



Využití metod dramatické výchovy při práci s literárním textem na 1. stupni ZŠ

Diplomová práce

Studijní program:

Studijní obor:

Autor práce:

Vedoucí práce:

M7503 Učitelství pro základní školy

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Veronika Sádková

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.

Katedra primárního vzdělávání





Zadání diplomové práce

Využití metod dramatické výchovy při práci s literárním textem na 1. stupni ZŠ

Jméno a příjmení: **Veronika Sádková**
Osobní číslo: P18000643
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Zadávací katedra: Katedra primárního vzdělávání
Akademický rok: **2019/2020**

Zásady pro vypracování:

Cíl: Vytvořit výchovně vzdělávací program, zaměřený na postoje a hodnoty žáků, s využitím metod dramatické výchovy. Ověřit program v praxi.

Metody: anketa, strukturovaný rozhovor

Požadavky: studium odborné literatury, výběr literárních textů pro žáky 1. stupně, sestavení programu, vyhodnocení výsledků při jeho ověřování

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- DRIJVEROVÁ, Martina. 2018. *Zlobilky*. 3. vydání. V Praze: Albatros, Druhé čtení (Albatros). ISBN 978-80-00-05145-1.
- DRIJVEROVÁ, Martina. 2015. *Nezbedníci*. Dotisk 1. vydání. V Praze: Albatros, Druhé čtení (Albatros). ISBN 978-80-00-02854-5.
- MACHKOVÁ, Eva. 2017. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu, aneb, Hledání dramatičnosti*. Dotisk druhého, doplněného vydání. V Praze: Akademie múzických umění, ISBN 978-80-7331-214-5.
- SKUTIL, Martin. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-778-7.
- ULRYCHOVÁ, Irina. 2016. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 2. vydání. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU, ISBN 978-80-7331-408-8.

Vedoucí práce:

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
Katedra primárního vzdělávání

Datum zadání práce:

1. prosince 2019

Předpokládaný termín odevzdání:

1. května 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Jana Johnová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 18. prosince 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

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

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

28. března 2021

Veronika Sádková

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala PhDr. Janě Johnové, Ph.D., za rady, odborné připomínky, vstřícný přístup a čas, který mi věnovala při tvorbě závěrečné práce.

Chtěla bych také poděkovat osloveným učitelkám základní školy, které se zapojily do realizace jednotlivých lekcí dramatického programu.

Závěrem patří mé velké díky především rodině a přátelům, kteří mě všestranně podporovali nejen při psaní diplomové práce, ale po celou dobu studia na vysoké škole.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na využití metod dramatické výchovy při práci s literárním textem na 1. stupni ZŠ. Teoretická část popisuje úlohu dramatické výchovy, její potenciální přínos pro výuku a vliv na žáka v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje. Zabývá se principy a cíli dramatické výchovy. Jsou zde představeny vybrané metody dramatické výchovy. Teoretická část se také věnuje vhodné volbě literární látky pro dramatickou výchovu. Zároveň se opírá o Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praktická část přináší vytvořený dramatický program „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“. Zahrnuje metodický materiál pro učitele obsahující potřebné informace k samotné realizaci programu.

Klíčová slova

dramatická výchova, literární výchova, principy a cíle dramatické výchovy, vybrané metody a techniky dramatické výchovy, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, učitel dramatické výchovy, volba literární látky

Abstract

This master thesis is focused on using drama methods while working with a literary text at the first stage of elementary school. The theoretical part describes the role of drama in education and its impact on the pupil's personal and social development. It explores principles and aims of drama and introduces concrete drama methods. Furthermore, the first part deals with the choice of appropriate literary subject in compliance with The Framework Education Programme for Elementary Education. The practical part presents the drama programme named "Better behaviour with stories by Martina Drijverová". It offers the methodology for teachers with all the important information necessary for its successful realization.

Keywords

drama, literature, aims and principles of drama, drama methods and techniques, Framework Education Programme for Elementary Education, drama teacher, choice of literary subject

Obsah

Obsah	8
Seznam tabulek a obrázků.....	10
Seznam použitých zkratk a symbolů.....	11
Úvod	12
1 Dramatická výchova	14
1.1 Principy dramatické výchovy	15
1.1.1 Zkušenost	15
1.1.2 Prožívání	16
1.1.3 Hra.....	16
1.1.4 Tvořivost	16
1.1.5 Partnerství	17
1.1.6 Psychosomatická jednota	17
1.1.7 Fikce.....	17
1.1.8 Vstup do role.....	18
1.1.9 Zkoumání a experimentace	18
1.1.10 Improvizace.....	18
1.2 Cíle dramatické výchovy	19
1.3 Vybrané metody a techniky dramatické výchovy	20
1.3.1 Živé obrazy	21
1.3.2 Pantomima	22
1.3.3 Alej myšlenek	22
1.3.4 Horká židle.....	22
1.3.5 Učitel v roli	22
1.3.6 Improvizace.....	23
1.3.7 Škála názorů/ Myšlenková čára/ Osa rozhodnutí.....	23
1.3.8 Reflexe	23
1.4 Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání ..	24
1.5 Učitel dramatické výchovy	26
1.6 Věkové zvláštnosti dětí mladšího školního věku.....	27
1.6.1 Vývoj základních schopností a dovedností.....	28
1.6.2 Emoční vývoj a socializace.....	28
2 Literární látka pro dramatickou výchovu.....	30
2.1 Kdo volí látku	31
2.1.1 Látku volí učitel	31
2.1.2 Látku volí učitel spolu s hráči.....	32

2.1.3	Látku volí hráči sami	32
2.2	Látka převzatá z literatury	32
2.2.1	Výhody práce s literaturou	33
2.3	Literární výchova v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	33
2.4	Martina Drijverová	35
2.5	Knihy Martiny Drijverové	35
2.5.1	Zlobilky a Nezbedníci	35
3	Cíle a výzkumné otázky	37
3.1	Cíle	37
3.2	Výzkumné otázky	37
4	Program - „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“	38
4.1	Popis programu	38
4.2	Lekce č. 1 – Zlepšujeme své vztahy	39
4.3	Lekce č. 2 – Strach	48
4.4	Lekce č. 3 – Otesánek	58
4.4	Lekce č. 4 – Zlozvyky	67
5	Metodologie pedagogického výzkumu	72
5.1	Strukturovaný rozhovor	72
5.2	Anketa	73
5.3	Průběh šetření	73
5.4	Charakteristika výzkumných souborů	74
5.4.1	Charakteristika školy	74
5.4.2	Charakteristika třídy a učitelů	74
6	Výsledky šetření	77
6.1	Strukturovaný rozhovor	77
6.2	Anketa	80
	Závěr	83
	Seznam použité literatury	85

Seznam tabulek a obrázků

Obrázek 1: Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru – Dramatická výchova 1. stupeň	25
Obrázek 2: Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru – Literární výchova 1. stupeň.....	34
Obrázek 3: Holčička a ryba 1/4	42
Obrázek 4: Holčička a ryba 2/4	43
Obrázek 5: Holčička a ryba 3/4	44
Obrázek 6: Holčička a ryba 4/4	45
Obrázek 7: Holčička a pavouk 1/6	52
Obrázek 8: Holčička a pavouk 2/6	53
Obrázek 9: Holčička a pavouk 3/6	54
Obrázek 10: Holčička a pavouk 4/6	55
Obrázek 11: Holčička a pavouk 5/6	56
Obrázek 12: Holčička a pavouk 6/6	57
Obrázek 13: Chlapeček a Otesánek 1/6	61
Obrázek 14: Chlapeček a Otesánek 2/6	62
Obrázek 15: Chlapeček a Otesánek 3/6	63
Obrázek 16: Chlapeček a Otesánek 4/6	64
Obrázek 17: Chlapeček a Otesánek 5/6	65
Obrázek 18: Chlapeček a Otesánek 6/6	66
Obrázek 19: Chlapeček a nos 1/3	69
Obrázek 20: Chlapeček a nos 2/3	70
Obrázek 21: Chlapeček a nos 3/3	71

Seznam použitých zkratk a symbolů

MŠMT Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

RVP ZV Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

VŠ Vysoká škola

ZŠ Základní škola

Úvod

Současné vzdělávání žáků je zaměřeno na posílení mezilidských vztahů, utváření postojů a hodnot jedince. Dramatická výchova je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu, staví totiž do popředí osobnostně sociální rozvoj žáků. V Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je řazena mezi doplňující vzdělávací obory. Na 1. stupni ZŠ se obvykle setkáváme s dramatickou výchovou jako metodou užívanou v různých předmětech.

Jednotlivé metody dramatické výchovy jsou založeny na vlastním prožitku a zkušenosti jedince. Žáci se díky zkušenostnímu učení a dramatické hře setkávají se situacemi z reálného života. Navození herní situace je pro ně v danou chvíli skutečné. Mohou vstoupit do role jiné osoby a seznámit se s odlišným jednáním postav a různými charaktery lidí. Nesmíme opomínat, že dramatická výchova úzce souvisí s literární výchovou. Z dětských knih snadno získáváme inspiraci pro tvorbu dramatických lekcí. Osobně vidím v užití metod dramatické výchovy velký přínos pro vzdělávací proces. Vyučování je obohaceno o aktivní metody, které rozvíjí fantazii, řečové schopnosti, učí žáky pracovat s emocemi, se strachem, odbourávat stud a rozvíjí schopnost pracovat v kolektivu s ostatními spolužáky. Na základě již zmíněných kladů, které dramatická výchova přináší, jsem se rozhodla vytvořit dramatický program. Jsou v něm užity vybrané metody dramatické výchovy a zároveň se zaměřuje na práci s literární předlohou spisovatelky Martiny Drijverové. Autorka ve svých dílech poukazuje na důležitost osobnostní a mravní výchovy dětí.

Diplomová práce je rozdělena na tři části, teoretickou, praktickou a metodologickou. Teoretická část se dále dělí na dvě stěžejní kapitoly. V první části je zmíněn pojem dramatická výchova, prostor je věnován principům a cílům dramatické výchovy, vybraným metodám a technikám dramatické výchovy. Následující kapitola se zabývá dramatickou výchovou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Teoretická část dále pojednává o učiteli dramatické výchovy a zdůrazňuje věkové zvláštnosti dětí mladšího školního věku. Druhá část se věnuje volbě literární látky, literární výchově v RVP ZV a tvorbě autorky Martiny Drijverové.

Praktická část je zaměřena na vzdělávací dramatický program, který pracuje s příběhy Martiny Drijverové a využívá metody dramatické výchovy. Je určen žákům 4. a 5. ročníku ZŠ. Program „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“ je zaměřen především

na osobnostní a sociální rozvoj žáků. Součástí praktické části je metodický materiál v podobě metodických listů pro učitele. Metodické listy obsahují konkrétní instrukce pro učitele, jak pracovat s vytvořeným programem. Aktivitty jsou vysvětleny záměrně podrobně, aby mohly být realizovány učiteli, kteří nemají zkušenosti s dramatickou výchovou.

Cílem je především ověření programu, zda funguje na určitou skupinu dětí, zjistit jeho přínos pro praxi na 1. stupni ZŠ a pohled učitelů, kteří si vyzkoušeli pracovat s dramatickým programem. V programu je propojena dramatická a literární výchova, díky prožitku přináší žákům pozitivní emoce a dobrý vztah k četbě. Na základě získaných zkušeností věřím, že pokud se učitelé rozhodnou program využít, bude v praxi dobře fungovat.

1 Dramatická výchova

Dramatická výchova je označována za jakýsi děj, při kterém se člověk zaměřuje na mezilidské vztahy, jedná dle skutečných nebo smyšlených okolností a zabývá se vnitřním osobním světem jedince. Spojením jevištní tvorby a oboru pedagogiky vznikla dramatická výchova, která využívá jak divadelní prostředky, tak i výchovně vzdělávací metody známé z pedagogiky. Těží nejen ze zmiňovaných oborů, ale mnohé i z psychologie. Při dramatické výchově má stěžejní uplatnění psychologie osobnosti. Mezi základní dramatické principy řadíme hru v roli, vstup do role, fikci, psychosomatickou jednotku člověka, improvizaci a hru. Tyto principy nesmí být při dramatické výchově ignorovány, rozdíl je pouze v rozsahu jejich využití (Machková 2017a, s. 11–13).

Pojem dramatická výchova se rozšířil po roce 1989, ale různými skupinami lidí byl chápán odlišně. Významně se na definici dramatické výchovy podílela Eva Machková, která pracovala jako ústřední metodik pro dětské divadlo a přednes, dramatickou výchovu a divadlo pro děti.

Autorka Eva Machková (2017a, s. 11) vymezuje dramatickou výchovu jako zkušenostní učení, učení jednáním, osobním poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujícím aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince.

Obdobně na danou problematiku nahlíží i Jaroslav Provazník (1998, s. 49), který vysvětluje dramatickou výchovu jako učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání, nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i intuicí se zapojením těla a emocí. Dramatická výchova patří k estetickým oborům výchovy, stejně tak do dané skupiny řadíme výtvarnou, pohybovou, hudební i literární výchovu.

Dramatická výchova je komplexní obor, který je v úzkém kontaktu s osobnostně sociální výchovou. Jejím úkolem je vzdělávat a vychovávat, v porovnání s ostatními vyučovacími předměty je navíc orientována na osobnost jedince, na utváření vztahů ke svému okolí, na zaujímání postojů a formování názorů. Jedinec se aktivně účastní dramatického procesu, který má na jedince dlouhodobý efekt díky trvajícimu prožitku z konkrétní situace (Provazník 1998, s. 43).

Josef Valenta (2008, s. 40), odborník věnující se převážně metodám a technikám dramatické výchovy, označuje dramatickou výchovu za systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založeného na využití základních principů a postupů dramatu a divadla se zřetelem

a) na jedné straně:

- ke kreativně uměleckým (divadelním a dramatickým) a
- k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům a

b) na druhé straně:

- k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).

Nesmíme opomenout, že dramatická výchova není divadelním představení, nicméně vznik jakéhokoli divadelního útvaru může být její součástí. Za klíčové aspekty považujeme určitou práci a dramatický proces, kterým se jedinec učí o lidském bytí.

1.1 Principy dramatické výchovy

Princip je obecně základ pro jakési uspořádání. Proto i dramatická výchova je založena na užití specifických principů, které přispívají k lepší orientaci v tomto oboru. Na základě určeného principu učitel volí metody vhodné pro výuku dramatické výchovy.

Základní principy se člení do dvou skupin. Do první skupiny řadíme všeobecné principy, které jsou klíčové nejen pro dramatickou výchovu, ale i pro další obory pedagogiky. Konkrétně se jedná o zkušenost, prožívání, hru, tvořivost a partnerství. Druhou skupinu tvoří specifické principy dramatické výchovy, které představují její identitu, a to psychosomatická jednotka, fikce, vstup do role, zkoumání a experimentace a improvizace. Jednotlivé principy jsou podrobněji popsány níže (Machková 2017b, s. 11).

1.1.1 Zkušenost

Zkušenost je princip dramatické výchovy, který je stále více využíván i při výuce jiných předmětů. Zkušenostní učení je pro žáky přínosné v mnoha ohledech, více si zapamatují provedenou činnost než to, co jim bylo řečeno. Žáci prožijí situaci v roli jiné postavy, získají novou zkušenost. Na základě toho si vytvoří emoční zážitek, díky kterému si postupně budují životní hodnoty (Machková 2017b, s. 11).

1.1.2 Prožívání

Prožívání je princip, založený na poznávání nejen okolního světa, ale především vnitřní duševní stránky jedince. Jedná se o osobní stránku lidské psychiky, která je ostatním lidem nedostupná. Dramatická výchova učí jedince prožitkem, když vstupuje do role a hraje ve fiktivním příběhu, poznává život ostatních lidí. Díky takovým zkušenostem nastává u žáka jistá přeměna osobnosti nebo změna v chování (Machková 2017b, s. 12).

1.1.3 Hra

Člověk si při vzpomínkách na své dětství vybaví hru „na něco“, což je jedna z nejpřirozenějších činností člověka, která ho provází celoživotně. Hra je také principem dramatické výchovy. Pro předškoláka je hra náplní téměř všech jeho činností. Výuka na 1. stupni základní školy probíhá z velké míry pomocí hry, v pozdějším období však nastává vědomý zájem o učení, které nemusí být vždy zprostředkováno pouze hrou. Hrou můžeme označit nejrozumnější činnosti, například hraní karet, vybíjená, hra s panenkami nebo sportovní utkání a olympiády.

Francouzský filozof Roger Caillois rozdělil hru do čtyř základních typů, jeho dělení uvádí Eva Machková (2017b, s. 13) ve své knize:

1. „Agon“ – soutěživá hra, sportovní utkání, je zapotřebí osobní výkon hráčů
2. „Alea“ – hra, jejíž podstatou je náhoda
3. „Ilinx“ – hry založené na potěšení z pohybu a porušení stability
4. „Mimikry“ – hra, která je závislá na dočasném přijetí fikce

Je jasné, že čtvrtý druh „Mimikry“ má pro dramatickou výchovu největší opodstatnění. K tomuto druhu hry neodmyslitelně patří maskování, kostymování a divadelní činnost. Je zásadní a tvoří nezastupitelnou roli v tomto oboru.

1.1.4 Tvořivost

Tvořivost je schopnost umožňující tvůrčí a uměleckou činnost. Mnohdy bývá nahrazována slovem kreativita. Tvořivost zahrnuje schopnost flexibility, snadného vyřešení daného problému. Při nalézání nového řešení jedinec využívá originalitu a fantazii. Princip tvořivosti je v zásadě založen na intuitivním řešení situací, se kterými se běžně setkáváme. Při dramatické výchově je nejvíce užívána expresivní kreativita. Pro tento druh kreativity není potřeba odborná znalost, probíhá občasně, bez předchozích příprav jedince.

Podle Evy Machkové (2017b, s. 18) se kreativita člení do čtyř úrovní:

1. Kreativita expresivní – tvořivost dětí a dospělých v každodenních činnostech
2. Kreativita invenční – vytváření nové kombinace ze známých poznatků (např. divadelní představení)
3. Tvořivost inovační – porozumění problematice, významná vědecká a umělecká tvorba
4. Kreativita emergetivní – tvoření nových vědeckých škol, díla géníů (převážně výjimečně)

1.1.5 Partnerství

Partnerství je princip dramatické výchovy. Týká se atmosféry a celkového prostředí, které musí být sdílné a empatické pro žáky. Partnerství je zároveň učivo, kterým se dramatická výchova důkladně zabývá, poněvadž partnerství je uplatňováno nejen v dramatické výchově, ale i v běžném životě. Je součástí společenských pravidel. Pro správný chod dramatické výchovy je důležitá vzájemná spolupráce, empatie a dobrá komunikace mezi žáky, navození pocitu bezpečí, tolerance, což princip partnerství splňuje (Machková 2017b, s. 20).

1.1.6 Psychosomatická jednota

Princip psychosomatické jednoty je založen na práci pohybů celého těla a vnímání vnitřního světa jedince. Duševní stránka člověka je propojena s tělesným napětím. Dramatická výchova je zaměřena na proces vzniku vytvoření vnitřní představy, která směřuje k vnějšímu sdělení člověka. Cílem tohoto principu není pouze výsledný projev, ale zásadní je proces uvědomění si dané emoce a představa okolnosti, na základě které vznikne dramatický útvar. Jde především o rozvoj jedince v osobnostně-sociální oblasti, proto je podstatný průběh a ne konečné ztvárnění (Machková 2017b, s. 23).

