

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY**

**VÝUKA VLASTIVĚDY METODAMI DRAMATICKÉ VÝCHOVY
VE ČTVRTÉ TŘÍDĚ V ZÁKLADNÍ ŠKOLE SEDLEC**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Aneta Havlíčková

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: MgA. Eva Gažáková, Ph.D.

Plzeň 2018

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

Plzeň, 28. března 2018

.....

Aneta Havlíčková

Poděkování

Ráda bych poděkovala MgA. Evě Gažákové, Ph.D. za cenné rady a ochotu při vedení práce. Mé poděkování také patří Základní škole v Sedlci za možnost realizace tematického bloku.

OBSAH

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. OBOR DRAMATICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ MÍSTO NA 1. STUPNI ZŠ	9
1.1 Dramatická výchova v rámcovém vzdělávacím programu	9
1.2 Formy dramatické výchovy	10
2. CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY	12
3. PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	14
3.1 První skupina principů	14
3.2 Druhá skupina principů	16
4. METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	17
4.1 Přehled metod dramatické výchovy	17
4.2 Třídění metod a technik podle J. Valenty	20
4.3 Techniky dramatické výchovy	23
4.4 Překážky a limity při uplatňování metod a technik	24
II. PRAKTICKÁ ČÁST	29
5. CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	29
6. TEMATICKÝ BLOK „KAREL IV.“	30
6.1 Průběh	31
6.2 Realizace	32
6.3 Jednotlivé části tematického bloku „Karel IV.“	32
6.4 Závěrečná reflexe v kruhu	51
6.5 Rozhovor s učitelem vlastivědy v ZŠ Sedlec	53
6.6 Pracovní list	54
7. ZHODNOCENÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	58
ZÁVĚR	59
RESUMÉ	61
SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ	63
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	65
SEZNAM ILUSTRACÍ	66
SEZNAM PŘÍLOH	67
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

ŠVP – školní vzdělávací program

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ZŠ – základní škola

DV – dramatická výchova

OSV – osobnostní a sociální výchova

ÚVOD

V průběhu svého studia na pedagogické fakultě jsem se setkala s předmětem dramatická výchova, a měla jsem možnost vyzkoušet si některé její metody a techniky. Jelikož mě tento obor zaujal, rozhodla jsem se, že se ve své diplomové práci zaměřím na dramatickou výchovu a aplikaci některých jejích metod a technik při výuce.

Mým záměrem bylo účelně zapojit dramatickou výchovu do výuky tak, abych plnila cíle stanovené konkrétním školním vzdělávacím programem (dále jen ŠVP). Zvolila jsem si předmět vlastivěda. Chtěla jsem ji učit ve škole, kde je poměrně málo dětí a kde je uplatňován k žákům spíše rodinný přístup. Základní škola Sedlec tyto podmínky splňovala. Ředitelka této ZŠ mi umožnila výuku uskutečnit a společně jsme se domluvily, že proběhne ve čtvrté třídě, kde je 12 dětí.

Vybrala jsem si téma Karel IV., a to převážně kvůli tomu, že je úzce spjat se Starým Plzencem, místem, kde bydlím, a tedy i se Sedlcem.

Hlavním cílem této práce bylo tedy postavit a realizovat výukovou jednotku – tematický blok – na téma, které si mají žáci konkrétní třídy v konkrétní škole osvojit, a to tak, že budou v rámci výuky co nejvíce zapojeny metody a techniky dramatické výchovy. Dalším cílem pak bylo zhodnocení efektivity zvoleného přístupu s ohledem na vzdělávací cíle. Tím, že byla jako prostředek výuky zvolena dramatická výchova, byly ve výuce sledovány nejen cíle z oblasti vyučovaného předmětu – vlastivědy, ale zároveň cíle průřezového tématu osobnostní a sociální výchova a také cíle z oblasti dramatické výchovy (jak bude představeno u záznamu z realizace výuky).

V teoretické části jsem nejdříve vysvětlila pojem dramatická výchova a blíže představila její místo na prvním stupni základních škol. Dále jsem popsala, jak je ukotvena dramatická výchova v rámcovém vzdělávacím programu (dále jen v RVP) a vyjmenovala jsem formy dramatické výchovy. V další části jsem se zaměřila na cíle a principy dramatické výchovy. Nejpodrobněji jsem se zabývala metodami a technikami dané výchovy, jelikož jsou důležitou součástí praktické části.

V části praktické je pak představen vyučovaný tematický blok (cíle, postup, realizace i reflexe) a vyhodnocena efektivita výuky. K evaluaci bylo využito jednak rozboru vyplněných pracovních listů s otázkami vztahujícími se k probrané látce, které byly rozdány

žákům s odstupem jednoho týdne od realizace, jednak strukturovaného rozhovoru s kmenovým učitelem vlastivědy v dané třídě.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. OBOR DRAMATICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ MÍSTO NA 1. STUPNI ZŠ

Dramatická výchova je poměrně mladý vyučovací předmět, který se začal objevovat v devadesátých letech 20. století (Marušák, 2008, str. 6).

Dramatickou výchovou je umožněno naplňovat u dětí (a nejen u nich) jejich potřeby. Zejména u dětí mladšího školního věku se jedná o potřebu pohybu (vyvažuje se tak školní režim, který je zaměřen převážně na práci v sedě), dále potřebu bezpečí, jistoty. Zda budou takové podmínky vytvořeny, je závislé na pedagogovi, který by měl být empatický a tolerantní, přijímat děti i s jejich chybami, brát zřetel na jejich přání a nabízet jim různé podněty. Dramatická výchova je založena na tvořivé činnosti, a proto zde dochází k rozvíjení zájmů, uplatnění různých dovedností, i těch, které ve školní výuce uskutečňovány nejsou. Dochází tak k nabytí sebejistoty, k sebepoznání a seberealizaci člověka. Součástí této výchovy je osobnostní a sociální rozvoj, jejím prostřednictvím je také rozvíjena pozornost, soustředění, vnímání, představitost, fantazie či tvořivost. Ovlivňuje též rozvoj pohybu, smysl pro rytmus, sociální citění či toleranci k druhým.

K dramatickému zpracování je nejvhodnější taková vyučovací látka, jež je založena na mezilidských vztazích. Čerpat lze hlavně z učiva literatury, dějepisu, občanské výchovy a na prvním stupni převážně z vlastivědy. Zvolené téma lze hledat kdekoli: v dětské literatuře, v historii či životě kolem nás. Podmínkou ovšem je, aby ve zvolené látce byl obsažen vztah mezi lidmi, problém k řešení, překážka, konflikt, čili aby základním prvkem byla role, jednání a bohatý děj. Na základě použití prvků dramatické výchovy je látka lépe pochopena, ale hlavně na ni lze nahlédnout z různých hledisek (Machková, 2013, str. 8-11).

Dramatickou výchovu lze pojmut jako zkušenostní učení, učení jednáním a osobnostní poznávání sociálních vztahů (Machková, 2017, str. 11). Je založena na zkoumání, poznávání a chápání vztahů mezi lidmi, reálných i fiktivních situací a vnitřního života lidí. Toto prozkoumávání se odehrává ve fiktivní situaci, prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. (Machková, 1998, str. 32).

1.1 DRAMATICKÁ VÝCHOVA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU

Dramatická výchova nenáleží do povinné části základního vzdělávání, je zařazena mezi doplňující vzdělávací obory. Tyto obory lze využít jen pro některé nebo pro všechny žáky

jako povinný nebo volitelný vzdělávací obsah. Očekávané výstupy jsou pouze doporučené pro formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP.

Příklady očekávaných výstupů v prvním období:

- Žák zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých.
- Žák spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních.

Příklady očekávaných výstupů v druhém období:

- Žák pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat.
- Žák rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav (RVP, 2017, str. 112).

1.2 FORMY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Machková (2007, str. 191) říká, že dramatická výchova se uplatňuje ve třech základních formách: 1. Zájmová činnost, 2. Vyučovací předmět, 3. Dramatické metody uplatněné ve vyučování.

1. Zájmová dramatická výchova

Je realizována především v základních uměleckých školách či v dramatických souborech a kroužcích zřizovaných různými subjekty.

2. Školní dramatická výchova jako předmět

Může být povinná, nepovinná či povinně volitelná, učí se při ní různé divadelní dovednosti či se pracuje na osobnostním rozvoji žáků.

3. Dramatické metody uplatněné ve vyučování

Lze využít zejména ve výuce humanitních předmětů.

Dramatické metody ve vyučování

Prvky dramatické výchovy, které jsou používány v nejrůznějších předmětech, jsou často chápány jako způsob, jak dosáhnout dlouhodobějšího zapamatování faktů. Důvodem bývá, že si naše paměť lépe fixuje to, co člověk mohl vyzkoušet, než jen to, co si přečetl nebo

slyšel. Mnohem důležitější je skutečnost, že žákovi je umožněno zažít něco, co se slovy nedá popsat (Machková, 2007, str. 201).

Na prvním stupni základních škol jsou uplatňovány postupy dramatické hry zejména v prvouce a vlastivědě, specificky v těch oddílech, které jsou spojovány s konkrétním lidským chováním a mezilidskými vztahy. Dramatická výchova je rámcovým vzdělávacím programem řazena mezi doplňující obory, ale i mnoho témat ve výuce jiných předmětů se nabízí pro využívání prvků dramatické výchovy – jsou tak také **plněny cíle ŠVP** a dále **rozvíjeny klíčové kompetence** (komunikativní, sociální, personální a kompetence k řešení problémů). Využívání metod a technik dramatické výchovy je vhodné při implementaci **průřezových témat** (osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, ekologie, multikulturní výchova či oblast občanských témat).

V poslední době je rozšířeno uplatňování prvků dramatické výchovy zejména na prvním stupni základních škol. Je to jednak z důvodu, že dochází k zařazení předmětu dramatická výchova do programů některých škol, jednak je tento předmět součástí studia na pedagogických fakultách, tím pádem jsou mladí pedagogové dobře připraveni na vyučování tomuto předmětu nebo začleňování metod a technik dramatické výchovy do běžného vyučovacího procesu (Machková, 2018, str. 25-26).

Ve školní dramatické výchově mohou být uplatněny dramatické činnosti v různém měřítku, od několikaminutových aktivit až po celodenní tematické celky. Lze je také spojovat s výtvarnou, tělesnou či hudební výchovou. Zavedení dramatické hry je pro mnoho pedagogů novinkou, dochází zde často k její záměně s didaktickou hrou. V případě, že na tyto typy her není navázána skutečně hra dramatická, nelze mluvit o dramatické výchově (Machková, 1998, str. 177). Marušák (2008, str. 6) ve své knize uvádí, že uvedení dramatické výchovy do škol se projevuje v určitém zjednodušení — vše, co je tvořivé, hravé, činnostní, je dramatickovýchovné. U mnohých učitelů je spojován pojem dramatická výchova pouze s pojmem hra. Hra je často pro ně jediným a ústředním principem dramatické výchovy.

Na prvním stupni ZŠ je důležité brát v zřetel velký rozdíl mezi jednotlivými dětmi, jejich schopnostmi a jejich vztahem k učení. Jedná se také o poruchy učení, které mnohdy zapříčiní u dětí obtíže v chování a ve vztahu ke škole. Proto je důležité, aby byl učitel nanejvýš pozorný k potřebám žáka a k jeho zájmům (Machková, 1998, str. 179)

2. CÍLE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

„Dramatická výchova je obor zabývající se osobnostně sociálním učením. V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie. Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulacních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe.“ (Bláhová, 1996, str. 22).

Z tohoto obecného cíle jsou odvozovány dílčí cíle jednotlivých částí a tematických celků učiva.

Příklady dílčích cílů dramatické výchovy: jedinec jasně formuluje svoje myšlenky, prezentuje svoje názory, tvořivě řeší praktické problémy, pomůže druhým lidem, je-li potřeba, spolupracuje s druhými na společném díle, své názory a názory druhých vystavuje konstruktivní kritice apod.

Dramatická výchova dále učí hráče postupům dramatického umění a vyjadřovat jejich pocity, myšlenky, názory či postoje či napomáhá objevovat umělecký talent (Bláhová, 1996, str. 22-23).

Machková (1998, str. 51-56) říká, že kategoriemi cílů se zabývá obor pedagogika, je v ní řešena otázka efektivnosti výchovy a vyučování na principu porovnávání zvoleného cíle se skutečně dosaženou změnou v osobnosti žáka. Určení pedagogického cíle je spojována s životní filozofií jedince či institutu, je to východisko volby obsahu, metod i forem výchovy. Upřesnění cílů, a proto i obsahu učiva pro určitou instituci, období i konkrétní hodinu, je přímo závislé na skupině hráčů, na její určité skladbě. Z toho důvodu osnovy dramatické výchovy jsou spíše koncepcemi či pojetími daného předmětu než předem stanoveného a pevně dodržovaného výčtu učebních témat. V souvislosti s dramatickou výchovou lze hovořit i o jejích hodnotách, tedy o tom, co svými principy a metodami nabízí hráčům. Hodnoty jsou součástí dramatické výchovy bez ohledu na to, do jaké míry je využívána jednotlivými školami či učiteli dramatické výchovy. Velmi často se cíle a hodnoty překrývají a ne vždy je lze od sebe rozlišit.

Nejdůležitější skupinou cílů a hodnot dramatické výchovy je **sociální rozvoj**. Jedná se o schopnost vcítit se do druhých, vnímat jejich pocity a stanoviska. Mezi další cíle a hodnoty se řadí **rozvíjení komunikativních dovedností**, které má verbální i neverbální

podobu. Jedná se hlavně o dovednost vyjádřit své myšlenky, postoje a pocity. K těmto schopnostem je řazena plynulost řeči, slovní zásoba, dovednost artikulace, dech, hlas či mimika obličeje.

K dalším z důležitých hodnot a cílů patří rozvíjení **obrazotvornosti a tvořivosti** čili rozvoj fantazie. To často bývá definována jako příležitost rozvíjet obrazotvornost či povzbuzování a vedení tvořivé obrazotvornosti dítěte. Obrazotvornost a tvořivost jsou také jedním z elementárních prvků empatie a tolerance. V dramatické výchově je také uplatňována **schopnost kritického myšlení**, v dramatu je totiž často nastolena nějaká problémová situace, kde je potřeba uplatnit myšlení, schopnost klást otázky a posuzovat různé varianty řešení.

Do klíčových skupin hodnot a cílů je řazen **emocionální rozvoj** čili zkušenost s různými emocemi. U každého člověka jsou city součástí jeho vnitřního života, je však důležité mít emoce pod kontrolou, nenechat se jimi ovládat. Neznamená to však potlačení negativních emocí. V dramatické hře, kde jsou tyto negativní emoce vyjádřeny, mohou být hráčem uvolněny a zbavují ho napětí.

Dramatická výchova vede k **sebepoznání a sebekontrolě**, je díky ní umožněno získat **pozitivní sebepojetí**. Pomáhá posílit zdravé sebevědomí, uvědomit si své limity bez vyvození závěrů o vlastní bezcennosti. Hráči je dána příležitost projevit své speciální schopnosti, vstoupit do role, která mu byla doposud odepřena. Na druhé straně je zde prostor i pro příliš egocentrické hráče naučit se respektovat druhé a brát na ně ohled.

