

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra primární a preprimární pedagogiky**

**Bakalářská práce**

Markéta Balážová

Dramatizace pohádky a její vliv na dítě v předškolním věku

Olomouc 2019

vedoucí práce: Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

Odevzdáním bakalářské práce na téma Dramatizace pohádky a její vliv na dítě v předškolním věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pouze s využitím citovaných literárních a elektronických zdrojů.

Olomouc, 11. 12. 2019

Podpis

## Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Aleně Srbené, Ph.D., za odborné vedení, poskytnuté rady, připomínky a vstřícný přístup, jež mi poskytla během psaní této bakalářské práce.

## Obsah

Úvod .....	6
TEORETICKÁ ČÁST .....	7
1 Dramatická výchova a její vymezení.....	7
1.1 Dramatická výchova v mateřské škole .....	8
1.2 Dramatizace .....	9
2 Pohádka .....	12
2.1 Pohádka a její vymezení .....	12
2.2 Klasifikace pohádek.....	13
2.2.1 Lidové pohádky .....	13
2.2.2 Autorské pohádky.....	14
2.3 Význam pohádky pro život dětí.....	15
3 Dítě předškolního věku.....	17
3.1 Základní charakteristika předškolního věku .....	17
3.2 Oblasti vývoje .....	18
3.2.1 Motorický vývoj .....	18
3.2.2 Kognitivní vývoj.....	18
3.2.3 Řečový vývoj.....	19
3.2.4 Sociální vývoj.....	20
PRAKTICKÁ ČÁST .....	21
4 Metodologie výzkumu.....	21
4.1 Charakteristika výzkumného vzorku .....	22
4.2 Použité metody a postup .....	22

4.3	Výběr pohádek .....	23
4.4	Pomůcky .....	23
4.5	O Červené karkulce .....	24
4.6	Princ Bajaja.....	25
4.7	Závist'ovej kvásek .....	27
4.8	Vyhodnocení .....	28
	Závěr.....	31
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	32
	Elektronické zdroje.....	35
	Seznam příloh.....	36
	Příloha 1 – O Červené karkulce.....	37
	Příloha 2 – Princ Bajaja .....	39
	Příloha 3 – Závist'ovej kvásek .....	41
	Příloha č. 4 – Závist'ovej kvásek – výrazy z nářečí, zastaralá slova .....	44
	Příloha č. 5 – Ukázka z terénních poznámek.....	45
	Anotace.....	46

## Úvod

K psaní bakalářské práce s názvem „Dramatizace pohádky a její vliv na dítě v předškolním věku“ mě přiměla zvědavost, resp. snaha dozvědět se více o tomto tématu. Během studia na vysoké škole jsem se o dramatickou výchovu a její metody zajímala, ale nestudovala jsem je hlouběji. Když jsem začala působit, jako učitelka v mateřské škole všimla jsem si, že dramatizace zde není úplně běžně využívána a to jsem chtěla změnit. Absolvovala jsem i vzdělávací seminář paní Mgr. Míčkové, který mě později inspiroval při psaní mé práce.

Závěrečná práce je rozdělena na dvě části a to teoretickou a praktickou. V první jmenované části se věnuji definování pojmu dramatická výchova, přibližuji tuto výchovu v rámci mateřské školy a rozebírám i pojem dramatizace. Následující kapitola popisuje pohádku a její členění. Nechybí ani zmínka o jejím významu pro dítě. Ve třetí kapitole se zaobírám dítětem předškolního věku, základní charakteristikou tohoto období a vybranými oblastmi vývoje souvisejícími s tímto věkem.

Praktická část je zaměřena na dramatizaci pohádky. Výzkumné šetření zkoumá vliv dramatizace pohádky na dítě předškolního věku. Cílem praktické části byla realizace dramatizace pohádek a vyhodnocení jejího vlivu ve sledovaných oblastech (spolupráce a komunikace) na děti. Dále bylo sledováno, jak dramatizace pohádky ovlivňuje u dětí schopnost spolupracovat a jaký vliv má na jejich komunikační dovednosti. V praktické části je popsán výzkumný vzorek, použité metody a postup a dále vlastní dramatizace pohádky. Závěrem jsou vyhodnoceny výsledky šetření a je také zhodnocena vhodnost metody dramatizace pro praxi v mateřské škole.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Dramatická výchova a její vymezení

Dříve než přejdeme k dramatizaci jako takové, je namístě zmínit několik slov o dramatické výchově. Valenta ji vidí jako systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení, které je založeno na využívání základních principů a postupů dramatu a divadla. Přičemž bere v potaz kreativně umělecké (divadelní, dramatické) a pedagogické (výchovné) požadavky na jedné straně a bio-psycho-sociální podmínky (individuální i společenské možnosti dalšího rozvoje osobnosti) na straně druhé. (Valenta, 2008)

Dramatická výchova zahrnuje prostředky a postupy divadelního umění. Jde v ní o učení vlastní zkušeností. Její základy stojí na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů a situací, ale zabývá se i vnitřním životem lidí. Zmíněné prozkoumávání a poznávání se odehrává ve fiktivních situacích, prostřednictvím hry v roli nebo dramatického jednání v situaci. Výsledkem tohoto procesu může být produkt, jemuž říkáme představení. Obecně lze říci, že cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, avšak prostředky dramatické. (Machková, 2007)

Ve zkratce lze dramatickou výchovu charakterizovat jako: „určité modelování situací v procesu aktivní sociálně-umělecké edukace skrze postupy a prostředky dramatu a divadla. Obsah bývá vymezen oblastí osobnostní, sociální a uměleckou, jež by měly směřovat především ke zvládnutí dramatických situací volených přiměřeně k věku dětí.“ V záměrně vytvářených pedagogických situacích se setkáváme se zkušenostmi zúčastněných, které jsou obohaceny o modelové situace dramatických her, improvizací nebo cvičení. Proces učení pak rozvíjí schopnosti a umožňuje osvojování dovedností intelektových, osobnostně-sociálních, uměleckých, tvořivých, sensorických a motorických. Současně dochází k rozvoji vědomostí, komunikace, k rozvoji vzájemných vztahů, emocí, postojů i hodnot. (Metodický portál RVP, 2010)

Dle výše zmíněného lze odvodit, že dramatická výchova rozvíjí mnoho oblastí. Pokud se budeme snažit přehledně definovat cíle dramatické výchovy, využijeme rozdělení Machkové na tři základní skupiny:

## 1. dramatická

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

## 2. sociální

- struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace
- poznávání života, světa, lidí

## 3. osobnostní

- psychické funkce (myšlení, pozornost, vnímání, komunikace, emoce)
- schopnosti (tvořivost)
- motivace, zájmy
- hodnotový žebříček, postoje.

(Machková, 2007, s. 35)

### **1.1 Dramatická výchova v mateřské škole**

Dramatická výchova nabízí velké možnosti uplatnění v prostředí mateřské školy. Její cíle se zaměřují na osobnostní i sociální rozvoj dětí a propustují vzdělávacími oblastmi („Dítě a jeho tělo“, „Dítě a jeho psychika“, „Dítě a ten druhý“, „Dítě a společnost“, „Dítě a svět“) Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Dramatickou výchovu tak lze využít jako vhodnou metodu práce při výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. (Bečvářová, 2015)

Zprostředkovává dětem nové zkušenosti skrze prožitek u činnosti, která je jim nejbližší – hra. Právě díky hře se děti snadněji vcítí do určité role, čímž si vytváří vlastní postoje a hodnoty. Dramatické metody mohou v běžném chodu mateřské školy posloužit jako osvěžení a uvolnění uprostřed jiné, někdy monotónní práce. Dají se využít jako prostředek k rozvíjení psychických funkcí a schopností jako je např. paměť, vnímání, fantazie, představivost, rytmus, apod. Metody užívané v dramatické výchově vedou také k osvojování



způsobů kooperace a podporují rozvoj komunikačních schopností. Možností, kterým směrem se dát a co konkrétně rozvíjet prostřednictvím dramatické výchovy, je samozřejmě mnoho a tak záleží na dovednostech, vědomostech a zájmu učitelky. Ona rozhoduje o tom, jaké místo bude právě tato výchova zastávat v její práci a jakým způsobem pak ovlivní děti. (srov. Švejdrová in Provazník, 2001, Machková, 2007)

## 1.2 Dramatizace

„Příběh, který se hraje, zanechá v člověku trvalý otisk.“ (McCaslinová in Machková, 2007, s. 35)

Příběh může být podán formou vyprávění, kde vypravěč prostřednictvím slov reprezentuje určitý nepřítomný děj nebo může být předveden jako bezprostřední jednání prostřednictvím scénické prezentace postav a dějů před obecnstvem. Tímto způsobem je tradičně chápán rozdíl mezi epikou a dramatem (konkrétně rozlišením mezi zprostředkovaným „vyprávěním o něčem“ a bezprostředním „předváděním něčeho“). Z čehož plyne, že příběh může být dramatizován. (Vojtěchovský, Vostrý, 2008)

Vedle výše uvedených podob a forem můžeme expresi chápat také jako dramatizaci. „V dramatizaci můžeme najít podobu jevu (cosi je vnímáno a chápáno coby „předvedení jako“) i projevu (cosi je „předváděno či prováděno jako“). Sféra dramatické exprese se rozprostírá od divadla přes oblasti, jako jsou dramatická výchova či dramaterapie, až po dramatickosti a scéničnost každodenního života.“ (Slavík, Chrz, Štech et al., 2013, s. 271)

Dramatizaci lze nalézt ve dvou rovinách: na elementárnější rovině, pro kterou lze použít termín scénování a poté na komplexnější rovině, která je dramatizací v užším slova smyslu. Při scénování jde o určité víceméně elementární „předvádění jako“, kdežto v případě dramatizace v užším slova smyslu jde o ztvárnění situací, které vytváří prostor pro jednání, v němž je řešeno a k výslednému tvaru přiváděno napětí určitého konfliktu. (Valenta, 2011)

Výše zmíněné skutečnosti lehce osvětlují jinak složité a těžce uchopitelný pojem dramatizace. Pokud se budeme zamýšlet nad dramatizací, která probíhá v mateřských školách, je namístě uvést následující definici: „dramatizace vychází z literární předlohy a drží se původní podoby příběhu a jde v ní hlavně o jeho zpřítomnění a zažití „na vlastní kůži“.

