



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Možnosti ovlivňování osobnostního růstu dětí v dramatickém kroužku

Bakalářská práce

Studijní program: B7505 – Vychovatelství
Studijní obor: 7505R004 – Pedagogika volného času
Autor práce: **Petra Frková**
Vedoucí práce: PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.



ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Petra Frková**
Osobní číslo: **P14000295**
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**
Studijní obor: **Pedagogika volného času**
Název tématu: **Možnosti ovlivňování osobnostního růstu dětí v dramatickém kroužku**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Vytvoření programu dramatických aktivit zaměřených na:

- porozumění vlastním emocím
- schopnosti verbalizovat vlastní emoční obsahy
- autentické prožívání

Cíle:

- prohloubení schopnosti verbalizovat emoční obsahy- zvýšení autenticity
- evaluace projektu

Metody:

- rozhovory
- obsahová analýza

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

- Hartl, P. & Hartlová, H., 2010. Velký psychologický slovník, Praha: Portál.
Drapela, V.J., 2011. Přehled teorií osobnosti, Praha: Portál.
Piaget, J. & Inhelder, B., 2014. Psychologie dítěte, Praha: Portál.
Vybíral, Z., 2005. Psychologie komunikace, Praha: Portál.
Nakonečný, M., 2012. Emoce, Praha: Triton.
Pfeffer, S. & Žárská, M., 2003. Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy, Praha: Portál.
Goleman, D., 1997. Emoční inteligence, Praha: Columbus.
Rogers, C.R., 2015. Být sám sebou: terapeutův pohled na psychoterapii, Praha: Portál.
Satirová, V., 2005. Model růstu - Za hranice rodinné terapie, Brno: Cesta.
Mareš, J. & Křivohlavý, J., 1995. Komunikace ve škole, Brno: Masarykova univerzita.
Siegel, D.J., 2014. Brainstorm, Brunswick: Scribe Publications.

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.

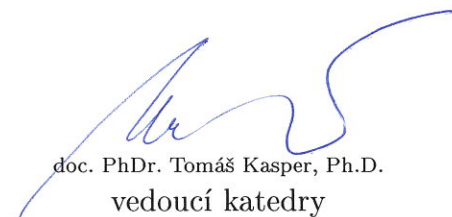
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání bakalářské práce: **16. června 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **25. května 2017**


prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan




doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. června 2016

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Magdě Nišpenské, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce a za její podporu v tématu týkajícího se dramatického kroužku s dětmi a jeho vlivu na ně. A pozitivně mě naladila v tom, že toto téma může mít přínos v mé vychovatelské dráze, a je zajímavým tématem pro vystavění kroužku s dětmi s cílem zjistit možné prohloubení emočních i sociálních schopností jedince.

Dále Ivě Hrachové, vychovatelce v družině, ve které jsem kroužek vedla, která se o něj velice zajímala a pomohla mi získat děti do kroužku. Podporovala mě v něm a dávala mi užitečné zpětné vazby od dětí.

Mgr. Oldřichu Kuříkovi, že mě vzal jako praktikanta do školní družiny a podpořil divadelní kroužek s dětmi prvního stupně.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá tvorbou, realizací a vyhodnocením programu aktivit zaměřených na podporu osobnostního růstu dětí v rámci dramatického kroužku. Jedním z cílů práce je vyhodnotit efekt programu dramatického kroužku ve smyslu zjišťování pozitivních změn ve zvolených parametrech osobnostního růstu, na něž byl program zacílen. Sledované aspekty osobnostního růstu, na jejichž rozvoj jsou aktivity zaměřeny, jsou: reflexe emocí a jejich porozumění, projevené ve schopnosti srozumitelně verbalizovat vlastní emoční obsahy.

V teoretické části jsem vymezila důležité pojmy ohledně psychologického vývoje a vhodného pedagogického působení na dítě mladšího školního věku.

V praktické části je podrobně zaznamenána příprava programu aktivit a jeho realizace. Následně je program vyhodnocen za použití pozorování dětí, rozhovorů s učiteli a rodiči a hodnotících dotazníků vyplněných vychovateli.

V závěru práce se zabývám diskusí o přínosech programu aktivit a jeho potenciální přínos pro další zkvalitnění náplně dramatického kroužku.

Klíčová slova

Dramatická výchova, prožitková pedagogika, emoce, komunikace, osobnostní a sociální rozvoj, učení, prožívání

Annotation

This work deals with creation, realization and evaluation of a program of activities which are focused on the support of the personality growth of children in terms of a drama course. One of the main goals of the work is to evaluate the effect of the drama course program in the sense of detecting positive changes in chosen parameters of personality growth the program is focused on. The monitored aspects of the personality growth the activities are focused on are as follows: reflection of emotions and their understanding expressed by the ability of clearly explaining one's emotional contents.

I specified the important terms about the psychological development and the appropriate pedagogic impact on the child of younger school age in the theoretical part while in the practical part, there is a detailed explanation of the preparation of the program of activities and its realization. Subsequently the program is evaluated by observing of children, interviews with teachers and parents and evaluating questionnaires filled by pedagogues.

Finally, I deal with the discussion about the contribution of the program of activities and its potential contribution for another upgrading of the drama course contents at the close of this work.

Key words

Drama education, experience pedagogy, emotions, communication, personality and social development, teaching, learning, experiencing

Obsah

Seznam obrázků	12
Seznam použitých zkratk a symbolů	13
1. TEORETICKÁ ČÁST	14
1.1. ÚVOD.....	14
1.2. Mladší školní věk	15
1.2.1. Teorie vývoje osobnosti dítěte	15
1.2.2. Osobní růst	18
1.2.3. Kompetence - osobní růst směřuje k osvojení schopností a dovedností	20
1.2.4. Emoční vývoj jako významná součást osobnostního růstu.....	23
1.2.5. Vývoj řeči a komunikace	26
1.2.6. Čím může být narušena verbalizace.....	30
1.2.7. Vliv některých sociálních skupin	30
1.3. Dramatický kroužek	41
1.3.1. Co je drama?	41
1.3.2. Funkce DK na základní škole	41
1.3.3. Stavba kroužku.....	41
2. PRAKTICKÁ ČÁST	43
2.1. Cíle	43
2.2. Příprava, realizace programu a zahájení dramatického kroužku.....	43
2.2.1. Použité metody a techniky	44
2.2.2. Vytvoření dramatického kroužku.....	44
2.3. Děti navštěvující kroužek	45
2.3.1. Vybrané děti	45
2.4. Průběh.....	52
2.4.1. První období září až prosinec	52
2.4.2. Druhé období leden až duben.....	54
2.5. Motivace	56

2.6.	Zařízení a prostory	56
2.7.	Kolegové zapojení do projektu	56
2.7.1.	Poznatky od vychovatelů	57
2.8.	Potíže	57
2.9.	Závěr	58
2.9.1.	Zhodnocení kroužku vychovateli	59
2.9.2.	Zhodnocení kroužku dětmi, které ho navštěvovaly	60
2.9.3.	Zhodnocení z pohledu lektora kroužku	60
3.	ZÁVĚR	62
3.1.	Seznam použité literatury	64
3.2.	Seznam použitých ostatních zdrojů	65
Obrázky	66
Seznam příloh	70

Seznam obrázků

Obrázek 1 Společná fotka	66
Obrázek 2 Hra v roli.....	66
Obrázek 3 Hra Emoce	67
Obrázek 4 Přehled výtvorů.....	67
Obrázek 5 Vyrábění a modelování.....	67
Obrázek 6 Hra Sochařův ateliér, před úpravou sochaře.....	68
Obrázek 7 Sochařův ateliér, po úpravě sochaře	68
Obrázek 8 Měli vyjádřit libovolnou emoci pomocí výrazu	69

Seznam použitých zkratek a symbolů

Dramatický kroužek/divadelní kroužek — DK

Školní družina — ŠD

Dramatická výchova — DV

Pedagogika volného času — PVC

Centrální nervová soustava — CNS

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1. ÚVOD

Již od dětství se mi moc líbilo a přitahovalo mne divadlo, maňásci, hraní rolí, a pod. Na střední škole Waldorfského typu, kterou jsem navštěvovala, byl kladen důraz na osobnostní růst a rozvíjení emoční i duchovní složky lidského bytí. Prostřednictvím různých uměleckých kurzů a také dramatické výchovy jsme se jako studenti zabývali sebepoznáním, porozuměním vlastním emocím a jejich sdílením tak, aby toto sebepoznání obohatilo prostředí a komunitu, jíž jsme byli součástí. Ve třetím ročníku DK jsme nacvičili vlastní divadelní hru s premiérou na Píseckém divadelním festivalu. V průběhu tohoto studia jsem si na střední škole vybudovala k dramatickým uměním velmi silný vztah a začala jsem navštěvovat divadelní představení a ve volném čase se o toto téma dále zajímala. Díky oboru PVČ na Technické univerzitě v Liberci jsem měla možnost si vědomosti týkající se divadla, dramatických umění, dramatické výchovy a dramaterapie prohloubit.

K volbě tohoto tématu mě přivedly vlastní zkušenosti, dlouhodobě a opakovaně jsem měla možnost zažívat pozitivní vliv DK na rozvoj osobnosti a rozhodla jsem se tímto tématem zabývat hlouběji v rámci svého, nejen osobnostního, ale i profesního růstu. Vzhledem k mému oboru a možnému pozdějšímu zaměstnání ve ŠD jsem se proto rozhodla, že se pokusím založit DK ve ŠD v mém rodném městě Jilemnice. Mým dlouhodobým osobním i profesním zájmem je zjišťování možností přínosu dramatických aktivit pro jedince z pohledu osobnostního rozvoje se zaměřením na emoční porozumění emocím, jak těm vlastním, tak i emocím druhých lidí.

Teoretickou část jsem zaměřila na přiblížení tématu osobnostního růstu a dramatické výchovy v širších psychologických souvislostech, jejichž pochopení považuji za nezbytné pro pedagogy dramatické výchovy i lektory dramatických kroužků, protože svým působením se dotýkají hlubokých zážitků, subtilních a intimních emocí a někdy i duševních zranění. Aby byl pedagog schopen profesionálně a přiměřeně využít potenciál dramatické výchovy, aniž by ohrozil vyvíjející se osobnost dítěte, je jeho průběžné psychologické vzdělávání nezbytné. Proto se v teorii zabývám tématy, jako je osobnost a emoční prožívání. Věřím, že čtenář získá potřebné informace týkající se osobnosti dítěte mladšího školního věku, osobnostního růstu, a významu verbálního vyjadřování emočních obsahů pro osobnostní růst.

1.2. Mladší školní věk

„Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem. Doba, kdy tuto roli získá, je přesně časově určena a jako společensky významný akt ritualizována.“ (Vágnerová 2005, s. 236)

Podle Vágnerové (2005) je nástup do školy okolo šestého (sedmého) roku dítěte spojen se změnami, kterými dítě prochází, a podle jejich dovršení je hodnoceno, zda je zralé či nezralé pro nástup do školy. Dále také školní období rozděluje do tří kategorií: raný školní věk (od nástupu cca do 8-9 let), střední školní věk (cca od 8-9 do 11-12 let) a starší školní věk (cca období druhého stupně až ukončení povinné školní docházky).

1.2.1. Teorie vývoje osobnosti dítěte

„Vývojová psychologie nevychází z jedné komplexní teorie, která by vysvětlovala rozvoj všech psychických funkcí a celé osobnosti, jde spíš o množinu různých způsobů výkladu, dost často zaměřených jen na jednu dílčí oblast.“ (Vágnerová 2005, s. 36)

Teorií psychického vývoje se zabývalo mnoho osobností, jejichž poznatky byly rozdílné, někdy se navzájem vyvracely, někdy měly části společné, anebo na sebe navazovaly. V průběhu let se vše upřesňovalo a stále upřesňuje, ale i když nejsou teorie definitivní, jde s nimi pracovat a využívat je. V několika uplynulých desítkách let se společnost výrazně změnila, došlo především k rozvoji technologií, což je silný faktor ovlivňující jedince, jeho výchovu a vývoj. Mnohé teorie osobnosti a vývoj osobnosti je, podle mého názoru, viditelný na jedincích či skupinách jedinců. Vzhledem k postupující době se vliv na vývoj a výchovu jedince mění (někdy spíše k horšímu), je potřeba pracovat i s teoriemi do budoucna, ve smyslu, jak tyto technologie jedince ovlivňují, jak ovlivňují jeho vývoj, co zanedbají, co naopak vyzdvihnou.

Například Sigmund Freud tvrdil, že rozvoj osobnosti je určen hlavně vrozenými dispozicemi, je ovlivňován pudy života a smrti, kdy život byl slast, té přisuzoval velkou míru ovlivňování jedince. Dítě si jde za svým cílem a ještě neumí objektivně posoudit následky. Snaží se naučit zvládat problémy (biologické i společenské) a pomocí ztotožňování se snaží osvojit si návyky úspěšných lidí (jako když si dítě hraje např. na superhrdinu, kromě na maminku, tatínka, aj., snaží se převzít dobré vlastnosti a schopnosti, díky kterým je jeho vzor úspěšný). Freud měl teorii o třech subsystémech (Id, Ego a Superego), jejichž specifikace souvisela s osobnostním vývojem jedince, kde Id je vrozená a základní složka jedince. Zde jde především o pudovost a vlastní uspokojení (řídí se principem slasti). Tato složka je nevědomá a iracionální, úzce spjata s fyziologickými

procesy. Z toho se vyvíjí Ego, které se řídí vědomým uspokojováním potřeb. Je ovlivňováno okolím a realitou. V tomto stádiu je jedinec schopen vědomě odložit svou touhu po uspokojení. Tato složka se vyvíjí v dětství a utváří osobnost - Já. Poslední Superego je složkou osobnosti, kdy se jedinec už umí ovládat, řídí se podle jistých zákonitostí a plně vědomě jednat, ale i přesto může Superego pracovat i nevědomě. Ovlivňuje morálku jedince, rozvíjí se až po Egu (Freud in Vágnerová 2005, s. 25).

Freud se také při vývoji osobnosti zabýval raným dětstvím, které rozdělil na několik stádií. Každé z nich specifikoval dle uspokojování potřeb a měnícího se libida. Také zmínil to, že neuspokojení libida v různých stádiích může mít pozdější následky, jako jsou neurózy (Vágnerová 2005, s. 25-26).

C. G. Jung vycházel z Freuda, ale chápal osobnostní vývoj jedince jinak. Jeho teorie vycházela z toho, že jedinec se už rodí se základem osobnosti, byť nevědomým. Na rozdíl od Freuda nekategorizoval jednotlivá období a nepřisuzoval slasti, libidu, takovou váhu při ovlivňování jedince. Jeho teorie pracovala s Archetypy, které jsou utvářeny kolektivním nevědomím. Podle Junga je dítě silně ovlivňováno vnějšími vlivy. Psychický vývoj v dětství je podle něj zaměřen na získání dobré pozice mezi/ve společnosti a zachování si své individuality a nalezení své genderové role společně s pochopením představy o druhém pohlaví (Vágnerová 2005, s. 39).

„Archetypy predstavujú akési virtuálne vrodené obrazy. Tak sú nám vrodené obrazy rodičov, ženy, muža, detí, zrodenia a smrti i rastu. Ako virtuálne obrazy, či psychické pohotovosti. Tieto apriórne kategórie sú kolektívnej povahy.“ (Nišpónská 2006, s. 22)

Archetypy lze v DK také vhodně využít při pracování s rolemi. Může to napomoci vytvoření si představy o sociálních rolích.

J. Bowlby hodně pracoval se vztahem dítěte a matky. Za důležité považoval matčinu odezvu k dítěti. V případě, že matka na dítě reagovala pozitivně, podporovala ho a dítě cítilo, že je pro matku důležité, tak potom i sebe samo bralo jako podstatného člena rodiny, hodnotnou a kompetentní bytost. Ale v případě, že matka na dítě reagovala negativně, nepodporovala ho, odmítala ho a nevěnovala se mu dostatečně, dítě z toho má pocit, že není pro matku důležité, tak pak je nejisté, jak ve vztahu k rodině, ale i sobě samému, nevěří si a bude se považovat za nedůležitého, bezcenného jedince (Vágnerová 2005, s. 43).

Vztah dítěte a nejbližší osoby je velice důležitý a má následky v tom, jak dítě vnímá samo sebe, a jak se dále bude jeho osobnost vyvíjet. V různých cvičeních jde pracovat

s dětskou osobností, jak se samo vnímá a následně zjistit případný problém, nebo nedůvěru v sama sebe a dále s tím pracovat a dodat dítěti důvěru v sebe samotného.

„Vztah s matkou má pro dítě jistě velice zásadní význam, ale je třeba ho posuzovat z více hledisek.“ (Vágnerová 2005, s. 44)

E. H. Erikson dělí psychický vývoj do osmi stádií od narození až do smrti. Každé stádium se pokusil charakterizovat cílem, k němuž jedinec v daném období směřuje. Vycházel z předpokladu, že je to vlastně koncem daných období, vyřešení osobnostního problému, aby mohlo pokračovat období následující. *„...podle Eriksona nekončí vývoj osobnosti dosažením dospělosti, ale je záležitostí celého lidského života, všímá si i vývojově podmíněných psychických proměn v dospělosti a v období stáří.“* (Vágnerová 2005, s. 44). Čtvrté stádium podle Eriksona trvá přibližně od šestého do dvanáctého roku života. Jde o období snaživosti a uspokojení autority, a tím prosazení sebe sama. Jedinec se posuzuje podle hodnocení svého výkonu a odezvy lidí, které vnímá pozitivně (vzory, přátelé, ...). V případě, že jeho snaha není oceňována, ba dokonce devalvována ze strany okolí, přičemž se tato zkušenost opakuje a v životě dítěte převládá, u dítěte to může vyústit v trvalý pocit méněcennosti - dítě neoceňuje a nevnímá své kvality, ani nečeká, že by jeho snažení mohlo mít smysl a že může vést k úspěchu.

Děti v DK si mohou cvičit prezentace sebe sama a zdokonalovat se v různých faktorech. Mohou v něm zlepšovat svůj výkon a získávat tak pocit důležitosti v př. kolektivu (při neúspěchu získávají pocit méněcennosti, proto musejí být cvičení volena tak, aby byla minimalizována možnost neúspěchu), úspěch může v dítěti vybudovávat svědomitost.

R. Selman, který formuloval teorii „přejímání rolí“, počítal s možností, že dítě může svůj vývoj ovlivnit (volbou kamarádů, her, pohádek, aj.), a že přibližně od šesti let dokáže vnímat i to, že ostatní mohou mít jiný názor. Proto „převzetí rolí“ můžeme chápat jako nahlížení na situaci z pohledu jiné osoby. Výsledky ovlivňují chápání, prožívání i chování jedince. Dítě si postupně uvědomuje, že ostatní mohou mít jiný názor, a více názorů může být správných, v rané fázi uvědomění se ale jedinec spíše domnívá, že jde o nedostatek informací na jedné ze stran. V osmém až desátém roce života, podle Selmana, je jedinec schopen úplně přijmout, že ostatní mohou mít jiný názor a částečně se vžít do jejich pozice, ale jen v jednoduchých případech (nesmí jít o složitou situaci, nebo se tam vyskytovat silné emoční napětí). V deseti až dvanácti letech ji dítě dokáže posoudit z pohledu třetí strany (Vágnerová 2005, s. 55).

Selmanův pohled je pro nás důležitý, neboť při využívání aktivit, kde děti budou hrát role, nesmíme překračovat jejich možnosti a zatěžovat je situačními rolami, které by nebyly schopné chápat a řešit. Vžít se do cizí kůže s komplikovanou situací by přibližně šestileté až osmileté dítě nezvládlo.

1.2.2. Osobní růst

Z pohledu na psychický vývoj jedince je důležité si uvědomit, že probíhá neustále, v na sebe navazujících fázích, různě rychle (není plynulý) a je individuální u každého jedince. Je to proces, který je ovlivněn všemi složkami (somatická, psychická, sociální, dědičná) a nelze ho zastavit (Vágnerová 2005, s. 30).

„V průběhu psychického vývoje dochází k proměně sebepojetí a s tím související míry osobní autonomie. Dítě sebe sama nejprve chápe jako součást matky, a teprve postupně si uvědomí, že je samostatnou bytostí... Dítě se postupně odpoutává z různých vazeb, které splnily svou vývojovou úlohu a dále by jeho vývoj spíše blokovaly... Psychický vývoj je podmíněn vzájemným působením zrání a učení. Jedinec musí být na vývojovou změnu zralý, ale musí na ni být i připravený. Z toho důvodu se např. před nástupem do 1. třídy posuzuje školní zralost a připravenost.“ (Vágnerová 2005, s. 33)

Vhodná cvičení v DK by mohla napomoci při odpoutávání se dítěte od vazeb, které ho blokují nebo zdržují jeho osobnostní růst.

Uvědomování si své genderové role. Vágnerová v kapitole *Genderová diferenciacie psychického vývoje* píše o tom, jak si dítě v rodině uvědomuje svoje postavení, a díky rodičům (rodina - otec i matka) také svou genderovou identitu, na ní se podílejí biologické i sociální vlivy. Díky vlivu okolí může poznat, jaké jsou role dívky, a jaké chlapce, jaké je pro ně *vhodné* chování. Když si to uvědomí, začnou napodobovat především stejné pohlaví, začnou se vymezovat. V případě, že budou napodobovat opačné pohlaví, budou od okolí dostávat negativní reakce, které je mají usměrnit k *vhodnému* chování (Vágnerová 2005, s. 23).

Toto může být problém v neúplné rodině nebo rodině, kde otec či matka nevystupují jako vhodný genderový příklad. Správná cvičení v DK by mohla napomoci při ztotožňování se. Vliv na toto vymezení má i společnost, od ní dítě může pochytit obecné hodnoty, chování a postoje. Problémem je ale to, že dnešní doba už tolik nelpí na

genderových rozdílech a tak by dítě mohlo být genderově nediferenciované a to by negativně ovlivnilo jeho pozdější osobnostní růst.

