

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2011

Kristýna FORMANOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky



VLIV DRAMATICKÉ A OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ  
VÝCHOVY NA SEBEVĚDOMÍ ŽÁKA 1.STUPNĚ ZŠ

THE INFLUENCE OF DRAMA AND SOCIAL  
PERSONAL EDUCATION TO THE SELF-CONFIDENCE  
OF PUPIL AT PRIMARY SCHOOL

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radmila Svobodová

Autor diplomové práce: Kristýna Formanová

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: 03.2011

**Prohlášení:**

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

Nemám závažný důvod proti užití této práce ve smyslu § 60 Zákona č.121/2000 Sb. , o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

V Praze dne: 10.3.2011

Podpis: .....

### **Poděkování:**

Velmi ráda bych poděkovala všem, kteří mi pomáhali při vzniku této práce, především Mgr. Radmile Svobodové, vedoucí mé diplomové práce, za trpělivé vedení a praktické rady. Dále PhDr. Evě Bomerové, za možnost uskutečnit praktickou část práce v její školní třídě.

Nakonec bych chtěla poděkovat své rodině za podporu.

**Anotace:**

Tématem diplomové práce je teoretická báze i praktická báze dramatické výchovy a osobnostně sociální výchovy jako prostředku pro rozvoj sebevědomí dítěte.

Na začátku teoretické části jsou vysvětleny pojmy z oblasti psychologie. Dále se věnuji dramatické výchově a osobnostně sociální výchově jako předmětům v kurikulu současné školy. Jednotlivé kapitoly jsou věnovány metodám, které dramatická výchova i osobnostně sociální výchova používají a následně jsou detailně popsány techniky, které byly v praktické části aplikovány.

V praktické části jsou prezentovány přípravy lekcí spolu s cíli a následnými reflexemi z hlediska průběhu hodin a zpětného pozorování dětí z videozáznamu s ohledem na rozvoj jejich sebevědomí, sebeprosazení a dalších důležitých složek osobnosti. Toto pozorování bude doplněno o vlastní vyjádření dětí z rozhovoru, které se týkalo jejich sebevědomí a pohledu na sebe sama v rámci realizovaných lekcí.

**Klíčová slova:** sebevědomí, sebepojetí, dramatická výchova, osobnostně sociální výchova, metody, techniky, cíle

**Annotation:**

The topic of the diploma thesis consists of theoretical and practical base for dramatic and social-personal education as a method of development of children's self-confidence.

The psychological terms are explained at the beginning of the theoretical part. The thesis continues with dramatic and social-personal education as subjects on the present school curriculum. The methods, which are used by both dramatic and social-personal education, are discussed in particular chapters. The techniques, which were applied in the practical part, are described in detail.

In the practical part the preparations for the lessons are presented also with the aims and reflections of the lessons and with retrospective observation of the children from a video record concentrating on their self-confidence, self-assertiveness and others important elements of personality. The observation will be compared with children's own expressions in an interview, which was concerned about their self-confidence and view on themselves in realized lessons.

**Key words:** self-confidence, self-knowledge, dramatic education, social-personal education, methods, techniques, aims

## Obsah

1. Úvod.....	9
2. Sebesystém ( self- systém).....	10
2.1. Sebevědomí.....	10
2.2. Sebepojetí.....	10
2.3. Sebehodnocení.....	11
2.4. Další pojmy.....	11
2.4.1. Sebeuvědomění.....	11
2.4.2. Sebepercepce.....	12
3. Dramatická výchova.....	12
3.1. Formy dramatické výchovy.....	12
3.2. Dramatická výchova jako vyučovací předmět.....	13
2.2.1. Obsah dramatické výchovy.....	14
3.2.2. Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu ZV.....	14
3.3. Principy dramatické výchovy.....	17
3.3.1. Zkušenost.....	18
3.3.2. Prožitek.....	18
3.3.3. Hra.....	19
3.3.4. Tvořivost.....	20
3.3.5. Partnerství.....	22
3.3.5. Psychosomatická jednota.....	22
3.3.6. Vstup do role.....	23
3.3.7. Zkoumání a experimentace.....	23
3.3.8. Improvizace.....	24
3.4. Metody dramatické výchovy.....	24
3.4.1. Přípravné hry a cvičení.....	24
3.4.2. Strukturované drama.....	28
3.4.2.1. Techniky strukturovaného dramatu.....	30
3.4.2.1.1 Akce vytvářející kontext.....	30
3.4.2.1.2. Epická akce.....	33
3.4.2.1.3. Poetická akce.....	34
3.4.2.1.4. Akce s reflexí.....	36
3.4.2.1.5. Ostatní techniky.....	38
4. Osobnostně sociální výchova.....	41
4.1. OSV jako předmět.....	41
4.2. Témata OSV.....	42
4.3. Principy (cíle).....	46
5. Cíle dramatické výchovy.....	48
5.1. Druhy.....	49
5.2. Činitelé ovlivňující stanovování cílů.....	50
6. Ověření teoretických znalostí.....	51
6.1. První lekce - Pověst o Horymírovi.....	52
6.1.1. Příprava lekce.....	52
6.1.2. Reflexe.....	63
6.2. Druhá lekce - Domov pro mrtvé.....	66
6.2.1. Příprava lekce.....	66

6.2.2. Reflexe.....	77
6.3. Třetí lekce – Tučňáci.....	79
6.3.1 Příprava lekce.....	79
6.3.2. Reflexe.....	88
6.4. Čtvrtá lekce - Rytířská škola.....	91
6.4.1. Příprava na hodinu.....	91
6.4.2. Reflexe.....	100
6.5. Pátá lekce – Ztráta digitální hry.....	103
6.5.1. Příprava.....	103
6.5.2. Reflexe.....	111
6.6. Šestá lekce - Pravěk.....	113
6.6.1. Příprava.....	113
6.6.2. Reflexe.....	121
6.8. Individuální rozhovory.....	124
Závěr.....	126
Resumé:.....	129
Resume:.....	129
Seznam použité literatury.....	130
Přílohy:.....	133
Příloha č. 1.....	134
Příloha č. 2.....	135
Příloha č. 3.....	136
Příloha č. 4.....	137



# 1. Úvod

Cílem základního vzdělávání je všestranný rozvoj jedince tj. v jeho vědomostech, dovednostech, postojích a hodnotách, které tato společnost považuje za žádoucí.

Do všestranného rozvoje patří i zdravé sebevědomí, které je v mnoha ohledech v českých poměrech zanedbáváno. Při postupném absolvování předmětů souvisejících s dramatickou výchovou na Pedagogické fakultě UK jsem začala zjišťovat, že pod vedením odborníků z katedry primární pedagogiky na tuto oblast, smýšlím o světě a o sobě novým způsobem, který je dle mého názoru správnou cestou k utvoření zdravého sebevědomí. Právě tento poznatek mě inspiroval k napsání této diplomové práce.

Pro dramatickou výchovu, osobnostně sociální výchovu a psychologii je v centru jedinec se svým prožíváním a chováním. Dramatická výchova a osobnostně sociální výchova pomocí vhodně použitých metod a technik, stimuluje jedince k prožívání a dává mu možnost být v konfliktních situacích či se zamýšlet nad otázkami, které se týkají právě jeho jako osobnosti nebo životních situací a postojů souvisejících s jeho životem ve společnosti, jejíž je součástí. Psychologie celý obraz dotváří, stává se bazálním aspektem, ze kterého dramatická výchova i osobnostně sociální výchova čerpá teoretické poznatky o jedinci. Pomáhá uvědomovat si vývojové zvláštnosti, na které musí být brán zřetel.

V neposlední řadě musím zmínit kooperativní vyučování, které dramatická i osobnostně sociální výchova používá k aktivizaci složek osobnosti. V rámci kooperativního vyučování využívají obě zmíněné výchovy své metody a techniky práce.

Propojení dramatické a osobnostně sociální výchovy je dle mého názoru značné.

## 2. Sebesystém ( self- systém)

Sebesystém lze pojmenovat i jako koncept já, který se utváří během života člověka. V průběhu ontogeneze se formují názory na sebe sama, na to jací jsme a jací bychom chtěli být. Koncept já se podle Čápa (1993) dělí na kognitivní složku označovanou jako sebezpojetí, (poznávací); afektivní složku neboli sebehodnocení, (emočně hodnotící); a konativní (volní) složku – projevování Já ( činný, aktivní, snahový).

### 2.1. Sebevědomí

Sebevědomí můžeme brát jako nadřazenou složku self – systému, na jehož základě se sebevědomí utváří.

Geist definuje sebevědomí jako „chování člověka ve vztahu k jeho snaze po uplatnění; vědomí vlastní ceny, kvalit a schopností a vědomí samého vědomí o sobě.“<sup>1</sup>

Hartl (2010) vymezuje sebevědomí jako vědomí vlastní ceny a schopností, provázené vírou v sebe a v úspěšnost budoucích výkonů. Jde o přesvědčení, že člověk jedná správně, vhodně a účinným způsobem, kdy se sebevědomí a sebedůvěra vzájemně podmiňují. Utváří se nejčastěji v dětství, na základě hodnocení, které dítě dostává od klíčových osob.

a) pokud přicházejí časté a oprávněné projevy uznání, podpory a odměny, pak se vytváří pevné a zdravé sebevědomí b) přílišné a nezasloužené projevy chvály způsobují vážné otřesy při střetu s nezažatou realitou, mj. pocity křivdy, stažení se do sebe c) nedostatečné nebo žádné uznání a chvála způsobují nízké sebevědomí a jeho nositeli problémy po celý život.

### 2.2. Sebezpojetí

Hartl uvádí, že sebezpojetí je vytváření úsudku o sobě, jež má hodnotící a popisný rozměr.

Při úsudku o sobě můžeme použít formulace Čápa (1993), jež do sebezpojetí zahrnuje:

já jsem ( tělesné a psychické vlastnosti), já umím, dovedu ( v určitých činnostech), já patřím ( pohlaví, sociální skupina), jakým chci být ( kterých cílů chci dosáhnout).

Dle Eriksona (1993) je vývoj sebezpojetí spojen v každé životní fázi s překonáním psychosociálního konfliktu. Zmíním však pouze psychosociální konflikt, který musí překonat dítě v mladším školním věku , protože má práce je zaměřena na toto vývojové

---

<sup>1</sup> GEIST, B. *Psychologický slovník*. Nakladatelství VODNÁŘ Praha 2000, s. 259

období.

V mladším školním věku dochází ke konfliktu přičinlivosti (snaživosti) a inferioritě (méněcennosti). Dítě musí překonat tento konflikt a osvojit si pocit snaživosti. Dle Eriksona (1993),

si dítě uvědomuje, že se ve své rodině naučil mnoho a nyní se musí začít učit novým dovednostem mimo svoji rodinu, osvojit si dovednosti přesahující hru a hrové činnosti.

„V tomto stádiu číhá na dítě nebezpečí v pocitu nedostatečnosti a méněcennosti.“...Dítě se pak stane izolovanějším a „pokládá sebe sama za tvora odsouzeného k průměrnosti či izolovanosti. V tomto okamžiku roste význam širší společnosti díky metodám, jimiž vede dítě k pochopení smysluplných rolí ...“<sup>2</sup>

Dále Erickson (1993) varuje, aby dítě nebylo orientováno na výkon a tvorbu věcí jako kritéria hodnot a soustředilo se i na další činnosti, kde by hledalo svoji cestu stát se nekonformním. Právě v tomto okamžiku nastupuje dramatická výchova s činnostním pojetím výchovy, jako jedna z možností.

## 2.3. Sebehodnocení

Když se jedinci daří v určité oblasti, zažívá pocit úspěchu a prožívá radost, důvěru v sebe sama, jistotu a sílu. Dle Čápa (1993), při záporném sebehodnocení ( nízkém) prožívá emoce nejistoty, slabosti a strachu. Vytváří si tím sebeobraz, což je „představa, obraz o vlastní osobě, mentální mapa vlastní osoby; skutečný či popisný obraz sebe samého; není to však jen představa o vlastním těle, ale o svých možnostech, silách, vztazích k druhým a vztahu k sobě, o způsobech zacházení se životem, které jsou pro daného jedince typické.“<sup>3</sup>

## 2.4. Další pojmy

### 2.4.1. Sebeuvědomění

„1. uvědomování si vlastní osobnosti a individuality; dobrá znalost sebe samého a svých vlastností, pocitů a chování i svých možností 2. schopnost člověka uvědomovat si sebe sama, svoji minulost a svou budoucnost; uvědomování si nepřetržitého proudu emocí a zážitků.“<sup>4</sup>

<sup>2</sup> ERIKSON, E.H. *Dětství a společnost*. 2002. s. 236

<sup>3</sup> HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 2010, s. 532

<sup>4</sup> Tamtéž s. 532

### 2.4.2. Sebepercepce

„Vnímání sebe samého; při vytváření úsudku o sobě se lidé dopouštějí specifických chyb daných obrannými mechanismy ega, které pomáhají udržet přijatelné sebepojetí.“<sup>5</sup>

V neposlední řadě je sebevědomí člověka utvářeno jeho genetickou výbavou resp. složkami osobnosti, ke kterým patří motivace, charakter a temperament jedince. V mladším školním věku sebevědomí souvisí i se skupinou a prostředím, ve kterém dítě vyrůstá a ve kterém probíhá výchova.

Stručný výběr pojmů je vytvořen pro další orientaci v praktické části diplomové práce, kde jsou tyto pojmy definovány v cílech. Práce vychází z psychologických východisek, ale je orientována k dramatické výchově.

## 3. Dramatická výchova

„Dramatická výchova je metoda osobnostního a sociálního rozvoje účastníků především formou dramatické hry; zaměřuje se na obrazotvornost, tvořivost, citovou výchovu, vztahy ve skupině, samostatné myšlení... Dramatická výchova usiluje o co nejvšestranější kultivaci člověka tím, že ho učí vytvářet plnohodnotné vztahy ke světu jednáním jako specifickým způsobem komunikace, a to na modelech divadelní nápodoby obrazu světa a vztahů v něm, pomocí divadelních postupů a principů ....“<sup>6</sup>

### 3.1. Formy dramatické výchovy

Dramatická výchova může být využívána v mnoha zařízeních a může mít různou formu. Formy dramatické výchovy popisuje Machková (2007) a rozděluje ji na:

- a) zájmovou činnost (ZUŠ, soubory, kroužky, inklinuje k divadelním a dramatickým produkcím a k osvojování si příslušných vědomostí a dovedností. Přičemž účast je dobrovolná.)
- b) vyučovací předmět resp. školní dramatickou výchovu ( Může být povinná, povinně volitelná či volitelná, zaměřená k divadelním dovednostem a aktivitám, popř. k osobnostnímu rozvoji žáků. Může také obojí spojovat.)
- c) vyučovací metodu resp. dramatické metody uplatněné ve výuce ( Uplatňuje se v humanitních předmětech na vyšších stupních škol, popř může jít o kombinaci s

<sup>5</sup> Tamtéž s. 532

<sup>6</sup> RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*. Praha 2008, s. 37

jinými předměty a metodami. Důležité je dbát na vyváženost. Spojována může být s výchovou výtvarnou, hudební, literární, pohybovou, dále s jinými oblastmi vyučování, jako je vlastivěda, prvouka, jazykové vyučování.

Od těchto základních forem odvozuje formy dílčí. Myslí tím využití dramatické výchovy ve speciální pedagogice a v sociálních službách.

### **3.2. Dramatická výchova jako vyučovací předmět**

Dramatická výchova je jako vyučovací předmět zakotvená v programech Základní škola, Národní škola, Obecná a Občanská škola a také v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání (dále jen RVP ZV)

Jak uvádí Machková (2007), prioritou dramatické výchovy na prvním stupni je osobnostně sociální rozvoj žáka, uplatnění tvořivosti, samostatnosti myšlení, komunikace, kontaktu a kooperace. Současně dramatika obohacuje estetickou a uměleckou výchovu o základní dramatické dovednosti, kultivuje vyjadřování žáků, posiluje morální výchovu, je protiváhou verbálnímu a racionálnímu typu učení.

Černík in Provazník (2008) popisuje dramatickou výchovu jako předmět se svými úkoly, svým obsahem a svými metodami, které umožňují kvalitní poznávání světa dramatické tvorby, která je postavená na principech autorské a kolektivní tvorby a vycházející z principu improvizace. Kdy prioritou je procesuální stránka jako prostředek pro uvědomění si prožitků ze společné práce, rozvoji osobní kreativity, pestrého pole fantazie a ze zdokonalování osobních i kolektivních prostředků komunikace.

Podle Valenty je dramatická výchova ... „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-podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).“<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha 2008, s. 40

### 2.2.1. Obsah dramatické výchovy

Lekce jsou vyplňovány obsahem, ve kterém je v centru člověk, jeho činnost a vše, co ho obklopuje. Obsahem tedy můžeme rozumět člověka s jeho vnitřním prožíváním a vnějšími projevy s ohledem na svět okolo a svět, který ho utváří a na který kriticky nahlíží.

Obsah dramatické výchovy můžeme rozdělit do několika rovin. „V první řadě je to člověk jednajícím pohybem i slovem, vstupující do kontaktů a komunikující s jinými lidmi a okolím, člověk se všemi složkami své osobnosti, které jsou touto aktivitou ovlivňovány, v ideálním případě rozvíjeny:“<sup>8</sup> (Schopnost soustředit se, přenášet pozornost, schopnost uvolnit se fyzicky i psychicky. Rozvíjet smyslové vnímání, představivost a fantazii, pohybové dovednosti, pohybové vyjadřování, paměť a logické myšlení, dále rytmické cítění a tvořivost.) Druhá rovina je tematická a třetí rovinou je kompozice. Provazník in Kořátková (1998)

Obsah dramatické výchovy zařazujeme do poznání o člověku a životě, kdy „... se její účastníci učí v první řadě o druhých, které potkávají tváří v tvář; o vztazích mezi lidmi obecně; o problémech lidských skupin – rodiny, obce, národa, státu); o vývoji člověka a lidstva; o institucích a organizacích; o globálních problémech lidstva; ale současně a tím vším o sobě samém a do značné míry – byť spíše mimochodem a navíc – o hmotném prostředí, v němž lidé žijí.“<sup>9</sup>

„Obsahy dramatické výchovy nabízejí dětem množství situací, dějů, postav a míst, které jsou nastoleny teď a tady, často bez možnosti detailního zkoumání přípravy.“<sup>10</sup>

Domnívám se, že právě toto vede k osobitějšímu projevu a možnosti nahlížet na činnosti bez předsudků, kreativně tvořit, vymýšlet a provádět akci.

### 3.2.2. Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu ZV

Dramatická výchova je v Rámcovém vzdělávacím plánu ZV uváděna jako doplňující předmět. Může být povinný či povinně volitelný, záleží na řediteli školy, resp. školním vzdělávacím programem.

Jelikož jsem pracovala se 4. ročníkem, snažila jsem se vycházet z výstupů ve druhém období, ale vzhledem k tomu, že děti neměly zkušenosti s DV, bylo někdy nutné použít výstupy z prvního období. Naplňované očekávané výstupy jsou doplněny

<sup>8</sup> PROVAZNÍK, J. *K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy*, in: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha 1998, s.51

<sup>9</sup> MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha 2007, s. 48

<sup>10</sup> MARUŠÁK, R; KRÁLOVÁ, O; RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Využití metod a technik*. Praha 2008, s.10

příklady činností ,ve které byl výstup naplňován (psáno kurzívou) a dále připojuji komentář.

### **„Očekávané výstupy - 1. období**

- „Zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých.
- Rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná.
- Zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání
- Spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních
- Reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)

### **Očekávané výstupy – 2. období**

- Propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy.

*Somatické dovednosti, jako je držení těla, správná artikulace, správné dýchání, byly naplňovány ve větší či menší míře v každé lekci. Správné držení těla bylo nejvíce vnímáno v lekcích věnujících se rytířům, jejich tělu a také v lekci o tučňácích. Správná artikulace byla sledována v samotném vyjadřování v reflexích a hodnoceních. Vhodně byl tento výstup naplňován při již hrách v rolích a pantomimických hrách (Horymír, Michaela, rytíř, Pepa, tučňák, pravěký člověk.). Ve všech těchto rolích vyjadřovali postojem těla své emoce.*

Předpokládám, že somatické dovednosti jsou důležitým ukazatelem souvisejícím se sebepojetím dítěte, protože hrdina ( rytíř,... ) držící hrdě své tělo, dává dítěti možnost zažít a prožít si úspěch spojený s rolí, tím pak mít vliv na sebevědomí. Z role si dítě odnáší pocit, který mu pomáhá v další činnosti.

- Pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat.

*Pravidla her a všech činností, jakožto pravidla samotných lekcí, byla*

*nastavena hned na počátku, abychom je společně přijali jako normu samotných činností resp. lekcí. Dodržovat pravidla hry bylo pro děti samozřejmé, stejně tak přizpůsobování se jejich změnám. Každá lekce byla založena na nějakém příběhu či vyprávění právě proto, aby bylo pro děti jednodušší být ve fiktivní situaci a vstupovat do rolí a přirozeně v nich jednat. V živých obrazech, improvizaci i hře v rolích byla právě tato složka plněna dle možností a momentálního naladění dětí.*

Přesvědčivé a přirozené jednání dětí v rolích vychází z projekce sebe sama do role, kterou dítě ztvárňuje. Buď je někým, kým být nechce, a nalézá v sobě takové postoje, které by ve svém jednání nepoužilo nebo se naopak ztotožní s rolí v pozitivním smyslu slova a projektuje sebe sama do role spolu s vlastními postoji. V obou případech svoji roli prožívá a umožňuje mu to uvědomit si společné znaky s ostatními či vlastní individualitu.

- Rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav.

*Ve většině lekcí jsem se snažila přinášet nová témata. V první lekci jsme se společně dohodli na střídání času (minulosti, přítomnosti, budoucnosti). Témata či konflikty byly řešeny v každé hodině skrze vlastní prožívání rolí a utváření si názoru na situaci či problém, který byl nastolen. Následná reflexe umožňovala zkoumat jejich úvahy o sobě v situacích v kontextu vlastního života. V každé lekci, která měla předpoklady, bylo na věc nahlíženo z různých úhlů pohledu: jak postav, tak dětí samotných. Často se důsledky jednání řešily v diskusích.*

Žák nahlížel na jednání postav z různých úhlů, nacházel řešení a následně o situaci dokázal mluvit. Dokázal verbálně vyjádřit souhlas či nesouhlas. Uvědomit si problém v kontextu sebe a svého světa. Tím si dítě utváří svůj názor a znovu směřuje k uvědomování si vlastních postojů k životním situacím.

- Pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků.

*Spolupráce ve skupině na společné etudě byla nejvíce znát v lekci věnované pravěku, kde prostřednictvím hry v roli prezentovali oslavný tanec pravěkých lidí. Spolupráce 8- 9 lidí byla pro děti náročná. Přípravená improvizace či krátké etudy v počátečních hodinách plnily tento výstup.*



Myslím si, že malý inscenační tvar umožnil aplikaci kooperace a děti si uvědomily své kladné stránky osobnosti, své vlastnosti a sounáležitost se skupinou, která jej bere jako jeho nedílnou součást. Každé dítě se podílelo na finální podobě inscenačního tvaru dle svých možností.

- Prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků.<sup>11</sup>

*Při jakékoli etudě či prezentaci bylo vždy dbáno na vyjádření názoru na svou činnost (sebereflexi) a také činnost spolužáků (reflexi), kde sledovali a hodnotili jejich tvorbu. Důraz byl kladen i na kladení otázek s následnými odpověďmi „aktérů či diváků.“ Prezentace vždy odpovídala možnostem dětí.*

Právě toto umožňuje dítěti uvědomit si svoji činnost v kolektivu, kriticky přistupovat ke své práci a k práci druhých. Ocenit svou dobře odvedenou práci popř. cenit si práci výjimečně provedenou činnost druhých.

### 3.3. Principy dramatické výchovy

Nejdříve chci zmínit obecnou definici principu, kterou uvádí Hartl (2010):

- a) „původně prvotní látka, podstata, všech věcí, b) v současné vědě základní zákon, obecná pravda či norma, základní pojem systému, hlavní myšlenka“<sup>12</sup>

Budu-li vycházet z teorie psychologického slovníku, tak princip tzn. hlavní myšlenka je odvozena od procesu.

„Proces dramatické výchovy vychází z respektu individuality dítěte, staví na jeho zkušenostech, tvořivém potenciálu, na jeho vlastních schopnostech jevy posuzovat, hodnotit, tvořit nové koncepty, odkrývat vztahy. Zároveň nabízí prostředky pro spolusdílení, spolubytí, spolupráci. Pedagog spolu s dětmi v procesu výuky hledá prostředky pro nalezení jednoty individuálního a společného v jejich prolínání, propojování a střídání.“<sup>13</sup>

<sup>11</sup> RVP ZV Praha 2007, s. 88

<sup>12</sup> HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha 2010, s. 441

<sup>13</sup> MARUŠÁK, R; KRÁLOVÁ, O; RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Využití metod a technik*. Praha 2008, s. 9

Myslím si, že právě spolupráce, spolusdílení a spolubytí je nedílnou součástí utváření sebevědomí dítěte, které je v období mladšího a středního školního věku ovlivňováno v této oblasti působením skupiny.

Principům se budu detailněji věnovat, protože kladou do popředí dítě s jeho prožíváním, chováním a zdravě kritickým způsobem k druhým a sobě samému v duchu rozvoje jeho sebepojetí, sebevědomí a také sebepoznávání. Dále připojím poznatky jiných autorů a doplním informacemi z psychologického slovníku a svými komentáři.

Principům se nejpřehledněji věnuje Machková (2007). Z jejího přehledu budu v následující části čerpat nejvíce.

### **3.3.1. Zkušenost**

„Jedním ze základních principů dramatické výchovy je činnostní pojetí vyučování. V centru pozornosti je hlavně péče o probíhající proces, v němž je dítě aktivním spoluvůrcem, partnerem a činným subjektem. V činnosti dítě uplatňuje své předchozí zkušenosti a získává zkušenosti nové.<sup>14</sup>

„Zkušenosti postupně vytvářejí soustavu, v níž jsou tyto prvky (pozn. praktické aktivity, dovednosti, prožitky, mezilidské vztahy popř. vědomosti.) ve vzájemných vztazích, a díky tomu vytvářejí základ pro osobní postoje. Zkušenost může být přímá, ale i nepřímá (přetvoření zkušenosti jiných subjektů a její zvnitřnění), může být vnější, založená na bezprostřední smyslovém vnímání a uvědomění si vjemů, nebo vnitřní, založená na pozorování vlastních vnitřních pochodů. Zkušenost znamená účast a aktivitu (být ve fikci, zástupnou či zprostředkovanou) a zaznamenání této účasti v paměti jako trvalé součásti myšlení a cítění. Na jejím základě se pak zpracovává zkušenost další.“<sup>15</sup>

Dramatická výchova nabízí dítěti bezpečné prostředí pro uplatnění svých získaných zkušeností (pozitivních či negativních) a dává mu možnost vytvořit si svůj pohled a morální vhled do daného problému či situace, která se ke zkušenosti váže.

### **3.3.2 Prožitek**

„Prožitek je zvláštním projevem individuálního vnitřního života člověka, je subjektivní, neopakovatelnou, druhým nepřístupnou stránkou lidské psychiky. Má osobní charakter, je protikladem objektivního poznávání. ... Aktivní spoluúčast a iniciativa

<sup>14</sup> MARUŠÁK,R; KRÁLOVÁ,O; RODRIGUEZOVÁ,V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy. I využití metod a technik*. Praha 2008, s. 9

<sup>15</sup> MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha 2007, s. 11

jedince ovlivňuje vytváření hodnotového žebříčku, postojů, chování, a jednání jedince.

Učení skrze prožitek vede k sebehodnocení a sebeřízení a jeho součástí je potřeba poznávat aktivně, experimentovat, zakoušet.“<sup>16</sup>

Domnívám se, že prožitek dává dítěti možnost uvědomit si své pocity, svůj vnitřní svět, kam nikdo další nemá přístup. Zamyslet se nad vším, co aktivně emočně prožívá, protože to, jak situaci prožívá, ho formuje jako osobnost s ohledem na společnost, ve které se nachází.

Spojením emocionálních rovin vnímání a prožitku ... „přináší zásadní hodnotu – dítě nalézá nejen významy, tedy něco, co racionálně uchopuje, ale také smysl. Pro nalezení smyslu je zásadní emotivní zasažení situací objektem, jevem. Cesta nalezení smyslu je návratem k době, neboť to, co jsem zažil, viděl, četl, vytvořil, poznal, mě nějakým způsobem zasáhlo a já tento zážitek zasazuji do svých struktur.“<sup>17</sup>

### 3.3.3. Hra

Hra je podle Hartla „jedna ze základních lidských činností (vedle učení a práce), prováděna pocitem napětí a radosti, zpravidla motivovaná sama sebou a zdánlivě bez jiného cíle kromě sebe samotné, má ale blahodárné účinky jak na duševní vývoj a učení zejména u dětí v raném věku (chápání sociálních rolí, rozvoj fantazie, dodržování pravidel), tak pro duševní zdraví rekreaci a relaxaci dospělých; často přináší bohatý děj, drama, konflikt i katarzi;...“<sup>18</sup>

Dále Wittgenstein in Hartl (2010) uvádí, že hry sdílejí podobnosti, lze je ovšem stěží definovat. Bývají založené na různých principech: na fantazii a hraní rolí, náhodě, štěstí, fyzických dovednostech, slovní zásobě, strategickém myšlení, rychlosti reakčního času a vůli. Zpravidla bývají: a) strukturované, nezávazné hraní si založené na fantazii, b) strukturované hry s jasným cílem a závaznými pravidly.

Myslím si, že dramatická výchova spojuje ve „své“ hře prvky obecné hry spolu s již zmíněným prožíváním a zobrazováním člověka v jeho přirozených situacích, které se dějí v určité fikci a vstupuje při nich do rolových her. Hra je zjednodušeně řečeno prostředím,

<sup>16</sup> MACHKOVÁ, E.: *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha 2007, s. 12

<sup>17</sup> MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ, V.: *Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Využití metod a technik*. Praha 2008, s. 10

<sup>18</sup> HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 2010, s. 189

ve kterém dochází k setkávání osobnosti jedince s fiktivní skutečností, která na něj má vliv ve smyslu jeho vnitřní podstaty.

Příčemž Marušák (2008) uvádí, že právě jedinec je základním materiálem, který v herním zobrazování vytváří „hru na“ nebo „hra jako.“

Machková (1980) dodává, že dramatická hra vytváří vhodný prostor pro poznávání sebe sama, svých vztahů k ostatním a ostatních k sobě, svou pozici ve společnosti a osvojením si rolí.

### 3.3.4. Tvořivost

Hartl uvádí, že „kreativita, tvořivost, schopnost, pro níž jsou typické duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a přínosné; tvořivost je považována za jeden ze základních rozdílů mezi lidským myšlením a umělou inteligencí, což zastánci umělé inteligence popírají s poukazem na vědeckou práci, ...“<sup>19</sup>

Machková (1980) označuje tvořivost za obecnou schopnost, jež je vybaven každý jedinec s alespoň průměrnou inteligencí. Příčemž připouští, že u každého jedince se může projevit i navenek, jestliže byla rozvíjena či jí byla dána volnost.

Tvořivost se, dle mého názoru, rozvíjí v každé činnosti související z dramatickou výchovou. Je-li dítě v roli, jeho kreativita se projevuje uchopením postavy, jako takové. Při společné práci a vymyšlení fiktivního prostředí, spolupráci a hledání způsobů řešení, má tvořivost znovu své uplatnění.

