

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**ÚSTAV PROFESNÍHO ROZVOJE PRACOVNÍKŮ VE ŠKOLSTVÍ**

**DRAMATICKÁ VÝCHOVA VE VÝCHOVĚ  
DĚTÍ S ADHD**

Drama education in education of children  
with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**JANA CHLUPOVÁ**

Studijní obor:

**VYCHOVATELSTVÍ**

**Kombinované studium**

Vedoucí bakalářské práce: **Doc. Mgr. Jaroslav Provazník**

**2007**

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

  
.....  
*J. Provazník*

Děkuji vedení naší školy, dětem ze školní družiny, kteří mi pomohli při realizaci mé bakalářské práce. Děkuji Doc. Mgr. J. Provazníkovi za vstřícnost a všestrannou pomoc a podporu.

## **Anotace:**

V této práci autorka poukazuje na možnost využívání dramatické výchovy ve výchově a vzdělávání dětí s ADHD. Svou práci zpracovává na základě osobních zkušeností s vedením dramatického kroužku s žáky 3. třídy ZŠ v rámci školní družiny.

## **Annotation:**

The author of this work points at the possibility of usage of drama education in education of children with ADHD. The work is based on personal experience. As she leads the drama club where are children from the third class of the elementary school.

# Obsah

<b>1. Úvod</b>	str. 7
<b>2. Problematika výchovy a vzdělávání dětí s ADHD</b>	8
2.1. Vymezení a objasnění pojmu	8
2.1.1 Příčiny chování, diagnostika	8
2.1.2 Projevy chování	9
2.2 Hlavní výchovné zásady pro děti s ADHD	10
2.3 Postoje pedagogů	12
<b>3. Dramatická výchova ve vztahu k ADHD</b>	14
3.1 Cíle dramatické výchovy	14
3.2 Obsah činnosti kroužku	16
3.3 Metody a techniky dramatické výchovy	18
3.4 Osobnost učitele dramatické výchovy	23
3.5 Podmínky, prostředí, organizace	24
<b>4. Práce s dětmi v dramatickém kroužku Kamarád</b>	26
4.1 Dramatický kroužek „Kamarád“	28
4.2 Příprava hodiny	29
4.3 Úkoly dramatického kroužku	33
4.3.1 Rozvíjení sociálních dovedností a vztahů	33
4.3.2 Rozvoj dramatických dovedností	35
4.3.3 Rozvíjení psychických funkcí	36
4.3.4 Řečové dovednosti	38
4.4 Hodnocení žáků v procesu DV	38
4.5 Rizika při práci s dětmi	39

<b>5. Závěr</b>	41
-----------------	----

<b>6. Přílohy</b>	43
-------------------	----

6.1 Ukázka lekce dramatické výchovy	1
-------------------------------------	---

6.2 Fotodokumentace	4
---------------------	---

## 1. Úvod

Ve své práci se zamýšlím nad problematikou dětí s ADHD. Ve své dlouholeté praxi vychovatelky školní družiny jsem došla ke dvěma závěrům. Na jedné straně je to samotná problematika těchto dětí – jejich nesmírná živost, impulsivita, sklon k agresivitě, nepřeborná škála možností, jak vyvést z míry pedagoga, ale i široké možnosti, jak dětem pomoci. Vstřícný pedagog vnímá potřeby dětí, jejich velikou touhu po přijetí, porozumění, podání konkrétní pomoci, schopnost ocenění a uznání. Ví, že pomoc těmto dětem je během na dlouhou trať, že stanovení cílů se rovná pomalému skládání malých kostiček na velmi pevném základu.

V dnešní škole však tyto děti často narážejí na nepochopení ze strany pedagogů.

Pro učitele je snazší práce s bezproblémovým žákem, který ho reprezentuje svým kvalitním výkonem, než spousta problémů s nehodným žákem.

Ve své práci s těmito dětmi jsem získala mnoho zkušeností, a navíc získala pocit, že vše, co do dětí vložíte, vás obohatí. Děti jsou zrcadlem vaší práce, spolupracují –li, vaše pedagogická působení – obsah, metody jsou dobře promyšlené. Děti s ADHD jsou schopné pracovat, ale musíme vědět jak.

Ve své práci se zabývám možnostmi využití dramatických metod s těmito dětmi prostřednictvím dramatické výchovy, která se svými cíli dotýká potřebám rozvoje dětí, jejich začleněním do kolektivu třídy a především zvyšováním jejich sebevědomí.

## **2. Problematika výchovy a vzdělávání dětí s ADHD**

### **2.1 Vymezení a objasnění pojmu**

ADHD –Attention Deficit Hyperactivity Disorder, syndrom poruchy pozornosti spojený s hyperaktivitou. Podle definice se jedná o děti často s průměrnou až nadprůměrnou inteligencí, které trpí poruchami chování a velmi často i učením v rozsahu od mírných po těžké, jež jsou spojeny s odchylkami funkce centrální nervové soustavy.

#### **2.1.1 Příčiny chování, diagnostika**

Vzniká většinou drobným, minimálním poškozením centrální nervové soustavy v raných vývojových obdobích – v době před narozením, při porodu a také i časně po porodu ( kdy je centrální nervová soustava –zejména u chlapců –značně zranitelná). Může se projevovat i vliv genetických odchylek získaných dědičností a biochemických změn (např. nedostatek některých neurotransmiterů). Tato drobná porucha centrální nervové soustavy způsobuje určité odlišnosti v chování a jednání dítěte. Jde tedy o projevy vrozené, za které dítě nemůže a které nemůže samo zpočátku ovlivnit. I když se jedná o projevy vrozené, můžeme je ale vhodnými výchovnými postupy ovlivnit a korigovat. Naším cílem je, aby se chování dítěte postupně stalo přijatelným (dodržování stanovených pravidel hranic, respektování autority, sebeovládání aj.), aby však dítě nebylo frustrováno nepřiměřenými nároky. Částečně nám pomáhá i sám vývoj dítěte, protože tím, jak dítě dospívá, zraje i centrální nervová soustava.

Určení diagnózy náleží vždy do rukou odborníkům – psychologům, speciálním pedagogům nebo psychiatrům či neurologům ve školských poradenských pracovištích (pedagogicko – psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum), zdravotnických zařízeních, střediscích výchovné péče aj.. Určení diagnózy není jednoduchá záležitost. Neklidné, afektivní nebo až agresivní chování může být způsobeno například dlouhodobou emočně nepříznivou atmosférou v rodině ( např. při rozvodech), nevhodnými způsoby výchovy ( příliš náročná nebo příliš benevolentní, nenáročná, rozmazlující výchova), přetěžováním dítěte atd. Většina odborníků si při určování diagnózy uvědomuje, že jejich činnost nekončí stanovením diagnózy, ale přesně naopak – měla by se stát začátkem další péče, pomoci dítěti, učitelům,



vychovatelům i jeho rodičům. Nezbytným předpokladem úspěšné reedukační, rehabilitační a terapeutické péče je navázání kladného citového vztahu s dítětem.

### 2.1.2 Projevy chování

Ve vývojovém období kojence není ještě snadné hyperaktivitu poznat. Děti ale někdy bývají neklidnější než ostatní, mají poruchy biorytmu – spánku a bdění, a to v mnohem větší míře než ostatní děti. Některé hyperaktivní děti rovněž odmítají odpolední spánek, což narušuje v budoucnosti adaptaci dítěte na školku. Hyperaktivní kojenci někdy také hůře sají, bývají proto dokrmováni nebo je nutné přejít na umělou výživu. Často a bez příčiny pláčí. Takoví kojenci způsobují matkám již v raném věku mnoho obtíží, a tak již od této doby může být ohrožen vztah matky a dítěte, matkám se v tomto období dostává prvních negativních vazeb.

Ve vývojovém období batolete bývají hyperaktivní děti zvýšeně pohyblivé, jakoby bez zábran, trpí častěji úrazy. Vydrží dlouho bez spánku, ale nedokáží se déle soustředit na hru. Dostávají se první afektivní výbuchy, neadekvátně silně reagují na menší podněty – nízká frustrační tolerance. U těchto dětí pozorujeme i celkově opožděný vývoj řeči a i celkově opožděný nebo nerovnoměrný vývoj.

Nerovnoměrný vývoj, hyperaktivita, zvýšená afektivita a emocionalita bývají častou příčinou problémů dětí při vstupu do předškolního zařízení, nezřídka se stává, že je docházka do mateřské školy z důvodu horší adaptability dítěte omezena jen na dopoledne, nebo dokonce jen na některé dny. Tyto děti mívají nezřídka odklad školní docházky. Ke stabilitě rodiny a k pozitivnímu prožívání mateřské či otcovské role takováto situace neprospívá, a tak se mnohdy stává, že při nástupu do základní školy jsou už rodiče natolik „vyčerpaní“ (postížení syndromem vyhoření, který je u rodičů těchto dětí velmi častý), že jen těžko navazují kontakt a spolupráci se školou. Dochází tak k častým nedorozuměním v komunikaci rodiny a školy, při nepochopení z jedné či druhé strany dochází někdy i k několika změnám škol, což ke zdárnému vývoji dítěte neprospívá.

Musíme si uvědomit, že děti mající tuto poruchu žijí neustále pod tlakem značně náročných situací, a to nejen ve školním, ale i v rodinném prostředí, při hře s vrstevníky, které vznikají vlivem projevů jejich poruchy. Stále bojují o uznání a úspěch, a ponejvíce tento boj prohrávají. Denně se setkávají se situacemi, které jsou pro ostatní děti normální, běžné, ale ony na ně nestačí, nezvládají je, a navíc si to velmi často uvědomují. Protože děti tyto situace

nedokáží přiměřeně zvládnout, řeší je jinak, po „svém“, což ale nebývá pro jejich okolí přijatelné. Jedná se zejména o :

Únik - dítě se snaží před svými problémy uniknout, utéct. Častý bývá únik do nemoci, méně nápadný je únik do „vnitřního světa“.

Regrese - tento způsob nazýváme „krokem zpátky“. Dítě se začne chovat jako věkově mladší, jako by se vracelo do doby, kdy ještě nároky na sebe zvládalo.

Popření neúspěchů nebo jejich zlehčování - nebývá opět vědomé, dítě jako by si neúspěch neuvědomovalo, „nevidí“, že se mu něco nepovedlo.

