

**AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE
DIVADELNÍ FAKULTA
KATEDRA VÝCHOVNÉ DRAMATIKY**

Dramatická umění
Dramatická výchova

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Počáteční lekce s novou skupinou na střední škole

Mgr. Adam Růžička

Vedoucí práce: MgA. Mgr. Gabriela Zelená Sittová, Ph.D.

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, červen 2023

**THE ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE
THEATRE FACULTY
DEPARTMENT OF DRAMA IN EDUCATION**

Dramatic Arts
Drama in Education

BACHELOR'S THESIS

Initial lessons with a new group in high school

Mgr. Adam Růžička

Thesis supervisor: MgA. Mgr. Gabriela Zelená Sittová, Ph.D.

Academic title: BcA.

Praha, June 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem Počáteční lekce s novou skupinou na střední škole vypracoval samostatně pod odborným vedením vedoucí práce a s použitím pouze uvedené literatury a pramenů a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s tím, aby práce byla zveřejněna v souladu se zákonem a vnitřními předpisy AMU.

V Praze dne 28. 6. 2023

.....

Adam Růžička, podpis

Poděkování

Děkuji MgA. Mgr. Gabriele Zelené Sittové, Ph.D., za odborné vedení, podnětné připomínky, vstřícný a vřelý přístup při zpracování bakalářské práce.

Moje poděkování patří také vedení Střední pedagogické školy a Střední zdravotnické školy v Krnově, která mi umožnila realizovat praktickou část bakalářské práce, a zároveň děkuji všem svým žákům a žákyním za jejich vstřícnost a ochotu účastnit se praktické části bakalářské práce.

V neposlední řadě chci poděkovat své uvádějící pedagožce Mgr. Petře Severinové za cenné rady ohledně nahlížení na specifika hodin dramatické výchovy pro studijní obor Předškolní a mimoškolní pedagogika.

Abstrakt

Bakalářská práce s názvem Počáteční lekce s novou skupinou na střední škole se věnuje prvním lekcím dramatické výchovy žáků prvních ročníků oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na Střední pedagogické škole a Střední zdravotnické škole v Krnově. Tato škola je kmenovým pracovištěm autora práce, který zde působí mj. jako vyučující dramatické výchovy. V práci jsou stanoveny cíle počátečních lekcí jednak s ohledem na poznatky vývojové psychologie, teorii „čtyř K“, ale rovněž s ohledem na školní vzdělávací program. Dále je popsáno prvních pět lekcí realizovaných ve školním roce 2022/2023 ve dvou paralelních skupinách žáků v předmětu dramatická výchova. Práce předkládá reflexi jednotlivých her a příklady dobré praxe, které vedly k naplnění cílů a vybudování bezpečného prostředí v hodinách dramatické výchovy uvnitř nově vytvořeného adolescentního kolektivu.

Abstract

Bachelor's thesis Initial lessons with a new group in high school describes initial lessons of drama in education to the students of the 1st grade at field of study "Teaching in kindergarden and activities with children" at High school of Education and High school of Practical nursing in Krnov. The author of this thesis is a high school teacher. The aim of initial lessons are defined according to the evolutionary psychology, the theory of "four K", and also refers to the aims of high school curriculum. At the beginning of the school year 2022/2023 five lessons of drama in education were put into practise. Thesis describes workflow of two parallel study groups and reflection of drama activities during the lessons. The thesis provides good practical tips for the adolescent age group which needs special care to feel safe and relaxed.

Obsah

Úvod	8
1 Období dospívání.....	10
1.1 Dospívání z pohledu různých teorií.....	11
1.2 Fáze období dospívání	12
1.2.1 Raná adolescence.....	12
1.2.2 Pozdní adolescence.....	13
2 Charakteristika zařízení	18
2.1 Charakteristika školy	18
2.1.1 Charakteristika absolventa oboru a vzdělávání	18
2.1.2 Popis organizace hodin.....	20
2.2 Cíle vzdělávání	21
2.3 Klíčové kompetence	23
2.3.1 Čtyři oblasti rozvoje dovedností.....	23
3 Principy a metody dramatické výchovy	25
3.1 Principy.....	25
3.2 Volba metod	26
3.1.1 Využité metody v počátcích	27
3.1.2 Přehled užitých metod dramatické výchovy.....	28
II Praktická část	30
4 Pět úvodních lekcí	30
4.1 Lekce první.....	30
4.2 Lekce druhá	35
4.3 Lekce třetí	41
4.4 Lekce čtvrtá	46
4.5 Lekce pátá.....	52
4.6 Vlastní hodnocení.....	57

Prameny	61
Seznam literatury	61

Úvod

Již třetím rokem vyučuji na Střední pedagogické a Střední zdravotnické škole v Krmově. Tato střední škola je specifická tím, že jsou v ní sloučeny dvě specializované střední školy s maturitními obory zaměřenými na pomáhající profese. Krom dramatické výchovy vyučuji také pedagogiku, speciální pedagogiku, didaktiku pedagogických činností, komunikaci a sebereflexi a zeměpis, jsem třídním učitelem třídy oboru Pedagogické lyceum. Sám jsem obor Pedagogické lyceum a maturitu z dramatické výchovy na této škole absolvoval. Zním tedy prostředí školy, předmět a učebnu dramatické výchovy na této škole jak z pozice žáka, tak z pozice vyučujícího.

Pro svou bakalářskou práci jsem si však zvolil téma týkající se počátečních lekcí dramatické výchovy v prvním ročníku oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, kde tento předmět není povinně maturitní, ale představuje důležitý základ pro rozvoj žáka střední školy jak po profesní, tak po osobnostní stránce. V tomto ohledu se mi stal nosnou myšlenkou náhled na posílení osobnosti žáka střední školy prostřednictvím „čtyř K“, oblastí dle Machalíkové a Musila. Jedná se o „koncentraci, kooperaci, kreativitu a komunikaci“ (Machalíková a Musil, 2015). Tomuto pojetí se budu v bakalářské práci věnovat.

Každoročně zpočátku září pracujeme s prvními ročníky oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, na něž se hlásí minimum chlapců, na tom, abychom v hodinách dramatické výchovy nastavili příjemnou pracovní atmosféru a pocit bezpečí. Každoročně se formuje nová skupina, při jejímž utváření hraje zpočátku roli v podstatě náhoda (žáci/žákyně bývají do skupin rozděleni obvykle podle příjmení nebo podle cizích jazyků, které studují). Úkol je to o dost náročnější v tom, že žáci/žákyně přicházejí na střední školu ve většině případů bez předchozí zkušenosti s dramatickou výchovou, v níž během „dvouhodinovek“ v prvním ročníku mají možnost rychle nabýt intenzivních zkušeností, které pro ně pokaždé nemusí být komfortní. Celá situace je navíc ovlivňována povahovými rysy jedinců, kteří mají možnost se v hodinách dramatické výchovy projevit, ale rovněž i osobní náročností adolescentního období. V úvahu je proto potřeba brát nejen poznatky vývojové psychologie, ale i problematiku začátečnictví s dramatickou výchovou ve věku dospívání.

Mým úkolem jakožto pedagoga dramatické výchovy je definovat takové cíle a zvolit takové metody, které daným skupinám umožní získat počáteční zkušenosti s dramatickou výchovou, které budou hodnotit, pokud ne jako pozitivní – v ideálním případě

obohacující, tak alespoň jako neutrální, a nastavit tak základy skupinové dynamiky pro pozdější profesní a osobnostní rozvoj.

I Teoretická část

Vstup na střední školu do nového kolektivu a první kontakt s dramatickou výchovou v choulostivém věku adolescence je možné považovat za dva milníky, s nimiž se noví středoškoláci setkávají, neboť většina z nich přichází na střední pedagogickou školu bez předchozích zkušeností s dramatickou výchovou. Budoucí profesní uplatnění, k němuž v oblasti předškolní a mimoškolní pedagogiky směřují, však předpokládá, že budou s principy dramatické výchovy pracovat, ať už bezděčně nebo záměrně. Principy dramatické výchovy v nejširším slova smyslu nacházíme v činnostech typu předčítání pohádky před spaním, při volnočasové aktivitě, kdy musí kooperovat skupina dětí apod.

Síla dramatické výchovy spočívá v tom, že žákům může prostřednictvím skupinového i individuálního prožitku dopomoci k sebejistotě (ať už formou přemýšlení nad tématy, osvojení si umění naslouchat, zlepšením tzv. soft skills atd.), čímž formuje zdravě sebevědomou osobnost schopnou asertivního jednání. S problematikou se bezpochyby pojí i poznatky vývojové psychologie, viz níže.

1 Období dospívání

Dospělosti chce dosáhnout každé dítě. Na cestě za svou vytouženou metou musí ovšem projít několika vývojovými obdobími, za nejdynamičtější považují psychologové období dospívání, které můžeme vnímat jako přechodné období mezi dětstvím a dospělostí.

Pokud se budeme snažit přiblížit věk člověka v této etapě života, jedná se o hranici mezi 10. až 20. rokem života jedince. Během dospívání dochází k přeměně komplexní s ohledem na všechny oblasti lidské osobnosti. Promění se somatická, psychická a zejména sociální stránka jedince. Ke změnám dochází na základě několika faktorů, jež na sebe navzájem neustále vzájemně působí. Jde o faktory biologické, psychické a sociální, které jsou předurčeny předpoklady společností a kulturou a které zároveň určují vhodný průběh dospívání. Výsledkem je vzájemný vztah dospělé osoby a společnosti, v níž daný jedinec žije. Etapa dospívání je důležitá pro budoucí život, jelikož v ní dochází k hledání sebe sama, ke krystalizaci individuálních myšlenek, názorů a postojů, k dosažení určitého sociálního postavení, k přijetí nových sociálních rolí a k tvorbě dokonalé vize vlastní totožnosti. Z těchto důvodů se řadí k významným lidským vývojovým celoživotním cyklům (Vágnerová, 2012).

1.1 Dospívání z pohledu různých teorií

Z psychologického hlediska existuje několik teorií, každá pohlíží na etapu dospívání z odlišného úhlu pohledu a úzce se specifikuje na jinou oblast. Níže jsou uvedeny tři vybrané psychologické směry.

- **Psychoanalýza** nahlíží na období dospívání jako na tzv. genitální fázi. Tuto teorii začal rozvíjet Sigmund Freud. Důraz je kladen na pohlavní dozrávání a následně přechází k sexuální aktivitě člověka. Směr lidského konání je dán sexuálními potřebami. Dochází ke změně objektu zájmu z rodiče či blízkého člena rodiny na nového člověka, který bude vyvolávat nové sexuální puzení. Cíl adolescence tkví v překonání závislosti na rodičích s velkým ohledem na sexuální vazby. Dcera Sigmunda Freuda Anna Freudová viděla větší význam dospívání pro život člověka než její otec. Typickým znakem je podle ní nárůst tendencí jednat na základě pudu, jenž se projevuje narušením rovnováhy mezi Id a Egem osobnosti. Člověk pak volí jeden ze dvou obranných mechanismů. Při asketismu se jedinec přehnaně ovládá a snaží se potlačit pudové sklony bez náhrady. U intelektualizace se sexuální puzení transformuje do jiného stupně energie a to do aktivity intelektuální. Takový člověk má pak vyšší zájem o umění, estetiku a filosofické otázky. Poznatky Anny Freudové z roku 1946 jsou aktuální i v dnešní době (Langmeier a Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012).
- **Psychosociální teorie** klade důraz na vzájemný vztah psychického zvládnání se sociálními podmínkami. Vzájemné působení může být jednak pozitivní, ale také negativní. Erik Erikson vytvořil model epigenetického vývoje, podle kterého je období dospívání charakteristické hledáním vlastní identity. Dále vidí jako důležité vlastní boj člověka s nejistotou a pochybnostmi o sobě a svém působení vůči společnosti. Významnou složkou je také vědomí, jestli o sobě jedinec uvažuje pozitivně do budoucna. Můžeme to vyjádřit pojmem sebejistota, což je smýšlení o vlastních schopnostech, které umíme použít a dále jsme ochotni s nimi experimentovat. Model Eriksona má za důležité, aby se mladý člověk osamostatnil od rodiny, ovšem na rozdíl do psychoanalýzy klade důraz na stránku psychosociální (Vágnerová, 2012).
- **Teorie sociálního učení** podporuje vývoj schopností a dovedností, na kterých se pracuje zejména v období dospívání. Tíhu na člověka způsobuje společnost skrze své nároky, tužby a očekávání. Chce se po jedinci, aby se choval dle ustálených

společenských pravidel a tradic. Dospívající nabývají nových sociálních rolí a většina z těch dřívějších se proměňuje z hlediska obsahu a náplně. Nové sociální role se musí nejprve přijmout, následně se osvojit a dále se naučit s nimi existovat a pracovat. Mění se rovněž životní prostor, který se zvětšuje do okolí. Období dospívání je přechodné období, jež pro adolescenta nemá s ohledem na sociální role zcela patrná pravidla. Není přesně určeno, kdy má konkrétní sociální roli, kdy zase začíná platit nová a kdy končí či se ruší stávající sociální role. Často dochází i k otázkám, jaká je jeho role v rodině, škole, partě, společnosti, ale zejména jde o otázku, jaká je jeho životně existenční role (Macek, 2003).

1.2 Fáze období dospívání

Většina psychologů chápe dospívání jako přechodnou etapu, při níž se mění závislost jedince. Jedná se o odpoutání vazby a závislosti na druhé osobě či osobách, zejména rodičích, a utvoření nového postavení jedince relativně nezávislého na společnosti a okolí. Klasifikací dělení dospívání je několik. Kupříkladu Macek (2003) člení adolescenci do tří fází – rané, střední a pozdní. Vágnerová (2012) dělí toto období do dvou fází, na ranou a pozdní adolescenci. Dále je popsáno dělení dle Vágnerové (2012), protože lépe vyhovuje práci se skupinou středoškoláků, především v období pozdní adolescence.

1.2.1 Raná adolescence

Jedná se o období označené jako puberta neboli pubescence. Můžeme ji vymezit přibližně od 11. do 15. roku života. Přesnější ohraničení je nemožné s ohledem na individualitu vývoje každého člověka.

Tělesné dospívání je patrné na pohlavním vyžívání, projevuje se viditelně proměnou zevnějšku, což se stává impulsem k proměně myšlení, sebepojetí a chování. Velký význam nese změna myšlení, které se dostává do abstraktní roviny, zejména v situacích nereálných. Z hlediska sociálního se dítě odpoutává od rodičů a vyhledává vrstevnické skupiny za účelem ztotožnění se. Důležitá jsou přátelství, parta kamarádů a objevují se první lásky, které lze chápat jako počátky experimentu v oblasti partnerských vztahů. Pubescenti staršího věku mají snahu se odlišit, činí tak úpravou svého zevnějšku, svými zájmy, životním stylem, názory na vše aj. Hlavním milníkem z pozice sociálních faktorů je ukončení povinné školní docházky a výběr následné školy, na níž proběhne budoucí profesní orientace, ale zejména však adaptace do nového třídního kolektivu (Berk, 2012).

Období puberty s sebou nese ztrátu dřívějších jistot a hledání jistot nových, aby došlo ke stabilizaci nových potřeb, což je důležité k osobnostnímu rozvoji člověka. V předchozí etapě dětství byla jistotou rodina, ta naplnila svůj smysl a dospívající jedinec hledá jistoty. Jako přiměřené se nabízí nechat těmto jedincům větší svobodu při rozhodování. Tím dosáhneme emancipace umožňující vývoj kompetencí, prostřednictvím nichž mohou dokázat mladí adolescenti vyšší stupeň dospělosti a nižší závislost na rodině. Obranou vůči nejistotě je potvrzení o vlastní kompetentnosti (Collin, 2014).

Další důležitou potřebou v tomto věku je citová akceptace související s jistotou. Citovou akceptaci zajišťuje přijatelné postavení ve společnosti. Toto postavení si musí jedinec nejčastěji zasloužit či vydobýt, což vede k většímu pocitu nejistoty a zpochybnění o světě kolem nás. Dochází totiž ke zjištění, že svět není jen dobrý a bezpečný a že jedinec není v tomto světě automaticky oceňován a přijímán. Je-li u dítěte vytvořena představa o trvalých jistotách, pak lze předvídat pouze dočasné proměny v dospívání a horší přizpůsobení se. Jedním z podstatných posláních rané adolescence je dosažení a osvojení nového vhodného postavení, které potvrdí určité osobní jistoty jedince (Langmeier a Krejčířová, 2006).

1.2.2 Pozdní adolescence

Vývojové období pozdní dospělosti má dobu trvání okolo pěti let a plynule navazuje na předešlou etapu rané adolescence. Bývá lokalizována nejčastěji mezi 15. až 20. rokem života, znovu však musíme poukázat na individuální variabilitu člověka zejména v oblasti psychické a sociální. Z hlediska biologického je pozdní adolescence vymezena pohlavním dozráním, jež je završeno prvním pohlavním stykem.

U jedince v tomto období dojde k celkové změně psychosociální, především osobnostně a společensky. Klíčové je z pohledu sociálního završení profesní přípravy, následně nástup na trh práce nebo studium na vysoké škole. Vzhledem k širokým a pestrým možnostem absolvování školských zařízení se znatelně prodlužuje doba, kdy jedinec dosáhne ekonomické samostatnosti. Dosahují jí nejprve lidé studující výuční obory, naopak nejpozději lidé studující vysoké školy. Sociokulturní podmínky, v nichž vyrůstáme, berou za důkaz dospělosti právě ekonomickou nezávislost, čímž získá mladý člověk posléze i vyšší práva (Berk, 2012).

Začátkem pozdní adolescence se blíže specifikuje životní styl a kultura adolescentů a zážitky s jinými lidmi stejného věku slouží k potvrzení a přijetí do vrstevnické skupiny. Dosahuje se tímto sociální identity. Jedinec získává nové různorodé sociální role, jež přináší

vyšší prestiž než předchozí dětské role. Emancipace od rodiny bývá v průběhu tohoto období dokončena, dochází rovněž ke stabilizaci vztahů s rodiči. Na druhou stranu dochází k vysokému nárůstu vztahů ve vrstevnické skupině, hlavně v oblasti emoční spojené s partnerstvím. V okamžik, kdy dosáhne člověk věku 18 let, stává se z pohledu práva plnoletým a společnost jej zařadí mezi dospělé. Občan České republiky získá dovršením osmnácti let dle současných právních norem svobodu rozhodování, má možnost vstoupit do svazku manželského, svévolně hospodaří s financemi, ale zároveň se stává plně odpovědným za své skutky a činy na veřejnosti i v soukromí v plném rozsahu (Vágnerová, 2012).

