

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra školní a sociální pedagogiky**

Dramatickovýchovné činnosti ve školní družině

Drama activities in the school club

Bakalářská práce

Jméno autora: Dagmar Hájková

Obor studia: Vychovatelství

Typ studia: Kombinované studium

Vedoucí bakalářské práce: doc. Jaroslav Provazník

Zpracováno v roce 2009.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením pana doc. Jaroslava Provazníka. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.

Poděkování

Děkuji vedoucímu bakalářské práce panu doc. Jaroslavu Provazníkovi za veškeré poskytnuté rady a informace.

Anotace

Předmětem mé bakalářské práce je rozvoj sociálních kompetencí a osobnostní rozvoj dítěte ve školní družině s využitím prvků dramatických výchovných činností.

Annotation

The subject of my dissertation is development of social competences and personal development of a child in the school club within drama activities.

Klíčová slova

Sociální kompetence, socializace, osobnostní rozvoj, dramatická výchova, školní družina.

Key words

Social competences, socialization, personal development, drama, school club.

Obsah

Úvod

1. Dramatická výchova ve školní družině
 - 1.1. Specifika školní družiny
 - 1.2. Specifika oddělení školní družiny na FZŠ Umělecká v Praze 7 a místo dramatické výchovy v jejím programu
2. Sociální kompetence a možnosti dramatické výchovy ve školní družině
 - 2.1. Sociální kompetence dětí mladšího školního věku
 - 2.2. Dramatická výchova a rozvoj sociálních kompetencí
 - 2.3. Zvolené typy dramatické výchovy a metody vedení ve školní družině
 - 2.4. Důležitost motivace v dramatické výchově a ve školní družině
3. Problémové děti ve školní družině FZŠ Umělecká
 - 3.1. Analýza chování dítěte
4. Praktická část
 - 4.1. Využívání dramatickových her a cvičení ve školní družině se zaměřením na socializaci
 - 4.2. Reflexe vybraných využívaných dramatickových her a cvičení
 - 4.3. Příklady dramatickových lekcí a jejich reflexe

Závěr

Literatura

Prameny

Příloha 1 - Fotodokumentace

Příloha 2 – Sociogramy a jejich vyhodnocení

Úvod

Předmětem mé bakalářské práce jsou dramatickovýchovné činnosti a působení jejich prostřednictvím na žáky ve školní družině.

Neustále řeším problémy týkající se bezradnosti dětí při řešení konfliktů. Často dochází k neadekvátním reakcím vrcholícím fyzickým či verbálním napadením. Děti si velmi často, některé i záměrně, vzájemně ubližují, a to převážně tím, že se vzájemně pomlouvají, vylučují se ze skupin či dvojic při hrách, vyhrožují si, popř. se i poperou, nakopnou, udeří pěstí do břicha či jiné části těla. Nevědí, jak se mají chovat při různých situacích, např. když se chtějí na něco zeptat, něco si půjčit, začlenit se do skupiny vrstevníků. Dělá jim problémy o něco požádat, omluvit se, domluvit se, spolupracovat, respektovat zájmy či názory druhého, naslouchat mu. Výčet by mohl být ještě obširnější.

Proto jsem si stanovila za cíl rozvíjet sociální kompetence dětí prostřednictvím dramatické výchovy ve školní družině, a to tak, aby se z nich (zejména na úrovni konkrétního družinového oddělení) stala správná parta, ve které by si všichni snažili spíše vzájemně pomáhat, respektovat svá přání a rozhodnutí, spolupracovat a také komunikovat spolu, než si vzájemně ubližovat.

Ve své práci jsem se zaměřila především na osobnostně sociální rozvoj. Rozhodla jsem se, že se ve svém oddělení soustředím na tři nejproblémovější žáky (pojmenujme je Daniel, Pavel a Míša).

Potvrdí se hypotéza, že prostřednictvím dramatické výchovy lze přispět k osobnostně sociálnímu růstu dětí, ke zlepšení sociálních vazeb? Potvrdí se hypotéza, že prostřednictvím dramatické výchovy lze s využitím jejích činností pomoci problémovým žákům?

1. Dramatická výchova ve školní družině

Když jsem dětem poprvé řekla, že bych s nimi ráda dělala dramatickou výchovu, prohlásily: „A co to je?“ Co tedy vlastně je dramatická výchova?

Veronika Rodriguezová ve své stati *Tematická výuka a dramatická výchova ve službách dějepisu* publikované v časopisu *Tvořivá dramatika* píše: „Vezměme nejdříve obecné vymezení *Pedagogického slovníku* (Průcha – Walterová – Mareš), tedy autorů nezaujatých: Dramatická výchova – využívání dramatizace, tj. prvků a postupů dramatického umění, ve výchově a vzdělávání. Je **prostředkem podporujícím osobnostní a sociální rozvoj žáků**. Využívá dramatické inspirace a schopností člověka jednat v navozených situacích obdobně jako ve skutečných. Vytváří pro žáky příležitost znovuprožívat nebo zažívat situace, s nimiž se setkávají nebo mohou setkat v životě. Učí je orientovat se v nich, hledat řešení, rozhodovat se, přijímat různé role, lépe projevovat a chápat city, myšlenky, názory i motivy jednání jiných lidí. Podporuje hledání společných hodnot, vzájemné porozumění a spolupráci. Zavádění dramatické výchovy do kurikula je dnes progresivním trendem v zahraničí i v ČR. Významnou funkci plní hlavně v předškolní výchově a na 1. stupni základní školy... Zavádí se i na gymnáziích, kde plní také funkci estetickovýchovnou.“ (Tvořivá dramatika XIX, 2008, č. 1, s. 19)

Eva Machková píše: „Dramatická výchova je **učení zkušeností, tj. jednáním**, osobním nezprostředkovaným poznáváním, sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a **poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli**, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.

Dramatická výchova je školním předmětem nebo zájmovou aktivitou a její postupy mohou sloužit i jako metoda vyučování jiným předmětům. Od předmětů estetické výchovy se liší tím, že její prioritou je sociální poznání, které je nadřazeno estetickovýchovným a uměleckovýchovným cílům.“ (Machková, 2007b, 32)

Veronika Rodriguezová uvádí: „Marie Pavlovská dramatickou výchovu vymezuje jako **pedagogickou disciplínu**, která v procesu učení klade důraz na **jednání a aktivitu**, využívá přímého **prožitku a vlastní zkušenosti** v jednání, úzce **souvisí s dramatickým uměním**, neboť **využívá jeho prostředků a postupů k splnění svých cílů**, tzn. vychovat člověka tvořivého, vnímavého, citlivého, empatického, schopného kontaktu a slovní i mimoslovní komunikace, člověka, který se umí orientovat v běžných i méně běžných životních situacích a mezilidských vztazích, který se umí rozhodovat a jednat svobodně a zároveň zodpovědně.

Zde je tedy jasně akcentován rozvoj osobnosti žáka, studenta či pedagoga, v oblasti komunikační, sociální a etické, k čemuž slouží postupy dramatického umění.

Každý učitel si vybírá a tvaruje předmět podle svých možností, vloh a priorit – někdo akcentuje osobnostně sociální výchovu, někdo využívá metody a techniky, někdo se profiluje směrem k divadelnímu tvaru a jeho výchovným účinkům. Vzhledem k malému obecnému povědomí je dobré, že si obor hledá k učitelům, žákům i rodičům různé cesty. Je to obrazem jeho životaschopnosti i jeho vývoje. Je to také obrazem skutečnosti, že jde o obor umělecký, který vyžaduje **tvůrčí přístup učitele. Práce učitele** se na tomto poli stává **dilem umělce**.“ (Tvořivá dramatika XIX, 2008, č. 1, s. 19 – 20)

V oblasti dramatické výchovy jsem byla velmi nezkušená. Po prostudování knihy Briana Waye *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací* jsem měla jasno, jakým směrem se hodlám v práci s dětmi ubírat. Rozhodně jsem s nimi nechtěla nastudovat nějakou hru, zkrátka hrát divadlo, zúčastňovat se různých soutěží či přehlídek, nebo se prezentovat na školních akademiích či jiných akcích. Na základě zkušeností s dětmi (již několik let jsem začínala s „prvňáčky“) jsem měla zmapováno, co činí dětem (nejen tohoto věku) největší problémy. A nyní jsem zjistila, že (a také jak) jim mohu díky dramatickových činnostem pomoci, co všechno se díky nim mohou naučit, co všechno mohou díky nim rozvíjet.

Brian Way ve své knize píše: „Musí to být „celá osobnost“, na kterou se zaměří naše pozornost. ... Existují dva druhy aktivity, které nelze zaměňovat – jednou je divadlo a druhou je drama. Největší rozdíl mezi těmito dvěma aktivitami lze vyjádřit takto: „Divadlo“ se převážně týká komunikace mezi herci a diváky, „drama“ se především týká zkušenosti zúčastněných, bez zřetele k jakékoli funkci komunikace

s diváky. Obecně lze říci, že komunikace s diváky je opravdu nad schopnosti většiny dětí a mladých lidí. Pokusy vnutit nebo uložit jim ji příliš brzy vede často k falešnému projevu a tím se pak ničí hodnota zkušenosti. ... Neexistuje dítě, které by nemohlo dělat drama.“ (Way, 1996, 7 – 10, 15)

Domnívám se, že dramatická výchova má své místo i ve školní družině, protože (jak píše Eva Machková) „je to život nanečisto“. Děti se jejím prostřednictvím mohou učit zvládat různé fiktivní situace, které mohou zažít i ve svém skutečném životě. Mohou se připravit na jejich zvládnutí. O nic přitom nejde. Nemusí se bát, že někomu ublíží, že se jim něco stane, že se jim něco nepovede. Stejnou situaci si mohou zopakovat, prožít několikrát, a přitom pokaždé jinak, aby našly to nejvhodnější řešení. Mohou si vyzkoušet, co se stane, když ... Mohou být, kým (čím) chtějí právě teď být. Mohou žít v době, v jaké chtějí právě teď žít. Jejich fantazii, představivosti, kreativitě, schopnosti empatie a intuice se meze nekladou. Brána do hlubin jejich duše je otevřena. (Machková, 2007b, 34, 37)

Očekávám od toho, že děti se mohou stát soustředěnějšími, vnímavějšími, klidnějšími, vstřícnějšími, laskavějšími, chápavějšími, férovějšími, důvěřivějšími, zkrátka lepšími. Mohou se naučit lépe spolu vycházet, spolupracovat a domluvit se, nebát se přiznat chybu, když se mylí. Mohou se postupně zbavovat ostychu, strachu z toho, že se jim někdo bude smát, když se jim něco nepovede, mohou se naučit lépe rozumět sami sobě, ale i ostatním, mohou si zvýšit sebevědomí, prestiž ve třídě, zvláště outsideři, kteří mohou být v tomto směru velmi úspěšní. A premianti třídy mohou naopak „zklamat“, protože nebudou mít takovou schopnost intuice, empatie, aj. Nebudou stát před tabulí a memorovat naučenou látku, či psát test, na který se předem připravili, nebudou odříkávat žádné naučené poučky o tom, kde a proč napíšeme tvrdé či měkké y/i apod. (Machková, 2007b, 54)

Dále od toho očekávám, že „své děti“ lépe poznám, naučím se jim lépe rozumět, lépe je chápat. Že pozorování dětí při dramatických výchovných aktivitách mi pomůže při diagnostice sociální skupiny mého družinového oddělení, ale i dětí z ostatních oddělení, se kterými budu také pracovat, zejména při službách v ranní i večerní družině a v rámci rekreačních činností při pobytu venku. (Machková, 2007a, 62 – 64)

1.1. Specifika školní družiny

Úvodem bych chtěla říci, že pracuji jako vychovatelka ve FZŠ PF UK Praha v Umělecké ulici č. 8 v Praze 7.

Školní družina má svá specifika – má své specifické funkce, druhy činností a jejich obsah, provoz, dokumentaci.

Z hlediska sociální psychologie se jedná o malou skupinu.

Z hlediska pedagogiky volného času se jedná o jednu z mnoha institucí pro výchovu mimo vyučování a ve volném čase.

Z funkcí vyzdvihneme především funkci sociální, dále pak funkci výchovně-vzdělávací. „Školní družiny ... mají předpoklady k pravidelnému a každodennímu pedagogickému ovlivňování volného času žáků, neboť vychovatelé:

- jsou se žáky v každodenním styku,
- mohou působit na většinu žáků bez ohledu na sociální postavení rodiny,
- mají možnost pravidelného kontaktu s rodiči,
- pro své výchovné působení v době mimo vyučování mají vhodnou kvalifikaci,
- jsou členy pedagogické rady, spolupracují s vedením školy a ostatními pedagogy." (Pávková aj., 2002, 113 – 114)

Ve školní družině rozlišujeme tyto druhy činností: odpočinkové, rekreační, zájmové, sebeobslužné, veřejně prospěšné a přípravu na vyučování. Veškeré tyto činnosti mají svůj obsah. Jiřina Pávková a kol. uvádějí, že **činnosti odpočinkové** jsou pohybové i duševně náročné. Mohou to být klidné hry, vyprávění, četba a jiné aktivity, nejlépe na přání žáků. **Rekreační činnosti** mají většinou podobu pohybových aktivit, pokud možno na zdravém vzduchu. Jedná se vesměs o pohybové hry a rekreační sportování. **Zájmové činnosti** pomáhají uspokojovat, kultivovat a rozvíjet potřeby a zájmy žáků a jsou různě zaměřeny. Jedná se o zájmové kroužky, které jsou zakládány na základě zájmu žáků zjišťovaném při průzkumu. **Při sebeobslužných činnostech** jsou žáci vedeni k upevňování hygienických a kulturních návyků a k péči o osobní majetek. **Veřejně prospěšné činnosti** vedou žáky k tomu, aby se podíleli na dobrovolné práci ve prospěch druhých a k tvorbě a ochraně životního prostředí. Žáci se podílejí na zkvalitňování estetiky prostředí (úpravě místností družiny), pomáhají menším dětem,

starším lidem, apod. Je důležité, aby se žáci na všech činnostech a jejich jednotlivých fázích aktivně a rádi podíleli. (Pávková aj., 2002, 114 - 115)

Jiřina Pávková a kol. dále uvádějí, že **pravidla provozu školních družin** určuje Vnitřní řád, který je závazný pro pedagogické pracovníky a má informativní funkci pro **rodiče. Školní družina může pracovat jako součást základní školy nebo jako samostatné zařízení**, dělí se na oddělení, která se naplňují při běžné činnosti do 25 žáků, míru přímé výchovné práce stanoví ředitel v rozpětí 28 - 30 hodin týdně a k dokumentaci patří zápisové lístky, přehledy výchovně - vzdělávací práce, docházkové sešity pro nepravidelnou docházku žáků na ranní a koncovou družinu, deník práce zájmových útvarů, pokud jsou zřízeny jako součást

Bohumil Hájek a kol. píše, že **zájmové vzdělávání není totožné se základním**. (Hájek a kol., 2007, 19). Zdeněk Helus uvádí, že práce ve školní družině se liší od práce ve třídě a zájmových kroužcích. „Při základním vzdělávání dochází ke specifickému druhu komunikace, a to komunikaci pedagogické, jejímž cílem je, aby žák pochopil učivo, dokázal s ním aktivně pracovat tak, aby ho vnitřně obohatilo a dokázal svých poznatků využít v praxi.“ (Helus, 2004, 127) Při aplikování tohoto druhu komunikace (při výuce) jsou žáci ve třídě limitováni pětáctyřicetiminutovými vyučovacími hodinami, při kterých většinu času sedí v lavicích a musejí se soustředit na práci. Jednotlivé vyučovací hodiny jsou odděleny desetiminutovými přestávkami a jednou dvacetiminutovou, která následuje po skončení druhé vyučovací hodiny a je určena především ke konzumaci svačiny. Na základě průzkumu jsem zjistila, že žáci považují desetiminutové přestávky za příliš krátké k přípravě na další hodinu a alespoň malou regeneraci sil a schopnosti soustředit se na výuku. Výsledky svých studijních schopností porovnávají formou klasifikace, kterou provádí učitel. Neplatí zde princip dobrovolnosti, neboť školní docházka je povinná, tudíž se jí musí účastnit všichni žáci bez rozdílu, bez ohledu na to, zda chtějí či nikoliv.

„Práce v zájmových kroužcích je limitována vždy jinými časovými dispozicemi. Jedná se o dobrovolnou práci žáků na základě jejich zájmů. Setkávají se s žáky stejného zaměření, vyměňují si spolu navzájem své odborné znalosti, diskutují, radí si a pomáhají, porovnávají výsledky své práce sami navzájem a ve spolupráci s vedoucím zájmového útvaru.“ (Pávková aj., 2002, 115)

A jak je to s prací ve školní družině? „Činnost školní družiny ... navazuje specifickým způsobem na vzdělávací činnost základní školy. Není však přímým pokračováním vyučování, ani ho nenahrazuje. Týdenní a denní rozvrh činností je sestaven tak, aby vyhovoval požadavkům duševní hygieny (střídání klidných a pohybově náročných činností, práce a odpočinku, organizovaných a spontánních činností apod.). Zároveň musí režim vytvářet dobré podmínky pro uskutečňování výchovných záměrů pedagogů. Přitom je nezbytné, aby vyhovoval i potřebám a zájmům dětí a respektoval jejich věkové zvláštnosti.“ (Pávková aj., 2002, 114)

Pávková a kol. uvádějí, že ve školní družině platí princip dobrovolnosti. Dítě se může rozhodnout, zda se nabízené činnosti zúčastní či nikoliv. I vztah mezi vychovatelem a dítětem je méně formální než při vyučování. Vychovatel je svým svěřencům rádcem, kamarádem, náhradním rodičem, starší sestrou – zastává ve vztahu k dětem řadu rolí. Existují však určité hranice, které nelze překročit, nicméně platí, že vychovatel je „svým dětem“ přítelem a má-li být jeho práce úspěšná, je podmínkou, aby mezi nimi byl pozitivní vztah. I zde probíhá pedagogická komunikace, a to mezi vychovatelem a dětmi. Je odlišná od komunikace mezi učitelem a dětmi. Je méně formální a má své zvláštnosti týkající se pestrého a rozmanitého prostředí, různorodosti forem práce a rozmístění dětí v prostoru, spontánnosti dětí včetně možností více vyjadřovat své vlastní názory, vyprávět své zážitky, začínat komunikaci s vychovatelem, více prostoru pro vzájemnou komunikaci s vrstevníky a velmi cenné je to, že vychovatel má více příležitostí sledovat způsob komunikace mezi dětmi a lépe je tak poznávat. (Hájek; Hofbauer; Pávková, 2003, 67 - 69)

1.2. Specifika oddělení školní družiny FZŠ Umělecká v Praze 7 a místo dramatické výchovy v jejím programu

Jednotlivé vychovatelky v naší školní družině korigují **funkci sociální i výchovně vzdělávací** v souladu se svojí osobností. Tím mám na mysli, že každá vychovatelka se snaží o sociální a výchovně vzdělávací rozvoj svých žáků způsobem, jaký je jí vlastní, pracují s dětmi způsobem, který jim nejvíce vyhovuje – některá je

zaměřena na výtvarnou výchovu, některá na hudební výchovu, některá na sportovní činnosti, já na dramatickou výchovu – a využívání těchto činností v její práci s dětmi mírně převažuje. Každá má svůj systém, svůj způsob komunikace, svůj osobitý přístup k dětem, svůj osobitý humor. A jelikož heslem naší školy je, že jsme „škola pohody“, snaží se, aby vše probíhalo v příjemné a milé atmosféře - vždyť i pokárat se dá s nadsázkou, s úsměvem. Dítě ví, že porušilo pravidla, a tento přístup ocení.

Všechny vychovatelky se snaží o co nejkvalitnější individuální přístup ke svým žákům s cílem diagnostiky jednotlivců se zaměřením na jejich osobnostní předpoklady, snaží se je motivovat, jít jim osobním příkladem a učit je zvládat a řešit problémy týkající se interpersonálních vztahů v sociální skupině i drobných neúspěchů ve školní práci či zájmové činnosti a na druhé straně nepřeceňovat své úspěchy.

Kromě jedné, která je absolventkou konzervatoře a má patnáctiletou praxi s prací ve školní družině, jsou ostatní vychovatelky kvalifikované.

Vychovatelky se snaží střídat činnosti v souladu s psychohygienickými podmínkami, což se dá někdy obtížně dodržet. Je to způsobeno tím, že děti z jednoho družinového oddělení nenavštěvují pouze jednu vyučovací třídu, ale dvě, někdy i více, někdy dokonce dva i více ročníků. To proto, aby každá vychovatelka měla ve svém oddělení přibližně stejný počet dětí na základě přihlášek. Každá třída končí výuku jindy, v některé probíhá jedenkrát týdně i odpolední výuka, takže děti se stihnou pouze naobědvat a mají maximálně patnáct minut na regeneraci sil a odpočinek. Někdy mají žáci jen velmi krátkou dobu na odpočinkové či rekreační činnosti (obsah těchto činností bývá konzultován s dětmi a probíhá na základě participace) díky jejich bohaté zájmové činnosti, která občas navazuje na výuku a děti se pak stihnou stěží naobědvat. Některé zájmové činnosti jsou organizovány ŠD a vedeny vychovatelkami (kroužek šikovné ručičky - zaměřen na rukodělné činnosti, míčových her, hudební - zpívání s kytarou, dramatický, vaření). Některé zájmové činnosti se konají v budově naší školy a organizují je učitelé -sportovní hry, hra na flétnu, sborový zpěv, angličtina. Jiné organizují jiné soukromé osoby či organizace a konají se též v budově školy - kroužek keramický, taneční. Další zájmová činnost se uskutečňuje ve spolupráci se ZUŠ v Šimáčkově ulici v Praze 7 (pěvecký sbor Kořata) a v poslední řadě se jedná o individuální zájmovou činnost dětí v různých institucích - zejména se jedná o zpěv v několika pěveckých souborech, výuku anglického jazyka, hru na hudební nástroje, hru

tenisu, hokeje, kopané - kam si zajišťují odchod svých dětí rodiče. Při činnostech sebeobslužných jsou vychovatelky důsledné jak při vedení žáků k upevňování hygienických či kulturních návyků, tak i k zacházení s osobním majetkem. V rámci veřejně prospěšných činností se jedná hlavně o vedení žáků k tvorbě a ochraně životního prostředí (např. vysazování stromů před naší školou, třídění odpadu, chování při pobytu venku ve Stromovce k fauně, flóře, zařízení hřiště). K nejčastějším činnostem v rámci přípravy na vyučování patří zejména různé didaktické hry dle přání dětí, pozorování přírodovědného charakteru při pobytu venku, rozšiřování vědomostí a znalostí při návštěvách muzeí, galerií, výstav aj., na přání rodičů či dětí se jedná i o psaní domácích úkolů či zpracovávání krátkých referátů.

Co se týče provozu naší školní družiny, zajišťuje pro děti pobyt v ranní družině od 6.45 do 7.45 hodin, pobyt v odpolední družině od 11.40 do 16.00 hodin a ve večerní - koncové družině - do 17.30 hodin vychovatelkami.

Pravidla provozu naší školní družiny určuje Vnitřní řád.

Naše školní družina pracuje jako součást základní školy a je řízena ředitelem školy, který jmenoval vedoucí vychovatelku a vydal Vnitřní řád, který vychází z podmínek na naší škole. Vychovatelé jsou členy pedagogické rady školy, která je poradním orgánem ředitele školy. Na veškerých poradách, které se konají v odpoledních hodinách, kdy vychovatelky přímo pracují s dětmi, je zastupuje vedoucí vychovatelka.

V jednotlivých družinových odděleních na naší škole (celkem sedmi) je různý počet žáků, od 22 do 25 pravidelně docházejících, a v každém družinovém oddělení je ještě několik žáků s nepravidelnou docházkou. Jednotlivá oddělení se nacházejí v přízemí, prvním a druhém patře.

Míru přímé výchovné práce pro vychovatele stanovil ředitel školy na 29 hodin týdně.

V naší školní družině vedeme tuto dokumentaci: zápisové lístky, přehledy výchovně-vzdělávací práce, které jsou řádně vedeny jednotlivými vychovatelkami a pravidelně kontrolovány vedoucí vychovatelkou a vedením školy, a docházkové sešity pro nepravidelnou docházku žáků, pro ranní a koncovou družinu.

Na veškeré, tedy i dramatickovýchovné činnosti, byly v každém školním roce v mém oddělení jiné časové dispozice. Byla jsem limitovaná rozvrhem hodin tříd,

termíny odchodů žáků domů a do zájmových kroužků, časovým harmonogramem jednotlivých činností ve školní družině, jejím provozním řádem.

Pro jakoukoliv činnost, tedy i pro činnost dramatickově výchovnou také platí, že je nutné mít pro ni podmínky, o nichž píše Eva Machková. Mám teď na mysli jednu konkrétní podmínku, a tou je časová dotace. Na veškeré, tedy i dramatickově výchovné činnosti jsme měli málo času – minimálně třicet minut, maximálně devadesát minut, a to zcela výjimečně.

Měnilo se i složení žáků v oddělení vzhledem k různorodé docházce ovlivněné nemocnostmi, prací v zájmových kroužcích apod., proto jsem se snažila jednotlivé lekce koncipovat tak, aby byly jednoduché.

Výjimečně se vyskytla situace, kdy jsem začínala s větším počtem žáků a končila s menším počtem či naopak. Důvodem byly odchody dětí domů či do zájmového kroužku či naopak příchody z jednotlivých kroužků.

Občas narušila naši práci třídní učitelka, která si přišla do své třídy, která byla v odpoledních hodinách vyhrazena družinovému oddělení, udělat krátkou přípravu na tabuli. Pro žáky to bylo obtížné, protože se museli přeorientovávat na jiný druh činností, i když aktivity školní družiny se odehrávaly v zadní části místnosti s kobercem.

Zřetel musím brát i na složení skupiny, v níž bylo celkem pětatřicet zapsaných žáků, přičemž dva z nich školní družinu dočasně nenavštěvovali a osm mělo nepravidelnou docházku. Počet dívek byl většinový (dvacet dva), chlapců menšinový (třináct). (Machková, 2005, 41 – 47)

S dětmi jsem pracovala na základě vlastní koncepce. Zvolila jsem si vždy celoroční téma, jemuž jsem se snažila přizpůsobovat pravidelnou činnost a příležitostné akce, k nimž patřily i akce ve spolupráci s rodinou v širším slova smyslu. Jednalo se o témata „**Já, člověk**“ a „**Vodní svět**“. Zpracovala jsem návrh obsahu činností a příležitostných akcí na jednotlivé měsíce do ročního plánu a děti se k nim na základě participace vyjadřovaly. K vybraným činnostem jsme napsali datum, kdy konkrétní činnosti uskutečníme a v aktuálních chvílích jsme se pak domlouvali na jejich organizaci, průběhu a po jejich uskutečnění je společně vyhodnocovali. Samozřejmě jsem dbala na to, aby byl výběr činností různorodý a rovnoměrně rozvržený. „Měsíční plán“ jsme vyvěsili na nástěnku, stejně jako výtvarné práce dětí. Z rukodělných výrobků

j jsme dělali výstavky. O pozorování přírody jsem vedla na základě vlastních zážitků, postřehů dětí záznamy v deníčku.

Obsah činností tématu „**Já, člověk**“ byl zaměřen na několik oblastí: poznávání vlastních kořenů - poznávání kořenů našeho národa, seznamování s naší historií - dinosauři, život v pravěku - pozorování přírody a její ochrana - můj domácí mazlíček, mé oblíbené zvíře (zvířátko) - volně žijící zvířata. Na základě tohoto tématu jsme pracovali v první třídě.

Ve druhé třídě jsme pracovali na základě motivace tématem „**Vodní svět**“. Obsah jeho činností byl zaměřen na tyto oblasti: voda, zdroj života - voda a já - Praha a voda - voda a umění - vodní stavby - život v rybnících a řekách - život v mořích a oceánech.

