriminován na základě předsudků nebo rasismu.

Stereotypy a předsudky jsou nevědomé, a to může vést a vede k „...*bariérám mezi jedinci žijícími vedle sebe.*“ (Šišková, 2001, s. 15)

Změna nežádoucích předsudků je cesta složitá, založená na splnění těchto podmínek (Morgensternová, Šulová, 2007):

- „*Rovnoprávné postavení zúčastněných.*“
- „*Příležitost k osobnímu kontaktu.*“
- „*Kontakt s nestereotypními jedinci.*“
- „*Společenská podpora kontaktu mezi skupinami.*“

2.3 Pedagog multikulturní výchovy

„*Studium různých kultur má ještě jeden významný dopad na dnešní myšlení a chování. Současná doba přivedla mnoho civilizací do těsného kontaktu a reakcí na tuto situaci*

je zpravidla nacionalismus a povýšenecký postoj k jiné rase. Ještě nikdy nebyli pro civilizaci potřební jednotlivci, kteří si jasně uvědomují význam kultur a dokážou sociálně podmíněné chování jiných národů vidět objektivně, bez obav a vzájemného obviňování.“ (Benedict, 1999, s. 23)

Pedagog multikulturní výchovy má mít na jedné straně osvojené teoretické koncepty z disciplín, které se zabývají problémy etnickými a rasovými, měl by se orientovat v pojmech MV. Na straně druhé má znát didaktické postupy a prostředky vedoucí k rozvoji respektu a toleranci jiných kultur a měl by umět jednat s jednotlivci jiné kultury, měl by mít interkulturní kompetence. Tzn. „...způsobilost jedince začleňovat ve vlastním jednání a komunikaci respekt k hodnotám a kulturním standardům příslušníků jiných národů, etnik, ras.“ (Průcha, 2006, s. 102)

Beránková, Mrázová (in Burkovičová, Navrátilová, 2014) rozepisují hodnoty, na které by se měl pedagog vedoucí dítě k multikulturnímu vnímání soustředit: být senzitivní v rámci interkulturního prostředí, respektovat odlišnosti, rozvíjet vědomí identity u dětí, hledat stejnosti; poznávat rozdílné kulturní zázemí skrze tolerantní komunikaci; vlastním jednáním odbourávat předsudky a stereotypy negativního charakteru; budovat pozitivní atmosféru, klima a bezpečné prostředí bez známek intolerance, rasismu aj.; vést děti ke kritickému myšlení, vést děti k prezentaci svých názorů a mezi dětmi vzájemně; získávat a využívat v edukaci znalosti a umět pracovat s individuálními zvláštnostmi dětí; dávat dětem prostor pro vlastní vyjádření; rozvíjet děti v jejich samostatnosti, ale i ke spolupráci; respektovat práva každého dítěte.

„Mezi základní pilíře multikulturní výchovy a vzdělávání patří pedagogický konstruktivismus, kritické myšlení, kooperace a interakce.“ (Buryánek in Burkovičová, Navrátilová, 2014, s. 32)

Interkulturní kompetence důležité pro pedagogickou praxi a pedagogický výzkum označují schopnost využít podstatu multikulturní výchovy ve vlastním jednání vůči lidem z jiných kultur. Toto jednání je postavené na znalostech a uvědomění specifik kultur, která vedou k jejich respektování. (Průcha, 2000)

Turek (in Jakubovská, Jakubovská, 2017) uvádí interkulturní kompetence jako schopnosti:

- Komunikovat a žít ve skupině, uplatňovat svoje práva a respektovat práva druhých.
- Vyjadřovat svůj názor, postoje a motivy jednání, pocity a prožitky, mít otevřený vztah k lidem, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory a schopnosti druhých.
- Být sám sebou, znát své přednosti a nedostatky, umět pracovat na svých nedostatcích, být zakotvený ve své identitě, a vnímat ji jako východisko pro svoji budoucnost, umět

kriticky přehodnotit možné dopady svého verbálního a neverbálního projevu, nést zodpovědnost za své jednání.

- Být schopný přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, být schopný poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národností, etnických, náboženských, sociálních a sexuálních skupin, umět komunikovat s lidmi jiných identit a umět vytvářet s těmito lidmi materiální a duchovní hodnoty.

Mistrík (in Jakubovská, Jakubovská, 2017) popisuje, že rozvoj interkulturních kompetencí probíhá skrze složku:

- Kognitivní – mít základní znalosti o různých sociokulturních skupinách,
- Instrumentální – rozvíjet schopnosti orientovat se v kultuře pluralitní společnosti skrze kontakty a dialogy směřované k vzájemnému obohacování,
- Afektivní – rozvíjet toleranci a respekt k odlišným sociokulturním skupinám a jejich způsobu života.

Multikulturní výchova předává znalosti o reáliích situace minorit a o reáliích multikulturní konstelace společnosti. Neklade důraz na vzdělávání odlišných druhých, vzdělavatel a vzdělávaný nemusí v rámci multikulturní výchovy a vzdělávání pocházet z vzájemně odlišných kultur. (Faltýn, 2005, s. 33)

Kunčíková, Šindelka (in Preissová Krejčí, Švachová, 2013) se zabývali evaluací workshopů zaměřených na multikulturní výchovu na základních a středních školách, z níž vyšly fakta o „výbavě lektora multikulturní výchovy“. Sami lektori vyhodnotili vhodné oblasti zkušeností, znalostí a schopností pro vedení lekcí: osobnostní charakteristiky vedoucího – otevřenost, upřímnost, vnímavost, trpělivost, spontánnost; schopnost vázané na interakci – komunikace, naslouchání, předvídaní chování druhých, empatie a tolerance; schopnost přijímat kritiku a zpracovat ji; schopnost sebereflexe; osobnostní zájem o témata a práci s žáky. Dále označili lektori za nezbytné mít znalosti o tématu, celkový rozhled a zkušenosti; mít znalost problémů souvisejících s multikulturalismem; mít znalosti o kulturách a jejich zvyklostech, o moderní historii; orientace v pojmech multikulturalita a multikulturní výchova. To vše jim nabízelo možnost improvizace a vést lekci podle potřeb žáků či reagovat na vzniklé situace. Za nápomocnou v rozvoji vlastního výchovně – vzdělávacího jednání považují sebereflexi.

Výše zmíněné předpoklady pro lektory multikulturní výchovy budou platná pro pedagogy ve všech vzdělávacích stupních včetně předškolního vzdělávání. U dětí předškolního věku je vhodné si uvědomovat vývojová specifika dané skupiny, respektovat individuální potřeby dětí,

hledat vhodná témata, ideálně zprostředkovaná pohádkou, příběhem a časově rozvržená do integrovaných bloků. Vyhledávat správné množství a míru nových poznatků, které budou pro děti do budoucnosti přínosem.

2.4 Multikulturní výchova v předškolním vzdělávání

„Má-li být multikulturní výchova úspěšně realizovaná v praxi, musí se nutně opírat o poznatky vědy a výzkumu.“ (Průcha, 2000, s. 7)

Průcha (2000) uvádí, že multikulturní výchova je:

- Oblast vědecké teorie transdisciplinárního charakteru – např. etnografie, interkulturní psychologie, kulturní antropologie, historiografie, teorie komunikace aj.
- Oblast výzkumu – posouvá teorii a praxi o získané poznatky v rámci naší současné civilizace.
- Systém informační a organizační infrastruktury – odborné časopisy, informační centra, mezinárodní konference atd. specializované na multikulturní výchovu, tzn. Informační podklady pro teorii, výzkum a realizaci.
- Praktická edukační činnost – školní výuka, výstavy, festivaly, osvětové projekty, publikace s cílem propojení etnik, národů, kultur aj.

Průcha (2000) vysvětluje multikulturní výchovu zaprvé jako proces, kdy si jednotlivec vytváří určité pozitivní vnímání a hodnocení na odlišnosti jiné kultury a vlastní kultury, což mu pomáhá s regulováním svého chování k lidem kulturně odlišných. Zadruhé vnímá multikulturní výchovu jako přizpůsobený vzdělávací program – prostředí a obsah, který je postaven na specifických jazykových a kulturních potřebách žáků z jiných etnik, kultur a náboženství.

Šišková (2008) vnímá obecné cíle multikulturní výchovy: předávat poznatky a informace o jiných kulturách s vázaností na kulturu vlastní; pozitivními příklady a motivací vést k toleranci; učit poznání o sociálních interakcích jedinců z různého kulturního prostředí; podporovat identitu všech žáků kulturně i sociálně.

Koťátková (in Burkovičová, Navrátilová, 2014) vyzdvihuje, že multikulturní výchova v mateřské škole by měla obsahovat složku faktografickou, tzn. informační a složku interkulturní, která hledá odlišnosti a nabízí rozvoj k porozumění a pozitivní interakci. Důraz by měl být kladen na přiměřenost, srozumitelnost tématu cestou hravé aktivity jakožto nejbližší formou výchovy a vzdělávání v mateřské škole. Se specifiky jako použití pomůcek, vhodné organizace, zvolení metod práce a spolupráce s rodiči.

Mateřská škola je místem, kde se setkávají vzájemně děti z odlišného sociokulturního zázemí, vzájemná interakce a soužití má vliv na vnímání odlišností a vzniku postojů, předsudků a stereotypů. Poznávání odlišností charakteru etnického, fyzického, duševního napomáhá dětem se učit respektu a toleranci. (Burkovičová, Navrátilová, 2014)

Multikulturní výchova versus interkulturní výchova

Společnými rysy multikulturní a interkulturní výchovy rozepisuje Kořátková (2016) v postupném poznávání své kultury od narození, výchovou v rodině, v interakci se společností, výchovou a vzděláváním ve školách, a také poznávání jiných kultur. Mají společné nahlížení na odlišnost kultur, které může vést ke srovnávání a dochází tak k neporozumění, konfliktům, či potlačení projevů, kterým z kulturního hlediska není snadné pochopit. Snaha porozumět jednotlivým kulturám a nalézat cestu společného soužití je také společným rysem daných výchov. Odlišují se však odlišným procesem, jak k sobě přistupují vzájemně kultury. Multikulturním soužitím se vyznačuje předpokladem uznání, respektu a tolerování kulturních zvyklostí ve vzájemném fungování vedle sebe. V interkulturním soužití je snaha vzájemné interakce kultur, v procesu přijímání, poskytování, a porozumění odlišností a hledání vzájemnosti v součinnosti se základními lidskými principy.

Aplikační rovina ve výchově a vzdělávání dětí se liší ve vzájemné interakci. Multikulturní výchova se zabývá fakty, informacemi, poznáním dané kultury, které vyzdvihují vzájemné kulturní odlišnosti a rozdíly. Interkulturní výchova nabízí vzájemné obohacování, hledání společných znaků, „...*zaměřuje se více na kvalitu osobnostního rozvíjení příslušníků majority i minority a kultivaci vzájemných vztahů.*“ V praxi je vhodné vyhodnotit, zda do skupiny dochází dítě z jiného kulturního prostředí, pak má význam přiblížit ostatním dětem svou zemi, či má smysl předávat fakta a informace o jiných zemích ve skupině, pokud v ní nejsou děti jiných národností. V takové skupině je více než vhodné se zaměřit na témata v interkulturní rovině a podpořit soužití dětí na třídě. Témata respekt, tolerance, chápání potřeb ostatních, nalézání různých řešení v různých situacích a problémech, „...*to přirozeně rozvíjí kvalitu dětské osobnosti a připravuje na přijetí odlišnosti druhého jako součásti běžného života.*“ (Kořátková, 2016, s. 209)

3 Dramatická výchova

Dramatická výchova je proces, v němž vlastním prožitkem a jednáním dítě řeší nastolené konfliktní situace, učí se chápat mezilidské vztahy, vytváří si na základě informací svůj názor, upevňuje si svůj postoj na věc, který si prověřuje a zkoumá. Dítě samo o sobě nebo v roli někoho jiného prožívá v dramatické výchově různé fiktivní situace navozené konkrétním příběhem. Dramatická výchova propojuje výchovy estetické se zájmem o sociální vnímání. (Míčková, 2016)

„*Dramatická výchova jako obor je interdisciplinární...*“ Machková (2018, s. 92) uvádí čtyři skupiny zdrojů, ze kterých dramatická výchova jako obor čerpá a vytváří novou strukturu: dramatická umění a teatrologie; pedagogická teorie a praxe; psychologie, a to především psychologie osobnosti a sociální psychologie; umění a společenské vědy.

Valenta (2008) popisuje dramatickou výchovu jako systém učení, který využívá základní principy a postupy dramatu a divadla, a bere ohledy ze strany jedné na kreativně – umělecké a pedagogické požadavky, a ze strany druhé na bio-psycho-sociální podmínky.

3.1 Cíle dramatické výchovy

Machková (2015) vysvětluje, že úkolem dramatické výchovy je rozvoj obrazotvornosti – podpora fantazie, představivosti, uplatnění intuice směřující k rozvoji tvořivosti. Dalším úkolem dramatické výchovy označuje výchovu citovou, kdy děti mohou ventilovat city, které bývají potlačovány. Obsahovou součástí dramatické výchovy jsou vzájemné vztahy, které by měly být funkční a kvalitní. Třetím úkolem je vést děti k samostatnému a osobitému myšlení a kultivovat jejich sdělení druhým.

Míčková (2006) popisuje cíle dramatické výchovy takto:

- Sociální rozvoj osobnosti.
- Rozvoj komunikativních dovedností.
- Rozvoj fantazie.
- Rozvoj kritického myšlení.
- Získávání pozitivního sebepojetí, sebepoznání, sebekontroly.
- Rozvoj estetický a kulturní.

Machková (2018) popisuje dva základní pilíře týkající se obsahu, cílů i metod dramatické výchovy. První se jedná o osobnostně-sociální rozvoj, který je uplatněn především v cílech týkajících se osobnostního a sociálního rozvoje v mateřských školách a na 1. stupni základní školy. Druhým pilířem je způsob života zaměřený na esteticko-uměleckou stránku, na divadlo

a dramatické umění. Aby se jednalo o dramatickou výchovu, tyto dva pilíře však musí být v součinnosti. „*Vnímání, představivost a fantazie, city, intuice, percepce, postoje a hodnoty mají nepochybně místo v umění a hlubokou souvislost s estetickou funkcí, kdežto výklad jevů, myšlenky a ideje, řada dovedností, zejména těch elementárních (komunikace, rytmus, dynamika atd.), jsou nedílnou součástí osobnostního rozvoje. Striktní izolace jednoho od druhého není v praxi možná.*“ (Machková, 2018, s. 101)

3.2 Principy dramatické výchovy

Marušák (2008) vysvětluje princip dramatické výchovy jako vytváření prostoru pro dětskou spolupráci, spoluúčast a umocnění exprese, která nabízí a nutí děti skutečnosti zpracovat, reflektovat a následně je využít ve hře, nebo v prezentaci pro diváky. Touto cestou vznikají nové zkušenosti, významy a prožitky.

Marušák (2008) popisuje principy dramatické výchovy takto:

- Středem procesu je dítě/žák.
- Péče o proces, jeho kvalitu ve vztahu k dítěti, jeho možnostem a horizontům.
- Spolubytí – prolínání, propojování, střídání individuálního a společného.
- Dítě je aktivním spolutvůrcem – uplatňuje své předchozí zkušenosti a získává nové.
- Činnost se stává zážitkem – dítě nalézá význam a smysl skrze prožitek.
- Hra, jejímž základem je přijetí fikce.
- Improvizace – využívá potenciálu dítěte/žáka celostně.
- Rozvíjení tvořivého potenciálu dítěte/žáka skrze vědomou a cílenou práci.
- Estetické hodnoty.
- Uplatnění roviny reflexe a její propojení s rovinou tvorby a exprese.

Machková (2007) dělí principy dramatické výchovy na dvě skupiny. První skupina principů se nabízí i v dalších oborech vzdělávání, i v řadě pedagogických směrů a systémů. Jsou jimi zkušenost, prožitek, hra a tvořivost. Princip partnerství, v němž je obsažena kooperace, komunikace, tolerance a empatie, se týká sociálního klimatu a atmosféry ve skupině a zároveň i obsahových složek dramatické výchovy. „*...psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života (lidí, jejich charakterů a vztahů) a experimentace s ním a improvizace.*“ jsou dalšími specifickými principy dramatické výchovy.

Marušák (2008, s. 11) popisuje princip psychosomatické jednoty jako hledání cesty k výrazu pomocí estetických hodnot, která probíhá v rovinách:

- „*Mravního etosu*“ – pomáhá pochopit lidství a humanity,
- „*Námětů, příběhů a témat*“ – nabízí ozvláštňení v rovině postav, míst, příběhu,
- „*Stavby lekce*“ – obsahuje napětí, gradaci, temporytmus,
- „*Estetizace samotných prostředků zobrazování*“ – užívá princip ozvláštňení v metodách a technikách dramatické výchovy (pantomima, zpomalení akce apod.),
- „*Prezentace*“ – samy děti hledají prostředky ozvláštňení své prezentace – zajímavosti a sdělnosti pro diváka.

Princip aktivity a prožitku

Prožitek vysvětluje Machková (2007) jako individuální projev vnitřního života člověka, který vychází z psychiky, je subjektivní a má význam pro jedince. Prožitkové učení pomáhá dítěti poznávat vnitřní svět druhých a dochází tím k proměnám osobnosti dítěte. Děje se tak po rozumové a citové stránce, celou osobností. Dítě si vytváří hodnoty, postoje, rozvíjí své sebehodnocení a sebeřízení, které se odráží v jeho chování a jednání. Potřebou je být aktivní. Cestou činnostního učení, dochází dítě k vlastním individuálním závěrům, a společně se získanými poznatky, které se zaznamenají v paměti natrvalo, bude posuzovat a zpracovávat další zkušenosti.

Princip tvořivosti

Tvořivost nabízí dítěti být samostatné, nezávislé, vnímavé, intuitivní, lačné po smyslu věci, ale je nezbytné, aby dítě umělo rozeznat meze v řešení problému. Souvisí to s určitým materiálním a technickým základem, který si dítě vytváří. V procesu záleží na nastavení sociálního klimatu, nastolení kreativního prostředí, na nabídce přitažlivých aktivit, na konstruktivní a věcné kritice, samostatnosti, iniciativy, a na hodnocení výsledku a procesu. (Machková, 2007)

Tvořivost z pohledu humanistické psychologie je nejlépe rozvíjena pomocí hry. C. R. Rogers (Rezková in Mertin, Gillernová, 2008) vymezuje vnitřní a vnější podmínky, které ovlivňují obecnou tendenci k seberozvoji. Mezi vnitřní podmínky považuje otevřenost vůči prožívání, vnitřní centrum hodnocení a schopnost hrát si s prvky. Za vnější podmínky označuje ty, které dítěti poskytuje dospělý. Tím jsou psychologické bezpečí a schopnost dospělého dítěti porozumět, dát mu prostor pro jeho pocity a dokázat se vcítit do jeho prožívání.

Princip hry, fikce

Dramatická výchova stojí na principu hry. Svobodová (in Svobodová, Švejdová, 2011) uvádí zásady hry: svobodná aktivita; nepřináší žádný hmotný prospěch nebo výhodu – přináší prožitek, radost a zkušenost; má svůj čas a prostor; má pravidla nebo je „jako“.

Machková (2007) dodává, že dramatická hra nabízí situace dosud nepoznané, neprožité, a také situace, které nikdy dítě nemusí zažít. Toto prozkoumávání tužeb i obav, uvědomování si svých hranic je významné pro sebepoznání.

Dramatická hra otevírá svět fikce, kdy se v čase tady a teď mohou odehrát různá dobrodružství v prostředí a v postavách fiktivních čili ne skutečných. Tento princip zajišťuje bezpečí účastníků ve hře. Situace lze přehrávat několikrát, vzniká tak prostor pro hledání možností řešení. Pracuje se s chybou, rozhodnutí nejsou nevratná. Pedagog si je vědom toho, že se hráči orientují v tom, kdy jde o realitu a kdy o fikci. Používá k tomu vybranou signalizaci začátku a konce hry. (Ulrychová, 2000)

Podle Pavelkové (2019) by se měla dramatická hra soustředit na rozvoj smyslu pro kolektivní činnosti a partnerství, kdy děti vzájemně spolupracují, respektují se, baví se a zažívají radost. Postupně by v dětech měla upevňovat a prohlubovat soustředění. Dávat dětem prostor pro rozvoj představivosti, která má být aktivní, to znamená, že z představy pramení jednání. Hra by měla děti postupně učit chápání kouzelnému slovu „kdyby“ a chápání vlivu pojmu „daných okolností“, ze kterých se dítě učí vycházet s pravdivou reakcí. Dramatická hra by měla rozvíjet improvizaci jako jednání pravdivé ovlivněno představou a vnitřním jednáním položeném na myšlení.

Princip hry v roli

Svobodová, Švejsová (2011) zmiňují, že předškolní věk je obdobím přirozené hry na „jako“. Formou mimetické hry děti zobrazují a prozkoumávají chování a činnosti druhých živých bytostí, a nabízí příležitosti k vytváření situací a experimentování v nich. Hra v roli je principem i metodou dramatické výchovy a pro předškolní věk přirozenou cestou, která vychází z individuálních potřeb dítěte.

Vstup do role je základním principem učení v dramatické výchově. Jednání v symbolické hře, jejíž podstatou jsou mezilidské vztahy ve fiktivní skutečnosti. Podstatou je, že hra v roli umožňuje dítěti prozkoumávat svět a život z pohledu jiných očí a fikce mu nabízí odpoutání se od stereotypů a vlastního nahlížení na svět, a tím dochází k objektivnímu a nezávislému pohledu na náměty a témata hry. Jedná se o antropomorfní hru, jednání je obrazem a reflexí člověka a jeho konání, chování, a mezilidských vztahů. V praxi dramatické výchovy má hra v roli postupnou škálu prohlubování, kdy na začátku stojí motivace různých cvičení, dále pantomima běžných činností, pokračující stupněm simulace, stupněm alterace a vrcholem je stupeň charakterizace. Hra v roli probíhá psychosomatickou cestou, je přítomen prožitek a utváří se jím zkušenost. (Machková, 2007)

Hru v roli v rovině simulace, kdy hráč jedná ve hře za sebe, ale v jiných fiktivních situacích, můžeme rozlišit na hru:

- „*Já, respektive můj názor, postoj*“ musíme myslet, projevit postoj, rozhodnutí v dané situaci,
- „*V kabátě experta*“ musíme znát a radit,
- „*Já jakoby v reálné, běžné nebo docela dobře možné životní situaci (a roli)*“ musíme uvažovat, komunikovat a jednat,
- „*Já jakoby možné životní/sociální roli (a situaci)*“ zvládnout požadavek sociální role
- „*Já jakoby ve spíše ne-možné roli/situaci*“,
- „*Jiné já*“ já, kdybych reagoval jinak, než je obvyklé.

Hra v roli v rovině alterace, kdy hráč hraje nějakou herní roli, vyžaduje hraní určitých činností, komunikaci se sebou samým a s ostatními postavami, hraní určitých projevů/stavů postavy, hraní postoje k problému v dramatické hře a hraní i něčeho jiného než lidské postavy.

Hra v roli v rovině charakterizace, kdy hráč prohlubuje jednání konkrétní postavy, míří do vnitřní individuální specifičnosti, psychických charakteristik a vnitřního života. Vše se odráží ve vnějších projevech a vnitřním prožitku hráče. (Valenta, 2008, s. 54–55)

Princip improvizace

Princip improvizace je dalším základním pilířem dramatické výchovy. Podstata improvizace je vidět v reálném životě, v různých situacích, konfliktech a překážkách, kdy je třeba neustále reagovat, improvizovat. (Machková, 2007)

Ulrychová (2000) vysvětluje improvizace jako hru v situaci a v roli. Může být nepřipravená, vzniká „teď a tady“, nebo je předem připravená, ale je zde prostor pro určitou změnu a vývoj.

Rytmický pohyb a pantomima běžných činností patří mezi nejjednodušší formy improvizace. Skupinové tzv. simultánní improvizace, kdy všichni dělají akci souběžně, předchází narativní pantomimě, kdy všichni podle vypravěče provádějí popisované činnosti. Rozvíjení aktivit dále vede přes hromadné improvizace. Prostředí, kde se shromažďují lidé je předem zadáno a děti si samy rozhodnou, v jaké roli se nachází. V nich jednájí a navazují vzájemné vztahy ve hře. Vedoucí poté vnese nečekanou zápletku. Děti v rolích na ni svým způsobem reagují a vznikají nové situace. Na skupinové improvizace navazuje postupné omezování počet postav a přidávání konfliktních situací v improvizaci, mluvíme o etudách. Další možností je rozdělení skupiny na trojice až dvojice, kdy každá z nich souběžně pracuje podle zadání, většinou stejného nebo

sekvenčního, a výsledek si vzájemně předvedou. Vrcholnou formou improvizace je hra spatra nebo improvizace vypilované. (Machková, 2007)

Princip partnerství

Dramatické aktivity jsou vedeny pro skupinu, vyžadují spolupráci a komunikaci. Ve skupině probíhají partnerství mezi dětmi navzájem a mezi pedagogem a dětmi. Měla by být přítomna tolerance, empatie a respektem během celého procesu dramatické výchovy. Pozitivní klima a atmosféru ve skupině vytváří v prvopočátku pedagog, společně nastavená pravidla a vzájemná komunikace. Vlídne, klidné, empatické, respektující, chápavé, bezpečné a tolerantní jednání pedagoga učí hodnotám společenského chování. (Machková, 2007)

Pojem lekce dramatické výchovy

Z pohledu pedagogického je lekce časoprostorový celek, v němž skrze určitý úkol nabývá pedagogické dění svůj výchovný smysl, a pomocí prostředků se uskutečňuje. (Slavík, 1997 in Marušák, 2019)

Při uvažování nad vyučovací jednotkou ve vztahu k pedagogické práci Marušák (2019) uvádí několik charakteristik:

- Lekce jsou pojímány jako dynamické.
- V úvahu bereme i umělecká kritéria.
- Lekce vyvažují expresy a reflexy.
- Lekce jsou jednotou uzavřenosti a otevřenosti.
- důležitost a úspěšnost lekce ve vztahu k žákům tkví v porozumění významu/ů a pochopením smyslu.
- Lekce jsou záměrně cíleně plánovány i s vědomím jejich možnosti proměny v procesu.

