

UNIVERZITA KARLOVA
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

PRVKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY V HODINÁCH
SVĚT ČLOVĚKA

ELEMENTS OF DRAMA IN EDUCATION IN THE LESSONS
OF WORLD OF HUMAN

Jméno a příjmení studenta: Šárka Podskalská
Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)
Studijní obor: 1.ST (7503T047)
Vedoucí práce: Mgr. Radmila Svobodová
Rok odevzdání: 2019

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury v seznamu.

Šárka Podskalská

Poděkování:

Velmi ráda bych poděkovala paní Mgr. Radmile Svobodové, vedoucí mé diplomové práce, za vstřícný přístup, odborné vedení, čas a cenné rady, které mi v průběhu práce věnovala.

Také bych chtěla poděkovat své rodině, zvláště mým dcerám Šárce a Tereze, za dodávání optimismu a ochotnou pomoc při zvládnání studia.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá dramatickou výchovou a jejím využitím hlavně ve vyučovacích hodinách svět člověka s přesahem do ostatních výchov. Cílem diplomové práce bylo, zlepšit vztahy mezi žáky a tím i ovlivnit klima ve třídě.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí.

Teoretická část se zaměřuje na obsah a na specifické cíle dramatické výchovy. Podrobněji popisuje metody a techniky dramatické výchovy.

V praktické části je prezentován metodický návrh lekcí pro práci se žáky 2. třídy ZŠ. Každá lekce se skládá ze tří částí – plánování lekce, realizace tématu a následná reflexe. První téma se týká kamarádství, druhé téma klimatu ve třídě, třetí téma ubližování a čtvrté téma vychloubání. V tématech je použito a vyzkoušeno několik metod a technik dramatické výchovy, které by mohly dát odpověď na výzkumnou otázku.

V empirické části jsou uvedeny dva dotazníky. První dotazník byl zadán žákům před realizací lekcí dramatické výchovy a druhý dotazník po ukončení všech čtyř realizovaných lekcí. Na základě získaných poznatků z dotazníkového šetření lze stanovit vliv dramatické výchovy na vztahy mezi žáky a tím i na zlepšení klimatu třídy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Žáci 2. třídy, dramatická výchova, klima třídy, osobnostní a sociální rozvoj, vnímání, naslouchání, respektování, kooperace, řešení fiktivní situace a konfliktu, improvizace, vstup do role

ABSTRACT

In this diploma thesis is focus on Drama in Education, which is used mainly in the lessons of the World of Human with overlap into other education. The topic of the diploma thesis was to improve the relations between pupils and thus to influence the climate in the classroom.

The thesis is divided into two parts.

The theoretical part focus on the content and specific objectives of Drama in Education. It describes in more details the methods and techniques of Drama in Education.

In the practical part, is presented a methodical proposal of lessons for students of the 2nd grade of primary school. Each lesson consists of three parts - planning of a lesson, implementation of topic and subsequent reflection. The first topic relates to friendship, the second one relates to class climate, the third is about hurting and the fourth is about bragging. In the lessons plans are used and tried several drama education methods and techniques, which could give the answer to research question.

In the empirical part are present two questionnaires. The first questionnaire was given to pupils before the drama lessons and the second questionnaire after the completion of all four lessons. Based on the knowledge gained from the questionnaire survey is determined the impact of the Drama in Education on the relationships between students and on the improvement of classroom climate.

KEYWORDS

Pupils of the 2nd grade of primary school, Drama in Education, class climate, personal and social development, perception, listening, respect, cooperation, solution of fictive situation and conflict, improvisation, enter to role

OBSAH

ÚVOD.....	7
1. TEORETICKÁ ČÁST	10
1.1 CO JE DRAMATICKÁ VÝCHOVA	10
1.2 CÍL DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	15
1.3 METODY A TECHNIKY V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ	21
2. PRAKTICKÁ ČÁST	47
2.1 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI	47
2.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ SKUPINY	47
2.3 CÍL VÝZKUMU	48
2.4 VOLBA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	48
2.5 METODA SBĚRU DAT A INTERPRETACE DAT	48
2.6 PRVNÍ DOTAZNÍK	49
2.6.1 DOTAZNÍK PRO ŽÁKY (před realizací lekcí DV).....	49
2.6.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU (před realizací lekcí DV).....	51
2.7 REALIZACE A REFLEXE TÉMAT	55
2.7.1 REALIZACE 1. TÉMATU.....	55
2.7.2 REFLEXE REALIZACE 1. TÉMATU	60
2.7.3 REALIZACE 2. TÉMATU.....	64
2.7.4 REFLEXE REALIZACE 2. TÉMATU	69
2.7.5 REALIZACE 3. TÉMATU.....	73
2.7.6 REFLEXE REALIZACE 3. TÉMATU	78
2.7.7 REALIZACE 4. TÉMATU.....	83
2.7.8 REFLEXE REALIZACE 4. TÉMATU	89
2.8 DRUHÝ DOTAZNÍK.....	94
2.8.1 DOTAZNÍK PRO ŽÁKY (po realizaci lekcí DV).....	94
2.8.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU (po realizaci lekcí DV)	96
2.8.3 VYHODNOCENÍ OBOU DOTAZNÍKŮ	99
3. ZÁVĚR	106
4. SEZNAM LITERATURY	108

ÚVOD

S dramatickou výchovou jsem se během svého studia na střední pedagogické škole a své dlouholeté praxe setkala jen okrajově.

Byla to většinou dětská vystoupení, která se týkala divadelního představení. Žáci dostali role a zahráli divadlo na základě dramatisace literární předlohy.

Až na pedagogické fakultě pod vedením doc. Mgr. Radka Maruška, Mgr. Radmily Svobodové, MgA. Alžběty Ferklové a Mgr. et Mgr. Ireny Hanyš Holemé jsem zjistila, jakými metodami, postupy a průpravnými cvičeními se dá v dramatické výchově s žáky pracovat. Mohla jsem si sama vyzkoušet, jak se cítí žák při improvizaci, spolupráci ve skupině a prezentaci. Vlastně vžít se do pocitů aktéra. Musím říci, že náplně přednášek mě velmi obohatily. Konečně jsem získala představu, co je to dramatická výchova a co všechno může dramatická výchova dokázat v praxi.

Ve své třídě jsem nejdříve začala s jednoduchými prvky, které jsem využívala v různých vyučovacích předmětech. Ze začátku se žáci ostýchali, postupně si zvykali a začali s velkým zaujetím pracovat.

Dramatická výchova a její metody jsou velmi vhodné pro navázání kontaktů mezi žáky, zlepšuje se nejen vztah mezi nimi, ale má to vliv i na celkové klima třídy. Do činností se postupně zapojují i ostýchaví žáci, žáci s výchovnými problémy i cizinci. Jen je třeba zvolit správnou metodu a postup.

Dramatickou výchovu bych doporučila na pedagogické fakultě jako povinný předmět už od prvního ročníku. Její metody přispějí k vytvoření přátelských vztahů jak mezi žáky, tak mezi žáky a učitelem. Využití dramatické výchovy je výhodné nejen pro začínající učitele, ale i pedagogy s dlouholetou praxí. Učitel má tak větší možnost poznat své žáky i z jiné strany a hlouběji. Při realizaci prvků dramatické výchovy nezáleží na studijních výsledcích žáka, ale i na tom, jaká je osobnost, na jeho emocích, na vnímání okolního světa a orientaci v něm, jaký si vytvoří žebříček hodnot. Vyzkouší si, jak by mohl řešit problémy a situace, se kterými se setkává v každodenním životě.

Ve své diplomové práci se zabývám dramatickou výchovou, kterou můžeme využít v různých vyučovacích předmětech. Vybrala jsem si předmět svět člověka (2. ročník),

protože si myslím, že v tomto předmětu se využití prvků dramatické výchovy přímo nabízí. Ne každá škola má dramatickou výchovu jako samostatný vyučovací předmět.

Na naší škole jsme si vytvořili výstupy pro předmět svět člověka (2. ročník):

- ovládá své chování
- ví, kde vyhledá pomoc
- navrhuje různá řešení problémů a vyzkouší si různé postupy
- respektuje odlišnosti žáků
- přispívá k dobrým vztahům ve třídě
- zná svou roli při týmové práci a efektivně ji naplňuje
- respektuje role ostatních, dbá na dobrou atmosféru v týmu
- nenechá se odradit nastalým problémem a snaží se jej vyřešit
- přijímá odpovědnost za svou práci
- utváří si žebříček hodnot
- nabízí ostatním nezištnou pomoc
- stanovuje si své osobní cíle

Díky těmto výstupům se u žáka rozvíjí klíčové kompetence, které vedou k jeho osobnostnímu a sociálnímu rozvoji:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a právní
- kompetence občanské

Žák by měl na prvním stupni, v 1. období, naplnit obsah průřezových témat:

- v osobnostní a sociální výchově
- ve výchově demokratického občana

V prvním ročníku jsem si s žáky zkoušela průpravná cvičení a řešení problémů (situací), které nastaly během školního roku. V letošním roce jsem si se žáky vyzkoušela témata s dramatickým konfliktem, která uvádím v praktické části.

Svou diplomovou práci mám rozdělenou do dvou částí.

V první části, teoretické, bych chtěla případně zájemce o využití dramatické výchovy v praxi seznámit s tím, co to je dramatická výchova, jaké jsou metody, postupy a k jakým cílům díky ní můžeme dojít.

Ve druhé části, praktické, uvádím některá témata, která jsem ve třídě zrealizovala. Každé téma je završeno komentářem, reflexí, jak žáci reagovali, pracovali a k čemu došli. Mým zjištěním bude, díky jednotlivým reflexím a dotazníku, co se povedlo a na čem budu muset ještě zapracovat a co změnit.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 CO JE DRAMATICKÁ VÝCHOVA

V odborné literatuře se dočteme, že dramatická výchova patří do oboru estetické výchovy a výchovy uměním. Pracuje se v ní s prostředky a postupy divadelního umění, především s mimetickou hrou (rolová hra, hra v roli). Jde tady především o učení prožitkem, vlastní zkušeností v jednání, získáním životních zkušeností společným řešením problému, situace a to nejen intelektem, ale i intuicí. K tomu je zapotřebí zapojit tělo a emoce.

„Dítěti můžeme říci dvěma způsoby, co je slepý člověk. Můžeme mu říct, že slepý člověk je člověk, který nevidí. Nebo mu řekneme: ‚Zavři oči a pokus se najít cestu z místnosti.‘ Tento druhý pokus je tvořivá dramatika.“

(Brain Way)

Brain Way píše, že nejdůležitější v osobnostním rozvoji je v počátcích pomoci každému jedinci odhalit a poznat vlastní zdroje, bez zřetele k druhým lidem. Později pak objevovat a prohlubovat okolí. K tomu je zapotřebí:

- užívání pěti hlavních smyslů – zrak, sluch, hmat, čich a chuť
- obrazotvornost
- uplatnění, zvládnutí a kontrola fyzického JÁ
- řeč a její praktický nácvik
- objevování a kontrola emocí
- intelekt

Nejdůležitější složka v dramatické výchově je soustředění. Pokud žák ovládá soustředění, je kvalita pokusu a stupeň zvládnutí kvalitní. Pokud soustředění oslabí, a to

může způsobit několik faktorů, je pokus méně úspěšný, méně kvalitní i méně hodnotný. Může to být způsobeno i tím, jak moc se snažíme zapůsobit na pozorovatele.

(Way, B., 1996, kráceno s. 9 – 16)

Obsahem dramatické výchovy a jejím vlivem na rozvoj osobnosti žáka se zabývá mnoho autorů. Uvádím názory některých z nich:

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním nezprostředkovaným poznáním osobních vztahů a dějů, přesahující 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 DV jsou pedagogické prostředky dramatické.“

(Machková, E., 2007, s. 32)

„Dramatická výchova souvisí úzce s uměním, konkrétně s uměním dramatickým, protože si z něj „vypůjčuje“ pro realizaci svých výchovných cílů prvky a postupy, které patří k divadlu: pracuje s mezilidskými vztahy, se situacemi (neboť právě v nich se mezilidské vztahy nejlépe vyjevují), s přeměňování sebe sama na někoho / něco jiného“

(Provazník, J., 1998, s. 41-42)

„Dramatická (resp. divadelní výchova) je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a na druhé straně, k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společenským možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).“

(Valenta, J., 2008, s.40)

„Dramatická výchova v procesu upřednostňuje žáka, který je vnímán jako individuální subjekt se svými potřebami. Jsou respektovány jeho zájmy, znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty. Proces dramatické výchovy staví na zkušenostech dítěte, na jeho tvořivém potenciálu, na jeho vlastních schopnostech. Zároveň ho podporuje v oblasti spolupráce a spolutvorby. Základním principem dramatické výchovy je činnostní pojetí vyučování, kde pozornost je kladena hlavně na probíhající proces, na němž se žák aktivně podílí. Čerpá zde z předchozích situací, získává nové. Činnost se stává zážitkem a ve spojení s prožitkem je pro dítě zásadní hodnotou.“

(Marušák, R., Králová, O., Rodriguezová, V., 2008, s. 9-10)

„Dramatická výchova je „pedagogickou“ disciplínou, 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 citů, 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 odpovědně.“

(Pavlovská, M., 2002, s. 6)

Jaroslav Provazník stručně shrnul, co je dramatická výchova:

- jeden z pěti oborů estetické výchovy (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové),
- výchovná disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění,
- učení především prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, nabývání životních zkušeností tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí těla a emocí.

V první řadě je to člověk jednající pohybem i slovem, vstupující do kontaktů a komunikující s jinými lidmi a okolím, člověk se všemi složkami své osobnosti, které jsou touto aktivitou ovlivňovány, tedy:

- schopnost soustředit (koncentrovat) a přenášet pozornost,
- schopnost uvolnit se fyzicky a psychicky,
- smyslové vnímání (jde o všechny smysly, vč. Prostorového cítění, které je druhem hmatu),
- obrazotvornost neboli představivost a fantazie,
- pohybové dovednost a schopnost pohybového vyjadřování (správné držení těla, orientace v prostoru, koordinace pohybů, jemná motorika až k vyjadřování vlastních představ pohybem), jejichž získávání a rozvíjení jsou důležité pro schopnost mimoslovně komunikovat,
- řečové, mluvní dovednosti (kultura a technika řeči, plynulost řeči ...) jako podmínka jazykové komunikace,
- jazykové cítění a vyjadřování,
- paměť,
- logické myšlení a strategie myšlení.

(Provazník, J., 1998, kráceno s. 49, 51)

Pokud shrnu uvedené názory odborníků, co je dramatická výchova, mohu konstatovat, že prostřednictvím dramatické výchovy se žák učí vlastním prožitkem získat vlastní zkušenosti skrze své jednání. Podstatou dramatické výchovy je hra. Je to činnost dobrovolná, která závisí na skutečném zájmu a zaujetí žáka. Pravidla her v dramatické výchově jsou jednodušší, protože odpadá ohled k pozorovateli a neexistují v ní sankce. Jediným pravidlem je společná dohoda hráčů o volbě tématu, námětu hry a o dodržení smlouvaného „jako“ s plnou vážností, zájmem a soustředěním. V případě nespokojenosti zúčastněných hráčů s průběhem hry se hra opakuje, obměňuje a hledá se přijatelnější řešení. Dramatická výchova je hlavně založena na prožitku a aktivitě žáka, na

spolupráci a souhře. Dává žákovi příležitost učit se spolupracovat s druhými. Žák tak má možnost uplatnit své nápady a být potřebným pro druhé. Ujasní si osobní postoj k zvoleným tématům, zaměřeným především na mezilidské vztahy a celospolečenské problémy. Tím tak dochází k vytvoření vlastního žebříčku hodnot, k osobnostně -sociálnímu rozvoji žáka a napomáhá i k plnění klíčových kompetencí.

Co je obsahem dramatické výchovy, nejlépe shrnula, podle mého názoru, Eva Machková, která píše, co v dramatické výchově prioritně souvisí s osobnostně-sociálním rozvojem žáka:

- psychické funkce, to znamená pozornost a soustředění, vnímání, představivost a fantazie, myšlení a city, vůle
- schopnosti a rysy osobnosti, tj. inteligence a tvořivost, temperament a charakterové rysy, empatie, intuice
- sociální vztahy a dovednosti, tedy interakce, percepce a komunikace, kooperace, zvládání konfliktních situací, osvojení sociálních rolí a norem, vztahy ve skupině, zvládnutí agrese, sebepozorování, přiměřené sebehodnocení a sebeprosazování
- postoje a hodnoty, tedy schopnost hodnocení životních jevů, systém osobních postojů a utváření životní filozofie, odstraňování předsudků, normy soužití, žebříčky hodnot, zejména sociálních a duchovních, sebepojetí

(Machková, E., 2007, kráceno s. 56-59)

1.2 CÍL DRAMATICKÉ VÝCHOVY

„Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe. Z takto nejobecněji formulované výchovy se při plánování odvozují dílčí cíle jednotlivých složek a tematických celků učiva.“

(Bláhová, K.,1996, s. 22)

Krista Bláhová formuluje cíl dramatické výchovy jako výchovu tvořivé a vnímavé osobnosti, která je schopna:

- vnímat skutečnost kolem sebe a zřetelně formulovat své myšlenky a beze strachu prezentovat své názory,
- tvořivě řešit praktické problémy,
- uvědomovat si mravní dilemata, umět se v nich samostatně a odpovědně rozhodovat,
- respektovat druhé lidi a jejich názory, naslouchat jim a oceňovat jejich přínos, umět se na ně spolehnout v případě potřeby,
- podrobovat své názory i názory druhých kritice, a tím získávat otevřenost, měnit svoje postoje a vyvíjet se,
- soucítit s druhými lidmi a být schopen jim pomoci, je-li to třeba,
- spolupracovat s druhými na společném díle, umět dovést toto dílo do konce a být schopen za něj nést odpovědnost.

Dramatická výchova dále:

- učí žáky zvládat prvky a postupy dramatického umění a s jejich pomocí prozkoumávat a vyjadřovat své city, myšlenky, názory a postoje,

- kultivuje, obohacuje a rozvíjí výrazové prostředky sloužící k sociální komunikaci (především řeč a pohyb),
- učí vybírat a tvarovat látku tak, aby přesně a dramaticky účinně sdělovala záměr,
- vychovává citlivého a poučeného diváka, čtenáře,
- pomáhá objevit a případně rozvinout umělecký talent.

(Bláhová, K., 1996, s. 23)

Cílem v dramatické výchově je především tvořivost, to popisují I. Lokšová a J. Lokša:

„Tvořivé vyučování rozvíjí především schopnost tvořivého myšlení, motivaci k tvořivé činnosti a k učení se, imaginaci a fantazii, zájmy o tvořivé aktivity, tvořivé dovednosti a poskytuje žákům možnost prožívat pocity sebeuspokojení, seberealizace a sociálního ocenění vlastní tvořivé produkce.“

(Lokšová, I., Lokša, J., 2003, s. 9)

Výstižně popsal Jaroslav Provazník, že cílem pedagogické práce v dramatické výchově by měl být jedinec, který se stane:

- 1) člověkem orientujícím se:
 - a) v sobě (ve své psychofyzické organizaci)
 - b) ve světě:
 - v oblasti sociálních vztahů,
 - v oblasti lidské práce a tvořivosti,
 - v oblasti přírodní a ekologické,
 - v oblasti kulturní,
 - v etických hodnotách.

- 2) člověkem kompetentním, schopným používat dovednosti a poznatky aktivně, tvořivě a odpovědně
- 3) člověkem schopným stálého seberozvíjení a adaptace, odolným vůči neustálým změnám, které s sebou moderní společnost přináší
- 4) člověkem vědomým si svých možností i limitů, člověkem zdravě sebevědomým, ale současně pokorným, člověkem, který je schopen sám sebe vnímat jako součást světa, jenž ho v mnohém přesahuje.

(Provazník, J., 1998, kráceno s. 62-63)

Po prostudování odborné literatury bych shrnula, že nejdůležitějším cílem dramatické výchovy je sociální rozvoj žáka. Poskytuje žákům příležitost vyvíjet se v sociální spolupráci s ostatními. Jde o schopnost vnímat druhé, jejich stanoviska, pocity a jednání. V dramatické výchově se může stát žák někým jiným v určité situaci, určitých okolnostech a přijmout jeho roli. Jde o to představit si, jak se člověk s tím či oním charakterem cítí, jak myslí, jak a proč se rozhoduje a jak v důsledku toho jedná.

Dalším důležitým cílem je příležitost ke spolupráci. Dramatická výchova je především založena na spolupráci. Na schopnosti domluvy a smysluplné vzájemné reakce. Jedině tak mohou žáci a učitel vytvořit společně něco nového. I školní outsider tu dostává příležitost objevit a uplatnit své přednosti, být potřebný pro druhé.

Souvisejícím a zároveň samostatným cílem je rozvoj komunikace a to nejen verbální, ale i neverbální (pohybem, gestem, výrazem v obličeji). Především jde o schopnost vyjádřit svoje myšlenky tak, aby byly srozumitelné pro druhé. Nestačí mít bohatou slovní zásobu, správně artikulovat a pracovat s dechem, ale využít i mimiku obličeje i těla, výstižně gestikulovat. Na druhé straně musí žáci taky umět přijímat od druhých jejich myšlenky, pocity a postoje. Porozumět jejich významu, cíli a účelu. Pochopit, co tím chce druhé říci. Znamená to také umět naslouchat.

Nezbytným cílem je rozvoj fantazie a představivosti. Schopnost žáka přistoupit na jiné než vžitě a předchozí zkušenosti. Vyzkoušet si „tady a teď“, vžít se do života někoho jiného, do situace, kdy se musí právě rozhodnout.

Cílem dramatické výchovy je i rozvoj kritického myšlení. Klást si otázky, které by napomohly k řešení různých situací ve hře. Schopnost posuzovat různé varianty, jejich ověřování, třídění a volbu takové varianty, která vede k optimálnímu řešení.

