

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Poznávání historie místa, kde žiji prostřednictvím metod
dramatické výchovy s dětmi předškolního věku

Exploring history of place, where I live through drama education methods
with preschool children

Barbora Nechanická

Vedoucí práce: MgA. Alžběta Ferklová

Studijní program: Učitelství pro mateřské školy

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *“Poznávání historie místa, kde žiji prostřednictvím metod dramatické výchovy s dětmi předškolního věku”* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Kutné Hoře, 12.4. 2024

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí práce MgA. Alžbětě Ferklové, za vedení mé práce, za to, že ve mě věřila a za cenné rady i za to, že mi byla velkým vzorem.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině, které mě během celého studia podporovala, mému snoubenci, mé nejlepší přítelkyni a také své kolegyni, díky které jsem mohla realizovat praktickou část bakalářské práce a která mě ve studiu neustále podporovala.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá využitím metod dramatické výchovy v mateřské škole s dětmi předškolního věku. Cílem práce je ověření funkčnosti programu dramatické lekce, v konkrétních mateřských školách. V užším slova smyslu práce zkoumá, zda je možné vytvořit funkční program, s cílem hlubšího poznání historie a porozumění historii místa, kde děti žijí a zda je možné prostřednictvím metod dramatické výchovy tento cíl plnit. Dalším cílem je zjistit, do jaké míry mají učitelky zúčastněných mateřských škol zkušenost s využíváním metod dramatické výchovy jako metod učení se z dalších oborů, jaká je jejich zkušenost a jak celý tento způsob vyučování hodnotí, jaká v něm vidí rizika, zda je to pro ně proveditelné v mateřské škole, proč ano nebo proč ne. Také chci zjistit, zda mají děti ze zúčastněných mateřských škol zkušenost s takovým stylem učení a pokud tuto zkušenost nemají, jak na ně tyto metody působí. Program se opírá o literární text, konkrétně o pověsti, literární text je zde tedy východiskem pro dramatickou lekci.

Teoretická část je zaměřená na vývoj dítěte předškolního věku, dramatickou výchovu ve vztahu k předškolnímu dítěti, vhodnost metod dramatické výchovy v tomto období vývoje dítěte a na spojení dramatické výchovy a literatury a také vhodné náměty a žánry pro děti předškolního věku.

V praktické části práce představuji návrh konkrétního programu, tedy dramatické lekce, zaměřené na poznávání historie místa, kde žijí. Jeho funkčnost ověřuji metodou strukturovaného rozhovoru se zainteresovanými dětmi i pedagogy. Na šetření navazuje i zpracování výsledků, zda se podařilo vytvořit funkční program a výsledky rozhovorů. V příloze jsou uvedeny fotografie pomůcek, záznam průběhu dramatických lekcí a záznamy výzkumného šetření.

Klíčová slova: dramatická výchova, literární výchova, dítě předškolního věku, historie, pověsti, tvůrčí výuka

Abstract

This bachelor thesis deals with the use methods of drama education in kindergarten, with pre-school children. The aim of the thesis is to verify the functionality of the drama lesson program in specific kindergartens. In a narrower sense, the bachelor thesis examines whether it is possible to create a functional program with the aim of deeper knowledge of history and understanding of the history of place, where children live and whether this aim can be fulfilled using drama education methods. A further aim is to find out to what extent the teachers of the participating kindergartens have experience of using drama education methods as a method of learning from other disciplines, what their experience is and how they evaluate this whole method of teaching, what they see as the risks involved, whether it is possible for them to do it in kindergarten, why yes or why no. I also want to find out if the children from the participating kindergartens have experience with this style of learning and if they do not have this experience, how these methods affect them. The program is based on a literary text, specifically on legends, so the literary text is the starting point for the drama lesson.

The theoretical part focuses on the development of pre-school child, dramatic education in relation to pre-school child, the suitability of dramatic education methods in this period of child development and the connection between dramatic education and literature, and as well suitable themes and genres for pre-school children.

In the practical part of the thesis, I present a proposal for a specific program, a drama lesson, aimed at learning about the history of the place where I live. I verifivate his functionality by semi-structured interview method with interested children and teachers. The research is followed by the elaboration of the results to see, if a functional program and the results of interviews. I created. In the file attachment contains photographs of tools, the course of the drama lesson and records of the research.

Key words: drama education, literary education, preschool children, history, legends, creative teaching

Obsah

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST I.....	11
1 Pohled na dítě předškolního věku a jeho vývoj.....	11
1.1 Oblasti vývoje dětí PV a jak je možné tyto oblasti rozvinou skrze DV	11
1.2 Hra v předškolním věku.....	13
1.3 Obsah a metody výchovně vzdělávací práce v MŠ.....	16
1.4 Propojení s RVP PV	16
2 Dramatická výchova v MŠ	18
2.1 Dramatická výchova v MŠ výhody a překážky	18
2.2 Cíle dv	19
2.3 Osobnost učitele v MŠ.....	20
3 Dramatická výchova a literatura	21
3.1 Vhodnost a volba námětu.....	21
3.2 Literatura pro děti	22
3.3 Dítě a knížka.....	23
3.4 Náměty převzaté z literatury	23
3.5 Literární předloha	24
3.6 Postavy a hrdinové z literárních předloh	24
3.7 Dítě a pohádky.....	24
3.8 Dítě a pověsti.....	25
4 Stavba dramatické lekce	27
4.1 Pravidla dramatické lekce	28
4.2 Dramatičnost.....	28
4.3 Improvizace příběhu	29
5 Metody a techniky DV	30

5.1 Hra v roli	30
5.2 Metody rozvíjení psychických funkcí jedince	30
5.3 Metody rozvíjení sociálních dovedností a vztahů.....	31
5.4 Metody rozvíjející pohyb a řeč	32
5.5 Metody rozvíjející dramatické dovednosti	32
5.6 Cvičení rozehrívací a pomocná.....	32
5.7 Metody improvizace	33
5.8 Metody vedení dramatické lekce.....	34
PRAKTICKÁ ČÁST II.....	36
6 Cíl praktické části.....	36
7 Výzkumné otázky.....	36
8 Metody výzkumu	37
9 Výzkumné šetření.....	37
9.1 Dramatická lekce - O původu chrámu svaté panny Barbory.....	37
9.2 Charakteristika výzkumných skupin	44
9.3 Realizace výzkumu v jednotlivých skupinách.....	46
9.4 Rozhovory se zúčastněnými dětmi.....	50
9.5 Rozhovory se zúčastněnými učitelkami	53
10 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám	56
11 Diskuse.....	58
ZÁVĚR.....	60
Seznam použitých zkratk	63
Seznam použitých informačních zdrojů	64
Seznam příloh.....	66

ÚVOD

Téma bakalářské práce *Poznávání historie místa, kde žijí prostřednictvím metod dramatické výchovy s dětmi předškolního věku* popisuje, jak lze efektivně propojit dramatickou výchovu, její metody a techniky s poznáváním nových informací z různých oborů, v této práci konkrétně z oboru historie. K poznávání historie je v této práci vytvořen konkrétní program dramatické lekce, na motivy pověsti O původu chrámu svaté panny Barbory, z knihy Staré/nové kutnohorské pověsti.

Teoretická část obsahuje teoretická východiska, která jsou důležitá pro vytvoření samotného programu dramatické lekce, charakterizuje předškolní věk, jeho úroveň vývoje, popisuje témata jako je dětská hra, dramatická výchova v mateřské škole, dramatická výchova a literatura, dítě a literatura, metody dramatické výchovy. Praktická část představuje konkrétní program dramatické lekce, výsledky realizace tohoto programu, rozhovory s dětmi i pedagogy, dokazující jeho funkčnost a efektivitu.

S dramatickou výchovou mám zkušenost již od střední školy, kdy jsem si ji vybrala jako specializaci v oboru. Vždy mě fascinovalo, jak efektivní její metody jsou a jaký mají účinek na jednotlivé aktéry. Postoj společnosti k dramatické výchově je z mých zkušeností takový, že když se řekne dramatická výchova většinou si lidé myslí, že se jedná o divadlo, hraní divadla, konkrétního představení. Dramatická výchova ale skrývá mnohem více možností. Pokud se vypravíte do divadla, zhlédnete představení, zanechá ve vás zajisté určitou stopu, zamýšlíte se nad jednáním postav, nad scénou, jejím uspořádáním, nad tím, jak na vás prvky divadelní scény působily. Pokud jste někdy v divadle byli, určitě si to dokážete představit. Nad dobrým divadelním představením přemýšlíte ještě dlouho po tom, co jste ho shlédli. A to jste byli pouze diváky. A teď si zkuste představit, že byste měli možnost do takového představení zasáhnout, být jeho součástí, moci jednat společně s hlavní postavou, prožívat s ní její těžkosti i radosti, diskutovat nad jejími rozhodnutími, tedy nebýt pouze pasivní, ale také aktivní. Jednoduše být součástí příběhu. Prožít příběh. Divadelní představení by pak mělo mnohem silnější efekt, odnesli byste si mnohem silnější prožitek. A o tom právě je dramatická výchova.

Tyto poznatky jsou z mé osobní zkušenosti, podstata dramatické výchovy je pro mě právě možnost prožití příběhu, zamýšlení se na jinými řešeními konfliktů, zkoumání problémů z různých úhlů, přemýšlení o tom, proč postavy jednají, tak jak jednají. A tyto poznatky, které nám příběhy ve spojení s metodami dramatické výchovy přinášejí potom převést do reálného života a využít je jako možný precedens.

Příběhy skrývají moudrost lidstva a ať už jsou z dob dávno minulých nebo z světů fantazie nebo si snad říkáme, že něco takového by se nám nikdy nemohlo stát, dramatická výchova nám umožňuje tyto příběhy prožít. Proto je tématem mé bakalářské práce zrovna dramatická výchova a využití jejích metod v oblasti historie a lekce dramatické výchovy se opírá o příběh. Mým osobním cílem je motivovat více učitelů k tvoreni takových lekcí a přivést dramatickou výchovu do více mateřských škol, aby našla své místo a nebyla brána jako méně důležitá estetická výchova, než jsou její kolegyně, protože toho má dětem i dospělým opravdu hodně co nabídnout v oblasti osobnostního, sociálního i estetického rozvoje a získávání poznatků netradiční cestou.

TEORETICKÁ ČÁST I

1 Pohled na dítě předškolního věku a jeho vývoj

Na vymezení předškolního věku mají autoři různé pohledy. Termín předškolní pedagogika vznikal postupně, již v polovině 20. století se dokonce objevil i název mateřskoškolská pedagogika u Růženy Tesařové, což byla představitelka pedagogického reformního hnutí. Obecně se za předškolní věk označuje věk, před zahájením povinné školní docházky na prvním stupni. V širším slova smyslu toto období začíná již narozením dítěte a upřesňuje se termínem mladší předškolní věk, od narození do tří let a starší předškolní věk, od tří do šesti let. Pedagogika předškolního věku se na toto období zaměřuje v celoživotním kontextu. (Průcha, Kořátková, 2013) Podle Matějčka zabírá předškolní věk zhruba čtvrtý, pátý a šestý rok věku dítěte, dítě je v tomto věku velice aktivní, zdatně se vyvíjí ve všech oblastech rozvoje a postupně dozrává ke stále větší samostatnosti. (Matějček, 2006).

Celá osobnost dítěte je v předškolním věku ještě zdatně tvarovatelná. Na dítě působí několik činitelů, které se kolem něj nacházejí. V mateřské škole je může takovým činitelem být učitel, prostředí školy a i to, co dítěti učitel zprostředkovává a nabízí. Průcha (Průcha, Kořátková, 2013) toto shrnuje: „Již v předškolním věku, stejně jako později ve školním věku, je každé dítě výrazně formováno působením řady činitelů vyskytujících se v prostředích, v nichž děti žijí.“ Jací činitelé to konkrétně jsou? Podle Alana (Alan, 1998, in Průcha, 2013) se v sociologii uplatňují dvě hlavní linie, které dětství zkoumají.

Konkrétní sociokulturní faktory, které působí na vývoj dítěte jsou, jak Průcha a Kořátková (2013) uvádí rodinné prostředí, širší sociální prostředí, etnické prostředí a lokální prostředí. Významným činitelem v oblasti vývoje je v období předškolního věku pro dítě mateřská škola.

1.1 Oblasti vývoje dětí PV a jak je možné tyto oblasti rozvinou skrze DV

Vzdělávací procesy mají v tomto věku významnou souvislost s naplňováním fyziologických potřeb. Ať již jsou řízené nebo spontánní. Na kvalitu vzdělávacích procesů má významný vliv profesní kvalita učitele. V plánování vzdělávací nabídky dítěte je důležité dbát na vývojové fyziologické, kognitivní a sociální potřeby dítěte a vzdělávací nabídkou pak tyto potřeby uspokojovat. Musíme také zohledňovat vývojová specifika dětí předškolního věku. (Průcha, 2013) Podívejme se tedy na jaké úrovni vývoje se dítě v předškolním věku nachází v několika oblastech, které rozlišuje ve své knize Kořátková a Průcha (2013) a jak tyto oblasti rozvíjet

skrze dramatickou výchovy nebo jaké podněty pro praktikování dramatické výchovy zde můžeme najít.

1.1.1 Rozumová oblast rozvoje dítěte

V předškolním věku se v oblasti vnímání dítě soustředí na zpravidla pro něj výrazný detail, kterému dává největší pozornost. (Průcha, Kořátková, 2013)

V tomto věku se dítě rozvíjí také v oblasti paměti. Mezi třetím a pátým rokem je paměť převážně bezděčná, teprve kolem pátého roku se začíná rozvíjet i záměrná paměť. „*Na kvalitu a délku paměti mají vliv emoce, které událost, činnost doprovázejí.*” (Průcha, Kořátková, 2013, s. 98) Možná právě proto, nám právě metody dramatické výchovy mohou být tak užitečné při poznávání a učení se, jelikož jsou na emocích z přímého zážitku postavené.

Myšlení je u předškolního dítěte vázáno na to, co se děje tady a teď, v tom je dítě schopno aktivně jednat. Myšlení je vázáno na aktivitu a činnosti a také se vyjadřuje egocentrismem, tj. Dítě považuje svůj názor za ten jediný správný a předpokládá, že ostatní si myslí totéž. V DV to pro něj tedy může být pomalé odbourávání tohoto egocentrismu, jelikož se dítě bude učit přijímat i názory ostatních. Důležitou složkou jsou také představy a fantazie, což je „*tvůrčivý myšlenkový přístup k utváření reality podle nových subjektivních zkušeností.*” (Průcha, Kořátková, 2013, s. 98) Matějček (Matějček, 2005) uvádí, že se etapa předškolního věku někdy dokonce nazývá „kouzelný svět dětství”, právě proto že představy a fantazie jsou nedílnou součástí běžného dne předškolního dítěte. Představy se uplatňují ve spontánní hře, kdy ji dítě o tyto představy doplňuje, protože není v jeho možnostech skutečnost plně reálně napodobit. „*Nové vjemy, které dítěti nabízíme podněcují přemýšlení, zapamatování a podporují kognitivní složku řeči.*” (Průcha, Kořátková, s. 99) Dítě zpřesňuje otázky i odpovědi, kriticky třídí informace a přemýšlí o nich a zapamatování si je. Pokud si ještě uvědomíme, že do tohoto celého vzdělávacího procesu lze zakomponovat metody dramatické výchovy, proces rozvoje tím ještě více posílíme a zkvalitníme.

1.1.2 Rozvoj v oblasti osobnostní a sociální

Dítě si v předškolním věku utváří základy sebepojetí, nalézá vlastní identitu. Děti se učí základní pravidla soužití a snaží se je dodržovat. Dramatická výchova a její prožitkové učení nám může být nápomocná i v tomto, jelikož si skrze její metody dítě tyto pravidla snadno zvnitřní tím, že si zažije všechny situace, ve kterých jsou porušována a opačně. Děti v mateřské škole se učí také spolupráci ve skupině vnímání svých vrstevníků, trpělivosti při komunikaci s nimi a při řešení konfliktů, osvojují si i citlivé chování vůči druhým, toleranci, ochotu a

rozvíjejí přátelství. Při naplnění kompetencí z oblasti sociálního rozvoje jsou děti jistější v oblasti sebe sama i v komunikaci s druhými, je podpořena i jejich stabilita pro individuální jednání a spolupráci. (Průcha, Kořátková, 2013)

1.1.3 Rozvoj v oblasti esteticko-výchovné a tvořivé

Esteticko-výchovné disciplíny jako jsou hudební, výtvarná a dramatická výchova, jsou v předškolním vzdělávání začleňovány do komplexního poznávání, mohou se navazovat a jedna pro druhou být východiskem. Děti se učí především překonávání zábran, uplatňování vlastních nápadů a fantazie, ale i spolupráci. „*Učí se využít svých zkušeností, představ a fantazie v konstruování svých her, barevně je tvarovat a proměňovat: učí se svobodně tvořit.*” (Průcha, Kořátková, 2013, s. 103) Tento výňatek přesně popisuje, o čem dramatická výchova je, o prožívání na základě zkušenosti, která se může ve fiktivních situacích nově formovat, přeměňovat na lepší, barevnější.

1.1.4 Rozvoj v oblasti pohybové a zdravotní

Pohyb je pro dramatickou výchovu neméně důležitý, jelikož dítě ho při dramatických situacích také využívá. Pohyb je zde pro děti nástroj sebe vyjádření, seberealizace. Přirozená potřeba pohybu pro dítě předškolního věku je velmi významná. Pohyb se s věkem zpřesňuje a zdokonaluje, důležité ale také je, dbát na to, že přibývají děti s nedostatečnými pohybovými zkušenostmi, děti, které nemají o pohyb takový zájem. Pohyb u mladších dětí jsou schopné napodobovat a po určitou dobu stejný pohyb opakovat (běhání okolo průkazky). Starší děti již dodávají svému pohybu rytmus, řád i ladnost. (Průcha, Kořátková, 2013)

1.1.5 Emoční rozvoj

„*Dramatická výchova dává příležitost k legitimní ventilaci citů, jejichž vnější projevy v běžném životě z dobrých důvodů kontrolujeme, usměrňujeme.*” (Machková, 2011, s. 18) Všechny city jsou přirozené a opodstatněné, a právě dramatická výchova má za úkol vnější projevy citů kultivovat, vést k tomu, aby city nenarušovaly vztahy mezi lidmi a nenarušovaly jejich práva. (Machková, 2007, s. 34)

1.2 Hra v předškolním věku

Dítě v předškolním věku rozvíjí hru, kterou mělo možnost si zažít již v batolecím období, tedy hraje si na něco nebo někoho, a přidává situace, které zažilo nebo témata z pohádek, písniček či říkanek. (Matějček, 2006)

Kořátková (2005, s. 105, in Průcha) píše: „*Ve vývojovém období mezi dvěma až sedmi lety se podle Jeana Piageta nacházejí děti ve stadiu symbolické hry v níž využívají symboly - hračky rekvizity, pomůcky, které jsou zástupnými předměty skutečných předmětů. Děti si v tomto období ve své volné spontánní hře dokážou vybavovat a představit situace, které poznaly ve svém okolí a na své mentální úrovni je hrou zkouší, napodobují a prozkoumávají.*“ Skrze dramatickou výchovu můžeme proniknout hlouběji do těchto situací, zamyslet se nad nimi a prozkoumat je, například to, proč se v některých situacích chováme tak, jak se chováme nebo naopak. Hra je vlastně propojením mezi všemi složkami rozvoje, které dítě během ní posiluje. S naplněním hry souvisí paměť, vybavování si informací, zkušeností, hra je propojena i s myšlením a také s řečí, komplexně se zde rozvíjí i inteligence dítěte. Hra je sama o sobě také nositelem emocí a prožitků a také možnost seberealizace, kdy dítě tvoří svůj vlastní příběh, tvořivě obohacuje zkušenost. Hra také dává možnost dítěti zpracovávat podněty, které pro něj mohou být těžko zpracovatelné a prostřednictvím hry se s nimi vyrovnává. (Kořátková, Průcha, 2013). U nejmladších dětí hra plní funkci především toho, aby se děti naučily vycházet společně a inspirovaly se. V období kolem třetího roku se paralelní hra, tedy kdy si děti hrají spíše vedle sebe, dostává do fáze společensky vyšší, tedy k souhře a spolupráci ve hře. Děti dovedou sdílet prostor i čas a také jeden společenský tvůrčí zájem (Matějček, 2006). U starších dětí se potom objevují složitější situace a příběhy, děti se snaží odpovídat svým chováním své roli, zkouší si chování, které zatím nemohou naplnit (například hasič, policista, královna a podobně). U nejstarších dětí se objevují témata něčím ozvláštňená nebo dosud nezpracovaná. (Průcha, Kořátková, 2013) Kořátková (2013, s. 107) k tématu hra dodává: „*Všechny věkové skupiny se ve hře snaží aktivně komunikovat, řešit problémy, argumentovat pro svoje nápady, přijmout vůdčí pozici nebo se podřídít, vyrovnat se s odmítnutím.*“ U dětí předškolního věku tedy dá se říct již ve své volné hře nevědomky využívají techniky dramatické výchovy. Pokud tedy budeme volnou hru nepřímou, okrajově řídit, můžeme se s dětmi pomalu přesouvat k záměrné dramatické výchově a tento přesun bude pro děti přirozený, nebudou mít strach se projevit právě proto, že budou mít vlastně pocit, že si hrají. Jak jsme se ale již dozvěděli výše, hra je velmi významným činitelem pro učení se v předškolním věku.