Hledání a budování identity je pro každého dospívajícího důležitou součástí života. Identita by měla být zpracována a přijata svým nositelem, a také by se měla shodovat s jeho představou. Vyjadřuje se velkou touhou po sebepoznání, které je naplňováno skupinami vrstevníků, kde se adolescent vymezí. Pokus o definování sebe sama vidíme v experimentu s partnerským vztahem. Mladiství se do svého partnera projikují a dostávají pomocí zpětné vazby odpověď. Důležitý vývoj spočívá v seberealizaci a schopnostech ovládat vlastní život. Dochází rovněž k úsilí o změnu, ke snaze prosadit ji a získat za ni pozitivní hodnocení (Collin, 2014).

Adolescenti mají tendence k experimentování, rádi zkusí různé alternativy, díky nimž posouvají své schopnosti, dovednosti a návyky. Posouvání vlastních hranic může být u některých jedinců extrémní až rizikové. Jiní se snaží posunout konečné rozhodnutí na co možná nejpozdější mez, aby co nejdéle přetrvali v přechodné etapě, která je pro ně bezpečná. Erikson u těchto adolescentů hovoří o tzv. psychosociálním moratoriu. Jde o vnitřní potřebu oddálit závazné rozhodnutí. Říčan v tomto případě mluví o kultu nezralosti, který chápe tak, že má dospívající snahu ponechat si co nejdéle výhody a privilegia spojená s mládím. Adolescenti chápou své dospívání jako svobodnou volnou etapu, kde je nulová potřeba zodpovědnosti. Oproti tomu dospělost vnímají za milník života se stereotypním stylem života, jenž je příliš svázaný povinnostmi a odkud již není cesty zpět (Erikson, 2002; Říčan, 2013).

Význam pozdní adolescence tkví v dostatečném prostoru pro to, aby si dospívající uspořádal hodnotový žebříček a porozuměl sám sobě. Dále by mělo dojít k vytyčení budoucích cílů a osamostatnění ve společnosti. Jisté napětí může vyvolat nerovnoměrný biologický, psychický a sociální vývoj osobnosti, který je u každého člověka individuální. Jako příklad může sloužit skupina studentů vysokých škol. Kvůli jejich finanční závislosti na rodičích, jež je způsobena prodloužením časové doby profesní přípravy, nebývá tato

skupina přijata dospělými lidmi za plnohodnotně rovnocennou (Langmeier a Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012).

Somatický vývoj se v etapě pozdní adolescence zakončuje. Výškový růst se prvně sníží na nepatrný přírůstek přibližně 0,5 až 1 cm za rok, následně úplně přestane. Chlapci rostou zhruba do 18 let, u dívek se růst zastavuje dříve, již okolo 16 let. Dále dochází ke snížení nárůstu tělesné hmotnosti. Dívky přibírají průměrně méně okolo 1 až 1,5 kg za rok, kdežto chlapcům roste váha okolo 2 až 3 kg ročně. Tyto údaje jsou průměrné pro současnou populaci, individuální somatický vývoj je ovlivněn také genetikou, životosprávou a životním stylem (Vágnerová, 2012).

Kognitivní vývoj se utváří vzájemným působením učení a zrání. Když dospívající nabude dostatečných zkušeností, má ideální předpoklady k dalšímu rozvoji svých poznávacích schopností. Změny kognitivních funkcí, které jsou podmíněny vývojově, jsou předpokladem dalšího vývoje důležitých schopností pro život a jejich následné propojování (Kelnarová a Matějková, 2010). Níže jsou uvedeny významné složky kognitivního vývoje:

- **Vnímání** se mění z povrchního, ukvapeného a nepozorného na záměrné a soustředěné. Abstrakce je používána záměrně, dále dospívající pracuje se svými znalostmi a získanými zkušenostmi. Díky nim se snáze a lépe orientuje v nových životních situacích (Čačka, 2000).
- **Intelligence** v období dospívání začíná nabývat na významu. Středoškolští žáci musí podávat při studiu inteligenční výkon a tímto získávají potřebné vědomosti a zkušenosti k dosažení úrovně dospělého jedince. Aktivity spojené s inteligencí jsou náročnější a častější, proto mají vliv na samotnou aktivitu žáků a projevují se v průběhu edukačního procesu, ale také v jejich běžném životě (Kelnarová a Matějková, 2010).
- **Paměť** je oproti předešlé vývojové etapě rychlejší. Dochází snáze k pochopení, uchování a následnému vybavení. Nejčastěji užívají středoškoláci paměť logickou, kdy musí pomocí dedukce a vědomostí vyřešit danou problémovou situaci. Dalším druhem užívané paměti je paměť mechanická, i když má krátkodobé trvání a žák často nechápe zapamatované souvislosti (Čačka, 2000).
- **Myšlení** je dle psychologů v adolescenci bráno jako studium formálně logických operací, kdy dochází k uvolnění a odklonu od faktické reality. Středoškoláci přemýšlí hypoteticky bez reálného základu. Jedinec volí vlastní způsob uvažování, který

odpovídá nastolenému problému či situaci, a následně dojde k řešení aktuálního stavu (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Socializace je pro adolescenta velice důležitou součástí života, jelikož díky ní vstupuje do společnosti dospělých. Společnost očekává vhodné chování i zodpovědnost a zároveň nabízí uznání. Jedinec se stává dospělým v okamžiku, kdy přestává být centrem svého zájmu a obrací se ve svých aktivitách k druhým lidem. Psychologové však nenalézají jednoznačné kritérium, kdy se stává adolescent dospělým. Někteří odborníci vnímají dospívání a mladou dospělost velice blízce, jelikož jsou jedinci v obou skupinách závislí na druhých a mají tendence projevovat vlastní sílu (Macek, 2003). Socializaci ovlivňují následující faktory:

- **Normy chování** se učí jedinec po celý svůj život. Nejvíce jej formuje rodina, škola, společnost, přátelé a prostředí, v poslední době narůstá vliv médií a sociálních sítí. Člověk v pozdní adolescenci si vybírá hodnoty a normy, s nimiž bude následně žít a bude je také prosazovat. Díky tomuto faktu u něj dochází k budování vlastní identity. Dospívající je loajální vůči normě, kterou považuje za podstatnou a zároveň potřebnou a sám se pro ni rozhodl. Individuální přesvědčení nebo také vnitřní regulace má v sobě větší respekt než tlak okolí na zachovávání a dodržování norem daných společností (Kelnarová a Matějková, 2010).
- **Emoce** vnímá široká veřejnost milně jako city, což jsou prožitky, které se týkají výhradně našeho subjektivního stavu. Souvisí s konáním, vnímáním, představivostí a myšlením člověka. Kdežto emoce jsou daleko širším pojmem. Zahrnují totiž všestranné citové projevy jedince, jenž doprovází charakteristické pohyby, výrazy a fyziologické projevy. Naše emoce odpovídají a reagují na podněty z okolí. Nejčastěji se emoce projevují pláčem, smíchem, hněvem, zčervenáním, útekem či zažívacími problémy při stresu (Nakonečný, 2012; Říčan, 2013).
- **Konflikty s rodinou** jsou v pozdní adolescenci nejprve velice časté až každodenní a s věkem ustupují pozvolna do pozadí. Nejčastěji se jedná o následující spory: neuklizený pokoj, prospěch ve škole, domácí práce, hlasité projevy, nesouhlasné názory, záměrné lži a nenahlášené odchody z domova. Konflikty se málokdy dotýkají témat souvisejících s intimitou, protože mají velice často potenciál k vznětlivým emocím, které mohou způsobit dlouhodobě nepříjemnou domácí atmosféru. Na prahu dospělosti dochází ke zklidnění konfliktů, rodiče začínají brát své dítě jako rovnocenného partnera k jednání, dítě tuto rovnost vnímá a své dřívější výbuchy emocí umí lépe ovládat (Říčan, 2013).

- **Vztahy s vrstevníky** zaujímají v pomyslném hodnotovém žebříčku u adolescentů jednu z předních příček. Právě kamarádi a vrstevníci jsou těmi, kteří dokáží naplnit a uspokojit pestrou škálu lidských potřeb. Kupříkladu přátelství, jež je stabilní a váže se na jednoho spolehlivého člověka, představuje pro dospívajícího emoční jistotu. Toto přátelství funguje díky podobným, ne-li stejným hodnotám a zájmům obou lidí. Jedinci v pozdní adolescenci experimentují zejména v oblasti partnerských vztahů, nejčastěji hledají ideální protějšek právě v okolí své vrstevnické skupiny. Když naleznou onu osobu, kterou si myslí, že hledají, dochází k prvotnímu intimnímu sblížení. Po nějakém čase přeroste i v první sexuální styk (Kelnarová a Matějková, 2010).
- **Sexualita** bývá dospívajícími užívána velice intenzivně. Během postupného pohlavního zrání člověka v něm rezonuje biologická potřeba k sexuálnímu jednání. Chování adolescenta se projevuje napětím, jež je způsobeno několika faktory. Hlavním z nich je vlastní pohlavní zralost jedince. Dochází zde ovšem k nesouladu biologických, společenských a osobních norem navázání prvního sexuálního vztahu. Dále jsou v disharmonii okamžité a dlouhodobé sexuální potřeby a také společenské a osobnostní faktory (Kern, 2000).

2 Charakteristika zařízení

2.1 Charakteristika školy

Pracoviště, kde jsem zaměstnán, je Střední pedagogická škola a Střední zdravotnická škola Krnov, která je příspěvkovou organizací a zřizuje ji Moravskoslezský kraj. Na této škole jsem před několika lety absolvoval maturitní obor, posléze působil jako praktikant z vysoké školy a nyní zde již třetím rokem vyučuji. Prostředí zařízení znám velice dobře a mám hluboký vhled do klimatu školy.

Škola spravuje dvě budovy, jedna se nachází u hlavní silnice spojující Krnov s dalším městem, druhá je v klidné části města obklopena z jedné strany řadovými rodinnými domy a z té druhé zahradou obklopenou panelovou výstavbou. V dřívějších dobách existovaly školy dvě, samostatná pedagogická a samostatná zdravotnická. Kvůli ekonomickým opatřením zřizovatele, kraje, byly v roce 2005 obě školy sloučeny, čímž došlo k prolínání a spolupráci vyučujících a studentů. Nyní škola funguje jako jedna vzdělávací instituce, integrace škol do jedné se tudíž zdřila. Během posledních let prošly obě budovy razantními, ale zároveň přínosnými stavebními úpravami, aby bylo zajištěno plnohodnotné a kvalitní pedagogické a zdravotnické vzdělání. Žáci mají možnost přihlásit se do následujících studijních oborů:

- Předškolní a mimoškolní pedagogika,
- Pedagogické lyceum,
- Praktická sestra.

Žáci pochází z blízkého okolí, ale také ze vzdálených obcí Moravskoslezského a Olomouckého kraje. Pro žáky z daleka je možnost ubytování a stravy v Domově mládeže jiné střední školy ve městě. Kolektiv žáků je většinou výhradně dívčí, ovšem zájem chlapců se každým rokem zvyšuje.

2.1.1 Charakteristika absolventa oboru a vzdělávání

Absolvent studijního oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika se uplatní jako učitel mateřské školy nebo jako vychovatel ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání (zejména ve školních družinách, školních klubech a ve střediscích volného času), ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních s výjimkou školských výchovných a ubytovacích zařízení nebo jejich oddělení zřízených pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a středisek výchovné péče.

Absolvent se dále uplatní jako pedagog volného času, který vykonává komplexní přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání ve školách a školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. Absolvent se uplatní také v neškolských zařízeních, např. v sociálních nebo zdravotnických zařízeních, kde se pro výkon výchovné a vzdělávací činnosti vyžaduje pedagogická způsobilost.

Školní vzdělávací program pro obor Předškolní a mimoškolní pedagogika respektuje koncepci středního odborného vzdělávání, která vychází z celoživotně pojatého a na principu znalostní společnosti vybudovaného konceptu vzdělávání, v němž je vzdělávání cestou i nástrojem rozvoje lidské osobnosti. Zároveň naplňuje vlastní vizi školy, která směřuje k vytvoření školy jako místa pro seberealizaci žáka i učitele, školy pomáhající a partnerské s důrazem na etické normy.

V souladu s tím je záměrem školy připravit žáka na úspěšný, smysluplný a odpovědný osobní, občanský i pracovní život v podmínkách měnícího se světa. K tomu dopomáhají strategické cíle školního vzdělávacího programu, které vycházejí z Mezinárodní organizace pro výchovu, vědu a kulturu UNESCO. Níže jsou tyto čtyři typy učení specifikovány.

Učit se poznávat, tj. osvojit si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se, prohloubit si v návaznosti na základní vzdělání poznatky o světě a dále je rozšiřovat.

Učit se pracovat a jednat, tj. naučit se tvořivě zasahovat do prostředí, které žáky obklopuje, vyrovnávat se s různými situacemi a problémy, umět pracovat v týmech, být schopen vykonávat povolání a pracovní činnosti, pro které byl připravován.

Učit se být, tj. rozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření, jednat v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami, se samostatným úsudkem a osobní zodpovědností.

Učit se žít společně, učit se žít s ostatními, tj. umět spolupracovat s ostatními, být schopen podílet se na životě společnosti a nalézt v ní své místo.

Od 1. září 2021 dochází k rozšíření hodinové dotace předmětu Didaktika dramatické výchovy. Jedná se o navýšení jedné hodiny, která byla dříve věnována Didaktice výtvarné výchovy, ve třetím ročníku studia. V prvním ročníku se vyučují dvě hodiny, ve druhém jedna hodina a ve třetím také jedna hodina tohoto předmětu. Čtvrtý ročník již nemá Didaktiku dramatické výchovy ve své hodinové dotaci. Maturanti oboru Předškolní a mimoškolní

pedagogika musí připravit, realizovat a obhájit týdenní maturitní projekt, v němž musí být povinně provedena lekce dramatické výchovy. Z kritérií maturitního projektu věnovaného dramatické výchově vyplývá pro žáka nutnost konzultace s vyučujícím dramatické výchovy, sepsání a provedení lekce o minimálním počtu pěti kroků vycházejících z příběhu a reflektování celého průběhu. Žáci mají možnost skládat rovněž maturitní zkoušku z Dramatické výchovy. Ovšem z důvodu malé hodinové dotace a absence předmětu ve čtvrtém ročníku si žáci k maturitní zkoušce volí jinou oblast výchovy (hudební, tělesnou nebo výtvarnou).

2.1.2 Popis organizace hodin

Pro záměr práce jsem si vybral první ročník oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, kde učím předmět Didaktika dramatické výchovy. Třída se na dvě dvouhodinové výuky dělí, vzniká tak první skupina o počtu 12 žáků a druhá v počtu 13 žáků. První skupina je ryze dívčí, druhá má ve svých řadách jednoho chlapce. Hodiny probíhají dle rozvrhu, stanoveného vedením školy, ve čtvrtek. První skupina je od 9:50 do 11:40 a je půlena velkou přestávkou, která trvá 20 minut. Druhá skupina má výuku od 11:50 do 13:30 a je půlena malou přestávkou o délce trvání 10 minut.

Hodiny probíhají ve sklepní místnosti J 011. Do místnosti se může chodit jen v ponožkách. Učebna je vybavena kobercem, kostkami na sezení, sedacími pytlí, skříněmi, přehrávačem a fixovou tabulí. Pomůcky do hodin jsou uloženy ve skříních, sedacích kostkách a v blízkém skladu a kostyměrně.

Na první hodinu jsem se připravoval s vědomím, že půjde o 12- či 13člennou skupinu, která absolvovala adaptační kurz, ale pravděpodobně se blíže neznají. Některé žáky jsem znal z přijímacích zkoušek nebo z adaptačního kurzu, kde jsem pouze na zpáteční cestě autobusem zastupoval nemocnou vyučující. Na písemných přijímacích zkouškách uchazeči vystupují anonymně pod čísly a na adaptačním kurzu šlo spíše o letmé setkání, neměl jsem tedy spojena jména žáků s konkrétními obličejí. O to univerzálněji jsem lekce připravoval, vybíral jsem hry a cvičení seznamovacího charakteru adekvátní pro daný věk.

Po třech hodinách bylo patrné, že první skupina, v níž jsou pouze dívky, je impulzivnější a má spíše soutěživého ducha, což je dáno zřejmě tím, že v ní je mnoho žákyň, které se věnují sportu a mezi nimi i dvojčata, která o sobě rozhodně nevědí všechno. Druhá skupina má zcela jinou dynamiku, jde v porovnání s první skupinou spíše o přemýšlivé a rozvážné jedince, kteří jsou schopni reagovat citlivě až bázlivě, a nachází se mezi nimi jeden chlapec se svéráznými zájmy, kvůli nimž mezi spolužačky příliš nezapadá.

2.2 Cíle vzdělávání

Stanovení cílů je důležitým krokem pro každého pedagoga. Je dobré vědět, čeho chci dosáhnout, kam chci se žáky směřovat, proto je potřeba příprava na celé období a samozřejmě i na každou hodinu. Na cíle můžeme pohlížet z potřeb skupiny či z potřeb školního vzdělávacího programu nebo školy samotné, neboť dramatická výchova může mít na kolektiv a klima školy efekt jako teambuilding. Jako ideální spatřuji propojenost obou ku prospěchu žáků. Když začínáme dramatickou výchovu s novou teprve se formující skupinou je zapotřebí věnovat pozornost žákům. Na střední škole nejprve zjišťují očekávání, zkušenosti a vloh y žáků samotných, ale rovněž celé skupiny. Po prvotní diskusi, pozorování a rozboru práce si pedagog ujasní opravdové potřeby žáků a stanoví si cíle, které budou dosažitelné a nosné pro skupinu i jednotlivce. Samotný vyučující by měl také vědět, čeho je schopen a jaké jsou jeho možnosti v pedagogickém vedení.

Pokud se jedná o práci se skupinou, která bude dlouhodobá, je potřeba si cíle rozdělit dle délky trvání a jejich dosažení. Machková rozlišuje cíle krátkodobé, u nichž lze po skončení hodiny vyhodnotit, do jaké míry se zdařily či nezdařily, a dlouhodobé, jakýsi „profil absolventa“ (Machková, 2007).

Krátkodobé cíle si klade učitel na jednotlivé hodiny. S novou skupinou na střední škole se tyto cíle formulují nejprve obecně a po čase, kdy dojde k poznání skupiny a jejích členů, se cíle stávají více konkrétními a mohou se lišit navzájem v jednotlivých skupinách stejného ročníku. Na první hodinu je nezbytné určit si cíle, které vycházejí z toho, čeho chci na setkání dosáhnout.