Poutání pozornosti –neúspěšné dítě se snaží alespoň nějakým způsobem uspět. A protože buď neví, jakým způsobem by to mohlo udělat, poutá pozornost často nevhodným způsobem - předváděním, „šaškováním“, „vytahováním se“, provokováním ostatních dětí, rodičů a učitelů.

Útok - dítě svůj nezdár, neúspěch řeší slovním napadáním (urážením, zesměšňováním), případně i fyzickým útokem (vůči předmětům, ostatním dětem, dospělým, ale třeba i vůči sobě samému). (Žáčková, Jucovičová, 2005)

## **2.2 Hlavní výchovné zásady dětí s ADHD**

Většina autorů, např. Žáčková a Jucovičová (2005), upozorňují na to, že při práci s dětmi a ADHD je důležité respektovat tyto zásady.

### **Rodinné prostředí**

Vytvoření klidného, citově protepleného rodinného prostředí. Dítě musí vědět, že ho máme rádi, i když někdy hodně zlobí. Musíme dát dítěti najevo, že bude mít v rodičích vždy oporu, že rodina mu poskytne bezpečí a jistotu, že rozumí jeho problémům.

Dítě musí mít pevné místo v rodině, pocit sounáležitosti.

### **Řád, pevné hranice, strukturace činností**

Dítě by se mělo naučit, že své osobní zájmy a potřeby musí sladit a někdy i podřídit potřebám a nárokům ostatních členů rodiny, ve vrstevnické skupině ostatním členům skupiny. Dítě by si také mělo zvyknout na pravidelný režim dne, někdy až stereotypní (zvyky, a rituály přinášejí dětem jistotu, usnadňují mu orientaci v průběhu dne). Svět dítěte by měl být přehledný, jasně

uspořádaný, protože dítěti s ADHD chybí jeho vnitřní řád, mívá v něm chaos, a tak se mu i vše ostatní jeví jako chaotické. Ve vzdělávání je nutno strukturovat jednotlivé činnosti, usnadňují tak dítěti orientaci v daném předmětu.

### **Důslednost**

Pravidla soužití, která jsme si stanovili, je nutné důsledně dodržovat. Když dítěti jednou něco zakážeme a třeba vzápětí totéž povolíme, uvádíme je ve zmatek, přestává mít jasno, jak to myslíme, co smí a co nesmí. Častější, nenásilnou kontrolou dosáhneme toho, že si dítě požadované činnosti „zvnitřní“. Důslednost ve výchově neznamená přílišnou tvrdost. V případě, že dítě projevuje snahu, ale výsledek není dokonalý, můžeme se vždy dohodnout na určitém kompromisu.

### **Sjednocení výchovy**

Nejdůležitější je sjednocení výchovného působení v rodině, neméně důležité je sjednotit výchovné postupy se školou. Nejednotnost ve výchově vždy prohloubí problémy dítěte. V současné době je trendem vytvořit tým specialistů, který se snaží dítěti pomoci, spolupracuje se školou a s rodiči.

### **Soustředění na kladné stránky osobnosti**

Časté neúspěchy vedou dítě k negativním reakcím a k neadekvátnímu chování. Je důležité objevit oblast, ve které je dítě úspěšné, a na tu se zaměřit. Umožnit mu prožívat úspěchy, v případě, že je dítě úspěšné, nešetříme pochvalou. Chválíme i za malé, dílčí pokroky, dáváme mu najevo, že mu věříme, že to dokáže. Oceňujeme i jeho snahu. Dítě, které nemá úspěchy ve školní práci, je dobré podporovat v činnostech, ke kterým má nadání – sport, zpěv, výtvarné aktivity (výborné zkušenosti jsou s prací v keramickém kroužku).

### **Usměrňování aktivity, přívod přiměřených podnětů**

Děti s ADHD bývají většinou zvýšeně aktivní, velmi pohyblivé, neklidné, plné energie. Kdybychom chtěli tuto energii násilně potlačit, dítěti bychom velmi uškodili. Zvýšenou aktivitu musíme využít nějakým pozitivním způsobem. To znamená, když dítě nesedí v klidu, vrtí se, kope nohama, nekáráme ho, ale snažíme se odvést aktivitu jiným směrem (dítě přečte text, dojde rozdat sešity apod.).

Zajistit dětem dostatečný přívod přiměřených podnětů – neúměrné množství podnětů může u dítěte vyvolat opačný efekt – místo aby se jeho obtíže zmírnily, mohou se prohloubit.

Je potřeba si uvědomit, že budeme - li chtít dlouhodobě pozitivně ovlivňovat chování dítěte s ADHD pomocí příkazů, zákazů a trestů, ničeho nedosáhneme. Řešení spočívá v pravém opaku, přes porozumění a přijetí dítěte, ke konkrétní pomoci, oceňování a uznání.

Některé formy poruchy bývají u dětí natolik výrazné, že po poradě s odborníkem (dětský psychiatr, neurolog) je nutné volit ke zklidnění dítěte a zmírnění projevů medikaci.

### 2.3 Postoje pedagogů

V odborné literatuře se uvádí příčiny nevhodného pedagogického přístupu k dětem:

Většina učitelů a vychovatelů předpokládá, že dítě školního věku je již v takovém stádiu schopnosti zvládnání autoregulace, že musí umět své hyperaktivní projevy tlumit. Často se proto hyperaktivita zaměňuje s poruchou chování nespecifického charakteru. Hlavním problémem jedinců s ADHD je jejich neschopnost dodržovat stanovené normy chování v sociálním prostředí, v němž se pohybují, tudíž nejsou schopni chovat se přiměřeným způsobem. Hyperaktivní jedinci mívají problémy v kolektivu nejen s dospělými, ale i s dětmi, neboť jejich chování ve vrstevnické skupině bývá pro všechny často nepochopitelné v určité probíhající situaci.

Na základě průzkumu v letech 1996 -1998 vplynuly následující postoje učitelů k hyperaktivitě:

- Hyperaktivní dítě vyvolává napětí ve všech lidech, kteří s ním jsou v delším či dokonce v každodenním kontaktu.
- Projev hyperaktivního dítěte ruší, vyčerpává, dráždí.
- Učitelé se domnívají, že dítě -školák musí být na takovém stupni autoregulace chování a jednání, že jeho hyperaktivní projevy často jsou ztotožňovány s nevychovaností, drzostí, schválností.
- Učitelé mají tendence hyperaktivní dítě srovnávat s jedincem s nedostatkem motivace pro školní práci, tudíž ho obviňují z lenosti, neochoty pracovat, z nezájmu o výuku, až ve 22% učitelé hodnotí své žáky jako agresivní.

*(Michalová, 2003, s.25)*

Tyto negativní postoje učitelů lze nalézt zřejmě na každé škole. Důsledkem bývá potrestání dítěte sníženou známkou z chování. Učitelé si málokdy přiznávají, že dítě je s určenou diagnózou v určitém „léčebném procesu“, který probíhá mnohdy i podáváním medikace, spoluprací s dětským psychologem a mnohdy za vyčerpávající podpory rodiny.

Odpověď na danou problematiku se snažím nastínit ve své práci.

### **3. Dramatická výchova ve vztahu s ADHD**

#### **3.1 Cíle dramatické výchovy**

Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické. Jsou zaměřeny na osobnostní a sociální rozvoj.

Tyto dvě základní vrstvy – cíle – se v praxi prostupují, nelze je oddělit.

Při výchově dětí s ADHD vycházím z obecných cílů a při praktické práci se opírám o tyto autory.

Cíle dramatické výchovy se dají rozdělit podle mnoha hledisek. Pro práci s dětmi považuji za základ dělení podle Evy Machkové z hlediska časového na:

##### **a.) vzdálenější cíle**

Ve své vlastní práci si stanovuji cíle dramatické výchovy s ohledem na skupinu dětí, s kterými pracuji. Ze své zkušenosti vím, že jasné a přesné stanovení cílů musím posuzovat s odstupem, upravovat vzhledem k možnostem dětí, a je-li třeba, doplňovat.

Nejdůležitějším cílem u dětí s ADHD je ovládnutí volní složky jednání, schopnost respektování a dodržování pravidel her a cvičení, nekonfliktní komunikace s ostatními dětmi.

Ve srovnání s normální skupinou dětí je potřeba počítat s velkou časovou dotací, za úspěch považuji i přiblížení k tomuto cíli.

##### **b.) střednědobé cíle**

Při stanovení střednědobých cílů se řídím tím, čeho dosáhnu u dítěte především v rovině změny osobnosti (zlepšení chování dítěte, vztahů k ostatním členům skupiny, vytváření osobních pout).

##### **c.) krátkodobé cíle**

Krátkodobý cíl znamená stanovení náplně a záměru nejbližší lekce nebo lekcí a jejich realizaci. V dramatické výchově musím počítat s celkovým naladěním a okamžitou

atmosférou své skupiny. Vždy je potřeba počítat se změnou skladby hodiny, především co se týká její dynamiky a vhodné změny prostředí.

První a nejdůležitější skupinou cílů a hodnot dramatické výchovy je

### **Sociální rozvoj**

Winifred Wardová píše: *“Abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim rozumět. Čím chápavější je naše porozumění, tím bohatší bude náš život. Abychom rozuměli druhé osobě, musíme vstoupit na její místo a zkusit cítit jako ona.”*

(1957, in Machková, s. 52)

- umět naslouchat a umění vcítit se (empatie)
- cvičení partnerské a skupinové citlivosti, důvěry a spolupráce (příležitost ke spolupráci, společně sdílet a prožívat – „vespolné jednání“)
- orientovat se v běžných životních situacích a mezilidských vztazích, jednat svobodně a zodpovědně
- kontakt a komunikativní dovednosti
- mít schopnost kritického myšlení – problém nastolený ve hře vyžaduje schopnost klást otázky, posuzovat a ověřovat vstup do role, tj. „do bot druhého“, dovoluje odstup a objektivnější pohled na problém

### **Osobnostní rozvoj**

- objevovat okolní svět i sebe sama (sebepoznávání a sebekontrola, získat pozitivní sebepojetí – tj. posílit zdravé sebevědomí a jistotu)
- uvolnit a odstranit zábrany
- cvičit soustředěnost a pozornost
- naučit citlivému vnímání
- rozvíjet obrazotvornost, fantazii a tvořivost (kreativitu)
- rozvíjet schopnost kritického myšlení
- emocionální rozvoj – tj. zkušenost s různými emocemi. Naučit se pochopit, že city jsou legitimní součástí vnitřního života, že je však nutno je mít pod kontrolou nenechat se jimi manipulovat

- rozvíjení komunikativní dovednosti ve složce verbální a neverbální  
verbální – vyjádřit svoje myšlenky, postoje, přijímat myšlenky, postoje a pocity druhých, umět naslouchat, porozumět podtextu („co tím chce druhý říci“), rozvíjet plynulost řeči, slovní zásobu i schopnost formulovat, cvičit rytmus a temporytmus řeči apod.  
neverbální – cvičit pohybové dovednosti i schopnost výrazu pohybem, postojem, koordinovat pohyb, rozvíjet orientaci v prostoru a prostorovou představivost, mimiku, proxemiku, gestikulaci.
- probudit zájem o umění a kulturu (estetický rozvoj)
- (*Machková, 1992*)

### 3.2 Obsah činnosti kroužku

Při vytváření ročního plánu práce vycházím ze vzdělávacího programu Obecná škola.

