

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Kateřina Ondrejková

**Primární nespecifická prevence ve volnočasových aktivitách
s využitím paradivadelních systémů**

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem, a že všechny použité zdroje a literaturu, ze které bylo čerpáno, řádně cituji a uvádím v závěru práce.

V Olomouci dne _____

Poděkování

Děkuji Mgr. Martinu Dominiku Polínkovi, Ph.D., za odborné, efektivní a naučné vedení bakalářské práce. Dále děkuji Mgr. Pavlu Svobodovi, Ph.D., za odborné a užitečné konzultace. Děkuji dětem, rodičům a zaměstnancům zařízení DDM v Olomouci za ochotu, spolupráci a vstřícnost při realizaci praktické části. Závěrem děkuji mé rodině za podporu.

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	8
1. Primární nespecifická prevence.....	9
1.1. Zásady primární prevence.....	9
2. Volnočasové aktivity.....	11
2.1. Rozšíření a možnosti volnočasových aktivit v Olomouckém kraji.....	11
3. Paradivadelní systémy.....	13
3.1. Edukační paradivadelní systémy.....	13
3.1.1. Tvořivá dramatika.....	13
3.2. Terapeutické paradivadelní systémy.....	14
3.2.1. Psychodrama.....	15
3.2.2. Sociodrama.....	15
3.2.3. Psychogymnastika.....	15
3.2.4. Teatroterapie.....	15
3.2.5. Dramaterapie.....	16
4. Charakteristika cílové skupiny.....	18
4.1. Mladší školní věk.....	18
4.2. Specifika práce s cílovou skupinou.....	20
PRAKTICKÁ VÝCHODISKA.....	21
5. Dům dětí a mládeže Olomouc.....	22
5.1. O organizaci.....	22
5.2. Taneční zájmové útvary.....	23
6. Metodologická východiska průzkumu.....	24
6.1. Cíle a otázky průzkumu.....	24
6.2. Metodologie průzkumu.....	24
7. Interpretace získaných dat a diskuse.....	29
7.1. Průběh průzkumného šetření.....	29
7.2. Průběh a výsledky prvního sociometrického měření skupin.....	31
7.3. Průběh a výsledky druhého sociometrického měření skupin.....	34
7.4. Výsledky pozorování.....	36
7.5. Výsledky ohniskové skupiny.....	38
7.6. Shrnutí nashromážděných dat.....	39

Závěr.....	40
Seznam použité literatury.....	41
Seznam tabulek.....	43
Seznam příloh.....	44

„Volný čas tvoří nejdůležitější část našeho života.“

Denis Diderot

Úvod

Velmi mnoho lidí stráví během dětství a dospívání značné množství volného času v zájmových útvarech. Prožívání v takto stráveném čase může mít značně intenzivní dopad na psychiku člověka a z významné části ho dotvářet. Zamyšlení nad tím, co si dítě ze společného času s pedagogem a dalšími dětmi odnese, by mělo v každém probouzet notnou dávku zodpovědnosti s mnohem hlubším podtextem, než se na první pohled může zdát.

Jelikož jsem dlouhodobě vedla taneční zájmové útvary spadající pod Dům dětí a mládeže v Olomouci, rozhodla jsem se strávený čas s dětmi využít co nejefektivněji a předat jim tak co budu moci. Studium mi poskytuje množství aktivit a technik vycházejících z paradivadelních systémů, sloužících ke stimulaci a rozvoji mnoha oblastí a dovedností, které jsem v průběhu mého působení aplikovala, a díky výsledkům, které jsem v předchozím školním roce na dětech viděla, jsem se rozhodla využití podobných aktivit v tomto prostředí blíže prozkoumat.

Mým cílem bylo zaměřit se na děti, jež docházejí do zájmových útvarů, v případě realizace tohoto průzkumu v tanečních zájmových útvarech, a zjistit, zda a v jaké míře můžeme rozvíjet jejich sociální, komunikační a případně jinou oblast pomocí technik a přístupů vycházejících z paradivadelních systémů. Porovnání dvou věkově a početně srovnatelných skupin proběhlo sociometrickým měřením na počátku mé práce s nimi, přičemž s jednou skupinou jsem aktivně pracovala pomocí aktivit a technik načerpaných nejen z mé studijní praxe, ale i z doporučených knih s množstvím skupinových aktivit zaměřených na rozvoj široké škály oblastí. Po šestiměsíční práci čítající 20 lekcí, jsem opět obě skupiny přeměřila sociometrickým testem. V průběhu zmíněných šesti měsíců jsem pozorovala změny v chování a v rozvoji jednotlivců i skupin, včetně využití závěrečné polostrukturované ohniskové skupiny.

Dle mého názoru je užitečné využít potenciálu a zájmu dětí, kteří se aktivně hlásí a dochází do zájmových útvarů. Aktivity a techniky mohou pomoci nejen lektorům při práci s dětmi, ale i lépe korigovat energii a atmosféru ve skupině. Děti se mezitím rozvíjí a baví, případně se něco nového přiučí, a to je podle mě velký dar, který jim můžeme dát.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V této části bakalářské práce nalezneme teoretická východiska, jež obsahují vymezení oblastí týkající se praktické části této práce a opírají se o odbornou literaturu. Konkrétně se jedná o vymezení primární nespecifické prevence, volnočasových aktivit, paradivdelních systémů a cílové skupiny.

1 Primární nescifická prevence

Modely klasifikace prevence se dnes využívají dva. Z každého modelu tedy rovnou vyjmu termíny, které se týkají mnou probíraného tématu. Z prvního modelu definovaného Světovou zdravotnickou organizací vyjímám termín primární prevence, tedy předcházení určité situace ještě v době, kdy jedince nikterak nezasahuje, např. chybějící osobní zkušenost s návykovou látkou. (Hutyrová, Růžička, Spěváček in Polínek, 2016)

Z druhého, novějšího modelu definovaného Ústavem pro lékařství Americké akademie věd vyjímám termín všeobecná prevence, jež se zaměřuje na celou populaci; preventivní programy mají přinášet prospěch všem členům dané populace, např. výchova k toleranci rasových odlišností jako součást osnov ve škole. (Hutyrová, Růžička, Spěváček in Polínek, 2016)

Dále lze prevenci rozlišit na specifickou, cílenou na konkrétní rizikové chování, a nescifickou, tedy takovou, do které spadají aktivity s potenciálem snížení možného výskytu negativních jevů obecně, např. zdravý vztah s autoritami v institucích, kvalitní trávení volného času či funkční orientace v sociálním prostředí. (Polínek, 2016)

Spojením výše vyjmutých termínů nám tedy vzniká koncept jistého preventivního zaměření, který se dá vztáhnout na jakoukoli cílovou skupinu, která nemá konkrétní problém a nehrozí u ní konkrétní riziko výskytu negativních jevů. Tento koncept nám zároveň přináší ucelenější představu o vhodných aktivitách a technikách a také o tématech pomocí kterých budeme se skupinou pracovat. Spektrum těchto věcí je široké a může do budoucna pomoci pedagogům a lektorům tvořit náplň lekcí a volit aktivity vhodné k povaze zájmového útvaru.

1.1 Zásady primární prevence

Pro efektivní primární prevenci je velmi dobré zohledňovat jisté zásady při tvorbě preventivně orientovaných náplní lekcí. Mohou totiž být značně kvalitní pomůckou. Do těchto zásad patří zejména (Polínek, 2016):

- komplexní a kombinované strategie
- uspořádané a systematické plánování náplně
- zaměření na adekvátní a žádoucí formu i obsah působení
- brzký začátek a přiměřenost věku
- pozitivní přístup a nabídka konkrétních alternativ

- užití „KAB“ modelu (Knowledge – vědomosti, Attitude – postoj, Behaviour – chování) – uvědomění člověka rizika přítomnosti problému, možnosti výběru vlastního postoje a následné preventivní cesty v chování (Kalina, 2003)
- důraz na aktivitu a interakci
- program nemusí být přeplněn aktivitami
- denormalizace – hodnoty a normy dané skupiny se mění s cílem vyloučení rizikového chování jako žádoucího, avšak ani neutrálního charakteru (Miovský, 2012)
- napomáhání zmírnění rizikových faktorů v dané společnosti
- užití efektivních prostředků a technik
- začlenění významné části žáků
- zaměřené na osvojení a rozvoj žádoucích a užitečných sociálních dovedností
- vnímání specifikací dané lokality a společnosti
- způsobilá, autentická a věrohodná prezentace.

2 Volnočasové aktivity

Volnočasové aktivity jsou dle odborného pohledu ČSÚ definovány takto: „*Volnočasové aktivity nabízejí smysluplné využití volného času. Slouží jako prevence nežádoucích sociálně patologických jevů, vedou ke zdravému životnímu stylu, k osvojení si pozitivního sociálního chování a rozvíjení osobnosti. Různé volnočasové aktivity nabízejí např. základní umělecké školy, školní družiny, školní kluby a střediska volného času.*“ (2016)

2.1 Rozšíření a možnosti volnočasových aktivit v Olomouckém kraji

Následující uvedená čísla a fakta jsou nejaktuálnější, které se mi prozatím podařilo najít, avšak adekvátně poslouží k orientaci a přibližný přehled v číslech, která by se v dnešní době markantně lišit neměla. Dále je důležité podotknout, že vzhledem k odlišným specifikacím jednotlivých krajů se zaměřuji na jeden, a to Olomoucký kraj, především proto, že v něm dlouhodobě působím nejen já, ale také vysoké množství studentů a absolventů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, a tento text by mohl být pro mnohé užitek. Mohlo by také dojít, díky současným i budoucím pedagogům, k rozšíření do všech možných zařízení, kde děti tráví volný čas, a tím i zvýšení využívání aktivit a technik vycházejících z paradivadelních systémů.

V Olomouckém kraji je k 31.12.2017 celkem 87 693 dětí ve věkovém rozmezí 5–18 let (ČSÚ). Z toho bylo ve školním roce 2016/2017 celkem přijato 16 171 dětí do různých zájmových útvarů, kterých bylo ze všech 17 Středisek volného času celkem 1 360 (ČSÚ). To mi přijde jako zajímavé číslo ke zvážení.

Několik zajímavých a významných čísel ještě následuje. V Olomouckém kraji můžeme najít několik nejen zájmových útvarů ve Střediscích volného času, ale i 27 základních uměleckých škol s celkem 85 pobočkami, do kterých ve školním roce 2016/2017 docházelo celkem 14 313 dětí. Dále najdeme v Olomouckém kraji 291 školních družin, do kterých ve školním roce 2016/2017 docházelo celkem 20 834 dětí. V neposlední řadě bychom měli zmínit školní kluby, jejichž počet od školního roku 2007/2008 mírně narůstá a v Olomouckém kraji jich nalezneme k roku 2016/2017 30, a v nich 2 083 zapsaných dětí. Jako poslední směrodatný údaj, platný k 31.12.2016, bych chtěla uvést 17 345 přihlášených dětí ve sportovních odvětvích spadajících pod Českou unii sportu. Nutno podotknout, že existuje spousta soukromých a dalších, pravděpodobně nezahrnutých, kroužků, které oficiálně

nespadají do žádné ze zvýšených kategorií a pojmu také velký počet dětí (např. tančení školy, pěvecké lekce apod.).

V celkovém čísle se jen za Olomoucký kraj jedná o 70 746 dětí. To je velmi vysoký počet, které bychom mohli hravě a nenáročně stimulovat prokládáním hodin technikami vedoucími k osvojení nových a stávajících dovedností v různých osobnostních sférách, lepší orientaci ve společnosti, komunikačním dovednostem a možná i víc, a přitom se téměř plně věnovat náplni daného zájmovému útvaru.

3 Paradivadelní systémy

Samotný pojem „paradivadelní systémy“ v sobě nese informaci o tom, že se divadlo využívá jiným způsobem, než jsme v běžném životě zvyklí, tedy ne s primárním důrazem na estetickou stránku. M. Valenta (2007) dělí paradivadelní systémy na dvě skupiny spočívající v odlišnosti cíle využití dramatu, a to jako edukační prostředek nebo prostředek léčby (terapie). V praktické části jsem vycházela z aktivit a technik, jenž se využívají v paradivadelních systémech z obou odvětví. Mnoho z nich se svou podstatou a užitečností v oborech prolíná a svou flexibilitou umožňují kreativním pedagogům a terapeutům činnost přizpůsobit potřebám a požadavkům konkrétní klientely.