Tvořivost zde není zaměřena na vymýšlení a rozvíjení děje, ale na hledání způsobů, jak kterou z předem daných situací zrealizovat.“ (Kalužiková, 2017, s. 16)

Přestože se při dramatizaci držíme původní podoby příběhu, stále se nám naskytá možnost tvořit. Děti svou tvořivost mohou zaměřit na hledání způsobů, jak předem danou situaci realizovat tak, aby byla pro okolí resp. diváky důvěryhodná. Kouzlo dramatizace spočívá v tom, že při ní děti improvizují, k vyjádření používají vlastní slova a vkládají do děje vlastní nápady. Po celou dobu by však měla být zachována dějová linie se správným zakončením hrané situace. Jak zmiňují autorky, je důležité odlišit dramatizaci tvořivou od mechanického dramatizování bez zážitku a nové zkušenosti. (Ulrychová, Gregorová, Švejdová, 2000)

Míčková (2019) se pak zamýšlí nad podobami dramatizace v mateřských školách, kdy užívá pojmu dramatizace pohádky. Rozlišuje dramatizaci, kterou převede sama učitelka do divadelní podoby za účelem motivace dětí a dosažení jiných cílů a dramatizaci kterou se učitelka rozhodne provést s dětmi, kdy se samotná dramatizace stává cílem. V tomto případě Míčková upozorňuje na důležitost přípravy ze strany učitelky, před kterou stojí mnoho otázek, jako například: Kolik času bude věnováno zkoušení? Bude výsledek prezentován publiku? Chtějí hrát všechny děti a je to možné? Jak upravit text pohádky? Jaký zážitek si děti odnesou? apod. Autorka pak naznačuje, že odpovědi lze nalézt v metodách, cvičeních a hrách dramatické výchovy a v jejím pohledu na vzdělávání. Také dodává, že učitelce by vždy mělo jít o vlastní prožitek zúčastněných dětí. O to aby získaly nové zkušenosti a poznatky. Byla podporována jejich sebejistota a sebedůvěra a nabyly pocitu sounáležitosti u společné práce, která může vést až k divadelnímu představení. (Míčková, 2019)

Svobodová a Švejdová pak navrhuje několik kroků při práci s pohádkou:

- Na začátku je důležité zvolit si počáteční rituál, který se bude pravidelně opakovat před každou prací s danou pohádkou.
- Dále by mělo následovat ujištění, že se jedná o hru, která může být kdykoli zastavena. Napomáhá k tomu identifikace, resp. zkoušení rolí, používání rekvizit, včetně vytvoření fiktivního prostředí.

- Jádrem dramatické činnosti je pak vnímání prožitých pocitů dětmi. Zkoumání a řešení problému, který je nastolen. Zkušenosti ze zažitých situací dále využívají při řešení problémů v reálném životě.
- Při práci je taktéž důležitá narůstající gradace prolínající se pohádkou tak, aby bylo stupňováno napětí.
- Důležitá je také závěrečná reflexe. Kdy si při diskuzi jednotliví účastníci připomínají prožité pocity a vyjadřují své názory. Mimo jiné tak učitelka získává cennou zpětnou vazbu.

(Svobodová, Švejdomá, 2011)

Z výše uvedeného vyplývá, že dramatickou výchovu můžeme vidět jako systém řízeného učení, založeného na využívání principů a postupů dramatu a divadla. Jedná se o učení prostřednictvím vlastních zkušeností a prožitků při hře. Ta pro dítě v předškolním věku představuje nejjednodušší cestu k poznatkům, protože je náplní jejich každodenních životů. Dramatizace jim otevírá možnosti pro rozvíjení jejich fantazie, umožňuje jim improvizovat a nacházet tak nové cesty k cíli, kterým může být představení.

## 2 Pohádka

Většina z nás by si pravděpodobně nebyla schopna představit své dětství bez pohádek. Příběhů, které se nikdy neodehrály, a přesto svým kouzlem lákají posluchače po celém světě napříč všemi kulturami. Zvou je do světa, kde se dějí neuvěřitelné věci a žijí zde nadpřirozené bytosti. (Černoušek, 1990) Svět kde se může stát cokoli, a přesto nakonec zvítězí dobro nad zlem.

### 2.1 Pohádka a její vymezení

Přestože je pohádka objektem zkoumání vícero vědních disciplín, není snadné ji jednoznačně definovat. Zatímco literární věda přistupuje k pohádce jako k literárnímu žánru, psychologie v ní hledá možnosti člověka na jeho cestě životem a oceňuje ji díky jejímu vlivu na duševní rozvoj dítěte. Pedagogika pak pracuje s výchovným, vzdělávacím, poznávacím a terapeutickým významem pohádky. (srov. Makovská, 2006; Černoušek, 1990)

Pokud budeme hledat slovníkovou definici, zjistíme, že je pohádka zábavný, prozaický žánr folklorního původu s fantastickým příběhem, odehrávajícím se na neznámém místě v neznámý čas. V pohádkách se objevují nadpřirozené bytosti a kouzelné předměty. Celým příběhem je pak protkán souboj mezi dobrem a zlem, který končí vítězstvím dobra. (Mocná, Peterka et al., 2004)

Vařejková (1998) pak doplňuje, že přestože je průběh pohádky smyšlený, vychází z reálných lidských vztahů. Upozorňuje také na důležitost ústní formy vyprávění pohádek. Jedná se o slovesný výtvar, který se přenáší z generace na generaci a proto je dnes, stejně tak jako v minulosti, žádoucí pohádky vyprávět. Dítě se jako posluchač napojuje na vypravěče, sleduje jeho gesta, mimiku a vžívá se do děje pomocí rozložení vypravěčova hlasu.

Nicméně i pohádka jako literární text má svou neopomenutelnou hodnotu. Právě díky tomuto zpracování se dochovala rozmanitá paleta starodávných vyprávění, bájně představy lidstva a nadčasové životní pravdy, které mohly bez písemného zpracování upadnout v zapomnění. (Čeňková, 2006)

Jedinečnost pohádky jako uměleckého díla můžeme dle Bettelheima (2017) spatřovat i v její srozumitelnosti pro dítě. Jen těžko by se hledalo jiné umění, které by bylo svou formou

dětem bližší. Pohádka zkrátka promlouvá k dětem způsobem, který je jim blízký a nezaměnitelný.

## **2.2 Klasifikace pohádek**

Zpravidla členíme pohádky dle jejich původu na lidové a autorské. Pro účel práce považuji takové dělení za dostačující, a proto se mu níže věnuji. Existují však ještě pohádky kouzelné neboli fantastické, které pracují s kouzelnými motivy. Dále jsou zde pohádky zvířecí, v nichž jsou hlavními postavami zvířecí bytosti.

### **2.2.1 Lidové pohádky**

Počátky lidové (folklorní) pohádky sahají do lidové slovesnosti, kdy se šířila výhradně ústním přenosem. To jak pohádka vyzní, měl v rukou její vypravěč. Pohádku mohl přednést či zazpívat. Zprostředkoval posluchačům svoji vlastní interpretaci, obohacoval příběh vlastním pohledem na svět, svými zkušenostmi apod. Pohádka také získávala sociální a lokální rozměr, protože vypravěč uzpůsoboval příběh vkusu a potřebám publika.

Hlavním charakteristickým znakem je lidovost. Poukazuje na to, že její existence je pevně spjata s nižšími sociálními vrstvami, především s vesnickým lidem. Dále je pro lidovou pohádku typický schematizmus. Pevně stanovené prvky a postupy, které se v pohádce objevují. Jedná se především o černo-bílé vidění světa, příběhu a postav. Vystupují zde negativní postavy (čerti, zlé macechy, protěžované dcery, chamtiví králové, apod.) a naopak postavy kladné, se kterými se posluchač ztotožňuje. Tyto charakterové protipóly staví pohádka do kontrastu a často i otevřeného konfliktu mezi sebou. Konflikt mezi těmito postavami dopadá vždy ve prospěch postav kladných a konec pohádky bývá šťastný. Postavy jsou velmi málo psychologicky pestré a v průběhu děje se prakticky nerozvíjí.

Pohádka kumuluje akci, důraz je kladen na děj. Aby byla zachována dynamika, odehrává se v pohádce doslova příhoda za příhodou. Kompozice je však stereotypní. V příběhu nesmí chybět fantastika a mystičnost. Neopomenutelný je také jasný morální odkaz, pohádka nás učí rozlišovat mezi dobrem a zlem. Odhaluje toho, kdo je zlý a ukazuje, kdo by nám měl být příkladem. (Vyhlídal, 2004)

## 2.2.2 Autorské pohádky

Fenomén autorské pohádky vyrůstal ze základů folklorních pohádek, přičemž se postupně přeměňoval v samostatný literární žánr. Autoři jej rozvíjeli do různých směrů. O dnešních dílech pak lze říci, že se autor přímo zaměřuje na svého posluchače. Dokládá to svým častým obracením se přímo na něj – promlouvá k němu. Dítě přijímá tyto podněty a mísí je se svou fantazií. Autor a posluchač se tak vzájemně vědomě či nevědomě ovlivňují během vzniku i samotného poslechu díla. (Vařejková, 1998)

Příběh pohádky je autorem sestaven tak, aby měl posluchač pocit, jakoby naslouchal živému vyprávění. Místo vypravěče často zaujímá samotný autor nebo tímto úkolem pověří některou z postav. Vzájemná komunikace vypravěče a čtenáře je stěžejní, jelikož dotváří výslednou podobu a celkové vyznění pohádky. K neodmyslitelným znakům pohádky patří spor dobra a zla. Přičemž dobro vždy vítězí a zlo bývá nakonec poraženo. Toto vítězství někteří autoři doplňují o závěrečné ponaučení, které upozorňuje na to, co by si měl čtenář z daného příběhu odnést. Autorská pohádka však neurčuje příliš přesné hranice mezi dobrem a zlem. Čtenáři pak nemusí být na první pohled jasné, co je dobré a co zlé. Stejně tak dobro vždy nemusí jasně vítězit nad zlem. (Sochorová, 2007)

Na rozdíl od lidové pohádky pracuje ta autorská s určitějšími motivy. V zásadě je prostředí, ve kterém se příběh odehrává reálnější. V příběhu nechybí ani dobové reálie. Po námětové stránce je autorská pohádka bohatší a rozmanitější. V popředí pracuje s motivy z každodenního života, zatímco pohádkový svět, který známe z lidových vyprávění, ustupuje do pozadí. Přesto se v pohádce stále vyskytují kouzelné bytosti. Nadpřirozeno je v autorské pohádce ozvláštněno zasazením do reálného prostředí, jež není příliš vzdáleno od světa čtenáře. (Sochorová, 2007)