#### Vzdělávací program Obecná škola

Obecná škola pojímá dramatickou výchovu jako samostatný vyučovací předmět a obsahuje učební plán pro jednotlivé ročníky. Ve své práci s dětmi s ADHD se inspiroji úkoly 1. etapy, které se svým obsahem nevíce přibližují potřebám uvedených dětí.

Dramatické hry a cvičení – východiskem je vytvoření přátelského kolektivu a vzájemné poznávání jeho členů, stanovení a dodržování určitých pravidel při práci (hrách), vzbudit potřebu spolupráce a aktivity, rozvíjet soustředění, pozornost a smyslové vnímání

Jednoduché improvizace – směřují k prozkoumání prostředí a situací, které se mohou odehrát, přispívají k vcítění se a vlastnímu prožitku v situaci či roli, učí základním pravidlům společenského chování a sociálním dovednostem, s tím souvisí i uvědomění si a řešení etických problémů v okolí dítěte.

(*Vzdělávací program Obecná škola, 1995*)

#### V současné době probíhá školská reforma.

Každá základní škola (předškolní vzdělávání již má školní vzdělávací programy zpracované) tvoří školní vzdělávací programy. DV může být samostatným oborem (předmětem) se



stanovenou hodinovou dotací, přičemž může buď směřovat k jevištnímu (divadelnímu nebo přednesovému tvaru), nebo může mít podobu interní dramaticko – výchovné práce, která nepočítá s jevištním (dramaticko – výchovné aktivity ve třídě jsou určeny výhradně jejich účastníkům, nikoliv divákům).

Vedle toho však může dramatická výchova sehrát v moderní škole významnou roli jako obor, který sdílí mnohé klíčové kompetence RVP ZV nebo je podstatně rozvíjí. Z klíčových kompetencí, jak je uvádí RVP ZV, rozvíjí DV především kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. Z podstaty DV vyplývá, že právě tyto dvě kompetence se prakticky kryjí se specifickými kompetencemi dramatické výchovy. V rolové hře, základní metodě dramatické výchovy, při níž žáci jednají za různé postavy, mají příležitost formulovat a vyjadřovat myšlenky a názory, naslouchat promluvám druhých lidí, prakticky, ale v bezpečí fikce prozkoumávat, jak na ně lze v různých okolnostech reagovat.

### **Rámcový vzdělávací program**

Ve školním roce 2007/2008 vstupuje v platnost Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, kde je Dramatická výchova systémovou součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, a to vedle hudební a výtvarné výchovy jako třetí výchova se statutem doplňujícího oboru.

Při tvorbě vzdělávacího programu je dle mých zkušeností pro potřeby dětí s ADHD tato možnost využití učiva a očekávaného výstupu určeného pro 1.stupeň.

**psychosomatické dovednosti** – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace, dokázat hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozeznávat je v chování druhých

**herní dovednosti** – rozlišovat herní a reálné situace, přijímat pravidla hry, vstup do jednoduchých rolí a přirozené jednání v těchto rolích

**sociálně komunikační dovednosti** - spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích, prezentace, reflexe a hodnocení

*(RVP pro základní vzdělávání, 2005)*

Vím, že dramatická výchova v době mimoškolní nesupluje hodiny DV ve škole.

Na naší škole, která vyučuje podle programu Základní škola se tyto hodiny nevyučují.

Jsem přesvědčena, že pokud chci pečlivě a cílevědomě pracovat s dětmi, musím se opřít o poznatky, které jsou k tomuto účelu vypracovány. Chybí mi dostupná metodická literatura v rámci zájmové činnosti, domnívám se, že mnoho vychovatelů starší generace, které nezastihla výuka dramatické výchovy na pedagogické škole, tuto činnost nevykonává z důvodu osobního selhání.

### 3.3 Metody a techniky dramatické výchovy

Metoda – pojem je odvozen z řeckého slova *methodos* a je definován jako “postup, cesta, způsob vyučování, ...” ( *Průcha – Walterová – Mareš, 1995, s. 265*). Znamená v nejobecnějším slova smyslu způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika, představující konkrétní postup. Znamená to, že každá metoda může mít rozdílný počet technik a záleží pouze na učiteli, kterou techniku pro daný problém zvolí. Metoda však může existovat sama o sobě, bez přispění některé z technik.

Metody dramatické výchovy jsou velmi dobře zpracovány v odborné publikaci Kristy Bláhové. Ve své praxi využívám tuto klasifikaci her a cvičení.

V současném celkovém pojetí výchovy a vzdělávání jsou preferovány především metody, díky kterým dítě získává poznatky vlastní činností, zkušeností a prožitkem. Dramatická výchova je na těchto principech vystavěna.

V další části se zaměřuji na specifické metody dramatické výchovy. Jak již bylo uvedeno, základními pilíři dramatické výchovy jsou osobnostní a sociální rozvoj. K osobnostnímu rozvoji je předurčen system průpravných her a cvičení. Tvoří důležitou součást dramatické výchovy, ale nikoliv podstatnou. Svůj význam mohou splnit pouze tehdy, jsou-li skutečnou přípravou pro cestu k vlastnímu jádru dramatické výchovy – k sociálnímu rozvoji prostřednictvím dramatických her a improvizací.

- Hry a cvičení rozvíjející uvolnění a schopnost koncentrace a přenášení pozornosti.
- Hry a cvičení rozvíjející rytmické cítění a dynamiku.

- Hry a cvičení, v nichž se zcitlivuje smyslové vnímání, včetně prostorového citění a všestranně se rozvíjí schopnost objevovat sama sebe i okolní svět.
- Hry a cvičení, které uvolňují představivost, obrazotvornost a fantazii.
- Hry a cvičení prohlubující a obohacující pohybové dovednosti, včetně správného držení těla, orientace v prostoru, koordinace pohybů a jemné motoriky a schopnosti pohybového vyjádření.
- Hry a cvičení rozvíjející řečové dovednosti ( kultura a technika mluvy) a především schopnosti a dovednosti komunikovat slovem.
- Hry a cvičení rozvíjející jazykové citění a barvitost mluveného projevu.
- Hry a cvičení na rozvoj paměti.
- Hry a cvičení na rozvoj logického myšlení.

*(Bláhová, 1996, s.23)*

V oblasti sociálního rozvoje využívám dvou základních metod: improvizace a interpretace. Jejich klíčovým prostředkem je dramatická hra.

**Improvizace** – prostřednictvím uměle, fiktivně navozených situací nabízí dětem možnost jejich samostatného a aktivního řešení podle jejich schopností a představ. Děti si mohou vyzkoušet neprožitá situace v rovině „jako“, v níž nehrozí sankce.

Vychází z pedagogických disciplín a je zaměřena na sociální a osobnostní rozvoj.

**Interpretace** – jde o předvedení určitého díla (nebo jeho částí), které se interpret snaží předat tvůrčím způsobem.

Interpretace má blíže k výrazu a tvaru k oborům divadelním.

*(Bláhová, 1996, s. 50)*

## **Metody a techniky vhodné pro práci s dětmi s ADHD**

### **Metody pantomimicko - pohybové**

V práci s dětmi vycházím ze zkušeností, že pantomimické aktivity jsou pro nezkušeného hráče snazší než aktivity verbální. V metodikách DV se doporučuje vést metodickou řadu od nich. Tyto metody vyžadují od dětí pohybové aktivity a naopak nevyžadují zvuk a řeč.

## **Narativní pantomima – vyprávěná pantomima**

Dětem vypravuji a podle vyprávění hráči hrají pantomimu. Příběh musí být vymyšlen tak, aby umožňoval žákům akci. Vhodné jsou jednoduché pohádky s akčním zaměřením.

J. Valenta uvádí tento příklad: Cituji: „Ve svém lesním doupěti spí tvrdě vlk. Nazlobeně krčí nos, protože se mu něco zdá. Trhne hlavou, zhluboka se nadechne a vydechne a otevře pravé oko. Okamžitě si uvědomí, že se probudil ještě do tmy a zamračí se. Otevře druhé oko a chvíli civí před sebe. Pak neslyšně zívne. Protáhne si levou přední tlapu, protáhne si pravou přední tlapu a posadí se, narovná se a v zádech mu zapraští. Nemá z toho dobrý pocit...”

Vedení je velmi návodné, s touto technikou mám velmi dobré zkušenosti, děti podle návodu, ale zcela podle svých představ prožívají daný příběh. Tato technika je vhodná pro vedení hráčů – začátečníků, kterým poskytuje oporu. Mám velmi dobré zkušenosti se čteným příběhem, děti četba nenásilnou formou zklidní, aktivizuje jejich představivost, naučí hráče naslouchat a „jít s příběhem”.

## **Předávaná pantomima**

Podstatou principu předávání je „řetězovitost” vztahu mezi hráči. Cvičení využívám při práci v kruhu. Oblíbenou verzí dětí je předávání fiktivního předmětu (jablko, jehla, živé zvířátko), či nálad (radost, smutek, lítost apod.). Přínos vidím u dětí, které si učení fixují nápodobou. Cvičení vyžaduje koncentraci, přímo určuje způsob jednání (živé zvířátko –opatrnost, něžnost při předávání, či chování (radost – úsměv, zpěv, tleskání).