Poslední skupinou hodnot a cílů je **estetický rozvoj, umění a kultura**. Díky dramatické výchově jsou hráči seznámeni se základy dramatu, s jednáním a hrou v roli, konfliktem, dramatickou situací, improvizací či s dramatickým dialogem. Když je součástí i veřejné vystoupení, jsou žáci obeznámeni s dramatickou organizací prostoru, se scénickou hudbou, s osvětlováním, líčením či kostýmy.

3. PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

„Základní principy dramatické výchovy, z nichž lze odvozovat praktické postupy, jsou dvojího druhu: první skupinu principů má dramatická výchova společnou s dalšími předměty a obory vzdělávání i s řadou pedagogických směrů a systémů, druhé pak jsou specifické právě pro dramatickou výchovu a tvoří její identitu. Toto rozlišení je důležité pro teorii i praxi, pro stanovení definice dramatické výchovy a tím i pro rozlišení, zda prakticky prováděné aktivity jsou dramatickou výchovou či jinou výchovou prožitkovou, tvořivou, kooperativní, směřující s osobnostnímu a sociálnímu rozvoji atd. atd.“ (Machková, 2007, str. 11).

3.1 PRVNÍ SKUPINA PRINCIPŮ

Rodová (2014, str. 9) říká, že principů dramatické výchovy je celkem pět. Patří sem princip **zkušenosti, prožívání, hry, tvořivosti a partnerství**. Radíme je do tzv. první specifické skupiny.

3.1.1 ZKUŠENOST

Moderní dramatická výchova je založena na principu zkušenosti. Zkušenosti jsou všechny poznatky, vědomosti, prožitky a mezilidské vztahy, se kterými se doposud přišlo do styku (Machková, 2007, str. 11). Rodová (2014, str. 9) říká, že zkušenost je způsob učení založený na nápodobě.

3.1.2 PROŽÍVÁNÍ

Prožívání je nedílnou složkou každého z nás, prožitky nelze poměřovat, z toho důvodu není snadné je popsat, poznat či srovnat (Rodová, 2014, str. 9). Prožívání je řazeno do dramatické výchovy, jelikož při vstupu do role ve fiktivní situaci prožitím, a tím pádem i poznáním světa druhých, je měněna osobnost hráče (Machková, 2007, str. 12-13).

3.1.3 HRA

Rodová (2014, str. 9-10) ve své knize uvádí, že hra je nejzákladnější lidská činnost a nejpřirozenější způsob učení. Machková (2007, str. 13-15) konstatuje, že hra je součástí člověka po celý život, jen v různé podobě a intenzitě. Podle Rogera Cailloise jsou rozlišovány čtyři typy her: **soutěživá hra** (zápas), **hra založená na náhodě** (hra v kostky, ruleta), hra, jejíž podstatou je potěšení z pohybu (ze závratí), a **hra, která je založena na přijetí**

fikce, tzv. mimikry. Poslední typ hry je pro dramatickou výchovu důležitý, jelikož se jedná o předstírání a nápodobu. U napodobivé hry je umožňováno hráči prožít teď a tady, co je jinak hráči neodstupné, a je rozvíjeno učení se vnějším projevům, vnitřním postojům či citům.

3.1.4 TVOŘIVOST

Tvořivost je psychická schopnost jedince a je často srovnávána s inteligencí (Rodová, 2014, str. 10). Tvořivost neboli kreativita je uplatňována v umění, v technice, ve vědě i ve vztazích.

Tento princip je dělen na čtyři typy:

- **kreativita expresivní** (elementární úroveň tvořivosti, která je přítomna v běžných činnostech),
- **kreativita invenční** (schopnost ze známých poznatků produkovat nové kombinace),
- **kreativita inovační** (schopnost velmi dobře porozumět danému problému),
- **kreativita emergetivní** (nevyšší stupeň tvořivosti, vyskytuje se u velmi talentovaných lidí).

V dramatické výchově se nejvíce pracuje s kreativitou expresivní, není u ní vyžadována žádná odborná kvalifikace. Úroveň tvořivosti lze odhadnout podle rozdílu mezi příjmem (výchozí stav, určen na začátku) a výstupem (konečný produkt tvořivého procesu). Důležitými faktory pro rozvoj tvořivosti jsou sociální klima, různorodost aktivit a činností, konstruktivní kritika, zvědavost a hodnocení procesu a výsledků (Machková, 2007, str. 18-19).

3.1.5 PARTNERSTVÍ

Rodová (2014, str. 10) ve své knize uvádí, že do principu partnerství lze zahrnout komunikaci, spolupráci, schopnost empatie a tolerance, které jsou ve vzdělávacím procesu důležité. Machková (2007, str. 20-21) říká, že dramatické činnosti jsou převážně prací skupinovou, a je tedy vyžadováno partnerství, spolupráce a komunikace mezi jednotlivými hráči. Základním prvkem partnerství je přijetí jedince se schopností pochopit, že každý člověk je jiný, že u každého člověka se objevují chyby. Důležitým faktorem je sdílení, vzájemná podpora a pochopení, že cíle lze dosáhnout lépe společně než jednotlivě. V dramatické výchově by nebylo možné uskutečnit většinu aktivit či činností bez kooperace.

3.2 DRUHÁ SKUPINA PRINCIPŮ

Ve druhé specifické skupině principů jsou psychosomatická jednota člověka, hra v roli, zkoumání a experimentace a improvizace.

3.2.1 PSYCHOSOMATICKÁ JEDNOTA (JEDNOTA TĚLA A DUCHA)

Tento princip je odvozen od citlivosti těla na psychologické tvůrčí impulsy, jež jsou jádrem přirozeného jednání.

3.2.2 VSTUP DO ROLE

Přes hru v roli se zkoumají prožitky někoho druhého, které jsou navenek prezentovány jako jeho činy.

3.2.3 ZKOUMÁNÍ A EXPERIMENTACE

Z účastníků vzdělávacího procesu se stávají partneři, skrze tento princip jsou otevřeny dveře kreativitě a novému úhlu pohledu na zkoumané otázky.

3.2.4 IMPROVIZACE

Improvizace je způsob, jak dosáhnout interpretaci (výklad řešeného tématu). V případě, kdy se na dramatickou výchovu hledí jako na učení zkušenostní, lze očekávat, že díky technikám této výchovy jsou žákům přinášeny možnosti, jak poznávat, chápat a rozumět výukovému tématu (Rodová, 2014, str. 10).

4. METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

„Ústředním pojmem a klíčem k podstatě metod dramatické výchovy (a každé dramatické činnosti) jsou hra v roli a fikce, tj. postup, při němž se člověk svou vlastní osobou stává někým nebo něčím jiným, „vstupuje do bot druhého“, a to fiktivně, „jako“, „jakoby“ nebo v terminologii Stanislavského — „kdyby“.“ (Machková, 2007, str. 95).

Metoda je způsob, jak dosáhnout cíle, který si učitel vytyčí. Metody jsou volené podle toho, jaké cíle je potřeba naplnit. Při výběru metod je důležité zohlednit potřeby žáků, jejich zkušenosti, zájmy a záliby. Dále je potřeba brát v potaz míru zkušenosti pedagoga, jeho kvalifikaci a v neposlední řadě jeho vlastnosti (Machková, 2017, str. 62-63).

4.1 PŘEHLED METOD DRAMATICKÉ VÝCHOVY

4.1.1 HRA V ROLI

Hra v roli ve **fiktivních situacích** je důležitá z toho důvodu, že řešený problém či konflikt běží v bezpečném prostředí fikce. V rolové hře se může mluvit i konat zároveň nebo může být určitým způsobem limitována. Jedná se například o limit se slovy (pantomima) či pohybový limit (živý obraz).

Hra v roli probíhá ve třech stupních. Prvním je **simulace**, kdy hráč je v roli sebe samého, ale ve změněné realitě. Druhým je **alterace**, hráč je v roli někoho jiného, ale bez specifických detailů dané postavy. Třetím, a tedy posledním stupněm je pak **charakterizace**, kdy se hráč nachází již v konkrétní postavě a tato postava je blíže, specificky představena (Marušák, 2008, str. 12-13).

4.1.2 IMPROVIZACE

Improvizace je hraní bez scénáře. Jelikož se u této metody nepotřebuje scénář, nejsme závislí na čtení ani na pamětním učení dialogů. Je to tedy aktivita, která je zvládnutelná všemi dětmi, a to v kterémkoliv věku. Mezi přínosy této metody se řadí skutečnost, že námět či počet postav mohou být přímo přizpůsobeny potřebám jakékoli skupiny a mohou zasáhnout jakoukoli oblast lidských zkušeností (Way, 1996, str. 133-134).

Improvizace existuje ve třech základních rovinách:

- Improvizace v pravém slova smyslu, kde se jedná okamžitě, bez přípravy.
- Hra spatra, hraje se bez textu, na základě předběžné domluvy.
- Vypilovaná improvizace, závěr delšího procesu práce na vybrané téma.

Modely improvizací

Mezi jednoduché formy improvizace se řadí **rytmický pohyb a pantomima činností**, kde je vyobrazen dramatický obraz běžného typu pohybu ve hře. O rytmickém pohybu se zde mluví v souvislosti s neustále se opakujícími úkony. Z toho důvodu je tento druh pantomimy vhodný pro úplné začátečníky, jelikož zde nedochází k dialogu mezi hráči. Zejména simultánní pantomima, kde se předvádí určitá činnost souběžně, je pro začínající hráče vhodná, jelikož jsou bez zábran a tlaku z okolí.

Navazující formou je **narativní pantomima**, kdy je učitel v roli vypravěče příběhu a ostatním je dán úkol předvádět daný příběh: Probíhá opět souběžně. Dalším stupněm je **hromadná improvizace k rozvíjení zápletky**. Je založena na změně okolnosti. Na začátku je prostředí, kde je nashromážděn větší počet lidí. Hráči jsou v rolích, které si vybrali. Do „rozběhnuté aktivity“ se vnese zápletky a tím se změní okolnost. Úkolem hráčů je reagovat na danou změnu ve svých rolích. Postupně se těmito hromadnými improvizacemi rozvíjí další a další zápletky. Z daných činností je možné pokračovat v **etudách, hrách ve dvojicích, trojicích a malých skupinkách nebo sólově**. Tyto typy činností jsou náročnější a jsou budovány na základě předešlých skupinových improvizací. Konečný stupeň improvizací je **fixace či relativní fixace** (hra spatra, vypilovaná improvizace).

Na samém začátku zkoušení improvizace je možné, že se hráči něco nepovede. Z toho důvodu by mu měla být dána možnost zkusit si danou věc „nanečisto“. Často je potřeba se k námětu vracet. **Zadávání instrukcí pro improvizace** musí být tím přesnější, čím více je hráč nezkušenější. Volnější náměty mohou být hráči využívány, až když jsou zkušenější, jelikož si u nich mohou vybavit několik typů konkretizace. Náměty jsou zadávány slovně, vizuálně, hmotně či přímo v činnosti. Forma **slovního zadání** je ústní nebo písemná, je sdělena všem hráčům dohromady nebo každému zvlášť.

Než se začne s improvizací, většinou je přestavěn určitým způsobem prostor, jsou rozděleny role. S improvizací je možné začít hned po sdělení instrukcí. Motivovat hráče je možné různými kostýmy, výtvarným dílem či hudebním dílem.

Děj neboli příběh je vytvářen improvizací nebo je inspirován literární předlohou. Děj i příběh jsou v dramatické výchově velmi důležité, jelikož jsou založeny na **jednání**.

4.1.3 POHYB A PANTOMIMA

Pohyb a pantomima jsou vhodné i pro méně zkušené hráče, jelikož se mohou vyjadřovat s menšími zábrany. Vyšší úroveň je **dialog**, kde je důležitá nejen reakce samotného hráče, ale i naslouchání partnerovi.

Při výběru metod dramatické výchovy je potřeba brát v potaz rozdíl mezi zkušeností zprostředkovanou a zkušeností přímou. Zprostředkovaná zkušenost je koncipována tak, že se skrze hráčovu představivost vstupuje do role někoho jiného, při tom dochází k poznávání sebe samého, druhých a jejich vnitřních světů. Zprostředkovaná zkušenost může mít více stupňů, a to od vybavování vjemů přes schopnost přizpůsobit své jednání v určité roli až po vytvoření děje. Základem děje jsou ovšem vnitřní procesy, které jsou demonstrovány na třech typech práce s věcí či rekvizitou:

A) Zacházení s reálným předmětem, jenž je používán hráčem převážně k tomu, aby bylo zřejmé, k čemu předmět slouží a jaké jsou jeho fyzikální vlastnosti.

B) Zástupná rekvizita je reálný předmět, který je využíván jinak, než k čemu je původně určen.

C) Práce s imaginární rekvizitou – v tomto případě záleží pouze na fantazii a představivosti hráče.

4.1.4 HRY A CVIČENÍ

K dramatické výchově patří také neodmyslitelně různé **hry a cvičení**. Herní aktivity jsou vytvářeny na základě herního principu bez nutnosti tuhé kázně. Ve cvičení se rozvíjí konkrétní schopnosti, psychické funkce a dovednosti. Hry i cvičení se tedy používají k získání či upevnění určitých dovedností. Důležitým znakem cvičení je **krátkodobost**: když je u cvičení splněn jeho cíl, je bezúčelné v daném cvičení pokračovat. Dalším znakem je **opakovatelnost**: ke cvičení se může vracet s různými obměnami. **Pravidla** ve cvičení jsou jasně a zřetelně nastolena, cíl cvičení je všem hráčům srozumitelný.

Hry jsou komplexnějšího charakteru, je zde nastoleno více cílů najednou a pravidla jsou složitější než ve cvičení. Hry a cvičení je možno využívat i mimo systematickou dramatickou výchovu, hlavně na prvním stupni základních škol, kde jsou používány k tomu, aby

obohatily výuku. Je důležité zmínit, že používáním pouze těchto her a cvičení se nejedná o dramatickou výchovu. Používáním jen her a cvičení bez složitějších typů práce znamená, že u hráče získané dovednosti se nedokáží uplatnit v reálném životě. Je důležité vždy zmínit nejen název daného cvičení, ale i jeho cíl, kde se promítá hlavní účel. Systém her a cvičení se neustále rozvíjí, obohacuje, a z toho důvodu může být uplatňován učitelem i začátečníkem bez zkušeností (Machková, 2017, str. 67-76).

4.2 TŘÍDĚNÍ METOD A TECHNIK PODLE J. VALENTY

Zde jsou popsány a blíže představeny metody, které se objevují v praktické části této práce.

- A) Metoda úplné hry
- B1) Metody pantomimicko-pohybové
- B2) Metody verbálně-zvukové
- C1) Metody graficko-písemné
- C2) Metody materiálůvě-věcné

A) Metoda plné hry

Jedná se o způsob komunikace, který je založen na aktivitě, kde se uplatňují pohyby těla, pozice v prostoru, vztahy k jiným osobám, nejrůznější zvuky (broukání, kašláni) apod. Ve vyučování se nemusí vždy na hraní v plné hře připravovat cvičením. Jedna z možností, jak se dostat do plné hry, je hrát v plné hře.

B1) Metody pantomimicko-pohybové

U těchto metod nejsou vyžadovány řeč ani zvuk. Úkolem hráčů je vykonávat pohyb a s ním spojené pohybové aktivity. Kromě pohybu se sem řadí i „nepohyb“, kdy dochází k zastavení pohybu.

Hlavními doplňujícími metodami pantomimicko-pohybových postupů jsou cílené pozorování a interpretace. Jsou to důležité metody z hlediska reflexe a využití jako učebního materiálu.

