

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA
VE 3. TŘÍDĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY V SEDLCI
S VYUŽITÍM METOD DRAMATICKÉ VÝCHOVY
DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Lenka Valentová

Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy

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

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce MgA. Evě Gažákové, Ph.D. za její ochotný přístup a poskytnuté rady během zpracování diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala paní ředitelce Mgr. Anně Císařové, která byla vstřícná k mým potřebám při realizaci vyučovací lekce na Základní škole v Sedlci. Velké poděkování patří mé rodině za psychickou podporu, kterou mi poskytovala v průběhu celého studia.

Zde se nachází originální zadání práce

Výuka českého jazyka ve 3. třídě Základní školy v Sedlci s využitím metod dramatické výchovy

Abstrakt

Teoretická část diplomové práce se zabývá mladším školním věkem, vývojovou etapou, do které patří žáci 3. ročníku ZŠ. Dále se věnuje Rámcovému vzdělávacímu dokumentu a jeho klíčovým kompetencím, jsou zde také očekávané výstupy, doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova i obor Jazyk a jazyková komunikace. Poslední část Rámcového vzdělávacího programu je zaměřena na Školní vzdělávací program Základní školy v Sedlci, ve kterém je obsaženo učivo literární výchovy, které si žáci ve 3. třídě osvojují. Předposlední kapitola se zabývá dramatickou výchovou, která je začleněna do všech oddílů diplomové práce. Závěr teoretické části tvoří pojednání o příběhovém dramatu, které prostupuje celou prací.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na příběhové drama Čarodějnice. Cílem zde bylo seznámit žáky s literárním dílem Čarodějnice od Roalda Dahla zejména prostřednictvím metod dramatické výchovy. Obsahuje také společnou reflexi žáků, ve které jsou uvedeny otázky, které byly položeny žákům, a jsou zde rovněž jejich odpovědi. V praktické části jsou také popsány výsledky srovnání filmové a knižní adaptace knihy Čarodějnice v závěrečné reflexi, při které žáci vyjádřili svoji preferenci k filmové nebo knižní adaptaci. V závěru je nově použita metoda strukturovaného rozhovoru, jehož hlavním cílem bylo zjistit, zda odučená lekce naplnila svůj stanovený cíl, ale také poznat, jakým způsobem třídní učitel 3. třídy na Základní škole v Sedlci pracuje se svými žáky během hodin literatury a zdali využívá metody dramatické výchovy.

Klíčová slova

Žák mladšího školního věku, dramatická výchova, literární výchova, metody dramatické výchovy, příběhové drama.

Teaching Czech Language through Drama in Your Three of Primary School in Sedlec

Abstract

The theoretical part of the diploma thesis deals with the younger school age, the developmental stage, which includes pupils of the 3rd year of elementary school. It also focuses on the Framework Educational Document and its Key Competencies, there are also expected outputs, complementary to the educational field of drama education as well as language and language communication. The last part of the Framework Educational Program focuses on the School Education Program of the Basic School in Sedlec, which includes the study of literary education, which pupils in the 3rd class acquire. The second last chapter deals with dramatic education, which is included in all sections of the diploma thesis. The conclusion of the theoretical part is a treatise on the story drama, which permeates the whole work.

The practical part of the diploma thesis is focused on the story of the Witch drama. The aim was to familiarize students with the literary work of the Witch by Roald Dahl, especially through dramatic education. It also contains a common reflection of the pupils, in which the questions asked to the pupils are referred, and there are also their answers. The practical part also describes the results of the comparison of the film and book adaptation of the Witches Book in the final reflection, in which pupils expressed their preference for film or book adaptation. In conclusion, the structured interview method was used, which main objective was to find out whether the lesson had fulfilled its intended goal, but also to know how the 3rd class teacher at the elementary school in Sedlec worked with his pupils during the lessons of the literature and whether he was using the methods of dramatic education.

Keywords

Pupil of younger, school age, drama education, literary education, methods of dramatic education, story drama.

OBSAH

ÚVOD	3
I. TEORETICKÁ ČÁST	5
1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK A DRAMATICKÁ VÝCHOVA	5
2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM A DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	17
2.1 Rámcový vzdělávací program jako dokument.....	17
2.2 Klíčové kompetence.....	17
2.3 Vzdělávací oblasti	21
2.4 Očekávané výstupy	21
2.5 Doplnující vzdělávací obor dramatická výchova.....	22
2.6 Literární výchova v Rámcovém vzdělávacím programu	24
2.7 Dramatická výchova a jazyk a jazyková komunikace v ŠVP Sedlec	25
3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA	28
3.1 Dramatická výchova jako pojem.....	29
3.2 Vývoj dramatické výchovy v českém školství	30
3.3 Formy dramatické výchovy	33
3.4 Omyly, mýty a předsudky spojené s dramatickou výchovou	34
3.5 Uplatnění metod dramatické výchovy ve vzdělávacích oborech	35
4 PŘÍBĚHOVÉ DRAMA	38
4.1 Práce s literární předlohou	40
II. PRAKTICKÁ ČÁST	42
5 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	42
5.1 Charakteristika školy a třídy.....	43
5.2 Výběr literární předlohy příběhového dramatu.....	43
5.3 Školní vzdělávací program základní školy Sedlec	44
5.4 Příběhové drama Čarodějnice.....	46

5.4.1	Část č. 1 – Úvodní seznámení s čarodějnicemi	48
5.4.2	Část č. 2 – Hotel Magnificent	57
5.4.3	Část č. 3 – Co dokáže srdce myšky	63
5.4.4	Část č. 4 – Společná reflexe	68
5.5	Srovnání literární předlohy a filmové adaptace	76
5.6	Strukturovaný rozhovor s třídním učitelem 3. třídy v ZŠ Sedlec	79
5.6.1	Strukturovaný rozhovor	79
5.6.2	Záměr strukturovaného rozhovoru	80
5.7	Shrnutí praktické části.....	86
ZÁVĚR	88
RESUMÉ	90
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	91
SEZNAM PŘÍLOH A OBRÁZKŮ	94
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	95
SEZNAM TABULEK	96
PŘÍLOHY	97
5.8	Fotografie	97
5.9	Literární texty.....	101

ÚVOD

Práce se zabývá výukou českého jazyka ve 3. třídě Základní školy v Sedlci s využitím metod dramatické výchovy. Přesněji podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, se jedná o vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, do které je začleněna Literární výchova, na kterou jsem se v této diplomové práci zaměřila, a doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova. O výběru zvoleného tématu rozhodl můj zájem o výuku literární výchovy, a to aktivním tvořivým způsobem za pomoci různých metod dramatické výchovy. Dalším důvodem pro volbu tématu byla snaha stávající žáky zaujmout a motivovat je k četbě. Téma práce jsem si vybrala přesto, že nestuduji obor dramatická výchova samostatně, ale mou aprobační je Učitelství pro 1. stupeň základní školy. Zpracováním této práce jsem chtěla do problematiky více nahlédnout a pochopit význam zmíněného oboru dramatická výchova v běžné školní výuce. Zároveň bylo mým osobním cílem se blíže seznámit s metodami dramatické výchovy, které bych mohla následně využít ve své třídě.

Literární výchova na 1. stupni základní školy vychází především ze samotného čtení, bez kterého by výuka nemohla být realizována. Čtení je dovednost, které předchází řada kroků, které žák musí nejprve zvládnout. Patří sem např. zrakové vnímání a paměť, fonologické uvědomování, vnímání prostoru a času, schopnost koncentrace a motorické funkce. V období mladšího školního věku jsou žáci obkloповáni ve školním, ale i domácím prostředí různými literárními texty, seznamují se s literárními žánry a spisovateli. Nezastupitelným a dlouhodobým cílem učitelů však je probudit v žácích zájem o četbu, neboť je to právě učitelka, která má možnost změnit přístup žáků k četbě. Samozřejmě velkou roli zde hraje také vliv rodičů. Hodně záleží na učiteli, jaké knihy si vybere a jak je ochotný oživit výuku literární výchovy, aby žáky zaujala. Jednou z možností je právě kombinace literární výchovy s metodami dramatické výchovy, jež kladou do centra pozornosti žáka a jeho potřeby. Žák je v průběhu takové výuky aktivní a učitel je partnerem, nikoli autoritou, což přispívá k vytvoření příjemné atmosféry během práce. Hodiny literatury, které jsou takto koncipované, se mohou stát pro žáky zábavou, ale zároveň celostně rozvíjí jejich osobnost. V celém vyučovacím procesu se rozvíjejí klíčové kompetence, zlepšují vztahy ve skupině a to vede k lepší komunikaci. Metody dramatické a literární výchovy pak společně zasahují do emoční stránky žáka, který se učí novému na základě prožitku. Takto získávané informace či učivo, jež si žáci propojí s emocemi, si poté dokážou lépe zapamatovat.

Konkrétním cílem diplomové práce bylo seznámit žáky s literárním dílem Čarodějnice od britského spisovatele Roalda Dahla. Kniha Čarodějnice, se kterou jsem se poprvé setkala při studiu na vysoké škole, mě oslovila natolik, že jsem se rozhodla využít jejího dobrodružství, napětí, humoru i emocí při zpracování přípravy na vyučovací lekci příběhového dramatu nazvaného podle této knihy. Žáci 3. ročníku Základní školy v Sedlci četli vybrané úseky, seznamovali se s dějem. Také zvolené metody dramatické výchovy společně pomohly žáky zaujmout a upoutat jejich pozornost, a to i od vlivů současné moderní techniky. Praktická část uvádí podkapitulu *Srovnání literární předlohy a filmové adaptace*, neboť jeden z očekávaných výstupů, uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu stanovuje, že žák porovnává literární a filmovou předlohu. Mým záměrem bylo usilovat o to, aby si žáci v závěrečné reflexi vybrali raději knihu nežli film a sami došli k závěru, že literární předloha byla zajímavější nežli filmová adaptace.

Diplomová práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická se skládá ze čtyř základních kapitol. První z nich je zaměřena na vývojovou etapu mladší školní věk a snaží se přiblížit žáka ve 3. třídě z pohledu vývojové psychologie. Navazující kapitola Rámcový vzdělávací program představuje doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova a vzdělávací obor Jazyk a jazyková komunikace, jejíž součástí je Český jazyk a literatura. Kapitola Dramatická výchova vysvětluje dramatickou výchovu jako pojem. Následně se zabývá jejím vývojem a fungováním v našem školství. Vyjmenovává, jaké formy dramatické výchovy se nejčastěji uplatňují v našem školství a která z nich byla použita v této diplomové práci. S dramatickou výchovou se spojuje celá řada mýtů a omylů, proto se stručně věnuji třem nejčastějším. Poslední kapitolu tvoří příprava na vyučovací lekci příběhového dramatu Čarodějnice, která vychází z příběhu knihy. Je uvedena v praktické části této práce. V ní nejprve popisují cíl příběhového dramatu Čarodějnice. Další část je zaměřena na popsání realizace příběhového dramatu Čarodějnice na Základní škole v Sedlci. Zahrnuje srovnání literární předlohy a filmové adaptace, promítání filmu proběhlo druhý den po odučení příběhového dramatu. Další kapitola předkládá výsledky ze strukturovaného rozhovoru, který byl uskutečněn se současným třídním učitelem 3. třídy. Její součástí jsou i odpovědi na položené otázky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK A DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Kapitola se zabývá charakteristikou mladšího školního věku, neboť v tomto období se nacházejí žáci 3. třídy na Základní škole v Sedlci. Je to vývojová etapa, která s sebou přináší řadu doposud nezvyklých změn, které popisují podkapitoly, jež se nazývají *tělesný vývoj, sociální vývoj, emoce, komunikace, motorický vývoj*, zahrnující oblasti jemné a hrubé motoriky, *smyslové vnímání, kognitivní schopnosti, pozornost a paměť*. Poslední podkapitola se zabývá čtenářstvím žáka ve 3. třídě, neboť praktická část je založena na příběhovém dramatu Čarodějnice, ve kterém se žáci seznamovali s literární knihou Čarodějnice od britského spisovatele Roalda Dahla.

Období středního dětství, které nazýváme mladší školní věk, trvá u dítěte v rozmezí od 6 do 9 let. Říčan a Zajíček nazývají toto období jako realistické. Za začátek období považují nástup dítěte do školy. Jeho konec se projevuje začínajícím nejdynamičtějším obdobím v lidském životě, a to pubescencí (Novotná et al. 2012, s. 50). Matějček (2007, s. 57) rozděluje toto období na mladší školní věk tj. děti ve věku 6–8 let, střední školní věk tj. děti mezi 9. – 12. rokem a starší školní věk, který už zasahuje do období puberty. Mladší školní věk označuje jako přechodnou etapu, při kterém dochází k tomu, že se s dítětem mnoho děje a následkem toho mezi dětmi vznikají velké rozdíly.

Charakteristickým znakem tohoto období je realismus. Ze začátku se označuje jako „naivní“ realismus, kdy dítě ještě naslouchá radám autorit, později je kritičtější k sobě i k okolnímu světu, v takovém případě hovoříme o přístupu „kriticky realistickému“ „Na dobrém počátku všechno záleží.“ Slova J. A. Komenského, která souvisejí se zahájením povinné školní docházky, která je spojena s hlavní změnou, týkající se plnění školních povinností, za které je žák hodnocen. Dítě se přizpůsobuje novému prostředí, učí se komunikovat a spolupracovat s učitelem a spolužáky, dochází k osvojení nových sociálních rolí (Langmeier a Krejčíková 2006, s. 118-119). S tím úzce souvisí dramatická výchova, která vychází z moderního vyučování, které je založené na kooperaci, kultivaci schopností, postojů, psychických procesů a charakterových vlastností (Marušák et al., 2008, s. 9).

Hlavním úkolem rodičů v tomto období je dohlížet na děti při domácí přípravě. Pomoci zvládnout toto období by mělo nastavení pravidelnosti a rytmu v běžných, i ve školních povinnostech. Rodiče by neměli opomíjet častou pochvalu a pozitivní motivaci, které zvyšují školní úspěšnost. Zároveň by měli zvážit množství mimoškolních aktivit, které mohou děti nadměrně zatěžovat. Podle Thorové (2015, s. 402) je toto období důležitou vývojovou fází, ve které si dítě uvědomuje vlastní pohlaví, formuje se sebepojetí a postoj i přístup ke vzdělávání.

Tělesný vývoj

Zásadním kritériem školní zralosti je tělesný vývoj a zdravotní stav dítěte. Tělesný vývoj je rovnoměrně plynulý. Při nástupu dítěte do školy dochází ke změně tělesných proporcí, které se projevují změnou proporcionality hlavy a končetin vůči tělu. Postava ztrácí svoji dětskou zakulacenost a zároveň se protahuje. Zpomaluje se růst na cca 5 cm za rok, u dívek mezi 7 a 10 lety a u chlapců mezi 7 a 11 lety. Najdeme již několik rozdílů mezi dívčí postavou a chlapeckou postavou. Děvčata mají mnohem širší pánev, chlapci ramena a hrudník. Dochází ke zpevňování kostry, orgány zvyšují výkonnost, narůstá tělesná síla a svalová hmota. Kostí začínají rychleji růst a napínají se šlachy a svaly, hovoříme o tzv. preadolescentním tělesném spurtu, který se objevuje u dívek ve věku 9 a 10 let, u chlapců mezi 11 a 12 roky. Začíná se vyskytovat zvýšená unavitelnost a s ní související schopnost soustředění a pozornosti, což má za následek prudší vývoj nervové soustavy. Děti, které se často hýbou a dodržují zásady zdravého stravování, mívají atletickou a štíhlou postavu. Přibývá dětí s obezitou, kterou trpí přibližně 10 % českých školáků, a to právě z důvodu malé pohybové aktivity a nevhodného stravování (Thorová, 2015, s. 410). Dnešní školáci jsou v průměru silnější a větší než děti před třiceti lety, pravděpodobně je to dáno rychlejším růstem v předškolním a útlém věku dítěte než akcelerací během školního věku (Langmeier a Krejčíková, 2006, s. 120).

Sociální vývoj

Významnou autoritou, ke které žák vzhlíží, jsou rodiče spolu s paní učitelkou, a nově se jí stávají i spolužáci. Citový vztah dítěte k jeho rodičům vytváří základ pro vztah k sociálnímu okolí (Matějček, 2007, s. 15). Dítě nemá problém navázat kontakt se svými vrstevníky, ba naopak svůj okruh sociálních vztahů rozšiřuje. Mezi oblíbené nebo jakési vzory patří děti sportovně nadané, sociálně průbojné, dosahující výborných výsledků ve škole a děti nápomocné a snaživé (Thorová, 2015, s. 407). Podle Langmaiera a Krejčíkové (2006, s. 130) se dítě učí reagovat a přizpůsobovat vzniklým sociálním situacím a reakcím,

s nimiž souvisí např. spolupráce či pomoc slabšímu. Machková (2005, s. 21) uvádí ve své knize názor, že obsahovou součástí dramatické výchovy je sám učitel, který se svým zapojením a tvořivostí podílí na příjemné sociální atmosféře, ze které vychází kvalitní a fungující vztahy ve skupině. Marušák et al. (2008, str. 9) vychází z názoru, že proces dramatické výchovy umožňuje prostředky pro spolupráci, spolupráci a spoludílení.

Jednou z metod dramatické výchovy, jež napomáhá lepšímu porozumění učivu a rozvoji sociálních dovedností je metoda hraní rolí. V těchto aktivitách žáci vystupují za postavu a řeší problém nebo přehrávají určitou situaci. Volba této metody vede dítě k prozkoumávání tématu z více úhlů pohledu, jež využijí při výuce literatury a ve společenskovedních oborech. Hraní rolí uplatní žáci při řešení různých životních situací (Pasch et al., 1998, s. 243). Role umožňuje hráči jednat v roli, za kterou v danou chvíli vystupuje, ale se změnou situačních okolností. Nebo se hráč vyskytne v situaci, kterou běžně zná, ale v daném momentě ji nezastává. Je také možné, že se ocitne v roli, kterou zatím nemá, ale v budoucnu mít bude. Cisovská (2012, s. 67-68) uvádí, že hraní rolí poskytuje žákům uvědomit si své vlastní chování, ale i chování druhých lidí, vcítit se do jejich situace a zároveň je umět pochopit.

Podle Thorové (2015, s. 413) se u dítěte často vyskytuje strach ze selhání v překonávání překážek, proto dochází k tomu, že je dítě raději nevykonává nebo se jim vyhýbá. Objevuje se srovnávání s vrstevníky, což může vést až k pocitům méněcennosti. V tomto věku se dítě začíná vyjadřovat ke svému chování, zjevu, oblečení a schopnostem.

Období raného středního dětství se také vyznačuje tím, že děti žalují, posmívají se svým spolužákům, nedokážou rozpoznat vlastní chybu, neumějí přijímat kritiku, ale již umějí poukazovat na chyby ostatních kamarádů či spolužáků. Metody dramatické výchovy nám dávají prostor k tomu, abychom dokázali na předchozích bodech s dětmi pracovat a některé z nich postupně odstraňovali nebo je naučili, jak s nimi v životě nakládat. Dítě si je bližší s dětmi, které mají podobné zájmy, vlastnosti a postavení mezi dospělými, proto se u těchto dětí objevuje sklon spíše k vrstevnickým vztahům. Tyto vztahy jsou podstatné pro sebepojetí jedince (Thorová, 2015, s. 408-413).

Podle Langmeiera a Krejčíkové (2006, s. 119) mají děti pořád rády pohádky a jsou velmi hravé, což je velmi příznivý stav pro práci s literaturou s využitím metod dramatické výchovy. Hra je v pedagogickém slovníku vysvětlena jako činnost, se kterou se člověk setkává během celého života. Obsahuje řadu hledisek: emocionální, pohybové, tvořivostní,

fantazijní, sociální, poznávací, motivační, terapeutické, diagnostické a rekreační (Průcha et al., 2003). Langmeier a Krejčíková (2006, s. 119) popisují hru jako významnou činnost dítěte. V tomto období dochází ve hře k úbytku fantastičnosti a magičnosti a naopak přibývá složitosti a reálnosti. Velmi oblíbené jsou u dětí skupinové hry s použitím prvku soutěživosti. V takovém případě dbáme na to, aby se žádný žák necítil méněcenný. Činnost, zkušenost, zážitek a prožitek jsou podle Marušáka et al. (2008, s. 10) principy, jež v dramatické výchově souvisí s principem hry. V této diplomové práci a přípravě na vyučovací lekci byly hry připravovány tak, aby splňovaly tyto principy a zároveň aby žáky motivovaly do další části lekce. Základním rysem každé dramatické hry je přijetí fikce, která vytváří souvislosti mezi minulým, současným a budoucím reálným světem. Zároveň umožňuje pohled mimo naši reálnou zkušenost. Závažným problémem dnešní doby je, že děti věnují svůj volný čas moderní technice, jako jsou televize, tablety, telefony a počítače, proto je důležité nezapomínat na význam her ve vyučování a dramatická výchova je jeden z předmětů, který umožňuje žákům učit se hravou formou.

Emoce

Podstatným úkolem dramatické výchovy je citová výchova. Dramatická výchova poskytuje dítěti tzv. „upuštění páry“, při které si uleví od přirozených pocitů zlosti, závidění a strachu v hravé a nezávazné situaci. Dramatická výchova také pozitivně pomáhá u dětí s vážnějšími poruchami sociálního chování, neboť využívá řadu zkušeností s konfliktními situacemi, při kterých si žák vyzkouší, jak by se v dané situaci zachoval, což mu později pomůže v reálných situacích, se kterými se v životě setká (Machková, 2005, s. 21).

City se v tomto období stávají trvalejšími, ale jsou však mělké a jednoduché. Vznikají také tzv. vyšší city. Sigmund Freud nazývá dobu, kde je dítě ve věku mezi 6 až 11 lety, jako období latence (Novotná et al., 2012, s. 51). U dětí v tomto věku převažuje optimismus a radostná nálada. Regulují se citové reakce a sebeovládání se zdokonaluje, díky tomu dítě lépe chápe své pocity, bere v potaz požadavky, postoje a očekávání sociálního okolí (Langmeiera a Krejčíkové, 2006, s. 131). Piaget a Inhelder (2014, str. 90) popisují, že dítě cítí velkou potřebu sebeuplatnění a nezávislosti vůči jednomu z rodičů nebo vůči starší osobě. Sebeuvědomování neboli spíše sebehodnocení nutí dítě k tomu, aby se konfrontovalo s druhou osobou, ale zároveň aby se snažilo o úctu a náklonnost druhé osoby, protože mu v tomto období velice záleží na hodnocení.

Dospělí by měli především v tomto období učit své děti různým technikám zvládnání stresu. Dítě se také učí porozumět nejen svým emocím, ale také emocím svého okolí. Dále pak musí rozvíjet komunikaci, která je důležitá v mezilidských vztazích. Je třeba vést dítě k pozitivnímu myšlení, díky němuž získá lepší pohled na svět a na řešení životních situací. Jednou z možností, jak rozvíjet komunikaci a zdravé sebepojetí, je zařadit dramatickou výchovu jako předmět na základní školy, nebo alespoň začít pracovat s jejími metodami, díky kterým pracujeme se žákem s ohledem na jeho vnitřní svět a respektujeme ho jako osobu, která má svoji hodnotu. Všímavý učitel při takové výuce může naplno dětem poskytovat více emoční opory a podpořit jejich pokusy v sebeprosazování (Machková, 2005, s. 20). Dospělí by měli ukázat dítěti možné alternativy trávení volného času, které slouží k relaxaci a oddychu (Thorová, 2015, s. 413). Jednou z variant příjemného trávení volného času může být kroužek dramatické výchovy, ve kterém děti rozvíjejí již zmíněnou oblast sebepojetí, komunikace a sociálních i emočních reakcí.

Komunikace

Děti se začínají být v této době obkloповány celou řadou knih, ať už ve škole nebo doma. Úkolem dospělých je podporovat žáky v četbě a poskytnout jim kvalitní literární knihy, které v nich probudí zájem a zároveň si z nich odnesou vnitřní prožitek. Jednou z takových knih je kniha Čarodějnice od Roalda Dahla, se kterou se žáci 3. třídy seznámili. Kniha je založena na dobrodružství, které prožívá babička se svým vnukem v hotelu na jižním pobřeží Anglie. Metody dramatické výchovy pomohly probudit v žácích touhu dozvědět se něco nového na základě jejich vlastní četby. Vybrané pasáže knihy nastínily řadu situací, při kterých žáci rozvíjeli komunikaci, řešili různé situace a jednali za jinou osobu. Úkolem dramatické výchovy je vést žáky k tomu, aby kultivovaně rozvíjeli svoje myšlenky, které pak dokážou srozumitelně sdělit druhé osobě (Machková, 2005, s. 21).

Základní podmínkou dosažení úspěšného školního učení je řeč, která se v této etapě značně vyvíjí a velmi úzce souvisí s rozvojem paměti (Langmeiera a Krejčíkové, 2006, s. 122-123). Vliv na komunikaci dítěte má jeho okolí, především rodina, ale také vrstevníci, s nimiž je dítě v kontaktu. Velmi důležitým vzorem pro správný vývoj řeči jsou rodiče. Záleží také na tom, jakým způsobem jsou komunikační dovednosti rozvíjeny ve škole. Komunikační schopnosti dítěte se sice zlepšují, přesto dítě ještě neumí přesně sdělit, co ho trápí. Vyskytují se problémy s odlišením toho, co je a není podstatné. Od dítěte nemůžeme očekávat přesný popis prožité události. Často podává informace zkreslené, protože samo nerozumí metakomunikačnímu obsahu sdělovaného. Dítě si utváří bohatší slovní zásobu,

ve škole se seznamuje se stovkami nových slov. Ve věku šesti let používá 2 500 až 3 000 slov. Do jedenáctého roku se jeho slovní zásoba až ztrojnásobuje. Langmeier a Krejčíková (2006, s. 123) uvádí průměrný počet osvojených slov: Sedmileté děti – 18 633, děti jedenáctileté 26 468 a patnáctileté děti 30 236. Zmiňují se také o tom, že výzkumy přicházejí s informací, že děvčata začínají v průměru mluvit dříve než chlapci.

Metoda dramatické výchovy, která podle Petty (1996, s. 197) vede k osvojování jazykových a komunikačních dovedností se nazývá – pantomimické příběhy, při kterých učitel pantomimicky předvádí jednoduchý příběh a žák se jej pokouší popsat. Následně celá třída najednou opakuje příběh. V Příběhovém dramatu Čarodějnice byla metoda pantomimy použita tak, že jeden žák předváděl povolání čarodějnice a spolužáci hádali, jaké povolání vykonává.

Ve škole si dítě osvojuje základy pravopisu a gramatiky, je vedeno k používání spisovného českého jazyka. Znalost vyučovacího jazyka je neopomenutelnou součástí zvládnutí výuky. Kromě českého jazyka se dítě začíná učit první cizí jazyk. Rozvíjí komunikační dovednosti, které uplatňuje nejen ve školním prostředí, ale i při komunikaci se svým okolím. Děti se také učí komunikovat písemnou a elektronickou formou Thorová (2015, s. 407-413).

Motorický vývoj

Období označujeme jako zlatý věk motorického učení, první období tělesné zdatnosti a obratnosti. Dochází ke zdokonalení senzomotorické koordinace a motorické výkonnosti. S tímto vývojem je úzce spjat zájem o pohybové hry a sportovní výkony, zároveň se zlepšuje výkon v psaní a kreslení (Thorová, 2015, s. 410).

Hrubá motorika

U dítěte se projevuje velká potřeba sportovní aktivity, kterou bychom měli podporovat nikoli zakazovat, proto na začátku každé části odučené lekce byly zařazeny pohybové aktivity. V tomto období si dítě velmi snadno osvojuje základy sportovních činností. Zvyšuje se rychlost, vytrvalost, kontrola a koordinace pohybů. Pozorujeme skákání nejen do výšky, ale i do dálky, dále pak běhání a rostoucí zájem o míčové hry. Thorová (2015, s. 410) se zmiňuje, že „ke konci tohoto období se děti při odpovídajícím tréninku svojí fyzickou obratností i manuální zručností vyrovnávají dospělým. V tomto období si již dítě velmi dobře uvědomuje své zdary či nezdary a dochází k tomu, že se poměřuje se svými vrstevníky. Obratnost a vytrvalost podle sociometrických studií mají významný vliv na

postavení dítěte ve skupině. Menší a slabší chlapci jsou častěji označováni za samotáře. Podstatné je, aby i tito žáci neztráceli chuť a motivaci k pohybu, Důležité je také to, jak se v tomto případě zachová učitel i rodiče. Pohybové aktivity vybíráme podle zájmu dítěte a dbáme na to, aby jej bavily. Nezapomínáme na to, že pohyb musí být především hravý (Langmeier a Krejčíková 2006, s. 120).

V praktické části této diplomové práci jsme využili pohyb v aktivitách pantomima, narativní pantomima a aktivizačních hrách. Dramatická výchova používá pohyb a pantomimu jako neverbální projev komunikace. Jejich základem jsou představy, z nichž pohyb vyrůstá a vyvolává další představy. Cílem pantomimické a pohybové práce je získat postupně přesnost a sdělnost. Pohyb je prostředek, který v dramatické výchově napomáhá také těm hráčům, kteří mají problémy se slovním projevem a rozvíjí jejich schopnost vyjadřovat se věcně a úsporně. Základem simultánního pohybu a pantomimy, který je tvořen právě pohybovými aktivitami neboli tzv. nedramatickými činnostmi, je vzájemné působení člověk – materiál, stroj, nástroj. Simultánní pohyb a pantomima je forma pohybu a pantomimy, při které všichni hráči hrají např.: shodný námět, shodnou postavu či činnost. Náměty dětí ve věku 5 – 7 let jsou jednoduché a vycházejí z jejich zájmů. Většinou jsou to hry spojené s pobytom v přírodě, hry uskutečňující se venku nebo také hry související s výlety a rodinnými událostmi. Děti starší, ve věku 7 – 8 let už touží po dobrodružství, různých sportech, cestování, objevování a hrdinských činech. Tento typ námětů pak lze použít do příběhu či situace pro výukovou lekci Machková (1998, s. 94-95). Tato autorka uvádí, že nejčastěji se používají náměty, vycházející z příběhu, který pak tvoří hlavní náplň lekce. Stejně tomu bylo i v praktické části této diplomové lekce, která vycházela z příběhu knihy Čarodějnice.

