

Bp553

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE PEDAGOGICKÁ FAKULTA Podatelna	
29 -03- 2007	
Cis. 1060	přil. 25

Vychovatelství
Kombinované studium

Bakalářská práce

**ZAŘAZENÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY DO PROGRAMU
ŠKOLNÍ DRUŽINY,
MOŽNOST ROZVOJE SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ**

Inclusion of drama education into program
of after-school child care, possibility
of development of social relations

Monika Synková

Praha 2007

Vedoucí práce:

doc. Jaroslav Provazník

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

Monika Čížková



Chtěla bych zde poděkovat doc. Jaroslavu Provozníkovi za odbornou přípravu dramatickou výchovou, která této práci předcházela, a za poskytnuté konzultace během jejího vypracování.

Anotace

Práce se zabývá možným zařazením dramatické výchovy do činností školní družiny a postihuje souvislosti s tímto spojením. Vymezuje specifika dramatickových činností ve vztahu k tomuto školskému zařízení a uvádí, jak mohou být metody této oblasti estetické výchovy nápomocny jeho cílům. Na tomto základě začleňuje dramatickových činností do jednotlivých činností školní družiny. Blíže se zaměřuje na sociální vztahy a popisuje konkrétní příklady jejich rozvoje pomocí dramatické výchovy v praktické činnosti s dětmi.

Klíčová slova

Činnosti školní družiny, dramatická výchova, metody dramatické výchovy, osobnostní rozvoj, sociální rozvoj, sociální skupina, sociální vztahy, školní družina, vychovatel.

Obsah:

1. Úvod	7
2. Stav poznatků o řešené problematice	8
2.1 Školní družina.....	8
2.2 Dramatická výchova.....	8
2.3 Osobnost žáka mladšího školního věku.....	9
2.4 Malá sociální skupina, sociální vztahy, sociální klima.....	11
3. Specifika dramatickových výchovných činností v programu školní družiny	14
3.1 Školní družina z pohledu školní a mimoškolní dramatiky.....	14
3.2 Obsah dramatických činností.....	15
3.3 Výchovná skupina.....	17
3.4 Vychovatel – vedoucí dramatických činností.....	19
3.5 Prostorové a materiální vybavení.....	22
3.6 Časové podmínky.....	24
4. Zařazení dramatické výchovy a jejích metod do činností školní družiny	26
4.1 Přehled činností školní družiny a metod dramatické výchovy.....	26
4.2 Zařazení dramatické výchovy a jejích metod do činností školní družiny.....	28

5. Rozvoj sociálních vztahů ve školní družině pomocí dramatické výchovy.....	32
5.1 Cíle.....	32
5.2 Metody.....	34
5.3 Náměty, témata.....	36
5.4 Rozvoj sociálních vztahů jako součást prevence sociálně patologických jevů.....	38
5.5 Realizace rozvoje sociálních vztahů v praxi.....	38
6. Závěr.....	48
7. Seznam použité literatury.....	49
8. Přílohy.....	50
8.1 Týdenní skladba zaměstnání (součást pedagogické dokumentace ŠD, pozn.: vlastní pracoviště)	

1. Úvod

Volbě tématu bakalářské práci předcházela ve druhém ročníku tohoto studia volba specializace, na kterou byla možnost se zaměřit. Jednou z variant výběru výchov, vedle výtvarné, pracovní, tělesné a hudební, byla i výchova dramatická, pro kterou jsem se osobně rozhodla.

Ze všech zájmových činností probíhajících ve školní družině byla pro mě nejméně známou právě tato výchova, se kterou jsem neměla mnoho možností se setkat, a moje představy o ní byly víceméně laické. Nové poznatky získané během tohoto studia mi ukázaly široké možnosti uplatnění dramatické výchovy, související s všestranným rozvojem osobnosti, a to v rovině osobnostní, sociální a estetickovýchovné. Jelikož všestranný rozvoj osobnosti dětí je rovněž cílem školní družiny, dramatická výchova tak může k naplňování tohoto cíle značně přispět.

Zaměření na rozvoj sociálních vztahů pak vyplývá ze samotné podstaty školní družiny. Režim a způsob práce se liší od školního vyučování a je tak více času a prostoru na vznik, utváření a upevňování těchto vztahů. Školní družina je místem pravidelného setkávání určité skupiny dětí, na kterou je možné pravidelně a dlouhodobě působit, což lze právě v dramatické činnosti velmi dobře zúročit.

Avšak jako každé prostředí má i prostředí školní družiny svá specifika, která je potřeba při zařazení dramatických činností brát v úvahu. Cílem této práce je proto spolu s možným využitím metod dramatické výchovy v ostatních zájmových činnostech a volbou náplně dramatické činnosti samotné i vymezením těchto specifik a možné přizpůsobení se jim tak, aby dramatická výchova mohla plnit své podstatné cíle, z nichž bych se zde chtěla blíže věnovat právě rozvoji sociálních vztahů.

2. Stav poznatků o řešené problematice

2.1 Školní družina

Školní družiny jsou zařízením, které má v naší republice dlouholetou tradici a plní významnou úlohu na 1. stupni základních škol. Jsou součástí školského výchovněvzdělávacího systému a zabezpečují žákům náplň volného času v době před a mezi školním vyučováním, odpoledne před odchodem domů či do jiných zájmových aktivit.

Děti mladšího školního věku se ve školní družině seznamují s možnou škálou zájmových aktivit, s jejich obsahem a formami. Zájmové činnosti aktivizují děti, prohlubují jejich školní znalosti, rozvíjí jejich osobnost a zdokonalují jejich sociální kompetence.

Specifičnost práce ve školní družině umožňuje vychovatelům citlivě a aktuálně reagovat na stavy, nálady i sociální potřeby dětí ve svém oddělení. Program školní družiny koncipovaný bez závazných témat a programů umožňuje, aby vychovatel s dětmi plánoval a realizoval takové činnosti, které děti nejen zaujmou, ale mohou jim pomoci naplňovat jejich potřebu úspěchu, kladného hodnocení, citové odezvy a poznání.

Školní družina slouží **výchově, vzdělávání a rekreaci** žáků. Svou funkci naplňuje činnostmi pojmenovanými jako odpočinkové, rekreační, zájmové a příprava na vyučování. Obsahově ani časově mezi nimi nelze vést přesnou hranici. (Hájek, Pávková a kol. 2003)

2.2 Dramatická výchova

„Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací z vnitřního života lidí v současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznání se děje ve fiktivní situaci, prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt

(představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.“
(Machková 1998: 32)

Ve školní družině je tato výchova jednou ze **zájmových činností** zde probíhajících a napomáhá plnění všeobecného cíle školní družiny, kterým je harmonický rozvoj osobnosti. Dramatická výchova je tu součástí volnočasových aktivit a jejím posláním je rovněž smysluplné trávení volného času s možným vyvoláním trvalejšího zájmu o tuto oblast estetické výchovy, který může přerůst i v zájem celoživotní.

Z hlediska volnočasové aktivity zde pak podle B.Hájka, B.Hofbauera, J.Pávkové (2003) plní tyto cíle:

- uspokojovat a kultivovat potřeby
- seznamovat s možnými zájmovými aktivitami
- uspokojovat, usměrňovat, formulovat a rozvíjet zájmy
- pomáhat objevovat dispozice jedinců
- rozvíjet specifické schopnosti na základě objevení dispozic
- podporovat snahy o sebevýchovu
- podporovat utváření žádoucích rysů osobnosti

Dramatická výchova ve školní družině může být nápomocna jednak **vývoji osobnostnímu**, ke kterému může využívat řadu průpravných cvičení, tak především **sociálnímu**, kde pomocí nastínění různých situací a hrou v rozmanitých rolích umožňuje učení se zkušeností a tím poznávání mezilidských vztahů a situací vnitřního života. Svoji podstatou sehrává důležitou roli rovněž v prevenci sociálně patologických jevů, kterou není možné v současné době opomíjet.

2.3 Osobnost žáka mladšího školního věku

Každé dítě, se kterým se vychovatel ve školní družině setkává, je jedinečnou osobností. Přes veškeré individuální a typologické odlišnosti však lze vymezit charakteristické věkové zvláštnosti. Pro práci vychovatele, vedoucího dramatických činností je důležité

nejen poznávání individuálních zvláštností dětí, ale i orientace v základních poznacích o vývoji dítěte konkrétního věkového období, kterému je nutné náplň práce přizpůsobit.

Tělesný vývoj

Dítě mladšího školního věku má velkou potřebu pohybu, jeho pohybová aktivita je velmi výrazná. Zlepšuje se pohybová koordinace, pohyby dětí jsou rychlejší, přesnější, vytrvalejší, rozmanitější. Do 8. roku života se však dítě ještě příliš nezaměřuje na výkon, má hlavně potřebu spontánního pohybu.

Psychický vývoj

Myšlení je v tomto věku velmi konkrétní. Zpočátku se zaměřuje především na řešení každodenních problémů, teprve později i na minulé události a budoucnost. Abstraktní pojmy není dítě ještě schopno v plné míře pochopit.

Dítě vnímá lépe a přesněji to, co je názorné, živé, co v něm vzbuzuje bezprostřední emocionální reakci. Vnímání času a prostoru je stále nedokonalé.

Paměť je také konkrétní, názorná, děti si snadno zapamatovávají konkrétní údaje. Stále se zdokonaluje i logická paměť.

Pozornost dětí se zlepšuje, přestože je v 1. a 2. ročníku ještě dost labilní a dítě se snadno rozptyluje vedlejšími podněty. Vyvíjí se i záměrná pozornost, délka záměrného soustředění je však kratší.

Představy jsou názorné, konkrétní, velmi živé v oblastech, kde má dítě dostatek zkušeností na základě vnímání. Jsou tím konkrétnější, čím více možností má dítě k názornému poznávání. Dostatek představ je podmínkou rozvoje myšlení, protože poznání dětí mladšího školního věku je konkrétní a pracuje především s představami.

Fantazie nemá již tak výsadní postavení jako u předškolního věku. Nyní není chudší, je však více kontrolována myšlením.

Rozvíjí se pasivní i aktivní slovník dětí, roste schopnost souvislého vyjadřování, dítě používá delší věty i souvětí.

Citový vývoj

Převažují kladné city. Případné afekty dítě odreaguje, proto u dětí, které vyrůstaly v harmonickém prostředí většinou nedochází k vážnějším psychickým konfliktům. Ze záporných citů je nejčastější strach, jehož příčinou mohou být reálné obavy. City dětí jsou dost povrchní a nestálé, i když zejména v druhé polovině období dochází k jejich rychlému rozvoji a zlepšuje se ovládání citových projevů. Střídání nálad není tak rychlé.

Intelektuální city, jako je zvědavost, radost z poznání a z dobře splněného úkolu, do značné míry uspokojuje škola, významnou úlohu hraje též obsahově bohatá zájmová činnost mimo vyučování. Dítě poznává skutečnost i spontánně při hře.

Estetické cítění postupuje od fantastiky k realismu, věcnosti a střízlivosti. Při dobrém vedení je dítě schopno porozumět přiměřenému uměleckému dílu a prožívat je.

V citech mravních se zřetelně projevuje realismus typický pro děti mladšího školního věku. Přestože jednání dítěte mladšího školního věku je ještě hodně impulzivní, postupně se rozvíjí schopnost uvědomělé regulace vlastního chování.