Disman, se zabývá také dětskou tvořivostí, která se projevuje: „především aktivitou, překonáváním pasivity, soustředěním pozornosti, překonáváním lability chování, a těkavosti; citlivým vnímáním prostředí a společnosti, dětského kolektivu; dynamikou vnímání, představivosti i fantazie, myšlení, chování i jednání; hrou a hrovou činností pro sebe a i pro druhé a s druhými; uvědomováním si ustálených vztahů a situací a zušlechťujícím přetvářením a prohlubováním těchto vztahů a řešením zdolávajícím situacím.“<sup>20</sup>

Machková stanovuje faktory tvořivosti, které v následujících řádcích doplním komentářem, vzhledem k lekcím, které jsem s dětmi tvořila v praktické části diplomové práce. Považuji za důležité je zmínit podrobně, protože osvětlují, co všechno se také na utváření člověka podílí a co ho ovlivňuje.

<sup>19</sup> HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha s. 271

<sup>20</sup> DISMAN, M. *Receptář dramatické výchovy*. Praha 1982, s.15

- senzitivita, jakožto schopnost identifikovat nevyřešené problémy, uvědomovat si mezery v informacích, které je třeba doplnit.

*Tento faktor byl rozvíjen např. při kladení otázek učiteli v plášti experta, v předjímání děje, v diskusích.*

- pružnost, pohyblivost neboli flexibilita, tj. schopnost bez pokynu vyhledávat různá řešení a strategie, nelpět na „nejsprávnějším řešení“.

*Tento faktor byl rozvíjen např. hře v roli, či skupinových a kolektivních rolích, kde děti hledaly řešení bez výzvy nebo pokynu, ale přemýšlely o tom. Do strategie bych také dodala zabývání se prostorem, který potřebujeme, kde bude jeviště a hlediště aj.*

- plynulost čili fluence produkování ve sféře verbální, pojmové ideační (nápady)

*Tento faktor byl rozvíjen např. při diskusích, při počátečních aktivitách, hledání tématu. Děti byly zvyklé hovořit, ptát se, vyslovovat své domněnky.*

- originalita, původnost umožňující nalézání neobvyklých řešení, nápadů, asociací

*Tento faktor byl nejvíce rozvíjen v lekci věnované budoucnosti, kde navrhovali neobvyklá řešení školy a jiných prostředí, resp. celkového života v době budoucí.*

- redefinice a restrukturalizace jakožto schopnost přeskupovat prvky a přetvářet řešení již nalezená, hledat variace

*Tento faktor byl nejvíce rozvíjen v lekci věnované pravěku, kde zjistili další informace, na jejichž základě museli celou etudu přetvořit, přeskupit.*

- schopnost analyzovat materiál, vytvářet syntézu, nalézat řešení a smysluplnou organizaci prvků

*Tento faktor byl rozvíjen např. při počátečních aktivitách a dále během všech lekcí, kde byl nastolen nějaký problém nebo nejasnost. Např. I přesto, že v době rytířské měly děti určitý příběh či informace, musely z nich vybrat a zpracovat do etudy jen to, co pro ně bylo vhodné dle jejich uvážení.*

- elaborace čili schopnost pečlivého definitivního vypracování výtvoru, dovedení záměrů a nápadů do konečné formy

*Tento faktor byl rozvíjen např. při tvoření živých obrazů a připravených improvizací. Kdyby nedokončili svůj výtvor, záměr dokonce, nemohla by být etuda živý obraz vůbec vytvořen.*

### 3.3.5. Partnerství

„Dramatická výchova jednak probíhá v klimatu partnerství učitele a žáků, i žáků mezi sebou a tolerance, kooperace i empatie jsou obsaženy i v pracovních postupech, prostředcích, metodách. Ostatně dramatické aktivity jsou vždy věci skupinovou, a vždy tedy vyžadují partnerství a kooperaci ...“<sup>21</sup>

„Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora.“<sup>22</sup>

Domnívám se, že jde o zažití úspěchu, který kooperativní výuka nabízí. Partnerské klima mezi účastníky dramatické výchovy je její nezbytnou součástí. Kooperativní učení, které staví právě na takových principech dosahuje mnohých výsledků právě díky partnerskému přístupu, se kterým se pojí pocit důvěry dětí v učitele, v ostatní a také v sebe. Protože v té chvíli je jedinec nedílnou součástí týmu, který o něho stojí a podporuje ho ve všem vhodném a přínosném pro tým. Následné zažívání úspěchu má také vedlejší vliv, kdy si jedinec uvědomí svůj přínos a přínosy ostatních do společné práce a v neposlední řadě možnost sdílet úspěch je dalším motivačním činitelem.

### 3.3.5. Psychosomatická jednota

Psychologický slovník operuje s termínem psychosomatický, což je podle Hartla termín „týkající se vzájemného vztahu psychiky a těla; týkající se tělesných příznaků psychického a emočního původu.“<sup>23</sup>

„Princip psychosomatické jednoty, tj. jednoty vnitřního světa s tělem, činí dramatickou výchovu jedinečnou v kurikulu školy. Na rozdíl od osobnostně-sociální výchovy hledá dramatická výchova cestu k výrazu. Pro tento výraz hledá též estetické

<sup>21</sup> MACHKOVÁ, E.: *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy.* Praha 2007, s. 20

<sup>22</sup> KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha 1997, s. 27

<sup>23</sup> HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník.* 2010, s. 453

hodnoty, a to i v případě, kdy proces nesměřuje k divadelnímu sdělení formou jevištní prezentace, představení.<sup>24</sup>

Psychosomatická jednota je dle mého názoru jedna z možností vytvoření si představy role. Skrze prožitek si jedinec utváří svoji postavu a po malých krůčcích směřuje k výrazu „jakožto výsledku činnosti. Tělo vyjadřuje jednotu s prožíváním a vnitřními pochody, je velmi důležité pro uvědomění si sebe jako jedince, který může na ostatní působit svým tělem v rozporu se svým prožíváním a psychikou.

### 3.3.6. Vstup do role

Hartl 2010 neuvádí pojem vstup do role, ale role, kterou definuje jako „chování, které je typické pro jedince v určitém postavení či situaci, vhodné, očekávané a žádoucí, případně je pro ně dána konkrétní sociální norma; ... existují role přijaté s nimiž se jedinec ztotožňuje a role vykonané, tedy přímo usměřující jednání; role podléhá sociální kontrole a tím i sociálním sankcím; role se skládá z vnějších znaků: účes, oblečení, gesta, a ze znaků vnitřních, jako je přesvědčení cítění, pohnutky, přičemž jejich nesoulad přináší konflikt = hraní rolí.“<sup>25</sup>

„Vstup do role je změna momentálního stavu našeho organismu, je zpravidla dána sociálními okolnostmi (situace, vstup do určité sítě vztahů, očekávání ve vztahu k nám. ... vstup do role na vědomé úrovni je spojen s vytvořením vnitřního modelu role, která je následně prezentována pohybem a řečí.“<sup>26</sup>

Při vstupu do role vstupujeme do fiktivního světa a myslím si, že člověk touto činností rozvíjí svoji empatii, dopracovává se k pochopení prožívání druhých, stává se chápavější a tolerantnější, a tedy i komunikativnějším partnerem druhých v sociálních situacích.

### 3.3.7. Zkoumání a experimentace

Hartl neoperuje s heslem zkoumání, ale s heslem výzkum, což je „přesná a systematická činnost vedoucí k novému poznání; podle spolehlivosti, výsledků, lze jeho typy seřadit ...“<sup>27</sup>

Podle Hartla je experimentace „pokus o navození a sledování určitého jevu, který

<sup>24</sup> MARUŠÁK, R; KRÁLOVÁ, O; RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy. Využití metod a technik*. Praha 2008, s. 11

<sup>25</sup> HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha .2010, s. 504

<sup>26</sup> VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování. Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. ISV nakladatelství Praha . s. 68

<sup>27</sup> HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha 2010, s. 675

probíhá ve vymezených podmínkách tak, aby bylo možné sledovat příčinné vztahy mezi nimi, ověřena jedna nebo více hypotéz a odhaleny vztahy typu: příčina – následek ...<sup>28</sup>

Dramatická výchova, dle mého názoru, ve svém činnostním pojetí vyučování, vybízí dítě k zkoumání a experimentaci. Vezmeme – li v úvahu, že každá role, nutí dítě zkoumat její chování, jednání a následně i uvědomovat si sebe v roli, jakožto objekt komparace sebe s rolí, kterou ztvárňuje. Experimentování přichází v situaci, ve které nemá dítě naučené sociální vzorce chování, učí alespoň z části projevat svoji fantazii a představitost, zakoušet jaké důsledky svého jednání přinese právě tato reakce. Zkoumání a experimentace samozřejmě předpokládá příjemné klima důvěry ve třídě.

Machková (2007) uvádí, že hra v roli musí mít charakter experimentu a průzkumu. Počítá ovšem s tím, že nestačí pouze zvolené téma, námět, situaci či postavu přehrát jedenkrát a jedním způsobem, ale nutné se k nim vracet a zkoumat různé způsoby řešení, která mohou vyvstat. Věnovat se obměně a hledání nových řešení prostřednictvím jednání.

### **3.3.8. Improvizace**

Jak Hartl uvádí, improvizace je „obecně jednání bez přípravy; v psychodramatu a hraní rolí spontánní přehrávání problémů a situací bez předchozí přípravy.“<sup>29</sup>

Podíváme-li se na improvizaci, jako na životní potřebu, kdy v mnoha situacích jednáme bez přípravy toho, co budeme hovořit, tvořit či jak se zachováme. Musíme připustit, že improvizace, jednání bez textu scénáře, je pro nás přesto tak důležité pro každodenní život.

Way vidí improvizaci jako „... činnost, kterou zvládnou všechny děti, v kterémkoli věku a s jakoukoli mírou schopností. Kromě toho improvizace využívá všech psychických funkcí a odvíjí se od plného uplatnění vlastních zdrojů jedince, bez potřeby složitě interpretovat autorovy záměry.“<sup>30</sup>

## **3.4. Metody dramatické výchovy**

### **3.4.1. Průpravné hry a cvičení**

Průpravné hry a cvičení jsou zařazovány v průběhu lekce dramatické výchovy. Nejčastěji však na počátek samotné lekce, popř. nakonec nebo je jim věnována celá hodina. Jsou zařazovány hlavně ve chvíli, kdy se děti se samotnou dramatickou výchovou

---

<sup>28</sup> Tamtéž s. 138

<sup>29</sup> Tamtéž s. 217

<sup>30</sup> WAY, B. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha 1996, s. 133



seznamují. V mnoha ohledech se může na tyto průpravné hry nahlížet jako na hry, které spolu nevytváří jednotu, přičemž učitelův záměr je nezpochybnitelně promyšlený.

Bláhová (1996) vidí důležitost průpravných her a cvičení jako součásti dramatické výchovy. Mají být průpravou pro samotné jádro dramatické výchovy, kdy mají směřovat k sociálnímu rozvoji. „Zaměříme-li se ve své práci pouze na průpravné hry a cvičení, nemůžeme hovořit o výchově dramatické, ale pouze o výchově obecně.“

Přestože jsou průpravné hry a cvičení popsány v několika knihách, považuji za stěžejní pro průpravné hry a cvičení knihu Kristy Bláhové: Uvedení do systému školní dramatiky, ze které budu dále vycházet a znovu doplním postřehy z lekcí.

Rozdělení průpravných her a cvičení podle Bláhová: <sup>31</sup>

a) seznámení , uvolnění, rozehrání

Jsou to prvotní hry aplikující se na počátku setkávání či lekcí, dochází k seznámení v příjemné atmosféře, která pak navozuje pocit důvěry a bezpečí, což pomáhá k rozvinutí dítěte a jeho složek osobnosti k další práci.

- seznamovací hry (seznamování, uvědomění si jmen ve skupině)

*Seznamovací hru jsem s dětmi nehrála ve větší míře, protože jsem děti znala. Ale v lekci o tučňácích jsme poznávali společné zájmy.*

- Rozehřívací hry (pohybové hry-honičky...)

*Tyto hry jsem využívala, ale vždy pomalejší, protože děti byly po hodině tělesné výchovy. V lekci o tučňácích jsme hrály hru pohybově kooperační, kdy se tučňáci zachraňovali na krách a honičku (vysvobození tehdy, když mu druhý řekne, že si ho za něco váží).*

- průpravné hry a cvičení pohybově rytmické (poskoky, taneční variace vedené rytmem atd.)
- průpravné hry a cvičení na aktivizaci svalů a těžiště

Bláhová mluví o těžišti jako o psychofyzickém centru, které se podílí na aktivizaci svalů. „ Význam aktivního těžiště spočívá především ve zdravém sebevědomí, pozitivním vztahu člověka ke svému okolí, v úspoře fyzické a psychické energie, v lepší koordinaci pohybů a jasné, sdělné komunikaci.“<sup>32</sup>  
*Toto bylo prováděno při chůzi rytířů, kdy si uvědomovali, že jejich tělo nějak působí na ostatní.*

<sup>31</sup> BLÁHOVÁ, K.: *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha 1996, s. 28n

<sup>32</sup> BLÁHOVÁ, K.: *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha 1996, s.31

b) soustředění

Soustředění je součástí všech činností člověka, u dětí se podle mého názoru musí vzbudit zájem o činnost. To je možné motivací či změnou naladění hry, popř pravidel. Soustředění spjata s pozorností.

*Bylo součástí každé hry a činnosti dle možnosti žáka samého.*

c) rytmus, temporytmus, dynamika a smysl pro gradaci.

Každá činnost člověka je spojena s rytmem, tj. řeč, pohyby, celková aktivita jedince, souvisí to i s temperamentem jako takovým. Bláhová (1996) toto nazývá „osobním rytmem,“ přičemž je důležité vnímat ho, cítit a prožívat.

*Cvičení na rytmus bylo rozvíjeno při hře Ameeeba, kterou jsem zařadila vlivem situace. Děti byly nesoustředěné, proto jsem se domnívala, že hra je vhodně naladí na naše setkání. Zajímavé je, že neustále zrychlovali.*

d) smyslové hry ( zrak, sluch, čich, hmat, chuť)

Smyslovou zkušeností získáváme další obraz o světě kolem nás. Smysly nám utváří a dotváří naše představy, které jsou pak komplexnější. Stejně tak je to i s průpravnými smyslovými hrami.

Podle Bláhové (1996) se v průpravných hrách zaměřujeme především na rozvoj určitého smyslu přičemž se posilují i smysly další, spolu se soustředěním, pozorností a představivostí.

*Smyslovou hrou bych nazvala například v lekci věnované tučňákům, když jsme posílali vajíčko a oni si to vajíčko přenášeli. A to velmi soustředěně.*

e) prostorové cítění

Dítě si osvojuje práci s prostorem, uvědomuje si sebe v prostoru. Podle Bláhové (1996) se učí prostor vnímat celým tělem, svými smysly, být aktivně přítomen v prostoru, který vnímá a ve kterém aktivně je a komunikuje s druhým, vnímá ho a oslovuje.

• Hry a cvičení ve skutečném prostoru

*Rozvíjeli při chůzi po prostoru. Při setkávání se s ostatními. Dále při prolézání směrem do pravěku a z pravěku pod pláštěm.*

- Hry a cvičení v pomyslném prostoru ( představení si výšky, velikosti, šířky a detailu)

f) fantazie a představivost

- fantazie a představivost pohybová a pantomimická
- hry s předměty
- fantazie a představivost slovesná
- rozvoj fabulačních činností. (Tento bod přidává Bláhová v knize Vybrané kapitoly z dramatické výchovy)

*Fantazii a představivost jsme např. rozvíjeli při modelování jejich vlastního těla. Děti kombinovaly barvy, nalézaly své tělesné znaky, které pak dotvářely díky představivosti.*

g) partnerské vztahy a skupinová citlivost

Do této složky zařazujeme vše, co je spojeno s kontaktem, komunikací s partnerem či celou skupinou, vytváření přátelské atmosféry. Důležité je i uvědomování si sounáležitosti se skupinou a své individuality.

*Bylo použito mnoho kooperačních her; např. přecházení přes místo u moře v lekci o tučňácích.*

h) Bláhová in Kotátková (1998) přidává ještě improvizaci bez dramatického děje, ve kterých nejde o řešení problémů či konfliktů, nemající dramatický děj, naopak rozvíjejí určité žádoucí dovednosti nebo k uspokojování psychických a fyzických potřeb. Mají nejbliže k dětské napodobivé hře.

Můžeme ji rozlišit do dvou skupin:

- „improvizace bez kontaktu = každý v nich hraje simultánně a pro sebe, což umožňuje zapojení zejména dětem méně průbojným a ostýchavým
- improvizace s kontaktem jsou naopak založeny na spolupráci a souhře“<sup>33</sup>

*Improvizace jako průpravné hry bylo použito na začátku lekcí, kdy se dramatický děj ještě nevytvářel a děti potřebovaly jen uvést do kontextu doby. Např. Jak vypadaly vztahy mezi muži a ženami v době Artušově při hře v malé skupině.*

<sup>33</sup> BLÁHOVÁ, K.: *Metody a techniky v procesu dramatické výchovy*. in: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha 1998, s. 117

### 3.4.2. Strukturované drama

Samotný název strukturované drama prošel několika změnami, podle Svobodové in Koťátková (1998), se nejdříve nazýval dramatem, což v našich končinách bylo zavádějící, stejně jako anglické drama, načež se později ustálil název strukturované drama, vyvozený ze stěžejního díla Jonathana Neelandse *Strukturování dramatické práce*.

Tato metoda je založena na Aristotelově křivce, tzn. expozice, kolize, krize, peripetie, katastrofa. Často bývá peripetie vynechána.

„Divadlo je autentickou zkušeností, která vzniká, když si lidé představují, že jsou někým jiným, že se nacházejí na nějakém jiném místě nebo v nějakém jiném čase a podle toho se chovají. Tato definice se snaží zachytit všechny formy tvořivého napodobivého chování od volné přirozené hry malých dětí (kterou lidé sice později před ostatními skrývají uvnitř, ale stále ji i ve vyšším věku hrají...“<sup>34</sup>

Richter vysvětluje strukturované drama takto: „Metoda dramatické výchovy, zaměřená na poznání určitého tématu pomocí strukturování souvislého příběhu s konkrétními postavami v konkrétních situacích. Na tématicky významných místech se příběh zastavuje, probíhá ve variantách a různými technikami ( rozhovor, vyprávění, interview... , pohybové hry a improvizace, obrazové či zvukové hry...) analyzuje.“<sup>35</sup>

Strukturované drama je dle mého názoru strukturovaná situace nebo událost , která nachází témata ve stavu společnosti v dané době. Většinou se jedná o témata negativní, někdy až patologická. Dává možnost text zastavit v momentu důležitém pro samotné hráče, aby si ujasnili postoj k dané skutečnosti za postavu, někdy za sebe. A utvořili si názor na prožitou skutečnost (zkušenost), protože strukturovaná situace (drama) se samozřejmě odehrává v rámci činnostního pojetí výuky. Nedílnou součástí zkušenosti ve strukturovaném dramatu je i odpovědnost za rozhodnutí v roli, které se pak promítá i do myšlenek jedince, který má díky tomu možnost srovnávat sebe s rolí, kterou vyjadřoval a zaujímat postoje.

„Přesto, že náplň dané struktury dramatu je z velké části „neskutečná skutečnost“, zkušenost získaná v roli či v procesu je skutečná. ... „Důležité je, aby struktura dramatu byla vystavěna tak, že si účastníci ponесou důsledky za svá rozhodnutí, a to ať příjemné či nepříjemné, a to jak přímo v průběhu dramatu, tak v sobě, po jeho skončení.“<sup>36</sup>

Dále se Svobodová in Koťátková (1998), zmiňuje o dalším přínosu strukturovaného dramatu jeho účastníkům, patří sem respekt k druhému a jeho názorům, schopnosti

<sup>34</sup> NEELANDS, J. s. 4

<sup>35</sup> RICHTER, L. *Slovník divadelních pojmů*. Praha 2008, s. 172

<sup>36</sup> SVOBODOVÁ, R. *Strukturované drama*. in: *Výbrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha 1998, s. 117

empatie, reflexe, analýzy a syntézy, osvojení si základů divadelního řemesla, učí získávat informace a tvořivě s nimi pracovat, učí efektivní spolupráci a řešení úkolů v menších či větších skupinách, učí vzájemnému kontaktu, verbální i nonverbální komunikaci a pečlivému naslouchání. Učí schopnosti se domluvit, umět zdůvodnit a prosazovat své stanovisko a také umět přijmout názor druhého.

V praktické části mé diplomové práce jsem usilovala i o rozvoj všech výše jmenovaných činností a schopností jako důležité součásti rozvoje osobnosti člověka a jeho pohledu na sebe sama. V následující části se budu věnovat 7 druhům inteligence, které rozvíjí strukturované drama a které uvádí Svobodová in Kořátková (1998) . Následně k nim uvedu komentáře z praktické části.

- rozvoj řečové (verbální) inteligence

*Verbální dovednosti byly u dětí rozvíjeny pomocí rolí, ve kterých hrály, vždy na počátku hodiny, když měly vyjadřovat svůj nápad nebo v průběhu. Dále v reflexi na konci hodiny vždy rozvíjely svoji schopnost hovořit, argumentovat popř. prezentovat.*

- rozvoj zrakové (prostorové) inteligence

*Byla především rozvíjena skupinovým živým obrazem, kdy děti ztvárňovaly hned v první lekci hostinu. Při přípravě simultánní improvizace si určovali prostor, kde bude činnost probíhat. Dále při znázorňování prozkoumávání okolí Michaelou a narativních pantomimách.*

- rozvoj logicko - matematické inteligence

*Uplatňoval se při rozvrhování rolí ve skupině při improvizacích připravených i nepřipravených a zodpovědnosti za svou roli.*

- rozvoj fyzické (pohybové) inteligence

*Uplatňoval se při každém vstupu do role. Děti pracovaly v imaginární době s imaginárními předměty. Dále v pravěku tvořily rituál, který pro ně měl velký význam v rámci rolí.*

- rozvoj hudební inteligence

*Naplňovalo se při užití hudby jako podkreslení v rytířské škole.*

- rozvoj sociální (interpersonální) inteligence

*Utváří se při komunikaci s druhými, ve spolupráci ve skupině malé i velké,*

*ve schopnosti přijímat názor druhého, ve schopnosti naslouchat, následně diskutovat. Sdělovat a vysvětlovat názory, postoje a stanoviska. Pomoci těm, kteří to v danou chvíli v dramatu potřebují. Otvírání sociálních problémů. Vstupování do rolí, pochopení jejich jednání. Všechny výše zmíněné činnosti byly v lekcích rozvíjeny.*

- rozvoj osobní intrapersonální inteligence

*Schopnost pojmenovat svůj postoj k situaci, reflexe vlastní práce, porozumění svým pocitům, uvědomování si příčin a důsledků vlastního jednání.*

### **3.4.2.1. Techniky strukturovaného dramatu**

Techniky strukturovaného dramatu jsou popsány v Metodách a technikách dramatické výchovy Josefa Valenty, dále ve Vyučování dramatu aneb Hlavy plné nápadů od Morganové- Saxtonové a v neposlední řadě z překladu knihy Strukturování dramatické práce od Jonathana Neelandse.

Vycházela jsem nejvíce z knihy Jonathana Neelandse, který se technikám věnoval nejpodrobněji.

Mým cílem není popsat všechny techniky strukturovaného dramatu, ale věnovat se těm, které jsem při realizaci lekcí použila. Ke každé z nich bude přidán krátký komentář vycházející z realizace praktické části diplomové práce a můj postřeh. Několika technikám ( živý obraz, improvizace a pantomima) se věnuji více, protože jsem je ve své práci používala častěji.

Neelands rozděluje techniky strukturovaného dramatu, a zařazuje specifické techniky ( konvence) podle dramatických akcí, přičemž zdůrazňuje, že toto třídění nesouvisí s časovým užitím v lekcích:

#### **3.4.2.1.1 Akce vytvářející kontext**

Jedná se o konvence, které vytvářejí scénu nebo přinášejí informace o kontextu a rozšiřují její.

#### **Zvukové záznamy**

„Realistické nebo stylizované zvuky doprovázejí akci nebo popisují prostředí. Vytváření dialogu odpovídajícího dané části akce. Zvuk z jedné situace je připojen k jiné situaci. Hlasy a nástroje jsou využívány tak, aby vytvářely náladu nebo zvukové obrazy.“<sup>37</sup>

<sup>37</sup> NEELANDS, J. s. 9

*Tato technika byla využita při lekci věnované rytířské škole, dětem byla pouštěna hudba z doby krále Artuše pro lepší přijímání role, doby a konvencí s tím spojených. Dále docházelo k syntéze informací v nalezení tématu.*

Myslím, že tato technika dokresluje činnost dětí, ty se pak lépe stávají postavou a hrají roli, protože hudba jim pomáhá stylizovat se do požadovaného kontextu doby. Uvědomit si sebe jako jedince vstupujícího do dramatu společně k kolektivem.

## **Hry**

Neelands vidí potenciál her v naučení či dodržování pravidel, patří sem slovní hry, týmové hry aj.

Podle mého názoru to jsou průpravné hry a cvičení, kterým jsem se věnovala v předchozí kapitole.

*V praktické části byly využity na počátku hodiny, děti přicházely z hodin tělesné výchovy, tak nebylo potřeba je rozhýbat, ale např. pro zklidnění byla použita hra Ameba, v hodině Domov pro marťany, pohybová hra na kooperaci v hodině tučňáků aj. Dále bylo použito mnoho kooperačních her a her na skupinovou citlivost, kam patří rozplétání kruhu, které jsem použila ve dvou lekcích, protože poprvé se nám to nepovedlo, ale děti si tuto hru přály.*

Myslím si, že tyto hry, ať už kompetitivní nebo kooperující na počátku hodiny pomohou k soustředění se na lekci jako takovou.

## **Nedokončené materiály**

„Jako výchozí bod pro drama je nabídnut předmět, kus oblečení, výstřižek z novin, dopis nebo začátek příběhu. Účastníci vycházejí ze stop, nápovědí a dílčích informací. Vytvářejí drama, aby prozkoumali a odhalili události, témata a významy, které fragmenty materiálů nabízejí.“<sup>38</sup>

Myslí tím ukázky z pořadů z médií, příběhy, dešifrované události skrytých mezi řádky, mapy, diáře, dokumentární díla.

*Technika byla používána velmi často na začátku hodiny, kdy jsme se snažili podle obrázku Pepovy třídy zjistit, co se tam stalo. Když byly dětem doneseny různé informace o době krále Artuše a následně jsme dávali různé informace do souvislostí. Dávalo to možnost vytvářet hypotézy, dále společně pracovali, zkoušeli, diskutovali.*

---

<sup>38</sup> NEELANDS, J. s.17

## **Zápisník, dopisy, deníky , zprávy**

„Tyto materiály jsou psány buď v roli, nebo mimo ni jako odkaz na nějakou zkušenost; slouží jako úvod dramatu, který přináší učitel, jako zdroj nového napětí nebo jako svědectví; mohou být použity ke zpětnému pohledu na zpracovávané téma nebo k závěrečnému účtování na konci nějakého úseku práce.“<sup>39</sup>

Neelands navrhuje konkrétní činnosti: výběr z daného obsahu; nacházení odpovídající formy zápisu a vhodného slovníku; psaní z pohledů různých lidí; probouzení zvědavosti nečekanými nebo šifrovanými zprávami; schopnost umět se podívat zpátky na sebe a své činy; vytváření imaginárního čtenáře pro své psaní.

*Myslím si, že takto metoda byla použita v první lekci, když děti psaly vzkaz na náhrobek Šemíkovi, zamýšleli se nad vztahem, který k němu mají a poté jsme jejich názory pročítali samostatně. Technika vede k hlubšímu prozkoumávání vlastního prožívání a pochopení prožívání druhých, což v lekci o Horymírovi proběhlo. Napětí bylo vyvoláno i při luštění šifer, které posílali lidé z Marsu v lekci o budoucnosti.*

## **Živé obrazy**

„Způsob práce umožňuje zaměřit se na precizování představ a myšlenek a jejich převádění do konkrétní podoby; ... skupina je schopna předvést více, než by byla schopna předat jen samotným slovem; vhodná metoda, jak předvést komplikované a ošidné situace, jako je např. boj; zjednodušení komplexního obsahu do snáze zvládnutelné a srozumitelné formy; vyžaduje reflexi i analýzu jak při vytváření, tak při sledování obrazů. ... Skupiny vytvoří ze svých vlastních těl nehybný obraz, který vyjadřuje určitý okamžik, myšlenku nebo téma; nebo jeden z členů skupiny pracuje s ostatními jako sochař. Jsou vytvářeny kontrastní obrazy, reprezentující různé verze: skutečnou / ideální, vysněnou / děsivou atd.“

40

Tato technika, podle mého názoru, vede dítě na počátku činností k upevňování pocitu důležitosti v rámci skupiny, probíhá fáze, kdy dítě předstupuje před ostatní a nemusí nic říkat či se nějak projevovat, ale prožívá v sobě svoji roli, která se projevuje postojem těla, grimasami.

*Živé obrazy byly používány často. Vezmu-li první lekci, kde děti doplňovaly sebe jako postavy do obrazu na slavnosti. Použila jsem techniku postupného vytváření živého obrazu. Postupně přešel v živý obraz, který vznikl aktivitou ostatních dětí. Myslím si, že*

<sup>39</sup> NEELANDS, J. s. 17

<sup>40</sup> NEELANDS, J. s. 19



*právě v tu chvíli se ukázala síla kooperativního učení, které vytvářelo půdu pro sociální učení respektive k naplnění potřeby sociálního učení.*

#### **3.4.2.1.2. Epická akce**

Podle Neelandse směřují tyto techniky k posílení příběhu a zájmu o to, co bude následovat.

#### **Hry s rolí pro celou skupinu**

Podstata techniky spočívá v tom, že: „Celá skupina (včetně učitele / vedoucího) se chová jako by byla skupinou, která se ocitne tváří v tvář náhle vzniklé situaci. Řeč a chování jsou omezeny s ohledem na situaci a postavy, které se v ní nacházejí, takže všechno domlouvání ve skupině se musí odehrávat v dané situaci a odpovídat jejímu symbolickému rozměru.“<sup>41</sup>

Potenciál vidí Neelands ve skupině, která musí zvládat problémy rozkrýváním a také vlastním přispěním do komplexní společné hry, která je na pomezí mezi reálným a symbolickým rozměrem této aktivity. Slouží často jako účinný prostředek ke stupňování napětí a k rozvíjení příběhu ... .

Tato technika dává dětem méně aktivním a méně sebejistým možnost být součástí akce, kterou sice oni nevedou, ale prožívají ji spolu s ostatními. Dává možnost projevit se ve fiktivní situaci právě těm dětem, které by se rády projevíly, ale v běžných životních situacích se neprojevují.

