

Západočeská Univerzita v Plzni

Fakulta Pedagogická

Katedra výtvarné výchovy a kultury

**Možnosti mezioborového propojení výtvarné,
dramatické a osobnostní a sociální výchovy**

Bakalářská práce

Magda Kaňovská

Specializace v pedagogice

Vizuální kultura se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: PhDr. Komzáková Martina, Ph. D.

Plzeň 2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 3. července 2020

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Tímto bych chtěla velice poděkovat své vedoucí práce, PhDr. Martině Komzákové, PhD., za cenné rady, směřování, ochotu a trpělivost při procesu tvorby bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině za podporu ve studiu i při psaní této práce a v neposlední řadě za pomoc při fotodokumentaci projektu slečně a kolegyni Bc. Věře Součkové.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá tématem možnosti vzájemného propojování předmětů. Předmětem zkoumání bylo propojení oborů, které studuji - výtvarné výchovy s dramatickou výchovou, a využití tohoto propojení s přesahem do osobnostní a sociální výchovy s možností využití nabitých vědomostí a dovedností v praxi a jejich možným přínosem do každodenního života účastníků projektu. Projekt byl vyučován v rámci mimoškolního vzdělávání jako tematické bloky výtvarně-dramatického kroužku určeného pro děti od 4. do 7. třídy. Při projektu jsem vycházela z teorie v oblastí artefiletiky, osobnostní a sociální výchovy, výtvarné výchovy, dramatické výchovy a projektového vyučování. Práce je členěna na část teoretickou a část praktickou. V rámci teoretické části je nastíněno pět výše zmíněných výchozích teoretických pilířů projektu. V části praktické je poté rozebrána stavba projektu a jeho průběh.

Klíčová slova: artefiletika, výtvarná výchova, dramatická výchova, projektová výuka, osobnostní a sociální výchova, performance, happening, primární prevence, umělecké dílo, rolová hra, sebepoznávání

Anotation

The bachelor thesis deals with the topic of mutual interconnection of subjects. The subject of the research was the interconnection of the fields my study - educational and drama education and its use with the overlap of personality and social education, possibilities and skills in practice and their possible use in the everyday life of the project participants. The project was taught in extracurricular education as thematic blocks of art and drama clubs for children from 4th to 7th grade. In my search, I look at the field of artefiletics, personal and social education, art education, drama education and project teaching. The thesis is divided into theoretical and practical part. The theoretical part outlines five of the above-mentioned initial theoretical pillars of the project. In the practical part is then analyzed the project and its course.

Keywords: artefiletics, art education, drama education, project teaching, personality and social education, performance, happening, primary prevention, art work, role play, self-knowledge

Obsah

1 Úvod	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
2 Artefiletika	6
2.1 Vymezení pojmu artefiletika	6
2.2 Výrazová hra	6
2.3 Reflektivní dialog	7
2.4 Fikční svět	8
2.5 Zážitek, prožitek	9
2.5.1 Zážitek	9
2.5.2 Prožitek	9
3 Primární pozitivní prevence	10
3.1 Několik zásad efektivní primární prevence	10
3.2 Základní principy dotýkající se obsahu mé bakalářské práce	11
3.3 Prolnutí OSV a primární prevence	12
4 Osobnostní a sociální výchova	13
4.1 Vymezení pojmu osobnostní a sociální výchova	13
4.2 Tematické okruhy a cíle osobnostní a sociální výchovy	13
4.2.1 Osobnostní rozvoj	13
4.2.2 Sociální rozvoj	14
4.2.3 Morální rozvoj	15
4.3 Aplikační témata (rolově situační)	16
4.4 Reflexe	16
4.4.1 Základní didaktická struktura OSV	16
4.4.2 Aplikování metody v rámci hodiny	17
4.4.3 Cíl reflexe	17
4.4.4 Forma reflexe	17
4.4.5 Obsah reflexe	17
5 Projektová metoda	18
5.1 Projektová výuka v kontextu výtvarné výchovy	18
5.2 Pedagogika volného času	19
6 Dramatická výchova	21
6.1 Vymezení pojmu dramatická výchova	21
6.2 Principy dramatické výchovy využití v praktické části	21
6.3 Hra	23
6.4 Hra v roli	23
PRAKTICKÁ ČÁST	25

7	Příprava projektu	25
7.1	Charakteristika projektu	25
7.2	Stavba projektu	25
7.3	Informace o skupině	25
7.4	Prostředí	26
7.5	Příprava hodiny	26
8	Realizace projektu	28
8.1	Rituály	28
9	První hodina	30
9.1	Čtyři obrázky	30
9.2	Vyprávění příběhu	32
9.3	Co by, kdyby - scénky	36
9.4	Závěrečná reflexe	37
9.4.1	Co vám dnes sedlo a co nesedělo?	37
9.4.2	Co je těžkého na tom být hrdinou a dobrého na tom být hrdinou?	37
9.4.3	K čemu je dobré být tedy hrdina, když to je těžké? Proč někdo hrdinou přesto je?	38
9.5	Znamení hrdinství - úkol před odchodem	38
10	Druhá hodina - Nejsme černobílí, barevné já	39
10.1	Stručný popis	39
10.2	Vyjádření barvou	39
10.3	Základy teorie míchaní barev	42
10.4	Míchání barev těly	42
10.5	Barevný svět a Mark Rothko	43
10.6	Barevné stereotypy	44
10.7	Dostaveníčko modré s červenou	44
10.8	Reflexe	46
10.8.1	Když se podíváte na první a poslední pole, jaká proběhla změna?	46
10.8.2	Jak se barvy a to co v nás vyvolávají, odráží v běžném životě?	46
10.8.3	Co pro mě bylo překvapující/ přínosné?	46
11	Třetí hodina	47
11.1	Věřím ti, věřím si – slepě	47
11.1.1	Vedení prostorem	47
11.1.2	Vedení slovem	47
11.1.3	Na slepou bábu	48
11.1.4	Vedení dotekem	48
11.1.5	Slepá tužka	49
11.2	Důvěra v umění, umění důvěry	50

11.3	Reflexe	52
11.3.1	Co bylo obtížnější, být vedeni nebo tím, kdo vede?	52
11.3.2	Co bylo důležité při tvorbě slepou tužkou? (V čem spočívá přínos spolupráce?)	52
11.3.3	Který druh vedení vám byl nejpříjemnější? Který nejtěžší a který nelehčí?	52
12	Čtvrtá hodina	53
12.1	Tvář tvaru	53
12.2	Hmat - objekty poslepu	53
12.2.1	Který z tvarů pro vás byl příjemný a který nepříjemný na dotek? Co ve vás vzbuzoval jejich tvar – jaký pocit? Který předmět na vás působil například jako uklidňující, ze kterého vyzařovalo nebezpečí?	54
12.3	Tvar, který potřebuji – pantomimické znázornění	54
12.4	Podlaha je láva	55
12.4.1	Kdybyste měli tvarem popsat skupinu, jaký by to byl?	56
12.4.2	Byla taková vaše skupina?	56
12.5	Samostatná vs. společná tvorba	56
12.5.1	Samostatná tvorba	56
12.5.2	Společná tvorba	56
12.6	Tvary a Miro	57
12.7	Reflexe	57
12.7.1	V čem je lepší pracovat ve skupině a kdy je lepší pracovat sám?	57
12.7.2	Kde se s jazykem tvaru setkáváme, můžeme tyto poznatky využít?	57
13	Pátá hodina	58
13.1	Kdybych mohl mít jakoukoliv „superschopnost“, jaká by to byla?	58
13.2	Napadají vás nějaké nevýhody toho mít „superschopnosti“?	58
13.3	Návrh super - superhrdiny	59
13.4	Ukázky superhrdinů	59
13.4.1	Co mají superhrdinové společné?	60
13.4.2	Proč právě otazník a vykřičník?	60
13.5	Superhrdina v nás	60
13.5.1	Jak by se změnil den, kdybys byl superhrdinou?	60
13.6	Reflexe	61
13.6.1	Měli jste někdy na sobě nějakou masku? Proč? Co nám maska, dres, znamená propůjčuje, proč ji superhrdinové na sobě mají?	61
13.6.2	Jak se liší superhrdina od super-padoucha?	61
14	Poslední hodina – zakončení projektu	62

14.1	Výroba artefaktu a prostředku pro výrazovou hru	62
14.2	Realizace akce	64
14.3	Reflexe zážitku	66
14.3.1	Co se vám líbilo	66
14.3.2	Co se vám naopak nelíbilo, co vás zklamalo	66
14.3.3	V čem hodnotíte projekt jako přínosný pro sebe	67
14.3.4	Přijali byste objetí, kdyby vám ho někdo nabídnul	67
14.4	Závěr	67
15	Vliv projektu na děti	69
15.1	Sárka	69
15.2	Barča	69
15.3	Verča	69
15.4	Víťa	70
15.5	Roman	70
15.6	Eliška	70
15.7	Kryštof	70
15.8	Zuzka	71
16	Závěrečné shrnutí a doporučené změny v projektu	72
17	Závěr	74
18	Resumé	75
	Seznam použité literatury	76
	Seznam internetových zdrojů	77
	Přílohy	I

1 Úvod

Téma této bakalářské práce tkví v propojování metod, forem a témat oborů výtvarná výchova, dramatická výchova a osobnostní a sociální výchova, jejich mezioborové propojování v rámci mimoškolního vzdělávání. K výběru tohoto tématu mě inspirovalo během mého dvouoborového studia hned několik předmětů a vyučujících na vysoké škole. Největším popudem v tomto směru sloužil předmět Umění v kontextech vzdělávání, kde jsme se mimo jiné dozvíдали právě o možnostech, přínosech a možných vzájemných obohacích různých oborů v rámci předmětů kurikula základního vzdělávání. Mluvili jsme zde o umělcích a uměleckých směrech, které tato propojení přirozeně využívají. Dalším impulzem pro mě byl blok hodin s Mgr. Veronikou Rodovou, Ph.D. v rámci druhého oborového sloupu mého studia, dramatické výchovy. Jednalo se o blok zaměřený na možnosti odlišného způsobu koncipování témat z hodin dějepisu obohacený o metody a zážitkové aktivity převzaté tematicky z dramatické výchovy. Poslední velkou inspirací byly hodiny Osobnostní a sociální výchovy pod vedením MgA. Evy Gažákové, Mgr. Michala Dubce a Mgr. et MgA Romanem Černíkem. Témata a poznatky z těchto hodin mě zaujaly natolik, že jsem toužila je zkusit převést do vlastní pedagogické praxe a ověřit si je.

Tento projekt byl komponován do prostředí mimoškolních aktivit. Není tedy okleštěn rámcovými vzdělávacími plány a školním prostředím. Z důvodu možnosti pedagogické praxe jsme tedy s kolegyní z oboru založily v hudební škole Boříkové vlastní výtvarně-dramatický kroužek VYDRA, abychom zde naše projekty mohly realizovat.

V rámci projektu jsem chtěla dětem nabídnout možnost rozvoje a poučení zábavnou a zajímavou formou. Zároveň jsem se dětem snažila zprostředkovat svět umění v odrazech světa běžného života. Mou snahou bylo vytvořit takový projekt, kde žáci využívají zážitkové aktivity a teoretické poznatky k reflektování vlastní i cizí tvorby a pochopení spojitostí těchto poznatků a témat ze svého okolí.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Artefiletika

2.1 Vymezení pojmu artefiletika

Pojmem artefiletika chápeme jako výchovné pojetí, které si zakládá na psycho – didaktickém spojení exprese, tedy výrazového tvůrčího projevu a reflexe, tedy zpětného náhledu na vytvořené dílo a proces tvorby. V artefiletice se snoubí umění, arteterapie a filetický přístup k výchově, který spojuje intelektový rozvoj s rozvojem emočním a sociálním. Artefiletika vznikla jako nová snaha ve výchově o bližší přimknutí osobního prožitku a vlastní životní zkušenosti žáka. Osobní reflexe, tedy zpětné ohlédnutí se a porovnání zážitku vlastního s autentickými zážitky ostatních, je v tomto přístupu obohacena o širší kontext, který je hlavním odlišným rysem oproti výchově v tradičním slova smyslu. Cílem artefiletiky je získání schopnosti symbolistního vyjadřování, poznávání světa kolem sebe a schopnost prohloubení vnímání okolního světa, díky předchozí zkušenosti z uměleckého prožitku, v rámci vlastní tvorby.

Jde o nový přístup ve výchově, rozvíjející se od 90. let minulého století. Artefiletika, podobně jako osobnostní a sociální výchova, byla utvářena s úsilím o obohacení předchozího pojetí výchovy o zážitkovou formu a přiblížení ke zkušenostem z vlastních zkušeností žáků.

2.2 Výrazová hra

Výrazová hra je symbolickou kreativní a imaginativní aktivitou. V rámci učební úlohy, vymezených pravidel a předem daného námětu, který vede účastníka k obsahu a smyslu a zároveň poskytuje účastníkům prostor k poznání a sebevyjádření. Výrazová hra dělá z účastníků aktivity či učební úlohy tvůrce nebo spolutvůrce uměleckého díla. Tuto aktivitu lze využít jako spojnicí mezi obory, kupříkladu výtvarné aktivity s aktivitou dramatickou, hudební, taneční. V tomto procesu tvůrčí činnosti lze dílo smyslově uchopit a umělecky vyložit v dané verzi fikčního světa. Probíhá ve skupině a směřuje její členy k obohacení a proměnám ze sociálního a kulturního hlediska. Její přínos tkví v zážitcích a poznacích, které prostřednictvím následné reflexe dokáží hráči sdělovat jako vyjádření vlastní reality v širších souvislostech. Ač se to tak může zdát, za výrazovou

hru nelze považovat veškeré školní aktivity. Jde výhradně o ty, ve kterých využívají žáci svou představivost, a mohou tak své představy dle zadání/ pravidel ztvárnit. V následné reflexi jim učitel pomůže uvědomit si, jak a proč co dělali a jak jim to pomohlo, posunout se oproti stavu ve kterém byli pře danou aktivitou.

Výrazová hra podporuje výchovné situace, ty potom můžeme vyhodnotit v reflexi a v rámci porovnání projevů a zkušeností nás samotných. Jelikož je výrazová hra symbolická aktivita, je žádoucí ztotožnění účastníka s námětem, díky tomu poté zprostředkovává vyjádření jeho individuality. K rozpoznání symbolů u samotného tvůrce dochází až při společné interpretaci. Na začátku vstupuje do hry účastník jako divák, bez ohledu na jeho kulturní přípravu. Zároveň ale přináší svou dosavadní zkušenost. Na celkovém rozvinutí účastníka a jeho výbavy, je zaměřena právě hra, díky které by měli účastníci získat nové hodnoty a zkušenosti.

„Vyjadřovací formou výrazové hry je umělecký výrazový projev (výtvarný, dramatický, taneční, hudební) zasazený do výchovného prostředí.“ [2] Výrazová hra může probíhat jak ve skupině, tak jako individuální tvorba v rámci skupiny. Opírá se o běžnou osobní zkušenost člověka a běžné životní aktivity, které staví do nových kontextů a snaží se je ozvláštnit. Takto jsme s dětmi pracovali při pochopení toho, kdo je to hrdina. Nakonec samy pojmenovaly, že hrdinou může být vlastně i zdánlivě obyčejný člověk jako například jejich táta, nebo i oni samotní.

Výrazová hra vzniká jako setkání našich individuálních prekonceptů, které se navzájem liší a jsou tak jedinečnými výrazovými projevy. Můžeme se jí naučit a cvičit se v ní. K tomu nám pomáhají pravidla a její námět, díky kterým účastník lépe pochopí obsah a smysl hry.

2.3 Reflektivní dialog

Při výrazové hře mají účastníci mnoho zážitků, které by spolu s lektorem měli po jejím skončení náležitě prodiskutovat – reflektovat. Je důležité si reflexi nechat až po skončení aktivity, jinak by to mohlo být rušivé a kazilo by to celkový zážitek.

„Reflexe po akci je zkoumavý návrat k tomu, co bylo zažito v nitru výrazové hry. Skládá se ze dvou navzájem neoddělitelných složek: (1) ze zpětného pohledu tvořícího a prožívajícího člověka na své vlastní aktivity, postoje a záměry (individuální složka) a (2) z porovnání vlastního zážitku se zážitky ostatních lidí v podobné situaci (sociální

složka). Úkolem reflexe po akci je zpřítomnit a interpretovat původní zážitek za pomoci různých druhů výrazu, prozkoumat jej za pomoci jazyka o hře nebo jazyka nad hrou a vyložit jej v kontextu osobním, sociálním a kulturním.“ [2]

Reflexe je tedy návrat k zážitku, kdy se ho snažíme interpretovat a je pro nás hlavním prostředkem k dosažení poznání. Zároveň díky němu poznáváme, v čem jsme si s ostatními podobní nebo v čem se lišíme. V průběhu tvorby, kdy se nacházíme ve fikčním světě a následnému reflektivnímu dialogu máme možnost poznat a rozvinout svět který jsme ve hře vytvořili. Díky reflektivnímu dialogu nad našimi výrazovými projevy, se prohlubuje a rozvíjí tvořivé myšlení a setkávají se různé pohledy a názory na danou věc. Je to prostor pro nás, abychom si uspořádali slova, myšlenky, pocity a také pro vyřešení našich vnitřních nezdarů, které mohly při tvorbě nastat. Zároveň se můžeme podělit o radost z našeho tvoření a výsledného díla.

Reflektivní dialog pracuje s kulturní stranou zážitku, dále pak s psychickou, sociální a také se socio – biologickou souvislostí. Není jednoduché tyto strany odlišit, takže nám často mohou splynout. Je tedy důležité s reflektivním dialogem zacházet opatrně a pokud to jde, udělat si na něj přípravu v podobě otázek nebo formy v jaké se bude odehrávat.

2.4 Fikční svět

Pro výtvarnou i dramatickou sféru, je jedním z hlavních pilířů takzvaný fikční svět. Ten není světem reálným, nýbrž vysvětluje podstatu slova „jako“. Do fikčního světa se dostáváme ve výrazové hře a je vnímán jako náhrada za aktuální skutečnost. To je možné pouze pokud dokáže účastník vědomě přecházet a rozdělit reálnou a fiktivní rovinu zážitku. Dalším důležitým předpokladem je, že účastník do takového světa vstoupí dobrovolně, za předpokladu, že je ochoten hrát uměleckou výrazovou hru. Ta je sama o sobě motivační složkou a úloze může předcházet nebo ji doprovázet. Míra zaujetí a přístupu účastníků ovlivňují prožití uměleckého díla. Cestu zpět z fikčního světa nabízí reflexe a interpretace zážitků.

2.5 Zážitek, prožitek

2.5.1 Zážitek

Zážitek je stavebním kamenem artefletky, která je na zážitkovém vzdělávání založena. Díky zážitku poznáváme sebe samotné i svět kolem nás. Učíme se naše zážitky popsat, a hlavně si je uvědomovat. S tím je spojena reflexe, díky které se k zážitku vracíme a snažíme se ho pro sebe i pro ostatní definovat, vyložit a pracovat s ním dále. Je to ryze individuální proces, a proto žádná výpověď není špatně a k jedné aktivitě se sejde vždy několik reflexí. Zážitek je zároveň stěžejní také pro dramatickou výchovu. Je to něco k čemu obě výchovy směřují a na čem staví. Dramatická výchova má své metody založené na přímé účasti žáků a s výtvarným prostředím se skvěle doplňují.

2.5.2 Prožitek

Prožitek je citová složka zážitku. Je to subjektivní proces, který se v člověku zrovna odehrává a on něco „prožívá“. Je přítomný ve většině stavů, které člověk má, a to například i v případě nudy. S prožitkem se, na rozdíl od zážitku, snažím pracovat v tu danou chvíli kdy probíhá. Snažím se ho vnímat a uvědomovat si ho natolik, abych ho dokázal popsat. Zážitek je poté jakýmsi „výsledkem“ po dané aktivitě, ve které jsme měli vícero prožitků a zároveň vjemů.

3 Primární pozitivní prevence

Jedná se o snahu učinit opatření před vznikem problému jakožto ochranu a obranu možných budoucích sociálně patologických problémů a předcházet tak rizikovému chování. Pokud již nějaký problém vzniknul, snažíme se předcházet jeho rozvoji a přetrvání. Ve snaze o minimalizaci negativních důsledků nemluvíme již o prevenci primární, ale jedná se o sekundární a terciální. Primární pozitivní prevence tedy je výchova k takovým hodnotám a vzorcům chování, které podporují zdravý životní styl jedince, cit pro správné sociálního chování a jednání, a v neposlední řadě pracuje na rozvíjení psychosociálních vědomostí, dovedností, postojů a schopností. V aktivitách je vyžadován aktivní přístup, spolupráce ve skupinách, které jsou zaměřené na praktické využití v životě, ať již soukromém, studijním, či budoucím pracovním. Aktivity se též věnují přípravě na možné zátěžové životní situace.