Kromě archetypálních postav jako jsou králové, princezny a princové pracuje autorská pohádka s všedními bytostmi, jež zasazuje do nevšedních příběhů. Může jít například o mazané lišky, hastrmany nebo čestné muže zákona. Idealizace skutečnosti, která je nedílnou součástí lidových pohádek, je v tomto žánru patrná. Často se prolíná s dobovou problematikou či smýšlením autora. Jazyková stránka se od folklorních příběhů příliš neliší. Najdeme zde ustálené formule jako například: „Bylo, nebylo...“ „Byl jednou jeden...“ „Za sedmero horami a sedmero řekami...“ tyto věty informují o tom, že jde o pohádkový příběh a zároveň vtahují čtenáře či posluchače do děje. V autorské pohádce je možné najít archaismy, ale i nová slova a slovní spojení. Nicméně na celkovou podobu textu má velký vliv samotný

tvůrce. To, jak se v textu realizuje díky svým vlastnostem či okolním vlivům, vytváří osobité dílo. (Kobr, 2001)

## 2.3 Význam pohádky pro život dětí

„Vnést smysl a řád do dětem původně nesrozumitelného, skoro chaotického světa, do světa, jemuž děti, obzvláště v době předškolní, nemohou plně porozumět.“ (Černoušek, 1990, s. 6)

S pomocí pohádek se dítě seznamuje s jednoduchým nazíráním na svět. Pohádka k němu promlouvá jazykem, kterému rozumí. Skutečnost je v ní srozumitelně strukturována a plynou z ní pozdější zkušenosti dítěte. Postupně se mu ozřejmují možnosti řešení vztahů v rodině, mezi kamarády i ve společnosti. (Toman, 2005)

V pohádce se objevuje kontrast dobra a zla, díky kterému se dítě učí rozlišovat mezi tím, co je špatné a tím co je dobré. Při soupeření dobra a zla je v pohádkách důležitý dobrý konec, který dítěti nevědomky přináší pocit úspěchu pramenící ze ztotožnění se s hrdinou. Dítě se také pomocí pohádek učí pravidlům skutečného světa a probouzí se v něm vnitřní svět, poskytující dítěti radost (Molická, 2007). „*Díky pohádkám děti objevují základy mravní existence zakotvené v historii a kultuře; pohádkovým děním jsou poučovány, že mravní dimenze se zachovávají všude, nejen v úzkém kruhu domova.*“ (Černoušek, 1990, s. 26)

Pohádky u dětí vyvolávají emoce a snižují hladinu úzkosti. Dále pohádky reagují na některé ze základních psychických potřeb vyvíjejících se dětí. Může jít například o vztahy k rodičům nebo sourozencům, potřeba lásky, důvěry, potřeba zvládnutí strachu a v neposlední řadě potřeba rozvíjet vědomí životního smyslu. Prostřednictvím pohádkových příběhů dítě poznává lásku, víru a naději. Skrze pohádku dítě poznává, jak se kdo mění, jak překonává sám sebe, jak plní nějaké poslání, a tyto osoby pak napodobuje. (srov. Černoušek, 1990; Prekopová, Schweizerová, 1993)

Pohádky nabízejí dětem zábavu i napětí a zároveň v nich probouzí a rozvíjí jejich zvědavost. Rozvíjí jejich představivost a imaginaci. Díky srozumitelné obraznosti dějů si děti uvědomují, jak mohou řešit problémy a jaké mohou mít tato řešení důsledky. Pohádky svým specifickým, neopakovatelným způsobem sdělují informace o hodnotách, informace etického charakteru a informace o mravních dimenzích lidského života. Představují tak jedinečný druh vzdělávání. (Černoušek, 1990)

Druhá kapitola charakterizuje pojem pohádka a uvádí dělení pohádek na lidové a autorské. Toto dělení bylo vybráno cíleně, jelikož oba druhy pohádek jsou zastoupeny v praktické části práce. Dále kapitola vymezuje význam pohádky pro dítě. Přičemž z textu vyplívá, že pohádka je nezastupitelnou součástí života dětí a usnadňuje jim chápání světa, zprostředkovává nové zážitky a všestranně rozvíjí oblasti jejich vývoje.



### 3 Dítě předškolního věku

V širším pojetí si můžeme předškolní věk představit jako období od narození až po zahájení povinné školní docházky. Pro toto období jsou charakteristické odlišné vývojové potřeby a důležité vývojové změny. V užším pojetí jde o období od tří do šesti let věku dítěte. Označení předškolní, poukazuje na to, že se jedná o období před zahájením povinné školní docházky. Počátek předškolního období by se dal charakterizovat jako první společenská emancipace dítěte, jako druhý krok na této cestě je pak považován nástup do první třídy základní školy. (Matějček, 2009) V rámci práce se přikláníme k výše zmíněnému užšímu pojetí a tedy, že se jedná o období od tří do šesti let věku dítěte.

#### 3.1 Základní charakteristika předškolního věku

V předškolním věku dítě dále vyspívá po stránce tělesné, pohybové, intelektové, citové i společenské. Dítě je schopné si většinu podnětů zajistit samo vlastním úsilím, a to diferencovaně podle svého zájmu. V tomto období je dítě velice sugestibilní a poměrně lehce si osvojuje hygienické, pracovní a společenské návyky prostředí, ve kterém vyrůstá. Dítě přijímá kulturní nároky ze svého okolí. Používá jídelní příbor a jiné „nástroje“, ale i tužku a papír. Po šestém roce se bude učit číst, psát a počítat, což poukazuje na to, jak dalece postoupí v tomto období vývoj vnímání zrakového a sluchového. (Matějček, 2005) „Výslovnost ještě nebývá dokonalá, ale od prvních básniček a písniček vývoj řeči postoupí tak dalece, že před vstupem dítěte do školy jsou už přítomny prakticky všechny formy větné skladby. Už to není jen obyčejné „povídání“, teď už děti dovedou vyjádřit myšlenky někdy až překvapivě složité.“ (Matějček, 2005, s. 139)

Vágnerová (2005) považuje předškolní věk za období iniciativy. Dítě naplňuje svou potřebu něco zvládat a vytvořit, tím se pak utvrzuje ve svých kvalitách. Předškolní období je nutné chápat jako přípravu na život ve společnosti. Dítě si tak musí postupně osvojovat pravidla, jež upravují chování ke druhým a zároveň se učí prosadit ale také spolupracovat. V dětském kolektivu se vytvářejí tzv. prosociální vlastnosti, jako je souhra a spolupráce, soucit a soustrast, společná zábava, první přátelství atd. Předškolní dítě má rádo pohádky a jeho hra je plná neotřelé fantazie. Díky představivosti dítě postupně poznává svět kolem sebe a buduje si v něm svou pozici. (Vágnerová, 2005)

## **3.2 Oblasti vývoje**

Níže jsou uvedeny a popsány vybrané oblasti vývoje a to vývoj motorický, kognitivní, řečový a sociální.

### **3.2.1 Motorický vývoj**

U dítěte postupně roste kvalita pohybové koordinace. Jednotlivé pohyby jsou přesnější, účelnější a plynulejší. Dítě je celkově hbitější a dokáže pozorováním napodobit sportovní aktivity (např. plavání, jízda na kole či lyžování). Pohybová koordinace se dále projevuje ve schopnosti plné sebeobsluhy (oblékání, uklízení, skládání věcí, hygienická péče, apod.) Taktéž dochází k dalšímu rozvoji jemné motoriky. Dítě vyhledává hru s různými materiály (např. s korálky, plastelínou, kostkami nebo knoflíky). Předškolák začíná rozeznávat různé tvary a různě je řadí a porovnává. S rozvojem jemné motoriky souvisí také rozvoj kresby. Vývoj přechází od spontánního čarání až k nápodobě základních tvarů a lidské postavy. Ta však také prochází vývojem od hlavonožce až po postavu s náležitými detaily. Motorický vývoj dítěte v předškolním období souvisí s celkovou aktivitou, kterou dítě vynakládá, s možností pohybu a především podmínkami, které jsou dítěti vytvářeny pro jeho rozvoj v této oblasti. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2015)

### **3.2.2 Kognitivní vývoj**

Vnímání dítěte předškolního věku je globální. Dítě vnímá celek jako souhrn jednotlivostí, u nichž není schopno rozlišovat základní vztahy. Nechá se upoutat detailem především tehdy, když se vztahuje k aktuálnímu zájmu dítěte. Vnímání prostoru je zatím nepřesné stejně jako vnímání časových úseků. Dítě předškolního věku má bohatou představivost. Mezery mezi vnímanými jevy jsou často vyplňovány dětskou konfabulací – smyšlenkami, které děti pokládají za pravdivé. Představivost, resp. představy jsou pro předškoláka zásadní, jelikož si díky nim uzpůsobuje někdy těžce přijatelnou nebo obtížně pochopitelnou realitu. (Šulová in Mertin, Gillernová, 2015)

U dítěte dochází k plnému rozvinutí názorného intuitivního myšlení. V tomto období je dítě myšlenkově zcela vázáno na to, co právě nazírá. Myšlení je vázáno na vnímané či představované. Dále je myšlení dítěte v předškolním věku označováno jako prelogické, tzn., že nepostupuje dle zákonů logiky. Myšlení je tak stále vázáno konkrétní činností a aktivitou

dítěte. Přetrvávající egocentrismus se projevuje ulpíváním na subjektivním názoru a opomíjení objektivní reality světa. S myšlením provázaná paměť má v předškolním období charakter bezděčného zapamatování a uchování. U dětí převažuje mechanická paměť, až kolem pátého roku se začíná objevovat paměť záměrná. S vývojem řeči se rozvíjí i její kognitivní složka. Díky rozvoji řeči dochází k rozšíření poznatků a zkušeností dítěte. V rámci expresivní složky řeči pak dítě dokáže vyjádřit své pocity a prožitky. (srov. Šulová, 2015, Vágnerová, 2005)

### 3.2.3 Řečový vývoj

Při verbální komunikaci dochází k úmyslnému sdělování abstraktních obsahů, zprostředkovaných slovy určitého jazyka. Z vývojového hlediska je verbální komunikace mladší než neverbální komunikace. Hlavním prostředkem verbální komunikace je řeč. (Klenková, 2006)

Za klíčové období ve vývoji řeči je považováno prvních šest let života. K nejrychlejšímu vývoji pak dochází přibližně do třetího až čtvrtého roku dítěte. Tříleté dítě většinou dokáže pojmenovat základní předměty denní potřeby. Přibližně kolem tří a půl let dítěte nastupuje „druhý věk otázek“, kdy dítě klade otázky charakteru „Proč?“, „Kdy?“. Přibližně ve čtyřech letech se začíná rozvíjet stadium intelektualizace řeči. Dochází k rozvoji schopnosti chápat obsah, rozlišovat pojmy konkrétní a abstraktní. Zkvalitňuje se celkový řečový projev a dítěti se rozšiřuje slovní zásoba. (Bytešníková, 2012)

Neverbální komunikace bývá označována jako tzv. řeč těla, díky které se dítě postupně učí sdělovat své emoce, ale také postoje a hodnocení. Prostřednictvím neverbální komunikace může dítě vyjádřit souhlas, nesouhlas, dokonce je možné změnit smysl verbálního sdělení. Mezi základní mimoslovní sdělení pak řadíme:

- pohledy neboli řeč očí,
- mimiku tedy výraz obličeje,
- kineziku – pohyb,
- posturologii neboli fyzické postoje (konfigurace jednotlivých částí těla),
- gesta (posunky),
- proxemiku - přiblížení či oddálení
- haptika – doteky.

