

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Metody dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ v tématu Musíme si pomáhat

Diplomová práce

Autor: Eva Horáková
Studijní program: M 7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Vedoucí práce: Mgr. Iva Křoustková Moravcová, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: **Eva Horáková**

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název závěrečné práce: **Metody dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ v
tématu Musíme si pomáhat**

Název závěrečné práce AJ: Methods of drama teaching in primary school in the topic: We need to help each other.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je aplikovat a následně zaznamenat postup seznámení žáků s tématem Musíme si pomáhat na prvním stupni základní školy. Jednotlivé metody, které jsou v této práci uvedeny, jsou prakticky zrealizované s danou věkovou skupinou žáků. V teoretické části práce se věnuji popsání a formulování jednotlivých metod dramatické výchovy, které jsem při seznámení žáků s tématem použila. V praktické části je zdokumentován postup při práci s danou věkovou skupinou žáků a jejich reakce na jednotlivé metody. Jako výzkumná metoda je použito pozorování a dotazník.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Iva Křoustková Moravcová, Ph.D.

Konzultant:

Oponent: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 2. 4. 2014

Datum odevzdání závěrečné práce:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucí diplomové práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

V úvodu své práce bych chtěla poděkovat Mgr. Ivě Křoustkové Moravcové, Ph.D. za cenné rady, konzultace a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala Mgr. Donce Linhartové za umožnění pracovat s její třídou při realizaci hodin v rámci praktické části mé diplomové práce.

Touto cestou bych také chtěla poděkovat rodině za podporu, bez níž by tato práce nevznikla.

Anotace

HORÁKOVÁ, Eva. *Metody a techniky dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ v tématu Musíme si pomáhat*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 74 s. Diplomová práce.

Práce se zabývá metodami dramatické výchovy jako prostředku pro zlepšení mezilidských vztahů žáků 1. stupně ZŠ. Práce je rozdělena do dvou částí a to na teoretickou a praktickou.

Část teoretická obsahuje definování pojmu dramatická výchova a jejích cílů, metod a technik. Dále je zde stručné seznámení se specifickými zvláštnostmi období mladšího školního věku a zařazení dramatické výchovy v RVP ZV.

V praktické části seznamuji s konkrétní třídou a zázemím školy, v níž probíhala přímá práce. Dále je zde popis průběhu a plnění stanovených cílů zrealizovaných hodin. Součástí je i návrh na pokračování v přímé práci se žáky.

Klíčová slova: METODY DRAMATICKÉ VÝCHOVY, KLIMA TŘÍDY, MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK, DRAMATICKÁ VÝCHOVA, VZTAHY ŽÁKŮ

Annotation

HORÁKOVÁ, Eva. *Methods of drama teaching in primary school in the topic: We need to help each other*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2015, 74 pp. Diploma Thesis.

The thesis deals with the methods of drama as a means of improving interpersonal relationships between first grade school students. The thesis is divided into two parts, theoretical and practical.

The theoretical part defines the concept of drama including its objectives, methods and techniques. Additionally, there is a brief introduction to the specifics of the young school age and the inclusion of drama in the primary education programme.

The practical part introduces the class in which the concepts presented in this thesis were verified. There is also a description of the objectives set, their accomplishments and realized classes. The thesis concludes with the proposal of the possible future direct work with students.

Keywords: METHODS OF DRAMA TEACHING, CLIMATE OF THE CLASS, YOUNG SCHOOL AGE, DRAMA, RELATIONSHIPS BETWEEN PUPILS

Obsah

| | |
|---|----|
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 10 |
| 1 VYMEZENÍ POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA..... | 11 |
| 1.1 Obsah dramatické výchovy..... | 11 |
| 1.2 Cíle dramatické výchovy..... | 14 |
| 1.3 Metody a techniky dramatické výchovy | 16 |
| 1.3.1 Konkrétní metody a techniky | 19 |
| 2 HISTORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY | 26 |
| 2.1 Středověké divadlo..... | 26 |
| 2.2 Dětské divadlo 19. a 20. století u nás | 27 |
| 2.3 Dramatická výchova a století dítěte | 28 |
| 3 ŠKOLA A DRAMATICKÁ VÝCHOVA | 30 |
| 3.1 Ukotvení dramatické výchovy v rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání..... | 31 |
| 3.2 Způsob využití dramatické výchovy ve výuce..... | 34 |
| 3.3 Stavba hodiny dramatické výchovy | 36 |
| 4 OSOBNOST ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU | 39 |
| 5 ŠKOLNÍ KLIMA..... | 42 |
| 5.1 Činitelé klimatu..... | 43 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 46 |
| 6 PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM..... | 47 |
| 6.1 Cíle práce s třídním kolektivem | 47 |
| 6.2 Průzkumný vzorek..... | 48 |
| 6.3 Průběh setkání..... | 48 |
| 6.4 Metody použité při práci se žáky..... | 49 |
| 7 Výsledky průzkumu | 51 |

| | |
|---|-----------|
| 8 Doporučení pro praxi | 64 |
| 9 Návrh možné navazující práce | 66 |
| ZÁVĚR | 70 |
| ZDROJE | 71 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 74 |

ÚVOD

V mé diplomové práci jsem se zaměřila na přiblížení metod a technik dramatické výchovy nejen učitelům prvního stupně, ale i dalším zájemcům o tento obor, který podle mého názoru, lze využít při běžné výuce předmětů zařazených do osnov základních škol. Zde může být nejen jako metoda pro prožití si určitého učiva, ale může plnit i funkci estetickou. Domnívám se, že dramatická výchova je vhodná i pro zlepšení vztahů ve třídě nebo při prevenci sociálně patologických jevů, jako je šikana. Z tohoto důvodu jsem si vybrala jako téma mé diplomové práce Metody dramatické výchovy na 1. stupni ZŠ v tématu Musíme si pomáhat.

Cílem této diplomové práce je ukázat cestu ke zlepšení vztahů mezi dětmi s využitím dramatické výchovy. Ta je pro práci s třídním kolektivem velice vhodná díky rozmanitosti svých metod a technik, které si každý může upravit podle požadovaného cíle a s ohledem na individuální zvláštnosti příslušné třídy a jednotlivých žáků. Celkově má tato práce poskytnout stručné seznámení se s dramatickou výchovou jako prostředkem efektivní práce s třídním kolektivem, k čemuž slouží jednotlivé kapitoly teoretické části. Praktická část je zaměřena na konkrétní práci se třídou a ukázání cesty, prostřednictvím níž lze chování žáků k sobě navzájem usměrňovat a zlepšovat.

V první kapitole se zabývám dramatickou výchovou jako celkem a stručně seznamuji nejen s jejím obsahem, ale i s jejími cíli, metodami a technikami. Zde se zmiňuji o rozdílu mezi technikou a metodou. V jedné z podkapitol uvádím i příklady konkrétních metod, které lze v dramatické výchově využít. Dále v této části zmiňuji i souvislost s osobnostně-sociální výchovou podle Rámcově vzdělávacího programu.

V historickém přehledu vývoje dramatické výchovy vyzdvihuji nejdůležitější etapy rozvoje této disciplíny společně s osobnostmi, bez nichž by dramatická výchova nenabyla takové podoby, jakou má. Pro lepší orientaci je kapitola rozdělena na několik podkapitol vázících se k určitému časovému období. Seznamuji zde také s vývojem od starověku, kdy začaly vznikat první komedie a tragédie, do dnešních dob. Soustředím zde pozornost zejména na vývoj u nás.

Vzhledem k tomu, že dramatická výchova není běžnou součástí výuky na základní škole, zmiňuji v kapitole Škola a dramatická výchova její využití v praxi a zakotvení

v Rámcově vzdělávacím programu, kde je zařazena mezi tzv. doplňující obory. V této části jsem stručně nastínila počáteční problémy s jejím prosazením se do škol do roku 1989.

Neméně důležitou kapitolou je i stručná charakteristika období mladšího školního věku, protože cílovou skupinou, na kterou je orientována praktická část, jsou žáci první až páté třídy základní školy. Jedná se zde o nastínění průběhu vývoje žáka nejen po fyzické, ale i psychické stránce. Tyto změny je při plánování hodin dramatické výchovy nutno zohlednit a hodinu přizpůsobit

Chování žáků lišící se od představ pedagoga však nemusí být vždy způsobeno neodhadnutím stupně vyspělosti žáků, ale i klimatem školy, které se odráží v klimatu třídy. Proto je obsahem jedné z kapitol právě školní a třídní klima, kde poukazují na tyto činitele a jejich vliv na chování žáka.

Praktická část je věnována realizaci aktivit zaměřených na zlepšení vztahů v dané třídě. Na začátku seznamuji se složením třídy, v níž praktická část probíhala a se specifiky této třídy.

Dále následuje stručné seznámení s průběhem jednotlivých hodin a dílčími cíly jednotlivých hodin, které vznikaly v návaznosti na konkrétní situace ve třídě. Přípravy na jednotlivé hodiny jsou zařazeny na konci práce v přílohách spolu s návrhy na následnou činnost.

V kapitole Výsledky průzkumu je shrnutí dosažených změn v chování žáků po zrealizování hodin směřovaných na jejich vzájemnou interakci a komunikaci. Uvádím zde také konkrétní změny v chování vybraného žáka.

Součástí praktické části je i doporučení pro následnou práci s třídním kolektivem na zlepšení vztahů mezi dětmi spolu se zdroji, z nichž lze čerpat inspiraci a náměty pro realizaci činností cílených na jejich vztahy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Veškeré poznávání, které probíhá při dramatické výchově, se odehrává ve fiktivních situacích prostřednictvím hry v roli či dramatickým jednáním v situaci. Děj se tedy odehrává v nereálném světě prostřednictvím skutečných osob nebo věcí. Vše je „dělání jako“, „jako by“, „jako kdyby“. Tento proces může vyústit v představení (produkt), které ale není podmínkou. Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, ale prostředky jsou dramatické (Machková, 1998, s. 32).

Dramatická výchova může v dnešní době sloužit jako metoda vyučování jiným předmětům. Ve školním prostředí se s ní také můžeme setkat jako s volnočasovou aktivitou nebo jako s regulérním předmětem zařazeným do výuky.

Termín drama označuje nejčastěji textové předlohy určené pro jevištní umění. Pokud bychom hledali ve slovníku spisovné češtiny adjektivum k dramatické výchově, tj. dramatický, našli bychom širší výklad, z něhož nejvhodnější a nejvýstižnější popis děje je „velmi živý, vzrušující, vzrušený, napínavý“. Tato slovesa svědčí o tom, že dramatická výchova je o vysoké aktivitě, osobní zaujatosti a angažovanosti na ději, stejně tak ale i o očekávání vyplývajících z konfliktu (zápletky) (Machková, 1998, s. 32).

Dramatická výchova jakožto systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla bere zřetel nejen ke kreativně-uměleckým a pedagogickým požadavkům, ale i k bio-psycho-sociálním podmínkám. Bio-psycho-sociálními podmínkami se myslí individuální i společenské možnosti následného rozvoje zainteresovaných jedinců (Valenta, 2008, s. 40).

1.1 Obsah dramatické výchovy

Obsah, proces dramatické výchovy má několik částí, které nelze v praxi od sebe oddělovat a ani je podceňovat. Žádná část tak není ve vzdělávacím procesu samostatně,

ale vždy s některou z dalších složek. Jsou jimi osobnostní neboli individuální rozvoj a sociální rozvoj.

K osobnostnímu rozvoji slouží především systém průpravných her a cvičení. Ty také tvoří základní okruh učiva dramatické výchovy na 1. stupni (Bláhová, 1996, s. 23). Mezi hry a cvičení patří ty, které rozvíjejí uvolnění, soustředěnost a odstraňují zábrany. Dále pak ty, které zcitlivují vnímání a schopnost objevování sebe sama a svého okolí. Dochází také k prohlubování a obohacování pohybových dovedností a schopností výrazovým pohybem, k plynulejšímu a expresivnějšímu verbálnímu projevu (Bláhová, 1996).

Podíváme-li se však za hranice naší země, zjistíme, že tato hlediska mají větší důležitost, než je tomu u nás. Nejen ve výchově a vzdělávání mají jedinci větší svobodu a samostatnost, ale také v celém společenském životě. U nás na školách vzbuzuje dramatická výchova spíše možnosti pro „šáskování“ a zvyšuje touhu po anarchii. I přes veškeré snahy je i nadále dramatická výchova v naší zemi chápána jako příprava na divadlo, nepodněcuje tolik vědomí o nutnosti vnitřního prožívání. Tuto situaci však může postupně změnit zavedený Rámcově vzdělávací program, který dává důraz, stejně jako dramatická výchova, na sociální a intelektuální dovednosti. V tomto pedagogickém dokumentu jsou z hlediska dramatické výchovy důležitá průřezová témata, v nejpřednější řadě osobnostní a sociální výchova, o níž se zde říká, *že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stává se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu (RVP ZV, 2010, s. 101).*

Toto učivo se téměř shoduje s učivem dramatické výchovy, proto může předmět dramatická výchova na základní škole naplňovat osobnostní a sociální výchovu. Další průřezová témata mohou nabídnout dramatické výchově množství námětů pro práci, čímž lze propojit dramatickou výchovu s ostatními školními předměty (Machková, 2007).

Sociální rozvoj tvořící druhý okruh je naplňován hrami a cvičeními na kontakt a sociální komunikaci (verbální i neverbální). V této oblasti je nutné potlačovat sklon k nevnímání druhého a smysluplnosti jeho slovního projevu. Taktéž je nutné

odstraňovat zábrany v navazování fyzických kontaktů a jeho jednostranné chápání (Machková, 2007).

Pro správné vedení skupiny a plnění stanovených cílů je také potřeba znalostí ze sociální psychologie, která byla ve vzdělávání učitelů eliminována. Její znalost ovšem vede k prohloubení a zefektivnění práce, neboť učitel musí umět vnímat klima a atmosféru ve své třídě, skupině a správně na ni reagovat, být citlivý na potřeby, zájmy a postoje dětí. Taktéž je potřeba aktivně reagovat a chápat dítě jako rovnocenného partnera a stát se tak přirozeným členem skupiny (Machková, 2007).

Do okruhu činností, které se v této oblasti používají, spadají nejrůznější cvičení kontaktu komunikace, z nichž jedněmi z nejoblíbenějších činností jsou nonverbální dialogy nebo použití zástupné řeči, cvičení důvěry apod. (Machková, 2007).

Oba okruhy, osobnostní a sociální rozvoj, utvářejí nezanedbatelnou součást dramatické výchovy. Obě části mohou stát samostatně a za určitých okolností se jimi může struktura činností v daném prostředí vyčerpat, ovšem u dramatické výchovy, jako oboru, to neplatí (Machková, 2007).

Kromě již zmíněných dvou okruhů existuje ještě okruh třetí, který tvoří jádro celé dramatické výchovy. Je jím dramatická hra, tj. *námětová hra založená na mezilidském kontaktu a komunikaci, na setkávání různých lidských jedinců v situacích, osob, které na sebe vzájemně působí, řeší střetávání svých postojů a potřeb, přání a směřování, a utváření děje* (Machková, 2007, s. 17). Děti se tak díky ní seznamují se situacemi z běžného života ať blízkého nebo vzdáleného (dospívání, dospělost, stáří,...) a učí se tak tyto problémy řešit s rozvahou a beze strachu z chybování (Kratinová, 2011).

Dramatická výchova používá zejména v oblasti sociálního rozvoje dvou základních metod: improvizace a interpretace. Jejich klíčovým prostředkem je dramatická hra. Metodika improvizace, tzn. jednání ve fiktivně, uměle vytvořené situaci, poskytuje jejím účastníkům prostřednictvím dramatické hry autentický prožitek... (Bláhová, 1996, s. 24). U metody interpretace tomu není jinak. Východiskem pro ni je nejčastěji literární předloha, výtvarná, hudební či jiná umělecká díla u nichž prostřednictvím dramatické hry přibližuje umělecké obsahy, prostřednictvím, kterého umožňuje pochopit jejich podstatu skrze vlastní prožitek. V praxi je málokdy nalezneme samostatně, protože se často prolínají a doplňují (Bláhová, 1996).

1.2 Cíle dramatické výchovy

Dramatická výchova je mnohými považována za předmět, který u dětí podporuje určitou emocionální lázeň pro volné „bahnění se“. Mnozí si pokládají otázky týkající se smyslu realizace dramatické výchovy a jejího účelu. Spekulace o jejím přínosu jsou na místě tam, kde chybí přesné vymezení cílů a hodnot preferovaných v tomto oboru zájmů. Pokud je naším zájmem děti rozvíjet a formovat prostřednictvím dramatické výchovy, je nutné si předem vyjasnit konkrétní cíle ve vztahu k dané skupině žáků, k příslušnému ročníku i zkušenostem dětí. Tyto zformulované cíle jsou následně začleněny v celoškolském dokumentu (Machková, 1998).

S cíly souvisí také hodnoty, tedy to, co je nabízeno zapojeným lidem a jejich prostřednictvím i společnosti. Hodnoty jsou a budou bez ohledu na to, zda je učitel dramatické výchovy využívá či nikoliv. Oproti tomu cíle preferují takové hodnoty dramatické výchovy, které učitel pro svoji práci v dané pedagogické situaci zvolí. Často se však navzájem kryjí a je obtížné určit co je cíl a co hodnota (Machková, 1998).

První a zároveň nejdůležitější cíl je sociální rozvoj. Jak napsala Winifred Wardová (Wardová, 1957, s. 8): *Abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim porozumět; a čím širší, hlubší a chápavější je naše porozumění, tím bohatší bude náš život. Abychom rozuměli druhé osobě a věděli, jak se cítí, musíme vstoupit na její místo a zkusit cítit jako ona.* Jedná se tedy o schopnost vnímání pocitů druhých lidí a důvody jejich jednání a chování. Často lidé posuzují druhé jen ze svého pohledu na věc, ze strany působení na jejich osobu a city, avšak stanovisko jiných lidí vůči problému nevidí anebo jej přehlížejí. Nedokáží se vžít do jiné osoby a podívat se na věc z jejího pohledu (Machková, 1998).

Další velice důležitou hodnotou je příležitost ke spolupráci. Ta vychází z požadavku na skupinovou činnost, kdy je hra vytvářena se společným úsilím všech členů skupiny. Při skupinových činnostech je také zapojován i outsider, který tak získává příležitost ukázat svůj přínos pro skupinu jako celek. Každý tak může prožívat a sdílet zážitky z aktivit, přičemž nelze opominout další hodnotu s touto související, a to rozvoj komunikativních dovedností, bez nichž by fungování skupiny bylo do značné míry narušeno (Machková, 1998).

Hodnota rozvoje komunikativních dovedností je skupinou obsahující projev verbální, ale i neverbální či pohybový. V nejpřednější řadě jde o projev vyjádření myšlenek, postojů, pocitů, a to nejen svých, ale i druhých. Stejně tak jde také o porozumění těmto výrazům a jejich skrytým významům. K dovednostem, které se při komunikaci s okolím používají, patří plynulost řeči, dostatečná slovní zásoba, schopnost správné formulace, artikulace a spisovnost, dále pak práce s dechem a hlasem. V mimoslovní komunikaci se jedná zejména o mimiku obličeje i těla, gestikulaci, koordinace těla aj. (Machková, 1998).

Jednou z klíčových hodnot dramatické výchovy je i rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti. Někdy tento cíl bývá formulován i jako rozvoj fantazie nebo tvořivost. Tyto významy se netýkají pouze oblasti umění a jejího chápání a tvorby, ale i vztahu k životu, k lidem a k lidským činnostem. *Obrazotvornost a tvořivost jsou také jedním ze základních a podstatných prvků empatie a tolerance, tedy hodnotných mezilidských vztahů* (Machková, 1998, s. 53).

Nellie McCaslinová napsala, že obrazotvorností vše jen začíná, neboť k tvořivé práci je zapotřebí překročit hranici tady a teď a vžít se do jiné situace, do jiného člověka, jiné doby. Největší příležitost se nachází v „dělání her“, při kterých se dítě do dělání „jako“ vžívá velmi snadno a přirozeně. Tento v dětství zcela automatický proces je však s postupným růstem dítěte ignorován a potlačován a při tom lze prostřednictvím člověku přirozené činnosti vytvářet prostředí pro utváření zkušeností přínosných pro život každého jedince (McCaslinová, 1990). Smyslem hry, která je převážně náplní dramatických činností, je u dětí pěstovat a udržet schopnost přistoupit na jiné než vžité, fixované postoje, hodnocení a mechanismy chování (Machková, 1998).

Neméně podstatné je i rozvíjení schopnosti kritického myšlení při nastolených hrách obsahujících problém, který představují dané okolnosti, sociální role a charaktery, se kterými jsou děti nuceny pracovat a do kterých se musejí vžít. Tím se posouvají v úrovni schopnosti vcítit se do druhého a jednat tak, jak by v dané situaci jednal druhý člověk. Také se díky tomuto způsobu práce mohou na danou situaci podívat z jiné perspektivy, z méně subjektivní roviny. Vzhledem k tomu, že vše se děje v rovině „jako“, mají jedinci jistotu, že při méně správné volbě nehrozí žádné sankce, jako v reálném světě při řešení skutečných problémů a situací, čímž získávají určitou jistotu, svobodu a nezávislost (Machková, 1998).

Emocionální rozvoj je dalším cílem v oblasti dramatiky. Jedná se o zkušenost s různými emocemi a pochopení, že jsou součástí života člověka, které je ale zároveň potřeba ovládat a regulovat. Mnozí lidé se domnívají, že vyjádření vlastních negativních citů, ač je každý jedinec v sobě má, by mohlo vést k narušení psychiky dané osoby a jejího dobrého jména. Ale právě to, že i tyto city dokážeme projevit, z nás dělá citlivé jedince a ne jen „prázdné nádoby“ (Machková, 1998).