1.1.7 Fikce

Jedná se o prožití smyšlené události, kdy žák vytváří jiný, nereálný svět pomocí hry „jako“, „jakoby“. V literatuře se běžně setkáváme i s pojmem symbolizace. Fiktivní situace nemá přesně stanovené časoprostorové ukotvení. Při uplatnění tohoto principu se jedinec setkává se situacemi z běžného života, které mnohdy nejsou příjemné, jsou dokonce i citlivé a bolestivé. Hledá různé způsoby řešení. Žák jedná v roli jiné postavy. Pokud se neztotožňuje se způsobem chování hrané postavy, může z fikce vystoupit a díky tomu při hře dosáhne pocitu bezpečí (Machková 2017b, s. 24).

1.1.8 Vstup do role

Vstup do role je princip a rovněž základ metod dramatické výchovy. Jedná se o vystupování ve fiktivní situaci. Provedení fikce je závislé na vstupu do role. Zabývá se vztahy mezi lidmi a zaměřuje se na různé povahy lidí. Vstup do role nabízí hledání nových skutečností vedoucích k jejich řešení. Hra v roli je shodným znakem pro divadlo a dramatickou výchovu.

Vstup do role rozděluje Valenta (2008, s. 54) podle druhu, hloubky a proměny hráče v jinou skutečnost do čtyř oblastí:

- rovina simulace – jedinec hraje sám sebe, jedná dle svého názoru v nereálné situaci, (hra „jak bych jednal, kdyby“)
- rovina alterace – jedinec ztvárňuje konkrétní postavu (hra „já v roli někoho“)
- rovina charakterizace – nadstavba alterace, zabývá se důkladněji postoji a zájmy člověka
- rovina autentických sociálních rolí v rámci dramatu – přijímání rolí jako součást dramatické hry nebo získávání rolí v běžném životě (třídní šašek, mluvčí skupiny apod.)

1.1.9 Zkoumání a experimentace

Pokud dramatická výchova učí žáky o životě, nabízí jim různé pohledy a více možností řešení, je nezbytně nutné uplatňovat princip zkoumání a experimentace. V dramatické výchově není záměrně postava, situace ani téma přehráno pouze jedinkrát. Pracujeme a vylepšujeme situaci, dokud nedojdeme k nejlepšímu možnému řešení. Témata zkoumáme z různých úhlů pohledu, situaci přehráváme několika možnými způsoby a snažíme se dospět k pochopení celé věci (Machková 2017b, s. 25).

1.1.10 Improvizace

Princip improvizace je jednání bez předem připraveného textu. S improvizací se setkává každý z nás a prostupuje našimi životy. Běžně musíme reagovat na situace, na které nejsme schopni se předem připravit. Někdy je tento princip chápán jako spontánní činnost, narychlo vymyšlená, a nemusí se všem lidem zamlouvat. Díky improvizaci je pro žáka možné vyzkoušet si jednat ve fiktivní situaci, která je bezpečná, a dotyčný nemusí mít pocit strachu, naopak se může předem připravit na nepříjemné životní překážky (Machková 2017b, s. 25).

1.2 Cíle dramatické výchovy

Cíle dramatické výchovy jsou podobné jako cíle výchovy v obecném smyslu. Cíl obecně v pedagogice znamená výsledek záměrného působení na žáka při výchovně vzdělávacím procesu. Každý učitel by měl přistupovat ke své práci zodpovědně a vždy se zamyslet nad formulací toho, čeho chce při výuce dosáhnout. V podstatě by tomu tak mělo být i při běžných každodenních činnostech, člověk by měl přemýšlet nad smyslem všedních aktivit. Stanovení cíle je pro pedagoga podstatou celé činnosti. Jedná se o kontrolu, vyhodnocení určitého posunu, který měl nastat v porovnání s tím, co bylo na počátku výuky vytyčeno. Cíl představuje prioritu, to, čeho chceme svým pedagogickým působením dosáhnout (Machková 2017b, s. 34, 38).

Cílem pedagogického působení v dramatické výchově je zaměřit se na vývoj jedince. Žák se učí pracovat v oblasti sociálních vztahů, lidské práce a tvořivosti, v oblasti přírodní a v oblasti kulturní. Jedinec dokáže aktivně a s rozvahou uplatňovat získané dovednosti. Stane se osobou adaptabilní na měnící se moderní společnost. V poslední řadě nesmí jedinci chybět zdravá sebedůvěra a pokora. Všeobecně řečeno, cíle dramatické výchovy jsou úzce spjaty i s etickými hodnotami.

Na základě již zmiňovaných cílů pedagogické práce je nutné zdůraznit, že zásadním cílem dramatické výchovy dle Provozníka (1998, s. 63, 64) je jedinec, který se stává:

1. člověkem orientujícím se v sobě a ve světě,
2. člověkem kompetentním,
3. člověkem schopným adaptace,
4. člověkem vědomým si svých možností a limitů.

Podobný názor na pojetí cílů zastává Eva Machková (2017b, s. 35). Tvrdí, že cíle je vhodné orientovat na potřeby jedince a skupiny. Autorka hovoří o tomto přístupu jako o žádoucím a potřebném, byť dosud málo uplatňovaném v celém školství. V dramatické výchově však je klíčovým přístupem, neboť se kryje se samotnou podstatou oboru, jeho obecných cílů, obsahu i metod. Proto stanovila tři primární oblasti cílů dramatické výchovy. První se zabývá dramatickou rovinou, konkrétně dovednostmi v dramatické oblasti (hra v roli, výstavba celku, výrazové prostředky) a vědomostmi o dramatických aktivitách a divadle (dramaturgie, historie a teorie). Druhá oblast se věnuje struktuře skupiny, dynamice a kooperaci ve skupině, dále poznávání života, světa a lidí. V poslední řadě se zaměřuje na osobnostní cíle, přesněji na psychické funkce, jako jsou pozornost, vnímání,

obrazotvornost, myšlení, komunikace, emoce, vůle, dále na schopnosti, ke kterým řadíme inteligenci, tvořivost, a na motivaci, hodnoty a postoje.

Poněkud odlišně na uspořádání cílů dramatické výchovy pohlíží již zmiňovaný Josef Valenta (2008, s. 62).

Zdůrazňuje, že všeobecně jsou cíle dramatické výchovy ovlivněny jejími metodami, pokud je uplatněna metoda „hra v roli ve fiktivní dramatické situaci“. Prvním cílem je učit žáky o divadle a dramatu. Druhým cílem dramatické výchovy je učení „o životě“, lidech, vztazích, problémech, událostech, postojích a motivech. V poslední řadě má dramatická výchova za cíl osobnostní a sociální rozvoj jedince a etických kompetencí.

1.3 Vybrané metody a techniky dramatické výchovy

Pro efektivní využití diplomové práce je stěžejní vysvětlit čtenáři metody dramatické výchovy, na kterých je postaven dramatický program „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“ (viz. Kapitola 4), proto je tato kapitola zaměřena pouze na vysvětlení vybraných metod a technik dramatické výchovy užitých v praktické části.

Obecně pojem metoda výchovy a vyučování objasňuje Valenta (2008, s. 47) jako určitý způsob činností, kterou se žáci zmocňují v průběhu edukační akce určitého učiva tak, že u nich ideálně nastává učení a z něj vyplývající osvojení učiva. V souvislosti s tím tvoří jev zvaný „metoda“ též činnost učitele, kterým je žákova činnost, respektive žákovo učení navozováno a řízeno. Tyto činnosti žáka i učitele tvoří společný celek, jímž je naplňován výchovný a vzdělávací cíl.

Metoda v dramatické výchově může být vysvětlována v mnoha podobách. Může se jednat o osobitý způsob práce instituce, nějaké osobnosti, nebo jde o konkrétní postup, který je uplatňován v průběhu vyučování. Pojem metoda bývá mnohdy nahrazován slovem technika. Pokud bychom se však chtěli naučit tyto dva pojmy rozeznávat, musíme brát v potaz následující vysvětlení.

Valenta (2008, s. 48) říká, že technika je konkretizace metody. Metodou může být pantomima jako základní princip činnosti a technikou je jedna z mnoha druhů pantomim, kupříkladu narativní pantomima.

Obdobně vysvětluje tuto problematiku Bláhová (1998, s. 91) v knize Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Označuje metodu za způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle. Prostředkem k tomu je technika, která představuje konkrétní postup. Metody mají nejrozličnější počet technik, jejich zvolení však závisí na učiteli. Užití metod

a technik musí být předem řádně promyšlené, nelze volit metody a techniky z důvodu, že ztraktivní výuku, takový přístup dramatickou výchovu spíše poškozuje.

V dramatické výchově aplikuje učitel při výuce různé metody, pomocí nichž nastává u žáka proces učení. Přehled základního třídění metod a technik dramatické výchovy přináší ve své knize Metody a techniky dramatické výchovy Josef Valenta. Metody a techniky dělí do tří základních celků (2008, s. 123, 124).:

Celek A

Tento celek zahrnuje pouze jeden postup, stěžejní metodu úplné hry, která má nezastupitelnou roli v dramatické výchově. Metoda úplné hry zobrazuje nejrozumnější situace s využitím pohybu, řečových možností, psaní a manipulace s předměty, plnou hrou v roli.

Celek B

Zde řadíme metody pantomimicko-pohybové a metody verbálně-zvukové. Zmíněné metody utvářejí dramatickou výchovu. Podstata těchto metod není založena na úplné komunikační aktivitě, jde o ztvárnění situace pohyby těla, například pantomimicky.

Celek C

Do tohoto celku jsou začleněny metody, které doplňují základní metody a techniky dramatické výchovy. Metody graficko-písemné a materiállově-věcné nejsou typické pro dramatickou výchovu. Užívají jako prostředek například kreslení, papír, látku a další materiály. Pouze doplňují základní metody a techniky.

1.3.1 Živé obrazy

Jedná se o metodu dramatické výchovy, která je založena na póze jedince nebo skupiny žáků. Obraz je tvořen živými lidmi, obvykle se jedná o statické zachycení určitého okamžiku. Obraz je tvořen aktivitou žáků, kteří vzájemně spolupracují. Dílo může být postaveno tzv. sochaři, žáky, kteří obraz nepředvádí, ale pouze vytváří. Sochaři modelují z žáků, ti představují „hmotu“ a jsou poddajní sochařům. Živý obraz obvykle zachycuje jednu konkrétní událost, chronologický sled více událostí nebo celkovou změnu, tedy nějaký protiklad, například radost a smutek. Při organizaci a předvedení živých obrazů nesmí učitel zapomenout na udání signálu, ideálně volí nějaký hudební nástroj, který znamená pro žáky začátek a konec přeměny. Mnohdy je metoda také uváděna jako živé – nehybné obrazy. (Valenta 2008, s. 157, 158).

1.3.2 Pantomima

Metoda dramatické výchovy patří do skupiny pantomimicko-pohybových. Je založena na pohybu jedince, který zapojuje celé tělo bez náznaku řeči. Nejde o klasický divadelní způsob hry. Pantomimické aktivity je dobré volit pro menší žáky, kteří nemají příliš mnoho zkušeností s komunikačními dovednostmi. Jedná se o snazší metodu, proto je vhodné volit ji i pro začínající skupinu, která nemá dosavadní zkušenosti s dramatickou výchovou. Pantomima pomáhá jedinci učit se ovládat pohyby svého těla, zdokonalovat koordinaci a přesnost pohybů. Žáci napodobují osoby, věci, ale znázorňují i prostor, kde se právě nachází. Pantomima u žáků rozvíjí fantazii, představivost, tvořivost, logické myšlení, ale také pozornost (Valenta 2008, s. 127).

1.3.3 Alej myšlenek

Podstatou metody je vytvoření uličky, žáci se postaví do dvou řad čelem k sobě, mezi nimi je mezera, šířka zpravidla není určena. Musí být vytvořen dostatečný prostor pro průchod postavy. Ulička symbolizuje cestu, například před nepříjemnou situací, před velkým rozhodnutím. Žáci vyjadřují dle předem určených pravidel myšlenky dané postavy, hrají tzv. vnitřní hlasy, mohou zastupovat i názory konkrétních osob, které jsou součástí příběhu. Uličkou prochází učitel nebo žák v roli, stěžejní postava celé hry. Po zaznění signálu jde jedinec uličkou, při chůzi současně slyší reakce okolí, tedy ostatní hráče, kteří tvoří uličku. Aktivita končí po projití aleje. Jedná se o efektivní metodu, která reflektuje naše problémy a pomáhá při rozhodování. V literatuře se setkáváme i s názvem vnitřní hlasy (Valenta 2008, s. 164, 165).

1.3.4 Horká židle

Hlavním rysem je zjišťování informací o dané postavě, kterou ztvárňuje učitel nebo žák v roli. Postavu může zastoupit nějaký předmět, například plyšové zvířátko. Obvykle se skupina žáků dotazuje sedící osoby, která následně odpovídá na položené dotazy. Zpravidla se řeší nějaký nešvar, se kterým se jedinec potýká. Žáci se snaží odhalit charakterové vlastnosti, problémy a další věcné informace, které je při pátrání posunou dopředu (Valenta 2008, s. 173).

1.3.5 Učitel v roli

Jedná se o metodu vedení, kdy učitel v roli řídí a cíleně usměrňuje aktivitu. Žáci se seznámí s nějakým problémem, který musí skupina zdárně vyřešit. Učitel vstupuje do role postavy, jíž žáci pomáhají, a děti zjišťují okolnosti, které je posunou v ději. Takový způsob

práce nazýváme vedení zevnitř. Žáci jsou informováni učitelem, jakou postavu bude ztvárňovat. Pro čitelnější zvýraznění postavy učitel volí převlek nebo rekvizitu, například paruku. Učitel řídí chod dění a udává rytmus samotnému průběhu. Díky metodě učitel v roli jsou žáci efektivně motivováni a rychle vtaženi do dramatického dění. Žáci aktivně přemýšlí o tématu. Potýkají se s novými zkušenostmi a prožitkem (Machková 2017b, s. 77).

1.3.6 Improvizace

Improvizace patří k základním metodám dramatické výchovy. Aktivita není předem připravenou hrou, účastník reaguje spontánně v daném místě a v určitém čase. Improvizace rozvíjí spontánnost žáků. Herní situace se neustále vyvíjí a graduje dle jednání účastníků. Improvizaci lze realizovat jako činnost bez předem připraveného scénáře, aktéři budou seznámeni se situací, se kterou si následně dramaticky poradí. Další možnou variantou je, že si žáci sdělí mezi sebou pouze základní body programu. Žáci mají k dispozici informace CO, KDY, KDE a JAK. Na základě improvizace odhalí PROČ. Úkolem učitele je dohlížet, aby žáci reagovali spontánně a přemýšleli o tom, na čem se společně domluvili, že zrealizují (Morganová, Saxtonová 2001, s. 126).

1.3.7 Škála názorů/ Myšlenková čára/ Osa rozhodnutí

Škála názorů je technika, kdy se žáci postaví na přímku. Pomyslná čára spojuje dva rozdílné názory předepsané na kartách. Žák se postaví na místo dle toho, ke kterému řešení se přiklání. Pokud je žákův postoj k situaci totožný s konkrétní odpovědí, postaví se přímo na kartičku, pokud nesouhlasí s takovým východiskem, zaujme postavení poblíž karty, ke které má názorově nejbliž. Nejdůležitější pro žáka je, aby dokázal odůvodnit, proč stojí zrovna v daném místě přímky (Bláhová 1996, s. 67).

1.3.8 Reflexe

Reflexe je důležitý proces, který je nezbytnou součástí dramatické výchovy. Metaforicky můžeme reflexi označit jako zrcadlení toho, co se při aktivitě událo. Reflexe je metoda, která nám dává zpětnou vazbu, je vázána na získanou zkušenost, díky které se zaobíráme hodnotovými a postojeovými prvky člověka. Vede člověka k zamyšlení, k poznání minulosti, k posouzení současnosti a především k ovlivnění budoucnosti v pozitivním smyslu. Každá aktivita, která je učitelem zrealizována, by měla být předem promyšlena a doplněna reflexí buď po zásadním zlomu v dění nebo až na samotném závěru lekce. Jde nám o zjištění a zhodnocení toho, co si žáci z aktivity odnáší, jak pohlíží na danou problematiku, nebo o to, jak se cítili při jednotlivých činnostech. Závěrečná reflexe umožňuje žákům

podrobně rozebrat situaci společně s učitelem, přináší ohlédnutí a umocní smysl celé aktivity. Ideální postup je reflexi předem důkladně promyslet, poněvadž reaguje na určené cíle dané aktivity nebo celé lekce (Marušák 2019, s. 17, 18).

Reflexi je možno realizovat více způsoby. Nejvíce je uplatňována verbální reflexe, obvykle jsou žáci uskupeni v kruhu a debatují o daném tématu. Tento model reflexe je vhodný z toho důvodu, že každý žák má možnost se vyjádřit. Žáci jsou soustředěnější a poslouchají se navzájem. Verbální reflexe může být vyjádřena i písemně samotnou tvorbou žáků, například jako dopis, vzkaz, který je směřován určité postavě. Reflexe může být také v rozptýleném uspořádání, což znamená, že žáci zůstávají při reflexi ve skupinách, ve kterých pracovali, a hodnotí situaci. Nevýhodou této formy je, že sdělení žáků, které je obvykle směřováno k učiteli nebo spolužákovi a není vnímáno celou skupinou. Další zajímavou možností je reflektování zážitků neverbálním způsobem. K takovým řadíme například hudbu, tanec, výtvarné vyjádření a další (Marušák 2019, s. 21–23).

Reflexe je významná a připravovaná činnost, která obohacuje dramatickou výchovu v mnoha ohledech, na což konkrétně poukazuje Marušák (2019, s. 20, 21):

- výrazně pomáhá udržet tematickou linii lekce,
- pomáhá hledat souvislosti jak v linii příběhu, tak i ve skutečnostech mimo příběh,
- učí žáky argumentovat, pojmenovávat, hledat vztahy a souvislosti,
- umožňuje sdělovat a sdílet,
- pomáhá hráčům pojmenovat emoční stavy, verbalizovat pocity, může zmírnit emočně negativní zasažení hráčů v předcházející činnosti,
- napomáhá interpretovat jednání a chování ve hře,
- poskytuje zpětnou vazbu a expresi, umožňuje posoudit sdělnost výrazových prostředků, jejich funkčnosti, estetickou hodnotu,
- pomáhá hodnocení a sebehodnocení.

1.4 Dramatická výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Dramatická výchova je řazena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání k doplňujícím vzdělávacím oborům. Znamená to, že není povinným vyučovacím předmětem. Pouze prohlubuje vzdělávací obsah. V RVP ZV jsou stručně charakterizovány očekávané výstupy pro 1. a 2. období, učivo, které by měl žák zvládnout za pět let výuky

na 1. stupni ZŠ. V tomto dokumentu je také definován vzdělávací obsah dramatické výchovy (MŠMT 2017, s. 113).

