

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dramatická výchova v školní družině

Dramatic education in after-school club

Vedoucí práce: PaedDr. Zdeňka Hanková, Ph.D.

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: Vychovatelství 7505R008

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Dramatická výchova v školní družině 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.

Praha 11.07.2022

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce PaedDr. Zdeňce Hankové, Ph.D. za odborné vedení, za cenné a konstruktivní připomínky při zpracování této práce.

ABSTRAKT

Ve své bakalářské práci píší o praktickém využití metod dramatické výchovy v družině. Hlavním cílem mé bakalářské práce je navržení a následná realizace projektu v školní družině. Tento projekt je didaktického charakteru a součástí práce je ověření jeho realizace.

Teoretická část práce obsahuje charakteristiku dramatické výchovy, metody dramatické výchovy a její vliv na celkový rozvoj osobnosti. Dále píší o volném čase, o formách výchovy ve volném čase a významu výchovy ve volném čase. Školní družina je místem, kam docházejí žáci prvního stupně základní školy. Toto vývojové stádium je dle vývojové psychologie vymezeno pojmem mladší školní věk. Ve své práci tomuto období věnuji několik kapitol, protože žáci školní družiny jsou cílovou skupinou mého projektu v praktické části mé bakalářské práce.

Praktickou částí bakalářské práce je projekt, který byl realizován s žáky ve školní družině. Hlavním cílem tohoto dlouhodobého projektu je, aby žáci získali vztah k dávné minulosti lidstva, aby si uvědomili a dokázali ocenit pokroky v lidské činnosti, které významně zasáhly do každodenního života lidí.

Při realizaci projektu si žáci osvojili improvizaci formou pantomimy, narativní pantomimy a hromadné improvizace. Dramatická výchova je nástrojem, který pomáhá pedagogovi ke komplexnímu rozvoji osobnosti žáka.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní družina, dramatická výchova, mladší školní věk, hra v roli, improvizace, reflexe

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with the hands-on use of methods of drama in after school time.

The main objective of the thesis is to design a relevant project and consequently to implement it in after school time. This project is educational and the verification of its implementation is a part of this work as well.

The theoretical part consists of the features of drama, its methods and its influence on the whole development of a personality. Further, there are described free time, forms of education in free time and the importance of education in free time.

The main goal of this long-term project is to attract pupils to the distant past and to make them realize and appreciate the advancements of the human activities that have greatly influenced every day life of people.

Children aged from 6 –11 attend after school clubs and they belong to the younger school age group from the psychology point of view. This group is further described in the next chapters as it is a target group of my research, which is focused on using hands-on methods of drama in after school time.

The pupils learnt improvisation through a pantomime, narrative pantomime and group improvisation. Drama helps teachers to develop pupils' personalities in a broader sense

KEYWORDS

after-school club, dramatic education, younger school age, role playing, improvisation, reflection

Obsah

Úvod	7
1 Dramatická výchova, drama a divadlo	9
2 Cíle a metody dramatické výchovy	12
2.1 Metody dramatické výchovy	14
3 Kategorizace metod dramatické výchovy	16
3.1 Hra v roli, improvizace	17
3.2 Pantomima a hromadná improvizace	18
4 Volný čas	20
4.1 Výchovné postupy a funkce výchovy ve volném čase	22
4.2 Pedagog volného času a vychovatel	23
5 Vývojová psychologie a mladší školní věk	24
5.1 Rozvoj myšlení, představivosti, paměti a pozornosti	26
5.2 Emoce, motivace, soustředění a hra	27
6 Cíle bakalářské práce a podmínky návrhu a realizace projektu	30
6.1 Projekt Zpátky do minulosti – jednotlivé lekce	31
7 Závěrečné shrnutí výstupů z realizace projektu	46
Závěr	49
Literatura a zdroje	51

Úvod

Na úvod začnu tím, co je hlavním cílem mé práce. Cílem mé bakalářské práce je navržení a následná realizace projektu pro školní družinu, který je založen na metodách dramatické výchovy. Projekt je didaktického charakteru a využívá metody dramatické výchovy. Dále je cílem ověřit si, že vhodné propojení metod dramatické výchovy s aktivitami ve školní družině přispívá k osobnostnímu a sociálnímu růstu žáků.

V teoretické části své bakalářské práci se zabývám vybranými metodami dramatické výchovy a tím, co je jejich obsahem. Volný čas, výchova ve volném čase a formy výchovy ve volném čase jsou další témata mé práce, protože pracuji jako vychovatelka v školní družině. Volný čas, který žáci prvního stupně základního vzdělávání stráví ve školní družině lze aktivním přístupem vychovatele využít k rozvoji jejich schopností, dovedností a získávání nových zkušeností i poznatků. Z tohoto důvodu jsem při realizaci projektu propojila dramatickou výchovu s aktivitami a činnostmi školní družiny.

Praktickou část bakalářské práce začínám charakteristikou školní družiny, kde byl projekt realizován. Pokračuji přípravou na projekt a návrhy jeho následné realizace. Projekt, který jsem navrhla, je historického rázu a je rozdělen do pěti lekcí. Každá z lekcí je zakončena reflexí žáků. Na konec jednotlivých lekcí jsem vložila vypracované pracovní listy, které byly použity při reflexi. Dále jsou součástí reflexe společně vytvořené myšlenkové mapy, které byly spolu s pracovními listy dalším zpětným odrazem proběhlých lekcí. Právě z těchto pracovních listů a myšlenkových map jsem poté v sebereflexi získávala cenné postřehy a zkušenosti pro svoji další práci. Poté následuje závěrečné shrnutí výstupů z realizace projektu a závěr práce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dramatická výchova, drama a divadlo

Dramatická výchova má velký význam pro rozvoj estetického vnímání a citění. Také pro rozvíjení fantazie a představivosti. Je vhodným nástrojem k celkovému rozvoji osobnosti žáků v oblasti sociální a osobnostní. Díky návaznosti a provázanosti s ostatními obory je dramatická výchova vhodným oborem, který může s pomocí pedagoga rozvíjet a zvyšovat potenciál žáků.

Na začátek mé práce jsem zařadila definice dramatické výchovy od několika autorů. Autorka Machková E. píše: *Dramatická výchova je obor interdisciplinární a její základy tvoří na jedné straně divadelní teorie a praxe, na straně druhé pedagogika s psychologií.* (Machková, 2019, s. 14)

Autor Valenta definuje tento obor tímto způsobem: *Dramatická výchova je systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky na straně jedné a individuálními i společnými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností na straně druhé.* (Valenta, 1997, s. 27) Bláhová definuje dramatickou výchovu oborem, který se zabývá osobnostní a sociální výchovou. Mezi základní principy patří hra, konání, jednání a akce, z tohoto důvodu je nezbytná aktivní účast jedinců. V dramatické výchově probíhá učení zkušenostní formou a je zaměřeno na všechny smysly. Dost záleží i na samotné osobnosti pedagoga, též na jeho schopnostech a zkušenostech tyto aktivity vhodným způsobem vést. (Bláhová, 1996)

Dramatická výchova má mnoho metod a technik, proto jako obor nabízí pedagogům široké možnosti, jak efektivně využít volný čas dětí a žáků. Obor dramatické výchovy uvádí děti a mladé lidi do divadelního umění takovým způsobem, že poskytne dětem a mladým lidem zkušenost s nejvíce důležitými základy dramatu, které jsou jeho trvalí a nedílnou součástí. Mezi ně patří jednání a hra v roli, s konflikty, s dramatickými situacemi, s dramatickými dialogy a dramatickým dějem. (Machková, 2018)

Nyní se budu věnovat tomu, z čeho dramatická výchova čerpá a vychází. Tím je drama a divadlo. Na začátku uvedu definice pojmu drama a divadlo.

Autor Valenta ve své knize píše: *Drama a divadlo jsou východisky, kořeny, koncepčním zázemím dramatické výchovy, ale naopak dramatická výchova může vyústit do dramatu podaného formou divadelního představení.* (Valenta, 1997, s.28) Drama můžeme nazvat

uměleckým odrazem světa. Jeho obsahem je sdělení o nějakém příběhu či události. Toto sdělení příběhu či události je postupně dějově uspořádáno. Nedílnou součástí této události bývá nějaký konflikt. K hlavním rysům popisování tohoto příběhu je popis toho, jak konají a jednají postavy, které v tomto příběhu řeší konflikt nebo problém. (Valenta, 1997) Autor Way označuje drama jako výchovu a vzdělání, které se týká většiny z nás. Podle tohoto autora má možnost ztvárnit drama kdokoli, tedy i dítě. (Way, 1996) *Považujeme-li drama za součást rozvoje člověka, musíme znovu zvažovat některé vžitě praktiky všeobecného vzdělání. Například mezi IQ a schopnostmi pro drama je malá nebo vůbec žádná vzájemná souvislost. (Way, 1996, s. 13)*

Definici divadla ve své knize popisuje Valenta takto: *Divadlo je pak systém aktivit zajišťujících modelové zobrazení, a tím i zastoupení určité skutečnosti (zejména osob v prostoru a v čase) cestou hry. Většinou se tak vytváří fikce zobrazující něco aktuálně „tady a teď“ nepřítomného, neexistujícího (nebo i existujícího, ba i přítomného, ale přesto zobrazovaného hrou – např. o státníkovi lze hrát již za jeho života, ba i za jeho přítomnosti). Toto zobrazení, tuto „reálnou fikci“ vytvářejí lidé k tomu určení – herci, kteří svým pohybem a řečí hrají jiné osoby či ony „jevy“ (tzv. hra v roli), které spolu vstupují do vztahů. (Valenta, 1997, s. 28)* Autor Way ve své knize upozorňuje, že vždy je třeba připomenout si nutnost stanovit odlišnost mezi divadlem, kde se potřebujeme naučit scénář a dramatem. Drama může v některých případech nějaké užití scénáře obsahovat, ale není na něm v žádném případě závislé. (Way, 1996)

V souvislosti s dramatickou výchovou se nyní zmíním o vzniku a historii pojmu drama a divadlo, které jsou kořeny dramatické výchovy. Slovo drama je řeckého původu, slovo drama souvisí se slovesem dran, které znamená jednat. V tomto významu je vlastně vyjádřeno vše podstatné z toho, oč jde. S původně řeckým slovem jsme se vrátili zpět do antického Řecka, kde se v několika staletích před začátkem našeho letopočtu vytvářely základy veškeré evropské kultury včetně divadla a dramatického básnictví. (Urbanová, 1994) *Nevíme přesně, kdy se od básníků skládajících eposy a náboženské písně oddělili jako specialisté básníci skládající tragédie a komedie, kdy proměnili své básnické prostředky tak, aby nevyprávěly „o něčem“, ale bezprostředně to „něco“ znázorňovaly, kdy epické vyprávění legendárních příběhů bylo dramatizováno tím, že před očima diváků stanuli lidé, kteří svým rozhodováním ty události způsobili. (Urbanová, 1994, s. 7)* Dramatická výchova

čerpá podstatné rysy z dramatu a divadla. Přesto jsou však mezi dramatickou výchovou, dramatem a divadlem rozdíly. Autor Valenta rozdíl definuje takto: *Jeden z těch nejzásadnějších spočívá samozřejmě v účelu, který je u dramatické výchovy jednoznačně pedagogický, o tom není pochyb.* (Valenta, 1997, s. 29)

2 Cíle a metody dramatické výchovy

Při využití dramatické výchovy nejen v pedagogické činnosti se musíme s velkým důrazem věnovat jejím cílům. Tyto cíle jasně zformulujeme, aby došlo k jejich naplnění.

První a nejdůležitější skupinou cílů a hodnot dramatické výchovy je u všech autorů a prakticky v každé formě a instituci sociální rozvoj. (Machková, 2018, s. 122)

Někteří autoři píšou o tzv. sociální uvědomělosti, o spolupráci, o vnímání stanovisek druhých, jejich pocitů i toho, co motivuje jejich jednání. (Machková, 2018)

Kromě cílů se ve spojení s dramatickou výchovou zmíním i o jejich hodnotách. Hodnotou v tomto případě nazýváme to, čím nás dramatická výchova obohatí a zároveň pomocí svých metod rozvíjí.

Další důležitou hodnotou dramatické výchovy je příležitost ke spolupráci, protože je to činnost skupinová a skupina vytváří hru společně, sdílí společně aktivity, jejich prožívání. (Machková, Úvod, s. 123)

Dochází k vytváření partnerství ve svobodné atmosféře, všichni společně dávají i přijímají, aby poté mohlo dojít k vytvoření něčeho společného. Dochází k tomu, že i tzv. školní outsider tu dostane příležitost k uplatnění, aby se stal potřebným pro druhé a tím do jejich společenství patřil a byl tam opravdu přijímán. (Machková, 2018)

Při využití dramatické výchovy rozvíjíme komunikativní dovednosti a schopnosti ve složce verbální i neverbální. Ve složce verbální dochází k rozvoji řeči v oblastech plynulosti, artikulace a schopnosti formulace. Ve složce neverbální posilujeme koordinaci i rytmus pohybu, gestikulaci, mimiku obličeje.