Jemná motorika

V období mladšího školního věku se značně zlepšuje výkon jemné motoriky. Rozvíjí se psaním, výtvarnou a pracovní výchovou. Dochází k technickému zlepšení kresby, její samotný vývoj se již zpomaluje. Dramatická výchova je často propojována s předmětem výtvarná výchova. Slouží především k rozvoji představitivosti nebo jakéhosi oddechu před další činností. Řada učitelů také využívá dramatickou výchovu v hodinách literární a slohové výchovy, při nichž nechávají žáky nakreslit ilustraci ke čtenému či vyprávěnému příběhu. Václav Příhoda nazývá období od 4–7 let fází schematického náčrtu. V tomto věku má na kresbu velký vliv fantazie, ta postupem času ustupuje a v období 7–8 let dítě

začíná používat detaily, a to v podobě různých účesů, oblečení a jeho doplňků. Zaměřuje se více na realitu a zvládne lépe vystihnout reálné pohyby předmětů. Z tohoto důvodu klesá zájem o spontánní kresbu, která u dívek končí cca v 10 letech a u chlapců ve 12 letech. Poté si dítě osvojuje náročnější výtvarné techniky, objevují se pokusy se zachycením perspektivy. Často využívá ve své kresbě piktogramy (Thorová, 2015, s. 412).

Smyslové vnímání

Vnímání je proces, který se uplatňuje v dramatické výchově, neboť v činnostech, které dítě vykonává, využívá své předchozí zkušenosti a zároveň získává zkušenosti nové. Činnost, kterou dítě vnímá, prožívá a zapamatuje si jí, se stává zážitkem. Dítě nalézá v těchto činnostech smysl, pokud došlo k propojení činnosti s emocionální rovinou vnímání a prožitkem. Dítě je schopné pozměnit své názory nebo jednání v daných situacích, své postoje a hodnoty na základě získaných zážitků, toho co se samo naučilo, vidělo či četlo. Dále je schopné hodnotit nejen své, ale i chování druhých lidí (Marušák et al., 2008, s. 10).

Vnímání je velmi složitý proces, který je ovlivněn postoji, soustředěností, vytrvalostí, očekáváním, prožitými zkušenostmi, zájmy a schopnostmi člověka. V oblasti sluchového a zrakového vnímání zaznamenáváme u školních dětí velké pokroky. Dítě se stává pečlivějším, pozornějším, vytrvalejším, zkoumá své okolí, ve srovnání s mladším dítětem není ve svém vnímání tolik závislé na svých potřebách a přáních. Předměty a věci, které jej zaujmou, prozkoumává po jednotlivých částech až po ty nejmenší detaily (Langmeier a Krejčíková 2006, s. 121).

Dítě zpracovává množství sluchových a zrakových podnětů takové úrovně, jež potřebuje k zvládnutí výuky čtení a psaní. Vnímá a interpretuje podněty jinak než doposud. Tento proces se uplatňuje s celkovým vývojem rozumových schopností. V oblasti zrakového vnímání dítě zvládá schopnost rozpoznat rozdíly vertikální polohy, tzn., pojmy nahoře-dole, rozdíl horizontální polohy, tzn., pojmy napravo-nalevo, zvládají až mladší školáci. Je to dáno zráním pravé mozkové hemisféry, ke které dochází mezi 6–7 věkem dítěte. Důležitou schopností pro čtení je koordinace očních pohybů, dochází k ní přibližně ve věku 6 let. Zralé dítě dokáže koordinovat pohyb očí po vnímaném objektu tak, že jej vnímá co nejpřesněji. Základní dovedností pro psaní a kreslení je senzomotorická koordinace, která spočívá v pohybu ruky a oka (Vágnerová, 2012, s. 261-263).

Langmeier a Krejčíková (2006, s. 121) hovoří o tom, že dochází k oddělení teoretické poznávací činnosti od praktické jednacích aktivity a vzniku pozorování. Dítě mnohem detailněji vnímá prostor a čas. Zatím nezvládne rozlišit pojmy dříve – později, dále – blíže, ale orientuje se ve slovech později, zítra, brzy, daleko. Až v dospívání pochopí význam pojmů svoboda, spravedlnost, konečno – nekonečno.

Schopnost, při které si člověk v paměti vybaví dřívější vjemy, se nazývá představivost. U dětí je v tomto období velmi živá a intenzivní (Novotná et al., 2012, s. 51). Nové studie zaznamenaly, že schopnost do detailů a dlouho si vybavovat cílenou představu vnímaných obrazů vykazuje pouze malé procento dětí školního věku (Langmeier a Krejčíková, 2006, s. 122).

Kognitivní schopnosti

Za kognitivní schopnosti jsou považovány takové, které umožňují zapamatování a uchování nových poznatků v paměti. Mezi ně se zařazují myšlenkové postupy – paměť, myšlení, pozornost, řeč, rychlost zpracování informací a prostorová orientace, díky nimž dochází k zapamatování, rozpoznávání a přizpůsobování se neustále se měnícím podmínkám.

Langmeier a Krejčíková (2006, s. 124) uvádí, že dítě na začátku školní docházky je schopné logických operací a úsudků, které se týkají konkrétních jevů, obsahů a věcí, jenž si zvládne představit. Dítě ve věku 11 let začíná s vyvozováním soudů, přestože není schopné si konkrétně představit obsah. Thorová (2015, s. 404) se zmiňuje, že dítě již používá myšlení v širších souvislostech a opírá se o konkrétní myšlenkové operace. Uvědomuje si a začíná záměrně pracovat s vlastním myšlením, při kterém získává více informací, které vedou k zefektivnění kognitivního procesu. Thorová (2015, s. 405-406) ve své knize uvádí typické charakteristiky myšlení podle Piagetova pojetí kognitivního vývoje:

- **Princip konzervace:**

Jedná se o pomalý proces, který se vyvíjí v průběhu období mladšího školního věku. Dítě se seznamuje s tím, že předměty si ponechávají některé vlastnosti, jako např.: množství či váhu. V 6 letech dochází ke konzervativnosti (stálosti) počtu. V 7 a 8 letech ke stálosti délky, hmoty a objemu tekutin. V 9 letech váhy a okolo 11 a 12 roku plochy.

- **Reverzibilita:**

Řadí se mezi znaky logického myšlení. Umožňuje člověku sledovat vlastní myšlenky, kterými je možné se v duchu vrátit na začátek procesu řešení problému a pochopit konzervaci některých vlastností předmětů.

- **Klasifikace:**

Je to velmi podstatná kognitivní dovednost, která se dělí na klasifikaci hierarchickou a klasifikaci matic. V hierarchické klasifikaci dítě třídí předměty kolem sebe do nadřazených a podřazených kategorií, samotné jejich rozdělení vychází podle určitých vlastností. Dítě samo vytváří množiny a podmnožiny. Rozumí tzv. schopnosti inkluze, která nese schopnost zařazování do tříd. Thorová (2015, s. 405) ve své knize uvádí tento příklad: „*Terina je vlčák, vlčák je pes, pes je zvíře – Terina je vlčák, pes i zvíře*“ nebo „*Já jsem syn a vnuk zároveň.*“ Klasifikace matic se u dítěte projevuje až v 8–9 letech, kdy dítě je schopné vybrat správný vzor podle dvou kritérií.

- **Schopnost induktivní logiky:**

V tomto období již dítě odvozuje obecné informace od specifických. Schopnost dedukce se pro ně stává obtížnější a k jejímu výraznému zlepšení dochází v průběhu adolescence. Dedukce spolu s indukcí souvisí s obsahem úkolu a projevuje se už od 4 let života dítěte. Okolo 8. a 10. roku života pracuje s dedukcí v situacích, které si již umí konkrétně představit. Abstraktní pojmy jakou jsou např.: vzorce a obsahy nebo nesmyslná slova využívají až v období adolescence.

- **Tranzitivní inference:**

Dítě zvládne logicky porovnat dva prvky v souvislosti s třetím prvkem. Thorová (2015, s. 406) pro lepší porozumění uvádí tento příklad: „*Honzík je vyšší než Maruška. Maruška je vyšší než Zuzka. Z toho vyplývá, že Honzík je vyšší než Zuzka.*“

- **Schopnost seriality:**

Schopnost seriality je základní dovednost, kterou dítě využije nejen při vzdělávání ve škole, ale i v běžném životě. Dítě se učí orientovat v čase a osvojuje si aritmetické dovednosti a pravidelnost práce. Dále třídí předměty podle zadaného kritéria např.: od nejmenšího po největší či od nejtmaší po nejsvětější. Často se v této souvislosti využívá práce s obrázkovou osnovou, podle které vypráví příběh nebo pracuje podle návodu.

- **Decentrace:**

Myšlení je multiperspektivní či allocentrické, dítě již chápe více perspektiv. Decentrace dítěti umožňuje přesunout se z jednoho způsobu klasifikace do druhého. Při řešení úkolu je schopné přemýšlet o více aspektech.

Jiné dělení uvádí Novotná et al. (2012, s. 51)

Myšlení prochází těmito změnami:

- **Decentrace:**

Dítě posuzuje skutečnost podle více hledisek, jako jsou např. počet, účelnost a barva.

- **Reverzibilita:**

Znamená, že logické operace jsou vratné – ($a + b = c$, $c - b = a$).

- **Pochopit podstatu:**

Jedná se o pochopení podstaty dané situace a schopnosti jejího rozeznání v různých okolnostech.

Pozornost

Pozornost je schopnost, která je potřebná v každé činnosti nejen dítěte, ale i dospělého člověka. Pro její udržení během výuky učitel může využít některou z metod dramatické výchovy, kterou vybírá podle tématu a cíle hodiny. Ve škole se obecně k udržení pozornosti používá vizualizace, střídání aktivit, odpočinku, smysluplností a zařazování pohybových aktivit s prvkem soutěživosti.

Thorová (2015, s. 413) hovoří o tom, že koncentrace pozornosti se v tomto období zkvalitňuje a zvětšuje se její délka trvání. Dítě používá pozornost záměrně s konkrétním cílem.

Paměť

Paměť je schopnost, která má za úkol zaznamenávat, uchovávat a znovu si vybavovat určité informace. Člení se na senzorickou, krátkodobou a dlouhodobou. Krátkodobá a dlouhodobá paměť je v tomto věku stabilnější.

Dítě se zabývá větším množstvím osvojených znalostí, které dokáže vzájemně propojovat a vhodně je využívat s pomocí paměťových strategií. Také dokáže snadněji reprodukovat učivo. Ve věku 6–7 let pracuje se strategií opakování, v takovém případě si zapamatovává

např. básničku, kterou si opakuje neustále dokola, aby ji nezapomnělo (Langmeier a Krejčíková 2006, s. 124).

Vágnerová (2012, s. 205) uvádí, že dítě si většinou zapamatuje to, co ho nejvíce zaujalo. Vzpomínky dítěte v tomto období nejsou přesné a jsou velmi snadno ovlivnitelné. Problémem je rozlišení reálných vzpomínek od těch představovaných

Od 7 let se zvětšuje počet dalších strategií, které dítě začíná používat. Mezi ně patří používání mnemotechnických pomůcek a logická organizace materiálu. Osvojuje si i postupy, které souvisejí s učením, tzn., učí se, jak se má učit (Langmeier a Krejčíková 2006, s. 124).

Čtenář ve 3. třídě

Už za dob Marie Terezie bylo čtení jedním z nejdůležitějších předmětů povinné školní docházky. Stejně je tomu dnes, kdy se žáci od první třídy začínají učit číst. Praktická část diplomové práce je orientována na četbu určitých částí knihy Čarodějnice, proto následující řádky byly určeny k seznámení s tím, jaké problémy se mohou u žáků 3. ročníků vyskytovat. Řada dětí zvládá čtení bez jakékoli překážky a ve škole či doma rozvíjí své čtenářské dovednosti. Při čtení nahlas se mohou objevovat nedostatky v oblasti výslovnosti především při tzv. dvojitém čtení, které spočívá v tom, že žák si potichu řekne slabiky a následně řekne výsledné slovo. Velmi zásadní problém u žáka v tomto věku nastává v případech, které jsou spojené s neznalostí písmen. Často žákům činí potíže výslovnost složitějších slov, kdy přehazují sled fonémů a slabik. Problémy se čtením mohou mít i tzv. rychlí čtenáři, jejichž rychlé čtení má za následek domýšlení a hádání slov. Bohužel se vyskytují i takoví žáci, kteří jsou řečově zanedbaně a nedostávalo se jim dostatečné kulturní péče a tréninku, proto je důležité nejen u nich neopomíjet význam a rozvoj čtení zejména ve škole, ale i doma. Čtením žáci rozvíjejí svoji slovní zásobu, představivost, fantazii a myšlení, seznamují se s různými literárními druhy a žánry, prohlubují svoje znalosti v oblasti českého jazyka. V neposlední řadě se četba může stát součástí trávení volného času dítěte (Viktorová, 2005, s. 132-133).

2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM A DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Tato část je věnována dokumentům, které jsou nedílnou součástí českého školství. Jsou zde uvedené základní informace o Rámcovém vzdělávacím programu a s ním souvisejícím Školním vzdělávacím programem. Kapitola popisuje očekávané výstupy, které by měl žák na konci 3. ročníku naplňovat a které se shodují s mými stanovenými cíli přípravy na vyučovací lekci dramatické výchovy. Další část nahlíží do Školního vzdělávacího programu Základní školy v Sedlci a to konkrétně do dílčích výstupů a učiva, které si mají žáci osvojit. Podrobněji je o Školním vzdělávacím programu Základní školy v Sedlci pojednáno v praktické části diplomové práce. Kromě očekávaných výstupů kapitola seznamuje s klíčovými kompetencemi, které byly v průběhu lekce rozvíjeny.

2.1 Rámcový vzdělávací program jako dokument

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen Rámcový vzdělávací program) je součástí nových tzv. kurikulárních dokumentů, které se člení na státní a školní. Jsou to veřejné dokumenty, které jsou přístupné nejen pedagogům, ale i rodinným zástupcům. Národní program vzdělávání spolu s Rámcovým vzdělávacím programem se zařazují mezi dokumenty státní. Národní program vzdělávání stanovuje cíle s ohledem na školský zákon. Definiuje hlavní oblasti, obsahy a prostředky vzdělávání, díky nimž dochází k naplnění cílů. Každý obor vzdělávání má vypracovaný svůj Rámcový vzdělávací program, který vymezuje povinný rozsah, obsah a podmínky vzdělávání, které jsou závazné pro tvorbu Školních vzdělávacích programů, které si vypracovává každá škola sama ve spolupráci s řadou pedagogů podle již zmíněného Rámcového vzdělávacího programu. Školní vzdělávací program zařazujeme do úrovně školní (MŠMT, 2016, s. 5, [online]).

2.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence, které jsou popsány v Rámcovém vzdělávacím programu, označují soubor schopností, dovedností, hodnot a postojů, které jsou podstatné pro rozvoj osobnosti, ale i pro uplatnění se ve společnosti. Jejich získávání je proces, který trvá celý život a jejich zprostředkování je určeno konkrétním obsahem. Naplněním klíčových kompetencí dochází k tomu, že jedinec používá to, co se naučil a je schopný:

- nově získané schopnosti propojit se svými dosavadními schopnostmi,
- vybírat z více variant možností, aby jeho chování bylo vhodné,
- získávat další možnosti chování propojením již nabytých schopností s nově získanými (Belz a Siegrist, 2001, s. 174).

Klíčové kompetence usnadňují učitelům plánovat vyučovací hodinu tak, aby na jejím konci bylo dosahováno stanovených cílů. Učitel v předem promyšlených aktivitách vede a vychovává žáka ke klíčovým kompetencím po celou dobu jeho studia. Musí také vědět, jakými úkoly a činnostmi lze žáka rozvíjet v dané klíčové kompetenci. Pokud chce zajistit, aby žáci rozvíjeli klíčové kompetence, musí přesně sledovat jejich činnost a práci, a tím získá určitá kritéria, podle kterých již může posoudit, zda se žák v určité kompetenci rozvíjí či nikoli (Bělecký, 2009).

Dramatická výchova a klíčové kompetence spolu velmi úzce souvisí, neboť rozvíjí především kompetenci: komunikativní, personální a sociální. Provozník (2005, [online]) se zmiňuje, že právě tyto zmíněné kompetence se vzájemně prolínají. Jednou z metod dramatické výchovy, při které se tyto kompetence rozvíjejí, je rolová hra, při které žáci vystupují a jednají za jinou postavu, učí se vyjadřovat své názory a myšlenky, vnímají promluvy jiného člena třídního kolektivu, osvojují si základy různých komunikačních situací, na kterých si v bezpečí ukazují možné způsoby reakcí. Neopomenutelnou součástí dramatické výchovy je metoda diskuse, při které děti obhajují své názory, ke kterým používají argumenty.

Kompetence komunikativní

Komunikativnost je schopnost založená na vnímání, naslouchání, vyjadřování se jasně a srozumitelně, aby ostatní porozuměli sdělovanému obsahu. Zároveň znamená být ochotný k potřebám druhých a zvládnout rozlišit, co je důležité a co nikoli (Siegrist, 2001, s. 27). Velmi často učitel rozvíjí tuto kompetenci pomocí textového materiálu a zaměřuje se na aktivní interpretaci přečtených textů, nonverbální i verbální komunikaci (Provozník, 2005, [online]). V této diplomové práci byla tato kompetence rozvíjena právě prostřednictvím literárního textu knihy Čarodějnice od Roalda Dahla.

V příběhovém dramatu Čarodějnice uvedeném v praktické části diplomové práce žák:

- **naslouchá promluvám druhých a vhodně na ně reaguje,**
- **přemýšlí o textovém, obrazovém či zvukovém materiálu a reaguje na něj,**
- **vyjadřuje a formuluje své názory a myšlenky v logickém sledu,**
- **vyjadřuje se kultivovaně a výstižně v ústním i písemném projevu (Bělecký, 2007, s. 36).**

Kompetence sociální a personální

Člověk je každý den obklopen mnohočetnou sítí vztahů s lidmi, jež jsou určující pro socializaci jedince. Belz a Siegrist (2001, s. 37) se přiklánějí k názoru, že socializace člověka probíhá ve skupině. Práce ve skupině vede k rozvoji osobnosti jednotlivce a umožňuje mu tak utvářet svoji identitu. Člověk se seznamuje se sebou samým prostřednictvím svého pohledu a pohledu druhé osoby. Autoři uvádějí, že skupina je prostředí, ve kterém mohou její členové prosazovat své vlastní názory a sebe sama. Podle Provazníka (2005, [online]) v dnešním světě každý z nás vstupuje do několika rolí, které vyžadují určitou míru ztotožnění. Právě proto je dramatická výchova založena především na spolupráci a kooperaci všech členů skupiny, bez nichž je průběh jakékoli činnosti bezvýznamný.

V příběhovém dramatu Čarodějnice uvedeném v praktické části diplomové práce se žák:

- **podílí se na vytváření příjemné atmosféry,**
- **spolupracuje ve skupině,**
- **přijímá nové role, které pozitivně ovlivňují kvalitu společné práce,**
- **při jednání s druhými lidmi je uctivý a ohleduplný a přispívá tím k upevnování mezilidských vztahů (Bělecký, 2007, s. 44).**

Mezi důležité kompetence, které jsou rozvíjeny nejen v hodinách dramatické výchovy, patří kompetence k učení a k řešení problémů.

Kompetence k řešení problémů

Schopnost řešit problémy Belz a Siegrist (2001, s. 231) vysvětlují jako kompetenci, při které je jedinec schopen převzít odpovědnost, organizovat svoji činnost, samostatně zpracovávat informace a plánovat výsledky. Zároveň se však nebrání novým postupům a hledání nových řešení. Také zvládá rozpoznat problémy a členit je na dílčí.

Provazník (2005, [online]) se ve svém článku zmiňuje, že žák v dramatické výchově pracuje s různými tématy, ve kterých se učí řešit celou řadu situací z různého úhlu pohledu, reagovat na konflikty a vnímat řešení jiné osoby a uvědomovat si důsledky těchto konfliktů.

V příběhovém dramatu Čarodějnice uvedeném v praktické části diplomové práce žák:

- **využívá získané dovednosti a vědomosti k objevování různých variant řešení problému,**
- **zhodnotí výsledky své práce** (Bělecký, 2007, s. 25).

Kompetence k učení

V dramatické výchově se využívá takový způsob učení, ve kterém žák vyhledává a třídí informace, jejichž pochopení a propojení využívá při svém vzdělávání, ale i v běžném životě (Provazník, 2005, [online]). Kompetence k učení je schopnost jedince, při které soustředěně a vědomě pracuje na úkolu, využívá své přednosti a je si vědom svých slabých stránek. Prohlubuje svoji iniciativu, projevuje snahu samostatně získávat potřebné informace ke své práci, je schopen přijmout kritiku a zastat se svých názorů (Belz a Siegrist, 2001, s. 265).

V příběhovém dramatu Čarodějnice uvedeném v praktické části diplomové práce žák:

- **zhodnotí výsledky svého učení** (Bělecký, 2007, s. 20).

Kompetence občanská

Kompetence občanská zahrnuje oblast mezilidských vztahů a fungování společnosti jako celku. I v této oblasti se dramatická výchova hojně uplatňuje. Žáci mají velmi často možnost zapojit se do kulturního dění ve svém okolí. Nejčastěji při těchto příležitostech hrají divadelní scénku. Učitelé u žáků rozvíjí tvořivost, budují u nich vztah ke kulturním a historickým památkám naší vlasti a seznamují je se zvyky a tradicemi (Provazník, 2005, [online]).

V příběhovém dramatu Čarodějnice uvedeném v praktické části diplomové práce žák:

- **je schopen se vcítit do situace druhých** (Bělecký, 2007, s. 54).

Kompetence pracovní

Důležitou součástí pracovní kompetence je vést žáky k dodržování stanovených pravidel během činností a jejich práce.

V příběhovém dramatu Čarodějnice uvedeném v praktické části diplomové práce žák:

- **dodržuje pravidla a adaptuje se na nové pracovní podmínky** (Bělecký, 2007, s. 61).

Provazník (2005, [online]) ještě uvádí kompetenci, bez které by se podle něho dramatická výchova neobešla, a to schopnost reflexe a hodnocení. Žáci se učí zhodnotit především svoji práci, ale i práci svého spolužáka, přijmout kritiku a vhodně na ni reagovat. Učí se porozumět zpětné vazbě a možným způsobům, jak se zlepšovat v procesu učení. Belz a Siegrist (2001, s. 353) ještě dodávají, že při hodnocení je žák vystaven určitému kritériu, které by mělo být přiměřené. Žák by měl výsledky své práce shrnout.

2.3 Vzdělávací oblasti

Rámcový vzdělávací program vymezuje 9 vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny buď jedním, nebo více vzdělávacími obory:

- **Jazyk a jazyková komunikace** (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- **Matematika a její aplikace** (Matematika a její aplikace)
- **Informační a komunikační technologie** (Informační a komunikační technologie)
- **Člověk a jeho svět** (Člověk a jeho svět)
- **Člověk a společnost** (Dějepis, Výchova k občanství)
- **Člověk a příroda** (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- **Umění a kultura** (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- **Člověk a zdraví** (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- **Člověk a svět práce** (Člověk a svět práce) (MŠMT, 2016, s. 14, [online]).

2.4 Očekávané výstupy

Očekávané výstupy stanovují učivo, které si žáci osvojují na konci 1. a 2. období. Byly sestavovány se záměrem, aby žáci využívali získané znalosti i v běžném životě. Do prvního období jsou zařazeni žáci 1. – 3. ročníku. Toto období představuje pouze orientační úroveň, která má napomoci dosažení očekávaných výstupů na konci 5. ročníku. Žáci 4. – 5. ročníku se zařazují do druhého období a tvoří již závaznou formu, která je podstatná pro výstupy v učebních osnovách Rámcového vzdělávacího programu. (MŠMT, 2016, s. 14, [online]).

2.5 Doplnující vzdělávací obor dramatická výchova

V Rámcovém vzdělávacím programu nalezneme tzv. doplňující vzdělávací obory, jejichž vzdělávací obsahy jsou pouze rozšiřovány a nejsou však povinné pro základní vzdělávání. Mezi ně zařazujeme dramatickou výchovu. Mezi tyto vzdělávací obory patří:

- **Dramatická výchova**
- **Etická výchova**
- **Filmová/audiovizuální výchova**
- **Taneční a pohybová výchova** (MŠMT, 2016, s. 112, [online]).

V podobné pozici stojí například obory, které nalezneme v průřezových tématech. Stuchlíková a Janík et al. (2015, s. 398) píšou o tom, že umění jako drama/divadlo, film, výrazový tanec a pohyb jsou zařazovány mezi tzv. “nemandatorní“ učivo, kdežto hudební a výtvarná výchova se nachází v pozici povinných předmětů. Například v Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia není dramatická výchova zařazena téměř vůbec. Z evropského výzkumu však vyplynulo, že dramatická výchova má velmi pozitivní vliv na sociální dovednosti, osobnost a mravní jednání jedince.

Vzdělávací obor – Dramatická výchova

Očekávané výstupy

Rámcový vzdělávací program vymezuje očekávané výstupy, které by měl žák naplnit na konci 1. období. Uvádím pouze ty, které byly v souladu s odučenou lekcí na Základní škole v Sedlci.

Žák:

DV-3-1-01 dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v druhých,

DV-3-1-02 přijímá pravidla hry, vstupuje do rolí a přirozeně v nich jedná,

DV-3-1-05 reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (filmového) (MŠMT, 2016, s. 112 [online]).

Učivo

Rámcový vzdělávací program přesně vymezuje obsah učiva dramatické výchovy, a to následujícím způsobem:

Základní předpoklady dramatického jednání

- *Psychosomatické dovednosti* – práce s dechem, správné tvoření hlasu, verbální a neverbální komunikace, držení těla.
- *Sociálně komunikační dovednosti* – komunikace v běžném životě, spolupráce, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, hodnocení a reflexe.
- *Herní dovednosti* – jevištní postava, vstup do role.

Proces dramatické a inscenační tvorby

- *Typová postava* – směřování k její hlubší charakteristice, loutkářské a činoherní prostředky
- *Náměty a témata v dramatických situacích* – jejich vyjadřování a nalézání
- *Dramatická situace, příběh* – řazení situací v časové následnosti
- *Komunikace s divákem* – prezentace, sebereflexe, inscenační prostředky a postupy – jevištní tvar na základě improvizované situace a minipříběhu, přednes.

Recepce a reflexe dramatického umění:

- *Současná dramatická umění a média* – filmová, divadelní, rozhlasová, televizní a multimediální tvorba
- *Základní divadelní druhy* – zpěvohra, loutkové divadlo, činohra, taneční a pohybové divadlo.

Základní stavební prvky dramatu – postava, konflikt, situace, gradace, vrchol (MŠMT, 2016, s. 113, [online]).

V přípravě na vyučovací hodinu z oblasti – **Základních předpokladů dramatického jednání** žáci pracovali s verbální a neverbální komunikací, komunikací v běžných životních situacích, spoluprací v herních situacích a při skupinové práci, prezentací vlastní práce, hodnocením a reflexí. Z oblasti – **Proces dramatické a inscenační tvorby** bylo využito práce s postavou, řešení konfliktu jednáním postav, dramatizací literární předlohy, vyjadřování v dramatických situacích a sebereflexí. V poslední oblasti – **Recepce a reflexe**

dramatického umění se žáci zaměřili na základní prvky dramatu, a to – postavu, situaci, konflikt, gradaci a vrchol.

Stuchlíková a Janík et al. (2015, s. 399-400) rozdělují učivo, které je uvedeno v Rámcovém vzdělávacím programu do tří oblastí, které nazývají:

- **Vybrané podmínky expresivní tvorby:**

Tyto podmínky člení na technické dovednosti, které jsou v Rámcovém vzdělávacím programu popsány jako psychosomatické dovednosti a sociální dovednosti.

- **Kreativní expresivní dovednosti:**

Autoři rozdělují na oblast základní herní tvůrčí/expresivní dovednosti a kreativně-expresivní dovednosti divadelně-dramatické tvorby. V první oblasti se uplatňuje vytváření fikce vlastním jednáním a vstup do role. Druhá oblast je zaměřena na práci s příběhem, s tématem a vytváření divadelních prostředků. Svůj význam má zde i dramatická hra.

- **Znalosti:**

Je to poslední oblast, která se v Rámcovém vzdělávacím programu nachází pod názvem recepce a reflexe dramatického umění. Recepce a reflexe uvedená v Rámcovém vzdělávacím programu orientuje žákovu reflexi na umění. Autoři popisují, že reflexe zaměřená na sebe samého, která zároveň vychází z vlastních zkušeností a změn, není v dokumentu vymezena.

2.6 Literární výchova v Rámcovém vzdělávacím programu

Dovednosti, které žáci získají ve vzdělávací oboru Český jazyk a literatura, jsou velmi důležité v procesu úspěšného vzdělávání, ale také zejména pro kvalitní jazykové vzdělání. Používání mateřského jazyka vede žáky k nahlédnutí a pochopení kulturního vývoje společnosti. Základní dovedností je však rozvoj v oblasti komunikace, která je základem běžných životních situací.

Vzdělávací obor – Český jazyk a literatura

Očekávané výstupy

Rámcový vzdělávací program vymezuje očekávané výstupy, které by měl žák naplnit na konci 1. období. Uvádím pouze ty, které byly v souladu s odučenou lekcí na Základní škole v Sedlci.

Žák:

ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu,

ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností,

ČJL-9-3-08 porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování (MŠMT, 2016, s. 21-22, [online]).

Učivo

Učivo v 1. období je rozdělené do několika oblastí:

Zážitkové čtení a naslouchání

Poslech literárních textů

Základní literární pojmy – literární druhy a žánry: hádanka, rozpočítadlo, báseň, říkanka, pohádka, bajka, povídka, básník, spisovatel, čtenář, kniha, divadelní představení, herec, režisér, rým, verš a přirovnání.

Tvořivé činnosti s literárním textem – volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, přednes vhodných literárních textů, vlastní výtvarný doprovod.

Zážitkové čtení a naslouchání

Poslech literárních textů (MŠMT, 2016, s. 22, [online]).

V přípravě na vyučovací hodinu bylo využito – **Zážitkové čtení a naslouchání. Z oblasti tvořivé činnosti s literárním textem** – dramatizace, vlastní výtvarný doprovod a volná reprodukce slyšeného či přečteného textu. Žáci během odučené lekce pracovali s literárním žánrem – pohádka. V průběhu celé lekce se seznamovali s autorem knihy Čarodějnice Roaldem Dahlem.