Dynamičnost lekce se vztahuje k cílům, strategiím, instrumentům, které pedagog vybírá, ale také k aktivnímu, jednajícímu, tvořícímu, hodnotícímu žákovi a pedagogovi samotnému. Mluvíme o dynamice vnitřní a vnější, kterou ovlivňuje vědomí osobnostně podmíněných faktorů vyučování, ohniska, cílové struktury, provázanosti, proměnlivosti, která je motivovaná a strukturovaná. „*Obsahy, metody, formy, cíle nejsou nezávislými komponentami, jsou aktualizovány v procesu, a teprve v něm dostávají svůj význam a smysl.*“ Jednáním účastníků procesu, které je aktivní a interaktivní, aktualizace probíhá. (Marušák, 2019, s. 11)

3.3 Uspořádání lekce dramatické výchovy

„*Pedagog volí určité metody s vědomím cílů, obsahů, s vědomím žáků, ale i s vědomím sebe sama.*“ (Marušák, 2008, s. 29)

Aby promyšlená lekce byla funkční je třeba zajistit plynulost práce, navodit správnou tvořivou atmosféru a dát tvořivosti prostor. Hráči by měli být hrou zaujati. Pomáhá k tomu úvodní cvičení vedoucí k rozehrání, soustředění a uvolnění. Zahájení lekce může ale také proběhnout pomocí tzv. návnady, tj. prezentace vybraných prvků nebo motivů tématu, přinášející částečnou informaci vedoucí k vytvoření motivace, zájmu. Cílem je vytvořit potřebnou atmosféru tak, aby byla zapojena emocionalita a intuice hráče, aby pracovala produktivní fantazie. Nápomocným prostředkem pro udržení plynulého toku tvořivosti je monotematicnost, tj. spojení tématem všechna cvičení jako úryvek z literatury, pantomima, pohyb, rytmická cvičení, práce s textem aj. Cvičení by se měla vyčerpat do maximální možné míry, kdy hráči se zájmem jsou schopni hru rozvíjet. Pedagog by měl odhadnout správnou chvíli ukončení cvičení. Lekce by měly být zakončovány rozhovorem, reflexí jakožto verbalizací zážitků a zkušeností z her. Je nezbytné udržovat hovor na obrazné a obecné rovině, s projevem pochopení bez zvědavosti na detaily. (Machková 2015)

Machková (2007) uvádí, že proces vzájemného seznamování ve skupině a se skupinou, nastavení si pravidel chování a společného soužití v lekci, určení si rituálů vztahujících se k začátkům a koncům lekce, vzbuzení zájmu na počátku lekce, jasné a srozumitelné ukončení lekce, vnímání individuálních potřeb jednotlivců při vytváření a volbě skupinek a dvojic, a prostor pro diskusi, reflexi a evaluaci ovlivňuje průběh a kvalitu práce.

Nastavený cíl je zásadním kritériem pro přípravu, průběh a hodnocení lekce. Cíl pomáhá ukotvit lekci jako jednotku uzavřenou se svými horizonty, udržuje její dynamiku a dává jí směr, brání nahodilosti, zdůrazňuje významy, pracuje s ohnisky a perspektivy lekce, napomáhá orientaci v lekci, hodnocení a získání potřebných odpovědí. Pedagog počítá s žákovou aktivitou, tvorbou v procesu, a tím dochází k posunu či proměně cílů. Určitými postupy je pedagog připraven na změny reagovat, buď navést k návratu k původnímu cíli, či konstruovat nový cíl. (Marušák, 2019)

Pedagog si může stanovovat cíle krátkodobé, střednědobé a vzdálenější. Taktéž i širší cíle pro celou svou činnost, kdy bere zřetel na to, s jakou skupinou bude pracovat, a na své vlastní zájmy a záliby. Vhodné je si formulaci cíle napsat, to přidává na jasnosti a přesnosti, či odhalí možné rozpory ve svých představách a záměrech. Cíle mají být formulovány konkrétně tak, aby bylo možné je reflektovat a zhodnotit, zda jich bylo dosaženo. Během aktivit v dramatické výchově je mnoho faktorů, které nelze ovlivnit. Je to především práce tvořivá a daná konkretizace jsou velmi proměnlivé. (Machková, 2015)

Rauchová (2014) navrhuje strukturovanost lekce pro práci s příběhem těmito kroky:

- krok nastolení fikce – děti musí vědět, kdy pohádka začala, a kdy je jí konec, že je všechno jen jako,
- krok přijetí fikce – vybrané metody dramatické výchovy,
- krok nastolení, zkoumání a řešení problému,
- krok hledání paralel ve skutečném životě, prezentování zkušeností dětí,
- krok návrat do děje příběhu,
- krok stupňování napětí,
- krok reflexe.

3.3.1 Exprese a reflexe

Marušák (2019) vysvětluje expresi jako jednání celistvé osobnosti vytvářející a prezentující autentický, jedinečný, citový, individuální a aktuální vyjádření. Exprese se děje a svým významem směřuje poznávání a poznání účastníka vpřed.

Reflexí se vracíme zpět, k získaným zkušenostem. Jejím prostředkem je slovo. „...*dává možnost poznáním minulého zhodnotit současné a ovlivnit budoucí.*“ (Marušák, 2019, s. 17)

Exprese a reflexe by měli být v lekci vyvážené. Vzájemně se tyto prvky ovlivňují, propojují a podmiňují. Pedagog přemýšlí nad mírou prostoru pro expresi a zároveň pro rovinu náhledu, uvědomění, sebeuvědomění a zhodnocení. Reflexe během lekce probíhá neřízeně, přirozenou cestou v procesu, a řízeně. Plánovaná reflexe pomáhá udržet tematickou linii lekce, zpřesňovat významy, pomáhá hledat souvislosti v příběhu i ve skutečnostech mimo něj, učí žáky argumentovat, hledat vztahy, analyzovat, hledat podstatné, vyvozovat závěry, umožňuje korekci, pomáhá motivovat do další aktivity žáky, pracuje s pochopením emoční stránky žáka, napomáhá interpretovat chování a jednání ve hře, umožňuje zpětnou vazbu expresi a pomáhá hodnotit a reflektovat žákovo jednání. Pedagog se snaží vést reflexi tak, aby se zapojili v ideálním případě všichni hráči. Reflexe stojí na aktivitě dětí, jejich argumentacích a zhodnocování. Reflexe může vycházet od pedagoga k hráčům, nebo od hráčů k pedagogovi či někomu ve skupině, nebo lze užít typ reflexe bez pedagoga. Cílem reflexe je pojmenování a hodnocení významů. (Marušák, 2019)

Marušák (2019) dále uvádí metody reflexe:

- „*Verbální mluvní*“ – tj. forma v kruhu, forma rozptýlená, organizačně propojená s činností samou, mimo herní aktivity, uvnitř hry,

- „*Verbální písemná*“ – písemný záznam, dopisy, vzkazy, deníky – přítomna je tvorba a exprese,
- „*Neverbální*“ – hudbou, zvukem, pohybem, výtvarným artefaktem aj.,
- „*Činností, komponovaným sledem kroků*“ – uplatňuje se zde reflexe a exprese, zhodnocení předcházející činnosti, princip zrcadlení.

3.3.2 Skupina a prostor

Machková (2015) uvádí nezbytné faktory pro lekci dramatické výchovy. Tím je skupina hráčů a místnost. Dle zkušeností poukazuje na ideální počet účastníků, kdy vznikne skupina různorodých osobností a nabízí se bohatství podnětů, zároveň dává prostor pro vzájemné poznání, kontakt a střídání se v činnostech. V počátcích skupinové práce je třeba zavést pravidla soužití: vzájemné seznámení a poznání se, domluvený způsob – signál na uklidnění hlučné aktivity/ na soustředění se, pravidlo vzájemného respektu k tvořivé práci, ale také vhodného oblečení, které podpoří pohyblivost při aktivitách.

Vhodné je se zabývat prostorem a vybavením. Uvádí tři typy prostorového uspořádání skupiny v dramatické výchově (Machková, 2015 s. 44–45):

1. „*Volný pohyb nebo rozmístění žáků*“ během dramatických a pohybových hrách, improvizaci, při uvolňovacích cvičení, při hrách, kdy se soustředíme sami na sebe, při práci s prostorem a vnímání vzájemných prostorových vztahů aj.
2. „*Kruh – kulatý stůl*“ - prostor pro komunikaci, kdy si jsou všichni rovni, probíhá sezením na zemi, židlích apod.
3. „*Poloaréna*“, kdy část skupiny sleduje aktivity jiné skupiny, ale vnímají se jako jeden celek.

Marušák (2008) uvádí prvky, které by měl učitel posuzovat při zvažování skupinové práce: počet členů skupiny; způsob zaujetí všech členů skupiny; zařazení jednotlivců s nižším sociálním statusem ve třídě a obtížně spolupracující; typ řešeného úkolu; prostor pro práci skupiny; optimální počet skupin ve třídě; časové limity pro práci ve skupině; usměrňování práce skupiny; specifikace způsobu chování; vztahy mezi skupinkami; prezentace výsledků práce; hodnocení práce skupin.

Pro práci se skupinou je třeba si uvědomit, že motivace pro zapojení do aktivit je u každého rozdílná, v ideálním případě mluvíme o vnitřní motivaci. V procesu dramatické výchovy se prolínají individualizované, párové, skupinové a hromadné formy výuky. Je na učiteli, jakým způsobem ovládá strategii řízení třídy a práci se skupinovou dynamikou. Nezbytné je promyslet

organizaci vyučování, hledat prostor pro aktivitu a tvorbu každého dítěte, hledat prostor pro společné sdílení a reflexe. (Marušák, 2008)

Místnost by měla být dostatečně velká, vzdušná, světlá, bezpečná, s minimem nábytku, vybavena stoly, lavičkami, či soustavou praktikáblů, které se mohou libovolně přesunout a přizpůsobit hrací prostor, a s dostatečným počtem vhodných židlí. Podlaha by měla nabízet teplo, tzn. parkety, linoleum, či hladký koberec jsou ideálním povrchem. Z pomůcek jsou vhodné například: Orffovy nástroje, klavír, kytara, zobcová flétna a jiné improvizované hudební a zvukové nástroje pro univerzální použití, hudební aparatura, rozmanitý textil pro podporu fantazie dětí, k vytváření kostýmů, či rekvizit. Veškerý látkový materiál, charakteristické součásti oděvu, klobouky aj. mají být umístěny ve vhodné krabici, truhle nevázané pravidly, ale otevřené pro práci s dětskou fantazií. Dětská, krásná i metodická literatura by měla mít své místo. (Machková 2015)

Velké prostory jako tělocvična nenabízí vhodné prostředí a způsobují problémy, neboť jsou náročné na organizaci, brání nastolení fikce a pocitu jistoty a intimity skupiny. Učitel musí brát zřetel na práci s hlasem, neboť nastávají složitosti v komunikaci. (Marušák, 2008)

3.3.3 Zdroje obsahu dramatické lekce

Zdroje používané v dramatické výchově nalézáme ve vědě o člověku, v sociální a kulturní antropologii, v etnografii, v mytologii, v sociologii, v politologii, v historii, ale také druhy umění a životní praxe účastníků. Zdroje lze rozdělit podle existence výchozího motivu, literatury či umění (Machková, 2007, s. 52–53):

- A.** *Existuje výchozí motiv, situace:* z vlastních zkušeností; z médií; z převyprávění umění; z historického kontextu.
- B.** *Neexistuje identifikovatelný výchozí motiv:* východiskem je obecný problém/téma; či zkušenosti a poznatky aktérů.
- C.** *Podle umělecké literatury, ucelených příběhů a uměleckých děl:* básničky, říkadla; motivy z literatury; celý příběh; situace/postava z uměleckého díla.
- D.** *Podle odborné a populárně naučné literatury:* témata z učební látky; z odborné literatury.

Práce s textem – uměleckým narativem

Pro narativní text obsahující příběh je klíčová komplexnější struktura. Hledá se a odkrývá to, co je za slovy textu. Dramatická výchova předpokládá zprostředkování příběhu pomocí psychofyzického jednání, které je přítomno v situacích. Je třeba „...posoudit situační potenciál

narativu, tedy i (ale nejen) textu, a jeho uchopitelnost ve zpřítomněné hře.“ (Marušák, 2019, s. 37)

Marušák (2019, s. 48-49) objasnil fáze přípravy dramatické lekce pracující s narativem:

1. „*Volba textu*“ – výběr textu ovlivňují potřeby dané skupiny, způsob práce s textem, který pedagog zvolí, a osobní zaujetí textem.
2. „*Hledání v textu a za textem*“ – fáze hledání obsahů, témat, situací, postav aj. za rovinou textu, které nabídnou tvorbu hráčům v procesu. Hledání v rovině příběhu, v rovině dění, mimo narativ.
3. „*Tvorba příběhu pro lekci*“ – z nalezených obsahů pedagog konstruuje příběh pro lekci. Zapojuje vědomě pedagogické a didaktické hledisko. Volí postavy a perspektivu, situace.
4. „*Komponování lekce, tvorba scénáře lekce*“ – pedagog již vidí lekci jako celek a uvažuje o její možné proměnlivosti, o problémových místech. Hledá téma, vyprávění pro lekci, strategie, určuje rovinu prezentizace, volí metody a techniky, ověřuje si ohniska lekce, napětí příběhu.
5. „*Proces lekce*“ – proces realizace lekce, zahrnuje příběh lekce a další nastalé skutečnosti z procesu, následně pedagog reflexí a sebereflexí přihlíží k možným změnám apod.

3.4 Dramatická výchova a předškolním vzdělávání

„Dramatická výchova počítá s kooperativními modely práce, s budováním klimatu akceptace, respektu a prosociálních vazeb.“ (Marušák 2008, s. 14)

Machková (2018 s. 101) označuje prioritně související:

- *„Psychické funkce, to znamená pozornost a soustředění, vnímání, představivost a fantazie, myšlení, city, vůle.“*
- *„Schopnosti a rysy osobnosti, tj. inteligence a tvořivost, temperament a charakterové rysy, empatie, intuice.“*
- *„Sociální vztahy a dovednosti, tedy interakce, percepce a komunikace, kooperace, zvládání konfliktních situací, osvojení sociálních rolí a norem, vztahy ve skupině, zvládnutí agrese, sebepozorování, přiměřené sebehodnocení a sebeprosazování.“*
- *„Postoje a hodnoty, tedy schopnost hodnocení životních jevů, systém osobních postojů a utváření životní filozofie, odstraňování předsudků, kultivace norem soužití, žebříčky hodnot, zejm. sociálních a duchovních, sebeúcta, sebpřijetí a sebezpojetí.“*

Machková (2018) uvádí tyto funkce a dovednosti obecně platné: vnímání fyzického a sociálního prostředí, komunikace verbální a neverbální, partnerství, kooperace a souhra, empatie a intuice, obrazotvornost a tvořivost, smysl pro tvar a pro celek, rytmus a temporytmus situací a promluv, vnímání prostoru a jeho zvládnutí, výstavbu celku a jeho dynamiku, veřejné vystupování, přednes a řečnictví.

3.4.1 Metody a techniky dramatické výchovy v předškolním vzdělávání

Valenta (2008) vysvětluje metodu výchovy a vzdělávání jako způsob aktivní cesty zacílené na osvojení si určitého poznání. Pedagogova aktivita ovlivňující proces vzdělávání a výchovy dětí společně s aktivitou vykonávanou dětmi vytváří celek, který směřuje k výchovnému a vzdělávacímu cíli. Za techniku dramatické výchovy označuje určitý typ metody, která je zpravidla konkretizovaná, limitovaná do své širé záběru, pracuje s konkrétnem a bývá přesně rozpracovaná. Cvičení popisuje jako postup směřovaný se něco naučit, natrénovat a použít.

Pedagog by se měl při výběru metod a technik dramatické výchovy zaměřovat na potřeby dětí, vývojový stupeň dané skupiny, na míru jejich zkušeností, na jejich zájmy. Dále, zda vybraná metoda odpovídá obsahu a je schopna naplnit nastavené cíle. Osobnostní předpoklady a schopnosti vlastního přínosu pedagog bere též v úvahu. (Machková, 2007)

Rauchová (2014) poukazuje na vhodné metody dramatické výchovy pro předškolní vzdělávání:

- Verbální metody – vyprávění, diskuse, horké křeslo, vnitřní hlas, reflexe.
- Pantomimu a v jednání v roli – narativní pantomima, postojová osa, živé obrazy, výměna rolí, hra v roli, improvizace, simultánní pantomimická ilustrace, zrcadla.
- Grafické a zvukové – tematická literatura, dokumenty, zápisníky, dopisy, zprávy, mapy, plány, nákresy, kresba prostředí, kresba postavy, masky, zvukové záznamy, rekvizita, zvukový kruh, zástupné předměty a loutky, tvůrčí psaní.
- Další metody – kruh, simulace, brainstorming.

Ulrychová (2000) popisuje vybrané metody a techniky vhodné pro děti předškolní a mladší školní věk:

- **Asociační kruh** je prostorem pro rovnocenné a vzájemné sdílení nápadů, poznatků, pocitů, zážitků, představ k danému tématu, bez logického zdůvodňování a vysvětlování. Pracuje se s ním především v úvodu dramatické lekce.
- **Pantomima** pracuje s neverbálními prostředky ve vybrané roli. Jedná se o dramatickou hru v nejzákladnější podobě. Pracuje se s mimikou, gesty a pohyby v prostoru beze slov.

- **Narativní pantomima** probíhá v prostoru, kdy pedagog je vypravěčem a hráči souběžně předvádějí děj příběhu. Zpravidla se vyprávění soustředí na jednu hlavní postavu. Děti jsou aktivním způsobem uvedeny současně a společně do dramatické hry. Dává možnost dětem rozvíjet představivost, vlastní zkušenost, soustředění a připravuje je na další náročnější formy dramatického jednání.
- **Simulace** je typ hry v roli, kdy dítě hraje jednání za sebe samo v určitých fiktivních situacích. Nabízí určité porovnání jednání fiktivní postavy a sebe samo.
- **Simultánní hra** probíhá ve skupině současně, a to individuálně, ve dvojicích, malých skupinách. Všichni jsou zapojeni ve stejný čas a získávají tak zkušenosti pantomimou, rozhovorem nebo improvizací. Okamžik vzájemného sdílení se skupinou často chybí.
- **Diskuse** otvírá čas na prozkoumávání konkrétního problému směřující k určitému individuálnímu či skupinovému stanovisku, či nalézt určité řešení situace formou dohody. Může probíhat v rolích nebo mimo role.
- **Štronzo** znamená jakýsi domluvený signál k přerušení hry nebo činnosti, kdy se tělo zastaví, strne v pozici v čase slyšeného slova štronzo. Pokračovat v pohybu lze až po dalším domluveném signálu.
- **Živý obraz** vytváří děti jako jakýsi statický obraz ze svých těl. Obraz představuje určitou situaci, či okamžik příběhu. Dává prostor dětem daný obraz/situaci zkoumat, všimnout si detailů a hledat význam. Dokončený živý obraz je nehybný, bez zvuku a slov.

Svobodová, Švejnová (2011) označují za vhodné metody a techniky dramatické výchovy také:

- **Vnitřní hlasy** svou podstatou pomáhají porozumět světu myšlenek, a jednání druhých. Děti prozkoumávají, učí se empatii a dovednosti zformulovat vlastní myšlenky.
- **Horká židle** pracuje s pochopením jednání druhé osoby, prohlubuje empatii u dětí a učí je pokládat smysluplné otázky.
- **Postojová osa** je technikou hodnotící. Učí děti samostatně se rozhodnout.
- **Zrcadla** vyžadují soustředění dětí. Jedná se o pohyb celého těla, části těla, výrazu obličeje.
- **Zvukový kruh, zvuková koláž** jsou techniky navozující atmosféru pro získání hlubšího prožitku.
- **Zástupné předměty a loutky** fungují jako znaky skutečného nebo člověka. Oživíme-li, předmět stane se loutkou.

Marušák (2019, s. 81-84) se zaměřuje na očekávání a efekty zvolených metod v dramatické lekci: „...prosté převedení již známé skutečnosti či faktu do podoby psychosomatického

modelu; posunutí děje; zpomalení děje; tematizace; odkrytí tématu z dalších možných úhlů; tvorba postavy; odhalení motivace postav; hledání příčin; hledání a zkoumání následků; zmnožení významů; odkrytí dalších rovin narativu; tvorba kontextu; odkrytí dalším tematických plánů a rovin; vytvoření analogické situace či příběhu, často na podkladě mimoumělecké reality; vytvoření souběžné situace či příběhu, tedy příběhů ve smyslu „ve stejné době na stejném místě“; umocnění emotivnosti příběhu; vytvoření scénografických prvků příběhu.“

3.5 Pedagog dramatické výchovy v předškolním vzdělávání

Pedagog dramatické výchovy je facilitátor, rozvíjí u dětí tvořivost a spontaneitu, promyšleně plánuje, připravuje různé varianty podnětů stimulující aktivitu dětí. Vhodně kombinuje své vedení nepřímé a přímé. Neustále vyhodnocuje průběh her tak, aby docházelo k rozvoji dětí a naplnění cílů hry. Vytváří spolu se skupinou atmosféru lekce, tím pracuje na dlouhodobějším klimatu skupiny. Demokratickým přístupem děti motivuje, povzbuzuje k učení v bezpečném prostředí. Podporuje mnoha způsoby vzájemné kontakty a vztahy, jakožto důležitou cestu vzájemného poznání, ovlivnění a přebírání podnětů, tím dochází k obohacení a následnému dalšímu podněcování. (Machková, 2018)

Styl řízení, vedení skupiny v dramatické výchově, má být integrující, nedirektivní, otevřený a tvořivý. Význam má především výchovné klima a atmosféra, která vychází z demokratického uspořádání mezilidských vztahů ve skupině, záleží na stylu vedení, na formách interakce ve skupině, na kvalitě práce, i na trvalosti změn osobnosti jejich členů. Jedná se o podstatnou součást dramaticko-výchovného působení. (Machková, 2018)

Pedagog může užívat nepřímého vedení, tzn. boční vedení. Nezbytností je udržet věcnost hlasu, aby si vytvářely poznatky, názory a závěry děti samy. Vést lze také pomocí zvukových impulzů, či hrou v roli. Kdy hru podněcovat vlastními nápady, komentáři nebo ji nechat volnost je úkolem pedagoga. Převládat by měly náhodné způsoby zadání. Neměl by zadávat především vlastnosti postav, také neukazuje a nevykládá, jaká je jeho představa výkonu a při nedostatcích a chybách se zaměřuje na podnětnosti k novému řešení situace. Společně s dětmi pracuje na partnerské atmosféře a klimatu skupiny. Dbá na vzájemném poznávání dětí ve skupině, na tvorbě vzájemných vztahů a přizpůsobuje tomu zvolené aktivity. (Machková, 2015)

Je na místě rozumět a využívat znalosti z vývojové psychologie, která poskytuje pedagogovi nástroje k pochopení odlišností a situací učení v dané věkové skupině. Piagetova teorie odhaluje, že během předškolního věku vzniká symbolická hra a postupně je dítě schopno od spontánních her přejít k vedené dramatické hře. Z toho plyne pro pedagoga dramatické

výchovy dětí předškolního věku závěr, že volba a výběr metod a námětů musí vycházet z dětských psychických potřeb a zájmů, situací, jevů a lidí, které jsou pro děti potřebné k prozkoumání a pochopení. (Machková, 2018)

Rauchová (2014) upozorňuje na důležité faktory ve vedení dětí předškolního věku v rámci dramatické lekce:

- Zvážit možnosti a věk skupiny dětí.
- Dát možnost dětem příběh intenzivně prožít.
- Využívat spontánních dětských nápadů, myšlenek a přání.
- Rekapitulovat, co se v příběhu již událo.
- Vytyčit jasná a srozumitelná pravidla.
- Dětem musí být jasné, co je fikce a co skutečnost.
- Pro děti je jasně čitelné rozpoznání dobra a zla.
- Být aktivním lektorem – spoluvytvářet atmosféru, vstupovat do role, do děje.
- Vytvářet bezpečné prostředí.
- Respektovat individualitu dětí, jejich aktivitu a zapojení se do her.

Pedagog svou vlastní aktivitou pomáhá dětem přijmout metody dramatické výchovy. Cestou spoluhráče, partnera v rovině hry, hrou v roli, a schopností konstruktivního, perspektivního hodnocení, které se týká významů a sdělení, vytváří pedagog ve skupině důvěrné, bezpečné klima s pocitem jistoty. Pedagog má být vybaven specifickými kompetencemi: vybalancovat a plynule přecházet z roviny pedagogické do roviny herní, do své rolové hry promítnout herecké dovednosti s edukativním zaměřením, plánovat dramatické hry a lekce, improvizovat v procesu lekce, vést lekci, dramatickou hru k naplánovanému cíli, umět reflektovat nečekané v rovině pedagogické, lidské i herní, být připraven reagovat na proměny v průběhu lekce, mít dramaturgické a režijní dovednosti apod. (Marušák, 2008)

Machková (2015) uvádí verbální metody vedení:

- Instrukce – má být přesná, srozumitelná, úplná, sdělená v tempu odpovídajícím vnímání hráčů, bez zavádějících výrazů.
- Dialog.
- Diskuse – při hledání témat, při reflexích.
- Otázka – otázky produktivní, zpřesňující a věcné.
- Boční vedení – vyprávění příběhu, líčení prostředí pro hru, pojmenování činností, věcí a osob, vnitřní dění postavy.

- Přerušované boční vedení – předem připravené, dbá na hlasovou techniku, na schopnost reagovat na hráče.
- Vyprávění/předčítání – předem připravené.
- Motivování – texty, dokumenty předem připravené, ale i vizuální a akustické prostředky.

Učitel v roli

Jedná se o činnost, kdy se učitel přímo účastní dětské hry, vstupuje v roli do interakce s ostatními postavami, dětmi ve hře. Rozhoduje, v jaké pozici vůči skupině bude jeho role na děti působit. Přemýšlí nad smyslem, slovy a přesvědčením dané role, hledá určité charakteristiky jednání pro svou postavu. Využití kostýmního náznaku umožňuje dětem se orientovat, kdy učitel v roli je a kdy není. Ulrychová (2000, s. 110) uvádí, že vstup učitele do role mu umožňuje, aby:

- *„Vtáhl děti rychle a účinně do dramatické akce.“*
- *„Umožnil jim spontánní a autentické reakce a jednání.“*
- *„Vytvořil příležitost pro vznik nepředstíraného prožitku.“*
- *„Udržoval hru v chodu a dále ji rozvíjel.“*
- *„Prohluboval dětské přemýšlení o tématu a problému.“*
- *„Nabídl dětem model vhodného jazyka a chování v roli.“*
- *„Změnil styl vzájemné komunikace.“*

4 Shrnutí teoretické části

Teoretická část diplomové práce vysvětluje předškolní věk dítěte jako období, ve kterém probíhá rozvoj v oblastech socializace, sebepojetí, dětské osobnosti, poznávacích procesů, komunikace, emočního vývoje, autoregulace a exekutivních funkcí. Hlavní náplní je hra, při které se dítě seznamuje, poznává, zkoumá nové situace, učí se pochopit a vyrovnat se s okolním světem, začíná rozumět vlastnímu prožívání a učí se respektovat druhé. Prostřednictvím hry dochází k uspokojování dětských potřeb, což je základním kamenem pro celostní rozvoj dítěte.

Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání (RVP PV) určuje cíle a kompetence, které je nezbytné naplňovat v institucích předškolního vzdělávání. Prostřednictvím integrovaných bloků jsou zprostředkovávána témata v různém vzájemném propojení výchovných a vzdělávacích metod a technik. Propojením dramatické a multikulturní výchovy lze podpořit osobnostně-sociální rozvoj dítěte, a tím naplňovat klíčové kompetence uvedené v RVP PV.

Multikulturní výchova reaguje na aktuální světové dění a nabízí prostor pro témata podporující interkulturní kompetence a multikulturní vnímání založené na toleranci, respektu, chápání odlišností, upevňování společenských a osobnostních hodnot. Tím lze u dětí předcházet vytváření předsudků a stereotypů.

Dramatická výchova svými cíli a principy nabízí ve výchově a vzdělávání možnost celostního rozvoje dítěte prostřednictvím jeho aktivního jednání a kooperace s vrstevníky. Dítě se učí sdílet své postoje, myšlenky, názory založené na získaných zkušenostech a prožitku. Dramatická výchova je prostorem pro kreativní, tvořivý a individuální proces opírající se o vzájemnou interakci s vrstevníky formou, která je dětem v předškolním věku nejbližší.