1.2.1 Dětská hra

Kořátková (1998) popisuje, že podle anglického filosofa H. Spencera známe teorii hry, která vychází z představy “přebytečné energie”, americký psycholog S. Hall se zabýval rekapitulační teorií, švýcarský filosof K. Groos se rozvinul další teorii hry označovanou jako nacvičování dovedností. Názor na dětskou hru má také Millarová (1998, in Kořátková, s. 9) „*Dítě sice*

odlišuje realitu od hry, ovšem pomocí objektu a situací převzatých reálného světa si vytváří svůj vlastní svět, v němž může zcela libovolně znovu prožívat příjemné zážitky nebo spojovat a měnit události způsobem, který mu přináší největší potěšení. K imaginární produkci je odtud jenom krůček. Umění je vlastně rozpracováním a vytríbením denního snění.” Což znamená, že dítě ve hře využívá to, co vidí kolem sebe a ve hře je schopné to bezpečně realizovat. (Millarová in Koťátková, 1998)

1.2.2 Dětská námětová hra

Diferenciací dětské námětové hry se zabývalo mnoho autorů. Za zmínku stojí pohled Buytendijkova (1956, in Koťátková, 1998), který rozlišuje tři stádia, podle lidské činnosti, která se ve hře realizuje. Je to hra s něčím, hra na něco a hra o něco. Hra s něčím, co zpravidla dobře známe, je nám blízké a při využití těchto objektů vznikají nové situace, jejich zvládnutí způsobuje to, že je nám celá akce přitažlivá. Hra na něco podněcuje fantazii a objevování nových rolí, ztotožnění se s něčím, co je nám v běžném životě nedostupné. Hra o něco se týká probouzející se soutěživosti.

Námětová hra se začíná u dítěte rozvíjet kolem třetího roku života, před tím, se jedná o hru volnou nebo nápodobivou (Millarová, in Koťátková 1998). Od čtvrtého roku života se rozvíjí fantazijní představy, později hra nabírá bohatšího rozměru, co se obsahu týče a kolem pátého až sedmého roku začíná u dětí při hře vznikat spolupráce.

1.2.3 Dětská sociální hra dítěte

Vývojem sociální hry se zabývá Millarová (1978, in Koťátková 1998) a uvádí schéma o čtyřech bodech, hovoří o hře samostatné, paralelní, sdružující a kooperativní. Samostatná hra probíhá přibližně do třetího roku, následně se u dítěte rozvíjí hra paralelní, kdy děti začínají pozorovat a vyhledávat při hře vrstevníky. Před čtvrtým rokem vzniká hra sdružující, kdy si děti již hrají spolu, ale jsou příliš zaujaté svou rolí, moc se nedomlouvají, nenaslouchají si, ale se zaujetím realizují svou roli ve hře. Vrcholem je potom hra kooperativní, která souvisí s narůstající schopností komunikace a spolupráce. (Millarová 1978, in Koťátková 1998)

1.2.4 Dramatická hra

Aby mohla být dramatická hra vůbec označena hrou, musí splňovat určitá kritéria, tedy poskytnout prostor spontánní prožívání, pro radost z dění, zaujetí a tvůrčí aktivitu. Dramatická hra existuje v dramatické výchově jako samostatný subjekt, kdy buduje identifikaci s rolí, vytváří prostor pro rozhodování ve specifických situacích nebo jako metoda, kdy se orientuje

na obsah učiva, poznatky, které můžeme získat metodou dramatické hry. Košťátková uvádí, podle Heathcotea (1976, in Košťátková 1998) prostředky, které mají divadlo a dramatická výchova společné. Popisují jeden z prostředků jako „jeden zvolený moment“, obsahující důležitou lidskou zkušenost, dále „tenzi“, která se pojí termínem od Míčkové (1998), a to dramatičnost. Dále hovoří o technických kontrastech, stavěných k sobě, například světlo-tma, rytmu, zakotveném v polaritě, jako příklad uvádí soustředění x uvolnění, napětí x relaxace. A v neposlední řadě prožitek. Prožitek lze obtížně vyjádřit z důvodu toho, že je individuální. Dramatická výchova a s ní i dramatická hra pracují právě s vědomím existence individuality prožitku a jeho obtížnému porozumění. Dává těmto pocitům prostor a příležitost jim porozumět i tolerovat jejich odlišnost a způsob vyjádření. (Košťátková, 1998).

1.3 Obsah a metody výchovně vzdělávací práce v MŠ

Podstatou předškolního vzdělávání je komplexnost a rozmanitost, dítě se učí poznávat sebe samo a určovat si pro něj primárně nejvhodnější cestu k poznávání informací a učení se. Začleňování metod dramatické výchovy je velmi významné, protože při výběru metod vzdělávacího působení je důležité klást velký důraz na prožitek a aktivnost dítěte. O což v dramatické výchově není nouze, jelikož je celkově postavená na prožitku fiktivních situacích, proto, aby dítě bylo schopné v pozdějších reálných situacích schopno pohotově reagovat, situace pro něj byla o něco více známá. Mezi metody výchovně vzdělávacího působení patří metody podpory výchovného působení, což je například i to, jakým je učitelka dětem vzorem, ale také diskuse ve skupině, tvoření pravidel i samotná volná hra a vzdělávací působení, kam dále řadíme slovní metody, názorně demonstrační, praktické, metody s myšlenkovými operacemi, metody situační a inscenační, metody didaktické hry, projektové metody. (Košťátková 2013)

V dramatické výchově využíváme takřka všechny tyto metody, ale DV jako taková má i své specifické metody práce, o kterých se více dočteme v dalších kapitolách.

1.4 Propojení s RVP PV

Základní rámec obsahu předškolního vzdělávání je uveden v RVP PV (2021), je zde rozdělen do pěti oblastí a cíle PV jsou zde formovány jako kompetence. Metodami dramatické výchovy lze příznivě působit na rozvoj řeči a komunikace. Pro spojení cílů DV a RVP PV bychom hledali především ve vymezených očekávaných výstupech v oblasti jazyk a řeč, konkrétněji rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) a produktivních (výslovnost, mluvené vyjadřování), a také rozvoj

komunikativních dovedností (verbálních a neverbálních) a kultivovaného projevu. (Košťátková 2013, s. 43) RVP PV konkretizuje i to, čeho by děti měly po absolvování mateřské školy dosáhnout, a to ve formě očekávaných výstupů. Míčková (2019) shrnuje, jak lze různé dramatické projekty, například právě ty, které se vážou na literární náměty provozují systém očekávaných kompetencí z RVP PV. Dramatické projekty zprostředkovávají dětem nové poznatky a vědomosti (kompetence k učení), obsahují situace, které děti nutí k jednání (kompetence k řešení problémů), obsahují také činnosti, které vedou děti ke spolupráci, k toleranci i k tomu vyjádřit svůj názor (kompetence sociální, personální, komunikativní) a v neposlední řadě děti jejich vlastní aktivita provede celým příběhem (kompetence činnostní) a zároveň si prostřednictvím příběhu osvojí a třeba i prožijí důležitá témata, týkající se naší společnosti a současného světa (kompetence občanské). (Míčková, 2019)

2 Dramatická výchova v MŠ

„Dramatická výchova vychází z prožitkového to učení, při kterém dítě aktivním způsobem zapojuje celou svou osobnost. Její základní stavební jednotkou je dramatická hra, hra jako taková samozřejmě neodmyslitelně patří do dětského života.” (Míčková, 2019, s. 22) Skrze metody a cvičení DV dítě přirozeně a bezpečně vstupuje do fiktivních situací, pohádkového světa, kde si může vyzkoušet jednat, ale je jen na něm, kdy z takové situace odejde. Dítě má také možnost tyto situace prozkoumávat z různých úhlů pohledu, poznávat a snažit se pochopit mezilidské vztahy a jednání a chování lidí. Během dramatické výchovy dítě také proniká do hloubky problému a pomocí uvažování pomáhá hrdinovy nebo různým postavám hledat řešení. Dítě během dramatické výchovy vnímá své nové poznatky a ve svém životě je schopné je později využít nebo se nad nimi alespoň zamyslet, chápe jejich smysluplnost. Při skupinové hře se děti učí také spolupráci, komunikaci a vzájemnému respektu. Dítě jako jedinec se v dramatické výchově může svobodně a volně projevit, protože žádná odpověď, žádné vyjádření není špatné. Toto všechno děti získávají přímým prožitkem. (Míčková, 2019) Dramatická výchova z dramatu a divadla přejímá tyto prvky: fikci, která je založena na konvenci, že cokoli se děje je jenom jako, což znamená, že jde o reálné lidské jednání ve fiktivní situaci. Dále přejímá principy stavby dramatu, tj. musí obsahovat dramatickou situaci, dramatické jednání, dramatické osoby, dramatické napětí a konflikt. Dalším prvkem je znakovost, každý znak má svůj důvod a význam ve hře. Neméně významným prvkem je také pravdivost, divák nesmí být klamán, aby porozuměl tomu, co se na jevišti nebo v lekci dramatické výchovy odehrává. Nelze opomenout prvek času a prostoru, aktuálnost, což lze vysvětlit jako okamžik, ve kterém dramatické jednání probíhá, kdy se prožitkem učíme, tento okamžik probíhá v určitý moment, na určitém místě a nelze ho přesně zopakovat. (Bláhová, in Koťátková 1998)

2.1 Dramatická výchova v MŠ výhody a překážky

V řadě mateřských škol funguje dramatická výchova efektivně jako styl práce. (Provazník, in Koťátková, 1998). Dramatická výchova v MŠ je často brána jako běžná metoda práce. Metody dramatické výchovy ale můžeme využít i při učení se věcem z různých odvětví, například počasí, státní svátky nebo vztahy ve skupině. Můžeme dětem číst o svatém Martinovi, ale také si na toto téma můžeme naplánovat lekci plnou dramatických metod a s dětmi ji prožít. V mateřských školách často bývá velký kolektiv dětí, což ale neznamená, že musíme pracovat se všemi najednou a že se všechny děti nutně musí zapojit, děti, které se účastní jako pozorovatelé dokážou být také velmi užitečnými, například jako zpětná vazba pro skupinu, a i ony si příběh

vlastním způsobem okrajově prožívají. Je potřeba volit metody jednodušší, cvičení s jednoduchými pravidly, vést děti ke kreativě a podporovat je v originalitě. Protože děti předškolního věku udrží pozornost krátkodobě, je vhodně střídat častěji klidové aktivity a aktivizující metody a připravovat lekce s kratšími čtenými texty, pokud jsou vázané na literární předlohu. Vhodné je i propojit aktivity z dramatické lekce s pobytem venku, například vycházkou k významnému místu z příběhu, pokud se jedná o pověst a podobně. Pedagog také využívá zpětnou vazbu od dětí, pokud přicházejí s dalšími otázkami a nápady, kterou může využít ve své další práci. (Míčková, s. 23) „*V každém okamžiku dramatické práce je nutné myslet na to, že smyslem je vnitřní zážitek hráčů a získání osobní zkušenosti.*” (Machková, 2011 s. 23)

2.2 Cíle dramatické výchovy

Dramatická výchova slouží cílům sociálního rozvoje, slouží k naplnění cílů individuálního rozvoje a také působí na estetický rozvoj dítěte obecně. (Machková, 2000) Winifred Wardová (1957) cíle DV formuluje takto: „*Poskytnout mladým lidem příležitosti vyvíjet se v sociálním porozumění a spolupráci. Abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim rozumět; a čím širší, hlubší a chápavější je naše porozumění, tím bohatší bude náš život. Abychom rozuměli druhé osobě a věděli, jak se cítí, musíme vstoupit na její místo a zkusit cítit jako ona.*” (Ward, 1957, in Machková 2007, s. 122)

Míčková (2019) uvádí, že se v dramatické práci nejvíce zabývá osobnostně sociálním rozvojem, tedy zaměřuje se na spolupráci dětí, toleranci, společné komunikaci, růst sebeúcty a sebedůvěry, vede děti ke vzájemné podpoře, kreativě a zbavení se ostychu. Lekce mají plnit i cíle poznatkové, kdy se opírá o literární předlohy a také dramatické cíle a dovednosti, například pantomima, skupinová improvizace, dialog s loutkou a podobně.

Dramatická výchova potřebuje pro splnění svých cílů dramatičnost, kterou získává skrze konflikt a z něho se odvíjející dramatický děj. Volba cílů i metody musí vždy vycházet z konkrétního stavu, zkušeností citění, myšlení a postojů dané skupiny, jedině tak mohou být cíle popravdě naplněny. (Machková, 2000)

Mezi další hodnoty a cíle dramatické výchovy patří rozvíjení spolupráce, rozvíjení komunikativních dovedností, rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti, schopnost kritického myšlení, emocionální rozvoj, rozvoj sebepoznání a sebekontroly a v neposlední řadě estetický a kulturní rozvoj. (Machková, 2007)

2.3 Osobnost učitele v MŠ

Podle Koťátkové a Průchy (2013) je kvalita výkonu učitelky/učitele souvisí s jejími/jeho dovednostmi v oblasti sociální a osobnostní, s dovednostmi a tvořivostí při plánování vzdělávacího obsahu, s odbornou vybaveností a se schopností včasné diagnostiky a rozpoznání potřeb dětí. Styl práce by měl být zakotven v demokracii a její/jeho přístup by se měl vyznačovat nedirektivním vedením a dovednostmi. U úspěšného učitele dramatické výchovy sledujeme dvě roviny, rovinu základní profesní vybavenosti a rovinu speciální vybavenosti pro dramatickou práci.

Ze speciální roviny vybavenosti podle Koťátkové (2013), má být učitel především účastníkem skupiny, vytvářet příznivé klima, mít důvěru v potenciál skupiny i svou práci, být empatický a mít zájem o každého člena skupiny. Předpoklady pro zvládnutí role učitele dramatické výchovy jsou zvládnutá technika řeči, improvizace, přijetí role, schopnost reflexe i sebereflexe, osvojení si didaktických zásad, metod a technik dramatické výchovy.

3 Dramatická výchova a literatura

Literární umělecký text má tradičně své místo v hodinách literární výchovy, lze ho ale aplikovat i v jiných předmětech a výchovách. Dramatická výchova využívá literární text, náměty, postavy a děje. Nechává se jimi inspirovat, rozpracovává je dál a využívá je k dramatickým hrám či k tvoření strukturovaných celků. Zpracovávání literárních textů může také smysluplně integrovat další učivo, předměty a vést děti k poznávání světa, ale i sebe sama, k většímu přemýšlení nad textem a jeho poznáváním do hloubky. V literatuře rozlišujeme poezii, prózu a drama a náměty vybíráme ze tří základních literárních druhů, lyrika, epika a drama. Náměty lze také čerpat z lyricko-epických útvarů jako je například balada. Zajímavým zdrojem u dětí je také lidová slovesnost, tedy pohádky, říkanky, hádanky, pověsti, bajky. (Tomková, in Košťátková, 1998).

Machková (2000) upozorňuje na zajímavý „trend“ kterého je důležité se vyvarovat. Mluví o tzv. *feminizaci pojetí dramatické výchovy* (Machková, 2000, s. 13). Upozorňuje konkrétně na to, že si učitelky DV musí dát pozor na to, že jim mohou jako ženám výt bližší náměty plné něhy, poetičnosti, laskavého humoru a možná mohou opomíjet náměty se skutečným dramatickým nábojem (například hrdinská epika).

3.1 Vhodnost a volba námětu

Téma je také to první, co v literárním textu, námětu, pedagog pro svou dramatickou lekci hledá. (Machková, 2000) Bláhová přidává k námětu ještě cíl, který je určující ve volbě a přípravě dramatické lekce (Bláhová, in Košťátková 1998). Pedagog může text i upravovat, nejlépe tak, aby děj látky neodbočoval textem od zvoleného tématu. (Machková, 2000). Machková (2000) rozlišuje termíny téma a námět. Jako téma označuje to, o čem pro nás text je, jaká je jeho hlavní myšlenka. Námětem potom rozumí konkrétní, věcný obsah. Látku (námět) volí buď učitel, výhodou mu samozřejmě je alespoň základní znalost skupiny, potřeby a postoje hráčů, učitel s hráči, nebo hráči sami, což je pro učitele nejnáročnější ze všech, protože vyžaduje jeho pohotovou reakci. (Machková, 2000)

„Náměty, témata a situace vyplývají z těch, které žáci ve svém životě, které ve své aktuální třídě řeší. Často je jako zdroj námětu využíván příběh.“ (Tomková, in Košťátková, 1998, s. 163)

Machková (2000) z hlediska zdroje rozlišuje látky na původní, vytvořené učitelem, převzaté z literatury, kombinované nebo dané osnovami. Dále se zaměříme na ty převzaté z literatury. V období předškolního věku dramatická hra vyvíjí postupně ze hry symbolické, společně s rozvojem spolupráce. Myšlení dítěte je v tomto období konkrétní, dítě má zálibu v pohybu,

rytmu, dotýkání se věcí a manipulaci s nimi. Výrazně se v tomto období projevuje také v oblasti fantazie a představ. Dítě začíná projevovat zájem o mezilidské vztahy, soucit s druhými, často snadno přechází z jednoho citu do druhého, nesetrvává v negativních emocích. Vhodnými typy pro tento věk jsou říkadla, lidové pohádky, kouzelné pohádky i autorské pohádky. Dítě vlivem fantazie dokáže přisuzovat lidské vlastnosti zvířatům i životnost věcem. (Machková, 2000)

3.2 Literatura pro děti

Dobrá literatura zprostředkovává umělecky zpracovaný a plnější obraz života, přináší bohatou životní zkušenost, vybízí k přemýšlení a odhaluje city, umožňuje poznávat svět i sebe sama. (Tomková, in Koťátková, 1998) Stejně jako existuje dobrá a špatná literatura pro dospělé, existuje i pro děti. Každý pedagog si sám vybírá literaturu, která splňuje jeho cíle, očekávání a potřeby. Hlavně by však měla zaujmout děti, nejčastěji může být takovým pomocníkem pro zaujetí dítěte například hrdina z knížky. Pokud děti mají možnost se ztotožnit s jeho pocity, starostmi i radostmi, snadněji je celý příběh zaujme. Hrdinou však nemusí být jen dítě jejich věku, ale i dospělý, věc nebo zvíře. Důležitá je role hrdiny v příběhu, jeho jednání a chování. Dobrá dětská literatura by měla splňovat určitá kritéria. Podle Míčkové (2019, s.14) *by dětská literatura měla být vhodná pro konkrétní věk a danou skupinu, přinášet zajímavá a věku přiměřená témata i styly vyprávění, usměrňovat vkus dítěte svým výtvarným i jazykovým zpracováním, nabízet dítěti bohatost jazyka s ohledem na jeho věk, předávat nové informace, rozvíjet rozumové schopnosti dětí, ukazovat mravní hodnoty lidí i společnosti, utvářet z dítěte pozitivně smýšlejícího člověka, bavit čtenáře i posluchače, vycházet z fantazie a představivosti dětského a pohádkového světa.* Pro literárně-dramatické lekce se nejčastěji využívají obrázkové knihy, kdy plní obrázek zástupnou roli vypravěče. Což ale můžeme využít i u knížek bez obrázků, pokud si k nim sami obrázek vytvoříme. Dalším zdrojem námětů jsou samozřejmě pohádky a bajky. Tyto příběhy často děti upoutají vlastním světem, který ale se váže na svět náš a na to, co se v něm děje. Zařadit sem lze také pověsti a legendy. Pokud se týkají místa, kde dítě žije, může ho zaujmout i tom, že místa o kterých si vyprávíme a jejichž příběh se odehrává v dávné historii můžeme i přesto navštívit a prohlédnout si artefakty minulosti. Míčková (2019) mluví dále také o úskalí klasických pohádek Boženy Němcové nebo Karla Jaromíra Erbena a upozorňuje na velmi dlouhé texty, zastaralá slovní spojení a také to, že pro některé děti tyto pohádky mohou být nepřehledné. Na toto si je potřeba dát pozor i při přebírání námětů z pověstí. Pedagog musí zvládnout text látky přizpůsobit, nejasná slova vysvětlit, popřípadě části textu citlivě vynechat. (Míčková, 2019)

3.3 Dítě a knížka

Dítě se s knihou setkává již zpravidla od raného věku. Kniha mu zprostředkovává krásu mateřského jazyka, prožívání příběhů i poznávání světa. (Tomková, in Kořátková, 1998)

Vlivem předčítání dítě objevuje několik důležitých poznatků o knihách, podle Matějčka (2005) dítě poznává, že k němu kniha mluví, je v ní ukrytý kód, který má v sobě příběh a dítě se učí také prosociálním vlastnostem, zákonitostem dobra i zla, hrdinství, trpělivosti nebo obětavosti. Důležité také pro dítě je, že poznává nová slova, novou větnou skladbu a intonace řeči při předčítání bývá jiná, než když běžně hovoříme. (Matějček, 2005)

3.4 Náměty převzaté z literatury

Při práci s látkou převzatou z literatury učitel řeší, zda žáci literární předlohu znají nebo ne. Pokud ji znají, může pracovat s tajemstvím a překvapením, což se velmi dobře osvědčí při práci v MŠ. Nejčastější formou prezentace je předčítání nebo vyprávění. (Machková, 2000) Pokud dítě danou předlohu zná, nemusí to být překážkou pro dramatickou práci, jelikož se s příběhem může během lekce seznámit z jiného úhlu pohledu než doposud, využít při jeho poznání nové techniky a podobně. (Míčková, 2019) Míčková (2019) doporučuje si před tím, než začneme pracovat s literární předlohou, udělat literární rozbor, kde si učitel ujasní, jak bude s příběhem pracovat, zda ho využije celý nebo jen části, které postavy pro jeho lekci budou přínosné, které situace dětem představí a bude je s dětmi řešit a také jaké téma si z příběhu vybere pro svou práci. (Míčková, 2019)

Celkový rozbor literárního textu vyzdvihuje také Tomková, rozbor odhalí možné výchovně vzdělávací cíle, témata, aktivity, možnosti zpracování jak pro dramatickou výchovu, tak i pro přesahy do dalších předmětů. (Tomková, in Kořátková, 1998)

Námět z literatury usnadňuje učiteli práci, jelikož již má hotový děj, charakterizaci postav a může tak přistoupit k dramatizaci předlohy. Také přispívá k rozvoji čtenářství, zájmu o čtení a knihy. *“Přispívá k celkové kultivaci hráčů jejich orientaci v kulturním dědictví, v současné tvorbě, v rozdílnostech a shodách různých kultur a v jejich hodnotách”* (Machková, 2000, s. 30) Literární obraz může také fungovat jako duševní maska pro určitý problém. Což znamená, že umožňuje odpoutat se od problému a nahlédnout na něj prostřednictvím příběhu někoho jiného. Machková (2000, s. 30) shrnuje: *“V literatuře je obsažená zkušenost a životní filozofie celého lidstva, nabízí pohled do množství dějů a situací, třídění do širokého spektra osob, jejich charakteru a postojů, vede i k tolerantním postojům klidem a životním situacím obecně.*

Umožňuje i sebepoznání prostřednictvím postavy pohled na svoje vlastní postoje pod novým zorným úhlem, a to způsobem, který nezraní sebeúctu.”