B2) Metody verbálně-zvukové

Jejich podstata je založena na slově či zvuku. Řeč a zvuky se uplatňují převážně v rolové hře. Tyto metody jsou používány k rozvoji techniky řeči, k rozvoji práce s výrazem řeči, kultivace plynulosti, pohotovosti a úspornosti mluvního projevu. Verbálně-zvukové

metody bývají náročnější, a z toho důvodu by se u začínajícího hráče měly nejdříve vyzkoušet metody pantomimicko-pohybové.

C1) Metody graficko-písemné

Jsou to metody, které jsou doplňovány metodami hlavními. Metody graficko-písemné jsou založeny na výrobě písemného, kresleného, malovaného či rýsovaného předmětu. Funkcí těchto metod je rozvoj motorických dovedností (psaní), výtvarných technik, rozvoj fantazie a představivosti. Z dramatické výchovy sem patří získávání informací, vytváření kontextů, zpomalení hry apod.

C2) Metody materiálově-věcné

Tyto metody jsou vysvětleny stručně, jelikož se s nimi v praktické části nepracuje. Metody materiálově-věcné jsou základem pro práci s určitým materiálem. Patří sem práce s kostýmem, loutkou, maskou, s rekvizitou či práce se světlem a stínem.

4.2.1 PŘEHLED PANTOMIMICKO-POHYBOVÝCH METOD

1. Úplná pantomima

Úplná pantomima je používána hlavně pro pantomimické ztvárnění osob. Tuto metodu je možné uplatnit v kterékoliv fázi dramatu. Je důležitá k rozvoji osobnosti, a to zejména představivosti, logického myšlení, tvořivosti a motoriky.

2. Zrcadlení

Zrcadlení je metoda, která spočívá v tom, že pohyb jednoho hráče je co možná nevístižněji napodoben druhým hráčem. Příklady zrcadlení: paralelní (hráči jsou proti sobě, A je ve vedení, B paralelně zrcadlí), následné (hráč A je v akci a hráč B je v zrcadlení s mírným zpožděním nebo až po ukončení pohybu hráče A). V zrcadlení se jedná o napodobování druhých, tedy základ našeho učení. Rozvíjí se jím citlivost vůči partnerovi, vůči jeho neverbálním signálům a pohybům, vztah důvěry a shody. Zrcadlení může být použito v rámci aktivit zaměřených na tvoření důvěry nebo jen jako cvičení.

3. Živé — nehybné obrazy

Hlavním cílem je zahrát určitý jev beze slov a bez pohybů, a to s využitím různých poloh těla a ustálené mimiky. Tato metoda je vyhledávaná v dramatické výchově velmi hojně. Živý obraz je využit jako sdělovací prostředek člověka, dále je využíván jako zklidňující aktivita či k vyjádření pocitu postavy. Aktivita je vhodná i pro hráče bez zkušeností

s dramatickou výchovou a ve spojení se zvuky či slovy je stěžejní v metodice dramatické výchovy.

Klasifikace živého obrazu

A) Živý obraz bez proměny (jediná verze, kde je zachycen jeden moment, např. fotografie).

B) Živý obraz s proměnou (série živých obrazů, kdy se bez přerušení obraz změní na jiný obraz).

Živý — nehybný obraz se uplatňuje v těchto typech:

- „oživlé štronzo“ (rozjezd ze štronza do pohybu),
- „zastavená pantomima“ (hráči jsou v pohybu a na znamení se daný pohyb zastaví),
- „zastavený pohyb“ (zastavený jakýkoliv pohyb).

Živý obraz může být využit v podobě bez zvuků, k rozboru charakteristiky obrazu nebo ve spojení se slovy, např. oživlé myšlenky.

4.2.2 PŘEHLED VERBÁLNĚ-ZVUKOVÝCH METOD

1. Čtení

Čtení je součástí dramatické výchovy v souvislosti s její vazbou na literaturu. Dochází při něm k rozvoji čtení jako dovednosti (převážně u malých dětí). Prostřednictvím čtení se získávají a předávají informace. Čtení je děleno na hlasité čtení (všichni hráči slyší, co se čte) a tiché čtení (bez hlasité podoby).

2. Brainstorming

Brainstorming je využíván k hledání různých nápadů a myšlenek. *V praktické části je tato metoda použita pouze v její první fázi, sdělení všeho, co hráče napadne k danému tématu.*

3. Diskuse

Diskuse je chápána jako dialog dvou a více lidí, kde je řešen určitý problém či nejasnost. Tato metoda je velmi komplexní, jelikož se rozvíjí precizní myšlení, a to díky nutnosti formulace jednotlivých slovních vstupů z hlediska obsahu diskuse. V diskusi jsou vyžadovány řád, efektivnost, citlivost, soustředěnost a kázeň.

4. Monolog

Jedná se o verbální aktivitu jednoho hráče založenou na pronášení souvislého mluveného projevu. Tuto metodu dělíme na několik podtypů: projevy, reportáž, vyprávění, zpověď či zpráva

4.2.3 PŘEHLED GRAFICKO-PÍSEMNÝCH METOD

1. Dokumenty

Materiál, jehož funkcí je přinášení určitých informací. Jsou zde zařazeny dokumenty z různých dob, kroniky, vysvědčení, rodné listy, návody apod.

2. Myšlenkové mapy

Myšlenkové mapy jsou většinou postaveny tak, že doprostřed papíru či čtvrtky je napsáno hlavní téma či problém a okolo se sepisují určité informace, nápady.

3. Scénáře

Dramatický text, který je již vyhotovený. Jsou zde zachyceny repliky jednotlivých postav, popřípadě přiblížení prostředí. Scénáře mohou být vymyšleny samotnými hráči nebo se může pracovat již s hotovým textem (Valenta, 2008, str. 123-214).

4.3 TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Valenta (2008, str. 48) říká, že význam slov, technika a metoda jsou téměř na stejné úrovni. Techniku lze označit za konkretizaci metody, proto je považována za konkrétní, přesné použití určité metody.

Morganová — Saxtonová (2001, str. 143) ve své knize uvádějí, že techniky jsou nástroje, které jsou používány učitelem, aby se uplatnil veškerý potenciál a aby se žákům předaly podstatné zkušenosti.

Použití jednotlivých typů technik pomáhá hráčům zapojovat se do hry, i když nejsou velmi zkušení. U každé techniky se rozlišuje různý stupeň náročnosti, ta je tedy učitelem vybírána podle potřeb tématu či podle stupně zkušenosti skupiny (Ulrychová, 2016, str. 11-12).

Níže jsou popsány techniky, které se objevují v praktické části.

4.3.1 PŘEHLED TECHNIK

1. Doplnění

Tato technika je používána ke zprostředkování důležitých informací. Je používána, když je nutno doplnit další informace nebo když je potřeba, aby hráči byli informováni o důležitých faktech, jelikož by se nemohlo v aktivitě dál pokračovat.

2. Vyprávění

Vyprávění je použito jako prostředek k vyjádření určitého příběhu, nastolení atmosféry či k posunutí děje.

3. Instrukce

Instrukce jsou důležitou součástí dramatické výchovy. Tato technika je používána, aby se neztrácel čas a přešlo se rychle k další činnosti.

4. Boční vedení

U této techniky učitel není v roli a je nápomocen ostatním hráčům, když je nějaký problém. Boční vedení by nemělo narušovat danou aktivitu.

5. Facilitace skupinové práce

Při skupinových pracích, kdy je učitel v roli vnějšího pozorovatele, by jeho úkolem mělo být kontrolování všech skupin, sledování činnosti žáků, kontrolování času, nabízení nových nápadů či kontrolování spolupráce jednotlivých členů (Morganová – Saxtonová, 2001, str. 144-155).

4.4 PŘEKÁŽKY A LIMITY PŘI UPLATŇOVÁNÍ METOD A TECHNIK

V určitých situacích není možné využívat metody dramatické výchovy. Dále budou popsány některé limity či překážky, při kterých je obtížné metody v dramatice uplatňovat.

4.4.1 ČAS

U učitelů je často zmiňována časová náročnost nejen při tvorbě tematických bloků, ale i při jejich realizaci či jejich zhodnocení samotnými žáky. Uskutečnění vyučovacího bloku na základních školách lze vyřešit spojením dvou vyučovacích hodin. Čas je možné zrychlit také přesnými instrukcemi, jasně vymezeným cílem či dobrým naplánováním jednotlivých fází vyučovacího celku.

4.4.2 PROSTOR

Další z limitů je omezený prostor. Při uskutečnění metod dramatické výchovy je potřeba poněkud odlišného prostoru, než je v klasických třídách. Prostory jako tělocvičny jsou poněkud velké, je zde problém dosáhnout intimity skupin, dochází zde k problémům v komunikaci a v neposlední řadě je u pedagoga kladena zvýšená náročnost na práci s hlasivkami. Mezi vhodné prostory lze zařadit herny s kobercem, na některých školách jsou postaveny školní divadelní sály. Důležitý je volný prostor, kde se dá pohodlně sedět či ležet a pohybovat.

4.4.3 POVAHA OBSAHŮ

Pro dramatickou výchovu je ideální zkoumat vztahy mezi lidmi v minulosti, současnosti a budoucnosti, ve světě reálném i fiktivním. Z toho důvodu lze uplatňovat prvky dramatické výchovy spíše v humanitních předmětech, jako jsou historie, literatura či společenské vědy. Ale ani v těchto předmětech není vždy vhodné prvky dramatiky zařazovat. Stěžejní je, aby byl v učivu obsažen nějaký konflikt, problém a dramatično. Za chybu je možné považovat pojmání metod dramatické výchovy pouze jako metod zpestřujících vyučovací proces. Disponují přece důležitým edukačním potenciálem, hlavně ve vztahu k obsahům.

4.4.4 SKUPINA

Velmi důležitým prvkem při uplatňování metod dramatické výchovy je kooperace, tedy práce ve skupinách. Skupinová práce je jednou z elementárních organizačních forem. Na jejím základě je umožněno všem žákům zapojit se do výuky. Důležitými prvky při sestavování skupin jsou:

a) Počet členů ve skupině

Ideální jsou čtyři až šest žáků v jedné skupině.

b) Způsoby, jak zaujmout všechny členy skupiny

Motivace je u každého žáka jiná. Nejlepší je, když je žák motivován vnitřně – zajímavým úkolem, vědomím vlastního přínosu pro skupinu. K zapojení všech členů skupiny se v dramatické výchově využívá převážně tvorba etud nebo živých obrazů na určité téma.

c) Typ řešeného úkolu

Na zvoleném úkolu je odvíjeno složení skupin (např. homogenní či heterogenní). Vzhledem k úkolu je důležité, jestli se ve skupinách řeší stejný úkol, či jen určitá část nějakého celku.

d) Prostor pro práci skupiny

Pro některé úkoly je třída malá. Je na učitelově rozhodnutí, u které skupiny bude příprava probíhat venku na chodbě či v kabinetu. Při častějším zařazování práce ve skupinách jsou členové jednotlivých skupin méně a méně hlučnější a bývají ohleduplnější.

e) Optimální počet skupin ve třídě

Jedná se především o prezentaci výsledků jednotlivých skupin. V běžné třídě jsou čtyři až pět šestičlenných skupin, přehrávání jednotlivých situací a jejich reflexe jsou nejen časově velmi náročné, ale náročné i z hlediska udržení pozornosti hráčů.

f) Časové limity pro práci ve skupině

Časová volnost není vždy ideální, jelikož dochází k rozměňování prací. Dodržení časového limitu je vhodnější pro lepší koncentrovanost hráčů a aktivitu ve skupinách. Na druhé stranu při nedostatku času může dojít k povrchnímu splnění úkolu.

g) Vztahy mezi skupinami

Poměrně často se stává, že jsou jednotlivé skupiny motivovány prvky soutěživosti, a proto jejich členové mají zájem spolupracovat. Učitel by měl podporovat vztahy potřebnosti, provázanosti, inspirativnosti, vzájemné pomoci a podpory. V dramatické výchově jsou skupinám buď zadány odlišné úkoly, jejichž vypracováním vzniká ucelenější obraz jevu, nebo lze pracovat na úkolech na sebe navazujících.

h) Prezentace výsledků práce

Často je jednotlivým skupinám zadána tvorba díla a jeho následná prezentace. Mohou mít podobu slovní, výtvarnou nebo hudební. Dramatická výchova je však typická využíváním divadelních prostředků (tvorba etud, pantomima, živé obrazy či sousoší), není nutné pokaždé sehrát „scénu“.

g) Hodnocení práce skupin

V první řadě se musí určit, zda bude výsledky práce hodnotit učitel, sama skupina či ostatní skupiny. Důležité je rozhodnout, co bude předmětem hodnocení (pracovní zaujetí, zahrání situace apod.). Vždy se začíná od pozitivního hodnocení.

4.4.5 CHOVÁNÍ DĚTÍ

Při snaze zvládnout práci s dětmi se u pedagoga může vyskytnout snaha ovládnout komunikační prostor skrze příkazy, pokyny, odměny či tresty, je využívána převážně vnější motivace a kvalita procesu je v pozadí. Zcela odlišná je snaha učitele sjednotit skupinu společným zájmem. Sjednocení je vnímáno na základě respektu (každý je jiný, ale lze být nápomocný, jen vlastním způsobem, s vědomím osobních možností i limitů). Vnitřní motivace dětí je klíč k vlastní autoregulaci, respektu k ostatním. Vnitřní motivaci u žáků lze spustit na základě neobvyklého tématu, působivého vystavění tématu nebo tím, že jim budou nabídnuty přitažlivé způsoby práce. V případě, kdy se objeví problém s nekázní dětí, pedagog by měl vyhodnotit příčinu poklesu jejich pozornosti a změnit určitý faktor uvnitř procesu, aby byl opět podnícen zájem žáků (přestávka, relaxace, změna aktivity, vyvolání napětí či změna instrukce).

4.4.6 DĚTI A ROLOVÁ HRA

U dramatické výchovy se vychází z přirozené dětské hry. Hra je součástí dětského světa. Volba dané metody či techniky se odvíjí od věku hráče a zkušenosti skupiny. Z důvodu přijetí metod dramatické výchovy dětmi je vhodné, aby učitel byl jejich spoluhráčem a partnerem v rovině hry, tak je vytvářeno klima bezpečí a jistoty. K problému znejistění dětí může dojít u prezentace. Problém lze vyřešit vynecháním prezentace či nechat na dětech volbu prezentaci předvádět, či nikoli. Učiteli se skýtá také možnost omezit danou rolovou hru například jen živým obrazem.

4.4.7 UČITEL

V dramatické výchově by měl učitel ovládat specifické kompetence (zvládat přechod mezi rovinou pedagogickou a herní, umět naplánovat dramatickou hru, pracovat s ní na základě cílenosti procesu, být schopen vstoupit do hry, umět improvizovat či předpokládat nejrůznější varianty). Tyto kompetence jsou vztahovány převážně k pedagogovi dramatické výchovy. V případě, kdy jsou metody a techniky dramatické výchovy použity i učitelem, který není aprobovaný v předmětu dramatická výchova, je vhodné, aby začínal s dílčím zařazováním daných metod a technik do vyučovacího procesu. Může zvolit například tvorbu živých obrazů. Zkušenosti jsou tak získávány na jednoduchých aktivitách, které jsou určitým způsobem obměňovány a obohacovány. Je důležité, aby u pedagoga docházelo k objevování, experimentování a k otevřenosti. To je jen krok k dalšímu vzdělávání.