## **Zrcadlení**

Podstata tkví v přesném napodobení pohybové akce hráče jiným hráčem. Napodobení je základem učení. Tato technika DV zlepšuje u dětí zábavnou formou koncentraci a pozornost. Při práci s dětmi využívám paralelní zrcadlení, kdy jeden žák „vede” a druhý souběžně zrcadlí. Nejvíce se mi osvědčilo cvičení s celou skupinou. Děti opakují pohyb učitele či žáka, který vede. Velmi oblíbené je zrcadlení „Strom, stromek, stromeček”.

## Metody verbálně-zvukové

Metody verbálně zvukové jsou založeny na slově, či zvuku, jehož tvoření je tu hlavním úkolem.

### Alej – ulička

Hráči udělají uličku tak, že se postaví do dvou řad proti sobě ( v mezeře asi 1,5 m). Touto alejí většinou prochází jedna z postav hry. Zároveň je dána instrukce hráčům (stromům, zvířátkům), co mají dělat. Hru využívám při závěrečné reflexi, děti formulují hodnocení určité postavě (Smolíček, Červená Karkulka, Neposlušné kůzlátko). Důraz kladu na způsob vyjadřování - rady. Podstatou reflexe je naslouchání a empatie k dané postavě. Metoda je součástí dramatické stavby hry.

Uličku využívám také při budování důvěry. Děti stojí ve dvojicích proti sobě, drží se za ruce ve vzdálenosti předpažení. Jedinec probíhá uličkou, dvojice musí těsně před kontaktem uhnout rukama směrem dolů, aby se vybraný žák neuhodil. Tato hra vyvolává velké napětí a klade důraz na koncentraci a spolupráci.

### Čtení

Metodu čtení používám velice ráda. Používám formu dětského hlasitého čtení, z literatury využívám především pohádky, dialogy k pohádkám. Děti se snažím vést k výrazovému čtení, svým postojem a modulací hlasu vyjadřovat charakter, pocity a jednání určité postavy. Při čtení dochází ke zklidnění a koncentraci dětí, ponoření do navozené atmosféry. Jinak se vyjadřuje v dialogu vypravěč, obyvatelé „Budky“ ( myška Hryzalka - jemná modulace hlasu, medvěd - hluboký, výhružný hlas). Výrazové čtení je odrazovým můstkem k dramatizaci pohádky. Děti mají nacvičenu verbální složku pohádky, kterou doplní o pohybovou složku.

## **Metody graficko-písemné**

### **Mapy -plány**

Kreslení map je znamenitou individuální i společnou činností, která pomáhá budovat kontexty hry. Nakreslete hrad pro hodného krále, zlého krále, skupinová práce (6 dětí).

Myšlenkové mapy jsou grafickým zachycením volných asociací.

### **Schémata, sociogramy**

Oblíbenou formou jsou sociogramy. Znázorňují vztahy mezi dětmi a umožňují učitelům poznávání a budování vazeb mezi dětmi. Jsou velice jednoduché, zařazují je na konec lekce. Děti reagují vždy na nějaký problém. Většinu sociogramů děláme v kruhu - např. „Když bys měl veliký problém, koho bys poprosil o pomoc“?, děti posílají klubko provázku tomu, o kom se domnívají, že by jim pomohl. Velmi důležitá je reflexe, děti si uvědomují, kdo je ochoten pomoci. Problém nastává v okamžiku, kdy některé dítě provázek neobdrží. V tomto případě je potřeba ho oslovit, aby navrhl sám nějaký způsob pomoci a aby děti slyšely, že umí také pomoci.

## **Metody materiállově –věcné**

### **Práce s loutkou**

Hra s loutkou je velmi oblíbená mezi dětmi. Velmi často je součástí spontánní činnosti dětí mimo rámec lekce DV. Děti si velmi rády tvoří papírové loutky a hrají si na cokoli. Význam této hrové činnosti tkví především ve spontánnosti. Těchto zkušeností jsem využila při práci s loutkou.

Práci s loutkou jsem zařazovala jako součást přípravy na hru v roli. Děti prostřednictvím loutky prožívaly jiné postavy, byly schopné většího uvolnění, nešlo o jejich příběh, ale příběh někoho jiného (Princezna na hrášku, O Budulínkovi). Děti překonávaly stud při projevování emocí jiných postav a na výsledky práce s loutkou jsem navazovala při přípravě interpretace pohádek a příběhů.

## Práce se zástupnými předměty

Do hodin dramatické výchovy zařazují práci dětí se zástupnými předměty. Cílem je rozvoj dětské tvořivosti a představivosti. Hry a cvičení zařazují především z důvodu zlepšení koncentrace a zodpovědnosti u dětí. Velmi ráda zařazují cvičení „Na kašpárka“. Děti cvičí se zástupným předmětem (kašpárkem – šátek s uvázaným uzlem) a snaží se co nejpřesněji plnit pokyny učitele (kašpárek spí, běží jedno kolo v tělocvičně, sedí na lavičce, plíží se po žíněnce, hraje „Na Peška“). Tato činnost je velmi oblíbená, cvičení je návodné.

V Dramatické výchově je mnoho metod a technik. Uvádím zde metody, které používám při práci s dětmi s ADHD. Při volbě metod vycházím z publikace J. Valenty “Metody a techniky dramatické výchovy”.

*(Valenta, 1997)*

### 3.4 Osobnost učitele dramatické výchovy

Základním předpokladem pro úspěšnou výuku učitele DV je tvořivost a ve vztahu k dětem s ADHD odborné vzdělání, seznámení s metodami práce a především praktické zkušenosti. Učitel by měl mít schopnost citu pro prostor, komunikační sdělnost, umění empatie, pozitivní přístup ke skupině.

Učitel pracující s dětmi musí vycházet z konkrétního doporučení, které vypracovává odborník. Současný školský zákon se zabývá postavením dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami (kam dítě s ADHD patří).

Nejlépe to vystihuje text. Cituji:

Zamýšlíme-li se nad vlastnostmi vychovatele v souvislosti s tvořivou hrou, zdůrazníme nepochybně vedle odborných kvalit schopnost nacházet nové a neobvyklé formy činnosti s dětmi. Tvořivý vedoucí nepřizpůsobuje dítě svým „osvědčeným“ metodám, ale podřizuje vše výchovným potřebám dítěte. Splnění těchto požadavků předpokládá určité pedagogické i didaktické vloh, praktické dovednosti a nezbytné organizační schopnosti.

Charakter naší činnosti vede přirozenou cestou k navázání vztahů k dětem. Děti přicházejí s čistými city, s přirozenou hravostí, touhou po pohybu. Práce učitele vylučuje živelnost a náhodnost, musí být soustavná a důsledná. Měl by mít na paměti především výchovné

výsledky, zajímat se o děti, o jejich školní i soukromý život, žít jejich radostmi i starostmi.

Vlídny přístup by neměl být v protikladu s kázní, která podmiňuje úspěšnou činnost.

Učitel by měl být přítelem dětí, měl by vytvářet radostnou, tvořivou náladu. Smysl dramatické činnosti dětí spočívá ve výchovném působení. Při tomto způsobu nacházíme subjekt činnosti v dítěti a jeho hře.

Inspirujme se dětmi a snažme se zachovat prvky zaujetí, spontánnosti a přirozenosti, které provázejí dětskou hru od nejranějšího věku.

*(Mlejnek, 2004, s. 36 -37)*

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.

*(Machková, 1998, s. 185)*

Závěrem bych chtěla shrnout uvedené poznatky a pohledy na osobnost učitele. Chtěla bych upozornit na náročnost a kladení požadavků na práci učitele s dětmi s ADHD. Práce učitele je zaměřena na dítě, na vyladění jeho emocí a promyšlenou motivaci. Učitel musí být zaměřen na dítě, musí být empatický, sdílet s dítětem jeho prožitky a mít schopnosti modelovat hodinu DV podle stavu dítěte, který není vždy optimální. Z mého pohledu je ideální demokratický výchovný styl vedení.

### **3.5 Podmínky, prostředí a organizace**

Dramatický kroužek probíhá v rámci výchovně –vzdělávací činnosti dětí ve školní družině.

K realizaci schůzek využívám:

Třída – na naší škole nemá školní družina samostatné místnosti, provoz probíhá ve třídě.

Místnost je dostatečně prostorná, z jedné třetiny ji pokrývá koberec. Je moderně zařízena a vybavena moderními pomůckami. Ze svých zkušeností využívám tyto prostory velmi málo, neboť je zde velmi mnoho podnětů, které děti rozptylují a odvádějí jejich pozornost.

Relaxační místnost - je velice vhodná k práci s dětmi. Tvoří ji jednoduché vybavení, místnost je pokryta kobercem, k dispozici jsou malé polštářky, přenosná tabule. Tato místnost slouží i k individuální práci s dětmi.



Malá tělocvična – prostor je vybaven kobercem, žíněnkami a karimatkami. K tělocvičně náleží i sklad s náradím a náčiním. Tělocvičnu ráda využívám k improvizaci a vytváření různých kulis /dračí sluj, domov pro Budulínka apod./.

Les – s dětmi máme oblíbenou loučku v lese.

Keramická dílna – při rozvíjení hmatu a jemné motoriky některá cvičení provádím v dílně. Děti mají v plátěném sáčku ukrytý předmět /mušle, mistička, pejsek .. / a snaží se předmět vymodelovat podle jeho tvaru. Činnost je velmi oblíbená.

Důležité místo – v rámci školy v přírodě, při jejím hodnocení, využívám významné místo k dramatické hře a k umocnění prožitku dětí. Využívám myšlenkové mapy, jejímž cílem je budování skupiny. Mapu si děti pověsí ve třídě a občas se k ní vracíme.

Brian Way říká, cituji: že pro hru je potřeba „prostor, kde se může dít cokoli“.

## **Organizace činnosti**

Pro dramatickou výchovu je důležité uspořádání s možnostmi komunikace mezi dětmi. Využívám tři hlavní typy uspořádání hráčů při dramatické výchově.

**1. Volný pohyb nebo rozmístění žáků**, neurčuji, kdo si kam má stoupnout, sednout či lehnout, jen upozorním, kolik místa budou hráči kolem sebe potřebovat. Nejde tedy o umístění „na značkách“. Při většině těchto her je třeba, aby si hráči vybírali sousedy, kteří jim vyhovují.