Práce s literaturou ale také od učitele vyžaduje velkou sečtělost a znalost literatury a také zvážení předběžných úprav pro potřeby skupiny. Je zde také určité nebezpečí omylu při výběru textu, protože hráči mohou předlohu odmítnout. Při výběru textu si musí učitel klást otázku, jak s daným textem a zda vůbec lze s ním pracovat dramaticky. (Machková, 2000)

3.5 Literární předloha

Text předlohy si může pedagog promyšleně měnit nebo vynechávat, doplňovat, ale musí si dávat pozor na to, aby tím neměnil celkový význam příběhu nebo téma, které si zvolil, že bude s dětmi zkoumat. Změny textu také musí provádět s úctou k původnímu textu a autorovi. Jako příklad uvádí Míčková (2019) změny v oblasti jazykového stylu, například slova, která děti neznají nebo jim nerozumí, doporučuje nahradit jednoduššími nebo si dané pojmy zvýraznit a s dětmi si je hned vysvětlit. Při nesrozumitelnosti textu roli děti často ztrácejí pozornost a zájem o další aktivity. Míčková (2019) také doporučuje literární předlohu dětem poskytnout k vlastnímu zkoumání a prolistování.

3.6 Postavy a hrdinové z literárních předloh

Postavy z příběhů jsou pro dramatické lekce stěžejní, protože jsou to aktivní jednotky. Jejich jednání a touhy ovlivňují děj příběhů. Čím více je děti poznají a čím více se o nich dozvědí, tím lépe pochopí jejich jednání a budou je chtít doprovázet v jejich dobrodružství. (Míčková, 2019)

Míčková (2019) doporučuje si před plánováním lekce vypsát hlavní i vedlejší postavy, jejich motivace a charakteristické vlastnosti nebo skutečnosti. Postavy opět vybíráme s ohledem na zvolené téma tak, aby bylo funkční.

3.7 Dítě a pohádky

Pohádka je záměrná poetická fikce. Podává nekomplikovaný a zjednodušený obraz života člověk i mezilidských vztahů. Přitahuje především neobyčejností svého vyprávění a má dynamický děj. Postavy jsou odrazem typů a zpravidla je jejich jednání podmíněné uměleckou logikou. (Tomková, in Koťátková, 1998)

„Předškolní dítě má rádo pohádky a jeho hraje plná neotřelé fantazie a jeli předškolní věk vrcholem fantazie, je nutně i vrcholnou dobou pohádek.“ (Matějček, 2005, s. 140) Matějček (2005) uvádí, že se prostřednictvím pohádek děti učí dobrému, poslušnému, či obětavému

chování, které zpravidla bývá odměněno. Také se ale učí strachu, jelikož nebezpečí i strach do pohádek patří. Dítě je ale schopné strach prožívat v dokonale bezpečném prostředí, například u maminky, která mu předčítá. Prožívání nebezpečí v bezpečném prostředí patří k posilování psychické odolnosti dítěte. Což znamená, že se nemusíme vyhýbat příběhům a pohádkám, které obsahují napětí, nebezpečí, strašidelné postavy a situace, ale při tvoření lekce nebo samotném předčítání si vždy musíme dávat záležet, aby se dítě cítilo bezpečně.

V předškolním věku jsou nejoblíbenější takzvané kouzelné pohádky. (Tomková, in Kořátková, 1998)

3.8 Dítě a pověsti

Historická próza a pověsti mohou být pro děti přitažlivé určitou exotičností, kterou přináší vzdálené doby, pro nás dnes neobvyklí lidé, věci, vztahy, jednání. Prostřednictvím nich ale lze zkoumat i témata aktuální. (Machková, 2007)

3.8.1 Pověst, mýtus

„Mýtus neboli báje je lidový či umělý epický útvar, zobrazující historii bohů, vysvětlující vznik a povahu světa, člověka, některé přírodní i sociální jevy. V mýtech je skutečnost vysvětlována jako důsledek projevů fantastických bytostí a sil. Do dějů však vstupují i lidé a činy hrdinů.“ (Viz Poetický slovník, s. 210, in Tomková, s.170, in Kořátková, 1998)

“Pověst je žánr lidové vypravěčské prózy, spojený s konkrétním místem, postavou, událostí nebo zvláštním předmětem, který si činí nárok na věrohodnost.” Má jednoduchý děj, se stručným vysvětlením. Rozlišujeme pověsti místní, historické o původu a podobně. (Viz slovník literární teorie, s. 292, in Tomková, s.170, in Kořátková, 1998)

3.8.2 Pověst a dramatická výchova

Pověsti přináší dramatické výchově širokou škálu univerzálních, věčných témat. Lze v nich zkoumat témata a vztahy současné, ačkoli popisují dobu dávnou a dalekou. Nachází se zde mnoho pro děti přitažlivých atributů, zajímavé prostředí, nadpřirozeno a magie. Při tvoření dramatické lekce je nutné dbát na věk dětí a také na zvolení správného cíle. Prostřednictvím metod dramatické výchovy lze dětem snáze přiblížit různé situace z naší historie, děti se vžijí do pocitů lidí dané doby, do jejich myšlení a potřeb. (Tomková, in Kořátková, 1998) Pozor bychom měli dát na výběr pověsti. Většina pověstí nabízí širokou škálu konfliktů, na nich lze postavit dramatickou lekci. Nicméně pověsti s tematikou, tzv. kosmologickou, tedy pověsti o vzniku země (hmoty) nebo pověsti o bitvách podle Machkové (2007) nejsou příliš vhodné,

jelikož se zde nachází malé množství konkrétního jednání jednotlivých postav, v konkrétních situacích, které posouvá děj dopředu. (Machková, 2007)

4 Stavba dramatické lekce

Machková (2000) porovnává klasickou výstavbu, tedy expozici, kolizi, krizi, peripetii, katastrofu a otevřenou epickou formu, která zachovává expozici, tedy začátek a katastrofu, tedy konec. Části mezi nimi, řečeno Aristotelem, jsou řazeny na principu montáže a jejich rozsah i význam může být různý.

Koťátková (1998) toto nazývá restrukturací, tedy členěním z globálu, kdy bereme v potaz hlavní důležité moment a krajní momenty. Expozici lze vysvětlit jako vtažení do děje, příběhu, je to začátek lekce, kdy je našim úkolem vzbudit v dětech zájem o to, aby se chtěly dozvědět, co bude dál, jak to dopadne. Závěr může být různý, mladší děti však ocení, aby lekce měly dobrý konec, to znamená, že pokud si to hrdina zaslouží, dostane právem princeznu a půlku království a podobně.

Stručněji také o stavbě dramatické lekce píše i Míčková (2019) ve své knize lekce by podle ní měla mít jasný začátek a konec, pokud je lekce tvořená z příběhu, můžeme jej rozdělit na několik dní nebo stihnout jeden celý příběh během jedné lekce.

Koťátková (1998) popisuje ještě navíc bod “vznik akce”, který stojí na hranici kolize a krize, uvádí, že je to moment prvního napětí. Kolizi a krizi označuje jako vrchol střetu a napětí, v dramatické výchově dochází ke konfrontaci rolí. Peripetii potom naznačuje možný obrat, prostor pro rozehrávání a diskutování dalších možných variant řešení. Katastrofa a katarze neboli rozuzlení se potom v dramatické výchově týká reflektování děje a také toho, že jsme jím dokázali projít a odnést si z něj prožitek.

Samotná efektivita výuky při práci v dramatické lekci, s tzv. strukturovaným dramatem, na stavbě (struktuře) lekce přímo závislá. (Svobodová. in Koťátková 1998). Stavbu dramatické lekce stavíme podle toho, zda na jejím konci očekáváme, že bude tvořit divadelní představení nebo zda je našim cílem dramatické strukturování. Zohledňujeme samozřejmě také věk hráčů a potřeby skupiny. Můžeme tak tvořit lekci o jedné situaci, dvoudílnou stavbu příběhu, trojdílnou stavbu nebo klasickou pětídílnou, o které už jsme hovořili výše. Dramatické strukturování podle literární předlohy závisí především na tématu, od kterého se odvíjí volba metod a cvičení. (Machková, 2000). Bláhová uvádí fáze přípravy dramatu, první fázi nazývá hledání a formulace tématu, námětu a cíle, což je pro pedagogickou práci stažení bod, lekci plánujeme s tím, že víme, čeho chceme s dětmi dosáhnout, co chceme, aby se naučily, víme, o čem budeme hrát. Jako další fázi Bláhová pojmenovává určení základního dějového obsahu, a nakonec výběr metod a technik. (Bláhová, in Koťátková, 1998)

4.1 Pravidla dramatické lekce

Pravidla jsou základem jakékoli práce s dětmi předškolního věku. Měla by být jasná a dětem srozumitelná. Nejlépe, aby se sami podílely na jejich utváření formou společné diskuse nebo právě dramatické hry, například dramatizací konkrétních situací s využitím loutky. Pravidla je nutno opakovat a vysvětlovat, co působí jejich porušení. Jako příklad uvádí Míčková (2019) pravidlo kruhu, kruh tvoříme, abychom na sebe všichni viděli. Pro rychlejší tvoření kruhu lze děti podpořit výzvou, například, utvořte kruh, než přijde slon z příběhu, odejdeme pro loutku a zhodnotíme, jak se dětem podařilo vytvořit kruh. Jako další pravidla uvádí Míčková (2019) ztišení dětí a upoutání jejich pozornosti, ze zkušenosti uvádí jako příklad ztišení využití zvonečku, tleskání, hru na piano, zvonění na zvonek, lze také využít dramatické zvolání nebo naopak ztišení hlasu. Znalost pravidla mluví je jeden je pro dramatickou práci neméně důležitá, můžeme využít například předmět, mluvit bude jen ten kdo drží smluvený předmět.

Machková (2011) také zdůrazňuje důležitost pravidel, na nich je podmínkou se shodnout a vysvětlit si je, uvádí například pravidlo „štronzo“, kdy všechny pracující skupiny přerušují svou práci, ztichnou. Jiné a neméně důležité pravidlo, které uvádí, je pravidlo respektu k druhým.

Koťátková (1998) zdůrazňuje, že základním rysem pravidel by měla být dohoda, pravidla mohou také být aktuální pouze pro jednu hru nebo se častěji opakovat, čímž se z domluvených pravidel stane řád. Pro děti ve věku kole čtyř let však pravidla ve hře staví určité zdi a spontaneita v nich nepatrně zaniká. Děti ve věku šesti let se již na pravidlech zvládnou dohodnout formou dialogu a řídit se jimi bez problémů.

4.2 Dramatičnost

V dramatické výchově se snažíme o vyvolání tak silných emocí, aby donutily jedince k činu, jednání. Právě jednání je pro dramatičnost také důležité, dá se říct i nutné, protože v DV často zkoumáme důsledky nebo příčiny různého jednání postav. (Machková, 2000). Součástí dramatičnosti je i dramatická situace, která obsahuje právě to chtění, vůli, která nás nutí k jednání. Předpokladem pro dramatickou situaci je kontakt dvou nebo více postav nebo i jejich vzájemný konflikt. Hořínek (1998) dělí dramatickou situaci na uzavřenou a otevřenou, kdy uzavřená překonává určitý konflikt a otevřená naopak překonáním, vyřešením konfliktu, přináší konflikt nový. Kasíková (1998) nemluví o termínu dramatičnost, ale o termínu „tenze“, význam je ovšem obdobný. Tenzi vnímá jako základ dramatické lekce. „*Tenze je 3. dimenze, je tím o čem drama skutečně je, ne příběhem, ale hranou útesu, na které se účastníci nalézají.*” Poté co je nastolena víra ve hru, je učitelovým úkolem vést děti na toto ostří nechat a ponechat

je zde, musí usilovat o to, najít cestu do bezpečí. Tenze tkví uvnitř vztahu mezi lidmi a v situacích, kdy se každou chvíli může něco stát a nikdo neví co a kdy. (Kasíková, H., Tvořivá dramatika, 1995, č.2, s. 27, in Koťátková, 1998)

K dramatickosti nám může dobře posloužit příběh jako námět. (Machková, 2000)

Zároveň z příběhu není nutné využít všechny situace, ale pouze ty, které budou pro plánování dramatické lekci podstatné, posunou nám dějovou linku kupředu, budou plnit zadaný cíl a zvolené téma. (Míčková, 2019)

4.3 Improvizace příběhu

“Základem improvizace příběhu nebo také tvořivé dramatiky či dramatizace příběhů jsou improvizované hry, zpravidla založené na improvizaci podle dobré dětské literatury, při jejímž výběru je důležité vyhovět nárokům dramatické struktury.” (Winifred Wardová, Playmaking with Children from Kindergarten through Junior High School, 1957, in Machková, 2007, s. 69) Literatura vyvolává zájem dětí, uplatňuje dramatické hraní pro radost a spouští obrazotvornost skupiny. Učitel podněcuje děti k jejich vlastní interpretaci příběhu. Děti pak získávají hlubší pochopení pro literaturu a pěstují si k ní samé vztah. V improvizaci příběhu se uplatňuje integrace různých předmětů a témat. Improvizace tohoto typu se uplatňuje především jako součást nebo vyvrcholení systému her a cvičení (viz kapitola metody a techniky dramatické výchovy). V takto strukturované lekci si většinou pedagogové volí i cíle ze dvou oblastí, jak cíle týkající se rozvíjení dramatických dovedností a schopností, tak i cíle obsahové, týkající se témat, jimiž se lekce zabývá. Machková (2007) následně dodává a doporučuje improvizaci příběhu v práci s malými dětmi, především předškolními nebo na prvních stupních základních škol, *tedy ve věku, kdy převládá zájem o příběh a vnější děje, zatímco po chopení tématu nebývá verbalizované a racionalizované, ale ukládá se do vědomí především v podobě modelu, obrazu.* (Machková, 2007, s. 70).

5 Metody a techniky DV

"Metodou rozumíme způsob, jak dosáhnout vytyčeného cíle a prostředkem k dosažení je právě technika, která již obsahuje konkrétní postup." (Bláhová s. 91, in Kořátková, 1998).

"Metoda je cesta, která nás vede k cíli, lze ji různě variovat a modifikovat, technika je již konkrétnější cesta k vytyčenému cíli." (Machková, 2007, s. 62) Machková (2007) rozlišuje metodu jako komplex, soubor pracovních postupů, které mají společný základ v typu činností a konkrétní aktivity, hry, cvičení, které onu metodu naplňují.

V kategorizaci metod technik dramatické výchovy níže uvádím výčet právě jednotlivých konkrétních aktivit, her a cvičení, které onu metodu naplňují, z pohledů různých autorů a autorek, a zároveň jsou specifické pro děti předškolního věku, na něž je práce zaměřená. Nejedná se o kompletní výčet všech metod a technik dramatické výchovy.

5.1 Hra v roli

K dramatickému cvičení patří hra v roli, vstup do postavy je dobré odlišit různými kostýmovými prvky. (Míčková in Kořátková 1998).

Podle Bláhové *"Hra v roli znamená převzetí role někoho jiného, a to s vlastní představou odpovídajícího chování. Umožňuje hráčům, aby si skrze ni vyzkoušeli nejrůznější životní situace hledali jejich řešení a získali tak zkušenost založenou na jejich vlastním prožitku."* (Bláhová, s. 99, in Kořátková, 1998). Provasník uvádí několik typů hry v roli, v MŠ využijeme s dětmi nejvíce simulaci, tedy kdy dítě hraje sebe, ale v různých fiktivních situacích. (Provasník, in Kořátková, 1998) Simulaci popisuje i Bláhová *jako transformaci sebe sama do určité fiktivní situace.* (Bláhová, s. 99, in Kořátková, 1998). Machková (2007, s. 38) popisuje hru v roli jako *mimikry*, což spočívá v tom, že člověk na sebe berou jinou podobu, tedy jiného člověka, ale i zvířete, věci a především, přizpůsobuje roli své jednání. Podle Machkové (2011, s. 57) *je hra v roli, zkoumáním charakteristik a charakterů a přibližování se k herectví.* Jako hlavní techniku uvádí Machková (2011) pantomimu.

5.2 Metody rozvíjení psychických funkcí jedince

Hry a cvičení tohoto typu rozvíjejí především psychickou vybavenost jedince. Dohánějí to, co školní výchova neposkytuje nebo neposkytuje v dostatečné míře. Jedná se o psychické funkce a schopnosti, které jedinec potřebuje takřka v celém svém životě, ve škole, ve volném čase, v běžném životě a přirozeně jsou důležité také v dramatické výchově. (Machková, 2007)

Bláhová tyto metody nazývá *“průpravné hry a cvičení dramatické výchovy”*. Průpravné hry rozděluje v závislosti na tom, jaké dovednosti a psychické funkce rozvíjejí. Uvádí zde techniky k seznámení a uvolnění, kam zařazuje například techniky v kruhu (Bláhová, s. 104-106, in Koťátková, 1998).

Machková (2007) také dále dělí tyto metody podle toho, co rozvíjejí. Řadí sem pozornost, vnímání, obrazotvornost a samostatné myšlení a tvořivost. Pozornost a soustředění lze rozvíjet aktivitami klidovými, kdy si jedinec uvědomuje vnitřních pochodů vlastního těla (uvolnění svalů, tlukot srdce), konkrétní příklad využití metody je například aktivizování smyslů - *“kámen”* kdy se bočním vedením hráči v roli kamene pomalu *“oživují”* (Budínská, 2012, s. 72). Dále sem patří podle Machkové (2007) pohyb těla a jeho vztah k prostoru, a dále aktivity, které vyžadují přesnou nervosvalovou koordinaci a rychlou a přesnou reakci, například rytmické hry v kruhu, hry s míčky a podobně. Rozvíjení smyslového vnímání se zaměřuje na všechny smysly, hry jsou organizovány však tak, že se cvičení soustředí zpravidla na jeden smysl a ostatní jsou potlačovány, omezovány, například zavázáním očí. Úkoly jsou pak strukturovány tak, aby vedly k detailnímu prozkoumání vnímaného jevu. Jako konkrétní příklad, hra na *“slepé detektivy”*, najdi předmět podle zvuku/sluchu, kolik lidí prošlo za tvými zády (Budínská, 2012, s. 4). Do kategorie cvičení a her na rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti, řadí Machková (2007) hry, které mají často velmi blízko k pantomimám nebo cvičením s imaginárním předmětem (například oživení předmětu) i hře v roli, konkrétněji tedy k tomu představit si, jak se v určité situaci cítí neživá věc, zvíře, rostlina a promítnout to do pohybu (například rostoucí semínko).

5.3 Metody rozvíjení sociálních dovedností a vztahů

V této kategorii metod podle Machkové (2007) převládají psychosomatické prostředky, ostatní prostředky jsou omezeny na minimum (například tužka-papír). Tato cvičení je nejvhodnější využívat u nově vytvořených skupin, u jedinců i nichž lze předpokládat zábrany projevit se před ostatními nebo u jedinců málo uvolněných, trpících sebepozorováním. Vedou k uvolněnosti, zbavují ostychu a mohou přispět ke spolupráci a vést k rozvoji skupinové citlivosti. Patří sem například navazování kontaktu jinými než běžnými prostředky například neverbálním dialogem, sdělování hmatem, poznávání dotykem, sjednocování pohybu ve skupinách. Náročnější cvičení mimosmluvního kontaktu a komunikace potom obsahují cvičení zvané zrcadla a slepci. Cvičení *“slepci”* spočívá ve vodění druhého nebo druhých, kteří mají zavřené nebo zavázané oči, bez slovní komunikace, pouze dotykem, zvukem. Metody rozvíjení

partnerských vztahů a skupinové citlivosti uvádí stejně tak i Bláhová. (Bláhová, in Kotátková, 1998)

5.4 Metody rozvíjející pohyb a řeč

Tyto metody jsou součástí každé dramatické práce, nicméně jejich specializovaný trénink se jako samostatná disciplína uplatňuje pouze v některých formách dramatické výchovy, například pokud se počítá s veřejným vystupováním a divadelní stylizací. Techniky pohybu a řeči jsou v dramatických lekcích důležité jen do té míry, aby byli hráči schopni společné komunikace řečí i pohybem. (Machková, 2007)

5.5 Metody rozvíjející dramatické dovednosti

Tyto metody rozvíjejí dovednosti, které se uplatňují při osvojování prvků základních dramatických aktivit i divadla. Nejsou určeny jen k předvádění publiku, ale vedou ke schopnosti sdělovat, ať už ostatním ze skupiny či přihlížejícím dramatické práci. Patří sem zvládnutí prostoru, hry, které jsou založeny na rozmístění hráčů, zaujímání různých pozic vůči ostatním. Dále pak vytváření tvorů nebo předmětů z lidských těl, tedy nejčastěji tvoření soch nebo sousoší s různým významem. K této metodě lze využít jednoduchou techniku “štronzo”, kouzelné slovo, které znamená zastavení, zkamenění. (Svobodová, Švejdová, 2011)

Další podkategorií je práce s imaginární rekvizitou a prostorem, účelem těchto cvičení je uvědomění si detailů při manipulaci s předmětem, vyžaduje však vyšší míru představivosti a pro děti předškolního věku by mohl být obtížné, proto je možné manipulovat s reálným předmětem, který má představovat něco jiného a má s předmětem představovaným například stejnou váhu, výšku atd. Do této podkategorie patří také hra na řemesla, které mají blízko k nedramatickému pohybu, tedy k pantomimě činností a prací. Patří sem i dialogy a komunikace umělou řečí, charakterizační hry, které připravují hráče pro hru v roli (charakterizaci) a cvičení tempo-rytmická, kam patří doprovázení příběhu zvuky, zvuková gradace situace a podobně. (Machková, 2007).