V předškolním vzdělávání by měl vychovávat a vzdělávat pedagog, který si je vědom vývojových specifik dětí předškolního věku, má nastavené vlastní hodnoty humanistického a demokratického souznění, zajímá se o společenské dění, a je ochoten poznatky a poznávání světa dětem předávat formou respektujícího facilitátora.

5 Cíle výzkumu a výzkumné otázky praktické části diplomové práce

Záměrem praktické části diplomové práce je ověřit a vyhodnotit výchovně-vzdělávací možnosti s dětmi předškolního věku pomocí vytvořených lekcí dramatické výchovy opírajících se o témata multikulturní, téma židovství. Výzkum byl realizován ve vybrané mateřské škole, která po dlouhá léta provozuje třídu pro děti z rodin židovského vyznání, dále označovanou jako židovská třída. Cílem je též zmapovat přístup oslovených pedagogů k dramatickým lekcím záměrně otevírajícími multikulturní témata a prozkoumat osobní přístup pedagogů k židovské kultuře.

Cíl 1:

- Zjistit, jak vnímají pedagogové provoz židovské třídy ve vybrané mateřské škole.
- Zjistit, jaké mají pedagogové znalosti o židovské kultuře, a zda vnímají téma židovské kultury jako možnost vhodné výchovně-vzdělávací činnosti v rámci multikulturní výchovy u dětí předškolního věku.

Výzkumné otázky prohlubující cíl 1:

VO1: Jaká pozitiva nebo negativa spatřují pedagogové v provozu židovské třídy ve vybrané mateřské škole?

VO2: Jaká je míra orientace pedagogů v židovském kalendáři a židovské kultuře?

VO3: Jaké rozdíly spatřují pedagogové ve výchově a vzdělávání dětí v běžné a židovské třídě?

VO4: Jaká pozitiva nebo negativa spatřují pedagogové ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku v rámci multikulturních témat, konkrétně židovských příběhů, a zda se židovskými tématy ve své pedagogické praxi zabývají?

Cíl 2:

- Vyhodnotit postoj pedagogů k výchovně-vzdělávací činnosti cestou dramatických lekcí v propojení s výchovou multikulturní.
- Zjistit, zda se pedagogové orientují v metodách a technikách dramatické výchovy.

Výzkumné otázky prohlubující cíl 2:

VO5: Používají pedagogové dramatické lekce v propojení s multikulturními tématy?

VO6: Jaké konkrétní metody a techniky dramatické výchovy nejčastěji pedagogové ve své praxi používají?

VO7: Jaká pozitiva nebo negativa spatřují pedagogové v používání dramatických lekcí otevírající témata multikulturní výchovy?

Cíl 3:

- Na základě výsledků výzkumného šetření vypracovat tři dramatické lekce zaměřené na téma židovských příběhů pro děti předškolního věku a ověřit je v praxi. Po jejich realizaci reflektovat pozorované jevy. Dle výsledků výzkumného šetření odhalit možná úskalí daného tématu, či navrhnout úpravy pro další realizaci.

Výzkumné otázky prohlubující cíl 3:

VO8: Jaké faktory v průběhu dramatických lekcí mohou mít vliv na plnění nastavených cílů?

VO9: Jaké výhody jsou spatřovány při využívání dramatických lekcí podporující multikulturní téma židovské kultury v předškolním vzdělávání?

VO10: V jaké míře si děti zapamatovaly nové poznatky a informace o židovské kultuře?

6 Metodologie

Praktická část diplomové práce byla realizována metodou kvalitativního výzkumu zahrnující sběr dat z individuálních strukturovaných rozhovorů a následného vypracování pěti lekcí dramatické výchovy zaměřených na multikulturní téma, konkrétně židovské příběhy, během nichž byla použita metoda přímého pozorování.

6.1 Metody sběru dat

Praktická část diplomové práce se zabývá třemi výzkumnými cíli, které určují metody výzkumného šetření.

6.1.1 Individuální strukturované rozhovory

První výzkumnou metodou byly individuální strukturované rozhovory provedené s deseti pedagogy působící minimálně jeden školní rok na vybrané mateřské škole. Rozhovor tvořil devět otázek a čtyři doplňující otázky k rozšíření odpovědi respondentů. Veškeré odpovědi byly nahrávány na diktafon, a následně vypracovány přepisy rozhovorů. Ústním souhlasem potvrdili respondenti použití jejich anonymních odpovědí. Rozhovory probíhaly v klidných prostorách vybrané mateřské školy. Důvodem oslovení konkrétních pedagogů bylo získat informace k nastaveným cílům, které se týkají náhledu na provozu židovské třídy, a s tím související možnosti vzdělávání a výchovy dětí na vybrané mateřské škole. Zároveň byla u respondentů zmapována míra znalostí židovské tematiky, a ochoty se v tématu vzdělávat. Zjištěn byl postoj pedagogů, opírající se o jejich pedagogickou praxi, k výchově a vzdělávání skrze dramatické lekce pracující s tématy multikulturní výchovy.

6.1.2 Způsob vyhodnocení dat

K vyhodnocení dat z individuálních strukturovaných rozhovorů byla použita metoda „single case“ analýza a ke zpracování výsledků šetření metoda „cross case“ analýza. Tyto výsledky určovaly vstupní cíle pro vytvoření dramatických lekcí s multikulturním tématem.

6.1.3 Zpracování lekcí dramatické výchovy

Třetí výzkumný cíl byl směřován na vytvoření a realizaci multikulturních témat v dramatických lekcích, konkrétně příběhů nabízejících témata vztahující se k židovské kultuře a rozvoji interkulturních kompetencí u dětí.

Výzkumnou metodou bylo přímé pozorování realizovaných dramatických lekcí. Výzkumný vzorek tvořila skupina dětí z běžné třídy ve věku 5–6 let z vybrané mateřské školy. Vypracované lekce byly postaveny na konkrétních cílech. Během lekcí probíhaly s dětmi reflexe, odhalující, zda stanovené cíle byly naplněny. Na základě uskutečněných lekcí byla vypracována reflexe každé z nich a odhaleny výsledky šetření, které představily vhodný materiál pro návazné výchovně-vzdělávací aktivity v daném tématu.

7 Vlastní výzkumné šetření

7.1 Individuální strukturovaný rozhovor s pedagogy vybrané mateřské školy

Pro výzkumné šetření byl zvolen rozhovor, který obsahoval devět strukturovaných otázek týkajících se tématu diplomové práce. Cílem rozhovorů bylo zjistit, jak pedagogové nahlíží na provoz židovské třídy, a zda vnímají potenciál židovské kultury jako tématu pro multikulturní výchovu ve vybrané mateřské škole. Dále zda otevírají multikulturní témata v dramatických lekcích, jaké techniky a metody dramatické výchovy k tomu využívají, a jak nahlíží na propojení multikulturní a dramatické výchovy ve své pedagogické praxi.

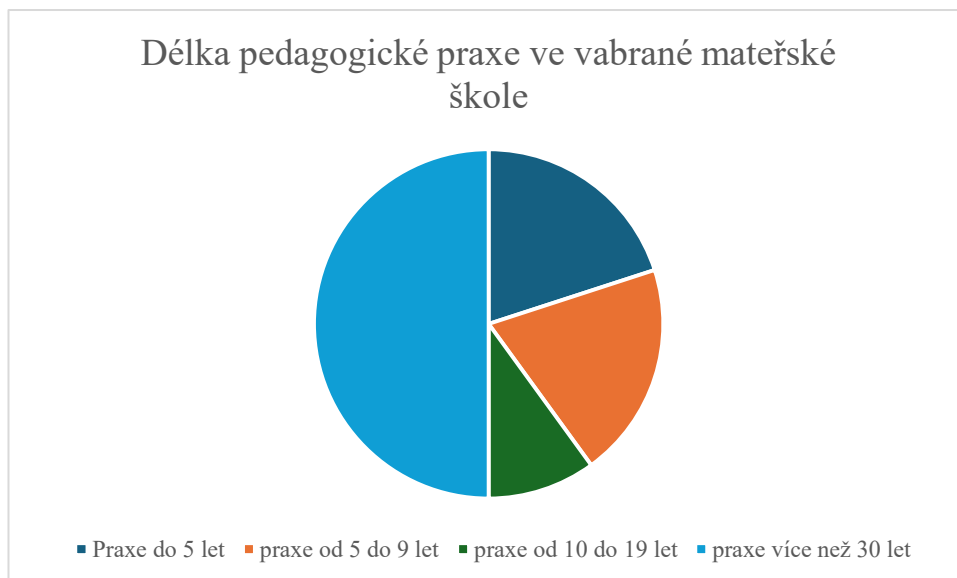
7.1.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Vybraná mateřská škola zaštiťuje předškolní vzdělávání již několik desítek let. Od začátku jejího provozu byla zavedena třída pro děti z rodin vyznávající židovské tradice, náboženství a hodnoty. Podmínkou pro přihlášení do třídy je, aby měly rodiny vazbu na židovskou obec. Po dlouhá léta třída fungovala uzavřeně, pokud jde o možnosti jakéhokoliv přijetí tradic a hodnot českých. Během let došlo ke značné proměně vyznávání židovského náboženství rodin, které tuto nabídku využívají. Viditelně se tento fakt odráží i v respektu a toleranci českých tradic, hodnot a svátků. Prozatím ve vybrané mateřské škole neprobíhá žádné cílené vzájemné propojení s cílem poznávat jinou kulturu, se kterou se do určité míry potkávají. Děti ze třídy židovské se v mateřské škole jednoznačně setkávají se svátky a tradicemi české kultury

ve vyšší míře, a jsou jimi obklopeni i mimo mateřskou školu. V opačném případě mají děti z běžných tříd možnost poznávat tradice, hodnoty a svátky židovské téměř minimální.

Do výzkumného vzorku bylo zapojeno deset pedagogů působících alespoň jeden školní rok ve vybrané mateřské škole, aby měli dostatečnou kontinuální zkušenost s klimatem vybrané mateřské školy. Na základě vlastních letitých zkušeností mohou poskytnout svůj osobitý názor k tématu diplomové práce. Pedagogové dosáhli různých stupňů pedagogického vzdělání a mají za sebou různě dlouhé pedagogických praxí. Práci vykonávají v letošním školním roce v běžných třídách a pracují s dětmi ve věku 3–6 let.

Se všemi pedagogy byl strukturovaný rozhovor veden osobně v klidné atmosféře tříd mateřské školy. V úvodu rozhovoru byli pedagogové seznámeni se záměrem a cílem rozhovoru a tématem diplomové práce. Písemně i ústně souhlasili se zveřejněním jejich odpovědí v anonymní formě. Všechny rozhovory byly nahrávány a následně písemně anonymně zpracovány do výsledků šetření na základě nichž byly vypracovány pět dramatických lekcí, které jsou cílem diplomové práce.



Graf 1: *Jaká je délka Vaší pedagogické praxe ve vybrané mateřské škole? (zdroj: autorka práce)*

Výzkumný vzorek se skládá z 5 pedagogů s více jak 30letou praxí ve vybrané mateřské škole. Další 3 pedagogové působí v mateřské škole více jak 5let. Pedagogickou praxi kratší, než 5let mají 2 dotazovaní.



Graf 2: *Jaké je Vaše dosažené pedagogické vzdělání? (zdroj: autorka práce)*

Výzkumný vzorek se skládá z 6 pedagogů se středoškolským pedagogickým vzděláním s maturitou. Současně 5 z nich působí ve vybrané mateřské škole více než 30 let. Vysokoškolského titulu dosáhli 4 dotazovaní, kteří mají za sebou různou délku pedagogické praxe.

7.1.2 Vyhodnocení rozhovorů s pedagogickými pracovníky vybrané mateřské školy

Rozhovory byly realizovány s deseti pedagogickými pracovníky působícími alespoň jeden školní rok v dané mateřské škole. Všichni dotazovaní aktuálně pracují v běžných třídách mateřské školy a vzdělávají děti ve věku 3–6 let. Individuální hloubkový rozhovor byl sestaven z devíti otevřených i zavřených otázek a čtyř otázek na doplnění odpovědí. Doslovný přepis pokládaných otázek je uveden v příloze č. 1: Individuální hloubkový rozhovor s předškolními pedagogy vybrané školy – nevyplněný.

Každý pedagog ústně poskytl souhlas s anonymním využitím jeho odpovědí, které budou výzkumným podkladem k diplomové práci. Jejich konkrétní přepisy jsou uvedeny v příloze č. 2: Individuální hloubkové rozhovory s předškolními pedagogy vybrané mateřské školy působící v běžné třídě.

Cílem získaných odpovědí od pedagogů je získat ucelený pohled na téma diplomové práce. Proces se skládá z několika kategorií zjišťování: postoj k provozu židovské třídy ve vybrané mateřské škole se všemi pozitivy a negativy, vhodnost otevírání témat židovských příběhů v běžných třídách mateřské školy jako podpora multikulturní výchovy v předškolním vzdělávání, znalosti respondentů v tématu židovské kultury a na smysluplnosti užití dramatických lekcí pracujících s tématy multikulturní výchovy s uvedením všech pozitiv a negativ.

Odpovědi dotazovaných jsou nejprve jednotlivě analyzovány metodou „single case“ a následně shrnuty a vyhodnoceny analýzou „cross case“.

7.1.3 Individuální hloubkové rozhovory s pedagogickými pracovníky vybrané mateřské školy

Rozhovor č. 1

První rozhovor proběhl s pedagožkou, která v mateřské škole působí od jejího založení, více než 30 let. Má dosažené středoškolské pedagogické vzdělání s maturitou. Během své profesní praxe působila tři roky v židovské třídě. Nyní už více než 10 let působí v běžné třídě s dětmi ve věku 4–6let.

Provoz židovské třídy vnímá pedagožka pozitivně a nahlíží na ni jako na možnou alternativu předškolního vzdělávání. Vzájemné propojení kultur vnímá především z osobnostního nastavení, a to pozitivně, sama v minulosti studovala náboženství, což se odráží i v jejím přístupu výchovně vzdělávat děti cestou multikulturních témat. Obrací se k historickému propojení židovské a křesťanské kultury. „*Evropská kultura stojí na anticko-židovsko-křesťanských sloupech.*“

Do své praxe zapojuje momenty sdílení informací a poznávání jiných kultur všeobecně, ale i židovských významů svátků ve srovnání s naší kulturou a našimi svátky, např. Velikonoce, Vánoce. Zmínila jeden konkrétní židovský příběh, se kterým pracovala: „*Vyprávěla jsem dětem velmi zjednodušeně příběh židovského národa, který odešel z otroctví.*“

Dramatické lekce pracující s tématy multikulturní výchovy ve své práci nevyužívá. Neznalost a nejistota byla zřejmá v rozhovoru ohledně tématu dramatické výchovy. Chápe dramatickou výchovu jako určitý výsledek, kdy popisuje, že s dětmi si dají role a dělají si divadélko. Ve spojitosti s multikulturní výchovou označuje za pozitivum prožitek a seznámení se s neznámým, novým prostředím.

Rozhovor č. 2

Druhý rozhovor byl veden s pedagožkou, která má více než 30let pedagogické praxe v běžných třídách s dětmi ve věku 3–6 let. Vystudovala střední pedagogickou školu s maturitou.

Provoz židovské třídy vnímá jako možnost seznámení se jinou kulturou. Poukazuje však na to, že si není jistá, zda děti jsou schopny vypořádat vzájemnou odlišnost kultur v mateřské škole. Určuje hlavně pedagogy jakožto vnímatele rozdílů, kdy slaví jiné svátky než v běžných třídách.

Sama se zajímá knižně o křesťanskou a okrajově i židovskou kulturu, ve které se však neorientuje. S lehkým despektem popisuje vhodnost vzdělávání dětí předškolního věku tématy židovskými: „*...ale dětem bych je asi v tomhle věku nepřibližovala, aby v tom neměly zmatek.*“

V další odpovědi si protirečí, když připouští, že cesta vzájemného kulturního propojení v rámci oslav svátků by mohla být pro děti přínosem. Dále vnímá určitou překážku, a tím je nedostatečný prostor v mateřské škole pracovat skrze toto téma.

Uvádí nejednoznačnou odpověď, zda využívá dramatické lekce s tématy multikulturními, ale určitým způsobem děti s jinými kulturami seznamuje. Taktéž, co se týká dramatických metod a technik, je odpověď nejasná. Pedagožka nahlíží na dramatickou lekci pracující s multikulturními tématy pozitivně. Ve vybrané mateřské škole pedagožka upozorňuje, že tato možnost výchovně-vzdělávacího procesu je nedostatečně využívána.

Rozhovor č. 3

Třetí rozhovor proběhl v prostorách třídy na detašovaném pracovišti. Pedagožka absolvovala bakalářské studium na Pedagogické fakultě UK. Ve vybrané mateřské škole působí téměř 15 let, během nichž vystřídala třídnictví v několika běžných třídách, do kterých docházely děti ve věku 4–6let.

Pedagožka označuje pozitivně možnost alternativního předškolního vzdělávání, negativum spatřuje v jakémisi strachu z nebezpečí. V židovské kultuře se neorientuje, i když popisuje, že se v minulosti o získání poznatků snažila, ale informace neudržela v paměti. Rozdíly vidí v uznávání jiných kulturních svátků. O téma židovské kultury se aktuálně nezajímá, taktéž ji nevyužívá ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Domněle popisuje, že děti v mateřské škole netuší o židovské třídě a nepřikládá váhu tomu, aby děti v předškolním věku byly s touto kulturou obeznámeny.

V další odpovědi můžeme nalézt protirečení, kdy si pedagožka uvědomuje získané hodnoty, pokud děti budou seznámeny s židovskou kulturou „...*bude to rozšíření jejich znalostí, negativa v tom nevidím.*“

Dramatické lekce nepoužívá a dramatickou výchovu nepoužívá, nechává aktivity této oblasti na kolegyni. Pozitiva v propojení dramatické lekce s tématy multikulturními popisuje takto: „*Je to propojení, že děti se vcítí do určitých rolí a otevrou se jim další obzory a zkušenosti...*“

Rozhovor č. 4

Čtvrtý rozhovor proběhl s pedagožkou působící v mateřské škole čtvrtým rokem. Absolvovala bakalářské studium na Pedagogické fakultě UK.

Pozitivum v provozu židovské třídy vnímá jako zázemí pro děti a rodiny vyznávající židovskou kulturu a náboženství, za negativa označuje určité nebezpečí, i vůči dětem z běžných tříd. Rozdílnost kultur vnímá v uznávání jiných svátků, poukazuje na duchovní stránku a rozvoj hodnot. Také uvádí „...*v židovské třídě mají děti blíže k svátkům skrze příběhy, o kterých mají možnost se bavit v rámci jejich kultury.*“ Popisuje nízkou intenzitu setkávání dětí s židovskými svátky během školního roku. Sama se v židovském kalendáři neorientuje, a vnímá jako přínos se s tímto tématem seznámit. Ve své pedagogické praxi se zaměřuje pouze na české svátky.

Pozitivní přínos multikulturního charakteru vnímá v předávání poznatků o židovské kultuře dětem z běžných tříd. „*Myslím, že se budou u dětí více rozvíjet hodnoty a jakási soudržnost a vnímání kultury, než je to v běžné třídě.*“

Dramatickým lekcím se věnuje a zaměřuje se na techniky a metody například: práce s prostorem, zvuková sprcha, hra v roli a práce s rekvizitou. V dramatické lekci pracující s tématem multikulturním označuje pozitiva: dostat se do jakéhokoliv prostředí a možnost se vcítit do postav, lidí skrze fikci; děti si zapamatují informace skrze velký prožitek. „*Dá se s tím hezky pracovat.*“

Rozhovor č. 5

Pátý rozhovor proběhl s pedagožkou působící na vybrané mateřské škole od jejího založení. V oboru má za sebou studium na střední pedagogické škole s maturitou a více než 30letou pedagogickou praxi. Věnuje se již dlouhodobě dětem s povinnou předškolní docházkou.

Provoz židovské třídy označuje jako neomezující s nabídkou alternativního předškolního vzdělávání. Na rozdíly ve výchovně-vzdělávacím procesu odpověděla *„Už jenom tím, že jejich víra je složitý proces, opravdu věcí, kterých se k tomu vztahuje je hodně, takže je to tam založené na komunikaci. Není to pouze nějaké desatero, které si rodiče nastaví, ale potřeba opravdu děti seznámit s historickými souvislostmi, které tam hrají neodmyslitelnou roli.“* Dále popisuje, že podle své zkušenosti, jí děti z židovské třídy přijdou samostatně ve vyjádření svých pocitů a názorů. Výchovu vnímá jako uvolněnější *„Myslím, že tím, čím si historicky prošli, jsou nyní daleko svébytnější, méně se nechají omezovat pravidly, které jim nedávají smysl.“*

Někteří rodiče i děti z běžných tříd pravděpodobně ani nemají informace o tom, že je v mateřské škole židovská třída. Pedagožka popisuje situace během Zahradní slavnosti, nebo vzájemného kamarádství dětí, jako možnost se setkat blíže s židovskou kulturou.

Sama se v židovské kultuře orientuje jen okrajově, spíše v souvislosti se specifiky ve stravování. Ráda by se s židovským kalendářem blíže seznámila. Ve své praxi tato témata nevyužívá s vysvětlením, že je nedostatečně vybavená třída materiálem s židovskými tématy např. literatura, a zároveň je to určitá pohodlnost věnovat se známým tématům, s čím má člověk zkušenosti. Upozorňuje na pozitiva spojená z informovaností dětí, která v nich vytváří cestu k porozumění ostatním lidem, děti *„...se ve třídě setkávají s různými národnostmi dětí, časem budou i s různými náboženstvími...“* Dále vysvětluje: *„Předškolní věk je ideální, je to zdravý proces, později může nastat nepochopení, negativismus. Děti přijímají argumenty, jsou nekritické. Je to nejotevřenější věk.“*

Dramatickým lekcím se nevěnuje, tuto oblast přenechává kolegyni. Pedagožka s jistotou označuje hodnotu dramatické výchovy, tím, že je to nejlepší prostředek, předškolní dítě reaguje nejlépe na hru.

Rozhovor č. 6

Šestý rozhovor byl uskutečněn s pedagožkou působící v mateřské škole šestým rokem. Absolvovala magisterské studium na Pedagogické fakultě UK. Věnuje se dětem ve třídě s povinnou předškolní docházkou.

Pozitiva provozu židovské třídy vidí v podpoře jiného náboženství, které má dlouhou historii, a možnost alternativního předškolního vzdělávání. Negativně vnímá ochranu židovské společnosti, kdy nemůžou v rámci mateřské školy o židovské třídě mluvit. Popisuje aktuální dění ve světě, které vytváří hrozbu a nebezpečí. Rozdíly vysvětluje především v prostředí třídy. Ve třídě židovské se odráží prvky židovského náboženství a kultury, je neustále přítomno, týká se výzdoby, použitých materiálů, režimu dne, stravování a návštěv rabína. Během spojování tříd probíhá kontakt s židovskou kulturou, kdy děti vnímají rozdílnost prostředí. Lehce se v židovském kalendáři orientuje a její seznámení s ním proběhlo v mateřské škole.

Pedagožka vnímá pozitivně děti obeznámit s poznatky z židovské kultury „...že pochopí jinakost, odlišnost, že každý může věřit něčemu jinému...“ Sama dané téma ve své praxi ještě nevyužila.

Pedagožka ve své praxi používá lekce dramatické výchovy, které pracují s multikulturními tématy. Z dramatických technik nejčastěji zapojuje názorovou škálu, horké křeslo, dramatické hry a práce s pochopením emocí. Pozitivně popisuje „*ten dramatařák je pro to jak dělaný. Sám osobě otvírá dětem svět zkušeností a přesně multikulturní témata se nejlépe takto otvírají mnohem lépe než v jiných oborech, samozřejmě ještě v literatuře, ale v propojení s dramatařákem.*“

Rozhovor č. 7

Sedmý rozhovor proběhl s pedagožkou, která na vybrané mateřské škole pracuje dva roky. Má nejkratší délku pedagogické praxe z dotazovaných. Prošla středoškolským studiem oboru pedagogiky ukončený maturitou.

Pedagožka popisuje značný pozitivní přínos v umístění běžné třídy, ve které působí. Sídlí na stejném patře s židovskou třídou. Mají s ní pravidelný kontakt, navštěvují se a naskytují se tak možnosti si s dětmi o rozdílnostech svátků povídat a vše jim vysvětlit. Rozdílnost ve vzdělávání vnímá v nabídce hraček, v kalendářním roce, jinakosti svátků a režimu dne. Podle svého mínění se v židovském kalendáři neorientuje, zároveň byla schopna popsat svátky Chanuka, Pesach. Pro ni dostačující míru znalostí získala v mateřské škole. Poukazuje na potřebu multikulturního vzdělávání v mateřské škole a pozitivně nahlíží na to, aby děti měly základní poznatky o židovské kultuře. Ve své praxi tato témata záměrně nepoužívá.

Svůj vztah k dramatické výchově popisuje takto „*Já jsem na dramatařák nikdy moc nebyla*“.

Dramatickým lekcím se nevěnuje. Metody a techniky, které používá, jsou práce s loutkou/maňáskem, hra v roli a práce s příběhem. V propojení multikulturních témat

v dramatických lekcích označuje „...výhoda určitě je zapojení dětí, budou to podle mě lépe chápat, když je necháš to zahrát, tak se do toho více vcítí.“

Rozhovor č. 8

Osmý rozhovor byl uskutečněn s pedagožkou působící v mateřské škole od jejího založení, více než 30 let. Za svou praxi měla možnost pozorovat postupnou přeměnu v provozu židovské třídy, o které se zmiňuje. Vystudovala střední pedagogickou školu s maturitou.

Pozitiva v provozu židovské třídy vidí v možnostech kontaktu a poznávání jiné kultury, o což se sama snaží na své třídě, která je umístěna na stejném patře. Dětem osvětluje rozdílnost svátků během celého školního roku. Na celé škole kontakt s židovskými svátky popisuje za téměř žádný. Zastává názor, že by se výchovně vzdělávací proces na celé mateřské škole měl kulturně prolínat, vzájemně se obohacovat. „Patří do základního vzdělání, abych něco věděla o křesťanství, tak o židovství, či o všem, co na světě je.“ Také pedagogové působící na vybrané mateřské škole by měli mít základní povědomí o židovské kultuře. Osobně se v židovském kalendáři orientuje. Poznatky získala v mateřské škole. V praxi se tématu nevěnuje a doposud jí to ani nenapadlo.

Negativum, které se vztahuje k minulým létům, vysvětluje „...nechtěli uznávat naše svátky a tradice a striktně je odsuzovali, což nás rozčilovalo a nahlíželi jsme na ně s despektem a vznikaly malé bojůvky. Nechtěli se zapojit do určité spolupráce. Nyní děti z židovské třídy mají povědomí o svátcích, které slavíme v běžných třídách. Kultury se prolínají a budou se prolínat čím dál tím více a děti by to měly vědět a neměly by se separovat.“

Vyzdvihuje předškolní věk jako vhodný pro předávání poznatků o jiné kultuře „V předškolním věku to děti vezmou mnohem lépe než děti, které chodí už na základku a mají předsudek vytvořený třeba z rodiny, od kamarádů. Předškolní děti jsou čisté duše a přijmout to celé mnohem lépe.“

Dramatické lekce ve své praxi nepoužívá a popisuje svou nejistotu a potřebu určité předlohy, jak lze s dětmi touto cestou pracovat. Vysvětluje, že hrou na nějaký příběh, či ve formě pohádky dokážou děti lépe pochopit a vstřebat odlišnou zemi.

