

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Porovnání metod a technik dramatické výchovy a čtenářských strategií při
práci s bajkami

Comparison of methods and techniques of drama education and reading
strategies when working with fables

Tereza Legátová

Vedoucí práce: MgA. Alžběta Ferklová

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Porovnání metod a technik dramatické výchovy a čtenářských strategií při práci s bajkami potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 11. 4. 2024

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé diplomové práce MgA. Alžbětě Ferklové za laskavé a trpělivé vedení, podnětné rady při konzultacích a za věnovaný čas. Děkuji také Markétě Balcárkové, která se podílela na realizaci výzkumu. Dále své rodině a přátelům za podporu a všem žákům, kteří se podíleli na polostrukturovaných rozhovorech.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem porovnání metod a technik dramatické výchovy a čtenářských strategií při práci s textem bajek.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část je zpracovaná na základě odborných pramenů a literatury. Je zaměřena na charakteristiku dramatické výchovy, čtenářských strategií a literárního žánru bajky. Zaměřuje se vysvětlení důležitých pojmů týkajících se dramatické výchovy a čtenářské gramotnosti a využití literárního žánru bajky v dramatické a literární výchově.

Praktická část se zabývá výzkumem zjišťující efektivitu využitých metod práce s textem na základě vytvoření a realizace deseti lekcí, které obsahují metody a techniky dramatické výchovy a čtenářské strategie při práci s textem bajek. Zjišťuje, pomocí které využití metody dochází u žáků k lepšímu porozumění textu bajek, dále zjišťuje efektivitu využití obou metod práce s textem a pozorování porozumění textu bajek v průběhu výzkumu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dramatická výchova, metody a techniky dramatické výchovy, čtenářské strategie, bajka, akční výzkum

ABSTRACT

The thesis deals with the topic of comparison of methods and techniques of drama education and reading strategies when working with fairy tale text.

The thesis is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part is based on professional sources and literature. It focuses on the characteristics of drama education, reading strategies and the literary genre of fable. It aims to explain important concepts related to drama education and literacy and the use of the literary genre of fable in drama and literature education.

The practical part deals with research to determine the effectiveness of the methods used to work with the text by creating and implementing ten lessons that include methods and techniques of dramatic education and reading strategies when working with the text of fairy tales. It investigates which method used results in improved student comprehension of the fairy tale text, as well as the effectiveness of the two methods of working with the text and observations of students' comprehension of the fairy tale text during the research.

KEYWORDS

Drama education, methods and techniques of drama education, reading strategies, fable, action research

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	9
1 Dramatická výchova	9
1.1 Principy dramatické výchovy	10
1.2 Cíle dramatické výchovy	15
1.3 Metody a techniky dramatické výchovy	16
1.4 Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání	24
1.5 Práce s literární předlohou v dramatické výchově	26
2 Čtenářská gramotnost a čtenářské strategie	30
2.1 Funkční gramotnost	33
2.2 Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie	34
2.3 Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání	39
3 Bajka	40
3.1 Autoři bajek	42
3.2 Bajka v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání	44
4 Porovnání využitých metod práce s textem bajek	45
4.1 Využití bajek v dramatické výchově	45
4.2 Využití bajek v literárních lekcích využívajících čtenářské strategie	46
4.3 Společné a odlišné znaky	47
Praktická část	49
5 Výzkumný přístup	49
6 Cíl výzkumu	50

7 Výzkumné otázky	51
8 Výzkumný vzorek	51
9 Etika výzkumu.....	51
10 Metody sběru dat	52
11 Popis realizace výzkumu	52
12 Realizace výzkumu.....	53
12.1 První lekce – O otci a dcerách aneb Co komu prospívá a škodí	54
12.2 Druhá lekce – O kočce a lišce aneb Stačí umět, co je třeba	63
12.3 Třetí lekce – O žárlivém koni aneb Kdo jinému chystá past.....	73
12.4 Čtvrtá lekce – Jak osel napálil vlka aneb Jen chytrí přežijí.....	83
12.5 Pátá lekce – Orel a chrobák aneb Hněv malých a slabých	93
12.6 Nestrukturovaný rozhovor s druhým učitelem	103
13 Vyhodnocení a interpretace výsledku výzkumu.....	103
13.1 Porovnání odpovědí žáků při polostrukturovaných rozhovorech.....	103
13.2 Odpovědi na výzkumné otázky	107
14 Limity výzkumu	108
15 Diskuse	109
Závěr.....	110
Použitá literatura.....	112
Seznam příloh.....	120

Úvod

Metody a techniky dramatické výchovy a čtenářské strategie představují důležité pedagogické metody pro práci s literárními texty, které mohou při jejich efektivním využití pomoci žákům v porozumění textu.

Jako třídní učitelka 4. třídy pracuji s žáky v literární výchově s různými druhy textů. Vzhledem k mé oblibě v dramatické výchově jsem se zamýšlela nad otázkou, zda je efektivnější pracovat s literárními texty pomocí metod a technik DV nebo pomocí čtenářských strategií.

Na základě této myšlenky jsem se rozhodla tento problém popsat ve své diplomové práci a zjistit, jaká metoda bude při práci s textem bajek pro žáky 4. třídy efektivnější a při které metodě bude docházet k lepšímu porozumění textu.

Diplomová práce je formálně rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se dále dělí na čtyři stěžejní kapitoly. V první kapitole je zmíněn pojem dramatická výchova, uvádí principy a cíle dramatické výchovy, rozděluje a uvádí některé metody a techniky dramatické výchovy a popisuje zařazení dramatické výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání. Druhá kapitola se zabývá pojmy čtenářská gramotnost, funkční gramotnost, čtenářské dovednosti a čtenářské strategie. Dále popisuje zařazení čtenářské gramotnosti do Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání. Třetí kapitola je věnovaná literárnímu žánru bajky, kdy nejprve definuje bajku, představuje významné autory bajek a uvádí zařazení bajky v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání. V poslední kapitole teoretické části vysvětlují důvody výběru daných metod a konkrétního literárního žánru pro následný výzkum, který je zpracován v praktické části.

V praktické části je nejprve popsána zvolená metoda výzkumu, cíl výzkumu, výzkumný vzorek a metody sběru dat. Následuje popis výzkumu a jeho realizace, která obsahuje scénáře celkem deseti výukových lekcí, jejich reflexe a sledování výsledků výzkumu pomocí polostrukturovaných rozhovorů s osmi vybranými žáky. Závěr praktické části je věnován

vyhodnocení výzkumu, splnění výzkumného cíle práce, zodpovězení výzkumných otázek a limitům výzkumu.

Cílem této diplomové práce je zjistit efektivitu využitých metod a technik DV a čtenářských strategií při práci s bajkami.

Teoretická část

1 Dramatická výchova

Machková (2017) ve své publikaci popisuje dramatickou výchovu jako formu učení se založenou na zkušenosti, kdy se žáci učí především skrze vlastní aktivity, osobní objevování sociálních interakcí a událostí, které překračují běžné životní situace daného jedince. Účastník těchto procesů zkoumá vztahy mezi lidmi, situace, chování i vnitřní život postav. Postavy mohou být fiktivní i skutečné. Principem dramatické výchovy je propojení divadla s výchovnými cíli. Tato oblast čerpá z praxe divadla, psychologie a pedagogiky. Tyto obory v praxi kombinuje do nových a jedinečných celků pro výchovu a vzdělávání.

Po roce 1989 došlo k rozšíření pojmu dramatická výchova, různé skupiny lidí měly odlišné názory na to, co přesně tento pojem znamená. Eva Machková, hlavní metodik v oblasti dětského divadla a dramatické výchovy, měla vlivný podíl na definici tohoto termínu. Podle ní je dramatická výchova způsobem učení prostřednictvím osobní zkušenosti, interakce a poznání sociální dynamiky a událostí, které přesahují běžnou praxi jednotlivce (Machková, 2017).

Provazník (1998) definuje dramatickou výchovu jako formu učení prostřednictvím přímého prožitku a vlastní zkušenosti. Žák se při ní učí hledáním řešení problému nejen intelektuálně, ale i pomocí intuice, emocím a zapojením celého svého těla. Provazník dramatickou výchovu zařazuje do oblasti estetické výchovy, kde spojuje různé disciplíny jako výtvarnou, pohybovou, hudební a literární výchovu. Dramatická výchova je podle něj úzce spojena s osobnostně sociální výchovou a zaměřuje se na vzdělávání a formování osobnosti jedince, rozvíjení vztahů k okolí. Člověk tak zaujímá postoje a formuje své názory. Na základě prožitku v konkrétní situaci má dramatická výchova na jedince dlouhodobé účinky.

Odborníkem věnujícím se převážně metodám a technikám DV byl také Josef Valenta, který uvádí, že: *Dramatická (resp. Divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla se zřetelem*

- *na jedné straně:*
 - *ke kreativně- uměleckým (divadelním a dramatickým) a*
 - *k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a*
- *na druhé straně:*
 - *k bio – psycho – sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností) (Valenta, 2008, s. 40).*

V poslední řadě uvádím pohled Marušáka et al. (2008), definující dramatickou výchovu jako pedagogický přístup, ve kterém je žák vnímán jako individuální entita (postava), kolem které se točí celý výchovný proces. Klíčovými aspekty této výchovy jsou žákovy zkušenosti, postoje, hodnoty, dovednosti a schopnosti hodnotit. Během aktivit žák uplatňuje své předchozí zkušenosti a zároveň získává nové zkušenosti a dovednosti, které mu pomáhají růst a rozvíjet se.

1.1 Principy dramatické výchovy

Následující kapitola se zaměřuje na základní principy dramatické výchovy (DV), které jsou klíčovými prvky této oblasti. Zde se představuje pohled Evy Machkové (2017), která rozděluje principy DV do dvou skupin. První skupina obsahuje obecné principy, sdílné mezi dramatickou výchovou a ostatními oblastmi vzdělávání, pedagogickými směry a systémy. Mezi ně patří význam zkušenosti, prožitků, hry a kreativity. Mezi první a druhou skupinu vede princip partnerství. Druhá skupina zahrnuje specifické principy, které jsou charakteristické pro dramatickou výchovu, definují její identitu a odlišují ji od ostatních oblastí. Mezi tyto principy patří psychosomatická jednota, použití fikce, hra v roli, postup od situace k vyjádření, zkoumání lidského života a vztahů, také experimentace a improvizace. Toto rozdělení do dvou skupin má význam jak pro teorie, tak pro praxi, pomáhá definovat dramatickou výchovu, rozlišovat různé aktivity a jejich cílené použití.

- **Zkušenost**

Zkušenost je princip DV, jehož základem je žákovo prožívání situace, při které získává novou zkušenost. Zkušenost představuje kontext, ve kterém se žák účastní praktických

aktivit, rozvíjí dovednosti, prožívá mezilidské vztahy a získává nové znalosti. Tyto zkušenosti, zaznamenané a uložení v paměti, se stávají základem pro formování jeho osobních postojů a myšlení. Zkušenost může být:

- přímá (konkrétně prožitá) nebo nepřímá (zprostředkovaná);
- vnější (spojená s vnějším světem) nebo vnitřní (týkající se emocí a vnitřního prožitku) (Machková, 2017).

Zakladatelka dramatické výchovy Winfred Wardová popisuje, že činnost žáků je pro ně samotné významnější, nežli viděné a slyšené znalosti. Na základě žákových prožitků a praktické aktivity si žák vytváří osobní postoj (Wardová In: Machková, 2013).

• **Prožívání**

Princip prožívání v rámci dramatické výchovy představuje proces transformace osobnosti žáka, během které žák vstupuje do role ve fiktivních situacích a skrze prožitek začíná porozumět okolnímu světu a psychologii ostatních lidí. Během tohoto prožívání se formují žákovy hodnotové systémy, postoje, chování a akce díky jeho aktivní účasti a iniciativě (Machková, 2017).

Kirchner (2009., s.5) při své definici prožitku přebírá definici od Wilhelma Diltheyho: *Niterný akt, jako psychický proces, v němž se bezprostředně zachycují osobní životní pochody, stavy, představy, pocity jako zvláštní diferencovaná jednota subjektivního zakoušení vnějšího i vnitřního světa. Charakteristické je to, že reflexi se prožitek jeví jako danost, jako evidence, jako bezprostřední psychická realita. Prožitek se vyznačuje jednotou, celistvostí a vnitřní, tzv. původní časovostí. Pro Diltheye je prožitek prvním předpokladem sebepoznání i poznání druhého.*

• **Hra**

Hra je principem, který žákovi umožňuje prožít situaci v určitém momentu, tady a teď. Hra má svůj vlastní prostor a čas, který je oddělen od probíhajícího času v běžném životě. Je to svobodná a dobrovolná činnost bez praktického účelu. Každá hra má svá pravidla, při jejich

porušení hra přestává fungovat. Důležitý je především proces, který má významnější roli než následek (Machková, 2017).

Podle francouzského filozofa Caillose (1998) rozdělujeme hru na čtyři základní typy: „agon“ – soutěživá hra, při které je zapotřebí osobní výkon hráčů; „alea“ – hra, jejíž podstatou je náhoda; „ilinx“ – hra, jejíž podstatou je potěšení z pohybu a porušení stability a „mimikry“ – hra založena na dočasném přijetí fikce.

Podle formy můžeme hrou nazvat svobodné jednání, které je míněno jen tak a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k čemuž se dále nepřipíná další materiální zájem a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje zvláště v určeném čase a ve zvláště určeném prostoru, které probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím nebo které se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojují za jiné. (Huizinga, 1971, s. 9)

• **Tvořivost**

Tvořivost je schopnost, která umožňuje tvůrčí a uměleckou činnost, při které dává žákům možnost nahlédnout pod povrch věcí, podmiňuje je k hledání a objevování nečekaného, nových souvislostí, významů a postupů. Při hledání nových řešení se žák opírá o svou schopnost být originální a kreativní pomocí své fantazie. Eva Machková (2017) rozděljuje tvořivost do čtyř úrovní:

- Expresivní úroveň – základní spontánní projevy během běžných aktivit.
- Invenční úroveň – tvorba nových kombinací ze známých znalostí, zaměřená na vědomou činnost.
- Inovační úroveň – vyžaduje hluboké pochopení, v DV se téměř neobjevuje.
- Emergetivní úroveň – nejvyšší stupeň tvořivosti.

• **Partnerství**

Partnerství hraje klíčovou roli v dramatické výchově, a to jak mezi učitelem a žákem, tak mezi samotnými žáky. Tvoření partnerství ovlivňuje sociální prostředí a atmosféru dramatického prostoru, stejně jako obsah samotných aktivit. Pro skupinové aktivity

v dramatické výchově jsou nezbytná partnerství, kooperace, komunikace a empatie. Centrálním prvkem partnerství je akceptace jedince s jeho osobními vlastnostmi. Schopnost učitele vytvářet pozitivní, partnerské a podporující prostředí má v dramatickém kontextu klíčový význam. Tento proces může být podpořen dohodnutými pravidly, porozuměním a vzájemným respektováním jednotlivých členů skupiny (Machková, 2017).

- **Psychosomatická jednota**

Princip psychosomatické jednoty se opírá o pohyb celého těla a vnímání vnitřního světa jednotlivce. Klíčem je autenticita vnitřních emocí a zaujetí, soulad jedince s jeho tělem. Dramatická výchova se zaměřuje na vytváření vnitřní představy, která směřuje k vnějšmu projevu jedince. Důraz není kladen pouze na konečný výsledek, ale na proces pochopení emocí a představ okolností, následně vedoucí ke vzniku dramatického útvaru. Je klíčové rozlišovat mezi situacemi, kdy se pracuje s reálným vnějším prostředím a okolnostmi nebo kdy se rozvíjejí konkrétní dovednosti, a situace, kdy se žák vytváří fiktivní scénář a zapojuje se do něj svým chováním založeným na jeho fantazii (Machková, 2017).

- **Fikce**

Princip fikce v dramatické výchově znamená, že žák vstupuje do situace, která není skutečná. V této fiktivní realitě si žák vytváří nový svět, vztahy, postavy a situace, v nichž jedná. Musí se uvolnit a oprostit od svého reálného prostředí a situace. Díky fikci má žák možnost jednat způsobem, jaký by v reálném světě nikdy nevyužil. Má schopnost vrátit situaci zpět, provést změny a řešit ji alternativním způsobem. Fikce mu umožňuje nahlížet na situaci s odstupem (Machková, 2017).

Marušák et al. (2008) uvádí, že fikce souvisí s tvořivostí a hrou, kdy si žák tvoří mnohdy jakýsi nereálný svět, vztahy, postavy a situace na základě kterých jedná. Žáci mají prostor ve fikci jednat tak, jak by pravděpodobně v reálné situaci nejednali. Umožňuje žákovi hledat mosty mezi reálným světem a fikcí.

- **Vstup do role**

Princip vstupu do role je způsob, jakým žák jedná v prostředí fiktivní situace, což představuje realizaci fiktivnosti. Tento symbolický přístup hry zahrnuje interakci mezi postavami, jejich charaktery a jednáním. Právě tato zásada tvoří jádro dramatické výchovy, kterou se DV odlišuje od ostatních disciplín a oblastí vzdělávání. Hra v různých rolích je základním mechanismem učení (Machková, 2017)

Valenta (1998, s. 34) vysvětluje termín hraní rolí jako výchovnou a vzdělávací metodu: *Která vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů. Zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty, včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.*

Marušák et al. (2008) uvádí, že díky vstupu žáka do role mu dovoluje experimentovat a zkoumat jednotlivé situace, její charaktery a mezilidské vztahy. Zároveň dává žákovi prostor jakéhosi odstupu a objektivního pohledu.

- **Zkoumání a experimentace**

Dramatická výchova pomáhá žákům porozumět životu tím, že jim prezentuje různé perspektivy a možnosti řešení. Důležitým prvkem tohoto vzdělávání je princip zkoumání a experimentace. Žáci se se díky tomuto principu snaží porozumět životním situacím tím, že se v nich vrací, opakovaně je zkoumají a zkoušejí se na ně dívat z různých úhlů pohledů (Machková, 2017).

- **Improvizace**

Machková (2017) vysvětluje princip improvizace jako schopnost jednat spontánně bez předem připraveného scénáře. Tento princip je základním prvkem ve všech částech, formách a směrech dramatické výchovy. Improvizace je zásadní pro reálný život, kdy se setkáváme s novými situacemi, na něž musíme okamžitě reagovat. Skrze improvizaci si žák může

vyzkoušet jednat v bezpečném fiktivním prostředí a připravit se tak na nepříjemné situace a výzvy, které mohou v reálném světě nastat, aniž by pociťoval strach.

Valenta (2008) ve své publikaci na rozdíl od Machkové uvádí dva hlavní principy dramatické výchovy:

- **Divadelnost** – lidskou schopnost tvořit, kdy žák svým jednáním hraje fikci.
- **Dramatičnost** – zaměření obsahu hry, fikci zaměřenou na konflikty a jejich následné řešení.

1.2 Cíle dramatické výchovy

V této kapitole se nachází rozdělení cílů dramatické výchovy tak, jak je rozděluje Eva Machková (2007a). Ta ve své publikaci uvádí, že pokud mluvíme o cílech dramatické výchově, mluvíme zároveň o jejich hodnotách, které žákovi v průběhu učení nabízíme a obohacujeme.

Stejně jako obecné cíle výchovy, tak i cíle dramatické výchovy představují výsledek záměrného úsilí ovlivnit žáka během vzdělávacího procesu. Každý učitel by měl pečlivě zvažovat, jak formulovat tyto cíle, aby bylo jasné, jakým způsobem chce svým pedagogickým působením dosáhnout určitých výsledků. Machková (2017, s. 35–36) ve své knize uvádí tři základní roviny cílů:

1. v rovině dramatické:

- a) dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky),*
- b) vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie).*

2. v rovině sociální:

- a) struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace,*
- b) poznávání života, světa, lidí.*

3. v rovině osobnostní:

- a) psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle)*

- b) *schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a příslušné dovednosti,*
- c) *motivace, zájmy,*
- d) *hodnotový žebříček, postoje.*

Valenta (2008) rozděluje cíle dramatické výchovy do pěti oblastí:

- oblast esteticko – výchovných cílů (dovednost komunikovat hrou s divákem, schopnost hodnotit divadelní umění);
- oblast věcného vzdělávání (znalost o životě, o člověku, o světě, o problémech)
- oblast osobnostních cílů (tvořivost, řečové schopnosti)
- oblast sociálních cílů (komunikační schopnost, kooperace, empatie)
- oblast estetických cílů (mravní vlastnosti, hodnotové žebříčky).

1.3 Metody a techniky dramatické výchovy

Pojem metoda definujeme jako: *Způsob, jak dosáhnout jistého, předem stanoveného cíle prostřednictvím vědomé a plánovité činnosti* (KOL.AUTORŮ 1981, s. 507). Odborníci z této oblasti se zabývali otázkou metod a technik, ale existuje určitá nejednotnost v terminologii. Každý autor chápe tyto pojmy z jiného hlediska, a i když se v praxi jejich použití může zdát podobné, v teoretickém vymezení existují určité rozdíly.

Josef Valenta (1997, s. 32) uvádí: *Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým žáci zpracovávají v průběhu výchovné akce určité učivo tak, že u nich nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též způsob činnosti učitele, kterým je žákova činnost, resp. jeho učení řízena(o), přičemž činnosti žáka i učitele tvoří společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.*

Marie Pavlovská popisuje metodu DV jako *Cestu, po které se vydává učitel se svými žáky, aby společně dosáhli výchovně vzdělávacích cílů.* (Pavlovská, In: Svobodová et al., 2007, s.17).

V uvedených definicích dramatické výchovy spatřujeme pouze nepatrné odlišnosti, ty nacházíme v porovnání pojmů metoda a technika DV. V oblasti dramatické výchovy se

paralelně s pojmem metoda DV používá termín technika DV. V dramatických lekcích může být obtížné rozlišit význam mezi těmito dvěma pojmy.

Podle Valenty (1997, s. 31) v uvedených dvou pojmech nejsou velké rozdíly: *Budu tedy nadále pracovat s pojmem metoda s tím, že pojem technika použiji tam, kde to budu považovat za výhodnější či přesnější.* Valenta pojem technika DV využívá: *Pro označení některých postupů řízeného aktivního sociálního učení.*

Marie Pavlovská (200, s. 17) mezi pojmy metoda a technika DV spatřuje rozdíl: *Metodou rozumíme cestu, po které se vydává učitel se svými žáky, aby společně dosáhli výchovně vzdělávacích cílů. Prostředkem k dosažení těchto cílů se může stát správně zvolená technika, kterou rozumíme konkrétní postup, jenž pomůže žákům detailněji prozkoumat jednotlivé části dramatu a zároveň jim umožní hlubší vhled do problému.* Dále uvádí, že: *Správně zvolená technika je prostředkem k dosažení cílů. Rozumíme jí konkrétní postup, jenž pomůže žákům detailněji prozkoumat jednotlivé části dramatu a zároveň jim umožní hlubší vhled do celého problému.*

Bláhová vymezuje rozlišení těchto dvou pojmů (In: Koťátková 1998. s. 91): *Metodou rozumíme v nejobecnějším slova smyslu způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika, která představuje konkrétní postup. Znamená to, že každá metoda může mít nejrůznější počet technik, a záleží pouze na tom, kterou z nich pro daný problém zvolíme.*

Na základě uvedených definic pojmů metoda a technika DV vychází, že pojem metoda DV znamená způsob dosažení určitých cílů a pojem technika DV označuje konkrétní aktivity a postupy, které vedou k dosažení cílů. Metoda je na základě toho vnímána jako obecnější a nadřazený termín metodě technika.

V knihách a odborné literatuře se setkáváme s různými způsoby klasifikace metod a technik dramatické výchovy. Klasifikovat je můžeme na základě různých kritérií: věk žáků, úroveň osobní účasti žáků, využití možností lidského těla apod.

Ve své diplomové práci uvádím klasifikaci metod DV podle Josefa Valenty, Evy Machkové, Kristy Bláhové a Josefa Mlejnků.

Josef Valenta (2008) se zabýval metodami do hloubky a publikoval knihu s názvem „Metody a techniky dramatické výchovy“, ve které třídí metody a techniky DV podle různých hledisek. Rozděluje metody a techniky do tří základních celků:

- **celek A**

V tomto celku nalezneme pouze jeden postup, a tím je metoda **(ú)plné hry**.

Metoda (ú)plné hry

Jde o formu komunikace, která se zaměřuje na aktivní sdělování pomocí pohybů těla, jeho postojů, pozic v prostoru, interakce s objekty a lidmi v okolí, doteky, zvuky, modulace hlasu a slova. Valenta rozlišuje plnou a úplnou hru (hru v roli). Doplňkovou metodou (ú)plné hry je pozorování a poslech (v případě sledování hry jinými žáky).

- **celek B**

Do tohoto celku řadíme metody **pantomimicko-pohybové** a **verbálně-zvukové**.

Metody pantomimicko – pohybové

V této skupině metod jsou aktivity vyžadující pohyb a fyzickou činnost hráčů, při kterých je ústní komunikace potlačena. Protikladem pohybu je tzv. „nepochyb“, který zahrnuje zastavení svalové činnosti s cílem vyjádřit výraz. Doplňkovou metodou je pozorování (v případě sledování hry jinými žáky).

- částečná pantomima
- dotykový hra, dotyková pantomima
- mechanická pantomima
- narativní pantomima
- úplná pantomima
- předávaná pantomima
- zpomalená pantomima
- zrcadlení
- zrychlená pantomima
- živé – nehybné obrazy, album, sochy, zmrazení, zmrzlý obraz („štronzo“)

Metody verbálně zvukové

V této skupině nalézáme metody a techniky, které jsou zaměřeny na práci se slovem nebo zvukem jako zásadním a klíčovým prvkem. Hlavním principem a úkolem je žákovo tvoření slova a zvuku. Mezi tyto metody řadíme:

- alej (ulička),
 - brainstorming,
 - čtení,
 - dabing,
 - diskuse,
 - dotazování,
 - imaginativní hra,
 - mluvící předměty,
 - neviditelné lasy,
 - předávaná řeč,
 - recitace.
- **celek C**

Tento celek zahrnuje **graficko – písemné a metody materiállově-věcné**.

Metody graficko – písemné

Do této skupiny řadíme metody a techniky, které jsou doplňují a posilují základní uvedené metody. Žák při nich vytváří artefakt ve formě písemného, kresleného, malovaného nebo rýsovaného díla. Mezi tyto metody řadíme:

- dokumenty,
- dopisy,
- inzeráty, letáky,
- slogany, loga, názvy,
- mapy, plány, myšlenkové mapy,
- obrazy, plakáty,
- role na zdi.

Metody materiálů – věcné

Tyto metody se zaměřují na práci s konkrétním materiálem, který je použit k vytvoření trojrozměrného produktu, následně se s ním dále pracuje. Mezi tyto metody řadíme:

- práce s jakýmkoliv objekty,
- práce s kostýmem,
- práce s loutkou,
- práce s papírem,
- práce s rekvizitou (Valenta 2008).

Eva Machková (2007a) uvádí jinou klasifikaci metod na základě sledování klasifikace různých autorů jako je R. N. Pemberton, J. D. Clegg nebo N- Maclinová. Dělí techniky do tří skupin:

- **verbální techniky,**
- **techniky s pantomimou a jednání v roli,**
- **techniky grafické a zvukové.**

Pro další porovnání klasifikace metod a technik DV jsem využila publikaci Kristy Bláhové (1996), kde nacházíme rozdělení metod a techniky DV do dvou skupin:

- **osobnostní rozvoj**
 - a) rozvíjející uvolnění a schopnost koncentrace
 - b) rozvíjející rytmické cítění
 - c) všestranně rozvíjející schopnost objevovat sama sebe
 - d) uvolňující představivost, obrazotvornost a fantazii
 - e) prohlubující a obohacující pohybové dovednosti
 - f) rozvíjející řečové dovednosti
 - g) rozvíjející jazykové cítění
 - h) na rozvoj paměti
 - i) na rozvoj strategie myšlení

- **sociální rozvoj**
 - a) improvizace
 - b) interpretace

Odlišně třídí metody do dvou skupiny Josef Mlejnek (2004). Ten obě níže zmíněné skupiny dále rozděluje do věkových kategorií: 7-10 let a 11-14 let, kdy má každá skupina své podskupiny (uvolnění, pozornost, vnímání, představitivost, paměť, fantazie, rytmus, hra těla aj.): **hry bez kontaktu s partnerem a hry s komunikativními prvky.**

Ve své diplomové práci jsem pro přípravu dramatických lekcí využila metody a techniky DV, které níže zmiňuji. Zvolení těchto metod a technik považuji za přínosné pro práci s vybranou literární látkou.