„Zkušenost samostatného myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek beze strachu.“

(W. Wardová)

Dalším cílem je i emoční rozvoj žáka. Součástí každého jsou city, avšak je potřeba mít je pod kontrolou. Nenechat se jimi ovládat a manipulovat, ale naučit se je ovládat s ohledem na druhé. Každý občas pocítuje hněv, strach, úzkost, rozmrzelost, žárlivost. Na rozdíl od reálného života se mohou v navozeném příběhu (situaci) hledat jiná řešení nebo postoje a vybrat ta nejvhodnější.

Cílem dramatické výchovy je vést žáky k sebepoznání, sebekontrolě a sebepojetí. Každý hráč dostává příležitost vyjádřit se, poznat druhé a uvědomit si, že každý má svou hodnotu. Žák dostává příležitost, aby jeho reakce na situaci byla přijata a byla respektována. I méně průbojný žák má příležitost cítit se potřebným pro druhé, projevit svoje specifické schopnosti a možnosti vstoupit do role, jaká mu dosud byla odepřena nebo jakou možná v životě ani nikdy mít nebude. Dostává možnost naučit se respektovat druhé a pochopit, uvědomit si, že nikdo není nejlepší ve všem.

(názory čerpány z odborné literatury uvedené v seznamu)

„Příběh, který se hraje, zanechá v člověku trvalý otisk.“

(N. Mc Caslínová)

Eva Machková rozdělila cíle do tří základních skupin:

- 1) v rovině dramatické:
 - a) dovednosti v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky),
 - b) vědomosti o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie, teorie).
- 2) v rovině sociální:
 - a) struktura skupiny, její dynamika, vztahy ve skupině, kooperace,
 - b) poznávání života, světa, lidí.
- 3) v rovině osobnostní:
 - a) psychické funkce (pozornost, vnímání, obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle)
 - b) schopnosti (inteligence, tvořivost, speciální schopnosti) a přátelské dovednosti
 - c) motivace, zájmy
 - d) hodnotový žebříček, postoje

Dále uvádí příklady k jednotlivým skupinám.

Dramatické cíle:

- uvést do divadelního umění, porozumět dramatičnosti a divadlu
- uvědoměle vnímat umění a zajímat se o ně
- osvojit si hru v roli, dramatické jednání
- jednat přirozeně v improvizaci s dramatickým konfliktem
- rozvíjet rytmické cítění a smysl pro gradaci
- rozvíjet schopnost výrazu pohybem
- rozvíjet schopnost komunikovat verbálně i neverbálně
- zvládnout dramatický prostor

- osvojit si divadelní složky (dramaturgie, režie, herectví, scénografie)
- poznat divadelní techniku

Sociální rozvoj:

- vyvíjet se k sociálnímu porozumění a spolupráci, k sociálnímu vědomí
- dosáhnout vysoké úrovně tolerance
- dosáhnout vysoké úrovně empatie, schopnosti vcítění hrou v roli
- naučit se naslouchat druhým
- dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i druhé
- osvojit si práci ve skupinách, kooperaci

Osobnostní rozvoj:

- osvojit si pozitivní hodnoty a postoje
- osvojit si nezávislé myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek
- umožnit sebevyjádření prostřednictvím umění
- dosáhnout pozitivního sebepojetí
- naučit se řešit problémy
- kontrolovaně uvolnit své emoce, vyhrát se z neznalých postojů
- svobodně rozvíjet a uplatňovat nápady
- rozvíjet obrazotvornost, fantazii, tvořivost
- rozvíjet vnímavost
- rozvíjet vyjadřovací schopnosti, verbální i neverbální komunikaci

(Machková, E., 2007, s. 35 – 36)

1.3 METODY A TECHNIKY V DRAMATICKÉ VÝCHOVĚ

Myslím si, že pokud si učitel vytyčí cíl hodiny, měl by zvolit takové metody a techniky, které vzbudí zájem o určité předměty i u žáků, kteří se o ně nezajímají nebo nejsou v nich úspěšní, což se právě v dnešní době může stát z důvodu integrace žáků. Správná volba metody a postupu vtáhne účastníky do činnosti. Umožní jim situaci prožít, sdílet, tvořit a reflektovat ji. Může podpořit jejich přirozenou zvědavost, tvořivost a fantazii.

Odborníci se shodují na tom, že metoda znamená cestu k cíli, která rozhoduje o jeho dosažení. V dramatické výchově se často používá pojem technika, která úzce souvisí s metodou. Tyto dva pojmy mají mezi sebou určitý vztah.

To popisuje ve své knize M. Pavlovská:

„Metodou rozumíme cestu, po které se vydává učitel se svými žáky, aby společně dosáhli výchovně vzdělávacích cílů. Prostředkem k dosažení těchto cílů se může stát správně zvolená technika, kterou rozumíme konkrétní postup, jenž pomůže žákům detailněji prozkoumat jednotlivé části dramatu a zároveň jim umožní hlubší vhled do problému.

(Pavlovská, M., 2002, s. 17)

K. Bláhová o vztahu metody a techniky píše:

„Metodou rozumíme v nejobecnějším slova smyslu způsob, jak dosáhnout teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika, která představuje konkrétní postup. Znamená to, že každá metoda může mít nejrůznější počet technik, a záleží pouze na tom, kterou z nich pro daný problém zvolíme. Metoda však může existovat i sama o sobě, bez přispění té které techniky.“

(Bláhová, K., 1998, s. 91)

„Vzhledem k tomu, že metoda je svázána s obsahem i cílem a z nich vychází, řídí se její volba řadou kritérií. Stejně jako při stanovení cílů, i při volbě metod zvažuje učitel znovu potřeby žáků (mentální, fyzické, sociální, emocionální), vývojový stupeň jejich způsobu myšlení a vnímání světa, míru zkušenosti, zájmy a záliby. Uvažuje, zda je daná metoda schopna naplnit stanovené cíle, zda odpovídá zvolenému obsahu, formě vyučování a dané situaci, prostředkům, které jsou k dispozici, krátce řečeno konkrétní pedagogické situaci, v níž má být použita.“

(Machková, E., 2007, s. 94)

Josef Valenta vysvětluje, že metody v dramatické výchově mohou mít několik významů různé šíře. Jednak uvádí, že mohou být jako určitá metoda vyučování nebo základním koncepčním principem, jímž je v dramatické výchově hra v roli nebo je to soubor, skupina dílčích postupů (např. projekt jako celek, dramatické strukturování) s konkrétními postupy (např. narativní pantomima, zrcadla, etuda atp.)

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

(Valenta, J., 1997, s. 32)

Učitel by tedy měl vybírat takové metody, které kladou důraz na myšlení žáka, na jeho aktivní jednání a v neposlední řadě rozvíjí jeho tvořivost a improvizaci.

„Proto soudobá didaktika klade důraz na takové metody, kde jde o výraznou aktivizaci žáků, o postupy heuristické, problémové, které vedou k objevování nových vztahů, o nalézání nových řešení, rozvíjení tvořivosti.“

(Skalková, J., 2007, s. 206)

Výstižně tuto problematiku, volbu metod, popsala Eva Machková:

„Vzhledem k tomu, že metoda je svázána s obsahem i cílem a z nich vychází, řídí se její volba řadou kritérií. Stejně jako při stanovení cílů, i při volbě metod zvažuje učitel znovu potřeby žáků (mentální, fyzické, sociální, emocionální), vývojový stupeň jejich způsobu myšlení a vnímání světa, míru zkušenosti, zájmy a záliby. Uvažuje, zda je daná metoda schopna naplnit stanovené cíle, zda odpovídá zvolenému obsahu, formě vyučování a dané instituci, které jsou k dispozici, krátce řečeno konkrétní pedagogické situaci, v níž má být použita.“

(Machková, E., 2007, s. 94)

Autoři se vesměs shodují, že základní metodou je hra v roli, kde se žák stává někým jiným ve fiktivním prostředí. Znamená to, že si vyzkouší cítit se jako druhý, dívat se na vše jeho očima a zároveň jednat v postavě. K zvládnutí těchto složitých úkolů musí hráč dozrát nejen praktickou zkušeností s dramatikou, ale i lidským zráním. Metoda je chápána jako nadřazený pojem a jejími dílčími postupy jsou techniky.

Technika představuje konkrétní postup. Každá metoda může mít různý počet technik a záleží pouze na učiteli, který postup pro danou situaci zvolí. Musí také zvážit, jestli jeho vybraný postup jeho žáci zvládnou.

Pro přípravu hodin dramatické výchovy je třeba najít si téma, námět a určit si cíl, co tím chceme u žáků dosáhnout. Teprve potom bychom si měli ujasnit dějový obsah, co bude na začátku, jak se děj bude vyvíjet, co se v něm bude řešit a jak to vyřešíme. Pokud máme vše promyšlené, pak můžeme zvažovat, jakou metodu a jaké techniky zvolíme. Využitím fiktivního příběhu získáme možnost větší dramatizace a prozkoumání daného problému z různých hledisek. Zároveň musíme promyslet i to, že zvolené metody a postupy mají své opodstatnění, pomáhají vytvářet napětí a posouvají děj.

Rozsáhlý výklad, třídění a popis dramatických metod a technik nalezneme v knize Josefa Valenty „Metody a techniky dramatické výchovy“.

Ve své knize píše, že specifika metod dramatické výchovy je využití metod dramatu a divadla. Jde o budování příběhu, hledání typických a symbolických situací, postav a

jejich vztahů atd. a bude se využívat hraní rolí, které slouží divadlu a dramatu. Dramatická výchova se realizuje prostřednictvím metody, která je prvkem systému, který dává onomu uskutečnění tvar, konkrétní formu, podobu a charakter.

Píše, že metody dramatické výchovy by měly vycházet z principů:

- 1) z hlediska svých kořenů:
 - a) dramatičnosti
 - b) divadelnosti
- 2) z hlediska psychologického:
 - a) zřetele k individuálním a věkovým zvláštnostem jedince
 - b) zřetele k charakteru kolektivu
 - c) zřetele k zachování psychohygienických podmínek výuky
 - d) zřetele k úrovni atmosféry ve třídě apod.
- 3) z hlediska didaktického:
 - a) vztahu učení k životním situacím (smysluplnost)
 - b) pozitivního vztahu žáka k pedagogické situaci ve třídě
 - c) orientace na učení činností (metody jako aktivátory)
 - d) exemplárnosti (nelze učit vše, jen základní příklady, na nichž lze naučit podstatné informace a vztahy)
 - e) struktury (učení, látka, lekce má mít smysl)
 - f) názornosti
 - g) odstupu (revize vlastní názorů) (u žáka)
 - h) porovnávání svých myšlenek s myšlenkami dalších žáků (a tím rozvoje myšlení a postojů)
 - i) kooperace, ale i individuální odpovědnosti
 - j) důvěry, že žák ví ... a je schopen ... (u učitele)

4) z hlediska výchovného:

- a) vědomí hodnoty a svobody žákovi osobnosti
- b) důslednosti
- c) pozitivního přístupu k žákovi

(Valenta, J., 1997, s. 44)

Základní třídění metod pak vidí takto:

1) Metoda (ú)plné hry

Metodicky jde o základní nosník dramatické výchovy, při níž jde o aktivní sdělování, při němž se uplatňují pohyby těla a jeho postoje, pozice v prostoru vztahování se k objektům a k osobám v tomto prostoru, dotyky, zvuky, hlasová modulace slov. Plná hra je metodou universální, schopnou naplňovat prakticky všechny cíle dramatické výchovy a uplatňovat ji prakticky ve všech jejích úkolových oblastech.

2) Metody pantomimicko - pohybové

Metoda vyžaduje od hráčů pohybové aktivity, a naopak nevyžaduje od hráčů zvuky a řeč. Vedle pohybu je dalším prvkem této skupiny „nepohyb“, tedy zastavení práce svalů a sdělování výrazem, postojem. Pro nezkušeného hráče je tato metoda snazší.

- částečná pantomima – některé partie jsou v pohybu a jiné ne
- dotyková pantomima – sdělování dotykem
- mechanická pantomima – pohyb je rozdělen do dílčích pohybů
- narativní pantomima – podle vyprávění hráči hrají pantomima
- ozvučená pantomima – spojení pohybu ztvárňujícího postavu a zvuku
- pantomimický překlad – převod slova – slov do pohybu
- pantomimizace prostoru, prostředí a věcí – práce s imaginární rekvizitou, objektem
- parafrázování pohybem – volný překlad čehosi do pohybu

- (ú)plná pantomima – komplexní aktivita celého těla
- pohybová cvičení – honičky, rytmické pohybové hry (rozehřátí nebo naopak uklidnění hráčů)
- pohybový rituál – individuální nebo společná aktivita
- proxemizace postojů – zaujímání fyzického postoje hráče v určitém místě hracího prostoru
- předávaná pantomima – řetězovitost mezi hráči (postupně si hráči předávají hru)
- přetahování – metaforické zobrazování konfliktního mezilidského vztahu
- převrácený (pantomimický) dabing – jeden z hráčů propůjčí postavě hlas a druhý pohyb
- sekvenční pantomima – rozdělení příběhu, pohádky do dílčích úseků
- taneční drama – pohyb motivovaný hudbou
- transformovaný pohyb – změna pohybu, přičemž tato změna je závislá vesměs na změně role či změně rolového úkolu
- zpomalená/zrychlená pantomima – veškerý pohyb se odehrává pomalu/rychle
- zrcadlení – co nejpřesnější napodobení pohybu hráče
- živá loutka – jeden z hráčů se stává loutkou celým tělem nebo jen jistou částí a druhý hráč je vodičem (loutkohercem)
- živé – nehybné obrazy – sehrání určitého jevu, osoby či situace jedním nebo více hráči beze slov a bez pohybu, tichem a stabilním mimickým výrazem

3) Metody verbálně- zvukové

Jsou založeny na slově či zvuku, jehož tvoření je tu rozhodujícím a hlavním principem a úkolem.

- alej – hráči udělají uličku a dostanou instrukce, co mají postupně říkat. Postava prochází alejí a naslouchá, příp. reaguje, nebo dokonce sama oslovuje jednotlivé hráče jako určité postavy.

- alter ego – jeden z hráčů vede monolog či dialog, hraje vnější chování a jednání určité postavy a druhý hráč hraje vnitřní prožívání a myšlenky téže postavy
- brainstorming– hledání nápadů, postojů a jiných úhlů pohledů, jejichž společným jmenovatelem je potřeba najít problém, cestu, jádro, podstatu, řešení atd.
- dabling – jeden hráč hraje pantomimicky a mlčí a druhý hráč k jeho kreaci dodává řeč
- dialogické monology – jeden hráč hraje hlasem více postav (zástupná rekvizita)
- diskuse – dialog dvou či více osob, který se točí kolem řešení určitého problému
- dotazování (a odpovídání) - horká židle – zpovídání určité postavy
 - interview – zjišťování, dotazování informací
 - tisková konference – tázání a odpovídání
 - průzkum – dotazování na fakta
- hádka – modelování verbálního konfliktu, nedorozumění
- imaginativní hra – hráčům se předloží předmět, věc, rekvizita a oni přetvoří její význam
- mluvící předměty – propůjčíme jim svůj hlas
- neviditelné hlasy – hráče není vidět, vše musí odehrát hlasem (rozhlasová hra)
- vyjednávání – vzájemné ovlivňování, jedna strana jedná tak, aby získala výhody
- zaslechnutá řeč – něčeho, co kdosi říkal „šmírování“, „špionáž“
- zástupná řeč – umělý jazyk, vlastní slova, nepodobá se běžnému

4) Metody graficko-písemné

Jsou to postupy doplňující a podporující metody základní. Lze tedy říci, že bez jejich užití by se dramatika, obecně vzato, obešla. Vytvořit může písemný, kreslený, malovaný atd. artefakt (dopis, deník, inzerát, leták, dotazník, foto – film, mapa, logo – slogan – název, myšlenková mapa atd.)

5) Metody materiállově-věcné

Základem je práce s jinou hmotou – materiálem, kterým v tomto případě není lidské tělo. Výtvar je trojrozměrný. I tyto metody jsou doplňující a podporující základní metody (práce s jakýmkoliv objektem, se světlem a stínem, kostýmem, loutkou, maskou, rekvizitou apod.)

(Valenta, J., 1997, kráceno s. 79 – 157)

J. Valenta je zastáncem toho, že základní metodou pro dramatickou výchovu je hraní rolí.

„Hraní rolí je výchovná a vzdělávací metoda, která vede k naplnění osobnostně-rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození a přípravy, rozehrání reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců), zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.), včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.“

(Valenta, J., 1997, s.34)

Hraní rolí rozděluje do typologií takto:

- rovina simulace – je mezní typ, kdy hráč hraje sebe samého, roli sebe samého nebo sebe samého v jisté své životní, sociální roli, ale reaguje v rámci fiktivní situace – hru na „já“ jakoby v reálné, běžné, možné, fiktivní situaci
- rovina alterace – hráč bere na sebe jinou roli, modeluje jiného člověka, jeho chování, jednání, to bývá zpravidla vedeno vůči něčemu/někomu – hru na „já“, když jako hráč hraju
- rovina charakterizace – je nadstavbou alteraci, kde jde o úroveň rolové hry, hlouběji do vnitřních motivací a postojů postavy, do hledání jejich psychických charakteristik a zkoumání a vytváření jejího vnitřního života
- rovina autentických sociálních rolí v rámci dramatu – jsou to role přijímané ve hře, kterými se žák v dramatu učí a formuluje, ale také role přijímané mimo hru,

které vznikají buď samovolně (hráč má ve třídě např. určitou pověst) nebo role získávané ve vyučování, např. při plánování dramatu ve skupinách

(Valenta, J., 1997, kráceno s.34 – 38)

Krista Bláhová píše, že se neustále budeme seznamovat s novými a podnětnými metodami, jako se stále budeme seznamovat s novými a podnětnými náměty.

Obecně známé a používané metody takto roztřídila a ke každé napsala pár osvědčených technik.

1) Metoda expozice

Každé drama musí mít svůj úvod, jehož úkolem je drama otevřít a poskytnout zúčastněným základní informace, vzbudit jejich zájem a nabídnout dostatek podnětů pro další práci. Expozice by měla mít na začátku v sobě zárodek problému (konfliktu či rozporu), který se v dramatu bude řešit.

Používané techniky:

- vyprávění,
- četba,
- fotografie,
- obrázek,
- mapa,
- předměty a věci týkající se příběhu,
- učitel v roli.

2) Metoda vytváření kontextu

Podstatou této metody je doplnění a dotváření předchozích nebo i zcela nových informací (přiblížení postav, dotváření prostředí, příp. dalších okolností).

Používané techniky:

- Brainstorming – spontánní sdělování svých nápadů, které nesmí být kritizovány. V druhé fázi se analyzují a cílem je nalézt co nejlepší řešení.

- Domýšlení děje – každý zúčastněný má možnost děj pozměnit podle svých představ nebo volíme variantu práce ve skupině a po společném vyhodnocení volíme tu, která je nejpřijatelnější.
- Domýšlení postav – živý obraz (je statickým obrazem postav vyjadřující svým postojem a gestem určitou situaci nebo svůj vztah k této situaci).
- Kresba, zástupná rekvizita nebo znak
- Horká židle – ten, kdo na ní sedí, by měl pravdivě odpovídat na všechny otázky.
- Rozhovor s imaginární postavou – kdokoliv může imaginární postavě položit otázku a kdokoliv na ní může odpovědět.
- Role odborníka – je technika, při níž hráči přejímají role odborníků, z této pozice mají právo o určitém problému rozhodovat a současně prokazovat i určité znalosti a přejímat zodpovědnost za svá rozhodnutí.
- Časový okamžik ze života hlavní nebo dalších postav – přiblížit určitou část ze života, současně tak doplnit chybějící informace. Ideální je např. postup, při němž si skupiny mezi sebe rozdělí jednotlivé časové úseky z jednoho dne sledované postavy či postav, a při následném chronologickém předvádění tak společně získají dost podrobný obraz vývoje událostí.
- Vytvoření prostředí, v němž se děj dramatu odehrává – sami podle svých představ vytvářejí prostředí (rekvizity, mapy, plánky, zvuky), které tak posiluje jejich vztah k příběhu i k postavám.

3) Metoda hry v roli a metoda simulace

Hra v roli znamená převzetí role někoho jiného, a to s vlastní představou odpovídajícího chování. Umožňuje hráčům, aby si skrze ni vyzkoušeli nejrůznější životní situace, hledali jejich řešení, a získali tak zkušenost založenou na vlastním prožitku.

Simulace je transformací sama sebe do určité fiktivní situace „já v této situaci“.

Hra v roli i simulace jsou podmíněny svobodným rozhodováním a spontánním jednáním bez obav z možných postihů, protože vše děláme pouze „jako“ a ne doopravdy.

Používané techniky:

- Rozdělení rolí – podle vlastního výběru, přidělení učitelem, losováním, převzetím zástupného znaku, oživením rekvizity.

4) Metoda řešení krizového okamžiku

Když je daná situace nad možnosti žáků, je nutné ji nějak překlenout.

Používané techniky:

- Převyprávění nebo přečtení krizového okamžiku
- Použití zástupné rekvizity
- Simulace – tj. představa sama sebe v krizovém okamžiku, zkoumání vlastních pocitů, myšlenek s možností je vyslovit nahlas, slyšet sám sebe i pocity svých spolužáků.
- Živý obraz

5) Metoda řešení dramatického konfliktu (rozporu)

Učí hledat řešení a formulovat postoje a názory.