Po celou dobu své přímé výchovné práce s dětmi jsem se snažila podněcovat je tak, aby zvládaly úspěšně socializaci. Den jsme začínali tím, že jsme se vítali podáním rukou, kontaktem očima, přáním dobrého dne a oslovením křestním jménem v podobě, jakou si děti přály, v mém případě oslovením paní učitelko, paní vychovatelko, paní Dášo, Dášo.

A jelikož pro proces socializace je důležité, aby si děti uměly vážit sebe sama, od první třídy jsem je vedla k tomu, aby se učily vidět a znát své přednosti. Na různobarevné karty různých tvarů každý nakreslil symboly, které znázorňovaly, proč si mají vážit sebe sama - např. zpívám ve sboru symbolizovala nota, hraji na hudební nástroj symbolizoval obrázek konkrétního hudebního nástroje (flétna, klavír, housle), umím hrát šachy symbolizovala libovolná šachová figurka apod. Karty jsme vyvěsily na nástěnku a při zvládání nové dovednosti (např. začaly navštěvovat zájmový kroužek tancování apod.) si děti dokreslily symbol. Kromě toho jsem je vedla k tomu, aby uměly hodnotit a vlastními slovy říci, jak si vedly v uplynulém týdnu v oblasti plnění povinností, v oblasti svých zájmů a mezilidských vztahů ve skupině. Učila jsem je zamýšlet se nad tím, zda došlo v porovnání s uplynulým týdnem ke zlepšení v některé oblasti. Nejprve jsem jim říkala hodnocení sama, po měsíci práce se pokoušely o vlastní krátké sebehodnocení. Postupně se učily stále přesněji formulovat své myšlenky, učily se stále lépe rozumět samy sobě a poznávat, zda udělaly pokrok či nikoliv. „Školní dítě se při popisu sebe sama již nezaměřuje jen na své objektivní charakteristiky (vzhled, vlastnictví apod.), ale stále více zná i své psychické vlastnosti a schopnosti. Kolem sedmi let si dítě začíná uvědomovat stabilitu osobnosti v čase - ví tedy, že lidé mají své

psychické charakteristiky. Toto nové vědomí schopností mu teprve dovoluje skutečně se s druhými srovnávat, vytvořit si tak i stabilnější úroveň sebehodnocení. Sebehodnocení předškolních dětí bylo ještě hodně měnlivé a závislé na okamžité situaci, ale po osmém roce věku začíná být úroveň hodnocení poměrně stabilní.“ (Langmeier; Krejčířová, 2007, 138 – 139)

Za velmi důležitou jsem považovala motivaci, ať už vnější či vnitřní, která je pro jakoukoliv práci, aktivitu, tedy i pro práci s dětmi v družině nezbytná. Zuzana Hadj-Mousová píše, že vnitřní motivace je účinnější, protože je založena na uspokojení potřeb dítěte. „Vnější motivací může být tlak rodičů nebo vychovatele, ale i nabídka pestrobarevných činností, vnitřní motivací pozitivní vztah k rodičům či vychovateli či hluboké zaujetí pro činnost, jejíž vykonávání přináší dítěti uspokojení.“ (Hadj-Mousová, 2006, 20 - 28)

Na motivaci závisí, jestli se nám podaří děti pro činnost nadchnout, či nikoli. Děti lze motivovat různě: příběhem (vyprávěním vlastního příběhu nebo příběhu jiné osoby či literární postavy, četbou úryvku z textu), fotografií z alba, novin, časopisu, krátkou zprávou z tisku či jiného média, hudební nahrávkou, společným zážitkem z akce, návštěvou výstavy, galerie, muzea apod. Fantazii a kreativitě pedagoga se meze nekladou.

Eva Machková uvádí, že v dramatické výchově platí stejně jako jinde ve výchově zásada přiměřenosti věku a vyspělosti hráčů. Jiný přístup k hraní téže hry volí malé dítě, jiný dospělý. Souvisí to s mírou vědomostí, schopností vcítit se. Většina her a cvičení má různé tematické motivace či varianty. I motivace téže hry je různá v souvislosti s věkem. Stejná hra či cvičení se motivuje jinak pro malé děti, jinak pro dospělé. (Machková, 2005, 27 - 28) Je samozřejmé, že jsem s dětmi pracovala i na základě této zásady.

„V procesu motivace je důležité i hodnocení, které poskytuje zpětnou vazbu. Má autoregulační účinek a také informuje dítě o tom, do jaké míry je přijatelný jeho projev či jakou úroveň má jeho výkon. Nejčastější formou hodnocení jsou odměny a tresty. Je důležité, aby trest neměl tlumivý účinek, ale aby utlumil pouze nežádoucí chování, jednání apod. Důležité je, aby bylo hodnocení přiměřené, to znamená přehnaně ani nechválit, ani netrestat, a aby bylo včasné. Pro vychovatele je důležité, aby rozuměl tomu, jak děti jeho hodnocení vnímají.“ (Hadj-Mousová, 2006, 20 – 28)

V souvislosti s tím, co jsem citovala o hodnocení, jsem považovala za důležitý i způsob odměňování dětí za jejich vynaložené úsilí. Velkým oceněním pro ně bylo, když jsem smekla klobouk. (Myslím to doslova. Přinesla jsem si k tomuto účelu svůj starý, ale slušivý červený klobouk.) Bylo to nejvyšší uznání, jakého mohly dosáhnout. Samozřejmě nepohrdly ani bonbóny a jinými projevy uznání, např. potleskem či palcem zdviženým vzhůru. Totéž se týká i trestání nežádoucího chování a jednání, mám tím na mysli pokárání, kterým byl povzdech, zdvižený ukazovák, poklepávání ukazovákem po rtech, palec otočený směrem dolů a tím nejvyšším pokáráním byl postoj s rukama vbok a podupávání nohou. Měli jsme domluvené symboly a děti přesně věděly, co se od nich očekává, co mají udělat i beze slov.

Za prioritní jsem považovala i svůj osobní příklad. Děti mne pozorovaly, jak jedním s kolegy, rodiči, s nimi. A jelikož je přirozené, že děti se učí nápodobou, jak uvádějí Helus i Hadj-Moussová, napodobují i chování a jednání své vychovatelky. (Helus, 2004, 176 – 178; Hadj-Moussová, 2003, 18)

V tomto duchu jsem se snažila pracovat s nimi i s využitím prvků dramatické výchovy, která má mezi ostatními činnostmi nezastupitelné místo. Již jsem psala o tom, že dramatická výchova má ve školní družině své místo, protože je to „život nanečisto“, že se děti jejím prostřednictvím mohou učit zvládat různé fiktivní situace, které mohou zažít i ve svém skutečném životě, a co od jejího využívání ve školní družině očekávám. (viz kapitola 1.)

Zmiňuji se o tom, že dramatická výchova navozuje u dětí nové zážitky, využívá prvky zážitkové pedagogiky a proč může podle mého názoru přispět k rozvoji sociálních kompetencí dětí, tedy k jejich socializaci či osobnostně-sociálnímu růstu, chceme-li. (viz kapitola 2.2.)

A jelikož mottem naší školy je, že jsme **škola pohody**, probíhají veškeré činnosti nenásilnou, hravou formou. Hra provází člověka po celý jeho život - vždyť i dospělí si mohou hrát. „Hra je pro malé dítě totéž, co pro dospělého práce, bere ji nesmírně vážně, hluboce ji prožívá. Hra je charakteristickým učebním a výchovným prostředkem pro předškolní děti“, ale své místo má i na prvním stupni primární školy, tedy i v činnostech školní družiny. (Langmeier; Krejčířová, 2006, 100)

„Hra uspokojuje potřeby dětí - tělesné, intelektuální, citové a sociální, které mají pro dramatickou výchovu zvláštní význam.“ (Machková, 2007a, 30 - 32)

Vzhledem k mému záměru - socializaci - je vhodná hra sociální.

Co se týče dramatické výchovy, mám na mysli především její jádro, hru v roli. Náměty pro hru v roli mohou být různé, já osobně jsem preferovala převážně literární předlohu, příběhy ze života vlastního i dětí.

„Svou roli v dramatické výchově mají ale i průpravné hry a cvičení směřující k osobnostnímu rozvoji a hry a cvičení kontaktu a verbální i nonverbální komunikace, skupinové citlivosti a dynamiky směřující k sociálnímu rozvoji, přičemž za nejdůležitější považuji zaměřit se na odstraňování zábran a sebeuvědomování, na odstraňování tendencí nenaslouchat smyslu toho, co ostatní říkají.“ (Machková, 2005, 16 - 19)

2. Sociální kompetence a možnosti dramatické výchovy ve školní družině

Sociální kompetence patří mezi klíčové kompetence a jsou formované v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání: „Kompetence sociální a personální. Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj, ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.“ (*Vymezení RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů, Část C*)

Tyto kompetence jsou formulovány pro základní vzdělávání. Bedřich Hájek píše, že ve školní družině na ně při výchovné práci v základních principech navazujeme a rozšiřujeme je o kompetenci k trávení volného času. Vztáhněme je nyní ke školní družině. (Hájek a kol., 2007, 21)

Ve školní družině na úrovních jednotlivých oddělení vychovatelky pracují s dětmi v souladu s tím, co uvádí Jiřina Pávková a kol.: Podněcují děti k tomu, aby samostatně promýšlely obsahy činností, berou v úvahu jejich návrhy, společně o nich diskutují a jejich náměty taktně ovlivňují. Snaží se, aby děti projevovaly co nejvíce aktivity, samostatnosti a tvořivosti při přípravě, organizačním zajišťování, vlastních akcích a hodnocení činnosti. Dále je vedou k tomu, aby se podílely na stanovování pravidel chování, uměly se zamýšlet samy nad sebou a zhodnocovat své chování a jednání, k tomu, aby se učily spolupracovat při všech aktivitách, nebály se vyjadřovat své názory a učily se respektovat názory ostatních, aby se učily řešit ohleduplně konflikty se svými vrstevníky, uměly spolu komunikovat, přijímat nabízenou pomoc či naopak pomoc sami nabízet, aby se učily sebehodnocení a věděly, jaké kladné i záporné „vlastnosti“ mají, jak budou dále pracovat na své seberegulaci, jaké mají dovednosti, schopnosti s cílem dosahovat toho, aby převažovaly kladné vlastnosti nad zápornými a zkvalitňovaly se jejich schopnosti a dovednosti, ale také aby byly schopné nacházet své nové schopnosti a dovednosti při různorodých volnočasových aktivitách. (Pávková aj., 2002, 115)

Hovořím-li o sociálních kompetencích, formulovaných v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, mám na mysli socializaci osobnosti, konkrétně socializaci osobnosti dítěte mladšího školního věku.

Zdeněk Helus uvádí, že na jedince působí sociální vlivy a jeho vlastní aktivity, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá. Pro socializaci osobnosti je podstatné začleňování do mezilidských vztahů (v tomto případě mezi spoluvrstevníky v sociální skupině družinového oddělení, zapojování do společenských činností, integrování do společensko-kulturních poměrů. (Helus, 2001, 70) Dále píše, že především v dětství a mládí se vyskytují zlomové události socializace člověka, jejichž využití představuje mimořádnou šanci socializační proměny jedince a naopak jejich promarnění znamená ztrátu, opoždění, mnohdy s důsledky, které lze sotva později ještě kompenzovat. Zlomovým bodem dítěte

mladšího školního věku je **usilování o školní úspěšnost - zrod uvědomění si smysluplnosti úsilí** v souvislosti se vstupem do školy v šesti letech, kdy dítě mocně prožívá potřebu obstát, předvést se v tom nejlepším, mít úspěch a sklidit pochvalu. Při příznivých okolnostech se v něm probouzí čínorodá usilovnost, která přináší dětem významné zlomové zkušenosti, jako je radost z úspěchu a zadostiučinění z dosažených výsledků, uspokojení z činnosti, potěšení z toho, že na ni stačí a dokáže ji dovést do konce. V dítěti se přirozeným způsobem aktivizuje řada cenných vlastností osobnosti, jako je píle, soustředěnost, zdravá ctižádost, zodpovědnost za výsledky své práce. Tyto vlastnosti osobnosti podporuje dramatická výchova prostřednictvím průpravných her (např. na rozvíjení soustředění prostřednictvím smyslů aj.), improvizací, volbou technik (viz praktická část). „Zlomové události v dětství jsou spjaty se zvláštnostmi individuality každého dítěte. Co a proč se zlomovou událostí stane, kdy zlomový zážitek proběhne, jak bude vnitřně zpracován a v co vyústí, záleží na vnímavosti konkrétního jedince vůči dění určitého druhu, na zvláštnosti vlivu okolí i od konstelace okolností tak, jak je přináší život.“ (Helus, 2001, 77 – 79). Helus také píše, že dítě si v tomto období utváří nový vztah k času, činí první pokusy samostatně si svůj čas organizovat, je uvedeno do nového statusu - statusu žáka - a učí se realizovat nové životní role a mezilidské vztahy, je uvedeno do celé řady nových aktivit, skrze něž objevuje nové světy a je tedy uváděno do nových zážitků a zkušeností se svou vlastní kompetencí – nově poznává, co dokáže, v čem je dobré. (Helus, 2004, 187 – 190). V dramatické výchově posilujeme schopnost uvědomit si status žáka a zvládat životní role prostřednictvím průpravných her (zejména na posilování partnerských vztahů, např. zdravení žáků dle jejich statusu aj.), při hře v roli (viz praktická část). Helus dále uvádí, že socializace se děje socializačními mechanismy, jejichž základem je učení. Dítě se učí - socializuje - kladným a záporným zpevněním (odměnou a trestem); nápodobou a ztotožňováním; sociálním informováním; působením příkladů, vzorů a ideálů; interiorizací a exteriorizací. (Helus, 2001, 90 – 101)

„Socializace je procesem utváření a vývoje osobnosti, který probíhá spontánně. Dítě je ve své společnosti, ve své rodině socializováno prostě tím, že v ní žije. Socializační působení vesměs připadá jeho aktérům tak samozřejmé, že nad ním nijak zvlášť neuvažují. To má samozřejmě své výhody i nevýhody. Od určitého období vývoje dítěte musí se stále větší naléhavostí nastupovat edukace, která je působením

záměrným, koncepčním, promyšleným (reflektovaným). Naplnění těchto kritérií zabezpečuje zejména edukace školní, kde tyto a další podobné znaky jsou zajišťovány profesionálně - odborníky, kteří musí být pro tento účel speciálně vzděláni, jejich činnost musí být zabezpečena stanovenými podmínkami a kvalita jejich práce je kontrolována.“ (Helus, 2004, 186 – 187)

Jaké jsou možnosti dramatické výchovy ve školní družině k rozvíjení sociálních kompetencí, k socializaci osobnosti?

Ve vztahu ke zlomovým situacím Helus píše, že už mezi 6. - 9. měsícem se u dítěte rodí způsobilost něco aktivně uchopit, držet, přitáhnout, stisknout, ale naopak aktivně pustit, odstrčit, odhodit. To se týká i vztahu k blízkým osobám, ke kterým se přivine, přitiskne, obejmě je, nebo je naopak odstrčí, vymaní se z jejich objetí. (Helus, 2001, 76) V dramatické výchově se tak děje prostřednictvím průpravných her (zejména na posilování partnerských vztahů, např. zdravení různých osob v prostoru), improvizací (viz praktická část). Helus dále píše, že mezi jedenáctým až osmnáctým měsícem života dítě nově prožívá prostor a sebe sama v něm jako aktéra. Objevuje stále nové podoby prostoru a nové možnosti aktivit, které v něm může dělat. V dramatické výchově se tak děje prostřednictvím průpravných her, improvizací (viz praktická část). Dále píše, že krátce po dosažení druhého roku života se dítě nadchne pro otázky a odpovědi, pro základní obraty vedení hovoru. Objevuje ve vztahu „já a ty“ pomocí řeči, neřečové komunikační prostředky, rozvíjí vzájemné vcítění, verbální komunikační schopnosti. V dramatické výchově se tak děje prostřednictvím průpravných her (zejména na rozvíjení smyslového vnímání, empatie, verbální a nonverbální komunikace – např. pantomima), technik (např. brainstorming, živý obraz, titulkování aj., vše viz praktická část). Ve dvou letech si dítě začíná uvědomovat svoji vlastní identitu. V dramatické výchově ji rozvíjíme prostřednictvím průpravných her, improvizací, technik. Kolem tří let dokáže díky své představivosti vystoupit ze sebe sama a stát se někým jiným, někde jinde, někdy jindy. Pomocí her vstupuje do sociálních rolí a zkouší si samo sebe v různých situacích. V dramatické výchově se tak děje při hře v roli (např. simulace Létající koberec, improvizace v lekcích Přijďte, poradíme, posloužíme; Bufet U dvou buchet; O přátelství Ronji a Birka; rolové hry O Bradáčkovi; O pyšném netopýrovi, vše viz praktická část)). Kolem dvou let mají děti silnou touhu brát spontánně spoluvrstevníky za ruku a jít s ním, obejmout ho. Tato

dětská pospolitost se umocňuje se vstupem do školy. „Velký význam má kultivace dětské pospolitosti tak, aby v ní dítě mohlo nabývat svých prvých, zlomových zkušeností s klíčovými jevy mezilidského soužití: solidaritou a spoluprací; korektní soutěží; vzájemnou rovností při respektování individuálních odlišností a svérázů; dodržováním pravidel; projevováním zájmu o druhého; poskytováním a přijímáním pomoci; projevováním vnímavé spoluúčasti; řešením konfliktů; společným snažením a přispíváním k družné zábavě všech.“ (Helus, 2001, 78) V dramatické výchově rozvíjíme tyto schopnosti prostřednictvím průpravných her (např. Na Upíra, Samuraj, Slepci, lekce Krtek a raketa II aj.), improvizací (např. lekce Přijďte, poradíme, posloužíme; Bufet U dvou buchet; O přátelství Ronji a Birka; rolové hry O Bradáčkovi; O pyšném netopýrovi), technik (živý obraz, titulkování, římské hlasování aj., vše viz praktická část). Se vstupem do školy se objevuje čínorodá usilovnost, kterou v dramatické výchově podporujeme prostřednictvím průpravných her, improvizací, technik, hodnocením (viz praktická část). Již v polovině druhého roku života si dítě začíná uvědomovat, zda je chlapec či děvče. Na začátku adolescence, ve věku 12 až 15 let, je zlomovou událostí nápor sexuálního citění a prožívání. „Důležité je, jaké vzory dítě v té době zaujmou a podnítky k identifikaci. Jaké podněty mu dokáže nabídnout soužití rodičů; čím si je dokáže zavázat vztah mezi bratrem a sestrou; jaké příležitosti k vzájemné úctě se vyvinou mezi spolužáky a spolužačkami, kamarády a kamarádkami.“ (Helus, 2001, 79) V dramatické výchově podporujeme, aby se vyvinul dostatek příležitostí k posilování vzájemné úcty mezi spolužáky a spolužačkami, kamarády a kamarádkami. Děje se tak prostřednictvím průpravných dramatických her (zejména na posilování partnerských vztahů, např. vzájemné zdravení, Bažina, aj.), volbou technik (např. lekce „Rusalka“ - technika rozhovoru - práce ve dvojicích, lekce „O přátelství Ronji a Birka“ aj., vše viz praktická část). V průběhu adolescence dochází poprvé k výraznějšímu zamyšlení nad životní cestou. Zlomovým zážitkem je, že dítě za svou budoucnost spoluzodpovídá, že to, co bude, spoluurčuje svým rozhodnutím a také odhodláním vyvozovat z rozhodnutí závěry. (Helus, 2001, 79) V dramatické výchově podporujeme, aby se děti dokázaly samy rozhodovat a vyvozovat ze svých rozhodnutí závěry při improvizacích, sebehodnocení, hodnocení (viz praktická část).

2.1. Sociální kompetence dětí mladšího školního věku

Zabývejme se nyní **sociálním rozvojem dětí mladšího školního věku**: „V sociální oblasti lze rozlišit dvě roviny vztahů: vztahy k dospělým osobám a vztahy k vrstevníkům. Mezi dospělé authority, které dítě respektuje, patří učitel (přesněji učitelka). Prvnáček své paní učitelku ctí, neboť jim umožňuje „hrát“ vytouženou roli školáka. Samozřejmost authority učitele s postupujícím sociálním zráním dítěte klesá.“ (Bláhová, 1996, 12)

Z vlastní zkušenosti vím, že žáci mladšího školního věku, se kterými pracuji ve školní družině, zejména prvnáčekové, jsou citově velmi vřelí. Pečlivě sledují svoji paní učitelku i vychovatelku, kterou oslovují různě, v mém případě na základě dohody paní učitelko, paní vychovatelko, paní družinářko, paní Dášo, Dášo. Samozřejmě mi vykají, někdy v zápalu hry i tykají, což je tolerováno. Sledují způsob jejich jednání a vystupování, jejich mluvu, ale i to, jak jsou oblečeny a upraveny a mnohdy jim neunikne žádný detail – včetně gelových nehtů, barvy rtěnky, prstenu, řetízku apod. Nesnášejí nespravedlnost a „nadržování“. Uznávají učitelky i vychovatelky, které jsou spravedlivé a měří všem stejným metrem. Potom přijímají výtky vůči svému chování a jednání bez připomínek, uznávají, že udělali chybu a snaží se za ni i omluvit. Jsou velmi kritičtí k nízkému sebeovládání, používání hrubých slov a hrubého jednání svých učitelek či vychovatelek.

Krista Bláhová píše, že na začátku školní docházky jsou sociální vztahy mezi dětmi spíše povrchní a krátkodobé, ale postupně se ustalují. Díky každodennímu kontaktu se spolužáky děti sociálně vospívají, dokáží rozlišit, s kým se chtějí kamarádit. Za kamarády si vybírají vrstevníky, kteří jim jsou svým jednáním bližší. Vytvářejí dvojice, trojice, ale i vícečlenné skupiny a dlouhodobější přátelské vztahy mezi sebou, i když se často nepohodnou, jsou kvůli tomu smutní, ale vydrží spolu nemluvit jen pár hodin, maximálně dva dny. V tom případě přijdou hledat ke svým učitelkám či vychovatelkám útěchu a pomoc. Kamarádi mívají svá tajemství, která ale někteří nejsou schopni zachovat a přicházejí je svým učitelkám či vychovatelkám svěřit s přáním, aby to nikomu neprozradily. Kamarádi si vzájemně pomáhají, brání jeden druhého, ale někteří, zejména ti, kteří vyrůstají v rodině s mladším sourozencem a ti,

kteří mají dobré sociální citění, brání i spoluvrstevníka, který jeho kamarádem není, protože to považují za správné.

V odděleních školní družiny stejně jako v sociálním prostředí třídy dochází mezi dětmi k hierarchickým změnám. Dominantní postavení obvykle zaujme fyzicky zdatný, popř. aktivní, iniciativní jedinec, v některých odděleních se dominantních jedinců vyskytne více (v mém čtyři) a dochází k neustálému boji o moc. Učitelkou trvale špatně hodnocené děti se stávají outsidersy nejen ve třídě, ale i v družinovém oddělení a mohou u nich převládnout negativistické postoje ke spolužákům, učitelům a vychovatelům a celému školnímu prostředí.

Čím jsou děti starší, tím více jim záleží na tom, co si o nich jejich spolužáci myslí. Stoupá tedy vliv veřejného mínění dětí ze třídy, družinového oddělení. Aby se zavděčily spolužákům, jsou schopny dělat ze sebe třídní šašky, předvádět se, schválně porušovat „pravidla“, být drzí, hovořit vulgárně apod. Pro učitelky a vychovatelky je důležité, aby dokázaly navozovat a udržovat ve svých skupinách dobré, přátelské sociální klima. Zvýšenou péči a pozornost věnují dětem hůře adaptovaným či těm, které se nějakým způsobem odlišují. Přináší to ovoce.

Mezi chlapci a děvčaty se projevují rozdíly. Mají odlišné zájmy a chování. Chlapci se před děvčaty vychloubají (hlavně „úspěšní sportovci“, tedy chlapci, kteří hrají trvale nějaký sport, zejména kopanou) a podceňují je. Podle nich jsou děvčata bázlivá, užalovaná, nafoukaná. Děvčatům zase vadí, že chlapci jsou divocí, hluční, neustále spolu soupeří a vedou různé potyčky. Děvčata mívají lepší přístup k plnění školních i jiných povinností a méně problémů s chováním. Spontánní hry chlapců a děvčat probíhají zpravidla odděleně, ale existují chlapci, kteří si chtějí hrát i ve skupině děvčat a naopak. Existují též dlouhodobá přátelství mezi chlapcem a dívkou, ale jsou málo početná. (Bláhová, 1996, 12 – 13)

2.2. Dramatická výchova a rozvoj sociálních kompetencí

A jaký je vztah sociálních kompetencí k dramatické výchově? „**Dramatická výchova je obor zabývající se osobnostně sociálním učením.** V jejím obsahu a metodách se prolínají poznatky a principy především z oboru dramatických umění, pedagogiky a psychologie. Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her **k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe.** Z takto nejobecněji formulovaného cíle dramatické výchovy se při plánování odvozují dílčí cíle jednotlivých složek a tematických celků učiva.“ (Bláhová, 1996, 22)

Z výše uvedeného vyplývá, že dramatická výchova může přispívat k rozvoji sociálních kompetencí (RVP) žáků tím, že jim poskytuje mnoho fiktivních situací, které se učí řešit různými způsoby. Jeden ze způsobů (či více) při řešení konkrétní situace si mohou zvolit jako model, který pak mohou použít v reálném životě. Dramatická výchova je život nanečisto, děti se při svých dramatickových aktivitách nemusejí bát, že by ublížily samy sobě či někomu jinému, vždyť vše je jenom „jako“ – prožívají fiktivní situace, vstupují do různých fiktivních rolí, prostředí a vztahů a podle mého názoru dramatická výchova navozuje nové zážitky a využívá prvky zážitkové pedagogiky. Domnívám se, že dramatická výchova umožňuje dětem silné emoční prožitky, motivuje je k sebevýchově díky zážitkům, vede je k sebepoznávání, sebehodnocení, rozšiřování obzorů, pomáhá k hledání místa ve světě, poskytuje jim prostor pro získávání sebedůvěry i důvěry v ostatní lidi, pomáhá překonávat hranice vlastních schopností, pro sociální učení a zrání a v neposlední řadě poskytuje možnost získávat společné prožitky ve skupině vrstevníků, o čemž píše Bedřich Hájek. Proto může podle mého názoru dramatická výchova přispět k rozvoji jejich sociálních kompetencí. (Hájek a kol., 2007, 27 – 29)

2.3. Zvolené typy dramatické výchovy a metody vedení ve školní družině

Ve svých lekcích jsem se zaměřovala na práci s příběhem a na lekce postavené na průpravných hrách a cvičeních, přičemž jsem se věnovala především rozvíjení smyslového vnímání, kontaktu, mimojazykové komunikace a skupinového cítění, plynulosti řeči a slovní komunikace, hry průpravné a rozehrívací jako součást delších bloků. Také jsme využívali simulaci (létající koberec), plastiku, brainstorming, improvizaci, pantomimu. (Machková, 2007a, 95 – 113)

Tyto typy dramatické výchovy jsem si zvolila jednak proto, že mi byly nejbližší vzhledem k tomu, čeho jsem chtěla dosáhnout, tedy osobnostně - sociálního rozvoje dětí - aby se naučily, jak se mají chovat při různých situacích (např. když se chtějí na něco zeptat, něco si půjčit, o něco požádat), omluvit se, domluvit se, spolupracovat, vzájemně si pomáhat, respektovat zájmy či názory druhého, naslouchat mu - a jednak proto, že jsem se domnívala, že budou vyhovovat i dětem.