Uplatňování metod a technik dramatické výchovy přivítá učitel, který je kreativní a tvořivý (Marušák, 2008, str. 15-30).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části bylo realizovat v jedné třídě konkrétní školy jeden tematický blok založený na konkrétní učební látce, jež vychází z ŠVP, a to s využitím metod dramatické výchovy. Součástí tohoto cíle bylo i ověření efektivity výuky v rovině znalostí žáků. K ověření byly použity jednak pracovní listy, jež žáci vyplnili s odstupem jednoho týdne od realizace, jednak strukturovaný rozhovor s kmenovým učitelem vlastivědy v dané třídě, při němž byl zhodnocen přínos metod dramatické výchovy pro výuku a žáky.

V následujícím textu bude tematický blok krok za krokem představen, vysvětlen a reflektován.

6. TEMATICKÝ BLOK „KAREL IV.“

V následujících kapitolách představím tematický celek Karel IV., který jsem připravila pro výuku vlastivědy ve čtvrtém ročníku ZŠ Sedlec. Tento tematický blok bude zaměřen na život a vládu Karla IV.

Mezi cíle tematického bloku se řadí výukové cíle probíraného tématu a cíle dramatické výchovy, respektive osobnostní a sociální výchovy.

Výukové cíle

Žák se seznámí s dobou, ve které žil Karel IV., přečte si základní informace o Karlu IV., jeho manželkách a dětech, blíže prozkoumá dětství Karla IV. a pojmenuje stavby, které byly postaveny za panovnickovy vlády.

Cíle dramatické výchovy

Žák si vyzkouší některé základní metody dramatické výchovy (živý obraz, hra v roli, zrcadlení, ožvlé myšlenky, štronzo) a uplatní zjištěná fakta v kreativní činnosti; nejprve při tvorbě živého obrazu, poté vstupuje do jednoduchých rolí, učí se v rolové hře vnímat svět očima druhého a zapojuje se do komunikačního procesu.

Cíle osobnostního a sociálního rozvoje

Zároveň s používáním metod dramatické výchovy dochází k plnění cílů osobnostního a sociálního rozvoje. Žák respektuje nápady druhých, prohlubuje se jeho schopnost empatie, rozvíjí základní dovednosti v komunikaci a při spolupráci s ostatními. Žák uplatňuje své nápady a respektuje nápady druhých, procvičí si schopnost spolupráce ve dvojicích, přijímá hru a respektuje pravidla, je schopen zapojit se do skupinové aktivity a reagovat na dané okolnosti, uplatní vlastní poznatky i poznatky jiných ve společné činnosti, výsledky svoje a své skupiny prezentuje před ostatními.

Rozvíjené klíčové kompetence

V neposlední řadě dochází v tomto tematickém celku také k rozvoji klíčových kompetencí: **kompetence k učení** (žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, žák operuje s obecně užívanými termíny, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí), **kompetence k řešení problémů** (žák vyhledá informace vhodné k řešení problému, volí vhodné způsoby řešení), **kompetence komunikativní** (žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle

a kultivovaně v ústním projevu, naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje, rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění, **kompetence sociální a personální** (žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce, podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá, přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají (RVP, 2017, str. 10-13).

6.1 PRŮBĚH

V první části tematického bloku byli žáci nejdříve seznámeni s tématem hodiny, poté se formou brainstormingu zjistilo, jaké informace žáci o Karlu IV již mají. Následoval úkol, ve kterém se zjišťovaly nové informace, a to nejprve pomocí sběru informací a následně vytvořením myšlenkové mapy. Po sběru faktů vytvořili žáci na základě nově získaných znalostí rozpohybovaný živý obraz.

Ve druhé části bloku byla realizována jednoduchá aktivita *zrcadlení*, sloužící k rozpohybování žáků. Poté se uskutečnila metoda *oživlé myšlenky*, která byla rozdělena na tři části. První část se týkala sedmiletého Karla IV. a jeho první svatby, druhá část byla zaměřena na únos malého Karla jeho otcem do Francie a poslední část se zabývala návratem Karla IV. z Francie zpátky do Čech. V poslední aktivitě v druhé části bloku byly utvářeny *živé obrazy* staveb, které nechal Karel IV. postavit.

Ve třetí, a tedy poslední části vyučovacího bloku se žáci nejprve seznámili s technikou *štronzo*. Dále byly realizovány scény pověstí (metodou *plné hry*) o založení hradu Radyně, Karlova mostu a Karlových Varů. Po skončení této aktivity žáci dostali za úkol vymyslet konec příběhu o stavbě Hladové zdi a ztvárnit ho pomocí scény. Na závěr byl metodou *plné hry* zrealizován královský pohřeb Karla IV.

Před ukončením tematického bloku byl s žáky vyhodnocen jeho průběh a celá reflexe byla nahrávána na diktafon.

6.2 REALIZACE

Vyučovací blok byl realizován na Základní škole v Sedlci. V této základní škole jsou vyučováni pouze žáci prvního stupně, a je tedy složena z pěti tříd (1.-5. třída). Škola se nachází v malé vesnici a navštěvují ji většinou děti místních občanů.

Ve školním vzdělávacím programu Základní školy v Sedlci nejsou zakotveny hodiny dramatické výchovy, nicméně dramatická výchova je zde nabízena ve formě odpoledního kroužku, který se koná jedenkrát týdně. Z žáků, kteří byli přítomni ve výuce tohoto tematického celku, je pouze jedna dívka členkou kroužku dramatické výchovy.

Popis skupiny

Vyučovací blok se uskutečnil ve čtvrté třídě, která je původně složena z 8 chlapců a 4 dívek, nicméně byl realizován pouze s deseti žáky, ostatní byli nemocní. Ve třídě nejsou používány žádné prvky ani metody dramatické výchovy v běžném vyučovacím procesu, žáci tedy nebyli před tímto projektem seznámeni s dramatickou výchovou ani jejími metodami.

Tematický blok v souhrnu

- **Téma lekce:** Karel IV.
- **Časový rozsah:** 4 vyučovací hodiny
- **Věková skupina:** 4. třída
- **Počet žáků:** 10
- **Vzdělávací oblast:** Člověk a jeho svět
- **Prostor:** Tělocvična (Z důvodu nedostatku prostoru ve třídě se tematický blok odehrál v pěkné tělocvičně, která byla vhodná pro uskutečnění tematického celku.)

6.3 JEDNOTLIVÉ ČÁSTI TEMATICKÉHO BLOKU „KAREL IV.“

6.3.1 „VYVOZENÍ TÉMATU“

Výukové cíle ve vlastivědě:

Žák seřadí chronologicky jména a roky vlády panovníků a prezidentů na našem území. Žák přiřadí Karla IV. k době, ve které vládl.

Cíle dramatické výchovy:

Žák uplatňuje své nápady a respektuje nápady druhých. Žák si procvičí schopnost spolupráce ve dvojicích.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení (žák operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly), kompetence k řešení problémů (žák volí vhodné způsoby řešení), kompetence komunikativní (žák naslouchá druhým lidem, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje), kompetence sociální a personální (žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu a oceňuje zkušenosti druhých lidí).

Metoda dramatické výchovy:

Metoda verbálně-zvuková / diskuse.

Popis činnosti

Žáci byli seřazeni do dvojic, každé dvojici byl rozdán obrázek jednoho panovníka, který vládl na našem území, či českého nebo československého prezidenta. Jejich úkolem bylo seřadit je chronologicky podle doby, kdy vládli. Poté bylo rozdáno všem dvojicím jméno některého z panovníků či prezidentů s roky jejich vlády a jejich úkolem bylo správně dané jméno zařadit k příslušné fotografii. Po skončení úkolu jim byla položena otázka: Který důležitý panovník zde chybí? Odpověď: Karel IV.

Jména panovníků/ prezidentů: Sv. Václav (907-935), Marie Terezie (1717-1780), T. G. Masaryk (1850-1937), E. Beneš (1884-1948), V. Havel (1936-2011), M. Zeman (1944 až současnost)

Reflexe průběhu činnosti

Žáci celkem snadno dokázali seřadit významné panovníky na českém trůnu a naše prezidenty. Podařilo se jim seskupit je jen podle obrázků, nepotřebovali ani jména či roky vlády. Když jsem později přidala jména a nakonec letopočty, bez problému je přiřadili k daným obrázkům. Jen zaměnili datum narození Václava Havla a Miloše Zemana. Překvapilo mě, že když jsem se jich zeptala, který významný český panovník mezi nimi asi chybí, ihned odpověděli Karel IV. Ve chvíli, kdy jsem žákům dala obrázek Karla IV., aby ho zařadili mezi ostatní panovníky, chvíli váhali, ale nakonec na to přišli. Jen netušili, v kterém století panoval.



Obrázek 1: Seřazení panovníků a prezidentů vládnoucí na našem území (foto Lenka Valentová)

6.3.2 „BRAINSTORMING“

Výukové cíle ve vlastivědě:

Žák řekne slovo či větu, která se týká Karla IV. (jedná se o fakta, nikoli o fikci).

Cíle dramatické výchovy:

Žák přijímá hru a respektuje pravidla. Žák je schopen zapojit se do skupinové aktivity a reagovat na dané okolnosti.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení (žák operuje s obecně užívanými termíny, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí.), kompetence komunikativní (žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně v ústním projevu), kompetence sociální a personální (žák přispívá k diskusi v debatě celé třídy).

Metoda dramatické výchovy:

Metoda verbálně-zvuková/ brainstorming.

Popis činnosti

Po vyvození tématu byli žáci seřazeni do kruhu a každý z nich měl říct jedno slovo či větu, která ho napadla v souvislosti s Karlem IV. Slova se nesměla opakovat.

Reflexe průběhu činnosti

Překvapilo mě, že každý žák řekl alespoň jeden poznatek o Karlu IV., i když toto téma budou žáci probírat až v dubnu. Líbilo se mi, že všichni věděli minimálně jednu informaci. Nezřídká se stávalo, že někdo řekl více než dvě fakta.

6.3.3 „SBĚR INFORMACÍ“

Výukové cíle ve vlastivědě:

Žák si přečte informace o Karlu IV. Žák vytvoří myšlenkovou mapu na základě získaných informací o Karlu IV.

Cíle dramatické výchovy:

Žák si procvičí dovednost spolupráce ve skupině, uplatní vlastní poznatky i poznatky jiných ve společné činnosti. Žák prezentuje výsledky svoje a své skupiny před ostatními.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení (žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení), kompetence komunikativní (žák naslouchá druhým lidem, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, rozumí různým typům textů a obrazových materiálů, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění), kompetence sociální a personální (žák účinně spolupracuje ve skupině, přispívá k diskusi v malé skupině, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu a oceňuje zkušenosti druhých lidí).

Metoda dramatické výchovy:

Metoda graficko-písemná/ práce s dokumentem, myšlenkovou mapou.

Popis činnosti

Žáci byli rozděleni do 4 skupin, dvě skupiny byly složeny ze 3 žáků a další dvě skupiny ze 2 žáků. Skupiny byly rozděleny podle barevných čtverečků. Každému žákovi byl vylosován jeden čtverec a podle barvy byli přiřazeni do příslušných skupin.

Jednotlivým skupinám byla přidělena jedna část archivu, kde byly uvedeny údaje ze života Karla IV. Oddíly byly zaměřeny na: rodiče a dětství Karla IV., manželky Karla IV., zakladatelskou činnost Karla IV. a vládu Karla IV. (Příloha č. 1, 2, 3, 4)

Úkolem každé skupiny bylo vybrat informace, které jsou podle nich relevantní a vytvořit z nich myšlenkovou mapu. Tato aktivita byla uskutečňována tak, že vždy jeden zástupce z dané skupiny byl vyslán do archivu, kde mu byl dán úkol vybrat jednu informaci, zapamatovat si ji a poté ji sdělit zbytku týmu, který ji nechal zapsat do myšlenkové mapy. Tímto způsobem byli vystřídáni všichni ze skupiny. Když byli všichni hotovi, každá skupina představila svou myšlenkovou mapu.

Reflexe průběhu činnosti

Velmi překvapivé bylo zjištění, že žáci nevěděli, co je myšlenková mapa. Musela jsem jim na názorném příkladu ukázat, jak se taková myšlenková mapa tvoří a sestavuje. Dále chci podotknout, že spolupráce ve skupinách jim nedělala problém, ale nutno dodat, že žáků bylo jen deset.



Obrázek 2: Hledání informací o Karlu IV. v archivu (foto Lenka Valentová)

Občas se stávalo, že žáci z archivů opisovali každou informaci, aniž by přemýšleli, co daná zpráva znamená. Například opsali text pod obrázkem, který sám o sobě nedával smysl. Když jsem procházela mezi skupinami a upozornila je na chybu, vrátili se do archivu a informaci přepracovali tak, aby byla pochopitelná i pro ostatní.

6.3.4 „VÝMĚNA SEKČÍ“

Výukové cíle ve vlastivědě:

Žák si vybere a zapamatuje jednu informaci o Karlu IV., se kterou bude dále pracovat.

Cíle dramatické výchovy:

Žák uplatní zjištěná fakta v kreativní činnosti, při tvorbě živého obrazu.

Klíčové kompetence:

Kompetence k řešení problémů (žák volí vhodné způsoby řešení), kompetence komunikační (žák naslouchá druhým lidem, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse), kompetence sociální a personální (žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá, přispívá k diskusi v malé skupině, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu a oceňuje zkušenosti druhých lidí).

Metoda dramatické výchovy:

Metoda pantomimicko-pohybová/ rozpohybovaný živý obraz.

Popis činnosti

V této aktivitě byla jednotlivým skupinkám vyměněna jejich myšlenková mapa za jinou mapu z odlišné skupiny. Jejich úkolem bylo vybrat si jednu informaci, která pro ně byla nejvíce zajímavá, a na základě té informace zrealizovat rozpohybovaný živý obraz. Před samotnou činností ještě jedna žákyně uskutečnila názornou ukázkou, která se zatím tematicky nevztahovala k probírané látce. Ukázka byla předvedena na hraní tenisu. Dívka stála nejdříve na místě s imaginární raketou v ruce, poté byla rozpohybována a po určité době zastavena ve výchozím obrazu.

V každé skupině byl dostatek času pro nacvičení vybrané ukázky. Poté byla předvedena každou skupinou a ostatním byl dán úkol uhádnout, o kterou informaci by se mohlo jednat.



Obrázek 3: Vytváření myšlenkových map (foto Lenka Valentová)

Reflexe činnosti

Když jsem žákům zadala, že si vyberou jeden fakt z myšlenkové mapy, který je nejvíce zaujal, a předvedou rozpohybovaný živý obraz, nevěděli, co to znamená. Nicméně po názorné ukázce hned pochopili.

Dále nastal problém ve chvíli, kdy si žáci měli vybrat jednu informaci. Nevěděli, kterou si mají zvolit. Musela jsem každé skupině poradit, co konkrétně si mají vybrat. V momentě, kdy už pracovali s danou informací, následný rozpohybovaný živý obraz nedělal problémy ani jedné ze skupin. Překvapilo mě, že každý člen zaujal určitou roli v daném živém obraze a všichni do jednoho byli aktivní. Ostatní ze skupin vždy uhádli, o kterou informaci se jedná. Ani jednou se nestalo, že by žáci nevěděli, co daná skupina předvádí.