2.7 Dramatická výchova a jazyk a jazyková komunikace v ŠVP Sedlec

Školní vzdělávací program Základní školy v Sedlci poskytuje učitelům velkou svobodu. Dramatická výchova je v tomto programu sice zařazena, ale žáci ve 3. ročníku na této základní škole s jejími metodami nepracují. Jsou zde uvedeny dílčí výstupy a učivo, přesně tak, jak jej vymezuje ŠVP této základní školy. Více je programu věnováno v praktické části této diplomové práce.

Z důvodu přehlednosti jsem se rozhodla dílčí výstupy a učivo nacházející se v ŠVP Základní školy Sedlec přepsat do následujících tabulek. Tabulka 1 uvádí vzdělávací obor Dramatická výchova v ŠVP Sedlec. Tabulka 2 představuje Čtení a literární výchovu v ŠVP Sedlec. Tabulka 3 je zaměřena společně na Dramatickou a literární výchovu v ŠVP Sedlec.

Vzdělávací obor – Dramatická výchova

Dramatická výchova	
Dílčí výstupy	Učivo
Umí drammatizovat modelovou situaci.	Nácvik drammatizace – zvládnutí stresových situací. Drammatizace profesionální orientace. Práce s encyklopedií.

Tabulka 1 Dramatická výchova v ŠVP Základní školy Sedlec

(ŠVP, 2016, s. 10)

Vzdělávací obor – Jazyk a jazyková komunikace

Čtení a literární výchova

Próza	
Dílčí výstupy	Učivo
Správně, výrazně čte.	Zdokonalení plynulého čtení.
Zná pojem próza, spisovatel.	Četba jako zdroj poznatků, zážitků o vztazích mezi lidmi, o přírodě, o pravidlech slušného chování
Orientuje se v ději.	Beseda s knihou – problematika kouření, drog, alkoholismu. Přírodní lyrika a próza – jako prostředek k formování kladného vztahu dětí k přírodě – ekologická výchova.
Chápe pojmy poezie, báseň, rým, verš, sloka.	
Umí přednášet básně z paměti.	
Zná pojem ilustrátor.	
Poezie	

Zná pojem poezie, básník.	Četba jako zdroj poznatků, zážitků o vztazích mezi lidmi, o přírodě, o pravidlech slušného chování
Orientuje se v ději.	Beseda s knihou – problematika kouření, drog, alkoholismu. Přírodní lyrika a poezie – jako prostředek k formování kladného vztahu dětí k přírodě – ekologická výchova.
Chápe pojmy poezie, báseň, rým, verš, sloka.	Práce s básní, důraz na přednes.
Umí přednášet básně zpaměti.	Poznávání nejznámějších ilustrátorů z čítanky.
Zná pojem ilustrátor.	Mimočítanková četba. Čtení v rolích. Tiché čtení – orientace v textu.
Pohádky, bajky	
Pozná bajku.	Zdokonalení plynulého čtení.
Hodnotí hlavní postavy.	Seznámení s českými pohádkáři
Vyzná se v pohádkovém ději.	Kladné a záporné postavy – poučení z pohádek. Na pohádkových hrdinech se učí poznávat vlastnosti lidí, hodnotit způsoby chování. Osobnosti z historie a literatury, které měly vztah k Březnici. Ezopovy bajky – vlastnosti zvířat představují vlastnosti a chování lidí.

Tabulka 2 Čtení a literární výchova v ŠVP Základní školy Sedlec

(ŠVP, 2016, s. 9)

Ve Školním vzdělávacím programu je ještě rozpracován obor dramatické a literární výchovy společně. Znovu jsou tam uvedené dílčí výstupy a učivo.

Dramatická a literární výchova	
Dílčí výstupy	Učivo
Odlišuje literární text od věcného, prózu a verše.	Čtení a vyprávění pohádek. Řídky a pohádky písmenům
Přednáší z paměti literární texty přiměřené věku.	Rytmus a rým – vytleskávání, skandování.
Používá elementární literární pojmy.	Dramatizace pohádek.
Vyjádří své pocity z přečteného textu a volně reprodukuje text.	Vyprávění pohádky podle obrázků. Veršovaná pohádka. Příběhy o zvířatech. Loutkové divadlo. Naučná literatura. Poezie a próza.

Tabulka 3 Dramatická a literární výchova v ŠVP Základní školy Sedlec

(ŠVP, 2016, s. 10)

3 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Kapitola je zaměřena na seznámení s pojmem dramatická výchova, s jejím vývojem a obsahem z pohledů několika autorů. Zabývá se vlivem humanismu ve vzdělávání v souvislosti s dramatickou výchovou. Podkapitola – Dramatická výchova ve škole představuje, jaké dva základní modely vyučování jsou používány na našich školách a ke kterému z nich má dramatická výchova blíže. Také vysvětluje, v jakých podobách se ve školách uplatňuje. O dramatické výchově se šíří řada omylů, proto se snaží vysvětlit tři základní typy omylů, které se nejčastěji objevují na školách. Neopomenutelnou součástí výuky jsou organizační formy a metody výuky, proto obecně popisuje organizační formy, se kterými se běžně při vyučování pracuje. Dále uvádí, jaké organizační formy uplatňuje dramatická výchova a která z nich byla použita v přípravě na vyučovací lekci praktické části. Diplomová práce, jak už její zadání napovídá, je zaměřena na práci s metodami dramatické výchovy, proto se další část týká uplatnění metod dramatické výchovy ve výuce, ale již se nezabývá jejich rozdělením.

3.1 Dramatická výchova jako pojem

Dramatická výchova vychází především ze dvou důležitých kořenů, za ty považujeme divadlo a drama. Podle Valenty (2008, s. 41-42) si pod pojmem drama můžeme představit psanou uměleckou reflexi světa, obsahující sdělení o události či příběhu, která je uspořádána do dějových sekvencí, vystavěných na problému, napětí či konfliktu. Také zahrnuje popis jednání jednotlivých postav, vyskytující se většinou ve formě dialogu. Drama se většinou uskutečňuje v divadle a je založené na předvádění. Pojmu divadlo rozumíme jako systému aktivit umožňujícímu zobrazení, která probíhají za přítomnosti hry a vytvářející fikci, s osobami, v prostoru a čase. Osoby, které s pomocí řeči a pohybu představují „reálnou fikci“, nazýváme herci. Tyto aktivity označujeme jako symbolické, neboť každý předmět, výrok, tanec či slovo objevující se ve hře se vztahuje ke konkrétní realitě, ale i obecnému znaku. Podle zmíněného autora má drama největší úspěch u diváka právě tehdy, když je „drama“ hráno.

Dramatickou výchovu Valenta (2008, s. 40) vysvětluje jako „*system řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založených na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem:*

- *Ke kreativně-uměleckým a pedagogickým požadavkům.*
- *K bio-psycho-sociálním podmínkám.“*

Označuje dramatickou výchovu za estetickou výchovu, při které se využívají zejména postupy a prostředky divadelního umění.

Svobodová a Švejdová (2011, s. 46-47) uvádí názor, že dramatická výchova se od ostatních výchov odlišuje tím, že využívá prostředky a prvky divadla a dramatu. Autorky označují dramatickou výchovu za specifický vzdělávací proces a tvořivý způsob získávání zkušeností, vědomostí, dovedností, formování postojů podle vlastního prožitku. Dramatická výchova se zařazuje do tzv., činnostního učení, jež se vyznačuje tím, že se dítě učí aktivním poznáváním, během kterého získá zkušenost, kterou může využít v běžném životě. Z činností, které by měly mít charakter hry, si žák odnáší prožitek, který může ovlivnit jeho chování a postoje v životních situacích.

3.2 Vývoj dramatické výchovy v českém školství

Dramatická výchova se objevila jako nový, poměrně mladý předmět, který se v 70. a 80. letech 20. století rozvíjel především v Lidových školách umění a dětských divadelních souborech (Machková ed., 2013, s. 6). Ve své další knize (2005, s. 8-9) hovoří, o tom, že dramatická výchova se do roku 1989 vyvíjela lze říci svobodně. V roce 1990 nastala ale zásadní změna a dramatická výchova začala pronikat do škol, od mateřských přes základní, až po vysoké. Ve vyučování na 1. stupni základních škol se začlenila do programu Obecná škola, ve vyšších ročnících pak jako volitelný předmět. Ze strany společnosti narůstal zájem o změnu v principech školství. Dramatická výchova se tak stala nejen novým oborem, ale také informačním kanálem, k němuž se dostávaly podněty pro změnu principů vyučování.

Podle Machkové ed. (2013, s. 8) se dramatická výchova orientuje především na potřeby a individualitu dítěte. Uspokojuje zejména hlavní fyziologickou potřebu, týkající se pohybu a pocitu bezpečí a jistoty. Dítě je schopné spolupracovat, komunikovat a vzájemně naslouchat názorům druhého člověka. Zvládá přijímat kritiku a vhodně na ni reagovat. Učí se seberealizaci a sebejistotě, které jsou důležité pro uplatnění v dnešním světě. Ve své další knize (2007, s. 8) se zmiňuje, že základem moderního vyučování a vzdělávání, jehož součástí je dramatická výchova, je zkušenost, na základě které dítě poznává okolní svět a život lidí, se zapojením smyslového vnímání. Uvádí, že, *„Obsahem dramatické výchovy je právě individuální a kolektivní lidská zkušenost, tj. souhrn poznatků, dovedností, vztahů, prožitků, praktických činností získaných a provozovaných během života jedince nebo během vývoje skupiny.“*

Marušák (2010, s. 7) popisuje, že se dramatická výchova orientuje především na člověka, zejména na jeho radosti a starosti, vnitřní svět, vztahy k sobě a druhým lidem. Vychází ze vzájemné kooperace mezi jednotlivými hráči, z respektujícího prostředí a prosociálních vazeb.

Marušák et al. (2008, s. 7-14) vysvětluje, že dramatická výchova se vyskytuje v našich školách v 90. letech 20. století a je opřena o zkušenosti osob, které v době socialistického školství rozvíjely a obohacovaly obor mimo základní školy, konkrétně uvádí v dětských divadelních souborech a literárně-dramatických oborech lidových škol umění, jež se ve svých aktivitách zaměřovaly na tvořivost, dětské hry a vzájemný respekt mezi učitelem,

dítětem a dětským světem. Hlavním zájmem byly již potřeby dítěte, na které se nahlíželo celostně. Marušák hovoří také o tom, že v meziválečném období se uplatňovala tradice reformní pedagogiky, jež směřovala k dítěti. Zásadní vliv na dramatickou výchovu měla změna politického režimu na konci 80. let 20. století spolu s přeměnou školství. Postupně k nám pronikaly nové postupy založené na humanizaci vzdělávání. Podle Kalhousa et al. (2008, s. 28) humanistická psychologie přinášela učení, které se zaměřovalo na celou osobnost. Vyznačuje se tím, že v procesu učení se zapojuje nejen kognitivní, ale i citová složka dítěte. Učení je založené na aktivitě žáka, který sám aktivně objevuje a chápe jednotlivé souvislosti. Je mu přenecháno i hodnocení, neboť on sám dokáže zhodnotit, jaký význam pro něj samotného učení mělo. Učitel zde vystupuje jako pomocník při učení a zároveň jako osoba vytvářející atmosféru důvěry. Výše uvedené poznatky o humanistickém vzdělávání se shodují s přístupem k žákovi v dramatické výchově.

V poslední čtvrtině 20. století se ve vyspělejších zemích začal objevovat nový trend, který se začal soustřeďovat na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Kalhous et al. (2002, s. 28) se zmiňuje o tom, že pokud učitel ve výuce vytvoří takové podmínky, při kterých zohledňuje individuální přístup k znevýhodněnému žákovi, lépe pak uplatní individuální přístup ke kterémukoliv dítěti ve třídě. Právě také individuální přístup k žákovi využívá ve svých aktivitách dramatická výchova.

Pokud se vrátím zpět od humanistického vzdělávání a navážu na informaci, že dramatická výchova je opřena o zkušenosti osob, které v době socialistického školství rozvíjely a obohacovaly obor mimo základní školy, a to v dětských divadelních souborech a literárně-dramatických oborech lidových škol umění, dozvídám se, že právě vedoucí dětských divadelních sborů a učitelé lidových škol umění jsou ti, kdo přinášeli učitelům základních škol nové způsoby, jak obohacovat vyučování např.: ve vztahu učitel – žák, v pojetí učitelské práce, v samotném pojetí vzdělávání. Proto v psychologii a pedagogice vznikaly nové směry společně s dramatickou výchovou, s nimiž rostla potřeba nalézt pro tyto obory a předměty teoretickou oporou. Dramatická výchova se vyčlenila spíše jako umělecko-pedagogický obor, protože kladla velký důraz na oblast umění, ve kterém si stanovila cíle v oblastech sociálního a osobnostního rozvoje žáků. Vyzdvihovala divadelní prostředky jako svoje zásadní metodologické východisko (Marušák et al., 2008, s. 6).

Stuhlíková a Janík et al. (2015, s. 398) hovoří o tom, že se postupně objevují snahy, které usilují o zařazení dramatické výchovy do oboru kurikula, neboť nemá v českém školství takové uplatnění, jako předměty hudební a výtvarné výchovy, které vymezuje Rámcový vzdělávací program ve vzdělávacím oboru – umělecká výchova. Dramatická výchova stojí „za“ těmito vzdělávacími oblastmi.

Dramatická výchova ve škole

Vyučování na školách probíhá ve dvou základních modelech. První z nich, se nazývá transmisivní model vyučování, který je založen na předpokladu: žák neví, učitel ví a inteligence je prázdná nádoba. V tomto pohledu převažuje především metoda výkladu a velká aktivita ze strany učitele. Ve vztahu učitel – žák, je učitel výše postaven nežli žák. Opačný pohled na výuku nabízí tzv., konstruktivní vyučování, které nahlíží na žáka z pohledu – žák ví. Učitel pracuje s prekoncepty žáka. Dále využívá takové metody, aby dosahoval pokud možno co nejvyšší úrovně jeho rozvoje. Jedná se o vyučování, které se orientuje na zkušenosti dítěte, rodiny, společnosti, jenž využívá sociální vztahy pro učení. Hodnocení je zaměřené především na zlepšení žáka. Součástí takového vyučování je různorodost v oblasti vstupních prekonceptů, ale i sociálních a především osobnostních předpokladů (Vališová et al., 2007, s. 122). Stejnému modelu vyučování odpovídá svým pojetím procesu dramatická výchova, vycházející z moderního vyučování, které směřuje k učení zkušenostním., celostním a kooperativním (Marušák et al., 2008, s. 9).

Kalhous et al., (2002, s. 49) uvádí podobný názor na konstruktivistické vyučování jako předchozí autorky. Vnímají jej jako učení, ve kterém žáci aktivně pracují s předloženými zkušenostmi a informacemi. Tento styl výuky odpovídá jednomu ze základních principů dramatické výchovy, který se nazývá činnostní pojetí vyučování, ve kterém se dítě stává aktivním partnerem a spolutvůrcem (Marušák et al., 2008, s. 9). Samo vyhledává významy a pokouší se porozumět jejich smyslu. Zároveň je proces učení ovlivněn doposud získanými dovednostmi, zkušenostmi a znalostmi i mentálními strukturami (Kalhous et al., 2002, s. 49).

Podle Bláhové (1996, s. 21) řada škol využívá spíše transmisivní model vyučování, jenž je založen na tom, že žák přijímá hotové poznatky od učitele. Dramatická výchova funguje na jednání, konání, akci a hře. Především se zaměřuje na to, aby žák během jednotlivých činností pracoval aktivně a využíval při své práci zkoumání a objevování.

Marušák et al. (2008, s. 7) však popisuje, že někteří pedagogové pochopili výhody moderního vyučování a využívají metody dramatické výchovy jako prostředky pro zkvalitňující a usnadňující výchovu v procesu vzdělávání. Již nepoužívají metody pouze pro relaxaci, ale využívají jejich potenciálu.

Machková (2005, s. 9) vysvětluje, že se dramatická výchova v našich školách může vyskytovat v několika podobách buď jako samostatný předmět vymezený v RVP ZV s důrazem uměleckým a estetickovýchovným, nebo jako zájmová aktivita, směřující k předvádění před publikem.

3.3 Formy dramatické výchovy

Organizační formy společně s výukovými metodami tvoří nedílnou součást vyučovacího procesu. Podílejí se na naplňování cílů během vyučování. Organizační formy zahrnují všechny důležité složky výuky, do kterých patří komunikace mezi učitelem a žákem, jednotlivé činnosti žáka, metody výuky a obsah učiva v prostorových a časových podmínkách.

Výběr organizačních forem závisí na:

- potřebách a schopnostech žáka,
- výukové metodě,
- stanoveném cíli,
- obsahu učiva,
- časových a prostorových možnostech třídy či školy,
- celkových podmínkách školy.

Nejčastěji používané organizační formy ve výuce jsou:

- hromadné vyučování, při kterém pracuje učitel s celou třídou,
- párové, kdy žáci spolupracují ve dvojicích,
- individuální vyučování, při kterém učitel pracuje pouze s jedním žákem,
- skupinové vyučování, žáci se učí v malých skupinách,
- kooperativní vyučování je označováno za vrchol skupinové výuky. Je založeno na spolupráci a komunikaci jednotlivých členů skupiny (Čábalová, 2011, s. 155-157).

Dramatická výchova se ve škole může vyskytovat ve třech základních formách, a to v podobě:

- **zájmové činnosti,**
- **vyučovacího předmětu,**
- **učební metody.**

V této diplomové práci byla uplatněna forma učební metody, jež ve výuce představuje samostatné učební celky, ve kterých se používají převážně dramatické metody v kombinaci s předměty, jako jsou výtvarná, hudební, pohybová výchova nebo předměty, které jsou zaměřené na prvouku, vlastivědu či jazykově. V případě této diplomové práce se uplatňuje pomocí literární výchovy (Machková, 2007, s. 191).

3.4 Omyly, mýty a předsudky spojené s dramatickou výchovou

O dramatické výchově putuje celá řada omylů, mýtů a předsudků, které si předávají rodiče či samotní pedagogové, kteří s dramatickou výchovou nemají velké zkušenosti, proto se tato část věnuje alespoň třem nejzákladnějším omylům. První z nich se vyskytoval již v 19. století, kdy se na dramatickou výchovu nahlíželo jako na dětské divadelní představení. V takových případech se učitel stal režisérem, žáci nacvičovali inscenaci a učili se text. Docházelo k tomu, že se zkreslovaly představy dětí o divadelním představení a nevyužívalo se naplno jejich zájmu a tvořivosti.

Další druh omylů se vyskytuje mezi pedagogy 1. stupně základních škol, ale také i mateřských škol, kteří chtějí vyučovat pomocí hry a rozvíjet žákovu tvořivost. Většinu připravených her a tvořivé činnosti zařazují právě pod dramatickou výchovu, která je ale vystavěna na konfliktu a překonávání překážek. Ve skutečnosti je třeba rozlišit didaktické hry, které se samozřejmě mohou v dramatické výchově vyskytnout, jelikož se metody mohou vzájemně překrývat, od her dramatických.

Poslední omyl se týká představy, že dramatická výchova slouží pouze k oddychu či zábavě. (Machková ed., 2013, s. 6-7). Příběhovým dramatem popsaným v praktické části bych chtěla ukázat, že tento omyl je pouze představa, protože propojením metod dramatické výchovy s literární výchovou se žáci seznámili s knihou Čarodějnice, při které se zároveň učili vyjadřovat své myšlenky a názory, rozvíjet svoji fantazii a představivost, vstoupit do role postavy chlapce a rozvíjeli svoje komunikační schopnosti.

3.5 Uplatnění metod dramatické výchovy ve vzdělávacích oborech

Metoda vznikla z řeckého slova „methodos“ a v odborných literaturách ji autoři vysvětlují jako cestu vedoucí k dosažení cíle. Skalková (2007, s. 181) definuje metodu jako „*způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.*“ Vališová (2007, s. 189) vysvětluje, že „*metoda je způsob uspořádání činností učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli.*“ Učitel má na výběr z velkého množství metod, které může využít ve své výuce. Každá metoda se musí shodovat se stanoveným cílem. Na prvním stupni základních škol se metody dramatické výchovy nejčastěji uplatňují v hudební a výtvarné výchově, literatuře a historii. Méně se využívají na vyšším stupni v rodinné a občanské výchově, zeměpise, technických i odborných oborech a přírodních vědách. Závisí na zájmu pedagoga obohatit výuku o tyto metody. Podstatnou roli při jeho rozhodování hrají jeho schopnosti a zkušenosti s dramatickou výchovou a časová dotace, která je mu umožněna. Většinou se tyto metody zařazují na začátek hodin, jež mají charakter motivačního cvičení a používají se v předmětech výtvarné a hudební výchovy, při kterých žáci rozvíjejí svoji prostorovou představivost, smysl pro tvar či rytmus. Uplatnění nacházejí i při činnostech, vedoucích k osvojování komunikace a ke vzájemné kooperaci při práci ve skupině. Ve vyučování je lze propojit s ostatními aktivitami, při kterých mohou naplňovat funkci uvolnění během práce nebo podporovat rozvoj fantazie, představivosti a vnímání. Vhodné je tyto metody zařazovat do takových činností, při nichž učitel vyžaduje od žáků zapamatování určitých faktů a jevů (Machková, 2007, s. 201-202). Tato autorka (2013, s. 201) ve své další knize zmiňuje, že dramatické metody pomáhají žákům lépe pochopit obsah látky, která je obtížná svým výkladem či svou detailností.

Valenta (2008, s. 46-47) definuje dramatickou metodu jako:

- **celý systém,**
- **základní koncepční metodický princip systému,**
- **specifický styl práce,**
- **soubor dílčích postupů,**
- **konkrétní postup.**

Hovoří o metodě jako o celém systému dramatické výchovy. Vysvětluje, že pokud by dramatická výchova byla metodou vyučování literární výchovy, je vhodnější použít formulaci, že metody dramatické výuky byly použité jako metody pro výuku literární

výchovy, neboť jsme nepracovali s celou dramatickou výchovou, ale pouze s jejími vybranými prvky. Dále vysvětluje, že pojem metoda lze označit jako základní nebo také koncepční a metodický princip systému. Uvádí několik příkladů, kterými se snaží, aby čtenář pochopil význam této definice. Jedním z nich je informace, že hra v roli patří mezi základní metodu dramatické výchovy. Metodu také popisuje jako specifický styl práce, který zahrnuje soubor základních charakteristik cílů, metod, začlenění učitele, atmosféry, typů obsahů her, principů strukturování jako základní pilíř určité varianty dramatické výchovy. V dalším názoru se objevuje sdělení, že metoda je soubor dílčích postupů, tzn., že pokud učitel ve své výuce bude pracovat např. s metodou pantomimy, využívá řadu dílčích metod a technik, jako jsou např.: částečná či zpomalená pantomima. Metodu ještě označuje jako konkrétní postup, založený na konkrétní práci učitele, ale i žáka. Zvolená metoda již není součástí celku, ale je postavena jako metoda sama o sobě. V takovém případě je možné vybrat si např.: zpomalenou pantomimu jako jednu metodu z celku metod pantomimy.

Podle Marušáka et al. (2008, s. 6) metody dramatické výchovy propojují osobnostní a sociální hodnoty dítěte v globálním pojetí. Kvalita těchto metod je dána hledáním faktů, skutečností a významů, založených na zkušenostech, kvalitě jejich smyslu a hodnoty, ale i jejich sebeuplatněním. Dramatická výchova si zakládá na společné spolupráci všech hráčů, a to i v případech, kdy některé z činností vycházejí z individualizovaných forem práce. Spolupráce se z pohledu sociální psychologie vysvětluje jako pozitivní vzájemná závislost lidí, a to proto, že členové skupiny jsou na sobě závislí při dosahování cíle. V případě, že dojde k jeho dosažení, zaznamenávají užitek všichni členové skupiny. (Kasíková, 2005, s. 11). Zásadní vliv na přijetí metod dramatické výchovy má i aktivita a pomoc učitele. Pokud představuje partnera, spoluhráče a vstupuje-li do rolí během jednotlivých činností, velmi tím napomáhá vytvářet atmosféru bezpečí a důvěry Marušáka et al. (2008, s. 6).

Podstatou metod dramatické výchovy je fikce, situace a hra v roli. Důležitým pojmem je také improvizace, která provází rolovou hru. V příběhovém dramatu Čarodějnice, jež je blíže popsáno v praktické části, byla rolová hra i improvizace použita, proto jsem se rozhodla jim věnovat následující odstavce.

Techniku, metodu a typ rolové hry pedagog vybírá podle věku a předchozích zkušeností hráčů. Hraná herní činnost, kterou pedagog dobře zadá a vystaví, zasahuje do emocionální a racionální oblasti žáka a zároveň se pro něj stává prožitkem a zvyšuje jeho zájem v průběhu lekce. Rolová hra může mít více podob. Nejčastěji se využívá ve fiktivních situacích, při kterých hráč jedná za postavu, nahlíží na situaci z jiného úhlu pohledu, uplatňuje sám sebe a získává novou zkušenost. Podle Valenty (2008, s. 53) je z pedagogického hlediska role učební úkol, při které hráč svým jednáním a chováním za pomoci pohybu a řeči vytváří obraz určité osoby. Také by měla vycházet z vyvolaných představ, pocitů a myšlenek.

Rolová hra se používá i v případech, kdy žáci mají dodržet stanovená pravidla hry. V plné rolové hře používají své vlastní tělo a hlas jako prostředek pro sdělení. Objevují se zde i limity, ve kterých je např.: změněno tempo, omezeno slovo v pantomimě, nebo slovo vůbec nepoužito v případě živých obrazů. Takové rolové hry byly využity v příběhovém dramatu Čarodějnice v praktické části této diplomové práce. Rolová hra, při níž žáci nepoužívali slova, se objevuje v 1. části příběhového dramatu, kde pantomimicky předváděli povolání čarodějnic. Pohyb byl omezen v aktivizační hře na začátku 2. části, kdy při předem domluveném signálu hráči změnili své tempo a představili si, že se pohybují v medu. Jejich pohyb byl znovu omezen při vytváření živých obrazů, ve kterých ztvárňovali babičku a vnuka. V aktivitě oživlé myšlenky, uplatnili rolovou hru, při níž si vyzkoušeli jednat za jinou osobu a vyjádřili myšlenky chlapce uvězněného v sálu plném čarodějnic.

V rolové hře se uplatňuje improvizace, a to v podobě plné či částečně připravené až po propracované krátké dramatické etudy. Plná improvizace je založena na tom, že hráč vystupuje a jedná za postavu v určitých okolnostech nepřipraveně (Marušák et al., 2008, s. 9-13). V příběhovém dramatu hráči pracovali s krátkými dramatickými etudami, v nichž vystupovali za osobu chlapce a čarodějnice. Představovali situaci, ve které měli ztvárnit, co se odehrálo poté, když čarodějnice lákala chlapce, aby slezl dolů ze svého domku na stromě a šel k ní. Tyto etudy měli možnost si předem připravit.

4 PŘÍBĚHOVÉ DRAMA

Kapitola se zabývá příběhovým dramatem, které bylo využito v praktické části této diplomové práce. V závěru se krátce věnuje práci s literární předlohou, která se stala podnětem při tvorbě a zpracování příběhového dramatu Čarodějnice.

V následujícím textu budu pro jednoduchost používat pojem drama. Drama je podle typu dramatické práce považováno za složitější metodu dramatické výchovy. Je to větší hrový celek, který se nazývá drama příběhové, školní, rolové, strukturované, tematické, procesuální či konvencionální. Přiklonila jsem se k příběhovému dramatu, neboť jsem chtěla žáky seznámit s literární knihou, kterou neznají a zároveň by je dokázala zaujmout, proto jsem použila ve své praktické části a její přípravě na vyučovací lekci příběhové drama, ve kterém podle Ulrychové (2007, s. 9) příběh vzniká procesem hraní, které je založené na předběžném plánu učitele, jež dotváří hráči aktivitou v průběhu dramatické hry.

Příběhové drama podle Valenty (2008, s. 341,342) může být postavené na:

- **příběhu,**
- **literárním textu,**
- **problému nebo tématu,**
- **kombinaci předchozích typů.**

Pokud je drama založené na příběhu, tak jediný, kdo zná příběh, je učitel, žáci se s ním seznamují až v průběhu výuky. Drama, které je postavené na literárním textu, vychází z toho, že děj zná pouze učitel nebo jej znají žáci i učitel. Drama, založené na problému nebo tématu, se může vyskytovat v těchto podobách:

- učitel a žáci neznají dopředu problém nebo téma,
- žáci dopředu nic nevědí, učitel jim pouze přesně vymezí problém, nikoliv postup,
- žáci dopředu nic nevědí, učitel zná téma a vymezuje sled úkolů. V takovém případě jde o drama zaměřené na průzkum nebo rekonstrukci.

Marušák (2010, s. 35) definuje příběh jako výsledek výběru určitých prvků dění, např. postav, dějů, situací a vlastností, které zahrnuje v jejich přirozeném řádu. Ulrychová (2007, s. 9) uvádí takový názor, že příběh je nejen logickým sledem událostí, ale i vyprávěním,

keré sceluje roztržštěnou zkušenost a zároveň utváří určité souvislosti. Podle této autorky je příběh založen na pohybu, který nesetrvává na stejném místě, ale pohybuje se z jednoho místa na druhé. Věci se tak prolínají do našich životů, prostoru i času, nezůstávají neměnné. Výhodou je, že příběh často působí pozitivně v odbourání našich úzkostí a chaosů z naší existence. Inspiruje nás k lepšímu uspořádání našich životů podle příběhových mustrů. Příběhy, překračující hranici sémantických polí, jež jsou nositeli děje, bývají velmi poutavé pro dětského čtenáře, neboť příběh probíhá na rozcestí ztroskotání a úspěchu. Často se v příbězích objevují témata, postupující od života k smrti a naopak. V takových případech jedinec pracuje s významy a rozlišuje, zda se jedná o situace pro něj významné či nikoli. Autorka uvádí názor, že učitelé či lektori využívající příběhy a jejich témata vedou jejich prostřednictvím k nárůstu dětského porozumění v oblasti lidského chování, ale také k sobě samému a k prostředí, ve kterém vyrůstají.