„K osobnostnímu rozvoji slouží především systém průpravných her a cvičení a pro oblast sociální, která je vlastním jádrem dramatické výchovy, jsou nejdůležitější především improvizace.“ (Bláhová, 1996, 23 – 24)

Při své práci jsem využívala tyto metody vedení: instrukce, boční vedení, otázky, vyprávění a předcítání a učitel v roli, o nichž píše Eva Machková. Metodu vedení učitel v roli jsem používala při práci s příběhem jako východiskem, abych se v roli některé z postav zapojila do hry. Zbývající metody vedení jsem využívala při ostatních dramatických aktivitách. (Machková, 2007b, 69 – 79)

Pro svou práci s ohledem na socializaci dětí považuji za vhodné typy her především průpravné hry (a cvičení) zaměřené na rozvoj smyslového vnímání, soustředění, paměti a pozornosti, verbálních i nonverbálních komunikačních dovedností, posilování partnerských vztahů, protože i v praxi, i ve svém skutečném životě se děti potřebují umět soustředit, být pozorné, pamatovat si a vnímat své okolní prostředí nejen kvůli jeho kráse, která je obohatí, ale také proto, aby neohrozily zdraví či dokonce život sebe či jiného člověka (nebo jinou živou bytost); ve svém životě musí umět verbálně komunikovat se svými vrstevníky i ostatními lidmi,

aby nebyly izolovány, a protože se díky nemoci či úrazu mohou dostat do situace, kdy nebudou moci mluvit, mohou potřebovat a využít i nonverbální komunikaci; od narození žijí v různých sociálních skupinách a bez toho, aby posilovaly partnerské vztahy, aby si vzájemně důvěřovaly, pomáhaly, spolupracovaly spolu a žily v přátelském ovzduší, by se jim nepracovalo, nežilo tak hezky, protože by do nich neproudila pozitivní energie, která dodává pocit jistoty, bezpečí, pocit, že „tohle já přece zvládnou, když mi ostatní věří“.

Nyní bych chtěla porovnat zásobníky her Hany Budínské, Evy Machkové, Josefa Mlejnk a Briana Waye.

Hana Budínská ve své kartotéce *Hry pro šest smyslů* (Budínská, 1994) vycházela z principů hry, dětské hravosti, ze zásad dramatické hry s dětmi a snahy po programovém rozvíjení dětské tvořivosti a aktivity i vzájemném prolínání několika uměleckých oborů v komplexněji pojaté estetické výchově. Obsahuje soubor průpravných cvičení, her, improvizací, etud a námětů k přípravě dětí pro hru s loutkou, ale lze je využívat i v činnosti nespécializovaných dětských kolektivů, tedy i ve školní družině. Některá cvičení jsou víceúčelová a mohou se s ostatními prolínat a navazovat na sebe. (Budínská, 1994, 2)

Kartotéka začíná hrami a cvičeními zaměřenými na rozvoj pozornosti, paměti a představivosti prostřednictvím smyslového vnímání, které považuje za nezbytný základ, podmínku každé smysluplné, úspěšné činnosti. Jde tu o to pomocí her a cvičení pomáhat dětem vytvářet návyk plného soustředění na určitou věc, udržení pozornosti na tak dlouho, jak je třeba, rozvíjet paměť a představivost, schopnost zopakovat co nejpřesněji to, co pozorovaly, rozvíjet schopnost použít to, co vnímaly, zažily. Jde tu i o to, co je důležité i pro život, pro socializaci: o schopnost pozorovat a vnímat svět kolem sebe, všimnout si lidí a věcí a vztahů mezi nimi, způsobů jejich jednání a toho, jaké pohnutky je k tomu vedly. (Budínská, 1994, 6)

Pro socializaci je podle Budínské důležitá i soustavná péče o kvalitu mluveného projevu. Nemusí jít o jevištní řeč. I v běžném životě by měl člověk při mluveném projevu umět hospodařit s dechem, správně artikulovat, intonovat, vyslovovat, měnit tempo a sílu hlasu. Řeči děti sdělují své myšlenky, pocity. Musí vědět, co říkají, ale i proč to říkají a jak to říkají. (Budínská, 1994, 9 – 11, 47)

Pod titulem fantazie a tvořivost jsou zařazeny výtvarné a literární hry. Pro socializaci je zde důležité, že tvořivé úkoly rozvíjejí dětskou fantazii nejen v daném oboru, ale zpětně pozitivně ovlivňují tvořivou činnost v ostatních oborech. Přitom je důležité, aby děti pracovaly s chutí, s radostí a s vědomím, že nezáleží tolik na dokonalém provedení, ale na vlastním nápadu, vtipu, originalitě, prožitku a pravdivosti. Důležitý je rozvoj dětských představ a fantazie. (Budínská, 1994, 12 – 13)

Hry, improvizace a etudy jsou důležité pro socializaci proto, že pomáhají rozvíjet dětskou fantazii, představivost, myšlení a vyjadřování slovem i pohybem, jistotu a pohotovost v jednání na veřejnosti, pěstují schopnost v pravou chvíli se uvolnit a soustředit pozornost tam, kde je třeba. Umožňují dětem řešit různé situace a problémy v mezilidských vztazích a pomáhají jim tak v poznání sebe i okolního světa. (Budínská, 1994, 14 – 15)

Eva Machková ve svém zásobníku dramatických her a improvizací nazvaném *Metodika dramatické výchovy* (Machková 2005) založila třídění na kombinaci typu metody a její organizace s psychologickým hlediskem a volila uplatnění psychických procesů v komplexnějších činnostech následovně: 1. *charakterizace, hra v roli*, 2. *improvizace s dějem*, 3. *tvořivost*, 4. *objevování sebe a okolního světa*, 5. *pohyb a pantomima*, 6. *kontakt, mimojazyková komunikace a skupinové cítění*, 7. *plynulost řeči a slovní komunikace*, 8. *cvičení pomocná*. (Machková, 2007a, 102)

Cvičení mají většinou více funkcí. Mnohdy záleží jen na jejich organizaci, na způsobu zadávání, zda půjde o cvičení fantazie, plynulosti řeči nebo artikulace. Používá se mnoho kruhových her. Většina cvičení má dvojakou funkci ve vztahu výchova – divadlo: má rozvíjet člověka a umožnit hráči chápání prvků herectví, osvojování vnitřní i vnější techniky. (Machková, 2005, 23 – 24)

Pro socializaci jsou vhodné všechny náměty. Některé z nich jsem si vybrala po svoji práci (viz níže).

Josef Mlejnek volí v *Dětské tvořivé hře* (Mlejnek, 2004) dělení na *hry bez kontaktu s partnerem* a *náměty her s komunikativními prvky*, přičemž obojí člení na dvě věkové skupiny (7 – 10 let, 11 - 14 let).

Hru pro mladší školní věk si po vlastní úpravě a za ztížených podmínek mohou zahrát i starší děti. Proto jsou hry řazeny tak, že ve všech čtyřech částech je pod stejným číslem námět shodně či podobně zaměřený. Náměty mají dvě části: *motivační text*,

který by měl děti zaujmout, soustředit je k úkolu a navodit potřebnou atmosféru, a *náměty ke hře*. Náměty jsou rozděleny podle zaměření na psychickou funkci, popř. oblast hry. (Mlejnek, 2004, 40)

Každá skupina má své podskupiny: *tělesné a psychické uvolnění, pozornost, vnímání (zrak, sluch, hmat, čich, chuť), představivost a paměť, fantazie, rytmus a pohyb, řeč, smysl pro metaforu, volní aktivita, kostýmní improvizace, hra s rekvizitou (skutečnou, zástupnou, pomyslnou), hudba, výtvarná díla, improvizace.*

Všechny tyto náměty mají význam pro socializaci.

Brian Way ve své knize *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací* (Way, 1996) považuje intuici za nejdůležitější faktor rozvoje vnitřních zdrojů a zabývá se souhrnem těchto faktorů: a) užívání pěti hlavních smyslů – sluchu, zraku, hmatu, čichu a chuti, b) obrazotvornost, c) uplatnění, zvládnutí a kontrola fyzického Já, d) objevování a kontrola emocí, e) intelekt. Za jejich kořen považuje rostoucí schopnost **soustředění**. (Way, 2006, 8, 15)

Jeho dělení: 1. *prvá cvičení* (sluch, zrak, hmat, chuť a čich), 2. *začněme tam, kde jsme* (zvuková participace, příběhy tvořené společně třídou a učitelem), 3. *obrazotvornost*, 4. *pohyb a použití zvuků*, 5. *řeč*, 6. *citlivost a charakterizace*, 7. *improvizace*, 8. *citlivost a charakterizace*, 9. *improvizace*, 10. *boj a násilí v dramatu*, 11. *hraní a výstavba her*, 12. *sociální drama*.

Pro socializaci jsou důležité všechny výše uvedené kapitoly. V kapitolách 1. až 7. bylo záměrem rozvíjet to, co už u každého dítěte existuje, u každého na jeho individuální úrovni a jeho vlastním tempem. Důraz byl kladen na intuitivní objevování a cílem byl harmonický růst všech složek osobnosti, individuální růst každého dítěte, překonání sebeuvědomování (vnitřní nejistoty). Od kapitoly 8. se klade důraz na rozvíjení vědomí sebe sama, protože když si člověk (dítě) uvědomí sama sebe, může žít v souladu sám se sebou, věří v sebe, ve své vnitřní zdroje a je schopen jich použít samostatně v různých životních situacích, aniž by záviděl ostatním to, co jemu chybí – např. jejich nadání, talent pro něco apod. (Way, 1996, 116) Pro svoji práci jsem si vybrala některá prvá cvičení (viz. níže), kde Brian Way začíná sluchem, jelikož je nejschůdnější. (Way, 2004, 17)

Ze dvou výše uvedených zásobníků jsem si vybrala hry a cvičení, které mi vyhovovaly.

Od Briana Waye *prvá cvičení* na rozvoj smyslového vnímání v pořadí sluch, zrak, hmat, chuť a čich, protože se jednalo převážně o simultánní cvičení a pro začínající děti se mi zdála být nejvhodnější a nejzákladnější. Brian Way začíná sluchem, jelikož je nejschůdnější. (Way, 2004, 17)

Od Evy Machkové jsem převzala některá *cvičení zaměřená na rozvoj kontaktu, mimojazykové komunikace a skupinového cítění* a některá *cvičení zaměřená na rozvoj plynulosti řeči a slovní komunikace*, protože mě oslovil způsob jejich zpracování a pro práci s málo zkušenými dětmi z druhého ročníku se mi zdála být velmi vhodná.

Název jednoho cvičení (*Důvěrně pro Prásk...*) jsem si vymyslela sama na základě televizního pořadu „Prásk“ moderovaného Lenkou Hornovou, a to kvůli větší přitažlivosti pro děti. Jedná se o cvičení, při kterém děti vyprávějí vlastní zážitky.

3. Problémové děti ve školní družině FZŠ Umělecká

Zabýváme se nyní nejproblémovějšími žáky - Míšou, Pavlem a Danielem.

Míša je dívka, která trpí generalizovanou epilepsií. Pochází z neúplné rodiny a sociálně slabšího prostředí. Matka, již byla svěřena do péče spolu se starší sestrou, má středoškolské vzdělání. Otec, kterého má Míša moc ráda, uzavřel nový sňatek s partnerkou o deset let starší a Míša má dva nevlastní bratry v pubertálním věku. Nové manželství svého otce velice špatně snáší. Trpí i tím, že se spolu málo stýkají. Prožívá s matkou a sestrou i tíživou atmosféru v souvislosti se soudními jednáními ohledně výše výživného, což vyvolává spory mezi rodiči. V první třídě nenavštěvovala žádné placené zájmové kroužky, protože maminka je nemohla financovat, a o jiné, neplacené, neměla zájem. Měla zájem o tancování, na které chodila půl roku ve druhé třídě, ale dál si ho matka nemohla dovolit financovat. O jiné, neplacené zájmové kroužky organizované školní družinou, neměla Míša zájem ani ve druhé třídě. V první třídě se pomočovala. Její studijní výsledky patřily až do pololetí druhé třídy k nejhorším. Její pracovní tempo ve škole a osobní tempo v družině bylo velmi pomalé. Byla tichá, uzavřená, v pozadí veškerého dění, žila ve svém vlastním světě. Často nereagovala na pokyny, ve všem byla poslední. Byla nejméně oblíbenou žákyní jak ve třídě, tak v družinovém oddělení.

Ve druhé třídě prožívala krizi před přestěhováním z pražského bytu do rodinného domku u Slaného, protože měla od třetí třídy chodit do školy ve Slaném. Nakonec vše dobře dopadlo, protože matka měla práci v Praze a denně do ní dojížděla, takže Míša i její sestra, též žákyně naší školy, jezdily s ní a mohly navštěvovat sociální prostředí, na které byly zvyklé. Matka si našla přítele, který s nimi žil v domku, a koupil jim psa – ohaře. Během druhého pololetí druhého ročníku se její pozice outsidera začala pozvolna měnit a stávala se oblíbenější. Už nebyla tak uzavřená, tichá, neprůbojná. Zdálo se, že se s rozchodem rodičů a otcovým novým manželstvím začala vyrovnávat a už tím tolik netrpěla. Ke dvěma dívkám se sociálním citěním, které se s ní občas bavily či si s ní hrály, se postupně přidávaly další, až se utvořila skupina pěti dívek, které s ní začaly stále častěji komunikovat a nakonec se z nich staly kamarádky.

Pavel je chlapec z úplné rodiny a průměrného sociálního prostředí. Oba rodiče jsou absolventy středních odborných učilišť. Měli problémy s alkoholem, otec větší. Doma měli krátkosrstého jezevčíka, kterého pomáhal venčit. Má staršího bratra Karla, který byl žákem naší školy. Navštěvuje chlapecký pěvecký sbor, s nímž se účastní různých veřejných vystoupení. Co se týče jeho studijních výsledků, patřil mezi průměrné žáky. Byl divoký, jeho reakce byly nepředvídatelné. Patřil k neoblíbeným žákům jak ve třídě, tak v družinovém oddělení. V první třídě byl citově vřelý, spolužákům dokázal i pomoci, ale díky tomu, že neuměl řešit konfliktní situace, je také velmi často napadal fyzicky i verbálně, což se jim samozřejmě nelíbilo, takže mezi nimi byl téměř osamocen. Na začátku druhé třídy všechny překvapila sociální vazba mezi Pavlem a Vojtěchem, chlapcem z velmi dobré rodiny s velmi dobrým sociálním zázemím a vysokoškolsky vzdělanými rodiči. Jejich vztah (což nikdo z pedagogů ani spolužáků nepředpokládal) vyústil v dlouhodobé přátelství.

Daniel pochází z úplné rodiny s velmi dobrým sociálním zázemím. Otec je fotograf, matka zdravotní sestra, která byla na mateřské dovolené a pečovala o Danielovu mladší sestru. Co se týče studijních výsledků, patřil k premiantům třídy. Měl rozsáhlé vědomosti z oblasti svých zájmů. Byl vychováván mezi dospělými, kteří se mu vždy maximálně věnovali a v družině byl v neustálém pohybu a choval se nevyzpytatelně vždy, když jsem mu nemohla věnovat individuální pozornost. Ohledně řešení konfliktních situací u něj platí totéž, co u Pavla s tím rozdílem, že měl tendence zastávat se ostatních a chránit je před příkořím. Co se týče sociálních vazeb, měl

problémy s komunikací a kontakty se spolužáky, protože měl tendence bavit se s nimi, jako by byli dospělí, opovrhovat jimi, ničit jejich výtvary, obzvláště ty, které se mu nejvíce líbily, protože nesl, aby někdo udělal něco lépe, než on. Stejně problémy měl též v mateřské škole. Více se o něm dozvíte v analýze jeho chování, kterou uvádím jako ukázkou toho, jak dramatická výchova na děti zapůsobila.

3.1. Analýza chování dítěte

Největší pozornost věnuji osmiletému žákovi Danielovi, který chodí do hudební třídy a se kterým pracuji již třetím rokem. Takovou pozornost věnuji Danielovi proto, že v sociálním prostředí družinového oddělení byl od první třídy nejproblémovějším žákem, často jsem o jeho způsobu chování a jednání hovořila s oběma rodiči, snažila jsem se přijít na to, jak mu pomoci, jak s ním pracovat, aby se jeho způsob chování a jednání změnil k lepšímu.

Daniel dokáže být velmi cílevědomý, pracovitý, soustředěný a trpělivý v oblasti svých zájmů. V opačném případě má tendence se práci vyhýbat, odbývat ji. Vjemové schopnosti jsou na dobré úrovni. Z hlediska psychomotorických vlastností se jeví jako chlapec pohybově nadaný, navštěvuje míčové hry. Zvládá celou škálu činností souvisejících s jemnou motorikou. K jeho oblíbeným aktivitám patří stavění různých objektů či dopravních prostředků, hlavně letounů, speciálně jednoplošníků a dvojplošníků, a to z různých druhů stavebnic. Uplatňuje tak svoji velmi bohatou fantazii i odborné znalosti načerpané z příslušných encyklopedií. Má umělecké schopnosti, konkrétně hudební nadání - zpívá v chlapeckém pěveckém sboru BUENO PUERI, s nímž se zúčastňuje i četných veřejných vystoupení. Měla jsem možnost slyšet ho zpívat na vánočním koncertě v Betlémské kapli v prosinci 2006. Nejenže velmi dobře zpíval, ale dokázal po celou dobu vystoupení sledovat vedoucí sboru, která dirigovala, a choval se naprosto vzorně nejen po celou dobu svého vystoupení, ale i po celou dobu konání koncertu jako divák. Velmi rád kreslí. Zaměřuje se na technické výkresy, zejména na plány různých křížovatek v Praze, nejčastěji na Smíchově, Strossmayerově a Karlově náměstí. Dále pak kreslí nejraději veškeré dopravní prostředky, které jezdí po kolejích, obzvláště různé typy tramvají. Má matematické

schopnosti. Rád provádí různé matematické operace a hry s čísly nad rámec osnov. Pozitivně vidím i jeho verbální schopnosti, projevující se velmi bohatou slovní zásobou, plynulým a poutavým vyprávěním, vlastní literární tvorbou.

V prvním ročníku to bylo horší s jeho reakcemi na změny. Ocitl – li se v nějaké nové situaci, propadal až panice. Projevoval se u něj velký **strach** z neznámého či z toho, co neuměl. Problémy řešil agresivitou, pláčem, lhaním. Nerad se přiznával k tomu, že zapříčinil nějaký problém či konflikt. Se sociálními schopnostmi na tom byl obdobně. S lidmi neuměl jednat asertivně, vyvolával konflikty, z čehož obviňoval ostatní spolužáky, fyzicky i slovně je napadal, posmíval se jim, dokonce ničil výsledky jejich práce – počmáral pochválený výkres, zboural stavbu, dokonce spláchl část výrobku jednoho ze spolužáků do záchodu. Měl značné problémy říci někomu, že si s ním chce hrát. Místo toho šel a nakopl ho, udeřil ho pěstí apod. Nikdy nešlo odhadnout, jak se v dané – opakující se situaci – zachová. Dokázal se krátkodobě snažit, aby aktivizoval veškeré své síly a zanedlouho jednal až šokujícím způsobem. Při rozboru situace konstatoval, že „to je přece legrace.“ Toto vše se postupně zlepšovalo. V současné době je vše téměř v mezích normy. Domnívám se, že k těmto reakcím a situacím docházelo na počátku školní docházky i proto, že Daniel byl citově velmi fixován hlavně na matku, ale i na ostatní členy rodiny v širším slova smyslu, trpěl tím, že není s nimi, a reagoval neadekvátním způsobem na tento svůj stress.

Daniel byl a je velmi temperamentní dítě, které bych z hlediska temperamentu zařadila mezi choleriky. Nicméně k rysům jeho osobnosti patří i to, že dokáže po určitou dobu sledovat několik komponentů a jeho soustředěnost při tom nekolísá – např. při již zmíněném zpěvu ve sboru při vystoupení, hraní šachů či jiných speciálních činnostech.

Díky svým potřebám v něčem vyniknout, mít úspěchy, poznávat stále nové a zajímavé skutečnosti, získávat neustále nové vědomosti nejen v souvislosti se školní prací spojenou s procesem systematického učení se, ale hlavně v oblasti svých zájmů, je motivován především vnitřními motivy. Podíl na vývoji jeho osobnosti mají samozřejmě i vnější motivy - hezká známka, pochvala, poutavý naučný film, zajímavá kniha, ... K jeho zájmům patří již zmíněný zpěv ve sboru, stavění ze stavebnic, vlastní literární činnost, technická kresba, ze sportu je to konkrétně běh, skok daleký, míčové hry, šplhání po lezecké stěně, tanec, dále pak hraní šachů, četba poezie – jeho

nejoblíbenějším básníkem je Jiří Žáček a z knih pak jeho leporelo „Kolik je v Praze koček“ a sbírka básní „Bajky a nebajky“, dále pak různé pohádky, ale hlavně naučná literatura - má encyklopedické znalosti obzvláště o pražských památkách, zvířatech, vlacích, tramvajích, letounech, přírodě. Na základě jeho vyprávění jsem zjistila, že v současné době má cíl stát se dopravním inženýrem.

Daniel pochází z úplné čtyřčlenné rodiny. Jeho matka je zdravotní sestra, ale v současnosti je na mateřské dovolené a pečuje o tříletou dceru. Daniel se ke své sestře chová velmi hezky a láskyplně, mazlí se s ní, vozí kočárek, mamince se o ni pomáhá starat přiměřeně svým schopnostem a dokáže si s ní moc hezky hrát. Otec se vyučil fotografem. Svoji profesi vykonává dodnes. Oba rodiče se školou vždy velmi dobře spolupracovali a o syna se zajímali. Při akcích pořádaných vychovatelkou se otec podílel na organizování soutěží pro děti, na většině akcí fotografoval, účastnila se jich celá rodina. Otec pracuje i v Radě školy. Sociální úroveň rodiny je dobrá a rodinné prostředí harmonické. Matka se Danielovi vždy intenzivně věnovala, proto nyní vyžaduje neustálou pozornost vychovatelky.

Z hlediska mezilidských vztahů Daniel ví, jak ho vidí ostatní spolužáci i vychovatelka, učitelka, rodiče, a to díky pravidelnému hodnocení chování a činnosti žáků ve škole i doma. Vědí, že je inteligentní, velmi dobře se učí, má výborný prospěch, má hodně vědomostí a znalostí a dokáže je uplatnit, hraje dobře šachy a postřehovou karetní hru zaměřenou na matematické představy „CINK“, zpívá ve sboru, chodí bruslit, plavat, vyniká v hraní vybíjené a kopané, ale také nedokáže prohrávat a ve snaze vyhrát podvádí, při hře „Člověče, nezlob se“ s potěšením vyhazuje ostatním figurky s cílem vyhrát, atd. Daniel umí zhodnotit i sám sebe. Zná své kvality i nedostatky a ví, jak se s pomocí ostatních může zlepšovat. Vyžaduje to i nadále soustavný trénink s cílem zlepšovat jeho chování k ostatním spolužákům. Dokáže se poučit z chyb. Uvádím alespoň tento jeden příklad: když při hře „Člověče, nezlob se“ neustále vyhazoval ostatním spoluhráčům figurky, naštváli se na něj a všichni ho cíleně vyhazovali, takže nikdy nemohl vyhrát ani nevyhrál. Daniel se z toho poučil a zjistil, že když přestal spolužákům figurky vyhazovat a být tak zlomyslný, přestali ho vyhazovat i spolužáci a on pak někdy vyhrál, někdy ne. Nicméně zjistil, že nebude-li se chovat zlomyslně on k ostatním, nebudou mu to ostatní oplácet a on bude mít větší šanci na výhru. Musím konstatovat, že v porovnání úrovně jeho chování a jednání došlo od první třídy až do

současnosti ke zlepšení. Daniel se velmi snaží. Přibližně před rokem jsem na základě sociometrie zjistila, že patří k nejméně oblíbeným žákům v družinové skupině (třetí nejméně oblíbený). Když jsem dělala stejný výzkum letos, zjistila jsem, že si velmi polepšil. Posunul se přibližně doprostřed žebříčku.

Daniel žije v souladu sám se sebou a směřuje své síly k sebeaktualizaci. Na základě reflexe je schopen autoregulace v procesu vývoje své osobnosti a snaží se o ni přiměřeně svým schopnostem.

Na základě pozorování a dosavadních zkušeností z práce s Danielem jsem došla k závěrům, že Daniel vždy vyrůstal v harmonickém, láskyplném, citově podnětném prostředí. Jeho matka je tichá, klidná, harmonická osobnost. Otec je temperamentní, jako dítě školou povinné měl četné kázeňské problémy, dalo by se říci, že identické s Danielovými, což je velmi důležité zjištění vzhledem k rodinné anamnéze. Mám na mysli diagnózu ADHD. Daniel měl klešťový porod, z čehož usuzuji, že se u něj může skutečně jednat o ADHD či hyperaktivitu. Usuzuji tak proto, že nevydrží - v pro něj nechtěných činnostech - v klidu, např. při jídle. V první třídě neustále kopal nohama pod stolem, pokud možno do spolužáků sedících poblíž, nebo se schovával pod stůl, odmítal dojídat jídlo jenom proto, že ho nebavilo sedět a stolování pro něj bylo neoblíbenou činností. Raději by si místo toho hrál, prohlížel časopisy, maloval, atd. Pokud ovšem vychovatelka seděla vedle něj, choval se při stolování velmi dobře až vzorně. Postupně se jeho chování zlepšovalo.

Daniel byl a je typ dítěte, které vyžaduje neustálý kontakt s vychovatelkou. Pokud ho nemá, snaží se na sebe upozornit jakýmkoliv způsobem, většinou zcela nevhodným až nebezpečným sobě i ostatním spolužákům. Např. začne lítat jako letadlo po třídě, přeskakovat židle, z židle vyskočí na lavici a přeskočí i z jedné lavice na druhou, zase z ní seskočí dolů - a vše během pár sekund. Má svá období. Klidnější a hyperaktivní. V porovnání s chováním tohoto typu v první třídě a nyní musím konstatovat, že není tak časté. Postupně docházelo k prodlužování období klidu a v současnosti se takto projeví jen výjimečně.

Potřebuje častou chválu, vyzdvihování vlastní osoby. Pozitivně na něj působí oční kontakt, pohlazení, úsměv, obejmutí, gesto uznání (palec pravé ruky směřující nahoru a pokývání hlavou), potlesk. Je rád užitečný, rád pomáhá dětem i vychovatelce, takže se toho snažím využívat a pověřovat ho drobnými pomocnými úkoly tak, aby jich

neměl markantně více než ostatní děti, které chtějí také pomáhat. Abych předcházela jeho „selhávání“, snažím se jeho i ostatní problémovější žáky zaměstnat tak, abych se jim pokud možno mohla věnovat. Daniel také rád vymýšlí a organizuje vlastní aktivity s vlastními pravidly (a nejen on). V případě, že se ostatní žáci chtějí této jeho aktivity zúčastnit, smí pak dělat velitele a je pověřen, aby dohlížel na fair - play. Ostatní ho jako velitele respektují. (Stejně se tak děje i v případě ostatních žáků, kteří „něco“ vymyslí.)

Pozitivně na něj platí také to, že ví, že jsem - alespoň se snažím maximálně být - spravedlivá. K němu i k ostatním. A nejen při hodnocení jeho chování či výsledků různých aktivit. Spravedlivě se střídají velitelé dne podle seznamu, přičemž velitel dne vedle mne smí sedět u oběda v jídelně, jít do ní i zpět jako první a se mnou za ruku, při čekání na oběd vést „tichou poštu“. Při velkém zájmu o stejné činnosti nařídím budík a po jeho zazvonění se děti spravedlivě střídají (nejvíce u skákání na hopsa-míčích, hraní stolní kopané, hry „Cink“), atd. Daniel se aktivně zapojoval do dramatických výchovných činností vždy, když byl přítomen v družině.