Vágnerová v kapitole o normách chování a morálním uvažování dětí předškolního věku popisuje, že: „*Děti bývají velmi činorodé, rády se účastní činností jiných lidí, předvádějí se, protože potřebují být chváleny, obdivovány a uznávány. Avšak jejich aktivita musí být regulována, aby odpovídala požadavkům společnosti.*“ (Vágnerová 2005, s. 219).

S tím nejde jinak, než souhlasit a při každé zkušenosti s dítětem, nebo skupinou dětí je tento popis patrný při sledování jejich chování. Je dokonce i rozeznatelné, které děti jsou vedeny k určitému chování („v zájmu společnosti“), tedy jsou vychovávány, a na které naopak rodiče nemají tolik času, nebo prostě nevědí „jak“ dítě vychovávat.

Podle Vágnerové (2005) se s časem stráveným ve škole snižuje egocentrické vnímání dítěte.

Dítě rozvíjí svou osobnost neustále, a tento proces nikdy nekončí, je to velice individuální a autonomní. Stručně definovat osobnostní růst nelze. Jde o proces, kdy se osobnost vyvíjí, jedinec se setkává s problémy (krizemi) a úspěchy. Se setkáními se učí individuálním způsobem vyrovnat. Osobnostní růst je ovlivněn situacemi v životě a jejich zpracováním, tento proces posouvá jedince na vyšší osobnostní stupeň. Irving a Williams (1999) pomocí sémantické analýzy, představují hypotézu, že jde o proces bez konkrétního cíle a na který má vliv všechno okolo jedince.

Nišpanská se ve své dizertační práci zabývá osobním růstem a upozorňuje na různá chápání růstu. Dabrowski a Satirová chápali, že vývoj dětské osobnosti je málokdy bezbolestný a bezproblémový, zabývali se vlivem negativních zkušeností na osobní růst jedince. Jak dítě roste, tak prochází různými vývojovými obdobími, které ho mohou pozitivně ovlivňovat, ale může nastat i situace, kdy je dítě ovlivněno krizí. Taková krize ho může na určitý čas vrátit o vývojový stupeň níž, tzv. stav regrese, ale po opětovném znovunalezení kvalitativní nové rovnováhy (díky asimilaci a integraci nových zkušeností) může prožitek krize naopak akcelarovat růst na vyšší stupeň. „*Chybami se člověk učí.*“ Je asi nejužitečnější shrnutí procesu, kdy se jedinec nebo skupina jedinců musí nějakým způsobem střetnout s neúspěchem, traumatem, krizí. Stavem regrese po traumatu, špatné zkušenosti, krizí se zabýval ve 20. století Gordon Allport, který nesouhlasil s v té době rozšířenou teorií, že špatné zkušenosti, které jedinec prožije, ho dezintegrují a jsou „špatné“ (Dabrowski a Satirová in Nišpanská 2006, s. 22-29).

1.2.3. Kompetence - osobní růst směřuje k osvojení schopností a dovedností

U dětí mladšího školního věku se neustále rozvíjí schopnosti. Například pro vstup do první třídy je důležité, aby jedinec měl vývojové percepce na tak vysoké úrovni, aby dokázal v první třídě poslouchat a viděl na tabuli. Dále je také podle Vágnerové (2005) podstatná diferenciací stran, se kterou, když mají děti problémy, je pro ně obtížnější rozlišovat písmena a čísla.

Podstatným rozdílem mezi vnímáním předškolních dětí a dětí mladšího školního věku (při správné školní zralosti) je v tom, že objekt vnímají jako soubor detailů a umějí si objekt rozdělit na části, představit si ho, a vidět ho v prostoru („*Vidím tuhle stranu, a zezadu to bude jaké?*“). Dítě ve škole dokáže objekt kategorizovat a třídit podle určitých vlastností (barva, velikost, aj.), uvědomuje si rozdíly, a že kategorie jsou proměnné, a jeden objekt může být zařazen do více kategorií, nebo že některé kategorie mohou být sloučeny. Pochopení, že nadkategorie obsahuje více objektů než podkategorie, si děti uvědomují okolo osmého roku (Vágnerová 2005, s. 240-250).

Toto je důležité i při abecedě, kdy si dítě uvědomuje, že jednotlivá písmena mohou tvořit slova, a že slova jsou tvořena z jednotlivých písmen. I dítě ve školce se umí podepsat, ale ne každé dítě dokáže říct, které písmeno je které.

Kompetence dítěte mladšího školního věku jsou minimálně ty, které jsou potřebné k určení školní zralosti (senzomotorická koordinace, pravoruká nebo levoruká vyhraněnost, vývoj percepce, rozvoj komunikace, rozvoj pohybových schopností, vnímání reality, aj.), škola se je dále pokouší rozvíjet a zdokonalovat.

Podle Vágnerové (2005, s. 248) se ve školním věku také začíná uplatňovat dedukce, ta podle ní závisí na „*pochopení souvislosti a vztahů mezi dvěma tvrzeními. Např. jestliže mají všichni ptáci peří a tuhan je pták, pak má i tuhan peří.*“ Děti v první třídě ještě tuto dedukci nemusejí ovládat, ale vědí, že mezitím je vztah, podle kterého lze něco vyvodit. Podle Vágnerové se schopnost dedukce začíná pořádně rozvíjet okolo sedmého až osmého roku.

Dedukce ve školním věku: „*Jestliže mají všechny ryby šupiny a kapr je ryba, pak má i kapr šupiny.*“

To můžeme ověřit, například když dětem řekneme určitá pravidla, nějaký zákon „*když*“. „*Když bude svítit slunce, tak se namažu krémem*“ ale naopak „*když budu*

namazaný krémem, bude svítit slunce“, nemusí platit. Ony odpovídají, zda to platí nebo neplatí.

Vágnerová (2005) upozorňuje i na to, jak školák vnímá realitu. Co rodič řekne, tak to je, a dítě neuvažuje nad tím, jak by to bylo jinak. Je to způsob ochrany v případě, když by dítě všechny výroky (realitu) zpochybňovalo, mohlo by být nejisté, později až úzkostné. Díky rozvoji formálního logického myšlení může jedinec uvažovat nad realitou sám, a dělat vlastní závěry, a začínat zpochybňovat tvrzení dospělých.

Podle Vágnerové (2005) je vnímání času velice individuální. Děti mladšího (raného) školního věku vnímají věk spíše egocentricky na vztahu k sobě, ale děti staršího školního věku (okolo 8. roku) už dokážou čas lépe určit, respektive dokážou říct posloupnost situací, jak se po sobě odehrávaly.

Vnímání informací je u dětí ve věku 6-9 let velice rozdílné. Vágnerová (2005) popisuje výklad učitele a co si z toho které dítě odnese. Rozdíl, co děti tohoto věku vnímají, je především kvůli tomu, že považují za podstatné jiné věci. Až dítě okolo osmi let dokáže vnímat více informací (příběhových linií) najednou.

Schopnost vnímání vlastních dovedností - dítě mladšího školního věku dokáže uvažovat nad tím, co dovede, ale často si zároveň myslí, že jeho vrstevníci to dokážou také, až s časem dokáže pozorovat rozdílné schopnosti. Stejně tak se nedokáže dítě objektivně posoudit, dokáže říct, zdali mu něco šlo dobře, nebo špatně, ale už ne „*jak dobře*“ (Vágnerová 2005, s. 255).

Například při kreslení, nebo recitaci, či jiné aktivitě, kdy děti měly dokázat své dovednosti, se prvňáčci ke svým výkonům stavěly buď pozitivně (že byly spokojení), nebo negativně. Při hodnocení své práce jako nezdařilé však bylo patrné, že některé si to vážně myslí, a jiní se snaží ostatní kamarády donutit, aby jejich výkon byl pochválen.

Děti v první třídě ještě neumějí problémy, úkoly, zadání, aj. řešit efektivně, s využitím dřívějších zkušeností. Když mají něco vyřešit, např. podruhé, nevyužijí získaných zkušeností z předešlého pokusu o vyřešení úkolu, kdežto starší žáci se již dokážou ponaučit z vlastních zkušeností a věnovat vyšší pozornost tomu, co nezvládají. Děti z prvních tříd si nedokážou zpětnovazebně reflektovat vlastní jednání a výkony, tudíž ani vyvozovat přiměřené důsledky. Mají rovněž potíže realisticky odhadnout časovou náročnost různých úkolů (Vágnerová 2005, s. 255).

V míře pozornosti je výrazně znatelný rozdíl mezi žáky první až třetí třídy, starší děti se dokážou lépe i déle koncentrovat. Dítě ve třetí třídě udrží pozornost při slovním výkladu bez pomůcek, ale aby se dalo dostatečně dlouho zaujmout dítě v první třídě, je dobré výklad spojit i s vizuálními změnami (obrázky, plyšák, zajímavé pomůcky, aj.). V zájmovém kroužku je proto ideální druhá varianta – výklad s použitím vizuálních změn, která pro děti třetích tříd není na škodu, kdežto pouze slovní výklad by děti z první třídy neudržel dostatečně dlouho.

Sluchové informace vnímají školáci rozdílně, starší děti dokážou sledovat i dvě příběhové linie, a tedy při hře i více pravidel, kdežto mladší školní děti s tím mohou mít problém. Při slovním informování tedy na kroužku nemůže být ani volena verze delších projevů jednoho jedince.

Školáci ve věku šesti až osmi let si pamatují převážně mechanicky a ukládání informací probíhá spíše pomocí memorování, až když už není možné si tolik informací zapamatovat, tak si je snaží ukládat jinak. Nebo rozvoj metapaměti, kdy si jedinec myslí, že již něco umí, ale přitom neumí (Vágnerová 2005, s. 258).

Na DK bylo mnoho příležitostí, kdy děti něco měly umět, a tvrdily, že to umí, ale pak se ukázalo, že to neumí (jednalo se spíše o mladší děti) a nedokážou správně odhadnout úroveň vlastních schopností, spíše si představují, co dokážou a nadhodnocují se.

Mladí školáci (okolo šesti let) nedokážou objektivně posoudit svoje schopnosti, a při příležitosti výběru nějakého úkolu si vybírají podle atraktivnosti, místo toho, co ohodnotí jako zvládnutelné. Starší děti na DK (kolo osmi let) už uvažovaly nad tím, zda daný úkol zvládnou a volily s ohledem na to.

„Vývoj autoregulačních mechanismů se projeví změnou postoje k překážkám.“
(Vágnerová 2005, s. 265) Dále píše, že jde o naučení se vyrovnání s nezdarem. Podle Vágnerové přistupujeme k hodnocení nezdaru buď v podobě neuspokojení, nebo změněním aktuálního uspokojení.

Na autoregulačních mechanismech závisí i poslušnosti dítěte vůči autoritám a jeho sebedisciplína a kázeň při dodržování norem platných ve třídě nebo ve výchovně-vzdělávacím kroužku.

Když dítě něco v danou chvíli chce, ale rodič ho požádá, aby udělal něco jiného, tak jedinec s rozvinutým autoregulačním mechanismem lépe uposlechně, jelikož umí odložit

touhu naplnit své momentální cíle, což pro něj bude mít menší negativní následky (frustraci) z neuspokojení vlastních potřeb.

Ve školním životě jde o poslechnutí učitele, když si například nemá hrát, v době výuky.

V prvních letech školní docházky ještě dítě nemusí chápat, proč se musí učit (i když je mu to vysvětlováno), proto mohou mít děti při učení problém, a následně se ani učit doma nechtějí, neboť podléhají více uspokojivým možnostem, například hračkám, aj. (Vágnerová 2005).

1.2.4. Emoční vývoj jako významná součást osobnostního růstu

Proč jsou emoce důležité? Dávají pocit života, mění ho, rozvíjí, směřují, vytváří. Proč je důležitý vzduch pro život? To, že dýcháme, dokazuje, že jsme na živu, ale emoce dokazují, že žijeme.

Emoční vývoj souvisí s dosaženou úrovní rozvoje osobnosti. Přibližně od dvou let dítě zvládá lépe emočně reagovat a vnímat emoce ostatních lidí. Podle rozvoje emocí se také dá poznat i rozvoj jiných funkcí. *„Emoční prožitek upoutává a udržuje pozornost, umožňuje zpracovávat různé situace odlišně a posiluje tendenci na ně specifickým způsobem reagovat.“* (Vágnerová 2005, s. 142).

Podle Eriksona je v emočním vývoji důležité batolecí období, kdy u jedince dochází k vytváření vztahu, např. mezi láskou a nenávistí. Pro děti v tomto období jsou typické třeba silný projev afektu, studu, lítosti, strachu, aj. Rodičovská reakce je silným faktorem ovlivňujícím sebehodnocení dítěte, v batolecím období při rozvoji emocí může ovlivnit vnímání studu a zahanbení, například když je často káráno. Naopak když je pochváleno, může prožít pocit “pýchy”, nezbytný pro vývoj pozdějšího pozitivního sebepojetí a přiměřeného sebevědomí (Erikson in Vágnerová 2005).

Příliš často kárané dítě může později vykazovat úzkostné poruchy, strachovat se z výsledku dřív, než daný úkol dokončí, podceňovat se, atp.

Avšak přehnaně, neúměrně vyzdvihované a chválené dítě, stejně jako dítě příliš málo oceňované, může později vykazovat velké výkyvy v sebepojetí a sebevědomí. U těchto dětí mohou vykazovat střídání pocitů namyšlenosti a velikášství s pocity hluboké osamělosti, bezmoci a neporozumění (Asperová 2008).

V batolecím období jedinec rozlišuje chování a vnitřní stavy, neví, že se lidé mohou přetvařovat (tak, jak se chovají navenek, se necítí uvnitř). Batole nemusí ještě umět rozlišovat své vlastní emoce, a emoce ostatních. Například, když se na batole někdo směje,

začne se smát také, někdo brečí, brečí také, aj. Rodiče mohou ovlivnit i jeho empatické schopnosti, když mu pomáhají uvědomovat si svoje vlastní emoce, a emoce ostatních. *„S postupujícím vývojem chápou děti pocity ostatních lépe, mezi 2. a 3. rokem se empatie rozvíjí, dovedou se vcítit do různých emočních stavů, dokonce i když by byly slabé nebo potlačené. Dítě dovede přejímat a napodobovat nejen chování, ale i emoční prožívání.“* (Vágnerová 2005, s. 144)

Podle Vágnerové (2005) je nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím rozvoj emocí dítěte do tří let a s tím související vztah mezi rodičem a dítětem, čas, který spolu tráví a to, co se rodič snaží dítě naučit. Je to velmi důležité k tomu, aby dítě mohlo lépe rozumět samo sobě.

„Rostoucí porozumění různým emočním prožitkům se odrazí i v dětském slovníku a komunikaci s jinými lidmi. Batolata začínají užívat slova označující emoce ke konci 2. roku, i když v této době je spíš vztahující k viditelným projevům chování, které z nich vyplývají (např. křik), než k označení vnitřního emočního stavu. V 18 měsících děti rozumí významu takových výrazů jako „šťastný“ a „smutný“, ale aktivně používají jen slovo „dobrý“ (Ridgeway a kol., 1985). Ve 3 letech dovedou na základě zkušeností s vlastními prožitky rozeznat a pojmenovat základní emoce u jiných lidí.“ (Vágnerová 2005, s. 144)

V kapitole týkající se staršího předškolního věku a emocí dítěte Vágnerová zmiňuje, že: *„Rodiče mohou děti naučit chápat význam různých citových prožitků, mohou jim pomoci k emočnímu porozumění svými reakcemi na dětské nálady i vysvětlením vlastních pocitů. Předškolní děti již obvykle mají dostatečně bohatý slovník pro označení emocí.“* (Vágnerová 2005, s. 200)

Děti v kroužku, který vedu na ZŠ, v počátečních hodinách na otázku: „Jak se dnes máte? Jak jste se v poslední době cítili?“ odpovídaly: nevím, dobře, šťastný, smutný, hladový, unavený. Když jsem je poprosila, aby neopakovaly po sobě a zkusily vlastní prožitek, myšlenku vyjádřit vlastními slovy, nedokázaly to. Tak jsem se jich tázala jinak: „Jaké znáte pocity?“. Odpovědi pak byly: smutný, šťastný, veselý, hladový, unavený, naštvaný, ospalý. To byly odpovědi dětí od šesti do devíti let. S časem a dalšími hodinami se jejich odpovědi rozšiřovaly (na otázku „Jaké pocity znáte?“) například: mrzutý, nervózní, vystrašený, trapný, zaskočený, aj. Ale na otázku „Jak se dnes cítíte?“ stále zůstávala nejčastější odpověď smutný, veselý, hladový a občas se opakovalo i ospalý.

Při tréninku, kdy měly svůj pocit vyjádřit grimasou, a ostatní hádaly, o jaký pocit se jedná, tak se vyjádření „Jak jste se v poslední době měli?“ rozšířilo. Děti začaly předvádět

sportovní natěšení, začaly rozlišovat „mít na něco chuť“ a „mít hlad“ nebo „mít žízeň“, rozlišovaly smutek a pláč, dokázaly předvést i vyděšení, aj. Po stránce pantomimické se jejich „zásoba emocí“ rozšiřovala, ale verbálně se vyjádřit občas neuměly, společně však o tom dokázaly mluvit a upřesnit.

Děti předškolního věku dokážou poznat, jestli pociťují a projevují pozitivní nebo negativní emoce, a zamyslet se, co je jejich příčinou a do budoucna využít získané zkušenosti k uspokojení, nebo odvrácení neuspokojení. Stejně tak si okolo pátého roku uvědomují, že mohou pociťovat více emocí najednou, ale až okolo šestého roku, zjišťují, že například pocit radosti a smutku jde cítit současně (Vágnerová 2005, s. 198).

Když se malé dítě vzteká, chce se po něm, aby přestalo, když brečí, aby přestalo brečet, apod., chce se, aby korigovalo svoje emoce, především ty negativní. Zamyslet se nad svými emocemi a pokusit se je korigovat dokáže přibližně okolo čtvrtého a pátého roku života. *„Emoční autoregulace se teprve začíná rozvíjet, dítě své city rozhodně nedokáže korigovat vždycky, pokud je afektivní reakce silná, může se snadno vymknout kontrole.“* (Vágnerová 2005, s. 199)

„Školní děti s dobrou emoční kompetencí jsou si dobře vědomy vlastních pocitů i emocí druhých lidí, vyjadřují své prožitky přiměřeným způsobem a jsou schopny své pocity kontrolovat a regulovat podle okamžité situace tak, aby to zvládnutí přítomného problému usnadnilo. (Silnější afekty ovšem nepodléhají plně racionální kontrole ani u zralých a vyrovnaných dospělých lidí.) Emoční kompetence pak má velký vliv i na úspěšnost dítěte nejen v sociální interakci, ale i v jiných oblastech, např. při zvládnutí školních nároků (školní prospěch ostatně jen poměrně slabě koreluje s inteligencí dítěte, ale má významný vztah k jeho sociální obratnosti a emoční vyrovnanosti).“ (Langmeier 2006, s. 131) Skvěle vystihuje souvislost emocionálního vývoje a školy.

Děti v první třídě stále schopnost autoregulace neměly moc rozvinutou, především jeden chlapec, příp. dítě jedinec v mém kroužku, který silně vyjadřoval všechny emoce, radost, smutek, vztek,... V průběhu první třídy, navštěvování kroužku a družiny mu bylo vysvětlováno a domlouváno, že emoce vzteku, smutku (brečení), je normální prožívat, ale nedávat je najevo tak silně, aby to obtěžovalo ostatní, nebo si vztek na ostatních vybíjet. Jedinec po půl roce byl častěji viděn veselý a také si méně stěžoval. V prvních měsících neustále brečel, nebo se vztekal.

Sympatie a nesympatie je na dětech patrná už v mateřské školce. Například nelibost k nějakému člověku se ve školce již může projevit silnou reakcí, ale nevydrží v tomto věku

obvykle příliš dlouho. Podle Vágnerové (2005) ovlivňuje rozvoj těchto emocí bezpečné zázemí, rodina, která funguje. Dítě z nefunkční rodiny může mít problém nejenom s vyjadřováním emocí, ale i s navazováním přátelství a dalšími věcmi. Stejně tak jako se dítě z takové rodiny vyjadřuje spíše negativně.

Děti na kroužku prokazují schopnost rozeznat emoce a při aktivitě, kdy rozeznávaly podle výrazu emoce, které měla tvář vyjadřovat, byly mnohdy schopné určit dvě emoce zároveň (např. udiveně + radostný).

Podle Vágnerové (2005) starší předškolní děti si již uvědomují, že člověk může z venku vypadat nějak (radostně), ale uvnitř se cítit jinak (smutně, našťvaně), tedy, že se lidé mohou někdy přetvařovat.

Moje pozorování tento poznatek potvrzují - děti, které dokázaly rozeznat pocity ostatních, byly v kolektivu oblíbenější. Co se týče kroužku, tak starší děti (třetí třída) jsou oblíbenější, a mladší se jim snaží přijít do přízně. Pokud se zaměřím individuálně na oblíbenost jednotlivých dívek ze třetí třídy, tak toto tvrzení mohu celkem potvrdit. Dvě nejvíce vnímavé jsou „nejpopulárnější“.

Rozvoj CNS úzce souvisí právě s vnímáním, z čehož i vyplývá sebekontrola a projevování jedince. Vágnerová (2005) tvrdí, že jak se CNS rozvíjí, dokáží i děti lépe chápat svoje emoce.

Proto je zřejmé, že pomocí DK a aktivit v něm nelze jednoznačně potvrdit, že rozvoj emočních schopností a verbalizace je jeho úspěchem. DK může sloužit pouze jako pomocný vliv.