Používané techniky:

- Názorové spektrum – hráči se rozmístí na pomyslné imaginární přímce mezi dvěma protichůdnými názory.
- Vnitřní hlasy (alej, ulička) – klíčová postava prochází mezi svými spoluhráči, a ti nahlas sdělují její myšlenky a pocity. Jinou variantou je způsob, při němž se spoluhráči stávají „rádci“ dané postavy. Většinou se tak děje před závažným rozhodnutím.
- Zpomalený film – v případě, že se jedná o problematickou situaci, jejíž řešení je značně složité nebo ho dokonce hráči ani nemohou nejít, může být tato technika pomůckou, která je k vyřešení problému (třeba jen částečně) dovede. Zastavování a následná diskuse nad právě odehranými fázemi příběhu a jejich možné další modelování nabízí nejen možnost dalšího posunu, ale současně zamezuje tomu, aby byl nějaký detail, který se posléze může ukázat jako podstatný, přehlédnut.

- Rozehrání ve dvojicích či ve skupinách – důvod zůstává stejný jako u předchozí techniky, najít pro zkoumaný problém nejoptimálnější řešení. Současně tak vzniká více variant, z nichž pak společně bude možné vybrat tu, která bude pro daný problém nejvhodnější.
- Živý obraz

6) Metody vedení a řízení dramatu

Boční neboli souběžné či narativní vedení je způsob, při němž učitel řídí hru „zvenčí“.

Vedení zevnitř je způsob, při němž učitel vstupuje do role a stává se tak partnerem a spoluhráčem. Svým chováním může tak posouvat děj.

7) Metody a techniky reflexe a hodnocení

Reflexe a hodnocení jsou přirozenou součástí každého dramatu, mnohdy jsou dokonce jeho podmínkou. Můžeme je zařazovat i v průběhu hry.

Reflexí rozumíme bezprostřední sdělení svých pocitů, prožitků a reakcí.

Hodnocení je zaměřeno na zhodnocení prožitého ve smyslu jeho kvality.

Reflexe a hodnocení by se nemělo týkat pouze hráčů, stejně důležitá je i vlastní reflexe pedagogické práce.

Používané techniky:

- volná reflexe (spontánní)
- řízená reflexe (písemná, výtvarná forma)

(Bláhová, K., 1998, kráceno s. 95 – 103)

Eva Machková zastává názor, že základní metodou dramatické výchovy je hra v roli. Základem hry v roli je vnitřní představa. Je to jednání reálně uskutečněné, ne pouze myšlené nebo slovně popsané, je v něm přítomen prožitek a utváří se jím zkušenost.

„Hodnotná (výchovně i umělecky) hra v roli je založena na vnitřních charakteristikách a motivacích zobrazované osoby, tvora nebo jevu. Proto v dramatické výchově (stejně

jako ve výchově herecké) nemá místo nahrazování akce výkladem, slovním popisem, ‚co by hráč mohl udělat‘, ale ani pokusy o ‚cvičení mimiky‘. V praxi se z obou typů mylného přístupu častěji objevuje verbalizace, a to u hráčů, kteří z nezkušenosti nebo vlivem sebezpozorování dávají přednost slovnímu popisu před psychosomatickým.“

(Machková, E., 2007, s. 96)

„S dramatickým uměním spojuje dramatickou výchovu napětí. Má význam za prvé pro vyvolání a udržení zájmu hráčů, protože je to prvek, který je nutí pátrat a zkoumat, jak se situace či příběh vyvinou dál, co přinesou, jak bude možné je vyřešit. Za druhé napětí umožňuje hráčům poznat situace, které je nezbytně nutné řešit, jimž se člověk nemůže a ani nechce vyhnout, a v důsledku tedy učí chovat se v životě odpovědně.“

(Machková, E. 2007, s. 98)

„Napětí je vytvářeno konfliktem nebo zamlčenou informací, překážkou, dilematem či nedorozuměním. Svě opodstatnění má už při zahájení práce na určitém tématu, námětu nebo projektu, zpravidla v podobě startovacího bodu, někdy obrazně nazývaného ‚návnada‘ nebo ‚hák‘ (na němž je celek jakoby zavěšen). Formy těchto startovacích bodů mohou být různé, verbální, vizuální, auditivní či psychosomatické, důležité však je, aby hráče vtahovaly do hry a vyvolávaly u nich napětí výše uvedenými prvky, tj. aby buď část informací zamlčovaly, část sdělovaly nebo aby exponovaly dilema či překážku v souvislosti s tématem, které hráče zajímá a je pro ně významné.“

((Machková, E., 2007, s. 98)

Eva Machková doporučuje pro začínající učitele i začínající žáky vyzkoušet metodu improvizace. Mezi nejjednodušší formy improvizace patří rytmický pohyb a pantomima běžných činností, tj. dramatická podoba pohybu, rytmicky se opakujících úkonů. Pantomima je vhodným začátkem pro hráče, protože se provádí celým tělem a nevyžaduje dialog. Pro naplánování improvizace stačí:

KDO (postava) – CO (činnost) – KDY (čas) – KDE (místo)

PROČ (příčiny a motivace)

Improvizace rozděluje na:

- simultánní – všichni dělají totéž souběžně, nevede to tudíž k vzájemnému pozorování
- narativní – učitel čte, vypráví a všichni souběžně provádějí popisovanou činnost
- etuda – je to náročnější typ, kde hráči improvizují ve dvojici nebo menších skupinách. Většinou všechny skupiny dostanou stejné zadání, ale je také možné námět rozdělit do sekvencí a jednotlivé scénky sehrát postupně.

Metoda průpravné hry a cvičení vede k rozvíjení složek psychiky a k procvičování určitých dovedností prostřednictvím her a cvičení. Ty napomáhají k rozvoji všestranné tvořivosti. Technikami této metody jsou různé hry a různá cvičení.

Krista Bláhová udělala přehled, řazený podle jejich vztahu k psychickým funkcím a dovednostem, které rozvíjejí. Hry a cvičení, které zde uvádím, jsou technikami této metody. Po prostudování odborné literatury se mi osvědčily tyto hry, a proto je zde uvádím jako „zásobník“ pro zájemce, kteří by si je chtěli se svými žáky vyzkoušet.

1) Seznámení a uvolnění

Cílem těchto her je vytvořit přátelskou atmosféru mezi žáky. Zbavit je napětí, ostychu a připravit je pro další práci.

- Co rád dělám

Děti sedí v kruhu, představují se svým jménem a k němu přidávají činnost, která začíná stejným písmenem jako jeho jméno. („Jmenuji se Pavel a rád plavu, jmenuji se Klára a ráda kreslím.“)

- Jaký jsem

Spojením vhodného přívlastku se svým jménem se děti snaží vyjádřit svou momentální náladu. („Jsem ospalý Tomáš, jsem usměvavá Kačka.“)

- Co máme společného

Úkolem žáků je najít toho, s kým mám něco společného, např. barvu očí, oblečení.

V jiné variantě mohou hledat společné zájmy, přání

- Společné zájmy

Hráč chodí volně prostorem a polohlasně sděluje ostatní např. svou oblíbenou barvu, přitom poslouchá své spoluhráče a hledá mezi nimi toho, kdo si vybral stejně. S ním pak vytvoří dvojici, k níž se postupně přidávají další.

- Pavoučí honička

Koho se honič pavouček dotkne, stává se pavučinou – zůstane na místě a rozpaží ruce. Stává se jakousi „nástrahou“ pavoučka a z místa mu pomáhá chytat ostatní.

- Honička se záchranou

Nejprve si určíme, jakým způsobem se bude možné zachránit před babou. Variant se tu nabízí velmi mnoho.

- Ping-pong

Žáci se postaví po obvodu místnosti a každý si určí přímku, po které se bude pohybovat prostorem tam a zpět. Podmínkou je, že se žádný pingpongový míček nesmí s jiným srazit. Hrozí-li toto nebezpečí, musí počkat, až ho druhý míček mine. Rytmičkový pohyb je veden bubínkem, dřívky, klavírem, písničkou, říkankou.

2) Soustředění pozornosti

Pro tvořivou práci patří hry a cvičení k nejvýznamnějším. Jsou to hry, které podporují schopnost soustředění.

- Na levharta

Žáci sedí v kruhu, ruce mají otočené dlaněmi vzhůru. Uprostřed je levhart, který se snaží rychlým pohybem někoho plesknout přes dlaně. Podaří-li se mu to, vymění si s ním místo.

- Na bystrozrakého krále

Jeho úkolem je najít „vzácné předměty z královské klenotnice“. Nesmí se jich dotknout, jen si je zapamatovat. Kdo je první všechny nelezl, sedne si na královský trůn. Pro ostatní jsou připraveny další důležité role členů královské rodiny a královského personálu. Na důkaz své pravosti, musí nový král všechny předměty přinést.

3) Rytmus

Rytmus se v dramatické výchově procvičuje s důrazem na rytmus slova, pohybu a jednání jako důležitého předpokladu přirozené a srozumitelné komunikace.

- Jak se jmenuješ?

Své jméno musí „vyhrát“ na tělo. Využije tleskání, dupání, pleskání, luskání prstů nebo kombinací těchto zvuků. Náročnost můžeme ztížit tím, že se hra na tělo nesmí opakovat.

- Vytleskávání situace

Důležitou podmínkou je, aby všichni byli seznámeni s obsahem vytleskávané situace. Není důležité, co vytleskáváme, ale co sdělujeme.

- Hoř, ohýnku, hoř, přijde na tě tchoř!

Každý hráč postupně rozdmýchává kouř a ostatní po něm vše opakují, včetně výrazu, pohybu a dikce. Ohýnek se pomalu rozhořívá. Čím razantnější je čarování, tím mohutněji plápolá do maxima. Pak je potřeba ho čarováním zase zklidnit, až úplně zhasne.

4) Smyslové vnímání

- ZRAK
 - Kimovy hry

Žákům předložíme určitý počet předmětů. Po určitém čase je zakryjeme. Jejich úkolem je všechny předměty vyjmenovat nebo napsat. Jinou variantou může být – co chybí nebo co přibylo.

- Co se změnilo?

Provedení změny v uspořádání věcí v místnosti – jejich přemístění, úprava, přidání, odebrání apod.

- SLUCH

- Sluchová kimovka

Nejprve ukážeme žákům předměty. Ti si pak sednou zády a jednotlivé předměty pouštíme na zem. Jejich úkolem je určit, o jaký předmět se jedná.

- Kukačko, kde jsi?

Žáci sedí v kruhu. Jeden jde za dveře. Žáci se domluví, kdo bude kukačka. Všichni sedí se skloněnou hlavou. Žák, který je uprostřed kruhu, se smí třikrát zeptat: „Kukačko, kde jsi?“ Pokud pozná, který žák je kukačka, vymění si s ním místo a roli.

- Kdo nezpívá?

Na začátku hry, která je i výborným artikulačním cvičením, se tajně domluvíme, že při společné písničce nebudou někteří žáci zpívat. Zpěv budou pouze předstírat. Úkolem žáka, který naši domluvu neslyšel, je určit, kdo nezpívá.

- HMAT

- Co mám v ruce?

Žáci si poslepu vyberou z připravených předmětů jeden a hmatem jej poznávají. V jiné variantě slovně žák popisuje svůj hmatový vjem a ostatní se snaží určit, o jaký předmět se jedná.

- Hra s knoflíky

Žáci si poslepu vyberou knoflík, ukryjí si ho za zády a snaží se ho popisovat. Hmatem zjišťuje jeho velikost, tvar, materiál a počet dírek. Pokusí se určit barvu a zvolí oděv, na který by ho použil.

- Slepá cesta

Žáci poslepu prozkoumávají určitou část místnosti. Nabízí se několik variant – hledají určitý předmět nebo naopak ho mají umístit na určité místo.

- ČICH

Důležité je, abychom uměli cvičení motivovat. Cvičení jsou založena na hledání či určování vůní. Vhodným materiálem mohou být sáčky s kořením nebo obaly od kosmetických prostředků.

- CHUŤ

- Hostina

Žáci dostávají do úst různé pochutiny. Jejich úkolem je určit, o co jde. Použít můžeme kousky ovoce, zeleniny, sušenky s příchutí apod.

- Pytlík dobrot

Žáci mají zavřené oči a za zády si rozbalí bonbón. Ten si dají do úst a musí poznat, o jakou příchut' se jedná. Když všichni popíší svou příchut', hledají ty, kteří měli stejnou chuť bonbónu. Ve vzniklých skupinách si porovnají své obaly.

5) Prostorová cvičení

Cílem těchto her a cvičení je naučit se vnímat a zvládat celý prostor, ve kterém pracujeme, tedy skutečný prostor, ale i imaginární. To je ten, který si pro danou situaci představujeme. K tomu se úzce váže i schopnost v těchto prostorech komunikovat a vnímat ostatní partnery.

- Slepá ulička

Pracujeme ve dvojicích. Jeden má zavřené oči a druhý ho opatrně za ruce provádí prostorem. Zastavují se u jednotlivých předmětů a „slepec“ si je ohmatá. Vracejí se na místo, odkud vyšli, a úkolem „slepce“ je určit trasu, po které se pohybovali.

- Oslovení v prostoru

Žáci se postupně oslovují tak, že nesmějí použít jméno toho, komu něco sdělují. Oslovený odpoví a vybere si někoho dalšího. Stane-li se, že současně odpoví více žáků, pak sdělení nebylo adresné.

- Motivovaná chůze

Lesem: po měkkém mechu, v hustém porostu, mezi polomy, v dešti, ...

V zimě: ve vánici, ve vysokém sněhu, na náledí, ...

Ve vodě: brouzdáme se mělčinou, bahnem, bráníme se dravému proudu, ...

6) Představivost a fantazie

Je nezbytným předpokladem každého tvořivého jednání a myšlení. Je to nejvýznamnější složka nejen průpravných her, ale i dramatické výchovy.

- Honička strašidel

Uvolňovací hra, při níž honič v roli strašidla předává babu s přídavným jménem určujícím prostředí, ze kterého hráč, který babu dostal, bude pocházet: strašidlo – půdní, lesní, sklepní, vodní, větrné, ohnivě, ... a podle toho by měl také volit způsob svého pohybu a ozvučení.

- Roční období

Skupiny si formou hádanky předvádějí činnosti typické pro určité období.

- Hra na sochy

Základem těchto cvičení je vytvoření určitého postoje, který vzniká buď z vnitřní představy nebo náhodně zastavením ve štronzu. Vzniklou sochu můžeme na okamžik oživit a necháme ji promluvit nebo dokončit nějakou smysluplnou činností.

- Sousoší

Jeden z hráčů vytvoří sochu, kterou jeho spoluhráč doplní tak, aby vzniklo sousoší dávající smysl. Přidat se postupně může i celá skupina.

- Proměna věci

Žákům nabídneme různé předměty (švihadlo, míč, šátek, ...), které podle své fantazie přeměňují v jiné, zástupné předměty (švihadlo = mikrofon, míč = těžký kámen, šátek = panenka, ...)

- Asociační kruh

Podstatou je vytvoření asociace k předchozímu slovu, většinou podstatnému jménu:

Jablko – strom – dřevo – most – řeka, ... nebo řetězce asociací k určitému slovu:

Škola – učitel – tabule – křída – sešit, ...

- Dokončí větu

Pro cvičení si připravíme útržky vět, které je třeba dokončit.

Např.: „Já mu říkám, nechod tam, nebude ...“ „Viděl mě, ale ...“ „Když jsem se jí zeptala, co jí je, řekla mi ...“

- Složit příběh

Každou větu z krátkého příběhu napíšeme na kus papíru a ty pak promícháme. Úkolem žáků je složit jednotlivé věty tak, aby příběh dával smysl.

- Rozvíjení fabulačních schopností

Žáci si vyberou jeden předmět, který je zaujal, a snaží se vymyslet jeho příběh.

- Co se stalo?

Podle různě položených osobních (nebo jiných) předmětů se žáci snaží vymyslet situaci, která se zde odehrála, určit osoby, které se tu pohybovaly.

7) Partnerské vztahy a skupinová citlivost

Tyto hry a cvičení vedou k překonávání ostychu a posilování důvěry založené na porozumění a vzájemné sounáležitosti.

- Kontakt očima

Při těchto cvičeních žáci spolu navazují různě motivované kontakty očima: setkání s dobrým kamarádem, s kým bych si chtěli popovídat apod.

- Zrcadla

Cvičení je založeno na vzájemné souhře dvojice. Jeden určuje pohyb a druhý ho přesně opakuje. Toto cvičení vede k neverbální komunikaci a vzájemnému porozumění.

- Improvizace bez dramatického děje

Tyto improvizace můžeme svým charakterem zařadit k průpravným hrám a cvičením. Nejde v nich o řešení problému, či konfliktu, protože nemají dramatický děj. Jde spíše o rozvoj určitých dovedností a uspokojování fyzických a psychických potřeb. Žáci při nich mohou vstupovat do rolí s možností je prozkoumat zevnitř. Mají nejbližší k volné napodobivé hře, jako je hra na prodavače, školu, zvířátka apod. Velmi důležitá je v těchto improvizacích přípravná fáze, při níž se žáci učí modelovat určité situace a jejich prostředí (jak bude vypadat prodejna, co se v ní bude prodávat, jak se bude chovat prodavač a jak kupující apod.).

Výběr her můžeme volit podle toho, čeho chceme dosáhnout:

Improvizace bez kontaktu – každý hraje simultánně a pro sebe.

Improvizace s kontaktem – jsou založeny na souhře a spolupráci.

(Bláhová, K. 1998, kráceno s. 91- 118)

„Základním atributem dramatické výchovy je tvořivost. To znamená, že její proces nemůže být ukončen či ohraničen žádnými metodami, technikami ani průpravnými hrami. Dramatická výchova se nikdy nemůže vejít do žádné „šablony“, podle které bychom měli pracovat. Vždy to bude tvůrčí, jedinečný a neopakovatelný proces hledání a objevování.“

(Bláhová, K., 1998, s. 118)

Završením všech metod je metoda strukturovaného dramatu. Je to metoda komplexního učení, zabývající se nejen rozvojem intuice, ale i přísně logického uvažování.

Strukturované drama je výuka prostřednictvím zážitku. Je to zprostředkování zážitku osobního porozumění v novém, dosud neznámém prostředí, situaci. Struktura dramatu je z velké části „neskutečná skutečnost“, kde žák získá zkušenost ve hře v roli.

Strukturované drama má pevnou strukturu, kostru, kterou si vyučující přináší do hodiny. Nemusí však být naplněna, protože to závisí na věku žáků, jejich zkušenostech a na rozhodování žáků v klíčových místech dramatu. Důležité je, aby struktura dramatu byla

vystavěna tak, aby žáci nesli důsledky za svá rozhodnutí, ať jsou příjemná či nepříjemná.

Krista Bláhová píše, že stavba dramatických her a improvizací s dramatickým dějem je podstatně složitější a náročnější. Skládá se z expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofy a následné katarze. Mohou se nám zdát tyto pojmy pro práci s žáky neobvyklé, ale velice pěkně je vysvětluje. Tyto pojmy jsou totiž nedílnou součástí pro tvorbu strukturovaného dramatu.

1) Expozice – neboli uvedení do děje

Čím a jak improvizaci otevřeme, jakou základní informaci žákům dáme, čím vzbudíme jejich zájem a chuť se tím zabývat. To znamená, že by měla mít v sobě rozpor nebo konflikt, ale jen do té míry, aby žáci měli prostor pro jeho odkrývání, hledání a řešení.

- vyprávění příběhu nebo jeho části
- úryvek z dopisu, deníku, výstřižek z novin, inzerát
- magnetofonová nahrávka, videozáznam
- fotografie, obraz, ilustrace, kresba, karikatura
- mapy, plány, předměty vztahující se k příběhu
- rozehrání učitelem v roli

2) Kolize – zařazení dramatického prvku (rozporu nebo konfliktu), který vyvolá dramatické napětí a potřebu jej řešit

- domýšlení postav, které se nějakým způsobem mohou na příběhu podílet
- rozhovor s hlavní postavou nebo s postavami z jejího okolí
- zachycení a znázornění okamžiku ze života hlavní postavy nebo hlavních postav
- dotváření a vymýšlení prostředí, v němž by se mohl příběh odehrávat

3) Krize – vyvrcholení dramatu

Jde o okamžik, kdy dramatický konflikt nebo rozpor dosáhne takového bodu, že je už neúnosné ho rozvíjet. Nastává čas hledání jeho řešení, kdy každý sám, podle své

představy tento okamžik vnitřně vybavil a prožil. Vhodným prostředkem je simulace, představa sama sebe v tomto okamžiku. Zkoumání svých vlastních pocitů a myšlenek s možností je vyslovit a slyšet i ostatní.

4) Peripetie – obrat a možnosti řešení

Způsob řešení a hledání možností by měli především žáci. Učí se tak formulovat své postoje a názory.

- vnitřní hlasy
- škála názorů
- zpomalený film

5) Katastrofa a závěrečná katarze – rozuzlení a očista

Zde docházíme k určitému vyřešení a ukončení práce. Uvolňuje se napětí a zklidňují se emoce. Je to čas na rekapitulaci toho, co jsme prožili a k čemu jsme došli. Nastává prostor pro reflexi svých pocitů, vjemů, poznatků, ale i nových zkušeností.

(Bláhová, K., 1996, kráceno s. 54 – 58)

Radka Svobodová píše, že účinnost a efektivnost výuky při práci se strukturovaným dramatem je přímo závislá právě na struktuře (stavbě) dramatu, kterou připravuje vyučující předem, a to v podstatě podle známé Aristotelovy křivky (expoziční, kolize, krize, peripetie, katastrofa), často s vynecháním čtvrté části (peripetie).

„Právě během první fáze, tedy při přípravě formy, je třeba velmi promyšleně, citlivě a pečlivě volit jednotlivé techniky, tedy stavební kameny. Jejich obsah (náplň) pak ve fázi realizace plně závisí na konkrétní práci účastníků.“

(Svobodová, R., in Kořátková, 1998, s. 119)

Dále uvádí, že každý jsme jedinečný a právě každý máme schopnosti zpracovávat informace prostřednictvím své inteligence. Proces učení je efektivnější, zapojí-li se do něj různá zaměření mysli společně.