OSV a primární pozitivní prevence jsou si ve své podstatě velmi blízké. Cesty, metody a techniky OSV jsou často využívány pro programy primární pozitivní prevence, a témata a kompetence OSV jsou zároveň přirozeně obsaženy v tématech, kterými se zabývá primární pozitivní prevence.

3.1 Několik zásad efektivní primární prevence

S mou bakalářskou prací souvisí zvláště v bodech:

- Práce s malou skupinou
- Program zahrnuje aktivní účast
- Prožitková výuka, kombinuje různé techniky – výtvarné, pohybové...
- Důraz na zpětnou vazbu
- Reagovat na měnící se potřeby skupiny, sledovat její vývoj, zakomponovávat zájímavé prvky blízké konkrétní skupině, jednotlivcům i trendům
- Vytvoření pozitivního sociálního klimatu
- Posilování sebevědomí, posilování komunikačních schopností, vedení k zodpovědnosti

3.2 Základní principy dotýkající se obsahu mé bakalářské práce

Inpretace principu primární prevence je předcházení nejrůznějším druhům rizikového chování v různých fázích vývoje a života s ohledem na citlivost dítěte či dospívajícího v určitých etapách života na určité potenciálně nebezpečné podněty. Jde též o minimalizaci případných možných negatických projevů chování. Měla by nabádat a přispívat ke zdravému životnímu stylu, stejně jako k prohloubení schopností pozitivního sociálního a prosociálního chování i psychosociálních dovedností jedince. Dále by měla posílit a rozvíjet rozhodovací schopnosti, vést k efektivnímu řešení problem, pozitivnímu sociálnímu chování a psychosociálním dovednostem. Nejvíce se mé práce týká cvičení schopností pro lepší zvládnání zátěžových situací, schopnosti utváření silnějšího sebevědomělého a odolného svébytného jedince, který je lépe schopen vyhnout se škodlivým oblastem, jako je agrese, násilí, šikana, intolerance, rizikové chování.

Při vytváření dílčích aktivit jsem se snažila jsem se v práci vyhnout plakátovosti, cíle primární prevence jsou proto obvykle přítomné v nepřímé formě.

Je v pořádku být jiný, mít jiný názor. Současně ale některé názory máme stejné, některé jevy a věci stejně vnímáme přesto, že jsme odlišní. Je důležité umět najít kompromis, i když máme na věc jiný názor. V hodinách jsme se opakovaně setkali s tématy škola a kamarádi, co je na škole špatné, ale i co je dobré. Dotkli jsme se témat šikana a jinakost. Když třeba dívka řekla, že se jí ve škole smáli, že je hloupá, tak jí ostatní řekli, že teď už je ale tady s nimi, tak už nemusí být smutná. Snažila jsem se vytvořit prostředí, které není škole podobné, je přátelské a neformální, kde jsou děti partnery v aktivitách, ale zároveň jsem je vedla a trochu zklidňovala. Snažila jsem se vytvořit prostředí, do kterého by se děti rady vracely, kam by patřily, našly si tam kamarády a i mimo kroužek se scházely. Děti v kroužku měly podobné zájmy, bavily se, smály se spolu, pokud něco nevěděly a neuměly, snažila jsem se jim ukázat, že to není problém. I ostatní děti se místo posměchu naučily naslouchat, pomáhat si, poznali své slabé a silné stránky. I zakřiknutější jedinci se poté otevřeli a ostatní s nimi pak rádi pracovali.

Snažila jsem se, aby si děti k názorům a vztahům ve skupině došly formou zážitku, stejně tak na jistá poučení či myšlenky, ke kterým jsem se je snažila vést, aby v reflexi vyjádřily samy, aby si na ně přišly a našly si odůvodnění, proč jsme dané aktivity dělali.

Je v pořádku byt jiný, mít jiný názor, ale ze nekteře nazory máme stejne a nekteře

jevy a veci stejne vnimame, presto, ze jsme odlisni. Je duluzite umet najit kompromis, ikdyz mam jiny nazor,

V hodinach jsme nekolikrat narazili na skolu, na kamarady, co je na skole spatne I co je dobre. Narazili jsme na temata sikany a jinakosti. Kdyz treba holcicka rekla, ze se ji smali ve skole, ze je hloupa, tak ostatni ji rekli, ze ted uz je ale tady s nimi, tak uz nemusí byt smutna. Snazila jsem se vytvorit prostredi, ktere neni skole podobne, je pratelske a neformalni, kde jsou pro deti partak v aktivitach, ale zaroven je vedu a trochu zklidnuji. Snazila jsem se vytvorit prostredi do ktereho by se deti radi vraceli, kam by patrili, nasli si tady kamarady a I mimo krouzek se schazeli. Deti na krouzku meli podobne zajmy, bavili se, smali se spolu, pokud neco nevedeli a neumeli, snazila jsem se jim ukazat – ze to neni problem a I ostatni deti se misto posmechu naucili naslouchat, pomahat si, poznali sve slabe a silne stranky a I zakriknutejsi jedinci se pote otevrelí a ostatni s nimi potom radi pracovali.

Snazila jsem se aby si deti k nazorum a vztahum ve skupine dosli formou zazitku, stejne tak na jista pouceni ci myslenky, ke kterym jsem se je snazila vezt, aby v reflexi vyjadrili sami, aby si na ne prisli a nasli si oduvodneni, proc jsme dane aktivity delali.
Online zdroje: [1] [2]

Nespecifická primární prevence – veškeré aktivity podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání a organizace volného času, například zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti, k odpovědnosti za sebe a své jednání. Tento typ prevence je významný v kontextu aplikace různých efektivních a vyhodnotitelných specifických programů. Online zdroj: [3]

3.3 Prolnutí OSV a primární prevence

OSV je pokládán za systém edukační, nikoliv primárně reedukační, terapeutický ani vytvořený na intervence krizových stavů. OSV však díky svému obsahu vyhovuje podmínkám primární všeobecné prevence a to zaměřením na osobnostní rozvoj, sociální dovednosti a v neposlední řadě na etické jednání. Tím pádem se zabývá jedním z cílových položek prevence, a to cílením na prevenci různých nelehkých životních problémů, obtížích v chování a sociálně patologických jevů.

4 Osobnostní a sociální výchova

4.1 Vymezení pojmu osobnostní a sociální výchova

Podle Valenty (2006) je možné osobnostní a sociální výchovu definovat jako disciplínu věnující se rozvoji a osvojování si důležitých schopností a dovedností, pro každodenní život člověka. Kompetence osobnostní výchovy se orientuje na život jedince sama o sobě jako takového. Druhou částí je sociální výchova, která se zabývá tématy mezilidských vztahů, dostáváme se tedy od jedince samotného k jedinci jakožto členovi společnosti.

Osobnostní a sociální kompetence na sebe ve výchově pravidelně navazují, nebo se dokonce mnohdy překrývají a propojují. Osobnostní a sociální výchova se obecně zaměřuje zvláště na praktické dovednosti, které lze aplikovat s přesahem z/do mnohých oborů vzdělávání a rozvoje, využitelných v běžném životě. Jako například mohou sloužit hlavně komunikační schopnosti, např. asertivita, nebo jakým způsobem korektně a eticky jednat ve složitých situacích. Obor přitom bere v potaz individualitu, potřeby, osobnost i zvláštnosti jedince. Tímto je osobnostní a sociální výchova specifická a tohoto znaku je také třeba využívat při jejím aplikování při výuce. Snaží se nacházet a prohlubovat dobré vztahy jedinců k sobě samým i k lidem a světu kolem nich.

„Dovednost spočítat si peníze při nákupu je sice rovněž dovedností „každodenní“, ale příprava na její ovládnutí náleží spíše do sféry matematiky. Ovšem dovednosti typu: „korektně, ale efektivně“ vyřešit situaci, kdy mě ve frontě před pokladnou při nákupu někdo předbíhá; „jednat asertivně“ v situaci, kdy zjišťuji, že jsem při nákupu okrádán; „jednat eticky“ když zjistím, že okrádám sám a přitom navíc „nemít z toho všeho zbytečné následky na vlastní nervové soustavě“ a třeba ještě navíc „nevynadat pak zbytečně vlastním dětem“ – tyto dovednosti již náleží osobnostní a sociální výchově.“ [3]

4.2 Tematické okruhy a cíle osobnostní a sociální výchovy

4.2.1 Osobnostní rozvoj

Rozvoj schopností poznávání zahrnuje cvičení různých dovedností, pro zlepšení kognitivních schopností. Samotný pojem kognitivních schopností pak obsahuje řadu poznávacích procesů klíčových pro rozvoj, prožívání a chování. Běžně se jedná o zdokonalování samotného smyslového vnímání, pozornosti, rozvoji fantazie a způsobu myšlení.

Sebepoznání a sebepojetí je důležité proto, aby měl jedinec realistický pohled na sebe samého a přisuzoval si adekvátní hodnotu, což se následně projevuje pozitivně v mezilidských vztazích. Jako zdroj informací k sebepojetí, v rámci procesu sebepoznávání, lze použít jak sám sebe, tak druhé lidi, stejně tak náš vztah k sobě či druhým.

Seberegulaci a sebeorganizaci můžeme rozlišit na dvě dílčí témata, konkrétně kontrolu vlastního chování v aktuální situaci, a plánování vlastního života a dodržování těchto plánů. Hlavními faktory ovlivňujícími seberegulaci je vůle, a schopnost ovládnutí vnitřních pocitů (prožívání emočních stavů) a vnějších projevů (vlastního chování). Důležitý je též osobní management, dodržování plánů a času.

Psychohygienu lze též rozdělit na dvě podskupiny, a sice na prevenci zátěží/problémů a jejich následků a na jednání v již nastalé zátěžové situaci. Obvyklou reakcí na zátěž je stres a deprivace. Samotná psychohygienu pak znamená preventivní péči o tělesné i duševní zdraví. Předcházet zátěžovým situacím lze sociálními dovednostmi a pozitivním myšlením.

Kreativita (čili tvořivost) je schopnost, která umožňuje vidět věci z jiného úhlu, a nacházet neobvyklá a početná řešení problémů. Je pro člověka podobně důležitá jako inteligence. Lze ji uplatnit v uměleckých formách ve výchově (např. kresby, sochání atd. . .), ale může se vztahovat i k samotným tématům, jako třeba tvořivost v obecné komunikaci (barvitost projevu, navazování mezilidských vztahů).

4.2.2 Sociální rozvoj

Poznávání lidí se hodí zejména pokud se schází nový kolektiv. Ovšem i pro již zavedené skupiny lze provádět obdobné kroky a například se věnovat tomu, co o sobě vzájemně nevíme, či co se od posledního setkání změnilo. Je důležité se naučit, co na člověku poznávat, ale i jaká jsou rizika chyb při takovém poznávání. Je třeba si osvojit jistou sociální inteligenci a dovednosti.

Mezilidské vztahy definuje P. Hartl jako interakci dvou a více osob s tím, že hlavní mezilidský vztah je provázán s emocionální vazbou. Mezilidské vztahy můžeme také vnímat jako výměny hodnot, přičemž pozitivní vztahy přinášejí i pozitivní hodnoty (vzájemná péče, zábava. . .), a naopak negativní vztahy zase negativní hodnoty (vzájemné urážení. . .).

Komunikace je ve svém základu předáváním informací mezi různými lidmi. Ko-

munikace může být jak verbální (např. řeč nebo různé zvuky), tak neverbální (např. písmo, řeč těla. . .). Je prostředkem k vyjádření prakticky všech předchozích témat. Lze ji použít k jakémukoliv vědomému i nevědomému vyjádření svých myšlenek a pocitů, či jako prostý sdělovací prostředek.

Kooperace je spolupráce více osob za účelem dosažením společného cíle. Kompeticí naopak většinou myslíme činnost, při které více osob (ať už úplně samostatně nebo v několika skupinkách) pracuje na svém cíli za účelem „vítězství“ a porážení ostatních zúčastněných (soutěž). I kompetice tak může obsahovat jistou kooperaci. Obzvláště pro kooperaci je třeba si osvojit jistou formu komunikace, kreativity a seberegulace.

4.2.3 Morální rozvoj

Řešení problémů a rozhodovací dovednosti – Při nauce o tom, jak řešit problémy, je nejdříve nutné se naučit problémy identifikovat prostřednictvím komunikace učitele s žáky. Problémy samotné pak můžeme brát jako učební materiál pro schopnost jejich dalšího rozpoznávání, ale i učení se určitým dovednostem pro jejich řešení. Při řešení problémů v mezilidských vztazích nesmíme samozřejmě zapomenout na etiku (např. se snažit nikoho neurazit), aby se problém ještě neprohloubil. V případě problémů se seberegulací je zase potřeba takovéto identifikovat, a snažit se jim předcházet prevencí a správnou naukou o seberegulaci.

Hodnoty, postoje a praktická etika:

- Hodnota je označována jako vlastnost, kterou osoba vytváří ve své mysli (vědomě i nevědomě) pro nějaký konkrétní subjekt, jímž může být např. osoba či věc, a to v závislosti na vlastních potřebách, a je tak naprosto subjektivní.
- Postoje se dají popsat jako „vztah k jevu“, s hodnotami sdílejí podobný systém hodnocení. Jsou také danou osobou prosazovány s jistou intenzitou. Postoje mohou ovlivnit naše celkové chování, přesto někdy můžeme jednat v naprostém rozporu s naším postojem.
- Etika je nauka o mravnosti. Jako praktická etika se označuje oblast použití různých mravních principů v chování všedních dní. Obecnou dovednost v rozhodování nad etickými problémy je možno učit pomocí různých her, ve kterých jsou

dětem představena etická dilema a jejich úkolem se „správně“ je vyřešit, nejlépe s následnou diskusí nad výsledky.

- Tato témata se běžně prolínají se všemi ostatními v rámci OSV.

4.3 Aplikační témata (rolově situační)

Témata, která nenajdeme v RVP, ale pouze v akademické verzi OSV. Jsou to témata, která spojují předchozí soubory témat, (a cílů a dovedností OSV) s každodenním životem. Navazují na naše životní situace a role. Prostřednictvím simulování a navozování životních situací a rolí se dá trénovat správné jednání v nich. Hraní rolí se často využívá jako příprava na povolání, specifickou činnost či profesi. Například na úřadech práce se provozují nácviky na pohovor do zaměstnání, modelové situace se využívají pro výcvik lidí na krizových linkách nebo se využívají při přípravě obchodních asistentů. Neprotínají se přímo s RVP, ale dají se využít v primární prevenci kdy jsou využívány pro navození potenciálně nebezpečné situace a nacvičení jejího správného řešení (například situace kdy nás někdo láká k užití návykových látek). Mluvíme tedy o dvou druhích akcí a to:

- Jednání v roli – role mohou být biologické (role matky), obecné sociální role (učitel), skupinové sociální role (vůdce, mluvčí), komplementární role (lékař a pacient)
- Jednání ve specifické situaci – může se jednat o různě běžné / každodenní sociální a komunikační situace (sdělování špatných zpráv), přes již zmínění odmítání drog, konfliktní krizovou situaci až po situace fiktivní (konec světa, let na Mars). OSV přirozeně pracuje jak s uměle navozenými situacemi, tak využívá situací, které při výuce mohou nastat samovolně, zvláště konflikt ve skupině.

4.4 Reflexe

4.4.1 Základní didaktická struktura OSV

INSTRUKCE → AKCE (situace) → REFLEXE

Postup v krocích je tedy následovný:

1. Vytyčíme si cíl, zvolíme pro něj vhodnou aktivitu a poté musíme úkol správně zadat, vysvětlit, vystavět situaci = INSTRUOVAT (vhodnými jazykovými prostředky vzhledem k dané skupině).
2. Po instruování nastává vlastní AKCE, v rámci které žáci jednají, tvoří. Paralelně probíhá aktivita učitele, který proces sleduje, snaží se o hladký průběh, působí jako kouč, usiluje o to, aby všechny co nejlépe dostal do dané situace.
3. Na konci přichází REFLEXE (bez ní neprobíhá učení OSV, případně probíhá náhodně, bez ověření).

4.4.2 Aplikování metody v rámci hodiny

Buď může proběhnout v rámci hodiny jedenkrát dle schématu: I → A → R nebo vícekrát, v závislosti na logické návaznosti aktivit, jejich typu i na skupině dle schématu: I → A → R I → A → R I → A → R

4.4.3 Cíl reflexe

Obsahem reflexe je zhodnocení právě nabyté vlastní zkušenosti z předcházející akce. Pokud zkušenost z akce není reflektována, k učení dojít může, ale také nemusí, protože nemáme nad tímto jevem kontrolu. Pokud k učení dojde bez reflexe, nemusí být správně zafixované a efektivní. Reflexe obohacuje prožitek a má vliv na jeho využití v budoucnu. Cíl reflexe souvisí s cílem i průběhem akce.

4.4.4 Forma reflexe

Nejčastější formou reflexe je verbální diskuse. Pedagog kladenými otázkami podněcuje žáky k úvahám a následnému vystavění odpovědi. Forma může být ale i výtvarná – kresba zážitku, či dramatická – například v podobě scénky.

4.4.5 Obsah reflexe

Obsah reflexe je vztažen ke zkonkrétnění zážitku, tedy rekapitulaci, vyjádření osobního prožitku formou zpětné vazby, hodnocení, aplikování zkušenosti na běžný život atp. Zobecnění zážitku probíhá v učení se o jevech, na které jsme narazili v průběhu aktivit či v procesech a postupech.

5 Projektová metoda

Termín projektové vyučování (projektová metoda) označuje moderní pojetí výuky. Projektová metoda se tvořila již koncem 19. století, ale k jejímu využívání dochází až v reformní době první poloviny století 20., a to v americkém školském systému. V českém školství se začíná výrazněji využívat až v posledních letech. Kořeny této metody sahají do pragmatické pedagogiky. Jejím průkopníkem byl americký reformátor John Dewey, který je zároveň považován za jednoho ze zakladatelů pragmatismu. Právě on poukázal na odtržení školy od skutečného života a přišel s tím, že žáky je potřeba na skutečný život cíleně připravovat. To je možné pouze jejich aktivním zapojením do procesu vzdělávání. Žák nemá být posluchačem, ale aktérem. A získávat tak cenné životní zkušenosti. Metoda pracuje s proměnou pohledu na žáka jako takového a stěžejní pro ni jsou zvláště vlastní aktivita žáka, vzájemná spolupráce a osobní zaujetí. K tomu by měl být výrazně motivován tím, že není „odsouzen“ k pasivnímu sezení v lavici, má možnost pohybu i projevu a poznatky si může ověřit na vlastní kůži.

Podle Kiloatricka je učivo pro tuto metodu zaměřené na:

- Sebevzdělávání
- Individualitu dítěte a jeho zájmy
- Sociální hledisko
- Vzdělání přes činnost
- Svébytnou interpretaci prožitku
- Zájem žáka o učivo

„Projektová metoda pouze neiniciuje k výtvarnému vyjadřování dětí, ale pěstuje také jejich schopnost uvažovat v širších souvislostech a učí žáky citlivě, kriticky a rozumně žít.“ [7]

5.1 Projektová výuka v kontextu výtvarné výchovy

Projektová metoda si zakládá na praktickém, činnostním pojetí výuky. Z tohoto důvodu se jednodušeji ujala v prakticky postavené výtvarné výchově, kde není kladen

takový důraz na pasivní přijímání a zapamatovávání informací. Tato metoda zamezila mechanickému plnění úloh a také výuku bez ohledu na odlišnost dětí.