- **Živý obraz**
Živý obraz, přesněji nehybný obraz, jindy fotografie, album, socha aj., může být vytvořen jednotlivcem nebo skupinou hráčů. Při této metodě žáci zachycují určitou situaci, jev nebo osobu strnulým postavením, výrazem nebo postojem. Jednou z možností výstavby živého obrazu je vlastní aktivita žáků (vlastní úvaha, improvizace, současné nebo postupné přicházení). Další možností je postavení obrazu na základě aktivity jiných osob (sochaři). Živý obraz může být bez proměny (jeden okamžik, jedna charakteristika) nebo s proměnou (chronologický vývoj, kontrast). Pokud se jedná o živý obraz s pohybem, mluvíme o „oživlém štronzu“, „zastavené pantomimě“ nebo „zastaveném pohybu“. Můžeme využít jeho neozvučenou i zvukovou podobu (hlasité myšlenky). Nejdůležitějším cílem je vyjadřovací prostředek žáka a rozvoj pohybových schopností (svalová výdrž). (Valenta, 2008)
- **Narativní pantomima**
Narativní pantomima, jinými slovy vyprávěná pantomima, je metoda, která je založená na synchronizaci paralelní aktivity učitele (nebo určeného žáka) a ostatních žáků. Učitel nebo vybraný žák předčítá nebo vypráví příběh a žáci provádí pantomimu. Reagují tak na text, který je jim přednesen. Důležité je, aby byl příběh promyšlen a vybrán tak, aby poskytoval žákům herní prostředí. Tato metoda je

vhodná pro začátečníky. Cílem narativní pantomimy je práce pod vedením s možností improvizace. (Valenta, 2008)

- **Alej myšlenek**

Alej neboli ulička je metoda, při které žáci vytvoří uličku postavením do dvou proti sobě stojících řad s mezerou uprostřed. Vytvořenou uličkou prochází postava hry (žák či učitel v roli), ostatní stojící v řadách mají zadané instrukce, na základě kterých pronášejí věty směrem k procházejícímu. Tato metoda se využívá jako sekvence ve hře, při které je zapotřebí se nějak rozhodnout, nechat průchod miněni ostatních. Cílem je poukázat na reflektování problémů a pocitů člověka při rozhodování před nepříjemným nebo důležitým jednáním či rozhodnutím (Valenta, 2008).

- **Učitel v roli**

Učitel v roli je metoda vedení, při které učitel aktivně směřuje a usměrňuje činnost žáků v rámci dramatických aktivit. Žáci jsou postaveni před určitý problém, který musejí společně jako skupina vyřešit. Učitel přebírá roli konkrétní postavy, do které se žáci zapojují a postupem času odhalují okolnosti a vývoj příběhu. Pro lepší identifikaci postavy volí učitel převlek nebo rekvizitu. Tento postup je nazýván „vedení zevnitř“. Učitel vždy žáky informuje o postavě, do které společně vstupují. Díky této metodě jsou žáci efektivně motivováni a rychle vtaženi do dramatického dění. (Machková, 2017)

- **Dopisy**

Pomocí této metody mohou žáci psát dopis, který je někomu určen. Dopis může mít v dramatu i pasivní formu, kdy žáci objevují a čtou dopis od někoho. (Valenta, 2008)

- **Improvizace**

Improvizace je metodou dramatické výchovy, při které účastník reaguje spontánně n situaci v daném okamžiku a místě, nehraje se podle předem připraveného scénáře. Podporuje rozvoj spontánnosti žáků, kteří se musí dynamicky přizpůsobovat herní situaci a akcí ostatních. Alternativou improvizace nepřipravené je sdílení základních bodl scénáře (co, kdy, kde) a jejich úkolem je zjistit proč pomocí improvizace (Morganová, Saxtonová, 2001).

- **Škála názorů**

Tato technika DV představuje postavení žáků na imaginativní přímku. Postavení žáka na této přímce reflektuje jeho přístup či názor k určitému řešení. Důležité je odůvodnění svého postavení na daném místě (Bláhová, 1996).

- **Reflexe**

Reflexe je metoda DV, která nám umožňuje zpětně zhodnotit děti a události během aktivity. Poskytuje hodnotnou zpětnou vazbu, zaměřuje se na zkušenost, prostřednictvím které se zabýváme hodnotovými aspekty a postoji žáka. Reflexe nás vede k zamyšlení, pochopení a hodnocení. V rámci dramatické výchovy je důležité provést reflexi buďto po klíčovém momentu (aktivitě) nebo na konci lekce. Cílem je zjistit a zhodnotit, co si žáci z lekce odnášejí, jak na probírané téma nahlížejí a jak se cítili v průběhu aktivit (Marušák, Králová et al., 2019).

- **Diskuse**

Diskuse je chápána jako dialog dvou a více osob, který je zaměřen na nějaký problém nebo situaci. Může probíhat v roli i mimo ni. Diskuse se hojně využívají k reflexi, na začátku lekce nebo při řešení problému dramatu. Cílem je formulování slovních obrátů, důležitý je řád, citlivost, efektivnost, soustředěnost a kázeň (Valenta, 2008).

- **Brainstorming**

Brainstorming je metoda, která se běžně využívá i v jiných oborech. Je určena k hledání nápadů, sdělování myšlenek ohledně tématu řešení. Předkládané nápady a myšlenky nejsou hodnoceny, necháváme prostor, aby zazněly nahlas. Tato metoda se využívá ve fázi dramatu, kdy hledáme cestu, řešení nebo podstatu dané věci. Cílem je poukázání na zkušenosti z běžného života, kdy člověk hledá nápady. Důležitým cílem je také formulování otázek a odpovědí (Valenta, 2008).

- **Čtení**

V souvislosti využívání literárních textů při dramatických lekcích patří i metoda čtení mezi dramatické metody. Čtení může být hlasité nebo hlasité. Dalším dělením může být hrané čtení (hráč tvoří čtený text na místě) nebo skutečné čtení (čtení v roli, čtení mimo roli). V dramatické výchově rozdělujeme čtení, které vzniklo v rámci hry (deník, dopis aj). a čtení nevytvořeného žáky (knihy). Cílem této metody může být

dovednost čtení, získání či předání informace z textu, přesné a výrazové čtení nebo výrazové (krásné) čtení (Valenta, 2008).

- **Rozhovor**

Rozhovor je jako metoda DV chápána jako osobní komunikace, která obsahuje rady, žádosti aj. Žáci se při ní učí jednat, pokládat otázky, dávat rady v osobním vztahu mezi postavami (Valenta, 2008).

- **Titulkování**

Technika titulkování spočívá ve sledování, hledání a verbalizování viděného. Nejvíce se tato technika využívá při živých obrazech, kdy žáci pojmenovávají obrazy ostatních. V dramatické výchově se můžeme setkat s titulkováním přímo popisujícím podstatu, nepřímo popisující podstatu (užití metonymie), doplňující neviditelné, metaforické, titulkování s hádankou nebo s tajemstvím. Cílem je rychlé pojmenování obrazu, důležitá je originalita (Valenta, 2008).

1.4 Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání

Dramatická výchova je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání zařazena mezi doplňující vzdělávací obory. Doplňující vzdělávací obory nejsou povinnou součástí základního vzdělávání. Tyto obory prohlubují, doplňují a rozšiřují základní vzdělávací obsah. Očekávané výstupy uvedené pro tyto obory představují doporučené výstupy pro formulování výstupů v učebních osnovách jednotlivých škol. Záleží na pedagogovi, kde využije metody a techniky DV (MŠMT, 2021).

Pro obor dramatická výchova jsou v RVP ZV uvedeny pro 1. stupeň ZŠ očekávané výstupy uvedeny takto:

- *Očekávané výstupy – 1. období:*

DV-3-1-01 Žák zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých.

DV-3-1-02 Žák rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná.

DV-3-1-03 Žák zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání.

DV-3-1-04 Žák spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních.

DV-3-1-05 Žák reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového).

- *Očekávané výstupy – 2. období:*

DV-5-1-01 Žák propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy.

DV-5-1-02 Žák pracuje s pravidly hry a jejich variace; dokáže vstoupit do role a herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat.

DV-5-1-03 Žák rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozice různých postav; zabývá se důsledky jednání postav.

DV-5-1-04 Žák pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků.

DV-5-1-05 Žák prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků.

DV-5-1-06 Žák reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy. (MŠMT, 2021, s.119)

V dokumentu RVP ZV nalezneme kromě vymezení a charakteristiky očekávaných výstupů pro 1. a 2. období také učivo vzdělávacího obsahu dramatické výchovy v tomto období:

ZÁKLADNÍ PŘEDPOKLADY DRAMATICKÉHO JEDNÁNÍ

- **psychosomatické dovednosti** – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace;
- **herní dovednosti** – vstup do role, jevištní postava;
- **sociálně komunikační dovednosti** – spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení.

PROCES DRAMATICKÉ A INSCENAČNÍ TVORBY

- *náměty a témata v dramatických situacích* – jejich nalézání a vyjadřování;
- *typová postava* – směřování k její hlubší charakteristice; činoherní i loutkařské prostředky;
- *dramatická situace, příběh* – řazení situací v časové následnosti;
- *inscenační prostředky a postupy* – jevištní tvar na základě improvizované situace a minipříběhu; přednes;
- *komunikace s diváky* – prezentace, sebereflexe.

RECEPCE A REFLEXE DRAMATICKÉHO UMĚNÍ

- *základní stavební prvky dramatu* – situace, postava, konflikt;
- *současná dramatická umění a média* – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba;
- *základní divadelní druhy* – činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo (MŠMT, 2017, s. 119).

1.5 Práce s literární předlohou v dramatické výchově

Literární a dramatická výchova patří mezi vzdělávací oblasti nacházející se v RVP ZV, které se vzájemně doplňují a mají společné cíle. Cílem literární výchovy je vytvoření pozitivního vztahu žáka k literatuře. Využitím metod DV při práci s literaturou můžeme zpříjemnit výuku pro žáky, a tím vytvořit prostředí napomáhající zlepšování základní čtenářské gramotnosti a schopnosti interpretace textu. Skrze osobní zkušenost a prožitek získává žák z textu poznatky, jež mohou pozitivně ovlivnit jeho postoje a obohatit jeho hodnotový systém. (MŠMT, 2021; Machková, 2017).

Machková (2012) rozlišuje dva základní přístupy mezi literaturou a dramatickou výchovou. Použití literární předlohy při dramatických lekcích slouží jako prostředek ke splnění dramatického cíle. Dramatická výchova podle ní může být zároveň prostředkem k odhalení krásy a hodnoty literárních děl.

Marušák (2010) popisuje, že dramatická výchova a literární výchova jsou obory, které nelze chápat odděleně. Obory se podle něj spíše vzájemně doplňují a věnují se osobnosti člověka. Identifikuje tři různé typy lekcí, ve kterých se literatura aplikuje různými způsoby:

- lekce, které vědomě směřují k divadlu (literatura v nich představuje prostředek k dosažení dramatických a výchovných cílů)
- lekce, které jsou zacíleny na mimodivadelní oblast (hodnota literatury a jejího jazyka je aplikována pomocí prostředků DV)
- lekce, které jsou jistým typem dramatického díla (propojení literární a dramatické výchovy).

Důležité je, aby učitelé vybírali pro dramatické lekce literární témata, která jsou schopná rozvinout zajímavý děj. Nejvhodnější jsou proto určité reálné situace, které jsou zaměřené na mezilidské vztahy. (Machková, 2017).

Podle Sommerse (2000 In: Machková, 2017) jsou témata vybíraná na základě jejich dramatického potenciálu a důležitosti látky. Literatura by měla být zajímavá a žáci by na základě práce s ní měli rozpoznat své mezery ve znalostech a porozumění. Tato témata čerpají z běžného života každého jedince.

Machková (2012) uvádí čtyři zdroje literární předlohy pro dramatickou výchovu:

- 1. Původní zdroje vytvořené učitelem nebo skupinou**– inspirace z reálného života, vyplývají z potřeb skupiny.
- 2. Literární zdroje** –literární dílo, ve kterých nalezneme propracované postavy, prostředí a obsah, podporuje žáky v rozvoji literárních dovedností a porozumění textu.
- 3. Kombinované zdroje** – literární motivy spojené s vlastní tvorbou učitele a žáků, může být využita pouze část příběhu, postavy nebo prostředí.
- 4. Podklady dané osnovami a učebním plánem** – učivo jednotlivých předmětů a průřezových témat ve vzdělávací oblasti.

Literatura nabízí učitelům a žákům velké množství příběhů, ve kterých se nachází již zpracovaná témata. Tyto příběhy nabízí velkou zásobárnu problémových (dramatických)

situací, které musí v průběhu příběhu jeho hrdinové řešit. Literatura často odráží životní potíže, které můžeme díky metodám DV zkoumat s nadhledem. Tento přístup může být užitečný v řešení citlivých situací a umožňuje nám prozkoumat různé charaktery postav a jejich postoje (Machková, 2012).

Literární text lze rozdělit na dva druhy – narativní a **nenarativní**. Narativní texty se zaměřují na popis příběhů s konkrétním dějem a zápletkou, která obsahuje sled událostí a situací, což poskytuje bohatý materiál pro výuku DV. Nendarativní texty se zaměřují více na popis situací, argumentaci a výklady. Při výběru textu by proto učitel měl bít v úvahu složení skupiny, jejich zkušenosti a zájmy. Učitelův přístup k textu by měl být osobní a motivující, aby žáci našli inspiraci a nápady pro dramatickou výchovu. Důležité je také přizpůsobit práci s textem, vedené, zvolené metody a techniky DV podle zkušenosti a potřeb žáků (Marušák, 2010).

Cílovou skupinou mé diplomové práce jsou žáci 4. třídy základní školy, tedy děti mladšího školního věku. Typické znaky tohoto období uvádí Machková (2017, s. 30): *Pro toto životní období je charakteristická extrovertnost – obrácení k vnějšímu světu, k realitě, k přítomnosti, chybí vnitřní reflexe a zájem o psychické pochody a lidské nitro. Dítě se už dobře orientuje v prostoru a čase, proto se zajímá o vzdálené země, dávné doby, touží po poznávání nových a zajímavých věcí. Estetické hodnocení je zaměřeno k vnějšku, nerozlišuje mezi krásným a libivým. Dítě se v tomto věku snadno podřizuje autoritám, a proto mu chybí kritičnost, upoutá jej děj díla, jeho jednotlivosti, případně zvuk slov (verše). Dítěti je v tomto věku všechno jakoby jasné, neklade si otázky.*

Za literární útvary nejvíce využívané v dramatické výchově se uvádějí:

- **Pohádka** – empirický žánr lidové slovesnosti, který se objevuje v tradiční podobě s historickými variantami. Často přináší konfrontaci dobra a zla zosobněnou v typických postavách a vyjadřuje víru v dodržování mravních hodnot a spravedlivý osud. Využívá nadpřirozené prvky, personifikovaná zvířata, magii a plnění úkolů, což je pro děti mladšího školního věku přitažlivé (Lederbuchová, 2002).
- **Příběh s dětským hrdinou** – rozsáhlý žánr, do kterého patří např. novela, román, historický román, cestopis, povídka aj. Vyznačuje se různými tematickými

typologiemi, děj se odehrává především v kontextu mezilidských vztahů a zobrazuje vztahy mezi lidmi, historii, sociální poměry doby a místa (Čeňková, 2006). Hrdina se pohybuje v prostředí a čase, ve kterém jsou rozvíjena další sociální, přátelské, partnerské vztahy nebo témata dospívání, násilí. Nacházíme zde také školní, prázdninová, rodinná nebo táborová témata (Urbanová, 2004).

- **Báje a mýty** – obsahují příběhy s nadpřirozenými postavami, jako jsou např. bohové, ti přijímají lidskou podobu a sdílejí typické lidské emoce. Báje a mýty bývají často využívanými inspiracemi pro dramatické práce. Ztvárnění těchto příběhu pomáhá žákům lépe porozumět historické době, která je pro ně vzdálená, a umožňuje jim lépe pochopit látku, která je vyučována ve škole. Při výběru bájí a mýtů mohou být překážkou obtížný jazyk a odlišná doba děje (Lederbuchová, 2002).
- **Bajka** – krátký literární žánr, který zobrazuje příběhy o zvířatech, kterým jsou přisuzovány lidské vlastnosti a charakteristické rysy. Skrze tyto příběhy se zaměřuje na negativní stránky lidské povahy a kritizuje mezilidské vztahy. Každá bajka v sobě nese poučení. Lekce dramatické výchovy, ve které se pracuje s bajkou, pomáhají žákům lépe porozumět skrytým morálním a společenským hodnotám (Lederbuchová, 2002).
- **Pověst** – žánr lidové slovesnosti, který vypráví fiktivní příběh spojený s konkrétním místem nebo dobou. Existuje několik druhů pověstí, jakou jsou legendární, erbovní, regionální, lokální, národní a etymologické. Pověsti mají pro žáky zvláštní přitažlivost, pokud se týkají míst jim blízkým, protože se tak mohou dozvědět nové příběhy o svém okolí. Nevýhodou využití tohoto žánru může být archaický jazyk, kterým jsou některé pověsti napsané (Lederbuchová, 2002)

Pro práci s literárním textem v dramatické výchově se také hojně využívá obrázkových knih. Jedná se o knihy, které obsahují příběhy vizuálně vyprávěné skrze obrázky, doplněné minimálním množstvím textu. Poskytují prostor pro žákovu vlastní fantazii, mohou sami doplnit myšlenky a slova, která nejsou v textu přítomna. Při výběru obrázkových knih je důležité dbát na obsahovost, aby nebyl příběh příliš jednoduchý. Ve výše uvedeném výčtu literárních útvarů využívajících v dramatické výchově nalezneme napínavý děj, fantastické

příběhy, nadpřirozené postavy, jasně vyhraněného hrdinu a přehledné vztahy postav (Machková, 2004).

2 Čtenářská gramotnost a čtenářské strategie

Podle pedagogického slovníku se pojmem čtenářská gramotnost rozumí vědomosti a dovednosti umožňující člověku přečíst text, porozumět mu a pracovat s informacemi v něm obsaženými. (Průcha et al., 2003).

Rozvoj čtenářské gramotnosti patří k jednomu z vysoce aktuálních problémů současného vzdělávání. V Evropě je velké množství lidí, kteří jsou považováni za sekundárně negramotné. Tyto jedinci nejsou schopni ze čtení získávat informace pro další zpracování a kritické hodnocení (Wildová, 2012).

Pojem čtenářská gramotnost poprvé uvedly mezinárodní studie gramotnosti PISA a PIRLS (Hejsek 2015). PISA definuje čtenářskou gramotnost jako: *Schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti* (Jeffrey, 2019, s. 2; překlad Palečková, 2005, s. 37).

PIRLS definuje čtenářskou gramotnost jako: *Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se zapojili do společenství čtenářů a pro zábavu* (Mullis, 2006, s. 3)

Průcha, Walterová et al. (2003, s. 34) definují čtenářskou gramotnost jako: *Komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také o dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.*

Šlapal, Košťálová, et al. (2012, s. 10) zdůrazňují rozvoj čtenářské gramotnosti, který je spojen s osobní zkušeností každého člověka: *Čtenářská gramotnost je celoživotně se*

rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.

Definice čtenářské gramotnosti, které jsem uvedla výše, uvádí význam schopností čtení a psaní. Mezi rozšířené dovednosti patří schopnost orientace v textu, vystižení hlavní myšlenky textu, umění vyhledávat informace a třídit je, reprodukce textu, porozumění textu, aj. (Zachová, 2013).

Tomášková (2015) uvádí, že schopnost číst a psát se rozvíjí po celý život a je ovlivňována mnoha faktory. Jde o interaktivní proces, který je plný pohybu a probíhá v průběhu času. Zahrnuje vnitřní a vnější faktory. Mezi vnitřní faktory patří motivace, genetické predispozice, intelektové schopnosti a čtenářské strategie. Vnějšími faktory jsou rodinné prostředí, škola a další okolní vlivy. Klíčovou roli spatřuje ve vlivu školy a rodiny.

Vývoj čtenářské gramotnosti probíhá ve tři etapách. První etapa se nazývá **etapa negramotnosti**, ta zahrnuje období prvního setkávání dítěte s psaným textem. Po začátku povinné školní docházky následuje **etapa rozvoje čtenářské gramotnosti**. Učitel během ní pracuje s žáky na rozvoji čtenářských schopností. Žáci se tak učí techniky čtení a psaní. Poté se začnou zaměřovat na funkční využití čtení a osvojování metod, technik a strategií práce s textem. Třetí etapou je **etapa funkční gramotnosti**, která je spojena s dospělostí, kdy by měly být znalosti a dovednosti dostatečné pro začlenění jedince do společnosti (Havel, Najvarová et al., 2011).

Naopak z pohledu vývoje psychologie rozlišuje Fasnerová (2018) pět etap čtenářské gramotnosti:

- **etapa spontánní gramotnosti** (rozvíjení pomocí smyslů; předčítání);
- **etapa elementární čtenářské gramotnosti** (osvojení techniky čtení a psaní);
- **etapa základní čtenářské gramotnosti** (čtení jako nástroj poznání);
- **etapa rozvinuté základní čtenářské gramotnosti** (práce s obtížnějšími texty, porozumění obsahu, analýzy, zapojení citů)
- **etapa funkční gramotnosti** (řešení úkolů každodenního života) (Fasnerová, 2008; Doležalová, 2014).

Altmanová (2011) uvádí, že pro čtenářskou gramotnost je velmi důležité období předčtenářské, kdy dítě zatím nezná grafické znaky písmen. V tomto období je pro dítě důležitá motivace pro čtení. Rodič nebo učitel dítě motivuje předčítáním, posloucháním audionahrávek nebo prohlížením ilustrací.

Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech (Altmanová, 2010, s. 7).

Altmanová (2011) popisuje čtenářskou gramotnost jako schopnost práce s textem v šesti rovinách, které se navzájem prolínají:

- **Vztah ke čtení**
- **Doslovné porozumění**
- **Vysuzování a hodnocení**
- **Metakognice**
- **Aplikace**
- **Sdílení**

Šlapal, Košťálová et al. (2012) popisují ve své publikaci stejných šest vzájemně se propojujících rovin.

Existuje velké množství faktorů, které ovlivňují rozvoj čtenářské gramotnosti. Havel a Najvarová (2011) uvádí dva typy těchto faktorů:

- **vnější faktory (endogenní)** – rodina, mimoškolní a mimo rodinné faktory;
- **vnitřní faktory (exogenní)** – genetické predispozice, motivace, zájem, čtenářské strategie, intelektové schopnosti, charakter.

Vyučovací hodina prakticky využívá model učení označovaný jako E-U-R, kdy jednotlivá písmena v názvu označují jednotlivé fáze, které jsou aplikovány v procesu učení za sebou. První fáze je **evokace**, druhou fází označujeme jako **uvědomění** a třetí fází je **reflexe**.

Lekci literární výchovy lze na základě tohoto modelu rozdělit na aktivity před čtením, při čtení a po čtení (Tomková, 2007):

- **Aktivity před čtením**

Cílem evokace je aktivizace kognitivních procesů žáků a vzbuzení vnitřního zájmu.“ (Tomková, 2007, s. 22). V této fázi dochází ke shrnutí myšlenek. Důležité je, co o tématu víme a co bychom se o něm chtěli dozvědět. Žák formuluje své předpoklady, domněnky a otázky k textu. Metodami, které se využívají před čtením jsou: myšlenková mapa, brainstorming, Vennův diagram nebo pětilístek (Havel, Najvarová et al., 2011).

- **Aktivity při čtení**

Ve této fázi dochází k vyvrácení myšlenek a hypotéz. Dále zde dochází k uvědomění. Příklady využívaných metod při čtení: čtení s otázkami, pracovní listy, Vennův diagram, pětilístek (Hausenblas, Košťálová, 2006).

- **Aktivity po čtení**

V této fázi dochází ke sdílení názorů a porozumění textu. Žáci v této fázi uvažují o nových informacích (Tomková 2007). Tato třetí fáze poskytuje zpětnou vazbu o dosavadní práci s textem. Poukazuje na to, co se žákům potvrdilo a co stále zůstává nezodpovězeno. Otázky, které se při přemýšlení formulují mohou být motivací pro další učení žáků (Hausenblas, Košťálová, 2006).

2.1 Funkční gramotnost

Pojem gramotnost se stále mění a s ním i jeho chápání (Havel, 2011). V rámci UNESCO byla v roce 1958 vytvořena definice gramotnosti: *Gramotný člověk je takový, který umí s porozuměním přečíst a napsat krátký jednoduchý výrok ze svého každodenního života* (Rabušicová, 2002, s. 16).

Gramotnost lze na základě ontogeneze rozdělit na:

- **1. Pregramotnost** – od 1 roku života po nástup do školy.
- **2. Čtenářská gramotnost** – období povinné školní docházky.
- **3. Funkční gramotnost** –po ukončení povinné školní docházky (Wildová, 2005).

Pedagogická encyklopedie rozděluje gramotnost do dvou úrovní:

- **1. Základní gramotnost (bázová)** – dovednost čtení, psaní a počítání.
- **2. Funkční gramotnost (vyšší úroveň)** – dovednost přemýšlet o informacích, řešení různých situací a formulací vlastních názorů (Průcha, Walterová et al., 2009).

Čtenářskou gramotnost chápeme podle Havla (2011) jako podoblast funkční gramotnosti.

Podle Doležalové (2014) je funkční gramotnost kompetence, která představuje činnost, bez které se nelze začlenit do společnosti. Jsou to schopnosti vyhledávat informace, vyvozovat informace, hodnotit a kreativně využívat informace v souvislém textu. Také práce s čísly v textových zdrojích.

Průcha, Walterová et al. (2006) uvádí, že kromě dovedností čtení, psaní a počítání pojem funkční gramotnost obsahuje i schopnost užívání těchto dovedností ke svému i společenskému rozvoji.

Gavora (2003) uvádí rozlišení gramotností do tří skupin:

- **Literární gramotnost** – dovednosti a znalosti důležité pro porozumění informacím.
- **Dokumentová gramotnost** – dovednosti a znalosti důležité pro vyhledávání informací a následnému využití v krátkých textech.
- **Numerická gramotnosti** – vědomosti a dovednosti pro využití operací s čísly v tabulkách a grafech.

2.2 Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie

Najvarová (2010) popisuje vztah mezi čtenářskými dovednostmi a čtenářskými strategiemi. Při čtení snadněji srozumitelných textů čtenář využívá své základní čtenářské dovednosti. Při práci s náročnějšími texty používá čtenářské strategie. Čtenářské strategie popisuje jako cílené metody, které pomáhají porozumět obsahu textu a lépe ho interpretovat. S postupem času se tak ze čtenářských strategií stávají automaticky čtenářské dovednosti.

Termín čtenářské dovednosti popisuje automatické, nevědomé procesy, které si čtenář během čtení ani neuvědomuje, novější pojem čtenářské strategie souvisí se zaměřeným kontrolováním vlastního porozumění. (Whitcroft, 2013, s. 142)

Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie se liší záměrností a stupněm zautomatizování. Dovednost a strategie mohou směřovat ke stejnému cíli a mohou vyústit ve stejný výsledek (Afflerbach et al., 2007 In: Najvarová, 2008, s. 16).