6.3.5 „ZRCADLENÍ“

Výukové cíle ve vlastivědě:

Žák se naučí rozpoznávat činnosti spojené se středověkem.

Cíle dramatické výchovy:

Žák vstupuje do jednoduchých rolí.

Klíčové kompetence:

Kompetence komunikativní (žák rozumí různým typům běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění).

Metoda dramatické výchovy:

Metoda pantomimicko-pohybová/ pantomima a zrcadlení.

Popis činnosti

Po přestávce žákům byla představena krátká činnost na rozpohybování. Tato aktivita neměla nic společného se samotným Karlem IV., ale byla zasazena do středověku (doby, ve které žil Karel IV.). Byla zařazena po pauze kvůli aktivizaci dětí.

Žáci byli rozděleni do dvojic, jednomu z dvojice byl dán úkol předvést činnost, která je typická pro středověk, a úkolem toho druhého bylo co nejpřesněji napodobit dané pohyby.

Mezi činnosti typické pro středověk byly zařazeny jízda na koni, boj s mečem proti nepříteli, hod kopím, střelba lukem a rybaření. Žáci byli ve dvojicích vystřídáni po každé změně činnosti.

Reflexe

Tato aktivita nepředstavovala pro žáky žádný problém. Podle mého názoru je tato činnost velmi bavila, protože když jsme se chýlili ke konci, chtěli dále pokračovat.

Mezi sebou spolupracovali bez problémů. I když žáci byli do dvojic vybráni náhodně, nestalo se, že by někdo nechtěl pracovat zrovna s tímto spolužákem.



Obrázek 4: Zrcadlení, boj mečem proti nepříteli (foto Lenka Valentová)

6.3.6 „OŽIVLÉ MYŠLENKY“

Výukové cíle ve vlastivědě:

Žák získá přehled o důležitých životních momentech Karla IV.

Cíle dramatické výchovy:

Žák se učí v rolové hře vnímat svět očima druhého, prohlubuje se jeho schopnost empatie.

Žák se zapojuje do komunikačního procesu.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení (žák operuje s obecně užívanými termíny, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí), kompetence komunikativní (žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v ústním projevu), kompetence sociální a personální (žák chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí).

Metoda dramatické výchovy:

Metoda pantomimicko-pohybová/ statický živý obraz, metoda verbálně-zvuková/ monolog (vyprávění).

Popis činnosti

Žáci byli nejdříve rozděleni na dvě poloviny.

Tato činnost byla koncipována na tři části. Po každé části se poloviny žáků vyměnily. První část byla zaměřena na svatbu sedmiletého Karla IV. s Blankou z Valois. Úkolem jedné poloviny bylo předvést obraz z této svatby a úkolem té druhé poloviny bylo představit si a poté nahlas vyslovit, jaké myšlenky měl asi malý Karel při svatbě.

Druhá část byla zaměřena na únos malého Karla jeho otcem Janem Lucemburským od jeho matky Elišky Přemyslovny. V jedné skupině byl předveden obraz únosu a v druhé byly nahlas pronášeny myšlenky malého Karla.

Poslední oddíl se týkal návratu Karla IV. z Francie do Čech. Úkolem jedné poloviny žáků bylo snažit se představit si, jaké pocity prožíval český panovník, druhou polovinou byl opět utvořen živý obraz.

Reflexe

Když jsem tuto metodu dramatické výchovy sestavovala, myslela jsem si, že pro žáky bude představovat největší problém. Už kvůli tomu, že se budou muset vcítit do Karla IV. a snažit se představit si, jaké myšlenky se mu v hlavě odehrávají. Ale ukázalo se, že to zvládnou bez problémů. Stačilo, abych je na začátku první části uvedla do situace.

Než jsme začali pracovat s první částí ožvlých myšlenek, utvořili jsme kruh a ptala jsem se žáků, jestli si dokáží představit, že by se také jako malý Karel v sedmi letech ženili či vdávali. Oni samozřejmě začali vykřikovat, že by se tak malí vdávat či ženit nechtěli. Když došlo na samotnou aktivitu, kde jedna půlka předvedla živý obraz a druhá měla za úkol vyjadřovat Karlovy myšlenky, neměli s ní sebemenší problém. Každý z nich nahlas vyslovil minimálně jednu větu, často se stávalo, že jeden žák pronesl i více nápadů.

V druhé části, která byla zaměřena na únos Karla, vybraní žáci okamžitě začali utvářet živý obraz a ti ostatní pronášeli myšlenky. Překvapilo mě, že děti ani nepotřebovaly mnoho času na utvoření živého obrazu či na promyšlení vět, které chtějí vyslovit.

Třetí a poslední část, která se týkala panovníkova návratu do Čech, byla poněkud více problematická. Proto jsme nejdříve utvořili kruh podobně jako v první části a položila jsem

žákům otázky: „Jak byste se cítili, kdybyste žili deset let někde v cizině a pak se vraceli domů? Co byste prožívali při představě, že nevíte, jestli se znovu shledáte se svou matkou? (Karel IV. svou matku neviděl od doby, kdy ho jeho otec Jan Lucemburský unesl do Francie, kde strávil deset let, a teď se vrací zpět a netuší, jestli se se svou matkou znovu shledá. Eliška Přemyslovna zemřela před tím, než se stihl Karel vrátit.) Myslím, že jim tyto otázky pomohly, protože, když poté předvedli danou aktivitu, nečinila problém ani jedné ze skupin. Opět se dobře dokázali vcítit do panovnickovy kůže.

Celá tato činnost se mi velmi líbila, dětem nedělala problém žádná část této kombinované metody.



Obrázek 5: Oživlé myšlenky, svatba malého Karla s Blankou z Valois (foto Lenka Valentová)

6.3.7 „ŽIVÉ OBRAZY STAVEB“

Výukové cíle ve vlastivědě:

Žák podle obrázků pozná a pojmenuje stavby, které nechal postavit Karel IV.

Cíle dramatické výchovy:

Žák uplatňuje v aktivitě své nápady a respektuje podněty druhých. Žák spolupracuje se členy skupiny.

Klíčové kompetence:

Kompetence k řešení problémů (žák promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností), kompetence komunikativní (žák naslouchá druhým lidem, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje, rozumí různým typům obrazových materiálů, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji), kompetence sociální a personální (žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá, přispívá k diskusi v malé skupině, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu).

Metoda dramatické výchovy:

Metoda pantomimicko-pohybová/ statický živý obraz.

Popis činnosti

Žáci byli nejdříve rozděleni do 3 skupin na základě losování barevných čtverečků. Poté jim byl sdělen cíl této aktivity. Každé skupině byl dán jeden obraz stavby, kterou nechal postavit Karel IV. Žáci měli utvořit živý obraz vybrané stavby, který ale nebyl rozpohybován. Úkolem ostatních bylo uhádnout název objektu.

Mezi stavby byly zařazeny: Karlův most, Karlštejn a Radyně.

Reflexe

U této aktivity jsem ocenila, že ani jedna skupina nepotřebovala poradit, jak postavit svoji stavbu. Pomocí svých těl ztvárnili daný objekt bez větších problémů. Možná za to mohl fakt, že tyto památky jsou velmi známé, a navíc měli u sebe fotografii stavby, kterou měli znázorňovat. Také se mi líbilo, že se dokázali mezi sebou relativně snadno domluvit. Když první skupina předvedla Karlův most, ostatní uhádli skoro okamžitě, ve druhé skupině, která znázorňovala Radyni, žákům trvalo delší dobu, než řekli správnou odpověď. U třetí skupiny, která ukazovala Karlštejn, jsme zaznamenali největší problém. Žáci potřebovali tři pokusy, než uhádli název stavby.

Závěrem musím dodat, že mě překvapilo, jak velmi rychlí žáci byli. Nepotřebovali mnoho času se připravit, dohodnout se ani ztvárnit živý obraz. Nestalo se, že by se jednotliví členové mezi sebou pohádali či odmítli spolupracovat. Možná je to tím, že jich je ve třídě poměrně málo a znají se už velmi dobře.



Obrázek 6: Karlův most (foto Lenka Valentová)



Obrázek 7: Karlštejn (foto Lenka Valentová)



Obrázek 8: Radyně (foto Lenka Valentová)

6.3.8 „ŠTRONZO“

Výukové cíle ve vlastivědě:

V této aktivitě nebyl sledován konkrétní výukový cíl, cílem byla aktivizace žáků po přestávce. Žák se zaktivizuje pomocí jednoduché činnosti.

Cíle dramatické výchovy:

Žák se učí používat vlastní tělo. Žák se učí zvládat jednu ze základních technik dramatické výchovy — jednoduchou rolou hrou (štronzo).

Klíčové kompetence:

Kompetence sociální a personální (žák na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce).

Metoda dramatické výchovy:

Metoda pantomimicko-pohybová; štronzo.

Popis činnosti

Po přestávce byli žáci rozmístěni po celé tělocvičně. Jejich úkolem bylo se libovolně pohybovat. Po zapísknutí byli nuceni zůstat v pozici, ve které se právě nalézali.

Reflexe

Tuto aktivitu jsem zvolila záměrně po přestávce, aby se žáci zaktivovali. Jelikož přestávka byla dlouhá a trvala více než 20 minut, chtěla jsem zařadit činnost, která je zaměřena převážně na pohyb. Tato hra jako jediná z celého vyučovacího bloku neměla nic společného s Karlem IV. ani s dobou, ve které žil.

Na této metodě dramatické výchovy mě překvapilo, že žáci věděli, co znamená štronzo. Nemusela jsem jim na začátku hodiny vysvětlovat, jak se provádí. Připadalo mi, že je hra velmi baví, protože když se chýlila ke konci, žáci nechtěli přestat.

6.3.9 „POVĚSTI“

Výukové cíle ve vlastivědě:

Žák se seznámí s pověstí týkající se Karla IV.

Cíle dramatické výchovy:

Žák se učí zvládat jednoduché rolové hry (krátká hraná scéna metodou plné hry). Žák spolupracuje se členy skupiny.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení (žák třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení a tvůrčích činnostech), kompetence k řešení problémů (žák vyhledá informace vhodné k řešení problému), kompetence komunikativní (žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v ústním projevu, rozumí různým typům textů a záznamů, přemýšlí o nich a reaguje na ně), kompetence sociální a personální (žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí).

Metoda dramatické výchovy:

Metoda plné hry, metoda graficko-písemná/ práce se scénářem.

Popis činnosti

Nejdříve byli žáci rozděleni do 3 skupin podle barevných čtverečků, obdobně jako u sběru informací.

Ve všech skupinách byl rozdán text, kde byla krátká pověst týkající se Karla IV. (příloha č. 5, 6, 7) Každá pověst již byla rozfázována na jednotlivé scény, kde také byly vyznačeny pasáže promluv jednajících postav a pasáže vypravěče. Jejich úkolem bylo přečíst si daný text, rozdělit si mezi sebou postavy a sehrát zadanou situaci. Tentokrát ostatním skupinám nebyl dán úkol uhádnout název pověsti, ty již byly předem prozrazeny.

Do této aktivity byly zařazeny pověsti o založení Karlova mostu, Karlových Varů a o hradu Radyni.

Reflexe

Musím říct, že mě u této aktivity velmi překvapilo, že se žáci převedení pověstí na scény zhostili velmi dobře. Čekala jsem, že problém nastane ve chvíli, kdy se budou muset domlouvat, komu která role připadne. Nicméně v každé skupině se v klidu domluvili, všichni se vystřídali a nenašel se nikdo, kdo by nechtěl předvést hru v roli. Všechny děti chtěly hrát nějakou postavu, byly velmi aktivní a byla na nich vidět obrovská snaha.

Na závěr bych ráda dodala, že scény žáci zahráli velmi kultivovaně. Nestalo se, že by si z tohoto úkolu dělal některý tým legraci. Snažili se ukázky zahrát tak, aby dávaly smysl

i nezúčastněným divákům. Na těch ostatních, kteří byli v roli diváků, bylo vidět, že je zajímavá, jak danou scénu předvedl jiný tým.



Obrázek 9: Scéna z pověsti o založení Karlových Varů (foto Lenka Valentová)

6.3.10 „DOMÝŠLENÍ PŘÍBĚHU“

Výukové cíle ve vlastivědě:

Žák se seznámí s příběhem o stavbě Hladové zdi.

Cíle dramatické výchovy:

Žák se učí zvládat jednoduché rolové hry (krátká hraná scéna). Žák spolupracuje se členy skupiny. Žák uplatňuje ve hře své nápady a respektuje podněty druhých. Žák dokáže přijímat různé role a přiměřeně v nich jednat.

Klíčové kompetence:

Kompetence k učení (žák třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v tvůrčích činnostech), kompetence komunikativní (žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v ústním projevu, naslouchá druhým lidem, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, rozumí různým typům textů a záznamů, přemýšlí o nich a reaguje na ně), kompetence sociální a personální (žák se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá, přispívá k diskusi v malé skupině).

Metoda dramatické výchovy:

Metoda plné hry.

Popis činnosti

V této činnosti byli žáci rozlosováni do tří skupin pomocí kartiček se jmény manželek Karla IV. Nejdříve si žáci společně a nahlas přečetli část příběhu o Hladové zdi a jejím vzniku.

Příběh o Hladové zdi (začátek příběhu):

Myšlenkou na opevnění Malé Strany a Pražského hradu se Karel zabýval už dlouho. Takový plán ale vyžadoval spoustu peněz. Karel sice dobře hospodařil, ale na výstavbu obrovské zdi mu nějaké peníze přece jen chyběly. Naštěstí je mohli půjčit pražští měšťané, kteří si uvědomovali, jak je ochrana města důležitá.

Po přečtení úvodu byl v dané trojici zadán úkol vymyslet a předvést scénu o možném konci příběhu. Každé skupině byl dán dostatek času na promyšlení a následné secvičení scén. Po přípravě následovalo vystoupení před ostatními skupinami. Po sehrání všech scén byl přečten skutečný konec příběhu.

Příběh o Hladové zdi (konec příběhu):

Král totiž při stavbě opevnění potřeboval hodně dělníků. Ti si mohli za vydělané peníze jídlo koupit- a hned bylo lépe. O zdi si pak lidé začali vyprávět: „To kvůli nám ji Karel staví! Aby nám pomohl. Ta Hladová zeď nasytí mnoho krků...“

A už to bylo. Pověst o Hladové zdi se začala mezi lidmi šířit. Uvěřili ji i kronikáři. Jeden z nich, Bohuslav Balbín, po čase o stavbě napsal: Karel proto tak činil, aby milované město před úklady nepřátel ochránil a též proto, aby lidu pražskému, hladem právě strádajícímu, výživu poskytl. Panovník nazýval dělníky na stavbě zaměstnané svou milou rodinou. Každodenně k lidu na Petříně docházel. Oblékl halenu dělnickou a při stavbě pracoval několik hodin denně...

Tak tomu se nechce věřit. Určitě je to jen pověst, i když hezká. Hladomor totiž vypukl až potom, co byla stavba zahájena. A Karel měl určitě mnoho jiných starostí, těžko by mohl na Petřín každý den docházet. Že ale na opevnění čas od času dohlížel, to je jisté.

Zeď byla mohutná, táhla se od Vltavy po Malou Stranu a dál až k Hradčanům. Na výšku měřila čtyři metry a široká byla téměř dva metry. Ke stavbě se použila opuka, která vznikla

z nejjemnějších částic usazených na mořském dně. Dolovala se přímo na Petřínském vrchu. (Drijverová, 2016, str. 40-42).