Už když byl Daniel žákem první třídy, diskutovala jsem o něm s rodiči, kterým jsem navrhla spolupráci s Pedagogicko-psychologickou poradnou, konkrétně s PPP v ulici U Smaltovny v Praze 7 a jako kontaktní osobu jsem uvedla paní PhDr. Hanu Vítovou a možnost navštěvovat kruh dětí vedený paní PhDr. Budíkovou, která může přijít i do školy a zhotovit videozáznam konkrétní aktivity pedagoga s dítětem. Pedagoga pak pozve na rozbor. Byla jsem ochotna toto podstoupit s cílem Danielovi pomoci. Rodiče toho nevyužili, pouze se objednali u paní PhDr. Vítové, která učinila stejné závěry, jako já s tím, že se k ní rodiče mohou s Danielem objednat na kontrolu podle potřeby. Podruhé k ní již nešli, protože díky naší kvalitní spolupráci a Danielově snaze neustále se zlepšovat dochází k pokrokům, a rodiče se rozhodli zatím paní doktorku Vítovou nekontaktovat.

4. Praktická část

4.1. Využívání dramatickových her a cvičení ve školní družině se zaměřením na socializaci dítěte

Dramatickových her a cvičení jsem ve školní družině využívala jednak jako součásti dramatickových lekcí, jednak samostatně, a to po skončení vyučování, abych předešla nežádoucímu chování dětí a umožnila jim odreagování se a pohyb při čekání na ostatní děti, než si sbalí věci, sejdou se všichni v družinové třídě, dokončí hygienické přípravy na oběd: *Chůze v prostoru, Molekuly, Bažina, Slon, opice kačena*; při čekání ve frontě na oběd, aby se děti nenudily: *Na tichou poštu, sdělování vlastních pocitů* se zaměřením na rozvoj empatie a intuice (jak se cítíš jako: kámen na dně rybníka, delfín na širém moři apod.); v rámci rekreačních činností ve Stromovce, aby se děti nenudily, když se náhle rozpršelo a ony se schovaly pod nevelký přístřešek, aby nezmokly: *Samuraj, Na upíra, Slon, opice kačena*; v ranní družině: *pantomima zvířat, profesí, činností, vyprávění příběhů či vlastních zážitků* při cvičení nazvaném *Důvěrně pro Prásk...*, aby se děti soustředily a naslouchaly ostatním a lépe se pak dokázaly přizpůsobit výuce; ve večerní družině během čekání na rodiče pro zpestření činnosti: *Samuraj, Na upíra, Bažina, Slon, opice, kačena* a její alternativa vymyšlená dětmi.

Jako součásti dramatickových lekcí jsem využívala cvičení na rozvíjení soustředění prostřednictvím našich smyslů proto, že tato cvičení rozvíjejí nejen soustředění, ale také poskytují přímou praxi v používání smyslů, činí smysly pružnějšími a udržují je v kondici, pomáhají dítěti stát se citlivějším, uvědomovat si sebe sama i měnící se prostředí.

Veškerá tato cvičení jsem do dramatickových lekcí zařazovala proto, aby děti jejich prostřednictvím rozvíjely výše uváděné schopnosti, aby byly schopny co nejlépe využívat svých smyslů v reálném životě, zejména při interakci s ostatními lidmi. Prováděli jsme je jak ve třídě, tak v budově školy či ve Stromovce, kde jsme dělali i některé dramatickově výchovné lekce, např. *Létající koberec*.

Při těchto cvičeních jsem využívala bočního vedení k poskytování zpětné vazby a sledovala jsem rozdíly mezi počáteční a konečnou úrovní rozvíjených schopností, jak se tyto schopnosti vyvíjejí a porovnávala je s úrovní konečnou u každého dítěte, přičemž jsem věnovala zvýšenou pozornost sledovaným žákům Míše, Pavlovi a Danielovi.

U každého dítěte došlo k pokroku, co se týče sledovaných schopností, u někoho k většímu, u někoho k menšímu.

Žákům sledovaným se zvýšenou pozorností se při těchto cvičeních vedlo velmi dobře již od začátku. Všichni byli velmi vnímaví, dokázali se plně soustředit a ještě posunuli své hranice nad mé očekávání.

Jako součásti dramatických výchovných lekcí jsem zařazovala i následující typy her a cvičení: **cvičení zaměřená na rozvoj kontaktu, mimojazykové komunikace a skupinového citění a cvičení zaměřená na rozvoj plynulosti řeči a slovní komunikace.**

Cvičení zaměřená na rozvoj kontaktu, mimojazykové komunikace a skupinového citění jsem zařazovala proto, že při nich „můžeme předávat obsahy emocionální a sdělovat vztahy: ptát se, vyhrožovat, naléhat, radovat se, apod., ale i překonávat ostych z příliš důvěrného poznání druhého, z dlouhého hledění do očí, z fyzického kontaktu s druhým člověkem, rozvíjet schopnost intuice, více se sžít se skupinou dětí v družinovém oddělení.“ (Machková 2005, 110 – 111)

Cvičení zaměřená na rozvoj plynulosti řeči a slovní komunikace jsem zařazovala proto, že „jejich úkolem je uvolnění mluvního proudu, zvýšení mluvní plynulosti, to znamená bohatosti vyjadřování a odstraňování zábran brzdících řeč. Pohyb a pantomima jsou u menších dětí nebo u osob s vyjadřovacími potížemi mnohem schůdnějšími a přirozenějšími prostředky sdělování než řeč. Proto se na začátku práce zařazují spíše hry pohybové a pantomimy než cvičení a improvizace slovní.“ (Machková, 2005, 123 - 124)

Při obou těchto typech cvičení jsem využívala bočního vedení k poskytování zpětné vazby a sledovala jsem rozdíly mezi počáteční a konečnou úrovní rozvíjených schopností, jak se tyto schopnosti vyvíjejí a porovnávala je s úrovní konečnou u každého dítěte, přičemž jsem věnovala zvýšenou pozornost sledovaným žákům Míše, Pavlovi a Danielovi.

U každého dítěte došlo k pokroku, co se týče sledovaných schopností, u někoho k většímu, u někoho k menšímu.

Žákům sledovaným se zvýšenou pozorností se při těchto cvičeních vedlo různě dobře, ale úroveň sledovaných schopností se pozvolna zlepšovala i u nich, u každého dle jejich individuálních dispozic.

Veškeré tyto hry a cvičení jsou často a běžně používány v dramatické výchově.

4.2. Reflexe vybraných využívaných dramatických her a cvičení

Reflexe vybraných cvičení zaměřených na rozvíjení soustředění prostřednictvím smyslového vnímání

I. Rozvíjení soustředění prostřednictvím sluchu

Simultánní cvičení:

Sledovala jsem počáteční úroveň schopnosti soustředění, sluchového vnímání, jak se tyto schopnosti vyvíjejí a porovnávala je s úrovní konečnou u každého dítěte, přičemž jsem věnovala zvýšenou pozornost sledovaným žákům.

U každého dítěte došlo k pokroku, co se týče sledovaných schopností, u někoho k většímu, u někoho k menšímu, nicméně lze konstatovat, že děti se staly citlivějšími, vnímavějšími, zlepšila se jejich schopnost soustředění i sluchového vnímání.

Sledovaným žákům se zvýšenou pozorností (Míše, Pavlovi i Danielovi) se při těchto cvičeních vedlo velmi dobře již od začátku. Všichni byli velmi vnímaví, dokázali se plně soustředit a ještě posunuli své hranice a jejich schopnosti soustředit se, vnímat a rozlišovat zvuky a spojit konkrétní zvuk s konkrétní osobou a druhem jí vykonávané činnosti předčila mé očekávání.

II. Rozvíjení soustředění prostřednictvím zraku

Simultánní cvičení:

Sledovala jsem počáteční úroveň schopnosti soustředění, zrakového vnímání, jak se tyto schopnosti vyvíjejí a porovnávala je s úrovní konečnou u každého dítěte, přičemž jsem věnovala zvýšenou pozornost sledovaným žákům.

Všichni mí žáci včetně Míši, Pavla, Daniela byli velmi vnímaví. Co se týče sledování barev ve třídě, všichni si pamatovali určitý počet předmětů a jejich barvu. U každého se po opakování cvičení počet zapamatovaných předmětů a jejich barev zvyšoval. Ve Stromovce si každý všiml věcí, které mu byly nejbližší. U všech došlo k posunu kupředu u sledovaných schopností. Stávali se citlivějšími, vnímavějšími, jejich schopnost soustředění po určitou dobu na vnímání konkrétního povrchu se zlepšovala. Došlo u nich k uvědomování si rozdílností okolního prostředí a k posunu v jeho vnímání a chápání.

Práce dvojic:

Všichni žáci včetně Míši, Pavla a Daniela projevili dobrou schopnost soustředit krátkodobě pozornost po určitou dobu na určitou věc i dobrou paměť a jen šest z dvaceti se při prvním cvičení spletla v jedné až třech vyměněných položkách z celkového počtu deseti položek, z toho pěti vyměněných. Při opakování tohoto cvičení docházelo ke zlepšování schopnosti soustředění pozornosti i paměti, i když se občas vždy někdo spletl.

Při bočním vedení a poskytování zpětné vazby u 2. cvičení jsem všem zdůraznila, že při tomto cvičení nejde o to někoho oklamat, zmást, a proto pohyby nemají být rychlé nebo málo zřetelné, ale pomalé, důkladně prováděné, dotažené až do konce, což jsem sledovala. Někteří žáci, což souviselo s jejich temperamentem, zpočátku prováděli pohyby rychleji, než bylo vhodné, ale díky opakované zpětné vazbě si to začali uvědomovat a pohyby postupně zpomalovali (i Pavel, Daniel). I zde došlo po opakování cvičení k posunu směrem kupředu u všech zúčastněných.

III. Rozvíjení soustředění prostřednictvím hmatu

Cvičení dvojic:

Sledovala jsem počáteční úroveň schopnosti soustředění, vnímání prostřednictvím hmatu, jak se tyto schopnosti vyvíjejí a porovnála je s úrovní konečnou u každého dítěte, přičemž jsem věnovala zvýšenou pozornost sledovaným žákům.

Někteří tápali, někteří si vedli velmi dobře. Míša, Pavel i Daniel projevili velkou citlivost, schopnost vnímat různé povrchy prostřednictvím hmatu v praktickém životě a poznali většinu povrchů. Po opakování cvičení došlo u každého, i u sledovaných žáků, ke zdokonalení schopnosti soustředění se po určitou dobu na vnímání konkrétního povrchu prostřednictvím hmatu, schopnost pamatovat si rozdílnosti mezi jednotlivými povrchy a rozpoznat je.

IV. Rozvíjení soustředění prostřednictvím chuti a čichu

Simultánní cvičení:

Sledovala jsem počáteční úroveň schopnosti soustředění, vnímání prostřednictvím čichu, jak se tyto schopnosti vyvíjejí a porovnála je s úrovní konečnou u každého dítěte, přičemž jsem věnovala zvýšenou pozornost sledovaným žákům.

Všichni, včetně Míši, Pavla a Daniela, projevili vcelku dobrou schopnost používat své smysly v praktickém životě, postupně se stávali vnímavějšími, citlivějšími, vybavovaly se jim zajímavé a nečekané asociace.

Cvičení dvojic:

Děti si uvědomovaly čichové a chuťové vjemy při konzumaci jídla, když se vzájemně krmily (krmený měl zavázané oči a měl uhodnout, co jí). Pak se vyměnily.

Sledovala jsem počáteční úroveň schopnosti soustředění, vnímání prostřednictvím čichu a chuti, jak se tyto schopnosti vyvíjejí a porovnála je s úrovní konečnou u každého dítěte, přičemž jsem věnovala zvýšenou pozornost sledovaným žákům.

Až na pár výjimek všichni poznali, co jedli.

Míša a Pavel se cvičení dvojic se nezúčastnili, protože toto cvičení jsme dělali ve škole v přírodě, kde nebyli. Daniel poznal pokrm, který jedl, bez problémů, a spolu s ostatními dokázal použít svých smyslů v praxi.

Po skončení všech výše uváděných cvičení jsem využívala možnosti diskuse s žáky, bočního vedení kvůli zpětné vazbě a objasnění cílů jednotlivých skupin cvičení při závěrečných reflexích. Zdůrazňovala jsem, že při těchto cvičeních se nejedná o žádné vzájemné soupeření ani o žádnou soutěž, nýbrž o zdokonalení vlastních schopností, a to takovým tempem, jaké vyhovuje každému jedinci – někdo dělá pokroky rychleji, někdo pomaleji, což není důležité. Důležitý je konečný výsledek, porovnání počátečního stavu se stavem konečným, porovnání toho, k jakému a jak velkému posunu směrem dopředu u každého došlo. A každý žák pokrok udělal, včetně všech tří sledovaných.

Veškeré aktivity z tohoto oddílu se uskutečňovaly vždy s jiným počtem žáků, průměrně s dvaceti. Souviselo to s jejich docházkou do školní družiny.

Reflexe vybraných využívaných cvičení zaměřených na rozvoj kontaktu, mimojazykové komunikace a skupinového citění

Navazování kontaktu očima:

Sledovala jsem, zda jsou děti schopny navázat a udržet po určitou dobu oční kontakt s partnerem.

Několik dětí mělo problém navázat a udržet oční kontakt – uhýbaly pohledem. Postupně se to odbourávalo a se sledovanou schopností neměly děti problémy. K těmto dětem patřili i Pavel a Daniel.

Zrcadla:

Sledovala jsem citlivost vůči partnerovi, schopnost intuitivně postihovat charakter jeho pohybu a mimiky.

Sledované schopnosti byly u každého dítěte na jiné úrovni, která se postupně u každého zlepšovala.

Pantomima:

Sledovala jsem, jak toto cvičení rozvíjí schopnost nonverbálně komunikovat, zbavovat se ostychu, soustředit pozornost.

Mým záměrem bylo pomoci převážně dětem introvertním, stydlivým, s poruchami řeči (kocktavost, špatná výslovnost) k překonávání ostychu při potřebě něco sdělit. Dalším záměrem bylo docílit toho, aby děti soustředily po určitou dobu pozornost a „naslouchaly“ ostatním s cílem připravit je na to, že zanedlouho začne vyučování, při kterém se budou muset soustředit na výuku a udržet dlouhodobější pozornost.

Této aktivity se zúčastňovali i mí tři nejproblémovější žáci. Zpočátku si vedli nejistě, styděli se, báli se, aby se jim ostatní děti nesmály. To se nestalo. Postupně se zlepšovala jejich jistota, sebevědomí, začali si více věřit. Jejich pantomimický projev byl stále lepší.

Sledované schopnosti se u všech hráčů oproti počáteční úrovni pozvolna zkvalitňovaly.

Všechny děti tato aktivita zaujala a bavila, většina se při ní cítila již od počátku dobře a uvolněně.

Slepci:

Sledovala jsem, jak tato hra rozvíjí schopnost orientovat se v prostoru a rychle reagovat, nonverbálně komunikovat mezi partnery a posilovat vzájemnou důvěru, dodržovat hlasový klid, komu vyhovuje vést, komu být veden, komu obojí.

Nikdo z dětí se nebál, všechny věřily svému partnerovi, že je dobře povede. Tato důvěra se neustále upevňovala. Několik dvojic se pohybovalo rychle, takže občas narazily do jiných dvojic, ale během několikerého opakování si každá dvojice našla své optimální tempo.

Míše více vyhovovalo být vedena, Danielovi a Pavlovi vést, protože se jedná o dominantnější osobnosti. I oni se potýkali se stejnými problémy jako ostatní a zvládli je mezi prvními, kromě jediného - Pavlovi a Danielovi trvalo měsíc, než zvládli dodržovat hlasový klid.

Sounáležitost skupiny:

Sledovala jsem, jak toto cvičení rozvíjí schopnost učit se důvěřovat ostatním, intuice, empatie.

Když jsme toto cvičení dělali poprvé, většina žáků včetně Míši, Pavla a Daniela se bála, že je soused pustí, že je neudrží a oni spadnou. Postupně se jejich důvěra k partnerům zvětšovala, nakonec si věřili bezvýhradně.

Téměř všem dělalo problémy zpevnit tělo (i sledovaným žákům), takže jsme nejprve trénovali základní postoj a zpevnění svalstva.

Toto cvičení značně napomohlo k utužení a zlepšení vzájemných vztahů v oddělení školní družiny a nejmarkantněji se to projevilo u Míši.

Následování vedoucího:

Sledovala jsem, jak toto cvičení rozvíjí schopnost soustředění pozornosti, intuice, empatie.

Při bočním vedení jsem využila možnosti zpětné vazby a zdůrazňování důležitosti ohledně zachování hlasového klidu, přílišného spěchu. Při reflexi žáci hovořili o svých pocitech. Pro některé to prý byla legrace, někteří se cítili bezradně na pozici vedoucího, protože nevěděli, jaké mají dělat pohyby, jiní nepochopili, koho mají sledovat, proto zpočátku sledovali vedoucího apod.

Někteří žáci (též Míša, Pavel a Daniel) měli zpočátku problém respektovat a dodržet pravidlo hlasového klidu, což se postupně zlepšovalo. Smluveným signálem pro střídání, na který všichni reagovali dobře, bylo tlesknutí. Někteří hráči měli zpočátku problém se soustředěním a udržením pozornosti po určitou dobu a intuitivně vycítit pohyb hráče před sebou (i Míša, Pavel a Daniel), ale postupně se tyto schopnosti u všech stále zlepšovaly.

Reflexe vybraných využívaných cvičení zaměřených na rozvoj plynulosti řeči a slovní komunikace

Začátky řeči:

Sledovala jsem, jak toto cvičení rozvíjí schopnost rozlišit, jakým způsobem zdravit různé osoby podle jejich statusu.

Každý reagoval jinak při zdravení konkrétně simulovaného člověka - např. přátelsky, s respektem, s opovržením, s radostí apod. v souladu se statusem zdraveného a měnil intenzitu a zabarvení hlasu. Děti tedy dokázaly rozlišit, jakým způsobem by měly v souladu se statusem konkrétního člověka zdravit. To se týká i Míši, Pavla a Daniela, kteří si při tomto cvičení vedli velmi dobře.

Pseudokomunikace:

Sledovala jsem, jak toto cvičení rozvíjí schopnost soustředění, paměti, správné artikulace, intonace a výslovnosti.

Několika dětem dělala zpočátku problémy správná výslovnost při šeptání, ale postupně se to naučily. K těmto dětem patřil Pavel, který měl občas problém i rozumět šeptanému slovu a žádat o jeho opakování, stejně jako Míša a Daniel, nicméně se s tím vypořádali. Míša i Daniel vyslovovali vždy dobře. Někdy vznikaly zajímavé zkomoleniny a naprosto jiná slova, což se nepodařilo odstranit ani při soustavném opakování. Vždy se našel někdo, kdo špatně rozuměl, dostatečně se nesoustředil, vyslovil dané slovo nezřetelně, i když se počáteční úroveň sledovaných schopností u všech dětí změnila v pozitivním slova smyslu.

Vyprávění příběhů:

Sledovala jsem, jak toto cvičení rozvíjí schopnost správně vyslovovat, intonovat, mluvit přiměřeně nahlas, zbavit se ostychu, umět vyjadřovat své pocity a myšlenky, naslouchat druhým.

Zpočátku bylo pro děti těžké naslouchat ostatním, ale po dvou týdnech se to většina dětí naučila, některým to dělalo problémy měsíc (Daniel, Pavel).

Počáteční úroveň sledovaných schopností se u všech pravidelně se zúčastňujících dětí včetně Míši, Pavla i Daniela pozitivně změnila, každý udělal pokrok, i když několik jedinců jen nepatrný.

„Důvěrně pro Prásk ...“: (vlastní cvičení)

Sledovala jsem, jak toto cvičení rozvíjí schopnost správně vyslovovat, intonovat, mluvit přiměřeně nahlas, zbavit se ostychu, umět vyjadřovat své pocity a myšlenky, naslouchat druhým.

Této aktivity se zúčastňovali i mí tři nejproblémovější žáci. Míša mluvila velmi potichu až do konce druhé třídy, kdy postupně získala větší sebejistotu a naopak ztratila ostych. Pavel s Danielem mluvili zpočátku spíše víc nahlas, ale během roku se postupně naučili mluvit přiměřeně nahlas. Souviselo to s tím, že velmi hlasitou mluvou na sebe upoutávali pozornost, aby si jich ostatní všimli.

Děti se cítily dobře a uvolněně. U všech dětí se postupně zlepšovala úroveň sledovaných schopností.

Obě aktivity jsem začínala s malým počtem žáků, většinou šesti, a končila ji maximálně s dvaceti. Děti se k nám přidávaly, jak postupně přicházely do ranní školní družiny. Skupina byla proměnlivá i co se týče jednotlivých dní.

Aktivity jsme dělali maximálně čtyřicet minut, a to dvakrát týdně, kdy jsem měla ranní službu ve školní družině.

4.3. Příklady dramatickových lekcí a jejich reflexe

Když jsem se zamýšlela nad kritérii, podle kterých bych lekce koncipovala, považovala jsem za nejvhodnější a prioritní zaměřit se vzhledem k socializaci a vyzorovaným jevům na rozvoj komunikačních dovedností, empatie, intuice a posilování partnerských vztahů, dále pak na rozvoj tvořivosti, fantazie a představivosti a konečně využít literárních předloh k improvizaci, hře v roli s cílem rozvíjet a posilovat u dětí morálně-volní vlastnosti.

I. Dramatickovýchovné lekce zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností, empatie, intuice a posilování partnerských vztahů

„Přijďte, poradíme, posloužíme!“

(vlastní lekce)

Cílová skupina: 3. ročník, děti ve věku 9 – 10 let.

Cíl: rozvoj komunikačních a sociálních dovedností (schopnost přesně formulovat vlastní myšlenky, chování a jednání úředníků vůči zákazníkům v interakci, totéž ve vztahu mezi zákazníky a majiteli cestovních kanceláří a tiskárny, kooperace), empatie a intuice.

Potřeby: papíry, fixy, propisovací tužky, nůžky, zástupné šeky (slevové kupony DM drogerie), zástupná razítka (razítka zvířat), aj.

Pomůcky: cedule s úředními hodinami a otevírací dobou, názvy úřadů, cestovních kanceláří a tiskárny, nabídka a ceník poskytovaných služeb, vstupenky, aj.

Improvizace: žáci v rolích úředníků, majitelů cestovních kanceláří, tiskárny, zákazníků.

Metoda vedení: technika vnitřního vedení - vychovatelka v roli (vychovatelka v roli zákazníka).

Motivace: vlastní příběh vychovatelky (vyprávění)

Délka trvání: 2 hodiny.

1. Uvedení do činnosti (brainstorming): Formulace myšlenek, vzájemné naslouchání.

Vsedě v kruhu: vychovatelka motivuje děti vyprávěním vlastního příběhu: „Představte si, co se mi nedávno stalo. Rozhodla jsem se, že půjdu nakupovat do Delvity. Ale to jsem neměla dělat. Když jsem si dávala petržel do sáčku a poté do vozíku, ukradl mi někdo v nestřeženém okamžiku kabelku! Samozřejmě jsem v ní měla úplně všechno, tedy kromě kreditních karet, ty já nepoužívám. Ale byly v ní peníze a doklady - občanský průkaz, řidičský průkaz, pasy a karty pojišťovny - moje i mých dětí, očkovací průkaz. Nakonec jsem stejně nic nekoupila a šla ohlásit krádež na policii. Tam mi

půjčili telefon, abych zavolala manželovi, ať jede z práce okamžitě domů, protože jsem tam měla i klíče a mohli by nás vykrást. A museli jsme měnit všechny zámky. To byla drahá legrace!“ Děti na to reagují a diskutují s vychovatelkou. Vychovatelka: „Víte, jaké úřady jsem musela navštívit kvůli vydání nového občanského průkazu, řidičského průkazu, nových pasů, karet pojišťovny?“ Následují odpovědi žáků. Vychovatelka: „Nyní si vyzkoušíte, jaké to je být v rolích úředníků a zákazníků, popř. majitelů cestovní kanceláře, tiskárny.“

2. Rozdělování rolí: Kooperace, představitivost.

Vychovatelka: „Uvědomte si, jak se chcete a budete chovat v rolích zákazníků, jak v rolích úředníků, nebo majitelů cestovních kanceláří či tiskárny.“

3. Příprava potřeb: Kooperace.

Děti si v souladu s rolemi a na základě domluvy připraví potřeby.

4. Výroba pomůcek: Kooperace, tvořivost

Děti si v souladu s rolemi a na základě domluvy vyrobí pomůcky.

5. Přípravy prostoru: Kooperace, představitivost.

Děti si v souladu s rolemi vytvářejí na základě dohody svá „pracoviště“. Přenášejí lavice, židle a určují si, v které části třídy chtějí mít svou „kancelář“. Označení jednotlivých „pracovišť“, vyvěšení cedulí s pracovní dobou a dalších - dle uvážení žáků.

6. Improvizace: Rozvoj komunikačních a sociálních dovedností (schopnost přesně formulovat vlastní myšlenky, chování a jednání úředníků vůči zákazníkům v interakci, totéž ve vztahu mezi zákazníky a majiteli cestovních kanceláří a tiskárny, kooperace), empatie a intuice.

Vlastní improvizace hráčů v jednotlivých rolích: zákazník, úředník, majitel cestovní kanceláře, tiskárny. Simultánní činnost.

Vychovatelka občas vystoupí z role a sleduje průběh improvizace, pozoruje hráče a míru rozvíjení sledovaných dovedností.

7. Reflexe: Formulace myšlenek, vzájemné naslouchání

„Jak se vám pracovalo v jednotlivých rolích? Jakou jste měli zkušenost se zákazníky jako úředníci, ...? Choval se některý zákazník neurvale, byl vzteklý? Jakou zkušenost jste měli jako zákazníci s úředníky, ...? Choval se některý z úředníků, ... povýšeně, arogantně, byl neochotný? Jak se vám hraní v roli líbilo?“

8. Uvedení prostor do původního stavu, úklid potřeb a pomůcek.

Reflexe dramatickovýchovné lekce „Přijďte, poradíme, posloužíme!“

V průběhu lekce jsem se zaměřila na sledování schopnosti přesně formulovat vlastní myšlenky, naslouchat druhým, vzájemně kooperovat, chování a jednání úředníků vůči zákazníkům v interakci a naopak, míru empatie a intuice všech žáků. Zvýšenou pozornost jsem věnovala třem nejproblémovějším dětem, a to Míše, Pavlovi a Danielovi.

Úředníci i majitelé cestovních kanceláří i tiskárny se během improvizace chovali k zákazníkům velmi slušně, ochotně. I chování zákazníků bylo slušné, nezapomněli pozdravit, poděkovat, popř. popřát hezký den.

Děti ve svých rolích si po vzájemné dohodě připravily veškeré pomůcky a potřeby, respektovaly vzájemně své názory, dokázaly si vyhovět, takže s kooperací neměly žádné problémy.

Děti v rolích majitelů cestovních kanceláří i majitelů tiskárny byly schopny nabízet veškeré „produkty“ i nabízely alternativní řešení.

Žáci sledovaní se zvýšenou pozorností - Míša, Pavel i Daniel - si vedli ve svých rolích, v rolích zákazníků, velmi dobře. Dokázali se do nich velmi dobře vžít,

vcítit. Co se týká interakcí, chovali se velmi slušně až uctivě, chápavě, ochotně až přeochoťně. Dokázali se podle situací rychle rozhodovat, vybírat tu nejpříjemnější nabídku, klást otázky a ptát se na důležité a pro ně nezbytné informace. Své myšlenky přitom formulovali jasně, stručně, věcně. Tato činnost je obohatila o nově získané schopnosti, dovednosti, zkušenosti, zlepšení se v oblasti komunikace - mám na mysli zejména kultivovanost verbálního projevu a přesnou, jasnou a stručnou formulaci vlastních myšlenek.

Totéž se týká i všech ostatních žáků. Všichni vyzráli. Pavel učinil pokrok, co se týče formulace myšlenek i schopnosti naslouchat druhým. Daniel učinil pokrok v tom, že se zklidnil a vydržel naslouchat ostatním.