Očekávané výstupy – 1. období	
žák	
<i>DV-3-1-01</i>	<i>zvládá základy správného tvoření dechu, hlasu, artikulace a správného držení těla; dokáže hlasem a pohybem vyjadřovat základní emoce a rozpoznávat je v chování druhých</i>
<i>DV-3-1-02</i>	<i>rozlišuje herní a reálnou situaci; přijímá pravidla hry; vstupuje do jednoduchých rolí a přirozeně v nich jedná</i>
<i>DV-3-1-03</i>	<i>zkoumá témata a konflikty na základě vlastního jednání</i>
<i>DV-3-1-04</i>	<i>spolupracuje ve skupině na tvorbě jevištní situace; prezentuje ji před spolužáky; sleduje prezentace ostatních</i>
<i>DV-3-1-05</i>	<i>reflektuje s pomocí učitele svůj zážitek z dramatického díla (divadelního, filmového, televizního, rozhlasového)</i>
Očekávané výstupy – 2. období	
žák	
<i>DV-5-1-01</i>	<i>propojuje somatické dovednosti a kombinuje je za účelem vyjádření vnitřních stavů a emocí vlastních i určité postavy</i>
<i>DV-5-1-02</i>	<i>pracuje s pravidly hry a jejich variacemi; dokáže vstoupit do role a v herní situaci přirozeně a přesvědčivě jednat</i>
<i>DV-5-1-03</i>	<i>rozpoznává témata a konflikty v situacích a příbězích; nahlíží na ně z pozic různých postav; zabývá se důsledky jednání postav</i>
<i>DV-5-1-04</i>	<i>pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru a využívá přitom různých výrazových prostředků</i>
<i>DV-5-1-05</i>	<i>prezentuje inscenační tvar před spolužáky a na základě sebereflexe a reflexe spolužáků a učitele na něm dále pracuje, sleduje a hodnotí prezentace svých spolužáků</i>
<i>DV-5-1-06</i>	<i>reflektuje svůj zážitek z dramatického díla; rozlišuje na základě vlastních zkušeností základní divadelní druhy</i>

Obrázek 1: Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru – Dramatická výchova 1. stupeň
Zdroj: Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT, 2017, str. 113

Konkrétně uvedené učivo z RVP ZV (MŠMT 2017, s. 112, 113) poslouží učitelům k vytvoření přehledu, co je obsahem výuky dramatické výchovy:

Základní předpoklady dramatického jednání

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

Proces dramatické a inscenační tvorby

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

Recepce a reflexe dramatického umění

- i) základní stavební prvky dramatu** – situace, postava, konflikt
- j) současná dramatická umění a média** – divadelní, filmová, televizní, rozhlasová a multimediální tvorba
- k) základní divadelní druhy** – činohra, zpěvohra, loutkové divadlo, pohybové a taneční divadlo

1.5 Učitel dramatické výchovy

Učitel je klíčovou postavou výchovně vzdělávacího procesu. Musí splňovat všeobecné požadavky, které jsou na něho kladeny v rámci pedagogického povolání. Ideální předpoklad pro zvládnutí oboru dramatické výchovy je kladný vztah k dětem, divadlu a umění. Samozřejmě pouze tyto zmíněné atributy nestačí, protože osobnost a charakter učitele dramatické výchovy je potřeba doplnit empatií, otevřeným jednáním, trpělivostí, tvořivostí, pozitivními morálními názory a mnoha dalšími rysy.

Pohlédneme-li do historie, zjistíme, že dramatická výchova v období od 60. do 80. let 20. století byla vyučována lidmi s rozdílným vzděláním a zkušenostmi. Mezi takové praktiky patřili například režiséři, herci, učitelé českého jazyka, výtvarníci a hudebníci. Další generace, kterou tvořili převážně seminaristé zajímající se o dramatickou výchovu hlouběji, se zrodila na přelomu 80. a 90. let. Obvykle se jednalo o jedince, kteří byli dlouhodobě členy ochotnických spolků a navštěvovali lidové umělecké školy. První polovina 90. let byla zrodem tzv. třetí generace, která přinesla studentům možnost absolvovat denní a kombinované specializační studium dramatické výchovy. Obor získal řád a celistvost, učitelé znalosti, jak vést hodinu dramatické výchovy (Machková 2018, s. 12).

Obecně rozlišujeme odlišné typy učitelů. Jedno z nejzákladnějších dělení je dle zaměřenosti k dítěti nebo k předmětu. Paidotropové více tíhnou k žákovi a logotropové

preferují předmět. Obvykle se uvádí, že paidotropové jsou učiteli na 1. stupni základních škol a pracují s žáky mladšího školního věku. Žáci, ale ani předmět nesmí být při pedagogické činnosti učitele přehlíženi. Pro dramatickou výchovu není zásadní zabývat se nejvhodnějším typem učitele a hledat ho. Zohledňuje se především to, jakým způsobem je dramatická výchova realizována, s jakou věkovou skupinou a řeší se dosavadní zkušenost žáků. Nejen učitel dramatické výchovy, ale i učitel obecně musí mít kladný vztah sám k sobě a musí věřit svým schopnostem a dovednostem. Důležité je umění komunikovat s ostatními lidmi a především s dětmi. Pro učitele dramatické výchovy je podstatou sebekontrola a reflexe, která zjišťuje zrealizovaný proces s přijetím zpětné vazby. Rozhodně nesmí učiteli chybět schopnost hereckého projevu, tvořivosti a partnerství (Machková 2018, s. 13, 14).

Pokud má být učitel dramatické výchovy úspěšný, musí obsáhnout dvě roviny, které zmiňuje Soňa Koťátková (1998, s. 219) v knize Vybrané kapitoly dramatické výchovy:

- rovina základní profesní vybavenosti – vlastnosti, které by měl mít každý pedagog,
- rovina speciální vybavenosti pro dramatickou výchovu – schopnosti určené konkrétně dramatické výchově.

Dále autorka dělí speciální vybavenost do dvou stěžejních oblastí, které jsou popsány níže. První skupinou jsou předpoklady pro úspěšné vedení skupinové práce v dramatické výchově. Učitel formuje skupinový proces a udržuje pozitivní klima. Respektuje členy skupiny a snaží se být empatickým, přijímá členy skupiny takové, jací jsou. Učitel je upřímný, dává najevo dobré i špatné dojmy. Není nedočkavý a je tolerantní ke skupině žáků. Míra projevu dobrých i špatných pocitů je v rovnováze.

Druhou skupinou jsou předpoklady učitele pro vlastní dramatickou práci, které zahrnují zvládnutí techniky řeči, vystupování v roli a improvizaci. Učitel by měl mít hereckou průpravu a zkušenosti s pohybovým vyjádřením. Pro učitele dramatické výchovy jsou důležitou způsobilostí organizační a režijní schopnosti. Přijímání zpětné vazby a reflektování svého působení na žáky je nedílnou součástí předpokladů pro dramatickou činnost. Všechny tyto dispozice jsou doplněny znalostmi metod dramatické výchovy, literatury a historie umění.

1.6 Věkové zvláštnosti dětí mladšího školního věku

V životě dítěte nastává zlomový okamžik při nástupu do školy. Dítě se zúčastní zápisu a první školní den je slavnostně přivítáno. Z dítěte je školák. Během dosavadního života

získalo určité zkušenosti, které se po nástupu do školy zdokonalují. Žák touží poznávat a zkoumat nové věci a postupně navazuje vztahy s ostatními spolužáky. Vstup do školy je pro dítě zásadní změnou, která ovlivňuje nastávající utváření jedince. Než je dítě zařazeno do povinného vzdělávacího procesu jako školák, musí prokázat přiměřenou školní úroveň a zralost. Mladší školní věk trvá přibližně v rozmezí od 6-7 let do 11-12 let. Postupně se dítě odklání od pohádkového světa k poznání opravdového a reálného společenství.

1.6.1 Vývoj základních schopností a dovedností

Pro správný vývoj jedince je důležitý vývoj pohybových schopností a smyslového vnímání. Souhra tělesného pohybu a smyslových orgánů je označována pojmem senzomotorika.

V průběhu období mladšího školního věku je tělesný růst stejnoměrný, bez výrazných změn. Žák v tomto období pracuje s již získanými schopnostmi a dovednostmi, které užívá při nejrůznějších aktivitách. Tělesná výchova, výtvarná výchova a pracovní činnosti jsou vyučovací předměty, díky kterým se zlepšuje hrubá a jemná motorika, zdokonaluje se také automatizace pohybů. Prvně se žáci setkávají s novou významnou dovedností, kterou je psaní (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 120).

Smyslové vnímání se během tohoto období zdokonaluje. Žák je schopen cíleně pozorovat a soustředit zájem na nějaký obrázek nebo poslouchat pohádku. Má problém chápat abstraktní a složité pojmy. Dokáže si vzpomenout na některé okolnosti, které se udály. Zlepšuje se tedy funkce představivosti. Dítě dokáže rozlišovat detaily, které uplatňuje při výuce čtení a psaní, kdy je zapotřebí analyzovat souhlásky i samohlásky na začátku, uprostřed a na konci slova. Pro toto období je důležité zmínit vývoj řeči, kdy je rozvíjena slovní zásoba, délka vět, užití gramatiky. Řeč umožňuje pochopení světa a také řídí lidskou činnost, pro dítě je významným předpokladem školního úspěchu. Školák je schopen uchovávat informace, díky procesu zapamatování se zdokonaluje celková paměť jedince. Během tohoto období se zdokonaluje i myšlení. U žáků se objevuje zkoumání vnitřních vlastností, věcí a jevů. Kolem 7. roku života přibývá logické usuzování, ve kterém vznikají konkrétní operace, které se dějí v představách s konkrétními obsahy (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 125, 127).

1.6.2 Emoční vývoj a socializace

Emoční vývoj a socializace žáka mladšího školního věku je výrazně ovlivněn novými situacemi, se kterými se setkává denně ve škole. Školák postupně získává nad sebou

kontrolu a dokáže ovládat své chování. Je již stabilnější v oblasti sociální kontroly a emoční výkyvy jsou pro něj snadněji regulovatelné. V průběhu tohoto období není jedinec ovlivňován pouze rodiči, protože do života vstupují další důležité postavy, učitel a spolužáci. Učitel představuje pro žáka na počátku povinné docházky obrovskou autoritu. Člověka, ke kterému vzhlíží, má v něm jistotu a nachází u něj pocit bezpečí. Po adaptaci na školní prostředí navazuje sociální kontakt se svými spolužáky. Jejich postavení ve společnosti je shodné a mají k sobě blízko díky stejným zálibám. Vztahy dětí jsou založeny převážně na povrchních hodnotách. I když vztahy dětí jsou spíše kolísavé, může být v tomto období budován základ pro budoucí kamarádství a pro pevné přátelské pouto (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 130).

2 Literární látka pro dramatickou výchovu

Dramatická a literární výchova jsou svébytné vzdělávací oblasti v RVP ZV. Nesmíme opomenout, že se oblasti vzájemně doplňují. Literární výchova usiluje o vytvoření pozitivního vztahu jedince k literatuře. Právě díky využití různorodých metod dramatické výchovy můžeme zatraktivnit výuku a vzbudit u žáků silnější zájem o literaturu.

Literární výchova (MŠMT 2017, s. 16) učí žáky prostřednictvím četby rozpoznávat základní literární druhy, charakteristické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Postupně získávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. V literární výchově se jedinec učí vnímat jazykovou stránku textu, pochopit děj a jednání konkrétních postav. Když k těmto dovednostem přidáme zkušenost a prožitek, který nabízí dramatická výchova, žák může dojít k poznatkům, které mohou příznivě ovlivnit jeho postoje a obohatit jeho životní hodnoty. Žák se při dramatické a literární výchově seznamuje s fikcí, učí se rozpoznávat smyšlené události od těch skutečných. Můžeme říci, že se tyto dvě oblasti nejen vzájemně obohacují, ale mají i společné cíle. Jedním cílem by se dalo označit poznávání mezilidských vztahů, ať už díky literatuře nebo dramatické zkušenosti, a rozlišování dobra a zla. Literární výchova nabízí práci s textem a může být zdrojem látky pro dramatickou lekci.

Dokonce i Radek Marušák (2019, s. 7, 8) ve své knize *Literatura v akci* zdůrazňuje nepochybnost inspirativnosti a blízkosti literatury a dramatické výchovy. Každý obor využívá odlišné prostředky k dosažení cíle. Spojuje je pozornost, která se věnuje osobnosti člověka. Proto rozlišujeme tři typy lekcí, ve kterých je literatura uplatňována různým způsobem:

- **lekce vědomě směřující k divadlu** – např. průpravné aktivity pro rozvoj hereckých dovedností, literatura je zde instrumentem k dosažení dramatických a výchovných cílů,
- **lekce zacílená do oblastí mimodivadelních** – např. lekce zaměřená na určité téma, dramatické prostředky jsou použity za účelem objevení hodnoty literatury a jejího jazyka,
- **lekce jako jistý typ dramatického díla** – lekce tzv. příběhového dramatu, které jsou uzavřeným dramatickým dílem, zde dochází k vzájemnému propojení literární a dramatické výchovy.

Poněkud odlišný názor na danou problematiku má Eva Machková (2017c, s. 7, 8). Rozlišuje dva základní přístupy vztahu mezi literaturou a dramatickou výchovou. Metody dramatické výchovy mohou být užity při literární výchově k dosažení jejích cílů, nebo může být literatura zdrojem látky a námětu pro konkrétní dramatickou činnost.

Vhodné je hledat pro dramatickou lekci taková témata, která rozehrají dějový a tematický celek, například reálné situace zaměřené na mezilidské vztahy. Literární předlohu obvykle volíme pro přednes, kdy text zůstává v nezměněné podobě. Zvolená metoda dramatické výchovy prospívá záměrům literatury. V dalším případě můžeme zvolit literární látku pro dramatizaci. Text je upravován a přeměňován dle aktuálních potřeb hráčů. Může vyústit až v jevištní tvar, který je představen publiku. V tento okamžik je literární látka základem pro dramatickou lekci. Volba látky je hlavní náplní práce oboru dramaturgie. Záměrem učitele je najít takovou literární látku, která přinese zajímavý a napínavý motiv pro dramatickou výchovu a povede žáky k samotnému dramatickému jednání (Machková 2017c, s. 7).

2.1 Kdo volí látku

Volba látky je závislá na učiteli, na společném rozhodnutí učitele a žáků nebo na samotné volbě žáků. Literární látka musí být úměrná věku a zkušenostem dané skupiny s metodami dramatické výchovy. V žádném případě učitel nesmí podcenit výběr a předchozí přípravu před realizací dramatické lekce.

2.1.1 Látku volí učitel

V dramatické výchově je nejčastěji používán ten postup, kdy učitel sám zvolí látku. Užívá se při práci s mladšími žáky nebo u skupin, které nemají s dramatickou výchovou dostatečné zkušenosti. Látkou může být obsah jiného vyučovacího předmětu například vlastivědy, českého jazyka nebo přírodovědy. Musí se však zvážit, zda je téma pro dramatické zpracování vhodné. Učiteli nesmí chybět všeobecný přehled a dostatečná orientace v různých oblastech. Nejde jen o učitelův záměr, jeho požadavky a výukové cíle. Látka by měla být cílena na skupinu žáků a upoutat. Proto musí učitel dobře znát jejich zájmy, reakce a chování. Jedním z dalších předpokladů pro vhodnou volbu látky je znalost schopností a mentální úrovně skupiny. Učitel musí být na výuku pečlivě připraven. Musí mít v záloze více variant realizace dramatické lekce pro případ, že by určitá látka nezafungovala na danou skupinu. Pokud jsou ze strany učitele splněny zmiňované požadavky, je vysoká

pravděpodobnost, že výuka proběhne úspěšně a žáci obohatí své dosavadní vědomosti (Machková 2017c, s. 23).

2.1.2 Látku volí učitel spolu s hráči

Starší žáci, kteří mají zkušenosti s dramatickou výchovou, se mohou podílet na volbě literární látky. Je dobré, když žáci přináší své nápady a zájmy, přináší to jistě klady. Předpokládáme, že skupině bude zvolený námět vyhovovat a následně tak budou všichni žáci dobře spolupracovat. Možnost zvolit látku společně může přinést i řadu problémů. Tato varianta musí mít předem jasná pravidla, se kterými jsou žáci obeznámeni. Učitel musí žákům zdůraznit, že ne vždy může námět využít v plném rozsahu. Tato jasná zmínka zabrání zklamání žáků při odmítnutí jejich návrhu. I když je volba společná, učitel řídí diskusi, nesmí nastat přílišná volnost, která by pro všechny účastníky znamenala velkou prodlevu a ne cestu ke zdárnému cíli (Machková 2017c, s. 24).

2.1.3 Látku volí hráči sami

Daný způsob je nejméně obvyklý a vyžaduje na učiteli opravdu bohaté zkušenosti s dramatickou výchovou. Téma volí sami žáci, učitel vede práci, reaguje okamžitě na herní situace a vede průběžnou diskusi. Tímto způsobem práce se zabývala britská pedagožka Dorothy Heathcoteová. Vytvářela s žáky nejružnější odvážné situace, které vedly k akceptovatelnému finále. Obvyklejší postup je dát žákům prostor vyjádřit své zájmy a vyčlenit tak aktivity pro realizaci jejich námětů. Pro učitele je to opravdu náročný způsob práce, musí vybírat metody dramatické výchovy, které obsáhnou požadavky žáků a zároveň nebudou tak časově náročné, aby všichni žáci dostali možnost se svobodně vyjádřit (Machková 2017c, s. 25).

2.2 Látka převzatá z literatury

Pro dramatické lekce učitelé volí látku s předem jasným záměrem. Obvykle hledají v literatuře vhodné náměty, které budou pro žáky zajímavé a zároveň jim přinesou ponaučení nebo alespoň novou zkušenost. Zvolená látka může poskytnout radost nebo může řešit zásadní konflikt či situaci, kterou si prošla skupina žáků. Účelem takové zvolené látky je nahlédnout na danou problematiku z více směrů a pomoci při rozřešení problému. Z praxe je taková volba látky známá a při práci se skupinou žáků efektivní.

U látky převzaté z literatury se učitel zabývá tím, zda žáci vybranou látku znají či neznají. Neznalost látky je jakýsi klad, poněvadž umožňuje práci s tajemstvím. V první řadě je žákům odtajněna pouze část informací pro navození situace, což vyvolá u žáků pocit

napětí a vzbuzuje zájem o literaturu. Další zmiňovanou možností je znalost látky, která směřuje k vědomé práci hráčů. Žáci se podílejí na dramatické přeměně.

Prvotně je dílo žákům zprostředkováváno formou předčítání nebo převyprávění zvolené látky, učitel musí literární text, se kterým pracuje, znát velmi dobře. Pokud se jedná o rozsáhlé dílo, kdy není schopen učitel obsáhnout látku v jedné dramatické lekci, může žákům zadat domácí přípravu. Učitel předem a s rozvahou promýšlí dramatickou lekci, jednotlivé pasáže látky upravuje a obohacuje o dramatické činnosti. Látku může rozvést dle vlastních potřeb a záměrů (Machková 2017c, s. 28, 29).

2.2.1 Výhody práce s literaturou

Správná volba literární látky zjednodušuje a urychluje práci učitele. Pokud je literární předloha jasná, učitel převezme již hotový děj, charaktery postav, hlavní myšlenku a dochází pouze k dramatické úpravě. Díky tomu, že dramatická výchova pracuje s literaturou, vzbuzuje u žáků zájem o literaturu a četbu knih. Žáci získávají znalosti, především z kulturní a společenské oblasti. Při práci s literárními příběhy propojují literární a kulturní souvislosti. Literární látka často zrcadlí určité potíže, na které můžeme nahlížet s nadhledem. Tento přístup může pomoci při řešení citlivých situací. Literatura pojímá veškeré zkušenosti lidstva. Zahrnuje filozofii, správné mravy, vykresluje různé charaktery osob a jejich postoje. Dovoluje jedinci poznávat vnitřní stránku člověka a poukazovat na různé situace. (Machková 2017c, s. 29, 30).