*Tuto techniku jsem použila v lekci věnované ztrátě digitální hry, kdy děti zastávaly roli dětí ve třídě, každý měl nějaký názor, ale masa strhla i ty, kteří se na věc chtěly dívat jinak. Jejich společná vůle zjistit, zda se ztratila, se nakonec rozpadla do tichého přemýšlení. Zajímavé bylo sledování domlouvání tady a teď, kdy mnozí se projevit nechtěli.*

#### **Učitel v roli**

„Učitel nebo kdokoliv, kdo přebírá zodpovědnost za skupinu jako "hybatel", řídí jak divadelní, tak i výukovou složku dramatu zevnitř dramatické situace. Ovlivňuje kontext tím, že na sebe vezme vhodnou roli, aby probudil zájem, řídil akci, podněcoval ostatní k účasti .... Učitel nehraje spontánně, ale snaží se zprostředkovat svůj učební cíl tím, že se zapojuje do dramatu.“<sup>42</sup>

Výukový potenciál pak vidí Neelands ve spolupráci dětí s učitelem uvnitř dramatu

<sup>41</sup> NEELANDS, J. s. 25,

<sup>42</sup> NEELANDS, J. s. 32

a učení vzájemně se domluvit; příležitost pro studenty i učitele odložit jejich obvyklé role a přijmout role s novými vztahy, ve kterých se mění společenské postavení a míra moci.

Morganová (2001) vidí techniku učitele v roli jako nejdůležitější vyučovací technikou kdy „se zde účastní hry, ale zároveň sleduje, jak účastníci získávají zkušenosti. Jeho nejdůležitější rolí je role učitele, který má sice pod kontrolou kázeň ve třídě, ale zároveň žákům přenechává pravomoc ve chvíli, kdy jsou na to připraveni.“<sup>43</sup>

Ve hře učitele v roli vidím obrovský potenciál. Dítě vidí učitele v rolích, situacích, nahlíží do nitra postav skrze něj, učí se chápat pohnutky, které vedou aktéra v roli k jeho rozhodnutí. Komunikace, která probíhá mezi učitelem a žákem mezi různými či stejnými statusy učí dítě hledat vhodné způsoby jednání a chování k druhému v duchu správné komunikace. Tato zkušenost je pak nápomocna sebedůvěře a utváření osobnosti jedince. Už změna statusu, kdy má možnost tykat dospělému, který mu není nejbližší.. Učitel takto vede třídu přímo i nepřímo, odpovědnost je přenášena na děti.

*Učitele v roli jsem použila ve většině lekcí. Použila jsem statusy stejné jako děti či vyšší. Každý z nich jim pomohl v utváření sebe sama, důvěry v učitele v roli. Např. v lekcí Domov pro Martany, kde na počátku byla ostýchavost a legrace, že mohou tykat učiteli, ale po zastavení hry a opakování měla hra svůj význam a také splnila svůj účel, který byl v tu chvíli důležitý pro vytvoření napětí. Problém byl na začátku setkávání při první lekci se statusem krále, přesto to byla zkušenost, nad kterou se zamýšleli. Při rozhovorech přiznali, že se trochu obávali, přesto napětí, které bylo potřeba vyvolat se uskutečnilo a další činnosti je přivedly ke správnému prožívání.*

#### **3.4.2.1.3. Poetická akce**

Podle Neelandse sem patří techniky, které přesným volením gest a užitím řeči vytváří nebo zdůrazňují symbolický obsah dramatu.

#### **Hraní v malých skupinkách**

„Malé skupinky si naplánují, připraví a přehrají krátké improvizace, aby předvedly své domněnky nebo různé pohledy na nějakou událost nebo její průběh. Improvizace ukazují, jak členové skupinek porozuměli určité situaci nebo zážitku. Mezi výukové možnosti patří utřídění myšlenek; výběr obsahu; charakterizace; vytváření dialogů a zachycení události; herecké dovednosti...“<sup>44</sup>

*Hra v malých skupinkách byla používána velmi často, protože pro děti byla velmi přirozená. Děti vstupovaly do rolí, řešily, třídily myšlenky, často vznášely před hrou dotazy,*

<sup>43</sup> MORGANOVÁ, N.: SAXTONOVÁ, J.: *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha 200, s.54

<sup>44</sup> NEELANDS, J. s. 38

*keré je ještě napadly popř. je pokládaly poté. Hra ve skupinách vždy plnila svůj pedagogický záměr a děti neměly problém ve skupinách fungovat.*

## **Rituál**

„Jde o stylizovanou formu, vázanou tradičními pravidly a zákony, obvykle opakovanou, vyžadující, aby se jedinec podrobil kultuře dané skupiny nebo jejím etickým normám prostřednictvím vlastní účasti v rituálu. (rituál přijímání do party; podávání svědectví u soudu; volby; přísaha (např. skautů a jejich vedoucích); přijímání symbolů kmenových společenství (např. amerických Indiánů).“<sup>45</sup>

*Tato technika byla použita v první hodině, kdy jsem byla jako učitel v roli a přijímala na slavnosti rytíře. Děti předstupovaly a byly těmi rytíři, kteří na ples chtějí a chtějí být důležitými členy. Tento rituál byl spojený s napětím a mírnou nervozitou, jak se před králem sluší.*

Domnívám se, že tato technika vede k utváření kolektivu a znovu k sociálnímu učení, které má za následek správný rozvoj dítěte, jeho osobnosti, která je utvářena vedle rodinného vlivu také vlivem výchovy ve škole a klimatem, který je v ní nastolen.

## **Pantomimické aktivity**

Podle Neelandse tato technika klade důraz spíše na pohyb, akci a fyzické reakce než na dialog nebo přemýšlení. Může v nich být omezeně použita i řeč spíše však jako pomoc při hraní role, v jednání postavy, než aby sloužila k popisu tohoto jednání.

Pantomimickou aktivní činnost vidí v plném zaměstnávání jedinců, kteří musí vybírat pohyb vhodný pro určitou akci, pracovat s gestikulací, řečí těla a hledat vhodný způsob navození správné situace.

„Tím, že pantomima blokuje řeč, umožňuje zakřiknuté třídě prozkoumávat nápady, o nichž se může hovořit až poté a nutí upovídanou třídu k jiným způsobům vyjádření myšlenky a pocitu.“<sup>46</sup>

Myslím si, že v pantomimické činnosti jedinec mnohem více přemýšlí o každém pohybu, který učinil. Uvědomuje si sebe v činnosti, koordinaci svalů, jeho prožívání je přenášeno do jeho výrazu, který také hraje. Mnohem více se snaží reagovat na činnost druhých a spolupracovat nonverbálně se spoluhráči, což vede k uvědomění si vlastní důležitosti, ale také zodpovědnosti.

<sup>45</sup> NEELANDS, J. s. 39

<sup>46</sup> MORGANOVÁ, N.: SAXTONOVÁ, J.: *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha 2000, s.118

*Pantomimická hra byla používána dětmi ve chvíli, kdy jsem nezdůraznila, že půjde o etudu. Děti se rozhodly dle svých schopností. Tato situace nastala v lekci věnované rytířům..*

### **Lidové a folklorní tvary**

„Skupiny mohou pracovat na tom, jak vypadá "tradiční" umění imaginární kultury, např. jak kmen slaví narození nové královny; nebo může být použita vymyšlená lidová forma jako prostředek k uvedení do nového dramatu; nebo skupina může pracovat v rámci existující lidové formy, aby jejím prostřednictvím zkoumala kulturu, kterou tato forma reprezentuje, nebo aby se pokusila porozumět zkušenostem, které jsou v ní obsaženy.<sup>47</sup>

Dále Neelands specifikuje činnosti na: mýty, legendy, popěvky, lidové písně, tradiční tance, primitivní malby, lidová hudba, lidové tance, folkloristické formy, jazzové tance atd.

*Tato technika byla dle mého názoru použita v lekci o pravěku, kdy děti oslavovaly záchranu svého člena. Spojení rytmu, tance a dalších prvků té doby vedl k povedené a aktivní práci dětí. Stejně tak bychom sem mohli zařadit společné malování pravěkých lidí do jeskyně, protože tam se kultura prolínala také.*

Technika napomáhá k prožívání sebe sama v kolektivu, ale zároveň uvědomění si sebe. Dochází zde k identifikaci jedince s historickým a kulturním kontextem.

#### **3.4.2.1.4. Akce s reflexí**

Techniky, které umožňují skupině zpětný pohled na drama zevnitř dramatického kontextu a zdůrazňují samomluvu nebo vnitřní myšlení, zařazuje Neelands právě do této skupiny.

### **Vyprávění**

„Může se odehrávat uvnitř nebo mimo rámeček dramatické akce. Učitel / vedoucí může vytvářet příběhovou linku, atmosféru nebo komentář, může iniciovat drama, uvést do pohybu akci, vytvářet napětí; nebo účastníci vyprávěním podávají zprávu o tom, co se stalo...“<sup>48</sup>

Neelands popisuje výukové možnosti této techniky v poskytování informací s citovým zabarvením ve známé formě, v dodávání tvaru a řádu zvolené aktivitě; ve vzbuzování zvědavosti a zájmu; ve zvyšování porozumění atmosféře jako takové, dále

<sup>47</sup> NEELANDS, J. s. 49

<sup>48</sup> NEELANDS, J. s. 53

místu a poetickému obsahu; v umožňování vzniku pocitů a nálad atd.

Vyprávění drží linku příběhu či děje. „...vyprávění kontroluje děj a situaci, ale může zafungovat i mnohem víc. Učitel může použít vyprávění, aby vytvořil atmosféru, může ho využít ke krystalizaci, k posunutí děje, ke kultivaci jazykového vyjadřování, ke zvýšení statusu žáků, k zhuštění času, aby vnesl do práce napětí a poskytl materiál k reflexi.“<sup>49</sup>

Domnívám se, že vyprávění (storytelling) je v dramatické výchově nepostradatelnou technikou. Skrze vyprávění učitelem, který používá všechny prostředky mluvního projevu, jako je gradace, změna tempa, rytmu, hlasitosti a barvy hlasu (nikoli napodobování) aj. se děti ponořují do děje, situace či problému, který má být v hodině aktuální. Slouží jako forma motivace k dalším činnostem. V neposlední řadě spolu s očním kontaktem a mimikou učitele, má dítě možnost prožívat děj velmi silně a zprostředkovaně, nehledě na soustředění a pozornost dětí.

*Ve své praktické části diplomové práce jsem vyprávění používala často. Děti byly při vyprávění soustředěné a příběh, který byl vyprávěn jim pomáhal v odpoutání se od sebe, splynutí s příběhem, který se před nimi rozprostíral. Díky napětí, které vyvolalo vyprávění, se děti v následných diskusích vracely právě k těmto místům. Nejvíce se vyprávění osvědčilo v lekci věnované pravěku, kdy děti přemýšlely nad dobou, ve které se ocitly, přestože ještě o pravěku v hodinách nemluvíly. Každé vyprávění bylo více či méně přijato jako zdroj nových informací sloužících k analýze.*

*Děti přijímaly vyprávění velmi dobře, což ukazuje i videozáznam a přemýšlely o tom, co jim vyprávějí či čtu. Hledali souvislosti, protože se mi několikrát stalo, že jsem vyprávěla nebo četla a na začátku či na konci mi byly kladeny otázky, směřující k myšlení v souvislostech. Vyprávění dává možnost přemýšlet i dětem, které nejsou průbojné. Mohou se vžít do příběhů či pocitů, které jsou vyprávěním či čtením textu umocňovány díky nonverbální komunikaci doprovázející verbální vyjadřování učitele. To se projevilo v lekci o tučňácích, kdy se děti stylizovaly do postav tučňáků ještě než započala samotná hra.*

Dále se budu věnovat technikám, které Neelands ve své knize nepopisuje, ale přesto patří do technik strukturovaného dramatu a já je ve své praktické části diplomové práce používala.

## **Dabing**

Podle Valenty (2008) je podstatou j propůjčení hlasu druhé osobě, přičemž 1. hráč koná aktivity, pantomimicky hraje a mlčí. Hráč 2. pak sleduje tuto kreaci a dodává k ní řeč,

<sup>49</sup> MORGANOVÁ, N.: SAXTONOVÁ, J.: *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha 200, s. 147

jako by postava hraní hráčem mluvila k někomu dalšímu. Pohyb a dabing se vzájemně ovlivňují. Dabing učí dabéra citlivému čtení nonverbálních signálů a řečové výrazové i obsahové pohotovosti. Zejména výrazová stránka by měla korespondovat s pohybem. Vedle toho je i důležitá úkolová složka, tedy udržení spolupráce s hráčem v pohybu a neprosazení se tak.

*Používala jsem dabing, ale obrácený a skupinový. Rozdělila jsem třídu na poloviny. Jedna polovina byla řečí a myslí Michaely a druhá řečí a myslí Pepy. Michaela (jeden žák) i Pepa (druhý žák) seděli naproti sobě a vedly nonverbální rozhovor podle verbálního dialogu svých spolužáků, kteří stáli za nimi. Právě v této situaci bylo zajímavé pozorovat děti a jejich reakce. Jejich vyjadřování a mlčenlivost. Dále bylo znát, kterým dětem to vyhovuje a kterým nikoli.*

Tato technika, ať podle popisu Valenty nebo podle mé realizace, dává možnost dítěti se prosadit, což ale není nejdůležitější. Dítě prožívá kolektivní roli někoho, ale netroufá si mluvit. Jeho prožívání je zbaveno těchto obav a on prožívá a přemýšlí o tom, co se s ním či s jeho postavou děje. Sám si uvědomuje, že byl mohl něco říct, ale ještě si tak nevěří, ale zapracuje na tom. Toto je důležitá součást sebehodnocení.

### **Vnitřní hlasy**

Skupina podle Neelandse používá tuto techniku pro uvědomění si souvislostí složitého rozhodnutí, před nímž stojí postava v dramatu. Ostatní členové jsou těmi, kdo představují a mluví jako možné protikladné myšlenky postavy v určitém okamžiku nebo jsou kolektivním svědomím, které dává postavě rady, které korespondují s morálkou dané společnosti.

Vnitřní hlasy si také někdy nazývají alej svědomí. Jedinec si uvědomuje myšlenky postavy, která prochází. Stává se jí a zvažuje pro a proti s ohledem na rozhodnutí či situaci, kterou musí jedinec učinit.

*Tato technika byla použita v lekci o ztrátě digitální hry, kdy byl Pepa obviněn. Dále v Michaela, která po setkání se spolužáky měla smíšené pocity. Taktéž se stali myšlenkami Horymíra večer před popravou, aj.*

#### **3.4.2.1.5 Ostatní techniky**

V následující části uvedu techniky, které přímo nespécifikuje Neelands, ale využívá je. Jsou jimi hra v roli a improvizace. Hra v roli byla použita např. ve hře v malých skupinkách, v živých obrazech aj. Improvizace byla použita v rituálu, ve skupinových

rozhovorech dětí s učitelem v plášti experta, také ve hře v malých skupinkách atd. .

### **Hra v roli.**

„Hraní rolí je výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození, přípravy a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů (aktérů, herců) zastupujících svých chování a jednáním více či méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti apod.) včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.“<sup>50</sup>

Podle Valenty se role stává i nástrojem sebepoznání, sebeřízení, a také nástrojem poznání druhých lidí. Právě citem, jednáním, vnímáním a učením se o sobě samém.

Hraní rolí je interakce, která má několik podob podle stanovení účastníků, mezi kterými jsou:

- „interakce já a já v roli hráče
- interakce já a role jako bytost
- interakce já a role jako soubor vědomostí a dovedností
- interakce já a já v roli v situaci
- interakce já v roli a ty v roli
- interakce mimo roli a jiná osoba v roli „<sup>51</sup>

Hra v roli je dle mého názoru velmi důležitou technikou. V mnoha z nich dítě přehrává samo sebe ve fiktivní situaci a promítá svoje zkušenosti, svoje postoje a své já. Prožívá-li v roli sebe jako hrdinu, tak to zpravidla přenáší i na svoji osobu. Získává na sebe náhled jako na jedince, který je něčím výjimečný. Hra v roli může mít i opačnou podobu, kdy pomáhá dítěti uvědomit si sebe a svoji rozdílnost s postavou, kterou ztvárňuje. Ve hře v roli si odehraje fiktivní situaci a své reakce a díky tomu ve skutečném světě nahlíží na situace jiným, sofistikovanějším způsobem, přestože vychází z fiktivní zkušenosti.

*Hra v roli umožnila i dětem, které jsou méně aktivní být aktivními a také díky roli zůstali skrytí za ní a mohli se v ní projevit. Zachraňování člena tlupy v pravěku bylo jednou ze situací, kdy do role vstoupila dívka s nízkým sebevědomím a v rámci role a*

<sup>50</sup> VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky. Hraní rolí ve výchově a vyučování. Dramatická výchova a rozvoj sebevědomí.* Praha rok není, s..33

<sup>51</sup> Tamtéž s. 77

*později si uvědomila svoji jedinečnost. Zachraňovaná byla pro děti velmi důležitou členkou, která za záchranu stojí. V každé lekci byly situace, kde dítě bylo v roli. V simultánní improvizaci ve skupinové hře, kdy se rozhodovalo, zda půjde otec do dolů či nikoli. Ve skupinové hře v roli, když jedinci obviňovali Pepu, aj. . Děti ji zvládaly velmi dobře a procítěně.*

## **Improvizace**

„Z latinského *improvisus* = věc veřejná, něco předem neznámého. Improvizace je podle Slovníku spisovného jazyka českého „projev, výkon, zvl. umělecký, tvořený bez přípravy, spatra.“<sup>52</sup>

Machková (1980) vidí v improvizaci možnost ocitnout se v autentické situaci, kterou dítě musí řešit aktivně a která mu poskytuje autentický zážitek.

Domnívám se, že improvizace je činnost, která nutí člověka jednat tady - teď a může v dítěti navodit mnoho zajímavých pocitů, které zná ze svého života, ale které si zde může v neznámých situacích vyzkoušet bez hrozby nějaké sankce. Improvizace je jedinečná a neopakovatelná. Dítě má možnost vyzkoušet si reakci sebe na jednání druhých v situacích, ve kterých se ještě neocitlo a dá mu možnost zjistit, zda dokáže reagovat v situacích, které nezná a které mu jsou či nejsou příjemné. Poznává sám sebe, své prožívání a chování. V mladším školním věku jde o základy, ke kterým je nutné přidávat dle ontogeneze jedince další složky.

Machková (1980) dělí improvizaci podle počtu účastníků, podle počtu a druhu vyjadřovacích prostředků, podle způsobu a rozsahu zadání námětu, podle psychických funkcí na něž působí, podle potřeb, které uspokojuje ( sociální, emocionální, fyzické).

Nejschůdnější se mi zdá třídění Bláhové, jejíž rozdělení doplním o své komentáře vycházející z realizace lekcí.

a) „Improvizace bez dramatického děje ( zaměřené na uspokojování fyzických a psychických potřeb)

- improvizace bez kontaktu (každý hraje simultánně a pro sebe)  
*Tuto činnost jsem použila v lekci věnované Downovu syndromu, kdy děti vytvářely, co Michaela dělala. Zde se prosadily děti, které obvykle nejsou dominantní, ale mají k tématu co říct, prožívají a odžívají si v soukromí sebe sama.. Pomáhá jim to v další*

<sup>52</sup> HAVRÁNEK, B., et al. *Slovník spisovného jazyka českého*. Praha 1989. s. 425



*práci se sebou samým.*

- Improvizace s kontaktem

*Improvizace byla použita v první lekci, když děti znázorňovaly, co se dělo v době Horymírově a také v době krále Artuše, když znázorňovaly vztahy mezi muži a ženami. Děti se v ten moment stávaly někým jiným a zvláště u chlapců se do rolí velmi dobře vžily. U děvčat v době Artuše bylo znát nudu, že ta jejich role není zajímavá. Jak později děvčata řekl: „Když ony nic nedělaly, to musela být nuda.“*

- b) improvizace s dramatickým dějem

*Tento typ improvizace byl použit v lekci věnované budoucnosti, když se rozhodovali za občany Země, zda pomohou Maťanům. Dále v simultánních improvizacích v první lekci Horymírově a také v Domově pro Maťany.*

Zde považuji za vhodné doplnit, že můžeme improvizaci mít připravenou či nepřipravenou a dále může být simultánní, skupinová, hromadná. Používala jsem většinou improvizaci připravenou vzhledem k dosavadním zkušenostem dětí.

## **4. Osobnostně sociální výchova**

Historie osobnostně sociální výchovy je nedlouhá, jak tvrdí Valenta 2006, přišla z anglického prostředí v 90. letech 20. století, kdy se zde po revoluci snažilo mnoho pedagogů o reformu kurikula vzdělávání.

Přichází výchova orientující se na žáka, jak to ostatně bylo u většiny tehdejších snah, který by měl mít vedle vědomostí a dalších informací, také jisté morální a sociální kompetence. Byly zde snahy propojení poznatků s praxí a životem. Což osobnostně sociální výchova (dále jen OSV) splňuje. Směřuje totiž k vyvážené osobnosti jedince s morálním prožíváním a chováním. Jak říká Valenta 2006 n, 8, nauka o životě je tím splněna.

### **4.1. OSV jako předmět**

Valenta (2006) představuje OSV disciplínu zabývající se rozvojem životních kompetencí v oblasti osobního života se sebou samým a života v mezilidských vztazích. „Průřezové téma OSV v základním vzdělání akcentuje formativní prvky, orientuje se na

subjekt a objekt, je praktické a má každodenní využití v běžném životě. Reflektuje osobnost žáka, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Jeho smyslem je pomáhat každému žákovi, utvářet praktické životní dovednosti.<sup>53</sup>

„Specifikou osobnostně sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.“<sup>54</sup>

Dle mého názoru je osobnostně sociální výchova předmětem, který vede děti k poznání sebe sama s akcentem na osobnost každého dítěte a dále na společnost, která je řízena určitými normami a zásadami, které jsou žádoucí a je vhodné je u jedince podporovat.

Osobnostně sociální výchova jako průřezové téma souvisí přímo s několika oblastmi v Rámcovém vzdělávacím programu ZV Nejvíce ovšem s Jazykem a jazykovou komunikací, kdy se zabývá verbální a nonverbální komunikací v běžných životních situacích a dále sociálním chováním. Další společnou oblastí je Člověk a jeho svět, což směřuje k seberegulaci, sebeuvědomování, sebepojetí a k udržování si psychického zdraví. Dále oblast Člověk a společnost, respektive Výchova k občanství se zabývá vztahy mezi lidmi, jejich soužitím a odlišností. V oblasti Člověk a příroda se věnuje zvířecí a lidské komunikaci, seberegulujícímu chování a emocionálním i osobním postojům k přírodě. V oblasti Kultury a umění je zaměřena na smyslové vnímání, vnímání estetická tzn. estetiky mezilidských vztahů a komunikace. V oblasti Člověk a zdraví se zaměřují na fyzickou stránku člověka, sociální vztahy a rozhodování v běžných či napjatých situacích. V oblasti Člověk a svět práce se orientuje na dovednosti týkající se kooperačních činností.

*Všechny aktivity, které jsem ve své praktické části diplomové práce uvedla vždy souvisely s osobnostně sociální výchovou, která dávala základ dramatickým činnostem.*

## 4.2. Témata OSV

Mezi tématické okruhy osobnostně sociální výchovy patří sociální rozvoj, osobnostní rozvoj a morální rozvoj, Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání píše o reflektování aktuální potřeby žáků a po domluvě s nimi.

V následujících řádcích uvedu témata rozvoje s obecným komentářem, zda jsem je svými lekcemi v praktické části diplomové práce naplňovala.

<sup>53</sup> VALENTA, J. *Osobnostně sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno 2006, s. 13

<sup>54</sup> RVP ZV 2007, s. 90

## „Osobnostní rozvoj

- rozvoj schopností poznávání – cvičení smyslového vnímání, pozornosti a soustředění; cvičení dovedností zapamatování, řešení problémů; dovednosti pro učení a studium

*Smyslové vnímání bylo naplňováno v průpravných hrách a cvičeních. Pozornost a soustředění spolu se zapamatováním a řešením problémů pak v každé lekci, protože ve všech se stalo něco, co bychom mohli nazvat problémem. Při střídání různých časů ( minulost, přítomnost ) a témat se děti chtěly dozvědět více, tudíž to rozvíjelo jejich motivaci k učení.*

- sebepoznání a sebepojetí – já jako zdroj informací o sobě; druzí jako zdroj informací o mně; moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty); co o sobě vím a co ne; jak se promítá mé já v mém chování; můj vztah ke mně samé/mu; moje učení; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí *Činnosti byly vytvořeny tak, aby si dítě vždy uvědomovalo sebe, jako odlišnost a současně příslušnost k dané skupině, k respektování sebe jako individuality, stejně jako uvědomování si svých tělesných funkcí.*

- seberegulace a sebeorganizace – cvičení sebekontroly, sebeovládání – regulace vlastního jednání i prožívání, vůle; organizace vlastního času, plánování učení a studia; stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení

*Kooperativní učení, které je základem osobnostně sociální výchovy je založeno na cvičení sebekontroly a sebeovládání, děti si toto ověřily v práci v malých skupinách, kdy měli dosáhnout cíle, ale musely ho dosáhnout všichni, tudíž bez sebeovládání a sebekontroly by nedošly ke shodě. Pro projevení emocí měly děti dostatek prostoru.*

- psychohygienu – dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; sociální dovednosti pro předcházení stresům v mezilidských vztazích; dobrá organizace času; dovednosti zvládání stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění-relaxace, efektivní komunikace atd.); hledání pomoci při potížích

*Děti ze všech lekcí odcházely dobře naladěny. Utváření dobrého vztahu k sobě samému bylo tématem celé mé práce, proto jsem se o toto snažila ve všech činnostech.*

- kreativita – cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti "dotahovat" nápady do reality), tvořivost v mezilidských vztazích“

*Kreativita v činnostech byla rozvíjena dostatečně. Děti přemýšlely o problému a také činnosti, kterou vykonávaly velmi svědomitě s ohledem na ostatní. Přemýšlely o věcech velmi plasticky a nacházely různá až překvapivá řešení.*

## Sociální rozvoj

- poznávání lidí – vzájemné poznávání se ve skupině/třídě; rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech; chyby při poznávání lidí

*Děti, které absolvovaly lekce spolu tvoří třídu již několik let, přesto docházelo k zajímavému poznávání z jiných hledisek. Uvědomovaly si odlišnosti od druhých.*

- mezilidské vztahy – péče o dobré vztahy; chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc; lidská práva jako regulativ vztahů; vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny)

*Respekt, podpora a pomoc byly pro děti ve třídě už známými pojmy, které „uměly používat“. Přesto jsme o těchto tématech mluvili a přemýšleli v rámci reflexí.*

- komunikace – řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků; cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání; dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování); specifické komunikační dovednosti

*Děti si uvědomovaly, že pokud chtějí mluvit v rámci skupinové diskuse, která se vyvinula z reflexe musí dodržovat zásady správné komunikace a pokud někdo z dětí vyjadřuje svoje pocity, je důležité, aby ho nepřerušovaly. Nonverbální komunikaci procvičovali v rámci pantomimy aj. ...*

- kooperace a kompetice – rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.); rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci ...

*Kooperativní činnosti byly používány ve všech lekcích, ale seberegulace a nesouhlas s nápadem druhým atd. děti rozvíjely v práci v malých skupinách, kde se musely dohodnout, aby dosáhly cíle. Při kompetitivních činnostech bylo u některých dětí problémem smířit se s prohrou, ale těchto činností nebylo mnoho.*

## Morální rozvoj

- řešení problémů a rozhodovací dovednosti – dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí problémy v mezilidských vztazích, zvládání učebních problémů vázaných na látku předmětů, problémy v seberegulaci

*V rozhodování za postavu nebo za sebe musely děti tato řešení hledat. V hodinách se setkaly i s problémy v mezilidských vztazích, např. v lekci Domov pro mrtvé se setkaly s problémem v mezilidských vztazích aj.*

- hodnoty, postoje, praktická etika – analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu); dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne<sup>55</sup>

*Jelikož činností učení bylo naplňováno, tak mnoho postojů, hodnot a projevů si děti prožily skrze role, uvědomovaly si důležitost prosociálního chování aj.*

## 4.3. Principy (cíle)

### „V oblasti vědomostí, dovedností a schopností:

- vede k porozumění sobě samému a druhým  
*Dítě si v každé činnosti uvědomovalo ,že reaguje stejně či jinak než ostatní či chápe téma jinak.*
- napomáhá k zvládání vlastního chování  
*Děti si ve většině lekcí uvědomovaly, že pokud jejich kázeň nebude dobrá, společná činnost se nepovede.*
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni  
*Všechny lekce, které jsem pro děti plánovala, vždy vycházely z důležitosti dobrých mezilidských vztahů jako činiteli dobrého klimatu a možnosti rozvoje dětí, pocitu*

<sup>55</sup> RVP ZV 2007, s. 91

*důvěry a sounáležitosti.*

- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti  
*Aktivity byly stavěny tak ,že pomáhají dobré verbální, ale i nonverbální komunikace.*
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci  
*Podstatou činnostního učení je kooperace, která byla používána ve většině činností.*
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)  
*Mnoho z těchto vědomostí a dovedností si děti osvojily jako vedlejší produkt metod a technik a také v činnostech zaměřených právě na OSV.*
- formuje studijní dovednosti  
*Většina činností byla zaměřena na podporu zvědavosti k tématu a motivace k získávání dalších informací.*
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny“  
*Samotné téma diplomové práce je v souvislosti s těmito dovednostmi.*

#### **V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:**

- pomáhá k utváření pozitivního ( nezraňujícího ) postoje k sobě samému a k druhým  
*Aktivity i cíle hodin byly zaměřeny k na utváření kladného postoje k sobě a také k druhým. Na nahlížení na sebe jako důležitého jedince ve společnosti.*
- vede uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci  
*Kooperace a z toho vycházející pomoc se stala i náplní lekce z pravěku.*
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů

*Hodnota člověka byla pro každou hodinu velmi důležitá, nejvíce se o tomto tématu děti dozvěděly v lekci Domov pro mrtvány.*

- přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování

*Jelikož všechny lekce byly založeny na příběhu, tak se lidské chování promítalo do každé lekce, byť tučňáci nejsou lidé, tak při následných reflexích a hodnocení hodiny docházelo k promítání se chování postav v činnostech a během celé lekce.*

- napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování<sup>56</sup>

*Samotné uvědomování si vlastní ceny je způsob prevence, právě taková prevence byla lekcemi naplňována.*

## 5. Cíle dramatické výchovy

„Pedagogický cíl je účelem, záměrem nebo výsledkem vyučování.“<sup>57</sup>

V této kapitole se budu věnovat cílům jako takovým nikoli jejich konkrétní podobě, která je již zmíněna v první ( cíle DV) a třetí kapitole (cíle OSV).

Domnívám se, že cíle se dají třídit podle různých kritérií, ale pro pedagogickou činnost jsou hlavní cíle učitele a cíle sdělené žákům, popř. dochází u dětí k jejich vyvození. Dítě tak dostává zpětnou vazbu, která mu pomáhá v další činnosti.