V dramatické výchově jde také o to, aby byl člověk veden k aktivnímu poznávání světa, sebe sama, ale i společnosti, v níž žije. Dále je obsah směřován k vnímání skutečnosti kolem sebe a v celé její hloubce (Bláhová, 1996). Sebepoznání a s ním spojená sebekontrola umožňují získat *pozitivní sebepojetí, tj. posílit zdravé sebevědomí, založené na vědomí své ceny pro druhé, vede k uvědomění si svých omezení, aniž by z nich člověk vyvozoval závěry o své bezcennosti* (Machková, 1998, s. 54). Každý jedinec tak získává příležitost vyjádřit se, poznat myšlenky druhých a uvědomovat si vlastní hodnotu a její opodstatnění. Dochází zde tak k posílení sebevědomí méně průbojných jedinců a zároveň k tlumení egocentrismu druhých lidí.

Poslední významnou skupinou cílů a hodnot, ..., představuje estetický rozvoj, umění a kultura. Dramatická výchova uvádí děti a mladé lidi do divadelního umění tím, že poskytuje zkušenost s nejdůležitějšími elementy dramatu, které jsou jeho trvalou a nezbytnou součástí (Machková, 1998, s. 55). Jedná se především o hru v roli, hru s konfliktem, s dramatickou situací či dějem nebo s dramatickým dialogem. V případě, že je práce směřována k veřejnému vystoupení, je důležité hráče také seznámit s dalšími složkami divadla, a to s herectvím charakterizujícím danou postavu a budujícím její vývoj, s režijní složkou vytvářející souhru všech částí sdělení tak, aby bylo divákovi srozumitelné a dalšími neodmyslitelnými částmi divadelního dramatu (Machková, 1998).

1.3 Metody a techniky dramatické výchovy

V první řadě je nutné uvést, co to vlastně metoda a technika je, co se těmito pojmy myslí a co si pod nimi představit.

Podle Evy Machkové *metoda v nejobecnějším slova smyslu znamená cestu k cíli, která rozhoduje o jeho dosažení. V pedagogice vykládána jako záměrné uspořádání*

činností učitele a žáků, směřující k naplnění cílů pedagogických (Machková, 2004, s. 94).

Etymologické definice uvádí, že slovo metoda vzniklo spojením řeckých slov *meta* a *(h)odos*, která znamenají v překladu cestu k něčemu. Tato definice je však příliš stručná a málo vypovídající o jejím poslání v dramatické výchově. Její přínos v dramatické výchově se dá ukázat na pěti konkrétnějších a přesnějších definicích (Valenta, 2008).

Jako první bych zmínila, že metoda v dramatické výchově může označovat celý systém (např. v praxi se setkáváme s dramatickou výchovou jako metodou výuky prvouky, vlastivědy, aj.). Z pedagogického hlediska se však ocitáme na hraně přesnosti, neboť při použití metody jako prostředku vyučování jiného předmětu, se nejedná o přesné vyjádření (přesnější by bylo, že postupy – metody byly použity ve výuce prvouky). V tomto případě se nejedná totiž o uplatnění celé dramatické výchovy, ale jen její části. O přesné vyjádření by se jednalo v případě, že by byla dramatická výchova jako metoda rozvoje emocionality (Valenta, 2008).

Pojmem metoda lze označit základní koncepční metodický princip systému, na němž je dramatická výchova založena (Valenta, 2008, s. 46). I toto označení má však obecnou platnost uplatnitelnou i u jiných výchov, proto lze např. říci, že metodou dramatické výchovy je metoda divadla, nebo že základní metodou je dramatická hra, popřípadě, že jednou z nejpodstatnějších metod je hra v roli (Valenta, 2008).

Také lze pojmem metoda označit specifický způsob práce určitého člověka, instituce, aj. V tomto podání představuje metoda souhrn základních charakteristik cílů, principů struktur, typů obsahů her a zdrojů nebo charakteristik hlavních metod a mnoho dalšího (Valenta, 2008).

Soubor nebo skupina dílčích postupů, respektive jejich společný princip v rámci „hry v roli“ je další možný výklad metody v kontextu dramatické výchovy. Nyní lze říci, že využíváme metodu pantomimy či improvizace, kdy pod těmito souhrnnými názvy se ukrývá množství dílčích metod a technik (Valenta, 2008).

V poslední řadě je potřeba ještě jeden výklad metody v souvislosti s dramatickou výchovou a to jako konkrétní postup, z něhož vyplývá v praxi konkrétní aktivita učitele

a žáka. Ukážeme si jej na konkrétním příkladu. Pokud si vezmeme pantomimu jako větší celek, zjistíme, že je tvořen dílčími druhy pantomim, např. zpomalenou pantomimou. Tu poté uplatníme ve výchovném procesu jako samostatnou a již přesně definovanou metodu (Valenta, 2008).

Z již napsaného lze tedy usoudit, že metoda je také to, co můžeme v hodinách vidět a to díky jejímu promítnutí se do všech přítomných činností. Metoda tak v tomto slova smyslu zviditelňuje určité výchovné systémy v praktické podobě. (Valenta, 2008)

V knize od Josefa Valenty lze najít definici metod, která je sice obecnějšího charakteru, ale je jasná a výstižná. Definice přehlíží stavy, kdy došlo k nevhodnému užití metody a ukazuje stav takový, jaký by měl být: *Metoda výchovy a vyučování je určitý způsob činnosti, kterým se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich (ideálně) nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva; spojitě s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozování a řízení; tyto činnosti žáka i učitele tvoří (ideálně) společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl* (Valenta, 2008, s. 47). Mnozí další autoři uvádějí ve svých knihách trochu odlišné definice. Jedním takovým autorem je Josef Maňák, který ve své knize *Nárys didaktiky* píše, že metoda je *koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních činností žáků, který je zaměřen na dosažení výchovně vzdělávacích cílů* (Maňák, 1995, s. 33).

Valenta (2008, s. 48) definuje techniku jako *typ metody vyžadující, aby učící se člověk prakticky a osobně jednal*. V praxi velmi často pojem technika splývá s termínem metoda. Při definování specifík techniky se dostáváme k tomu, že:

- technika je zkonkretizování metody (např. metoda je verbálně-zvuková, techniky patřící do ní jsou brainstorming, diskuze, atd.)
- vnímáme-li techniku z hlediska širě záběru, je jeho postup limitovaný (technikou se naplňuje jeden konkrétní cíl, plní se jeden konkrétní prvek učiva)
- v sociálně-psychologickém výcviku může být vymezení techniky jako postupu, který není dotvořen do detailu (dotváří se podle konkrétních požadavků a potřeb účastníků) (Valenta, 2008)

Je také ale nezbytné zmínit, že technika znamená i dovednost podněcující vykonávat určité činnosti. V oblasti divadla lze narazit na spojení „hlasová technika“, ve kterém se uplatňuje původní význam řeckého „techné“ – umění (Valenta, 2008).

1.3.1 Konkrétní metody a techniky

Po krátkém seznámení se s významem slov „metoda“ a „technika“, bych ráda přiblížila jejich jednotlivé druhy v dramatické výchově. Jejich výběr učitelem patří k nejdůležitějším faktorům výchovně-vzdělávacího procesu.

Hlavní skupinu metod tvoří nejrůznější druhy a typy her. Jedno z předních míst v dramatické výchově zauímají hry jejichž principem je boj, soupeření, zápasení (tzv. hry agonální). Do této skupiny tedy patří hry s různými druhy závodění, soutěžení či zápasení a to i po intelektuální stránce. Tyto hry mají stanovená pravidla, kterými se musí všichni hráči řídit. Pokud jsou tyto aktivity využity ve školním prostředí při výuce, jedná se většinou o didaktické hry (Kořátková, 1998).

Jednou z nejdůležitějších her pro dramatickou výchovu jsou hry mimetické, tj. hry fungující na základě nápodoby, přeměňování se. Tyto hry pracují s imaginární rovinou. Často se tedy jedná o situace "jako", "jakoby", kdy se hravá činnost realizuje např. s panenkami, s loutkou či s přestrojením. Klíčové hry spadající do této oblasti jsou hra v roli, hra rolová a hra v situaci. Tyto hry, souhrnně nazývané dramatické hry, jsou pro dramatickou výchovu důležité nejen tím, že zřetelně pracují s divadelním materiálem, ale i kooperativním duchem (Kořátková, 1998).

Rolová hra se uplatňuje ve fiktivních situacích ať už dramatických (obsahující konflikt, problém) či nedramatických a její podoba je různá. V některých případech jde často o vžití se do postavy, za níž koná i mluví, jindy je omezena některá stránka projevu (např. pantomimické ztvárnění, zastavení pohybu – živé obrazy, ...) (Marušák, 2008).

Rolová hra má tři stupně. První, základní, je simulace, v níž je hráč sám sebou avšak ve změněných podmínkách. Další je alterace, při které se přebírá cosi z jiné postavy bez bližšího určení na základě určitých schémat. Poslední je charakterizace, jejímž obsahem je jednání hráče za individuální, konkrétní a jedinečnou osobu (Marušák, 2008).

Josef Valenta rozděluje metody podle míry angažovanosti hráče ve hře. Jeho dělení je ze všech již existujících nejobširnější a tvoří tři celky, v nichž jsou popisovány jednotlivé metody bez vytváření podskupin. Hledání metody podle stanoveného cíle je velmi těžké, ale podněcuje promýšlení podstaty různých metod (Machková, 2004).

První celek je tvořen jedním postupem, jednou metodou a to metodou (ú)plné hry, kterou Valenta považuje za základní metodu prvního řádu. Postup je modelován na základě běžné reality života s užitím všech typů obsažených ve skupinách I – IV zahrnujících pohyb, řeč, manipulaci s předměty, aj. (Valenta, 2008).

V celku označeném písmenem B jsou zahrnuty základní metody a techniky druhého řádu, tedy ty, bez kterých by se dramatická výchova neměla obejít a které dělají dramatickou výchovu tou, kterou je a kterou má být (a někdy mnohem více, než jak ji může dělat úplná hra). V tomto celku jsou preferovány neúplné komunikační aktivity (např. hraní prostřednictvím rukou), ztvárnění části běžného života, apod. Taktéž je zde poukazováno na fakt, že se některé metody nemusejí používat dlouhodobě a přesto neztratí dramatická výchova užitím jiných metod ze stejné skupiny ze své efektivnosti nic (Valenta, 2008).

Metody a techniky doplňující a podporující metody základní tvoří třetí celek. Tyto metody nejsou svojí povahou pro drama typické, protože nepoužívají primárně tělo jako základní prostředek vytváření jiné situace (Valenta, 2008).

Základní třídění pak tedy vypadá takto:

A.

I. Metoda (ú)plné hry

B.

II. Metody pantomimicko-pohybové

III. Metody verbálně-zvukové

C.

IV. Metody graficko-písemné

V. Metody materiálově-věcné (Valenta, 2008, s. 123)

Při uplatnění metody úplné (neúplné) hry je potřeba mít na paměti, že se jedná o vstup do role, který nemusí být pro každého hráče snadný. Proto je doporučováno používat zprvu neverbálních, respektive pantomimicko-pohybových postupů. Tento postupný přechod uvítají všichni jedinci, kterým se tak pomůže v překlenutí vědomí, že se tento druh hry bude realizovat ve škole, ve vyučování, k potlačení ostychu apod. (Valenta, 2008).

Do této skupiny patří metody založené na úplném a neúplném (fragmentárním) zobrazení hrou v roli, čímž se myslí aktivity založené na zobrazení pouhým pohybem a činnosti stojící na realizaci jen řeči nebo zvukem (Valenta, 2008).

Skupina metod pantomimicko-pohybových nevyžaduje od hráčů zvuk a řeč, ale naopak pohyb. Pohybovými aktivitami se zde rozumí aktivizace základních svalových skupin tvořících řeč těla. Dalším definičním prvkem této skupiny je „nepohyb“, zastavení činnosti svalů, vytvářející určitý statický obraz (Valenta, 2008).

Pantomimické (ale i statické) ztvárnění čehokoliv má obecně několik základních způsobů, jimiž se může ubírat. Můžeme tedy hrát:

- *sám objekt (vstoupit do role a být jevem – vytvarovat z těla židli nebo zahrát pantomimicky „povahu“ staré, vznešené židle);*
- *vykreslit jev pohybem (znázornit pohyby rukou stůl, jeho výšku a šířku atd.);*
- *zahrát jeho „zdroj“, vznik, původ(ce) apod. (ztvárnit jev „ostré světlo“ pantomimou užití baterky);*
- *zahrát reakci na jev (reakce člověka na ostré světlo zacloněním očí, záklonem atd.);*
- *zahrát použití jevu (zahrát jev „nůž“ pantomimou krájení chleba) (Valenta, 2008, s. 127)*

Konkrétní techniky spadající do oblasti metod pantomimicko-pohybových jsou například:

- Částečná pantomima
 - částečné zapojení těla do pohybu (část těla se pohybuje, část je ve „štronzu“)
- Narativní pantomima
 - „vyprávěná pantomima“
 - paralelní činnost učitele (vybraného žáka) a hráčů, kdy učitel vypráví příběh a hráči pantomimicky ztvárňují děj (důležitá je správná volba textu – např. nevhodné je pojednání o šumění listí)
- Ozvučená pantomima
 - dochází ke spojení pohybu znázorňujícího postavu a zvuku:
 - vytvářené hlasovým ústrojím člověka bez fonace hlásek (vzdechy, skřeky,...)
 - vznikajícím na předměty z běžného života (lavice, klíče, dveře, ...)
 - utvářeným na hudební nástroje k tomu určené (triangl, ozvučná dřívka, bubínek, ...)
- Plná (úplná) pantomima
 - nejvhodnější je pro pantomimizaci osob
 - základem je úplná aktivita těla
- Zrcadlení
 - jde o skutečné, co nejpřesnější napodobení pohybové akce jednoho hráče druhým
 - typy:

- hra dvojic (paralelní – proti sobě, jeden tvoří zrcadlení druhého; následná – jeden hráč předvede akci, druhý ji zrcadlí s časovým odstupem)
- hra skupin
 - vedení skupiny jedním hráčem (paralelní hra – první varianta předchozího; následná hra)
- Živé – nehybné obrazy
 - vytvoření obrazu (jevu, postavy, situace) bez pohybu, mimikou, postavením těla
 - tvořen jednotlivcem nebo skupinou, bez proměny či s proměnou (sled několika po sobě jdoucích živých obrazů – bez přerušování, mlčky) (Valenta, 2008)

Metody verbálně-zvukové jsou založeny na slově či zvuku. U této skupiny není možné oddělit od sebe složku pohybovou (obsahující i gestikulaci a mimiku) a verbální, neboť obě probíhají zároveň. Tyto metody směřují k rozvoji kvalitního naslouchání, kterým se myslí soustředěné vnímání, analýza verbálního projevu apod., dále vede k dobré technice řeči, k práci s výrazem verbálního projevu a ke sledování vztahu verbální a neverbální složky. Příkladem těchto metod jsou následující techniky (Valenta, 2008):

- Alter ego
 - technika tzv. druhého „já“
 - jeden hráč hraje vnější chování určité postavy, druhý hráč představuje vnitřní prožívání téže postavy při vedeném dialogu či monologu
 - realizace pohybu obou hráčů současně nebo s časovou prodlevou
- Brainstorming

- volné „vystřelování“ různých slov bez ohledu jak moc jsou logicky vázány k danému pojmu (problému, situaci) – použití metafory, analogie
- uplatnění při hledání problému, cesty, podstaty, řešení, atd.
- každý vyřčený nápad je po vyslovení „veřejný“, aby s ním mohli ostatní členové pracovat
- Diskuze (mimorolová technika - MR)
 - dialog dvou a více osob o určitém problému a jeho řešení, o objasňování nejasností
 - rozvíjí precizní myšlení a formulování slovních vstupů z hlediska obsahu dialogu (Na co se ptám? Jaké řešení mám? apod.)
- Imaginativní hra (MR)
 - domýšlení kontextu (majitel, osud věci, atd.) nebo přetvoření významu předloženého předmětu, části kostýmu či rekvizity apod.
 - lze provádět ve hře v roli nebo mimo ni
- Mluvící předměty
 - propůjčování hlasu loutce, předmětu nebo věci zastupující momentálně nehranou postavu
- Zástupná řeč
 - vymyšlení umělého jazyka nepodobného naší řeči, vytváření vět složených ze známých slov, avšak v neobvyklém pořadí nebo používání zcela běžných vět vyslovovaných s cizím přízvukem (Valenta, 2008)

U metod graficko písemných se jedná o doplňující a podporující metody. Jsou založeny na žákově vytvoření písemného, kresleného, malovaného a jiného materiálu

vytvářeného buď v roli, nebo mimo ni. Patří sem např. deníky, které jsou autobiografickými zápisy pomáhajícími proniknout do nitra postavy, dále pak dopisy, inzerát, myšlenkové mapy (zachycují volné asociace k momentálně řešenému problému či otázce na papír), plakáty, životopis a mnoho dalších (Valenta, 2008).

Poslední skupinu tvoří metody materiálově-věcné, jejichž základem je práce s materiálem, hmotou. Výsledek však není písemný, kreslený ani malovaný, ale trojrozměrný. Opět se zde jedná o metody doplňkové a podporující ve vztahu k předchozím skupinám. Do této skupiny patří např. práce s kostýmem, s papírem, s prostorem, s rekvizitou věci, se světlem a stínem nebo se zástupným předmětem (Valenta, 2008).

2 HISTORIE DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Dramatická výchova, stejně jako další vědní disciplíny, má svoji historii. Pohled na její vývoj jako na školské, dětské divadlo může být dvojitý. Lze na něho nazírat buď z pohledu dějin divadla, nebo z hlediska pedagogického. Z pedagogického pohledu se jedná o vývoj názorů na dramatickou výchovu a její uplatnění ve výuce (Machková, 1998). V následujících podkapitolách jsem se snažila vystihnout nejdůležitější momenty z průběhu vývoje dramatu.

2.1 Středověké divadlo

Uplatnění dramatické výchovy při školní výuce a výchově má kořeny již ve středověkém vyučování latiny, kdy byly čteny např. Terentinovy komedie. Postupem času vedl vývoj k ilustraci četby pantomimou a k inscenaci čtených her a to nejen Terentinových komedií, ale i Plautových. Prvotní představení byla realizována pouze ve školském prostředí bez přítomnosti veřejnosti. Ta mohla inscenace shlédnout až s odstupem času. Z touhy poznávat a ilustrovat hry se začaly objevovat nové komedie napodobující Terentina, Plauta či Senecu, starověké autory (Machková, 1998).

Ze začátku měly školské hry sloužit jako praktická cvičení v latině. Teprve na přelomu 15. a 16. století se jejich funkce rozšířila a obohatila. Studenti se měli hraním antických her rozvíjet nejen po jazykové stránce, ale i osvojovat si antický pohled na svět a na život (Machková, 1998).

V době humanismu bylo zařazování divadelních her do škol dlouhou dobu odmítáno. Po univerzitních divadelních hrách se začaly objevovat na středních školách českých měst. Náměty těchto her již nebyly jen s římskou tematikou, ale začaly se objevovat i biblická témata. První historické náměty v divadle byly v 17. století (Machková, 1998).

Školské divadelní hry v pojetí humanistů měly čtyři úkoly: cvičit paměť, zdokonalit v latině, naučit dobrému vystupování a vychovávat k mravnosti. Propagace školských her však souvisela i se snahou humanistů ulehčit a zpříjemnit školskou dřinu, učinit výuku zábavnější, hravější a žákovi příjemnější; současně to byl pokus o zefektivnění výuky (Machková, 1998, s. 7).

Velice důležitou osobou ve vývoji dramatu je Jan Amos Komenský, *který byl první, kdo odlišil divadlo jako umělecký druh od školních her jako pedagogického prostředku. Z důvodu považování divadla jako vyučovacího prostředku mohly být divadelní hry antické či antiku napodobující. Ačkoliv byl Komenský současníkem „zlaté doby divadla“, nepřijal humanistické hry jakožto hry řemeslné (umělecké). Jeho hry byly psány latinsky a sloužily mimo jiné k výuce jazyka* (Machková, 1998, s. 9).

V polovině 18. století došlo k ukončení rekatolizace, divadlo bylo přežito a ztratilo přitažlivost pro obecnost i stát. Z důvodu pronikání racionalismu do řízení státu a ztrátě významu humanistického typu vzdělávání, bylo divadlo ve škole zakázáno. Školské hry tak definitivně na našem území zanikly a díky reformám Marie Terezie a Josefa II. byla estetická složka zcela vymýcena (Machková, 1998).

2.2 Dětské divadlo 19. a 20. století u nás

Opětovné zavedení divadla do škol proběhlo v 19. století a to do škol základních jako zájmový předmět. Divadlo sloužilo nejen k rozvoji řeči a náboženství, ale i k charitativním účelům. (Machková, 1998).

Obsahová stránka her pro děti vycházela ze života dětí a hlavním hrdinou bylo dítě. Drama pro děti obsahovalo morální poučky, které byly stručně, jednoduše a jasně zformulované, děj a postavy nebyly komplikované ani schematizované. Případné konflikty byly malicherné, jejich řešení naivní a snadno dosažitelné (Machková, 1998).