Rozvoj komunikativních dovedností podle Machkové: *Další skupinu hodnot, s předchozí úzce související, ale přesto do značné míry samostatnou, tvoří rozvíjení komunikativních dovedností, a to v celé jejich šíři, nejen ve složce verbální, ale i neverbální, v pohybu, v komplexním výrazu. (Machková, Úvod, s. 123)*

Při využití všech forem dramatické výchovy dochází k uplatnění komunikace především při hře v roli. Hlavním cílem je vybavit dítě a mladého člověka do jeho osobního a pracovního života, aby uměl komunikovat s druhými a sdílel s nimi i společný životní prostor, aby uměl používat komunikační prostředky v každém povolání, kde tyto komunikační dovednosti bude potřebovat. (Machková, 2018)

Další z klíčových hodnot dramatické výchovy je rozvíjení obrazotvornosti a tvořivosti. Tyto schopnosti a psychické funkce se týkají jak umění, jeho chápání a tvorby, tak také v podstatné míře vztahu k životu, k lidem a činností jakéhokoli druhu. Obrazotvornost a tvořivost patří také k podstatným vlastnostem empatie a tolerance, tedy hodnotných mezilidských vztahů. (Machková, Úvod, s. 123)

V dramatické výchově dochází k uplatnění a rozvíjení schopnosti kritického myšlení: jsou to situace nastolené ve hře, při okolnostech, při ztvárnění sociálních rolí a charakterů na nich se podílející představují problém, který by měl být vyřešen, vyžaduje to tedy myšlení, schopnost pokládat různé otázky, posuzovat různé způsoby, jejich ověřování, třídění a volit optimální variantu, která povede k řešení. Tyto situace ve hře, při níž nehrozí žádné sankce a nenapravitelné důsledky, dávají jedinci pocit svobody a nezávislosti. (Machková, 2018)

K další skupině hodnot řádíme emocionální rozvoj, dále sebekontrolu a sebepoznání. Autorka Machková píše: Důležitou skupinu hodnot výchovné dramatiky tvoří emocionální rozvoj, tj. zkušenost s různými emocemi, pochopení, že city jsou legitimní součástí vnitřního života člověka, že je však jedinec potřebuje mít pod kontrolou, nenechat se jimi ovládat a manipulovat a že se má učit navenek je vyjadřovat s ohledem na druhé. (Machková, Úvod, s. 124)

V tomto procesu dochází k poznávání a zvládnutí citů. Někdy se může stát to, že dojde k nevyzrálým postojům. Mohlo by se zdát, že nevyzrálé postoje mohou jedince ohrozit, nebo způsobit jejich upevnění. Takto však nelze uvažovat, protože by došlo k popření základní funkce hry v roli. Ta nám poskytne být někým jiným, podívat se na problém objektivním způsobem a dojít při hře k uspokojivému řešení. Na rozdíl od běžného života je tu pedagog, který hru usměrní způsobem, aby došlo u jedinců s nevyzrálými postoji k hledání jiného řešení. (Machková, 2018)

Dramatická výchova vede k sebepoznání a sebekontrolě, umožňuje získat pozitivní sebepojetí, tj. posílit zdravé sebevědomí, založené na vědomí své ceny pro druhé, vede k uvědomění

si svých omezení, aniž z nich člověk musí vyvozovat závěry o své bezcennosti. Vytváří se osobní jistota a odstraňují pocity vedoucí k sebepozorování. (Machková, Úvod, s. 124)

Každý jedinec tu dostává i příležitost, kdy se může vyjádřit v situaci, kdy je respektován a přijímán a tím získat pocit jistoty. Málo průbojní a úspěšní jedinci dostávají příležitost pocítit, že jsou potřebnými pro někoho jiného, mají možnosti, jak mohou vstoupit do role,

ke které se dosud nedostali. Nastává však i příležitost pro jedince, kteří mají většinou převahu a jsou sebejistí k tomu, aby si uvědomili své místo mezi ostatními a naučili se respektovat ostatní. Pochopili, že je důležité brát ohled na druhé, že nikdo není ve všem perfektní. (Machková, 2018)

2.1 Metody dramatické výchovy

Metody dramatické výchovy rozvíjejí schopnosti a dovednosti žáků, jejich uplatnění ve výchovně-vzdělávacího procesu je vhodnou formou, jak vhodným způsobem rozšíříme tento proces. Dramatická výchova obsahuje mnoho metod. Při praktickém využití těchto metod dochází u člověka k rozvoji a zapojení hned několika smyslů. Metodami dramatické výchovy rozvíjíme komunikaci, smyslové vnímání i pohybové dovednosti. Uvádím vymezení pojmu metoda, který ve své knize Valenta popisuje několika způsoby:

1. *Pojmem metoda lze označit celý systém DV. Souhrnně vzato je celý systém skutečně soukolím, jehož pohyb či postup má různé výchovné potenciály, a tudíž je možno takové tvrzení přijímat.*
2. *Pojmem metoda lze označit základní koncepční princip, na němž je dramatická výchova založena. Lze tak např. říci, že metodou dramatické výchovy je modelování řešení konfliktů nebo, že základní metodou DV je dramatická hra nebo, že metodou DV je hra v roli. (Valenta, 1997, s. 31)*

Metodu využíváme též v pedagogickém procesu. Metody výchovy a vyučování můžeme nazvat určitým způsobem činnosti, kterým žáci zpracovávají v průběhu výchovné akce určené učivo tak, že u nich dochází k učení a z něj vyplývá osvojení učiva. Spojením metody a způsobu práce pedagoga, který pomocí metody učí a činnosti žáka dochází k dosažení zvolených cílů. (Valenta, 1997) Zjednodušeně lze metodu nazvat způsobem, jakým dosáhneme vytčeného nebo určeného cíle nějaké námi zvolené činnosti. Společným spojením metody a ostatních prvků dojde k vytvoření výchovné akce. Valenta píše: *Budeme tedy nyní vybírat ty prvky tvořící společně systém výchovné akce, které fungují a jsou patrné přímo či zprostředkovaně skrze činnosti učitelů a žáků v praxi. A vynechat samozřejmě nemůžeme ani ony dva základní činitele, totiž právě žáka a učitele. (Valenta, 1997, s. 40)*

Jak již bylo výše napsáno, mezi dva základní činitele výchovné akce patří žák a učitel. Žákovy činnosti a jeho chování jsou tím obsahem, který metodu doplní. Je tu tedy důležité

sledovat toto spojení mezi metodou a žákovou dosavadní úrovní rozvoje a jeho zatím nabytou životní zkušeností. V DV toho typu, kde učitel neužívá hotovou přípravu, má žák možnost, aby se sám stál tím, kdo určí, která metoda může být použita. (Valenta, 1997) Nyní o spojení metody a cíle. Cíl je rozhodující kategorií, která určuje charakter toho, co při vyučování probíhá. Cíl tedy také ovlivní naši volbu pro použití té či oné metody. V porovnání důležitosti je cíl před metodou. Bez vhodně použité metody by ovšem jeho naplnění nebylo možné. Pořadí však stále platí. (Valenta, 1997) Význam cíle je velmi důležitý, proto se mu budu věnovat v samostatné kapitole Cíle a hodnoty dramatické výchovy.

Během vyučování je kladen důraz nejen na metodu, ale i jakou organizační formou probíhá proces vyučování. Organizační formou nazýváme způsob, jakým probíhá organizace vyučování. Metoda se nachází jakoby v jeho rámci. Z jednoho úhlu pohledu popisuje formu organizace jako uspořádání spojené. Druhý úhel hovoří o formě organizace z hlediska času. Vztah mezi metodou a časem určuje kolik máme času a také, jak je časově náročná metoda, časový limit je důležitější. Další úhel pak zahrnuje do rámce formy organizace i organizování prostoru – počínaje tím, jestli učíme ve školní učebně nebo na jevišti, a konče uspořádáním třídy například pro pantomimu. (Valenta, 1997)

Mezi další prvky, které společně s metodou tvoří výchovnou akci patří princip. Princip je známá pedagogická kategorie, je to jakési základní obecné pravidlo, které se váže k určité skutečnosti. někdy může být chápán jako obecný přístup. Principy a zásadami je ovlivňována skladba metod v daném výchovně-vzdělávacím procesu, tedy to, jak se zde nejvíce učí, ale dochází

i k ovlivnění každé metody jako takové. (Valenta, 1997)

Dramatická výchova a její metody by z hlediska svých kořenů měly vycházet z principu dramatičnosti a divadelnosti. Také by metody měly vycházet z principu ohledu na věk jedinců, brát ohled na složení kolektivu, přihlížet k sociálnímu klimatu a situaci ve třídě. Také by měly vycházet z principu, jaký má vztah učít se pro budoucí život, zaměřit se na činnostní učení. Dalším principem je strukturovanost a potřeba názornosti. Z výchovného hlediska je důležitý důsledný, ale kladný přístup a zachování osobní svobody žáka. (Valenta, 1997)

3 Kategorizace metod dramatické výchovy

V této kapitole se zabývám metodami dramatické výchovy a jejich tříděním od jednotlivých autorů. Jedním z prvních autorů u nás byl M. Disman, který je nazýván klasikem české dramatické výchovy. Miroslav Disman je autorem Receptáře dramatické výchovy z roku 1976. Tato kniha vznikla ze sepsaných sérií her a cvičení tohoto autora po jeho odchodu do důchodu.

Dismanovo třídění metod je ryze psychologické, založené na tradičním výčtu základních psychických funkcí: a) pozornost, b) vnímání, c) paměť a představy, fantazie, d) řeč, e) city, f) vůle a jednání. Jednotlivé varianty cvičení a her v těchto kapitolách jsou rozděleny podle věkových kategorií, jímž jsou určeny (A od 5 do 8 let, B od 8 do 11/12 let a C do 15). Většina her a cvičení má všechny tři varianty, které jsou obměnami jedné a téže metody. (Machková, 2017, s. 102)

Další členění najdeme v kartotéce zvané Hry pro šest smyslů od H. Budínské. Tato kartotéka vyšla prvně v roce 1984 s názvem K činnosti zájmových kroužků loutkového divadla.

Členění na jednotlivé okruhy dle Budínské: a) pozornost, paměť, představivost (zraková, sluchová, hmatová a čichová, pohybová, slovesná), b) rytmus (cvičení, etudy), c) jevištní řeč (dech, hlas, artikulace, intonace), d) fantazie a tvořivost (výtvarná, slovesná), e) hry a etudy (soustředění, situace, vztahy, zvukové etudy, hry s předměty, obrazotvornost). (Budínská, 2014, s. 4)

Praktické využití těchto metod umožňuje poznávat díky hře v roli jiný pohled na věc, jinou a novou zkušenost i postoj.