Sociální vývoj

Mladší školní věk je dobou navazování nových, četnějších a kvalitativně vyšších společenských vztahů. Uvolňuje se úzká vazba mezi dítětem a rodiči a dospělým vůbec. Mění se i vztah k vrstevníkům. Děti snadno navazují kontakt, vytvářejí herní skupiny, vznikají první kamarádství. Tyto vztahy jsou ještě labilní, dítě si vybírá kamarády často podle náhodných znaků, či nepodstatných vlastností. Chlapci a dívky si většinou již nehrají společně, ale vytvářejí samostatné herní skupiny, jejichž hry mají odlišný charakter. Vztahy mezi dětmi vznikají zejména uvnitř školní třídy. Po 8. roce věku se začíná utvářet cit solidarity, což je nezbytný základ pro rozvoj skupinového cítění. (Pávková, Hájek a kol. 2003)

2.4 Malá sociální skupina, sociální vztahy, sociální klima

„V dramatické výchově se pracuje – řečeno terminologií sociální psychologie – s malou skupinou, tj. se skupinou, v níž se všichni členové znají osobně a setkávají se tváří

v tvář. Tvoří ji určitý počet osob, které jsou si vědomy své příslušnosti k ní, mají společný zájem a sdílejí skupinové normy.“ (Machková 1998: 44)

Stejným způsobem by se dala definovat skupina, s níž pracuje vychovatel ve školní družině. Z hlediska sociální psychologie se jedná o malou sociální skupinu, jejíž zákonitosti by měly být známy každému, kdo s takovouto skupinou pracuje.

Malá sociální skupina

Malá sociální skupina je základní jednotkou sociálního života. Může být formální nebo neformální, primární či sekundární, členská či referenční. Kromě počtu členů se vyznačuje dalšími specifickými znaky:

- interakcí členů
- identifikací se skupinou
- společnými cíli
- normativním očekáváním

Dynamika skupiny je řízena tendencí ke spolupráci a soutěživosti. Celkové klima ve skupině záleží na tom, jsou-li tyto tendence v rovnováze, struktura skupiny je zpravidla hierarchicky uspořádaná, každý člen skupiny má svou pozici a k ní příslušející sociální roli. Vrstevnická sociální skupina je neformální, i když existuje v rámci institucionální formální skupiny. Z toho vyplývá vliv skupiny na školní výkon a chování dítěte. Znalost dynamiky i struktury vrstevnické skupiny lze využít k záměrnému pedagogickému působení. (Hajd-Mousová 2003)

Důsledkem života malé sociální skupiny je vznik specifických sociálních vztahů.

Sociální vztahy

Rozhodujícím prvkem sociálního vztahu je sociální akt. Sociální vztahy se odehrávají většinou tvář v tvář. Není to však jediný druh tohoto vztahu, protože tento vztah může přejít i do jiné roviny. Zkušenost dítěte v oblasti sociálních vztahů je důležitá pro další duševní vývoj, tedy pro utváření jeho osobnosti.

V průběhu individuálního vývoje se pak člověk stává společenskou bytostí s bohatou zásobou psychických reakcí, které mu umožňují přizpůsobovat se složitým

podmínkám lidské společnosti. K této postupné přeměně dochází v procesu socializace, tj. zespolečenštění, které má v podstatě charakter sociálního učení, a právě formální i neformální skupiny, kterých jsou děti členy, mají na utváření osobnosti v procesu socializace velký vliv. (Nakonečný, <http://web.quick.cz/aalerej/psch%20social.htm>)

Formální i neformální skupiny a sociální vztahy v nich vytvářejí sociální klima.

Sociální klima

Sociální klima je podstatnou podmínkou úspěchu pedagogického působení v rámci instituce i v jednotlivých skupinách. Jde o trvalé sociálně psychologické charakteristiky sociálního prostředí. Je utvářeno především kvalitou vztahů a interakcí mezi jednotlivci. Vliv mají i fyzické faktory jako příjemnost a funkčnost prostředí. Sociální klima v rámci instituce závisí značně na vztahu pedagoga k dětem, na jeho očekávání, výchovném stylu i osobnostních charakteristikách. (Hajd-Moussová 2003)

3. Specifika dramatickovýchonných činností v programu ŠD

3.1 Školní družina z pohledu školní a mimoškolní dramatiky

Do roku 1990 byla dramatická výchova v České republice převážně mimoškolní. Po tomto roce se začala situace radikálně měnit a dramatická výchova vstoupila do učebních plánů a osnov na všech stupních škol. V současné době tedy existuje jak v podobě mimoškolní, tak i školní. Základním kritériem odlišení mimoškolní a školní dramatiky je dobrovolnost a výběrovost.

Mimoškolní dramatika je dobrovolná z hlediska účastníků, podílí se na ní z vlastního rozhodnutí. Školní dramatická výchova je povinná pro určité žáky školy bez individuálního rozhodnutí nebo výběru. Školní a mimoškolní dramatická výchova se liší i svými cíli, užívanými metodami, což je dáno složením skupin a motivací jejich členů.

Dramatická výchova ve školní družině má pak zcela specifické postavení. Docházka dětí do školní družiny je ve většině případů dána zájmem a potřebami zaměstnaných rodičů, účast v ní je pak z tohoto pohledu pro děti povinná.

Oproti tomu jednou z nezanedbatelných pedagogických zásad práce s dětmi ve školní družině je **požadavek dobrovolnosti**. Všechny činnosti a dramatickou nevyjímaje, by děti měly vykonávat dobrovolně, na základě vzbuzeného zájmu. Tento střet dobrovolnosti a povinnosti je nelehkým úkolem a výzvou pro vychovatele, který o to víc musí hledat vhodnou a účinnou motivaci, vybírat takovou náplň činností, která nejen splní výchovné a vzdělávací cíle, ale bude zároveň pro děti natolik poutavou, aby měly chuť se do ní z vlastní vůle zapojit.

Aby bylo možné zabývat se dalšími specifiky, která zařazení dramatické výchovy provázejí, je potřeba si nejprve vytyčit obecné podmínky nezbytné pro dramatickou práci s dětmi související s těmito okruhy:

- **obsah dramatické činnosti**
- **výchovná skupina**
- **vychovatel – vedoucí dramatických činností**
- **prostorové a materiální vybavení**

- časové podmínky

V každé školní družině se můžeme často setkat s poměrně odlišnými prostorovými, materiálními, personálními i organizačními podmínkami. Někde mohou být ideální, jinde přiměřené, mohou se objevit i zcela nevyhovující. V každém případě je nutné činnost s dětmi, a to nejen dramatickou, těmto podmínkám přizpůsobit.

3.2 Obsah dramatické činnosti

V souvislosti se školní a mimoškolní dramatikou bych se chtěla zaměřit na obsah dramatické činnosti ve školní družině, která mezi těmito dvěma složkami stojí v podstatě uprostřed. Má z jedné strany navazovat na **výuku**, z druhé pak plnit poslání **volnočasové aktivity**.

Obsah dramatické činnosti ve školní družině by měl samozřejmě odpovídat cílům dramatické výchovy vůbec, cílům školní družiny, jakožto zařízení volného času a měl by rovněž splňovat podmínku návaznosti na dramatickou výchovu ve škole, na její předpokládané cíle dané osnovami zpracovanými na základě Školního vzdělávacího programu.

Ten by si v současnosti měly školy vytvořit na základě **Rámcového vzdělávacího programu**, který pro tyto účely vydalo Ministerstvo školství. Dramatická výchova je zde jedním z pěti oborů **estetické výchovy a výchovy uměním**.

Pro školní družiny RVP vydán nebyl, ŠVP si budou vytvářet podle svých podmínek. Měl by částečně vycházet z RVP ZV a následně ze ŠVP školy, pokud ho má již vytvořený, neboť ZŠ mají povinnost pracovat podle tohoto programu od září 2007. Na některých základních školách se ŠVP na základě RVP teprve vytváří, prozatím však bylo možné vycházet při stanovení obsahu činnosti z osnov dramatické výchovy pro 1. stupeň obecné školy a tyto přizpůsobit podmínkám a potřebám školní družiny (www.drama.cz/osnovy_a_programy/osnovy_obecna_skola.html).

Už nyní je však nutné uvažovat o tom, aby obsah dramatické činnosti přispěl k očekávaným výsledkům, kompetencím, kterými by děti měly vždy za dané období disponovat. Eva Machková v časopise *Tvořivá dramatika* 3/04 vychází z třídění RVP

pro dramatickou výchovu a rozděluje **kompetence, tj. vědomosti, schopnosti a dovednosti**, ke kterým by měla dramatická výchova, tedy i ta ve školní družině, přispět, takto:

- psychosomatické dovednosti
- sociální a komunikační dovednosti
- herní dovednosti
- dramatická tvorba a inscenace
- intelektuální vědomosti a dovednosti

Z klíčových kompetencí, uvedených v RVP ZV, rozvíjí dramatická výchova především kompetence **komunikativní a sociální, kompetence k učení a kompetence k řešení problémů a kompetence občanské**.

Toto byl pohled na obsah dramatické činnosti z pohledu návaznosti na školní výuku. Nyní bych se na obsah dramatické činnosti chtěla podívat z hlediska **procesu a produktu**.

Existuje několik pohledů na cíl a obsah dramatické výchovy. Jeden prosazuje rozvoj osobnosti, a to jak v rovině osobnostní, tak i sociální, k nimž patří tvořivost, představivost, komunikativní a sociální dovednosti a v neposlední řadě pochopení jevů a dějů, které dítě obklopují. Upřednostňuje tedy proces, který je podstatou dramatické výchovy. Pro druhý pohled je podstatný i výsledek. Dramatická výchova je zde prostředkem tvorby divadelního představení nebo jiné formy veřejného vystoupení.

Při práci s dramatickou výchovou ve školní družině je relativně možné čerpat z obou pohledů, nabízí se i třetí pohled, který se snaží o rovnováhu mezi procesem a výsledkem. Je jím celoroční činnost, která může a nemusí vyústit do určité formy veřejného vystoupení. K tomu je však zapotřebí vhodných prostorových, personálních a organizačních podmínek, které nejsou vždy ideální. Za všechny bych zmínila především proměnlivé složení skupiny. Zde hovořím o dramatické činnosti jako součásti činností školní družiny. Jiné a adekvátnější podmínky směřování na produkt by jistě byly ve speciálním zájmovém útvaru v rámci školní družiny, který by svými kritérii však spadl již do oblasti dramatiky mimoškolní. Myslím však, že bez ohledu na podmínky dá

zaměření se na proces dětem ve školní družině více. Umožní zažití větší škály situací, vstup do rozmanitých rolí a vyvolá potřebou různých řešení.

3.3 Výchovná skupina

Se specifiky školní družiny úzce souvisí některé klady, kterými může vychovatel v rámci dramatické činnosti s výchovnou skupinou disponovat.

Jedním z nejvýznamnějších je skutečnost, že může se svojí skupinou, jejíž složení a počet se však může denně lišit, pracovat celý školní rok, pět dní v týdnu. Obdobná situace je samozřejmě i v případě učitelů, podstatný rozdíl tu však je. Zatímco vyučujícímu většinu času stráveného s dětmi vyplňuje výuka, vychovatel má dostatek času na bližší poznávání dětí, na neformální rozhovory s nimi, pozorování vztahů ve skupině, které ve volném čase více vyjdou na povrch, a může tak skupinu i jednotlivce úspěšněji požadovaným směrem ovlivňovat.

Další výhodou z hlediska dramatické výchovy je skutečnost, že školní družina není tak striktně vázána osnovami a druh a obsah činností lze aktuálně přizpůsobovat stavu výchovné skupiny a vztahům v ní.

A právě skloubení těchto dvou kladů lze velmi dobře zúročit právě při dramatické činnosti. Vychovatel má možnost si na základě poznatků o své skupině s ohledem na dlouhodobé cíle zvolit takovou náplň práce, která bude nejvíce vyhovovat současným potřebám skupiny a bude nápomocna vyskytujícím se případným problémům.