„Emoční komunikace je proces vysílání a přijímání signálů, je umožněná percepcí a interpretací těchto podnětů. Děti školního věku dovedou komunikovat i tímto způsobem, jsou schopné chápat emoční signály a vyjádřit vlastní pocity způsobem, který je pro ostatní srozumitelný... Potřeba, aby bylo dítě pro ostatní přijatelné, stimuluje rozvoj schopnosti regulovat projevy rušivých či neimponujících emocí, jako je zlost, strach, či úzkost. Ovládat zlost umí již 8leté děti, na potlačování projevů strachu nebo smutku společnost neklade takový důraz, a tak se rozvíjí později.“ (Vágnerová 2005, s. 263)

1.2.5. Vývoj řeči a komunikace

„Úroveň verbálních dovedností je velmi citlivým ukazatelem kvality výchovného působení rodiny.“ (Vágnerová 2005, s. 134)

„Řeč se vyvíjí v interakci s rozvojem poznávacích procesů.“ (Vágnerová 2005, s. 144)

Děti začínají mluvit okolo jednoho roku života, k hlasovým projevům dochází již od narození (křik – může znamenat například nelibost, smích – opak). Dětská řeč se vyvíjí postupně a začíná na jednoduchých slabikách (př. mama, tata). Dítě hlavně napodobuje, proto je dobré na dítě srozumitelně mluvit (nežvatlat, aby takový zlovyk nepochytilo). Důležité je dítě chválit za mluvení, i když mu není rozumět, nedostatečná nebo negativní zpětná vazba by mohla způsobit jeho nejistotu a pozdější následky ve vývoji řeči. Je běžné, že rodiče mění své verbální vyjadřování („potřebuje lulalt“ apod.), děje se tak už od počátku a zintenzivní se to v období, kdy s dítětem začíná verbální komunikace „více“ dávat smysl, dítě stále opakuje, začíná chápat významy „lulat“ apod. a reaguje na ně správně (Vágnerová 2005; online: AKL).

Okolo 2-3 roku dítě samo začíná skládat jednoduché věty, tento vývoj je velice důležitý, napomáhá zlepšení motorik, myšlení dítěte aj. Každý pamatuje na období „A proč? Co to je?“, které je okolo 3-4 roku života dítěte, stále o sobě sice ještě často mluví ve 3. osobě, ale již začíná vnímat ostatní a měnit svůj náhled na sebe, začíná se formulovat „já“. Mezi 4-5 rokem je aktivita s dětmi velice důležitá, protože dítě si musí procvičovat svojí řeč, například při říkankách, písničkách, pohádkách, kreslení. Například rodiče se ptají dítěte „Co to kreslí? Oni si spolu hrají? A jaká to je barvička?“ atd., je to dobré pro utvrzení v tom, co znamená co (online: AKL).

„Zhruba od tří let klade dítě sobě i svému okolí řadu otázek, z nichž nejnápadnější otázkou je „proč“.“ Piageta (2007, s. 99) zajímalo, jak dítě otázky formuluje, jak je pokládá, a že už očekává nějaký styl odpovědi. Dítě tím získává vědomosti o svém okolí, které pro něho mohou být matoucí a tak se je snaží pochopit.

Je to důležité i pro to, aby dítě mohlo jít do školy s co „nejlepší slovní výbavou“. Pokud je tomu naopak, nastávají ve škole komplikace s dorozuměním na obou stranách (žáka i učitele), dítě může mít velmi těžké následky v pochopení úkonů a vybudovat si tak negativní vztah ke škole. Problémy s řečí se dají v DK pozorovat už v několika prvních hodinách.

Několik dětí má v mém DK s řečí problém. Všimla jsem si, že jsou to děti, kterým se rodiče moc nevěnují. Vychovatelé a učitelé mi sníženou komunikaci ze strany rodičů potvrdili.

Důvodů opožděného vývoje řeči může být hned několik. Základem je lze rozdělit na biologické a výchovné. Biologické jsou náročnější, neboť se dají jen obtížně zmírnit. V případě, že dítě má problém řeči ještě okolo 3 roku života (př. koktavost), je doporučeno navštívit logopeda, který jej vyšetří. Například při podezřelém reagování nebo ignorování zvukových podnětů je důležité navštívit odborníka, může se jednat o sluchovou vadu, snížené intelektuální schopnosti, orgánovou poruchu, poruchu CNS, aj. Včasné zjištění může napomoci správné reakci a dalšímu jednání, například terapii (online: AKL).

Pozdní zjištění vady může negativně ovlivnit celkový vývoj dítěte a mít traumatizující následky, zkomplikovat zařazení do společnosti.

Vývoj sémantické složky u dítěte je důležitý a dá se rozvíjet nejlépe při kontaktu s okolím, komunikací s ostatními a opakováním. Jde o porozumění významů slov a jejich přiřazení k příslušným věcem. Vágnerová píše „*Verbální znaky, tj. slova, mohou ve vědomí zastupovat skutečnost ještě lépe než představy či obrázkové symboly, které vzhledem ke své podobnosti se zastupovaným objektem a větší konkrétnosti neumožňují zásadnější odpoutání od reality.*“ (Vágnerová 2005, s. 135).

Dítě mladšího školního věku stále přichází do kontaktu s novými věcmi, a tedy i verbálními znaky, které se snaží pojmout, aby je umělo využívat ve svém myšlenkovém obraze.

Stává se, že někdy tzv. „vypadne slovo“, je to běžné a důvody jsou různé, ale u mladého dítěte nastává větší problém. Nemá tak širokou slovní zásobu, aby to dokázalo říct jinak (na rozdíl od staršího jedince s širší verbální zásobou) „mám to na jazyku“, dítě vnímá svůj „myšlenkový obraz“, ale nedokáže z něj vytáhnout potřebný verbální znak. V nejlepším případě si vzpomene a bude to mít pozitivní vliv na jeho sebejistotu ve vyjadřování, v horším případě to vzdá, zakoktá se, nebo dojde k jiným negativním následkům. Proto je dobré dětem neustále se slovní zásobou pomáhat, nechávat jim čas, anebo je to nechat např. nakreslit, když jim to pomůže.

V tomto případě je DV vhodná pro trénování řeči, pamatování si textu a rozšiřování slovní zásoby. Malému dítěti stačí krátká básnička, nebo zpívání písničky, aby si rozvíjelo sémantickou složku. Při opakování nahlas (i v mysli) dochází k „myšlenkovým obrazům“ a modelování výrazů a jejich možných významů.

Slova představují určité objekty nebo mají nějaký význam, dítě si je uvědomuje s časem. Na počátku třeba nechce připustit, že by jedna věc mohla mít více názvů. Později dokáže akceptovat, že pes je pudl, a pudl je pes, ale každý pes nemusí být pudl. Nebo že

objekt není jenom autíčko, ale má to i kola, dveře, aj. Tento rozvoj řeči velmi pomáhá rozvoji myšlení. Sémantická složka se rychle rozvíjí v batolecím věku (Vágnerová 2005).

„Od 4 let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, později i v souvětích. Ve 4 letech dovedou správně užívat budoucího času, mezi 4-6 roky si dítě osvojí veškeré způsoby užívání sloves. Zvyšuje se četnost užívání minulého času, obvykle ve vyprávění o uplynulých událostech.“ (Vágnerová 2005, s. 195)

Podle Vágnerové (2005) v případě, kdy jsou děti nedostatečně korigovány při rozvoji komunikačních schopností, mají následně problémy s vyjadřováním a projevem, jsou tak často celkově hůře hodnoceny. Když je dítě malé, tak si neuvědomuje, neslyší rozdíl mezi vlastní mluvou a výslovností dospělé osoby.

Děti, které nastoupily do školy, si osvojují nový slang, a komunikaci využívají jako prostředek k dosažení cíle, nebo prosazení svého názoru. Ti, kteří umí dobře komunikovat, jsou většinou ve třídě známější a ostatní se s nimi snaží přátelit. Vágnerová (2005) také zmiňuje proces, kdy děti začínají řeč využívat jinak a mluví obecněji (př. z jablka a hrušky jsou ovoce, aj.).

Nástup do školy je pro dítě s ohledem na řeč důležitý i z toho důvodu, že je ovlivňováno gramatikou. I když dříve umělo mluvit, tak při nástupu do první třídy se snaží porozumět gramatickým vlastnostem slov. *„Schopnost porozumět rozdílům gramatické vazby se podstatně zlepší v průběhu prvních dvou let školní docházky.“* (Vágnerová 2005, s. 261) Podle Vágnerové je také celý ten proces spojen s vývojem myšlení. Vědomého využívání takových pravidel jsou schopny až děti starší.

Podle Vágnerové (2005) se verbální schopnosti rozvíjejí a mění hlavně pod vlivem školní výuky.

Podle Heluse (2007, s. 244-249) komunikace ve škole mezi žákem a učitelem může upozorňovat na samotný význam řeči. Helus rozebírá rozdíl mezi pochvalou a káráním a upozorňuje na to, že absence zpětné vazby od učitele k výkonu žáka je horší než pokárání. Učitel svojí verbální prezentací ovlivňuje u žáků jejich verbální prezentaci. Děti s nerozvinutým jazykovým kódem nemohou plně pochopit prezentaci učitele, což může mít dlouhodobé negativní důsledky. Komunikace je potřeba všude (v práci, rodině, ve volném čase), jedinec s lepšími komunikačními dovednostmi se jednodušeji uplatní. Všichni lidé mají potřebu, aby jim někdo naslouchal. U dětí tato potřeba ovlivňuje rozvoj řeči a dává motivaci k zlepšování komunikace. Naslouchání a zpětná vazba učitele pomáhají ke zdravému sebepojetí žáka.

1.2.6. Čím může být narušena verbalizace

Například:

- nedostatek podnětů
- nevhodné a nekontrolované působení médií

Slovní zásoba u dítěte je ovlivňována nejenom komunikací s rodiči, ale také pomocí mediálních zařízení, zásoba se rozrůstá a proto je i vhodné vědět, na co se dítě dívá (Vágnerová, 2005).

V mnoha televizních seriálech určených dětem se děti setkají s nevhodnými nebo neslušnými výrazy, kterým ani nerozumí, ale přirozeně si je zapamatují, i když to nejsou zrovna vhodná slova pro mladší děti. Naslouchat dětské otázce „a proč?“, odpovídat na ní v rozvitých větách s postupným začleňováním nových pojmů s vysvětlením je vhodnější variantou, jak rozšiřovat dětskou slovní zásobu, a také správnou formulaci vět. Dříve mladší děti (předškolní) rozvíjeli své verbální schopnosti při přímé komunikaci, ale s rozvojem technologií se vliv přenesl na média. Mnoho rodičů nemá možnost s dětmi trávit tolik času v přímé komunikaci jako dřív, například kvůli jejich časové vytíženosti a substituci tohoto času technologiemi, které děti využívají mnohdy bez kontroly rodičů. Považuji to za jeden z nejvlivnějších faktorů ovlivňující komunikaci, myšlení, emocionalitu i chování dítěte. V televizi, i v pořadech pro děti, je mnoho násilí, a oni to přebírají a podvědomě si tyto vzorce chování osvojují jako něco normálního.

1.2.7. Vliv některých sociálních skupin

„Základní způsoby sociálního chování si dítě osvojuje v rodině. Naučí se zde komunikovat, vnímat projevy jiných lidí a chápat je, vcítit se do jejich nálady, respektovat jejich potřeby, ale i ovládat vlastní emoce, uplatňovat vlastní názory a přesvědčení, používat přijatelné varianty řešení konfliktních situací atd. Naučené sociální dovednosti používá dítě i jinde, v kontaktu s cizími dospělými i s vrstevníky. Pokud by si zafixovalo méně vhodné způsoby chování, bude mít v interakci s cizími lidmi problémy, které budou posilovat jeho nejistotu a sklon k nepřiměřenému reagování.“ (Vágnerová 2005, s. 202)

1.2.7.1. Rodina

Rodina je považována za nejvýznamnější sociální skupinu, která ovlivňuje jedince a jeho psychický vývoj. K ovlivňování dochází mezi všemi členy a to neustále – spíše nevědomě. Dítě je ovlivňováno nejen přímou zkušeností s rodičem, kteří ho například pokárají, nebo mu něco vysvětlí, ale i sociální interakcí mezi matkou a otcem, kdy dítě není spolučinitelem, ale pouze pozorovatelem. Dítě v této sociální skupině získává

zkušenosti a informace, které si zobecňuje, také si osvojuje různé signály, vzorce a projevy chování, a další. Rodina je dítěti citovým zázemím, poskytuje mu pocit jistoty a bezpečí. Rodina udává normy, což je pro dítě vhodné (úroveň vzdělání, umístění ve společnosti, okruh přátel, aj.), dítě je tím ovlivněno, ale spolu s ostatními vlivy pak může být výsledek jiný, než o který se snaží rodina (Vágnerová 2005, s. 18).

V případě, že dojde k nedostatečné sociální interakci v rodině, a dítěti chybí potřebné vlastnosti, zkušenosti, aj. může mít zanedbané dítě problém se socializací, komunikací, neví jak se chovat v jakých situacích, atd., chybí mu základní predispozice pro sociální život.

Důležitým faktorem pro vytváření nových vztahů je u dítěte dosažení jistoty domova a bezpečí. *„Signálem emoční a sociální nezralosti je setrvání ve vazbě na dospělé pečovatele a projevy strachu či agrese v kontaktu s vrstevníky.“* (Matějček 1999, podle Vágnerová 2005, s. 203)

Podle Vágnerové (2005, s. 224) dítě staršího předškolního věku dokáže rozdělovat druh komunikace, způsob vyjadřování, jinak komunikuje s rodiči a jinak se svými vrstevníky. Například, děti mají zakázané nevhodné výrazy, tak je před rodiči nepoužívají, ale když jsou se svými kamarády, tak je někdy použijí.

Při komunikaci s rodiči se od dítěte očekává „poslušnost“, že bude odpovídat, plnit zadání, souhlasit.... Při povídání, se u dítěte vyvíjí schopnost vyprávění, kdy rodič zastupuje funkci „podporovatele“ a nabádá dítě k rozvíjení příběhu. Tato podpora rodičů může vést ke změně egocentrického vyprávění příběhu, kdy jedinec může vynechávat informace, které jsou pro něj samozřejmé (rodič se zeptá na chybějící informace). Pro rozvoj komunikačního projevu je to důležité.

V raném školním věku dítě bere rodinu jako samozřejmost (když ji má), a je to pro něj pocit jistoty a bezpečí, bez kterého by měl mnohem obtížněji socializovat se v novém prostředí, ve škole. Podle Vágnerové (2005) dítě vnímá členy rodiny (užší i širší) různě a snaží se pamatovat zážitky s rodinou. Rád je pak například maluje, nebo o nich vypráví. Rodina je důležitá pro stabilitu dítěte.

„Sdílení života a trvalá přítomnost rodičů, kteří mají o dítě zájem a jsou mu k dispozici, když to potřebuje, je nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu mezi rodiči a dítětem školního věku.“ (Vágnerová 2005, s. 269)

Vliv rodiny je u dítěte viditelný a funkce rodičů může být mimo jiné jako ideál, ke kterému dítě vzhlíží a jaké by chtělo jednou být také. Podle Vágnerové (2005) některé děti

používají ideál rodiče k chlubení, kdy se snaží vzkázat, že když oni mají tak báječné rodiče, tak oni jsou také báječní.

„Ať už se doma děje cokoliv, děti to mohou považovat za normu. Např. rodičovské hádky může dítě vnímat jako běžný komunikační vzorec. Pak si myslí, že se hádají všichni rodiče. Zkušenost z této doby je velice významná, protože děti jsou již dostatečně zralé na to, aby komunikaci rozuměly, ale ještě nejsou dost kritické, aby rozeznaly, že jde o nestandardní variantu....“ (Vágnerová 2005, s. 276)

Děti potřebují, aby rodinné prostředí bylo příjemné, klidné a minimálně konfliktní. Když je to v pořádku, tolik si toho nevšímají, ale v opačném případě to nesou velmi těžce, až z toho mohou mít pocity úzkosti, psychické i fyzické potíže (pomočování, náměsíčnost aj.).

Znaky, které můžeme vyzorovat ve funkční rodině, jsou například verbální komunikace, vysvětlování zákazů, projevoování emocí (důvěra před ostatními členy rodiny), diskutování o nich a jiné.

Co se týče emocí, tak na kroužku děti chápou, že lidé mají pocity a chtějí o nich mluvit, ale někdy mají různé zábrany. Ten se jim snažím odbourat a podporuji je v komunikaci na toto téma v rodině i mezi kamarády. Je to důležité, protože pro dítě je vlivným faktorem i porozumění emocí ostatních lidí.

Při komunikaci s rodiči jsou děti ovlivněny jejich vyjadřováním emocí (verbálním i postojovým). Špatně je to v momentě, kdy rodič není upřímný a své pocity projevuje neupřímně či falešně. Rodič přijde domů z práce a je unavený a kvůli tomu je i nevrlý, na děti a na svůj protějšek reaguje buď upřímně tak, že vysvětlí, jak se cítí, protějšek to respektuje, a děti se to snaží pochopit a respektovat. Nebo nic nevysvětlí a bude odsekávat na otázky, rozhovor s protějškem nebo dětmi ho bude rozčilovat, kvůli tomu bude šířit negativní energii okolo sebe, kterou postupně přejme protějšek, dítě bude zmateno změnou postojů a bude mít obtížnější pochopit a osvojit si emoční projevoování (i s možností, že to pochopí a osvojí si to špatně) a reagování na pocity druhých.

V nefunkční rodině může dojít i k problémům, kdy rodič bude automaticky reagovat na dítě negativně a s averzí k jakékoli činnosti, kterou dítě vyžaduje. Dítě tento postoj přejímá, stejně reaguje pak na svého rodiče a rodinný kruh je uzavřen. Takovýto postoj, o kterém se dítě domnívá, že je normální, pak přenáší i do školního prostředí. Takové dítě pak může mít problém najít si kamarády a dále se vhodně vyvíjet.

Díky kroužku děti mohou hrát, co by jak řešily, nebo co jak řeší jejich rodiče. Pak kvůli této aktivitě můžeme dále vyhodnocovat další kroky. Zhodnotit, jak dítě reaguje a jestli reaguje správně s ohledem na společenské normy chování dnešní doby. V případě špatných reakcí může být dítě postupně ovlivněno, a navedeno na vhodnější způsoby jednání s ostatními lidmi, ale i se sebou samým.

„V súčasnosti dochádza k narúšaníu rodinných väzieb, malé rodiny žijú bez vedomia tradície a pevných koreňov a pocitu prináležitosti k širšej rodine. Ich existencia je krehká, mnohokrát neupevnená manželským záväzkom, čo svedčí o všeobecnej neochote plne preberať vlastnú zodpovednosť za svoje rozhodnutia. Ľudia nevedia o odvahe, pre ktorú majú kapacitu. Nevedia, že táto odvaha sa nemusí uplatniť len v profesionálnej sebarealizácii, ale predovšetkým, v zodpovedných rozhodnutiach týkajúcich sa vlastnej rodiny.“ Nišpónská (2006, s. 27) dále upozorňuje na způsob výchovy, kdy rodiče kladou důraz na vzdělávání dítěte a směřování k budoucí profesi, ale takový důraz nekladou na empatii k ostatním lidem (nebo obecně ke světu), soužití a respektování s ostatními, či jak rozvíjet vztahy s ostatními.

I když dítě v první až třetí třídě ještě nemůže toto plně chápat, může mu být nabídnuta pomoc rozvíjet vztahy s ostatními, a to nejenom v kruzích rodiny, ale právě i na kroužku.

Dítě se socializuje v různých skupinách a snaží se v nich navazovat vztahy, je to přirozená potřeba, která je už od pravěku zabudována v nás, neboť člověk jako jedinec mimo skupinu měl obtížnější přežít. V různých vývojových obdobích a společenských skupinách (rodina, škola, třída,...) si dítě shání přátele, od kterých má různé požadavky. V kroužku děti mají potřebu sebeuplatnění, že dokážou něco předvést, že umí ostatním něco vyprávět, aj. Školní zařízení zařazují dítě do různých skupin, tříd, družin či klubů, kroužků. Mezi členy těchto skupin se utvářejí vzájemné vztahy, ale prioritou v kroužcích často bohužel není naučit se vybudovat hodnotný vztah či přátelství. Jedinci při interakcích mohou být autoritami (učitel, rodič,...) korigováni správným směrem pro vybudování nějakého vztahu. Problém při korigování může být například neobjektivní pohled autorit, nebo jejich vlastní nedostatečná vědomost o podstatě vztahu, jeho prvcích nebo způsobu vytváření a udržování. Zásadním problémem může být i nezájem o vnitřní svět dítěte ze strany vychovatelů, např. z důvodu jejich zaneprázdněnosti a vytíženosti, anebo v horším případě z důvodu patologie osobnosti, kdy se vychovatel není schopen o druhého člověka do hloubky zajímat.

Rodiče mají některé známé kvůli výhodnosti vztahu (úmyslně v tomto případě nepoužívám slovo přátele), tedy kvůli nějakému zisku (nemusí se jednat o finance, spíše o profit v jiné podobě), nejsou vhodným příkladem pro děti ve smyslu jaké vztahy navazovat, a nedokážou dítěti vysvětlit, v čem tkví podstata přátelství. Když rodiče mají přátele, nejde jim o profit a výhody, které tím mohou získat, jde jim o přátelství, podporu, respekt, komunikaci, zábavu, sdílení zážitků, aj.

Malé dítě, které si ještě tolik neuvědomuje podstatu peněz, a pojmu „mít známé“, dokáže přátelství popsat příhodněji než někteří dospělí. Dokáže být více samo sebou než rodič, který je již zformován (mnohdy i morálně zdeformován) společenskými tlaky v organizační kultuře, kde záleží hlavně na penězích a profitu, rodič přestává být sám sebou.

Jedinec, který si osvojuje podstatu přátelství, to jak se přátelství navazují, prohlubují, udržují atd., tak jeho osobnostní růst se může lépe rozvíjet správným směrem. Například snižováním egocentrického vnímání a růstu schopnosti empatie vůči ostatním lidem, ale i zvířatům a přírodě.

Rozpad rodiny dítě silně ovlivňuje a může způsobit vážné následky, při kterých je potřeba odborná pomoc. Dítě může trpět pocitem méněcennosti, nejistoty, být nedůvěřivé ke světu.

Ačkoliv vedoucí kroužků nemívají psychoterapeutické či psychologicko-poradenské vzdělání tudíž nedokážou nabídnout pomoc jako odborníci, kteří se na takové případy specializují, ale opět jde vhodnými aktivitami dítěti dodat sebevědomí, důvěru v okolí, a i dokázat, že má na různé věci a že není méněcenný. Podstatou je dítě v náročné životní situaci psychicky podpořit, důležité je při tom pracovat s celou skupinou dětí, která se situaci pokusí pochopit a bude stát za svým kamarádem a podpoří ho. Což je dalším způsobem, jak například udržovat a prohlubovat přátelství.