Příběh vzniká v dramatu procesem hraní, při němž je včetně prožitku zasažena emocionální a racionální složka hráče, společně se zapojením kritického myšlení o tématu a problému. Příběh je však vystaven kritickému zkoumání, které závisí na řadě faktorů, jako např. věku hráčů, schopnostech učitele a čase, vymezeném pro drama. Jednotlivé situace jsou oddělovány pauzami, díky nimž se žákům dostává prostor pro srovnání myšlenek a pocitů, nejen svých, ale i vystupujících postav, pro zhodnocení děje, zkoumání klíčové situace z více úhlu pohledu, zamyšlení nad problémem a jeho řešením. Hráči během hry mohou cestovat v čase, je jim umožněno nahlížet do budoucnosti, vrátit se do minulosti a zamyslet se nad danou situací či jednáním a chováním postavy. Děj je velmi často obohacen o vedlejší dějové pásmo (Ulrychová, 2007, s. 10-11).

Drama využívá celou řadu dramatických technik, které mají pozitivní vliv na zapojení hráčů do hry. Tito hráči mají menší zkušenost s dramatickou výchovou nebo nemají žádné herecké zkušenosti. Učitel vybírá techniky s ohledem na zvolené téma a podle zkušeností hráčů s dramatickou výchovou. Využití strukturování dramatické práce však nezůstává pouze u členění děje na menší úseky, ale má členit charakteristiku postavy mezi více osob, kdy pak postupně vytváříme celek. Pro takové hráče je velkou výhodou to, že nepracují s velkými částmi děje, ale soustředí se na ten děj, který je členěný do menších úseků. Mezi metody, které byly použity v přípravě na vyučovací hodinu a pomáhají zpracovávat situace, aby byly co nejpřístupnější vzhledem k žákovi, patří učitel v roli, živé obrazy či oživé myšlenky. Dále jsou účinné pro hráče při vytvoření a udržení věrohodné postavy, při změně charakterových vlastností hráče, přiměřených reakcích a rozvíjení logického

jednání v nově vzniklých situacích (Ulrychová, 2007, s. 11-12). Tato autorka uvádí jako klíčovou techniku vztahující se k tomuto typu dramatu nazývající se učitel v roli. Žáci 3. ročníku ZŠ Sedlec se seznámili s touto metodou v aktivitě – Poznáme čarodějnici a rozhovor s Roaldem Dahlem, jež blíže popisují v první části příběhového dramatu Čarodějnice a v podkapitole srovnání literární předlohy a filmové adaptace. Ulrychová (2007, s. 12) dále vysvětluje, že učitel se zapojuje do dění, sám tedy vstupuje do role spoluhráče nebo i protihráče. Učiteli se tak naskytne možnost řídit hru tzv. zevnitř. Hráči mohou přemýšlet o problémech či situacích do mnohem větší hloubky a tím učitel motivuje žáky k tomu, aby nezůstali u nejsnadnějších nebo nabízejících se řešení, ale snažili se najít různé způsoby řešení problému.

4.1 Práce s literární předlohou

Řada učitelů se při tvorbě scénářů na výukovou lekci inspirují literaturou, která přináší velké množství situací či témat, na kterých lze žákům ukázat myšlenku, konkrétní situaci či chování a jednání postavy a mnoho dalších aspektů, které využijí ve svém životě. V této diplomové práci byla vybrána kniha, jejíž autor píše s velkým citem a radostí, jenž se promítá do děje, a celého příběhu. Jeho knihy oslovují dětské čtenáře po celém světě, a nejen je, ale i dospělé. Vybrala jsem určité situace, popsané v knize, neboť právě ony mi sloužily jako podnět pro výběr různých dramatických metod.

Podle Ulrychové (2007, s. 70-71) literární příběh napomáhá učiteli v několika oblastech. Těmi oblastmi jsou: téma, události, problémové situace, postavy, jazyk, čas a prostor. První z nich je téma, které se musí shodovat se stanovenými učebními a výchovnými cíli. Přináší řadu událostí, jež jsou svázané chronologicky a kauzálně. Zároveň vytvářejí základní dějovou linii, vedlejší dějovou linii, prehistorii či expozici, která byla využita v této diplomové práci, a budoucnost. Prehistorie nebo expozice vychází ze situace, při které drama začíná tam, kde původní příběh končí. Sama autorka uvádí jako příklad knihu Čarodějnice od Roalda Dahla, kde se děj uzavírá v momentě, kdy byly vyhubeny všechny čarodějnice Anglie, jež ještě před tím stačily proměnit několik dětí v myši. Drama pak vychází ze situace těchto dětí. Přestože byly proměněny v myši, zůstávají jim lidské myšlenky, city i řeč. V příbězích se objevují problémové situace, které se rozdělují na otevřené a uzavřené. Většina těchto situací je založena na tom, že se postava snaží tyto situace nějakým způsobem řešit. Záleží na rozhodnutí učitele, zda bude pracovat

s uzavřenými nebo otevřenými situacemi. Pokud situaci otevře, hráči se budou sami rozhodovat a promýšlet řešení situace.

Další oblastí jsou postavy. Postavy jsou důležitou součástí příběhů a jsou méně či více charakterizovány. Přinášejí jiný pohled na situaci, se kterým se žáci mohou či nemusí shodovat, neboť i ony mají své sny, minulost, vztahy, přání a potřeby. Učitel může těchto charakteristik využít či je pozměnit podle svých potřeb, v takovém případě se změní i téma a příběh nabude nového významu. Důležitou roli hraje čas a prostor, neboť ve většině případů určuje jednání a chování lidí. Zároveň souvisí i s nezaměnitelnou atmosférou, odehrávající se v příběhu. Záleží opět na učiteli, zda prostor a čas ponechá přesně podle literární předlohy anebo např.: postavu posune do jiné doby či vrátí ji v čase. Nemusí o tom rozhodovat sám, ale může ponechat samotné rozhodnutí na hráčích. Poslední oblastí je jazyk. Rozvoj mateřského jazyka je velmi důležitý pro vzdělávání a pro samotnou komunikaci. Právě jazyk, jakým je příběh vyprávěn, může velmi určitým způsobem ozvláštnit dramatickou výchovu.

Ulrychová (2007, s. 72) vysvětluje, že drama se může stát pouze podnětem a východiskem, při vytváření vlastního příběhu, anebo je prostředkem, jenž vede k pochopení, prozkoumávání a objevení literárního příběhu, jak je tomu i v případě příběhového dramatu *Čarodějnice*, které představuji v praktické části diplomové práci

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části bylo seznámit žáky s literární dílem Čarodějnice od britského spisovatele Roalda Dahla. Hlavním důvodem, proč byl tento cíl zvolen, byla snaha motivovat žáky ke čtení a zároveň odpoutat jejich pozornost od částečného užívání moderní techniky.

Praktická část diplomové práce se skládá z několika kapitol. V první části je popsána charakteristika Základní školy v Sedlci a třídy, která se seznámila s metodami dramatické výchovy a literární adaptací Čarodějnice. Podkapitola výběr literární předlohy příběhového dramatu se krátce věnuje tomu, jak probíhá výuka literatury na již zmíněné škole. Také vysvětluje, proč byl vybrán předmět literární výchova a knížka Čarodějnice pro přípravu na vyučovací lekci, jež se nazývá Příběhové drama Čarodějnice. Následující podkapitola se vrací ke Školnímu vzdělávacímu programu Základní školy Sedlec, a to k jeho obecným cílům a směřování školy do budoucích let.

Kapitola zahrnuje Příběhové drama Čarodějnice, ve kterém je zaznamenán literární zdroj, zkoumaný koncept, věk hráčů, téma, časový rozsah, vzdělávací oblast, výstupy v RVP ZV, hlavní cíle, literární cíle v ŠVP, cíle dramatické výchovy a použité metody. Příběhové drama Čarodějnice je rozděleno do čtyř částí. První z nich se nazývá – *Úvodní seznámení s čarodějnicí*, druhá – *Hotel Magnificent*, třetí – *Co dokáže srdce myšky*. Čtvrtá část obsahuje – *Společnou reflexi*, která proběhla po ukončení všech tří částí a uvádí otázky, které byly položeny žákům včetně jejich odpovědí. Shrnutí odpovědí žáků je rozebráno v podkapitole – *Reflexe učitele*.

Žáci se také zaměřili na srovnání literární předlohy a filmové adaptace zvolené knihy Čarodějnice, proto tato kapitola v úvodu vysvětluje strukturovaný rozhovor z pohledu metody pedagogického výzkumu a představuje záměr rozhovoru. Uvádí, které úseky filmu byly žákům promítnuty a jaké otázky jim byly v průběhu pokládány. Zaznamenává jejich postřehy a názory během sledování. V reflexi učitele seznamuje s výsledky vyplývající z odpovědí třídního učitele. Závěr je věnován shrnutí praktické části.

5.1 Charakteristika školy a třídy

Vyučovací lekce byla odučena ve 3. ročníku Základní školy v Sedlci. Ředitelkou této školy je paní Mgr. Anna Císařová. Škola patří mezi menší, navštěvuje ji celkem 85 žáků. Součástí školy je dvoutřídní mateřská škola a tři oddělení družiny. O této škole hovoříme jako o malotřídní, způsob výuky je zde odlišný než na běžných základních školách, je zde pouze 5 tříd. Výuka hlavních předmětů, českého jazyk a matematiky, probíhá v každé třídě samostatně. V ostatních předmětech jsou již žáci spojeni. Prostředí školy ve mně vyvolalo příjemný a rodinný pocit. V posledních letech narostl zájem rodičů nejen ze Sedlce, ale i ze Starého Plzně, o studium dětí na této škole. Kolektiv učitelů je velmi milý a vstřícný. Škola podniká časté vycházky do přírody a besedy na různá témata. V současné době zde probíhá přístavba mateřské školy.

Třídním učitelem 3. ročníku, ve kterém byla lekce odučena, je pan Bc. Michal Votřel, jehož aprobace není Učitelství pro 1. stupeň základní školy, ale Český jazyk a Anglický jazyk pro střední školy. Ve třídě vyučuje od září tohoto školního roku. Třída je složena z 12 děvčat a 6 chlapců. Nenajdeme zde žádného problémového žáka, ale menší počet žáků, u kterých je třeba dbát na individuální přístup. Jedna ze žákyň je znevýhodněna poruchou hyperaktivity a pozornosti, nejčastěji k jejím projevům dochází během přestávek. U jednoho z žáků se vyskytují problémy s dyslalií neboli neschopností používat hlásky či skupinu hlásek. Problémy při výuce literatury mají dvě žákyně, u kterých se objevily potíže se zrakem a vyžadují v jednotlivých textech zvětšení písma. Podle slov pana učitele nedělá mezi žáky žádné rozdíly a se všemi pracuje stejně.

5.2 Výběr literární předlohy příběhového dramatu

Ve třídě, ve které byla výuková lekce odučena, pan učitel ve svých přípravách na hodiny literatury vychází především ze Školního vzdělávacího programu zpracovaného pedagogy Základní školy Sedlec. Český jazyk rozděluje stejně jako na ostatních školách na mluvnici, sloh, čtení a psaní, ale vybírá si učivo podle toho, co aktuálně potřebuje probrat. Žáci tak nejsou pevně vázání rozvrhem. Nelze tedy říci, kolik hodin týdně četbě věnují. Obvykle čtou knihy, které byly nakoupené školou, s čítankami vůbec nepracují. Zaměřují se především na klasické české pohádky.

Předmět literatura, byl vybrán právě proto, že dlouhodobým cílem každého učitele je vést žáky k četbě a probudit v nich zájem. Využití metod dramatické výchovy společně

s literární výchovou má svůj význam, neboť z takové vyučovací lekce si žák odnáší prožitek. Činnosti, které si sám vyzkoušel, viděl a prožil, si lépe zapamatuje a později využije. Zároveň si během práce utváří svůj názor na samotné dílo či jednotlivé postavy. Rozvíjí komunikaci a schopnost spolupráce mezi sebou a v neposlední řadě tolerovat a respektovat názor druhého, čímž rozvíjí klíčové kompetence, na které je při výuce kladen důraz. Pro vyučovací lekci byla zvolena kniha Čarodějnice od Roalda Dahla. Kniha zaujme každého čtenáře, neboť je psána s velkým humorem a zároveň s vřelým citem. Obsahuje napětí a dobrodružství, což jsou prvky lákající dětské čtenáře. Jedním z dalších důvodů proč vést děti k četbě je ten, že již netráví svůj volný čas čtením knih, jako tomu bylo dříve, ale raději ve svém volném čase sledují televizi a sociální sítě. Používají mobilní telefony a tablety ke zjišťování informací a hraní her.

Kniha Čarodějnice se stala předlohou pro zpracování filmu *The Witches* (1990). Mezi knihou a filmem, je několik rozdílů. Zásadním je konec celého příběhu. V knižní předloze chlapec zůstává proměněn v myš, ale ve filmové adaptaci jej zpět v chlapce promění hodná čarodějnice. Tento zásadní rozdíl byl využit v závěrečné reflexi, která byla zaměřena na vyjádření preference ke knižní či filmové adaptaci.

5.3 Školní vzdělávací program základní školy Sedlec

Každá škola si vytváří svůj školní vzdělávací program, který je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem. Základní škola v Sedlci má svůj vzdělávací program nazvaný jako Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Tvořivá škola. Hlavní cíle školy jsou zaměřené na výběr učiva, které žákům zaručí všeobecné vzdělání a využijí je při dalším studiu a praxi. Dále pak na používání metod a didaktických prostředků, vedoucích žáka k samostatnosti, přemýšlení, tvořivosti, toleranci, motivaci k sebevzdělání, schopnosti komunikace a spolupráce. Důležitým cílem je také vzbuzovat v žácích touhu po smysluplném využívání volného času. Obecně se program orientuje na žáka, u kterého respektuje jeho osobní maximum a neopomíjí ani individuální přístup, který je nedílnou součástí dnešního školství a hlavně jedním z principů dramatické výchovy. Škola se snaží se také rozvíjet estetické cítění a aktivně žáky zapojovat do výtvarné tvorby, prostřednictvím různých výtvarných soutěží, přehlídek a výstav. Zároveň podporuje rozvoj pohybových dovedností a sportovní výchovy.

Jedna z kapitol programu se věnuje v několika bodech tomu, kam škola směřuje a jaká jsou její přání a snahy do budoucna. Řada těchto bodů je v souladu s principy a úkoly dramatické výchovy, proto jsou zařazené v tomto odstavci. První z bodů je – ***Vytvářet klidné prostředí.*** Jedním z hlavních cílů pedagogů na této škole je vytvořit příjemné klima, do kterého se žáci budou rádi vracet. Druhý bod se týká – ***Individuálních potřeb jedince.*** Škola si klade za úkol vybavit žáky klíčovými kompetencemi a hlavně vzdělávat s porozuměním, a to v souvislostech, nikoli žáky zahlcovat pouze pojmy. Zároveň se snaží o respektování jejich potřeb. Další bod je zaměřen na – ***Výchovu osobnosti dítěte.*** Učitelé k žákům přistupují jako k jedinečným a zranitelným osobám na tomto světě. Uvědomují si vzájemné působení učitele na žáka. Využívají průřezových témat např.: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, environmentální výchova, mediální a multikulturní výchova k formování jejich osobnosti. Zároveň se děti učí – ***Porozumět práci s informací.*** Od první třídy jsou žáci vedeni k zvládnutí čtenářských dovedností a osvojují si základy komunikačních dovedností, které v dalších ročnících rozšiřují. Pedagogové se orientují i na – ***Rozvoj sportovních a tělesných aktivit.*** Hodiny tělesné výchovy doplňují o bruslení, plavání a různé soutěže, při kterých se z učitele stává partner. Posledním bodem je – ***Trávení volného času.*** Kolektiv pedagogů nabízí i řadu zájmových kroužků, při kterých děti mohou příjemně strávit svůj volný čas a zároveň se přiučit něčemu novému. Jedním z nich je i kroužek dramatické výchovy.

Vzdělávací program školy mi poskytl určitou svobodu při tvorbě a zpracování přípravy pro vyučovací lekci příběhového dramatu Čarodějnice. Hlavní náplní 1. pololetí je žáky seznámit s českými pohádkami a především s Ezopovými bajkami. Z učiva uvedeného ve Školním vzdělávacím programu byly pro potřeby přípravy na vyučovací lekci vybrány:

- ***zdokonalení plynulého čtení,***
- ***kladné a záporné postavy – poučení z pohádek,***
- ***na pohádkových hrdínech se učí poznávat vlastnosti lidí a hodnotit způsoby chování.***

Z výstupů zaměřených na dramatickou výchovu nebyly vybrány žádné. Program je doplněn informací, že do hodin čtení jsou zařazovány podle potřeby prvky dramatizace, ale konkrétně je již neuvádí.

Školní vzdělávací program představuje cílové zaměření oboru předmětu – Čtení a literární výchova ve 3. ročníku ZŠ a uvádí, kam tento předmět směřuje. Učivo, jež bylo využito i v odučené lekci a zatím nebylo zmíněno v předchozích dokumentech, je následující:

- *rozvoj trvalého zájmu o četbu,*
- *zvládnutí běžných pravidel mezilidské komunikace,*
- *prozkoumávání a ujasňování si osobních postojů v dramatických a herních situacích,*
- *schopnosti vstoupit do role a přirozeně v ní jednat,*
- *reflexi zážitku ze zhlédnutého dramatického díla – za pomoci učitele,*
- *vnímání literatury jako specifického zdroje poznání a prožitků* (ŠVP, 2016, s. 7-10).

Školní vzdělávací program této školy je postaven především na potřebách žáka a tvořivosti. Takovému přístupu k žákovi odpovídá i dramatická výchova. Škola skrývá velký potenciál a její výhodou je, že má silnou podporu rodičů. Je velmi kreativní a pedagogové na této škole naleznou alespoň pár minut, které mohou věnovat metodám předmětu, který mají uvedený ve svém Školním vzdělávacím programu.

5.4 Příběhové drama Čarodějnice

Výuková lekce byla odučena ve dnech 6. – 7. listopadu 2017, v časovém rozpětí 7 hodin. Z toho 5 hodin bylo věnováno práci s literární předlohou a zbylé dvě hodiny sledování určitých pasáží filmové adaptace a jejich vzájemnému srovnávání. První den, kdy se žáci seznamovali s literárním dílem, pracovali s ohledem na množství pohybových aktivit v prostoru tělocvičny. Druhý den bylo využito především technického vybavení třídy, neboť se žáci zaměřili na srovnání literární a filmové předlohy.

Při zpracování přípravy na vyučovací lekci bylo vycházeno z odborné literatury. Struktura hodina je koncipována stejně, jako jí uvádí Marušák (2010, 2008) ve svých knihách *Literatura v akci* a *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Nejdříve jsou představeny základní informace o příběhovém dramatu čarodějnice, jako např. literární zdroj, zkoumaný koncept, věk hráčů, časový rozsah, vzdělávací oblasti, výstupy RVP, hlavní cíl, cíle literární a dramatické, a jako poslední metody. Příběhové drama je rozděleno do čtyř částí: **Úvodní seznámení s čarodějnicemi, Hotel Magnificent, Co dokáže srdce myšky a Společná reflexe**. Mezi jednotlivými částmi žáci měli přestávku,

kteřá trvala pŕibliŕnĕ 10 aŕ 15 minut. V kaŕdĕ ěásti je vŕdy uveden nĕzev aktivity, kde bod **instrukce**, obsahuje zadĕnĕ, pŕesnĕ tak, jak bylo řeěenĕ dĕtem. Dalŕĕ bod se nazývá **pŕŕbĕh ěinnosti**, jenŕ popisuje, co ŕĕci v danĕ aktivitĕ vytvĕřeli. Bod **metodickĕ poznĕmka** je zamĕřen na to, co aktivita rozvĕjĕ nebo na co si mĕme dĕt pozor, napŕ. pŕesnĕ vymezit pravidla apod. **Reflexe** souvisĕ se zĕvĕry pracĕ ŕĕkŕ, pocity ěi jejich nĕzory. Poslednĕ bod **Reflexe uĕitele** pŕedstavuje pŕbĕh jednotlivĕch aktivit spoleěnĕ s atmosfĕrou, kteřá pŕi nich panovala.

Ve druhé ěásti pŕĕbĕhovĕho dramatu Āarodĕjnice u první aktivity, a to aktivizaěnĕ hry je navrŕena modifikace tĕto hry. Ve druhé a tŕetĕ ěásti u aktivizaěnĕ hry a u aktivity ěarodĕjnĕckĕ tanec je navíc popsĕn nĕzor tŕĕdnĕho uĕitele na tyto hry. Krĕtkĕ odstavec, jenŕ je vĕnovanĕ poznĕmce tŕĕdnĕho uĕitele, se nachĕzĕ tĕŕnĕ pŕed Spoleěnou reflexĕ, kteřá se uskuteěnila po ukoněenĕ vŕech aktivit. Literĕrnĕ texty, kteřĕ ŕĕci ěetli v pŕbĕhu lekce, jsou k dispozici v pŕĕlohĕch. Āĕĕsti textŕ, jeŕ byly vyuŕity pro narativnĕ pantomimy, ŕtronzo a zvukovĕ doprovod jsou pro lepŕĕ orientaci a pŕedstavu pŕepsĕnĕ u danĕch aktivit.

ĀARODĕJNICE

Literĕrnĕ zdroj: Roald Dahl: Āarodĕjnice

Zkoumanĕ koncept: lĕska, promĕna

Vĕk hrĕěŕ: 8–9 let

Tĕma: Seznĕmenĕ s literĕrnĕm dĕlem od Roalda Dahla Āarodĕjnice

Āasovĕ rozsah: 7 vyuěovacĕch hodin (pondĕlĕ 06. 11. 2017), 5 hodin – seznĕmenĕ s literĕrnĕm dĕlem, rozdĕlenĕ do 3 ěĕstĕ, 2 hodiny (ŕterĕ 07. 11. 2017) – film The Witches

- **1. ěĕst – Seznĕmenĕ s knihou – Ővodnĕ seznĕmenĕ s ěarodĕjnicemi**
- **2. ěĕst – Hotel Magnificent**
- **3. ěĕst – Zĕvĕr knihy – Co dokĕže srdce mĕŕky**

Vzdĕlavacĕ oblast: Āeskĕ jazyk a literatura, Dramatickĕ vĕchova

Vĕstupy v RVP:

ŕĕk vyjadŕuje svĕ pocity z pŕeětenĕho textu.

Pracuje tvoŕivĕ s literĕrnĕm textem podle pokynŕ uĕitele a podle svĕch schopnostĕ

Porovnĕvĕ rŕznĕ ztvĕrnĕnĕ tĕhoŕ nĕmĕtu v literĕrnĕm i filmovĕm zpracovĕnĕ

Hlavnĕ ěĕl:

ŕĕk se seznĕmĕ s literĕrnĕm dĕlem Āarodĕjnice od britskĕho spisovatele Roalda Dahla.

Literĕrnĕ ěĕle v ŐVP:

Žák zdokonaluje plynulé čtení

Žák hodnotí kladné a záporné postavy.

Žák poznává vlastnosti lidí a hodnotí jejich způsoby chování.

Cíle dramatické výchovy:

Žák přijímá hru a respektuje její pravidla.

Žák si vyzkouší dovednost spolupráce ve dvojici a malé skupině. Výsledky své práce bude prezentovat před ostatními.

Žák se učí zvládat jednoduché rolové hry (živý obraz, krátká etuda, socha) a akceptuje učitele v roli.

Žák naslouchá literárnímu textu, který se pro něj stává zdrojem informací.

Metody vyučování:

Rozhovor v kruhu

Pantomima

Živé obrazy

Narativní pantomima

Učitel v roli

Pohybové aktivity: čarodějnický tanec, honičky s pravidly

Krátká etuda

Sochy

Oživlé myšlenky

Reflektování konce literární a filmové předlohy.

5.4.1 Část č. 1 – Úvodní seznámení s čarodějnicemi

Úvodní aktivita na rozehrání

Instrukce: Mezi vámi bude běhat 1 čarodějnice, poté 2 čarodějnice a nakonec 3 čarodějnice. Jejich snahou je vás všechny pochyťat. Ostatní se snažíte čarodějnicím utéct. Koho čarodějnice chytí, zůstává stát na místě. Zachránit vás může spoluhráč. Vysvobodí vás dotekem na rameno, když současně odříká říkadlo: Čáry máry, můří očka, ať je z tebe černá kočka!

Průběh činnosti: Žáci volně běhají po tělocvičně a současně s nimi běhá nejdříve jedna, později dvě a nakonec tři čarodějnice. Koho čarodějnice chytne, zůstává stát na místě. Zachrání je ostatní hráč dotekem na rameno, který současně odříká říkadlo.

Metodická poznámka: Důležité je stručně vysvětlit a vymezit pravidla hry. Učitel dbá na to, aby žáci věděli, kdo je čarodějnice a co mají dělat pro to, aby zachránili chyceného hráče. Pohybová aktivita rozvíjí sociální citění, kdy se hráči snaží pomoci chycenému hráči. Učí se obětovat pro druhého.

Reflexe pro žáky: Žáci reflektují pocity, které prožívali během hry. Otázky pro žáky – Co prožívaly čarodějnice při chytání dětí? Co prožívali hráči, kteří byli chyceni? Co prožívali ti, kteří vysvobozovali chycené hráče?

Reflexe učitele: V úvodní aktivitě se nevyskytl žádný problém. Žáci se proběhli a hru si užili. Nakonec byly zvoleny pouze dvě čarodějnice, které chytaly ostatní děti, tři čarodějnice, by bylo už příliš, jelikož žáků bylo pouze šestnáct.

Seznámení s knihou a autorem

Instrukce: Sedneme si na zem a utvoříme kruh. Kdo z vás zná knížku od Roalda Dahla Čarodějnice? Kdo zná jinou knížku od tohoto autora? Neviděli jste filmovou verzi této nebo jiné knížky? Povíme si něco o autorovi. Roald Dahl je britský spisovatel, je autorem čtenářsky úspěšných knih nejen pro vás, ale taky pro dospělé. Za tuto knihu dostal literární cenu Whitbread Award.

Průběh činnosti: Sedneme si do kruhu a seznámíme se s knížkou Čarodějnice. Budeme si povídat o tom, zdali žáci tuto knihu četli a znají tohoto autora. Žáků se zeptám, zdali znají jeho další pohádku: Karlík a továrna na čokoládu.

Metodická poznámka: Žáci se seznamují s anglickým spisovatelem a rozšiřují si své povědomí v oblasti zahraničních spisovatelů.

Reflexe učitele: Žáci utvořili kruh a naslouchali tomu, co jim bude řečeno. Neznali autora, ani jeho knihu Čarodějnice. Po sdělení názvu Karlík a továrna na čokoládu si většina z nich vzpomněla, že znají filmové zpracování této knihy.

Vtažení do příběhu – Úvodní slovo o čarodějnicích

Instrukce: Zůstaneme sedět v kruhu, pozorně poslouchajte, přečtu vám Úvodní slovo o čarodějnicích.

Průběh činnosti: Společně sedíme v kruhu, čtu úvodní slovo o čarodějnicích na str. 7, poté si povíme, z jakého důvodu se čarodějnice maskují.

Instrukce: *(text str. 7 – Úvodní slovo o čarodějnicích)*

Z důvodu přehlednosti jsem se rozhodla pro zařazení následujícího textu v této části. V pohádkách nosí čarodějnice vždycky šílené černé hučky, černé pláště a létají na koštěti.

Toto však není pohádka. Tento příběh pojednává o OPRAVDICKÝCH ČARODĚJNICÍCH.

Tu nejpodstatnější věc, kterou byste o OPRAVDICKÝCH ČARODĚJNICÍCH měli vědět, uvedeme v následujícím textu. Věnujte mu bedlivou pozornost. Mějte neustále na paměti následující řádky.

OPRAVDICKÉ ČARODĚJNICE se oblékají do normálních šatů a vypadají zcela, naprosto jako normální paní. Bydlí v normálních domech a vykonávají NORMÁLNÍ ZAMĚSTNÁNÍ (Dahl, 1993, s. 7).

Metodická poznámka: Během čtení učitelka klade důraz na to, aby pomocí textu navodil atmosféru, ke které samotný text vybízí – tajemno, strach či napětí. Cíleně se snaží vzbudit zájem o četbu.

Reflexe pro žáky: Žáci se zamyslí nad tím, proč se čarodějnice maskují.

Reflexe učitele: Žáci seděli klidně v kruhu a poslouchali text, který jim byl čtený. Po položení otázky – Proč se čarodějnice maskují, odpovídali, aby nebyly nápadné, nikdo je nepoznal, něco skryly.

Normální zaměstnání – pantomima

Instrukce: Představte si, že jste teď Dahlovými čarodějnicemi. Jaké povolání vykonáváte? Pojdte nám jej pantomimicky předvést. Kdo má vymyšleno, přihlásí se a čeká, až přijde na řadu. Ostatní hádáte, jaké povolání čarodějnice vykonává.

Průběh činnosti: Žáci si představí, že jsou jednou z opravdových čarodějnic, která vykonává normální zaměstnání. Pantomimicky jej předvedou ostatním spolužákům.

Metodická poznámka: Žáci se stávají někým jiným – čarodějnicí. Spojením pohybu s představivostí bez použití slov předvedou, jaké povolání jako čarodějnice vykonávají. Při této činnosti žáci rozvíjejí svoji fantazii a představivost. Osvojují si prostorové citění spolu s rozvojem výrazu (Machková, 2005, s. 97).

Reflexe pro žáky: V této činnosti reflexe slouží k tomu, aby žáci shrnuli, jaká povolání vykonávaly čarodějnice, které viděli a jaká další povolání mohou vykonávat.

Reflexe učitele: Žáci věděli, co je to pantomima. Nikdo z nich nebyl nucen, aby předváděl pantomimu, když nechtěl. Našli se čtyři dobrovolníci, kteří předvedli, jaké povolání vykonávají. Velkým překvapením bylo, že dobrovolníci byli 3 kluci a pouze 1 dívka. Některým z děvčat se do předvádění nechtělo, neboť jim pantomima přišla náročná nebo se styděla před ostatními spolužáky. První čarodějnice byla rybářka, další policistka, učitelka a poslední prodavačka. Ostatní hráči poznali všechna povolání čarodějnic.

Poznáme čarodějníci – učitel v roli

Pomůcky: Obrázky typických znaků – není nutné.