3.1 Hra v roli, improvizace

Základním kamenem a podstatou metod dramatické výchovy je výše zmiňovaná hra v roli. Zdání či klam a hra v roli umožňují hráčům získávat nezávislý pohled, nepodléhat předsudkům získávat objektivní pohled na náměty her. Stupně, na které je hra v roli rozdělena definuje Machková takto: *Hra v roli má několik stupňů. Na jedné straně této škály je motivace různých cvičení, například pohybových, uvolňovacích, rytmických, mluvních i dalších, v nichž se hráči navozuje představa, že je loutkou, nafukovacím panákem. „Role“ se v těchto případech omezuje jen na jediný, výrazně vnějšíkový rys nebo je dána jen prostředím a nedramatickou činností.* (Machková, 2017, s. 95)

V praxi dramatické výchovy se mimo již zmíněných cvičení s náznakem role tedy přicházejí v úvahu tři stupně hry v roli. Tyto role liší tím, jestli ztvárníme náš současný život, nebo budeme hrát v něčí roli. Simulace je na prvním stupni. *Simulace znamená jen změnu daných okolností - hráč jedná sám za sebe, vychází ze svých vlastních postojů, které by uplatnil, kdyby se dostal do té či oné situace, kdyby měl řešit ten či onen úkol.* (Machková, 2017, s. 95) Druhým stupněm hry v roli je alterace. *Alterace znamená, že hráč přebírá schematickou roli, danou obvykle povoláním nebo sociální pozicí (význam pojmu role z hlediska sociální psychologie), stává princeznou jako takovou, bez bližší charakterizace.* (Machková, 2017, s. 95) Třetím stupněm je charakterizace. Tuto hru v roli můžeme přirovnat k herectví proto, že hráč vybaví svou postavu svými vlastními charakterovými vlastnostmi, určitými reakcemi a skutky. (Machková, 2017)

Dramatická výchova rozvíjí schopnosti, dovednosti a tvořivost formou aktivního zapojení jedince. Další metodou, která je hojně pedagogy využívána, je zapojení průpravných her a cvičení do pedagogického procesu. Autorka Machková: *Tato metoda převládala v české dramatické výchově do první poloviny 90. let 20. století a je dosud živá, ať už jako jediná metoda, kterou pedagog používá, nebo jako průpravná součást práce jiného typu.* (Machková, 2018, s. 62)

Tyto hry a cvičení využívají uměle vytvořené události k rozvoji schopnosti a dovedností. Většina her a cvičení má svá závazná pravidla, přesněji nazývána jako schémata. Tato schémata je nutné dodržovat. Hry a cvičení je možné používat i příležitostně, při hodně krátkém úseku nebo v rámci kterékoli jiné aktivity a činnosti. (Machková, 2018)

Dalším ze základních principů metod dramatické výchovy je improvizace. V dramatické výchově probíhá v bezpečných a kontrolovaných podmínkách, vše lze změnit, rozvinout,

obohatit či zcela převrátit, a přitom nehrozí reálné následky a sankce. Improvizace tedy umožňuje experimentování a zkoumání života lidí. (Machková, 2017, s. 99)

V praxi dramatické výchovy metody, které jsou založené na improvizaci převažují proto, že jsou bez přípravy, jsou reakcí na jednání druhých, takto probíhají i hry a cvičení, též všechny druhy pantomim. *Improvizací se ze situace rozvíjí a vytváří děj, příběh nebo je založena na hotovém, vně skupiny existujícím příběhu. (Machková, 2017, s. 99)*

Obor dramatické výchovy se v porovnání s jinými vzdělávacími obory zakládá na tom, co jedinci dělají, jak se chovají. Za klíčové je považováno jejich jednání, děj a příběh. (Machková, 2017)

Improvizace pracující s fikcí, s rolí nebo jejími elementy, je možné seskupovat podle toho, jak jsou organizovány, z jakého podnětu se rozvíjejí nebo zda se člověk účastní „plně“ nebo jen částí své bytosti (pantomimy, slovní improvizace). (Machková, 2017, s. 111)

3.2 Pantomima a hromadná improvizace

Mezi nejjednodušší formy improvizování řadíme rytmický pohyb a pantomimu běžných činností, tedy dramatickou podobu pohybu, který hrající využívají k vykonávání určitých činností při hře, tedy mimo svou nastalou reálnou situaci.

O rytmickém pohybu lze v těchto případech mluvit proto, že bývá založen na sériích opakovaných úkonů (např. hrabání je stále stejný pohyb). Tento typ pantomimy je vhodným začátkem práce, protože hráče vede k použití celého těla a nevyžaduje dialog, tedy ani záměrný kontakt a komunikaci mezi hráči. (Machková, 2017, s. 111-112)

Při této improvizaci je zapojena celá skupina, nejsou ani žádní diváci. Nikdo hráče nepozoruje, ale hráči se navzájem vidí a při aktivitě dbají na to, aby nedocházelo k úmyslným srážkám nebo sporům o místo. (Machková, 2017)

Pantomima je pohybový projev, při němž člověk s použitím celé psychosomatiky s výjimkou řeči vstupuje do role – stává se někým nebo něčím jiným, než je sám. Je to dramatická hra beze slov, bez dialogu. Pantomima užívaná v dramatické výchově jako metoda se liší od umělecké pantomimy jakožto druhu divadelního umění podstatně menší mírou stylizace. (Machková, 2018, s. 71)

Pokud zobrazujeme pohyb bez toho, abychom vstoupili do role, dochází k rytmickému pohybu, který pantomimě většinou předchází. Tento rytmický pohyb je přípravou na

pantomimu. Při rytmickém pohybu a pantomimě dochází u hráčů k rozvoji prostorového cítění, dále je rozvíjen smysl pro rytmus. Zařazení pohybu a pantomimy usnadňuje práci s celou skupinou, a to i tehdy, když je tato skupina velmi početná. (Machková, 2018)

Společná práce, zejména simultánní (tj. všichni dělají totéž souběžně), zbavuje hráče zábran, nevede k sebezpozorování, tj. k exhibici jedněch a vyhýbání se aktivitám u druhých. (Machková, 2017, s. 112)

V průběhu této aktivity je velmi důležité, aby pedagog hráče nehodnotil, nenapomínal a svůj dohled omezil jen nabídkou jiných podnětů. Tyto podněty pedagog nabídne, když vidí, že dochází k napodobování jedněch hrajících druhými a usoudí na jejich nedostatek představ. V souhrnu můžeme konstatovat, že metoda skupinové pantomimy je vhodným počátečním typem práce a většinou předchází práci s dialogem nebo pozdějším individuálním improvizacím (mohou být sólové, v malých skupinkách po dvou až pěti hráčích). (Machková, 2017)

V počáteční práci, navazující na simultánní (tj. všichni dělají totéž souběžně) a hromadné improvizace, je jednou z možností tzv. narativní pantomima, při níž učitel vypráví jednoduchý příběh a všichni hráči souběžně s vyprávěním provádějí popisované činnosti. V zásadě jde o simultánní pantomimu, která má jistý příběh a je vedena vyprávěním (narací). (Machková, 2017, s. 112)

Metoda narativní pantomimy je založena na souběhu dvojí činnosti pedagoga (nebo určeného žáka) a hrajících. Pedagog, resp. onen blíže určený žák vypravují příběh a dle jejich vyprávění (narace) hráči hrají pantomimu. Vyprávění musí být však postaveno, vymyšleno a též vhodně vybráno tak, aby umožňovalo hrajícím aktivně ztvárnit akci. V tomto případě je cílem běžná práce s vedením, ale i možnost využít improvizaci. Tuto možnost můžeme rozšířit vyprávěním. (Valenta, 1997)

Definice narativní pantomimy autora Valenty: *Aktivizuje tedy představivost, ale v mantinelech daných bočním vedením vypravěče, a dále plní všechny další funkce, které může pantomima ve vztahu k rozvoji pohybového vyjádření mít. (Valenta, 1997, s. 87)*

Při metodě hromadné improvizace hrají všichni hráči současně, ale na rozdíl od simultánních pantomim při hromadné improvizaci každý hrající vstupuje do jiné role a mezi hráči dochází ke kontaktu. Původ tohoto kontaktu většinou není založen na konfliktu, ani na střetu vůle. Základ tohoto námětu tvoří určité prostředí, nejvíce takové, kde dochází k setkání lidí

různého sociálního statusu, stáří, různých charakterů a kde též po určitou dobu setrvávají. (Machková, 2018)

Improvizace podněcované předměty: Činnost je zahájena exponováním nějakého předmětu spojeného s námětem nebo tématem, které chce vedoucí hry nastolit, nebo naopak je předložen libovolný předmět, který je schopen vyvolat fabulaci na různé náměty, např. tak, že několik malých skupin vytváří improvizaci na podnět stejného předmětu. (Machková, 2017, s. 119)

Velmi vhodné jsou předměty tehdy, pokud je třeba, aby byla navozena situace z dalekých časů nebo míst. Příběh nebo situaci můžeme vytvářet též na podkladě série předmětů nebo materiálů, které jsou stejného druhu. (Machková, 2017)

4 Volný čas

Volný čas je doba, kdy nám skončí pracovní a rodinné povinnosti. Je to čas, kdy se můžeme svobodně rozhodnout, jakým způsobem tento čas strávíme. Pojem volný čas charakterizuje Pávková tímto způsobem: *Volným časem rozumíme tedy dobu odpočinku, rekreace, zábavy, ale i dobrovolného sebevzdělávání. Důležitou součástí volného času jsou zájmové činnosti – koníčky, hobby. Patří sem i ztrátové časy v souvislosti s volným časem, například doba strávená na cestě za zájmovou činností, čekání u pokladen apod. (Bendl a kol, 2015, s. 120)* Obor, který se zabývá pedagogickým ovlivňováním volného času nazýváme pedagogika volného času. Pedagogika volného času je to vědou o výchově ve volném čase, také teorie výchovy ve volném čase. Pedagogika volného času spadá pod pedagogiku. Pedagogika je poměrně mladým oborem vědy. Pedagogika volného času je významným oborem přibližně od druhé poloviny 20. století. (Pávková, 2008) Obor pedagogiky volného času má spojitost i s několika ostatními obory pedagogiky.

Volný čas dětí a mládeže je rozdílný od volného času dospělých. Volný čas dětí a mládeže se od volného času dospělých většinou liší svým rozsahem, obsahem, také mírou samostatnosti nebo závislosti, též způsobem, jak ho pedagogicky ovlivňovat. Děti mívají většinou více volného času než dospělí. Jsou však i děti, které mohou mít volného času málo. Mezi dětmi jsou také někteří jedinci, kteří mají hodně volného času a neumí tento volný čas vhodným způsobem vyplnit. (Pávková, 2008)

Oblast, která se zabývá výchovou ve volném čase označujeme jako výchovu ve volném čase.

Výchovu ve volném čase můžeme nazývat jednou ze specifických výchovných oblastí, která má své zvláštnosti. Důležité však je, že i přes své zvláštnosti jsou ve výchovném procesu dodržovány základní znaky výchovy, mezi které patří zejména záměrnost a cílevědomost. Zároveň však musí docházet k tomu, aby bylo výchovné působení ve volném čase vedeno nenásilným způsobem, také citlivě, jedinci nebyli nuceni do činností, dále je nezbytností nalézt vhodné způsoby, jak jedince vhodně motivovat. (Pávková, 2008)

Autorka Pávková o výchově ve volném čase píše: *Z požadavků na výchovu ve volném čase je kladen zvýšený důraz na dobrovolnost účasti ve volnočasových aktivitách. Volný čas je dobrou svobodnou volbou činností, vynucení účasti jakýmkoliv způsobem není na místě.* (Bendl a kol, 2015, s. 148)

Významnou roli při výchově ve volném čase hraje vhodně zvolená a cílená motivace a další vybrané pedagogické prostředky, kterými jsou zajímavé činnosti, dobře vybrané metody a formy práce. Dobrovolná účast žáků při činnostech neznamená, že nebude dodržována soustavnost a zájmové činnosti budou neustále bezdůvodně střídány. Další požadavkem při výchově ve volném čase je volit činnosti a aktivity, které děti zaujmou a budou pro ně atraktivní svým zaměřením. (Bendl a kol., 2015)

Pojem výchova ve volném čase bere v úvahu zvláštnosti podmínek této výchovy. Výchova pro volný čas je součástí výchovného působení v té části lidského života, ve které se může jedinec relativně svobodným způsobem rozhodovat, jak stráví svůj volný čas. Termínem výchova volným časem označujeme činnosti a aktivity ve volném čase, příslušné organizace a instituce, metody a formy, které jsou využívány jako prostředky výchovy. (Pávková, 2008)

Při činnostech ve volném čase je důležité, jakou formu práce zvolíme. Při pedagogickém ovlivňování volného času činnostmi se ukazuje jako vhodná práce v menších skupinách. Pro takovou práci je dobré vědět, že menší skupiny označujeme jako malé sociální skupiny.

Označením malá sociální skupina nazýváme takovou skupinu, která je složena z maximálně dvaceti osob. V těchto malých sociálních skupinách je výhodou, že v nich dochází mezi jejich členy k vzájemnému poznávání, ovlivňování, ke komunikaci tváří v tvář. V této malé sociální skupině má pedagog zároveň širokou škálu možností k tomu, aby mohl individuálně působit na jednotlivé jedince ve skupině. (Bendl, 2015) V posledních letech se klade důraz na individualizaci výchovy žáků.

Snaha o individualizaci výchovného působení patří také k žádoucím současným trendům. Naopak se méně často doporučují hromadné formy práce se středně velkými nebo velkými skupinami. (Bendl a kol, 2015, s. 149)

Pojem malé sociální skupiny spadá do oboru sociální psychologie. Pojem malá sociální skupina se neurčuje počtem členů, ale je odvozen od toho, že se mezi sebou členové navzájem znají a dochází ke komunikaci. Zároveň si také tato malá skupina vytváří svůj zvláštní odlišný systém norem a rolí, kterými se poté určují vztahy mezi jednotlivými členy této malé skupiny. Termín sociální role většinou je označován jako předpokládaný způsob chování jedince v určité sociální situaci, v některých případech může být přesně určená, jindy nemusí být úplně jasná. (Bendl a kol., 2015)

Práva, povinnosti a způsoby chování členů skupiny vymezují sociální normy skupiny neboli skupinové normy. Odvíjejí se ze skupinových cílů a hodnot. Cíle deklarují, jaké potřeby zamýšlí skupina svým členům uspokojit, a hodnoty vyjadřují, jaké požadavky má skupina na způsoby jejich dosahování. (Bendl a kol, 2015, s. 174)

4.1 Výchovné postupy a funkce výchovy ve volném čase

Výchovných postup, který se nyní v rámci pedagogického ovlivňování volného času dětí a mládeže s úspěchem uplatňuje, se nazývá animace. Mezi hlavní znaky tohoto výchovného procesu patří především snaha o nedirektivnost, tedy vydávat co nejméně zákazů a příkazů, a naopak se více snažit o povzbuzování vlastní aktivity vychovávaných jedinců. Úkolem pedagoga je nabízet náměty činností, také působit svou přítomností, svým chováním a přístupem, svým zájmem o jednotlivce, kteří se účastní volnočasových aktivit svou ochotou pomoci při řešení problémů, se kterými se na něho obracejí. Pozice animátora může mít velkou autoritu, která je však uplatňována nenápadnou, neformální formou. (Bendl a kol., 2015)

Animativní výchovné postupy nabývají na významu v souvislosti se změnami výchovných stylů v rodinách i ve školách. Animativní přístup poskytuje dostatek prostoru pro pocit osobní svobody, zároveň však vymezuje požadovaná pravidla chování po vzájemné dohodě.