Není přímo vhodné, aby ostatní děti říkaly: „Moji rodiče jsou také rozvedení, to je v pohodě.“. To by mohlo mít za následky ovlivnění dítěte touto myšlenkou, že rozvody jsou normální a že partneři spolu nevychází je také normální. Rodiče do tohoto procesu musí dítě jistou mírou zapojit a vysvětlit mu, proč to dělají, že se k sobě tolik nehodí, že už nemají společné zájmy, aj., dítě je tak ovlivněno informacemi o soužití partnerů v životě.

Tato situace lze v kroužku opět použít, v případě, že se nechce využít situačních scén, tak jednoduchou a jasnější variantou pro děti v tomto případě může být hra

s maňásky jasně určených zvířátek. Například paní Liška bude žít s panem Slonem (není vhodné použít zvířátka, která se mohou sežrat neboť je jasné, že jeden z nich má navrch Liška vs. Zajíc). V tomto případě by mohla být Liška chytrá a Slon silný. Ale při hře půjde o to, najít rozdílné věci mezi zvířátky, jejich zájmy, potravou a přáteli. Tímto dítě přijímá fakt, že všichni jsou rozdílní, a v případě, že chceme mít kamaráda, tak je dobré s ním mít něco společného.

Vágnerová (2005) upozorňuje na hrozící nebezpečí, kdy se partneři rozcházejí ve zlém a před dítětem o tom druhém mluví ošklivě. Dítě neví komu věřit a zvyšuje se u něj pocit nejistoty. Malé děti nejsou připravené na situaci, že jisté na světě není vůbec nic, o čemž Vágnerová píše, že může v takové situaci také nastat.

Podle ní je reakce a změna chování dítěte na rozchod rodičů, spíše kvůli tomu, že sami rodiče se už před rozpadem mezi sebou baví a chovají jinak, je to tedy reakce na změnu prostředí. Podle ní po odchodu jednoho z rodičů může docházet k změně postoje vůči němu, a dítě si ho buď idealizuje (když se rodič zajímá, bere ho na víkendy, výlety, do zoo, netrestá ho třeba za špatné známky, aj.) anebo je „démonizován“ (dítě ho nemá rádo, přisuzujeme, že je všechno jeho chyba, vliv může mít i zbývající rodič, který k tomu dítě nabádá). Takový vztah (zavrženého rodiče) má přibližně každé druhé dítě z rozpadlé rodiny.

Nemluvě o tom, že vliv to může mít i v dospělosti na partnerský život.

Vliv rodiny na verbální komunikaci dítěte je silný a od prvních slov do školní docházky velice důležitý. Jde o rozvoj jeho slovní zásoby, která ovlivňuje jeho chápání. Dítě s malou slovní zásobou (omezeným jazykovým kódem) může mít ve škole problém s pochopením základních věcí, které se třídní učitel snaží sdělit. Příkladem může být v cizím jazyce poslech, test, přednáška aj. kdy žák, anebo student absolvuje něco v cizím jazyce. Dítě, které má omezený jazykový kód, je při nástupu do školy vystaveno obdobným problémům (Helus 2006, s. 244-249).

Tento problém s jazykovým kódem se ale netýká jen škol, slovní zásoba je ovlivněna i společností se kterou se bavíme, nebo kterou posloucháme. Jednoduchým důkazem může být příklad čtení literatury, která je psaná charakteristickým jazykem, čtenář po delším začtení se do děje přejímá prvky autora (využívaná slova).

Jazykový kód je již dlouho zkoumán a pozorován. Dá se rozdělit na dva typy, na rozvinutý a nerozvinutý jazykový kód. Tím ale rozdělení nemusí končit, protože jedinec s postupem času a začleněním se do různých společenských skupin přebírá prvky komunikace verbální i neverbální. Následně se v různých sociálních skupinách vyjadřuje

různě. V případě, že se mu nepodaří osvojit si verbální vyjadřování charakteristické pro danou sociální skupinu, může se v ní ostatním jevit jako hlupák, nebo někdo, kdo k nim nepatří (Helus 2006, s. 244-249).

Příklad více druhů jazykového vyjadřování chlapce, jinak mluví doma (slušně a nepoužívá nevhodné výrazy) a jinak komunikuje se spolužáky (používá nevhodné výrazy, aby zapadnul, něco dokázal). Dítě, které nemá dostatečně rozvinutý jazykový kód, může ve škole vyvolávat špatný dojem s následným haló efektem.

Podle Bernsteina (1979, podle Heluse 2006, a podle Průchy 2011), si děti osvojují jazyk ve dvou variantách:

Rozvinutý jazykový kód, který je charakteristický pro rodiny, které si rády vypravují, povídají si o událostech, komunikují o problémech, naslouchají si, diskutují. Také rodiče dítě opravují ve formulaci vět, čtou si, povídají si o tom, co vidí v televizi. Bernstein prokázal, že tento kód je častější u rodin s vyšším vzděláním, intelektuálním rodičem, vyššími příjmy a společenským statusem, nebo rodičem, který si uvědomuje hodnotu vzdělání. Tento jazykový kód (například poznatelný podle bohatého slovníku, složitějších a rozvinutějších vět, aj.) je žákovi dostatečný pro sledování výuky.

Omezený jazykový kód, je charakteristický pro rodiny, které jsou opakem rodinám s rozvinutým jazykovým kódem. Je to způsobeno pobýváním v rodině, kde si dostatečně nepovídají, nečtou, nediskutují a verbální komunikace neobsahuje bohatou slovní zásobu. Dítě z takové rodiny má pak problém s pochopením sdělení ve škole a s nasloucháním. Charakteristické pro tento jazykový kód může být jednoduchá skladba vět, krátké věty, omezená slovní zásoba, problém s gramatikou. Důvodem horšího porozumění ve škole je to, že učitelé povětšinou bývají z „vyšší“ kulturně-ekonomické společenské vrstvy a používají rozvinutý jazykový kód. Oproti jedinci omezeným jazykovým kódem bývají spíše z nižších vrstev, kde je nízké vzdělání rodičů, rodiče jsou spíše zaměstnání na manuálních pozicích, omezené finance, neuvědomování a nekladení důraz na vzdělání (Helus 2006, s. 244-249).

Bernstein dospěl ke svým závěrům díky pokusu, kdy ukázal dětem čtyři jednoduché obrázky. Následně je děti musely popsat. Dítě s rozvinutým jazykovým kódem popisovalo přesněji a používalo více podstatných jmen. Dítě s omezeným jazykovým kódem používalo spíše zájmen a jeho vyjádření nepopisovalo obrázky tolik, jak u prvního dítěte.

„Přínosem Bernsteinovy teorie bylo prokázání toho, že užívání těchto jazykových kódů se vztahuje k odlišným sociálním třídám. Empirickými výzkumy bylo potvrzeno, že děti z tzv. nižší sociální třídy (v Anglii lower class, zejména dělnické děti) si osvojují často

jen omezený jazykový kód a v průběhu školního vzdělávání mají proto často potíže. Naopak děti ze střední sociální třídy (middle class) si ve svém rodinném prostředí osvojují nejen omezený kód (pro neformální komunikaci), ale také rozvinutý kód (používaný v komunikaci ve školním prostředí), a proto také obvykle prospívají lépe.“ (Průcha 2011, s. 148)

1.2.7.2. Vrstevnická skupina

Stejně jako vliv rodiny je silný a důležitý i vliv vrstevníků dítěte. Dítě potřebuje, aby bylo ostatními přijato a akceptováno. V opačném případě, kdy jsou reakce vrstevníků nepříznivé, tak to může mít negativní dopad na jedince i s dlouhodobě přetrvávajícími následky. Podle Vágnerové jsou tyto vztahy nejdůležitější v období dospívání (Vágnerová 2005, s. 20).

Vágnerová (2005) popisuje období, kdy si jedinec musí osvojit rozdíl, mezi jednáním s autoritou a jednáním s vrstevníky. V případě, že dítě nepřijme dospělé za autoritu, je pravděpodobné, že později jako autoritu nebude vnímat učitele ve škole, nebo jiné osoby. Z toho může vzniknout i to, že se nepodřídí normám, které modelují identitu jedince určitým směrem.

Ve starším předškolním věku pomalu dochází k uvědomování si, že ostatní děti také něco říkají. Po stádiu egocentrickém monologu (dítě je zaujaté vlastním tématem a domnívá se, že ostatní tím musí být nadšeni stejně) se schopnost naslouchat může projevit například hádáním mezi dětmi, to dokazuje, že už se navzájem poslouchají (Vágnerová, 2005, s. 224).

Naslouchání také souvisí se sebepojetím žáka. Jde o naslouchání nejenom mezi dětmi mezi sebou, ale i o naslouchání ze strany dospělých (učitelů a rodičů). Každý člověk potřebuje, aby mu někdo naslouchal, aby byl někdo jeho „vrbou“ (Helus 2006, s. 244-249).

„Zkušenost s různými kamarádskými vztahy slouží jako předpoklad pro pozdější rozvoj hlubších přátelství a intimních vztahů v adolescenci. Způsob, jakým je dítě zvládne, bude významný nejenom pro prožití školního věku, ale ovlivní i jeho budoucí strategie chování a neformální sociální vztahy.“ (Vágnerová 2005, s. 292).

V kroužku jsem pozorovala sebehodnocení dětí na různé aktivity a v různých situacích. Vztah dítěte ve vrstevnické skupině je důležitý faktor ovlivňující toto sebehodnocení. Podle Vágnerové se vrstevníci s postupem času stávají tak důležitými, aby nakonec „nahradili“ rodiče. Podle mě nejde o náhradu, spíše o uvědomění si individuality lidí, a že názor rodičů není hlavní a nejsprávnější.

Dítě, které je ve vrstevnické skupině, které důvěřuje, se může pokoušet o náročnější výsledky a obtížnější úkoly. Ve skupině, kde si není jisté, může být méně snaživé a hlavně se více bát náročnějších úkonů, nebo v jiných situacích porušovat normy.

Přístup a pohled vrstevníka je pro dítě srozumitelnější, než pohled a vysvětlování dospělého.

V mladším školním věku se děti kamarádí podle toho, jak si rozumějí a s kým jsou v kontaktu. Tedy podle toho, jak jsou si blízcí ohledně témat (například: her, pohádek, sportu), které probírají, a také třeba zda spolu sedí ve třídě, chodí na procházky v družině za ruku a hrají si spolu aj.

Ve středním školním věku už dochází ke kamarádění se podle podobných rysů, například genderových. Dítě mladšího školního věku pocítuje sympatii vůči někomu, ale starší dítě už si dokáže uvědomovat, které věci má na svém kamarádovi rádo a proč se s ním kamarádí. Nejde pouze o chvilkové ocenění dobrého výkonu (například: když je tělocvik a nějakému dítěti se podaří prohodit míč skrz koš třikrát za sebou, ostatní ho pochválí a nějakou chvíli se o tom s ním baví, ale stejně silně trvajících následky do druhého dne to nemá; nebo namalování krásného obrázku).

S postupem školních let a kamarádů se u dítěte rodiče opravdu „nahrazují“ a je pro ně názor okolí důležitý na podobné úrovni jako názory rodičů. Pro některé jedince může znamenat víc, protože vnímají svoje vrstevníky jako někoho, kdo jim je podobnější než rodiče, někoho, kdo jim lépe rozumí, s kým mají více společného.

Vrstevnická skupina nemusí být pouze školní. Děti si chodí po škole hrát ven, na sídliště a dětská hřiště, kde se vytvářejí nové skupiny. V těchto skupinách mohly být výraznější věkové rozdíly, než ve školní třídě. V takové skupince dětí, o různém věku, může docházet k tomu, že mladší děti toho umí méně, nebo jsou pomalejší a nešikovnější. Starší děti to mohou tolerovat, neboť si uvědomují důvod, proč jsou mladší děti v takové pozici, nebo si to neuvědomí a kvůli odlišnosti je mohou odmítat a za následek může být například menší tolerance k ostatním.

Oproti školní skupině vrstevníků je ve vrstevnické skupině mimo školu popularita určována jinými faktory, než jsou známky a pochvaly. Děti tam obdivují šikovnost, sílu, odvahu, aj., ale může to být obdiv i nežádoucích aktivit, například odvaha překousnout žízalu (Vágnerová 2005).

Podle Vágnerové (2005) skupina dětí, které jsou si podobné a neakceptují odlišnost (chování, vzhledu, názorů, aj.), tak mohou později být strůjci kolektivní šikany, která může být i na úrovni pronásledování odlišných jedinců.

1.2.7.3. Škola

Ovlivňuje dítě v mnoha ohledech: výchovném, vědomostním, psychickém, dovednostním, atd. Jedná se o další důležitou sociální „skupinu“, která pracuje s mnoha jedinci najednou i individuálně, a snaží se je podle nějakého řádu rozvíjet a modelovat. Snaží se je formovat podle svých norem a vyvíjí na ně tlak s určitými např. výchovnými cíli. Hodnocení školy může silně ovlivnit sebepojetí dítěte (Vágnerová 2005, s. 20).

„Když jde dítě poprvé do školy, ví, že od této chvíle je školákem, že se něco podstatného změnilo. Škola ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, způsob prožití celého zbývajících dětství, projeví se i v oblasti sebehodnocení, mnohdy velice zásadním způsobem. Selhání ve škole může být rozhodující nejenom z hlediska sebepojetí, ale i pro další životní směřování.“ (Vágnerová 2005, s. 236)

Langmeier (2006) upozorňuje na důležitost seberegulace dítěte, od které se pak odvíjí lepší porozumění svým pocitům v zažitých situacích, kdy později dítě může ze zkušenosti předpokládat reakci ostatních lidí.

Podle Vágnerové (2005) lze dosahovat dobrých výsledků ve škole i po rozpadu rodiny za předpokladu, že i přesto zůstává v rámci možností stabilní podporou dítěte, klade důraz na dobré výsledky z obou stran rodičů, pokud jim dítě nevěří, tak se nemusí podřídít. Děti z rozpadlých rodin se často ve škole zhorší a je na rodině a škole, dokázat dítě motivovat a ujistit, dát mu pocit bezpečí.

Ve škole dítě získá hned několik nových rolí - být: žákem, spolužákem, členem třídy. Škola je takovou před-integrací do společnosti, děti se v ní mají naučit dalším normám a potřebným znalostem, mají být vychováváni a naučit se respektovat autoritu. Dospělí dítěti říkají, že se učí pro to, aby něčeho v životě dosáhly, že to dělají pro svou budoucí práci apod. V posledních letech se však více dbá na prospěch a výsledky žáka, než o výchovnou funkci prostřednictvím školy.

„Škola základ života.“ (1938)

Škola silně ovlivňuje autoreflexi, sebehodnocení, ego a další aspekty žáka. Zajímavostí, kterou Vágnerová (2005) zmiňuje je to, že jak dítě školu zvládne, ovlivní i jeho postoj ke společnosti na celý život s občasnými výkyvy bude ke společnosti přistupovat negativně, pokud se zvládnutím školy mělo problémy. V opačném případě je takový postoj méně se vyskytující.

Podle Vágnerové (2005) se dítě může chovat neobvykle, například když chce upoutat pozornost některé autority (učitel, vychovatel), tak třeba žaluje, nebo se chlubí. Chce jednak upoutat pozornost, ale také si zvýšit své postavení (a ego), ve skupině, kde

například nevyčnává od ostatních. Vnímá potřebu získat postavení, jako má doma. Důležitým zlomem podle Vágnerové je období, kdy si dítě uvědomuje, že učitel tu není jenom pro něj, ale že má na starosti více dětí.

Pozitivní a negativní vliv na žáka jde vytvořit i vztahem žák vs. učitel. V případě, kdy učitel podporuje žáka, a mají mezi sebou dobrý vztah, dítě mu důvěřuje, je zvýšená pravděpodobnost k větší snaze. V opačném případě, kdy sympatie mezi žákem a učitelem chybí, může docházet k „trucování“, nevnímání potřeby a nutnosti učit se z důvodu „když ho nemám rád, proč bych měl dělat něco, co on chce?“.

Postupný vliv sebehodnocení žáka podle Vágnerové je rodina, učitelé, vrstevnická skupina. Problémem u vlivu na sebehodnocení může být neobjektivní přístup například rodiny. Když ho vychvaluje a bez sebemenší kritiky ho za vše chválí. Oproti tomu vrstevnická skupina už umí být kritická, a také je v ní obtížnější udělat si pozici v hierarchii.

Podle Vágnerové má škola vliv i na zpracování, vyhodnocení a ponaučení se z neúspěchů a je to v této instituci nejintenzivněji rozvíjeno.

V raném školním věku ještě nebývá vybudován tolik negativní vztah ke škole jako u starších žáků, kteří už jednotlivě rozdělují nesympatie jednotlivým předmětům, učitelům, nebo souvisejícím dějům se školou (vstávání). Mladý žák ke škole přistupuje hlavně podle toho, jaký postoj ke škole má jeho rodič, jaký vztah má žák s učitelem a vychovatelem. To jej silně ovlivňuje v jeho přístupu. Později se začne vyhraňovat a mít na školu názor, který bude více ovlivněn jeho vlastními soudy.

Podle Vágnerové se ve středním školním věku už i více vyskytuje schopnost odhadnout, jaký názor na ně mají ostatní. Vztah učitel vs. žák se mění, dítě začíná chápat, že učitel k nim nemá takový citový vztah jako rodič, a jejich potřeba dělat mu radost se snižuje.

Podle Vágnerové (2005) dítě předškolního věku vnímá uspokojení ze splnění úkolu, ale dítě mladšího školního věku již chce úkol splnit dobře, aby bylo uspokojeno. Chce tím totiž potěšit autoritu (učitel, rodič). Ve škole se stává sebehodnocení dítěte kritičtějším, klade na sebe větší nároky, a vnímá hodnocení nejenom rodičů a učitelů, ale i spolužáků. Více než hodnocení svými blízkými kamarády je ovlivněno hodnocením skupiny.

Problémem mezi učitelem a žákem, co se týče jazykového kódu, může být reakce učitele na vyjadřování žáka s omezeným jazykovým kódem. Dítě může být trestáno nebo napomínáno za drzost v reakci na jeho omezené vyjadřování. To zhoršuje vnímání dítěte výuky a školy obecně a buduje si k ní tak nevhodný postoj. Dítě by tedy nemělo být ve

škole trestáno za nedostatečné nebo nevhodné vyjadřování, ale vhodnými způsoby korigováno k žádanějšímu způsobu vyjadřování, tím se rozvíjí jeho jazykový kód (Helus, 2006).

Rozvoj jazykového kódu je denně ovlivňován ve škole i na kroužcích. Díky pozitivnímu korigování lepšího vyjadřování některé děti na DK se méně stydí mluvit, chtějí více mluvit, a více se snaží.

1.3. Dramatický kroužek

Dramatický kroužek a aktivity používající dramatické prvky ovlivňují osobnostní i sociální rozvoj jedince.

1.3.1. Co je drama?

"Drama je děláni. Drama je bytí. Drama je taková normální věc. Je to něco, s čím se všichni denně setkáváme, když čelíme obtížným situacím.

Drama ve vzdělávání používá stejné nástroje používané herci v divadle. Především používá improvizaci a gestikulaci. Ale zatímco v divadle se vše dělá ku prospěchu publika, v hodině dramatiky z toho profitují ti, co se učí." (Wessels 1987, s. 7-8)

1.3.2. Funkce DK na základní škole

„Dramatická výchova využívá dramatizace, tj. prvků a postupů dramatického umění, ve výchově a vzdělávání. Je prostředkem podporujícím osobnostní a sociální rozvoj žáka. Využívá dramatické inspirace a schopnosti člověka jednat v navozených situacích obdobně jako ve skutečných. Vytváří pro žáky příležitost znovuprožívat nebo zažívat situace, s nimiž se setkávají nebo mohou setkat v životě. Učí je orientovat se v nich, hledat řešení a rozhodovat se, přijímat různé role, lépe projevovat a chápat city, myšlenky, názory i motivy jednání jiných lidí. Podporuje hledání společných hodnot, vzájemné porozumění a spolupráci.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 50)

1.3.3. Stavba kroužku

Machková (2007) se ve svých publikacích věnuje dramatické výchově, jejich metodikám, jak dramatickou výchovu učit aj., hry rozděljuje do několika typů. Mezi nimi například jsou:

Hry a cvičení na rozehrání, které patří na začátek hodiny, k nim se můžou přidat i aktivity na soustředění a uvolnění, jako takové nastartování. Dále pak mohou být hry na rozvoj smyslového vnímání, pantomimické aktivity, pohybové aktivity, aktivity na rozvoj verbální nebo neverbální komunikace, společenské (kontaktné ve smyslu skupin), aj.

Já jsem se v kroužku nejvíce věnovala simulačním hrám v podobách:

Hra v situaci – byla dána situace, a děti měli jednat podle sebe, jak si myslely, že by takovou situaci řešily. Šlo o situace, které jsou běžné v životě, i když nejsou přímo na denním pořádku. Většinou jsem vyprávěla situaci, při kterých mohlo dojít ke konfliktu dvou a více osob. Pro příklad: *„Představte si, že jste v krámu s oblečením, a vybíráte si nějaké tričko, nebo šaty. Konečně objevíte krásný kousek, který se vám líbí, ale když ho vytahujete, tak zjistíte, že ho za jiný konec drží ještě někdo, koho také zaujal. Co budete dělat?“*

Hra v roli – děti opět byly vystaveny nějaké situaci, ale v této aktivitě nevystupovaly samy za sebe, ale měly se zkusit vcítit do někoho jiného. Tuto aktivitu jsem využívala ve smyslu, co je správné, a co už tolik správné není. Pro příklad: *„Tři děti. Jste v krámě, jedna z vás bude prodavačka, další bude nespokojený zákazník stěžující si na rohlíky a poslední bude pospíchající zákazník. První zákazník si u pokladny stěžuje na cenu rohlíků při jejich kvalitě, když jsou tak tvrdé, že by měli být ve slevě. Paní prodavačka se snaží vysvětlit, že ona s tím nemá pravomoc nic udělat. A poslední, zákazník, pospíchá, ale kvůli hádce u pokladny je ještě ve větší časové tísní.“* Podobné schémata jsem navozovala i v jiných situacích. Při tom mi šlo o zahrání dvou variant, s rozebráním toho, jak se v které děti cítily a kterou považovaly za správnou.

