

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Akademický rok 2013 – 2014

Veronika Procházková

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

DRAMATICKÁ VÝCHOVA V POČÁTCÍCH ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Drama education in beginning of the school attendance

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radmila Svobodová

Autor diplomové práce: Veronika Procházková

Studijní obor: Učitelství pro I. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: červen 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Dramatická výchova v počátcích školní docházky vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a použila jsem pouze literaturu uvedenou v závěru diplomové práce. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením práce v databázi Theses.

v Praze dne 11. 6. 2014

.....
Veronika Procházková

Touto cestou bych chtěla poděkovat paní Mgr. Radmile Svobodové za odborné vedení, ochotu a cenné rady při vypracování mé diplomové práce.

.....
Veronika Procházková

Obsah

Úvod	6
Teoretická část	
1. Dramatická výchova	7
1.1 Co je dramatická výchova a jaké jsou její cíle	7
1.2 Principy dramatické výchovy	10
1.3 Dramatická výchova a současné školství	13
1.4 Učitel dramatické výchovy	16
2. Dítě mladšího školního věku	17
2.1 Tělesný a psychický vývoj	17
2.2 Nástup dítěte do první třídy základní školy	20
2.3 Postoj dítěte k okolnímu světu	21
2.4 Dítě a hra	22
2.5 Cvičení a hry v dramatické výchově	24
2.6 Bezpečné prostředí pro lekci dramatické výchovy	27
2.7 Metody a techniky DV vhodné pro děti mladšího školního věku	28
2.8 Dramatická výchova a literární text	32
2.9 Plánování dramatické lekce pro děti mladšího školního věku	34
Praktická část	
Úvod praktické části	38
3. Dramatická lekce Paní Láryfáry	39
3.1. Plán realizace dramatické lekce	40
3.2. Průběh jednotlivých lekcí	48
4. Výzkum	60
4.1. Cíl a metodologie výzkumu	60
4.2. Pozorování	61

4.3.	Rozhovor s dětmi	62
4.4.	Dotazník pro učitele	66
4.5.	Výsledky dotazníkového šetření	67
5.	Závěr	69
6.	Použitá literatura	71
7.	Přílohy	72

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na dramatickou výchovu v počátcích školní docházky. Teoretická část objasňuje základní pojmy jako dramatická výchova, cíle dramatické výchovy, metody a techniky, osobnost učitele dramatické výchovy. V praktické části uvádím plán dramatické lekce. Empirická část zkoumá, zda-li může dramatická výchova ovlivnit klima třídy, soudržnost kolektivu či zda může odhalit potíže v sociálním kontaktu. Metodami výzkumu jsou pozorování, rozhovor a dotazníkové šetření.

Annotation

Diploma thesis deals of drama education in beginning of the school attendance. The theoretical part explains the basic terms as drama education, drama education objectives, methods and techniques, personality of drama teacher. In the practical part I present a plan of dramatic lesson. The empirical part examines whether drama education can affect the climate of the class, cohesion of the team or whether it may present difficulties in social contacts.

Research methods are observation, dialogue and questionnaire survey.

Klíčová slova: Dramatická výchova, dítě, mladší školní věk, počátek školní docházky, kolektiv.

Key words: Drama education, child, younger school age, beginning school attendance, team.

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Ve své diplomové práci se věnuji dramatické výchově v počátcích školní docházky na základních školách. Ve své dosavadní praxi jsem vyzorovala, že dramatická výchova a její metody nejsou při práci s dětmi využity v takové míře, jak by bylo možné. Toto zjištění mě přivedlo k výběru tématu mé diplomové práce.

S dramatickou výchovou jsem se poprvé setkala až díky studiu na vysoké škole.

Během svého studia jsem měla možnost poznat, že dramatická výchova nabízí rozličné možnosti pro práci s dětmi, netradiční zajímavé formy práce. Metody dramatické výchovy řadím na přední místo výukových metod, i proto jsem si zvolila diplomovou práci právě z této specializace.

Cílem práce je ověřit, zda dramatická výchova může nějakým způsobem ovlivnit klima třídy, soudržnost kolektivu, navazování nových přátelství a vztahů a v neposlední řadě zkoumá, zda-li může dramatická výchova odhalit potíže v sociálním kontaktu.

V teoretické části práce vymezuji pojem dramatická výchova, zabývám se cíli dramatické výchovy a jejími principy. Nahlížím na dramatickou výchovu z pohledu dnešního školství. Zabývám se dále metodami a technikami, které jsou vhodné pro děti mladšího školního věku, osobností dítěte mladšího školního věku, plánováním lekcí, bezpečným prostředím i osobností učitele dramatické výchovy.

V praktické části se zabývám realizací dramatických lekcí v prvních třídách vybraných základních škol.

Výzkum v praktické části zjišťuje, jakým způsobem děti reagovaly na lekci dramatické výchovy, zda-li lekce přinesla něco pozitivního do jejich vztahů či naopak. Zkoumá také, jestli učitelé, kteří byli přítomni lekcím, spatřují nějaký význam dramatické výchovy ve

výchovně vzdělávacím procesu. Jako metody výzkumu jsem použila pozorování, rozhovor a dotazníkové šetření. Věřím, že práce bude přínosným materiálem pro kolegy, kteří se také rozhodli pracovat metodami a formami práce, které nabízí dramatická výchova.

1. Dramatická výchova

1.1 Co je dramatická výchova a jaké jsou její cíle

Dramatická výchova patří mezi esteticko – výchovné předměty. K těmto předmětům dále řadíme výchovu hudební, pohybovou, výtvarnou a literární.

Pro dramatickou výchovu je podstatná aktivita účastníků, jejich prožívání, chápání mezilidských vztahů. Respektuje individualitu dítěte, bere v potaz jeho vlastní zkušenosti.

Může mít několik podob, může to být metoda práce, samostatný předmět, zájmová činnost či pedagogický princip (prolíná několik předmětů).

„Proces dramatické výchovy vychází z respektu k individualitě dítěte, staví na jeho zkušenostech, na tvořivém potenciálu, na jeho vlastních schopnostech jevy posuzovat, hodnotit, tvořit nové koncepty, odkrývat vztahy. Zároveň nabízí prostředky pro spolusdílení, spolubytí, spolutvorbu. Pedagog spolu s dětmi v procesu výuky hledá prostředky pro nalezení jednoty individuálního a společného v jejich prolínání, propojování a střídání.“ (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 9)

Eva Machková uvádí: *„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní*

situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci.“ (Machková, in Ulrychová, 2007, s. 7)

Dle Josefa 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.“ (Valenta, 2008, s. 40)*

Marie Pavlovská dramatickou výchovu vymezuje jako „*pedagogickou disciplínu, která v procesu učení klade důraz na jednání a aktivitu, využívá přímého prožitku a vlastní zkušenosti v jednání, úzce souvisí s dramatickým uměním, neboť využívá jeho prostředků a postupů k splnění svých cílů, tzn. vychovat člověka tvořivého, vnímavého, citlivého, empatického, schopného kontaktu a slovní i mimoslovní komunikace, člověka kulturního, člověka, který se umí orientovat v běžných i méně běžných životních situacích a mezilidských vztazích, který se umí rozhodovat a jednat svobodně a zároveň zodpovědně.“ (Pavlovská, 2007, s. 91)*

Je tedy zřejmé, že dramatická výchova se podílí zejména na osobnostním a sociálním rozvoji dětí. Díky dramatickým hrám mohou zažít situace, které je mohou potkat v každodenním životě.

Cíle dramatické výchovy

Je více než jisté, že cílem každého pedagoga dramatické výchovy je rozvinout dětskou osobnost po všech jejích stránkách. Dramatická výchova učí jedince komunikaci, učí ho formulovat vlastní názory a myšlenky, zaměřuje se na jeho vztah ke společnosti a v neposlední řadě mu také ukazuje cestu jak naslouchat druhým. V dramatické výchově jde také o získávání divadelních dovedností či o schopnost vnímat umělecká díla.

Existuje více kategorií, do kterých lze dramatické cíle zařadit. Cíle v dramatické výchově se dají rozlišovat podle různých hledisek. Můžeme je například rozdělit na cíle

dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé, které se rozlišují podle délky práce s dramatickou výchovou.

Dlouhodobým plánováním máme na mysli nejméně rok, většinou je to ale plán na více let. Střednědobé plánování se týká několika měsíců, může jít například o tematický blok. Krátkodobé plánování se týká zejména dramatických lekcí nebo vyučovací hodiny.

Dalším z hledisek, podle kterého můžeme rozdělovat cíle v dramatické výchově, je rozdělení na cíle stanovené podle učitele – pedagogické pojmenování cíle-a cíle stanovené pro skupinu – co je cílem podle hráčů. *„Cílem učitele může být například vytváření skupiny a ovlivnění její struktury, pro hráče to bude práce na inscenaci a její předvedení na veřejnosti.“* (Machková, 2007. s. 36)

Nejčastěji se setkáme s tříděním cílů podle paní Evy Machkové. Ta uvádí, že cíle v dramatické výchově můžeme formulovat v rovině dramatické, sociální a v rovině osobnostní. Jde tedy o to, jakou část osobnosti dramatická výchova rozvíjí.

Mezi **dramatické cíle** patří například porozumění dramatičnosti a divadlu, osvojení si hry v roli, dramatické jednání, přirozené jednání v improvizaci s dramatickým konfliktem, rozvoj rytmického cítění a smyslu pro gradaci, rozvoj schopnosti výrazu pohybem či poznání divadelní techniky.

V **sociální rovině** jde o vývoj k sociálnímu porozumění a spolupráci, k sociálnímu vědomí, o dosažení vysoké úrovně tolerance, empatie, schopnosti vcítění hrou v roli, naučit se naslouchat druhým, dokázat spravedlivě ohodnotit sebe i druhé, osvojit si práci ve skupině, kooperaci.

K **osobnostnímu rozvoji** řadíme osvojení pozitivních hodnot a postojů, nezávislého myšlení, vyjádření vlastních myšlenek, umožnění vyjádření prostřednictvím umění, zvládat řešit problémy či rozvíjet vnímavost, vyjadřovací schopnosti, verbální i neverbální komunikaci.

1.2 Principy dramatické výchovy

V dramatické výchově se uplatňuje několik principů. Učitel si vybírá, který je pro danou práci vhodný a který lze uplatnit, ale nikdy by neměl žádný princip trvale vypustit, v tom případě by se totiž nejednalo o dramatickou výchovu.

Rozlišujeme dva druhy základních principů dramatické výchovy. První druh tvoří principy, které má dramatická výchova společné s dalšími vzdělávacími obory, setkáváme se s nimi při uplatnění nových přístupů ke vzdělávání. Patří sem **výchova zkušeností, tvořivost, hra a prožívání**. Než přejdeme k druhé skupině principů dramatické výchovy, podíváme se na ně blíže.

Moderní dramatická výchova vznikla na základě **zkušenosti**. *„Co děti dělají, je mnohem významnější, než co vidí a slyší. Zkušenost představuje sumu toho, s čím jedinec doposud přišel do styku, ať jsou to praktické aktivity a dovednosti, prožitky, mezilidské vztahy, anebo vědomosti. Zkušenosti postupně vytvářejí soustavu, v níž jsou výše zmíněné prvky ve vzájemných vztazích, a díky tomu vytvářejí základ pro osobní postoje.“* (Machková, 2007, s. 11)

Schopnost, kterou psychologové staví na úroveň inteligence je označována jako **tvořivost**. Jde o záměrnou práci s tvořivým potenciálem dětí a o jeho rozvoj.

„Tvořivost dává dětem nahlédnout za stereotypy i pod povrch věcí, podmiňuje je k hledání a objevování nečekaného, nových souvislostí, významů a postupů.“

(Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 11)

Pro dítě předškolního věku je hlavní činností dne **hra**. S věkem se mění v záměrné učení. V dramatické výchově je základem hry přijetí fikce. Ta nám dává možnost hledat spojení mezi ní a reálným světem. Jestliže víme, že jde o hru, můžeme experimentovat, zkoumat charaktery postav. Z role můžeme kdykoli vystoupit, zreflektovat naše zážitky.

Prožívání je individuální psychický proces. Jde o stránku lidské psychiky, která není přístupna druhým. Prožívání je stálý proces, může být však silnější či slabší. *„Vnímání, prožívaná, zapamatovaná činnost se stává zážitkem. Záměrné spojení činnosti s emocionálními rovinami vnímání, s prožitkem, 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.“* (Marušák, Králová, Rodríguezová, 2008, s. 10)

Existují ještě další principy dramatické výchovy, výše zmiňovaná druhá skupina principů, které jsou odvozené z postupů divadelního umění. Jde o psychosomatickou jednotu člověka, fikci, hru v roli, improvizaci.

Od ostatních vzdělávacích oborů se dramatická výchova odlišuje tzv. **principem partnerství**. Dramatická výchova vyžaduje spolupráci a komunikaci zúčastněných. *„Základem partnerství je přijetí člověka takového, jaký je, tedy pochopení, že každý má své chyby a dopouští se omylů, ale má i své přednosti a v něčem (byť třeba v maličkosti) dokáže být „nejlepší“ nebo alespoň dobrý.“* (Machková, 2007, s. 21)

Jasná, jednoznačná pravidla, ochota učitele naslouchat a porozumět, to vše je předpokladem pozitivního klimatu při práci.

Jednota vnitřního světa s tělem je označována jako **jednota psychosomatická**, dramatika je na ní založena. Herec tvoří sám svou osobu. *„Základem je pravda vnitřních pochodů, emocí a vnitřního zaujetí, soulad člověka, který se vyrovnává se svým vlastním tělem, jeho těžištěm či opěrným bodem, napětím, držetím, „svalovou pamětí.“ Zatímco v realitě výraz např. zlosti vzniká provokací, v herectví je výraz výsledkem hercovy představy.“* (Machková, 2007, s. 23)

Je důležité rozlišovat, kdy pracujeme s reálnými okolnostmi jako zdrojem představy a kdy vstupujeme do fikce. Fikce je další princip dramatické výchovy. Jde o hru „jako“, tedy o předstírání. Hráči jsou tak v bezpečí, jednají způsobem, kterým by se v reálném životě například báli jednat. Ve hře se můžeme vrátit a své jednání změnit, můžeme

hledat jiné, vhodnější způsoby chování. Jednání ve fiktivní situaci označujeme jako vstup do role.

Hra v roli a fikce jsou podle paní Machkové základními principy, na nichž jsou založeny metody a techniky dramatické výchovy.

Dle Josefa Valenty je role z pedagogického hlediska „ *učební úkol vyžadující od hráče, aby svým chováním a jednáním (pohybem a řečí) vytvořil obraz určitého člověka nebo jevu, obecně řekněme fiktivní postavu, který/á je téměř vždy v určité situaci. Hraní postavy, jejího jednání a skrze něj vyjevování situací a témat hry jsou obsahem role jako učebního úkolu. Ideálně tato herní akce vychází z psychosomatických zdrojů – tělových impulzů, navozených pocitů, představ i myšlenek, evokované a kreativně obohacené zkušenosti s jednáním.* “ (Valenta, 2008, s. 53)

Dle míry proměny hráče rozlišujeme tři typy hry v roli:

Simulace – hráč hraje sám sebe, jak by se zachoval v určité situaci, která je v dramatické výchově fiktivní a uměle navozená.

Alterace – hráč vstupuje do role, která je vymezena věkem a pohlavím, sociálním postavením či povoláním.

Charakterizace – hráč vstupuje do kompletně jiné role, včetně její charakteristiky, vnitřních motivací. Hráč se snaží do postavy co nejvíce vcítit, porozumět jí a svým chováním a jednáním v roli vytváří a následně zobrazuje její vnitřní život.

Pokud jednáme bez přípravy, scénáře, musíme reagovat na nově vzniklé situace hovoříme o principu **improvizace**. Ta má v dramatické výchově své nezastupitelné místo, objevuje se ve všech podobách a směrech dramatické výchovy.

1.3 Dramatická výchova a současné školství

Děti mladšího školního věku se vyznačují tím, že se většinou velice snadno a rychle nadchnou pro novou věc a rádi se oddávají rozličným hrám. Toto vše se dá velmi dobře využít právě v dramatické výchově. Velmi nenápadnou formou tak můžeme rozvinout osobnost dítěte, jeho samostatnost i komunikační dovednosti.

Často se setkáváme s názorem některých učitelů, že pro dramatickou výchovu není v běžné výuce místo. Potíže vidí ve vysokém počtu žáků či v tom, že děti takovýto způsob práce nezvládají. Pomoc a návod mohou vyučující najít v publikaci s názvem *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Jsou zde příklady lekcí, autoři upozorňují i na rizika, která se mohou při realizaci lekcí vyskytnout.