Cíle krátkodobé věnované první dvouhodinovce:

- seznámit se se žáky
- navázat kontakt mezi žáky
- pozorovat hlavní rysy osobnosti jednotlivců
- koncentrovat se na společnou hru
- aktivně spolupracovat v rámci hry s pravidly
- započít aktivizaci představivosti a kreativity
- nastolit základy komunikace ve výuce předmětu a položit základ bezpečnému a otevřenému komunikačnímu prostředí.

První tři cíle považuji za hlavní, další čtyři cíle jsou v úvodní hodině spíše vedlejší, ale zmiňuji je zde z toho důvodu, že odpovídají konceptu „čtyř K“, s nímž dlouhodobě

pracuji a k jehož naplnění se snažím směřovat. Takto stanovené cíle lze sledovat i ve skupině, jež se navzájem nezná. Je dobré tyto cíle ihned po ukončení výuky vyhodnotit a nastolit další krátkodobé cíle na příští hodinu. Po prvotních lekcích se zaměřujeme na formulaci cílů střednědobých a dlouhodobých.

Střednědobé cíle si klade vyučující na období několika měsíců. Ve školním prostředí můžeme hovořit o čtvrtletí či pololetí. Pro tvůrčí a přátelskou atmosféru v hodinách jsem zvolil postup zařadit zábavné hry a cvičení, aby se střednědobých cílů lépe dosáhlo. Vidím jako nosné plné zapojení pedagoga do všech aktivit, aby dostala skupina pocit jistoty, bezpečí a měla pocit aktuálního prožitku.

Cíle střednědobé věnované prvnímu čtvrtletí:

- navázat mezi žáky důvěru a přátelství
- rozvíjet soustředění a pozornost
- podílet se na skupinové dynamice
- rozvíjet hlasové a smyslové dovednosti
- podněcovat žáky ke zbavení se ostychu.

Výše uvedené cíle jsem nastolil s ohledem na potřeby další práce v budoucích hodinách a rovněž s ohledem na školní vzdělávací program (ŠVP). Bral jsem v potaz také plánování a organizační strukturu školního roku.

Cíle dlouhodobé jsou vázány na delší časové období, v pojetí práce pedagoga na střední škole se odvíjí od toho, jak dlouho daný předmět žák navštěvuje a vychází z již zmíněného školního vzdělávacího programu. U nás ve škole je po revizi ŠVP Předškolní a mimoškolní pedagogiky a navýšení časové dotace na předmět didaktika dramatické výchovy od 1. září roku 2021 následující stav: v prvním ročníku jsou dvě hodiny týdně, ve druhém ročníku je jedna hodina týdně, ve třetím ročníku je jedna hodina týdně a ve čtvrtém ročníku se tento předmět nevyučuje. Vzhledem k této časové dotaci se formulují cíle na jednotlivé ročníky a celé období navštěvovaného předmětu.

Cíle dlouhodobé pro první ročník stanovené v ŠVP Předškolní a mimoškolní pedagogiky:

- Rozvíjet sebepojetí a sebepoznání
- Rozvíjet vzájemnou spolupráci a komunikaci
- Seznámit se s kvalitním uměleckým textem

- Vytvořit zásobník her a cvičení dramatické výchovy
- Vyrobit funkční loutku pro potřeby praxe.

Cíle dlouhodobé pro celý předmět oboru vzdělávání stanovené v ŠVP Předškolní a mimoškolní pedagogiky:

- Seznámit se s metodami a technikami dramatické výchovy a aktivně je používat
- Vytvořit a zrealizovat lekci dramatické výchovy pro daný věk
- Vybrat kvalitní umělecký text a vhodně jej použít
- Propojovat estetická umění
- Pracovat záměrně s hlasovou hygienou
- Aplikovat na modelových situacích vhodné a nevhodné chování.

Uvedené dlouhodobé cíle nelze v této práci vyhodnotit, jelikož je zaměřena na počáteční lekce dramatické výchovy. Mohou ovšem sloužit jako milník, k němuž se směřuje po celou dobu systematické práce pedagoga.

2.3 Klíčové kompetence

Každý středoškolák by se měl v průběhu studia rozvíjet v klíčových kompetencích, které mu pomohou připravit se na budoucí povolání, ale zároveň jej posunou osobnostně i prakticky. Osvojování klíčových kompetencí má dlouhou dobu trvání, od předškolního až k vysokoškolskému vzdělávání. Tímto ovšem proces nekončí, ale pokračuje po celý život člověka. Nejedná se o izolované úseky, jde o nadpředmětovou propojenost, k níž má přispívat celkové pojetí dnešního školského vzdělávacího systému (Belz a Siegrist, 2001). Chci-li rozvíjet u žáků osobnost prostřednictvím dramatické výchovy, musím brát na zřetel i jednotlivé klíčové kompetence žáků středních škol vycházející z Rámcového vzdělávacího programu daného oboru vzdělávání.

2.3.1 Čtyři oblasti rozvoje dovedností

Nosnou myšlenkou před plánováním a tvorbou plánu pro první ročník se mi stal náhled posílení osobnosti žáka střední školy prostřednictvím „čtyř K“, oblastí dle Machalíkové a Musila. Jedná se o „koncentraci, kooperaci, kreativitu a komunikaci“ (Machalíková a Musil, 2015).

Koncentrace v sobě nese důležitost pro skupinovou práci, na níž se musí podílet každý jednotlivý člen. Důležitou součástí je soustředěnost, která dodává celku energii, s níž

se následně pracuje a tvoří. Člen skupiny dokáže přijmout atmosféru, reagovat na podněty a orientovat se v dění a jednání.

Kooperace je primární formou sociálního chování a znamená spolupráci. Skupina má určitý cíl, čeho chce dosáhnout, a společným úsilím se na něm podílejí všichni členové. Ve výukové kooperaci se žáci učí zodpovídat za skupinovou práci, vyslechnout a přijmout názor či postoj druhého, dodržovat pravidla, podílet se na společné práci a posílit komunikační dovednosti mezi sebou. Při kooperaci členů skupiny dochází k minimalizaci strachu ze selhání jednotlivce a útěku do samoty. Když se spolupráce povede, dosahuje každý jednotlivce radosti ze hry, ale také si buduje sebedůvěru a vlastní sebehodnocení.

Kreativita v sobě nese určitý náboj člověka. Tato oblast rozvíjí nejvíce soubor osobnostních vlastností s názvem tvořivost. Slouží k nalezení nových možností řešení či reakcí na určitý podnět. Hledání nových reakcí potřebuje od člověka určitou míru inspirace, pozorování, intuice, fantazie, ale také jistou potřebu sebevyjádření a seberealizace. Když žák dojde sám k závěru, který není ničím novým pro společnost, dokládá tím však vlastní tvořivost, což je pokaždé velice přínosné pro tvůrčí osobnost. Aby byl jedinec kreativní, musí mu být dán určitý prostor pro vyjádření se a podpora okolí, zejména od pedagoga, skupiny, ale také zákonných zástupců. Pokud bude jedinec tuto podporu pociťovat, vytváří se u něj základní odrazový můstek k budoucímu tvoření ve skupině i společnosti. Jako nepodnětné se ke kreativitě jeví pedagogické direktivní vedení, přemíra stereotypů a tendence ulpívat ve vlastní konformitě.

Komunikace je odnepaměti nedílnou součástí lidské společnosti. Slouží k vzájemnému přenosu informací mezi dvěma a více subjekty. Pokud si za subjekty dosadíme lidi, můžeme hovořit o sociální komunikaci, jež je důležitá pro fungování mezilidských vztahů a existenci samotné společnosti. Ten, kdo umí informaci srozumitelně vyslat a naopak ji umí také nezkresleně přijmout, má všechny předpoklady k naplnění sociální komunikace. Takový jedinec má zdravé sebevědomí a adekvátně vnímá druhé lidi. Můžeme také říci, že naslouchá druhým, vede dialog, poskytuje druhým zpětnou vazbu, správně se vyjadřuje, a proto má na dobré úrovni své komunikační dovednosti. Na nich totiž závisí kvalita kooperace ve skupině. Můžeme také rozdělit komunikaci na verbální a neverbální, kdy u verbální je nosným prvkem slovo, ať už řečené či psané, a naopak v komunikaci neverbální jde zejména o pohyb a práci s tělem. Během hodin dramatické výchovy se samozřejmě obě komunikace propojují, pracuje se s oběma druhy komunikace zároveň či je záměrně oddělujeme, vždy dle potřeb pedagoga, skupiny nebo jednotlivce.

3 Principy a metody dramatické výchovy

3.1 Principy

Pro vytvoření principů do počátečních hodin dramatické výchovy je potřebné si uvědomit zařazení oboru do oblasti činnostního učení. Žáci se v hodinách dramatické výchovy učí formou aktivního poznávání, v jehož procesu nabývají zkušeností, s nimiž mohou dále ve svém životě pracovat. Prostřednictvím prováděných her, cvičení a činností si žák odnáší určitý prožitek, který jej ovlivňuje po stránce chování a postojů během podobných situací v životě. Vzhledem k věku žáků a jejich většinově minimální zkušenosti s dramatickou výchovou je potřeba hledat pozvolné cesty, jak se plnohodnotně dostávat do různých herních, a především rolových aktivit. Proto jsem se rozhodl formulovat si pro účely své výuky v počátečních lekcích následující principy, jimiž se řídím:

Princip dobrovolnosti tkví v možnosti účastníka vybrat si, do jaké míry se dané hry či cvičení zúčastní. Dále je účast na aktivitách zcela dobrovolná a účastníci zde nejsou k ničemu nuceni. Učitel by měl posoudit, jak moc předává informace o aktivitách, aby žák nemohl nabýt dojmu, že se nemohl rozhodnout, jestli se zapojí či nikoli, jelikož nebyl předem dostatečně informován.

Princip bezpečí je podstatou pro budoucí rozvoj kreativity a myšlení u lidí v každé etapě života. Jestliže žák nebude vystaven násilným projevům a nucení do činností, získá důvěru v prostor, vedení, kolektiv, ale hlavně sám v sebe. Pocit bezpečí napomáhá odolnosti vůči stresu, což vede k vyšší a stabilnější efektivitě. Pokud žák selže v aktivitě, neměl by mít v příštích hodinách ostych vůči stejné aktivitě, v níž selhal, protože si je vědom podpůrného a přejícného prostředí.

Princip zvládnutelného úkolu má význam v tom, že se zvolí takové aktivity, které může žák a skupina bez problému provést. V počátečních hodinách je proto dobré naplánovat hry a cvičení přiměřené věku a zkušenostem skupiny. Postupně se staví na již zvládnutelných úkolech, které jsou pro skupinu i jednotlivce vlastní a mohou sloužit jako odrazový můstek k dalšímu rozvoji schopností a dovedností.

Princip paralelních činností má smysl v práci, která probíhá současně na jednom místě ve stejném čase. Význam pro učitele je v úspoře času a efektivní práci celé skupiny, žáci tvoří souběžně ve skupinách či samostatně a nejsou vystaveni nátlaku okolí, které je pozoruje. Učitel by měl podle záměru zvolené činnosti žáky buďto obcházet a být jim

nápomocen radou či upřesněním zadání nebo může naopak pozorovat zapojení jednotlivých žáků při skupinové práci, ale i jednotlivce pracující samostatně.

Princip partnerství stojí na základě přijetí člověka takového, jaký je. Učitel buduje snášenlivost a toleranci a zároveň dává najevo, že vnímá především kladné stránky jednotlivce, v počátečních lekcích upozorňuje na pozitiva celé skupiny, aby podpořil utváření vlídné skupinové atmosféry. Čím častěji a pravidelněji takto učitel působí, tím více může oslabit některé negativní stránky osobnosti. Během prvních lekcí se utváří partnerství ve vztahu učitel a žáci a zároveň mezi žáky navzájem. Princip partnerství se neodmyslitelně pojí s empatií, komunikací, kooperací a tolerancí (Machková, 2007).

3.2 Volba metod

Již od nepaměti se lidé učili od sebe navzájem, a to nejprostší metodou, napodobováním určité činnosti. Docházelo tak k nácvičku pohybových a pracovních dovedností. Postupem času se připojovaly další metody vyprávění a vysvětlování, které se opírají o slovo. Následně se rozvinuly metody názorné, praktické, grafické a demonstrační. Pedagogická oblast přinesla ve 20. století metody přímé práce žáků, jedná se o činnost manuální, intelektuální a psychosomatickou. Každá z vypsanych metod v sobě nese jasné poselství, směřuje k cíli a je ovlivněna obsahem. Pedagogika nahlíží na metody jako na úmyslně zorganizované činnosti žáků a pedagogů, jež vedou k uskutečňování a plnění cílů (Machková, 2007).

Při volbě metod pro první hodiny na střední škole jsem musel zvážit cíle, potřeby žáků, vývoj jejich osobností, způsob myšlení, jejich pojetí světa, míru zkušeností a dovedností, zájmy a koníčky související s věkem žáků. Také jsem bral ohled na potřeby ŠVP studijního oboru a prostředí, kde se hodiny konají. Musel jsem se zamyslet i nad vlastním pojetím výuky, stylem vyučování, osobním profesním charakterem a vybaveností. Mé vlastnosti a schopnosti pracovat s kolektivem středoškoláků se v průběhu času pozvolna posouvají, dovedu zapojovat do své práce i vědomosti z jiných vzdělávacích oblastí, zejména humanitních, společenských a přírodovědných.

Metody ve výuce nelze samoučelně užívat, měly by korespondovat s obsahem a cílem výuky. Bez nich nedojde k jejich naplnění a jako výukový prostředek postrádají v tomto případě smysl, proto je důležité se nad nimi pokaždé zamyslet, vhodně je zvolit a použít.

Při volbě metod jsem vycházel z následujících charakteristik:

- věk skupiny 15–16 let
- dívčí skupina
- ŠVP studijního oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika
- skupina o 12 až 13 členech.

S ohledem na cíle a charakter skupiny jsem volil následně obsah jednotlivých hodin a stavěl jsem i na vlastních zkušenostech a schopnostech, díky nimž jsem se rozhodoval, i nad použitím jednotlivých metod ve výuce.

3.1.1 Využití metody v počátcích

V současnosti je vytvořeno několik třídění metod podle různých autorů, kteří vycházejí ze svých zkušeností. Samotný učitel si vybírá typologii dělení metod, která je pro něj nosná a v níž se snadno orientuje. Je také možné, že si vytvoří vlastní systém, v němž dále pracuje v praxi.

Jedním ze základních parametrů používání metod je začít s jednoduchými a postupně se propracovávat ke složitějším. V práci se středoškoláky je potřeba brát zřetel také na jejich etapu ve vývoji, kde se zrovna nachází, a rovněž zohlednit, že se jedná o počáteční hodiny. Zadané úkoly by měly být pro žáky přiměřené, srozumitelné a zvládnutelné.

Slovní projev byl pro většinu žáků přirozený a nosný. Když dostali prostor k vyjádření se písemnou formou, nastal u některých ostych, který pramenil v obavě, „kdo bude má slova číst a co si o nich pomyslí“. Jakmile pochopili, že se jedná o interní sdílení informací, které neopustí prostor učebny, byli najednou všichni uvolněnější a otevřenější.

Pohybové aktivity jsou pro začínající skupinu rovněž dobré v tom, že přirozeně utlumují velké množství verbalizace v okamžiku, kdy je potřeba ticho a klid. Samotný pohyb v sobě nese možnost svobodně se vyjádřit, pokud zrovna člověk neví, jak pocit, situaci či prožitek popsat slovy. Metody pantomimicko-pohybové jsou vhodné při simultánní práci, kdy každý tvoří a zkouší. Žák se soustředí výhradně na svou činnost a odpoutává se od vnějších vlivů, které mohou být často rušivé. Rovněž dříve či později dochází ke ztrátě ostychu práce před ostatními a účastník aktivity se stává pozorným vůči sobě a svému prožitku.

Skupinová práce se zvukem patří mezi metody verbálně-zvukové, kdy se pracuje se smyslovým vnímáním, soustředěností a vzájemným napojením, čemuž může napomáhat zavření očí. Jelikož se zapojují opět všichni členové skupiny, je možné použít tuto metodu

i u začínající skupiny, aby se tím posílil společný zážitek, který bývá klíčovým parametrem při tvorbě skupinové dynamiky a sounáležitosti. Introvertnější jedinci sice nevydávají řídicí impulsy, spíše jen tiché zvuky, ale podílí se na společném výstupu, což beru za přínosné pro jejich budoucí profesní orientaci.

Aby se žáci propracovali v budoucnu k metodě plné hry, museli si projít nejprve postupnými kroky. Nejprve začali simulací, což je jednání aktéra v situaci sám za sebe. Občas se stávalo, že někteří žáci sklouzli do alterace a neudrželi svou roli po dobu trvání průpravného cvičení. Při alteraci totiž hráč nevystupuje za sebe, ale za určité schéma, které vychází čistě ze sociální pozice či povolání bez bližší charakterizace. Nejčastěji se jednalo o roli prodavačky, lékařky, učitelky, kuchařky, uklízečky aj. Posun od simulace k alteraci je však s ohledem na věk žáků a období hledání vlastní identity pochopitelný, je proto potřeba nechat jim volnost v tom, zda vystupují sami za sebe nebo v alteraci za někoho, jako „ne já“. K poslednímu stupni, charakterizaci, jsme se v počátečních hodinách nepropracovali a nebylo to ani cílem, jelikož získat zkušenosti k tomuto stupni trvá delší časový úsek než jen pět prvních setkání.

3.1.2 Přehled užitých metod dramatické výchovy

Níže jsou uvedeny metody dramatické výchovy, které byly v počátečních lekcích použity a jsou rozděleny dle třídění Josefa Valenty (Valenta, 1997). Uvádím jejich výčet právě proto, že jsem je volil s ohledem na výše definované principy, které považuji při práci se začátečnickou skupinou dospívající mládeže za vhodné i výhodné.

Metody (ú)plné hry

- úroveň alterace
- úroveň simulace

Metody pantomimiko-pohybové

- částečná pantomima
- parafrázování pohybem
- pohybová cvičení
- pohybový rituál
- zrcadlení

Metody verbálně-zvukové

- brainstorming
- čtení
- diskuse

- extralingvistické hry
- imaginativní hra
- předávaná řeč
- verbální a zvukový rituál

Metody graficko-písenné

- deníky
- logo, slogan, název
- obrazy
- reflexe

Metody materiálně-věcné

- práce s kostýmem
- práce s prostorem
- práce s rekvizitou – věci.