Improvizace – dětem jsem dala téma, a jejich úkolem bylo ho nějak splnit při zahrání krátké scénky. Pro příklad: *„Zahrajte mi scénku, ve které bude vidět rozdílnost emočního vyjadřování člověka.“* Scénky hrály děti buď samy, nebo jsem měla k dispozici maňásky, které jsem využívala i na hry v rolích a hry situační.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1. Cíle

Cílem této práce je podpora osobnostního růstu prostřednictvím aktivit v dramatickém kroužku. Jelikož rozvinutý jazyk podmiňuje růst tím, že umožňuje dětem sdílet, chápat sdělení druhých a v širším ohledu se socializovat, soustředili jsme naše úsilí zejména na rozvoj jazyka a na obohacování slovní zásoby. Jednalo se o zvyšování porozumění pojmům popisujících lidské vlastnosti a emoce. Děti následně mohly lépe verbalizovat vlastní emoce a lépe rozumět emocím ostatních dětí.

Cílem mého působení v dramatickém kroužku je reflexe emocí a jejich porozumění, projevené ve schopnosti srozumitelně verbalizovat vlastní emoční obsahy.

2.1.1. Cíle krátkodobé „Zúčastnit se“

Každá aktivita měla specifické cíle, jež jsou dále podrobněji popsány u jednotlivých aktivit. Jednalo se o cíle jako schopnost posoudit a ohodnotit svůj vlastní výkon, reflexe etického chování postav a rolí, verbalizace vlastních emocí - dítě dokáže popsat jak se má, jak se cítí, projevuje zájem a empatii vůči ostatním dětem.

2.1.2. Cíle dlouhodobé „Mít vliv na“

Dlouhodobými cíli byly rovněž rozvoj pohybových schopností, soustředění, zvýšení vnímavosti jedince vůči sobě i okolí, poznávání sebe sama, zvýšení sebejistoty u verbální i neverbální komunikace, zvýšení představitivosti, učit děti naslouchat, připravit dítě na situace ze života (jsou příjemné i nepříjemné situace), aj.

Tyto cíle nejdou úplně splnit u dětí mladšího školního věku, jsou to cíle/dovednosti, které jsou u jedince ovlivňovány celý život. Z pohledu dlouhodobého hlediska na DK je cílem tyto dovednosti rozšiřovat a prohlubovat a pomáhat dětem je rozvíjet.

2.2. Příprava, realizace programu a zahájení dramatického kroužku

Příprava na každou hodinu probíhala ve čtyřech etapách:

- První etapa přípravy proběhla vždy přímo na kroužku, kdy jsem se v závěru probíhající hodiny s dětmi domluvila, co by chtěly příště dělat.

- Druhá etapa přípravy probíhala po kroužku, kdy jsem průběh hodiny shrnula a vyhodnotila cíle, které se podařilo naplnit, případně důvody toho, proč hodina neprobíhala podle stanoveného plánu. Výsledná reflexe předešlé hodiny sloužila jako odrazový můstek pro přípravu a návrh budoucí hodiny.
- Třetí etapě přípravy jsem se věnovala obvykle o víkendu, kdy jsem hodinu promýšlela, popřípadě pozměnila a připravila potřebné věci.
- Poslední etapou byla kontrola a připomenutí plánu bezprostředně před kroužkem.

Někdy nelze všechny etapy splnit a tak jsou sloučeny, nebo oddáleny.

Hry a aktivity jsem se snažila propojit tak, aby dětem vyhovovaly, podle jejich přání, a aby mně vyhovovaly pro moje pozorování. V případě, že šlo o hru, která neměla pro moje pozorování přínos, tak jsme hru společně přetvořili, aby pro děti zůstala zábavná a pro mne použitelná pro pozorování.

2.2.1. Použité metody a techniky

Vycházela jsem z poznatků získaných z publikací Machkové, internetových zdrojů, a také ze zažitých metod a technik z PVČ, střední školy a táborů. Snažila jsem se, aby hodiny probíhaly přirozeně, děti se necítily být do něčeho nucené, a aby je vše bavilo. Snažila jsem se o zážitkovou pedagogiku.

Více viz kapitola 1.3. *Dramatický kroužek* výše.

2.2.2. Vytvoření dramatického kroužku

Kroužek měl probíhat každé pondělí od 14.00-15.00, ale vzhledem k tomu, že děti se vracejí z procházky a přicházejí se svačinou, tak kroužek obvykle začínal až v 14.20 a trval do 15.00, kdy už si některé děti vyzvedávaly rodiče. Čas kroužku byl podstatně zkrácen, naštěstí děti se snaží nezdržovat.

Na začátku se přivítáme, řekneme si, jak se kdo má, někdy se k tomu připojí i vyprávění nedávno zažité události.

Obvykle následuje pohybová aktivita. Dále klidová a v závěru opět pohybová, nebo rozloučení, podle toho kolik zbývá času. Na konci jsem se vždy snažila o zpětnou reakci dětí, když to čas dovolil.

Při kroužku, který by trval déle než jeden rok, by bylo možné připravit dlouhodobý víceletý plán, rozvržení kroužku a cíle by byly jiné, propracovanější a lepší.

V mém případě šlo o vytvoření takového kroužku, který je vhodný pro danou věkovou kategorii, bude moci ovlivnit jejich osobnostní vývoj v krátkodobém horizontu

jednoho roku. Zaměřovala jsem se na to, abych zjistila, jak může DK ovlivnit emoční vnímání a vyjadřování dětí z první až třetí třídy.

V prvních týdnech šlo spíše o vytvoření kolektivu, který si bude věřit a nebude se před sebou stydět. Bylo to důležité kvůli tomu, že jsem potřebovala získávat jejich verbální i neverbální reakce.

2.3. Děti navštěvující kroužek

Do kroužku se přihlásilo 15 dětí od šesti do devíti let (krátce po začátku kroužku měly již všechny minimálně sedm let). První pololetí kroužek navštěvovaly i chlapci, v druhém pololetí pouze dívky a občas přišel jeden chlapeček, který navštěvuje první třídu. Děti jsou z různých družin a některé mají další kroužky.

Na škole se nenosí uniformy, ve družinách mají děti povolené mobilní zařízení, jejich časové používání není řádem omezené. Používání mobilních telefonů u dětí v družině není časté, s výjimkou jednoho dítěte - Laury, která ho používala téměř neustále.

Znatelná změna nastala, až po pololetí, kdy se otevřely nové kroužky a děti některé upřednostnily. Počet dětí na kroužku klesl od nového pololetí na 8 až 10 dětí v závislosti na nemocnosti a dalších absencích. Aktivitu, které jsem volila, musely být flexibilní v případě neočekávaného počtu dětí. Sudost a lichost jsem obvykle řešila osobním zapojením se do hry.

Kroužek byl nabídnut ve třech družinách.

2.3.1. Vybrané děti

Z původních 15 dětí bylo vybráno 8 k posouzení, po pololetí klesl jejich počet na 5, které jsem doplnila o další tři děti, u kterých jsem měla více poznámek.

Děti jsem volila podle jejich povahy, charakteru, osobnosti, případně specifických rysů a odlišností.

2.3.1.1. Můj posudek

Sabriel

Sabriel navštěvuje první třídu. Děti ji oslovují neformálně jménem Sabri. Rodiče se vzali zřejmě ve stejném roce, kdy nastoupila do školy. Hodně času tráví s babičkou. U Sabriel je patrná snížená schopnost verbální komunikace v podobě špatné výslovnosti (nejedná se o fyzickou vadu, z později získaných informací lze usuzovat, že jde o nedostatečnou verbální komunikaci v úzké rodině). Projevy Sabriel při zahájení kroužku byly velice expresivní, impulzivní, nekontrolované, především v situacích, kdy dítě

nevědělo, jak problém vyřešit. V takových situacích bylo častým a téměř denním projevem hysterické brečení. Sabriel má problém s udržením pozornosti, neustále si s něčím hraje při komunikaci (s prsty, vlasy, aj.), i po opakovaném upozornění, aby naslouchala ostatním. Má přátele ve školní družině, ale z počátku se neuměla s ostatními tolik dorozumívat, problémem byla její příliš jednoduchá řeč a neustálý brekot, který ostatní děti odrazoval.

Maruška

Maruška navštěvuje třetí třídu. Její rodiče jsou podle získaných údajů v manželském svazku. Její verbální schopnosti jsou velmi dobré, po překonání první bariéry stydlivosti se umí smysluplně vyjadřovat. Je schopná naslouchat a aktivně se zapojovat do řešení kolektivních problémů. Projevuje se přiměřeně a umí regulovat svoje projevy. Maruška je v kolektivu ŠD oblíbená. Do her se aktivně zapojuje a pozitivně ovlivňuje okolí. Na konci kroužku byla velice komunikativní, přátelská, emocionálně stabilní a přátelská. I když u ní na to kroužek neměl takový vliv, jako u jiných dětí, jelikož už při vstupu do kroužku byla míra její osobnostní zralosti vyšší než u jiných dětí, tak mám dojem, že její empatické schopnosti se ještě zvýraznily.

Anička

Třetí třída. Rodiče jsou podle získaných údajů manželé. Její verbální schopnosti jsou na podobné úrovni, jako Maruščiny. Stydlivost na začátku kroužku nebyla tak velká, jako u Marušky. Avšak oproti Marušce má problém s vyjádřením se při nerozvitě a obavě, že její odpověď není správná. Je uvědomělá a ráda se stará o mladší děti, působí jako druhá paní vychovatelka. Umí je přátelsky korigovat a je všemi ve ŠD akceptována, s Maruškou jsou kamarádky a vždy se najde někdo, kdo si s těmito dívkami chce hrát. Do her se stejně jako Maruška aktivně zapojuje.

Zuzka

Třetí třída. Rodiče jsou manželé. Verbální schopnosti jsou průměrné, problémem je, že často chce říci mnoho slov najednou, tak mluví rychle a hlasitě se mezitím nadechuje, což snižuje možnost porozumět sdělení. Stydlivost ke mně byla ovlivněna dřívějším seznámením (sousedé), ale podle údajů je to z počátku stydlivá dívka. Důvěru získanou s časem vyjadřuje pomocí učitelům i vychovatelům při plnění úkolů. Ve družině si s ní občas děti hrají, ale je tam problém. Některé děti ji nemají rády asi kvůli její špatné hygieně a domnívám se, že na to má i vliv finanční situace rodiny, o které děti něco málo vědí. Zuzka je mírné povahy (na první dojem působí velmi stydlivě), avšak dokáže se výrazně projevit při silné emoční změně, ozvat se a vymezit se.

Míša

Je dívka ze třetí třídy. Podle získaných informací jsou rodiče manželé. Verbální schopnosti na počátku navštěvování DK nebyly na tak dobré úrovni jako Marušky a Aničky, ale o komunikaci se snažila a problém jí občas činí pouze zvláštní slovosled vět. Stydlivá byla z počátku, ale teď je přátelská, a dává najevo svou sympatii nejenom slovně ale i fyzicky formou objetí. Nyní je velmi upovídaná a snaží se neustále komunikovat, ale v případě domluvy vydrží v klidu a umí i naslouchat ostatním. Ve ŠD má přátele a nemá problém si najít někoho ke hraní. Někdy je zbrklá, a i když se to na první pohled nezdá (čiší z ní energie), tak v případě konfliktu (předbíhání, braní hraček, aj.) je spíše pasivní.

Magdalénka

Navštěvuje třetí třídu. Rodiče jsou podle údajů manželé z Ukrajiny (vysoké vzdělání, podle vychovatelky doktoři). Její vyjadřování je smysluplné, na začátku bylo více v krátkých větách, ale domnívám se, že šlo o stydlivost. Je to chytrá dívka, která vnímá autoritu učitelů a vychovatelek. Je schopná naslouchat a respektuje ostatní, nezaznamenala jsem u ní, že by někdy někomu skočila do řeči.

Barunka

Navštěvuje třetí třídu. Rodiče jsou podle údajů manželé. Její komunikační schopnosti jsou na dobré úrovni. Na začátku kroužku byla velmi stydlivá, ale to brzy přešlo a začala se projevovat verbálně, ale i mírným předváděním. U Barunky jsem vyzorovala časté upozorňování na její další kroužek Paul-Dance (populární taneční kroužek/skupina několika věkových kategorií, jeden z nejpobulárnějších v Jilemnici, který pořádá své vlastní soutěže a vystoupení pro veřejnost). Když se začlení do skupiny, její počáteční tréma ustoupí, a dokonce se začne předvádět (své dovednosti) před ostatními.

Sára

Navštěvuje druhou třídu. Rodiče jsou nedlouho rozvedení a mají jiné partnery. Na počátku kroužku byla velice stydlivá a málo komunikativní, když tato bariera byla prolomena, stala se velice sdílnou. Věty používá spíše kratší, ale umí sdělit to, co chce. Její pozornost je proměnlivá, někdy je na kroužku klidná, a naslouchá při vyprávění ostatních. Jindy její pozornost tak dobře udržet nejde. Stejně tak jsou proměnlivé i její nálady, někdy překypuje energií, jindy vypadá „jako hromádka neštěstí“ (sama stav popisuje jako unavená nebo smutná).

2.3.1.2. Posudek vychovatelů

Sabriel

„Sabrinka ráda komunikuje s dospělými ve škole – p. uč., p. vychovatelky, komunikace je bohatá. S dětmi někdy bývá problém – hádá se. Pro mě největší obtíž – někdy ji téměř nerozumím. Velmi slabá výslovnost hlásek. Plně vytvořená vazba k rodičům podle mě není, velmi hezký vztah má k prarodičům ze strany otce.“

„Sabrinka se během první třídy naučila klidnit své emoce, začátek roku byl pro ni těžký. S tím souvisí její komunikace s ostatními dětmi, ale i dospělými. Komunikovala velmi afektovaně, situace se po druhém pololetí mění k lepšímu. Je snaživá, ale velmi emotivní, často nepřiměřeně reaguje na běžné situace. Na začátku roku jsem viděla Sabrinku citově nezralou v komunikaci s vrstevníky. Během roku udělala velké pokroky ve všech stránkách. Ráda se upíná na dospělé (vych., uč.) a má potřebu s nimi komunikovat, chybí ji komunikace v rodině. Jinak je snaživá a své chyby ochotně napravuje. Není lakomá, ráda se rozdělí.“

Maruška

„Komunikuje bezprostředně s každým. Souvisle vypravuje děj, obsah přečteného textu.“

„Maruška je inteligentní a tomu právě nasvědčuje její komunikace s dospělými i spolužáky. Je skromná, do ničeho se nikdy „nehrne“, ale když přijde řada „na ni“, tak všem předvede (i ústně) bez studu, co umí. Je velice zralá na svůj věk, rodina se jí také maximálně se přitom rozumně věnuje. Na svůj věk je zralá po všech stránkách. „Vyčnívá“ svými kladnými vlastnostmi nad ostatní vrstevníky. Má smysl pro humor, je upřímná, neschopná se propůjčit „špatností“, je tam veliký vliv své výborné rodiny.“

Anička

„Anička velice pěkně komunikuje se svými vrstevnicemi, dokáže výstižně říci, co si o věci myslí. Je spravedlivá, dokáže obhájit sama sebe, vše dokáže vysvětlit, hlavně svůj postoj a to je nejdůležitější. Je velmi inteligentní, je ochotná pomáhat druhým – hlavně prvňáčkům, kteří chodí společně s třetí třídou do ŠD. Je oblíbená, klidná, rozumná, šikovná, je velice skromná a citlivá na nespravedlnost. Je často „nad věcí“, ještě jsme nezažila, aby Anička někomu bezdůvodně (slovně) ublížila – to je podle mého názoru zralost Aničky, ve srovnání se svými vrstevníky. Rodina, kde vyrůstá, je bezvadná.“

Zuzka

„Zažívá posměch od spolužáků kvůli postižením své sestry. O vazby v rodině se snaží převážně Zuzka. Zuzka je velice schopná komunikovat a jasně vystihnout to, co chce říci. Myslím si, že její rodina o ni nedostatečně pečuje – v oblasti hygieny a to má vliv na její komunikaci – děti s ní často nechtějí komunikovat a ona by tak chtěla! Ostatní překřikuje, jen když se chce prosadit a děti jí nedají prostor. Zuzka často čelí slovním urážkám – a to díky špatné hygieně (oblečení, neupravená, neučesaná, rodina nevede k zásadám hygieny). Pro děti je zkrátka „jiná“ a z toho plynou všechny problémy. Zuzka je pro mne inteligentní, hodná, milá, zvyklá doma pracovat (starat se o sourozence). Je spolehlivá, trpělivá, citlivá. Úkolem všech pedagogů je jí pomoci ohledně kamarádů, ale je to někdy složitější. Zuzka si všeho váží a je za vše vděčná.“

Míša

„Míša je velice citlivá – a to ve všech sférách. Často ji „rozhodí“ situace, které se jí přihodí a jsou zcela běžné. Řeší i maličkosti s pláčem, je litostivá. Myslím si, že díky své přecitlivosti hůře komunikuje i s ostatními. Její přecitlivělost na všechny situace se ostatní děti ve ŠD naučily respektovat. Často zapomíná, myslím, že rodiče jí ulevují, řeší věci za ni. Míša si pak nedokáže poradit sama. Je velmi pomalá, ale snaživá. Projevuje při některých aktivitách ve ŠD velkou vytrvalost. Chce být jako ostatní. Je upřímná a milá.“

Sára

„Komunikace na slušné úrovni.“

„Sára má rozvinutou slovní zásobu, komunikuje, s kým ona sama chce. Je „pohotová“ v odpovědi, je občas „vychytralá“, dokáže získat, co potřebuje. V kolektivu je velice oblíbená. Sára je velice dominantní. Ve třídě u některých dětí oblíbená. Dokáže některá děvčata strhnout i k nečestným věcem. Po domluvě vychovatele věc přehodnotí a dokáže o problému přemýšlet. Myslím, že je velice inteligentní a bohužel rozvod – nebo oddělení rodičů jí způsobil, že je citlivější na některé situace.“

2.3.1.3. Dotazník

V následující tabulce jsou ilustrativní ukázky sebehodnotících výpovědí dětí i popisy jejich rodiči.

Anička	
<p>Dítě:</p> <p>Co na sobě mám ráda? (chování) „Normální“</p> <p>Co na sobě nemám ráda? „Smutek, zuřivost“</p> <p>Jak se umím bavit? (mluvit) „Dobře“</p>	<p>Rodič:</p> <p>Dobré vlastnosti dítěte? (chování) „Milá k malým dětem, hravá, trpělivá, kreativní, hodná, tvořivá“</p> <p>Špatné vlastnosti dítěte? „Loudavá, tvrdohlavá, zapomětlivá, nepořádná“</p> <p>Jak se dítě umí bavit? (mluvit) „Dobře, společenská, komunikativní“</p>
Zuzka	
<p>Dítě:</p> <p>Co na sobě mám ráda? (chování) „Upřímnost, pomáhám druhým lidem, sportování, malování“</p> <p>Co na sobě nemám ráda? „vzteklivá“</p> <p>Jak se umím bavit? (mluvit) „jsem vtipná, kamarádká“</p>	<p>Rodič:</p> <p>Dobré vlastnosti dítěte? (chování) „Spolehlivá, ráda pomáhá druhým, pravdomluvná“</p> <p>Špatné vlastnosti dítěte? „Náladová, urážlivá, prudká, vzteklivá“</p> <p>Jak se dítě umí bavit? (mluvit) „Ráda si povídá o tom, co se jí líbí a co ne“</p>
Míša	
<p>Dítě:</p> <p>Co na sobě mám ráda? (chování) „Tvořivá, mám velkou fantazii, otáčím se ráda“</p> <p>Co na sobě nemám ráda? „Nepozorná, upovídaná, nepořádná“</p> <p>Jak se umím bavit? (mluvit) „Jsem ráda ve společnosti“</p>	<p>Rodič:</p> <p>Dobré vlastnosti dítěte? (chování) „Michalka je kamarádká, má velkou fantazii, umí pomoci, když je potřeba, ráda něco tvoří, maluje apod.“</p> <p>Špatné vlastnosti dítěte? „Nepozornost, paličatost, ráda má poslední slovo (za každou cenu)“</p> <p>Jak se dítě umí bavit? (mluvit) „Míša je ráda ve společnosti, povídání a seznamování s novými lidmi jí nečiní potíže. Ráda se baví.“</p>

Magdalénka	
<p>Dítě:</p> <p>Co na sobě mám ráda? (chování) <i>„Umím kamarádit, poslouchám učitelku a rodiče“</i></p> <p>Co na sobě nemám ráda? <i>„Někdy skáču do řeči, občas jsem líná“</i></p> <p>Jak se umím bavit? (mluvit) <i>„Doufám, že dobře“</i></p>	<p>Rodič:</p> <p>Dobré vlastnosti dítěte? (chování) <i>„Poslušná, nekonfliktní, často vtipná, soucitná“</i></p> <p>Špatné vlastnosti dítěte? <i>„Stydlivá, někdy roztržitá“</i></p> <p>Jak se dítě umí bavit? (mluvit) <i>„Baví se ráda, ale spíše s dobře známými, s novými kamarády někdy to vázne“</i></p>
Barunka	
<p>Dítě:</p> <p>Co na sobě mám ráda? (chování) <i>„Úsměv a veselou náladu“</i></p> <p>Co na sobě nemám ráda? <i>„Brečím a vztekám se“</i></p> <p>Jak se umím bavit? (mluvit) <i>„Odpovídám“</i></p>	<p>Rodič:</p> <p>Dobré vlastnosti dítěte? (chování) <i>„Milá, spolehlivá, slušná, pečlivá, pořádná, pracovitá, veselá, kamarádská, citlivá“</i></p> <p>Špatné vlastnosti dítěte? <i>„Urážlivá“</i></p> <p>Jak se dítě umí bavit? (mluvit) <i>„Slušná, kamarádská“</i></p>

2.4. Průběh

Každá jednotlivá hodina začínala úvodním přivítáním, uděláním prezence a povídáním o tom, jak se kdo měl. Následovala pohybová aktivity, a další hry. Na každé hodině jsem se snažila s dětmi komunikovat verbálně a aktivity používala i neverbální.