Mezi tempo-rytmická cvičení řadí Míčková (2019) také postupnou gradaci a jako konkrétní příklad uvádí hru „1-2-3“, kdy učitel udává tempo, zesiluje nebo zeslabuje určitou situaci, například déšť, bouři. Ke hře můžeme využít například padák nebo stuhy.

5.6 Cvičení rozehřívací a pomocná

Tyto metody, cvičení mají pomocný charakter, plní funkci rozehřívací nebo uklidňovací. Patří sem zejména rychlé, pohybové hry (typ honička), nebo rytmizované hry vyžadující pohotovost

reakci. (Machková, 2007) Machková (2011, s. 136) také vysvětluje honičky jako *nástroj k odložení napětí ve skupině*.

Bláhová (in Kořátková, 1998) stejně jako Míčková (2019), klade důraz na různé varianty honičky. Míčková (2019) prezentuje honičky a pohybové hry jako startovací bod lekce, který naladí, “nastartuje” skupinu.

Pomocná cvičení pomáhají například rychlému rozdělení do dvojic nebo skupinek. (Machková, 2007)

5.7 Metody improvizace

Improvizace jako taková bývá pro děti nejjednodušší a nejpřirozenější. (Míčková, 2019)

Podle Valenty *je improvizace jednání v určité situaci bez předchozí domluvy a přípravy*. (Valenta, 1997, s. 20)

5.7.1 Pohyb a pantomima

Mezi metody improvizace řadí Machková (2007) pohyb a pantomimu, podle Machkové: (2007, s. 71) „*Pantomima je pohybový projev, při němž člověk s použitím celé psychosomatiky s výjimkou řeči vstupuje do role, stává se někým nebo něčím jiným, než je sám. Je to dramatická hra beze slov, bez dialogu.*” Důležité je zde právě to, že je to pohybový projev, toto dává příležitost projevit se i jedincům, kteří mají obtíže se slovním projevem, ať už jim chybí dostatečná slovní zásoba, či mají problém s plynulostí řeči. Základem tohoto projevu jsou představy, z nichž pohybový projev vyrůstá. Na počátku, u malých dětí je pohyb málo určitý, vyzvedávajíc pouze jednu typickou charakteristiku, později se zpřesňuje. Pantomimu je vhodné doplnit hudbou, která pomáhá tvoření představ. Lze pracovat s velkou skupinou, při vznikaní chaosu či nepřehlednosti, je vhodné skupinu rozdělit na části. (Machková, 2007).

Míčková uvádí pantomimu jako velmi funkční cvičení, zejména u nejmenších dětí. (Míčková, in Kořátková, 1998)

5.7.2 Simultánní pohyb a pantomima

V této formě hrají všichni hráči na stejný námět, stejnou činnost, postavu, ve stejném prostředí, ale každý podle své vlastní představy. Náměty mohou být více či méně konkretizované a mohou čerpat jak z běžného života například, jde v lese, sbíráte jahody, tak i z oblasti povolání, tajemných míst nebo oblastí z příběhů. (Machková, 2007)

5.7.3 Narativní pantomima

Tato metoda spočívá v tom, že učitel vypráví nebo předčítá příběh a hráči souběžně s tím provádějí činnosti, o kterých se vypráví. Při volbě příběhu je důležité, aby obsahoval pantomimicky proveditelný pohyb. Machková (2007) doporučuje narativní pantomimu především na počátku práce s malými dětmi, které s dramatickou prací začínají. Její využití, usnadní přechody od jednotlivých činností k vytváření příběhu.

5.8 Metody vedení dramatické lekce

Míčková (2019, s. 27): „*Metody vedení vycházejí z metod, technik a her dramatické výchovy a zážitkové pedagogiky.*” Nejzákladnější metodou jsou podle Míčkové (2019) instrukce, ty musí být stručné, jasné, srozumitelné, aby děti přesně věděly, co se po nich chce. Při zadávání instrukcí je vhodné, aby pedagog pracoval se svým hlasem. Jako další metody uvádí Míčková (2019) vyprávění a předčítání, boční vedení a narativní pantomimu, skupinovou roli, učitele v roli, otázky a motivaci. Četba a vyprávění, stejně jako instrukce by mělo být pro děti hlavně srozumitelné, jak obsahově, tak i zvukově. Boční vedení pomáhá v rozvíjení představivosti, především prostředí, ve kterém se děti, děti v roli nachází. Narativní pantomima se od bočního vedení liší tím, že ji vedeme vyprávěním příběhu a nastolením dramatické situace.

Učitel v roli je velmi výrazná metoda vedení, děti mohou převleku učitele a jeho postavě uvěřit natolik, že odmítnou pokračovat a s postavou spolupracovat, pak je vhodné z role vystoupit a s dětmi situaci v roli učitele probrat.

Metoda otázek je přínosná pro zhodnocení příběhu i jednání postav, učitel by je měl mít dopředu připravené. Motivaci popisuje Míčková (2019) jako metodu, kdy v dětech pěstuje napětí, často stačí maličkost, například kufr, prstýnek, drátek. Děti si ihned začnou klást otázky, proč to tady je, co to je, komu to patří, co je uvnitř a podobně.

Bláhová popisuje blíže vedení boční neboli souběžné (narativní) a vedení zevnitř, které probíhá vstupem učitele do role. Boční vedení probíhá, když učitel řídí hru “zvenčí”. Učitel nabízí skupině náměty, hru může přerušit a poskytnout nové informace či skupinu narativně vést, to znamená předává jasně a zřetelně instrukce, co se má hrát. Vedení zevnitř probíhá, když se učitel stává spoluhráčem svým chováním může posouvat děj, ale také odkrývat nejrůznější nové problémy a podněcovat k novým řešením. (Bláhová, in Kořátková, 1998)

Machková (2011) uvádí další typy nepřímého vedení, například bubnování bubínku (rychle X pomalu) nebo hudební doprovod. Jako další metody vedení uvádí Machková (2007) prezentaci

inspirativních objektů, předmětů obrazů, fotografií a také otázky, které se uplatňují především v evaluačních debatách nebo vedou hráče k přemýšlení nad tématem, například: „Proč tady tohle je, vždycky mě zajímalo, proč tohle udělal, nedovedu si představit, že...”. Otázky vedou k pátrání, rozhodování, přemýšlení, jsou to formulace, které nemusí mít podobu tázacích vět, ale vyžadují od hráčů reakci. Machková (2007) také dodává důležitost metody vedení typu reflexe, zastavování hry a také hodnocení. Pro metody typu reflexe lze využít například techniku výtvarnou, kreslení neexistujících postav a jejich následné představení, prezentování v kruhu. (Budínská, 2012, s. 54)

PRAKTICKÁ ČÁST II

Pro zpracování praktické části jsem si vybrala pověst z knihy *Staré/nové kutnohorské pověsti* (2017), od autorky Jitky Jelínkové, podle níž jsem vytvořila program dramatické lekce. Tento program jsem pak realizovala v mateřských školách, konkrétně pak ve 7 třídách, účastnily se ho děti svou vlastní aktivitou i učitelky, které odpovídaly na otázky před samotnou lekcí, poté celou lekci pozorovaly a následně opět odpovídaly na otázky, které se vázaly na výzkumné šetření.

Praktická část bakalářské práce popisuje cíle výzkumu, výzkumné otázky a metody výzkumu. Je zde také uvedena stručná charakteristika jednotlivých skupin. Následuje pak podrobný záznam celého výzkumu v jednotlivých třídách a výsledky rozhovorů.

V závěru praktické části je vyhodnocení celého výzkumného šetření ve vztahu k výzkumným otázkám a cílům bakalářské práce.

6 Cíl praktické části

Hlavním cílem bakalářské práce je **Ověřit funkčnost a efektivitu konkrétního programu dramatické lekce, zaměřeného na poznávání historie místa, kde žijí.** Dalším cílem je pak zjistit, do jaké míry mají zúčastněné učitelky mateřských škol zkušenost s využíváním metod dramatické výchovy jako metod učení se z dalších oborů, jaká je jejich zkušenost a jak celý tento způsob vyučování hodnotí, jaká v něm vidí rizika, zda je to pro ně proveditelné v mateřské škole, proč ano nebo proč ne. Také chci zjistit, zda mají zúčastněné děti zkušenost s takovým stylem učení a jak na ně tyto metody působí.

7 Výzkumné otázky

7.1 Jakým způsobem budou fungovat metody dramatické výchovy při poznávání nových informací, z různých oborů?

7.2 Jaký vliv má prožitek příběhu na pochopení a zapamatování jeho podstaty?

7.3 Jaká je zkušenost zúčastněných učitelek mateřských škol s využíváním metod dramatické výchovy například jako metod pro získávání nových poznatků různých oborů?

7.4 Jaká je zkušenost zúčastněných dětí s učením skrze metody dramatické výchovy, popřípadě, že zkušenost není žádná, jak na ně metody dramatické výchovy působí?

8 Metody výzkumu

Zúčastněné pozorování – během realizace programu budu celý průběh zaznamenávat do zvukové stopy, ze kterých pak vyhodnotím záznamy do pozorovacího archu a ty následně vyhodnotím. (k 1. cíli)

Polostrukturovaný rozhovor – na začátku i na konci lekce položím učitelkám i dětem předem připravené otázky a zaznamenám odpovědi na diktafon, bez uvedení identifikačních údajů dotazovaných, abych mohla výsledky zpracovat. Rozhovory s učitelkami budou probíhat individuálně, před i po lekci. Rozhovory s dětmi budou probíhat ve kruhu, individuálně, to znamená, dítě dostane prostor se vyjádřit. Budu si vybírat přibližně dvě děti z nejstarších dětí, dvě děti z kategorie čtyřletých dětí a jedno až dvě děti nejmladší, se kterými budu ověřovat, zda příběh pochopily. Přepis některých rozhovorů bude uveden v příloze. (k 1., 2. a 3. cíli)

Terénní deník – Na začátku dne výzkumu si budu nahrávat své pocity, předpoklady a poznámky před lekcí, následně i po proběhnuté lekci. Například, jaký je den, jaká je atmosféra ve třídě, s jakou energií a pocitem jdu na dramatickou lekci já, jak změnila atmosféru ve třídě moje lekce, jaká situace byla pozitivní, kde je prostor, pro zlepšení. Poznámky budu následně reflektovat v realizaci výzkumu, v závěru a v diskusi. Přepis jednoho záznamu bude přiložen v příloze. (k 1. cíli)

9 Výzkumné šetření

Výzkum bude probíhat ve 9 mateřských školách, konkrétněji pak ve 7 školních třídách.

Respondenty budou děti ve věku od 4 do 7 let a druhé části výzkumu také některé učitelky zúčastněných mateřských škol, různých věkových kategorií. Výzkum bude probíhat dopoledne, začínat budu rozhovorem s učitelkou, potom budu pokračovat s dětmi v rámci jedné lekce, pak bude následovat individuální rozhovor v kruhu s dětmi a ihned poté znovu rozhovor s učitelkami.

9.1 Dramatická lekce – O původu chrámu svaté panny Barbory

Pro realizaci svého výzkumu jsme si vybrala pověst O původu chrámu svaté panny Barbory, z knihy *Staré/nové kutnohorské pověsti* (2017), Jitka Jelínková. Lekce je pro úplné začátečníky v oblasti dramatické výchovy a zároveň je přizpůsobená dětem předškolního věku, metody jsou vybrány tak, aby je děti zvládly a měly pocit, že si přirozeně hrají. Vedení lekce již vyžaduje jistou dávku sebedůvěry a zápalu pro dramatickou výchovu a také znalost metod a technik dramatické výchovy.

Námět: Námětem lekce je příběh – pověst, lekce je tedy tvořena podle literární předlohy. Pověst vypráví o vzniku chrámu svaté Barbory v Kutné Hoře a přináší také téma přání a víry. Skrze pověst, děti poznávají nejen historii místa, kde žijí, ale zamýšlejí se i nad tématy jako například, co bych si přál, co bych chtěl, co je v životě opravdu důležité, víra ve vyšší moc a podobně.

Téma:

Poznávání historie místa, kde žijí.

Může se nám splnit to, co si přejeme a proč se tak děje?

Cíle podle vzdělávacích oblastí RVP PV:

Dítě a jeho psychika

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)
 - o Dítě se aktivně zapojí do aktivit, které obsahuje dramatická lekce
- rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)
 - o Dítě bude tvořivě pracovat na jednotlivých bodech dramatické lekce

Dítě a ten druhý

- rozvoj kooperativních dovedností
 - o Dítě bude spolupracovat při skupinových činnostech

Dítě a společnost

- seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije
 - o Dítě se částečně seznámí s historií místa, kde žije, s kulturou a životním stylem minulých dob

Osobnostní cíl: Děti rozvíjet kreativitu, empatii, schopnost představit si sebe sama na místě hlavní postavy, rozvíjet schopnost sdílet pocity

Sociální cíl: Děti budou v rámci skupiny aktivně spolupracovat, sdílet své myšlenky a přijmou myšlenky a nápady ostatních. Děti se zvládnou spolehnout pouze na některé smysly (sluch, hmat)

Cíl z oblasti dramatické výchovy: Dítě bude rozvíjet schopnost přijmout hru v roli, schopnost vyjádřit se prostřednictvím dramatických prvků a prožít příběh, rozvíjet schopnost

představivosti a vstoupení do fiktivní situace, improvizované jednání v daných situacích, dítě bude jednat v roli při narativní pantomimě, ve skupině.

Časový rozsah: Celkový čas lekce je přibližně 45 minut. Zahrnutý do tohoto času jsou všechny aktivity, včetně úvodního naladění, hlavního části, diskuzí a závěrečné reflexe.

Pomůcky: stříbrné mince, šperky, svíčky, obrázky ze středověkých obydlí, obrázky středověkého oblečení, jídla z knížky, obrázek havíře, obrázek svaté Barbory, klobouk havíře, šátky, nahrávky, kamínky na památku (křemínky, barevné dekorativní kamínky...)

1. Mince – úvodní naladění

Pomůcky: mince

Organizace: v kruhu, děti čelem dovnitř, ruce mají za zády Každému dítěti dám do ruky minci. Zatím se na ní nedívají.

„Co myslíte, že máte v ruce? Podívejte se. Takováhle mince je ze stříbra. Kde asi lidé vzali takovéhle stříbro? Představte si, že kdysi dávno lidé pracovali hluboko v dolech, měli takové lopatky a krumpáče, víte, co je to krumpáč? A tam kopali a kopali, hluboko pod zemí a tam práce vykopali třeba takové stříbro, ze kterého potom vyráběli třeba takovéhle podobné mince. Co jiného mohli ještě ze stříbra vyrábět?“

Další předměty – řetízek, prsten, šperky

„No a takovéhle stříbrné doly, bývaly i tady u nás v Kutné Hoře. A děli se tak prapodivné věci, možná, že až kouzelné věci a možná, že ty kouzelné věci se v těch dolech dějí dodnes. My teď budeme taky trochu kouzlit a do těch dávných dob kdysi, se přeneseme. Nebo si na to alespoň zahrajeme.“

2. Obrázky z života havíře – sběr informací

Pomůcky: obrázky

Organizace: v menších skupinách

Děti se rozdělí do skupin podle toho, jaké číslo mají na minci. Každá skupina dostane obrázek nebo obrázky. Prohlédnou si, co na nich je. Potom půjdeme znovu do kruhu a každá skupina řekne ostatním, jaký obrázek měla, co na něm bylo a podobně. Na konci diskuse vezmeme obrázek havířů. *„Tento muž je v našem příběhu důležitý, jak by se mohl jmenovat? Kde bydlí? Co si myslíte o jeho oblečení? Kde asi pracoval?“*

3. Učitel v roli havíře Matěje – sběr informací, budování víry

Pomůcky: klobouk

“Tenhle havíř, se jmenuje Matěj. Chtěli byste, aby sem Matěj za námi přišel a vy byste se ho mohli zeptat na něco, co vás zajímá? Víte, na co se ho zeptáte?” Zde můžeme dětem nenápadně pomoci, na co by se tak havíře mohly zeptat, jemně je navést, co dělá, jestli má děti, rodinu, zvíře a podobně.

„Tak já ho zavolám.“

Učitel v roli Matěje (s kloboukem) – *„Pozdrav pánbůh děti, teda, vás tu ale je. Jak se vám daří?“*

Rozhovor končí tak, že se havíř Matěj zvedne, že už se musí vrátit do dolů, pracovat a rozloučí se.

Diskuse: Co jste se dozvěděli od havíře Matěje?

4. Narativní pantomima – den havíře Matěje

Pomůcky: žádné

Organizace: volně po prostoru

“Teda, ten náš havíř musí mít ale zajímavý den, docela jiný, než máme my, co myslíte, proč? My si teď na našeho havíře zahrajeme, budeme chvíli všichni (jméno havíře) a zjistíme, co všechno ještě během dne dělal.”

Narativní pantomima: *Den havíře začíná tím, že spí, probudí se, když nad Kutnou Horou slyší kokrhát prvního kohouta (zvuková nahrávka). Venku si umyje obličej studenou vodou, oblékne se a jde se nasnídat. Po snídání Matěj odchází k obrázku svaté Barbory, který má u postele, klekne si, spojí ruce a krátce a poprosí Barboru, aby na něj dávala dnes pozor, dělá to tak každý den. Potom Matěj vstane, obuje se, zamává ženě, dětem pošle pusu a odchází do práce. Jde a jde, až dojde k dolům, jsou to ty největší doly v Kutné Hoře, na Rovinách. Pozdraví se s přáteli, přes rameno si hodí krumpáč a než se spustí po laně do podzemí, ještě se naposledy podívá na nebe a vzpomene na svatou Barboru, aby na něj dávala pozor. Pak už jen zapálí svíčku, chytí se lana a veze se dolů. Tma je stále větší a větší, Matěj už se těší, až v práci skončí a zase uvidí světlo. Konečně je až na dně. Pustí lano a dá se do práce, kope velkým krumpáčem, hrabe maličkými hráběmi, aby neponičil stříbro, odhazuje kamínky malou lopatkou a zase vezme krumpáč. Když vykutá dost stříbra, naloží ho na vozík a odveze na hromadu, kam dávají stříbro další havíři. (Tuto část opakujeme alespoň třikrát). Matěj slyší zvonek (zvuk zvonku), práce je to hotová. Matěj si přehodí přes rameno krumpáč, chytí se lana a nechá se vytáhnout nahoru.*

Tma je stále menší a menší. Nahoře Matěj seskočí z lana, sfoukne svíčku, zamává přátelům havířům a jde domů. Po cestě si všimne, že rostou třešně, natáhne se a pár jich natrhá a hodí je do svého klobouku, to budou mít děti radost. Matěj přichází domů, otevře dveře a mává na děti a svoji ženu, dá jim natrhané třešně a odejde se umyje se venku. Oblékne se do čistého oblečení a sedá si k večeři. Po večeři pomáhá Matěj umýt nádobí. Potom jsou všichni spát, před spaním si ještě Matěj s ženou Aničkou a s dětmi vyprávějí příběhy. Matěj si ještě před usnutím vzpomene na svatou Barboru, poděkuje jí a sfoukne svíčku. Usíná.

Konec – vystoupení z role

Diskuse: Co všechno havíř Matěj dělal? Co se komu nejvíc líbilo, a proč?

5. Svíčky – Další havíři

Pomůcky: svíčky

Organizace: v kruhu, svíčky na stolku

Zapálíme jednu svíčku. Bude představovat našeho havíře Matěje.

„Náš havíř Matěj měl ještě dva velmi dobré kamarády, dva nejlepší kamarády. Jmenovali se Petr a Jakub.“ Zapálíme postupně další dvě svíčky, podle toho, jak oznamujeme jména havířů.

„V podzemí, kam havíři chodili pracovat, byla velká tma a jelikož neměli baterky, musela jim stačit zrovna třeba jenom takováhle svíčka, museli pracovat skoro v úplné tmě. Práce byla těžká, ale dostávali dost stříbrných dukátů a byli rádi, že se spolu uvidí. Ale jednou se něco stalo...A abychom viděli, co se jim ten den přihodilo, staneme se teď všichni havíři, abychom mohli jít s nimi, souhlasíte?“

6. Práce ve tmě

Pomůcky: šátky, hračky (kostky, puzzle, kreslení, lego...)

Organizace: v kruhu

„Havíři pracovali skoro v úplné tmě a když si na ně hrajeme, musíme taky pracovat, hrát si ve tmě, venku je ale světlo, takže si pojdme zahrát na havíře v podzemí, jak bychom to mohli udělat?“

Děti mohou přicházet s nápady, poté přineseme šátky, každé dítě si může vybrat svůj. Pomůžeme dětem s vázáním šátku přes oči, uprostřed kruhu budou kostky, lego, puzzle, skládačky a děti si vyzkouší, v roli havířů v podzemí, poznat předmět, postavit z něj něco a podobně.

7. Zасыпání, Improvizace v roli havířů:

Pomůcky: zvuková nahrávka – rámus ze zasypání a tlukot srdce

Organizace: v kruhu, bezprostředně navazuje na předchozí aktivitu

Narativní pantomima k aktivitě se šátky: „*Havíři ten den pracovali, jako obvykle. Ten den ale mělo být všechno jinak, Matěj, Jakub ani Petr netušili, co se stane. (Zvuková nahrávka)*”

Učitelka i děti v roli havířů, které právě zasypaly kameny. **Improvizace v roli havířů:** „*Haló? Kamarádi? Co se stalo? Něco spadlo?*”

Vystoupení z rolí, sundání šátků

Diskuse: Co se asi stalo? Proč si to myslíš? Má někdo nápad, jak by se mohli dostat ven? Nic nevidí, jsou zasypaní.