Pokud zmiňujeme přednosti školní družiny související s výchovnou skupinou, nemůžeme opomenout fakt, že zatímco je skutečností, že speciální dramatické zájmové útvary navštěvují často děvčata, školní družina svým složením zajišťuje skupinu smíšenou. K dramatické činnosti se zde tak stejnou měrou dostanou chlapci i dívky. Tato smíšenost je pak samozřejmě typická i pro dramaturgii školní.

Toto však nejsou jediná specifika, která je potřeba v rámci dramatické činnosti a výchovné skupiny mít na zřeteli. V současné době počet zapsaných žáků do jednotlivých oddělení školní družiny odpovídá číslu třicet. Ve většině případů je tento stav

maximálně naplněn. Jako ideální pro dramatickou činnost se uvádí skupina deseti až dvaceti účastníků. A tak i s přihlédnutím na absence některých dětí jak z důvodu nemoci či odchodu po obědě a na jiné zájmové aktivity zůstává počet žáků poměrně vysoký.

S různými odchody dětí během provozu školní družiny souvisí i častá proměnlivost skupiny. Není možné se při dramatické práci vždy setkat se stejnými žáky, jejichž činnost by tak na sebe plynule navazovala.

Z hlediska dramatické výchovy je potřeba zmínit i fakt, že většinou se jedná o skupinu začínající, jelikož z důvodu stejnoměrného zaplnění všech oddělení školní družiny se její složení mění vždy začátkem školního roku. Každý vychovatel má rovněž jiný styl a způsob práce, zaměřuje se na jinou zájmovou oblast a nedá se tudíž s nově přidělenou skupinou stavět na stejných zkušenostech v dramatické oblasti.

Všeobecně by se tak mohla **výchovná skupina školní družiny z hlediska dramatické výchovy charakterizovat takto:**

- skupina formální
- mladší školní věk
- 30ti členná skupina
- skupina koedukovaná (smíšená)
- skupina začínající

Další skutečností, kterou je potřeba brát v úvahu, je únava dětí způsobená předešlým vyučováním, která se může projevit jak nezájmem o další organizovanou činnost, tak i nesoustředěním a neklidným chováním a není mnohdy jednoduché s takovou skupinou pracovat.

Stejně tak nevyhovující prostory, které se mohou v některých zařízeních školní družiny vyskytovat, práci s početnější skupinou neulehčují.

Je proto velmi důležité, aby odpočinková a rekreační činnost, která předchází hlavním činnostem, poskytla dětem dostatek odpočinku, odreagování a ony tak byly schopné zabývat se další prací. Opomenout nemohu účinně zvolenou **motivaci**, která dokáže děti aktivizovat, zvýšit jejich soustředění a zájem.

Přítom všem je potřeba mít stále na paměti zmíněnou zásadu dobrovolnosti. Aby tato zásada byla naplněna, je vhodné, děti, které se momentálně nechťejí do činnosti zapojit, nechat v klidu stranou a umožnit jim zařazení se v okamžiku, který uznají za vhodný. Do této doby mohou sehrát roli pozorovatelů.

Proměnlivé složení skupiny lze řešit dvojím způsobem. Jednak zvolením optimálního dne v týdnu, kdy dramatické činnosti bude přítomna vždy obdobná skupina dětí, dále pak zařazením konkrétních cílů na dobu, která umožní většině se na jejich plnění podílet. Za optimálnější bych považovala druhou variantu, která dává možnost působit na celou skupinu. Doba práce na jednotlivých cílech však nemůže být samozřejmě neomezená.

Práci s početnější skupinou v případném málo vyhovujícím prostoru se budu zabývat v jedné z následujících částí této kapitoly.

3.4 Vychovatel - vedoucí dramatických činností

Před vymezením potřebných osobnostních předpokladů vychovatele jako vedoucího dramatické činnosti bych chtěla zmínit určitá **specifika související s jeho prací ve školní družině**, protože právě tato specifika je velice dobře možné zúročit i při dramatické činnosti. B Hájek, B. Hofbauer, J. Pávková (2003) je vymezují následovně:

- obsah výchovy v době mimo vyučování je určen pouze rámcově
- obsah výchovy není závazně stanoven, vychovatel stanoví obsah výchovy na základě znalostí pedagogiky, psychologie a dalších věd, zjišťuje a respektuje reálná přání dětí
- při výchově ve volném čase platí princip dobrovolnosti, vychovatel nemůže děti do činnosti nutit, hledá účinné formy motivace
- požadavky klade vychovatel i děti, diskutuje se o nich, vzhledem k obsahu činnosti je důležitá dohoda
- hodnotí slovně, snaha hodnotit pozitivně
- převažují skupinové a individuální formy

- prostředí výchovy mimo vyučování se často mění

Uvádějí i zvláštnosti **komunikace mezi vychovatelem a dětmi:**

- probíhá v pestrém a rozmanitém prostředí
- komunikaci ovlivňují různorodé organizační formy a prostorové rozmístění dětí
- komunikace má méně formální charakter
- nabízí se více příležitostí pro spontánní projevy dětí, děti mají možnost vyslovovat vlastní názory a pocity
- je dostatek prostoru pro povídání o tom, co děti prožívají, co je zajímá
- komunikovat častěji začínají děti
- je dostatek příležitostí pro vzájemnou komunikaci mezi dětmi, často ve věkově heterogenních skupinách
- vychovatel má dostatek příležitostí sledovat slovní a mimoslovní způsoby komunikace dětí, včetně komunikace činy.

Základním předpokladem pro úspěšný výkon funkce vychovatele je potom kladný vztah k dětem, který dokáže projevovat. Měl by mít vysokou míru empatie a umět vytvořit ve skupině dětí příznivé sociální klima, mít vypěstované mravní vědomí odpovídající společensky uznávaným hodnotám a jednat podle něj. Umět s dětmi efektivně jednat – děti jsou pro něj partnery, nikoliv jen objekty sociální služby. Důležité jsou organizační schopnosti a jejich rozvíjení, navozování a motivování širokého spektra zájmových činností, měl by si umět s dětmi hrát a tato hra by ho měla těšit. Důležité je jeho pozitivní ladění a vyhledávání a vyzdvihování především kladných momentů přinášejících radost a povzbuzení. (Hájek, Pávková 2003)

Všechny tyto vlastnosti, schopnosti a dovednosti vychovatel uplatní i při činnostech dramatických, je však nezbytné, aby dále disponoval takovými předpoklady, jakými jsou **tvořivost, představivost, fabulační schopnosti, cit pro temporytmus, prostor a smysl pro tvar, postřeh se schopností pohotově reformulovat cíle podle adekvátních podmínek.** Nezbytná je i míra specificky dramatického talentu, schopnost

přirozeně a pravdivě jednat v simulovaných situacích a rolích, ochota přijímat nové podněty a neautoritativní přístup k dětem.

Dalším nezanedbatelným předpokladem pro úspěšné vedení dramatické činnosti je schopnost získat si důvěru dětí. Pokud mají ke svému vedoucímu, vychovateli důvěru, snáze se zbavují ostychu, nemají obavy se projevit, vyjádřit svůj názor a jsou otevřené k diskusi. A právě v tomto má vychovatel školní družiny velkou příležitost, kterou by měl umět využít. Tráví s dětmi dostatek času, zná tudíž jejich osobní charakteristiky, na kterých může svoji interakci s dětmi citlivě stavět.

Pro úspěšné uplatňování těchto předpokladů v praktické dramatické činnosti je ovšem potřeba disponovat i **odbornou přípravou a vzděláním v oboru dramatiky.**

Pro povolání vychovatele – pedagoga volného času se v současné době mohou uchazeči připravit několika způsoby:

- studiem na střední pedagogické škole
- studiem na vyšší odborné škole s příslušným zaměřením
- doplňujícím pedagogickým studiem, které zajišťují pedagogické fakulty nebo katedry pedagogiky jiných vysokých škol
- studiem oboru na vysoké škole

V současné době se za dostačující vzdělání vychovatele považuje především absolvování střední pedagogické školy. Zde však byla dramatická výchova zařazena do učebních osnov až v 80. letech, a to jako součást didaktik estetickovýchovných předmětů. Vychovatelé, kteří ukončili studium před tímto mezníkem, se během přípravy na své povolání s dramatickou výchovou nesetkali. Ve školní družině jsou zaměstnáni i vychovatelé, kteří jsou absolventy gymnázií či jiných odborných škol. Pokud nebyli členy nějakého dramatického zájmového útvaru, neměli velkou možnost se s tímto oborem blíže seznámit.

Vychovatelům, kteří ukončili střední pedagogickou školu před 80. léty, vychovatelům s jiným než pedagogickým vzděláním spolu s ostatními, jenž mají zájem se dramatikou hlouběji zabývat a vzdělávat se v ní, jsou v současné době nabídnuty především následující možnosti:

- doplňkové pedagogické studium pro vychovatele
- studium vychovatelství na vysoké škole
- vysokoškolské studium pedagogiky (Praha, Ostrava, Plzeň, Brno)
- vysokoškolské studium DV na DAMU nebo JAMU
- systematické kurzy pořádané Sdružením pro tvořivou dramaturgii, ARTAMOU atd.

Všem zájemcům, v tomto případě vychovatelům školní družiny, k dalšímu sebevzdělávání v oblasti dramaturgii slouží samozřejmě i celá řada odborné literatury, včetně časopisů za které bych zmínila např. *Tvořivou dramaturgii*.

3.5 Prostorové a materiální vybavení

„Ideální je čistý, vzdušný a světlý prostor, který je dost velký pro živý pohyb i souběžnou práci dvojic nebo skupinek, ale v němž je možné udržet kontakt mezi hráči a pohybovat se a pracovat bez nebezpečí. Nemá v něm být příliš mnoho nábytku, a ten který tu je, má být u stěn a v koutech. Stoly, stolky, lavičky mají být lehké a skladné, aby je snadno mohli přemísťovat i hráči. Uspořádání prostoru pro dramatickou výchovu musí dovolovat bohaté komunikační vazby, prostor nemůže být uspořádán frontálně jako nejběžnější typ třídy nebo hlediště.“ (Machková 1998: 85, 86)

V různých DDM, ZUŠ a jiných zařízeních, která ve své nabídce zájmových útvarů mají i útvar dramatický, v některých školních družinách se jistě takové obdobné prostory vyskytovat budou. V jiných školních družinách však stále činnost probíhá ve třídách, které jsou dopoledne určeny k vyučování, jsou frontálně uspořádány, chybí zde koberec a v zadních částech těchto tříd nezbyvá dostatek prostoru ani pro vytvoření kruhu. Při dramatické činnosti je pak nutné tuto skutečnost zohledňovat.

V úvahu je potřeba brát **bezpečnost žáků**. Dynamičtější pohyb v zadní části takové třídy není možný, hrozí nebezpečí úrazu hranami lavic a židlí.

Jako jedna z možností získat větší prostor, je se na nějaký takový přemístit. Za příznivého počasí by takto mohl posloužit venkovní prostor, hřiště, příroda. Čas

strávený venku se školní družinou však bývá mnohdy jediný, který děti během dne venku mají a ve většině případů si ho přejí využít ke sportu a volné hře podle vlastního výběru. Zkušenosti mi ukázaly, že děti, které mají za sebou vyučování, se venku nedokáží na náročnější činnost soustředit, jsou rušeni okolím a chtějí si jednoduše „hrát“. Tato atmosféra by pro dramatickou činnost nebyla právě nejvhodnější. Mohou se zde ovšem úspěšně uplatnit některé metody dramatické výchovy, především pohybové hry.