Na některých hodinách měly děti náladu si povídat společně, a někdy na konci odcházely se slovy „*Příště budeme pokračovat, jo?*“, to jsem brala jako úspěch.

2.4.1. První období září až prosinec

Jak jsem již výše uvedla, děti navštěvující DK byly z různých družin, proto se v prvních týdnech seznamovaly a začínaly si budovat důvěru vůči sobě i vůči mně. Postupně si vytvářely pozitivní vztah ke kroužku a různorodým aktivitám, které měly možnost vyzkoušet.

Aktivity:

V počátečních měsících bylo častou aktivitou trénování divadla dle rozdaného textu (viz Přílohy). Děti bavilo hrát si na někoho jiného a předvádět své dovednosti před ostatními. Při improvizaci byly jejich role podobné, ale u divadla děti měly problém své charakteristické rysy potlačit. Jejich motivace bylo hrát pohádku a vystupovat před ostatními. U této aktivity jsem sledovala cíl zlepšování v jejich vystupování.

Pavučina: seznamovací hra, děti utvořily kroužek, a jeden dostal klubko, musel říct, jak se jmenuje, nejoblíbenější hračku, a hodit klubko někomu jinému, ten zopakuje, kdo mu to hodil, co má nejraději, pak řekl, jak se jmenuje on sám a co má nejraději, hodil klubko dalšímu, ten zopakoval jenom toho, kdo mu klubko hodil, řekl sebe a hodil to dál, dokud nebyly všichni propojení. Poté se jelo pozpátku. Cílem bylo děti mezi sebou seznámit, popřípadě jim ukázat, že mají něco společného.

Futurama: seznamovací a pohybová hra, děti chodily po tělocvičně, přikládaly ruce na čela kamarádů a vyměňovaly si s nimi identity (jméno, oblíbené jídlo), po několika minutách se vyměňování identit zastavilo a děti se sesedly do kroužku, a říkaly, kdo právě jsou (kontrolou bylo potvrzení opravdového majitele oné identity). Cílem této aktivity bylo zvýšení důvěry pomocí fyzického kontaktu mezi dětmi.

Ano-ne: verbální a neverbální varianty, kdo jsem? Děti při verbální variantě byly někým ze skupinky, při neverbální variantě se snažily představit nějakou pohádkovou postavičku. Na jejich žádost občas neverbálně představovaly i sebe navzájem. Cílem při neverbální variantě bylo, aby děti zlepšily své pohybové dovednosti. Při verbální aktivitě

jsem chtěla docílit zlepšení smysluplnosti popisu dítěte a trénovat propojování představ se sluchovými informacemi.

Pantomima: klasická pantomima z lístečků. Cílem bylo zlepšení celkových pohybových schopností dítěte. Pantomima byla prokládána emocemi. Jejich cílem bylo zlepšení mimických gest a trénování vnímání výrazů ostatních a čtení v lidské tváři a celkovém postoji. Děti na konci měly hodnotit svůj výkon a snažit se říct pochvalu, i co by mohly zlepšit.

Přetahování: pohybová, rozehřívací hra, mezi skupinkami dětí bylo imaginární lano a děti se musely přetahovat. Aktivita byla prováděna především za účelem odreagování a vydání energie.

Imaginární skříň: pohybová, rozehřívací hra se stala oblíbenou hrou, kterou mohly děti vyjádřit něco podle sebe. Šlo o krátké představení, které ostatní děti sledovaly, v prostoru byla imaginární skříň, do které se účinkující měl nějakým způsobem dostat (prostě ji otevřít, přeskřípnout provaz, páčit jí, aj.), pak v ní měl něco najít a předvést to. Ostatní děti hádaly. Ze začátku se děti opakovaly, ale s postupem hodin a opakování aktivity vyťahovaly nejrůznější věci od klobouků, baletních piškotů, až po švihadla, míče i malování na plátno. Tato aktivita dle mého názoru měla pozitivní vliv na rozvoj představivosti, při předvádění nejrůznějších způsobů otevírání skříně i předmětů, které ze skříně vyťahovaly. Kromě pohybových schopností se dětem zvyšovala i zdravá sebedůvěra, když je ostatní chválily za originalitu. U této aktivity děti získávaly reakci od ostatních, kterou se učily vstřebat. Také samy měly hodnotit svůj výkon.

Jak se dnes máš?: byla aktivita na začátek hodiny, která pro děti sloužila jako rituál DK. Děti při ní buď verbálně či neverbálně říkaly, jak se momentálně mají, nebo jak se v poslední době cítily. Verbálně se vyjadřovaly podle svých možností a neverbálně se snažili nejenom mimicky ale mnohdy i celým svým postojem předvést jak se mají. V prvním období byly nejčastější odpovědi: dobře, vesele, smutně, hladově, ospale a občas nějaké jiné výrazy. Na přelomu prosince a ledna postupně děti začaly častěji používat více emocí, např. naštvaný, zklamaný, unavený, mlsný a jiné. Cílem této aktivity bylo rozšířit slovní zásobu o druhy emocí, vnímat výrazy ostatních a číst v nich. Dalším cílem bylo projevovat zájem o vyprávění ostatních a naslouchání.

Zrcadla: děti ve dvojicích napodobují toho druhého, výrazy ale i celé postoje. Pak se vymění. Cílem bylo vnímat své okolí. Osvojit si různé postoje.

Autobus s úsměvem: řidič jezdí po zastávkách a poplatek je neverbální vyjádření nějaké emoce, řidič i ostatní cestující musí emoci napodobit, při vystupování opět poplatek

emoce. Emoce se nesmí opakovat. Cílem bylo děti na začátku hodiny rozehřát a trénovat mimiku.

Různé situační aktivity, ke kterým děti mohly využívat i maňásky. Tyto aktivity byly jedny z nejoblíbenějších. Hrály se ve dvou podobách.

- Hra v běžné situaci (například předbírání na obědě), kdy bylo úkolem dětí jednat podle sebe, jak se domnívaly, že by takovou situaci řešily, pokud by k ní došlo. Děti každou situaci řešily individuálně s různým nasazením. Cílem těchto aktivit bylo, aby si děti vyzkoušely různé životní situace "na nečisto". Mohly zjistit, jak by reagovaly, uvědomit si, co je může v životě počkat. Také při praktické ukázce mohly pozorovat různé vlastnosti lidí, se kterými se mohou potkat. Touto formou si opět zlepšovaly slovní zásobu, rozvíjely jazyk, porozumění sobě i ostatním a naslouchání. Dalším cílem této aktivity bylo, aby děti dokázaly posoudit svůj výkon a zda jejich chování bylo správně nebo spíše společensky nepřijatelné.

- Druhou verzí této aktivity byla hra v rolích. Mladší děti ji měly méně rády. Dětem byla nastíněna situace a byly jim přiděleny role s určitým chováním. Jako jeden z hlavních cílů této aktivity bylo zvýšení empatického vnímání, tedy vcítění se do pocitů jiného člověka. Někdy jsem tuto aktivitu použila pro předvedení toho, co je společensky správné a co není. Cílem bylo opět dokázat ohodnotit svůj výkon, zlepšit svojí verbální i neverbální prezentaci. Pozorovat a vnímat reakce v možných situacích.

2.4.2. Druhé období leden až duben

V tomto období děti už divadlo moc nacvičovat nechtěly a přibližně v polovině období trvání kroužku jsem se s nimi domluvila, že se trénovat nebude, místo toho zařadíme do programu více improvizací, vymyšlení pohádek a jejich dramatizace takovým způsobem, jaký si samy zvolí. K aktivitám z předešlého období přibily i některé další, několik z nich je vypsáno níže.

Aktivity:

Jak se dnes máš? Tato aktivita pokračovala, ačkoliv nebyla zařazena do každé hodiny. Odpovědi se neustále rozšiřovaly, děti více používaly slovo šťastný nebo skvěle (veselý už skoro nepoužívaly), nervózní, natěšený, „oštěkaný“ (výraz Míši, která chtěla říct, že má pocit hádání se, že je unavená a nervózní), nadšený, jejich výpovědi byly spíše pozitivního charakteru, ale smutný, unavený, hladový, používaly děti stále. Hlavním cílem bylo porozumět vlastním emocím a umět je verbálně či neverbálně představit ostatním.

Dalším cílem bylo porozumět pocitům ostatních. Děti již přicházely na to, že mohou cítit více rozporuplných emocí.

Emoce: děti obdržely vytisknuté předlohy prázdného obličejce, k tomu rozstříhané různé druhy výrazů úst, očí, obočí a jejich úkolem bylo sestavit tyto části tváře do prázdné formy obličejce. Následně děti popisovaly, co asi „sestavený“ člověk cítí. Cílem bylo popsat (když to nedokázaly samy), co je charakteristické pro jakou emoci/výraz, zlepšit čtení ve výrazech, popsat, jak se člověk cítí, tedy jak by se někdy mohly cítit i ony.

Příběh trollů: v první části jde o aktivitu výtvarnou, ve druhé o „situační“. Průběh aktivity, děti hází kostkou a padlé číslo na kostce jim určuje, jaký tvar kreslí, pořadí hodu poté co kreslí (tvar obličejce, oči, nos, ústa, uši, vlasy). Vzniklého trolla si děti vybarvují, dokud nemají předkresleno všichni. Druhá část spočívala v tom, že svému trollovi měly vymyslet příběh (situaci) ve které se vyskytuje. U vytvořeného trolla je cílem vnímat jednotlivé části obličejce a jejich charakteristické umístění při nějaké emoci. Cíle jsou podobné jako u hry Emoce, ale děti se s trollem vědomě méně propojují. Díky této aktivitě si rozvíjejí verbální vyjadřování emocí.

Sochařův ateliér: jednomu dítěti je přidělena role sochaře, který „vytesá“ z ostatních dětí nějakou sochu (nejenom postojem, ale i socháním obličejce). Poté "nastane noc", v jejímž průběhu ateliér ožívá a sochy se začnou pohybovat a formovat dle své libovůle (vyjadřují se). Druhý den při otevření ateliéru veřejnosti sochař objevuje sochy ve zcela jiných pozicích, než je udělal sám. Cvičení je dobré na rozvoj pohybových vyjadřovacích schopností. Dále prospívá rozvoji uvědomování, že každý člověk je individuální a může o sobě rozhodovat, ale okolí na něj rovněž může mít významný vliv.

Tiché narozeniny: děti měly neverbálně vyjádřit, kdy mají narozeniny, přičemž nesměly používat prsty na rukách, první měli předvést roční období, pak měsíce a pouze dny mohly znázornit pomocí prstů. Cílem bylo rozvíjet jejich improvizaci a originalitu. Každé dítě prezentovalo svůj měsíc jinak. Pozorující skupinka zlepšovala své vnímání.

Část a celek, rozrůstající se pantomima: Tříčlenná skupinka dětí začala hrát scénku a poté, co ostatní děti pochopily, co předvádějí, tak se mohly přidat. Tím se děti snažily vnímat ostatní, a rozvíjely si svou fantazii a schopnost improvizace.

Ovečky: v této hře ztvárňuje jedno z dětí pasáčka a jedno vlka, ostatní děti jsou ovečky. Pasáček jde k ovečkám na louku a chce je odvést domů, tak ovečce řekne „Ovečko, udělej veselý obličej!“. Ovečka udělá veselý obličej a stejně rychlým tempem jde k pasáčkovi stanovišti. Vlk chce ovečky krást a tak k nim chodí a říká „Ovečko, udělej smutný obličej“, ovečka udělá smutný obličej a jde ke stanovišti vlka. Pasáček a vlk si

mohou ovečky „krást“, dokud ovečka nedorazí ke stanovišti jednoho z nich. Pasáček může jednu ovečku doprovázet až ke stanovišti a tu vlk nemůže ukrást. Vlk stejnou schopnost nemá. Šlo o krátkou pohybovou aktivitu, při které si děti cvičily mimické výrazy a jejich udržení, i když cítily něco jiného, například radost, napětí, spěch.

2.5. Motivace

Motivace vnější: Děti na kroužku byly spokojené, když za odměnu dostaly nálepku do svého notýsku s psaným slovním hodnocením - pochvalou. Dávala jsem si záležet, abych je, pokud se jim něco povedlo, nezapomněla ocenit před ostatními.

Motivace vnitřní: snažila jsem se jim přiblížit a připomínat pomocí slovního komentáře, v čem jim může aktivita například pomoci, co tím získají, případně, že si to jednoduše můžou užít.

Děti věku 6-9 let byly nejvíce spokojené s nálepkami, ústními pochvalami a když jsem si s nimi povídala a naslouchala jim.

Mne samotnou nejvíce motivovalo to, že jsem na dětech mohla vidět radost, snaživost a největší odměnou a motivací mi také bylo, když jsem slyšela, jak si povídají, že je to baví, a že se už těší na další hodinu

2.6. Zařízení a prostory

Kroužek obvykle probíhal v prostorách školní tělocvičny, tzv. malé, zvuk se tedy nesl dostatečně. V prostorách byly lavičky a žíněnky. V prostoru pak byly dva nosné sloupy s molitanem, které děti při hrách využívaly jako stabilní „body“ (nejčastěji pro ně představovaly domy). Po délce jedné z delších stěn byly žebřiny, které děti také využívaly při některých aktivitách.

2.7. Kolegové zapojení do projektu

Jedná se o tři vychovatele z družin, ze kterých děti přicházely. Jednalo se o dvě vychovatelky a jednoho vychovatele. Mírný rozdíl mezi dětmi byl vidět už v tom, ze které družiny přicházejí (podle toho, jestli chodily včas, jakým způsobem komunikovaly, jestli se překřikovaly se, aj.).

Všichni tři vychovatelé přistupovali ke kroužku vstřícně a sdílně se o něm se mnou bavili. Jejich postoj byl pozitivní a vnímali to tak, že s dětmi pracují na různých aktivitách a tím se u nich snažím něco rozvíjet.

Když děti přišly zpátky do družiny a chtěly ostatním předvést, co na DK dělaly, tak vychovatelé nebyli proti, navíc od nich zkoušeli získat zpětnou vazbu na to, k čemu jim to třeba může pomoci.

2.7.1. Poznatky od vychovatelů

Takové informace jsem dostávala především od paní vychovatelky H., která mi zprostředkovala cennou zpětnou vazbu od dětí, které se jí svěřovaly. Ze zpětné vazby od dětí v prvním půlroce bylo těžké získat objektivní posudek, protože se styděly říct, co se jim nelíbí. Děti ale sdílely své zážitky s vychovatelkou, která to následně předala mě, díky tomu šlo aktivity přizpůsobovat podle jejich potřeb.

Vychovatelka Hrachová mi říkala, že děti kroužek hlavně chválí, a rády pak ve družině učí hry, co se v něm naučily, ostatní děti, což bylo pro mne velice potěšující.

Dovednosti, které děti plněním jednotlivých aktivit získávají nebo prohlubují, jim kroužek pomáhá lépe pochopit či rozvíjet. Děti nedokázaly vědomě reflektovat a jasně formulovat některé emoce a pocity, pokud to s nimi nebylo předem probráno, nebo nebyly navedeny k takové reflexi.

2.8. Potíže

Děti byly z kroužku nadšené, bavily je hry i trénování divadla. Při nacvičování pohádek se vyskytovala obtíž, že aktivních bylo jen několik dětí, které zrovna trénovaly svůj text, ostatní nečinně seděly a to je očividně nebavilo. Proto dostaly za úkol sledovat kamarády a následně říkat návrhy, co by postavy mohly „dělat“.

Dalším úskalím bylo, že děti už po několika týdnech omrzelo se nový text učit. Problém pak nastával ten, že neuměly svůj text a nešlo trénovat.

Když dětem bylo řečeno, že do příště by bylo dobré, aby se naučily alespoň půlku textu, děti na následující hodině o divadlo neměly zájem, neboť ho neuměly a chtěly hrát hry. Měla jsem pocit, jako by se bály říct mi to, a místo toho raději používaly věty „Já jsem text zapomněl/a doma.“ a jiné, ne přímo říkaly „Já to neumím.“

Problémem byly situace, kdy velká část dětí na kroužek nepřišla (kvůli účasti na lyžařském výcviku, vystoupeních, soutěžích, kvůli nemocem...) a můj připravený plán musel být operativně přizpůsoben, často i celkově změněn.

V zimním období, kdy nebylo dobré počasí, spousta dětí byla nachlazená (ale přítomná), tak jejich chuť a nálada byla smutnější, unavenější a bylo vidět, že jsou

z některých věcí otrávené, jejich pozornost byla také snížena. Kroužek musel být rovněž uzpůsoben.

V pololetí byly otevřeny nové kroužky, proto se mi některé děti odhlásily. Mezi nimi i pár mých vybraných dětí, z nichž dvě měly osobitý charakter a zajímavé vyjadřování a mohly být pro mou práci velkým přínosem. Jejich výsledky jsem krátce zhodnotila v Příloze.

Při výchovatské práci se komplikace přirozeně vyskytují a to klade velké nároky na flexibilitu vychovatele. Někdy není snadné vzniklé problémy řešit, naštěstí na kroužku nejde o žádná životní rozhodnutí. Při řešení „problémů“, které nastávaly nečekaně, a musel být přizpůsoben plán, jsem se snažila být otevřená různým možnostem improvizovaných řešení.

Vychovatelé mi říkali, že ani oni si nedělají striktní 100% plán, protože děti jsou čínorodé a neustále se u nich něco mění. Takže i u mě při sestavování programu na hodiny nešlo o „plán“, ale spíše o „představu“, co by bylo dobré stihnout.

Potíže nebyly způsobeny jenom absencí dětí. S přípravou a realizací kroužku kolidovaly moje ostatní povinnosti spojené s pracemi, školou, dojížděním, tedy velkou pracovní vytižeností. V takových dnech jsem přípravu na kroužek prováděla třeba jen ve dvou etapách (po kroužku a před kroužkem). Dokonce se domnívám, že jsem uprostřed ledna zažila i takzvanou „ponorku“ bylo to ve stejném období, kdy se děti nechtěly učit text, a plán na hodiny vůbec neklapal, měla jsem pocit nezdaru. Jakmile ale bylo trénování divadla nahrazeno hrami a oživeno vyráběním, děti se rozzářily a odcházely domů s tím, že se těší na příště. Na další hodině čekaly před tělocvičnou, když jsme se do ní dostaly, tak už rychle připravovaly žiněnky na sezení. Jen co se posadily, už se hlásily a ptaly se, co dneska budeme dělat.

2.9. Závěr

„Psychický vývoj každého jedince je závislý na působení mnoha faktorů, které jsou ve vzájemné interakci.“ (Vágnerová 2005, s. 12)

Touto citací chci sdělit, že dramatický kroužek, který děti navštěvovaly je vlivný faktor, ale nelze splněné cíle přisoudit pouze aktivitám v kroužku.

Každé dítě naplnilo jednotlivé cíle různě. Děti dokázaly naplnit některé cíle lépe, některé hůře.

Seznam některých splněných cílů

Cíle krátkodobé	Cíle dlouhodobé
Sebejistě komunikovat	Osobnostní růst dítěte
Absolvovat aktivity	Rozvoj pohybových schopností
Dokázat vystupovat před ostatními	Zlepšení koncentrace
Sebereflektovat svůj výkon, pochválit se a přijít na své slabší stránky	Zvýšení sebejistoty u verbální i neverbální komunikace
Umět posoudit situaci, co je společensky správné, a co už tolik ne	Zvýšení vnímavosti jedince vůči sobě i okolí a poznávání sebe sama
Verbalizace vlastních emocí	Zvýšení představivosti
Popis aktuálního emočního stavu	Zlepšit schopnost naslouchat
Mít zájem naslouchat ostatním	Uvědomit si možné životní situace

2.9.1. Zhodnocení kroužku vychovateli

Nejvíce jsem zpětnou vazbu dostávala od paní H. Kromě chvály, že děti jsou z průběhu dramatického kroužku nadšené, že je to baví a hrají hry, které se na kroužku naučily potom i ve družině, pro mě bylo velice užitečné, když mi prozrazovala, s čím negativním se jí děti svěřovaly. Což bylo v zásadě to, že nemají rády „domácí úkoly“ (šlo o učení textu). Když jsem pak s dětmi jejich negativní pocity probírala, tak mi řekly, že napsat „ten papír dítě a rodič“ jim nevádí, ani kreslení obrázků, ale to učení textu je problém.

Shodli jsme se na tom, že nelze spolehlivě říci, že aktivity na kroužku jim rozvíjí jazykové dovednosti, o čemž jsem nicméně přesvědčená, ale je nutné uznat i to, že děti (a zejména prvňáci) se v rámci školy setkají s mnoha podněty a výchovným působením jejich učitele, které rovněž působí na jejich osobnostní růst. Proto výrazný pozorovaný posun v jejich osobnostním růstu, projevený ve schopnosti sdílet a verbalizovat své emoce, projevovat zájem, pozorně naslouchat a srozumitelně komunikovat, lze připsat vlivu kroužku pouze zčásti, přičemž se přesně nedovíme, v jaké míře právě toto působení stojí za změnou v růstu. K tomuto účelu by byl vhodná metoda experimentu, což ale nebylo

součástí mých aspirací. Moje bakalářská práce je zaměřená prakticky a její vyhodnocení se opírá o zkušenosti vychovatelů, kteří bez výjimky vyjádřili jednoznačné přesvědčení, že kroužek výraznou měrou podpořil růst dětí a rozvoj jejich sebevědomí i tolerance (dát prostor jinému, naslouchat, ocenit snažení druhých) stejně jako komunikačních dovedností obecně. Vliv na rozvoj všech sfér dítěte má celá škola, učitelé, spolužáci, družina, kamarádi – všichni.