(Mareš, Křivohlavý, 1989)

### 3.2.4 Sociální vývoj

Dítě se postupně osamostatňuje, začleňuje se do širších sociálních vztahů, jež ovlivňují jeho morální vývoj. Nástupem do mateřské školy dítě vstupuje do nových sociálních rolí, které mají přesah mimo rodinu. Proces socializace zahrnuje tři vývojové aspekty. Prvním z nich je sociální reaktivita, která reprezentuje vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k nejbližším (matka, otec, sourozenci, prarodiče, další rodinní příslušníci), jež se postupně rozšiřují (například vstupem do mateřské školy, kdy si dítě utváří vztahy s učitelkami, ostatními dětmi i jejich rodiči). (Langmaier, Krejčířová, 2006)

Další dva aspekty – vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací souvisí s osvojováním a přijímáním norem společnosti. Na dítě začíná být vyvíjen sociální tlak a to především od třetího roku věku a provází dítě celým předškolním obdobím. Dvouleté dítě uposlechne příkaz rodičů, jedná se však o vnější řízení, kdy dítě jedná pod vlivem pokynů nebo očekávání. Postupně se pak dítě začíná chovat podle svých hlasitých pokynů. S třetím rokem života se pak objevují počátky sebekontroly. Hlasité pokyny pozvolna mizí a dítě se začíná řídit myšlením. Vývoj svědomí se však odvíjí od mnoha podmínek, mezi něž patří i vztah dítěte k rodičům. (Langmaier, Krejčířová, 2006)

Třetí kapitola definuje předškolní věk jako období první společenské emancipace a dále popisuje charakteristiky předškolního věku. Podává také základní přehled o vývoji motorickém, kognitivním, řečovém a sociálním.

Kapitoly výše uvedené shrnuly vybrané teoretické poznatky v oblasti dramatické výchovy, dramatizace, pohádky a období předškolního věku. Teoretickou část pak níže střídá praktická část práce.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Metodologie výzkumu

Praktická část se zaměřuje na realizaci dramatizace tří pohádek ve skupině dětí předškolního věku. Jak vyplývá z názvu bakalářské práce, výzkumné šetření se zaměřuje na vliv dramatizace pohádky u dítěte předškolního věku. Pro realizaci praktické části práce byla vybrána Mateřská škola Paleček o.p.s. v Praze, ve které působí autorka této práce jako učitelka, což bylo při realizaci považováno za příhodné. Dále byla tato mateřská škola vybrána pro své cíle a filosofii vzdělávacího programu, ve kterých mimo jiné opakovaně zdůrazňuje, že podporuje samostatnost a komunikační dovednosti dětí. Dalším příhodným aspektem při výběru byla aktuální tematika třídního vzdělávacího programu, který se v měsíci listopadu (kdy byl výzkum prováděn) věnoval pohádkám.

Hlavní cíl:

- Realizovat dramatizaci pohádek a vyhodnotit její vliv na děti předškolního věku s ohledem na oblast spolupráce a oblast komunikačních dovedností.

K dílčím cílům bylo zařazeno následující:

- zjistit, jak dramatizace pohádky ovlivňuje u dětí schopnost spolupracovat,
- zjistit, jaký vliv má na jejich komunikační dovednosti,
- ověřit vhodnost dramatizace jako edukačního prostředku pro další užití při práci s dětmi v mateřské škole.

Výzkumné otázky:

- Ovlivňuje dramaturgizace pohádky u dětí předškolního věku schopnost spolupráce?
- Má dramaturgizace pohádky vliv na rozvoj komunikačních dovedností u dětí předškolního věku?
- Je dramaturgizace vhodným edukačním prostředkem pro rozvoj dětí předškolního věku?

## 4.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Činnosti níže popsané byly realizovány ve třídě s názvem Žlutá třída. Jde o heterogenní třídu, do které dochází 24 dětí ve věkovém rozpětí 4 – 6 let. Ve třídě je 11 děvčat a 13 chlapců. Neopomenutelným specifickým je fakt, že 10 dětí pochází z bilingvního prostředí (tento aspekt je zohledněn při realizaci a vyhodnocení výzkumného šetření, protože považujeme za důležité uvést, jak může dramaturgizace přispívat k rozvoji komunikačních dovedností těchto dětí). Český jazyk ovládá většina dětí (8 z 10) velmi dobře a u zbývajících dětí (2 z 10) došlo za poslední čtvrt rok ke značnému posunu v komunikaci v českém jazyce – rozumí mluvenému projevu a jsou schopni adekvátně reagovat v kratších, jednodušších větách.

Dětem jsou pravidelně předčítány pohádky během odpoledního odpočinku a bývají zařazeny též v rámci řízených činností. Ve třídě mají děti ve volných chvílích možnost půjčit si knížky s pohádkami. V herně jsou jim k dispozici různé zvířecí i lidské převleky, jež velmi často využívají ke spontánní hře. Do výuky jsou pravidelně zařazovány metody a techniky dramatické výchovy, jež slouží k oživení prováděných činností. K dramaturgizaci pohádky však dochází jen zřídka. Nejčastěji v rámci nacvičování představení na vánoční besídky. Tuto skutečnost jsem chtěla změnit, a proto jsem dramaturgizaci věnovala značnou část mého praktického šetření.

## 4.2 Použité metody a postup

Práce s dětmi byla rozdělena na dvě části. Jako úvod před vlastní dramaturgizací pohádky bylo zařazeno seznámení s pohádkou formou vyprávění děje pohádky. Vyprávění bylo přerušováno kvůli hře dětí, při které byly využity některé z metod dramatické výchovy,

a to např. pantomima, štronzo, živé obrazy, plná hra, apod. Po herní části pak následovala dramaturgická pohádka, kdy v úvodu byla rozdělena role mezi děti a společně si zopakovali příslušný děj, případně dialogy. Při tvoření dramaturgické byly připravené přesné dialogy, ale nakonec nebyly po dětech požadovány, protože děti měly větší volnost a prostor pro vlastní vyjádření.

Každý den s pohádkou byl zahájen rituálem, který posloužil dobře i jako motivace. Autorka této práce společně s dětmi odříkávala: „Holky kluci pojďte za mnou, projdeme tou branou, zázraky se jistě stanou. Čáry máry, ať jsme v pohádce!“ Následně všichni postupně procházeli branou, vyrobenou pro tento účel.

K metodám zjišťování bylo zařazeno: přímé pozorování a zapisování si terénních poznámek. Při dramaturgických byly také pořizovány videozáznamy (se souhlasem rodičů, záznamy však sloužily pouze pro závěrečné vyhodnocení a nebudou nikde zveřejněny).

Při vyhodnocování dat byly komparovány především rozdíly mezi jednotlivými dramaturgickými pohádkami a to především v posunu v oblastech spolupráce a komunikačních dovednostech (složka verbální a neverbální).

### **4.3 Výběr pohádek**

K dramaturgii byly vybrány 3 pohádky; 2 lidové a 1 autorská. Námětově se od sebe záměrně liší, aby byla zajištěna pestrost. Pohádky se od sebe odlišují i délkou příběhu pro účely zajištění postupně narůstající náročnosti (jak na pozornost, tak na obtížnost při dramaturgii), tak aby se na ní děti mohly pozvolna adaptovat. Jako první byla zvolena všem dětem dobře známá pohádka O Červené karkulce, jako druhá již méně známá pohádka Princ Bajaja a třetí s názvem Závist'ovej kvásek pochází z knihy Pohádky o Krakonošovi. Tato pohádka byla zařazena jako poslední z důvodu své obsahové náročnosti a také častějšího výskytu slov, které se již běžně v mluvě neužívají. Ty jsou popsány v příloze číslo čtyři.

### **4.4 Pomůcky**

Červená karkulka – text pohádky, rekvizity dětem běžně dostupné v herně: hračky z kuchyňky (košíček, dort, ovoce, konvička), převleková čepička – vlk, šátek pro babičku, čepice pro myslivce, gauč, židle, lavička, molitanová stavebnice; Karkulka - panenka, plyšový vlk.

Princ Bajaja – text pohádky, provaz, papírové loutky, menší plastový stůl, židle, 3 pěnové míčky namísto jablek, dětské převleky: pláště, rytířská zbroj, šaty, královské koruny.

Závist'ovej kvásek – text pohádky, větší kartonová krabice, perníky z papíru na A4, lepicí hmota, vařečka, slámky, malí sklenění ptáčci, molitanová stavebnice, barevné stužky, na převleky: deka, klobouk, plastová hůl, černá sukně, šátek, čepice.

## 4.5 O Červené karkulce

### Dramatizace

Vlastní dramatizace pohádky probíhala ve dvou dnech. První den pohádku zahrály starší děti (ve dvou skupinkách, 5-6letí) a druhý den hráli mladší (jedna skupina, 4-5letí). Děti byly rozděleny takto, protože bylo třeba zajistit, aby si zahráli opravdu všichni a měli jsme na vše dostatek času. Protože byly obavy, že děti, které nebudou hrát, se budou nudit a nebudou sledovat děti, které budou zrovna hrát, pokusili jsme se všechny namotivovat tím, že jde o představení jako v divadle. Zopakovali jsme si, jak to v takovém divadle chodí, co dělají herci a co diváci. Dětem se tato myšlenka líbila, někteří si dokonce vzpomněli na návštěvu divadla, kterou jsme s mateřskou školou absolvovali minulý rok.