(Bendl
a kol., 2015, s. 150)

Výchova ve volném čase má své specifické funkce a zvláštnosti v podmínkách, v oblastech cílů i využití pedagogických prostředků. Vymezení funkcí volného času dle autorky Pávkové: *Lze vymezit funkci výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní. V současné době se za prioritní považuje funkce výchovně-vzdělávací. Je na ni kladen zvláště velký důraz. Spočívá v záměrném a cílevědomém formování osobnosti vychovávaných jedinců, dosahování reálných cílů pomocí promyšleně volených pedagogických prostředků.*

(Pávková, 2008, s. 70) Výchovné působení ve volném čase zvláště umožní uspokojení a kultivaci potřeb, usměrňování, uspokojování, rozšiřování a prohlubování zájmů, objevování a rozvíjení specifických schopností vychovávaných jedinců. (Pávková, 2008)

Další významnou funkcí je zdravotní funkce. Cílem výchovného působení ve volném čase, v době mimo vyučování je podpora zdravého tělesného, duševního i sociálního vývoje. Dosažení dobrého zdravotního stavu vychovávaných můžeme podpořit různými způsoby: uspořádáním programu tak, aby vyhovoval věku a zdravotnímu stavu, zajistit možnost každodenního pohybu, zařadit procházky a pobyt venku, zařazením vhodných a zdravých stravovacích návyků. (Pávková, 2008)

Nejčastěji se sociální funkce chápe jako péče o děti, zajištění jejich bezpečnosti, dohledu a odpovídajícího zaměstnání v době, kdy skončilo vyučování a rodiče jsou v zaměstnání nebo jinak zaneprázdnění. (Pávková, 2008, s. 72)

Sociální funkci vykonávají tímto způsobem zvláště školská zařízení. Tato zařízení pracují v době mimo vyučování s mladšími a staršími žáky (školní družiny, školní kluby).

Zařízení, instituce a různé jiné organizace pro výchovu ve volné čase, mimo vyučování stále více ve svých programech prosazují a kladou důraz na prevenci nežádoucích jevů, např. závislost na návykových látkách, agresivita, šikana a netolerance. (Pávková, 2008)

4.2 Pedagog volného času a vychovatel

Ve školských zařízeních, ve střediscích volného času a v ostatních zařízeních pracují vychovatelé a pedagogové volného času.

Pedagog volného času a vychovatel jsou pedagogickými pracovníky, protože vykonávají přímou výchovně-vzdělávací činnost. Pedagogové volného času pracují ve střediscích volného času a v jiných neškolských zařízeních.

Vychovatelé jsou označováni pracovníci školských zařízení, zařízení pro ústavní a ochrannou výchovu, některých zařízení pro zájmové vzdělávání (školní družiny a školní kluby) nebo zařízení sociální péče. Pro obě povolání platí, že převážná část jejich výchovného působení probíhá ve volném čase vychovávaných. (Pávková, 2008, s. 68)

Obecně řečeno, vychovatelé pracují ve školách a ve školských zařízeních, kde organizují celkový režim příslušného zařízení, provádějí kontrolu jeho dodržování, plánují a organizují činnost dětí a mládeže ve volném čase. Prostřednictvím různě zaměřených činností a aktivit se snaží o rozvoj vloh a schopností dětí a mládeže, celkový rozvoj jejich osobnosti. Vychovatelé běžně vedou různé zájmové kroužky, organizují výlety a různé poznávací a kulturní akce. Vychovatelé se snaží pracovat jak se skupinou dětí a mládeže jako s celkem, tak s jednotlivými dětmi, vůči kterým uplatňují individuální přístup.

Vychovatel realizuje výchovně-vzdělávací činnost, která se zaměřuje jak na celkový, tak na specifický rozvoj osobnosti dětí a mládeže (žáků a studentů), případně dospělých a na jejich zájmové vzdělávání, a to v souladu s výchovně-vzdělávacím programem příslušného zařízení (školní družiny, školního klubu, domova mládeže, internátu aj.). (Bendl, 2015, s. 13)

5 Vývojová psychologie a mladší školní věk

V této kapitole píšeme o vývojové psychologii, která se zabývá vývojem a vývojovými stádii v průběhu lidského života. Tato vývojová stádia začínají narozením a končí smrtí člověka.

Cílem této kapitoly je ukázat na souvislost mezi pedagogikou volného času a některými vybranými poznatky z psychologie, zejména vývojové, pedagogické, sociální, psychologie osobnosti. Tato kapitola se především zaměřuje na ty oblasti psychologie, které mají význam pro práci vychovatele a pedagoga volného času. (Pávková, 2008)

Vývojovou psychologii řadíme mezi základní psychologické disciplíny. Vývojová psychologie poskytuje teoretické zázemí pro ostatní psychologické disciplíny. Vývojová psychologie je disciplínou, která sleduje vývoj psychických procesů, stavů a vlastností osobnosti ve všech etapách života jedince. Autorka Pugnerová o vývojové psychologii: *Popisuje, co zákonitě vzniká, rozvíjí se a postupně zaniká v prožívání a chování člověka a celé jeho osobnosti od početí až do smrti a vysvětluje příčiny, podmínky a mechanismy těchto změn.* (Pugnerová, 2019, s. 46)

Vývojová psychologie nám ukáže, jak se lépe vyznat v metodách a postupech dramatické výchovy při aktivitách s dětmi různého věku. Znalost vývojové psychologie nám pomáhá při výběru metod a témat pro jedince určitého věku a pomůže nám přiblížit další vývoj hry. (Machková, 2018)

Předmětem vývojové psychologie je tedy psychický vývoj (a jeho změny). Vývojová změna je obecně chápána jako přechod od méně dokonalému projevu k dokonalejšímu. Je relativně stálá, v zákonitém vztahu k chronologickému věku a vždy je napojena na procesy zrání a učení. (Pugnerová, 2019, s. 46-47)

Pro vstup dítěte do školy je důležitá školní i sociální zralost. Školní zralostí nazýváme takovou zralost, když je dítě připravené na školu psychicky i fyzicky. Tato školní zralost dítěti umožní to, aby se mohlo bez problémů zapojit do vyučování bez toho, aby u něho došlo při zatížení ve škole k ohrožení po stránce psychické nebo fyzické.

Učení je základní komplexní psychický proces, který v dialektické jednotě s vývojem tělesných a duševních předpokladů je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka na jeho přírodní a společenské prostředí, v rozvoji jeho osobnosti a ve stále zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek jeho individuální a společenské existence. Podstatou učení je získávání zkušeností, vnitřní zpracovávání zkušeností a vnější reagování (činnosti, konáním, postojem). (Kolář, 2012, s. 153-154)

Vývojová stádia jsou řazena chronologicky za sebou od narození až do smrti. Vývojová stádia, která spadají podle věku do povinné školní docházky jsou dvě. Prvním vývojovým stádiem je mladší školní věk. Tomuto vývojovému stádiu předchází stádium zvané předškolní věk. Druhým vývojovým stádiem je dospívání. Školní družinu navštěvují žáci

prvního stupně základní školy, proto se v další kapitole věnuji charakteristice vývojového období mladšího školního věku.

Po odchodu dítěte z mateřské školy končí stádium předškolního věku. Nástupem do školy dítě přechází do vývojová stádia, které nazýváme mladší školní věk. Při vstupu dítěte do školy dochází k velké životní změně, přichází vývojová etapa mladšího školního věku. Tato vývojová etapa bývá vymezena věkem od 6-7 let do 10-11 let, kdy se začínají projevovat první známky pohlavního dospívání. (Pugnerová, 2019)

Tato vývojová etapa je velmi důležitá tím, že v ní dochází k tomu, že v tomto období dítě získává vztah k práci a ke spolupráci. *V tomto období přesahuje zkušenosti dítěte rámec rodinných vztahů a je vystaveno možnosti srovnávání a hodnocení v širším výběru školních a mimoškolních situací (musí „obstát“ i mimo rámec rodinného kruhu).* (Pugnerová, 2019, s. 48) Toto období přináší i své výhody, jak uvádí Pugnerová:

Výhodami tohoto období je, že má dítě možnost získat pocit, že je šikovné, že něco umí, něco mu jde a baví ho to. Nevýhodou je, že může získat pocit neschopnosti a neúčinnosti, trpět pocitem méněcennosti a neumět přijít na to, v čem je vlastně dobré. (Pugnerová, 2019, s. 48)

5.1 Rozvoj myšlení, představivosti, paměti a pozornosti

Myšlení a jeho vývoj jsou z velké části ovlivňovány školní činností a osobností pedagoga.

Dítě postupně dozrává k logickým operacím. Odpoutává se od bezprostředního názoru. Jeho logické usuzování se opírá o konkrétní věci a jevy, které si lze názorně představit, dítě dává přednost poznávání a ověřování si reality kolem sebe. (Pugnerová, 2019, s. 49)

Role pedagoga je důležitá v poskytnutí dostatečné názornosti, motivačních činností a přiměřené podnětnosti.

Výkony dětí jsou v tomto směru závislé na motivaci, přiměřenosti úkolu a dalších faktorech. Obecně platí, že mladší žáci jsou schopni pracovat převážně v názorně-předmětové rovině (opírající se o skutečné předměty nebo jejich zobrazení), zobecnění probíhá na základě nápadných znaků předmětů. (Pugnerová, 2019 s. 49)

V období mladšího školního věku dochází k rozvoji nejen myšlení, ale i představivosti, paměti a pozornosti.

Představivost dosahuje u mladšího školáka vrcholu. Představivost postupně ztrácí spontaneitu z předškolního období, dítě dovede rozlišit skutečnost a fantazii, stále více vniká do životní reality (odtud pramení střízlivý realismus), ke světu představ se ale rádo vrací ve hře či v četbě. Fantazie je do jisté míry potlačena realitou, vlivem školní práce se rozvíjí úmyslná, záměrná představivost. (Pugnerová, Psych, s. 50)

Paměť v mladším školním věku převládá neúmyslná, bezprostředně je spojená s vnímáním (důležitá je názornost ve vyučování). Aby došlo ke spojení nových poznatků s předchozími potřebuje školák pomoc od někoho dospělého. Dochází k rychlému zdokonalení paměti. Stále častější je uplatnění záměrného zapamatování a logického úsudku. (Pugnerová, 2019)

Velmi záleží na vedení učitelem. Dítě začíná využívat záměrných paměťových strategií, propojuje druhy paměti. Paměť je tím efektivnější, čím jasněji si dítě uvědomuje cíl a účel zapamatování, důležitá je zde však i motivace. (Pugnerová, 2019, s. 50-51)

Pozornost a její rozvíjení má pro dítě v mladším školním věku prvořadý význam. Pozornost rozhoduje o kvalitě ostatních poznávacích procesů, a tím i o dosažení úspěchu či neúspěchu v učení. Příčinou školního neúspěchu žáka bývá to, že není schopen dostatečně zaměřit svoji pozornost. Při vstupu do školy trvá pozornost školáka krátkou dobu, bývá bezprostředně zaměřená. (Pugnerová, 2019)

5.2 Emoce, motivace, soustředění a hra

Výkon ve škole bývá do značné míry ovlivněn emocemi. Mladší školní věk je obdobím, kdy je dítě již schopno své emoce více ovládat. Citové stavy mají závislost na poznávacích procesech, které jsou rozvíjeny na základě toho, co školák vnímá, také na základě jeho představ

a myšlenek, aktuální činnosti, na základě toho, jestli školák hodnotí svůj výkon a své jednání jako úspěch či jako neúspěch. Proto reagují různí školáci ve stejné situaci odlišně.