8. Naše patronka, Vnitřní hlasy

Pomůcky: zapálené svíčky na stolku

Vnitřní hlasy – co asi havířům probíhalo hlavou, co si asi mysleli. Učitelka může hrát s dětmi (Narativní pantomima). „*Havíři, klekli na kolena, a začali se prosit svou patronku svatou Barbora, aby jim pomohla, aby je zachránila, aby je vyvedla ven. Každý z nich vyslovil trochu jiné přání.*“ Ukazujeme na svíčky a vyprávíme podle knihy, co si přáli havíři.

“*První havíř, Petr, si přál, aby ještě jednou mohl spatřit sluneční světlo, druhý havíř, Jakub, si přál, aby mohl ještě jediný den strávit se svou rodinou. A třetí, náš havíř Matěj, si přál a prosil o jeden rok, aby mohl být se svou rodinou a uspořádat si co potřeboval.*”

Diskuse: Co si myslíte o tom, co si havíři přáli? Co by sis přál ty, kdybys tam byl?

„*A svatá Barbora je vyslyšela, ale protože byla tma a nic neviděli, museli se soustředit jenom na to, co slyšeli.*”

9. Vyvedu tě ven,

Pomůcky: šátek, zvoneček

Děti si nasadí šátky/pomůžeme ji nasadit šátky a v roli havířů se snaží přes prostor herny dojít se zavázanýma očima až ke zvonečku, kterým učitelka v roli Barbory zvoní – najít cestu ze zasypaného dolu/podzemí.

10. Zpátky na povrchu – sfoukávání svíček

Pomůcky: svíčky

Zfouknout hned první svíčku. „Proč jsem ji zfoukla? Vzpomínáte, co si přál první havíř, Petr?“
Vyprávění části z knihy. „Petr si přál vidět sluneční světlo a jak ho uviděl, padl k zemi.“

Kdy sfoukneme tuhle svíčku, tu Jakubovu?

11. Vracíme se domů s naším havířem Matějem – té noci má sen, narativní pantomima

Pomůcky: zvuková nahrávka vítr, noční kulisa

Narativní pantomima: *Náš havíř Matěj, byl z toho celého dne trochu smutný. Přišel domů, pozdravil se se ženou a s dětmi, umyl se, najedl se, pomodlil se a pak si lehl do postele, protože už zapadalo slunce (sfoukneme svíčku druhého havíře Jakuba, vzpomínáte, co si přál druhý havíř, Jakub?) a protože byl unavený, brzo usnul.*

Učitel v roli svaté Barbory, děti v roli našeho havíře Matěje.

„Havíři se zdál té noci sen, ve kterém se mu svatá Barbora zjevila.“

Vyprávění, co mu řekla ve snu: „Milý Havíři, co sis přál, taky dostaneš, a za to, že jsem ti zachránila v dolech na rovinách život, po tobě něco žádám, prokaž mi úctu, dojdi na kopce, pod kterým jsou doły, najdi suchý strom a z jeho kmene vytesej mou sochu, aby se i ostatní havíři mohli chodit pomodlit a poprosit o ochranu.“ Pak se sen rozplynul a náš havíř se probudil.

12. Stavba sochy

Pomůcky: papíry, kreslicí potřeby

Diskuse: Učitel se ptá: „Co se stalo? Mě se nic nezdálo...Našemu havířovi se něco zdálo? A co? A co bude dělat? A ví, jak bude socha vypadat? A vy to víte? Taksí to zkuste představit, třeba mu tím pomůžete, jak vy myslíte, že svatá Barbora vypadala? Zkuste ji nakreslit, abyste Matějovi pomohli.“

Během tvoření soch se děti budu ptát na otázky z lekce:

Kde bydlel ten náš havíř? Co dělal ve své práci? Měl nějaké přátele? Nebál se chodit pracovat do podzemí? Kdo ho chránil v dolech v podzemí? Co si přál, když ho v podzemí zasypaly kameny? Co pak dělal celý ten rok? Myslíš, že je svatá Barbora hodná?

13. Závěrečná reflexe

Pomůcky: podobizny Barbor

Organizace: v kruhu, prohlížíme podobizny uprostřed kruhu, dovyprávíme konec pověsti.

“I našemu havíři se jeho přání splnilo, strávil rok plný radosti se svou rodinou, vytesal sochu svaté Barbory na kopci a pak když přišel jeho čas, s klidem na rtech se odebral ke svým předkům na kutnohorský hřbitov. Kutnohorští havíři si brzo zvykli chodit k soše staré Barbory, po čase se sem scházeli velké skupiny havíře, nejen z Kutné Hory. Později bohatí páni postavili kolem sochy kapličku, a později se dokonce kolem kapličky začal stavět velkolepý chrám, který pojmenovaly chrám svaté Barbory.

A vy máte to štěstí, že bydlíte v Kutné Hoře jako náš havíř bydlíval, protože ten chrám, který je postavený kolem sochy našeho havíře, pro svatou Barboru, tam stojí dodnes. A jestli nevěříte, běžte se tam podívat. A abyste nezapomněli na havíře Matěje, tak mi tady pro vás, na památku, nechal, malý stříbrný kamínek.”

Volná diskuse: jak se vám to líbilo, bavilo vás to, co nejvíce, co si budeš pamatovat?

9.2 Charakteristika výzkumných skupin

Výzkum probíhal v organizaci mateřských škol, z nichž jsem vybrala několik, které byly ochotné mi poskytnout svou třídu, kde jsem mohla výzkum realizovat. Výzkum nakonec probíhal tedy v sedmi třídách různých mateřských škol. Mateřské školy jsou si hodně podobné, nacházejí se v menším městě, každá škola disponuje školní zahradou, hřištěm. Všechny třídy, až na jednu, jsou heterogenní, v každé třídě jsou dvě kvalifikované paní učitelky, v některých ještě navíc asistent pedagoga. Kapacita tříd je 28 dětí, aktuálně jsou ale třídy naplněné asi přibližně na 25 dětí, ve věku od 2 do 7 let. Každá mateřská škola má svůj specifický školní vzdělávací program, každá škola si také tvoří vlastní vizi, ve spoustě z nich je uvedeno, že je jejich vizí více prozkoumávat historii města, kde je jejich mateřská škola. Mateřské školy se nacházejí v různé vzdálenosti od historického centra. Mateřské školy se snaží využívat aktivit, které jsou nabízeny k tématu historie našeho města. Často také podnikají výpravy do historického centra, k významným místům. Jednotlivé třídy, ve kterých výzkum probíhal jsou označeny písmeny abecedy, od A až po G.

9.2.1 Skupina A

Výzkumná skupina A je složená z 25 dětí, z toho se programu účastnilo 17 dětí, třída je heterogenní, děti jsou ve věku od 3-6 let. Tříleté děti se výzkumu neúčastnily, pouze pozorovaly. Mateřská škola je jednotřídní, nachází se v centru města. Třídu navštěvují i děti vícejazyčné, není zde žádné dítě s SVP. Během výzkumu je přítomna jedna třídní učitelka.

9.2.2 Skupina B

Výzkumná skupina B je složená z 22 dětí, výzkumu se účastnilo 18 dětí. Třída je heterogenní, navštěvují ji děti ve věku 2-6 let. Dvouleté a tříleté děti se výzkumu převážně neúčastnily, pouze jedno tříleté dítě bylo součástí výzkumu částečně. Mateřská škola je čtyřtřídní, nachází se v klidnější části, poblíž centra města, disponuje velkou zahradou. Třídu navštěvují i děti vícejazyčné, není zde žádné dítě s SVP. Během výzkumu je přítomna jedna třídní učitelka a druhé bylo poskytnuto připojení online, do rozhovoru se zapojily společně.

9.2.3 Skupina C

Výzkumná skupina C je složená z 25 dětí, z toho se výzkumu účastnilo 14 dětí. Třída je heterogenní, navštěvují ji děti ve věku 3-7 let, nachází se zde tedy jedno dítě s odkladem školní docházky, které již v aktuálním školním roce dosáhlo sedmi let věku. Tříleté děti a děti vícejazyčné ve věku čtyř let, se výzkumu účastnily pouze částečně, celý výzkum pozornost neudržely. Mateřská škola je čtyřtřídní, nachází se v klidnější části města, poblíž centra, disponuje velkou zahradou. Třídu navštěvují i děti vícejazyčné, je zde jedno dítě s SVP, třída tedy během výzkumu disponuje jak třídní učitelkou, tak asistentem pedagoga.

9.2.4 Skupina D

Výzkumná skupina je složena z 25 dětí, z toho se výzkumu účastnilo 20 dětí. Třída je heterogenní, navštěvují ji děti ve věku 2-7 let, nachází se zde tedy i dítě s odkladem školní docházky, které již v aktuálním školním roce dosáhlo sedmi let věku. Mateřská škola je dvoutřídní, nachází se spíše na okraji centra, s dojezdovou vzdáleností do centra města. Třídu nenavštěvují žádné vícejazyčné děti, nachází se zde dvě děti s SVP, třída tedy během výzkumu disponuje jak třídní učitelkou, tak asistentem pedagoga.

9.2.5 Skupina E

Výzkumná skupina E je složená z 25 dětí, z toho se výzkumu 19 účastnilo dětí. Třída je heterogenní, navštěvují ji děti ve věku 3-7 let, nachází se zde tedy dvě děti s odkladem školní docházky, které již v aktuálním školním roce dosáhly sedmi let věku. Mateřská škola je čtyřtřídní, nachází se poblíž centra města, disponuje velkou zahradou, poblíž je i les, řeka. Třídu navštěvují i děti vícejazyčné, jsou zde dvě děti s SVP, třída tedy během výzkumu disponuje jak třídní učitelkou, tak asistentem pedagoga.

9.2.6 Skupina F

Výzkumná skupina je složena z 18 dětí, z toho se výzkumu účastnilo 15 dětí, tři byly nemocné. Třída je homogenní, navštěvují ji děti ve věku 5-6 let, jedná se tedy o děti v předškolním věku, které se chystají na nástup do prvních tříd základní školy. Mateřská škola je dvoutřídní, nachází se na okraji města, poblíž lesa, v dojezdové vzdálenosti od centra města. Třidu navštěvují i děti vícejazyčné, není zde žádné dítě s SVP. Během výzkumu je přítomna jedna třídní učitelka.

9.2.7 Skupina G

Výzkumná skupina G je složená z 25 dětí, z toho se výzkumu 14 účastnilo dětí. Třída je heterogenní, navštěvují ji děti ve věku 3-7 let, nachází se zde tedy dvě děti s odkladem školní docházky, které již v aktuálním školním roce dosáhlo sedmi let věku. Mateřská škola je čtyřtřídní, nachází se poblíž centra města, disponuje klidnou zahradou, se spoustou herních prvků, historické centrum je v docházkové vzdálenosti, třída ho často navštěvuje. Třidu navštěvují i děti vícejazyčné, není zde žádné dítě se SVP. Během výzkumu jsou přítomny obě dvě třídní učitelka, rozhovoru se účastní pouze jedna.

9.3 Realizace výzkumu v jednotlivých skupinách

9.3.1 Skupina A

Začátek lekce proběhl dobře, děti mě přijaly vřele, pozitivně, na lekci se těšily, Už od paní učitelky trochu tušily, o co se bude jednat. V prvním bodu programu některé děti nevydržely se na minci nepodívat, dokud ji nebudou mít všechny děti. Také se hodně soustředily na to, jaký mince v sáčku vydávají zvuk a předvídaly, že to asi budou peníze. Aktivita je navadila na další část příběhu, do skupin se rozdělily pohotově. Do popisu obrázku ve skupinách se zapojily spíše starší děti, které plnily vůdčí roli. Následně při aktivitě číslo 3, děti velmi dobře přijaly učitele v roli. Dle reflektování učitelky jsou na toto děti zvyklé, při spolupráci jedné a druhé třídní učitelky. Čtvrtá aktivita proběhla pomaleji a klidněji, dětem trochu trvalo dostat se do role, bylo vidět, že s pantomimou příliš zkušenosti nemají, aktivita proto trvala déle, než jsem očekávala, nechala jsem dětem dostatek času, aby pantomimu rozvinuly. Další aktivity proběhly podle plánu, s vázáním šátku mi pomohla i učitelka, starší děti, dvě děti si nechtěly šátky zavázat, takže si nechaly pouze zavřené oči. V aktivitě sedmé, kdy děti měly využít improvizaci při tom, co by si přály ony, v roli havíře jsem byla překvapená, že je napadala zajímavá přání (Příklad: Abych mohl jít do bazénu, abych si mohl dát oběd, abych ještě šel do školky, abych viděl brášku, abych mohl jet k moři a podobně). Při kresbě sochy se děti výborně

domlouvaly, nejdříve kreslily starší děti, poté mladší, které měly následně více času a se staršími zatím probíhala reflexe, děti kreslily postavy. Celkově hodnotím lekci pozitivně, občas se děti zdály být ostýchavé se projevit, ale pozornost udržely po celou dobu, refletovaly, že se jim lekce líbila.

9.3.2 Skupina B

Začátek lekce byl výborný, děti mě přijaly velmi pozitivně a vřele, to stejné paní učitelky. Bylo vidět, že jsou všichni plní očekávání, což mi dodalo sebevědomí i energii. Děti opět podle sluchu předvídaly, že v sáčku budou asi peníze, nikdo se ale nepodíval, dokud minci neměly všechny děti, což kontrolovaly i děti předškolní, slovně se pár dětí projevilo, že už asi ví, co to bude. Následně byly opravdu překvapené, že to vážně mince jsou. Do skupin se rozdělily dobře, podle čísel na minci, obrázky popisovaly všechny děti. V této skupině bylo poznat, že děti jsou opravdu zvyklé spolupracovat ve skupinách. Učitele v roli přijmuly všechny děti dobře, až na dvě předškolní, které se chvíli cítily rozpačitě. Otázky pokládaly překvapivě důležité pro příběh (Příklad: Je tam tma, jsi unavený z práce, kolik máš dětí, máš kamarády...). Narativní pantomima byla hodně akční, živá, nápaditá, děti byly trochu hlučnější, pohlcené rolí havíře. Aktivita se svíčkami byla opět pro děti silným zážitkem, který trval po celou dobu lekce, byla jsem překvapená, jak moc to děti zaujalo, vypadalo to totiž, že za svíčkami opravdu viděly havíře. Aktivita se šátky byla trochu náročnější, děti bylo hodně a nevydržely si na šátky nesahat, takže jim často padaly. Také byly hlučné, takže nahrávka padajícího kamení byla špatně slyšet. Na otázku, co to asi bylo, mě překvapil jeden chlapec, který vypadal, že ho program moc nebaví, ale jako jediný mi na otázku dokázal správně odpovědět. Také překvapila jedna dívka, která naopak příběhem byla velmi zaujatá hned věděla, že havířům pomůže Barbora, ačkoli během příběhu se o ní příliš nemluví. Aktivita, kdy děti v roli havířů hledaly zvuk zvonečku byla úžasná, děti šly pomalu, chytaly se za ruce a na konci se natahovaly po zvonečku. Zajímavý moment bylo také kreslení sochy, některé děti začaly kreslit obrázek chrámu svaté Barbory a na něj sochu Barbory, učitelka toto refletovala tak, že před dvěma dny zrovna u chrámu byly, takže to asi děti mají v paměti takto. Celkově mě realizace v této skupině velmi bavila, nečekala jsem, že děti tak dlouho udrží pozornost (45-50 minut), budou opravdu hodně spolupracovat, a o lekci budou ještě dál hovořit, což mi potvrdila učitelka, že děti se dožadovaly toho, aby měly ještě další lekci, vyprávěly rodičům, kteří se také následně zajímaly a podobně.

9.3.3 Skupina C

Začátek lekce byl poněkud delší, trvalo, než se děti naladily na to, že bude probíhat dramatická lekce. Ze začátku se hodně ptaly na informace o mě samotné a chtěly si povídat i o svých pocitech, zážitcích a podobně. Atmosféru začala budovat až úvodní aktivita, která slouží právě k naladění skupiny, nicméně jsem musela záměrně využít i zvuk předmětu, tedy mincí, aby se děti začaly zajímat o to, co budeme vlastně dělat. Následně děti dobře dodržovaly pokyny, nepřekřikovaly se při předávání mincí, počkaly na všechny ostatní, až budou svou minci držet. S čím byl větší problém, tak to byla aktivita s učitelem v roli, děti učitele v roli Matěje absolutně nepřijaly, tudíž jsem musela velmi improvizovat, ptát se jich v roli Matěje a pak mluvit za Matěje, jak to má on v životě jiné. Zdálo se, že děti nejsou schopné přijmout fakt, že hru může hrát aktivně i paní učitelka. Narativní pantomima už byla lepší, ale ve srovnání s jinými skupinami, byly děti z této skupiny méně aktivní, některé se hodně ostýchaly, trvalo, než se jakkoli projeví. Co naopak hodnotím velice kladně, byla část lekce, kdy havíři vyslovovali svá přání. To děti pozorně poslouchaly a přání si zapamatovaly. Při kreslení Barbor se dařilo kreslit postavy, nicméně neprobíhala zde žádná spolupráce a tolerance k ostatním, děti kreslily přes sebe, pokřikovaly na sebe a nechovaly se k sobě přátelsky. Na této skupině bylo poznat, že takovýto program má možná úplně poprvé, informace z pověsti si děti dobře zapamatovaly, ale metody dramatické výchovy si pouze osvojovaly, a to velmi slabě.

9.3.4 Skupina D

Začátek lekce byl rychlý, ihned jsme se pustily do první aktivity, děti již byly připravené na koberci a vyčkávaly. Atmosféra byla poněkud zvláštní, děti se dlouho osmělovaly k projevu, odpovědi. Navzdory vysokému počtu dětí ve skupině, byla skupina velmi tichá. Učitele v roli přijaly děti velmi dobře, bylo cítit, že ke mně, jako k učitelce přistupují s respektem a vnímají mě jako silnou autoritativní osobu, ale když jsem byla v roli Matěje, bylo mi najednou o mnoho příjemněji, protože na dětech bylo poznat, že z nich spadla nervozita, uvolnily se a brali učitele v roli Matěje více jako kamaráda. Děti pokládaly nezávazné otázky i otázky důležité pro příběh. Při narativní pantomimě dětem opět trvalo se projevit, pozorovaly mě, jako kdyby zjišťovaly, zda to dělají správně. Nicméně narativní pantomima se dětem dařila, ačkoli byla v klidnějším duchu než ostatní. Vyzdvihla bych zde u této skupiny také aktivitu „práce ve tmě“. Děti byly trpělivé, počkaly na všechny kamarády, pomáhaly si při stavění kostek, vodily se za ruce. Aktivita, kdy havíře zasypou kameny byla natolik „opravdová“, že některé děti měly opravdu strach, že se něco děje do opravdu. Proto jsme ihned vystoupily z rolí a déle jsme si o

této situaci s dětmi povídali. Sfoukávání svíček bylo pro děti také velmi emotivním zážitkem, smutným. Při následné aktivitě s Barborou ve snu se ale atmosféra změnila, děti dostaly velkou chuť Matějovi pomoci a s kreslením soch si opravdu daly práci, vyhrály si s detaily.

9.3.5 Skupina E

Na začátku lekce dětem trvalo, než začaly vnímat lekci. Při rozdání mincí si chtěly hodně povídat a stáčely řeč jinam, některé děti prozrazovaly, že mají mince. Práce ve skupině se nedařila, zapojilo se pouze to dítě, které drželo obrázek, nechtělo ho dát ostatním. Velmi dobře děti přijaly učitele v roli, tato samotná aktivita trvala mnohem déle, než jsem očekávala, projevíly se děti všech věkových kategorií a jejich otázky pro Matěje, učitele v roli, byly věcné a k tématu. Při narativní pantomimě byla atmosféra náročnější, děti se hodně překřikovaly, využívaly k pantomimě předměty, takže začal vznikat trochu chaos. Pantomimu jsem musela jednou zastavit zvukem zvonečku a dětem vysvětlit a ukázat, že není nutné používat předměty. Následně se atmosféra budování víry v příběh začala vytrácet více a více. Mezi dětmi probíhaly konflikty, roztržky a více než děj pověsti a osud havířů je zajímaly zmíněné konflikty a roztržky. Že by havířům mohla pomoci svatá Barbora děti napadlo až za dlouhou dobu, po mém nenápadném pobízení. Závěr lekce už byl opravdu jen z povinnosti. Kreslení Barbory se vydařilo částečně, děti nebyly ochotné se při kreslení tolerovat, děti kreslily chrám svaté Barbory, ne Barboru jako sochu ženy. Při kreslení jsem musela děti rozdělit na skupiny, jedna skupina kreslila, druhá se mnou reflektovala. Paradoxně ale, v níže zmíněných rozhovorech s dětmi z této skupiny, si fakta z pověsti děti zapamatovaly překvapivě dobře.

9.3.6 Skupina F

V této výzkumné skupině trvala lekce ze všech nejkratší dobu. Důvodem bylo podle mého názoru, že se skupina skládala pouze z předškolních dětí. Děti se na program těšily, věděly, že se bude jednat o pověst, což mě motivovalo a udělalo to na mě dobrý první dojem. Od počátku byly děti příběhem zaujaté, vyprávěly hodně k tématu, například o těžbě stříbra, zlata, drahokamů a podobně. Na příchod učitelky v roli reagovaly přiměřeně, ptaly se na věcné otázky. Práce ve skupině proběhla fantasticky, organizovaně, Barbora jim připomínala cituji „svatou paní“. Narativní pantomima proběhla ze všech výzkumů nejlépe. Děti byly klidné, soustředily se každý hlavně na sebe a svou hru, reagovaly i výrazem tváře nejen pohybem. Děti také dobře komunikovaly během jednotlivých diskusí mezi aktivitami, nechávaly se domluvit, každý shrnul své myšlenky do pár vět. Tato skupina také nejvíce vnímala sfoukávání svíček, na sfouknutí svíčky reagovaly děti tak, že ihned slovně připomněly to, co si jednotliví havíř

přáli. Velmi povedená byla taky aktivita, kdy děti radily Matějovi, jak vypadá Barbora. Výzkum v této skupině probíhal hladce, myslím, že to bylo hlavně tím, že děti už někdy pracovaly s metodami dramatické výchovy, nebojí se projevit, zvládnou pracovat ve skupině, protože jsou na to tak od paní učitelky zvyklé a v neposlední řadě, jsou všechny ve věku 5-6 let, tudíž ve srovnání s dětmi 3-4 roky je to na průběhu výzkumu opravdu znát.