Z reflexe, při které byli všichni schopni přesně formulovat své myšlenky a vzájemně si naslouchat, vyplynulo, že se všem dětem pracovalo v rolích, které si vybraly, dobře. Děti v rolích úředníků a pracovníků cestovních kanceláří a tiskárny cítily zodpovědnost za to, aby dokázaly uspokojit zákazníky a snažily se jim vycházet vstříc. Děti v rolích zákazníků to oceňovaly. Celkově měly všechny dobrý pocit „z dobře vykonané práce“.

Nikdo z dětí si nevybral možnost, že se bude chovat neurvale, nepřátelsky, arogantně. Všechny měly dobrou náladu a snažily se chovat tak, jak by se podle jejich představ měli chovat všichni úředníci, pracovníci ve službách či zákazníci v reálném životě.

Aktivity se zúčastnilo dvacet dětí a trvala dvě hodiny.

„Bufet U dvou buchet“

(vlastní lekce)

Cílová skupina: 3. ročník, děti ve věku 9 – 10 let.

Cíl: rozvoj komunikačních a sociálních dovedností (schopnost přesně formulovat vlastní myšlenky, chování a jednání majitelů cukrárny vůči zákazníkům v interakci, totéž ve vztahu mezi zákazníky a majiteli), empatie a intuice.

Potřeby: peníze, taška, nápoje, umělohmotné tácky a kelímky, kancelářské papíry, fixy, propisovací tužky, nůžky, zástupné peníze, aj.

Pomůcky: cedule s otevírací dobou, názvy bufetu a cukrárny, nápojový lístek, jídelní lístek, aj.

Improvizace: žáci v rolích majitelů cukrárny, zákazníků.

Metoda vedení: technika vnitřního vedení - vychovatelka v roli (vychovatelka v roli zákazníka).

Motivace: vychovatelka upekla dětem perník, aby měly co prodávat, přinesla jim umělohmotné pohárky a papírové tácky

Délka trvání: 3 hodiny

Činnosti ve třídě:

1. Uvedení do činnosti (brainstorming): Přesná formulace myšlenek, názorů.

Verbální technika vedení (kladení otázek, instrukce): Žáci sedí v kruhu, vprostřed je plyšový krtek. Vychovatelka přichází s uzavřenou dózou v ruce a sedá si do kruhu mezi žáky: „Co mám asi v té dóze? Co si myslíte? Mluvit smí jen ten, kdo má v ruce krtka. Začíná Honza.“

2. Cvičení na rozvoj čichu: Soustředění prostřednictvím čichu, představivost.

Žáci mají zavřené oči. Vychovatelka odkryje víko dózy, obchází žáky, kteří si postupně přivoní k obsahu dózy. Vychovatelka dózu zakryje, žáci otevřou oči. Hádají, jaké vůně cítili, jestli cítili nějaké speciální koření, atd. Pak jmenují konkrétní „věc“, která by mohla být v dóze. Nakonec vychovatelka odkryje víko a ukáže všem obsah dózy, aby si porovnali výsledky svých domněnek.

3. Brainstorming: Přesná formulace myšlenek, názorů.

Verbální technika vedení (kladení otázek): „Proč si myslíte, že jsem vám upekla perník?“

4. Příprava potřeb k výrobě pomůcek: papíry, fixy, propisovací tužky, nůžky, zástupné peníze, aj.

5. Výroba pomůcek: Kooperace, tvořivost.

Děti vyrábějí pomůcky dle vlastní dohody.

Činnosti venku:

1. Nákup pití v potravinářském obchodě. Zajistí majitelky bufetu a cukrárny, ostatní čekají před obchodem.

2. Přesun na hřiště Kaštánek ve Stromovce a využití jeho prostor se stoly a lavicemi k improvizovanému prostředí bufetu a cukrárny.

3. Příprava prostoru: Kooperace, představivost.

Zajistí majitelky bufetu a cukrárny, zákazníci pomáhají dle jejich instrukcí.

4. Improvizace: Přesná formulace vlastních myšlenek, chování a jednání majitelů bufetu či cukrárny vůči zákazníkům v interakci a naopak, empatie, intuice.

Metoda vedení: technika vnitřního vedení – vychovatelka v roli: vychovatelka v roli zákazníka.

Majitelky cukrárny zvou do svého „podniku“ zákazníky. Předkládají jim nápojové a jídelní lístky, obsluhují je. Zákazníci si objednávají, komunikují spolu. U stolů se setkávají přátelé i náhodní známí. Za fiktivní peníze dostávají konkrétní zboží.

5. Reflexe: Přesná formulace myšlenek, pocitů, vzájemné naslouchání.

Verbální metoda vedení (kladení otázek): „Jak se vám, majitelkám, pracovalo se zákazníky? Jak se k vám jako k zákazníkům chovaly majitelky? Jak jste se cítili v roli majitelů, zákazníků? Jak na vás působilo prostředí cukrárny? Jak se cítíte teď, jakou máte náladu? Proč jsme tuto aktivitu dělali?“

6. Úklid prostoru a návrat do školy.

Reflexe dramatickových lekce „Bufet U dvou buchet“

V průběhu lekce jsem se zaměřila na sledování schopnosti přesně formulovat vlastní myšlenky, naslouchat druhým, vzájemně kooperovat, chování a jednání úředníků vůči zákazníkům v interakci a naopak, míru empatie a intuice všech žáků. Zvýšenou pozornost jsem věnovala třem nejproblémovějším dětem, a to Míše, Pavlovi a Danielovi.

Majitelky organizovaly přípravy pomůcek, potřeb a prostor na hřišti Kaštánek ve Stromovce. Zákazníci jim pomáhali podle jejich instrukcí na základě jejich představ, které plně respektovaly. Spolupráce jim nečinila problémy, pracovali rychle.

Před začátkem improvizace, do které jsem se zapojila v roli zákazníka, si majitelky cukrárny rozdělily kompetence a ve svých rolích si vedly velmi dobře. Vzorně obsluhovaly zákazníky, kteří si objednávali, komunikovali spolu i s majitelkami cukrárny. Za fiktivní peníze dostávali konkrétní zboží.

Za velmi pozitivní považuji to, že na hřiště přišla jedna jejich bývalá spolužákně se svou sestrou a matkou, které se do improvizace také zapojily a byly rády, že se po několika měsících opět setkáváme. Za velmi pozitivní považuji i to, že se do improvizace zapojili i návštěvníci hřiště, kteří si přisedli a také si objednávali, protože si mysleli, že se tam skutečně „něco“ prodává. Děti je mezi sebe přijaly a ochotně je obsluhovaly a společensky s nimi konverzovaly v souladu s jejich rolími. A konečně považuji za velmi pozitivní i to, že jednou z majitelek cukrárny byla Míša (Pavel a Daniel si vybrali role zákazníků) a že majitelky cukrárny byly schopny bez problémů nakoupit pití, zatímco ostatní na ně čekali před obchodem.

Míša, Pavel i Daniel se vžili a vcítili do svých rolí velmi dobře. Své myšlenky dokázali formulovat velmi přesně, jasně a srozumitelně. V rolích při improvizaci si

vedli ve verbálním projevu lépe, než ve skutečném životě. Míša se chovala k zákazníkům ochotně, nabízela různé druhy výrobků, nápojů, dobrá byla i interakce mezi dívkami v rolích majitelek cukrárny. Pavel s Danielem si prostudovali nabídkové lístky, vzájemně komunikovali s ostatními hosty cukrárny včetně cizích lidí.

Totéž lze říci i o ostatních hráčích.

Z reflexe, při které byli všichni schopni přesně formulovat své myšlenky a vzájemně si naslouchat, vyplynulo, že majitelkám se se zákazníky pracovalo dobře, zákazníci oceňovali jejich přístup. Prý jim to připadalo, jako kdyby byli v opravdové cukrárně. Ve svých rolích se cítili dobře, náladu měli výbornou. Měli radost z toho, že se setkali se svou bývalou spolužačkou. Moc se jim líbilo, že ti cizí lidé si mysleli, že tam opravdu něco prodávají a že se zapojili do činnosti. Považovali to za legrační.

Se sledovanými schopnostmi neměl nikdo problémy, dá se říci, že děti vyzrály a učinily pokroky.

Aktivity se zúčastnilo 18 dětí z mého oddělení a osm hostů a trvala tři hodiny.

„Rusalka“

(vlastní lekce)

Cílová skupina: 3. ročník, děti ve věku 8 – 9 let.

Cíl: rozvoj partnerských vztahů a skupinové citlivosti, empatie, intuice, představivosti a komunikačních dovedností (schopnost chronologicky převyprávět příběh, jasně a stručně formulovat své myšlenky, názory, pocity, vyjádřit je i nonverbálně)

Motivace: poslech nejznámějších árií z Dvořákovy opery Rusalka ve Státní opeře Praha v rámci výchovně-vzdělávacího cyklu.

Metoda vedení: (technika vnějšího vedení – boční vedení): vychovatelka poskytuje zpětnou vazbu.

Délka trvání: 1,5 hodiny.

1. Průpravná hra zaměřená na rozvoj orientace v prostoru:

Chůze v prostoru konstantní rychlostí a jeho zaplňování všemi částmi těla, vnímání ostatních v prostoru - na smluvený signál (tlesknutí a slovní pokyn) postupné zrychlování (rychlost jedna až tři).

2. Průpravné hry na rozvoj představivosti a fantazie:

Hra na sochy: Základem této hry je vytvoření určitého postoje, který vzniká na dané slovo zastavením ve štronzu – všichni se podívají na ostatní sochy. Socha je dílem okamžitého nápadu. Předchází jí výše zmíněný pohyb prostorem. Opakovat šestkrát.

Daná slova: lampa, studánka, víla, palouk, kapradí, bludný kámen.

Sousoší: Po posledním opakování vybere vychovatelka jednu sochu, ostatní se k ní postupně přidávají a s gradací vytvářejí sousoší dávající smysl.

Reflexe: Představivost, fantazie, výstižná formulace vlastních představ.

Verbální metoda vedení (kladení otázek): „Co vám připomíná konečné sousoší? Co vás napadlo, že by to sousoší mohlo znázorňovat v okamžiku, kdy jste do něj vstupovali? Na co jste navazovali? Přemýšleli jste o tom, jak by se mohlo vyvíjet dál? Přemýšleli jste o tom, jak by se sousoší mohlo v tomto okamžiku jmenovat? Přemýšleli jste o tom, že se neustále měnil význam sousoší? Jak na vás tato aktivita působila? Co jste při ní cítili? Připomnělo vám nějakou situaci z vašeho reálného života?“

3. Uvedení do činnosti: Přesná formulace myšlenek, vzájemné naslouchání, soustředění pozornosti.

Kruhové uspořádání: Převyprávění příběhu Rusalky žáky, poté jeho stručné shrnutí vychovatelkou. Kdo mluví, sedí vprostřed kruhu.

4. Reflexe: Přesná formulace vlastních myšlenek, vzájemné naslouchání, soustředění pozornosti.

Verbální metoda vedení (kladení otázek): „Jaké si myslíte, že panují vztahy mezi postavami? Myslíte si, že takové vztahy jsou i v reálném životě? Jak by se k sobě měli lidé chovat? Proč? Jaké si myslíte, že byly v příběhu o Rusalce zlomové situace?“
Vyjmenování a poté chronologické uspořádání zlomových situací.

5. Práce trojic: Nonverbální komunikace, tvořivost, představivost, kooperace.

Technika živý obraz: Živé obrazy zlomových situací, které si jednotlivé skupiny samy vyberou.

6. Reflexe skupin: Empatie, intuice, soustředění pozornosti, výstižná formulace myšlenek.

Technika titulkování: titulkování živých obrazů.

7. Práce dvou skupin: Empatie, intuice, výstižná formulace myšlenek, vzájemné naslouchání.

Metoda - hra v roli: Dívky v roli Rusalky, chlapci v roli prince.

Technika rozhovoru: rozhovor Rusalky s princem ve zlomovém okamžiku, poté, co se princ rozhodne pro kněžnu a rozhodne tak o proměně Rusalky v bludičku.

Verbální metoda vedení (instrukce). Instrukce pro dívky: „Co byste vy řekli princovi, kdybyste byly Rusalkou? Jak by vám bylo? Na co byste myslely? Vciťte se do role Rusalky.“ Instrukce pro chlapce: „Co byste vy řekli Rusalce, kdybyste byli princem. Jak by vám bylo? Na co byste mysleli? Vciťte se do role prince.“

Dívky a chlapci si vzájemně ve svých skupinách sdělují „co by, kdyby, jak by“.

8. Práce dvojic: Empatie, intuice, výstižná formulace myšlenek, vzájemné naslouchání.

Metoda – hra v roli: Dívka v roli Rusalky, chlapec v roli prince.

Technika rozhovoru: rozhovor dívky a chlapce ve dvojici v rolích Rusalky a prince.

9. Reflexe: Přesná formulace myšlenek, vzájemné naslouchání.

Verbální metoda vedení (kladení otázek): „Jaké znáte druhy lásek? Je pro vás láska v životě důležitá? Proč? Ocitli jste se i vy v situaci, že jste měli problém s nějakým druhem lásky? Jak jste to řešili? Jak jste tu situaci zvládli?“

10. Práce trojic: Přesná formulace myšlenek, vzájemné naslouchání.

Technika rozhovoru: Navázání na reflexi.

Verbální metoda vedení (instrukce): „Vyprávějte si nyní ve vašich skupinách navzájem každý z vás jeden příběh z vlastního života. Podělte se o své zážitky, pocity. Já budu obcházet jednotlivé skupiny a komu položím ruku na rameno, ten mi řekne svůj příběh.“

11. Reflexe: Přesná formulace myšlenek, vzájemné naslouchání.

Verbální metoda vedení (kladení otázek): „Jak se vám sděloval váš příběh spolužákům ve skupině? Jaké jste měli pocity?“

13. Práce trojic: Nonverbální komunikace, tvořivost, představivost, kooperace.

Technika živý obraz: Verbální metoda vedení (instrukce): „Nyní si v každé skupině vyberete jeden příběh a znázorníte ho živým obrazem, který pojmenujete.“

14. Reflexe: Empatie, intuice, soustředění pozornosti, výstižná formulace myšlenek.

Technika titulkování: titulkování živých obrazů.

15. Závěrečná reflexe: Přesná formulace myšlenek, spisovná mluva, vzájemné naslouchání.

Verbální metoda vedení (kladení otázek): „Jak se vám pracovalo? Co vám dělalo problémy? Jaké jste měli pocity? Co na vás zapůsobilo nejvíce a proč? Jak se teď cítíte, jakou máte náladu? Jaký byste si zvolily na závěr rituální pokřik?“

Reflexe dramatickovýchchovné lekce „Rusalka“

V průběhu lekce jsem se zaměřila na sledování toho, jak jsou děti schopny rozvíjet partnerské vztahy, posilovat skupinovou citlivost, rozvíjet svoji empatii a intuici, představivosti a komunikační dovednosti (schopnost chronologicky převyprávět příběh, přesně a výstižně formulovat své myšlenky, názory, pocity, představy, vyjádřit je i nonverbálně). Zvýšenou pozornost jsem věnovala třem nejproblémovějším dětem, a to Míše, Pavlovi a Danielovi.

Všichni projevili velmi dobrou schopnost představivosti a fantazie.

Vybraným dívkám nečinilo chronologické převyprávění příběhu větší problémy. Své myšlenky dokázaly formulovat jasně, stručně, srozumitelně. Děti byly schopny chronologicky uspořádat zlomové situace a přesně a výstižně je pojmenovat.

Při tvorbě živých obrazů ve skupinách projevili všichni průměrnou až nadprůměrnou úroveň schopnosti empatie a intuice, nonverbálně vyjádřit své myšlenky, pocity, představy a kooperace - dokázali se bez problémů domluvit, rozdělit si role a respektovat vzájemně své názory.

Většina dětí měla velmi dobrou schopnost intuice a empatie i při titulkování a rozhovorech prince s Rusalkou. Dokázala se velmi dobře vcítit do situace a intuitivně vycítit, co daný živý obraz znázorňoval, jak se mohl jmenovat či do toho, jak se asi cítila odmítnutá Rusalka či princ, který ji zradil. O výstižné formulace jejich vlastních myšlenek také nebyla nouze.

Co se týče úrovně sledovaných schopností, všichni ji krůček po krůčku zvyšovali, i Míša, Pavel a Daniel, žáci sledovaní se zvýšenou pozorností. U Míši a

Daniela se jedná o silně nadprůměrnou úroveň, u Pavla již o úroveň mírně nadprůměrnou.

Z jedné z reflexí vyplynulo, že děti umí rozlišit různé druhy lásek a že láska je pro ně v životě důležitá, protože potřebují, aby jim někdo dával najevo, že je má rád, i když udělají občas nějaký průšvih, aby jim pomohl, když to potřebují.

Ze závěrečná reflexe vyplynulo, že dětem se pracovalo velmi dobře, při práci se cítili uvolněně, příjemně, bavila je a neměli z ní obavy.

Na závěr si zvolily rituální pokřik „zůstaň v pohodě“, který si třikrát zakřičely. (Jedná se o slova z nejoblíbenější písně dětí z mého družinového oddělení, která se jmenuje „Zůstaň v pohodě“ a zpívá ji skupina HAHA. Máme ji na CD a pouštíme si ji denně, denně na její hudbu tančíme.)

Tuto aktivitu jsem začínala s dvaadvaceti a končila s dvanácti dětmi z mého oddělení. Deset jich odešlo domů a na zájmové činnosti po vyjmenování zlomových situací. Pracovali jsme po dobu devadesáti minut.

„Společné sdílení I“

(zčásti převzato od pana doc. Jaroslava Provazníka, upraveno vzhledem k věku dětí a časovým podmínkám)

Cílová skupina: 2. ročník, děti ve věku 7 – 9 let

Cíl: rozvoj komunikačních dovedností, empatie, intuice orientace v prostoru, smyslového vnímání, posilování partnerských vztahů

Prostor: zadní část třídy

Metoda vedení: technika vnějšího vedení - boční vedení (poskytování zpětné vazby)

Motivace: poznáme lépe své spolužáky

Délka trvání: 45 minut

1. Vzájemné potkávání: Orientace v prostoru, zdravení osob dle jejich statusu, schopnost navázat oční kontakt.

Chůze prostorem, na tlesknutí zdravení různých osobností.

Vytvoření čtveřic: rozdat dětem lístky s razítky zvířat, hledání čtveřic podle symbolů.

2. Práce skupin: Přesné formulování vlastních myšlenek, pocitů, vzájemné naslouchání, empatie.

Každý si přinese jednu věc ze školního batohu nebo najde jednu věc ve třídě, ke které má nějaký vztah a která by charakterizovala jeho dnešní pocity, jeho dnešní rozpoložení.

Ve skupinách si vzájemně představí své věci a řeknou, proč si vybrali právě tuto konkrétní věc a o svých pocitech, o tom, co v nich ta věc vyvolala, v jakém jsou právě teď rozpoložení.

3. Reflexe skupin: Přesné formulování vlastních myšlenek, pocitů, vzájemné naslouchání, empatie.

Žáci sdělují po skupinách všem své pocity, své rozpoložení a objasňují, proč si konkrétní věc vybrali. Ostatní jim naslouchají.

4. Nová instrukce: Posilování partnerských vztahů, lepší poznání spolužáka, empatie.

Každý člen skupiny vybere jednu věc jiného člena téže skupiny a představí ji ostatním ve skupině tak, jak si pamatuje, že o ní spolužák mluvil.

5. Reflexe skupin: formulace pocitů: Paměť, formulování myšlenek a pocitů spoluhráče, vzájemné naslouchání, empatie.

Každý ze skupiny tuto vybranou věc představí všem při skupinové reflexi.

6. Závěrečná reflexe: Nebát se vyjádřit vlastní názor.

Děti formulují své názory na to, proč jsme tyto aktivity dělali, k čemu sloužily, co se jim líbilo, co nelíbilo, jak se cítí.

Reflexe dramatickovýchvonné lekce „Společné sdílení I“

V průběhu lekce jsem se zaměřila na sledování toho, jak děti dokáží rozvíjet schopnost přesně formulovat své myšlenky, pocity a rozpoložení, schopnost empatie, intuice, orientace v prostoru, navázat a udržet oční kontakt, smyslového vnímání, posilování partnerských vztahů, paměti. Zvýšenou pozornost jsem věnovala problémovým žákům.

Většina dětí byla schopna navázat a udržet oční kontakt, pouze dvě dívky se dívaly do země, tři chlapci uhýbali očima. Míša s Danielem byli schopni navázat oční kontakt, Pavel uhýbal očima do strany. Hovořili v souladu se svým osobním temporytmem (někteří pomalu a rozvážně, někteří rychleji, někteří překotně). Někteří hovořili potichu, někteří více nahlas, někteří téměř křičely podle jejich temperamentu či potřebě upoutávat na sebe pozornost. Díky zpětné vazbě se snažili uvědomovat si tyto nedostatky a brát je v potaz. Někomu se to dařilo lépe, někomu hůře. Všichni dokázali formulovat své pocity a rozpoložení, své myšlenky, každý na své úrovni. Někomu to šlo lépe, někomu hůře. Celkově si vedli dobře.

Míša hovořila velmi potichu v důsledku nízkého sebevědomí, s formulací pocitů a myšlenek neměla problémy, projevila se jako velmi empatická dívka, její schopnost empatie byla ze všech nejvyšší. Pavel hovořil přiměřeně nahlas, i když je normálně zvyklý spíše křičet. To proto, že si nebyl moc jistý při formulaci myšlenek a pocitů. Jeho schopnost empatie se mi jevila jako průměrná. Daniel mluvil velmi nahlas, protože byl sebejistý při formulaci svých myšlenek a pocitů. Jeho schopnost empatie byla nadprůměrná.

Všichni si pamatovali podstatu spolužákovy prezentované věci a dokázali ji bez větších problémů představit, hovořit o pocitech svých spolužáků. Někomu se dařilo lépe, někomu hůře, každý se snažil pracovat co nejlépe. Ze sledovaných žáků si velmi dobře pamatovali a byli schopni vcelku bezproblémově představit věci svých spolužáků a hovořit o jejich pocitech Míša a Daniel, Pavel byl v tomto ohledu těžkopádnější.

Ze závěrečné reflexe vyplynulo, že se děti cítily dobře, uvolněně. Většina dětí dokázala adekvátně zhodnotit svůj „výkon“, několik jich mělo tendenci se podhodnotit, dva nadhodnotit. Míša a Pavel patřili k dětem, které svůj výkon podhodnotily, Daniel ho zhodnotil adekvátně.

Aktivity se zúčastnilo šestnáct žáků z mého družinového oddělení a trvala 45 minut.

„Společné sdílení II“

(zčásti převzato od pana doc. Jaroslava Provazníka, upraveno vzhledem k věku dětí a časovým podmínkám)

Cílová skupina: 2. ročník, děti ve věku 7 – 9 let

Cíl: rozvoj komunikačních dovedností, orientace v prostoru, smyslového vnímání, empatie, intuice

Prostor: zadní část třídy

Metoda vedení: technika vnějšího vedení - boční vedení (poskytování zpětné vazby).

Motivace: poznáme lépe své spolužáky

Délka trvání: 60 minut

1. Vytvoření dvojic: Orientace v prostoru, kontakt očima.

Děti chodí po prostoru konstantní rychlostí číslo jedna až tři různými směry a hlídají, aby byl prostor rovnoměrně zaplněn. Na smluvený signál - tlesknutí - se zastaví ve štronzu a zkontaktují se očima s osobou, se kterou chtějí právě v ten daný okamžik navázat kontakt. Opakovat několikrát. Takto naposledy utvořené dvojice spolu zůstanou a pracují dál.

2. Hry ve dvojici:

Hledání společných věcí: Přesná, jasná, stručná formulace myšlenek, posilování partnerských vztahů - vzájemné poznávání.

Děti mají tři minuty na to, aby si o sobě pověděly co nejvíce věcí, které mají společné.

Reflexe: Děti sdělí, co si o sobě řekly a vedoucí spočítá, kolik společných věcí každá dvojice našla.

Vodění za nos: Soustředění a pozornost, empatie, intuice.

Reflexe: Přesná formulace myšlenek a pocitů, vzájemné naslouchání.

Děti sdělují své pocity z činnosti.

Zrcadla: Soustředění a pozornost, empatie, intuice.

Reflexe: Přesná formulace myšlenek a pocitů, vzájemné naslouchání.

Děti sdělují své pocity z činnosti.

Na mašinky: Orientace v prostoru, schopnost rychle a pohotově reagovat, posilování vzájemné důvěry.

Reflexe: Přesná formulace myšlenek a pocitů, vzájemné naslouchání.

Děti sdělují své pocity z činnosti.

Mluvení zády: Rozvíjení nonverbální komunikace.

Reflexe: Přesná formulace myšlenek a pocitů, vzájemné naslouchání.

Děti sdělují své pocity z činnosti.

Hledání poslepu: Rozvíjení smyslového vnímání prostřednictvím zraku a hmatu, empatie, intuice.

Dvojice hráčů se nejprve pozorují, ohmatají s otevřenýma, pak zavřenýma očima. Zavřou oči. Vychovatelka přemístí některé hráče. Vydá pokyn a hráči se hledají v předem vymezeném prostoru. Dvojice, které se najdou, otevřou oči a stojí beze slova na místě.

Reflexe: Přesná formulace myšlenek a pocitů, vzájemné naslouchání.

Děti sdělují své pocity z činnosti.

3. Závěrečná reflexe: Nebát se vyjádřit vlastní názor.

Děti formulují své názory na to, proč jsme tyto aktivity dělali, k čemu sloužily, co se jim líbilo, co nelíbilo, jak se cítí.

Reflexe z dramatickových lekce „Společné sdílení II“

V průběhu lekce jsem se zaměřila na sledování rozvíjení schopnosti přesně, jasně, stručně formulovat myšlenky, pocity, posilovat partnerské vztahy – vzájemně se poznávat, navázat a udržet oční kontakt, schopnost empatie, intuice, nonverbální komunikace, komu vyhovuje vést, komu být veden, jakou strategii si zvolí při průpravné hře hledání poslepu. Zvýšenou pozornost jsem věnovala problémovým žákům.

S navázáním a udržením očního kontaktu měli problémy stále titíž jedinci. Stejně dvě dívky se dívaly do země, stejní tři chlapci bokem, uhýbali očima. Míša s Danielem byli schopni navázat oční kontakt, Pavel stále uhýbal očima do strany. Několik dětí se vzájemně poznávalo velmi dobře (Daniel), většina dobře (Míša, Pavel).

Všichni přibližně stejně rádi vedli i byli vedeni, byli schopni důvěřovat partnerovi - jejich důvěra se stále posilovala a zvětšovala, projevíli velmi dobrou schopnost empatie a intuice, která byla ze sledovaných žáků u Míši největší, u Daniela mírně nadprůměrná, u Pavla průměrná. Míše vyhovovalo více být vedena, i když vést jí vadilo méně než v minulosti. Došlo u ní k posunu - dříve jí vyhovovalo pouze být vedena. U Pavla i Daniela došlo také k posunu, protože v minulosti jim vyhovovalo více vést, nyní jim nevadilo ani být veden. Při hledání se v prostoru poslepu se všechny dvojice již při prvním hledání našly velmi rychle, při druhém opakování to trvalo dvěma dvojcím déle, při třetím se jedna dvojice hledala výrazně déle, než ostatní. Hráči z této dvojice měli pocit, že se snad nikdy nenajdou, zdálo se jim to nekonečné. Každý si při hledání partnera zvolil svoji vlastní strategii - zaměřil na výrazný jev na svém partnerovi. To platí i pro sledované žáky - Míšu, Pavla a Daniela, kteří se se svými partnery našli vždy mezi prvními.

Ze závěrečné reflexe vyplynulo, že se až na pět žáků, kterým zpočátku vadila chůze poslepu, a necítily se při ní moc jistě a příjemně, se všichni cítili dobře, uvolněně. Vyjádřili přání pracovat podobným způsobem i nadále.

Veškeré výše vyhodnocované aktivity jsem pravidelně zařazovala do činnosti podle potřeby i na základě přání dětí.

Této aktivity se zúčastnilo šestnáct dětí a trvala 60 minut.