„Argument tříčtvrtěhodinového celku jako základní organizační jednotky vyučování je v souvislosti se současnými změnami ve školství spíše argumentem zvykovým, vycházejícím z minulosti. Rámcový vzdělávací program umožňuje propojit učební celky do tematických bloků, projektů. Na primární škole je takové propojení snazší vzhledem k návaznosti výuky pouze na malý počet (často jediného) pedagogů.“ (Marušák, Králová, Rodriguezová, 2008, s. 15)

Pokud mluvíme o současnosti, nesmíme opomenout Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (RVP ZV). Dramatická výchova je zde doplňujícím vzdělávacím oborem. Není tedy povinnou součástí základního vzdělávání. Do svých učebních plánů ji škola může zařadit jako samostatný předmět, povinný či předmět povinně – volitelný. V RVP ZV jsou definovány očekávané výstupy pro 1. a 2. období prvního stupně ZŠ a očekávané výstupy pro žáky druhého stupně. Rovněž tu najdeme obsah učiva dramatické výchovy.

Očekávané výstupy 1.období

žák

- 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 jednotlivých 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

žák

- propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy
- pracuje s pravidly hry a jejich variacemi., dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat
- rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích., nahlíží na ně z pozic různých postav., zabývá se důsledky jednání postav
- pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků
- prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků
- reflektuje svůj zážitek z dramatického díla.,rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy

Zdroj:

www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani

Učivo

Základní předpoklady dramatického jednání

- psychosomatické dovednosti – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace

- herní dovednosti – vstup do role, jevištní postava

- sociálně komunikační dovednosti – spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení

Proces dramatické a inscenační tvorby

- náměty a témata v dramatických situacích – jejich nalézání a vyjadřování
- typová postava – směřování k její hlubší charakteristice., činoherní i loutkářské prostředky
- dramatické situace, příběh – řazení situací v časové následnosti
- inscenační prostředky a postupy – jevištní tvar na základě improvizované situace a minipříběhu, přednes
- komunikace s divákem – prezentace, sebereflexe

Recepce a reflexe dramatického umění

- základní stavební prvky dramatu – situace, postava, konflikt
- současná dramatická umění a média – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba
- základní divadelní druhy – činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo

Zdroj:

www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani

1.4 Učitel dramatické výchovy

Dnešní učitelé mají širší možnosti vzdělávání v oboru dramatické výchovy, na rozdíl od let minulých. Dříve toto vzdělávání probíhalo zejména formou seminářů či v Lidových školách umění.

Po roce 1990 se dramatická výchova začala objevovat ve školách, bez rozdílu typu školy či stupně.

Dnešní doba si od učitele žádá tvořivý přístup v práci s dětmi. Učitel už není jen zprostředkovatel vědomostí, ale stává se někým, kdo motivuje činnost žáků a usměrňuje jejich aktivitu. Zároveň žákům pomáhá řešit problémové situace. To vše vyžaduje určité odborné a osobnostní předpoklady.

V knize Soni Kořátkové Vybrané kapitoly z dramatické výchovy se můžeme dočíst o rozdělení schopností a dovedností učitele dramatické výchovy do dvou rovin:

1. Rovina základní profesní vybavenosti – vlastnosti, které by měl mít každý učitel
2. Rovina speciální vybavenosti pro dramatickou práci – schopnosti specifické pro učitele dramatické výchovy

Marie Pavlovská ve svém díle Dramatická výchova (Pavlovská, 1998, s. 9-10) uvádí, že každý učitel by měl ovládat umění komunikovat s lidmi, měl by mít k lidem pozitivní vztah. Důležitá je jeho schopnost vytvářet přátelskou atmosféru.

Učitel dramatické výchovy by měl mít také všeobecný přehled, znát efektivní metody vyučování a neměla by mu chybět ani citlivost při žákově hodnocení. Důležité jsou schopnosti, které si vedení dramatických lekcí vysloveně žádá. Mezi tyto schopnosti patří tvořivost, hravost, empatie, cit pro prostorové uspořádání, cit pro rytmus, schopnost improvizace, která je nezbytná v situacích, kdy se lekce dramatické výchovy nevyvíjí tak, jak si učitel představoval.

„Ideální učitel je ten, který nejen nechá svoje schopnosti rozplynout a přetavit v osobnosti žáka, ale kdo si ještě k tomu dovede v této práci najít způsob seberealizace.“

(E. Machková, 1998, s. 185)

2. Dítě mladšího školního věku

2.1 Tělesný a psychický vývoj

Za mladší školní věk je považováno období od šesti do deseti – jedenácti let, kdy je dítě na prvním stupni základní školy. V této době dochází ke značnému tělesnému i psychickému rozvoji.

Tělesný vývoj

V období mladšího školního věku dochází k posílení odolnosti organismu, zdokonaluje se činnost svalů, kloubů. Dochází k nárůstu svalové hmoty. Dýchací svaly jsou stále ve vývoji, dítě tedy neumí hluboce dýchat, rychle se unaví. Pokračuje osifikace. Kostí jsou pružné, měkké. Je důležité nezatěžovat děti jednostranným pohybem. Pohyby dítěte jsou koordinovanější, rychlejší, přesnější. Děti se rychle učí novým pohybům, začínají se zajímat o sport. Dívky lépe využívají svou sílu, chlapci jsou lepší ve vytrvalosti.

Po celé období dochází k růstu vnitřních orgánů. Roste druhý chrup.

Období mladšího školního věku provází výrazné zlepšení jemné i hrubé motoriky. Rozvíjí se přesnost i rychlost uchopování.

Do této doby byla pohybová aktivita dítěte neomezená, což se s nástupem do školy mění. Volnočasové pohybové aktivity jsou tedy v tomto období velmi vhodné.

Psychický vývoj

Vnímání

Dítě si v tomto období více všímá věcí kolem sebe, zaměřuje se na detaily, začíná vylučovat nepodstatné, začíná logičtěji uspořádat informace. Při poznávání se soustředí spíše na jednotlivosti, souvislosti mu zatím unikají.

Vnímání času je chápáno jen v souvislosti s konkrétní činností. Zpřesňuje se kolem osmého roku. Zdokonaluje se ostrost všech smyslů.

Dítě chce pochopit a poznat svět, je zvědavé, vytrvalé.

Pozornost

U dětí nastupujících školní docházku převládá pozornost bezděčná. Záměrné udržení pozornosti je pro děti v tomto věku velmi obtížné. Záleží na charakteru činnosti.

Děti kolem šestého roku života udrží pozornost 10 – 12 minut, kolem osmého roku 15 – 20 minut a děti kolem desátého roku života udrží pozornost až 30 minut.

V průběhu školního věku se míra pozornosti mění v souvislosti se zájmem a motivací dítěte.

Paměť

V počátcích školní docházky u dětí převládá paměť mechanická. Celkem snadno se tak děti naučí například násobilku. Kolem šesti sedmi let používá opakování jako paměťovou strategii.

V průběhu mladšího školního věku se kapacita paměti zvyšuje. V devíti letech si již dítě dokáže uspořádat získané informace k lepšímu zapamatování. Kolem deseti let věku si již dítě dokáže vybavit informace na základě asociací. Nastupuje paměť logická.

Myšlení a řeč

V počátcích školní docházky, zhruba do 2. třídy, převládá myšlení konkrétní, názorné, spjaté s konkrétními situacemi, činnostmi, věcmi.

Podle Piageta je dítě kolem sedmého roku věku schopno skutečných logických operací bez dřívější závislosti na viděné podobě, stále však s názornou představou. Dítě tedy musí vidět skutečné předměty nebo jejich zobrazení.

V této době se vytrácí antropomorfismus (polidšťování).

Z předškolního období si děti přinášejí vcelku dobrou znalost mateřského jazyka. Dokáží správně skloňovat, časovat, nemají potíže se slovosledem. Rozdíly mezi dětmi jsou dány podnětností rodinného prostředí. Jsou patrné ve výslovnosti, slovní zásobě. Při nástupu do školy dítě používá zhruba 2500 slov, na konci období mladšího školního věku kolem 7200 slov. K osvojení nových slov dochází díky novým informacím, četbě dětské literatury a komunikaci s okolím.

Fantazie a představivost

Dítě při nástupu školní docházky již rozlišuje skutečnost od fantazie. Fantazie je spojena s citovými prožitky, díky ní se dítě naučí sebeovládání, rozvíjí se u něj emoční inteligence. Přetrvává živá fantazie, která je patrna ve hře, kresbě. Vychází ze zkušenosti dítěte, jeho zážitků.

Emocionální vývoj a socializace

S nástupem školní docházky ustupuje impulzivita, dítě je schopno seberegulace. Dokáže ovládat svoje city. Citové procesy snadno vzniknou a rychle odezní.

Uplatňuje již vyšší city – estetické, mravní, intelektuální. Emoční oporou jsou zejména rodiče. Díky rodičům, rodině se dítě učí formovat způsoby chování.

„Rodinné soužití představuje komplex rozmanitých a v zásadě stabilních interakcí, které jsou projevem specifického vztahu mezi rodiči a dětmi.“ (Vágnerová, 2005, s. 268)

Na začátku školní docházky je pro dítě modelem vlastních způsobů chování také učitel, v dalších letech roste vliv dětské skupiny. Dítě je součástí skupiny, ve které se učí spolupráci, pomoci druhým, ale také soutěživosti. U dětí se zvyšuje schopnost seberegulace a díky tomu lépe rozumí sobě i svému okolí.

2.2 Nástup dítěte do první třídy základní školy

Počátek školní docházky je důležitou a slavnostní událostí v životě dítěte a jeho rodiny. Děti více či méně radostně očekávají co přijde.

Vstup do školy pro dítě znamená přizpůsobit se pravidlům, které školní docházka obnáší. Do této doby byla pro dítě dominantní činností hra, nyní nastupuje soustředěná práce, školní povinnosti. Dítě se musí vyrovnat nejen s nimi, ale i s novou společenskou situací. Stává se nejen žákem, ale i spolužákem, buduje si své postavení. Škola je důležitým místem socializace. Nástup školní docházky provází další rozvoj dětské osobnosti.

„Školní vzdělávání je třeba chápat jako součást socializace jedince, to znamená jeho začleňování do společnosti. Jde o celoživotní proces, tak jak se mění jedincův věk, jeho situovanost (postavení) mezi lidmi, nároky na něho kladené, vlastní plány společenského uplatnění apod. Učit se žít ve společnosti – socializovat se znamená osvojit si vzorce chování odpovídající různým situacím, především ale respektování sdílených hodnot a norem, v optimálním případě jejich vnitřní přijetí – interiorizace.“ (Franclová, 2013, s. 17)

Škola mění zaběhnutý režim dítěte. V tomto období si dítě tvoří nový vztah k plánování času. Vyčlenění doby na hraní, odpočinek, doby přípravy na školu. Dítě si musí osvojit časový rytmus vyučovacích hodin a přestávek.

Pro každé dítě je vstup do školy jinak náročný. Podíl na tomto nese také rodinné prostředí, motivace dítěte, jeho dosavadní zkušenost s většími kolektivy.

Častými problémy jsou nedostatečně rozvinuté řečové, poznávací či sociální schopnosti. Některé děti jsou přecitlivělé, plačtivé, nemají zatím schopnost zvládat zátěžové situace. Taktní, vstřícný přístup učitele by měl být samozřejmostí. Učitel by měl zařazovat činnosti, které jsou dětem vlastní, přirozené. Právě činnosti spojené s dramatickou výchovou mohou být velký pomocníkem při adaptaci dětí na školu.

2.3 Postoj dítěte k okolnímu světu

Co děti vlastně nejvíce potřebují? Pan Matějček ve svých publikacích uvádí, že ze všeho nejvíce děti potřebují jistotu ve vztazích ke svým lidem. Je tedy nezbytné vytvářet dětem prostředí, ve kterém se cítí plně přijímány. Většinu potřeb uspokojuje dítěti rodina. Dítě se učí prostřednictvím předkládaných vzorů a nápodobou. Dítě pozoruje chování osob, které jsou pro něj důležité. Nachází tak příklady, díky nimž zvládá rozličné situace.

Důležité sociální vztahy se vytváří u dětí mladšího školního věku také ve školní třídě. Dítě se učí spolupráci, sebeovládání, komunikaci. Díky tomu poté získává ve třídě různé role, které ovlivňují jeho vztah ke škole. Dítě má potřebu začlenit se, být užitečný. Dostává se mu srovnání s okolím, chce se zdokonalovat. V tomto období se mezi dětmi objevuje soutěživost.

Ve škole zpočátku dítě nemá stejný pocit jistoty jako v rodině. Školní prostředí se liší od toho rodinného. Třída jako celek se utváří pomalu, nejprve převládají dvojice či trojice dětí. Významnou roli tu hraje učitel, ten pro dítě představuje pocit jistoty, je také sjednocující autoritou. Děti mají na počátku školní docházky potřebu ztotožnit se s učitelem, napodobovat jej. Učitel se musí zamýšlet na svém chování, postoji, nad vším, co si od něho děti převezmou.

Vzájemné vztahy mezi dětmi se vytváří jednak živelně, jednak za pomoci učitele, který se snaží o spolupráci. Je důležité, aby učitel stanovil pravidla soužití. Jasná pravidla dávají dětem také pocit jistoty a bezpečí. Děti mohou pravidla vytvářet společně s učitelem, toto napomůže k jejich plnému pochopení.

Vážné ohrožení z hlediska vzorů představují média. Rodina i učitelé by měli jevit velký zájem o to, co děti prostřednictvím televize či internetu sledují.

Pohled dětí na svět je jiný než pohled dospělých. Měli bychom vést děti k ohleduplnosti, kamarádství, ale i ke kladnému vztahu k přírodě kolem sebe.

2.4 Dítě a hra

Člověk je dokonale lidský,

jen když si hraje.

Friedrich Schiller

Význam slova hra je dosti široký. V literatuře najdeme řadu definic. Nejčastěji je hra uváděna jako psychická či fyzická činnost.

„Hra je činnost (duševní nebo tělesná), která má smysl buď sama o sobě (např. tím, že vychází z přirozenosti dítěte), nebo její smysl stojí mimo vlastní hru, a pak se stává prostředkem k dosažení jiných cílů (například výchovných nebo vzdělávacích). K důležitým principům hry patří pravidla, která dodávají hře napětí, obtížnost a usměřují zmíněnou činnost.“ (Němec, 2004,s.34)

Dle psychického vývoje dítěte rozlišujeme několik vývojových fází hry:

- Fáze fikčních her „na něco“ – zhruba do dvou let – dítě si hraje samo
- Období paralelních her „vedle sebe“ – kolem třetího roku života –dítě začíná vyhledávat partnery ke hře, ale stále si ještě hraje také samo

- Období skupinových her – kolem čtvrtého roku věku – dítě se účastní skupinové hry, ale ještě toto nemůžeme nazývat spoluprací, snaží se také napodobovat druhé
- Období kooperativních her – kolem pátého roku věku – děti již spolupracují, komunikují záměrně, vytváří si pravidla her
- Období konstruktivních her – předškolní období – kostky, různé stavebnice
- Období her s pravidly – předškolní období – pravidla musí být lehce srozumitelná, jinak děti přestane činnost zajímat

Hra patří mezi nejběžnější aktivity lidského života. Je hlavní činností dětí v předškolním věku, má velký vliv na všestranný rozvoj osobnosti dítěte. Podporuje jeho fantazii, tvořivost, rozvíjí řečové a jazykové schopnosti.

Hra děti sdružuje ke společné činnosti s kamarády, vyžaduje kontakt, komunikaci. Děti si v přirozených situacích ověřují své poznatky, získávají základy pro řadu dalších činností. Hrou se dítě připravuje na školní práci, učí se zvládat některé dovednosti a návyky.