Tuto metodu jsem se snažila aplikovat do svého projektu. Její velká výhoda v kontextu výtvarné a dramatické výchovy spočívá v tom, že přímo vybízí k akci. Zážitek a zkušenost jsou zde na prvním místě, což je oběma oborům velmi blízké. Využívají vzájemné prolnutí jednotlivých předmětů a oborů s užitím metody osobního zážitku jakožto prostředku sloužícího k účinnější a přirozenější fixaci vědomostí a snadnějšímu osvojování schopností a dovedností. Větší individualita a prostor pro žáka mu dovolují nad aktivitami a poznatky přemýšlet. V ideálním případě žák sám dává najevo, které činnosti ho baví a které ho obohacují či posouvají, stávají se i jeho projektem. Sám pak dává náměty k dalším aktivitám, projektům a zlepšením. Při stavbě projektu a hodin je nutné počítat se změnami. Pedagog ukazuje cestu, připravuje program. Výsledek je ale díky individualitě, kreativitě a otevřenosti výrazně více nepředvídatelný, než klasická výuka v lavicích dle jasně daného plánu. Na tyto změny musí učitel pohotově reagovat a jednotlivé aktivity zkrátit, prodloužit, vypustit nebo naopak přidat jiné, podle schopností a reakcí skupiny. V případě, že dílčí části nefungují, musí upravit i samotný původně zamýšlený projekt. Je však nutné ohlídat rámec záměru, aby se neodklonil od stanovených cílů.

5.2 Pedagogika volného času

Pedagogika volného času se zaměřuje na výchovné působení a vzdělání ve formě aktivního a smysluplného využívání volného času, záměrně rozvíjející osobnost, a to napříč celého spektra věkových kategorií. Přispívá k uspokojování lidských potřeb, jako je například seberealizace, uznání, utváření pocitu jistoty a přijetí. Tím zároveň přispívá k zdravému životnímu stylu, utváření zdravých návyků a zodpovědnosti, zároveň má pozitivní vliv na mezilidské vztahy a slouží jako prevence sociálně patologických jevů. Pozitivně přispívá k výchově. Měla by mít aspekt uspokojení, rozvoje, sebezdokonalování, sebepoznání, kladného sebehodnocení a přispívat k vlastní aktivitě. Tím, že by se mělo jednat o činnost na bázi dobrovolnosti, mělo by dítě/dospělý v ideálním případě svůj volný čas trávit dobrovolně daným způsobem se zájmem o určitou činnost, obor či zájmovou oblast. To by mělo mít výrazný vliv na jeho vlastní vnitřní motivaci.

U volnočasových aktivit pedagog není omezen například tradičním školním hod-

nocením. Posuzování prací probíhá častěji slovně, není zde kladen tak silný důraz na samotné výsledky a jejich systematické ověřování. Jelikož zájmová skupina bývá provozována v menší skupině, je zde také mnohem větší prostor pro individuální přístup, proto pedagog může poskytnout volnější tvůrčí prostor i možnost praktického ověřování a prohlubování vědomostí. To se může odrazit i na vztahu učitel – žák, zde je důležité vybalancování. Oproti tradičnímu školnímu prostředí či prostředí rodiny se může přiklonit k přátelštějšímu, méně přísnému, vyváženějšímu vztahu. Žák často s učitelem spoluvytváří obsah, případně s ním přímo vstupuje do interakce ve zvolených aktivitách. Pedagog však musí stále zůstat v učitelské roli a držet si profesionální nadhled i vedoucí odpovědnou pozici. Přílišná rozvolněnost může vést k nekázní, anarchii, vzniku patologických jevů ve skupině a netvůrčímu nepříjemnému prostředí. Úkoly a aktivity by tedy měly být samy o sobě dostatečně motivační, poutavé, stimulační, zajímavé, pestré a v neposlední řadě zábavné. Nabídkou volnočasových aktivit se zabývá mnoho různých zařízení a institucí, je tedy více než logické, že se vyskytují rozdílné obsahy, přístupy a zaměření výchovy.

Na pedagoga v tomto oboru jsou kladeny vysoké nároky, od čehož se odvíjí i potřeba kvalitní profesní přípravy formou tradičního školství, kurzů, speciálně zaměřených programů a celoživotní touhy po zlepšování se. Aby pedagog mohl svou práci plnit dobře, je důležité, aby dobře znal věkovou skupinu, pro kterou je výuka určena. Měl by žáka umět správně odhadnout a nabídnout mu to, co by mu nejvíce vyhovovalo. Naplnit jeho představu o roli, kterou chce ve volném čase hrát, která se mu líbí, případně ho rozvíjí a posouvá kupředu. Aby došlo k motivovanosti a zápalu u svěřenců, je potřeba se stále zlepšovat, aktualizovat své postupy a přístupy, sledovat novinky a trendy v daném oboru a v neposlední řadě přizpůsobovat obsah potřebám skupiny a jednotlivce. Je důležité, aby učitel měl dobré komunikační schopnosti, uměl dobře pracovat se skupinou, byl tolerantní, otevřený, schopný improvizovat a účinně reflektovat sebe i své svěřence.

6 Dramatická výchova

6.1 Vymezení pojmu dramatická výchova

Existuje mnoho rozdílných pojetí dramatické výchovy. Někdo dramatickou výchovu chápe z pohledu divadla, z hlediska umění a rozměru estetického. Jindy je od sebe výchova a divadelní umění důsledně oddělováno. Zde se setkáváme také se dvěma naprosto odlišnými představami o výstupu z takové výuky. Z hlediska „divadla“ je taková výchova cílena na výsledný produkt a k němu potřebné pilované dovednosti. Druhý princip poté klade důraz spíše na dramatický zážitek, tvořivost nebo například hru. Vede lidi k přímé zkušenosti a snaží se obohatit jejich obrazotvornost. Tento přístup je shodný jak pro artefietiku tak pro dramatickou výchovu.

Dle Josefa Valenty, jedné z předních osobností dramatické výchovy, je tato výchova systémem aktivního řízeného, uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých, založený na využívání základních principů a postupů dramatu a divadla. [10]

Jedním z rozdílů mezi klasickým divadlem a dětským dramatem je v jeho cíli. Klasické divadlo se snaží co nejvíce „uhranout“ diváka, zaujmout ho a vyvolat v něm něco jako šok. Na rozdíl od toho dramatická výchova se zaměřuje na toho „kdo hraje“. Jedním z dalších rozdílů, který se také vztahuje k cíli je ten, že v dramatické výchově není cílem představení/ produkt, ale použití prvků z dramatické výchovy čili jde o celkový proces.

6.2 Principy dramatické výchovy využité v praktické části

Základní dramatické principy jsou dle Machkové (2004) [6] dvojího typu. První skupinou jsou principy společné s dalšími obory a předměty vzdělávání. Druhé jsou pro dramatickou výchovu specifické.

Do první skupiny patří:

- Zkušenost – zkušenost je jeden ze základních principů dramatické výchovy. Základem principu podle Winifred Wardové je – že to, co si člověk vyzkouší „na vlastní kůži“ má větší význam než to, co člověk pouze vidí či slyší. Zkušenost je souhrn praktických dovedností, prožitků, mezilidských vztahů a vědomostí, v

jejichž prunicích se utváří základ pro osobnostní postoje. Zkušenost může být buď přímá/ vlastní nebo nepřímá / zvnitřnění cizí zkušenosti.

- Prožívání – prožitek je projevem individuálního vnitřního života každého jedince. Je neopakovatelný, subjektivní, má osobní charakter a je protikladem objektivního poznání. Prožívání je u člověka vždy přítomné, jen je někdy slabší a někdy silnější. „*Učení skrze prožitek vede k sebehodnocení a sebehodnocení a sebeřízení a jeho součástí je potřeba poznávat aktivně, experimentovat, zakoušet.*“ [4]
- Hra – viz následující podkapitola
- Tvořivost – synonymem pro tvořivost je kreativita a řadíme ji mezi obecné schopnosti. Každý normální jedinec alespoň průměrné inteligence, u kterého nebyla zcela potlačena, nějakou mírou tvořivosti disponuje. K jejímu potlačení/ útlumu a schopnosti ji umět využít mohlo dojít například příliš autoritativní výchovou. Tvořivost se uplatňuje v umění, tak i ve vědě, tak i v praktickém životě a sociálních vztazích. Dramatická výchova využívá zvláště expresivní tvořivost.

Mezi první a druhou skupinou se nachází princip:

- Partnerství – je neodmyslitelně spojeno s komunikací a kooperací, s tolerancí a empatií. Dramatická výchova probíhá jak v partnerské rovině učitel – žák, tak samozřejmě v rovině žák – žák. Jelikož pro dramatickou výchovu jsou podstatné skupinové aktivity, je vždy vyžadováno partnerství a kooperace a komunikace mezi účastníky. Empatie již poté spadá k základům hry v roli.

Principy z druhé skupiny tvoří identitu dramatické výchovy a jsou to:

- Psychosomatická jednota – je základem jeho vnitřního světa který by měl být v jednotě s tělem. V herectví zde jde o to, že je pokládáno za umění, jelikož jeho výrazový prostředek je totožný s tvůrcem čili herec tvoří sám se sebou.
- Hra v roli – viz následující podkapitola
- Improvizace – improvizace neodmyslitelně patří ke všem oblastem které se dramatického oboru týkají. Znamená to tedy umět jednat bez přípravy – bez textu, scénáře. To uplatníme především v běžném životě, kde ve většině případů musíme reagovat na nastalé situace, konflikty, překážky atd. „*Improvizace ve fiktivní situaci je typickým příkladem hravosti, neboť je „bez nátlaku a sankcí“.*“ [4]

6.3 Hra

Hra jako taková je formou činnosti, která provází celý náš život a značně se liší od práce a od učení. Je to čistě dobrovolná činnost, která se uplatňuje v různých životních etapách člověka, v různé intenzitě a podobě. Jde o pestrou škálu činností od skládání stavebnic, přes lidové hry až například po olympiádu. „*Přestože hra je jakoby vyvázána z biologické, fyzické aj. životní nutnosti, je nutností sociální a kulturní.*“ [1]

Jednou z hlavních osobností, kdo definoval hru, byl francouzský filozof Roger Caillois. Ten hru rozdělil do čtyř základních typů:

1. Agonální – jde o soutěživou hru, zápas (např.: sportovní hry, hry zaměřené na výkon)
2. Aleatorická – hra založená na náhodě (kostky, rulety, loterie)
3. Ilinx – hra založená na potěšení z rotace, závratí, pohybu (jakékoli narušení stability, tanec, bungee jumping)
4. Mimetická – v podstatě rolová hra, ve které je zahrnuto kostýmování, maskování atd., jde o nápodobu

Dále Caillois popisuje dva póly hry, a to první jako „skotačení“, které definuje jako radost a potěšení z aktivity a druhý jako úsilí, šikovnost, překonávání těžkostí atd.

Ač je hra definovaná jako dobrovolná činnost, která stojí mimo obyčejný život a nedosahuje se při ní žádného užitku, jsou v ní přesto stanovená vnitřní pravidla a probíhá ve vymezeném čase a prostoru. Při hře se zaměřujeme na její proces, a ne na výsledek.

6.4 Hra v roli

Jednou z nejspecifičtějších metod dramatické výchovy je rolová hra. Je to hra na „jako“, která je přirozená pro děti již od předškolního věku. Umožňuje nám se stát někým jiným, vyzkoušet si různé činnosti a chování ostatních a dostat se do různých situací. Dle Evy Machkové je to základní mechanismus učení v dramatické výchově. Hra v roli dává prostor pro poznání, tvořivé jednání a vstupování do fikčního světa.

Při vstupování do role, můžeme pracovat s kostýmem a maskou, ale často to bývá pouze jako zástupné doplnění, které roli jen naznačuje. Při hře v roli, která probíhá

většinou na pozadí příběhu, se máme možnost dostat do fikčního světa, ve kterém příběh ovlivňujeme skrze naši postavu a odnášíme si z ní reálný zážitek, který plyne z převzetí vlastností dané postavy.

Valenta popisuje hru v roli takto: „*Hraní rolí = výchovná a vzdělávací metoda, která vede k plnění esteticko-výchovných, osobnostně a sociálně rozvojových a věcně vzdělávacích cílů na základě většinou spíše improvizovaného rozehrání a následné reflexe fiktivní situace (většinou dramatické) s výchovně hodnotným obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů, zastupujících svým chováním a jednáním více či méně fiktivní objekty, včetně možnosti hrát v různé míře autenticity sebe samého.*“
[10]

Za sebe samého vystupovaly děti i při závěrečné aktivitě, kdy jsme jako skupina vyšli ven a nabízeli objetí (a jiné) zdarma. Děti měly jako zástupný kostým superhrdiny tričko, na které si navrhly vlastní logo. To roli naznačilo pro okolí a díky tomu přebíraly děti superhrdinské vlastnosti, o kterých jsme mluvili v průběhu celého projektu.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Příprava projektu

7.1 Charakteristika projektu

Projekt byl koncipován do prostředí mimoškolního vzdělávání v rámci zájmového kroužku. Byl rozčleněn do šesti dvouhodinových bloků odučených v rozmezí šesti po sobě jdoucích týdnů. Každý blok měl obecné pojící téma, ve kterém se vždy snoubily aktivity a témata ze všech tří hlavních oborů.

7.2 Stavba projektu

Při výběru tématu jsem vycházela z vlastních zkušeností nabitých zvláště během studia a po konzultaci s vedoucí práce, PhDr. Martinou Komzákovou, jsme se usnesli, na tématu mezioborových propojení. Pro užší stanovení obsahu a směru projektu, se jako klíčový faktor ukázalo stanovení věkového rozmezí. To poté vedlo k doporučení vhodných materiálů, metod a techniky, potřebných k návrhu cílů a později celkovou koncepcí obsahu projektu.

7.3 Informace o skupině

Stanovit správné rozmezí věku cílové skupiny se ukázalo jako velmi důležité, později jsem si to v průběhu projektu několikrát ověřila. Šlo zejména o to, aby děti byly již pro mé téma a metody dostatečně zralé, schopné skutečné reflexe vlastního chování, a aby již měli vyvinuté některé osobní schopnosti a sociální dovednosti. S ohledem na náročnost projektů, jsme s vedoucí bakalářské práce určili cílovou skupinu od 4. do 7. třídy, což odpovídá zhruba 9 až 12 roku dětí. Na realizaci projektu se podílelo osm dětí, z toho pět bylo dívek a tři byli chlapci. Zprvu se mi rozmezí zdálo velmi limitující, nakonec se však ukázalo jako docela široké a schopnosti nejmladších a nejstarších dětí, se v některých případech výrazně lišily.

Tento počet se ukázal naprosto vyhovující a funkční. S dětmi jsme před začátkem projektu měli několik hodin na seznámení se a vyzkoušení si některých potřebných základů, zvláště pak dramatických technik, na které jsem později v projektu navázala,

ale i základy z výtvarné oblasti. Za účelem seznámení jsme uspořádali i seznamovací víkend, kde jsme se zaměřili zvláště na poznávací a tmelící společenské aktivity, a vytvoření přátelského prostředí a vztahu dětí mezi sebou i mnou jakožto pedagogem.

7.4 Prostředí

Po zvážení možností a vhodnosti realizace se jako nejlepší možností ukázalo koncipování projektu v rámci mimoškolních aktivit a kroužků, neokleštěných RVP plánem a prostředím tradiční školy. Toto prostředí mi poskytlo výrazně větší volnost, zvláště časovou, a také co se týče velikosti skupiny dětí a možnosti celkově individuálnějšího přístupu k dětem. Pro účel realizace projektu jsme se s kolegyní, navazující na můj projekt, zařídili a vytvořili vlastní zájmový kroužek v blízkém volnočasovém centru.

7.5 Příprava hodiny

Při přípravě osnovy kroužku, a zároveň se samotným projektem a jeho jednotlivých tematických bloků, jsem vycházela zvláště z vystavěním hodiny podle vzoru dynamiky dramatické výchovy. U Každé hodiny projektu jsem se snažila stanovit nejen hlavní a dílčí cíle, toho co si žáci mohou ze setkání odnést (ať mluvíme o schopnostech, dovednostech či sociálním a kulturním obohacení), ale i „ohnisko“ hodiny, tedy hlavní téma blokových hodin. Témata jednotlivých hodin jsem upravovala dle hlavních cílů projektu a dle dílčích cílů a témat hodin jsem se snažila vytvořit vlastní, nebo poupravit stávající známé aktivity, hry a cvičení. V přípravné fázi před projektem jsme se věnovali seznamování

s obory a jednoduššími aktivitami, jakými jsou z artefietiky a OSV zvláště pro děti ze začátku velmi náročná reflexe, z dramatické výchovy potom například práce s rytmem a improvizací. Po seznámení se a po postupném poznání jednotlivých dětí, seznámení se s jejich temperamentem a jejich individuálními osobnostními rysy, s tím jak tento věkový vzorek dokáže tvořit a pracovat. Kde se tedy nalézá průnik mezi předpokládanými schopnostmi, vyčtených z osnov a učebních plánů RVP, primární prevence , OSV a dramatické výchovy, a jejich schopnostmi reálnými. S ohledem na tyto poznatky jsem projekt finálně upravila. Před zahájením samotného projektu jsem se tedy, nadneseně řečeno, učila zvláště já něco o dětech a o úkolu učitele v praxi.

Projekt jsem se snažila koncipovat tak, aby ověřoval poznatky a teze z období studia a z teoretické části projektu.

8 Realizace projektu

8.1 Rituály

Při každém výukovém bloku, jsme měli k dispozici zhruba 105 minut, včetně veškerých úvodních aktivit, přestávek a ukončujících aktivit. Při stavbě hodin jsem se zaměřovala na opakující se strukturu hodin podloženou několika rituály. Nejdůležitějším rituálem se ukázalo být zavedení počátečního kroužku s polštářky.

Před začátkem každé hodiny si děti museli přinést polštářky, abychom měli na čem v koužku sedět. Několik funkcí jako kontrolu oken a žvýkaček jsem dětem rozdělila, o rituál obstarání polštářků se ale děti postupně střídaly. Děti se v této činnosti tedy střídali. I na tomto rituálu bylo hned na začátku vidět odlišnost dětí. V průběhu se samozřejmě osmělovali více a více a prvotní ostýchavost u všech nakonec odpadla a byla to jedna z nejoblíbenějších činností, zvláště v závěrečném úklidu třídy.

Hodiny jsme pravidelně začínali úvodním Kroužkem. Úvodní, později se ujal humorný název „Rovný kruh“, který vzniknul při mém přereknutí. V tomto úvodním kroužku, si každý vzal výšše zmíněný donesený polštářek a při sezení na zemi jsme zahájili hodinu povídáním si o tom, jak se děti mají, co hezkého dělali například o víkendu atd. Tento prvek se ukázal jako skutečně důležitý sociální ukazatel a velmi účinný zblíživací efekt jak pro navázání vztahu učitel – žák, tak i dětí mezi sebou. Otázky jsme záměrně obměňovali a ze začátku vyžadovali i u těch zarputile málomluvných dětí nějakou souvislejší odpověď. Tato činnost se později dokonce natolik osvědčila, že děti začaly třeba nosit ukázky svých děl, skicáky, dokonce třeba počítačové animace atd. Po úvodním tmelícím kolečku jsem navázala s tématem hodiny. Zeptala jsem se dětí, jaké mají právě s tímto tématem zkušenosti a snažila jsem se je naladit a nadchnout pro následující aktivitu. Zhruba v polovině výukové hodiny jsme si dávali zhruba 10 minutovou přestávku na toaletu, drobné jídlo či na vyřádnění se a sociální interakce.

Závěr hodiny jsme vždy věnovali reflexi, zklidnění, úklidu třídy, odnesení polštářkům (občas předcházené drobné polštářové bitvě na uvolnění a vystoupení z prostředí koužku) a následným rozloučením.

V praktické části projektu jsem cílila zvláště na ověření informací a teorie, popsané v části teoretické.

Hodiny jsem se snažila navrhovat tak, aby byly všechny obory rovnocenné, v hodi-

nách se dynamicky střídaly aktivační i zklidňující aktivity.

9 První hodina

Pro hodinu mi byl největší inspirací Philip Zimbardo, profesor a psycholog, který „má na svědomí“ slavný kontroverzní vězeňský experiment. Ve svém životě zkoumal stydlivost a zlo, momentálně se zabývá hrdinstvím. Tento psycholog mě zaujal svými projekty týkajícími se „rozumného hrdinství“, kterému se dle jeho mínění dá naučit. Podle něj dělají lidé hrdinské skutky neustále. Myslí tím osoby, které určitou situaci správně vyhodnotí a tím udělají dobrou věc. Jde o to vést lidi správným směrem, aby dokázali překonat překážky v okolí i v sobě samém a inspirovali tak ostatní.

Zimbardo tvrdí, že prostředkem ke změně může být naprogramování mysli a soustředění sil na sebezdokonalování.