S citovou zralostí (oproti předchozímu předškolnímu období) souvisí i jistá zralost pro práci. Děti jsou schopny již přejít od hravé činnosti ke krátkodobé vytrvalejší a cílevědomější činnosti, sami mívají o práci zájem, hlásí se o ni a jsou již schopny dokončit úkol (a to i v případě, že pro ně není zcela zajímavý či může být i únavnější). (Pugnerová, 2019, s. 109)

Vhodně zvolená motivační činnost na začátku práce s dětmi je velmi důležitá pro dosažení zvolených cílů. Motivace je považována za silný prostředek při výchově a vzdělávání

Motivace k dobrému výkonu musí u mladších školáků přicházet zvnějšku (pochvala, povzbuzení, známka, úsměv, dotek, obdiv apod.). (Pugnerová, 2019, s. 51)

Faktorů, které mohou ovlivnit a ovlivňují náš výkon a naši schopnost se soustředit, je mnoho. Některé faktory mají podstatný vliv, některé mají vliv méně podstatný. Autor Way o schopnosti soustředit se píše: *Když je úplně, jsou jak kvalita pokusů, tak i stupeň jejich zvládnutí rovněž úplně. Jestliže se soustředění oslabí, jsou kvalita pokusu i stupeň jeho zvládnutí neúplné, méně skutečné, méně upřímné i méně hodnotné. To platí u mnoha aktivit dospělých, dětí i mladých lidí. Soustředění může rušit a třeba i ničit mnoho faktorů. (Way, 1996, s. 15)*

V dramatické výchově je tímto faktorem rozhodně publikum. Jakmile dochází k tomu, že nás jiní pozorují při tom, když něco děláme, naše pozornost se rozdělí mezi naši aktivitu a na to, jak nás při tom vnímají ti, kteří nás pozorují. Tento proces nám může způsobit potěšení, ale můžeme ho mít i neradi. Může být zároveň podnětem, tak i prostředkem způsobujícím strach. Naše pocity mohou být jakékoli, přesto dojde k tomu, že naši pozornost rozdělí a tím také dochází k ovlivnění kvality našeho úsilí. (Way, 1996)

Počátky schopnosti soustředit se jsou v nás a nevědomě je rozvíjí u předškolního dítěte hra. Mateřská škola a první ročníky základní školy mohou tuto schopnost dále rozvíjet, ale nedomnívejme se, že zde pozornost teprve začíná. Tato funkce už u každého dítěte existuje. (Way, 1996, s. 16) Rodinný život a jeho některé podmínky mohou schopnost soustředit se, ve větší či menší míře ovlivnit, ať v tom dobrém či špatném.

Hra je jednou ze základních činností člověka – vedle práce a procesu učení. Je to činnost, která převažuje v dětství (zvláště v období předškolního věku), ale provází člověka po celý jeho život. Hra je aktivitou, při níž dochází k osvojení určitých norem, vztahů, pravidel a postupů. *Dítě do hry promítá samo sebe, svoje potřeby i přání, své citění, postoje, dovednosti, poznání i zkušenost. Významná je poznávací (kognitivní) dimenze hry. Pro dítě je hra jednou z nejdůležitějších aktivit osvojování si sociálních rolí. (Kolář, 2012, s. 49)*

Máme různé druhy her. Tyto hry se liší svým zaměřením. Mohou se hrát v místnosti, nebo venku v přírodě. Také tím, jestli jsou naučné, společenské nebo námětové. Ve volném čase dětí je využívání her velmi vhodné. Zapojení her, průpravných cvičení, pantomim, improvizací a dramatizací do výchovně-vzdělávacího procesu je vhodnou formou, jak rozvíjet osobnost žáka a zároveň zpestřit a oživit vzdělávací proces.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Cíle bakalářské práce a podmínky návrhu a realizace projektu

Hlavním cílem mé bakalářské práce je navržení a následná realizace projektu v školní družině. Tento projekt je didaktického charakteru a součástí práce je ověření jeho realizace. Projekt se nazývá Zpátky do minulosti. Dále je cílem praktickým způsobem si ověřit, že vhodné propojení metod dramatické výchovy s aktivitami v školní družině může přispívat k rozvoji znalostí o historii a k osobnostnímu a sociálnímu růstu žáků.

V úvodní části se věnuji charakteristice školní družiny, kde byl projekt realizován. Ve stěžejní části popisují návrh projektu Zpátky do minulosti, jeho jednotlivé lekce, včetně reflexí, které jsou podpořeny pracovními listy a myšlenkovými mapami.

Na závěr jsem zařadila závěrečné shrnutí výstupů a sebereflexe včetně návrhů na změny z realizace projektu. Na konci se věnuji celkovému shrnutí mé bakalářské práce.

Školní družina, ve které jsem realizovala svůj projekt je součástí základní školy. Tato základní škola se nachází ve Středočeském kraji. Jde o základní školu v menší obci, proto je zde pouze první stupeň. Na prvním stupni se vyučují žáci od první do páté třídy. Školní družina v naší škole má dvě oddělení. V prvním oddělení jsou žáci prvního a druhého ročníku. Druhé oddělení navštěvují žáci třetího a čtvrtého ročníku. Ve druhém oddělení probíhala realizace projektu. Obě oddělení školní družiny jsou po nedávné rekonstrukci, takže jsou prostorné a vybavené moderním nábytkem.

Projekt Zpátky do minulosti je součástí celoročního tematického plánu školní družiny. Tento celoroční tematický plán má název Poznáváme svět. Projekty, které jsou zařazeny do celoročního plánu mají dlouhodobý charakter a navazují na sebe.

Hlavním cílem tohoto dlouhodobého projektu je, aby žáci získali vztah k dávné minulosti lidstva, aby si uvědomili a dokázali ocenit pokroky v lidské činnosti, které významně zasáhly do každodenního života lidí.

Mezi další dlouhodobé cíle patří zejména rozvoj kooperace, rozvoj komunikačních prostředků (verbálních a neverbálních), rozvoj hrubé a jemné motoriky.

Krátkodobé cíle tohoto projektu jsou vypsány u jednotlivých lekcí. Projekt Zpátky do minulosti se skládá ze tří témat, která na sebe navazují s týdenním odstupem. První téma má název Pravěk. Druhé téma má název Keltové. Třetí téma má název Středověk. Tento projekt má celkem pět lekcí, které jdou časově za sebou.

Příprava projektu probíhala tímto způsobem. Po stanovení cílů tohoto projektu, kterými jsou historické milníky, objevy, řemesla a zvyky jsem si nastudovala knihy, které se tomuto tématu věnují. Následovalo sestavení programu jednotlivých lekcí, příprava pomůcek a hudebního doprovodu. Metody dramatické výchovy, které byly součástí projektu jsem vybírala tak, aby došlo k propojení dramatické výchovy s aktivitami v školní družině a zároveň ke zpestření a obohacení volnočasových aktivit. Prostudovala jsem si knihy, které se věnují metodám dramatické výchovy. Vybrala jsem si metody, které jsou vhodné pro skupiny a pro skupinovou činnost. Zařazením těchto metod dochází ke splnění dlouhodobých sekundárních cílů projektu, zejména v oblasti komunikace (verbální i neverbální), ale i kooperace a rozvoji hrubé i jemné motoriky.

Tento projekt navazuje na znalosti žáků ze školního vyučování, zároveň tyto znalosti prohlubuje a podporuje tím jejich zvnitřnění. Součástí programu jednotlivých lekcí byly reflexe na konci těchto lekcí. Tyto závěrečné reflexe jsem ještě doplnila vypracováním pracovních listů, které žáci vypracovali po skončení lekce. Součástí reflexe byla společná tvorba myšlenkových map.

Vypracované pracovní listy a myšlenkové mapy žáků pro mě byly důležitou zpětnou vazbou při sebereflexi na konci lekcí, ale i při závěrečném shrnutí výstupů z realizace projektu.

6.1 Projekt Zpátky do minulosti – jednotlivé lekce

1. lekce: Pravěk – Objev ohně

Cílová skupina: žáci 3. a 4. ročníku, kteří navštěvují školní družinu, žádný z žáků nemá zdravotní ani jiné omezení.

Věk a počet žáků: 9 a 10 let, 15 žáků, 8 dívek a 7 chlapců.

Forma práce: skupinová

Délka lekce: 60 minut

Cíle lekce: vzdělávací a osobnostně-sociální, dramatické

- žáci rozumí významu objevu ohně pro každodenní život lidí
- žáci umí vysvětlit, jak lidé využívali oheň
- žáci uplatní techniku dramatické výchovy – pantomimu.

Zdůvodnění postupu v závislosti na cílech, skupině a podmínkách:

Jedním z cílů této lekce je praktické využití metody dramatické výchovy, konkrétně se jedná o skupinovou pantomimu. Tuto metodu jsem zvolila proto, že je vhodná při počáteční práci s metodami dramatické výchovy. Jednak z důvodu, že je bez dialogu a je přípravou na případnou improvizaci ve dvojicích nebo individuální. Dalším cílem této lekce je práce s informacemi. Lekce, která je součástí projektu Zpátky do minulosti navazuje na znalosti žáků z hodin vlastivědy. V rámci motivace budu žákům vyprávět o době před asi 40 000 lety. Vyprávění bude o době kamenné, kdy lidé žili v jeskyních a lovíli drobnou zvěř. Důležitým objevem této doby byl oheň. Právě ztvárnění objevu ohně metodou skupinové pantomimy dle slovního zadání bude jedním z cílů lekce. Při realizaci bude použita reprodukováná hudba se zvuky hromu a ohně, která vytvoří zvukovou kulisu.

Průběh lekce:

Seznámení žáků s tématem a průběhem lekce. Motivace vyprávěním o době kamenné, o lidech, kteří v té době žili. Také o důležitém objevu z té doby pro lidstvo – ohni. Následuje charakteristika metody dramatické výchovy, která se jmenuje pantomima. Jde o jednodušší formu improvizace, tedy o pohybový projev, který neobsahuje dialog. Jedná se o metodu vhodnou v začátcích dramatické tvorby. Poté při společné diskuzi s žáky odpovím na případné dotazy k tématu a průběhu lekce. Společně s žáky si připravíme a určíme prostor, kde dojde k realizaci lekce. Po vytvoření vhodných podmínek, může dojít k praktické realizaci na téma, které je Objev ohně. Podle slovního zadání a vybrané metody dramatické výchovy. Všichni žáci se libovolně rozmístí po určeném prostoru. Za hudebního doprovodu reprodukovávané hudby, která evokuje úder hromu a poté praskání ohně, se žáci snaží pomocí pantomimy ztvárnit údiv a překvapení lidí při prvním setkání s ohněm. Také vnímání kouře a tepla, který dosud lidé neznali. Též vidím pocity strachu z dosud neznámého a nepoznaného jevu. Při tomto pohybovém projevu se uplatňuje tzv. řeč těla formou gest, grimas a postojů. Pantomima je vhodným prostředkem k rozvoji neverbální komunikace. Po ukončení aktivity s hudebním doprovodem následuje reflexe žáků k průběhu lekce. Po

závěrečné reflexi následuje seznámení žáků s programem příští lekce. Následuje návrat k běžným činnostem v rámci školní družiny.

Reflexe lekce:

Při reflexi, kterou zařazuji vždy na konci každé lekce společně s žáky zhodnotíme průběh proběhlé lekce. Diskutujeme nad tím, jak se jim dařilo, nebo naopak nedařilo ztvárnit dané téma. Během reflexe jsou důležité otázky, které se týkají obsahu ztvárněného tématu, charakteru postav a jejich jednání. Jsou kladeny otázky typu: Co jsme se dozvěděli o postavách? Co se stalo? Mohou nastat jiné takové situace? Otázky k reflexi mám předem připravené. Použiji je k dalšímu rozvíjení a pokračování daného tématu. Reflexe každé lekce je pro mě důležitou zpětnou vazbou.

Pracovní list je součástí reflexe první lekce tématu: Pravěk

Pracovní list: Pravěk – Objev ohně

Otázka č. 1

Měli pravěcí lidé strach nebo radost z objevení ohně? Z čeho měli strach? Z čeho měli radost?

Otázka č. 2

Jak to bylo dál, jak příběh pokračoval?

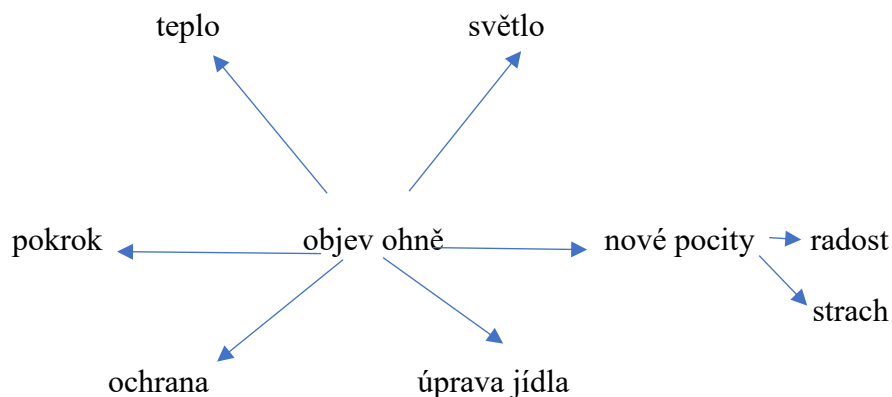
Otázka č. 3

Proč považuješ oheň za důležitý objev pro člověka?