Za další řešení by se mohlo považovat využití prostoru tělocvičny, kterou mívá školní družina ve vymezený čas k dispozici. Tento prostor je však vzhledem k všeobecně známým nízkým pohybovým aktivitám dnešních dětí potřeba využít k činnosti, ke které je určen, ke sportu. Pro další nevhodnost využití tělocvičny mluví i skutečnost, že se do ní soustředí vždy několik oddělení školní družiny a při takovémto počtu žáků není množné umístit svoji skupinu na určité místo a zajistit potřebný klid a soustředění pro dramatickou práci. Je však možné opět uplatnit různé hry a cvičení, které dramatická výchova nabízí.

Bylo by však škoda nechat se těmito případnými prostorovými podmínkami odradit a na dramatickou práci rezignovat. Vždy se dá najít řešení a přizpůsobit se daným podmínkám tak, aby činnost dětí nebyla výrazně ochuzena.

Jako jedno z možných řešení se nabízí používání takové formy práce, kterou lze uskutečnit ve **frontálně uspořádaných lavicích**. Nápadů na frontální práci lze nalézt poměrně dost. Její nevýhodou je však menší kontakt a blízkost pedagoga se žáky a žáky mezi sebou, která probouzí větší důvěru a otevřenost, jakou dokáže navodit především kruhové uspořádání. To je v případě malého prostoru možné nahradit seskupením dvou řad naproti sobě, v čele s vychovatelem, a tím se již zmíněnému kruhu přiblížit.

Jako další řešení je **rozdělení skupiny na polovinu**, pro kterou bude pak menší prostor přijatelnější. Jelikož však vychovatel odpovídá za bezpečnost celé třídy, musí si práci zorganizovat tak, aby měl stále přehled o všech dětech a přitom se mohl soustředit na přímou práci s jejich jednou polovinou. To je možné zajistit tím, že druhé polovině dětí zadá klidné zaměstnání, kresbu, četbu. Mělo by však souviset s dramatickou lekcí,

kteřá by pak na jeho obsah navazovala. Tuto polovinu je také možné ustanovit za pozorovatele práce první skupiny, poté ji zapojit do reflexe a diskuzi o proběhlé, například improvizaci, a role skupin vystřídát. Není to však organizačně jednoduché.

Materiální vybavenost pak souvisí s typem školní třídy, nebo naopak s typem speciální herny určené pro dramatickou práci a jejímž požadavkům. Těto práci samozřejmě více odpovídají speciální herny s kobercem a přenosným lehkým nábytkem, který zohledňuje i bezpečnost dětí.

3.6 Časové podmínky

Aby veškerá činnost mohla smysluplně probíhat, vyžaduje dostatek adekvátního a nerušeného času. V týdenním plánu školní družiny je dramatické výchově, stejně jako ostatním zájmovým činnostem, vymezena přibližně jedna hodina týdně, a to ve volnějším rozmezí mezi 14. a 15. hodinou, následně po odpočinkové a rekreační činnosti, které slouží k nezbytné regeneraci sil a odpočinku dětí po školním vyučování.

Zde poskytují časové podmínky školní družiny jednu výhodu. Délka trvání činností není přesně vymezena, jak je tomu například při dramatické výchově ve škole či v zájmovém útvaru, a je tudíž možné věnovat lekci čas podle její potřeby. Z hlediska duševní hygieny jí musí však předcházet již zmíněné odpočinkové a rekreační činnosti. Na druhou stranu není vždy možné díky organizačním důvodům tuto zhruba hodinu nerušeně využít, jelikož část dětí během času určeného na zájmovou činnost odchází i na jiné zájmové útvary, které jsou organizovány samotnou školní družinou, školou a externími organizacemi poskytujícími volnočasové aktivity. V potaz je nutné brát dále 15.hodinu odpolední, kterou začínají odchody dětí domů.

Aby dramatická výchova splnila svůj účel, je nutné, aby žáci mohli zažít **celou lekci, včetně hodnocení a reflexe**. Je proto potřeba zvolit si k dramatické činnosti takový den v týdnu, kde toto bude umožněno. Je bez pochyby, že ideální by bylo mít takto nerušený čas i na ostatní činnosti, v dramatické je to však potřeba dvojnásob.

Na závěr úvah o specifických podmínkách školní družiny v souvislosti s dramatickou výchovou, bych chtěla podotknout, že zcela jiná situace by byla ve

speciálním dramatickém zájmovém útvaru organizovaném v rámci školní družiny, který by disponoval vhodným prostorem a z vlastního zájmu přihlášených, počtem odpovídajících dětí. V tomto případě by se však jednalo o zájmovou dramatiku a nevztahovaly by se na ni již zmiňovaná specifika a podmínky školní družiny.

4. Zařazení dramatické výchovy a jejích metod do činností školní družiny

4.1 Přehled činností školní družiny a metod dramatické výchovy

Činnosti školní družiny

Vzhledem k tomu, že bych zde chtěla uvažovat nad možnostmi uplatnění dramatické výchovy a jejích metod v jednotlivých činnostech školní družiny, je předem nutné si tyto činnosti vymezit a ujasnit si jejich obsah a náplň. Rozdělení činností školní družiny do jednotlivých dnů a jejich časové zařazení odpovídající režimu dne obsahuje *Týdenní skladba zaměstnání*, která je součástí *Přehledu výchovněvzdělávací práce*, povinné pedagogické dokumentace školní družiny. (viz. příloha č.1)

J.Pávková, A.Pavlíková, B.Hájek (1999) rozdělují činnosti školní družiny a jejich obsah následně:

Činnosti odpočinkové a rekreační

Jejich úkolem je odstranění únavy z vyučování, vydatný odpočinek a pohybová aktivita v době mimo vyučování. Začlenění obou typů činností je nutné z hlediska zdravotního, psychologického i pedagogického. Odpočinkové činnosti jsou velmi klidné, pohybově i psychicky nenáročné. Rekreační činnosti mají naopak charakter vydatné pohybové aktivity, nejlépe na zdravém vzduchu.

Činnosti zájmové

Jsou chápány jako cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Mají silný vliv na rozvoj osobnosti i na správnou společenskou orientaci. Plní tedy funkci výchovněvzdělávací. Tradičně se užívá dělení podle obsahu na činnosti:

- **společenskovední**
- **pracovnětechnické**
- **přírodovědné**
- **estetickovýchovné**

- tělovýchovné

O obsahu těchto činností napovídá již samotný název. Blíže bych chtěla v souvislosti s orientací této práce poukázat na další dělení estetickovýchovných činností, do nichž kromě **výtvarných a hudebních činností** patří i **literární a dramatická činnost**.

Příprava na vyučování

Úkolem přípravy na vyučování je procvičovat, opakovat, popř. prohlubovat a tím i upevňovat poznatky z vyučování, získané dovednosti a návyky rozšiřovat, konkretizovat a aplikovat v praxi na základě chápání nových vztahů a souvislostí.

Metody dramatické výchovy

Před zařazením dramatické výchovy a jejích metod do výše jmenovaných činností je potřeba si metody dramatické výchovy, které lze k naplňování cílů školní družiny využít, alespoň stručně vymežit.

Obsah a metody dramatické výchovy dělí K.Bláhová (1996). K osobnostnímu rozvoji slouží především **system průpravných her a cvičení** zaměřený na :

- seznámení, uvolnění, rozehrání
- soustředění
- rytmus, temporytmus, dynamiku a smysl pro gradaci
- smyslové vnímání
- prostorové citění
- fantazii a představivost
- partnerské vztahy a skupinovou citlivost

Pro oblast sociálního rozvoje a rozvoje estetickovýchovného, jsou nejdůležitější především tyto **skupiny dramatických her a improvizací**:

- dramatické hry a improvizace se situacemi, v nichž jde zejména o řešení konfliktů

- dramatické hry a improvizace, v nichž účastníci vstupují do rolí a jednají v nich
- dramatické hry a improvizace rozvíjející schopnost charakterizace
- dramatické hry a improvizace s ději, k nimž lze čerpat náměty jak z reality, tak z uměleckých děl

4.2 Zařazení dramatické výchovy a jejích metod do činností školní družiny

Když si uvědomíme, že rozvoj všech složek osobnosti, který je cílem dramatické výchovy, je rovněž cílem školní družiny, vyplývá z toho, že školní družina a dramatická výchova si mohou být vzájemně nápomocny. Školní družina svou podstatou, poskytnutým časem a prostorem, dramatická výchova svými metodami a cíli.

Velkým přínosem dramatické výchovy pro školní družinu je možnost využívání jejích prvků a metod v podstatě ve všech činnostech školní družiny, je možné ji zařazovat v průběhu celého pobytu dítěte a může se tak stát stylem celé práce vychovatele.

Využití dramatické výchovy a jejích metod v jednotlivých činnostech školní družiny s ohledem na jejich obsah může být následné:

Činnosti odpočinkové

Ze systému průpravných her a cvičení lze v této činnosti uplatnit zejména hry a cvičení rozvíjející uvolnění, hry a cvičení rozvíjející řečové dovednosti a především schopnosti a dovednosti komunikovat slovem.

Činnosti rekreační

Zde je možné využít především hry a cvičení prohlubující a obohacující pohybové dovednosti, včetně správného držení těla, orientace v prostoru, koordinace pohybů, jemné motoriky a schopnosti pohybového vyjádření, dále hry a cvičení rozvíjející rytmické cítění a dynamiku.

Činnosti zájmové

Z výše jmenovaných zájmových činností má dramatická výchova a její metody nejširší uplatnění především v činnostech tělovýchovných a estetickovýchovných.

V **tělovýchovných činnostech** mají své místo zejména hry a cvičení prohlubující a obohacující pohybové dovednosti, včetně správného držení těla, orientace v prostoru, koordinace pohybu, hry a cvičení rozvíjející uvolnění, schopnost koncentrace a přenášení pozornosti, hry a cvičení rozvíjející rytmické cítění a dynamiku.

Do **estetickovýchovných činností** spadají jednak **činnosti výtvarné**, kde je rovněž metody dramatické výchovy možné uplatnit. Využít se dají hry a cvičení, v nichž se zcitlivuje smyslové vnímání, včetně prostorového cítění a všestranně se rozvíjí schopnosti objevovat sama sebe i okolní svět, rozvíjí se jemná motorika, hry a cvičení, která uvolňují představivost, obrazotvornost a fantazii.

V **činnostech hudebních** je pak vhodné zařazovat především hry a cvičení rozvíjející rytmické cítění a dynamiku, hry a cvičení prohlubující a obohacující pohybové dovednosti, včetně správného držení těla, orientace v prostoru, koordinace pohybů a schopnosti pohybového vyjádření.

Další oblastí estetické výchovy je samotná **činnost dramatická**. Dramatická, tedy osobnostní a sociální výchova úzce souvisí s ostatními estetickovýchovnými činnostmi a je svou podstatou nejkomplexnějším oborem této výchovy. (Kořátková 1998)

Tvoří ji samozřejmě rovněž zmiňovaná průpravná cvičení a hry. Nejsou zde však hlavním obsahem činnosti, ale přípravou pro další dramatickou práci a jejich hlavním záměrem je uvolnění, navození spolupráce se skupinou, odstranění rušivých vlivů a zbavení se ostychu.

Ostatní činnosti školní družiny dávají pomocí metod dramatické výchovy dostatek prostoru osobnostnímu a estetickému rozvoji dětí. Dramatická činnost by pak měla směřovat především k rozvoji sociálního, a to prostřednictvím dramatických her a improvizací, rozvíjejících schopnost charakterizace, dramatických her a improvizací se

situacemi, ve kterých jde zejména o řešení konfliktů, v nichž účastníci vstupují do rolí a jednají v nich.

Náplní dramatické činnosti ve školní družině mohla být i interpretace určité předlohy, dramatických textů, poezie či prózy, která by za vhodných organizačních, prostorových a personálních podmínek mohla případně vyústit ve veřejné vystoupení před spolužáky, rodiči.