Na základě výše uvedených definic můžeme říct, že čtenářské dovednosti a čtenářské strategie přispívají k rozvíjení gramotnosti. Záměrné využívání vybraných strategií jsou předpokladem pro nabytí dovedností žáka.

Základní dovednosti čtenáře uvádí Košťálová (2007). Uvádí, že žák je čtenářem, jestliže:

- přizpůsobuje čtení svému záměru;
- nachází informace v textu;
- rozpozná, zda odpověď na otázku nalezne v textu;
- shrne text vlastními slovy;
- odhaduje význam nejasných slov;
- klade si otázky podle cíle;
- předvídá, domýšlí, porovnává informace se svými poznatky;
- vysuzuje;
- posuzuje záměr autora;
- zamýšlí se nad interpretacemi textu;
- zaznamenává důležité informace textu;
- ověřuje získané informace.

Česká školní inspekce (2010) popisuje čtyři základní čtenářské strategie:

- **vyjasňování neznámých slov a souvislostí;**
- **kladení otázek k textu;**
- **shrnutí přečtené části;**

- **předvídání toho, co bude následovat.**

Kovaříková (2011) ve svém článku uvádí devět čtenářských strategií:

- **předvídání** (vyvození dalšího vývoje příběhu, důležité je odůvodnění úsudku);
- **kladení otázek** (zaujmutí stanoviska, vyjádření pochybnosti, ujasnění si některých pojmů);
- **hledání souvislostí** (přemýšlení nad souvislostmi; 3 úrovně: „já a text“, „text a jiný text“, „text a svět“);
- **sledování porozumění** (hlavní myšlenka textu, hlavní postavy, schopnost převyprávění textu);
- **vytváření představ** (vytvoření vztahu ke čtenému textu pomocí představ a smyslových podnětů);
- **určování podstatných informací a myšlenek;**
- **usuzování** (propojení vlastní zkušenosti s přečteným textem, usuzování nad smyslem sdělení);
- **shrnutí (syntéza)** (získání klíčových informací, odlišení podstatného od nepodstatného, psaní poznámek);
- **hodnocení** (schopnost zhodnocení vhodnosti vybraného textu ke svým čtenářským dovednostem, doporučení spolužákovi, účast v diskusi).

Kromě zmíněných čtenářských strategií je pro rozvoj čtenářské gramotnosti důležité využívat aktivizační metody. Tyto metody jsou doprovodné, v některých ohledech propojené s klíčovými kompetencemi. Fasnerová (2018) ve své publikaci uvádí tyto aktivizační metody:

- **Metody diskusí**

Metody diskusí se zaměřují na společné problémy, kterých se účastníci snaží dosáhnout prostřednictvím otázek a odpovědí. Během diskuse se žáci učí komunikovat, naslouchat ostatním a reagovat na ně. Tato metoda je pro učitele i žáky náročná z důvodu nutnosti ovládnutí všech zmíněných dovedností pro diskusi.

- **Metody heuristické, metody řešení problémů**

Prostřednictvím těchto metod si žáci sami hledají různé postupy a techniky, učitel působí pouze jako usměrňovatel. Důležité je vzbudit u žáků zájem o problematiku. Žák si na základě aktivní účasti zapamatuje více poznatků z úspěchů a neúspěchů. Tyto metody se v českých školách příliš nepoužívají.

- **Metody situační**

Situační metody se nejvíce vyskytují v podobě rozboru situace a jejího řešení. Žáci se zdokonalují v komunikaci, kromě nastolení problému a hledání řešení žáci zjišťují důvod vzniku problému. Tyto problémy většinou vychází ze životních situací.

- **Metody inscenační**

Žáci při těchto metodách figurují v určitých rolích při řešení nejen životních situací. Důležitá je aktivita žáka a upevňování sociálních vazeb (Červenková 2013). Během těchto metod žáci rozvíjí kompetence komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální a kompetence občanské.

- **Didaktické hry**

Didaktické hry napomáhají ke stmelování kolektivu a udržování předem daných pravidel. U žáků dochází zejména k rozvíjení občanských a sociálních kompetencí. Cílem je budování schopnosti reagovat na vzniklé situace a reakce na podněty ostatních žáků.

- **Metody podporující kritické myšlení**

Při těchto metodách nejsou žákovi předkládány hotové poznatky, naopak sám žák přichází na jednotlivá východiska pomocí svých dosavadních zkušeností (induktivní způsob). Jde o metody, které u žáků podporují samostatné myšlení. Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking, RWCT) je projekt, na podporu kritického myšlení u žáků, který se v České republice hojně využívá.

- **Výuka dramatem**

Výuka dramatem napomáhá žákům zdokonalovat se v oblasti čtenářské gramotnosti pomocí diskuse, ve které jsou zkoumány charakteristiky postavy nebo možné zakončení příběhu.

- **Projektová výuka, projektové vyučování**

Při projektové vyučování jde komplexní řešení problémů pomocí znalostí žáků.

Dále uvádím další zajímavé metody prohlubující čtenářskou gramotnost, které lze na 1. stupni ZŠ využívat. Všechny uvedené metody slouží k aktivní práci žáků a zjišťují porozumění textu. Některé metody lze využít k vlastní samostatné práci žáků a jiné lze využít ve skupinových aktivitách.

- **Čtení s otázkami**

Tato metoda rozvíjí strategii kladení otázek k textu. Na základě samostatně přečteného úseku textu pokládá žák druhému žákovi otázky k textu. Při čtení další části textu se jejich role vymění, otázky pokládá druhý žák prvnímu. Žáci se učí pokládat otázky, na které najdeme odpověď textu. V další fázi se už může jednat o otázky, které v textu přesně nenajdeme. Žáci tak mohou odpovídat na základě využití svých dosavadních zkušeností (Grecmanová, Urbanová et al., 2000).

- **Vennův diagram**

Metoda Vennova diagramu slouží nejčastěji k porovnání dvou objektů nebo postav textu. Představuje dva geometrické tvary, které mají společný průnik. Do každého geometrického tvaru jsou vepsány charakteristické znaky nebo vlastnosti, které má každý z objektů (postav) a do průniku vpisujeme společné znaky objektů (Tomková, 2007).

- **Brainstorming**

Metoda brainstormingu probíhá v několika fázích. V té první učitel pokládá otázky k tématu, nápady žáků se postupně zapisují a nijak nehodnotí. V další fázi se o nich diskutuje, dochází k jejich třídění. Poté následuje seznámení s tématem a prohloubení vědomostí (Grecmanová, Urbanovská et al., 2000).

- **Pětilístek**

Pětilístek je metoda, k jejíž realizaci potřebujeme pět řádků. Na první řádek píšeme téma čteného textu. Druhý řádek slouží k zapisování vlastností (přídavná jména), třetí obsahuje tři odpovědi na otázky, co téma dělá nebo co se s ním děje (slovesa). Na čtvrtý řádek vpisujeme větu sestávající se ze čtyř slov, tato věta má téma

charakterizovat. Pátý řádek shrnuje podstatu tématu, většinou se využívá jeho obrazné pojmenování, synonymum tématu (Havel, Najvarová, 2011).

- **Skládání příběhu**

Tato metoda má více typů, jedním z nich je využití obrázkové osnovy, kdy mají žáci k dispozici určitý počet obrázků. V průběhu čtení textu obrázky přesouvají podle posloupnosti. Následně příběh podle obrázkové osnovy sami převyprávějí. Dalším typem je řazení textu, kdy žáci dostanou vybrané věty nebo odstavce textu a jejich úkolem je text seřadit podle toho, jak si myslí, že budou věty nebo odstavce následovat. Posledním typem je tzv. puzzle text, kdy text rozstříháme na několik dílků a žáci následně text skládají dohromady. Text mohou žáci také hledat po třídě, následně si ho přečíst a zároveň odpovídat na otázky k němu (Grecmanová, Urbanovská, 2000).

- **Tvoření nového textu**

Metoda tvoření nového textu lze opět rozdělit na jednotlivé typy. Jedním z nich je vymýšlení názvu, kdy žáci čtou text příběhu a následně k němu vymýšlí název. Dalším typem je malování. Žáci mohou malovat v průběhu čtení nebo až po přečtení celého textu. Mohou vytvořit ilustraci k celému textu nebo k jednotlivým částem. Žáci přitom využívají o důležitých okamžicích, odráží zde porozumění textu, svoji představivost i dosavadní zkušenost s tématem (Havel, Najvarová, 2011).

2.3 Čtenářská gramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání

Pojem čtenářská gramotnost není explicitně zahrnut mezi klíčové kompetence v RVP ZV (Švrčková, 2011). V oficiálních kurikulárních dokumentech se mluví pouze o čtení s porozuměním. V jednotlivých klíčových kompetencích lze nalézt informace, které poukazují na důležitost čtenářské gramotnosti potřebné čtenářské dovednosti (Metelková, Svobodová et al., 2011).

Jednou z kompetencí k učení, ve které identifikujeme zmínku o čtenářské gramotnosti je: *Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie; vyhledává a*

třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě (Hučinová, 2007, s. 34).

Požadavky spojené s čtenářskou gramotností jsou patrné i u kompetencí, které se týkají řešení problémů a oblasti komunikace. Tyto kompetence vyžadují schopnost kritického myšlení, dále schopnost obhajovat své názory, porozumět různým typům textů a také schopnost reflexe a využití textů pro osobní rozvoj (Hučinová, 2007).

Ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura, který je zahrnut v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, nalezneme očekávané výstupy žáků pro 1. a 2. vzdělávací období. RVP ZV uvádí, že na konci 1. období žák: *Čte plynule s porozuměním texty přiměřené rozsahu a náročnosti; porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti; seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh; vyjadřuje své pocity z přečteného textu a pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností (MŠMT 2021, s. 18).*

Na konci 2. období žák: *Čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potichu i nahlas; rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodné pro daný věk, podstatné informace zaznamenává; vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je; volně reprodukuje text podle svých schopností (MŠMT 2021, s. 18-19).*

3 Bajka

Literární žánr bajka řadíme k nejstarším a nejoblíbenějším lidové slovesnosti, který byů předáván ústně. Vznik se s největší pravděpodobností datuje k 6. století př.n.l. Jeho dnešní podoba se datuje k 1. tisíciletí př.n.l. v Řecku (Mocná, Peterka, 2004)

Mocná et al (2004, s. 32). definují bajku jako: *Krátký smyšlený příběh alegorickou formou demonstrující morální pravidlo nebo jinou obecnou zkušenost.*

Lexikon literárních uvádí definici bajky jako: *Krátké veršované nebo prozaické vyprávění jednoduchého jinotajného příběhu, které míří k vyjádření obecně platného poučení jedinci nebo společnosti. (Pavera, 2002, s. 39).*

Lederbuchová (2002, s. 32) uvádí alegorickou funkci bajky, která podle ní *Napomáhá vyjádřit kritiku nepěkných lidských vlastností, mezilidských a společenských vztahů.*

Důležitým prvkem bajek je zaměření na výchovný (didaktický) aspekt. Na rozdíl od přísloví, které jsou podobně zaměřené, je bajka empirickým útvarům. Poučení může být umístěno na začátku, na konci nebo se může vyvozovat organicky z průběhu příběhu. Klasická bajka má obvykle dvě části, přičemž první část je rozsáhlejší, líčí děj a druhá část obsahuje krátké mravní ponaučení. Tyto poučení z bajek čerpají z lidských zkušeností a moudrosti. Bajka má antetickou stavbu bez expozice, obsahuje jednu zápletku. V bajce vystupují dvě protikladné postavy, které spolu komunikují pomocí přímé řeči nebo dialogu (Mocná, Peterka, 2004).

Moderní bajky často nejsou vázány na tyto tradiční struktury a implicitně zahrnutí mravní poselství. Většinu publikací o literatuře, jako je Lexikon literárních pojmů nebo Encyklopedie literárních žánrů, se shoduje na rozdělení bajek do čtyř základních částí:

- situace,
- akce,
- protiakce,
- pointa (rozuzlení) (Pavera, 2002; Mocná, Peterka, 2004).

Bajky jsou formou zábavy, která je zprostředkovaná způsoby správného a nesprávného chování v různých situacích. Vyznačuje se výchovným charakterem, kdy jsou čtenáři předány morální hodnoty a normy. Dialogy v bajkách často zahrnují napětí a dynamiku příběhu. Většina bajek má alegorický charakter, který je postaven na obecnosti a typizaci postav, včetně antropomorfizace a personifikace, což jsou klíčové prvky evropských bajek. Konkrétní symboly v bajkách jsou doplněny vyjádřením myšlenek, odhalením podstaty jevů a situací nebo vzorců názorů na skutečnosti. Bajky jsou krátké prozaické příběhy s jednoduchým dějem, který se zaměřuje na klíčové události a situace, kde se objevují známé postavy. Většinou jde o postavy zvířat, rostlin nebo lidských postav, které dokreslují poučení nebo kritiku běžných chyb, které jsou čtenáři známé. Postavám zvířat a rostlin jsou prisouzeny lidské vlastnosti, které jsou pro ně typické, například lev je silný, liška chytrá

apod. *Základním uměleckým prostředkem evropského typu bajky je personifikace, dále hyperbolizace a aktualizace. Vždy obsahuje moralitu, která je ve starších bajkách a ve zpracováních pro dospělé pragmatická a explicitní, ve zpracování pro děti je spíš implicitní* (Urbanová, 2005, s. 126).

Bajky dělíme do různých skupin. Bajka **stylizována** představuje projev neosobního vypravěče. Bajka **moderní** obsahuje i subjektivní autorské gesto. Typově rozlišujeme bajku **komickou** nebo **vážnou (humornou či satirickou)**. Dále můžeme bajky dělit na **didaktickou, politickou** nebo **poetickou** (Kaločová, 1994).

Při použití bajek ve vzdělávání rozdělujeme bajky podle struktury textu:

- **klasická bajka** – delší výpravná část a krátké mravní ponaučení;
- **moderní bajka** – ironická, humorná bez jasného ponaučení, hrdinové jsou exotická zvířata nebo oživlé věci (Mocná, Peterka, 2004).

3.1 Autoři bajek

První doklady o bajkách nalézáme v sumerských a babylonských textech. Za prvního autora bajek je považován řecký otrok Aisopos (6.st. př.n.l.). Aispovy bajky jsou napsány v próze a přenášeli se ústně (Mocná, Peterka, 2004).

V antické době byla populární veršovaná bajka. Jedním z autorů je Faidros, který napsal v první polovině 1. století n.l. pět knih bajek, ale bohužel se dochovaly pouze fragmenty a zkrácené podoby jeho díla. Jde o stručné a účinné bajky. Tyto příběhy sloužily jako ilustrace pro morální ponaučení. Valerius Babrios, další z antických autorů bajek, ve svých bajkách kladl větší důraz na samotný příběh (Mocná, Peterka, 2004)

Aviánus vytvořil známý soubor ezopovských bajek nazvaný Romulus, který byl oblíbený ve středověku. V prvním století našeho letopočtu byla také vytvořena staroindická sbírka bajek a pohádek nazvaná Paňčatantra. Ve středověku byly bajky předávány ústním lidovým vyprávěním. Martin Luther a Hans Sachs vytvořili své vlastní bajky. S literalizací žánrů začaly vznikat rozsáhlejší formy jako bajkové fyziologie, které obsahovaly morální alegorie a dialogy mezi zvířaty (Mocná, Peterka, 2004).

V době osvícenství napsal GE Lessing ve svém díle "Pojednání o bajce" obsáhlou teorii bajky, kde zdůrazňoval vizuální stránku, jednoduchost a logiku. Mezi významné německé osvícenské autory bajek patřil Gellert, který se proslavil sbírkou "Bajky a povídky", kde představoval poučné příběhy z běžného života místo klasických bajek se zvířecími postavami (Mocná, Peterka 2004).

Mezi nejznámější autory bajek patří Ezop, Jean de La Fontaine a Ivan Andrejevič Krylov.

- **Ezop**

Ezop je považován za nejznámějšího autora bajek. Náměty pro své bajky čerpal pravděpodobně ze svých cest. Jednalo se o krátké příběhy se stručným dějem. Postavami jeho bajek byly rostliny, zvířata, občas lidé nebo bohové, kteří přebírali lidské vlastnosti. V jeho bajkách nalezneme dialogy postav, které posilovaly dramatickosti a dynamiku. Na závěr každé bajky nalezneme didaktické ponaučení. Ezopovy bajky se překládají do národních jazyků po celém světě (Haškovec, Müller, 1999).

- **Jean de La Fontaine**

Jean de La Fontaine byl francouzský básník, dramatik a prozaik pocházející ze šlechtického rodu. Jeho tragédie, básně a komedie vycházejí z antických námětů. Patří mezi světově uznávané autory, jehož díla jsou umísťována do čítanek pro děti. V jeho díle Fables, díky kterému ho řadíme mezi bajkaře, vystupují zvířecí postavy, které jsou personifikované a pomocí nich jsou zobrazovány typické lidské vlastnosti. Jeho bajky mají propracovanou formu, obsahují cit pro detail a vtip. Zajímavé je, že často nekončí jednoznačným morálním ponaučením. Překladem jeho bajek se zabýval český básník a grafik B. Reynek (Dobrovský, Řeřichová et al., 2007).

- **Ivan Andrejevič Krylov**

I. A. Krylov byl bajkař, dramatik a novinář ruského původu. Při tvorbě bajek se inspiroval známými autory bajek výše uvedenými. Publikoval celkem devět knih, ve kterých nalezneme dvě stě bajek. Jeho bajky měly sociální, filozofické, politické nebo životní témata. Bajky mají dynamický spád, výrazné postavy a výchovné ponaučení.

Zajímavostí jeho bajek jsou přísloví, které v bajkách nalézáme a které sám tvořil. (Dobrovský, Řeřichová et al., 2007).

3.2 Bajka v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání

Bajky jsou začleněny do vzdělávacího procesu podle RVP ZV. Mají své místo ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Učivo o bajkách spadá do literární výchovy, konkrétně nalézáme bajku ve vymezeném učivu 1. stupně takto:

LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Učivo

- *základní literární pojmy – literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání* (MŠMT, 2021, s. 22).

Bajky jsou vnímány jako důležitá součást vzdělávacího procesu, která napomáhá rozvoji čtenářské gramotnosti, porozumění textu, etického uvědomění, ale také fantazie a tvůrčího myšlení žáků. Mohou být využity k rozvoji kompetencí ve smyslu porozumění a interpretace textů, identifikace morálních hodnot, analyzování obsahu a reflektování přečteného materiálu. Učitel má možnost do výuky začlenit jak klasické lidové bajky, tak moderní autorské bajky, a využít je k podpoře emocionální inteligence, kritického myšlení a rozvoje obecné literární gramotnosti žáků. Bajky mohou hrát důležitou roli při vytváření inspirativního a motivujícího prostředí při výuce (Mocná, Peterka, 2004).

Na základě RVP si každá škola tvoří svůj vlastní Školní vzdělávací program, do kterého následně učivo bajky začleňuje. Bajky mohou být začleněny do výuky v různých třídách v rámci základního vzdělávání podle potřeb dané třídy a individuálních cílů učitele. Obecně mohou být bajky použity napříč vzdělávacím programem v různých obdobích studia. V nižších třídách mohou být použity jednodušší bajky s důrazem na základní hodnoty, obrázky a zvědavost žáků. Ve vyšších ročnících, ve 3. až 5. třídě, mohou být témata bajek rozšířena o složitější morální a etické otázky (Mocná, Peterka, 2004; MŠMT, 2021).

4 Porovnání využitých metod práce s textem bajek

Cílem prvních tří kapitol teoretické části bylo představit tři hlavní pojmy – dramatická výchova, čtenářské strategie a literární žánr bajka. V této kapitole popisují možné využití bajky v dramatické výchově a v literární výchově při práci se čtenářskými strategiemi. V této kapitole porovnávám možné oblasti, ve kterých je práce s metodami a technikami a také se čtenářskými dovednostmi podobná a v čem naopak se liší.

4.1 Využití bajek v dramatické výchově

Machková (2012) uvádí, že jeden z literárních zdrojů pro dramatickou výchovu je literární dílo, které zahrnuje propracované postavy, prostředí a obsah, poskytuje učiteli možnost předávat důležité myšlenky. Práce inspirovaná literárním textem podporuje žáky v rozvoji literárních dovedností a porozumění textu.

Bajka se řadí mezi narativní texty, které se zaměřují na popis příběhů s dějem a zápletkou, obsahují sled událostí a situací. Hrdiny bajek jsou většinou zvířata, kterým jsou přisuzovány lidské vlastnosti a charakteristické rysy. Každá bajka v sobě nese poučení (Lederbuchová, 2002). Na základě této definice se bajka jeví jako vhodný literární žánr pro práci s metodami a technikami dramatické výchovy.

Tomková (In: Kořátková, 1998) s touto myšlenkou souhlasí a uvádí, že bajky mohou být v dramatické výchově využity např. k drobným etudám a zdroj paralel k reálnému životu. Efektivním způsobem využití je spojení krátké bajky do větších celků, aby vytvořily souvislý příběh. Klasické bajky nabízí dramatickým lekcím bohatý materiál. Problém může nastat s náročným veršováním a jazykovými prostředky. Lekce dramatické výchovy, ve které se pracuje s bajkou, zároveň pomáhají žákům lépe porozumět skrytým morálním a společenským hodnotám.

Bajka díky své charakteristice a struktuře nabízí pestrou paletu možností pro rozvoj dramatických dovedností u žáků. Její silné a morální příběhy mohou být interpretovány a ztvárněny prostřednictvím metod a technik DV. Kromě literární analýzy mohou žáci při práci s bajkou rozvíjet během lekcí dramatické výchovy svou kreativitu, komunikační

dovednosti a schopnost spolupráce. Žáci mohou zažít různé situace v roli, a tím lépe porozumět obsahu bajky a upevnit si její hlavní myšlenky a motivy.

4.2 Využití bajek v literárních lekcích využívajících čtenářské strategie

Jak již bylo ve třetí kapitole zmíněno, učivo bajek nalézáme v RVP ZV ve vzdělávací oblasti Český jazyk a literatura, kde je pojem bajka zmíněn mezi literárními pojmy v literární výchově druhého období 1. stupně ZŠ. (MŠMT, 2021). Literární žánr bajka pomáhá rozvíjet čtenářskou gramotnost, porozumění textu, fantazii a tvůrčí myšlení žáků. Proto je tento žánr vnímán jako důležitá součást vzdělávacího procesu. Bajky mohou být využity k identifikaci morálních hodnot, analýze obsahu a reflektování přečteného materiálu. Učitel má možnost do výuky začlenit jak klasické lidové bajky, tak moderní autorské bajky. Bajky mohou hrát důležitou roli při vytváření inspirativního a motivujícího prostředí při výuce (Mocná, Peterka, 2004).

Využití bajek může značně pomoci k lepšímu porozumění textu díky jednoduché struktuře textu. Mnoho bajek je doprovázeno ilustracemi, které mohou pomoci vizualizovat příběh a posílit jeho porozumění. Bajky často obsahují jasná morální poselství, které mohou sloužit jako učební nástroj k diskusi a reflexi chování postav a důsledky jejich rozhodnutí. Tím se umožňuje žákům vytvářet spojitosti mezi příběhem a reálnými situacemi. Prvky fantazie, nadpřirozena a dobrodružství, které jsou často součástí bajek, mohou zaujmout žáky a udržet jejich pozornost (Mocná, Peterka, 2004; Hník, 2014)

Žáci mohou v literárních lekcích využít různé čtenářské strategie. Při využití strategie předvídání mohou žáci přemýšlet, o čem by mohla bajka být, jaké postavy se v ní budou vyskytovat nebo jak se bude dál bajka vyvíjet. Touto strategií se žáci zapojují do příběhu a aktivně předvídají její vývoj. Po čtení části nebo celé bajky mohou přemýšlet o hlavní myšlence, důležitých postavách, dějových postupech a vztazích mezi postavami. Dále může docházet k vyhledávání a interpretaci motivů bajky, tím rozvíjet schopnost nalézt hlubší významy v textu. Po přečtení mohou vést diskusi nad hlavním tématem bajky, morálním poselstvím, osobními dojmy a interpretacemi příběhu. Tato aktivita podporuje jejich reflexi a schopnost argumentace a formování vlastních názorů (Whitcroft, 2011; Kratochvílová 2011; Kovaříková, 2011).

4.3 Společné a odlišné znaky

Dramatická výchova klade důraz na aktivní zapojení žáků, kreativitu, emociální prožitek a vytváření situací, ve kterých se žák na základě prožitku seznámí s textem. Je založena na činnostním učení, učení zkušeností, prozkoumávání a pochopení situací a mezilidských vztahů. (Machková, 1998)

Právě možnost prožití lekce ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli se jeví jako přidaná hodnota využití metod a technik DV při práci s textem oproti využití čtenářských strategií.

Práce se čtenářskými strategiemi je zaměřena na porozumění textu, analýzu obsahu a rozvoj čtenářské gramotnosti. Během lekcí žáci pomocí jednotlivých aktivit zaměřených na čtenářské strategie procházejí čteným textem a dochází tak k osvojení čtenářských dovedností pro jejich další práci (Whitcroft, 2011)

Kromě výše zmíněných odlišností těchto dvou metod práce s textem je třeba zmínit i oblasti, ve kterých se tyto metody podobají a vzájemně doplňují.

V dramatické výchově i při práci se čtenářskými strategiemi je společným cílem porozumění textu. Žáci se tak učí vnímat různé aspekty textu a hlouběji pronikat do jeho významu. Oba přístupy rozvíjejí dále žakovu spolupráci, empatii a porozumění odlišným pohledům. Při jednání v roli nebo dalších metodách a technikách DV mohou žáci zkoumat různé perspektivy a analyzovat situace textu. Využitím čtenářských strategií rozvíjíme schopnost žáků tzv. číst mezi řádky, vyvozovat závěry a posuzovat situace a informace kriticky (Machková, 2012; Whitcroft, 2011).

Metody a techniky DV a čtenářské strategie se mohou při práci s textem vzájemně doplňovat a poskytovat žákům různorodé způsoby učení a rozvoje dovedností. Jejich propojení může vytvořit zajímavé a interaktivní výukové prostředí, které podporuje rozvoj celé řady schopností u žáků. Metody a techniky DV i čtenářských strategií přináší interaktivní a zábavné prvky do výuky, což může motivovat žáky k aktivnímu zapojení se (Tomková, Marušák et al., 2012).

Na základě poznatků z teoretické části jsem se rozhodla při výzkumu využít právě těchto metod práce s textem. Konkrétně byly použity texty bajek, které se na základě výše zmíněného jeví jako vhodný literární žánr pro práci s oběma metodami.

Praktická část

Výzkum byl realizován ve 4. třídě základní školy v Praze. Byl zaměřen na zjištění efektivnosti práce s bajkou pomocí metod a technik DV a využití čtenářských strategií. V rámci výzkumu bylo zjišťováno, pomocí kterého přístupu dochází u žáků k lepšímu porozumění textu bajek.

Praktická část zahrnuje deset lekcí, jejich reflexe a polostrukturované rozhovory s žáky po každé lekci, ve kterých ověřuji porozumění textu bajek. Dále obsahuje nestrukturovaný rozhovor s druhým učitelem po realizaci všech lekcí.

První kapitola praktické části diplomové práce se zabývá zvoleným výzkumným přístupem, jeho modely a fázemi. Ve druhé kapitole je popsán cíl výzkumu. Další kapitoly vymezují výzkumné otázky, výzkumný vzorek a metody sběru dat. Součástí praktické části je popis realizace a samotná realizace výzkumu za využití připravených lekcí a vybraných metod sběru dat. V závěru praktické části jsou shrnuty výsledky a popsány poznatky výzkumu.

Přípravné fáze výzkumu probíhaly od prosince 2023 do února 2024, samotná realizace výzkumu a vyhodnocení probíhalo od února do dubna 2024.