Otázka č. 4

Popiš, bylo jednoduché žít v této době?

Myšlenková mapa: Objev ohně



2. lekce: Pravěk – Lov mamuta

Cílová skupina: žáci 3. a 4. ročníku, kteří navštěvují školní družinu, žádný z žáků nemá zdravotní ani jiné omezení.

Věk a počet žáků: 9 a 10 let, 14 žáků, 7 dívek, 7 chlapců

Forma práce: skupinová

Pomůcky: kniha Lovci mamutů, autor E. Štorch

Délka lekce: 60 minut

Cíle lekce: osobnostně-sociální, vzdělávací, dramatické

- žáci dokáží popsat a nakreslit mamuta
- žáci rozvíjejí neverbální komunikaci
- žáci získají zkušenost s pantomimou

Zdůvodnění postupu v závislosti na cílech, skupině a podmínkách:

V dnešní lekci navážeme na předchozí lekci, kde jsme se věnovali tématu pravěkých lidí a objevu ohně. Téma dnešní lekce je lov mamuta. Pomocí výkladu i společnou diskuzí si přiblížíme tuto dobu, kdy lidé lovili mamuty. Pro motivaci přečtu žákům ukázkou z knihy Lovci mamutů od E. Štorcha. Také si prohlédneme ilustrace z této knihy. Jedním z dlouhodobých cílů tohoto projektu je propojením metod dramatické výchovy s aktivitami v školní družině splnit dlouhodobé cíle v několika oblastech. V minulé lekci si žáci vyzkoušeli improvizaci pantomimou s hudebním doprovodem. V této lekci se budeme

věnovat metodě narativní pantomimy. Jde o metodu pantomimy, kdy vyprávím příběh a všichni žáci současně s vyprávěním předvádějí popisované činnosti z vypravovaného příběhu. Při praktické realizaci této metody bude zařazena reprodukováná hudba, která podpoří rozvoj smyslového vnímání, vytvoří zvukovou kulisu a přispěje ke gradaci děje.

Průběh lekce:

Seznámení žáků s tématem a průběhem lekce. Motivace pomocí výkladu a četby z knihy Lovci mamutů od E. Štorcha, prohlížení obrázků z doby, kdy lidé loví mamuty. Následuje charakteristika metody dramatické výchovy, která se jmenuje narativní pantomima. Jde o metodu, kdy dochází k vyprávění příběhu učitelem a žáci souběžně provádějí činnosti z vyprávěného příběhu. Poté při společné diskuzi s žáky odpovím na případné dotazy k tématu a průběhu lekce. Společně s žáky si připravíme a určíme prostor, kde dojde k realizaci lekce. Po vytvoření vhodných podmínek, může dojít k praktické realizaci na téma, které je Lov mamuta. Podle slovního zadání a vybrané metody dramatické výchovy. Příběh začíná tím, že se žáci posadí do kruhu, kde posunky probíhá porada k lovu mamuta. Jako zvuková kulisa je v určitých úsecích příběh doprovázen reprodukovanou hudbou. Poté si žáci vezmou imaginární zbraně a vydají se společně na lov. Našlapují tiše a opatrně. Najednou v dálce spatří mamuta. Protože si při společné poradě určili taktiku k lovu, vědí nyní, že musí mamuta obklíčit a zasáhnout ho svými zbraněmi. Lov se vydařil a mamut je uloven. Konec lovu na mamuta je zakončen radostným tancem. Po ukončení pohybové aktivity s hudebním doprovodem následuje reflexe žáků k průběhu lekce. Po závěrečné diskuzi a reflexi následuje seznámení žáků s programem naší příští lekce. Následuje návrat k běžným činnostem v rámci školní družiny.

Reflexe lekce:

Při reflexi, kterou zařazují vždy po skončení každé lekce, společně s žáky zhodnotíme průběh proběhlé lekce. Probíhá diskuze nad tím, jak se jim dařilo, nebo naopak nedařilo ztvárnit dané téma doprovázené vyprávěním a hudbou. Také, zda je prováděná činnost bavila a zajímala. Během diskuze zjišťují, jestli žáci pochopili dané téma a chování postav. Při reflexi jsou používány otázky, kterými rozvíjíme proběhlé téma. Také se zaměříme na postavy a jejich jednání. Během reflexe pracujeme se zážitkem, který žáci získali při aktivitě na zadané téma. Průběh reflexe a odpovědi žáků jsou pro mě důležité z důvodu přípravy na další lekci.

Pracovní list: Pravěk – lov mamuta

Otázka č. 1

Proč se pravěcí lidé vydávali na lov ve skupinách?

Otázka č. 2

Co by se ti líbilo na tom, žít v pravěku? Co naopak ne? Co by ti chybělo?

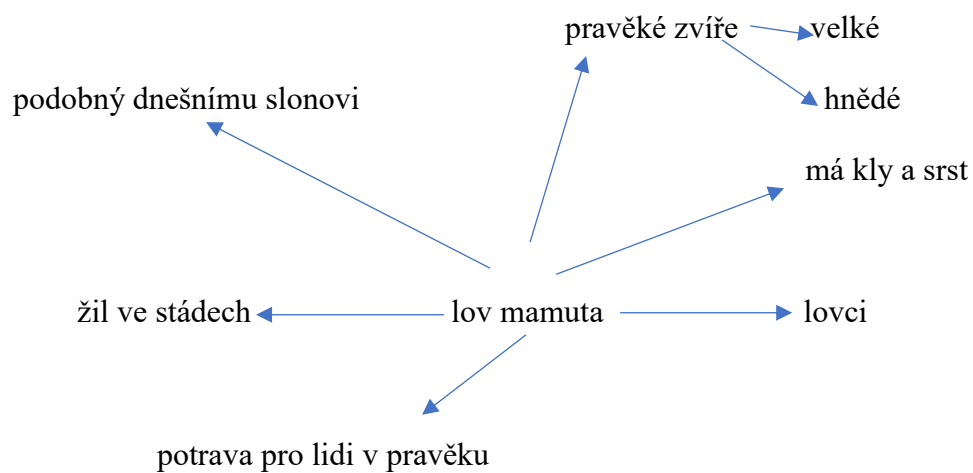
Otázka č. 3

Jaké vlastnosti musel mít člověk, který se vydal na lov mamuta?

Otázka č. 4

Dokážeš popsat a nakreslit mamuta?

Myšlenková mapa: Lov mamuta



3. lekce: Keltové – keltské hradiště

Cílová skupina: žáci 3. a 4. ročníku, kteří navštěvují školní družinu, žádný z žáků nemá zdravotní ani jiné omezení.

Věk a počet žáků: 9 a 10 let, 12 žáků, 7 dívek, 5 chlapců

Forma práce: skupinová

Pomůcky: Encyklopedie Keltů v Čechách, kniha Keltové, barevné látky

Délka lekce: 60 minut

Cíle lekce: osobnostně-sociální, vzdělávací, dramatické

- žáci dokáží popsat keltské hradiště
- žáci se zdokonalují v kooperaci
- žáci získají zkušenost s hrou v roli

Zdůvodnění postupu v závislosti na cílech, skupině a podmínkách:

V dnešní lekci navážeme na předchozí lekce, kde jsme se věnovali tématu pravěkých lidí, objevu ohně a lovu mamuta. Téma dnešní lekce je Keltové. Pomocí výkladu i společnou diskuzí si přiblížíme dobu, kdy na části našeho území zhruba před dvěma tisíci lety žili Keltové. Pro motivaci přečtu žákům ukázkou z knihy Keltové. Také si prohlédneme ilustrace z této knihy a Encyklopedie Keltů v Čechách. V předchozí lekci si žáci vyzkoušeli metodu narativní pantomimy. V této lekci se budeme věnovat hře v roli. Hra v roli se dělí do tří stupňů, podle toho, jak pojmem ztvárnění role. V dnešní lekci použijeme alteraci, kdy hráč ztvární roli v určité sociální pozici. Téma je Keltové, žáci budou tedy ztvárňovat keltské zemědělce, hospodáře a řemeslníky. Při praktické realizaci této metody budeme používat jako rekvizity látky různých barev, abychom si vytvořili různé části keltského hradiště.

Průběh lekce:

Seznámení žáků s tématem dnešní lekce a jejím průběhem. Začnu motivací pomocí výkladu a pokračuji ukázkou obrázků z dob, kdy žili Keltové. Na obrázcích žáci vidí, jak Keltové vypadali, jakým způsobem žili. Následuje charakteristika principu hry v roli. Poté při společné diskuzi s žáky odpovím na případné dotazy k tématu a průběhu lekce. Společně s žáky si připravíme a určíme prostor, kde dojde k realizaci lekce. Po vytvoření vhodných podmínek a přípravě rekvizit, může dojít k praktické realizaci na téma Keltové. Posadíme se společně na koberci do kruhu. Uprostřed kruhu jsou lístky s rolemi, které si žáci rozeberou. Nyní se stávají keltskými zemědělci, hrnčíři nebo výrobci náradí a šperků. Po rozdělení rolí si s pomocí rekvizit v podobě barevných látek ukážeme místa, kde dojde ke ztvárnění jednotlivých rolí. V rohu, kde umístíme žlutou látku, tak tam bude pole s obilím. Ve druhém

rohu bude místo, kde se s pomocí rotačního mlýnku bude mlít obilí. To označíme oranžovou látkou. V dalším rohu budou výrobci náradí. Tam umístíme látku hnědou. V posledním rohu budou výrobci šperků. Tady bude umístěna látka modré barvy. Žáci se přesunou na místo podle role, kterou ztvárňují. Hra může začít. Žáci, kteří jsou keltští zemědělci pracují na poli, a přitom si vyprávějí, že je bolí ruce a záda, že je to dřina. Další žáci melou obilí na mlýnku a nařikají, že je všechno bolí z toho množství práce. Na druhé straně místnosti vyrábějí řemeslníci náradí a další vyrábějí šperky. Vyprávějí si přitom, jak se jim práce daří, co už pěkného vyrobili. Zazní zvuk gongu a aktivita je ukončena. Uklidíme rekvizity a posadíme se na koberci do kruhu. Následuje diskuze a reflexe žáků k průběhu lekce. Po závěrečné diskuzi a reflexi následuje seznámení žáků s programem naší příští lekce. Následuje návrat k běžným činnostem v rámci školní družiny.

Reflexe lekce:

V průběhu reflexe po skončení aktivity dochází k diskuzi s žáky o proběhlé činnosti. Pokládám žákům otázky, které jsou zaměřené na to, co nového se dozvěděli z této lekce. Kladením otázek se snažím o to, abychom dále rozvíjeli téma dnešní lekce. Probíráme společně postavy, které žáci ztvárnili a chování těchto postav při hře. Během reflexe se ptám, zda žáky dnešní téma zaujalo, jestli je bavilo nebo naopak nebavilo a z jakého důvodu. Součástí reflexe je i pracovní list a tvorba myšlenkové mapy.

Pracovní list je součástí reflexe třetí lekce tématu: Keltové – keltské hradiště

Otázka č. 1

Vysvětli, kdo byli Keltové?

Otázka č. 2

Dokážeš popsat, jak Keltové žili?

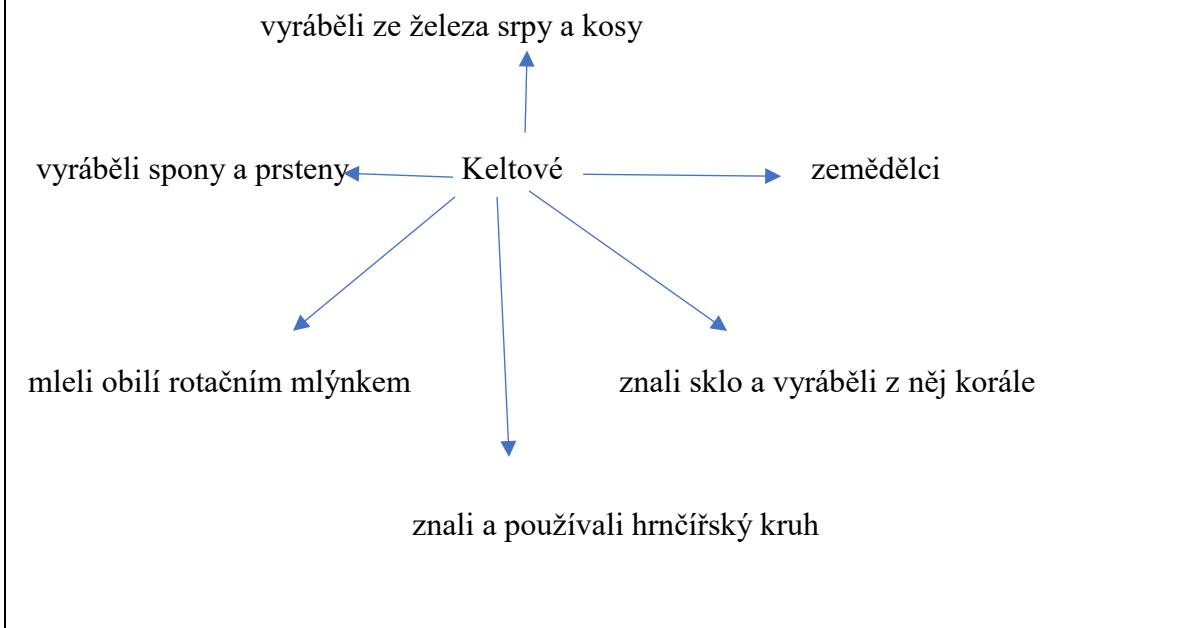
Otázka č. 3

Vyjmenuj, co uměli vyrobit?