3.1 Edukační paradivadelní systémy

Do této kategorie patří takové systémy, které mají za cíl výuku a výchovu. Umělecké a estetické cíle jsou v pozadí a klíčovými jsou náplň, průběh a prožívání během procesu. (Růžička, 2013)

3.1.1 Tvořivá dramatika

Značnou podkategorií paradivadelních systémů edukační povahy je tvořivá dramatika. Z názvu se dá odvodit souvislost s dramatem. J. Valenta (1995) tvořivou dramatiku definuje jako systém učení zacílený na osobnostní a umělecký rozvoj, který využívá dramatické prostředky a obsahuje divadelní prvky. Doplnění, týkající se cílů nabízí M. Valenta (2007) tím, že předkládá mimo informativní a formativní oblasti objevuje i získávání etických hodnot, tedy budování morálních citů, postojů, vlastností a morálního vědomí. Machková (2007, s. 32) tvořivou dramatiku popisuje následovně: „*Z dramatu přejímá dramatická výchova svůj název ve většině jazyků. Termín drama nebo jeho odvozeniny převládají zejména v anglickém názvosloví oboru, kde existují ve slovních spojeních, jako je tvořivé drama nebo tvořivá dramatika, dětské drama, drama ve výchově, výchovné drama apod.*“. Dále Machková (2007) předkládá fakt, že příčiny rozlišení názvů jsou spíše vnější, proto je možné názvy užívat jako synonyma a zmíněný obor blíže specifikuje jako učení pomocí osobní zkušenosti, vlastního jednání, poznávání a orientací v sociálních vztazích a situacích. Tvořivá dramatika může, ale nemusí směřovat ke konečnému produktu, tedy jevištnímu tvaru.

Různorodost názvů tohoto oboru je zřejmá pro mnoho odborníků, avšak v odborných literaturách nacházíme definice pro jednotlivé názvy a často se všechny něčím v menší či

větší míře liší. Hovoříme-li o pojmu dramatická výchova, dle J. Valenty (1999) se jedná o improvizovanou, k předvádění neurčenou, na vnitřní práci orientovanou formu dramatu směřující účastníky k představitosti, hrám a reflexi zkušeností. (in M. Valenta, 2007)

Pokud se zaměříme na divadlo ve výchově, ve většině případů jsou představiteli profesionální herci, kteří ztvárňují divadelní představení se zacílením na výchovnou či vzdělávací tematiku (např. drogy, přátelství, ohrožení na sociálních sítích aj.). Existují i představení uzpůsobená k zásahům diváků do děje a možnost měnit situace, jejich řešení a případně i osudy postav. (M. Valenta, 2007)

Co se týče mimoškolní výchovy, jako jsou dramatické kroužky a ZUŠ, kde se uplatňuje osobnostně rozvojový systém, jež bývá prostředkem směřování k divadelnímu představení. (J. Valenta, 1995)

Machková (2011) klade důraz na plynulost a systematickosti průběhu lekce tvořivé dramatiky, a proto popisuje jisté fáze, které je vhodné dodržovat k efektivní práci. Na začátku každé lekce je důležité tzv. „lámání ledů“ pomocí kratších aktivit, sloužících k uvolnění skupiny a získání pozornosti. V případě, že se požadovanou pohrouženost do hry nezdařilo vyvolat, následuje „rozehřátí“ k vzájemnému vnímání členů skupiny pomocí snadných aktivit zaměřených na fyzickou stránku. Následují snazší odlehčená cvičení lišící se délkou a četností opakování. Je důležité volit aktivity, jež nenaruší plynulost lekce a vnímání skupiny. Poté jsou vhodná cvičení orientovaná na myšlení či fyzickou náročnost. Dle potřeby v průběhu lekce užíváme aktivity k regulaci atmosféry a energie ve skupině. Závěr lekce či její větší části uzavíráme reflexí, aby došlo ke zpracování, vstřebání a objektivizaci prožitků, a k vyhnutí případnému narušení psychické rovnováhy členů.

3.2 Terapeutické paradivadelní systémy

M. Valenta (2007, s. 14) pojednává o počátcích těchto systémů takto: „*Přímými předchůdci dramaterapie jsou formy psychoterapie, které využívají divadelních technik a postupů.*“. Z toho vyplývá bazální povaha a původní složení těchto systémů, které se v průběhu času vyvíjí. Do této kategorie dle M. Valenty (2007) spadá psychodrama, sociodrama, psychogymnastika, teatroterapie a dramaterapie.

3.1.1 Psychodrama

Morenovo psychodrama spočívá v dramatické improvizaci klientových přání, postojů, zážitků ve spolupráci s direktorem (terapeutem) a případnými pomocnými herci, tedy koterapeuty (M. Valenta, 2007). Existuje velmi mnoho osvědčených morenovských technik, které se daly, ať už konkrétní technikou nebo jen typickým přístupem, ve vhodně adaptované formě aplikovat. Mezi takové patří například hraní vlastní role, výměna rolí, alter ego, zrcadlo, pomocný svět, jeviště jako ohraničený a bezpečný prostor a mnoho dalších. (M. Valenta, 2007)

Odborník na psychoterapii Kratochvíl (2009) vnímá psychodrama ve skupinové psychoterapii jako významnou pomocnou metodu. Zejména je prostředkem k odreagování, vyjasnění a urovnání skrytých přání a motivů klienta, případné získání emočně korektivní zkušenosti a objevení nových možných forem řešení situací (Kratochvíl in M. Valenta, 2007). Tyto teoretické poznatky mne ovlivnily v přístupu v praktické části.

3.1.2 Sociodrama

Sociodrama je velmi podobné psychodramatu, ale zaměřuje se na sociální vztahy a normy, jak již vyplývá z názvu. Přístupy k problematice a klientele z tohoto odvětví jsem si také osvojila a vycházela z něj ve svém počínání s dětmi. V naší společnosti je více velkých témat, avšak u sociodramatu je nutné zaměřit se na ta témata, která se klienta dotýkají.

3.1.3 Psychogymnastika

Smysl psychogymnastiky spočívá v nonverbálním projevu, zejména pomocí pantomimy. Jelikož se v mé praktické části jednalo o taneční kroužky, mnoho aktivit a technik z psychogymnastiky bylo možné efektivně používat. Podobně jako tanec pracuje s expresí výrazu a těla, přičemž pracuje nejen s fantazií, ale i autentičností a spontaneitou daného momentu. Zadaná témata musí odpovídat věku a aktuální situaci dané klientely, především pro jednodušší zpracování zadání klientem, a tak i lépe přístupnému prožitku.

3.1.4 Teatroterapie

„Jelikož je teatroterapie svým charakterem nejvíce hraniční disciplínou v porovnání s jinými paradivadelními přístupy terapeutické povahy, je značně problematické tento obor přesně vymezit.“ (Polínek, 2015, s. 40). Dále Polínek (2015) pojednává o terapeuticko-

formativním cíli s orientací na komplexní přípravu jevištního tvaru a s následnou prezentací před diváky, přičemž každá práce spojená s tvorbou divadelního představení hraje významnou roli, včetně technických (zvučení, osvětlení) a dalších pomocných složek (scénografie, kostýmy, rekvizity).

Teatroterapie má nejbliže k umění a divadelní estetice, což hraje významnou roli ve vlivu teatroterapie na klienta především v oblastech sociální integrace a rehabilitace herců. Důležitý je tedy nejen proces, ale i výsledný produkt v podobě veřejného vystoupení (Müller, 2013).

V teatroterapii nalezneme opět širokou škálu aktivit a metod, jako jsou techniky pro práci se skupinou, udržení atmosféry a probuzení koncentrace na požadované téma či následující práci. V mé praktické části využívám spíše podstatu a myšlenku teatroterapie, což je tedy práce s komplexností příprav závěrečného vystoupení včetně všech nezbytných složek, jelikož závěrem tanečního kroužku bývá vždy veřejné vystoupení, a proto lze s dětmi pracovat i na úrovni motivace tvorby líbivého a úspěšného výsledného produktu.

3.1.5 Dramaterapie

Doslovná a všeříkající definice dle M. Valenty (2007, s.23) zní: *„Dramaterapie je léčebně-výchovná (terapeuticko-formativní disciplína, v níž převažují skupinové aktivity využívající ve skupinové dynamice divadelních a dramatických prostředků k dosažení symptomatické úlevy, ke zmírnění důsledků psychických poruch i sociálních problémů a k dosažení personálně sociálního růstu a integrace osobnosti.“* Z této definice lze mezi řádky vyčíst i cíle dramaterapie, které svou terapeuticko-formativní povahou spočívají především v osvojování schopnosti reflexe a sebereflexe, na jejímž základě může ideálně docházet k získávání nových životních perspektiv a postojů, případně vzorců chování. Co se týče estetiky, není na ni tolik kladen důraz jako na proces. Stavba, struktura a nutnost plynulosti lekce se podobá výše uvedeným fázím při stavbě lekcí tvořivé dramatiky od Machkové (2011). Velmi se bude v praxi lišit povahou náplně lekce a nutností specifické odbornosti terapeuta v ohledu dané klientely a dané problematiky, která se klientely týče. Nutnost flexibility a pohotového jednání je také důležitým požadavkem pro zodpovědného, schopného a efektivního terapeuta.

M. Valenta (2007) dále popisuje dva přístupy v pojetí dramaterapie, kterými jsou dramaterapie svébytný psychoterapeutický postup (drama as therapy) a dramaterapie využívající dramaterapeutických postupů v psychoterapii (drama in therapy).

Co se týče dramaterapeutických metod, Jennings (2014) jmenuje například práci s tancem a pohybem, hlasem, maskami a loutkami, improvizací a hraním rolí, rituál a další. V praktické části jsem využila část téměř z každého výše vyjmenovaného.

4 Charakteristika cílové skupiny

Cílovou skupinou, s níž byla realizována praktická část této práce, jsou děti ve věku 7-10 let, které docházely do tanečního zájmového útvaru. Obecně by se dalo říct, že tyto děti spadají do školního věku, avšak školní docházka probíhá i v období pubescence, což je ve vývojové psychologii dalším vývojovým obdobím, proto budu hovořit o období mladšího školního věku (Krejčířová, 2006).

Ve skupině se objevovaly děti různých povah a pocházely z odlišných sociokulturních podmínek, některé byly i jiného etnika, v tomto případě romského. Vzhledem k různorodosti dětí ve skupině byli přítomni i tací, kteří se výrazně odlišovali svým chováním před ostatními členy skupiny a vůči ostatním dětem, v tomto případě se jednalo o méně komunikativní, uzavřenou, výrazně stydlivou a na matku fixovanou dívku ve věku 7 let, která docházela do zájmového útvaru především na doporučení odborníka jako prevenci proti sociálně patologickým jevům. Bližší informace v kapitole 7.4.

4.1 Mladší školní věk

Krejčířová (2006) do tohoto životního období vývoje člověka řadí děti zpravidla ve věku 6-12 let, tedy od vstupu do školy po první fyzické či psychické projevy pohlavního dospívání. V tomto období Krejčířová (2006) popisuje zájem dětí o poznávání reálného světa a o učení nových věcí. Klade důraz na interaktivní a zážitkové učení, které se u dětí prokazuje jako efektivnější způsob než pustý teoretický výklad. Dále říká, že děti mají touhu aktivně poznávat a účastnit se dění okolního světa, pasivní pozorování a pouhé poslouchání informací, hodnocení věcí ostatními či pokynů není produktivní, možno říct, že v některých ohledech může být až kontraproduktivní, jelikož tento přístup dítě *„nutí jen k trpnému přejímání poznatků a způsobů chování, nevyhovuje jeho psychickému zaměření a nevyužívá jeho vývojových možností.“* (Krejčířová, s. 118, 2006).

Matějček (1986) považuje za mladší školní věk děti ve věku 6-8 let a děti ve věku 9-12 let označuje jako střední školní věk. Má mnoho vhodných poznatků, jak se děti v těchto dvou kategoriích chovají a jaké jsou. Mladší školní věk, tedy 6-8 let, popisuje jako *„hravé, schopny se soustředit na jednu věc jen poměrně krátkou dobu (asi 10 minut), mají stále rády pohádky, jsou značně sugestibilní a ve svých hrách se chlapci a dívky ještě bez zábran mísí.“* (Matějček in Krejčířová, s. 119, 2006). Dále Matějček (in Krejčířová, 2006) dodává, že u těchto dětí

nacházíme vyšší zranitelnost a rozkolísanost, což přináší nutnost vyšší pomoci a trpělivosti ze strany rodičů a učitelů. Střední školní věk, tedy 9-12 let, pak označuje za „*stabilnější a vyhraněnější*. Na školu se už většina dětí přijatelně adaptovala. Těžiště zájmů se přesunuje do životní reality, i když stále ještě poznamenané fantazií (nikoli však bájivou, ale spíše hrdinskou). Děti v tomto věku si však už pozorněji všímají vztahů mezi lidmi v rodině, v sousedství i jinde. Výrazně stoupá vliv dětské skupiny, jejíž normy se dítě snaží dodržovat, i když se někdy neshodují s normami rodiny.“ (Matějček in Krejčířová, s. 119, 2006). Následně Krejčířová (2006) jmenuje závažné vývojové změny dle Matějčka (1986), kterými jsou osvojení specifického přístupu v chování k malým dětem (např. jak s dítětem mluvit, ukazovat mu hračky apod.), tvorba „rodičovských“ postojů a rozlišování mezi mužem a ženou s kladným postojem.