5 Výzkumný přístup

Mnoho významných autorů upozorňuje ve svých publikacích na důležitost reflexe v pedagogické praxi. Kasíková (2015, s.55-71) uvádí, že: *V učitelské praxi jsou kromě reflektivních činností sledovány možnosti tzv. akčního výzkumu, kdy učitelé ve výzkumných zprávách zachycují přeměnu vlastní výuky.*

Akční výzkum je jedním z možných přístupů k profesnímu rozvoji učitelů, který vychází z konstruktivismu. Na rozdíl od akademického výzkumu probíhá přímo v praxi. Největší využití nachází v pedagogické praxi, kdy je prováděn samotným učitelem. Podle zacílení výzkumu získává učitel potřebné informace o problémových tématech, následné výsledky učitelům slouží ke zlepšení jejich práce. Během výzkumu učitel může v různých směrech provádět změny, měnit design výzkumu, výzkumné otázky, způsoby sběru dat apod. (Janík, 2003).

Za autora slovního spojení akční výzkum je považován americký sociální psycholog Kurt Lewin, který označuje akční výzkum jako spirálovitý postup, který je tvořen plánováním, akcí a vyhodnocením akce. Jednotlivé fáze se opakují. (Lewin, 1946).

Mezi prvními českými autory, kteří využili akční výzkum byla Eliška Walterová (1997, s.28), která tvrdí, že: *Přispívat k řešení praktických problémů vzdělávání a školy v měnících se společenských podmínkách považuji za jednu z podstatných výzev pro český pedagogický výzkum. Znamená to nejen realitu reflektovat, popisovat a analyzovat, ale také hledat možnosti a způsoby modelových řešení praktických problémů a situací, promýšlet a ověřovat intervenční postupy, vyhodnocovat jejich výsledky a aktualizovat možná řešení na příkladech, dobré praxe a formulovat na jejich základě obecnější doporučení.*

Akční výzkum je charakterizován strukturovaným procesem, pro který jsou typické fáze a cykly. Základní model akčního výzkumu má tři kroky: **analýza**, **akce** a **reflexe**. Každý výzkumník si model následně upravuje podle konkrétní situace a modifikuje podle potřeby jeho jednotlivé kroky.

Podle zapojených účastníků se akční výzkum dělí na:

- **proaktivní** – nejprve aplikujeme změny a následně hodnotíme výsledky;
- **reaktivní** – nejprve pochopíme situaci (sběr dat) a následně zasahujeme (Schmuck, 1997).

Autorem prvního modelu akčního výzkumu je Kemmis (1992), který představuje jeho čtyři kroky: **plánování**, **akce**, **pozorování** a **reflexe**. Jednotlivé fáze se dále opakují ve spirále, na konci každé fáze dochází k reflexi.

6 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu této diplomové práce je zjistit efektivitu využitých metod DV a čtenářských strategií při práci s textem bajek.

Na začátku výzkumu byly stanoveny výzkumné otázky a vhodná metoda výzkumu. Během výzkumu byly veškeré aktivity vedeny k dosažení stanoveného cíle.

7 Výzkumné otázky

V rámci výzkumu diplomové práce byly stanoveny čtyři výzkumné otázky:

Jaký efekt na porozumění čteného textu bajek u žáků 4. třídy má využití metod a technik DV?

Jaký efekt na porozumění přečteného textu bajek u žáků 4. třídy má využití čtenářských strategií?

Dochází k lepšímu porozumění textu bajek využitím metod a technik DV nebo čtenářských strategií?

Jakým způsobem bude ovlivněno žákovo porozumění textu bajek při využití metod a technik DV a čtenářských strategií?

8 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem pro diplomovou práci a její výzkum byla zvolena 4. třída základní školy v Praze, ve které působím prvním rokem jako třídní učitelka. Tato třída se skládá z 20 žáků, 8 chlapců a 12 dívek. V době realizace se výzkumu účastnilo 19 žáků, 8 chlapců a 11 dívek. Pro metodu polostrukturovaného rozhovoru byl vybrán vzorek 4 chlapců a 4 dívek, kteří se účastnili jednotlivých lekcí. Žáci byli vybráni náhodně na základě vyváženého výběru pohlaví. Polostrukturované rozhovory byly provedeny vždy se stejnými žáky tak, aby bylo možné pozorovat vývoj odpovědí v průběhu celého výzkumu.

Výzkum byl realizován během dvou měsíců – březen až duben 2024, kdy proběhlo celkem deset lekcí zaměřených na práci s textem pěti vybraných bajek.

9 Etika výzkumu

V rámci výzkumu nedošlo k porušení pravidel etického výzkumu. Nejsou použita soukromá data žádného účastníka a zároveň nedochází k pojmenování konkrétní základní školy, ve které byl výzkum realizován.

10 Metody sběru dat

Tato diplomová práce využívá proaktivní akční výzkum. Učitel při něm nejprve zkouší aktivity a činnosti, a poté shromažďuje data a studuje jejich dopad. Cílem proaktivního výzkumu je aplikace nových přístupů. (Nezvalová, 2003).

Pro dosažení cílů byly zvoleny metody kvalitativního výzkumu. „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Creswell, 1998, s. 12).

Konkrétními vybranými metodami sběru dat jsou reflexe odučených lekcí, polostrukturované rozhovory s vybranými žáky a nestrukturovaný rozhovor s druhým učitelem.

- **Reflexe** je metoda, která byla využita po realizaci jednotlivých lekcí. V reflexi celé lekce učitelé refletovali průběh lekcí a hodnotili vybrané dílčí momenty.
- **Metoda polostrukturovaného rozhovoru** byla použita po jednotlivých lekcích. Polostrukturované rozhovory byly provedeny s 8 vybranými žáky – 4 chlapci a 4 dívkami, na základě pěti předem připravených otázek. Polostrukturované rozhovory byly provedeny vždy se stejnými žáky, aby bylo možné pozorovat vývoj odpovědí v průběhu celého výzkumu
- **Metoda nestrukturovaného rozhovoru** byla využita v závěru výzkumu. Nestrukturovaný rozhovor byl proveden s druhým učitelem za účelem získání dalšího pohledu, zhodnocení celého výzkumu a zodpovězení výzkumných otázek.

11 Popis realizace výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno v několika fázích. Pro možnost realizace výzkumu byl do výzkumu přizván druhý učitel, který se mnou paralelně vedl polovinu lekcí podle připravených scénářů. Akční výzkum byl rozdělen na tři základní fáze – plánování, akce a reflexe, přičemž druhá a třetí fáze se následně opakovaly ve spirálovitém modelu.

V první fázi výzkumu byl na základě pěti vybraných bajek vytvořen plán deseti lekcí – pět lekcí využívalo vybrané metody a techniky DV a pět lekcí využívalo čtenářské strategie.

V druhé fázi výzkumu byli žáci pro výuku rozděleni na dvě podobně početné skupiny. Jedna skupina žáků pracovala s textem bajek pomocí metod a technik DV se mnou. Druhá skupina žáků pracovala v jiné třídě s textem stejné bajky s využitím čtenářských strategií s druhým učitelem.

Ve třetí fázi byly provedeny polostrukturované rozhovory s vybranými žáky – 2 chlapci a 2 dívky z jedné skupiny, 2 chlapci a 2 dívky z druhé skupiny. Polostrukturované rozhovory byly provedeny se stejnými žáky, aby bylo možné v průběhu výzkumu sledovat vývoj odpovědí. Rozhovory byly zaznamenány pomocí zvukového záznamníku. Zákonní zástupci respondentů dali souhlas s jejich nahráním a anonymizovaným využitím nahrávky pro diplomovou práci. Všechny rozhovory proběhly formou osobního setkání. Po nahrání všech rozhovorů byly zvukové záznamy přepsány do textového dokumentu viz příloha k diplomové práci. Přepis nahrávek nebyl opravován, jedná se tedy o doslovný přepis rozhovorů. Dále byla provedena reflexe obou lekcí.

Další fáze probíhaly na základě opakování druhé a třetí fáze (akce a reflexe), celkem bylo tímto způsobem realizováno deset lekcí. Vyučující se během realizace u skupin střídali, aby měli možnost pracovat s textem bajek pomocí metod a technik DV i pomocí čtenářských strategií s oběma skupinami žáků.

Po realizaci všech deseti připravených lekcí byl proveden otevřený rozhovor s druhým učitelem. Rozhovor byl zaznamenán pomocí zvukového záznamníku. Respondent dal souhlas s jeho nahráním a anonymizovaným využitím nahrávky pro diplomovou práci. Rozhovor proběhl formou osobního setkání. Po nahrání rozhovoru byl zvukový záznam přepsán do textového dokumentu viz příloha k diplomové práci.

12 Realizace výzkumu

Před začátkem výzkumu bylo potřeba ověřit funkčnost rozdělení žáků na dvě skupiny, spolupráce s druhým učitelem a připravených lekcí. K tomuto účelu byly vytvořeny čtyři

zkušební lekce – ve dvou lekcích pracovali žáci s bajkou pomocí metod a technik DV a během dvou lekcí s použitím čtenářských strategií. Pro zkušební lekce byly využity texty bajek – O psu a vlku, Dřevorubec a pravda viz příloha 1–4.

Na základě diskuse bylo shledáno, že rozdělení žáků do dvou skupin a spolupráce s druhým učitelem se jeví jako efektivní a pro výzkum přínosná varianta realizace. Testování tak proběhlo úspěšně a výzkum mohl být zahájen.

12.1 První lekce – O otci a dcerách aneb Co komu prospívá a škodí

12.1.1 Scénář lekce s využitím metod a technik DV

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny (90 min)

Třída: 4.

Pomůcky: lístečky papíru, text bajky

Cíle: Žák na základě prožití lekce porozumí čtenému textu bajky.

Žák spolupracuje s ostatními žáky ve skupině.

Žák formuluje a vyjadřuje své názory v diskusi a reflexi.

Žák se seznámí s metodami alej myšlenek, škála a živý obraz.

Žák vytvoří živý obraz, který následně rozehraje.

Metody a techniky DV: pantomima, alej, škála, živý obraz

Použitá literatura: ŽÁČEK, Jiří. *Ezopovy bajky*. Třetí vydání. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Slovart, 2023, s.50.

Text: *Jeden muž měl dvě dcery. Když dospěly, jednu provdal za zahradníka, druhou dal hrnčíři. Po nějakém čase si pomyslel, že se půjde podívat, jak se jim vede.*

„Mám se dobře, tatínku,“ řekla mu ta, co měla za muže zahradníka. „Ale budu se mít ještě líp, když bude dva tři měsíce pořádně pršet! Zelenina poroste jako divá a utržíme za ni hromadu peněz! Popros bohy, ať nám sešlou pořádný liják!“

„Mám se dobře, otče,“ řekla mu ta, co se vdala za hrnčíře. „Ale budu se mít ještě líp, když bude dva tři měsíce vedro a sucho. Nádobí bude pěkně schnout a prodáme ho dvakrát víc! Popros bohy, ať neprší!“

Otec měl obě dcery stejně rád, a tak nevěděl, co má dělat. Když bude pršet, uškodí ženě zahradníka. A když bude sucho, uškodí ženě hrnčíře.

Nakonec svou nerozhodnost svedl na bohy.

„Styďte se, bohové!“ volal a hrozil směrem k Olympu, sídlu bohů.

„Jste zlomyslní a krutí! Copak nemůžete být k lidem laskavější?“

Ale tím nepomohl sobě ani dcerám. Zeus, nejvyšší z bohů, se rozhněval a přivolal bouři, která zpusťovala hrnčířovu dílnu i zahradníkové pole. A tak nakonec utrpěli škodu všichni.

Rozehrívací aktivita – Sucho a déšť

Pomůcky: lístečky papíru

Motivace: Zahrajeme si hru. Já se teď na pár minut proměním na slunce, které svým žářem škodí farmářům. Na zemi kolem mě jsou rozmístěny lístečky, které představují úrodu. Vy jste farmáři, kteří chtějí svoji úrodu před suchem ochránit. Já se budu pomalu otáčet, vašim cílem je získat všechnu úrodu a přenést ji na druhou stranu do stínu. Každý z vás odnáší jeden lísteček a vrací se s ním do druhé části místnosti.

První čtení, uvedení do lekce

Pomůcky: text bajky

Učitel: *Jeden muž měl dvě dcery. Když dospěly, jednu provdal za zahradníka, druhou dal hrnčíři. Po nějakém čase si pomyslel, že se půjde podívat, jak se jim vede.*

Pantomima – Vesnice, ve které žijí dcery

Motivace: Představte si, že se teď nacházíte dávno v minulosti. V době, kdy nebyli na světě ani vaši rodiče, ani prarodiče. Ocitli jsme se v době, kdy lidé žili ve větší skromnosti, každý zastával práci v nějakém řemeslu. Právě teď se nacházíte ve vesnici, kde v jednom takovém době pracovala a žila jedna z dcer z bajky. Ta dcera, která byla provdaná za zahradníka. Zkuste se teď každý z vás stát obyvatelem vesnice. Je ráno, vesnice ožívá... Přichází právě poledne.. Je večer...

Žáci pomocí pantomimy rozehrájí prostředí, do kterého byli učitelem uvedeni. Učitel prochází kolem a pozoruje. Potom se situace změní a žáci se objevují ve vesnici, do které se vdala druhá dcera z bajky. Opět rozehrávají situace běžného dne a učitel prochází kolem.

Reflexe: V průběhu procházení vesnicí jsem viděla velmi hezké činnosti, které jste zastávali v průběhu celého dne. Jaké to pro vás bylo? Bylo jednoduché si představit, jak taková vesnice mohla fungovat, co v ní lidé museli dělat? Co pro vás bylo nejtěžší?

Práce s textem – Alej otcových myšlenek

Pomůcky: text bajky

Učitel: „Mám se dobře, tatínku,“ řekla mu ta, co měla za muže zahradníka. „Ale budu se mít ještě líp, když bude dva tři měsíce pořádně pršet! Zelenina poroste jako divá a utržíme za ni hromadu peněz! Popros bohy, ať nám sešlou pořádný liják.“

„Mám se dobře, otče,“ řekla mu ta, co se vdala za hrnčíře. „Ale budu se mít ještě líp, když bude dva tři měsíce vedro a sucho. Nádobí bude pěkně schnout a prodáme ho dvakrát víc! Popros bohy, ať neprší!“

Otec měl obě dcery stejně rád, a tak nevěděl, co má dělat. Když bude pršet, uškodí ženě hrnčíře. A když bude sucho, uškodí ženě zahradníka.

Otec měl obě dcery stejně rád, a tak nevěděl, co má dělat. Když bude pršet, uškodí ženě hrnčíře. A když bude sucho, uškodí ženě zahradníka.

Motivace: Zjistili jsme, do jak těžké situace se dostal muž z bajky. Cítíme, že má obě dcery moc rád a moc rád by pomohl oběma. To je bohužel nemožné. Co se mu asi teď honí v hlavě? O čem zřejmě přemýšlí? Které dceři bude chtít pomoci? Teď se z vás stanou myšlenky v otcově hlavě. Vytvoříte uličku, kterou bude pomalu procházet otec a vy na něj budete mluvit jako jeho myšlenky.

Reflexe: Jaké to bylo? Jak jste se cítili jako otec? Bylo to příjemné?

Škála – Které dceři by měl otec pomoci

Motivace: Otec je opravdu bezradný, ale vy máte teď možnost mu pomoci nebo poradit. Budete teď mít příležitost vyjádřit se k tomu, které dceři si myslíte, že by měl otec pomoci. Na jedné straně třídy budou stát ti, kteří si myslí, že by měl otec pomoci dceři provdané na zahradníka. Ti, kteří si myslí, že by měl otec pomoci dceři, která se provdala za hrnčíře se postaví na opačnou stranu třídy. Postavte se tam, kde se v názorové škále zrovna nacházíte.

Reflexe: Jaké to bylo? Bylo to těžké rozhodnutí? Jak si myslíte, že se rozhodne otec?

Práce s textem – Živý obraz

Pomůcky: text bajky

Učitel: *Nakonec svou nerozhodnost svedl na bohy.*

„Styďte se, bohové!“ volal a hrozil směrem k Olympu, sídlu bohů.

„Jste zlomyslní a krutí! Copak nemůžete být k lidem laskavější?“

Žáci jsou rozděleni do skupin podle barevných lístečků z první aktivity. Jejich úkolem je vytvořit živý obraz a na 2 minuty ho následně rozehrát. Následuje představení živých obrazů (forma jeviště/ hlediště).

Dočtení bajky, závěrečná reflexe

Pomůcky: text bajky

Učitel: *Ale tím nepomohl sobě ani dcerám. Zeus, nejvyšší z bohů, se rozhněval a přivolal bouři, která zpusťovala hrnčířovu dílnu i zahradníkové pole. A tak nakonec utrpěli škodu všichni.*

Učitel při závěrečné reflexi využívá návodné otázky: Komu nakonec otec pomohl? Bylo důležité se u bohů přimlouvat za pomoc pro ně? Co bylo zřejmě cílem autora? Co nám měla bajka říct?

12.1.2 Reflexe

Tato lekce byla realizována v tělocvičně. Obávala jsem se, že prostor a vybavení tělocvičny bude žáky rozptylovat. Naopak ale musím podotknout, že velký prostor tělocvičny mi dal možnost naplno dramatickou lekci realizovat.

Již při první aktivitě, kdy jsem v roli slunce stála na jedné straně tělocvičny a žáci na druhé, se prostor tělocvičny velice hodil. Žáci se touto aktivitou nadchli, došlo k aktivnímu zapojení všech žáků. Protože jsem měla skupinu, kterou tvořili žáci, kteří mají občas problém se soustředěním, byla tato aktivita na začátek velmi dobře zvolena. Žáci se během ní zahřáli, a zároveň splnila svůj účel v lekci, kdy se snažili zachránit svoji úrodu. Nakonec byla tato aktivita úspěšná natolik, že jsme ji vyzkoušeli celkem osmkrát, protože se žáci také chtěli na chvíli stát sluncem.

Při třetí aktivitě, kdy žáci měli pantomimicky rozehrát vesnici, ve které žili dcery, bylo pro žáky těžké nepřipraveně jednat a rozehrát situaci. Do té doby byli zvyklí pracovat s živými obrazy nebo etudami, které si dopředu připravili. Reakce žáků byla adekvátní dané situaci a došlo tak alespoň k první zkušenosti žáků s touto technikou. Pro příště bych zřejmě zvolila narativní pantomimu nebo boční vedení, ve kterém žáci reagují na učitelova slova a je to pro ně v začátcích jednodušší.

V této lekci se žáci poprvé seznamovali také s alejí myšlenek a škálou. V těchto aktivitách žáci velmi dobře reagovali, bylo vidět, že je aktivity zaujaly a v závěrečné reflexi dokázali velmi dobře popisovat své pocity.

V závěrečné reflexi jsem nemusela téměř pokládat žádné otázky. Žáci začali o bajce mluvit hned sami a říkali velmi hezké myšlenky. Bylo poznat, že jim možnost prožitku dopřála lepší porozumění textu bajky. Formulace odpovědí na položené otázky v závěrečné reflexi dokazovaly porozumění textu. Lekce byla shledána jako úspěšná.

12.1.3 Polostrukturované rozhovory s žáky

Respondent 1 (R1) – dívka

Respondent 2 (R2) – chlapec

Respondent 3 (R3) – dívka

Respondent 4 (R4) – chlapec

Jaké jsou hlavní postavy bajky?

R1 a R2 uvedli jako hlavní postavy pouze otce a jeho dvě dcery. R2 a R3 uvedli jako hlavní postavy kromě otce a jeho dvou dcer ještě boha.

Jaká je hlavní myšlenka bajky?

R1: *„Že pokud se neumíš rozhodnout, tak nic neriskuj.“*

R2: *„Jako že, abychom se ke všem chovali stejně nebo abychom nenadávali lidem.“*

R3: *„No, že se máme rozmyslet dobře, co děláme, abychom neudělali moc velkou chybu.“*

R4: *„Uvědomit si, že prostě v té staré době nebylo hodně peněz, tak museli víc pracovat. A uvědomit si, že je dobré poslechnout si lidí názor a pak se dá změnit.“*

Převyprávěj děj bajky vlastními slovy.

R1, R2 a R3 dokázali převyprávět bajku vlastními slovy. R3 jsem se musela v průběhu rozhovoru doptávat na jednotlivé otázky, které utvářeli děj bajky.

Myslíš si, že pro tebe byla bajka něčím přínosná? Pokud ano, čím?

Pro R2 a R4 nebyla bajka ničím přínosná. R1 a R3 uvádějí tento přínos:

R1: *„Že nejde pomoci každému.“*

R3: *„No tak maličko jo. Že se mám víc rozmyslet.“*

Komu bys bajku doporučil/ a? Proč?

R3 a R4 uváděli své kamarády z důvodu motivu bouřky, který se v bajce objevoval a odůvodňovali to atraktivitou. R1 a R2 uváděli jiné důvody:

R1: „*Kamarádce Aničce, aby ode mě přestala přijímat úplně všechno, co ji nabídnu.*“

R2: „*Prostě jakoby lidem, který všechny svádí na ostatní a ehm vůbec jim nedochází, že je to jejich vina.*“

12.1.4 Scénář lekce s využitím čtenářských strategií

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny (90 min)

Třída: 4.

Pomůcky: text bajky, papír, psací potřeby, zadání na tabuli

Cíle: Žák rozumí čtenému textu bajky a orientuje se v něm.

Žák vyhledává v textu informace.

Žák na základě získaných informací z textu odpovídá na otázky.

Žák spolupracuje s ostatními ve skupině.

Žák se seznámí se čtenářskou strategií usuzování, předvídání, hledání souvislostí a vytváření představ.

Cíle sociální:

Čtenářské strategie: předvídání, hledání souvislostí, vytváření představ, usuzování

Použitá literatura: ŽÁČEK, Jiří. *Ezopovy bajky*. Třetí vydání. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Slovart, 2023, s.50.

Text: *Jeden muž měl dvě dcery. Když dospěly, jednu provdal za zahradníka, druhou dal hrnčíři. Po nějakém čase si pomyslel, že se půjde podívat, jak se jim vede.*

„Mám se dobře, tatínku,“ řekla mu ta, co měla za muže zahradníka. „Ale budu se mít ještě líp, když bude dva tři měsíce pořádně pršet! Zelenina poroste jako divá a utržíme za ni hromadu peněz! Popros bohy, ať nám sešlou pořádný liják!“

„Mám se dobře, otče,“ řekla mu ta, co se vdala za hrnčíře. „Ale budu se mít ještě líp, když bude dva tři měsíce vedro a sucho. Nádobí bude pěkně schnout a prodáme ho dvakrát víc! Popros bohy, ať neprší!“

Otec měl obě dcery stejně rád, a tak nevěděl, co má dělat. Když bude pršet, uškodí ženě hrnčíře. A když bude sucho, uškodí ženě zahradníka.

Nakonec svou nerozhodnost svedl na bohy.

„Styďte se, bohové!“ volal a hrozil směrem k Olympu, sídlu bohů.

„Jste zlomyslní a krutí! Copak nemůžete být k lidem laskavější?“

Ale tím nepomohl sobě ani dcerám. Zeus, nejvyšší z bohů, se rozhněval a přivolal bouři, která zpusťovala hrnčířovu dílnu i zahradníkovo pole. A tak nakonec utrpěli škodu všichni.

Aktivita před čtením

Pomůcky: zadání na tabuli

Zadání: Pokus se vzpomenout na situaci, kdy jsi v životě někomu pomohl. Pokud jste si takovou situaci dokázali vybavit, zkuste si vzpomenout, jaké to bylo? Jak jste se přitom cítili?

Žáci pracují samostatně, potom sdílí ve dvojici.

Návodné otázky: Stalo se vám někdy, že jste se dostali do situace, kdy jsi chtěli pomoci více lidem najednou? Co to bylo za situaci? Podařilo se vám to? Bylo to jednoduché?

První čtení, otázky při čtení

Pomůcky: text bajky, papír, psací potřeby

Žák dostane první část textu a čte samostatně: *Jeden muž měl dvě dcery. Když dospěly, jednu provdal za zahradníka, druhou dal hrnčíři. Po nějakém čase si pomyslel, že se půjde podívat, jak se jim vede.*

„Mám se dobře, tatínku,“ řekla mu ta, co měla za muže zahradníka. „Ale budu se mít ještě líp, když bude dva tři měsíce pořádně pršet! Zelenina poroste jako divá a utržíme za ni hromadu peněz! Popros bohy, ať nám sešlou pořádný liják.“

„Mám se dobře, otče,“ řekla mu ta, co se vdala za hrnčíře. „Ale budu se mít ještě líp, když bude dva tři měsíce vedro a sucho. Nádobí bude pěkně schnout a prodáme ho dvakrát víc! Popros bohy, ať neprší!“

Otázky:

1. O co prosila svého otce dcera, která se provdala za zahradníka? Která část textu to dokazuje? Označ ji v textu.
2. O co prosila svého otce dcera, která se provdala za hrnčíře? Která část textu to dokazuje? Označ si ji v textu.

Aktivita po čtení

Pomůcky: sešit, psací potřeby

Žáci jsou rozděleni do dvojic. Polovina dvojic vymýšlí a zapisují pokračování bajky podle zadání A) a ostatní podle zadání B).

A) Co si myslíte, že by se stalo, kdyby chtěl otec pomoci dceři, která se provdala za hrnčíře? Jak by vypadala taková situace? Jak si myslíte, že by se potom otec cítil? Napište 7 vět.

B) Co si myslíte, že by se stalo, kdyby chtěl otec pomoci dceři, která se provdala za zahradníka? Jak by vypadala taková situace? Jak si myslíte, že by se potom otec cítil? Napište 7 vět.

Následuje sdílení pokračování bajky.

Druhé čtení, aktivity při čtení

Pomůcky: text bajky

Otec měl obě dcery stejně rád, a tak nevěděl, co má dělat. Když bude pršet, uškodí ženě hrnčíře. A když bude sucho, uškodí ženě zahradníka.

Nakonec svou nerozhodnost svedl na bohy.

„Styďte se, bohové!“ volal a hrozil směrem k Olympu, sídlu bohů.

„Jste zlomyslní a krutí! Copak nemůžete být k lidem laskavější?“

Zadání: Zvýrazněte v textu pasáže, ze kterých můžeme zjistit, jak se otec cítil.

Reflexe – diskuse

Učitel pokládá otázky k diskusi: Jak myslíte, že bajka dopadne? Komu tímto činem pomohl a komu uškodil? Bylo důležité, aby otec někomu pomohl? Měly se jeho dcery špatně? Co nám tím chtěla bajka zřejmě sdělit?

Dočtení textu, vzkaz jedné z postav

Pomůcky: papír, psací potřeby

Žáci čtou poslední část bajky.

Ale tím nepomohl sobě ani dcerám. Zeus, nejvyšší z bohů, se rozhněval a přivolal bouři, která zpustošila hrnčířovu dílnu i zahradníkové pole. A tak nakonec utrpěli škodu všichni.

Žáci píšou vzkaz jedné z postav bajky.

12.1.5 Reflexe

Tuto lekci odučil druhý učitel v prostředí kmenové třídy. Vzhledem k tomu, že se jednalo o literární lekci, byl tento prostor pro realizaci lekce adekvátní.

V úvodní aktivitě bylo pro některé žáky těžké popsat pocity, které zažívali při pomoci druhému člověku. Někteří žáci měli pocit, že pokud nejde o pomoc ve smyslu záchrany života, nemůžeme to jako pomoc kvalifikovat. Proto byla nakonec učitelem modelovaná situace příkladu konkrétní pomoci, na jejímž základě žáci popisovali pocity, které by při ní mohli prožívat. Vycházeli z podobnosti z jejich vlastní zkušenosti. V tomto případě by možná příště pomohlo, kdyby učitel takovou situaci své pomoci druhému vyslovil a dal tak příklad, který by mohl být pro žáky návodný.

Při samostatných aktivitách žáci pracovali aktivně v prostředí přirozeného hluku práce třídy. Při vyhledávání a označování informací v textu pracovali efektivně s dobrým výsledkem. V tomto okamžiku byla u většiny žáků identifikována dovednost orientace v textu.