Instrukce: My víme, že čarodějnice vykonávají normální zaměstnání a vypadají jako normální paní, ale nevíme, jak vypadají ve skutečnosti. Jak čarodějníci poznáme? Pozveme sem odbornici na čarodějnice, budeme jí říkat čarodějnicolog. Vaším úkolem je, se odbornice ptát tak, abyste vypátrali co nejvíce typických znaků opravdických čarodějnic. Nezapomeňte na to, že to nejsou ledajaké čarodějnice, ale jsou to opravdické čarodějnice. Počkejte chvíli, odbornice přijde každou chvíli.

Průběh činnosti: Mezi žáky přijde odbornice na čarodějnice, kterou představuje učitelka. Úkolem žáků je odbornici pokládat otázky tak, aby vypátrali co nejvíce typických znaků opravdických čarodějnic. V případě, že žáci nebudou vědět, na co se mají ptát, zavolají autorovi o radu nebo nechají odbornici odejít a přijde paní učitelka, která je navede k typickým znakům, podle kterých poznají čarodějnice.

Metodická poznámka: Žáci dostávají prostor pro vyjádření své fantazie. V této činnosti ukazují, jak moc se odpoutají od klasických pohádek a typických čarodějnic s klobouky a košťaty. Během aktivity učitel nechá žáky přemýšlet a nechvátá od jednoho znaku ke druhému. Umožní jim dostatek času na to, aby zkusili přijít alespoň na jeden znak. Pomůže jim tím, že nechá odbornici odejít a přijde znovu jako učitelka, která je dále motivuje k hledání typických znaků – Tak co jste vypátrali? Zaměřte se na jednotlivé části lidského těla. Nebo také odbornice zůstává s žáky a společně volají o pomoc Roaldu Dahlovi. Vhodnou pomůckou jsou obrázky, na kterých jsou zobrazené typické znaky čarodějnic a když žáci uhodnou znak, učitel jej před ně předloží.

Instrukce: (*typické znaky opravdických čarodějnic, kapitola – Jak poznáme čarodějníci, str. 19–25*)

Z důvodu přehlednosti jsem se rozhodla typické znaky čarodějnic uvést v následujícím odstavci:

Jak poznáme čarodějníci – nosí rukavice, je plešatá – nosí kvalitní paruku, má větší nosní dírky, než ostatní lidé, protože děti jí voní jako psí hovínka, rozdílné oči – černá tečka uvnitř oka neustále mění barvu, nemá prsty u nohou – pouze chodidla, má modré sliny.

Reflexe pro žáky: Žáci vyjmenují všechny znaky, podle kterých poznají opravdické čarodějnice. Zamyslí se nad tím, který znak pro ně byl největším překvapením. Dále jaké znaky bylo obtížné poznat.

Reflexe učitele: Ještě před odučením této lekce se pan učitel k této aktivitě vyjádřil tak, že žáky nebude vůbec bavit, protože znaky Dahlových čarodějnic jsou atypické. Dokonce

zmínil, že na ně nemohou přijít. Aktivita sice pro žáky byla malinko těžší, ale zvládli ji bez toho, aby na nich byla vidět nechuť, ba naopak byli pozorní a zajímali se o to, jaké znaky jsou typické pro čarodějnice, se kterými následně pracovali. Bohužel mě pan učitel svými názory na tuto aktivitu trochu znervózněl, a pokud bych hodinu učila znovu, určitě bych se jako učitel v roli více odvázala. Dále se již věnuji tomu, jak tato aktivita probíhala.

Učitelka odešla za dveře tělocvičny a poté se vrátila již jako odbornice na čarodějnice, aby žáky trochu navedla, řekla jim, že pro ně má připravený první znak, a to jsou modré sliny. Všichni žáci byli velmi překvapeni tímto znakem. Poté se začali ptát, i když jejich odpověď nebyla správná, odbornice jim poděkovala a dodala např.: jsi blízko, zkus se zaměřit na obličej. Podněcovala žáky k tomu, aby se dále vyptávali. Žáci měli hodně otázek, které směřovali ke klasickým čarodějnicím, které znají z pohádek. Odbornice opakovala, že my hledáme typické znaky opravdivých čarodějnic a ty nenosí klobouk, ani nelétají na koštěti. Největším problémem bylo poznat, že čarodějnice nemá prsty u nohou, a tak jsme zavolali autorovi o radu. Nakonec žáci dali dohromady všechny typické znaky Dahlových čarodějnic. Viz příloha obrázků I.

Kresba čarodějnice

Pomůcky: balicí papíry, fixy

Instrukce: Pojděte všichni ke mně a vylosujte si kartičku s čísly jedna, dva, tři a čtyři. Prosím, utvořte čtyři skupiny podle toho, jakou kartičku jste si vylosovali. Na balicí papír pomocí barevných fixů nakreslete vaši představu opravdické čarodějnice. Každá skupina kreslí dohromady na jeden balicí papír. Až budete hotovi, přineste své obrazy ke mně.

Průběh činnosti: Žáci ve skupinách nakreslí na balicí papír představu opravdické čarodějnice. Na vytvořené obrázky se všichni podíváme a žáci si je vystaví ve třídě.

Metodická poznámka: Učitelka žákům nezasahuje do kresby, nechá je, ať tvoří dle své fantazie. Pouze zdůrazní, že čarodějnice mají mít typické znaky těch opravdických.

Reflexe pro žáky: Žáci si prohlednou obrázky čarodějnic a řeknou, jaké znaky na nich vidí.

Reflexe učitele: Žáci byli rozděleni do čtyř skupin, každá skupina dostala svůj balicí papír a našla si své místo pro práci. Stačilo by žáky rozdělit pouze do tří skupin. Kreslení žákům trvalo o něco déle, proto výkresy dokreslili ve 3. části lekce. Při činnosti se nevyskytl žádný problém. Pouze skupina tvořená samými chlapci prvních 10 minut vůbec nevěděla, co má kreslit. Učitelka se chlapce snažila navést na to, že mají nakreslit čarodějnici a splnit jediný požadavek, aby měla typické znaky Dahlových čarodějnic, na které přišli

v předchozí aktivitě. Působilo to tak, že žáci nejsou zvyklí pracovat podle své vlastní fantazie. Viz příloha obrázků II a III.

Moje babička – krátký rozhovor

Instrukce: Utvoříme kruh a sedneme si na zem. Uprostřed vidíte obrázek starší paní. Jaká slova vás napadnou, při pohledu na starší paní? Kdo, ta paní může být? Myslíte si, že souvisí s naším příběhem?

Průběh činnosti: Děti sedí v kruhu, uprostřed leží ilustrace z knihy Čarodějnice. Žáci budou říkat slova, která je napadnou při pohledu na starší paní. Poté se žáků zeptám, kdo ta paní je a zdali souvisí s naším příběhem.

Metodická poznámka: Žáci jsou vedeni k tomu, aby se vyjadřovali pouze k paní, která je na obrázku, nikoli ke všemu ostatnímu. V aktivitě žáci rozvíjí komunikační schopnosti – nepřekřikují se, v jednu chvíli mluví jeden, a sociální dovednosti – naslouchají názoru druhých.

Reflexe pro žáky: Žáci se krátce vyjádří k tomu, zda je slova při pohledu na obrázek napadala hned či nikoli.

Reflexe učitele: Žáci se většinou vyjadřovali k celému obrázku, i když zadání znělo: Řekni slovo, které tě napadne, když se podíváš na paní, která je na obrázku. Nejspíše pro ně bylo jednodušší se vyjádřit k celému obrázku, jelikož na něm bylo více věcí než pouze paní. Možná by bylo vhodnější a pro žáky jednodušší, kdyby paní na obrázku byla sama. Slova, která zazněla od žáků, byla např.: židle, myš, doutník, stará. Tři žáci uhodli, že paní, která je na obrázku, je babička. Také žáky napadlo, že by to mohla být čarodějnice.

Četba textu – Moje babička

Instrukce: (*krátký odstavec str. 11*) Z důvodu přehlednosti jsem se rozhodla pro zařazení následujícího textu v této části. Ještě zůstaneme v kruhu, poslechněte si další úryvek z naší knihy: Já jsem přišel s čarodějnicemi do styku dvakrát – a to nezávisle na sobě –, než jsem dosáhl věku osmi let. Z prvního setkání jsem unikl bez pohromy, ale při druhé příležitosti jsem takové štěstí neměl. Pravděpodobně budete ječet, až budete číst o věcech, které se mi přihodily. S tím se nedá nic dělat. Pravda musí spatřit světlo světa. Za skutečnost, že jsem ještě pořád tady a že jsem schopný s vámi mluvit, jakkoli prazvláště asi vypadám, můžu děkovat jedině své bezvadné babičce (Dahl, 1993, s. 11).

Průběh činnosti: Žákům přečtu krátký odstavec z knihy, ve kterém se dozví, že paní z předchozího cvičení je babičkou hlavního hrdiny celého příběhu.

Reflexe učitele: Během čtení krátkého odstavce žáci dávali pozor a byli klidní.

Dovyprávění – kapitola Moje babička

Instrukce: Chcete se dozvědět něco dalšího o babičce a chlapci? Poslouchejte: Babička chlapce je z Norska, místa, odkud čarodějnice pocházejí. Jeho rodiče byli také Norové. Chodil do anglické školy a za babičkou jezdil spolu s rodiči na návštěvy. Po 7. narozeninách v období Vánoc se vydali autem za babičkou do Norska. Auto bohužel dostalo smyk a jediný, kdo přežil, byl sedmiletý chlapec. Babička ho od té doby vychovávala a vyprávěla mu strašidelné, ale pravdivé příběhy o čarodějnicích. Chlapec se v knížce přiznal, že měl k babičce mnohem blíže než ke své matce...

Průběh činnosti: Na předchozí činnost navážu tím, že si žáci poslechnou krátké vyprávění, ve kterém se dozvedí stručné informace o babičce a jejím vnukovi.

Metodická poznámka: Vyprávění spojuje jednotlivé části příběhu spolu s aktivitami, které na sebe navazují.

Reflexe pro žáky: Žáci zrekapitulují, co všechno se dozvěděli o babičce a vnukovi.

Reflexe učitele: Během dovyprávění toho, jak dobrodružství babičky a jejího vnuka pokračovalo, žáci klidně naslouchali.

Autorovy fotografie, koláž fotografií – živý obraz

Instrukce: Roald Dahl nám dnes poslal několik fotografií babičky a vnuka. My teď napodobíme jejich fotky pomocí živých obrazů. Pojděte ke mně, vylosujte si papírek a utvořte dvojice. Rozmístěte se po prostoru, společně se domluvte a utvořte fotografii babičky a vnuka. Až tlesknu, všichni najednou uděláte pomocí živého obrazu fotografii. Pojděte blíže k sobě. Opět na tlesknutí vytvoříte z jednotlivých fotek koláž.

Průběh činnosti:

Žáci si představí, že nám Roald Dahl poslal několik fotografií babičky a jejího vnuka. Nejdříve ve dvojicích vytvoří pomocí živého obrazu fotku babičky a jejího vnuka. V průběhu učitelka komentuje vytvořené živé obrazy. Následně z jednotlivých fotografií vytvoří koláž.

Metodická poznámka: Žáci svými těly zobrazí moment, jak babička reagovala na proměněného chlapce v myš. Svůj živý obraz rozpohybují s využitím svého těla, pohybu, gest a řeči. Zároveň žáci rozvíjejí spolupráci ve dvojicích. Reakce babiček – žáků udává prostor k tomu, aby se naučili respektovat názor druhého a dokázali pochopit, že se ostatní členové na danou situaci mohou dívat různým úhlem pohledu (Machková, 1998, s. 108).

Reflexe pro žáky: V reflexi žáci hádají, co vidí v ostatních živých obrazech.

Reflexe učitele: Žákům bylo vysvětleno, co je to živý obraz. Proběhla i názorná ukázka toho, jak živý obraz vypadá. Polovina žáků vůbec nevěděla, co má dělat. Někteří z nich neměli nápady, co by na fotkách babičky a vnuka zobrazili. Žákům byla poskytnuta rada: Zamyslete se, co děláte vy s vaší babičkou? Jedna dvojice nepřišla vůbec nic. Další dvojice vymyslela, že babička s vnukem hraje karty, třetí dvojice to od nich okoukala. Čtvrtá dvojice zobrazila, že babička s vnukem hraje domino. Na jednom z živých obrazů byla babička, která kouřila doutník (inspirace obrázkem z činnosti Moje babička – krátký rozhovor). V další dvojici babička s vnukem spali, a před vytvořením se ještě dvojice ujišťovala, zda mohou zobrazit babičku s chlapcem, když spí. Jedna z dvojic vůbec nevěděla, co je živý obraz, ani po dalším vysvětlení a ukázání ho nedokázala vytvořit. Tato dvojice se v živém obrazu snažila o pohyb. Typ této aktivity byl pro žáky nezvyklý, byli zmatení, koukali vzájemně po sobě. Nemyslím si, že je aktivita neoslovila, ale spíše měli problém něco vymyslet a báli se, aby to bylo dobře. Působilo to dojmem, že čekají, až jim někdo přesně vymezí, co mají pomocí živého obrazu zobrazit. Při závěrečné koláži všech fotografií, někteří žáci působili zmateně, ale nakonec dokázali vytvořit jednu velkou fotku.

Chlapec a divná ženská – četba textu

Instrukce: Společně si nyní přečteme text z kapitoly Chlapec a divná ženská.

Průběh činnosti: Žáci dostanou okopírovaný literární text. Společně si přečteme kousek z této kapitoly, která pojednává o tom, že si chlapec opravuje dům na stromě. Navštíví ho divná ženská, která ho láká čokoládou, aby slezl z toho stromu.

Instrukce: (*text str. 32–33*)

Viz příloha I a II.

Metodická poznámka: Při čtení se žáci zaměřují na správnou výslovnost. Používají hlasitou podobu čtení, během něhož se všichni střídají. Text je vybízí k další činnosti.

Reflexe pro žáky: Žáci se zamyslí nad tím, kdo ta divná ženská může být.

Reflexe učitele: Žáci při čtení byli velmi klidní. Ve čtení se střídali, byli náhodně vyvoláváni. Literární text byl pro ně náročnější, v textu se objevovala složitější slovesa, z toho důvodu by byl vhodnější pro žáky 4. ročníku. Žáci došli k závěru, že divná ženská, která se snažila dostat chlapce ze stromu dolů, byla čarodějnice.

Chlapec a divná ženská – krátká etuda

Instrukce: Utvořte stejné dvojice jako při živých obrazech. Ve dvojici si rozdělte, kdo z vás bude babička, a kdo chlapec. Chlapci vyberou vhodné místo v tělocvičně ke své

práci. Sehraje krátkou scénku o tom, co divná ženská, o které jsme si před chvílkou četli, dělala v zahradě. Máte čas na promyšlení. Až řeknu, sehraje najednou všichni scénku.

Instrukce: Je mezi vámi dvojice, která by nám ráda přehrála svoji scénku?

Průběh činnosti: Žáci si utvoří dvojice, jeden z nich bude chlapec a druhý divná ženská. Chlapci si najdou místo někde v tělocvičně. Sehraje krátkou scénku, o tom, co divná ženská dělala v zahradě, ve které bydlel chlapec s babičkou. Nejdříve dostanou čas na promyšlení. Poté scénku paralelně sehraje všechny dvojice najednou. Nakonec učitelka poprosí jednu dvojici, aby všem scénku přehrála.

Metodická poznámka: V této činnosti žáci využili slova, pohyb, svoji představivost a to vše je vedlo k obraznějším vyjádření pokračování příběhu (Machková, 1998, s. 97).

Reflexe pro žáky: Ostatní žáci hádají, co se v jednotlivé scénce odehrálo. Na závěr si shrneme, co všechno žáci k pokračování vymysleli.

Reflexe učitele: Většinou žáků se do hraní moc nechtělo, neměli nápady, jak by příběh mohl pokračovat. Našly se dvě dvojice, které scénku bez problému sehraje. Dvojice složená z děvčat sehraje, že divná ženská nalákala chlapce na bonbóny a odešel s ní. Druhá dvojice pokračovala podobně a ukončila svůj příběh tím, že chlapec si vzal bonbóny od čarodějnice a oba odešli.

Nechytne nás, ta divná ženská! – Pohybová hra

Instrukce: Pojd'te zpátky ke mně a utvořte kruh. Zahrajeme si hru, která souvisí s textem, který jsme si před chvílkou četli. Najdou se mezi vámi dva dobrovolníci, kteří budou ztvárňovat čarodějnice? Poprosím čarodějnice, aby se postavily mimo kruh. Ostatní, kteří stojíte v kruhu, se pevně chytíte za ruce. Čarodějnice, které stojí mimo kruh, se vás snaží z něho dostat. Představte si, že jste chlapcem na stromě, který se žádnou čarodějnici nenechá chytit. Přece v jednotě je síla! Důležitá pravidla: Jakmile se pustíte a vaše ruka je mimo kruh, čarodějnice vás lapila, opouštíte kruh a sedáte si na lavičku.

Průběh činnosti: Žáci utvoří kruh, pevně se chytí a představují si, že jsou chlapec, který je na stromě. Dva žáci, kteří představují čarodějnice, pobíhají okolo kruhu, a snaží se dostat, co nejvíce chlapců (dětí) z kruhu (ze stromu). Platí pravidlo, že pokud se žáci pustí a jejich ruka je mimo kruh, opouštějí kruh a sedají si na lavičku.

Instrukce: Teď si krátce řekneme něco k této hře. Co jste, čarodějnice, prožívaly? Co jste prožívali, vy, ostatní hráči, stojící v kruhu?

Průběh činnosti: Po ukončení hry se učitelka zeptá žáků: Co prožívaly čarodějnice? Co prožívaly děti? Jak se čarodějnice cítily? Jak se cítily děti.

Metodická poznámka: Žáci se při této činnosti učí držet při sobě a vnímat se navzájem. Rozvíjejí svoji soustředěnost a pozornost. Velmi důležité je stanovit pravidla, která musí během hry všichni dodržovat.

Reflexe pro žáky: Žáci se zamyslí nad tím, co prožívali během hry. Jak bylo hráčkům v kruhu? Jak bylo čarodějnicím mimo kruh.

Reflexe učitele: Nejdřív žákům byla vysvětlena pravidla a názorně jsme ukázali, jakým způsobem se mají držet v kruhu, a co musí udělat pro to, aby z kruhu nevypadli. Celkem si žáci zahráli tuto aktivitu dvakrát. Potřetí už to nevyšlo, protože jednu holčičku někdo zatáhl za nohu, která ji následně začala bolet. Žáky pohybová hra velmi bavila. Smáli se a byli z ní nadšení. Bylo hodně dobrovolníků, kteří chtěli být čarodějnicemi, které by chytaly děti mimo kruh. Po jejím skončení se žáci ptali, zdali si hru ještě zahrají. Viz příloha obrázků IV.

Komentář třídního učitele: Třídní učitel okomentoval aktivizační hru slovy, že: „Je velmi zvědavý na to, jak aktivita bude probíhat.“

Přestávka

5.4.2 Část č. 2 – Hotel Magnificent

Aktivizační hra

Instrukce:

Zahrajeme si klasickou honičku na „babu“. Jeden z vás chytá ostatní. Až se proběhnete, upravíme trochu pravidla. Na jedno písknutí svůj pohyb zpomalíte. Představíte si jako byste procházeli medem. Až písknu dvakrát, rozběhnete se a hrajete klasickou honičku na babu. Babu má ten, u koho skončila naposledy.

Průběh činnosti:

Žáci hrají klasickou honičku na „babu“. Až se žáci proběhnou, poprosím je, aby se pohybovali velmi pomalu, jako kdyby procházeli medem, který jejich pohyb zpomalí. Po chvíli žáky vyzvu k tomu, aby svůj pohyb opět zrychlili. Babu bude mít ten, u koho skončila naposledy. Domluvíme se, že na jedno písknutí žáci svůj pohyb zpomalí, na dvě zrychlí.

Metodická poznámka: Učitelka vysvětlí pravidla tak, aby všem bylo jasné, co mají dělat. Společně s žáky předvedou tzv. „demo“ kolo, kdy si hru zkusí nanečisto a tím si tak ověří, zda ji všichni pochopili. Žáci využívají svoje tělo k vnímání rychlého a pomalého pohybu.

Reflexe pro žáky: Žáci se vyjádří k tomu, jaké to bylo chodit k medu? Co při chůzi v medu prožívali?

Reflexe učitele: Žákům nebylo řečeno, že při chůzi v medu už se nehoní. Zapomněli na to, kdo má „babu“, proto jsme zvolili vždy babu novou. Pohybování se v medu nečinilo žákům žádné potíže. Viz příloha obrázek V.

Návrh modifikace hry: Žáci se nebudou honit, ale budou běhat po tělocvičně, na jedno písknutí chodí v medu, na 2 písknutí volně běhají po tělocvičně nebo ponecháme stejná pravidla hry, s výjimkou toho, že ten, kdo bude mít „babu“, má v ruce šátek, který předá chycenému hráči.

Vyprávění – hotel Magnificent

Reflexe učitele: Utvoříme kruh a sedneme si na zem. Chcete vědět, jak příběh babičky a chlapce pokračoval? Poslouchejte, budu vám vyprávět, co babička s vnukem prožili: Babička slíbila chlapci, že ho vezme do Arendalu, bohužel ale onemocněla. Dostala zápal plic, jelikož jí bylo už přes 80, její uzdravení trvalo déle. Naštěstí se babička brzy uzdravila, protože se chtěla starat o chlapce. Doktor jí ale zakázal cestu do Arendalu. Doporučil jí odpočinek v hotelu na jižním pobřeží Anglie. V tomto hotelu se konal sjezd čarodějnic. Pokračování se dozvíte v následujícím textu.

Průběh činnosti: Žáci poslouchají vyprávění učitelky, která je tím seznámí s dalším dějem knihy a naváže na následující četbu textu.

Reflexe učitele: Žáci seděli v kruhu a naslouchali bez jakýchkoli problémů vyprávění.

Chlapec a sjezd čarodějnic – četba textu

Instrukce: Společně si přečteme další text, ve kterém se dozvíme další dobrodružství chlapce a jeho babičky.

Průběh činnosti: Žáci čtou text str. 42, 43, 45.

Instrukce: (*text str. 42, 43, 45*)

Viz příloha III, IV a V.

Metodická poznámka: Při čtení se učitel zaměřuje na správnou výslovnost, vysvětluje slova, kterým žáci nerozumějí např. zčistajasna, drezúru, portýrově vědru, zaúpěl, vyšňořený a vypoklonkoval. Používá hlasitou podobu čtení. Ve čtení se všichni žáci střídají. Textem motivuje žáky k dalším činnostem v této lekci.

Reflexe učitele: Žáci četli velmi hezky, i když text byl pro ně trochu náročnější. Při čtení se nevyskytl žádný problém. Opět četli hromadně a využili hlasitou podobu čtení. Viz příloha obrázek VI.

Vyprávění

Instrukce: Zůstaňte pořád sedět a poslouchajte, co bylo dál: Zpočátku chlapec nepropadal žádné panice, co by bylo lepší, než být uvězněn v sále takových skvělých dam? Pořád se věnoval výcviku myší. Mezitím se sál pomalu zaplnil dámami. Najednou si všiml, že skoro každá dáma se drbe. Myslel si, že to jsou vši. O chvíli později viděl jednu dámu, která si nadzvedla vlasy a škrábala se pod nimi. Věděl, že je s ním zle. Měla paruku a taky rukavice! Všechny dámy v sále měly rukavice. Krev mu ztuhla v žilách. Třásl se po celém těle. Popadla ho úzkost. Nevěděl, co má dělat. Měl utéct? Neměl kudy. Viděl, jak si čarodějnice začaly odmaskovávat. Myslel, že omdlí...

Popis činnost: Žáci se z vyprávění dozvědí, co se dále odehrávalo na sjezdu čarodějnic.

Metodická poznámka: Vyprávění slouží k navození atmosféry toho, co prožíval chlapec v příběhu.

Reflexe učitele: Žáci v klidu poslouchali a vnímali vyprávění.

Sjezd – narativní pantomima

Instrukce: Pojd'me se teď podívat, jak to na takovém sjezdu opravdických čarodějnic vypadá. Budu vám říkat, co čarodějnice dělaly a vy to budete hrát.

Popis činnost: Učitelka vypráví, co čarodějnice na sjezdu dělají, a děti hrají to, co říká. Pomáhá dětem pomalým čtením, pauzami a využitím gest a mimiky.

Instrukce: *(text pro narativní pantomimu – vybráno z knihy, upraveno podle potřeby, str. 46–68)*

Z důvodu přehlednosti jsem se rozhodla pro zařazení následujícího textu v této části.

Všechny čarodějnice přicházejí do sálu a všechny se vítají. Zdraví se, mávají na sebe a podávají si ruce.

„Zavřete dveře a zajistěte je řetězem a závorou!“ vyhrkla Hlavní nejvyšší čarodějnice.

„Všechny si najděte své místo a zůstaňte stát.“

Žhnoucí hadí oči všech čarodějnic náhle zajiskřily.

„Můžete fi fundat rukavice!“ práskl příkaz. Celý sál si pomalu stahoval rukavice. Pod nimi se ukrývaly hnědé drápy zakřivené přes konečky prstů.

„Můžete fi fundat boty!“ Čarodějnice odkoply úzké střevíčky s vysokými podpatky a v jejich tvářích byla vidět velká úleva.

„Můžete fi fundat paruky!“ „Fundejte fi paruky, ať fi provětráte ty ftrakaté lebky!“ zavelela. Čarodějnice se svými dlouhými drápy začaly škrábat na plešatých hlavách.

„Čarodějnice z Anglicka!“ zvolala Hlavní nejvyšší Čarodějnice.

Posluchačky se znepokojeně zavrtěly a usadily se.

„Dnefka ráno snídám, a co nefidím?

“Ptám fe fás: Co nefidím? Fidím ftofky, fidím tisíce malých dětí., jak fi hrají na pífku.

„Jedno dítě týdně mi neftačí!“

„Koukejte se polepšit!“ . „Tááák polepšíte se?“

Všechny čarodějnice v sále příkyvovaly.

„Já požaduji ftorpocentí výsledky!“

„Takže každé jednotlivé dítě v téhle zemi bude smeteno z povrchu zemského!

„Vyjádřila jsem se jasně?“ „Táááááááááák vyjádřila jsem se jasně?“

Plešaté hlavy opět příkyvovaly (Dahl, 1993, s. 46-68).

Instrukce: Pojd'te si sednout do kruhu a krátce si popovídáme o tom, co jste zažili. Jak jste se jako čarodějnice cítili? Jak se cítily čarodějnice v naší knize? Je něco, co vám k této činnosti běží hlavou?

Metodická poznámka: Žáci hrají všichni současně a vycházejí ze stejné situace. Učí se vzájemně respektovat v prostoru tělocvičny a soustředit se sám/sama na sebe. Svoji představu dané situace ztvárňují pohybem ve vlastním tempu. Zároveň vnímají čtený text, který propojují se svojí představivostí a vytvářejí si tak pomocí fantazie atmosféru sjezdu čarodějnic (Machková, 1998, s. 95).

Reflexe pro žáky: Žáci zhodnotí, jak se cítily čarodějnice na sjezdu čarodějnic. Popřemýšlejí o tom, jak se cítily čarodějnice v knize?

Reflexe učitele: Žáci byli seznámeni s tím, že budou poslouchat text a budou hrát to, co uslyší. Rozmístili se po celé tělocvičně. Aktivitu pochopili a předváděli čarodějnice na sjezdu čarodějnic. Žáky rozesmálo, že Hlavní nejvyšší čarodějnice šišlala. Velkým překvapením bylo, že se žáci do aktivity zapojili všichni a s chutí. Zřejmě k tomu přispělo vědomí toho, že žáci uslyší, co mají dělat.

Vyprávění – pokračování Chlapec a sjezd čarodějnic

Instrukce: Můžete si sednout jako byste byli chlapcem schovaným za zástěnou a poslouchejte: Nezapomeňte na jednu věc, chlapec všechno to, co se odehrávalo, viděl a slyšel. Byl pořád schovaný za zástěnou. Slyšel o tajném plánu čarodějnic, které chtějí zničit všechny děti pomocí časovaného měniče v myši. Slyšel, z čeho se tento měnič vyrábí. Viděl, jak se Bruno Jenkins změnil v myš. Pořád měl strach, nevěděl, jak z toho ven...

Popis činnost: Žáci poslouchají vyprávění učitelky, která tím navodí atmosféru pro další činnost.

Metodická poznámka: Vyprávěním učitelka vyvolá v žácích představu toho, co prožíval chlapec v příběhu.

Reflexe učitele: Žáci klidně naslouchali vyprávění příběhu.

Chlapec a sjezd čarodějnic – Oživlé myšlenky

Instrukce: Uprostřed našeho kruhu je chlapecká čepice. Můžete k ní jednotlivě přistoupit a dotknout se jí. Řekněte, co si chlapec myslel, když zažil tohle všechno (viz předchozí vyprávění).

Popis činnost: Žáci budou chodit ke chlapecké čepici a jejich úkolem bude říci, co si chlapec myslel, když se zúčastnil sjezdu čarodějnic, slyšel o jejich tajném plánu, viděl, jak se Bruno Jenkins proměnil v myš.

Instrukce: Víte, děti, jak to dopadlo?

Popis činnosti: Učitelka se zeptá žáků, zdali vědí, jak to s chlapcem dopadlo. Vyslechne si jejich nápady. Následně se zvedne z kruhu a začne kolem žáků číchat. Měli by dojít k závěru, že čarodějnice chlapce vyčenichaly.

Metodická poznámka: Žáci se vžijí do role chlapce a vyjadřují své myšlenky za postavu chlapce, který se zúčastnil sjezdu čarodějnic. Rozvíjí tím vyjadřovací schopnosti a vzájemné respektování jeden druhého. Celá aktivita prohlubuje emocionalitu dítěte.

Reflexe pro žáky: Žáci popřemýšlejí o tom, zdali je napadlo, že chlapce čarodějnice chytí.

Reflexe učitele: Žáci se dokázali vžít do role chlapce a měli hodně nápadů k tomu, co si chlapec myslel např.: měl strach, chtělo se mu zvracet, byl smutný, chtěl utéct, chtělo se mu brečet. Za pomoci názorné ukázky „čenicování“ došli k závěru, že čarodějnice chlapce chytily.

Vhodnější varianta provedení aktivity: Čepice zůstane ležet v kruhu a ten, kdo bude chtít sdělit ostatním oživlou myšlenku, řekne ji nahlas, aniž by se musel dotýkat čepice.