- vyhodnocování a porovnávání konceptu dobra a hrdinství
- improvizace
- jednání v akci
- reflexivní dialog
- srovnání prekonceptů a hledání konceptu hrdinství

9.1 Čtyři obrázky

První krátká aktivita sloužila k otevření tématu hrdinů a k vystavění základu pro budoucí diskusi o tom, „Kdo je to vlastně hrdina?“

Na úvod jsem dětem řekla, aby přehnuly obyčejný bílý papír formátu A4 na 4 stejné díly. Poté jsem je poprosila, aby postupně vyplnily všechna okénka. Vždy jsem počkala, až všichni dokreslí první políčko, a pak jsem je požádala, aby po jeho dokončení již nic nepřekreslovali. Na každou kresbu měli zhruba minutu.

Okénka:

1. člověk
2. autor sám
3. hrdina
4. superhrdina

Tyto obrázky mi pomohly trochu poznat a pochopit osobnosti dětí podle toho, jak kresbu umístily do formátu, jak propracovaly postavy či jak v nich vyjádřily emoce. I děti samotné si uvědomovaly, že o nich jejich kresby mnohé vypovídají. Když výsledky porovnávaly s ostatními, byly překvapené různými úhly pohledů. Poté, co obrázky dokončily, mi děti řekly, že jsem si na ně vymyslela pěknou „kulisárnu“. Kdyby znaly celé zadání hned, většina z nich by papír vyplnila jinak. Dokonce to, že nevěděly zadání celé předem, žertem jedna dívka označila za podraz, protože jim to znesnadnilo udělat „správné řešení“. Musela jsem jim tedy vysvětlit své důvody a díky tomu jsem podnítila v kruhu debatu, co by tím správným řešením mohlo být. Úkol splnil cíl vyvolat diskuzi ve snahe o správné definování pojmů, které děti měly zobrazit.

Položila jsem dětem tyto otázky: „Kdo je na prvním obrázku? Je to někdo specifický? Představili jste si někoho konkrétního? Ženu nebo muže?“ Jen jedno děvče udělalo jako „člověka“ postavičku ženy, přesto, že samy jsou dívky. Jako člověka znázornily muže nebo jen bezpohlavního zjednodušeného panáčka.

U obrázku „Já“ měly děti odpovědět na otázku, proč se nakreslily právě takto. Většinou pozměnily první postavu „člověka“ přidáním jednoduchého znaku – čelenka s oušky, dlouhé vlasy a šaty či sukni, mobilní telefon, culík. . . Postavičky byly převážně o něco propracovanější, byl zde většinou již vyjádřen objem těla a znaky obličeje.

Dva obrázky se lišily, oba se zaměřily pouze na obličej. U nejmladší slečny (Barči) byla výrazná hlava, veliké modré oči, ale tělo bylo celé přeškrtané.

Druhá rozdílná kresba byla nejstaršího z chlapců (Kryštofa), ten nakreslil pouze hlavu bez těla. Zaměřil se na to pro něj důležité a specifické - brýle a pihy. Myslím, že se sám cítí více definován svou hlavou a inteligencí, než tělem.

Abych nenarušila původní zásadu řečenou v zadání, že děti nemají obrázky po ukončení okénka upravovat, nevyžadovala jsem po nich zbytek těla. Usoudila jsem, že jsem aktivitu brala z pohledu seberozvoje, můj projekt se neměl zabývat rozborem díla z pohledu arteterapie. Důraz byl v úkolu kladen na to, jak sami sebe vnímají a proč.

„Z jakého důvodu jste to vy? V čem se lišíte od první postavy? Jaký je rozdíl mezi člověkem a tebou?“ „Rozdíl? Velkej! Já se usmívám.“ „Žádný rozdíl. Já jsem člověk. Na obrázku mě znázorňuje culík.“

Děti odpovídaly, že přidaly něco pro ně specifického, poznávací znak či rys, který je definuje či odlišuje, nebo to, co mají na sobě rády.

Dvě pole s obrázkem „Hrdiny“ a „Superhrdiny“ děti vyplnily ponejvíce naprosto identicky. Většinou tam byla postava s pláštěm či jiným symbolem superhrdiny z komixů. Zde jsme tedy otevřeli diskusi o tom, kdo to je hrdina, kdo superhrdina a jaký je mezi nimi rozdíl. Jediná slečna nakreslila jako hrdinu svého tátu. Také měl plášť.

„Hrdina je třeba doktor, superhrdina na obrázku rozboural zeď, má superschopnost.“ „Hrdina je někdo, kdo někomu zachrání život.“ „Superhrdinové nejsou. Jen v komixu a ve filmu. Mají nějakou supermoc, jako létání nebo velkou sílu a kostým. Protože je kouzl pavouk.“ „Superhrdinové jsou pohádkoví a hrdinové jsou skuteční.“ „Hrdinové jsou třeba z historie jako padlí odbojáři, Mašínové.“ „Jako můj tatka, protože mi přinesl mekáč.“ „Nebo Hus.“ „Palach.“

9.2 Vyprávění příběhu

Je léto, čtyři mladí lidé se jdou koupat do lomu, tam potkají další pár, hocha a dívku – jeho přítelkyni, kluci machrují před slečnami, zábava je v plném proudu. Ten kluk, kterého parta potkala, řekne mu třeba Pepa, je přemlouvá, ať jdou skákat ze skály do vody. Lidé se tam takto často baví, nebyli by první, kdo to zkusí, minule tam skákali s kamarády a byla to zábava. Pepa se vrhá dolů. Ale skočí chybně, špatně dopadne, buď se netrefí na správné místo, nebo se špatně stočí a vodní hladina zapůsobí příliš velkou silou, možná dostane šok či se projeví skrytá nemoc. Pro tento příběh to není důležité, zkrátka se něco pokazí, dopadne do vody, ale na hladinu se nevynoří. Všichni okamžitě vědí, že se stalo něco špatného.

Druzí dva kluci skočí do vody a pokouší se Pepu vytáhnout na břeh, dívky zatím volají záchranku. Klukum se Pepu naštěstí podaří vylovit. Kvůli špatné dostupnosti musí přiletět vrtulník. Záchranáři rychle zraněného naloží, dopraví do nemocnice a tam ho tým doktorů několik hodin operuje. Pepa přežije, ale i přes veškeré snahy, cvičení, operace, spoustu bolesti a překážek má ochrnutou dolní část těla a je uvázaný na invalidní vozík. Přítelkyně, která s ním byla v lomu, se o něj stará, pomáhá mu osud překonávat, nevykašle se na něj a i přes nesnáze s ním zůstane.

Po přečtení příběhu jsem poprosila děti, aby mi každý sám za sebe napsaly, kdo si myslí, že v této historce vystupuje jako hrdina či hrdinové, jsou-li tam tedy nějakí. Poprosila jsem je, aby pokud někoho jako hrdinu označí, zkusily vysvětlit, proč právě

tuto postavu či postavy považují za hrdinu.

Nejprve jsem nechala děti přečíst a odůvodnit odpovědi, teprve poté jsme navázali diskusí.

Všichni se shodli na tom, že kluky, kteří pro Pepu skočili, můžeme označit za hrdiny, protože jejich jednání vyžadovalo velkou odvalu. Bavili jsme se o tom, že pokud by neuměli plavat, byli malí, slabí či nemocní, hrozilo by jim ve vodě nebezpečí. Chyběla-li by jim nějaká další důležitá kompetence, nemohli by být hrdiny, i kdyby topícího se zachránit chtěli. V tu chvíli by bylo hrdinství i zavolat někoho jiného, kdo to zvládne, nikoliv se s dobrou vírou běžet utopit. Vždycky je na prvním místě vaše bezpečnost a váš život. Nechtěla jsem, aby si děti uchovaly myšlenku, že nebezpečné život ohrožující jednání rovná se hrdinství. Tím jsme se dostali k aktérkám na břehu.

Byla děvčata na břehu hrdinkami? Zde už se názory různily. Ale více než polovina je na papír napsala. Mým úmyslem bylo děti seznámit s tím, že i „pouze“ zavolat záchranku, nezůstat na břehu stát a nic neudělat je hrdinský čin. Dívky by Pepu na břeh nevytáhly, takže zvolily tu variantu, kterou mohly přispět, jak nejlépe v dané situaci dokázaly. Podle statistik jen jeden z deseti lidí zastaví u nehody. Pokud jsme svědky neštěstí, jsme dokonce povinni v případě nutnosti zavolat záchranku. Je to naše občanská povinnost.

A co záchránáři? Doktoři? Může být hrdinkou přítelkyně, která se o Pepu starala? Nebo Pepa, tím, že se nevzdal a snažil se cvičit, bojovat, překonávat bolest a své hranice?

Dvě děti označily za hrdiny doktory a záchranáře hned na papíře. Snažila jsem se otevřít diskusi na téma různých možných podob hrdinství. Vždyť jím může být i práce. Některá povolání jsou posláním, které vyžaduje být trochu hrdinou každý den. Kromě záchranářů a doktorů označily děti jako hrdinské zaměstnání ještě třeba hasiče a policisty. Ale i překovávání svých hranic a pomoc ostatním může vyžadovat hrdinství. Pepu nikdo nejprve jako hrdinu neoznačil: „Může si za to sám.“ „To je blbec.“ „Neměl tam skákat.“ „Proč? Já u babičky taky skáču.“ „Ale tam to znáš.“

Ráda bych vyzdvihla tři názory: Vítka napsal: „Všichni jsou hrdinové - jeho rodina, kamarádi, ti kluci, holky, doktoři.“ Kryštof při čtení odpovědí nejprve nepovažoval za hrdiny v pravém slova smyslu doktory, protože nenasazovali vlastní život. Pro hrdinství není nutné riskovat krk, ale „U doktorů je to jejich povolání a je to míň hrdinské, než ti

kluci, co pro něj skočili.“ A po diskuzi Roman celou věc shrnul: „Všichni byli potřeba, protože jinak by nepřežil. Všichni jsou hrdinové.“

Každá odpověď může být správná. Nejdůležitější je eliminovat efekt „nezúčastněného diváka“. Je tam spousta jiných, proč bych měl jednat právě já? Pro výhru zla přeci stačí, když dobro neudělá vůbec nic. Nebo může nastat ještě horší varianta: samy děti vyprávěly, že když se nějaké neštěstí ve škole stalo (šikana, rvačka, zranění), rozmáhá se dlouhodobě trend, kdy diváci incident natáčejí na mobilní telefony, poté video dále šíří a zesměšňují vzniklý problém. Děti se dokonce samy setkaly s tím, že paní srazila tramvaj, a přes obrovské množství nečinně přihlížejících lidí se k zraněné nemohly dostat záchranné složky a posléze neměly dostatek prostoru pro potřebné záchranné úkony. Zato museli záchranáři vynaložit značnou energii na to, aby rozháněli dav „čumilů“.

Příležitost dělá (nejen zloděje, ale i) hrdinu. Na naše chování má vliv prostředí a situace, ve které se ocitneme.

Po přestávce jsem s dětmi započala druhou část hodiny. Ta měla začít aktivitou na opuštění zóny komfortu. Co je to komfortní zóna? „To je pohodlí.“ „Když je mi dobře.“

Poté jsem rozdala dětem papíry s tím, aby si představily vykonávání zadaných činností před sebou navzájem, tady a teď, po dobu jedné minuty. Následně je měly za úkol seřadit od té, která se jim zdá nejjednodušší, až po tu nejtěžší:

1. Nepřetržitě mluvit před ostatními, bez pauz, rychle (improvizovat, něco vyprávět, vyjadřovat myšlenky, které jim běží nesouvisle v hlavě).
2. Stát a vůbec nic neříkat, dívat se na ostatní, kontaktovat je očima, ale soustředit se, nerozesmávat (cvičit kruh vnitřní samoty na jevišti).
3. Vymyslet něco, co bych si před ostatními chtěl zkusit, ale nikdy nebyla příležitost, sdělit ostatním něco, co jsem nikomu neřekl, nevyprávěl (například opakovat 100x slovo hurá, vyprávět sen z dnešní noci, svěřit se, že v budoucnu chci být kosmonautem nebo třeba, že nemám rád kořátka, ale stydím se za to, protože všichni přeci musí mít rádi kořátka. . .).
4. Snažit se všechny libovolným způsobem rozesmát (jako žádoucí jev, předat smích a radost).
5. Zazpívat, zabroukat, zapískat či zatančit cokoliv (ale bez hudby).

6. Každého jednotlivě pohladit nebo pochválit (oblečení, vlastnost, schopnost, ocenit na druhém, co se mi na něm líbí).

Dětem, které pomalu píší, jsem úkol ulehčila, měly si vybrat pouze nejjednodušší a nejtěžší činnost.

Poté jsem je požádala, aby v rámci překonávání hranic svého hrdinství v bezpečné zóně našeho kroužku zkusily jít před ostatní, překonaly své obavy a vyzkoušely si na minutu tu aktivitu, kterou označily jako nejtěžší. Sama jsem jim ukázala věci, co pro mě byly těžké, abych nepůsobila jako pokrytec.

Verča označila jako nejtěžší bod č. 1 nepřetržité mluvení. Sice se zkříženými pažemi, ale předstoupila první před ostatní a aktivitu zvládla. Dostala se do automatismu a na konci času již jen opakovala tři slova. Uprostřed vypadala, že ji aktivita baví, ale i minuta se jí zdála velmi dlouhá. Po šedesáti sekundách jsme jí jako každému po jeho výkonu zatleskali. Snažila jsem se, aby se děti navzájem motivovaly a podpořily.

Barča měla za úkol každého nějak potěšit, pochválit. Chtěla jít jako další, ale na druhou stranu se hrozně styděla a nemohla nic vymyslet. Předsoupila před všechny s rukama v kapsách a po 3 minutách ohodnotila jenom polovinu dětí. Zasekla se a nemohla nic vymyslet, proto jsem ji vystřídala, aby úkol dokončila později. Velmi se mi líbilo, že nezůstala jen u hmotných vnějších věcí, jako byly ponožky, ale u někoho třeba vyzdvihla, jak krásně (Sárka) kreslí. Hodně se styděla pochválit kluky, ale nakonec dokázala u každého něco vymyslet.

Sárka sama reflektovala, že pro ni žádná činnost není obtížná, ale jako nejtěžší vybrala 3. úkol. Popisovala své zážitky a v polovině času se dostala skoro až k dadaismu, podobně jako Verča. Aktivita měla však povznášejícím způsobem humorné rysy a nejdůležitější bylo, že před ostatními dokáže souvisle mluvit.

Roman nakonec přede všemi zazpíval a bylo na něm vidět, že i když se stydí, aktivita ho baví a sklidil za svou odvahu potlesk.

Víťa se popral se souvislým mluvením nakonec s lehkostí. Popisoval svou jízdu autobusem, vyprávěl sen a roztomilé drobnosti ze svého dne. Ale minuta pro něj také nakonec byla dlouhá, posledních deset sekund vyplnil citoslovci: „Ehm, ehm.“ Kryštof s rukama v kapsách, ale s úsměvem na tváři přišel před ostatní a začal velmi rychle mluvit. Jeho akce se podobala rozhlasové hře o letecké katastrofě a z hlediska obsahu (zde se nezdráhám použít označení příběh) a naplnění času splnil úkol pravděpodobně

nejlépe z celé skupiny. Tím, že šel později, měl možnost si svou akci promyslet i vidět ostatní, jak úkol zvládli a sklidili podporu. Potlesk a uznání se na jeho výkonu odrazily.

Zůstaly poslední dvě slečny. Měly zpívat, tančit či pískat. Na mou výzvu k akci reagovaly obě jen vrtáním hlav. Nabídla jsem jim tedy alternativu, aby nemusely dělat to, co samy pro sebe označily jako nějtěžší a vybraly si jinou, pro ně lépe snesitelnou aktivitu. Jen jsem se snažila zamezit tomu, aby si zvolily to, co označily za nejjednodušší, nebo aby šly s někým ve dvojici. Dala jsem jim i prostor, ať promyslí, co z toho by zvládly dělat. Mezitím se přihlásila Barča k dokončení své akce. V tu chvíli jsem ale viděla, jak si jedna z děvčat zakryla tvář, protože začala plakat, a druhá ji utěšuje. Překvapilo mě to, neboť během ostatních výstupů vypadala v pořádku, mluvila s ostatními a běžně s těmito úkony nemívá problém, vystupuje na přehrávkách... Původně jsem se domnívala, že zůstává sedět spíše ze skromnosti. Až posléze jsem si uvědomila svůj špatný odhad, a proto jsem aktivitu okamžitě ukončila s tím, že chápu náročnost úkolu i to, že dívky ještě nejsou připravené. Zadala jsem ostatním jednoduchou reflektivní otázku, aby nad ní přemýšleli a nerušili, a odvedla si dívku na krátkou chvíli stranou. Zeptala jsem se, jestli je vše v pořádku a zda s námi chce dál pokračovat v další aktivitě, která už bude ve dvojicích a podobná činností, na něž je zvyklá. Ujistila jsem ji, že nemusí dělat nic, co nechce. Na otázku, zda je v pořádku, jen kývla, otřela si oči a statečně řekla, že chce v další aktivitě pokračovat.

9.3 Co by, kdyby - scénky

Vzhledem k tomu, že jsem předchozí aktivitu ukončila dříve, stihli jsme i tu, kterou jsem měla jako náhradní. Jednalo se o scénky na téma: „Co byste dělali, kdyby...“. Podstatou aktivity bylo, aby si děti rozmyslely, jak by jednaly v určitých životních situacích. Třeba, kdyby slyšely někoho brečet na toaletách, kamarád se bál jít domů kvůli špatné známce, na ulici by viděly ztracené dítě. Rozdělené do dvojic si domluvily situaci i prostředí a měly vystavět scénku, kde se měl objevit hrdina. Myslím, že ani mé příklady děti nemotivovaly vymyslet si vyloženě krizovou situaci, ani se zde neobjevily situace ze školy nebo rodiny, o kterých se dříve zmiňovaly. Výsledek aktivity byl tedy poměrně povrchní, strohý a měl plakátový ráz. Přiznávám, že vinu na nepovedenosti aktivity mělo nejspíš mé příliš volné zadání. Na další scénky již bohužel nebyl v této hodině prostor, ale aktivitu jsme si později při jiném setkání zkusili znovu, s výrazně

větším úspěchem a propracovanějšími situacemi. Scénka nejstarších dětí vystavěla problém - kamarád se chová zvláště, dezorientovaně až schizofrénně, jako řešení přivolám odbornou pomoc. Druhá dvojice nám ukázala samotnou záchrannou akci, kde postava hrdiny byla zastoupená vrtulníkem a v něm přítomnými záchranáři. Třetí situace se zakládala na myšlence, že i hrdina občas potřebuje jiného reka, třeba když si sám zvrtně nohu. A v poslední situaci hrdina (policista) zastřelil zloducha.

Po scéně jsme se pokoušeli rozklíčovat detaily v ní ukryté, tedy jaké je prostředí, kdo jsou postavy, jaký mezi sebou mají vztah, co se na scéně událo. Děti nezabíhaly do příliš osobních situací, jednalo se spíš o dění poměrně vzdálené jejich každodennímu životu.

9.4 Závěrečná reflexe

9.4.1 Co vám dnes sedlo a co nesesedělo?

Většina se shodla na tom, že úkol na překonání zóny komfortu byl těžký. Kromě tří z nich už by si aktivitu nikdo zkusit nechtěl. Počáteční 4 pole a závěrečné „vyblbnutí se“ ve scénkách bylo většinou přijato výrazně kladněji. Příběh a diskuse s ním související byla v hodnocení uprostřed. Roman měl radost, že se překonal a byl na sebe dokonce pyšný. Kryštof hodnotil, že situace se zdála zprvu těžší, než ve skutečnosti byla. Zuzka nechtěla dělat cokoli před všemi úplně sama. Elišku jsem do odpovědi nenutila, zeptala jsem se pouze, zda k tomu ještě chce někdo něco dodat. Jen přikývla, když Zuzka říkala, že aktivita byla pro ni příliš těžká. Na to Sárka reagovala (bezelstně, bez zlého úmyslu), že pro ni jsou aktivity, kde se mluví ve spojení s dotekem apod., jednoduché.

První hodinu jsem tedy ukončila tím, že pro každého je těžké něco jiného, což je samozřejmé, a já se při vymýšlení aktivit zrovna trefila do věcí, které jsou po někoho jednoduché, ale pro jiného velmi nepříjemné. Jsme různí, ale je to tak v pořádku. V superhrdinském slova smyslu máme každý svůj kryptonit.