„Pedagogické řízení je specifické tím, že jeho cíl je vztahován k řízenému subjektu, k žákovi. On sám má prostřednictvím vnějšího řízení svých činností dospět ke schopnosti sebeřízení a řízení.“<sup>58</sup>

Cíle pedagogické práce v DV: ... „jedinec by se měl stát:

- člověkem orientujícím se v sobě ( ve své psychofyzické organizaci) a ve světě ( v oblastech: sociálních vztahů; lidské práce a tvořivosti; přírodní a ekologické; kulturní a v etických hodnotách)
- člověkem kompetentním (schopným používat dovednosti, a poznatky aktivně, tvořivě a odpovědně)
- člověkem schopným stálého seberozvíjení a adaptace (odolným vůči neustálým

<sup>56</sup> RVP ZV 2007, s. 92

<sup>57</sup> PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1995, s. 46

<sup>58</sup> PROVAZNÍK, J.: *K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy*, in: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha 1998, s. 60



změnám, které s sebou moderní doba přináší)

- člověkem vědomým si svých možností a limitů ( člověkem zdravě sebevědomým, ale současně pokorným, člověkem, který je schopen sám sebe vnímat jako součást světa, jež ho v mnohém přesahuje.“<sup>59</sup>

## 5.1. Druhy

Cíle jsou pro pedagogickou práci ve všech ohledech velmi důležitým, ba dokonce bazálním prvkem, který nesmí být zanedbán. Rozdělujeme cíle podle času na dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé cíle.

Tyto cíle resp. plánování nejlépe popisuje Machková (2007) proto z jejího dělení budu vycházet.

- dlouhodobé cíle (plánování)

Jsou to cíle, které se vztahují k plánování práce po dobu fungování skupiny od jednoho roku po několik let. Cíle jsou vodítkem pro rozložení látky, určení si přiměřeného rozsahu, náročnosti, pro volbu metody, dále čím práci zahájit a čím ji také zakončit.

*Ve své praktické části diplomové práce jsem dlouhodobé plánování ani cíle nestanovovala.*

- střednědobé cíle (plánování)

Toto plánování se vztahuje na období od několika měsíců po pololetí či čtvrtletí nebo uceleného bloku práce. Formulování cílů a výběr metod je závislý na tom, zda na celek či blok bude následovat další činnost či nikoli tzn. zda se předpokládá další fungování skupiny.

*Praktická část mé diplomové práce byla uskutečňována v 7 lekcích, proto si myslím, že mým střednědobým plánem bylo rozvíjet u dětí jejich sebevědomí, které je spjato s dalšími pojmy jako je sebepojetí, sebedůvěra, sebepoznání.*

- krátkodobé cíle (plánování)

Tyto cíle se stanovují pr lekci či vyučovací hodinu, v některých případech pro tématicky vymezený blok hodin. Je vhodné stanovit i cíle pro jednotlivé části hodin, které se skládají z her a cvičení. Z nichž všechny nějak fungují a musí se

---

<sup>59</sup> Tamtéž s. 64

vystihnout jak působí na žáka tady a teď, kvůli čemu je zvolena a proč je řazena právě takto.

*Mezi krátkodobé cíle bych zahrнула cíle jednotlivých lekcí, které byly stanovovány na základě cíle střednědobého. Např. Uvědomění si sebe jako důležitého člena společnosti, uvědomění si důležitosti každého člena společnosti, jako její nedílné součásti, uvědomění si důvěry, jako důležité součásti vztahů, aj.*

## **5.2. Činitelé ovlivňující stanovování cílů**

Při stanovování cílů je každý pedagog ovlivněn několika faktory, vyházím z toho, jaké faktory ovlivňovaly mě při jejich stanovování.

- postavení dramatické výchovy v kurikulu školy
- složení třídy ( chlapci, dívky)
- zda třída funguje jako kolektiv tzn. spolupracující, komunikující
- problém třídy či jednotlivých žáků ( i rodinné zvláštnosti)
- věk dětí
- počet a délka lekcí
- zkušenosti dětí s DV
- potřeby dětí a jejich zájmy

*Po promyšlení si těchto důležitých faktorů jsem začala připravovat lekci první. Během ní jsem poznala, jakým způsobem třída pracuje při změně učitele a jak reaguje na mě jako učitele. Během první hodiny jsme se s dětmi dohodli na několika pravidlech a také vyslovily přání ohledně témat lekcí.*

## **6. Ověření teoretických znalostí**

K ověřování teoretických znalostí jsem zvolila odučení 6 lekcí dramatické a osobnostně sociální výchovy ve čtvrtém ročníku základní školy. Lekce probíhaly každý týden v pondělí ve čtvrtém ročníku základní školy, trvaly 2 vyučovací hodiny. Děti s dramatickou výchovou neměly žádné zkušenosti, protože není součástí školního vzdělávacího plánu. Jména dětí, o kterých se v následující části zmiňuji, jsou pro potřeby diplomové práce změněna.

Dokazování teoretických východisek jsem použila metodu pozorování a metodu rozhovoru. Nejdříve se budu věnovat metodě pozorování. Objektem pozorování byla sama pozorovaná třída se všemi členy. Sledovány byly projevy dětí, vzájemná kooperace, komunikace, schopnost prosadit se a sebevědomé vystupování. Záznam byl zaznamenáván na videokameru. Analýzy dat byly zpracovány do reflexí, které budou následovat vždy po každé přípravě lekce.

## **6.1. První lekce - Pověst o Horymírovi**

### **6.1.1. Příprava lekce**

#### **Cíl:**

- žák se seznámí s pověstí
- žák přemýšlí, nad významy slov: odvaha, statečnost, přátelství (spojení s vlastním prožitkem)
- žák přemýšlí o přátelství zvířete a člověka
- žák se seznámí se hrou v roli
- žák jedná, prožívá v roli (za postavu)
- žák se seznámí s improvizací, brainstormingem, narativní pantomimou a dalšími technikami DV
- žák respektuje druhé lidi, jejich názory, naslouchá jim a oceňuje jejich přínos
- žák kooperuje ve dvojici, skupině
- žák si uvědomuje vlastní hodnotu a hodnotu druhých lidí

#### **Obsah:**

Hodina seznamovací, průpravné hry a cvičení, zvykání si a společný styl práce

#### **Co chci učit:**

- zamýšlení se nad statečností, odvahou
- jestli také někdy měli odvahu nebo byli stateční, resp. někomu pomohli
- přátelství zvířete a člověka

#### **Lekcí jsou naplňovány tyto klíčové kompetence:**

- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence pracovní
- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů

## 1.

### **Instrukce:**

Dnes se společně vydáme za Horymírem, statečným a odvážným rytířem v Čechách.

O Horymírovi se nám dochovala jen pověst. Začátek z ní vám přečtu.

### **Organizace:**

V kruhu.

### **Učitel:**

Čte se pověst se správnou artikulací.

### **Činnost:**

poslech začátku pověsti

(přímé slovo – čtené (Valenta))

*„Před dávnými a dávnými časy vládl v Čechách král Křesomysl. Čechy byly významným centrem obchodu a většina obyvatel pracovala na svém poličku a na svém hospodářství. Každý měl nějakou tu kravku, koně a další zvířata.“*

## 2.

### **Otázka:**

„Co ještě patřilo do hospodářství?“

### **Instrukce:**

Byla v příběhu nějaká slova, kterým jste nerozuměli? Pokud ne, pak se zamyslete, jaká zvířata ještě chovali v hospodářství. Pokud máte nápad, pak řekněte, jen dávejte pozor, zda už toto zvíře někdo neřekl.

### **Organizace:**

v kruhu

### **Cíle:**

- žák se seznámí s obsahem hodiny (minulostí)
- žák se seznámí s metodou vyprávění
- žák se soustředí na čtený text
- žák se seznamuje s hlavní postavou
- žák se seznámí s útvarem kruhu jako pracovního útvaru
- žák naslouchá naraci mimo rolový rámeček

### **Cíle:**

- žák se přeneseme do minulosti
- žák opakuje hospodářská zvířata
- žák dokáže vyslovit svůj nápad nahlas
- žák si vytváří představu doby a přemýšlí o ní
- žák se učí metodou brainstormingu

**Učitel:**

Přečte část příběhu. Zeptá se, zda všechny děti porozuměly všem slovům.

Poté se zeptá dětí, na další zvířata, která mohla být v hospodářství.

**Činnost:**

brainstorming

**3.**

*„Král Křesomysl pořádal turnaje, slavnosti a bály na svém hradě Vyšehradě.“*

**Organizace:**

v kruhu, následně v prostoru

**Instrukce:**

„Určitě už jste někdy četli nebo viděli v televizi, jak to vypadá na takové slavnosti nebo bále. Na každé slavnosti jsou různí lidé, kteří se baví, nosí jídlo, dolévají pití, hlídají. Každý z vás teď bude přemýšlet, jakou osobou by chtěl na takovém plese být.

Jakmile bude mít nápad, řekne kdo je a postaví se do kruhu na místo, na kterém bude na slavnosti. Jakmile vstoupíte do kruhu, nemluvíte, jste jedna z osob vymalovaných na obraze, tedy se nehýbáte. Vytvoříme společně živý obraz.“

**Učitel:**

Pokud se děti budou ostýchat, pak se učitel stane první sochou na obraze. Po vytvoření živého obrazu všemi dětmi, učitel řekne, aby děti byly ve štronzu, ale hlavou se výjimečně mohli

**Cíle:**

- žák se dokáže stát součástí příběhu
- žák říká nahlas a vybírá si svou roli na základě informací
- žák se dokáže mezi ostatními prosadit
- žák dokáže předstoupit před ostatní
- žák naslouchá a přemýšlí o nápadech druhých, popř. pomoci tomu, který nápad nemá
- žák vnímá sounáležitost se skupinou
- žák se učí techniku živý obraz
- žák emočně prožívá svoji roli

podívat na ostatní. Bez mluvení. Na tlesknutí učitele konec živého obrazu.

Pozn. Možnost rozehrání.

### **Činnost:**

Živé obrazy nehybné, pantomizace prostoru, prostředí (hráči tělem vytvoří)

### **4.**

*„Na každé slavnosti se museli rytíři jít králi Křesomyslovi představit. Žádný ženatý rytíř nesměl přijít bez své choti. Když nebyl ženat, mohl přijít s bratrem či dobrým přítelem.“*

### **Organizace:**

v prostoru

### **Pomůcky:**

židle jako trůn pro krále, šála jako kostýmní znak

### **Instrukce:**

Já teď vstoupím do role krále Křesomysla. Vy vstoupíte do role statečných a odvážných rytířů, kteří přišli na ples s chotí nebo přítelem. Každá dvojice předstoupí před krále a představí se.

Nezapomeňte, že rytíři v českých zemích měli jméno a za ním odkud jsou. Já bych se představovala jako muž: Kristián z Jakubova s chotí Michaelou. Na vymyšlení jmen a sehnání choti nebo přítele máte 2 minuty.

### **Učitel:**

Vstoupí do role s důstojností hodnou králi.

Děti postupně přistupují a představují se. Učitel si všímá aktivity a pasivity jedinců ve dvojici.

- žák rozvíjí prosociální chování
- žák pantomimicky vyjadřuje svoji roli
- žák utváří schopnost spolupráce a spoluzodpovědnosti

### **Cíle:**

- žák komunikuje ve skupině
- žák spolupracuje
- žák se prosazuje svůj názor
- žák argumentuje
- žák se dokáže vcítit do pocitů své postavy
- žák dokáže přijmout rozhodnutí skupiny
- učí se techniku simultánní improvizace
- žák vstupuje do role a jedná v roli
- žák se rozhoduje za postavu
- žák vede diskuzi ve skupině a zformuluje závěr

**Činnost:**

hra v roli, hra párů/dvojic

**5.**

*„Jedním z těch představujících se rytířů byl i Horymír. Rytíř, který vždy věrně sloužil svému králi Křesomyslovi. Všichni z rytířů si ho velmi vážili pro jeho statečnost, chrabrost a sílu. Nejen to, ještě pro jeho vystupování a jednání s druhými lidmi. Horymír měl svého koně Šemíka, kterého měl velmi rád a který s ním byl v každém jeho boji.*

*Horymír spravoval Příbramsko, kde pobýval na svém hradě a měl své poddané. Ti pracovali na svých polích a hospodářstvích.“*

*„Jenže když král začal dolovat rudu a drahé kameny, lidé se změnili.“*

**Organizace:**

skupinky volně po prostoru

**Učitel:**

Přečte další část pověsti. Rozdělí děti do skupin se 4-6 členy, jako rodiny.

**Instrukce:**

Nejdříve si všichni vyslechněte, jak to s Horymírem a dobou bylo dál.

Po přečtení:

„V rodinách začaly diskuze o tom, zda jít dolovat rudu a přestat pracovat na polích či nikoli. Rozdělím vás do skupin. Každá skupina si najdete své místo v prostoru. V rodině se dohodněte, kdo bude táta, kdo máma a kdo budou další členové rodiny. Zvedněte ruku, kdo je táta ...

Na zvonek se rozehrajete naráz v těch skupinách. Jak to asi

**Cíle:**

- žák komunikuje ve skupině
- žák spolupracuje
- žák se prosazuje svůj názor
- žák argumentuje
- žák se dokáže vcítit do pocitů své postavy
- žák dokáže přijmout rozhodnutí skupiny
- učí se techniku simultánní improvizace
- žák vstupuje do role a jedná v roli
- žák se rozhoduje za postavu
- žák vede diskuzi ve skupině a zformuluje závěr



mohlo vypadat v rodině, kde řešili, jestli odejít nebo ne. Pak cinknu podruhé a zastavíte.

**Činnost:**

Simultánní improvizace, hra v roli, vyprávění

**Otázky:**

Kolik z otců rodina pustila?

*Jak probíhalo rozhodování?*

Dva možné způsoby rozuzlení:

1. „Jak jste rozhodli, tak se také stalo, většina mužů odešla pracovat do dolů.“
2. „Vaše rodiny se rozhodly zůstat a pracovat na svých polích, ale většina mužů v té době odešla pracovat do dolů.“

**6.**

*„To se sice líbilo králi Křesomyslovi, ale nelíbilo se to Horymírovi. Přemýšlel o tom, jak horníky přesvědčit, aby zůstali doma. Přemítal, jak to vyřešit“*

**Organizace:**

v kruhu

**Instrukce:**

Sedněte si do kruhu. Tento kamínek je rada, kterou můžete Horymírovi říct za sebe, jak byste přesvědčili lidi, aby neopouštěli svá pole.

**Činnost:**

brainstorming

**Cíle:**

- žák rozvíjí schopnost empatie
- žák hledá možnosti řešení
- žák naslouchá názorům druhých
- žák pracuje metodou brainstormingu
- žák vyjadřuje své myšlenky nahlas a zřetelně, správně artikuluje
- žák odlišuje realitu a fikci

**Učitel:**

Položí otázku. Respektuje názory dětí a pokud je něco nejasné ptá se na upřesnění.

7.

*„ Horymír vymyslel, že zatarasí vchody do dolů velkými kameny, aby se tam už horníci nemohli dostat. “*

**Organizace:**

Všichni tlačí imaginární balvan, kolem kterého stojí.

**Instrukce:**

„Pojďte, zavalíme to společně s nejsilnějšími muži!“

**Učitel:**

Vytváří představu imaginárního balvanu. Určí odkud a kam bude balvan přesouván. Dbá na bezpečnost.

**Činnost:**

Práce s imaginární rekvizitou, pantomimická hra v roli.

**Cíle:**

- žák pracuje s imaginární rekvizitou
- žák je při činnosti ohleduplný k ostatním
- žák jedná v roli
- žák pantomimicky vytváří postavu a děj
- žák koordinuje své pohyby
- žák se orientuje v dramatickém prostoru
- žák prožívá svoji roli
- žák vnímá sebe jako součást kolektivu

8.

*„Zavalením dolů si však rozhněval krále. Který měl větší užitek z toho, když lidé pracovali v dolech než na poli, na kterých pěstovali plodiny jenom pro sebe. Nechal proto Horymíra uvěznit do žaláře a druhý den ráno měl být stát mečem samotného krále Křesomysla. “*

*„Když Horymíra uvěznili, chodil po vězení a přemýšlel. “*

**Organizace:**

Chůze volně po prostoru, hra v roli, vyprávění.

**Cíle:**

- žák dokáže vyjádřit své pocity nahlas
- žák respektuje pocity druhých
- žák se dokáže soustředit na sebe a své prožívání
- žák se seznamuje s metodou vnitřních

**Instrukce:**

Tento prostor je vězení.

Na chvíli se stanete Horymírem. Budete chodit v žaláři a přemýšlet. Jakmile lusknou, bude štronzo a já si každého z vás obejdu a zeptám se, o čem Horymír přemýšlí.

**Učitel:**

Dbá na ticho, které umocňuje atmosféru. Je citlivý k pocitům dětí.

**Činnost:**

Chůze, formulace myšlenek, metoda vnitřních hlasů.

**9.**

*„Horymír byl velmi unavený. Posadil se a za chvíli usnul.“ Už o ničem nemohl přemýšlet. Padl únavou.“*

*„ Odbyla půlnoc.“*

**Činnost:**

Narativní pantomima, hra v roli

**Učitel:**

Čte další část příběhu. Čte velmi pomalu a podle potřeby přidává napětí. Chvilu klidu.

**Organizace:**

Volně po prostoru.

**Instrukce:**

Přečtu vám další část příběhu, budete hrát (dělat) to, co budu číst.

hlasů

- žák prožívá svoji roli
- žák reaguje dle vyprávění za svou roli
- žák rozvíjí empatii skrze vlastní prožívání
- žák vnímá sebe jako součást kolektivu v prostředí důvěry
- žák si uvědomuje držení těla

**Cíle:**

- žák reaguje na nepřímé instrukce
- žák se učí techniku DV: narativní pantomimu
- žák jedná v roli
- žák se soustředí na své prožívání v roli
- žák si uvědomuje své tělo
- žák rozvíjí fantazii a představivost
- žák se orientuje v prostoru

## 10.

„ Ráno byl Horymír předveden na nádvoří před krále Křesomysla. Král Horymírovi splnil poslední přání. Tím bylo, aby se mohl projet na svém koni Šemíkovi. To mu bylo splněno. Horymír se Šemíkem objeli dvakrát nádvoří a pak zaznělo: Vzhůru, Šemíku! Šemík se svým pánem přeskočil hradby Vyšehradu a utíkali do Horymírova panství.“  
„Šemík dovezl Horymíra před bránu jeho hradu a pak skončil.“

### Učitel:

Dočtení příběhu.

### Organizace:

Volně v prostoru.

### Činnost:

Poslech pověsti

### Instrukce:

Poslechněte si, jak to bylo dál.

## 11.

„Na jeho pomník pak bylo vytesáno:“

### Organizace:

Volně po prostoru

### Pomůcky:

papírky a fixy

### Instrukce:

Co byste na pomník ( kámen) Šemíkovi jako Horymír nechali vytesat.

Napište na papírek.. Až to napíšete, tak to dejte doprostřed. Až to budou mít všichni napsáno, tak budeme chodit kolem a každý sám si to potichu přečte.

### Cíle:

- žák naslouchá s porozuměním
- žák prožívá čtený příběh
- žák rozvíjí představivost, obrazotvornost a fantazii
- žák vnímá gradaci ve vyprávění

### Cíle:

- žák vyjádří své pocity
- žák respektuje pocity druhých
- žák jedná za postavu, prožívá
- žák myšlenkově zpracuje situaci
- žák formuluje své myšlenky a respektuje myšlenky druhých

**Učitel:**

Udržíje tvořivou atmosféru.

**Činnost:**

Hra v roli, psaná reflexe

**12.****Organizace:**

V kruhu.

**Učitel:**

Zadáva otázky a popř. se zeptá, jestliže není jasná odpověď dítěte.

**Instrukce:**

Zamyslete se nad touto otázkou. Všichni se zamyslete a jestliže chce někdo říci nahlas, řekněte.

**Otázky:**

Jaký byste řekli, že byl Šemík?

Myslíte, že byl Horymírův čin statečný?

Co je pro vás statečnost, odvaha?

Taky jste byli někdy odvážní?

Myslíte si, že to bylo přátelství mezi Šemíkem a Horymírem?

**Činnost:**

mluvená reflexe v kruhu

**13.****Instrukce:**

Zamyslete se nad tím, co asi udělal král. Mluví jen ten, kdo má kamínek.

**Cíle:**

- žák přemýšlí o prožitém příběhu
- žák si rozumí, pojímům statečnost a odvaha
- žák hledá souvislost s vlastním životem
- žák odlišuje realitu od fikce
- žák formuluje své myšlenky, vyjadřuje je nahlas
- žák respektuje názory, myšlenky a pocity druhých
- žák vnímá kruh jako základní prostorový útvar
- žák rozvíjí řečové dovednosti

**Cíle:**

- žák předjímá děj
- žák rozvíjí mluvní

**Učitel:**

Pošle kamínek. Kdo má kamínek říká, svůj názor. Kdo neví, tak pošle dál.

Po vyslovení všech nápadů. Přečte učitel skutečný konec pověsti.

**Činnost:**

brainstorming, poslech

**Organizace:**

v kruhu

*„Král Křesomysl vzkázal Horymírovi, že si váží jeho odvahy a proto ruší trest, který mu stanovil“*

**14.****Organizace:**

volně po prostoru

**Učitel:**

Zadá instrukce a nechá dostatek času pro psaní. Po napsání anonymní výtvoř vybere.

**Pomůcky:**

psací potřeby, papír

**Činnost:**

psaná reflexe hodiny

**Instrukce:**

Každý z Vás se zamyslete, nad tím, jak probíhala dnešní hodina a napište na papírek cokoliv, co vás k dnešní hodině napadne.

Zda se Vám dařilo. Zda jste mohli ve skupině mluvit, Jak se vám ve skupině pracovalo. Nepodepisujte se.

projev

- žák vnímá sebe, své tělo v mluvním projevu
- žák reprezentuje své názory
- žák srovnává předpoklady a skutečnost
- žák pracuje technikou brainstormingu

**Cíle:**

- žák o sobě přemýšlí, jako o součásti učebního procesu
- žák si uvědomuje své chování a jednání
- v situacích
- žák zhodnotí své chování a jednání za postavu
- žák se orientuje ve vlastním prožívání
- žák vnímá sebe jako součást kolektivu
- žák kriticky hodnotí svoji činnost a činnost kolektivu

## 6.1.2. Reflexe

První lekci jsem zaměřila na vzájemné poznávání resp. na poznávání mě jako učitele dramatické výchovy a žáků jako mých partnerů pro činnost. Chtěla jsem, aby si po této hodině děti udělaly představu o tom, co bude v následujících hodinách a co od nich budu chtít. Samozřejmě, že oni si takto ujasnili, co budou potřebovat ode mne. Zvolila jsem téma odvahy, statečnosti a s tím souvisejícího přátelství. Námětem byla pověst o Horymírovi a jeho statečném koni Šemíkovi. Vybrala jsem to proto, aby se zcela odprostili od něčeho, co je primárně spojeno s jejich životem, ale co už na druhý pohled koresponduje s tím, co prožívají.

Na začátku hodiny jsem se soustředila na práci s konkrétními informacemi ( zvířata na dvorku, život v minulosti.), což umožňovalo stylizovat se právě do této doby a postupně přicházet do příběhu. Bál či slavnost byla pojata tímto způsobem, abych zjistila, jak moc jsou děti zvyklé prosadit se a předstoupit před ostatní děti. Jak je na tom jejich momentální sebevědomí. Respektuji a uvědomuji si, že u některých mohlo jít spíše o strach z neznámého. Už zde jsem zjistila, že jsou chlapci mnohem aktivnější a jejich sebevědomí je zdravější. Zejména Alžběta se tísnila v koutě a schovávala se za mnou, aby se nedostala do popředí.

Během hodiny jsem zjistila, že toto rozdělení na chlapce a děvčata není jednoznačné. Velmi mě překvapila radost s jakou zapózovali obraz ze slavnosti na kameru. Alžběta byla spokojena, což jsem usuzovala z jejího přirozeného úsměvu. Spolupráce a pomoc při hledání své postavy a komunikace, stejně jako prosazení své osoby na obraz slavnosti bylo bez problémů.

Vstupování do role rytíře a následné představování jsem zařadila z toho důvodu, aby děti již tuto lekci zjistily, že učitel může vstoupit do role a stát se někým jiným, než jsou zvyklí. Zde jsem řešila, jak moc mám být Křesomyslem dobrým či si zachovat důstojnost a respekt krále. Zvolila jsem druhou možnost, leč po rozhovorech s dětmi jsem zjistila, že jim to bylo nepříjemné. Bály se předstoupit, což jsem vyvodila i z jejich reakcí během samotné činnosti. Král Křesomysl měl ovšem své charakteristické rysy a já je nemohla eliminovat. Velmi viditelné tu byly reakce dětí se sebedůvěrou, které jsem musela z pozice krále mírnit. Také bylo znát, kdy ve dvojici byly dvě děti s odlišným sebevědomím popř. sebesprosažením, protože tyto děti mluvily a představovaly svého přítele rytíře.

V této činnosti jsem také vyzorovala, že dle vývojových zákonitostí chlapci tvořili dvojice pouze s chlapci a dívky s dívkami. Žádná dvojice nebyla smíšená. Mohla jsem dát toto kritérium, ale tím, že nebylo dáno, otevřel se mi nový způsob poznání fungování vztahů ve třídě.

Po této aktivitě jsem děti nechala vyjádřit názory na krále a jiné pocity, čehož využily. Následné simultánní improvizaci pomohla předešlá aktivita a možnost vyjádření pocitů. Sice nastal ve třídě větší hluk, ale ve skupinách pracovaly velmi procítěně a zodpovědně. Vznášely zajímavé argumenty a docházelo ve skupinkách i k hádkách v rámci rozhodování. V konečných rozhovorech mi mnoho dětí řeklo, že je zbytek skupiny nenechal vyjádřit nebo že nerespektovali jeho názor. Což Tobiasem namíchlo a snažil se více prosadit.

Když po hodině psaly děti své reflexe, dozvěděla jsem se zajímavou skutečnost ze skupinky, kde byla Alžběta. Ona sama psala, že mohla mluvit ve skupince. Ostatní děti však mrzelo, že se Alžběta jako babička neprosazovala. Rada Horymírovi byla zařazena, aby děti odlišovaly realitu a fikci. Aby řekly svůj názor před ostatními, vyjádřily své myšlenky nahlas a zřetelně.

Občas se stalo, že některé děti mluvily velmi potichu, přestože před hodinou byly schopné vyprávět velmi hlasitě. Rozpačitost byla znát i z postavení rukou (zkřížené, objímající kolena ...). I z těchto reakcí jsem vyvodila, že je nutné, aby děti věděly, že nemusí svůj názor říkat nahlas. Resp. že si vážím toho, když o věcech přemýšlí, než abych je nutila vyjadřovat se nahlas. Zde se projevil Karel. On ve všech předchozích fázích stál mimo hlavní dění. Nějak výrazně se nezapojil, ale zde vyjádřil svůj názor, z čehož byla i paní učitelka překvapená.

Přemísťování kamene setřáslo zbytky napětí. Pro mnohé to byla legrace. Čekala jsem, že budou mít problém s dotýkáním se druhých v samotné činnosti. Mé obavy byly zbytečné. Děti vnímaly činnost jako společnou práci a cítily se důležitými členy skupiny. Byly velmi ohleduplné.

Při procházení se Horymíra po vězení si děti uvědomovaly sebe, jako osobu mezi ostatními. Nebylo dítěte, které by chodilo pouze při kraji nebo tam, kde bych na ně neviděla. Když jsem je zastavila, aby děti vyjádřily pocity a myšlenky Horymíra, dokázaly odpovědět velmi smysluplně. Ostatní se zájmem naslouchaly. Výjimku ovšem tvořila Alžběta, což jsme vyřešili tím, že ještě zkusí přemýšlet a já se jí nakonec zeptám.

Sebastian a Daniel naopak chtěli velmi vyjadřovat své pocity. Pěkně se vžili do role Horymíra, když byl ve vězení. Když hráli únavou zlomeného Horymíra, jejich tvář a držení



těla se výrazně změnilo, což pro mne byl signál k tomu, že děti správně prožívají roli a pocity vězně, který neví, co ho čeká. Občas se některé děti zkontrolovaly, jestli je někdo další nepozoruje. Gradace a rozuzlení probíhaly velmi klidně.

Následovalo psaní vzkazu na pomník Šemíkovi. Všechny děti psaly své pocity a umisťovaly doprostřed kruhu, až na Tobiasa. Všimla jsem si a je to znát i z videozáznamu, že hledí na ostatní, schovává si svůj papír. Na výzvu odpověděl, že to doprostřed nedá. Zde jsem si uvědomila, že v tuto chvíli jde o důvěru a vztah nejen mezi Tobiasem a mnou. Nakonec jsme se domluvili, že to sice dopíše, ale nechá si to pro sebe. Tobiasa to uklidnilo. Nedokázal projevít své pocity před ostatními dětmi. Alžběta nenapsala vůbec nic, což jsem zjistila až od paní učitelky. Vyhýbala se tomu, aby se vyjádřila grafickou formou. Její sebevědomí je opravdu nízké nebo to má jinou příčinu?

V této atmosféře smutku jsme přemítali nad otázkami statečnosti a odvahy. Sebastian, přestože to není jeho zvykem, si dovolil nesouhlasit s tím, že to bylo přátelství. Šemík byl využíván od Horymíra, přátelství v tom neviděl. Tím dokázal ovlivnit názory i dalších. Při následných rozhovorech mi Sebastian řekl, že díky našim hodinám se nebojí projevít svůj názor, říci ho. Sebastian se také nebál říci, že když byl malý, tak zachránil svého brášku před tím, aby se utopil. Mluvila i Monika P., která se často nevyjadřuje a musí mít prostor a čas na promluvu. U níž se domnívám, že mohla mluvit o něčem, co se jí přímo dotýká či prožila a naše téma jí to připomnělo.

Brainstorming jsem vzhledem k nedostatku času musela udělat jen krátký. Přesto mluvily pouze děti, které jsou sebejisté a nebojí se projevít.

Závěrečná činnost byla pro některé děti, jak mi později potvrdily v rozhovoru nejhorší, neradi píšou, jak se jim pracovalo. Mnoho dětí psalo o tom, jak probíhalo jejich rozhodování ve skupině. Jak se shodli, jak naopak ne, kdo byl pro a kdo proti. Bez ohledu na jejich sociální pozici ve třídě. Všichni, kteří se nedostali ve skupině ke slovu nebo byli zamítnuti, měli pocit, že jim skupina nedala prostor se vyjádřit a mrzelo je to. Děti se nebály vyjádřit i názor, že určitá činnost pro ně byla „nuda.“ Přesně to mě utvrdilo v tom, že děti mi upřímně řeknou ( napíšou) svoje postřehy.

## **6.2.Druhá lekce - Domov pro matřany**

### **6.2.1. Příprava lekce**

#### **Cíl:**

- žák chápe rozdílnost v chování a potřebách lidí s handicapem
- žák prožívá setkání s mentálně postiženým člověkem
- žák rozvíjí empatii k druhým lidem
- žák si uvědomí, že lidé s handicapem jsou důležitou součástí společnosti
- žák kooperuje s ostatními
- žák se seznámí s technikami: alej svědomí, kolektivní role
- žák se seznámí s Downovou chorobou

#### **Obsah:**

dramatická výchova, využití metod a technik strukturovaného dramatu

#### **Co chci učit:**

- aby si děti uvědomily, že kolem nich žije spousta lidí, kteří mají různé problémy
- aby si děti uvědomily, že postižení je další ukázka individuality člověka

#### **Lekcí jsou naplňovány klíčové kompetence:**

- kompetence komunikativní
- kompetence k řešení problémů
- kompetence pracovní
- kompetence sociální a personální

## 1. Seznámení s tématem

### Organizace:

v kruhu

### Instrukce:

Co vás napadne, když se řekne domov pro marťany? Kdo máte nápad, řekněte a запиšte.

### Činnost:

Předvídání, brainstorming.

### Učitel:

Napiše na papír Domov pro marťany. Naslouchá nápadům dětí.