Rozhovor č. 9

Devátý rozhovor proběhl s pedagožkou působící šestým rokem ve vybrané mateřské škole. Pracuje s dětmi v běžné třídě s povinnou předškolní docházkou. Absolvovala bakalářské studium na Pedagogické fakultě UK.

Provoz židovské třídy nabízí dětem a rodinám, které vyznávají židovskou kulturu a náboženství, určité zázemí, vlastní skupinu, kde si mají možnost prohlubovat židovské vyznání. Pedagožka tento faktor označuje za pozitivní, naopak negativum spatřuje v určitém nebezpečí a strachu. Rozdíly ve výchově a vzdělávání popisuje v celém kalendářním roce, v jinakosti uctívání svátků. Ve své praxi se tématům židovství nevěnuje, doposud neprojevila zájem a ani nezná žádnou literaturu s daným tématem. Ráda by měla o židovském kalendáři přehled. Uvědomuje si pozitiva v získávání základních poznatků o židovské kultuře „*Poznají jinou kulturu, seznámí se s tím, že ve světě neslaví národy stejně, budou mít multikulturní rozhled.*“

Prožitek, vcítění se, hra na průběh jiných svátků označuje jako pozitiva práce s dětmi dramatickou výchovou. Nepoužívá dramatické lekce s multikulturní tematikou. Během výchovně-vzdělávacích aktivit zapojuje metody a techniky dramatické výchovy „*Narativní pantomima, pantomima, práce s příběhem, hra v roli, práce s knihou.*“

Rozhovor č. 10

Poslední desátý rozhovor byl uskutečněn s pedagožkou působící ve vybrané mateřské škole více než 30 let. V průběhu své praxe se věnovala dětem v běžných třídách, poslední tři roky působí ve třídě židovské. Má vystudovanou střední pedagogickou školu s maturitou.

Pedagožka vnímá provoz židovské třídy pozitivně z pohledu možnosti poznávání jiné kultury dětmi i ostatními pedagogy v mateřské škole. A věří, a to na základně zkušeností z minulých let, že děti by uvítaly vzájemné propojení kultur. Rozdílnost ve výchovně-vzdělávacím procesu vidí v kalendáři svátků a režimu dne. Pedagožka uvádí, že složení dětí v židovské třídě se mění „*Nyní je ve třídě 40 % dětí, které praktikují židovské svátky, ostatní již slaví doma křesťanské...*“ Kontakt dětí z běžných tříd s židovskými svátky osobně vnímá tak, že „*...je to hodně propojené křesťanství a židovství. Při čtení biblických příběhů například.*“

Na základě působení v židovské třídě se orientuje v židovském kalendáři a pracuje s materiály: „*Knihy svátků. Už tam budeme Mojžíši. Osm světél. Komiksové a obrázkové knížky o svátcích.*“ Ve své praxi používá dramatické lekce s tématy multikulturními, židovskými. Používá metody a techniky dramatické výchovy např. „*Divadlo. Dramatizace příběhu, výtvarné techniky, hra*

v roli...“ Pedagožka označuje rodinu jako faktor, který podporuje pochopení a poznání příběhů. Dramatickou lekci popisuje jako pozitivní cestu a má pro děti význam.

7.1.4 Shrnutí rozhovorů s pedagogickými pracovníky

Shrnutím veškerých odpovědí pedagogických pracovníků můžeme popsat několik shodných postojů a to: většinový pozitivní pohled na provoz židovské třídy jako možnost alternativního vzdělávání a poznávání jiné kultury; negativně je vnímáno možnost nebezpečí cíleného na židovskou třídu; uvědomění si rozdílů převážně v kalendáři svátků a režimu dne v mateřské škole; neznalost, či pouze individuální znalost, židovského kalendáře; ochota se s židovským kalendářem seznámit; pozitivní náhled na multikulturní rozvoj dětí, konkrétně židovské kultury, židovského kalendáře, prostřednictvím židovských příběhů; židovskými tématy se ve své praxi pedagogové nezabývají.

Zároveň odpovědi odhalují nízkou orientaci v dramatické oblasti, s tím související téměř většinové neaplikování dramatických lekcí s multikulturními tématy. Do své praxe zahrnují někteří pedagogové metody a techniky dramatické výchovy například hru v roli, práce s rekvizitou, s prostorem, zvukové a výtvarné techniky, dramatické hry. Shodně a pozitivně se vyjadřují k výchově a vzdělávání multikulturní výchovy prostřednictvím dramatické výchovy, kde vidí hodnoty jako prožitek; vcítění se do prožívání postav a příběhů; prohloubení poznání a snadnější zapamatování informací. Většina pedagogů popisuje dramatickou výchovu jako přirozenou cestu, jak děti předškolního věku vhodně rozvíjet.

8 Zpracované dramatické lekce

8.1 Faktory zohledněné při tvorbě dramatických lekcí

- Minimální znalost židovského kalendáře pedagogy i dětmi.
- Uvědomění si rozdílnosti mezi židovským a českým kalendářem z pohledu oslav svátků.
- Minimální využívání dramatických lekcí v pedagogické praxi.
- Nejistá orientace v metodách a technikách dramatické výchovy.
- Využití metod a technik dramatické výchovy, se kterými pedagogové mají zkušenosti.

Pro vytvoření dramatických lekcí se jevílo jako vhodné zvolit témata nezasahující příliš do hloubky židovského poznávání. Vypracovaných pět lekcí by mělo být možností pro pedagogy, jak otevírat téma židovství s dětmi v běžných třídách ve vybrané mateřské škole. S ohledem na nejistotu pedagogů ve znalostech dramatických metod a technik, a též nevyužívání dramatických celků, byly do lekcí zvoleny metody a techniky dramatické výchovy,

kteře jsou snáze uchopitelné z pohledu pedagogického vedení skupiny. Záměr lekcí je směřován k rozvoji interkulturních kompetencí v rámci multikulturní výchovy. Lekce by mohly mít charakter motivační charakter pro nabízení dalších téma v oblasti židovské kultury, židovských svátků, či židovských symbolů. V úvodu každého námětu byly sepsány cíle pro oblast dramatickou, multikulturní a osobnostně-sociální. Náměty byly rozloženy do lekcí s konkrétními tématy a dílčími cíli.

Lekce byly plánované pro předškolní děti ve věku 5–6let. Během roku povinné předškolní docházky jsou děti schopny se aktivně zapojit do her, uvažovat, vyhledávat řešení, kooperovat s ostatními dětmi, snáze respektovat a dodržovat pravidla, a začínají se orientovat v souvislostech dění v okolním světě. Skupina čítala maximální počet 14 dětí z důvodu vhodného pedagogického vedení a možností maximálního naplnění stanovených cílů lekcí.

První námět, který byl rozdělen do dvou lekcí, spojuje téma *Svět, místo pro všechny*. Téma se zabývá světem jako místem pro společné soužití. Zvolen byl příběh, *Bůh stvořil svět a lidi* z knihy s názvem *Velká dětská bible* (Mayer-Skumanz, 2019) odkazující na příběh Stvoření světa, který je uveden též v Tóře, v textu Starého zákona. Děti měly možnost se setkat s pojmem Bůh, jako stvořitelem světa. Během seznámení s příběhem a přijetím vyprávěného textu dětmi, bylo cílem nabídnout dramatické metody a techniky prohlubující jejich prožitek a získávání zkušeností. Cílem lekcí je děti podpořit v rozvoji vzájemného porozumění, ke spolupráci, k aktivitě a komunikaci s vrstevníky, ke vzájemné toleranci a naslouchání ostatním, ve schopnosti sdílet vlastní názor či myšlenku, v tvoření prostřednictvím vlastní fantazií a doposud nasbíraných zkušeností, získávání nových zkušeností prožitkem, v pohybovém tvoření celým tělem, smyslovém vnímání, schopnosti uvažovat nad situacemi, schopnosti si zapamatovat krátký text, k uplatňování svých potřeb a práv a respektování práv a potřeb ostatních ve skupině a schopnosti dodržovat pravidla her a pravidla vzájemného respektu.

Další námět, který byl rozpracován do tří lekcí, otevíral témata stejnosti a odlišnosti lidí a jejich přání: „*Jsme všichni stejní a máme stejná přání?*“, odvahy a pomoci tomu, koho máme rádi: „*Dokážeme být odvážní a pomoci druhému?*“, kamarádství a vzájemného porozumění: „*Kdo je to přítel?*“. Literární příběh s názvem *Prsten proroka Eliáše* (Weberová, 2015) nabídnul dětem poznávání konkrétních symbolů vztahujících se k židovské kultuře a náboženství. Zároveň nabídl pohled do odlišného sociokulturního prostředí, ve kterém hlavní hrdina prožíval svá trápení a radosti. V tématu se odhalují pojmy jako smutek, posměch, radost, přání, starost, odvaha, láska a touha. Příběh plný hodnotových témat bylo vhodné rozdělit alespoň do tří lekcí. Nastavené cíle pro tento námět byly směřovány k podpoře a rozvoji porozumění lidských

emocí, k uvažování nad možnými řešeními v daných situacích, k respektu k ostatním dětem a jejich názorům, k prožitku daného příběhu a souznění s hlavním hrdinou, k vnímání rytmu a schopnosti si zapamatovat pohybové kroky, a dodržování herních pravidel.

Pedagogické reflexe na činnosti v lekcích jsou vypracovány na základě přímého pozorování, ve spojení s reflexí od dětí. V kapitole *Shrnutí reflexe nastavených cílů* je vyhodnoceno, jakým způsobem byly naplněny stanovené cíle z oblasti dramatické, multikulturní a osobnostně-sociální.

Lekce byly realizovány v prostoru herny jedné ze tříd vybrané mateřské školy. Pracovala jsem se skupinou dětí, které z pedagogického hlediska znám již druhým rokem. Děti chodí společně do běžné homogenní třídy a plní si povinnou předškolní docházku. Lekce probíhaly v období září až listopad 2024 s maximálním počtem 14 dětí. Časová dotace každé lekce činila 35–40 minut. Zákonní zástupci dětí vybrané třídy byli obeznámeni předem o konání lekcí dramatické výchovy s multikulturním tématem.

8.2 Lekce 1: *Svět, místo pro všechny I.*

Námět: Bůh stvořil svět a lidi

Literární zdroj: Mayer-Skumanz, Lene: Velká dětská bible

Ilustrace a překlad: Špinková, Martina

Téma: Svět, místo pro všechny

Dramatické cíle lekce 1, lekce 2:

- Dítě je schopno přijmout čtený text prostřednictvím zkušeností z prožitých her.
- Dítě se aktivně zapojuje během lekce, je schopno dodržovat pravidla her.
- Dítě je schopno spolupracovat s vrstevníky, domluvit se na společné myšlence.
- Dítě je schopno samostatně pohybově tvořit podle své fantazie, podle svého rozhodnutí.

Multikulturní cíle lekce 1, lekce 2:

- Seznámení s pojmem Bůh, pojmem víra v něco/někoho.
- Uvědomění si světa jako místa pro život všech bytostí.
- Dítě se rozvíjí v interkulturních kompetencích.

Osobnostně-sociální cíle lekce 1, lekce 2:

- Dítě je schopno samo vytvářet a sdílet svoje nápady, myšlenky verbálně i nonverbálně.
- Dítě je schopno se s druhým domluvit, kooperovat za společným cílem, respektovat názory druhých.
- Dítě se snaží uplatnit svá práva a respektovat práva ostatních.

Téma: Svět, místo pro všechny

Pomůcky: bubínek, triangl, zvonek, černé a bílé kusy látky

Hudba: Beethoven Piano Sonata No. 14 in C-Sharp Minor, Op. 27 No. 2

1)Úvodní navození tématu – asociace, pohybová hra

Cíl: Děti aktivně sdělují své myšlenky ostatním dětem, dodržují pravidla hry se vzájemným respektem k ostatním, učí se zapamatovat krátký text.

Asociační kruh: „Co vás napadne, když se řekne svět?“

Popis činnosti: Děti samostatně říkají asociace na slovo svět.

„Nyní se naučíme se spolu krátkou básničku:

Studánka

v lese

zrcadlo nese.

Vidím v ní nebe,

ptáka, strom,

sebe.

Kdo se z ní napije,

zrcadlo rozbije. (Liebichová, Vlasta: Studánka)

Zahrajeme si děti hru. Ten, kdo má na sobě tento bílý šátek bude mít „babu“. Společně řekneme básničku klidným tempem. Jakmile básnička skončí, ten, kdo má šátek musí rychle někoho chytit. Poté se vystřídáte a „babu“ bude mít ten z vás, kdo byl chycen.“

Popis činnosti: Děti se rozmístí do kruhu. Ten, kdo má „babu“ odpočívá uprostřed kruhu. Společně říkáme báseň. Po ukončení slov nastává chvíle chytání. Následně po chycení kamaráda se děti vystřídají.

2)Uvedení do příběhu – dívej se kolem sebe

Cíl: Děti si rozvíjejí smyslové vnímání – zrak, vnímají souvislosti se světlem a tmou.

„Dnes se společně vydáme do příběhu, který se možná stal a možná také ne. Je jen na vás, zda mu uvěříte. Pohodlně si děti lehněte na zem tak, ať máte kolem sebe prostor. Zavřete oči, můžete si položit dlaně na oči. (Zvuk zvonečku; jemně zní hudba) *Na počátku stvořil Bůh nebe a zemi. Země ještě neměla jasnou podobu, obklopovala ji temnota a pokrývaly ji temné vody. Boží duch se vznášel nad těmito vodami. Bůh řekl: „Budiž světlo!“ A bylo světlo. Bůh viděl, že světlo je dobré.*

„Otevřete děti oči a rozkoukejte se. Říkejte, co vidíte kolem sebe? Vyberte si jeden předmět, který vás zaujal, a posaďte se s ním do kruhu.“

Popis činnosti: Děti se nejprve rozhlížejí, poté odpovídají, co kolem sebe vidí. Následně přinesou jeden předmět.

Řízený rozhovor: „Každý z vás, děti, může říct, jaký předmět donesl a proč. Jaké by to bylo, kdyby byla kolem nás tma? Zavřete si oči a zkuste váš předmět poznávat hmatem. Co cítíte?“

3) Pokračování v příběhu – technika štronzo

Cíl: Děti přijímají a dodržují pravidla hry, orientují se v prostoru, seznamují se s technikou štronza.

„Bůh oddělil světlo od tmy a řekl světlu: „Ty jsi den!“, pak řekl tmě: „Ty jsi noc!“ Byl večer a bylo ráno. První den.“

„Nyní se rozhodněte, děti, zda budete dnem nebo nocí. (děti se označí kusem bílé/černé látky pro vzájemnou orientaci). Můj dotyk má velkou moc. Pokud se někoho z vás dotknu, zastavíte se ve štronzu. Vysvobodit vás může dotykem pouze kamarád, který je vaším opakem. Pokud jsi noc, vysvobodit tě může pouze den. Pokud jsi den, vysvobodit tě může pouze noc.“

Popis činnosti: Hra začíná a končí zvukem trianglu. Pedagog zastavuje dotykem děti, které následně zůstávají ve štronzu. Ostatní děti dávají pozor, koho mohou vysvobodit.

Reflexe: „Podařilo se vám někoho vysvobodit? Kdo byl tma, opravdu jste zachránily jen den? Kdo z vás byl den, zachránily jste noc? Co by se stalo, kdyby na světě byla pouze tma.“

4) Pokračování v příběhu – obrazy

Cíl: Děti spolupracují ve dvojicích, verbálně sdílí své myšlenky a respektují tvorbu ostatních.

„Potom Bůh řekl: „Ať je klenba mezi vodou dole a vodou nahoře!“, stalo se tak a Bůh řekl klenbě: „Ty jsi nebe!“. Bůh řekl: „Ať se voda pod nebem shromáždí na svých místech, aby bylo vidět suchou zemi!“, stalo se tak a Bůh řekl: „Ty jsi země!“. Pak řekl nashromážděné vodě: „Ty jsi moře!“. Byl večer a bylo ráno. Druhý den.“

S dětmi si zopakujeme, co Bůh v příběhu druhý den stvořil.

„Jaké je nebe, děti? Jaká je zem? Jaké je moře?“

Popis činnosti: Děti odpovídají a sdílejí své myšlenky.

„Nyní utvořte dvojice. Budete společně vytvářet obraz. Obraz vytvoříte vy vlastním tělem. Bude nehybný, a tichý. Domluvte se, zda budete představovat nebe, zemi, moře. Důležité je se domluvit potichu tak, aby vás ostatní děti neslyšely a mohli mít možnost hádat, co vidí na obraze.“

Popis činnosti: Děti se ve dvojicích domlouvají. Následně předstupují před ostatní. Zvukem trianglu se obraz vytvoří, a ukončí. Děti vzájemně hádají, co dvojice představuje.

Reflexe: „Podle čeho jste poznaly, co kamarádi představují? Bylo těžké se společně domluvit?“

5) Pokračování v příběhu – simultánní pantomima

Cíl: Děti samostatně tvoří celým svým tělem prostřednictvím své fantazie a získaných zkušeností, a učí se vnímat tempo.

„Bůh řekl: Ať země vydá zelené rostliny!“ Země se pokryla svěží zelení, trávou, bylinami nesoucími semena a ovocnými stromy a Bůh viděl, že je to dobré. Byl večer a bylo ráno. Třetí den.“

„Děti, stoupněte si do prostoru tak, abyste měly kolem sebe místo. Budete se pohybovat podle zvuku bubínku. Až přestanu hrát, zastavíte se, já budu počítat 1, 2, 3, zahraji na triangel, a vy se proměníte v rostlinu/květinu/strom/keř. Pokud se vás dotknu, můžete mi říct, v co jste se proměnily.“

Popis činnosti: Děti se podle tempa (pomalu – rychle) pohybují v prostoru tak, aby do nikoho nevrážely a snažily se vyplnit celý prostor. Na ticho reagují zastavením a přeměnou ve vlastní představu podle zadání.

Reflexe: Dařilo se vám proměnit se podle vaší fantazie? Pro koho to bylo složité?

Řízený rozhovor: „Co již Bůh v našem příběhu stvořil? A co myslíte, že Bůh stvoří příště?“
(zvuk zvonečku)

8.2.1 Reflexe lekce 1

Počet dětí: 12

Věk dětí: 5–6 let

Čas: 35–40 min.

Lekce dramatické výchovy proběhla v místě herny v jedné ze tříd ve vybrané mateřské škole. S dětmi jsme si připomněli pravidla o vzájemném respektu a naslouchání. Literární text byl upraven ve své délce a tím přizpůsoben věku dětí.

1) Úvodní navození tématu – asociace, pohybová hra /8 min./

Děti se posadily do kruhu a sdílely asociace na zadané slovo „svět“ například: že je to naše země; místo, kde bydlíme; planeta; nebe; taková koule. Z počátku se děti překřikovaly, postupně dokázaly poslouchat, co říká kamarád, a začaly se v odpovědích doplňovat. Většina dětí sdělila alespoň jednu asociativní myšlenku.

Hru v prostoru s básničkou děti prožily s nadšením. Přály si ji několikrát opakovat. Postupně trvalo, než se všechny děti zapojily verbálně do hry.

2) Uvedení do příběhu – dívej se kolem sebe /5 min./

Děti si lehly na zem. Dala jsem jim více času na to, aby si opravdu lehly tam, kde mají prostor. Pro některé z nich bylo náročné nedívat se, mít zavřené oči a poslouchat vyprávění. Děti popisovaly jednoslovně věci a některé vykřikovaly slova rychle za sebou. Zpravidla vnímaly hračky, ale také předměty a lidi v prostoru: dveře, paní učitelku, bubínek aj. Během řízeného rozhovoru děti sdílely: „*Nic bychom neviděli,*“ „*Museli bychom si rozsvítit,*“ „*To by byla legrace,*“ „*Já bych se bála.*“

3) Pokračování v příběhu – štronzo /6 min./

Při pohybové hře den a noc chtěla většina dětí být dnem. Vysvětlili jsme si, že proto, aby nám hra fungovala, měl by být počet dní a nocí stejný. Sedm dětí si přálo být den a pět dětí noc. Kolem pasu si upevnily bílou nebo černou látku, aby se lépe děti mezi sebou orientovaly, kdo je kdo. Z počátku zachraňovaly kamarády nezávazně na barvě. Bylo třeba jim pravidlo znovu zopakovat a pomalu si záchranu zkusit. Po několika minutách si děti vyměnily černé a bílé látky a staly se druhou částí dne.

Při reflexi děti sdílely nadšení ze hry. Označovaly hru jako zdařilou z pohledu zachraňování. Vznikla debata mezi dětmi, kdo zvládl zachránit jen toho, koho měl.

4) Pokračování v příběhu – obrazy /7 min./

V komunikačním kruhu sdělovaly děti vlastnosti nebe, země a moře. Často popisovaly obdobné vlastnosti, které řekl kamarád například, že moře je slané, mokré, země je barevná, nebe je zamračené, svítí na něm slunce. Snažila jsem se děti motivovat v dalších vlastnostech, které by jim mohly být vodítkem pro následující aktivitu.

Děti utvořily dvojice podle kamarádství, zvládly se domluvit. Nejprve měly tendenci nahlas říkat, kdo co bude. Vysvětlily jsme si, že se musí domluvit tajně tak, aby je ostatní děti neslyšely. Dvojice zvládly vytvářet obrazy a vyžadovaly jít několikrát. Nápady vzniklého obrazu často opakovaly po ostatních dětech, ale vznikly i nová, zajímavá ztvárnění. Mezi sebou se domlouvaly, reflektovaly, jak se jim aktivita dařila už během hry.

Při reflexi děti fyzicky ukazovaly, jak ostatní děti ztvárnily zem, moře, nebe. Označily aktivitu za jednoduchou, protože vše hned uhádly. U některých dvojic měly děti při domlouvání pocit, že kamarád chce něco jiného než oni sami.

5) Pokračování ve vyprávění – simultánní pantomima /7 min./

Děti měly tendence se pohybovat v kruhu. Bylo třeba podpořit je v chůzi i běhu do různých směrů v prostoru. Vždy se vrátily do pohybu v kruhu. Na tempo děti reagovaly a snažily se tempo vnímat. Během svých proměn vnímaly tvorbu ostatních dětí, a pokud se jim nápad líbil,

napodobily to stejné. Někdy si nebyly jisté, co jsou. Pomohlo jim sdělení ostatních dětí, v co se proměnily. Pokud jsem se jich dotkla a zeptala se: „*V co jsi se proměnil/a?*“, odpovídaly zároveň i ostatní děti.

Během reflexe se zapojily většinou děti, které byly více aktivní a tvořivé během hry. Musela jsem se doptávat těch, které mluvit nechtěly. Dvě holčičky se do reflexe nezapojily.

Při řízeném rozhoru si děti společně vzpomněly, co vše Bůh stvořil. Sdílely nápady, že ještě stvoří například hračku, maminku, dům, robota, moji autodráhu, jídlo.

8.3 Lekce 2: Svět, místo pro všechny II.

Téma: Svět, místo pro všechny.

Pomůcky: obraz z knihy Velká dětská bible, triangl, zvonek, štětce

Hudba: Beethoven Piano Sonata No. 14 in C-Sharp Minor, Op. 27 No. 2

6)Návaznost na lekci předcházející – fantazie

Cíl: Děti rozvíjejí své smyslové vnímání, podporují vlastní fantazii a připomínají si příběh.

„Posaďte se, prosím děti do kruhu. Mám zde obraz. Napadá vás, co by mohlo být na něm namalováno?“

Popis činnosti: Děti reagují na obraz svými nápady.

Řízený rozhovor: „Pamatujete si, o čem byl příběh v minulé lekci? Co již Bůh v příběhu stvořil? Kolikátý den stvořil den/noc, nebe/moře/zemi, svěží zeleň?“

7)Pokračování v příběhu – zrcadla

Cíl: Děti vzájemně spolupracují, soustředí se, seznamují se s technikou zrcadel.

(Zvuk zvonečku) „*Bůh řekl: „Ať vzniknou světla na nebeské klenbě, která oddělí den a noc a určí hodiny, dny a roky!*“, stalo se tak. Bůh udělal dvě světla, větší světlo pro den, menší světlo pro noc a také hvězdy. A Bůh viděl, že je to dobré. Byl večer a bylo ráno. Čtvrtý den.

„Co bude větším světlem? Co bude menším světlem? Děti najděte si do dvojice kamaráda, se kterým jste ještě nepracovaly. Stoupněte si naproti sobě. Jeden z vás bude Slunce, druhý Měsíc. Slunce je zdroj světla a Měsíc světlo odráží. Bude hrát hudba. Ten z vás, kdo je slunce bude vymýšlet různé pohyby, druhý z dvojice, kdo je měsíc bude pohyby napodobovat.“

Popis činnosti: Děti stojí naproti sobě v určité vzdálenosti. Jeden z dvojice pohyby vytváří, druhý z dvojice se snaží pohyby opakovat. Hra začíná a končí zvukem trianglu.

Reflexe: „Dařilo se vám opakovat pohyby kamaráda? Pro koho bylo těžké vymýšlet pohyby? Pro koho bylo těžké opakovat pohyby? Proč měsíc opakoval pohyby po slunci?“

8) Pokračování v příběhu – simultánní hra

Cíl: Děti se orientují v prostoru, prolínají fantazii s realitou, tvoří celým svým tělem.

„Bůh řekl: „Ať se voda hemží všemi možnými živočichy, a nad zemí pod nebeskou klenbou ať poletují ptáci!“ Stalo se tak. Bůh vytvořil velké mořské tvory, všechny druhy vodních zvířat a okřídlené opeřené ptáky. Bůh viděl, že je to dobré, požehnal všem tvorům a řekl jim: „Množte se!“ Byl večer a bylo ráno: pátý den.“

„Děti, postavte se do prostoru tak, abyste měly kolem sebe místo. Zvuk trianglu doplňuje větu vypravěče: *„Bůh stvořil...:*

- *opice, které skáčou po stromech.“*
- *létající ptáky, kteří vesele zpívají.“*
- *hady a ještěry, kteří se dokážou schovat v písku.“*
- *skákající delfíny v moři.“*
- *gepardy, kteří loví antilopy.“*
- *bzučící včely, které sbírají nektar z květin.“*
- *ptáčata, která jsou v hnízdě a mají hlad.“*
- *veverky sbírající ořechy a plody.“*

Popis činnosti: Děti se pohybují po prostoru a předvádějí vyprávěné.

Řízený rozhovor: „Děti napadají vás další zvířata, a jejich aktivity na tomto světě?“
Pokračování hry podle nápadů dětí.

9) Pokračování příběhu – vzájemný respekt

Cíl: Děti se učí spolupracovat, respektovat druhého, vnímat hudbu a vlastní pohyb.

„Bůh řekl: „Nyní chci stvořit člověka – mně podobného, podle mého obrazu.“ A Bůh stvořil lidi jako Boží obraz, jako muže a ženu, oba podle své podoby. Bůh lidem požehnal a řekl jim: „Množte se a naplňte zemi! Svěřuji vám ji, dobře se o ni starejte!“ Stalo se tak. Bůh hleděl na vše, co stvořil a všechno bylo velice dobré. Byl večer a bylo ráno: šestý den.