V 70. letech 19. století se v dětském divadle začala objevovat pohádka. Motivy pro vznikající jevištní pohádku byly čerpány z báchorek, avšak převzaly se především postavy a motivy z pověrečné povídky (např. víly, skřítky, duchové, aj.) (Machková, 1998).

Rozvoj pohádkové dramatiky souvisí i s tím, že se na přelomu století pohádka stala dětskou četbou a že vznikaly i tzv. parazitní pohádky okrajových autorů, pracující se stejným arzenálem prvků (Machková, 1998, s. 15). Tento rozvoj brzy vedl k zapojení nových efektů do her, jako jsou balet, výtvarná či hudební složka aj. Velký důraz byl kladen na osobnost učitele, který by měl být zkušený a dobrý (Machková, 1998).

Během první republiky začaly vznikat první pokusy o uplatnění nových přístupů k dramatickým a recitačním aktivitám dětí vycházejících nejprve z jejich zájmů a potřeb

a poté i z diváků. Začala se objevovat ve výuce dramatizace a to zejména v prouce a vlastivědě, kde bylo potřeba zkonkretizovat žákům učivo (Machková, 1998).

Tematicky se divadlo přiblížilo meziválečnému období, a to k hrám s dětským hrdinou, historickým, válečným či legionářským. Zejména v 50. letech se začaly objevovat témata historická, avšak zidealizovaná. Frekventovanými postavami byli příslušníci státní národní bezpečnosti, nacistická okupace nebo aktivity pořádané pionýrskou organizací (Machková, 1998).

Autor, který se svými díly vymykal své době, byl Josef Mlejnek, jehož hlavními tématy byly otázky týkající se dětského kariérismu a protekcionářství, dokončení studií či zařazení se do společnosti. *Postavy jeho her jsou na rozdíl od veškeré dramatiky tohoto druhu živé a životné, skutečně dobře odpozorované a nedeformované apriorní tendencí* (Machková, 1998, s. 19).

2.3 Dramatická výchova a století dítěte

Velký vliv na chápání vztahu dítěte, školy a dramatické činnosti mělo hnutí tvořivé dramatiky, které vzniklo ve Spojených státech Amerických v roce 1924 a jehož zakladatelkou byla Winifred Wardová. Ač podle slov Winifred Wardové potřebují nové věci ve škole k realizaci půl století, vývoj tvořivé dramatiky byl poměrně rychlý. Již v roce 1966 nabízelo ve Spojených státech Amerických na 162 kolejí a univerzit alespoň dílčí kurzy tvořivé dramatiky uvádějících ročně do oboru kolem 2000 učitelů. Od 60. let se také začal rozvíjet i výzkum (Machková, Provazník; 2001).

Na evropském kontinentu se začaly podobné aktivity objevovat až po druhé světové válce, a to ve Velké Británii. Souborný název těchto činností byl Dětské drama a jejich zakladatelem byl Peter Slade, divadelník, rozhlasový pracovník a pedagog. Postupem času se pojetí dramatické výchovy, zejména psychologie a metodiky pedagogického využití dětské hry, začaly šířit do dalších západoevropských zemí. U nás nebyly výsledky dlouhá desetiletí znát, prvními projevy byly literárně dramatické obory na lidových školách umění (dnes základní umělecké školy). V těchto oborech se jako vedoucí uplatňovali ze začátku absolventi vysokých divadelních škol (Machková, Provazník; 2001).

V této době byl získán přístup i na zahraniční konference týkající se dětského dramatu spolu s prvními publikacemi. Vznikla zde také příležitost pro vytváření prvních metodických a teoretických úvah o dramatické výchově, které byly uveřejňovány v časopise Divadelní výchova vycházejícím v Ústředním domě lidové umělecké tvořivosti (dnes ARTAMA) (Machková, Provazník; 2001).

V současné době u nás probíhá několik celostátních soutěží. Nejznámější z nich je Kaplické divadelní léto, které dostalo svůj název podle místa, kde se konala první přehlídka dětského divadla, a to Kaplice. Tato soutěž má svoji tradici od roku 1973 a má své trvání dodnes, kdy ji známe pod názvem Dětská scéna. Tato soutěž se koná každoročně. Místo konání se několikrát změnilo, současně se koná ve Svitavách (Machková, Provazník; 2001).

3 ŠKOLA A DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dramatická výchova se do našich škol dostala v 90. letech 20. století jako nový předmět. Do této doby bylo možné se s ní setkat v mimoškolních zařízeních umožňujících realizaci literárně-dramatických oborů či v dětských divadelních souborech. *Jejich pojetí práce vycházelo často intuitivně z potřeb dětí, z jejich přirozené dětské hry a tvořivosti, z respektujícího vztahu k dítěti a k jeho světu* (Marušák a kol., 2008, s. 6).

Se změnou politické situace se začaly hledat nové zdroje pro oživení tradic reformního školství a pro přeměnu tradičních škol. Prvními školiteli byli právě pedagogové ze základních uměleckých škol se zkušenostmi s vedením literárně-dramatického kroužku a vedoucí dětských divadelních souborů. Tito seminaristé nabízeli pedagogům velké množství materiálů, otevírali nový rozhled v pojetí výchovy a vzdělávání žáků. Mnozí pedagogové si však spojili pojem dramatická výchova se hrou, na jejímž znovuobjevení edukačního potenciálu se skutečně spolupodílela. Díky průniku osobnostně sociálního výcviku spolu s činnostním a hravým modelem vyučování do předmětů kurikula, byla dramatická výchova přesněji vymezena a zařazena mezi umělecké předměty (Marušák a kol.).

Jako umělecký obor však dramatická výchova nemá v našem školství tradici, protože se umělecká výchova zúžila na výtvarnou a hudební výchovu. Vyčlenění však není zcela šťastné z důvodu zaplněnosti světa různými podobami dramatického umění, ať je to divadlo, televizní filmy, reklamy, videohry, aj. Z tohoto důvodu se v současnosti usiluje o zrovnoprávnění dramatické výchovy s ostatními výchovami ve škole. Pokud by se tak stalo, musela by dramatická výchova plnit své cíle komplexně, tedy nejen v oblasti osobnostně sociální, ale i v oblasti umělecké (Marušák a kol.).

V současnosti se podařilo některým pedagogům najít využití metod dramatické výchovy v rámci jiného předmětu. Tento objev tak napomáhá k usnadnění a zkvalitnění učení žáků. Metody jako prostředky dramatického umění vztažené k edukaci se tak dostaly do vzdělávacího procesu, v němž zakotvily mimo svůj samostatný obor. Je prokázáno, že děti, které jsou zvyklé na metody dramatické výchovy při výuce klasických předmětů bez výuky dramatické výchovy jako takové, mají lepší

předpoklady pro rolovou hru, improvizaci či další techniky, než žáci bez znalosti metody dramatické výchovy. (Marušák a kol., 2008)

Pokud škola do svých učebních osnov zařazuje dramatickou výchovu, měla by zvážit, zda má k dispozici učitele pro dramatickou výchovu vnitřně zapáleného a s hlubokým přesvědčením o jejím významu a přínosu a který je pro její výuku odborně připraven. Nejideálnější je, když dramatickou výchovu ve třídě učí sám třídní učitel. Lze také zajistit pedagoga pro výuku pouze dramatické výchovy, který však musí úzce spolupracovat s třídním učitelem (Marušák a kol.). Od školy zavedení dramatické výchovy dále vyžaduje:

- *vnitřní podporu a zájem,*
- *toleranci pro větší hluk, pohyb a zdánlivý chaos,*
- *poskytnutí vhodné místnosti, pokud možno s kobercem na zemi a dostatečně velkým prostorem pro volný pohyb (bez lavic nebo s možností odklidit lavice či změnit jejich uspořádání),*
- *základní vybavení (magnetofon, Orffovy nástroje, míče, šátky, apod.) a úložné prostory (Ulrychová, Provazník, In Bláhová, 1996, s. 80).*

3.1 Ukotvení dramatické výchovy v rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Jak jsem již zmínila, po zjištění přínosu dramatické výchovy ve výuce, byly snahy o její zařazení do edukačního procesu. Pedagogové mající o výuku tohoto předmětu zájem se mohou nechat vést Rámcově vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), do kterého se tento předmět dostal a to mezi doplňující vzdělávací obory. Tyto předměty nejsou povinné, avšak nabízejí učitelům možnost nabídnout žákům něco navíc, co je může rozvinout a nabídnout jim širší rozhled.

Pedagog realizující dramatickou výchovu jako samostatný předmět (volnočasová aktivita nebo samostatný předmět) může nalézt očekávané výstupy právě v RVP ZV spolu se základním učivem. Vytyčené cíle jsou rozděleny pro 1. a 2. stupeň a prvostupňové se dále dělí na 1. období (1. až 3. třída) a 2. období (4. a 5. třída).

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- *zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých*
- *rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná*
- *zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání*
- *spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních*
- *reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)*

Očekávané výstupy – 2. období

žák

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

- *reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy*

Učivo:

Základní předpoklady dramatického jednání

- *psychosomatické dovednosti – práce s dechem, správné tvoření hlasu, držení těla, verbální a neverbální komunikace*
- *herní dovednosti – vstup do role, jevištní postava*
- *sociálně komunikační dovednosti – spolupráce, komunikace v běžných životních situacích, v herních situacích a v situacích skupinové inscenační tvorby, prezentace, reflexe a hodnocení*

Proces dramatické a inscenační tvorby

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

Recepce a reflexe dramatického umění

- *základní stavební prvky dramatu – situace, postava, konflikt*
- *současná dramatická umění a média – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba*
- *základní divadelní druhy – činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo (RVP ZV, 2007, s. 88)*

3.2 Způsob využití dramatické výchovy ve výuce

Dramatická výchova patřící mezi obory estetické výchovy, může být také pedagogickou disciplínou, při níž se využívají prostředky a postupy divadelního umění a to zejména ty, které pracují s mezilidskými vztahy, se situacemi zaměřenými na projevování těchto vztahů a s hrami, jakožto přirozenými aktivitami dětí, ve kterých se tyto vztahy projevují (Provazník, 2005).

Mimo hru se ve výuce mohou uplatit i další dramaticko-výchovné metody, které se uplatňují ve výuce předmětů, jako je prvouka, přírodověda, vlastivěda, dále pak v literární výchově, v českém i cizím jazyce aj. (Provazník, 2005).

Při použití dramatické výchovy při výuce rozvíjíme v první řadě kompetence žáků vážící se na divadelní umění jako tvůrčí proces a specifické poznávání světa (Provazník, 2005). Žák na základě těchto kompetencí:

- *vnímá dramatické umění jako svébytný druh umění a seznamuje se s jeho podstatou a zákonitostmi;*
- *orientuje se v žánrech dramatického umění (a to nejen divadelních, ale i filmových, televizních a rozhlasových), seznamuje se s historickými etapami a zvláštnostmi divadelního umění i se společenským významem;*
- *rozumí zásadám mezilidské komunikace a adekvátně používá její prostředky a chápe vazby mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním;*
- *prostřednictvím dramatické hry a hraní rolí prozkoumává a ujasňuje si osobnostní postoj ke zvoleným tématům zaměřeným především na mezilidské vztahy, postoje, hodnoty i celospolečenské problémy;*
- *pracuje ve skupině, aktivně se účastní společně tvorby, jejího dokončení a prezentace;*
- *využívá základních prostředků dramatické a divadelní práce k uměleckému sdělení a komunikaci s diváky (Provazník, 2005)*

Kromě obecných kompetencí, které jsou rozvíjeny, se prohlubují i klíčové kompetence. Ty jsou souborem znalostí, dovedností, postojů a hodnot využitelných i

mimo školní prostředí, tedy ve svém osobním životě. (Hučínová, 2005) Z těch, které jsou uváděny v RVP ZV, jsou v dramatické výchově nejvíce rozvíjeny kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. Tyto kompetence se zároveň kryjí se specifickými kompetencemi dramatické výchovy (Provazník, 2005).

Při uplatnění rolové hry, základní metody dramatické výchovy, jsou žáci vedeni k jednání za jiné postavy, které jim mohou být zcela cizí, mimo jejich zkušenosti. Při této příležitosti se u nich rozvíjí formulování a vyjadřování myšlenek, názorů stejně jako schopnosti naslouchat druhým, prozkoumávat možnosti reagování na druhého člověka (Provazník, 2005).

Taktéž velkým přínosem v hodinách je i možnost dětí obhajovat a argumentovat své názory. Děti se učí zdravému prosazení se v kolektivu, tvoření kompromisů, popřípadě uznání vlastní chyby. Dále díky využívání prostředků a postupů z divadelního umění je vnášena do života dynamika. Žáci pracují s konfliktem a jsou vedeni k experimentování s různými způsoby řešení a to ve fiktivním prostředí. Díky tomu získávají pro život důležité zkušenosti uplatnitelné jak ve škole, tak i mimo ni, jsou vedeni k přemýšlení o podstatě problému a jeho řešení. Žáci tak rozvíjejí svoji empatii, ujasňují si, že na jeden problém mohou existovat různé názory a pohledy. Velký přínos je také spatřován nejen v učení dětí nést zodpovědnost za svá rozhodnutí a umět zhodnotit své počínání, ale i v ubránění se tlakům na svoji osobu ze strany svého okolí. Na schopnost reflexe a hodnocení je v dramatické výchově kladen důraz. Žák je ze strany vedoucího – učitele veden postupně od uvědomění si vlastní chyby či omylu přes schopnost pozorně sledovat práci ostatních a vytvořit k ní vlastní reflexi, zpětnou vazbu. Učitel se stává spolupracovníkem jak při hodnocení sebe, tak i druhých (Provazník, 2005).

Další klíčové kompetence, které realizace dramatické výchovy naplňuje, jsou kompetence k učení a kompetence k řešení problému, které úzce souvisí s předchozími. V těchto oblastech se žák učí vyhledávat a třídit informace při dramatické a inscenační tvorbě, učí se zkoumat dané téma z různých úhlů pohledu, podobně jako tomu je u kompetencí předchozích, uvědomuje si důsledky lidského jednání v nejrůznějších situacích. Též je žák veden ke vnímání vztahu mezi fiktivními situacemi a těmi reálnými, ze života (Provazník, 2005).

Kompetence občanské se v dramatické výchově objevují při práci s tématy týkajícími se mezilidských vztahů a fungování rodiny, které jsou její samozřejmou součástí. Součástí této kompetence je i rozvíjení vztahu žáků ke kulturním tradicím a dědictví, spolu s hledáním etických hodnot. Žáci se aktivně seznamují též s principy a postupy divadelního umění. Díky možnosti vyústění dramatické práce v jevištní tvar se mohou žáci podílet na kulturním dění své obce či města (Provazník, 2005).

V rámci výuky se nemusí vytvářet celé a do detailu propracované celky, které jsou časově náročné, a nejde jimi naučit větší množství učiva. Dramatická výchova by však měla sloužit pedagogům jako podpůrný prostředek pro snadnější naučení žáků dané učební látce. Metody lze uplatnit v rámci téměř jakéhokoliv předmětu pro zpřesnění představ nebo snadnější pochopení učební látky. Pedagog si může pro děti připravit různá cvičení na rozvoj improvizace na zadané téma nebo s žáky probírat různá řešení problému z dějin a jak by jej řešili sami žáci (při vlastivědě). Jedním z efektivních způsobů využití dramatické výchovy pro širší uplatnění se nabízí vytvoření projektu, který je sice z hlediska času na přípravu náročnější, avšak děti si při něm systematictěji upevní dosavadní poznatky z dramatické výchovy a budou se moci do aktivit plně vžít a prožívat je (Provazník, 2005).

Chceme-li výuku zefektivnit a oživit některými metodami dramatické výchovy, musíme zvážit kromě časového hlediska i hledisko prostorové. Tedy, jestli máme možnost ve třídě, popřípadě v jiné vhodné místnosti, dostatku prostoru chudšího na předměty, které mohou žáky rozptylovat. Odklizení lavic, jak mnozí pedagogové nedostatek místa ve třídě řeší, není nejvhodnějším řešením z hlediska estetického, avšak na mnoha školách jediným schůdným řešením nedostatečného místa pro volný pohyb žáků, pro jejich pohodlnou práci ve skupině či pro jejich příjemné sezení či ležení při plnění zadaných činností (Provazník, 2005).

3.3 Stavba hodiny dramatické výchovy

Na začátek je důležité zdůraznit, že než se začne s žáky pracovat, je potřeba zajistit jejich vhodné oblečení a dostatečný prostor. Při veškerých aktivitách je pak důležité nevystavovat děti „nebezpečí“ (morálnímu, psychickému, fyzickému), ale vytvářet příjemnou atmosféru plnou vzájemné důvěry a radosti. Pokud chce pedagog zajistit správný průběh všech hodin, musíme vymýtit soutěžení jak ze svého, tak z dětského

vědomí. Vše, co bude realizovat, by mělo vycházet z dětí, z toho, co prožívají, z jejich zájmů (Bláhová, 1996).

Pokud začínáme s žáky, kteří o dramatické výchově nevědí prakticky nic, je potřeba jednotlivá cvičení „dávkovat“ od nejjednodušších po složitější. Nutná je také znalost požadovaných cvičení a jejich správné a přesné vysvětlení. Při práci s celým kolektivem by neměl počet dětí přesáhnout patnáct. Při práci ve skupinách se obvykle za ideální počet členů považuje skupina složená z 8 osob (Bláhová, 1996).

Při realizaci hodiny dramatické výchovy bez dramatického děje, tj. her a improvizací mající funkci seznamovací, pátrací nebo ověřovací, není s vytvořením stavby problém. Ale hodina založená na aktivitách s dramatickým dějem je potřeba si ujasnit cíl, ke kterému pak směřuje logicky vystavěný obsah. Stavba takové hodiny je obtížnější a svojí konstrukcí se blíží stavbě divadelního dramatu (Bláhová, 1996).

Každá hodina obsahující dramatický děj začíná expozicí (uvedením do děje). V ní je důležité zvážit, čím a jak ji otevřeme, jaké informace dětem poskytneme, aby podnítily děti k další práci, povzbudily jejich chuť a zájem o ni. Tedy měla by obsahovat skrytý základní rozpor nebo konflikt a z něho vyplývající počátek napětí, měla by připravit základ budoucího dramatického děje. Vše musí být však do takové míry, aby měly děti dostatečný prostor pro odkrývání, hledání a řešení. Mezi příklady metod vhodných pro otevření konfliktu či problému patří vyprávění příběhu nebo jeho části, četba učitelem nebo ve skupině části deníku, výstřižku z novin, inzerátu, dále pak se může jednat o zvukový záznam či videonahrávku, fotografii, ilustraci, předmět a další. Lze také, aby učitel děj rozehrál hrou v roli (Bláhová, 1996).

Po expozici následuje kolize, v níž dochází k zařazení dramatického prvku (rozporu, konfliktu) vyvolávajícího napětí a zároveň potřebu jej řešit. Vhodným motivačním prvkem může být společné objevování, hledání. V této fázi je významnou pomůckou vytváření kontextu, kterým si účastníci dramatické hry a improvizace doplňují a dotvářejí doposud získané informace. Pro tuto část může učitel připravit např. domýšlení postav podílejících se (anebo také ne) na příběhu a to prostřednictvím kresby nebo živým obrazem, rozhovorem s hlavní postavou či postavami z jejího okolí (roli postavy může zaujmout někdo ze skupiny nebo sám učitel), popřípadě dotvářením a vymýšlením prostředí, v němž se děj mohl odehrávat (Bláhová, 1996).

Krise je další část stavby, v níž dochází k vyvrcholení dramatu, k okamžiku, kdy dramatický konflikt a rozpor dosáhne svého kulminačního bodu (není vhodné jej nadále rozvíjet a prodlužovat) (Bláhová, 1996).

„Krizový okamžik v dramatické hře a improvizaci, na rozdíl od divadelního dramatu, však většinou není možné zahrát (např. případy fyzického napadení, úrazy, apod.) a je nutné ho překlenout pokud možno střídým převyprávěním situací. (Bláhová, 1996, s. 57). Tento způsob překlenutí nezpůsobuje ztrátu dramatičnosti, naopak je zde možnost vlastního vnitřního prožití a vybavení si tohoto okamžiku. Pro upevnění prožitku je simulace, představa sebe sama v tomto okamžiku, zkoumání svých pocitů a myšlenek, které může každý vyslovit nahlas, slyšet tak sebe sama a své spoluhráče, kamarády (Bláhová, 1996).

Peripetií dramatická hra a improvizace pokračuje, jedná se o fázi značně složitou, obsahující obrat a nastiňující řešení. Zde je velice důležité si uvědomit, že rozvíjení zážitku z předchozí fáze, způsob řešení, objevování nových způsobů by měli provádět sami její účastníci. Mělo by se k tomuto úkolu přistupovat jako k úkolu účastníků, ve kterém se formulují jejich názory a postoje. Mezi vhodné aktivity patří technika vnitřní hlasy, při nichž prochází vybraný hráč = hlavní postava uličkou ze svých spoluhráčů, kteří se snaží vyslovit jeho vnitřní myšlenky nebo lze zařadit techniku škály názorů, při níž se aktéři rozmístí na pomyslné škále spojující dva protichůdné názory, čímž vyjádří vlastní postoj k danému problému (Bláhová, 1996).

Poslední část je katastrofa a závěrečná katarze, při které dochází k rozuzlení, k ukončení práce. Uvolňuje se zde vzniklé napětí, emoce se zklidňují a dochází k rekapitulaci toho, co se prožilo a k čemu se došlo. V této části je dán každému prostor pro vlastní reflexi pocitů, vjemů, poznatků a zkušeností (Bláhová, 1996). Vzorovou hodinu lze najít v seznamu příloh jako Přílohu č. 1.