Co s týče rozvoje konkrétních dovedností a schopností, Krejčířová (2006) uvádí pohybové schopnosti dle aktuálního fyzikálního vývojového stádia (především vyšší rychlost a síla), hrubou a jemnou motoriku, smyslové vnímání, učení (pomocí pozorování až po akci) a paměť, představivost a tvořivé myšlení, řečové schopnosti, sebepoznávání a vnímání vlastního já, pocitů a myšlenek, s tím spojená i schopnost seberegulace a sebesocializace, logické operace a myšlení ve spojitostech, zvýšená sociální reaktivita, vývoj hodnotových orientací a vývoj morálního vědomí a jednání. Nutno dodat, že ve výše uvedeném Krejčířová vychází z poznatků Piageta a Kohlberga.

Následně zmíním informace o mladším školním věku, které přehledně uvádí Polínek a Růžička (2013) v rámci metodik práce s danými věkovými skupinami. Dle nich děti školního věku:

„ - *hledají kamarády a zábavu*

- *mají rády akci, boj, noc, dobrodružství, bodování*
- *nemají rády náročné úkoly, přemýšlení*
- *náměty pohádek a dobrodružných příběhů*
- *soutěží rády, spolupráce jim nejde*
- *malá výdrž, rychlá regenerace*
- *metafory nechápou.*“

(Polínek, Růžička, s.33, 2013).

Z výše uvedeného textu vychází mnoho informací, které byly v praktické části užitek v chápání chování dětí a jejich aktuálního vývojového stádia. Tyto poznatky byly vzaty v potaz při výběru aktivit a technik v praktické části.

4.2 Specifika práce s cílovou skupinou

Při práci s výše popsanou skupinou je nutné vnímat odlišnosti jednotlivých dětí a vyzorovat, jaká témata pro každé z nich mohou být aktuální, v jakých oblastech je vhodný rozvoj a jaké oblasti je vhodné osvojit pro co nejlepší psychický vývoj dětí. Zároveň je nezbytné dodržovat pravidla, která si jako skupina stanovíme již na první lekci a vytvoříme si tak základ pro bezpečné prostředí. Dále respektujeme přání či požadavky jednotlivých dětí, pochopitelně v rozumné míře, dle charakteru přání a požadavků, jelikož se jedná o děti, které zkouší hranice a původ některých požadavků nemusí být relevantní.

Je nutné mít na paměti uvedené teoretické poznatky této kapitoly, které nám mohou pomoci při práci s dětmi ve všech případech situací, jež mohou mít rozmanitý charakter.

PRAKTICKÁ VÝCHODISKA

Cílem této části práce je představit organizaci a prostředí, ve němž probíhalo průzkumné šetření a bližší popis skupin, na kterých bylo realizováno. Následně tato část vymezuje metodologii průzkumu a interpretaci nashromážděných dat, jenž vycházejí z šesti měsíců průzkumného šetření. Dále uvádí výsledky sociometrických měření skupin a následné vyhodnocení výzkumu.

5 Organizace Dům dětí a mládeže Olomouc

Průzkumné šetření této práce bylo realizováno v tanečních zájmových útvarech spadajících pod DDMO. V této kapitole předložím bližší informace o organizaci a její činnosti. Následující text vychází z internetových stránek organizace DDMO (2019) a z výroční zprávy činnosti za školní rok 2016/2017.

5.1 O organizaci

DDMO je školské zařízení dle zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, s vyhláškou č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání a se zřizovací listinou poskytuje zájmové vzdělávání. Jedná se o největší profesionální volnočasové zařízení pro děti a mládež v Olomouckém kraji. Vysoká rozmanitost činností staví na důrazu na „*formování osobnosti mladého člověka, na podporu rozvoje jeho přirozených zájmů, potřeb a talentu.*“ (DDMO, 2017).

Tato organizace si klade za cíl delší seznam konkrétních termínů, které svou podstatou můžeme shrnout do rozvoje v oblasti vzdělávací, sociální, osobnostní, psychické, fyzické a talentové dle individuality každého dítěte. K dosažení těchto cílů užívá dostupných vzdělávacích prostředků a metod aktuální doby nejkvalitnějšího charakteru, odborných pracovníků, z nich mnoho externích.

Zájmové vzdělávání probíhá především pravidelným navštěvováním zájmových útvarů, klubů či kurzů dlouhodobého charakteru v rozmanitých oblastech, mezi nimiž si mohou zájemci vybrat. Do této formy zájmového vzdělávání spadá i má praktická část.

Mezi další činnosti patří i příležitostné akce jednorázového nebo cyklického charakteru v průběhu celého roku. Dále tábory, spolupráce se školami, individuální práce s talentovanými žáky a spontánní činnosti, tedy méně organizované, ale kdykoli snadno dostupné dětem (hřiště, ekozahrada, sportovní náčiní, počítače, stolní hry apod.).

Samotná organizace má realizován „Základní preventivní program“, který byl vytvořen v souladu se strategií prevence sociálně patologických jevů MŠMT u dětí a mládeže. Mezi výchozí preventivní principy v zařízení patří „*výchova dětí ke zdravému životnímu stylu, k osvojení pozitivního sociálního chování a rozvoje osobnosti.*“ (DDMO, s. 18, 2017). Do

zvyšování a posilování základních kompetencí pak řadí kompetenci sociální, hodnotovou a komunikační. Zaměřuje se na široké spektrum sociálně patologických jevů aktuálně se týkajících dětí a mládeže v dnešní společnosti s vnímáním současné situace a dění v Olomouckém kraji.

5.2 Taneční zájmové útvary

Z mnoha zájmových útvarů nabízených DDMO jsou podstatné taneční zájmové útvary. Probíhají formou pravidelných týdenních hodinových lekcí v zařízení, které poskytuje místnost vhodnou k tanečním aktivitám. Vedoucím celkem čtyř útvarů jsem v posledních 3,5 letech byla já. Náplň lekcí je v kompetenci vedoucího. Zakončením útvarů bývá veřejné vystoupení.

Vedoucím musí být pro každý útvar vypracován plán práce na školní rok. V přílohách č. 1 a 2 naleznete plány práce ke dvěma útvarům, v nichž proběhla praktická část. Příloha č. 3 nabízí kompletní seznam aktivit a technik aplikovaných na první skupinu. Druhá skupina měla „standardní“ průběh taneční lekce, jehož základní strukturu naleznete v již zmíněné příloze č. 2.

6 Metodologická východiska průzkumu

K získání co nejkomplexnějšího náhledu na zkoumanou problematiku byla mnou zvolena tzv. simultánní triangulace, tedy stav, kdy „*při sběru dat či jejich zpracování využíváme současně oba přístupy*“ (Hendl in Svoboda, s. 13, 2012). Oba přístupy, tedy kvalitativní a kvantitativní, nabízejí vhodné testy a metody k průzkumnému šetření a požadovaným výsledkům v souladu s cíli průzkumu.

Výzkum probíhal za přirozených podmínek, tedy *in vivo*. Aplikovala jsem experimentální techniku paralelních skupin, která spočívá v práci se dvěma skupinami, přičemž s jednou skupinou, tzv. experimentální, po určitou dobu pracujeme, čímž ovlivňujeme nezávisle proměnnou a měříme více či jednu závisle proměnnou. U druhé skupiny, tzv. kontrolní, námi nezmanipulovanou závisle proměnnou či proměnné měříme pro srovnání s první skupinou. (Svoboda, 2012)

6.1 Cíle a otázky průzkumu

Cílem průzkumu jsou děti docházející do zájmových útvarů a zjistit, zda a v jaké míře je můžeme rozvíjet v sociálním, komunikačním a případně i nějakém dalším směru jakožto součást primární nespecifické prevence pomocí inkriminovaných aktivit. Výsledky by měly přinést odpovědi na výše zmíněné otázky týkající se posunu dětí či případnému osvojení nových dovedností u mnou stimulované skupiny oproti nestimulované.

Průzkumnými otázkami tedy jsou:

- 1) Lze rozvinout děti mladšího školního věku v sociální a komunikační oblasti pomocí aktivit a technik vycházejících z paradržadelných systémů?
- 2) Došlo pomocí aplikování zmíněných technik k osvojení nových dovedností v sociální a komunikační oblasti?
- 3) Došlo pomocí aplikování zmíněných technik k rozvoji nějaké jiné oblasti mimo sociální a komunikační a v jaké?

6.2 Metodologie průzkumu

Sociometrický test

První metodou byl zvolen sociometrický test, spadající mezi kvantitativní metody, který je jednoduchým dvouotázkovým dotazníkem, původně vytvořeným J. L. Morenem

(Skalková in Svoboda, 1983). Zmíněnými otázkami použitými v mém průzkumu byly „S kým bys chtěl/a jet na výlet?“ a „S kým bys nechtěl/a jet na výlet?“.

Moreno k této metodě dokládá šest důležitých základních pravidel (Svoboda, s. 41, 2012):

- *žáci by měli mít neomezený počet výběrů*
- *žáci by měli vybírat pouze z dané sociální skupiny*
- *otázky by měly být jednoznačné a neměly by limitovat možnost výběru*
- *žáci by se neměli navzájem dozvědět o svých volbách*
- *po realizovaném šetření by se mělo vždy něco změnit*
- *před samotným zadáváním sociometrického testu by se měl pedagog ještě ubezpečit, že všichni všemu rozumí.*

Před mnou provedenými sociometrickými měřeními proběhla informovanost dětí o výše uvedených faktech a položila jim otázky v souladu s požadavky. Před měřením jsme si nezávisle povídali, o představě výletu, přičemž jsme se jako skupina shodla na slunné přírodě u vody. Dále jsem mlčenlivost zaobalila do minihry, kdy jména přečte jen supertajný počítač, který nám pak výlet naplánuje. Výsledky jsme na důkaz dali do obálky, kterou jsme uzavřeli.

Sociometrické měření bylo následováno dalším programem popsáním v kapitole 7.1. Se skupinou, která měla po dobu průzkumného šetření zůstat neovlivněná jsme následně využili žádoucí změnu po prvním sociometrickém měření tak, že jsme zavedli změnu v tanečním postavení, jelikož změna může být i technického charakteru.

Ohniskové skupiny

Ohniskové skupiny jsou především skupinovým rozhovorem, přičemž se spoléhá na vzájemnou interakci členů skupiny, které vznikají na základě předložených témat či otázek moderátorem, tedy výzkumníkem (Morgan, 2001). Autor však nabízí další definici: „*V podstatě je to zaměření (ohnisko) diskuze určeno zájmem badatele tak, že badatelův zájem označí ohnisko a samy údaje se shromažďují prostřednictvím skupinové interakce.*“ (Morgan, s. 17, 2001)

Tato kvalitativní metoda může mít využití jako primární samostatná metoda ke sběru informací a údajů ke zkoumané problematice, či jako doplňková metoda, která spočívá

v získání poznatků spojených s jinou primární výzkumnou metodou, ať už jako informační podklad k vytvoření vhodné kvantitativní metody kvantitativního charakteru, či jako kontrolní zdroj údajů doplňující poznatky primární výzkumné metody (Morgan, 2001). Třetím způsobem využití ohniskových skupin je doplnění údajů dalších kvalitativních metod (např. pozorování), přičemž toto kombinované využití kvalitativních metod slouží výzkumníkovi jako prostředek ke komplexnímu pochopení dané zkoumané problematiky (Morgan, 2001).