2.3 Literární výchova v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Literární výchova patří do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tato vzdělávací oblast má zásadní úlohu ve výchovně vzdělávacím procesu. Uvádí se, že dobrá jazyková úroveň je obecnou vyspělostí jedince, který prošel základním vzděláváním. Cílem této vzdělávací oblasti je, aby si žák osvojil jazykové schopnosti, aby byl vybaven znalostmi a dovednostmi, které mu dovolují dorozumívat se ve společnosti.

Vzdělávací oblast se dále dělí do tří vzdělávacích oborů - český jazyk a literatura, cizí jazyk a další jazyk. Český jazyk a literatura je komplexní obor, který je důležitý pro budoucí vzdělávání jedince. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru český jazyk a literatura je rozdělen do tří složek - komunikační a slohová výchova, jazyková výchova a literární výchova. Všechny tři složky se při výuce českého jazyka vzájemně doplňují (MŠMT 2017, s. 16).

LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Očekávané výstupy – 1. období

žák

- ČJL-3-3-01 čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku*
- ČJL-3-3-02 vyjadřuje své pocity z přečteného textu*
- ČJL-3-3-03 rozlišuje vyjadřování v próze a ve verších, odlišuje pohádku od ostatních vyprávění*
- ČJL-3-3-04 pracuje tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností*

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

- ČJL-3-3-01p pamatuje si a reprodukuje jednoduché říkanky a dětské básně*
- ČJL-3-3-02p reprodukuje krátký text podle otázek a ilustrací*
- při poslechu pohádek a krátkých příběhů udržuje pozornost*

LITERÁRNÍ VÝCHOVA

Očekávané výstupy – 2. období

žák

- ČJL-5-3-01 vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je*
- ČJL-5-3-02 volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma*
- ČJL-5-3-03 rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů*
- ČJL-5-3-04 při jednoduchém rozboru literárních textů používá elementární literární pojmy*

Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření:

žák

- ČJL-5-3-01p, ČJL-5-3-02p dramatizuje jednoduchý příběh*
- ČJL-5-3-01p, ČJL-5-3-02p vypráví děj zhlédnutého filmového nebo divadelního představení podle daných otázek*
- ČJL-5-3-02p čte krátké texty s porozuměním a reprodukuje je podle jednoduché osnovy*
- ČJL-5-3-02p určí v přečteném textu hlavní postavy a jejich vlastnosti*
- ČJL-5-3-04p rozlišuje prózu a verše*
- rozlišuje pohádkové prostředí od reálného*
- ovládá tiché čtení a orientuje se ve čteném textu*

Obrázek 2: Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru – Literární výchova 1. stupeň

Zdroj: Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT, 2017, str. 20

Zde je z RVP ZV (MŠMT 2017, s. 21, 22) uvedeno učivo pro literární výchovu, ve kterém by se měl žák po pěti letech povinné školní docházky dobře orientovat:

Učivo

- poslech literárních textů
- zážitkové čtení a naslouchání

- tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod
- základní literární pojmy – literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání

2.4 Martina Drijverová

Martina Drijverová je současnou českou spisovatelkou dětských knih. Živí se nejen jako spisovatelka, je také překladatelkou, autorkou televizních pořadů a rozhlasových her. Narodila se 10. července roku 1951 v Praze. Jako malé dítě si prošla dvojjazyčnou výchovou. Po maturitě studovala v Paříži dějiny umění. Na pražské FAMU se věnovala oboru produkce. Psala články do dětských časopisů Sluníčko, ABC. Jako spisovatelka dětské literatury začala pracovat v roce 1987 (Martina Drijverová – Wikipedie [online]).

2.5 Knihy Martiny Drijverové

Knihy Martiny Drijverové jsou zaměřeny převážně na příběhovou prózu s dětskými hrdiny. Její díla jsou humorná, věnuje se hlavně pohádkám. V její sbírce se neobjevují pouze pohádkové knihy, ale také historická vypravování zaměřená na události z naší historie. Napsala například knihy Zlobilky, Nezbedníci, Táta k příštím Vánocům, Domov pro Martany, České dějiny očima Psa, Kouzelná zvířata, Sýsa Kyselá, Příběhy o Rudolfu II. a Příběhy z hradů a zámků.

2.5.1 Zlobilky a Nezbedníci

Kniha Zlobilky je určena čtenářům od 7 let. Je obohacena krásnými ilustracemi Markéty Vydrové. Je členěna do dvanácti kapitol. Kniha vypráví různé příběhy zlobivých holčiček, se kterými si rodiče nevědí rady. V každém příběhu je názorně popsán určitý nešvar a zlobení holčiček. Mnohdy jsou v knize vykresleny reálné situace obohacené šokující událostí, jako je například přeměna ve strom a vpád do mixéru. Jedna holčička si moc vymýšlela, druhá se nechtěla mýt, jiná zase na někoho neslušně ukazovala a další měly problém s nepořádkem. Jednotlivé kapitoly vedou k ponaučení a nápravě holčiček, ne vždy však k šťastnému konci, protože zlobení se ne vždy vyplatí.

Veselá knížka Nezbedníci je psána podobným stylem jako Zlobilky a obsahuje stejný počet kapitol. V poutavých příbězích, ve kterých jsou hlavními hrdiny zlobiví chlapci.

V knize najdeme dívky a chlapce s nejrůznějšími zlovyky, které mohou děti trápit po dobu dětství. Jeden kluk stále lezl do výšky, jiný zase nechtěl chodit, další kreslil po různých předmětech nebo si strkal prsty do nosu. Stejně tak jako Zlobilky i Nezbedníci nutí čtenáře k zamyšlení se nad správnými mravy.

Pro dramatický program „S příběhy Martiny Drijverové“ byly vybrány dva příběhy z knihy Zlobilky, Holčička a ryba, Holčička a pavouk, a dva příběhy z knihy Nezbedníci, Chlapeček a Otesánek, Chlapeček a nos. Jednotlivé dramatické lekce jsou inspirovány vybranými příběhy.

3 Cíle a výzkumné otázky

Pro praktickou část byly vymezeny dva stěžejní cíle, ke kterým byly stanoveny čtyři výzkumné otázky.

3.1 Cíle

1. Vytvořit program „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“ s využitím metod dramatické výchovy pro žáky 4. a 5. ročník ZŠ.
2. Ověřit program „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“ ve 4. a 5. ročníku ZŠ.

3.2 Výzkumné otázky

1. Splňují jednotlivé lekce programu „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“ vytyčené cíle?
2. Jaké připomínky mají pedagogové k vytvořeným metodickým listům?
3. Které aktivity jsou nejzajímavější a žáky nejvíce zaujaly?
4. Které aktivity jsou v programu problémovější z pohledu žáků a které z pohledu učitelů?

4 Program - „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“

Dramatický program „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“ je zaměřen na osobnostní, sociální a mravní rozvoj žáků 4. a 5. ročníku. Prostřednictvím programu by mělo dojít k posílení postojů a hodnot u žáků 1. stupně ZŠ. Žáci jsou díky jednotlivým aktivitám vedeni k vzájemné kooperaci, k toleranci názorů ostatních spolužáků a k utváření vlastních postojů. Program je určen pro 4. a 5. ročník základních škol, propojuje dramatickou a literární výchovu. Literární texty jsou předlohou pro konkrétní dramatické činnosti v jednotlivých lekcích programu. Žáci se pomocí metod dramatické výchovy seznamují například s pojmy respekt, strach, posměch, zlozvyk, přátelství a samozřejmě i s jednotlivými příběhy z knih od spisovatelky Martiny Drijverové.

4.1 Popis programu

Program je složen ze čtyř devadesátiminutových lekcí, první lekce pokračuje dopolední tematickou činností, poslední lekce je doplněna hodinou výtvarné výchovy. Metodické listy slouží učitelům jako návod, ve kterém je podrobně popsán postup, jak program s žáky zrealizovat. Byly vybrány základní metody dramatické výchovy, proto je program určen především pro začátečníky, pro skupinu, která nemá dostatečnou průpravu a zkušenosti s dramatickou výchovou. Jednotlivé lekce se zabývají příběhy z knih Zlobilky a Nezbedníci od spisovatelky Martiny Drijverové. Její díla jsou určena především mladším čtenářům. Příběhy jsou velmi pestré, zábavné a vyplývá z nich ponaučení. Knihy popisují příběhy holčiček a chlapců, kteří se potýkají s problémovou situací nebo je trápí nějaký nešvar.

V každé lekci na sebe jednotlivé aktivity navazují. V metodických listech je uveden název knihy a kapitoly, časová dotace, cíl dané lekce, očekávané výstupy, téma, potřebné pomůcky a zvolené metody dramatické výchovy. Jednotlivé aktivity obsahují dílčí cíle a metodické poznámky, které pomohou učiteli snadněji dosáhnout uvedené aktivity. Nedílnou součástí každé dramatické lekce je závěrečná reflexe. Otázky prezentované v závěru vedou k ověření cíle formulovaného pro danou lekci. Dle aktuální situace a uvážení může učitel zařadit zhodnocení aktivity po jejím ukončení v průběhu lekce. V metodických listech se objevuje přímá řeč učitele, která je vyznačena kurzívou. Dramatické lekce obsahují i konkrétní texty z knih Zlobilky a Nezbedníci od spisovatelky Martiny Drijverové.

4.2 Lekce č. 1 – Zlepšujeme své vztahy

Kniha: Zlobilky

Název kapitoly: Holčička a ryba

Téma: Respekt – vztah mezi živými tvory

Ročník: 4. – 5. ročník

Časová dotace: 90 minut (počítáno s pětiminutovou pauzou), pokračuje dopolední tematická činnost

Cíl: Zamyslet se nad dobrým a špatným chováním mezi živými tvory.

Očekávané výstupy:

- tvořivě produkuje příběh
- pracuje ve skupině na vytvoření menšího inscenačního tvaru
- jednoduše znázorňuje příběh pantomimicky

Metody a techniky: skupinová práce, hra na spisovatele, klíčová slova, živé obrazy, pantomima, scénka/ etuda, párové sdílení, rozhovor, výtvarné vyjádření

Pomůcky: látkový pytlík obsahující barevné kuličky (rozdělení skupin), látkový pytlík obsahující klíčová slova (pro každou skupinu), hudební nástroj (signál), text příběhu (k četbě), čisté papíry, psací potřeby, balicí papír (pro každou skupinu), výtvarné pomůcky

Popis činností:

1. Motivace

(2 minuty)

Cíl: navození tématu, vzbuzení zájmu u žáků

Pokyny učitele: *Děti, mám tu pro vás jednu knihu, ale neprozradím vám, o jakou knihu se jedná. My si totiž v první řadě zahrajeme na spisovatele, abychom si vyzkoušeli, co obnáší napsat příběh. Teď si každý z vás vylosuje jednu kuličku, dle barvy se rozdělíte do skupin. Každá skupinka obdrží pytlíček, ve kterém jsou kartičky se slovy. Pomocí slov zkusíte napsat krátký příběh nebo osnovu příběhu.*

Činnosti žáků:

- losují barevné kuličky
- rozdělí se do čtyřčlenných / pětičlenných skupinek dle barvy kuličky
- určí žáka, žák dojde k učiteli pro psací potřeby, papír a sáček s kartičkami

Pomůcky: látkový pytlík obsahující barevné kuličky, látkový pytlík obsahující klíčová slova, papír, tužka

Klíčová slova: holčička, ryba, domek, rodiče, bát se, křičet, polykat, kamarádka, hrát si

2. Hra na spisovatele (20 minut)

Cíl: rozvoj fantazie, sepsání krátkého příběhu

Pokyny učitele: *V tuto chvíli se stáváte spisovateli. Máte vše potřebné k tomu, abyste mohli začít psát příběh/ osnovu příběhu. Jako správní spisovatelé se pod příběh podepište, abychom věděli, kdo je autorem příběhu.*

Činnosti žáků:

- vymyslí příběh/ osnovu příběhu a název (v příběhu se musí objevit klíčová slova)
- spolupracují ve skupině

Pomůcky: látkový pytlík obsahující klíčová slova, papír, tužka

3. Reflexe – napsané příběhy (4 minuty)

Cíl: prezentace napsaných příběhů

Pokyny učitele: *Nyní se posadíme do kruhu na koberec a přečteme si vaše příběhy, vše, co teď uslyšíme, je správně, není nic, co by bylo špatně.*

Činnosti žáků:

- čtou příběhy
- hodnotí svá díla

Pomůcky: žádné

4. Pantomima/ živé obrazy/ etuda (30 minut)

Cíl: rozvoj komunikace a spolupráce ve skupině, rozvoj představivosti

Pokyny učitele: *Stali se z vás spisovatelé a vytvořili jste vlastní dílo. Nyní se pokusíte ztvárnit váš příběh jiným způsobem. Budete si moci vybrat, zda příběh ztvárníte pomocí pantomimy, živých obrazů nebo etudy (krátký herecký výstup).*

- vysvětlí žákům, co znamená pantomima/ živé obrazy/ etuda (je dobré, aby žáci měli zkušenosti s danými metodami dramatické výchovy)

Činnosti žáků:

- vytvoří pantomimu, živé obrazy na základě vymyšleného příběhu
- spolupracují ve skupině

Pomůcky: žádné

5. Předvedení, reflexe – pantomima/ živé obrazy/ etuda (12 minut)

Cíl: prezentace vytvořených děl, hodnocení

Pokyny učitele: *V tuto chvíli je před námi prezentace toho, co si pro nás každá skupinka připravila.*

- zvolí prostor, kde bude jeviště a kde bude hlediště
- uvádí a ukončuje pantomimu/ živé obrazy/ etudu – hudební nástroj (signál)
- zhodnotí aktivitu žáků

Činnosti žáků:

- předvádí pantomimu/ živé obrazy, etudu
- sledují spolužáky
- hodnotí aktivitu

Pomůcky: hudební nástroj (signál)

6. Čtení příběhu – Holčička a ryba (7 minut)

Cíl: uvolnění, seznámení s příběhem

Pokyny učitele: *V tuto chvíli vám odtajním knihu, o které jsem vám v úvodu hodiny říkala.*

- přečte první odstavec
- vyvolává žáky k hlasitému čtení

Činnosti žáků:

- poslouchají učitele
- hlasité čtení

Pomůcky: text příběhu pro každého žáka

Holčička a ryba

Byla jedna holčička a ta žila v domku u řeky. Bylo to hezké bydlení, k vodě se chodila napít zvířata, přilétali ptáci a ve vlnkách se mrskaly ryby. Holčička měla ráda zvířata a ptáky, ale ryby ráda neměla. Ptáci létají a zpívají, zvířata běhají a křičí, ale ryba? Ta jen plave a mlčí, myslela si. Ryba není k ničemu dobrá, ani pohladit se nedá, jenom sníst.

Jednoho dne v tom kraji, kde holčička žila, začalo pršet. Pršelo velmi, velmi dlouho, takže stoupla voda v řekách i v potocích a jezera a rybníky se vylévaly z břehů. Se stoupající vodou se objevily ryby všech druhů. Plavaly tam, kde byl původně obchod nebo kostelík, vystrkovaly hlavy z vody a dívaly se kulatýma očima na svět, který teď patřil jim.

Tehdy vzali tatínek s maminkou loďku a vydali se ke druhému břehu, kde dosud stály nezaplavené domy a obchody, neboť doma už nebylo co jíst. Holčičce přikázali, ať nevychází, a kdyby voda stoupala, ať vyleze na půdu.

K tomu skutečně došlo, ale vlny se valily stále výš, až nakonec dosáhly na střechu. Ted' už byl z domečku vidět jen komín a na tom seděla holčička, moc se bála a byla jí zima.

Obrázek 3: Holčička a ryba 1/4

Zdroj: Zlobilky, Drijverová, 2018, str. 65

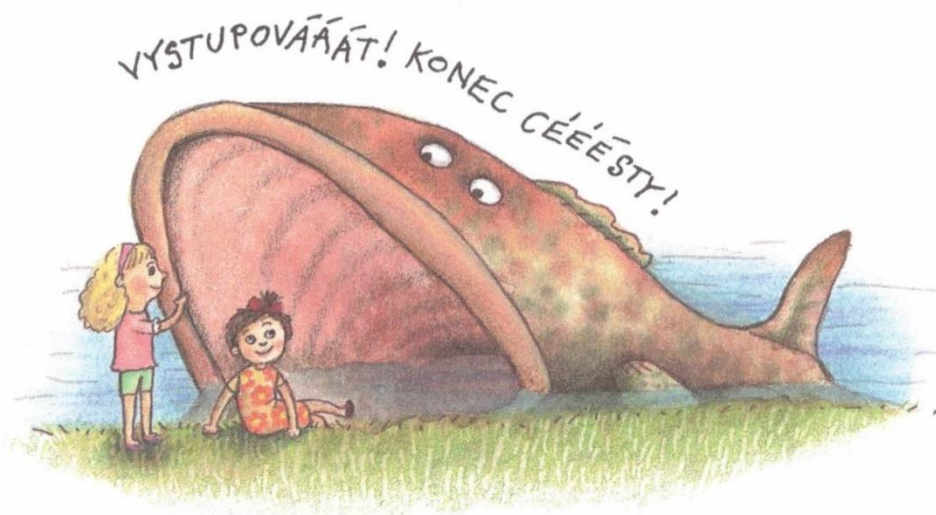
Ryby plavaly všude kolem, otvíraly tlamičky a polykaly vodu. A jedna veliká ryba doplula až ke komínu, otevřela tlamu a... holčičku spolkla. To se ví, holčička křičela, když projížděla jako po skluzavce do potemnělých prostor, které mají ryby v břiše, ale nebylo jí to nic platné. Konečně přistála v jakési jeskyni, kde už bylo plno věcí, protože ta ryba spolykala skoro všechno, co povodeň odnesla.

Byla tu postel a stůl, dvě židle, nějaké konzervy s otvíračem a láhve s minerální vodou. A taky tu byla jiná holčička, hodně malá a strašně vyděšená a uplakaná. Když je člověk



Obrázek 4: Holčička a ryba 2/4

Zdroj: Zlobilky, Drijverová, 2018, str. 68



sám, je mu často smutno, ale dva lidé už si mohou povídat nebo si zazpívat a hned je jim veseleji. Tak si holčičky nalily minerálku, snědly nějaké párky a broskvový kompot a povídaly si. Když byly unavené, vlezly do postýlky a spaly. Když se prospaly, hrály si na honěnou a na schovávanou. To šlo moc dobře, protože uvnitř ryby bylo šero. Taky si povídaly pohádky a dávaly si hádanky.