9.3.7 Skupina G

Tato výzkumná skupina byla velmi aktivní, na lekci se děti těšily, nejdříve si chtěly hodně povídat, takže začátek lekce byl trochu pomalý. Děti se rozpovídaly o tom, že k dolům dokonce chodí s paní učitelkou, věděly i přesně o místě, kde havíř Matěj podle pověsti pracoval. Práce ve skupinách se dařila částečně, Barboru označily děti jako královnu nebo jako Marii. Narativní pantomima proběhla hodně dynamicky, děti byly hlučnější, hodně se při aktivitě slovně projevovaly, využívaly předměty. Děti hodně je zaujala aktivita se svíčkami, snažily se zapamatovat si přesně, která svíčka představuje, kterého havíře, opakovaly si jména, opravovaly se navzájem. Po aktivitě, kdy havíře zasypalo kamení, se ale začala pozornost vytrácet, možná ani ne tak pozornost jako spíš chuť příběh dokončit. Do druhé narativní pantomimě už se děti příliš nezapojily, havíř Matěj v jejich podání nespál a Barbora ve snu musela být hodně hlasitá. Při kresbě se nemohly dohodnout kde, kdo kreslí, seděly na papíru a kreslily doprostřed. Závěr je naopak opět přiměl k pozornosti, bavilo je, tedy možná, více vyprávění s dramatickými prvky, než samotné prožívání a hra v roli.

9.4 Rozhovory se zúčastněnými dětmi

Otázky:

1. Pamatuješ si, jak se jmenovaly hlavní postavy?
2. Co se stalo havíři Matějovi a jeho kamarádům?
3. Kdo havířům pomohl?
4. Pamatuješ si, co si havíři přáli?
5. Co za to musel Matěj udělat?
6. Co ti přišlo v příběhu zajímavé?

Pro rozhovory jsem si vybrala čtyři děti ze skupiny 5-6 let, čtyři děti ze skupiny 4-5 let. K rozhovorům se ale občas samovolně přidaly i další děti.

9.4.1 Skupina A

Děti ve věku 5-6 let odpovídaly na otázky poněkud nesměle, hlavně pak na otázku číslo šest. Všechny otázky děti zodpověděly správně, pozitivně mě překvapilo, že si u otázky číslo čtyři zapamatovaly všechna tři přání. Děti ve věku 4-5 let odpovídaly také nesměle, ale vcelku správně pouze jedno dítě si u první otázky pamatovalo jen jedno jméno, Matěj, zbylé děti si pamatovaly všechna tři jména. U otázky číslo čtyři si pamatovaly všechny děti pouze dvě přání, jinak byly všechny odpovědi správné.

9.4.2 Skupina B

Na první, druhou, třetí i pátou otázku děti ve věku 5-6 let odpovídaly rychle, pohotově, informace si bezpečně zapamatovaly, všechny otázky zodpověděly správně, pouze nad odpovědí na čtvrtou otázku, musely už déle přemýšlet. Na šestou otázku zase naopak ihned věděly, co odpovědět. U dětí kategorie 4-5 let to vypadalo podobně, u 1. otázky jedno ze čtyř dětí vědělo všechna jména, ostatní si pamatovaly dvě jména, Matěj a Jakub. Otázku druhou a třetí zodpověděly děti správně. U otázky číslo čtyři nastalo také delší přemýšlení, dvě děti si pamatovaly dvě přání, dvě děti pouze jedno. U otázky číslo pět byly odpovědi u všech dětí správné a u poslední otázky děti opět nápaditě odpovídaly.

9.4.3 Skupina C

Na první otázku odpovídaly nejstarší děti sebejistě, dělalo jim problém si ale vzpomenout na třetí jméno (opět na jméno Petr). Na otázku druhou a třetí odpovídaly děti správně, rychle, jistě, dokonce si u čtvrté otázky vybavily i všechna tři přání. Odpovědi na pátou otázku byly správné. Děti ve věku 4-5 let si u první otázky zapamatovaly jméno Matěje, znaly odpověď i na druhou otázku, co se havířům stalo a také na třetí, kdo jim pomohl. Z otázky číslo čtyři si děti nevzpomněly na všechna tři přání, ale navzájem se doplnily ve dvojici. Odpověď na pátou otázku znaly všechny děti ze skupiny. Překvapující byla ale otázka šestá, kde děti bez ohledu na věk odpověděly, že jim přišlo zajímavé všechno, na konkrétnější dotazování odpověděly znovu, že cítují "prostě všechno".

9.4.4 Skupina D

Děti na otázky odpovídaly hodně bojácně, nesměle, rozhovory trvaly dlouho, nakonec si u nich děti vybarvovaly omalovánky k příběhu a při malování se trochu více uvolnily. Což bylo dobře, jelikož děti ve věku 5, 6 a 7 let si pamatovaly odpovědi na všechny otázky, zaujaly mě i odpovědi na šestou otázku, kdy bylo vidět, že děti přemýšlí a snaží se vybrat to, co jim opravdu

přišlo nejzajímavější. Děti ve věku 4-5 let roky si pamatovaly všechna jména u první otázky i co si havíři přáli, u otázky číslo čtyři, nezapamatovaly si odpověď na otázku číslo pět, tedy že Matěj musel postavit sochu, sochu zaměnily za to, že musel postavit kostel, což některé děti již kreslily i na společný výkres, u aktivity číslo 12. Na otázku šestou odpovídaly děti téměř podobně, že se jim líbilo hrát si se šátky, hledat zvoneček. Mladší děti byly v odpovídání méně ostýchavé než ty starší.

9.4.5 Skupina E

Jak již jsem zmiňovala výše v kapitole realizace výzkumu, děti z této skupiny, ačkoli se s nimi metodami dramatické výchovy pracovalo obtížně, si zvládly zapamatovat fakta vskutku obstojně. Dotazované děti s odkladem školní docházky věděly odpovědi na všechny otázky. Co se týče předškolních dětí, 5-6 let, tam byli dle rozhovorů úspěšnější chlapci, dva, kteří věděli všechny odpovědi a velmi dobře dovedli o celém příběhu hovořit. Dvě dívky předškolního věku si pamatovaly odpovědi pouze na otázku první, a to ještě jen částečně, tedy dvě jména, a odpověď na otázku čtyři a opět jen částečně a to, co si přál hlavní havíř Matěj. Z mladších dětí (4-5 let) si pamatovaly každý přibližně jedno jméno havíře u první otázky a že havířům z dolů pomohla Barbora u otázky číslo tři, jinak děti nedovedly reflektovat příběh, ani odpovědět na další otázky.

9.4.6 Skupina F

Z této výzkumné skupiny jsem si vybrala na rozhovor osm dětí ve věku 5-6 let. Všechny děti znaly odpovědi na všechny otázky, opět oceňují způsob, jakým hovořily, jakým odpovídaly. Komunikace probíhala na úrovni dítěte, které již navštěvuje základní školu. Pouze jedno dítě mělo problém s otázkou přání, a jiné zaměnilo jméno jednoho havíře za jiné jméno.

9.4.7 Skupina G

V této skupině vynikala předškolní dívka, která věděla všechny odpovědi a vyprávěla o tom, co ji nejvíce zaujalo, vyjádřila se také k přáním havířů, které hodnotila a přemýšlela nad nimi, tedy jak si mohli havíři přát jinak. Další tři předškolní děti odpovídali dobře, sice jednoslovně a stroze ale správně na všechny otázky, u otázky číslo pět, přání havířů, poněkud váhaly. Na otázku, co jim přišlo zajímavé odpověděly, že všechno. Mladší děti, ve věku 4-5 si věděly jména dvou havířů (nevzpomněly si na Petra) u první otázky, taktéž odpovědi na druhou i třetí otázku, co se havířům stalo a kdo jim pomohl. U otázky páté si děti zapamatovaly všechna

přání. U poslední otázky odpovídaly taktéž jako starší děti, tedy, že jim přišlo zajímavé všechno.

9.5 Rozhovory se zúčastněnými učitelkami

9.5.1 První část rozhovoru před programem

Otázky k rozhovoru:

Realizovali jste někdy takový program? Co od toho očekáváte?

9.5.1.1 Skupina A

Z rozhovoru vyplývá, že učitelka nemá s takovým programem zkušenosti, nicméně se zajímá o dramatickou výchovu, na střední škole se jí věnovala, teď v praxi již tolik ne, takže očekává, že skrze program získá povědomí o možných použitelných metodách a postupech v praxi. Občasně při pohádkových tématech využívají s kolegyní metodu učitele v roli.

9.5.1.2 Skupina B

Z rozhovoru s učitelkou vyplývá, že je plná očekávání, těší se na nové poznatky o Kutné Hoře, nicméně má i strach z aktivní části dramatické lekce. I tak se ale těší a myslí si, že historie místa, kde žijeme je důležité téma jak do mateřské školy, tak i celkově do společnosti.

9.5.1.3 Skupina C

Dle učitelky, sama ještě takový program nerealizovala, občas dětem hraje postavu z pohádky, například v ranním kruhu. Očekává od programu to, že se děti hravou formou seznámí s historií chrámu svaté Barbory.

9.5.1.4 Skupina D

Z rozhovoru vyplývá, že učitelka žádnou podobnou lekci nerealizovala, primárně se s dětmi zaměřuje na aktivity výtvarného typu. Sama neví, co od programu má čekat, nejdřív očekávala, že budou dětem hrát divadlo já, podle programu ale poznala, že budou i aktivně, citují "něco dělat".

9.5.1.5 Skupina E

Dle slov učitelky, nemá žádné zkušenosti s takovým programem, děti z její třídy také ne, metody dramatiky téměř nevyužívají, pouze třeba při zimních sportech (pantomima). Učitelka očekává, že se dozví sama něco zajímavého o původu chrámu a také očekává, že půjde o program, kde budou děti aktivní a zapojí se do příběhu.

9.5.1.6 Skupina F

Dle učitelky mají děti malou zkušenost s podobným programem skrze divadelní společnost. Sama učitelka takový program nerealizovala, ale má osobní zkušenosti s programem, který se týká rozvíjení předčtenářské gramotnosti, k čemuž využívá knihu, příběh a takový program s dětmi sama realizuje. Na lekci se těší, protože se může něco nového naučit.

9.5.1.7 Skupina G

Z rozhovoru vyplývá, že učitelka podobnou dramatickou lekce nerealizovala. S dětmi se k památkám chodí podívat během pobytu venku, povídají si o nich na daném místě a pak si ve školce kreslí, co viděly. Na program je velice zvědavá a těší se společně s dětmi.

9.5.2 Druhá část rozhovoru po programu

Otázky k rozhovoru:

Co se vám honí v hlavě po shlédnutí lekce? Jak na vás program působil? Vidíte v tomto nějaký přínos? Je to pro vás proveditelné? Proč ano, proč ne? Co si myslíte o tématu, zařadili byste ho do mateřské školy?

Inspiroval Vás program, zařadili byste něco podobného v budoucnu do vzdělávacího plánu? Proč ano, proč ne?

9.4.2.1 Skupina A

Dle rozhovoru byla učitelka s programem spokojená a inspiroval a motivoval ji do budoucna, téma jí přišlo zajímavé, sama se také něco dozvěděla navíc, dle učitelky bylo ale vidět, že zaujalo spíše starší děti. Sama neví, zda by takový program zvládla zorganizovat a vést, hlavně ve skupině, která je věkově různorodá. Nejvíce učitelku zajalo to, že děti byly po celou dobu programu aktivní a jen neseďly.

9.4.2.2 Skupina B

Podle výsledků rozhovoru učitelka nejvíce oceňuje propracovanost a promyšlenost programu, kdy se jí líbilo, že děti byly aktivní, oceňuje také připravenost materiálu a pomůcek. Překvapilo ji, že příběh zaujal děti všech věkových kategorií, uvědomila si, že je velmi důležité toto téma zařazovat do mateřské školy. Shlédnutý program je pro ni důkaz, že to proveditelné je, ráda by pracovala do budoucna s další pověstí nebo příběhem tímto způsobem, tedy plánovanou dramatickou lekcí. Téma chce rozvíjet i do budoucna, vypravit se na místa z příběhu a podobně.

Dle jejího názoru je vhodné jak pro místní, tak i pro okolní MŠ, jako motivace pro návštěvu Kutné Hory.

Učitelka chce téma nadále rozvíjet se svou kolegyní jako celotýdenní projekt, spolupracovat s okolními institucemi (například Jezuitská kolej).

Rozhovoru se částečně účastnila i druhá učitelka, která byla k lekci připojena přes počítač, jelikož o lekci nechtěla přijít. Oceňovala totéž, co její kolegyně, dodala, že by se nebála program v letních měsících přesunout na konkrétní místo, kde se děj pověsti odehrává, což by mu dalo ještě větší rozměr. Doporučuje také s dramatickou lekcí projít i další třídy a mateřské školy v Kutné Hoře, nabídnout ji místo “divadélek”.

9.4.2.3 Skupina C

Dle rozhovoru by se učitelka ráda naučila pracovat s příběhem, pověstí tímto způsobem. Zaujalo jí, že se děti prostřednictvím hry a pantomimy mohou více vcítit do příběhu, do jednání hlavních postav. Velmi ocenila také téma, které se jí líbilo, protože bylo pro děti zajímavé, až tajemné a kouzelné. Prostřednictvím prožití pověsti získaly děti dle jejich slov vědomosti, které si budou pamatovat ještě za hodně dlouhou dobu, „naučily se kousek historie”. Také se jí líbilo, že získaly děti i nové dovednosti v oblasti dramatické výchovy, která je ze všech výchov dle jejího názoru nejvíce opomíjená. Podobný program, by zkusila zařadit také.

9.4.2.4 Skupina D

Dle slov učitelky byl program zajímavý, ale velmi dlouhý, sama si netroufá tvrdit, jestli by něco takového zařadila, protože neví, jestli by zvládla takový program sestavit. Na doporučení četby, kde jsou i hotové programy, které může s dětmi vyzkoušet, pokyvuje hlavou, a zároveň dodává, že je to ale celé náročné, ještě s dětmi, které mají SVP a vícejazyčnými dětmi a také s nejmladšími dětmi. Téma se učitelce velmi líbilo, sama přemýšlí, že by bylo možná jednodušší dětem zahrát divadlo s loutkami, přičemž ale poukazuje sama na to, cituji „akorát by musely sedět celou dobu, ale v divadle se sedí”.

9.4.2.5 Skupina E

Podle proběhlého rozhovoru bylo shlednutí programu pro učitelku velmi inspirativní a zajímavé, nikdy nepřemýšlela takhle o zpracování příběhu, ocenila také propracovanost, a to, jak na sebe program celkově navazoval. Dále také na lekci ocenila vysokou míru zapojení dětí, téma se jí zdálo vhodné do mateřské školy, zejména do kutnohorské mateřské školy. Ráda se inspiruje doporučenou literaturou, kterou jsem doporučila. Dle mého názoru byla učitelka málo

zapojena do pozorování programu, a tak byl rozhovor strohý. Jednou jsem musela zasáhnout a přidat otázku, týkající se pozornosti a zapojení všech dětí, protože tak tomu v polovině a na konci lekce nebylo, což ale učitelce bohužel uniklo.

9.4.2.6 Skupina F

Z rozhovoru vyplývá, že se učitelce program velmi líbil, zaujalo ji hlavně téma, ráda by s dětmi prošla i další pověsti z Kutné Hory a je ráda, že ji program inspiroval, protože teď nemusí pověsti pouze číst, ale využije i metody dramatické výchovy například pantomimu, narativní pantomimu. Reflektuje také, že je pro ni možná výhoda, při plánování a realizaci takové lekce, že má třídu homogenní, všechny děti ve věku 5-6 let. Učitelky jsem se navíc musela zeptat, zda nevidí riziko u vícejazyčných dětí, jak naznačila učitelka v jiné skupině. Učitelka riziko nevidí, protože děti příběh prožívají, ne pouze poslouchají. Také dodává zajímavý fakt, že podle jejího názoru je téma pověsti celkově v MŠ opomíjené.

9.4.2.7 Skupina G

Učitelka velmi ocenila téma dramatické lekce, myslí si, že je důležité, aby se děti dozvíдалy o místě, kde žijí, o jeho historii a touto formou si to dle jejich slov zapamatují na hodně dlouhou dobu. Oceňuje, že děti byly po celou dobu programu hodně aktivní a jen nesešly, nestály, což je dle jejich zkušeností mnohem méně efektivní. Ráda ještě na téma naváže a rozvine ho i do následujících dnů, ke chrámu se půjdou podívat a zopakují si fakta z dramatické lekce.

10 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám

7.1 Jakým způsobem budou fungovat metody dramatické výchovy při poznávání nových informací z různých oborů?

Z realizovaného výzkumu ve formě pozorování a následně rozhovorů je jisté, že metody dramatické výchovy mohou zcela jistě velmi efektivně fungovat nejen k poznávání informací z jiných oborů, ale také k učení se nových informací a zapamatování si nových informací z různých oborů. V mém výzkumu se poznávání informací týkalo oblasti historie a výzkumná skupina byly děti z mateřských škol, kdy by si někdo mohl myslet, že jsou na poznávání historie děti ještě příliš malé. Nicméně ze získaných poznatků vyplývá, že učení se skrze dramatickou lekce je efektivní v 44 z 56 případů.

7.2 Jaký vliv má prožitek příběhu na pochopení a zapamatování jeho podstaty?

Z realizovaného výzkumu ve formě realizovaných rozhovorů je patrné, že prožitek příběhu má vliv na zapamatování. Z výsledků rozhovoru s dětmi vyplynulo, že z 56 dotazovaných dětí (8

děti, z každé skupiny, skupin bylo 7) si správné odpovědi na všechny otázky, tedy fakta z pověsti, zapamatovalo 48 dětí, což je 85,7 %. Zbylých 8 dětí, 14,3 %, které se výzkumu i rozhovoru účastnily si zapamatovalo pouze část správných odpovědí. Fakta z příběhu si zapamatovalo 30 z 32 dětí, tedy 93,8 % ve věku 5-7 let a 18 dětí z 26 dětí, tedy 69,2 % ve věku 4-5 let. O pověsti a její podstatě děti přemýšlely, reflektovaly rozhodnutí hlavních postav a zapamatovaly si také téměř všechny důležité informace, které měly možnost během 45minutové lekce prožít. Prožitek příběhu má ale dle dozvuků výzkumu vliv také na trvalost zapamatovaných informací. Ze získané zpětné vazby od několika učitelek vyplývá, že se část dětí neustále doptává na příběh, pokud zaslechnou slovo z pověsti, například název místa nebo jméno, ihned si vzpomenu dramatickou lekce a na fakta, která zazněla a hovoří o nich. Prožitek dramatické lekce má tedy zásadní vliv na paměť a zapamatování a ze získaných dat také na trvalost a dobu, po kterou si dítě získaná fakta pamatuje.

7.3 Jaká je zkušenost zúčastněných učitelek mateřských škol s využíváním metod dramatické výchovy například jako metod pro získávání nových poznatků různých oborů?

Z individuálních rozhovorů s učitelkami mateřských škol, ve kterých probíhal výzkum vyplývá, že dotazované učitelky nemají zkušenost s vytvořením, realizací, vedením dramatické lekce, která je zaměřená na jedno určité téma, některé ale využívají metody dramatické výchovy (například metodu učitel v roli, pantomimu). Konkrétně pak z dotazovaných 7 učitelek odpověděly 3, že mají osobní zkušenost s využitím metod dramatické výchovy, 1 z učitelek uvedla, že děti mají zkušenost s metodami dramatické výchovy i s lekcí zaměřenou na jedno téma skrze zprostředkovatele (dramatický kroužek), z čehož vyplývá, že i ona sama má zkušenost s těmito metodami, ale pouze pasivní, v roli pozorovatele. Učitelky využívají metody dramatické výchovy při hraní pohádkové postavy, především k motivaci dětí. Procentuálně mělo alespoň malou zkušenost s metodami dramatické výchovy 57,1 % učitelek, tedy 4 ze 7. Z druhé části rozhovoru vyplývá, že o zapojení metod dramatické výchovy do poznávání informací z jiných oborů, například doprava, lidské tělo nebo konkrétně historie, nepřemýšlely, nicméně po shlédnutí lekce se jim to zdá důležité, dokonce nutné a také efektivní, učit děti právě tímto hravým způsobem a celkově metodami dramatické výchovy. Procentuálně je tento výsledek velmi uspokojivý a metody dramatické výchovy nebo plánování dramatické lekce by 85,7 % učitelek, tedy 6 učitelek ze 7, rádo vyzkoušelo ve své mateřské škole.

7. 4 Jaká je zkušenost zúčastněných dětí s učením skrze metody dramatické výchovy, popřípadě, že zkušenost není žádná, jak na ně metody dramatické výchovy působí?

Přesto, že se děti s učením se skrze metody dramatické výchovy a s učením se skrze dramatickou lekce nesetkaly, z rozhovorů s učitelkami vyplývá, že během roku v mateřské školy tyto metody nevědomky lehce využívají, ačkoli se nejedná o plánovanou dramatickou lekci.

První zprostředkovaná zkušenost skrze lekci dramatické výchovy na téma historie byla pro děti efektivní učební metodou, z 56 dotazovaných dětí si správné odpovědi na všechny otázky, tedy fakta z pověsti, zapamatovalo 48 dětí, což je 85,7 %. Zbýlých 8 dětí, 14,3 %, které se výzkumu i rozhovoru účastnily si zapamatovalo pouze část správných odpovědí. Fakta z příběhu si zapamatovalo 30 z 32 dětí, tedy 93,8 % ve věku 5-7 let a 18 dětí z 26 dětí, tedy 69,2 % ve věku 4-5 let. Tudíž první získaná zkušenost je zcela jistě velmi pozitivní.