Reflexe

Musím přiznat, že domýšlení příběhu o hladové zdi jsem se obávala asi nejvíce. Myslela jsem si, že žáci nebudou vědět, jak tuto aktivitu uchopit. Také jsem pochybovala, jestli si žáci poradí s vymyšlením příběhu. Obávala jsem se, že každé skupině budu muset poradit, co konkrétně mají vymyslet. Žáci ale pomoc nepotřebovali, každá skupina přišla se svým originálním koncem. Mezi možné konce patřilo, že všichni ve městě umřou, nikdo se nezachrání, kromě Karla IV. Další skupina vymyslela, že Karel IV. vyhledá babku kořenářku a ta zachrání zbytek města.

Když jsme si později přečetli, jak příběh nakonec dopadl, celá třída byla překvapená, jelikož takový konec nečekali. Podle mého názoru dětmi vymyšlení a následná performance scén velmi bavila, jelikož bylo na nich vidět, že si hraní užívají.

6.3.11 „KRÁLOVSKÝ POHŘEB“

Výukové cíle ve vlastivědě:

Žák získá informace o tom, jakým způsobem zemřel Karel IV.

Cíle dramatické výchovy:

Žák se učí zvládat jednoduché rolové hry (krátká hraná scéna). Žák spolupracuje se členy skupiny. Žák uplatňuje ve hře své nápady a respektuje podněty druhých. Žák dokáže přijímat různé role a přiměřeně v nich jednat.

Klíčové kompetence:

Kompetence komunikativní (žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně v ústním projevu, naslouchá druhým lidem, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje), kompetence sociální a personální (žák přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu).

Metoda dramatické výchovy:

Metoda plné hry.

Popis činnosti

Na závěr vyučovacího bloku byly žákům nejdříve položeny tyto otázky:

- Jaký měl Karel asi pohřeb?
- Myslíte si, že měl obyčejný pohřeb?
- Zkusíme si na závěr zkusit, jak se takový pohřební průvod mohl odehrávat.

Po zodpovězení těchto otázek byly děti postaveny před úlohu si vyzkoušet královský pohřeb na živo. Byl vybrán jeden žák, který zaujal roli mrtvého Karla IV., zbytek třídy byl v dalších rolích, například kněz, nosiči rakve, pozůstalí či poddaní.

Reflexe

Tato aktivita už byla náročnější, možná to bylo tím, že byla poslední. Žáci byli již velmi rozjívěni a chvílku mi trvalo, než jsem je na začátku této činnosti uklidnila. Myslela jsem si, že nikdo nebude chtít být Karel (jelikož měl být nesen ostatními, tím pádem to vyžadovalo jistou dávku důvěry v ostatní žáky), ale nakonec tuto roli chtěli získat všichni. Po diskusi, kterou mezi sebou vedli, se shodli na jednom žákovi. Tady bych chtěla vyzdvihnout, jak mezi sebou spolupracovali, jak se dokázali domluvit, kdo bude hrát postavu krále, velmi rozumně došli k závěru, že by to měl být někdo, kdo je hubený a malý. Ani jeden ze zbývajících žáků nebyl rozladěn, že nebyl vybrán do role Karla IV.

Děti musely scénu s průvodem několikrát nacvičit. Nepovedlo se jim hned napoprvé ji předvést tak, aby všichni účastníci věděli, kdy v dané scéně mají sehrát svoji roli. Nakonec se jim představení královského pohřbu velmi povedlo. Líbilo se mi, že se všichni do jednoho do aktivity zapojili.

6.4 ZÁVĚREČNÁ REFLEXE V KRUHU

Na konci bloku o Karlu IV. byl zhodnocen s žáky celý vyučovací blok.

Zde je přepis nahrávky z diktafonu, ve které jsou změněna jména dětí s ohledem na ochranu osobních údajů.

1. otázka: Co jste si zapamatovali o Karlu IV.?

Klára: „Karel IV. se ženíl jako sedmiletý a měl čtyři manželky.“

Lenka: „Postavil Karlův most, Hladovou zeď a Radyňi.“

Dan: „V 7 letech odjel do Francie a učil se tam, zemřel v roce 1378.“

Iveta: „Když se Karel IV. vrátil zpátky do Čech, bylo mu 17 let a matku už neviděl, protože v té době byla již mrtvá.“

Matěj: „Nechal si vyrobit Svatováclavskou korunu, ve Francii se učil francouzsky, italsky, německy a latinsky.“

Lukáš: „Na jeho pohřeb se přišlo podívat hodně lidí, jeho otec byl Jan Lucemburský a Eliška Přemyslovna.“

Klára: „Nechal postavit Katedrálu sv. Víta, při stavbě dohlíželi architekti Matyáš z Arrasu a Petr Parléř.“

Dominik: „Nechal postavit Karlovu Univerzitu, nejdříve se jmenoval Václav, poté byl přejmenován na Karla.“

2. otázka: Líbil se vám jeho život?

Petr: „Ne, měl hodně smutných chvil.“

Iveta: „Ne, v 7 letech byl odtrhnut od matky, kterou už od té doby neviděl.“

Dominik: „Ne, zemřel na zápal plic.“

3. otázka: Chtěli byste žít v době Karla IV.?

Lukáš: „Ne, bylo hodně nemocí, nebyly na to léky, umíralo se na hlad, lidé byli chudí.“

4. otázka: Představte si, že jste Karel IV., udělali byste na jeho místě něco jinak?

Iveta: „Ne, možná bych postavila více hradů.“ (Ostatní žáci řekli, že by nic nezměnili.)

5. otázka: Chtěli byste mít dnes takového panovníka místo prezidenta? Proč ano, proč ne?

Josef: „Ano, protože Karel IV stavěl krásné stavby.“

Klára: „Ano, chtěla bych ho místo Miloše Zemana, protože se mi Karel IV. více zalouval.“

6. otázka: Které aktivity se vám líbily?

Dan: „Všechny scénky, hlavně ta poslední.“ (Žáci předváděli pohřeb panovníka.)

Klára: „Všechny, protože to byla hrozná legrace, ale hlavně scénka s pověstí.“

Lukáš: „Štronzo.“

Matěj: „Nejvíce se mi líbilo, jak jsme na začátku sháněli informace.“

7. otázka: Která aktivita se vám líbila nejméně?

Petr: „Když jsme hráli oživlé myšlenky, tak mě bavilo říkat jen samotné myšlenky, a ne jen sochy.“

Lenka: „Mně se zase sochy líbily více než vymyšlení myšlenek.“ (U této aktivity se polovině třídy líbilo vymýšlet myšlenky a druhé půlce vytvářet sochy.)

8. otázka: Která aktivita vám přišla náročná?

Klára: „Pohřeb, protože nám trvalo delší dobu, než jsme se dokázali sehrát.“

Josef: „Získávání informací z archivu, protože jich bylo docela hodně a museli jsme navíc vytvářet tu mapu.“

9. otázka: Co byste změnili na dnešním bloku?

Dominik: „Nic, možná bych přidal jen více her.“ (Ostatní žáci řekli, že by nic neměnili, celý vyučovací blok se jim líbil.)

Reflexe

Potěšilo mě, že u první otázky (Co si pamatuješ o Karlu IV.?) každý žák řekl něco jiného. Naopak mě překvapilo, že odpovědi dětí se lišily u jednotlivých činností. Některým žákům se líbily oživlé myšlenky, jiným štronzo či shánění informací z archivu. Z celé reflexe vyplynulo, že žáci si tematický blok užili a líbil se jim.

V samém závěru proběhla ještě krátká autoevaluace. Žáci na prstech jedné ruky zhodnotili, jak byli spokojeni se svojí prací (5 – velmi dobře, 1 – špatně). *Většina žáků zvedla pět prstů, dva ukázali čtyři prsty.*

6.5 ROZHOVOR S UČITELEM VLASTIVĚDY V ZŠ SEDLEC

Po pěti dnech od realizace vyučovacího bloku se uskutečnil rozhovor s panem učitelem Michalem Votřelem, který vyučuje vlastivědu ve čtvrté třídě a který byl přítomen ve výuce o Karlu IV. Pomocí techniky dekodování vyplynuly z rozhovoru následující postřehy: výhody a určitá rizika, která pan učitel vnímá v zapojení metod dramatické výchovy v klasické vyučovací hodině (celý přepis rozhovoru – příloha č. 8).

Mezi výhody patří získání širšího záběru informací, než je uvedeno v školním vzdělávacím programu. Dále se zjistilo, že žáky více baví a naplňuje, když se vzdělávají pomocí metod dramatické výchovy. Také pracovní skupiny se utváří snadněji a lépe funguje i komunikace mezi jednotlivými členy skupiny. Do výhod se dá zařadit i menší nervozita

a ostýchavost žáků při plnění různých úkolů a v neposlední řadě možnost zažít něco nového, s čím se děti nesečkávají v běžném vyučovací proces. Z jedné činnosti, konkrétně ze sběru informací, vyplynulo, že tato metoda je dobrá pro trénování paměti a je vhodným způsobem, jak naučit děti vybrat informace, které jsou podstatné a relevantní k tématu.

Do rizik se řadí časová náročnost výuky s použitím metod dramatické výchovy. Při výkladových typech hodin je čtyřhodinový blok velmi dlouhá doba a informací, které zazní v daném tematickém celku, je pro tak malé děti mnoho. V případě, kdy by se blok rozdělil na dvě části, z nichž jedna by proběhla jeden týden a druhá by se uskutečnila ten další, by realizace byla uskutečnitelná.

Reflexe

Potěšilo mě, že se učitelé vlastivědy líbila realizace mého tematického bloku. Také oceňuji, že podle jeho názoru výhody v používání metod dramatické výchovy převyšují nad možnými riziky. Na druhou stranu chápu, že realizace čtyřhodinového tematického bloku je dlouhá k získávání nových informací. Jeho návrh, případné rozdělení na dvě části, by přispěl k větší efektivitě výuky.

6.6 PRACOVNÍ LIST

Použitá metoda výuky – dramatická výchova jako systém ve službách výuky jiného předmětu – přináší do edukačního procesu mnoho pozitiv v rovině rozvoje osobnostních a sociálních kompetencí. Abych si ověřila, že si žáci odnesli i požadované znalosti, vypracovala jsem pracovní listy, které byly žákům zadány k vyplnění týden od uskutečnění vyučovacího bloku (Pracovní list – příloha č. 9).

6.6.1 VYPLNĚNÉ PRACOVNÍ LISTY — PŘÍLOHA Č. 10

1. Znáš rodiče Karla IV.? Napiš jejich jména a všechny informace, na které si vzpomeneš.

Na první otázku týkající se rodičů Karla IV. odpověděli všichni žáci. Všechny deset žáků si vzpomnělo na jméno Eliška Přemyslovna, pouze polovina dětí si zapamatovala, že otec Karla IV. se jmenuje Jan Lucemburský. Druhá polovina žáků napsala, že otec Karla IV. se jmenuje Václav. Co se týče dalších informací, které měli vypsát, dva žáci napsali, že otec unesl malého Václava od jeho matky do Francie, kde se poté vzdělával. Tři žáci vypsali, že když se Karel vracel zpátky z Francie do Čech, svoji matku již nezastihl.

Komentář

Polovina třídy si nezapamatovala jméno Jan Lucemburský, také se často stávalo, že si ho spletli se jménem Václav. Tato chyba se dá zřejmě vysvětlit tím, že Karlův prvorozený syn se jmenoval Václav. Je tedy možné, že děti tato dvě jména zaměnily.

2. Napiš, co si pamatuješ o dětství Karla IV.

U druhé otázky o dětství Karla IV. osm z deseti žáků odpovědělo, že byl malý Karel unesen do Francie a odtržen od své matky. Jeden žák napsal, že se malý Karel ženil v sedmi letech. U jednoho dítěte zůstala tato otázka nevyplněna.

Komentář

Zaujalo mě, kolik dětí si zapamatovalo únos malého Karla. Tuto scénu jsme hráli v oživlých myšlenkách. Z tohoto je patrné, že děti si spíše pamatují informace, které jsou emočního charakteru a které si mohly prožít. Myslím si, že se žáci dokázali snadno vcítit do dítěte v jejich letech, které je násilně odtrženo od své matky.

3. Vyjmenuj manželky Karla IV. Vzpomeneš si i na některé jeho děti?

Třetí otázka týkající se manželek Karla IV. a jejich dětí byla u tří dětí nezodpovězena a zbylých sedm dětí si vzpomnělo na jméno Blanka z Valois. Nikdo z celé třídy si nevzpomněl na Annu Falckou, Annu Svídnickou či Alžbětu Pomořanskou. Tři žáci jako další z manželek uvedli jméno Anežka Lidumilka, po jednom zazněla jména Anežka Lucemburská, Johanka z Arku a Anežka Blatná. Žáci si také nevzpomněli ani na jednoho potomka Karla IV.

Komentář

Zodpovězení třetí otázky byl problém, protože jsme se k manželkám ani k jejich potomkům v našich aktivitách nevraceli. Jen jsme se o nich zmínili na začátku vyučovacího bloku v rámci vytváření myšlenkových map, kde jedna ze skupin měla zpracovat téma manželky a děti Karla IV. Nicméně v žádných dalších aktivitách tato jména nefigurovala. Podle mého názoru to je hlavní důvod, proč si je žáci nezapamatovali.

4. Vypiš, které stavby nechal Karel IV. za své vlády postavit.

Na čtvrtou otázku o stavbách za vlády Karla IV. odpověděl každý žák. Všichni napsali stavbu Karlův most, kromě jednoho dítěte si všichni vzpomněli na Radyni. Osm žáků vypsalo Karlštejn. Do těch méně obvyklých odpovědí se dá zařadit katedrála sv. Víta, na kterou si vzpomněli tři žáci, čtyři z deseti vypsali město Karlovy Vary, na hrad Kašperk či na založení Karlovy univerzity si vzpomněl pouze jeden žák.

Komentář

U této otázky mě nepřekvapilo, že většina dětí vypsala stavby, které byly součástí živých obrazů. Je patrné, že žáci si spíše pamatují věci, které mohou určitým způsobem prožít. Když ze svých děl vytvářejí jednotlivé stavby, je více pravděpodobné, že si je budou pamatovat. Na ostatní stavby, jako jsou například katedrála sv. Víta či Kašperk, si žáci vzpomněli spíše ojediněle. Opět se přikláním se k názoru, že je to kvůli tomu, že jsme s těmito stavbami dále nepracovali. Na závěr bych ráda zmínila město Karlovy Vary. S tímto městem a pověstí o něm se pracovalo v jedné čtyřčlenné skupině, která měla za úkol sehrát scénu, jak nechal Karel IV. toto město založit. Je tedy možné, že žáci právě z této skupiny si dané město zapamatovali.

5. Vzpomeň si na nějaký letopočet, který se váže ke Karlovi IV.?

U páté otázky, kde měli žáci napsat letopočet, si jeden žák nevzpomněl na žádné datum, jeden žák napsal rok 1444, ve kterém podle něj zemřel Karel IV, což je nesprávné datum. Jedno dítě si vzpomnělo na rok 1348, kdy byla založena Karlova univerzita a Nové Město pražské. Dva žáci napsali rok 1378, ve kterém zemřel Karel IV, a navíc všichni připsali příčinu smrti panovníka, tedy že zemřel na zápal plic. Jeden žák datoval úmrtí Karla IV. do roku 1387, ale zřejmě pouze přehodil číslice. Další žák vypsaly roky 1345 a 1365, nicméně tyto roky zmíněny ve vyučovacím bloku nebyly. Jelikož dále nerozepsal jednotlivé letopočty, není jisté, co konkrétně měl na mysli. Totéž platí o dalším dítěti, které vypsalo pouze letopočty 1348 a 1365 bez dalších informací. Zbylí tři žáci napsali, že se k panovníkovi váže letopočet šestnáct a patnáct, ale bez dalšího vysvětlení.