Hra má svůj význam i **u dětí školního věku**. V této době by již děti měly rozlišovat čas soustředěné práce a čas odpočinku. Hra tu slouží k duševní hygieně, k načerpání nových sil, stává se formou aktivního odpočinku. Avšak i soustředěná práce a hra by se v tomto věku měly někdy protnout. Díky hře si děti snadněji ukládají do paměti nové poznatky. Díky hře se dítě začleňuje do kolektivu, učí se sebeovládání. „ *Jestliže se nemá ze hry vytratit její pravá podstata, pak učení a výchova musí být podřízeny hře, a ne naopak. Hra, která je předem naprogramovaná podle učební osnovy, přestává být hrou, neboť se ztrácí její podstata – spontánnost, objektivnost, tvořivost, ničím nevázaná volnost.*“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 99)

Z hlediska pedagogického dělíme hry do dvou skupin:

1. TVOŘIVÉ HRY
2. HRY S PRAVIDLY

Tvořivé hry jsou takové hry, u kterých si dítě samo volí námět i průběh hry

- Předmětové – dítě manipuluje s předměty ve svém okolí – rozvíjí smysly
- Námětové – dítě napodobuje ve svých hrách dospělé
- Konstruktivní – dítě při hře používá materiál, který napodobuje skutečnost
- Dramatizační – dítě si povídá s vymyšlenou postavou, vytváří děj, prožitky

Hry s pravidly

- Pohybové (př. na honěnou)
- Didaktické – hry s pedagogickým záměrem)

2.5 Cvičení a hry v dramatické výchově

„Někdy až překotné zavádění dramatické výchovy do škol, rychlé (a většinou i krátkodobé) doškolování učitelů s sebou přineslo mnohá nedorozumění, nepochopení a omyly. Jedním z nich je nesprávné chápání vztahu průpravných her a cvičení k dramatické výchově. Samy o sobě jsou souborem her vhodných (a v dramatické výchově léty ověřených) k rozvíjení osobnostních a sociálních předpokladů dítěte ... rozvíjejí tedy to, co by mělo být přirozenou součástí výchovy v nejobecnějším slova smyslu. Ale protože jsou v povědomí učitelů tradičně spojovány zejména s dramatickou výchovou, jsou také ke škodě školy i oboru často považovány za její obsahovou podstatu. Jenomže základní strukturu dramatické výchovy netvoří průpravné hry, ale dramatické situace, založené na mezilidské interakci, uskutečňované hrou v roli či simulaci. Proto je zaměňování dramatické výchovy za pouhý soubor průpravných her naprostým nepochopením jejího významu, obsahu a cílů.“(Bláhová, 1997 s. 5)

Cvičení a hry mají v dramatické výchově pomocnou úlohu, slouží k rozvoji či upevnování dovedností. Pracují se zkušenostmi jedince. Mohou sloužit jako průprava k práci divadelní. Své uplatnění mají při jiných činnostech, například při improvizaci. Mohou být také vazbou na náročnější formy práce.

„Hry a cvičení lze použít ovšem i volně, mimo systém dramatické výchovy, zejména v mateřské škole a na prvním stupni školy základní. Tyto typy výchovy a vyučování

mohou být hrami a cvičeními obohaceny o prvky, které v nich obvykle scházejí a mohou tak přispívat k bohatšímu rozvoji osobnosti dětí. Jestliže ale jsou jen příležitostně použity jednotlivosti, a nejsou součástí vědomě budovaného systému, nebo jestliže jde o hru jako takovou, bez vazby na dramatiku, nedá se mluvit o dramatické výchově, ale např. o aktivním vyučování, o uplatnění hry, hravosti apod.”(Machková, 2007, s. 159)

Hranice mezi hrou a cvičením není vždy jasně zřetelná. Jedno může přecházet v druhé.

Hry jsou většinou složitější, ucelenější. Mohou sledovat více cílů naráz. Mají delší trvání, mohou mít i určitý vývoj. Většina her má pravidla, která určují jejich průběh.

Cvičení mají jasný, zřetelný cíl. Na první pohled je zřejmé, jakou funkci nebo schopnost mají rozvíjet a jakou dovednost jimi můžeme získat. Cvičení je krátkodobé, jakmile je daná činnost „nacvičena“, není potřeba se cvičením pokračovat.

Mezi **průpravné hry a cvičení** řadíme:

- Hry a cvičení na seznámení, uvolnění a rozehtání – patří na začátek či konec lekce, mají za úkol usnadnit přechod mezi činnostmi. Smyslem je odstranění rušivých vlivů činnosti předešlé.
- Hry a cvičení na soustředění, rytmus, temporytmus, dynamiku a smysl pro gradaci – cvičení učí hráče zvládnout členění času. Bývají spojena s elementárními hudebními cvičeními.
- Hry a cvičení na smyslové vnímání – zaměřené na schopnost vnímat svět a věci kolem nás všemi smysly. Umět se soustředit na ty smysly, které mají v dané situaci největší význam. Například popsat detailně předmět, rozlišit charakteristické vůně.
- Hry a cvičení na prostorové cítění – naučit se zvládat prostor skutečný i pomyslný. Naučit se úplně a pravidelně využívat prostor. Patří sem například pohyb ve vymezeném prostoru, rytmický pohyb v prostoru).
- Hry a cvičení na fantazii a představivost

- Hry a cvičení na skupinovou citlivost a partnerské vztahy – základem těchto her a cvičení je komunikace s partnerem a skupinou. Vedou k překonání ostychu a k pocitu sounáležitosti.

Paní Machková (Úvod do studia dramatické výchovy, 2007) dělí hry a cvičení tímto způsobem:

- Rozvíjení dramatických dovedností – zvládnutí prostoru, vytváření tvarů/předmětů z lidských těl, práce s imaginární rekvizitou a prostorem, dialogy a komunikace umělou řečí, charakterizační hry a cvičení, temporytmická cvičení
- Rozvíjení psychických funkcí jedince – cvičení pozornosti a soustředění, smyslového vnímání, obrazotvornosti a tvořivosti
- Rozvíjení sociálních dovedností a vztahů – elementární cvičení kontaktu a komunikace, náročnější cvičení mimoslovního kontaktu a komunikace, skupinová citlivost
- Pohyb a řeč – pohybová cvičení na správné držení těla a chůzi, rytmickou a temporytmickou složku pohybu, prostorovou orientaci a pohyb v prostoru, pohybové činnosti s předměty, pohyb v páru a ve skupině, stylizovaný pohyb
- Cvičení rozehřívací a pomocná – rozehřívací, uklidňující, pomocné hry a cvičení

2.6 Bezpečné prostředí pro lekci dramatické výchovy

V úvodu kapitoly se vracím ke slovům pana Matějčka, podle kterého děti nejvíce potřebují jistotu ve vztazích ke svým lidem. Tato jistota v mezilidských vztazích je východiskem bezpečného prostředí pro lekce dramatické výchovy.

Vytvořit prostředí, ve kterém panuje vstřícná a partnerská atmosféra, by mělo být úkolem každého pedagoga. Lekce dramatické výchovy jsou založeny na otevřené komunikaci a pozitivních sociálních vazbách. Učiteli dramatické výchovy proto nesmí chybět schopnost empatie, žáky by měl brát i s jejich chybami. Měl by nabízet vhodné podněty pro práci, rozvíjet u žáků to, co je v nich vzácného.

„Dramatika může výrazně naplňovat u dětí a mladých lidí potřebu bezpečí, jistoty, přijetí druhými a přátelství tím, že nabízí vstřícnost, že je přijímá pro ně samé a vytváří takové klima, v němž se každý bude cítit dobře.“ (Machková, 2013, s. 8)

V rámci dramatické výchovy dochází k seberealizaci, k sebepoznání, děti objevují své schopnosti, které se jim nepodařilo objevit při školní výuce. K jejich jistotě učitel přispívá také hodnocením. Důležitá je jeho snaha hodnotit žáky dle jejich schopností překonávat sami sebe, hodnotit jejich zlepšení. Nemělo by nastat poměrování, kdo je lepší a kdo horší.

„Pedagog by se měl snažit (a vhodnými otázkami k tomu vést i děti) o konstruktivní hodnocení, hodnocení perspektivní, o hodnocení významů a sdělení, nikoli žáků.“

Překážkou mohou být určité individuální dispozice dětí – některé jsou introvertní a v prezentacích se cítí nejistě. Pedagog, který si je vědom těchto dispozic dítěte, s nimi může počítat – může dát dítěti možnost do aktivity nevstoupit nebo aktivitu zadat tak, aby ochránil dítě před pocitem nejistoty, případně hledat vhodné způsoby reflektování tvorby, činnosti takového dítěte.“ (Marušák, Králová, Rodríguezová, 2008, s. 28)

Pro realizaci lekcí dramatické výchovy je rovněž důležité prostorové zázemí. Lekce je často založena na pohybu, práci s prostorem.

„Kvalita prostoru a jeho inspirativnost ovlivňují kvalitu procesů v něm. S překážkou nevhodného prostoru se proto musí pedagog i děti vyrovnávat. Ideálním prostorem jsou herny s kobercem, s velkým a na předměty spíše chudším místem pro hru (pro dramatickou hru je spíše vhodný čistý, prázdný prostor). (Marušák, 2008, s. 17)

Problémem při realizaci dramatických lekcí se může stát rozdělení dětí do skupin tak, aby se všichni členové skupiny zapojili. Velmi dobré jsou v tomto případě živé obrazy, které vyžadují zapojení všech členů. I přesto najdeme děti, které se drží mimo skupinu. Takové děti bychom neměli spojovat s těmi, kdo se nějakým způsobem snaží ze skupiny vyčlenit.

2.7 Metody a techniky dramatické výchovy vhodné pro děti mladšího školního věku

Metodou rozumíme cestu k cíli. Tato cesta by měla být zvolena takovým způsobem, aby odpovídala pedagogické situaci, ve které má být použita. Při volbě metod učitel zvažuje způsob myšlení žáků, míru zkušenosti, jejich potřeby, ale i zájmy.

„V pedagogice je vykládána jako záměrné uspořádání činností učitele a žáků, směřující k naplnění cílů pedagogických.“ (Machková, 2007, s. 94).

Technika mívá užší záběr než metoda, vyznačuje se také přesným pořadím dalších kroků. „V pedagogickém kontextu tedy opět jde o osvojování učiva či provádění jiných úkonů ve vztahu k učivu (opakování, aplikace) žákem (tedy dosažení cílů skrze příslušné učivo), a současně může jít o určité postupy řízení procesů učitelem.“ (Valenta, 2008, s. 48)

Pan Valenta se ve své publikaci zabývá metodami a technikami dramatické výchovy velmi podrobně: „Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci

zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva., spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno., tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.“ (Valenta, 2008, s. 47)

Specifickým, základním principem dramatické výchovy jsou **hra v roli a fikce**.

Hra v roli vychází z přirozené dětské hry, díky ní dítě ztrácí ostych, přestává se sebepozorováním.

Hra v roli může být realizována ve třech typech, dle proměny hráče:

- **Simulace** - jedinec jedná sám za sebe ve fiktivních podmínkách
- **Alterace** - jedinec jedná v roli někoho či něčeho jiného
- **Charakterizace** – jedinec vstupuje do jiné postavy, je potřeba se do postavy vcítit, porozumět jí. Jedná se o nejvyšší typ hry v roli

Je třeba také neopomenout **rovinu autentických sociálních rolí v rámci dramatu**, které se ve svém díle Metody a techniky dramatické výchovy zmiňuje pan Valenta. Jde o role přijímané mimo hru, které mohou vzniknout samovolně (vůdce skupiny ve třídě) či ve vyučování při mimorolových činnostech (koordinátor práce ve skupině).

Metody, které jsou založené **na principu hraní rolí** a uplatníme je, dle mého názoru, na prvním stupni základní školy jsou:

- **Metoda úplné hry** – základní metoda, která nesmí v dramatické výchově chybět. Jde o zobrazování běžných situací s využitím rozličných komunikačních zdrojů.
- **Metody pantomimicko-pohybové** – hráči vykonávají pohyb, metoda nevyžaduje řeč. Radíme sem například

A) Dotykovou pantomimu

B) Narativní pantomimu – hráči hrají podle učitelova vyprávění

C) Mechanickou pantomimu – pohyb je rozdělen na fáze (robot)

D) Zrcadlení – co nejpřesnější napodobení pohybu druhého hráče

E) Živé – nehybné obrazy – sehrání určité situace beze slov a bez pohybu

Živými obrazy ztvárníme určitou situaci nehybným obrazem – používáme pojem „štronzo“. Neměli bychom používat slova ani zvuky. Mimika obličeje i tělo mají být nehybné. Živý obraz může tvořit jeden či více hráčů.

Můžeme vytvořit i oživlé štronzo, kdy nehybný obraz rozehráme, změníme v hru. Rozehranou situaci můžeme také zastavit, v tomto případě používáme pojem zastavená pantomima.

- **Metody verbálně zvukové** – jejich základem je zvuk, slovo. Mezi tyto metody patří například
 - A) Čtení, diskuzi
 - B) Brainstorming – sdělování nápadů, v další fázi probíhá výběr těch nejvhodnějších
 - C) Álej – hráči vytvoří dvě řady čelem k sobě, hlavní postava prochází, poslouchá a reaguje
 - D) Dotazování – kladení otázek
- **Interview** – zjišťování informací v novinářském stylu
- **Horká židle** – zpovídání postavy, v rovině alterace nebo simulace. Hráči se ptají za postavu či za sebe.

Nejspecifičtější metodou dramatické výchovy je učitel v roli. Jde o metodu, která je nepostradatelná pro vývoj dramatické lekce. Vnáší do ní nové momenty, vtahuje hráče do hry.

Učitel v roli často nastolí nečekaný problém, který skupina musí začít ihned řešit. Děti jsou tak nuceny přemýšlet o daném problému, situaci prožívají, spontánně reagují. Učitelova role není zpravidla hlavní, volí si role vedlejší, takové, které vnesou do děje nové momenty k posunutí děje.

Učitelovou hrou v roli může být lekce započata nebo může být uplatněna také v průběhu děje. Učitel by ve své roli měl vystupovat přirozeně, neměl by se předvádět. K vstupu do role či k vystoupení z ní mohou pomoci různé předměty (židle) nebo kostýmy.

„Podstatou techniky je skutečnost, že učitel sám na sebe bere určitý typ role a stává se součástí hry jako jeden z hráčů. V této roli učitel obvykle nesetrvává po celou dobu hry, ale vystupuje z ní tak, jako běžně i ostatní žáci, aby mohl plnit další učitelské funkce (diskuse mimo role, reflexe, instruování atd.). (Valenta, 2008, s. 311)

Učitel v roli by měl myslet zejména na to, aby svou rolí neomezoval jiné hráče, jejich aktivitu.

2.8 Dramatická výchova a literární text

Knížky mají v životě dětí nezastupitelné místo. Pomáhají rozvíjet dětskou osobnost a plní řadu úkolů ve výchově i vzdělávání.

Pro děti mladšího školního věku jsou nejvděčnější literaturou pohádky. Otevírají dětem svět fantazie, mohou prožívat dobrodružství pohádkových hrdinů. Polarita dobra a zla je pro dítě dobře srozumitelná. Zlo je potrestáno, dobro odměněno. Pohádka dítě rozvíjí v oblasti mravní, citové i komunikativní. Vedle pohádek jsou to příběhy ze života dětí, s jejichž dětskými hrdiny se děti také rády ztotožňují.

Literární text může být v dramatické výchově velmi dobře uplatněn. Můžeme tak hlouběji prožívat příběhy hrdinů, lépe pochopit souvislosti.

Volba literárního textu je rozmanitá. Texty najdeme v dětských knížkách, učebnicích, časopisech, hledat můžeme kdekoli. S texty se můžeme setkat náhodně nebo můžeme hledat vhodný text vzhledem k cíli, který jsme si zvolili. Leckdy najdeme vhodný text a teprve poté, na jeho základě, formulujeme cíle dramatické lekce. V každém případě máme několik možností výběru textu.

Například text, který pojednává o lidských vztazích, řeší jednání lidí v určitých situacích. Tento text je velmi vhodný pro lekci, ve které propojíme vyprávění, četní s hrou v roli.

Možností je také text, který není vhodný jako celek, ale jen jeho určité části můžeme použít pro realizaci lekce. Využijeme například jen některou postavu či situaci.

Text, který obsahuje příběh označujeme jako narativ. Pod tímto pojmem najdeme například popis či výkladovou prózu. Pokud plánujeme lekci, kde budeme s narativním textem pracovat, měli bychom dodržet následující etapy, které ve své publikaci *Literatura v akci* (2010, s. 48-49) uvádí Radek Marušák:

Nejprve bychom si měli zvolit text. Při jeho výběru by měl učitel přihlížet k zájmům dětí, jejich věku. Text by měl zaujmout nejen děti, ale také učitele. Podstatný je také to, jaký způsob další práce učitel zvolí či jakého cíle chceme dosáhnout.

Druhá fáze spočívá v přemýšlení nad textem. Učitel si text znovu a znovu čte, klade si nad ním otázky, hledá motivy, situace, postavy, objevuje nové souvislosti. Tato fáze je v publikaci označena jako hledání v textu a za textem.

Tvorba příběhu pro lekci je třetí fází, kdy učitel již skládá příběh. V příběhu jde o linii, která se bude dále vytvářet. Může nám pomoci i postava příběhu, kdy budeme vyprávět její příběh. Vedle postavy to může být i situace, která nám při tvorbě příběhu pomůže. Učitel se musí zamyslet nad tím, zda-li se dá situace dále zkoumat, rozvíjet.

Komponování lekce je další fází práce s textem. Jde o komponování příběhu, metod i prostředků. Učitel by měl již vidět dílo jako celek a promýšlet problémy, které mohou nastat.

„Pedagog může lekci sjednotit skutečnostmi mimonarativními. Například tím, že se zaměří na rozvoj určité dovednosti. Text sám potom poskytne rámec a motivaci činností, jež tuto dovednost pomáhají rozvíjet. Pedagog chce třeba rozvíjet rytmické cítění, vybere proto text, který mu umožní motivovat činnosti, jež tuto dovednost rozvíjejí. Sám text potom může být tematicky bohatý, řetězit události a situace, jež nesou různá témata.“ (Marušák, 2010, s. 72-73)

Realizace a dotvoření vyprávění pro lekci je fází, kdy je uzavřen příběh lekce. Neznamená však ukončení konečného scénáře. Díky reflexi a sebereflexi opětovně hledáme, zpřesňujeme jednotlivé kroky.