9.4.2 Co je těžkého na tom být hrdinou a dobrého na tom být hrdinou?

„Je těžké dělat správné věci.“ „Mít odvalu.“ „Nebát se zodpovědnosti.“ „To, že nás lidi vidí a soudí.“

9.4.3 K čemu je dobré být tedy hrdina, když to je těžké? Proč někdo hrdinou přesto je?

„Protože chci někomu pomoci.“ „Pro slávu, peníze a dobrý pocit.“ „Protože k tomu měli příležitost a mohli.“

9.5 Znamení hrdinství - úkol před odchodem

Na tento úkol jsem narazila právě díky psychologovi Philipu Zimbardovi. Jedná se o černou tečku hrdinství. Poprosila jsem děti, aby si na čelo navzájem nakreslily černý puntík a nechaly si ho tam minimálně cestou domů, nejlépe po zbytek dne. Tento experiment by měl sloužit k tomu, aby si děti zvykly na pohledy cizích lidí na ulici, na to být jiní a také si vyzkoušet, zda jim někdo z kolemjdoucích řekne, že mají na obličeji něco neobvyklého, nebo naopak nebudou vůbec otevřeně reagovat. Zvyknout si na tuto tečku a reakce kolemjdoucích je jedna z možností jak trénovat schopnost vystoupení z davu. Nebýt již pod tak silným sociálním tlakem.

10 Druhá hodina - Nejsme černobílí, barevné já

10.1 Stručný popis

V této hodině bych se ráda z výtvarného úhlu pohledu zaměřila na barvy a práce s barvou jako materiálem, v dramatickém kontextu na vyjadřování vlastností a pocitů, z hlediska OSV pak na sebepoznání a emoce. Nejdůležitější přesah, přidaná hodnota, myšlenka tématu by měla tkvít v tom, že stejné věci mohou různí lidé vnímat odlišně a přitom současně tento jev je žádoucí, protože vede i k toleranci jiného porozumění ostatních, tedy ke kompromisu. Z hlediska artefietiky se zde v diskusi, a troufám si říci, že v reflektivním dialogu, setkává porovnávání prekonceptů a utváření konceptů. Jako sekundární jevy se mi zde objevují improvizace, činnost samostatná i v kolektivu, práce s rytmem a další.

- expresivita
- vlastnosti (temperament)
- práce s barevnou asociací
- sebepoznávání a sebereflexe, porovnání s ostatními
- míchání barev
- rytmus
- hra v roli
- improvizace, pohotovité jednání

Před začátkem projektu jsem se dětí ptala na určité kompetence. Jednou z nich bylo, zda ze školy opravdu ovládají míchání barev. Kdyby tato znalost chyběla, musela bych úkoly přizpůsobit. Tentokrát jsem pozměnila úvod hodiny. Po pozdravu a přivítání jsme si nejprve připravili sál na výtvarné aktivity.

10.2 Vyjádření barvou

Úvodní kroužek jsme výjimečně vynechali. První aktivita totiž spočívala v tom, aby děti vyjádřily, jak se dnes mají či cítí, tentokrát nikoliv slovy, ale barvou. Proto dostaly

čtvrtku velikosti A4, štětce, kelímek s vodou a k dispozici paletu temperových barev – modrá, červená, žlutá, zelená, černá a bílá. (Původně jsem dětem zelenou nechtěla dávat, aby si ji namíchaly samy, ale někdo ji našel v tašce s barvami a poté, co měly barvu nandanou, už mi přišlo zbytečné její používání zakazovat.)

První pole - zadání: Na čtvrtku budete postupně tvořit 4 různá kolečka. Vytvořte první kolečko tak, aby vystihovalo, jak se dnes cítíte, vyplňte kolečko tak, aby jeho barevnost vyjadřovala váš momentální pocit. Kdyby vaše dnešní nálada byla barva, jaká nebo jaké by to byly? Namíchejte si ji. Svou volbu zdůvodněte.

Druhé pole – vyplň svou nejoblíbenější barvou (barvami).

Každé z dětí k tomuto zdánlivě jednoduchému úkolu přistoupilo naprosto odlišně. Z 8 dětí si 7 zvolilo papír na šířku. Dvě děti vzaly onu základní barvu z palety a již ji nepřimíchávaly. Už při nanášení barev si všichni sdělovali své preference a barvy asociovali: „Dáš mi tam taky pistáciovou zmrzku? Mňam.“ „Přisej mi ještě trochu modré, té budu určitě potřebovat hodně, tu mám ráda.“ „Dej pozor, ať se ti nesmíchají, nebo ti z toho vznikne...“

Reflektovala jsem s dětmi, proč které barvy zvolily: „Dala jsem tam zelenou, protože je to moje oblíbená barva a jsem dneska veselá a šťastná, takže...“ Obě pole měla stejné. Verča zelenou vůbec neupravovala, dala tam tu, kterou měla na paletě. Ptala jsem se, zda má skutečně ráda přímo tento odstín. Verča odpověděla, že má ráda všechny zelené, ale tahle se jí líbila už, když ji dávala na paletu, vystihuje její náladu tak, jak je. Někdo si s mícháním pohrál, Barča barvu pole nálady několikrát změnila, než dostala vyhovující odstín. Přidáváním barvy zvětšovala i kolečko, takže její první nakonec bylo mnohem větší, než všechna ostatní. Barča začala u růžové, stejné jakou měla na svém tričku. Poté do ní na papíře začala přimíchávat trochu zelené, to je její oblíbená barva. Někteří použili méně barev, někdo naopak použil barev více, v různém poměru, tak jak odrážely jeho momentální stav. Každá barva znamenala jiný pocit. Takto se to odrazilo na papíře. Když Roman slyšel zadání úkolu, že kolečka budou 4 a mají se vejít na jeden papír, měl potřebu si na papír budoucí kolečka „předmalovat“ silným černým obrysem. Posléze mu to ale znesnadnilo tvorbu, jelikož barva nestihla tak rychle uschnout a ovlivnila barvy výplně.

Stejně jako u úvodní úlohy z minulé hodiny jsem mohla sledovat, jak rozdílně kompozičně řeší daný úkol. Roman namaloval jako první pravé horní kolečko, Barča to své

umístila do horního středu. Většina dětí svůj čin neuměla vysvětlit. Otázkou tedy zůstává, zda to bylo řešení pragmatické (aby si nerozmazal zbylá kolečka) nebo jde třeba o odraz temperamentu. Pro jistotu jsem zdůraznila, že se ptám jen ze zvědavosti, neboť to rozhodně není špatně. Na začátku jsem se hodně setkávala s tím, že pokud některé děti pocítily, že by něco mohly udělat nějak jinak či nestandardně, chtěly obrázek zničit a začít znovu. Konfrontace s ostatními díly v nich vyvolalo pocit, že správné řešení je většinové a ony úkol špatně pochopily. To byla konvence, kterou jsem si přála zbořit.

Většina začínala se svými kolečky vlevo nahoře (jak se dalo očekávat v rámci kulturní zvyklosti).

- Eliška – oblíbená světle růžová, dnes se cítím dobře - zelená, „A tady vprostřed je škola (sytě červeno-oranžová), to je škola, protože mě dnes nebavila.”
- Roman - jako druhé kolečko vyplnil pravé dolní, a to svou oblíbenou modrou, první bylo zelené, protože se cítí šťastný.
- Barča – oblíbená barva zelená, vysvětlila přes asociaci: „Mám ráda zelenou, protože mám ráda pistáciovou zmrzlinu.”
- Kryštof - také intenzivně míchal, oblíbené byly modrá, zelená a jako třetí usiloval o sytě oranžovou: „Tohle je spíš lososová, tu nechci.” Barvy nemíchal, jen použil v poměru s pořadím oblíbenosti. Jako náladu použil i on zelenou
- Víťa - „Ta černá je tam, protože máme moc úkolů, ale jinak jsem v pohodě, tak to je ten zbytek (světle modrá, až šedivá), mám rád tmavší zelenou.”
- Zuzka - „Jak se cítím, to je směs všeho (zelená, žlutá, bílá, červená, oranžová a modrá).” „A mám ráda modrou a červenou.”
- Sárka - „Cítím se fajn, protože jsem měla energiták.” Obal ovlivnil vyjádření - černé kolečko (černá plechovka) a zelený drink (logo monster stejné barvy). „Oblíbené mám černou a červenou.”

Myslím si, že děti, které seděly vedle sebe, se občas ovlivnily. Minimálně nevědomě. Pro polovinu z nich symbolizovala zelená barva štěstí přesto, že jejich oblíbená barva je jiná.

10.3 Základy teorie míchaní barev

Pro jistotu jsem se ujistila, že opravdu všichni vědí, jak se míchají jednotlivé barvy. Poté jsme se posunuli nejprve k teplým a pak studeným.

Při pohledu na barevné škály jsme si zopakovali a ukotvili, které barvy jsou základní a z jakých je možné namíchat ostatní.

Počítala jsem s tím, že pokud u dětí uvidím nedostatky, nebudou vědět, jak se barvy míchají, i když všichni tvrdili opak. Vyzkoušeli si míchání barev a dostali více prostoru si s nimi hrát. Mohli si to prakticky vyzkoušet a sami si částečně přijít na to, z jakých barev jsou složeny jiné, kterými kombinacemi je mohou dát dohromady.

10.4 Míchání barev těly

Barevná kola ze základních barev na oboustranné pásce si děti umístily na různé části těla, například na lokty, kolena, dlaně. . . každý měl na sobě pět barevných polí – žluté, bílé, modré, červené a černé.

Pak byli všichni vybidnuti k tomu, aby chůzí ve vyťukávaném rytmu rovnoměrně zaplňovali prostor, neměli se držet jednoho partnera. Po krátké chvíli se rytmus zastavil a ozval se pokyn s barvou, například šedá, kterou měli žáci společně namíchat, přičemž základní pravidlo zní, že každý může použít jen jednu část těla – jeden bod, kterým má za úkol se dotknout toho druhého a tímto spojením vytvořit správnou barvu. V případě šedé tedy spojili například loket bílé barvy s černým kolenem. Pokyny zněly: oranžová, zelená, růžová, fialová, světle modrá a šedá.

Když aktivita probíhala dobře, zkusila jsem posunout obtížnost o „level“ výše - světle zelená, světle fialová, hnědá. . . tedy těch, na které je zapotřebí více než dvou barev, museli je tedy namíchat společně ve trojici, případně změnit pravidlo a použít více částí těla. Aktivitu jsem ukončila závěrečným pokynem „duhová“ – barevný mix, kdy se mají děti seběhnout a společně se dotknout všechny najednou.

Pokud se děti propojily v nějaké zajímavé pozici „sousedí“, navrhla jsem jim, aby vzniklý výjev pojmenovaly. Tak nám vznikla sousedí s názvy - žádost o ruku, středověké tance, baletka a judista, nebo „zavážu ti tkaničku“.

10.5 Barevný svět a Mark Rothko

Mohou mít barvy vlastnosti?

Rothka a jeho dílo vnímám jako symbol pro využití barvy a usoudila jsem, že jeho dílo by mohlo být pro děti zajímavé. V jeho obrazech barva hraje jasně prim. Abstraktní, plošné využití kombinací a kompozicí barev primárně působí na emoční vnímání. Připouštím, že Rothkovy obrazy nejsou z nejjednodušších na pochopení a většinou to není obraz, který byste vystavili svým dětem v pokojíčku, přesto jsem byla přesvědčená, že jsou děti již natolik uvědomělé, že dokážou rozklíčovat, co v nich obrazy vyvolávají a z jakého důvodu. Vizualní pojetí barvy v umělcově podání působí na emoce na velmi bazální úrovni a rozhodně vyvolává mnoho pocitů, asociací, děti dokonce začaly samovolně vytvářet jednoduché příběhy.

S ukázkami několika obrazů od Rothka jsem zahájila diskusi na téma, jakým způsobem na ně ten či onen obraz působí, která barva a barevná kombinace v nich vyvolává jaký pocit.

Žluto červený obraz byl pro některé moc agresivní, moc sytý. „Moc žluté.“ „Jako by tam hořelo.“ „Vyhráté okénko ve sklepe.“ Na jiné působil příjemným, hřejivým dojmem.

Modro zelený obraz se většinou jevil nejpozitivněji, Barča však oponovala, že na ni je smutný. Kryštof ho nazval: „Plakát na film čelisti. Působí jako, že se v něm utopíš a potom tě tady najdou delfíni“. Tímto výrokiem spustil vlnu asociací. Děti začaly vtípkovat o tom, co by do obrázku dokreslily. „Do toho prvního tady domalujeme hořící človíčky, tady je potom uhasíme a utopíme...“

Poslední obraz v nich vzbuzoval nelibé pocity. Děti obraz popsaly jako „klaustrofobický“. „Vypadá jako výtah.“ „Něco co se zavírá, jako hora.“ „Krev.“ „Mrtvola.“ Korunu tomu nasadila nakonec Verča, která řekla, že z toho vlastně žádný pocit nemá. Roman projevil sám od sebe zájem o autora a chtěl vědět, jak se obrazy jmenují.

Barevná škála – tato aktivita měla „rozklíčovat“ asociace mezi barvami a pocity. Děti jsem rozdělila na dvě skupiny, každá měla přiřadit pojem k barvě, která ho nejvíc vystihuje. Na papírcích byly různé abstraktní pojmy. U každé barvy mohlo být více přívlastků. Oba týmy se nezávisle shodly na všem, vyjma tří pojmů – ticho, odvaha, hrdost. Děti mě překvapily růžovou, jelikož už ji nevnímám jako asociaci lásky, kde se k živelné červené spojuje ještě nevinná bílá. Udělala jsem si malý průzkum u dospělých kamarádů a všichni se svorně shodli na tom, že po létech reklamní masáže na Valentýna,

je pro nás všechny láska červená.

- Zelená – štěstí
- bílá – klid (2. tým - ticho)
- žlutá – přátelství
- červená – vztek, zlost (2. tým - odvaha)
- fialová – ticho
- růžová - láska
- hnědá - příroda
- černá - smutek
- modrá - odvaha, moudrost, hrdost
- oranžová - (2. tým – hrdost)

Jakou barvu má dobro a jakou zlo? „Bílou a černou.“ „Ne, dobro má barvu podle toho, jaké je. Jestli odvážné, nebo moudré.“ „Tak to by u nás bylo dobro modré.“

10.6 Barevné stereotypy

Na okraj zmíním, že existuje barevná psychologie, která se s jejich výsledky více či méně shoduje. K tomu jsem přidala malé doplňující teoretické okénko, kde jsem dětem řekla, že vnímání vlastností barev je částečně zažitou kulturní konvencí. Že v anglickém jazyce se nachází spojení „feel blue“ - cítit se modře a znamená to být smutný. Naopak černá, kterou označili jako smutnou, naopak není v některých asijských zemích barva smutku, ale naopak života. Barva štěstí je červená. Na pohřeb se v mnoha kulturách nosí bílá. A někde vůbec nerozlišují odstíny modré a zelené barvy. Souhrnně se nazývají GRUE – tedy spojení green a blue.

10.7 Dostaveníčko modré s červenou

Jak by se chovala modrá, kdyby dostala špatnou známku? Která barva ji přijde utěšit?

Šlo o aplikování poznatků a zkoušení improvizace v situaci. Měli zde využít znalosti a schopnosti z předchozích aktivit dramatické improvizace.

Zadala jsem jim prostředí a okolnosti: Ukažte mi, jak se bude chovat červená a modrá barva na zastávce, když má autobus opravdu dlouhé zpoždění? Barvy se pro střídají.

Poté, co si situaci odžili, měli zkusit říci, jestli to, jak se chovala barva, kterou hráli, jim připomnělo chování někoho v každodenním životě. Děti si to většinou vztáhly na sebe, i když se stejně jako barva chovaly třeba v jiné situaci. „Po rodičovských schůzkách jsem se choval jako černá.“ „Když se mi seká hra, tak se chovám jako červená na zastávce při zpoždění“. Narazili jsme na smutné věci, jako na šikanu ve škole, rodinné prostředí, ale i na šťastné chvíle – zelené chování jako „když jsem přinesl dobrou známku“, „když jsme byli u babičky na obědě“, „když se mi nezasekává hra“.

Pobavil mě Víťa, který veškerou škálu emocí dokázal vztáhnout k počítačovým hrám.

Jsem barevný – Třetí políčko má být odpovědí na otázky - Jaká je moje barva? Jaká barva bych byl/a, z jakých barev jsem složen? Mám jednu specifickou barvu, která mě z většiny vystihuje? Na čtvrtku si mohli zkusit míchání barvy, případně barevné kombinace, které úkol vystihují. Měli zkusit vyjádřit své barevné já a jako výstup, shrnutí této aktivity pak vyplnit třetí políčko finální smíšenou barvou, či barevnou kombinací.

Nadstavbou tohoto úkolu měl být abstraktní obraz mé barevné já, ale tuto aktivitu jsem bohužel s časových důvodů musela vypustit. Aktivitu jsme si později zkusili v jiné hodině.

- Barča – několik barev, nesmíchané, ale s přechodem. Jsem od každého trochu, hodná, zlobivá, šikovná. . .
- Zuzka – šťastná (zelená), kamarádká (žlutá), mám ráda přírodu (hnědá), někdy jsem zlá (červená) a jindy hodná (modrá).
- Sárka – červená (nazlobená), modrá (inteligentní a smutek), přátelská (žlutá), zelená (pozitivní).
- Víťa – zelená (šťěstí), modrá (inteligentní).

- Eliška – hodně zelené (šťastná) a občas smutná (přidala do kousku zelené červenou a vznikl hnědý puntík).
- Verča – přidala do zelené jiné barvy, které si myslí, že ji vystihují, a vznikla jí khaki zelená.
- Roman – Všechny barvy, směs všech vlastností
- Kryšťa – Na vytvoření pocitu použil tři své nejoblíbenější barvy

Poslední políčko – vyjádřete svůj závěrečný pocit. Pocit se kterým odcházíte z kroužku.

- Barča – podobná růžová jako na začátku, než do ní začala přidávat zelenou. Takže podobný pocit
- Zuzna I Sárka – bílá – pocit klidu, uvolnění, vyprázdněnosti
- Víťa – Víťa namíchal barvu intuitivně podle toho jak se cítí. Vznikla mu sytá oranžová.
- Eliška – klidná a veselá (bílá a zelená)
- Verča – šťastná stejně
- Roman – zelená - spokojený
- Kryšťa – zelená – šťastný

10.8 Reflexe

10.8.1 Když se podíváte na první a poslední pole, jaká proběhla změna?

10.8.2 Jak se barvy a to co v nás vyvolávají, odráží v běžném životě?

„semafor“ „obecně je červená zákaz“ „na značkách“ „když se nám bude líbit barva, tak si to koupíme“

10.8.3 Co pro mě bylo překvapující/ přínosné?

Zjistil jsem o sobě nebo o ostatních něco nového?

11 Třetí hodina

Na této hodině chyběly dvě děti, protože sourozenci Eliška s Romanem odjeli pryč s rodinou.

- důvěra a sebedůvěra
- hodnocení a sebehodnocení
- vedení, práce s prostorem
- vnímání, vciťování se – empatie
- posilování ostatních vjemů, „upozadňování“ zraku a jako kompenzace jiné druhy komunikace - nonverbální
- spolupráce, překonání překážek
- práce s těžištěm

11.1 Věřím ti, věřím si – slepě

Po úvodním kroužku jsem se pokusila o navození tématu: Kdo si myslíte, že jste vůdčí typ (schopný vedení ostatních)? Nebo jste spíš rádi členové týmu? Jste důvěřiví?

Na základě těchto odpovědí a tak, aby jim to bylo příjemné s ohledem na temperament, výšku a dominantní ruku jsem se pokusila děti rozdělit do dvojic. Pokud by spolu v tandemu nefungovaly, počítala jsem s tím, že je na začátku prostřídám.

11.1.1 Vedení prostorem

Nejprve jsem každého nechala chodit samostatně po prostoru, aby se s místností seznámili, získali povědomí o její velikosti a členění. Pomalu, aby vnímali prostor nejen zrakem, bez mluvení, slyšeli pouze zvuky chůze ostatních, vibrace.

11.1.2 Vedení slovem

První ze dvojice si nechá zavázat oči. Po dvou minutách se prostřídají. Vidoucí se snaží nevidoucího z dvojice vézt podle smlouveného hesla, tak aby se nesrazili s jinou dvojicí či prostorovou překážkou, navíc se snaží navádět druhého tak aby s ostatními dvojicemi

rovnoměrně zaplňovali prostor. Mohou používat k navigaci pouze jediné slovo. Chtěla jsem, aby slovo, které si zvolí, nějakým způsobem souviselo s tím, co jsme dělali, prožili. Například minulou hodinu Verča používala hlavně zelenou barvu a s Kryštofem se shodli na zeleném pocitu. Jejich společné slovo by tedy mohlo být zelená. Jedná se o smluvené znamení, takže to musí být oběma stranám příjemné a musí s tím souhlasit.