4 OSOBNOST ŽÁKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Žák mladšího školního věku prochází od nástupu do školy mnohými změnami jak tělesnými, tak psychickými. Jeho myšlení je vázáno na realitu, na to, co sám zná, i když danou věc nemusí momentálně vidět. Je to dáno tím, že je zaměřen na poznávání skutečného světa, chce vědět, jaký je, podle kterých pravidel funguje. V tomto období poznává žák způsobem, u kterého se může přesvědčit o pravdivosti tvrzení. Postupem času začíná chápat pravidla, podle nichž svět funguje (Vágnerová, 2005).

Významnými charakteristikami konkrétního logického myšlení mladších školáků je schopnost decentrace, konzervace a reverzibility (Vágnerová, 2005, str. 243). Decentrace je schopnost posoudit skutečnost podle několika hlediska a brát v úvahu všechny možné vztahy a souvislosti. Lze ji také chápat jako překonání jistých omezení při posuzování reality. Dochází při ní k odpoutávání se od nápadných znaků nepodstatných pro pochopení situace a zároveň poznávání reality z více hledisek (Vágnerová, 2005).

Konzervace je uvědomování si neměnnosti předmětů, jejich vlastností nebo znaků. Dítě školního věku je schopno pochopit trvalost podstaty určité věci nebo objektu (Vágnerová, 2005).

Reverzibilitu neboli vratnost, začínají mladší školáci vnímat při různých situacích a to díky vratnosti myšlenkových operací, reakcí na situaci apod. Dochází taktéž k uvědomění si, že pokud z něčeho ubereme, změní se množství, ale pokud ubrané zase vrátíme zpátky, obnovíme původní stav. Změnu situace už žáci nevnímají jako definitivní a neměnnou (Vágnerová, 2005).

Myšlení mladších školáků je konkrétní a realistické, dítě je schopno přemýšlet pouze o tom, co zná, přijímá realitu takovou, jaká je a nepředpokládá její změnu. Názory dospělých jsou přijímány jako nezpochybnitelné a to nejen díky jejich postavení jako autority, ale také z toho důvodu, že jsou tato sdělení součástí reality. Tato závislost na realitě ovšem představuje jistá omezení, je zde absence obecnější kategorie (Vágnerová, 2000).

Logické operace se rozvíjejí učením, především v rámci výuky, kde se dítě pod vedením učitele učí uvažovat určitým způsobem (Vágnerová, 2000, s. 156). Jedním z nich je zaměření výuky na pochopení souvislostí a vztahů, čili na rozvíjení logického uvažování. Na počátku školní docházky se jedná zejména o vztahy mezi reálnými objekty nebo znaky a jejich obsahem. V menší míře je zaměřena výuky na rozvoj strategie uvažování uplatňující se při správném výběru způsobu řešení problému a uplatňování daných pravidel. Jedná se zde o kladení si otázek týkajících se ujasnění si přesných postupů při řešení konkrétních problémů (Vágnerová, 2005).

Při sledování strategie používané při zpracování informací a jejich selekci lze zjistit dosaženou úroveň uvažování. Při pohledu na žáka mladšího školního věku zjistíme, že využívá pouze část informací, na jejichž základě řeší vzniklé problémy. To umožňuje dítěti se alespoň trochu orientovat ve vzniklé situaci a řešit ji, i když není vždy správný (Vágnerová, 2005).

Dalším charakteristickým rysem tohoto období je naivní realismus, charakteristický důvěrou dětí ve vše, co jim sdělí jejich autority (učitelé, rodiče, vychovatelé). Tato bezmezná víra v informace získané od okolí přechází v kritický realismus, kdy dítě vystavuje srovnání poznatky zprostředkované a samostatně získané (Vágnerová, 2005).

V tomto období dochází postupně u dětí k přeměně učení bezděčného v učení záměrné, s čímž souvisí také délka udržení pozornosti. Ta se zvyšuje s vývojem nervové soustavy. Děti tak jsou na začátku školní docházky schopné udržet pozornost max. 15 minut (Raková a kol., 2011).

Významnou roli pro žáka mladšího školního věku hraje kolektiv spolužáků, se kterými se ve třídě setkává a mezi nimiž rozvíjí svoji schopnost spolupráce. Při této sociální dovednosti se každému žákovi dostane srovnání svých dovedností s druhými a na základě vlastních zjištění dochází ke zdokonalení (Raková a kol., 2011).

Další neméně důležitá je nová role dítěte, kterou vstupem do školy je nuceno přijmout. Tato nová pozice dítěte vyžaduje chování a jednání podle daných pravidel, která od dítěte společnost očekává a vyžaduje. Každé dítě tuto novou roli přijímá individuálním způsobem, který je dán různou mírou ztotožnění se s ní (závisí na přínosu pozitivních či negativních zážitků) a na výši přínosu sociální prestiže ve společnosti (Raková a kol., 2011).

S přijetím role školáka také souvisí soužití s vrstevníky – spolužáky, které si dítě samo nemohlo vybrat. Vztahy mezi dětmi jsou ovlivněny vnějšími vlastnostmi ostatních (oblečení, vzhled,...), kdy odlišnost od utvořeného stereotypu vyvolává v žácích nejistotu, a momentálními situacemi, kdy se např. spolu baví dva žáci, kteří spolu sedí v lavici. Postupem času se vytvářejí kamarádské skupiny tvořené podle společného znaku (zájmy, pohlaví, prospěch,...). Děti začínají vnímat ostatní nejen podle vzhledového hlediska, ale o charakterového. V prvních letech školní docházky jsou vztahy mezi dětmi také ovlivněny chováním učitele, ať verbální či neverbální, k jednotlivým dětem, což také ovlivňuje chování dětí mezi sebou navzájem. Tento způsob usuzování o svých spolužácích se postupně přetváří, děti si začínají uvědomovat chybovost učitele, čímž se přeměňuje jejich způsob přemýšlení a vnímání pedagoga jako autority (Raková a kol., 2011).

Identifikace s vrstevnickou skupinou je jedním z mezníků socializace a to tam, kde se objevovala identifikace s dospělým- učitelem, rodičem. Vrstevníci uspokojují mnohé potřeby, některé z nich mohou být ke konci období uspokojovány jak rodiči, tak i kamarády (Vágnerová, 2000, s. 191). Soužití s vrstevnickou skupinou přináší dítěti rozvoj v sociální oblasti, zejména co se týká rozvoje komunikace a navozování nových kontaktů. Tyto zkušenosti jsou pro dítě velice důležité z hlediska jeho dalšího rozvoje a uplatnění se ve společnosti, protože kolektiv, ve kterém se dítě pohybuje a s nímž navazuje kontakty, je zmenšeným modelem společnosti (Vágnerová, 2000).

5 ŠKOLNÍ KLIMA

Každý jedinec je během svého života ovlivňován okolním světem, který je podle míry a intenzity působení členěn na mikroprostředí, mezzoprostředí a makroprostředí. V mikroprostředí působí na člověka nejbližší okolí velkou intenzitou a patří sem tedy rodina, spolužáci, učitelé, vrstevníci či zájmové kroužky, kdy dochází k úzké vazbě a kontaktům mezi jedinci. Mezzoprostředí obsahuje jedince vyskytující se například v místě bydliště, ale se kterými není jedinec v bližším kontaktu, dále zahrnuje přírodu a kulturu. V makroprostředí působí společenské vlivy a podmínky, které se následně odrážejí v životě jedince a ve formování jeho osobnosti. Vlivy v mezzoprostředí i v makroprostředí jsou širšího působení a často jsou i zprostředkované, tedy nepůsobí přímo na formovaného jedince (Lašek, 2007).

Podle mínění Ferdinanda Edera (Eder in Lašek, 2007) se dá o klimatu diskutovat ze tří hledisek a to jako o:

- *deskripce převládající základní orientace a zastávání hodnot v pedagogickém prostředí (charakteristika norem a hodnot ve škole). Může se jednat o společné znaky členů organizace, jako jsou zájmy, chování, cíle, apod.*
- *charakteristice emocionálního odstínování celkové pedagogické atmosféry (popis emocionální kvality sociálních vztahů mezi učiteli a žáky, kdy jde o mínění celé třídy)*
- *popis subjektivně vnímaných učebních prostředí (konfigurace znaků prostředí, které jsou vnímány). Klimatem mohou být také znaky školy ve vnímání žáků nebo znaky vyučování, které prožívají žáci a které odpovídá určité psychologické situaci (Eder in Grecmanová, 2008, s. 34).*

Školní klima je sociálně psychologický jev ovlivněný mimo jiné sociálně psychologickými a pedagogicko psychologickými činiteli prostředí ve vztahu k žákům a učitelům (Lašek, 2007). *Klima ovlivňuje efektivitu žákova učení a učitelova vyučování, rozvoj jednotlivců, vývoj třídy jako celku* (Lašek, 2007, s. 36). Jedná se zde především o sociální klima, které společně utvářejí žáci s učitelem a projevuje se v rovině motivační,

výkonové, emocionální, sociální apod. Podle Matthiase von Salderna (in Grecmanová, 2008, s. 34) je *sociální klima školních tříd chápáno jako hypotetický konstrukt a vztahuje jej ke školní třídě. Zdůrazňuje, že je to relativně přetrvávající, molární a vícedimenzionální seskupení subjektivního vnímání a kognitivního zpracování situačních podnětů, které se odrážejí prostřednictvím jedince v popisu prostředí, struktur a chování ve školní třídě, popřípadě v jejich subsystémech a ovlivňují tvorbu postojů k učební situaci, stejně jako individuální chování“.*

Součástí škol jsou i jednotlivé třídy, které mají své vlastní klima ovlivněné celkovým klimatem dané školy. *Edukační prostředí třídy se skládá z fyzikálních faktorů, mezi které patří osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn aj. a psychosociální faktory, jež se dělí na stabilní a nestabilní. Stabilní zahrnují trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů a jedná se zde tedy o klima třídy. Proměnlivé faktory naopak obsahují krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačních procesů a lze zde hovořit o atmosféře ve třídě (Čapek, 2010, s. 12).*

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že klima školy i třídy je záležitostí dlouhodobou a pomalu se měnící. Naopak to, co se ve třídě mění v závislosti na momentálním vnitřním rozpoložení žáků i pedagoga a to, co lze ovlivnit činiteli působícími v danou dobu je nazýváno atmosférou. Ta se tedy často mění a to i během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny, dochází zde k výkyvům, které se v rozsahu několika desítek minut až několika hodin vrátí k normálnímu stavu (Kantorová a kol., 2009).

5.1 Činitelé klimatu

Součástí školního klimatu je i psychické klima, které velmi ovlivňuje nejen vztahy mezi žáky, ale i vztah k učení a školní úspěšnost. Pojem psychické klima je dynamickým pojmem zahrnující schopnost adekvátní reakce učitele na chování a jednání žáka vyplývající ze znalosti jeho psychiky a celé jeho osobnosti. Teprve tehdy může učitel na žáka působit tak, aby výchovně-vzdělávací proces byl efektivní (Geréb, 1978).

Mezi základní činitele klimatu ve škole patří sociální prostředí. R. H. Moose, který se na tento druh prostředí ve skupinách zaměřuje, staví příčiny vzniklého třídního klima na třech základních dimenzích skupiny (Geréb, 1978).

První je dimenze vztahová vyjadřující míru vztahů mezi jednotlivými členy a kvalitu vazeb mezi nimi. V této oblasti je dále důležitá míra spolupráce v rovině mezilidských vztahů. Neméně důležité je i atraktivnost skupiny pro jednotlivé členy (Geréb, 1978).

Další dimenze je osobního růstu, kdy se jedná o možnost a podmínky pro samostatné uvažování a rozhodování každého člena dané skupiny. Do této oblasti se dále zahrnuje míra přenosu informací ve skupině a určitá míra tolerance negativních projevů členů skupiny (Geréb, 1978).

Třetí rozměr pojednává o udržování a změně systému. Jedná se zde především o mechanismy skupiny a její řízení, dále pak o přijímání nových rolí jednotlivými členy skupiny a schopnost členů vykonávat nové úkoly (Moos in Lašek, 2007).

Za determinanty klimatu považujeme ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu (Lašek, 2007, s. 44). Mezi činitele tedy jsou mimo jiné považovány zvláštnosti školy, zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací, zvláštnosti učitelů, zvláštnosti školních tříd či zvláštnosti žáků (Lašek, 2007).

Mezi faktory klimatu ve škole patřící do jejich zvláštností se řadí typ školy a její zaměření, tedy zda se jedná o základní školu, gymnázium či střední odbornou školu, a pravidla života ve škole jako jsou školní řád či způsob sankcí a vyžadování dodržování pravidel (Lašek, 2007).

Vzhledem k odlišnosti jednotlivých předmětů, se do činitelů klimatu zařazují i zvláštnosti vyučovacích oborů a pedagogických situací, které z jednotlivého učiva vycházejí. Do této skupiny patří např. práce v různě zaměřených laboratořích a dílnách. S touto skupinou souvisí také zvláštnosti učitelů, kteří dané předměty vyučují. Každý pedagog má svoji osobnost a preferuje při výuce rozdílné způsoby vzdělávání, z čehož vychází jeho osobitý styl výuky (Lašek, 2007).

Neméně důležité jsou i zvláštnosti školních tříd. Jedná se zde především o školní třídu jako celek a jednotlivé skupiny utvořené v rámci třídy. Vzhledem k tomu, že ve třídách dochází k interakcím učitele s žáky, ovlivňují klima také zvláštnosti

jednotlivých dětí ať už jako členů třídy jako celku nebo jako příslušníka některé třídní skupiny (Lašek, 2007).

Všichni výše zmínění činitelé se vzájemně ovlivňují, nikdy nepůsobí samostatně, ale spolu s dalšími. Podle kvality působení determinantů jsou pak jednotlivé prvky klimatu vnímány silně nebo naopak slabě (Lašek, 2007).

Na utváření klimatu školy se nepodílejí pouze kladní činitelé, ale i negativní, kteří u dětí vyvolávají stres a negativní vzrušení. Mnoho žáků tak může díky negativnímu působení prostředí (ať školnímu nebo rodinnému) trpět častými nemocemi. Mezi negativní faktory se řadí nespravedlnost, která z pohledu pedagogů je irelevantní, avšak podle Geréba (1978) ji pociťuje kolem 20% dětí. To svědčí o hodnocení žáků bez vysvětlení klasifikace ostatním žákům tak, aby ji nevnímali jako křivdu (Lašek, 2007).

Druhým záporným činitelem je stres a úzkost vyvolané nevhodně zvolenými odměnami a tresty, kdy někteří žáci mohou pociťovat selhání své osoby a nemožnost dosáhnout požadovaných výsledků. Žák je tak při opakovaném neúspěchu frustrován a deprimován. Pozitivní síla, která jej zprvu motivovala ke snaze o co nejlepší výsledek, je utlumena a do popředí se tak dostává strach a beznaděje (Lašek, 2007).

Neméně důležitým negativním faktorem působícím na žáka ve školním prostředí je napětí ve vztahu mezi učitelem a žákem, mezi žáky navzájem či ignorování některých dětí, které je ve většině případů nevědomé, vede k nesoustředěnosti na výuku, ke strachu z učitele či k citové labilitě (Geréb, 1978).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 PRÁCE S TŘÍDNÍM KOLEKTIVEM

Během práce jsem pracovala se třídou složenou z 23 žáků navštěvujících druhou třídu. Během první hodiny strávené v této třídě jsem měla možnost se seznámit nejen se samotnými žáky, ale i s klimatem třídy. Při rozhovoru s paní učitelkou jsem se dozvěděla, že ve třídě je několik žáků s podezřením na poruchu ADHD, je zde tedy složitější práce s dětmi, které nevydrží delší dobu sedět a je problémem je zaujmout na delší dobu. Z dotazníku, který paní učitelka vyplnila před zahájením samotné práce, vyplynulo, že ve třídě nemají žáci problém se vzájemnou komunikací, jsou k sobě upřímní a problémy jsou schopni řešit podle aktuálního psychického stavu, tj. někdy jsou schopni je řešit samostatně v relativním klidu, jindy je nutný zásah paní učitelky. Děti se však k sobě celkově chovaly dobře a relativně snášenlivě, avšak problémy se vyskytly zejména s temperamentnějšími žáky. Ve vybrané třídě jsem měla možnost zrealizovat celkem šest hodin. Cílem bylo zlepšit vztahy ve třídě a celkově stmelit třídu. Pro posouzení zda bylo dosaženo cíle, jsem si vybrala jednoho žáka, kterého jsem po celou dobu práce sledovala.

6.1 Cíle práce s třídním kolektivem

Cílem praktické části diplomové práce bylo, aby žáci poznali své spolužáky z jiné perspektivy, než jak je znají. Dílčím cílem bylo zlepšit vztahy mezi žáky navzájem tak, aby se respektovali a byli respektováni. Další dílčí cíle vyplynuly ze zhlédnutí hodiny vedené paní učitelkou a ze zrealizovaných činností v průběhu přímé práce se třídou. Jako první jsem si cíl stanovila zlepšit vztahy mezi žáky navzájem, nastavit mezi nimi vztahy tak, aby se navzájem respektovali a byli respektováni. Po rozhovoru s paní učitelkou a po zhlédnutí hodiny vedené paní učitelkou jsem přehodnotila stanovený cíl a v první přípravě jsem se snažila, aby žáci poznali své spolužáky i z jiné perspektivy, než jak je znali.

Žáci ve třídě na zlepšení vzájemných vztahů pracovali s paní učitelkou, která se snažila kolektiv žáků stmelit. Avšak i přes její práci, jak jsem po úvodní hodině zjistila, se ve třídě vyskytli vyčlenění žáci. Tyto děti byly třídou akceptovány jako součást kolektivu, ale ne jako rovnocenní partneři a kamarádi. Ze zjištění této skutečnosti vyplynul dílčí cíl povzbudit a posílit tyto žáky a jejich snahu o navázání kontaktu se

třídou. Dalším cílem se stalo poukázání na pozitivní stránky těchto dětí pro kolektiv, tj. v čem jsou dobří, čím mohou být druhému nápomocni.

6.2 Průzkumný vzorek

Žáků ve třídě, v níž jsem realizovala hodiny, bylo celkem 24, z toho 9 dívek a 15 chlapců. Jednalo se o žáky 2. třídy, tj. žáky sedmi až devítileté. V této třídě se také nachází 6 žáků s projevy ADHD a dvě dívky romského etnika, z nichž jedna je nedoslýchavá a do třídy přišla na začátku školního roku. Ty jsou třídou akceptovány jako její součást, ale bez jakýchkoliv kamarádských vztahů.

Jedna z vyčleněných žákyň je o rok starší, než ostatní děti a do třídy přešla letos ze speciální školy pro sluchově handicapované žáky. Žákyni je podle slov paní učitelky celkově obtížnější začlenit pro její sníženou snahu o navázání komunikace s ostatními (straní se jich). Obdobný problém se začleněním má i druhá dívka, která však do třídy chodí spolu s ostatními od první třídy, avšak navázání komunikace s ostatními je pro ni velice těžké.

Prostředí třídy je vybaveno i kobercem, který je paní učitelkou využíván při hodině etické výchovy. Uspořádání lavic třídy bylo po celou dobu netypické, žáci měli lavice spojené k sobě tak, aby skupiny, které paní učitelka určila a jež se každý měsíc obměňovaly, mohly spolu bez problému spolupracovat a zároveň, aby všichni žáci viděli dobře na tabuli.

Škola je umístěna v oblasti sídliště a je tedy považována za tzv. sídlištní školu. Školu navštěvují žáci z okolních panelových domů a v poslední době se zvyšuje i počet dětí jiné národnosti. Prostředí školy je pro žáky podnětné, učitelé se snaží žákům zprostředkovat výuku zábavnější formou prostřednictvím interaktivních tabulí a elektronických učebnic. Školní vzdělávací program je obohacen o složku ekologickou a v rámci školního klubu je rozvíjena i pohybová složka žáků. Ve škole pracuje výchovná poradkyně, metodik prevence rizikového chování a metodik environmentální výchovy.

6.3 Průběh setkání

S vybranou třídou jsem se seznámila před samotným začátkem práce prostřednictvím hospitace a rozhovoru s třídní paní učitelkou, od které jsem získala

cenné informace týkající se vztahů mezi žáky. Ovšem o způsobu, jak pracuje s dětmi, které jsou ve třídě vyčleněny, jsem se dozvěděla až po vlastním seznámení se s danými žáky a při snaze využít činnosti, které děti znají a které by splňovaly mnou stanovené cíle.

Žáci na moji přítomnost ve třídě reagovali zcela přirozeně, bylo znát, že jsou zvyklé na přítomnost druhé dospělé osoby (třidu navštěvují studentky pedagogické fakulty v rámci své pedagogické praxe). Se žáky jsem neměla téměř žádné problémy, zejména když jsme si stanovili pravidla pro naše setkání. Případné konflikty jsem se snažila řešit na místě a co možná nejefektivněji a profesionálně.

Děti byly ale velice zvědavé a na veškeré nejasnosti se včas ptaly, takže dodatečného vysvětlování pravidel popřípadě jejich úpravy bylo velice málo, díky čemuž byl průběh hodin relativně hladký.

Jednotlivé hodiny a průběh konkrétních činností je rozepsán v následující kapitole, kde se zaměřuji také na reflexi splnění stanovených cílů.