**2. Kruh –kulatý stůl**, je nejpřirozenější uspořádání a také nejkomunikativnější. Děti mohou sedět na zemi, na židličkách, na polštářích. S dětmi je nutné sezení v kruhu nacvičovat /hra Na peška, Na mrkanou/. Důležité je, aby děti neposedávaly mimo kruh, obvykle to dělají plaché děti. Kruh umožňuje dětem lepší komunikaci, zbavuje je ostýchavosti.

**3. Poloaréna**, je vhodná, když část dětí přihlíží aktivitám jiných dětí.

Protože má v lekci všechno navazovat plynule, bez nezajímavých a tvořivost oslabujících pauz, je potřeba mít všechny pomůcky v takovém stavu a tak uspořádané, aby manipulace s nimi byla snadná. (Machková, 2005, s. 45)

Tato poučka je velice výstižná pro práci s dětmi s ADHD, neboť jakékoli nevhodné přerušení dokáže lekci rozhodit. Učitel nemůže opustit místnost a nemít děti v zorném úhlu pohledu. Děti většinou zareagují předváděním.

#### **4. Práce s dětmi s ADHD v dramatickém kroužku Kamarád**

Na funkci dramatického kroužku lze nahlížet z pohledu sociální psychologie jako na útvar, který je záměrně vytvořen ke splnění jeho cílů, ale také z pohledu speciální pedagogiky. Umožňuje dětem formou promyšlené integrace začlenění dětí do skupiny, prostřednictvím her a prožitku zvnitřnění norem dosáhnout společného cíle osobnostního a sociálního rozvoje, (rozvoji sebehodnocení, sebevědomí, emocí a skupinové koheze). K dosažení cílů dramatické výchovy je nutné stanovení konkrétních zásad, vyplývajících z práce s tímto kroužkem.

##### **Zásady dramatického kroužku „Kamarád”**

1. Dramatický kroužek pro děti s ADHD vychází z možnosti spolupráce a působení sociálně zralých spolužáků. Tyto děti působí jako stabilizující prvek, přenášejí postoje učitele (vychovatele) na ostatní děti, které tyto postoje lépe zpracovávají, využívám zde vrstevnický efekt.
2. Vychovatel si na základě vnímání vytváří k dítěti postoj, který pak ovlivňuje jeho chování k dítěti. Dítě totiž není v tomto vztahu pasivní, velmi rychle vycítí, co si o něm vychovatel myslí, jak ho posuzuje, co od něj očekává a tomu přizpůsobuje své chování. Vzhledem k problematice nahlížení některých pedagogů, mnohdy i rodičů a hlavně spolužáků je základní úkol dokázat dítěti, že ho mám ráda. Je důležité vědět, že:  
„zvýšíme –li a posílíme sebevědomí dítěte, snížíme projev jeho agrese”.
3. Dítě není vhodné za projevy hyperaktivity kárat, trestat nebo mu dávat za příklad jiné, klidnější dítě. Může se stát, že dítě, které mu dáváme za příklad, přestane mít rádo nebo se stane cílem jeho agrese.

4. Na ovlivnění hyperaktivity dítěte dobře působí střídání činností, osvědčuje se také umožnění změny polohy.

5. Hyperaktivní děti jsou velmi neklidné, ale na druhé straně velmi rychle a snadno unavitelné. Únava se ale u některých dětí překvapivě projeví ještě větší aktivitou, zvýšenou pohyblivostí, vzrušivostí až podrážděností, od které není daleko k afektivnímu výbuchu nebo agresi.

Při stanovení ročního plánu v práci s dětmi s ADHD vycházím z potřeb uvedených dětí. Prostředky a metody jsou průpravné hry a cvičení, dramatické hry a cvičení, jednoduché improvizace. Při plánování jednotlivých schůzek je nutný stanovený řád. Pro děti je velmi důležité seznámení na začátku hodiny s programem hodiny. Děti jsou zvyklé hodinu zahájit posezením na koberci a popovídáním, co kdo hezkého prožil. Poté následují hry a cvičení. Hry a cvičení uvádím postupně, děti musí v klidu pochopit a osvojit si daná pravidla. Při hodině je nezbytné zajistit klid a zabezpečit případné rušení zvenčí. Při jednotlivých činnostech, které to umožňují, se aktivně zapojují s dětmi.

#### **Stanovení dlouhodobých úkolů s ohledem na potřeby dětí:**

Vytváření kolektivu, zapojování všech dětí do hry, schopnost bezproblémového kontaktu.

Dodržování pravidel, pochopení významu pravidel.

Vzájemná spolupráce.

Rozvíjení smyslového vnímání, cvičení myšlení.

Rozvíjení rytmického cítění.

Naučit se využívat prostor a respektovat osoby v něm.

Snížení agresivity vůči dětem a předmětům.

## 4.1 Dramatický kroužek „Kamarád“

Se skupinou dětí pracuji od první třídy, kdy dochází do školní družiny. Nyní jsou děti žáky třetí třídy. Činnost dramatického kroužku jsem zahájila ve 2. pololetí druhé třídy na základě prohlubujících se projevů chování některých žáků a následné diagnostice ADHD u čtyř chlapců. Teoretické a praktické zkušenosti jsem získala jako osobní asistentka chlapce s ADHD, kterou jsem dělala tři roky a které mě motivovaly k zaměření se na tuto problematiku.

Dramatický kroužek „Kamarád“ se schází jedenkrát týdně od září do června. Kroužek probíhá v rámci výchovně – vzdělávacích činností ve školní družině. Zpočátku jsem s dětmi pracovala 30 -45 minut. V současné době pracujeme 60 minut.

Ve skupině pracuji s 12 dětmi. Tento počet je umožněn dělením třídy na skupiny. Ve spolupráci s třídní paní učitelkou mám prostor pracovat s tímto počtem dětí, mezitím u ostatních dětí probíhá výuka.

Dobrým nápadem je i pojmenování kroužku „Kamarád“ , patří dětem a způsob prezentace, „dnes si hraji s kamarádem, kamarád je prima“, evokuje pozitivní ladění dětí.

V kroužku mě děti oslovují - paní vychovatelko, domnívám se, že je zde důležité vytváření partnerských vztahů . Děti potřebují vlídné vedení, ale musí zde být patrna autorita učitele.

### Věková a individuální specifika dítěte ve vztahu k DV

Při práci s dětmi vycházím z obecně platných věkových zvláštností. Uvedené děti jsou ve věku 8 – 9 let, pro tyto děti je charakteristické:

- rozvoj motoriky, zájem o reálné prostředí k uplatňování různých prací, je stále preferována spontánní námětová hra, širší společenské kontakty
- rozvíjení koordinace jemného svalstva, v průběhu roku dochází u vyspělejších dětí k ústupu spontánní hry, nastupuje hra konstruktivní, hry začínají být plánovité a promyšlené
- v řízené dramatické hře děti rády a dobře hrají drobné události a osoby ze svého prostředí, činnosti a práce

- dětský projev vyrůstá z improvizace, i když mohou již sehrát kratší hru podle pevného textu

## 1. Děti s diagnostikou ADHD

**Honzík** – ADHD s agresivitou, měnící se intenzita koncentrace, ve vztazích s vrstevníky neumí navázat normální kontakt, negativní emoční ladění, nefunkční rodina

**Vilém** - ADHD s agresivitou, nevyzrállost v sociální oblasti, neuznává autoritu, má tendenci stanovit své hranice chování, opoziční chování, neustále diskutuje a reaguje po svém, funkční rodina

**Patrik** - ADHD, nesoustředěnost, funkční rodina

**Lukáš** – ADHD, extrémní neklid, medikace, funkční rodina

## 2. Snížené rozumové schopnosti

**Bořek** - tupozrakost, nefunkční rodina

**Jan** – snížené rozumové schopnosti, emoční labilita, malá sebedůvěra, málo podnětná rodina

## 3. Psychická a tělesná nevyzrállost

**Veronika, Tereza** -jednovaječná dvojčata, pomalá, nevyzrálá v psychické i tělesné oblasti, malá sebedůvěra, výborná spolupráce s rodinou, postupné dozrávání

## 4. Bezproblémové děti

**Šárka, Gabriela, Sandra, Štěpánka** – tvořivé, kamarádké, emočně kladně laděné, empatické, podnětné rodinné prostředí

## 4.2 Příprava hodiny

### 1. Zdroje námětů

Zdroje používaných námětů rozdělují do dvou skupin, v první skupině využívám náměty převzaté z literárních, hudebních, či výtvarných předloh, zejména dávám přednost literatuře

pro děti (jednoduché verše, pohádky), z kterých volím určitý motiv nebo postavu. Předlohu můžu zkrátit nebo použít tak, jak byla napsána.

Do druhé skupiny zařazuji náměty ze života dětí, z jejich vlastních zkušeností, problémů a přání (kamarádství, šikana, bojácnost). Snažím se volit vhodné metody a postupy, abych dětem pomohla najít řešení a odpověď. Jedním z mnoha způsobů, jak získat vhodné náměty pro dramatické hry a improvizace je technika brainstormingu. Může probíhat v různých podobách – ústně, písemně, kresbou. Podmínkou je, že každý může sdělit jakýkoli nápad, asociaci, myšlenku. Ukázkovou inspirací pro techniku brainstormingu s mladšími dětmi je knížka Daisy Mrázkové „Co by se stalo, kdyby...”