### Pomůcky:

Papír, tužky.

### Cíle:

- žák pracuje metodou brainstormingu
- žák předvídá téma lekce
- žák naslouchá názorům druhých
- žák si uvědomuje sám sebe v kolektivu
- žák vyjadřuje svůj názor
- žák přijímá nápady druhých
- žák rozvíjí vyjadřovací schopnosti
- žák rozvíjí představivost

## 2. Michaela

### Organizace:

v kruhu.

### Instrukce:

Poslechněte si začátek příběhu, možná jsme uhodli, o kom, o čem bude dnešní lekce.

### Činnost:

vyprávění.

### Cíle:

- žák naslouchá naraci mimo rolový rámec
- žák srovnává předešlé domněnky s fakty
- žák se seznamuje s hlavní postavou příběhu
- žák si utváří představu o hlavní postavě, prostředí a době

**Učitel:**

Čte úvodní část příběhu. (Po přečtení je možné doplnit nové informace na flip. Vychází z potřeb dětí.)

**Text 1:**

*Tak jsme se přestěhovali. Celý den jsme nosili balíky, kufry a koše do auta. Tatínek jezdil sem a zpátky, až nakonec vzal mě i maminku. Nevěděla jsem, jestli se těším nebo ne. „Budeme mít nejkrásnější domeček na světě,“ řekla maminka. „Zahradu, velkou kuchyň ... A ty, Michaelo, dostaneš vlastní pokoj!“*

*Z toho všeho jsem měla radost. Samozřejmě. Ale byly tu taky jiné věci: už neuvídím Kláru a Hanku, nebudu chodit do baletu a všude budou cizí děti. A škola. Jakou budu mít učitelku? Najdu si vůbec nějaké kamarádky? A co sousedi? Bydleli jsme na sídlišti, a to bylo prima: nikdo se s nikým moc nebavil, všichni spěchali, nikdo se nikoho na nic neptal.*

*„Určitě si zvykneš,“ těšila se maminka. Vílková čtvrť, to je skoro jako na venkově. Viš, že tam mají i slepice? A kočky, psy...“*

*Jeli jsme dlouho. Za zatáčkou se objevily obrovské stromy. „Lipová alej,“ řekl tatínek. A domy. Domečky! Malinké, úzké, jeden jako druhý. Šedé a šedivé. Tak vypadají mraky, když má pršet.*

*„Tehle je náš.“ Zastavili jsme před číslem 54. Dveře byly dokořán, protože mezi nimi stála skříň. Protlačila jsem se dovnitř.*

*Tak tohle má být nejkrásnější domeček na světě. Tohle! Schody plné bláta. Poškrábané stěny. Odřené dveře. A jak asi vypadají pokoje?*

*„Michaelo, viš, chvíli to bude trvat, než to dáme do pořádku,“ řekla maminka. Proběhla jsem celý dům. Vzpomněla jsem si na pokojíček na sídlišti: byl malý a ještě jsme ho měli s Martinem dohromady. Ale svítil čistotou, na stěnách jsme měli obrázky. „Já vím, je to těžký. Ale zařídíme se, vymalujeme,*

- žák si klade otázky
- žák rozvíjí představivost
- žák rozvíjí vnímavost
- žák si uvědomuje vztahy v příběhu
- žák se dokáže soustředit

*vytapetujeme – ani to nepoznáš!“ „ Jenže kdy?! Za týden začíná škola!“*

*„Dáme se rovnou do práce. Vidiš, říkála jsem ti, ať zůstaneš s Martinem u babičky.“ Jenže já jsem nechtěla. Stěhování mi připadalo jako dobrodružství.*

### **3. Škola a nové informace o Michaele**

#### **Organizace:**

v kruhu či volně po prostoru

#### **Instrukce:**

Dobrodružství pro Michaelu znamenala i škola. Mnoho nových tváří, které se o ní chtěly něco dozvědět. Michaela za chvíli přijde, tak si zkuste připravit v hlavě, na co byste se jí zeptali (rodina, zájmy, odkud přijela ... ). Jste teď její noví zvědaví spolužáci.

#### **Činnost:**

Improvizace celé skupiny s učitelem v roli.

#### **Učitel:**

S kostýmním znakem přijde před děti do kruhu, jako do nové Michaeliny třídy.

#### **Pomůcky:**

Kostýmní znak učitele.

### **4. Michaela a spolužáci**

*„Se třídou se Michaela seznámila, někteří jí byli sympatičtí, někteří ne. Trávila chvíle doma, kde pomáhala a také prozkoumávala okolí.“*

#### **Cíle:**

- žák se seznámí s technikou skupinové hry v roli
- žák prožívá a jedná v roli
- žák respektuje změnu vztahu mezi ním a učitelem v rámci rolí
- žák klade otázky nahlas a zřetelně
- žák zpracovává informace
- žák naslouchá odpovědím učitele v roli
- žák si v roli uvědomuje sebe, jako součásti kolektivu
- žák přijímá fiktivní prostředí

#### **Cíle:**

- žák hraje v roli
- žák prožívá, jedná v roli
- žák pantomimicky ztvárňuje činnosti

**Instrukce:**

Stanete se Míšou a budete prozkoumávat okolí, tzn. chodit po prostoru. Když řeknu stop, napočítám do 5, začnete pantomimicky předvádět činnost, tedy to, co mohla dělat Míša po škole, stanete se na chvíli Míšou. Po tlesknutí budete znovu chodit po prostoru.

**Organizace:**

chůze volně po prostoru

**Činnost:**

narace, pantomima v roli běžných činností

**Učitel:**

Sdělí dětem instrukce. Při chůzi jim vždy řekne prostředí, ve kterém se Míša ocitla. Podle toho volí pantomimickou činnost

**5. Michaela má bratra****Organizace:**

volně v prostoru

**Instrukce:**

Znovu se zaposlouchejte do Míšina deníku, co dalšího se v jejím životě událo.

**Činnost:**

Čtení textu, poslech.

**Učitel:**

Velmi zřetelně čte, artikuluje, rytmem, barvou hlasu, dotváří text.

- žák pracuje samostatně a kreativně
  - žák se dokáže soustředit na svůj úkol
  - žák je při činnosti ohleduplný k ostatním
  - žák respektuje prostor ostatních
  - žák si uvědomuje sebe v prostoru
  - žák si uvědomuje sebe v roli
  - žák přijímá fiktivní prostředí
- Cíle:**
- žák naslouchá naraci mimo rolový rámec
  - žák obohacuje slovní zásobu
  - žák přemýšlí o čteném textu
  - žák rozvíjí fantazii, představivost
  - žák rozvíjí empatii
  - žák provádí analyticko syntetické operace
  - žák přijímá fiktivní prostředí

„Martin, můj bratr, se strašně změnil. Nebo jsem trochu zapoměla, jak vlastně vypadá. My jsme předtím byli pořád spolu. Teď jsem se na svého bratra dívala tak, jako se dívají cizí lidé.

A bylo mi jasné, proč na něj tak civí. Vypadá přece jen hodně jinak než ostatní děti! Už to, jak chodí. Hlavu má nakloněnou dopředu, jako by ji ani nemohl unést. Klátí se, předklání se, břicho má kulaté, vystrčené. Nejhorší je ale jazyk. Hned jsem s maminkou obě řekly: „Martine pusa!“ Martin pusu zavřel.

Nezapomněl na to. Ale jinak tam stál a neříkal nic. Jen se kýval a držel mámu za ruku. Stýskalo se mu? Maminka na něj začala mluvit a on se usmál. Ale pak jsme ho vzali do kuchyně. Rozhlédl se a pak začal křičet. Lehl si na zem a řval a řval. Bylo mi jasné, o co jde. - poznal, že tohle není náš domov. Vždyť mně bylo taky z počátku všelijak. Je toho na něj moc. Maminka se snažila Martina upokojit. Nakonec se jí to podařilo. Když je nejhůř, dáme mu něco sladkého do pusy. Začne cumlat a uklidní se. Ten den jsem mamince neříkala, že chci pozvat Lucku k nám domů, protože já jsem u nich už byla a bylo to tam moc hezké. Až si Martin zvykne na nový domov. Třeba za týden. ....

## 6. Spolužáci a Martin

### Organizace:

Kruhy, děti sedí obličejem dovnitř, jsou Michaelou a spolužáky.

### Instrukce:

10 dětí bude uvnitř kruhu, zbytek okolo. Nyní se stanete Michaelou a jejími spolužáky. Uvnitř jste Michaela a vně jste spolužáci.

- žák si uvědomuje individualitu jedince, byť nemocného

### Cíle:

- žák vstupuje do role
- žák se identifikuje s rolí
- žák se soustředí na své prožívání
- žák přijímá emoce, které narace přináší
- žák spojuje prožívání v roli se sebou samým
- žák rozvíjí cit pro

Dobře poslouchajte, co se událo Michaela a jejím spolužákům.  
Já budu chodit kolem vás a číst z deníku.

### **Činnost:**

poslech deníku, kolektivní hra v roli

### **Učitel:**

Chodí kolem Michaely ( kruhu) a čte. Zřetelně artikuluje. Mění tempo, barvu hlasu dle děje. Po dočtení nechá chvíli klidu.

*„Měla jsem kamarádku, ale už nemám. Jak to mohla udělat? Jaká vlastně je? Mě by nevadilo, kdyby ona ... Začalo to tím, že maminka upekla drobenkový koláč . Lucka k nám měla přijít ve čtyři. Já jsem uklidila svůj pokoj a všechno připravila.*

*Tolik jsem se těšila. Všecko jsem měla hotové už ve tři.*

*Rozhodla jsem se, že půjdu s Martinem na chvíli ven, alespoň mi ten čas rychleji uteče.*

*Vzala jsem Martina na hřiště. Chvíli jsem ho točila na kolotoči. Pak jsem ukázala Martinovi, jak se leze ha žebřík. Podepřela jsem ho a dávala mu střídavě nohy na příčky. „Padnu, padnu,“ volal.*

*„Neboj se, nic to není, podívej.“ Ukazovala jsem mu to.*

*„Hele, hele koukejte,“ křičel někdo. Byly to děti z naší třídy. Stáli a koukali na Martina. On se cizích lidí boj. Začal se kývat a dal se do křiku. Samozřejmě, že při tom zapomněl, že má schovat jazyk. „Ty jo, ...“ křičel Hamák. Vedral začal kolem Martina poskakovat a hulákal při tom: „ Bee .. bee...“ „ Mě se ta Novotná zdála vždycky divná, maj to asi v rodině, „křičel Durych. Bratr se celý třásl. „Páni, on je tvůj?! Ten teda vypadá,“ zeptala se Komínková. Sáhla jsem do kapsy a dala Martinovi čokoládu. Vyndala jsem kapesník a utřela mu pusku. „Debílková chuva!“ křičel Hamák. Honza a Lucka tam stáli, nic neříkali. Pak Lucka promluvila: „ Tos mi neřekla ... neřekla jsi mi ... že máš blbýho bráchu...“ „Říkala jsem ti*

gradaci v textu

- žák si uvědomuje své hodnoty
- žák rozvíjí empatii
- žák dodržuje pravidla činnosti
- žák si uvědomuje mravní problém
- žák si uvědomuje různé postoje k nemoci druhého
- žák si uvědomuje odpovědnost zdravých za nemocné
- žák zaujímá postoj ke své postavě v roli



*přece, že je nemocnej.“ „Nemocnej jo?“ vykřikla Lucka.  
„Tomu ty říkáš nemocnej? Mezi náma je konec, rozumíš,  
s takovou holkou já kamarádit nebudu.“*

*Nevím, jak jsem se vrátila domů, ale vzala jsem Martina za  
ruku a šli jsme.“*

## **7. Myšlenky Michaely a spolužáků**

### **Organizace:**

#### **2 řady opřené zády k sobě**

### **Instrukce:**

Zde je čára. Zády k čáře si sednou na tuto stranu ti, co jsou Michaelou a na druhou stranu zády k nim si sednou ti, kteří jsou spolužáci. Budu mezi vám chodit v roli spolužáka a vy budete moje myšlenky, na koho se podívám, řekne myšlenky nebo pocity, které jste prožívali jako spolužáci, až to dořeknete, stanu se Michaelou budete říkat její myšlenky.

### **Činnost:**

Vyjádření myšlenek a pocitů, alej svědomí.

### **Učitel:**

Projde před spolužáky a při pohledu na jednotlivce děti říkají postupně myšlenky nejdříve za postavu spolužáků a pak Michaely.

## **8 .Michaela vysvětluje Downovu chorobu**

*„Michaela šla druhý den do školy, nechtělo se jí. Ale Honza se jí o přestávce zeptal na bratra, zajímalo ho, co je to za nemoc,*

### **Cíle:**

- žák se seznámí s technikou aleje svědomí
- žák vyjadřuje své pocity nahlas
- žák je ohleduplný k pocitům a myšlenkám ostatních
- žák formuluje své myšlenky nahlas a zřetelně
- žák rozvíjí empatii
- žák v roli prožívá, rozhoduje se
- žák v roli zaujímá postoj
- žák si uvědomuje svoji individualitu v rámci kolektivu

### **Cíle:**

- žák se seznamuje s učitelem v plášti experta

*kterou má její bratr. “*

**Organizace:**

v půlkruhu

**Instrukce:**

Nyní se stanete Honzou a budete se ptát, Míša Vám určitě podá všechny informace, které o nemoci má. Za chvíli přijde.

**Činnost:**

skupinový rozhovor, děti v roli Honzy, učitel v roli ( plášť experta),

**Učitel:**

Vezme si kostýmní znak. Je v roli Michaely, resp. experta na nemoc, který dětem vysvětlí. Děti mají možnost zeptat se na cokoli spojeného s nemocí.

**9. Děti a Downův syndrom**

**Organizace:**

V kruhu.

**Instrukce:**

Zkuste se zamyslet nad dnešní hodinou a zkuste odpovědět na tyto otázky. Ráda bych, abyste mluvili všichni.

**Otázky:**

Máte ve svém okolí někoho s podobnou nemocí?

Znáte tuto nemoc?

Jak jste se cítili v roli Michaely a v roli spolužáků?

- žák respektuje změnu vztahu mezi ním a učitelem v roli
  - žák klade otázky v roli
  - žák respektuje zásady správné komunikace
  - žák se identifikuje s rolí
  - žák přemýšlí o nových informacích
  - žák si uvědomuje sebe v roli
  - žák naslouchá
  - žák si uvědomuje problém, který nastal
  - žák se seznámí s technikou kolektivní role
- Cíle:**
- žák diskutuje ve skupině
  - žák spojuje prožitky v roli se svými vlastními
  - žák vyjadřuje svoje názory k tématu
  - žák si uvědomuje nevhodnost chování spolužáků v rolích
  - žák si utváří svůj postoj k lidem s postižením

**Činnost:**

Mluvená reflexe žáků k Downovu syndromu.

**Učitel:**

Děti samy přemýšlí o tom, jak by se v takové situaci zachovaly ony. Učitel klade připravené otázky a dále vychází z aktuální situace

- žák přemýšlí o problému
- žák smýšlí o postiženém jako součásti společnosti

**10. Michaela, Martin a přátelé s odstupem času?****Organizace:**

Volně po prostoru, ve skupině 4 – 5 dětí.

**Instrukce:**

Vytvořte krátkou etudu, jak to asi vypadalo po měsíci mezi Michaelou a spolužáky. Začneme živým obrazem.

**Činnost:**

Živé obrazy, připravená improvizace, hra v roli.

**Učitel:**

Stanoví dětem čas na přípravu. Stanoví, kdo půjde první. Po odehrání etudy dá prostor otázkám dětí k provedenému, popř. diskusi. Poté přečte dětem skutečný konec příběhu.

*„Martin dostal svůj malý záhonek. Zatím tam vykopal jen díru, kam nosí sníh. Rozpouští se a on tomu říká studánka. Maminka ho bude učit se o rostliny starat. Protože z něj asi bude zahradník. Jana moje kamarádka k nám chodí nebo já k ní. Scházíme se dvakrát týdně.*

*Bavíme se spolu ve škole o přestávkách a někdy i při vyučování! Chodím dál na kroužky, kamarádím s Markétou,*

**Cíle:**

- žák diskutuje ve skupině o postoji k problému
- žák spolupracuje ve skupině
- žák respektuje názory druhých
- žák vstupuje do role
- žák prožívá a jedná v roli
- žák je schopen si živý obraz rozehrát
- žák konfrontuje svůj závěr se skutečným
- žák se v roli vyjadřuje nahlas, zřetelně
- žák vnímá prostor v roli
- žák naslouchá návrhům členů skupiny
- žák prosazuje své návrhy ve skupině
- žák pracuje technikou připravené

*Honzou. Občas se u nás něco mrzutého přihodí. Dalo by se říct i dost často. Ale stejně se máme dobře. Náš domeček už bude napořád nejkrásnější na světě. „Mami, vid', že se líbí Martinovi náš domov,“ zeptala jsem se maminky. „ To víš, že ano. “*

*„A co myslíš, líbil by se i Marťanům, kdyby sem přiletěli?“ napadlo mě. „Určitě.“*

## 11. Reflexe

### Organizace:

v kruhu

### Instrukce:

Každý z vás může říct cokoliv k dnešní hodině. Jednu větu nebo slovo. Jestli se vám osobně něco podařilo. Zda se vám nějaká činnost nelíbila atd.

### Činnost:

Mluvená reflexe v kruhu,

### Učitel:

Dává návodné otázky, na které mohou děti odpovědět. Možnost připsat něco na flip, který jsme tvořili na začátku hodiny.

Následuje rozloučení.

### Otázky:

Je něco, co byste chtěli připsat na flip?

Přemýšlejte a každý z vás si pro sebe řekne jednu činnost, která se vám povedla.

improvizace

- žák kooperuje ve skupině

### Cíle:

- žák formuluje své myšlenky nahlas
- žák přemýšlí o sobě jako součásti skupiny
- žák vyjadřuje své názory nahlas
- žák reflektuje své prožívání a jednání v lekci
- žák dokáže vyjádřit pozitivní i negativní emoce
- žák analyzuje nové poznatky a konfrontuje s dosavadními znalostmi, postojí a prožitky

### 6.2.2. Reflexe

Obsah a vlastně i téma hodiny jsem si vybrala z toho důvodu, abychom viděli individualitu a sounáležitost ve společnosti se všemi, kteří do ní patří. Jak postižený člověk, tak zdravý něčím se vymykající normálu.

Při počáteční aktivitě děti velmi dobře reagovaly na flip, na který jsem před nimi napsala název knihy. Vedle dětí, které často vyjadřují svůj názor se zapojil i Tobias, což mě překvapilo. Vznášel názory a své dohady a byl velmi aktivní. Nad tématem byly všechny děti zaujaty, mluvila i Monika V., která velmi často nemluví, ale pocit důvěry, který byl vyvolán minulou hodinu jí stimuloval k činnosti.

Po přečtení doplnili informace, bylo velmi přínosné vidět jejich komunikaci a domluvu nad flipem, kdy zvažovali informace a někteří si dokázali obhájit své postřehy. Při posuzování hodiny z videozáznamu jsem si uvědomila, že Karel se neustále hlásil a chtěl napsat také na flip svůj názor. V tomto vidím chybu v mé osobě, že jsem to nepostřehla, protože Karel není z těch dětí, který by křičely svůj názor do pléna, ale je tichý, hlásí se a čeká na vyvolání. Přesto si myslím, že Karel se už na začátku hodiny cítil velmi dobře, protože se chtěl aktivně zapojit a něco sdělit.

Při příchodu učitele v roli Michaely byly děti velmi roztěkané. Bylo pro ně těžké přijímat učitele se stejným statutem jako oni. Musela jsem příchod Michaely udělat znovu, což pomohlo. Sebevědomé děti se prosazovaly, ptaly se. Přesto však méně sebevědomé děti poslouchaly a reagovaly neverbálně s mojí postavou, usmívaly se a neuhýbaly očima, z čehož usuzuji jejich důvěru v činnost a příjemnou atmosféru, která vznikla. Přesto bylo znát, že si děti uvědomily svoji roli ve třídě z hlediska toho, že jsou její součástí. Oni jako kolektiv přijímají někoho cizího.

Při hře v roli Michaely prozkoumávající okolí jsem si všimla, že Karel velmi rád hraje individuálně a tato činnost mu vyhovuje. Jeho seberealizace je naplněna. Je schopen velmi kreativně a samostatně pracovat. Překvapením bylo vyjádření Moniky P., protože jsem cítila potřebu od dětí, že je zajímá, co dělají ostatní. Ona dokázala před ostatními vyjádřit, co si myslí. Aktivita ji přinutila otevřít se. Byla jsem od paní učitelky upozorněna, že Monika P. potřebuje mít pocit, že může říct, že ví. Monika se sebevědomím problémy má, ale právě zde se ukázalo, že tato forma práce resp. dramatická výchova ji vyhovuje.

Při prozkoumávání okolí se Daniel Ch. z počátku držel při kraji, pouze stál. Na konci aktivity pracoval spolu s ostatními. Myslím si, že v sobě našel jistotu pro zapojení se do činnosti. Dává dítěti důvěru v to, že se každé dítě stará o sebe a svoje vyjádření v prostoru. Děti zažívají pocit úspěchu z vlastní samostatné činnosti.

Při čtení další části textu se děti staly Michaelou a spolužáky. Při chůzi okolo dětí pro mě bylo těžké sledovat jejich pozornost, zpětně ze záznamu bylo znát, jak prožívají text. Alej svědomí nebyla pro děti vůbec snadná. Nepodařilo se mi při čtení navodit takovou atmosféru, jaká byla potřeba, a proto bylo pro děti těžké vyjádřit své pocity. Zkusila jsem použít slovní motivaci a to pomohlo. Všechny děti byly schopny říci pocit Míši popř. spolužáků. Přestože byla na některých z nich znát nervozita z nové činnosti, snažila jsem se uklidnit je hlasem. Děti poté vyjadřovaly smysluplné názory a pocity. Díky atmosféře, kdy si uvědomovaly, že jsou členy kolektivu a přijímají názory druhých, na Tobiasovi bylo znát, že čeká hodnocení jeho vyjádření. Myslím si, že vyjadřování pocitů u dětí i dospělých je velmi obtížné. Přesto děti velmi dobře vystihly pocity Michaely i spolužáků a konfrontovaly je s vlastním názorem. Při vyjadřování pocitů vnímaly svoji odlišnost– myšlenkovou i názorovou. Uvědomily si, že tato odlišnost je přijímána jako žádoucí. Zajímavé bylo, že Daniel, který má neustále co říct, v tuto chvíli potřeboval mnohem více času na vyjádření a zamyšlení se.

Při rozhovoru postav Honzy a Michaely začala klást otázky Jitka. Ona nepatří k dětem, které se často prosazují.

Rozhovor nad pocity dětí se rozvinul směrem k jejich spolužákovi, kterého mají ve škole a který má Downův syndrom. Hledaly souvislosti a velmi pěkně diskutovaly.

Po rozdělení do skupin podle záznamu jsem si všimla, že Karel se ve skupině nezapojuje, jsou ve skupině silné osobnosti a on sedí ve větší vzdálenosti od nich. Tobias také výrazně nezasahuje do připravování improvizace.

Tato hodina nenabídla tolik poznatků o určitých dětech, poslední aktivitu jsem zvolila ústní a následně z ní vyplynula i písemná.

Z písemného vyjádření dětí je jistá jejich míra empatie směrem k postavě Michaely. Uvědomily si, že mezi námi jsou různé individuality, že postižený člověk má určitá specifika. Zajímavé ovšem byly i názory negativní, kdy by některé děti nedokázaly s Michaelou kamarádit, protože má bratra postiženého. Velmi dobře pojmenovaly posměch, jako negativní vlastnost, která byla na tomto místě nežádoucí. Jiní viděli Michaelu v negativním světle, protože pro ně nebylo důležité to, že má bratra postiženého, ale to, že jim lhala.

## 6.3. Třetí lekce – Tučňáci<sup>60</sup>

### 6.3.1 Příprava lekce

#### Cíle:

- žák o sobě smýšlí, jako o součásti kolektivu
- žák vnímá kolektiv (spolužáky) jako zdroj pomoci
- žák o sobě přemýšlí jako o jednotlivci, který může skupině (kolektivu) pomoci
- žák respektuje pravidla her
- žák kooperuje s ostatními
- žák jedná ohleduplně k ostatním

#### Obsah:

osobnostně sociální výchova, využití průpravných her a cvičení

#### Co chci učit:

- jedinec je součástí kolektivu, spolupracuje, takto vidí sebe a takto ho vidí ostatní.
- uvědomění si sebe sama, důraz na sebehodnocení, jako důležité složky sebepojetí a sebevědomí

#### Lekcí jsou naplňovány tyto kompetence:

- kompetence sociální a personální
- kompetence pracovní
- kompetence komunikativní
- kompetence k řešení problémů

---

<sup>60</sup> Odborné informace čerpány z dokumentu O tučňácích a lidech (Originální název: Of Penguins and Men – Stopáž: 53 minut – Rok výroby: 2004 ) vysílaného pátek 21. 12. 2007 v 20:00

## 1. Vstup do lekce

„Tučňáci císařští, jsou zvířata, která žijí na severním pólu. Velmi často migrují (cestují), hlavně v zimě, od pobřeží do vnitrozemí. Putují celé skupiny, které musí překonávat různé překážky. Při překonávání si často pomáhají, jinak by umrzli a jejich kolonie by byla menší a zranitelnější.“

### Organizace:

v prostoru

### Instrukce:

Tučňáci cestují po kře, někdy se stane, že kra se rozpadne na menší části. Židle jsou pro nás kry. Budeme putovat, jakmile zakřičím pozor, tak musíte vylézt na kru ( židli) než napočítám do 5 a vydržet tam než napočítám znovu do 5. Židli je vždy méně než vás. Další kry se budou potápět a já budu odebírat židle.

### Činnost:

kooperační a pohybová hra

### Učitel:

Řekne dětem: „Dnes se nepůjdeme podívat k lidem, ale do říše zvířat, k tučňákům.“

### Pomůcky:

Židle

## 2. Co máme společné?

„Když překonají tyto překážky, pak si hledají společné znaky s ostatními.“

### Cíle:

- žák se seznámí s fiktivním prostředím
- žák vnímá sebe jako součást kolektivu
- žák spolupracuje s ostatními
- žák rozvíjí pohybové dovednosti
- žák se pohybuje v prostoru
- žák rozvíjí prostorovou orientaci
- žák respektuje tělesný kontakt v rámci hry
- žák dodržuje pravidla
- žák pomáhá druhým
- žák získává nové informace

### Cíle:

- žák se dokáže rozdělit podle vnějších znaků



**Organizace:**

Volně po prostoru.

**Instrukce:**

Zkusíme, jaké znaky máte společné vy. Roztříd'te se podle barvy ponožek, podle toho, kdo má sestru, podle toho, kdo nemá rád češtinu podle toho, kdo rád plave. Nakonec se seřad'te, podle měsíců, jak jste se narodili. Tučňáci putují v kolonii podle toho, jak staří jsou. Jen nezapomeňte, že tučňáci nemluví. ( přidám toto pravidlo až teď).

**Organizace:**

Volně po prostoru.

**Činnost:**

Seznamovací a kooperační hra

**Učitel:**

Postupně říká kritéria, podle kterých se mají roztřídit. Některá kritéria může vynechat.

- žák si uvědomuje sounáležitost se skupinou
- žák vnímá odlišné a společné vnější znaky
- žák používá nonverbální komunikaci
- žák si uvědomuje svoji individualitu
- žák dodržuje pravidla
- žák je v činnosti aktivní
- žák kooperuje s ostatními

**3. Vajíčka**

„Během cesty samice snese vajíčko a oni si je předávají, aby měli oba dostatek sil na další cestu.“

**Organizace:**

V kruhu, blízko u sebe.

**Instrukce:**

Po kruhu pošlu vajíčko (2 ks slepičí), které si musíte předat z dlaně do dlaně tak, abyste ho nepoškodili. A hlavně zavřete oči. Až se mi vajíčka vrátí, předám je matce, která je dá pod

**Cíle:**

- žák rozvíjí smyslové vnímání
- žák dodržuje pravidla
- žák se dokáže soustředit
- žák rozvíjí představivost
- žák vnímá společný a zároveň individuální úkol
- žák rozvíjí fantazii a představivost

vak,  
který má kousek nad chodidly.

- žák se soustředí na činnost

### **Činnost:**

Hra na soustředění a smyslovou citlivost.

### **Učitel:**

Hlasem a klidným vyprávěním navozuje atmosféru bezpečí a klidu, kterou vajíčko potřebuje. Apeluje na smysly dětí.

## **4. Cesta za potravou**

Když se dostanou na správnou pevninu, tedy dostatečně daleko od oceánu, který by jim a jejich mlád'atům mohl uškodit, usadí se tam. Na jaře se ledová plocha zmenšuje a taje, kdyby byli blíž, tak by se pod nimi mohl podlomit led. Po usazení se samec vydává na cestu zpět k oceánu, někdy je to až 300 km. Během té doby musí samice vydržet a živit sebe ze svých zásob. Cesta jim trvá 50 – 60 dní.

### **Organizace:**

V prostoru, rozdělení na 2 skupiny.

### **Instrukce:**

Nyní si vyzkoušíte, jak to mají samci složité. Jelikož máme jiné nohy než oni, zkusíme překážky překonávat zády k cíli. Ten je na této straně. Vy se musíte jako samci dohodnout, jak si budete napovídat, když nemůžete mluvit a také to, že když tam zůstane jeden sám, tak vás z cíle neuvidí, jak ukazujete směr. Smluvte si s ním nějaký zvukový signál. Vždy mohou vyrazit nanejvýš 2 tučňáci. Nesmíte mluvit. Na zemi jsou překážky ( papíry A4), které by vás mohly zastavit. Nesmíte na ně šlápnout. Když šlápnete, musí vás za ruku odvést nějaký jiný

### **Cíle:**

- žák vymýšlí strategie řešení problémové situace
- žák vnímá spolužáky jako důležité členy
- žák vnímá sebe jako součást kolektivu
- žák respektuje návrhy řešení ostatních
- žák důvěřuje svému spolužákovi
- žák se jako jednatel podílí na řešení problému
- žák se soustředí na činnost
- žák kooperuje s ostatními
- žák si uvědomuje odpovědnost za svou činnost
- žák komunikuje

samec. Pozor nesmíte se otáčet. Jen se dívejte dopředu. Na toho, kdo naviguje.

**Činnost:**

Kooperační hra.

**Učitel:**

Řekne dětem instrukce a pak kontroluje správné přemísťování. Pokud někdo stoupne na papír = překážku, tak ho upozorní a musí mu ostatní pomoci. Občas překážky přemístí, aby si to děti nepamatovaly a nešly po paměti.

**Pomůcky:**

Několik papírů A4 (dle prostoru).

**5. Zážitky z cesty**

**Organizace:**

V prostoru.

**Instrukce:**

Zamyslete se nad tím, co jste teď zažili.

**Činnost:**

Mluvená reflexe v kruhu

**Učitel:**

Pokládá otázky, děti se nad nimi zamýšlí a odpovídají.

**Otázky:**

Jak jste se cítili, když jste šli pro potravu?

nonverbálně

- žák si uvědomuje závislost na skupině

**Cíle:**

- žák užívá metodu brainstormingu
- žák přemýšlí o vlastních prožitcích
- žák pojmenuje své prožitky a pocity
- žák respektuje prožitky a pocity ostatních
- žák rozvíjí empatii
- žák formuluje své myšlenky nahlas a zřetelně
- žák vnímá kruh jako základní prostorový útvar

Měli jste jistotu, že vám z břehu pomohou?