Drobný problém nastal v aktivitě, kdy měli žáci psát pokračování bajky podle zadání. Někteří žáci psali pokračování na základě proběhlé pomoci jedné z dcer a někteří psali pokračování bajky, kdy se otec teprve rozhodl a jde za bohy. Obě řešení byla nakonec uznána jako správná, protože to učitel ani zadání blíže nespecifikoval.

V některých fázích lekce bylo pro žáky těžké zapamatovat si všechny informace z textu a na základě nich reagovat a odpovídat na otázky. Domnívám se, že pokud by měli žáci v průběhu lekce při některých aktivitách možnost modelace konkrétní situace, tak by mohlo dojít k lepšímu pochopení dílčích informací.

V závěrečné reflexi žáci velmi dobře reagovali na otázky učitele, na základě jejich odpovědí byla lekce shledána jako úspěšná.

12.1.6 Polostrukturované rozhovory s žáky

Respondent 5 (R5) – chlapec

Respondent 6 (R6) – dívka

Respondent 7 (R7) – dívka

Respondent 8 (R8) – chlapec

Jaké jsou hlavní postavy bajky?

R5, R7 a R8 uvedli jako hlavní postavy dvě dcery, otce a bohy. R6 uvedl pouze dvě dcery a otce.

Jaká je hlavní myšlenka bajky?

R5: „*No, že ona chce tohle, ona zas tamto. Tak nebude mít nikdo nic.*“

R6: „*Že je dobré pomáhat, ale jako někdy třeba to není ani potřeba.*“

R7: „*Že když člověk vinní někoho jiného, tak pak nemá nic.*“

R8: „*Nemáte prosit o něco, co nepotřebujete.*“

Převyprávěj děj bajky vlastními slovy.

R5 nedokázal sám převyprávět celý děj bajky. Ostatní respondenti dokázali s odchylkami děj bajky převyprávět.

Myslíš si, že pro tebe byla bajka něčím přínosná? Pokud ano, čím?

Všichni respondenti v této odpovědi znovu uváděli hlavní myšlenku bajky.

Komu bys bajku doporučil/ a? Proč?

R6 a R7 by bajku doporučili lidem, kteří jsou chamtiví, protože by je to mohlo poučit.

R5: „*Třeba své sestře, protože si myslím, že se taky hádáme a že by se jí to líbilo. Že jako nebude nikdo šťastný a nikdo nám nepomůže.*“

R8: „*Doporučil bych to pro lidi, kteří se třeba vztekají, za co jiní lidé vůbec nemůžou.*“

12.2 Druhá lekce – O kočce a lišce aneb Stačí umět, co je třeba

12.2.1 Scénář lekce s využitím metod a technik DV

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny (90 min)

Třída: 4.

Pomůcky: reproduktor, polštáře, fotoalbum, lístečky papíru, psací potřeby, text bajky, bílé rukavičky

Cíle: Žák na základě prožití lekce porozumí čtenému textu bajky.

Žák spolupracuje s ostatními žáky ve skupině.

Žák se seznámí s metodou fotografie, dialog a učitel v roli.

Žák přispívá svými názory k diskusi celé třídy.

Metody a techniky DV: fotografie, učitel v roli, dialog

Použitá literatura: ŽÁČEK, Jiří. *Ezopovy bajky*. Třetí vydání. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Slovart, 2023, s.56.

Text: *Co se týče chytrosti, málokdo se může měřit s liškou. Však je na to jak se patří pyšná. Zrovna jako ta liška, co v lese potkala kočku.*

„Co ty vlastně umíš, čičo?“ zeptala se liška.

„Dohromady vlastně nic,“ řekla kočka, „jen šplhat po stromech. A ty?”

„Šplhat po stromech sice neumím, ale jinak umím úplně všechno,“ chlubila se liška. „Jsem totiž vysoce inteligentní. Na mě si nikdo nepřijde! Všechno vyřeším, se vším si poradím, každého přechytračím!“

„Upřímně ti závidím,“ s obdivem pravila kočka. „Co bych za to dala, kdybych i já byla vysoce inteligentní...“

Vtom se ozvaly lovecké trubky, štěkot psů a ržání koní. Do lesa vjeli lovci na koních. Co teď? Kočka vyšplhala do koruny stromu, liška se dala na útěk. Kličkovala, prolézala křovím, přeskakovala potoky, ale byla sama proti přesile. Psi ji uštvali, obklíčili a lovci ubohou lišku zastřelili.

Smolařka, pomyslela si kočka. Kdyby uměla šplhat po stromech a jinak vůbec nic, mohla být ještě naživu.

Rozehřívací aktivita – V bezpečí na stromě

Pomůcky: reproduktor, hudba, polštáře (podle počtu žáků)

Motivace: Právě jste se ocitli v borovicovém lese. V tomto lese je bezpečno pouze, když hraje hudba. Jakmile se hudba zastaví, zlý lovec se vydává do lesa a není tam bezpečno. Ochrání vás jedině nejbližší strom, na který můžete vylézt a být tak před lovcem v bezpečí do té doby, než začne opět hrát hudba. Na jednom stromě se ale udrží pouze jeden člověk.

Fotoalbum

Pomůcky: fotoalbum s fotografiemi (3 fotografie)

Motivace: Pod jedním stromem jsem objevila něco zajímavého. Podívejte se. Zatím se dívejte pouze očima, na nic nesahejte. Zkuste si odhadnout, co by to mohlo být. Učitel otevírá fotoalbum a ptá se žáků: Co vidíte na fotkách, které tady jsou? Čí myslíte, že

fotoalbum bude? Proč jsou tam právě tyto fotky? Mají něco společného? Souvisí spolu nějak? A co je to za malé lístečky pod fotografiemi? K čemu slouží?

Fotografie s popisem

Pomůcky: lísteček papíru, psací potřeby

Motivace: Teď se z vás stanou fotografové. Pokuste se vytvořit ve skupince fotografii, která by zachycovala něco, co by se v takovém lese, ve kterém jste se schovávali v první aktivitě, mohlo dít. Použijte papír a na něj napište popisek k fotce.

Žáci prezentují své fotografie ostatním, učitel ukáže popisek a úkolem ostatních je hádat, o kterou situaci se zřejmě jedná.

Práce s textem a název bajky

Pomůcky: text bajky

Motivace: Z minulých lekcí už víme, že některá zvířata jsou na pohled silná, slabá nebo také chytrá. Dnes nás čeká bajka s názvem O kočce a lišce.

Učitel: *Co se týče chytrosti, málokdo se může měřit s liškou. Však je na to jaksepatří pyšná. Zrovna jako ta liška, co v lese potkala kočku.*

Učitel v roli – Liška

Pomůcky: bílé rukavičky (znak pro učitele v roli)

Učitel odejde za dveře a vrací se v roli lišky. Vychloubá se, kolik všeho umí. Po pár minutách zase odchází za dveře a vrací se do třídy.

Reflexe: Jaká byla liška, která za vámi přišla? Jak působila? Co říkala?

Práce s textem, diskuse

Pomůcky: text bajky

Motivace: Teď vám přečtu další část bajky, ve které se seznámíte s druhou postavou a přiblížíte se k tomu, jak to v lese vypadalo.

Učitel: *„Co ty vlastně umíš, čičo?“ zeptala se liška.*

„Dohromady vlastně nic,“ řekla kočka, „jen šplhat po stromech. A ty?”

„Šplhat po stromech sice neumím, ale jinak umím úplně všechno,“ chlubila se liška. „Jsem totiž vysoce inteligentní. Na mě si nikdo nepřijde! Všechno vyřeším, se vším si poradím, každého přehytračím!“

„Upřímně ti závidím,“ s obdivem pravila kočka. „Co bych za to dala, kdybych i já byla vysoce inteligentní...“

Návodné otázky k diskusi: Jaká je liška? Co o ní víme? Jak se chová? Jaká je naopak kočka?

Dialog – Liška a kočka

Motivace: Teď už tak nějak víte, jaká je kočka a jaká liška. Poznali jste je v nějaké situaci. Zkusíme si teď takovou situaci, kterou máme popsanou v bajce rozehrát. Žáci mezi sebou vedou dialog na základě zjištěných skutečností. Učitel chodí kolem, pozoruje a poslouchá.

Reflexe: Jak jste se cítili v roli lišky? Jak jste se cítili v roli kočky?

Bylo vám něco nepříjemné?

Práce s textem, fotografie

Pomůcky: text bajky, lístečky papíru

Učitel: *Vtom se ozvaly lovecké trubky, štěkot psů a ržání koní. Do lesa vjeli lovci na koních. Co teď?*

Motivace: Víme už, jaká je naše liška z bajky, co všechno dovede. Víme už také, jaká je kočka. Představte si teď situaci, kterou jsem vám přečetla a pokuste se vytvořit fotku, která by zachycovala, co si myslíte, že se nyní v bajce odehraje.

Žáci vytvoří ve dvojicích (trojicích) 3 fotografie a 3 popisky k nim, které by přidali do fotoalba. Při prezentaci vytvořených fotografií ostatní žáci hádají, o kterou situaci by se mohlo jednat.

Dočtení bajky, závěrečná reflexe

Pomůcky: text bajky

Učitel: *Kočka vyšplhala do koruny stromu, liška se dala na útěk. Kličkovala, prolézala křovím, přeskakovala potoky, ale byla sama proti přesile. Psi ji uštvali, obklíčili a lovci ubohou lišku zastřelili. Smolařka, pomyslela si kočka. Kdyby uměla šplhat po stromech a jinak vůbec nic, mohla být ještě naživu.*

Reflexe: Co zachránilo kočce život? Vadilo, že neuměla spoustu věcí jako liška? Proč? Kolik si myslíte, že člověk potřebuje v životě umět věcí? Je to důležité?

12.2.2 Reflexe

Tuto lekci odučil druhý učitel v prostorách školního koncertního sálu, který je ideálním prostorem pro realizaci dramatické lekce velkému prostoru, který nabízí. Učitel měl možnost pracovat se stejnou skupinou pomocí jiných metod.

Při aktivitě fotoalbum učitel s žáky prohlíželi opravdové fotoalbum, které zachycovalo reálné fotografie ze života učitele. Pro tuto aktivitu bylo důležité, aby žáci reálné fotoalbum viděli, drželi ho v ruce a mohli do něj nahlédnout. Líbilo se mi, že zaznívalo spoustu hezkých nápadů na to, jak by mohlo vypadat fotoalbum nějaké postavy z bajky. Protože žáci věděli, že budou pracovat s bajkou, bylo zajímavé, jak už přemýšleli nad propojením s fotoalbem. Aktivita s fotoalbem byla pro další aktivitu velmi důležitá. Myslím si, že bez ní by bylo velmi těžké s žáky tvořit fotografie, ještě hůře jejich popisky.

Bylo zajímavé, že někteří žáci psali na popisek nějakou větu, která blíže určovala situaci na fotografii. Někteří žáci využili citoslovce nebo přímé věty, což dalo vytvořené fotografii jiný prostor, zároveň to bylo pro hádající žáky složitější.

Žáci se v této lekci poprvé setkali s metodou učitele v roli. Bylo zajímavé, jak na přicházejícího učitele v roli reagovali. Někteří žáci se nedokázali oprostít od představy, že před nimi nestojí jejich učitel, ale někdo jiný. Pár žáků proto reagovalo tak, že učitele oslovovali v průběhu aktivity jménem. Pro učitele se tím tato aktivita na první pohled jevila jako nezdařilá. Přisuzuji to neschopnosti adaptace v dramatickém prostředí, na které nejsou žáci zatím moc zvyklí. A také první zkušenosti s touto metodou.

V další aktivitě, kdy žáci vedli dialog mezi sebou, bylo vidět, že ačkoliv byla předchozí aktivita podle učitele nezdařilá, žáci si na základě informací od lišky jakožto učitele v roli, důležité informace pro dialog odnesli.

V závěrečné reflexi žáci na základě svých odpovědí dokazovali porozumění textu. Lekce se i přes drobné problémy zdařila.

12.2.3 Polostrukturované rozhovory s žáky

Respondent 5 – chlapec

Respondent 6 – dívka

Respondent 7 – dívka

Respondent 8 – chlapec

Jaké jsou hlavní postavy bajky?

R5, R6 a R8 uvedli jako hlavní postavy kočku a lišku. R7 uvedla navíc ještě myslivce.

Jaká je hlavní myšlenka bajky?

R6 a R7 uvedly, že hlavní myšlenkou bajky je, že není důležité umět všechno, ale umět jednu věc, ale dobře.

R5: „*Že nemůžeš být ve všem dobrý.*“

R8: „*Že se nemáme vychloubat.*“

Převyprávěj děj bajky vlastními slovy.

R5 a R7 nedokázali převyprávět děj bajky bez doplňujících otázek. R6 a R7 dokázali bajku převyprávět. Všichni respondenti na tuto otázku odpověděli.

Myslíš si, že pro tebe byla bajka něčím přínosná? Pokud ano, čím?

R5 uvedl jako odpověď hlavní myšlenku bajky a dodal další hlavní myšlenku R8. Stejně tomu tak bylo u R6. R7 a R8 uvedli jako odpověď svoji hlavní myšlenku bajky.

Komu bys bajku doporučil/ a? Proč?

R5 odpovídal jednoduše bez ohledu na hlavní myšlenku bajky:

R5: „*Asi bych ji doporučil někomu, kdo má rád bajky.*“

R6, R7 a R8 uváděli příklady na základě formulované hlavní myšlenky bajky.

R6: „*Někomu, třeba ehm, někomu, kdo umí hodně věcí a neumí je jako úplně perfektně, ale jako umí, aby si uvědomil, že není důležité umět hodně věcí.*“

R7: „*Asi teď nevím. Ale jako když už, tak asi lidem, co prostě jsou pyšný na to, kolik toho vědět a chluběj se tím.*“

R8: „*Taky těm lidem, co se vychlouvaj. Mohlo by jim pomoci, že se nemají vychlouvat, že to není hezký.*“

12.2.4 Scénář lekce s využitím čtenářských strategií

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny (90 min)

Třída: 4.

Pomůcky: papír, psací potřeby, tabulka předvídání, lístečky papíru, pastelky, lepidlo

Cíle: Žák porozumí přečtenému textu a orientuje se v něm.

Žák spolupracuje s ostatními ve skupině.

Žák formuluje své názory a myšlenky v diskusi.

Žák se seznámí se čtenářskou strategií usuzování, předvídání, vytváření představ a hledání souvislostí.

Čtenářské strategie: předvídání, usuzování, vytváření představ, hledání souvislostí

Použitá literatura: ŽÁČEK, Jiří. *Ezopovy bajky*. Třetí vydání. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Slovart, 2023, s.56.

Text: *Co se týče chytrosti, málokdo se může měřit s liškou. Však je na to jak se patří pyšná. Zrovna jako ta liška, co v lese potkala kočku.*

„Co ty vlastně umíš, čičo?“ zeptala se liška.

„Dohromady vlastně nic,“ řekla kočka, „jen šplhat po stromech. A ty?“

„Šplhat po stromech sice neumím, ale jinak umím úplně všecko,“ chlubila se liška. „Jsem totiž vysoce inteligentní. Na mě si nikdo nepřijde! Všechno vyřeším, se vším si poradím, každého přechytračím!“

„Upřímně ti závidím,“ s obdivem pravila kočka. „Co bych za to dala, kdybych i já byla vysoce inteligentní...“

Vtom se ozvaly lovecké trubky, štěkot psů a ržání koní. Do lesa vjeli lovci na koních. Co teď? Kočka vyšplhala do koruny stromu, liška se dala na útěk. Kličkovala, prolézala křovím, přeskakovala potoky, ale byla sama proti přesile. Psi ji uštvali, obklíčili a lovci ubohou lišku zastřelili.

Smolařka, pomyslela si kočka. Kdyby uměla šplhat po stromech a jinak vůbec nic, mohla být ještě naživu.

Otázky před čtením – Název bajky

Učitel prozradí žákům název bajky. Následuje společná diskuse.

Návodné otázky: Jaká si myslíte, že bude liška v této bajce? Proč si to myslíte?

Znáte nějaké příběhy, ve kterých vystupuje liška? Mají se liška a kočka rádi v běžném životě?

Tabulka s předvídáním

Pomůcky: tabulka s předvídáním (viz příloha 5), papír, psací potřeby, lepidlo

Učitel seznámí žáky s tabulkou předvídání. Společně si popíší všechny části tabulky a seznámí se s postupem práce. Po vyplnění prvních dvou sloupců tabulky žáci sdílí své odpovědi ve dvojici.

První čtení, aktivity při čtení

Pomůcky: text bajky, papír, psací potřeby, pastelky

Co se týče chytrosti, málokdo se může měřit s liškou. Však je na to jak se patří pyšná. Zrovna jako ta liška, co v lese potkala kočku.

„Co ty vlastně umíš, čičo?“ zeptala se liška.

„Dohromady vlastně nic,“ řekla kočka, „jen šplhat po stromech. A ty?“

„Šplhat po stromech sice neumím, ale jinak umím úplně všechno,“ chlubila se liška. „Jsem totiž vysoce inteligentní. Na mě si nikdo nepřijde! Všechno vyřeším, se vším si poradím, každého přehytračím!“

„Upřímně ti závidím,“ s obdivem pravila kočka. „Co bych za to dala, kdybych i já byla vysoce inteligentní...“

Zadání: Všechny informace, které se týkají lišky podtrhněte v textu červenou pastelkou. Všechny informace, které se týkají kočky podtrhněte v textu zelenou pastelkou. Potom sdílejte podtržený text ve dvojici.

Otázky po čtení – diskuse

Návodné otázky: Jaká je liška a co všechno umí? Jaká je kočka? Jakou věc si myslíte, že umíte dobře? Hodilo se vám to někdy v něčem?

Druhé čtení, otázky do tabulky

Pomůcky: text bajky, tabulka předvídání, psací potřeby

Učitel čte druhou část textu bajky: *Vtom se ozvaly lovecké trubky, štěkot psů a ržání koní. Do lesa vjeli lovci na koních. Co teď?*

Žáci dostanou další dvě otázky, které si zapíší do tabulky.

3. Co si myslíte, že udělá liška? Proč?

4. Co si myslíte, že udělá kočka? Proč?

Třetí čtení, dokončení tabulky

Pomůcky: text bajky, tabulka předvídání, psací potřeby

Učitel čte další část textu bajky: *Kočka vyšplhala do koruny stromu, liška se dala na útěk. Kličkovala, prolézala křovím, přeskakovala potoky, ale byla sama proti přesile. Psi ji uštvali, obklíčili a lovci ubohou lišku zastřelili.*

Žáci vyplňují tabulku předvídání.

Otázky po čtení – diskuse

Návodné otázky: Kdo si myslíte, že měl výhodu? Mysleli jste si to i na začátku?

Myšlenky lišky

Pomůcky: lístečky papíru, psací potřeby

Učitel vyzve žáky, aby se zamysleli nad tím, co se teď v příběhu stalo a pokusili se napsat, co se teď zřejmě honí v hlavě lišce. Lísteček přilepí na tabuli.

Dočtení bajky, závěrečná reflexe

Učitel čte poslední část bajky: *Smolařka, pomyslela si kočka. Kdyby uměla šplhat po stromech a jinak vůbec nic, mohla být ještě naživu.*

Návodné otázky: Kdo skončil nakonec v této bajce lépe – ten, kdo uměl téměř všechno nebo ten, kdo uměl jednu věc, ale pořádně? Stalo se vám to někdy i v životě? Co je tedy podle této bajky výhodnější?

12.2.5 Reflexe

Tato lekce byla realizována v prostorách kmenové třídy, kdy jsem měla možnost pracovat se stejnou skupinou žáků pomocí jiných metod práce s textem.

V první aktivitě, kdy měli žáci přemýšlet nad tím, jaká bude zřejmě liška v bajce, zaznívaly důvody čistě bajkové povahy. Žáci znali bajku Liška a čáp a Liška a vrána, a tak dokázali hned na začátku označit lišku za negativní postavu bajky. Vzhledem k informacím, které o bajce žáci mají, dokázali kočku identifikovat jako pozitivní postavu. Možná bych příště volila jiné otázky, které by sloužily k úvodní motivaci bajky.

Hlavní aktivitou propojující jednotlivé části textu byla tabulka s předvídáním. Měla jsem obavu, zda žáci pochopí, jak s tabulkou pracovat. V průběhu lekce jsem několikrát přicházela ke dvěma dětem, abych jim zopakovala postup práce s tabulkou. Ostatní žáci práci pochopili a s velkým nasazením v průběhu lekce přemýšleli, vyhledávali a dopisovali.

Diskuse, která probíhala s žáky a učitelem po čtení sloužila k utřídění myšlenek a informací, které žáci v textu objevili. Zároveň jsem mohla tímto způsobem pokládat záměrně otázky, které směřovaly k hlavní myšlence bajky nebo se snažily o větší zamyšlení nad skutečností, která je pro další vývoj bajky důležitá.

Malý problém nastal v předposlední aktivitě, kdy měli žáci psát vzkaz lišce. Žáci hodně dlouho přemýšleli nad formulací myšlenky. Bylo pro ně těžké se do lišky a jejích pocitů vcítit a dokázat je napsat. U této aktivity jsme nakonec strávili více času, než bylo původně v plánu. Vzhledem k tomu, že to byla předposlední aktivita a věděla jsem, že máme ještě čas, nehnala jsem žáky dopředu za cenu nekvalitní práce, a tak se i tato aktivita nakonec zdařila. V této situaci by podle mého názoru pomohlo využít některé metody nebo techniky DV, které by žákům umožnily situaci prožít a odnést si tak nějaký pocit, na základě kterého by potom mohli formulovat myšlenku.

Lekce byla zhodnocena jako zdařilá, žáci po celou dobu aktivně pracovali a v průběhu celé lekce odpovídali na otázky k textu.

12.2.6 Polostrukturované rozhovory s žáky

Respondent 1 – dívka

Respondent 2 – chlapec

Respondent 3 – dívka

Respondent 4 – chlapec

Jaké jsou hlavní postavy bajky?

Všichni respondenti uváděli jako hlavní postavy kočku a lišku.

Jaká je hlavní myšlenka bajky?

R1, R2 a R4 uváděli jako hlavní myšlenku, že člověk nemusí umět všechno, ale stačí mu jedna věc, kterou umí dobře. R2 a R4 uváděli ještě další myšlenku, že se člověk nemusí chlubit. Tuto myšlenku uváděl také R3.

Převyprávěj děj bajky vlastními slovy.

Všichni respondenti dokázali bajku převyprávět vlastními slovy.

Myslíš si, že pro tebe byla bajka něčím přínosná? Pokud ano, čím?

Respondenti uváděli obě hlavní myšlenky bajky, které předtím uváděli.

Komu bys bajku doporučil/ a? Proč?

R2, R3 a R4 uvedli, že by bajku doporučili těm lidem, co se vychloubají, aby si uvědomili, že by to neměli dělat. Zajímavou odpověď uvedla R1. Je evidentní, že myslela na odpověď, kterou uvedli ostatní respondenti.

R1: „*Nedoporučila, protože si myslím, že by si to lidi mohli uvědomit sami.*“

12.3 Třetí lekce – O žárlivém koni aneb Kdo jinému chystá past

12.3.1 Scénář lekce s využitím metod a technik DV

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny (90 min)

Třída: 4.

Pomůcky: text bajky, polštáře, reproduktor, papír, psací potřeby

Cíle: Žák na základě prožití lekce porozumí čtenému textu bajky.

Žák se seznámí s metodami kolektivní postava, učitel v roli, fotografie a boční vedení.

Žák na základě prožití lekce napíše vzkaz hlavní postavě bajky.

Žák spolupracuje ve skupině.

Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v diskusi.

Metody a techniky DV: boční vedení, fotografie, kolektivní postava, učitel v roli, vzkaz hlavní postavě

Použitá literatura: ŽÁČEK, Jiří. *Ezopovy bajky*. Třetí vydání. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Slovart, 2023, s.52.

Text: *Divoký kůň začal žárlit na jelena, že je krásnější, rychlejší a že má nádherné paroží.*

Myslel jen na to, jak se ho zbavit. Nakonec přišel k myslivci a řekl mu:

„Vím, v kterém lese žije nejnádhernější jelen, jakého si jen můžeš představit. Když ho ulovíš, budeš slavný: takovou trofej nemá žádný myslivec! A když prodáš paroží a maso, přijdeš si na pěkné peníze. Donesu tě do toho lesa, chceš?“

„Ovšemže chci!“ zvolal myslivec. „Jen blázen by odmítl takovou nabídku!“ Osedlal koně, vyskočil na něj a vydali se na lov. Pronásledovali jelena lesem i lučinou, kůň uháněl tryskem, prodíral se křovím, skákal přes balvany i přes potoky, ale rychlonohý paroháč jim přesto unikl.

Zpěněný kůň zastavil a zaržál:

„Už nemohu, člověče. Sesedni, zbav mě uzdy a sedla a jdi po svých.“

„Ani mě nenapadne,“ odpověděl myslivec.

„Ty už nejsi svobodný, nechal sis nasadit uzdu a sedlo, od té chvíle budeš poslouchat mé příkazy. A kdybys odmítl, potrestám tě bičem! Vijé!“

Kůň se dal do běhu a konečně mu došlo, jak hloupou žárlivostí potrestal sám sebe.

Rozehřívací aktivita – Závod divokých koní

Pomůcky: polštáře

Motivace: Ocitli jste se v lese, kde si zvířata žijí ve svém přirozeném prostředí, pohybují se po lese, občas přeskočí nějaký pařez nebo potok. V takovém lese žijí i divocí koně, kteří si jednou za čas, protože se nudí, uspořádají závod v přeskakování pařezů. I vy se teď na malou chvíli stanete divokými koňmi a vaším úkolem bude přeskakovat po jednom pařezu, které po cestě potkáte a dostat se co nejrychleji na druhou stranu místnosti. Protože je to soutěž, rozdělíte se na dvě skupiny, vaším úkolem bude dostat se na druhou stranu dříve než druhá skupina.

Navození prostředí, boční vedení

Pomůcky: reproduktor

Motivace: Každý si vyberte místo ve třídě, na kterém je vám dobře. Lehněte si na zem, zavřete oči a poslouchajte hudbu. Nacházíte se v lese, ve kterém se pořádali závody divokých koní. Ty už jsou za námi a les na chvíli utichl. Ne úplně, pořád můžeme slyšet ptačí zpět, šumění potůčku nebo zaslechnout nějaká kolem probíhající zvířata. Kromě divokých koní žijí v lese jiná zvířata. Od těch nejmenších až po ta velká. V tomto lese také žije jeden krásný jelen. Je to takový vládce lesa, všechna zvířata k němu vzhlíží. Může se pyšnit krásným, přenádherným parožím, které by mu kdekdo záviděl. Většina zvířat k němu vzhlíží, mají ho rádi a jeho krásu mu opravdu závidí. V lese je ale jeden divoký kůň, který prohrál před nedávnem závody v přeskakování pařezů. Ten zmiňovaného jelena zná, velmi dobře. Ví, jaké má krásné paroží a možná víc, nežli ostatní zvířata mu ho závidí. Začíná mu

vadit, že jelen je u zvířat tak oblíbený, že ho všichni jenom vyzdvihují. Možná by byl rád jako on...

Reflexe: Jaké to bylo? Na co jste mysleli? Dokázali jste si představit jelena? Jaké pocity podle vás prožívá kůň?

Fotografie – Zvířata v lese

Motivace: Až řeknu, budete postupně vytvářet jednu společnou fotku zvířat v lese. Postupně budete přicházet na jeviště a tvořit fotku.

Žáci jeden po druhém vstupují do živé fotky, když někdo vstoupí, zastaví se a pak teprve přichází další. Může dojít k interakcím mezi žáky.

Reflexe: Jaké postavy byly na fotce? Byla tam někde postava jelena? Jak jste se cítili jako jelen? Byla tam postava divokého koně? Jak jste se cítili jako divoký kůň? Jaká další zvířata jsme měli na fotce?