Zaměření mysli rozdělila do sedmi druhů inteligence:

Rozvoj řečové (verbální) inteligence:

- sdělování a vysvětlování svých názorů
- obhájení svých názorů
- konfrontace získaných poznatků
- psaní zpráv, dopisů, listů z deníku, kroniky atd.
- slovní projev v různých sociálních rolích

Rozvoj zrakové (prostorové) inteligence:

- návrhy řešení imaginárních prostorů
- vytváření prostoru ze zástupných předmětů
- plánování cest
- vytváření schémat různých činností
- živé obrazy

Rozvoj logicko-matematické inteligence:

- řešení logických problémů
- plánování časového harmonogramu
- přesné rozvržení rolí a jejich zodpovědnost

Rozvoj fyzické (pohybové) inteligence:

- vstup do různých rolí
- činnost v imaginárním prostředí
- vytváření prostředí z lidských těl
- různé rituály, tance, pohybové etudy
- živé obrazy

Rozvoj hudební inteligence:

- vytváření melodických rituálů
- zvukové skladby
- použití znělky
- užití hudby jako podkresu k činnosti

Rozvoj sociální (interpersonální) inteligence:

- spolupráce s druhými, ochota a schopnost jim naslouchat
- hovořit před menší i větší skupinou
- spolupráce ve skupině – společné diskuse a řešení problémů
- sdělení a vysvětlení svých názorů, postojů a stanovisek
- umět respektovat názor druhého a ustoupit mu v zájmu společné věci
- v různých situacích v dramatu pomoc těm, kteří to potřebují
- otevírání sociálních problémů a hledání možných způsobů jejich řešení
- vstup do různých sociálních rolí, proniknutí a pochopení motivů jejich jednání

Rozvoj osobní (intrapersonální) inteligence:

- vstup do daných okolností – já v daných okolnostech
- pojmenovat svůj postoj k situaci
- reflexe vlastní práce
- porozumění svým pocitům, citům a náladám
- uvědomování si příčin a důsledků vlastního jednání

Jak je z předešlého zřejmé, je strukturované drama metodou komplexního učení, zabývající se nejen rozvojem inteligence, logickým uvažováním, ale vedením žáků k tomu, že musí nést důsledky za své rozhodování. Během dramatu je každý žák nejen účastníkem, ale vlastně i spoluautorem.

(Svobodová, R., in Kořátková, 1998, kráceno s. 119 – 126)

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 ÚVOD DO PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části mé diplomové práce je mým cílem zjistit, do jaké míry mohou metody a techniky dramatické výchovy ovlivnit vztahy mezi žáky a zároveň i zlepšit klima třídy.

Učím přes dvacet let v základní škole a připadá mi, že se vztahy mezi žáky stále zhoršují. Hádáním a pošťuchováním se snaží najít si své místo mezi sobě rovnými. Často slýchám od rodičů, jaké bývají i doma sourozenecké hádky, bitky, žalování, nadávání, děti si dělají naschvály a svalují vinu jeden na druhého.

Myslím si, že v současné integrované době se stále více setkáváme nejen s kázeňskými problémy mezi žáky, ale i se vzdělávacími problémy některých žáků. Také v posledních letech je čím dál více ve třídách žáků cizinců, kteří nastupují do školy bez znalosti českého jazyka. Tím vším může docházet k situacím, které narušují vztahy žáků ve třídě. To potom ovlivňuje i klima ve třídě a celkový chod třídy.

V této části popíši, jaké dramatické příběhy jsem si se svými žáky vyzkoušela.

V následných reflexích uvedu, jak žáci reagovali a do jaké míry se jim podařily splnit cíle, které jsem si nastavila. Také zjistím, jestli naplnili očekávané výstupy z předmětu svět člověka.

Významným a stěžejním prvkem v praktické části bylo získání potřebných dat.

V nadcházejícím textu je uveden podrobný popis sběru dat.

2.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ SKUPINY

Ve třídě mám 20 žáků, 14 chlapců a 6 dívek. Letos mi do třídy nastoupil nový žák, který má 3. stupeň podpůrného opatření a dále bylo u něho diagnostikováno ADHD společně s dyslexií a dysgrafií a je epileptik. I další dva žáci mají ADHD, dále je zde žák s dysfázií, jeden žák má rozštěp patra a je epileptik. Do třídy mi také chodí

sourozenci z Pákistánu (rodiče jsou muslimského vyznání a domluví se s nimi, jen když je přítomen tlumočník) a Ukrajinec s vadou řeči. Dále jsou zde sourozenci (dvojčata), kteří jsou sledováni sociálním odborem z důvodu zanedbávání školní docházky a špatného rodinného zázemí (momentálně jsou v péči prarodičů). Je zde i dívka romského původu, její matka je samoživitelka a má další čtyři malé děti. Matka je také sledována sociálním odborem.

(K žákům s 3. stupněm a cizincům mám ve třídě neaprobovanou asistentku na dvě hodiny denně.)

2.3 CÍL VÝZKUMU

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo zjistit:

„Do jaké míry mohou prvky dramatické výchovy ovlivnit vztahy mezi žáky a tím i zlepšit klima ve třídě.“

2.4 VOLBA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výběr výzkumného vzorku byl proveden záměrně v ZŠ Křesomyslova 2, Praha 4, ve 2. třídě (20 žáků), kde působím jako třídní učitelka.

Realizace výzkumu a témat proběhla v období: prosinec 2018 – březen 2019.

2.5 METODA SBĚRU DAT A INTERPRETACE DAT

Jako stěžejní metodu výzkumu jsem si zvolila dotazník. Ten jsem žákům zadala před uskutečněním dramatické výchovy a další dostali po skončení projektových lekcí.

Jde mi o zachycení poznatků a pro moje důležitá zjištění.

2.6 PRVNÍ DOTAZNÍK

2.6.1 DOTAZNÍK PRO ŽÁKY (před realizací lekcí DV)

Ahoj, děti,

potřebovala bych se vás na něco zeptat. Napsala jsem vám několik otázek. Ty si pečlivě přečtete a pokuste se na ně pravdivě odpovědět.

Nebojte se, dotazník nemusíte podepisovat. Stačí zakroužkovat vaši správnou odpověď.

Děkuji vám za pomoc.

Vaše paní učitelka Šárka

1. Jsi chlapec dívka ?

2. Líbí se ti ve třídě? Ano Někdy Ne

Pokud ne, můžeš mi napsat proč?

3. Vadí ti něco na spolužácích?

Nic, jsem spokojený/á Někdy, když křičí Všechno, hádají se a perou

4. Máš ve třídě kamarády, kamarádky? Ano Nevím Ne

5. Máš ve třídě kamaráda / kamarádku, se kterým/kterou trávíš volný čas i mimo školu?

Ano Jen někdy Ne

6. Máš ve třídě spolužáka, se kterým nekamarádíš? Ano Ne

Pokud ano, můžeš mi napsat jeho jméno a co ti na něm vadí?

7. Stávají se ti ve třídě nepříjemné situace, kdy nevíš, jak je řešit?

Ano Někdy Nemůžu si vzpomenout Ne

8. Myslíš si, že je dokážeš vyřešit sám / sama? Ano Někdy Ne

9. Za kým jdeš, když tě něco trápí a potřebuješ poradit?

Za mamkou Za tatškou Za kamarádem nebo kamarádkou
Za učitelkou Za sourozencem Za nikým

10. Chtěl/a by sis zahrát hry, které by ti poradily, jak řešit nepříjemné situace?

Ano, rád/a Možná ano Jenom někdy Spíše ne Ne, nechci

Moc ti děkuji za vyplnění, pomůže mi to, aby se nám ve třídě hezky pracovalo.

Tvoje paní učitelka Šárka

2.6.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU (před realizací lekcí DV)

Tab. 1.1 Složení výzkumného vzorku podle pohlaví

	Počet	%
Dívky	6	30
Chlapci	14	70
Celkem	20	100

Tab. 1.2 Líbí se ti ve třídě?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Ano	4	67	11	79	15	75
Někdy	2	33	3	21	5	25
Ne	-	-	-	-	-	-
Celkem	6	100	14	100	20	100

Tab. 1.3 Vadí ti něco na spolužácích?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Nic, jsem spokojený/á	4	67	7	50	11	55
Někdy, když křičí	-	-	3	21	3	15
Všechno, hádají se a perou	2	33	4	29	6	30
Celkem	6	100	14	100	20	100

Tab. 1.4 Máš ve třídě kamarády, kamarádky?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Ano	6	100	13	93	19	95
Nevím	-	-	1	7	1	5
Ne	-	-	-	-	-	-
Celkem	6	100	14	100	20	100

Tab. 1.5 Máš ve třídě kamaráda/kamarádku, se kterým/kterou trávíš volný čas i mimo školu?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Ano	5	83	7	50	12	60
Jen někdy	1	17	6	43	7	35
Ne	-	-	1	7	1	5
Celkem	6	100	14	100	20	100

Tab. 1.6 Máš ve třídě spolužáka, se kterým nekamarádíš?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Ne	5	83	12	86	17	85
Ano	1	17	2	14	3	15
Celkem	6	100	14	100	20	100

Tab. 1.7 Stávají se ti ve třídě nepříjemné situace, kdy nevíš, jak je řešit?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Ano	1	17	4	29	5	25
Někdy	3	50	8	57	11	55
Nemůžu si vzpomenout	-	-	-	-	-	-
Ne	2	33	2	14	4	20
Celkem	6	100	14	100	20	100

Tab. 1.8 Myslíš si, že je dokážeš vyřešit sám/sama?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Ano	2	33	4	29	6	30
Někdy	4	67	9	64	13	65
Ne	-	-	1	7	1	5
Celkem	6	100	14	100	20	100

Tab. 1.9 Za kým jdeš, když tě něco trápí a potřebuješ poradit?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Za mamkou	3	50	7	50	10	50
Za tatškou	1	17	3	22	4	20
Za kamarádem, kamarádkou	-	-	1	7	1	5
Za učitelkou	2	33	3	22	5	25
Za sourozencem	-	-	-	-	-	-
Za nikým	-	-	-	-	-	-
Celkem	6	100	14	100	20	100

Tab. 1.10 Chtěl/a by sis zahrát hry, které by ti poradily, jak řešit nepříjemné situace?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Ano, rád/a	5	83	12	86	17	85
Možná ano	-	-	1	7	1	5
Jenom někdy	1	17	1	7	2	10
Spíše ne	-	-	-	-	-	-
Ne, nechci	-	-	-	-	-	-
Celkem	6	100	14	100	20	100

2.7 REALIZACE A REFLEXE TÉMAT

2.7.1 REALIZACE 1. TÉMATU

KAMARÁDSTVÍ

TÉMA: Mít kamaráda znamená být také kamarádem.

CÍL: Jaké vlastnosti oceňuji na kamarádovi?

Cíl v osobnostní rovině:

- dokáže se vcítit do pocitů druhého
- uvědomí si, jaké vlastnosti by měl mít kamarád

Cíl v sociální rovině:

- rozvíjí si sociabilitu a empatii
- přispívá k diskusi a respektuje názor druhých
- osvojí si vyjadřování vlastních myšlenek
- osvojí si práci ve skupině, kooperaci

Cíl v dramatické rovině:

- dokáže pohybem vyjádřit základní emoce
- rozlišuje herní a reálnou situaci, přijímá pravidla her, vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná
- reflektuje, s pomocí učitelky, svůj zážitek z hodin dramatické výchovy

Očekávané výstupy v předmětu svět člověka:

- ovládá své chování
- přispívá k dobrým vztahům ve třídě
- navrhuje různá řešení problémů a vyzkouší různé postupy

- zná svou roli při týmové práci a efektivně ji naplňuje
- respektuje role ostatních, dbá na dobrou atmosféru v týmu
- utváří si žebříček hodnot

POMŮCKY:

balicí papír, krabička s fixy, lepenka (magnety), malé papíry, kostým učitelky v roli (kšiltovka, batoh, koloběžka), židle učitelky, zvoneček, silnější červený fix

PROSTŘEDÍ:

hudebna s kobercem, kmenová třída (uspořádání lavic do písmene U a uprostřed třídy koberec)

ČASOVÝ ROZSAH: 2 vyučovací hodiny

PLÁN REALIZACE PROJEKTU

AKTIVITY:

- HONIČKA SE ZÁCHRANOU

Na začátku hry učitelka určí jednoho žáka jako babu a ten honí spolužáky. Ti se ubrání před chycením tak, že řeknou jméno nějakého spolužáka a sednou si přitom na zem. (Pokud to nestihnou a baba se jich dotkne, stávají se babou.) Do hry se mohou vrátit, až je někdo ze spolužáků pohladí po vlasech.

- POHYB PROSTOREM – boční vedení

Žáci se rozmístí po celém prostoru tak, aby každý měl dostatek místa kolem sebe. Po prostoru se pohybují podle pokynů učitelky. Pokyny jsou říkány tišším hlasem a je možné jako kulisu využít instrumentální hudbu.

„Představ si, že jsi krásné nadýchané peříčko. Všechno ti jde lehce, bez sebemenší námahy se pohybuješ prostorem. Lehounký vánek si s tebou pohrává a ty pluješ a pluješ, až ses dostal nad louku. Pod sebou vidíš vysokou trávu plnou květin. Ta krása a

vůně tě přimějí k tomu, že skoro tančíš. Najednou odněkud připluje černý mrak a spustí se vydatný déšť. Peříčko se postupně celé zmáčí a tíha ho pomalu táhne k zemi. Po chvíli ale zase vyjde sluníčko, peříčko postupně usychá a lehounký vánek ho zase vynese nad tu krásnou louku a ono zase pluje a tančí. (Je možné gradovat větrem, ale záleží na dynamice skupiny, jestli je to pro ni vhodné.)

MOTIVACE

Žáci se posadí do kruhu.

„Představte si, že do naší třídy může během roku přijít nový žák nebo žákyně. Rodiče se přistěhovali do blízkosti naší školy a jejich dítě přeci musí někam chodit do školy. A zrovna ta naše je nejbližší.“

BRAINSTORMING

Do kruhu položím z balicího papíru vystřiženou postavu a krabičku s fixy.

„Jaký bude ten nový spolužák nebo spolužačka? Co si myslíte?“

Žáci ho mohou popisovat vzhledově, ale mohou říkat i jeho charakterové vlastnosti.

Nejdříve řeknou, pak zapíší, aby nedošlo k opakování a zapsání stejného slova.

Neopravovat, jen vulgární slova, protože všechny nápady jsou správné.

Na závěr učitelka nebo zdatný čtenář přečtou všechna napsaná slova a obrys upevníme na viditelné místo.

SKUPINOVÁ PRÁCE

Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech a domluví se, na co by se chtěli nového spolužáka zeptat. Co by je zajímalo se o něm dozvědět.

V tuto chvíli, kdy jsou žáci zaměstnaní, může učitelka odejít za dveře a proměnit se na nového žáka/žákyni. (kostým – kšiltovka, batoh, koloběžka)

UČITELKA V ROLI

Učitelka vstoupí do třídy. Představí se vymyšleným jménem a řekne jim, že je jejich nová spolužačka. Počká, jak budou žáci reagovat a jestli začnou s připravenými dotazy. Pokud ne, může je vybídnout, jestli se jí nechtějí na něco zeptat, třeba odkud se přistěhovala.

Na jejich otázky odpovídá pyšně, rozzlobeně, negativně, namyšleně. Pokud se žáci „zarazí“, sundá kostým, změní se v učitelku a pomůže žákům s tím, na co by se jí mohli zeptat. Pak si opět nasadí kostým.

ALEJ – ulička svědomí

Žáci vytvoří dvojice, postaví se obličejem k sobě a všichni udělají krok dozadu. Vznikne ulička. Dostanou čas na to, aby si promysleli, jak na ně nová spolužačka zapůsobila a co by jí řekli.

Učitelka prochází uličkou, v ruce drží kšiltovku, jako zástupnou rekvizitu nové spolužačky. Na koho ji natočí kšiltem, jen ten promluví. Pokud někomu nic na nové spolužačce nevadilo a nechce jí nic říct, skloní hlavu.

ŽIVÝ OBRAZ – VSTUP DO ROLE JANY

Žáci si sednou na koberec, který rozdělíme na „hlediště a jeviště“.

Jejich úkolem teď bude improvizace. Pokusí se znázornit nějakou charakteristickou vlastnost nové spolužačky. „Sochou“ nejdříve znázorní nějaký postoj a výraz v obličeji. Na znamení zvonečku postoj rozehrají.

KŘESLO ODBORNÍKA

Každý žák si promyslí, jestli jemu na ní něco vadilo a co by jí doporučil změnit, aby s ní kamarádil.

DISKUSE – skupinová práce

Žáci vytvoří čtyřčlenné skupiny.

„V předešlé činnosti jste radili spolužačce, co by kamarád neměl dělat nebo jak by se neměl chovat. Napište na malý papír alespoň tři rady, které se nejčastěji ozývaly v předešlé činnosti. Můžete napsat i takové rady, které zde nezazněly, ale vy je považujete pro kamarádství za důležité.“

Až uslyší zvoneček, ukončí debatu i psaní. Každá skupina vyšle jednoho zástupce a ten přečte slova, na kterých se skupina shodla.

Tyto papíry připevníme vedle postavy z brainstormingu.

REFLEXE

Žáci budou silnějším červeným fixem kroužkovat v „postavě“ ta slova, která se objevují na papírech.

Šikovní čtenář přečte všechna zakroužkovaná slova v postavě.

Žáci se posadí do kroužku na koberci.

- Co vám nejvíce vadilo na nové spolužačce?
- Poznal se někdo v některé soše? Chceš nám říct ve které a proč?
- Myslíte si, že je ve vašich silách změnit její chování a jednání? A jak?
- Čeho si tedy nejvíce vážíte na kamarádovi?
- Říká se, že mít kamaráda znamená být také kamarádem? Může mi to někdo vysvětlit?

2.7.2 REFLEXE REALIZACE 1. TÉMATU

Na aktivity a brainstorming jsem využila místnost hudebnu, kde je větší prostor a celá místnost je pokryta kobercem.

Honička se záchranou se žákům velmi líbila a všichni dodržovali pravidla.

Pro druhou činnost všichni v klidu vyslechli pokyny a pravidla. Mohu říci, že se po prostoru pohybovali podle pokynů. Po každé větě jsem dělala pauzu, aby si svůj pohyb dostatečně prožili a užili. Bylo vidět, že si to užívají, zvláště děvčata. Jejich „ladné“ pohyby rukou a „otočky“ inspirovaly i některé chlapce. Zajímavé bylo, jak postupně všichni „usychali“. Nejdříve začali s pohybem rukou a pak se zvedali za svého místa.

Po skončení jsem se zeptala, jak se cítí. Řekli své oblíbené slovo „dobře“ a někdo řekl, že lehce, jako to peříčko. Jedna dívka řekla, že jí připadalo, že jí na louce „šimraly“ na nohách květiny. Někteří žáci jí dávali zapravdu, protože i oni měli stejný pocit.

Po vyslechnutí motivace se hned s elánem pustili do popisu nového žáka. „Obrys“ se začal rychle plnit: hodný – milý – je s ním legrace – nemluví sprostě – dobře se učí – hraje si se mnou – sportuje – půjčujeme si pastelky a fixy – nebojácný – laskavý – má dobré srdce – pomáhá mi – není lakomý – neničí věci – nevytahuje se – nelže – neubližuje – nepere se – navštěvujeme se – dobrý kamarád – má stejné nápady – brání mě – je vtipný.

Protože těch slov žáci vymysleli hodně a začala se slova opakovat, činnost jsem ukončila. Dobří čtenáři si rozdělili části lidského těla a každý přečetl svou část.

S obrysem jsme se vrátili do třídy, kde jsem ho připevnila na tabuli, protože s ním budeme ještě pracovat.

Rozdělení do skupin jim nedělá potíže, protože často v nich pracujeme.

Po vyslechnutí dalšího úkolu si každá skupina našla své místo ve třídě a já jsem mohla skoro nepozorovatelně jít za dveře do šatny, kde jsem měla připravený kostým na přeměnu.

To bylo „haló“, když jsem vjela na koloběžce, s kšiltem dozadu, do třídy.

„Ahoj, jmenuju se Jana Nováková a ode dneška budu chodit s vámi do třídy.“ Žáci se ve skupinkách na svém místě postavili a šli si sednout na koberec, aniž bych jim to řekla.

(Museli si mě asi z blízka prohlédnout.) Někteří si pomalu sedali na koberec, jiní stáli a usmívali se. „Co je, vy se mě nechcete na nic zeptat?“ Žáci si začali mezi sebou něco šuškat, tak jsem jim pomohla. „Vás nezajímá, odkud jsem se přistěhovala a tak?“ A už se otázky sypaly. Začali mi vykat, tak jsem se jich zeptala: „Vy si tady jako kamarádi mezi sebou vykáte?“ Poté mě začali oslovovat Jano a já jsem se mohla hlouběji vžít do „namyšlené a vychloubačné“ Jany. Otázek bylo hodně a já nejenom gesty, ale i mluvou byla dost „nepříjemná“. Bylo to vidět i na reakcích žáků, kteří dělali grimasy, protáčeli oči, kroutili hlavou, před smějící se ústa si dávali ruku, chytali se za čelo, za hlavu...

Sundáním kostýmu jsem se vrátila do role jejich učitelky.