Pozornost bych chtěla věnovat **činnosti literární**, ze které může dramatická výchova vycházet, a tím doplňovat a rozvíjet znalosti o literatuře, obohacovat je, vést děti ke čtenářství a detailnějšímu poznávání konkrétních děl. (Machková 1998)

Literární díla pak obsahují téma, myšlenku, filozofii, životní hodnoty. Umožňují vhled do velkého bohatství dějů a situací, vcítění se do nejrůznějších lidí, jejich charakterů, vedou k chápavým a tolerantním postojům, nabízí životní zkušenosti a přispívají tak k naplňování cílů dramatické výchovy. (Machková 1998)

Pro seznámení s literaturou, rozvoj vztahu k ní a ke čtenářství může vychovatel využívat takové metody dramatické výchovy, kterými jsou zejména hry a cvičení rozvíjející jazykové cítění a barvitost mluveného projevu, hry a cvičení rozvíjející řečové dovednosti a schopnosti komunikovat slovem, dramatické hry a improvizace s ději, k nimž lze čerpat náměty právě z literárních děl.

Široké využití dramatické výchovy a jejích metod je možné i v činnosti s názvem **příprava na vyučování**. Jelikož se jedná především o rozvoj poznatku z vyučování a rozvoj myšlení odlišným způsobem od výuky, má zde dramatická výchova velké pole působnosti. Vychovatel při přípravě na vyučování může využívat hry a cvičení rozvíjející schopnost koncentrace a přenášení pozornosti, hry a cvičení rozvíjející řečové dovednosti a schopnosti a dovednosti komunikovat slovem, hry a cvičení rozvíjející jazykové cítění a barvitost mluveného projevu, hry a cvičení na rozvoj logického myšlení a strategie myšlení, hry a cvičení, v nichž se zcitlivuje smyslové vnímání a schopnost objevovat sama sebe i okolní svět.

Do přípravy na vyučování lze zařadit i dramatické hry a improvizace, a to v souvislosti s rozvojem takových tematických oblastí, které se týkají konkrétního lidského jednání a chování, nebo které lze do mezilidských vztahů a situací převést.

Vhodné by v tomto případě bylo vymezit rozdíl mezi didaktickou a dramatickou hrou. **Didaktická hra** slouží i jako vyučovací metoda a od dramatické se liší především zaměřením na fakta, **dramatická hra** pak směřuje ke vztahům mezi lidmi, ke schopnosti vstupovat do rolí a jednat.

Na závěr této části kapitoly bych chtěla uvést, že záměrně používám pojem *metody dramatické výchovy*, jelikož pokud po zmiňovaných hrách a cvičeních nenavazuje skutečně činnost dramatická s její podstatou, nelze přímo mluvit o dramatické výchově, ale pouze o jejích užitých metodách.

5. Rozvoj sociálních vztahů ve školní družině pomocí dramatické výchovy

5.1 Cíle

Pozitivní rozvoj sociálních vztahů ve výchovné skupině si klade za cíl především vytvoření přátelského klimatu v ní, navození spolupráce a pocitu sounáležitosti, má vliv i na uspokojování potřeb jedince, jakými jsou sociální kontakt a seberealizace.

Pokud uvažujeme o rozvoji sociálních vztahů jako o cíli dramatické výchovy, měli bychom si rovněž uvědomit skutečnost, že pozitivní klima skupiny a kladné vztahy v ní mohou být nejen cílem dramatické výchovy, ale jsou zároveň podmínkou úspěšnosti veškeré dramatické práce.

Jestliže má být dramatická výchova těžištěm práce vychovatele, je nutné, aby neuvažoval jen z hodiny na hodinu, z týdne na týden, ale zformuloval si také dlouhodobé perspektivy. Střednědobé cíle jsou pak tím, čeho chce dosáhnout ve vnitřní výchovné práci, tím, která etapa dramatické výchovy bude dovršena. Krátkodobý cíl slouží ke stanovení náplně nejbližší lekce nebo lekcí a k výběru látky pro její realizaci. (Machková 2005)

Vzhledem k popisovaným okolnostem školní družiny budou tyto cíle stanoveny na období jednoho školního roku. V situaci, že by vychovatel se stejnou skupinou pracoval i v průběhu dalšího roku, cíle by pak samozřejmě navazovaly na již získané zkušenosti dětí.

Při formulaci cílů dramatické výchovy ve školní družině, a to nejen v rovině sociální, ale i osobnostní a estetickovýchovné, vycházím již z RVP ZV, kapitoly 5.10.2 Dramatická výchova:

- 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 jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná

- zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání
- spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace, prezentuje ji před spolužáky, sleduje prezentace ostatních
- reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)
- 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

Pro oblast sociálního rozvoje pak tyto cíle specifikuji takto:

Dlouhodobý cíl

- kladný rozvoj sociálních vztahů ve skupině

Střednědobé cíle

- posílení interakce mezi dětmi
- dosažení vzájemné spolupráce
- vytvoření skupinové sounáležitosti

Krátkodobé cíle uvádím v kapitole 5.5 v souvislosti s rozvojem sociálních vztahů v praxi.

Splnění všech těchto cílů během jednoho školního roku bych považovala za ideální. Záměrně zde však neuvádím časové úseky vymezené jednotlivým cílům, jelikož v dramatické výchově nelze vždy bezpečně odhadnout, za jakou dobu je úkol možné splnit. Je potřeba věnovat každému dostatečný čas a postupovat podle vytyčeného plánu, protože dosažení jednoho cíle je rovněž podmínkou k práci na cíli dalším. Ve školní družině, kde činnost není pevně vázána osnovami, je toto možné a není nutné splnit vše na úkor kvality jednotlivých složek rozvoje.

5.2 Metody

Po vytyčení cílů následuje volba vhodných metod dramatické výchovy, které lze pro rozvoj sociálních vztahů využít, včetně průpravných her a cvičení sloužících k usnadnění vstupu do hlavní náplně dramatické práce. Jelikož průpravné hry a cvičení plní vedle osobnostního rozvoje i toto poslání, není vždy nutné, aby jejich obsah souvisel se sociálním rozvojem, ale existují i taková, která tomuto cíli přímo napomáhají.

Průpravné hry a cvičení

*„Základem těchto her a cvičení je **komunikace a kontakt s partnerem i celou skupinou, překonávání ostychu a vytvoření přátelské atmosféry založené na důvěře a pocitu vzájemné sounáležitosti.**“* (Bláhová 1996: 42)

Výhodou her a cvičení je to, že většinou nevyžadují velkou předchozí zkušenost s dramatickou hrou a mohou se tak dobře uplatnit právě v začátku práce s výchovnou skupinou. Jsou však mimořádně důležitá. Jejich základem je komunikace a kontakt s partnerem, tvoří základ pro rozvíjení řečové komunikace. Patří sem **nonverbální dialogy**, vedené pomocí vzájemných dotyků, vydáváním a vytvářením nejrůznějších neslovních a nemluvních zvuků. (Machková 2005)

Důležitou součástí navazování a vývoje vztahů je samozřejmě **komunikace slovní**, nejcharakterističtější prostředek sdělování mezi lidmi, kterou lze pomocí her a cvičení rovněž rozvíjet. Pohyb a pantomima jsou však u menších dětí mnohem schůdnějšími a přirozenějšími prostředky sdělování než řeč. Proto je lépe zařazovat na začátku práce raději pantomimy než řeč slovní.

V návaznosti na pohybové a pantomimické cvičení lze zařadit cvičení s tzv. **umělou řečí**, tvořenou z hlásek a slabik, pracující se zvukovou stránkou řeči. Cvičení s umělou řečí jsou přechodem ke cvičením řečovým a slovnímu vyjadřování.

Další skupinu tvoří cvičení kladoucí důraz na vytváření obsahu sdělení, řečnické projevy, vyprávění, řetězová vyprávění, dialogy s náročnějším obsahem. Jsou již náročná na schopnost formulovat srozumitelně poznatky, pocity, zážitky, myšlenky a na reakce během dialogů. (Machková 2005)

Charakterizace, hra v roli

Jsou to metody, které se v případě rozvoje sociálního vztahu velmi dobře uplatňují, jelikož usilují o vcítění se do druhých a o pěstování schopnosti jedince intuitivně odhadovat vnitřní pochody ostatních.

Patří sem různé **pantomimy** spojené s určitou charakteristikou. Dále **hry s výměnou rolí**, jejichž základem je zkoumání a poznávání pocitů a postojů druhých. Z počátku se s těmito hrami a etudami pracuje **simultánně**, teprve později by mělo dojít k **samostatnému předvedení** jednotlivých charakterizací.

Improvizace a etudy s dramatickým dějem

*„Tento typ improvizací a etud je určen **dramatickou situací**, která nutí hráče hledat její příčiny, zaujímat k nim postoj a nějakým způsobem ji řešit.“* (Bláhová 1996: 51)
„Nabízí jak známé, tak dosud neprožité situace, umožňuje poznávat život v celé jeho šíři a poskytuje příležitost vyzkoušet si situace v nezávazné, ale kontrolované podobě.“ (Machková 1998: 72)

S výchovnou skupinou bez dřívějších dramatických zkušeností však nelze zpočátku pracovat na náročnějších improvizacích. Vychovatel by měl postupovat podle systému návaznosti jednotlivých kroků, od hromadných improvizací, které kromě něj nikdo nepozoruje, k improvizacím v menších skupinkách, ve dvojicích, ke hře, kterou si hráči předvádějí navzájem, a odtud eventuálně k činnosti před divákem stojícím mimo skupinu. (Machková 1998)

V **hromadných improvizacích** hrají všichni současně, ale na rozdíl od simultánních pantomim každý vstupuje do jiné role a účastníci mezi sebou navazují kontakt, který nemusí být z počátku založen na konfliktu a může ho představovat běžný mezilidský styk. Do rozehrané improvizace je pak možné vnést konflikt, překážku či vnější zásah.

Improvizace a etudy v malých skupinkách mají jednoduchou zápletku a soustředí se na interakci mezi jasně definovatelnými postavami.

Fabulované improvizace jsou založeny na příběhu, který má začátek, prostředek a konec. Skládají se z většího počtu situací, obvykle mají i větší počet osob.

Na rozdíl od etud je nelze sehrát hned vcelku, ale vznikají postupně po scénách. Příběh buď vzniká v improvizaci, nebo je předem hotov v literární podobě, či vytvořen vedoucím dramatického útvaru. (Machková 1998)

5.3 Náměty, témata

Volba námětu a tématu má na pedagogickou úspěšnost práce s dětmi značný vliv. Tato obsahová východiska lze hledat téměř kdekoliv. V umělecké literatuře, v prostředí dětí i vychovatele, v médiích, ve filmu i dalších druzích umění.

Okruhy zdrojů, ze kterých může vychovatel při dramatické práci s dětmi čerpat, lze rozdělit zhruba do dvou skupin:

- **náměty a témata vycházející z životní reality**, vlastních zkušeností, problémů, přání a potřeb dětí a vychovatele
- **náměty převzaté z literárních, výtvarných či hudebních předloh**, divadla, filmu, TV, rozhlasu, příp. z publicistiky

Vzhledem k tomu, že výchovná skupina školní družiny má charakter skupiny začínající, bude vhodné, aby zpočátku náměty a témata vycházející z reality předkládal vychovatel. Později je může navrhopat společně s dětmi, nebo si od nich návrhy vyžádat a vybrat ten, co nejvíce odpovídá jeho pedagogickému záměru. Tento způsob volby však vyžaduje bohatou zkušenost a schopnost práce bez přípravy.