2.9.2. Zhodnocení kroužku dětmi, které ho navštěvovaly

Ve zpětné vazbě, která byla především verbální a mimická (měly se tvářit, jak se jim kroužek ten den líbil), tak byly odpovědi v souhrnu spokojené. Každé dítě odpovídalo individuálně na jednotlivé hodiny, někdy je porovnávalo s těmi minulými. A v druhé polovině DK už se nebáli říct, co je na hodinách nebavilo. Poprosila jsem je o to, aby mi říkaly i to, co se jim nelíbí, někdy to ale nesouviselo s kroužkem, ale třeba s únavou, hladem, rozepří s kamarádkou a jiné, bylo na nich vidět, že si o tom rádi promluví.

Volně shrnuty zaznamenané zpětné vazby dětí.

Anička řekla, že se díky kroužku naučila různé emoce, povídat si o nich. Bavili jí hry a divadlo. Více si díky kroužku uvědomuje čtení v obličejích lidí a jejich emocí. A bavilo ji povídání o rodině.

Maruška řekla, že jí bavilo povídání o rodině, a co s rodinou dělali. Bavili jí hry.

Mišu velice bavily hry v rolích a divadlo. Bavilo jí povídat si o všem, na kroužku jí bavilo všechno. Díky DK si víc všímala výrazu ostatních.

Sabriel bavily hry, u divadla byla spokojená s tím, že překonala svůj problém s písmenem "ř" a vystupováním před ostatními. Díky kroužku také více mluví s rodiči.

Zuzku nejvíce bavily situační hry a hry s maňásky. Díky DK více sleduje emoce ostatních lidí. A také se více baví s rodiči.

Magda se prý umí lépe domluvit s mamkou, když řeší nějaký problém, že jí umí vysvětlit, co jí je. Také si díky DK více všímá výrazů ve tváři u ostatních lidí.

Barunka se domnívá, že jí kroužek nic nedal.

2.9.3. Zhodnocení z pohledu lektora kroužku

Kroužek hodnotím jako zdařilý. Šlo o můj první - pouze mnou připravovaný a samostatně realizovaný - program. Díky němu jsem získala nové vědomosti, zkušenosti a zažila si teorii v praxi. S krizemi jsem se snažila vyrovnat, napravit je, minimalizovat jejich vznik a opakování, ale to všechno už k práci s dětmi patří.

Jsem ráda, že děti kroužek bavil, že měly radost si se mnou povídat, nebo když mi pak vyprávěly, jak si povídaly s rodiči, a že jim rodiče naslouchali. Reakce dětí mi ozřejmily, že i když kroužek podle mého názoru byl obstojný, tak podle nich byl skvělý. A za velký úspěch kroužku považuji to, že dávají najevo emoce, a snaží se je chápat, uvědomují si je a svěřují se mi.

Splnění cílů u jednotlivých aktivit považuji za úspěšné, na každé dítě působily aktivity individuálně, a síla vlivu byla různá. Pozitivně hodnotím i rozvoj komunikačních schopností, verbalizaci emocí, rozvinutí jazykového kódu, díky němuž se mohou jednodušeji socializovat, sdílet emoce a naslouchat ostatním. Stejně tak si děti rozšířily i slovní zásobu týkající se pojmenování široké škály emocí a osobnostních vlastností. Vyzkoušely si improvizace a rozvíjely si svojí představivost a pohybové schopnosti. Jejich soustředění a sebejistota se také zlepšila.

3. ZÁVĚR

I když jsem se v kroužku snažila o to, aby byly děti obohaceny, aby díky němu něco získaly, není zcela možné posun v osobnostních kompetencích přisoudit právě kroužku, neboť dítě se vyvíjí neustále a je ovlivňováno mnoha faktory v čase, který tráví mimo kroužek.

Vedení dramatického kroužku bylo rovněž nesmírným přínosem pro mne jako pedagoga. Získala jsem mnoho cenných zkušeností, což hodnotím velmi pozitivně. Zkušenost s nimi mi osvětlila některé teorie, takže četba odborné literatury je mnohdy snazší, protože si přitom říkám „jo, vždyť tohle udělala tuhle Eliška, a v téhle fázi je Míša, atd.“. Dříve jsem si neuvědomovala, do jaké míry je důležitá komunikace rodičů s dětmi v předškolním a školním věku pro zdárnou socializaci a rozvoj osobnosti. Dnes jsem mnohem citlivější na situace interakcí mezi rodiči a dětmi, kterých jsem svědkem. Pokaždé když slyším dítě říkat „A proč?“ se obávám odpovědi rodiče „Prostě proto!“, ale jakmile slyším, že rodič se na otázku dítěte snaží smysluplně, laskavě a trpělivě odpovědět a vysvětlit mu, čemu nerozumí, mám dobrý pocit, že tak to je správně, protože problematice rozvíjející komunikace dnes, díky bakalářské práci rozumím do větší hloubky.

V průběhu posledních let se všechny vědy rozvíjejí a jsem toho názoru, že informační technologie by se neměly rozvíjet rychleji, než rozvoj humanitárních věd. Děti jsou ovlivňovány technologiemi a dopad, který to má na jejich přirozený rozvoj není tolik zdokumentován, neboť vývoj stále probíhá.

V průběhu kroužku jsem si pohrávala s myšlenkou, že vzhledem k tomu, jak jsou výchova a rozvoj osobnosti jedince komplikovanými a obsáhlými procesy, uvítala bych více výchovně-vzdělávacích pořadů určených rodičům, které by byly zaměřené na rozvoj osobnosti dítěte. Mnozí rodiče dělají závažné komunikační chyby a brzdí tím osobnostní růst svých dětí ne z důvodu neschopnosti či nedostatku dobré vůle, ale z důvodu nedostatečné informovanosti. Popularizace poznatků směrem k širší laické veřejnosti je proto, dle mého názoru, v zájmu růstu celé společnosti.

Při výchově nejde jen o výchovu vlastního dítěte. Mnoho lidí si na společnost stěžuje, mnoho lidí si stěžuje na nevychované děti v poslední době. Na lidi má vliv všechno, a když při myšlence, jak dnešní lidi vychovávají a nevychovávají své děti, se

obávám doby, která nastane. Já si díky studiu a praxi uvědomila, jak je důležitá výchova dítěte, pozorovat ho, povídat si s ním, podporovat ho a poskytnout mu vše potřebné.

Děti na kroužku se snaží porozumět samy sobě, poznat podle výrazů, jak se kdo přibližně cítí. Snaží se užít si hry a osvojit si komunikaci a emoční cítění nejen sebe, ale i ostatních. Ony tvoří samy sebe, my jim můžeme jen pomáhat a snažit se je korigovat správným směrem. Ale co je v dnešní době správný směr? Na to abychom dokázali „správně“ odpovědět, potřebujeme se orientovat v emocích a pocitech svých vlastních i v pocitech druhých lidí. Už malé dítě díky pohádkám ví, co je „správné“ a co „špatné“. Ale společnost není pohádka. A společnost ne vždy správně určuje dobré a zlé věci.

V takovém to tématu se lehce zamotá kde kdo, ale aktivity na DK nejsou určeny k tomu, abychom s dětmi teoretizovali, ale jsou o povídání si, vedení dialogů, naslouchání, uvědomování si emocí svých i cizích, hraní, zjednodušeně řečeno – aby se mohly svobodně a tvořivě projevovat ve skupině, v níž mají své místo a kde jsou oceňovány jejich individuální danosti, kde se mohou autenticky projevovat a rozvíjet.

3.1. Seznam použité literatury

- ASPEROVÁ, K., 2008. *Opuštěnost a sebeodcizení. Nové přístupy k terapii narcistické poruchy*, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-453-3
- HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.
- IRVING, J. A., WILLIAMS, D. I., 1999. *Personal Growth and Personal Development: Concepts clarified*. British Journal of Guidance and Counselling.
- KOŤÁTKOVÁ, S., 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-756-9.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- MACHKOVÁ, E., 2007. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky. ISBN 978-80-7331-089-9.
- MACHKOVÁ, E., 2007. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 11., upravené vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku. ISBN 978-80-901660-9-7.
- NIŠPONSKÁ, M., 2006. *Prijatie minulosti ako faktor osobného rastu*, Ústav experimentálnej psychológie SAV v Bratislave 2006
- PIAGET, J., INHELDER, B., 2007. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-263-8.
- PRŮCHA, J., 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3603-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

3.2. Seznam použitých ostatních zdrojů

<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVOA/14495/EMOCE-A-JEJICH-VYJADROVANI.html/>

<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/16157/METODY-A-TECHNIKY-DRAMATICKE-VYCHOVY-UKAZKY-JEDNOTLIVYCH-SAMOSTATNYCH-DRAMATICKYCH-HER-OBVYKLE->

[%E2%82%AC%EF%BF%BDJEDNOSITUACNICH%E2%82%AC%EF%BF%BD.html/](http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/16157/METODY-A-TECHNIKY-DRAMATICKE-VYCHOVY-UKAZKY-JEDNOTLIVYCH-SAMOSTATNYCH-DRAMATICKYCH-HER-OBVYKLE-%E2%82%AC%EF%BF%BDJEDNOSITUACNICH%E2%82%AC%EF%BF%BD.html/)

<http://skola.ktis.cz/index.php/archiv/20-skolni-rok-2008-2009/26-dramaticky-krouzek-mgr-dana-mustacova>

<http://www.klinickalogopedie.cz/index.php>

<http://www.terahry.cz/dite-a-emoce/>

<http://www.testovanonadetech.com/aktivita/0781-hra-emoce>

<http://www.vys-edu.cz/vismo/dokumenty2.asp?id=1169>

https://wikisofia.cz/wiki/V%C3%BDvoj_a_druhy_d%C4%9Btsk%C3%A9_hry,_r%C5%AFzn%C3%A9_interpretace_hry

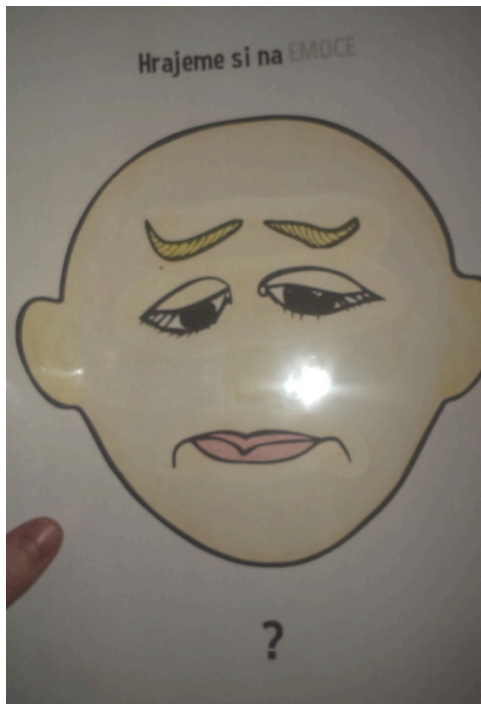
Obrázky



Obrázek 1 Společná fotka



Obrázek 2 Hra v roli



Obrázek 3 Hra Emoce



Obrázek 4 Přehled výtvorů



Obrázek 5 Vyrábění a modelování



Obrázek 6 Hra sochařův ateliér před úpravou sochaře



Obrázek 7 Hra sochařův ateliér po úpravě sochaře



Obrázek 8 Měly vyjádřit libovolnou emoci pomocí výrazu

Seznam příloh

Zbývající děti	I
Divadelní hra - Setkání u Aničky	III

Zbývající děti

Laura

Dívka navštěvuje třetí třídu, projevovala se hlasitě, snažila být se středem pozornosti. Měla okolo sebe skupinku kamarádek, které jí následovaly. Neustále se snažila mít v ruce telefon a upozorňovat na své výhody. Aktivit se účastnila horlivě, i když ne vždy zdárně. Snažila se dostat to, co chtěla. V pololetí přešla na jiný kroužek.

„Komunikace na velmi dobré úrovni.“

„Laura komunikuje přirozeně, výborně reaguje na různé podněty, je citlivá na nespravedlnost. Touží mít svou kamarádku „pro sebe“, často o ni bojuje. Je „hýčkané dítě“ rodiči. Maminka se jí maximálně věnuje, proto je velice inteligentní. Často se stane, že Laura ke svým kamarádkám někdy „přestřelí“, ale ihned si chybu uvědomuje a omlouvá se. Je schopná pomáhat druhým a ráda ostatním dělá radost.“

Laura díky DK umí lépe řešit problémy s mamkou a domluvit se sní bez křiku a trucování. Bavili jí situační hry.

Bíbí

Dívka navštěvuje první třídu, je komunikativní, umí na svůj věk i naslouchat při komunikaci s kamarádkou, ale na kroužku vyslechnout více dětí jí činí problém. Veselá a snaží se. Stále je dost hravá a plná energie, která se projevuje občasným vyrušováním. Na kroužek chodila dost nepravidelně, až přestala na delší dobu chodit. Pak opět začala, rozdíl mezi ní a Sabri, která má navíc problém s vyslovováním některých písmen, byl z mého pohledu znatelný.

Na začátku roku se Sabri moc nechtěla vyjadřovat, mluvila v krátkých větách a přitom si cucala vlasy. Dnes si u mluvení vlasy necucá, mluví i v delších větách a snaží se zlepšit mluvení (písmena, která jí nejdou). Oproti tomu Bíbí je na podobné úrovni jakou měla na začátku DK. Stále používá kratší věty. Je nejistá, což dává najevo buď manipulací rukou, nebo strnulostí a očima. Sabri už se oproti začátku tolik roztěkaně nepohybuje při svých vyjadřováních.

Eliška

Navštěvuje první třídu. Na začátku se projevovala výrazným chováním. Verbální komunikace jí jde, ale problém jí činí naslouchání a tolerování ostatních dětí. Na začátku roku s tím měla velký problém, což mělo za následek, že postupně neměla kamarády. Spíše se bavila ve družině se staršími žákyněmi, které byla schopná poslouchat, o své vrstevníky však neměla takový zájem. V II. pololetí, kdy jí děti „odmítaly“ jí to začalo docházet a snažila se chovat jinak, za účelem mít více přátel a obdiv okolí. Výsledky jsou patrné, lépe naslouchá a komunikuje s ostatními ne jenom monologem. Stále však přetrvává roztěkanost a horší schopnost se soustředit.

Dítě:	Rodič:
Co na sobě mám ráda? (chování)	Dobré vlastnosti dítěte? (chování)
<i>„Jsem ráda s kamarády, ráda komunikuji, trpělivá, tvořivá“</i>	<i>„Cílevědomá, snaživá, srdečná, sportovně nadaná, trpělivá, kamarádká“</i>
Co na sobě nemám ráda?	Špatné vlastnosti dítěte?
<i>„Vztekaní, odmlouvání, lhání“</i>	<i>„Urážlivá, vymýšlí si, tvrdohlavá, odmlouvá“</i>
Jak se umím bavit? (mluvit)	Jak se dítě umí bavit? (mluvit)
<i>„Upřímně, naslouchám.“</i>	<i>„Prožívá vyprávění děje, naslouchá, používá gesta, vede dialogy“</i>

Divadelní hra - Setkání u Aničky

Hra je poupravena, autorem původní hry je Lumír Kubátko.

Dostupné z:

<http://www.bezmez.cz/products/setkani-u-anicky-pribeh-nemocne-anicky-prolozeny-znamymi-pohadkami/>

Dětský pokoj - 1

Maminka: *(Vejde na scénu, rozhlíží se)* **Aničko, kde jsi?**

Anička: *(Vejde na scénu, pomalu, v ruce plyšovou hračku, mluví smutně)* **Byla jsem u okna, co vede na chodník.**

Maminka: **Zase? Aničko, Aničko, ty jsi nepoučitelná. Máš přece odpočívat, víš, co ti říkal pán doktor.**

Anička: **Vím, ale chybí mi moji kamarádi, sama se tu nudím?**

Maminka: *(Pohládí Aničku, zavede ji na křeslo, které stojí zhruba uprostřed scény, usadí ji, přikryje ji dekou)* **Neboj se. Nic není tak špatné, jak to vypadá, uvidíš. (Odejde)**

Anička: *(Zpod deky vytáhne ruku s plyšovým zvířátkem, mluví přímo k němu, smutně)* **Kaštánku, ty se mračíš. Tobě je určitě líto, že jsme tu sami. Celou dobu, co jsem nemocná. Nemůžeme jít ven, nemůžeme se proběhnout, nemůžeme si jít hrát. Nemůžeme skoro nic.**

(Rozezní se výrazná hudba a na scénu najednou vběhne spousta dětí. Vběhnou ze všech stran, třeba i z hlediště, a začnou na scéně vesele tančit, proplétat se vzájemně mezi sebou, tancují okolo křesla s Aničkou atd. Anička celá užaslá, ve tváři radost)

Maminka: *(Vejde na scénu, přísne)* **Copak to tady je? (Zatleská rukama nad hlavou, hudba ustane a děti zůstanou stát tam, kde právě jsou) Co se to tady děje, zemětřesení?**

Anička: **Kdepak, maminko, to jsou mí kamarádi a přišli mě navštívit.**

Děti: *(Hromadně)* **Dobry den!**

Maminka: **Dobry den, děti, to jsem ráda, že se nám nebourá dům.**

Kvítko: **Nebourá, paní, protože:**

**My jsme totiž hodné děti, tichoucké jsme jako tráva,
co šelestí u rybníka, že se slečna štika vdává.**

**Koho si ta slečna bere? To se nám teď těžko říká,
pod vodou si totiž bere sňatkového podvodníka!**

(Anička jim zatleská)

Maminka: **Nevím jak si na to zrovna přišel, ale recitace vám jde docela dobře.**

Kvítko: **Nejen básničky, my umíme i jiné věci. (Dá si prst na ústa) Pssst!**
(Začne opatrně, jako indián na výzvědech, obcházet ostatní děti, u každého udělá pssst, dotyčné dítě se usadí a tiše sedí tam, kde předtím stálo.)

Maminka i Anička jeho počínání udiveně sledují.

Když už sedí všechny děti, Kvítko se postaví a mluví vážně, jako při nějakém slavnostním obřadu) Vážená maminko, vážená Aničko, my jsme totiž přinesli dva velké dárky. A ty dva dárky jsou ...

Děti: **Dvě pohádky!** *(Děti vyskočí, začnou znovu tancovat, proplétat se scénou, vesele juchat, a pak dopraví Aničku i s křeslem na kraj scény)*

Kvítko: *(Odběhne do zákulisí pro zvonek, vrátí se, zazvoní, děti se okamžitě uklidní. Ty, které budou hrát v nejbližší pohádce, odběhnou do zákulisí, ty ostatní se usadí po bocích scény, tak, aby nepřekážely.)* **Velevážená Aničko, naše slavné divadlo plné slavných herců, které se náhodou ocitlo v tomto smutném kraji, přivezlo s sebou plný kopec pohádek a říkanek a básniček a písniček, podívej *(ukazuje)*, v každé kapse je nějaký verš nebo nějaký tón ... Tady se dívám, copak to tady mám *(dělá, jako by něco vytahoval z kapsy)*, aha, už vím. Tady mám pohádku, kterou určitě poznáš. Jakou? To neřeknu!** *(Odběhne nebo se usadí)*

*(Odehraje se pohádka **ČERVENÁ KRAKULKA**)*

Červená Karkulka

1.

Karkulka: *(Vejde na scénu, loudavě, všimne si košíčku opřeného někde na zemi)* **Co to tady máme?** *(Dívá se do něj, prohlíží si obsah)* **Uzené, marmeláda, lesní med, lahvinka, pecen chleba ... Hm, to se máme, to je dobrot!**

Maminka: *(Vejde)* **Co to tam máš, Karkulko?**

Karkulka: **Dobručky, uzené, chleba, med, a další dobroty. Hezky uklizené v košíčku!**

Maminka: **Ukaž mi to?** *(Bere si košík, prohlíží si ho)* **Kdepak se to tady vzalo ... Ajaj, já hlava dubová, to jsem přece nachystala ráno pro babičku! Karkulko, vezmi ten košíček a odnes ho babičce, té co bydlí za lesem. Je nemocná a ráda tě uvidí.**

Karkulka: **A nebudu od ní nemocná?**

Maminka: *(Směje se)* **Neboj, nebudeš, babička je jen unavená, proto jí přineseš něco na zub, abys jí vypomohla. Tak šup šup, obleč se. *(Pomáhá Karkulce)*. Ale ať tě ani nenapadne jít zkratkou přes les!**

Karkulka: **Tak dobře. Ahoj, mami.** *(Odchází)*

2.

Vlk: *(Vyjde na scénu)* **To je život, to je nuda. Nikde ani živáčka. Takovou pěknou zkratku tady máme a nikdo po ní nechodí. *(Ulehá, podepře si tvář dlani)* To je nuda.**

Karkulka: *(Za scénou)* **Tralala , tralali ...**

Vlk: **Někoho slyším, někdo si zpívá, někdo jde! Rychle, rychle, já se musím schovat, kde já se jenom ... tady se schovám!** *(Napůl zaleze za nějaké plátno)*

Karkulka: *(Vyjde na scénu, zpívá si)* **Maminka se nedoví, že jsem šla zkratkou, když to nikdo nepoví, přijdu dřív za bab...ičkou. Tralala, tralali ...** *(Vidíme, jak vlk zacítí vůni z košíku a když Karkulka prochází kolem*

něj, nenápadně se vyplíží ze svého úkrytu, jde za Karkulkou a snaží se jí něco z košíčku vzít. Nedaří se mu to)

Karkulka: *(Všimne si vlka)* **Necháš ten košík, potvoro? To je pro babičku, ne pro tebe!**

Vlk: *(Odskočí od košíku, potom uraženým tónem)* **Já nejsem žádná potvora, já jsem vlk.**

Karkulka: **Ale chtěl jsi sníst něco, co není tvoje, a to nikdo slušný nedělá.**

Vlk: *(Mluví k divákům)* **Ona se mě vůbec nebojí a ještě mě poučuje, to jsou dneska děti ... (Obrátí se ke Karkulce)** **Kterápak ty jsi?**

Karkulka: **Já jsem Karkulka a jdu navštívit nemocnou babičku za lesem.**

Vlk: **Nemocnou babičku? Tak to by jí určitě potěšila kytička, támhle na paloučku roste krásné lesní kvítí, babička by z něj měla určitě radost.**

Karkulka: **Děkuji, podívám se tam.** *(Odejde)*

Vlk: *(Mluví k divákům)* **Když je babička nemocná, tak to asi bude slabá. Mňam! Jen musím být rychlejší než Karkulka.** *(Rychle odběhne)*

3.