„Myslím si, že jste se o Janě dozvěděli dost. Teď by mě zajímalo, co si o ní myslíte. Jak na vás zapůsobila? Co se vám na ní líbilo či nelíbilo? Co byste jí chtěli říct? Než vytvoříme alej, promýšlejte.“

Než žáci vytvořili alej, já si vzala rekvizitu pro Janu – kšiltovku. Znovu jsem připomněla pravidla této činnosti. „Na koho natočím kšilt čepice, jen ten může promluvit. Nikdo jiný nesmí ani reagovat na to, co řekl spolužák.“

Reakce žáků: ta je děsná – musí si vymýšlet – ta určitě lže – je legrační – proč se tak vytahuje – třeba se vytahuje, protože má strach – je poděs – s tou si užijeme – třeba se změní – bude s ní sranda – mně se líbí – má hezkou čepici – má stejnou koloběžku – je vtipná – fakt se tak dobře učí – moc jí nevěřím – určitě je hodná – dělá se zajímavou, ...

„Hmmm, tak o Janě jste si podle jejího chování a jednání udělali svůj názor. No nevím, nevím, jestli by to chtěla slyšet. Dokázal byste se někdo, nejdříve jako socha, přeměnit v Janu a pak to rozehrát?“

Do této činnosti jsem nenutila nikoho, protože to nebyla skupinová práce, ale každý „hrál“ sám za sebe, s nikým se nesměl domlouvat. Pár žáků nám předvedlo svým postojem i výrazem Janu. U některých to bylo tak výrazné, že mi bylo hned jasné, jak to bude dál.

Na další činnost jsem raději žáky nemotivovala. „Jana přišla domů a maminka se jí hned ptala. Jaké je to ve škole? Kolik máš už nových kamarádů a kamarádek? Jana se slzami odpověděla, že se jí ve škole nelíbí a všichni jsou hloupí. Co myslíš, že jí asi maminka poradila?“

Žáci měli chvíli na rozmyšlení a postupně si chodili sedat na mé křeslo. Myslím si, že pochopili, čeho by si měli cenit na kamarádovi. Jejich rady byly: není hezké, když se někdo vychloubá – mluvit pravdu – nevytahovat se – být milý a hodný – pomáhat si - snažit se kamarádit se všemi – neubližovat si – hrát si se všemi – nikomu nic bez dovolení brát – neposmívat se někomu, když se mu něco nepovede, ...

Překvapili mne, jak k této činnosti svědomitě přistupovali. Bylo vidět, že si plno věcí uvědomili.

Myslela jsem si, že poslední činnost, kterou jsem si pro ně připravila, jim bude trvat déle, než jsem si myslela. V krátké době mi oznámili, že už to mají a ani jsem nezaregistrovala, že by jim dělal problém shodnout se na slovech.

Všichni se vrátili na koberec a zástupci jednotlivých skupin přečetli svá slova. Kdybych neviděla, že pracují ve skupinkách, tvrdila bych, že to byla společná práce.

Stále se opakovaly stejné rady: pomáhat si – neposmívat se – nemluvit sprostě - být na sebe hodní – hrát si spolu – neničit si věci – aby s ním byla legrace.

Když jsme společně kroužkovali rady na brainstormingu, zjistili jsme, že je tam máme všechny.

V závěrečné reflexi se žáci shodli na tom, že nejvíce jim na Janě vadilo to, že se stále jen vychloubala a všemu, co říkala, nevěřili, a když jí to řekli, tak se na ně rozkřičela a začala i trochu vyhrožovat. (Vše jsem si nezapamatovala, protože jsem dopředu nemohla tušit, na co se jí budou žáci ptát. Ale z jejího jednání k nim to tak opravdu mohlo vyznít.)

Bylo zvláštní, že ti žáci, kteří mají často problémy se svým chováním, si to uvědomují. Ti se totiž často hlásili, že se v některé soše poznali. Když jsem se jich zeptala, ve které a proč se někdy takto chovají, odpověděli mi, že neví nebo že jsou naštvaní a mají špatnou náladu. Pochválila jsem je, že úspěch už je to, že si to uvědomují a pokusí se své chování změnit. My jim rádi pomůžeme, aby to dokázali.

Na dotaz, jestli už někdy slyšeli přísloví: „Mít kamaráda znamená být také kamarádem.“

Začali mi vysvětlovat tak, že zakroužkovaná slova z brainstormingu převáděli do vět. Nevím, jestli byli tak pohotoví nebo jestli došli k takovému závěru po všech dnešních činnostech.

„Teď se pokusím shrnout to, co jste mi řekli. Pokud s tím nebudete souhlasit, tak mi to řekněte a já se pokusím to shrnout jinak a třeba i lépe.“

Takže, pochopila jsem to tak, že když budu hodná, pomáhat druhým, tak mě každý bude mít rád a bude chtít se mnou kamarádit?“

Výkřik „ANO!“ ukončil dnešní blok a já jsem všem zatleskala.

2.7.3 REALIZACE 2. TÉMATU

KLIMA VE TŘÍDĚ

TÉMA: Co mi vadí ve třídě, ve škole?

CÍL: Vytvořit přátelské a bezpečné klima ve třídě za pomoci stanovení si osobních cílů.

Cíl v osobnostní rovině:

- rozvíjet vyjadřovací schopnosti, verbální i neverbální komunikaci
- vyjadřovat vlastní myšlenky
- naučit se řešit problém

Cíl v sociální rovině:

- naučit se naslouchat druhým
- osvojit si práci ve skupině
- dokázat spravedlivě ohodnotit sebe (přečte si svůj dopis v červnu)

Cíl v dramatické rovině:

- jednat přirozeně v improvizacích s dramatickým dějem
- rozvíjet schopnost výrazu pohybem
- osvojit si hru v roli
- dodržovat dohodnutá pravidla

Očekávané výstupy v předmětu svět člověka:

- ovládá své chování
- ví, kde vyhledá pomoc
- navrhuje různá řešení problémů a vyzkouší si různé postupy

- respektuje odlišnosti spolužáků
- přispívá k dobrým vztahům ve třídě
- zná svou roli při týmové práci a efektivně ji naplňuje
- respektuje role ostatních, dbá na dobrou atmosféru v týmu
- přijímá odpovědnost za svou práci
- utváří si žebříček hodnot
- nabízí ostatním nezištnou pomoc
- stanovuje si své osobní cíle

POMŮCKY:

balicí papír, fixy, dřívka (bubínek), zvoneček, kostým učitelky (kabát, kabelka), hůlka (ukazovátka), větší panenka (rekvizita Marcelky), obálka a volný list papíru pro každého žáka

PROSTŘEDÍ:

hudebna (velká místnost s kobercem), kmenová třída (uspořádání lavic do písmene U a uprostřed koberec)

ČASOVÝ ROZSAH: 3 vyučovací hodiny

PLÁN REALIZACE PROJEKTU

AKTIVITY:

- HRA – pohyb prostorem

Žáci zaujmou své místo po celém prostoru a pohybují se po něm podle rytmu udávaného dřívky. Na pokyn „štronzo“ se musí co nejrychleji spojit do dvojic se spolužákem. S ním se musí dotýkat tou částí těla, která byla oznámena (malíčkem, kolenem, bokem, zády, uchem, ramenem, ...) Podmínkou ještě je, že to musí být pokaždé s jiným spolužákem.

- HRA – boj ukazováčkem

Hráči se postaví ve dvojicích proti sobě, nepříliš daleko od sebe. Během hry se nesmějí pohnout chodidly z místa. Oba se pokoušejí zasáhnout ukazováčkem prostředek zad svého partnera a přitom sami nebýt zasaženi.

BRAINSTORMING – úvod do problematiky

Žáci sedí v kruhu na koberci. Uprostřed je položený balicí papír. Žáci na něj budou psát, jak se chovají ve třídě, ve škole. Nic nebudeme komentovat.

Nejdříve „to“ řeknou nahlas a potom zapíší na papír. Stačí heslovitě. Je vhodné použít silnější fixy a čtyři barvy. Psát může více žáků najednou a při závěrečném přečtení vybrat čtyři žáky, každému přiřadit jednu barvu, aby se vše přečetlo.

IMPROVIZACE – skupinová činnost (na koberci)

„Zkuste teď vymyslet takovou situaci, za kterou býváte často pokáráni nebo vám dělá potíže ji dodržovat. Rozdělíte si role. Můžete použít pro přípravu celý prostor třídy i dostupné rekvizity ve třídě. Na znamení zvonečku se vrátíte na koberec.“

Žáci se rozdělí do skupin 4–5 členů.

Koberec rozdělíme na „jeviště a hlediště“. Žáci v „hledišti“ budou mít zavřené oči, aby se skupina mohla připravit. Zvoneček bude oznamovat začátek představení. Konec oznámí skupina slovem „stop“.

HODNOCENÍ A REFLEXE (každé skupiny)

- Všimli jste si, jaký prohřešek se nejčastěji ve scénkách objevoval?
- Která skupinka nejlépe vystihla vaše prohřešky? Které?

DISKUSE NAD BRAINSTORMINGEM

- Které „prohřešky“ se objevily na papíře i v improvizaci?

- Co ti nejvíce vadí?
- Proč myslíš, že to někdo dělá?
- Proč to děláš i ty?
- Je v tvých silách to změnit? Co a jak?

KŘESLO ODBORNÍKA

Žáci na něj postupně usedají a dávají návrhy, jak by se dalo těmto situacím předcházet.

UČITELKA V ROLI

„Teď odejdu za dveře, vy zůstanete sedět v lavicích. Až se vrátím, budu někdo jiný. Vy se dobře dívejte, v koho se proměním, a co budu říkat.“

Odejdu za dveře, protože tam mám připravený kabát a kabelku. Vejdu do třídy jako matka žákyně, a jako že si připravuji před kabinetem paní učitelky řeč.

„Tady má kabinet paní učitelka. Musím se jí už zeptat, proč Marcelka nechce chodit do školy. Učí se dobře, nosí skoro pořád samé jedničky a doma pláče. Říká mi, co musí nosit k svačině do školy, a nové, hezké oblečení si na sebe nevezme. To přeci není normální. Vždy se do školy těšila a teď si každé ráno vymýšlí, že jí něco je. Takhle to dál nejde.“

ŽIVÝ OBRAZ (který žáci rozehrají)

„Co se asi dělo Marcelce ve třídě?“

Žáci se rozdělí do skupin (4–5 členů).

„Teď vás kouzelnou hůlkou proměním na „pátáky“. Rozdělíte si role. Každý zaujmete nějaký postoj, jak se asi spolužáci k Marcelce chovali. Někdo může být Marcelka, ale není to podmínkou, můžete za ní použít zástupnou rekvizitu – panenku. Živý obraz je vlastně „fotografie“ a pravidla jsou stejná jako v improvizaci. Na zvuk zvonečku se hrací skupina nehýbe, my si ji prohlédneme. Na další zazvonění to rozehrajete. Až

budete chtít svoji scénku ukončit, jeden řekne „stop“. Tentokrát nebudeme každou skupinu hodnotit, necháme to až na úplný závěr.“

DISKUSE

- Jak ses cítil v roli „pátáka“?
- Dělalo ti něco problém? Co a proč?

HODNOCENÍ, REFLEXE

- Poznal ses v některém živém obraze nebo v roli „pátáka“?
- Stala se ti někdy podobná situace?
- Jak jsi ji tenkrát řešil?
- Jak bys jí řešil teď?

ALEJ – ulička svědomí

„Co se honilo v hlavě Marcelce?“

Vezmu do ruky panenku a budu s ní procházet. Každý žák bude mít možnost říci nahlas, jaký pocit měla Marcelka. Co se jí asi „honilo“ v hlavě.

DOPIS – „MOJE PŘEDSEVZETÍ“

Vzpomeň si, co jsme dnes řešili.

Žáci si napíší, mohou heslovitě, jejich předsevzetí, jak se budou k sobě chovat, o co se pokusí, čeho se budou snažit vyvarovat, co by chtěli na sobě změnit, ...

Dopis nebudou číst, ale vloží ho do obálky, tu zalepí a podepíší si ji jménem.

Učitelka si obálky vybere a uschová.

Na konci školního roku je žákům rozdává. Ti si dopis přečtou a sami zhodnotí, co se jim povedlo a na čem musí ještě zapracovat.

Pokud některý žák bude chtít svůj dopis přečíst všem a zhodnotit, jak se mu podařilo splnit své osobní cíle, dá se mu prostor.

2.7.4 REFLEXE REALIZACE 2.TÉMATU

Pro aktivity a brainstorming jsem zvolila místnost hudebnu. Je tam větší prostor a po celé místnosti je koberec.

První aktivita se žákům velice líbila a já jsem měla možnost dřívky měnit rytmus. Museli se nejen soustředit a vnímat udávaný rytmus, ale i na dobu, kdy dřívka utichla. V tu dobu se dozvěděli, jakou částí těla se mají dotýkat. (Měla jsem možnost tuto aktivitu propojit s prvoukou, protože v tu dobu jsme probírali lidské tělo.)

Druhá aktivita byla poněkud klidnější, ale potřebovali více místa kolem sebe, aby nedošlo k úrazu. Pravidlo hry jsem jim názorně ukázala na dvou spolužácích – zpomalený film.

Vysvětlila jsem jim, že by bylo dobré, kdyby si do dvojice vzali stejně vysokého spolužáka. Na slovo „hra“ začnou a budou si počítat zásahy. Někteří hru pochopili okamžitě, některé dvojici jsem musela individuálně pravidlo zopakovat a ukázat. Po chvíli se jim to už všem dařilo. Dala jsem jim ještě možnost vytvořit s jiným spolužákem dvojici a zkusit si to s ním. Myslela jsem, že hru mohu ukončit, vyhlásit nejlepšího „šermíře“, ale jim se hra tak zalíbila, že si ji chtěli ještě jednou zahrát.

Na brainstorming se posadili do kruhu a doprostřed jsem položila balící papír.

Řekla jsem jim, že si určitě všimli, že je poslední dobou častěji napomínám a jestli vědí proč. Kdo si myslí, že ví, řekne to nahlas a pak si vezme fix a napíše to na papír. Nevím, jestli chápou své prohřešky nebo chtěli psát fixem na papír, ale okamžitě bylo plno rukou nahoře. A papír se začal plnit – povídáme si – nevnímáme - s něčím si hrajeme - děláme blbosti - skáčíme do řeči paní učitelce - kreslíme si pod lavicí, někdy i po sobě nebo penále - šroubujeme pero - neposloucháme pokyny - nedodržujeme dohodnutá pravidla – zapomínáme - houpeme se na židli - otáčíme se a povídáme si - překřikujeme se - mluvíme sprostě - nadáváme si - honíme se po třídě - ničíme věci - bereme si svačiny... Papír byl docela rychle popsán a slova se začala opakovat, proto jsem

činnost ukončila. Čtyři nejlepší čtenáři si rozebrali barvy a začali číst. I jim to občas dělalo problém, protože v některých slovech chyběla nebo naopak přebývala písmena, o pravopisu ani nemluvě. Na to někteří čtenáři i upozornili.

Po této činnosti jsme se vrátili do třídy, kde jsem balicí papír připevnila na tabuli, aby všichni na něj viděli.

Do skupin se rozdělili velmi rychle a musím říci, že když jsem jim řekla, že teď si připraví scénku, docela v klidu a pozorně vyslechli pokyny.

S přípravou byli také rychle hotovi a mohlo začít „divadlo“. Po každé improvizaci jsme hned udělali reflexi. Skoro každá skupinka měla jiný obsah. Jedna předváděla, co se děje o přestávce, druhá při skupinové práci a dvě ve vyučovací hodině. Prohřešky, které v improvizaci žáci objevili, jsem já označovala na balicím papíru. Slova, která se nejčastěji objevovala v improvizacích, jsem přepsala na čtvrtku: nevnímáme – neposloucháme – povídáme si – skáčeme do řeči – nedodržujeme pravidla – zapomínáme – kreslíme si – děláme blbosti, ...

Když jsem se zeptala, kdo tady našel své prohřešky, ať zvedne ruku, skoro všichni se hlásili a docela se u toho usmívali. Jen jsem se začala ptát: „Proč je děláš?“, a ukazovat na ty, co se hlásí, začaly jít ruce pomalu dolů a s nimi i hlavy a ve třídě nastalo ticho. Zeptala jsem se jich, jestli by mi někdo řekl, proč si myslí, že někdo tyto prohřešky dělá. Dostalo se mi odpovědi, že ho to asi baví, líbí se mu to, nechce se učit, baví ho rušit, rád dělá ze sebe kašpárka, frajírka, protože to dělá i doma, nechce mít hezké známky, ...

Na otázku: „Je v tvých silách to změnit?“ Sborově skoro vykřikli – „ANO!“

Na otázku: „Co a jak?“ odpovídali slovy z papíru, jen před ně dávali: „Nebudem.“

„A když se o tohle všechno pokusíte, co myslíte, že se u nás ve třídě změní?“ Chvíli bylo naprosté ticho a začaly nápady: vy budete víc usměvavá - budeme lépe pracovat a zlepší se nám známky - budeme se do školy těšit - bude se nám tady víc líbit - všichni budeme spolu kamarádit a pomáhat si - budeme hrát více her, ...

Proto jsem křeslo odborníka pojala jinak, než jsem zamýšlela. Ten, kdo se na něj posadí, promění se v pana ředitele a pokusí se nešťastné paní učitelce poradit, co by pro to měla udělat, aby některé prohřešky zmizely a bylo ve třídě tak fajn, jak teď říkali.

Docela mne jejich dost přísné rady překvapily: být přísnější a psát poznámky, aby se o tom dozvěděli rodiče – zavolat mamce, aby mu přišla vynadat a nařezat, když paní učitelka nemůže – psát trest, co dělá za lumpárny a maminka by to musela podepsat – pozvat si maminku do školy a všechno to říct – mít tady skrytou kameru a pustit to rodičům – poslat ho za dveře a o přestávce si učení doplní – nebude se školou nikam chodit – o hrací přestávce bude jen sedět – každý den se hodnotit „smajlíkem“ nebo puntíkem a hvězdičkou.

Za rady jsem jim poděkovala a jsem zvědavá, jakou radu si paní učitelka vybere.

Krásně nám to vyšlo do přestávky a já si mohla připravit rekvizity na další činnost.

Po přestávce žáci seděli v lavici a já jim oznámila, že na chvíli půjdu za dveře, a až se vrátím, proměním se za někoho úplně jiného. Oni ať pozorně poslouchají, protože pak budou na to, co slyšeli, muset nějak reagovat.

Byli opravdu velmi pozorní, což se ukázalo na jejich reakci v další činnosti. Překvapili mne, jak si v krátkém čase připravili živý obraz a jak jeho rozehrání ve skupinách gradovalo. Každá skupina použila za Marcelku rekvizitu – panenku.

Jejich postoj a výraz v obličeji byl jasně čitelný. Myslím si, že tomu pomohlo to, že jsem je jako proměnila na někoho jiného, neznámého.

Jen někdy si „skákali“ do řeči, ale nijak jsme na to nereagovali. První skupina „Marcelce“ jen poroučela. Druhá už jí začala i vyhrožovat a třetí skupina použila kontakt, „Marcelku“ povalila a začali se jí posmívat. Použili věty, které se objevily v předcházejících skupinách. Řekla bych, že poslední skupina použila to, co viděli a slyšeli. Co mě nejvíce udivilo, bylo to, že na závěr své scénky zvedli „panenku Marcelku“ za země a začali si ji jako házet po kruhu.

Jeden chlapec už to nevydržel a vykřikl: „To je šikana!“ V tu chvíli skupina zvolala „stop“.

Žádný potlesk, ale ruce nahoře. Toho chlapce jsem se zeptala, jak přišel na to, že je to šikana? Diskuse a reflexe byla opravdu „bouřlivá“. Všichni nacházeli prvky šikany a dokázali vysvětlit, v čem tkíví projev šikany. Překvapilo mě, že někteří žáci zvedli ruku, že se trochu poznali v nějaké činnosti, ale oni to nemysleli tak zle, jen to dělali jako legraci. Začali i vyprávět, jak jim někdo něco někam schoval a jiné lumpárny.

Jak na to reagovali? Předtím se vztekali, brečeli nebo se poprali. Teď se shodli na tom, že je důležité to říct nějakému „dospělákovi“. Pro někoho to může být legrace a pozlobení, pro druhého to může být velmi nepříjemné.

Když žáci vytvořili „alej“ a já procházela s panenkou Marcelkou, jen pár hlav bylo skloněno, jinak se opakovaně ozývalo: „Ach jo – proč mi to dělaj – vždyť jsem hodná – proč mi ubližují – proč jsou na mě zlí – ať mě nechaj – komu to mám říct – už to na ně řeknu – proč jsme se stěhovali, ...“

Měla jsem radost, že jsme si slíbili, že takové věci si navzájem nesmíme a nikdy nebudeme dělat. Protože to musí být hrozné, co prožívala Marcelka. Ozvalo se, že i mezi sourozenci dochází nebo může docházet k šikaně a rodiče to vnímají jako „blbnutí a pošťuchování“. Řekla jsem jim, že mají pravdu, a že by si o tom měli s rodiči promluvit. Když se nic nezmění, ať přijdou za mnou do kabinetu a „nějak“ se to pokusíme vyřešit.

Pochválila jsem všechny za to, jak dnes pěkně pracovali. Rozdala jsem každému bonbon a se zadáním posledního úkolu odcházeli na svá místa.

Myslela jsem, že svoje předsevzetí budou mít napsaná rychle, ale bylo vidět, jak přemýšlí. Jestli nad tím, co všechno jsme dnes dělali a k čemu dospěli, nebo sami nad sebou?

To se snad dozvím na konci roku. Všichni svou obálku pečlivě zalepili.

Když mi jeden chlapec nesl obálku, tak mi řekl: „Nebudu druhým dělat něco ošklivého, aby oni to někdy nedělali mně.“ Tak jsem ho pochválila, že je moc dobře, že na to přišel sám.

Ostatním jsem řekla, že si doufám uvědomili, co každý musí udělat pro to, abychom se do školy těšili a líbilo se nám ve třídě. Pokud se budou objevovat nějaké vážnější prohřešky, mohu jejich obálku rozlepit dříve a nahlas všem přečíst, jaké předsevzetí si dali.