6.4 Metody použité při práci se žáky

Stěžejní výzkumnou metodou byla metoda pozorování. Tato metoda je založena na pozorování činností vybraného jedince a na jejich následném zaznamenání, které je analýzou a vyhodnocením. Je zařazována do základních pedagogických metod výzkumu. Tento způsob získávání informací o vybraném jedinci je záměrná, systematická a plánovitá činnost. Délka výzkumu může být krátkodobá i dlouhodobá. Formy pozorování jsou různé. Může probíhat přímým nebo nepřímým či zúčastněným nebo nezúčastněným způsobem (Skutil a kol., 2011).

Pozorování má několik podob, které se od sebe liší podmínkami, ve kterých probíhá nebo samotným pozorovatelem. Typ, který jsem použila ve své práci je pozorování volné a strukturované. Volné pozorování se od řízeného liší v bezděčnosti, náhodnosti a absenci pravidel a jedná se tedy jen o orientační metodu. Jedním z typů je strukturované pozorování, které jsem využila během práce s třídním kolektivem.

Strukturované pozorování je kvantitativně orientované, kdy pozorovatel již předem ví, co a jak bude pozorovat. Před zahájením tohoto druhu pozorování je nutné si ujasnit

jevy, na které se bude pozorování zaměřovat. Jak název napovídá, jedná se o rozčlenění pozorovaného na stanovené kategorie. Pozorované jevy jsou následně zaznamenávány na předem připravený arch (Gavora, 2000).

Před zahájením práce s třídní paní učitelkou jsem se prostřednictvím nestrukturovaného rozhovoru seznámila stručně nejen s počtem žáků v dané třídě, ale i s množstvím žáků s podezřením na syndrom ADHD a s počtem možných oustiderů. Rozhovor, který jsem s paní učitelkou vedla, je jedním z možných způsobů zjišťování informací prostřednictvím verbální komunikace.

Rozhovor je výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívá v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informátorem a je zaznamenáván na magnetofon či jinak a následně analyzován (Průcha a kol. 19995). Rozhovor může mít různé podoby. Buď se může jednat o strukturovaný rozhovor, kdy jsou otázky předem dané nebo může být polostrukturovaný (jsou předem dány otázky, ale je zde možnost odpovědi dovysvětlit) či nestrukturovaný s předem daným tématem bez striktně sestavených otázek.

7 Výsledky průzkumu

Na přímou práci s vybranou třídou jsem měla vyhraněných šest hodin. Avšak s třídou by bylo vhodné pracovat i nadále v duchu již zrealizovaných hodin. V případě zájmu pracování se žáky delší dobu jsem vytvořila přípravy na hodiny, které by navazovaly na již zrealizované hry a aktivity. Tyto přípravy lze najít v přílohách pod čísly 10 – 14.

Z rozhovoru s paní učitelkou vyplynulo, že během šesti hodin zaměřených na zlepšení vztahů ve třídě se chování dětí zlepšilo. Respektive se žáci k sobě chovají daleko lépe, než na začátku. Žáci jsou prý k sobě ohleduplnější a dívky, které se stranily třídy, se snaží o navázání komunikace s některými dívkami ze třídy. Žák, který na sebe velice často upoutával pozornost, se částečně zklidnil.

Žáci na konci zrealizovaných lekcí dokázali spolu komunikovat téměř bez zábran. Dívky, které byly třídou vyčleněny, se snažily o kontakt se svými spolužáky, kteří je již neodmítali tolik, jako na začátku. Při hrách již nikdo neměl problém se s danými dívkami držet za ruce. Žák, který byl velice uzavřený a tichý se na konci lekcí dokázal bavit s ostatními a bylo vidět, že si více věří. Celkové vztahy ve třídě se zlepšily a zmenšily se rozdíly v chování jednotlivých žáků. Ti, co svým chováním provokovali k rozepřím, se celkově zklidnili a naopak žáci uzavření do sebe se začali více projevovat a navazovat vztahy se svými spolužáky.

Při práci s kolektivem se ukázalo, že je velice důležité předem znát co nejlépe danou třídu a klima, které v ní je, aby byly činnosti efektivní a přinesly požadovaný výsledek. Vzhledem k tomu, že jsem třídu neznala, poznávala jsem její klima během prvních hodin, kdy jsem se také seznámila také se vztahy, které mezi dětmi panují. Díky hrám zaměřeným na vzájemné kontakty všech žáků ve třídě jsem zjistila, že se ve třídě nalézají tři žáci, které je možné brát jako outsidersy, z nichž dvě žákyně jsou z kolektivu zcela vyčleněny.

Při rozhovoru s paní učitelkou na téma, jak pracuje na začlenění dvou dívek do třídního kolektivu a jaké účinky má její působení, jsem zjistila, že si s nastalou situací neví příliš rady a považuje dívky za nezačlenitelné do kolektivu. Avšak ze zájmu paní

učitelky o zdroje činností realizované v rámci hodin je zřejmé, že by situaci řešit chtěla, ale nezná zdroje činností ani postup, jak s dětmi pracovat.

Činnosti, které jsem se žáky prakticky zrealizovala, mi pomohly kromě zjištění, kdo je ze třídního kolektivu vyřazen, najít i žáka, kterého lze považovat za osobnost třídy. Tento žák se snažil na sebe upoutávat pozornost nejen žáků, ale i učitelů a celkově byl velice dominantní. Z důvodu jeho vyzývavého chování, které nejvíce vybočovalo z průměrného chování žáků příslušné třídy, jsem si jej vybrala pro strukturované pozorování s cílem zjistit, do jaké míry je možné cíleným působením na jeho chování změnit jeho projevy a přístupy k učitelům i dětem. Výsledky pozorování jsou zaznamenány v tabulkách 1 a 2. Tabulka s číslem 1 zaznamenává chování před začátkem soustavné práce a tabulka s číslem 2 projevy po ukončení systematického působení na chování nejen jeho, ale i celé třídy.

Toto strukturované pozorování je modifikací pozorovací škály od Wilhemsena upravené Horňákovou. Tato škála byla vypracována pro vychovatele v dětských domovech a internátních školách s cílem výchovného hodnocení dětí. Škála obsahuje 30 situací běžného života umístěných v řádcích a šest typů chování umístěných ve sloupcích (Horňáková, 1996).

Škála mnou použitá je modifikací a obsahuje 12 situací, z nichž 1 – 6 jsou zaměřeny na reagování pozorovaného na pokyny vyučujícího. Situace 7 – 12 zaznamenávají vztah dítěte k ostatním žákům. Sloupce označené římskými čísly představují převládající chování na danou situaci. První sloupec (I) představuje optimální (ideální) chování, druhý sloupec (II) představuje úzkostnou, přecitlivělou reakci vyznačující se obtížemi při sociálním kontaktu a narušením sebehodnocení. Třetí sloupec (III) představuje chování egocentrické, kdy dítě na sebe upozorňuje, protestuje a brání se. Ve čtvrtém sloupci (IV) je zaznamenáno chování pasivní, rezignované až depresivní. Pátý sloupec (V) je charakteristický malým přizpůsobením chování, projevem poruch chování, díky kterým je často žák napomínán, vynucuje si pozornost. Poslední sloupec (VI) prezentuje chování agresivní, zaměřené proti druhým lidem.

Vytipovaný žák dosáhl největších změn v pozorovaných situacích při schopnosti vyslechnout si pokyny k práci, kdy na začátku byl zcela pasivní a bez zájmu o jakoukoliv činnost, ale na konci byl pln očekávání z nových her a aktivit, pravidla téměř

vždy respektoval. S tím souvisí i změna v plnění zadaných úkolů, kterých se nyní dokáže zhostit s chutí a nadšením oproti počátečnímu stavu, kdy byl egocentrický a stále na sebe upozorňoval nerespektováním zadání.

Vzhledem ke změnám v chování při činnostech dosáhl žák i vyššího počtu pochval, které nyní přijímá rád a dokáže jej motivovat k vyšším a lepším výsledkům. Tento žák byl zprvu k pochvalám velice pasivní, nedokázal je přijmout jako odměnu za své snažení. Celkové jeho chování při komunikaci s pedagogem není tolik agresivní či nepřizpůsobivé, hodně u něho záleží na celkové motivaci a snaze dát mu najevo svůj zájem o jeho osobu. Při kontaktu se svými vrstevníky své chování sice také zlepšil, ale stále zde dominuje jeho snaha ostatní řídit a být středem zájmu. Konflikty však již je schopen řešit s nižší agresí, než tomu bylo na počátku.

Tab. č. 1: Vstupní pozorování

Jméno dítěte: Jakub

| CHOVÁNÍ | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | Poznámka |
|----------------------------|-----------|------------|-------------|------------|-----------|------------|--|
| 1. Celkově | | | X | | | | Je temperamentní, upoutává na sebe pozornost |
| 2. Při rozhovoru | X | | | | | | |
| 3. Při pokynech | | | | X | | | |
| 4. Při plnění úkolů | | | X | | | | |
| 5. Při pochvale | | | | X | | | |
| 6. Při pokárání | | | | | X | | |
| 7. Vůči dětem | | | | | X | | |
| 8. Při konfliktu | | | | | X | | |
| 9. O přestávce | | | X | | | | |
| 10. V přátelství | | | X | | | | |
| 11. Prosazuje se | | | X | | | | |
| 12. Při hře | | | | | X | | |

Tab. č. 2: Výstupní pozorování

Jméno dítěte: Jakub

| CHOVÁNÍ | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | Poznámka |
|----------------------------|-----------|------------|-------------|------------|-----------|------------|---|
| 1. Celkově | X | | | | | | Je vůdčí typ, rád na sebe upozorňuje, ale v mezích |
| 2. Při rozhovoru | X | | | | | | |
| 3. Při pokynech | X | | | | | | |
| 4. Při plnění úkolů | X | | | | | | Je pečlivý, chce mít vše správně, vyžaduje od pedagoga kontrolu své práce |
| 5. Při pochvale | X | | | | | | |
| 6. Při pokárání | | | | X | | | Spíše je „nafouklý“, záleží, za co je kárán |
| 7. Vůči dětem | | | X | | | | |
| 8. Při konfliktu | | | X | | | | |
| 9. O přestávce | | | X | | | | |
| 10. V přátelství | X | | | | | | |
| 11. Prosazuje se | | | X | | | | Vůdčí typ, rád vede a řídí děti |
| 12. Při hře | | | X | | | | |

Během celé práce se třídou jsem se zaměřila nejen na pozorování vybraného žáka, ale i na vzájemné vztahy celé třídy. V následujících podkapitolách blíže seznamuji s průběhem jednotlivých setkání a s cíly, které jednotlivé aktivity měly. Stručné přípravy jednotlivých hodin jsou v seznamu příloh pod čísly

První hodina

Téma první hodiny bylo *Já a ty* a cílem přípravy bylo poznávání se navzájem prostřednictvím dramatických aktivit. Přípravu na tuto hodinu lze najít v příloze č. 2.

Při první aktivitě zaměřené na seznámení se navzájem s tím, co kdo dělal o víkendu, byly děti celkem neukázněné, nevydržely příliš dlouho poslouchat druhého. Při společném sdílení si zážitků z víkendu a z prázdnin jsem zjistila, že velká část žáků tráví svůj volný čas u počítače hraním her, které v některých případech nejsou podle mého názoru příliš vhodné pro jejich věkovou kategorii. Aktivita splnila svůj cíl, kdy se žáci rozmluvili a rituálem zahájili školní týden.

Během hry *Vymění si místo* nastal problém s tím, že si žáci s touto hrou nevěděli příliš rady (s určováním hlediska výměny). Stále sklouzávali k vnějším kritériím a nikoliv k vnitřním. Proto jsem převážnou část činnosti vedla sama. Cílem hry bylo, aby děti zjistily o svých spolužácích věci, které třeba dříve nevěděly, popřípadě dokázat pojmenovat vlastnosti, což se příliš nepovedlo z důvodu již zmíněného určování viditelných hledisek.

U předávání imaginárních dárek jsem zjistila, že ve třídě je chlapec, který prý nemá žádné kamarády a tím pádem neví, komu by měl dárek dát. Tato aktivita byla pro děti náročnější z důvodu nutnosti vyšší představivosti. Vzhledem k tomu, že to bylo pro děti zcela nové, byla hra pro děti náročná a ne všichni byli schopni ji provést. Pro příště bych volila snazší variantu a to bez předávání dárek, pouze by děti jedno druhé za něco pochválilo.

Smyslem této hry bylo zjistit o sobě, že pro druhé něco znamenáme a že nás mají druzí lidé rádi. Některé děti při této aktivitě byly překvapeny, že jim někdo chce dát dárek a také jaký důvod jej k tomu vedl. Žákovi, který se jevil jako outsider, předali dárek dva žáci a bylo vidět, že jej to velice mile překvapilo.

Text, který jsem žákům četla, byl zaměřen na rozpoznání dobrých a špatných vlastností. Dotváření pokračování k přečtenému úryvku příběhu žáky bylo velice zajímavé, zapojila se velká část dětí. Při reflexi přečteného se děti rozpovídaly, přidávaly i své vlastní příběhy podobné přečtenému (jak špatnost oplatili dobrem).

Diskuze se žáky byla velice bohatá, děti byly otevřené a zcela upřímné. Čtený text je zařazen mezi přílohy a lze jej najít pod názvem Příloha č. 3.

Při hře *Loučení* už byly děti unavenější a nebraly hru tolik vážně. Děti chodily po třídě všemi směry, ale někteří se zdravili jen mezi sebou navzájem a ne se zbytkem třídy. Několik žáků ale naopak reagovalo velice dobře, dodržovali pravidla a snažili se pozdrav zrealizovat s více žáky ze třídy.

Při závěrečné reflexy jsme si shrnuli vše, co jsme během hodiny dělali a jaké poučení by si žáci měli z hodiny odnést. Na žácích již bylo vidět únavu a tak byli neklidní a více upovídání. Po skončení hodiny mi paní učitelka sdělila, že se divila, jak byli žáci relativně klidní, ač byly aktivity sedavého a klidového typu.

Souhrn hodiny: Po této hodině jsem si jako cíl pro další hodinu dala pracovat na začlenění žáka, který se jevil jako outsider, do třídního kolektivu. Tento žák byl tichý a lehce se stranil ostatních, se kterými po celou hodinu navázal jen minimální kontakt. Celkově na mě klima třídy působilo příjemným dojmem, žáci do školy chodí relativně rádi a je tak ve třídě znát zájem žáků o poznávání nového. Cíl hodiny, který jsem si stanovila, byl relativně splněn. Žáci se prostřednictvím hry *Vymění si místo* seznámili s tím, kdo má co rád, i když se mělo jednat o vlastnosti. Žáci se také zamysleli nad chováním svým i druhých při společné diskuzi po četbě textu.

Druhá hodina

Téma druhé hodiny jsem zvolila *Prožít si vyloučení z kolektivu, odmítnutí své osoby okolím*. Cílem bylo uvědomění si pocitů, které mají outsideri a přimět žáky ke vzájemné komunikaci mezi sebou. Přípravu na tuto hodinu lze najít v přílohách jako Přílohu č. 4. V této hodině jsem se chtěla zaměřit na kolektiv třídy, aby si prožil pocit vyčlenění a nezapojení do kolektivu.

Hned na začátku hodiny se ukázalo, že minulá hodina děti zaujala a že by chtěly další podobnou hodinu. Žáci se zejména těšili na práci s plyšovými zvířátky, která však v této hodině již nebyla.

Při ranním rituálu na zahájení týdne byli někteří žáci upovídání a nesoustředění. I přes to se mi však povedlo žáky přimět k práci a poslechu jeden druhého a později i pravidel připravených her.

Při aktivitě *Ranní pozdrav* zaměřené na zdravení se bez mluvení braly děti činnost jako legraci a ve třídě byl ruch. Avšak žáci si své dvojice našli relativně rychle a činnost u nich odbourala veškeré projevy únavy. Při této aktivitě jsem zjistila, že chlapec, který se jevil jako outsider, je jen tichý a nesmělý, ale naopak jsem si všimla jedna dívka, která po třídě chodila rozpačitě, a její způsoby zdravení byly velmi nesmělé. Během celé činnosti jsem si nevšimla, že by jí někdo na pozdrav odpověděl nebo ji pozdravil.

Na upravenou hru *Molekuly* se hlásilo velké množství žáků. Celou hru jsem žákům několikrát vysvětlila a zdůraznila jsem, že se jedná pouze o hru, nikoliv o skutečnost. Žáci se velmi brzy začali hlásit o roli „outsidera“, ale vybrala jsem pouze předem vytipované žáky na základě konzultace s třídní paní učitelkou. Děti činnost pochopily, ale navzájem se hodně držely u sebe a skupiny vytvářely skoro vždy stejné. U této aktivity se utvrdila má domněnka, že jedna dívka je outsiderem třídy. Žáci odmítali s ní vytvářet skupiny, nechtěli s ní mít nic společného. Dívka působila velmi nesměle, snažila se s třídou navázat kontakt, ale oni ji vždy odmítli.

Při aktivitě s názvem *Kruh* jsem vybrala dva žáky, kteří mi byli paní učitelkou doporučení na předchozí aktivitu. Činnost jsem byla nucena trochu urychlit z časových důvodů, proto jsem po čase žákům dala nápovědu. Při této aktivitě se někteří žáci snažili chlapcům vně kruhu napovědět nebo prozradit heslo pro vstup, ale nepodařilo se jim to.

Hodinu jsem ukončila vybídnutím všech žáků k zamyšlení se nad tím, zda znají někoho, kdo nemá žádné kamarády a jak by mohli takové dítě přijmout mezi sebe. Při tomto vybídnutí velmi pohotově promluvil jeden chlapec a vyslovil jméno dívky ze třídy, se kterou se nikdo nechce bavit. Na vyzvání proč, odpověděl, že smrdí. Sdělila jsem tedy žákům, že podle toho nelze hodnotit druhého člověka jako špatného a že i takový člověk může být pro okolí přínosem svými schopnostmi.

Souhrn hodiny: V případě opakování hry *Kruh* bych žákům předem stanovila přesnější a jasnější pravidla, protože se několik dětí přetlačovalo a schválně padalo na jednu hromadu. Cílem této aktivity bylo právě uvědomění si pocitů při vyčlenění z kolektivu, což ale bylo splněno. Při reflexi žáci představující outsidersy ostatním sdělili, že se jim role nelíbila.

Při této hodině jsem zjistila, že chlapec, který se jevil jakou outsider, je jen tichý a neprůbojný žák, kterého třída bere mezi sebe a baví se s ním, ale on jejich snahy odmítá. Moji pozornost však upoutala jedna dívka, která je třídním outsiderem z důvodu zhoršených hygienických podmínek v rodině. Vzhledem k postojům, které třída k dané žákyni má, jsem došla ke stanovení si postupu další práce se žáky a stanovení si cíle pro následující hodinu. Klima třídy je relativně dobré, ale při snaze o začlenění dívky do kolektivních her je zhoršené, třída se dívce vyhýbá.

Třetí hodina

Třetí hodina nesla název *Prožít si pocit vyloučení z kolektivu*, kdy cílem bylo rozvinout u žáků vnímání druhého jako rovnocenného partnera a kamaráda. Dále pak uvědomit si pocity člověka vyčleněného z kolektivu. Hodinou jsem reagovala na událost z minulé hodiny ohledně dívky, se kterou ostatní odmítají komunikovat. Příprava této hodiny je Příloha č. 5.

Při ranním kruhu jsem si se žáky stanovila pravidla pro předejití případných konfliktů při hrách, což se některým žákům příliš nelíbilo a někteří reagovali podrážděně, avšak pravidla respektovali.

Při hře *Vyhýbaná* se děti bavily, byly veselé, ale cíl hry splněn nebyl. Děti se pohybovaly v kruhu, i když jsem se snažila jejich směr změnit, vždy se opět vrátili do kroužícího shluku. Dále také do sebe schválně narážely a vydávaly smluvený signál.

Hra *Molekuly* se dětem opět líbila, tentokrát se děti nepraly, ale strkanice se opět vyskytla. Děti při hře utvářely velikou skupinu, v níž se přetlačovaly a tím chvílemi hrozilo společné spadnutí všech žáků. Během hry jsem vystřídala několik dětí, které o své roli věděli z důvodu ukazování a pochechtávání se ostatních dětí. Při reflexi této aktivity mi někteří sdělili, že se jim role „outsidera“ líbila, ale při představě, že by byli bez přátel a kamarádů, uznali, že by to nebylo vůbec hezké a příjemné. Nejdelší dobu jsem nechala v roli outsidera žáka, který se při každé hodině choval egoisticky. Po této hře se tento žák celkově zklidnil a jeho chování bylo mírné.

Při aktivitě *Kupa předmětů - smetiště*, jsem byla nucena s žáky řešit problém týkající se lahvičky od léků (byla vymytá, ale zápach po lécích přetrvával), která zapáchala. Na tomto předmětu jsem dětem vysvětlila, že léky obsažené v lahvičce byly

prospěšné pro zdraví a zápach, který vydávaly, neznamenal, že jsou špatné (pod odporivým povrchem se skrývají hezké vlastnosti, jen je potřeba je umět najít). Děti jsem na závěr vybídla k zamyšlení se nad tím, jak by se dalo zjistit, v čem je někdo dobrý a výjimečný.

Souhrn hodiny: Při hře *Molekuly* by bylo dobré příště zadat žákům vytváření skupin po dvou až třech z důvodu nekoordinovaného shlukování se do příliš velkých skupin, které zabraňovali udržení rovnováhy jejich členů. Při aktivitě *Kupa předmětů – smetišť*, když se objevil problém se zapáchající lahvičkou, dalo by se se žáky i diskutovat o důvodu nutnosti braní léků. V případě, že by ve třídě nebyly přítomny dívky kolektivem vyčleněny, dalo by se i diskutovat o důsledcích špatné hygieny a následném možném zapáchání. Děti při této aktivitě reagovaly velice dobře, zejména se dokázaly vcítit do pocitů předmětů a na tváři některých byl znát soucit.