2.9 Plánování dramatické lekce pro děti mladšího školního věku

Učitel dramatické výchovy by měl být člověk komunikativní a „zapálený pro danou věc“, pokud tomu tak není, i sebelepší téma či metody nesplní poslání dramatické výchovy.

„Účinnost a úspěšnost práce v dramatice závisí vedle metod, látek a témat i na tom, jak je učitel prezentuje a vede, jak jedná a jak se v hodině chová. I dobře připravenou hodinu, naplněnou dobře zvolenými metodami a tématy, je možné „zabít“ tím, že ji učitel vede chaoticky nebo nudně, chová se lhostejně nebo nevraživě, svá zadání formuluje rozvláčně či překotně, ale i tím, že sice vstoupí do role, ale dál mluví „učitelským“ stylem a tónem. Stejně tak lze ovšem hodinu s obsahem celkem bezvýznamným prezentovat poutavě a zaujmout hráče svým osobním projevem.“
(Machková, 2007, s. 68)

Lekci dramatické výchovy nesmí chybět **cíl a téma, k němuž vše směřuje**.

Před realizací lekce by si měl učitel položit několik otázek, které pomohou plánování a přípravě lekce. Uvádím pro příklad některé z nich:

- 1) Vědí žáci něco o zvoleném tématu? Mají s ním již nějakou zkušenost?
- 2) Jaké činnosti zvolit, abychom se pokusili dosáhnout stanoveného cíle?
- 3) Jaké problémy by se mohly v průběhu lekce objevit?
- 4) Co by měli žáci po skončení lekce umět?
- 5) Jak žáky co nejlépe vtáhnout do hry?

Na začátku lekce by si měl učitel stanovit, čeho chce danou činností dosáhnout, tedy **cíl lekce**. Díky cíli získá zpětnou vazbu, může porovnat výsledek činnosti s původním plánem.

„Dosažení cíle sice nemusí nic vypovídat o kvalitě lekce, přesto je cíl pro přípravu lekce, její průběh a vyhodnocení kritériem zásadním. Cíl je konstruktem, který pomáhá konstituovat lekci jako uzavřenou jednotku (která má svůj začátek a konec a má být jistým způsobem žáky i učitelem vnímána jako ukončená jednotka) a zároveň jako jednotku kontextuálně ukotvenou, jednotku, jež má své horizonty.“
(Marušák, 2010, s. 30 – 31)

Zvolené **téma** by mělo být aktuální, mělo by vycházet z dětských potřeb, dotýkat se především mezilidských vztahů. Přítomný musí být nějaký problém, před kterým jedinec stojí, který je třeba řešit. Tím vzniká pestrý a záživný děj dramatické lekce.

Žáci se mohou na volbě tématu podílet. Pokud je to pro ně obtížné, zvolí téma učitel.

„Volné návrhy hráčů se však osvědčí i tehdy, když učitel potřebuje poznat skupinu, její zájmy potřeby, kulturní zázemí. V těchto případech je možné žádat návrhy i od začínajících a od malých dětí, je však třeba jasně vymezit tematickou oblast (např. co vás nejvíce bavilo o letošních prázdninách) a stanovit i počet návrhů, které mohou dávat jednotlivci (nejlépe každý jeden návrh), aby dominantní nebo upovídané děti neomezily iniciativu ostatních (kterou jednu věc rádi děláte...).“
(Machková, 2007, s. 125)

Téma lze hledat prakticky kdekoli. V každodenním životě, v současné i starší literatuře, ve filmu. Pro děti mladšího školního věku jsou vhodná témata jako přátelství, zodpovědnost vůči druhým, tolerance.

Dalším krokem je **výběr metod**, které bude učitel při práci s dětmi uplatňovat. Důležitý je rovněž **časový plán**, učitel by měl zauvažovat nad tím, které části je možno vypustit, bude-li třeba.

Na začátku lekce je třeba vzbudit zájem žáků, namotivovat je na nadcházející práci.

„Britští učitelé dramatu s jistou nadsázkou říkají: „Když skupinu nezískáte do čtyř vteřin, ztratili jste ji.“ Ve vyhrocené podobě toto tvrzení upozorňuje na to, jak důležité je probudit co nejrychleji zájem skupiny.“ (Ulrychová, 2007, s. 47)

Učitel by tedy měl mít dobře promyšleno, co bude tzv. startovacím bodem, který nám otevře téma. Může to být písnička, předmět, obrázek, učitelovo vyprávění, učitel v roli atd.

Jestliže se skupina dětí zná a nový je zde učitel, je třeba, aby se s dětmi nejprve seznámil, poznal je. Měl by se snažit o rychlé zapamatování jmen dětí a získání informací ohledně postavení jednotlivých dětí ve třídě, rodinném zázemí apod. Toto vše může být pro lekci důležité.

Zejména u malých dětí je nutno na počátku lekce stanovit pravidla chování. V opačném případě by mohlo dojít k hlučnému chování dětí během lekce. Důležité je také domluvit si s dětmi signál, na který budou reagovat ztišením a obrátí pozornost na učitele. Pokud děti budou pracovat v menších skupinkách a vzájemně si prezentovat výsledky své práce, měly by být vedeny k respektu k druhým. Děti mají vědět, že se nesmí vzájemně rušit, měly by sledovat ostatní děti při práci a poté se podílet na reflexi.

Učitel by tedy měl mít dobře promyšleno, co bude tzv. startovacím bodem, který nám otevře téma. Může to být písnička, předmět, obrázek, učitelovo vyprávění, učitel v roli atd.

Po ukončení lekce následuje závěrečná reflexe, kde žáci i vyučující vyjadřují své pocity a dojmy z celé lekce. Ideální ukončení lekce nastává tehdy, když je možné nechat lekci doznít prostřednictvím neformálních diskusí, nechat děti debatovat o proběhlé činnosti. Pokud víme, že budeme muset například vyklidit prostor, ve kterém se lekce konala, musíme vše naplánovat tak, abychom nemuseli činnost znenadání přerušit.

V závěru by neměla chybět ani učitelova sebereflexe, pro efektivnější plánování dalších lekcí. Učitel by se měl zamyslet nad následujícím:

1. Shodoval se průběh lekce s původním záměrem?
2. Bylo na realizaci všech aktivit dostatek času?
3. Které techniky se nejvíce osvědčily?
4. Zaujalo zvolené téma všechny žáky?
5. Otevřeli jsme v průběhu hry nějaký nový problém?
6. Byl žákům nabídnut dostatek aktivit?

V tomto duchu můžou otázky samozřejmě pokračovat.

PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod k praktické části

Praktická část práce má za úkol ukázat, jak mohou být metody a techniky dramatické výchovy používány ve vyučování na prvním stupni základní školy. Obsahuje plán realizace dramatické lekce. Plán jsem se snažila sestavit tak, aby ho mohli využít i vyučující, kteří nemají s metodami a technikami dramatické výchovy zkušenost.

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem děti reagují na lekci dramatické výchovy, zda-li lekce přinesla něco pozitivního do jejich vztahů či naopak. Jako metody výzkumu jsem použila přímé **pozorování, rozhovor s dětmi a dotazníkové šetření mezi učiteli**, kteří byli přítomni lekci. Dotazník je doplněním předchozích výzkumných nástrojů, pozorování a rozhovoru s dětmi.

Výzkumné otázky své diplomové práce jsem formulovala takto:

- 1) Byla ve třídách, v nichž proběhly dramatické lekce, patrna větší soudržnost mezi žáky než tomu bylo doposud?
- 2) Ovlivnily realizované lekce nějakým způsobem, pozitivním či negativním, klima třídy?
- 3) Všiml si vyučující během realizace dramatických lekcí či po jejich proběhnutí, že by lekce nějakým způsobem odhalily potíže v sociálním kontaktu některých žáků?
- 4) Spatřují učitelé, v jejichž třídách lekce proběhly, význam používání metod a technik dramatické výchovy v procesu výchovy a vzdělávání?
- 5) Zaznamenali vyučující, že by se díky realizaci dramatických lekcí, podařilo začlenit do kolektivu i děti, které doposud stály spíše stranou třídního kolektivu?

3. Dramatická lekce paní Láryfáry

Představuji zde lekci dramatické výchovy realizovanou v 1. třídách základních škol. Literární předlohou pro lekci je kniha Betty MacDonaldové Paní Láryfáry. Kniha mě zaujala, jelikož vyniká laskavým humorem, moudrostí a optimismem.

Cílem lekce je rozvíjet u dětí fantazii, kreativitu, empatii, úctu k druhým. Děti se učí vzájemně naslouchat, přijímat názory ostatních, spolupracovat ve skupinách.

Lekce byla realizována celkem čtyřikrát ve dvou městských školách.

Skupina: 1. ročník ZŠ

Realizace: Pondělí – středa

Literární předloha: B. MacDonaldová, Paní Láryfáry, Praha, LIKA KLUB, 2010

Téma: Přátelství, důležitost lidí kolem nás

Vzdělávací obor: Dramatická výchova, Český jazyk a literatura, Člověk a jeho svět, Výtvarná výchova

Cíle:

dramatická výchova

žák: rozliší reálnou a herní situaci

rozvíjí fantazii, představivost

pracuje s pravidly hry a jejich variacemi

umí prezentovat své názory a přijímat názory a nápady druhých

žák spolupracuje se spolužáky ve skupině

rozvíjí hru v roli, improvizaci, přijímá učitele v roli

Člověk a jeho svět:

žák: dokáže se vcítit do problému a pomoci, vytváří si vlastní mravní hodnoty

český jazyk a literatura

žák: rozvíjí komunikaci, vzájemný respekt

volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru

reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta

výtvarná výchova

žák ve spolupráci se skupinou namaluje domek paní Láryfáry

Metody a techniky používané v lekci: hra v roli, narativní pantomima, pohybová improvizace, štronzo, hry s pravidly, hry na procvičení temporytmu, hry na rozvoj smyslového vnímání

3.1 Plán realizace dramatické lekce

Pondělí

Cíl: seznámení s paní Láryfáry, jejím „kouzlem“, díky kterému je u dětí tak oblíbená

Pomůcky: Klobouk a šál paní Láryfáry, podobizna paní Láryfáry, arch papíru, pastelky, fixy

Časový rozsah: 3 x 30 minut

Kruh důvěry: Slouží k navození přátelské atmosféry. Učitel řekne své jméno, chytí za ruku dítě, které sedí vedle, to se také představí a chytne za ruku dalšího, takto postupujeme, až se představí všichni.

Časové rozvržení: 5 minut

Motivační kruh: Učitel dětem po kruhu pošle loutku čarodějnice a ptá se: „Děti, znáte nějakou pohádku, ve které je čarodějnice? Děti odpovídají. Učitelka se dále ptá: „Co vlastně taková čarodějnice dělá? Je zlá nebo může být i hodná?“ Děti postupně říkají, co je napadá.

Učitel ukáže dětem obrázek paní Láryfáry: „Děti, připadá vám tahle paní na obrázku jako čarodějnice?“ Děti vyjadřují své názory. Učitel: „Tak já vám za chvíli prozradím, jestli tahle paní umí trošku čarovat.“

Časové rozvržení: 5 minut

Hra na štronzo:

Hra slouží k navození pohodové atmosféry.

Učitel: „Děti, já znám jednu čarodějnici, která umí udělat kámen z koho chce, stačí jí k tomu jen jedno slovíčko – štronzo.“

Děti se pohybují po prostoru, nenarazí do ostatních. Zrychlují či zpomalují chůzi podle zvuku bubínku. Jakmile učitel oznámí štronzo, musí děti zkamenět. Bubnováním se děti opět vrací do pohybu.

Časové rozvržení: 5 minut

Kruh: Učitel: „A teď vám děti budu vyprávět, kdo je ta paní na obrázku, podívejme se na ní společně:

„Paní Láryfáry má hnědé oči a dlouhé kaštanové vlasy. Většinou je nosí stočené v drdolu nebo spletené do dvou copů, které jí češou holčičky, které k ní chodí na návštěvu. Je docela maličká a na zádech má hrb. Říká, že v něm nosí všechna svá kouzla a čáry. Chodí v hnědých šatech, které nikdy nemá nažehlené, protože slouží také jako převleky. Nosí střevíce na vysokém podpatku a vůbec jí nevadí, když si je děvčata zkoušejí. Má doma několik klobouků, které se dají různě zprohýbat a pokaždé vypadají jinak. Každou neděli ráno paní Láryfáry jeden z těch klobouků vytáhne ze skříně, párkrát do něj bouchne, splácne ho trochu dopředu a trochu dozadu, nasadí si ho na hlavu a vyrazí do kostela. S každým dítětem ve městečku se paní Láryfáry spřátelila, ale jejich rodiče skoro nezná. Tvrdí, že ji dospělí znervózňují.“

Časové rozvržení: 3 minuty

Proč má paní Láryfáry raději děti: Děti jsou střídavě v roli paní Láryfáry posílají si její klobouk, každý zkusí říct, co mu vadí na dospělácích.

Časové rozvržení: 10 minut

Živé obrazy: Učitel: „Děti, teď už víme, že paní Láryfáry není žádná zlá čarodějka a že má moc ráda děti. Děti k ní rády chodí na návštěvu a celé dny si u ní hrají, má totiž neobyčejný dům. Představte si, že jste u ní doma, co všechno tam asi má?“ Děti pobíhají do rytmu bubínku, po zaznění slova štronzo musí vytvořit živý obraz věci.

Učitel říká např. židle, stůl, koberec Tomuto předchází názorná ukázka učitele, jak se živý obraz tvoří.

Časové rozvržení: 10 minut

Kruh: Učitel: „Paní Láryfáry žije ve svém domku úplně sama jen se psem Darebou a kočkou Ťapkou. Vypráví, že její manžel, který už umřel, býval pirátem. Všechny poklady prý zakopal na dvorku za domem.

Dům, kde paní Láryfáry bydlí, je celý vzhůru nohama. Koupelna, schodiště a kuchyň jsou ale jako v každém jiném domě. Musíte uznat, že by se nedalo vařit na sporáku zavěšeném u stropu nebo mýt nádobí ve dřezu s obráceným dnem nebo chodit po schodech hlavou vzhůru. V domě obráceném vzhůru nohama je spousta dalších neuvěřitelných věcí. Například dřevěná skluzavka v ložnici.“

Časové rozvržení: 2 minuty

Kresba domu paní Láryfáry: Učitel děti rozdělí do 4 skupinek. Každá skupinka se domluví a společně se pokusí nakreslit domek paní Láryfáry zevnitř. Kreslí nejen to, co vědí z vyprávění, ale zapojí také svou fantazii a vymýšlí, jak by to asi mohlo v domě vypadat. Když jsou hotovy, každá skupinka svůj domek představí, popisují, jak to v domku vypadá podle jejich představy. Učitelka kresby pověsí na zeď.

Časové rozvržení: 50 minut

Reflexe v kruhu: Učitel se dětí ptá, co se jim dnes nejvíce líbilo, co by chtěly zopakovat. Zároveň se také pokouší zjistit, zda-li nějaká činnost byla pro děti obtížná

Úterý

Cíl: Uvědomit si rozdíl mezi samotou a časem stráveným s kamarády

Hledání odpovědi na otázku, proč se s Jardou nechce nikdo kamarádit?

Pomůcky: Tričko a čepice lakomého kluka, několik hraček, bubínek

Časový rozsah: 3 x 30 minut

Naladění dětí – pohybové cvičení: Čarodějná honička: Jedno dítě je čarodějnice. Odříkává text: „Baba jaga v lese spí, koho chytí toho sní.“ Koho chytne, ten si sedne na bobek a čeká dokud se ho čarodějnice opět nedotkne.

Časové rozvržení: 8 minut

Kruh: Učitel dá doprostřed kruhu podobiznu paní Láryfáry a ptá se dětí, co je to za paní, co o ní vědí? Děti odpovídají.

Učitel: „ Jak víte děti, paní Láryfáry má moc ráda všechny děti, zve si je domů, peče jim vanilkové rohlíčky a děti si u ní mohou celé dny hrát, třeba na zahradě se psem Darebou a kočkou Ťapkou. Ale než se paní Láryfáry s dětmi seznámila, byla celý první rok sama a připadala si velice opuštěná.“

Časové rozvržení: 5 minut

Narativní pantomima na téma *Co děláme, když jsme sami doma?* Učitel jmenuje různé činnosti, které můžeme dělat, když jsme sami doma – číst si, mýt nádobí, uklízet v pokojíku, hrát si s pejskem, házet si s míčem, dívat se na televizi, hrát si s autem, česat panenku, spát.

Děti pantomimicky provádějí činnosti podle učitelova vyprávění.