Rozlišují se tři typy ohniskových skupin, a to „*nestrukturované, polostrukturované a strukturované*.“ (Miovský, s. 177, 2006) Základní povaha jednotlivých typů vyplývá z jejich názvu a společně s tím značí míru angažovanosti a organizování moderátorem. V praktické části byla využita polostrukturovaná varianta ohniskových skupin, jež se využívá především v explorativních výzkumech a spočívá právě v částečném organizování moderátorem, což poskytuje účastníkům prostor k otevření a odstartování živé diskuse jimi samotnými. (Morgan, 2001)

Miovský (2006) klade důraz na nutnost ujednání pravidel na začátku ohniskové skupiny (hovoří jeden (pomůcka „kouzelný kamínek“ viz příloha č.3), právo říct stop, respektování svobodného názorů ostatních, bezpečné prostředí skupiny, mlčenlivost) a předkládá fáze průběhu ohniskových skupin, které jsem při užití této metody aplikovala v praxi. Zmíněnými metodami jsou:

- „*zahájení ohniskové skupiny,*
- *úvodní diskuse a motivační práce,*
- *jádro diskuse ohniskové skupiny,*
- *ukončení ohniskové skupiny.*“ (Miovský, s. 183-185, 2006)

Z výše uvedeného vyplývá, že se jedná o užitečný nástroj s rozličnými využitími. V mém průzkumném šetření byla tato metoda využita hned dvěma způsoby. Prvním způsobem je využití ohniskové skupin jako kontrolní zdroj informací a údajů o skupině, které následně vplynuly v druhém, závěrečném, sociometrickém měření. V praktické části proběhla ohnisková skupina v každé skupině (experimentální a kontrolní) jednou, a to v poslední lekci průzkumného šetření. Zároveň získané poznatky posloužily jako kontrolní zdroj informací a poznatků, jež vplynuly z průběžného pozorování během 6měsíčního průzkumného šetření.

Pozorování

Odborná literatura nabízí například definici, kde je kvalitativní metoda pozorování charakterizováno jako „...živý (smyslový) odraz objektivní reality, který je výběrový, soustředěný, účelový a aktivní...“ (Mervart in Miovský, s. 143, 2006).

Výzkumné pozorování je také popisováno jako „plánovitě selektivní a od běžného pozorování jej odlišuje právě tím, že si vědec dopředu určuje, co a jak bude pozorovat.“ (Ferjenčík in Miovský, s. 142, 2006). S výše uvedenou definicí však ne zcela souhlasí Miovský, který označuje tuto definici za limitující, jelikož nemusí být nutně naplánováno, co konkrétně budeme pozorovat a jím zmíněný stav označuje za volné nestrukturované pozorování (2006).

Vědecká metoda pozorování je rozdělena na dva typy, tedy introspektivní (vlastní, sebereflexivní pozorování) a extrospektivní (pozorování jiným člověkem „z vnějšku“), přičemž extrospektivní se dělí dále na zúčastněné či nezúčastněné pozorování (pozorovatel je přítomen dění s pozorovaným subjektem či nikoli), kdy se oba tyto body dělí dále na skryté či otevřené pozorování (Mioviský, 2006). V případě pozorování v mé praktické části se jednalo o extrospektivní zúčastněné skryté pozorování.

Je známý a logický fakt, že tato metoda nemusí nutně přinášet zcela objektivní metoda, dokonce je spíše nemožné čistě objektivní metody získat, jelikož v každém případě dojde ke zkreslení námi a jako výzkumník se můžeme pouze snažit pomocí různých vědomostí, pravidel a nástrojů dosáhnout co nejméně zkreslených výsledků (Mioviský, 2006). Mezi základní podmínky, které je nutno zohlednit, patří následující:

- „čas, kdy provádíme pozorování,
- sociální situaci,
- přirozenost, nebo naopak umělost situace, v níž pozorování probíhá,
- sociální vztahy, vazby atd.,
- postoje, názory, jazyk atd.“ (Denzin in Mioviský, s. 151, 2006).

Jak jsem výše zmínila, pozorování v rámci průzkumného šetření bylo nestrukturované, tedy bez konkrétního předpřipraveného schématu a bodů, co přesně chci jako výzkumník pozorovat. Dále se jedná o zúčastněné pozorování, tedy takové, kdy se „pozorovatel přímo pohybuje v prostoru, kde se vyskytují jevy, které pozoruje.“ (Mioviský, s. 152, 2006). Mnou

využití pozorování v praktické části je ještě blíže upřesněno pojmem „skryté“, což znamená, že „ostatní účastníci výzkumu nejsou informováni o tom, že jsou v rámci nějakého výzkumu pozorováni.“ (Miovský, s. 153, 2006). Ačkoli skryté pozorování nabízí značné výhody v objektivitě a nezkreslení chování a projevů účastníků, může také přinášet závažné porušení etických pravidel. V mém případě je informovanost účastníků, v tomto případě rodičů jakožto zákonných zástupců, ošetřena tím, že zařízení, ve kterém se konala průzkumná část, má ve stanovách uvedeno, že spolupracuje s Univerzitou Palackého v Olomouci, přičemž poskytuje studentům praxi a veškeré poznatky a průběh lekcí je určen ke studijním a vzdělávacím účelům a byli ústně informováni o náplni a povaze mého studia a o mém metodickém přístupu k dětem s tím, že poznatky aplikují v rámci studijního výstupu.

7 Interpretace získaných dat a diskuse

V této kapitole předkládám získaná a nashromážděná data z průzkumného šetření a z nich vyplývající výsledky. Dále se pokusím zodpovědět na cílové otázky, jež jsou uvedeny v kapitole 6.1.

7.1 Průběh průzkumného šetření

Napříč kapitolami uvedenými výše jsem přibližovala průběh a úryvky průzkumného šetření. V následujícím textu předložím shrnutí informací o průzkumném šetření a jeho průběhu v časové posloupnosti.

Průzkumné šetření probíhalo v době od poloviny října, kdy proběhlo první sociometrické měření, až do začátku dubna, kdy proběhlo závěrečné sociometrické měření. Každá lekce trvala hodinu. Lekce experimentální skupiny probíhaly ve čtvrtky odpoledne a lekce kontrolní skupiny v úterky odpoledne. Jak již vyplynulo z dříve uvedených informací, jednalo se děti v mladším školním věku, které docházely do tanečního zájmového útvaru. Porovnání dvou věkově (7-10 let) a početně (11-14 dětí) srovnatelných skupin proběhlo sociometrickým měřením na počátku mé práce s nimi, přičemž s jednou skupinou jsem aktivně pracovala pomocí širokého spektra aktivit. Po půl roce jsem opět obě skupiny přeměřila sociometrickým testem. V průběhu výzkumu jsem pozorovala změny v chování a rozvoji jednotlivců i skupin. Závěrem bylo využito jednorázové polostrukturované ohniskové skupiny, jež se zaměřovala na zjištění informací, zda dětem uplynulých šest měsíců něco přineslo. Zjišťování probíhalo pomocí dotazů, co je bavilo, co je nebavilo, co si zapamatovali, co se jim nejvíce líbilo a co by vynechaly nebo změnily. Výsledky této výzkumné metody najdete v kapitole 7.5.

Zmíněné skupiny, tedy experimentální a kontrolní, byly tedy věkově i početně srovnatelné. Skupiny se však nepatrně lišily dvěma fakty. Prvním faktem je, že v experimentální skupině se nacházel jeden chlapec, zbytek účastníků v obou skupinách byly dívky. Dle mého počátečního očekávání tento fakt neměl prakticky žádný vliv v průběhu průzkumného šetření, tedy ani na výsledky. Druhým faktem je, že v kontrolní skupině se nacházely tři dívky romského etnika, přičemž, navzdory mým prvotním pochybnostem, tento fakt také neměl žádný vliv v průběhu průzkumného šetření. Tyto zmíněné odlišnosti se

výsledky sociometrických měření, pozorování a ohniskové skupiny prokázaly jako nevýznamné, proto jim již dále nebudu věnovat v této práci pozornost.

Před prvním sociometrickým měřením proběhly s každou skupinou dvě lekce, které byly spíše informačního a poznávacího charakteru a plný papírování z důvodu zahájení školního roku a spolu s ním i otevření zájmových útvarů. V první lekci průzkumného šetření jsme si jako skupina stanovili nezbytná pravidla, která budeme v průběhu školního roku dodržovat a vytvořili jsme si tak základ pro bezpečné prostředí. Následně jsme se pustili do seznamovacích, poznávacích a icebreakingových aktivit a zapojili jsme i taneční složku. U obou skupin působil faktor vědomí, že zakončení školního roku proběhne veřejným vystoupením a postupem času se zintenzivňovala koncentrace na výsledný produkt a jeho přípravu, včetně pomocných prací jako výběr kostýmu a scénografie. Informace v tomto odstavci byly shodné u obou skupin výzkumu. Následující průběh průzkumného šetření byl již odlišný, viz dále.

Kontrolní skupina měla „standardní“ průběh taneční lekce vycházejícího z plánu práce v příloze č.2. Tyto lekce probíhaly oživením pouze pomocí běžně známých a používaných her jako honěná, schovávaná, opičí dráha apod. V průběhu školního roku jsme se zaměřovali na čistě taneční stránku a postupem času intenzivní přípravu závěrečného veřejného vystoupení. Orientační struktura lekce spočívala v rozehrátí, rozcvičce, učení nové či opakování naučené choreografie či tanečních technik, protažení. Taneční lekce byly ještě doplněny o čtyři jednorázové akce v průběhu roku, které sloužily k namotivování učení nových dovedností, a jednalo se o taneční souboje.

Aktivita byly pouhým doplňkem taneční lekce a dle časových dispozic byly využity v průběhu lekce, proto někdy byla lekce intenzivnější v oblasti tance a pohybu a jindy díky časovým možnostem byly plnější aktivit a technik. Toto rozhodnutí a korigování náplně práce bylo plně v kompetenci vedoucího lekce, tedy mne, avšak se odvíjelo od rozpoložení skupiny – pokud byly více naladěné na učení nových choreografií, věnovali jsme se více právě tomu a aktivit bylo méně. V „unavené“ dny jsme užívali více aktivit a technik, které tak posloužili jako nástroj ke stimulaci energie a rozpoložení skupiny.

Užití konkrétních technik bylo voleno dle aktuálního rozpoložení skupiny a jejího vývoje. Na začátku tedy byly především hry na poznávání a sdílení ve skupině. Icebreakingy,

warm-upy a hry na koncentraci byly aplikovány dle potřeby a dané atmosféry ve skupině. Postupem času, jak se skupina vyvíjela a lépe se poznávala, byly voleny intenzivnější techniky či aktivity, které děti znaly, ale přidali jsme náročnější pravidla a podmínky. V každé lekci byla aplikována technika Teploměr jako ukazatel nálady ve skupině na začátku lekce, ojedinele v průběhu dle lekce jako kontrola správného směru a využití aktivit a poté na konci pro získání povědomí, jak lekce na děti působila.

Na závěr je důležité zmínit, že v průběhu školního roku došlo ke změnám v počtu účastníků ve skupinách. V experimentální skupině bylo na konci roku z 11 pouhých 6 dětí, přičemž tři děti odešly z důvodu nevyhovující náplně programu především proto, že všechny tři byly nejstarší ve skupině a bylo jim 10,5 roku. Tento věk bývá přelomovým mezi mladším školním věkem a adolescencí, čemuž jejich odchod částečně přisuzuji. Další dítě odešlo z důvodu stěhování a další dítě z ekonomických důvodů rodiny. V kontrolní skupině dvě děti odešly z ekonomických důvodů rodiny, avšak v časové blízkosti další dvě děti nastoupily. Z kontrolní skupiny postupem času ubylo i další dítě z důvodu sporadického navštěvování lekcí. V sociometrických maticích příslušných skupin uvedených v následujících podkapitolách všechny zmíněné dívky označím s příslušnými poznámkami pro lepší orientaci.

7.2 Průběh a výsledky prvního sociometrického měření skupin

Před prvním sociometrickým měřením jsme si nezávisle povídali, kdo by kam chtěl odjet na výlet, přičemž jsme se jako skupina shodla, že někam do přírody, kde je sluníčko a voda. Následně proběhlo seznámení dětí s pravidly uvedenými v kapitole 6.2 této bakalářské práce. Otázky zněly „S kým bys chtěl/a jet na výlet?“ a „S kým bys nechtěl/a jet na výlet?“. Mlčenlivost byla zaobalena do minihry, že jména, která napíšou, je tajné a je to jenom jejich, ani já se je nedozvím, jenom supertajný počítač, který nám pak výlet naplánuje. Výsledky jsme na důkaz dali do obálky, kterou jsme uzavřeli.

Ve experimentální skupině jsme v následujících pěti lekcích dodržovali program zaměřený na společný výlet. Program se skládal z tématicky upravených aktivit jako balení kufru, cesta na vlak (chůze po prostoru s tématickými pokyny), cesta vlakem (hra „Židličková“), průzkum nového prostředí (chůze po prostoru s tematickými pokyny), společné sezení u ohniště (technika „Sunshine“), balení kufru domů, loučení (hra „Dobrý den, na shledanou!“). Jednotlivé aktivity s krátkým popisem najdete k nahlédnutí v příloze č. 3.