Komentář

Pátá otázka s letopočty byla poněkud obtížnější. Bylo mi jasné, že žáci si mnoho dat nezapamatují, ani to nebylo mým cílem. Myslím si, že není důležité, aby žák čtvrté třídy vyjmenoval všechny letopočty, které se týkají Karla IV. Podle mého názoru stačí, když si žák zapamatuje jeden či dva roky z celého vyučovací bloku. Je vidět, že si žáci lépe osvojují vědomosti, které jsou pro ně logicky a příčinně související (smrt na zápal plic), než data, která jsou pro ně zatím víceméně abstraktní (který rok smrt nastala). Správný letopočet napsala třetina třídy. Z toho většina z nich rok, kdy zemřel. Na druhou stranu mě potěšilo, že znali příčinu smrti Karla IV.

6. Na co si nejvíce vzpomínáš z výuky o Karlovi IV.?

U poslední otázky se odpovědi velmi lišily. Jedna odpověď zůstala nevyplněna. Dva žáci popsali první aktivitu, získávání informací z archivů a jejich následné zapisování do myš-

lenkových map. Tři děti odpověděly, že si nejvíce pamatují scénku slavnostního pohřbu Karla IV. Dva z celé třídy si vzpomněli na stavby, které byly postaveny, z toho jeden vypsals konkrétně metodu dramatické výchovy: živý obraz. Jeden žák napsal, jak jsme hráli divadlo, poslední zmínil Hladovou zeď a Karlův most, které nechal panovník postavit.

Komentář

Potěšilo mě, že téměř každý žák si vzpomněl na jinou aktivitu, kterou jsme uskutečnili v našem vyučovacím bloku. Jeden žák dokonce vypsals živý obraz, vzpomněl si tedy na konkrétní metodu, kterou jsme použili.

7. ZHODNOCENÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Realizace tematického celku Karel IV., která proběhla v Základní škole Sedlec, dopadla nad očekávání úspěšně.

Ačkoliv žáci neznali názvy jednotlivých dramatických metod (nevěděli, co je rozpohybovaný živý obraz, oživlé myšlenky, myšlenková mapa apod.), zhostili se jednotlivých činností vždy velmi ochotně, spolupracovali mezi sebou v daných skupinách, byli nadšení z každé hry či metody, nestalo se mi, že by se nechtěli do některé z aktivit zapojit.

Pouze bych zmínila, že na úplném začátku vyučovacího bloku, když jsem žáky poprvé losováním rozdělovala do skupin, u dvou dětí zaznělo, že nechtějí být ve skupině s daným spolužákem či spolužačkou. Ve chvíli, kdy jsem jim vysvětlila, že se skupiny měnit nebudou, nezazněly žádné námitky. V průběhu dne, kdy byli rozdělováni do dalších a dalších skupin, tento problém již nenastal.

Děti jsem pouze musela občas tišit, byly poněkud neukázněné, hlavně ve chvíli, kdy předváděla scénu jiná skupina. Nicméně v momentě, kdy jsme se domluvili na pravidle, že když jedna skupina předvádí svoji scénu, ostatní neruší, sledovali ostatní spolužáky v tichosti. Stalo se mi jen jednou, že dívka vykřikla správnou odpověď dříve, než skupina předvedla svoje vystoupení, ale k tomu došlo jen jednou a spíše nedopatřením.

Je možné, že by realizace neproběhla tak úspěšně, kdyby počet žáků byl vyšší, a to hned z několika důvodů:

Za prvé: zorganizovat více žáků, přesvědčit se, že všichni rozumí zadání úkolu, je náročnější.

Za druhé: interpretace živých obrazů, jednotlivé hry v roli či příprava skupin by trvaly déle. Z toho důvodu by na celý průběh muselo být vyhrazeno více hodin.

V neposlední řadě bych chtěla dodat, že by žáky jednotlivé aktivity zřejmě tolik nebavily, kdyby museli déle čekat, než se vystřídají všechny skupiny či dvojice.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zaměřila na použití některých metod a technik dramatické výchovy jako prostředku výuky ve vlastivědě. Cílem diplomové práce bylo ověřit účelnost použití metod dramatické výchovy ve vyučování a zjistit, nakolik je možné předat nové informace s použitím daných metod. V teoretické části jsem se na základě studia odborné literatury pokusila vytvořit teoretický základ praktické části. Z toho důvodu zde byl vysvětlen pojem dramatická výchova, ozřejmena její pozice a možnosti uplatnění ve výuce na prvním stupni ZŠ, její začlenění v rámcovém vzdělávacím programu. Dále byly v teoretické části popsány formy, cíle a principy dramatické výchovy. Nakonec jsem se věnovala metodám a technikám dramatické výchovy.

V praktické části jsem představila již zrealizovaný tematický blok Karel IV. V každém oddílu jsem popsala danou činnost a komentovala její průběh. Na závěr vyučování jsme s žáky vytvořili kruh, kde proběhla reflexe po celém vyučovacím dni. Mého tematického bloku se zúčastnil i učitel vlastivědy. S ním jsem nahrála rozhovor o fungování a průběhu celého tematického celku. Tento rozhovor jsem poté pomocí techniky dekodování také přepsala a na jeho základě vyhodnotila, jaké výhody a možná rizika vnímá daný pedagog při používání metod dramatické výchovy v běžném vyučování. Nakonec jsem vypracovala kontrolní pracovní listy, které jsem po týdnu od realizace žákům zadala k vyplnění, abych si ověřila, co si žáci zapamatovali.

Ověřila jsem si, že je efektivní začlenit metody a techniky dramatické výchovy do vyučování. Po rozboru vyplněných dotazníků vyšlo najevo, že si žáci zapamatovali základní informace o Karlu IV.: vzpomněli si alespoň na jednoho z rodičů, věděli minimálně jednu informaci o jeho dětství a vypsali stavby z panovníkovy doby. Žáci tedy splnili cíle stanovené ŠVP. Usoudila jsem, že je to z důvodu, že všechny tyto informace žáci získávali prostřednictvím konkrétních prožitkových metod. Stavby žáci předváděli pomocí živých obrazů, na situace z dětství Karla IV. sehráli oživé myšlenky, kde zazněla i jména rodičů.

Ve vyučovacím bloku byly také rozvíjeny klíčové kompetence, a to zejména kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní a kompetence sociální a personální.

Zjistila jsem, že žáky baví jednotlivé prvky dramatické výchovy, což je důležitý faktor při učebním procesu. Jejich chuť pracovat a plnit nejrůznější úkoly byla zjevná a pro mě jakožto vyučující velmi příjemná.

Došla jsem k závěru, že použití těchto metod je vhodná forma, jak mohou žáci získávat nové informace. Na druhou stranu nelze tyto metody používat stále. Je důležité si nejdříve promyslet, která učební látka je vhodná k začlenění prvků dramatické výchovy. Také je třeba dodat, že záleží na mnoha dalších faktorech při používání dramatické výchovy ve vyučovacím procesu. Z těch nejhlavnějších se jedná o počet žáků, vymezení prostoru ve smyslu časovém i místním či konkrétní učební látka.

RESUMÉ

V diplomové práci se zabývám výukou vlastivědy metodami dramatické výchovy.

V teoretické části popisuji vymezení dramatické výchovy, její začlenění do RVP. Dále se zabývám formami, principy a cíli dramatické výchovy. Největší prostor věnuji metodám a technikám dramatické výchovy a možným překážkám v používání metod dané výchovy.

V praktické části popisuji mnou vytvořený a odučený tematický blok Karel IV. a svůj pohled na průběh činnosti. U každé aktivity uvádím výukový cíl, cíle, metody dramatické výchovy a rozvíjené klíčové kompetence.

Klíčová slova

Dramatická výchova, Základní škola v Sedlci, vlastivěda, metody a techniky dramatické výchovy, čtvrtá třída, první stupeň

RESUMÉ

In my dissertation I deal with education of background studies and drama education. In the theoretical part I describe the definition of drama education, and its incorporation into framework educational program and I also deal with its forms, principles and objectives of drama. The largest part is dedicated to methods and techniques of drama education and possible obstacles while using methods of mentioned education. In the practical part I describe the thematical block called “Karel IV.” that was made and taught by me and also my point of view on progress of the activity. There are objectives, methods of drama education mentioned by each of the activities.

The key words

Drama education, elementary school in Sedlec, background studies, methods and techniques of drama education, 4th grade, primary school

SEZNAM LITERATURY A PRAMENŮ

BLÁHOVÁ, Krista, 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 84 s. ISBN 80-7068-070-9.

ČORNEJ, Petr, 2002. *Panovníci českých zemí*. Dotisk 3. vyd. Ilustroval Jiřina LOCKEROVÁ, ilustroval Pavel MAJOR. Havlíčkův Brod: Fragment. Odkaz (Fragment), 64 s. ISBN 80-7200-255-4.

DRIJVEROVÁ, Martina, 2016. *Příběhy o Karlu IV*. Ilustroval Dagmar JEŽKOVÁ. 1. vyd. V Brně: Edika, 64 s. ISBN 978-80-266-0956-8.

MACHKOVÁ, Eva, 2018. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3., aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 160 s. ISBN 978-80-7068-317-0.

MACHKOVÁ, Eva, 2017. *Dramatika, hra a tvořivost*. 1. vyd. Jinočany: H & H, 280 s. ISBN 978-80-7319-125-2.

MACHKOVÁ, Eva, ed. 2013, *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. 1. vyd. Praha: Portál, 192 s. ISBN 978-80-262-0374-2.

MACHKOVÁ, Eva, 2007. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva, *Úvod do studia dramatické výchovy*. 1998. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 200 s. ISBN 80-901660-3-2.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ, 2008. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. 1. vyd. Praha: Portál, 128 s. ISBN 978-80-7367-472-4.

RODOVÁ, Veronika, 2014. *Dramatická výchova ve službách dějepisu: vzdělávací potenciál tematické kooperativní výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 180 s. ISBN 978-80-210-7593-1.

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON, 2001. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. 2. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 250 s. ISBN 80-901660-2-4.

ULRYCHOVÁ, Irina, 2016. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, 104 s. ISBN 978-80-7331-408-8.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Tvořivá škola. Sedlec, 2016.

VALENTA, Josef, 2008, *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada, 352 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1865-1.

WAY, Brian, 1996. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. 1. vyd. Praha: ISV, 220 s. Dramatická výchova. ISBN 80-85866-16-1.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

MŠMT, *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [online]. Dostupný z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

Karel IV. *Panovníci - seznam panovníků - Panovnici.cz* [online]. Copyright © 1996 [cit. 26.03.2018]. Dostupné z: <http://www.panovnici.cz/karel-iv>

Život a dílo Karla IV. – Otec Vlasti. *Otec Vlasti – Spolek Otec vlasti Karel IV., z.s., se snaží o propagaci názorů, postojů a myšlenek Karla IV., krále českého a císaře římského, jako jedné z nejvýznamnějších osobností v historii naší vlasti* [online]. Dostupné z: <http://otecvlasti.eu/category/zivotadilo/>

Legenda o založení Karlových Varů. *Document Moved* [online]. Dostupné z: <http://cestovani.kr-karlovar-sky.cz/cz/pronavstevniky/Zajimavosti/Krajvbajichapovestech/Stranky/KarlovyVary.aspx>

Legenda o vejcích | Muzeum Karlova Mostu. *Charles Bridge Museum* [online]. Dostupné z: <http://www.muzeumkarlovamostu.cz/cz/karluv-most/legenda-o-vejcich>

Pověst o založení hradu Radyně a o Radoušovi - Královský hrad Radyně. [online]. Copyright © 2018 [cit. 26.03.2018]. Dostupné z: <http://www.hrad-radyne.cz/turista/historie-hradu-1/povest-o-zalozeni-hradu-radyne-a-o-radousovi/>

SEZNAM ILUSTRACÍ


Obrázek 1: Seřazení panovníků a prezidentů vládnoucí na našem území (foto Lenka Valentová)	34
Obrázek 2: Hledání informací o Karlu IV. v archivu (foto Lenka Valentová)	36
Obrázek 3: Vytváření myšlenkových map (foto Lenka Valentová).....	38
Obrázek 4: Zrcadlení, boj mečem proti nepříteli (foto Lenka Valentová)	40
Obrázek 5: Oživé myšlenky, svatba malého Karla s Blankou z Valois (foto Lenka Valentová)	42
Obrázek 6: Karlův most (foto Lenka Valentová)	44
Obrázek 7: Karlštejn (foto Lenka Valentová)	45
Obrázek 8: Radyně (foto Lenka Valentová).....	45
Obrázek 9: Scéna z pověsti o založení Karlových Varů (foto Lenka Valentová).....	48

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Archivní list: Rodiče a dětství Karla IV.....	I
Příloha č. 2 – Archivní list: Manželky a děti Karla IV.....	II
Příloha č. 3 - Archivní list: Zakladatelská činnost Karla IV.	III
Příloha č. 4 - Archivní list: Karel IV. a jeho královská vláda	IV
Příloha č. 5 – Scénář: Pověst o založení Karlových Varů	V
Příloha č. 6 – Scénář: Pověst o založení Karlova mostu	VI
Příloha č. 7 – Scénář: Pověst o založení hradu Radyně.....	VII
Příloha č. 8 – Přepis rozhovoru s učitelem vlastivědy Michalem Votřelem	VIII
Příloha č. 9 – Pracovní list o Karlu IV., vytvořený pro žáky	XI
Příloha č. 10 – Příklad vyplněného pracovního listu.....	XII

PŘÍLOHY


KAREL IV.
JAN LUCEMBURSKÝ




- otec Karla
- český král

Říkalo se mu „Králi chléba“, jelikož rozdělil pečovni v sípování Ermyš seš v Čechách. Němci přispěli ke zrušení pražské českého státu.

**RODIČE KARLA
A
JEHO DĚTSTVÍ**
ELIŠKA PŘEMYSLOVNA



- matka Karla
- manželka Jana Lucemburského
- česká královna

KAREL IV.