Časové rozvržení 10 minut

Instrukce k následující činnosti: Ve chvíli, kdy si učitel přehodí přes ramena šál, stává se paní Láryfáry. Děti budou v roli sousedů z městečka, kteří chodí a radí co má paní Láryfáry dělat, aby nebyla tak sama.

Vstup do role: Učitel si bere přes ramena velký šál a stává se paní Láryfáry, sedí doma u okna a vzdychá, že je v domku sama a opuštěná. Děti v roli sousedů chodí a radí jí, co dělat, aby si našla přátele.

Časové rozvržení: 8 minut

Chůze po prostoru: Děti chodí po prostoru, jsou upozorněni na to, že se neznají. Jakmile uslyší zvuk bubínku, snaží se začít mluvit, seznámit se s tím koho potkaly.

Podmínkou je, že celou dobu musí toho, s kým mluví držet za obě ruce a stát k němu čelem.

Časové rozvržení: 5 minut

Kruh: Učitel vypráví: „ Jak už děti víte, paní Láryfáry nezůstala dlouho sama, brzy si našla spoustu dětských kamarádů, kteří ji každý den navštěvovali. Ona byla moc spokojená, vymýšlela jim různé hry, pekla úžasné vanilkové rohlíčky a když měla kočka Ťapka kořata, rozdávala je dětem.

Časové rozvržení: 2 minuty

Kočíci závody: Učitel má připraveny siluety koček z tvrdého papíru. Připravené kočky přiváže na 5 - 10 metrový provázek, který je připevněn k dřevěnému kolíku (např. ozvučné dřívko) na něž se bude provázek namotávat. Kdo rychleji smotá a přitáhne tím svoji kočku k sobě, vítězí.

Časové rozvržení: 15 minut

Učitel: „K paní Láryfáry chodil kdysi také kluk, který se jmenoval Jarda. Byl to moc hezký a chytrý kluk, jenže skoro nikdo s ním nechtěl kamarádit.“

Živý obraz: Děti ve skupinkách vytvoří situaci, co se asi stalo mezi Jardou a ostatními dětmi. Postavy promlouvají po dotyku učitele. Každá skupinka má čas na přípravu.

Časové rozvržení: 25 minut

Kruh: Učitel dětem vypráví, že jakmile si chtěl někdo půjčit Jardovu hračku nebo třeba brusle, Jarda hned křičel: „S tímhle si nemůžeš hrát, to je moje. Hned polož můj míč. Sundej moje brusle.“

Hra v roli: Učitel vybere dobrovolníka, který chce být v roli Jardy, ten si oblékne triko, které nosil Jarda a vezme si i jeho kšiltovku, posadí se do kruhu, vedle sebe má několik hraček. Děti sedí v kruhu, kdo chce (ale vždy jen jeden), zvedne se a jde k Jardovi, aby mu Jarda půjčil některou z hraček. Zkouší Jardu přesvědčit, aby mu hračku půjčil, Jarda

naopak trvá na svém a hračky půjčit nechce. Může ovšem dojít i k situaci, že některé děcko Jardu přesvědčí a on hračku půjčí.

Časové rozvržení: 15 minut

Reflexe v kruhu: Zamyšlení se nad tím, proč asi Jarda nechtěl své hračky půjčovat a jaký to má vliv na jeho přátelství s ostatními dětmi. Učitel děti vyzve, aby do příštího dne přemýšlely, jak to udělat, aby Jarda své hračky a věci půjčoval stejně jako jiné děti.

Středa

Cíl: Upevňování hodnot dobra a zla

Pomůcky: Papírové krabice, židle, provazy s uzly

Časový rozsah: 3 x 30 minut

Naladění dětí: Uzlové kouzlo: Děti jsou rozděleny do skupinek. Skupinky dostanou provaz se stejným počtem uzlů. Děti vybíhají po jednom a každý rozvazuje jeden uzel. Která skupinka rozváže uzly rychleji, vyhrává.

Časové rozvržení: 10 minut

Učitel: „Včera jsme si děti povídali o Jardovi, který nechtěl nikomu půjčovat své věci, pamatujete se na něj?“ Děti odpovídají. „Já vám děti o paní Láryfáry vlastně neřekla to nejdůležitější. Představte si, že uměla léčit různé dětské nemoci, třeba právě nemoc Lakomici, kterou měl Jarda. Paní Láryfáry totiž znala všechny děti moc dobře, jak by taky ne, všechny k ní chodily domů. Vyráběly tam karamel, hrály Člověče nezlob se, pekly vanilkové rohlíčky, pily čaj, hledaly na dvorku za domem pirátské zlato.“

Skupinová pantomima: Jak to vypadá u paní Láryfáry doma, když tam jsou děti

Časové rozvržení: 15 minut

Učitel: „Ale teď se, děti, musíme vrátit za naším Jardou. Maminka mu jednou koupila bonboniéru, kde bylo asi padesát čokoládových tyčinek, řekla Jardovi, aby se se všemi dětmi rozdělil. Ale Jarda si vzal kolo, bonboniéru do košíku a děti se směly na bonboniéru jen podívat. Malé Majce Tůmové se málem podařilo, vzít si jednu tyčinku

z košíku, který měl Jarda připevněný na kole, no a co myslíte? Jarda ji tak přetáhl ruku klackem, až začala plakat. Všechno ale viděla z okna Jardova maminka a moc se na Jardu zlobila.

Jak se zachovala Jardova maminka: Děti jsou rozděleny do skupinek, v nichž se pokusí vymyslet, jak se asi zachovala Jardova maminka po tom, co viděla z okna. Situace přehrají, následuje reflexe.

Časové rozvržení: 20 minut

Učitel: „Tatínek dostal výborný nápad. Poprosí o pomoc paní Láryfáry, vždyť slyšel, že už několika rodičům pomohla s jejich neposlušnými dětmi, že je to odbornice na rozmanité dětské nedostatky. A tak se maminka vypravila k paní Láryfáry.“

Učitel v roli: Učitel v roli paní Láryfáry sedí uprostřed kruhu, děti představují Jardovu maminku.

Časové rozvržení: 10 minut

Učitel: „Paní Láryfáry půjčila mamince kouzelný kufr, na kterém bylo velkými písmeny napsáno KUFER PROTI LAKOMICI. Bylo v něm spoustu visacích zámků (učitel dětem ukáže, jak zámek vypadá) a spoustu cedulek s Jardovým jménem. Paní Láryfáry mamince poradila, aby na všechny věci a hračky v Jardově pokoji nalepila cedulky a všechny šuplíky a skříňky zamkla zámkem. Takže v Jardově pokoji to vypadalo asi takhle – ležel tam sešit, na kterém bylo napsáno Jardův sešit-nesahat nebo Jardovo pravítko-nesahat. Na šuplíku zase Jardův šuplík a tak dále. Dokonce mu maminka podepsala i svačinu do školy nebo třeba každou jeho ponožku či kapesník. Jardovo jméno bylo prostě na všech jeho věcech. Jarda se ale tvářil docela spokojeně, klidně druhý den ráno odešel do školy. Tam se mu ale děti docela smály, protože na všem co Jarda měl bylo napsáno, že je to jeho a že na to nikdo nesmí sahat. Nakonec děti Jardovi připevnily nenápadně na záda cedulku s nápisem TO je Jarda – nesahat.“

Po vyučování pospíchal Jarda domů, ale ztratil klíč od svého pokoje, tak šel do sklepa, že si bude chvíli hrát s náradím zamčeným v bedně, ale na bedně bylo napsáno Jardova

bedna-nesahat. Jarda si vzpomněl na školu a smějící se spolužáky a nejraději by se propadl hanbou.“

Časové rozvržení: 4 minuty

Myšlenky Jardy: Děti sedí v kruhu, uprostřed je židle. Kdo sedí na židli, pokusí se říct první myšlenky Jardy, který se dívá na popsanou bednu s nářadím a vzpomíná na to, jak se mu děti ve škole smály. Drží v ruce krabici s nápisem Jardovo nářadí – nesahat.

Časové rozvržení: 15 minut

Učitel: Když přišel Jarda k večeři a uviděl talíř s nápisem Jardův talíř –nesahat, obrátil se k mamince a zeptal se jí, proč mu pořád podepisuje talíř, že je mu jedno, který dostane. Maminka řekla, že už mu tedy talíř podepisovat nebude, ale že se musí o kousek dortu podělit s Puňtou. Jarda chvíli uvažoval, pak rozdělil svůj dort na dvě půlky a jednu dal do misky Puňtovi. Ráno Jarda sundal cedulku i ze své svačiny, říkal, že je úplně jedno, když si někdo vezme, jen aby už nebyla podepsaná.

Odpoledne už na Jardu zvonila Majka Tůmová, jestli si s nimi Jarda půjde hrát, maminka řekla, že určitě ano, ale nejprve, že odnese jeden vypůjčený kufr k paní Láry fary. ☺

Časové rozvržení: 4 minuty

Slova šťastného Jardy: Děti se pokusí říct slovo či více slov, které si šťastný Jarda myslí. Ostatní vytvoří alej, jíž šťastný Jarda prochází.

Časové rozvržení: 10 minut

Diskuze: Učitel s dětmi diskutuje o tom, zda-li znají někoho, kdo je lakomý. Jak se takový člověk cítí, jak se na něj dívají ostatní, jak mu můžeme pomoci.

3.2. Průběh jednotlivých lekcí

Charakteristika jednotlivých tříd

Jak již bylo řečeno, lekce dramatické výchovy byla naplánována pro cílovou skupinu žáků 1. ročníku základní školy. Pro realizaci lekcí jsem si vybrala 2 městské školy. První lekce proběhla na ZŠ Kralupy nad Vltavou, Komenského náměstí. Další tři lekce byly realizovány na ZŠ Josefa Ressla v Pardubicích. Pro lepší orientaci v diplomové práci jsem jednotlivé třídy označila písmeny A –D.

Třída A: ZŠ Kralupy nad Vltavou

Základní škola se nachází ve středu města. Školu navštěvují děti z okolních sídlišť i děti dojíždějící z přilehlých vesnic. Kapacita školy je 600 žáků, průměrný počet žáků ve třídě je 22. Škola vyučuje podle vzdělávacího programu J. A. K. pro základní vzdělávání ZŠ vytvořený podle RVP ZV. Na prvním stupni se nachází 9 tříd. Třídy jsou paralelní, pouze první třída je jen jedna. Dramatická výchova není na škole vyučována jako samostatný předmět. Pouze někteří vyučující zařazují prvky dramatické výchovy do vyučování. Paní učitelka první třídy využívá při běžné výuce techniky dramatické výchovy, což bylo patrné při realizaci lekce. Ve třídě je 17 dívek a 7 chlapců. V době realizace bylo ve třídě přítomno 20 dětí. Prostory třídy byly pro lekci příhodné. Třída disponovala kobercem a dostatečným prostorem v zadní části místnosti.

Třída B, C, D: ZŠ Josefa Ressla Pardubice

Základní škola poskytuje vzdělání 436 žákům. Nachází se v klidné části města nedaleko dostihového závodiště. Na druhém stupni se nachází třídy s rozšířenou výukou matematiky, přírodovědných předmětů a tělesné výchovy. Škola pracuje podle vzdělávacího programu „Škola pro vzdělávání, sport a kulturu.“

Na prvním stupni se nachází 10 tříd, z toho jsou 3 první třídy. Třídy mají 21, 19 a 18 žáků. Pro všechny tři třídy byly metody a techniky dramatické výchovy v podstatě novinkou. V jedné třídě (B) bylo několik dětí, které navštěvují kroužek dramatické výchovy v rámci mimoškolních aktivit.

Pondělí

Cíl: seznámení s paní Láryfáry, jejím „kouzlem“, díky kterému je u dětí tak oblíbená

Pomůcky: Klobouk paní Láryfáry, podobizna paní Láryfáry, arch papíru, pastelky, fixy

Časový rozsah: 3 x 30 minut

Kruh důvěry: Slouží k navození přátelské atmosféry. Učitel řekne své jméno, chytí za ruku dítě, které sedí vedle, to se také představí a chytne za ruku dalšího, takto postupujeme, až se představí všichni.

Třída A: Děti se držely za ruce i poté, co se všichni představili. Ve třídě byl krátce nový žák, bylo zjevné, že se zpočátku stydí. Dva chlapci s ADHD se nechtěli do práce zapojit, byli hluční, vyrušovali nevhodnými poznámkami.

Třída B: *Děti, které seděly kolem ní se odmítly chytit za ruku s jednou z dívek. Když k tomu byly vyzvány, chytly se jen velmi vlažně.*

Po kruhu důvěry následovalo stanovení signálu (zvoneček), na který děti vždy zareagují ztišením se.

Motivační kruh: Učitel dětem po kruhu pošle loutku čarodějnice a ptá se: „Děti, znáte nějakou pohádku, ve které je čarodějnice?“

Třída A: Čarodějnice z perníkové chaloupky, Saxana – děti samy rozlišily, která je hodná a která zlá, aniž bych je k tomu vybízela.

Třída B: Velká část dětí uváděla pohádku Mrazík, další pak čarodějnici z pohádky O princezně Jasněnce.

Třída C: Největší část dětí uvedla čarodějnici z Perníkové chaloupky.

Třída D: Opět převládala čarodějnice z Perníkové chaloupky.

Učitelka se dále ptá: „Co vlastně taková čarodějnice dělá? Je zlá nebo může být i hodná?“ Děti postupně říkají, co je napadá.

Odpovědi dětí byly téměř shodné, čarodějnice dle nich hlavně čaruje, aby někomu pomohla či naopak, aby někoho začarovala. Podle toho, jestli je zlá či hodná.

Učitel ukáže dětem obrázek paní Láryfáry: „Děti, připadá vám tahle paní na obrázku jako čarodějnice?“ Děti vyjadřují své názory. Učitel: „Tak já vám za chvíli prozradím, jestli tahle paní umí trošku čarovat.“

Třída A: Paní Láryfáry dětem nepřišla jako čarodějnice a jestli je, tak prý určitě hodná.

Třída B: Jedna holčička věděla, že se jedná o paní Láryfáry, příběh znala. Nechala jsem ji tedy, aby nám něco o této paní řekla. Paní učitelka mi později svědila, že tato holčička není příliš komunikativní, avšak jakmile se našlo téma, o kterém věděla jen ona, neměla problém dětem sdělit vše, co věděla.

Třída C: Většině dětí paní Láryfáry nepřišla jako čarodějnice. Říkaly, že nemá hrb, bradavici ani koště. Jeden hoch se vyjádřil tak, že vypadá jako jeho babička.

Třída D: Dvě děti paní Láryfáry znaly, nechala jsem je tedy, aby ostatním řekly, co o ní ví. Děti řekly, že příběh znají ze školky.

Hra na štronzo:

Hra slouží k navození pohodové atmosféry.

Učitel: „Děti, já znám jednu čarodějnici, která umí udělat kámen z koho chce, stačí jí k tomu jen jedno slovíčko – štronzo.“

Děti se pohybují po prostoru, nenaráží do ostatních. Zrychlují či zpomalují chůzi podle zvuku bubínku. Jakmile učitel oznámí štronzo, musí děti zkamenět. Bubnováním se děti opět vrací do pohybu.

Třída A: Děti pokyn štronzo znaly, používají ho při různých hrách. Jeden hoch měl potřebu narážet do ostatních, po chvíli jsme ho tedy posadila. Když jsem mu dala opět šanci, zapojit se, narážení do ostatních dětí opakoval, nemohl tedy ve hře pokračovat.

Třída B: Tato skupina pokyn štronzo také znala, používají ho i v jiných předmětech.

Třída C: Některé děti se chvíli pohybovaly i po zaznění slova štronzo. Bylo třeba více času na nacvičení.

Třída D: Děti zvládly hru bez obtíží. Ze všech skupin se tato chovala nejvíce ohleduplně, bylo zjevné, jak si děti dávají pozor, aby do sebe náhodou nevrzily.

Kruh: Učitel: „A teď vám děti budu vyprávět, kdo je ta paní na obrázku, podívejme se na ní společně:

„Paní Láryfáry má hnědé oči a dlouhé kaštanové vlasy. Většinou je nosí stočené v drdolu nebo spletené do dvou copů, které jí češou holčičky, které k ní chodí na návštěvu.

Je docela maličká a na zádech má hrb. Říká, že v něm nosí všechna svá kouzla a čáry. Chodí v hnědých šatech, které nikdy nemá nažehlené, protože slouží také jako převleky. Nosí střevíce na vysokém podpatku a vůbec jí nevadí, když si je děvčata zkoušejí. Má doma několik klobouků, které se dají různě zprohýbat a pokaždé vypadají jinak. Každou neděli ráno paní Láryfáry jeden z těch klobouků vytáhne ze skříně, párkrát do něj bouchne, splácne ho trochu dopředu a trochu dozadu, nasadí si ho na hlavu a vyrazí do kostela.

S každým dítětem ve městečku se paní Láryfáry spřátelila, ale jejich rodiče skoro nezná. Tvrdí, že ji dospělí znervózňují.“

Děti poslouchaly volné vyprávění, chlapec, který znal příběh ze školky měl tendence vstupovat do něj. Bylo potřeba vysvětlit, jak se máme chovat, když někoho posloucháme či se díváme na to, co nám představuje.