Otázka č. 4

Dokážeš nakreslit keltské hradiště?

Myšlenková mapa: Keltové



4. lekce: Středověk – středověké tržiště

Cílová skupina: žáci 3. a 4. ročníku, kteří navštěvují školní družinu, žádný z žáků nemá zdravotní ani jiné omezení.

Věk a počet žáků: 9 a 10let, 16 žáků, 10 dívek, 6 chlapců

Forma práce: skupinová

Pomůcky: obrázky středověkých hradů a měst, obrázky středověkých postav

Délka lekce: 60 minut

Cíle lekce: osobnostně-sociální, vzdělávací, dramatické

- žáci vysvětlí využití řemesel a význam trhu pro život lidí ve středověku
- žáci si uvědomí jaké důsledky přináší porušení pravidel soužití mezi lidmi (etická výchova)
- žáci získají zkušenost s metodou improvizace

Zdůvodnění postupu v závislosti na cílech, skupině a podmínkách:

Téma dnešní lekce navazuje na předchozí lekce, které jsou součástí projektu Zpátky do minulosti. Primárním cílem tohoto projektu je získání vztahu žáků k minulosti lidstva, uvědomit si a dokázat ocenit lidské pokroky, které svým významem zasáhly do každodenního života lidí. V předchozích lekcích byly začleněny metody pantomimy a narativní pantomimy. V minulé lekci na téma Keltové to byla hra v roli, přesněji jeden ze stupňů – alterace. Tyto improvizční metody jsou vhodné pro začínající hráče. Další výhodou je možnost zapojení celé skupiny najednou. V této lekci na téma Středověké tržiště si žáci vyzkouší metodu dramatické výchovy, kterou je hromadná improvizace. Při hromadné improvizaci rovněž hrají všichni hráči současně, stejně jako v případě narativní pantomimy. Rozdílem je vstup do role, kdy na rozdíl od pantomim každý žák vstupuje do jiné role a dochází mezi hráči (žáky) ke kontaktu. Tvořením dialogu dochází k rozvoji verbální komunikace. Pro gradaci během hromadné improvizace může být součástí i dramatický konflikt. V tomto případě chycení zlodějů, jejich obvinění a odvedení do šatlavy (vězení). Tímto konfliktem rozvíjíme etické a morální hodnoty. Zvoleným tématem z doby středověku navážeme na znalosti žáků z hodin prvouky a vlastivědy.

Průběh lekce:

Seznámení žáků s tématem a průběhem lekce. Motivace probíhá vyprávěním o tom, jak se žilo ve středověku, jaké se nosilo oblečení, jaká řemesla byla ve středověku. Také kdo to byl řemeslník a co vyráběl. Vyprávění ještě doplním obrázky ze středověku, aby si žáci ještě lépe představili tehdejší dobu. Po motivaci následuje charakteristika metody dramatické výchovy, která se jmenuje hromadná improvizace. Jde o metodu, kdy dochází ke společné aktivitě všech žáků, ale každý žák představuje jinou roli. Při společné diskuzi s žáky odpovím na případné dotazy k tématu a průběhu lekce. Společně s žáky si připravíme a určíme prostor, kde dojde k praktické realizaci lekce. Po vytvoření vhodných podmínek, může dojít k realizaci na téma, které je Středověké tržiště. Na začátku aktivity se žáci posadí na zemi do kruhu. Uprostřed kruhu jsou položeny lístečky. Každý žák si vybere jeden lístek. Na vybraném lístku si žák přečte, jakou roli bude na středověkém tržišti ztvárňovat. Na tržišti najdeme různé druhy řemesel, bude tam pekař, kovář, hrnčíř, kořenářka, košíkář, švec a truhlář. Také nakupující zákazníci, ale i nenechaví kapsáři a pozorní biřici. Po rozdělení rolí se žáci rozmístí do dvou řad vpravo a vlevo po místnosti. Aktivita metodou hromadné improvizace může začít. Každý z žáků, který je nyní středověkým řemeslníkem, se snaží

originálními a poutavými nabídkami prodat své imaginární zboží. Zaznívají nabídky od kováře, hrnčíře, kořenářky a ostatních prodávajících. Středověkým tržištěm jsou slyšet tyto dialogy: „Kulhavý koníček potřebuje podkovu, kovář Matěj je tady, přijďte“! Kupující: „Kolik za to okování budu platit“? Kořenářka: „Bylinky na dobré spaní, na dobré trávení“! Kupující: „Kořenářko, něco na bolavé koleno máš“? Žáci, kteří jsou potencionálními zákazníky procházejí mezi řemeslníky, poslouchají jejich nabídky, zastavují se u řemeslníků, pokud mají zájem o jejich výrobek. Ke dramatickému konfliktu dochází ve chvíli, kdy jsou žáci v roli lapků čili drobných zlodějíčků chyceni při krádeži. Jsou povoláni biřící, kteří lapky po obvinění z krádeže odvádějí do šatlavy (dnešního vězení). Po odvedení chycených lapků do šatlavy pokračuje nabídka řemeslníků a kupující procházejí mezi řemeslníky. Když zazní gong, ukončí řemeslníci své nabídky a společně s kupujícími odcházejí z tržiště. Všichni společně se posadíme na zemi do kruhu, proběhne diskuze, která je součástí reflexe na závěr této lekce. Když skončí reflexe na závěr lekce, vrátí se žáci k běžným činnostem v programu školní družiny.

Reflexe lekce:

Zhodnocení průběhu lekce probíhá formou reflexe na závěr lekce. Žáci během diskuze odpovídají na otázky pedagoga. Otázky rozvíjejí dané téma, týkají se charakteru postav nebo dalšího vývoje děje. Žáci během reflexe uvažují o zadaném tématu, o chování jednotlivých postav. Také o vzniklém konfliktu a jeho možném řešení. Společně diskutujeme o vině a trestu, také co je a není správné chování. Zároveň jaká situace může nastat, když se nechováme správným způsobem. Probíráme etické a morální zásady, dodržování daných pravidel, které si žáci tímto způsobem zvnitřňují. Průběh reflexe je pro mě zpětnou vazbou pro přípravu a tvorbu dalších lekcí.

Pracovní list je součástí reflexe lekce tématu: Středověk – středověké tržiště

Otázka č. 1

Proč se snažili řemeslníci prodávat své výrobky na tržišti? Co znamená řemeslo?

Otázka č. 2

Popiš, jak je náročná ruční práce kováře, hrnčíře?

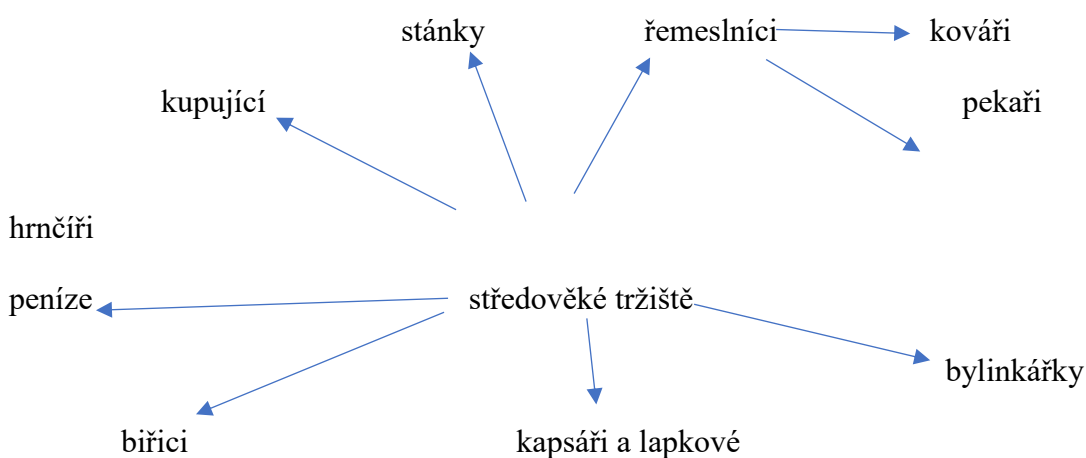
Otázka č. 3

Vysvětli, proč šli lapkové do šatlavy?

Otázka č. 4

Vysvětli, co je správné chování? Vysvětli, co není správné chování?

Myšlenková mapa: středověké tržiště



5. lekce: Středověk – rytířský turnaj

Cílová skupina: žáci 3. a 4. ročníku, kteří navštěvují školní družinu, žádný z žáků nemá zdravotní ani jiné omezení.

Věk a počet žáků: 9 a 10let, 12 žáků, 4 dívky, 8 chlapců

Pomůcky: makety mečů, štítů a hlav koní (na dřevěné tyči) z papíru

Forma práce: skupinová

Délka lekce: 60 minut

Cíle lekce: dramatické, vzdělávací, osobnostně-sociální

- žáci uplatní metodu dramatické výchovy (improvizace podněcovaná předměty)
- žáci pracují s informacemi
- žáci rozvíjejí manuální zručnost

Zdůvodnění postupu v závislosti na cílech, skupině a podmínkách:

Téma dnešní lekce navazuje na lekci předchozí, kde žáci metodou hromadné improvizace na téma Středověké tržiště ztvárňovali řemeslníky, kupující, lapky a biřice. Dnešní téma je rovněž z doby středověku, jedná se o téma Rytířský turnaj. Toto téma bude ztvárněno metodou improvizace podněcované předměty. Jedná se o improvizaci metodu, kdy předložené předměty na začátku aktivity podnítkem ztvárnění improvizace. Použití této metody navazuje na předchozí metodu hromadné improvizace. Při dnešní lekci bude vhodnější z organizačních důvodů rozdělit žáky do čtyř skupin. Jedna skupina bude hrát, zbývající tři skupiny budou tvořit obecenstvo turnaje. K rozvoji manuální zručnosti žáků dochází při aktivitě manipulací s předměty. V průběhu motivace na začátku lekce a během diskuze před začátkem lekce si žáci osvojují, jak pracovat s informacemi.

Průběh lekce:

Seznámení žáků s tématem a průběhem lekce. Motivace probíhá výkladem o tom, jak se žilo ve středověku, jaké stavby zde stály, jací lidé v té době vládli. Také o rozdělení lidí ve společnosti na chudé a bohaté, na pány a žebráky. Dále o tom, jak se lidé dříve bavili, jaké byly formy středověké zábavy. S použitím encyklopedie a knih o historii žákům přiblížím středověké formy zábavy. Následuje diskuze se žáky, odpovím na dotazy a můžeme začít dnešní lekci. V dnešní lekci dojde k praktickému využití metody improvizace podněcované předměty. Na začátku lekce se společně posadíme do kruhu. Doprostřed kruhu následně vložím tři předměty. Jedná se o papírové makety meče, štítu a koně. Úkolem těchto předmětů je vyvolat a podnítkem v žácích schopnost improvizace. Slovním zadáním se ocitneme na rytířském turnaji. Žáci jsou rozděleni do čtyř skupin. Jedna skupina vždy ztvárňuje a ostatní skupiny jsou diváci. Při ztvárnění rytířského souboje žáci používají rekvizity v podobě

papírových maket mečů a štítů. Tyto papírové makety si žáci vyrobili ve školní družině po společném výletu na hrad Krivoklát. Když se vystřídají všechny čtyři skupiny, tak dojde k vyhlášení vítěze rytířského turnaje za účasti všech žáků jako obecnstva. Vítězi je za zvukového doprovodu fanfár předána cena, kterou je nový meč. Cena vítězi je předána a turnaj po zaznění gongu končí. Po skončení aktivity následuje diskuze spojená se závěrečnou reflexí proběhlé lekce. Když skončí závěrečná reflexe, žáci se věnují běžným činnostem ve školní družině.