11 Diskuse

Zkušenost dětí s metodami

Riziko realizace programu jsem viděla v tom, že děti nebudou mít žádnou větší zkušenost s metodami dramatické výchovy. V některých skupinách se také objevovaly děti ve věku již sedmi let. Tam jsem se obávala nepřijetí učitele v roli a shazování metod dramatické výchovy ve smyslu, že si děti nebudou chtít hrát na něco, jelikož jim to přijde směšné a ony už jsou velké. Tato rizika nejspíš vyplývají z mé osobní zkušenosti s dramatickou výchovou. Nicméně se moje obavy nepotvrdily, pouze u jedné skupiny byl s přijetím učitele v roli problém. Zde byla nutná moje improvizace a boční vedení toho, jak má rozhovor alespoň částečně probíhat a k čemu skrze něj mají děti dojít.

Realizace ve skupině E byla nejobtížnější, děti se k sobě chovaly opravdu bez jakékoli přátelskosti, trpělivosti, nebyly schopné spolu kooperovat. Náročná byla mimo jiné i spolupráce s učitelkou, nejevila větší zájem o realizovaný program, nepozorovala jej podle mého názoru dostatečně.

Rozhovory s učitelkami

Největší riziko ze strany učitelek bylo podle nich to, že děti nezvládnou udržet pozornost po celých 45 minut. Obavy se následně přesunuly i na mě, tudíž jsem byla zvědavá, jak celý výzkum dopadne. Realizace nakonec proběhla nad očekávání dobře. Děti udržely pozornost po celou dobu lekce, v jedné skupině byl s udržením pozornosti problém, ale to již od samého začátku lekce. Jsem ráda, že mě obavy nepřinutily lekci zkrátit, jelikož by následně mohly být

děti ochuzeny o prožitek. Během výzkumu v dalších skupinách mi délka 45 minut připadla čím dál tím víc adekvátní.

Učitelky vnímaly realizaci programu, který má 45 minut jako rizikovou, předpokládaly, že děti neudrží pozornost po celou lekci, nicméně reflektovaly, že po realizaci se jim potvrdilo, že to možné je, právě pokud děti budou aktivně zapojeny a hravou formou poznávat fakta a pověst jako celek.

Překvapilo mě také, že jedna učitelka opravdu ocenila to, jakým stylem zvládnou s dětmi pracovat, svěřila se, že dramatické lekce pro ni příliš nejsou, jelikož má strach z hraní něčeho, předvádění role a podobně.

Věk dětí

Z výsledků pozorování výzkumu a míry zapojení podle věku dětí soudím, že je program nejvhodnější pro děti ve věku 5-7 let. Děti tohoto věku byly nejvíce zapojené, pozorné a zapamatovaly si nejvíce informací z příběhu. Ze skupiny dětí 4-5 let si veškeré informace zapamatovaly spíše výjimky. Program dramatické lekce pro děti 4-5 let bych nejspíše zjednodušila, možná zkrátila, zkrátka více přizpůsobila jejich věku. Ze získaných poznatků byl můj program tedy nejvhodnější pro děti 5-7 let, pro děti 4-5 let byl vhodný také ale už méně, pro děti 3-4 byl program vhodný přibližně z poloviny.

ZÁVĚR

Skrze svou bakalářskou práci jsem chtěla zjistit, zda je možné prostřednictvím metod dramatické výchovy poznávat a učit se fakta z historie, konkrétně z historie místa, kde žijeme, prostřednictvím pověsti a zda je možné si tímto získaná fakta zapamatovat.

V teoretické části jsem se zaměřila na charakteristiku předškolního dítěte, následně na činnost, pro předškolní věk velmi specifickou, což je hra. Námětová hra má velmi blízko ke hře dramatické, proto je pro děti snadné a přirozené do takové hry vstoupit. Skrze dětskou hru a dramatickou hru má dítě možnost vstupovat do fiktivních situací a prozkoumávat je. Poznatky je pak dítě schopné si zapamatovat a je pro něj neobyčejně významné, že je získává přímým prožitkem. Dále jsem se v teoretické části zaměřila na propojení dramatické a literární výchovy, v případě že vybíráme námět právě z literární předlohy. Je nutné dodržovat určitá pravidla pro výběr literární látky, například, aby literární předloha obsahovala nosné téma, které odpovídá skupině, se kterou chceme téma realizovat, ať co se týče věku členů skupiny nebo míry jejich zkušeností s dramatickou výchovou. Následně jsem zařadila kapitolu o dětech a pověstech, která byla stěžejní pro praktickou část, protože právě na pověstech byla postavená dramatická lekce. V teoretické části jsem také popsala zásady pro stavbu dramatické lekce a v neposlední řadě metody a techniky dramatické výchovy. O tyto teoretické poznatky jsem se pak mohla opřít při tvoření lekce v praktické části. V kapitole metod a technik jsem popisovala především ty metody a techniky, které jsem použila v konkrétní dramatické lekci, východisku pro praktickou část. Především pak metodu učitel v roli, protože tato metoda dokáže děti přenést do příběhu, za předpokladu, že nemají s metodami dramatické výchovy tolik zkušenosti nebo jsou z počátku dramatické lekce ostýchavé.

Hlavním cílem výzkumu bylo ověřit funkčnost a efektivitu konkrétního programu dramatické lekce, zaměřeného na poznávání historie místa, kde žijí. Zjišťovala jsem, zda vytvořím takový program, který zvládnou realizovat s dětmi předškolního věku, ve většinou heterogenních skupinách, s dětmi, které ve většině případů nemají s metodami dramatické výchovy žádnou větší zkušenost. Předpokládala jsem, že cíl splním alespoň částečně. Největší rizika jsem viděla v tom, že třídy v mateřských školách jsou věkově smíšené, tudíž bude muset téma a metody dramatické lekce zaujmout děti jak ve věku 5-6 let, tak i děti 4-5 let. Realizace výzkumu předčila moje očekávání. Z výsledků rozhovoru s dětmi vyplynulo, že z 56 dotazovaných dětí (8 dětí, z každé skupiny, skupin bylo 7) si správné odpovědi na všechny otázky, tedy fakta z pověsti, zapamatovalo 48 dětí, což je 85,7 %. Zbylých 8 dětí, 14,3 %, které se výzkumu i rozhovoru účastnily si zapamatovalo pouze část správných odpovědí. Fakta z příběhu si

zapamatovalo 30 z 32 dětí, tedy 93,8 % ve věku 5-7 let a 18 dětí z 26 dětí, tedy 69,2% ve věku 4-5 let. Děti, ačkoli neměly žádné zkušenosti s metodami dramatické výchovy, se do lekce rychle, přirozeně zapojily. Tento cíl byl tedy splněn nad moje očekáváníí.

Dalším cílem výzkumu bylo zjistit, do jaké míry mají zúčastněné učitelky mateřských škol zkušenost s využíváním metod dramatické výchovy jako metod učení se z dalších oborů, jaká je jejich zkušenost a jak celý tento způsob vyučování hodnotí, jaká v něm vidí rizika, zda je to pro ně proveditelné v mateřské škole, proč ano nebo proč ne. Výzkumnou metodou byl polostrukturovaný rozhovor. Dle odpovědí učitelek se ukázalo, že podobnou dramatickou lekci nikdy nerealizovaly. Tři učitelky měly zkušenost s využitím některých metod dramatické výchovy, jedna učitelka s pozorováním takto realizovaného programu odborníkem, jedna z učitelek realizovala podobný program, ale zaměřený na rozvíjení čtenářské pregramotnosti, dvě učitelky uvedly, že se ve své praxi více zaměřují na metody výtvarné výchovy. Procentuálně mělo alespoň malou zkušenost s metodami dramatické výchovy 57,1 % učitelek, tedy 4 ze 7. Postoj k dramatické lekci byl v 6 případech velmi pozitivní, učitelky měly pocit, že se něco nového naučily, získaly něco nového pro svou praxi. Procentuálně je tento výsledek velmi uspokojivý a metody dramatické výchovy nebo plánování dramatické lekce by 85,7 % učitelek, tedy 6 učitelek ze 7, rádo vyzkoušelo ve své mateřské škole. Tento cíl byl tedy také splněn, první část splnila moje očekáváníí, že metody dramatické výchovy nejsou účelně využívány k poznávání informací z jiných oborů, ale pouze jako doplněk dalších výchov, druhá část výzkumu přinesla spousta poznatku a názorů co se realizace takového programu týče, ze strany učitelek.

Třetím cílem výzkumu bylo zjistit, zda mají zúčastněné děti zkušenost s takovým stylem učení a jak na ně tyto metody působí. Ačkoli děti neměly téměř žádné zkušenosti s metodami dramatické výchovy, přirozeně vstupovaly do rolí, přijaly učitele v roli, problém byl pouze v jednom případě, kdy jsem následně musela improvizovat. Dramatická lekce trvala 45 minut, děti udržely po celou dobu více méně stabilní pozornost, vyjma jedné skupiny, byly aktivní, zaujaté a dle výsledků rozhovorů si i zapamatovaly téměř všechna důležitá fakta z pověsti. Z výsledků výzkumu lze doložit, že metody dramatické výchovy na děti působily pozitivně, aktivita dětí je přiměla k tomu udržet pozornost i po celkem dlouhou dobu, děti byly součástí příběhu, měly možnost příběh prožít, vstupování do rolí bylo pro děti přirozené, z pozorování vyplývá, že neměly pocit, že se něco učí, ale že si po celou dobu hrají.

Cíl byl splněn.

Je mi velkou ctí, že tato bakalářská práce může sloužit jako budoucí inspirace pro učitele mateřských škol, důkazný materiál, že dramatickou lekci lze realizovat i se skupinou bez větších zkušeností s metodami dramatické výchovy a v neposlední řadě k podpoře využívání témat z jiných oborů, jakým je například historie. Ačkoli by se mohlo zdát, že toto téma je vhodné spíše pro starší děti, tato bakalářská práce dokazuje, že za pomoci dramatické výchovy, lze i s nejmladšími dětmi historii hravou formou poznávat.

Seznam použitých zkratk

Tj. – to je

Př. – příklad

Např. - například

MŠ - mateřská škola

ZŠ - základní škola

OŠD - odklad školní docházky

SVP - speciální vzdělávací potřeby

DV - dramatická výchova

PV – předškolní vzdělávání

RVP PV – Rámcový vzdělávací program – předškolní vzdělávání

Seznam použitých informačních zdrojů

- BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 80-7068-070-9.
- BUDÍNSKÁ, Hana. *Hry pro šest smyslů: kartotéka pro loutkáře i neloutkáře, kteří si umějí hrát s dětmi*. 8. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2012. ISBN 978-807068-015-5.
- HRBKOVÁ, Kateřina. *Jak se u nás žilo ve středověku*. Ilustroval Jan HORA. Prostějov: Computer Media, 2019. ISBN 978-80-7402-357-6.
- CHALOUPKA, Otakar a NEZKUSIL, Vladimír. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. II. Praha: Albatros, 1976. 13-787-76.
- JELÍNKOVÁ, Jitka. *Staré/nové kutnohorské pověsti: veselé i smutné, k poučení dítek, panen a mláďenců*. V Kutné Hoře: Aiken, 2017. ISBN 978-80-907051-0-4.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 807184-756-9.
- KOŽELUHOVÁ, Eva. *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1858-6.
- MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu aneb Hledání dramatičnosti*. Praha: Nakladatelství Akademie múzických umění v Praze, 2000. ISBN 978-80-7331-214-5.
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2007. 978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.
- MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.
- MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-472-4.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2006. 978-80-247-0870-6.

- MÍČKOVÁ, Jitka. *Cesta do pohádky*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1432-8.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2024-04-04]. Dostupné z WWW: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/02/RVP-PV-zari-2021.pdf>
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra. *Putování starými pověstmi českými*. Ilustroval Jana SLAVÍKOVÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0689-7.
- ŠVEJDOVÁ, H. a Svobodová, E. *Metody dramatické výchovy v mateřské školy*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.
- ULRYCHOVÁ, Irena a kol. *Hrajeme si s pohádkami*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2.
- ULRYCHOVÁ, Irina. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 2. vydání. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 2016. ISBN 978-80-7331-408-8.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: GRADA Publishing Pedagogika, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.
- VÍRA PRO DĚTI. *Pastorační středisko při Arcibiskupství pražském* [online]. [cit. 2024-04-04]. Dostupné z: <https://deti.vira.cz/objevuji/boha-a-viru/apostolove-a-svati/svati/barbora>

Seznam příloh

Příloha 1 - Obrázky k aktivitě 2. - Obrázky ze života havíře

Příloha 2 - Omalovánka svatá Barbora

Příloha 3 - Realizace lekce, aktivita 2., skupina B - Obrázky ze života havíře

Příloha 4 - Realizace lekce, aktivita 6., skupina B - Práce ve tmě

Příloha 5 - Realizace lekce, aktivita 12., skupina C - Stavba sochy

Příloha 6 - Realizace lekce, aktivita 12 skupina E - Stavba sochy

Příloha 7 - Realizace lekce, aktivita 12., skupina G - Stavba sochy

Příloha 8 - Záznamový arch z realizace dramatické lekce skupina B

Příloha 9 - Přepis záznamu z terénního deníku

Příloha 10 - Přepis záznamů z nejzajímavějších rozhovorů s dětmi

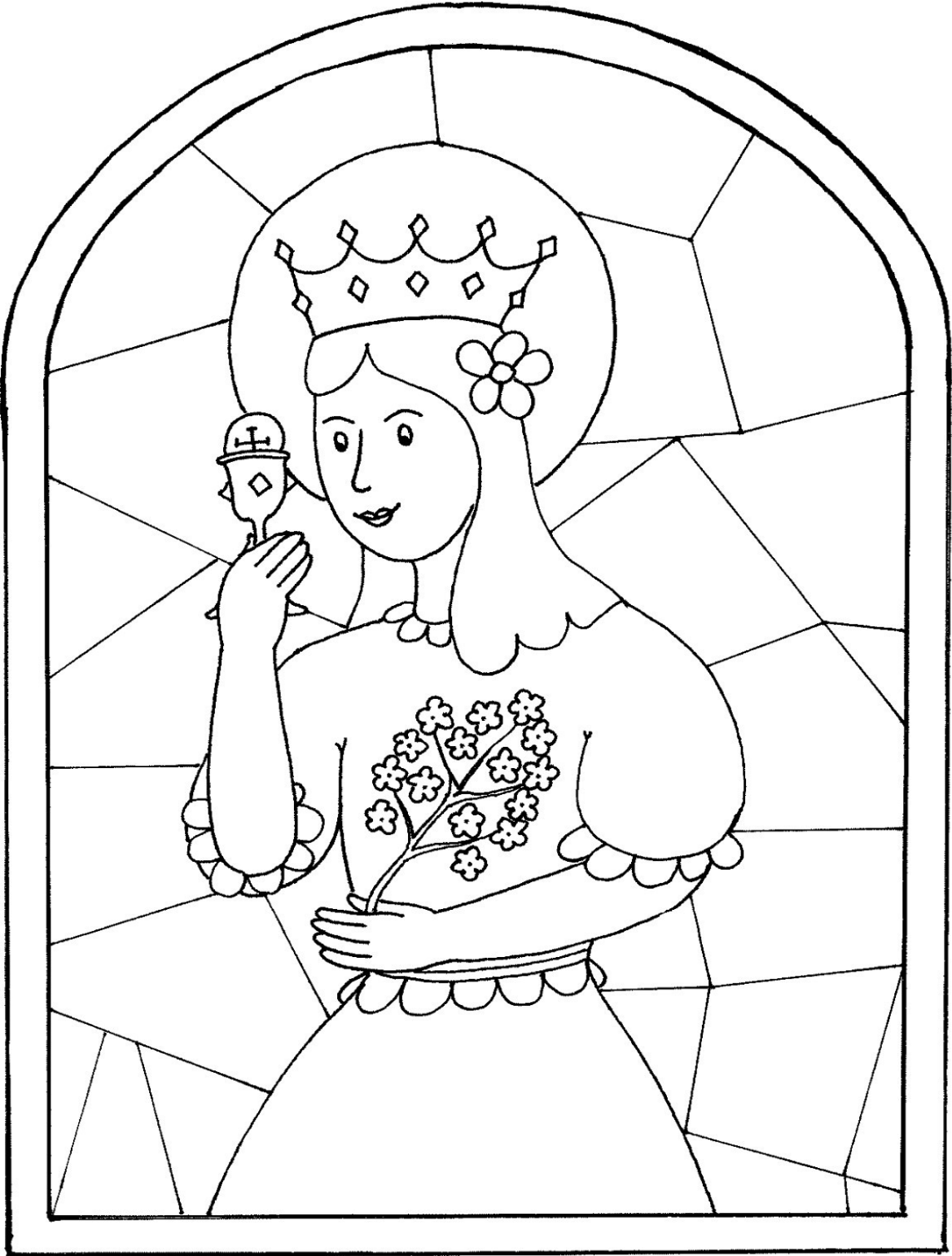
Příloha 11 - Přepis záznamu rozhovoru s učitelkou

Příloha 1 - Obrázky k aktivitě 2. - Obrázky ze života havíře





Příloha 2 - Omalovánka svatá Barbora



Příloha 3 - Realizace lekce, aktivita 2., skupina B - Obrázky ze života havíře



Příloha 4 - Realizace lekce, aktivita 6., skupina B - Práce ve tmě



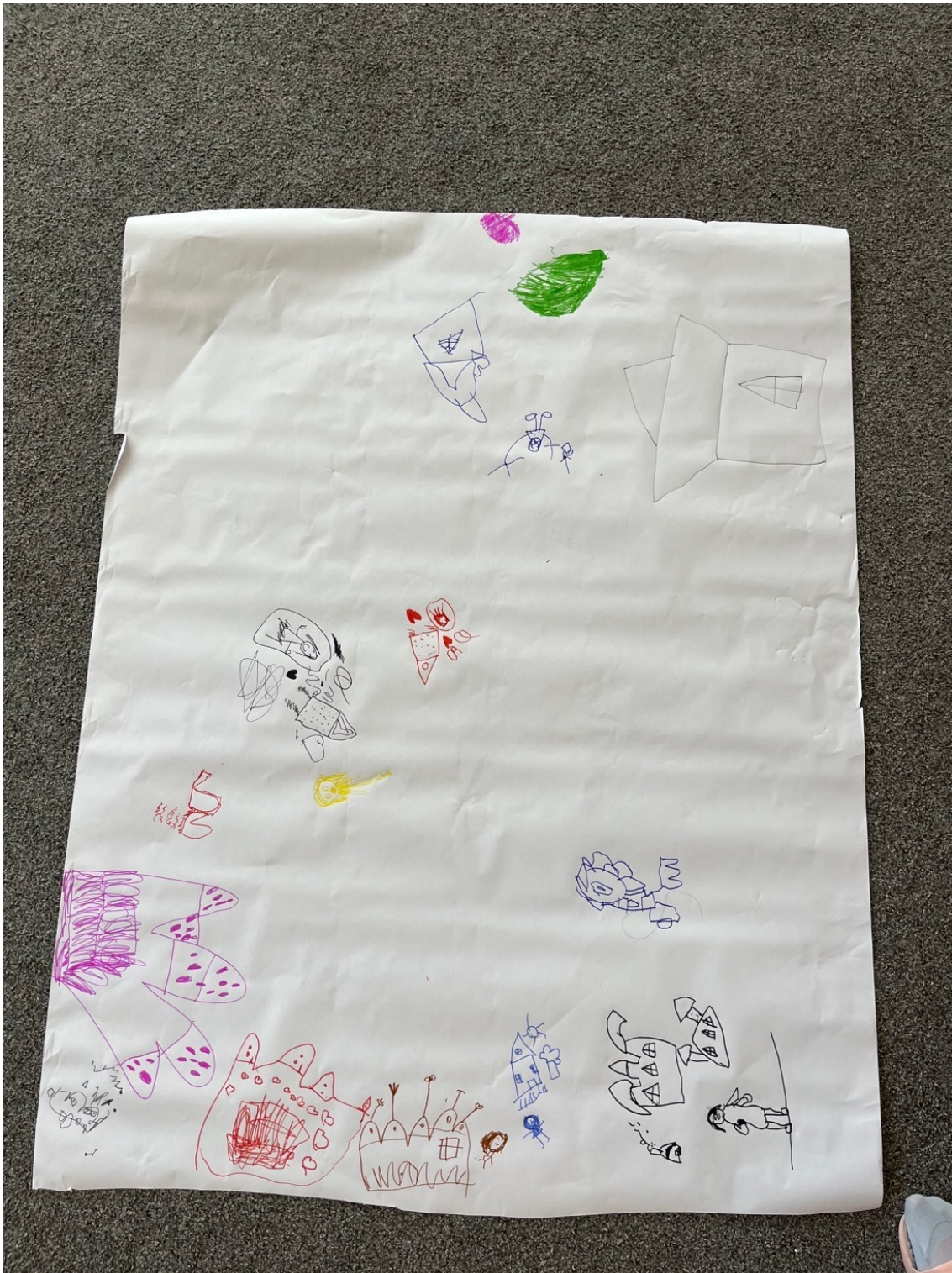
Příloha 5 - Realizace lekce, aktivita 12., skupina C - Stavba sochy



Příloha 6 - Realizace lekce, aktivita 12 skupina E - Stavba sochy



Příloha 7 - Realizace lekce, aktivita 12., skupina G - Stavba sochy



Příloha 8 - Záznamový arch z realizace dramatické lekce skupina B

Název skupiny:	Skupina B
Aktivita 1	7/10, hodně dětí, ne všechny vydržely neříkat, co asi mají v ruce
Aktivita 2	10/10, výborná spolupráce
Aktivita 3	8/10, některé děti neprijaly
Aktivita 4	10/10, nápaditost, uvolněnost
Aktivita 5	10/10 děti byly zaujaté, pozorné, bylo by slyšet spadnout špendlík
Aktivita 6	6/10 velký počet dětí, uvázat šátky trvalo dlouho
Aktivita 7	6/10, přes hovor dětí nebylo skoro slyšet zasypání
Aktivita 8	9/10 dobré podnětné nápady, velká aktivita dětí
Aktivita 9	10/10, spolupráce, klid, ticho
Aktivita 10	10/10 zaujetí, děti ihned věděly, proč sfoukávám svíčku, tušily, co bude dál
Aktivita 11	10/10 velká pozornost dětí, klid, zaujetí
Aktivita 12	8/10 někdo kreslil chrám místo sochy
Aktivita 13	10/10 děti byly stále pozorné, závěr potřebovaly slyšet
Pozornost	Děti byly pozorné po celou dobu lekce
Spolupráce mezi dětmi, vztahy	Dobrá, hezké vztahy
Atmosféra ve třídě	Pozitivní, vřelá
Komunikace	Děti jsou zvyklé komunikovat, hovořit o svých zájmech, nápadech

Komunikace s učitelkou	Příjemná, učitelka komunikovala se zájmem, zajímala se o detaily programu
Zapamatování informací	Děti si zapamatovaly téměř všechny informace z dramatické lekce
Celkové hodnocení	Velmi dobré 9/10

Příloha 9 - Přepis záznamu z terénního deníku

Jedná se o doslovný přepis zvukové nahrávky, ze dne realizace výzkumu ve skupině E

26.3., 8:50 - Na dnešní výzkum se těším, je to celkově třetí výzkum, některé děti ze skupiny znám, z prázdninového provozu, takže očekávám, že vše proběhne v klidu, běžně. Děti má být 19, jsou zde i dvě děti s SVP.