Práce s textem, kolektivní postava, učitel v roli

Pomůcky: převlek

Učitel: *Divoký kůň začal žárlit na jelena, že je krásnější, rychlejší a že má nádherné parožní. Myslel jen na to, jak se ho zbavit. Nakonec přišel k myslivci a řekl mu: Vím, v kterém lese žije nejnádhernější jelen, jakého si jen můžeš představit. Když ho ulovíš, budeš slavný: takovou trofej nemá žádný myslivec! A když prodáš parožní a maso, přijdeš si na pěkné peníze. Donesu tě do toho lesa, chceš? "*

Žáci jednájí v kolektivní postavě, jejich úkolem je přesvědčit myslivce a domluvit se s ním, jak uloví jelena. Učitel odchází za dveře a přichází do třídy v roli myslivce.

Myslivec: „Tak ty znáš jelena s nejkrásnějším parohy a víš, kde je. Musíš mě za ním odvézt, takže já si tě osedlám a společně ho najdeme. Já nevím, jak vypadá, kde se pase. Ty jsi v lese a dobře ho znáš, ty mi poradíš a dovedeš mě za ním. Chceš se ho zbavit, to je jasné, já si jdu pro věci a hned vyrazíme.“ Myslivec odchází za dveře a přichází učitel.

Reflexe: Tak co se tu stalo? Byl tu myslivec? Na čem jste se dohodli?

„Ovšemže chci!“ zvolal myslivec. „Jen blázen by odmítl takovou nabídku!“ Osedlal koně, vyskočil na něj a vydali se na lov“.

Boční vedení, chůze po prostoru

„Pronásledovali jelena lesem i lučinou, kůň uháněl tryskem, prodíral se křovím, skákal přes balvany i přes potoky, ale rychlonohý paroháč jim přesto unikl.“

Žáci chodí po prostoru, učitel jim popisuje zvuky lesa, aktivity, které po cestě dělají. Motivace: Vydali jste se na hon za jelenem. Myslivec si vás osedlal, máte ho na zádech a uháníte lesem. Je ještě trochu tma, a tak musíte být opatrní na cestu. Už jste urazili dlouhou cestu, támhle jste možná uviděli jelena.. Ne, tak to nebyl on, pokračujete dál. S tou obrovskou tíhou na zádech. Už Jste opravdu hodně unavení, nemáte sílu. Jelen uhání, zato vy jste už úplně uhnání, a navíc máte na hřbetě myslivce, kolem hlavy opratě... Jste ještě pořád divocí?

Reflexe: Jak jste cítili jako kůň? Dařil se vám váš plán? Cítili jste se stále tak svobodně jako na začátku při hře na přeskakování překážek? Co se změnilo?

Vzkaz hlavní postavě příběhu

Pomůcky: psací potřeby, papír

Žáci píšou vzkaz koni, který by mu dali na začátku lekce.

Motivace: Vzpomeňte si na pocit, který jste zažívali, když jste už dlouhou dobu běželi lesem a nemohli jelena nalézt, na tu tíhu, kterou jste nesli na svých zádech.

Zpěněný kůň zastavil a zaržál:

„Už nemohu, člověče. Sesedni, zbav mě uzdy a sedla a jdi po svých.“

Kolektivní postava, učitel v roli

Učitel odchází za dveře a přichází v roli myslivce. Žáci ho v kolektivní postavě koně prosí, aby je nechal jít.

„Ani mě nenapadne,“ odpověděl myslivec.

„Ty už nejsi svobodný, nechal sis nasadit uzdu a sedlo, od té chvíle budeš poslouchat mé příkazy. A kdybys odmítl, potrestám tě bičem! Vijé!“

Reflexe: Co říkal myslivec? Nechá vás odejít? Proč ne?

Závěrečná reflexe

Pomůcky: vzkazy koni

Učitel čte nahlas vzkazy pro koně, které žáci napsali.

Návodné otázky: Komu si myslíte, že kůň v této bajce nejvíce ublížil? Koho se chtěl zbavit?

Proč? Bylo to správné rozhodnutí? Proč ano/ proč ne? Stalo se vám někdy, že jste chtěli v životě někomu ublížit?

„Kůň se dal do běhu a konečně mu došlo, jak hloupou žárlivostí potrestal sám sebe.“

12.3.2 Reflexe

Lekci vedl druhý učitel, který s žáky pracoval v prostorách kmenové třídy. Obávali jsme se nemožnosti realizace, protože jsme si uvědomovali nevýhody malého prostoru, který kmenová třída nabízela. Učitel s žáky před samotným začátkem třídu upravili, lavice a židle umístili ke stěnám, aby uprostřed vznikl vyhovující prostor pro realizaci dramatické lekce.

Již první aktivitu musel učitel lehce modifikovat tak, aby ji bylo možné realizovat. Učitel zanechal podstatu aktivity, která spočívala v uvědomění si svobody a volnosti koní žijících v lese. Nejednalo se o závod, nýbrž o splnění fyzických úkolů po cestě na druhou stranu místnosti. Žáci měli po cestě např. obejít židli, přenést polštáře a trefit se míčkem do koše. U každé aktivity si učitel improvizovaně vymyslel motivaci na dané téma.

Aktivita, ve které žáci leželi se zavřenýma očima na vybraném místě ve třídě byla povedená. Učitel vstupoval do této aktivity s lehkou obavou, protože měl strach z koncentrace některých žáků. V průběhu aktivity byl velice překvapen, že všichni žáci v tichosti poslouchali a v reflexi této aktivity popisovali, jaké představy si díky motivaci učitele v hlavě vytvářeli. Tato aktivita pomohla žákům v dalším průběhu lekce. Umožnila jim proniknout do prostředí lesa, ve kterém se děj bajky odehrával.

Za zmínku stojí aktivita, ve které se žáci stali kolektivní postavou koně a učitel vstoupil do role myslivce. Když učitel odcházel ze třídy, sdělil žákům, že se může stát, že do třídy někdo přijde a že nemají zapomínat na to, že jsou teď všichni v roli koně z bajky. Na výrazech obličejů žáků bylo vidět napětí a lehká obava z toho, kdo další má do lekce vstoupit. Po příchodu myslivce do třídy žáci nebyli na domluveném místě, stáli kolem dveří a číhali na přicházejícího člověka. Učitel přiznává, že v tu chvíli byl poněkud nesvůj a jeho první myšlenka byla, že žáky pokárá. S tímto tónem začal na žáky mluvit, avšak v dalším okamžiku si uvědomil svoji roli, a tak v roli myslivce reagoval na vzniklou situaci a pokračoval podle scénáře lekce. Vzhledem k tomu, že se v tuto chvíli nacházeli v ději tam, kde měl kůň myslivce přesvědčit a vydat se na cestu, výsledný tón hlasu myslivce děj nezkrátil, dokonce situaci podpořil.

V další aktivitě, kdy žáci jednali v kolektivní roli koně a učitel v roli myslivce probíhala podstatně lépe. Žáci v reflexi zmiňovali, že měli pocit, jako by s myslivcem doopravdy mluvili a bylo jim nepříjemné, že byl tak povýšený a neumožnil jim s ním jednat.

Lekce byla i přes drobné neúspěchy a improvizaci učitele shledána jako úspěšná. Žáci v závěrečné reflexi na základě odpovědí na otázky dokazovali porozumění textu a formulovali sami od sebe hlavní myšlenku a ponaučení, které z bajky vyplývá.

12.3.3 Polostrukturované rozhovory s žáky

Respondent 1 – dívka

Respondent 2 – chlapec

Respondent 3 – dívka

Respondent 4 – chlapec

Jaké jsou hlavní postavy bajky?

R1 a R3 uvedly jako hlavní postavy jelena a koně. R2 uvedl kromě jelena a koně ještě postavu myslivce. R4 váhal u označení myslivce jako třetí hlavní postavy bajky.

Jaká je hlavní myšlenka bajky?

R2, R3 a R4 uvedli jako hlavní myšlenku žárlivost. R3 uvedla kromě žárlivosti ještě závist.

R1: „*Že když někomu moc závidíme a chceme se ho zbavit, že ne vždycky to dopadne dobře.*“

Převyprávěj děj bajky vlastními slovy.

Všichni respondenti dokázali bajku převyprávět vlastními slovy.

Myslíš si, že pro tebe byla bajka něčím přínosná? Pokud ano, čím?

R2 uvedl, že pro něj bajka nebyla přínosná. R1 uvedla, že než něco uděláme, měli bychom se nejdříve rozmyslet. R3 uvedl, že si uvědomil, že žárlení není dobré. U R4 jsem poprvé zaznamenala vlastní přínos.

R4: „*Že jsem žárlil někdy a že bych neměl.*“

Komu bys bajku doporučil/ a? Proč?

R2, R3 a R4 by bajku doporučili lidem, kteří jsou žárliví, aby si uvědomili, že to není hezké.

R1: „*Já bych to doporučila těm lidem, co se do věci vrhají po hlavě, aby si to rozmysleli.*“

12.3.4 Scénář lekce s využitím čtenářských strategií

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny (90 min)

Třída: 4.

Pomůcky: čtvrtka, psací potřeby, text bajky, papír

Cíle: Žák rozumí čtenému textu bajky a orientuje se v něm.

Žák používá strategii usuzování, předvídání, hledání souvislostí a vytváření představ.

Žák spolupracuje ve skupině.

Žák vyhledává informace v textu a odpovídá na otázky.

Čtenářské strategie: předvídání, usuzování, hledání souvislostí, vytváření představ

Použitá literatura: ŽÁČEK, Jiří. *Ezopovy bajky*. Třetí vydání. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Slovart, 2023, s.52.

Text: „*Divoký kůň začal žárlit na jelena, že je krásnější, rychlejší a že má nádherné paroží. Myslel jen na to, jak se ho zbavit. Nakonec přišel k myslivci a řekl mu:*

„*Vím, v kterém lese žije nejnádhernější jelen, jakého si jen můžeš představit. Když ho ulovíš, budeš slavný: takovou trofej nemá žádný myslivec! A když prodáš paroží a maso, přijdeš si na pěkné peníze. Donesu tě do toho lesa, chceš?*“

„*Ovšemže chci!*“ zvolal myslivec. „*Jen blázen by odmítl takovou nabídku!*“ Osedlal koně, vyskočil na něj a vydali se na lov. Pronásledovali jelena lesem i lučinou, kůň uháněl tryskem, prodíral se křovím, skákal přes balvany i přes potoky, ale rychlonohý paroháč jim přesto unikl.

Zpěněný kůň zastavil a zaržál:

„*Už nemohu, člověče. Sesedni, zbav mě uzdy a sedla a jdi po svých.*“

„*Ani mě nenapadne,*“ odpověděl myslivec.

„*Ty už nejsi svobodný, nechal sis nasadit uzdu a sedlo, od té chvíle budeš poslouchat mé příkazy. A kdybys odmítl, potrestám tě bičem! Vijé!*“

Kůň se dal do běhu a konečně mu došlo, jak hloupou žárlivostí potrestal sám sebe.“

První věta příběhu, diskuse

Žáci čtou první větu příběhu: „*Divoký kůň začal žárlit na jelena, že je krásnější, rychlejší a že má nádherné paroží.*“

Učitel napíše na tabuli slovo žárlit.

Návodné otázky: Co znamená na někoho nebo na něco žárlit? Žárlili jste někdy vy na někoho nebo na něco? Pokud ano, pokuste se vybavit si, jaké pocity jste při tom prožívali. Měli jste toho člověka rádi nebo jaký byl váš vztah k němu?

Kresba jelena

Pomůcky: čtvrtka, pastelky, tužky

Žáci pracují ve dvojici, jejich úkolem je na čtvrtku nakreslit hlavu jelena, jak si ho podle první věty bajky představují a vepsat do ní přídavná jména, která jelena charakterizují.

Výkresy umístí do jedné části třídy a ostatní si je prohlížejí.

První čtení, otázky po čtení

Pomůcky: text bajky, papír, psací potřeby

Žáci čtou první část bajky: „*Myslel jen na to, jak se ho zbavit. Nakonec přišel k myslivci a řekl mu: „Vím, v kterém lese žije nejnádhernější jelen, jakého si jen můžeš představit. Když ho ulovíš, budeš slavný: takovou trofej nemá žádný myslivec! A když prodáš paroží a maso, přijdeš si na pěkné peníze. Donesu tě do toho lesa, chceš?“*

„*Ovšemže chci!*“ zvolal myslivec. „*Jen blázen by odmítl takovou nabídku!*“ *Osedlal koně, vyskočil na něj a vydali se na lov. Pronásledovali jelena lesem i lučinou, kůň uháněl tryskem, prodíral se křovím, skákal přes balvany i přes potoky, ale rychlonohý paroháč jim přesto unikl.*“

Žáci pracují samostatně, zapisují odpovědi na otázky do sešitu:

- 1) Jaký byl kůň? Jaké měl vlastnosti?
- 2) Proč si myslíte, že se chtěl jelena zbavit?

Druhé čtení, aktivity a otázky po čtení

Pomůcky: text bajky, sešit, psací potřeby

Žáci čtou druhou část textu bajky: „*Zpěněný kůň zastavil a zaržál:*

„*Už nemohu, člověče. Sesedni, zbav mě uzdy a sedla a jdi po svých.*“

„*Ani mě nenapadne,*“ odpověděl myslivec.

„*Ty už nejsi svobodný, nechal sis nasadit uzdu a sedlo, od té chvíle budeš poslouchat mé příkazy. A kdybys odmítl, potrestám tě bičem! Vijé!*“

Po přečtení textu odpovídají na otázky na papír, potom sdílejí odpovědi ve dvojici.

3) Jaké pocity prožíval při cestě za hledáním jelena? Jaká část textu to dokazuje?

Zvýrazněte ji.

4) Myslíte si, že byl kůň šťastný? Proč ano/proč ne.

5) Jaké si myslíte, že byly nakonec pocity koně?

6) Komu kůň ublížil nejvíce? Proč?

Třetí čtení, otázky po čtení

Pomůcky: text bajky, papír, psací potřeby

Žáci čtou další část textu bajky: „*Kůň se dal do běhu a konečně mu došlo, jak hloupou žárlivostí potrestal sám sebe.*“

Návodné otázky: Myslíte si, že bylo správné rozhodnutí chtít jelenovi ublížit? Myslíte si, že si to kůň nakonec uvědomil? Mohl s tím ještě něco dělat?

Kresba koně

Pomůcky: čtvrtka, tužky, pastelky

Žáci ve skupině namalují hlavu koně tak, jak si ho představují po přečtení bajky. Do koňské hlavy napíšou všechna slova nebo věty, která je s koněm napadají.

12.3.5 Reflexe

Tato lekce probíhala v jiné než kmenové třídě. Vzhledem k tomu, že pro realizaci lekce nebylo zapotřebí velkého prostoru, nečinilo to problém. Do této lekce jsem vstupovala s lehkou obavou, protože některé aktivity obsahovaly kresbu, která pro některé žáky znamená pečlivou přípravu a provedení, které může zbytečně zbrzdit průběh lekce. I přesto jsem se rozhodla lekci realizovat a pokusit se jednotlivé aktivity časově ohraničit a časovou dotaci jednotlivých aktivit žákům dopředu sdělovat. Aktivity, ve kterých žáci kreslili jelena a koně tak nakonec díky tomuto nastavení proběhly v určité časové dotaci a splnili tak svůj účel.

Žáci v průběhu celé lekce aktivně pracovali. V aktivitách, ve kterých pracovali samostatně bylo vidět, že na základě zkušenosti z minulých lekcí mají větší jistotu ve vypracování zadání a ve schopnosti rychleji odpovídat na otázky a orientovat se v textu bajky.

Při druhém čtení jsem si všimla, že šestá otázka by mohla být pro žáky velmi návodná, a tak jsem se rozhodla ji pro žáky na tabuli nezasadovat. Rozhodla jsem se po této aktivitě formulovat otázku, kterou jsem žákům následně položila: Ublížil kůň někomu? Žáci se na základě této otázky podle mého názoru více zamýšleli nad dějem a formulovali tak svoji odpověď, která odpovídala náročnosti věkové skupiny.

V této lekci nebyla na konci využita reflexe, která by pracovala s hlavní myšlenkou a shrnovala děj bajky, aby u žáků došlo k její rekapitulaci. Zajímalo mě, zda to u žáků bude mít v polostrukturovaném rozhovoru rozdílný výsledek.

Lekce byla zhodnocena jako úspěšná, vzhledem k aktivitě a motivaci žáků v jejím průběhu. Na základě otázek, které byly žákům pokládány v průběhu lekce bylo možné ověřovat porozumění textu. Odpovědi žáků byly uspokojující a díky tomu se domnívám, že došlo k porozumění textu na vysoké úrovni.

12.3.6 Polostrukturované rozhovory s žáky

Respondent 5 – chlapec

Respondent 6 – dívka

Respondent 7 – dívka

Respondent 8 – chlapec

Jaké jsou hlavní postavy bajky?

R5, R7 a R8 uváděli jako hlavní postavy bajky koně, jelena a myslivce. R6 uváděl pouze koně a jelena.

Jaká je hlavní myšlenka bajky?

R5, R7 a R8 uváděli jako hlavní myšlenku, že pokud chceme někomu ublížit, ublížíme sami sobě. R8 kromě této hlavní myšlenky uváděl ještě to, že by lidé neměli žárlit. R6 uváděl podobnou hlavní myšlenku, aby lidé nežárlili a nezáviděli.

Převyprávěj děj bajky vlastními slovy.

Všichni respondenti dokázali převyprávět bajku vlastními slovy.

Myslíš si, že pro tebe byla bajka něčím přínosná? Pokud ano, čím?

R6 a R7 uvedly odpověď na základě hlavní myšlenky bajky, že pokud jsou na někoho zlý, tak se jim to vrátí. R5 a R8 uvedli vlastní přínos pro sebe, který vychází z hlavní myšlenky bajky. R5 uvedl, že by neměl žárlit. R8 uvedl, že by neměl ostatním závidět, protože se mu to vrátí. V této odpovědi spatřuji prolnutí dvou hlavních myšlenek bajky.

Komu bys bajku doporučil/ a? Proč?

R5 by doporučil bajku své sestře, která na něho žárlí. R6 a R8 by bajku doporučili lidem, kteří jsou závistiví, aby se z ní poučili. R7 by bajku doporučila lidem, kteří si potřebují uvědomit, že nemají dělat nikomu nic zlého, protože se to může obrátit proti nim.

12.4 Čtvrtá lekce – Jak osel napálil vlka aneb Jen chytrí přežijí

12.4.1 Scénář lekce s využitím metod a technik DV

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny (90 min)

Třída:4.

Pomůcky: kostky (dvě velikosti), lístečky, barevné lístečky, psací potřeby, tabule, text bajky

Cíle: Žák na základě prožití lekce porozumí čtenému textu bajky.

Žák pracuje s metodou pantomima a brainstorming.

Žák se seznamuje s metodou etuda, boční vedení a alej.

Žák spolupracuje ve skupině.

Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v diskusi.

Metody a techniky DV: pantomima, brainstorming, boční vedení, etuda, alej, diskuse

Použitá literatura: ŽÁČEK, Jiří. *Ezopovy bajky*. Třetí vydání. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Slovart, 2023, s.80.

Text: *„Na světě jsou i hloupé lišky, zbabělí lvi a mazaní osli. Potkal jednou jeden osel vlka. Bylo mu jasné, že rychlonohému vlkovi neuteče. Co teď? Dal se do kulhání, a přitom zoufale hýkal.*

„Proč naříkáš?“ zeptal se vlk? „A proč kulháš?“

„Vrazil jsem si do kopyta trn a bolí to jako čert,“ svěřil se mu osel.

„Vytáhni mi ho, prosím tě! Vyděláš na tom, kdybys mě čirou náhodou chtěl sežrat, trn by ti rozpíchal břicho a ty bys bídně pošel!“

„To bych vážně nerad,“ pravil vlk. „Kdo by chtěl mít díru do břicha? Raději ti ten trn vytáhnu!

Kde ho máš?“

„V levém zadním kopytu,“ upřesnil osel a zvedl kopyto.

„Nic nevidím,“ hlásil vlk.

„Musíš se podívat zblízka!“

Ale sotva se vlk sklonil ke kopytu, osel vykopl takovou silou, že vlka omráčil. Chytrý osel nemeškal a upaloval domů do bezpečí.

Když se vlk probral z bezvědomí, tiše se odplížil do svého pelechu. Lízal si rány a velice se styděl, že se nechal napálit obyčejným oslem.“

Rozehřívací aktivita – Slabí a silní

Pomůcky: kostky

Žáci mají za úkol přenést kostky z jedné strany místnosti na druhou. Učitel může používat všechny končetiny, žáci nemůžou nejdříve používat jednu ruku, potom musí skákat ještě po jedné noze, a nakonec nemohou používat ani jednu ruku. Hraje vždy pouze půlka skupiny, druhá půlka jsou pozorovatelé.

Reflexe: Byl někdo v lepší pozici? Poznali jste to na první pohled? Jak jste se cítili, když jste byli v nevýhodě? Jak jste se cítili, když jste byli ve výhodě?

Pantomima – Silná a slabá zvířata

Pomůcky: lístečky s názvy zvířat

Žáci si ve dvojici postupně dostávají od učitele lístečky s názvy zvířat, které pantomimou znázorňují, ostatní hádají, o které zvíře se jedná a které z vybrané dvojice zvířat je silnější a které slabší.

Reflexe: Lze na první pohled říct, které zvíře je silnější a které slabší? Podle čeho jste usuzovali? Vedla vás k tomu reálná síla zvířat nebo jste se rozhodovali podle zvířecích postav z bajek?

Brainstorming – Napálit někoho

Pomůcky: lepicí barevné lístečky, psací potřeby, tabule

Učitel napíše na tabuli sloveso napálit.

Motivace: Představte si situaci, kdy vás někdo napálil. Nebo situaci, kdy jste vy někoho napálili. Zkuste si vzpomenout na ten pocit, který jste přitom prožívali.

Žáci píšou na barevné lístečky pocity, které se jim asociují se slovesem napálit a nalepují je na tabuli.

Boční vedení – Setkání vlka a osla

Pomůcky: text bajky

Žáci se rozdělí do dvojic (trojic), ve kterých si určí role – vlk a osel. Žáci chodí po prostoru, učitel je vede bočním vedením (společně s první částí textu bajky) do situace. Může použít bližší informace o popisu prostředí tak, aby žákům pomohl lépe se do situace vcítit.

„Na světě jsou i hloupé lišky, zbabělí lvi a mazaní osli. Potkal jednou jeden osel vlka. Bylo mu jasné, že rychlonohému vlkovi neuteče. Co teď? Dal se do kulhání, a přitom zoufale hýkal.“

Vstup do role, etuda – Osel a Vlk

„Proč nařikáš?“ zeptal se vlk? „A proč kulháš?“

„Vrazil jsem si do kopyta trn a bolí to jako čert,“ svěřil se mu osel.

„Vytáhni mi ho, prosím tě! Vyděláš na tom, kdybys mě čirou náhodou chtěl sežrat, trn by ti rozpíchal břicho a ty bys bídně pošel!“

„To bych vážně nerad,“ pravil vlk. „Kdo by chtěl mít díru do břicha? Raději ti ten trn vytáhnou! Kde ho máš?“

„V levém zadním kopytu,“ upřesnil osel a zvedl kopyto.“

Žáci mají ve dvojici vytvořit etudu, jak by mohla bajka dál pokračovat, co by se stalo v bajce dál. Poté dvojice představí etudu ostatním (forma: jeviště/hlediště).

Práce s textem, diskuse

Pomůcky: text bajky

Učitel: *„Nic nevidím,“ hlásil vlk.*

„Musíš se podívat zblízka!“

Ale sotva se vlk sklonil ke kopytu, osel vykopl takovou silou, že vlka omráčil. Chytrý osel nemeškal a upaloval domů do bezpečí.“

Návodné otázky: Jak si myslíte, že se teď vlk cítí? Jak se zřejmě cítí osel? Proč myslíte, že se osel rozhodl vlka napálit? Co ho k tomu podle vás vedlo?

Alej – Myšlenky vlka

Pomůcky: text bajky

„Když se vlk probral z bezvědomí, tiše se odplížil do svého pelechu. Lízal si rány a velice se styděl, že se nechal napálit obyčejným oslem.“

Motivace: Co si myslíte, že teď vlkovi honí hlavou?

Žáci postupně procházejí alejí myšlenek v roli vlka.

Reflexe: Jak jste se cítili, když jste jako vlk procházeli? Jaké to bylo? Pamatujete si, co vám říkali myšlenky?

Závěrečná reflexe

Otázky: Byl vlk na začátku podle vás silný? Co jste si mysleli o vlkovi na začátku? Jak se potom změnil váš názor? A co vlk na konci bajky? Byl osel naopak tím slabým? V čem spočívala jeho síla? Byla na první pohled vidět?

12.4.2 Reflexe

Lekce byla realizována v prostorách kmenové třídy. Žáci se na lekci velmi těšili, bylo vidět, že je práce s metodami a technikami DV zaujala.

V první, rozehrávací aktivitě, bylo na žácích vidět, že nejsou hned od začátku přesvědčeni o tom, že je aktivita spravedlivá. To, že neměli možnost využít všechny končetiny jako já je jistým způsobem motivovala a snažili se být alespoň silnější. Když jsem nakonec zvládla přenést kostky na druhou stranu místnosti dříve než oni, zaslechla jsem poznámky o tom, že to není fér a že to věděli už od začátku. V reflexi této aktivity jsem se na to žáků ptala. Zmiňovali, že chtěli vyhrát a dohnat svoji nevýhodu, ale nakonec viděli, že se jim to nepodaří. Vzhledem k tomu, jak žáci popisovali své pocity z průběhu aktivity jsem nabyla pocitu, že byla aktivita dobře zvolena a přispěla k dalšímu průběhu lekce.

Při pantomimě, ve které žáci představovali zvířata bylo velmi dobře vidět, jak je tato aktivita baví, vzhledem k tomu, že se objevuje ve spoustě dětských her a jsou tak na tento způsob práce zvyklí. Žáci se v průběhu ní přecházeli, kdo půjde další na řadu.

Pro práci na etudách jsem nakonec žáky rozdělila do dvojic, počet žáků ve skupině to umožňoval. Většina skupinek vytvořili podobné etudy, a tím odhalili pokračování bajky. V této fázi nešlo o to, aby byly jednotlivé etudy odlišné, naopak jsem oceňovala, že se žáci

ubírali správným směrem a na základě vlastní zkušenosti a zkušenosti s bajkami etudu vytvořili.

V této lekci se tato skupina žáků poprvé setkala s technikou aleje. Všichni žáci si chtěli vyzkoušet průchod alejí a slyšet rady, které jim ostatní dávali. V reflexi žáci zmiňovali, že to pro ně bylo spíše nepříjemné všechny ty rady slyšet, protože už to pro ně bylo pozdě.

Na základě odpovědí na dílčí otázky při diskusi a závěrečné reflexi považují lekci za úspěšnou.

12.4.3 Polostrukturované rozhovory s žáky

Respondent 5 – chlapec

Respondent 6 – dívka

Respondent 7 – dívka

Respondent 8 – chlapec

Jaké jsou hlavní postavy bajky?

Všichni respondenti se shodovali na hlavních postavách bajky, kterými označovali vlka a osla.

Jaká je hlavní myšlenka bajky?

R5, R6 a R8 uváděli podobné odpovědi, kdy za hlavní myšlenku uváděli fakt, že někdo na pohled silný neznamená to, že nemůže být někdo silnější, a dokonce ho i přechytračit. R7 uvedla, že není důležitá fyzická síla, ale i ta psychická.

Převyprávěj děj bajky vlastními slovy.

Všichni respondenti dokázali bajku převyprávět svými slovy bez doptání tazatele. Tyto odpovědi byly v porovnání s předchozími odpověďmi po lekcích znatelně stručnější, přičemž obsahovali důležité informace týkající se děje bajky.

Myslíš si, že pro tebe byla bajka něčím přínosná? Pokud ano, čím?

R6 a R7 při svých odpovědích popisovali uvědomění, že pokud se cítí někdy slabí, tak můžou být silnější než ostatní. R5 a R8 naopak poukazovali na to, že by se neměli nad někoho povyšovat a cítit se ve všem nejlepší, protože se může objevit někdo, kdo je silnější a nemusí na to na první pohled vypadat.