K nepřeborným zdrojům námětů a témat převzatých z oblasti umělecké patří především kvalitní **literatura pro děti**. Nabízí již zpracovaný materiál, který má příběh, postavy, situace, prostředí a další okolnosti, které je možné k plnění vychovatelova cíle využít. Zdrojem dramatických her a improvizací mohou být všechny literární žánry vhodné pro dětského čtenáře, u improvizací s ději ovšem za předpokladu, že předloha obsahuje alespoň základní prvky dramatična, jimiž jsou postavy s vyhraněnými charaktery a jejich aktivní jednání. (Bláhová 1996)

Pokud je pedagogickým cílem rozvoj sociálních vztahů, měla by být **volba námětů a témat zaměřena na člověka**, jeho vztahy k jiným lidem, jeho konflikty a

děje z nich plynoucí, tedy na děje dramatické. S ohledem na tento cíl by hlavní roli v těchto dějích měly hrát především tyto životní hodnoty a jejich druhé stránky:

- přátelství, důvěra
- obětavost, pomoc druhým
- pochopení druhých i sebe
- společné cíle, spolupráce, sounáležitost

Tato témata nabízejí nepřehledné množství konkrétních situací, rolí v nich, konfliktů a potřebu jejich řešení. Vstoupení do těchto rolí poskytne dětem možnost **vnitřního prožití určitého zážitku** a tím i lepší pochopení dění kolem sebe, pochopení druhých, důležitosti kladných vztahů s vrstevníky i lidmi vůbec, ocenění spolupráce a možnosti někam patřit.

Bohatství kontaktů a vztahů ve skupině je kromě správné volby námětů, témat a metod potřeba podporovat i dalšími způsoby. Nejdůležitější a neúčinnější je neustálé střídání sestav dvojic a menších skupinek. Neustálá výměna partnerství je v dramatické výchově důležitá z několika důvodů. Nejde jen o to, aby se nevytvářely izolované skupiny elity a outsiderů podle výkonnosti nebo úspěšnosti. Skupina je tím pevnější, čím více trvalých osobních vazeb je ve skupině, a to jak dvojic, tak vícečlenných společenství, ale jen za předpokladu, že tato společenství jsou vzájemně propojena vztahy svých členů k členům jiných skupinek. Střídání partnerů je potřebné i pro práci samu. Při dramatické hře ve dvojicích nebo malých skupinkách se hráči vzájemně ovlivňují a jeden od druhého přebírá podněty. Tak se obohacují a dovedou pak podněcovat i hráče další, přenášet na ně to, co bylo původně vlastní jen několika málo jednotlivcům. (Machková 2005)

Aby dramatická výchova dostála svých cílů, musí po jejich vytyčení, výběru metod a volby námětů, témat a samotné praktické lekci následovat **hodnocení a reflexe** prováděné obvykle na závěr, v případě potřeby i v průběhu hry. Pojmenování vlastního zážitku, jeho sdělení a zhodnocení je nutným završením lekce. (Bláhová 1996)

5.4 Rozvoj sociálních vztahů jako součást prevence sociálně patologických jevů

„Jedním z důvodů, proč rodiče přihlašují své děti do školní družiny, je snaha čelit sociálněpatologickým jevům a vybavit děti vědomostmi a postoji pomáhajícími odolávat nástrahám, které současná společnost připravuje. Proto je nutné ve školní družině pojímat výchovu jako specifickou formu primární prevence sociálněpatologických jevů. Preventivní výchovné programy uplatňované na školách se zaměřují na tyto základní oblasti.“ (Hájek, Pávková 2003: 13,14)

- výchova ke zdravému životnímu stylu, výchova k odpovědnosti za svou osobu, zdraví, do něhož patří i rozvoj citové stránky a obohacování osobnosti estetickými zážitky
- posilování komunikačních dovedností
- zvyšování sociálních kompetencí
- výchova k odstraňování nedostatků v psychické regulaci chování
- schopnost najít své místo ve skupině a společnosti
- formování životních postojů

Když se zamyslíme nad jednotlivými oblastmi tohoto preventivního výchovného programu a cíli dramatické výchovy jako nad prostředky především sociálního rozvoje zjistíme, že mají mnoho společného. Dramatická výchova tak může sehrát nezanedbatelnou roli i v této složce výchovy, především v souvislosti s rozvojem sociálních vztahů. Pokud prostředí, kde děti tráví volný čas bude přátelské, spojené s pozitivními vztahy, umožní kreativitu spojenou s pocitem seberealizace a přijetí ostatními, je velká šance, že se mladí lidé naučí znát svoji cenu a nebudou tak snadno podléhat různým závislostem a jiným sociálně patologickým jevům.

5.5 Realizace rozvoje sociálních vztahů v praxi

V této části kapitoly bych se ráda zaměřila na svoji praktickou výchovnědramatickou činnost s dětmi související s vytyčeným cílem a uvedla zde konkrétní příklady využití

uvedených metod, témat a námětů dramatické výchovy, spolu s reflexí činnosti dětí a jejich vývojem, především v oblasti sociálních vztahů. Součástí vývoje je v dramatické výchově samozřejmě i rozvoj osobnostní a estetický. Příklady zde uvedené budou zúženy na uvedený cíl, oblast sociální.

Výchovná skupina, se kterou od začátku školního roku na tomto cíli pracuji a snažím se využívat metody dramatické výchovy i v jiných činnostech, je složena ze dvou 2. tříd obecné školy. Ve výchozí situaci ji tak tvořily dvě skupiny dětí. Provázanost těchto skupin, kromě běžného kontaktu v prostorách školy, školní družiny, jídelny apod., zde nebyla. Vzhledem k věkové kategorii dětí se tato skupina nachází ve stádiu prekohezním, větší soudržnost v jednotlivých skupinách se ještě nevytvořila. Neobjevují se prozatím ani sociální špičky, ve skupině nejsou děti s většími výchovnými či vzdělávacími problémy.

Škola a **školní družina**, kterou děti navštěvují, je pražská, sídlištní a pracuje podle programu Obecná škola. **Prostory**, kde činnosti této skupiny v rámci školní družiny probíhají, nejsou příliš vyhovující, jedná se o vyučovací třídu. Nábytek je frontálně uspořádán bez možnosti přestavby, podlahovou krytinou celé třídy je linoleum, v zadní části nezbyvá příliš mnoho místa pro větší pohybové aktivity početnější skupiny. Dynamičtější pohyb v tak malém prostoru, nepřichází v úvahu. Výběh her, cvičení, charakterizací a improvizací jsem musela těmto prostorovým podmínkám přizpůsobit. Začleňovala jsem především hry a cvičení, dramatizace a improvizace, které je možné realizovat ve frontálně uspořádaných lavicích, v kruhu, které nevyžadují rychlejší pohyb, přesto však vedou k vytyčenému cíli.

Průpravné hry a cvičení

Konkrétní cíle:

- vzájemné poznávání se
- navázání kontaktů s druhými
- aktivní zapojení do rozhovorů
- dodržování pravidel
- aktivní účast všech dětí

Vzhledem k charakteru začínající skupiny byly v úvodu práce průpravné hry a cvičení hlavní naplní lekcí. Častější střídání těchto her a cvičení bylo zpočátku, vzhledem k udržení soustředění a pozornosti, nezbytné. Úkolem bylo podpořit cíl dlouhodobý, přispět k osobnímu i estetickovýchovnému rozvoji a připravit děti na další dramatickou činnost. Dbala jsem na to, aby si děti uvědomily nutnost **dodržování vymezených pravidel**, bez kterých by veškeré hry a cvičení, ale i ostatní metody dramatické výchovy, nemohly smysluplně probíhat. Mojí další snahou byla **aktivní účast všech dětí na společné činnosti**, což znamenalo snažit se do her zapojit i děti ostýchavé, méně průbojné, nebo s dosud neprojeveným zájmem o společnou práci.

Děti se v nově vzniklé skupině formou různých her a cvičení se *jmény* seznámily s křestními jmény druhých, což bylo základem pro další **poznávání se**. Pro toto poznávání, ale i pro **uvědomění si vlastní identity**, jsem zařazovala rovněž hry se jmény, pro tento účel obohacené o vyjádření vlastního pocitu či momentální nálady. Následovaly hry typu *Co máme společného*, jejichž cílem bylo bližší poznávání se a **identifikace se skupinou**.

Za všechny příklady těchto her a cvičení, které jsem v praxi uplatnila bych zmínila:

Navazování kontaktu očima, kdy děti chodí prostorem, nikdo se na nikoho nedívá, všichni se izolují od druhých. Na pokyn vedoucího se všichni zastaví a pohledem naváží kontakt s nejbližším sousedem.

Zrcadla, která jednak napomáhají zbavení ostychu, navazování kontaktu s partnerem, ale i citlivosti vůči němu. Dvojice zde stojí proti sobě, jeden je „osobou“, druhý je „zrcadlem“. První hráč provádí plynulé pomalé pohyby, které „zrcadlo“ dělá podle něho. Role se v průběhu hry vyměňují.

Cvičení důvěry, kde hráči sedí proti sobě s pokrčenými koleny a lokty, drží se za zápěstí, tahem společně vstávají a zase usedají, jeden je oporou druhého.

Nonverbální dialogy, které představují první krok ke zbavení se ostychu ze slovní komunikace. Dvojice zde vedou dialog různými prostředky, jenom ne slovně, poklepáváním prsty na podložku, partnerova záda, zvuky vydávané určitým předmětem, mimikou, rukama, celým tělem, pohyby.

Zvukový kruh, kde jsou dialogy založeny na zvukovém efektu určité kategorie, zvířecím zvuku a zvucích, které může lidský hlas vyjádřit. Cvičení je opět přípravou na komunikaci slovní.

Cvičení s *umělou řečí* jsou posledním typem cvičení, které zde uvádím před cvičeními na rozvoj komunikace slovní. Jednou z jejich variant, která si u dětí získala velkou oblibu, je touto řečí vyslovit naléhavá a varovná sdělení, jako například „Pozor v lese je divoká zvěř!“

Účelem her cvičení na **rozvoj slovní komunikace** bylo vedle navázání kontaktu i zvládnutí **vyjádření vlastního zážitku nebo názoru, umění naslouchat ostatním a zdvořile s nimi jednat.**

Jako příprava pro monology a dialogy, které budou sledovat ostatní členové skupiny, jsem zvolila jednoduché *hromadné monology*, kde všichni současně domlouvají imaginárnímu zvířeti, hovoří s imaginárním partnerem apod. Situace je pro všechny společná, každý však komunikuje podle vlastních myšlenek a nápadů.

Následovaly *dialogy ve dvojicích*, které dvojice již sehrávaly před ostatními. Hlavní postavy těchto dialogů, jako např. žák a učitel, prodavačka a kupující a základní situaci, jsem zprvu dětem určovala, poté si je již vybíraly samy.

Z dalších her a cvičení, vybraných na podporu slovní komunikace a vyjadřování, bych chtěla uvést *řetězová vyprávění*. Základem všech variant je navazování jednoho hráče na druhého ve vyprávění příběhu, který může být předem znám nebo ho mohou děti při vyprávění vytvářet.

Úkolem následujících her a cvičení, které jsem v návaznosti na vytyčený cíl zařadila, bylo vytváření **skupinové cítění**, které v rozvoji vztahů hraje velmi důležitou roli.

Jako příklad bych uvedla cvičení s názvem *Stroje*, začínající tím, že jeden hráč stojící na místě, provádí libovolný mechanický strojový pohyb, neustále se opakující. Další hráči se jeden po druhém připojují, přidávají svoje mechanické pohyby, rozdílné, ale rytmicky navazující na chod stroje. Vedoucí poté chod stroje zastaví, pak ho znovu uvede do chodu, který musí být stejný, rytmicky i pohybově sladěný jako předtím. Jeho

další variantou je přidání zvukové stránky. Obdobných cvičení tohoto principu je pak samozřejmě celá řada.