Nyní předložím sociometrické matice plynoucích z obou sociometrických měření. Místo jmen uvádím písmena dle abecedního řazení. Ačkoli to u sociometrických matic nebývá standardem, přidala jsem mimo kladné a záporné výběry i kolonku s počtem neutrálních výběrů, jelikož mi tyto údaje přišly zajímavé. V tabulkách lze vyčíst mnoho informací, stručně vytahuji pouze ty nejzajímavější a nejpodstatnější pro závěrečné zodpovězení cílových otázek v kapitole 7.6.

Tabulka č.1 - Sociometrická matice počátečního měření experimentální skupiny

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	+	-	o
A			+		-		-					1	2	7
B			+				+	+	+	+		5	0	5
C	+					+	+	+				4	0	6
D					+						+	2	0	8
E				+							+	2	0	8
F		+	+	+			+	+	+	+	+	8	0	2
G	-	+	+									2	1	7
H		+	+			+						3	0	7
I		+	+	+		+	+	+		+	+	8	0	2
J		+				+	+	+	+			5	0	5
K		+	+	+	+							4	0	6
+	1	6	7	4	2	4	5	5	3	3	4	44		
-	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0		3	
o	8	4	3	6	7	6	4	5	7	7	6			63

V této tabulce můžeme z celkového počtu 110 možných výběrů vybráno 47 voleb, což je necelá polovina. Zbytek se stavil neutrálním postojem vůči ostatním, a to celkovým počtem 63 voleb. Tento jev se dá vysvětlit novým prostředím a novými lidmi, jelikož se děti znaly dva týdny, tedy dvě lekce. Avšak u některých lze díky vysokému počtu kladných voleb pozorovat jistou otevřenost vůči skupině a novému kolektivu, konkrétně tedy děti F a I. Dále můžeme vidět děti, které raději zůstávaly odtažitými a uzavřenými v sobě, jelikož se zdráhaly projevit svou volbu, především děti D a E s 2 volbami z 10 možných. Po těchto dvou dětech následují děti A, G a H, přičemž děti A a G dokonce volily negativně. Fakta vyplývající

z tohoto textu potvrzují na základě mého pozorování jednotlivých dětí v průběhu doposud konaných lekcí, avšak u dítěte I mě takto četné volení zaskočilo, jelikož v kolektivu vůbec nepůsobí tolik otevřeně, jak se ze sociometrické matice může zdát.

Děti, které v průběhu průzkumného šetření postupně přestaly docházet jsou:

A – ekonomické důvody

D, E, K – nedostatečná náplň práce

C – stěhování

Tabulka č.2 – Sociometrická matice počátečního měření kontrolní skupiny

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	+	-	o
A	X	+	+	+	+	+					+				6	0	7
B	+	X	+		+	+		+	+		+				7	0	6
C	+	+	X		+			+	+		+				6	0	7
D	+	+	+	X	+	+		+	+	+	+	+			10	0	3
E	+	+	+	+	X	+		+	+		+				8	0	5
F	+	+	+	+	+	X		+			+	+			8	0	5
G	+	+	+	+	+	+	X	+	+	+	+	+	+	+	13	0	0
H	+	+	+		+	+		X	+						6	0	7
I	+		+	+			+	+	X				+		6	0	7
J	+	+	+	+	+	+	+	+	+	X	+	+	+	+	13	0	0
K	+	+	+		+	+					X	+	+		7	0	6
L	+			+					+		+	X	+		5	0	8
M	+			+							+	+	X	+	5	0	8
N				+		+	+		+	+		+	+	X	7	0	6
+	12	9	10	9	9	9	3	8	9	3	10	7	6	3	107		
-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
o	1	4	3	4	4	4	10	5	4	10	3	6	7	10			75

Z celkových 182 voleb můžeme pozorovat 107 kladných voleb, žádnou zápornou a 75 neutrálních voleb. Z toho vyplývá, že skupina na sebe po pouhých dvou lekcích kladla optimistické náhledy a nahlížely na sebe s oblibou. Můžeme pozorovat dvě děti, tedy G a J, které zvolily všechny možnosti, avšak samy jsou voleny jen velmi málo, každé má pouze 3 hlasy ze 13 možných. Ačkoli najdeme děti, které volily méně než ostatní, svým počtem stále

dosahují necelé půle všech členů skupiny, což mi přijde adekvátní. Fakta uvedená v tomto textu potvrzují na základě pozorování po dobu doposud konaných lekcí.

Děti popisované na konci první části této kapitoly, které v průběhu průzkumného šetření postupně přestaly navštěvovat zájmový útvar z ekonomických důvodů, jsou K a M. Jejich místa zaujaly dvě dívky, které na konci v závěrečném sociometrickém měření uvedu pod písmeny, která byla odchodem původních dvou dívek uvolněna. Dítě sporadicky až vůbec navštěvující zájmový útvar je N.

7.3 Průběh a výsledky druhého sociometrického měření skupin

Druhé a zároveň závěrečné sociometrické měření proběhlo po šestiměsíčním průzkumném šetření, tedy po 20 lekcích, s dětmi danými způsoby uvedenými výše v této bakalářské práci. Sociometrické měření se stejnými otázkami a pravidly bylo u obou skupin zařazeno na začátek lekce a následovalo povídáním, ve kterém jsme si spolu tvořili, jaký bude náš výlet a následující lekce, tedy příští týden, proběhla venku, kde jsme si zahráli pár her a popovídali si o tom, co nás čeká v následujícím zbytku školního roku až do přípravy veřejného vystoupení pro rodiče. Závěrem proběhla již popisovaná ohnisková skupina. Výsledky této výzkumné metody najdete v kapitole 7.5. Nyní následují sociometrické matice závěrečných sociometrických měření. Zbylým dětem zůstala přiřazena stejná písmena.

Tabulka č.3 – Sociometrická matice závěrečného měření experimentální skupiny

	B	H	F	I	G	J	+	-	o
B		+	+	+	+	+	5	0	0
H	+		+	+	+	+	5	0	0
F	+	+		+	+	+	5	0	0
I	+	+	+		+	+	5	0	0
G	+	+	+				3	0	2
J	+	+	+	+	+		5	0	0
+	5	5	5	4	5	4	28		
-	0	0	0	0	0	0		0	
o	0	0	0	1	0	1			2

Závěrečné sociometrické měření je jistě ovlivněno postupným snížením počtu téměř o polovinu, nejspíš však směrem ke stmelení skupiny. Tabulka je téměř jednoznačná, až na dítě E, které se ke dvěma dětem vyjádřilo neutrálně. Jako pozitivní vidím fakt, že tyto dvě děti neoznačilo záporně a během mého pozorování bylo zřejmé, že tyto dvě děti dítě E vnímá, respektuje, zapojuje je do her, avšak s nimi plně nesympatizuje. Nepřisuzovala bych tento poznatek žádnému jinému důvodu než prostému faktu, že dítěti tyto dvě děti nesedí tolik, jako ostatní děti ve skupině. Bližší poznatky v následující podkapitole, tedy 7.4.

Tabulka č.4 – Sociometrická matice závěrečného měření kontrolní skupiny

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	+	-	o
A		+	+	+	+	+		+	+	+	+	+	+	11	0	1
B	+		+	+	+	+	+	+				+		8	0	4
C	+	+		+	+	+		+	+	+	+	+	+	11	0	1
D	+	+	+		+	+		+	+		+	+	+	10	0	2
E	+	+	+	+		+					+	+	+	8	0	4
F	+	+	+	+	+					+			+	7	0	5
G	+	+		+	+				+	+	+		+	8	0	4
H	+	+	+	+		+	+		+	+	+	+	+	11	0	1
I	+	+		+	+	+		+		+	+	+	+	10	0	2
J		+		+	+	+		+			+	+		7	0	5
K	+	+	+	+	+	+	+	+		+		+	+	11	0	1
L	+	+	+	+	+	+					+		+	8	0	4
M	+	+	+	+	+	+	+	+		+	+	+		11	0	1
+	11	12	9	12	11	11	4	8	5	8	10	10	10	12		
-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
o	1	0	3	0	1	1	8	4	7	4	2	2	2			35

Z celkem 156 možných voleb bylo zvoleno 121, což jsou téměř všechny možné volby a zbylých 35 je neutrální povahy. V celém sociometrickém měření se neobjevilo ani jednou záporné znaménko a vztahy mezi většinou členů se zlepšily, případně zůstaly stejné. Bohužel se zde najdou děti jako dítě G a I, které ačkoli pozitivně hodnotí velké množství dětí, zpětného hodnocení se jim nedostává a obdržely 4 a 5 pozitivních ohlasů. Z pozorování

přicházím s dodatečnou informací vysvětlující situaci těchto dětí. Dítě G často docházelo pozdě nebo docházelo každý druhý týden, a proto si myslím, že chtělo zapadnout do fungujícího kolektivu i svým přístupem během zúčastněných lekcí – za každým chodilo, chtělo si povídat, chtělo všude stát první a být vidět. Bohužel tyto pokusy nebyly z mého pohledu moc úspěšné tak, jak byly zamýšlené, avšak dítě se nevzdávalo, a dokonce mělo všechny rádo a bylo v lekcích usměvavé. Dítě I bohužel ke konci průzkumného šetření 4 lekce chybělo z důvodu nemoci, což se pravděpodobně odrazilo na následných interpersonálních vztazích s ostatními členy skupiny.

7.4 Výsledky pozorování

Mnou použité nestrukturované zúčastněné skryté pozorování, jež popisuji v kapitole 6.2, přineslo za půl roku opravdu mnoho poznatků. Některé jsem využila ve spojení s výsledky sociometrických testů (viz kapitola 7.3), další budou použity jako součást podkladu k odpovědím na cílové otázky v kapitole 7.6.

Dle mého pozorování usuzuji, že experimentální skupina díky užívaným aktivitám a technikám vycházejících z paradivadelních systémů rychleji rozvíjela sociální a komunikační oblast, avšak rozdíl v rychlosti nebyl až tak markantní, jak jsem na začátku průzkumného šetření očekávala, přesto byl viditelný. Na konci průzkumného šetření byla experimentální skupina v oblasti sociální a komunikační zpozorována na vyšší úrovni. Děti obratněji zvládaly sociální interakce a zlepšily se jim vyjadřovací schopnosti nejen na stylistické úrovni, ale i na obsahové úrovni. Také lépe chápaly sociální situace, morální vědomí a hodnoty. Soudím tak například kvůli situacím, kdy při příchodu cizí osoby do místnosti pouze pozdravily, pokračovaly v právě probíhající činnosti a až po odchodu daného člověka se mne slušně zeptaly, zda vím, kdo to byl a proč tu je, což dříve nedělaly, jelikož byly více bezprostřední, rovnou přerušovaly probíhající činnost a ptaly se nahlas stojíc vedle zmíněné cizí osoby. V ohledu slušného chování a společenských pravidel došlo k pokroku, čemuž, dle mého názoru, vděčíme pevným pravidlům skupiny a technikám, ve kterých jsou děti nuceny respektovat ostatní a vnímat probíhající situace, případně jejich řešení.

Soudě dle sociometrických testů byly u obou skupin zpozorovány lepší či alespoň stejně intenzivní interpersonální vztahy, přesto to u experimentální skupiny při nahlédnutí do sociometrických matic (viz kapitoly 7.2 a 7.3) působí, že experimentální skupina posílila

interpersonální vztahy ve skupině mnohem lépe. Bohužel, jak jsem již výše zmínila, pravděpodobně budou výsledky mírně zkreslené faktem, že se experimentální skupina početně zmenšovala, což nejspíše vedlo k rychlejšímu a efektivnějšímu stmelení kolektivu.

Dále se objevila snazší schopnost uvědomování si vlastního těla, sebeuvědomování a sebereflexe, což se odrazilo především v lepší pohybové koordinaci a rychlejšímu učení nových tanečních pohybů. Schopnost těchto tří sobě blízkých oblastí se odrazila i ve snazším sebevyjádření a vnímání vlastních potřeb, požadavků a emocionálních prožitků, což bylo možné zpozorovat především za půlí uplynulé doby průzkumného šetření, nejsnáze však byl tento fakt zpozorovatelný při závěrečné ohniskové skupině, kdy se dotazují na volně předložené otázky uvedené v kapitole 6.2. Experimentální skupina projevuje lepší vyjadřovací a sebevyjadřovací schopnosti, jsou schopni sebereflexe a opravdu se nad věcmi zamýšlejí. Kontrolní skupina měla pár jedinců, kteří se chovali podobně, avšak jsem toto chování zpozorovala již v průběhu průzkumného šetření, proto bych tento fakt přisuzovala spíše jejich povaze a komplexnímu vývoje a výchovy těchto dětí.