Jeden pár si vybral slovo „sarkasmus“ protože jsme na ně v hodinách narazili a jim se líbilo. Druhá dvojice měla jako smluvené heslo „oreo“, protože cituji: „Přinesli jsme si na svačinu oreo sušenky, tvoříme skvělý pár. A já jsem černá jako sušenka a ty jsi bílá náplň.“ Sárka je tmavý typ – vlasy, oči. Zuzka je naopak světlovlasá a modrooká. Barča s Víťou si jako heslo vybrali „nevím“. Je to většinou jejich první reakce na jakoukoliv otázku, co dělali o víkendu. Víťa si aktivity většinou nevybaví a Baruška se na začátku hodně styděla.

Nejprve si děti zkoušely, kam mohou zajít, jak daleko mohou stát, práci se silou hlasu, zvykaly si na hlas druhého. Někteří se hodně báli a chodili velmi pomalu, jiní se pouštěli do prostoru s odvahou a mnohem více si věřili. Poté se vedoucí a vedení prostřídali.

11.1.3 Na slepou bábu

Poté jsem stávající aktivitu stupňovala tak, aby se ten, kdo ve dvojici je veden slovem, pokusil toho, kdo ho vede, chytit. Ten kdo vede, se má pokusit vedeného donutit k rychlejšímu rytmu. Aspekt bezpečí práce na prvním místě jsem u této aktivity pro jistotu znovu zdůraznila.

Jen Verče se opravdu podařilo Kryštofa chytit. To ale nebylo cílem. Šlo o to, že děti se víc bavily a změnila se dynamika aktivity.

11.1.4 Vedení dotekem

Aktivita se zaměřuje na vedení prostorem pomocí doteku jedné ruky spoluhráče. Ruka je umístěná zhruba mezi lopatkami, později by se měla omezit až na vedení pouze třemi prsty. Před začátkem i během aktivity jsem děti několikrát upozornila, kde je kladen největší důraz na bezpečné vedení prostorem a na nalezení takového způsobu a stylu vedení – náhradního komunikačního prostředku, aby aktivita byla pro obě strany přínosná a bezpečná.

Než si sundáte šatek, zkuste si tipnout, v jaké části místnosti stojíte. Děti se k mému údivu trefovaly. Skutečně si prostor uvědomovaly, vnímaly světlo, které svítí od okna, orientovaly se podle toho, co míjeli, zvláště díky různým přirozeným překážkám (topení, sítě u okna, žebřiny, dveře do místnosti).

11.1.5 Slepá tužka

Na aktivitu jsme potřebovali 2 šátky pro každou dvojici, fixy, papíry a podložky na kreslení. Měla jsem možnost si tuto výtvarnou techniku sama vyzkoušet, nic nevidouc a nic nevěda. Připadala mi pro projekt vhodná. V předešlé aktivitě se děti učily chodit prostorem, osmělovaly se v dotecích a blízkosti, učily se vnímat svět bez zraku a komunikovat dotekem. Teď si vyzkoušely aktivitu náročnou na přesnost pohybů, vést ruku nevidomému. Jeden si vždy zavázal oči, svázali si k sobě ruce – ten bez šátku nedominantní ruku s rukou dominantní nevidoucího. Vedoucí se mohl dotýkat pouze hřbetu ruky nevidoucího a musel ho beze slov a zvuků navigovat. Pokyny pro kresbu jsou odkrývány postupně, prvek po prvku. Po dokončení „slepý“ hádá, co bylo zadání, které měli kreslit. Po prvním obrázku si mohli sdělit, co na ně funguje a domluvit se, jak by se mohli při prostřídání zlepšit. Poté si role prohodili a zkusili nakreslit druhé zadání.

Zde si děti vyzkoušely kooperaci, vzájemné vyvážení handicapu, jiné druhy komunikace, potrápily svoji představivost, pečlivost a přesnost. Každý zkoušel trochu jiné držení, a to se odrazilo i na výsledku. Tedy nejen na přesnosti obrázku, ale i na pocitu, který vedený z tvorby měl. Kdo nebyl pořádně držený, cítil se nejistě a ztracený při identifikaci prvků.

Nejstarší pár měl dle očekávání nejlepší výsledek. Obrázek se dal zhruba poznat. Nebáli se doteku, ruku správně uchopili, byli pečliví.

Dívky, ačkoliv jsou kamarádky a doteku se rozhodně nebály, měly s úkolem větší problém, nedokázaly se na sebe naladit, dělat dostatečně jemné a přesné pohyby. Myslím, že hlavní rozdíl byl ve správném držení, na které prostě nepřišly ani po utažení šátku na zápěstích. Přesto aktivitu hodnotily jako zajímavou a zábavnou.

Poslední pár bylo děvče a chlapec, myslím, že se před sebou trochu ostýchali. Uchopení ruky druhého bylo nejisté a navzájem se vedli hlavně přenášením zápěstí. Vznikla z toho velmi zajímavá abstraktní čárkovaná kresba. Přesto se v ní dali najít zásadní

prvky. Kolo, loďka, písek.

Zadání úkolu 1. - Nakreslete jízdní kolo – na kole jede kluk – kolo jede po písku – všude kolem planou rybičky – na hladině plave loďka – kluk má šnorchl, aby se neutopil, jede totiž po dně pod vodou.

Tady jsem použila poměrně absurdní spojení. Nevzniká zde tradiční běžná situace z každodenního života. Chtěla jsem vyzkoušet, zda budou schopni na myšlenku této nelogické akce přistoupit a jak se s ní vypořádají. Děti se spojení smály a po dokreslení rozvíjely příběh, jak se absurdní situace mohla stát. Většinu prvků vůbec neuhodly, ale když se dozvěděly výsledek, tak si zpětně podobný tvar uvědomovaly. Dva ze tří správně identifikovali jízdní kolo a loď. Kryštof správně odhadl i písek a něco jako rybu, ale nelogické prostředí nedokázal dle očekávání poskládat. Zaujal mě výrok Zuzky během tvorby: „Já jsem ráda, že to nevidím“.

Děti se smály, jak vedený, tak vedoucí, už při procesu tvorby, bavily se pokusy identifikovat, co kreslí jako rozteklý domeček. Poprosila jsem je, ať hádají až na konci, ale občas se neubránily spontánní reakci.

Zadání 2. - Pán má kyblík – v kyblíku jsou ryby – lachtan si hraje s míčem – holčička brečí – upadlo jí lízátko – kolem stojí lidé, usmívají se a tleskají.

Tato situace pro děti byla normální, reálná, přijatelná jako výjev reality a fakt. Neměly potřebu vytvářet příběh, jak se k sobě prvky dostaly, protože byl logicky odvoditelný. Nedošlo tedy k žádné diskusi na toto téma.

Nejstarší dvojice opět měla nejpoznatelnější prvky. Kryštof velmi sebejistě, s pečlivostí a smyslem pro detail vedl Verčinu ruku a výsledek byl pro mě až překvapivě poznatelný. Nejdéle se snažil napsat nápis „tlesk“.

Dívky z druhé dvojice identifikovaly s kreslených předmětů pouze míč. Nápis „tlesk“ u Kryštofa a Verči obdivovaly natolik, že ho tam po ukončení aktivity také dopsaly.

Poslední dvojice identifikovala pouze „pána“, nicméně Vítka vedl Barčinu ruku výrazně přesněji a na obrázku jsou skutečně identifikovatelné dané části.

11.2 Důvěra v umění, umění důvěry

Z teorie jsem se tentokrát odvážila zariskovat a jako téma k diskusi o důvěře v umění jsem zvolila performace Mariny Abramovic. Byla jsem však opatrná, abych děti moc nevyděsila, vybrala jsem jen snímky, které nebyly příliš dramatické, i obsahovou stránku

jsem cenzurovala, poskytla jsem jen základní, nekontroverzní informace.

První bylo video REST ENERGY s natáhnutým lukem. Děti „rozklíčovali“, že se nemůže nic stát, protože se drží oba a jsou opatrní.

Druhý byl Rhythm 0, kdy jsme použila fotky ještě nezraněné, pouze popsané umělkyně. Vysvětlila jsem dětem, že z ní lidé třeba postupně sestřihávali šaty, různě ji ponižovali a měli možnost jí i ublížit, protože na stole byla zbraň.

Třetí ukázka byla z The Artist id Present – šlo o pozornost od druhých, jako v naší první hodině. Také tam překonávají komfort.

„On jí někdo opravdu chtěl ublížit nebo svléknout?“ „A ona se nechala?“ „A ostatní se dívali a nic neudělali? Sadisti.“

Proč to ti lidé dělali? „Měli zlost a vybili si to na ní.“ „Ne, protože mohli...“

Jaký to má smysl, proč to ta umělkyně udělala? „Nevím, já bych to neudělala.“ „Aby lidem ukázala, čeho jsou schopní.“ „Někteří lidi jsou zlí, neměli je tam pouštět, měli by jít do vězení.“

Co je to tedy performance? „Představení.“ „Vytváření.“ „Předvádění.“ „S lidmi.“

Ilinx - neboli závrať je jeden ze 4 herních principů. Princip závratí má základ v dětských pohybových hrách. Stejný pocit radosti a závratě najednou mohou vykouzlit i pouťové atrakce, sport či adrenalinové zážitky.

Kruh důvěry - Celá skupina vytvoří semknutý kruh a jeden uprostřed se zpevní jako prkno. Dáme před sebe ruce a jeden člověk se postaví dovnitř do kruhu. Pomalu se zavřenýma očima se pozvolna spouští na ruce ostatních. Ty si ho opatrně předávají. Ten kdo je v kruhu, je stále zpevněný, pevně zakotvený nohama v zemi, pouze se nechá lehce posílat po kruhu.

Roztočení - Tento pocit si navodíme chycením se a roztočením se spoluhráčem. Překonání strachu a stavu mírného zmatení organismu působí omamně uvolňujícím pocitem dětské rozjařenosti. Navíc je zde přítomná práce s rovnováhou a těžištěm. Děti si musí věřit a nebát se, uvolnit se. Dvojice si stoupne proti sobě a chytne se pevně za ruce. Snaží se pomalinku zaklánět se zpevněným tělem, narovnávat ruce a hledat rovnováhu mezi nimi. Poté, co ji naleznou, se roztočí. Podle času se mohou dvojice vystřídat. Jedná se o uvolňující aktivitu, která je vhodná na konec hodiny.

Pád důvěry - pro dvojice, které se přeci jen budou bát se roztočit. Mohou jako alternativu zkusit tradiční pád důvěry. Zpevnit tělo postavit se zády k druhému a zkusit

se malinko zhoupnout dozadu, kde už čekají natažené zpevněné ruce druhého, který stojí velmi stabilně, rozkročen, připraven se zapřít a vyvážit. Zhoupne „padajícího“ zpět do vzpřímené pozice. Aktivitu jsem jim nejprve ukázala, aby se nebáli. Je důležité zvolit správné dvojice (výška, váha - síla) a ujistit všechny účastníky o tom, že je druhého skutečně možné udržet.

11.3 Reflexe

11.3.1 Co bylo obtížnější, být vedeni nebo tím, kdo vede?

Většina, 5 z 6 udala, že obtížnější bylo vést někoho. „Je to zodpovědnost.“ Pouze jeden hlas: „Být vedený – nemám kontrolu.“

11.3.2 Co bylo důležité při tvorbě slepou tužkou? (V čem spočívá přínos spolupráce?)

Důležité bylo nevzpírat se, držet správně ruku, improvizovat. Dotek byl důležitý prvek - nebát se ho, pracovat s ním. „Když si důvěřujeme a pomáháme, tak to jde dobře a baví nás to.“

11.3.3 Který druh vedení vám byl nejpříjemnější? Který nejtěžší a který nejlehčí?

- Barča – Vedení slovem „Bála jsem se, že narazím.“, bavilo ji, když vedla.
- Verča – reaguje na to, že Kryštof nezabránil drobné srážce při vedení prsty: „Na chvíli to vedlo ke ztrátě mé důvěry.“
- Kryštof – „Lehké bylo chodit za hlasem, ale rušila mě akustika místnosti.“ (nemáme vhodné prostory)
- Víťa - „Lehké bylo chodit za hlasem, obtížné nemožnost říci při vedení, kam má jít.“
- Sárka – „Obtížné - vést někoho druhou nedominantní rukou.“
- Zuzka – „Těžké - padat na Sárku, lehké navádění po prostoru.“

12 Čtvrtá hodina

12.1 Tvář tvaru

Původně to měla být hodina zaměřená na aktivity jedinec vs. společnost (skupina, tým). Vzhledem k nejistému počtu dětí jsem ji předělávala. V této hodině jsme se zabývali tvary, jejich propojení s pocity. V té další jsme na tvary a barvy navázali v souvislosti se znakem superhrdiny. Šlo mi o pojmenování této části vizuálního jazyka.

- individuální práce vs. skupinová (tým)
- tvary a jejich efekt
- smyslová citlivost – hmat
- role ve skupině

12.2 Hmat - objekty poslepu

Na začátku jsem se zeptala, jestli je pro ně nějaký tvar zajímavý, zda mají raději oblé či hranaté.

Celkem 4 z 5 dětí se shodly, že mají raději tvary oblé. Dívky si automaticky vybavily měkké mačkáací míčky a jejich v té době oblíbené trendy antistresové hračky Squishy. Pro hranaté tvary byl jen jeden z chlapců.

Poté jsem poslala po kruhu několik různých předmětů, které se lišily základním tvarem: kulatý pěnový míček, hranatou gumu, válcovitou izolepu, hvězdicovitý masážní míček s ostny, kuželovité linky na oči, keramické elipsoidní těžítka s prohlubněmi, kvádr zastoupený krabičkou od mýdla. Děti si tyto předměty poslepu posílaly a osahávaly. Ohmatávaly materiál, některé tvary je přímo dráždily ke hře a zkoušení materiálu.

Poté jsem rozdala papíry a ony se pokusily nakreslit všechny předměty, které si stihly zapamatovat a napsaly, o jaké předměty si myslí, že se jednalo.

Všechny děti dokázaly poměrně přesně znázornit většinu tvarů, posléze si velmi dobře vedly při typování předmětů. Největším chytákem pro chlapeckou část byly linky na oči. Děti mě ale překvapily, že takovou věc znají. Zhruba polovina typovala rtěnku či řasenka, což bylo poměrně blízko. Největším překvapením bylo, že správně tipovali i těžítka, ale materiál nikdo nepoznal. Neznámé tvary děti inspirovaly k tvorbě nových

slov jako „koulochrastátko“, špičatá koule, ostrý míček, píchací kulička. . . Sárka dokonce u malé krabičky správně tipnula, že bude na mýdlo, to jí ovšem napověděl jiný smysl než hmat. Krabičku na mýdlo prozradila vůně.

12.2.1 Který z tvarů pro vás byl příjemný a který nepříjemný na dotek? Co ve vás vzbuzoval jejich tvar – jaký pocit? Který předmět na vás působil například jako uklidňující, ze kterého vyzařovalo nebezpečí?

Nejzajímavější jim připadalo pórovité těžitko. Zároveň se jim líbilo, že vydává cinkavé zvuky, neboť je v něm kulička. Pěnový míček připadal dětem antistresový, mačkový, bezpečný a příjemný. Všichni si dokonce uvědomovali rýhy na něm a správně je identifikovali jakožto vzor fotbalového míče. Naopak masážní míček s bodlinkami pro ně byl nepříjemný. Romanovi se nelíbily linky, protože „jsou pro holky, má to takový holčičí tvar“. Barče vadila izolepa, protože nebyla po stranách úplně hladká a na vroubky se lepily nečistoty. Zuzce se nelíbila krabička, protože je hranatá, Sárce guma, protože byla hranatá a k tomu studená.

Děti měli problém s některým pojmenováním tvarů. Problém dělalo názvosloví tvarů I těles. Proto jsme si některé pojmy zopakovali.

Negativní či pozitivní vjem tedy nezáleží jen na tvaru, ale i na materiálu, sympatie či antipatie vždy ovlivňovaly i ostatní smysly. Společně jsme ale „rozklíčovali“, že ostré tvary v nás obvykle vzbuzují většinou nepříjemné pocity a neklid, hladké naopak působí příjemně a vybízejí ke hře.

12.3 Tvar, který potřebuji – pantomimické znázornění

Každá věc má svůj specifický tvar. Například tužka, svíčka, polštář, krabice od boty, miska. Pokuste se tento tvar věci gestem znázornit. Poté, co nám ukážete pantomimicky tvar věci, zkuste nám ukázat, jak se s věcí zachází či jak se využívá, abychom co nejlépe poznali, o jakou věc jde. Jinak držíme kulatou misku, jinak hranatou krabicí od bot.

Tato aktivita se týká zejména nonverbální komunikace, imaginace, ale i hmatové paměti, zaměřuje se na představivost a cvičí přesnost gest, důležitou například u pantomimy. Vytvoříme si imaginární věc, která nás přenese do prostředí, ve kterém je běžně využívána.

Protože úkol je složitý, předvedla jsem dětem ukázkou na starém dalekohledu. Nejdřív

jsem znázornila, o jaký tvar se jedná – zjednodušeně válec, poté jsem jim ukázala, jak věc držím a používám. Všichni hned poznali, že jsem nejspíš někde na hoře či nějakém plavidle, možná na dokonce pirátské lodi a v ruce mám starý dalekohled na jedno oko.

Například Sárka a znázorňovala kruh tak veliký, že se do něj celá vejde. Specifickým použitím jsme rozeznali, že jde o kruh na plavání a je nejspíš někde v bazénu nebo plave v moři.

Poté jsme úkol otočili. Děti řekly prostředí, ve kterém se vyskytuje, a ukázali jednoduchý tvar věci, kterou máme uhodnout. Například Barča řekla, že je u včel a z rukou udělala oblouk. Bylo tedy jasné, že myslí úl.

Poslední možnost obměny byla, že si řekneme prostředí a ukazujeme, co s předmětem děláme. Potom jsme hádali, co je to za předmět a jaký má tvar. Například prostředí = svatba, ukážu, jak se nasazuje prstýnek na ruku. Předmět, který hledáme, je tedy prsten a to je kruh.

Dalšími tvary a věcmi byly mince, dopravní kužel, sklenice, guma na gumování a dárková krabice.

12.4 Podlaha je láva

Spolupracujeme ve skupině, vzájemně si pomáháme, komunikujeme.

Tato aktivita je zaměřená na týmového ducha. Úkolem bylo, aby se skupina na omezeném prostoru, sedacích polštářcích, přemístila na druhou stranu místnosti. Mělo to ale háček, polštářků bylo o jeden méně než osob. Pokud se tedy všichni chtějí dostat na druhou stranu, musí spolupracovat a dávat pozor, aby nikdo nešlápnul vedle! Podlaha byla láva či ledový oceán, kdo šlápnul mimo polštář, umřel.

Děti zkusily mnoho způsobů, jak by mohlo přemístění fungovat. Nejprve se všichni snažili pošoupávat v kruhu, ale neměli zvládnutý rytmus, a tak vždycky někdo spadl. Zkoušeli jednoho nést, ale bylo to příliš nebezpečné a náročné na rovnováhu. Někteří se snažili posouvat, jiní se za každou cenu drželi na svém jednom polštářku, hlavně aby sami nespadli. Práce v týmu se hodně lišila, protože chyběly starší děti, které byly obvykle přirozenými vůdci a skupinové akce organizovaly. Nyní si zkoušely vedení ty děti, které jsou za jiných okolností tiché. Nakonec jsem je musela trochu popostrčit a nápovědami je poslat na efektivnější systém. Nakonec všichni přišli na to, že nejjednodušší bude se střídat. Mravenčí prací místo náročného šoupaní se na polštářcích

přemísťovali odzadu dopředu. Hlavní zásluhou na tom měl podle mě Víťa, který podobný systém navrhoval již na začátku, ale skupina si nejprve musela vyzkoušet několik slepých uliček.

12.4.1 Kdybyste měli tvarem popsat skupinu, jaký by to byl?

Děti se shodly na kruhu, protože je „rovnoměrný“, „bezpečný“, „drží při sobě“.