II Praktická část

V praktické části bakalářské práce popíši a přiblížím, jak probíhalo pět prvních setkání. Každá lekce probíhala ve dvou paralelních skupinách, následně jsou lekce rozepsány na jednotlivé dílčí kroky, které jsou poté komentovány. Dochází rovněž k porovnání obou skupin a vyhodnocení stanovených cílů úvodních hodin.

4 Pět úvodních lekcí

Během přípravného týdne ve škole jsem si přichystal první tři lekce, abych členy ve skupinách seznámil a zároveň uplatnil oblasti rozvoje koncentrace, kooperace, komunikace a kreativity. Následné dvě lekce jsem připravil v reakci na první tři lekce, připravoval jsem je již na míru dané skupiny, protože základní diagnostiku jsem si zvládl udělat v průběhu prvních setkání a bylo potřeba reagovat na konkrétní okolnosti. Měl jsem možnost nahlédnout na formování skupiny a cítil jsem potřebu podpořit skupinovou dynamiku. Každý krok jednotlivé lekce je doplněn o můj komentář a postřehy.

Ještě jeden komentář: Níže používám generické maskulinum „žáci“ ve smyslu „všichni žáci, tj. žákyně i žáci středních škol“ nebo „žáci a žákyně obou počátečních skupin prvních ročníků dramatické výchovy“. Pokud jde o skupinu, v níž jsou pouze dívky, snažím se to specifikovat pomocí označení „žákyně“. Pokud jde o skupinu, kde jsou dívky a jeden chlapec, používám označení „žáci“. Bez ohledu na výše popsané by užití jednotlivých označení mělo být vždy rozpoznatelné dle kontextu.

4.1 Lekce první

1) Přivítání a nastolení pravidel – Všichni si sednou na koberec do kruhu. Učitel se představí, řekne, jaký měl dnes den. Vysvětlí pravidla BOZP, pravidla učebny J 011, doporučí vhodné oblečení do hodin dramatické výchovy a zformuluje základní požadavky při společné práci (neskákat si do řeči, dbát na bezpečí své i ostatních, komunikovat o věcech). Další společná pravidla vyvstanou v průběhu hodin a budou se na nich podílet žáci společně s učitelem.

Komentář: Tato část ve mně obecně vzbuzuje největší napětí. Uvidím poprvé své nové svěřence. Musím jim vysvětlit, jaká bude naše spolupráce. První skupina byla ze začátku

živější, a proto jsem zdůraznil pravidlo o vstupování si do řeči. Druhá skupina byla oproti té první disciplinovanější a měl jsem pocit, že zde tato část proběhla rychleji.

2) Seznamovací hry se jmény – Sedí se v kruhu a každý řekne postupně své křestní jméno. V dalším kole řekne každý své křestní jméno a přidá k němu na začátek přívlastek začínající na stejné písmeno, jako je jeho křestní jméno (př. báječná Barča, ulítlá Uršula, poťouchlá Petra...). Všichni stojí v kruhu, každý postupně řekne své jméno s přívlastkem a přidá ilustrující gesto. Následně se hra opakuje a doplní se navíc o to, že po každém hráči celá skupina zopakuje jeho jméno s přívlastkem a gestem.

Komentář: Vnímám tuto aktivitu jako vhodnou pro první poutání pozornosti k jednotlivci v rámci nově vznikající skupiny – pracuje se pouze se jménem a jedním gestem, které zvládne vymyslet každý. Už zde jsem si mohl všimnout jistého temperamentu některých žákyň, který vycházel jednak z jejich pohybu a řeči těla, ale také ze zvolených přívlastků. Uvedu pár příkladů – „mazaná Markéta“, „rozverná Romča“, „jásavá Julča“, „zuřivá Zuzka“. Tyto přívlastky se posléze ukázaly jako velice vystihující povahu každé dané žákyně. Plaché žákyně zvolily pro přívlastky převážně popisné okolnosti typu „nosatá Nikol“. Vše se mi potvrdilo i u přidání gest. Extrovertní jedinci volili okázalá a velká gesta, kdežto introvertní použili gesta minimalistická či zakrývající. V první skupině jsme se dokonce radostně smáli. Druhá skupina se občas jen lehce pousmála.

3) Plácaná – Žáci sedí ve větším kruhu, jeden žák stojí, říká jméno dalšího spolužáka a sedá si. Jmenovaný se postaví, říká jméno jiného spolužáka, než jej vyvolal. Takto hra probíhá. Učitel je v kruhu se srolovanými novinami a má za úkol jemně plácnout stojícího. Přibližuje se k žákovi, který je vždy vyvolán, a zvyšuje tím napětí. Když je někdo plácnut, jde doprostřed místo učitele.

Komentář: Uvedl jsem hru a první skupina se hned ohradila, že je budu „mlátit“. Když jsem jim předvedl, jakou nízkou razancí budu plácat novinami, odpověděli žákyně, že můžu klidně přidat. Následně hra vyvolala velký ohlas a některé holky se nechaly schválně plácnout, aby mohly také plácat. Druhá skupina vše přijala a měla nejprve ostych. Během hry ovšem lépe reagovala a pamatovala si lépe jména, proto se pláclo daleko méněkrát než v předešlé skupině.

4) Seřazování – Skupina má za úkol seřadit se bez mluvení a zvuků do řady podle určitého zadání. Domlouvat se mohou pouze neverbálně. Nejprve se seřadí podle počátečního

písmene křestního jména abecedně, následně podle výšky postavy. Po každém seřazení se vždy kontroluje správnost řazení.

Komentář: U této hry jsem musel vysvětlovat pravidla vícekrát, především u první skupiny, která i porušila pravidla a šeptala v průběhu. U druhé skupiny se takto projevila jen dvě děvčata a ostatní je hned utišili. Očekával jsem, že půjde o rychlou hru, ale v obou skupinách bylo velké napětí, jestli splnili správně zadání. Je patrné, že jsou ze základních škol žákyně vedené k tomu, aby poslouchaly a plnily přesně všechna zadání.

5) Vymění se všichni ti... – Hráči stojí v kruhu, učitel je uprostřed a říká „*Vymění se všichni ti...*“ a doplní nějakou vlastnost. Hráči splňující vyřčené zadání si musí vyměnit místo v kruhu, učitel se snaží zabrat uvolňující se místo. Ten, kdo se nestihl přesunout, zůstává uprostřed a říká další zadání k výměně. U středoškoláků je dobré upozornit na to, že tato hra má více variant a my hrajeme tu těžší, kdy neříkáme věci, které jsou vidět, ale chceme se třeba dozvědět něco bližšího o lidech či věcech, které nejsou vidět (... co se narodili v měsíci dubnu,... co mají rádi jahodovou zmrzlinu,... co dojíždí každý den do školy,... kteří mají staršího sourozence, aj.).

Komentář: Hra byla zábavná a konečně se u ní projevila i druhá skupina, která se chtěla dozvědět běžné věci ze života týkající se sourozenců, zvířat, oblíbených barev, internátu, předmětů a hudby. První skupina se nebála i osobních témat, partnerů, polibků, ale také majetku (mobil, kosmetika, sluchátka, dovolená). Tato skupina párkrát opomenula zadání ohledně vlastností a položila otázku na barvu trička či brýle. Nijak jsem do průběhu hry nezasáhl, ale zaznamenal jsem dvě žákyně, které si tohoto vybočení z pravidel hry také povšimly. Po hře jsem skupinu pochválil a řekl jsem, že se nám párkrát nepovedlo splnit zadání, ale není to nic hrozného a bylo to jistě způsobené nadšením ze hry, což se mi následně reakcí žákyň potvrdilo.

6) Heja – Všichni stojí soustředěně v kruhu a posílají si postupně signál, který má určený pohyb a slovo. Tato hra má spoustu signálů. Začíná se ústředním „heja“, kdy pravá ruka dělá před tělem oblouk směrem k levému boku a říká se u toho energicky „heja“. Následuje hráč po levé straně a opakuje signál. Učitel vysvětlí, předvede a následně si v kruhu zkusíme signál poslat alespoň třikrát. Pak učitel hru zastaví a pošle „heja“ na pravou stranu. Opět nechá signál projet alespoň třikrát. Další signál je „hot down“, při kterém se ruce zatnou v pěsti dlaněmi vzhůru, lokty jsou pokrčeny, a rukama se silně pohne k tělu. Zároveň se zvedá jedna noha v kolenu a říká se „hot down“. Tento signál znamená změnu směru, kdy

pokračuje hráč, který poslal jako poslední „heja“. Učitel ukáže názorně a začne hru se dvěma signály „heja“ a „hot down“. Třetí signál je „hají“. Ten slouží k uspání hráče vedle po směru. Hráč říká „hají“, spojí palce a ukazováky na rukou a dá si je před oči jako brýle. Hráč, který je na řadě, je uspán, přeskakuje se, a pokračuje další hráč za uspaným. Učitel opět předvede a začíná další kolo hry se třemi signály.

Komentář: Jedná se o mou oblíbenou hru, kterou do výuky nasazuji záměrně až po „Vymění se...“ z toho důvodu, že jde o temporytmickou aktivitu, při níž vynikne jakákoliv chyba, ale zároveň dochází ke zpevnování pravidel. Nastavení práce s chybou je důležité hned od první hodiny, jako vyučující dávám najevo, že chyba je příležitost, kterou můžeme využít k tomu, abychom něco změnili k lepšímu, čímž nastavuji komunikaci nejen na rovině vyučující – žák, ale také žák – žák.

Myslím, že jsem svým nadšením a nasazením vzbudil zájem u obou skupin, i když druhé skupině delší dobu trvalo pochopení pravidel. V této skupině se také přihodilo poukazování na chybu druhých. Zasáhl jsem a vysvětlil, že chyba je v tomto případě něco, co musíme skupinově ihned zpracovat a udržet hru dále v chodu, nepřerušovat ji a udržet si pozornost. Z některých reakcí jsem vycítil záměrné nepřijetí této informace, ale nechtěl jsem již dále tuto situaci hlouběji rozebírat, aby se chybující žák necítil být středem problému. Na konci hry jsem navnadil své žákyně na příští hodinu, kdy si budou moci vymyslet svůj skupinový signál do hry Heja. První skupina měla následně velkou přestávku, druhá skupina malou přestávku.

7) Výroba kartiček – Každý žák dostane kartičku jedné barvy, na kterou napíše své jméno a příjmení, třídu a skupinu, do níž patří. V pravém rohu nechá žák místo. Jméno je dobré, když je napsáno ve tvaru, který je žáku příjemný a chce, aby se mu tak říkalo. Kartičku si mohou ozdobit, pokud chtějí.

Komentář: Kartičky budu potřebovat v průběhu následujícího studia obou skupin pro rozdělování a třídění do skupin, ale také ke kontrole docházky.

8) Telefon – Hra navazuje na seznamovací hry se jmény. Všichni sedí v kruhu, učitel donese starý telefon se sluchátkem. Udělá zvuk vyzvánění, zvedne sluchátko, dělá spojovatele „Dobrý den, u telefonu abstraktní Adam, jak se dnes máte? ... Ano, rozumím, na koho vás přepojím? Dobrá, mlsná Markéta je hned vedle. Přepojuji.“ a předá telefon žákovi, kterého řekl. Ten reaguje krátce, říká do telefonu další křestní jméno s přívlastkem a předává

jmenovanému, hovor se přepojuje dál a dál. Takto se hra opakuje a může se telefon předat libovolnému hráči, jen ne tomu, který mu dal telefon.

Komentář: Někdy v hodinách používám vrstvicí se princip s časovým posunem, kdy ve hře použiji to, co jsme si dříve vytvořili. U telefonu jde o opakování jmen, kdy i já ještě neznám skupinu. Když ukážu vlastní reakci na chybu, její zpracování, a ještě ji verbalizuji, tak se jako učitel „polidštím“ a žáci se postupně přestanou bát udělat něco jinak. Hru jsem začínal, takže jsem si mohl vybrat, komu telefon předám. Žákyně byly daleko bystřejší než já a dokázaly v obou skupinách hru zvládnout. V této hře je prostor k uplatnění vlastní představivosti a kreativity, čehož někteří žáci přirozeně využili. V první skupině se tři žákyně pustily do delšího improvizovaného rozhovoru a všichni jsme byli překvapeni. Druhá skupina měla nejprve obavy, které vyřkli nahlas, ale hru zvládli. Příště bych telefon zacílil na nějaké téma, aby bylo pro příjemce snazší reagovat.

9) Představování ve dvojicích – Učitel rozdělí žáky do dvojic pomocí vytvořených kartiček. Každá dvojice si řekne, který člen bude jednička a který dvojka. Jedničky mají 1 minutu na to, aby o sobě povídaly, dvojky poslouchají a snaží si zapamatovat minimálně 3 informace. Po minutě se role prohodí a princip se opakuje. Následně se dvojice představují navzájem ostatním členům. Říkají 4 informace, z nichž jedna je vymyšlená. Posluchači se snaží odhalit, která informace to je.

Komentář: Zde jsem udělal menší experiment. U první skupiny jsem vysvětlil pravidla hry najednou. Tím jsem si vyzkoušel, jestli si žákyně udrží paměťové stopy. Některé ji udržely, jiné nikoli. Ve druhé skupině jsem pravidla vysvětloval v průběhu po dílčích krocích, čímž jsem skupinu neustále překvapoval a dal jsem jí prostor uvažovat o tom, co bude dál. Obě varianty byly proveditelné a záleží možná i na okolnostech a stáří skupiny. V obou skupinách jsem poznal zálibu v hledání lživé informace, která vzbudila smích. Někdo se prořekl, jiný se zatvářil udiveně a posluchači dekodovali z verbální i neverbální komunikace dvojice. V první skupině jsou dvojčata. Mysleli jsme si, že budou o sobě vědět vše, ale ukázalo se, že se navzájem dokážou zmást.

10) Hi ši ja – Všichni stojí v kruhu v rozkročené pozici, mají sepjaté ruce a jsou ve střehu, pozorní. Učitel na někoho ukáže sepjatýma rukama a říká „Hi“, hází tím signál. Na koho je ukázáno, zvedá ruce nad hlavu a říká „Ši“, takto přijímá signál. Dva, co jsou po stranách, říkají „Ja“ a imaginárně sekají hráče mezi sebou do boku, potvrzují signál. Hráč, který říkal „Ši“, si vybírá dalšího a hází na něj signál opět se slovem „Hi“. Takto se hra opakuje.

Důležitý je oční kontakt, což znamená dívat se někomu do očí, když na něj zrovna mířím. Bez očního kontaktu nelze signál poslat a každý chce signál dostat. Učitel vysvětlí, ukáže a hraje společně se třídou.

Komentář: Někdo říká této hře samuraj, jiný ji hraje s jinými slabikami „Ho ja sa“. Za velice důležitý považuji oční kontakt, který dovede propojit skupinu a jednotlivce. Záměrně jsem hru zařadil na závěr první lekce, abych si vyzkoušel, jestli budou členové skupiny po první dvouhodinové lekci schopni podívat se vzájemně do očí. První skupina se velice rychle vžila a neměla během hry žádný výrazný problém, jen se jim občas pletly ruce a pohyby. Druhá skupina byla bojácnější, přenos signálu se často přerušoval a zastavoval. Přerušil jsem hru, znovu vysvětlil pravidla a ukázal, jak se hraje. Napadlo mě, že zkusím pro lepší naladění hru zpomalit, aby bylo jasné, kdo na koho kouká a komu vysílá signál. Ve zpomalení byla druhá skupina jistější a přesnější. Následně jsme trochu zrychlili, vše se nakonec povedlo.

11) Reflexe – Každý žák si vezme svůj sešit, nejprve si do něj zaznamená dojem z hodiny dramatické výchovy a odpoví si na otázku, co jsem se o někom dozvěděl/a z dnešní hodiny a co jsem se dozvěděl/a o sobě. Následně probíhá slovní reflexe prostřednictvím diskuse.

Komentář: Reflexní sešit jsem vymyslel jako podpůrný prostředek pro zachycení aktuálních myšlenek, pocitů a dojmů z hodin a ze sebe samého. Jde o osobní záznam každého žáka, sešit si jako vyučující nijak neprohližím, ani si v něm nečtu. Každý žák má sešit a zaznamenává do něj své prožitky. Záměrně používám slovo zaznamenat, je možné využít slova, kresbu apod. Bylo vidět, že první skupina přijala otevřenou možnost záznamu s povděkem, jelikož se v ní nachází spousta kreativních jedinců s potřebou vyjádřit se. Druhá skupina se neustále doptávala, jestli mají něco napsat a jak dlouhý text to má být. Znovu jsem vysvětlil, že jde o jejich sdělení pro ně samé a nejsou nikterak limitováni. U pěti dívek byla patrná velká nervozita, protože nevěděly, jestli je záznam správný. U slovní reflexe jsem se dozvěděl, že pro skupiny byla hodina zábavná a rádi přijdou příště. Druhá skupina se doptala na známkování předmětu, na což jsem odpověděl, že hodnotím aktivní zapojení do hodin, podílení se na společném zážitku a vedení reflexního sešitu.

4.2 Lekce druhá

1) Netopýr – Všichni stojí v kruhu a opakují říkanku. „Hop, hop, hop, byl jeden strop, a v tom stropě byla díra pro jednoho netopýra. Veliká jak hrob, hop, hop, hop.“ Jakmile tuto říkanku skupina umí, připojí se k říkance pohyb. Skáče se v rytmu a zároveň se říká říkanka. Cvičení slouží k aktivizaci těla.

Komentář: Překvapilo mě, jak kladně žákyně přistoupily k učení říkanky. Viděly v něm jistou dávku morbidity. První skupina přišla ve velice dobré náladě a chtěla začít hned pracovat. Druhá skupina byla již unavenější, jelikož v předchozích hodinách měla výtvarnou výchovu a měli za sebou výtvarnou techniku body art, kdy museli pracovat pod časovým tlakem a následně se umývat. Dal jsem jim proto delší přestávku, aby proběhla alespoň částečná regenerace. Aktivita Netopýr druhou skupinu opravdu aktivizovala a následně měla příjemnou pracovní energii.