Důvěřovali jste jim?

## **6. Hledání**

Když se konečně dostanou k moři, tak loví malé rybky a další potravu. Jakmile něco uloví, tak potravu zpracovávají v zobáku a jdou zpět ke své kolonii. Když projdou tou dalekou cestou zpět k nim, tak se musí nejdříve v té kolonii najít. Nachází se pomocí zvuků. Podle vzhledu by se nikdy nenašli.

My lidé se dorozumíváme slovy a hledáme se podle vzhledu, protože jsme každý odlišný. To si hned vyzkoušíme.

### **Organizace:**

V kruhu.

### **Instrukce:**

Každý si vezměte plastelínu. S plastelínou si sedněte do kruhu zády k sobě. Zavřete oči a zkuste se vymodelovat z té plastelíny. Kdo bude mít, tak se přihlásí, otevře oči shlédne svůj výtvar a já si vaši podobiznu vezmu.

### **Činnost:**

Smyslová hra, tvořivá činnost.

### **Učitel:**

Zadá instrukce, snaží se, aby děti pracovaly se zavřenými očima. Od dětí si bere sošky a dává je na 1 společnou desku doprostřed kruhu.

### **Pomůcky:**

Plastelína, podložky na modelování.

### **Cíle:**

- žák vnímá své fyzické odlišnosti od ostatních
- žák si uvědomuje a následně přijímá své tělo takové jaké je
- žák vnímá sám sebe jako individualitu
- žák si vytváří představu o sobě samém
- žák pracuje samostatně
- žák se dokáže soustředit a být aktivní
- žák tvořivě pracuje s materiálem
- žák rozvíjí tvořivost

## 7. Rozdělování do skupin

### Organizace:

V kruhu.

### Instrukce:

Jak byste rozdělili tuhle třídu z plastelíny podle nějakých znaků tedy podle toho, jestli mají něco společného?

a) Zkuste je rozdělit do několika skupin.

b) Máte pocit, že jste někoho poznali, aniž by vám to ten dotyčný řekl? Proč si myslíte, že je to on/ona?

### Činnost:

Tvůrčí činnost, jak vidím sám sebe- sebepojetí.

### Učitel:

Klade otázky a eliminuje nepříjemné komentáře dětí. resp. svým přístupem navozuje atmosféru důvěry.

### Cíle:

- žák si uvědomuje svoji individualitu
- žák dokáže respektovat názory ostatních na výsledek své činnosti
- žák vnímá tělesné podobnosti s ostatními
- žák si všímá typických znaků ostatních
- žák vyjadřuje své domněnky nahlas
- žák si uvědomuje sounáležitost se skupinou

## 8. Nalézání společného

### Organizace:

Ve skupinách, po prostoru.

### Instrukce:

Podle toho, jak jste třídu rozdělili, tak se rozdělte do rohů. Neříkejte, která figurka je vaše, jen se tam přemístěte, ale až řeknu teď.

Ve skupinách nalezněte alespoň 2 věci, které máte rádi. Teď nalezněte nějakou vlastnost, dobrou, špatnou, kterou máte společnou. Čím víc společného, tím lépe.

### Cíle:

- žák si uvědomuje vlastní identitu
- žák přemýšlí o svých vlastnostech
- žák hledá společné znaky s ostatními ve skupině
- žák se aktivně zapojuje do činnosti
- žák vnímá odlišnosti
- žák respektuje názor druhých

**Činnost:**

Komunikační činnost.

**Učitel:**

Pokud se dětem nepodaří rozdělit se, pak je rozdělí učitel. Hledají vlastnosti, což je pro ně těžké. Učitel je obchází a pomáhá.

Poté je vyzve, aby to, na čem se shodli, řekli nahlas.

**9. Hra tučňáků**

Vidíte, že i my to máme někdy složitější než tučňáci. A to máme řeč. Když donese jeden z tučňáků potravu, tak se druhý vydá na cestu. A tak se to opakuje, než jsou mláďata dostatečně silná. Jakmile jsou silná, tak si v kolonii společně hrají.

**Organizace:**

Volně po prostoru.

**Instrukce:**

Teď si zahrajeme honičku, když bude někdo chycen, tak se postaví a čeká, až ho někdo vysvobodí. Vysvobodit se může jen tak, že mu někdo položí ruku na rameno a řekne, za co si ho váží.

**Činnost:**

Honička.

**Učitel:**

Klade důraz na relativní klid, aby některé výroky zazněly nahlas.

- žák spolupracuje s ostatními
- žák respektuje zásady správné komunikace
- žák se vyjadřuje nahlas a zřetelně

**Cíle:**

- žák vnímá prostor
- rozvíjí pohybové dovednosti
- žák přemýšlí o druhých jako o individualitách
- žák si uvědomuje svůj vztah k ostatním
- žák respektuje pravidla hry
- žák formuluje myšlenky a vyslovuje je nahlas
- žák nalézá společné znaky s ostatními
-

## 10. Reflexe

### Organizace:

V kruhu.

### Instrukce:

Zamyslete se nyní nad těmito otázkami.

### Otázky:

Jak jste se cítili, při honičce.

Chce někdo říct, co mu řekl spolužák a jeho to překvapilo?

### Činnost:

Mluvená reflexe v kruhu.

### Učitel:

Se snaží reflektovat hodinu. Klade dětem postupně otázky a oni odpovídají. Pokud se nějaké dítě nebude chtít vyjádřit, tak mu nabídne alternativu = napsat.

Poté pokračuje vyprávěním.

Jelikož mláďata tučňáka jsou už tak silná, že dělají neplechu. Začne jaro a tito mladí silní tučňáci se vydávají společně s rodiči na cestu k oceánu, aby se naučili lovit a stali se z nich také tak

silní tučňáci. Když se to naučí, znovu se opakuje to, co jsme společně s nimi zkoušeli.

## 11. Závěrečná reflexe hodiny

### Organizace:

V kruhu.

### Cíle:

- žák přemýšlí o svém prožívání
- žák vyslovuje své pocity a dojmy nahlas
- žák si uvědomuje důležitost své osoby v kolektivu
- žák si uvědomuje sebe jako součást skupiny
- žák formuluje své myšlenky
- žák dodržuje zásady správné komunikace
- žák reflektuje svoji činnost
- žák respektuje názory druhých

### Cíle:

- žák reflektuje svoji vlastní aktivitu v činnostech

**Instrukce:**

Zkuste odpovědět.

- žák vyjadřuje své názory nahlas
- žák spojuje lekci s reálným životem

**Činnost:**

Mluvená reflexe v kruhu.

- žák formuluje své myšlenky nahlas a zřetelně
- žák respektuje názory druhých
- žák klade otázky

**Učitel:**

Klade otázky. Vychází z těch, které má připravené, ale reaguje na momentální situaci. Může přejít v diskusi.

**Otázky:**

Myslíte, že by to zvládli sami, kdyby nebyli v kolonii?

K čemu myslíte, že je ta kolonie dobrá?

Byla vám dnes nějaká aktivita nepříjemná?

Co naopak vám přineslo něco nového?

Jak se vám modelovala vlastní osoba?

### 6.3.2. Reflexe

Třetí lekce byla zaměřena na osobnostně sociální výchovu a naplněna byla průpravnými hrami a cvičeními. Všechna cvičení směřovala k vytčeným cílům.

Většina her byla zaměřena na společnou činnost. Na začátku lekce jsem nechala děti hádat, v jaké době budeme a čím se staneme. Děti vznášely návrhy. Když jsem specifikovala dobu a prostředí, v dětech to vyvolalo nadšení. Z videozáznamu je znát, že Karel se na to být tučňákem velmi těší. Znovu to bylo něco, kdy se on mohl individuálně prosadit skrze roli a fiktivní prostředí.

Když započala hra, Karel si vytvořil kříděka jako mají tučňáci, a tak prožíval hru a své místo v ní. Hrál si pro sebe. Sám sobě si dokázal, že to umí. Myslím si, že to je první a důležitý moment při uvědomování si sebe sama, svých schopností a možností. S tím se samozřejmě pojí sebevědomí. Přestože se Karel vyhýbá tělesnému kontaktu a je mu nepříjemný, při hře to pro něj bylo naprosto normální. Do svého osobního prostoru pustil někoho dalšího.



Při úpravě pravidel děti, resp. Tobias navrhl, aby i jako tučňáci chodili. Skupina přijala jeho návrh a tím si on dokázal, že i jeho návrhy mohou skupině prospět, tudíž jiná situace než minule. Projevení svého názoru a následné přijímání návrhu skupinou pomáhá k budování odstranění strachu z dalšího vyjádření a uvědomění si vlastní ceny pro skupinu. Vždyť, kdy si uvědomit své sebevědomí. Hra splnila svůj cíl. Děti si uvědomovaly sebe jako součásti skupiny, pomáhaly každému členu, protože to bylo nejen v pravidlech, ale braly to jako něco samozřejmého. Chlapci i děvčata spolupracovali a nebyl problém ani tělesný kontakt v rámci hry. Natálie zvládala tělesný kontakt a také zažívala důležitou sounáležitost se skupinou..Přesto vyhledávala židle mimo „kluky.“

Hra na třídění podle vnějších znaků byla v lekci proto, aby si uvědomili to společné, které mají mezi sebou. Mít společného s ostatními v tomto věku znamená zvýšení prestiže. Bylo velmi znát, že chtějí někam patřit, radost z toho, že někam patří a zrovna k této skupině byla z videozáznamu zřetelná. Ukazovaly se větší či menší sympatie k ostatním.

Když se rozdělovali podle toho, zda mají sourozence, tak Luboš S. mi řekl, že to nemůžu zkontrolovat, tak jsem se ho zeptala, zda by mi lhal. Tyto děti jsou zvyklé s paní učitelkou velmi diskutovat. Měla jsem pocit, že i díky této otázce jsem se stala součástí třídy a dostala jsem i tu důvěru, která pak napomáhá příjemnému klimatu ve třídě a možnosti projevit se dětem, které si tolik nevěří.

Následovalo předávání vajíčka „tučňáků.“ Pocit důvěry se přenesl i do této aktivity. Děti se uklidnily od předešlé fyzické aktivity. Když dostala většina dětí vajíčko, tak ho doopravdy předaly jako to vajíčko tučňáka. Společná aktivita je utvrzovala v sounáležitosti se skupinou a troufám si tvrdit, že si uvědomili, že jsou nedílnou součástí skupiny. To jim dávalo pocit důležitosti a důvěry ve společnou činnost.

Překonávání obtížné cesty za potravou se stalo zajímavou částí. Když vyšli první dva, tak napovídala děvčata. Z videozáznamu je patrné, že Natálie a Mirka, které nepatří k dětem, které by se nějak výrazně projevovaly, tak zde byly velmi aktivní a snažily se pomoci. Obě byly aktivní celou dobu hry. Po chvíli, když už chlapci viděli, že to holky nezvládnou, tak jim pomohly. Jakmile zjistili, jakým způsobem to bude dále probíhat, tak si jako skupina dovolila poslat tři tučňáky.

Několik dětí nechtělo být zapojeno, přesto sledovaly, co se děje. Jakmile na ně měla vyjít řada, uvědomovaly si, že jejich rada, je také důležitá, protože oni také budou potřebovat poradit. Tobias se od začátku stranil a nepomáhal žádnému. Luboš S. věděl, že půjde poslední, tak chvíli radil a pak se připojil k Tobias. Když už nebylo zbylí a musel jít radit Tobias, tak to uměl velmi dobře, z čehož usuzuji, že se mu jen nechtělo. Když zbyl na

konci jen Luboš S., tak mu chtěl jít Tobias pomoci a ono to nešlo. Zde je krásná ukázka sounáležitosti se skupinou, důvěra v druhé, že mě nezklamou a já se tedy můžu soustředit na sebe, rozvíjení vnímání sebe v kolektivu a své sebevědomí. Vzájemná pomoc vzala za své, když nechali Luboše S. jít samotného.

Velmi se těšili na vyrábění z plastelíny. Při modelování byl pracovní ruch a dětem vůbec nevadilo, že jim ostatní koukají na to, jak sebe modelují. V následném kruhu nebyl problém říci, kdo si myslí, že je kdo. Nestyděli se za to, naopak byli hrdí, že někoho hádají.

Žádné z dětí se nevyrobilo maličkou postavu, všichni měli výrobek podobné velikosti. I toto je ukazatel pojetí sebe sama. Když už měli všichni hotovo, Karolína stále tvořila. Nejdříve nevěděla jak začít, pak se jí to nelíbilo a nakonec postavičku přinesla a děti na přidávání její postavičky do skupiny reagovaly neutrálně.

V kruhu pak hovořil Sebastian a Karel. Věděli, že dostanou prostor, budou se moci vyjádřit, že ostatní zajímá jejich názor. Vyjádřili svůj názor, své emoce nahlas a zřetelně. Kdy jindy než v prostředí pomoci a důvěry, kterou jsme budovali celou lekci.

Když se paní učitelka zeptala, zda modelovali sebe nebo prostě nějakou postavu, tak se jich přihlásilo několik, kteří modelovali sebe. Ovšem, když jsem rozdělvala skupinky, tak o panáčkově hovořili jako o sobě, že jeho mám dát do té či oné skupiny.

Ve skupinách si měli povídat, jací jsou a co z toho mají společné. V několika skupinkách rozhovor probíhal dobře, v jiných ne. Ale viděli na sebe a bylo vidět, že Beáta a Monika P., když měli mluvit o tom, jaké jsou s kluky, tak jim to nebylo moc příjemné.

Když chtěl Karel, aby řekli, na čem se dohodli, tak byl zbytkem skupiny umlčen a nebyť videozáznamu, nevšimla bych si toho. Jeho třídní status není dle mého názoru vysoký, třída ho respektuje, ale vědí, že se hlasitě sám projevovat nebude, což v předchozí aktivitě udělal. Jeho sebepercepce v reflexi v kruhu může vést k jeho sebedůvěře, jelikož to zvládl jednou, zvládne to podruhé. Získává tak základ svého sebevědomí.

Ve skupince se Sebastian, Luboš S. a Daniel Ch. museli dohodnout, kdo bude mluvit. Nechtěli. Odvaha říci všem, že se shodli na tom, že jsou hodní a chytrí, chtělo jistý kus odvahy a sebedůvěry. Skupina jim poskytla dostatek opory, oni na toto přišli a myslí si to, což je ukázka důvěry v sebe. Přestože děti reagovaly kriticky k jejich vyjádření, převedla jsem to na jedinečnost každého z nich. S tímto jsme se rozloučili, protože už nebyl čas. K honičce jsme se bohužel nedostali.

## **6.4. Čtvrtá lekce - Rytířská škola**

### **6.4.1. Příprava na hodinu**

#### **Cíle:**

- žák si uvědomí vlastní jedinečnosti, hodnoty
- žák vnímá své tělo
- žák si uvědomuje žádoucí vlastnosti
- žák si uvědomuje změnu morálky v průběhu času
- žák si uvědomí vlastnosti, které jsou žádoucí ve společnosti a které on má
- žák si uvědomuje svoji hodnotu

#### **Obsah:**

dramatická výchova s použitím metod a technik strukturovaného dramatu

#### **Co chci učit:**

- uvědomění si svých vlastností, které jsou pro společnost přínosné, ale že se tyto vlastnosti mění
- uvědomí si, nároků na jedince v minulosti a nyní
- uvědomění si vlastní hodnoty pro druhé

#### **Lekcí jsou naplňovány tyto kompetence:**

- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské

## 1. Uvolnění

### **Organizace:**

volně po prostoru

### **Instrukce:**

Udělejte kruh, jděte co nejvíce k sobě. Zavřete oči, natáhněte ruce a jděte pomalu směrem dovnitř. Každá ruka musí chytit nějakou další ruku. Vždy musíte mít chycenou ruku za prsty. Vždy se drží 2 ruce. Až dám signál, otevřete oči. Nepustíte se. Budete se snažit rozplést, bez toho, abyste se pustili.

### **Činnost:**

pohybová kontaktní hra

### **Učitel:**

Zadává instrukce postupně. Na signál začnou děti hledat.

### **Cíle:**

- žák přijímá tělesný dotek jako součást hry
- žák rozvíjí smyslové vnímání
- žák spolupracuje ve skupině
- žák pracuje ohleduplně k ostatním
- žák navrhuje řešení
- žák se dokáže podřídit řešení ostatních
- žák dodržuje pravidla

## 2. Zisk informací

### Organizace:

ve skupinách

### Instrukce:

Na těchto papírcích jsou příhody a informace o době, kam se my dnes vydáme. Přečtěte si je a zkuste vymyslet, kam my dneska jdeme. Pustím vám i hudbu té doby.

### Činnost:

četba, brainstorming, diskuse

### Učitel:

Rozdá články a poté sbírá informace a řídí diskuzi dětí.

### Pomůcky:

Krátké články z internetu<sup>61</sup>, knihy, náramek z papíru, meč, keltská hudba<sup>62</sup>

## 3. Učitel v roli učitele rytířů:

### Organizace:

volně po prostoru

### Instrukce:

Ano, máte pravdu, jsme v době krále Artuše a rytířů kulatého stolu. My se ovšem podíváme za těmi, kdo se chtějí stát rytíři, tedy za adepty na rytíře. Za chvíli přijde jejich učitel a vy se stanete žáky tohoto učitele spolu s dámami.

### Cíle:

- žák se soustředí na činnost
- žák provádí analyticko-syntetické operace
- žák používá metodu brainstormingu
- žák diskutuje s ostatními
- žák dodržuje pravidla diskuse
- žák přemýšlí o nápadech ostatních
- žák vyjadřuje své nápady
- žák nahlas a zřetelně komunikuje

### Cíle:

- žák přirozeně jedná v roli
- žák improvizuje v roli
- žák prožívá svou roli
- žák jedná, komunikuje a chová se v roli
- žák respektuje změnu svého postavení v rámci role

<sup>61</sup> [http://cs.wikipedia.org/wiki/Kr%C3%A1l\\_Artu%C5%A1](http://cs.wikipedia.org/wiki/Kr%C3%A1l_Artu%C5%A1), 9.3.2010

<sup>62</sup> (<http://www.global-journey.cz/celtic.html>), 9.3.2010

**Činnost:**

improvizovaná hra učitele v roli s celou třídou

**Učitel:**

Přijde v roli učitele rytířů a dam, říká:

„Nuže usad'te se budoucí adepti na rytíře tohoto kulatého stolu, jak jste si všimli, nemůžete ještě zasednout k samotnému kulatému stolu. Každý rytíř musí prokázat, že je hoden u kulatého stolu být. Milé dámy, jste taktéž velmi důležité, protože musíte chápat, co obnáší role rytíře kulatého stolu. Dámy se musí stát dvorními dámami, které musí být mravné a vychované. Milí adepti na rytíře i vaše mravy musí být v pořádku.“ Já teď musím odejít, ale zítra započnou naše lekce.“  
Učitel vystoupí z role a zeptá se, zda rozuměli všem slovům.

**Pomůcky:**

kostýmní znak

**4. Vlastnosti****Organizace:**

ve dvou skupinách na kluky a holky

**Instrukce:**

Kluci, vy se zkuste zamyslet nad tím, jaký by měl být rytíř kulatého stolu a co by měl třeba umět. Holky, vy se zamyslete nad tím, jaká by měla být dvorní dáma. Co by měla umět.

**Činnost:**

brainstorming

- žák přemýšlí o fiktivní situaci a době
- žák přemýšlí o době, ve které se ocitl
- žák dodržuje zásady správné komunikace
- žák si uvědomuje sounáležitost se skupinou

**Cíle:**

- žák přijímá fiktivní dobu
- žák používá metodu brainstormingu
- žák dodržuje zásady správné komunikace
- žák se aktivně podílí na řešení úkolu
- žák vyjadřuje své názory ve skupině a zdravě je prosazuje
- žák respektuje názory druhých
- žák přemýšlí sobě v roli a fiktivní době

**Učitel:**

Rozdá papíry a tužky, kontroluje skupiny s dostatečné vzdálenosti, aby se bavily o tématu. popř. je nasměruje.

- žák nahlíží na roli z vlastní perspektivy
  - žák pojmenovává vlastnosti člověka j
- 

**Pomůcky:**

tužky, papír

**5. Uvědomění si rytířského těla****Organizace:**

na zemi volně po prostoru

**Instrukce:**

Lehněte si na zem, milí rytíři nejdříve si musíme uvědomit, jaké je naše tělo, přečtu vám, co si myslíte, jaký musí být rytíř.

Milí rytíři, ležíte na zemi, uvědomujete si, jaké jsou vaše svaly - na nohou, uvědomte si, kolik jsou schopny vaše nohy bez únavy naběhat, dále si uvědomte své ruce, jakou mají sílu, jak dokáží udržet meč. Vaše ramena jsou velmi silná, protože dokáží udržet těžké brnění na svých bedrech. Milé dámy, vy jste taktéž velmi silné, přestože to nedáváte tak na odív, jako rytíři. Zvládáte vše stejně dobře, jako muži. Přitom máte velmi ladné pohyby těla, umíte dobře zacházet se zbraněmi, proto jsou vaše ruce také silné.

**Cíle:**

- žák prožívá svoji roli
- žák si uvědomuje tělesné a fyzické aspekty své osoby
- žák vnímá sebe jako individualitu
- žák zařazuje svoji individualitu do kolektivu
- žák vnímá svoji roli
- žák se dokáže soustředit na sebe a své tělo

**Činnost:**

uvolnění

**Učitel:**

Chodí mezi žáky a čte to, co děti napsaly na papíry.

## 6. Chování v té době

### Organizace:

ve dvojicích v prostoru

### Instrukce:

Nyní vás rozdělím na dvojice, smíšené. Ve dvojicích si podle informací, které vám rozdám připravíte krátkou etudu.

To nám pak přehrajete.

### Činnost:

Připravená improvizace ve dvojicích, práce s kostýmními znaky

### Učitel:

Rozdělí žáky a poté určí, kde je hlediště a kde jeviště. Dvojice přehrají etudy a následně zhodnotíme.

## 7. Reflexe předešlého

### Organizace:

volně v prostoru

### Instrukce:

Chce k předešlé činnosti někdo něco říci? Je tu někdo, komu tato činnost byla nepříjemná?

### Cíle:

- žák spolupracuje ve dvojici
- žák respektuje názory druhého
- žák argumentuje pro přijetí svého nápadu
- žák zdravě prosazuje svůj názor
- žák přemýšlí o prostoru jako součásti jeho role
- žák vyplňuje prostor
- žák přijímá svoji roli
- žák pracuje s kostýmním znakem
- žák jedná, prožívá, chová se v roli
- žák reaguje na druhého v roli
- žák se v roli vyjadřuje nahlas a zřetelně

### Cíle:

- žák vyjadřuje své emoce
- žák dokáže přijímat a pojmenovat chybu
- žák kriticky přemýšlí o své hře v roli
- žák projevuje svůj názor nahlas
- žák respektuje názory



**Činnost:**

mluvená reflexe

**Učitel:**

Zjistí aktuální pocity dětí z činnosti. Nechá prostor pro vyjádření dětí.

**Otázky:**

Dokázali byste se takto chovat každý den v dnešní době?

**8. Srovnání s dnešní dobou****Organizace:**

utvoření hlediště a jeviště

**Instrukce:**

Zkuste situaci, kterou jste teď hráli převést do dnešní doby. Krátce si ujasněte, jak se to změní. Polovina dvojic se připraví do živého obrazu. Postupně budu tleskat, nejdříve na jednu dvojici, tlesknutím ji zastavím a začne hrát druhá dvojice. Tak to uděláme i u druhé poloviny třídy.

**Činnost:**

(postupná) nepřipravená improvizace, ve dvojici, práce s kostýmním znakem,

**Učitel:**

Nechá děti si v krátkosti říci, jak se změní jejich etuda. A také proč.

druhých

- žák si uvědomuje odlišnost svého chování v roli a ve skutečnosti

**Cíle:**

- žák přemýšlí o své roli v jiné fiktivní době
- žák přetváří svůj postoj a roli ve změněné situaci
- žák přemýšlí o změnách, které s sebou přináší moderní doba
- žák jedná v roli, rozhoduje za postavu
- žák komunikuje ve dvojici
- žák pracuje s kostýmním znakem

## 9. Reflexe v kruhu

### Organizace:

v kruhu

### Instrukce:

Nyní na vás budu mít jednu otázku. Odpovězte kdokoliv.

### Činnost:

mluvená reflexe v kruhu

### Učitel:

Klade otázky. Vede k děti poznání, že nyní vše směřuje k rovnoprávnosti.

Vrátím se k papírům, na které psali vlastnosti a dovednosti rytířů.

Zda by něco přidali či nikoli.

### Otázky:

Je něco, co byste, jako dámy/ budoucí rytíři, chtěli, aby bylo i dneska?

Bylo něco, co byste určitě nechtěli?

### Cíle:

- žák využívá prostor jako základní geometrický útvar
- žák srovnává společnost v minulosti se současností
- žák si utváří názor na změnu společnosti
- žák vyjadřuje své myšlenky nahlas a zřetelně
- žák respektuje názory druhých
- žák dokáže vyjádřit nesouhlas v duchu správné komunikace
- žák přemýšlí o sociálních rolích ve společnosti

## 10. Pasování na rytíře a dvorní dámy?

### Organizace:

v kruhu

### Instrukce:

Zajímá Vás, jak to dopadlo s adepty na rytíře kulatého stolu a s dámami, jestli se staly dvorními dámami?

### Cíle:

- žák komunikuje, jedná a chová se v roli
- žák respektuje nadřazenost učitele v roli
- žák si uvědomuje svoje postavení v roli

**Činnost:**

nepřipravená improvizace s učitelem v roli

**Učitel:**

Učitel přijde v roli krále a nechá si postavit dívky do jedné řady a chlapce do druhé.

Učitel je v roli krále, který pasuje na dvorní dámy a rytíře.

Nejdříve přistoupí dívky a on je pomocí papírového náramku pasuje na dvorní dámy.

Poté přistoupí chlapci a pasuje je na rytíře kulatého stolu.

Skončí proslovem o správných mravech. Načež odejde.

**11. Zhodnocení hodiny****Organizace:**

v prostoru

**Instrukce:**

Nyní by mě zajímalo, jak se vám pracovalo ve dvojici. Stejně si nepamatuji, kdo byl s kým. Komu se pracovalo dobře, půjde k oknům, komu špatně, tak půjde ke skřínkám na druhou stranu. Komu napůl půjde ke středu. Komu něco mezi dobře a napůl, tak si tam stoupne a stejně tak u špatně a napůl.

**Činnost:**

reflexe pomocí škály, dále mluvená reflexe, diskuze

**Učitel:**

Rozdělí žáky a pak se zeptá, jaký je důvod, že stojí právě zde.

- žák improvizuje
- žák prožívá svoji roli
- žák si uvědomuje příslušnost ke své skupině
- žák se vnímá jako součást skupiny
- žák si uvědomuje společné znaky se skupinou

**Cíle:**

- žák reflektuje svoji činnost
- žák vyjadřuje své názory nahlas a zřetelně
- žák argumentuje
- žák si obhajuje svůj názor
- žák přijímá chybu jako součást své činnosti
- žák se rozhoduje za sebe nezávisle na ostatních
- žák je zodpovědný za svoje rozhodnutí
- žák vnímá odlišnost svých názorů od názorů ostatních

### 6.4.2. Reflexe

Lekce byla věnovaná rytířům a dámám, kteří jsou pyšní na své tělo, jako důležitou součást své osoby. Uvědomují si sebe jako jedinečného člověka, protože uvědomění si vlastní odlišnosti je ukazatelem kladného sebepojetí. Podle toho, jak jedinec vnímá sám sebe, tak často působí i na ostatní.

Na počátku kruhu přátelství byla vidět nesmírná radost Karla z činnosti, kterou dělá, úsměv naznačoval, že se cítí příjemně, sebevědomě, zapojený do kruhu s tělesným kontaktem druhých. Kdy jindy má skupina pomoci v budování sebedůvěry a kladného hodnocení než v tuto chvíli, kdy je spjat se skupinou, která mu pomůže, když se ocitne v nesnázích.

V kruhu, při brainstormingu byly děti aktivní. Prováděly analýzu a syntézu informací. Ve trojici četly článek. Další možnost pro kooperaci a ověření si toho, jaké postavení mají ve dvojici či trojici s různými spolužáky. Velmi aktivní byl i Tobias, který se hlásil o slovo. Luboš S. a Franta nutili Sebastiana mluvit, protože oni nechtěli.

Také jsem si všimla nedůvěry v sebe samého u Karla, Moniky V. a Karolíny, přestože Karolínu bych mezi děti se záporným hodnocením sebe sama nezařadila.

Příchod učitele rytířů a dam nezafungoval tak, jak by měl a ta správná vážnost tam chyběla. Nedokázala jsem zahrát dostatečnou autoritu.

Při psaní vlastností rytířů a dam se ukázalo, že chlapci jsou větší individuality a mají problém se dohodnout než děvčata, která od prvního momentu spolupracovala. U chlapců bylo také zajímavé, že se Tobias držel opodál a na otázku, proč s chlapci nepracuje, mi bylo odpovězeno, že ho nepustí mezi sebe, zatímco pro Karla bylo toto uskupení bezpečným místem, kde komunikoval velmi dobře a vznášel návrhy. Malá skupina je dalším stupněm, kde se dítě cítí bezpečně, mimo dosah učitele a celou třídu. Utváří se sebevědomí v tomto a vede k postupnému nabytí sebedůvěry před celou třídou. Myslím si, že aktivita vedla děti k uvědomění si příslušnosti pohlaví a z toho plynoucí morálku fiktivní doby v komparaci s morálkou doby dnešní.

Po aktivitě zaměřenou na vnímání vlastního těla se zavřenýma očima jsem začala rozdělovat chlapce a dívky do smíšených dvojic. Neptala jsem se paní učitelky na vhodné dvojice a ona pak ocenila, že Tobias zbyl na mě (byl lichý, hrál se mnou ve dvojici). Chlapcům vlivem příběhu nevadilo, že budou hrát etudu s dívkami. Takový byl příběh a jejich role tam patří. Uvědomovali si svoje pohlaví, což souvisí se sebepercepcí a sebehodnocením v činnosti. Což dítě dále utváří v kladném smyslu slova, v nalézání svých dobrých a špatných vlastností, schopností a sociálních dovedností. Zdůraznit informaci

jsem musela pouze Davidovi Ch., protože pro něj už spolupráce s dívkou nebyla nejpříjemnější. Přípravu většinou řídily dívky, nevím, zda to bylo tím, že se chlapci stylizovali do role adeptů na rytíře či jim to takto vyhovovalo. Výjimkou byl František a Monika V. , kde se iniciativy chopil František. Pro Karla dvojice s dívkou nebyla zásadním problémem, dohodli se velmi rychle a také kvalitně, jak se později ukázalo.