„Děti najděte si do dvojice kamaráda, se kterým jste ještě nepracovaly. Postavte se do prostoru naproti sobě. Nyní jeden z vás bude v roli Boha, a druhý bude obrazem. (zvuk trianglu) *Bůh se rozhodl namalovat pomocí štětce člověka. Bůh nejprve jemně namaloval hlavu, vlasy, čelo, nos, tváře, uši, čelo, bradu, krk...“*

Popis činnosti: Děti spolupracují ve dvojicích. Dítě v roli Boha napodobuje malbu štětce, jemně se dotýká kamaráda na částech těla, které maluje podle vypravěče. Kamaráda se dotýkají děti jemně a na obličejí obzvláště. Ti, kteří budou obrazem, si mohou zavřít oči.

Reflexe: „Jak jste se cítily děti jako obraz? Jak jste se cítily v roli Boha malující obraz?“

10)Konec příběhu – zamyšlení

Cíl: Děti sdílejí s ostatními své myšlenky a nápady, dokážou dodržovat pravidla hry a vžít se do své vymyšlené role.

„Tak bylo dokončeno nebe, země a všechno, co je ožívuje. Sedmého dny bylo dílo stvoření dokončeno. Bůh odpočíval a požehnal sedmý den slovy: „Ty jsi den mé radosti, můj svatý den.“

(Zvuk zvonečku) To je konec příběhu.

Reflexe: „Proč si myslíte, že Bůh odpočíval sedmý den? Co znamená svatý den? Dokázaly byste říct, kdo je Bůh? Mohl se tento příběh stát?“

8.3.1 Reflexe lekce 2

Počet dětí: 12 (z toho 2 děti, které nebyly na předcházející lekci)

Věk dětí: 5–6 let

Čas: 35–40 min.

Lekce dramatické výchovy proběhla v místě herny v jedné ze tříd ve vybrané mateřské škole. S dětmi jsme si připomněli pravidla o vzájemném respektu a naslouchání. Literární text byl upraven ve své délce, a tím přizpůsoben věku dětí.

6)Návaznost na lekci předcházející – fantazie/5 min/

U dětí na začátku lekce bylo znát nesoustředění a usazení trvalo časově déle. Proto jsem zvolila malou změnu a pustila dětem znovu skladbu z minulé lekce. Poprosila jsem všechny, že si mohou lehnout a poslouchat či se pohybovat do hudby v prostoru. Nejprve většina dětí ležela a jen jedna dívenka šla do aktivity. Postupně se k ní přidaly další děti. Poté jsme si sedli a prohlédly obraz. Děti říkaly, že vidí duhu, barvy, slunce, mraky, ryby, stromy i barevný svět. Poté jsme si připomněli příběh a také to, co Bůh stvořil první den, druhý den, a třetí den. Většina dětí si příběh vybavila.

7)Pokračování ve vyprávění – zrcadla /7 min./

Děti se přiřadily k sobě opět podle kamarádství. Bylo třeba je namotivovat tak, aby se spojily s někým jiným. Měly komplikace při domluvě, kdo z nich bude slunce a kdo měsíc. Při aktivitě bylo znát, kterým dětem se tvoření pohybů daří. Dvě děti v roli slunce pouze stály. Poté, co si prohodily role se již pohybovaly. Pro některé, bylo složité respektovat a napodobovat pohyby kamaráda. Klidná hudba na klavír je motivovala do hry.

Při reflexi děti sdílely, že je bavilo oboje, že to nebylo těžké, ale také, že kamarád se hýbal jinak než on. Více dětí se přiklánělo k tomu, že napodobování pohybů bylo snazší. Nevěděly, z jakého důvodu měsíc opakoval pohyby po slunci. Vysvětlili jsme si, že měsíc odráží světlo.

8) Pokračování v příběhu – simultánní hra /6 min./

Do hry se zapojily všechny děti s aktivitou a touhou tvořit. Hra pokračovala v režii dětí: „*Gepardi, co běhají rychle,*“ „*Delfíni, jak skáčou v moři,*“ „*Kočky, které mňoukají.*“ a další.

9) Pokračování v příběhu – vzájemný respekt /5 min./

Pro klidnější atmosféru jsem znovu zvolila hudbu jako podkres. Děti se velmi nasmály a často předbíhaly v malování částí těla kamaráda. Bylo třeba dětem nabídnout pomalejší tempo pro vnímání vzájemných pocitů. Jedna z dívek se nechtěla zapojit. Role si děti vystřídalaly.

Během reflexe byly děti nadšené, popisovaly, že si užily legraci, že je to lechtalo.

10) Konec příběhu – zamyšlení /7 min./

Děti si lehly v prostoru na zem a poslechly si konec příběhu. Poté jsme si naposledy sedli do kruhu. Při reflexi děti sdílely: „*Protože byl unavený,*“ „*Protože už si chtěl odpočinout,*“ „*Protože už nevěděl, co vymyslí,*“ „*Protože měl hlad.*“ Děti se shodly, že také odpočívají nejčastěji s maminkou. Označily neděli jako odpočinkový den. Pojem svatý den nevěděli. Jedna dívka sdílela myšlenku „*Jakože to je ten den, kdy nic neděláme, třeba na Vánoce.*“ V poslední otázce, kdo je Bůh, se děti vracely k příběhu, ale také ho označily za ducha, Pánaboha, za toho, který vše řídí. Většina dětí věřila, že se tento příběh mohl stát.

8.4 Lekce 3: Jsme všichni stejní, máme stejná přání?

Námět: Chlapec jménem Levi

Literární příběh: Prsten proroka Eliáše

Literární zdroj: Ilse Weberová, Dobrodinec Báruch

Překlad: Kufnerová, Zlata

Ilustrovala: Jasanská, Lenka

Téma: Jsme všichni stejní a máme stejná přání?

Dramatické cíle lekce 3, lekce 4, lekce 5:

- Dítě je schopno přijmout čtený text s pomocí zkušeností z prožitých her.
- Dítě se seznamuje s dramatickými technikami: horké křeslo, narativní pantomima, používat smyslového vnímání, hra v roli. A je schopno dodržovat pravidla her.
- Dítě je schopno spolupracovat se skupinou.
- Dítě je schopno samostatně uvažovat, aktivně tvořit a zapojovat se během lekce.

Multikulturní cíle lekce 3, lekce 4, lekce 5:

- Uvědomění si odlišností a hledání stejností.
- Seznámení se prožitkem s tradiční židovskou hudbou, židovskými symboly – menora, kypa, synagoga, tóra, židovským svátkem Simchat Tóra a místem Izrael.
- Dítě se rozvíjí v interkulturních kompetencích.

Osobnostně-sociální cíle lekce 3, lekce 4, lekce 5:

- Dítě je schopno samo vytvářet a sdílet svoje nápady, myšlenky verbálně i nonverbálně.
- Dítě je schopno se s druhým domluvit, kooperovat za společným cílem, respektovat názory druhých.
- Dítě se snaží uplatnit svá práva a respektovat práva ostatních.
- Dítě je schopno porozumět danému problému, poznávají pojem smutek.
- Dítě je schopno se vcítit do postavy příběhu.

Pomůcky: triangel, zvonek, šátek, obrázek namalovaný, židovské tradiční předměty, kniha, prsten

Hudba: Hava Nagila – národní židovská hudba

1)Úvodní navození tématu – rytmus, tanec

Cíl: Děti vnímají rytmus, učí se zapamatovat kroky, spolupracují ve skupině a orientují se v prostoru.

„Děti rozmístěte se prosím po prostoru. Pustím hudbu, a ve chvíli, kdy ji vypnu, vaším úkolem je co nejrychleji se spojit do kruhu. Až zvládneme kruh, naučíme se na hudbu krátký tanec.“

Popis činnosti: Děti se pohybují v prostoru do rytmu hudby. Při vypnutí hudby utvoří společně kruh. Několikrát se hra opakuje. Následně se děti naučí jednoduché kroky na tuto hudbu a společně si zatančí.

Reflexe: „Jak se vám tanec líbil? Při jaké příležitosti by se mohlo takto tančit? Víte, z jaké země pochází tato hudba?“

2)Pokračování lekce – představa

Cíl: Děti uvažují a přemýšlí nad postavou příběhu, vytváří si představu, kterou sdílejí s ostatními dětmi.

„Podívejte se děti, co jsem tu před chvíli našla. Patří to do školky? Zkuste se podívat, zda najdete ještě jiné předměty. (nalezené předměty děti položí doprostřed kruhu) Komu by mohlo toto všechno patřit?“

Popis činnosti: Děti uvažují a sdílejí návrhy, komu vše patří.

3) Pokračování lekce – sdílená představa

Cíl: Děti společně sdílejí svou představu o postavě z příběhu.

„Mohli bychom se podívat do této knihy, třeba v ní bude nějaký vzkaz.“ (vypadne nakreslený obrázek) Kdo asi tento obrázek maloval? Teď si zkusíte ve dvojici namalovat našeho kamaráda z dnešního příběhu. Jak asi vypadá?“

Popis činnosti: Ve dvojici děti spolupracují a zkusí nakreslit, jak asi kamarád z příběhu bude vypadat.

Reflexe: Sdílení výtvorů. Děti mohou slovně doplnit, proč postavu takto ztvárnily.

4) Uvedení do příběhu – hledání pomoci

Cíl: Děti nacházejí spojitost s příběhem a realitou. Prožívají emoce chlapce – hrdiny z příběhu.

„Přečtu vám teď děti kousek našeho příběhu. (zvuk zvonečku) *Ubožejšího chlapce byste v celém městě těžko hledali. Vetešníkův synek Levi byl malý a hrbatý, a když se odvážil na ulici, děti na něj pokřikovaly: „Hrbatej Žid!“ To ho hodně bolelo. Proto se neustále motal v otcově krámku, a jen když otec řekl: „Levi, podívej, jak dnes krásně svítí slunce, nechceš jít na chvilku ven?“ , přece jen vyšel, aby mu udělal radost, a posměch uličníků statečně snášel. Nikdy si však nestěžoval, nechtěl tím otce trápit. Určitě by ho mrzelo, že je jeho chlapec terčem posměchu, protože má hrb.“*

„Teď už víte, děti, jak Levi vypadal. Proč se mu uličníci posmívali, děti? Jak se Levi asi cítil? Posmíval se i někdy někdo vám?“

Popis činnosti: Děti sdílejí vlastní prožitky a zkušenosti. Nacházejí emoční spojitost s chlapcem z příběhu.

„Pokládám zde Leviho knihu, kdo budete chtít, můžete vzít knihu do ruky a sdělit nám, co byste Levimu poradily, aby nebyl smutný.“

Popis činnosti: Děti se postupně střídají a nalézají vhodná řešení.

Reflexe: „Který z nápadů byste také zkusily? Co pomáhá vám na Zahnání smutku?“

5) Pokračování lekce – radost

Cíl: Děti ve hře v roli samostatně předvádějí činnosti, které jsou pro postavu radostné.

„Už víme, že tyto předměty patří Levimu, víme, jak vypadá. Pojd'te se děti postavit, rozmístěte se po prostoru. Nyní budete chlapcem z příběhu. Co Levi rád dělal?“

Popis činnosti: Děti předvádějí společně jejich nápady v roli chlapce.

Řízený rozhovor: „Je možné, že toto všechno chlapec z našeho příběhu dělal rád a měl z toho radost. Co dělá radost vám?“

6) Pokračování v příběhu – cestování

Cíl: Děti rozvíjejí svoji fantazii na základně již získaných zkušeností.

„Levi prožíval nejšťastnější chvíle při čtení knih. Často pomocí knih navštívil divy cizích zemí. A říkával toužebně: „Ach, kéž bych tak mohl cestovat!“ Ale věděl, že to je přání nesplnitelné, protože jeho otec byl chudý, velmi chudý.“

„Co znamená být chudý? Myslíte, že být bohatý je důležité pro to, abyste mohly cestovat? My si zkusíme cestovat kouzlem. Pokládám do prostoru obruč, může do ní vlézt jeden z vás, v tu chvíli máte v ruce knihu, která nás kouzlem zavede do jiné země, či do jiného místa. Ostatní děti poslouchají knihu a vytváří její představu a předvádí dané místo. Pokud uslyšíte zvuk trianglu, stane se z vás obraz. Pokud se někoho z vás dotknu, řekne nám, co nebo koho představuje.“

Popis činnosti: Děti se se vzájemně vnímají a naslouchají, kam je kniha-kamarád přenesl.

Reflexe: „Kam jsme se společně pomocí knih dostaly? Napadá vás ještě místo či země, která nezazněla?“

7) Pokračování v příběhu – možná přání

Cíl: Děti ve hře v roli nachází možnosti přání, která by si postava z příběhu přála.

„Jednou vešel do krámu neznámý zákazník. Otec byl právě pryč, a tak se Levi pána zeptal, co si přeje. Zákazník požádal o knihu, kterou měl Levi nejraději. Pomalu odešel za přepážku, knihu si přitiskl k srdci a na hnědou kůži, v níž kniha byla vázaná, mu ukápla veliká slza. „To se s tou knížkou tak těžko loučíš, mé dítě?“ řekl cizí pán. „Ano. Jen si ji vezměte, otec potřebuje peníze!“ Neznámý muž listoval v knize: „Asi bys také rád cestoval, vid?“ Levi přikývl a muž sňal z prstu nenápadný prsten. „Vezmi si tento prsten, Levi. Splní Ti tři přání, ať jsou jakákoli. Můžeš cestovat, můžeš si přát zlata, kolik jen chceš...“ „Och“ přerušil ho Levi s rozzářenýma očima. „A mohl bych si také přát, abych měl rovná záda?“ – „Samozřejmě.“

„Kdo z vás bude chtít, vstoupí do role Leviho, navlékne si tento prsten, a řekne nám, co by si jako Levi přál.“

Popis činnosti: Děti se na určitém místě střídají, sdílejí v roli Leviho, co by si přál.

Reflexe: „Myslíte, že využije Levi kouzelný prsten? Kdo z vás by ho také použil? Co byste si přály? (zvuk zvonku) Pojdme si společně znovu zatančit.“

8.4.1 Reflexe Lekce 3

Počet dětí: 12

Věk dětí: 5–6let

Délka lekce: 35–40 minut

Lekce dramatické výchovy proběhla v místě herny v jedné ze tříd ve vybrané mateřské škole. S dětmi jsme si připomněli pravidla o vzájemném respektu a naslouchání. Literární text byl upraven ve své délce a tím přizpůsoben věku dětí.

1)Úvodní navození tématu – rytmus, tanec /5 min./

Pohybová aktivita byla dětmi vnímána s nadšením. V první fázi aktivity se dětem dařilo zapojit do kruhu, snažily se o co nejrychlejší spojení. Jednoduché kroky tance jsem dětem ukázala jednou bez hudby, poté s hudbou. Nedokonalost pohybů jsem neřešila a vnímala společné nadšení dětí. Jedna z dívek se nejprve zapojit nechtěla, ale nadšení dětí ji v průběhu hudby namotivovalo. Během řízeného kruhu děti odpovídaly například Francii, Itálii, Brazílii nebo Británii.

2)Pokračování lekce – představa /5 min./

Děti byly velmi zvědavé, co před nimi leží zabalené v šátku. Se zájmem pozorovaly, co vše objevily. O předmětech jsme si řekli základní informace, společně si prohlédli knihu a několik slov si poslechli v hebrejštině. Většina dětí netušila, komu by mohly předměty patřit. Jedna z dívek odpověděla, že to bude chlapec, podle jarmulky.

3)Pokračování lekce – sdílená představa /8 min./

Následně se děti spojily do dvojic, trojic, či pracovaly samy. Rozdílnost v domluvě, jak asi chlapec vypadá, byla znatelná. Dvojice byla pro tuto aktivitu ideální, děti se střídaly v kresbě, nebo si povídaly nad tvorbou. Ve společném kruhu si následně představily obraz. Jedna skupina prozradila, že má chlapec na triku auto a jmenuje se Filip.

4)Uvedení do příběhu – hledání pomoci /4 min./

Příběh děti zaujal. S dětmi jsem probírala, co znamená, když má někdo hrb. V diskusi mezi sebou hledaly příčinu, proč se chlapci uličníci smějí. Jednomu chlapci ze skupiny přišel hrb též vtípný. Nabídla jsem otázku, jak se Levi pravděpodobně cítil, když se mu v příběhu posmívali. Děti se přikláněly k emoci smutku a vzteku, nebo vzájemné kombinaci. Pět dětí sdílelo, že se jim někdo v životě posmíval. Například starší sestra, bratr, kamarád ve školce. Děti sdílely mnoho návrhů, co by Levimu udělalo radost. Nezapojily se všechny děti. Uvádím návrhy dětí: „*Namalovat mu obrázek,*“ „*Pohladit ho,*“ „*Dát mu pusinku,*“ „*Vyrobít mu dárek,*“ „*Obejmout ho,*“ „*Hrát si s ním,*“ „*Pozvat ho na návštěvu,*“ „*Dát mu pejska,*“ „*Půjčit mu hračku,*“ „*Koupit mu hračku, kterou si přeje,*“ „*Namalovat mu srdce,*“ „*Říct mu neplakej a skamarádit se s ním.*“

5)Pokračování lekce – radost /5 min./

Nejprve mluvily děti jeden přes druhého, po usměrnění se snažily vzájemně si naslouchat. Do vymyšlení nápadů se zapojily většinou děti průbojně. Až po několika nápadech se zapojily i děti ostatní.

Mezi odpověďmi v řízeném rozhovoru zmiňovaly například: „*Když si hraji s kamarádkou Stellinkou,*“ „*Když si můžu dát bonbón,*“ „*Když mě maminka obejmě,*“ „*Když si hraji s panenkou,*“ „*Když jdu do bazénu se koupat.*“

6) Pokračování v příběhu – cestování /5 min./

Prostřednictvím knihy se děti podívaly do Francie, Ruska, na Bali, do světa jednorožců, do podmořského světa, do světa hadů. Během hry s knihou se zapojila většina dětí. Bylo pro ně těžké tvořit v pro ně neznámém prostředí: Bali, Rusko i Francie, proto jsem jejich tvorbu doprovázela vyprávěním o charakteristických rysech dané země. Dětem jsem nabídla zemi Izrael.

7) Pokračování příběhu – možná přání /5 min./

Nejprve si děti v roli Leviho přály: „*Rovná záda,*“ „*Mít zlato,*“ „*Víc a víc peněz,*“ „*Jít cestovat,*“ „*Knížku,*“ „*Mít kamaráda,*“ „*Aby byl tatínek bohatý.*“

V reflexi sdílely, že Levi prsten použije, a oni samy by také prsten využily. Přály by si: „*Plyšáka Vajíčko,*“ „*Vidět, jak vypadá Ježíšek,*“ „*Mít doma palandu,*“ „*Vidět zblízka duhu,*“ „*Přejít duhu,*“ „*Abych byla zdravá,*“ „*Zvířátko,*“ „*Aby mě nezlobila Lidunka,*“ „*Aby rodina nebyla nemocná.*“

Do tance se některým dětem nechtělo, ale během hudby se postupně všechny přidaly.

8.5 Lekce 4: Dokážeme být odvážní a pomoci druhému?

Téma: Dokážeme být odvážní a pomoci druhému?

Pomůcky: triangl, zvonek, kniha, prsten, šňůrka, plastové kelímky, bubínky, šátek

Hudba: Hava Nagila – národní židovská hudba

8) Návaznost na lekci předcházející

Cíl: Děti sdílejí svá přání. Děti se snaží respektovat pravidla hry a spolupracovat.

„Lehněte si děti, prosím, do prostoru na záda tak, ať máte kolem sebe místo. Jistě jste přemýšlely, co byste si přály od kouzelného prstenu, který má v našem příběhu Levi. Až cinknu poprvé, řeknete nahlas vaše první přání, po druhém cinknutí řeknete druhé vaše přání a po třetím cinknutí nám sdělíte přání třetí.“

Popis činnosti: Děti leží v prostoru, uvolněně dýchají. Reagují na cinknutí sdílením verbálně vlastních přání.

„Teď víte, co byste si přály vy. Co potřebujete k tomu, aby se vám přání splnila? Vaším úkolem bude získat prsten. Já budu hlídač prstenu. Sednu si zády k vám a prsten budu mít za sebe. Vy se snažíte získat prsten tak, abych vás neslyšela. Pokud se otočím, protože slyším zvuk, pošlu vás zpět na začátek. Komu se podaří získat prsten, bude jeho hlídačem.“

Popis činnosti: Děti se snaží ve hře získat prsten.

9) Pokračování v příběhu – nová postava

Cíl: Děti se snaží vcítit do hlavních postav příběhu. Setkávají se s metodou improvizace.

„Tento kouzelný prsten si Levi navlékl na šňůrku a nosil ho na krku. Prozradím vám, že Levi přání ještě nevyužil. (zvuk zvonku) *Jednoho dne otec odjel a vrátil se s dívčenkou s černými kučeravými vlásky, která se na Leviho důvěřivě usmívala. „To teď bude tvoje nová sestra, Levi. Je to dcera mého nejlepšího přítele, ale rodiče zemřeli, proto budu teď já jejím novým otcem a ty věrným bratrem. Jmenuje se Mirjam.“*

„Jak se asi cítil Levi? Jak se cítila holčička? Zkusíme si situaci, kdy otec, toho budu hrát já, přivádí holčičku domů. Jeden z vás bude Levi (dostává na krk prsten), druhý z vás bude Mirjam (dostává šátek kolem ramen).“

Popis činnosti: Děti se setkávají s metodou improvizace. Nachází různé situace, které se mohly stát.

Reflexe: „Co jsme viděli za situace? Myslíte si, že byla Mirjam odvážná? Myslíte si, že byl Levi odvážný? Když se s někým setkáváme poprvé, jak se zachováme?“

10) Pokračování v příběhu – narativní pantomima

Cíl: Děti hledají propojenost s příběhem, vcítují se do hlavních postav příběhu.

„Levi si Mirjam velmi oblíbil. Úplně zapomněl na svůj prsten. Jednoho dne si obchodník pozval otce, aby mu prodal staré věci z půdy. Když odešel, obchodník ho obvinil, že mu ukradl šperk. I přesto, že vetešník tvrdil, že je nevinný, ho uvěznil. Děti zůstaly opuštěné.“

Řízený rozhovor: Levi a Mirjam zůstali bez otce, jak tuto situaci vnímáte? Co znamená, když je někdo opuštěný? Najděte si dvojici. Jeden z vás bude Levi, druhý Mirjam.

Popis činnosti: Děti se rozmístí v prostoru ve dvojicích. Předvádějí věty vypravěče.

Reflexe: „Jak se vám tato aktivita dařila? Spolupracovaly jste spolu?“

11) Pokračování v příběhu – vytváření zvuku

Cíl: Děti se vzájemně vnímají v situaci příběhu, vytvářejí napětí prostřednictvím zvuku.

„Levi nakonec sebral všechnu odvahu, vzal Miriam za ruku a vydal se poprosit obchodníka, aby nechal otce propustit. Všechny prosby byly marné, obchodník plačící děti s hněvem odmítl“.

„Zkusíme si ozvučit tuto napínavou situaci. Jeden z vás bude obchodník, dva z vás Lev a Mirjam. Čím blíže se bude dvojice přibližovat k obchodníkovi, tím hlasitěji budete hrát na kelímky a bubínky. Dvojice může jít vpřed, ale také může jít zpět.“

Popis činnosti: Tři děti v rolích, ostatní jsou rozděleny na půlku. Sedí po stranách a vnímají situaci, kdy se hrdinové přibližují k obchodníkovi. Zvukem vytváří atmosféru situace.

Reflexe: „Byly jste někdy takto odvážní? Odvážní pro někoho, abyste ho zachránili nebo mu pomohli?“

12) Pokračování v příběhu – použití prstenu

Cíl: Děti si opakují pohybové kroky a vnímají hudbu, vzájemně spolupracují.

„Levi si vzpomněl na svůj prsten. „Ať se prokáže otcova nevina!“ Zaprosil a sevřel prsten v dlani. Vzápětí obchodník vykřikl radostí, šperk objevil ve skříňce! Okamžitě nechal propustit vetešníka, požádal ho o odpuštění a bohatě ho obdaroval. Avšak Leviho otec z toho všeho rozrušení těžce onemocněl, že i lékař se vzdal všech nadějí na jeho uzdravení.“

„Co asi udělal Levi, děti?“

„Levi sevřel prsten rukama a prosil o otcovo uzdravení. Prsten prokázal svou zázračnou sílu a vetešník se uzdravil.“

„Jak se v tuto chvíli cítil Levi?“ (zvuk zvonku)

Popis činnosti: Zopakování si tance s hudbou jako oslava radostných chvil.

Řízený rozhovor: „K čemu využil Levi prsten? Jaké bude jeho třetí přání dětí? Levimu zbývá poslední přání. Počkáme si do příště, pro co jej využije.“

8.5.1 Reflexe Lekce 4

Počet dětí: 14 (4 děti nebyly na předešlé lekci)

Věk dětí: 5–6 let

Délka lekce: 35–40 minut

Lekce dramatické výchovy proběhla v místě herny v jedné ze tříd ve vybrané mateřské škole. S dětmi jsme si připomněli pravidla o vzájemném respektu a naslouchání. Literární text byl upraven ve své délce a tím přizpůsoben věku dětí.

8) Návaznost na lekci předcházející – společné přání /8 min./

Vzhledem k tomu, že na lekci byly děti, které neznaly příběh z minulé lekce, jsem ho shrnula v krátkém vyprávění, a dala dětem dostatek času na promyšlení svých přání.

Při hře „hlídač“ prožívaly děti nadšení. Nicméně se jim to v počtu všech nedařilo, převážně dva chlapci byli nedočkaví a vždy pro prsten hlučně běželi. Děti se tedy rozdělily na dvě skupiny. Jedné skupině se podařilo prsten ulovit. Druhé nikoliv. Po konci hry děti reflektovaly, proč se ulovit prsten podařilo pouze jedné skupině. Vyhodnotily, že byly hlučné a nedokázaly společně jít pro prsten potichu.

9) Pokračování v příběhu – nová postava /4 min./

Během improvizace děti použily pouze jeden druh situace. Tím bylo podání ruky a představení se. Většina dětí si situaci chtěla zkusit. Nevěděly, co by se mohlo stát jiného. Při rozhovoru o pocitech hlavních postav v nastolené situaci zmiňovaly hlavně smutek a vztek.

10) Pokračování v příběhu – narativní pantomima

Dětem se tato aktivita dařila, podle mého vyprávění vzájemně spolupracovaly.

11) Pokračování v příběhu – vytváření zvuku /6 min./

Společně děti kooperovaly, domlouvaly se, kdo bude kdo. Motivovala jsem dvojici v roli i do chůze vzad, aby vytváření zvuku mělo svou dynamiku, a aby si děti zkušely pravidla hry. Ve chvíli, kdy ve hře došly k obchodníkovi, začala u většiny dvojic improvizace v rolích – setkání hlavních postav a obchodníka.

Během reflexe popisovaly děti nejprve zkušenosti, kdy překonaly strach z vysoké houpačky, temného tobogánu, nebo být sama doma. Následně děti sdílely situace prožité s vrstevníky, kdy se kamaráda zastaly a tím zabránily konfliktu.

12) Pokračování v příběhu – použití prstenu /6 min./

Děti si tanec užily, zapojily se všechny děti. Během řízeného rozhovoru zazněly odpovědi. „*Aby měl svatbu s Miriam,*“, „*Aby byl velký a byl by doktorem,*“, „*Aby mohl cestovat.*“

8.6 Lekce 5: Kdo je to přítel?

Téma: Kdo je to přítel?