První i druhý den jsme se na začátku rozdělili na herce a diváky. Herci si šli vylosovat svou roli (rozdělení rolí bylo ponecháno náhodě – děti si tak losovali papírek, na kterém měly předepsanou roli) a utvořili zmíněné skupinky, zatímco diváci si vytvořili „hlediště“ – nachystali si lavičku a židličky. Ještě před „představením“ jsme si zopakovali děj pohádky a dětem byly rozdány rekvizity.

Pohádku jsme si rozdělili na několik scén, které se odehrávaly v herně. První scéna se odehrávala u maminky v kuchyni, kdy jsme využili kuchyňku herny. Druhá scéna probíhala v prostoru na koberci – v lese. Třetí scéna pak na gauči a kolem něj – v chaloupce babičky. Děti tak přesně věděli, kde má kdo být, a nemuselo se jim v tomto pomáhat.

Jak už bylo řečeno, první den si pohádku zahrály dvě skupiny starších dětí. Obě skupiny potřebovaly pomoc jen minimálně a to pouze, když se někdo nemohl rychle zorientovat v tom, co bude následovat a co má říct (např. při přesunu vlka z lesa k babiččině



chaloupce a následném dialogu). Dialogy byly ponechány na dětech. Když někdo nevěděl jak dál, bylo mu napovězeno pomocným dotazem vztahujícím se k ději (např. „co musel vlk udělat potom?“, „co udělala babička, když slyšela, že Karkulčin hlas je hrubý a nezní jako hlas její vnučky?“, apod.). Většinou stačila jedna věta a dítě už vědělo jak pokračovat. Zpočátku byla u některých patrná nervozita, ale díky tomu, že dobře znaly pohádku, dokázaly svou roli odehrát bez větších potíží. Menší nedostatek byl zřetelný v hlasových projevech dětí, které byly ve většině tiché. To je však zcela pochopitelné, protože na takovýto typ projevu nejsou děti zvyklé. Naopak nás mile překvapilo, jak rychle děti přijaly svou roli a téměř nikdo si nestěžoval. Byly obavy, že všichni budou chtít hrát hlavní role Karkulky a vlka. Také nás potěšilo nadšení dětí, které bylo během jejich hraní patrné (např. se to projevilo u jednoho z chlapců, jenž bývá většinou stydlivý, ale tentokrát byl tak pohlcen svou rolí ve hře, že se styděl jen minimálně a byl schopen plynule vést dialog. Nadšená byla i holčička, která hrála myslivce, přestože musela čekat až na ni na konci přijde řada.)

Druhý den vše probíhalo obdobně. Mladší děti však měly výhodu v tom, že viděly pohádku předchozí den, tudíž se mohly inspirovat hrou svých předchůdců. Jednotlivé děti byly o něco stydlivější než starší děti předešlý den, nicméně dokázaly odehrát pohádku najednou bez delších přestávek. Potřebovaly o něco více nápověd během dialogů a ujištění v tom co bude následovat. Podle všudypřítomných úsměvů si však hraní užívaly a bavilo je. V hodnotícím kruhu, který jsme si udělali na závěr, se většina přiznala, že pro ně hra nebyla úplně jednoduchá, ale líbila se jim.

## 4.6 Princ Bajaja

### Dramatizace

Dramatizace byla rozvržena na dva dny. První den jsme se v příběhu dostali k zabití draků Bajajou a následující den jsme pohádku dohráli do konce. Role byly dětem přiděleny záměrně, tentokrát tedy nešlo o náhodu. Děti se na dramatizaci Bajaji velmi těšily a při rozdělování rolí byly nedočkavé. Hodně dětí chtělo být drakem nebo Bajajou, což se však nemohlo splnit všem. Na děti, které chtěly být drakem, se z většiny dostalo, protože draci byli 3 (tříhlavý, šestihlavý a sedmihlavý) a každou hlavu zastupovalo jedno dítě. Bajaja byl ale jen

jeden, to některé chlapce zklamalo. Dostali však další zajímavé role (rytíři, králové, bratr Bajaji a dva představovali Bajajova koně) to jejich zklamání zmírnilo. Holčičky byly rozděleny mezi role princezen, královny, dvě byly dokonce drakem, a protože bylo dívek hodně, byly přimyšleny dvorní dámy princezen. Rozdělování rolí zabralo značnou část času, ale nakonec byly všechny děti spokojené se svou úlohou, což bylo stěžejní při jejich motivaci k dramatizaci. Následně jsme si zopakovali, co se v první části naší dramatizace bude dít, co by měly jednotlivé postavy dělat a přibližně říkat. Doprostřed herny byla umístěna učitelská židle, která měla představovat trůn. Králové a královna dostali koruny. Princezny dostaly šaty a Princ Bajaja meč sestavený z plastové stavebnice a rytířský převlek.

Celý děj se odehrával kolem židle, nejprve na ní seděla královna a odpovídala královi na dotaz, který ze synů je starší. To děti zvládly zahrát bez pomoci. Chlapec, který hrál prince Bajaju, však zapomněl, co má dělat následně, proto na něj zavolali chlapci, kteří hráli jeho koně. Bajaja se po tomto zaváhání trošku styděl, a proto jsme mu poradili jak dál. Po rozloučení s královskými rodiči se Bajaja vydal na cestu, což si všichni tři chlapci (Bajaja, kůň) patřičně užívali a proběhli se kolem celé herny. Mezitím se na židli vystřídal nový král a kolem něj se postavily princezny s dvorními dámami. Protože chlapci pořád kroužili kolem, zasáhl vypravěč a napověděl jim, co má dále následovat. Oni tedy zajeli ke skále a tam se rozloučili a Bajaja pokračoval ke králi. Následující dialog mezi králem a Bajajou proběhl bez problému. Chlapec, který hrál roli krále, působil velmi sebevědomě a dokonce opravil Bajaju, který promluvil, když neměl. Poté opět promluvil vypravěč a následně král oznámil Bajajovi přilet draků, kteří chtějí sežrat princezny. Ty se rozestavily kolem židle a čekaly na draky. Mezitím se šel Bajaja poradit se svým koněm a pomalu přilétali draci. Když se Bajaja převlekl do své „zbroje“ jel s koníkem postínat drakům hlavy, což se dětem líbilo, draci se smíchem padali na zem a váleli se po zemi. Na závěr se princezny obejmuly s tatínkem králem a první část dramatizace skončila. Přesto chtěly děti pokračovat dál, protože je hraní bavilo, ale bohužel to již nebylo z časových důvodů možné. Druhý den byly děti nedočkavé a již při ranním příchodu se některé ptaly, jestli se dnes bude pokračovat v Bajajovi. Dramatizace pak probíhala celkem v rychlém sledu, dětem pomohlo, že opět do dění promlouval vypravěč a napovídal jim tak, co bude následovat. Menší problém nastal při házení jablkem princeznami, jelikož jsme využili gumové míčky, které odskakovaly pryč. Dětem to však nevadilo a začaly se smát, což pak lehce narušilo hru. Na závěr se měla chytnout princezna Slavěna s Bajajou za ruku a Bajaja se jí měl představit jako udatný rytíř, dvojice dětí se však styděla a nechtěla se držet za ruce, po povzbuzení se nakonec chytlly a

usmáli se na sebe. Úplně poslední část se odehrála s malou změnou, protože dětem bylo líto, že Bajajův bratr by měl umřít, vymysleli jsme společně, že se stejně jako jeho bratr vydá do světa „na zkušenou“. V hodnotícím kruhu pak děti hodnotily velmi kladně jak pohádku, tak své výkony, naprostá většina byla spokojená a některé děti prosily, abychom si pohádku opět zahrály. Jejich nadšení pro dramatizaci této pohádky jsme tedy využili a pohádku jsme si v posledním listopadovém týdnu zahráli ještě několikrát a nacvičili jsme ji i na vánoční besídku.

## 4.7 Závist'ovej kvásek

### Dramatizace

Pro účely dramatizace pohádky byly vybrány čtyři podstatné části pohádky, aby bylo provedení dramatizace pro děti jednodušší. Tentokrát si nezahrály všechny děti, protože některé nedávaly pozor, neustále vyrušovaly a odmítaly spolupracovat. Děni proto sledovaly z lavičky. Při rozdělování rolí byly pečlivě vybírány děti, tak aby danou roli zvládly. Ježibabu hrála holčička, která je velmi komunikativní a nevadilo ji, že hraje zápornou roli. Krakonoše se zhostil chlapec, jenž je taktéž komunikativní a občas bývá poněkud temperamentní. Jako dvojici tkalců (maminky a tatínka) byli vybráni dívka a chlapec, kteří si často hrají spolu a jsou dobří kamarádi. Zbytek dětí se zapojil jako kocouři Ježibaby, husaři z perníku, lidé kolem perníkové chaloupky, děti tkalců později sklářů.

První část se odehrávala u perníkové chaloupky, kdy Ježibaba seděla před chaloupkou a pobízela kolemjdoucí, ať si natrhají perníčku. Na chaloupku se přišel podívat Krakonoš a začal vyhánět Ježibabu. Druhá část se skládala z rozhovoru mezi Krakonošem a tkalcem, kdy jej Krakonoš nachytl ve své zahrádce. Přestože se na něj zlobil, pomohl jemu a jeho rodině založit novou živnost – sklářství. Třetí část se odehrávala opět před chaloupkou, kdy Ježibaba poručila husarům zničit chaloupku a rozmetat kousky závist'ového perníku do lesa. Poslední část ukazovala dohodu mezi Krakonošem a skláři, že mu pomohou vyrobit korálky pro lesní bytosti.