2.7.5 REALIZACE 3. TÉMATU

ON MI UBLÍŽIL

TÉMA: Respektovat potřeby druhých.

CÍL: Naučí se řešit konflikt s ostatními spolužáky.

Cíl v osobnostní rovině:

- rozvíjet vyjadřovací schopnosti, verbální i neverbální komunikaci
- vyjadřovat vlastní myšlenky
- respektovat potřeby druhých
- naučit se řešit problém

Cíl v sociální rovině:

- naučit se naslouchat druhým
- osvojit si práci ve skupině
- rozvíjet kooperaci a schopnost pomoci druhým
- získat dovednost ochrany proti škodlivým sociálním vlivům
- získat předpoklad pro transfer naučeného do života mimo hru

Cíl v dramatické rovině:

- jednat přirozeně v improvizacích s dramatickým dějem
- rozvíjet schopnost výrazu pohybem
- osvojit si hru v roli
- dodržovat dohodnutá pravidla

Očekávané výstupy v předmětu svět člověka:

- ovládá své chování

- ví, kde vyhledá pomoc, navrhuje různá řešení problémů a vyzkouší si různé postupy
- respektuje odlišnosti žáků
- přispívá k dobrým vztahům ve třídě
- zná svou roli při týmové práci a efektivně ji naplňuje
- respektuje role ostatních, dbá na dobrou atmosféru v týmu
- nenechá se odradit nastalým problémem a snaží se jej vyřešit
- přijímá odpovědnost za svou práci
- nabízí ostatním nezištnou pomoc

POMŮCKY:

rekvizity pro scénku, 1 lavice a židle, zvoneček, kartičky se jmény Janička x Vašík, malé papíry, pera (tužky, fixy)

PROSTŘEDÍ:

tělocvična, kmenová třída (uspořádání lavic do písmene U) s kobercem uprostřed třídy

ČASOVÝ ROZSAH: 2 vyučovací hodiny

PLÁN REALIZACE PROJEKTU

AKTIVITY:

- PAVOUČÍ HONIČKA

Koho se žák „pavouček“ dotkne, stane se pavučinou. Zůstane stát na místě a rozpaží ruce. Stává se jakousi „nástrahou“ pavoučka a z místa mu pomáhá chytat ostatní.

Dotkne-li se někoho, promění ho také v pavučinu. Po časovém limitu (1 minuta) se pavoučkovi spočítají pavučiny. Vybere se další žák, který se promění opět na pavoučka, a celá hra se opakuje. Vítězí ten pavouček, který v určitém časovém limitu pochytal

nejvíce žáků „mušek“. (Podmínkou je, že žák „pavouček“ a ostatní žáci „mušky“ se smí pohybovat prostorem jen rychlou chůzí.)

- NA PÉRKA

Každý si v prostoru vybere místo. Cvičení rozehrává „pérko“, které snožmo doskáče ke komukoliv z hráčů, dotkne se ho a postaví se na jeho místo. „Pérkem“ zůstává dál, poskakuje však jenom na místě. Spoluhráč, který se stal dalším „pérkem“, pokračuje snožmo k dalšímu a takto hra pokračuje, až poskakuje celá třída. Obráceným postupem můžeme honičku ukončit.

(Pokud je více početná třída, je možno pro tuto hru žáky rozdělit na dvě skupiny.)

ÚVOD DO PŘÍBĚHU (učitelka vypravuje)

Žáci sedí v kruhu na koberci.

„Jednou přišla za paní učitelkou Janička s hysterickým pláčem. Paní učitelka jí vůbec nerozuměla, jen viděla ten velký červený škrábanec na ruce, který jí Janička ukazovala.“

POHYB PROSTOREM – myšlenka Janičky

Všichni žáci se promění na Janičku a budou se procházet celým prostorem. Během té doby budou promýšlet, jak se to Janičce mohlo stát. Až uslyší slovo „štronzo“, zůstanou nehybně stát, a koho se učitelka dotkne, ten řekne svou myšlenku.

POKRAČOVÁNÍ V PŘÍBĚHU (učitelka vypravuje)

Žáci se posadí na tom místě, kde stojí. Učitelka mezi nimi prochází a vypravuje.

„Konečně se Janička trochu uklidnila, paní učitelka jí škrábanec ošetřila. Mezi vzlyky jí Janička řekla, že jí Vašík škrábl pastelkou.“

POHYB PROSTOREM – myšlenka Vašíka

Žáci se tentokrát promění na Vašíka. Opět se procházejí po koberci. Tentokrát rozmýšlejí, co Vašík odpověděl paní učitelce, když se ho zeptala: „Jak to teda, Vašíku, bylo?“ Na povel „štronzo“ znehybní, a koho se učitelka dotkne, řekne, co ho napadá.

POKRAČOVÁNÍ PŘÍBĚHU (učitelka vypravuje)

Žáci se opět posadí na místo, kde zrovna stáli. Učitelka pokračuje ve vypravování.

„Přitom o přestávce paní učitelka viděla, jak sedí vedle sebe a kreslí si. Nyní Vašík stále sedí na svém místě, ale hlavu má teď položenou na lavici a ani na zavolání nereaguje.“

ALEJ – vnitřní hlas Vašíka

Žáci vytvoří dvojice. Otočí se obličejem k sobě a všichni udělají krok dozadu. Vznikla tak ulička. Dostanou chvíli na rozmyšlenou.

„Co se Vašíkovi honí hlavou? O čem přemýšlí?“

Učitelka si vezme do ruky pastelku, a na kterého žáka ukáže pastelkou, jenom ten smí promluvit. Do této činnosti žáky nenutíme, kdo nechce nebo neví, co by řekl, skloní hlavu. Přijímáme všechny myšlenky, žádnou nebudeme komentovat.

POKRAČOVÁNÍ PŘÍBĚHU (učitelka vypravuje)

Návrat žáků do kruhu.

„Paní učitelka šla tedy za ním a zeptala se ho, jestli opravdu Janičce ublížil a proč? Řekl jí, že ano, protože ho otravovala. Na to Janička začala znovu hlasitě naříkat, že ona mu nic nedělala, že si vedle něj taky malovala. Znovu se paní učitelka Vašíka zeptala, co přesně mu Janička dělala?“

IMPROVIZACE – vstup do role

Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech. Jejich úkolem bude vymyslet a zahrát, co se asi mezi Janičkou a Vašíkem stalo. Pak ze své skupiny vyberou dva žáky, kteří nám to

zahrají. Mohou použít různé rekvizity, o kterých si myslí, že je do své scénky budou potřebovat.

V době, kdy se domlouvají, připravím před tabulí lavici a dvě židle. Tím bude jasné, že koberec je „hlediště“ a prostor před tabulí „jeviště“.

HODNOCENÍ, REFLEXE

- Jaká improvizace se ti nejvíce líbila a proč?
- Stalo se ti něco podobného?
- Jak jsi to tenkrát řešil?
- Dokázal bys situaci teď řešit jinak? Jak?

POKRAČOVÁNÍ V PŘÍBĚHU (učitelka vypravuje)

„Vašík zvedl hlavu a řekl paní učitelce, že ho Janička stále vyrušovala a on si chtěl domalovat obrázek. A protože nepřestávala, brala mu obrázek a čmárala mu do něho, tak se na ni rozzlobil a škrábl ji pastelkou. Janička ale stále opakovala svou verzi a vypadala ukřivděně. Vašík byl zase smutný.“

KŘESLO ODBORNÍKA

Žáci vytvoří skupinky po čtyřech a vzájemně se dohodnou, jak nejlépe tuto situaci vyřešit. Každá skupina vyšle jednoho zástupce a ten se s ostatními podělí o nápad, na kterém se ve skupině shodli.

(Můžeme diskutovat, který nápad byl nejlepší a proč.)

DOPIS JANIČCE x DOPIS VAŠÍKOVI

„Vyber si, komu bys dokázal poradit a napiš mu radu.“

Učitelka připraví na jednu stranu koberce kartičku se jménem – Janičce a na druhou stranu koberce kartičku se jménem – Vašíkovi. Žáci pod kartičky se jmény pokládají své dopisy s radou.

HODNOCENÍ, REFLEXE

Každý žák si vybere libovolný dopis a ten nahlas přečte.

- Která rada se ti zdá nejlepší a proč?

HRA V ROLI – improvizace

Chlapci vytvoří 4 skupiny a postupně si k sobě budou volit dívky. Jejich úkolem bude, zahrát scénku tak, aby nedošlo ke konfliktu, jako mezi Janičkou a Vašíkem.

HODNOCENÍ, REFLEXE

- Která scénka se ti nejvíce líbila a proč?
- Kdo nejlépe ztvárnil Janičku a Vašíka?

ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ A REFLEXE

- O čem byl dnešní projekt?
- Co sis v průběhu dnešního dne uvědomil?
- Jaká činnost tě nejvíce bavila a proč?
- Dokážeš si už teď poradit, kdyby se ti stala podobná situace?

2.7.6 REFLEXE REALIZACE 3. TÉMATU

Na aktivity jsem využila tělocvičnu, protože ji mám pár kroků od třídy. V naší škole máme dvě tělocvičny, takže mi stačilo, abych si zjistila, který den a hodinu je volná.

Na Pavoučí honičku je potřeba větší prostor, protože jen tak si ji žáci dostatečně užijí. Měla jsem radost, jak je tato hra zaujala. Zahráli si ji několikrát a bylo na nich vidět, že je velmi bavila a hráli ji s velkou chutí.

Pro druhou hru jsem prostor zmenšila, protože tato hra je dost namáhavá na výdrž. To se mi také potvrdilo, protože po jejím ukončení jsem musela zopakovat pravidlo. První žáci totiž nedokázali až do konce hry poskakovat jako „pěrka“, protože je za chvíli začaly bolet nohy. Tuto hru jsme si zahráli jen třikrát.

Na příběh o Janičce a Vašíkovi jsme se vrátili do naší třídy.

Žáci se posadili do kruhu na koberec a já mohla začít s vypravováním příběhu. Díky tomu, že se trochu unavili v tělocvičně, velmi pozorně poslouchali. To jsem poznala na reakcích během činností.

Prostorem se pohybovali velmi ohleduplně a všimla jsem si, že většina žáků i se skloněnou hlavou. Na „štronzo“ se okamžitě zastavili a jejich nápady, jak se to Janičce mohlo stát, byly dost uvěřitelné. Říkali, že se třeba: nechtěně o něco škrábla – udělala si to o roh otevřeného okna – někdo jí to udělal na chodbě nebo na záchodě – někoho zlobila a ten jí to udělal naschvál – udělala si to sama – schválně si to udělala – z legrace jí to udělal třeba „páták“.

Posadili se na koberec a já pokračovala v příběhu. Další činnost, pohyb prostorem, byla opět neuvěřitelně klidná, nikdo nerušil a všichni se soustředili na svou myšlenku. Překvapili mě, jak se další činnosti zhostili. Jejich nápady byly promyšlené. Bylo vidět, že se plně ponořili do příběhu. Tentokrát říkali, že: ona mě otravovala – byla na mě ošklivá – nedala mi pokoj – kazila mi obrázek – šel jsem od koše s ořezanou pastelkou a ona „vlítla“ do třídy a narazila do mě a přitom se sama škrábla o mou ostrou pastelku – pořád se mi posmívala a já jsem to už nevydržel – byla to jen legrace – nechtěl jsem jí to udělat.

Po vyslechnutí dalšího krátkého vypravování žáci vytvořili alej. (Tu už zvládají velmi dobře a její pravidla nikdo neporušuje.) Jenom dva žáci sklonili hlavu, že nechtějí nic říct. Možná to bylo i tím, že některé nápady se už několikrát opakovali. I v této činnosti si myslím, že se dokázali vžít do pocitů Vašíka, protože říkali: paní učitelka se na mě bude zlobit – asi dostanu poznámku – zavolá mamince, že jsem ublížil holce – stejně

mi nebude věřit – já jsem jí to nechtěl udělat – tak proč mě provokovala – už s ní nebudu kamarádit – může si za to sama – žalobnice.

Opravdu dnes mě žáci neustále překvapovali, jak byli pozorní a rychle pracovali. Pokyny jsem řekla jen jednou a nikdo se na nic nedotazoval, nikdo nerušil. Vždy se na všem shodli. Ani ve skupině, kde nebyla dívka, jsem neslyšela dohadování, kdo bude hrát „Janičku“.

Než jsem stačila připravit před tabuli lavici a židle, hlásili mi, že už to mají promyšlené. Další pro mne bylo překvapení, že první skupina ze svého středu vybrala chlapce (žák 3. stupeň PO) a pákistánskou dívku. Chvíli si jako malovali a po chvíli jsme slyšeli, jak „Janička“ říká nepěkná slova: „Tlust’ochu, jsi hloupý, neumíš malovat.“ „Vašík“ ji okřikoval: „Neříkej mi to – nech mě bejt – dej mi pokoj – jdi pryč.“ Scénku ukončili tím, že jí „škrábl“ pastelkou.

Druhá dvojice zahrála scénku, jak „Janička“ po chvíli začala čárat „Vašíkovi“ do obrázku a měla z toho velkou radost. „Vašík“ ji ruku několikrát odstrčil a nic jí neřekl. Pak už to nevydržel: „Nech toho“, a „škrábl“ jí pastelkou.

Třetí dvojice zahrála, jak se „Janička“ posmívá „Vašíkovi“, že ten jeho obrázek je „hnusný“, že neví, co to vlastně je a že se to takhle nemaluje. Ten se naštvál a „škrábl“ jí pastelkou.

Čtvrtá dvojice zahrála, jak „Janička“ chce pomoci „Vašíkovi“ s obrázkem, ale on jí říká, že to nechce, že je to jeho obrázek, ať si namaluje svůj. Ona mu ale obrázek sebrala, že mu to namaluje. Chvíli se o něj na lavici přetahovali a ukončili scénku jako předešlé dvojice.

Žáci mě značně překvapili, kolik našli možností, a hlavně, jak to měli v tak krátké době připravené a promyšlené. Všem jsem musela zatleskat. Pochválila jsem je, jak mě překvapili, že pěkně a v klidu vše probíhalo a že jsem si to moc užila.

Při hodnocení mi žáci řekli, že se jim líbily všechny scénky. Když jsem se jich zeptala, jestli se jim někdy něco podobného stalo, bylo plno rukou nahoře. Vyprávěli krátké příběhy z domova, kdy jim mladší sourozenec bral obrázek a poničil jim ho. Podobné situace se jim prý stávaly v mateřské školce. Někdy i teď, hlavně ve družině, kde bývají žáci i z jiných tříd. Občas prý situaci řešili stejně jako „Vašík“, jindy odešli a šli si hrát

s jiným kamarádem. Na dotaz: „Jak bys to řešil teď?“ mi odpověděli: šel bych si hrát s někým jiným – došel bych to říct učitelce – zvedl bych se a šel bych pryč, ať si tam zůstane sama.

Čekala jsem, kdy se ozve věta, kterou já často používám, když někomu domlouvám: „Nedělej druhému to, co nechceš, aby druhý dělal tobě.“ Nezklamali, ozvala se. Často ji slýchám, jak si ji sami žáci říkají při konfliktu mezi sebou.

Jaké bylo překvapení, když jsem dovyprávěla příběh, který měl stejný průběh, jako si připravila jedna skupina. Ještě jednou jsme jim zatleskali.

Dnešní den jsem byla kladně překvapena plným zaujetím žáků během celé hodiny.

Pravidlo pro techniku „křeslo odborníka“ už žáci znají, ale pozměnila jsem to vtom, že si na něj sedne jen jeden zástupce skupiny. Tentokrát jsem zaslechla, jak se domlouvají, kdo bude zástupce skupiny, a podělí se s námi o radách, na kterých se ve skupině dohodli.

Vyvezla jsem svoje „křeslo“, vzala si papír a šla si sednout dozadu do lavice, abych si mohla dělat poznámky. První skupina si toho připravila tolik, že ostatní skupiny to opakovaly nebo říkaly jinými slovy: měli by se dohodnout – když jí někdo řekne, že to nechce, tak by měla poslechnout – neměli bychom si ubližovat – jen hlupák se posmívá – lhát se nemá.

Protože skoro všechny dnešní činnosti se odehrávaly na koberci, uvítali žáci, že si mohou pro další činnost sednout na své místo. Vzali si z koberce papír a každý měl možnost napsat svou radu. Kdo chtěl, mohl si dojít pro další papír, pokud chce napsat oběma dětem.

Ještě jednou jsem jim zopakovala ukončení příběhu.

Za chvíli se pod jmény začaly objevovat „rady“. Byly velmi podobné.

(pro „Janičku“ – 9 rad, pro „Vašíka“ – 17 rad)

Protože nás tlačil čas, všechny rady jsem postupně přečetla sama. Myslím si, že jsem udělala dobře, protože i já jsem měla docela potíže některé přečíst.

Pro „Janičku“ – neotravuj – nelži - nevymýšlej si - kresli si sama na svůj papír – jdi si sednout jinam.

Pro „Vašíka“ – kdyby tě zase otravovala, jdi za učitelkou - neublížuj jí – vysvětli jí to – zvedni se a jdi si sednout jinam – řekni jí, ať si vezme svůj papír.

Jednu radu jsem si nechala na závěr. Bylo na ní totiž napsáno: „Co kdybyste si to zkusili zahrát, jak by to mělo vypadat.“ Přímo mi to nahrálo na moji připravenou poslední činnost.

Tentokrát chlapci vytvořili skupinky a postupně si k sobě volili dívky. Řekla jsem jim, že není podmínkou, že musí děvčata hrát „Janičku“. Záleží na jejich domluvě. Mezi tím, co si dělali přípravu, dala jsem pod tabuli lavici a židle.

Tentokrát byly scénky velmi krátké, ale myslím si, že vystihly možnosti řešení. „Vašík“ říkal „Janičce“: nedělej mi to, to je můj obrázek – „Janičko“, já ti taky neničím tvůj obrázek – jestli mi to budeš dělat, tak si půjdu sednout jinam – myslel jsem si, že jsi moje kamarádka, ale vidím, že nejsi – mně se to takhle líbí, tak mi to nenič.

Hodnocení bylo velmi rychlé. Všichni žáci se shodli na tom, že se jim všechny scénky líbily. „Vašík“ byl na „Janičku“ hodný, ona ho už neotravovala a malovala si svůj obrázek. Ocenili jednu dívku, která v roli „Janičky“ pohladila „Vašíka“ po vlasech a omluvila se mu.

Při závěrečném hodnocení se všichni žáci shodli na tom, že se jim příběh moc líbil. Zjistili, že kamarádi by měli být na sebe hodní, a pak by nedocházelo k hádkám a ubližování. Když by se spolu domluvili a pomohli by si, nebyl by důvod být na sebe oškliví.

Jeden chlapec to vystihl úplně nejlíp. Řekl totiž: „Musíme se respektovat, protože někomu nemusí být příjemné to, co jinému připadá jako legrace.“

Další chlapec řekl: „Proto nám paní učitelka říká: ‚Nedělej druhému to, co nechceš, aby druhý dělal tobě.‘“

Myslím si, že lepší závěr dnešního dne jsem si ani nemohla přát.

2.7.7 REALIZACE 4. TÉMATU

JÁ A OSTATNÍ SPOLUŽÁCI

TÉMA: Heč, já mám ... Heč, já umím...

CÍL: To, že máš něco výjimečného nebo umíš něco lépe než ostatní, neznamená, že se budeš nad ostatní povyšovat.

Cíl v osobnostní rovině:

- osvojit si pozitivní hodnoty a postoje
- osvojit si nezávislé myšlení a vyjadřování vlastních myšlenek
- svobodně rozvíjet a uplatňovat své nápady
- rozvíjet obrazotvornost, fantazii, tvořivost
- rozvíjet vnímavost
- rozvíjet vyjadřovací schopnosti, verbální i neverbální komunikaci

Cíl v sociální rovině:

- vyvíjet se k sociálnímu porozumění a spolupráci k sociálnímu vědomí
- dosáhnout vysoké úrovně tolerance
- naučit se naslouchat druhým
- dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i druhé

Cíl v dramatické rovině:

- jednat přirozeně v improvizacích s dramatickým konfliktem
- rozvíjet schopnosti výrazu pohybem
- osvojit si hru v roli
- dodržovat dohodnutá pravidla

Očekávané výstupy v předmětu svět člověka:

- ovládá své chování
- navrhuje různá řešení problémů a vyzkouší si různé postupy
- respektuje odlišnost žáků
- přispívá k dobrým vztahům ve třídě
- zná svou roli při týmové práci a efektivně ji naplňuje
- respektuje role ostatních, dbá na dobrou atmosféru v týmu
- nenechá se odradit nastalým problémem a snaží se jej vyřešit
- přijímá odpovědnost za svou práci
- utváří si žebříček hodnot
- nabízí ostatním nezištnou pomoc
- stanovuje si své osobní cíle

POMŮCKY:

nastříhané a nenastříhané klubíčko (stejně barvy), šátek + hůl + jehlice na pletení, košík s klubíčky, papíry na vzkaz klubíčku, fixy, papír A5, pastelky

PROSTŘEDÍ:

tělocvična, kmenová třída s kobercem uprostřed místnosti

ČASOVÝ ROZSAH: 3 vyučovací hodiny

PLÁN REALIZACE PROJEKTU

AKTIVITY:

- Hra – „Čáp ztratil čepičku“

Jeden z žáků si stoupne na protější stranu než ostatní žáci. Říká říkanku: „Čáp ztratil čepičku, měla barvu, barvičku ...“ a nějakou barvu si vybere. Úkolem ostatních je přejít

vymezené území a držet se za tu část oblečení, která tu řečenou barvu má. Pokud jeho oblečení požadovanou barvu nemá, rychle si najde spolužáka, který ji na svém oblečení má, chytí se jí a společně přejdou území. Komu se to nepovede, je chycen a říká říkanku.