Celkem vzato se jim nevedlo špatně, jen se jim stýskalo po rodičích a vadilo jim, že nevědí, kam ta ryba pluje. Že je od jejich kraje hodně daleko, poznaly podle banánů a pomerančů, které k nim z rybího jícnu doputovaly. Ale nakonec

Obrázek 5: Holčička a ryba 3/4

Zdroj: Zlobilky, Drijverová, 2018, str. 69

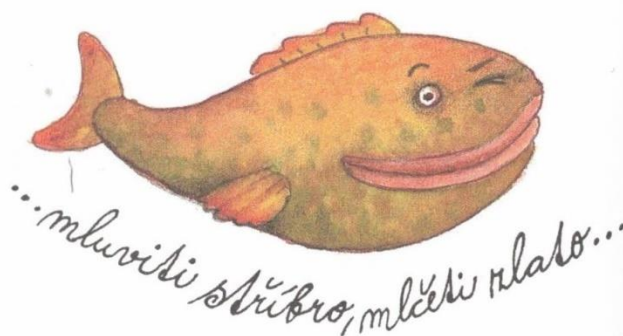
se holčičky smířily s myšlenkou, že vnitřek ryby bude napořád jejich domovem.

Cože – a to je konec?

Ne, není. Jednoho dne ta ryba totiž připlula zpět tam, kde holčičky spolkla, otevřela pusku a začala křičet: „Vystupovááát! Konec cééésty!“ Ono už bylo po povodni, tak holčičky donesla domů, kde na ně čekali rodiče. Vlastně je obě zachránila před utopením – a ta první holčička se moc styděla, že si ryb nevážila.

Ale jak to, že ta ryba uměla mluvit?

No... to umí všechny. Jenom se řídí příslovím Mluvíti stříbro, mlčeti zlato. Dělají to kvůli šupinám, aby se jim zlatě leskly. Ale v životně důležité situaci ryby promluví.



Obrázek 6: Holčička a ryba 4/4

Zdroj: Zlobilky, Drijverová, 2018, str. 70

7. Vyhledávání informací v textu, párové sdílení

(5 minut)

Cíl: ověření porozumění, rozvoj komunikace

Pokyny učitele: Každý z vás si přečte dané otázky, zkusí si sám pro sebe na otázky odpovědět, poté odpověď zapíše na papír. Jakmile budete mít hotovo, ve dvojicích si sdělíte své odpovědi a porovnáte je.

- rozdá žákům lísteček s třemi otázkami

Otázky:

1. Popiš svými slovy, jaká je holčička, které se přihodila nešťastná věc.
2. Jak se nazývá přírodní jev, kdy velmi dlouho prší, voda v řekách a potocích stoupne, z jezer a rybníků se začne vylévat voda ze břehů?
3. Dokážeš vlastními slovy vysvětlit přísloví Mluvití stříbro, mlčení zlato?

Činnosti žáků:

- odpovídají na otázky
- sdělují si své odpovědi ve dvojicích

Pomůcky: papír s otázkami pro každého žáka, tužka

8. Rozhovor – reflexe

(10 minut)

Cíl: snaha vcítit se do pocitů druhého, uvědomění si špatného chování, sdělování svých zkušeností

Pokyny učitele: Posadíme se do kruhu na koberec.

Otázky k reflexi:

Děti, stalo se někomu někdy, že jste o někom řekli něco nepěkného, zachovali jste se k němu špatně?

Zachovala se holčička správně nebo špatně?

Mohli bychom poradit holčičce, jak by se příště mohla zachovat lépe?

Činnosti žáků:

- přemýšlí a odpovídají
- vymýšlí pravidla správného chování k ostatním
- diskuse

Pomůcky: žádné

9. Výtvarná činnost – pokračuje tematické dopoledne (2/3 vyučovací hodiny)

Cíl: uvolnění atmosféry, kreativní vyjádření, rozvoj komunikace a spolupráce ve skupině

Pokyny učitele: *Pro zbytek dne se budeme věnovat právě vašemu příběhu, ke kterému vytvoříte komiks.*

- vysvětlí žákům, co znamená komiks

Činnosti žáků:

- přetváří příběh na komiks
- tvoří popisky a řeší výtvarné zpracování
- vybírají výtvarnou techniku – kreslí (pastelky, fixy atd.) malují (tempery, anilinky, vodovky atd.)
- připravují výtvarné pomůcky a pracoviště
- pracují ve skupině

Pomůcky: pomůcky na výtvarnou výchovu, papír

Závěrem vystaví svá díla.

10. Hodnocení a závěrečná reflexe celého dopoledne (závěr dopoledne – 10 minut)

Otázky k závěrečné reflexi:

Která aktivita tě bavila nejvíce?

Jak se ti pracovalo ve skupinkách?

Co se ti v dnešní lekci nelíbilo?

4.3 Lekce č. 2 – Strach

Kniha: Zlobilky

Název kapitoly: Holčička a pavouk

Téma: Strach

Ročník: 4. – 5. ročník

Časová dotace: 90 minut (počítáno s pětiminutovou pauzou)

Cíl: Uvědomit si, že strach je přirozená emoce, za kterou se člověk nemusí stydět.

Očekávané výstupy:

- dokáže pojmenovat svůj strach, učí se, jak strachu čelit
- podílí se na vytváření důvěrného prostředí kolektivu
- vstoupí do role a jedná za danou postavu

Metody a techniky: pantomima, infogram, živé obrazy, horká židle, učitel v roli, rozhovor, názorová škála

Pomůcky: truhlička s různými předměty (umělí pavouci, had, hmyz, myš, lze vložit libovolný předmět), klubíčko, balící papír, hudební nástroj (signál), židle, fotografie, mašle do vlasů, halenka, sukénka, lano, text příběhu k četbě

Popis činností:

1. Motivace – Co je v truhličce?

(5 minut)

Cíl: rozproudění atmosféry, seznámení s tématem

Pokyny učitele: *Děti, v rukou držím truhličku. Asi teď všichni přemýšlíte, co je uvnitř, že? Zkusíte si někdo sáhnout dovnitř? Bojíte se?*

Činnosti žáků:

- hádají, co je v truhličce
- hmatem poznávají předměty

Pomůcky: truhlička s různými předměty (umělí pavouci, had, hmyz, myš, lze vložit libovolný předmět)

2. Infogram – mapování strachu

(5 minut)

Cíl: uvědomit si a pojmenovat svůj strach

Pokyny učitele: *V rukou držím klubičko. Děti, co se vám vybaví, když se řekne slovo strach? Řeknu vám svůj strach, poté hodím klubičko někomu z vás, kdo nám řekne, čeho se bojí. Pak řekne jméno spolužáka a hodí klubičko.*

Činnosti žáků:

- sdělují spolužákům své strachy
- poslouchají spolužáky

Pomůcky: klubičko

3. Rozdělení do skupin – pavučina

(2 minuty)

Cíl: rozdělení do skupin

Pokyny učitele: *V tuto chvíli nás všechny spojuje pavučina strachů. Dle strachů se rozdělíme do dvou skupin.*

- rozdělí žáky do dvou skupin (dle vyslovených strachů žáků)

Pomůcky: žádné

4. Zápis na balicí papír, živé obrazy – strach

(28 minut)

Cíl: vyslovení strachů ve skupině, vymýšlení rozumných rad, rozvoj komunikace, spolupráce a představivosti

Pokyny učitele: *Každá skupina obdrží balicí papír, do prvního sloupečku zapíšete, z čeho máte strach, a do druhého sloupečku zapíšete rady, jak se strachem bojovat. Poté vytvoříte 3 živé obrazy na téma strach.*

- vysvětlí žákům princip živých obrazů (je dobré, aby žáci měli zkušenost s touto metodou dramatické výchovy)
- uvádí a ukončuje živé obrazy – hudební nástroj (signál)
- hodnotí aktivitu žáků

Činnosti žáků:

- zapisují, připravují živé obrazy
- spolupracují ve skupině
- hodnotí živé obrazy

Pomůcky: balicí papír, tužka, hudební nástroj (signál)

5. Horká židle, učitel v roli – maminka

(7 minut)

Cíl: rozvoj schopnosti analyzovat a syntetizovat, zjištění důležitých informací

Pokyny žákům: *Děti, představím vám fotografii s holčičkou, vím o ní jen to, že má strach z pavouků. Víc o ní nevím, pokusíme se o ní zjistit více informací? Kdo by nám mohl o holčičce povědět?*

- vysvětlí, že do třídy přijde maminka
- řídí aktivitu
- učitel v roli maminky (šátek, halenka)
- podává žákům informace, aby získali údaje k dané situaci
- pokud žáci už nebudou mít otázky, učitel v roli maminky se zeptá, zda by neporadili, jak se dá se strachem bojovat

Maminka musí sdělit žákům, že dcera má obrovský strach z pavouků. Dcera chtěla, aby maminka pavouka zabila, i když nikomu neublížil. Maminka se potřebuje dozvědět nějaké rady, jak bojovat se strachem, aby mohla své dceři pomoci.

Činnosti žáků:

- žáci vymýšlí, kdo by mohl povědět o holčičce více informací
- žáci kladou otázky mamince
- dávají rady, jak bojovat se strachem, uvádějí ty, které vypsali na balicí papír

Pomůcky: židle, odlišení učitele v roli (mašle, šátek, halenka)

6. Názorová škála

(5 minut)

Cíl: uvědomění si dobrého/ špatného chování

Pokyny žákům: *Vidíte připravenou čáru z provázku, na jednom konci je slovo ŠLÁPNOUT a na druhém konci slovo NEŠLÁPNOUT. Postavte se na čáru dle toho, k jakému řešení se přikláníte. Kdo by neudělal nic, postaví se doprostřed. Jak byste se tedy zachovali vy?*

- s žáky vyhodnotí čáru rozhodnutí

Činnosti žáků:

- postaví se na čáru
- sdělují svůj názor na danou situaci

Pomůcky: lano, karty se slovy – ŠLÁPNOUT, NEŠLÁPNOUT, NIC

7. Společná četba

(12 minut)

Cíl: uvolnění

Pokyny žákům:

- učitel vyvolává žáky ke čtení příběhu
- ověřuje porozumění textu

Činnosti žáků:

- hlasité čtení
- odpovídají na otázky

Pomůcky: text příběhu pro každého žáka

Holčička a pavouk

Byla jedna holčička a ta se bála hmyzu. Bála se komárů, že ji štípnou, bála se mūr, že se kolem ní třepetají, a ze všeho nejvíc se bála pavouků. Bůhvíproč.

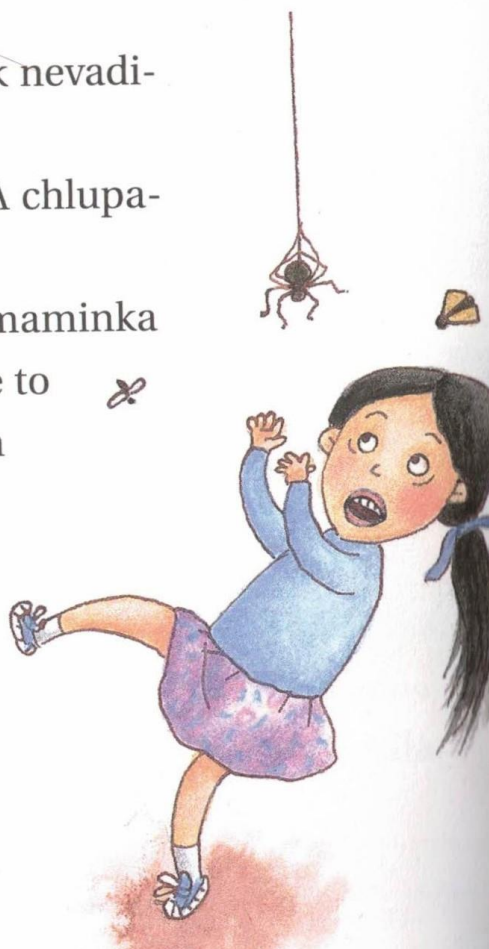
„Pavouk ti přece nic neudělá,“ říkal tatínek snad stokrát. „Je užitečný. Sedí v koutě a číhá na mouchy. Těch se máš bát! Přenášejí nemoci.“

Ale holčičce mouchy zdaleka tolik nevadily jako pavouci.

„Jsou oškliví! Mají dlouhé nohy! A chlupaté hlavy!“

Marně jí to rozmlouvali. Pravda, maminka taky neměla pavouky v oblibě, ale to proto, že jejich sítě kazily dojem z uklizeného pokojíčku. Proti pavoukům samotným neměla nic. Jednou takhle pavučiny vymetala, a z koutů vyběhli jejich tvůrci a prchali pokojem.

„Šlápni na ně!“ křičela holčička.



Obrázek 7: Holčička a pavouk 1/6

Zdroj: Zlobilky, Drijverová, 2018, str. 12

„Měla bych je zabít?“ divila se maminka. „Nijak mi neublížili!“

„Ale jsou tak hnusní!“

„Každý tvor má právo na život!“

řekla maminka. „Co tobě připadá ošklivé, může být pro jiného hez-

ké. Ostatně... z ošklivých zvířat se v pohádkách stávají prin-

cové a princezny, to přece víš.“

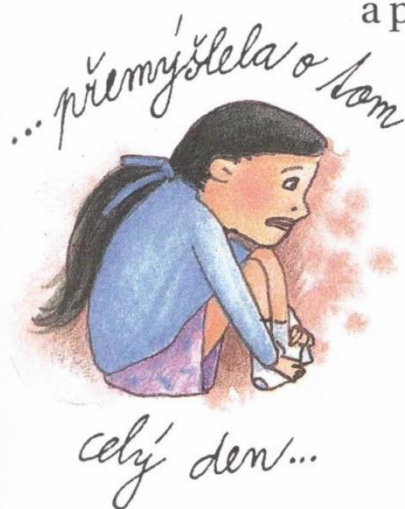
Nad tím se holčička zamyslela. Ba přemýšlela o tom celý den. A možná právě proto ji v noci navštívil velikánský pavouk! Odporný byl nevídaně.

„Sedni si mi na záda!“ přikázal a holčička musela poslechnout, bála se strašně! Chytila se nerada nestvůry kolem krku

a pavouk s ní začal vystupovat po provazovém žebříku do obrovské pavučiny. Ale

ona to pavučina nebyla! Byl to nádherný zámek, utkaný z tisíců hedvábných vláken. V oknech vlály nabírané záclonky a na lůžkách se skvěly kraj-

kové polštáře. Ve veliké síni stál trůn a před ním zrcadlo.



Obrázek 8: Holčička a pavouk 2/6

Zdroj: Zlobilky, Drijverová, 2018, str. 13

„Teď můžeš slézt!“ řekl pavouk holčičce.

Sestoupila tedy z jeho zad, kde se jí vlastně sedělo velice měkce a pohodlně, a rozhlédla se kolem. A znovu se začala strašně bát! Protože ze všech koutů vylézali pavouci, větší i menší, a smáli se.

„Ta vypadá! Ta je ošklivá! Má jen dvě nohy! A jak je rozcuhaná!“

- Ta poslední poznámka holčičku přiměla, aby přistoupila k zrcadlu. A opravdu, nevypadala nic moc:

- pomačkaná noční košilka, neupravené vlasy.

„Nesmějte se, nemůže za to!“

řekl veliký pavouk.



Obrázek 9: Holčička a pavouk 3/6

Zdroj: Zlobilky, Drijverová, 2018, str. 15

Stoupl si k holčičce a tu... Ano. V zrcadle se místo pavouka objevil krásný princ! Měl velice dlouhé nohy a husté kučeravé vlasy.

„Jéé!“ vykřikla holčička.

Ale jak promluvila, zmizel princ, zmizel zámek i pavouci, byla doma ve své postýlce. Bylo ráno a nad hlavou se jí objevila zbrusu nová pavučina.

A teď si ta holčička přistavila židli, vylezla na ni a opatrně vzala do dlaní pavouka, sedícího na stěně. Z knížek, které jí maminka četla, si dobře pamatovala, co se má udělat pro vysvobození zakletých osob.

Takže pavouka – třebaže se třásla děsem – se zavřenýma očima políbila. A když oči otevřela, byl tu...

Obrázek 10: Holčička a pavouk 4/6

Zdroj: Zlobilky, Drijverová, 2018, str. 16

8. Sochy – přeměna pavouka

(10 minut)

Cíl: rozvoj fantazie, schopnost tvořivě řešit úkol

Instrukce učitele žákům: *Mohl se pavouk přeměnit? Dva ze skupinky budou tvořit sochu (sochaři), ostatní žáci skupiny se podvolují sochaři (hmota). Při prezentaci soch zůstanou sochy nehybně stát, ostatní žáci budou hádat, o jakou sochu se jedná. Po zaznění signálu se sochy rozpohybují podle toho, kým nebo čím jsou.*

Činnosti žáků:

- vytváří sochy
- prezentují vytvořené sochy
- hádají, co jednotlivé sochy představují

Pomůcky: hudební nástroj (signál)

9. Názorová škála – Co se stalo?

(3 minuty)

Cíl: rozvoj schopnosti předvídat a domýšlet, vyvrcholení

Pokyny pro učitele: *Když holčička otevřela oči, byl tu stále pavouk. Před námi je poslední čára rozhodnutí, na jednom konci je, že URČITĚ ZAŠLÁPLA PAVOUKA, a na druhém konci, že holčička ZALEZLA POD DEKU. Uprostřed, že NEUDĚLALA NIC. Postavte se na dané místo dle vašeho uvážení.*

- vyhodnotí čáru rozhodnutí
- přečte žákům konec příběhu

Činnosti žáků:

- postaví se na čáru
- sdělují svůj názor na danou situaci

Pomůcky: lano, karty se slovy URČITĚ ŠLÁPNOUT, ZALEZLA POD DEKU, NEUDĚLALA NIC

Byl tu stále pavouk.

Cože – a to je konec?

Ne, samozřejmě že není. Holčička pavouka posadila zpátky na stěnu a neublížila mu. To je přece hezké, ne? Taky se už navždycky přestala pavouků bát.

Obrázek 11: Holčička a pavouk 5/6

Zdroj: Zlobilky, Drijverová, 2018, str. 16

A co ten zakletý princ?

No... asi na vysvobození ještě čeká. Je to stejné jako u žabáků nebo krys. Prostě nikdy se neví. Je určitě lepší být na ně pro jistotu hodný. Co kdyby...



Obrázek 12: Holčička a pavouk 6/6

Zdroj: Zlobilky, Drijverová, 2018, str. 17

10. Rozhovor – reflexe

(13 minut)

Otázky k reflexi:

Co si myslíš o strachu, je pro nás strach přirozená věc?

Čeho se bojíš nejvíce?

Stydíš se za svůj strach?

4.4. Lekce č. 3 – Otesánek

Kniha: Nezbedníci

Název kapitoly: Chlapeček a Otesánek

Téma: Opovržení, posměch

Ročník: 4. – 5. ročník

Časová dotace: 90 minut (počítáno s pětiminutovou pauzou)

Cíl: Řešit pocity zesměšňovaného spolužáka. Jednat jako osoba, která je zesměšňována.