1316 - 1378

První král český na jméno Václav. Když byl Karel (Václav) malý, otec ho jako věc od své matky Elišky a poslal ho poslat do Francie na vzdělání. (Karlou bylo 7 let)

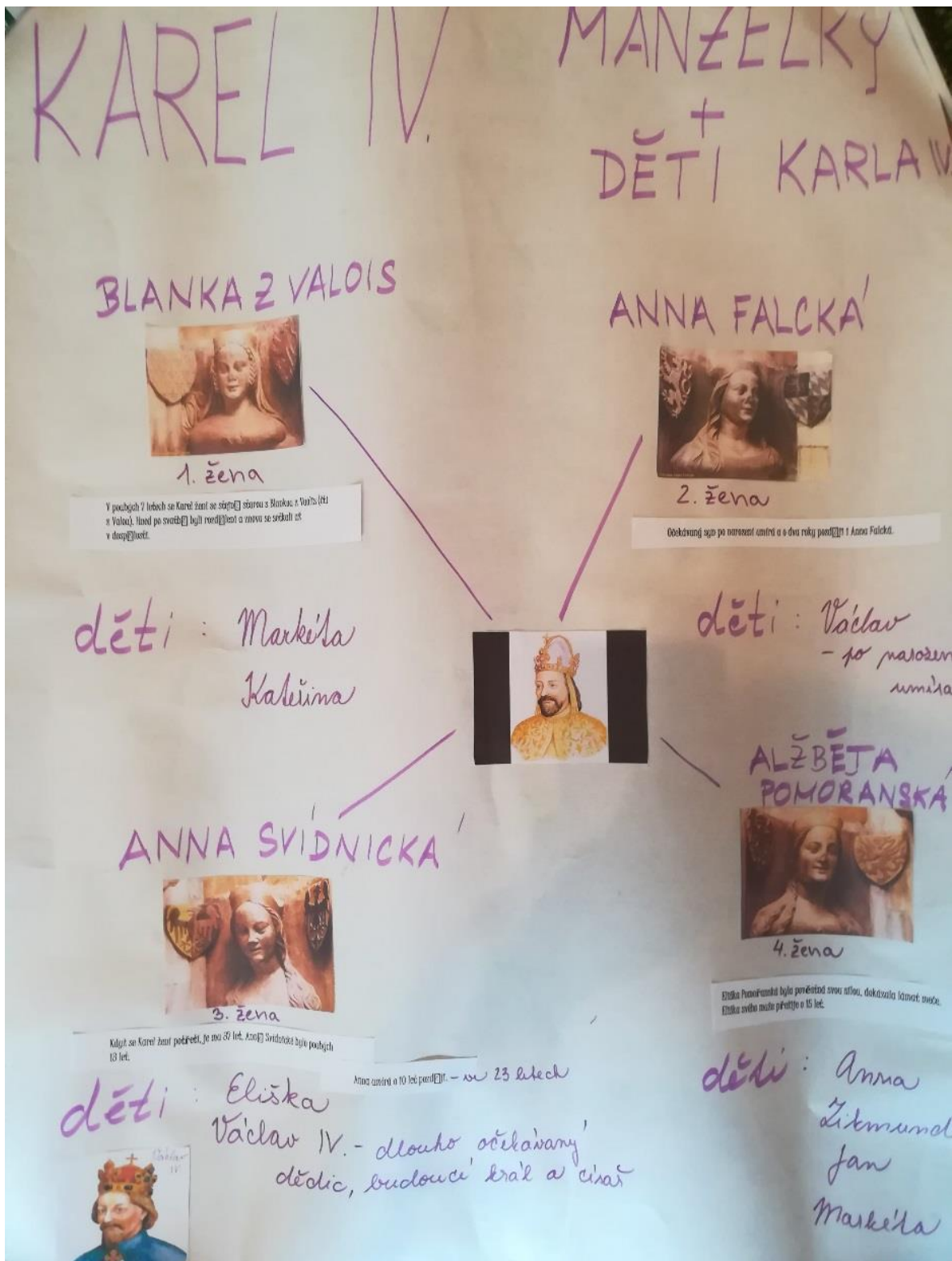
Ve Francii získal pokřtěné vzdělání, naučil se francouzsky, italsky, latinsky a německy.

Šel si i vzdělávat s Václavem na Karla IV.

→ ve Francii strávil 10 let, po 10 letech přel do Čech

Karel naposledy svou matku viděl v 7 letech.

Příloha č. 1 – Archivní list: Rodiče a dětství Karla IV.




Příloha č. 2 – Archivní list: Manželky a děti Karla IV.

KAREL IV. ZAKLADATELSKÁ ČINNOST

Nové Město pražské


1348





Opovené město s domy, dostávkou katedrál a klášterů, ležící na pravém břehu řeky zůstalo Starým Městem a Vyšehradem.

katedrála sv. Víta

1344




Stavba byla zahájena v r. 1344. Vypracování plánů a řízení stavby byl pověřen **Matýáš z Arras**. Na stavbě se také podílel architekt **Petr Parléř**. Katedrála byla dostavěna až v roce 1509.

MATÝÁŠ Z ARRAS **PETR PARLÉŘ**

Univerzita Karlova


1348



Nejstarší univerzita ve střední Evropě

Karlštejn


1348



Karlštejn byl postaven za účelem uložení a ochrany **koruny české** **Svaté říše římské**.


Karlův most

1357




Radyně

1356-1361



Koruna česká



Svaté říše římské

Karel IV. byl třetí český králem, ale i římským císařem.

Příloha č. 3 - Archivní list: Zakladatelská činnost Karla IV.

KAREL IV. KRALOVSKA' VLADA

1346




Karel se stává českým králem.

→ při té příležitosti nechává zhotovit svatováclavskou korunu.

1356



Koronace Karla IV. do římského císaře.

↳  kotena pro římského císaře


1344



Karel IV. přijímá pražské biskupství na arcibiskupství.

↓

První pražský arcibiskup se stal Arnošt z Pardubic



Arnošt z Pardubic

1378



Karel IV. umírá na náplav plně do postele na Pražském hradě, v královské hrobce v katedrále sv. Víta.

Pražský hrad



královská hrob



Karel IV.



Po smrti Karla...

Příloha č. 4 - Archivní list: Karel IV. a jeho královská vláda

Příloha č. 5 – Scénář: Pověst o založení Karlových Varů

Postavy: Karel IV., vypravěč, družina Karla IV., pes.

1. scéna

Vypravěč: „Jednoho dne Karel IV. podniká loveckou výpravu do lesů se svojí družinou.“

2. scéna

Vypravěč: „Při lovu jeden ze psů při pronásledování divoké zvěře spadne do vody, odkud tryská horká voda a začne bolestně výt.“

3. scéna

Vypravěč: „Lovecká výprava včetně Karla IV. přispěchají psovi na pomoc. Vytáhnou psa z vody a ochutnají tu vodu, která psa vyděsila.“

4. scéna

Karel IV. prohlásí: „Tato horká voda může odvrátit těžké nemoci a je velmi užitečná a posilující.“

5. scéna

Poté **panovník (Karel IV.)** nařídí: „Nechť je celé místo osídleno a okolo pramene ať jsou zřízeny domy.“

Příloha č. 6 – Scénář: Pověst o založení Karlova mostu

Postavy: Karel IV., Petr Parlář, vypravěč, posli

1. scéna

Karel IV.: „Chci vybudovat most pevný tak, aby odolal jakémukoli počasí. Pozvu si stavitele Petra Parláře, aby mi most vybudoval.“

2. scéna

Petr Parlář: „Do malty přidám i syrová vejce, aby most lépe držel.“

3. scéna

Vypravěč: „V Praze však tolik vajec nebylo a tak Karel IV. nařídil svým poslům:“

Karel IV. „Rozjed'te se do všech koutů Českého království a všem nakažte, aby poslali náklad vajec.“

4. scéna

Vypravěč: „Jenže silnice nebyly tak rovné jako dnes a často se stávalo, že vajíčka se cestou rozbila. Proto začali lidé z vesnic dovážet nejen vejce na tvrdo, ale i tvaroh a syrečky.“

5. scéna

Vypravěč: „A tak je Karlův most ze všech mostů nejpevnější, protože je v maltě přimíchán tvaroh, syrečky a vejce z celé české země.“

Příloha č. 7 – Scénář: Pověst o založení hradu Radyně

Postavy: Vypravěč, Radouš, spící stařec, skřítek.

1. scéna

Vypravěč: „Žil byl jeden chlapec s oslíma ušima, kozí bradkou a kančími zuby. Rodiče ho opustili kvůli jeho vzhledu, tak ho vychovávali cizí lidé a začali mu říkat Radouš.“

2. scéna

Vypravěč: „Když Radouš dospěl, utekl od lidí a dlouho bloudil sám pustou krajinou.“

3. scéna

Vypravěč: „Až jednou v hustém lese našel spícího starce, který měl pod hlavou starodávnou černou knihu.“

„Radouš knihu vzal a utekl s ní na skálu.“

4. scéna

Radouš si knihu prohlíží. Začne některá slova přečíst nahlas, když v tom se objeví skřítek se svoji družinou.

Skřítek: „Co si přeješ, Radouši?“

Radouš: „Chci, abyste mi postavili pevný hrad, který se bude jmenovat Radyně na té skále, kde právě stojíme.“

5. scéna

Vypravěč: „Po mnoha dnech Radoušovo kralování na hradu Radyně, přišla bouřka a Radouš se schoval do sklepení svého hradu. Když najednou uhořel blesk do věže, zdi se zbořily a Radouš zůstal pohřben v troskách svého vlastního hradu.“

„Říká se, že duch Radouše dodnes hlídá své podklady v hradním sklepení.“

Příloha č. 8 – Přepis rozhovoru s učitelem vlastivědy Michalem Votřelem

A. H: „Byl žákům sdělen cíl výuky? Byl tento cíl naplněn podle ŠVP?“

M. V: „Ano, cíl byl naplněn i nad rámec ŠVP. Žáci se dozvěděli více informací, než by měli podle ŠVP.“

A. H: „Jaké znalosti by měli mít žáci ve čtvrté třídě o Karlu IV.?“

M. V: „Rok narození a úmrtí, čím se proslavil, památky, které nechal postavit, založení Karlovy univerzity a povýšení biskupství na arcibiskupství.“

A. H: „Podle tvého názoru, budou si žáci pamatovat více informací o Karlu IV., když při jejich získávání byly použity metody dramatické výchovy?“

M. V: „Myslím si, že si žáci budou pamatovat více informací. Také je důležité zmínit, že žáky bavil daný způsob získávání znalostí o Karlu IV. tím, jak hráli různé scény či hry.“

A. H: „Jaké vidíš přínosy v používání metod a technik dramatické výchovy ve vyučovacích hodinách?“

M. V: „Přínos vidím jednoznačně v tom, že žáci by si mohli odnést více znalostí než v běžné formě výuky. Na druhou stranu použití těchto metod je časově náročnější, tím pádem je nelze používat tak často. Řekl bych maximálně jednou za měsíc.“

A. H: „Používal bys metody a techniky dramatické výchovy jako vyučovací blok na 4-5 vyučovacích hodin, nebo bys použil jen jednu či dvě metody v klasické hodině, která má 45 minut?“

M. V: „Spíše bych vytvořil dvě vyučovací hodiny jeden týden a následující týden bych odučil další dvě hodiny. Podle mého názoru čtyřhodinový blok je pro tak malé děti opravdu dlouhý a těch informací je hodně. Žáci si tak mohou během dvou týdnů získané informace ustálit. Stavěli bychom na základu, který jsme již vytvořili předešlý týden.“

A. H: „Během vyučovacího bloku, všiml sis nějakých problémů?“

M. V: „Ne, žádné problémy nebyly.“

A. H: „Co bys změnil na vyučovacím bloku o Karlu IV.?“

M. V: „Kromě rozdělení daného bloku na dvě části, které jsem zmínil dříve, mě nic nenapadá.“

A. H: „Co tě překvapilo?“

M. V: „Velmi mě překvapilo, že žáky celé to dopoledne bavilo. Musím říct, že čtvrtá třída, kde jsi odučila, není dobrá parta. Nedaří se jim spolupracovat, proto mě překvapilo, že neměli problém s utvářením skupin či komunikací ve skupinách.“

A. H: „Pracovali žáci stejně jako v klasických hodinách nebo se jejich chování lišilo?“

M. V: „Myslím si, že daleko více mezi sebou spolupracovali, šli stranou veškeré neshody, které mají mezi sebou. V klasických hodinách práce ve skupinách nefunguje tolik, jako fungovala ve tvém bloku.“

A. H: „Jak se žáci cítili na daném bloku?“

M. V: „Na žácích bylo vidět, že nejsou vůbec nervózní či ostýchaví. Řekl bych, že si užívali celý průběh vyučovacího dne.“

A. H: „Jak na mě žáci reagovali?“

M. V: „Myslím si, že pozitivně. Neměli problém řídit se tvými pokyny.“

A. H: „Byl tento vyučovací blok pro žáky zajímavý? Proč ano, proč ne?“

M. V: „Podle mého názoru pro žáky zajímavý byl, jelikož mohli zažít něco nového, s čím se běžně nesetkávají.“

A. H: „Zařazoval bys metody a techniky dramatické výchovy do svých hodin?“

M. V: „Ano, ale jak jsem zmínil dříve, z časových důvodů maximálně jednou měsíčně.“

A. H: „Jaké konkrétní metody a techniky, podle tvého názoru, žáky nejvíce bavily?“

M. V: „Podle mě je nejvíce bavilo získávání informací ve vytvořených skupinách a jejich následné zapisování na myšlenkovou mapu. Mně se na této aktivitě líbil způsob, jakým trénovali paměť. Museli si zapamatovat danou informaci, pak ji sdělit zbytku týmu, nestačilo jen slepě opisovat. Nakonec bych chtěl dodat, že je bavily všechny scény.“

A. H: „Mně naopak v reflexi říkali, že tato aktivita pro ně byla nejnáročnější.“

M. V: „Je to dané tím, že se učí nové téma, a navíc si museli informace zpracovávat sami. Učitel jim v tomto případě nevybral již hotová fakta, museli si sami určit, která informace je důležitá, a která není. Nicméně jsem měl dojem, že žáky tato činnost velmi bavila.“

A. H: „Vraceli jste se nějakým způsobem zpátky k vyučovacímu bloku o Karlu IV.?”

M. V: „Ne, nevraceli. Chtěl bych na to navázat, až budeme Karla IV. probírat. Rád bych jim nechal delší časový odstup a vyzkoušet si, co si zapamatovali.“

Příloha č. 9 – Pracovní list o Karlu IV., vytvořený pro žáky

1. Znáš rodiče Karla IV.? Napiš jejich jména a všechny informace, na které si vzpomeneš.

2. Napiš, co si pamatuješ o dětství Karla IV.

3. Vyjmenuj manželky Karla IV. Vzpomeneš si i na některé jeho děti?

4. Vypiš, jaké stavby nechal Karel IV. za své vlády postavit.

5. Vzpomeneš si na některý letopočet, který se váže ke Karlovi IV.?

6. Z výuky o Karlovi IV. (která proběhla ve čtvrtek v tělocvičně) si nejvíce vzpomínám na:

Pracovní list o Karlu IV.

1. Znáš rodiče Karla IV.? Napiš jejich jména a všechny informace, na které si vzpomeneš.

Václav: nechal renovovat pův. staveb
Eliška Přemyslovna: zemřela když se Karel IV po 10 letech
vzalik z Francie

2. Napiš, co si pamatuješ o dětství Karla IV.

Jeho táta ho v 7 letech odjel od své matky a přešel do
Francie kde naučil se vzdělávat.

3. Vyjmenuj manželky Karla IV. Vzpomeneš si i na nějaké jeho děti?

Blanka z Uherska, Anička Lidumilka

4. Vypiš, jaké stavby nechal Karel IV. za jeho vlády postavit.

Karlův most, Karlova radnice, Radnice

5. Vzpomeneš si na nějaký letopočet, který se váže ke Karlovi IV.?

Karel IV zemřel na rápal plav v 1378

6. Z výuky o Karlovi IV. (která probíhala ve čtvrté v tělocvičně) si nejvíce vzpomínám
na:

To jak jsme hráli jak Karel IV umřel a taky jak jsme hrály
ruský scénky