*(Bláhová, 1996, s. 52)*

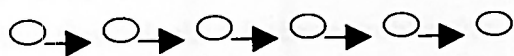
## **2. volba námětu hodiny se řídí**

- zkušenostmi dětí s metodami DV (každá následující hodina staví na zkušenostech z předchozí hodiny, na zvládnutí úkolu a navýšení náročnosti tvořivosti provedení) vždy vycházím ze své reflexe hodiny a z projevů dětí
- zaměřením na rozvíjení schopností dětí
  - schopnosti percepční - vnímání - rozlišování tvarů, barev, tónů
  - schopnosti motorické - zvládnutí prostoru, orientace
  - schopnosti intelektové – orientace v nových situacích, řešení problémů
  - schopnosti sociální – jednání se spolužáky, předcházení konfliktům
  - schopnosti umělecké – improvizace

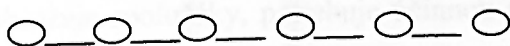
## **3. vlastní průběh hodiny**

- výběr vhodného prostoru
  - výběr jednodušších typů dramaticko - výchovných lekcí a jejich stavby
- důležitá je plynulost v hodině, navození tvořivé atmosféry, pohroužení hráčů do hry a jejich zaujetí
- typy lekcí, které používám s dětmi s ADHD:

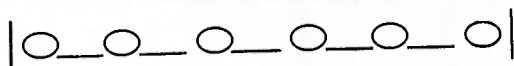
a) lekce sestavená z jednotlivých činností, série her a cvičení, jedna navazuje na druhou, mají souvislost, ale nemají hlubokou vazbu



b) lekce s pevnější vazbou, hry a cvičení ( např. bonbon), propojuje předmět nebo téma (leitmotiv)



c) řada pevně propojených her a cvičení, spojená příběhem (Brémští muzikanti)



(podle J. Provazníka)

- strukturalizace hodiny, nesmírně důležité je seznámit děti s obsahem hodiny, děti s ADHD potřebují řád a jistotu
- obsah hodiny musí být členěn na kratší úseky, pedagog by měl střídat odpočinek (četba, seznamování s úkoly –motivace formou příběhu apod.) s pohybovou aktivitou.
- v rámci hodiny nezařazují větší množství nových prvků
- zařazují uvolňovací prvky, humorné situace – uvolnění napětí u dětí, lepší schopnost spolupráce
- reflexe dětí - umožňuje pochopení a zvládnutí úkolů, nebo vyústí k dalšímu řešení problematiky
- reflexe pedagoga – úroveň zvládnutí, vždy následuje pochvala za splnění dílčích úkolů
- seznámení dětí s pokračováním činnosti v další hodině

## Zkušenosti a doporučení z práce s dětmi s ADHD:

1. Při práci s dětmi by byla potřebná účast asistenta, musíme si uvědomit, že ne každá hodina proběhne podle plánu. Často dochází k těmto problémům.

- dítě nechce spolupracovat, vyžaduje pozornost pedagoga, který mu musí věnovat čas a zklidnit
- dítě je v afektu, ohrožuje spolužáky, potřebuje účinnou pomoc pedagoga a odvedení od problému ( sám svůj problém nevyřeší)

Ze svých vlastní zkušeností jsem se setkala s touto formou práce na Základní škole pro děti s poruchami chování v Praze na Zlíchově. Se skupinou 10 dětí zde pracují dva učitelé.

2. Svůj výstup (produkt) z hodin DV představit vybraným divákům, osvědčilo se mi vybrání spolužáků, třídní paní učitelky, nebo skupiny mladších žáků. Představení by mělo mít komornější charakter ( nižší počet dětí, doporučuji 10 -15) vždy za přítomnosti pedagoga, který se věnuje divákům.

3. Prezentace kroužku v tisku – velice podnětné pro děti a zejména pro rodiče, je to jedno z mála uznání, které se jim a jejich dětem dostává.

4. Spolupráce s rodiči, informovat je o pokrocích jejich dětí, možnosti působení v oblasti, která dětem činí obtíže, většinou se jedná o důsledném dodržování denního řádu, snížení nevhodných podnětů, které u dětí zvyšují napětí, upřednostnění komunikace s dětmi, čtení pohádek, procházek apod. Rodiče by měli být informováni o správných postupech při výchově dítěte.

5. Při s dětmi práci využívám techniku zvanou „pozitivní podpora“. Vysvětluji dětem, jaké chování od nich očekávám, chválím a odměňuji správné chování, nereaguji (do rozumné míry na špatné chování).

Nevystavuji dítě situacím, které nezvládne (dlouhé stání při činnosti, chůze se zavázanýma očima, poznávání předmětů se zavázanýma očima – v dítěti vzrůstá napětí způsobené jejich nedokonalou představivostí).



6. Ve své práci se opírám o humanistickou koncepci C. R. Rogerse. Cituji:

„Je mou nezvratnou zkušeností, že lidé v podstatě směřují k pozitivnímu vývoji. A jsem přesvědčen, že čím upřímněji přistupujeme tímto přesvědčením k druhému člověku – to znamená akceptujeme jej, tím více mu pomůžeme, aby opustil falešné fasády a osvobodil se pro svůj opravdový vývoj“.

(1949, in Helus, 2003, s.32)

### 4.3 Úkoly dramatického kroužku

#### 4.3.1 Rozvíjení sociálních dovedností a vztahů

##### Vytváření kolektivu, komunikace, budování skupinové citlivosti

Za velmi důležité při práci s dětmi považuji vytváření zdravého dětského kolektivu, zapojení všech dětí do činnosti. Zpočátku jsem se potýkala s problematikou nesnášenlivosti vůči spolužákům. Děti s ADHD jsou často rády středem pozornosti, prosazují se za každou cenu a velice těžce nesou, pokud hru zahajují jiné děti. Problematické je i rozdělování dětí do dvojic, skupin.

Při vytváření skupinové citlivosti je možnost využívat her a cvičení, které jsou založeny na porozumění, důvěře a pocitu sounáležitosti. Velmi oblíbené mezi dětmi je „Hra na mašinky“, „Zrcadla“ (Bláhová, 1996, s. 43). Ráda zařazuji jednodušší cvičení na komunikaci a rozvoj sociálního citění.

- Baby osvobozovací v různých obměnách (rozvíjí v dětech solidaritu, působí na zlepšení sociálních vztahů ve skupině).
- Společné malování na jeden papír (cvičení na kontakt, respektování se navzájem, fantazie a představivost)

Některé děti mívají problémy z fyzického kontaktu, jsou ostýchavé a většinou si vybírají stejného partnera do hry. Snažím se postupně překonávat tuto bariéru. Zařazuji cvičení na překonání ostychu z dotyku – baba kontaktní, hry na sochaře.

Při vytváření kolektivu je velice důležitá osobnost učitele. Při vedení dramatického kroužku se mi osvědčilo vedení kroužku v roli. V první etapě jsem se stylizovala do role pohádkové babičky. Význam učitele v roli pohádkové bytosti byl přínosný v několika rovinách.

1. Postava učitele jako autority ustoupila do pozadí, vyměnila ji postava vlídné, chápající pohádkové babičky, kterou také děti přirozeně respektují. Ke změně stačil šátek uvázaný na „babku“, zástěra a staré brýle. Za důležité považují i volbu barvy těchto doplňků. Je vhodné volit teplé barvy, které navozují klidnou a pohodovou atmosféru.
2. Zástupná postava v roli babičky jasně udávala tempo a rytmus hodiny, jasně ukázala začátek a konec hodiny (na začátku se dětmi přivítá, povídá si , co děti dělaly a prožily, umí poradit, protože má zkušenosti).
3. Děti se na svoji babičku těší, setkání přináší klidnou skupinovou atmosféru.
4. Pohádková babička má své pomocníky, rekvizity, určené k lepší komunikaci. Při sdílení prožitků mají děti ke komunikaci v kruhu babiččin puntíkatý hrneček, který umožňuje možnost předávání komunikace.

### **Snížení agresivity vůči dětem a předmětům**

Uvedený úkol považuji za nejdůležitější. Pokud dítě zůstane samo se svou agresivitou, dostaví se řada následných situací, dítě většinou svůj hněv obrátí proti spolužákovi, případně vůči předmětům (hračka, židle, dveře). Mým úkolem je formou hry naučit děti zvládat své napětí, svoji agresivitu. V dramatické výchově je možné navodit řadu situací pomocí hry v roli, příběhu, interakční hry nebo hry s fiktivními postavami k zvládnutí agresivity.

Loketní signály, když dítě často používá lokty a strká do ostatních, cílem hry je posílat signál nenápadně loktem po kruhu a jeho odhalení. Kde je Kašpárek? – hra na zvýšení frustrační tolerance.

(Šulová, 2005, s. 45)

### 4.3.2 Rozvíjení dramatických dovedností

#### Zaměření na zvládnutí prostoru, bezproblémového kontaktu dětí

V kroužku dramatické výchovy se zaměřuji v průpravných hrách na zvládnutí prostoru a kontaktu mezi dětmi.

Ze zkušenosti vím, že děti s ADHD jsou fixovány na svůj oblíbený prostor (pracovní místo, židle v jídelně, lavička v tělocvičně), jakmile jim spolužák tento prostor zaujme, dochází k fyzickému střetu ze strany problémového dítěte. Další kolizí je, když do dítěte s ADHD narazí, či se ho jinak dotkne spolužák.

Snažím se proto v kroužku zařazovat hry, které nenásilnou formou provádí dítě prostorem, učí ho vnímat všemi smysly, vnímat kamarády, kteří se v tomto prostoru také pohybují.

Pohyb prostorem by měl být motivován úkolem :

- chodíme po různých imaginárních površích (sníh, tráva, potok)
- pohybujeme se po místnosti co největšími kroky, pomalu, udržujeme rovnováhu
- ruce ohmatávají prostor, kterým se pohybujeme
- ruce dělají do vzduchu díry, kterými postupujeme dál
- první jdou kolena, ruce, čelo....dělají volno v prostoru pro zbytek těla

Některé hry jsou nevhodné, uvádím zde hru „Vytváření front“, děti prochází prostorem dle hudby, při stopnutí hudby vytváří fronty na různých místech, před nejlepším pekařstvím, před WC, před pokladnou kina – děti s ADHD mají tendenci zaujmout první místo v řadě, „být první“, za každou cenu, za cenu vystrkování, občas i fyzického kontaktu. Při výběru her je potřeba zaměřit skupinu na spolupráci, ne na soutěžení.

Při nácvičku prostorového citění se nejdříve soustředím na skutečný prostor, po zvládnutí jsem začala pomalu s nácvikem v pomyslném prostoru.

#### Temporytmická cvičení

Při práci s dětmi zařazuji na začátku lekce rytmické kruhové hry. Ráda pracuji s dětmi v kruhu, činnost je jednodušší na organizaci ze strany učitele. Děti rády hrají hru „Na světýlka“ – rozevřená dlaň – světýlko se rozsvítí, sevřená pěst – světýlka zhasnou (měnit temporytmus), „Na motání klubek“ – hráči v kruhu namotávají imaginární klubka, nejdříve opatrně, pak rychle, střídají rytmus a tempo.

Hry a cvičení s rytmem navozují u dětí pocit klidového momentu, pocit soudržnosti a sounáležitosti. Při vedení těchto her musím dávat pozor na změny tempa, při velmi rychlém tempu nestačí některé děti sledovat činnost, může dojít k chaotickému provedení. Při těchto hrách využívám bubínek, triangl, které udávají změnu tempa.