Pomůcky: triangl, zvonek, prsten, vlajky, kusy oblečení, látky, deky

Hudba: Simchat Tora – Jewish holiday song

13) Návaznost na lekci předcházející – pozdrav šalom

Cíl: Děti se seznamují s hebrejským slovem „šalom“.

„Pojďme se postavit do kruhu dětí. Dnes se pozdravíme hebrejsky „šalom.“ Kdo bude chtít, pozdraví kamaráda a kamarád pošle pozdrav dalšímu. Až se pozdravíme v kruhu, zkusíme si aktivitu v prostoru.“

Popis činnosti: Děti jsou nejprve v kruhu a náhodně se zdraví. Poté se pohybují v celém prostoru a zdraví se vzájemně mezi sebou.

Řízený rozhovor: „Jakým hebrejským slovem jsme se pozdravili? Víte, co „šalom“ znamená? Tento pozdrav používají i postavy v našem příběhu.“

14) Pokračování v příběhu – svátek, hra na

Cíl: Děti společně vytvoří místo – synagogu, nachystají se na svátek Simchat Tóra.

(zvuk zvonku) „*Pak přišel radostný svátek Simchat Tóra a vetešník i jeho děti byli v ten den veselí a šťastní. Oblékli se do svátečních šatů a odebrali se do synangogy. To byla nádhera! Ve všech svícnech hořely svíce a zrcadlily se ve zlatých ornamentech zdobících stěny a strop, rabín a kantor na sobě měli nádherná roucha a houf veselých dětí čekal, až slavnost začne.*“

„Co děláte, když slavíte svátek děti?“

Popis činnosti: S dětmi si řekneme, co je to za svátek Simchat Tóra, že se jedná o oslavy Tóry. Židé chodí do synagogy poslechnout si čtení z Tóry.

Děti si společně vytvoří synagogu. Využijí šátky a kusy oblečení na sváteční přípravu.

Reflexe: „Jak se vám dařilo společně tvoření?“

15) Pokračování v příběhu – průvod s vlaječkami

Cíl: Děti spolupracují a pohybově napodobují, sdílí radost.

„Nyní děti vytvořte dva zástupy. Aby oslava byla opravdová, do ruky dostanete vlaječky. První z vás, kdo vede váš zástup, určuje směr cesty a pohybu. Pokud hudba zastaví, co nejrychleji se spojíte do libovolných dvojic.“

Popis činnosti: Děti se ve dvou zástupech pohybují v prostoru na hudbu. Po zastavení hudby se děti spojí do dvojic.

Reflexe: „Jak se vám hudba líbila? Jak jste se cítily, děti?“

16) Pokračování v příběhu – pedagog v roli

Cíl: Děti nalézají řešení, jak Mirjam pomoci.

(pedagog v roli Mirjam) „*Proč nemám vlaječku? Všechny děti v rukou drží vlaječku. To nemůžu na slavnost do synagogy.*“

Popis činnosti: Děti reagují na nastalou situaci, snaží se jí vyřešit.

Reflexe: „Jak jste Mirjam pomohly? Proč jste ji chtěly pomoci?“

17) Pokračování v příběhu – hra v roli

Cíl: Děti v roli Leviho sdílejí jeho myšlenky.

„Děti, na co asi Levi v tu chvíli myslel? Kdo bude chtít, přistoupí a v roli Leviho nám řekne, na co asi Levi myslel.“

Popis činnosti: Děti se v roli Leviho střídají a sdílejí myšlenky chlapce.

Řízený rozhovor: „*Ne, Mirjam nesmí být smutná!*“ *Sáhl po prstenu a zašeptal: „Ať má Mirjam krásnou vlaječku!“*

„Dokázaly byste vysvětlit, proč Levi chtěl Mirjam pomoci?“

18) Pokračování v příběhu – přítel

Cíl: Děti si vzájemně povídají, snaží se o reflexi.

„Nyní se děti můžete rozdělit do dvojic nebo trojic s kamarády. Spolu si budete povídat o tom, co máte na kamarádovi rádi.“

Popis činnosti: Děti libovolně utvoří skupinky, dvojice a mají možnost si vzájemně povídat.

Reflexe: „Kdo z vás bude chtít, může s námi sdílet, čeho si váží na kamarádovi, nebo za co ho má rád.“

19) Konec příběhu – otevřený konec

Cíl: Děti svými nápady určují konec příběhu.

„Děti, jak asi náš příběh dopadl?“

Popis činnosti: Děti sdílejí ve společném kruhu nápady a myšlenky.

Diskuse: Děti vzájemně diskutují o tom, jak by příběh mohl dopadnout.

Závěrečná reflexe: „Pamatujete si děti, jak se jmenovaly naše postavy z příběhu? K jakému národu patří? Co všechno jsme se o židovském národě dozvěděly: Jaké předměty měl Levi u sebe? Jakou řečí židovský národ mluví? Znáte nějaké hebrejské slovo? Jaké předměty měl Levi u sebe? Jak se jmenoval svátek, který Levi a Mirjam oslavovali s vlaječkami? Co poslouchali děti v synagoze? Proč chodí do synagogy?“ (zvuk zvonku)

8.6.1 Reflexe Lekce 5

Počet dětí: 12 dětí

Věk dětí: 5–6 let

Délka lekce: 30–35 minut

Lekce dramatické výchovy proběhla v místě herny v jedné ze tříd ve vybrané mateřské škole. S dětmi jsme si připomněli pravidla o vzájemném respektu a naslouchání. Literární text byl upraven ve své délce a tím přizpůsoben věku dětí.

13) Návaznost na lekci předcházející – pozdrav „šalom“ /4 min./

V kruhu se nejprve zdravily pouze některé děti, v prostoru se zapojily všechny. Bylo potřeba děti motivovat k chůzi v celém prostoru.

14) Pokračování v příběhu – svátek, hra na /10 min./

Tato aktivita měla mezi dětmi velký úspěch, trvala velmi dlouho. Vznikaly různé debaty a dohady, jak bude synagoga vypadat. Dva chlapci si udělali svoji malou synagogu, protože se nechtěli ostatním podřídít. Děti se různě oblékly do kusů oblečení a prožívaly u toho radost. Jeden z chlapců odmítl si cokoliv vzít na sebe.

15) Prožitek z příběhu – průvod s vlaječkami /4 min./

Dětem se líbila vybraná židovská hudba. Nechala jsem děti nejprve s hudbou seznámit, až poté jsem znovu řekla pravidla hry. Do hudby se děti pohybovaly v rychlém tempu, bylo potřeba hudbu často zastavovat a opakovat jim pravidla vzájemné bezpečnosti.

16) Pokračování v příběhu – pedagog v roli /5 min./

Děti reagovaly na mou postavu velmi otevřeně, neváhaly mi dát svoji vlaječku. Bylo potřeba dětem vysvětlit, že ji k oslavě potřebují. Nabízely mi místo ní šátek, a nakonec mi ji jedna dívka, ke které se následně přidalo více dětí, šla vyrobit z papíru.

17) Pokračování v příběhu – hra v roli /4 min./

Nezapojily se všechny děti. Mezi myšlenkami zaznělo: „*Nechci, aby byla smutná,*“ „*Musím jí vlaječku dát,*“ „*Použiji prsten.*“ Shodly se na tom, že Levi chtěl Mirjam pomoci proto, že byla smutná.

18) Prohlubování příběhu – přítel /8 min./

Během skupinek a dvojic si děti vyprávěly různé informace. Nechala jsem jim dostatek časového prostoru. Jedna dívka zůstala sama, přidala jsem se k ní.

Ve společném kruhu se děti aktivně zapojovaly a chtěly sdílet, proč mají kamaráda rádi. Zaznívaly i materiální výhody vlastnictví oblíbených hraček, ale po mé motivaci také například: „*Protože si se mnou hraje,*“ „*Protože je s ním sranda,*“ „*Protože se mnou chodí na tanečky,*“ „*Protože mi pomůže, když mě někdo zlobí.*“

19) Konec příběhu – otevřený konec /5 min./

Děti navrhovaly konce příběhu: „*Budou mít svatbu,*“ „*Budou cestovat i s tatínkem,*“ „*Budou se mít rádi,*“ „*Budou si přát někam odletět,*“ „*Budou mít moc peněz a všechno si za ně koupí.*“

Během závěrečné reflexe si děti zapamatovaly jména postav příběhu. Připomněly legraci u tance a her na tradiční židovskou hudbu, dále pozdrav „šalom“, a slovo „syn“ hebrejsky

„Ben“. Také, že Levi nosil čepičku, rád četl knihy, a společně s Mirjam slavili svátek. Museli být hezky oblečení a mít vlaječku, když šli do synagogy. Název svátku si nezapamatovaly, ale věděly, že se čte z takové knihy, „*Tóry*“, což doplnila jedna z dívek.

8.7 Shrnutí reflexe nastavených cílů lekcí

Dramatické cíle lekcí byly naplněny, je však vhodné si připomenout, že děti mají individuální charakteristické a temperamentní rysy, rozdílné zkušenosti a z vývojového hlediska se projevují u dětí mírné odlišnosti. To mělo vliv na četnost verbálních projevů dětí, a občasného zapojení se do hry, či dodržování pravidel her. Všechny děti se seznámily s metodami a technikami dramatické výchovy, seznamovaly se s novými pravidly her a snažily se dbát na jejich dodržování. Měly prostor pro individuální i společnou tvorbu, prostřednictvím jejich vlastní aktivity docházelo k prožitku a získávání nových zkušeností. Ve skupině spolupracovaly k naplnění společného cíle, přijaly čtený text a aktivně se zapojovaly do rozhovorů, diskusí a reflexí během lekce, a učily se sebereflexi. Prostřednictvím fikce prožily různá prostředí, situace a hledaly vhodná řešení situací.

Multikulturní cíle lekcí byly do určité míry naplněny. Děti se se zájmem seznamovaly s novými pojmy vztahujícími se k židovské kultuře a přijaly je s dětským nadšením. Jemnou a jednoduchou formou docházelo k bližšímu popisu významu symbolů s propojením vlastních zkušeností. Děti se postupně seznámily s tradiční hudbou, jazykem, místem, symboly, předměty a svátky vztahující se k židovské kultuře. V závěrečné reflexi se dětem nevybavily všechny nové pojmy vztahující se k židovské kultuře. Nicméně bylo znatelné, že pojem, který si zažily, si snáze zapamatovaly. Během lekcí především docházelo k rozvoji interkulturních kompetencí u dětí. Prožitkem poznávaly rozdílnosti. Vzájemnou spoluprací s vrstevníky docházelo ke společné tvorbě a dosažení společného cíle. Nasloucháním odlišných myšlenek a názorů ostatních dětí rozvíjely svůj respekt a toleranci. Možností rozhovorů a diskusí si děti srovnávaly své zkušenosti a získávaly nové.

Osobnostně-sociální cíle lekcí byly naplněny v plné míře. Děti dostávaly prostor pro vlastní projev a sdílení myšlenek a názorů, měly možnost vnímat postoje ostatních, učily se chápat, že každý se může verbálně i nonverbálně projevit. Uvědomovaly si, že dodržováním pravidel hry získají prožitek a radost ze hry. Poznávaly, že všichni mají možnost se projevit a zaslouží si respekt.

Během dramatických lekcí a činností docházelo k situacím, kdy byl proces ovlivněn reakcemi dětí, a došlo k úpravě, či improvizaci záměru činnosti ze strany pedagogického vedení. Tento

důležitý fakt znamená, že pedagog dramatické výchovy musí být na změny připraven, především by měl disponovat odbornými a osobnostními kompetencemi.

9 Shrnutí získaných odpovědí pro výzkumné cíle

9.1 Odpovědi na výzkumné otázky prohlubující cíl 1

VO1: Jaká pozitiva nebo negativa spatřují pedagogové v provozu židovské třídy ve vybrané mateřské škole?

- Pedagogové nahlíží pozitivně na provoz židovské třídy.
- Většina pedagogů vnímá strach a nebezpečí související s provozem židovské třídy.

VO2: Jaká je míra orientace pedagogů v židovském kalendáři, v židovské kultuře?

- Většina pedagogů je neznalá židovského kalendáře, pedagogové jsou ochotni se seznámit s židovským kalendářem.

VO3: Jaké rozdíly spatřují pedagogové ve výchově a vzdělávání dětí v běžné a židovské třídě?

- Pedagogové si uvědomují rozdílnost ve výchovně-vzdělávacím procesu v běžné a židovské třídě, převážně z pohledu kalendáře svátků během celého školního roku, ale také ve vybavení třídy, či výchovně-vzdělávacího programu židovské třídy zaměřeného na podporu hodnot a osobnostně-sociálního rozvoje dětí.

VO4: Jaká pozitiva nebo negativa spatřují pedagogové ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku v rámci multikulturních témat, konkrétně židovských příběhů, a zda se židovskými tématy ve své pedagogické praxi zabývají?

- Seznámení dětí s židovskou kulturou vnímají pedagogové jako vhodná podpora multikulturního rozvoje.
- Pedagogové se ve své praxi věnují českým svátkům, které vycházejí většinou z křesťanského náboženství.
- Pedagogové vnímají určitou propojenost křesťanského a židovského náboženství.
- U pedagogů převyšuje názor, že předškolní věk je vhodným obdobím pro seznámení se s jinou kulturou.
- Sami se ve své pedagogické praxi židovskými tématy nezabývají.

9.2 Odpovědi na výzkumné otázky prohlubující cíl 2

VO5: Používají pedagogové dramatické lekce v propojení s multikulturními tématy?

- Pedagogové ve své praxi téměř nevyužívají lekce dramatické výchovy pracující s tématy multikulturními.

VO6: Jaké konkrétní metody a techniky dramatické výchovy nejčastěji pedagogové ve své praxi používají?

- Pedagogové se nejistě orientují v oblasti dramatické výchovy, často používají dramatickou výchovu pro výslednou formu prezentace; pouze jednotlivě dokážou popsat používané metody a techniky dramatické výchovy.
- Jednotlivě pedagogové používají metody a techniky dramatické výchovy: hru v roli, práci s rekvizitou, práce s příběhem, zvukové a výtvarné techniky, dramatické hry, horké křeslo, názorovou škálu, narativní pantomima, pantomima.

VO7: Jaká pozitiva nebo negativa spatřují pedagogové v používání dramatických lekcí otvírající témata multikulturní výchovy?

- Pedagogové vnímají pouze pozitiva v používání dramatických lekcí, která otvírají multikulturní témata.
- Jako pozitiva popisují prožitek, vcítění se do postav, jejich emocí a situací, možnost fikce – být někým jiným, někde jinde, zapamatování si příběhu a informací.

9.3 Odpovědi na výzkumné otázky prohlubující cíl 3

VO8: Jaké faktory v průběhu dramatických lekcí mohou mít vliv na plnění nastavených cílů?

- Nerovnoměrný vývoj dětí předškolního věku.
- Individuální potřeby dětí.
- Temperament a osobnost dětí.
- Aktuální rozpoložení skupiny dětí.
- Motivace dětí.
- Srozumitelnost, pochopení a dodržování vzájemných pravidel.
- Osobnost pedagoga.
- Příprava pedagoga na lekci.
- Výběr vhodných metod a technik dramatické výchovy.
- Uchopení tématu multikulturní výchovy.
- Přiměřené množství informací v rámci multikulturního tématu.
- Pocit důvěry a bezpečí během dramatické lekce.
- Místo a prostor pro dramatickou lekci.
- Možnost časového rozvržení.

VO9: Jaké výhody jsou spatřovány při využívání dramatických lekcí podporující multikulturní téma židovské kultury v předškolním vzdělávání?

- Možnost aktivního zapojení do činností a her všech dětí.
- Podpora dětí méně průbojných a ostýchavých.
- Usměrnění nadmíru aktivních dětí prostřednictvím vzájemných pravidel skupiny.
- Podpora dětí nadmíru aktivních v opakování her a činností.
- Prostor pro verbální i neverbální projev dětí.
- Vzájemná kooperace dětí podle vzájemné domluvy.
- Společná tvorba dětí.
- Zapojení celého těla při tvořivých činnostech.
- Rozvoj rytmu, cítění hudby, pohybu.
- Rozvoj interkulturních kompetencí.
- Možnost zapojení různorodých metod a technik během lekce.
- Seznámení se s metodami a technikami dramatické výchovy, které vychází ze hry dítěte předškolního věku.
- Tematická celistvost lekce.
- Návaznost lekcí jako motivace.
- Prostor pro samostatné a osobité vyjádření dítěte.
- Fikce propojená s realitou.
- Možnost postupného zapojení dětí do her a činností.
- Vytváření si nových zkušeností prostřednictvím příběhu a prožitých her.

VO10: V jaké míře si děti zapamatovaly nové poznatky a informace o židovské kultuře?

Osvědčilo se, že pokud děti měly prožitek, snáze si pojmy a informace zapamatovaly. Samy připomněly: jména postav, tradiční hudbu, město Izrael, slova „šalom“ a „ben“, pojem synagoga, svátek, kdy se slaví čtení z Tóry, nutnost hezky se obléknout, vlaječky, chlapcovu jarmulku.

9.4 Shrnutí výsledků výzkumného šetření praktické části

Výsledky výzkumného šetření v praktické části poskytují odpovědi na stanovené cíle. Prvním a druhým výzkumným cílem bylo zjistit od pedagogů vybrané mateřské školy, jaký názor mají na provoz židovské třídy a jejich osobnostní nastavení pro poznávání židovské kultury. Dále bylo zmapováno, jaký mají pohled na multikulturní vzdělávání dětí předškolního věku ve vybrané mateřské škole prostřednictvím dramatických lekcí. Výsledky výzkumného šetření odhalily, že mezi pedagogy je značná míra neznalosti židovské kultury, ale zároveň ochota se v této oblasti vzdělávat a rozvíjet. Panuje nejistota v realizaci dramatických lekcí, které

podporují multikulturní témata dětem předškolního věku. Pedagogové potvrzují, že poznávání odlišností a nových multikulturních informací nabízí dětem rozvoj v oblasti osobnostní, sociální, emoční, kognitivní, komunikační a společenské. Třetím výzkumným cílem bylo na základě získaných dat vypracovat pět dramatických lekcí, které budou otevírat multikulturní téma židovské kultury tak, aby výběr metod a technik dramatické výchovy respektoval vývojová specifika dětí předškolního věku. Následně byly lekce realizovány a výzkumnou metodou přímého pozorování sledovány. Hodnocení probíhalo i s dětmi, při němž bylo zjištěno, že prostřednictvím prožitku si děti snáze zapamatovaly nové poznatky a informace vztahující se k židovské kultuře.

10 Diskuse

Výsledky diplomové práce ukázaly, že vychovávat a vzdělávat děti předškolního věku metodami a technikami dramatické výchovy je podnětné a smysluplné. Potvrdilo se, že multikulturní téma, které dětem předškolního věku nabídlo nové poznatky a informace o jiné kultuře, je vhodné. V propojení dramatické a multikulturní výchovy se především rozvíjejí interkulturní kompetence dětí. Tyto kompetence podporují míru tolerance, vzájemného respektu, kooperace, vnímání odlišných názorů a myšlenek, a hledání vhodných řešení situací, která budou přijaty nebo respektovány skupinou vrstevníků. Děti poznávají svět v bezpečném prostředí fikce, her a činností, kterými je provádí pedagog, jenž z pozice facilitátora podporuje jejich aktivní jednání.

Během výzkumu jsem se potýkala s názory lidí o vhodnosti výběru tématu diplomové práce. Sama jsem nenalezla výzkumnou práci, která by se věnovala této problematice v předškolním vzdělávání. Uvědomila jsem si náročnost tématu z hlediska respektu k židovské kultuře a přistoupila jsem k problematice zodpovědně. Mým cílem bylo přirozeným způsobem výchovy a vzdělávání, dramatickou výchovou, otevřít téma židovské kultury, s vědomím, že s dětmi předškolního věku nelze toto téma probírat a prožít do širšího poznání, které se dotýká náboženství, nebo hledat souvislosti zasahující do společenského dění. Lze ale děti podpořit v jejich postupném poznávání našeho světa, s jeho rozdílnostmi mezi lidmi, kulturami, tradicemi a hodnotami.

Poznatky a fakta, které uvádějí ve svých publikacích uznávaní odborníci, například Machková (2020), Kořátková (2016), Marušák (2008) potvrzují, že dramatická výchova vychází z přirozeného prostředí her, a tím je významná pro výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku, a jsou jednoznačně platná. Stejně jako tvrzení, že prostřednictvím dramatické výchovy se děti rozvíjejí komplexně, s důrazem na oblasti osobnostní, sociální, kognitivní, emoční a komunikační.

Žijeme v multikulturním světě s neustálým migračním pohybem. Být součástí společnosti se učíme po celý život. Dramatická výchova nám nabízí zkušební a bezpečný prostor pro získávání zkušeností a pro učení se pochopení různých jednání a chování ostatních lidí. V České republice k roku 2023 žilo 1 063 225 cizinců. (Český statistický úřad, 2024) Nejen proto by mělo být standardem pravidelně zapojovat multikulturní a interkulturní výchovu do pedagogické práce s dětmi předškolního věku. Na téma multikulturní výchovy v mateřské škole se zaměřila výzkumná práce Kůsová (2014). Část výzkumných cílů zjišťovala

prostřednictvím vytvořeného multikulturního projektu pro děti předškolního věku, který využíval formu námětové hry. Kůsová (2014) uvádí názor založený na výsledcích výzkumného šetření, že multikulturní projekt se osvědčil jako vhodný prostředek pro prohlubování základního povědomí o okolním světě a jeho různorodosti. Pracovala se skupinou dětí, ve které žádné dítě nepocházelo z jiného etnika.

Dramatické výchově, která otevírá multikulturní témata v mateřské škole, se věnuje několik výzkumných prací absolventů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Například výzkum Fürstlové (2017), který je zaměřen na vytvoření multikulturního projektu cíleného na poznávání konkrétních zemí, jako jsou Vietnam a Anglie. Autorka ve svých závěrech popisuje výhody práce prostřednictvím dramatické výchovy a upozorňuje na rizika, například na vybavenost pedagoga z hlediska využívání metod a technik dramatické výchovy.

Pro další výzkumné práce, které se budou věnovat problematice židovské kultury, lze doporučit náměty pro dramatické lekce, které nabízí příběhy od spisovatelky Ilsy Weberové, nebo biblické příběhy Starého zákona přeepsané Ivanou Pecháčkovou pro děti předškolního věku. Přínosnou výzkumnou prací by mohlo být celostátní zmapování kompetencí pedagogů z pohledu osobnostního přístupu k výuce multikulturních témat v předškolním vzdělávání.

Závěr

Diplomová práce s názvem *Lekce dramatické výchovy podporující multikulturní výchovu v předškolním vzdělávání* byla zvolena autorkou z vlastní vůle, s cílem zmapovat a podpořit multikulturní prostředí vybrané mateřské školy. Prostřednictvím individuálních hloubkových rozhovorů byla otevřena témata osobního přístupu pedagogů k židovské kultuře, jejich orientace v židovském kalendáři a vhodnosti vychovávat a vzdělávat děti prostřednictvím dramatických lekcí, které nabízí toto multikulturní téma.

Získaná data z individuálních hloubkových rozhovorů byla klíčová pro vypracování dramatických lekcí. Tyto lekce se zaměřily na židovskou tematiku spíše okrajově a zaměřeny byly především na rozvoj interkulturních kompetencí u dětí předškolního věku. Dramatické lekce využívaly příběhy, které se vztahují k židovskému poznání, a přitom dávají prostor pro osobnostní, sociální, emoční, kognitivní a společenský rozvoj dětí. Vypracované lekce respektovaly vývojová specifika dětí předškolního věku, a vhodnost příběhů, vztahujících se k židovské kultuře. Dramatické lekce byly cíleny pro práci s dětmi z běžných tříd a zároveň by měly nabídnout možnost odborné práce pedagogům z vybrané mateřské školy.

Během realizace a reflexe dramatických lekcí bylo zjištěno, že pedagog by měl být připraven vhodně reagovat na náhlé situace v průběhu lekce, které se vztahují k aktivitám a projevům dětí. Nerovnoměrný vývoj dětí předškolního věku, jejich dosud získané zkušenosti a individuální potřeby mohou ovlivnit průběh naplánované lekce, a to s vědomím, že dramatická lekce je neustálý proces. Pokud jsou děti vhodně motivovány, mají chuť se aktivně zapojit do nových her, respektovat pravidla, vzájemně kooperovat, samostatně tvořit a získávat s nadšením nové zkušenosti, opírající se o poznávání odlišné kultury. Vybavení místa a prostor pro dramatickou lekci jsou dalšími důležitými faktory, přičemž herna mateřské školy nemusí být vždy ideálním prostředím. Každá dramatická lekce, jejíž délka byla 35–40 minut, by měla být vhodnou možností pro výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku. Klíčovým faktorem v průběhu lekce je pedagog, který svými osobnostními, odbornými a komunikačními kompetencemi spoluvytváří s dětmi důvěrnou a bezpečnou atmosféru lekce. Tomu také přispívá počet dětí ve skupině, jenž by měl dětem poskytovat prostor pro jejich maximální rozvoj a pedagogovi pomáhat dosáhnout naplánovaných cílů.

Z hlediska výsledků diplomové práce má význam vychovávat a vzdělávat děti z běžných tříd ve vybrané mateřské škole tématem zaměřeným na židovskou kulturu. Pedagogové jsou otevření rozvoji multikulturního poznání dětí, a během školního roku dochází ke vzájemnému kontaktu kultur. Samostatnou otázkou je přístup pedagogů k dramatické výchově formou lekcí.

Vybraní pedagogové považují dramatickou výchovu za nejvhodnější výchovně–vzdělávací metodu pro předškolní věk dítěte, ale zároveň si nejsou ve své roli pedagoga dramatické výchovy jisti. Dramatické lekce využívající příběhy, které se vztahují k odlišnému kulturnímu prostředí, jsou vhodnou metodou, jak dětem zprostředkovat rozmanitost světa.

Seznam odborné literatury

BAILEY, Sally. *Drama for the Inclusive Classroom: activities to support curriculum and social-emotional learning*. Other eye on education book. New York: Routledge, 2021. ISBN 978-0-367-86004-2.

BENEDICT, Ruth. *Kulturní vzorce. Capricorn*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-212-7.

BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů: kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi*. 10. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2017. ISBN 978-80-7068-323-1.

ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Psychologie (ISV). Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.

DISMAN, Miloslav. *Receptář dramatické výchovy*. 3. vyd. Učebnice pro stř. školy. Praha: SPN, 1984. ISBN (Váz.):.

EGER, Ludvík a EGEROVÁ, Dana. *Základy metodologie výzkumu*. 2. přepracované a rozšířené vydání. V Plzni: Západočeská univerzita, 2017. ISBN 978-80-261-0735-4.

FALTÝN, Jaroslav. *Teoretická východiska multikulturní výchovy*. Praha: MJF Praha, 2005. ISBN 80-86284-50-6.

HAZUKOVÁ, Helena. *Objevujeme s dětmi kulturu a společnost: dítě a společnost*. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. Praha: Raabe, c2014. ISBN 978-80-7496-165-6.

HAKOHEN, Menachem ben Mordechaj. *Knih svátků*. Praha: Nakladatelství P3K, 2019. ISBN 978-80-87343-96-8.

JAKUBOVSKÁ, Viera a JAKUBOVSKÁ, Kristína. *Rozvíjanie interkultúrnych kompetencií*. Vydanie: prvé. [Boskovice]: Albert, 2017. ISBN 978-80-7326-282-2.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Pedagogika. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3.