S dětmi jsme si v komunitním kruhu zopakovali, co se v jednotlivých částech dělo a co by měly přibližně říkat, nebylo po nich vyžadováno přesné znění. Poté děti v jednom

z rohů herny postavily Krakonošovu zahrádku a les, vše z molitanové stavebnice. V druhém rohu stála perníková chaloupka – polepená krabice z předchozího dne a uprostřed herny pak stála dětská židlička. Takto jsme si vyznačili prostor, ve kterém se měly odehrávat jednotlivé části děje. Poté začaly děti hrát. Děti byly spontánní a dialogy zvládaly z velké části samy. Přestože jsme měly rozdělenou hrací plochu, dětem muselo být napovězeno v tom, kam se kdo má postavit a následně přesunout. Všechny čtyři části by děti zvládly odehrát poměrně plynule, ale bohužel je rušily děti, které na začátku odmítly spolupracovat. Jejich rušení se podepsalo na prožitku dětí, které hrály. V hodnotícím kruhu jsme na toto téma zavedli diskuzi a dětem, které rušily, to nakonec bylo líto. Je však možné, že je nemrzelo, že rušily, ale že se nezapojily a neměly žádnou roli. Když děti, které hrály, hodnotily své výkony a to jak je hraní bavilo, byla asi polovina celkově kritická jak ke svému hraní, tak k tomu jak se jim hra líbila. Doplnujícími dotazy jsme se snažili zjistit proč tomu tak bylo. Nejprve se zdálo, že to bylo kvůli dětem, které rušily, ale potom co se dvě holčičky přiznaly, že se jim pohádka moc nelíbila, se nespokojený zbytek dětí připojil a dal jim za pravdu. Na závěr byla projevena snaha děti povzbudit a pochválit je za jejich trpělivost a snahu při hře. Byla vyjádřena lítost nad skutečností, že se některým pohádka nelíbila a děti byly ujištěny, že je to v pořádku, že máme každý svůj názor a tak se pohádka všem líbit nemusela. Přes snahu děti povzbudit se ke konci zdály ještě některé děti posmutnělé a tak jsme si na závěr zatleskali, což dětem udělalo alespoň malou radost.

## 4.8 Vyhodnocení

- Výzkumná otázka: Ovlivňuje dramtizace pohádky u dětí předškolního věku schopnost spolupráce?

Během jednotlivých dramtizací se ukázalo, že bez vzájemné spolupráce dětí by proces dramtizace pohádky nebyl možný. Děti museli při jednotlivých scénách kooperovat jednak při dialozích, ale také při momentálním dění na „scéně“. Pokud se dětem nedařilo spolupracovat – reagovat na promluvu toho, kdo právě mluvil, nebyl dialog plynulý nebo postrádal smysl. Naopak při adekvátních reakcích dialogy plynuly a děj se posouval kupředu. Pakliže se děti soustředily na hru, dokázaly se zorientovat při dění na „scéně“ a mohly tak

kooperovat např. když se někam zároveň přesouvalo více dětí nebo si měly děti navzájem něco předat.

Téměř u každého přerušení dramatizace měly děti možnost zjistit, jak je důležitá spolupráce, jelikož pokud se některé z dětí nezapojilo, dramatizace nemohla pokračovat. Tato skutečnost většinou dětem vadila a snažily se dotyčného navést tak, aby mohla dramatizace pokračovat. Nejlépe děti spolupracovaly při dramatizacích pohádek, které se jim líbily (např. u Červené karkulky a Bajaji) a byly tak ke kooperaci vhodně motivovány.

Bylo tak vysledováno, že dramatizace pohádky ovlivňuje schopnost spolupráce dětí předškolního věku.

- Výzkumná otázka: Má dramatizace pohádky vliv na rozvoj komunikačních dovedností dětí předškolního věku?

S každou další dramatizací pohádky se u dětí postupně zlepšovala kvalita jejich verbálního projevu, co se týče jeho hlasitosti. Od tichých projevů, které na začátku převládaly, se děti posunuly ke srozumitelným, resp. hlasitějším projevům. Pokud je však něco znejistilo (např. nevěděly, jak děj pokračuje nebo kam se přesunout) jejich verbální projev byl nejistý, tišší, či zmatený. V případě, že si děti byly jisté, jejich verbální projev byl plynulý, bez výraznějších pauz a byly schopny i improvizace při jednotlivých sděleních. Můžeme tedy říct, že mluvený projev se zlepšil po stránce hlasitosti, ale další aspekty mluvy záležely na aktuální situaci. Pokud děti znaly děj nebo jim bylo napovězeno, jak děj pokračuje, dokázaly tvořit svůj verbální projev samy. Jednotlivé věty byly kratší, ale obsahovaly podstatná sdělení. Delší promluvy se objevovaly pouze u dramatizace pohádky O Červené karkulce a u pohádky o princovi Bajajovi (to však až při opakovaném nacvičování dramatizace). Při zaujetí dramatizací byly děti schopné naslouchat ostatním a trpělivě počkat, až na ně při hře přijde řada.

Nicméně vliv dramatizace se nejvýrazněji projevoval během neverbální komunikace dětí. Při hraní v roli se u dětí objevovala výrazná vyjadřování po mimické a gestikulační stránce. Byly tak dobře čitelné jejich emoce, k nejčastějším patřila radost a spokojenost. Objevovalo se i překvapení nebo rozčilení. Nejvýraznější pak byla gesta, mimika a celková posturika těla při ztvárňování vlka, draků, prince Bajaji a Krakonoše. Děti se také během hraní musely dotýkat, což pro většinu nebylo jednoduché, protože se styděly, ale jakmile se sžily s rolí, došlo většinou k osmělení.

Celkově lze tedy říct, že dramaturgizace pohádky má vliv na rozvoj komunikačních dovedností a to především po stránce neverbální. U stránky verbální záleží na aktuálním rozpoložení dítěte, pokud je klidné a zná pohádku, je pro něj dramaturgizace přínosná.

U dětí z bilingvního prostředí, resp. u těch, které mají stále jazykovou bariéru, protože jejich řeč ještě není rozvinuta na zcela dostatečné komunikační úrovni (zmiňovaní dva chlapci) se komunikační dovednosti zlepšili především v oblasti komunikační bariéry, kterou se díky dramaturgizaci a to především díky hře v roli, podařilo částečně odstranit. Jisté obtíže byly stále znatelné (obtíže při výslovnosti či sestavování vět), ale chlapci projevovali zájem o komunikaci a to pokládáme za velmi důležité při cestě osmělování se během komunikace a učení se konkrétního jazyka. Tento zájem o komunikaci přicházel právě s dramaturgizacemi pohádek, kdy většinou pozorovali dění a chtěli se zapojovat.

- Výzkumná otázka: Je dramaturgizace vhodným edukačním prostředkem pro rozvoj dětí předškolního věku?

Zařazení metody dramaturgizace se ukázalo jako vhodné pro další užívání při rozvoji dětí v mateřské škole. Dramaturgizace se projevila jako edukační prostředek, který umožnil dětem propojit pocity a prožitky s bezprostřední zkušeností – hry v roli. Získaly díky ní nové zkušenosti a rozvíjely výše zmíněnou schopnost spolupráce a komunikační dovednosti, dále se rozvíjely v oblastech: osobnostně-sociální, tvořivé, intelektové, motorické a kognitivní. Lze tedy konstatovat, že dramaturgizace celkově zpestřila nabídku činností prováděných v mateřské škole a její užití v praxi je přínosné, proto žádoucí.

## Závěr

Závěrečná práce byla strukturována na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části byl definován pojem dramatická výchova a byla přiblížena jako jedna z výchov v rámci mateřské školy. První kapitola je pak zakončena popisem pojmu dramaturgie. Druhá kapitola byla věnována pohádkám a jejich členění. Nechyběla ani zmínka o tom, jaký má pohádka význam pro dítě. Ve třetí kapitole teoretické části byla nastíněna základní charakteristika předškolního věku a vybrané oblasti vývoje a to oblast motorická, kognitivní a sociální.

Cílem empirické části bylo zrealizovat dramaturgii pohádek a vyhodnotit její vliv na děti a to především v oblastech spolupráce a komunikačních dovednostech. Mezi dílčí cíle bylo zařazeno následující: zjistit, jak dramaturgie pohádky ovlivňuje u dětí schopnost spolupracovat a jaký vliv má na jejich komunikační schopnosti. Bylo také ověřováno, zda je dramaturgie vhodným edukačním prostředkem pro rozvoj dětí v předškolním věku. K získávání dat bylo využito přímé pozorování, doplněné o video záznamy pořízené při práci s dětmi.

Děti si navzájem pomáhaly a napovídaly, když bylo potřeba. Kolektiv tedy spolupracoval. Jejich úroveň mluvního projevu závisela na aktuálním dění a celkový projev se zlepšoval s nabitými zkušenostmi z předchozích dramaturgií. Metoda dramaturgie byla zhodnocena jako celkově přínosná a vhodná k využívání při rozvoji dětí v mateřské škole.

Přínos práce je spatřován v tom, že děti během dramaturgie získávaly nové prožitky a zkušenosti. Důležité je také to, že měly možnost vyzkoušet si metodu dramaturgie v intenzivnější formě, než se kterou se v rámci činností v mateřské škole běžně setkávají, což bylo záměrem autorky práce.

Předložená práce může posloužit jako inspirace pro studenty či učitelky v mateřských školách, ve kterých metoda dramaturgie zatím nemá prostor, který si jistě zaslouží. Práce by také měla upozornit na to, že dramaturgie všestranně rozvíjí dítě v předškolním věku. Především jsou prostřednictvím dramaturgie pohádky dítěti předávány znalosti prožitkovou formou, kdy dítě chápe snadněji jednotlivé souvislosti díky prožitku ze hry. Právě hra je činnost, která je dítěti nejbližší a srozumitelná.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- BEČVÁŘOVÁ, I. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0906-5.
- BETTELHEIM, B. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1172-3.
- BEZDĚKOVÁ KYCLTOVÁ, J. *Učíme naše dítě mluvit*. Praha: Arista Books, s.r.o., 2014. ISBN 978-80-87867-10-5.
- BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČEŇKOVÁ, J. a kol. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X.
- ČERNOUŠEK, M. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 8000000601.
- KALUŽÍKOVÁ, A. *Prvky dramatické výchovy jako prostředek k rozvoji environmentálního citění u dětí předškolního věku*. Olomouc, 2017. Bakalářská práce. Univerzita Palackého Olomouc. Katedra primární a preprimární výchovy.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KOBR, J. *Malý slovník literárních pojmů*. Praha: Linx & partneři, s. r. o., 2001. ISBN 80-86194-08-6.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2.*, Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS – ARAMA, 2007. ISBN 978-80-7068-207-4.
- MAKOVSKÁ, Z. *Výchovné akcenty v tradičních a autorských pohádkách*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd, 2006.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1056-6.



- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-21854-7.
- MOCNÁ, D., PETERKA, J. et al. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha, Litomyšl: Paseka, 2004. ISBN 807185669X.
- MOLICKÁ, M. *Příběhy, které léčí*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-203-4.
- PAVLOVSKÁ, M. *Cesta současné školy ke škole tvořivé*. Brno: MSD, 2002. ISBN 80-86633-02-0.
- SLAVÍK, J., CHRZ, V., ŠTECH, S. et al. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2335-1.
- SOCHOROVÁ, M. *Kompletní přehled české a světové literatury*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2007. ISBN 978-80-253-0311-5.
- SVOBODOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*, PRAHA: PORTÁL, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.
- ŠULOVÁ, L. *Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie* in MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
- ŠVEJDOVÁ, H. *Dramatická výchova při práci s dětmi předškolními na půdě mateřské školy in Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, Jaroslav Provazník*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU a Centrem dětských aktivit v ARTAMĚ, 2001. ISBN 80-901660-4-0.
- TOMAN, J. *Cesty současné literatury pro děti a mládež*. Slavkov u Brna: Ladění, 2005. ISBN 80-903339-6-6.
- ULRYCHOVÁ, I., GREGOROVÁ, V., ŠVEJDOVÁ, H. *Hrajeme si s pohádkami: dramatická výchova v mateřské škole a na 1. stupni základní školy*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-355-2.
- VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie 1: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0.
- VALENTA J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha – ISV, 2008; ISBN 80-85866-06-4.

VALENTA, J. *Scénologie (každodenního) chování*. Praha: KANT, 2011. ISBN 978-80-7437-055-7.

VAŘEJKOVÁ, V. *Česká autorská pohádka*. Brno: CERM, 1998. 16 s. Literatura; LZ 48. ISBN 80-7204-092-8.

VOJTĚCHOVSKÝ, M., VOSTRÝ, J. *Obraz a příběh: scéničnost ve výtvarném a dramatickém umění*. Praha: KANT pro AMU, 2008. ISBN 978-80-86970-86-8.

VYHLÍDAL, Zdeněk. *Klasická pohádka a skutečnost*. 1. vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2004, s. 5-8. ISBN 8072661647.

## **Elektronické zdroje**

Metodický portál RVP. *Dramatická výchova v mš I. Část, 2010* [online]. [cit. 2019-11-5].

Dostupné z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/7481/DRAMATICKA-VYCHOVA-V-MS---I-CAST.html>>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – O Červené karkulce

Příloha č. 2 – Princ Bajaja

Příloha č. 3 – Závist'ovej kvásek

Příloha č. 4 – Závist'ovej kvásek – výrazy z nářečí, zastaralá slova

Příloha č. 5 – Ukázka z terénních poznámek

## Příloha 1 – O Červené karkulce

### Herní část

„Seznámení“ s pohádkou probíhalo v herně. Děti seděly v kruhu a byl jim vyprávěn děj pohádky (děti vyprávění občas doplňovaly), který byl vždy přerušen na hru:

- *Příprava obsahu košíčku* – všichni společně představují maminku, jak peče koláče (připravuje těsto, tvaruje koláčky a dává je do trouby...) a přelévá šťávu. Některé děti trvaly na přípravě vlastních položek, které dají do košíku (bábovka, kytička, víno, apod.).
- *Cesta Karkulky z domova k potoku* – jednalo se o překážkovou dráhu, která měla reprezentovat cestu přes ves, louku až k potůčku v lese. Z časových důvodů si cestu neprošly všechny děti, což se některým nelíbilo a na chvíli ztratili zájem o dění.
- *Rozhovor vlka s Karkulkou* – děti byly rozděleny na vlky a Karkulky (o tom za dítě bude vlk nebo Karkulka rozhodovala náhoda, většině dětí to nevadilo a přijali svou roli). Na signál měly děti začít chodit po prostoru a hledat svůj protějšek, když jej potkaly, měly se pozdravit a dohodnout se na závodě k babiččině chaloupce. S tímto úkolem měla přibližně polovina třídy potíže. Buď se styděly a vyhýbaly se kontaktu nebo se příliš vžily do role (zvláště vlci) a rozptylovali ostatní (např. vlci pobíhali bezcílně po třídě, u čehož vyli nebo se tvářili „hrozivě“.) Po dotazu jestli se již všichni vystřídali alespoň u dvou kamarádů se někteří zapojili a splnili úkol.
- *Živé obrazy* – nejprve jsme si v kroužku řekli, co se mohlo honit hlavou vlkovi, když se vydal k babiččině chaloupce a když tam dorazil. Děti nejčastěji říkaly, že spěchal nebo že měl hlad a byl zlý. Také jsme si představovali, jak se cítila babička, když otevřela vlkovi. Většina dětí řekla, že byla překvapená a bála se. Poté jsme se pokusili mimikou ztvárnit zlost, hlad, spěch, překvapení a strach. Následně byla část dětí „proměněna“ ve vlky a část v babičku. Tyto dvě skupiny si stouply naproti sobě a po odpočítání měly za úkol ztvárnit to, jak se daná postava cítila. Protože se dětem činnost líbila, proměnily si role, tak, aby si každý vyzkoušel obě.

- Kruh* – děti leží v kruhu a poslouchají, následující část pohádky: „*Karkulka byla dosud v lese. Nespěchala, jen si hrála. Ani ji nenapadlo, že by ji vlk mohl předhonorit. Tu utrhla malinu, kousek dál si s beruškou zahrála na nebe a na pekličko, tamhle se zase pustila za motýlem. Konečně přišla k chaloupce za lesem. Zaťukala na dveře – ťuky, ťuky, ťuk. Zevnitř se ozvalo: „Kdopak to ťuká?“ Hlas byl hrubý, jako cizí, Karkulka se trochu zarazila. „To jsem já, babičko, vaše Karkulka,“ zvolala „Pojď dál k babičce, je odemčeno.“ Karkulka otevřela dveře a vešla do světničky. „Už jsem si, babičko, myslela, že to nejste vy,“ pravila, když spatřila babiččin velký čepec. „Máte takový divný hlas.“ „Nediv se, děvečko, uhrála jsem se a napila studené vody, trochu stůňu.“ Karkulka vyřídila pozdrav od maminky a na stůl postavila košíček s koláči a malinovou šťávou. Pak šla dát babičce hubičku. „Babičko, vy máte velké uši,“ zvolala polekaně. „To abych lépe slyšela.“ „Babičko, vy máte velké oči!“ „To abych lépe viděla.“ „Babičko, vy máte velké zuby!“ „To abych tě lépe mohla sníst!“ Po dočtení jsme krátce shrnuli, co se v úryvku stalo, a byly vybrány vždy dvě děti, které dostaly do rukou maňásku – vlka a Karkulky a měly za úkol sehrát scénu z úryvku. Tento úkol byl ponechán zcela v režii dětí. Vystřídaly se tři dvojice a prakticky žádná neměla potíže se sehráním scénky.*

Pozn.: po scénkách jsme společně s dětmi dovyprávěli konec pohádky a kvůli poklesu pozornosti byla již zařazena poslední hra.
- Ozvučené prostředí* – při této hře se již projevovala mírná nepozornost dětí a tak bylo vybráno jen několik málo zvuků z příběhu, které jsme si s dětmi v kruhu vyzkoušeli. Napodobili jsme: chrápání vlka; rozpárání vlkova břicha myslivcem; radostný smích Karkulky s babičkou; vlkovo hekání po probuzení a závěrečné žblunknutí do studny.

Reflexe: Na závěr následovalo krátké hodnocení, kdy byly děti dotazovány na to, co se jim nejvíc líbilo. Většina dětí řekla, že se jim líbilo vše, někteří jmenovali hru s maňáskou nebo hru na vlka.

## Příloha 2 – Princ Bajaja

Herní část

Než začalo vyprávění pohádky O Princi Bajajovi, zajímalo nás, kolik dětí ji zná (nebyli jsme si totiž jistí). Přihlásila se přibližně třetina dětí. Pokud bylo třeba během vyprávění rychle získat pozornost dětí, byly položeny otázky směřující k ději (dotazy směřovaly k dětem, které pohádku již znaly).

- *Loučení prince s rodiči a vydání se na cestu* – děti byly rozděleny na dvě skupiny, v každé skupině bylo náhodně určeno, kdo bude rodič a kdo princ. Každá skupinka dostala čas na promyšlenou, co by asi řekla při loučení (průběžně byly skupiny kontrolovány - dotazy na co přišly, co budou říkat). Poté byla vždy konkrétní skupina vyzvána, aby se postavila a společně zahrála loučení. První skupina se rozloučila poměrně rychle a na závěr se všichni objali, druhá skupina se loučila o něco déle a dokonce nezapomněla prince vybavit na cestu jídlem, mečem a penězi.
- *Bajaja* - děti si vyzkoušely, jaké by to bylo, kdyby jako princ v pohádce nemohly mluvit. Děti se postavily do kruhu a dostávaly pokyny, co mají pantomimicky znázornit – hlad/sytost, veselost/smutek, naštvání, nadšení, úlek, strach. Většinou s tímto úkolem děti neměly problém, díky postavení v kruhu na sebe dobře viděly a v případě, že si nevěděly rady se ztvárněním, inspirovaly se u kamarádů, kteří již pokyn plnili.
- *Draci letí* – děti se pohybovaly po prostoru herny a podle pokynů tvořily tříhlavé, šestihlavé, sedmihlavé a devítihlavé draky, kdy se musely chytit v pase, aby vytvořily „jedno“ tělo a následně „obletěly“ celou hernu, kdo chtěl, mohl se i hlasově projevit jako hladový drak – děti hodně křičely a naplno si užívaly přeměnu v draky.
- *Válečná vřava* – utvořili jsme dvojice, kdy jeden byl kůň a druhý rytíř. Tyto dvojice byly rozděleny do dvou skupin, které se postavily naproti sobě asi 5 metrů od sebe, a uprostřed byl natažen provaz, který nesměl nikdo překročit. Na povel děti vyjely proti sobě a u provazu měly svést se svým protivníkem boj (jen jako, protože nikdo nesměl překročit provaz), na povel „stop“ se museli všichni zastavit v pozici, ve které zrovna byli a nesměli ani mluvit. Na povel „boj“ se mohli opět dát do boje. Děti různě

máchaly rukama, někdo křičel a poněkud vtipný moment nastal, když se do boje přidaly i děti, které měly představovat koně. Po chvíli se děti v rolích vyměnily, aby si na rytíře zahráli všichni.