26.3., 10:15 - Ačkoli jsem se tedy těšila na tuto skupinu, oproti třeba včerejšímu výzkumu, ze kterého jsem měla strach. Tak to bylo hodně náročné, určitě zatím nejnáročnější. Takže jsem šla s klidem oproti včerejšku, ale dopadlo to úplně naopak. Možná jsem měla být více ve střehu. Děti na začátku vlastně vůbec nebyly připravené na to, že má někdo přijít a bude se něco dít. Takže atmosféra byla ihned taková chaotická. Pak mi teda paní učitelka předala děti a sedla si ke stolu. Byly tam i dvě děti, které mají asistenta pedagoga, těm se nikdo nevěnoval, asistentka nebyla zrovna přítomna. Následně jsem teda poprosila dnu učitelku, že by měla pozorovat, že je toho taky součástí. Takže se připojila. Děti jsem krátce uvedla do toho, co nás čeká. Ze začátku fungovaly, čekaly na mince, ale už tam padaly takové vtípy, že to asi bude okurka, ryba, smradloch a podobně. Pak se ale děti podívaly a vtípky šly stranou, věděly, že je to stříbro, že se získává z dolů a podobně. Práce ve skupině vůbec nefungovala, takže to jsem dělala s nimi, v kruhu. Hodně mě překvapilo, že děti vzaly učitele v roli, měly opravdu hodně otázek, aktivitu chtěly hodně dlouho protahovat, dobře se Matěje ptaly. No a následně to rozbila narativní pantomima, kde se to začalo hroutit, děti dělaly hlouposti, vytahovaly hračky, vysypávaly hračky, prát se o ně, ty hračky jako používaly k pantomimě, ale nebyly nutné. Bylo náročné, že i paní učitelka vlastně vůbec nezasáhla, bylo to náročné s dětmi s SVP, s cizinci, skupina byla hodně početná a vztahy mezi nimi nebyly vůbec přátelské, děti se praly, hlavně holčičky. Následně už vlastně moc dětí nezajímalo, jak bude příběh dál. Nahrávka padajícího kamení nebyla slyšet, svíčky děti sfoukávaly, pár dětí se po snu s Barborou opět začalo dostávat do děje. Při kreslení ale jsme byli zase zpátky, děti se strkaly, nechtěly se pustit k papíru. Já jsem začínala propadat panice, všimla jsem si, že i hodinky začaly zvonit, kvůli stresu. Takže jsem lekci stopla a děti chodily kreslit po skupinách, se zbytkem jsem si vyprávěla a opakovala děj pověsti. Závěr jsme rychle sfoukli, s dětmi, které vydržely. Co mě pak překvapilo, tak to, že děti si docela hodně pamatovaly. Takže asi vnímaly, možná se jen předváděly, těžko říct, podle paní učitelky to bylo celkem dlouhé a nejsou na to zvyklé. Tak jsem zvědavá na další lekce

Příloha 10 - Přepis záznamů z nejzajímavějších rozhovorů s dětmi

Jedná se o doslovný přepis zvukové nahrávky, po realizaci dramatické lekce

Rozhovor 3, skupina A

Učitelka: Pamatuješ si z toho příběhu, jak se jmenovaly ti havíři?

Dítě: Jo

Učitelka: A řekneš mi to?

Dítě: Matěj, Petr a Karel (směje se) Víím, že to nebyl Karel, byl to Jakub, to byla sranda.

Učitelka: To je správně, a vzpomínáš si co se jim přihodilo?

Dítě: Zasekly je kameny

Učitelka: Ano, a víš kdo jim pomohl?

Dítě: Barbora

Učitelka: Výborně, a pamatuješ si na ty jejich přání? Jeden si přál...

Dítě: Jeden si přál vidět sluneční, druhý si přál jeden den s rodinou a Matěj si přál celý rok.

Učitelka: A co na oplátku musel Matěj udělat pro Barboru?

Dítě: Postavit sochu.

Učitelka: Skvěle, a co tě nejvíc bavilo, co ti přišlo nejvíce zajímavé?

Dítě: Rok, že chtěl strávit rok a že se mu to splnilo.

Rozhovor 1, skupina D

Učitelka: Pamatuješ si jak se jmenovali všichni ti havíři?

Dítě: Jo, havíř

Učitelka: No ale havíř je to povolání, oni měli přece jména.

Dítě: Jo tak Matěj, Kuba a ten druhý Petr Učitelka:

A co se jim stalo při práci v dolech?

Dítě: Zасыpalo je kamení.

Učitelka: A kdo havířům pomohl?

Dítě: Nebyla to Marie?

Učitelka: Nebyla.

Dítě: Tak to byla Barbora

Učitelka: Ano, a vzpomínáš si, co si přáli od Barbory ti havíři?

Dítě: Jo, můžu říkat? Jeden si přál, aby jednou už viděl denní světlo, ten druhý si přál, aby jednou, aby byl už jeden den se svojí rodinou. A ten třetí si přál, aby byl jeden ROK se svojí rodinou. A Barboře za to dal sochu.

Učitelka: Ano, to mám radost, že si to pamatuješ. A co ti přišlo nejzajímavější, co tě bavilo?

Dítě: Mě všechno.

Učitelka: Mě se líbilo to kreslení, to se vám podařilo.

Dítě: Mě všechno přišlo zajímavý

Rozhovor 7, skupina B

Učitelka: Pamatuješ, jak se jmenovali ti tři havíři?

Dítě: Kuba, Petr, Matěj

Učitelka: Super, a co se jim stalo, pamatuješ si to?

Dítě: Že je zasypaly kameny.

Učitelka: A pomohl jim někdo?

Dítě: Barbora.

Učitelka: Ano, a pamatuješ si co si od ní přáli?

Dítě: Ne.

Učitelka: Jeden si přál, aby viděl sluneční...

Dítě: Slunce

Učitelka: Ano sluneční světlo, druhý si přál den se svojí rodinou a Matěj si přál...

Dítě: Celý rok

Učitelka: A co Matěj udělal Barboře na oplátku?

Dítě: Najít sochu

Učitelka: A co ti přišlo nejvíc zajímavé?

Dítě: Jak, jak nám nechal ten malej dárek.

Dítě 2: Mě přišlo zajímavý, že je nemůžou bolet nohy a jak každý den tu práci zvládají.

Příloha 11 - Přepis záznamu rozhovoru s učitelkou

Jedná se o doslovný přepis zvukové nahrávky.

Rozhovor 1, skupina A

Realizovali jste někdy takový program?

Ne, vůbec nevím, jak bych to zvládla, jestli vůbec. Sice jsem se na střední škole věnovala dramatické výchově, ale teď nevím, bavilo by mě to, ale moc si na to nevěřím. Občas zkoušíme, že jsme s kolegy jako v roli, třeba dědečka z pohádky nebo babičky a jako přijdeme mezi děti, ale to je tak všechno.

Co od toho očekáváte?

Že se sama dozvím něco navíc, jak z tématu, tak i z toho, jak se má taková lekce udělat. Jak udělat, aby děti byly aktivní a tak. Aby je to zajalo, když jsou věkově každý jinde.

Co se vám honí v hlavě po shlédnutí lekce? Jak na vás program působil?

No bylo dobře, že byly všechny děti aktivní, že neseděly nebo že něco nedělaly jenom starší, třeba ty šátky, to nevím, jestli bych zvládla zorganizovat v jednom člověku. To bych asi s celou třídou nezvládla. A hlavně i dávat pozor, jestli dělají, co mají, to by bylo pro mě těžké, protože ty mladší někdy jako vypadalo to, že neposlouchají tolik, ti předškoláci to je fakt zaujalo, ale ty mladší děti z toho občas vypadly se mi zdálo.

Vidíte v něm nějaký přínos?

No určitě, líbí se mi, že se učí prostě hrou, že něco dělají a jen nesedí.

Je to pro vás proveditelné? Proč ano, proč ne?

No pro mě osobně asi ano, ale těžko, vážně nevím, možná s nějakým jednodušším tématem. Nebo jen s předškoláky, možná, vážně nevím.

Co si myslíte o tématu, zařadili byste ho do mateřské školy?

Téma bych určitě zařadila, je to dobré, učit děti o historii a takhle zábavnou formou. Pro předškoláky ideální no, mladší děti by to možná potřebovaly trochu zjednodušit.

Inspiroval Vás program, zařadili byste něco podobného v budoucnu do vzdělávacího plánu? Proč ano, proč ne?

Spíše bych to asi zkusila, přeci jenom na střední škole jsem se tomu věnovala. Docela mě to motivovalo něco takového zkusit, ale jednodušší téma.

Rozhovor 2, skupina B

Realizovali jste někdy takový program?

Ne.

Co od toho očekáváte?

Očekávám, že se sama dozvím něco o historii Kutné Hory, kde už pár let žiju. Zároveň očekávám, ve svém věku a určitých znalostech, zkušenostech, pocit strachu z aktivní části programu, ale i tak se na to velmi těším. Myslím, že je důležité pro nás, Kutnohoráky, důležité znát i tuto stranu naší historie.

Co se vám honí v hlavě po shlédnutí lekce? Jak na vás program působil?

Program na mne působil velmi propracovaně, připraveně – jak obsahově, tak materiálně. Děti byly často aktivizovány do příběhu, a to hodnotím velmi kladně.

Vidíte v něm nějaký přínos?

Ano, nyní si uvědomuji, že je toto téma pro nás místní velmi důležité a bylo viditelné, že i mladší děti příběh zaujal. Taky se mi líbilo, že byly děti hodně aktivní, vydržely fakt 45 minut, to jsem nečekala, že vydrží.

Je to pro vás proveditelné? Proč ano, proč ne?

Ano, ten dnešní program je důkazem toho, že to proveditelné je. Navíc se na to dá navazovat dalšími činnostmi, ať v mateřské škole nebo téma přenést mimo mateřskou školu, do centra Kutné Hory, přímo k místu dění příběhu. Já myslím, že byste to měla dělat i v jiných školkách tady v Hoře.

Co si myslíte o tématu, zařadili byste ho do mateřské školy?

Troufám si v tuto chvíli říct, že by toto téma mělo být pro nás „povinností“. Učit děti o naší místem nejbližší historii a je to tou hravou formou, takže si to zapamatují dobře a je seznamujeme je vlastně s tím, co se tu dřív událo a co můžeme v tuto dobu navštívit – doly, chrám sv. Barbory apod.

Pro okolní mateřské školy by tento program mohl být zasvěcením do Kutné Hory před plánovaným výletem do centra KH.

Inspiroval Vás program, zařadili byste něco podobného v budoucnu do vzdělávacího plánu? Proč ano, proč ne?

Ano, ráda bych toto téma zařadila jako celotýdenní projekt a jak jsem už zmínila, navázala bych na to dalšími dny – po domluvě se svou kolegyní, návštěva chrámu sv. Barbory. Zjistila bych si jaké

jsou možnosti pro nás, Kutnohorskou mateřskou školu, na spolupráci s chrámem sv. Barbory, Jezuitskou kolejí – program o dolech apod.

Rozhovor 3, skupina C

Realizovali jste někdy takový program?

Nerealizovala, takhle dlouhý ne. My občas hrajeme dětem postavu z pohádky, třeba v ranním kruhu jako motivaci k pohádce.

Co od toho očekáváte?

Očekávám, že se děti seznámí hravou formou s historií chrámu svaté Barbory. Podle toho programu. Ráda se podívám, jak se takhle pracuje třeba s pověstí, jak jste to vytvořila, inspiroji se.

Co se vám honí v hlavě po shlédnutí lekce? Jak na vás program působil?

No tak líbilo se mi, že byly děti aktivní, že se prostřednictvím té pantomimy mohly vcítit do příběhu, prožít ho s tím havířem, hrát si na něj. A celkově, že využívaly k tomu učení vlastně to, že si na to hrají. Na tu pověst.

Vidíte v něm nějaký přínos?

Podle mě to má určitě ten přínos, že si to budou děti hodně pamatovat, skrze to, že si to vlastně zažily, že to nebylo jenom čtení, ale vlastně ta dramatika, která se samostatně podle mě teda moc nedělá ve školkách, spíš ta hudebka, výtvarka hlavně. Takže to se mi líbilo, bylo to pro děti nové a vyzkoušely si i jiné metody učení. A budou si to pamatovat dlouho podle mě, tenhle zážitek, získaly vlastně kousek historie tady.

Je to pro vás proveditelné? Proč ano, proč ne?

Myslím si, že ano.

Co si myslíte o tématu, zařadili byste ho do mateřské školy?

Určitě bych ho zařadila. Mě zaujalo, že to téma bylo takové tajemné až kouzelné, to si myslím, že se dětem líbí, mě se to taky líbilo, bylo to zajímavé.

Inspiroval Vás program, zařadili byste něco podobného v budoucnu do vzdělávacího plánu? Proč ano, proč ne?

Pokusila bych se, ale nevím, jestli bych to ještě zvládla. *(poukazuje na věk)*

Rozhovor 4, skupina D

Realizovali jste někdy takový program?

Ne, my spíš tu výtvarnou děláme. Ale dramatiku, s tím moc zkušenosti nemám, možná s hraním jako divadla pro děti, ale takovýhle aktivní program, to ne. Já myslela, že nám právě budete něco hrát, Ale teď vidím, podle toho papíru, že budou i děti aktivní, to je dobře, že budou něco dělat. (*směje se*)

Co od toho očekáváte?

No asi tedy, že se děti budou nějak aktivně dozvídat něco o tom chrámu svaté Barbory.

Co se vám honí v hlavě po shlédnutí lekce? Jak na vás program působil?

Bylo to velmi hezky připravené a promyšlené, no ale dost dlouhé teda. To já si netroufám vůbec říct, jestli bych něco takového zvládla poskládat a pak realizovat. Ale bylo to pěkné. Jen by bylo asi pro mě nereálné to sestavit, aby to navazovalo a bylo takhle propojené a do toho to pak se všemi realizovat. (*Doporučuji knihy s jednoduššími dramatickými lekcemi*) No tak určitě, tohle je zajímavé, to bych možná využila spíš, to je i s písničkou.

Vidíte v něm nějaký přínos?

Určitě je dobré, aby děti takto poznávaly historii. Využívají hru a zábavu.

Je to pro vás proveditelné? Proč ano, proč ne?

No pro mě osobně spíš asi ne, mám tady děti s SVP i cizince, ty děti nemluví česky, nerozumí, je to náročné i v běžném dni, možná nějaký ten jednodušší, jak jste mi ukazovala. A kratší.

Co si myslíte o tématu, zařadili byste ho do mateřské školy?

Ano, je vhodné poznávat historii místa, kde děti žijí.

Inspiroval Vás program, zařadili byste něco podobného v budoucnu do vzdělávacího plánu? Proč ano, proč ne?

Inspiroval, ale je to hodně náročné. Možná jednodušší zahrát to divadlo, akorát by musely děti sedět. Ale to v divadle taky sedí no.

Rozhovor 5, skupina E

Realizovali jste někdy takový program?

Nerealizovala. Ne. Pantomimu děláme akorát třeba při zimních sportech.

Co od toho očekáváte?

Očekávám, že se děti něco dozví, že budou aktivní a učit se a vlastně si hrát. A že se zapojí do příběhu o představení chrámu svaté Barbory.

Co se vám honí v hlavě po shlédnutí lekce? Jak na vás program působil?

Bylo to pro mě přínosné, program byl pěkně propracovaný, ráda bych to někdy vyzkoušela.

Vidíte v něm nějaký přínos?

Děti se hodně zapojí do celkového učení vlastní hrou a aktivitou. Já jsem o takovém zpracování příběhu zatím nepřemýšlela.

Je to pro vás proveditelné? Proč ano, proč ne?

Ano, bylo vidět, že se zapojily všechny děti a že je to velice zaujalo, tak proč ne. /No někdo se možná zapojil víc, někdo míň, možná ten příběh nebyl pro ně to pravé – doporučuji literaturu/. No možná začít s něčím jednodušším no, ale děti to bavilo, oni se předvádí občas no.

Co si myslíte o tématu, zařadili byste ho do mateřské školy?

Já si myslím, že pro kutnohorskou školku je to výborné téma, děti by se měly učit i o historii, a ten program byl dobře naplánovaný, provázaný.

Inspiroval Vás program, zařadili byste něco podobného v budoucnu do vzdělávacího plánu? Proč ano, proč ne?

Ano program mě inspiroval a ráda bych v budoucnu něco takového zařadila do vzdělávacího plánu.

Rozhovor 6, skupina F

Realizovali jste někdy takový program?

Ne, ale jezdí nám sem ochotníci, kteří s dětmi občas hrají takový podobný program, třeba Perníková chaloupka, Šípková Růženka. Taky tam mají aktivity a vypráví si příběh. Já pracuji s čtenářstvím, občas tvořím týdenní plány na konkrétní knihu, kterou si čteme, malujeme z ní.

Co od toho očekáváte?

Inspiraci. Těším se, všichni už se těšíme.

Co se vám honí v hlavě po shlédnutí lekce? Jak na vás program působil?

Bylo to úžasné opravdu, zaujal mě ten příběh, že byl takový i záhadný, trochu strašidelný, je tam to téma smrti a přání od nějaké bytosti.

Vidíte v něm nějaký přínos?

Určitě, téma je z historie, z dějin našeho města. Ty pověsti jsou mnohdy těžké na pochopení, touhle formou je to pro děti lépe pochopitelné.

Je to pro vás proveditelné? Proč ano, proč ne?

Ano určitě, беру tedy i jako výhodu to, že mám vlastně předškoláky, takže možná mají k tématu historie blíže než třeba tříletáci. */Ale zase máte vícejazyčné děti, z toho nemáte obavu?/* Ne, to nemám, když je tam ta hra, tak se vlastně zapojí do hry na něco, a je to celé přes to prožívání, vidí, o čem ten příběh je a prožívají ho, takže toho bych se nebála, možná se jim během toho více věnovat, ptát se. Oni ale rozumí celkem dobře, zkuste schválně se jich pak zeptat.

Co si myslíte o tématu, zařadili byste ho do mateřské školy?

Samozřejmě bych ho zařadila, ráda bych s dětmi takto pracovala i s dalšími pověstmi z knihy, možná půjčíme v knihovně, jestli seženeme. Téma pověsti je možná celkově takové opomíjené.

Inspiroval Vás program, zařadili byste něco podobného v budoucnu do vzdělávacího plánu? Proč ano, proč ne?

Inspiroval mě hlavně v tom, že je možné s literaturou takto pracovat, aktivně, a ne knihy a příběhy jen číst. Ale využívat ty metody dramatické výchovy jako třeba ta narativní pantomima? To se dá využít hodně myslím. Což teď ale nechci, aby to vyznělo, že nebudeme číst. Je určitě v pořádku to střídat, tak jako všechno ve školce.

Rozhovor 7, skupina G

Realizovali jste někdy takový program?

Program jsem doposud žádný nerealizovala. S dětmi se často k památkám nebo k různým místům chodíme projít a pak si tak něco řekneme, kdo to postavil, jak se to jmenuje a tak dále a pak třeba si to ve třídě připomínáme a kreslíme.

Co od toho očekáváte?

No my se těšíme všichni, co se dozvíme zajímavého a jak to bude vypadat, očekávám asi různé hry, jako pantomimu a tak, čtení příběhu. Jsem zvědavá, jak to máte naplánované.

Co se vám honí v hlavě po shlédnutí lekce? Jak na vás program působil?

Oceňuji, že děti byly po celou dobu programu hodně aktivní a jen neseděly, nestály, to je občas málo efektivní, když chodíme k těm památkám, možná by bylo dobré si něco z toho zahrát i u té památky. Taky teda musím ocenit, to, jak jste to měla připravené, že to navazovalo a zaujalo děti.

Vidíte v něm nějaký přínos?

Určitě ta vysoká zapojenost dětí do příběhu, že prostře jen neposlouchají hotové informace.

Je to pro vás proveditelné? Proč ano, proč ne?

Myslím si, že ano, určitě bych to zkusila.

Co si myslíte o tématu, zařadili byste ho do mateřské školy?

Téma lekce velmi oceňuji, myslím si, že to je důležité, aby se děti dozvíдалy o místě, kde žijí, o jeho historii a touto formou si to podle mě i zapamatují na hodně dlouhou dobu, že až si o tom budeme někde povídat, tak si na tenhle program vzpomenou.

Inspiroval Vás program, zařadili byste něco podobného v budoucnu do vzdělávacího plánu? Proč ano, proč ne?

Ano, program mě inspiroval, pořád přemýšlím, co ještě s dětmi vyzkoušet, takže to беру jako výzvu, ráda bych něco takového zařadila do vzdělávacího plánu. Před prázdninami by se to dalo spojit s menším výletem.