KROUPOVÁ, Alena (ed.). *Tolerance a mediální gramotnost v multikulturním prostředí: sylaby a anotace vybraných příspěvků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-359-7.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. ISBN 978-80-7068-298-2.

MACHKOVÁ, Eva. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: NAMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Pro rodiče. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

MARUŠÁK, Radek; KRÁLOVÁ, Olga a RODOVÁ, Veronika. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.

MAŘÍKOVÁ, Hana; PETRUSEK, Miloslav a VODÁKOVÁ, Alena. *Velký sociologický slovník*. 1, A-O. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.

MAŘÍKOVÁ, Hana; PETRUSEK, Miloslav a VODÁKOVÁ, Alena. *Velký sociologický slovník p-ž*. 2. díl. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.

MAYER-SKUMANZ, Lene. *Velká dětská Bible*. V Praze: Karmelitánské nakladatelství, 2019. ISBN 978-80-7566-121-0.

MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X.

MOREE, Dana. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0915-7.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a ŠULOVÁ, Lenka. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.

PAVELKOVÁ, Soňa a MACHKOVÁ, Eva. *Dramatická výchova Soni Pavelkové*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2019. ISBN 978-80-7068-326-2.

PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3., v nakl. Portál 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-407-9.

PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea a ŠVACHOVÁ, Irena (ed.). *Protipředsudkové vzdělávání v kontextu multikulturalismu. Sborník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3413-1.

PRŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie: Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Portál, 2010. ISBN 978-80-262-0282-0.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie – praxe – výzkum*. Pedagogika (ISV). Praha: ISV, 2000. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. První pomoc pro pedagogy*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

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

RÝDL, Karel. *Rasismus a nacionalismus v současném životě: informační příručka pro školy i veřejnost*. Praha: IPPP ČR, 1997.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 4., doplněné vydání. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1783-1.

SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Grada, 2009. ISBN 978-80-247-6235-7.

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

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a emigranti v České republice: [My a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146.

ULRYCHOVÁ, Irina; GREGOROVÁ, Vlasta a ŠVEJDOVÁ, Hana. *Hrajeme si s pohádkami: dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1865-.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

WEBER, Ilse, KUFNEROVÁ, Zlata (ed.). *Dobrodinec Báruch: židovské pohádky*. Propánakrále. Praha: Verzone, 2015. ISBN 978-80-87971-04-8.

Internetové zdroje

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2024. *Počet cizinců, demografické události*. Český statistický úřad [online]. [cit 2024-09-09]. Dostupné z:

<https://csu.gov.cz/pocet-cizincu-demograficke-udalosti?pocet=10&start=0&podskupiny=291&razeni=-datumVydani#regionalni-data>

FZO, 2024. *Výroční zpráva o projevech antisemitismu v České republice za rok 2023*. Fórum Židů a organizace [online]. [cit 2024-10-11]. Dostupné z:

<https://www.fzo.cz/wp-content/uploads/Vyrocni-zprava-o-projevech-antisemitismu-v-Ceske-republice-za-rok-2023.pdf>

FURSTLOVÁ, Barbora, 2017. *Dramatická výchova jako jedna z forem multikulturní výchovy v MŠ*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [online]. [cit 2024-01-11]. Dostupné z:

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/84860/BPTX_2014_2_11410_0_41548_1_0_163543.pdf?sequence=1&isAllowed=y

KŮSOVÁ, Helena, 2014. *Multikulturní projekt ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [online]. [cit 2024-10-11]. Dostupné z:

https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/84860/BPTX_2014_2_11410_0_41548_1_0_163543.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerstvo kultury České republiky, 1993. *Listina základních práv a svobod*. Ministerstvo kultury České republiky [online]. [cit 2024-30-10]. Dostupné z:

https://mk.gov.cz/doc/cms_library/listina-zakladnich-prav-a-svobod-1211.pdf

MŠMT, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2024-01-17]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/file/56051/>

MVCR, 2021. *Výroční zpráva o situaci v oblasti migrace a integrace*. MVCR [online]. [cit. 2024-09-20]. Dostupné z:

<https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/vyrocní-zpravy-o-situaci-v-oblasti-migrace-a-integrace.aspx>

Organisation of American States, 1995. *Declaration of Principles on Tolerance*. Organisation of American States [online]. [cit. 2024-10-10] Dostupné z:

<https://www.oas.org/dil/1995%20Declaration%20of%20Principles%20on%20Tolerance%20UNESCO.pdf>

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2020. *Rozhovor s Evou Machkovou o věcných otázkách pedagogiky*. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity [online] [cit 2024-05-11]. Dostupné z:

<https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/rozhovor-s-evou-machkovou-o-vecnych-otazkach-pedagogiky>

MPSV, 2016. *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty* [online]. [cit 2024-10-10]. Dostupné z:

<https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>

Seznam použitých příloh

Příloha č. 1: Individuální hloubkový rozhovor s předškolními pedagogy vybrané školy – nevyplněný.

Příloha č. 2: Individuální hloubkové rozhovory s předškolními pedagogy vybrané mateřské školy působící v běžné třídě.

Příloha č. 3: Literární text pro lekci 1 a lekci 2 v originálním znění.

Příloha č. 4: Literární text pro lekci 3, lekci 4, lekci 5 originálním znění.

Příloha č. 5: Fotografie z realizace dramatických lekcí.

Příloha č. 1: Individuální hloubkový rozhovor s předškolními pedagogy vybrané školy – nevyplněný.

- 1) Jaká pozitiva nebo negativa spatřujete v provozu židovské třídy ve vaší mateřské škole?
- 2) Popište konkrétní rozdíly ve výchově a vzdělávání v běžné a židovské třídě.
- 3) Orientujete se v židovském kalendáři?
 - Pokud ne, bylo by pro Vás přínosem se s židovským kalendářem seznámit?
 - Pokud ano, znáte význam konkrétních židovských svátků?
 - Pokud ano, kde jste se s židovským kalendářem seznámila?
- 4) Jak často a jakým způsobem se podle Vás děti z běžných tříd dostávají během školního roku do kontaktu se svátky židovskými?
 - O jaké svátky se jedná?
- 5) Jaká pozitiva nebo naopak negativa Vás napadají v případě, že děti z běžných tříd budou mít základní poznatky o židovských svátcích?
- 6) Využila jste ve své pedagogické praxi práci s židovskými příběhy/knihami vztahující se k židovským svátkům?
 - Pokud ne, uveďte důvod.
 - Pokud ano, o jaké příběhy/knihy se konkrétně jednalo?
- 7) Souhlasíte s tímto tvrzením:

Seznámení dětí z běžných tříd s židovskými příběhy, svátky, zvyky může podpořit jejich rozvoj interkulturních kompetencí – tolerance k odlišnostem, vzájemný respekt, prosociální chování?

- 8) V případě, že se věnujete multikulturním tématům s dětmi, používáte dramatické techniky/metody či celé dramatické lekce?
 - Jaké konkrétní metody/techniky dramatické výchovy používáte?
- 9) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v propojení otevírání témat multikulturní výchovy v dramatických lekcích?

Příloha č. 2: Individuální hloubkové rozhovory s předškolními pedagogy vybrané mateřské školy působící v běžné třídě.

Rozhovor č. 1:

Zodpovězené otázky:

- 1) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v provozu židovské třídy ve vaší mateřské škole?

„Pozitiva, určitě jedině pozitiva. Je skvělé, že tady je třída dětí, která patří do jiné kulturní skupiny.“

- 2) Popište konkrétní rozdíly ve výchově a vzdělávání v běžné a židovské třídě.

„Nezabývala jsem se tím do hloubky, takže nevím.“

- 3) Orientujete se v židovském kalendáři?

„Jenom trochu, co se týče Velikonoc, protože křesťanské Velikonoce vycházejí z židovských Velikonoc.“

Znáte význam těchto Velikonočních židovských svátků?

„Ano.“

Kde jste se s židovským kalendářem seznámila?

„Chodila jsem na náboženství a probírali jsme staré zákony.“

- 4) Jak často a jakým způsobem se podle Vás děti z běžných tříd dostávají během školního roku do kontaktu se svátky židovskými?

„Řekla bych, že vůbec. Vlastně úplně ne, úplně to tak není, protože ty Velikonoce to si připomínáme, že křesťanské Velikonoce vychází z židovských Velikonoc. Také se slaví v židovské třídě Chanuka, což je svátek světla a je to okolo našich křesťanských Vánoc. Takže je tam jakási odezva a vysvětlujeme si to.“

- 5) Jaká pozitiva nebo naopak negativa Vás napadají v případě, že děti z běžných tříd budou mít základní poznatky o židovských svátcích?

„Mě napadají jenom pozitiva. Je to součást naší evropské kultury, protože naše kultura stojí na anticko-židovsko-křesťanských sloupech.“

- 6) Využila jste ve své pedagogické praxi práci s židovskými příběhy/knihami vztahující se k židovským svátkům?

„Jen skrze Velikonoce, kdy jsme si připomněli původ Velikonoc v židovském duchu, a že Velikonoce nezačaly křesťanským symbolem, ale mají hluboké kořeny.“

O jaké příběhy/knihy se konkrétně jednalo?

„Vyprávěla jsem dětem velmi zjednodušeně příběh židovského národa, který odešel z otroctví.“

- 7) Souhlasíte s tímto tvrzením:

Seznámení dětí z běžných tříd s židovskými příběhy, svátky, zvyky může podpořit jejich rozvoj interkulturních kompetencí – tolerance k odlišnostem, vzájemný respekt, prosociální chování?

„Určitě ano.“

- 8) V případě, že se věnujete multikulturním tématům s dětmi, používáte dramatické techniky/metody či celé dramatické lekce?

„Dramatickou činností se úplně nezabývám do hloubky, spíš mám raději poslechové činnosti. Používám dramatickou činnost, ale pouze tak, že se jich dotknu, používám spíše statické činnosti.“

Jaké konkrétní metody/techniky dramatické výchovy používáte?

„Nevím, jak bych to nazvala, prostě si zahrajeme na ten příběh. Dáme si role a uděláme si divadélko.“

- 9) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v propojení otevírání témat multikulturní výchovy v dramatických lekcích?

„To je složitá otázka. Prožijí si hlouběji příběh trošku z jiného světa. Tak si myslím, že to může mít jedině pozitivní dopad.“

Rozhovor č. 2:

Zodpovězené otázky

- 1) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v provozu židovské třídy ve vaší mateřské škole?

„Já si myslím, že pozitivum je to, že se seznamujeme s jinou, vlastně to je kultura. A je to dobře, měli bychom ji poznávat.“

- 2) Popište konkrétní rozdíly ve výchově a vzdělávání v běžné a židovské třídě.

„Tam je akorát rozdíl v tom, že oni světí své svátky a tady u nás se světí úplně něco jiného.“

- 3) Orientujete se v židovském kalendáři?

„Moc ne.“

Bylo by pro Vás přínosem se s židovským kalendářem seznámit?

„Ano, byl by to přínos.“

- 4) Jak často a jakým způsobem se podle Vás děti z běžných tříd dostávají během školního roku do kontaktu se svátky židovskými?

„Myslím si že moc ne, že ani moc děti nevnímají, že jsou tu děti, které jsou jinak nábožensky orientované.“

- 5) Jaká pozitiva nebo naopak negativa Vás napadají v případě, že děti z běžných tříd budou mít základní poznatky o židovských svátcích?

„Nevím, to si nejsem jistá. Máme tady křesťanství, a děti nejsou s tím také moc obeznámeny. Třída židovská je v naší mateřské škole, a spíš to vnímají učitelky než děti.“

- 6) Využila jste ve své pedagogické praxi práci s židovskými příběhy/knihami vztahující se k židovským svátkům?

„Asi ne, jen o Golemovi jsem s dětmi hovořila, když k tomu byla příležitost, protože jsem byla v muzeu, kde Golem byl vyrobený, a kam chodí děti staršího věku. Myslím, že je to otázka až školního věku, kdy to děti dokážou vnímat a zpracovat. Takto malé děti to ještě nezpracují. Já sama osobně mám knihy, které si občas čtu, židovské svátky si přibližují, ale dětem bych je asi v tomhle věku nepřibližovala, aby v tom neměly zmatek.“

- 7) Souhlasíte s tímto tvrzením:

Seznámení dětí z běžných tříd s židovskými příběhy, svátky, zvyky může podpořit jejich rozvoj interkulturních kompetencí – tolerance k odlišnostem, vzájemný respekt, prosociální chování?

„Myslím, že ano, ale není v mateřské škole na to prostor.“

- 8) V případě, že se věnujete multikulturním tématům s dětmi, používáte dramatické techniky/metody či celé dramatické lekce?

„Já si myslím, že to používáme, když se děti seznamují s jinými kulturami. Náboženství je v tom trochu opomíjený.“

- Jaké konkrétní metody/techniky dramatické výchovy používáte?

„Já jsem používala na Vánoce jako i na Velikonoce. Přibližujeme dětem křesťanské svátky, takže bychom mohli i židovské svátky přiblížit. Ukázat dětem rozdíl mezi svátky, které my slavíme, a které slaví děti z židovské třídy.“

- 9) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v propojení otevírání témat multikulturní výchovy v dramatických lekcích?

„Já si myslím, že je to pozitivní, že by se to mělo více využívat, není to tolik využíváno.“

Rozhovor č. 3

Zodpovězené otázky

- 1) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v provozu židovské třídy ve vaší mateřské škole?

„Pozitivna jsou, že je umožněna alternativní výchova a vzdělávání v naší mateřské škole. Negativa spatřuji například jako kvůli bezpečnosti. Je známo, nebo se povídá se, že židovská komunita je ohrožená.“

- 2) Popište konkrétní rozdíly ve výchově a vzdělávání v běžné a židovské třídě.

„Výchova a vzdělávání v židovské třídě je zaměřená a spojuje se s jejich svátky, které musí dodržovat.“

3) Orientujete se v židovském kalendáři?

„Snažila jsem se, chvíli jsem to v hlavě udržela, ale teď už ne. Pátek mají šabat.“

4) Jak často a jakým způsobem se podle Vás děti z běžných tříd dostávají během školního roku do kontaktu se svátky židovskými?

„To si myslím, že nemají vůbec tušení. Myslím, že je to u nás ve školce oddělený, že naše děti ani nevědí, že tady ta třída je. Já si myslím, že v předškolním věku to ani není potřeba.“

5) Jaká pozitiva nebo naopak negativa Vás napadají v případě, že děti z běžných tříd budou mít základní poznatky o židovských svátcích?

„Bude to rozšíření jejich znalostí, negativa v tom nevidím.“

6) Využila jste ve své pedagogické praxi práci s židovskými příběhy/knihami vztahující se k židovským svátkům?

„Ne, nevybavuji si.“

- Uveďte prosím důvod.

„Nezajímala jsem se o to ve své práci.“

7) Souhlasíte s tímto tvrzením:

Seznámení dětí z běžných tříd s židovskými příběhy, svátky, zvyky může podpořit jejich rozvoj interkulturních kompetencí – tolerance k odlišnostem, vzájemný respekt, prosociální chování?

„Ano, určitě.“

8) V případě, že se věnujete multikulturním tématům s dětmi, používáte dramatické techniky/metody či celé dramatické lekce?

„Nepoužívám a je to k zamyšlení, že bychom měli. Kolegyně ano.“

9) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v propojení otevírání témat multikulturní výchovy v dramatických lekcích?

„Je to propojení, že děti se vcítí do určitých rolí a otevrou se jim další obzory a zkušenosti s multikulturním vzděláváním.“

Rozhovor č. 4

Zodpovězené otázky

1) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v provozu židovské třídy ve vaší mateřské škole?

„Pozitiva spatřuji v tom, že děti, které vyznávají židovskou kulturu tak mají svoji třídu, svoji skupinu, kde se seznamují se svými svátky a slaví ten rok podle sebe nebo ten rok probíhá podle dětí. A negativa v tom, že nemají tam už žádnou tu ochranu, takže kolikrát máme strach, že by se mohlo něco přihodit. I vůči dětem z ostatních tříd.“

2) Popište konkrétní rozdíly ve výchově a vzdělávání v běžné a židovské třídě.

„Rok se vlastně úplně liší. V běžné třídě se více slaví svátky české, nemusí se tolik dbát na duchovní stránku, nebo rozvoj hodnot u dětí, že se to může opomíjet. Zatímco v židovské třídě mají děti blíže k svátkům, skrze příběhy, o kterých mají možnost se bavit v rámci jejich kultury.“

3) Orientujete se v židovském kalendáři?

„Moc ne.“

- bylo by pro Vás přínosem se s židovským kalendářem seznámit?

„Myslím si, že ano.“

4) Jak často a jakým způsobem se podle Vás děti z běžných tříd dostávají během školního roku do kontaktu se svátky židovskými?

„Řekla bych, že moc intenzivní to není.“

5) Jaká pozitiva nebo naopak negativa Vás napadají v případě, že děti z běžných tříd budou mít základní poznatky o židovských svátcích?

„Myslím, že se budou u dětí více rozvíjet hodnoty, a jakási soudržnost a vnímání kultury, než je to v běžné třídě.“

6) Využila jste ve své pedagogické praxi práci s židovskými příběhy/knihami vztahující se k židovským svátkům?

„Ne.“

- Uveďte, prosím, důvod.

„Zaměřovala jsem se na české křesťanské Vánoce, Velikonoce.“

7) Souhlasíte s tímto tvrzením:

Seznámení dětí z běžných tříd s židovskými příběhy, svátky, zvyky může podpořit jejich rozvoj interkulturních kompetencí – tolerance k odlišnostem, vzájemný respekt, prosociální chování?

„Ano, souhlasím s tímto tvrzením.“

8) V případě, že se věnujete multikulturním tématům s dětmi, používáte dramatické techniky/metody či celé dramatické lekce?

„Ano používám, zapojuji je v rámci týdenního bloku, ráda používám pohyb po prostoru, také zvukovou sprchu, hru v roli a práci s rekvizitou.“

9) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v propojení otevírání témat multikulturní výchovy v dramatických lekcích?

„Pozitiv spatřuji více. Co mě na tom baví je to, že skrze dramatickou lekci se můžeme dostat úplně do jakéhokoliv prostředí a přijde mi to pro děti nepřirozenější. Kdybychom jim ukazovali jen nějaký obrázek, tak nemají možnost si to prožít. Zatímco v dramatické výchově je prožitek veliký a může to mít přínos v tom, že si zapamatují informace, dokážou se vcítit do lidí,

se kterými by se normálně nesetkaly. Jaké to může být například v Africe nebo v Americe. Dá se s tím hezky pracovat.“

Rozhovor č. 5

Zodpovězené otázky

- 1) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v provozu židovské třídy ve vaší mateřské škole?

„Já myslím, že nás to negativně neovlivňuje, spíše je to pozitivum. Můžeme nárazově nahlédnout do jejich kultury, takže se děti dozvědí něco jiného. Nepřijde mi to v něčem omezující.“

- 2) Popište konkrétní rozdíly ve výchově a vzdělávání v běžné a židovské třídě.

„Je to těžké posoudit, ale jelikož si pamatuji doby, kdy jsme spolupracovali s blízkou školou a navštěvovali jsme první třídu společně, tak tam ten rozdíl byl docela markantní. Děti v té době, před deseti lety, možná i víc, byly daleko průbojnější. Rodiče se k nim v té době chovali tak, jak se nyní začínají rodiče chovat k dětem nežidovského vyznání. Už jenom tím, že jejich víra je složitý proces, opravdu věcí, kterých se k tomu vztahuje je hodně, takže je to tam založené na komunikaci. Není to pouze nějaké desatero, které si rodiče nastaví, ale potřeba opravdu děti seznámit s historickými souvislostmi, které tam hrají neodmyslitelnou roli. Na mě to vždy působilo, že se o všem diskutuje, probírá se to a už tenkrát byly děti samostatné ve vyjádření svých pocitů, svých názorů. Vždy naše děti převálcovaly. Děti, které byly šikovné a připravené na školu byly upozaděné, protože děti židovského vyznání byly více suverénní. Jestli je to nyní také tak, nevím, ale pokud trávíme společný čas s dětmi z židovské třídy je vidět, že přístup k životu daleko uvolněnější. Je to vidět na přícházení do mateřské školy, na chování rodičů. Myslím, že tím, čím si historicky prošli, jsou daleko svébytnější, méně se nechají omezovat pravidly, které jim nedávají smysl. Na těch dětech je to vidět, taková volnomyšlenkářská...i když mají svá jiná pravidla, která dodržují.“

- 3) Orientujete se v židovském kalendáři?

„Vůbec, opravdu pouze nárazově, tak jako asi všichni tady ve školce víme, co je Chanuka. Někdy když staví domeček na podzim s ovocem, tak se pravidelně se ptám, protože se mi to líbí, a zase to zapomenu do příštího roku. Neorientuji, možná malinkato v takových těch zásadách, jako košer, ale víceméně spíš, co se týká třeba stravování, opravdu úplně minimálně.“

- Bylo by pro Vás přínosem se s židovským kalendářem seznámit?

„Ano. V době, kdy tu pracovala paní B., která zaštiťovala spolupráci s židovskou obcí a mateřskou školou, nás vzala na židovský hřbitov, do muzea a řekla nám spoustu zajímavých informací. Bylo to hodně zajímavé, určitě bych se tomu nebránila.“

- 4) Jak často a jakým způsobem se podle Vás děti z běžných tříd dostávají během školního roku do kontaktu se svátky židovskými?

„Myslím se, že moc ne. Během Zahradní slavnosti dochází ke vzájemnému propojení anebo děti, které mají v židovské třídě kamaráda, ti možná víc. Mnohdy ani rodiče neví, že tu židovská třída je.“

- 5) Jaká pozitiva nebo naopak negativa Vás napadají v případě, že děti z běžných tříd budou mít základní poznatky o židovských svátcích?

„Mě žádná negativa nenapadají. Spíše pozitiva. Pokud jsou děti informovaný ve všech možných oblastech, nehledě na to, že se ve třídě setkávají s různými národnostmi dětí, časem budou i s různými náboženstvími, myslím, že je dobré znát alespoň základní pravidla, abychom lidem porozuměli. Předškolní věk je ideální, je to zdravý proces, později může nastat nepochopení, negativismus. Děti přijímají argumenty, jsou nekritické. Je to nejotevřenější věk.“

- 6) Využila jste ve své pedagogické praxi práci s židovskými příběhy/knihami vztahující se k židovským svátkům?

„Myslím, že ne.“

- Uveďte, prosím, důvod.

„Možná že to není úplně vlastně tak dostupné, ne že by byla nedostupná ta literatura je a kdybych chtěla tak si ji opatřím, nebo si ji dojdu půjčit do židovské třídy, ale není v základní naší nabídce a většinou i z lenosti vychází člověk z toho, co má na třídě, co má doma, nebo s čím má osobní zkušenosti.“

- 7) Souhlasíte s tímto tvrzením:

Seznámení dětí z běžných tříd s židovskými příběhy, svátky, zvyky může podpořit jejich rozvoj interkulturních kompetencí – tolerance k odlišnostem, vzájemný respekt, prosociální chování?

„Určitě, jednoznačně.“

- 8) V případě, že se věnujete multikulturním tématům s dětmi, používáte dramatické techniky/metody či celé dramatické lekce?

„No, já na ten dramaťák nejsem, u nás je na to kolegyně. Je to to nejlepší, co se v této tematice nabízí. Můžeme dětem vyprávět co chceme, ale pokud nezařadíme alespoň minimální prvky z dramatické výchovy, není to nikdy tolik účinné, a není to dětem tolik blízké. Tím, že předškolní děti reagují nejlépe na hru, tak si myslím, že je to nejlepší prostředek.“

- 9) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v propojení otevírání témat multikulturní výchovy v dramatických lekcích?

„Nejlepší cesta.“

Rozhovor č. 6

Zodpovězené otázky

- 1) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v provozu židovské třídy ve vaší mateřské škole?

„Pozitiva určitě. To, že je to různorodé v naší mateřské škole, že podporujeme jiná náboženství, než které je v našem státě více vyznávávané než přece jenom to židovské, které má ale také dlouhosáhlou historii. Do židovské třídy dochází i děti, jejichž rodiny nejsou hlubokého židovského vyznání, ale chtějí svým dětem rozvíjet o povědomí o jiných náboženstvích, otevírají jim jinakost lidí, a to že mohou něčemu jinému věřit. Negativa spojená s ochrannou, že to nemůžeme nikde moc říkat a zároveň aktuální situace není dobrá a může nám teoreticky hrozit větší nebezpečí v případě, že by se to vědělo.“

- 2) Popište konkrétní rozdíly ve výchově a vzdělávání v běžné a židovské třídě.

„Už když vejdu do židovské třídy, tak vypadá jinak, jsou tam propriety náboženství – vystavené informace o svátcích, které slaví, chanukový svícen, pátek dostávají housky navíc, režim dne, nádobí jiné a stravování je jiné, chodí tam rabín, mají to tam tak, aby v tom neustále byli. Celkově je třída jinak zdobená, přesně do kultury židovského náboženství. V ostatních třídách, kde se slaví jiné svátky, oni neslaví svátky, co máme my. Na první pohled jsou třídy jiné.“

- 3) Orientujete se v židovském kalendáři?

„No tak jako... na začátku roku vím, že tam je hodně těch svátků, pak samozřejmě na Vánoce a v druhém období už trochu míň. Mají Purim, Pesach, Roš-ha-šana, Chanuka.“

- Kde jste se s židovským kalendářem seznámila?

„Tady v mateřské škole.“

- 4) Jak často a jakým způsobem se podle Vás děti z běžných tříd dostávají během školního roku do kontaktu se svátky židovskými?

„Jako v té třídě? V těch běžných třídách? Ani bych moc neřekla. Maximálně to děti vnímají, když je spojujeme. Děti se ptají, proč tady máme toto a oni ne. A během svátku, kdy nosí napečené šátečky, ale to nevím, co je za svátek. Je to v době našeho karnevalu. Chodí do tříd a vysvětlují, co to je a jak to souvisí s židovským vyznáním. Jinak tolik do kontaktu děti s židovskými svátky nepřichází.“

- 5) Jaká pozitiva nebo naopak negativa Vás napadají v případě, že děti z běžných tříd budou mít základní poznatky o židovských svátcích?

„No pozitiva, stejně jako u první otázky... že pochopí jinakost, odlišnost, že každý může věřit něčemu jinému, že se to od toho odvíjí a týden vypadá jinak, že o víkendy mají, kdy se nepostí. Myslím si, že to nemá negativa. Ve zdravé míře, proč by nemohli vědět o ostatních.“

- 6) Využila jste ve své pedagogické praxi práci s židovskými příběhy/knihami vztahující se k židovským svátkům?

„Zatím ne.“

- Uveďte, prosím, důvod.

„Protože asi... možná ani nevím.“

- 7) Souhlasíte s tímto tvrzením:

Seznámení dětí z běžných tříd s židovskými příběhy, svátky, zvyky může podpořit jejich rozvoj interkulturních kompetencí – tolerance k odlišnostem, vzájemný respekt, prosociální chování?

„Souhlasím.“

- 8) V případě, že se věnujete multikulturním tématům s dětmi, používáte dramatické techniky/metody či celé dramatické lekce?

„Používám.“

- Jaké konkrétní metody/techniky dramatické výchovy používáte?

„Ehm... většinou hodně často názorovou škálu, rozřazují se nebo se rozhodují na konci příběhu. Jak se ta postava cítí – horké křeslo, to jsou ty nejčastější, bych řekla, že ty používám nejvíc. Pak dramatické hry s příběhem. Většinou na emoce používám dramaťák.“

- 9) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v propojení otevírání témat multikulturní výchovy v dramatických lekcích?