Na závěr bych ráda vyzdvihla dříve zmíněnou dívku, která byla součástí experimentální skupiny jako písmeno H v tabulce č.1 a č.3. Tato sedmiletá dívka se projevovala jako méně komunikativní, uzavřená, výrazně stydlivá a na matku fixovaná docházela do zájmového útvaru především na doporučení odborníka jako prevenci proti sociálně patologickým jevům a zhoršení aktuálních přetrvávajících příznaků. Při umístění do kroužku nevoli neprojevovala, ale musela mít jistotu, že maminka celou hodinu počká za dveřmi, kdyby náhodou byla potřeba. Navíc se v průběhu lekce, pokud došlo k nějakému menšímu nátlaku či zdánlivě stresující situaci (např. byla vybídnutá, aby řekla, jakou hru by si ráda zahrála), přicházela za mnou s informacemi, že jí není dobře, něco ji bolí, musí na toaletu nebo si něco zapomněla v šatně, se skrytým cílem, aby mohla do šatny za přítomnou čekající maminkou. Snažila jsem se i přes její žádost kompromisem odchod do šatny odkládat, například jí dopřát krátkou pauzu na lavičce, avšak s námi v místnosti nebo ji rozptýlit svěřením nějakého úkolu, například nastříhání informačních letáčků pro rodiče. Dlouhodobý stav výše zmíněných projevů se měnil a zlepšoval, dle mého názoru, díky warm-upovým, icebreakingovým a skupinovým aktivitám a technikám. Je zásadní dodat, že příčina zlepšení projevů může být komplexního původu a mohou se na něm podílet jiné vlivy probíhající po celou dobu mimo lekci zájmového útvaru. K přesnému rozklíčování příčin vzniku projevů i příčin zlepšení bohužel chybí dostatek informací. Avšak v průběhu užívaných aktivit jsem

postupem času zpozorovala zlepšení a koncem průzkumného šetření již více komunikovala s několika vybranými členy skupiny, zapojovala se do aktivit a nevyhledávala možnosti úniku tak často, jako dříve. Dokonce se děly i případy, kdy dobrovolně chtěla vést s kamarádkou rozcvičku a protažení, což považuji za velký úspěch.

7.5 Výsledky ohniskové skupiny

Průběh ohniskové skupiny uskutečněné na závěr průzkumného šetření mělo přátelskou, uvolněnou, a především otevřenou a sdílnou atmosféru. Objevené poznatky získané v kombinaci s průběžným pozorováním skupin a jednotlivců zajímavé a v porovnání experimentální a kontrolní skupiny byly příjemně překvapivé.

Zjišťování kýžených informací probíhalo pomocí dotazů na to, co je bavilo, co je nebavilo, co si zapamatovali, co se jim nejvíce líbilo a co by vynechaly nebo změnily. Jak jsem již zmínila výše ve výsledcích pozorování, bylo patrné, že experimentální skupina oplývala vyšší dávkou schopnosti sebereflexe a sebevyjádření, děti se u odpovědí více rozpovídaly a zamýšlely. Některé měly potřebu opravdu mi vysvětlit, co mají na srdci, aby došlo k porozumění. Na předložené otázky odpovídaly obě skupiny převážně kladnou kritiku, přičemž si nejvíce užívaly akční, energické a odlehčené hry se zapojením celé skupiny. Na přemýšlivé techniky, především Sunshine, odpovídaly, že se jim to líbilo jako zkušenost, ale moc je to nebavilo. Takové vnímání u dětí mladšího školního věku jsem podobný přístup očekávala, a proto jsem ji aplikovala pouze jednou jako nástroj poznávání a sdílení v rámci „výletového“ programu po prvním sociometrickém měření s metaforou sezení okolo ohniště. Přesto mě překvapilo, že si na tuto techniku vzpomněly po šesti měsících, tudíž předpokládám, že pro ně musela být silným zážitkem.

Co se týče toho, jaký měly pocit z uplynulého půlroku a co se děti naučily, dozvěděly nebo získaly, jmenovaly následující oblasti: tanec, odpočinek od povinností, opadnutí strachu mluvit, nová přátelství, pohybová koordinace při složitějších aktivitách (aktivita „Míčkové vzorce“), práce s tělem a rovnováhou, nové hry. Měly pocit, že strávený čas byl užitek, což je pro jakéhokoli vedoucího lekce jistě milou informací.

7.6 Shrnutí nashromážděných dat

Poznatky plynoucí z kombinace a komplexnosti nashromážděných dat shledávám za zajímavé a přínosné. Průzkumným šetřením došlo i přes rušivé faktory k doložení zvýšeného rozdílu mezi stimulovanou a nestimulovanou skupinou a rozvoje v sociální a komunikační oblasti jakožto součásti primární nespecifické prevence. Odpovědi, ač jsou nepřímo zodpovězeny touto kapitolou, na cílové otázky jsou následující:

- 1) Lze rozvinout děti mladšího školního věku v sociální a komunikační oblasti pomocí aktivit a technik vycházejících z paradivadelních systémů?

Ano, lze. Je však důležité mít na paměti dovednostní úroveň skupiny, vývojové období jejích členů, zacílení aktivit a technik včetně jejich efektivního aplikování v praxi a vnímat volnočasové aktivity jako dodatečný nástroj k rozvoji dítěte, protože ten je ovlivňován mnohými faktory ve výchově, vzdělávání a v běžném životě.

- 2) Došlo pomocí aplikování zmíněných technik k osvojení nových dovedností v sociální a komunikační oblasti?

Ano, došlo. Na konci průzkumného šetření byla experimentální skupina v oblasti sociální a komunikační zpozorována na vyšší úrovni. Děti obratněji zvládaly sociální interakce a zlepšily se jim vyjadřovací schopnosti nejen na stylistické úrovni, ale i na obsahové úrovni. Také lépe chápaly sociální situace, morální vědomí a hodnoty. V ohledu slušného chování a společenských pravidel došlo k pokroku. U obou skupin zpozorovány lepší či alespoň stejně intenzivní interpersonální vztahy. Dále došlo k oslabení strachu promluvit a vyjádřit s, a k rozvoji otevřenosti vůči okolí.

- 3) Došlo pomocí aplikování zmíněných technik k rozvoji nějaké jiné oblasti mimo sociální a komunikační a v jaké?

Ano, došlo. Jedná se o zvýšení všeobecné kreativity, představivosti a tvořivosti, schopnosti samostatné tvorby vlastních tanečních variací, lepší schopnost vnímání sebe sama a vlastního těla, sebepoznání, sebereflexe, sebevyjádření, vnímání vlastních potřeb, požadavků a emocionálních prožitků, lepší pohybová koordinaci a rychlejšímu učení a osvojování nových tanečních variací, schopnost odpočinku od běžných povinností, zvýšení sebevědomí.

Závěr

Cílem práce bylo zaměřené na děti docházející do zájmových volnočasových útvarů a zjištění zda, v jaké míře a v jakých oblastech můžeme jejich osobnosti rozvíjet v sociálním, komunikačním a případně i nějakém dalším směru jakožto součástí primární nespecifické prevence pomocí technik a přístupů vycházejících z paradivadelních systémů. Výsledky pak měly přinést odpovědi na výše zmíněné otázky, tedy zda, v jaké míře a v jakých oblastech došlo k posunu dětí či jejich případnému osvojení nových dovedností u mnou stimulované skupiny oproti nestimulované. Praktická část se zabývala průzkumem zaměřeným na sociometrické měření v obou skupinách na začátku a na konci průzkumného šetření, zúčastněné pozorování skupiny a jedinců po celou dobu průběhu výzkumu a ohniskovou skupinu, uskutečněnou na konci poslední lekce průzkumného šetření. Cíle průzkumu byly doplněny ambicemi, že získané výsledky by mohly být užitekem pro studenty a absolventy Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Jsem si vědoma, že existují způsoby, pomocí kterých by se dal průzkum zefektivnit, i přesto lze konstatovat, že došlo k naplnění cílů této bakalářské práce.

Seznam použité literatury

- FRIEDLOVÁ, M. (2015). *Expresivní terapie jako podpora kvality života u různých klientských skupin*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 978-80-244-4599-1
- HERMOCHOVÁ, S. (2014). *Hry pro rozvoj skupinové spolupráce*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0727-6 (brožováno)
- KRATOCHVÍL, S. (2009). *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3. vydání. Praha: Galén. ISBN: 978-80-7262-347-1 (dotisk)
- KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-1284-0
- LEČBYCH, M. (2013). *Metodická doporučení pro využití postupů expresivních terapií*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 978-80-244-3484-1 (brožováno)
- MACHKOVÁ, E. (1990). *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací*. 5. vyd. (4. rozš.), v SKKS 2. vyd. (1. rozš.). Praha: SKKS. ISBN: (brožováno)
- MACHKOVÁ, E. (2007). *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2. upravené vydání. Praha: NIPOS. ISBN: 978-80-7068-207-4 (brožováno)
- MACHKOVÁ, E. (2011). *Metodika dramatické výchovy*. 12. vydání. Praha: NIPSPK. ISBN: 978-80-7068-250-0 (brožováno)
- MATĚJČEK, Z. (1985). *Počátky našeho duševního života*. 1. vydání. Olomouc: Panorama. ISBN: Brož.
- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN: 80-247-1362-4
- MIOVSKÝ, M. a kol. (2012). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie. ISBN: 978-80-87258-89-7
- MORGAN, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 2. vydání. Tišnov: SCAN. ISBN: 80-85834-77-4
- MÜLLER, O. (2013). *Expresivní terapie ve speciální pedagogice*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 978-80-244-3686-9
- PETILLON, H. (2013). *1000 her pro školy, kroužky a volný čas*. 1. vydání. Brno: Edika. ISBN: 978-80-266-0095-4
- POLÍNEK, M. D. (2017). *Expresivní přístupy (nejen) v prevenci na ZUŠ*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 978-80-244-5244-9

- POLÍNEK, M. D. (2015). *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 978-80-244-4842-8 (brožováno)
- POLÍNEK, M. D. (2016). *Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 978-80-244-5056-8 (brožováno)
- POLÍNEK, M. D. (2013). *Úvod do studia dramaterapie, teatroterapie, zážitkové pedagogiky a dramiky*. 1. vydání. Olomouc: P-centrum. ISBN: 978-80-905377-1-2
- SVOBODA, P. (2012). *Metodologie kvantitativního speciálně pedagogického výzkumu*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 978-80-244-3067-6
- VALENTA, J. (2004). *Manuál k tréninku řeči lidského těla*. 1. vydání. Kladno: AISIS. ISBN: 80-239-2575-X (brožováno)
- VALENTA, J. (2013). *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-4473-5 (brožováno)
- VALENTA, M. (2007). *Dramaterapie*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN: 9788024718194
- VALENTA, M. (2013). *Dramaterapie a teatroterapie*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 978-80-244-3685-2 (brožováno)
- O nás*. [online], Dům dětí a mládeže Olomouc, [cit. 2019]. Dostupné na: <https://www.ddmolomouc.cz/o-nas>
- Výroční zpráva o činnosti ve školním roce 2016/2017*. [online], Dům dětí a mládeže Olomouc, [cit. 2017-11-15]. Dostupné na: https://www.ddmolomouc.cz/files/uploads/dokumenty/vyrocní_zpráva_1617.pdf
- Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání*. [online], MŠMT, 17.2.2005, [cit. 2018-09-01]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. [online], MŠMT, 10.11.2004, [cit. 2019-02-15]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Sociometrická matice počátečního měření experimentální skupiny

Tabulka č. 2 – Sociometrická matice počátečního měření kontrolní skupiny

Tabulka č. 3 – Sociometrická matice závěrečného měření experimentální skupiny

Tabulka č. 4 – Sociometrická matice závěrečného měření kontrolní skupiny

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Plán práce pro experimentální skupinu tanečního zájmového útvaru „Scénický tanec“

Příloha č. 2 – Plán práce pro kontrolní skupinu tanečního zájmového útvaru „Tancák s Kačkou“

Příloha č. 3 – Seznam aplikovaných aktivit a technik vycházejících z paraivadelních systémů

Příloha č.1

Plán práce pro experimentální skupinu tanečního zájmového útvaru „Scénický tanec“

Tento plán práce byl vytvořen vedoucím lekce, tedy mnou, na základě věkové kategorie a rozsahu znalostí scénického tance dané skupiny, v tomto případě začátečnických znalostí.