Po hodině mi paní učitelka sdělila, že dívka, která ve třídě nemá žádné kamarády, je spolu s další dívkou romského původu vyčleňována. Podle mě určitou roli hraje i fakt, že dívky nevědí, jak navázat se třídou kontakt. Z tohoto důvodu jsem si pro následující hodinu stanovila za cíl vyzdvihnout to, v čem je každá dívka dobrá a čím může třídu obohatit. Dále jsme z rozhovoru s paní učitelkou zjistila, že má zájem v práci s dětmi, kterou nyní provádím, pokračovat a živě se zajímala o zdroje aktivit použitých při hodině.

Stanovený cíl byl zvolenými aktivitami splněn, žáci si vyzkoušeli pocit vyčlenění z kolektivu a zjištění nepříjemnosti této situace. Při následném rozhovoru bylo na tváři vybraných žáků znát, že je tento pocit překvapil.

Čtvrtá hodina

Čtvrtá hodina byla zaměřena na zvýšení sebevědomí některých žáků, aby se nebáli navázat kontakt se svými spolužáky. Název hodiny byl *Každý jsme v něčem dobrý*. Příprava na tuto hodinu je Příloha č. 6.

Při ranním kruhu jsme si zopakovali pravidla, jejichž sepsáním jsem chtěla pověřit jednu z dívek – outsidera, která však ve třídě chyběla. Snažila jsem se děti přimět k samostatnému sestavení pravidel, která jsme si stanovili, což se celkem povedlo. Děti

dokonce při stanovování pravidel začaly vyjmenovávat i ta, která si stanovují při hodině etické výchovy se svojí třídní paní učitelkou.

Na čtení příběhu se děti velice těšily, ale vzhledem k tomu, že se tam objevovala jména shodná s některými žáky, byli žáci zprvu roztěkaní a nepozorní. V případě četby textu by pro příště bylo vhodné jména shodná s některými žáky vyměnit. Četbu jsem tedy na začátku přerušila a vysvětlila jim, že příběh není o jejich spolužácích, ale o dětech se shodnými jmény. Volba textu byla záměrná, příběh děti podněcoval k přemýšlení, zda s ním nemají něco podobného a jaké poučení si z přečteného mohou vzít. Text, který jsem žákům četla lze najít v příloze jako Příloha č. 7.

Hra *Ulička* byla po organizační stránce náročnější, protože děti hru neznaly a nedokázaly zprvu přesně splnit zadání. Vzhledem k tomu, že aktivita byla pro děti zcela nová, začala jsem ji v jednodušší verzi, a to v kruhu, kdy představitel hlavního hrdiny stál vprostřed a ostatní žáci kolem něho. Poté jsem žáky rozdělila do dvou skupin a jednotlivě je rozestavěla do dvou řad = uličky. Tyto řady při opakování již žáci zvládli vytvořit samostatně.

Ze začátku aktivity byli žáci nesmělí, nevěděli, co mají říkat (co si hrdina mohl myslet). Ale během velice krátké doby se zapojili téměř všichni a aktivita je velice bavila. Nápady myšlenek, které mohl hrdina mýt, byly originální a zcela reálné.

Aktivitu na pozitivní vlastnosti jsem s žáky nedokončila. Psaní pozitivních vlastností bylo pro žáky relativně těžké, někteří s tím měli menší problémy. Při aktivitě si jeden chlapec přečetl, co napsal jiný a nahlas o tom zapochyboval. Žákům jsem tedy musela opět sdělit, že každý píše to, co si myslí a nikdo jej nesmí kritizovat. Dokončení aktivity jsem přenechala na další hodinu.

Souhrn hodiny: Tato hodina svůj cíl splnila jen částečně, protože jsem chtěla třídě ukázat zejména pozitivní vlastnosti dvou vyčleněných dívek, ale ani jedna nebyla přítomna. I přes to se žáci zamysleli nad tím, jaké pocity a myšlenky může mít dítě, se kterým se nikdo nechce bavit. Jako cíl pro další hodinu jsem si stanovila opět snahu zvýšit sebevědomí žáků, kteří si v třídním kolektivu příliš nevěří a kteří jsou třídními outsidersy.

Pátá hodina

Tato hodina navázala na předešlou nejen cílem, ale i tématem. Mojí snahou bylo povzbudit vybrané žákyně ke snaze o navázání kontaktu se spolužáky a ostatním dětem ukázat, že i tyto děti mají dobré vlastnosti a jsou v něčem dobří. Příprava na tuto hodinu je Příloha č. 8.

Žáci byli při úvodním rozhovoru neklidní a upovídání, každý chtěl mluvit. Většina žáků nemá problém s vyjadřováním se před více lidmi, ani s formulací vět. Opět při diskuzi někteří žáci přiznali, že trávili svůj volný čas na počítači.

Při hře *K slunci letí ten, kdo...* se žáci velice bavili, pouze žák, který byl vprostřed, nedával kritéria týkající se vlastností, ale oblíbených jídel nebo vlastnění nějakého domácího mazlíčka. Žákům se hra velice líbila, i když se někdy ozývaly hlasy typu, „fuj“. Děti se v roli slunce střídaly, každý žák chtěl být vprostřed. Při této hře děti dostaly velmi dobrou náladu a usmívaly se.

Dokončení aktivity *Mé dobré vlastnosti* nedopadlo podle mých představ a to zejména díky opětovné absenci dvou dívek, jejichž pozitivní vlastnosti jsem chtěla třídě ukázat.

Žáci, kteří chyběli předešlou hodinu, byli ve dvojici s žákem, který měl svá pozitiva napsaná. Vyzvala jsem poté dobrovolníky, aby přečetli, co mají napsáno a společně jsme diskutovali o tom, zda si toho ostatní všimli nebo ne. Tato aktivita splnila svůj cíl zejména tím, že se žáci zamysleli nad svými spolužáky a mohli se na ně podívat z jiného úhlu pohledu.

Při činnosti Ruka chvály jsem pravidla několikrát zopakovala pro co nejlepší pochopení. Tato aktivita byla pro žáky velice náročná a ne každý žák byl schopen najít na druhých něco kladného. Tuto aktivitu bych příště zařadila až u starších žáků (cca 4. ročník), kdy se již daleko více děti znají a nedělá jim již takové problémy pojmenování abstraktních věcí. Časově byla aktivita náročná, protože mnozí hledali přesné pojmenování a jiní již byli s prací hotovi.

Souhrn hodiny: Při opětovné realizaci obdobné hodiny bych zařadila i aktivitu s vyšší intenzitou pohybu, aby měli žáci možnost „vybít“ přebytečnou energii a více se

soustředili na prováděné aktivity. Cíl hodiny byl splněn jen částečně, žáci si během činností uvědomovali své silné stránky, které jsem se snažila u nich vyzdvihnout.

Šestá hodina

Poslední hodina, kterou jsem se žáky realizovala, nesla název Jsem součástí společnosti a jejím cílem bylo uvědomění si svého místa ve společnosti a zvýšení sebevědomí. Příprava na tuto hodinu je Příloha č. 9.

Tato hodina byla celkově klidná, děti nebyly příliš divoké, i když se blížily Vánoční prázdniny. Při ranním kruhu někteří sdělili své dojmy z víkendu velmi stručně a nekonkrétně, ale někteří se naopak rozhovořili o větších detailech (bylo vidět, že je daný zážitek naplnil kladnými pocity). Žáci byli k sobě opět zcela otevření a upřímní, mnozí se se svými zážitky s ostatními rádi podělili.

Při hře Gordický uzel jsem žáky rozdělila do dvou skupin pro co nejlepší provedení aktivity. Před začátkem samotné aktivity jsem žákům vysvětila, že každý člověk je součástí společnosti a má v ní své důležité místo. Uzel, který jsem pak se žáky realizovala, jsem dětem přiblížila jako společnost, do níž patříme (propojení se s ní dělá společnost ucelenou).

Žáci v jedné skupině pravidla pochopili velice brzy, avšak druhá skupina s nimi měla menší problém, proto jsem u této druhé skupiny asistovala a korigovala jsem jejich činnost. Při této činnosti byly zapojeny všechny děti, čímž jsem docílila zapojení i outsiderů třídy. I přes zdánlivý odtažitý postoj žáků k outsiderům se žáci nepustili a činnost se snažili provádět podle zadání.

Činnost Mé nebe jsem z časových důvodů s žáky nerealizovala, ale aktivita Reklama na sebe sama dopadla velice dobře. Pravidla jsem žákům několikrát zopakovala a i během samotné aktivity jsem zodpovídala případné dotazy, popřípadě jsem byla žákům k dispozici radami.

Většina žáků pracovala zcela samostatně bez pomoci, avšak žák, u kterého se zdálo, že je bez zájmu o realizované aktivity, mě velice překvapil svojí pílí a snahou o co nejlepší reklamu na sebe sama. Tento žák byl zprvu smutný, protože ho nenapadaly žádné vlastnosti a schopnosti, kterými by mohl být druhým prospěšný. Po chvíli uvažování zjistil, že je dobrý ve skládání robotů ze stavebnice, načež se celý rozzářil

(stejně tak i každý, kdo delší dobu přemýšlel a nic jej nenapadlo). Po celou dobu aktivity za mnou tento žák chodil a chtěl radit s formulací i s pravopisem.

Po celou dobu aktivity jsem se snažila pomáhat každému, kdo potřeboval a bylo velice zajímavé sledovat rozzářené se oči každého dítěte, zejména dívek, které třída příliš nebere mezi sebe. Děti, které měly svoji reklamu napsanou, si ji ještě zkrášlily ilustrací vážící se k ní.

Po ukončení aktivity a společném zhodnocení činnosti jsem vyzvala některé zájemce o přečtení a ukázaní reklamy na sebe sama. Myslela jsem si, že se najde jen málo žáků, odvážlivců, ale bylo jich hodně a na každého se nedostalo z důvodu konce hodiny. Žáci byli po celou hodinu velice hodní a klidní, nemusela jsem řešit nekázeň. I paní učitelka se divila jejich klidnosti a soustředěnosti na práci.

Souhrn hodiny: U žáků jsem si opakovaně všimla, že mají problém s najítím svých kladných stránek a následným pojmenováním. Dětem v tomto věku ještě dělá problémy abstraktní myšlení a s tím související nalézání a pojmenování svých vlastností.

V případě opětovné realizace této hodiny bych vedla žáky opět k zamyšlení se nad sebou a nad svými silnými stránkami. Velice mě během této hodiny překvapilo, jak dobře se žákům povedlo vymyslet reklamu na sebe samé a s jakým odhodláním ji četli třídě. Cíl hodiny byl zcela splněn, děti se o sobě navzájem dozvěděly to, v čem je kdo dobrý. Dívky, které byly nesmělé a třídou odstrkované, též četly své reklamy před třídou a to beze strachu a sebevědomě.

8 Doporučení pro praxi

Vzhledem k tomu, že od znalosti třídy se odvíjí typy metod a pedagogické přístupy, je nutné danou třídu a její klima znát co nejlépe. Pouze v takovém případě dojde k naplnění vytyčených cílů. Práci s třídním kolektivem je potřeba přizpůsobit individuálním zvláštnostem dětí.

Před zahájením práce se žáky je dále potřeba věnovat pozornost celkovému chování žáků k sobě navzájem, aby se podchytili všichni žáci kolektivem odmítání, a aby pedagog znal celkové vztahy všech žáků k sobě navzájem. Jak jsem se mohla během přímé práce se žáky přesvědčit, prvotní diagnostika vztahů ve třídě je velice důležitá pro správné stanovení si cílů a postupů práce tak, aby bylo dosaženo viditelných a co nejlepších výsledků.

Aby práce se třídou byla co nejefektivnější, bylo by potřeba s kolektivem pracovat delší dobu. V případě pokračování práce se třídou bych se dále zaměřila na uvědomění si nejen své vlastní důležitosti, ale i druhých lidí. Jednotlivé aktivity bych se snažila s dětmi provádět s co největší efektivitou, zejména bych se již nesnažila v hodině zrealizovat větší množství činností bez celkového prožití a zažití. Stres z časového rozmezí příliš nesvědčí celkovému plnění stanovených cílů. Žáci z pedagoga vycítí velice rychle roztržitost a již se nesoustředí tolik na aktivity a na to, jaký mají pro ně přínos. V případě práce se žáky je tedy velice dobré se řídit českým příslovím, že málo je někdy více, protože v tomto případě kvantita ubírá na kvalitě.

Během zrealizovaných hodin se mi osvědčilo si se žáky stanovit pravidla, která je dobré na začátku prvních několika hodin zopakovat a dbát na jejich dodržování. Osvědčenou metodou při práci se stala závěrečná reflexe, kdy jsem od žáků získala zpětnou vazbu k činnostem a na základě ní jsem mohla stavět přípravu na další hodiny.

Neméně důležité pro smysluplnou přípravu hodin zaměřených na zlepšení vztahů ve třídě, jsou i kvalitní zdroje. Během snahy o sestavení hodiny co nejefektivněji vzhledem ke třídě, s níž jsem pracovala, jsem využívala knihu *Metody a techniky dramatické výchovy* od Josefa Valenty, kde jsou metody i techniky přehledně napsány i s jednotlivými popisy a možnými obměnami. Dále velice přínosné jsou bajky, které

pojednávají o chování dvou (nebo i více) jedinců k sobě navzájem, a které podporují splnění stanoveného cíle vzhledem k individuálním zvláštnostem příslušné třídy.

V případě, že se ve třídě vyskytnou výchovné problémy, doporučila bych kontaktovat výchovného poradce, popř. metodika prevence, který by pedagogovi s možným nápravným programem mohl pomoci. Dále je možné se spojit i se školním psychologem, pokud je na škole.

9 Návrh možné navazující práce

Pro viditelné zlepšení vztahů žáků ve třídě je potřeba soustavnější a delší práce se třídou. Z tohoto důvodu se v následujících podkapitolách zabývám návrhem možných navazujících hodin. Jejich strukturované přípravy obsahující konkrétní cíl a název se nacházejí v přílohách pod čísly 11 – 15. Tyto hodiny reagují na aktuální situaci ve vybrané třídě a je tedy potřeba je přizpůsobit případným problémům dané třídy.

Sedmá hodina

Hodina, která by přímo navazovala na zrealizované aktivity, by byla zaměřena na uvědomění si své důležitosti ve společnosti. Hodinu bych zahájila se žáky prostřednictvím krátké aktivity s názvem *Pavouci*. Cílem by bylo žáky rozhýbat a navodit atmosféru.

Děti by se rozdělily do dvojic. Poté by si každá dvojice stoupla za sebe a zadní člen by představoval druhý pár rukou a nohou. V této formaci by se žáci snažili pohybovat po vyznačeném prostoru třídy nebo by si mohli zkusit na pouštěnou hudbu zatancovat jako pavouci.

Tato aktivita vyžaduje zvýšenou opatrnost a je potřeba žáky před zahájením hry seznámit se zvýšenou pozorností při synchronizaci chůze. V případě lichého počtu žáků je dobré vytvořit jednu trojici, v níž by se žáci po chvílích měnili. Případné střídání se členů trojice je potřeba pedagogem hlídat, aby nedošlo ke zbytečnému vyčlenění žáka, což v této hodině není cílem. Žáci se v pořadí ve dvojici vystřídají.

Ústřední část hodiny bych se žáky pracovala prostřednictvím aktivity *Pavučiny*, kdy bych vyzvala žáky k utvoření kruhu na koberci a posazení se. Žáci by si navzájem házeli klubíčko s tím, že kdo jej chce někomu hodit, musí na dané osobě říci, čeho si na ní váží nebo cení. Před zahájením hry bych žáky vyzvala k prostřídání všech dětí ve třídě tak, aby každý držel v ruce část vlny z klubíčka.

Při této aktivitě bych se snažila, aby žáci dodrželi házení klubíčka všem žákům a aby svá zdůvodnění byla pozitivní a neobjevilo se žádné negativum. Dále bych vedla žáky k tomu, aby si klubíčko házeli přes střed a nikoliv jen vedle sebe pro vytvoření podkladu pro následnou práci.

Po propojení všech dětí ve třídě bych se žáky vedla diskuzi o důležitosti spolupráce, kterou bych jim přiblížila na právě vytvoření pavučí sítě. Dále bychom se žáků ptala, zda se jim někdy stalo, že někomu něco nešlo, protože byl sám, ale když mu pomohli, práce byla hned hotová.

Po společné diskuzi bych žákům na vzniklé pavučině demonstrovala důležitost spolupráce a to tím, že bych vyzvala několik žáků, aby svoji vlnu pustili. Puštěné vlákno by „poničilo“ pavučinu a názorně žákům ukázalo, že vzájemná pomoc je důležitá pro zvládnutí úkolů.

Hodinu bych opět zakončila reflexí činností, kdy bych shrnula získané poznatky a připojila bych doporučení, aby se žáci nevyhýbali říci druhým o pomoc a naopak, aby žáci žádost o poskytnutí výpomoci neodmítali.

Osmá hodina

Téma druhé navazující hodiny bych zvolila *Každý jsme někomu andělem*, kdy bych si za cíl dala uvědomění si, kdo je pro nás důležitý. Stejně jako minulou hodinu bych i tuto začala pohybovou hrou na rozpohybování žáků a uvolnění atmosféry ve třídě.

Hra, kterou bych zvolila, by korespondovala s tématem hodiny a jednalo by se o *Andělský tanec*. Činnost by byla individuální, žáci by se lehce pohybovali po prostoru a snažili by se napodobit lehkou chůzi po křehkých obláčcích. Na tuto hru bych navázala aktivitou s názvem *Mé nebe*.

Cílem činnosti *Mé nebe* by bylo přivést žáky k uvědomění si, že mají kolem sebe lidi, kteří jsou pro ně velice důležití. Žáci by na čistý papír nakreslili anděla a kolem něho mráčky. Každý mráček by poté pojmenovali jménem blízké osoby, na které jim záleží a do andělka by vepsali své vlastní jméno. Činností bych navázala na pohybovou hru, kdy mráčky byly křehké a andělci museli být opatrní, aby jim neublížili. V činnosti *Mé nebe* tak křehkými mráčky jsou dětem blízké osoby, kterým také nechtějí ublížit.

Hodinu bych zakončila reflexí spojenou s dobrovolnou prezentací prací. Se žáky bychom si shrnuli poznatky z hodiny a z činností. Před ukončením hodiny bych ještě děti vyzvala k zamyšlení se, nad tím, jestli jsou na jejich obrázcích všechny mráčky s pro ně důležitými lidmi.

Při realizaci hodiny je nutné děti namotivovat k provádění činností co možná nejlépe, aby bylo dosaženo požadovaných cílů. Při samostatné práci je potřeba žáky kontrolovat a vyvinout o jejich dílo zájem, čímž se vzbudí zájem o prováděnou činnost.

Devátá hodina

Ve třetí navazující hodině, která by nesla téma *Soutěž*, by cílem bylo uvědomění si důležitosti druhých lidí. V první aktivitě na rozhýbání se s názvem Na slepce si žáci vyzkouší pocit, který mají nevidomí a jaká je pro ně důležitá pomoc druhých lidí. Při této aktivitě bych vytvoření dvojic provedla pomocí losu. Snažila bych se, aby žáci ve dvojici spolupracovali a aby se nevyskytl mezi nimi žádný konflikt.

V hlavní části hodiny bych zařadila četbu textu s názvem *Soutěžení* pojednávajícím o uvědomění si přínosu žáka, který je nějakým způsobem znevýhodněn. Četba textu by měla žáky přimět k zamyšlení se nad tím, zda by si z hlavní postavy mohli vzít ponaučení. Po dočtení textu by následovaly otázky reflektující celý příběh. Text, který bych v této hodině použila je zařazen v přílohách jako Příloha č. 14.

Na základě informací z přečteného textu by si žáci připravili otázky, které by následně položili hlavním hrdinům, které by představoval vyučující. Na přípravu otázek bych dala žákům dostatek času a snažila bych se vést žáky k otázkám týkajícím se pocitů hlavních postav a přeměny chování jednoho z nich. Při této činnosti by bylo nutné zvýšení pozornosti při sestavování vhodných vět a také pomoci některým žákům s formulacemi.

V závěru hodiny bych se žáky shrnula poznatek z hodiny, kdy bych vyzvala všechny zúčastněné k zamyšlení se a poučení se. Žákům bych však nedovolila během celé reflexe vyslovit žádné konkrétní jméno nebo popis, který by vedl k určení žáka podobného příběhové postavě či postavám.

Po celou hodinu by bylo vhodné, aby žáci na nikoho neukazovali a ani nahlas nevyslovovali jména svých spolužáků. Uvědomění si případné paralely čteného textu s jejich třídou by mělo proběhnout v duchu, aby žáci, kteří se v textu mohou poznat, nebyli stresováni pocitem, že jsou nyní středem pozornosti. Zařazení čtení příslušného textu je na zvážení každého vyučujícího z důvodu citlivosti daného tématu.

Desátá hodina

V poslední navrhované hodině, která však nemusí být poslední při realizaci s konkrétní třídou, bych si zvolila za cíl uvědomit si svoji důležitosti práva druhých lidí. Tento cíl bych se snažila naplnit přípravou na téma *Kdo jsem, já a kdo jsi ty*, která by žáky podněcovala k zamyšlení se nad tím, že každý je důležitý a má tedy svá práva. Hodinu bych zahájila pohybovou hrou na monstra, jejímž cílem by bylo žáky podnítit k aktivitě a vnímání hodiny.