- Pozn.: po boji pokračovalo vyprávění pohádky, které bylo zastaveno před turnajem.
- Turnaj – v kroužku děti diskutovaly o tom, jak vypadá rytířský turnaj, v čem rytíři závodí a o co vlastně.
- Konec pohádky byl dětem zahrán s papírovými loutkami, a přestože byly děti již trochu unavené, vydržely poslouchat až do konce, jelikož je hra s loutkami zaujala.

Reflexe: děti hodnotily tuto herní část velmi pozitivně, líbila se jim jak pohádka, tak hry. Přestože ji někteří slyšely poprvé, dokázaly si značnou část děje zapamatovat. Asi nejvíce děti mluvily o dracích a princí Bajajovi.



## Příloha 3 – Závist'ovej kvásek

Z toho důvodu, že pohádka byla nejdelsší, s náročnějším obsahem. Byla pohádka dětem přečtena ještě před herní částí. Četba byla rozložena do dvou dnů během odpoledního odpočinku. Společně jsme si povídali o ději, zamysleli jsme se nad ním a vysvětlili jsme si všechny slova, která se již nepoužívají.

### Herní část

Jako u předchozích pohádek byl dětem vyprávěn děj, který byl přerušován na hru. Tentokrát jsme se však snažili o větší zapojení dětí do vyprávění, jelikož jsme si pohádku již četli a zdálo se, že se díky tomuto zapojení více soustředí na dění.

- *Ježibaba si skládá chaloupku z perníčků* – uprostřed herny byla umístěna kartonová krabice - chaloupka a kolem byly rozházeny „perníčky“ – nakreslené na papíru. Ježibaba je totiž při pečení rozválela po celé louce a ztratily se jí. Úkolem dětí bylo posbírat perníky, najít, které k sobě patří a společně je nalepit na chaloupku.
- *Ochutnávání perníčků z chaloupky* – děti postupně chodily k chaloupce a „jako“ loupaly perníček, tak jako lidé v pohádce. Kdo měl svůj perníček, šel si jej sníst na své místo v kruhu, který jsme utvořili kolem chaloupky. Děti měly tendenci se přetlačovat, tak aby byly u chaloupky jako první, proto jsme vytvořili řadu. Dětem se „ochutnávka“ líbila dokonce tak, že některé dostaly chuť na něco sladkého.
- *Proč by měla Ježibaba zůstat/odejít* – Protože se mocnému pánu hor Krakonošovi nelíbilo, že Ježibaba „úřaduje“ v jeho revíru rozhodl se, ji vyhnat. Děti byly dotazovány co si o tom myslí, jestli má Ježibaba odejít či ne a společně jsme vymýšleli důvody pro a proti jejímu odchodu. Nejdříve převládal názor, že by měla Ježibaba zůstat, protože peče perníčky. Po dotazu, jestli je správné si jen brát (perník) a nic nedělat (nevařit, neuklízet,...) začaly měnit názor a přemýšlely více nad tím, proč musí Ježibaba pryč.
- *Míchání těsta ze závist'ového kvásku s neklidným kořením* – (Pozn.: Ježibaba před odchodem udělala své poslední těsto ze závist'ového kvásku a přisypala do něj

neklidné koření.) Děti byly začarovány právě do tohoto těsta a měly představovat rozzlobené, závistivé a neklidné těsto – mohly křičet, žduchat se, divoce běhat, atd., byly však předem upozorněny, že to nesmí přehnat, aby se nikomu nic nestalo. Na povel „míchání těsta“ mohly běhat, ale jakmile slyšely pokyn „stop“ musely se zastavit ve štronzu a vydržet. Dokud se nehýbaly, byla posuzována „kvalita“ těsta, jestli je dost „neklidné“, což se posuzovalo z výrazů tváří a celkově z jejich štronza. Pokyny se následně ještě několikrát zopakovaly, tak aby bylo těsto správně „umícháno“. Děti tato hra nadchla a snažily se vymyslet co nejzajímavější, nejrozzlobenější „těsto“ – pozice a grimasy.

- *Vyfukování ozdob* - Děti dostaly část Krakonošovi fajfky a měly za úkol napodobit vyfukování ozdob. Po nějaké chvíli byly vyzvány, aby zavřely oči a představily si, jak vyfukují svoji ozdobu, po chvíli děti otevřely oči a měly se rozhlédnout po herně a najít si svou ozdobu. Nejprve děti nechtěly věřit, že jsou v herně nějaké ozdoby schované, ale po tom co se osmělil jeden chlapec a začal hledat, ostatní se k němu připojily. Na každého pak čekal malý skleněný ptáček, kterého si mohly odnést domů.
- *Stavění huti* – Jako správní skláři si děti měly postavit z molitanové stavebnice vlastní huť, protože bylo dětí hodně, zpočátku jim stavba nešla, každý chtěl stavět podle sebe, ale jakmile se začaly navzájem domlouvát, stavba se jim podařila. Přibližně třetina se do stavění vůbec nezapojila, jen sledovala ostatní.
- Pozn.: děti po dostavění začaly být nepozorné a unavené, proto jsme ve zkratce dopověděli závěr pohádky a přesunuli jsme se k poslední aktivitě.
- *Vitání jara* – Dětem dostaly barevné stužky a „proměnily“ se na lesní bytosti, které mají tak jako v pohádce bál, proto mohou tančit na hudbu se stužkami, ale musí dávat pozor, protože jakmile hudba přestane hrát musí se běžet schovat. Stejně jako to udělaly bytosti v pohádce, když na bále promluvil člověk.

Reflexe: Hodnocení probíhalo jen krátce, protože děti byly již unaveny a proto jsme je nechtěli déle přetěžovat. Každé dítě v krátkosti zhodnotilo, jak se mu hry líbily a případně doplnilo, co mu připadalo těžké. Děti, které během herní části dávaly pozor, dokázaly

pojmenovat, co pro ně bylo těžké, ostatní jen uvedli, jestli byli spokojení nebo ne. Většině připadalo složité vymýšlení, proč by Ježibaba měla odejít. Ostatní aktivity jim připadaly lehké.

## **Příloha č. 4 – Závist'ovej kvásek – výrazy z nářečí, zastaralá slova**

- kyseló: polévka, kterou jedli chudí
- malá chasa: děti
- levír: revír, území na kterém Krakonoš vládl
- vašnost: oslovení pro člověka, kterého si považujeme
- rajtaraj: kolotoč
- jarmara: skříň
- bandury: brambory
- pohajbrovat: stěhovat se
- viržinko: tenký doutník
- flikovat: zašívát
- chroudí: klacky na založení ohně
- truobel: člověk s troubelí se nebojí říct cokoli, komukoli
- havrlant: uličník
- utor: žaludek
- horyják: klobouk
- korejhnění: přehánění
- fajrunt: konec pracovní doby
- vjela do něj furyje: popadl ho vztek, naštvál se
- poliuka: polévka
- partyka: pleticha, intrika, nečestná dohoda

## Příloha č. 5 – Ukázka z terénních poznámek

Princ Bajaja

Děti v rolích – A (král), B (Bajaja), C (kůň), D (kůň), E (Zdoběna), F (Budinka), G (Slavěna)

A: „Kdo jseš cizince?“

B: kroutí rameny a strká si prst do úst.

A: „Ty nemluvíš?“ a uklání hlavu na stranu.

B: kroutí hlavou, poté se zarazí a neví jak dál.

C, D: napovídají B – „Máš říct Bajaja!“

B: usměje se a vesele řekne – „Bajaja!“

Vypravěč posouvá děj k seznámení Bajajy s princeznami.

B, E, F, G: mají se chytit za ruce, ale váhají a jen B a F jdou k sobě a chytí se. Zasahují ostatní děti a přimějí B, E, F, G aby se chytili.

A: volá na Bajaju – „Bajajooo!“

B: odděluje se od princezen a jde ke králi.

A: „Stala se hrozná věc. Přiletěli tři draci a chtějí mi sežrat moje princezny.“

B: o něco jistěji než v předchozím dialogu – „Bajaja!“ a ukazuje na krále prstem, poté odbíhá ke skále za svým koněm.

C, D: nemohou se dohodnout, kdo promluví na Bajaju, ten je rozsoudí – „Řekne to D!“

Společně se vydají na draky. B seká dračí hlavy a říká u toho: „Sek!, Sek!“ usmívá se. Baví to i draky, kteří se smějí a padají na zem.

B: po setnutí poslední hlavy draka neví co dál a radí se s C, D. Nakonec se dohodnou a odjíždí ke skále.

## Anotace

Jméno a příjmení:	Markéta Balážová
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Srbená, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020
Název práce:	Dramatizace pohádky a její vliv na dítě v předškolním věku
Název v angličtině:	Dramatization of fairy tale and its influence on preschool child
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá vlivem dramatizace pohádky na dítě předškolního věku. Text práce se dělí na dvě části teoretickou a praktickou. Teoretická část přibližuje pojmy jako je dramatická výchova, její užití v mateřské škole a dramatizace. Poté definuje a klasifikuje pohádku a uvádí její význam pro život dětí. Teoretickou část uzavírá kapitola o dítěti předškolního věku a vývojových oblastech. Dále následuje praktická část, jež popisuje cíle této části, výzkumný vzorek a použité metody a prostředky. Závěrem je uvedeno vyhodnocení.
Klíčová slova:	pohádka, dramatizace, dítě, předškolní věk, mateřská škola, hra v roli, metody dramatické výchovy
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with the influence of dramatization of a fairy tale on a preschool child. The text of the thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part introduces concepts such as drama education, its use in kindergarten and dramatization. Defines and classifies a fairy tale and states its importance for children's lives. The theoretical part ends with a chapter on preschool children and developmental areas. Then there is a practical part that describes the aims, the purpose sample and the methods and means used. Finally, the evaluation is presented.

Klíčová slova v angličtině:	fairytale, dramatization, child, preschool age, kindergarten, play in the role, methods of drama education
Přílohy vázané v práci:	O Červené karkulce, Princ Bajaja, Závist'ovej kvásek, Závist'ovej kvásek – výrazy z nářečí, zastaralá slova, Ukázka z terénních poznámek
Rozsah práce:	36
Jazyk práce:	Český jazyk