Reflexe lekce:

Reflexe probíhá po skončení lekce, je spojena s diskuzí. Při reflexi dojde k úvahám žáků o jednotlivých postavách, o jejich vlastnostech a chování. Žáci také slovně vyjadřují své získané zkušenosti a shrnují nově nabyté poznatky. Společně diskutujeme o postavách, které byly součástí námětu. Reflexe prohlubuje a rozvíjí schopnosti žáků vyjadřovat se tzv. k věci, přesně a jasně. Také umět věci srozumitelně pojmenovat, než je dlouze popisovat a rozprávět.

Pracovní list je součástí reflexe tématu: Středověk – rytířský turnaj

Otázka č. 1– Rytířský turnaj

Jaké vlastnosti měl středověký rytíř?

Otázka č. 2 – Rytířský turnaj

Líbilo by se ti žít ve středověku a proč?

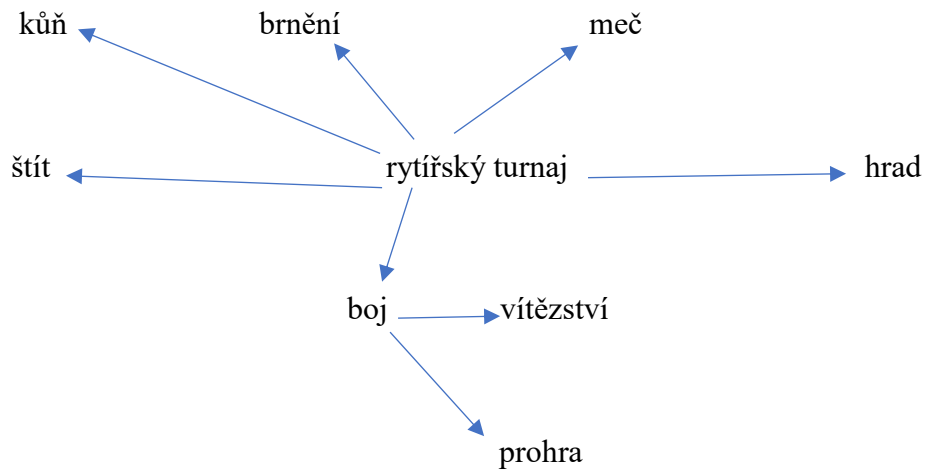
Otázka č. 3 – Rytířský turnaj

Je zábava ve volném čase člověka důležitá? Vysvětli proč?

Otázka č. 4

Vysvětli, proč se konaly rytířské turnaje?

Myšlenková mapa: rytíř



7 Závěrečné shrnutí výstupů z realizace projektu

Během realizace projektu se ukázaly následující výstupy. Těmito výstupy shrnuji jak postřehy, které vedou k nutným změnám při nové realizaci projektu, tak situace osvědčené, které pomohou k naplnění stanovených cílů. Výstupy považuji za smysluplné nyní shrnout do následujících bodů:

- Prostory a zázemí jako podmínky projektu – naše školní družina prošla nedávno rekonstrukcí, takže místnosti jsou nově a moderně vybavené. Místnosti jsou prostorné a poskytují dostatek prostoru k realizaci metod DV. Prostory jsou vhodné pro pohyb při improvizacích a pohybu s hudebním doprovodem, pro využití rekvizit. Prostory mají k dispozici vybavení IT techniku a reproduktory.
- Účast žáků na lekcích projektu – osvědčilo se pravidlo chráněného prostoru (v naší družině doba od 13 do 15hod.), kdy žáci neodcházejí domů, rodiče jsou srozuměni s tímto pravidlem. Na začátku školního roku jsou rodiče vždy o čase vyzvedávání informováni. Během realizace se stalo pouze výjimečně, že žák odešel (lékař). Lekce nebyly nevhodným způsobem narušovány a všichni žáci se zúčastňovali závěrečných reflexí. To je důležité proto, aby byl proces učení nenarušen.
- Výběr témat k lekcím projektu – tento projekt je součástí celoročního tematického plánu školní družiny, jedná se o projekt dlouhodobý, kterému předcházela Putování za dinosaury. Z hlediska systematickosti a návaznosti jsem při plánování zvolila nejprve námět Objev ohně, navazoval Lov mamuta. Poznatky o pravěku jsem vybírala přiměřeně věku žáků. Ukázalo se, že následující lekce o Keltech byla dobře nastavená tím že, metoda hra v roli žáky vtáhla do života keltských předků (počátky řemesel, obydlí v hradištích). Další téma Středověké tržiště a Rytířský turnaj se ukázalo jako vhodné propojení s příběhy hromadnou improvizací a improvizací s předmětem (inspirace pohádkami a příběhy). Zvolené náměty proto žáky zaujaly, žáci neměli problémy s pochopením historických poznatků a souvislostí vzhledem k úrovni jejich myšlenkových operací (konkrétní myšlenkové operace).

- Zvolené metody dramatické výchovy – vybrané metody dramatické výchovy se při realizaci lekcí osvědčily, při jejich využití nedocházelo k větším problémům. Některé vybrané metody šly žákům lépe, zejména metoda narativní pantomimy v lekci Lov mamuta je velmi bavila. Také metoda improvizace podněcované předměty v lekci Rytířský turnaj je hodně vtáhla do děje. Pantomima na téma Ojev ohně byla hodně pomalá a málo aktivní, přisuzuji to tomu, že šlo o lekci první.
- Motivace žáků během lekcí - snažila jsem se vždy na začátku lekce vzbudit zájem, aby žáci získali nadšení pro zvolenou činnost. Proto budou nejlépe fungovat vhodně zvolené pomůcky a rekvizity (knihy, encyklopedie, obrázky). Domnívala jsem se, že budou fungovat vhodně zvolené pomůcky a rekvizity. Tyto pomůcky sice pomohly, ale žáci byli nejvíce motivováni v průběhu aktivit s příběhem, v roli (metody dramatické výchovy). Během první lekce však nastaly okamžiky, kdy žáci hráli s menším nadšením (pantomima). Vysvětluji si to tím, že žáci nebyli zvyklí na tuto metodu dramatické výchovy. Návrh změny – příště zvýšit důraz na názornější podněty (některé lekce na zahradě) Také musím používat srozumitelné výrazy, vhodné k věku žáků.
- Vedení reflexe pracovními listy a myšlenkovými mapami - přestože reakce žáků byly spontánní a motivované, často žáci odbíhali tematicky od cíle, musela jsem žáky obtížně vracet k základním pojmům a porozumění jevů v pracovních listech. Práce s myšlenkovými mapami žákům více vyhovovala. Vysvětluji si to tím, že žáci mohli uplatnit myšlenkové asociace v rychlých reakcích, pracovali spontánně, aktivně. Psaní do pracovních listů bylo naopak pomalé, žáci si připadali, že píšou do školních sešitů při vyučování (obavy z kontroly, ze selhání) Myšlenková mapa se osvědčila také proto, že se žáci soustředili lépe na dané téma a pochopili souvislosti. Při reflexi pak dokázali lépe formulovat své postřehy a zkušenosti. Návrh změny – důsledněji se držet osvědčených myšlenkových map, otázky reflexe z pracovních listů využít slovně při společné diskuzi.
- Chování a projevy žáků – někteří žáci měli v průběhu první lekce problém s ostychem, ale v dalších lekcích se to již neopakovalo. Nedocházelo ani k jiným konfliktům v lekcích, žáci mezi sebou aktivně spolupracovali a zapojovali se do činností. Drobná nekázeň se projevovala pouze v situacích, kdy nebyli plně

zaměstnaní (nuda, zvědavost, nedočkavost) V praxi se osvědčila moje oblíbené tvrzení, že kdo si hraje, nezlobí.

- Dosažení cílů projektu – hlavním cílem projektu bylo, žáci získali vztah k dávné minulosti a dokázali si uvědomit a ocenit pokroky v lidské činnosti. K dosažení tohoto cíle dle výsledků reflexe, pracovních listů a myšlenkových map došlo. Mezi vedlejší cíle patřil rozvoj kooperace a rozvoj komunikace. Vzhledem k tomu, jak žáci v průběhu projektu aktivně spolupracovali, komunikovali spolu verbálním i neverbálním způsobem, tak do jisté míry k rozvoji došlo. V lekcích, kde žáci pracovali s dialogem se u některých žáků projevila menší slovní zásoba a slovní obratnost včetně artikulace. Vysvětluji si to tím, že během covidových opatření nebyli žáci v přímém kontaktu, komunikovali spolu spíše prostřednictvím IT. Posledním vedlejším cílem byl rozvoj hrubé a jemné motoriky. Žáci měli možnost se v průběhu lekcí při hraní pohybovat, manipulovat s předměty, zapojit do pohybu celé tělo. Domnívám se, že metody dramatické výchovy se ukázaly jako vhodné k motorickému rozvoji žáků.

Závěr

V závěru bych se ráda věnovala celkovému pohledu na tvorbu mé bakalářské práce. Psaní textů pro mě bylo náročné při zpracování odborné literatury. Počítala jsem s časovou náročností, ale čas mi ve finále chyběl. Zdržela mě práce na teoretické části. Naopak praktická část mě bavila.

Cílem mé bakalářské práce bylo navržení a následná realizace projektu pro školní družinu, který je založen na metodách dramatické výchovy. Projekt je didaktického charakteru a při jeho realizaci jsem využívala svých zkušeností z praxe. Projekt se nazývá Zpátky do minulosti a je rozdělen do pěti lekcí. Témata lekcí jsou historického rázu. Vybírala jsem metody dramatické výchovy po prostudování knih Valenty, Machkové, B. Waye.

Dalším cílem bylo prakticky si ověřit, že vhodné propojení metod dramatické výchovy s aktivitami ve školní družině přispívá k osobnostnímu a sociálnímu růstu žáků. Praktická realizace projektu s žáky v školní družině bavila mě i mé žáky. V průběhu jednotlivých lekcí bylo vidět, jak se žáci smějí a užívají si aktivity. Z toho jsem měla velkou radost. Zároveň jsem viděla, že žáci získali nové poznatky o historii, pochopili souvislosti. Uvědomili si a dokázali ocenit pokroky v lidské činnosti, které významně zasáhly do každodenního života lidí.

Toto bylo určitě podpořeno zařazením myšlenkových map. Od začátku jsem u žáků chtěla vzbudit zájem o významné pokroky člověka v dávné minulosti. Už během činností v lekcích jsem si všimla u některých žáků, že projevují zájem o dějiny. Doufám, že jsem toto podchytila v praktické části této práce.

Ověřila jsem si, že volný čas, který žáci prvního stupně základního vzdělávání stráví ve školní družině, lze pozitivně ovlivnit přístupem vychovatele. Mou snahou je vytvořit přiměřeně podnětné prostředí a využít ho k rozvoji schopností, dovedností a získávání nových zkušeností žáků. Právě z tohoto důvodu jsem při realizaci projektu propojila dramatickou výchovu s aktivitami a činnostmi školní družiny.

V předchozím závěrečném shrnutí se věnuji výstupům z tohoto projektu. Také shrnuji dosažení zvolených cílů.

Myslím, že realizací tohoto projektu se mi podařilo si ověřit, že propojení metod dramatické výchovy s činnostmi v školní družině je přínosné, jak pro žáky, tak i pro vychovatele.

Na konec práce bych ráda vložila úryvek z knihy Jak se učí dramatická výchova od E. Machkové:

Jako motto každého učitele dramatické výchovy může sloužit závěrečná věta z jedné Brechtovy hry: „Je třeba okamžitě zavést novou obecnou zvyklost, totiž zvyklost přemýšlet v každé nové situaci nově.“ Jinak řečeno: Neexistují hotové modely, jen permanentní poznávání, ověřování a sebevzdělávání.

Literatura a zdroje

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996. ISBN 80-7068-070-9

BUDÍNSKÁ, H. *Hry pro šest smyslů: Kartotéka pro loutkaře i neloutkaře, kteří si umějí hrát s dětmi*. Praha: NIPOS, 2014. ISBN 978-80-7068-288-3

MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova*. Praha: AMU, 2017. ISBN 978-80-7331-089-9

MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: NIPOS 2018. ISBN 978-80-7068-317-0

MACHKOVÁ, E. *Nástin historie a teorie dramatické výchovy*. Praha: AMU, 2018. ISBN 978-80-7331-487-3

WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-8586-616-1

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: STROM, 1997. ISBN 80-901954-1-5

URBANOVÁ A KOL. *Drama a dramatická výchova*. Praha: SCIENTIA, 1994 ISBN 80-85827-67-0

BENDL A KOL. *Vychovatelství*. Praha: GRADA PUBLISHING, 2015. ISBN 978-80-247-4248-9

KOLÁŘ A KOL. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: GRADA PUBLISHING, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2

HÁJEK A KOL. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: PORTÁL, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1

PUGNEROVÁ A KOL. *Psychologie*. Praha: GRADA, 2019. ISBN 978-80-271-0532-8