Scénický tanec – plán práce pro školní rok 2017/2018

OBECNÉ INFORMACE: Taneční kroužek se zaměřením na dramatický projev propojený s tancem, ruku v ruce vytvářející příběh. Ztvárňujícím prostředkem bude využití důrazu na vyjadřování emocí pohybem, gesty a mimikou. Taneční prvky vycházejí primárně z baletu, moderny, show dance, gymnastiky a dle zaměření a tématu choreografie i z vhodných odlišných tanečních stylů. Děti se aktivně zapojí na vytvoření příběhu a nadále jej společně ztvárníme v choreografii.

ŘÍJEN: Seznámení a úvod do základních pohybů a prvků výrazového tance, kolektivní vytváření jednoduchých situací s cílem nastartovat a podpořit kreativní cítění dětí. Ubírat se tímto směrem nám pomůže využití různých dramatických her a cvičení vycházejících z odborných metodik.

LISTOPAD: Zaměření na technické zpracování tanečních pohybů, prvků a postojů. Pokračování ve stimulaci a aktivním využívání kreativity dětí pomocí vybraných cvičení a her.

PROSINEC: Osvojení jednoduchých tanečních variací v kombinaci s hudbou. Pro hladký průběh spolupráce těla s hudbou zapojíme do programu rytmická cvičení. Každý trénink bude prokládán jednoduchými, krátkými praktikami pro podporu kreativity.

LEDEN: Procvičování tanečních variací, kroků, prvků a cviků v kombinaci s hudbou s cílem zapamatovat si krátké sestavy a schopnost jejich samostatné interpretace.

ÚNOR: Skládání dříve naučených sestav dohromady. Přidávání nových tanečních variací. Do výuky zapojíme mimická a pantomimická cvičení.

BŘEZEN: Zaměření na emocionální projev pohybem a gesty. Navážeme na předešlá mimická a pantomimická cvičení a pokusíme se ztvárňovat různorodé situace. Nástroji budou mimika, tělo a hudba. Průběžně budeme opakovat natrénované taneční sestavy. Začínáme více pracovat s hudbou, která bude v závěrečné choreografii.

DUBEN: Pokusíme se prohloubit hereckou stránku v již vytvořených sestavách a vypilujeme detaily. Postupně budeme k hotovému připojovat nové taneční variace a dotahovat je k

dokonalosti. Ke sjednocení těla a pohybů nám pomůže i fixace na hudbu, kterou budeme využívat v choreografii, a zaměření na postavení tanečníků – jejich rozmístění v prostoru do řad, diagonál a tvarů. Různé úseky choreografie budou mít odlišná postavení. Z procvičovaných postavení uděláme pevná a využijeme je v choreografii.

KVĚTEN: Naším cílem bude tvořit a tvořit. Začneme formovat celkovou choreografii, která bude sestávat z veškeré práce, kterou jsme s dětmi doposud dokázali, a z nově přidaných tanečních kroků, prvků, pohybů a sestav. Intenzivně pracujeme s hudbou k choreografii. Klademe důraz na postavení v choreografii.

ČERVEN: Opakování a zdokonalování detailů v choreografii. Dotvarujeme poslední části choreografie. Příprava na závěrečné vystoupení rodičům.

Příloha č.2

Plán práce pro kontrolní skupinu tanečního zájmového útvaru „Tancák s Kačkou“

Tento plán práce byl vytvořen vedoucím lekce, tedy mnou, na základě věkové kategorie a rozsahu tanečních a pohybových znalostí dané skupiny, v tomto případě téměř začátečnických znalostí.

Tancák s Kačkou – plán práce pro školní rok 2017/2018

OBECNÉ INFORMACE: Taneční kroužek se zaměřením různé taneční styly, především disco dance, street dance a hip hop. Taneční prvky vycházejí z odlišných tanečních stylů. Cílem je naučit děti orientaci v hudbě a tanci tak, aby byly schopné samy zatančit choreografii. Většina choreografií bude předem připravena, ale i děti se také občas aktivně zapojí na vytvoření tanečních variací a nadále zapojení variace do choreografie. Občas zabrouzdáme i do oblasti strečinku, posilování a kondičního cvičení pro oživení programu a pro osvojení základních technik v péči a podporu fyzické stránky člověka.

ŘÍJEN: Seznámení a úvod do základních pohybů a prvků tance, kolektivní vytváření jednoduchých sestav s cílem nastartovat a podpořit kreativní, rytmické a pohybové citění dětí. Ubírat se tímto směrem nám pomůže využití různých tanečních her a cvičení vycházejících z odborných metodik.

LISTOPAD: Zaměření na technické zpracování tanečních pohybů, prvků a postojů. Pokračování ve stimulaci a aktivním využívání kreativity, rytmiky a pohybu dětí pomocí vybraných cvičení a her a osvojování nových choreografií.

PROSINEC: Osvojení dalších tanečních variací. Pro hladký průběh spolupráce těla s hudbou zapojíme do programu více rytmická cvičení. Každý trénink bude prokládán jednoduchými, krátkými praktikami pro podporu vlastní taneční tvorby.

LEDEN: Procvičování starých a učení nových tanečních variací, kroků, prvků a cviků v kombinaci s hudbou s cílem zapamatovat si náročnější sestavy a schopnost jejich samostatné interpretace.

ÚNOR: Skládání dříve naučených sestav dohromady v jednu velkou choreografii. Pokračování v přidávání nových tanečních variací. Do výuky zapojíme více strečinku, posilování a kondičních cvičení pro rozšíření obzorů dětí a větší možnost rozvíjení v některých pohybech, které využijeme v choreografii, ale vyžadují cvik.

BŘEZEN: Průběžně budeme opakovat natrénované taneční sestavy. Začínáme více pracovat s hudbou, která bude v závěrečné choreografii.

DUBEN: Pokusíme se prohloubit technickou stránku v již vytvořených sestavách a vypilujeme detaily. Postupně budeme k hotovému připojovat nové taneční variace a dotahovat je k dokonalosti. Ke sjednocení těla a pohybů nám pomůže i fixace na hudbu, kterou budeme využívat v choreografii, a zaměření na postavení tanečníků – jejich rozmístění v prostoru do řad, diagonál a tvarů. Různé úseky choreografie budou mít odlišná postavení. Z procvičovaných postavení uděláme pevná a využijeme je v choreografii.

KVĚTEN: Naším cílem bude tvořit a tvořit. Začneme formovat celkovou choreografii, která bude sestávat z veškeré práce, kterou jsme s dětmi doposud dokázali, a z nově přidaných tanečních kroků, prvků, pohybů a sestav. Intenzivně pracujeme s hudbou k choreografii. Klademe důraz na postavení v choreografii.

ČERVEN: Opakování a zdokonalování detailů v choreografii. Dotvarujeme poslední části choreografie. Příprava na závěrečné vystoupení rodičům.

Příloha č. 3

Seznam aplikovaných aktivit a technik vycházejících z paradivadelních systémů

Oblasti, které mohou následující aktivity rozvíjet, jsou rozmanité a povětšinou spočívají v rozvoji verbální či neverbální komunikace, kreativity, práce s tělem, vnímání pravidel a hranic, prostorové vnímání, vnímání druhých, koncentrace na danou činnost a sebepoznávání. Účinek dané aktivity na tyto oblasti se liší dle konkrétní aktivity a jejímu pojetí skupinou a vedoucím lekce.

Všechny aktivity a techniky byly vybrány a aplikovány v souladu s plánem práce (viz příloha č.1) a s cíli průzkumného šetření praktické části této bakalářské práce. Drtivá většina z nich je pochycena ze studijní praxe, tedy z praktické výuky a výcviků. Některé z nich znám díky praktickým zkušenostem ze zařízení, ve kterých jsem vykonávala studijní či dobrovolnou praxi. Na závěr této přílohy přikládám seznam literatury, ve kterých některé aktivity můžeme najít v podobném znění nebo v podobném smyslu, avšak přesné znění z žádné z následujících technik není prakticky dohledatelný, jelikož se povětšinou jedná o mnou upravené adaptace nebo jsou převzaty právě z praktických ukázek z výuky a praxí.

Následující techniky jsou seřazeny do kategorií dle zacílení či účelu dané techniky. Mohou svým však zacílením či účelem prolínat i s dalšími kategoriemi, než ve kterých jsou zařazeny. Rozdělení je tedy dle primárního zacílení techniky.

Warm-upy a icebreakingy

Džungle	Stojíme v kruhu a na tlesknutí se na někoho podíváme. Pokud se setkáme pohledem, zařveme jako zvíře z džungle. Možno využít i jako tvorbu dvojic pro následující aktivitu.
Evoluce	Hra spočívá v hraní „kámen, nůžky, papír“. Každá výhra značí postup výše v evoluční úrovni. Každá prohra vrací na samotný začátek, tedy první evoluční stupeň. Evolučními stupni jsou slepice, pes, opice a člověk. Každý se projevuje typickými pohyby a zvuky dané úrovně, díky čemuž v prostoru najde člověka na stejné úrovni, jako je on sám a může začít souboj „kámen, nůžky, papír“.
Hasiči	Hraje hudba, děti tančí a pohybují se po prostoru, na její zastavení učitel zahlásí pokyn. Cílem je splnit činnost skrývající se za pokynem co nejrychleji. Nejpomalejší vypadává.

	<p>Pokyny:</p> <p>oheň – gesto hašení</p> <p>povodeň – nedotýkat se země</p> <p>most – pozice mostu</p> <p>kámen – pozice kamene</p> <p>blesk – lehnout na zem</p> <p>tornádo – chytit se něčeho pevného</p>
Kočka a myš	Členové skupiny vytvoří tři řady a rozpaží. Vzniknou tak uličky. Dva, kočka a kocour, hrají na honěnou ve zmíněných uličkách. Řady mohou měnit směr jednorázovým kolektivním otočením o 90°.
Komáři	Stojíme v kruhu, jeden z nás je komár. Zabzučí a dřepne si, oba vedlejší sousedé nad ním tlesknou. Dalším člověkem po směru je komár, sousedi tleskají a v tomto principu se pokračuje dále. Tempo hry se zrychluje.
Loketní partáci	Utvoříme dvojice, ty se zaháknou lokty a volné ruce dají v bok, aby vznikl oblouk vhodný k zaháknutí dalšího lokte. Dva hrají na honěnou mezi těmito dvojicemi, které pevně stojí na místě. Chytaný se může schovat do domečku zaháknutím za volný loket. Protější člověk vybíhá a stává se chytačem.
Ninja!	Stojíme v kruhu, každý má spojené ruce před sebou a všichni děláme „ohm“. Poté skupina začne přidávat na intenzitě a „ohm“ přechází v „Ááá, ninja!“, načež se skupina rozskočí do ninja pozic. Vedoucí hru začíná (možno zvolit někoho jiného), vyráží jednorázovým úderem po jednom ze sousedů. Směr hry je daný, avšak rozhoduje jen o pořadí, kdo má právě úder. Úder může udělit jednomu ze dvou sousedů. Každý, na koho je zaútočeno, může jednorázovým pohybem uhnout. Cílem útoku je jedna z rukou (dle věku skupiny se určí hranice, kdy se počítá zásah – po zápěstí, po loket, po rameno). Pokud dojde k platnému zásahu, člověk přichází o jeden ze dvou životů (jedna ruka = jeden život) a zasáhnutou ruku dává za záda. Sám může útočit jen zbývající rukou. Kdo přišel o oba životy, vypadává ze hry.
Nožená	Honění, při kterém se nechytá rukou, ale nohou. Jsou varianty po dvou, po čtyřech či po břichu. Všechny varianty lze zadat i pozadu.
Potřesení rukou	Chodíme po prostoru a podáváme si s těmi, které potkáme ruce. Tempo hry se zrychluje na popud vedoucího lekce.
Slepičky	Všichni sedí na židlích rozmístěných po prostoru, jedna je volná. Člověk

	nejblíže volnému místu vyrazí chůzí jako slepice (chodidlo před chodidlo) na volné místo. Cílem je posadit se co nejrychleji.
Židličková	Hraje hudba, všichni chodí do okolo kruhu židlí, které jsou opěrkami k sobě. Je připraveno o jednu židli méně. Když hudba přestane hrát, všichni si musí co nejrychleji sednout. Na koho nezbyla židle, vypadává a jednu další židli odnáší.