Důležitým prvkem rozvoje kontaktu a komunikace jsou samozřejmě již zmiňovaná cvičení a hry. Z vlastní praxe však mohu potvrdit, že velký podíl sehrála i reflexe a hodnocení na konci i během lekcí, kdy se děti zapojovaly do diskuze a učily se tak komunikovat a vyjadřovat svůj názor.

Reflexe:

Tyto hry a cvičení byly velmi důležitým článkem pro další činnost. Děti si přivykly na určitý způsob práce, na diskuzi, některé se zbavily své rozpačitosti a ostychu, jiné si uvědomily, že dramatická výchova není o předvádění se a upoutání pozornosti na sebe. Zprvu bylo nutné pracovat v kratších časových úsecích, děti nedokázaly delší dobu udržet pozornost. Ty, které se do činnosti nechtěly z různých důvodů zapojit, jsem nechávala v roli pozorovatelů, po čase se pak většinou přidaly k ostatním. S dodržáním pravidel neměly děti problémy, některé hry a cvičení bylo však nutné pro správné zvládnutí opakovat.

Charakterizace, hra v roli

Konkrétní cíle:

- položit základy schopnosti vcítění se přes vlastní prožitek v určité situaci a roli
- zkoumat v rozhovorech a rozehraných drobných situacích rozdíly mezi dobrým a špatným
- učit se základům společenského chování a sociálních dovedností

Tuto oblast dramatické výchovy jsem zahájila pantomimami spojenými s určitou charakteristikou. Jejich cílem bylo představit si, jak se cítí člověk, zvíře, rostlina, věc v nějaké situaci, jak asi vnímá dění kolem sebe a reaguje na něj a pohybové vyjádření této představy. Zpočátku to byly **pantomimy simultánní**, z důvodu odstranění rozpačitosti, ostychu před ostatními a možnosti soustředit se na svůj pocit a vnitřní zážitek.

Jako jednu z variant uvádím pantomimu, kterou je možné nazvat *Růst z něčeho a stávat se někým nebo něčím jiným*. Všichni hráči zde zpočátku leží stočení do klubička,

jsou co nejmenší. Vyrůstají v různé předměty, rostliny, tvory a jsou např. velcí nebo malí, silní nebo slabí, těžcí nebo lehcí. K takto vytvořenému předmětu, rostlině či tvoru se mohou přidat jejich charakteristické pohyby, různé situace a později i změny okolností.

Od simultánních pantomim jsme přešli k **pantomimickému předvedení** před ostatními, **skupinou, dvojicemi či jednotlivci**. Jako přirozený přechod od simultánních pantomim se mi osvědčily ty, které začínají simultánně, končí však ztvárněním před druhými.

Jako příklad zde uvádím pantomimu *Denní život*. Všichni hráči hrají různé scény z denního života podle vlastní volby – vstávání, ranní mytí, skládání učení, oběd, psaní úkolů apod. Vedoucí vyhledává scény, které na sebe časově navazují, ty se pak postupně přehrají.

Následovaly pantomimy vyjadřující *různá řemesla, povolání, zvířata apod.* s přidáním konkrétních situací. Od nich jsem přestoupila k **charakterizačním cvičením a hrám v roli, spojenými se slovní komunikací**.

Bylo nutné, aby si děti uvědomily, co vlastně charakteristika je. Jedna z vhodných her, která tento účel splňuje, je hra *Kdo je kdo*. Jeden hráč jde za dveře, skupina určí buď někoho ze svého středu nebo obecně známou cizí osobu. Tazatel pak klade hráčům otázky na fyzické a psychické charakteristiky osob. Hráči se snaží odpovídat přesně a pravdivě.

Po hrách tohoto typu přišly na řadu jednodušší charakteristiky a hry v roli, za které bych chtěla zmínit *Dvojice*. Hráči představují vždy dvojici osob nebo tvorů, kteří patří k sobě – pán se psem, prodavač a zákazník, kůň a jezdec apod., či různé dvojice z literatury, které se mohou setkávat v různých situacích. Děti tyto dvojice ztvárňovaly jednak pantomimicky, později i pomocí slovní komunikace.

Jelikož cílem hry v roli a v situaci je **prozkoumat vybraný námět v různých variantách a hledat správnou formu řešení na základě srovnání a výběru**, zaměřila jsem se s dětmi na témata *týkající se jejich běžného života a na situace, které se v něm odehrávají*. Těmito tématy mohou být např. rodiče a děti, škola a zájmová činnost,

návštěva lékaře, veřejný pořádek, veřejné místnosti, parta dětí. Zprvu jsem dětem situace určovala sama, po čase přicházely samy se svými návrhy.

Reflexe:

Při práci na charakterizacích a hrách v roli mě reagování dětí velice příjemně překvapilo. V pantomimách se projevila spontánnost, při hraní rolí a sehrávání situací fantazie a množství nápadů. Dětem nedělalo větší problém roli či situaci ztvárnit. Toto ztvárnění však samozřejmě nebylo ihned dokonalé. Stále bylo nutné dbát na zapojování méně průbojných členů a na časté střídání složení dvojic a skupinek. Pozornost jsem věnovala i překonávání ostychu při sdělování pocitů a malému soustředění určitých dětí. K některým činnostem bylo potřeba se pro dokonalejší zvládnutí vrátit, opakování jiných si děti vyžádaly samy.

Improvizace, improvizace s dějem

Konkrétní cíle:

- uvědomit si a řešit etické problémy, s nimiž se děti mohou běžně setkávat ve svém životě
- prohlubovat schopnost spolupráce ve skupině, schopnost vést ji a v případě potřeby se jí podřídit

Pro začátek jsem opět zvolila **improvizace hromadné**, bez většího dramatického konfliktu a souvislého děje, které rozvíjí představivost, fabulační schopnost a dávají dostatek prostoru k vyzkoušení si určitého jednání, hledání přístupů k inspiraci na námět. Vedle toho podporují i sounáležitost se skupinou.

Námětů na tyto improvizace je celá řada, od nepřeberného množství rolí situací a změn okolností v nich. *Rámcovými náměty* mohou být např. nádraží, obchodní dům, samoobsluha, zoologická zahrada. V tomto prostředí pak nastane nečekaná situace, např. cestující ztratí jízdenku, zhasne světlo, ztratí se malé dítě, uteče zvíře z klece.

Improvizace, **učené pro dvojice, trojice, i malé skupinky**, pak podporují **spolupráci** jednak mezi jednotlivci, ale i skupinkami mezi sebou navzájem, umožňují řešit etické problémy.

Pro tento účel a počátek práce s jinou než hromadnou improvizací se mi velice osvědčily improvizace nazvané *Příběhy ve čtyřech bodech*. Dětem jsem určila tři základní dějové body, z nichž třetí obsahoval dramatický prvek. Poslední, čtvrtý, závěrečný dějový bod si skupinky měly najít samy. Bylo samozřejmě možné zadat pouze výchozí situaci. Při seznamování se s improvizací by však mohlo dojít k jejímu rychlému ukončení bez rozvinutí děje. Jasně zadané první tři body měly umožnit jasnější orientaci v příběhu a jeho posloupnosti. Tento typ improvizace děti zpracovávaly dvěma způsoby. V prvním případě všechny skupinky sehrávaly dějové body po jednotlivých scénách, z nichž si každou vzájemně předvedly. V dalším pak každá ze skupinek zpracovala jednu ze scén. Po vzájemném zhlédnutí spojily skupinky jednotlivé scény do souvislého celku a přehrály celý děj. Druhá varianta se ukázala pro děti náročnější, odstranila však napodobování předchozích skupinek.

Po práci na improvizacích tohoto typu jsem *výchozí děj a situaci* uvedla pouze *pomocí vyprávění, textu, obrázků, předmětů apod.*, naznačila jsem však zárodek problému k řešení, či konfliktu v určité situaci. Některé příklady *námětů*, z nichž jsem při této práci vycházela zde uvádím.

Z umění jsem se zaměřila především na **dětskou literaturu**, která nabízí nepřeborné množství námětů, příběhů a situací k řešení. Za oblast dětské **prozy** bych jako příklad uvedla *Pinocchiova dobrodružství*, jejichž autorem je Carlo Collodi, který popisuje dobrodružství dřevěného panáčka. Nalezla jsem zde spoustu dramatických situací, jejichž obdoba by mohla nastat i v běžném životě dětí.

- Pinocchio váhá, zda má prodat slabikář od tatínka řezbáře, aby si mohl koupit lístky do loutkového divadla, ten však kvůli koupí slabikáře prodal svoji kazajku...
- Pinocchio se dostane do situace, kdy kniha, kterou po něm hodili jeho nepřátelé, zasáhne omylem jiného chlapce, který zůstane nehybně ležet na zemi a ti, co knihu hodili, se rychle rozprchnou ...
- kamarád Kahánek Pinocchia přemlouvá, aby se s ním i jinými chlapci vydal do krásné země, kde se nikdo nemusí učit, ten by rád jel, má však obavy, aby nezklamal vílu, které slíbil, že už bude poslušný...

- Pinocciho lže víle, ale pokaždé další větě mu o kousek povyroste nos, až ho má tak dlouhý, že nemůže projít dveřmi ...

Z oblasti **poezie** pro děti se k dramatickému zpracování přímo nabízí *Dvakrát sedm pohádek* Františka Hrubína, který zde klasické pohádky přepracoval do vtipných veršů. Vyústění jeho příběhů se od klasických pohádek často liší. Knihu dokreslují půvabné ilustrace Jiřího Trnky.

Verše jsem využila jako předlohu k charakterizacím, improvizacím a etudám, v nichž mohou rozvíjet i rytmické cítění a dynamiku, pohybové vyjádření a jazykové cítění. V případě charakterizace jsem vybrala určitý verš či několik veršů a děti měly za úkol jednotlivé postavy nebo situace představit, jednak pomocí pantomimy, ale i slovně, Hrubínovými verši. Při etudách ve skupinkách děti sehrávaly jednotlivé verše, které pak bylo možné spojit do celků. Pro účel improvizace jsem děj zastavila v určitém bodě a děti uvažovaly nad různými variantami jeho pokračování.

Ve veršovaných pohádkách *Paleček a jeho kamarádi*, *O nezvedných kůzlátkách*, *Malá pohádka o veliké řepě*, *Začarovaný les* se dal velice dobře zúročit prvek spolupráce, dramatické situace pak nabídla např. *Červená Karkulka*, *Pohádka o chytrém Budulínkovi*, *Otesánek*. Zajímavé bylo porovnávání vyústění zápletky, kterou děti znaly z klasického zpracování, se způsobem, kterým ji ztvárnil Hrubín.

Mojí další inspirací k dramatické práci byly samozřejmě i **situace běžného života**, do kterých se děti dostávají, nebo se mohou dostat, a které od nich budou vyžadovat určitý postoj a řešení.

Jelikož takto soustavně a cíleně pracuji s dramatickou výchovou ve školní družině prvním rokem, podstatným pomocníkem při výběru her, charakterizací a improvizací mi byla i **odborná literatura**, kterou oblast dramatické výchovy nabízí, především pak *Zásobník dramatických her a improvizací*, který je součástí *Metodiky dramatické výchovy* Evy Machkové (2005). Hry a improvizace jsou zde přehledně a jasně rozčleněny a jejich náplň vyhovovala mým cílům.

Reflexe:

Při práci na těchto improvizacích se ukázala důležitost činnosti ve skupinkách. Dětem zprvu dělalo problémy se ve skupinkách dohodnout, průbojnější členové chtěli

prosazovat pouze svoje řešení, ostýchavější neměli příliš možností se uplatnit. Postupně se nesmělejší děti zbavovaly ostychu před ostatními, posun byl znát ve způsobu ztvárnění charakteru postav i jejich emocí. Při hledání řešení daných situací postupně mizela počáteční rozpačitost a děti si začaly uvědomovat různé možnosti rozhodování se. Lépe dokázaly hovořit o svých pocitech, hodnocení společné práce bylo věcnější a konkrétnější.