Babička: *(Vyjde na scénu v místě, kde je postel, opírá se o hůlčičku)* **Ty moje nohy mi nějak neslouží, já si musím odpočinout.** *(Ulehá do postele)* **Kdyby mě tak přišla navštívit aspoň Karkulka. Mám tady pro ni jahody, ta by si určitě pochutnala.** *(Ozve se zaklepaní. Nahlas)* **Kdopak je tam?**

Vlk: *(Za scénou, pisklavým hláskem)* **Tady je Karkulka, tvoje drahá vnučka!**

Babička: **Karkulka! Tak pojď dál, Karkulko!**

Vlk: **Babičko, ty jsi zamkla, musíš mi odemknout dveře!**

Babička: *(K divákům)* **Já jsem zamkla? Nějak si nevzpomínám.** *(Nahlas)* **Počkej chvíli, Karkulko, už tam jdu!** *(Vyleze z postele, bere hůlčičku)* **To je divné, vždyť bylo otevřeno ... (Odejde)**

Vlk: *(Za scénou)* **Dobrý den a dobrou chuť.**

Babička: *(Za scénou)* **ÁÁÁ!**

Vlk: *(Za scénou)* **Mňam, mňam ... (Za chvíli vyjde na scénu, je oblečený jako babička, hladí se po plném břichu)** **To jsem si ale pošmáknul. Ale nějaký zákusek bych ještě zvládnul.** *(Uloží se do postele)* *(Vlk usíná, začíná chrápat a spokojeně oddechovat, pak se ztiší)*

4.

Karkulka: *(Vyjde na scénu poblíž postele)* **Babičko, kde jsi? Babičko, to jsem já, Karkulka! ... (jde k posteli) ... že by babička byla v posteli? No jo, je přeci nemocná!**

(Vlk začíná v posteli znovu chrápat, Karkulka poslouchá) **Asi bude hodně nachlazená.** *(Už je u postele a mluví hlasitým šepotem).* **Babi, babičko.** *(Zatřese s babičkou a vlk se probere, vykoukne část hlavy až po oči.)* **Babi, proč máš tak velké uši?**

Vlk: **To jen proto, abych tě lépe slyšela, děvenko!** *(Mumlá pod peřinou)*

Karkulka: **Babičko, a proč máš tak veliké oči?**

- Vlk: *(Vystrčí hlavu a nevrle povídá.)* **Přece abych tě lépe viděla, děvenko!**
- Karkulka: **A babičko, proč máš tak veliké zuby?**
- Vlk: **Zuby? Abych tě lépe snědla!** *(Vyskočí z postele a běží s prchající Karkulkou)* **Mňam, mňam,...** *(Přibelhá se na scénu, drží se za břicho, odfukuje)* **Uf, to byl ale zákusek. Teď si dám pořádného šlofika.** *(Jde do postele)*
- 5.**
- Myslivec: *(Vyjde ze zákulisí, prochází se po scéně, zpívá si)* **Já jsem malý Mysliveček, sotva flintu nesu ...** *(Sundá si pušku ze zad, otírá si čelo)* **Uff, to je ale dneska horko. Sluníčko, ty mi to děláš schválně!** *(Zarazí se, naslouchá)* **Á, bude bouřka, v dálce hřmí. Asi dneska zmokneme.** *(Pušku si dá zpět na rameno, vykračuje po scéně a zpívá dál)* **Hodím si ji přes rameno a pospíchám k lesu ...** *(Zarazí se, znova naslouchá)* **To je zajímavé hřmění,...** **Ale ne. To vychází tady od chaloupky.** *(Jako že nakoukne přes okno do chaloupky)* **To je zvláštní, ta babička má nějaké divné uši, takové dlouhé, to jsem si na ní nikdy nevšiml, a ty zuby, takové obrovité ... Vlk! Jen počkej, potvoro, už jdu dovnitř!** *(Zajde do zákulisí a hned vyjde zpět na scénu u postele)* **Vlk si klidně spí v babiččině posteli. Kdo to kdy viděl? Ale kde je babička?**
- Babička: *(Za scénou, slyšíme ji jako z břicha)* **Tady jsem!**
- Myslivec: **Odkud ta babička volá, kde jen může být?**
- Babička: **No přece tady, dole!**
- Myslivec: **Aha, už to mám, Babička se asi schovala pod postel!** *(Kleká si na zem, dívá se pod postel)* **Tady nikdo není, vidím tu jen košíček, ale ten je asi od Karkulky. Vida, je tady i Karkulka. Kdepak je?**
- Karkulka: **Já jsem taky tady!**
- Myslivec: *(Zadívá se na peřinu, odhrne ji, přiloží ucho vlkovi na břicho)* **Babičko, jste tam?**
- Babička: **Ano a je tady tma!**
- Karkulka: **A vůbec se nám tady nelíbí.**
- Myslivec: **To vám věřím. Nebojte se, hned s tím něco udělám.** *(Postaví se)* **Hej, spáči, vstávej!**
- Vlk: *(Lenivě, zívá)* **Chce se mi spát, kdo mě to budí?**
- Myslivec: **Otevři oči a uvidíš.** *(Vlk otevře oči, vykulí je, a začne utíkat, myslivec ho doběhne za oponou)* *(Myslivec doběhne za scénu)* **Už tě mám, vlku!** *(Babička, Karkulka a myslivec vyjdou na scénu)*
- Babička: **Děkujeme vám, pane myslivče, už jsem měla strach, že v tom břichu zůstaneme navěky.**
- Myslivec: **Co uděláme s vlkem?**
- Babička: **Mám nápad, Karkulko, přines kamení. A já si najdu jehlu a nit.** *(Jdou za oponu).*
- Vlk: *(Vrátí se na scénu vlk s plným břichem)* **Se nějak rozležely. To mám ale žízeň, že bych i jezero vypil. Ještě že má babička na dvoře studnu, ta by mi mohla stačit.** *(Zasměje se a jde na dvorek, tam se naklání do studny, až do ní přepadne)*

Babička: **Myslím, že mu stačila.** *(Smějí se všichni.)*

Dětský pokoj - 2

Maminka: **Vidím, že z vás jsou úplní herci.**

Anička: **A herečky, maminko.**

Maminka: **A herečky, samozřejmě.**

Kvítko: **A, Aničko, jak se máš teď?**

Anička: **Už se mám lépe. Bylo to úžasné!**

Kvítko: **To rád slyším. Velevážená Aničko, náš druhý velký dárek se pomalu rozbaluje, stuha už je dole, papír je sundán, krabice se otevírá, a copak je tam? Další pohádka!** *(Odběhne nebo se usadí)*

*(Odehraje se pohádka **JENÍČEK A MAŘENKA**)*

Jeníček a Mařenka

1.

Tatínek: *(Vyjde na scénu, sekera v ruce, chodí kolem, netrpělivý)* **Mordyjé, hromy a blesky, kdepak jsou ty děti. S takovou dneska nic neudělám. Mámo! Mámo, kde jsi!**

Maminka: *(Přiběhne)* **Copak, táto, hoří?**

Tatínek: **Nehoří, ale za chvíli asi bude! Kde jsou děti? Chtěly se mnou jít do lesa a nikde nikdo!**

Maminka: **Neboj se, hned půjdou, jen co vám všem nabalím pořádnou svačinu.** *(Odejde)*

Tatínek: *(Nasupeně)* **Pořádnou svačinu... To musí trvat tak dlouho? Vezmu chleba, udělám šmik šmik, vezmu sýr, udělám šmik šmik, a svačina je hotová!**

(Na scénu vběhnou Jeníček a Mařenka. Běží podél sebe, jako by oba drželi proti sobě rámovou pilu a dělají, že řezou)

Jen.+Mař. **Šmik, šmik, šmik, šmik ...**

Tatínek: **Já vám dám šmik šmik! Kde máte svačinu?**

Maminka: *(Vyjde na scénu)* **Tady je. A tady mám pro děti malinký kyblíček, aby nasbíraly borůvky.** *(Podá dětem velký kbelík)*

Jeníček: **Jé! Maminko, my jdeme sbírat melouny?**

Tatínek: **Neptej se maminky na takové hlouposti a pěkně si kyblíček vezmi. Tak. Maminko, měj se tady dobře, a my jdeme, děti. Za mnou, do lesa, raz dva!** *(Všichni odejdou)*

2.

Mařenka: *(Vyjde na scénu)* **Jeníčku, kde jsi! Kde ses mi ztratil?**

Jeníček: *(Vyjde na scénu)* **Já jsem se neztratil, já jsem se právě našel, Mařenko.** *(Tahá za sebou kbelík a vypadá velni unaveně, jako by ten kbelík byl hodně těžký)*

Mařenka: **Jeníčku, ty už máš kyblíček plný?**

Jeníček: **Úplně. Uff, to byla dřina.**

- Mařenka: **Ukaž?** (*Podívá se do kbelíku*) **Tam nic není.** (*Jeníček se zasměje a dá se na útěk, Mařenka za ním na jevišti pobíhá, prázdný kbelík v ruce*) **Já ti dám plný kyblíček, ty jeden nezbedníku! Já ti dám dřinu! Vždyť tam nejsou ani ty borůvky, které jsem nasbírala já.**
- Jeníček: (*Běží*) **Byly moc dobré, Mařenko, mňam, takové sladké!**
- Mařenka: (*Běží*) **On je snědl! Jen počkej, až tě chytím! Já ti ukážu, co je to dřina, já ti ukážu plný kyblíček!** (*Zastaví se, oddychuje*) **Já už nemůžu. Já už se ani nehnu.** (*Svalí se na zem*)
- Jeníček: **Já taky ne.** (*Také se svalí na zem*)
(*Chvilí je klid*)
- Mařenka: **Jeníčku?**
- Jeníček: **Ano?**
- Mařenka: **Je tatínek daleko?**
- Jeníček: **Není. Tatínek je tady kousek.** (*Sedne si, rozhlíží se, ukazuje směry*) **Tatínek je támhle ... ne, támhle ... ne, tatínek bude tímhle směrem ... anebo tímhle směrem ...** (*Postaví se a nahlas*) **Tati, kde jsi?**
- Mařenka: (*Z lehu si sedne a začne fňukat*) **Tatínek se nám ztratil, co my jenom budeme dělat... jsem zvědavá, jak najdeš cestu domů. To jsem tedy opravdu zvědavá.**
- Jeníček: **Proč já?**
- Mařenka: (*Uraženě, postaví se*) **Jeníčku, tys snědl borůvky, a tys utekl, tys nás ztratil.**
- Jeníček: **Já, já, já, tys mě honila, Mařenko. Před tebou jsme utíkal.** (*Rozhlíží se, uvidí žebřiny*) **Sleduj!** (*Jde k žebřinám, vyleze na ně, dělá, že je to náročné. Pak se začne rozhlížet*) **Támhle je světýlko!**
- Mařenka: **Kde?**
- Jeníček: **Támhle přece!** (*Seskočí ze židle*) (*Jde za scénu, Mařenka zamračeně za ním*)
- 3.**
- Ježibaba: (*Vyjde na scénu, v ruce koště, sedne si na zem a zamračeně si koště prohlíží*) **Co zase s tebou je? Převodovka je dobrá, jojo, tadyhle se dívám, paliva je dost, startér funguje, tak proč nefunguješ ty? Láry fáry, myš a drápy, já babička nebohá, abych ted' chodila pěšky.** (*Postaví se a začne s koštětem zametat podlahu*) **Vidiš? To máš za to. Kdyby jsi nestávkovalo, tak s tebou nebudu zametat.** (*Zametá a zajde za scénu*)
(*Za chvíli vyjdou Jeníček a Mařenka*)
- Mařenka: **Jeníčku, podívej, tady je nějaká chaloupka!**
- Jeníček: **Chaloupka? Spíš mi to připadá jako nepovedená kůlna** (*obchází, prohlíží*), **tady to je nakřivo, tady se rozpadá zeď** (*sehne se, zvedne perník*) **podívej, tady se po zemi válí kus střechy...** (*zarazí se, přičichne k perníku*), **Mařenko, ten došek voní!**
- Mařenka: **Ukaž?** (*Vezme perník, přičichne k němu*) **Jako bych cítila...** (*Malounko uždibne*) **perník...** (*Pořádně se zakousne*)
- Jeníček: (*Mluví k divákům*) **Vidíte? Ani mi nedá kousnout. Ale já si poradím. Já se podívám na střechu a možná ještě nějaký perník najdu.**

- (Obchází okolo) (vyleze na střechu, tj. stůl apod.)* **Perníková střecha!**
- Mařenka: **Perníková střecha? Já ji chci taky vidět!**
- Jeníček: *(Už do sebe láduje perník, mluví plnými ústy)* **Ty jsi holka. Ty nahoru nevylezeš!**
- Mařenka: **No dovol? Náhodou vylezu, podívej.** *(Vyleze nahoru)* **Jejda, samý perník!**
- (Oba dva pojídají perník a slastně u toho vzdychají)*
- 4.**
- Ježibaba: *(Vyjde na scénu, zamyšleně se škrábe po rozčuchané hlavě)* **To je ale divné, jako by mi někdo lezl po střeše a olupoval perníček.** *(Volá směrem na střechu)* **Kdopak mi to loupe perníček?**
- Mařenka: **To nic, to je jen Jeníček!**
- Ježibaba: *(Udiveně)* **Jeníček? Jaký Jeníček?**
- Jeníček: *(Vyleká se, dělá na Mařenku škaředé obličej a tuká si na čelo)* **To nebyl žádný Jeníček, to byl jen větríček!**
- Ježibaba: **Větríček, aha. Já jsem si hned říkala, že se mi jen něco zdá.** *(Protáhne se, zívne)* **Jdu se trochu natáhnout.** *(Odejde)*
- Jeníček: **Ty jsi ale hloupá, vždyť jsi nás mohla prozradit!**
- Mařenka: *(Udělá na Jeníčka andělsky nevinný obličej)* **Jen tebe, Jeníčku...**
- Jeníček: *(Oči v sloup, teatrálně vzdychne)* **Ach jo...**
- (Oba dále obírají střechu)*
- Ježibaba: *(Za chvíli vyjde na scénu, našťvaně)* **Láry fáry, myš a drápy, tady se nedá spát! Kdo mi to zase loupe perníček?**
- Jeníček: **To nic, to je pořád jenom větríček!**
- Ježibaba: *(Mluví přehnaně: Aha, větríček! To je dobře, aspoň můžu klidně odpočívat. (K divákům, výrazně se přitom škleb:))* **Já ti dám větríček! Vítr přece nemluví... Já se nacytat nenechám.** *(Nahlas směrem ke střeše: Jdu si lehnout! (Tišeji k divákům: Tůdle! Jdu na průzkum. (Nahlas směrem ke střeše: Už odcházím, už spím... (Jde a tříská nohama do země, těsně předtím, než by zašla za scénu se zarazí, otočí se, dá si prst na ruku, udělá na diváky výstražné pssst a pak se potichu plíží kolem střechy. Jeníček ani Mařenka si jí nevšimnou. Ježibaba obě děti opatrně obejde))* **Ha! Už vás mám!**
- Mařenka: **Pomoc, loupežníci!**
- Ježibaba: **Dovol, vypadám snad jako nějácí zpustlí loupežníci? Ne, já jsem baba ježibaba.**
- Jeníček: *(Opatrně)* **My ... jsme ... větríček ...**
- Ježibaba: **Já vám dám větríček, já vám dám perníček!** *(Zarazí se, přemýšlí, k divákům)* **To není špatný nápad. Já jim dám perníček a perníček a perníček a (ukazuje na sobě) oni budou kynout a kynou a kynout... Bude hostina!** *(Mluví k Jeníčkoví a Mařence, najednou je sladká jako med)* **Dětičky moje, zlatíčka moje, pojd'te k ježibabičce na návštěvu, perníkem vás pohostím, sladkostí vám dopřeji, modré z nebe vám snesu...**
- Mařenka: **A kdo snese mě ze střechy?**

Jeníček: **Hohoho, holka, neumí slézt ze střechy, hohoho, holka, neumí slézt ze střechy...**

Mařenka: *(Uraženě)* **Umím, abys věděl!** *(Sleze, našťvaně)* **Já půjdu k babičce na návštěvu a tebe tu nechám!**

Ježibaba: **Jen pojd', holčičko, jen pojd'.** *(Obě zajdou za scénu, ježibaba se za chvíli vrátí)* **A co ty chlapečku, půjdeš taky na návštěvu?**

Jeníček: *(Slezl mezitím ze střechy)* **Proč bych nešel? Když se nebála Mařenka, nebojím se ani já. Podívejte, už jdu.** *(Zajde za scénu)*

Ježibaba: **To mám radost, zapráším je moukou Nebudu čas přece velkou radost, lehce, ztrácet, Velkou radost z toho at' chutnají hodně bylo by s tím mám, křehce, hodně práce. na dětech si at' chutnají ještě více Tak si říkám, že pochutnám, přidám vývar je stačí až přiberou trochu z borovice.** *(Zarazí se, pauza)* **upéct pěkně na paprice,** *(Odběhne za scénu)*

5

Mařenka: *(Za scénou)* **Jeníčku, já už nikdy nechci vidět ani jeden bonbón, já už nemůžu.**

Jeníček: *(Za scénou)* **Já už taky nemůžu!**

Ježibaba: *(Vyjde na scénu)* **...chlapečku, ukaž mi svůj prstíček...** *(Odněkud se vysune prst, ježibaba ho prozkoumá, našťvaně)* **Schovej si to párátko! Tak dlouho už je krmím a jsou pořád jako vyžlata. Ale já už čekat nebudu, já už mám na ně chuť.** *(Dívá se někde jako do pece)* **Ohýnek krásně hoří.** *(Zajde za scénu, hned vyjde zpět, za ruce s sebou vede děti.)*

Jeníček: **Co s námi chcete dělat?**

Ježibaba: **Nic se neboj, chlapečku, počkejte tady, já si zajdu pro nějaké koření.** *(Zajde za scénu)*

Mařenka: **Jeee... ona nás sní.**

Mařenka: **Co budeme dělat?**

Jeníček: **Musíme rychle něco vymyslet.**

Ježibaba: *(Vyjde na scénu, v ruce drží lopatu)*

Jeníček: *(Nenápadně mluví k Mařence)* **Mařenko, já mám nápad, ale musíš dělat všechno podle mě. Ano?** *(Mařenka jen kývne)*

Ježibaba: *(Odloží lopatu, vytáhne sáček)* **Hezky se skloňte, at' si vás můžu pěkně posolit.** *(Děti se skloní, ježibaba dělá, že je solí, po hlavě, po rukou ...)* **Sůl, to je základ, bez ní by to nešlo. A tady ještě mám jiné koření,** *(vytahuje, opakuje totéž co se solí)* **moje nasušené bylinky, ještě trochu po kapsách** *(sype dětem koření do kapes)* **a je to.** *(Vezme lopatu)* **Dětičky, nasedat!**

Jeníček: **Co? To prosím neumíme.**

Mařenka: *(Jako ozvěna)* **To neumíme.**

Ježibaba: **Vy neumíte sedět na lopatě?**

- Jen.+Mař.: **Ne.**
- Ježibaba: **Co vás v té škole učí? To přece nejde, taková základní znalost a oni to neumí.**
- Jeníček: **Ukažte nám to, babičko...**
- Mařenka: **Ukažte nám to, babičko...**
- Ježibaba: **To je dneska mládež, člověk by nevěřil. (Podá Jeníčkově lopatu) Podrž to. (Sedá si na lopatu) Ajajaj, moje záda... Vidíte? Takhle se usadíte, pořádně, abyste nespadli, až vás budu strkat do pece.**
- Jeníček: **A jak se strká do pece?**
- Mařenka: **Jak se strká do pece?**
- Ježibaba: **Přece úplně normálně! Já to nechápu, to za našich mladých let nabývalo, my jsme byli učenlivé děti. To se musí otevřít pec (Mařenka na okraji scény dělá, že otevírá pec) a pak se lopata do pece vrazí. A hotovo.**
- Jeníček: **Johó, do toho! (Strká lopatu i s ježibabou do pece, Mařenka přiskočí a pomáhá mu)**
- Ježibaba: **Co to děláte? Nechejte toho, lekce už skončilaááá! (Je zasunutá za scénu)**
- Mařenka: **A teď rychle domů!**
- Jen.+Mař. *(Rozesmějí se)* **Hurá, jdeme domů! (Odběhnou)**

Dětský pokoj - 3

- Anička: *(Spolu s maminkou tleská)* **Co se stalo s ježibabou?**
- Kvítko: **To nikdo neví jistě, ale Jeníček s Mařenkou se vrátili unavené domů.**
- Maminka: **I ty musíš být unavená Aničko.**
- Anička: **Já už jsem náhodou úplně zdravá.**
- Kvítko: **Kdepak, slečno, ještě nejste zdravá, ale budete, slečinko, budete ...**
- Maminka: **Tak, děti, bylo to všechno moc hezké, ale Anička už musí odpočívat.**
- Anička: **Ještě ne, maminko, ještě chvíličku...**
- Maminka: **Kdepak. Neboj se, děti sem cestu nezapomenou. Jde to tak, mládeži?**
- Děti: **Je to tak!**
- Maminka: **Tak vidíš, Aničko. Musíš hodně odpočívat, abys byla brzo zdravá, a děti tě určitě zase navštíví.**
- Anička: **To je dobře. (Zívne a je na ní znát ospalost)**
- Kvítko: **Pssst! (Naznačí dětem, aby byly tiše, a ukáže jim, aby šly k Aničce)**
Děti přistoupí k Aničce, dopraví ji i s křeslem zpátky doprostřed scény, obestoupí ji a zazpívají ukolébavku nebo nějakou pomalou písničku. Maminka dětem zamává a tiše odejde. Děti dozpívají písničku a pomalu a potichu se rozejdou na všechny světové strany pryč ze scény. Anička spí na křesle.

KONEC