12.4.2 Byla taková vaše skupina?

„Trochu, ale šlapali jsme si na nohy.“ „Někdo tu byl spíš sám za sebe.“ „Bylo těžké pracovat v týmu.“

12.5 Samostatná vs. společná tvorba

12.5.1 Samostatná tvorba

„Vyjádřete tvary a barvami určité prostředí. Nakonec jsem pro tuto aktivitu zvolila výlet v přírodě. Jako vyjadřovací prostředek měli pouze jednoduché tvary. Cílem bylo zkusit „zgeometrizarovat skutečnost“, jako by to byl svět z lega. Na úkol měly děti k dispozici barevné papíry, nůžky, lepidlo a vodové nebo temperové barvy.“

První obrázek byl na formát A4 a každý jednotlivec ho tvořil sám.

Tím, že jsem zvolila jednotné prostředí, se opakovaly stejné prvky: trojúhelník – hora, slunce – koule, stromy byly buď kulaté (listnaté), nebo jehličnaté trojúhelníkové. Jednotlivci se lišili ve znázornění mraků, ty byly buďto ve tvaru kroužků nebo čtverečků.

Jednalo se o rychlou pětiminutovou aktivitu, aby děti viděly, kolik toho stihnou vytvořit během tohoto času jako jednotlivci.

12.5.2 Společná tvorba

Druhý obrázek byl na větší formát a tvořila ho skupina

Vzhledem k tomu, že bohužel chyběly 3 děti, musela jsem rozdělit skupinu na dvojici a trojici. Druhé téma, které si děti odhlasovaly, bylo prostředí obchodu.

Dvojici kluků šla spolupráce dobře, měli dost prostoru, ale protože byl velký, nedokázali ho využít. Už jen z toho důvodu, že si tentokrát vybrali k tvorbě fixy a s těmi

bylo vyplňování větších ploch zdlouhavější. Na obrázku hrál prim ve skupině velmi oblíbený energetický nápoj, tentokrát značky redbull, a to dokonce ve dvou provedeních, každý si udělal svůj. Jinak ale bohužel více nestihli. Řekli jsme si, jak důležitý je výběr správných pomůcek vzhledem k úkolu. Klukům to ale nevadilo, se svou prací byli spokojeni, jen se v obrázku téma obchodního domu hledalo obtížně.

Dívky mnohem lépe zaplnily prostor, domluvily se, co budou kreslit, potom tvořila každá samostatně na svém kousku. „Co tam dáme?“ „Kuře?“ „Ze základních tvarů?“ „Jo!“

A nakonec se opravdu povedlo, kromě kuřete stihly dívky ještě nákupní košík, nůž, regál s bonbóny, pokladnu, plechovku a pomeranč.

Všichni by rádi pokračovali, ale už byl konec hodiny, proto jsem jim slíbila, že příští hodinu udělám hodně výtvarnou.

12.6 Tvary a Miro

Nakonec jsem dětem ukázala práce malíře Joana Miro, který ke své tvorbě využíval právě jednoduchých znaků a geometrických tvarů, abych jim ukázala, jak jinak se s jednoduchými barvami a symbolickou barevností dá pracovat.

12.7 Reflexe

12.7.1 V čem je lepší pracovat ve skupině a kdy je lepší pracovat sám?

- Sárka – tvorba sama – větší volnost, spolu – je to rychleji
- Roman – sám – více možností, pomůcky pro sebe, spolu – pomáhání si
- Víťa – sám - je to na tobě, tvá zodpovědnost, spolu – že to nemusí celé udělat sám
- Barča – sám – může si dělat, co chce, spolu – vytvoříme toho více
- Zuzka – sám – je to moje, spolu – nevím

12.7.2 Kde se s jazykem tvaru setkáváme, můžeme tyto poznatky využít?

Dopravní značky, cedule, upozornění. Znak, značka – třeba oblečení či trojúhelník jako „ilumináti“.

13 Pátá hodina

Návrh superhrdiny, návrh loga

- logo, znak, symbol
- práce ve skupině
- řešení konfliktům
- tvořivost

13.1 Kdybych mohl mít jakoukoliv „superschopnost“, jaká by to byla?

- Zuzka – schopnost létat, abych nemusela chodit, nebo umět vyčarovat nějaké věci.
- Sárka – neviditelnost, protože bych si mohla vzít kebab zadarmo. Mohla bych dělat triky v „superhrdinském“ filmu. (Na to jsem reagovala dotazem: „Takže bys byla spíš „superpadouch“?“)
- Barča – strašení, přeměna na strašidlo, strašení lidí.
- Kryštof – něco jako transformace, ale ve zvíře nebo upíra.
- Věrča - umět se teleportovat a umět zpívat, ušetřila bych spoustu času.
- Viťa – létání.

13.2 Napadají vás nějaké nevýhody toho mít „superschopnosti“?

- Kryštof – „Mohli by mě chytit, jako zvíře.“
- Verča – „Mohl by po mě chtít, abych lusknula, třeba na hudebce, a já bych zmizela.“
- Viťa – „Mohl bych spadnout.“

13.3 Návrh super - superhrdiny

Právě jste si každý napsal nějaké „superschopnosti“, které byste rádi měli. Zkuste teď dát hlavy dohromady, vezměte své vlastnosti, které byste chtěli mít a pokuste se vytvořit super - superhrdinu.

Při prvním pokusu o tvoření se nejprve děti dobře nedomluvily. Aktivnější začaly tvořit, ostatní koukaly a byly naštvané, že tam není to jejich. Poté, co se nedařilo, jsem začala aktivitu více animovat.

Nová pravidla - každý by tam měl mít alespoň jednu vysněnou schopnost. Každý poté alespoň tu jednu superschopnost do obrázku přidá, sám přikreslí. Na druhý pokus se shodli na „haribošílenci“ s těmito schopnostmi:

- hadí ruce
- létání
- kamera místo oka
- „haribo“ měďa, je natahovací
- „superhubený“
- neviditelnost
- noční vidění
- ohebnost
- super síla
- „teleport“

13.4 Ukázky superhrdinů

Přinesla jsem si pro děti mnoho obrázků superhrdinů. Od tradičního Supermana a „Wonder woman“, přes animované Úžasnákovy, až po nejnovější Berušku a Černého kocoura.

13.4.1 Co mají superhrdinové společné?

„Tají svou identitu a nosí kostým.“ A také mají svůj znak. Například symbol Batmana má v každém padouchovi vzbudit strach. Pro dobré lidi je to naopak znak naděje.

Zde jsem ukázala dětem několik ukázek „superhrdinských“ symbolů a znaků. Vysvětlili jsme si, co je to logo, k čemu se využívá, a zopakovali si, jak by při jejich vlastním navrhování mohli využít znalosti z předchozích hodin, co se týče barev a tvarů.

Každý zkoušel nejprve své logo, potom hledali průniky. Z jednoho loga převzali štít - jako symbol ochrany a obrany. Superhrdina by měl ochraňovat slabší. Ze Sárčina loga se vzal symbol otazníku a vykřičníku. V barevnosti se mělo odrazit, že hrdina má být statečný (oranžová), přinášet radost i štěstí a pomáhat (zelená barva).

13.4.2 Proč právě otazník a vykřičník?

„Proč? Proč ne!“

13.5 Superhrdina v nás

13.5.1 Jak by se změnil den, kdybys byl superhrdinou?

Pantomimická scénka, tedy bez mluvení. Nejprve nám ukaž kousek z tvého běžného dne. Podruhé scénku zopakuj, ale tak, jak by se změnila, kdybys měl „superschopnost“.

Jako příklad jsem uvedla: Víťa - první scénka - Běží. Rozčiluje se. Sedne si a čeká, kouká se na hodinky. Druhá scénka - běží, běží, mávne rukou, rozhlédne se a udělá gesto a odlétá. Jak by to vypadalo, kdyby uměl létat a nestihnul autobus.

Sárka - první scénka - kouká se vedle sebe, chytí se za břicho, smutně odchází. Druhá scénka - dívá se kolem sebe - zavře oči - jde a do něčeho kousne. Jaké by to bylo, kdyby Sárka měla hlad a uměla být neviditelná.

Verča - první scénka - Verča sedí, vypadá znuděně. Druhá scénka - stejné jako té první. V tom jí něco napadne. Luskne prsty a jde si zaplavat. Jak by to bylo, kdyby se Verča uměla teleportovat.

13.6 Reflexe

13.6.1 Měli jste někdy na sobě nějakou masku? Proč? Co nám maska, dres, znamení propůjčuje, proč ji superhrdinové na sobě mají?

„chrání se“, když je někdo jiný, tak je to těžké“

„já jsem měla masku jenom ve školce“, „já nosím čelenku s oušky, počítá se to?“ „my měli ve škole halloween“

13.6.2 Jak se liší superhrdina od super-padoucha?

Superpadouch „je zlý“, „sobecký“, „ubližuje lidem“, „ale může si dělat co chce“, „chce zničit svět“.

14 Poslední hodina – zakončení projektu

Tvorba triček – delší pauza na uschnutí – teorie, diskuse, představení umělců

Zakončení projektu – realizace

14.1 Výroba artefaktu a prostředku pro výrazovou hru

kooperace reflexivní dialog

Začali jsme tradičním kolečkem. Děti vyjádřily, že se velmi těší na tvorbu triček, takže jsme se do toho s vervou pustili.

Jako další aktivita byla na řadě vytváření kostýmu, masky, převleku či jiného artefaktu, který dětem pomůže přenést se do role superhrdiny a utuží kolektivního ducha před samotnou akcí. Děti si v předchozí hodině odhlasovaly, že škrabošku ani celkový kostým nechtějí, zhotovíme tedy pouze „týmová“ trička s logem vytvořeným v předchozí hodině. Kupodivu ani stydlivější děti si kvůli anonymitě nechtěly zakrývat obličej, nebo se nějak výrazněji maskovat. Jediná holčička uvažovala v předchozí hodině o potřebě nasazení škrabošky k zakrytí tváře, ale v den zakončení projektu změnila názor, takže jsme ji nakonec nevyužili. Usoudila, že když budou akci dělat jako skupina a budou mít na sobě týmové tričko, tak vlastně masku nepotřebuje. Pro samostatnou akci by jí ale vyzkoušela.

Začali jsme tedy s výrobou šablon vytvořeného loga. Předloha byla pro všechny stejná, ale každý si vytvářel sám svoji, a tak prvky, přibližná velikost a barevnost zůstaly sice u všech jednotné, přitom ale byl každý znak trochu jiný, originální, odrážející trochu osobnost a schopnosti svého tvůrce. Některé znaky byly rovnoměrnější, velmi pečlivě vystřižené, někdo měl znak oblejší, jiný byl spíše protáhlý. Vystřižené šablony jsme poté připevnili na trička napnutá na kartonech. Při stříhání, napínání triček na karton a připevňování šablon děti samovolně kooperovaly, pomáhaly si, půjčovaly si lepenku. Ty rychlejší poté namíchaly správný odstín oranžové a zelené barvy pro všechny. Po dokončení jsme nechali trička v klidu schnout.

Po úklidu a pauze jsme se pustili do vyvrcholení projektu. Samotné akci předcházela diskuze a částečné opakování toho, co to vlastně je umění, jak ho děti po společných hodinách vnímají, až k tomu, co to je performance, co v sobě může zahrnovat a propojovat (například vizuální umění, divadlo, hudbu či tanec...).

V těchto otázkách byly přesnější spíše starší děti. Nejkomplexnější odpověď mi dal nejstarší z chlapců. Tento přemýšlivý hoch mi na mou otázku odpověděl: „Performance, happening – to je představení, kdy se dělá něco, nad čím se lidé zamyslí. Má myšlenku, ideu, snaží se něco předat, zapojit diváka. Tvoří ho živý člověk, není to plakát na zeď.” Mladší děti byly schopné při ukázkách odhalit, čeho se tento druh umění dotýká. Dále také jaké umělecké formy jsou v ukázkách využity, proč to třeba umění je a zda jim to dává smysl. Do hlubší filosofie však nezabředávaly.

Připravila jsem si pro ně na počítači několik ukázek a momentek z nejrůznějších performancí, happeningů a akčních projektů, převážně českých. Začala jsem u sociálně laděné Kateřiny Šedé a jejího projektu „Od nevidím do nevidím” a krátce jsem se zmínila o tehdy teprve připravovaném plánu v Českém Krumlově. Poté jsem dětem představila několik projektů Jiřího Kovandy. Například akci, kdy autor stojí s rukama rozpaženýma proti kolemjdoucímu davu. Tato akce je v knize *Procházka akční Prahou* popsána takto: „*Performance byla především snahou překonat vlastní bázlivost a stud. . . na jednu stranu vytvořil překážku z vlastního těla, na druhou stranu se svým gestem pokusil několika lidem otevřít, navázat s nimi kontakt a třeba je i obejmout.*“ [9]. Ukázala jsem jim ještě další Kovandova díla, konkrétně „Líbání přes sklo“ a „Kontakt“.

Dále jsem dětem ještě ukázala dva konceptuálně laděné počiny na pomezí tance a divadla propojeného s výtvarnou stránkou (a v prvním případě i s akrobacií) – „Enola” Elišky Brtnické a Heather Hansen a jejich rytmické fyzické „gestické“ představení. Na závěr jsem je seznámila ještě s malou ukázkou díla Milana Knížáka z performancí „Demonstrace jednoho” a „Kamenný obřad”.

Děti postupně ukázky komentovaly a ptali se na smysl, který jsme se snažili společně najít.

Po prezentaci jsme rekapitulovali to, co jsme po celou dobu projektu dělali. Chtěla jsem, aby se rozpomněly a inspirovalo je to k jejich vlastní akci. Řekli jsme si, co se jim povedlo a co se líbilo.

„Nastal poslední úkol. Teď jste viděli několik ukázkových projektů. Zavzpomínali jsme si na aktivity, které jsme spolu v rámci kroužku vyzkoušeli. Performance a happening je cesta k lidem. Kdybyste měli teď vy vyjít na ulici, chtěli byste si zkusit svou vlastní akci? Mohla by mít nějaký pozitivní vliv na vaše okolí? Jako tým se teď musíte rozhodnout, co bychom mohli vytvořit.“

Vysvětlila jsem dětem, že to bude naše akce ve veřejném prostoru, kde si vyzkoušíme klíčové kompetence, které si z projektu odnesly. Mělo se tam odrazit posunutí vlastních hranic, fungování jako týmu, ideálně něco přinést i divákům, které bylo možné dokonce přímo zapojit. Nechala jsem na dětech, pro co se rozhodnou, a doufala, že to bude mít smysl.

Myslím, že nejvíce je nakonec inspiroval Kovanda a jeho performance s rozpaženými rukama. Byli zde různé nápady, některé nevhodné z hlediska ročního období (hlavně akce zaměřené především výtvarně), jiné se zase líbily jen několika lidem ve skupině. Byly zde návrhy na různé vymezování a zkrášlování prostoru křídami, nebo třeba pověšení zabalených milých vzkazů pomocí provázků na stromy pro kolemjdoucí. Děti se nakonec rozhodly nabízet objetí zdarma. Chtěly tak, případně placákem či třeba pochvalou někomu zlepšit den. Abych předešla problému podobnému tomu, který se stal na první hodině, nabídla jsem hned na začátku, aby ti, kdo nechtějí nabízet přímo objetí, vymysleli pro sebe snesitelnou alternativu. U některých hrála silnou roli tréma, nedovedli si v první chvíli představit, že by vůbec něco takového dělali ve veřejném prostoru s cizími lidmi. Alternativou pro ty, kdo se nechtějí objímat, bylo například nabídnutí „chlapáckého placáku“, tedy že někomu mohou říci kompliment. Další návrh byl společně se chytout a vytvořit „zlatou bránu“ - překážku na ulici. Pokud ji lidé přijmou, přistoupí na hru, skrz bránu projdou. Někteří dokonce navrhli, že by chtěli udělat nějaký dobrý skutek a pomoci lidem.

14.2 Realizace akce

Kvůli nepříjemné zimě i nepříznivým povětrnostním podmínkám jsme pro akci využili vnitřní veřejný prostor a střídali ulici s interiérem blízkého malého nákupního střediska. Ačkoliv se na začátku 3 z dětí tvářili, že „placák“ bude jejich maximum, poté co se osmělili a zjistili, jaká panuje všeobecná radost, překonali se a bez jakéhokoliv mého popostrčení si nakonec úplně všichni zkusili někoho obejmout. Naše nejextrovertnější slečny a jednoho z chlapců to dokonce začalo natolik bavit, že chtěli akci později opakovat.

Lidé na nabídku reagovali různě, většina se jen usmála a prošla kolem, s odmítavou reakcí jsme se setkali v méně než polovině případů. Nejpřístupnější většinou byly ženy, zvláště s dětmi. Naopak naprosté nepochopení pro tuto akci měli teenageři, o pár let

starší než naše děti. Možná jim akce přišla málo „in“ a „cool“, snad si vzhledem ke kolegyni s kamerou připadali jako potenciální oběť možného žertu. Mnoho mladých lidí mělo sluchátka a nepustili nás vůbec do svého světa. Děti si vyzkoušely mnoho odmítnutí, ale i radosti z přijetí výzvy. Dle svého temperamentu se někteří více zdráhali. Přesto se všichni zapojili, alespoň nějakým objetím, placákem či zlatou bránou. Kolemjdoucí si občas se zlatými bránami nevěděli rady. Jeden člověk dokonce přešel na druhou stranu ulice, nicméně většinou se smáli a zkoušeli například přemluvit i pejska, aby děti neobešel a zlatou bránu prošel s nimi. Tuto hru rády přijímaly zvláště děti, ale prošli nám jí i dospělí muži. Někdy byla zlatá brána kvůli nevelikému vzrůstu dětí zkrátka příliš malá, lidem se nechtělo tolik shýbat, a tak se třeba dokonce i omluvili.



Obrázek 1: Nabídka placáku



Obrázek 2: Objeti na ulici před OC



Obrázek 3: Zlatá brána

Nutno dodat, že mnoho lidí se nás možná obávalo, protože si mysleli, že vybíráme peníze na nějakou dobročinnou akci, takže se dětí ptali, proč to dělají a jestli chtějí ně-

jaké finance. Na to zvláště Verča a Sárka vehementně mávaly cedulemi „objetí zdarma“ a odpovídaly, že jen zkouší rozdávat radost. A myslím si, že mnohým lidem opravdu radost přinesli. Vířa s Romanem se dokonce pokusili o několik drobných skutků, kdy nabízeli paní, že jí pomohou s nákupní taškou, či odvézt nákupní košík. V prvním případě je paní odmítla, protože chlapcům nerozuměla, a než jí svůj záměr stihli vysvětlit, pevně chytla nákupní tašku a svižným tempem odešla. Druhá starší paní pomoci s košíkem nechtěla. Možná se bála o pětikorunu, kterou v něm měla. Jediným dobrým skutkem, který se nakonec povedl, bylo navrácení peněz, které svému majiteli vypadly na zem.

Pak už nastal čas akci ukončit. Cestou zpět jsme již narazili na velmi málo lidí. Jako posledního jsme potkali sportovce, který říkal, že zrovna trénuje na blízký běžecký závod, takže se může zastavit jen na chvíli, ať ho obejmou děti najednou. Tak se na něj všechny najednou vrhnuly a vznikla obrovská objímací horda, připomínající motivování týmu před sportovním kláním, která unisono přála „hodně štěstí při závodu“.

14.3 Reflexe zážitku

Všichni nakonec byli nadšení a někteří se dokonce dožadovali opakování v nějakou dobu, kdy bude „v terénu“ více lidí.