Orientace na skupinu (vnímání, poznávání a sdílení ve skupině)

Dobry den, na shledanou!	Stojíme v kruhu, uprostřed jeden. Přichází k někomu, s potřesením ruky si vzájemně řeknou „Dobry den!“. Stojící v kruhu se potřesením ruky a slovy „Na shledanou!“ rozloučí se sousedy na obou stranách. Poté si vymění místo s nově příchozím a stává se člověkem ve středu, volícím si dalšího člověka v kruhu. Nově příchozí, který právě zaujal místo v kruhu pozdraví oba své sousedy potřesením ruky a slovy „Dobry den!“ a pokračuje se ve hře. Tempo hry se zrychluje. Po čase a zaběhnutí systému hry místo hesla „Dobry den!“ říká každý své oblíbené jídlo a místo „Na shledanou!“ říká své neoblíbené jídlo. Po čase a zaběhnutí této verze možno přidat další verzi s oblíbenými a neoblíbenými barvami, případně ještě další verzi s oblíbeným a neoblíbenými zvířaty. Po ukončení aktivity vedoucím lekce sedíme v kruhu a sdílíme, kdo si o kom co zapamatoval. Poté jdeme jmenně po kruhu a u každého si říkáme, co měl za hesla.
Dopisy	Sedíme v kruhu a posíláme libovolnému člověku imaginární dopis. S obdrženým dopisem může člověk nakládat dle vlastního uvážení a dodat tak aktivitě skrytý podtext (např. tajný dopis, romantický, nečitelný apod.). Následně posílá dále, dopis tak putuje skupinou.
Kufr	Sedíme v kruhu, do středu vedoucí dotáhne pomyslný velký kufr, do kterého přihazují všichni členové dle libosti vše, co je napadne dle zadaného tématu (např. balení na výlet, balení domů z výletu – suvenýry apod.)
Kruhová improvizace	Celá skupina sedí v kruhu, uprostřed dvojice, která improvizuje v zadaném prostředí. Pokud někoho ze sedících něco napadne na základě pozice, kterou jeden z herců právě zaujímá, má možnost tlesknutím dění zastavit, jednoho z herců dotykem poslat sednout a zaujmout jeho poslední pozici.
Míčkové vzorce	Stojíme v kruhu a házíme míček člověk dle výběru. Tím se vytvoří trasa míčku. Trasu několikrát opakujeme, aby se zaběhla. Poté jedeme tuto trasu

	s druhým odlišným míčkem pozpátku. Dle skupiny možno přidat další míček nebo přidat hesla k házení konkrétního míčku (např. právě házím míček po směru, říkám nějaké zvíře, právě házím míček proti směru, říkám nějaké povolání apod.).
Mixážní pult	Jeden sedí uprostřed, ostatní leží v kruhu chodidly ke středu. Každý si vymyslí dva libovolné zvuky (na každé chodidlo jeden), které se mohou objevovat v daném prostředí (např. ZOO, školka, u lékaře apod.). Poté nastane ticho a „DJ“ sedící uprostřed mačká chodidla dle jeho výběru. Po stisknutí či dotyku chodidla jeho majitel vydá příslušný zvuk. Sedící uprostřed tak může po prozkoumání zvuků tvořit atmosféru jako v daném prostředí, ovlivňuje tempo i četnost zvuků apod.
Pexeso	Dva hádající jdou za dveře, zbytek se rozdělí do dvojic a vymyslí si stejné pohyby. Poté se rozprostřou po prostoru do řad. Hádající vyvolávají jednotlivce. Pravidla stejná jako u běžného karetního pexesa. Variant zadání tématu vymyšlených pohybu je mnoho dle fantazie a vhodnosti do kontextu lekce. V našem případě taneční pohyby.
Pizzaři	Sedíme v kolečku tak, že každý má před sebou záda někoho dalšího. Poté na tato záda vytváříme pizzu. Přidáváme různé přísady, které libovolní členové skupiny vymýšlí. Vždy, když se přidává nová ingredience, člen řekne skupině, co to je a vymyslí nový pohyb, kterým se daná ingredience na pizzu přidává (např. rajčatový základ „rozmažeme“, šunku „naplácneme“ apod.).
Samuraj	Stojíme v kruhu, všichni drží pomyslný samurajský meč. Jeden z kruhu zaútočí na libovolného člena dle vlastního výběru. Ten musí zvednout ruce (stále držíc meč) a oba sousedé zaútočí směrem na jeho právě nechráněné břicho. Zmíněný poté předává „štafetu“ dalšímu libovolnému člověku z kruhu. U každého úkonu děláme „Ha!“. Chyba se trestá vypadnutím ze hry. Tempo hry by mělo být plynulé, případně se může zrychlovat.
Skač, dokud můžeš!	Stojíme v kruhu, vnímáme skupinu. Člověk může vyskočit, pokud nikdo jiný neskáče. Počítá si, kolikrát se mu to povedlo. Pokud vyskočí s někým zároveň, oběma se body nulují, musí oběhnout celý kruh a opět se mohou zapojit a sbírat body od znovu.
Sunshine	Stojíme v kruhu. Postupně každý pokládá otázky směrem ke skupině („Kdo má/nemá rád...?“ „Kdo byl/nebyl v...?“ apod.). Po každé otázce se všichni

	členové skupiny rozestaví dle jejich odpovědi s tím, že ve středu je naprosté ano, na obvodu kruhu neutrál a ven z kruhu ne (vzdálenost od obvodu kruhu určuje intenzitu záporné odpovědi).
Šéf	Jeden jde za dveře, zbytek vymýšlí příběh, proč a jak dotyčný za dveřmi přišel pozdě do práce. Poté se dotyčný vrátí do místnosti, posadí se naproti člověku hrajícího šéfa, který sedí zády ke zbytku skupiny. Skupina se snaží pantomimou sdělit vymyšlený příběh. Šéf se v průběhu hry otáčí dozadu na skupinu, která musí zamrznout. Kdo se pohne či promluví, vypadává ze hry. Obtížnost hry se tak zvyšuje. Hra začíná již od otevření dveří pozdě příchozího.
Vyprávěj	Sedíme v kruhu, po směru každý vypráví část pohádky. U posledního člověka musí příběh skončit. Pokaždé, když se v příběhu objeví nová postava, skupina jí vymyslí specifické gesto a zvuk či slovo, které se následně při každém zmínění dané postavy kolektivně vykoná a pronese. Poté se jede druhé kolečko, kdy se jednotlivé části, kterou každý vyprávěl, dramatizují. Zvukové části jsou jen ty, které skupina vymyslela postavám. Následuje další kolo, kdy se tempo dramatizace zrychluje. Možno využít i s jinými žánry či tématy.

Vnímání druhých a spolupráce

Autíčka	Vodění partnera ve dvojici poslepu prostorem. Možno využít více způsobů vodění prostorem (za loket, rameno, dlaň, hlasem, zvukem, foukáním).
Hejno	Skupina opakuje po vedoucím člověku vpředu pohyby i trasu po prostoru.
Hračka	Dvojice si najdou klidné místo, kde si krátce popovídají o své oblíbené hračce. Poté se všichni společně sejdeme a každá dvojice prezentuje hračku toho druhého tak, že si s dotyčným hraje jako se zmíněnou hračkou.
Kopie	Každý si představí libovolného člověka, který je v chůzi něčím typický. Poté chodíme prostorem a každý daného člověka postupně předvede, zbytek chodí za ním a snaží se kopírovat jeho pohyb, tempo a detaily. Cílem je sehrát se s vedoucím člověkem. Hra probíhá v tichosti, pouze vedoucí lekce ohlásí jméno následujícího člověka.
Míč mezi zády	Dvojice se snaží udržet míč mezi zády. Varianty mohou být dřepování nebo chůze po prostoru.
Opora	Zvedáme se ze země ve dvojicích oporou o záda či o dlaně čelem k sobě. Po

	zvednutí zkoušíme zase do sedu. Dle fantazie možno vymyslet další varianty.
Sochařské sympozium	Ve dvojicích modelujeme z partnera sochu. Poté proběhne sochařské sympozium, kdy sochaři představí situaci a emocionální rozpoložení vytvořené sochy. Následuje výměna ve dvojicích, socha se stává sochařem.
Zamčené dveře	Skupinu rozdělíme do dvou týmů a dva lidi pošleme za dveře. Každý tým vymyslí dveře, které jsou zamčené nějakým specifickým způsobem (např. heslo, kód, úkon apod.). Ti, kteří byli za dveřmi mají společně rozklíčovat, jak dveře otevřít.
Zrcadla	Varianta ve dvojicích, jeden zrcadlí prováděný pohyb druhého. Poté výměna.

Sebeuvědomění a sebepoznání

Kouzelný kamínek	Kdo drží kamínek, má slovo. Používá se v kruhových reflexích či jiných momentů kruhového sdílení ve skupině. Lze použít i jiný předmět, který za kouzelný s výsadou mluvit označíme (v mém případě dřevěná kulička).
Mrak	Děti si lehnou po prostoru. Vedoucí lekce předkládá představu, že dítě je mrak, měkký, lehký, vznášející se. Může jen tak plynout po obloze. Poté postupně dítě vracíme do reality až do probuzení. Aktivita nemusí být dlouhá.
Relaxace	Pomocí představ a uvědomování vlastního těla relaxujeme. Vedoucí lekce provádí děti v průběhu relaxace, poté je postupně vrací zpět do reality až do procitnutí.
Růst	Každý za sebe prochází pomocí pohybu růstem dle zadání (např. květina, strom, oheň) ve vlastním tempu. Všichni jsou v tichosti orientováni na pohyby svého těla. Možno doplnit hudebním podkresem.

Další

Dělení do dvojic podle...	Variant lze vymyslet mnoho. Nejčastější jsou barva očí, vlasů, výška, věk. Také existuje varianta hledání poslepu „sympatických“ rukou v prostoru.
Chůze prostorem	Chůze prostorem dle vlastní rychlosti, stylu, trasy. Vedoucí lekce může upravovat zadání – pobízet ke změně tempa, stylu či směru chůze. Technika může sloužit jako základ pro mnohá další zadání pokynů (na tlesknutí dřepnou, na dvě tlesknutí vyskočí apod.). Lze zadávat i prostředí a podmínky, ve kterých chodí. U dětí je vhodné dosazování kontextu prostoru pomocí

	představitosti (např. představte si, že je na zemi studená voda a vy chodíte po kládách vedoucích přes ni apod.), může tak sloužit jako úvod do následující aktivity.
Teploměr	Člověk ukazuje výškou ruky hladinu energie, nálady či souhlasu podobně na teploměru. Lze využít na různorodé otázky dle volby vedoucího lekce.

Literatura:

HERMOCHOVÁ, S. (2014). *Hry pro rozvoj skupinové spolupráce*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0727-6 (brožováno)

MACHKOVÁ, E. (1990). *Zásobník dramatických her, cvičení a improvizací*. 5. vyd. (4. rozš.), v SKKS 2. vyd. (1. rozš.). Praha: SKKS. ISBN: (brožováno)

MACHKOVÁ, E. (2011). *Metodika dramatické výchovy*. 12. vydání. Praha: NIPSPK. ISBN: 978-80-7068-250-0 (brožováno)

PETILLON, H. (2013). *1000 her pro školy, kroužky a volný čas*. 1. vydání. Brno: Edika. ISBN: 978-80-266-0095-4

POLÍNEK, M. D. (2016). *Rozvoj žáka s jinakostí na ZUŠ*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 978-80-244-5056-8 (brožováno)

POLÍNEK, M. D. (2015). *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 978-80-244-4842-8 (brožováno)

VALENTA, J. (2004). *Manuál k tréninku řeči lidského těla*. 1. vydání. Kladno: AISIS. ISBN: 80-239-2575-X (brožováno)

VALENTA, M. (2007). *Dramaterapie*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN: 9788024718194

Anotace

Jméno a příjmení	Kateřina Ondřejková
Katedra	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.
Rok obhajoby	2019

Název práce	Primární nespecifická prevence ve volnočasových aktivitách s využitím paradivadelních systémů
Název v angličtině	Primary non-specific prevention in freetime activities using methods of drama
Anotace práce	Bakalářská práce zkoumá vliv aplikace aktivit a technik vycházejících z paradivadelních systémů ve volnočasových aktivitách v oblastech primární nespecifické prevence, především oblast sociální a komunikační. Zjišťuje, zda jsou tyto aktivity ve zmíněných oblastech užitek, popřípadě v jaké míře, a zda došlo pomocí inkriminovaných aktivit k rozvoji či osvojení dalších dovedností.
Klíčová slova	primární prevence, primární nespecifická prevence, volnočasové aktivity, paradivadelní systémy, školní věk, dramatická výchova, tvořivá dramatika, dramaterapie, drama
Anotace v angličtině	The bachelor thesis examines the influence of the application of activities and techniques based on the methods of drama in leisure time activities in the areas of primary non-specific prevention, especially social and communication. It investigates whether these activities are beneficial, or to what extent in mentioned areas, and whether other skills have been developed or mastered through the activities in question.
Klíčová slova v angličtině	prevention, primary prevention, primary non-specific prevention, freetime activities, methods of drama, school age, drama education, creative drama, dramatherapy, drama
Rozsah práce	56
Jazyk práce	Český jazyk