2) Hi ši ja – Všichni stojí v kruhu v rozkročené pozici, mají sepjaté ruce a jsou ve střehu, pozorní. Učitel na někoho ukáže sepjatýma rukama a říká „Hi“, hází tím signál. Na koho je ukázáno, zvedá ruce nad hlavu a říká „Ši“, takto přijímá signál. Dva, co jsou po stranách, říkají „Ja“ a imaginárně sekají hráče mezi sebou do boku, potvrzují signál. Hráč, který říkal Ši, si vybírá dalšího a hází na něj signál opět se slovem „Hi“. Takto se hra opakuje. Důležitý je oční kontakt, což znamená dívat se někomu do očí, když na něj zrovna mířím. Bez očního kontaktu nelze signál poslat a každý chce signál dostat. Učitel vysvětlí, ukáže a hraje společně se třídou. Tuto hru již žáci znají z předešlé hodiny, pouze se připomenou pravidla.

Komentář: Obě skupiny si pamatovaly pravidla a bylo velice přínosné, že nikdo ze žáků nechyběl. První skupina se navíc doptala, jestli je ve hře možné udělat nějaký posun. Vyzkoušeli jsme proto hrát hru zpomaleně. Byl jsem překvapen, že se najednou pozornost dívek zvětšila, byly daleko přesnější v jednotlivých signálech i pohybech těla.

3) Heja – Všichni stojí soustředěně v kruhu a posílají si postupně signál, který má určený pohyb a slovo. Tato hra má spoustu signálů. Z předešlé hodiny žáci znají signály „heja“, „hot down“ a „hají“. Nejprve se zahraje hra s těmito signály a následně se přidávají další. „Tagadá čin čin“ spočívá v kolektivním prožitku, přípitku. Hráč, který chce tento signál provést, musí zvednout ruce nad hlavu, zatřást s nimi a říct „tagadá“. Všichni si představí, že drží skleničku na stopce, hromadně si připijí v kruhu a společně pronášejí „čin čin“. Pokračuje hráč, který stál ve směru vedle toho, kdo vyřkl „tagadá“. „Penguin party“ je signál, u něhož si všichni najednou vymění svá místa v kruhu. Tento signál může říct ten, kdo je na řadě. Všichni si dají ruce k tělu s dlaněmi od těla, malými krůčky si vyměňují místo v kruhu a napodobují u toho zvuk tučňáků. Dále pokračuje ve hře hráč, který tento signál vyslal libovolným směrem. Poslední signál si žáci vymyslí sami a nastolují pravidla jeho plnění.

Komentář: Ve druhé skupině bylo potřeba více připomenout pravidla hry, ale bez větších problémů si žáci rychle vzpomněli a hra se začala rytmizovat. V první skupině jsem položil otázku, zdali chce někdo pravidla hry vysvětlit ostatním. Jedna dívka se toho ráda ujala

a vysvětlila pravidla a signály v pořádku. Bylo zapotřebí z mé strany více upřesnit signál „hají“.

Nové signály byly přijaty s velkým nadšením. První skupina ještě před začátkem hry vykřikovala, že už má vymyšlený vlastní signál a těší se, až mne s ním seznámí a vyzkoušíme jej. Nový signál první skupiny se nazývá „sudling“ a znamená výměnu dvou hráčů. Kdo říká „sudling“, ukáže na někoho naproti kruhu. Ten si lehá na zem a válí sudy směrem k tomu, kdo jej vyvolal, a je jím přeskočen. Všichni členové první skupiny se signálem souhlasili. Byl jsem první, na kom byl nový signál vyzkoušen. Vidím veliký přínos v tom, že se učitel aktivně podílí na hře a není jen tím, kdo hru vede a stojí mimo ni. Druhá skupina má svůj signál pojmenovaný „híííjááá“. Slouží také k výměně hráčů v kruhu. Hráč zvedá ruku nad hlavu, krouží s ní, jako by měl laso, a říká „hííí“. Pak hodí na někoho imaginární laso a říká „jááá“. S určeným členem si rychle vymění místo. Tento signál vymyslel jediný chlapec ve skupině a dívky jej přijaly bez výrazných problémů. Ve hře se ovšem následně používal minimálně.

4) Novinová spolupráce – Žáci jsou rozděleni do dvojic. Pedagog pomocí kartiček se jmény vylosuje, kdo s kým bude. Dvojice dostane dva listy novin a má za úkol dostat se pomocí nich z jedné strany učebny na druhou. Dotyk se zemí je možný pouze přes noviny. Dvojice jsou na obou koncích učebny. Učitel pozoruje vztahy, spolupráci a řešení jednotlivých dvojic. Zadání nesmí působit soutěžním dojmem.

Komentář: Při této hře byl patrný největší rozdíl mezi skupinami. První skupina měla velikou energii, a i když jsem zdůraznil, že nejde o soutěž, byla děvčata velice soutěživá. Deset dívek chtělo vyhrát a projevovaly se i slovně. Zadal jsem hru znovu, u jedné dvojice došlo k roztržení novin, ale nové jsem jim nedal, abych vyzpozoval, jak tuto situaci vyřeší. Dvojice si menší část odtrhla a hrála dále. Klidnější povahy si daly prostor na domluvení, jak se budou pohybovat a spolupracovat. Ve druhé skupině nenastala vůbec soutěživá atmosféra, vše probíhalo klidně. Při opětovném hraní jsem jim řekl, ať zkusí přejít na druhou stranu jiným způsobem. Jednu dívku napadlo, že by mohli všichni použít své noviny a udělat most na druhou stranu učebny. Ostatní její návrh neakceptovali a ve dvojicích pracovali dál. V reflexi jsem na tuto skutečnost poukázal a připomenul jsem, že v zadání nebylo nic o zákazu spolupráce. Skupina dívku následně ocenila.

5) Příběh ve trojici – Žáci jsou rozděleni do trojic pomocí losování kartiček. Trojice má za úkol říct si výrazný zážitek z mateřské školy či dětství. Následně vyberou jeden a vypráví

jej ostatním postupně po větách v ich-formě. Ve vyprávění se střídají. Následně posluchači hádají, čím je to příběh.

Komentář: Tato hra založená na sdílení osobních zážitků posiluje vazby mezi spolužáky. Počet členů skupin byl ideální, dvanáct, tudíž v každé skupině byly čtyři trojice. První skupina pracovala přirozeně i s dynamikou a modulací hlasu. Řekl bych, že došlo i k velice příznivému náhodnému losu pro jednotlivé členy skupin. Došlo pouze k jednomu odhalení skutečného vlastníka zážitku, jinak byly dívky ve vyprávění pokaždé velice přesvědčivé. Ve druhé skupině se odhalili všichni vlastníci zážitků. V reflexi jsme si řekli, čím to bylo způsobeno. Roli hrály reakce vlastníků zážitků, kdy se pokaždé drobně prozradili mimikou, pohledem či jistotou projevu. Celkově byla tato aktivita velice kladně hodnocena oběma skupinami.

6) Rubik – Všichni stojí v blízkém kruhu, zavřou oči a natáhnou ruce. Každý poslepu chytí jednou rukou jinou ruku a další rukou další ruku. Následně všichni otevrou oči a mají za úkol se rozplést bez toho, aniž by se pustili. Může vzniknout i více kroužků samostatných či propojených. Abychom předešli vytvoření dvou či více kruhů, je možné poslat signál stisknutím ruky. Pokud zjistíme, že signál doputoval zpět k majiteli a prošel všemi můžeme hru rozehrát do rozplétání, pokud někteří žáci signál neměli, musíme zamíchat opět ruce a vytvořit nový spletenec. Hra se může vícekrát opakovat.

Komentář: Tuto hru všichni žáci znali, jelikož ji hráli na adaptačním kurzu. Proto jsem přistoupil k variantě s posíláním stisknutí ruky, abychom již prožitý zážitek neopakovali. U první skupiny se tato varianta povedla na podruhé, ale žákyně se při rozmotávání příliš nepodporovaly, spíše se tři dominantní dívky ujaly role řídících a všechny navigovaly. Druhá skupina se spojila celistvě až na čtvrtý pokus, ovšem rozplétání bylo velice pospolitě a podporující. Jedna dívka při reflexi uvedla vlastní strach a nechť k této hře, ale ocenila skupinu za velice klidné prostředí, v němž se cítí dobře. Všiml jsem si jí během hry, kdy byla velice křečovitá a občas se podívala, když měla někoho uchopit za ruku. Nikterak jsem na ni neupozorňoval, ale ocenil jsem ji v reflexi za její otevřenou zpověď před ostatními.

7) Roztrhaný jídelní lístek – Učitel má nachystané hromádky slabik, které dohromady tvoří různé názvy pokrmů či jídel. Každý žák dostane jednu slabiku, všichni najednou říkají svou slabiku, zároveň poslouchají a snaží se spojit tak, aby vytvořili název jídla (př. Sma-že-ný-ří-zek-s bram-bo-ro-vou-ka-šič-kou).

Komentář: Jde o skupinovou soustředěnost, pozornost, logickou návaznost textu. Obě skupiny byly s touto hrou velice rychle hotové. Překvapilo mě, že se všichni členové chytli při závěrečném vyřčení pokrmu za ruce. Sice holky moc nechtěly chytnout chlapce za ruku, ale v rámci pospolitosti to udělaly. Chlapec nezaregistroval tento původní ostych dívek, což je dle mého názoru dobře pro adaptaci do dívčího kolektivu. Následně jsem dal žákům prostor, ať vytvoří na tomto principu hry svou verzi, která se stane součástí jejich budoucí kartotéky her.

8) Házení míčku – U této hry je důležitý oční kontakt, což znamená, že když někomu házím, musím s ním mít propojený pohled, aby věděl, že má chytat. Důležité také je, že hráč má chtít navázat oční kontakt. Učitel začíná házet míček žákovi, říká jeho jméno a má navázaný oční kontakt. Tento hráč hází ve stejném principu dalšímu. Poslední hráč hází zpět učiteli. Následující kolo se hází ve stejném pořadí jako předešlé, jen beze slov. V dalším kole už každý ví, komu hází a od koho chytá. Hází se míček a učitel přidává postupně další míčky do hry. Pravidla jsou, spadlých míčků si nevšímáme a nemluvíme, protože nás to ruší. Na konci se spočítá počet doputovaných míčků.

Komentář: U obou skupin byla patrná nervozita ohledně chytání míčků, proto jsme si nejprve házeli míček po kruhu, aby všichni získali pocit jistoty. Druhá skupina byla daleko více soustředěnější, i když jí spadlo více míčků, ale působila kompaktnějším dojmem. První skupina byla unáhlená a roztěkaná. Dávala rovněž najevo své pohoršení, když někomu míček upadl. V reflexi jsem připomenul nesoutěžní charakter hry a ocenil soustředění hráčů na spolupráci mezi házejícím a chytajícím.

9) Električka dvou družstev – Žáci jsou rozděleni do dvou družstev. Každé družstvo se postaví do zástupu za sebou. Úkolem žáků je předat si míč postupně dle zadání učitele a poslední z družstva trefuje láhev umístěnou opodál v učebně, příklady zadání jsou nad hlavou, mezi nohama, slalomem kolem těla... Po úspěšném zásahu se obě řady posouvají o jednoho člena dopředu.

Komentář: Devátý krok lekce nebyl realizován s ohledem na čas, který byl věnován předchozím krokům. Ve školním prostředí nelze příliš prodloužit čas hodin s ohledem na rozvrh a další výukové předměty. Myslím, že to bylo vhodné i ku prospěchu lekce, kdy navazoval krok na soustředění a propojení skupiny.

10) Čísla – Všichni žáci stojí v kruhu, nic není určeno, jen to, že se jde do kruhu. Každý má udělat krok do kruhu a říct číslo, které je zrovna na řadě. Předem není určené pořadí, je

zakázáno ukazovat a navádět ostatní či se domlouvat. Hra má vyladit skupinu a podpořit skupinové cítění.

Komentář: Atmosféra v obou skupinách byla velice intenzivně zaměřena na splnění úkolu. Postupně docházelo k narůstání napětí, nervozity. Po čase se všichni členové skupin vyladili a dokázali dojít ke zdárnému konci. V první skupině je více temperamentních dívek, které mají až příliš zbrklý projev. Ostatní v jejich skupině je svou rozvážností přiměly ke zklidnění. Pokusů zde bylo opravdu mnoho. Z mé strany bylo zapotřebí korigovat projevy či slovní ataky na členy, kteří vyšli dle mínění dominantních dívek špatně. Zároveň bylo zapotřebí motivovat skupinu k dalším pokusům a podporovat ji. Druhá skupina měla obdobný průběh, jen v menším měřítku. Bylo patrné, když se někomu nelíbil postup či chybný pokus, ale nedošlo zde ke slovní atace na kteréhokoliv jedince. Skupina na mne působila kompaktnějším dojmem, i když měla více pokusů než předchozí, ale na konci měla ze splnění radost a nadšení oproti předešlé skupině, kdy si dominantní dívky lehly na zem a říkaly, jak je dobře, že tahle hra je za nimi.

11) Reflexe – Každý žák si vezme svůj sešit, nejprve si do něj zaznamená dojem z hodiny dramatické výchovy a odpoví si na otázku, v čem byla dnešní hodina jiná oproti minulé. Dále si žáci sami zapíší jednu aktivitu, která je oslovila. Následně probíhá slovní reflexe prostřednictvím diskuse.

Komentář: Během reflexe se dívky rozpovídaly o náročnosti zejména posledních dvou her. Když jsem položil otázku na pozitiva, dozvěděl jsem se o zálibě v počátečních hrách, které znaly z předešlé hodiny, protože si v nich již byly jisté. Jediný chlapec tvrdil, že jej bavilo vše a nedokázal určit co nejvíce. Oproti předešlé hodině usoudily obě skupiny posun v práci se soustředěním ve více krocích. Nejčastěji si žáci zapsali hru Heja, kdy se zaměřili na vlastní vymyšlený signál. Ve druhé skupině se objevila dvakrát novinová spolupráce a házení míček v kruhu. V první skupině si zapsali do sešitu také hru Rubik a Příběh ve trojici. Jednou se objevil Roztrhaný jídelní lístek. Ve slovní reflexi jsme se bavili o soustředění a záměrné pozornosti. Vyplývalo pro mě zjištění ohledně pozornosti dnešních žáků. Nedovedou udržet záměrnou pozornost na jednu činnost delší dobu, i když by toho měli být schopni. Neustále se jejich pozornost obrací k mobilu a sociálním sítím. Každou volnou chvíli a mé zamyšlení využili ke kouknutí se do mobilu. Znovu jsem oběma skupinám připomněl celoškolské pravidlo, že mobil se během vyučování nepoužívá.

4.3 Lekce třetí

Do třídy přišla v tomto týdnu nová žákyně, která přestoupila z jiné školy a začala se postupně adaptovat. Třídní učitel mne kontaktoval a poradil se se mnou, do které skupiny by bylo vhodné žákyni dle prvotního dojmu ze skupin zařadit. Navrhl jsem druhou skupinu, v níž jsou klidnější jedinci bez přehnaných reakcí, kam byla následně také přiřazena. Vzhledem k této události jsem zařadil ve druhé skupině jednu seznamovací hru, aby měla žákyně alespoň povědomí o jménech. Před hodinou jsem dívce vysvětlil pravidla učebny a našeho fungování ve skupině. Působila velice přívětivým dojmem.

1) Netopýr – Všichni stojí v kruhu a zopakují si říkanku. „Hop, hop, hop, byl jeden strop, a v tom stropě byla díra pro jednoho netopýra. Veliká jak hrob, hop, hop, hop.“ Následně se skáče v rytmu a zároveň se říká říkanka. Cvičení slouží k aktivizaci těla.

Komentář: Obě skupiny se na Netopýra těšily. Dal jsem prostor, aby libovolný žák vysvětlil pravidla této hry místo mě. Aktivní žáci velice dobře přistoupili k vysvětlení, a dokonce i k názorné ukázce samostatně přede všemi.

2) Hi ši ja – Všichni stojí v kruhu v rozkročené pozici, mají sepjaté ruce a jsou ve střehu, pozorní. Učitel na někoho ukáže sepjatýma rukama a říká „Hi“, hází tím signál. Na koho je ukázáno, zvedá ruce nad hlavu a říká „Ši“, takto přijímá signál. Dva, co jsou po stranách, říkají „Ja“ a imaginárně sekají hráče mezi sebou do boku, potvrzují signál. Hráč, který říkal Ši, si vybírá dalšího a hází na něj signál opět se slovem „Hi“. Takto se hra opakuje. Důležitý je oční kontakt, což znamená dívat se někomu do očí, když na něj zrovna mířím. Bez očního kontaktu nelze signál poslat a každý chce signál dostat. Učitel vysvětlí, ukáže a hraje společně se třídou. Tuto hru již žáci znají z předešlé hodiny, pouze se připomenou pravidla.

Komentář: Opět jsem dal prostor žákům, aby samostatně vysvětlili hru. V první skupině se museli žáci rozsoudit pomocí „kámen, nůžky, papír“ a následně vítězka velice přesně ozřejmila pravidla a zmínila i důležitost očního kontaktu. Ve druhé skupině se domluvili bez rozsouzení a žákyně ukázala vše precizně. Nová dívka se doptala na dílčí otázky a co se bude dít, když hru pokazí. Celá skupina odpověděla, že nic, ale hlavní je, aby hra pokračovala dál bez zbytečného zastavení.

3) Heja – Všichni stojí soustředěně v kruhu a posílají si postupně signál, který má určený pohyb a slovo. Tato hra má několik signálů. Z předešlé hodiny žáci znají signály „heja“, „hot down“, „hají“, „tagadá čin čin“, „penguin party“ a vlastní skupinový signál. Nejprve se zahraje hra s těmito signály a následně se přidává další. „Dračí koule“ je signál, který slouží

k přehození signálu na někoho jiného v kruhu nikoli vedle sebe. Hráč říká „dračí koule“, před tělem tvaruje imaginární kouli a tu následně hodí někomu v kruhu. Podmínkou je oční kontakt. Hráč, jenž obdrží „dračí kouli“, pokračuje libovolným směrem signálem „heja“.

Komentář: U obou skupin si museli členové nejprve vzpomenout na svůj skupinový signál „sudling“ či „hííjjááá“. Jednotlivé signály jsme si připomenuli všichni společně. První skupina měla velice dobrou atmosféru. Vyzkoušeli jsme si zahrát hru ve zpomaleném módu. Všichni členové se okamžitě „chytli“ a zapojili velice přesně pohyb a výraz tváře. Ve druhé skupině jsem nechal nejprve novou žákyni, ať se na hru dívá. Po chvíli se zapojila, byla sice bázlivá, ale přesná v jednotlivých signálech. Chlapec ze skupiny jí byl oporou při hře a občas naschvál pokazil hru, aby viděla, že nejde o žádnou fatální chybu.