- Honička

Po určenou dobu (1 minutu) honí stále jeden žák. Koho se dotkne, musí zůstat stát rozkročen. Vysvobodit ho může hráč, který ho podleze. V tu chvíli ale musí sám dávat pozor, aby při osvobozování se ho „baba“ nedotkla. Honička končí za určenou dobu nebo ve chvíli, kdy všichni stojí rozkročení a nemá už kdo je podlézt.

UVEDENÍ DO PŘÍBĚHU – evokace

Žáci sedí v kruhu a před nimi leží klubíčko.

Učitelka: „Co tě napadne, když vidíš tohle klubíčko?“

Pravidlo – žádná myšlenka nebude zavržena, ani ji nebudeme komentovat.

Můžeme žákům pomoci nebo podpořit jejich fantazii tím, že po chvíli přidáme na koberec jehlice na pletení.

POKRAČOVÁNÍ V PŘÍBĚHU – vypráví učitelka

Bylo jednou jedno klubíčko.

(Učitelka vezme klubíčko do ruky a bude mluvit za klubíčko. V průběhu velmi pomalého vypravování s ním bude manipulovat, gestikulovat a upraví, zdramatizuje svoji řeč k vlastnostem klubíčka.)

„Já jsem takové krásné kulatoučké a heboučké klubíčko. Určitě mě si babička vybere jako první a něco moc krásného ze mě uplete. Třeba čepici nebo šálu. Ne, ne! Už vím, určitě svetr a všichni mě budou obdivovat a budou si chtít na mě sáhnout. No, to bude krása! A kam já se všude podívám. Všichni mě budou obdivovat a budou mi závidět, jaké jsem nádherné. Och, to bude krása. Jsem totiž úplně jiné než ostatní klubíčka, co

má babička v košíku. Jsem totiž to nejkrásnější klubičko a všichni mi závidí, jaké jsem měkoučké a heboučké a krásné.“

VSTUP DO ROLE – pohyb prostorem – improvizace

Žáci využijí celou plochu třídy.

- 1. úkol: „Jak myslíš, že by se tohle klubičko pohybovalo a reagovalo na druhé, kdyby se proměnilo v člověka?“
- 2. úkol: „Kdo z vás by si chtěl zahrát na „klubičko“ a kdo jiné lidi, kteří ho mívají, pozorují a reagují na něj?“

HODNOCENÍ, REFLEXE

- Co ti bylo příjemné x nepříjemné a proč?

ČINNOST S „NAMYŠLENÝM“ KLUBÍČKEM

Žáci si sednou do těsnějšího kroužku na koberec.

Úkolem žáků teď bude postupně si házet klubičkem a říci nějakou svou „nepěknou“ vlastnost (prohřešek), za kterou se trochu stydí, protože vědí, že vadí jejich spolužákům. Jakmile ji/ho řeknou, chytanou přízi a hodí klubičko některému spolužákovi v kroužku, který ještě přízi nedrží. Takto se všichni žáci vystřídají.

Učitelka se této činnosti nezúčastní, protože žáci nevědí, že je klubičko nastříhané, a jejím úkolem bude přízi navazovat. Pokud k této činnosti dojde, učitelka to bude komentovat:

„To nevadí, já to svážu, ať můžeme pokračovat.“

Až se všichni žáci vystřídají, učitelka je pochválí. „Mám radost, že si uvědomujete, že každý máte malý „prohřešek“. Určitě je ve vašich silách ho změnit, aby se nám ve třídě líbilo, hezky pracovalo a všichni se všemi kamarádili.“

Během hodnocení smotá přízi zase do klubička (s ním odcházím za dveře).

ALEJ – UČITELKA V ROLI (babka)

„Teď půjdu na chvíli za dveře a proměním se v někoho jiného. Než se vrátím, vy vytvoříte dvojice, otočíte se čelem k sobě a uděláte krok dozadu, aby uprostřed vznikla ulička.“

Za dveřmi si uváže šátek, vezmu si hůl, jehlice na pletení a „namyšlené“ klubíčko. Učitelka vstupuje do třídy v roli babky.

„Tak na procházce jsem už byla. To mě ale bolí nohy. Teď dojdu ke svému pohodlnému křeslu, sednu si a odpočinu si.“

„Babka“ prochází uličkou a ke kterému žákovi postupně natáhne ruku s klubíčkem, jen ten může promluvit, co ho napadne, když vidí „babku“.

Žádný nápad nebudeme komentovat.

Žáci se posadí na koberec.

POSUNUTÍ V DĚJI – UČITELKA V ROLI

Babka usedá na židli a připravuje se k pletení.

„Takové krásné klubíčko. Z něho budu plést. To bude nádherná čepice. Ta se určitě té mé vnučce Aničce bude líbit. (Učitelka si odmotává přízi, dokud nenajde „navázání“ – z předešlé činnosti.) Ajaj, co to je? No to se musím podívat dál. A tady zase a zase? Tak to teda ne. Ty půjdeš na dno košíku. Vždyť jsi samý kaz. No, jak by ta čepice vypadala? Ne, ne, z tebe plést nebudu. To si raději vezmu jiné klubíčko.“

UČITELKA:

„Namyšlené“ klubíčko leží na dně košíku a je strašlivě smutné. Není vám ho líto? Co kdybychom mu něco vzkázali?“

SKUPINOVÁ PRÁCE

Žáci se rozdělí do skupin po čtyřech a vezmou si připravený papír a fix. Dohodnou se ve skupině, co by chtěli vzkázat „namyšlenému“ klubíčku. Svůj vzkaz napíše a položí ke

košíku. Až budou všechny skupiny hotové, vrátí se na koberec. Pak jeden ze skupiny si dojde pro libovolný papír a ten nahlas přečte.

HODNOCENÍ, REFLEXE

- Pracovali jste všichni ve skupině?
- Dělal vám problém dohodnout se na vzkazu pro klubíčko?
- Čí vzkaz skupina nepřijala a proč?

INTERAKČNÍ HRA – skupinové cítění (učitelka vypravuje)

„Co kdybychom se pokusili napravit „namyšlené“ klubíčko? Sedneme si zase do těsnějšího kroužku na koberec a zase si budeme házet klubíčko, jako na úplném začátku. Určitě máte ve třídě plno kamarádů a kamarádek, které bys chtěl za něco pochválit nebo kterým bys chtěl za něco poděkovat. Nezapomeň kamaráda oslovit.“

(Tentokrát dáme dětem nenastříhané, ale úplně stejné klubíčko. Žáci ale o tom nebudou vědět. Uvidíme jejich reakci, jestli si toho všimnou.)

UČITELKA:

„Podívejte, jaký nám vyšel nádherný, skoro až krajkový, vzor. Všimli jste si něčeho?“

Pokud žáci stále nesměřují svými odpověďmi na to, že jsme si říkali samé hezké věci a nikdo se nevychloubal, použijeme návodné otázky, aby k tomu došli. Důležité je, aby si žáci všimli, že na klubíčku nejsou kazy (navázání), a najít důvod, proč zmizely.

ZÁVĚR PŘÍBĚHU – kresba čepice

„Díky vám se klubíčko napravilo, protože jste mu napsali, že vychloubat se a povyšovat se nad ostatní není správné. Mohlo slyšet, kolik máte dobrých vlastností, a přesto se nevychloubáte. A protože se opravdu změnilo, všechny uzlíky zmizely. Stalo se z něj zase hezké kulaté klubíčko a babička z něj mohla uplést čepici pro svou vnučku Aničku.“

Jak asi vypadala? Zkuste ji namalovat, a kdo ji bude mít hotovou, může ji položit kolem napraveného klubíčka.“

ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ A REFLEXE

- Uvědomil jste si někdo, o čem dnešní příběh byl?
- Co se vám na prvním klubíčku nelíbilo?
- Která činnost se ti líbila, byla příjemná a která naopak?
- Stalo se vám, že jste se dopředu vychloukali a ono se vám to pak vymstilo?
- Můžeš nám tu příhodu říct?
- Kdo z vás se rád vychloubá? Už víš, co by se ti mohlo stát?

2.7.8 REFLEXE REALIZACE 4. TÉMATU

Pravidla pro zahřívací hry v tělocvičně žáci vyslechli pozorně a dodržovali je. Bylo na nich vidět, že je hry bavily a s chutí a s elánem je hráli. Každou hru si zahráli několikrát. Velice se pobavili při hře „Čáp ztratil čepičku“, kdy neměli na svém oblečení řečenou barvu. Museli si ji najít na spolužákově, chytout se jí a společně s ním přejít vytyčené území.

V průběhu hodiny jsme se vrátili do třídy. Žáci se napili a sedli si do kruhu na koberec.

Doprostřed kruhu jsem položila klubíčko a uvedla žáky do příběhu.

Velice mě překvapilo, jaké měli nápady: budeme z něho něco vyrábět – budeme si ho posílat a hrát nějakou hru – každý si vezmeme kousek a uděláme menší klubíčka – budeme si ho házet a chytat a při tom něco říkat – předvést, jak si s ním hraje kočička – budeme ho schovávat a hledat - hrát ve třídě fotbal – každý dostane stejně dlouhý kus a na koberci z něho udělá nějaký obrázek – soutěž v rychlosti namotávání – posílat si ho, u toho zpívat a komu zůstane, bude muset splnit nějaký úkol.

Byli docela překvapení, když jsem neřekla žádný pokyn. Natáhla jsem se pro klubíčko a začala za něj mluvit. Žáci ze začátku reagovali smíchem, ale po chvíli se zaposlouchali do příběhu a byli pozorní.

Pro další činnost, technika – vstup do role, se postavili na koberci a vyslechli pravidla. Tentokrát měli možnost využít celý prostor třídy. Po krátkém promyšlení, jak by tuto činnost ztvárnili, bylo neuvěřitelné, jak to dokázali. Pohybovali se s hlavou mírně zakloněnou, rázně si vykračovali a někteří žáci měli i ruce v bok. Na některých žácích jsem si všimla, že při bližším setkání s nějakým jiným spolužákem odvrátili hlavu nebo si ho prohlédli od hlavy k patě a „odpudivým“ pohledem a se zvláštním zvukem se od něho vzdálili. Jiní žáci na někoho ukázali a hlasitěji se zasmáli. Na slovo „štronzo“ se zastavili. Zůstali stát na svém místě, otočili se obličejem ke mně, a já jim řekla pravidla pro druhé ztvárnění. Sama jsem byla zvědavá, kteří žáci zůstanou v roli „namyšleného klubíčka“ a kteří žáci přijmou roli „jiných lidí“. Tato činnost myslím byla pro některé žáky těžší, protože museli v roli zůstat po dobu, než uslyší slovo „štronzo“. Bylo zajímavé je sledovat. Po chvíli se jejich ztvárnění ukotvilo tak, že bylo dobře poznat, jakou roli si žák vybral. Ti žáci, kteří si vybrali roli „namyšleného klubíčka“, pokračovali v předcházející improvizaci. Ti žáci, kteří si vybrali druhou roli, museli své ztvárnění změnit. Všimla jsem si, že se mračili, jejich chůze byla pomalejší a někteří se za klubíčkem jako otáčeli a nevěřičně kroutili hlavou. Jiní ještě k tomu přidali gesto hrozícího ukazováčku. Na slovo „štronzo“ se zastavili a já se některých žáků zeptala, jestli jsem dobře poznala, jakou roli ztvárnili. Ty, které jsem oslovila, mi tvrdili, že jsem to poznala.

Vrátili se do kroužku na koberec a posadili se. Při hodnocení a reflexi této činnosti mi žáci řekli:

V roli „namyšleného klubíčka“: chtěl jsem si to vyzkoušet, jaké to je se vychloubat – byla to legrace – užíval jsem si to – rád dělám obličej – mě to moc bavilo – bylo mi to příjemné.

V roli „jiného člověka“: je lehčí chovat se normálně – nerad se vychloubám – neumím se vychloubat – nemá se vychloubat – vychloubání se může vymstít – někdo by žaloval – bylo mi to nepříjemné – babička si ho nevybere, protože by se jí z něho špatně pletlo.

Pro další činnost jsme na koberci vytvořili těsnější kruh a žáky jsem seznámila s pravidly další činnosti. Dala jsem sice chvíli na zamyšlení, jaký má každý „prohřešek“, ale myslím si, že to ani nebylo potřeba. Jakmile jsem se zeptala, kdo chce začít, plno žáků se s úsměvem hlásilo. Příze z klubíčka začala spojovat žáky, já opatrně překračovala přízi a navazovala jsem ji. Žákům to nevadilo, jen to komentovali: „Zase je přetržená.“

Žáci na sebe prozradili, že občas: povídám v hodině – nedávám pozor – opisuju – porušuju pravidla her – mluvím vulgárně – používám vulgární gesta – kreslím si pod lavicí – lžu – vykřikuju – urážím se – posmívám se – zapomínám věci do školy – honím se o přestávkách - peru se – zlobím – ublížím.

Řekla jsem jim, že mě překvapili, že o svém prohřešku vědí, a že si myslím, že je v jejich silách to napravit. Pak že nám vše půjde snadněji a lehčeji. Bude se nám dobře pracovat a všichni budeme na sebe hodní. Během mého povídání jsem stačila smotat přízi.

Jakmile jsem okýnkem ve dveřích viděla, že „alej“ je připravená, vbelhala jsem se do třídy. Vždy po pár krocích jsem se zastavila, jako že „babka“ odpočívá a nabírá sílu. Žáci měli tak dostatek času si mě prohlédnout a postupně utichl i smích.

Jejich evokace byly zajímavé: proč se učitelka stala babkou – to je babička Aničky – proč má ty dráty – kam jde – kde byla - jde z obchodu – šla si koupit jehlice – co bude s nimi dělat – ukáže nám, jak se plete.

Došla jsem ke své židli, žákům jsem nedala žádný pokyn, a pokračovala jsem ve své roli. Žáci si sami sedli na koberec a poslouchali mě, jak si pro sebe povídám. Všimla jsem si, že žáci různě reagovali. Někteří se bavili, jak nacházím uzlíky a jak reaguji. Jiní netrpělivě čekali, co se bude dít dál.

Odložila jsem svůj převlek a seznámila žáky a jejich úkolem. Skupinky vytvořili velmi rychle a každá si našla své místo. Bylo vidět, že všichni pracují a domlouvají se. V tu chvíli jsem nepozorovaně ze šuplíku vyndala nepoškozené klubíčko a vyměnila ho za nastříhané, které jsem schovala do šátku. Po chvíli se pod košíkem objevily čtyři papíry se vzkazy pro klubíčko.

Myslím si, že se žákům vzkazy povedly: vidíš to, vychloubáš se a přitom jsi potrháný – nevychloubej se, protože se ti může něco stát – nevychloubej se, to nikdo nemá rád – vidíš, vychloubal ses, že jsi nejkrásnější klubíčko, ale protože jsi potrhané, babička si tě nevybrala, protože by z tebe nebyla hezká čepice pro Aničku.

Při hodnocení a reflexi mi žáci řekli, že všichni ve skupině pracovali a všichni se dohodli na vzkazu, který napsali.

Jakmile jsem žáky namotivovala tím, že bychom mohli „namyšlené“ klubíčko napravit, ochotně si sedli do těsnějšího kroužku. Tentokrát jsem začala já, oslovila jsem žákyni a pochválila ji, jak se velmi zlepšila ve čtení. Ta mi poděkovala a činnost se rozjela. Žádný žák nezapomněl spolužáka oslovit a velice se mi líbilo, že pochválený žák svému kamarádovi poděkoval. Často se ozývalo: často si se mnou hraješ – když si nevím rady, tak mi pomůžeš – když si zapomenu penál, tak mi půjčuješ pero – v hodinách se často hlásíš – jsi výborný čtenář – často vyhráváš počítařské soutěže – když chceš, dokážeš být hodný – hodně se mnou kamarádíš – v hodinách jsi pozorný – máš výborné nápady – dokážeš mě rozesmát – umí mi zlepšit náladu.

Po chvíli se zase ke mně vrátilo klubíčko. Všichni jsme opatrně položili přízi na koberec a prohlídli jsme si, jaký nám vyšel nádherný krajkový vzor. Nikdo za celou dobu neupozornil na to, že na přízi nejsou uzlíky. Začali říkat, že vidí: hvězdičku, domeček, čtverec, trojúhelník. Už jsem jim chtěla trochu napovědět, jestli se na přízi něco změnilo, ale vtom jeden žák vykřikl: „Kde jsou ty uzlíky?“ Ostatní žáci skoro jednohlasně odpověděli: „No jo, kde jsou?“ Dělal jsem taky překvapenou: „Já nevím?“ „Já už vím“, řekl jeden chlapec. „Protože jsme si teď říkali samé hezké věci, tak jsme klubíčko vyléčili.“ Další dívka dodala: „Teď si ho klidně může babička vzít a uplést z něj tu čepici pro Aničku.“

Odpověděla jsem: „Přesně tak.“ A dokončila jsem příběh tak, jak jsem si naplánovala.

Žáci z koberce odcházeli s papírem v ruce a mohli se pustit do posledního úkolu dnešního dne. Bylo na nich vidět, že do své kresby vkládali svou fantazii a kreativitu. Protože papír nebyl tak veliký, zanedlouho bylo kolem klubíčka plno čepic různých tvarů a vzorů.

Kdo odevzdal obrázek, zůstal na koberci a mohl si tak zblízka všechny čepice prohlížet. Když už byli všichni žáci na koberci, pochválila jsem je, že kdybych byla Anička,

nemohla bych si vybrat, kterou by mi měla babička uplést. Všechny byly nádherné a moc se jim povedly.

V závěrečném hodnocení a reflexi mi žáci řekli, že dnešní den se jim moc líbil. Uvědomili si, že vychloubání je nepěkná vlastnost a může se jim vymstít jako klubíčku. Když jsem chtěla vědět, která činnost se jim líbila, vyjmenovali mi snad všechny techniky, které si mohli dnes vyzkoušet. Někteří žáci se s námi podělili o příběh, kdy se oni vychloubali a jak to dopadlo. Většinou šlo: o hračku, kterou buď rozbili nebo někde ztratili – o oblečení, které si ušpinili nebo roztrhli – o obrázek, který vybarvováním zkazili – první odevzdal práci a pak v ní měl plno chyb – zklamání ve sportovních výsledcích.

Jen tři žáci zvedli ruku, když jsem chtěla vědět, kdo se rád vychloubá. Na otázku, jestli si po dnešním dnu uvědomují, co by se jim mohlo stát, výstižně odpověděla jedna dívka: „Ten, kdo se vychloubá, nemá kamarády, je sám a nikdo si s ním nechce hrát. Kamarádi by se neměli vychloubat, ale měli by si pomáhat.“

Myslím si, že jsme splnili cíl, který jsem si vytyčila.

2.8 DRUHÝ DOTAZNÍK

2.8.1 DOTAZNÍK PRO ŽÁKY (po realizaci lekcí DV)

DOTAZNÍK PRO DĚTI

(po realizaci DV)

Ahoj, děti,

opět jsem si pro vás připravila pár otázek. Moc by mě zajímalo, jestli se vám teď ve třídě více líbí. Co se od minula zlepšilo a co naopak se nám moc nepovedlo zlepšit.

Otázky si pečlivě přečtěte a svou odpověď mi zase zakroužkujte.

Děkuji vám za pomoc.

Vaše paní učitelka Šárka

1. Jsi chlapec dívka ?

2. Líbí se ti ve třídě? Ano Někdy Ne

Pokud ne, můžeš mi napsat proč?

3. Vadí ti něco na spolužácích?

Nic, jsem spokojený/á Někdy, když křičí Všechno, hádají se a perou

4. Máš ve třídě kamarády, kamarádky? Ano Nevím Ne

5. Máš ve třídě kamaráda / kamarádku, se kterým/kterou trávíš volný čas i mimo školu?

Ano Jen někdy Ne

6. Máš ve třídě spolužáka, se kterým nekamarádíš? Ano Ne

Pokud ano, můžeš mi napsat jeho jméno a co ti na něm vadí?

7. Stávají se ti ve třídě nepříjemné situace, kdy nevíš, jak je řešit?

Ano Někdy Nemůžu si vzpomenout Ne

8. Myslíš si, že je dokážeš vyřešit sám / sama? Ano Někdy Ne

9. Za kým jdeš, když tě něco trápí a potřebuješ poradit?

Za mamkou Za tatškou Za kamarádem nebo kamarádkou
Za učitelkou Za nikým

10. Které téma tě nejvíce zaujalo a poučilo?

Kamarádství Klima ve třídě On mi ublížil Já a moji spolužáci

11. Co se nám, za poslední čtyři měsíce, nejvíce podařilo zlepšit? (Můžeš zakroužkovat tolik slov, u kterých si myslíš, že se nám to povedlo.)

Vnímáme se Neubližujeme si Pomáháme si Spolupracujeme –
Povídáme si Hrajeme si Skoro nic Nic

Moc ti děkuji za vyplnění, pomůže mi to, aby se nám ve třídě hezky pracovalo.