„No pozitiva, protože ten dramaťák je pro to jak dělaný. Sám osobě otvírá dětem svět zkušeností a přesně multikulturní témata se nejlépe takto otvírají mnohem lépe než v jiných oborech, samozřejmě ještě v literatuře, ale v propojení s dramaťákem. Děti to opravdu prožijí, procítí. Negativa nespátřuji žádná.“

Rozhovor č. 7

Zodpovězené otázky

- 1) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v provozu židovské třídy ve vaší mateřské škole?

„Tak vidím spíš jenom pozitiva. Jsme na společném patře, pokud slaví svátek např. Pesach, Chanuku, chodíme se k nim s dětmi koukat a dozví se i o jiných tradicích, ať už jsou náboženské nebo ne. Negativa nespátřuji.“

- 2) Popište konkrétní rozdíly ve výchově a vzdělávání v běžné a židovské třídě.

„Vyloženě rozdíl já vidím v tom, že vlastně mají jiné hračky, protože to mají hodně zaměřené na to přírodno a tak. A pak vlastně v plánu té třídy, tak mají tím Pesachem, Chanukou mají jinak posunuté, mají jinak svátky, mají jinak volno, potřebují v jiný čas stihnout jiné věci, tak spíše časově to mají jinak rozvržený.“

3) Orientujete se v židovském kalendáři?

„Ne.“

- Bylo by pro Vás přínosem se s židovským kalendářem seznámit?

„Pro mě by to přínos spíše nebyl, protože jako třídy jsme v kontaktu a s dětmi si vysvětlujeme, pokud židovská třída slaví svátky jinak a jindy.“

4) Jak často a jakým způsobem se podle Vás děti z běžných tříd dostávají během školního roku do kontaktu se svátky židovskými?

„U nás se snažíme dětem vysvětlovat, že když máme my Vánoce, vedle Vánoce nemají, mají Chanuku a slaví ji jindy. Cítíme se s židovskou třídou propojené, povídáme si o židovských svátcích, které slaví. Nějaké povědomí o židovských svátcích děti mají. Jedná se o svátky Chanuka, Pesach.“

5) Jaká pozitiva nebo naopak negativa Vás napadají v případě, že děti z běžných tříd budou mít základní poznatky o židovských svátcích?

„Negativa nevidím žádná. Pozitiva, mají jinou kulturu, i když je to náboženství, tak židé mají jinou kulturu. Multikulturní výchova ve školce by měla být.“

6) Využila jste ve své pedagogické praxi práci s židovskými příběhy/knihami vztahující se k židovským svátkům?

„Ne. Já ne.“

- Uveďte, prosím, důvod.

„Nebylo třeba, jako kdybych něco hledala, tak jsem to našla nežidovské. Dětem sdělujeme informace ústně v kontextu porovnávání s našimi svátky.“

7) Souhlasíte s tímto tvrzením:

Seznámení dětí z běžných tříd s židovskými příběhy, svátky, zvyky může podpořit jejich rozvoj interkulturních kompetencí – tolerance k odlišnostem, vzájemný respekt, prosociální chování?

„Určitě ano.“

8) V případě, že se věnujete multikulturním tématům s dětmi, používáte dramatické techniky/metody či celé dramatické lekce?

„Myslím si, že jsme jednou použily maňásky, muppety, ale vyloženě dramatizaci ne.“

- Jaké konkrétní metody/techniky dramatické výchovy používáte?

„Já jsem na dramatickou výchovu nikdy moc nebyla. Když už tak loutky, maňásky, hra v roli, užívání příběhů.“

9) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v propojení otevírání témat multikulturní výchovy v dramatických lekcích?

„Mně by se to líbilo, ale nejsem toho schopna. Výhoda určitě je zapojení dětí, budou to podle mě lépe chápat, když je necháš to zahrát, tak se do toho více vcítí. Jako když jim povídáme o Ježíškovi, tak dobrý, ale když si to můžou zahrát, tak je to baví víc a víc to vnímají.“

Rozhovor č. 8

Zodpovězené otázky

- 1) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v provozu židovské třídy ve vaší mateřské škole?

„Pozitiva vnímám v tom, že by děti měly poznávat i jinou kulturu než jenom tu svoji. Mělo by se to vzájemně prolínat, obohacovat se. Negativa, někdy jsem měla pocit, že spolu neumíme žít. Oni nechtěli uznávat naše svátky a tradice a striktně je odsuzovali, což nás rozčilovalo a nahlíželi jsme na ně s despektem a vznikaly malé bojůvky. Nechtěli se zapojit do určité spolupráce. Nyní děti z židovské třídy mají povědomí o svátcích, které slavíme v běžných třídách. Vnímám smysl v propojování kultury naší a židovské. Patří do základního vzdělání, abych něco věděla o křesťanství, tak o židovství, či o všem, co na světě je. Kultury se prolínají a budou se prolínat čím dál tím více a děti by to měly vědět a neměly by se separovat. Negativa, co se týče provozu, nevnímám.“

- 2) Popište konkrétní rozdíly ve výchově a vzdělávání v běžné a židovské třídě.

„Židovská třída je hodně o svátcích a tradicích. Jsme na stejném patře a pokoušeli jsme se to prolínout. Vzájemně jsme se navštěvovali během Vánoc, Chanuky a vysvětlovali dětem, proč tam mají menóru, svíčky, nebo nám zahráli celý Chanukový příběh. Trochu s tím děti seznámit. I pro nás je to přínosem. Protože židovskou třídu máme v mateřské škole, měli bychom mít základní povědomí o židovské kultuře.“

- 3) Orientujete se v židovském kalendáři?

„Ano, jsem tu dlouho.“

- Znáte význam konkrétních židovských svátků?

„Některých. Pesach, Chanuka.“

- Kde jste se s židovským kalendářem seznámila?

„Tady, v mateřské škole. Sama od sebe bych si o židovství informace nezjišťovala.“

- 4) Jak často a jakým způsobem se podle Vás děti z běžných tříd dostávají během školního roku do kontaktu se svátky židovskými?

„Skoro vůbec.“

- 5) Jaká pozitiva nebo naopak negativa Vás napadají v případě, že děti z běžných tříd budou mít základní poznatky o židovských svátcích?

„Pozitiva jsou ta, že pokud se v okolním světě s tím setkají, budou vědět, o co jde. Myslím, že pokud člověk má základní poznatky o náboženství, smazává to předsudky, protože to pochopí. V předškolním věku to děti vezmou mnohem lépe než děti, které chodí už na základku a mají předsudek vytvořený třeba z rodiny, od kamarádů. Předškolní děti jsou čisté duše a přijmout to celé mnohem lépe. Negativa mě nenapadají.“

- 6) Využila jste ve své pedagogické praxi práci s židovskými příběhy/knihami vztahující se k židovským svátkům?

„Ve třídě ne a nenapadlo mě, že bych to já zapojila.“

- 7) Souhlasíte s tímto tvrzením:

Seznámení dětí z běžných tříd s židovskými příběhy, svátky, zvyky může podpořit jejich rozvoj interkulturních kompetencí – tolerance k odlišnostem, vzájemný respekt, prosociální chování?

„Ano.“

- 8) V případě, že se věnujete multikulturním tématům s dětmi, používáte dramatické techniky/metody či celé dramatické lekce?

„Celou dramatickou lekci ne, ale něco z toho ano.“

- Jaké konkrétní metody/techniky dramatické výchovy používáte?

„Pokud máme dítě z jiné země, povídáme si o tom, odkud je, nechám ho vyprávět, hledáme v knihách, spolupráce s rodiči. V dramatické výchově jsem slabší. Přiznám se, že nevím, jak zapojit multikulturní výchovu do dramatizace.“

- 9) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v propojení otevírání témat multikulturní výchovy v dramatických lekcích?

„Potřebovala bych s tím pomoc, abych získala nějakou předlohu. Leda bychom si s dětmi hráli na nějaký příběh. Přiblíží dětem tu zemi a lépe to ve formě pohádky dokážou pochopit a vstřebat.“

Rozhovor č. 9

Zodpovězené otázky

- 1) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v provozu židovské třídy ve vaší mateřské škole?

„Pozitiva spatřuji v tom, že rodiny, které vyznávají židovskou kulturu, mají možnost mít svoji skupinu dětí, kde se se svými svátky seznamují. Negativa vnímám ve strachu, že by se mohlo něco přihodit.“

- 2) Popište konkrétní rozdíly ve výchově a vzdělávání běžné a židovské třídě.

„Rok se úplně liší. Děti slaví jiné svátky, tradice a od toho se odvíjí třídní vzdělávací plán.“

- 3) Orientujete se v židovském kalendáři?

„Ne.“

- Bylo by pro Vás přínosem se s židovským kalendářem seznámit?

„Ano byl. Měla bych ráda přehled o tom, co se v židovské třídě slaví během roku a jakou to má tradici.“

- 4) Jak často a jakým způsobem se podle Vás děti z běžných tříd dostávají během školního roku do kontaktu se svátky židovskými?

„Děti z běžných tříd nepřijdou do styku s židovskými svátky, možná pouze třídy na patře. Mohlo by se to propojit do většího povědomí.“

- 5) Jaká pozitiva nebo naopak negativa Vás napadají v případě, že děti z běžných tříd budou mít základní poznatky o židovských svátcích?

„Poznají jinou kulturu, seznámí se s tím, že ve světě neslaví národy stejně, budou mít multikulturní rozhled.“

- 6) Využila jste ve své pedagogické praxi práci s židovskými příběhy/knihami vztahující se k židovským svátkům?

„Nevyužila, protože ani žádnou židovskou knížku neznám.“

- Uveďte, prosím, důvod.

„Neměla jsem potřebu se o to více zajímat. U nás na třídě ani žádnou takovou knihu nemáme.“

- 7) Souhlasíte s tímto tvrzením:

Seznámení dětí z běžných tříd s židovskými příběhy, svátky, zvyky může podpořit jejich rozvoj interkulturních kompetencí – tolerance k odlišnostem, vzájemný respekt, prosociální chování?

„Ano, určitě ano.“

- 8) V případě, že se věnujete multikulturním tématům s dětmi, používáte dramatické techniky/metody či celé dramatické lekce?

„Nepoužíváme dramatické lekce k multikulturní výchově.“

- Jaké konkrétní metody/techniky dramatické výchovy používáte?

„Narativní pantomima, pantomima, práce s příběhem, hra v roli, práce s knihou.“

- 9) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v propojení otevírání témat multikulturní výchovy v dramatických lekcích?

„Děti se vcítí do jiné kultury, mohou si zkusit průběh jiných svátků, mohou to prožít.“

Rozhovor č. 10

Zodpovězené otázky

- 1) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v provozu židovské třídy ve vaší mateřské škole?

„Pozitivum – nějaká exkluzivita, rozšíření, poznání odlišné kultury nejen pro děti, ale i pro všechny pedagogy na škole. Negativa, separace třídy a bezpečnost.“

2) Popište konkrétní rozdíly ve výchově a vzdělávání z pohledu TVP v běžné a židovské třídě.

„V rámci třídního vzdělávacího plánu se slaví jiné svátky, jsou zde návštěvy rabína a přizpůsobuje se tomu režim dne, jsou zde různá specifika jako rozumná a přiměřená vysvětlení židovské kultury dětem, které nepraktikují doma náboženství, ale vazby na židovství mají. Vysvětlit jim svátky, že žijí v české společnosti, která židovské svátky neslaví. Slaví křesťanské svátky, i když je naše společnost ateistická. Začlenit křesťanské svátky do podvědomí. Nyní je ve třídě 40 % dětí, které praktikují židovské svátky, ostatní již slaví doma křesťanské z důvodu nově otevřené mateřské školy přímo pod základní židovskou obcí. Děti mají vyšší šance se dostat na základní židovskou školu. Proto nastal nyní odliv praktikujících židů v naší mateřské škole. Vazbu na židovskou obci musejí mít stále.“

3) Orientujete se v židovském kalendáři?

„Ano.“

- Kde jste se s židovským kalendářem seznámila?

„Až tady v mateřské škole.“

4) Jak často a jakým způsobem se podle Vás děti z běžných tříd dostávají během školního roku do kontaktu se svátky židovskými?

„Je to hodně propojené křesťanství a židovství. Při čtení biblických příběhů například. Dále když se slaví Chanuka, která bývá zmiňována i ve zprávách. Jinak bych neřekla.“

5) Jaká pozitiva nebo naopak negativa Vás napadají v případě, že děti z běžných tříd budou mít základní poznatky o židovských svátcích?

„Není to negativní, již to tu bylo zavedené. Při oslavách Chanuky a Purimu hrajeme příběhy dětem z vedlejší třídy a děti to vítají. Myslím, že by to uvítaly i ostatní děti v této mateřské škole.“

6) Využila jste ve své pedagogické praxi práci s židovskými příběhy/knihami vztahující se k židovským svátkům?

„Ano.“

- O jaké příběhy/knihy se konkrétně jednalo?

„Kniha svátků. Už tam budeme Mojžíši. Osm světél. Komiksové a obrázkové knížky o svátcích.“

7) Souhlasíte s tímto tvrzením:

Seznámení dětí z běžných tříd s židovskými příběhy, svátky, zvyky může podpořit jejich rozvoj interkulturních kompetencí – tolerance k odlišnostem, vzájemný respekt, prosociální chování?

„Ano.“

- 8) V případě, že se věnujete multikulturním tématům s dětmi, používáte dramatické techniky/metody či celé dramatické lekce?

„Ano.“

- Jaké konkrétní metody/techniky dramatické výchovy používáte?

„Divadlo. Dramatizace příběhu, výtvarné techniky, hra v roli je oblíbená u dětí.“

- 9) Jaká pozitiva nebo naopak negativa spatřujete v propojení otevírání témat multikulturní výchovy v dramatických lekcích?

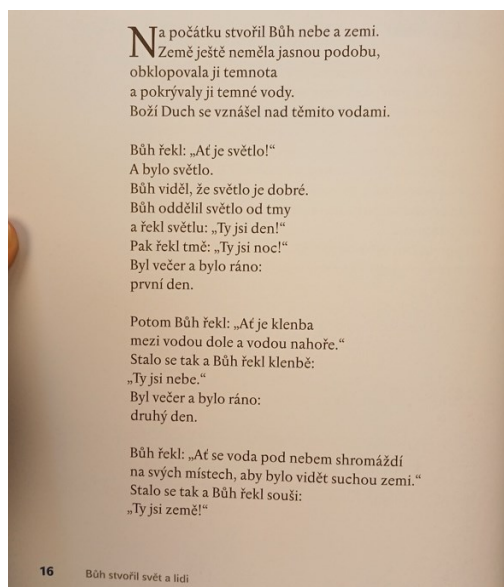
„Je to pozitivní poznání, a pokud je rozvíjeno i v rodinách, děti si příběhy zapamatují, a má to pro ně význam.“

Příloha č. 3: Literární text pro lekci 1 a lekci 2 v originálním znění.

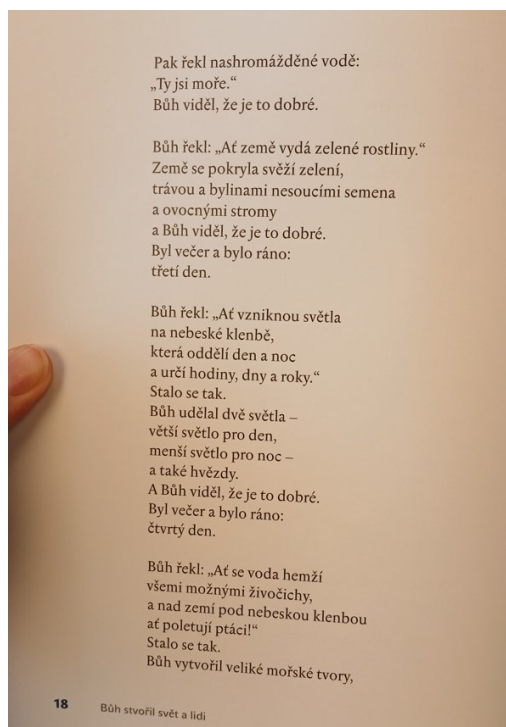
Námět: Bůh stvořil svět a lidi

Literární zdroj: Mayer-Skumanz, Lene: Velká dětská bible

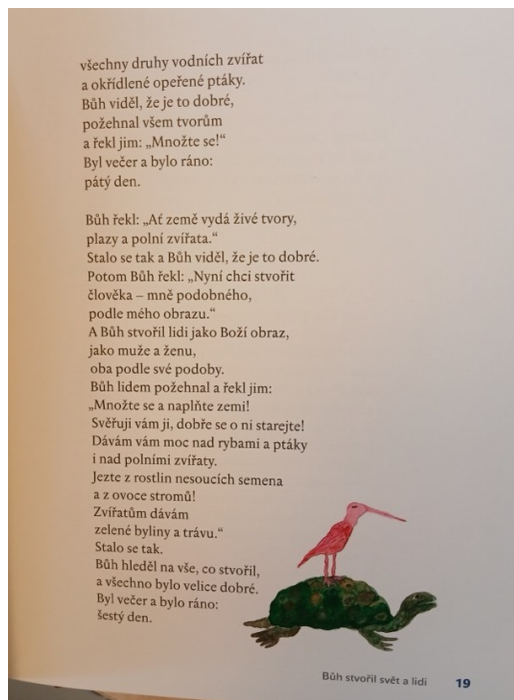
Ilustrace a překlad: Špinková, Martina



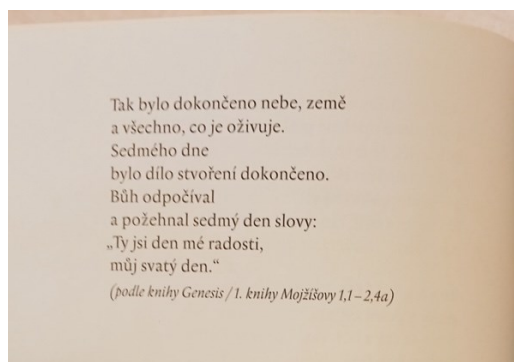
1. část



2. část



3. část



4. část



Obrázek použitý v Lekci 2

Příloha č. 4: Literární text pro lekci 3, lekci 4, ekci 5 v originálním znění.

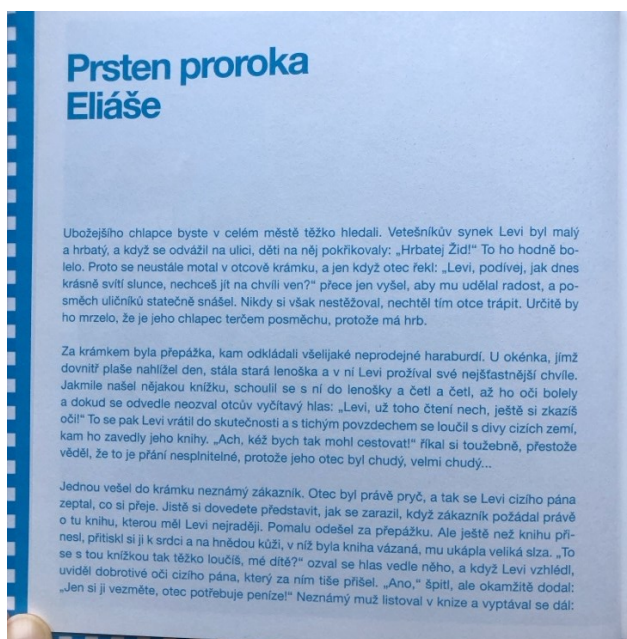
Námět: Chlapec jménem Levi

Literární příběh: Prsten proroka Eliáše

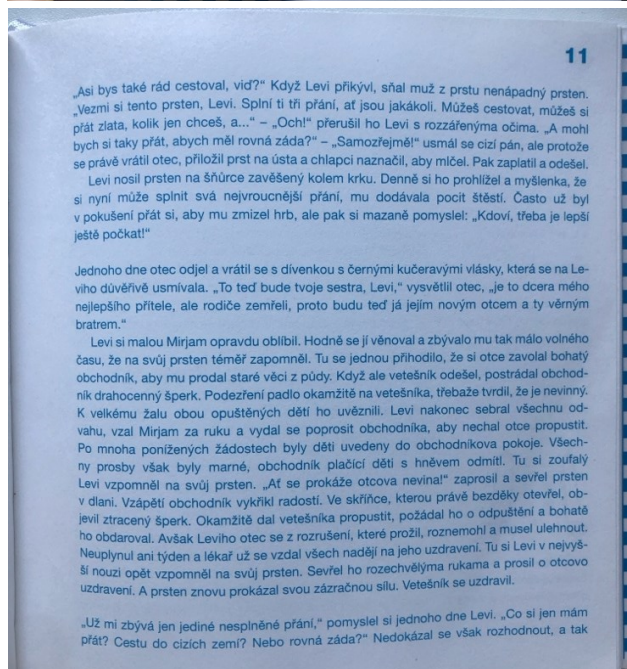
Literární zdroj: Ilse Weberová, Dobrodinec Báruch

Překlad: Kufnerová, Zlata

Ilustrovala: Jasanská, Lenka



1. část



2. část

Tóra
(český Zákon) je základní spis židovského náboženství. Píše se zde mimo jiné o stvoření světa, o praoctci Abrahámovi, o vyvedení Židů z egyptského otroctví a o božích příkazích. Tóra je napsána hebrejsky a aramejsky.

Simchat Tóra

(Radost z Tóry) je veselý svátek, kdy se čtou v synagoze poslední kapitoly Tóry a hned potom se začíná předčítat Tóra od začátku. Ozdobené svítky Tóry se nesou v slavnostním průvodu, kterého se účastní i děti s praporečky. Hraje se, zpívá a tancuje.



Svítky Tóry

Tóra se opisuje ručně husím brkem a inkoustem na dlouhý pruh pergamenu, který se navíjí na dvě dřevěné tyče.

vesele prsten opět schoval. Často teď chodili s Mirjam na procházku. A když na něj uličníci pokřikovali: „Hrbatej Žid!“, snažil se jejich posměšky neslyšet a v duchu si říkal: „Kdybych chtěl, mohl bych být zdravější a hezčí než vy všichni dohromady.“

Proč si však přesto nepřál, aby hrb zmizel, nevěděl sám.

Pak přišel radostný svátek Simchat Tóra a vetešník i jeho děti byli v ten den veseli a šťastní. Když nastal večer, odebrali se ve svátečních šatech do synagogy. To byla nádhra! Ve všech svícnech hořely svíce a zrcadlily se ve zlatých ornamentech zdobících stěny a strop, rabin a kantor na sobě měli nádherná roucha a houf veselých dětí s planoucími tvářemi čekal, až slavnost začne.

„Proč nemám praporek?“ zeptala se najednou Mirjam, když uviděla, že všechny děti drží v rukou praporečky. Levi se zarazil. To je pravda! Mirjam nemá praporek! Že ho nenapadlo praporek ji opatřit! Velmi ho to mrzelo, protože věděl, jak je divenka zbožná a jak toužebně teď sleduje ostatní děti. Kantor již vynesl nádherně ozdobené svítky Tóry a děti se seřadily. Pysně si navzájem ukazovaly praporečky. Tady modroblíle papírové na prosté dřevěné tyčce, tam zase plátěné s jemně vysoustruženou hůlkou, a některé byly nahoře ozdobeny lesklým zakončením. V lavicích stáli rodiče a starší sourozenci a s úsměvem pozorovali malý zástup.

Levi se kradmo podíval na Mirjam, která se usilovně snažila utajit lítost, že nemůže ten krásný svátek oslavit důstojně. Když se k ní obrátil, dokonce se statečně pokusila o úsměv, ale když se jí podíval do očí, zahlédl tam velké slzy. Tu ztvířilo jeho dobré srdce. „Ne, Mirjam nesmí být smutná,“ řekl si, „ne, pokud je v mé moci udělat jí šťastnou!“ Bez rozmyšlení sáhl po prstenu a v duchu zašeptal: „Ať má Mirjam krásný praporek!“

3. část

A tu neviditelná ruka podala dívence ten nejkrásnější praporek, jaký si jen lze představit. Měl zlatou tyčku a na lesklém záhlaví bílém atlasu byla zlatem vyšíta Davidova hvězda. Zdobily ho zlaté třásně a nahoře měl pozlacené zakončení se zářivými kamínky. Mirjam nadšeně pohlédla na praporek, zvedla ho a všechny ostatní děti jí plaše ustoupily z cesty, aby mohla jít za Tórou jako první.

Když Levi viděl, jakou má dívka radost, ani na okamžik neitoval, že tím vyčerpá i své poslední přání.

V noci se mu zdál krásný sen. Ten cizí muž, který mu daroval prsten, přistoupil k jeho posteli se slovy: „Jsem prorok Eliáš. Slibil jsem, že ti splním tři přání, ale ty jsi ani jedno nevyužil pro sebe. Chci tě proto za tvou nezištnost a dobrotu odměnit ve jménu Všemohoucího, který v tobě našel zalíbení!“

Příští ráno se Levi probudil svěží a v dobré náladě. „To byl včera krásný večer,“ říkal si, „a jaký podivný sen se mi to v noci zdál?“ Oblékl se a vesele seběhl do přízemí. Ještě nikdy mu nebylo tak lehké u srdce.

Když vstoupil do světnice, otec a Mirjam se na něj zahleděli s údivem. „Co na mě tak koukáte?“ zeptal se zaraženě. Mirjam přinesla zrcadlo, aby se na sebe podíval. A on se prohlížel a byl překvapenější a překvapenější. „Hrb je pryč!“ vykřikl a vzápětí se rozesmál i rozplakal štěstím.

Tak ho prorok Eliáš odměnil za jeho dobrotu.

Z Leviho vyrostl pěkný mladík. Knihy miloval stejně jako dřív a stal se opravdovým učencem. Když dospěl, oženil se s Mirjam a žil pak šťastně a spokojeně.

A i cestovat mohl, jak se mu zachtělo, protože mu Bůh bohatě žehnal a on si tak mohl splnit své velké přání z dětských let.

Synagoga

je židovská modlitebna. Je zde uložena Tóra.

Rabín

je duchovní vůdce židovské obce, rádcem a učitel, znalec náboženského práva.

Kantor

vede v synagoze společné modlitby.



Davidova hvězda je šesticípá hvězda, symbol Židů a státu Izrael. David byl izraelský král, který vládl na přelomu 2. a 1. tisíciletí př. n. l.

Když Židé říkají, že Bůh někomu žehnal, znamená to, že se tomu člověku vede dobře.

4. část

Příloha č. 5: Fotografie z realizace dramatických lekcí.





česky	hebrejsky	psaní
máma	<i>ima</i>	אִמָּא
syn	<i>ben</i>	בֶּן
otec	<i>av</i>	אָב
Goliáš	<i>goljat</i>	גִּלְגַּת
David	<i>david</i>	דָּוִד
hora	<i>har</i>	הַר
vádí	<i>vadi</i>	וָאָדִי
zpěvák	<i>zamar</i>	זָמַר
svatba	<i>chatuna</i>	חַתּוּנָה
výletník	<i>tajal</i>	טַיָּל
Izraelec	<i>jisreeli</i>	יִשְׂרָאֵלִי
sendvič	<i>karich</i>	כָּרִיךְ
kafe hafuch	<i>hafuch</i>	הַפּוּךְ
poušť	<i>midbar</i>	מִדְבָּר
voda	<i>majim</i>	מַיִם

Slovník