„Létající koberec“

(zčásti převzato od pana doc. Jaroslava Provazníka, upraveno vzhledem k věku dětí a časovým podmínkám)

Cílová skupina: 2. ročník, děti ve věku 7 – 9 let

Cíl: rozvoj empatie, intuice, schopnosti formulovat a vyjádřit své myšlenky

Potřeby: deka

Prostor: louka u rybníka ve Stromovce

Délka trvání: 45 minut vlastní lekce, 40 minut přesun do Stromovky a zpět

Metoda vedení: technika vnějšího vedení - boční vedení (poskytování zpětné vazby).

1. Průpravná hra: Paměť, soustředění a pozornost, schopnost rychle a pohotově reagovat.

Hra „Slon, opice, kačena“

2. Hra Na vladaře: Paměť, empatie, intuice, výstižné vyjádření vlastních pocitů.

Kruhové uspořádání: Každý si rozmyslí, jaké dá ke svému křestnímu jménu přízvisko, které ho teď vystihuje (jak se cítí, jakou má náladu, apod.). Pak si v kruhu postupně řekneme svá jména i přízviska. Vychovatelka začíná. Oslovujeme se napřeskáčku: např.: Dáša Spící volá Jirku Pomalého, Jirka Pomalý volá Davida Rozesmátého, atd.

3. Reflexe: Přesná formulace myšlenek, pocitů, vzájemné naslouchání.

Děti sdělují své pocity z činnosti, co jim dělalo problémy apod.

4. Simulace „Létající koberec“: Empatie, intuice, jasná a přesná formulace vlastních pocitů a myšlenek, vzájemné naslouchání.

Děti stojí na létajícím koberci (deka) a improvizují na základě instrukcí. Vždy vystoupí z koberce, nastoupí na něj zpět, koberec je dopraví na jiné místo.

Důležité: Upozornění, že hrají sami sebe v různých situacích, v různých prostředích.

Boční vedení: Jste na pláži u moře, blíží se mraky, bude pršet, už se spustil prudký déšť a vy moknete, nemáte se kam schovat, ...

5. Reflexe: Jasná a přesná formulace vlastních pocitů a myšlenek, vzájemné naslouchání.

Děti sdělují své pocity z činnosti

6. Závěrečná reflexe: Nebát se vyjádřit vlastní názor, jasná a přesná formulace vlastních pocitů a myšlenek, vzájemné naslouchání.

Děti sdělují své pocity z činnosti, o tom, co jim dělalo problémy, formulují své názory na to, proč jsme tyto aktivity dělaly.

Reflexe z dramatickových lekce „Létající koberec“

V průběhu lekce jsem se zaměřila na sledování rozvíjení schopnosti soustředění, paměti, empatie, intuice, výstižně formulovat a vyjádřit své myšlenky a pocity, vzájemně si naslouchat. Zvýšenou pozornost jsem věnovala problémovým žákům.

Zpočátku mělo několik dětí problémy se soustředěním a pamětí, zanedlouho se do činností vpravili a jejich schopnost soustředění i paměti se zlepšila. Všichni projevili velmi dobrou schopnost empatie a intuice, nikomu nečinilo větší problémy výstižně formulovat a vyjádřit své myšlenky či pocity a vzájemně si naslouchat. Takto jsme simulovali čtyři situace ve čtyřech různých prostředích. Ze sledovaných dětí měl s výstižnou formulací svých myšlenek a pocitů trochu problémy Pavel, ale už ne tak veliké, Daniel se slovní zásobou a formulacemi myšlenek problémy neměl, stejně jako Míša, která získávala postupně větší sebejistotu a sebevědomí. Míša, Pavel i Daniel patřili k těm, kteří velmi silně, emotivně prožívali situace při jednotlivých simulacích a vadil jim stísněný prostor na dece - létajícím koberci. Nejvíce Míše.

Z reflexí prováděných průběžně vždy po skončení každé ze čtyř simulací vyplynulo, že některé děti se necítily dobře při „cestování“ na létajícím koberci, protože jim vadil stísněný prostor (mačkaly se na sebe) a vžívaly se dosti do situací, které jsem jim poskytovala při nových instrukcích (např. teď koberec prudce stoupá, musíte udržovat rovnováhu, začíná foukat silný vítr, koberec brzdí a vyhýbá se věži kostela, teď přistává, atd.) a skutečně se bály, že spadnou, neudrží se, sfoukne je vítr, nebo že je shodí někdo jiný, nabourají apod. Také se zmiňovaly např. o tom, že na pláži se cítily jako na dovolené v Chorvatsku (či jinde) a že jim to připomnělo prázdniny, a i když

strašně přšelo a promokly, tak jim to vůbec nevadilo, protože bylo moc horko a ten déšť byl také teplý, takže je spíše osvěžil.

Ze závěrečné reflexe vyplynulo, že vesměs všechny děti pochopily smysl a cíle lekce - rozvoj schopnosti vcítit se, využívat ve fiktivním světě (při simulacích) svých zkušeností z praxe.

Tyto simulace se staly velmi oblíbenými. Uskutečňovali jsme je nejen ve Stromovce (na louce u rybníku), kam jsme si přinesli deky, které se staly létajícím kobercem, ale i ve třídě na koberci. Náměty na simulace poskytovaly i děti.

Aktivitu se zúčastnilo 22 dětí a trvala 45 minut.

„Myšlenky ryby“

(zčásti převzato od pana doc. Jaroslava Provozníka, upraveno vzhledem k věku dětí a časovým podmínkám)

Cílová skupina: 2. ročník, děti ve věku 7 – 9 let

Cíl: rozvoj empatie, intuice, schopnosti formulovat a vyjádřit své myšlenky

Potřeby: kniha Martyna Bramwella *Chraňme si svět! OCEÁN* (Bramwell, 2003, poslední dvoustrana)

Prostor: zadní část třídy

Metoda vedení: technika vnějšího vedení - boční vedení (poskytování zpětné vazby).

Motivace: vyzkoušení nových aktivit, získávání nových schopností

Délka trvání: 45 minut

Průpravná hra: Paměť, soustředění a pozornost, schopnost rychle a pohotově reagovat.

Hra „Slon, opice, kačena“

„Myšlenky ryby“

1. Kruhové uspořádání: Vychovatelka ukáže dětem fotografii z poslední dvoustrany knihy Martyna Bramwella *Chraňme si svět! OCEÁN*.

Úkol pro děti: Soustředění pozornosti, empatie, intuice, přesná formulace myšlenek, pocitů.

Prohlédnout si fotografii seskupení ryb, vybrat si jednu rybu, vžít se do ní, do jejích pocitů, do jejích myšlenek, představit si sebe sama na jejím místě. Snažit se její pocity, myšlenky co nejdůstojněji vyjádřit. Kdo chce, může si je napsat.

Boční vedení: poskytování zpětné vazby dětem.

2. Reflexe: Přesná formulace myšlenek, pocitů, vzájemné naslouchání, empatie, intuice.

Děti postupně formulují své myšlenky, sdělují pocity a myšlenky své ryby. Snaží se uhodnout, jakou rybu si ostatní vybrali.

3. Hledání situací: Empatie, intuice, přesná formulace myšlenek, vzájemné naslouchání.

Každý si najde jednu konkrétní situaci z vlastního života v souvislosti s fotografií. Pak si o ní všichni povídají ve dvojicích, pak ve čtveřicích.

4. Živý obraz: Nonverbální komunikace, empatie, intuice, kooperace.

Práce skupin: každá čtveřice si vybere jednu situaci a vytvoří živý obraz této situace bez pohybu a beze slov. Svůj živý obraz pojmenuje.

5. Titulkování: Empatie, intuice, výstižné pojmenování

Přirazování názvů jednotlivým živým obrazům.

8. Závěrečná reflexe: Přesná formulace vlastních myšlenek, pocitů, vzájemné naslouchání.

Děti sdělují své pocity z činnosti, o tom, co jim dělalo problémy, formulují své názory na to, proč jsme tyto aktivity dělaly.

Reflexe dramatickových lekce „Myšlenky ryby“

V průběhu lekce jsem se zaměřila na sledování rozvíjení schopnosti soustředění pozornosti, empatie, intuice, přesné a výstižné formulace myšlenek, pocitů, kooperace, sebehodnocení, na to, jaký příběh si děti zvolí k prezentaci - kladný, či záporný. Zvýšenou pozornost jsem věnovala problémovým žákům.

Tentokrát měly děti menší problémy s pamětí a soustředěním pozornosti, než v minulé lekci. Každý soustředil pozornost na určitou dobu na fotografii, docela rychle si vybral svoji rybu, dokázal se do ní vžít a promyslet si, jak bude formulovat pocity, myšlenky své ryby. Možnosti napsat si je využilo jen pět dětí. Míša, Pavel ani Daniel k nim nepatřili. Většina dětí stručně formulovala pocity a myšlenky svých ryb v jedné až několika větách či souvětích a projevila dobrou schopnost empatie a intuice, když se na základě toho, jak ostatní formulovali pocity a myšlenky své ryby, snažila uhodnout, kdo si jakou rybu vybral. Poznaly to přibližně dvě třetiny dětí. Stejnou rybu si vybralo v šesti případech více dětí. Menšina hovořila o kladném, většina o záporném zážitku. Míša, Pavel i Daniel si vybrali záporné příběhy. Děti se dokázaly velmi rychle domluvit, dobře spolupracovat, vzájemně respektovat své názory, nápady, projevily nadprůměrnou úroveň představivosti, fantazie, velmi dobrou schopnost intuice i empatie, přesně a výstižně formulovat své myšlenky. Ve schopnosti formulovat své myšlenky a pocity udělaly některé děti nepatrný pokrok, některé větší. Míša, Pavel i Daniel udělali nepatrný pokrok, přičemž Míša s Danielem v tomto ohledu neměli problémy, zato Pavel ano. Jeho posun o malý kousek kupředu mu udělal radost.

Ze závěrečné reflexe vyplynulo, že některé děti se cítily dobře, některé smutně, lítostivě, některé měly radost. Při sebehodnocení vesměs všechny překvapilo, že jim se jim tak dařilo, protože předtím nic takového nedělaly. Mezi nimi byl i zdravě sebevědomý Daniel. Několik z nich, i když se jim práce velmi dařila, si myslelo, že jim to moc nešlo (Pavel a Míša s malou sebedůvěrou a tendencí občas se podceňovat). Na otázku, proč tyto aktivity dělaly, vyjadřovaly postupně své názory: abychom se naučily něco nového, abychom lépe rozuměli druhým, abychom se uměli vcítit do toho, co si kamarádka asi myslí, i když zrovna nemluví podle toho, jak se třeba zrovna tváří apod.

Aktivity se zúčastnilo šestnáct žáků a trvala 45 minut.

2. Dramatické výchovné lekce na základě využití literární předlohy

„Literatura jako východisko dramatické výchovy nabízí širší životní zkušenosti, než mají a ve hře mohou vyprodukovat učitel a hráči. Obsahuje životní zkušenost lidstva. Obsahuje téma, myšlenku, filozofii, morálku, životní hodnoty. Umožňuje proto vhled do velkého bohatství dějů a situací, vcítění do nejrůznějších lidí, jejich charakterů a postojů, a tím vede i k chápavým a tolerantním postojům lidem a životním skutečnostem obecně.“ (Machková, (2007b, 128)

Literárních předloh jsem využívala proto, abych (jak uvádí Eva Machková) přiblížila dětem knihy a podnítila jejich návrat ke knize, k čtenářství v dnes tak přetechizovaném světě, kdy i dětem hrozí, že se stanou závislými na mediálních prostředcích, zejména počítačích a mobilních telefonech.

Díky využívání mobilních telefonů k psaní velmi stručných SMS zpráv formou různých zkratk a zkratkových slov mají děti tendence komolit český jazyk a hrozí jim ztráta schopnosti vyjadřovat se plynule v rozvitých větách či souvětích, omezení slovní zásoby a schopnosti chápat význam slov. Vidím v tom hrozbu pro rozvoj schopnosti verbální komunikace do budoucnosti.

Dalším důvodem k využívání literárních předloh byla skutečnost, že (jak uvádí Eva Machková) dítě prožívá společně s hrdinou jeho dobrodružství, starosti, radosti, ztotožňuje se s ním a představuje si, co by asi dělal on v roli svého hrdiny. Usnadňuje to

jeho sebepoznání, jeho subjektivní pohled na sebe, na své postoje. Obohacuje tak svoji fantazii, schopnost empatie a intuice, které jsou důležité pro jeho život, nemluvě o tom, že si zároveň rozvíjí schopnost porozumět významu slov a slovní zásobu, ověřuje a procvičuje gramatiku, což mu pomůže v oblasti studia, ale i komunikace s vrstevníky a ostatními lidmi.

Eva Machková dále uvádí, že dětem z prvního stupně primární školy jsou mimo jiné nejbližší pohádky se zvířecími a dětskými hrdiny. Při průzkumu jsem zjistila, že jejich nejoblíbenějším zvířátkem je krtek, proto jsem využila jeho příběhu k přiblížení důležitého tématu, jakým je kamarádství a vzájemná pomoc. Příběhu o neposlušném kozlíkovi jsem využila k přiblížení tématu poslušnosti, protože neposlouchat se nevyplácí. Můžeme se díky tomu ocitnout dokonce až v ohrožení života, a to nejen v pohádce, ale i ve skutečném životě. Příběhu o pyšném netopýrovi jsem využila k přiblížení tématu šikany, s nímž se setkávají téměř všechny děti, někdy dokonce už v mateřských školách. Příběhu Ronji a Birka jsem využila k přiblížení tématu přátelství a řešení krize přátelského vztahu. (Machková, 2007b, 128 – 135)

„Krtek a raketa“ I

Cílová skupina: 1. třída ZŠ, děti ve věku 6 – 7 let.

Cíl: rozvoj orientace v prostoru, sledování ostatních, schopnosti rychle reagovat, naslouchat druhým, spolupracovat, domluvit se, umět vyjádřit myšlenku verbálně i neverbálně, svůj názor.

Motivace: krteček má 50. narozeniny, vyprávět o vlastním či oblíbeném zvířátku, zkusit nové aktivity, ověřit si své schopnosti a dovednosti

Potřeby: plyšový krtek, kniha Zdeňka Milera Krtek a raketa (Miler, 2000)

Délka trvání: 90 minut

1. Seznamovací průpravná hra: Procvičování paměti, rozvíjení schopnosti soustředit pozornost, temporytmus.

Hra na jména: Kruhové uspořádání -tleskaná v dvoudobém rytmu. Důraz vždy na první slabice.

2. Průpravná hra zaměřená na rozvoj orientace v prostoru: Procvičování schopnosti očního kontaktu.

Chůze v prostoru konstantní rychlostí, zdravíme se, oslovujeme se jmény. Chůze v prostoru konstantní rychlostí – nejprve pomalu, pak zrychlovat: rychlost č. 1 = kolo, 2 = auto, 3 = letadlo.

3. Průpravná hra na rozvoj představivosti a fantazie: Pokračujeme s chůzí v prostoru konstantní rychlostí (na tlesknutí a slovní pokyn změna rychlosti na rychlost 1 až 3). Z chůze na tlesknutí štronzo, vytvořit sochu na dané slovo.

Hra na sochy: Rozvíjení tvořivosti, fantazie, představivosti.

Daná slova: kulička, plachetnice, domeček, krtinec, ostrov, mrak, krtěk, raketa.

4. Brainstorming: Rozvíjení fantazie, představivosti, schopnosti soustředění a udržení pozornosti, naslouchání ostatním.

Děti sdělují své asociace na otázku: „Co se ti vybaví (co tě napadne), když se řekne: dopravní prostředek?“ Každý řekne jednu asociaci. Mluvit smí pouze ten, kdo má v ruce krtka.

5. Práce s textem: Rozvíjení schopnosti soustředit a udržet pozornost na určitou dobu, naslouchat.

Vychovatelka přečte první úryvek z knihy Zdeňka Milera Krtěk a raketa (Miler, 2000, 7–13) až po „To je ale báječný svět!“

6. Práce skupin zaměřená na kooperaci dětí: Rozvíjení schopnosti spolupráce, domluvy, tvořivosti, fantazie a představivosti.

Počet skupin podle počtu dětí, maximálně po 5 – 6.

Instrukce: Každá skupina nakreslí svůj vlastní dopravní prostředek a svůj vlastní báječný svět. Vychovatelka vše vysvětlí, klade návodné otázky: „Kam chcete, aby vás váš dopravní prostředek odvezl, dopravil? Můžete si vymyslet i dopravní prostředek, který neexistuje, můžete využít vlastní fantazie, nebo můžete nakreslit váš oblíbený dopravní prostředek, jak chcete.“ Boční vedení. Obcházím skupiny, jsem s dětmi v kontaktu, dávám zpětnou vazbu.

7. Reflexe skupin: Rozvíjení schopnosti nebát se vyjádřit své pocity a myšlenky, naslouchat druhým.

Skupiny postupně představují své dopravní prostředky, své báječné světy.

8. Závěrečná reflexe: Rozvíjení schopnosti formulovat své myšlenky, pocity, naslouchat druhým.

Otázky: „Co pro vás bylo těžké, proč si myslíte, že jsem tohle dělali, k čemu to bylo dobré, myslíte, že to bylo důležité, a proč?“ atd. – otázky vyplynou z aktivity.

Reflexe dramatickových výchovné lekce „Krtek a raketa“ I

V průběhu lekce jsem se zaměřila na sledování schopnosti vnímání ostatních v prostoru, navázání a udržení očního kontaktu, rychle a pohotově reagovat, soustředit a udržet pozornost po určitou dobu, spolupracovat, domluvit se, umět vyjádřit svoji myšlenku, svůj názor verbálně i nonverbálně, naslouchat druhým, úroveň tvořivosti, fantazie a představivosti.

Všechny děti dokázaly vnímat ostatní ve vymezeném prostoru, navázat a udržet oční kontakt (nikdo neklopil zrak ani se nedíval stranou) a reagovat rychle a pohotově, aby nedošlo ke srážce. Projevily nadprůměrnou schopnost fantazie, představivosti a tvořivosti. Při práci ve skupinách se ve všech skupinách kromě jedné, kde se sešly dvě

dominantní osobnosti (chlapec a dívka) a každá prosazovala svůj názor a nechtěla ustoupit (musela jsem jim pomoci konflikt vyřešit), se děti dokázaly domluvit, spolupracovat spolu a vzájemně respektovat názory ostatních. Několik temperamentnějších dětí nebylo schopno soustředit a udržet pozornost ani naslouchat ostatním po celou dobu, ale většina dětí s tím neměla problém. Žádné dítě se nebálo vyjádřit své pocity a myšlenky a každé bylo schopno vyjádřit svoji myšlenku, svůj názor verbálně i nonverbálně. Při verbálním vyjadřování hovořil každý podle svých individuálních schopností - někdo ve strohých, stručných větách, někdo v rozvitých, někdo v souvětích. Při nonverbálním vyjadřování (sochy) děti reagovaly velmi rychle a pohotově a každý přesně věděl, jak se podle své představivosti a fantazie vyjádřit nonverbálně.

Ze závěrečné reflexe vyplynulo, že pro některé dívky bylo těžké nakreslit dopravní prostředek, pro některé rozhodnout se, jaký báječný svět nakreslí, protože hodně dětí mělo svých báječných světů více. Pro několik chlapců bylo těžké nakreslit postavy v báječném světě, protože je kreslit moc neumí apod. Většina dětí nedokázala říci, proč tyto aktivity dělaly, k čemu to bylo dobré, proč to bylo důležité. Několik dětí se domnívalo, že tohle všechno dělaly proto, aby se naučily něco nového, co ještě nedělaly. Každé dítě mělo svůj báječný svět, každé se cítilo báječně někde jinde.

Aktivity se zúčastnilo 20 žáků a trvala 75 minut.

„Krtek a raketa“ II

Cíl: rozvoj orientace v prostoru, sledování ostatních, schopnosti rychle reagovat, naslouchat druhým, spolupracovat, domluvit se, umět vyjádřit svůj názor i své myšlenky, umět si říci o pomoc či ji nabídnout, umět a chtít pomoci druhému.

Motivace: zkusit nové aktivity, ověřit si své schopnosti a dovednosti.

Potřeby: plyšový krteček, kniha Zdeňka Milera Krtek a raketa, nakopírované rozstříhané i nerozstříhané obrázky krtka s raketou, sáček bonbónů.

Délka trvání: 1,5 hodiny

1. Honička: „Liška a zajíc“- vysvětlení pravidel, ukázka, vlastní honička.

2. **Rekapitulace** 1. části a navázání na ni - kruhové uspořádání.

Vychovatelka přečte úryvek z knihy Zdeňka Milera Krtek a raketa (Miler, 2000, 14 – 15).

3. Brainstorming: Rozvíjení schopnosti představivosti, formulovat své myšlenky, soustředit pozornost, naslouchat ostatním.

Kruhové uspořádání: Otázka: „Co si myslíte, že se dělo dál?“ Děti sdělují své názory. Dovyprávění příběhu, každé dítě řekne 1 – 2 věty.

Vyzdvížení důležitých momentů: Vychovatelka se snaží, aby na ně přišly děti samy, např.: zřícení rakety - rozbití rakety - krtek v nebezpečí - nic se mu nestalo - setkání krтка s krabem - jejich kamarádství - krtkovi pomáhají mořští živočichové - setkání s obludou - nález dílů rakety - prchání před obludou - sestavení rakety - odlet zpět.

Otázka: „Co bylo pro krтка důležité, když se ocitl na ostrově sám, v nesnázích?“

Děti říkají své domněnky – **cíl: dostat se k pomoci:** Vychovatelka: „Ano, že krab nebyl nepřítel, ale kamarád a pomohl krtkovi, pomohly mu i ryby, mořský koník, medúza.“

4. Pomoc krtkovi: Rozvíjení schopnosti umět a chtít pomoci, posilování partnerských vztahů.

Vychovatelka: „A my mu teď taky pomůžeme. Chcete? Víte jak? Sestavíme mu jeho raketu.“

Práce dvojic: Rozvíjení schopnosti představivosti, fantazie.

Děti složí obrázek rozstříhané rakety podle předlohy (tentýž nerozstříhaný obrázek).

5. Nová informace: Soustředění pozornosti, naslouchání.

Vychovatelka: „I vy jste se určitě ocitli někdy v situaci, že jste potřebovali pomoci, vidíte. Důležité je umět si přiznat, že potřebujete pomoc, je důležité pomoc také nabídnout, takže teď si to zkusíme.“

6. Chůze v prostoru: Rozvíjení schopnosti nebát se, umět nabídnout pomoc či o ni požádat, schopnosti empatie.

Vzájemné zdravení, oslovování jmény. Pak totéž, ale s rozhovorem dvojic: 1. „Jak se máš?, 2.: odpoví kladně, pak výměna. Pak totéž, ale záporná odpověď + požádat o pomoc, pak totéž + nabídnout pomoc. Možnost vytvoření dvojic: chůze - tlesk - štronzo - kontakt 2 dětí očima - kdo se zkontaktuje, vytvoří dvojici.

Nové instrukce: „Snaž se vcítit, neboj se svěřit kamarádovi, neboj se požádat o pomoc, neboj se pomoc nabídnout, atd.“ - boční vedení, poskytování zpětné vazby.

7. Práce dvojic: Rozvíjení schopnosti srozumitelně vyjádřit své myšlenky, pocity, soustředit pozornost, naslouchat druhému.

Každá dvojice si najde místo v prostoru, jaké jí vyhovuje, zaujme pohodlnou pozici, každý sdělí (vzájemně ve dvojici) situaci, kdy potřeboval pomoci, kdo mu pomohl.

Boční vedení: vychovatelka sleduje práci dvojic, působí tak, aby pomáhala dětem odstranit zábrany, poskytuje zpětnou vazbu.

8. Reflexe z práce dvojic: Soustředění pozornosti, vzájemné naslouchání, přesná formulace myšlenek.

9. Práce skupin: Rozvíjení schopnosti respektovat ostatní, spolupracovat, rozvíjení tvořivosti, představivosti a fantazie.

Pantomima: Každá skupina pantomimicky ztvární příběh jednoho dítěte ze skupiny, který si vybere. Vymyslí název pro svoji pantomimu.

Boční vedení: poskytování zpětné vazby.

10. Titulkování: Rozvíjení schopnosti soustředit pozornost, rozvíjení fantazie, představivosti.

11. Závěrečná reflexe: Rozvíjení schopnosti přesně formulovat své myšlenky, pocity, názory, naslouchat druhým.

Otázky: „Kdo z vás uhodne, proč jsme dnes tohle všechno dělali? Co jsme se učili? S čím jste měli problémy a proč? Jaká činnost vám nejvíce vyhovovala a proč? Jak jste se cítili? atd.“

12. Závěr - rituální pokřik: Děti si společně vymyslí rituální pokřik, který si všichni na závěr nejprve řekneme normálním hlasem, pak hlasitěji, nakonec si ho zakřičíme.

Reflexe dramatickových lekce „Krtek a raketa“ II

V průběhu lekce jsem se zaměřila na sledování rozvíjení schopnosti soustředění a udržení pozornosti po určitou dobu, naslouchat druhým, spolupracovat, domluvit se, respektovat názor ostatních, umět vyjádřit svůj názor i své myšlenky, umět si říci o pomoc či ji nabídnout, umět a chtít pomoci druhému.

Všechny děti uměly vyjádřit své myšlenky a názory, měly velmi dobrou úroveň komunikačních schopností. Nikdo se nebál říci, že nechce mluvit či předvádět svou pantomimu. Se soustředěním pozornosti a vzájemným nasloucháním to bylo horší, několik dětí nevydrželo plně soustředit pozornost a naslouchat ostatním po celou dobu vzhledem ke svému temperamentu. To se ale netýká titulkování, kdy byli všichni touto činností velmi zaujati a dokázali soustředit a udržet pozornost po celou dobu. Při práci skupin se vcelku brzy domluvily na tom, jaký příběh ztvární a jak ho ztvární, vzájemně respektovaly názory ostatních ve skupině. Nikdo se nebál nabídnout pomoc či o ni požádat. Děti si volily nové dvojice při chůzi v prostoru a rozhovory opakovaly

několikrát, pokaždé s jiným partnerem, přičemž udržovaly po celou dobu rozhovoru oční kontakt. Ani to jim nečinilo problémy.

Při závěrečné reflexi některé děti vystihly podstatu lekce: „Abychom pomáhaly.“ Sdělovaly své pocity z lekce na základě připravených otázek. Dvě dvojice měly problémy se skládáním obrázku při pomoci krtkovi, trvalo jim to dlouho, protože si jeden díl daly za sebe a neviděly ho, chyběl jim. Dvě dvojice, které nechtěly předvádět pantomimu si myslely, že jim to nejde, protože tuto činnost ještě nikdy nedělaly, ale podceňovaly se (viz boční vedení). Většinou nejvíce vyhovovalo převyprávění příběhu podle obrázků, jejich skládání, chůze v prostoru a krátké rozhovory, svěřování se s vlastními zkušenostmi, pantomima. Většinou se cítily dobře, uvolněně, měly radost z toho, že jim jdou docela dobře činnosti, které ještě nikdy nedělaly.

Na závěr si děti spontánně zvolily pokřik „Pomáhat je super!“

Aktivity se zúčastnilo 20 dětí a trvala 75 minut.

Rolová hra „O Bradáčkovi“

(viz. vzdělávací akce *Dramatická výchova zaměřená na práci s literaturou*, lekce vedená paní *Kristou Bláhovou* - upravena dle vlastních podmínek)

Výchozí literární text: František Kárník: O Bradáčkovi

(Veberová, 1981, 110)

Téma: o neposlušnosti

Cílová skupina: 2. ročník, děti ve věku 7 - 8 let

Cíl: rozpoznat nebezpečné situace a dokázat jim předcházet

Pohádka má základní prvky dramatična: *kozlíček mámě slíbí, že nepůjde sám do lesa, ale slib poruší a chytí ho medvěd, který se těší, že ho sní. Naštěstí je právě najedený, a tak má máma koza šanci svého kozlíčka vysvobodit.*

Pomůcky a rekvizity: vyplynou z nově upraveného textu

Prostor: volný prostor ve třídě – nutno upravit

Metoda vedení: technika vnitřního vedení – učitel v roli: vychovatelka v roli mámy kozy a kozlíčka Bradáčka

Délka trvání: 30 minut.