Komu bys bajku doporučil/ a? Proč?

R5 a R6 by bajku doporučili lidem nebo dětem, kteří se cítí silnější nebo se dokonce nad někoho povyšují, aby si uvědomili, že by to neměli dělat a že může být někdo silnější než oni. R7 by bajku doporučila všem lidem, aby si uvědomili, že není důležitá fyzická síla, ale ta psychická. R8 by bajku doporučil lidem, kteří si nevěří proto, aby je bajka povzbudila.

12.4.4 Scénář lekce s využitím čtenářských strategií

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny (90 min)

Třída: 4.

Pomůcky: obrázky, text bajky, psací potřeby, sešit, čtvrtky

Cíle: Žák rozumí čtenému textu bajky a orientuje se v něm.

Žák spolupracuje ve skupině.

Žák vyhledává informace v textu a odpovídá na otázky.

Žák se seznamuje se čtenářskou strategií sledování porozumění a shrnování.

Žák používá čtenářské strategie předvídání, hledání souvislostí, usuzování a vytváření představ.

Čtenářské strategie: předvídání, hledání souvislostí, usuzování, sledování porozumění, shrnování

Použitá literatura: ŽÁČEK, Jiří. *Ezopovy bajky*. Třetí vydání. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Slovart, 2023, s.78.

Text: „*Na světě jsou i hloupé lišky, zbabělí lvi a mazaní osli. Potkal jednou jeden osel vlka. Bylo mu jasné, že rychlonohému vlkovi neuteče. Co teď? Dal se do kulhání, a přitom zoufale hýkal.*

„*Proč nařikáš?*“ *zeptal se vlk?* „*A proč kulháš?*“

„*Vrazil jsem si do kopyta trn a bolí to jako čert,*“ *svěřil se mu osel.*

„Vytáhni mi ho, prosím tě! Vyděláš na tom, kdybys mě čirou náhodou chtěl sežrat, trn by ti rozpíchal břicho a ty bys bíděně pošel!“

„To bych vážně nerad,“ pravil vlk. „Kdo by chtěl mít díru do břicha? Raději ti ten trn vytáhnu!“

Kde ho máš?“

„V levém zadním kopytu,“ upřesnil osel a zvedl kopyto.

„Nic nevidím,“ hlásil vlk.

„Musíš se podívat zblízka!“

Ale sotva se vlk sklonil ke kopytu, osel vykopl takovou silou, že vlka omráčil. Chytrý osel nemeškal a upaloval domů do bezpečí.

Když se vlk probral z bezvědomí, tiše se odplížil do svého pelechu. Lízal si rány a velice se styděl, že se nechal napálit obyčejným oslem.“

Motivace – Silní a slabí

Pomůcky: obrázky zvířat

Učitel promítá žákům obrázky zvířat, jejich úkolem je říct, kdo je podle nich silný a kdo slabý a proč.

Otázky před čtením

Žáci se nejdříve zamýšlejí nad otázkami sami, potom diskutují ve dvojici.

Otázky: Jak poznáte slabého člověka? Řekl vám někdy někdo, že jste slabý? Proč si myslíte, že to řekl? Co ho k tomu vedlo? Řekli jste někdy vy někomu, že je slabý? V jaké to bylo situaci?

Práce s názvem bajky – Jak osel napálil vlka

Žáci společně s učitelem diskutují o názvu bajky.

Otázky před čtením: Co znamená někoho napálit? Proč si myslíte, že autor vybral tento název? Jaké postavy si myslíte, že budou v textu vystupovat? Proč si myslíte, že by chtěl osel vlka napálit? Jak by to mohl udělat? Napálili jste někdy někoho? Napálil někdy někdo vás? Jaké to bylo?

První čtení, aktivity při čtení

Pomůcky: text bajky, pastelky

Žáci čtou samostatně první část textu bajky: *„Na světě jsou i hloupé lišky, zbabělí lvi a mazaní osli. Potkal jednou jeden osel vlka. Bylo mu jasné, že rychlonohému vlkovi neuteče. Co teď? Dal se do kulhání, a přitom zoufale hýkal.“*

Zadání: Zvýrazněte v textu jednou pastelkou postavu, která je podle vás silná a druhou pastelkou postavu, která je podle vás slabá.

Druhé čtení

Žáci čtou další část textu bajky: *Proč nařikáš? “ zeptal se vlk? „A proč kulháš? “*

„Vrazil jsem si do kopyta trn a bolí to jako čert,“ svěřil se mu osel.

„Vytáhni mi ho, prosím tě! Vyděláš na tom, kdybys mě čirou náhodou chtěl sežrat, trn by ti rozpíchal břicho a ty bys bídně pošel!“

„To bych vážně nerad,“ pravil vlk. „Kdo by chtěl mít díru do břicha? Raději ti ten trn vytáhnu! Kde ho máš?“

„V levém zadním kopytu,“ upřesnil osel a zvedl kopyto.“

Vytvoření ilustrace

Pomůcky: čtvrtky, pastelky, fixy

Žáci mají za úkol ve dvojici nakreslit ilustraci, jak by bajka podle nich pokračovala dál.

Komentáře k vytvořeným ilustracím

Pomůcky: papír, psací potřeby

Každá dvojice píše na základě vytvořené ilustrace jinou dvojicí pokračování příběhu bajky (alespoň 5 vět). Potom čteme pokračování bajek nahlas.

Třetí čtení

„Nic nevidím,“ hlásil vlk.

„Musíš se podívat zblízka!“

Ale sotva se vlk sklonil ke kopytu, osel vykopl takovou silou, že vlka omráčil. Chytrý osel nemeškal a upaloval domů do bezpečí.

Když se vlk probral z bezvědomí, tiše se odplížil do svého pelechu. Lízal si rány a velice se styděl, že se nechal napálit obyčejným oslem.

Otázky po čtení

Pomůcky: sešit, psací potřeby

Žáci zapisují svoje odpovědi na papír, potom sdílejí ve dvojici.

Otázky:

4) Kdo byl v této bajce nakonec ten silný?

5) Kdo byl v bajce ten slabý?

6) V čem byl osel silný?

Závěrečná reflexe

Návodné otázky: Změnila se vaše odpověď na otázky od začátku hodiny? V jaký moment se změnila? Co nám chtěl autor textem říct? V čem spočívala síla osla? Stalo se vám někdy ve vašem životě něco podobného?

12.4.5 Reflexe

Tato lekce byla realizována v prostorách kmenové třídy se stejným učitelem, který realizoval dramatickou lekci z důvodu absence druhého učitele.

V první aktivitě jsem se nakonec rozhodla použít lístečky s názvy zvířat z dramatické lekce. Přišlo mi, že ukázat žákům obrázek nebo fotografii může být pro jejich názory zkreslující. Práce s názvy zvířat na lístečkách se nakonec jevila jako efektivní. Žáci si losovali lístečky, které byly otočeny lícem dolů a umístěny doprostřed koberce. Žáci si postupně lístečky losovali a řekli, zda se podle nich jedná o silné nebo slabé zvíře a na základě čeho tak usuzují. Někteří žáci vycházeli z již absolvovaných lekcí s bajkami, někteří argumentovali vlastnostmi zvířete z jiné pohádky a některé odpovědi vycházeli z osobní zkušenosti žáka se zvířetem.

U aktivity před čtením, kdy jsme pracovali s názvem bajky a žáci popisovali pocity, kdy je někdo napálil nebo napálili někoho oni, mě překvapili některé odpovědi žáků. Někdy žáci popisovali negativní pocity směrem k tomu, kdo je napálil, ale v několika případech se jednalo o negativní pocity, které žák prožíval na základě toho, že se nechal někým napálit směrem k sobě.

Velice dobře zafungovala aktivita, kde žáci zvýrazňovali v textu slabou a silnou postavu na základě prvního čtení. K této části textu a zvýrazněným postavám jsme se vraceli po posledním čtení, kdy jsem v reflexi žáky vyzvala, aby se podívali na text zpětně. Většina

žáků byla překvapena, že to takto označila a chtěla to opravit. V této lekci byl tohle pro mě nejsilnější moment, kdy si žáci uvědomili fáze čtení jednotlivých částí textu.

Přes improvizaci v první části lekce byl lekci nakonec hodnotila jako zdařilou. Žáci při ní aktivně pracovali a všechny aktivity byly úspěšně zrealizovány.

12.4.6 Polostrukturované rozhovory s žáky

Respondent 1 – dívka

Respondent 2 – chlapec

Respondent 3 – dívka

Respondent 4 – chlapec

Jaké jsou hlavní postavy bajky?

Všichni respondenti se v odpovědi shodovali a za hlavní postavy označili vlka a osla.

Jaká je hlavní myšlenka bajky?

R1 a R3 se shodovaly v hlavní myšlence, kterou označily to, že není důležitá fyzická síla, ale ta duševní. R2 a R4 uvedli další hlavní myšlenky bajky:

R2: „*Že i když jsi slabší, tak můžeš přechytračit silnějšího.*“

R4: „*Ehm, nedělat ze sebe chytrého a nejsilnějšího.*“

Převyprávěj děj bajky vlastními slovy.

Všichni respondenti zvládli s malými odchylkami převyprávět děj bajky.

Myslíš si, že pro tebe byla bajka něčím přínosná? Pokud ano, čím?

R1 a R3 uvedly, že síla, kterou má člověk v hlavě je dělá silnější. R2 odpověděl, že i když se někdy cítí být slabý, tak může být silnější, než se zdá. R4 si uvědomil, že není dobré se povyšovat a také, že i když se někdy necítí silný, tak v něm ta síla někde je a je důležité si to uvědomit.

Komu bys bajku doporučil/ a? Proč?

R2, R3 a R4 uvedli podobnou odpověď, kdy by bajku doporučili těm, kdo se cítí být silný a někdy se i nad ostatní povyšují, aby si dávali pozor, že by je někdo mohl přechytračit. R3 navíc uvádí, že síla není jen fyzická, ale i psychická. Uvádím odpověď R1, která mě nejvíce zaujala.

R1: „*Někomu, kdo si myslí, že lze všechno vyřešit silou, aby se do všeho nehrnul silou, ale že může použít hlavu a bude to lepší.*“

12.5 Pátá lekce – Orel a chrobák aneb Hněv malých a slabých

12.5.1 Scénář lekce s využitím metod a technik DV

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny (90 min)

Třída: 4.

Pomůcky: kostky (dvě velikosti), text bajky, flipchart, psací potřeby, texty, šátek

Cíle: Žák na základě prožití lekce porozumí čtenému textu bajky.

Žák spolupracuje ve skupině.

Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v diskusi.

Žák pracuje s metodou kolektivní postava a učitel v roli.

Žák se seznámí s dramatickou metodou etuda.

Metody a techniky DV: kolektivní postava, učitel v roli, etuda, diskuse

Použitá literatura: ŽÁČEK, Jiří. *Ezopovy bajky*. Třetí vydání. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Slovart, 2023, s.78.

Text: *Orel zaútočil na zajíce a ten hledal záchranu u chrobáka.*

„Neublížuj mému příteli,“ požádal brouk orla, ale dravec se mu vysmál:

„Kdo jsi, bezvýznamný tvore, abys mně, králi ptactva, přikazoval, co mám dělat?“

Pak zajíce zabil a odvedl ho do svého hnízda.

Uražený a rozhněvaný chrobák slíbil orlu pomstu. Sotva se dozvěděl, kde má král ptactva hnízdo, vyšplhal se do skal a všechna orlí vejce z hnízda vyházal a zničil.

Orel si postavil nové hnízdo na nepřístupném místě, ale nebylo mu to nic platné.

„Přede mnou neutečeš, věrolomný ptáku!“ vzkázal mu chrobák, vyšplhal se na vrchol hory a znovu vyházal orlí vejce z hnízda.

Zoufalý orel se obrátil na boha Dia:

„Mocný Die, pomoz! Zachraň mě před tím bláznivým broukem!“

„Ovšemže ti pomohu,“ pravil Zeus svému oblíbenci. „Postav si hnízdo na mém klíně, tam budeš v bezpečí ty i tvá vejce.“

Avšak i mocní bohové se občas mýlí.

Chrobák uválel kuličku z trusu, vzlétl a upustil ji do božího klína.

„Fuj!“ štítivě zvolal Zeus a smetl páchnoucí kuličku pryč. A spolu s ní smetl ze svého klína i orlí vejce.

Ó ano, velcí a silní, střeďte se hněvu malých a slabých, zvláště jsou-li chytří jako onen chrobák!

Rozehřívací aktivita – Hnízdo pro orla

Pomůcky: kostky (malé a velké)

Motivace: Nacházíme se v oblasti, kde si velmi často staví svá hnízda orlové. Pro orla je důležité postavit si hnízdo na tom nejvyšším stromě nebo na nejvyšší skále. Vaším úkolem bude ve dvou skupinách postavit nejvyšší strom nebo skálu pro uhníždění orla.

Jedna skupina žáků dostane malé kostky a druhá skupina velké kostky (stejný počet). Skupiny se vzájemně nevidí.

Reflexe: Jak jste se cítili při této aktivitě? Bylo to pro obě skupiny vyrovnané? Pouštěli byste se do této aktivity, kdybyste věděli, jaké kostky má druhá skupina? Proč?

Skupiny odborníků

Pomůcky: flipchart, psací potřeby, texty o chrobákovi a orlovi

Žáci zůstávají a pracují ve vytvořených skupinkách, stávají se odborníky na dané téma. Jedna skupinka se specializuje na orly a druhá skupinka na chrobáky. Jejich úkolem je vytvořit na základě dosavadních znalostí a textu plakát s obrázkem a popisem vlastností jejich živočicha. Následně plakáty prezentují druhé skupině. Učitel pokládá žákům doplňující otázky: Myslíte si, že se tyto dva živočichové mohou v přírodě potkat? Myslíte si, že spolu budou orel a chrobák vycházet? Proč ano, proč ne?

Kdo si myslíte, že má v přírodě výhodu? A v čem? Kdo je podle vás ten silnější?

Práce s textem – Seznámení s bajkou

Pomůcky: text bajky

Učitel čte první část textu bajky: „*Orel zaútočil na zajíce a ten hledal záchranu u chrobáka. „Neublížuj mému příteli,“ požádal brouk orla, ale dravec se mu vysmál:*

„*Kdo jsi, bezvýznamný tvore, abys mně, králi ptactva, přikazoval, co mám dělat? “ Pak zajíce zabil a odvedl ho do svého hnízda.*“

Návodné otázky: Jsou v bajce vykresleny postavy živočichů tak, jak jste je ztvárnili na vše plakáty? Jaký je orel, jaký je chrobák? Jaké mají vlastnosti? Kdo si myslíte, že je ve výhodě? Proč?

Kolektivní postava, učitel v roli – Orel a chrobák

Pomůcky: šátek

Učitel s žáky shrne ještě jednou celou situaci, která se právě stala mezi chrobákem a orlem. Žáci se stanou kolektivní postavou chrobáka, učitel odchází za dveře a do místnosti vchází v roli orla.

Práce s textem, živý obraz

Učitel: „*Uražený a rozhněvaný chrobák slíbil orlu pomstu. Sotva se dozvěděl, kde má král ptactva hnízdo, vyšplhal se do skal a všechna orlí vejce z hnízda vyházel a zničil.*“

Žáci jsou rozděleni do skupin po 3-4, jejich úkolem je vytvořit živý obraz na téma:

Co udělal orel. Následuje prezentace živých obrazů ostatním (forma jeviště/ hlediště).

Návodné otázky: Jak si myslíte, že se cítí orel? Je pořád ten silný jedinec?

Práce s textem, etuda

Pomůcky: text bajky

Učitel posouvá děj dál a čte další část bajky: „*Orel si postavil nové hnízdo na nepřístupném místě, ale nebylo mu to nic platné.*

„*Přede mnou neutečeš, věrolomný ptáku!*“ *vzkázal mu chrobák, vyšplhal se na vrchol hory a znovu vyházel orlí vejce z hnízda.*

Zoufalý orel se obrátil na boha Dia:“

Motivace: Orel už je zřejmě opravdu tak zoufalý, že mu nezbylo nic jiného, než se obrátil na toho nejmocnějšího boha. Víme ale, čeho je chrobák schopný. Vytvořte teď ve trojicích etudu na téma: Prosba a plán a boha Dia. Jak si myslíte, že bajka dopadne. Následuje prezentace (forma jeviště a hlediště).

Závěrečná reflexe, diskuse

Pomůcky: text bajky, vytvořené plakáty

Učitel čte nahlas další část bajky: „*Mocný Die, pomoz! Zachraň mě před tím bláznivým broukem!*“

„*Ovšemže ti pomohu,*“ pravil Zeus svému oblíbenci. „*Postav si hnízdo na mém klíně, tam budeš v bezpečí ty i tvá vejce.*“

Avšak i mocní bohové se občas mýlí.

Chrobák uválel kuličku z trusu, vzlétl a upustil ji do božího klína.

„*Fuj!*“ štítivě zvolal Zeus a smetl páchnoucí kuličku pryč. *A spolu s ní smetl ze svého klína i orlí vejce.*“

Reflexe: Co se stalo? Pomohl orlovi ten, který byl ze všech nejmocnější? Jaká byla ta nejlepší a nejdůležitější vlastnost našeho chrobáka? Jakto, že se chrobákovi stále dařilo orla porážet? Měli jste tuto vlastnost napsanou u chrobáka už od začátku? Co nám měla zřejmě bajka říct? Učitel dočte konec bajky: „*Ó ano, velcí a silní, střeďte se hněvu malých a slabých, zvlášť jsou-li chytří jako onen chrobák!*“

12.5.2 Reflexe

Lekce proběhla s druhým učitelem v prostorech koncertního sálu školy. Prostor vyhovuje svými prostory realizaci dramatické lekce.

V této lekci si žáci vyzkoušeli vyhledávání informací z jiného textu a následně informace shromáždit a předat druhé skupině. Uvědomovala jsem si, že to pro ně bude složitější, a právě proto jsem po žácích chtěla spíše představení jejich oboru vlastními slovy. Tato aktivita se nakonec podařila a žáci velmi dobře představili důležité znaky živočicha druhé skupině.

Bylo zajímavé, jak žáci reagovali na učitele v roli, se kterým se již v předchozích lekcích seznámili. Tato aktivita byla pro žáky přirozenější a dokázali v ní lépe reagovat než v předchozích situacích.

Při tvorbě živých obrazů se žákům dařilo zachytit zajímavé situace, které by mohli v bajce nastat. Na rozdíl od předchozích lekcí, kdy se s metodou živých obrazů žáci teprve setkávali, bylo možné zaznamenat jejich pokrok a větší originalitu.

Nejdůležitější a nejtěžší byla za mě aktivita, kdy měli žáci vytvořit a následně předvést etudu na téma prosba boha a dokončení bajky. Nejen, že se žáci s touto metodou setkali poprvé, navíc si uvědomují, že na tuto práci už žáci musí mít nějaké zkušenosti v dramatické výchově. Vzhledem k tomu, že se jednalo o poslední závěrečnou lekci, rozhodla jsem se tuto aktivitu do lekce zařadit. Žákům se dařilo vytvořit jednoduché etudy, ve kterých byla viditelná jejich originalita. Při představování jednotlivých etud jsme s ostatními žáky hádali, o kterou situaci se jednalo.

V závěrečné lekci žáci uváděli za nejdůležitější chrobákovu vlastnost odhodlání, odvahu a cílevědomost. V jejich odpovědích na jednotlivé otázky i v závěrečné diskusi bylo evidentní, že u většiny žáků došlo k porozumění textu. Lekci hodnotím jako zdařilou, žáci při ní aktivně pracovali a uplatňovali své zkušenosti z předchozích lekcí.

12.5.3 Polostrukturované rozhovory s žáky

Respondent 1 – dívka

Respondent 2 – chlapec

Respondent 3 – dívka

Respondent 4 – chlapec

Jaké jsou hlavní postavy bajky?

Všichni respondenti označili za hlavní postavy bajky orla a chrobáka.

Jaká je hlavní myšlenka bajky?

R1 a R4 uvedli jako hlavní myšlenku to, že i když někdo na první pohled nevypadá, že je silný, může být silný uvnitř a přechytračit někoho. R2 označil za hlavní myšlenku fakt, že by člověk neměl před problémy utíkat, ale řešit je. Hlavní myšlenka podle R4 je ta, že nemáme dělat nikomu nic špatného, protože se nám to vrátí.

Převyprávěj děj bajky vlastními slovy.

Všichni respondenti dokázali převyprávět děj bajky se všemi důležitými informacemi.

Myslíš si, že pro tebe byla bajka něčím přínosná? Pokud ano, čím?

Pro R1 nebyla bajka ničím přínosná a nic si díky ní neuvědomil.

R2: „*Že když by někdo někomu ublížil, tak bych ho měl pomstít a nevzdat se, i když to vypadá, že bych na to třeba neměl.*“

R2: „*Že vždycky to špatné se vrátí někomu. Že kdyby se mi to někdy stalo, tak vím, že se to těm lidem vrátí.*“

R3: „*Že jako kdyby byl někdo v nějakém nebezpečí, tak bych mu pomohl a zastal bych se ho.*“

Komu bys bajku doporučil/ a? Proč?

R4 uvedl konkrétního kamaráda, který působí, že se v nějakých situacích bojí, a tak by ho tato bajka mohla motivovat.

R1: „*Těm, kdo jsou menší a někdo silnější si na ně dovoluje. Tak, že se jim můžou postavit, protože mají v sobě sílu.*“

R2: „*Doporučil bych to lidem, kteří chtějí pomstu. Že by si mohli potom uvědomit, že ne každá pomsta může být správná.*“

R3: „*Doporučila bych tu bajku lidem, kteří si myslí, že když udělají něco špatného a myslí si, že se jim to nikdy nevrátí. Tak, aby si uvědomili, že vrátí.*“

12.5.4 Scénář lekce s využitím čtenářských strategií

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny (90 min)

Třída: 4.

Pomůcky: lístečky papíru, Vennův diagram, text bajky, psací potřeby,

Cíle: Žák rozumí čtenému textu bajky a orientuje se v něm.

Žák spolupracuje ve skupině.

Žák formuluje a vyjadřuje myšlenky a názory v diskusi.

Žák používá čtenářské strategie usuzování, hledání souvislostí a vytváření představ.

Čtenářské strategie: usuzování, hledání souvislostí, vytváření představ

Použitá literatura: ŽÁČEK, Jiří. *Ezopovy bajky*. Třetí vydání. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Slovart, 2023, s.78.

Text: *Orel zaútočil na zajíce a ten hledal záchranu u chrobáka.*

„Neublížuj mému příteli,“ požádal brouk orla, ale dravec se mu vysmál:

„Kdo jsi, bezvýznamný tvore, abys mně, králi ptactva, přikazoval, co mám dělat?“

Pak zajíce zabil a odvedl ho do svého hnízda.

Uražený a rozhněvaný chrobák slíbil orlu pomstu. Sotva se dozvěděl, kde má král ptactva hnízdo, vyšplhal se do skal a všechna orlí vejce z hnízda vyházal a zničil.

Orel si postavil nové hnízdo na nepřístupném místě, ale nebylo mu to nic platné.

„Přede mnou neutečeš, věrolomný ptáku!“ vzkázal mu chrobák, vyšplhal se na vrchol hory a znovu vyházal orlí vejce z hnízda.

Zoufalý orel se obrátil na boha Dia:

„Mocný Die, pomoz! Zachraň mě před tím bláznivým broukem!“

„Ovšemže ti pomohu,“ pravil Zeus svému oblíbenci. „Postav si hnízdo na mém klíně, tam budeš v bezpečí ty i tvá vejce.“

Avšak i mocní bohové se občas mylí.

Chrobák uválel kuličku z trusu, vzlétl a upustil ji do božího klína.

„Fuj!“ štítivě zvolal Zeus a smetl páchnoucí kuličku pryč. A spolu s ní smetl ze svého klína i orlí vejce.

Ó ano, velcí a silní, střeďte se hněvu malých a slabých, zvláště jsou-li chytří jako onen chrobák!

Čajová party

Pomůcky: lístečky papíru (obrázky, slova, věty)

Každý žák dostane od učitele obrázek, slovo nebo větu, která nějak souvisí s bajkou. Žáci prochází po třídě a prohlíží si beze slov lístečky ostatních. Po nějakém čase se sejdou v menších skupinách, podle čísla na zadní straně a přemýšlí a diskutují nad obsahem bajky. Následuje společné sdílení.

Návodné otázky: Myslíme si, že příběh bude o..

Proč si to myslíte? Na základě čeho to usuzujete?

Chrobák

Učitel promítne na tabuli obrázek chrobáka a žáci ho popisují. Následně učitel přidá další informace o chrobákovi.

Vennův diagram– Orel a chrobák

Pomůcky: Vennův diagram, psací potřeby

Učitel prozradí žákům název bajky a její dvě hlavní postavy. Žáci dostanou do dvojice Vennův diagram, jejich úkolem je do něj vepsat 1-2 znaky obou postav.

První čtení, otázky po čtení

Pomůcky: text bajky, Vennův diagram, psací potřeby

Žáci čtou samostatně první část textu: *Orel zaútočil na zajíce a ten hledal záchranu u chrobáka. „Neubližuj mému příteli,“ požádal brouk orla, ale dravec se mu vysmál: „Kdo jsi, bezvýznamný tvore, abys mně, králi ptactva, přikazoval, co mám dělat?“*

Pak zajíce zabil a odvedl ho do svého hnízda.

Zadání: Dopiš do diagramu dvě přídavná jména, která charakterizují chrobáka a orla z bajky.

Druhé čtení, diskuse

Pomůcky: text bajky, psací potřeby, Vennův diagram

Žáci čtou další část textu bajky: *Uražený a rozhněvaný chrobák slíbil orlu pomstu. Sotva se dozvěděl, kde má král ptactva hnízdo, vyšplhal se do skal a všechna orlí vejce z hnízda vyházal a zničil.*

Orel si postavil nové hnízdo na nepřístupném místě, ale nebylo mu to nic platné.

„Přede mnou neutečeš, věrolomný ptáku!“ vzkázal mu chrobák, vyšplhal se na vrchol hory a znovu vyházal orlí vejce z hnízda.

Zoufalý orel se obrátil na boha Dia:

„Mocný Die, pomoz! Zachraň mě před tím bláznivým broukem!“

Zadání: Na základě dalšího čtení připiš do Vennova diagramu jinou pastelkou další přídavné jméno k orlovi i chrobákovi.

Návodné otázky: Myslíte si, že by měli bohové orlovi pomoci? Kdo si myslíte, že ano? Kdo si myslíte, že ne a proč?

Třetí čtení, diskuse

Pomůcky: text bajky

Žáci čtou další část bajky: *„Ovšemže ti pomohu,“ pravil Zeus svému oblíbenci. „Postav si hnízdo na mém klíně, tam budeš v bezpečí ty i tvá vejce.“*

Návodné otázky: Myslíte si, že je nyní orel v bezpečí?

Čtvrté čtení, aktivity po čtení

Pomůcky: text bajky, Vennův diagram, psací potřeby

Žáci dočtou bajku: *Avšak i mocní bohové se občas mýlí.*

Chrobák uválel kuličku z trusu, vzlétl a upustil ji do božího klína.

„Fuj!“ štítivě zvolal Zeus a smetl páchnoucí kuličku pryč. A spolu s ní smetl ze svého klína i orlí vejce.

Zadání: Dopište do Vennova diagramu nejdůležitější vlastnost chrobáka (podstatné nebo přídavné jméno). Doplňte nějaké společné vlastnosti nebo znaky orla a chrobáka do prostřední části.

Závěrečná reflexe a dočtení bajky

Pomůcky: text bajky, Vennův diagram

Návodné otázky: Změnily se vlastnosti chrobáka a orla v průběhu čtení? Jaké vlastnosti jste u nich měli na začátku a jaké na konci? Jaká byla podle vás ta nejdůležitější vlastnost chrobáka? Měli orel a chrobák vůbec něco společného?

Ó ano, velcí a silní, střeste se hněvu malých a slabých, zvlášť jsou-li chytrí jako onen chrobák!