4) Doplnění kartiček – Žáci na své kartičky se jmény doplní číslo. Aktivita je o rychlosti. Žáci stojí v kruhu, učitel říká čísla, kdo si dříve sedne má dané číslo a zapíše si jej na kartičku. Čísla žákům zůstávají napořád a bude se s nimi pracovat během studia.

Komentář: V první skupině se otevřeně bojovalo o oblíbená čísla 1, 7 a 10, které chtělo najednou šest dívek. Rychlost byla zapotřebí, ale občas se žákyně klidně posadila, když číslo nikdo nechtěl. Nová členka druhé skupiny si vytvořila svou kartičku a zapojila se do rozdělení čísel velice aktivně, jelikož chtěla číslo 13 a také jej získala pro sebe. V obou skupinách byl s aktivitou spojen velmi radostný smích, jenž vytvořil příjemnou atmosféru a uvolnil některé žáky.

5) Vor – Připodobíme žákům učebnu tak, jako by se jednalo o vor na vodě, a rozebereme zákonitosti jeho vyvážení. Žáci mají za úkol chodit po prostoru učebny beze slov. Dále pokračují v tom, co dělají, a zaplňují prostor rovnoměrně. Když učitel tleskne, žáci se zastaví, podívají se po prostoru a mohou udělat jeden krok, aby se prostor, tedy vor, vyvážil. Takto se cvičení párkrát zopakuje. Následně určí učitel začínajícího, ten řekne něčí jméno a vyvolaný se dotkne rukou ramena libovolného hráče, ten zase říká jiné jméno hráče. Na tomto principu se hra opakuje. Dále učitel říká čísla, majitel čísla se zastaví, ostatní se postaví před něj jako publikum do půlkruhu a označený řekne informaci o sobě, kterou ještě ostatním doposud neřekl (zálibu, oblíbené jídlo, poslední přečtená kniha, oblíbená hudební skupina...). Publikum následně pantomimicky předvede to, co bylo řečeno. Hra se opakuje tak, aby si každý vyzkoušel být na chvíli středem pozornosti. Pozor je nutné dát na neverbální komentáře a hodnocení obou stran.

Komentář: Vor žáci přijali nejprve velice dobře. Dokázali si jej představit a měli snahu jej nepotopit. V průběhu hry se první skupina zdatně snažila prostor vyvážit. Někteří členové se pokoušeli o riziko a možnou provokaci ostatních. Tímto se nechaly klidnější dívky znervóznit, byly rázem aktivnější a dokázaly svou chůzi zaktivizovat. Další krok v půlkruhu byl povedený. Dívky působily pravdivě, publikum se pouštělo do dynamických pantomim, i když občas neudržely vnitřní sebekázeň a projevíly se u ní slovně komentářem k napodobované činnosti. Druhá skupina je od podstaty klidnější a bylo to patrné i v této hře. Rychlost chůze nebyla dynamická, spíše plynula pozvolna. Dal jsem doporučení, aby si skupina představila, že chtějí stihnout oběd v jídelně před jinou třídou, ale musí to provést nenápadně. Následně bylo patrné zrychlení do běžné chůze a chůze se stala rázem záměrná. Nová žákyně byla v této hře velice precizní a snaživá. Ve druhém kroku se skupina nejprve zpočátku lehce styděla, neměla potřebu sdělovat své záliby. Vše odstartovala nová dívka, která řekla více svých zálib a donutila tak ostatní členy k pantomimě více činností. Poté se aktivně zapojili všichni. Pouze jedna dívka dávala řeči těla najevo svůj nezájem a nechut k této hře.

6) Zrcadla – Všichni stojí v kruhu. Učitel předvádí pohyb a žáci jej napodobují, dělají pohyb zároveň s učitelem. Jde o pohyb jednoduchý, který mohou žáci předvídat. Celý kruh se snaží působit jistě. Důležité je, aby aktivita probíhala v tichosti. Po chvíli se k pohybu připojí i výraz tváře, který se rovněž napodobuje. Pokud bude chtít nějaký žák vést kruh, má možnost to vyzkoušet. Následuje další fáze, kdy se žáci rozdělí do dvojic, postaví se naproti sobě a určí si, kdo z nich je A a kdo je B. Představí si, jako by stáli naproti zrcadlu, v němž vidí svůj odraz. Úkolem je napodobit pohyb druhého zrcadlově. Začínají vést ti, kteří mají A, po čase učitel zadá výměnu vedení, tudíž vedou ti, co mají B. Upozorníme, aby šlo o jednoduchý pomalý pohyb, jelikož nám jde o soulad, nikoliv o to někoho nachytat. Pokud žáci tuto fázi zvládnou, mohou vyzkoušet předávání vedení zrcadla tak, aby nebylo patrné, kdo zrovna vede, jestli A nebo B. Učitel obchází a koriguje případné rychlé pohyby, nesoulad či neustálou dominanci jedné strany.

Komentář: U této hry bylo zapotřebí, abych začal s velice pozvolným, ale zároveň plynulým pohybem. Když jsem pohybově vedl první skupinu, musel jsem dávat větší pozor na dodržování přesnosti pohybů skupiny. Něktěm dívkám klesala pozornost a sledovaly spíše spolužačky než mne. Bylo potřeba dívky upozornit, kam mají svou pozornost směřovat. Posléze začaly být pozorné a pohyby napodobovaly přesněji. Druhá skupina byla mnohem přesnější a klidnější. Dokázala udržet plynulý pohyb bez slovních komentářů, což bylo

patrné i na jejich soustředění. Při práci ve dvojici byla první skupina energičtější, opět se u dominantních dívek projevila chuť někoho nachytat. Při obcházení dvojic jsem je na tento fakt upozornil. Následně své pohyby zkorigovaly a začaly spolupracovat na společném prožitku. Abych podpořil lepší soustředění a sebekázeň, pustil jsem z magnetofonu klidnou podkresovou hudbu. Klidná melodie nastolila velice příjemnou atmosféru, která podpořila sounáležitost v pohybové akci. Druhá skupina byla od počátku velmi klidná a soustředěná, proto bylo pro dvojice snazší plnit všechny pokyny a zároveň si hru užít. Nová spolužačka působila nejprve neklidným dojmem. Ve dvojici byla se svou kamarádkou, proto se domnívám, že se rychle do hry adaptovala a neměla obavy se pohybově projevit. Při hudbě působily dvojice druhé skupiny kompaktnějším dojmem a nebylo příliš patrné, kdo zrovna pohyb vede.

7) Pohybový rebel – Jeden dobrovolný hráč jde za dveře učebny. Všichni ostatní mají za úkol pantomimicky předvádět jednu činnost, ale další vybraný žák bude pohybový rebel, což znamená, že bude dělat podobnou pohybovou činnost, nikoli stejnou (hrát na klavír – hrát na počítači, sekat trávnik sekačkou – vozit kočárek apod.). Žáci mohou vymýšlet zadání pohybů. Žáci se rovnoměrně rozmístí po prostoru učebny a začnou s daným pohybem. Učitel přivede žáka zpoza dveří, ten nejprve pojmenuje prováděnou činnost a snaží se odhalit, kdo dělá činnost jinou. Hra se vícekrát opakuje.

Komentář: Druhá skupina měla ostych, plnila pouze mé zadání pohybů a nevymyslela své vlastní, zatímco v první skupině jsme museli vybírat, které pohyby z navrhovaných budeme předvádět. Žákyně vymyslely trhání jablek – trhání třešní, hrát florbal – hrát hokej, psát diktát – malovat obrázek, věšet prádlo – sbírat prádlo. Každá chtěla jít za dveře a hádat, kdo je pohybový rebel. Ve druhé skupině jsem se pokaždé opakovaně tázal, kdo chce jít za dveře, a aktivní byly pouze tři dívky.

8) Pokažený amplion – Žáci stojí v kruhu, zavřou oči, nikdo se nedívá. Učitel kruh obchází a určí dotykem jednoho, který bude pokažený amplion. Ten během hry říká pořád dokola „raz – dva – škrť“. Zbylí žáci během hry říkají neustále „raz – dva – tři“. Na pokyn učitele všichni otvírají oči, rozcházejí se po prostoru a říkají svá zadání. Žáci mají za úkol odhalit pokažený amplion pomocí sluchu. Kdo jej odhalí, v tichosti si sedá, druhým nenapovídá. Na závěr hry zbývá v prostoru jen pokažený amplion. Hra se vícekrát opakuje.

Komentář: Pokažený amplion opět více přijala první skupina. Členové se snažili více skrývat svůj hlas, aby nebyli odhaleni, ale jejich chování bylo natolik výrazné, že byli velice rychle

odhalení. Druhá skupina byla taktičtější a spíše šeptala, což mělo záhadnější atmosféru a napětí, v němž bylo obtížné odhalit, kdo je pokazený amplion. Oproti předchozí hře se žáci více zapojili.

9) Zvířata – Žáci stojí v kruhu a učitel uprostřed. Učitel ukazuje libovolně na žáky a říká zároveň zvířata. Daný žák napodobí dle domluvených pokynů pohyb zvířete a žáci po jeho stranách zvíře pohybově doplní. Zadání zvířat je velké množství. Začíná se se třemi a postupně se přidávají další a další, žáci si mohou vymyslet i vlastní zadání zvířete s pohybem. Jakmile umí žáci více zvířat, hraje se na vypadávání, ale v prvních lekcích nejde o soutěžní atmosféru. Příklady: Komár se znázorní daním dlaní volně k ramenům a třepotáním prstů, zároveň se vydává písklavý zvuk komára. Po stranách stojí lidé s imaginárními plácačkami, kteří komára jako plácají. Zvíře opice drží imaginární banán, který oloupe a kouše do něj. Po stranách jsou další opice, které první opici vybírají z kožichu blechy. Čáp se znázorní postavením na jednu nohu, předpažením a plácáním dlaněmi o sebe. Po stranách se objeví žabky, které si dřepnou a skáčou na místě.

Komentář: Vzhledem k tomu, že obě skupiny rychle a snadno pochopily pravidla hry Heja, jsem nečekal, že budu muset vícekrát ukazovat znázornění jednotlivých zvířat. První skupina byla nepozorná, možná to bylo způsobeno únavou z průběhu hodiny. Největší problém nastal u čápa, kdy žáby musí skákat vedle čápa. Dívám se příliš nechtělo, proto jsem použil další zvíře, které lze zahrát, a to lva. Signál lev se znázorní naznačením pokrčených prstů před hrudí symbolizující drápy a doplněním zvuku „rááá rááá“. Hráči vedle lva si podloží loket rukou a máváním dlaní ve vzduchu znázorňují lví ocas. Na dotaz od jedné žákyně, proč má lev dva ocase, jsem odvětil, že se jedná o českého lva, symbol České republiky. Tuto odpověď přijali všichni bez námitek. Po přidání signálu lev byla hra soustředěnější a plynulejší. Ve druhé skupině bylo obtížné žákyně a žáka aktivovat. Po vysvětlení pravidel jsme hru párkrát vyzkoušeli a objevil se podobný problém se signálem čápa jako u předešlé skupiny. Doplnil jsem signál lev a vše se opět posunulo ku prospěchu hry. Signál čáp jsem omezil na minimum, abych posílil chuť ke hře. V příštích počátečních lekcích zvážím, zda zařadit dle této zkušenosti problematický signál čáp hned v počátku hry.

10) Reflexe – Každý žák si vezme svůj sešit, nejprve si nakreslí zrcadlo a do něj si zaznamená postřehy z hodiny dramatické výchovy. Dále si žáci sami zapíší jednu aktivitu, která je oslovila. Následně probíhá slovní reflexe prostřednictvím diskuse.

Komentář: První skupina promítla do reflexních zrcadel prostřednictvím kresby zážitky z hodiny. Nejčastěji se objevovaly postavy, siluety, zvířata, ojedinele nákres voru. Druhá

skupina přistoupila k popisnému vymezení se do zrcadla. Mezi zapsanými hrami se tentokrát nejvíce objevovalo zrcadlo, párkrát byl zmíněn vor, pohybový rebel, pokažený amplion, dokonce jednou zvířata. Během slovní diskuse jsme se bavili v první skupině nejvíce o zrcadlech, kdy bylo velmi přínosně komentováno zapojení hudby, zejména kvůli rychlosti pohybů. Dále jsme zmínili vor, u něhož skupina ocenila propojenost kolektivu hlavně v první části. Druhá skupina začala vorem, kdy jako nejvíce obohacující považují vystoupit před ostatní a něco říct o sobě. Posléze jsme se bavili o zrcadlech, která byla pro ně nejlepší v kruhu, aby navzájem mohli kontrolovat své pohyby. U práce ve dvojicích si byli žáci nejistí, protože se báli, co se stane, když něco pokazí. Nová žákyně ocenila skupinu za přijetí, prý se nebude v příští hodině tolik bát a strach nechá za dveřmi učebny. Zmínila se také o reflexním sešitě, který ji zaujal, jelikož tuto techniku nikdy nezažila, a vidí v něm veliký potenciál do budoucna.

4.4 Lekce čtvrtá

Učitel si zády ke třídě nasadí námořnickou čepici, otočí se a vystupuje v roli kapitána lodi. *„Dobry den, jsem kapitán výletní lodi a dostal jsem zprávu, že chcete plout na mé lodi a cestovat po světě. Než se tak stane, musím poznat, že se jako budoucí posádka znáte, dokážete se společně domluvit a poradíte si v každé situaci.“*

1) Seřazování – Skupina má za úkol seřadit se bez mluvení a zvuků do řady podle určitého zadání. Domlouvat se mohou pouze neverbálně. Nejprve se seřadí podle počátečního písmena svého příjmení. Následně podle data narození, tudíž dle dne a měsíce. Po každém seřazení se vždy kontroluje správnost řazení.

Komentář: Obě skupiny tuto hru již znají, proto měla dobrou energii a žáci se navzájem podporovali. Vůdčí jedinci vedli seřazování pomocí dorozumívání a ukazování rukou. V první skupině jsou dvojčata a bylo zajímavé pozorovat, jak mezi sebou komunikují, která z nich je starší, protože si každá z nich myslela, že je to právě ona. Nakonec vše vyřešily stoupnutím si za sebe, takto vytvořily jeden identický den, kdy se narodily. Nová žákyně ve druhé skupině byla nadšená, jelikož žádnou podobnou hru předem neznala. Celé skupiny velice dobře začaly reagovat na metodu učitel v roli, všichni mě oslovovali „kapitáne“ nebo „námořníku“.

2) Známe se? – Žáci stojí v kruhu, učitel je uprostřed a chodí s námořnickou čepicí v ruce, zamíří na jednotlivce (ohroženého), jde k němu s nataženýma rukama a čepicí, ohrožený

musí očním kontaktem zkontaktovat zachránce (jiného žáka), zachránce musí vyslovit jméno ohroženého, pokud se to nepovede, učitel jemně plácne ohroženého čepicí, když je ohrožený zachráněn, učitel si vybírá nového žáka. V této lekci je učitel pořád uprostřed kruhu, jedná se o dobu hry Upír.

Komentář: Opět se skupiny u hry bavily a byla vytvořena příjemná pracovní atmosféra. Členové druhé skupiny byli soudržnější a chtěli se navzájem zachránit daleko více než skupina první. Tam se objevily situace, v nichž nechali někoho plácnout a dělali si tak naschvály. Nemyslím si, že šlo o záměr někomu ublížit, ale spíše se pobavit, žádný závažný problém jsem v tomto nespatriil.

3) Kresba lodi – Žáci mají za úkol nakreslit společně na velký papír loď, na které poplují jako námořníci. Časový limit je stanoven na 10 minut, následně kapitánovi loď představí.

Komentář: První skupina nejprve dlouhou dobu diskutovala o tom, jaká loď bude, jestli půjde o jachtu, koráb, nafukovací člun, parník, šlapadlo, nakonec hlasováním rozhodli o parníku. Čtyři dívky se ujaly kreslení, zbylé jim radily a vymýšlely, jak budou parník představovat. Prezentovaly jej jako majitelky cestovní kanceláře luxusní zámořské lodě plné bazénů, barů, tanečních klubů, obchodů a fitness center. Druhá skupina se radila pouze chvíli, hned přijali návrh, že půjde o dřevěnou plachetnici. Všechny dívky se zapojily do kresby a stínování. Chlapec měl dovoleno kreslit pod hladinu podmořské ryby, s čímž se spokojil. Představení plachetnice ovšem podcenili a nepromysleli, proto jsem se v roli kapitána doptával na podrobnosti ohledně účelu lodi a jejího využití. Jelikož se předem nedomluvili, kdo bude prezentovat, skákali si žáci do řeči a musel jsem korigovat, kdo bude zrovna mluvit.

Učitel v roli komentuje: *„Přesně toto je má a nyní i vaše loď, na které poplujeme, ale loď může být občas vratká, pojd'me si vyzkoušet, jak se vratké lodi pohybovat, aby se nepotopila.“*

4) Vor – Žáci chodí po prostoru učebny a rovnoměrně ji zaplňují, vyvažují tak prostor představující loď. Učitel varuje před převrácením. Dále se přidávají pozdravy. Chodí se po prostoru, na učitelův signál tlesknutí se pozdraví žák s nejbližším žákem podáním ruky a představením se slovy (Ahoj, Klára. – Ahoj, Jana). Takto se hra párkrát opakuje. Následně se chodí bez mluvení po prostoru a žáci mají za úkol všimnout si ostatních, na pokyn učitele STOP (hlasový a plesknutí) se žáci zastaví, zavrou oči, učitel řekne jméno jednoho žáka a ostatní ukáží prstem, kde přibližně jmenovaný stojí, následně otevrou oči, překontrolují a znovu se rozejdou, aktivita se opakuje. Dále se opět chodí, na pokyn STOP se znovu žáci

zastaví a zavřou oči, učitel jednoho žáka v tichosti schová pod deku, následně se zbytek rozhlédne a hádá, kdo zmizel, aktivita se opakuje, na závěr je dobré nikoho neschovat.

Komentář: Žáci s vyvažováním prostoru neměli obtíže. Byli pečliví a soustředění. Ve variantě s podáním ruky a pozdravem si byli jistí a ukotvili si navzájem svá jména. Jen ve druhé skupině si byla občas nejistá nová žákyně, ale ostatní ji dali najevo, že je součástí skupiny a každý jí přirozeně podal ruku. V první skupině se spíše vytvořily dvě podskupiny, které si uvnitř své pospolitosti navzájem vyměňovaly pozdravy. Při dalších variantách ukazování poslepu na spolužáka a odhalení chybějícího nastal v obou skupinách přirozený soulad. Každý člen byl soustředěný, pozorný a velice hbitě reagoval na změny v kolektivu. Na závěr v obou skupinách jsem nenechal nikoho zmizet. První skupina dlouho hledala chybějícího a říkala dokonce jména spolužáků z jiné skupiny, druhá skupina ihned přišla na řešení, že nechybí nikdo.