Tvoje paní učitelka Šárka

2.8.2 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU (po realizaci lekcí DV)

Tab. 2.1 Složení výzkumného vzorku podle pohlaví

		%
Dívky	6	30
Chlapci	14	70
Celkem	20	100

Tab. 2.2 Líbí se ti ve třídě?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Ano	6	100	13	93	19	95
Někdy	-	-	1	7	1	5
Ne	-	-	-	-	-	-
Celkem	6	100	14	100	20	100

Tab. 2.3 Vadí ti něco na spolužácích?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Nic, jsem spokojený/á	5	83	11	79	16	80
Někdy, když křičí	1	17	3	21	4	20
Všechno, hádají se a perou	-	-	-	-	-	-
Celkem	6	100	14	100	20	100

Tab. 2.4 Máš ve třídě kamarády, kamarádky?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Ano	6	100	14	100	20	100
Nevím	-	-	-	-	-	-
Ne	-	-	-	-	-	-
Celkem	6	100	14	100	20	100

Tab. 2.5 Máš ve třídě kamaráda/kamarádku, se kterým/kterou trávíš volný čas i mimo školu?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Ano	5	83	9	64	14	70
Jen někdy	1	17	4	29	5	25
Ne	-	-	1	7	1	5
Celkem	6	100	14	100	20	100

Tab. 2.6 Máš ve třídě spolužáka, se kterým nekamarádíš?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Ne	6	100	10	71	16	80
Ano	-	-	4	29	4	20
Celkem	6	100	14	100	20	100

Tab. 2.7 Stávají se ti ve třídě nepříjemné situace, kdy nevíš, jak je řešit?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Ano	1	10	1	7	2	10
Někdy	2	33	5	36	7	35
Nemůžu si vzpomenout	-	-	-	-	-	-
Ne	3	50	8	57	1	55
Celkem	6	100	14	100	20	100

Tab. 2.8 Myslíš si, že je dokážeš vyřešit sám/sama?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Ano	4	67	7	50	11	55
Někdy	2	33	6	43	8	40
Ne	-	-		7	1	5
Celkem	6	100	14	100	20	100

Tab. 2.9 Za kým jdeš, když tě něco trápí a potřebuješ poradit?

	Dívky	%	Chlapci	%	Třída	%
Za mamkou	2	33	3	22	5	25
Za tatškou	-	-	3	22	3	15
Za kamarádem, kamarádkou	-	-	2		2	1
Za učitelkou	4	67	6	42	10	5
Za sourozencem	-	-	-	-	-	-
Za nikým	-	-	-	-	-	-
Celkem	6	100	14	100	20	100

2.8.3 VYHODNOCENÍ OBOU DOTAZNÍKŮ

Cílem mého výzkumu bylo zjistit, do jaké míry mohou prvky dramatické výchovy ovlivnit vztahy mezi žáky a tím i zlepšit klima ve třídě.

Při vyhodnocování dat jsem se zaměřila na porovnávání výsledků změn celé třídy. Šlo mi především o to, aby klima v naší třídě bylo přátelské a bezpečné. Aby k sobě žáci našli cestu, jak se vnímat, naslouchat si, spolupracovat a neposlední řadě respektovat odlišnosti každého žáka. V současné integrované době přicházejí do tříd žáci, kteří mají problémy nejen se zvládnutím učiva, ale i s kázní. Častým problémem také bývá, že do tříd nastupují žáci cizinci, bez znalosti českého jazyka. To vše může mít za následek to, že i oni se chtějí v kolektivu prosadit, ale potřebují „pomocnou ruku“, aby jejich zařazení do třídního kolektivu bylo úspěšné a zdařilé. (To se začalo měnit a projevoval už po realizaci první lekce.)

Pro výzkumnou část jsem jako stěžejní metodu volila metodu dotazníku. Ten jsem žákům zadala před uskutečněním lekcí dramatické výchovy a po realizaci všech projektových lekcí. Tím jsem získala dostatek dat, které mohu v interpretaci vyhodnotit.

Z porovnávacích výsledků obou dotazníků je patrné, že využití dramatické výchovy má pozitivní vliv nejen na splnění cílů mé praktické části, ale i na splnění mého vytyčeného výzkumu.

Ve výzkumném šetření můžeme vidět, že když si žáci společně prožili fiktivní problémové situace a společně hledali různá jejich šetření, mělo to vliv pro nastavení nejen vlastního žebříčku hodnot, ale i vnímání „světa“ kolem sebe (viz grafy).

Žáci uvedli, že získali nové zkušenosti, jak by měli reagovat v podobných životních situacích. Důvodem bylo, že si vyzkoušeli různé způsoby řešení fiktivních situací a konfliktů. Dostali možnost podívat se na fiktivní problém a situaci z různých úhlů pohledu a vybrat si ten způsob řešení, který by byl přijatelný pro obě strany (viz tab. 3.8). Zlepšily se u nich i empatie a ovládnání emocí. To může také přispívat k lepším vztahům ve třídě (viz tab. 3.6).

V různých technikách dramatické výchovy si žáci vyzkoušeli různé typy improvizací a uvedli, že tím získali větší možnost navzájem se hlouběji poznat. Dospěli k názoru, že každý spolužák má své kladné vlastnosti (viz. tab.3.2, tab.3.4, tab.3.5). Zjistila jsem, že si žáci více věří, dokáží zhodnotit své zkušenosti a najít vhodné řešení problémových situací či konfliktů (viz tab.3.7). Nárůst nastal i ve vnímání spolužáků, protože si vyzkoušeli, jak reagovat na druhé, při nutnosti respektovat odlišnosti každého spolužáka (viz tab. 3.3, graf). Zřejmě tím, že jsem vstupovala do role za někoho jiného a zúčastňovala se všech činností, se mezi některými žáky a mnou vytvořil silnější přátelský a důvěrný vztah (viz tab. 3.9).

Z výsledků dotazníkového šetření jasně vyplývá, že zajímavé téma a volba správných metod a technik dramatické výchovy mají schopnost ovlivnit vztahy mezi žáky a tím i zlepšit klima ve třídě. K tomuto zjištění dospěli i žáci v závěrečných reflexích po realizovaných lekcích a v odpovědích v následném zadaném dotazníku.

Tab. 3.1 Složení výzkumného vzorku podle pohlaví

		%
Dívky	6	30
Chlapci	14	70
Celkem	20	100

Tab. 3.2 Líbí se ti ve třídě?

	Před DV v %	Po DV v %	Nárůst v %
Ano	75	95	+20
Někdy	25	5	-20
Ne	-	-	-

Většinu počtu žáků se líbí ve třídě více teď než předtím. Příčinu vidím v tom, že jsem v lekcích zvolila taková témata (Kamarádství – Klima ve třídě – On mi ublížil – Já a moji spolužáci), která jim poradila, jak se mají v různých situacích zachovat a jak se pokusit řešit problém či konflikt.

Tab. 3.3 Vadí ti něco na spolužácích?

	Před DV v %	Po DV v %	Nárůst v %
Nic, jsem spokojený/á	55	80	+25
Někdy, když křičí	15	20	+5
Všechno, hádají se a perou	30	-	-30

V této otázce můžeme vidět, že si žáci uvědomili, že každý žák má kladné, ale i záporné vlastnosti. Často žáci poukazují na „neplechy“ druhých, ale sami si neuvědomují své nedostatky. Proto jsem volila takové metody a techniky, kde si mohli vyzkoušet opakovaně řešit fiktivní situaci. Proto si myslím, že pochopili, že je potřeba umět se

navzájem respektovat, komunikovat spolu, naučit se vnímat a někdy i tolerovat spolužákovy nedostatky. Tak si vysvětlují ten nárůst.

Tab. 3.4 Máš ve třídě kamarády, kamarádky?

	Před DV v %	Po DV v %	Nárůst v %
Ano	95	100	+5
Nevím	5	-	-5
Ne	-	-	-

Myslím si, že tady žáci ocenili, že metody a techniky dramatické výchovy dokáží nenásilnou formou vtáhnout všechny účastníky do děje. Žáci tak dostali možnost navzájem se lépe, hlouběji poznat a objevit silné stránky každého spolužáka.

Tab. 3.5 Máš ve třídě kamaráda/kamarádku, se kterým/kterou trávíš volný čas i mimo školu?

	Před DV v %	Po DV v %	Nárůst v %
Ano	60	70	+10
Jen někdy	35	25	-10
Ne	5	5	0

Z ranního kruhu častěji slyším, že žáci spolu tráví více času i mimo školu. Navštěvují se, zúčastňují se různých oslav a společně navštěvují zájmové kroužky. Jeden chlapec je ve střídavé péči rodičů a často bývá smutný, že se akci nemůže zúčastnit.

Tab. 3.6 Máš ve třídě spolužáka, se kterým nekamarádíš?

	Před DV v %	Po DV v %	Nárůst v %
Ne	85	80	-5
Ano	15	20	+5

Výsledek této otázky mě nepřekvapil. Potvrdilo se mi, že hlavně chlapci mají stále konflikty s žáky s ADHD. Možná, že si to i více uvědomili po realizaci lekcí, kdy si mohli vyzkoušet různá řešení. Chování a reagování bývá neadekvátní a to jim může vadit. Proto jejich společnost nevyhledávají. Je to zvláštní, ale nezaznamenala jsem, že by s nimi měly problémy dívky. K nim se chovají mile a ohleduplně.

Tab. 3.7 Stávají se ti ve třídě nepříjemné situace, kdy nevíš, jak je řešit?

	Před DV v %	Po DV v %	Nárůst v %
Ano	25	10	-15
Někdy	55	35	-20
Nemůžu si vzpomenout	-	-	-
Ne	20	55	+35

Zde můžeme vidět, že stále vznikají situace, kdy je potřeba, abych je vyřešila já. Někteří žáci nechtějí vstoupit do konfliktu s „problémovými“ žáky z důvodu jejich neadekvátní reakce a raději vyhledají mou pomoc. Velice mě překvapilo, kolik žáků uvedlo, že už dokáže řešit nepříjemné situace, které se mu mohou stávat ve třídě. Doufám, že ke spokojenosti obou stran. Zatím jsem nezaznamenala žádnou větší stížnost.

Tab. 3.8 Myslíš si, že je dokážeš vyřešit sám/sama?

	Před DV v %	Po DV v %	Nárůst v %
Ano	30	55	+20
Někdy	65	40	-25
Ne	5	5	0

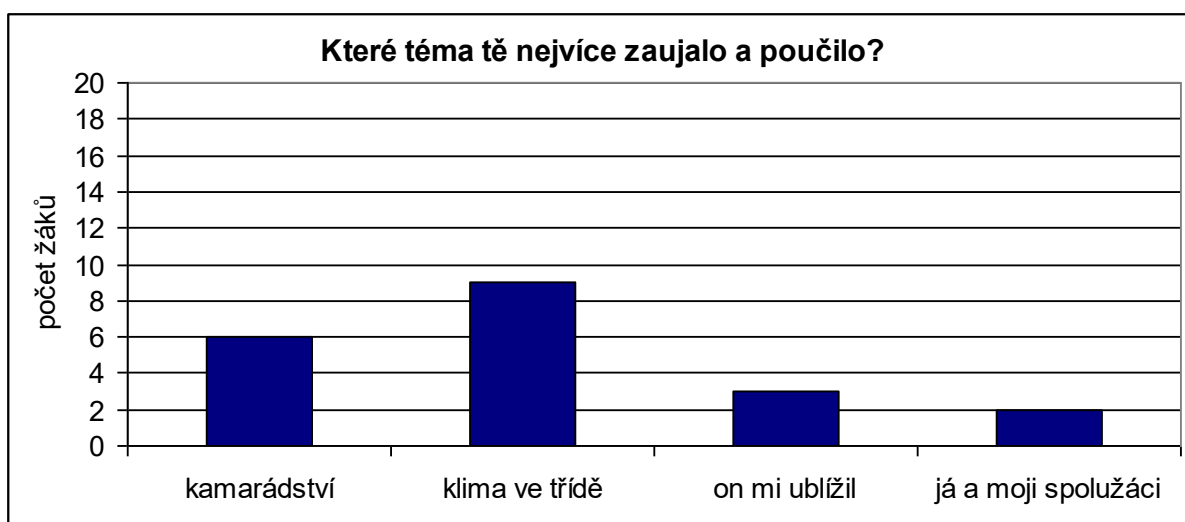
Už v průběhu realizací lekcí jsem sama viděla, že žáci dokáží „kamarádsky“ řešit nastalý problém. Lépe reagují a umí si to vysvětlit. Přemýšlí, jak se zachovat. Sama jsem byla svědkem toho, že vidím, jak si žáci navzájem podávají ruce a omlouvají se. Když jsem se zeptala, co se stalo, většinou mi odpověděli, že nic, že si to vysvětlili. To ale neznamena, že nadále nevznikají situace a konflikty, které musím „raději“, ze své pozice, vyřešit já.

Tab. 3.9 Za kým jdeš, když tě něco trápí a potřebuješ poradit?

	Před DV v %	Po DV v %	Nárůst v %
Za mamkou	50	25	-25
Za tatškou	20	15	-5
Za kamarádem, kamarádkou	5	10	+5
Za učitelkou	25	50	+25
Za sourozencem	-	-	-
Za nikým	-	-	-

Zřejmě tím, že jsem vstupovala do role za někoho jiného a zúčastňovala se všech činností, se mezi mnou a některými žáky vytvořil silnější přátelský a důvěrný vztah.

Poslední dvě otázky z dotazníkového šetření, po realizaci DV, nemohu porovnat. Zařadila jsem je do druhého dotazníku pouze pro své vlastní zjištění, které téma žáky nejvíce zaujalo, a co se nám tím tématem podařilo změnit.



3. ZÁVĚR

V úvodní části své diplomové práce se zmiňuji o tom, proč jsem si vybrala dramatickou výchovu. Na naší škole nemáme dramatickou výchovu jako samostatný vyučovací předmět, přesto vidím její výhody plynoucí z jejího zařazení do vyučování. Ve vyučovacím předmětu svět člověka se přímo nabízí využití dramatické výchovy, protože očekávané výstupy z tohoto předmětu korespondují s cíli dramatické výchovy v osobnostní a sociální rovině. Díky těmto výstupům se u žáků naplňují i klíčové kompetence.

Po prostudování odborné literatury jsem se snažila v teoretické části objasnit pojem dramatická výchova a její specifické cíle pro komplexní rozvoj jedince. Odborníci se shodují na tom, že metody a techniky dramatické výchovy vedou i k rozvoji dovedností a schopností každého jedince. Detailně popisují, jak toho můžeme dosáhnout využitím správné volby metody a technik dramatické výchovy.

V praktické části uvádím metodické návrhy pro práci s žáky 2. tříd v hodinách svět člověka s přesahem i do jiných výchov. Cílem bylo ukázat, že i když není dramatická výchova jako samostatný vyučovací předmět, může se vkládat jako metoda nejen do tohoto vyučovacímho předmětu. Přednosti vidím v tom, že její metody a techniky nenásilnou formou vtáhnou žáky do fiktivního prostředí. Žáci tak mají možnost vyzkoušet si v nich fiktivní situace a jejich různá řešení. To jim může pomoci při řešení životních situací a konfliktů v reálném životě. Zabývala jsem se tématy, které jsou v dnešní inkluzivní době velmi aktuální. Jak jsem již popsala v úvodu své diplomové práce, má třída je velmi problematická. Každý žák se chce prosadit a má na to právo. Potíže však nastávají v tom, že nemají dostatek zkušeností a jejich reakce bývají často neadekvátní. Proto jsem si připravila čtyři témata, která by jim nejen mohla ukázat, jak se dají neshody také řešit. Žáky zaujala všechna připravená témata. Do všech aktivit a technik se zapojovali s chutí a s elánem. Při závěrečných reflexích žáků se mi vždy potvrdilo, jaký význam a funkčnost má dramatická výchova.

V empirické části prezentuji výsledky obou dotazníků (před realizací a po realizaci DV) a výsledná data jsem vyhodnotila. Výsledky dotazníkového šetření prokázaly, že dramatická výchova má vliv nejen na osobnostní a sociální rozvoj žáka, ale především

má efektivní vliv na vzájemné vnímání žáků. Pokud se zvolí zajímavá témata, vhodné metody a techniky dramatické výchovy, je velká šance, že žáci nenásilnou formou hlouběji proniknou do podstaty fiktivního problému. Začnou více přemýšlet, jak by danou situaci mohli řešit tak, aby byly spokojené obě strany. Už v průběhu realizace témat jsem sama pozorovala postupná zlepšení ve vztazích mezi žáky. Proto mě nepřekvapilo, že to žáci uvedli v dotazníku, že si toho sami všimli. Jejich odpovědi mi daly zároveň odpověď na mou výzkumnou otázku, a to, že za poměrně krátkou dobu mohou prvky dramatické výchovy ovlivnit vztahy mezi žáky a tím i zlepšit klima ve třídě.

Závěrem své diplomové práce bych chtěla ještě nerozhodnutým zájemcům vřele doporučit použití dramatické výchovy ve vyučovacích hodinách. Sama jsem až na pedagogické fakultě dostala možnost blíže se seznámit nejen s obsahem a cíli dramatické výchovy, ale hlavně vyzkoušet si různé její metody a techniky. Zjistila jsem, jaký je to pocit prožít si fiktivní příběh, „obout si boty někoho jiného“. Mít možnost „zasáhnout“ do děje a případně ho ovlivnit. Tato zkušenost mě natolik ovlivnila, že jsem to chtěla dopřát i svým žákům. Ve svých zrealizovaných lekcích se mi potvrdilo, že je to možné. Poznala jsem žáky i z jiného úhlu pohledu než z vyučovacího. V této výchově nejde o vědomosti, ale o prožitek, tvořivost, kreativitu a získání nových zkušeností. Žáci tak rozvíjejí své dovednosti a schopnosti a poznávají silné stránky svých spolužáků. Začnou se více vnímat, spolupracovat, pomáhat si a respektovat se. A o to mi šlo, aby si našli k sobě cestu a tím si vytvořili přátelské a bezpečné klima ve třídě.

S dramatickou výchovou budu nadále ve své praxi pokračovat, protože mě přesvědčila, že je výjimečná v tom, že dává žákům možnost skrze prožitek získat nové zkušenosti, pochopit dané téma i zapamatovat si výukovou látku. Neukazuje žákovi, jak má dojít k cíli, ale nabízí mu různé možnosti řešení, jak má daného cíle dosáhnout.

4. SEZNAM LITERATURY

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

BLÁHOVÁ K.; *Hry pro tvořivé vyučování*, Praha – Strom, 1997; ISBN 80-9019-547-4

BLÁHOVÁ K.; *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*,
Praha - Karolinum, 1998; ISBN 80-7184-756-9

BUDÍNSKÁ H.; *Hry pro šest smyslů*,
Praha – NIPOS – ARAMA, 2014; ISBN 978-80-7068-288-3

GAVORA P.; *Úvod do pedagogického výzkumu*,
Brno – Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6

GAVORA P.; *Učitel a žáci v komunikaci*, Brno – Paido, 2005 ISBN 80- 7315-104-9

KASÍKOVÁ H.; *Učíme (se) spolupráci spolupráci*,
Kladno – AISIS, 2005; ISBN 80-239-4668-44

KASÍKOVÁ H.; *Kooperativní učení, kooperativní škola*,
Praha – Portál, 1997; ISBN 80-7178-167-3

KERROVÁ S. *Dítě se speciálními potřebami*,
Praha – Portál, 1997; ISBN 80-7178- 147- 9

KOŤÁTKOVÁ S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*,
Praha – Karolinum, 1998; ISBN 80-7184-756-9

KYRIACOU CH. *Klíčové dovednosti učitele*,
Praha – Portál, 1996; ISBN 80-7178-965-8

LOKŠOVÁ I., LOKŠA J. *Tvořivé vyučování*,
Praha – Grada, 2003; ISBN 80-247-0374-2

MACKOVÁ S. *Dramatická výchova ve škole*,
Brno – DiFa JAMU, 1995; ISBN 80-85429-16-0

MACHKOVÁ E. *Metodika dramatické výchovy*,
Praha – STD, 2007; ISBN 978-80-901660-9-0

MACHKOVÁ E. *Úvod do studia dramatické výchovy*,
Praha – NIPOS – ARAMA, 2007; ISBN 978-80-7068-207-4

MACHKOVÁ E. *Jak se učí dramatická výchova*,
Praha – NAMU, 2007; ISBN 978-80-7331-089-9

- MACHKOVÁ E. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu*, Praha – AMU, 2000; ISBN 80-85883-54-6
- MACHKOVÁ E. *Základy dramatické výchovy*, Praha – SPN, 1980; 14-582-80
- MARUŠÁK R., KRÁLOVÁ O., RODRIGUEZOVÁ V.; *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*, Praha – Portál 2008; ISBN 978-80-7367-472-4
- MATĚJČEK Z. *Dyslexie, specifické poruchy učení*, Praha – Sazba BEDA, DTP, 1995; ISBN 80-85787-27-X
- MLEJNEK J. *Dětská tvořivá hra*, Praha – IPOS, 1997; ISBN 80-7068-104-7
- PAVLOVSKÁ M. *Cesta současné školy ke škole tvořivé*, Brno – MSD, 2002; ISBN 80-86633-02-0
- PETTY G. *Moderní vyučování*, Praha – Portál, 1996; ISBN 80-7178-070-7
- PROVAZNÍK J. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, Praha – Karolinum, 1998; ISBN 80-7184-756-9
- PROVAZNÍK J.; *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*, Praha – ARAMA – STD – KVD DAMU, 2001; ISBN 80-901660-16-1
- PROVAZNÍK J. *K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy*, Praha – Karolinum, 1998; ISBN 80-7184-756-9
- SKALKOVÁ J. *Obecná didaktika*, Praha – Grada, 2007; ISBN 978-80-247-1821-7
- SLAVÍK J. *Hodnocení v současné škole*, Praha – Portál, 1999; ISBN 80-7178-262-9
- SVOBODOVÁ R. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, Praha – Karolinum, 1998; ISBN 80-7184-756-9
- TRAIN A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*, Praha – Portál, 1997; ISBN 80-7178-131-2
- VALENTA J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*, Praha – ISV, 1995; ISBN 80-85866-06-4
- VALENTA J. *Metody a techniky dramatické výchovy*, Praha – Grada, 1997, 1998; ISBN 80-86106.12-0
- WAY B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*, Praha – STD a NIPOS, 2001; ISBN 80-85866-16-1
- ZELINKOVÁ O. *Poruchy učení*, Praha – Sazba STUDIO TYPO, 1996; ISBN 80-7178-096-0