Hlavní část hodiny bych věnovala uvědomění si své důležitosti ve společnosti a to prostřednictvím aktivity *Kdo je nejdůležitější na světě?*, kterou bych žákům zprostředkovala jako něco záhadného. Děti by seděly v kruhu a posílali si zavřenou krabici, v níž by bylo umístěno zrcadlo. Osobu, jejíž portrét v krabici leží, bych žákům přiblížila jako velice zajímavou, sympatickou postavu, která umí druhé lidi potěšit a má přátele, kteří ji mají rádi. Žáci by během činnosti byli potichu, žák otevírající krabici by si vždy stoupl, aby druzí neviděli tajemství, jež je v ní skryto. Poté, co by se do krabice podívali všichni žáci, bych se žáky provedla diskuzi na téma, proč v krabici byl jejich „portrét“ a proč si myslí, že právě oni jsou těmi nejdůležitějšími lidmi na světě.

Následně bych navázala na sestavení práv, která mají žáci a pedagogové ve třídě ze stanovených pravidel třídy. Společně bychom si ujasnili, co to vlastně práva jsou a jaký smysl mají. Se žáky bych si stanovená pravidla vyplývající z třídních pravidel se třídou sepsala a vyvěsila na viditelném místě třídy.

Na závěr hodiny bych se žáky hodinu zhodnotila a vyzvala je k respektování práv, která mají všichni žáci i děti nejen v jejich třídě. Dále bych děti seznámila s českým příslovím „Nedělej druhým nic, co nechceš, aby oni dělali tobě“.

ZÁVĚR

V této diplomové práci jsem se zabývala využitím metod dramatické výchovy ke zlepšení vzájemných vztahů žáků vybrané třídy.

Praktická část obsahuje ukázkou přímé práce s konkrétní třídou s cílem zlepšit jejich vzájemné vztahy a zvýšit sebevědomí dětí s pocitem méněcennosti. Mojí snahou také bylo nastínit možnou práci při začlenění vyčleněného žáka do kolektivu.

Přínosem této práce je ukázat cestu ke zlepšení třídních vztahů prostřednictvím metod a technik dramatické výchovy ve třídě, kde žáci s dramatickou výchovou nemají žádné zkušenosti. I přesto jsem se přesvědčila, že při správném postupu práce od jednodušších aktivit ke složitějším je možné se žáky dojít vytyčeného cíle a zlepšit nejen vztahy mezi nimi navzájem, ale i ve vztahu k dětem jiného etnika.

Během přímé práce se třídou jsem několikrát narazila na problém špatného odhadu náročnosti některých aktivit, které jsem se snažila zrealizovat v následující hodině. Díky tomu byly hodiny vzájemně provázané.

Při realizaci hodin jsem si uvědomila, že je velice důležité vnímat osobnost každého žáka ve třídě. Ukázalo se také, že je nutné povzbuzovat všechny žáky, i když se jeví jako nezvladatelní až egocentričtí. Jejich chování však může být pouze snahou o získání si pozornosti okolí a, ač se to na první pohled nezdá, projevem sníženého sebevědomí. U pozorovaného žáka po poslední hodině došlo ke zlepšení chování z důvodu pocitu, že v něčem vyniká, a že někomu na něm záleží. Tento žák svými projevy chování pouze reagoval na neustále napomínání a odmítavý přístup okolí. Po poslední hodině se tento žák ke mě přitočil a jen tak mě objal. Při tom měl v očích neskutečnou radost a pohodu.

Při inspirování se touto prací je potřeba dbát na přiměřenost úkolů a přihlídnout k věkovým zvláštnostem žáků stejně tak jako k zamýšlenému cíli. Zrealizované i navrhované hodiny jsou jen ukázkou cesty k dosažení určeného cíle a je na každém pedagogovi, zda cesta, kterou při snaze o vytvoření dobrého a vstřícného kolektivu použije, povede přes metody dramatické výchovy nebo ne.

ZDROJE

BLÁHOVÁ, Krista. (1996). *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS. ISBN 80-7068-070-9.

ČAPEK, Robert. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.

GAVORA, Peter. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

GERÉB, György. (1978). *Psychická klíma v škole*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství.

GRECMANOVÁ, Helena. (2008). *Klíma školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.

HANZELKA, Miroslav, Jana KANTORKOVÁ, Danuše PROKÚPKOVÁ a Zdeněk SOUČEK. (2009). *Řízení školy*. Praha: Merotum. ISBN 978-80-7357-413-0.

HUČÍNOVÁ, Lucie. (2005). Klíčové kompetence v RVP ZV. *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2014-07-22]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html>>. ISSN 1802-4785.

KOL. AUTORŮ. (2011). *Bajky a nebajky* [online]. Olomouc [cit. 2014-11-26]. ISBN 1804-3615. Dostupné z: <<http://www.predskolaci.cz/download/ekniha-bajky-a-nebajky.pdf>>.

KOL. AUTORŮ. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 126 s. [cit. 2014-07-11]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

LAŠEK, Jan. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králově: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. (1998). *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7184-756-9.

KRATINOVÁ, Petra. (2011). Co je dramatická výchova. *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2014-07-12]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13535/CO-JE-DRAMATICKA-VYCHOVA.html>>. ISSN 1802-4785.

MACHKOVÁ, Eva. (2004). *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy*. Akademie múzických umění: Praha. ISBN 80-7331-021-X.

MACHKOVÁ, Eva. (2007). *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací*. 11. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii. ISBN 978-80-901660-9-0.

MACHKOVÁ, Eva. (1998). *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS. ISBN 80-7068-103-9.

MAŇÁK, Josef. (1995). *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1124-6.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-472-4.

MCCASLIN, Nellie. (1990). *Creative Drama in the Classroom*. Incorporated: Players Press. ISBN 0887346049.

MÉGRIEROVÁ, Dominique. (1999). *100 námětů pro dramatickou výchovu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-288-2.

ORTNER, Gerlinde. (1999). *Pohádky radí školákům*. Praha: Knižní klub. ISBN 80-7176-900-2.

PROVAZNÍK, Jaroslav. (2001). *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii. ISBN 80-901660-4-0.

PROVAZNÍK, Jaroslav. (2005). Podíl dramatické výchovy na utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. *Metodický portál: Články* [online]. [cit. 2014-07-22]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZV/407/PODIL-DRAMATICKE-VYCHOVY-NA-UTVARENI-A-ROZVIJENI-KLICOVYCH-KOMPETENCI.html>>. ISSN 1802-4785.

RAKOVÁ, Pavlína, Jiří MATUŠ a Karel KRÁTKÝ. (2011). Mladší školní věk. In: *Ve Městě - komunální kreaace a rekreace* [online]. [cit. 2014-09-04]. Dostupné z: <<http://www.vemeste.cz/2011/04/mladsi-skolni-vek/>>.

SKUTIL, Martin, ZIKL, Pavel a kol. (2011). *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3855-0.

STEHNOVÁ, Alena. (4.1.2007). Lidská práva hrou. Metodický portál: Články [online]. [cit. 2015-03-03]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/1071/LIDSKA-PRAVA-HROU.html>>. ISSN 1802-4785.

VALENTA, Josef. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1865-1.

WARD, Winifred. (1957). *Playmaking with children from kindergarten through junior high school*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. ISBN 013683888.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Návrh hodiny dramatické výchovy

Příloha č. 2: Příprava na první vyučovací hodinu

Příloha č. 3: Text k první vyučovací hodině

Příloha č. 4: Příprava na druhou vyučovací hodinu

Příloha č. 5: Příprava na třetí vyučovací hodinu

Příloha č. 6: Příprava na čtvrtou vyučovací hodinu

Příloha č. 7: Text ke čtvrté vyučovací hodině

Příloha č. 8: Příprava na pátou vyučovací hodinu

Příloha č. 9: Příprava na šestou vyučovací hodinu

Příloha č. 10: Návrh sedmé hodiny

Příloha č. 11: Návrh osmé hodiny

Příloha č. 12: Návrh deváté hodiny

Příloha č. 13: Text k návrhu deváté hodiny

Příloha č. 14: Návrh desáté hodiny

Příloha č. 1: Návrh hodiny dramatické výchovy

Zde uvádím návrh na hodinu dramatické výchovy (jedná se o hodinu 45 – 60 min.), která je vhodná na začátek školního roku. Návrh je obecný, je proto nutné jej přizpůsobit skupině, s níž bude pedagog pracovat:

1. Zahájení práce

1.1. soustředění se všech na to, co bude následovat

1.2. Společné soustředění

- 1) děti stojí v kruhu, drží se za ruce (dospělý součástí skupiny)
- 2) stoj mírně rozkročný, obličej a ramena uvolněna, hlava vzpřímená
- 3) vyzvání dětí k zavření očí a procítění přítomnosti kamarádovy ruky (dotyk musí být příjemný, ruce se jen lehce dotýkají, nemačkají se), mělo by být cítit příjemné teplo
- 4) po chvíli na pokyn dospělého se děti opatrně pustí (pohyb nesmí být prudký) a pomalu otevřou oči

1.3. Chyťme se za ruce

- 1) děti stojí s dospělým v kruhu, drží se za ruce a zavřou oči
- 2) společné provedení tří nádechů a výdechů (uvolnění se a zklidnění)
- 3) vnímání pravé ruky, kterou předávají kamarádovi teplo
- 4) žáci se do hry vcítí až po několika váhavých okamžicích, kdy teplo necítí
- 5) lze jej zařadit na začátek nebo na konec hodiny

2. Práce s tělem

2.1. Poslední vyhrává

- 1) děti stojí v řadě vedle sebe, zpomalenou chůzí mají přejít určitou vzdálenost

- 2) vyhrává ten, kdo se do cíle dostane poslední
- 3) při pohybech musejí doširoka roznožit, při každém kroku zvednout chodidlo nad koleno, držet celé tělo vzpřímeně a nemít na zemi současně obě chodidla
- 4) děti musejí rozkládat pohyb na co nejpomalejší pohyby

2.2. Tanec zajíčka a žirafy

- 1) děti jsou v kruhu na herní ploše, společně střídavě předvádějí tanec zajíčka a žirafy
- 2) čtyři kroky zajíčka (v dřepu, jeden krok doleva, trup se pootočí doprava, jeden krok doprava, trup se pootočí doleva), poté čtyři kroky žirafy (ve stoji na špičkách, paže vzpaženy, celé tělo ve výponu)

3. **Dýchání a rytmus**

3.1. Květina

- 1) na břišní dýchání
- 2) pohodlné lehnutí si na záda, ruce položeny na břicho
- 3) snaha přivonět si ke květině, která leží mezi obočím
- 4) pomalý a hluboký nádech nosem, výdech ústy

3.2. Hry s mluvidly

- 1) rozhýbání a zahřátí lícních svalů a čelisti pomocí různých grimas
- 2) opakování vybraných jazykolamů (míra obtížnosti závisí na úrovni žáků)

4. **Dynamizace a rytmus**

4.1. Hop!

- 1) volné běhání žáků po herní ploše
- 2) na pokyn vedoucího „Utíkejte!“ běh na místě se zrychlováním

- 3) na pokyn „Hop!“ přeskok přes pomyslnou překážku a zakřičení „Hop!“
- 4) pro jednu hru stačí zařadit tři až čtyři překážky, lze opakovat i dvakrát během hodiny

4.2. Pojďme se projít po lese

- 1) uvolněná chůze běžným tempem po herní ploše, vedoucí děti zavede na procházku, kterou budou „prožívat“
- 2) učitel vypráví, kudy jdou, jaké je počasí, jak se cítí, co vidí
- 3) důležité je nechat děti každý vjem dostatečně dlouho prožít
- 4) délka procházky může trvat i deset minut

5. **Práce zaměřená na prostor**

5.1. Bota

- 1) nutnou pomůckou je bota ležící uprostřed herní plochy
- 2) děti shromážděny v jednom rohu
- 3) postupně jeden za druhým budou žáci muset po úhlopříčce bez zaváhání přejít se zavřenýma očima, sebrat bez tápání botu a odevzdat ji do rukou dospělému
- 4) před začátkem chůze je dětem dopřán čas na zapamatování si prostoru
- 5) důležité je přimět děti respektovat čas na zapamatování si prostoru a neuspěchat jejich snahu o zdolání úhlopříčky bez dostatečné přípravy

6. **Práce zaměřená na kontakt a improvizaci**

6.1. Průzkum

- 1) děti jsou ve dvojicích, chytí se za ruce a společně budou prozkoumávat učitelem vymezený prostor (třída, chodba, další konkrétní místnosti)
- 2) vše, s čím se setkají, mohou prohlížet, dotýkat se toho

- 3) délka může být až deset minut, poté je důležité provést reflexi (se skupinou, s dospělým)

6.2. Zastavený film

- 1) chůze dětí po herní ploše, na pokyn (sloveso, např. sbírat, vzít, dát, atd.) znehybní
- 2) pomalé provádění pokynu propojeného s pohyby podle fantazie dětí – zpomalený film
- 3) na další pokyn běžná, neutrální chůze

7. **Zakončení práce**

7.1. Těžký a teplý

- 1) děti si lehnou na záda, mírné roznožení, ruce podél těla
- 2) vedoucí klidným hlasem vyjmenovává části těla a děti uvolňují svaly, postupuje se od čela až k chodidlům, důležité je dbát na správné a pravidelné dýchání
- 3) po uvolnění těla požádá dospělý děti, aby si představily příjemný pocit tíhy, při kterém se jejich tělo zabořuje do podlahy, poté si děti na pokyn představí pocit tepla, které se rozlévá od chodidel až k hlavě
- 4) důraz kladen na pocit uvolnění a pohody, stejně jako na pomalé a klidné dýchání
- 5) pro návrat do reality vyjmenovává dospělý jednotlivé části těla a děti pocítí probouzení těla od chodidel až k hlavě
- 6) po lehkém rozhýbání nohou a rukou a celkovém protažení se pomalu děti posadí
- 7) vhodné je využít klidnou a uvolňující hudbu (Mégrierová, 1999)

Příloha č. 2: Příprava na první vyučovací hodinu

Téma: Já a ty

Cíl: poznávání se navzájem

Úvod:

Představení se

- sednutí si do kruhu
- postupné seznámení ostatních s tím, co dělali o víkendu, poté vyslovení svého jména a přidání slova začínajícího na počáteční písmeno jména
- kdo mluví má v ruce malého plyšáka

Vymění si místo

- hra na rozhýbání se
- každý žák si vezme polštářek nebo plyšáka – označení svého místa
- označení míst je o jedno méně než žáků, kdo nemá místo, stojí uprostřed a určuje kritérium, podle kterého se mají žáci vyměnit
- nejdříve se role určujícího zhostím sama, poté předám jednomu žákovi

Jádro:

Četba O dvou růžičkách – Kdo do tebe kamenem ty do něj chlebem

- spolu přemýšlení nad tím, jak by se žáci rozhodli na místě té postavy a jak by příběh mohl pokračovat a skončit
- dočtení příběhu

Rozhovor

- rozhovor o správnosti jednání a o tom, zda se někdy něco podobného někomu přihodilo a jak se zachovali

Předávání imaginárních dárků

- zdůvodnění své volby
- snaha vystřídat všechny děti

Závěrečná část:

Loučení

- žáci budou chodit po třídě a budou se navzájem loučit podáním ruky a slovně

Závěrečná diskuze

- společné shrnutí, co jsme ten den dělali a co jim hodina dala, přidání poučení na závěr hodiny

Příloha č. 3: Text k první vyučovací hodině

Kdo do tebe kamenem, ty do něj chlebem

Jednoho letního rána rozkvetly dvě krásné růže. Ta s červenými okvětními plátky se jmenovala Maruška, ta s bílými okvětními lístky si říkala Janička. Růžičky si rostly ve svých květináčích. Byl večer a růžičky si popřály dobrou noc. Najednou břínk. Hromy a blesky. Začal liják, který růžičky probudil a vylekal. Neměly se kde schovat, jak uchránit své okvětní lístky, a tak byly mokré až po koříněk. Najednou Janička uviděla pootevřený skleník a rychle se do něho schovala. Zavřela dveře a nikoho k sobě nepustila. „Pust' mě také dovnitř,“ zaprosila Maruška. Jenže Janička se otočila zády a neotevřela. A tak se Maruška schoulila do svých červených květů a čekala, až bouřka přestane. Ráno se Maruška osušila na teplém sluníčku, krásně rozkvetla. Avšak Janička začala ve skleníku uvadat. Chyběla jí voda, a skleník nešel otevřít! „Maruško, prosím tě, pomoz mi ven, nebo celá celička uvadnu!“ zaprosila Janička. Červená růžička Maruška byla moc hodná. Ačkoliv se k ní Janička zachovala škaredě a nepustila ji do skleníku, aby se také schovala před bouřkou, Maruška jí nic nevyčítala. Otevřela skleníkové dveře a pomohla Janičce ven. Janička se zastyděla a už nikdy Marušce neprovedla nic zlého (Ferková, 2011, s. 16).

Příloha č. 4: Příprava na druhou vyučovací hodinu

Téma: Prožítí si vyloučení z kolektivu (odmítnutí své osoby okolím)

Cíl: Uvědomit si pocity outsidera a přimět žáky ke vzájemné komunikaci

Úvod:

Rozhovor o tom, co děti dělaly o víkendu

- děti budou sedět v kruhu, ten, kdo bude mluvit, bude mít v rukou plyšového pejska

Ranní pozdrav

- procházení se po třídě, zdravení se bez mluvení (mávání, pukrle, úklona,...)

Jádro:

Odmítání druhého – hra Molekuly

- děti chodí po prostoru
- skupiny si vytvoří žáci podle vlastní volby (po přerušení hudby)
- vybraný žák, který bude mít na zádech cedulku, bude ostatními odmítán (nevytvoří si s ním skupinu)

Reflexe

- tázání se dětí, které byly třídou odmítány na jejich pocity, co se jim nelíbilo a proč
- snaha dovést děti k tomu, že není příjemné, když je člověk odstrkován

Kruh

- jeden je vně a snaží se dostat dovnitř – nedostane se, pouze když poprosí
- děti v kruhu kromě vybraného dítěte seznámím s tím, jaké je heslo pro vstup do kruhu

Závěrečná část:

Diskuze v kruhu

- jak se cítil ten, co byl vně kruhu, co zjistil, jestli by si chtěl být stále ostatními odmítán
- zda si děti někdy všimly, že když poprosí nebo poděkují, jsou ostatní milejší

Závěrečná diskuze

- co jsme společně dělali, jaké mají děti z činností pocity
- vyzvání dětí k vnímání svých spolužáků a k vzájemné komunikaci

Příloha č. 5: Příprava na třetí vyučovací hodinu

Téma: Prožít si pocit vyloučení z kolektivu

Cíl: Rozvoj vnímání druhých jako rovnocenných partnerů a kamarádů. Žák si uvědomí pocity člověka vyčleněného z kolektivu.

Úvod:

Ranní kruh

- rozhovor o tom, co dělali o víkendu
- stanovení si pravidel:
 - když někdo mluví, ostatní se nebaví a poslouchají
 - když zvednu ruku, všichni přestanou s aktivitami, zmlknou a na znamení, že poslouchají, zvednou též ruku
 - všichni budeme spolupracovat ve dvojicích nebo skupinách s kýmkoliv ze třídy
 - při žádné hře, pokud není v pravidlech jinak, neběháme, nestrkáme se (a když tak opatrně a ne surově), nepereme se (kdo poruší několikrát, půjde si sednout na židličku – vyřazení z her)

Vyhýbaná

- žáci chodí po prostoru a snaží se se vyhnout fyzickému kontaktu s ostatními
- při dotyku dvou hráčů každý vysloví „cink“

Jádro:

Molekuly (upravená hra)

- děti se pohybují po prostoru libovolnými směry při hudbě
- po vypnutí hudby si všechny děti vytvoří skupiny, kromě žáka, který bude mít na zádech cedulku (ten bude představovat outsidera)
- označený žák o cedulce nebude vědět
- v roli outsidera se vystřídá více dětí

Rozhovor o pocitech ze hry

- sednutí si do kruhu, tázání se dětí, které byly v roli outsidera, jak se cítili a jestli by v této roli chtěli být delší dobu, než po jakou trvala hra

Kupa předmětů – smetiště

- každý si vybere předmět a říká, jak by se mohl cítit, když už je nepotřebný a nikdo o něho už nestojí
- rozhovor o tom, jestli se děti někdy cítily jako předměty ty ze smetiště

Závěrečná část:

Reflexe

- tázání se dětí na to, jak by mohly zjistit v čem je někdo dobrý
- připomenutí a zhodnocení činností, co jsme dělali

Příloha č. 6: Příprava na čtvrtou vyučovací hodinu

Téma: Každý jsme v něčem dobrý

Cíl: Zvýšení sebevědomí některých dětí

Úvod:

Ranní kruh

- povídání si o tom, co každý dělal o víkendu, jak trávil svůj volný čas
- zopakování stanovených pravidel z minulé hodiny
 - o neběháme, nepereme se a nestrkáme se
 - o mluví jen jeden a ostatní poslouchají
 - o zvednutí ruky = konec činnosti, ztišení se a poslouchání
 - o všichni budeme spolupracovat ve dvojicích a skupinách s kýmkoliv ze třídy

Sepsání pravidel

- V. napíše většími písmeny diktovaná pravidla, ostatní děti se pod ně podepíší
- papír bude mít pečeť

Jádro

Četba příběhu – Malý komíníček

- četba textu zaměřeného na zvýšení sebevědomí žáků
- text bude v polovině přerušen hrou Ulička

Ulička

- děti říkají, co se honí hlavou Filipovi před tím, než uslyšel dohadování o sázení na nejlepší podkovu

Rozhovor

- po dočtení textu
- rozhovor o tom, že každý něco umí, čím by mohl být prospěšný druhým
- každý žák si napíše na papír v čem je dobrý, jaké má dobré vlastnosti
- vyměnění papírů mezi žáky navzájem, vybrané dvojice přečtou kladné vlastnosti toho druhého (hlavně dívky, které jsou outsidersy třídy)

Hra na Filipa

- děti vytvoří čtveřice nebo pětice podle vylosovaných čísel
- v každé skupině si žáci vyberou jednoho představitele Filipa
- každá skupina si bude skládat obrázek, představitel Filipa bude stát stranou
- po chvíli přijde Filip ke skupině a požádá ji, zda by se mohl zapojit

Závěrečná část

Reflexe

- závěrečné zhodnocení hodiny
- vybídnutí dětí k tomu, aby se nebály spolu navzájem komunikovat a aby neodmítaly nikoho, kdo si s nimi chce povídat.