Očekávané výstupy:

- spolupracuje na tvorbě jevištní situace, prezentuje ji před spolužáky a zároveň sleduje prezentace ostatních
- rozlišuje herní a reálnou situaci, akceptuje pravidla hry
- vstupuje do role, přirozeně jedná dle dané postavy

Metody a techniky: uvedení dramatu fotografií, učitel v roli, názorová škála, vytvoření kontextu, živé obrazy, rozhovor, improvizace

Pomůcky: fotografie chlapce, čepice, lano, karty se slovy ROZPLAKAL BYCH SE, NALEZL BYCH ŘEŠENÍ, NIC, balicí papír, psací potřeby, hudební nástroj (signál), text příběhu k četbě

Popis činností:

1. Uvedení dramatu fotografií – ukázka fotografie (10 minut)

Cíl: rozvoj fantazie a pohotového myšlení

Pokyny učitele: *Děti, sedneme si do kruhu. V kruhu vám pošlu fotografii smutného chlapce. Každý z vás, kdo bude držet fotografii, poví, co se chlapci mohlo stát.*

Činnosti žáků:

- říkají názory, co se mohlo stát chlapci

Pomůcky: fotografie chlapce

2. Učitel v roli – smutný chlapec (5 minut)

Cíl: vcítění se do pocitů chlapce, který je terčem posměchu, rozvoj schopnosti situaci analyzovat a syntetizovat

Pokyny učitele: *Děti, do třídy za malou chvíli vstoupí chlapec, bude mít na sobě kšiltovku, tak ho poznáte. Vyslechněte si jeho trápení, samozřejmě se ho budete moci na cokoliv zeptat.*

- vysvětlí, že do třídy přijde chlapec
- řídí aktivitu
- učitel v roli chlapce (kšiltovka)
- podává žákům informace, aby získali obraz dané situace
- pokud žáci už nebudou mít otázky, učitel sundá přestrojení, poté zrekapituluje informace, které znají

Chlapec musí sdělit, že nemá rád jednu holčičku, protože si z něj neustále utahuje, posmívá se mu a pošklebuje. Křičela na chlapce například, že má ošklivý svetr, že má hloupé nápady, že má ježaté vlasy a uši moc placaté.

Činnosti žáků:

- poslouchají chlapce

Pomůcky: odlišení učitele v roli (čepice)

3. Názorová škála – Co byste udělali vy?

(5 minut)

Cíl: rozhodnutí, rozvoj schopnosti rychle jednat

Pokyny učitele: *Taková slova nikoho nepotěší. Co byste udělali vy? Před námi je čára rozhodnutí, na jednom konci je, že BYCH SE ROZPLAKAL, a na druhém konci - NALEZL BYCH NĚJAKÉ ŘEŠENÍ, uprostřed - NEUDĚLAL BYCH NIC. Postavte se na dané místo dle vašeho uvážení.*

- vyhodnotí čáru rozhodnutí

Činnosti žáků:

- postaví se na čáru
- sdělují svůj názor na danou situaci

Pomůcky: lano, karty se slovy ROZPLAKAL BYCH SE, NALEZL BYCH ŘEŠENÍ, NIC

4. Vytvoření kontextu – Zápis na balicí papír – zlí kamarádi

(15 minut)

Cíl: přemýšlení nad tím, jak by se neměl kamarád chovat

Pokyny učitele: *V tuto chvíli vytvoříte soupis toho, jak by se k vám mohl chovat nesprávný kamarád.*

Činnosti žáků:

- zapisují
- spolupracují ve skupině

Pomůcky: balicí papír, tužka

5. Živé obrazy – nesprávná reakce**(20 minut)**

Cíl: uvědomění si pocitů oběti nesprávného chování a jeho následků

Pokyny žákům: *V tuto chvíli si vyberete jednu reakci z vašeho papíru. Vytvoříte tři živé obrazy. První moment je, když přijde chlapec, druhý moment je reakce spolužáků a třetí moment reakce všech, jak chlapce, tak i spolužáků.*

- vysvětlí žákům princip živých obrazů (je dobré, aby žáci měli zkušenost s touto metodou dramatické výchovy)
- uvádí a ukončuje živé obrazy – hudební nástroj (signál)
- hodnotí aktivitu žáků

Činnosti žáků:

- připravují živé obrazy
- spolupracují ve skupině
- hodnotí živé obrazy

Pomůcky: hudební nástroj (signál)

6. Rozhovor – reflexe**(8 minut)**

Cíl: sdělení příjemných, ale i nepříjemných pocitů v návaznosti na předešlou aktivitu

Pokyny žákům: *Sedneme si do kroužku, popovídáme si o předešlé aktivitě. O tom, zda jste prožívali příjemné nebo nepříjemné pocity (při živých obrazech). Jaké to bylo hrát zlé spolužáky? Co myslíte, dokázali byste poradit, co dělat, kdyby se ve vašem okolí někdo někomu posmíval nebo mu jinak ubližoval?*

Činnosti žáků:

- sdělují pocity

Pomůcky: žádné

7. Příběh

(5 minut)

Cíl: uvolnění

Pokyny žákům: *Přečtu vám tedy, jak reagoval chlapec na nepěkná slova holčičky a jak celý příběh pokračoval.*

- čte příběh
- ověřuje porozumění textu

Činnosti žáků:

- žáci poslouchají

Pomůcky: text příběhu pro učitele

Samozřejmě že chlapeček jí mohl oplatit stejně. Říct, že má oči jako vycpaný medvěd, nohy jako čáp... Jenže jeho nic takového nenapadlo. Protože mu ta holčička připadala hezká. Jen kdyby nebyla tak protivná!

Ten chlapeček moc rád vyřezával ze dřeva. Jednou udělal krásného ptáka s rozpjatými křídly a postavil ho do zahrady. Ze sousedství se na tu sošku lidé chodili dívat a chválili chlapečka, jak je šikovný. Všichni, jen protivná holčička ne. Ta vešla do zahrady a řekla: „Fuj!“

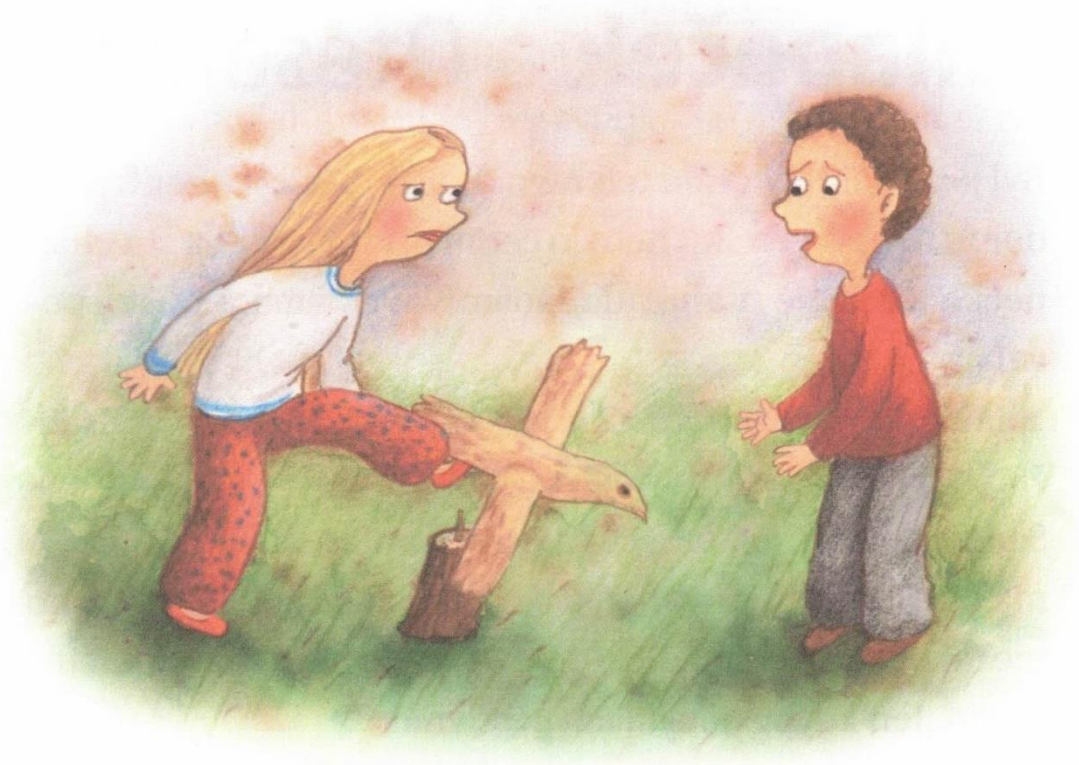
Kopla ptáčka do křídla, až spadl na zem.

Tím chlapečkova trpělivost skončila. Té holky se musím zbavit, pomyslel si. Jen nevěděl, jak to udělat.

Večer mu ale maminka četla pohádku o Otesánkovi: jak se z pařízku stalo dítě a to jedlo a jedlo... až snědlo nejen

Obrázek 13: Chlapeček a Otesánek 1/6

Zdroj: Nezbedníci, Drijverová, 2011, str. 33



všechnu kaši, ale i děvečku s jetelem, sedláka se senem a tak dál.

To je ono! řekl si chlapeček. A hned druhý den vyhledal polínko se zbytky větviček, které by se na takového Otesánka hodilo. Stačilo polínko trochu přříezat... a povedlo se. Jak asi tušíte, i tohle polínko ožilo a jevilo náramnou chuť k jídlu.

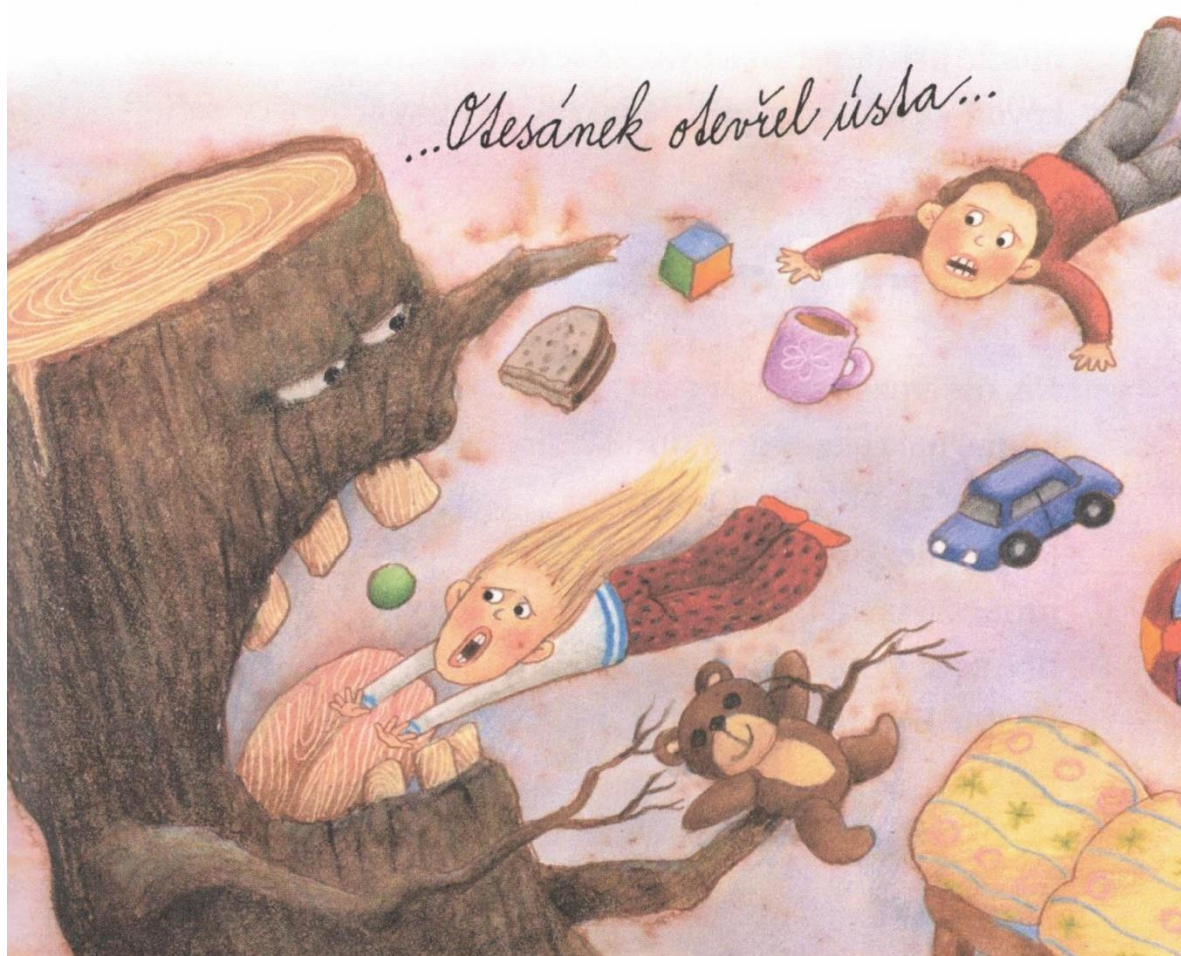
Chlapeček ho postavil k sousedovu domu a řekl: „Sněž Šimáčkovou!“

Obrázek 14: Chlapeček a Otesánek 2/6

Zdroj: Nezbedníci, Drijverová, 2011, str. 34

Ani nemusel polínko moc přemlouvat. Otesánek otevřel ústa – ham – a protivná holčička zmizela v jeho útrobách. Jenže tím to bohužel neskončilo! Otesánkové, jak známo, nemají nikdy dost! |

Polínko nejdřív snědlo chlapečkovi svačinu, pak vypilo kakao a nakonec se pustilo do hraček. Spolklo všechny stavebnice, plyšového medvěda, autíčka, a dokonce jeřáb



Obrázek 15: Chlapeček a Otesánek 3/6

Zdroj: Nezbedníci, Drijverová, 2011, str. 35

a bagr. Nezaváhalo ani před počítačem. Zhlitlo dva plastové dinosaury a vojáčky se šavlemi. Za chvíli chlapečkův pokoj vypadal jako před stěhováním. Nebylo v něm nic, dočista nic, ani postel, ani stůl, ani skříň.

Ted' určitě dojde i na mě, pomyslel si s obavou chlapeček, a taky že ano.

Polínko otevřelo pusou... a chlapec skončil v Otesánkově břiše. Nebylo to tak zlé, zapadl rovnou do peřin, což bylo měkké přistání. Horší bylo, že se ocitl pohromadě se Šimáčkovou – a už napořád! Kdepak, s Otesánky si není co zahrávat.

Obrázek 16: Chlapeček a Otesánek 4/6

Zdroj: Nezbedníci, Drijverová, 2011, str. 36

8. Improvizace – shledání

(10 minut)

Cíl: rozvoj fantazie a schopnosti kreativně řešit úkol

Pokyny žákům: *Jak asi mohlo probíhat setkání chlapečka a holčičky v břiše Otesánka? Nyní vytvoříte dvojice, dohodnete se mezi sebou, kdo bude představovat chlapce a kdo bude holčička. Po domluvě rozehrajete situaci, jak mohlo shledání dle vás vypadat, jak na sebe děti reagovaly.*

Činnosti žáků:

- připravují volnou improvizaci
- prezentují před spolužáky

Pomůcky: žádné

9. Rozhovor – reflexe – A jak to celé dopadlo?

(12 minut)

Pokyny učitele: *Po našem rozhovoru vám přečtu, jak celý příběh skončil. Ale teď je důležité si udělat reflexi k dosavadnímu dění.*

Otázky k reflexi:

Proč je posměch špatný?

Řekni, jak by ses ty nebo tvůj spolužák cítil, kdybys byl zesměšňován jinou osobou?

Jak jste se cítili v roli chlapce a holčičky?

Cože – a to je konec?

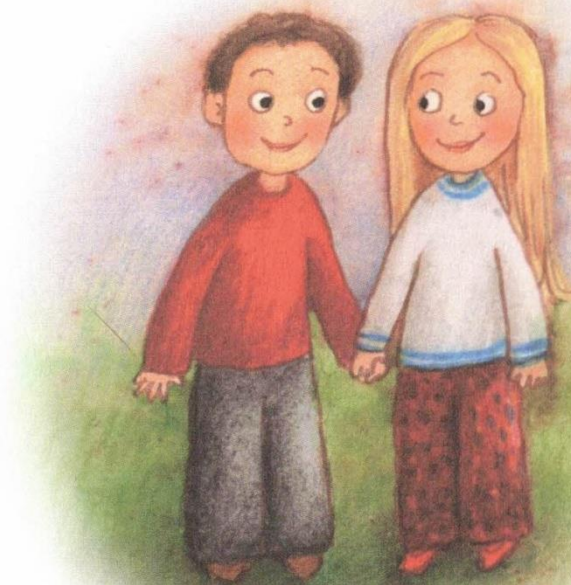
Ne, ovšemže není. Ona se ta holčička v Otesánkově břiše hodně bála a taky dost nudila. Proto byla ráda, když se tam chlapeček objevil, a poprosila ho, aby si s ní hrál. Prošla moc hezky, až se ten chlapeček nad ní ustrnul. Hlavně proto, že už se mu neposmívala, ani trošku! Ona totiž zjistila, že je s ním zábava. A řekla si, že se jí ty jeho vlasy i uši vlastně líbí.

Obrázek 17: Chlapeček a Otesánek 5/6

Zdroj: Nezbedníci, Drijverová, 2011, str. 36

A to už oba zůstali v Otesánkovi?

Ne, nezůstali. Chlapečkova maminka uviděla, jak poleno otvírá pusku, a hned věděla, kolik uhodilo. Klepla Otesánka motyčkou do břicha, jak to v pohádce stojí, a ven vypadly všechny věci, které polínko spolkl. A za nimi vyskočili chlapeček a holčička. V Otesánkově břiše nezůstali, ale zůstali kamarády. Někdy se ovšem pohádali, a tehdy chlapečkův zrak pátravě padl na polínko uložené ve skříni. Ale chlapeček neřekl: „Sněž Šimáčkovou...“ Aspoň prozatím.



Obrázek 18: Chlapeček a Otesánek 6/6

Zdroj: Nezbedníci, Drijverová, 2011, str. 37

4.4 Lekce č. 4 – Zlozvyky

Kniha: Nezbedníci

Název kapitoly: Chlapeček a nos

Téma: Zlozvyky, přátelství

Ročník: 4. – 5. ročník

Časová dotace: devadesátiminutová lekce doplněná výtvarnou výchovou

Cíl: Vymyslet konkrétní rady, jak pomoci kamarádovi zbavit se zlozvyku.

Očekávané výstupy:

- naslouchá ostatním a neskáče do řeči spoužákům
- vstupuje do role, vyjadřuje myšlenky a vnitřní emoce postavy chlapce
- vymýšlí a pracuje na dramatickém ztvárnění konce příběhu

Metody a techniky: dopis, skupinová práce, výtvarné vyjádření, galerie, živé obrazy, pantomima, živé obrazy/ improvizace, alej myšlenek, rozhovor

Pomůcky: dopis, čtvrtky, výtvarné potřeby (pastelky, fixy), text k četbě, hudební nástroj (signál), míč, čepice

Popis činností:

1. Motivace – Dopis (10 minut)

Cíl: seznámení s příběhem chlapce

Pokyny učitele: *Děti, jeden chlapec mi tu pro vás zanechal dopis. Má pro nás asi nějaký vzkaz, možná bude potřebovat pomoci, to nevím. Zajímá vás, co je v dopise napsáno?*

Činnosti žáků:

- čtou dopis

Pomůcky: dopis

V dopise je nastíněn příběh chlapce. Představí se chlapec, který se potýkal se zlozvykem a potřeboval by od dětí slyšet dobré rady. Za svůj zlozvyk se stydí dodnes. Spolužáci se mu začali vyhýbat a přestali s ním kamarádit, protože si strkal prsty do nosu. Nos mu opuchl, zčervenel a byl protáhlý jako chobot. Připodobňovali ho k bérceunovi africkému. Rodiče ho nechali žít s chobotem, aby se ponaučil ze svého zlozvyku.