### 4.3.3 Rozvíjení psychických funkcí

#### Zaměření na rozvoj vnímání

V prvních lekcích kroužku jsem se soustředila pomocí průpravných her na problematiku svěřených dětí, kdy se někteří potýkali s poruchami vnímání, zvláště zrakového a sluchového a poruchami myšlení. V této době jsem zařazovala hry a cvičení na smyslové vnímání a hry a cvičení na rozvoj logického myšlení a strategii myšlení. Uvádím činnosti se kterými mám dobré zkušenosti, které děti zaujaly.

Rozvoji zrakového vnímání napomáhají Kimovy hry zaměřené na cvičení zrakové paměti, vhodné je skládání a rozkládání obrázků, puzzle, hry typu „Co se změnilo?“ v místnosti, na obrázku, na kamarádovi.

Pro rozvíjení sluchového vnímání využívám také Kimovy hry se zaměřením na jeho rozvoj. Vhodný je slovní fotbal, vymyšlení slov začínající na určitou hlásku nebo slabiku, vyhledávání takových předmětů v prostoru.

U hmatových cvičení jde především o to, aby si děti uvědomily, co a jak můžeme tímto smyslem vnímat a jak ho využívat. Nejčastěji využívám hmatové hry v kruhu, děti nejraději hrají hru „Trezor“, kdy posílám předměty a cílem dětí je, poznat a zapamatovat si předměty. Při výběru předmětů je nutné si uvědomit, že dítě má zakryté oči a že se při zapamatování předmětů opírá o svoji vlastní představivost. Rizika při hře nastávají v případě, že dítě daný předmět nezná, neumí jej zařadit, nebo daný předmět vyvolává nepříjemné pocity (plyšová hračka asociuje představy živého zvířete) a pokud má dítě nepříjemné zkušenosti a zážitky, vyvolává v něm hra nepříjemné napětí.

Při rozvíjení myšlení používám pantomimické hry, kdy dítě podle předvádění hádá, o co se jedná –např. hra „Na řemesla“, „Na spisovatele“ – děti hádají název pohádky, knížky, předváděné písničky.



Pro rozvoj logického myšlení zařazuji hry typu „Co sem nepatří“ – např. do skupiny předmětů (jablko, hruška, mrkev, meruňka), nebo obrázků, případně v řadě vyjmenovaných předmětů.

## **Fantazie a představivost**

Fantazie a představivost tvoří základ dramatické výchovy. Vycházím z předpokladu, že děti mají stále zálibu v pohádkách, umí s pohádkou pracovat - formou vyprávění, dramatizace. (mluvím zde o klasických pohádkách) a dokáží se snadno přeměňovat do rolí pohádkových postav. V této době si stále ještě většina hraje a vstupuje do rolí (velmi oblíbené jsou postavy maminky, prodavačky, snad nejpopulárnější v mé skupině dětí je pejsek ve všech možných podobách). Pomínu - li postavy, které připravují děti do skutečných sociálních rolí, považuji za důležité uchovat v dětech fantazii pohádek a využívání zástupných předmětů (krabice na hračky - koník). V kroužku zařazuji hry a cvičení na rozvoj fantazie - pohybové a pantomimické - Honička strašidel, slovesné - asociační kruhy (svíčka - ozdoba - stromeček, Vánoce), hry s předměty - proměna věcí, předávání imaginárních předmětů.

V rámci rozvoje fantazie a tvořivosti využívám kresbu, malbu, prostorové práce s papírem, práci v keramické dílně. Při výtvarné práci vysvětlím dětem zadání úkolu, ale výtvarné ztvárnění nechávám na jejich fantazii, nesnažím se je ovlivňovat svým viděním okolního světa a svými zkušenostmi. Snažím se, aby při své práci byly spontánní, věřily si, že mohou malovat a tvořit vše a že je nebude v tvorbě nikdo omezovat.

Při vytváření prostorových prací rozvíjím u dětí prostorovou představivost a spolupráci. Děti rády vytvářejí společné stavby, v kroužku využívám dostupný materiál (krabice od džusů, mléka - cihly), děti vytvářejí různé stavby - hrad, dům, (zátky od Pet - lahví) - obrázky, kytička pro Pyšnou princeznu apod.

Při práci s dětmi využívám publikaci „Výtvarné práce s pohádkami“, kde jsou krátké motivační pohádky, např. „Já sám“, cílem dětí je navzájem se nakreslit na balicí papír a výtvarně ztvárnit pohled na sebe, jak se vidí, nebo chce být vnímáno.

*(Macholdová, Ryšavý, 2005)*

## **Soustředění**

Pro děti s ADHD není zaměření pozornosti jednoduché ani samozřejmé a často je stojí veliké úsilí. Soustředění je základním předpokladem pro jakoukoliv práci. Hry a cvičení pozornosti, paměti a představivosti je nejvhodnější zařazovat hned po úvodních honičkách nebo cvičení

na relaxaci na začátek schůzky, protože nám pomohou koncentrovat dětskou pozornost pro další činnost. Tyto hry zařazují pravidelně. Pro rozvoj koncentrace je třeba vhodné motivace formou her. Děti mají velmi oblíbenou hru „Na zlého kouzelníka“, která je pravidly podobná hře „ Cukr,káva,....“, rozdíl je v pohádkové motivaci. Při hrách je velmi důležitá vhodná motivace, která dokáže děti aktivizovat a položit do hry. (Bláhová, 1996)

#### 4.3.4 Řečové dovednosti

Při práci s dětmi se zaměřuji na elementární cvičení související s řečí. Využívám dechové cvičení na zdůraznění nutnosti správného držení těla, např. při napodobování chůze pana krále se musí děti narovnat a uvolněně dýchat. Při cvičeních rozvíjím řečové dovednosti, využívám texty Šárky Štembergové, která se vyhýbá nácvičnému drilu, její metodika chápe slovo jako inspiraci, výuku techniky řeči spojuje s dětskou hrou.( Umíte zahafat jako pes ? – procvičování břišních svalů), nebo hra Jindry Delonové „Na rybičky“. (Mlejnek, 2004) Vycházím ze scénáře dramatické předlohy, děti mluví tiše, vroucně ( O neposlušných kůzlátkách), ( O Smolíčkovi) naléhavě, prosebně. Ráda s dětmi hraji loutkové divadlo. Zpočátku se děti vyjadřovaly pouze holými větami, jejich slovní zásoba byla omezená. Po určité době, když se lépe seznámily s loutkami, se jejich slovní projev zlepšil.

#### 4.4 Hodnocení žáků v procesu DV

Při hodnocení dětí vycházím z měření rozvoje a pokroku, které udělalo za určité období. Nepoměřuji děti mezi sebou, u dětí s ADHD se zaměřuji na tyto oblasti.

- dosažení, či přiblížení ke stanoveným cílů
- koncentrace pozornosti, aktivizaci jejich schopností
- přizpůsobení se obsahu dané struktury hodiny
- chápání smyslu různých zátěží a omezení (např. po určitou dobu omezení pohybu, nemluvení, pozorné sledování, usilování o dobrý výkon)
- ovládání své afektivity
- spolupráce se spolužáky, nerušení se mezi sebou navzájem
- postoje ke spolužákům, porozumění

- rozvoj verbální a neverbální komunikace
- schopnost reflexe

Při osobním hodnocení dítěte omezují hodnocení založené na porovnávání dítěte a namísto toho porovnávám stávající výkon dítěte s jeho výkonem předchozím. Důraz kladu na proces, možnosti zlepšování se. V opačném případě, kdy budu dítě srovnávat s úspěšným spolužákem, vystavuji dítě ( tzv. naučené bezmocnosti), které dítě vnímá jako skutečnost, na kterou nemá vliv.

## **4.5 Rizika při práci s dětmi s ADHD**

Děti trpí často poruchami emocí, bývají silně emočně labilní, pozoruji u nich časté výkyvy nálad, rychlé přechody od pláče ke smíchu a naopak. Do určitého citového ladění upadají i zdánlivě bez příčiny. Tyto děti reagují zvýšenou vzrušivostí, efektivitou, jindy útlumem.

### **1. Výkyvy ve výkonnosti**

Při hodině DV se pokles výkonnosti projeví nezájmem o jakoukoli činnost. Pokud dítě s námi nepracuje, mám pro ně připravenou náhradní činnost (omalovánka, možnost odpočinku na pohovce, práce s počítačem - skládání obrázků). Většinou se stává, že si dítě odpočine a samo se zapojí do činnosti.

### **2. Impulsivní chování**

Při volbě činnosti vycházím z poznatku, že impulsivní chování i obtíže souvisí s vykonáváním činností, které vyžadují delší čas. Při stavbě lekce vycházím z častého střídání her a cvičení. Musím počítat s tím, že někdy skáčí druhým do řeči, nedovedou domýšlet důsledky svého chování, musím je mít v zorném úhlu pohledu. Vždy mám připravenou možnost změny činnosti s ohledem na chování dětí.



### **3. Nízká frustrační tolerance**

V průběhu lekce musím věnovat pozornost při pohybu v prostoru, tyto děti potřebují dostatečný „osobní prostor“, v případě zasažení do tohoto prostoru, mohou reagovat velmi agresivně (hrubé nadávky, kopání, bití spolužáka). Toleranci je možné zvyšovat vhodnou hrou a cvičením a klidným vedením lekce. Při rozdělování do skupin je vhodné dávat děti, které k sobě nemají antipatie.

### **4. Opakované selhávání**

Děti ADHD se daleko častěji díky svým projevům dostávají do situací, kdy jsou napomínány, kritizovány, odmítány. Snažím se vždy podporovat kladné projevy chování, z hodin dramatické výchovy by si měly odnášet pohodu a radost.

I přes mnohá rizika se nebojím pracovat s dětmi s ADHD, tyto děti při správném přístupu a velké dávce empatie dokáží naplnit pedagogickým optimismem.



## **Závěr**

Ve své práci jsem se snažila shrnout své dosavadní teoretické a praktické zkušenosti. Práci jsem psala s cílem upozornit na široké možnosti dramatické výchovy, jejíž metody a formy práce mohou přispět k výchově a vzdělávání dětí s ADHD. Mým úkolem bylo ukázat možnosti práce s dětmi, vytvořit pohled na danou problematiku. Dospěla jsem k názoru, že problematika dětí s ADHD je kvalitně teoreticky zpracována v mnoha odborných pedagogických publikacích. Také dramatická výchova má velmi dobře propracovanou metodiku, dostává se pomalu do povědomí škol, ale co mi chybí a především problémovým dětem, odborně zpracovaná metodika, která by postihla danou problematiku v celém jejím rozsahu.