Následné připravené improvizace se občas staly pantomimickou improvizací, ale v tu chvíli jsem si uvědomila, že děti si to vybraly, protože se v té situaci cítí nejlépe. Myslím si, že překonávat strach je dobré, ale vybrali si způsob, který byl pro ně vhodnější z hlediska jejich důvěry v sebe v danou chvíli. Pracovali velmi dobře s kostýmními znaky, ale jak bylo zřetelné z videozáznamu, chlapci si role rytířů prožili, děvčata se dle následných rozhovorů nudila, protože dámy prý nic nedělaly. Zajímavý byl právě Sebastian, který spolu s Jitkou výborně pracoval s prostorem a svým pohybem v něm. Myslím si, že si v této činnosti věřil. Působil velmi sebejistě. Role může dítěti pomoci v přenosu pozitivního ladění postavy na sebe sama, což se také stalo. Poté dochází k působení na sebevědomí. Daniel s Natálií měli problém se domluvit, kdy David prosazoval své a Natálie neměla to sebevědomí a sebedůvěru na to, aby mu to vymluvila. To bylo znát i z etudy. Přestože František působí sebevědomě, zde se ukázalo, že na své sebedůvěře musí zapracovat. Dokázal se pohybovat po prostoru, pracovat s rekvizitou. Největším překvapením byl Karel, který se tak úžasně vžil do role a předvedl s malou nejistotou pantomimu, která nepostrádala napětí a soustředění se na věc. Přesně prožíval kým je a co v dané situaci činí. Když padalo zvíře, které chytil, tak padalo rytmicky k zemi a stejně tak rytmicky směřovala Karlova hlava s očima upřenýma k fiktivnímu zvířeti. Myslím si, že právě prožití situace umožňuje pracovat se sebepojetím a následným zvyšováním sebevědomí.

Při mluvené reflexi v kruhu hodnotily dívky svou roli negativně, nelíbilo se jim býti dámami a chlapci jim nepřipadali jako rytíři. Jitka si na rozdíl od děvčat užívala svoji roli dámy a podle ní byl rytíř hodný ve srovnání s dnešní dobou. Děti se zamýšlely nad minulostí ve srovnání se současností a podle ní už kluci nejsou takovými rytíři. Natálie sebe dobře vnímá, ale před ostatními si tak jistá není, právě v tomto kruhu přistupovala kriticky k chlapcům a srovnávala, v čemž vidím malý posun k jejímu zdravějšímu sebevědomí.

Petr si uvědomoval, že skupina nějak reagovala na jeho počínání v roli a byl tím velmi ovlivněn. Myslím si, že jeho pokrok nastal v tom, že promluvil nahlas před celou třídou, protože v předešlých lekcích nemluvil. Skrze prožitek odbourával své bariéry.

Před ostatními Sebastian nevnímal tolik rytířství, ale spíše kooperaci ve dvojici, kdy na sebe byli hodní a nehádali se. K dalším činnostem nedošlo, protože nám nevyšel čas, přesto byly splněny cíle.

## **6.5. Pátá lekce – Ztráta digitální hry<sup>63</sup>**

### **6.5.1. Příprava**

#### **Cíle:**

- žák si uvědomuje sílu přátelství
- žák si uvědomuje důležitost důvěry ke kamarádovi
- žák vnímá nedůvěru ve skupině jako něco negativního
- žák kooperuje s ostatními
- žák je ohleduplný k ostatním
- žák se seznámí s metodou dabingu

#### **Co chci učit:**

- uvědomění si, že pokud zmizí ze skupiny důvěra, změní se i vztahy
- důvěra a nedůvěra k člověku, kterého znám

#### **Obsah:**

metody a techniky strukturovaného dramatu

#### **Lekcí byly naplňovány tyto klíčové kompetence:**

- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální

---

<sup>63</sup> Poznámka: Inspirováno lekcí Doc. Mgr. Radka Marušáka. v rámci studia dramatické výchovy

## 1. Seznámení se se třídou.

### Organizace:

v kruhu

### Instrukce:

Nyní se vypravíme do 4. třídy, která má tyto členy, spíš je takhle na obrázku namaloval Pepa. Na obrázek namaloval i sebe. Podívejte se na obrázek, zda poznáte, který z nich je Pepa. Dokázali byste o té třídě podle kresby něco říct? Jaké jsou tam vztahy mezi dětmi.

### Činnost

brainstorming, práce s rekvizitou.

### Učitel:

Nechá děti se pořádně seznámit s obrázkem, jako zdrojem nápadů pro další činnost a přemýšlení o vztazích mezi dětmi ve třídě. Navede je k důvěře, kterou mezi sebou mají kamarádi spolužáci.

### Pomůcka:

obrázek

## 2.

### Organizace:

v prostoru

### Instrukce:

Společně teď vytvoříme živý obraz třídy. Každý z vás se stane jejím členem. Když tam budete vstupovat, tak řeknete, co jste a v tu chvíli se stáváte sochou. Můžete doplňovat to stávající, připojit se k někomu nebo sami ve třídě vystupovat.

### Cíle:

- žák analyzuje předmět
- žák pracuje metodou brainstormingu
- žák hledá souvislosti
- žák vyjadřuje nahlas své nápady
- žák respektuje nápady druhých
- žák se seznamuje s fiktivním prostředím
- žák si uvědomuje vztahy, které mohou ve třídě být

### Cíle:

- žák přemýšlí o třídě jako kolektivu
- žák přemýšlí o sobě, jako o součásti kolektivu
- žák si vybírá roli
- žák tvoří postupný skupinový živý obraz



**Činnost:**

Skupinový živý obraz, pantomima.

**Učitel:**

Je součástí živého obrazu.

- žák si uvědomuje výraz, postoj svého těla v roli
- žák si uvědomuje individualitu ostatních ve skupině
- žák se identifikuje se svou rolí
- žák si pracuje s prostorem

**3. Nástin problému****Organizace:**

volně v prostoru

**Instrukce:**

Do této třídy přišla ráno paní učitelka a děti se ptaly, kde je Pepa, ale ona jim oznámila, že Pepa už s nimi asi do školy chodit nebude, protože se stalo to, co se stalo.

**Činnost:**

vyprávění, diskuze o tom, co se mohlo stát,

**Učitel:**

Vypráví příběh velmi pomalu s důrazem na napětí.

**Cíle:**

- žák přemýšlí o nastalé situaci
- žák vnímá napětí
- žák vytváří hypotézy
- žák přijímá názor druhých
- žák komunikuje v rámci diskuse
- žák vyjadřuje své názory nahlas
- žák je aktivní
- žák přijímá fiktivní postavy

**4. Problém****Organizace:**

v prostoru:

**Instrukce:**

Zajímalo by vás, co se ve třídě doopravdy stalo? Tak teď se přenesme o týden zpět, do dne, kdy dvojčata z Pepovy třídy donesla do školy digitální hru, všichni se na ní koukali, a

**Cíle:**

- žák přemýšlí o souvislostech
- žák vnímá gradaci v četbě
- žák si utváří názor
- žák naslouchá naraci mimo rolový rámec

byla to novinka, kterou ještě nikdo neměl. Ten den ale měli tělocvik, a tak všichni odešli ze třídy a digitální hra tam zůstala. Poslední ze třídy odcházel právě Petr, oblíbený žák, který jako poslední dohrál hru. Když přišli, tak už tam hra nebyla.“

**Činnost:**

poslech

**Učitel:**

Poví jim další část příběhu a vytváří napětí.

**5. Setkání s Petrem**

**Organizace:**

v prostoru

**Instrukce:**

Nyní se stanete žáky 4. třídy, Pepovy třídy, kteří se vrátili po tělocviku do třídy. Za chvíli přijde Pepa, jako poslední. Přemýšlejte, jak se k němu zachováte.

**Činnost:**

improvizovaná hra učitele v roli s celou skupinou.

**Učitel:**

V roli Pepy přichází poslední do třídy.

**6. Pokračování problému:**

**Organizace:**

ve dvou řadách

**Instrukce:**

**Cíle:**

- žák se identifikuje s rolí
- žák přemýšlí v roli
- žák jedná a prožívá za postavu
- žák zaujímá postoj v roli
- žák se vyjadřuje nahlas a zřetelně
- žák si uvědomuje příslušnost ke skupině
- žák řeší problém v roli
- žák respektuje změnu postavení učitele v roli a svoji

**Cíle:**

- žák si uvědomuje pocity druhých
- žák přemýšlí v roli
- žák si uvědomuje

Rozhovor s Pepou neskončil šťastně. Pepa utekl ze třídy. Ale další den do školy musel. Rozdělím vás na poloviny. Utvoříte 2 řady zde. Já budu Pepa, který přijde do třídy druhý den. Budu procházet v roli Pepy a vy budete jeho hlava, tzn. myšlenky, které ho napadají, když jde do třídy, kouká na své spolužáky a napadají ho různé myšlenky. Když se na vás podívám, tak řeknete, co si Pepa myslí.

**Činnost:**

Alej (svědomí)

**Pomůcky:**

kostýmní znak

**7. Pepa a jeho kamarádka**

**Organizace:**

2 židle, na kterých budou 2 děti, polovina třídy za 1 židlí a druhá polovina za druhou židlí

**Instrukce:**

Zde jsou 2 židle proti sobě. Na tyto 2 židle si sednou 2 žáci v roli Pepy a Kláry. Polovina třídy si stoupne za Pepu a polovina za Kláru. Vy budete jejich hlas. Protože ti, co sedí nemluví, jen hrají to, co za ně říkají jejich spolužáci. Ty jsi Petr a ty jsi Klára jeho nejlepší kamarádka. On se ti svěřuje, že už je z toho zoufalý.

**Činnost:**

dabing, hra v roli

**Učitel:**

vysvětlí dabing a nechá dětem prostor pro prosazení. V

důležitost svého vyjádření

- žák používá techniku aleje (svědomí)
- žák se v roli rozhoduje
- prožívá svou roli
- žák vyjadřuje své myšlenky v roli nahlas a zřetelně

**Cíle:**

- žák rozvíjí empatii
- žák prožívá svou roli
- žák formuluje své myšlenky
- žák své myšlenky říká nahlas a zřetelně
- žák přemýšlí o své roli
- žák pracuje metodou dabingu
- žák pohybem vyjadřuje emoce
- žák reaguje na vyjádření hráče
- žák o sobě smýšlí jako o členu kolektivu
- žák udržuje správné zásady dialogu
- žák vyjadřuje nahlas

momentě, kdy cítí, že už debata nikam nevede, tak hru zastaví.

Po činnosti se ptá dětí na aktuální pocity.

## 8. Vztahy ve třídě v problému:

### Organizace:

okolo židle volně v prostoru

### Instrukce:

Klára Pepovi věřila/ nevěřila. Podíváme se tedy zpátky do třídy.

Jak je to s důvěrou tam. Kdo ve třídě a jak moc Pepovi věřil. Pepa si sedne na tuto židli, kterou dám doprostřed a vy si stoupnete postupně k židli tak, jak Pepovi věříte. Aby vzdálenost od židle ukazovala vaši důvěru k němu.

### Činnost:

hra v roli

reflexe vnitřních pocitů tělem

vlastní rozhodování v roli

kostýmní znak

### Učitel:

dbá na to, aby děti přemýšlely samy za sebe v roli.

### Pomůcky:

kostýmní znak, židle

## 9. Dopis

### Organizace:

v půlkruhu

své pocity

- žák se seznámí s technikou dabingu

### Cíle:

- žák vyjadřuje své pocity postojem
- žák v roli vyjadřuje svůj vztah k hl. postavě
- žák se rozhoduje v roli
- žák vnímá rozhodnutí ostatních
- žák respektuje rozhodnutí ostatních
- žák se aktivně zapojuje
- žák udržuje napětí svým chováním
- žák reflektuje v roli
- žák (hl. postava) pracuje s kostýmním znakem

### Cíle:

- žák přemýšlí o důvěře
- žák si uvědomuje pocity druhé osoby
- žák vnímá učitele v roli

**Instrukce:**

Po situaci, jaká nastala, tak Klára dostala dopis od Pepy. Nyní jste Klárou, která čte dopis.

„Milá Kláro, říkal jsem našim, co se stalo, nikdo mi nevěří a to jsme si předtím hodně věřili, všichni, jen ty mi důvěřuješ, že jsem to nevzal. Já řeknu našim a řeknu, abych nemusel už chodit na tuhle školu, protože mi nikdo nevěří. Jen ty.. Aby mě podezřivali, to ne.“ Tvůj spolužák Pepa.

- žák spojuje svoje myšlenky s myšlenkami hlavní postavy
- žák si uvědomuje důsledky nedůvěry
- žák prožívá svou roli
- žák se dokáže soustředit

**Činnost:**

Hra v roli.

**Učitel:**

Přečte dopis se správnou intonací.

**Pomůcky:**

Dopis

**10. Rozhodnutí za sebe sama****Organizace:**

v prostoru

**Instrukce:**

Jak jste na tom vy, jako třída mimo roli, sami za sebe, věříte Pepovi? Kdo ano, stoupne si k oknu, kdo méně, tak si stoupne blíž ke středu, kdo bude stát ve středu, tak mu věří tak napůl.

Dál od středu jsou ti, kteří mu spíše nevěří, že hru vzal a úplně u skřínky jsou ti, kteří věří, že hru nevzal.

**Cíle:**

- žák se rozhoduje sám za sebe
- žák vnímá odlišnost předešlé situace
- žák řeší problém s nadhledem
- žák respektuje názory druhých
- žák vyjadřuje svůj názor tělem
- žák argumentuje
- žák je odpovědný za své rozhodnutí

**Činnost:**

škálování

- žák si uvědomuje sebe v kolektivu

**Učitel:**

Zdůrazní dětem, že jsou nyní samy za sebe a tak se mají taky rozhodnout. Poté se zeptá dětí, proč stojí tam, kde stojí.

**11. Dovyprávění příběhu****Organizace:**

v kruhu

**Instrukce:**

Další den ležela ve třídě na učitelském stole krabice, která byla adresována právě této třídě. Ráno přišla paní učitelka do třídy. Rozbalila balík a v ní bylo napsáno. Hru jsme si půjčili, Je fakt bezva. Tak ji zase vrátíme. Vaše 5. třída.

Překvapilo Vás to?

Zkuste teď komukoliv z příběhu napsat dopis. Za sebe, ne za postavu, ale za sebe.

**Činnost:**

psaná reflexe v kruhu, psaní dopisu

**Učitel:**

Udrží napětí. Zadává instrukce a dává dostatek času pro vyjádření.

**Pomůcky:**

papír, tužka, obálka, do které se dopisy dají

**Cíle:**

- žák vnímá napětí
- žák vyjadřuje svůj postoj k tomuto problému
- žák píše dopis fiktivní postavě
- žák graficky formuluje své myšlenky
- žák se aktivně podílí
- žák je odpovědný za svou činnost
- žák se soustředí na svůj úkol

## 12. Reflexe

### Organizace:

v kruhu

### Instrukce:

Zamyslete se nad těmito otázkami.

### Činnost:

mluvená reflexe v kruhu

### Učitel:

řídí diskuzi

### Otázky:

Stalo se Vám někdy, že jste někomu hodně věřili a pak se stalo, něco, že jste mu přestali věřit?

Co pro vás znamená důvěřovat někomu?

Komu věříte či důvěřujete bez nějakých pochyb?

### Cíle:

- žák vyjadřuje své názory a pocity nahlas
- žák reflektuje svoji činnost v lekci
- žák nalézá odpovědi
  
- žák formuluje své odpovědi
- žák přemýšlí o důvěře ke svým blízkým
- žák dodržuje zásady komunikace

## 6.5.2. Reflexe

Hodina byla směřována do přítomnosti k situaci, která by se dětem mohla stát. Chtěla jsem s nimi mluvit o důvěře, která ve třídě je dle mého názoru působením paní učitelky značná. Problém byl ovšem v tom, že do třídy přišel nový chlapec, který odešel z nějakého důvodu z bývalé třídy.

Na počátku, když jsem mluvila o důvěře a přátelství, tak se Sebastian a Daniel Ch. podívali na sebe a usmáli. Nonverbální komunikace prozradila, jak blízko k sobě tyto dva spolužáci mají.

Tvoření postupného živého obrazu začalo tím, že jsem musela jít první, poté jsem vyzvala Tobiasa a následně chtěly děti přicházet po dvojici. Jejich iniciativu jsem přivítala, protože mi bylo jasné, že předstoupit před ostatní sám je těžší. Sebastian šel ve dvojici s Danielem Ch. a Karlem šel dokonce ve trojici. Připojil se i nový žák, což беру jako důležitý signál, že atmosféra důvěry v lekcích byla dobrá.. Překvapil mě nápad Karolíny, která se nebála projevit jinak než ostatní a pravila, že sedí na toaletě. Zde problém se

sebevyjádřením nebyl oproti minulé hodině.

Při vstupu dětí do třídy (ve fiktivní situaci příchodu do třídy) je z videozáznamu jasné, že děti si vymyslely i nějaká nová jména, která si daly do příběhu a oslovovaly někoho Jardo. Všechny děti se dle svých možností podílely na skupinové hře s učitelem v roli a přijímaly mě i s odpovídajícím statutem žáka, jak jsem následně spatřila na videozáznamu.

V myšlenkách Pepy, v aleji svědomí, se zřetelně a hlasitě se projevoval Martin J., který nepatří mezi děti, které by odpovídaly na všechny otázky, spíše odpovídal sporadicky. Pěkně reagoval i Sebastian. Lekce mu dávaly možnost projevit se, čas uspořádat si myšlenky. Nespátřuji u něj problém s vyjádřením. František hovořil s obavami, ale také měl kvalitní nápady. Tato technika vyhovovala i Mirce, která nepatří mezi průbojně děti, ale stejně jako Samuel a František, pokud mají dostatek času, tak produkují kvalitní vyjádření. Dostatek času jim dává možnost zamyslet se nad situací a svým vyjádřením. Jestliže mají možnost připravit si odpověď, jsou jistějšími, to pak ovlivňuje smýšlení o sobě samém.

Pro dabing jsem nechala děti rozhodnout, kdo z nich bude hráčem beze slov. Dohodli se na dětech, které patří k těm, které mluví. Pro naši techniku to nebylo nejlepší, ale dalo to možnost projevit se dětem, které se tolik verbálně nevyjadřují, protože pro to nemají prostor. Museli jsme ji opakovat. V této činnosti se projevoval znovu Martin J., který nerad mluví sám, ale síla skupiny, ve které byl mu dávala možnost se projevit a mluvil nahlas a zřetelně. Další děti, přestože se neprojevovaly, přemýšlely o tom, že by mohly něco říct a byly v roli, protože jejich reakce z videozáznamu ukazují soustředění se na hru. Myslím si, že dabing je právě jednou z možností uvědomit si, že by jedinec měl něco říct, ale ještě se necítí na projevení se nebo už ano. I toto je důležité pro vytvoření kvalitního sebehodnocení a následné sebedůvěry v sebe.

Při vyjadřování důvěry ve škále bylo mnoho dětí blízko Pepy, že mu věří. Zajímavý byl Sebastian, který vyjadřoval nedůvěru od začátku. Přestože jsem měla pocit, že Karel dnes není v roli dobře ukotven, přemýšlel o tom, což dělá velmi poctivě a formuloval své myšlenky jasně a stručně.

Při závěrečné reflexi bylo znát, že si děti ve třídě vzájemně důvěřují. Dokázaly to vztáhnout i na jejich život mimo školu v následné diskusi.



## **6.6. Šestá lekce - Pravěk**

### **6.6.1. Příprava**

#### **Cíl:**

- žák si uvědomuje sebe a své schopnosti, i nepatrné, které mohou přispět ke společnému cíli
- žák vnímá sounáležitost se skupinou
- žák respektuje individualitu každého člena
- žák se seznámí s metodou lidových a folklorních tvarů
- žák se seznámí s životem pravěku

#### **Co chci učit:**

- každý z nás umíme něco (jiného) a já tím mohu přispět ostatním
- uvědomění si důležitosti každého člena

#### **Obsah:**

dramatická výchova, metody strukturovaného dramatu

#### **Lekci jsou naplňovány tyto klíčové kompetence:**

- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence k řešení problémů

## 1. Honička

### Organizace:

v prostoru

### Instrukce:

Budeme hrát klasickou honičku, ale s tím, že se nebude běhat, ale chodit, když někoho chytnete, tak on zmrzne, vysvobodit ho můžete jen tím, že mu řeknete, čeho si na něm vážíte- musí to být nahlas, když vysvobozujete, nemůžete být chyceni.

### Činnost:

Pohybová hra

### Učitel:

Zadá instrukce a snaží se udržet relativní klid, aby zazněly všechny promluvy.

### Cíle:

- žák si uvědomuje sebe jako součást kolektivu
- žák si uvědomuje svoje vlastnosti
- žák vnímá kladné stránky ostatních
- žák vnímá svůj přínos pro kolektiv i jednotlivce
- žák pracuje s prostorem
- žák respektuje pravidla hry

## 2. Brainstorming

### Organizace:

v kruhu

### Instrukce:

Kdo z vás byl vysvobozen? Slyšeli jste někdo z vás od někoho něco, co byste chtěli říct ostatním nebo jestli vás něco překvapilo.

### Činnost:

Brainstorming.

### Cíle:

- žák si uvědomuje své vlastnosti a možnosti pomoci druhým
- žák formuluje své myšlenky nahlas a zřetelně
- žák si uvědomuje dobré vlastnosti svých spolužáků
- žák respektuje zásady správné komunikace

**Učitel:**

Zeptá se na otázku a směřuje k tomu, aby si děti uvědomily, že si jich druzí lidé váží za to, jací jsou.

- žák respektuje názory druhých

**3. Smyslová hra****Organizace:**

v kruhu

**Instrukce:**

Minulou hodinu byla na vaše přání přítomnost. Dnes to bude hodně vzdálená minulost. Kam až si myslíte, že do minulosti půjdeme?

**Činnost:**

brainstorming a diskuse.

**Učitel:**

Zeptá se na otázku a říká dětem, zda se přibližují pravdě  
Zkusí přemýšlet nad tím, co o pravěku ví, jestli něco slyšeli atd.

**Cíle:**

- žák vnímá kruh jako základní prostorový útvar
- žák dodržuje zásady správné komunikace, diskuse
- žák přijímá nápady druhých
- žák analyzuje nápady druhých
- žák předvídá následný děj
- žák přemýšlí na základě indicií
- žák zná pojmy minulost, přítomnost, budoucnost

**4. Příchod do pravěku****Organizace:**

v zástupu

**Instrukce:**

Když jdeme do pravěku, tak si musíme, jako pravěcí lidé také

**Cíle:**

- žák si uvědomuje změnu prostoru
- žák přijímá fiktivní dobu
- žák dodržuje pravidla

nějak říkat, Musíme si vymyslet nějaká jména. V pravěku si dávali jména podle toho, co ten pravěký člověk umí nebo jaký je.

Tady na tom místě vlezete do tunelu a prolezete ho, dostanete se do pravěku. Na konci budu stát a dám vám nálepku, na kterou napíšete svoje pravěké jméno. Tím se stanete pravěkým člověkem.

Jméno musí vystihovat to, jací jste nebo co umíte.

### **Činnost:**

smyslově pohybová hra

### **Učitel:**

Připraví lavice, pod kterými budou děti prolézat, přes ně dá černou látku. Učitel určuje, kdy dítě vleze do tunelu s ohledem na bezpečnost. Po vylezení v pravěku dá dítěti nálepku, na kterou si tužkou napíše své pravěké jméno. Poté je učitel oslovuje jen pravěkým jménem.

### **Pomůcky:**

Tužka a nálepky.

## **5. Tlupy**

### **Organizace:**

volně po prostoru

### **Instrukce:**

Rozdělím vás teď na 3 skupiny. Protože v pravěku žili lidé ve velkých tlupách. Bylo v ní až několik desítek lidí. Já vás rozdělím na menší tlupy. Každá tlupa zažívala různá

- žák překonává strach z prolézání tunelu

- žák si uvědomuje bezmezný přijetí každého člena

- žák si uvědomuje svoje vlastnosti a dovednosti

- žák vnímá sebe jako jedince v kolektivu

- žák vnímá sebe ve fiktivní době

- žák respektuje jména druhých jako jejich součásti

- žák si uvědomuje sebe jako součást kolektivu

- žák si uvědomuje vstup do postavy skrze jméno

### **Cíle:**

- žák prožívá fiktivní prostředí

- žák prožívá svou roli

- žák jedná, rozhoduje a chová se v roli

- žák komunikuje ve

dobrodružství. Proto každá tlupa dostane příběh, který si přečte a udělá 3-4 živé obrazy, které zachycují příběh. Budou to pouze takové 4 fotky, které na sebe budou navazovat a ukáží, jak se to postupně stalo.

**Činnost:**

rozfázované živé obrazy

**Učitel:**

Zadá instrukce a ještě prochází skupiny, doplňuje informace. Při přehrání shrnuje s dětmi informace, co nového se dozvěděli v příběhu.

**6. Vysvobození bojovníka**

**Organizace:**

volně v prostoru, pak kolem jámy

**Instrukce:**

Všechno, co jste tu přežili se stávalo neustále, během boje, který se mezi tlupami stal se vaší tlupě ztratil jeden člen. Tohoto člena jste měli velmi rádi, byl pro vás přínosný vším, co uměl, byl to dobrý lovec a také uměl vyslechnout, nemůžete ho ztratit. Naleznete ho a pomůžete mu, abyste věděli, kam se s tlupou vydáte dál, protože on jediný to ví. Nepoužívali žádná lana, museli mu pomoci nějak jinak vlastními těly ho zachránit. Okraje jámy jsou měkké, nemůžete tam stoupnout a váš člen leží na dně jámy a nemůže hýbat rukama ani nohama.

skupině

- žák kooperuje ve skupině
- žák respektuje názory druhých
- žák se zdravě prosazuje ve skupině
- žák sebe vnímá jako součást skupiny
- žák používá techniku živého obrazu
- žák přemýšlí o tématu
- žák analyzuje nové informace

**Cíle:**

- žák přijímá fiktivní prostředí
- žák prožívá, jedná a chová se v roli
- žák nalézá řešení problémů v roli
- žák se vnímá jako součást kolektivu
- žák si uvědomuje důležitost každého člena kolektivu
- žák navrhuje řešení za postavu
- žák respektuje

**Činnost:**

hra v roli

**Učitel:**

Řekne jim o situaci, která nastala, motivuje je k hledání a záchraně. Jestliže někdo nebude chtít zachraňovat, nemusí..

Zadává instrukce, dodržuje bezpečnost dětí. Připomíná jim jejich dobu a možnosti. Nechá děti přemýšlet a hledat řešení.

názory druhých

- žák přijímá názory druhých
- žák respektuje rozhodnutí skupiny
- žák si uvědomuje své vlastnosti, kterými může pomoci druhému

**Pomůcky:**

Lavice, které jsou naskládány k sobě a uprostřed poskládaných lavic je mezera = jáma, ve které je člen tlupy a nekomunikuje s nimi. Oni nesmí na lavice stoupnout. Musí vymyslet, jak to udělají.

**7. Oslava záchrany****Organizace:**

ve skupinách

**Instrukce:**

Každá tlupa měla radost z toho, když svého člena zachránila. Proto si často vymýšleli různé rituály a tance, kterými oslavovali všelicos. Vymyslete rituál, kterým oslavovali záchránění člena. Jestli chcete hudební doprovod, tak si musíte něco najít, přesně tak to v pravěku bylo.

**Činnost:**

metoda lidových a folklorních tvarů, hra v roli, připravená improvizace

**Cíle:**

- žák prožívá a vyjadřuje emoce
- v roli
- žák se vnímá jako součást kolektivu
- žák jedná a chová se v roli
- žák respektuje zákonitosti doby pravěku
- žák kooperuje a komunikuje ve skupině
- žák přijímá názory druhých, respektuje je

**Učitel:**

Orffovy nástroje rozmístí volně po prostoru. Děti s nimi mohou u pracovat. Nechá děti přemýšlet a spojit všechny informace, které se děti dozvěděly o pravěku.

- žák zdravě prosazuje svůj názor
- žák prezentuje společně se skupinou
- žák si uvědomuje svou sociální roli ve fiktivní tlupě
- žák používá metodu lidových a folklorních tvarů

**8. Záznam události****Organizace:**

v kruhu okolo balicího papíru

**Instrukce:**

Žádný z tlupy neuměl psát, ale přece po sobě něco zanechávali. Byly to obrázky. Kreslili v jeskyni na zeď. Vždy tam zakreslili nějakou událost. Každý z vás je znovu členem tlupy, která jde kreslit do jeskyně. Každý člen tam zakreslí něco, co chce, aby tam zůstalo pro další generace, aby věděli, co jste jako člen tlupy udělali výjimečného či důležitého..

**Činnost:**

hra v roli

**Cíle:**

- žák se seznamuje se zvyky té doby
- žák vyjadřuje kresbou své zážitky a emoce
- žák prožívá svou roli
- žák si uvědomuje sounáležitost se skupinou
- žák si uvědomuje svoje činy v roli
- žák se dokáže soustředit

**Učitel:**

Nechá dětem prostor pro jejich vyjádření.

**Pomůcky:**

Neshořelé uhlíky z ohně, balicí papír.

## 9. Rozbor obrázků

### Organizace:

v kruhu, okolo papíru

### Instrukce:

Nyní ke každému z vás, milá tlupo, předstoupím a vy mi zkusíte říct, proč jste se namalovali v této situaci.

### Činnost:

mluvená reflexe v roli

### Učitel:

Zeptá se každého člena tlupy.

### Otázky:

Proč ses nakreslil, pravěký člověče právě v této činnosti?

Co myslíte, že z vašich schopností pomohlo vaší tlupě?

### Cíle:

- žák projevuje své emoce
- žák v roli respektuje emoce a vyjádření druhých
- žák prezentuje svůj názor
- žák přemýšlí o své kresbě
- žák komentuje svou kresbu
- žák respektuje komentáře ostatních
- žák v roli se vnímá jako součást tlupy

## 10. Zpět do současnosti

### Organizace:

v zástupu

### Instrukce:

Nyní se milá tlupo odebereme zpět do roku 2011. Každý z vás proleze tunelem zpět a na konci si sundá své jméno.

### Činnost:

hra v roli

### Cíle:

- žák si uvědomuje vystoupení z role
- žák prožívá psychomotorickou činnost
- žák překonává strach z tmavého prostoru
- žák si uvědomuje sounáležitost se



**Učitel:**

Dbá na bezpečnost. Posílá děti postupně tunelem a vítá je v roce 2011.

**Pomůcky:**

Lavice, černá látka.

**11. Reflexe****Organizace:**

v kruhu

**Instrukce:**

Zkuste zapřemýšlet nad dnešní hodinou.

**Činnost:**

Mluvená reflexe v kruhu, následná diskuse

**Učitel:**

Pozorně poslouchá názory dětí.

**Otázky:**

Jak se vám líbilo v daleké minulosti?

Jak jste se v ní cítili?

Ráda bych slyšela od každého jednu situaci, která pro vás byla něčím důležitá a proč.

Zjistili jste, že umíte něco, čím můžete pomoci druhým?

**6.6.2. Reflexe**

Na začátek lekce jsem použila průpravnou hru Ameba (honička v pomalém tempu), protože jsem měla pocit, že děti toto navnadí na naši lekci lépe. Vysvobozením bylo, když mu druhý řekl něco hezkého, za co si ho váží. Zajímavé je, že se projevil Sebastian..

Děti prolézaly krátký tunel s nadšením. Všechny děti vylézaly s nadšením a prožívaly vstup do pravěku.

Vymýšlení jmen bylo pro některé děti problém pro některé jen hra, která

skupinou

- žák dodržuje pravidla
- žák se dokáže domluvit na pořadí

**Cíle:**

- žák zvládá kruh jako základní geometrický útvar
- žák vyjadřuje své myšlenky nahlas a zřetelně
- žák respektuje názory druhých
- žák respektuje zásady správné komunikace

s pravěkem neměla nic společného. Sebastian si dal jméno Pokémon a Standa - Kakánek. Poté jim bylo nepříjemné, když jsem je tím oslovovala.