Učitel v roli komentuje: „*Výborně posádko, je vidět, že jste dobrá parta. Po náročném dni si zasloužíte odměnu v podobě veselé oslavy. Na živou kapelu nemáme peníze, ale všechny kapely světa si pustíme z reproduktoru. Vzhůru do tance!*“ Učitel pustí hudbu a začíná tancovat.

5) Večírek – Tancuje se po prostoru na hudbu, když se hudba stopne, vyřkne učitel číslo, to znamená, kolik lidí se postaví do jednoho rohu učebny, zbytek se musí postavit do úhlopříčného rohu, vše se děje beze slov a bez posunků, následně se opět pustí hudba a několikrát se opakuje. Učitel může pozorovat dominantní jedince, kteří určují vnitřní řád hry.

Komentář: V první skupině tancovaly všechny žákyně naplno, pustily se také do skupinového tance, který vedla jedna z nich. Ta byla rovněž hlavní iniciátorkou rozdělování do skupin úhlopříčně. Pokaždé byla první v rohu a určovala tímto rozložení. Ve druhé skupince jsem musel více motivovat k tanci, jediný žák přistoupil ihned na mou hru a začal tancovat zběsile, čímž možná zaskočil dívky ve své skupině. Tanec proběhl, ale s daleko menší dynamikou a energií. Výběr rohů určovala pokaždé dívka nejbliže jakémukoli rohu učebny.

Učitel v roli: „*Ale ne, úplně jste svým tancem naši loď rozhoupali tak, že se převrátila a my jsme nyní ztroskotali. Musíme rovnoměrným počtem zaplnit čtyři rohy učebny, abychom na malých vracích dopluli k pevnině.*“ Žáci mají za úkol zaplnit rovnoměrně rohy učebny

a zůstat v nich. Slouží to jako přechod do další hry. Učitel obrací papír s nákresem lodi na druhou stranu a rychle zde nakreslí ostrov.

6) Končetiny – Na pokyny učitele se skupiny v rozích dotýkají země jen určitým počtem končetin (4 nohy a 3 ruce, 3 nohy a 4 ruce...). Čeká se, až zadání splní každá skupina. Učitel kontroluje správnost a motivuje skupiny.

Komentář: Vzhledem k malému počtu členů obou skupin jsem používal jen tři rohy místnosti, ve čtvrtém byla základna kapitána, který odtamtud kontroloval plnění zadání. První skupina pracovala v rychlém domlouvání a dokázala bez výrazných obtíží plnit zadání. Ve druhé skupině nastávaly okamžiky, kdy se jim do plnění nechtělo, zejména v rohu, v němž byl přítomen jediný žák a tři žákyně. Bylo patrné, že se dívky nechtějí dotýkat s chlapcem, proto vymýšlely nejčastěji řešení, kde stál žák na jedné noze a ony dodělaly zbytek zadání. Tento fakt jsem nijak nerozebíral, ale bude dobré na něj myslet do budoucna, aby ostych tohoto typu časem vymizel.

Učitel v roli: *„Tohle byla ale fuška. Jste výborná posádka, která se proměnila v trosečníky na ostrově. Jejda, kdo je to?“* Učitel odchází stranou a nasazuje si maňáska připomínajícího domorodce a mluví prostřednictvím loutky ke skupině: *„Ahoj, já být náčelník tohoto ostrov! Pokud vy chcete přežít, muset udělat pro mě tany tany a lálá lálá. Když vy nesplnit, já sníst toho v čepici. Ahoj!“* Učitel dá za záda maňáska a vysvětluje dále v roli kapitána další hru.

7) Šamanské zařikání – Každá skupina dostane jen jednu samohlásku (a, e, i, o, u), kterou si vylosují, dále mohou použít jakékoli souhlásky. Skupina má za úkol vymyslet zařikadlo a menší choreografii, aby se na ostrově sprátelila s náčelníkem. Následně si skupiny předvedou svá zařikání s pohybem.

Komentář: Po vylosování samohlásek se pustili všichni do práce. Opět se ukázalo, že se dominantní dívky v první skupině ujaly vůdčího postavení. Připomenul jsem skupinovou práci, která je součástí zadání. Poté se dominantní dívky ptaly na názor ostatních a některé nápady přijaly a zapracovaly do choreografie či pohybu. Podskupiny druhé skupiny byly klidnější, ale daleko více si jednotlivé části opakovaly, aby byly s výsledkem spokojené a zároveň si byly jisté. Při ukázkách jsem použil opět maňáska náčelníka a jeho prostřednictvím jsem komentoval drobné výstupy.

Učitel v roli náčelníka: „*Já tleskat vám všem za tany tany a lálá lálá. Vy být dobří. Ted' vás naučit můj kmenový tany tany a lálá lálá. Ty v čepici už to umět, tak naučit vše svůj kmen. Hurá!*“

8) Kumča – Všichni stojí v kruhu a učitel učí žáky jednotlivé kroky hry. Při slově kumča, které se neustále opakuje, se dělá jednoduchý pohyb. Na slabiku „kum“ je podřep a na slabiku „ča“ se nohy napnou. Všichni dělají tento pohyb současně a zároveň říkají slovo „kumča“. Další slova použitá ve hře jsou „bani, bani, bani, bani“. Slouží jako signál, jenž putuje přes kruh. Vysílající očním kontaktem zkontaktuje jedince naproti kruhu, zároveň u toho na něj nasměruje ruce a kroužením dlaní od těla mu společně se slovy předává signál. Zkontaktovaný potvrzuje přijetí tak, že říká také „bani, bani, bani, bani“ a krouží dlaněmi k tělu. Dále ihned vysílá tento signál jinému hráči. Poslední pohybově slovní reakce je „toka, toka, toka, toka“. Tuto reakci dělají ti, kteří stojí hned vedle toho, jenž dělá „bani“. Mají za úkol před tělem střídavě máchat do rytmu rukama. Jednotlivé kroky hry se učí postupně, každý krok se zkouší nejprve zvlášť a postupně se přidává další a další. Učitel se snaží udržet rytmus, aby se nezrychlovalo. Pokud se tak stane, vrátí se k původnímu kroku „kumča“ a znovu přidává další kroky.

Komentář: Popravdě jsem měl obavy, jestli bude tato pohybově zvuková hra přijata či nikoliv, jelikož jsem ji nikdy předtím nikoho neučil. Soustředil jsem se nejprve hlavně na sebe, abych neudělal chybu. U první skupiny jsem musel pravidla předvést vícekrát. Děvčatům dělalo zpočátku problém udržet rytmus, proto jsme základní povel „kumča“ pár minut udržovali a vyladřovali. Další povely pak šly naučit rychleji. Skupina druhá měla opačný problém. Velice rychle se naučila první povel a udržovala rytmus daleko dříve, avšak při dalších povelích se často chybovalo, proto jsem zvolil pomalejší rytmus „kumča“, aby se každý mohl zapojit a soustředit. V pomalejším rytmu se následně příliš nechybovalo. Pozoroval jsem uvnitř skupiny příjemné ladění a spolupráci nad rytmem s pohybem.

Učitel v roli: „*Společný tanec domorodců a náčelníka jsme zvládli. Dnes byl opravdu náročný den, a proto si zasloužíte odpočinek. Lehněte si na zem, zavřete oči a já vám přečtu básničku, kterou mi má maminka námořnice říkala před spaním. Až ji dočtu, už mezi vámi nebudu. Zajděte si pak pro své reflexní sešity a sedněte si do kruhu.*“ Po přečtení si učitel sundá čepici a položí ji doprostřed kruhu společně s obrázkem lodi.

9) Báseň – Žáci si lehnou na záda na zem a zavřou oči. Učitel přečte báseň Oblaka od Jiřího Žáčka (Žáček, 2004).

*Lehnu si do trávy a hledím nahoru,
na bílá oblaka plující k obzoru.*

*Velryby oblaků, vorvani břichatí,
honí se po nebi, dokud se neztratí.*

*Zacloní sluníčko nad celou krajinou,
a když se vyprší, tiše se rozplynou.*

*Velryby oblaků, bělaví vorvani,
zůstane po vás jen pár kapek na dlani.*

Komentář: Během této aktivity byl klid, proběhla bez komplikací.

10) Reflexe – Nejprve pomocí metody teploměru, kdy se staví žáci na pomyslnou škálu. Následně si žáci vezmou reflexní sešit, nakreslí si do něj loďku, moře a ostrov. Nad hladinu si zaznačí to, co je oslovilo, a pod hladinu si zaznamenají to, co bylo pro ně komplikované. Následně je prostor pro slovní diskusi.

Komentář: Metodu teploměru jsem vypustil, protože u obou skupin nastalo zklidnění a měl jsem pocit, že je možné udělat reflexi v pohodové atmosféře. Z obrázků v sešitech dle velikosti obrázků lodě a ostrova bylo možné soudit značnou vyváženost. Ani v jedné kresbě nebyl dominantní žádný z prvků. Vykládám si to tak, že nastalo propojení obou témat a přijetí změn, které nastaly během hodiny. Pod hladinou se v kresbě objevili nejčastěji domorodci a končetiny. Naopak nad hladinou tančící osoby, kruhy a slova z básně. Během slovní reflexe se v první skupině objevovaly názory na radost z pohybu a práci ve skupinách s následným představením ostatním. Druhá skupina se shodla na přínosu příjemné atmosféry, která v nich podpořila kreativní a skupinovou tvorbu. Jako nejobtížnější považovali všichni žáci hru Kumča, jelikož museli udržet rytmus a následně ještě přidat pohyb s jinými slovy. V dalších hodinách by žáci rádi hráli oblíbené hry Heja a Hi ši ja. Na závěr jsme zmínili báseň a položil jsem otázku, co má báseň společného s dnešní hodinou? První skupina ji vnímala převážně jako relaxační a zklidňující. Dvě dívky v ní viděly jisté proudění času, který se mění a není jisté, co přijde příště za další aktivitu. Ve druhé skupině

bylo znát hlubší přemýšlení nad otázkou. Objevilo se přirovnání k plynutí času jako u předchozí skupiny, ale také další úvahy. Jedna dívka přirovnala zvířata k oblakům plujícím po obloze, které se po dešti rozloží, ale viděný objekt si dále pamatujeme. Takto to prý bude i s obrázky, které v hodině nakreslily. Tato úvaha navedla další dívky k přemýšlení o tom, co už v životě neuvidí a bylo to pro ně důležité. Jedna dívka zmínila, že uplynulá hodina se také opakovat nebude a přinesla jí radost ze dne. Chtěla by si ji zapamatovat více, a proto si vzala sešit, a ještě si do něj udělala pár poznámek. Následně se žáci beze spěchu sbalili a odešli v klidné atmosféře do dalšího vyučování.

4.5 Lekce pátá

Pátou lekci měla možnost sledovat vedoucí bakalářské práce MgA. Mgr. Gabriela Zelená Sittová, Ph.D., která se připojila do hodin online přes počítač. Tuto skutečnost se skupiny dozvěděly v tentýž den. Celý průběh dvojhodinových lekcí v obou skupinách ovlivnil nácvik na besídku z předešlého dne a společné přespávání ve Středisku volného času Krnov.

1) Jedno slovo – Každý si vzpomene na včerejšek, pokud potřebuje, může si zavřít oči. Žák si zkusí sám pro sebe charakterizovat jedním slovem nějakou významnou událost, kterou včera prožil nebo jej nějakým způsobem zasáhla. Toto jedno slovo se nevyřkne, jen si jej žák uchová pro další práci.

Komentář: Na úvod jsem skupinám připomenul přítomnost hosta přes online prostředí. První skupina dívek chtěla hosta pozdravit a také tak učinila. Dominantní dívky běžely k notebooku a mávaly do webkamery. Druhá skupina hosta pozdravila a neměla potřebu bližšího kontaktu. Všichni žáci zadání prvního kroku porozuměli a v krátkém časovém úseku si vytvořili své slovo. Nikdo jej nevyřkl nahlas. Ve druhé skupině se nová dívka doptala, jestli slovo může být libovolným slovním druhem. Odpověděl jsem, že bych byl rád, kdyby nešlo o částici nebo citoslovce, ale pokud má tuto potřebu, ať si své slovo ponechá. Dívka přikývla a uchovala si své slovo.

2) Netopýr – Všichni stojí v kruhu a zopakují si říkanku. „Hop, hop, hop, byl jeden strop, a v tom stropě byla díra pro jednoho netopýra. Veliká jak hrob, hop, hop, hop.“ Následně se skáče v rytmu a zároveň se říká říkanka. Cvičení slouží k aktivizaci těla.

Komentář: Jelikož tuto hru již žáci znají, bylo snadné si ji připomenout. V každé skupině se ujala vysvětlení jedna z dívek. U první jsem musel jen poopravit slovosled říkanky. Jinak se v obou skupinách aktivizující hra zdárně provedla.

3) Hi ši ja – Všichni stojí v kruhu v rozkročené pozici, mají sepjaté ruce a jsou ve střehu, pozorní. Učitel na někoho ukáže sepjatýma rukama a říká „Hi“, hází tím signál. Na koho je ukázáno, zvedá ruce nad hlavu a říká „Ši“, takto přijímá signál. Dva, co jsou po stranách, říkají „Ja“ a imaginárně sekají hráče mezi sebou do boku, potvrzují signál. Hráč, který říkal Ši, si vybírá dalšího a hází na něj signál opět se slovem „Hi“. Takto se hra opakuje. Důležitý je oční kontakt, což znamená dívat se někomu do očí, když na něj zrovna mířím. Bez očního kontaktu nelze signál poslat a každý chce signál dostat. Učitel vysvětlí, ukáže a hraje společně se třídou.

Komentář: I tuto hru žáci znají a je jejich oblíbená, proto už se předem hlásily zájemkyně o vysvětlení hry. Zkusil jsem zapojit variantu se zpomalením a zrychlením. Ve druhé skupině byly drobné komplikace u zrychlené varianty, proto jsme se vrátili do běžné rychlosti hry. První skupina zvládla hru ve všech třech rychlostech. Bylo pro mě překvapením, jak dobře zvládají hru ve zpomalené rychlosti a zároveň si ji užívají.

4) Heja – Všichni stojí soustředěně v kruhu a posílají si postupně signál, který má určený pohyb a slovo. Tato hra má několik signálů. Z předešlé hodiny žáci znají signály „heja“, „hot down“, „hají“, „tagadá čin čin“, „penguin party“, „dračí koule“ a skupinový signál. Tuto hru již žáci znají z předešlých hodin, pouze se připomenou pravidla a hraje se.

Komentář: V hodině jsme se neučili žádný nový signál. Připomněli jsme si stávající signály i signál jednotlivých skupin. Zase jsem vyzkoušel práci se zpomalením a zrychlením. Nastala stejná situace jako u předešlé hry. Zrychlení se ve druhé skupině příliš nedařilo a zpomalení fungovalo v obou skupinách. Všiml jsem si, že ve druhé skupině se nepoužívá skupinový signál „hííjää“. Mohlo to být způsobené nepříjetím tohoto signálu většinou nebo jeho neoblíbeností či tím, že jej vymyslel jediný žák ve třídě. Nikterak jsem tento fakt nezveřejňoval, ale bude potřeba být obezřetný vůči chlapci v dívčí skupině a vytvořil pro něj příjemné spolupracující prostředí.

5) Chůze se slovem – Žáci chodí po prostoru, zaplňují jej rovnoměrně, s nikým se nekontaktují. Vzpomínají si na své slovo charakterizující včerejšek. Nejprve si jej začínají říkat pouze v hlavě a myslí na něj, postupně si jej začínají šeptat pro sebe a slovo zesilují. Gradují jeho výslovnost přes šepot, tiché řeči, běžné řeči, hlasité řeči až do volání slova do

dálky. Je dobré upozornit na to, aby slovo nekřičeli. Až bude mít skupina pocit, že dosáhla vrcholu volání, zastaví se a přestane volat.

Komentář: Členové druhé skupiny byli velice soustředění na svůj vlastní úkol, a proto se příliš nepovedl závěr s ukončením volání slova. První skupina byla překvapená a rychle si vzpomínala na vybrané slovo. Po začátku hry nastala situace, která hru narušila. Přišly pro mě žákyně třídy, kde jsem třídní učitel, a potřebovaly se mnou mluvit, jelikož jednu žákyni postihla latentní tetanie. Zadal jsem pokyn, aby žákyně ve třídě pokračovaly v činnosti až do konce a po činnosti se usadily a vyčkaly na můj příchod. Na chodbě jsem poskytl první pomoc a po pár minutách jsem se vrátil. Žákyně seděly v kruhu a povídaly si. Ptaly se, co se stalo. Uklidnil jsem je a doptal jsem se, jestli se aktivita povedla. Tvrdily, že ano, což jsem si následně potvrdil i s online hostem hodiny. Vyjádřil jsem celé skupině vděk a pokračovali jsme dál.

6) Znázornění slova – Každý dostane papír A4. Celé skupině je nabídnuto náčiní na kreslení. Úkolem je znázornit své slovo na papír jakoukoliv formou či technikou. Vše je omezeno časovým limitem 5 minut. Následně se rozmístí obrázky slov po učebně a udělá se výstava. Všichni si touto výstavou projdou a vnímají obrazy.

Komentář: V první skupině jsem čas navýšil na 8 minut, abych mohl jít na chodbu zajistit adekvátní pomoc žákyni a předat ji do rukou zdravotníka školy. Nemohl jsem proto pozorovat dívky při kreslení. Po mém návratu již byly některé hotové a povídaly si spolu. Výstavu obrázků chtěla jedna žákyně ukázat také hostu přes webkameru a motivovala tím i ostatní, aby ukázaly své výtvary. Druhá skupina pracovala velice klidně, jen dvě dívky měly potřebu koukat se na své obrázky během kreslení. Po upozornění na samostatnou práci se od sebe oddálily. U introvertnějších dívek bylo patrné větší soustředění na výsledný obrázek. Výstava druhé skupiny byla klidná, členové se procházeli a vnímali zrakem. V obou skupinách se objevily kresby abstraktní, konkrétní, a dokonce i napsání slova s použitím symbolů a znaků. Některé obrázky byly kresleny pastelkami, jiné fixy, tužkou či propiskou. Druhá skupina neměla potřebu obrázky ukazovat přes webkameru.