Příloha č. 7: Text ke čtvrté vyučovací hodině

Malý kominiček

Filip byl malý a drobný chlapec, který byl ve škole nešťastný. Paní učitelka ho měla ráda, protože byl hodný a poslouchal ji. Filipa to však moc netěšilo. Byl stále zamkllejší a ostýchavější a dokonce se začal bát některých příliš divokých dětí. Tři děti ze třídy mu však připadaly fajn. Byli to Mirek, Eva a Vendulka. Děti, které jsou klidné a veselé. Filip se ale moc stydí na to, aby se s nimi začal bavit, a oni si ho nevšímají.

Jednoho dne si psal Filip ve svém pokojíčku domácí úkoly, když tu najednou z poličky spadl malý kominiček pro štěstí, takzvaný talisman. Filip jej chtěl sebrat a vrátit zpět na poličku, když tu uslyšel: „Počkej! Nestrkej mě zpátky! Jak ti mám nosit štěstí, když jsem pořád na poličce.“ Řekl kominiček.

„Já jsem nevěděl, že jsi malý človíček a že umíš mluvit.“ Bránil se Filip.

„No dobře. Odpouštím ti. A protože nosím štěstí, pomůžu ti se přestat bát ostatních dětí ve třídě. A teď si uděláme malý výlet. Pojd' se mnou.“ Hbitě šplhali a skákali ze střechy na střechu a nakukovali do domů, kde bydleli Filipovi spolužáci. Filip se tak dozvěděl spoustu zajímavých věcí. Například jeden divoký chlapec se bál zubaře, největšího rváče třídy trápil jeho starší bratr a třídní chlubil stál ustrašeně před svým přísným otcem.

Filip žasl, jací jsou jeho spolužáci mimo školu. Ulevilo se mu, protože se mu nový obrázek jeho spolužáků líbil víc.

Kominiček Filipovi řekl: „Tady jsi viděl, že je důležité si všímat u druhých nejen toho, jak se chovají a jak mluví. Abys poznal druhého, jaký je, nesmíš se nechat zastrašit tím, jak se chová. Musíš se naučit si věřit, a proto spolu navštívíme továrnu na figurky pro štěstí.“

O půlnoci se vydali kominiček s Filipem do tovární haly, kde byla spousta talismánků, kteří s posledním úderem hodin obživli. Všichni si spolu začali vesele hrát. Filip se chtěl k tomu veselému řádění přidat, ale je pro ně cizí a bojí se, že by ho nenechali. Tu uviděl prasátko, čtyřlístek a kominička hrát hru Všechno lítá, co peří má. Prasátko ale nemohlo zvedat tlapy, proto to vyřešilo funěním a chrochtáním. Jenže to

pořád pletlo. Všichni se smáli, dokonce i Filip a prasátko, protože to nebyl výsměch a prasátko se tak nemělo proč urážet. Filip hru hrál s nimi a zvládal ji lépe než kominiček. Když si ho ale všimli a vybídlí ho, aby si sedl k nim, začal to najednou plést. Filip se začal bát, že se mu budou ostatní smát. Prasátko jakoby mu četlo myšlenky, řeklo: „No a co?! Tak uděláš chybu. A co se stane? Budeš snad kvůli tomu jiný? Myslíš, že mě mají čtyřlístek a kominiček míň rádi, protože tu hru pořád pletu? Určitě o mě budou stát stejně, ať už vyhraju, nebo prohraju. Jsme spolu rádi, protože se dobře bavíme a hodně se nasmějeme. My oba víme, že tu hru umíš dobře. Hlavní je, aby tě bavilo si s námi hrát.“

„Máš pravdu. Budu o tom přemýšlet.“ Slíbil Filip a chtěl se pustit znovu do hry. Ale hodiny odbily jednu hodinu a všichni znehybněli.

Druhý den zjistil, že ty tři, se kterými si hrál, odnesli pryč. Filip se opět stáhl do kouta a ostatní jen pozoroval. ||přerušeni textu – hra Ulička|| Pak si ale řekl: „Umínil jsem si, že se zapojím a budu si hrát s ostatními. Ale jak to mám udělat, když tu ti tři ze včerejška nejsou? Budu muset oslovit někoho jiného.“ Za tyto myšlenky ho jeho kominiček pochválil a Filip z toho měl velikou radost. Vždy si myslel, že by mohl být druhým na obtíž, protože je příliš nudný a ostatní jsou lepší než on.

Z myšlenek ho vyrušila vzrušená debata. Muchomůrky se spolu s kominičky a dukáty chtěly vsadit o to, která podkova doletí nejdál. Problém byl ale se stanovením sázky. „Vy máte přece přinášet štěstí. Každý z vás věnuje něco pro něho typického. Čtyřlístky jeden svůj lístek, muchomůrky jeden puntík, dukáty trochu zlatého prachu, kominičci žebřík a prasátka pár štětín.“ řekl Filip a hned se polekal toho, že promluvil k tak velkému davu. Celý proto zčervenal.

„Skvělý nápad! A co vsadíš ty? Taky se s námi vsadíš, nebo ne?“ ptala se prasátka.

„Ale já přeci nenosím štěstí. Nemám nic cenného, co bych vám mohl nabídnout.“

„Nám naše věci taky nepřijdou nijak cenné, a přesto druhé potěší. Vsad' třeba ten utržený knoflík, co máš v kapse. Bude vítězi připomínat tebe, milého a přátelského kluka.“

Hra byla napínavá. Každá podkova se snažila dopadnout co nejdál. Nejnapiňavější bylo, když dvě podkovy dopadly blízko sebe ve velké vzdálenosti. Když určili vítěze,

všechny sázky vyhrál Filipův kominíček. Bim! Hodiny odbily jednu a Filip měl jen tak tak čas se se všemi rozloučit, než znehybněli. Tentokrát však znehybněl i Filipův kominíček.

Příští ráno poprosil Filip starší sestru o barevnou šňůrku na přívěšek kominíčka. Když pak přišel do třídy a uviděl Evu, Vendulku a Mirka, jak si vyměňují obrázky, vzpomněl si na talismánky s továrny a protože měl také takové obrázky, dlouho se nerozmýšlel a šel jim ukázat ty, které chtěl vyměnit. Po nějaké době se z těch čtyř stali nerozluční kamarádi, kterým nikdo neřekl jinak, než čtyřlístek (Ortner, 1999, s. 61).

Příloha č. 8: Příprava na pátou vyučovací hodinu

Téma: Každý jsme v něčem dobrý II

Cíl: Zvýšení sebevědomí některých dětí

Úvod:

Ranní kruh

- žáci sedí v kruhu
- rozhovor o tom, co děti dělaly o víkendu
- připomenutí si pravidel
- vystavení listiny s pravidly (přípevnění pomocí gumy na skříň)

K slunci letí ten, kdo...

- žáci stojí v kruhu, jeden je prostřed a určuje kritérium „letu ptáčka ke slunci“
- žák stojící vprostřed představuje slunce, ostatní žáci po kruhu ptáky
- kritériem přiblížení může být to, co má člověk rád, nebo oblíbená činnost
- žák, který se chce přiblížit, udělá jeden krok vpřed, žák, kterému se volba nelíbí, udělá krok vzad
- po každém přiblížení se se vrátí žáci do původního postavení
- žáci se v roli slunce budou střídat

Jádro:

Mé dobré vlastnosti

- dokončení aktivity z minulé hodiny
- žáci se rozdělí do dvojic, ti, kteří chyběli, si dopíší na papír své pozitivní vlastnosti
- jeden z dvojice přečte pozitiva o druhém z dvojice, vybudnutí žáků k vyjádření se, zda si té vlastnosti/vlastností u daného dítěte všimli

Co nás spojuje?

- žáci budou pracovat ve dvojicích (obměňování dvojic)
- děti společně zapřemýšlí, jaké mají společné zájmy, vlastnosti
- snaha vymyslet toho co nejvíce

Ruka chvály

- žáci si na papír obkreslí svoji ruku a papír si podepíší
- posílání papíru po kruhu, každý se bude snažit vepsat do ruky něco, co se mu na žákovi, kterému papír patří, líbí, čeho si na něm nejvíce cení
- poté, co se vrátí všechny papíry ke svému majiteli, si každý žák přečte, co o něm napsali druzí

Závěrečná část:

Reflexe

- zhodnocení hodiny (jaké jsme měli aktivity)

- rozhovor o tom, co se děti dozvěděly, ukončení hodiny

Příloha č. 9: Příprava na šestou vyučovací hodinu

Téma: Jsem součástí společnosti

Cíl: Uvědomění si svého místa ve společnosti, zvýšení sebevědomí

Úvod:

Ranní kruh

- rozhovor v kruhu o tom, co dělali žáci o víkendu

Gordický uzel

- děti se postaví do těsného kruhu, zavřou oči a pravou ruku dají do středu kruhu, kde chytí ruku někoho jiného
- poté žáci dají do středu kruhu levou ruku a opět někoho chytí
- po otevření očí budou mít děti za úkol se rozmotat a utvořit jeden (nebo více) kruh

Jádro:

Reklama na sebe sama

- prohlédnutí si reklam na
- žáci si na papír napíší svoji reklamu na sebe samého
- snaha o propagaci dobrých vlastností
- seznámení žáků s tím, že to, co napíší, nebudou muset prezentovat před třídou, pokud by nechtěli

Závěrečná část:

Reflexe

- zhodnocení předchozí aktivity, dání prostoru žákům, kteří chtějí představit svoji reklamu
- zhodnocení všech činností v dnešní hodině a shrnutí na závěr našich setkání
- rozdání dětem pohlednic, aby mohli napsat vánoční přání některým svým kamarádům, rodičům, sourozencům či jiným příbuzným nebo je tak pro radost

Příloha č. 10: Návrh 7. hodiny

Téma: Kdo je pro mě důležitý

Cíl: Uvědomění si své důležitosti ve společnosti, zvýšení sebevědomí.

Úvod

Pavouci

- žáci se rozdělí do dvojic, popř. do dvojic a jedné trojice
- žáci se postaví ve dvojicích za sebe a druhý žák netáhne paže dopředu, čímž vytvoří druhý pár rukou
- ve vytvořených párech se žáci budou snažit pohybovat po prostoru na hudbu, popř. mohou zkusit tancovat
- žáci se v pořadí střídají

Jádro

Pavučina

- sednutí si do kruhu, házení klubička s odůvodněním (pozitivní vlastnosti, to, čeho si na té osobě váží)
- propojení všech žáků ve třídě
- každý, kdo hodí klubičko, musí říci něco pozitivního o člověku, kterému jej hází
- puštění některých vláken = názorná ukázka soudržnosti třídy (když budou spolupracovat a pomáhat si, jejich třídní pavučinka se nezničí a bude jim pomáhat)

Závěrečná část

Závěr

- zhodnocení hodiny
- připomenutí žákům důležitosti spolupráce všech ve třídě
- vyzvání k zamyšlení se, co mají žáci ve třídě společné (hry, činnosti, záliby, aj.)

Příloha č. 11: Návrh 8. hodiny

Téma: Každý jsme někomu andělem

Cíl: Uvědomění si, kdo je pro nás důležitý

Úvod

Andělský tanec

- všichni žáci jsou andělé, kteří tancují na obláčku
- žáci se budou pohybovat co nejlehčeji (aby nepropadli mráčkem) na hudbu
- po vypnutí hudby si žáci sednou do dřepu a vyčkají na opětovné puštění hudby

Jádro

Mé nebe

- žáci si na papír nakreslí jednoduchého andílka, do kterého vepíše své jméno
- kreslení mráčeků kolem sebe a vepisování do nich jmen lidí, kteří jsou jim blízcí a kteří patří do jejich života (mráčky jsou křehké a andílci, kteří po nich tančí, musí být opatrní, aby jim neublížili)
- žáci si své práce prohlédnou, pokud by se chtěl někdo ke své práci vyjádřit, dostane prostor

Závěrečná část

Reflexe

- sednutí si žáků do kruhu na koberec

- společné zhodnocení práce (jestli měly děti při sestavování svého nebe problém a jaký)
- vyvolání pouze žáků, kteří se sami chtějí podělit o své dojmy

Příloha č. 12: Návrh 9. hodiny

Téma: Soutěžení

Cíl: Uvědomění si, že i druzí jsou důležití

Úvod

Na slepce

- vytvoření dvojic prostřednictvím chycení se jednoho konce kousku provázku (jeden provázek určí dvojici = dva konce, každého se drží jeden žák)
- jeden z dvojice si zaváže oči, druhý jej chvíli vodí po třídě tak, aby nenarazil (drží jej za ramena)

Hlavní část

Četba příběhu Soutěžení

- četba upraveného textu
- kladení otázek:
 - Proč neměl Lukáš ve třídě kamarády?
 - Co to znamená, když je někdo postižený? Jaká další postižení znáte?
 - Co způsobilo, že si Marek začal všímat Lukáše?
 - O jakou soutěž ve škole se jednalo? Proč ji Marek nechtěl?

Diskuze s „Markem“ a „Lukášem“

- žáci budou klást Markovi a Lukášovi otázky týkající se jejich osoby, postojů a pocitů

- snaha žáky vést žáky k otázkám, které by jim mohly být užitečné při chování se ke svým spolužákům
- roli Marka a Lukáše bych ztvárnila sama

Závěr

Reflexe

- shrnutí toho, co se žáci dozvěděli
- vybídnutí žáků k tomu, aby se zamysleli nad tím, jestli jim některá postava z příběhu nepřipomíná někoho z jejich okolí nebo třídy
- své typy na konkrétní lidi by žáci nahlas neříkali, pouze bych je vybídla k tomu, aby si vzpomněli na přečtený text a posoudili, jestli by nemohli využít poznatky z textu získané

Příloha č. 13: Text k návrhu 9. hodiny

Soutěžení

Každý rok pořádá škola spolu s okolními školami různé závody. Jednou to byla hudební soutěž, jindy zase divadelní. Letos to byl desetiboj, ve kterém vyhrál Marek, mluvčí třídy, kterého teď všichni jeho spolužáci obdivují a nikdo by si nedovolil se proti němu postavit a zápasit s ním.

Hned po skončení soutěže se začalo hned plánovat, jaká soutěž bude v příštím roce a zvoleno bylo malování. To se ale Markovi nelíbilo, protože malovat neuměl a nesnesl pocit, že by měl prohrát. To ale nikdo ze třídy nevěděl. Svým spolužákům přikázal: „Budeme protestovat. Soutěž v malování je hrozně nudná. Budeme hlasovat zase pro sport. Když závody, tak něco napínavého, aby vyhrál někdo opravdu silný.“

I když děti by raději soutěžily v malování, nikdo se neodvážil Markovi postavit. Jen jeden žák se k němu nepřidal, ale ani nebyl proti němu. Držel se úplně stranou. Stejně by ho nikdo neposlouchal – ne proto, že by ho nikdo neměl rád, některé děti jsou na něj dokonce moc milé a pomáhají mu. Ale neberou ho vážně, nepatří mezi ně, a tak nemá co mluvit. Není to žádný nudný kluk, umí spoustu věcí. Děti na něho nejsou zlí, ale nepovažují ho za jednoho z nich. Asi to je divné, že? Lukáš, tak se ten kluk jmenuje, je totiž na vozíčku. Nemůže hýbat nohama.

Jednou v neděli jezdil Marek velice rychle na skateboardu po ulicích, až dojel k malému kopečku. „To pro mě není žádná překážka. To sjedu raz dva.“ Pomyslel si. Ale ouha. Pod kopcem byl hluboký rybník a Marek nestačil včas zabrzdit. Šplouch! Hladina se rozvířila a po Markovi nebylo ani vidu ani slechu.

Najednou Marka něco zatahalo za nohu. Kolem kotníku se mu omotal rybářský vlasec a pomalu ho táhl z hlubin rybníka ven. Cestou ztratil Marek ulitu se vzduchem a omdlel.

Když rybář uviděl, že vytáhl malého chlapce, poskytl mu první pomoc a Markovi vytlačil z plic vodu. Marek pak na chvíli otevřel oči a pak usnul.

Zdálo se mu, že je stále pod vodou, stal se z něho kapr a ostatní ryby že měly lidské tváře. Právě se všichni chystali na závody v plaváních, kterých se musel zúčastnit každý.

Najednou uviděl známý obličej svého spolužáka Lukáše, který plaval úplně vepředu. Kolem pluli kapři, kteří si říkali: „Lukáš je z nás nejlepší. Určitě vyhraje.“ Marek se divil, že by Lukáš mohl být nejlepší, vždyť byl postižený. Ale tu mu najednou došlo, že on, Marek, je teď ten, který je postižený, protože neumí dobře ovládat ocasní ploutev.

Při závodě v plavání byl jednoznačně poslední. A tak, když Lukáše oslavovali na stupních vítězů, Marek ještě nebyl ani v cíli. A právě pomalu plovoucího Marka si vyhlédla štika za svoji kořist. Lukáš, který si toho všiml, velkým obloukem seskočil z pódia a plaval Markovi pomoci. Bylo to jen tak, tak.

Lukáš byl teď dvojnásob oslavován jako vítěz i jako hrdina. Marek chtěl poděkovat, ale když se k Lukášovi přiblížil, připlul k němu nejstarší kapr a uvazoval mu kolem krku medaili. Marek měl hrdlo tak sešněrované žárlivostí, že ze sebe nevydal jedinou hlásku.

Když se ale podíval Lukášovi do očí, uviděl tam místo triumfu jen obrovskou radost, která jeho žárlivost zahнала. Místo toho se radoval z jeho úspěchu spolu s ostatními kapry. A tu se najednou probudil a zjistil, že leží na trávníku u rybníka. „Tys nám snad vypil polovinu rybníka,“ zažertoval rybář. Marek se opatrně zvedl, ale celé tělo ho bolelo, jak byl potlučený.

Několik následujících dnů si Marek více všiml Lukáše a zjistil, že mají spoustu věcí společnou. Například oba nemají rádi počty a po ránu jsou pěkní mrzouti. Také ale zjistil, že Lukáš je velice kamarádský kluk a že je velice obratný se svým vozíčkem.

Týden před konáním soutěže paní učitelka třídě oznámila, že už zbývají jen dva dny do přihlášení se do soutěže v malování. Marek se podíval na Lukáše a zjistil, že je velice smutný. Vzpomněl si na to, jak rozzářené oči měl Lukáš ve snu a chtěl jej opět vidět. Proto neváhal a přihlásil se. Po něm se ještě přihlásilo několik dalších dětí a mezi nimi i Lukáš.

Soutěž byla velice napínavá a jejím vítězem se stal žák z jiné školy. Ale Lukáš byl hned druhý. Když se Marek podíval do Lukášových očí, uviděl stejnou radost, jako ve svém snu. Marek se umístil až hodně daleko, ale vůbec mu to nevadilo. Jeho odměnou byl rozzářený pohled Lukáše (Ortner, 1999, s. 12).

Příloha č. 14: Návrh 10. hodiny

Téma: Kdo jsem já, a kdo jsi ty

Cíl: Uvědomění si své důležitosti i práv druhých lidí

Úvod

Hra Na monstra

- vytvoření skupin po cca 5 žácích
- určování částí těla a jejich počtu, kterými se má skupina dotýkat země
- dbát na bezpečnost žáků

Jádro

Kdo je nejdůležitější na světě? (Stehnová, 2007)

- před začátkem hry žáky seznámení žáků s tím, že v krabici se ukrývá jedno tajemství, a to obrázek člověka, který je nejdůležitější na celém světě
 - vyzvání žáků k tomu, aby to, co v krabici uvidí, nekomentovali dříve, než k tomu dostanou prostor
 - děti si po kruhu budou posílat krabici, v níž je „obrázek“ někoho, kdo je nejdůležitější na světě (na dně krabice s víkem bude umístěno velké zrcadlo)
 - žák, který bude držet krabici, se postaví, zvedne víko, podívá se dovnitř, zavře víko, sedne si a pošle dál
- diskuze nad tím, proč jsme všichni stejně důležití, čím jsme výjimeční

Moje práva, tvoje práva

- společná diskuze o tom, co jsou to práva a k čemu slouží

- společné stanovení si obecných práv, která ve třídě již mají, ale nazývají je pravidly (ukázat vztah mezi pravidly a právem – např. pravidlo „Mluví jen jeden“ je právo každého být ostatními vyslyšen bez přerušení, moci říci svůj názor)

Závěrečná část

10 min. Listina Moje práva, tvoje práva

- společné sepsání práv, která byl při hodině sestavena na listinu
- shrnutí poznatků z hodiny, vyzvání žáků k respektování druhých – seznámení s českým příslovím „Nedělej druhým nic, co nechceš, aby oni dělali tobě.“