2. Kresba chlapce – Představa chlapce

(1 vyučovací hodina)

Cíl: rozvoj představivosti a fantazie

Pokyny učitele: *Dokázali byste výtvarně ztvárnit představu takového kluka? Nyní se rozdělíme do skupin, ve kterých výtvarně ztvárníte chlapce, od kterého jsme obdrželi dopis.*

Činnosti žáků:

- spolupracují ve skupině
- kreslí představu chlapce

Pomůcky: čtvrtky, výtvarné pomůcky

3. Galerie – prohlídka obrázků

(8 minut)

Cíl: prezentace děl

Pokyny učitele: *Vítám vás v galerii na výstavě. Já jsem kurátorkou výstavy. Prohlídka bude probíhat ve směru hodinových ručiček.*

Činnosti žáků:

- vystavují svá díla
- prohlíží si díla spolužáků

Pomůcky: výtvarná díla

4. Kruh – Co si každý pomyslel?

(8 minut)

Cíl: děti přemýšlí, vyjadřují své pocity a myšlenky, rozvoj pohotového myšlení

Pokyny učitele: *Děti, v tuto chvíli k nám do kruhu vstoupí chlapec s chobotem, mezi kamarády pošle míček a každý z vás vyřkne, na co myslí.*

- vysvětlí, že do kruhu vstoupí kluk
- řídí aktivitu
- učitel v roli chlapce (čepice)
- pokud se vyjádřili všichni žáci, zhodnotí aktivitu

Činnosti žáků:

- stojí v kroužku
- sdělují pocity a myšlenky

Pomůcky: míček

5. Čtení příběhu – Chlapec a nos

(5 minut)

Cíl: uvolnění, posunutí dějem

Pokyny žákům: *Nyní si přečteme, jak to s chlapcem bylo dál.*

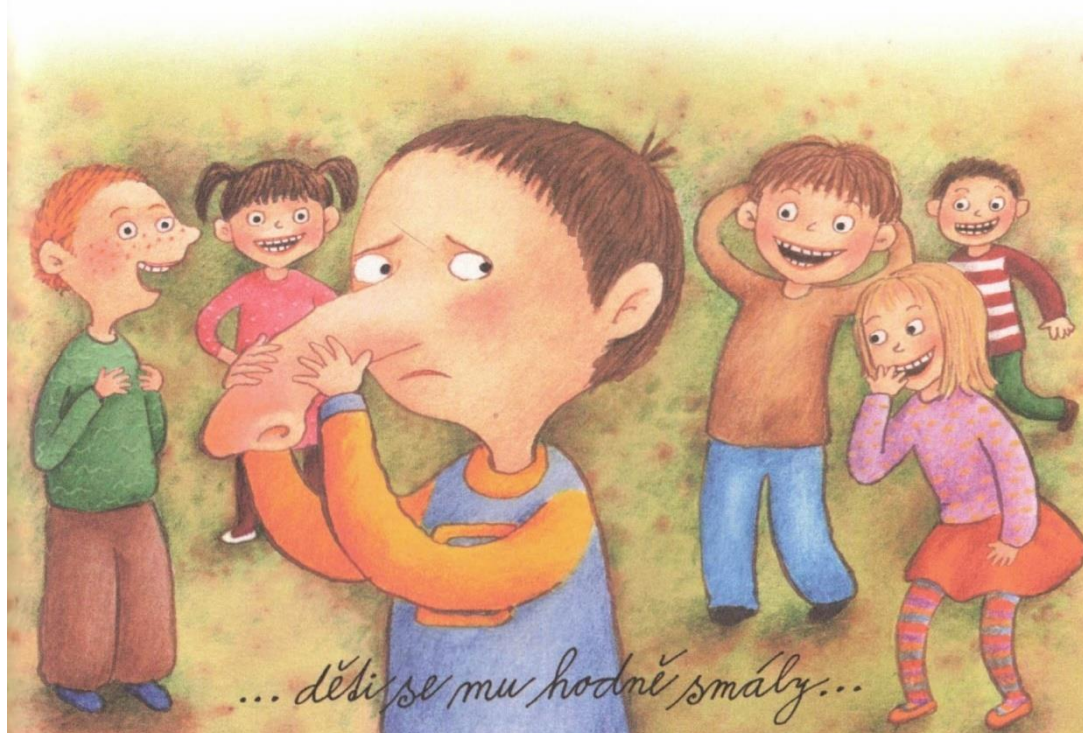
Činnosti žáků:

- hlasité čtení

Pomůcky: text k četbě příběhu

Poučení to bylo. Děti se chlapečkovi hodně smály a dospělí na ně volali: „Nechod' k tomu zvířeti, co když kouše!“

Tím přišel chlapeček o všechny kamarády. Ale říká se, že každý mrak má stříbrný okraj. A že všechno zlé je pro něco dobré. Asi to tak bude, protože se ukázalo, že chlapečkovi se díky chobotu úžasně zlepšil čich. Když ho vzali do lesa, vrtal se dlouhým nosem v zemi a nacházel lanýže, což jsou nejdražší houby na světě. Na nich rodiče silně zbohatli. Mohli chlapečkovi koupit horské kolo, elektrické auto



Obrázek 19: *Chlapeček a nos 1/3*

Zdroj: Nezbedníci, Drijverová, 2011, str. 65

a velkou plachetnici, aby mu ztrátu přátel nahradili. I oni si koupili všechno možné a byli spokojení.

Obrázek 20: Chlapeček a nos 2/3

Zdroj: Nezbedníci, Drijverová, 2011, str. 66

6. Živé obrazy/ improvizace – Cože – a to je konec? (34 minut)

Cíl: rozvoj fantazie, schopnost tvořivě řešit úkol a předvídat

Pokyny žákům: *Ve skupinkách, ve kterých jste tvořili na začátku, vymyslete, jak by příběh mohl skončit. Jak to celé asi dopadlo, to je v tuto chvíli pouze na vás.*

Činnosti žáků:

- spolupracují ve skupině
- prezentují před ostatními
- hodnotí díla svých spolužáků

Pomůcky: hudební nástroj (signál)

7. Alej myšlenek – Byl chlapec opravdu spokojený? (10 minut)

Cíl: vyjádření pocitů chlapce

Pokyny žákům: *Děti, byl chlapec opravdu spokojený? Ano, měl velkou plachetnici a mnoho dalších věcí, ale nescházelo mu něco? Utvoříte dvě řady, mezi vámi vznikne ulička, jedna strana bude zastávat to, že chlapec nic víc nepotřebuje a je spokojený, druhá strana bude zastávat, že přeci jenom hmotné věci nejsou všechno.*

Činnosti žáků:

- přemýšlí nad pocity chlapce
- sdělují názor a hodnotí alej myšlenek

Pomůcky: žádné

8. Čtení – Jak to s chlapcem dopadlo? (3 minuty)

Cíl: vyvrcholení

Pokyny žákům: *Nyní si přečteme, jak to celé dopadlo.*

Činnosti žáků:

- hlasité čtení

Pomůcky: text k četbě příběhu

Cože – a to je konec?

Ne, není. Jednou u rybníka spadl mamince do vody prstýnek, a chlapeček ho chobotem lovil ze dna. A jak máchal tím chobotem ve studené vodě, ten splaskl a stal se znova nosem. I když velkým. Abychom řekli pravdu, byla to poslední možná velikost nosu. Dál už následovaly zase choboty.

A byl ten chlapeček rád a prst si do nosu nestrkal?

Byl rád, protože teď mohl běžet za kamarády. Přátele přece věci nenahradí! Prst si chlapeček do nosu nestrkal, ale ztratil ten úžasný čich. Lanýže už nenacházel. Chodil tedy do lesa na hříbky a bedly, a to taky nebylo k zahoení.

Obrázek 21: Chlapeček a nos 3/3

Zdroj: Nezbedníci, Drijverová, 2011, str. 66

9. Rozhovor – reflexe**(15 minut)****Otázky k reflexi:**

Dokázali byste vymyslet rady, jak pomoci kamarádovi, který trpí nějakým zlozvykem?

Dokázali byste říct, jakou cenu má pro vás přátelství?

Jak jste se cítili, když jste museli zastávat názor, že je lepší vlastnit kolo, letadlo a mnoho dalších věcí, a nesouhlasili jste s tímto názorem?

5 Metodologie pedagogického výzkumu

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je vytvoření dramatického programu „S Příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“ a následně ověřit program na 1. stupni ZŠ. Pro zjištění kvality a uplatnění programu v praxi je nutné použít výzkumné metody. Pro šetření byl zvolen strukturovaný rozhovor a anketa. Strukturovaný rozhovor byl určen pro učitele. Anketa se realizovala pomocí dotazníku, který byl předložen žákům 4. a 5. ročníku. Stručný popis vybraných metod šetření a jejich realizace je popsán v následujících dvou odstavcích.

5.1 Strukturovaný rozhovor

Výzkumná metoda rozhovor neboli interview se používá pro získání informací o názorech nebo porozumění dané situaci. Při rozhovoru dochází k intenzivní interakci mezi tazatelem a respondentem (Skutil 2011, s. 89).

Rozhovor může být strukturovaný, polostrukturovaný a volný, tedy nestrukturovaný. Při strukturovaném rozhovoru jsou použity připravené otázky, které musí tazatel předem dobře promyslet. Takový druh rozhovoru označujeme jako dotazník, který je předložen ústní formou a sled otázek zůstává stejný. Tento druh interview bývá méně obtížný pro realizaci a z časového hlediska úspornější ve srovnání s ostatními druhy rozhovoru. Pro vedení rozhovoru je důležitým činitelem vytvoření vhodných podmínek, jako je prostředí oddělené od jiných účastníků a bez jakýchkoliv rušivých vlivů (Skutil, 2011, s. 90, 91, 92).

Strukturovaný rozhovor pro zhodnocení programu „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“ je složen ze sedmi otázek. První otázka zjišťuje srozumitelnost a přesnost zadaných informací. Druhá otázka se zabývá přesností vytyčených cílů daných aktivit. Třetí otázka se zaměřuje na správnost složek programu. Čtvrtá otázka se věnuje množství úkolů a časovému rozvržení. Pátá otázka vyhodnocuje nejzajímavější aktivitu. Šestá otázka hodnotí možné problémy daných aktivit. Sedmá otázka se orientuje na doplnění metodických listů.

Rozhovor byl realizován s učitelkou vždy po ukončení lekce. Na začátku byla dotazovaná obeznámena s podobou rozhovoru a jeho průběhem. Po ujasnění průběhu byly dotazované kladeny předem připravené otázky. Odpovědi byly zaznamenávány písemně, aby byla zachována jejich přesnost pro pozdější vyhodnocení.

Otázky pro strukturovaný rozhovor

1. Byly informace na metodickém listu srozumitelné?
2. Směřovaly jednotlivé aktivity k předem vytyčeným cílům?
3. Byl obsah lekce přiměřený věku a znalostem žáků?
4. Jak hodnotíte množství úkolů a časové rozvržení?
5. Která aktivita žáky zaujala nejvíce?
6. Které aktivity byly z vašeho pohledu problémové?
7. Doplnili byste nějaké informace do metodických listů z důvodu lepšího porozumění?

5.2 Anketa

Dotazník je souhrn otázek, rozpoznává nejen data o respondentovi, ale i jeho mínění a stanovisko k určitým situacím. Respondent čte znění otázek, interpretuje jejich význam a v závěru na ně reaguje svou odpovědí. (Skutil, 2011, s. 80).

Při tvorbě dotazníku klademe jednoduché a jasně formulované otázky, na které respondenti dokáží odpovědět. Mezi základní typy, které lze využít při tvorbě dotazníku, patří uzavřené, polouzavřené, otevřené, testovací a škálovací otázky (Skutil, 2011, s. 81, 82).

Anketa pro vyhodnocení programu „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“ je sestavena ze čtyř otázek. První a druhá otázka se zabývá aktivitami, které žáky zaujaly nejvíce, mají uvést důvod, proč zvolili právě tuto aktivitu. Třetí a čtvrtá otázka se naopak zabývá aktivitami, které žáky nezaujaly a odůvodněním, proč vybrali danou aktivitu. Stručná anketa byla s žáky vykonána vždy po zhodnocení lekce. Žáci byli řádně seznámeni s metodou ankety a se způsobem vyplnění krátkého dotazníku. Závěrem každý žák odpověděl na dané otázky písemnou formou.

Otázky pro anketu:

1. Která aktivita tě zaujala nejvíce?
2. Proč jsi vybral právě tuto aktivitu?
3. Která aktivita tě nezaujala?
4. Proč jsi vybral právě tuto aktivitu?

5.3 Průběh šetření

Realizaci programu předcházelo oslovení učitelů, kteří program ozkouší v praxi ve 4. a 5. ročníku při výuce na 1. stupni ZŠ. Učitelé byli seznámeni s programem „S příběhy

Martiny Drijverové k lepšímu chování“ a metodami šetření, které jsou nezbytné pro řádné vyhodnocení programu. Pro uskutečnění dramatických lekcí byly připraveny potřebné pomůcky a materiály.

Program měl být ověřen alespoň ve čtyřech třídách 4. a 5. ročníku základních škol. Z důvodu výskytu onemocnění Covid-19 a uzavření škol se program neuskutečnil v plném rozsahu. U každé lekce došlo pouze k jedinému ozkoušení. Tři lekce realizovaly učitelky prvního stupně, poslední lekci ověřila autorka diplomové práce. Na závěr každé lekce byla uskutečněna metoda ankety a žáci byli tázáni na čtyři otázky, na které odpověděli písemně. Po zrealizování lekce nastal strukturovaný rozhovor s učitelkami.

5.4 Charakteristika výzkumných souborů

V následující podkapitole je podrobněji charakterizována škola, ve které byl program v částečné míře realizován. Dále jsou zde vystiženy čtyři konkrétní třídy a charakterizovány čtyři paní učitelky, které se podílely na ozkoušení programu.

5.4.1 Charakteristika školy

Škola se nachází v menším městě, kde je zároveň jedinou základní školou. Budova stojí v blízkosti náměstí. Školu navštěvuje přibližně přes 600 žáků. Škola je plně organizována a rozdělena na 1. a 2. stupeň. Výuka je na této škole realizována ve 26 třídách, konkrétně v 13 třídách 1. stupně a v 13 třídách 2. stupně. V poslední době se škola profiluje v oblasti kultury, environmentální výchovy a sportu. Pro tuto školu je typická dlouholetá tradice sportovních tříd. V okolí školy se nachází park a atletické hřiště, součástí školy jsou i sportovní haly, využívané pro výuku tělesné výchovy, ale i pro konání sportovních akcí veřejností. Škola žákům nabízí například výuku náboženství, sborového zpěvu, sportovní kroužek, keramický kroužek, logopedický kroužek a mnoho dalších aktivit.

5.4.2 Charakteristika třídy a učitelů

Učitel A

Učitelka A – věk: 35 let, délka praxe: 12.

Paní učitelka učí 5. ročník poprvé za svou desetiletou praxi. Dříve učila na malotřídce heterogenní třídu. S metodami dramatické výchovy nemá příliš mnoho zkušeností, naposledy se s nimi setkala při studiu na vysoké škole. Paní učitelka ráda aplikuje v praxi aktivní výukové metody.

Třída A

Skupina, kterou tvoří 27 žáků, je v 5. ročníku. Jedná se o početnější kolektiv. Z 27 žáků je zde 13 děvčat a 14 chlapců. Třidu lze označit za fungující a pozitivně laděný kolektiv. Třída nemá kázeňské problémy, žáci se vzájemně podporují a velmi dobře mezi sebou komunikují. Skupina je ve stejném složení již od 1. ročníku. Třidu navštěvují dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, chlapec trpící poruchou zrakové a sluchové percepce a dívka s poruchou autistického spektra. Učebna je vybavena interaktivní tabulí a pěti pracovišti pro práci s dotykovými All in one PC.

Učitel B

Učitelka B – věk: 48 let, délka praxe: 19 let.

Paní učitelka učí 4. ročník po čtvrté. Paní učitelka učí na 1. stupni ZŠ, částečně i na 2. stupni ZŠ. Vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň, později si doplnila obor informační a komunikační technologie. S metodami dramatické výchovy se setkala při studiu na VŠ.

Třída B

Čtvrtý ročník je homogenní kolektiv bez vážnějších problémů. Třída je složena z 22 žáků, konkrétně z 12 dívek a 12 chlapců. Ve třídě není žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Třída je zvyklá pracovat ve skupinách a vzájemně si pomáhat. Učebna je vybavena interaktivní tabulí a hernou vzadu na koberci. Třída je prostorná.

Učitel C

Učitelka C – věk: 43 let, délka praxe: 17.

Paní učitelka učí v 5. ročníku již po čtvrté. Je zaměřena na hudební výchovu a metody dramatické výchovy běžně používá při svém působení. Má za sebou dlouholetou praxi a mnoho zkušeností. V minulosti vyučovala samostatný předmět dramatická výchova. Než začala učit na základní škole, pracovala jako učitelka v MŠ. Obor učitelství pro 1. stupeň studovala dálkově. Má zkušenosti jak s předškolním, tak i základním vzděláváním žáků.

Třída C

Třída C je početný kolektiv složený z 12 dívek a 14 chlapců. Žáci docházejí do 5. ročníku ZŠ. Kolektiv má společnou fungující minulost. Ve třídě se vyskytuje jeden žák s kázeňskými problémy, často na sebe upozorňuje a vyrušuje ostatní spolužáky. Mnohdy u žáka převládá pasivita u různých aktivit. Žák je přijímán stále dobře. Třída je vybavena běžnými školními potřebami.

Učitel D

Učitelka D – věk: 23 let, délka praxe: 4 roky.

Paní učitelka má za sebou poněkud krátkodobou praxi na 1. stupni základní školy. Aktuálně učí v 1. ročníku. Program nerealizovala se svou třídou. S metodami dramatické výchovy se setkává při studiu na vysoké škole. Získané informace ohledně metod dramatické výchovy ověřuje ve své praxi. Zajímá se o metody dramatické výchovy a zároveň vytvořila program „S Příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“.

Třída D

Třidu D navštěvuje 26 žáků, 15 dívek a 11 chlapců. Ve třídě jsou nastaveny optimální sociální vztahy. Ve třídě je několik skupinek dětí, které spolu více kamarádí, ale všichni jsou schopni táhnout za jeden provaz. Dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají podpůrný stupeň opatření 3. Jeden žák je z důvodu závažné vady zraku, přesněji se jedná o zrakovou vadu v pásmu těžké slabozrakosti také žákem se speciálními vzdělávacími potřebami 3. stupně podpůrných opatření. Ve třídě působí asistent pedagoga, který se převážně věnuje chlapci s vadou zraku. Třída je prostorná, vybavená interaktivní tabulí, s hernou vzadu na koberci.

6 Výsledky šetření

Vyhodnocení programu „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“ bylo uskutečněno na základě metod strukturovaného rozhovoru a ankety. Šetření ověřuje využití programu v praxi při výuce na 1. stupni ZŠ.

6.1 Strukturovaný rozhovor

Strukturovaný rozhovor obsahoval sedm otázek, které jsou uvedeny níže. Je zde předložen přehled výsledků. Na rozhovor odpovídaly čtyři učitelky. Určené otázky obecně směřovaly ke stanovení kvality programu, tedy k ověření naplnění cílů a obsahu tohoto programu. Každá otázka je doplněna komentářem autorky diplomové práce.