Proč má paní Láryfáry raději děti: Děti jsou střídavě v roli paní Láryfáry posílají si její klobouk, každý zkusí říct, co mu vadí na dospělácích.

Třída A: Děti uváděly, že jim vadí, když dospělí křičí, přikazují jim a hádají se mezi sebou.

Třída B: Největší část dětí uvedla, že se jim nelíbí, když jim dospěláci přikazují, co mají dělat.

Třída C: Většina dětí uvedla, že se jim nelíbí, že musí dospěláky poslouchat.

Třída D: Zhruba polovina dětí uvedla, že se často dohadují, říkají dětem, že si musí uklízet a pořád se ptají, co bylo ve škole.

Živé obrazy: Učitel: „Děti, teď už víme, že paní Láryfáry není žádná zlá čarodějka a že má moc ráda děti. Děti k ní rády chodí na návštěvu a celé dny si u ní hrají, má totiž neobyčejný dům. Představte si, že jste u ní doma, co všechno tam asi má?“ Děti pobíhají do rytmu bubínku, po zaznění slova štronzo musí vytvořit živý obraz věci. Učitel říká např. židle, stůl, koberec Tomuto předchází názorná ukázka učitele, jak se živý obraz tvoří.

Třída A: Bylo znát, že děti jsou zvyklé na tuto techniku, neměly s ní problém, aktivita probíhala podle plánu, žáky zaujala.

Třída B: Některé děti techniku živých obrazů znaly, díky kroužku dramatické výchovy, pokusily se jí, úspěšně, vysvětlit ostatním. Jedna dívka nechtěla obrazy tvořit, nenutila jsem ji. Paní učitelka mě předem upozornila, že tato dívka se občas nějaké činnosti nezúčastní, prý zejména z důvodu studu.

Třída C: Děti techniku neznaly, musela jsem tedy nejprve předvést, co technika obnáší.

Třída D: Děti techniku neznaly, ale velmi rychle pochopily, co mají dělat.

Kruh: Učitel: „Paní Láryfáry žije ve svém domku úplně sama jen se psem Darebou a kočkou Ťapkou. Vypráví, že její manžel, který už umřel, býval pirátem. Všechny poklady prý zakopal na dvorku za domem.

Dům, kde paní Láryfáry bydlí, je celý vzhůru nohama. Koupelna, schodiště a kuchyň jsou ale jako v každém jiném domě. Musíte uznat, že by se nedalo vařit na sporáku zavěšeném u stropu nebo mýt nádobí ve dřezu s obráceným dnem nebo chodit po schodech hlavou vzhůru. V domě obráceném vzhůru nohama je spousta dalších neuvěřitelných věcí. Například dřevěná skluzavka v ložnici.“

Kresba domu paní Láryfáry: Učitel děti rozdělí do 4 skupinek. Každá skupinka se domluví a společně se pokusí nakreslit domek paní Láryfáry zevnitř. Kreslí nejen to, co vědí z vyprávění, ale zapojí také svou fantazii a vymýšlí, jak by to asi mohlo v domě vypadat. Když jsou hotovy, každá skupinka svůj domek představí, popisují jak to v domku vypadá podle jejich představy.

Žáky jsem do skupinek rozdělila, v jednom případě jsem si všimla, že jedna z dívek protestuje, ale během chvíle se do práce zapojila. Zjišťovala jsem poté, v čem byl

problém. Spočíval v tom, že nebyla ve skupině s nejlepší kamarádkou. Bylo znát, že třída A je výtvarně nadaná, práce je velmi bavila

Reflexe v kruhu: Učitel se dětí ptá, co se jim dnes nejvíce líbilo, co by chtěli zopakovat. Zároveň se také pokouší zjistit, zda-li nějaká činnost byla pro děti obtížná.

Třída A: Nejvíce děti bavila kresba domu a živé obrazy.

Třída B a C: Nejsložitější byly živé obrazy. Nejvíce se líbila hra na štronzo.

Třída D: Největší úspěch měly živé obrazy a hra na štronzo. Děti příliš nebavilo kreslení domu paní Láryfáry.

Ve všech třídách se podařil splnit cíl lekce, seznámit se s paní Láryfáry, jejím kouzlem.

Úterý

Cíl: Uvědomit si rozdíl mezi samotou a časem stráveným s kamarády.

Hledání odpovědi na otázku, proč se s Jardou nechce nikdo kamarádit?

Pomůcky: Tričko a čepice lakomého kluka, několik hraček, bubínek

Časový rozsah: 3 x 30 minut

Naladění dětí – pohybové cvičení: Čarodějná honička: Jedno dítě je čarodějnice. Odříkává text: „Baba jaga v lese spí, koho chytí, toho sní.“ Koho chytne, ten si sedne na bobek a čeká, dokud se ho čarodějnice opět nedotkne.

Ve všech třídách byla hra velmi příjemnou aktivitou. Ve třídách A a C byly děti zpočátku neukázněné a bylo třeba je usměrnit. Zapojili se však i dva chlapci, kteří předchozí den spíše pozorovali aktivitu ostatních dětí. Několik dětí mělo zpočátku problém vyslovit text celý, bez pauzy. Pomohla jsme jim tedy, po chvíli již text uměly. Jen dvě děti z třídy C text nedokázaly celý zopakovat. Toto beru jako poučení pro příště a zvolím kratší text pro takto malé děti. Třída B neměla prostorové možnosti, jaké by byly třeba, před hrou musela být třída upravena.

Kruh: Učitel dá doprostřed kruhu podobiznu paní Láryfáry a ptá se dětí, co je to za paní, co o ní vědí?

Děti odpovídaly v podstatě shodně, že je to paní Láryfáry, která má ráda děti. Děti tříd C a D říkaly, že má děti raději než dospěláky. Všechny děti zmínily dům paní Láryfáry, kam si děti chodí hrát.

Učitel: „ Jak víte děti, paní Láryfáry má moc ráda všechny děti, zve si je domů, peče jim vanilkové rohlíčky a děti si u ní mohou celé dny hrát, třeba na zahradě se psem Darebou a kočkou Ťapkou. Ale než se paní Láryfáry s dětmi seznámila, byla celý první rok sama a připadala si velice opuštěná.“

Narativní pantomima na téma *Co děláme, když jsme sami doma?* Učitel jmenuje různé činnosti, které můžeme dělat, když jsme sami doma – číst si, mýt nádobí, uklízet v pokojíku, hrát si s pejskem, házet si s míčem, dívat se na televizi, hrát si s autem, česat panenku, spát.

Děti pantomimicky provádějí činnosti podle učitelova vyprávění.

U žádného z dětí jsem se nesetkala s problémem dané činnosti předvádět. Některé děti měly tendence předvádět se před ostatními a přede mnou, ale po upozornění byly v klidu. Při zadání „házet si s míčem“ udělaly některé děti automaticky dvojice, jiné zůstaly samy.

Instrukce k následující činnosti: Ve chvíli, kdy si učitel přehodí přes ramena šál, stává se paní Láryfáry. Děti budou v roli sousedů z městečka, kteří chodí a radí co má paní Láryfáry dělat, aby nebyla tak sama.

Vstup do role: Učitel si bere přes ramena velký šál a stává se paní Láryfáry, sedí doma u okna a vzdychá, že je v domku sama a opuštěná. Děti v roli sousedů chodí a radí jí, co dělat aby si našla přátele.

Všechny třídy vstupem učitele do role s napětím očekávaly, co se bude dít. Technika se jim velmi líbila.

Třída A: *Děti navrhovaly, aby paní Láryfáry pozvala lidi z města na oslavu, jeden chlapec řekl, aby si vzala domů bezdomovce.*

Chůze po prostoru: Děti chodí po prostoru, jsou upozorněni na to, že se neznají. Jakmile uslyší zvuk bubínku, snaží se začít mluvit, seznámit se s tím koho potkaly.

Podmínkou je, že celou dobu musí toho, s kým mluví držet za obě ruce a stát k němu čelem.

Ve všech třídách došlo k situaci, že se kamarádky a kamarádi snažili držet u sebe a chytnout se. Musela jsem děti upozornit, že by se měly seznámit i s ostatními.

Kruh: Učitel vypráví: „ Jak už děti víte, paní Láryfáry nezůstala dlouho sama, brzy si našla spoustu dětských kamarádů, kteří ji každý den navštěvovali. Ona byla moc spokojená, vymýšlela jim různé hry, pekla úžasné vanilkové rohlíčky a když měla kočka Ťapka kořata, rozdávala je dětem.“

Kočí závody: Učitel má připraveny siluety koček z tvrdého papíru. Připravené kočky přiváže na 5 - 10 metrový provázek, který je připevněn k dřevěnému kolíku (např. ozvučné dřívko) na něž se bude provázek namotávat. Kdo rychleji smotá a přitáhne tím svoji kočku k sobě, vítězí.

Aktivita měla velký úspěch ve všech třídách. Děti byly zdravě soutěživé.

Učitel: „K paní Láryfáry chodil kdysi také kluk, který se jmenoval Jarda. Byl to moc hezký a chytrý kluk, jenže skoro nikdo s ním nechtěl kamarádit.“

Živý obraz: Děti ve skupinkách vytvoří situaci, co se asi stalo mezi Jardou a ostatními dětmi. Postavy promlouvají po dotyku učitele. Každá skupinka má čas na přípravu. Poté si jednotlivé skupinky po jednom prohlédneme a rozehráme.

Třída A: Zde děti využily prostor, kde uvedly, co se jim vlastně nelíbí na jejich spolužácích (hádají se, perou se, pomlouvají se, nechtějí mu něco půjčit, vykřikují v hodině, mluví sprostě, vyrušují, jsou líní – neuklízí po sobě ve třídě....)

Třída B: Děti často vyjadřovaly to, že se Jarda a ostatní spolužáci perou, po dotyku promlouvali, že je to kvůli tomu, že se jim Jarda posmívá. Jiná skupinka po dotyku uvedla, že Jarda ostatním bere věci a hází je do koše.

Třída C: Jedna ze skupinek předváděla, že se Jarda povyšuje nad ostatní.

Třída D: Děti předváděly například to, že Jarda sedí stranou a nechce se s nikým kamarádit.

Kruh: Učitel dětem vypráví, že jakmile si chtěl někdo půjčit Jardovu hračku nebo třeba brusle, Jarda hned křičel: „S tímhle si nemůžeš hrát, to je moje. Hned polož můj míč. Sundej moje brusle.“

Hra v roli: Učitel vybere dobrovolníka, který chce být v roli Jardy, ten si oblékne triko, které nosil Jarda a vezme si i jeho kšiltovku, posadí se do kruhu, vedle sebe má několik hraček. Děti sedí v kruhu, kdo chce (ale vždy jen jeden), zvedne se a jde k Jardovi, aby mu Jarda půjčil některou z hraček. Zkouší Jardu přesvědčit, aby mu hračku půjčil, Jarda naopak trvá na svém a hračky půjčit nechce. Může ovšem dojít i k situaci, že některé děcko Jardu přesvědčí a on hračku půjčí.

Třída A: *Některé děti bylo třeba usměrnit, zvyšovaly hlas. Nikomu se nepodařilo Jardu přesvědčit, aby hračku půjčil. Bylo ale velmi zajímavé, že do role Jardy se přihlásil jeden z chlapů, který se první den lekce projevoval hlučně, vyrušoval. Bylo vidět, že v roli se cítí dobře a že vzbudil zájem spolužáků.*

Ani ve třídách B, C, D se nikomu nepodařilo Jardu přesvědčit.

Reflexe v kruhu: Zamyšlení se nad tím, proč asi Jarda nechtěl své hračky půjčovat a jaký to má vliv na jeho přátelství s ostatními dětmi. Učitel děti vyzve, aby do příštího dne přemýšlely, jak to udělat, aby Jarda své hračky a věci půjčoval stejně jako jiné děti.

Cíle lekce byly splněny, děti dokázaly ocenit čas strávený s kamarády. Našly odpovědi na otázku, proč se s Jardou nechce nikdo kamarádit.

Středa

Cíl: Upevňování hodnot dobra a zla

Pomůcky: Papírové krabice, židle, provazy s uzly

Časový rozsah: 3 x 30 minut

Naladění dětí: Uzlové kouzlo: Děti jsou rozděleny do skupinek. Skupinky dostanou provaz se stejným počtem uzlů. Děti vybíhají po jednom a každý rozvazuje jeden uzel. Která skupinka rozváže uzly rychleji, vyhrává.

Hra děti zaujala, začaly se hlasitě projevovat soutěživé typy.

Učitel: „Včera jsme si děti povídali o Jardovi, který nechtěl nikomu půjčovat své věci, pamatujete se na něj?“

Děti dávaly návrhy jak to udělat, aby Jarda chtěl své věci půjčovat – někteří uváděli, že by je mohl vyměňovat za něco jiného, někteří mu chtěli říct, že se s ním nikdo nebude kamarádit, byl i názor, nevšímat se Jardy, když je lakomý.

Učitel: „Já vám děti o paní Láryfáry vlastně neřekla to nejdůležitější. Představte si, že uměla léčit různé dětské nemoci, třeba právě nemoc Lakomici, kterou měl Jarda. Paní Láryfáry totiž znala všechny děti moc dobře, jak by taky ne, všechny k ní chodily domů. Vyráběly tam karamel, hrály Člověče nezlob se, pekly vanilkové rohlíčky, pily čaj, hledaly na dvorku za domem pirátské zlato.“

Skupinová pantomima: Jak to vypadá u paní Láryfáry doma, když tam jsou děti?

Všechny skupinky jsem již nechala tvořit děti, nabyl v tom problém. Pomohla jsem jen v případě, že nevycházely početně. Skupinku tvořili většinou samé dívky či naopak chlupci.

Třída A: Většina dívek pekla, kluci hledali zlato.

Třída B: Některé z dětí hrály Člověče nezlob se, jedna skupina jezdila po zábradlí – toto však nikdo nepoznal

Třída C: Všechny skupinky, dokonce i chlupci vařili.

Třída D: Jedna ze skupinek si četla, jedna skupina dívek předváděla, jak si zkouší boty paní Láryfáry.

Skupinová pantomima nedělala dětem potíže, měla jsem z tohoto trochu obavu, ale ta byla dětmi rozptýlena.

Učitel: „Ale teď se, děti, musíme vrátit za naším Jardou. Maminka mu jednou koupila bonboniéru, kde bylo asi padesát čokoládových tyčinek, řekla Jardovi, aby se se všemi dětmi rozdělil. Ale Jarda si vzal kolo, bonboniéru do košíku a děti se směly na bonboniéru jen podívat. Malé Majce Tůmové se málem podařilo, vzít si jednu tyčinku z košíku, který měl Jarda připevněný na kole, no a co myslíte? Jarda ji tak přetáhl ruku

klackem, až začala plakat. Všechno ale viděla z okna Jardova maminka a moc se na Jardu zlobila.“

Jak se zachovala Jardova maminka: Děti jsou rozděleny do skupinek, v nichž se pokusí vymyslet, jak se asi zachovala Jardova maminka po tom, co viděla z okna. Situace přehrají, následuje reflexe.

Nejdříve děti vyprávěly o svých zkušenostech s lakomými dětmi. Potom samy předváděly. Bylo znát, jak vlastně občas kopírovaly svoje maminky.

Učitel: „Tatínek dostal výborný nápad. Poprosí o pomoc paní Láryfáry, vždyť slyšel, že už několika rodičům pomohla s jejich neposlušnými dětmi, že je to odbornice na rozmanité dětské nedostatky. A tak se maminka vypravila k paní Láryfáry.“

Učitel v roli: Učitel v roli paní Láryfáry sedí uprostřed kruhu, děti představují Jardovu maminku.

Jak jsem již zmínila techniku učitele v roli děti přijaly obzvlášť pozitivně. Některé děti měly snahu se předvádět, ale většinou mě prosilo o pomoc, ptaly se, co mají s Jardou dělat a zda-li jim pomůžu. Většinou velmi dobře popsaly, proč za mnou přicházejí a co chtějí.

Učitel: „Paní Láryfáry půjčila mamince kouzelný kufr, na kterém bylo velkými písmeny napsáno KUFER PROTI LAKOMICI. Bylo v něm spoustu visacích zámků (učitel dětem ukáže, jak zámek vypadá) a spoustu cedulek s Jardovým jménem. Paní Láryfáry mamince poradila, aby na všechny věci a hračky v Jardově pokoji nalepila cedulky a všechny šuplíky a skříňky zamkla zámkem. Takže v Jardově pokoji to vypadalo asi takhle – ležel tam sešit, na kterém bylo napsáno Jardův sešit-nesahat nebo Jardovo pravítko-nesahat. Na šuplíku zase Jardův šuplík a tak dále. Dokonce mu maminka podepsala i svačinu do školy nebo třeba každou jeho ponožku či kapesník. Jardovo jméno bylo prostě na všech jeho věcech. Jarda se ale tvářil docela spokojeně, klidně druhý den ráno odešel do školy. Tam se mu ale děti docela smály, protože na všem co Jarda měl bylo napsáno, že je to jeho a že na to nikdo nesmí sahat. Nakonec děti Jardovi připevnily nenápadně na záda cedulku s nápisem TO je Jarda – nesahat.