Proměna – sochy

Instrukce:

Lehněte si a zavřete oči. Poslouchejte, co teď budu číst a představujte si, jako by se to dělo i vám...

Popis činnost: Žáci se prostřednictvím učitelčina vyprávění vžijí do role chlapce, který se promění v myš. Po celou dobu leží na zemi, mají zavřené oči a prožívají spolu s chlapcem jeho proměnu. Všude okolo je naprosté ticho.

Instrukce: (text pro vyprávění – kapitola *Proměna*, str. 79 – 80)

Z důvodu přehlednosti jsem se rozhodla pro zařazení následujícího textu v této části.

Ach, ta bolest a to pálení! Hrdlo mně sežehovaly plameny! Pak se mi ten příšerný palčivý, šířající pocit začal velmi rychle rozlévat do prsou, do břicha a dál a dál do rukou, do nohou a do celého těla. Křičel jsem a křičel, ale pusou mi opět umlčela rukavice. Potom jsem cítil, že mi jaksi tuhne a scvrkává se kůže po celém těle. Potom jsem pocítil jakýsi tlak. Dostavil se pocit strašného svědění po celém těle nebo v tom, co mi z něho zbylo, jako by se odněkud zvnitřku draly na povrch drobnou jehličky. A tohle znamenalo, jak si nyní uvědomuji, že mi rostl malý kožíšek. Hlavou mi prolétla myšlenka: *Já už nejsem já! Jasně už nejsem ve své kůži!* Povšiml jsem si také dvou chlupatých paciček spočívajících na zemi. Těmi pacičkami jsem se mohl pohybovat. Patřily mně! V té chvíli jsem si uvědomil, že nadále nejsem malý kluk. Byl jsem myš... (Dahl, 1993, s. 79-80).

Instrukce: Teď se z vás stanou také myši. Začnete po prostoru pobíhat jako myši. Budete se chovat jako myši. Až uslyšíte slovo „štronzo“ zastavíte se a zůstanete v té pozici, ve které právě jste. Vytvoříte sochy. Až vám řeknu „teď“ můžete se opět pohybovat jako myši.

Popis činnosti: Žáci se budou pohybovat po tělocvičně jako myši. Na slovo „štronzo“ se zastaví a vytvoří sochu. Učitelka vybrané sochy okomentuje. Až řekne „teď“ žáci se opět pohybují jako myši.

Metodická poznámka: Žáci vyjádří svým tělem zvíře (myš), a to nejen v pohybu, ale i při jeho zastavení – „štronzo“. Žáci se učí vnímat vlastní tělo ve vztahu k prostoru a dalším hráčům. Také posilují pohybovou koordinaci a orientaci v prostoru, při které se soustředí na to, aby jejich pohyb byl rovnoměrný. Zaměřují se na svůj rytmus a zároveň dodržují stanovená pravidla hry (Machková, 1993, s. 116).

Reflexe pro žáky: Učitelka krátce okomentuje sochy, vytvořené žáky. Žákům její komentář bude sloužit jako zpětná vazba a motivace pro další činnosti.

Reflexe učitele: Při četní textu *Proměna* žáci klidně leželi a měli zavřené oči. Aktivitu žáci pochopili a neměli s ní žádný problém. Viděli jsme myši, které utíkaly, schovávaly se, myly se, jedly, skákaly apod. Žáky aktivita podle jejich výrazů a nadšení bavila. Žáci jsou pohybově hodně zaměřeni a při každé pohybové aktivitě jakoby „ožili“.

Ahoj, babi! – živý obraz

Instrukce: Přijďte ke mně, vylosujte si kartičku a utvořte dvojici. Libovolně se rozmístěte po tělocvičně. Pomocí živého obrazu zobrazte, jak reagovala babička na chlapce, který je

proměněný v myš. Ve chvíli, kdy tlesknu obraz ožije a vnuk řekne „Ahoj, babi!“, a reakce babičky je na vás.

Popis činnost: Žáci se ve dvojicích postaví do živého obrazu a budou představovat setkání babičky a vnuka proměněného v myš. Ve chvíli, kdy učitelka tleskne, obraz ožije a vnuk řekne „Ahoj, babi!“ a to, co následovalo, je na fantazii žáků.

Instrukce: Pojd'te všichni ke mně a posaďte se. Jak vaše babička reagovala na chlapce? Poznala ho? Přijala/nepřijala ho?

Metodická poznámka: Žáci svými těly zobrazí moment, jak babička reagovala na proměněného chlapce v myš. Svůj živý obraz rozpohybují s využitím svého těla, pohybu, gest a řeči. Zároveň žáci rozvíjejí spolupráci ve dvojicích. Reakce babiček – žáků udává prostor k tomu, aby se naučili respektovat názor druhého a dokázali pochopit, že se ostatní členové na danou situaci mohou dívat různým úhlem pohledu (Machková, 1998, s. 108).

Reflexe pro žáky: Shrnutí různých reakcí babičky na chlapce proměněného v myš.

Reflexe učitele: Živé obrazy žákům moc nešly, nepochopili, že obraz ožije až ve chvíli, kdy tlesknu. Našly se dvě dvojice, které svůj živý obraz rozpohybovaly hned od začátku aktivity. Znovu jim bylo vysvětleno a ukázáno, co to je živý obraz. Poté už činnost pochopili. Po skončení aktivity se žáci posadili a utvořili kruh, ve kterém ostatním prozradili reakci babičky. Žáci byli již více kreativní než v první části. Příklady odpovědí žáků: babička omdlela, plakala, vyhnala chlapce, dala po pokoji pastičky na myši, lekla se apod.

Přestávka

5.4.3 Část č. 3 – Co dokáže srdce myšky

Čarodějnický tanec – aktivizační hra

Instrukce: Jsou z vás opět čarodějnice. Nejprve se seběhnete jedna po druhé uprostřed tělocvičny. Utvoříme společně tančící kruh. Budeme poslouchat hudbu a tancovat podle ní. Do kruhu si stoupne jedna z vás. Ostatní tancují podle té čarodějnice, která stojí v kruhu. Až čarodějnice předvede svůj tanec, odchází a vybere si čarodějnici, která ji vystřídá. Čarodějnice si tak vymění svá místa v kruhu.

Popis činnosti:

Z žáků se stanou čarodějnice. Seběhnou se jedna po druhé a utvoří tančící kruh. Učitelka pustí hudbu. Doprostřed kruhu si stoupne jedna čarodějnice a ostatní tancují podle ní. Mění svá místa do té doby, dokud se nevystřídají všichni žáci.

Metodická poznámka: Hra sloužila k tomu, aby žáci rozvíjeli pohybové dovednosti a uvolnili svoji energii. Rozvíjeli představivost a fantazii, zároveň i pozornost, soustředěnost a tvořivost. Obohacovali se v sociálních dovednostech, kdy se střídali v tancování uprostřed kruhu, zbavovali se trémy před ostatními, přizpůsobovali se a vnímali se navzájem. Zároveň dodržovali pravidla, která byla stanovena na začátku taneční hry.

Reflexe učitele: Žáci byli z této aktivity nadšeni. Tancování je bavilo, proto si aktivitu zopakovali ještě jednou. Někteří žáci se odvážali a nestyděli se před svými spolužáky. Problém, který nastal, byl takový, že se našla tři děvčata, která nechtěla tancovat uprostřed kruhu. Cílem této aktivity nebylo v žácích vyvolávat stres, a tak děvčata zůstala na svých místech a tancovala podle ostatních. Místo nich šel doprostřed ten, kdo si chtěl znovu zatancovat.

Komentář třídního učitele: Pan učitel vyjádřil o přestávce svůj názor k čarodějnickému tanci. Podle něho aktivita nesouvisela s tématem a nezapadla do kontextu vyučovací lekce. Připomínal, že přece Dahlovy čarodějnice netancují. Navrhoval, že by čarodějnice mohly vytvářet rituály. Z reakcí dětí na tuto aktivitu ale vyplynulo obrovské nadšení, které bylo zjevné z jejich výrazů a komentářů.

Myška zlodějka – zvukový doprovod

Instrukce: Pojd'te blíže ke mně a posaďte se, řeknu vám, jaká bude naše další aktivita. Protože se říká „oko za oko, zub za zub“, tak chlapec s babičkou nechtěli nechat být chlapcovu proměnu a plán, který čarodějnice vymyslely, aby vyhubily všechny děti v Anglii. Chlapce napadlo, že ho babička dostane do pokoje Hlavní nejvyšší čarodějnice, tam ukradne lahvičku časovaného měniče v myši. Jak to přesně bylo, se dozvíte za chvíli. Vylosujte si kartičku a rozdělte se podle obrázků do pěti skupin. Každá skupina dostane text, který si ve skupinách přečtete. Poté se jej pokusíte zvukově doprovodit, např.: dupáním, tleskáním, luskáním, cupitáním atd. Domluvte se, jeden ze skupiny text bude číst a ostatní členové jej současně zvukově doprovází. Máte dostatek času na přípravu. Můžete začít.

Instrukce: (*text pro zvukový doprovod – vybráno z knihy, upraveno podle potřeby, str. 96-101*)

Z důvodu přehlednosti jsem se rozhodla pro zařazení následujícího textu v této části.

Babička posadila chlapce do ponožky a začala ho pomalinku spouštět z balkónu. Najednou pocítil lehký náraz. Ponožka cinkla o parapet a chlapec z ní rychle vyskočil. Prolezl oknem a vběhl do ložnice Hlavní nejvyšší čarodějnice. Začal hopkat po pokoji a pokoušel se ho

prohledat. Vyskočil na postel, aby získal po pokoji lepší rozhled. Opatrně se spustil po hraně postele a provrtal se pod matraci. Prodíral se a hrabal, když v tom narazil hlavou na lahvičku. Lahvička žuchla dolů, ale nerozbila se. Když seskočil z postele, rozrazily se dveře a praštily do protější stěny, přišla Hlavní nejvyšší čarodějnice. Chlapec rychle běžel pod postel a čekal. Ozvalo se zaťukání na dveře. Byly to další čarodějnice. Chytil se příležitosti a jako blesk vypálil k otevřeným dveřím. Pelášil chodbou ke schodišti až ke dveřím vlastní ložnice. Babička otevřela dveře a chlapec vlétl dovnitř jako šipka (Dahl, 1993, s. 96-101).

Popis činnosti: Učitelka žákům vypravuje, jaký plán vymyslel chlapec s babičkou, aby získali časovaný měnič v myši. Poté se žáci rozdělí pomocí obrázkových kartiček do pěti skupin. Každá skupina dostane text, ve kterém je popsáno, jak chlapec získal lahvičku časovaného měniče v myši. Přečtou si jej a pokusí se o jeho zvukový doprovod, např.: dupáním, tleskáním, luskáním, cupitáním atd. Ve skupině se domluví a vyberou jednoho člena, který jej bude číst. Ostatní členové skupiny slyšený text současně zvukově doprovázejí. Žáci dostanou čas na přípravu. Na závěr poprosíme jednu nebo dvě skupiny, aby nám předvedly, co nacvičily.

Metodická poznámka: Žáci si vyzkoušeli jedno z temporytmických cvičení, které bylo zaměřené na zvukový doprovod krátkého textu. K doprovodu příběhu využili zvuky různého druhu, např.: vyťukávání, vydupávání či vytleskávání, a to podle sloves použitých v textu. Rozvíjeli především pozornost a soustředěnost, dále hudebnost, fantazii a tvořivost (Machková, 1998, s. 117).

Reflexe pro žáky: Reflexe bude zaměřena na průběh aktivity a sdělení textu.

Reflexe učitele: Žáci byli rozděleni do pěti skupin. Každá z nich obdržela svůj text, který si společně přečetli. Vzhledem k délce a obtížnosti textu nevěděli, jakými zvuky mohou text doprovodit. Nepomohla ani slovesa: posadil, cinkla, vběhl, hopkat, vyskočil, prodíral se, hrabal, narazil, žuchnout, seskočil, rozrazily se, běžel, zaťukání, vypálil, pelášil, otevřela, vlétl. Následně jsme se domluvili, že doprovod zkusíme společně. Uvědomuji si, že některá z uvedených sloves je obtížné zvukově doprovodit a délka textu je náročná pro dětského čtenáře, proto mne nepřekvapilo, že žáci měli s touto aktivitou problémy. Z tohoto důvodu uvádím **návrh na zlepšení aktivity:** vynechat slovesa – prodíral se, vypálil, pelášil a vlétl, zkrátit text i jednotlivé věty, nerozdělovat žáky do skupin a čtení textu bude ponecháno učitelce.

V kuchyni

Instrukce:

Posaďte se do kruhu. Napadá vás, co babička s chlapcem udělali s lahvičkou časovaného měniče v myši?

Popis činnosti: Učitelka vyzve žáky, aby se zamysleli nad tím, co babička s chlapcem udělali s lahvičkou časovaného měniče v myši. Poslechne si jejich nápady a poté jim dovypráví, co s ní doopravdy udělali.

Instrukce: Babička sešla s chlapcem do jídelny. Pod stolem jej vypustila i s tou lahvičkou a on uháněl jídelnou ke dveřím kuchyně. V kuchyni vyšplhal na poličku, která byla právě nad stříbrnou mísou, ve které byla polévka pro čarodějnice. Obsah lavičky vylil do polévky. Ihned poté přišel číšník a odnesl polévku čarodějnicím. Jeden z kuchařů si všiml, že mají v kuchyni myš, a usekl jí ocásek. Nakonec se ukryl mezi brambory a vyčkával na vhodný okamžik, aby mohl utéct. Když viděl jedno z číšníků, jak otevírá dveře, rychle vyskočil a vyrazil přes kuchyň až do jídelny přímo ke stolu, kde seděla babička.

Metodická poznámka: Pomocí textu učitelka vzbuzuje v žácích napětí a touhu zajímat se, jak celý příběh dopadne.

Reflexe učitele: Žáci utvořili kruh a poslouchali vyprávění, ve kterém se dozvěděli, co vymyslel chlapec s babičkou. Po celou dobu byli velmi hodní. Nápady, které žáci měli, se týkaly příběhu, nebo byly úplně tzv. "mimo". Některé z odpovědí, které zazněly: lahvičku rozbili, vyhodili, nechali si jí, chtěli zničit čarodějnice.

Proměna čarodějnic – narativní pantomima

Instrukce: Teď se dozvíte, jak to s těmi čarodějnicemi dopadlo. Budu vám vyprávět a vy to budete hrát.

Popis činnosti: Žáci hrají podle toho, co jim učitelka říká. Na konci aktivity se zamyslí nad tím, jaká proměna v myš byla pro samotné čarodějnice.

Instrukce: *(text pro narativní pantomimu – vybráno z knihy, upraveno podle potřeby, str. 126)*

Z důvodu přehlednosti jsem se rozhodla pro zařazení následujícího textu v této části.

Najednou se všechny čarodějnice zvedly. V tu chvíli zmateně pobíhaly po místnosti sem a tam. Začaly všude kolem sebe máchat rukama a nohama. Opět pobíhaly z jedné strany na druhou. Točily se do kola. Pak se začaly podivuhodně vrtět. Potom se zastavily. Pak ztuhly. Pomalu se scvrkávaly. Zmenšovaly se a zmenšovaly. Z obličeje jim vykukovaly

krátké chloupky, rostla jim srst! V následujících vteřinách všechny čarodějnice úplně zmizely (Dahl, 1993, s. 126).

Instrukce:

Jaké to pro čarodějnice bylo? Co jste prožívali vy? Jak se čarodějnice cítily?

Metodická poznámka: Žáci hrají všichni současně a vycházejí ze stejné situace. Učí se vzájemně respektovat v prostoru tělocvičny a soustředit se sám/sama na sebe. Svoji představu dané situace ztvárňují pohybem ve vlastním tempu. Zároveň vnímají čtený text, který propojují se svojí představivostí a vytvářejí si tak pomocí fantazie atmosféru proměny čarodějnic (Machková, 1998, s. 108).

Reflexe pro žáky: Žáci se zamyslí nad tím, co čarodějnice prožívaly, když byly proměněny v myši.

Reflexe učitele: Žáci při této narativní pantomimě byli méně ostýchaví než ve druhé části výukové lekce. Rozmístili se po tělocvičně a s radostí dělali, co jim bylo řečeno. Neměli již takový strach se projevit a bez problému se vžili do role čarodějnic.

Co dokáže srdce myšky – četba textu, vyprávění, vlastní názor na konec knihy

Instrukce: Pohodlně se posaďte a přečteme si kapitolu: Co dokáže srdce myšky.

Instrukce: (*text str. 132,133,135*)

Viz příloha VI, VII, VIII.

Popis činnosti: Žáci budou číst kapitolu – Co dokáže srdce myšky, ve které je rozhovor babičky a chlapce o tom, zdali mu nevádí, že zůstane myší. Po přečtení části této kapitoly se učitelka zeptá žáků, zdali mají nějaký nápad, jak by příběh mohl dále pokračovat. Dovypráví jim, co babička s chlapcem měli v plánu do budoucnosti. Nakonec zjišťuje, jaký názor si utvořili na konec knihy.

Instrukce: Co si myslíte o tom, co jste si teď přečetli? Jak by mohl příběh pokračovat?

Instrukce: Babička s chlapcem vyhubili všechny čarodějnice v Anglii. Dali se do dalšího pátrání po čarodějnicích, a to právě v Norsku. Chystali se do zámku, ve kterém byla všechna jména s adresami všech čarodějnic na světě. Mají před sebou řadu práce. Mají další plán, jak vyhubit čarodějnice v Norsku. Poté chtějí jezdit po celém světě a skoncovat se všemi čarodějnicemi!

Instrukce: Co si myslíte o konci knihy teď, když víte jaký plán má babička s chlapcem?

Metodická poznámka: Důležité je, aby žáci pochopili, že chlapec je rád, že je myší, protože může dál chytat čarodějnice.

Reflexe pro žáky: Žáci se vyjádří k tomu, co si myslí o konci knihy, zda očekávali takový konec, a jak si mysleli, že příběh skončí.

Reflexe učitele: Při čtení žáci byli klidní. Četli nahlas a během čtení se všichni střídali. Literární text byl vzhledem k věku a udržení pozornosti žáků příliš dlouhý. Pokud bych měla možnost odučit vyučovací lekci znovu, použité texty bych zkrátila a celou lekci bych rozdělila na kratší části. Většina žáků neočekávala, že chlapec zůstane myší. Mysleli si, že se promění zpátky v chlapce. Jedna z děvčat řekla, že by mohla existovat hodná čarodějnice, která by jej proměnila zpátky. Na tuto odpověď jsem nereagovala, protože přesně tak končí filmová adaptace filmu Čarodějky, se kterou se žáci seznamovali následující den. Žákům byla položena otázka: Co chlapec bude dělat se svojí babičkou dále, přestože je myší? V žádné z odpovědí nezaznělo, že by dále chytali čarodějnice. Na žácích bylo patrné malé zklamání, i když bylo několikrát opakováno, že chlapec je rád, že zůstal myší.

Komentář třídního učitele – upozornění na žáka Martina:

Jméno žáka bylo změněno z důvodu zachování anonymity. Pan učitel mě upozorňoval před zahájením společně reflexe na chlapce, který odpovídá na všechny otázky slovem „ano“. Během celého dne, byl tento žák aktivní, nestyděl se vyjádřit svůj názor a neměl problém s hraním scének, pantomimou, ani živými obrazy. V závěrečné reflexi odpovídal na většinu otázek hned mezi prvními. Jeho odpovědi nebyly pouze „ano“, ale byly smysluplné, někdy překvapivé.

5.4.4 Část č. 4 – Společná reflexe

Společná reflexe proběhla ihned po skončení všech třech částí. Žáci seděli v kruhu a měli možnost se vyjádřit k položeným otázkám, kterých bylo celkem dvanáct. Nikdo z přítomných žáků nebyl nucen odpovídat. Reflexe byla nahrávána pro účely této diplomové práce a odpovědi žáků byly v této části přepsány. Jména žáků uvedená v odpovědích byla změněna z důvodu zachování anonymity. Následující část obsahuje výčet otázek přesně tak, jak byly položeny žákům. Každá otázka popisuje, kolik žáků na ni odpovědělo, a konkrétně vyjmenovává jejich odpovědi.

Otázky a odpovědi žáků:

1. Jak se jmenuje knížka, se kterou jsme se dnes seznámili?

Na první otázku odpověděli skoro všichni žáci. Nahlas sborově řekli název knihy, a to Čarodějnice.

2. Jak se jmenuje autor knížky Čarodějnice?

Na druhou otázku odpověděli celkem dva žáci. Vzhledem ke složitější výslovnosti autorova jména a příjmení tento výsledek lze pochopit. Jedna z odpovědí byla tzv. „mimo mísu“ a byla vykřiknuta ještě před dokončením otázky. Druhá odpověď již byla velmi blízko.

- Jan Dlahá
- [Roald Donald]

3. Pamatujete si, jaké další dětské knihy napsal?

Třetí otázku zodpověděl pouze jeden žák, ostatní přemýšleli, ale nemohli si název vybavit. Nikdo se na ně nezlobil, neboť naším cílem byla kniha Čarodějnice nikoli další autorovy knihy.

- Karlíkovo továrna na čokoládu.

4. Komu z Vás se knížka líbila a proč?

Na čtvrtou otázku odpověděli celkem 4 žáci. Z odpovědí vyplynulo, že se kniha žákům líbila, neboť byla zajímavá a podivuhodná. Zapůsobila na ně, protože obsahovala napětí a dobrodružství.

- Ano líbila, protože to bylo takový napínavý a neznámý a takový jsem zatím ještě nikdy nečetl.
- Ano líbila, že to bylo hodně napínavý a bylo tam dobrodružství a bylo to krásný.
- Ano, bylo to hodně zajímavý. Učitel: V čem to bylo zajímavé? V tom jak jsem měla různě převtělovat do těch lidí a tak.
- Ano, bylo to zajímavý a takový jako podivuhodný.

5. Kdo z Vás by si přečetl celou knihu Čarodějnice?

Na tuto otázku odpovědělo celkem 5 žáků. Všichni se přiklonili k odpovědi, že by si rádi přečetli celou knihu, neboť se jim líbila a rádi by se dozvěděli, co se v knize dále odehraje.

- Já, protože bych chtěl vědět všechno o tý knížce.
- Já, protože by mně to asi bavilo číst.
- Já, protože by mně to zajímalo, co je v tý knížce.
- Já, protože to bylo hezký a líbilo se mi to.
- Chtěla bych si to přečíst, protože si myslím, že by to bylo ještě zajímavý.

6. Co se vám v knížce líbilo a proč?

Na uvedenou otázku odpovědělo celkem 7 dětí. Odpovědi byly pestřejší než v předchozích otázkách. Třem žákům se líbily čarodějnice, protože byly srandovní a jiné než klasické, které známe z pohádek. Jednoho ze žáků zaujal sjezd čarodějnic. Dalším dvěma žákům se líbila proměna chlapce v myš. Poslední dva žáky zaujala babička hlavního hrdiny a chlapec, který byl v domku na stromě.

- Ten, sjezd čarodějnic. Bylo to takový srandovní.
- Babička, protože byla hodná.
- Ta proměna, toho chlapce, protože to bylo napínavý.
- Mně, taky ta proměna.
- Mně se líbily, ty čarodějnice a to že je ten chlapec s babičkou zničili.
- Mně ty čarodějnice, protože jsou takový jiný.
- Mně se líbilo, jak byl chlapec na tom stromě.

7. Co Vás v knize zaskočilo?

Na položenou otázku odpovědělo celkem 7 žáků a jejich odpovědi se velmi shodovaly. Nejčastější odpověď se týkala proměny chlapce, kterého čarodějnice proměnily v myš. Jedna z odpovědí, jež je uvedena na konci výčtu byla tzv., „mimo mísu“.

- Že se ten chlapec, neproměnil zase do té podoby.
- To samý jako první odpověď.
- Jak se proměnila v tu myš.
- To samý jako první odpověď.
- To samý jako první odpověď.
- To samý jako první odpověď.
- A já jsem se divil, koho vytáhl, z té kapsy. Jakou myš.

8. Kdybyste měli možnost v knize něco změnit, co by to bylo?

Z celkového počtu 16 žáků na položenou otázku odpovědělo 15 žáků. Z toho 7 žáků si přálo, aby se chlapec proměnil zpátky v chlapce. Dvě z odpovědí se týkaly babičky, na které by žáci změnili to, aby nebyla nemocná a byla mladší. Další dva žáci si přáli, aby čarodějnice chlapce nechytly a stejný počet žáků uvedl, že nechtějí, aby čarodějnice existovaly. Zbylé dvě odpovědi se týkaly toho, aby chlapec nevešel do sálu plného

čarodějnic a nepřijel do hotelu Magnificent, kam jel s babičkou na ozdravný pobyt. Poznámka – jména byla změněna z důvodu zachování anonymity.

- Aby se přeměnil zpátky v chlapce.
- To samé jako Marek (viz odpověď č. 1)
- To samé jako Marek (viz odpověď č. 1)
- To samé jako Marek (viz odpověď č. 1)
- To samé jako Marek (viz odpověď č. 1)
- To samé jako Marek (viz odpověď č. 1)
- To samé jako Marek (viz odpověď č. 1)
- Aby babička nebyla nemocná.
- Aby byla babička mladší.
- Aby ho čarodějnice nechytly.
- To samý jako Kája (viz předchozí odpověď)
- Aby chlapec nešel do toho sálu, kde byly čarodějnice.
- Aby chlapec nebyl v tom hotelu.
- Já vím, aby už nikdy neexistovaly žádné čarodějnice.
- No, to samý jako Anička (viz předchozí odpověď).

9. Jaká aktivita se Vám nejvíce líbila a proč?

Na otázku odpovědělo celkem 11 žáků. Nejvíce žáky oslovily pohybové hry, jako – Nechytne nás, ta divná ženská, kombinace klasické honičky spolu s představou pohybu v medu a představování pohybu a soch myši. Tyto hry zaujaly celkem 9 žáků. Zbylým dvěma se líbila narativní pantomima. Poznámka – jména byla změněna z důvodu zachování anonymity.

- Jak jsme se drželi a někdo nás odtahoval (Poznámka – pohybová hra: Nechytne nás, ta divná ženská)
- Mně to samý (viz odpověď č. 1)
- Mně to, jak jsme se pohybovali jako myši.
- Mně to samý jako Jakub (viz předchozí odpověď, č. 3)
- Mně to samý jako Jakub (viz odpověď č. 3)
- To samý jako Ája (viz odpověď č. 1)
- Mně to, jak jste nám něco říkala a my jsme to dělali. (Poznámka – narativní pantomima)

- Mně to, jak jsme se pohybovali jako myši.
- Takový to jak jste pískla a my jsme se pohybovali v medu, a když jste dvakrát pískla, tak jsme hráli zase babu.
- Jak jste četla a my jsme to dělali po vás.
- To samý jako Kačka (viz předchozí odpověď)

10. Jaká aktivita pro Vás byla obtížná a proč?

Na tuto otázku odpovědělo celkem 8 žáků. Nejvíce jim činily problémy aktivity – živé obrazy a zvukový doprovod. Dva žáci uvedli, že nejtěžší pro ně bylo vybarvování čarodějnice.

- Třeba jak jsme měli předvádět toho kluka. (Poznámka – živý obraz v 1. části příběhového dramatu Čarodějnice)
- To, s tima zvukama. (Poznámka – zvukový doprovod textu ve 3. části příběhového dramatu Čarodějnice)
- To bylo těžký, ten zvukový doprovod.
- Vybarvování. (Poznámka – vybarvování čarodějnice ve skupinách v 1. části příběhového dramatu Čarodějnice)
- To s tím klukem na začátku. Potom to s tím, jak jsi to četla a my jsme měli dělat ten zvuk a potom ještě to úplně na začátku. (Poznámka – živý obraz v 1. části příběhového dramatu Čarodějnice)
- To jak jsme měli představit babičku s klukem.
- Mně taky (viz předchozí odpověď)
- Mně se líbilo všechno. Učitel: Co pro tebe bylo těžké? Aha, vybarvování.

11. Co byste změnili na dnešní hodině?

Na předposlední otázku odpovědělo 9 žáků. Z tohoto počtu 4 žáci odpověděli, že by nezměnili nic. Hrát více her by chtěli dva žáci. Objevily se také názory, aby hodina byla delší, a příště jsme již nevybarvovali čarodějnice. Jeden z žáků měl pocit, že jsme příliš četli. Žák, na kterého mě upozorňoval pan učitel, jenž většinou odpovídá na položené otázky pouze „ano“, přišel s návrhem, jak vylepšit aktivitu, při které žáci hráli klasickou honičku a na zvukový signál si představili, že se pohybují v medu. Napadlo jej, že ten, kdo má babu, bude označený, např. šátkem.

- Nic.

- Nic.
- Nic.
- Nic.
- Aby byla, ta hodina delší.
- Vybarvování.
- Aby to, když jsme hráli tu honičku, aby bylo označený, kdo má babu.
- Abychom méně četli a hráli více hry.
- Abychom hráli více hry.

12. Kdo z vás by chtěl při čtení ještě někdy pracovat s metodami dramatické výchovy? Proč?

Na poslední otázku odpovědělo celkem 12 žáků. Všechny odpovědi se shodovaly v tom, že by žáci znovu rádi pracovali s metodami dramatické výchovy. Většina uvedla, že je aktivity bavily. Dva žáci sdělili, že by chtěli s metodami pracovat z toho důvodu, že neměli český jazyk a prvouku.

- Ano, protože mě to baví.
- Ano, protože mě to baví.
- Ano, protože mě to baví.
- Ano, protože mě to bavilo.
- Ano, protože mě to bavilo.
- Ano, protože mě bavily, ty hry.
- Ano, protože mě bavilo, jak jsme se vytahovali.
- Ano, protože mě bavilo úplně všechno a bavilo mě to prostě.
- Ano, protože mě to bavilo.
- Ano, protože mě to bavilo.
- Teď Míša nesmí poslouchat, protože jsme neměli češtinu. (Poznámka – „Míša“ je třídní učitel.)
- A neměli jsme prvouku.

Reflexe učitele

Na konci všech třech částí příběhového dramatu Čarodějnice proběhla reflexe, při které žáci seděli v kruhu. Reflexe byla pro účely této diplomové práce nahrávána. Celkem bylo žákům položeno dvanáct otázek, na které měli možnost dobrovolně odpovědět.