V poslední popisované fázi se moje dramatická činnost ve školní družině právě nachází, později bych chtěla přejít ke složitějším projektům a komplikovanějším dějům, které však bude nutné volit s ohledem na již zmíněný malý prostor.

Závěrečné zhodnocení praktické činnosti

Na tomto místě bych ráda shrnula svoje pocity a poznatky z přibližně šestiměsíční dramatické práce s dětmi ve školní družině, jejímž hlavním cílem je rozvoj sociálních vztahů. Z tohoto úhlu pohledu se zlepšila komunikace mezi dětmi, dokáží konkrétněji vyjádřit svůj pocit a názor a vyslechnout si názory a pocity ostatních. Naučily se lépe spolupracovat a měly možnost vidět výsledky této spolupráce. Nemohu opomenout ani posun v oblasti osobnostní a estetickovýchovné. Neznamena to však, že vše je ideální, že není dál na čem pracovat. Vždy jsou nějaké rezervy, skupina se vyvíjí a s ní i jednotlivci uvnitř této skupiny. Vychovatel by pak měl být průvodcem tohoto vývoje.

Nejen pro děti v této skupině, ale i pro mě, jako pro vychovatele, byla dramatická výchova ve školní družině, jako převažující způsob práce, něčím novým. Vědět, že děti jsou zaujaté, vidět jejich pokrok a myslet si, že to, na čem společně pracujeme, má smysl, mi dává z mojí práce větší pocit upokojení a chuť v ní tímto způsobem pokračovat.

6. Závěr

Dětství a hra patří neodmyslitelně k sobě. Je dětskou přirozeností si hrát a již děti v mateřské škole se rády baví hrou „na něco“ a vstupují tak spontánně do různých rolí a situací. Dramatická výchova pak může být pokračováním tohoto dětského projevu. Tím, že je vedena pedagogem, který s určitým záměrem tyto „hry“ vybírá, umožňuje dětem cílený rozvoj jejich osobnosti pro ně tak přirozeným způsobem, tedy hrou.

Školní družina je pak místem, kde děti mladšího školního věku tráví značný čas a kde je pro hru dostatek prostoru. Byla by velká škoda tuto příležitost nevyužít, jelikož možnosti zařazení dramatické výchovy do činností školní družiny jsou opravdu široké. Metody dramatické výchovy lze vedle samotné činnosti dramatické zařadit v podstatě do celého programu tohoto školského zařízení a dramatická výchova se tak může stát stylem práce vychovatele. Možným úskalím, která by mohla dramatickou práci ve školní družině ovlivňovat, lze čelit vhodnými řešeními, při nichž podstata této oblasti estetické výchovy nebude ochuzena.

Záleží tak především na vychovateli, který svým přesvědčením o možnostech dramatické výchovy, znalostech o ní a chutí do dramatické práce může dětem ve školní družině vytvořit podnětné a zajímavé prostředí, ve kterém budou rády trávit svůj čas a které je bude všeobecně a harmonicky rozvíjet. Pokud toto prostředí bude rovněž bohaté na pozitivní vztahy, budou děti odcházet ze školní družiny spokojené a budou se těšit na další setkání s vrstevníky.

Možnosti rozvoje těchto sociálních vztahů pomocí dramatické výchovy a tím i pozitivní ovlivňování prostředí, kde děti tráví volný čas, jsou bohaté. Dramatická výchova v souvislosti s tímto cílem disponuje řadou různých metod, nabízí se i nepřehledné množství námětů a témat, ze kterých lze při naplňování tohoto cíle čerpat a prostřednictvím fiktivní situace, hry v roli, umožnit dětem poznávání a chápání mezilidských vztahů.

V samotném závěru bych chtěla vyzdvihnout skutečnost, že zážitky a vnitřní prožitky, které vychovatel díky dramatické výchově dětem umožní a zprostředkuje, mohou být velkým vkladem a přípravou na jejich budoucí reálný život, který sám o sobě nenabízí mnoho příležitostí prožít ho „jako“ a na zkoušku.

7. Seznam použité literatury

- BLÁHOVÁ K.: *Uvedení do systému školní dramatiky*, IPOS, Praha 1996
- HAJD-MOUSSOVÁ, Z.: *Sociální psychologie*, UK v Praze-Pedagogická fakulta, Praha 2003
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogika volného času*, UK v Praze-Pedagogická fakulta, Praha 2003
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol.: *Školní družina*, Portál, Praha 2003
- HERMACHOVÁ, S.: *Hry pro život I*, Portál, Praha 1994
- HRABAL, V.: *Sociální psychologie pro učitele*, Univerzita Karlova v Praze, Praha 2003
- KOŤÁTKOVÁ, S.: *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*, Karolinum, Praha 1998
- MACHKOVÁ, E.: *Metodika dramatické výchovy*, Sdružení pro tvořivou dramatiku, Praha 2005
- MACHKOVÁ, E.: *Učivo dramatické výchovy neboli její obsah*, Tvořivá dramatika, ROČ. XV, č. 3/2004, ARTAMA
- MACHKOVÁ, E.: *Úvod do studia dramatické výchovy*, ARTAMA, Praha 1998
- NAKONEČNÝ, M.: <http://web.quick.cz/aalerej/psch%20social.htm>
- PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B., HRDLIČKOVÁ, V., PAVLÍKOVÁ, A.: *Pedagogika volného času*, Portál, Praha 1999
- RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZV*: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2006
- www.drama.cz/osnovy_a_programy/osnovy_obecna_skola.html

8. Přílohy

8.1 Týdenní skladba zaměstnání (součást pedagogické dokumentace ŠD, pozn.: vlastní pracoviště)

Týdenní skladba zaměstnání

Den	11:40-13:35	12:35-13:30	13:30-14:00	14:00-15:00	15:00-16:00	16:00-17:00
Pondělí	Přechod ze ZŠ Na Bendovce na ZŠ Ústavní OBĚD	ODPOČINKOVÁ ČINNOST	REKREAČNÍ ČINNOST	ZÁJMOVÁ ČINNOST Společenskovědní Přírodovědná	PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ	INDIVIDUÁLNÍ ČINNOST
Úterý	REKREAČNÍ ČINNOST	Přechod ze ZŠ Na Bendovce na ZŠ Ústavní OBĚD	ODPOČINKOVÁ ČINNOST REKREAČNÍ ČINNOST	ZÁJMOVÁ Č. Estetickovými výtvarná hudební	PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ	INDIVIDUÁLNÍ ČINNOST
Středa	Přechod ze ZŠ Na Bendovce na ZŠ Ústavní OBĚD	ODPOČINKOVÁ ČINNOST	REKREAČNÍ ČINNOST	ZÁJMOVÁ Č. Pracovnětechnická rukodělná dopravní	PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ	INDIVIDUÁLNÍ ČINNOST
Čtvrtek		Přechod ze ZŠ Na Bendovce na ZŠ Ústavní OBĚD	ODPOČINKOVÁ ČINNOST REKREAČNÍ ČINNOST	ZÁJMOVÁ Č. Estetickovými dramatická literární	PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ	INDIVIDUÁLNÍ ČINNOST
Pátek	Přechod ze ZŠ Na Bendovce na ZŠ Ústavní OBĚD	ODPOČINKOVÁ ČINNOST	REKREAČNÍ ČINNOST	ZÁJMOVÁ Č. Tělovýchovná sportovní turistická	PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ	INDIVIDUÁLNÍ ČINNOST

Posudek vedoucího práce

Monika Synková: Zařazení dramatické výchovy do programu školní družiny, možnost rozvoje sociálních vztahů

Spolupráce s Monikou Synkovou na její bakalářské práci byla velmi příjemná. Diplomantka si zvolila téma, které je jí blízké a k němuž má co říci. Práce prošla zajímavým vývojem a postupným doladováním a zpřesňováním a projevilo se na ní, že diplomantka k ní přistupuje zodpovědně a že je na ni dobře připravena.

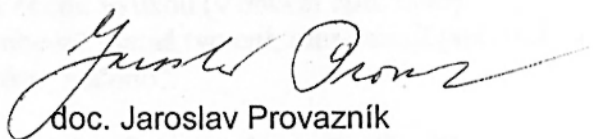
Těžištěm, jak to odpovídá kritériím bakalářské práce, je reflektování zkušeností z praxe, v tomto případě vychovatelky školní družiny. Autorka však vychází nejen z vlastní praxe, ale vybavila se i relevantní odbornou literaturou. Má schopnost své zkušenosti s literaturou konfrontovat a zobecňovat je, a tak nezůstává jen u popisu nebo v rovině konstatování, ale daří se jí postihnout specifickou dramatickovýchovnou práci ve školní družině včetně jejích výhod i rizik. Jádrem práce je - v souladu s hlavním tématem - kapitola 5 (Rozvoj sociálních vztahů ve školní družině pomocí dramatické výchovy).

Cíle, které si autorka stanovila, splnila. Napsala práci, která je hodnotná a může být užitečná i pro další zájemce o tuto oblast.

Bakalářská práce je logicky uspořádaná, přehledná a je napsaná kultivovaným jazykem.

Práci doporučuji k obhajobě.

V Praze dne 30. dubna 2007



doc. Jaroslav Provazník

Oponentský posudek na bakalářskou práci Moniky Synkové: Zařazení dramatické výchovy do programu školní družiny, možnost rozvoje sociálních vztahů.

Oponent: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Autorka předložila kvalitní bakalářskou práci, zpracovávající aktuální téma. Oceňuji, že si vybrala pro sebe relativně nové téma.

Ve 2. až 4. kapitole představila stručně ale přehledně trojúhelník základních pojmů. Při vymezování specifiky dramaticko-výchovných činností v programu školní družiny se autorka nevyhnula srovnání se školní výukou. Občas se dopouští zjednodušujících tvrzení (např. otázka dobrovolnosti ve výuce dramatické výchovy, otázka možnosti poznání dětí při výuce aj. viz s. 14 – 17). Podobná zjednodušení nacházím i v další kapitole (např. zaměření didaktické a dramatické hry viz s. 31).

V dalších kapitolách si autorka vytváří podmínky pro vlastní experimentování ve školní družině, upřesňuje cíle (rozvoj sociálních vztahů jako součást prevence sociálně patologických jevů), vybírá hry a témata, popisuje konkrétní činnosti a reflektuje je. Dokladuje, že se orientuje v hlavních pojmech a podstatě dramatické výchovy. Nijak zvlášť nespecifikuje zvolenou výzkumnou metodu (akční výzkum?). Množství popisovaných činností neumožňuje jít dostatečně do hloubky ani při popisu těchto činností ani při reflexi a závěrech z hlediska vlivů činností na rozvoj vztahů dětí. I v tomto případě bych uvítala, kdyby autorka více uvažovala o souvislosti činností se školní výukou (v oblasti cílů, volby literatury, ...). Závěry bakalářské práce shrnují obecně platná tvrzení, mezi nimiž považuji za důležité to, že do školní družiny patří hra „na něco, někoho“.

Ke zpracování tématu a úkolu použila autorka základní literaturu, kterou by šlo dále rozšiřovat. S literaturou pracovala dle požadavků. Součástí práce mohly být i přílohy přibližující praktické činnosti, které autorka sama realizovala.

Otázky a podněty k obhajobě:

- Proč jsou podle vás ve školní družině nutností ucelené lekce dramatické výchovy?
- Konkretizujte a podložte argumenty posuny v sociálních vztazích skupiny.
- Jaký význam přikládáte existenci a kvalitě dramatické výchovy ve výuce pro dramatickou výchovu ve školní družině?

Práci doporučuji k obhajobě.

Navrhované hodnocení:

V Praze dne 22.4.2007

A. Tomková