Otázka 1: Byly informace na metodickém listu srozumitelné?

Učitelky se celkově shodly, že metodické listy jsou srozumitelné. Metodické listy hodnotily jako adekvátní přípravu, dle které mohou lekci zrealizovat. Žádná z nich nepotřebovala dovysvětlit nejasnosti, všem uvedeným informacím rozuměly. Učitelky A, C a D lekci realizovaly přesně dle požadavků metodického listu. Pro učitelku B byly metodické listy velmi podrobné. Lekci č. 2 – Strach odučila dle zadání s malými odchylkami. Přístup učitelky B byl zajímavý. Lekci přizpůsobila aktuálnímu dění ve třídě. Vyzdvihla díky aktivitám skupinu dětí, které byly v minulých dnech terčem posměchu. Lekci věnovala celý den a doplnila ji o další zajímavé činnosti. V průběhu lekce s žáky realizovala malbu jejich strachu. Pavučinu strachů vytvořenou na začátku žáci položili na zem. Při reflexi se žáci posadili do kruhu kolem pavučiny strachu. Závěrem reflexe si každý uštíhl kousek pavučiny a „svůj strach“ si odnesl domů.

Komentář:

Každý metodický list byl ověřen jednou osobou. Všechny učitelky realizovaly pouze jednu lekci programu „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“. Pokud by všechny učitelky měly vyučovat dle metodických listů, domnívám se, že by vyvstalo více podnětů a připomínek k metodickým listům. Úprava učitelky B přispěla k hlubšímu zamyšlení se nad strachem a k prožitku.

Otázka 2: Směřovaly jednotlivé aktivity k předem vytyčeným cílům?

Všechny učitelky odpověděly, že jednotlivé aktivity směřovaly k předem vytyčeným cílům. Odpověď učitelky A, učitelky B, učitelky C a učitelky D zněla jednoznačně ano a nebyla více rozvedena.

Komentář:

Každá učitelka ozkoušela v praxi odlišnou lekci v praxi. Ze stručných odpovědí lze usoudit, že stanovených cílů bylo dosaženo. Zeptala jsem se, zda by rády něco doplnily k položené otázce. Učitelka B odpověděla. *Stanovené cíle byly naplněny, mnohdy však u jednotlivých aktivit byly cíle přesaženy, z mého pohledu. Po provedení aktivit probíhala delší zpětná vazba. Žáci (třída B) nad strachem aktivně přemýšleli a bylo vidět na skupině, že všichni táhnou za jeden provaz a nebojí se vyjádřit před ostatními spolužáky téměř jakýkoliv názor. Jednotlivé aktivity si žáci užívali a já radostně sledovala jejich činnost.*

Otázka 3: Byl obsah lekce přiměřený znalostem a věku žáků?

Obsah každé lekce byl adekvátní věku a znalostem žáků. Na této odpovědi se shodly všechny učitelky. Učitelka C ve své odpovědi zmínila, že žáky nejspíš nenamotivovala dostatečně. Žáci (třída C) byli při některých činnostech pasivní. Učitelka čekala větší iniciativnost. Téma opovržení a posměch, kterým se třída zabývala, přišlo žákům z pohledu učitelky poněkud dětské.

Komentář:

Jak třídní učitelka uvedla, žáci třídy C nejspíš nebyli dostatečně namotivováni. Pokud by třída C byla seznámena s celým programem a žáci si zkusili prožít všechny aktivity, které čtyři lekce nabízí, názor by byl pravděpodobně odlišný.

Otázka 4: Jak hodnotíte množství úkolů a časové rozvržení?

Množství úkolů bylo hodnoceno víceméně kladně. Úkoly byly dobře zvolené. Odpovědi k časovému rozvržení se u respondentek poněkud lišily.

Učitelka A byla spokojena s časovým rozvržením i s množstvím úkolů. Vše zvládali dle plánu. Pro výuku první lekce měla učitelka vyhrazené celé dopoledne. Výtvarné činnosti věnovala tři vyučovací hodiny. Některé skupiny měly komiks hotový dřív. Žáci tak měli dostatek času na úklid a zhodnocení celého dne.

Učitelka B souhlasila s množstvím aktivit, ale pozastavila se u časového rozvržení. Učitelka věnovala druhé lekci více času. Již první aktivitě věnovali více času, žáci poznávali hmatem předměty v truhličce, samozřejmě každý žák si chtěl do truhličky sáhnout a hádat, co by v truhličce mohlo být. Při sdělování svých strachů třída aktivitě věnovala také více času. Žáci se rozpovídali a učitelka je nechtěla utnout. Naopak, chtěla dát každému prostor se vyjádřit. Reflexe trvala také déle, žáci vyjadřovali své názory a zapojovali se do debaty. Učitelka B celé lekci věnovala čtyři vyučovací hodiny. V průběhu lekce s žáky realizovala výtvarnou činnost.

Učitelka C zmínila, že nedodržovali časové rozvržení stanovené pro konkrétní aktivity. U improvizace se zastavili a aktivitu prodloužili o deset minut, trvala tedy dvojnásobek daného času. Tím, že některé aktivity trvaly méně času, vše zvládli v časovém rozmezí.

Učitelka D zmínila, že třída nestihla výtvarně ztvárnit představu chlapce během jedné vyučovací hodiny. Žákům pro tvorbu nechala více času, část další vyučovací hodiny. Celá realizace tak trvala o jednu hodinu déle. Ostatní aktivity byly uskutečněny dle časového rozvržení bez větších prodlev.

Komentář:

Časové odchylky při realizaci programu „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“ samozřejmě mohou nastat.

Může na to mít vliv nezkušenost žáků a učitelů s metodami dramatické výchovy. Zásadní roli hraje prvotní motivace a dobré podmínky pro realizaci programu. Mnohdy záleží i na tom, jaké je klima třídy, zda žáci dokáží spolupracovat ve skupinách bez problému, zda nemají strach vyjadřovat svůj názor a prezentovat se před ostatními spolužáky.

Otázka 5: Která aktivita žáky zaujala nejvíce?

Otázka byla vyhodnocena pro jednotlivé lekce, poněvadž program „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“ nebyl realizován v plném rozsahu. Dle učitelky A žáky nejvíce bavila aktivita živé obrazy a vytváření komiksu. Dle učitelky B žáky nadchla aktivita s poznáváním, co je v truhličce, tedy úvodní motivace. Učitelka C vyhodnotila jako nejzajímavější aktivitu pro žáky živé obrazy. Učitelka D označila jako nejzdařilejší aktivitu

improvizaci. U dvou učitelek se tedy odpovědi shodovaly a určily živé obrazy jako nejzajímavější aktivitu.

Komentář:

Nejzajímavější aktivity byly uvedeny pro jednotlivé lekce. Z odpovědí lze vydedukovat, že pro děti jsou zajímavé aktivity, při kterých se mohou hýbat, jsou jednoduché a přináší nejen jim, ale i divákům zajímavý zážitek.

Otázka 6: Které aktivity byly z vašeho pohledu problémové?

Učitelky neoznačily žádnou aktivitu jako problémovou.

Komentář:

Respondentky odpověděly stroze. Učitelky neoznačily žádnou aktivitu jako problémovou.

Otázka 7: Doplnila byste nějaké informace do metodických listů z důvodu lepšího porozumění?

Učitelky neměly mnoho připomínek k metodickým listům. Učitelka A byla s formou zpracování metodických listů spokojená. Učitelka B doporučila udělat všechny čtyři lekce celodopolední. Učitelka C a učitelka D by dodaly k metodickým listům poznámku, že časové rozvržení jednotlivých aktivit je orientační.

Komentář:

Program „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“ nebyl v praxi ozkoušen dle původního záměru. Pokud by učitelky ozkoušely všechny čtyři lekce v praxi, bylo by připomínek a nápadů mnohem více.

Občas byly učitelky při strukturovaném rozhovoru zdrženlivé, když odpovídaly na některé otázky. Zřejmým důvodem je fakt, že jsme s respondentkami kolegyně na pracovišti. Strukturovaný rozhovor probíhal po realizaci lekce, pokud by respondentky měly více času vše promyslet, patrně by navrhly určité změny.

6.2 Anketa

Ankety se zúčastnily celkem čtyři třídy. Čtvrtý ročník byl zastoupen jednou třídou a pátý ročník reprezentovaly tři třídy. Žáci odpovídali na čtyři otázky. U každé anketní otázky je přiložen i komentář autorky diplomové práce.

Otázka 1: Která aktivita tě zaujala nejvíce?

Žáky A nejvíce zaujala aktivita živé obrazy, shodli se tak všichni žáci. Žáky ze třídy B nejvíce zaujala aktivita učitel v roli maminky, u této aktivity se sešlo 17 stejných názorů, zbylých 5 žáků řeklo, že je nejvíce bavilo poznávání předmětů v truhličce. Třidu C nejvíce bavily živé obrazy, opět odpověděli všichni žáci stejně. U třídy D byly výpovědi trochu odlišné, 16 žáků zvolilo jako nejzajímavější aktivitu improvizaci a 10 žáků aktivitu alej myšlenek.

Komentář:

Téměř všichni žáci zvolili nejzajímavější aktivitu stejnou jako třídní učitelka. Pouze třída B zvolila jinou aktivitu. Mnohé žáky nejvíce zaujala aktivita učitel v roli. Role maminky byla sehraána učitelkou dokonale, žáci si užívali její herecký výkon. Žáci měli možnost vidět učitelku ve zcela jiném světle, než jak jsou zvyklí.

Otázka 2: Proč jsi vybral právě tuto aktivitu?

Odpovědi žáků se mnohdy opakovaly. Třída A a C zmiňovala především kreativitu živých obrazů, možnost pracovat ve skupině s ostatními spolužáky. Třída B zdůrazňovala perfektní výkon paní učitelky a označila tuto aktivitu jedním velkým zážitkem. Ve třídě D nejvíce žáků určilo jako nejzajímavější metodu improvizaci. Žáky bavilo vymýšlení konce příběhu, vznikly zábavné a odlišné originální verze.

Komentář:

Žáci zvolili různé důvody pro výběr nejzajímavějších aktivit. Z jejich výpovědí bylo zřejmé, že je některé činnosti opravdu zaujaly. V průběhu lekcí ve třídách převládala dobrá atmosféra a převážně pozitivní emoce.

Otázka 3: Která aktivita tě nezaujala?

Pro žáky třídy A nebyla aktivita, která je nezaujala, naopak byli nadšení z pestré výuky. Žáky třídy B nezaujala čára rozhodnutí, tvrzení zdůvodnili tím, že byly i zábavnější aktivity během lekce. Někteří žáci třídy D určili méně zajímavou aktivitou alej myšlenek, odůvodnili toto rozhodnutí stejným způsobem jako třída B.

Komentář:

Z výpovědí žáků se nedala přesně určit aktivita, která je nezaujala. Žáky jednoznačně více baví aktivity, při kterých se mohou kreativně vyjádřit a zapojit i své tělo. Například čára rozhodnutí je spíše statická činnost, kdy musí žáci přemýšlet a následně se rozhodnout,

což bývá pro žáky nesnadné. Alej myšlenek je na podobném principu, žáci musí včas zareagovat, aktivita vyžaduje více soustředěnosti.

Otázka 4: Proč jsi vybral právě tuto aktivitu?

Žáci třídy B zhodnotili výběr aktivity tím, že během lekce zažili lepší a zábavnější aktivity, než je čára rozhodnutí. Ve třídě D měli žáci problém zformulovat myšlenku, kterou měli při projití osoby vyslovit. Jedná se o pohotovou reakci, která se žákům nezdařila. Proto je daná aktivita nezaujala a hodnotili ji jako méně zdařilou.

Komentář:

Žákům by pravděpodobně postačilo více času na přípravu nebo odlišné rozdělení skupin. Věřím, že s přibývajícími zkušenostmi s metodami dramatické výchovy by se aktivita dařila žákům lépe.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala využitím metod dramatické výchovy při práci s literárním textem na 1. stupni ZŠ. Záměrem bylo propojení literární a dramatické výchovy, kdy žáci vstřebávají umělecké dílo prožitkem, který je pro ně významnou zkušeností. Proto jsem sestavila dramatický program „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“, který bude využívat metody dramatické výchovy a atraktivní výuku literární výchovy.

Teoretická část je rozdělena do dvou stěžejních kapitol. První část vysvětluje základní pojmy, vztahující se k dané problematice. Kapitoly představují čtenářům pojem dramatická výchova, její hlavní principy, cíle a vybrané metody dramatické výchovy, které byly využity v programu. Na zmíněné kapitoly navazuje kapitola zabývající se dramatickou výchovou v RVP ZV. Dále teoretická část objasňuje témata učitel dramatické výchovy a věkové zvláštnosti žáků mladšího školního věku. Druhá část se věnuje volbě literární látky a literární výchově v RVP ZV. Následně představuje literární tvorbu spisovatelky Martiny Drijverové, konkrétně knihy Zlobilky a Nezbedníci, které jsou inspirací pro jednotlivé lekce programu.

Pro praktickou část diplomové práce byly stanoveny dva cíle. Prvním cílem bylo vytvořit program „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“ s využitím metod dramatické výchovy pro žáky 4. a 5. ročníku základních škol. Druhý cíl měl ověřit tento program v praxi na 1. stupni ZŠ. Jednotlivé lekce programu byly realizovány na vybrané základní škole, vždy pod jiným vedením a v jiné třídě. Program je zaměřen především na osobnostní, sociální a mravní rozvoj žáků 4. a 5. ročníku. Při tvorbě praktické části diplomové práce došlo k výskytu onemocnění COVID-19, které změnilo chod škol. Školy byly uzavřeny a výuka probíhala distanční formou. Z tohoto důvodu se program nemohl uskutečnit v plném rozsahu dle prvotního plánu. Pro vyhodnocení programu jsem zvolila metodu strukturovaného rozhovoru a anketu. Jednotlivé odpovědi jsem zpracovala a získala podklady k vyhodnocení.

K druhému cíli byly formulovány čtyři výzkumné otázky.

1) Splňují jednotlivé lekce programu „S příběhy Martiny Drijverové k lepšímu chování“ vytyčené cíle?

Vytyčené cíle dramatického programu byly vyhodnoceny příznivě. Jednotlivé lekce splnily stanovené cíle. Mnohdy byly cíle přesaženy. Třídy se aktivně zabývaly více

záležitostmi, než daný cíl konkrétní lekce nabízel. Pravděpodobně z důvodu zkušeností žáků nebo aktuálních problémů třídy se jednotlivé skupiny zaměřily na předložená témata rozsáhleji.

2) Jaké připomínky mají pedagogové k vytvořeným metodickým listům?

Metodické listy byly přijaty pozitivně bez zásadních doporučení k úpravám. Připomínky směřovaly převážně k drobnostem, jako je časové rozvržení. Respondentky navrhly doplnit do metodických listů poznámku, že časové rozvržení je pouze orientační. Po ověření programu jsem se shodla s jednou paní učitelkou, že by bylo dobré program prodloužit. Vytvořit čtyři dopolední lekce. Žáci by měli dostatek času na prožití zajímavých aktivit, díky kterým si odnesou nové zkušenosti, zážitky a pozitivní emoce.

3) Které aktivity jsou nejzajímavější a žáky nejvíce zaujaly?

Za nejzajímavější aktivity dramatického programu byly žáky zvoleny metody živé obrazy, učitel v roli a improvizace. Žáci zvolili živé obrazy pravděpodobně na základě motivace příběhem. Tato metoda je pro ně jednoduchá, mohou zapojit pohyby těla bez užití řeči. Zároveň se při nich žáci dobře soustředí a dokáží se lépe vyjádřit, než když dělají pantomimu. Živé obrazy přináší neotřelý zážitek nejen pro žáky, ale i diváky. Naopak metoda učitel v roli nabízí žákům možnost pozorovat učitele z jiného úhlu pohledu. Došla jsem tedy k zjištění, že žákům nejvíce vyhovují aktivity, při kterých se mohou hýbat, mohou zapojit fantazii a zároveň pro ně nejsou příliš náročné.

4) Které aktivity jsou v programu problémovější z pohledu žáků a které z pohledu učitelů?

Během realizace programu nebyly zjištěny problémové aktivity, některé metody dramatické výchovy žáky bavily více, některé méně.

Na základě zkušeností s metodami dramatické výchovy získaných v rámci pedagogického působení a studia na VŠ věřím, že vytvořené metodické listy mohou přispět u žáků k vyššímu zájmu o literární výchovu. Pevně doufám, že vytvořený dramatický program bude využit i jinými učiteli při výuce na 1. stupni ZŠ. Metody dramatické výchovy nabízí možnost, jak zpestřit a obohatit výuku.

Díky diplomové práci jsem si rozšířila vědomosti v oboru dramatické výchovy. Doufala jsem, že získám více praktických zkušeností, ale vzhledem k současné situaci a distanční výuce se bohužel moje původní očekávání nenaplnilo.

Seznam použité literatury

BLÁHOVÁ, K., 1996. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu. ISBN 80-70-68-070-9.

DRIJVEROVÁ, M., 2011. *Nezbedníci*. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-02854-5.

DRIJVEROVÁ, M., 2018. *Zlobilky*. 3. vydání. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-05145-1.

KOŤÁKOVÁ, S. a kol., 1998. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum nakladatelství Univerzity Karlovy. ISBN 80-7184-756-9.

LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

MACHKOVÁ, E., 2017a. *Dramatika, hra a tvořivost*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství H&H. ISBN 978-80-7319-125-2.

MACHKOVÁ, E., 2017b. *Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy*. Dotisk 2. vydání. Praha: Nakladatelství AMU. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, E., 2017c. *Volba literární látky pro dramatickou výchovu: aneb hledání dramatičnosti*. Dotisk druhého, doplněného vydání. Praha: Nakladatelství AMU. ISBN 978-80-7331-214-5.

MACHKOVÁ, E., 2018. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 3. aktualizované vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. ISBN 978-80-7068-317-0.

MACHKOVÁ, E., 2020. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 14. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu. ISBN 978-80-7068-352-1.

Martina Drijverová – Wikipedie [online]. [vid. 5. 3. 2021]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Martina_Drijverová

MARUŠÁK, R., 2019. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. Dotisk 1. vydání. Praha: Akademie múzických umění v nakladatelství AMU. ISBN 978-80-7331-172-8.

MORGANOVÁ, N. a SAXTONOVÁ J., 2001. *Vyučování dramatu: Hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s IPOS-ARTAMA. ISBN 80-901660-2-4.

PROVAZNÍK, J., 2008. *Dítě mezi výchovou a uměním - dramatická výchova na přelomu tisíciletí: příspěvky z konference o dramatické výchově: Praha 4. – 6. října 2007*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU. ISBN 978-80-903901-2-6.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017 [online]. Praha: MŠMT [vid. 6. 2. 2021]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

SKUTIL, M., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

Studijní materiály z přednášek a seminářů didaktiky dramatické výchovy
PhDr. Jany Johnové, Ph.D.

ULRYCHOVÁ, I., 2016. *Drama a příběh: tvorba scénáře příběhového dramatu v dramatické výchově*. 2. vydání. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Katedra výchovné dramatiky DAMU. ISBN 978-80-7331-408-8.

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

ZŠ T. G. Masaryka v Lomnici nad Popelkou [online]. [vid. 22. 11. 2020]. Dostupné z: <http://www.zstgmlomnice.cz/>