Žáci se tímto příběhovým dramatem setkali s metodami dramatické výchovy poprvé, podle jejich odpovědí by s jejími metodami pracovali rádi i nadále. Během jednotlivých aktivit se zapojili všichni žáci, čímž byl naplněn jeden z principů dramatické výchovy, a to takový, že žák je aktivním spoluvůrcem činností. Z odpovědí žáků vyplývá, že je kniha zaujala, i přes její neobvyklý závěr, jenž žáci nečekali. Velký podíl na jejich zaujetí mají metody dramatické výchovy, díky nimž se hravým způsobem seznámili s vybranými částmi knihy, přibližující žákům děj a postavy příběhu.

Vzhledem k tomu, že nejsou zvyklí pracovat tímto způsobem, byli ve většině aktivit nápadití a snaživí. V první části lekce žáky nejvíce bavila úvodní aktivita na rozehrání, při které se pořádně proběhli a zároveň měli možnost vyzkoušet si, co prožívají, když zachrání chyceného hráče. Na aktivitu – poznáme čarodějnici (učitel v roli) reagoval třídní učitel této třídy ještě před tím, než byla hodina odučena, názorem, že žáky aktivita nebude bavit, neboť znaky čarodějnic jsou atypické. Právě proto, že znaky čarodějnic jsou jiné a závěr literární předlohy této knihy je jiný než v ostatních dětských knihách, by mohla vzbudit u dětí zájem o četbu. Aktivita sice byla trochu náročnější pro hráče, kteří nemají žádné zkušenosti s dramatickou výchovou, ale společně jsme ji zvládli. Pan učitel mě svými komentáři, které měl po celou dobu dne, rozhodil. Nehledě na to, že vyučuje v této třídě od září tohoto školního roku, a lekce byla odučena v měsíci listopadu. Pokud bych mohla lekci odučit znovu, v této aktivitě bych se více odvázala.

Obtíže měli s metodou živých obrazů. Čekali na přesné zadání toho, co mají živým obrazem znázornit. V tomto případě jim chyběla představivost a fantazie. Žáci byli závislí na vedoucím, který jim přesně sdělí další kroky práce. Tímto se vyznačuje autoritativní styl vedení, jenž se může nepříznivě projevit do atmosféry třídy a jejich vztahů. Podle Heluse (2007, s. 219) autoritářství často uplatňují učitelé, kteří si nejsou sami sebou jisti a prosazují to, co sami považují za důležité. Učitelova role je sice považována za roli vůdčího aktéra výuky, ale má být především partnerem stejně jako tomu je v dramatické výchově.

Při kresbě čarodějnic, měla problémy jedna ze skupin, složená ze samých chlapců, kteří nevěděli, jak mají čarodějnicí nakreslit. Nepomohlo jim ani opětovné zopakování zadání, aby nakreslili čarodějnicí podle jejich představy, s typickými znaky Dahlových čarodějnic. Přibližně po 5 až 10 minutách se pustili do práce. Žáky velmi zaujala aktivita, při níž panovala pozitivní atmosféra – Nechytne nás, ta divná ženská, kterou si zahráli dvakrát. Třídní učitel okomentoval tuto aktivitu slovy, že je velmi zvědavý na to, jak bude probíhat.

Ve druhé části příběhového dramatu zaujala žáky nejvíce aktivita – narativní pantomima, při níž z žáků opadl ostych a s radostí hráli to, co slyšeli. Dále je bavila aktivizační hra, při které hráli klasickou honičku a při písknutí se zastavili a představili si, že se pohybují v medu. Dokonce jeden z žáků přišel s návrhem na zlepšení hry. Ten, kdo chytá ostatní hráče, má v ruce např.: šátek.

Ve třetí části se žákům líbila opět aktivizační aktivita – Čarodějnický tanec, kterou pan učitel také okomentoval, protože nezapadá do kontextu této lekce, podle něho přece Dahlovy čarodějnice netancují. Aktivizační hra souvisela s čarodějnicemi a žáky opravdu bavila, jelikož tancovali na písničku All Star z animovaného filmu Shrek. Nejobtížnější aktivitou byl zvukový doprovod, který bych už do vyučovací lekce nezařazovala nebo bych aktivitu upravila. Tato aktivita pro mě byla výzvou, neboť nemám s podobnými aktivitami zkušenosti.

Při závěrečné reflexi žáci seděli v kruhu a měli možnost se vyjádřit na položené otázky. Během reflexe si naslouchali, neskákali si do řeči a na otázky týkajících se knihy, odpovídala téměř většina.

Žáci v průběhu jednotlivých aktivit také četli vybrané části knihy. Se čtením neměli žádné problémy, četli plynule a srozumitelně, i přesto, že text obsahoval složitější slova. Četli hlasitě a všichni se střídali. Žákům přišly texty příliš dlouhé, proto bych je zkrátila a celou lekci bych odučila v kratších úsecích.

Pokud bych měla zhodnotit svoji přípravu a odučenou hodinu, snažila jsem se vybrat úryvky z knihy a aktivity, které by byly poutavé, a staly se pro žáky prožitkem. Zároveň, aby v průběhu vyučovací lekce uplatňovali své zkušenosti a získávali zkušenosti nové. Řada aktivit působila na emocionální složku žáka a rozvíjela tak jejich emocionální citění. Instrukce musím zadávat jednoduše a srozumitelně s ohledem na věk žáků, což pevně věřím, získám při své praxi. Velice mě znepokojily negativní reakce pana učitele, které hledal ještě před tím, než byla lekce odučena. Chování třídního učitele a reakce žáků

nasvědčuje autoritativnímu stylu vedení výuky. Učitel v období mladšího školního věku by měl rozvíjet představivost a fantazii žáků. Zároveň je vést k tomu, že existuje více variant řešení, které jsou správné.

V měsíci prosinci jsem měla možnost ve 3. třídě, na jiné základní škole seznámit žáky s touto knihou, v průběhu 14 dní. Předčítala jsem žákům krátké úseky knihy a pokládala jim k textu otázky, týkající se předvídání, popisování představ chlapce a babičky, vyjadřování svého názoru na situace, přemýšlení, jak by se zachovali na místě postavy – chlapce. Žáci na knížku reagovali velmi pozitivně, a těšili se na každou hodinu čtení, protože se dozvěděli, co se v příběhu dále odehrávalo. Kniha sloužila jako motivace ke čtení. V průběhu našeho čtení a seznamování panovala velmi pozitivní atmosféra. Třída byla velmi nápaditá a motivovala jednoho z žáků, k tomu, aby přinesl ukázat knihu od Roalda Dahla, kterou četl doma. Krátce o knize pohovořil a doporučil ji ostatním spolužákům. Bylo to z jeho vlastní iniciativy, aniž by ho někdo nutil. Žáci se zajímali o knihu a řada z nich si zapamatovala děj, jež se dozvěděli, z předchozí hodiny čtení. V této třídě jsem cítila mnohem lépe, z toho důvodu, že mi do práce nikdo nezasahoval.

5.5 Srovnání literární předlohy a filmové adaptace

Sledování filmové adaptace společně s porovnáním literární předlohy proběhlo den druhý, 07. 11. 2017 v časovém rozsahu 2 hodin. Cílem této části bylo srovnání filmové adaptace a literární předlohy. Mezi nimi je několik rozdílů, největší z nich je v závěru, který by dětský čtenář neočekával. V literární předloze chlapec zůstává myší, ale s proměnou je spokojený, zatímco ve filmu se objeví hodná čarodějnice, která jej promění z myši zpátky v chlapce. Právě na tento rozdíl jsme se s žáky zaměřili. Žákům byly puštěny vybrané úseky, se kterými se předchozí den seznámili prostřednictvím čtení a metod dramatické výchovy. Žáci sledovali úseky: *Úvodní rozhovor mezi babičkou vnukem* – Žáci zveřejnili svoji představu postavy babičky a porovnali její filmovou a literární. *Chlapec na stromě* – V této pasáži žáci uvedli, jakých znaků čarodějnic si všimli na paní, která se objevila u chlapcova domku ve stromě. *Příjezd do hotelu Magnificent* – Zde přemýšleli nad tím, kdo může být paní v černém klobouku, která právě přijela do hotelu. *Chlapec se rozhlíží v hotelu* – Tato část žákům představuje, jak si chlapec prohlížel hotel a jak vešel do sálu, ve kterém se odehrál sjezd čarodějnic. *Proměna chlapce* – Žáci sledovali proměnu chlapce v myš. *Kuchyně* – Úryvek kuchyně žáci nečetli, ale seznámili se s ním prostřednictvím vyprávění učitele. Tato část byla žákům puštěna proto, aby si vytvořili představu o tom, co

chlapec v kuchyni prožil během několika minut. **Proměna čarodějnic** – Stejně tak jako mohli sledovat proměnu chlapce, viděli, jak se proměnily čarodějnice. **Domov a konec filmu** – Žáci zhlédli, co se stalo po příjezdu chlapce a babičky domů. Měli možnost zaznamenat hlavní rozdíl mezi filmovou adaptací a literární předlohou. V každém úseku je popsáno, jaká otázka byla po puštění dané pasáže žákům položena a jaký názor vyjádřili či jaký postřeh zaznamenali. Poté, co skončil film, učitelka vstoupila do role Roalda Dahla a chtěla od žáků poradit, zdali má dále jako spisovatel psát knihy či nikoli. Nakonec žáci vyjádřili svoje preference k literární předloze nebo k filmové adaptaci.

1. Úvodní rozhovor mezi babičkou vnukem

Otázka: Jak jste si představovali babičku a chlapce? Shoduje se filmová podoba s knižní?

Názor žáků: Většina žáků si představovala babičku podobně jako ve filmové a knižní podobě. Babička ve filmu se hodně podobala té v knize. Poznámka žáků: Babička v knížce byla „tlustější“ než ve filmu.

2. Chlapec na stromě

Otázka: Jakých znaků jste si všimli u čarodějnice? Co vás na čarodějnici překvapilo?

Jak se jmenoval chlapec ve filmu a v knize?

Postřehy žáků: Žáci si všimli těchto znaků: zářící oči, paruka a rukavice.

3. Příjezd do hotelu Magnificent

Otázka: Kdo je paní v černém klobouku?

Postřehy žáků: Žáci správně poznali, že paní byla Hlavní nejvyšší čarodějnice.

4. Chlapec se rozhlíží v hotelu

V tomto úseku žáci pouze sledovali, jak si chlapec prohlíží hotel.

5. Proměna chlapce

Otázka: Co vás v této části překvapilo?

Postřehy žáků: Žáci si všimli, že se chlapci podařilo utéct ze sálu plného čarodějnic. Doběhl až do hotelového pokoje, kde ho čarodějnice opět chytily.

6. Kuchyně

Žáci sledovali, co se odehrálo v kuchyni.

7. Proměna čarodějnic

Žáci sledovali krátkou proměnu čarodějnic, která ve filmové podobě působí strašidelně.

8. Domov, konec filmu

Otázka: Vzpomínáte si, jak dopadl celý příběh v knize? Co je v závěru filmu jiného oproti knize?

Popis činnosti: Žáci jsou vedeni k tomu, aby si sami utvořili názor na konec knižní a filmové verze Čarodějnice. Hledají hlavní rozdíl mezi filmovou adaptací s literární předlohou. Velmi důležité je klást důraz na to, aby žáci vnímali fakt, že chlapec zůstal rád myši, protože chtěl i nadále chytat čarodějnice po celém světě.

Postřehy žáků: Žáci byli velmi překvapeni koncem filmu, ve kterém hodná čarodějnice, která v knížce neexistuje, proměnila chlapce (myš) zpátky do lidské podoby.

Rozhovor s Roaldem Dahlem – učitel v roli

Instrukce: V dnešní době lidé i děti málo čtou knihy, autor je smutný a chtěl by Vás o něco poprosit. Mohli byste mu poradit, zda má dále psát anebo nemá psát knihy? Napiš na lístek svůj názor a zdůvodni svoji odpověď, proč má nebo nemá psát knihy. Až napíšete svůj názor, mezi námi již bude Roald Dahl, přijď k němu, dotkni se jeho ramene a přečti svůj názor. Můžete chodit po jednom, abyste se všichni vystřídali.

Popis činnosti: Učitelka nejprve promluví s dětmi o tom, že v dnešní době lidé i děti málo čtou a autor je žádá o radu, zdali má dále psát nebo nemá psát knihy. Žáci se zamyslí nad tím, proč by autor měl dále psát nebo neměl psát knihy a svoji odpověď napíší na lístek.

Instrukce: Dobrý den, děti, jsem Roald Dahl, prosím, pojd'te mi poradit...

Popis činnosti: Učitelka v roli Roalda Dahla sedí na židli a čeká, až k ní přijde žák, dotkne se jejího ramene a přečte jí svůj názor. Učitelka jako autor vždy okomentuje názor žáka.

Postřehy žáků: Žáci byli velmi ostýchaví a nechtěli chodit za autorem sami. Nenašel se ani jeden dobrovolník. Pan učitel je musel po jednom vyvolávat a tím aktivita trochu ztratila smysl. Některé odpovědi žáků byly velkým překvapením. Viz příloha obrázek VII.

Vyjádření preference literární předlohy a filmové adaptace

Tato reflexe proběhla ihned po skončení filmové adaptace, a to krátce pomocí pohybu. Žáci se podle svého postoje postavili do levého zadního rohu, pokud se jim líbila více filmová adaptace, jestliže se jim líbila více literární předloha, postavili se do pravého zadního rohu. Viz příloha obrázek VIII. Následně jsou uvedeny instrukce, které byly položeny žákům společně s jejich preferencí ve volbě mezi literární předlohou a filmovou adaptací.

Instrukce: Komu z Vás se líbila více kniha nežli film, postaví se do pravého zadního rohu. Komu z vás se líbil více film, nežli kniha postaví se do levého zadního rohu.

Preference žáků: Z celkového počtu 18 žáků, zaujala literární předloha celkem 15 žáků. Preferenci pro filmovou adaptaci vyjádřili zbylí 3 žáci.

Reflexe učitele

Druhý den byl zaměřen na srovnání filmové adaptace a literární předlohy. Srovnání společně s aktivitou „učitel v roli“ se místo předpokládané 1 hodiny prodloužilo na 2 vyučovací hodiny. Žáci se zaujetím sledovali vybrané úseky filmové adaptace a odpovídali na položené otázky bez problémů. Nejvíce je rozesmála část, kdy chlapec jako myš vlezl jednomu z kuchařů pod kalhoty. Velkým překvapením byl závěr filmové adaptace, jenž žáci nečekali. Aktivita Roald Dahl je přiměla k tomu, aby se zamysleli nad tím, proč by i nadále tento britský spisovatel měl/neměl psát knihy pro děti. Všichni žáci odpověděli, že chtějí, aby psal knihy i nadále. Nejčastěji z toho důvodu, protože je kniha bavila, líbila se jim, byla napínavá a zajímavá. Bohužel jsem zapoměla tyto názory žáků, které psali na lístky, vybrat. Problém v této aktivitě nastal ve chvíli, kdy se žáci měli dobrovolně zvednout a jít k autorovi, dotknout se ho na rameni a přečíst mu svůj názor. Ze všech 18 žáků se nenašel ani jeden dobrovolník, proto pan učitel začal žáky postupně vyvolávat. Žákům bylo zdůrazněno, ještě před tím, než se rozhodli vyjádřit svoji preferenci, aby nezapomněli na to, že chlapec byl rád myší, neboť chtěl nadále chytat čarodějnice po celém světě. Z vyjádřených postojů žáků vyplývá, že je více zaujala literární předloha nežli filmová adaptace. Snahou každého učitele je, aby žáci upřednostnili knihu před filmem. Byla jsem velmi potěšena tím, že v případě této diplomové práce byl cíl naplněn a žáci se rozhodli pro kvalitní literární předlohu.

5.6 Strukturovaný rozhovor s třídním učitelem 3. třídy v ZŠ Sedlec

V této části je popsán strukturovaný rozhovor jako jedna z metod pedagogického výzkumu. Následně představuje záměr strukturovaného rozhovoru společně s jeho cílem. Další část tvoří výčet položených otázek, obsahující odpovědi respondenta. Závěr je věnován shrnutí poznatků získaných z tohoto rozhovoru.

5.6.1 Strukturovaný rozhovor

Strukturovaný rozhovor je metoda, při které se setkává výzkumník a respondent tváří v tvář. Podle Chrásky (2007, s. 182) je založený na tom, že tazatel má předem připravené otázky, které čte respondentovi v přesném pořadí a zaznamenává jeho odpovědi. Výhodou

je, že výsledky lze dobře vyhodnocovat. Čábalová (2011, s. 16, [online]) uvádí, že tato výzkumná metoda ve srovnání s ostatními proniká více do motivů a postojů respondenta. Podle této autorky je výhodou, že při pokládání otázek může tazatel sledovat reakce respondenta a připravené otázky může vzhledem k jeho reakcím pozměnit. Nesmí opomenout navázat atmosféru důvěry a zvolit takové prostředí, které bude klidné a ve kterém se oba účastníci rozhovoru budou cítit příjemně.

5.6.2 Záměr strukturovaného rozhovoru

Cílem strukturovaného rozhovoru bylo zjistit, zda hodina splnila svůj cíl, a to seznámit žáky s literárním dílem Čarodějnice od britského spisovatele Roalda Dahla. Dalším cílem bylo ujištění, že odučená lekce splnila stanovené cíle v RVP a ŠVP. Otázky byly sestavené tak, aby po jejich zodpovězení bylo patrné, jak třídní učitel pracuje se svými žáky během hodiny literatury, zdali využívá metody dramatické výchovy, a jaká metoda jej v odučené lekci zaujala natolik, že by se jí inspiroval ve svých hodinách literatury.

Odpovědi na položené otázky

Tato část obsahuje položené otázky a odpovědi třídního učitele. Celkem bylo položeno 30 otázek.

1. Byli žáci seznámeni s cílem vyučovací lekce?

- *Ano byli.*

2. Byl cíl hodiny naplněn?

- *Ano byl.*

3. Splňovala vyučovací lekce cíle uvedené v ŠVP: Kladné a záporné postavy – poučení z pohádek a na pohádkových hrdinech se učí poznávat vlastnosti lidí a hodnotit způsoby chování?

- *Ano, tyto cíle byly naplněny.*

4. Byla vyučovací lekce užitečná v rámci cílů stanovených v ŠVP? V čem?

- *Rozhodně ano. Žák si utváří svůj vlastní názor na literární a filmové zpracování.*

5. Splňovala vyučovací lekce očekávané výstupy uvedené v RVP?

Poznámka – očekávané výstupy: Žák vyjadřuje své pocity z přečteného textu, pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností a porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování.

- *Ano.*

6. Byla vyučovací lekce výukově v pořádku?

- *Ano byla. Pozor na zadávání instrukcí.*

7. Jaké dramatické metody žáci znají?

- *Přiznám se, že žádné. Do této chvíle se s nimi nesešli.*

8. S jakými metodami dramatické výchovy pracujete?

- *Zatím metody dramatické metody nevyužíváme. Pouze při českém jazyce používám metodu tichého a hlasitého učitele. Poznámka – nepatří k metodám dramatické výchovy.*

Následující dvě otázky nebyly položeny, jelikož pan učitel s metodami dramatické výchovy během výuky nepracuje.

9. Ve kterých předmětech tyto metody využíváte?

10. Jak často je využíváte?

11. Které metody si žáci z vyučovací lekce osvojili?

- *Živé obrazy, tato metoda je bavila nejvíce. Dále narativní pantomima a štronzo.*

12. Použil byste ve své výuce metody dramatické výchovy, a které?

- *Použil bych je rád, ale jsou časově náročné na 45 minutovou vyučovací hodinu. Pokud by to bylo možné, využil bych živé obrazy a narativní pantomimu.*

13. Jak vedete žáky k četbě?

- *Motivuji žáky tím, aby si každý žák doma našel krátkou příběh a řekl nám o něm, o čem byl a proč ho zajímá. Může tím vzbudit zájem i u ostatních. Domlouvám se s žáky o tom, jaké knížky budeme v hodině číst, aby i je samotné to bavilo.*

14. Mají žáci z vašeho pohledu zájem o četbu?

- *Myslím si, že ano. Většina třídy ano.*

15. Jací jsou žáci čtenáři?

- *Když neberu v úvahu žáky, kteří mají potvrzení z pedagogicko-psychologické poradny, tak čtou víceméně bez problému. U žáků se vyskytují problémy s intonací, rozeznáváním teček a čárek.*

16. Jaké knihy žáci čtou? Čtete z čítanek?

- *Z čítanek nečteme. Nosím do hodin klasické české pohádky, jako např.: Krakonoš, Křemílek a Vochomůrka, Rumcajs. Škola má k dispozici 18 kopií různých knížek a tyto knihy využívám ve svých hodinách literatury.*

17. Čtou všichni společně jednu knihu nebo mají možnost číst knížku, která je samotné zajímá?

- *Společně čteme jednu knížku. Žáci si mohou doma přečíst knížky, které je zajímají a poté o nich ve škole krátce povyprávět.*

18. Jaké podoby čtení při hodině využíváte?

Poznámka – ve školách se využívají 3 typy čtení: sborové – čtou všichni, hromadné – čte jeden, ostatní sledují text a paralelní čtou dva nebo tři žáci současně.

- *Čteme sborově.*

19. Které čtení používáte častěji, hlasité nebo tiché?

- *Trénujeme tiché čtení, kdy si žáci čtou pro sebe a pak do sešitu zaznamenávají, o čem to bylo, aby procvičovali zároveň i paměť. Používáme častěji hlasité čtení, abychom procvičili zejména intonaci a správnost čtení.*

20. Dbáte na fázi doznění po přečtení textů?

Poznámka – několik vteřin po přečtení textu, sledovat emoce, které v nich text vyvolal.

- *Po dočtení nechám žákům 2 až 3 minutky na přemýšlení. Poté žákům pokládám doplňující otázky.*

21. Jak probíhá výuka čtení při vaší hodině literatury?

- *Čteme většinou pohádky, nečteme celých 45 minut, pouze 20 minut a zbylou část věnujeme otázkám k textu a kresbě ilustrace.*

22. Jak pracujete s přečteným textem?

- *Pokládám žákům doplňující otázky: Co se Vám v textu líbilo, jaké jste si z toho vzali ponaučení. Otázky jsou v souladu s ŠVP.*

23. Máte pocit, že žáky literární předloha Čarodějnice oslovila? V čem je oslovila?

- *Myslím si, že ano, protože to bylo něco jiného než klasické české pohádky. V klasických pohádkách jsou kladné a záporné postavy, ale není tam tolik nadpřirozených bytostí.*

24. Porozuměli žáci literární předloze Čarodějnice? Proč ano, proč ne?

- *Myslím si, že ano, ale potřebovali by ji nejenom slyšet, ale sami si o ní přečíst. Mít možnost, aby sami četli text. Na třetí třídu je to moc dlouhý příběh.*

25. Měli žáci nějaké dotazy směřované ke knize? Jaké?

- *Žáci neměli žádné dotazy.*

26. Vrátili jste se ještě ke knize? Pokud ano jak?

- *Ne nevraceli.*

27. Vrátili jste se ještě k rozdílu mezi literární předlohou a filmovou adaptací? Pokud ano jak?

- *Také ne.*

28. Jak podle Vašeho hodnocení žáci pracovali během vyučovací lekce?

- *Myslím si, že aktivně, protože pro ně to byla změna. K dramatické výchově se téměř nedostáváme. Metody vzali velmi dobře.*

29. Bavila žáky vyučovací lekce? V čem?

- *Ano, určitě. Bylo to pro ně něco nového.*

30. Překvapila Vás reakce žáků během jednotlivých aktivit vyučovací lekce? Při jaké konkrétní aktivitě?

- *Nepřekvapila. Spíše jsem čekal, že je to bude zajímat, až se budou tomu věnovat a nebudou dělat tolik randál nebo, že by se nudili.*

Reflexe učitele ze strukturovaného rozhovoru

Strukturovaný rozhovor s třídním učitelem 3. třídy ZŠ Sedlec se uskutečnil týden po odučení lekce. V podkapitole, která přibližuje metodu strukturovaného rozhovoru, je zmíněno, že rozhovor by měl probíhat v klidném prostředí a za příjemné atmosféry. Tyto podmínky byly naplněny, jelikož se zmiňovaný rozhovor odehrál u pana učitele doma. Cílem rozhovoru bylo zjistit, zda hodina splnila svůj cíl, a to seznámit žáky s britským spisovatelem Roaldem Dahlem a jeho literárním dílem Čarodějnice, ale také zjistit zdali byly naplněny cíle stanovené RVP a ŠVP. Celkem bylo položeno 30 otázek.

Rozhovor byl také zaměřen na to, jak pan učitel pracuje ve svých hodinách literatury a kterou z použitých metod příběhového dramatu Čarodějnice by využil ve své výuce. Rozhovor byl pro účely této diplomové práce nahráván a přepsán. Pan učitel byl ve svých odpovědích strohý a nepřál si, aby byly zveřejněny. Z toho důvodu byly některé z jeho odpovědí jazykově upraveny.

Ze strukturovaného rozhovoru vyplynulo, že cíl odučené hodiny byl naplněn společně se stanovenými cíli uvedenými v Rámcovém vzdělávacím programu a Školním vzdělávacím programu. Podle odpovědi pana učitele byla hodina výukově v pořádku, upozornil mě na zadávání instrukcí. Žáci doposud neznali žádné metody dramatické výchovy. Pan učitel zatím zařazuje do svých hodin metodu tichého a hlasitého učitele. Na dvě položené otázky nemohl odpovědět, neboť se týkaly toho, jak často a ve kterých předmětech využívá metody dramatické výchovy.

V rozhovoru zmínil, že si žáci osvojili metodu živé obrazy, která je bavila nejvíce. S tímto tvrzením nesouhlasím, neboť v průběhu aktivity žáci nevěděli, co mají dělat a působili zmateně. Dále uvedl narativní pantomimu a štronzo. Ve svých hodinách by zařadil dramatické metody rád, ale časové důvody to neumožňují. V případě, že by měl v budoucnu dostatek času, využil by živé obrazy a narativní pantomimu.

V hodinách literatury se s žáky domlouvá, jaké knihy budou číst, protože jeho záměrem je, aby četba žáky bavila. Motivuje je tak, aby si každý doma vyhledal krátký text, který ho zaujal a ve škole o něm vyprávěl ostatním spolužákům. Podle názoru pana učitele mají žáci zájem o četbu. Při čtení se nejčastěji vyskytují problémy s intonací a rozpoznáváním interpunkce, proto se nyní soustředí na jejich odstranění. Žáci nečtou podle čítanek, ale

mají k dispozici školní knihy, ve kterých jsou klasické pohádky jako např.: Krakonoš, Křemílek a Vochoomůrka nebo Rumcajs. Ve škole čtou vždy jednu knihu společně a využívají sborovou podobu čtení. Často se zaměřují na hlasitě čtení, ale věnují se i tréninku tichého čtení. Po přečtení textu dbá pan učitel na fázi doznění, kdy nechá žáky popřemýšlet o obsahu textu po dobu 2 až 3 minut, a poté jim pokládá doplňující otázky, aby si ověřil, zda dávali pozor. Otázky vycházejí ze ŠVP školy. Zaměřuje se také na to, jaké ponaučení si žáci z přečtené pohádky odnášejí. Četbě se nevěnují celou vyučovací hodinu, ale pouze 20 minut a zbytek hodiny věnují kresbě a doplňujícím otázkám.

Podle názoru pana učitele literární předloha Čarodějnice žáky oslovila z toho důvodu, že příběh byl jiný, než klasické české pohádky. Žáci knize porozuměli, ale účelnější by bylo, kdyby si o knize sami přečetli. Pan učitel uvedl, že na 3. třídu byl příběh příliš dlouhý a text by bylo vhodnější zkrátit. Pokud bych měla možnost hodinu odučit znovu, úryvky bych zkrátila a hodina by byla odučena po menších částech v několika dnech. Žáci by tak měli možnost se s knihou seznámit více do hloubky.

Žáci 3. třídy neměli k literární předloze žádné dotazy, neboť se k ní, ani k filmové adaptaci již nevrátili, což je velká škoda, vzhledem k tomu, jak obtížné je v dnešním světě moderní technologie žáky zaujmout právě knihou. Pan učitel mohl využít zájem žáků a zúročit jej v dalších hodinách literatury. Žáci podle jeho názoru pracovali aktivně, protože způsob takové výuky byl pro ně nový. Vyučovací lekce je bavila, neboť nejsou zvyklí pracovat s metodami dramatické výchovy a četbou zároveň.

5.7 Shrnutí praktické části

Cílem praktické části bylo seznámit žáky s literární knihou *Čarodějnice* od britského spisovatele Roalda Dahla. Vyučovací lekce byla založena na práci s příběhem, kdy se žáci v průběhu prvního dne seznámili s vybranými úseky knihy. Druhý den byl zaměřený na zhlédnutí filmu a následné srovnání literární předlohy a filmové adaptace. Stanovený cíl byl z mého i z pohledu třídního učitele 3. ročníku základní školy naplněn. Vyzkoušela jsem si několik metod dramatické výchovy, z nichž mně nejvíce oslovila metoda živé myšlenky, při které se žáci vžili do role chlapce, který byl uvězněn v sále plném čarodějnic. Na této aktivitě se mi líbilo, jak žáci odlišně vyjadřovali své názory za postavu chlapce a přemýšleli nad tím, jak se mohl v takové situaci cítit. Další metodu, kterou bych nadále uplatnila ve své třídě je, metoda živých obrazů, při které žáci vstupují opět do role jiné postavy a rozvíjejí svoji fantazii. Výhodou této metody je, že není časově náročná a lze ji využít v hodinách literatury, stejně jako metodu narativní pantomima, ve které jsem uplatnila část literárního textu z knihy *Čarodějnice*.

V první části příběhového dramatu *Čarodějnice* žáky nejvíce bavila aktivizační hra na začátku odučené lekce, ve které ostatní hráče chytaly dvě čarodějnice. Úspěch měla i aktivita *Nechytně nás, ta divná ženská*, při které si žáci vyzkoušeli jaké to je držet pohromadě. Největší problém měli s živými obrazy, při kterých nevěděli, co mají dělat. Aktivita *Učitel v roli*, při které poznávali znaky Dahlových čarodějnic, byla na první pohled náročnější, ale společně jsme ji zvládli. Žáci byli velmi překvapeni atypickými znaky čarodějnic, které následně využili při jejich výtvarném zpodobnění.