Rozdělení převyprávěného příběhu do situací: provede vychovatelka před započatím činnosti

1. Základní informace o mámě koze a jejím kozlíčkovi Bradáčkovi (expozice).
2. Máma koza prosí les o pohlídání Bradáčka.
3. Bradáček je zvědavý, uteče do lesa a nedá na jeho rady.
4. Medvěd chytí Bradáčka.
5. Bradáček se bojí.
6. Máma koza hledá Bradáčka, les si stěžuje.
7. Máma koza vystraší medvěda a osvobodí Bradáčka

Stavba rolové hry:

1. Přiblížení k tématu (technika rozhovoru): Přiblížení tématu z vlastní podobné prožité situace, rozšíření slovní zásoby, fantazie, představivosti.

Rozhovor s dětmi o tom, zda si vzpomínají na situaci, kdy jim někdo z dospělých říkal, aby něco nedělali, protože by se jim mohlo něco stát, protože by si mohli ublížit. Oni neposlechli a skutečně to špatně dopadlo.

2. Expozice (technika vyprávění): Soustředění pozornosti, naslouchání

Znám pohádku o malém kozlíčkovi, který také neposlechl svou maminku a málem to s ním špatně dopadlo.

Máma koza vodila svého bílého kozlíčka na pastvu k hlubokému lesu. Našla mu vždycky nejlepší travičku, takovou měkkou jako hedvábí, a říkala mu: „Pěkně se pas, Bradáčku, a nikam neběhej, aby ses mi neztratil. Uviděl by tě medvěd a odnesl by tě pryč. Co bych si bez tebe počala?“ Bradáček sliboval, že sám nikam běhat nebude. Ale

máma koza mu tak docela nevěřila, a proto se obrátila ještě k lesu a poprosila ho: „Dávej na mého kozlíčka pozor, víš, jaký je divoký, a kdyby zaběhl do lesa, určitě by zabloudil a ještě by ho mohl ulovit medvěd.“

3. Úkol pro děti: Představivost, fantazie.

Z vlastních těl vytvořit les a sdělit ostatním, jaký strom, rostlinu, zvíře či věc patřící do prostředí lesa bude každý představovat.

4. Metoda hra v roli:

Improvizace: Vychovatelka v roli mámy kozy se obrací na les a prosí ho, aby dával na Bradáčka pozor.

5. Nová informace: Soustředění pozornosti, naslouchání.

Jenže Bradáček byl kozlíček náramně zvědavý: „Jakýpak ten medvěd asi je? Má taky takovou bradičku jako já? A pročpak nosí kůzlata pryč? Kam by mě odnesl, kdyby mě chytil?“ říkal si. A jednou, když se máma koza nedívala, hup - a skočil do lesa.

6. Improvizace: Přesná formulace myšlenek.

Vychovatelka v roli Bradáčka prochází lesem, děti v roli lesa varují kozlíčka Bradáčka.

7. Nová informace: Soustředění pozornosti, naslouchání.

Když se máma koza dozvěděla, že Bradáček na rady lesa nedal, rozeběhla se rovnou k medvědovi. Už z dálky slyšela pláč svého kozlíčka. Máma koza na nic nečekala, sklonila hlavu, vší silou trkla do medvěda a volala: „Uteč, medvěde, jde na tebe chlap s palicí.“ Medvěd, jak byl rozespálý, nevěděl, co se děje, vyskočil a upaloval, ani nevěděl kam. Máma koza vytáhla kozlíčka z díry a rychle utíkali domů. A Bradáček do lesa už víckrát sám nešel.

8. Reflexe: Přesná formulace vlastních pocitů, myšlenek, soustředění pozornosti, vzájemné naslouchání.

Závěrečný rozhovor s dětmi o tom, co se jim v pohádce líbilo a co ne, co asi řekla máma koza Bradáčkovi, když se vrátili domů, co by Bradáčkovi řekly ony, kdyby byly v roli mámy kozy, jak by se zachovaly v situaci, kdyby zjistily, že se Bradáček ztratil, kdyby byly v roli mámy kozy, jaké by měly pocity apod.

Reflexe rolové hry „O Bradáčkovi“

V průběhu lekce jsem se zaměřila na sledování rozvíjení schopnosti soustředění a udržení pozornosti po určitou dobu, empatie, fantazie a představivosti, přesně formulovat své myšlenky, chtít pomoci ve svých rolích při improvizaci, úroveň slovní zásoby.

Většina dětí projevila v průběhu lekce nadprůměrnou úroveň slovní zásoby, empatie, fantazie a představivosti, několik dětí průměrnou, dva podprůměrnou úroveň slovní zásoby (Boris - Rus, původem z Moskvy, Vít'a - dlouhodobě žijící ve Švýcarsku), ale nadprůměrnou schopnost fantazie a představivosti. Každý mluvil tak, jak mu vyhovovalo. Méněmluvné děti řekly pár slov či jednoduchou větu (Boris, Vít'a), vícemluvné celá souvětí. Každý dokázal své myšlenky a pocity zformulovat docela dobře, každý podle úrovně svých schopností. Všichni se dokázali plně soustředit, udržet pozornost a naslouchat po celou dobu vyprávění či poskytování nových informací, při reflexi kromě tří dětí (Boris, Honza, Vojta) dokázaly ostatní soustředit a udržet pozornost a vzájemně si naslouchat po celou dobu reflexe. Činnost se chýlila ke konci a oni již nevydrželi po celou dobu reflexe soustředit pozornost a naslouchat ostatním. Vzhledem k tomu, že jsou velmi temperamentní a se soustředěním a udržením pozornosti mají problémy, se dokázali soustředit déle, než obvykle, protože je tato činnost velmi bavila a zaujala. Každý ve své roli varoval Bradáčka na základě vlastních zkušeností z podobných prožitých situací z vlastního života, vybavil si situaci, kdy sám neposlechl. Někdo se úpěnlivě snažil silou hlasu a několikerým opakováním varování zabránit Bradáčkovi v jeho úmyslu. Někdo zase vyřkl více varování, někdo ke svému

varování přidal zdůvodnění. Někdo při opakování svých varování přidával na intenzitě hlasu, někdo mluvil pořád stejně nahlas, někdo křičel. Zkrátka všichni se co nejlépe a co nejvíce snažili Bradáčka varovat, pomoci mu.

Z reflexe vyplynulo, že dětem se většinou líbila jejich hra v rolích a nelíbilo se jim, že nedokázaly zabránit Bradáčkovi v jeho úmyslu. Podle nich máma koza Bradáčkovi řekla, že je ráda, že všechno dobře dopadlo, vynadala mu, zlobila se, neřekla nic a jen ho objímala, protože byla ráda, že se mu nic nestalo. Ony by Bradáčkovi v roli mámy kozy řekly, aby příště raději poslechl, zakázaly by mu do lesa chodit, daly by mu „zaracha“ a směl by si hrát jen u domu. V situaci, kdy by zjistily, že se Bradáček ztratil a byly by v roli mámy kozy, lekly by se, bály by se, plakaly by, vyčítaly by si, že na něj nedávaly pozor, přivolaly by pomoc a hledalo by jich víc apod.

Této aktivity se zúčastnilo 18 dětí a trvala 30 minut.

Rolová hra „O pyšném netopýrovi“

(viz. vzdělávací akce *Dramatická výchova zaměřená na práci s literaturou*, lekce vedená paní *Kristou Bláhovou*, upravena dle vlastních podmínek)

Výchozí literární text: Vladislav Stanovský, Jan Vladislav: Třináctá pohádka o pyšném netopýrovi (Stanovský, V.; Vladislav, J., 2008, 135 – 136)

Téma: pýcha, povyšování se nad ostatní

Cílová skupina: 1. - 3. ročník, děti ve věku 6 - 9 let

Pohádka v sobě nese základní prvky dramatička s možností dalšího rozvinutí děje. *Netopýrovi je zima, orel mu nabídne pomoc, ale on ji zneužije k povyšování se nad ostatní a je za to potrestán.*

Cíl: Vysvětlit dětem pojem pýcha a ukázat jim, že povyšování se nad ostatní může přerůst v šikanu, proti které se musíme umět bránit, i když s pomocí dospělých.

Z pohádky vyplývá, že pro děti budou nejvhodnější role jednotlivých ptáků, proto bude nutné upravit text.

Metoda vnitřního vedení: učitel v roli - vychovatelka v roli orla, netopýra.

Potřeby: pruhy krepového papíru (různé barvy) na pírka ptáků, papírová zlatá korunka pro krále ptáků orla, hnědá čepice (rádiovka) pro netopýra, švihadla (pro vystavění hnízda).

Volný prostor ve třídě.

Délka trvání: 30 minut.

Rozdělení převyprávěného příběhu do situací: provede vychovatelka před započatím činnosti

1. Netopýr vysvětluje orlovi, proč je mu zima.
2. Orel se obrátí na ostatní ptáky s prosbou o pomoc.
3. Každý pták daruje netopýrovi jedno své peříčko.
4. Netopýr je ohromen svou krásou.
5. Netopýr se začne povyšovat nad ostatní, začne od nich vyžadovat různé služby a nakonec vzkáže orlovi, že bude místo něj králem ptáků.
6. Orel svolá ptačí sněm a vyzve ptáky, aby si vzali zpět svá peříčka.
7. Netopýr je opět holý, stydí se a letí se schovat, aby ho nikdo neviděl.

1. Uvedení do tématu: Rozšíření slovní zásoby, rozvoj fantazie, představivosti.

Přiblížení k tématu (technika rozhovoru): Vysvětlit si s dětmi, jaké lidské vlastnosti jsou a nejsou pěkné, jaké vlastnosti se jim líbí a jaké se jim naopak nelíbí.

Využít příklady pohádkových postav (kladných a záporných), které děti znají a posléze příklady z vlastního života (konkrétní člověk - konkrétní dobrá či špatná vlastnost).

2. Rozdělení dětí do rolí ptáků pomocí hry:

Vyjmenovat několik druhů přelétavých a nepřelétavých ptáků. Vybrat jednu skupinu a z ní pak čtyři druhy ptáků, které děti znají - podle jejich přání. Každé dítě si zvolí jednoho z ptáčků, chodí prostorem a polohlasně jmenuje svého ptáčka a současně

poslouchá, zda si někdo vybral stejného. Jestliže se najdou, vezmou se za ruce, chodí dál prostorem a hledají se, dokud nejsou všichni.

Takto vzniknou neformálním způsobem skupiny - rodiny, které se podle vybraného ptáčka jmenují (př. Kukačkovi, apod).

3. Úkol pro děti: Kooperace.

Každá rodina (skupina) si postaví ve vymezeném volném prostoru své hnízdo, ve kterém bude bydlet (vymezení prostoru pro hnízdo pomocí švihadel).

4. Expozice:

Technika vyprávění: Soustředění pozornosti, naslouchání.

V jedné ptačí říši uviděl král ptáků - orel - netopýra, jak se krčí na zemi a pláče. „Proč pláčeš, netopýře“, ptal se orel a netopýr si orlovi postěžoval, že je mu zima, protože nemá peříčka jako ostatní ptáci. Orel slíbil, že požádá ptáčky, aby mu pomohli.

5. Metoda hra v roli: vychovatelka v roli orla či netopýra.

6. Improvizace: Vychovatelka se v roli orla obrací na ptáčky v jednotlivých hnízdech a prosí, aby netopýrovi dali každý jedno peříčko, aby mu nebyla zima.

7. Improvizace: Vychovatelka v roli netopýra přichází mezi ptáčky a bere si od nich peříčka a zdobí se jimi a žasne nad svou krásou.

8. Reflexe: Slovní zásoba, přesná formulace názorů, myšlenek.

Vychovatelka s dětmi hodnotí chování ptáček a netopýra. Děti by měly samy přijít na to, že netopýr za peříčka nikomu ani nepoděkoval.

9. Nová informace: Soustředění pozornosti, naslouchání.

Netopýr byl velice šťastný, pořád se prohlížel a všelijak si hladil a načechrával svá peříčka. Jenže jeho spokojenost netrvala dlouho.

10. Improvizace: Vychovatelka v roli netopýra prochází mezi dětmi, ptá se, kdo kde bydlí a prohlíží si jejich hnízdečka. Pod záminkou, že si chce vyzkoušet, jak se v hnízdečku sedí, z jednoho z nich vystrnadí děti (ptáčky) a prohlásí, že od této chvíle tam bude bydlet, protože na stavění nemá čas a hnízdo potřebuje. Dětem z vypuzeného hnízda poradí, aby se nastěhovaly k jiným ptáčkům.

V další části improvizace začne netopýr vyžadovat od ptáčků různé služby: např. aby mu nosili jídlo, protože má hlad, od Kukačkových, aby kukali jako hodiny, apod.

Na závěr dokonce vzkáže orlovi, aby mu poslal královskou korunu, protože on je nejkrásnější a chce být králem.

11. Nová informace: Soustředění pozornosti, naslouchání.

Orel se letěl podívat za ptáčky, aby se přesvědčil, co se děje. Když přiletěl, hned poznal, že něco není v pořádku. Svolal ptačí sněm, na který pozval i netopýra.

12. Improvizace: Vychovatelka se v roli orla vyptává ptáčků, co se přihodilo a děti v rolích ptáčků říkají, co se děje, jak se netopýr chová. Nakonec je vyzve, aby si vzali svá peříčka zpět. „Když je někdo tak krásný a myslí si, že může být králem, cizí peří nepotřebuje.“

Vychovatelka v roli netopýra: děti (ptáčkové) si berou svá peříčka zpět.

13. Nová informace: Soustředění pozornosti, naslouchání.

A netopýr byl za okamžik holý, tak jako byl holý na samém počátku. Velice se zastyděl a letěl se rychle schovat do nejtemnějšího kouta. Od té doby létá jen v noci, aby ho nikdo neviděl.

14. Reflexe: Slovní zásoba, přesná formulace vlastních pocitů a myšlenek, soustředění pozornosti, vzájemné naslouchání.

Co se vám na chování netopýra nelíbilo? Dospět k tomu, že se jednalo o šikanu. Setkali jste se vy sami někdy se šikanou? Jak jste tu situaci řešili? Kdo vám pomohl?

Ujistit děti o tom, že je důležité nebát se o šikaně říci dospělým, že to není žalování.

Reflexe rolové hry „O pyšném netopýrovi“

V průběhu lekce jsem se zaměřila na sledování rozvíjení schopnosti soustředění a udržení pozornosti po určitou dobu, empatie, fantazie a představivosti, slovní zásoby, přesně formulovat své myšlenky, chtít pomoci ve svých rolích při improvizaci, úroveň slovní zásoby, jak budou ve svých rolích při improvizacích reagovat na chování netopýra a do jaké míry jsou schopny nechat se využívat, zda se dokáží svěřit se svým trápením a vzít si píruka zpět beze strachu.

Většina dětí projevila nadprůměrnou úroveň slovní zásoby, empatie, fantazie a představivosti, několik dětí průměrnou, tři podprůměrnou úroveň slovní zásoby (Boris, Vít'a, Lucka – žákyně první třídy, která odmítá mluvit v jiné sociální skupině, než je rodina), ale nadprůměrnou schopnost empatie, fantazie a představivosti. Jejich schopnost kooperace byla dobrá ve všech skupinách, rychle se domluvily, respektovaly vzájemně své názory. každý mluvil tak, jak mu vyhovovalo. Méněmluvné děti řekly pár slov (Lucka) či jednoduchou větu (Boris, Vít'a), vícemluvné celá souvětí. Každý dokázal své myšlenky a pocity zformulovat celkem dobře, každý podle úrovně svých schopností. Všichni se dokázali soustředit, udržet pozornost a naslouchat po celou dobu vyprávění či poskytování nových informací, při reflexi kromě dvou dětí (Boris, Honza) dokázaly ostatní soustředit pozornost a vzájemně si naslouchat po celou dobu reflexe. Při improvizacích děti velice ochotně věnovaly netopýrovi svá peříčka, aby mu pomohly. Sledovaly chování netopýra a spontánně na něj reagovaly smíchem. Samy přišly na to, že netopýr za peříčka ani nepoděkoval. Všechny velice ochotně plnily jeho příkazy. Ukazovaly mu svá hnízda, dokonce je opustily a šly bydlet k „sousedům“, kteří

je neodmítli. Běhaly po vymezeném prostoru, mávaly rukama (létaly) a přinášely mu jídlo, krmily ho do zobáčku apod. Nikoho nenapadlo odporovat mu. Všechny se dokázaly orlovi svěřit, všechny dokázaly říci, co se děje, co je trápí. Nakonec dokázaly beze strachu přistoupit k netopýrovi a vzít si od něj zpět svá pírka.

Ze závěrečné reflexe vyplynulo, že se dětem na chování netopýra nelíbilo, že nepoděkoval za darovaná pírka, zpychl, chlubil se cizím peřím, vyhnal je z vlastního hnízda, vyžadoval od nich poskytování různých služeb a dokonce si troufl vzkázat králi, ať mu pošle korunu, že chtěl dělat krále místo orla. Samy (ty starší) dospěly k tomu, že se jednalo o šikanu. Dvě třetiny dětí se se šikanou setkaly osobně. Několik z nich řešilo situaci tak, že o ní řekly většinou mamince či někomu blízkému, s nímž právě byly (babičce, dědovi, tetě, paní učitelce apod.) a ty zjednaly nápravu - dítě vyslechly a byl-li „viník“ přítomen, zjednaly nápravu tím, že šikanující dítě upozornily na nevhodnost jeho chování. Ostatní - a byla jich většina - o ní nikomu neřekly, protože nechtěly žalovat.

Na závěr jsem děti ujistila o tom, že je důležité nebát se o šikaně říci dospělým, protože to není žalování.

Aktivitu se zúčastnilo 17 dětí a trvala 30 minut.

„O přátelství Ronji a Birka“

(viz. vzdělávací akce *Dramatická výchova zaměřená na práci s literaturou*, lekce vedená paní *Kristou Bláhovou*, upravena dle vlastních podmínek)

Na základě této literární předlohy jsem si troufla pracovat s dětmi z druhého ročníku. Jednalo se o děti z hudební třídy, které jsem znala již od první třídy ze školy v přírodě. Jednalo se o děti velmi dobře vedené paní učitelkou, vesměs nadprůměrně inteligentní, s dobrými školními výsledky, komunikačními a hudebními schopnostmi (všechny hrály na flétnu, dvě ještě navíc na klavír, jedno na housle, jedno na akordeon, pět zpívalo v pěveckém sboru) a pět jich mělo zkušenosti s dramatem z Radaru či Divadla Alfréd ve dvoře (jeden chlapec pracoval v Radaru rok, nyní pracuje v Divadle

Alfréd ve dvoře, jedna dívka pracuje od čtyř let stále v Radaru, tři dívky pracují v divadle Alfréd ve dvoře). Chtěla jsem si ověřit, že porozumí nejen tématu, ale i činnostem a povedou si při této lekci dobře.

Textové východisko: Astrid Lindgrenová: Ronja, dcera loupežníka
(Lindgrenová, 1981)

Cílová skupina: 2. ročník, žáci ve věku 7 – 8 let

Cíl: Skutečné přátelství vydrží i spory o hlouposti

Délka trvání: 60 minut

1. Přiblížení k tématu (brainstorming): Vyjádřit písemně vlastní názor.

Na velký papír, rozdělený na dvě poloviny (pro chlapce a dívky) píšeme, co je lepší: být klukem, nebo holkou, jaké to má výhody a nevýhody?

2. Římské hlasování: Vyjádřit nonverbálně vlastní názor.

Všichni stojí v kruhu a každý postupně říká svůj názor na kluky a holky. Ostatní zvednutím palce nahoru nebo dolů vyjadřují svůj názor (např. kluci se jen perou, holky jsou užalované, atd.)

3. Expozice (vyprávění vychovatelky): Soustředění pozornosti, naslouchání.

Budu vám vyprávět příběh, který se odehrál na severu v dobách, kdy na opuštěných hradech žili loupeživí rytíři a lesy byly plné divoké zvěře.

A právě na takovém hradu se jednou za veliké bouřky narodila náčelníkovi loupežníků Mattisovi a jeho ženě Lovise dcera Ronja. Oblohu protínaly blesky. Jeden z nich zasáhl hrad a rozpůlil ho na dvě části. Od nejvyššího cimbuří po nejhlubší sklepení teď zela v hradě hluboká a široká průrva.

Hrad byl veliký, a tak loupežníkům vůbec nevadilo, že byl rozpůlený. Ale jen do té doby, než se do druhé poloviny nastěhoval jiný loupežnický rod, jehož náčelníkem byl

Bork. Tyto dva rody mezi sebou měly od nepaměti nevyřízené účty a nenáviděly se. Proto mezi sebou měly různé potyčky a vedly různé boje. Ani Bork nebyl ze sousedství Mattise nadšen, ale bylo to jediné místo, kde se mohli bezpečně ukrýt před četníky, kteří v poslední době všude slídili. Bork měl syna Birka, který byl asi stejně starý jako Ronja. A stalo se to, že se obě děti skamarádily, ale tajně, protože o jejich přátelství se nesměl nikdo dozvědět.

4. Budování kontextu (úkol pro děti): Přesná formulace vlastních myšlenek, představivost, fantazie.

Ve třídě určíme, kudy povede průrva (široká alespoň 1 m) mezi rozpuřenými částmi hradu.

Utvoříme dvě skupiny (skupinu děvčat a chlapců). Každá skupina si postaví z židlí svoji polovinu hradu. Vymyslí si výhrůžky a pokřiky, kterými budou častovat své nepřátele.

5. Nepřátelský rozhovor obou skupin: Přesná formulace vlastních myšlenek.

Skupiny se postaví do svých polovin hradu a začnou se vzájemně obviňovat: „To je náš hrad, my vás tady nechceme, běžte pryč, nemáte tu co dělat, ...“

6. Nová informace: Soustředění pozornosti, naslouchání.

Tyhle hádky byly na denním pořádku. Ronja a Birk se za své rodiče styděli a vadilo jim, že se nemohou domluvit. Jednou se po takové hádce Birk rozhodl, že se musí Ronje omluvit. Ronju napadlo totéž. A tak si oba sedli a napsali omluvný dopis, určený tomu druhému. Pak dopisy složili jako šipky a hodili je přes průrvu.

7. Úkol pro děti: Písemně vyjádřit své myšlenky. Stačí stručné vyjádření.

Každý ze strany Birka napíše sám za sebe omluvný dopis Ronje, a naopak každý ze strany Ronji napíše sám za sebe omluvný dopis Birkovi. Děti tyto dopisy složí jako vlašťovky a pošlou je přes průrvu na druhou stranu.

8. Úkol pro děti: Vzájemné naslouchání.

Každý si vezme jeden dopis, který přelétl na druhou stranu. Děti se postaví proti sobě - vytvoří uličku - a střídavě čtou nahlas jednotlivé dopisy.

9. Nová informace: Soustředění pozornosti, naslouchání.

Jednou se stalo, že Ronjin otec chytil Birka. Přivlekl ho na pokraj průrvy a vyhrožoval jeho otci: „Jestli chceš ještě někdy vidět svého syna, musíš odtáhnout, a to hned. Jinak ho zavřu do podzemí a bude tam tak dlouho, dokud nezmizíš!“

A tu se stalo něco neuvěřitelného. Ronja se rozeběhla a přeskočila průrvu na druhou stranu. Síly byly vyrovnány.

Matis se své dcery Ronji zřekl. Ale ani na druhé straně to nebylo o moc lepší, když Birkovi rodiče zjistili, že se jejich syn kamarádí s dcerou úhlavního nepřítele. Nakonec spolu Birk a Ronja tajně utekli do lesa a rozhodli se, že tam budou žít a že už se domů nevrátí. Protože utíkali tajně, neměli čas si s sebou něco vzít, a tak měli pouze jednu jedinou věc.

10. Úkol pro děti: Představivost, fantazie, empatie.

Co myslíte, že si s sebou nakonec vzali?

11. Nová informace: Soustředění pozornosti, naslouchání.

Všechny věci, které jste jmenovali, by byly potřebné, ale Birk s sebou vzal pouze nůž. Čas běžel, a protože bylo teprve jaro, nedělali si žádné starosti. Ochočili si divoké koně a bylo jim dobře. Ale jednou stalo se hrozně pohádali a Birk řekl: „A s takovou holkou má člověk žít!“

„Však nemusíš, táhni ke všem čertům!“ vykřikla Ronja a rozeběhla se do lesa.

12. Úkol pro děti: Přesná formulace myšlenek, vzájemné naslouchání, představivost.

Zkuste si ve dvojicích rozhovor Ronji a Birka, který předcházelo tomu, než Birk řekl: „A s takovou holkou má člověk žít!“ Proč to řekl, co tomu předcházelo, co se asi stalo? Co myslíte?

Každá dvojice pak sdělí ostatním, co mohlo být důvodem jejich hádky.

13. Nová informace: Soustředění pozornosti, naslouchání.

Důvodem jejich hádky byl nůž. Birk s ním v jeskyni pracoval a nechal ho ležet na zemi. Pak přišla Ronja, nevšimla si ho a na celou podlahu rozprostřela krásný mech a těšila se, že udělá Birkovi radost. Jenže Birk si mechu vůbec nevšiml a obvinil Ronju z toho, že nůž ztratila.

Ronja byla pryč celou noc a celý den. Birk se o ni začal bát.

14. Úkol pro děti: Vyjádření vlastního názoru, rady.

Postavíme se do kruhu, uprostřed zády k sobě stojí Birk a Ronja, oba dostanou složené listy, ale zatím si je nesmí přečíst. Ronja i Birk budou střídavě chodit k ostatním v kruhu. Před kým se zastaví, ten se jim bude snažit poradit, co by měli udělat.

Když obejdou celý kruh, postaví se čelem k sobě a přečtou nahlas své lístky. Nejprve Ronja, pak Birk.

Ronja: „Víš, co mě napadá? Jak málo stačí, aby se vše pro hloupost pokazilo.“

Birk: „Víš, co mě napadá? Že máš větší cenu než tisíc nožů!“

15. Závěrem: Chcete-li vědět, jak to s Ronjou a Birkem dopadlo, přečtěte si knížku Astrid Lindgrenové: Ronja, dcera loupežníka.

16. Reflexe: Slovní zásoba, přesná formulace vlastních pocitů, názorů a myšlenek, soustředění pozornosti, vzájemné naslouchání.

Děti sdělují své pocity, co se jim líbilo, co nelíbilo, co se jim zdálo těžké. Zažily někdy také tak ostrou hádku se svým kamarádem či kamarádkou? Jak ji vyřešily? Je těžké připustit, že možná nemám pravdu? Je těžké omluvit se?

Reflexe dramatickových výchovných lekce „O přátelství Ronji a Birka“

V průběhu lekce jsem se zaměřila na sledování rozvíjení schopnosti soustředění a udržení pozornosti po určitou dobu, empatie, fantazie a představivosti, slovní zásoby, přesně formulovat své myšlenky, názory ústně i písemně, nebát se vyjádřit vlastní názor či radu před ostatními nonverbálně, chtít pomoci, dokázat se omluvit ve svých rolích při improvizaci.