7) Seřazení – Učitel posbírání obrazy a položí je doprostřed na jednu kupku. Žáci si sednou do kruhu a snaží se najít propojení obrazů dle různých kritérií či smyslu, které si sami vytváří. Učitel je nápomocen a může nabízet svůj pohled, pokud budou žáci bezradní. Z obrazů se mohou vytvářet linie, seskupení. Může být možná i diskuse nad souvislostmi či odlišnostmi.

Komentář: První skupina se do seřazování pustila s nadšením. Nejprve se snažila o propojení dle barevnosti, následně dle podobných prvků v kresbě, dále přešla k uspořádání do linie, což jsem okomentoval jako zajímavý prvek a zeptal jsem se, z jaké strany linie začíná. Dívky byly rozpolcené a diskutovaly nad možnostmi začátku a konce. Následně jsem před jejich zraky přemístil dva obrázky, žákyně ihned reagovaly, že změnu chápou, ale chtějí si vytvořit vlastní linii, což se následně povedlo a všechny byly spokojené. Členové druhé skupiny nejprve váhali, jelikož si nebyli jistí, co mohou udělat. Navedl jsem je, ať začnou obrázky přebírat a bavit se o nich. Po chvíli se skupina aktivizovala, ale byla daleko klidnější než předešlá skupina. Na každé změně měla potřebu se domluvit. Skupina tvořila spíše seskupení pocitová, která nikterak neoddělovala, neustálé přemísťování působilo plynulým dojmem. Když jsem je navedl na tvar linie, přijali je a začali pozvolna tvořit půdorys, z něhož vznikl konečný tvar kříže. V následné diskusi tento tvar vysvětlili tím, že jde o dva vzájemně se ovlivňující příběhy, a musí být proto takto uspořádány. Na závěr aktivity jsem vysvětlil možný zrod příběhu, který někde začíná a někde končí. Také jsem připodobnil linii k průběhu příběhu. Byl vidět zájem u všech členů, dokonce v první skupině dívka řekla, že už potřebuje vědět, co bude dál, aby byla klidná.

8) Kruhový obraz – Žáci společně vytvoří z obrazů smysluplný kruh. Dále si jej projdou, aby věděli, kde který obraz je. Následně mají za úkol napsat vlastní krátký příběh vycházející z kruhového uspořádání. Mohou začít od libovolného obrázku, libovolným směrem a libovolný počet kol, dle potřeby příběhu. Vše píše do reflexního sešitu, kdo chce, může přečíst příběh ostatním. Důležité je, aby žáci tvořili samostatně a měli pocit bezpečí.

Komentář: První skupina svou linii obrázků pouze zatočila do oválu a vytvořila tak rychle kruh, z něhož následně vycházely příběhy. Druhá skupina se delší dobu radila, jak uspořádá svůj kříž obrazů. Nová žákyně nejprve vysvětlila ostatním svůj záměr, ti je přijali a následně také provedli. Vytvořili úplně novou koncepci uspořádání do kruhu, která vycházela z barevného spektra. Při psaní příběhu byl klid, všichni pracovali samostatně a opět vyšel najevo temperament jednotlivců. Aktivnější jedinci psali krátké příběhy vesměs jednoho kruhu. Jedna dívka napsala dokonce tři příběhy. Klidnější členové napsali povětšinou delší texty využívající vzor z většího počtu kruhů. Z první skupiny četlo příběh pět dívek a ze druhé skupiny dvě dívky. Reakce ostatních na přečtené byly pozitivní a oceněné potleskem ostatních členů skupiny.

9) Vyjádření slova – Každý žák si individuálně zkusí na svém prostoru vyjádřit své slovo pomocí gesta či pokud potřebuje, může se vyjádřit pohybem. Jakmile je se svým vyjádřením

slova spokojen, neustále jej opakuje, aby se pohyb ukotvil. Následně si všichni svá gesta či pohyb postupně ukáží, diváci se pokouší pojmenovat vyjadřované slovo.

Komentář: Myslel jsem, že na tento krok budou mít žáci více času, ale vzhledem k okolnostem jsem musel průběh aktivity urychlit. První skupina se zaměřila převážně na gesta. Stoupli jsme si zády do kruhu a každý si zkusil dvakrát gesto vystihující slovo. Pak jsme se otočili do kruhu, po jednom jsme si nejprve gesto ukázali a následně jsme hádali, jaké slovo by mohlo být znázorněné. Většinou bylo slovo odhaleno napoprvé. Druhou skupinu jsem nechal rozmístěnou rovnoměrně po prostoru, kde si každý natrénoval své gesto či pohyb. Dále jsme šli do kruhu a předvádění a hádání slova probíhalo stejně jako u předešlé skupiny. Slova ukrytá v gestu byla odhalena rychle, složitější bylo hádání slova skrytého v pohybu.

10) Reflexe – Pomocí metody teploměru žáci znázorní svou spokojenost se slovem, s nímž pracovali. Následně si do reflexního sešitu zapíší své slovo a zaznamenají, jak se proměnil jejich osobní vztah k vybranému slovu. Dále probíhá slovní reflexe prostřednictvím diskuse.

Komentář: Všichni jsme zůstali v kruhu a pomocí metody teploměr jsme zhodnotili dvouhodinovou lekci. Vyčetl jsem z ní, že hodina byla hodnocena převážně kladně, místy neutrálně. Nikdo nehodnotil hodinu záporně. Při práci s reflexním sešitem byl vidět aktivní postoj všech členů. Dvě dívky projevíly mírné obavy ze svého záznamu, jelikož nevěděly, jestli pochopily správně zadání. Ujistil jsem je, že nic v sešitě není špatně a je to čistě jejich prostor pro sebevyjádření. Přibližně u poloviny se vztah ke slovu a prožitým krokům lekce proměnil ve vztah, který byl označen za osobní, ale ne intimní. U druhé půlky se vztah ke slovu příliš nezměnil a berou slovo tak, jako každé jiné. Jedna dívka nechtěla veřejně slovo komentovat. Při slovní diskusi dívky oceňovaly propojenost s příběhem a návazností. Viděly smysl ve slově a v tom, že každý příběh je tvořen právě slovy a má svůj začátek a konec, ale může žít dál díky zaznamenání do knih. Tento názor byl přijat ostatními s údivem a respektem k vyslovenému. Zazněl také názor, že bylo přínosné vidět slovo na obrázku, a tak bylo následně snadnější jej použít v příběhu. V první skupině si nakonec dívky zatleskaly, druhá skupina se rozešla s poklidem a bylo znát, že jim v hlavách neustále proudí myšlenky týkající se lekce. Byl jsem osobně mile překvapen z klidné atmosféry celé hodiny.

4.6 Vlastní hodnocení

Po prvních počátečních lekcích pro mě bylo zajímavé vyhodnotit si, jak se členové uvnitř skupiny sblížili, jaká je pracovní atmosféra a také porovnat obě skupiny mezi sebou navzájem.

Specifikum obou skupin je v jejich složení, které není možné nijak ovlivnit. Vedení školy rozdělí třídu na dvě skupiny nejčastěji podle příjmení nebo druhého cizího jazyka. Dále se jedná o převážně dívčí kolektiv, v němž si jako muž musím dávat pozor na volbu slov, jelikož dívky v adolescentním věku jsou citlivější na komentáře a zároveň velice vnímavé. Musím se proto občas hlídat, aby má řeč nebyla rychlejší než myšlenka. Také jsem velice obezřetný ohledně haptiky, kterou skoro vůbec nepoužívám, ale pokud je potřeba, volím dotek na rameno či podání ruky. Ostatním místům se vyhýbám, abych nechtěně nevyvolal emoce. Ve druhé skupině je přítomen jeden chlapec. Po absolvování úvodních lekcí je patrný odstup žákyň od něj. Může to být způsobeno jeho svérázným vystupováním, které působí místy vychloubavě. Také jeho záliby a koníčky (hebrejšтина a historie války) jsou značně specifické a dívčím kolektivem v dozrívající pubertě nejsou přijaty, spíše jsou tiše tolerovány. Během lekcí se žák projevoval aktivně, pokud nerozuměl zadání doptal se, občas se po hodině zdržel a povídal o svých plánech a životních snech.

První skupina složená z dívek je energická a impulzivnější. Sešlo se zde více vůdčích osobností, které měly potřebu občas vést činnost, což se projevilo v posledních dvou lekcích. Do budoucna bych rád vyzkoušel jejich fungování společně během možných improvizací. Chtěl bych také posílit větší kooperaci mezi dívkami navzájem. Naslouchání je důležitou vlastností učitelky v předškolním zařízení, proto je potřeba pracovat na této vlastnosti během dalších hodin dramatické výchovy u členů obou skupin.

Druhá skupina je oproti té první klidnější, poslušnější a rozvážnější. Nejprve bylo náročné aktivovat skupinu k činnosti tělesné, kdežto činnost myšlenková byla od počátku automatická. Jedinci jsou přemýšliví, mají snahu plnit vše dle zadání a mají potřebu být pokaždé v obraze. V budoucích lekcích plánuji větší akcent na pohybovou stránku a vybuzení k větší aktivitě. Rád bych více sblížil jediného žáka se skupinou dívek, aby byla kooperace skupiny snazší. Zajímavým posilujícím prvkem se stala nově příchozí spolužačka. Dodala skupině přirozený klid a tvůrčí atmosféru, která vyzařuje z její osobnosti a pojmání okolního světa.

Žákyňe a žák uvažují nad dramatickou výchovou a projevíli zájem o tento obor, který je pro všechny ze třídy novým. Tři dívky mají zkušenosti s divadelním vystoupením

na konci devátého ročníku základní školy, zbylí členové nemají s tímto estetickým oborem zkušenosti žádné. Je proto zajímavé odhalovat jim vnímání prostřednictvím prožitku a sebepoznání.

V plánování následných hodin bych rád zapracoval na dalším posilování kooperace, komunikace, kreativity a koncentrace, abychom se společně propracovali k základům improvizčních cvičení, práci s předmětem a loutkou a k prvním lekcím zaměřeným na strukturované drama.

Naplnění krátkodobých cílů se podařilo. Členové jednotlivých skupin se seznámili, znají se jménem, žáci spolupracují, koncentrují se a tvoří v rámci nastolených pravidel při hře. Cíle směřující k mé osobě se rovněž naplnily. Poznal jsem základní rysy osobnosti žáků, zahájil jsem zapojení představitosti a kreativity a nastolil jsem pravidla komunikace a pocit bezpečí v hodinách. Právě s posledním cílem jsem si myslel, že budou největší obtíže. Opak byl ale pravdou. K jeho naplnění došlo zcela přirozeně, vyplynul z otevřené atmosféry a uvolněnosti, která je mi vlastní. Role pedagoga je v tomto ohledu důležitá. Všiml jsem si, že žáci oceňují mé zapojení do her a cvičení, protože jsem tímto vyrovnal naše postavení a posílil partnerský princip.

Střednědobé cíle jsem si pro sebe vyhodnotil po prvním čtvrtletí školního roku. Povedlo se naplnit, aby se žáci podíleli na skupinové dynamice, soustředili svou pozornost ke hře a rozvinuli své smyslové vnímání. Částečně se podařilo některé žáky zbavit ostychu. Tento cíl se naplnil zejména u dominantních a aktivních dívek a chlapce. Naopak u introvertnějších jedinců vidím pokrok v pokusech o individuální práci. Některé z introvertnějších žákyň při skupinové práci navrhovaly možná řešení k realizaci, dokonce jedna tichá dívka přesvědčila svými argumenty ostatní při tvorbě šamanského zařikání ve čtvrté lekci.

Rozvinutí hlasové dovednosti se příliš nepovedlo, jelikož jsem nepoužil žádnou čistě hlasovou techniku, ale hlas byl přítomen takřka ve všech hrách i aktivitách. Nejlépe pracovaly skupiny s hlasem ve čtvrté lekci a při zpomalení. Hlasovou výchovu máme dle ŠVP zařazenu ve druhém ročníku. Poslední střednědobý cíl navázat mezi žáky důvěru a přátelství je pro mě obtížně uchopitelný. Nemohu totiž zajistit, aby se všichni členové skupiny přátelili, ale mohu svým pedagogickým působením pracovat na budování důvěry, která vzniká v delším časovém úseku, než jsou tři měsíce. Příště bych tento cíl formuloval jinak – nastolit mezi žáky příjemnou pracovní atmosféru. Na základě takto definovaného cíle je následně možné budovat důvěru ve skupinách.

Závěr

V bakalářské práci jsem se zabýval počátečními lekcemi dramatické výchovy na střední škole. Pracoval jsem s dvěma skupinami prvního ročníku oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na Střední pedagogické škole a Střední zdravotnické škole v Krnově, kde jsem kmenovým vyučujícím.

V praktické části práce popisuji celkem pět lekcí, jež jsem navrhl jako vyučující dramatické výchovy pro tyto dvě skupiny žáků, kteří měli v dané době s dramatickou výchovou nulové zkušenosti. Předložené lekce jsem v těchto dvou skupinách vedl, při jedné lekci byla online přítomna vedoucí mé bakalářské práce. Lekce byly navrženy jako totožné, jejich podoba však byla mírně upravována v průběhu vyučování dle mého bezprostředního vyhodnocení situace a potřeb skupiny. Po jednotlivých lekcích jsem vždy provedl hodnocení a sebehodnocení, které je podstatné pro další směřování v daném předmětu.

Bylo pro mě velmi obohacující porovnávat obě skupiny prvního ročníku. První skupina, v níž byly samé žákyně, by se dala charakterizovat jako impulzivní, „nejdřív koná, až pak přemýšlí“, soutěživá, hlasitá až hašteřivá. Druhá skupina, v níž byl i jeden chlapec, působila melancholičtěji, panoval v ní přemýšlivý, klidný a rozvážný duch, občas se sklonem k přílišné rezervovanosti až bázlivosti. Obě skupiny byly však schopny vzájemně se na sebe naladit, kooperovat mezi sebou, plnit zadané úkoly, diskutovat nebo pronášet estetické soudy. Lišila se pouze míra, jakou jsem musel pedagogicky zasahovat a citlivě korigovat případné nežádoucí jevy typu skákání si do řeči, přehnané poukazování na chybu druhého apod.

Ať se jako vyučující dramatické výchovy setkám s jakoukoliv skupinou žáků, musím být připraven reagovat na situace vzniklé ve vyučování. Ve věkové skupině středoškoláků je typické, že prožitek způsobený aktivitami v dramatické výchově může přivolat velké emoce (nejen radostné, ale i smutné). Některá témata mohou vyvolat depresivní náladu až slzy, zároveň pracuji se skupinou mladých formujících se osobností, jejichž minulost neznám, proto je možné, že i při zdánlivě neutrálním tématu se mohou objevit asociace, které v žácích vyvolají citlivou reakci. Při volbě témat, her i metod je potřeba vše výše uvedené brát v potaz. Dramatická výchova může mít i další „vedlejší“ efekty, může dopomoci odkrýt problematické vztahy uvnitř školního kolektivu, nebo naopak působit preventivně, např. při nácviku řešení konfliktních situací mezi vrstevníky apod.

Abych skupinu poznal a naladil jednotlivé žáky na sebe navzájem, je potřeba volit takové metody, které budou pro žáky nejen atraktivní, ale především adekvátní svou náročností (ani triviální, ani extrémně složité) a budou jejich komfortní zónu posouvat, pokud možno, postupně a přiměřeně, i když jsem si vědom toho, že každý jedinec má komfortní zónu nastavenou jinak. Je proto dobré zvolit takové hry a aktivity, které je možné hodinu od hodiny inovovat – obohacovat o nové prvky, zpomalovat či zrychlovat jejich tempo apod. Žáci tak mohou stavět již na vlastních předchozích zkušenostech skupiny a vrstvit své prožitky.

Detailnější uvažování o počátečních hodinách dramatické výchovy mi umožňuje hlouběji reflektovat mou vlastní pedagogickou činnost a promyslet hry i celkové kroky v úvodních lekcích pro další ročníky tak, aby vycházely co nejvíce z příkladů vlastní dobré praxe a pomáhaly vybudovat solidní základy pro další práci a náročnější úkoly dramatické výchovy typu námětové lekce či tematické lekce se strukturovaným dramatem. Bez kvalitních základů se, ostatně jako v každé lidské činnosti, totiž v dramatické výchově neobejdeme.

Prameny

1. ŽÁČEK, J. (2004). *2 x 2 je někdy 5*. Vyd. 2. Praha: Albatros.

Seznam literatury

1. BELZ, H. a SIEGRIST, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál.
2. BERK, L. E. (2012). *Child Development*. Vyd. 9. Massachusetts: Pearson.
3. BUDÍNSKÁ, H. (2008). *Hry pro šest smyslů*. Vyd. 7. Praha: NIPOS.
4. COLLIN, C. (2014). *Kniha psychologie*. Vyd. 1. Praha: Knižní klub v edici Universum.
5. ČÁČKA, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk.
6. ERIKSON, E. H. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
7. KELNAROVÁ, J. a MATĚJKOVÁ, E. (2010). *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. Vyd. 1. Praha: Grada.
8. KERN, H. (2000). *Přehled psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál.
9. LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada.
10. MACEK, P. (2003). *Adolescence*. Vyd. 2. Praha: Portál.
11. MACHALÍKOVÁ, J. a MUSIL, R. (2015). *Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol*. Vyd. 1. Praha: Informatorium.
12. MACHKOVÁ, E. (2007). *Jak se učí dramatická výchova*. Vyd. 2. Praha: Nakladatelství AMU.
13. MACHKOVÁ, E. (2012). *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. Vyd. 1. Praha: Portál.
14. MACHKOVÁ, E. a kolektiv. (2022). *Dramatické metody ve vyučování*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství AMU.
15. MLEJNEK, J. (2011). *Dětská tvořivá hra*. Vyd. 3. Praha: NIPOS.
16. NAKONEČNÝ, M. (2012). *Emoce*. Vyd. 1. Praha: Triton.
17. ŘÍČAN, P. (2013). *Psychologie. Příručka pro studenty*. Vyd. 4. Praha: Portál.
18. Střední pedagogická škola a Střední zdravotnická škola. (2021). *Školní vzdělávací program pro obor Předškolní a mimoškolní pedagogika*. <https://spgs->

[szs.cz/getattachment/954fab22-93bb-4de5-87e3-c1c358ac290a/Skolni-vzdelavaci-program-pro-obor-Predskolni--\(9\).aspx](https://szs.cz/getattachment/954fab22-93bb-4de5-87e3-c1c358ac290a/Skolni-vzdelavaci-program-pro-obor-Predskolni--(9).aspx)

19. VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum.
20. VALENTA, J. (1997). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Agentura STROM.