Ve druhé části opět žáky bavila aktivizační hra na začátku lekce, která spočívala v tom, že žáci hráli klasickou honičku a na zvukový signál svůj pohyb zpomalili a představili si, že se pohybují v medu. Žáky také velmi zaujala metoda narativní pantomima, při které se stali čarodějnicemi, které se účastnily sjezdu čarodějnic.

Ve třetí části zvítězila pohybová aktivita *Čarodějnický tanec*, ve které žáci rozvíjeli svůj pohyb pomocí tance. Aktivita *Zvukový doprovod* je nezaujala, byla náročnější z toho důvodu, že přesně nevěděli, jakými zvuky mají text doprovodit. Jednalo se hlavně o rytmické bubnování, tlučení, tleskání.

Během celé lekce žáci pozorně naslouchali mému vyprávění a instrukcím, pracovali aktivně a ve většině činností také tvořivě. Při čtení literárních textů, jenž jsou uvedené

v přílohách, zdokonalovali své čtenářské dovednosti, četli plynule a srozumitelně. Občas se vyskytl problém při čtení obtížnějších slov. Literární texty byly podle žáků dlouhé, a proto bych je příště víc zkrátila a upravila. Byla jsem ale velmi potěšena sdělením, že by si žáci rádi přečetli sami celou knihu Čarodějnice nebo alespoň některé úryvky.

V praktické části jsem se také zaměřila na srovnání literární předlohy a filmové adaptace. Samotná výuka trvala 2 vyučovací hodiny a proběhla druhý den, po odučení lekce. Z výrazu žáků během sledování filmu bylo patrné, že se jim film nelíbil. Některé úseky ve filmu působily strašidelně, přehnaně a neodpovídaly knižní předloze. Žáci měli možnost setkat se prostřednictvím metody učitel v roli spisovatele Roaldem Dahlem a poradit mu, zda má dále psát knihy či nikoli. Všichni žáci autora v psaní podpořili, nikdo nebyl proti. V momentu, kdy žáci měli vyjádřit svoji preferenci k literární předloze nebo filmové adaptaci, se většina rozhodla pro literární. Tím se také potvrdilo, že cíl vyučovací lekce byl opravdu naplněn. Zároveň byli žáci motivováni ke čtení, a to přirozenou formou, aniž by museli pouze sedět a poslouchat výklad učitele.

Poslední část praktické části uvádí strukturovaný rozhovor s třídním učitelem 3. třídy. Z rozhovoru vyplynulo, že žáci s metodami dramatické výchovy nepracují z důvodu nedostatku času během výuky. Pan učitel vede žáky k četbě a to výběrem knih, zakoupených školou.

Výhodou pro mne bylo, že na Základní škole v Sedlci vyhověli všem mým požadavkům a potřebám souvisejících s vyučovací lekcí. Počet osmnácti žáků ve třídě byl pro práci s dramatickou výchovou ideální. Nevýhodou bylo, že jsem třídu žáků neznala a nevěděla jsem, jak mezi sebou žáci spolupracují a komunikují. Pokud bych příběhové drama Čarodějnice učila znovu, chtěla bych nejprve s knihou seznámit svoji třídu. Po stávajících zkušenostech bych lekci raději odučila po menších částech. Za nedostatek považuji své metodické chyby, a to zejména některé nepřesné formulace při zadávání instrukcí. Pevně věřím, že vše zlepším při praxi ve své nynější třídě. Musím, ač nerada, také konstatovat, že přítomnost a komentáře pana třídního učitele mně byly nepříjemné a v činnostech Učitel v roli mne značně svazovaly. Věřím, že bez jeho přítomnosti by se mi s žáky pracovalo lépe.

ZÁVĚR

Tématem této diplomové práce je výuka českého jazyka ve 3. třídě s využitím některých metod dramatické výchovy. Cílem bylo seznámit žáky s britským spisovatelem Roaldem Dahlem a jeho literárním dílem Čarodějnice i jeho filmovou adaptací. Poprvé se mi před psaním této diplomové práce naskytla možnost pracovat s metodami dramatické výchovy a uvažovat nad tím, jaký význam má jejich zařazení do výuky. Doposud jsem je znala pouze teoreticky z přednášek a seminářů na vysoké škole. Pochopila jsem, že mají své místo ve vzdělávacím procesu, neboť právě jejich prostřednictvím lze zkvalitnit výuku tak, aby žáka zaujala, ale zároveň jej vedla k dalšímu poznání a novým vědomostem. Rozvíjejí také žáky v osobnostní a sociální oblasti, jež je důležitá pro komunikaci a uplatnění v běžném životě.

Diplomová práce byla zaměřena na práci s literárním textem. Výběr knihy Čarodějnice nebyl snadný, neboť mu předcházelo několik požadavků. Jedním z nich byl výběr takové knihy, která bude jiná než ostatní dětská literatura a na jejíchž situacích bude možno uplatnit různé metody dramatické výchovy. Nelituji proto výběru knihy Čarodějnice, neboť má všechny předpokládané parametry a také čtenářem neočekávaný konec. Hlavní hrdina zůstává myší a je s touto trvalou proměnou spokojený.

Literární výchově se začíná dostávat ve výuce potřebné důležitosti. Klade se důraz na čtení s porozuměním a při hodinách někteří učitelé pracují s tvořivými metodami kritického myšlení. V této diplomové práci se snažím ukázat, že právě s pomocí metod dramatické výchovy lze hodinu připravit tak, aby žáci rozvíjeli své čtenářské dovednosti a zároveň šířeji přemýšleli o situacích či tématu v knize. Řada učitelů si myslí, že dostatečně propojuje dramatickou výchovu s literární, v případě kdy nechá žáky dramatizovat část příběhu, o kterém společně četli. To je jen jedna možnost, dramatická výchova má široké spektrum metod, které se při čtení mohou uplatnit. Dokladem může být i tato diplomová práce. Při zpracování příběhového dramatu Čarodějnice jsem brala na vědomí nesporný fakt, že učitel je velmi důležitá osoba, která může žáky podnítit k četbě a rozvíjet jejich zájem o ni.

Cíl, který jsem si stanovila v praktické části, byl naplněn a žáci se, s výjimkou 3 dětí, při vyjádření preference k literární předloze nebo filmové adaptaci rozhodli pro knihu. S metodami dramatické výchovy žáci 3. ročníku na Základní škole v Sedlci pracovali poprvé, přesto pracovali s nadšením bez jakýchkoli problémů. Přínosem pro mne bylo

odučení celé lekce, které mi dalo hodně zkušeností s přípravou, s naplánováním a organizací lekce, výběrem knihy a metod dramatické výchovy a její samotnou realizací na základní škole. Měla jsem možnost si ověřit, jaké metody bych dále ve svých hodinách využívala a jaké nikoli. Jednou z metod, kterou bych i nadále určitě zařazovala do výuky, jsou živé obrazy. Dále pak je nosná narativní pantomima a oživené myšlenky. Jsou to metody, které lze uplatnit v literární výchově při čtení různých literárních textů. Pracovala bych nadále i s použitými aktivizačními hrami, jež lze různě modifikovat podle tématu a potřeby. Bylo také velmi zajímavé sledovat žáky při jejich vnímání literární předlohy a filmové adaptace a vidět, zda v nich film vyvolá kladné či záporné reakce a jaké emoce v nich vzbudí. To proto, že vizuální zaujetí současných dětí je značné a častější. Také byl upřímný jejich údiv z konce literární a filmové adaptace, které se liší, což pro dětského čtenáře nebývá obvyklé. Za úspěch praktické části této diplomové práce považuji, že žáci upřednostnili literární předlohu před filmovou, i přestože chlapec v knize zůstává myší a ve filmu je proměněn zpátky v člověka.

RESUMÉ

Tato diplomová práce pojednává o využití metod dramatické výchovy v předmětu Český jazyk u žáků ve 3. třídě na Základní škole v Sedlci. Jejím cílem je seznámení žáků s britským spisovatelem Roaldem Dahlem a jeho literárním dílem Čarodějnice.

První kapitola se zabývá obdobím mladšího školního věku a možnostmi využití dramatické výchovy v tomto období.

Druhá část popisuje Rámcový vzdělávací dokument jako nedílnou součást současného českého školství. Blíže uvádí doplňující vzdělávací obor Dramatická výchova a vzdělávací obor Literární výchova.

Třetí kapitola se věnuje podrobněji dramatické výchově, která je obsažena ve všech kapitolách této diplomové práce.

Čtvrtá část je zaměřena na příběhové drama, které bylo využito při zpracování přípravy na vyučovací lekci uvedené v praktické části.

V praktické části seznamuji s příběhovým dramatem Čarodějnice a s užitými metodami dramatické výchovy. Uvádím zde přesný popis instrukcí, činností, metodických poznámek a reflexí. V závěru představuji výsledky ze závěrečné reflexe se žáky a ze strukturovaného rozhovoru s třídním učitelem.

This diploma thesis deals with the use of methods of dramatic education in the subject of Czech language among pupils in 3rd class of Primary School in Sedlec. Its aim is to introduce pupils to British writer Roald Dahl and his literary work *The Witch*.

The first chapter deals with the period of younger school age and the possibilities of using dramatic education during this period.

The second part describes the Framework Educational Document as an integral part of contemporary Czech education. The following is a complementary educational subject of Drama Education and Literary Education.

The third chapter deals with the dramatic education in more detail, which is contained in all the chapters of this diploma thesis.

The fourth part focuses on the story drama, which was used in the preparation of the lesson in the practical part.

In the practical part I get acquainted with the story drama *Witch* and the methods of dramatic education. I give here an exact description of the instructions, activities, methodological notes and reflections. In conclusion, I present the results of the final reflection with pupils and the structured interview with the class teacher.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

Literatura

1. BĚLECKÝ, Zdeněk, 2007. Klíčové kompetence a jejich rozpracování. In: et al. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. s. 20-60. ISBN 978-80-87000-07-6.
2. BELZ, Horst a SIEGRIST Marco, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál. 375 s. ISBN 80-7178-479-6.
3. BLÁHOVÁ, Krista, 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky: Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS-ARTAMA. 83 s. ISBN 80-7068-070-9.
4. CISOVSKÁ, Hana, 2012. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. 131 s. ISBN 978-80-7464-204-3.
5. ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. 268 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0.
6. DAHL, Roald, 1993. *Čarodějnice*. 1. vyd. Praha: Jan Kanzelsberger. 144 s. ISBN 80-85387-12-3.
7. HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada. 280 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.
8. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
9. KASÍKOVÁ, Hana, 2005. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 141 s. ISBN 80-239-4668-4.
10. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
11. NOVOTNÁ, Lenka, HŘÍCHOVÁ, Miloslava a MIŇHOVÁ, Jana, 2012. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. 82 s. ISBN 978-80-7043-0115-4.
12. MACHKOVÁ, Eva, 2007. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. 224 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
13. MACHKOVÁ, Eva, 2005. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 10. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii. 156 s. ISBN 80-901660-6-7.

14. MACHKOVÁ, Eva, ed., 2013. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. 1. vyd. Praha: Portál. 187 s. ISBN 978-80-262-0374-2.
15. MACHKOVÁ, Eva, 1998. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS. 199 s. ISBN 80-7068-103-9.
16. MARUŠÁK, Radek, 2010. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. 196 s. ISBN 978-80-7331-172-8.
17. MARUŠÁK, Radek, KRÁLOVÁ, Olga a RODRIGUEZOVÁ, Veronika, 2008. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál. 128 s. ISBN 978-80-7367-472-4.
18. MATĚJČEK, Zdeněk, 2007. *Co děti nejvíce potřebují*. 4. vyd. Praha: Portál. 108 s. ISBN 978-80-7367-272-0.
19. KALHOUS, Zdeněk et al., 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. 447 s. ISBN 80-7178-253-x.
20. PASCH, Marvin et al., 1998. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 1. vyd. Praha: Portál. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.
21. PETTY, Geoffrey, 2004. *Moderní vyučování*. 3. vyd. Praha: Portál. 380 s. ISBN 80-7178-978-x.
22. PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel, 2014. *Psychologie dítěte*. 6. vyd., Praha: Portál. 142 s. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
23. PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
24. SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada. 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
25. SVOBODOVÁ, Eva a ŠVEJDOVÁ, Hana, 2011. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál. 167 s. ISBN 978-80-262-0020-8.
26. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání Tvořivá škola*. Sedlec, 2016.
27. THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 424 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
28. ULRYCHOVÁ, Irina, 2007. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 1. vyd. Praha: Akademie múzických umění, katedra výchovné dramatiky. 103 s. ISBN 978-80-7331-096-7.
29. VALENTA, Josef, 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada, 352 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1865-1.

30. VALIŠOVÁ, Alena et al., 2007. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada. 2007. 402 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0.
31. VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
32. VIKTOROVÁ, Ida, 2005. Psaní textů, grafika a čtenářství. In: Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, s. 132-134. ISBN 80-246-0924-X.

Elektronické zdroje

1. MŠMT ČR, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2007. 21-23,112-114 s. [cit. 2018-02-06] Dostupné z www: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf.
2. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika I* [online]. 2011. 16-17 s. [cit. 2018-03-12]. Dostupné z https://fpe.zcu.cz/export/sites/fpe/study/celozivotni_vzdelavani/nabidka/ESF_mistri/materialy2010/LS_podpory/PG1_Cabalova.pdf
3. PROVAZNÍK, Jaroslav. Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. *Metodický portál: inspirace a pomoc učitelům* [online]. Praha, 2005 [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/407/podil-dramaticke-vychovy-na-utvareni-a-rozvijeni-klicovych-kompetenci.html/>

SEZNAM PŘÍLOH A OBRÁZKŮ

Obrázek I Učitel v roli – poznáme čarodějnici

Obrázek II Kresba čarodějnice

Obrázek III Hotové výkresy čarodějnic

Obrázek IV Pohybová hra – Nechytne nás, ta divná ženská!

Obrázek V Čtení literárního textu

Obrázek VI Aktivizační hra

Obrázek VII Učitel v roli – Rozhovor s Roaldem Dahlem

Obrázek VIII Vyjádření preference k literární předloze či knižní adaptaci

Příloha I Chlapec a divná ženská, str. 32

Příloha II Chlapec a divná ženská, str. 33

Příloha III Chlapec a sjezd čarodějnic, str. 42

Příloha IV Chlapec a sjezd čarodějnic, str. 43

Příloha V Chlapec a sjezd čarodějnic, str. 45

Příloha VI Chlapec a sjezd čarodějnic, str. 132

Příloha VII Chlapec a sjezd čarodějnic, str. 133

Příloha VIII Chlapec a sjezd čarodějnic, str. 134

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
ŽŠ	Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Dramatická výchova v ŠVP Základní školy Sedlec	26
Tabulka 2 Čtení a literární výchova v ŠVP Základní školy Sedlec.....	27
Tabulka 3 Dramatická a literární výchova v ŠVP Základní školy Sedlec.....	28

PŘÍLOHY

5.8 Fotografie

Obrázek I Učitel v roli – Poznáme čarodějnici



Zdroj vlastní: Aneta Havlíčková, 06. 11. 2017

Obrázek II Kresba čarodějnice



Zdroj vlastní: Aneta Havlíčková, 06. 11. 2017

Obrázek III Hotové kresby čarodějnic



Zdroj vlastní: Aneta Havlíčková, 06. 11. 2017

Obrázek IV Pohybová hra – Nechytne nás, ta divná ženská!



Zdroj vlastní: Aneta Havlíčková, 06. 11. 2017

Obrázek V Aktivizační hra



Zdroj vlastní: Aneta Havlíčková, 06. 11. 2017

Obrázek VI Čtení literárního textu



Zdroj vlastní: Aneta Havlíčková, 06. 11. 2017

Obrázek VII Učitel v roli - Rozhovor s Roaldem Dahlem



Zdroj vlastní: Aneta Havlíčková, 07. 11. 2017

Obrázek VIII Vyjádření preference k literární předloze či knižní adaptaci



Zdroj vlastní: Aneta Havlíčková, 06. 11. 2017

5.9 Literární texty

Příloha I Chlapec a divná ženská, str. 32

„A ty jsi čarodějnicolog, babi?“

„Já jsem čarodějnicolog na penzi,“ upřesnila. „Jsem už moc stará na to, abych byla ještě v činné službě. Když jsem ale byla mladší, zcestovala jsem celou zeměkouli a pokoušela se Hlavní nejvyšší čarodějnici dopadnout. K dosažení tohoto cíle jsem se ani nepřiblížila.“

„Je bohatá?“ chtěl jsem vědět.

„V bohatství se topí,“ sdělila mi babička. „Prostě se přímo válí v penězích. Šušká se, že má v Hlavním stanu stroj do puntíku stejný jako ten, který užívá vláda na tištění bankovek. Těch, kterými platíš ty nebo já. Když se to tak vezme, nejsou bankovky nic jiného než kousky papíru potištěné zvláštními znaky a obrázky. Může si je vyrobit kdokoli, kdo má vhodný stroj a odpovídající papír. Můj názor je ten, že Hlavní nejvyšší čarodějnice si vyrábí všechny potřebné peníze a rozdává je čarodějnicím po celém světě.“

„A co cizí peníze?“ vyptával jsem se.

„Kdybys chtěl, tak jsou tyhle stroje schopné tisknout třeba *čínské* peníze,“ prozradila mi babička. „Je to jen otázka toho, zmáčknout ten správný knoflík.“

„Ale babi,“ namítl jsem, „jak si můžeš být tak jistá, že Hlavní nejvyšší čarodějnice existuje, když ji nikdo nikdy neviděl?“

Babička na mě vrhla dlouhý a přísný pohled. „Dábla nikdo nikdy neviděl,“ poučila mě, „a přesto víme, že existuje.“

Druhý den ráno jsme se plavili do Anglie a já byl zase brzy zpátky ve starém rodinném domě v Kentu. Tentokrát však jenom s babičkou, která se o mne bude starat. Potom mi nastala do velikonocních prázdnin škola. A já do ní chodil každý den.

Vypadalo to, že se všechno opět vrátilo do normálních kolejí.

Vzadu v naší zahradě rostl obrovitý kaštan. Timmy (můj nejlepší kamarád) a já jsme si začali stavět vysoko ve větvích fantastický domeček. Mohli jsme na něm pracovat jenom přes neděli, ale šlo nám to pěkně od ruky. Nejdřív jsme se pustili do podlahy. Sestavili jsme ji tak, že jsme mezi dvě dost od sebe vzdálené větve položili široká prkna a přitloukli jsme je k nim hřebíky. Podlahu

jsme dokončili do měsíce. Potom jsme vztyčili dřevěné zábradlí, takže zbývalo dodělat jenom střechu. To byl ale tvrdý oříšek.

Jednoho sobotního odpoledne, když Timmy ležel s chřipkou, jsem se rozhodl dát se do střechy sám. Bylo moc příjemné ocitnout se tam nahoře v koruně kaštanu úplně sám mezi světloučkými mladými listy vyrážejícími kolem mne ze všech stran. Bylo to, jako bych se ocitl v rozlehlé zelené jeskyni. A obzvlášť vzrušující to činila ta výška. Babička tvrdila, že kdybych spadl, zlomil bych si nohu. A mně pokaždé přeběhl mráz po zádech, když jsem se podíval dolů.

Pracoval jsem ze všech sil. Právě jsem přitloukal první prkno na střechu, když jsem zčistajasna zahlédl koutkem oka ženu stojící dole, přímo pode mnou. Dívala se vzhůru ke mně a usmívala se nanejvýš podivným způsobem. Většinou se lidem, když se smějí, roztahují rty do stran. Rty této ženy se rozvíraly nahoru a dolů a odhalovaly přední zuby a dásně. Ty dásně vypadaly jako syrové maso.

Člověka vždycky zaskočí, když zjistí, že ho někdo pozoruje, zatímco on se domnívá, že je sám.

Každopádně — co tahle divná ženská pohledávala v naší zahradě?



„V životě jsem nemyslela nic vážněji,“ poznamenala babička. „Hodláte tedy dovolit mému vnukovi, aby choval bílé myšky v pokoji, nebo ne?“

Pan ředitel pochopil, že prohrál. „Mohl bych navrhnout kompromisní řešení, madam?“ otázal se. „Dovolím mu, aby je měl ve svém pokoji tak dlouho, dokud je nevypustí z klece. Co tomu říkáte?“

„To nám bude naprosto vyhovovat,“ prohlásila babička, povstala a odkráčela z pokoje a já za ní.

Neexistuje způsob, jak trénovat myši v kleci. Přesto jsem se je neodvažoval pustit ven, protože pokojská mě bez přestání špehovala. Měla náhradní klíč od mých dveří a vpadávala ke mně ve všech možných hodinách ve snaze přistihnout mě s myšmi puštěnými z klece. Oznámila mi, že první myš, kterou poruším nařízení, utopí vrátný v hale ve vědru s vodou.

Rozhodl jsem se, že vyhledám bezpečnější místo, kde bych mohl pokračovat s výcvikem. V tomhle obrovitém hotelu bude dozajista nějaká prázdná místnost. Dal jsem si po jedné myši do každé kapsy u kalhot a vydal se dolů hledat nějaké tajné místečko.

Přízemí hotelu představovalo bludiště společenských sálů, z nichž všechny nesly názvy napsané zlatými písmeny na dveřích. Tak jsem bloumal v „Hale“, „Kuřárně“, „Herně“, „Čítárně“ a „Salónu“. Ani jeden z nich nebyl prázdný. Prošel jsem dlouhou prostornou chodbou a na jejím konci jsem dorazil k „Tanečnímu sálu“. Vedly do něj dvoukřídlé dveře a před nimi se tyčila na stojánku tabulka. Stálo na ní:

SCHŮZE KSPPTD

VYHRAZENO POUZE PRO SOUKROMÉ ÚČELY
TATO MÍSTNOST JE REZEROVÁNA

PRO

VÝROČNÍ SCHŮZI
KRÁLOVSKÉ SPOLEČNOSTI PRO
POTÍRÁNÍ TÝRÁNÍ DĚTÍ

Dvoukřídlé dveře do místnosti byly otevřené. Nakoukl jsem dovnitř. Byl to obrovitý sál. Stála tu jedna řada židlí za druhou a všechny směřovaly k řečnické tribuně. Křesílka byla pozlacená a na sedátkách měla červené polštářky. V dohledu však nebyla ani živá duše.

Opatrně jsem se vplížil dovnitř. Jak rozkošné tajné a tiché místo to bylo. Schůze Královské společnosti pro potírání týrání dětí se určitě konala ten den dřív a teď všichni odešli domů. A i kdyby neodešli, kdyby se zčistajasna vhrnuli dovnitř, patřili by jistě k těm fantastickým lidem, kteří by se zalíbením pohleděli na mladého cvičitele myšek, věnujícího se svému poslání.

Vzadu v místnosti byla veliká skládací zástěna pomalovaná čínskými draky. Rozhodl jsem se — a to jenom kvůli bezpečí —, že se skryju za ní a tam budu provádět drezúru. A moc jsem se nebál lidí od Potírání týrání dětí. V každém případě se ale nedala vyloučit možnost, že pan Stringer, ředitel, může strčit do dveří hlavu. Kdyby se to stalo a on zahlédl myšky, skončila by ta nebožátka v portýrově vědru s vodou dřív, než bych stačil vzkřiknout: Zadržte!

Došel jsem po špičkách na konec sálu a usadil se na tlustém zeleném koberci za velkou zástěnou. Jak skvělé místo to bylo! Ideální pro cvičení myší! Vyndal jsem Williama a Mary z kapes u kalhot. Seděli vedle mne na koberci tiše, jako vzorně vycvičená zvířátka.

Kousek, který jsem je chtěl naučit dneska, byla chůze po laně. Vycvičit inteligentní myš v dokonalého provazochodce, to není vůbec těžké. Ovšem za předpokladu, že přesně víte, jak na to jít. Nejdřív musíte mít kousek provázku. Ten jsem měl. Pak musíte mít nějakou sladkou dobrotu. Oblíbeným pamlskem bílých myší je koláč s rozinkami. Můžou se po něm utlouct. Přinesl jsem si s sebou biskupský chlebiček, který jsem si den předtím strčil při čaji do kapsy.

A teď — jak na to. Mezi rukama natáhnete pevně provázek, začnete však s velmi malým kouskem, jenom kolem tří palců. Myš

Byl jsem asi tak v půlce výcviku Mary, když jsem zničehonic zaslechl za dveřmi tanečního sálu hlasy. Sílily. Rozrůstaly se do mohutného kolotání mnoha hrdel. Rozeznal jsem hlas onoho strašlivého hotelového ředitele – pana Stringera.

Pomóc, zaúpěl jsem v duchu.

Ale budiž nebesům díky za tu obrovitou zástěnu.

Skrčil jsem se za ni a vykukoval spárou mezi dvěma skládacími částmi. Taneční sál jsem přehlédl po celé délce i šíři, aniž by mne kdokoli spatřil.

„Nuže, dámy, jsem si jistý, že se tady budete cítit příjemně,“ holedbal se hlas pana Stringera. Potom ředitel ve fraku a celý vyšňořený vpochodoval do sálu dvoukřídlými dveřmi a doširoka rozpřáhl paže, jak uváděl dovnitř početný houfec dam. „Vyskytne-li se něco, čím vám budu moci posloužit, neváhejte mi to sdělit,“ rozplýval se dále. „Až skončíte zasedání, budeme vám podávat čaj na Sluneční terase.“ S tím se uklonil a vypoklonkoval se ze sálu, do kterého se valilo početné hejno dam z Královské společnosti pro potírání týrání dětí. Všechny měly hezké šaty a na hlavách klobouky.



Jednoho večera babička prohodila, když jsem jí ležel před krbem na klíně: „Tak by mě zajímalo, co se stalo s tím malým Brunem.“

„Ani by mě nepřekvapilo, kdyby ho jeho tatínek předal vrátnému v hale, aby ho utopil v požárním vědru,“ odpověděl jsem.

„Obávám se, že máš asi pravdu,“ souhlasila se mnou. „Ten malý chudáček.“

Chvilku jsme byli potichu, babička bafala z černého doutníku, zatímco já pohodlně v teple podřimoval.

„Můžu se tě na něco zeptat, babi?“ otázal jsem se.

„Ptej se mě na co chceš, miláčku.“

„Jak dlouho taková myš žije?“

„Ach Bože,“ vzdychla. „Já čekala, kdy se mě na to zeptáš.“

Rozhostilo se ticho. Seděla, pokuřovala a upřeně se dívala do plamenů.

„No,“ ozval jsem se. „Jak dlouho *žijeme*, my myši?“

„O myších jsem si četla,“ odpověděla. „Snažila jsem se o nich vypátrat všechno, co jen šlo.“

„Tak dál, babi. Proč mi to teda neřekneš?“

„Jestli to chceš opravdu vědět,“ začala, „tak ti bohužel musím říct, že myš moc dlouho nežije.“

„Jak dlouho?“ chtěl jsem vědět.

„No, *obyčejná* myš žije jenom asi tři roky,“ sdělila mi. „Ty ale obyčejná myš nejseš. Ty seš myš-osobnost a v tom je velký rozdíl.“

„Jak velký rozdíl?“ vyptával jsem se. „Jak dlouho žije myš-osobnost, babi?“

„Déle,“ uklidnila mne. „Mnohem déle.“

„O kolik let?“ ptal jsem se dál.

„Myš-osobnost bude téměř s určitostí žít třikrát déle než obyčejná myš,“ tvrdila babička. „Asi tak devět let.“

„Bezva!“ zvolal jsem. „To je fantastický! To je ta nejlepší zpráva, jakou jsem kdy slyšel.“

„Proč tohle říkáš?“ zeptala se překvapeně.

„Protože já nikdy nechtěl žít déle než ty,“ odpověděl jsem.

„Nevydržel bych, aby se o mě staral někdo jiný.“

Rozhostilo se krátké ticho. Měla jistý způsob, jak mě špičkou prstu laskat mezi ušima. Dělal mi to strašně dobře.

„Kolik let je *tobě*, babi?“ zeptal jsem se.

„Osmdesát šest,“ odpověděla.

„A budeš žít dalších osm nebo devět let?“

„To bych mohla,“ usoudila. „Když budu mít trochu štěstí.“

„Budeš muset,“ usoudil jsem. „Protože do té doby budu já už velmi stará myš a ty velmi stará babička a potom brzy umřem spolu.“

„To bude skvělé,“ prohlásila.

Na chvíli jsem potom zadřímával. Jen jsem zavřel oči, na nic jsem nemyslel a cítil naprostý soulad se světem.

„Neprozradil bys mi o sobě jednu moc zajímavou věc?“ zeptala se babička.

„Ano, babi, rád,“ odpověděl jsem a oči nechal zavřené.

„Nejdříve jsem se tomu zdráhala uvěřit, ale zřejmě je to čistá pravda,“ začala.

„O co jde?“ zeptal jsem se.

„Srdce myši,“ prozradila mi, „a to znamená *tvaje* srdce, bije *pěťsetkrát za minutu!* Není to strhující?“

„To není možné,“ namítl jsem a otevřel oči dokořán.

„Je to pravda, jako že tady sedím,“ dušovala se. „Je to svým způsobem zázrak.“

„To je skoro devět úderů každou vteřinu!“ vykřikl jsem, když jsem si to v duchu spočítal.

„Přesně,“ potvrdila to. „Srdce ti bije tak rychle, že není možné slyšet jeho jednotlivé údery odděleně. Jediné, co člověk slyší, je takové jakoby slaboučké předení.“

Měla na sobě krajkové šaty a ta krajka mě neustále šimrala na nose. Musel jsem si hlavu položit na přední tlapky.

„A ty jsi někdy slyšela, jak mi bzučí srdce?“ vyzvídal jsem.

„Často,“ řekla. „Slychám to, když spíš v noci na polštáři blízko mě.“

Pak jsme oba setrvali před krbem v dlouhém mlčení a přemýšleli o těch tak skvělých věcech.

„Miláčku, ozvala se konečně, „jseš si jistý, že ti to nebude vadit? Teda zůstat po zbytek života myší?“

„Vůbec mi to nevadí,“ ujistil jsem ji. „Nevadí, kdo jseš nebo jak vypadáš, když tě má někdo rád.“

„Miláčku,“ ozvala se konečně, „jseš si jistý, že ti to nebude vadit? Teda zůstat po zbytek života myší?“

„Vůbec mi to nevadí,“ ujistil jsem ji. „Nevadí, kdo jseš nebo jak vypadáš, když tě má někdo rád.“