Dívky projevily lepší schopnost vyjadřovat písemně své myšlenky a názory, než chlapci. Všichni se vyjádřili velmi stručně. Někteří napsali větu, někteří souvětí, někteří více vět. Vzhledem k věku dělali gramatické chyby, což bylo nepodstatné. Podstatné bylo, že dokázali písemně vyjádřit své myšlenky a názory. S nonverbálním vyjádřením prostřednictvím palce neměl nikdo problémy, nikdo se nebál vyjádřit svůj názor před ostatními, všichni si za ním stáli. Nikdo neměl problém ani s ústními formulacemi vlastních myšlenek, ani s vyjádřením své rady před ostatními. Každý projevily různou úroveň slovní zásoby, u Borise a Honzy se zlepšila. Boris, Honza a Vojta soustředili ke konci lekce na vyprávění svou pozornost méně, nebyli schopni intenzivně se soustředit po celou dobu, ale naslouchali po celou dobu, i když na konci s menší intenzitou. Ostatní byli schopni soustředit a udržet pozornost a naslouchat vyprávění po celou dobu. Úroveň představivosti, fantazie a empatie všech dětí byla nadprůměrná.

Z reflexe vyplynulo, že se děti cítily velmi dobře, líbilo se jim házení vlašovek, římské hlasování, vyhrožování, nelíbilo se jim, že Birk Ronju nespravedlivě obvinil, Mattisovo chování. Za těžké považovaly přijít na to, co se asi stalo, než se Birk s Ronjou pohádaly, napsat, v čem jsou kluci lepší než holky. Všechny děti již zažily ostrou hádku se svým kamarádem či kamarádkou. Vyřešily ji tak, že spolu chvíli nemluvily a pak se zase udobřily, nemluvily spolu delší dobu a začaly se bavit s někým jiným, vysvětlily si to a udobřily se, jeden se omluvil, přiznal svou chybu. Pro někoho

bylo těžké připustit, že možná nemá pravdu a omluvit se (Honza), pro někoho ne (Boris, Vojta).

Domnívám se, že děti pochopily podstatu a pracovaly na své úrovni, na úrovni dětí z druhé třídy. Podle mého názoru se všech úkolů během lekce zhostily s ohledem na svůj věk celkem dobře.

Aktivity se zúčastnilo 16 dětí a trvala hodinu.

Závěr

Závěrem lze konstatovat, že všichni žáci z mého družinového oddělení zlepšili úroveň schopnosti interakce při vzájemném jednání a komunikaci, úroveň schopnosti vnímat všemi smysly okolní prostředí a vztahy v něm, stali se citlivějšími, empatičtějšími, někteří méně ostýchavými a naopak více sebevědomými. V sociálním prostředí družinového oddělení se více utužily interpersonální vztahy nejen na úrovni žák - žák, ale i na úrovni žák - vychovatelka.

Lze konstatovat, že hypotéza, zda lze prostřednictvím dramatické výchovy přispět k osobnostně sociálnímu růstu dětí a ke zlepšení sociálních vazeb, se potvrdila.

Ze sociogramů, zpracovaných na základě pedagogicko psychologické diagnostiky s využitím sociometrie, vyplynulo, že se potvrdila i hypotéza, zda lze prostřednictvím dramatické výchovy s využitím jejich činností pomoci problémovým žákům, kterým jsem věnovala zvýšenou pozornost.

Míša, která byla zpočátku neoblíbená u devatenácti dětí a po roce jen u šesti, učinila největší pokrok.

Druhým v pořadí, co se týče pokroků, byl Pavel, který byl zpočátku neoblíben u třinácti dětí, po roce u šesti.

A konečně třetím v pořadí, co se týče pokroků ohledně oblíbenosti u spolužáků, byl Daniel, který byl zpočátku neoblíben u devíti dětí, po roce u pěti.

Všichni žáci učinili pokroky směrem kupředu, někdo menší, někdo větší, každý podle svých možností. Všem žákům využívání dramatické výchovy ve školní družině pomohlo při socializaci jejich osobností.

Literatura

- BENDL, S.: *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: TRITON, 2004. ISBN 80-7254-453-5
- BLÁHOVÁ, K.: *Uvedení do systému školní dramatiky : Dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: ARTAMA, 1996. ISBN 80-7068-070-9
- BRAUN, R.: *Pedagogicko psychologická diagnostika*. Studijní text. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003.
- BUDÍNSKÁ, H.: *Hry pro šest smyslů*. 3. vydání, upravené, v IPOS první. Praha: IPOS, 1994. ISBN 80-7068-084-9
- DVOŘÁČEK, J.: *Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-159-1
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z.: *Pedagogická psychologie pro vychovatele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-243-1
- HADJ-MOUSSOVÁ, Z.: *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-118-4
- HÁJEK, B. a kol.: *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-233-1
- HÁJKOVÁ, E.: *Český jazyk a kultura mluveného slova*. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-117-6
- HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí : Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- HELUS, Z.: *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-125-7
- HELUS, Z.: *Úvod do sociální psychologie : Aktualizovaná témata pro studující učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4
- HOUŠKA, T.: *Škola pro třetí tisíciletí*. Praha: Papyrus, s. r. o., 1995. ISBN 80-901740-4-3

- KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení a vyučování : Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 978-80-246-0192-2
- KOŤÁTKOVÁ, S.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9
- MACHKOVÁ, E.: *Jak se učí dramatická výchova*. 2. vyd. Praha: AMU, 2007a. ISBN 978-80-7331-089-9
- MACHKOVÁ, E. : *Metodika dramatické výchovy : zásobník dramatických her a improvizací*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2005. ISBN 80-901660-6-7
- MACHKOVÁ, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. upravené vyd. Praha: NIPOS, 2007b. ISBN 978-80-7068-207-4
- MLEJNEK, J.: *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS, 2004. ISBN 80-7068-163-2
- MORGANOVÁ, N.; SAXTONOVÁ, J.: *Vyučování dramatu : Hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901660-2-4
- PALARČÍKOVÁ, A.: *Tygr v oku aneb o tvorbě inscenace s dětmi a mládeží*. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 80-901661-5-9
- PÁVKOVÁ, J.; HÁJEK, B.; HOFBAUER, B., aj.: *Pedagogika volného času*. 3. aktual. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6
- PŘÍVRATSKÝ, V.: *Biologie člověka pro učitele a vychovatele*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-182-6
- ROGGE, U.: *Dětské strachy a úzkosti*. Praha: Portál, 1999. ISBN 0-7178-237-8
- ŠTVERÁK, V., ČADSKÁ, M.: *Dějiny pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-797-6
- WAY, B.: *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. 1. vyd. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-16-1

Prameny

- Dramatická výchova ve škole : 13. celostátní dílna v rozsahu 55 hodin.* Jičín: 20. – 26. září 2007. Akreditace MŠMT ČR: 29 430/2003-25-173. Lektor: Roman Černík
- Dramatická výchova zaměřená na práci s literaturou : vzdělávací akce v rozsahu 50 hodin.* Praha 1: Klementinum 190, 3. 4. - 31. 5. 2008. Akreditace MŠMT ČR: 4 821/2007-25-157
- Lekce dramatické výchovy.* DAMU Praha: 2006 – 2008. Lektor: doc. Jaroslav Provazník
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání : Část A, Část B, Část C.* Praha: VÚP, 2005
- Tvořivá dramatika 1 / 2008.* Ročník XIX. ISSN 1211-8001
- Tvořivá dramatika 2 / 2008.* Ročník XIX. ISSN 1211-8001
- BRAMWELL, M.: *Chraňme si svět! OCEÁN : Průvodce po naší planetě pro mladé.* 1. vyd. Praha: Fortuna Print, 2003. ISBN 80-7321-084-3
- JENNINGSOVÁ, L.: *Vánoční knížka pohádek, pověstí a koled.* Praha: Kentaur, 1991. ISBN 80-85285-07-X
- LINDGRENOVÁ, A.: *Ronja, dcera loupežníka.* 1. vyd. Praha: Albatros, 1981. 13-747-87 14/45
- MILER, Z.: *Krtek a raketa.* Praha: Albatros, 2000. ISBN 80-00-00818-1
- VEBEROVÁ, E.: *Soubor textů k literární výchově v mateřské škole.* Praha: SPN, 1981.

Příloha 1 – Fotodokumentace

Průpravná hra „Na upíra“ při koncové družině



„Rusalka“

1. Chůze v prostoru



2. Hledání v prostoru se zavřenými očima

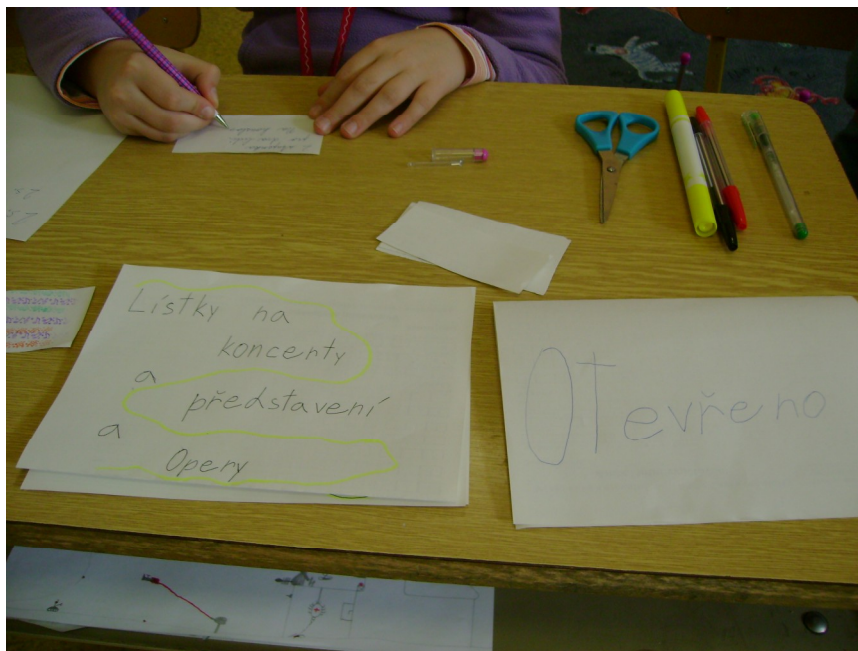


3. Cvičení sounáležitosti skupiny



„Přijďte, poradíme, posloužíme“

1. Příprava pomůcek – majitelky cestovní kanceláře



2. Příprava pomůcek – majitelé tiskárny

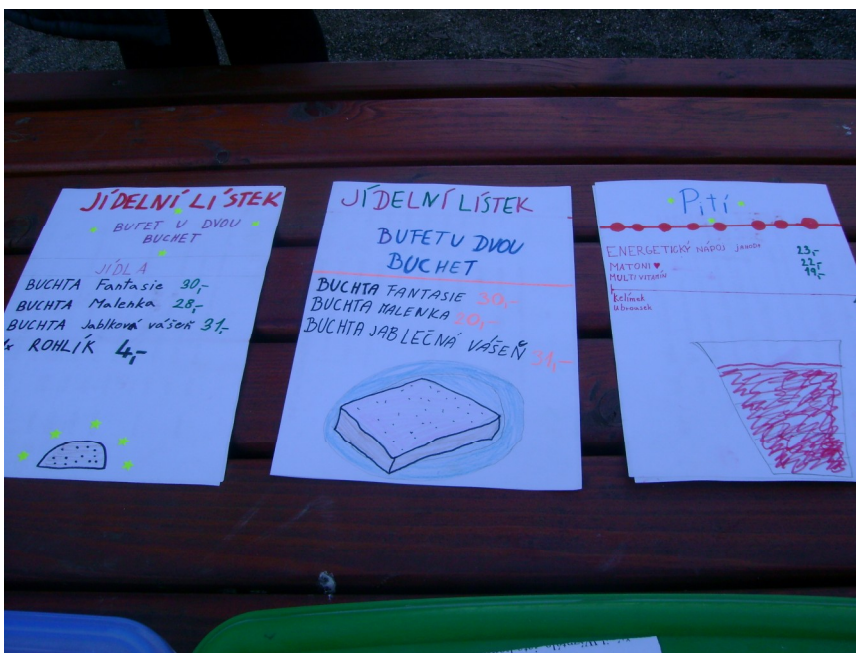


„Bufet u dvou buchek“

1. Příprava pomůcek – některé majitelky cukrárny



2. Nabídka sortimentu cukrárny



3. Improvizace: improvizovaná cukrárna



4. Improvizace: improvizovaná cukrárna



„Krtek a raketa I“

1. Práce skupin – dopravní prostředek, báječný svět



2. Reflexe skupin – dopravní prostředek, báječný svět



„Krttek a raketa II“

1. Práce dvojic: pomoc krtkovi – skládání obrázku rakety



„O Bradáčkovi“

1. Les



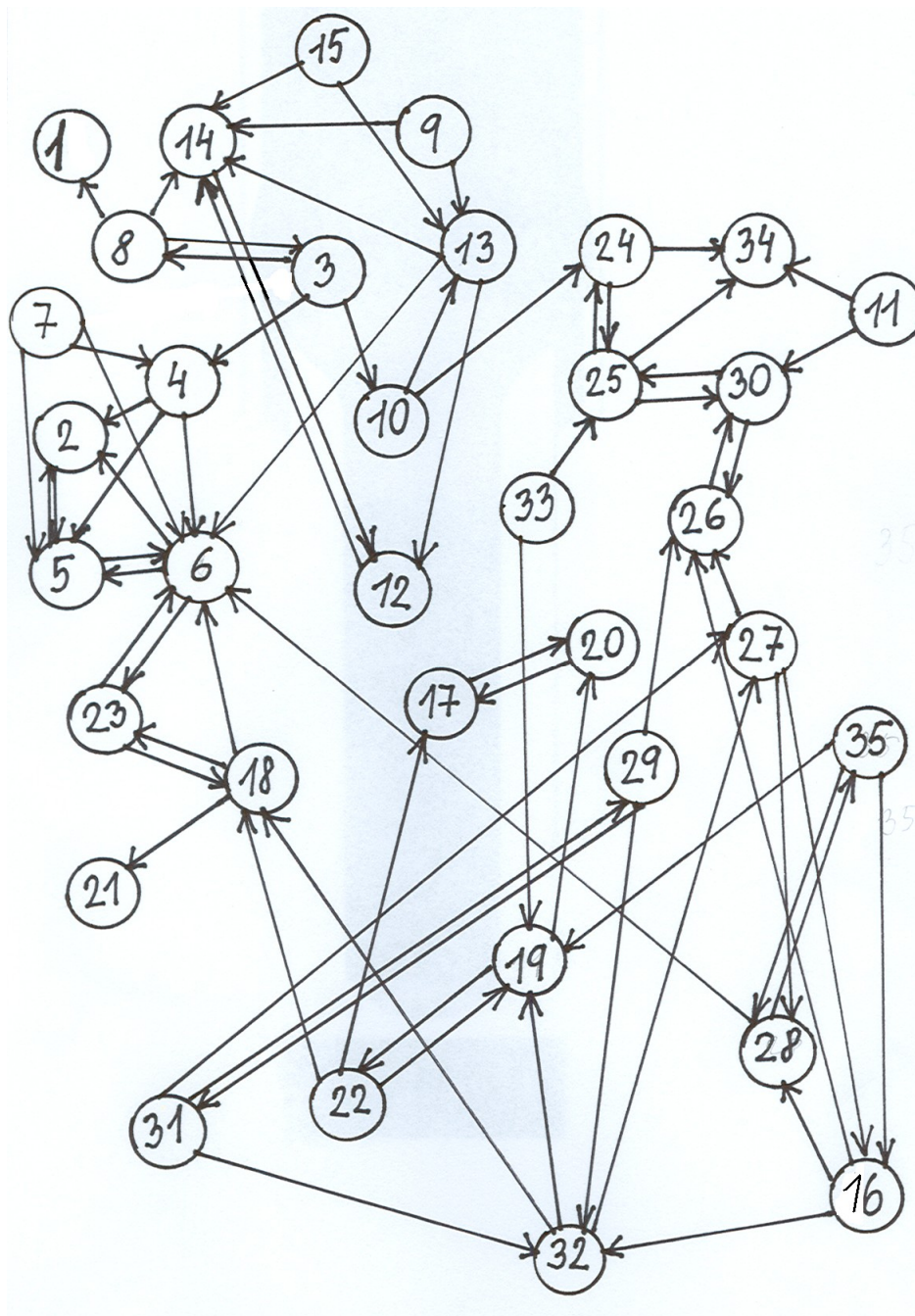
„O pyšném netopýrovi“

1. Budoucí hnízdo rodiny Kukačkovy (rodina si vybrala místo pro hnízdo a čeká na rozdání potřeb k vytvoření hnízda a na „peříčka“ – švihadla a pruhy krepového papíru)

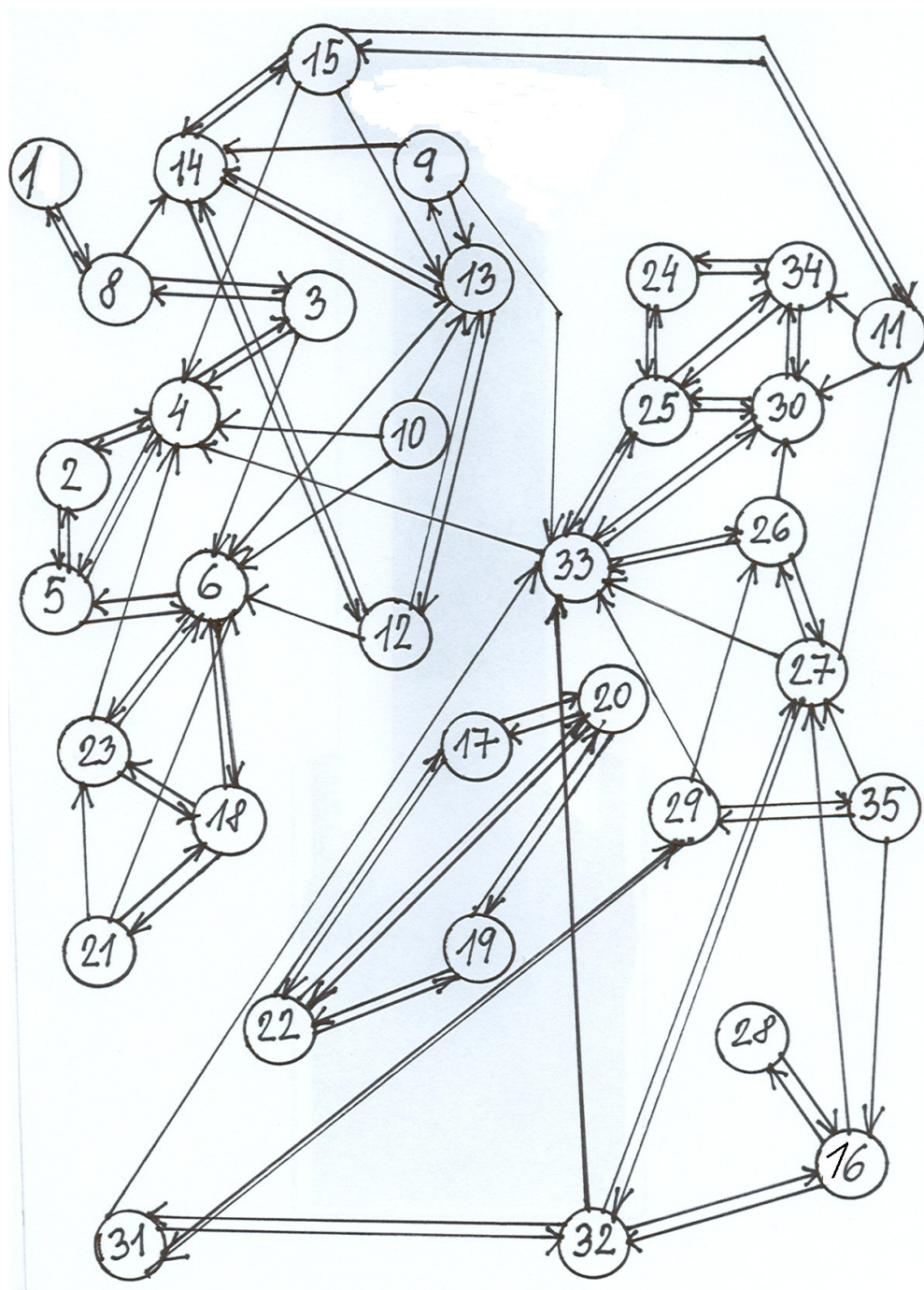


Příloha 2 - Sociogramy a jejich vyhodnocení

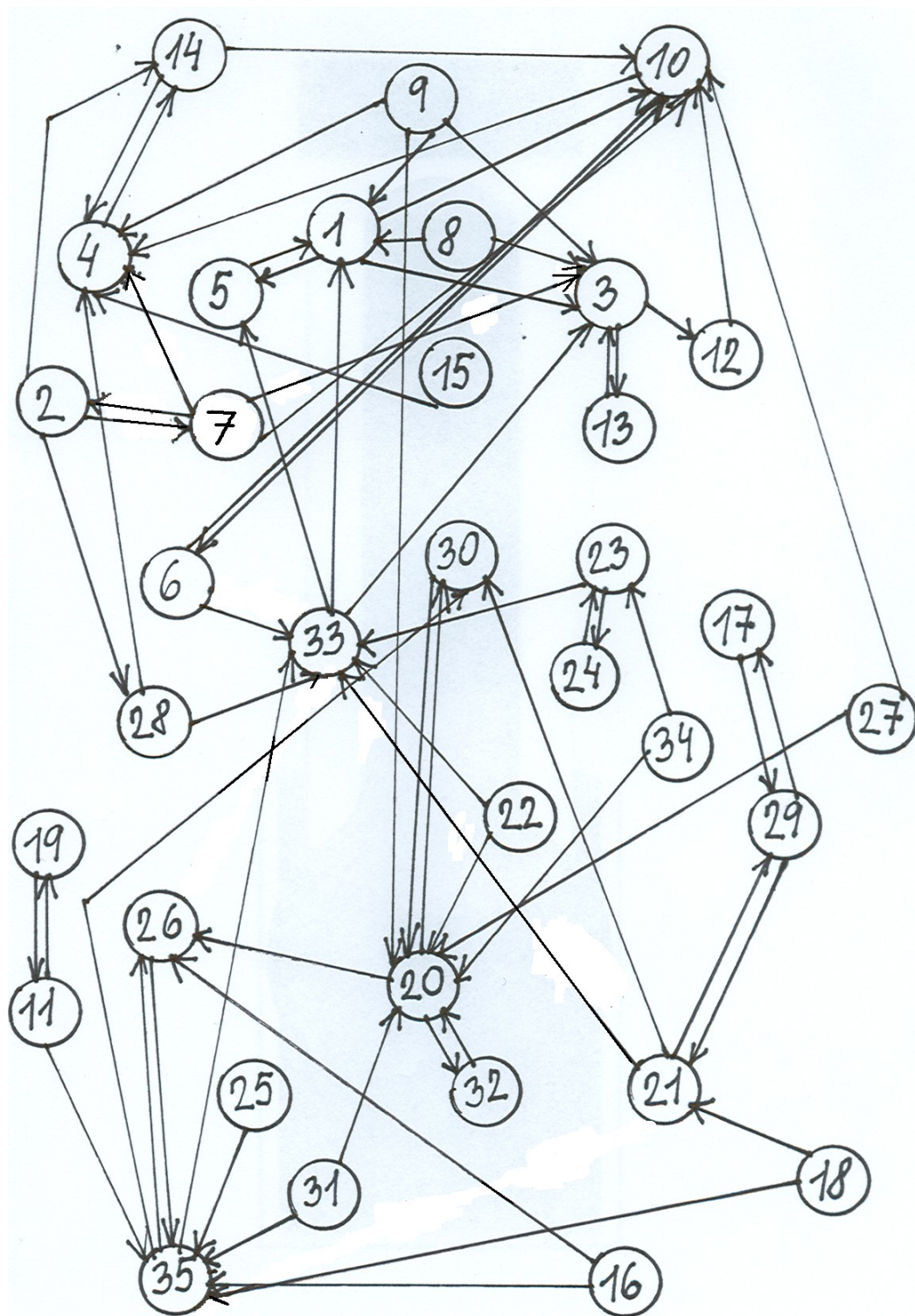
Sociogram č. 1 - část A



Sociogram č. 2 - část A



Sociogram č. 2 - část B



Vyhodnocení sociogramů

K pedagogicko psychologické diagnostice jsem využila sociometrii. Dětem jsem zadala dvě otázky. Otázce č. 1 „Kdybys ztroskotal (ztroskotala), se kterým spolužákem (spolužákyň) z našeho družinového oddělení bys chtěl (chtěla) zůstat na pustém ostrově?“ odpovídají sociogramy č. 1, č. 2 - část A. Otázce č. 2 „Se kterým spolužákem (spolužákyň) z našeho družinového oddělení bys nechtěl (nechtěla) sedět při vyučování v lavici?“ odpovídají sociogramy č. 1, č. 2 - část B.

Sociogramy č. 1 jsem zpracovávala v prvním čtvrtletí druhého ročníku, sociogramy č. 2 o rok později. Vyplývá z nich, že vztahy v družině se mezi některými dětmi změnily. Zaměříme se nyní na sledované žáky, tedy na Míšu, Pavla a Daniela.

Míša má číslo 33, Pavel číslo 20 a Daniel číslo 4.

Ze sociogramu č. 1 - část A vyplývá, že na začátku 1. ročníku měla Míša bližší vztah k jedné dívce (č. 25) a jednomu chlapci (č. 19) ze stejné třídy. Tento vztah byl jednostranný. Pavel navázal nový, nikým nepředvídaný přátelský vztah s Vojtou (č. 17), sympatie mu projevoval ještě jeden chlapec (č. 19). Daniel projevoval jednostrannou náklonnost ke třem chlapcům (č. 2, č. 5, č. 6) a sympatie mu projevovali dva jiní chlapci (č. 3, č. 7).

Ze sociogramu č. 1 - část B vyplývá, že na začátku 1. ročníku byla nejméně oblíbenou žákyní Míša, kterou nemělo v oblíbě 19 dětí, ona sama neměla v oblíbě chlapce s č. 1. Druhým nejméně oblíbeným žákem byl Pavel, kterého nemělo v oblíbě 13 dětí, on sám neměl v oblíbě Míšu (č. 33) a ještě dvě dívky (č. 24, č. 29 - zde se jednalo o vzájemnou neoblíbenost). Třetím nejméně oblíbeným žákem byl Daniel, kterého nemělo v oblíbě 9 dětí, on sám neměl v oblíbě dívku s č. 14 - jednalo se o vzájemnou neoblíbenost.

Ze sociogramu č. 2 - část A vyplývá, že na začátku 2. ročníku měla Míša bližší vztah ke třem dívkám (č. 25, 26, 30) - jednalo se o vzájemnou náklonnost, přičemž č. 30 má Madla, dívka, se kterou Míša navázala nový přátelský vztah. Dále projevila svou náklonnost k Danielovi (č. 4). Zde se jednalo o jednostranný vztah. Náklonnost Míše projevilo ještě pět dalších dívek (č. 9, č. 27, č. 29, č. 31, č. 32). Jednalo se o dívky z pětičlenné skupiny, se kterými si Míša občas hrála. Pavel projevilo svou náklonnost k

Vojtovi (č. 17), jejichž přátelský vztah se neustále utužoval, dále k chlapcům s č. 19 a 22, kde se jednalo o vzájemnou náklonnost. Daniel projevils svou náklonnost k chlapcům s č. 2, 3 a 5. Náklonnost byla oboustranná. Svou náklonnost vůči Danielovi projevily ještě tři dívky (č. 10, č. 15, č. 33 - Míša) a jeden chlapec (č. 7).

Ze sociogramu č. 2 - část B vyplývá, že na začátku 2. ročníku nemělo Míšu v oblíbě šest dětí (jeden chlapec s č. 6 a pět dívek s čísly 21, 22, 23, 28, 35). Pavla nemělo v oblíbě sedm dětí (dívky s čísly 9, 22, 27, 31, 34, u dívek s čísly 32 a 30 se jednalo o vzájemnou neoblíbenost). Daniela nemělo v oblíbě šest dětí (chlapec s číslem 7, dívky s čísly 9, 10, 15, 28, u dívky s číslem 14 se jednalo o vzájemnou neoblíbenost).

Závěrem lze konstatovat, že sociogramy potvrdily mnou vypořované vztahy mezi dětmi na základě různorodých, tedy i dramatickovýchovýchovných činností ve školní družině.