Po vyučování pospíchal Jarda domů, ale ztratil klíč od svého pokoje, tak šel do sklepa, že si bude chvíli hrát s nářadím zamčeným v bedně, ale na bedně bylo napsáno Jardova bedna-nesahat. Jarda si vzpomněl na školu a smějící se spolužáky a nejraději by se propadl hanbou.“

Myšlenky Jardy: Děti sedí v kruhu, uprostřed je židle. Kdo sedí na židli, pokusí se říct první myšlenky Jardy, který se dívá na popsanou bednu s nářadím a vzpomíná na to, jak se mu děti ve škole smály. Drží v ruce krabici s nápisem Jardovo náradí – nesahat.

Tato aktivita byla ze všech realizovaných aktivit pro děti nejtěžší. Ve všech třídách došlo k tomu, že se někdo na Jardovu židli posadil, ale nevěděl vlastně, co říci. Nejlépe si vedla třída A, bylo zjevné, že techniku znají a používají. Ve všech třídách to byly dívky, které dokázaly vyslovit Jardovy myšlenky, v jedné ze tříd to byli i dva chlapci. Postupně se osmělilo více dětí, ale většina jen zopakovala to, co již slyšela. Z každé třídy na Jardovu židli usedlo zhruba sedm dětí. Tady se děti shodují, že musel být Jarda smutný nebo na sebe naštvaný, že takhle dopadl. Začínal si uvědomovat, kde udělal chybu. Na Jardovu židli usedla také dívka ze třídy B, se kterou se děti nechtěly držet za ruku, myšlenky Jardy vyjádřila velmi přesvědčivě, bylo zjevné, že děti jsou překvapeny.

Učitel: Když přišel Jarda k večeři a uviděl talíř s nápisem Jardův talíř –nesahat, obrátil se k mamince a zeptal se jí, proč mu pořád podepisuje talíř, že je mu jedno, který dostane. Maminka řekla, že už mu tedy talíř podepisovat nebude, ale že se musí o kousek dortu podělit s Puňtou. Jarda chvíli uvažoval, pak rozdělil svůj dort na dvě půlky a jednu dal do misky Puňtovi. Ráno Jarda sundal cedulku i ze své svačiny, říkal, že je úplně jedno, když si někdo vezme, jen aby už nebyla podepsaná.

Odpoledne už na Jardu zvonila Majka Tůmová, jestli si s nimi Jarda půjde hrát, maminka řekla, že určitě ano, ale nejprve, že odnese jeden vypůjčený kufr k paní Láry fáry. ☺

Slova šťastného Jardy: Děti se pokusí říct slovo či více slov, které si šťastný Jarda myslí. Ostatní vytvoří alej, jíž šťastný Jarda prochází.

V tomto případě byly již děti více odvážné než u předchozí aktivity, lákalo je procházení álejí. Většina dětí však jen prošla, beze slov. Z každé třídy promluvilo zhruba pět dětí, ostatní jen opakovaly. Většinou říkaly věty typu : „Už nejsem lakomý, hurá. Paní Láryfáry mě vysvobodila. Budu mít kamarády. Maminka se na mě nezlobí.“ Bylo třeba nechat dětem čas na promyšlení toho, co budou říkat.

Diskuze: Učitel s dětmi diskutuje o tom, zda-li znají někoho, kdo je lakomý. Jak se takový člověk cítí, jak se na něj dívají ostatní, jak mu můžeme pomoci.

Tady se děti rozpovídaly, většinou se s někým lakomým setkaly (doma, ve školce.....) Nejvíce jsme diskutovali ve třídě B, otevřela se situace již zmiňované dívky, se kterou se nikdo nechtěl držet za ruku první den lekce a která výborně vyjádřila Jardovy myšlenky v předchozí lekci. Vyšlo najevo, že dívka není v kolektivu příliš oblíbená díky své povaze stále se nad ostatní povyšovat. Jednou kvůli značkovému oblečení, jindy kvůli novému modernímu telefonu. Došlo k rozebrání této situace a kupodivu, nenastal žádný nepříjemný moment, ze kterého bychom neznali východisko.

Cíl lekce byl splněn, děti rozlišily dobro a zlo

4. Výzkum

4.1. Cíl a metodologie výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem děti reagují na lekci dramatické výchovy, zda-li lekce přinesla něco pozitivního do jejich vztahů či naopak. Jako metody výzkumu jsem použila přímé **pozorování, rozhovor s dětmi a dotazníkové šetření mezi učiteli**, kteří byli přítomni lekci.

Dotazníkové šetření proběhlo mezi čtyřmi učiteli, kteří byli přítomni jednotlivým lekcím. Mezi dotazovanými byli tři ženy a jeden muž. Dotazníky vyplňovali s odstupem několika dní po proběhnuté lekci. Učitelé odpovídali na 8 otázek, které zjišťovaly, jakým způsobem děti reagovaly na lekci dramatické výchovy, zda-li lekce přinesla něco

pozitivního do jejich vztahů či naopak. Zkoumá také, zda-li učitelé spatřují význam dramatické výchovy ve výchovně vzdělávacím procesu.

4.2. Pozorování

Výzkumným vzorkem byli žáci čtyř prvních tříd, kteří se zúčastnili lekce dramatické výchovy.

Pro pozorování jsem si stanovila tato **kritéria**: klima třídy, vzájemné vztahy žáků během lekce, zapojení jednotlivých žáků do lekce.

Třída A: Klima třídy bylo příjemné. Děti spolu komunikovaly bez větších potíží. Některé z technik pro ně nebyly zcela nové, proto se velmi rychle přizpůsobily všem aktivitám. Sdělily mi, že živé obrazy či techniku štronza používají s paní učitelkou při běžné výuce. Do třídy jim přibyl před lekcí nový žák, který se s dětmi teprve sžíval, děti mu ochotně pomáhaly. Chlapec uvedl, že díky hrám se nestyděl před ostatními dětmi, které skoro neznal a rychle se s nimi spřátelil. Ve třídě byli dva chlapci, kteří zpočátku velmi vyrušovali nevhodnými poznámkami, snažili se narušit některé aktivity. Jeden z nich se však do práce díky hře v roli zapojil a dále již nebylo třeba ho usměrňovat.

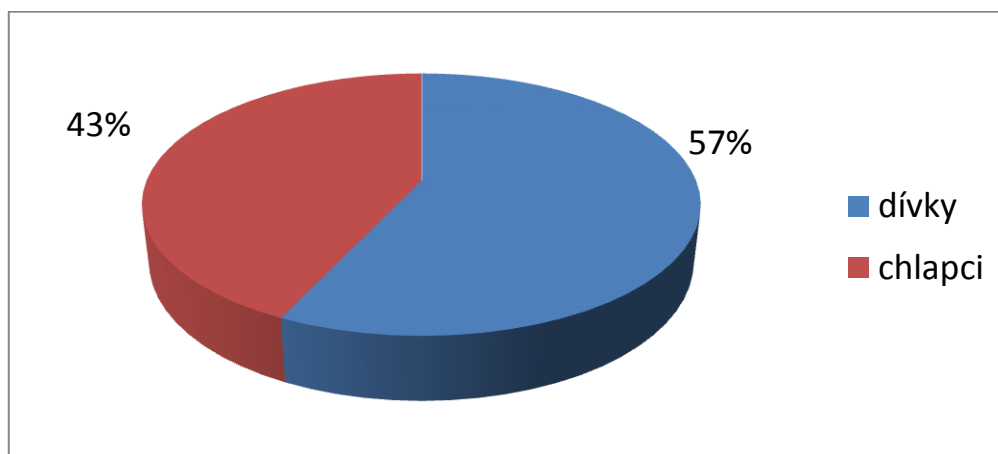
Třída B: Atmosféra ve třídě byla zpočátku mírně napjatá, díky tomu, že se některé děti nechtěly v kruhu důvěry držet za ruce. Později se atmosféra uvolnila. Některé děti uplatnily zkušenosti z dramatického kroužku a byly rády, že pomáhaly ostatním. Velmi mě potěšila diskuze na konci celé lekce, která byla otevřena díky aktivitě „Myšlenky Jardy“. Diskuze se týkala dívky, která není ve třídě příliš oblíbena díky svému leckdy povýšenému postoji vůči ostatním. Bylo zjevné, že se dívka nad svým dosavadním chováním opravdu zamýšlí.

Třída C: Atmosféra byla velmi příjemná, uvolněná. Děti neměly s metodami a technikami dramatické výchovy žádné zkušenosti. Nejvíce je zaujala technika živých obrazů. Došlo k zapojení do práce u chlapce, který často ve výuce stojí spíše stranou. Uvedl, že ho zaujal příběh o dětech. Některé děti žily postavou Jardy, zkoušely ho stále napodobovat, později musely být usměrněny.

Třída D: Klima třídy bylo příjemné, děti spolu ochotně komunikovaly, v případě potřeby si pomáhaly. Bylo dosti patrné určité rozdělení dětí do skupinek v rámci třídy. Během práce se některé děti pokoušely protestovat při rozdělování do skupinek učitelem. Děti rovněž neměly doposud žádnou zkušenost s dramatickou výchovou. Někteří si stěžovali, že se při skupinové práci nemohli někdy ve skupince domluvit. Jedna z dívek, která je velmi tichá a uzavřená se první dva dny do práce nezapojovala příliš aktivně, pokud to bylo možné, nechala za sebe jednat jiné. Na můj dotaz, zda se jí lekce líbily, odpověděla, že ano, ale že se nerada „předvádí“, technika živých obrazů jí vadila, ač to na sobě nedávala příliš znát. Svěřila se však, že ještě nikdy nepracovala ve skupince s některými svými kamarádkami ze třídy. Pokud si mají totiž dělat děti skupinky v běžné výuce, sestavují stále stejné. Při kresbě domu paní Láryfáry se tak tato dívka více sblížila s děvčaty, se kterými se doposud příliš nedružila.

4.3. Rozhovor s dětmi

Výzkumný vzorek tvoří 82 dětí prvních tříd, ve kterých proběhla lekce dramatické výchovy. Poměr obou pohlaví popisuje následující graf:



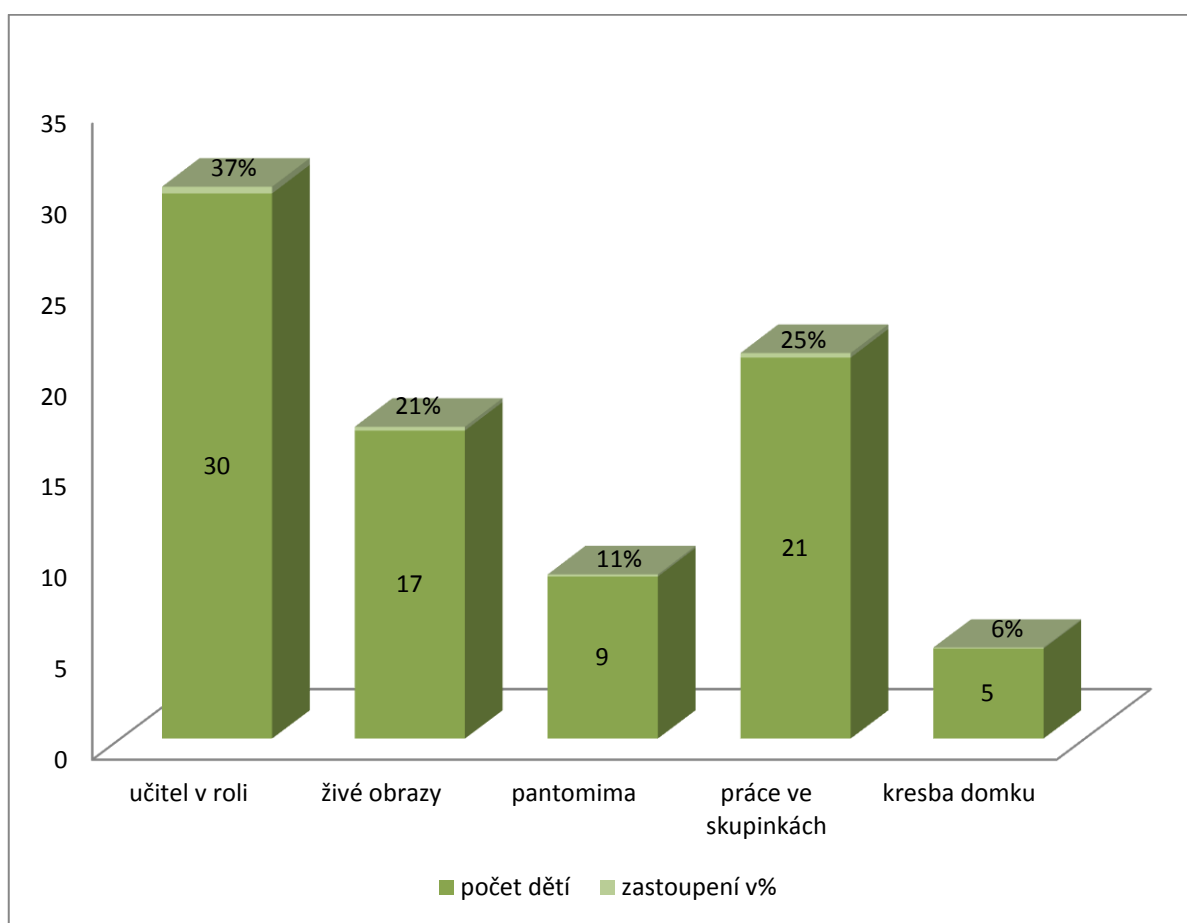
Graf č. 1. Rozložení výzkumného vzorku podle pohlaví

Pro rozhovor jsem si stanovila tato **kritéria**: oblíbená aktivita, skupinová práce, samostatná práce

Dětem byly pokládány následující otázky:

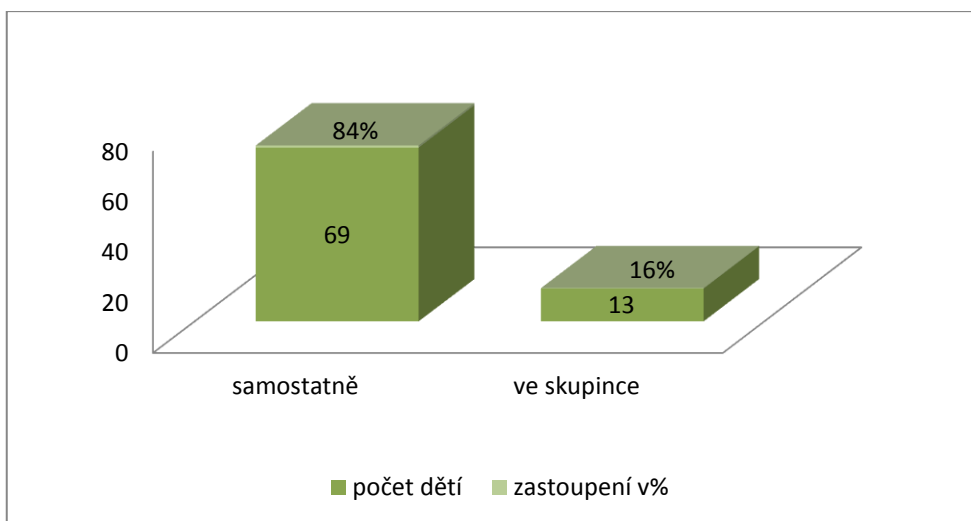
Otázka č. 1 Co se vám z celé lekce líbilo nejvíce?

Tato otázka zjišťovala, jaká metoda či technika DV se u dětí nejvíce osvědčila. Děti ale mohly uvést i jiná fakta, například, zda-li jim vyhovovala vzájemná spolupráce apod.