12.5.5 Reflexe

Lekci jsem realizovala s žáky v jejich kmenové třídě. První aktivita byla pro mě i pro žáky nová. Předpokládala jsem, že bude pro žáky složité procházet třídu a prohlížet si lístečky ostatních beze slov. Překvapilo mě, že to nakonec fungovalo velmi dobře. Když žáci měli uvádět, o čem si myslí, že bajka bude, velmi často se objevovala hlavní postava vrány. Na jednom lístečku byl zobák a na dalším černá barva. Žáci si tyto dva lístečky zřejmě spojili na základě zkušenosti se známými bajkami, ve které vrána vystupuje. Bylo pro ně velkým překvapením, že se v bajkách objevuje jiný pták než vrána.

Jak jsem předpokládala, žáci neznali chrobáka, a tak aktivita, ve které jsem jim chrobáka představila, byla dobře zvolena. Myslím si, že pokud by k této aktivitě nedošlo a žáci by se s tímto živočichem neseznámili, nebyly by další aktivity možné realizovat.

Překvapilo mě, že většina žáků znala Vennův diagram, takže jsme se nemuseli dlouze zabývat vysvětlováním. Právě Vennův diagram hrál v této lekci důležitou roli. Ocenila jsem, že žáci namísto zapisování do sešitů využívají celou lekci jeden list, do které informace různými barvami dopisují a na konci, v závěrečné reflexi do něj mohou nahlížet a reflektovat tak jejich průběh a myšlenkové pochody.

Po čtvrtém čtení žáci označovali za nejdůležitější vlastnosti chrobáka odvahu a odhodlání. To mě velmi potěšilo, protože jsem právě nad těmito dvěma vlastnostmi při tvorbě lekce přemýšlela.

V závěrečné reflexi jsem tak na základě odpovědí ověřila porozumění textu a přemýšlení o smyslu bajky a její hlavní myšlenky. Lekci bych z tohoto důvodu označila jako úspěšnou. Domnívám se, že to byl jakýsi vrchol naší práce s bajkami.

12.5.6 Polostrukturované rozhovory s žáky

Respondent 5 – chlapec

Respondent 6 – dívka

Respondent 7 – dívka

Respondent 8 – chlapec

Jaké jsou hlavní postavy bajky?

Všichni respondenti uvedli jako hlavní postavy orla a chrobáka.

Jaká je hlavní myšlenka bajky?

R1 a R2 uvedli, že i slabý jedinec může být nakonec silný. R2, R3 a R4 odpověděli, že bychom neměli nikomu ubližovat a být na někoho zlí, protože se nám to vrátí.

Převyprávěj děj bajky vlastními slovy.

Všichni respondenti dokázali bajku převyprávět vlastními slovy a shrnout tak její děj.

Myslíš si, že pro tebe byla bajka něčím přínosná? Pokud ano, čím?

R6 a R8 uvedli, že si uvědomili, že by se neměli nad někoho jiného povyšovat.

R5: „Že kdybych se někdy cítil špatně, jako slabý, tak bych to neměl vzdát.“

R7: „No uvědomila jsem si to, že když mi někdo ublíží, tak vlastně mu to jako nemám vrátet.“

Komu bys bajku doporučil/ a? Proč?

R5 je bajku doporučil těm, co si o sobě myslí, že nejsou silní proto, aby si svoji sílu uvědomili a věřili si. R6 a R8 uvedli podobnou skupinu lidí, kteří si o sobě myslí, že mohou dělat věci, které se nedělají, aby si uvědomili, že se jim to vrátí.

R7: „*Doporučila bych to asi i nějakým dospělým. Kdyby měli s někým potíže, tak by to měli nechat být, protože to není hezký to oplácet.*“

12.6 Nestrukturovaný rozhovor s druhým učitelem

Na základě nestrukturovaného rozhovoru s druhým učitelem bylo společně s výsledky vybraných metod sběru dat zodpovězeno na čtyři výzkumné otázky. Díky dalšímu pohledu byly tak výsledky výzkumu posouzeny z jiné perspektivy zúčastněné osoby, aby nedošlo ke zkreslení výsledků autorem výzkumu. Odpovědi na výzkumné otázky byly formulovány níže. Za zmínku stojí, že druhý učitel uváděl výsledky, které se shodovaly s výsledky výzkumu formulované autorem výzkumu.

13 Vyhodnocení a interpretace výsledku výzkumu

V této kapitole budou porovnány odpovědi žáků dvou skupin po realizaci jednotlivých lekcí, dále budou formulovány odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Odpovědi na ně budou formulovány na základě odpovědí získaných v rámci polostrukturovaných rozhovorů, reflexí jednotlivých lekcí a nestrukturovaného rozhovoru s druhým učitelem.

13.1 Porovnání odpovědí žáků při polostrukturovaných rozhovorech

V dotazovaných skupinách bylo 8 žáků – 2 chlapci a 2 dívky v jedné skupině a 2 chlapci a 2 dívky v druhé skupině. Dotazovanými byli vždy stejní žáci, aby byl sledován vývoj jejich odpovědí v průběhu celého výzkumu. Jedna skupina žáků vždy pracovala buďto s metodami s technikami DV (dále jen DV) a druhá skupina žáků pracovala se čtenářskými strategiemi (dále jen ČS). V každé další lekce došlo k proměně skupin žáků.

13.1.1 1. Lekce – O otci a dcerách aneb Co komu prospívá a škodí

Jaké jsou hlavní postavy bajky?

DV: 50 % žáků uvedlo otce a dvě dcery, 50 % uvedlo otce, dvě dcery a boha

ČS: 25 % žáků uvedlo otce a dvě dcery, 75 % žáků uvedlo otce, dvě dcery a boha

Jaká je hlavní myšlenka bajky?

DV: 100 % žáků uvedlo hlavní myšlenku bajky

ČS: 75 % žáků uvedlo hlavní myšlenku bajky

Převyprávěj děj vlastními slovy.

DV: 75 % žáků převyprávělo bajku svými slovy

ČS: 75 % žáků převyprávělo bajku svými slovy

Myslíš si, že pro tebe byla bajka něčím přínosná? Pokud ano, čím?

DV: 50 % žáků uvedlo vlastní přínos z bajky

ČS: 100 % žáků uvedlo vlastní přínos z bajky

Komu bys bajku doporučil/a? Proč?

DV: 100 % žáků uvedlo doporučení bajky pro určité lidi nebo skupiny lidí

ČS: 100 % žáků uvedlo doporučení bajky pro určité lidi nebo skupinu lidí

13.1.2 2. Lekce – O kočce a lišce aneb Stačí umět, co je třeba

Jaké jsou hlavní postavy bajky?

DV: 75 % žáků uvedlo kočku a lišku, 25 % žáků uvedlo kočku, lišku a myslivce

ČS: 100 % žáků uvedlo kočku a lišku

Jaká je hlavní myšlenka bajky?

DV: 100 % žáků uvedlo hlavní myšlenku bajky

ČS: 100 % žáků uvedlo hlavní myšlenku bajky

Převyprávěj děj vlastními slovy.

DV: 50 % žáků převyprávělo bajku vlastními slovy

ČS: 100 % žáků převyprávělo bajku vlastními slovy

Myslíš si, že pro tebe byla bajka něčím přínosná? Pokud ano, čím?

DV: 100 % žáků uvedlo vlastní přínos z bajky

ČS: 100 % žáků uvedlo vlastní přínos z bajky

Komu bys bajku doporučil/a? Proč?

DV: 100 % žáků uvedlo doporučení bajky pro určité lidi nebo skupinu lidí

ČS: 100 % žáků uvedlo doporučení bajky pro určité lidi nebo skupinu lidí

13.1.3 3. Lekce – O žárlivém koni aneb Kdo jinému chystá past

Jaké jsou hlavní postavy bajky?

DV: 50 % žáků uvedlo jelena a koně, 50 % žáků uvedlo jelena, koně a myslivce

ČS: 25 % žáků uvedlo jelena a koně, 75 % žáků uvedlo jelena, koně a myslivce

Jaká je hlavní myšlenka bajky?

DV: 100 % žáků uvedlo hlavní myšlenku bajky

ČS: 100 % žáků uvedlo hlavní myšlenku bajky

Převyprávěj děj vlastními slovy.

DV: 100 % žáků převyprávělo bajku vlastními slovy

ČS: 100 % žáků převyprávělo bajku vlastními slovy

Myslíš si, že pro tebe byla bajka něčím přínosná? Pokud ano, čím?

DV: 75 % žáků uvedlo vlastní přínos z bajky

ČS: 100 % žáků uvedlo vlastní přínos z bajky

Komu bys bajku doporučil/a? Proč?

DV: 100 % žáků uvedlo doporučení bajky pro určité lidi nebo skupinu lidí

ČS: 100 % žáků uvedlo doporučení bajky pro určité lidi nebo skupinu lidí

13.1.4 4. Lekce – Jak osel napálil vlka aneb Jen chytrí přežijí

Jaké jsou hlavní postavy bajky?

DV: 100 % žáků uvedlo vlka a osla

ČS: 100 % žáků uvedlo vlka a osla

Jaká je hlavní myšlenka bajky?

DV: 100 % žáků uvedlo hlavní myšlenku bajky

ČS: 100 % žáků uvedlo hlavní myšlenku bajky

Převyprávěj děj vlastními slovy.

DV: 100 % žáků převyprávělo bajku vlastními slovy

ČS: 100 % žáků převyprávělo bajku vlastními slovy

Myslíš si, že pro tebe byla bajka něčím přínosná? Pokud ano, čím?

DV: 100 % žáků uvedlo vlastní přínos z bajky

ČS: 100 % žáků uvedlo vlastní přínos z bajky

Komu bys bajku doporučil/a? Proč?

DV: 100 % uvedlo doporučení pro určité lidi nebo skupinu lidí

ČS: 100 % uvedlo doporučení pro určité lidi nebo skupinu lidí

13.1.5 5. Lekce – Orel a chrobák aneb Hněv malých a slabých

Jaké jsou hlavní postavy bajky?

DV: 100 % žáků uvedlo orla a chrobáka

ČS: 100 % žáků uvedlo orla a chrobáka

Jaká je hlavní myšlenka bajky?

DV: 100 % žáků uvedlo hlavní myšlenku bajky

ČS: 100 % žáků uvedlo hlavní myšlenku bajky

Převyprávěj děj vlastními slovy.

DV: 100 % žáků převyprávělo bajku vlastními slovy

ČS: 100 % žáků převyprávělo bajku vlastními slovy

Myslíš si, že pro tebe byla bajka něčím přínosná? Pokud ano, čím?

DV: 75 % žáků uvedlo vlastní přínos z bajky.

ČS: 100 % žáků uvedlo vlastní přínos z bajky.

Komu bys bajku doporučil/a? Proč?

DV: 100 % žáků uvedlo doporučení pro určité lidi nebo skupinu lidí

ČS: 100 % žáků uvedlo doporučení pro určité lidi nebo skupiny lidí

13.2 Odpovědi na výzkumné otázky

Jaký efekt na porozumění čteného textu bajek u žáků 4. třídy má využití metod a technik DV?

V průběhu výzkumu, a to konkrétně na základě odpovědí na otázky v polostrukturovaných rozhovorech s žáky, bylo zjištěno, že při použití metod a technik DV došlo ve většině lekcí k porozumění textu bajek. Bylo zjištěno, že při použití metod a technik DV dochází u žáků k hlubšímu porozumění konkrétních situací, které se v textu bajek objevují. Na základě prožití konkrétních situací žáci dokázali popsat pocity jednotlivých postav, jejich vlastnosti, vztah, který mezi sebou postavy mají a prostředí, ve kterém se děj bajky odehrává.

Jaký efekt na porozumění přečteného textu bajek u žáků 4. třídy má využití čtenářských strategií?

Na základě odpovědí na otázky v polostrukturovaných rozhovorech s žáky bylo zjištěno, že při použití čtenářských strategií dochází u většiny žáků k porozumění textu bajek. Pomocí předvídání, usuzování, shrnování, hledání souvislostí a vytváření představ žáci úspěšně porozuměli textu bajek a dokázali bajku převyprávět, určit její hlavní myšlenku a hlavní postavy.

Dochází k lepšímu porozumění textu bajek využitím metod a technik DV nebo čtenářských strategií?

Odpovědi na jednotlivé otázky v polostrukturovaných rozhovorech s žáky ukázaly, že při využití obou metod práce s textem bylo u většiny žáků dosaženo porozumění textu bajek. Drobné odchylky mezi výsledky využití obou metod práce s textem byly zanedbatelné. Na základě získaných informací lze tvrdit, že pokud se s oběma metodami pracuje svědomitě a dojde k vytvoření kvalitních lekcí, je výsledek velmi podobný.

Jak se změní žákovo porozumění textu v průběhu práce s lekcemi využívající metody a techniky DV a čtenářské strategie?

Výsledky výzkumu ukázaly, že odpovědi žáků v polostrukturovaných rozhovorech byly po každé lekci přesnější. Žáci dokázali přesněji formulovat hlavní myšlenku bajky, a také stručněji a výstižněji převyprávět děj bajky. Lze tedy tvrdit, že postupnou prací s metodami a technikami DV a čtenářskými strategiemi, lze docílit zlepšení při porozumění textu u žáků. S každou další lekcí se žáci cítili více přirozeně, věděli, co mohou očekávat, a proto byli schopni lépe odpovídat na otázky týkající se porozumění textu.

14 Limity výzkumu

Jsem si vědoma toho, že výzkum této diplomové práce má několik limitů. První limit výzkumu spatřuji v tom, že jednou z využívaných metod výzkumu byl polostrukturovaný rozhovor, který byl veden pouze s osmi vybranými žáky. Druhým limitem výzkumu byla nemožnost zobecnění poznatků na danou věkovou skupinu, do které třída, ve které byl výzkum proveden, spadá. Třetí limit spatřuji v subjektivitě výzkumníka, která se mohla promítnout do plánu výzkumu, sběru dat, analýzy a interpretace získaných výsledků. Dalším limitem byla měřitelnost výsledků, která v rámci tohoto konkrétního kvalitativního výzkumu spočívala v odpovědích na výzkumníkem zvolené otázky.

15 Diskuse

V diplomové práci jsem zkoumala efektivitu dvou metod práce s textem, konkrétně metod a technik DV a využití práce se čtenářskými strategiemi při práci s textem bajek.

Výzkumný vzorek celkem osmi žáků (čtyř dívek a čtyř chlapců) byl vybrán zcela náhodně. Vzhledem k počtu respondentů nelze výsledky výzkumu vztahovat na všechny žáky, kteří se zúčastnili jednotlivých lekcí. Samozřejmě také nelze výsledky výzkumu zobecňovat na věkovou skupinu žáků, do které vybraná třída spadá.

Získané informace v rámci výzkumu byly ovšem více než dostačující pro zodpovězení výzkumných otázek a posouzení efektivit jednotlivých metod práce s textem bajek. Na začátku výzkumu jsem se domnívala, že výsledek výzkumu bude jednoznačný ve prospěch jedné nebo druhé metody práce s textem. Z odpovědí vybraných žáků v průběhu polostrukturovaných rozhovorů ovšem vyplynulo, že neshledáváme velké odlišnosti v porozumění textu u jedné nebo druhé použité metody práce s textem bajek. Při použití obou metod dochází u žáků k porozumění textu bajek, kdy žáci jsou schopni převyprávět bajku vlastními slovy, uvést hlavní postavy a hlavní myšlenku bajky.

V rámci výzkumu bylo zjištěno, že při použití obou metod dochází k porozumění textu bajky. Považuji ovšem za důležité podotknout, že dle mého názoru dochází při použití metod a technik DV u žáků k hlubšímu a trvalejšímu porozumění konkrétním situacím, které se v textu bajky objevují, a to na základě prožitku. S tímto tvrzením souhlasil i druhý učitel, který se na výzkumu podílel výukou jednotlivých lekcí. Čtenářské strategie naopak rozvíjejí čtenářské dovednosti, které žákům umožňují další práci s textem. V rámci porozumění textu se tedy tyto dvě metody práce s textem bajky v tomto konkrétním případě téměř shodují. Každá metoda ovšem žáka dále rozvíjí v jiné oblasti, a proto je velmi důležité zařazovat obě metody do výuky.

Jako další přínos práce považuji vytvoření celkem dvanácti lekcí, které využívají metody a techniky DV a čtenářské strategie při práci s texty bajek, které mohou učitelům sloužit v praxi.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit efektivitu využívaných metod a technik dramatické výchovy a čtenářských strategií při práci s textem bajek.

V teoretické části této diplomové práce popisují dramatickou výchovu, čtenářskou gramotnost, čtenářské strategie a literární žánr bajka. Podrobněji uvádím principy a cíle dramatické výchovy, metody a techniky dramatické výchovy a zařazení dramatické výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání. Dále jsou v teoretické části popsány další pojmy, které byly stěžejní pro zpracování praktické části, a to funkční gramotnost a čtenářské dovednosti a poté zařazení čtenářské gramotnosti a literárního žánru bajky do Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání. V závěru teoretické části uvádím využití literárního žánru bajky v dramatických a literárních lekcích a porovnání metod a technik DV a čtenářských strategií při práci s textem bajek.

Praktická část této diplomové práce představuje akční výzkum. V úvodní části jsou představeny metody výzkumu, metody sběru dat a výzkumný vzorek spolu s popisem realizace výzkumu. Samotný výzkum obsahuje deset vytvořených lekcí, které využívají jak metody a techniky DV, tak i čtenářské strategie při práci s textem bajek. Po realizaci jednotlivých lekcí byly provedeny reflexe lekcí a polostrukturované rozhovory s vybranými osmi žáky, které ověřovaly porozumění textu bajek. Odpovědi žáků byly následně zpracovány a porovnány za účelem zodpovězení čtyř výzkumných otázek, které byly předem stanoveny na základě výzkumného cíle. Závěr praktické části obsahuje vyhodnocení výsledků výzkumu, které obsahuje odpovědi na výzkumné otázky a limity výzkumu. K zodpovězení výzkumných otázek přispěl také nestrukturovaný rozhovor s druhým učitelem, který se na výuce lekcí podílel.

Cíl byl dosažen pomocí jednotlivých lekcí, polostrukturovaných rozhovorů a jejich interpretací. V rámci porozumění textu dosahují obě použité metody práce s textem téměř stejných výsledků. Určité fáze výzkumu ovšem ukázaly silné stránky jednotlivých metod, kterých lze jejich správnou kombinací využít. U metod a technik DV lze hovořit o hlubším a trvalejším porozumění konkrétních situací, které se mohou v textu bajek a dalších

literárních žánrů objevit. Oproti tomu čtenářské strategie u žáků mohou rozvíjet čtenářské dovednosti a umožňují tak komplexnější práci s textem.

Tato diplomová práce nabízí kromě výsledků výzkumu také teoretické podklady pro vhled do oborů dramatická a literární výchova. Vytvořené lekce mohou zároveň sloužit učitelům jako materiál nebo inspirace do výuky.

Použitá literatura

ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav; NEMČÍKOVÁ, Katarína, ZELENDOVÁ, Eva (ed.). *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 80-7068-070-9.

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9.

CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Přeložil Nina VANGELI. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.

ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-238-8.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

DOROVSKÝ, Ivan; ŘEŘICHOVÁ, Vlasta a ALCHAZIDU, Athena. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež*. Praha: Libri, 2007. ISBN 978-80-7277-314-5.

FILOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jarmila. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí (Zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočátky čtení a psaní*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0289-1.

GAVORA, Peter a ZÁPOTOČNÁ, Oľga. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003. ISBN 80-22318-69-8.

GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva, NOVOTNÝ, Petr. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.

HAŠKOVEC, Vít, MÜLLER, Ondřej. *Galerie géníů, aneb kdo byl kdo: [200 osobností, které změnilý svět: věda, filozofie, umění]*. Praha: Albatros, 1999, ISBN 80-00-00763-0.

HAUSENBLAS, Ondřej a KOŠTÁLOVÁ, Hana. Co je E–U–R. *Kritické listy* 24. Online. 2006. ISSN 1214-5823. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/_komplet.pdf [cit. 2024-02-17].

HAVEL, Jiří, NAJVAROVÁ, Veronika. *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5714-2.

HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4535-9.

HIRŠAL, Josef, KOLÁŘ, Jiří. *O podivuhodném životě mudrce Ezopa*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, [1960].

HNÍK, Ondřej. *Didaktika literatury: výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice estetickovýchovného oboru*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2659-8.

HUIZINGA, Josef. *Homo ludens*. Praha, 1971. In: ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.

JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. In: Maňák, J., Švec, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

JEFFREY, Mark. How does PISA define and measure reading literacy? In: *PISA in Focus*. [online]. 2019. ISSN 22260919. Dostupné z: <https://www.oecdilibrary.org/docserver/efc4d0feen.pdf?expires=1600078685&id=id&accname=guest&checksum=4E0C54EABF5A8AD04BA3D52E4B2E244C> [cit. 2024-01-14].

KEMMIS, Stephen., McTAGGART, Robin. *Como planificar la investigación – acción*. Online. Barcelona: Laertes, 1992. Dostupné z: <https://es.scribd.com/document/344401915/Kemmis-E-y-McTaggart-1992-Como-Planificar-Investigacion-Accion-Cap-1-Apendices-b-y-c> [citováno 2024-03-20].

KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.

KALOČOVÁ, Jarmila. *Průvodce literárními pojmy*. Ostrava: Grafie, [1994].

KASÍKOVÁ, Hana. Proměna vysokoškolské výuky: zkušenost s využitím kooperativních skupin. In: *Studia paedagogica*. 2015, vol. 20. Online. ISSN 1803-7437. [cit. 2024-01-10].

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

KOL. AUTRORŮ. *Ilustrovaný encyklopedický slovník – 2. díl*. 1. vydání. Praha: Academia, 1981. ISBN 21-080-81.

KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. Čtenářské strategie - 20. díl – Předvídaní. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Online. 2011. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-20> [cit. 2024-01-25].

KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. Čtenářské strategie – 6. díl – Hledání souvislostí. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Online. 19. 11. 2010. Dostupné z: <http://www.ctenarskagramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-6> [cit. 2024-01-25].

KRATOCHVÍLOVÁ, Silvie. Čtenářské strategie – 12. díl – Kladení. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Online. 7. 2. 2011. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarskagramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-12> [cit. 2024-01-25].

LEDERBUCHOVÁ, Ladislava. *Průvodce literárním dílem: výkladový slovník základních pojmů literární teorie*. Praha: Nakladatelství H & H, 2002. ISBN 80-7319-020-6.

LEWIN, Kurt. Action research and minority problems. In: *Journal od Social Issues*. Online. 1946. ISSN 1540-4560. [cit. 2024-03-18].

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2., upr. vyd. Praha: NIPOS, 2007a. ISBN 978-80-7068-207-4.

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

MACHKOVÁ, Eva. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti*. 2., dopl. vyd. Praha: Akademie múzických umění, 2012. ISBN 978-80-7331-214-5.

MACHKOVÁ, Eva. *Mezi skutečností a snem: kapitoly z poetiky pohádkové hry*. Praha: KANT, 2013. ISBN 978-80-7437-101-1.

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

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

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

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

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008. ISBN 978-80-7368-653-6.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana, HYPLOVÁ, Jana. *Strategie rozvíjení čtenářské gramotnosti v čítankách 1. stupně ZŠ*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-003-2.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana, ŠVRČKOVÁ, Marie. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-878-3.

- MLEJNEK Josef. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS, 2004. ISBN 80-7068-163-2.
- MOCNÁ, Dagmar, PETERKA, Josef. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.
- MORGAN, Norah, SAXTON, Juliana. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-9016-602-4.
- MULLIS, I. V. S.; KENNEDY, A. M.; MARTIN, M. O.; SAINSBURY, M. PIRLS. *Assessment Framework and Specifications: Progress in International Reading Literacy Study*. Online. MA: Boston College, 2006. ISBN 1-889938-37-8. Dostupné z: <https://timssandpirls.bc.edu/PDF/P06Framework.pdf> [cit. 2024-02-14]
- NAJVAROVÁ, Veronika. Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy. Pedagogická orientace. In: *Pedagogická orientace*. Online. Brno: Konvoj, 2010. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018> [cit. 2024-02-14].
- PALEČKOVÁ, Jana, TOMÁŠEK, Vladislav. *Učení pro zítřek*. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – Divize nakladatelství Tauris, 2005. ISBN 80-211-0500-3.
- PAVERA, Libor, VŠETIČKA, František. *Lexikon literárních pojmů*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-124-1.
- PAVLOVSKÁ, Marie. *Cesta současné školy ke škole tvořivé: výchozí teorie k závěrečným pracím frekventantů kursu a záznam realizovaných lekcí dramatické výchovy, projektů a divadelních představení*. Brno: MSD, 2002. ISBN 80-86633-02-0.
- PROVAZNÍK, Jaroslav. *K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy*. In: KOŤÁTKOVÁ, Soňa, PROVAZNÍK, Jaroslav, BLÁHOVÁ, Krista, SVOBODOVÁ, Radka, TOMKOVÁ, Anna. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Funkční gramotnost, lidský kapitál a moderní společnost*. Národní zpráva z projektu SIALS. Praha: Filozofická fakulta, 1998.

SCHMUCK, Richard Allen. *Practical Action research for Change*. Hawker- Brownlow Education, 1998. ISBN 978-18-6401-724-3.

ŠIKULOVÁ, Renata, RYTÍŘOVÁ, Vlasta. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1361-6.

ŠLAPAL, Miloš, KOŠŤÁLOVÁ, Hana, HAUSENBLAS, Ondřej. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

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

TOMKOVÁ, Anna. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole*. Praha: PdF UK, 2007. ISBN 978-80-7290-315-3

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

TÝM AUTORŮ: MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (úplné znění k 1. září 2021)*. Online. Praha: 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051> [cit. 2024-01-20]

URBANOVÁ, Svatava, ROSOVÁ, Milena. *Žánry, osobnosti, díla: (historický vývoj žánrů české literatury pro mládež – antologie)*. Vyd. 3. (upr. A dopl.) Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. ISBN 80-7042-604-7.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-1-5.

WALTEROVÁ, Eliška. *Český pedagogický výzkum v současných společenských podmínkách: sborník z 3. mezinárodní konference: Brno: 27. a 28. červa 1995*. Brno: CERM, 1997. ISBN 80-7204-083-9.

WILDOVÁ, Radka. *Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-103-6.

WILDOVÁ, Radka. *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 1. díl – Co jsou čtenářské strategie. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Online. 21. 10. 2010. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-1> [cit. 2024-01-25].

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 4. díl – Jak učit strategie (konkrétní příklad: práce se strategií kladení otázek k textu). In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Online. 25. 10. 2010. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/ctenarske-strategie-4> [cit. 2024-01-25].

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 17. díl – Vytváření představ. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Online. 22. 4. 2011. Dostupné z: <http://www.ctenarskagramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-17> [cit. 2024-01-25].

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 18. díl – Určování podstatných informací a myšlenek. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Online. 25. 5. 2011. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-strategie/cg-strategie-18> [cit. 2024-01-25].

WHITCROFT, Ladislava. Čtenářské strategie – 19. díl – Usuzování. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování*. Online. 21. 6. 2011. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarskagramotnost/cg-strategie/cg-strategie-19> [cit. 2024-01-25].

ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

ŽÁČEK, Jiří. *Ezopovy bajky*. Třetí vydání. Ilustroval Adolf BORN. Praha: Slovart, 2023. ISBN 978-80-276-0808-9.

Seznam příloh

Příloha 1 – Scénář lekce s využitím metod a technik DV: O psu a vlku

Příloha 2 – Scénář lekce s využitím čtenářských strategií: O psu a vlku

Příloha 3 – Scénář lekce s využitím metod a technik DV: Dřevorubec a pravda

Příloha 4 – Scénář lekce s využitím čtenářských strategií: Dřevorubec a pravda

Příloha 5 – Tabulka předvídání

Příloha 6 – Přepisy polostrukturovaných rozhovorů

Příloha 7 – Přepis nestrukturovaného rozhovoru