Ve své práci jsem dospěla k těmto závěrům a doporučením pro praxi:

Z pedagogického hlediska je velmi důležitá soustavná a záměrná práce s dětmi, upevňování norem chování prostřednictvím metod dramatické výchovy, možnost pozitivního ovlivňování jednání a chování, rozvoj osobnosti.

Z psychologického hlediska je důležité rozvíjení a posilování schopností a dovedností dětí.

## Literatura:

- Bláhová, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS, 1996.  
ISBN 80-7076-070-9
- Helus, Z. *Osobnost a její vývoj*. Praha: PedF UK, 2003.  
ISBN 80-7290-125-7
- Machková, E. *Metodika dramatické výchovy*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2005.  
ISBN 80-901660-6-7
- Machková, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998.  
ISBN 80-7068-103-9 ( IPOS), ISBN 80-901660-3-2 (STD)
- Macholdová, T. Ryšavý, M. *Výtvarné práce s pohádkami*. Praha: Portál, 2005.
- Míchalová, Z. *Poruchy učení a chování*. Praha: PedF UK, 2003.  
ISBN 80-7290-115-X
- Mlejnek, J., *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS, 2004.  
ISBN 80-7068-163-2
- Provazník, J. *Dramatická výchova s dětmi s LMD*. Tvořivá dramaturgii, 1991, roč. II, číslo 4  
*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, Praha: VÚP 2005.  
ISBN 80 -87000 -02-1
- Valenta, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: agentura STROM, 1997.
- Žáčková, H., Jucovičová, D. *Máte neklidné, nesoustředěné dítě?* Praha: D + H, 2005.

## 6. Přílohy

### 6.1 Ukázka lekce dramatické výchovy

#### Princeznička na bále

##### Struktura hodiny

**Úkol:** prostřednictvím veršované pohádky rozkrýt otázku „ztráty“, a následné možnosti zvolené pomoci

**Téma:** Princeznička na bále – František Hrubín

**Pomůcky:** koruna, vějíř, korále, kšiltovka, brambora, krepový papír, papír, fixy, klubíčko

##### Metodický postup:

1. Motivace – pohádkové postavy
2. Truhla – asociace (příběh pohádky)
3. Honička se záchranou
4. Práce s textem – Princeznička na bále
5. Sociogram
6. Reflexe

Princeznička na bále,  
poztrácela korále.

Její táta, mocný král,  
Honzíka si zavolal.

„Honzíku, máš namále,  
najdi nám ty korále“.

Honzík běžel za horu,  
nakopal tam bramboru.

##### 1. Motivace

Děti sedí v kruhu, řešíme otázku, jakou by si rády zahrály pohádkovou postavu a proč.

Úvodem sama řeknu svoji představu, představení postavy omezím větou „ Ráda bych si zahrála lesní vílu, protože.....ráda tančím. Dbám na dodržení spojení, protože děti mají tendenci text rozmělnovat, je nutné zajistit dynamiku a napětí.

## **2. Truhla**

Cvičení je zaměřeno na rozvoj logického myšlení( asociaci) a na představivost.

Děti sedí v kruhu a mají zavřené oči, z královské truhly vybírám postupně jednotlivé předměty, které posílám po obvodu – královská koruna, vějíř, korálek, kšiltovka, brambora.

(děti musí hmatem, čichem poznávat jednotlivé předměty).

Poté musí splnit další úkol, najdou si své místo a snaží se zapsat předměty v pořadí, v jakém šly za sebou.

Úkolem je poznat název pohádky.

### Reflexe:

Zaměřím se na případné problémy s poznáváním předmětů, dětem dělá vždy problém určit věc, s kterou nemají vlastní zkušenost a tudíž si ji nedovedou představit a pojmenovat.

## **3. Honička se záchranou - Naštvaný král (učitel v roli)**

Jsem král, který je rozzlobený na své poddané, protože se jim nedaří najít princeznu korále.

Koho se dotknu a řeknu: „Přines nám ty korále.“ zkamení. Ostatní můžou zkamenělého vysvobodit, když ho pohladí a řeknou: „Nakopej tam bramborů“.

## **4. Práce s textem – Princeznička na bále (hra v roli).**

Organizace v kroužku, seznámení dětí s textem, procvičení, rozdělení do dvou skupin.

### **a) Vytvoření scény tanečního sálu (krepový papír)**

Úkolem je vytvořit imaginární prostor tanečního sálu podle svých představ a rozdělit si role z pohádky( samostatná práce dětí) podle slok.

### **b) Práce s textem**

#### 1. obraz

1. skupina pracuje s textem - Princeznička na bále,  
poztrácela korále.

Role princezna, král, dvořané.

Plní tyto úkoly –rozfázovat pohyb do čtyř etap a ozvučit jej.

Princeznička –na bále – poztrácela - korále.

## 2. obraz

2. skupina pracuje s textem -Její táta, mocný král,

Honzíka si zavolal.

Role krále, Honzíka, princezny, dvořana.

Plní stejné úkoly – rozfázovaný pohyb a jeho ozvučení.

Její táta –mocný král –Honzíka si –zavolal.

Reflexe: Děti se snaží vyjádřit pohyb, ale zejména psychické stavy jednotlivých postav.

Princezna –smutek, král –nazlobenost, panovačnost, Honzík – hloupost, poddaní -oddanost

### **c) pro jednotlivé obrazy najít jedno výstižné slovo**

1. obraz – ztráta, smůla, nehoda

2. obraz - pomoc

## **Reflexe**

Uložíme do truhly pohádkové předměty.

Zkušenosti z pohádky aplikovat na skutečnost, pokus o vyhodnocení formou sociogramu.

## **5. Sociogram**

Organizace v kruhu, úkolem dětí je vybrat si podle svých zkušeností osobu, u které by mohlo najít případnou pomoc. Na štítkách jsou napsány různé typy osob, které se vyskytují v okolí dítěte. Každé dítě dostane jednu jmenovku s označením – např. učitel, maminka, tatínek, babička, spolužák, vedoucí kroužku, lékařka, sourozenec, jmenovka bez označení. Úkolem dítěte je poslat klubičko k té osobě, které věří a která mu umí pomoci.

Reflexe: schopnost řešit danou situaci význam pomoci a podpory, umění pomáhat, prožití příjemného pocitu.

## **6. Zhodnocení, nastínění přesahu do další hodiny.**

**Závěrečné rozloučení –rituál.**

Popřejeme si navzájem hezký den.

( zpracovala J. Chlupová )

## 6.2 Fotodokumentace

V přiložené dokumentaci jsou fotografie z lekce her a cvičení tělocvičně. Přiložené fotografie dokumentují výraz a prožívání dětí v jednotlivých činnostech.

**Foto č. 1:** Seznámení s činnostmi (kruh)



**Foto č. 2:** Liška a zajíc (nora)



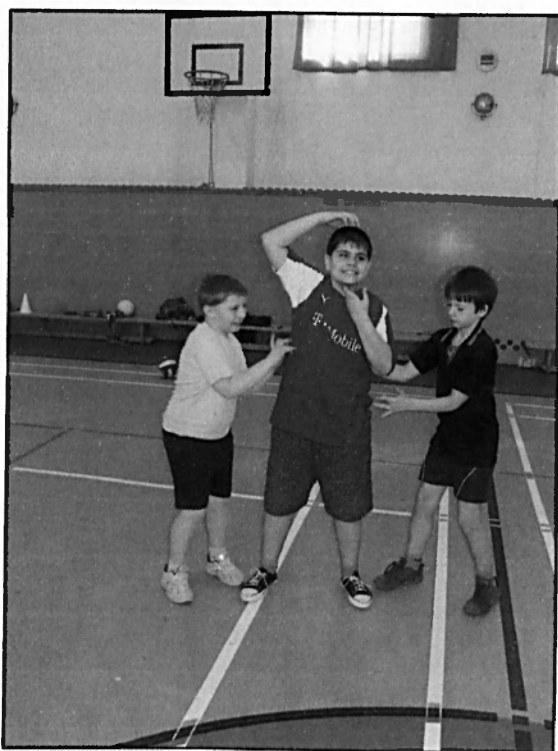
**Foto č. 3:** Liška a zajíc (soustředěná liška)



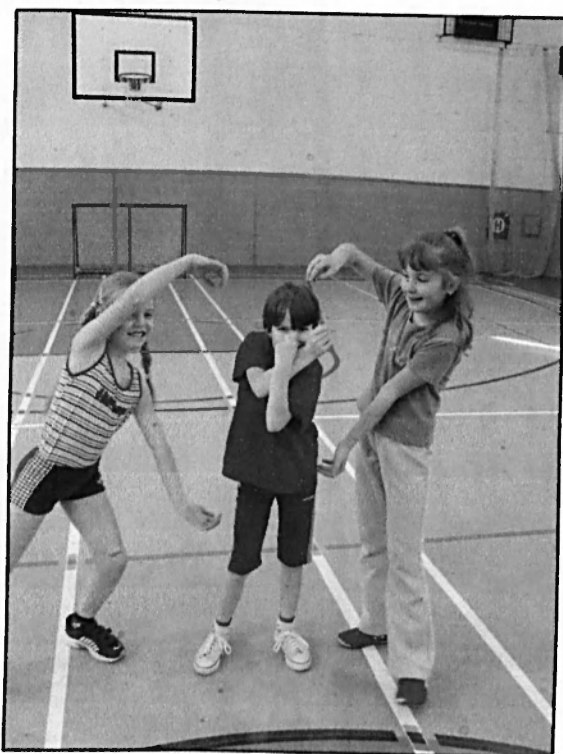
**Foto č. 4:** Kačena, opice, slon (kačena)



**Foto č. 5:** Kačena, opice, slon (opice)



**Foto č. 6:** Kačena, opice, slon (slon)





**Foto č. 7:** Kouzelník (hra učitele v roli)



**Foto č. 8:** Zahájení hry (koncentrace dětí)



**Foto č. 9:** Přecházení lávky (pohyb v prostoru)



**Foto č. 10:** Záchrana (spolupráce)