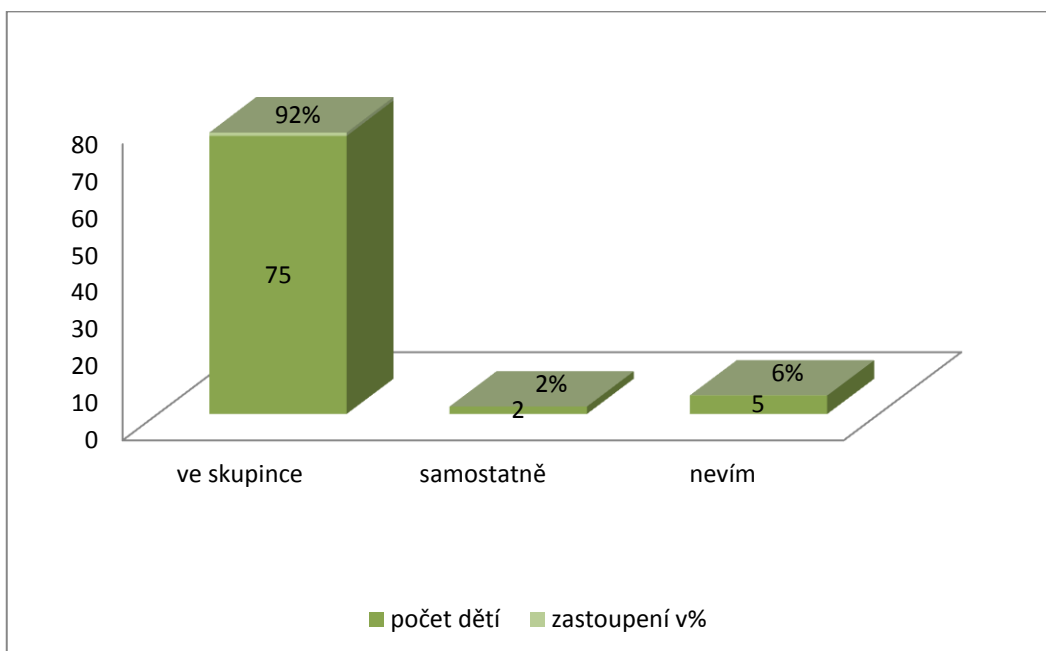
Graf č. 2. Nejoblíbenější aktivita

Otázka č. 2 Pracujete při běžné výuce spíše samostatně nebo ve skupinkách jako v naší lekci?



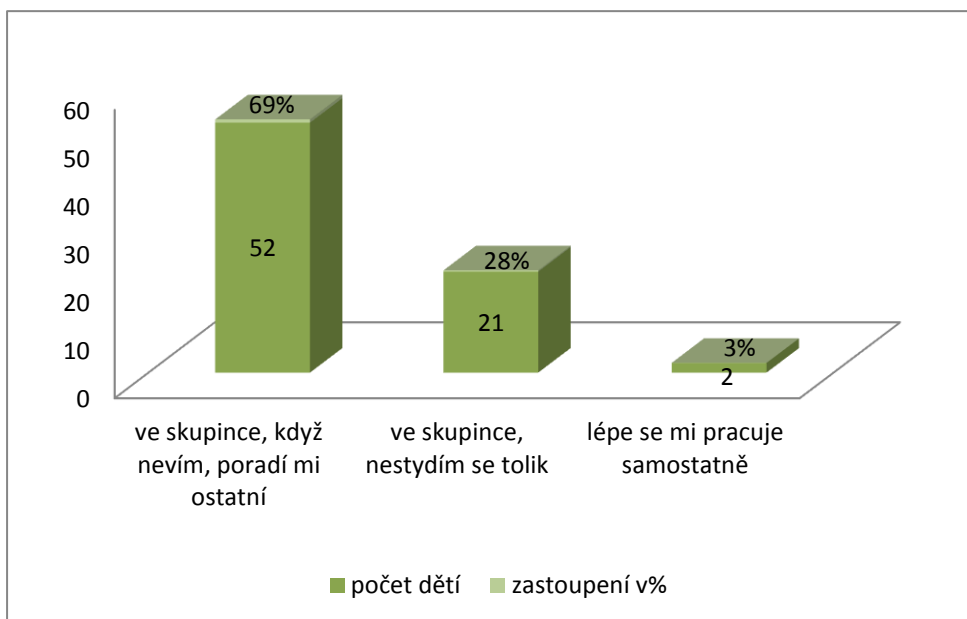
Graf č. 3 Běžná výuka - skupinová práce versus samostatná práce

Otázka č. 3 Pracovalo se vám během lekce lépe ve skupince nebo samostatně?



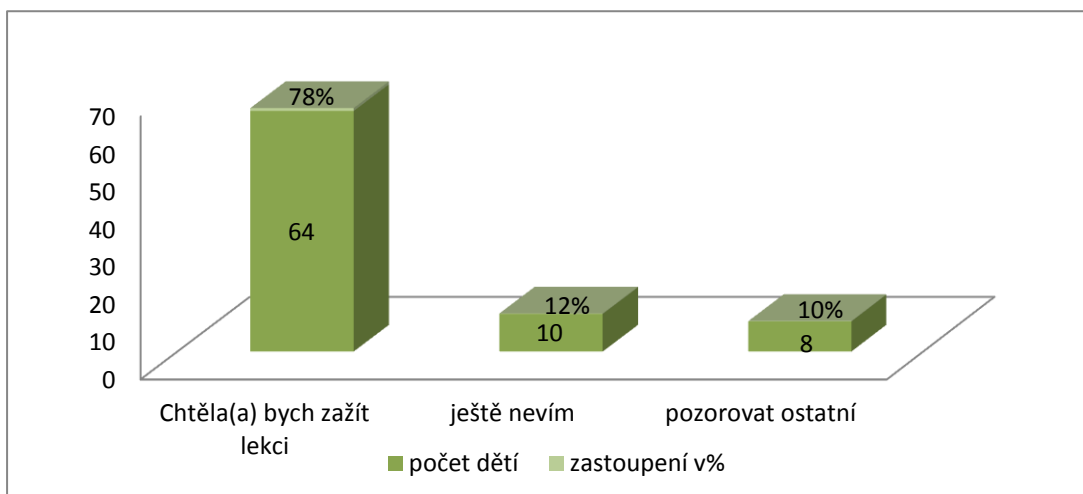
Graf č. 4 Lekce DV- skupinová práce versus samostatná práce

Otázka č. 4 Chtěli byste s vaší paní učitelkou při vyučování pracovat více ve skupinkách nebo spíš každý sám? Jestli ve skupince, řekněte proč.



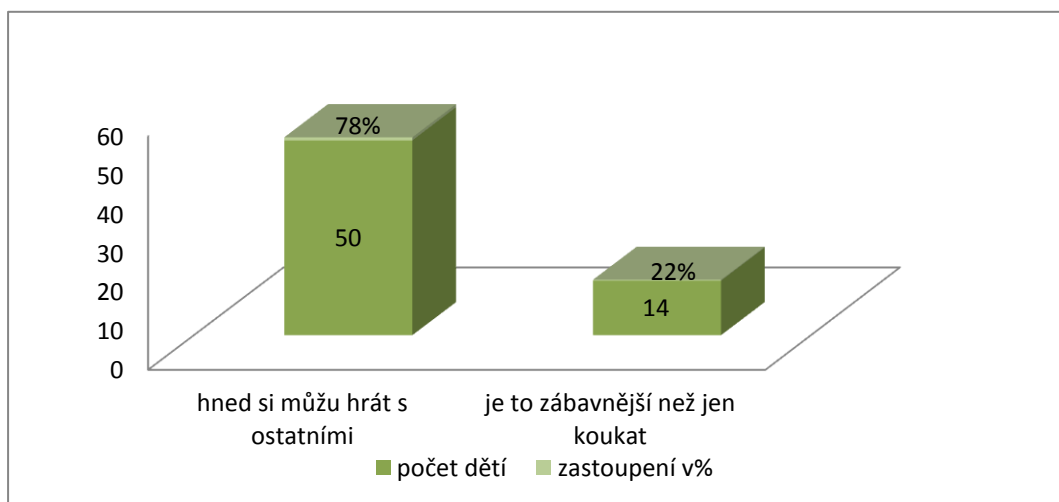
Graf č. 5 Skupinová práce

Otázka č. 5 Představte si, že jste v této třídě novým žákem, že jste teprve druhý den ve škole. Chtěli byste hned tento druhý den zažít takovouto lekci nebo byste raději seděli v lavici a pozorovali ostatní?



Graf č. 6 Nový žák

Otázka č. 6 Proč byste raději lekci jako nový žák zažili, než abyste jen pozorovali ostatní?



Graf č. 7 Nový žák v lekci

Shrnutí rozhovorů s dětmi

Během lekce se dětem lépe pracovalo ve skupinkách (92%), kde se jim v případě potřeby dostane rady od ostatních a kde necítí tolik stud. Pouze 2% dotazovaných odpověděla, že se jim lépe pracovalo samostatně. V případě, že by děti byly v roli nového žáka, chtěly by se zapojit co nejdříve do kolektivu (78%), pouze 10% z nich by zvolilo techniku pozorování ostatních.

4.4. DOTAZNÍK pro učitele, v jejichž třídách proběhla lekce dramatické výchovy

Výzkumný vzorek:

Dotazníkové šetření proběhlo mezi čtyřmi učiteli, kteří byli přítomni jednotlivým lekcím. Mezi dotazovanými byli tři ženy a jeden muž. Dotazníky vyplňovali s odstupem několika dní po proběhnutí lekci. Učitelé odpovídali na 8 otázek, které zjišťovaly, jakým způsobem děti reagovaly na lekci dramatické výchovy, zda-li lekce přinesla něco pozitivního do jejich vztahů či naopak. Zkoumá také, zda-li tito učitelé spatřují nějaký význam dramatické výchovy ve výchovně vzdělávacím procesu. Dotazník je doplněním

předchozích výzkumných nástrojů, pozorování a rozhovoru a obsahuje následující otázky:

- 1. Jaké bylo klima ve třídě během lekce dramatické výchovy? Pokuste se porovnat s klimatem třídy během hodin, kdy nepoužíváte metody a techniky dramatické výchovy.*
- 2. Zaznamenal (a) jste během lekce nějakou změnu ve vzájemných vztazích žáků, např. větší soudržnost, nižší výskyt sporů atd.*
- 3. Zaznamenal (a) jste během lekce některého žáka, který se do práce zapojil, ačkoli doposud se v třídním kolektivu držel víceméně stranou? Pokud ano, jaká je podle Vás příčina?*
- 4. Ovlivnila lekce nějakým způsobem vzájemné vztahy žáků? Pokud ano, uveďte jak.*
- 5. Myslíte si, že existují nějaká negativa ve využívání dramatické výchovy ve výchovně vzdělávacím procesu, která mohou mít vliv na vzájemné vztahy žáků? Pokud ano, uveďte je.*
- 6. Spatřujete nyní po realizaci lekce nějaký význam dramatické výchovy ve výchovně vzdělávacím procesu? Uveďte jaký.*
- 7. Která z metod a technik dramatické výchovy Vás nejvíce oslovila?*
- 8. Která z metod a technik dramatické výchovy se u žáků setkala s největším úspěchem? Jaký je podle Vás důvod?*

4.5. Výsledky dotazníkového šetření

Klima třídy

3 z dotazovaných učitelů uvedli, že klima ve třídě bylo stejné jako při běžné každodenní výuce

1 z dotazovaných uvedl, že děti byly „živější“, hlučnější

Změna ve vztazích žáků

2 z dotazovaných učitelů uvedli, že nezaznamenali žádné změny ve vztazích žáků

1 učitel uvedl, že byla patrna větší soudržnost mezi žáky

1 učitel zaznamenal zvýšený počet sporů při skupinové práci

Zapojení žáků do lekce

3 z dotazovaných učitelů uvedli, že došlo k zapojení „slabších“ žáků, díky dramatizaci se nebojí mluvit

1 učitel uvedl, že nemá ve třídě žádného žáka, který by stál stranou dění

Lekce a vztahy žáků

3 učitelé uvedli, že lekce vztahy neovlivnila

1 z učitelů upozoroval více respektu mezi žáky během lekce

Negativa DV

3 z učitelů uvedli, že nespátřují žádná negativa v používání technik a metod DV ve výuce

1 učitel uvedl jako negativum přenesení záporné postavy mimo lekci

Význam DV ve výchovně vzdělávacím procesu

Všichni čtyři učitelé uvedli jako pozitivum rozvoj týmové spolupráce a mezilidských vztahů

Technika a metoda DV, která nejvíce oslovila

Učitele i děti nejvíce oslovila technika živých obrazů a učitele v roli

Z provedeného dotazníkového šetření vyplývá následující:

všichni učitelé, kteří byli přítomni lekci dramatické výchovy, vidí její pozitivum v rozvoji týmové spolupráce dětí a v rozvoji mezilidských vztahů

klima třídy bylo většinou stejné jako při běžné výuce

v jedné ze tříd se objevila větší soudržnost žáků během lekce

v jiné třídě stoupl počet sporů během skupinové práce

většina učitelů se shodla v tom, že díky dramatizaci určitých situací došlo k zapojení slabších žáků, kteří se jinak bojí mluvit před ostatními

5. Závěr

Cílem mého výzkumu bylo zodpovězení níže uvedených výzkumných otázek.

Otázky se týkaly především vztahů mezi dětmi.

- **Byla ve třídách, v nichž proběhly dramatické lekce, patrna větší soudržnost mezi žáky než tomu bylo doposud?**
- **Ovlivnily realizované lekce nějakým způsobem, pozitivním či negativním, klima třídy?**
- **Všiml si vyučující během realizace dramatických lekcí či po jejich proběhnutí, že by lekce nějakým způsobem odhalily potíže v sociálním kontaktu některých žáků?**
- **Spatřují učitelé, v jejichž třídách lekce proběhly, význam používání metod a technik dramatické výchovy v procesu výchovy a vzdělávání?**
- **Zaznamenali vyučující, že by se díky realizaci dramatických lekcí, podařilo začlenit do kolektivu i děti, které doposud stály spíše stranou třídního kolektivu?**

Z rozhovoru s dětmi vyplynulo, že díky lekci dramatické výchovy dávají přednost skupinové práci před prací samostatnou. Ve skupině se cítí jistější, pokud potřebují pomoc a zároveň u některých dětí odpadá pocit studu. Mé pozorování toto potvrdilo, jednalo se o případ nového žáka ve třídě, který se díky lekci velmi rychle zapojil do třídního kolektivu. Z praxe mám tu zkušenost, že novým žákům nějakou dobu trvá, než se do kolektivu plně zapojí. Děti jsou sice zvyklé ve skupinkách čas od času pracovat, ale ne v takové míře a takovým stylem, jako tomu bylo během naší lekce. Co se týče třídního klima, učitelé uvedli, že bylo shodné s tím, jaké je při běžné výuce. V jedné ze

tříd se nám podařilo odhalit vztahový problém mezi dětmi. Šlo o dívku, která se k ostatním dětem chovala dosti povýšeně, většina dětí s ní nechtěla příliš komunikovat. Tuto situaci jsme otevřeli, díky příběhu o Jardovi, který vystupoval v naší lekci.

Učitelé dále uvedli, že díky dramatické výchově se do činností zapojili i „slabší“ žáci, kteří se v běžné výuce bojí v kolektivu dětí projevit. Toto potvrdilo i mé pozorování. Děti, u kterých jsem byla upozorněna na to, že nebudou příliš spolupracovat, se vcelku brzy do jednotlivých aktivit zapojily. Učitelé se rovněž shodli na tom, že dramatická výchova přispívá k rozvoji vzájemných vztahů a spolupráce mezi dětmi.

Výzkum mé práce probíhal v čtyřech prvních třídách základních škol. Bylo by jistě zajímavé počet tříd navštívit a na výzkumné otázky odpovědět s větším časovým odstupem.

Výsledky výzkumu i mé vlastní zkušenosti z praxe mě utvrzují v tom, že dramatická výchova by neměla být opomíjena, má bezpochyby své nezastupitelné místo ve výchovně – vzdělávacím procesu. Rozvíjí komunikační schopnosti dětí, jejich představivost, empatii. Učí je respektu vůči ostatním, což dnešní společnosti mnohdy chybí. Pevně věřím, že má práce bude nápomocna učitelům, kteří se rozhodli pracovat metodami a technikami, které dramatická výchova nabízí.

6. Použitá literatura

- Bláhová, K. *Hry pro tvořivé vyučování*. Praha: STROM 1997
- Čačka, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk 2000
- Franclová, M. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada 2013
- Koťátková, S. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum 1998
- Langmeier J., Krejčířová D. *Vývojová psychologie 3*. Praha: Grada 1998
- MacDonaldová, B. *Paní Láryfáry*. Praha: LIKA KLUB 2010
- Mádrová, E. *Zkuste být dítětem*. Praha: Portál 1998
- Machková, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: Ipos 1998
- Machková, E. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál 2013
- Matějček, Z. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál 2008
- Marušák, R. *Literatura v akci*. Praha: AMU 2010
- Marušák, Králová, Rodriguezová. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy*. Praha: Portál 2008
- Mlejnek J. *Dětská tvořivá hra*. Prah: IPOS 2004
- Němec, J. *S hrou na cestě za tvořivostí*. Brno: Paido 2004
- Pavlovská, M. *Dramatická výchova*. Brno: Cerm 1998
- Štembergová – Kratochvílová, Š. *Metodika mluvní výchovy dětí*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii 1994
- Ulrychová, I. *Drama a příběh*. Praha: AMU 2007
- Vágnerová, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum 1997
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie dětství a dospívání*: Praha, Karolinum 2005
- Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada 2008
- Elektronické zdroje:
- www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani

7. Přílohy – kresby domu paní LáryFáry