S napsáním jména, které je vystihuje měli problém Monika P., Beáta, Karel, Martin, Mirka a Alžběta. Nebylo to proto, že by se báli vyjádřit, jací jsou, ale chtěli, aby je to doopravdy charakterizovalo. Myslím si, že to nemá nic společného se sebevědomím. Oni se nějak vidí a chtějí to pojmenovat. Sebevnímání je v tuto chvíli dobré. Mirka si dala jméno pevná skála, Anežka se pojmenovala tichá duše, což ji velmi charakterizuje. Její sebevědomí není tak silné a ona si toho je vědoma. Tzn. její sebehodnocení není na vysoké úrovni. Děti chtěli, abych se stala součástí jejich hry a tak jsem musela prolézt taky. Myslím si, že to znovu ukazuje důvěru, která ve třídě vznikla mezi mnou a dětmi.

Při rozhovoru s paní učitelkou jsem zjistila, že se mi povedlo rozdělit skupinu na tvořivé, prosazující děti a neprosazující se, méně tvořivé. Myslím si, že v klimatu této třídy to vůbec nevadilo. Děti pracovaly, spolupracovaly a komunikovaly velmi dobře. S ohledem na jejich sebevěduvěru došlo k tomu, že děti méně prosazující byly nuceny se alespoň trochu prosadit, vedlo je to k zamýšlení se nad sebou jako jedincem, který také dokáže něco vytvořit. Technika postupných živých obrazů se jim velmi líbila, což mi později v rozhovoru přiznali.

Alžběta s Mirkou a Monikou P. se neprojevovaly, byly ve skupině tvořivých, tak nebyly nuceny. Stejně jako pro Karla to nebylo to, co mu úplně vyhovovalo. V samotných živých obrazech se mu ale ohromně líbilo, protože nebyl odkázán na nikoho dalšího, jen si hrál svoji roli. Myslím si, že Karel skupině jako takové věří, má v ní pocit důvěry a jistoty, jenom je introvert. Má velkou přednost, a tím je pojmenovat věci stručně, jasně, výstižně a pokud je v roli, pak roli prožívat. Během hodin, které jsem měla možnost ho pozorovat si dle mého názoru uvědomil, že on mnoho věcí umí a jeho sebehodnocení a sebedůvěra se stávají pevnější.

Děti neměly problém s využitím prostoru. Jeviště a hlediště postupně nebylo oddělené čarou, ale souviselo spolu.

Alžběta a Monika P. byly schovány v živém obraze vzadu, protože se tam cítily bezpečně. Sebastian si při této příležitosti uvědomil, že jeho jméno není vhodné a začal se za něj stydět. Bral na sebe důsledek svého jednání, což také souviselo s našimi činnostmi.

Poté jsem požádala Alžbětu, aby se stala tím členem, kterého budou zachraňovat. Alžběta s tím souhlasila a dovolím si tvrdit, že kdyby se jí to moc nelíbilo, tak s tím souhlasit nebude. S tímto neměla problém, věděla, že nemusí.

Když byla v jámě, ostatní se rozhodli ji zachránit bez rozmyšlení. Byla to pro ně výzva. Jejich člen tlupy je v nesnázích. Uvědomovali si důležitost každého z nich. Alžběta se v tu chvíli, jak říkala necítila úplně nejlíp, ale její výraz nebyl bezradný či vyděšený. Následně ji zkontrolovali, jestli je v pořádku. Pro Alžbětu to byl jiný zážitek. Celá skupina stojí o ni jako o individualitu. Má ve třídě důležité místo.

Následný rituál byl pro děti přínosný a velmi je to bavilo. Přestože byly znovu rozděleny na nevyvážené skupiny. Ve skupinách kooperovali všichni. Zajímavé bylo, že Mojmir byl tuto lekci velmi aktivní v rámci skupiny a všech společných činnostech. Alžběta si našla znovu místo v rohu, ale bylo zajímavé, že se Standou, který má sebevědomí vysoko, přesto zůstává v pozadí a neprojevuje se. Je možné, že to bylo složením skupiny.

Ve druhé skupině bylo zajímavé, že si Karel vybral aktivní roli a ne roli skrytou v pozadí. Znovu to potvrzuje mé vyjádření výše.

Při kresbě v jeskyni děti kreslily velmi zajímavé obrázky. Nejsilnějším a nejhezčím zážitkem pro Alžbětu bylo vytahování z jámy, proto v následném rozhovoru řekla svůj názor a svůj výtvar. S tím, že jí to bylo nepříjemné. Alžběta není zvyklá vyjadřovat své názory, přestože byla jen na několika hodinách, tento způsob práce jí pomohl v uvědomění, že může vyjádřit své názory, svoje myšlenky a pocity, protože o ni třída stála jako o důležitého člena. Myslím si, že je to velký pokrok od počátečních hodin.

Všechny děti se snažily vyjádřit, mluvily nahlas a zřetelně. Hovořily o svých pocitech a pohnutkách, které je vedly k nakreslení obrázku.

Na další činnosti nám nevyšel čas, tak jsme museli prolézt tunelem zpět do současnosti. To byl pro děti důležitý okamžik, kdy se znovu staly lidmi roku 2011.

## 6.8. Individuální rozhovory

Rozhovory byly prováděny týden po odučených lekcích v prostorách školní družiny. Probíhaly dva dny, přesto jsem nedostala vyjádření od všech dětí ve třídě. Někteří chyběli. Respondent (zkoumané dítě) byl dotazován individuálně. Rozhovor byl nestrukturovaný. Položené otázky byly otevřené otázky. Pouze poslední dvě položky byly pevně dány. Tyto položky uvádím spolu s odpověďmi dětí.

### 6.8.1. Otázky dětem

Dětem byly položeny na závěr 2 otázky.

#### a) Myslíš, že ti společné hodiny k něčemu pomohly?

**Martina:** „Jo, myslím si že mi to něco dalo. Pomohlo mi to ve fantazii. Protože jsme si museli hodně věcí představovat a udělat podle toho, jak si to myslíme.“

**Luboš P. :** „Dozvěděl jsem se něco o minulosti“

**Luboš S. :** „Jo, třeba, že jsem měl nějaký nápad, na co bych třeba nepřišel. Že jsem přišel na něco nakreslení v tý poslední hodině.“

**Sebastian:** „Tolik se nestydím. Víc si věřím“.

**Monika V. :** „Jo, pomohly. Dozvěděli jsme se věci o knížce, pravěku, Horymírovi.“

**Natálie:** „Tak třeba v psaní, vždycky jsem si psala do sešitu doma, jestli mě hodiny bavily.“

**František:** „Jo.“

**Tobias:** „ Jo, Horymír, pochopil jsem obrázkové dějiny, jak máme takové komiksové doma. Konečně jsem pochopil tu pověst.“

**Petr:** „ Jo v pravěku, tam jsem se něco naučil.“

**Josef:** „Možná trochu jo, naučil jsem se nějaké nové věci.“

**Daniel:** „Ani ne.“

**Jitka:** „Byla to nová zkušenost.“

**Beáta:** „Ano. Nějaké ponaučení dycky z hodiny.“

**Anička:** „Dycky bylo nějaké ponaučení z hodiny.“

**Daniel Ch. :** „V poslední už jsem byl jistý, že to zvládnu.“

**Standa:** „Naučil jsem se nové věci. Co je minulost budoucnost, přítomnost.“

**Nina:** „Už vím, co je dramatická výchova, to jsem se dozvěděla.“

**Alžběta:** „Jo, ke slušnému chování.“

**Martin J. :** „Abych se lépe choval na ulici, třeba kdyby někdo oloupil banku, tak na záznamu nebyl ,tak to mohl uloupit prodavač.“ ( reakce na lekci o Pepovi)

**Karolína:** „Ne, nepomohlo.“

**Monika P. :** „Občas si věřím víc“

**Mirka:** „V tom hraní, jde mi to líp“

**Jenda:** „Jak se chovat a nebrat věci.“

## **b) Máš pocit, že si víc věříš, po těch společných hodinách?**

**Martina:** „ Ne, to si nemyslím.“

**Luboš P. :** „Ne, víc si nevěřím.“

**Luboš S. :** „Styděl jsem se před lidma, ale potom už ne, řekl jsem to a nestydím se.“

**Sebastian:** „Jo,třeba, když se o něčem mluví, že se nestydím mluvit a říct to nahlas.“.

**Monika V. :** „Věřím si stejně.“

**Natálie:** „V hraní rolí trochu jo. A taky že se nebudu bát říct svůj názor, pocit.“

**František:** „Nevěřím si víc. Už se nebojím mluvit před skupinou a říct pocity.“

**Tobias:** „Nevím.“

**Petr:** „Trochu.“

**Josef:** „Trochu jo.

**Daniel:** „Víc si věřím.“

**Jitka:** „Jo, cítím se líp.“

**Beáta:** „Asi jo.“

**Anička:** „Ano.“

**Daniel Ch.:** „Nakonec i jo.“

**Standa:** „Víc věřím spolužákům..“

**Nina:** „Asi jo“

**Anička:** „Někdy jo, že to zvládnu i jindy.“

**Martin J.:** „Nevím.“

**Karolína:** „Ne, nepomohlo.“

**Monika P. :** „Ne, nepomohlo“

**Mirka:** „No, to co jsme si mysleli, tak jsme mohli říct nahlas.“

**Jenda:** „Jo, víc si věřím.“

## Závěr

V diplomové práci jsem se zaměřila na osobnost žáka na prvním stupni základní školy. Chtěla jsem poukázat na to, že dramatická výchova i osobnostně sociální výchova v sobě mají potenciál pro rozvíjení dítěte jako všestranného jedince.

Během lekcí, které jsem vyučovala, jsem zjistila, že tento způsob práce je pro některé děti jedním z mála možností nebát se projevit. Neustále jsou srovnávány s někým jiným v různých prostředích.

Na počátku mi paní učitelka vytipovala děti, kterých bych si měla všimnout více, u kterých si myslí, že není zdravé sebevědomí. Při první lekci jsem se blíže seznámila s reakcemi dětí na mou osobu učitele a také jsme nastavili pravidla, která byla závazná pro další lekce.

Už v první hodině došlo k vyjadřování a prosazení dítěte, u kterého paní učitelka něco takového nečekala. Poté mi bylo řečeno, že žák měl prostor pro vyjádření svého názoru. Často nemá možnost se projevit, protože ho průbojnější děti předběhnou.

V první hodině se děti dělily na chlapce a dívky. V kruhu seděli chlapci a vedle nich pak dívky. Dívky byly méně sdílné a často se bály vyjádřit. Mezi chlapci byly také rozdíly ve vyjadřování.

Seznámili se s technikou hry v roli, která je provázela dalšími lekcemi. Tato technika posloužila k tomu, že děti viděly učitele, který je v roli a je někým naprosto jiným, stejně jako oni se stanou někým jiným, v čase, prostoru a místě, v chování a prožívání.

Více jsem si všímala Alžběty, která ani v simultánní improvizaci nechtěla být aktivní, jak následně reflektovaly děti.

Druhá lekce byla zaměřena na uvědomování si společnosti jako celku, ve kterém jsou lidé zdraví i nemocní. Lidé odlišní, kteří jsou pro nás přínosem. Prožívání role Michaely, která má postiženého bratra, vedlo děti k zamyšlení se nad svým přístupem k postiženému, popř. někomu, kdo je odlišný. Nejsilnějším zážitkem a myslím si, že i nejdůležitějším pro lekci byly myšlenky Michaely po setkání se spolužáky. Díky prožívání a hře v roli děti vyjadřovaly své názory, své pocity za postavu. Všichni se verbálně projeví. U dětí, na které jsem se měla zaměřit nebyl v tomto ohledu problém. Nemohu tvrdit, že druhá lekce děti změnila, ale ukázala jim další směr, kterým v lekcích půjdeme a nebudeme se věnovat jen někomu jim vzdálenému, ale právě naopak.

Možná i z tohoto důvodu jsem do další lekce zařadila průpravné hry a cvičení. Propojoval je příběh o tučňácích, jako uvolnění se od minulého těžkého tématu. Děti se velmi dobře vžily do role tučňáků a bylo pro ně zcela přirozené se i tak pohybovat. Už toto je ukazatel, že děti a já jsme byly naladěni stejně a to jim dovolilo uvědomit si pocit důvěry, který byl z mé strany zřejmý a také důvěry ostatních jako kolektivu, který spolu prožívá lekce na různá témata. Kooperace a pomoc druhému se rozvinula v putování tučňáků za potravou. Všichni členové byli důležití, byli součástí jejich kolonie a oni je museli zachránit. Každý z nich pomohl ke zdárnému výsledku.

Uvolněnost, s jakou děti přišly do další lekce, mi byla dostatečným důkazem postupného proměňování klimatu a přístupu dětí k sobě navzájem i k sobě samým.

Na přání dětí, jsem zařadila dobu rytířů kulatého stolu. Cílem bylo ukázat společenské normy v proměnách času. Děti měly možnost nahlížet na morálku doby krále Artuše s jistým odstupem. Ten v nich vyvolával otázky a neustálou komparaci s nynější dobou. Vedlo to k zamyšlení se nad vlastním chováním. Chlapci si prožili pocit hrdinské důležitosti, která se často z role přenášela na osobnost dítěte a dámy zjistily, že s ohledem na vzájemnou úctu, kterou k nim rytíři chovali si stejně myslí, že tato doba je lepší, ale občas by neškodilo chovat se jako v době fiktivní. Následné jmenování do stavu rytířů kulatého stolu a také jmenování dam do dvorních dam na hradě Artušově vyvolávalo v dětech pocit důležitosti a zároveň sepětí se skupinou. Stávaly se členy skupiny s určitými zásadami a způsoby chování a jednání. Myslím si, že se to projevilo i při vystoupení dětí z role. Jejich jednání a chování bylo utvářeno právě prožitou lekcí.

Tím jsem si mohla dovolit v další lekci směřovat k důvěře, která je mezi lidmi a když dojde k její ztrátě, může to mít své důsledky ve vzájemném vztahu lidí. Při příchodu Pepy do třídy po ztrátě hry se ukázalo, že děti už bez větších problémů zvládají učitele v roli se stejným sociálním statutem. Všechny děti, ať méně sebevědomé či opačně byly součástí hry a prožívaly ji velmi intenzivně. Při závěrečné reflexi bylo znát, že se jich toto téma dotýká a že o něm přemýšlí. Téma znovu apelovalo na jejich vlastní prožívání, kamarádství a důvěry mezi sebou. Jelikož klima třídy bylo velmi dobré, i méně sebevědomé děti se aktivně zapojovaly. Téma přineslo téma nový pohled na jejich vztahy ve třídě i mimo ni.

Lekce, která nás přivedla do pravěku byla pro děti velmi silným zážitkem. Staly se tlupou, která musí spolupracovat, pro které je každý člen důležitý. Všichni mohou přispět ke zdárnému vyřešení problémů. Proto jsem si dovolila požádat Alžbětu o pomoc, zda by se nestala důležitým členem, kterého mají chránit. Už to, že Alžběta chtěla tuto roli zastávat

ukazuje, že dramatická výchova a osobnostně sociální výchova mají důležitou roli v celkovém vzdělávání dětí. Zde se Alžběta stala členem, o kterého všichni ve třídě stojí a kterého si váží. Zde došlo k projekci z postavy na osobnost dítěte a Alžběta v následné aktivitě kreslení v jeskyni vyjadřovala svůj názor a obhajovala své rozhodnutí. Sebastin, který neustále potřeboval klid a čas na vyjádření, se stal tím, kterého si ve skupině děti volí, aby hovořil za ně. Jsem si vědoma, že na děti ve škole, ale i mimo ni působí mnoho faktorů, dětem pomáhají utvářet sebeobraz a sebepojetí každého z nich.

Dovolím si tvrdit, že dramatická výchova se stala pro tyto děti jedním z důležitých faktorů, který je ovlivňoval. Sledováním jejich malých kroků ke zdravému sebevědomí, v sebeprosazování se v malé skupince a následně ve větší, poté v celé třídě, působil na jejich sebehodnocení. Jejich projevy se v situacích a schopnost obhajovat, komunikovat a vznášet otázky je dle mého názoru důkazem rozvoje osobnosti .



## **Resumé:**

Tématem diplomové práce byla otázka vlivu dramatické a osobnostně sociální výchovy na sebevědomí žáka. V teoretické části byly vysvětleny psychologické pojmy týkající se osobnosti člověka. Rozložení jednotlivých kapitol umožnilo strukturovaně podávat informace, nezbytné k vytvoření uceleného obrazu dané problematiky. Největší prostor byl věnováno metodám a technikám používaným v hodinách dramatické a osobnostně sociální výchovy.

V praktické části byl kladen důraz na aplikaci výše zmíněných metod a technik ve vyučovacích lekcích.

## **Resume:**

The topic of the diploma thesis was problematic of the impact of dramatic social and personal education on student self-esteem. In the theoretical part of the explanation of psychological concepts related to personality. The distribution of each chapter make structured to provide information needed to create a complete picture of the issue. The largest space was devoted to methods and techniques used in drama and personal social education.

The practical part of the emphasis on application of the above-mentioned methods and techniques in teaching lessons.

## Seznam použité literatury

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky : dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha : IPOS- Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. 83 s. ISBN 80-7968-070-9.

CONFIELD, J.; SICCONI, F. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. 1.vyd. Praha : Portál, 1998. 384 s. ISBN 80-7178-194-0.

ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. 2.,dopl. vyd. Brno : DOPLNĚK, 1998. 384 s. ISBN 80-7239-010-4.

ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1.vyd. Praha : ISV nakladatelství, 1996. 302 s. ISBN 80-85866-15-3.

ČERVENÁ, V., et al. *Slovník spisovné češtiny*. 3.,opr. Praha : Academia, 2003. 647 s. ISBN 80-200-1080-7.

*Dítě mezi výchovou a uměním : dramatická výchova na přelomu tisíciletí*. Sestavil Provozník, J. 1.vyd. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgiu ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, 2008. 219 s. ISBN 978-80-903-90-2-6.

DISMAN, M. *Receptář dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha : SPN, 1982. 148 s.

DOBSON, J. *Být sám sebou : tvoje dítě má hodnotu*. 1.vyd. Praha : Návrat domů, 1994. 174 s. ISBN 80-85495-32-5

DRIJVEROVÁ, M. *Domov pro Marťany*. 1.vyd. Praha : Albatros, 1998. 133 s. ISBN 80-00-00614-6.

DRIJVEROVÁ, M. *České pověsti pro malé děti*. 1.vyd. Praha : SID a NERO, 2002. 31 s. ISBN 80-85886-76-6

ERIKSON, E.H. *Dětství a společnost*. 1.vyd. Praha : Argo, 2002. 387 s. ISBN 80-7203-380-8

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno : Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-104-9.

GEIST, B. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha : Nakladatelství VODNÁŘ, 2000. 425 s. ISBN 80-86226-07-7

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. 4.vyd. Praha : Portál , 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAVRÁNEK, B., et al. *Slovník spisovného jazyka českého.. 2., nezm. vyd. Praha : Academia, 1989. 637 s.*

HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro život : sociálně psychologické hry pro děti a mládež*. 1.vyd. Praha : Portál, 1994. 174 s. ISBN 80-85-282-79-8.

- HRABAL, V. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. 1.vyd. Praha : SPN, 1989. 189 s. ISBN 80-04-22149-1.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní učení, kooperativní škola*. 1.vyd. Praha : Portál, 1997. 147 s. ISBN 20-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1.vyd. Kladno : AISIS, 2005. 141 s. ISBN 80-239-4668-4.
- KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. 1.vyd. Praha : Grada Publishing, 2005. 160 s. ISBN 80-247-0885-X.
- KOŤÁTKOVÁ, S., et al. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. 1.vyd. Praha : Karolinum, 1998. 222 s. ISBN 80-7184-756-9.
- MACHKOVÁ, E. *Dramatická hra jako prostředek výchovy dítěte*. Ostrava : Krajské kulturní středisko v Ostravě, 1980. 53 s.
- MACHKOVÁ, E. *Jak se učí dramatická výchova : didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha : AMU, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. 222 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy*. 9. vyd. Praha : IPOS- Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 2002. 153 s. ISBN 80-7068-166-7.
- MACHKOVÁ, E. *Základy dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha : SPN, 1987. 160 s.
- MARUŠÁK, R.; KRÁLOVÁ, O.; RODRIGUEZOVÁ, V. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy : využití metod a technik*. 1.vyd. Praha : Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-472-4.
- MORGANOVÁ, N.; SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu : hlava plná nápadů*. 1.vyd. Praha : Sdržení pro tvořivou dramtiku ve spolupráci s IPOS - ARTAMA, 2001. 250 s. ISBN 80-901660-2-4.
- NEELANDS, J. *Strukturování dramatické práce*. 83. s.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1.vyd. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha : VÚP, 2007, 1.9. 2007 [cit. 2011-03-09]. Dostupné z WWW: <[http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)>.
- RICHTER, L. *Praktický divadelní slovník*. 1.vyd. Praha : Dobré divadlo dětem, 2008. 207 s. ISBN 978-80-902975-8-6.
- RONENOVÁ, T. *Psychologická pomoc dětem v nesnázích*. 1.vyd. Praha : ERMAT, 2000. 159 s. ISBN 80-7178-370-6.
- SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. 1.vyd. Praha : Grada Publishing, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2685-4.

VALENTA, J. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky : hraní rolí ve výchově a vyučování, dramatická výchova a rozvoj sebevědomí*. 1.vyd. Praha : ISV nakladatelství, 200 s.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1.vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, J. *Osobnostně sociální výchova : a její cesty k žákovi*. 1.vyd. Kladno : AISIS, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, J. *Učit se být : Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. 1.vyd. Praha : Agentura STROM a AISIS, 2000. 95 s. ISBN 80-86106-08-X.

VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1.vyd. Praha : Grada Publishing, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

WAY, B. *Rozvoj dramatickou improvizací*. 1.vyd. Praha : ISV nakladatelství, 1996. 218 s. ISBN 80-85866-16-1.

## **Přílohy:**

**Příloha č.1 .. Příběhy lekce 4**

**Příloha č.2 ..... Pepova třída**

**Příloha č.3..... Příběhy lekce 6**

**Příloha č.4..... Zhodnocení lekcí třídní učitelkou**

# **Příloha č. 1**

## **Příběhy lekce 4**

### **a) Život na hradě**

Hrad byl veliký, proto v něm bydlelo mnoho rytířů a dam. Když potkal rytíř dámu, tak se uklonil. Ona jemu také. Při vstupování do místnosti šel nejdříve rytíř, pro případ, že by byl v místnosti boj.

### **b) Turnaje**

Turnaje byly často pořádány, aby král zjistil, zda jsou jeho rytíři silní. Když rytíř prohrál, tak musel rytířsky porážku nést. Dámy pak ošetřovaly jejich rány, ale rytíři nedali znát, že je to bolí.

### **c) Jídlo, hostina**

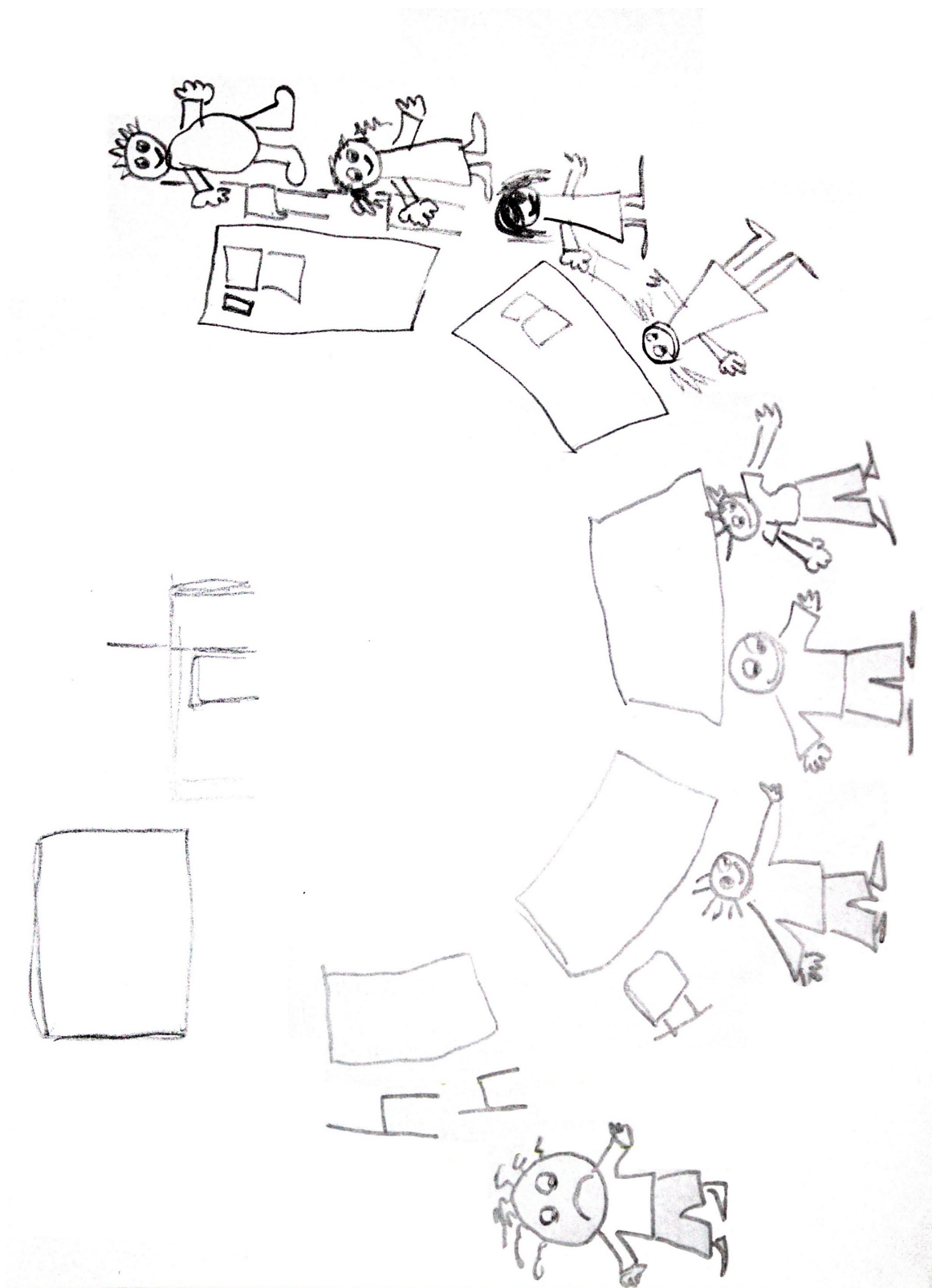
Na hostině se rytíři snažili bavit dívky. Bavili je nejen historkami, ale také s nimi tančili. Rytíř musel vyzvat dívku k tanci. Sama tančit nemohla.

### **d) Lov**

Král pořádal lov každou chvíli. Rytíři mu byli po boku. Když ulovili, tak na ně dámy byly velmi pyšné. Často se na ně usmívaly za jejich úlovek.

## Příloha č. 2

### Pepova třída



## **Příloha č. 3**

### **Příběhy lekce 6**

#### **a) Lov v pravěku**

V pravěku lovili muži mamuty. Mamut byl ohromné zvíře a jelikož neměli žádné zbraně museli si pomoci jinak. Museli vykopat jámy, velmi hluboké jámy bez použití nástrojů jako máme dnes a poté jámu maskovali větvemi. Mamut neviděl jámu, spadl do ní a oni ho pak ubili kameny, které si tam připravili. Často se ovšem stalo, že jim mamuta sebrala jiná tlupa.

#### **b) Stavění obydlí**

Tlupa nejdříve bydlela v jeskyních. Nejdříve neznali oheň. Až měli oheň, musel v každé jeskyni hořet po celý den. V jeskyni leželi na kůžích zvířat, která ulovili a z těchto kůží si také dělali oblečení. Za několik milionů let se z jeskyní přestěhovali do obydlí, která byla ze dřeva a jiných věcí, které našly a u kterých zjistili, že jsou dobré na různé věci.

#### **c) Jiná tlupa**

Tlup bylo mnoho, a proto se často setkávaly. Když se potkaly, tak si nerozuměly, protože ještě nemluvily, jenom se dorozumívaly posunky. Každý posunek znamenal v jedné tlupě něco, ale v druhé úplně něco jiného. Docházelo tak k častým bojům. Prali se muži i ženy. Po prohraném boji se mohlo stát, že tlupa přišla o svoje obydlí, které si vzala vítězná tlupa.



## **Příloha č. 4**

### **Zhodnocení lekcí třídní učitelkou**

Kristýna Formanová si připravila velice promyšlené, zajímavé a různorodé hodiny s prvky dramatické a osobnostní výchovy. Děti takto vedené hodiny znaly minimálně. Dramatizovaly sice konkrétní situace a jevy v různých vyučovacích předmětech, ale nijak záměrně a systematicky. Právě proto byly dětmi hodiny s Kristýnou vždy netrpělivě očekávané. Některé se vyložení těšily, jiné byly zpočátku na rozpacích.

Při společné, skupinové či individuální práci, při hraní rolí, řešení předložených problémů, při vzájemné komunikaci byly mezi dětmi zpočátku znatelné rozdíly. Třída by se obrazně dala rozdělit do tří skupin. První skupinu tvoří ti, kteří chtějí být první vždy a všude. Druhou ti, kteří se sice umí přihlásit o slovo, ale nijak zvlášť o to nestojí. A třetí ti, kteří stojí v povzdálí a tiše sledují, co se děje. Musím konstatovat, že postupně skupiny splývaly v jedinou - první.

Myslím, že se při hodinách dříve neprůbojně, stydlivě a uzavřené děti dokázaly postupně zbavit pocitu, že jste to ony, kdo musí neustále druhým ustupovat, že jsou na prvním místě zájmy druhých, že názor druhých je přednější než jejich, protože zní hlasitěji. Zjistily, že to tak nemusí být. Poznaly samy sebe, to jací jsou, své dobré i špatné vlastnosti, slabosti a nedostatky, ale také to v čem jsou jedineční. Velice mě překvapilo, že k závěrečnému individuálnímu rozhovoru přistupovaly bez jakékoli známky ostychu nebo nechuti. Právě na nich byl pokrok nejvíce zřejmý. Zatímco při úvodní hodině se snažily stát neviditelnými, nyní se hlásily mezi prvními. Také při práci ve skupinkách dokázaly daleko snadněji prosadit a obhájit svůj názor, ujmout se veřejně slova a vynutit si pozornost ostatních. S potěšením mohu konstatovat, že jim to vydrželo. Takto vedené hodiny byly pro mne velkou inspirací a díky nim jsem si uvědomila, že prvky osobnostní a dramatické výchovy je třeba zařazovat do běžné výuky v daleko větší míře.

Samozřejmě nelze objektivně změřit, nakolik měly vliv hodiny s prvky dramatické a osobnostní výchovy, nakolik běžné hodiny nebo každodenní život ve třídní skupině. Rozhodně ale mohu ze svého pohledu zodpovědně prohlásit, že hodiny výrazně přispěly ke zvýšení sebevědomí u dětí, které měly tendenci pochybovat o sobě a o svých názorech, bály se chyb, nedokázaly prosadit svůj názor. Jejich osobnostní růst se projevil i v "kompaktnosti" třídního kolektivu, kde nyní nikdo příliš nevybočuje. Děti si vzájemně více naslouchají, lépe komunikují, případné problémové situace řeší společně.

Eva Bomerová, 8.3.2011