14.3.1 Co se vám líbilo

„Nebáli jsme se zeptat.“ „Já jsem je taky nakonec objal.“ „Mně se nejvíc líbil pejsek ve zlaté bráně.“ „Nejlepší bylo to skupinové objetí na konci, jak jsme tam byli všichni.“ „Že jsme byli všichni trochu hrdinský.“ „Líbilo se mi, že jsme měli trička.“ „Líbilo se mi vyrábění a líbilo se mi, že jsme byli jako tým.“

14.3.2 Co se vám naopak nelíbilo, co vás zklamalo

„Babičky si nechtěly nechat pomoci. Bály se.“ „Mně se nelíbilo, že si lidi mysleli, že to děláme za peníze nebo pro nějakou charitu.“ „Že nás někteří odmítli ošklivě, nebo nás vůbec ani neposlouchali.“ „Mě zklamalo, že bylo málo lidí. Měli bychom jít ještě.“

14.3.3 V čem hodnotíte projekt jako přínosný pro sebe

„Že by nás samotné něco takového nenapadlo.“ „Mě moc bavili všechny aktivity a někdy bych chtěla zkusit ty ostatní nápady, co jsme měli – s provázky a křídami.“ „Já už bych znovu nechtěla dělat to při první hodině, to mi trochu vadilo, ale vadilo mi to míň, protože jsem tu byla s vámi.“ „Myslím, že projekt měl být k tomu, aby nás připravil na náš strach. Třeba na strach objímat někoho jen tak na ulici.“

14.3.4 Přijali byste objetí, kdyby vám ho někdo nabídnul

“Před tím asi ne, ale teď už jo.” „Já jsem hodně otevřená, takže mě to moc bavilo a já bych objímala všechny pořád.“ „Nevím, nebylo mi to nepříjemný, nevadilo mi to, ale nepotřeboval bych to znovu.“

14.4 Závěr

Později jsme ještě dostali od jedné holčičky zpětnou vazbu, že se jejím rodičům vůbec nelíbilo, když jsme někde chodili a měla někoho obejmout či si s ním plácnout. Dozvěděli jsme se, že to má teď od maminky zakázané. I když holčička sama tvrdila, že ji to bavilo, i když to nebyl její šálek kávy (byla jedna z těch nejuzavřenějších a byla to ta druhá holčička, která nevystupovala před ostatními při první hodině), tak ji to bavilo. To, že jí rodiče případné opakování podobné aktivity přímo zakázali, mě překvapilo. Měla jsem potřebu na to všeobecně reagovat a řekla jsem všem dětem, že chodit po ulici a objímat jen tak sami neznámé lidi samozřejmě není standardní chování a mohlo by pro ně být i potenciálně nebezpečné. Po světě se pohybuje spousta zvláštních lidí a musejí být v první řadě vždy v bezpečí oni sami. My jsme byli ve skupině, já jsem při nich celou dobu stála a hlídala, že se nic nestane. Byla to zvláštní situace s dozorem a v rámci projektu. Hrdiny všedního dne ale přeci mohou být i jinak. Někoho mohou rozesmát a zlepšit mu den, mohou ovlivnit veřejný prostor, mohou tvořit.

Poslední hodina mého projektu byla odlišně časově koncipovaná, neboť jsem ji realizovala v rámci víkendu s přespáním. Jinakost souvisí s tím, že jsme potřebovali trička nechat schnout, tedy jsme mezi doděláním triček a vymyšlením konečné akce venku a samotné realizace měli delší pauzu. Původně jsem počítala, že s výrobou kostýmu/škrabošek/masek začneme již v předchozí hodině. Tím, že pátá hodina se z ča-

sového hlediska nepovedla dle mých očekávání a tím, že děti projevily zájem vytvořit si trička se znakem, musela jsem přeorganizovat poslední hodinu.

Pět z osmi dětí mě dokonce přemlouvalo, abychom aktivitu později odpoledne šli zopakovat. „Majdo, a půjdeme ještě objímat lidi jednou? Teď tam bude více lidí.“ „Uděláme si jindy ještě to malování křídami.“ Tričko si další hodinu po projektu dvě děti samovolně přinesly a nejextrovertnější dívenka Sárka ho dokonce měla na sobě ve škole. Po zakončení projektu jsem uvažovala, že bych děti z hlediska ověření vystavila nějaké nestandardní, až krizové situaci. Například, že by se přímo před nimi někdo neznámý skácel k zemi. Snažili by se člověku na ulici pomoci? Zachovali by se jako hrdinové všedního dne? Pomohli by člověku vstát nebo přivolali pomoc či dokonce chtěli volat záchrannou službu? Nebo by stydlivě přešli na druhý chodník? Nakonec jsem však nápad vyhodnotila jako nevhodný pro děti školou povinné, příliš extrémní, rizikový a v neposlední řadě značně obtížně realizovatelný, tak aby byl opravdu bezpečný a bez možných negativních následků pro všechny účastníky. Přestože jsem se k drobným hrdinstvím všedního dne pokusila v projektu děti popostrčit, i cvičení dospělí v takovéto „krizové situaci“ snadno ztratí hlavu. Proto jsem od adrenalinového zakončení projektu rozhodně ustoupila.

15 Vliv projektu na děti

15.1 Sárka

Sárka procházela projektem velmi snadno neboť je přirozeně velmi otevřená, akční, do všeho šla s energií a nadšením. Projekt jí pomohl hlavně v rozšíření schopností skupinové spolupráce, naučila se naslouchat, velmi dobře reflektovala svou práci. Myslím, že projekt podpořil její kreativitu. Do budoucna dokonce uvažuje o uměleckém povolání, dramatickém nebo výtvarném, v obou oborech je velmi silná. V kolektivu se stala platným členem, na kroužek ráda docházela, cítila zde bezpečné prostředí a vlídné přijetí.

15.2 Barča

Barča k nám přišla s rukama v kapsách a se sklopeným pohledem. V prvních hodinách bylo velmi těžké z ní dostat nějakou odpověď, měla velmi malé sebevědomí a byla velice stydlivá, nechtěla ukazovat své obrázky. Pochvalami a povzbuzováním jsme ji postupně otevřeli. Do kolektivu nakonec zapadla jako nedílná součást. Ze začátku byl u ní patrný i velký ostych při práci s chlapci. Časem se Barča však velmi otevřela a na konci se dostala až k tomu, že byla ráda středem pozornosti, skoro jsme její horlivost museli místy až tišit. Při samostatné práci byla velmi soustředěná, klidná, kreativní. Rozšířila své možnosti, rozhodně u ní byl vidět velký posun v uvědomění si vlastních schopností.

15.3 Verča

Verča jako nejstarší člen naší skupiny byla velmi dobrá v samostatné práci i v kolektivu jako přirozený vůdce. Projekt v ní podpořil vrozené komunikační schopnosti. Stala se z ní velmi silná, sebevědomá osobnost, jakou prý v prostředí školy není. V rámci skupiny jsme trochu podpořili její sociální schopnosti: kooperaci, pomáhat ostatním a vcítit se do ostatních. Jako starší na sebe také přirozeně přebírala zodpovědnost, například kontrolovala, zda nikdo nemá žvýkačku – aby při aktivitách nedošlo k úrazu.

15.4 Víťa

Víťa byl ze začátku velmi uzavřený. Na většinu otázek v reflexi odpovídal jednoslovně, nejčastěji neví. Otevřely ho až hodiny, kdy chyběli starší děti, a on pocítil, jak silný člen kolektivu dokáže být, když má prostor. Přivykl si odpovídat na to, co dělal o víkendu, co má rád – projevovat se. Zvykl si i na fyzický kontakt. Také myslím, že u něj došlo k posunu naslouchání ostatním, častěji na ně reagoval a zapojoval se. Velmi silný byl v samostatné tvorbě jednotlivce. V reflexích mnohdy překvapil i starší děti. Byl pečlivý a minimalistický.

15.5 Roman

Romča se k nám přidal později a byl nejmladší, takže měl obtížnou startovní pozici. Velmi rychle se ale přizpůsobil. V kroužku se naučil překonávat a sám se občas pochválil nebo přiznal, že je na sebe i hrdý. Neustále se snažil zlepšovat. Ze začátku se omlouval, cítil se nejistý svou tvorbou, chtěl ji předělávat. Projekt mu přidal na sebevědomí a obohatil ho o mnoho nových zážitků.

15.6 Eliška

Eliška poctivě chodila na přípravný kroužek, z toho jsem poznala, že je velmi chytrá, racionální i kreativní a umí se na věci dívat z různých úhlů. Naučila se vše úžasně zjednodušovat a symbolizovat. Zároveň na sebe ale byla poměrně přísná a sebekritická. Je spíše tišší typ. Na kroužku si vyzkoušela být ve vůdčí roli, vyjadřovat své názory, byla velmi nápomocná a tolerantní k ostatním. Bohužel ji nemohu hodnotit v rámci projektu, protože byla 3 týdny nemocná, z toho důvodu s námi nakonec absolvovala pouze část projektu.

15.7 Kryštof

Kryštof jako nejstarší z chlapecké části skupiny se velmi často stával přirozeným vůdcem. Cítil podle mě i jistou zodpovědnost za kolektiv, uvědomoval si, že musí být oporou pro mladší děti. Sám na sebe postupně bral odpovědnost, například za polštáře na úvodní kruh. Závěrečná akce ho podle mého názoru velmi posunula. Před projektem si myslím, že by k takové akci nebyl ochotný. Velmi dobře se naučil reflektovat a díky

přirozené inteligenci a schopnosti vidět věci v souvislostech se stal velmi platným při veškerých diskuzích a dialozích.

15.8 Zuzka

Zuzka byla opakem k Sárce. Byla uzavřená, opatrná, se silnou sebekontrolou. K novým úkolům byla ze začátku vždy velmi obezřetná. Postupně se otevřela volné tvorbě, hledala cestu ke splnění úkolu. Naučila se fungovat ve skupině a vždy s ostatními hledala kompromis a našla cestu, aby se cítila příjemně a splnila zadání. Velkou výzvou pro ni byla závěrečná akce, přesto překonala svůj ostych a přidala se k týmu, kontaktovala lidi a aktivně se účastnila.

16 Závěrečné shrnutí a doporučené změny v projektu

Ohlédnou-li se za projektem, jsem si vědoma mnoha drobných chyb a věcí, které bych změnila. V ideálním případě bych si projekt ráda odučila celý znovu s optikou zkušeností, které jsem realizací projektu načerpala. Byla to má první pedagogická zkušenost a představy podloženy teoretickými znalostmi z knížek se od reality vždy trochu liší. Projektová pedagogika a pedagogika týkající se OSV je navíc velmi specifická v nárocích na pedagoga. Tato pedagogika vyžaduje mnoho zkušeností, velké množství empatie a flexibility. O své nedostatečné flexibilitě jsem se přesvědčila zvláště z pohledu nepravidelnosti chození dětí. Projekt jsem začala učit v lednu a díky tomu naše řady občas vyprázdnila nemoci, lyžařské výcviky a prodloužené jarní prázdniny.

Jsem si vědoma toho, že se mám v čem zlepšovat a že u dobrého pedagoga je tento proces celoživotním. Myslím, že se mi lépe pracovalo se staršími dětmi ze skupiny a budoucí projekt bych si ráda vyzkoušela s dětmi druhého stupně základní školy. Bylo pro mě výzvou při přípravě hodin přemýšlet jak správně vyjádřit obtížné myšlenky jednoduchým způsobem a jazykovými prostředky blízkými i nejmladším dětem z naší skupiny.

Nejvíce jsem se zamýšlela nad první hodinou. Z ostatních hodin jsem si myslela, že už děti trochu znám a přesto, že se u nich občas objevila váhavost a stydlivost, pokud dětem nějaká aktivita nevyhovovala – zavřené oči, doteky, úkoly, které naráželi na nějaké jejich vnitřní bariery, byli jsme vždy schopní najít kompromis a alternativu. Nikdy mi nepřipadalo, že bych na děti tlačila nebo k něčemu nutila. Proto mě tolik překvapila Elišky reakce na úkol vystoupení z komfortní zóny. Mnohokrát jsem se k situaci vracela a zkoušela dešifrovat, zda jsem udělala chybu a zvolila skutečně tak nepřekonatelně náročný úkol nebo zda k Elišky rozpoložení přispělo i něco mimo náš kroužek. Zkrátka, zda jsem mohla reagovat lépe a situaci, ač nebyla vyhrocená, ale nepříjemná, příště předejít.

Z hlediska závěrečného projektu bych se příště pravděpodobně raději zeptala, zda jim nevádí, že děti půjdou s lidmi interagovat ven. Ačkoliv jsem měla jednu negativní reakci, k tomu zprostředkovanou přesžačku, přesto bych byla opatrnější a citlivější k tomu, že pro některého z rodičů může být takováto akce problém. Akce byla, ale vystavěna a ihned poté provedena. Navíc jsem z nápadu na akci dětí byla nadšená. Možná bych s odstupem reagovala jinak.

Pátá hodina nefungovala podle mých představ. Byla koncipovaná spíše výtvarně. Hodina se konala po jarních prázdninách a tak bývalo bylo pravděpodobně lepší zvolit dynamičtější aktivity, aby se děti trochu vybili.

Přesto mě projekt velmi bavil a myslím si, že i děti naplnil radostí i poučením. Doufám v poučení ze svých chyb a samé lepší projekty.

17 Závěr

Cílem projektu bylo najít průniky a vazby mezi danými obory, zvláště pak jejich společné metody a cíle. Zaměřila jsem se na to, abych díky tomuto propojování docílila co možná nejefektivnějšího spojení a využila potenciál každého z oborů. Vzájemným spojením oborů v projektu jsem se snažila děti teoreticky i prakticky obohatit, prohloubit jejich dosavadní znalosti, dovednosti a schopnosti ve výše zmíněných oborech, aby tyto pak byly schopné aplikovat i v běžném životě a jiných oborech. Díky tematicky voleným navazujícím blokům jsem se snažila děti přivést k tomu, aby jako výsledný produkt samy byly schopné realizovat vlastní výstup. Na základě teoretických znalostí a praktických zkušeností z předchozích aktivit si děti byly schopné vymyslet, odhlasovat a uskutečnit vlastní realizaci a závěr projektu, navazující na témata performance a happeningu s přesahem do primární prevence a osobnostní a sociální výchovy.

V rámci projektu jsem si s dětmi vyzkoušela několik zajímavých metod, prožila důležité pedagogické situace, poučila jsem se a inspirovala. Projekt mi byl určitě nápomocný při osobním rozvoji a růstu. Na zkušenostech z projektu budu moci do budoucna stavět a bude mi sloužit jako základní kámen pro možné další pedagogické působení.

18 Resumé

For me, the work was an opportunity to try out the design of the project and its individual lessons, verify the possibilities and methods of linking fields in theory and practice, trying out the role of the teacher and a platform for further possible pedagogical activities. The project was designed with the aim of being beneficial, instructive and enriching for all participants, both for pupils and for me as a teacher and my personal and pedagogical growth.

Seznam použité literatury

- [1] J. Slavík. *Umění zážitku, zážitek umění – teorie a praxe artefietiky 1.díl*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2001, ISBN 80-7290-066-8
- [2] J. Slavík, P. Wawrosz. *Umění zážitku, zážitek umění – teorie a praxe artefietiky 2.díl*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2004, ISBN 80-7290-130-3
- [3] Josef Valenta. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, c2006. Dokážu to?. ISBN 80-239-4908-x
- [4] Eva Machková. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-733-1021-x
- [5] Josef Valenta. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5
- [6] Eva Machková. *Projekty dramatické výchovy pro starší školní věk*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0504-3
- [7] doc. Hana Stehlíková Babyrádová a spol. *Téma-akce-výpověď: Projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, ISBN 978-80-244-4506-9
- [8] Petr Exler. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015, ISBN 978-80-244-4620-2
- [9] Pavlína Morganová. *Procházka akční Prahou: Akce, performance, happeningy*. Praha: Akademie výtvarných umění v Praze, Vědecko-výzkumné pracoviště, 2014, ISBN 978-80-87108-54-3
- [10] Josef Valenta. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1

Seznam internetových zdrojů

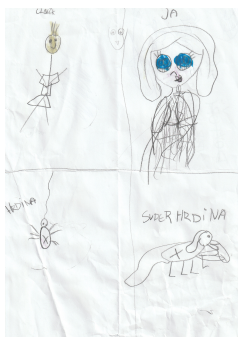
- [1] Národní informační centrum pro mládež,
<http://www.nicm.cz>

- [2] Prevence rizikového chování,
<http://www.prevence-info.cz>

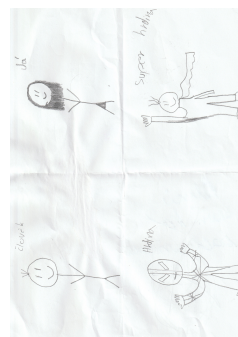
- [3] Prevence rizikového chování: Nespecifická primární prevence,
<http://www.prevence-info.cz/p-prevence/nespecificka-primarni-prevence>

Přílohy

První hodina - Superhrdinové



Obrázek 4: Superhrdina - Barča



Obrázek 5: Superhrdina - Eliška



Obrázek 6: Superhrdina - Kryštof



Obrázek 7: Superhrdina - Roman



Obrázek 8: Superhrdina - Verča



Obrázek 9: Superhrdina - Víťa



Obrázek 10: Zimbardo

Druhá hodina - Barvy



Obrázek 11: Barvy - Barča



Obrázek 12: Barvy - Eliška



Obrázek 13: Barvy - Kryštof



Obrázek 14: Barvy - Roman



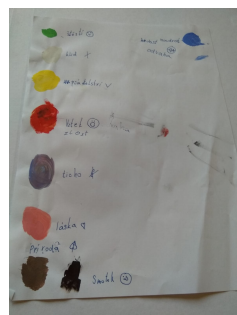
Obrázek 15: Barvy - Sárka



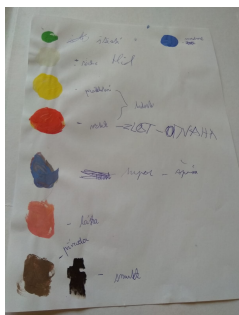
Obrázek 16: Barvy - Verča



Obrázek 17: Barvy - Víťa



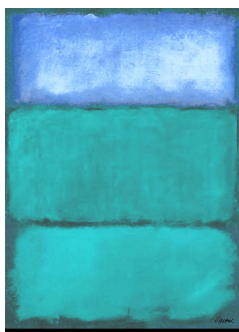
Obrázek 18: Barvy - Skupina 1



Obrázek 19: Barvy - Skupina 2



Obrázek 20: Rothko 1



Obrázek 21: Rothko 2



Obrázek 22: Rothko 3

Třetí hodina - Věřím si, věřím ti



Obrázek 23: Barča vede Víťu



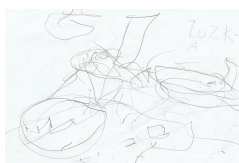
Obrázek 24: Víťa vede Barču



Obrázek 25: Kryštof vede Verču



Obrázek 26: Verča vede Kryštofa



Obrázek 27: Sárka vede Zuzku



Obrázek 28: Zuzka vede Sárku



Obrázek 29: Marina Abramović 1

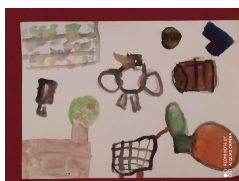


Obrázek 30: Marina Abramović 2



Obrázek 31: Marina Abramović 3

Čtvrtá hodina - Tvary



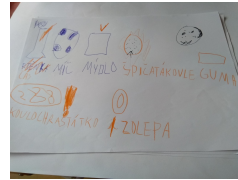
Obrázek 32: Skupinka holek



Obrázek 33: Skupinka kluků



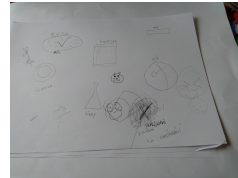
Obrázek 34: Roman 1



Obrázek 35: Roman 2



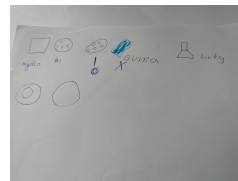
Obrázek 36: Barča 1



Obrázek 37: Barča 2



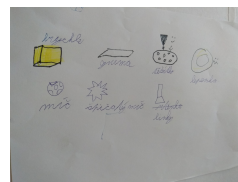
Obrázek 38: Sárka 1



Obrázek 39: Sárka 2



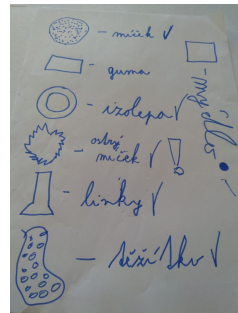
Obrázek 40: Víťa 1



Obrázek 41: Víťa 2



Obrázek 42: Zuzka 1



Obrázek 43: Zuzka 2



Obrázek 44: Miro 1



Obrázek 45: Miro 2

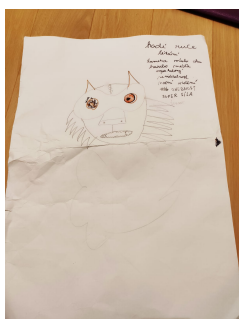
Pátá hodina - Tvorba superhrdiny



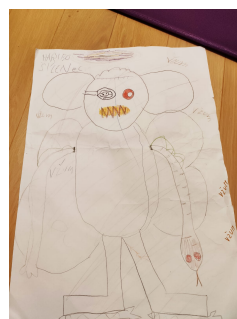
Obrázek 46: Návrhy loga



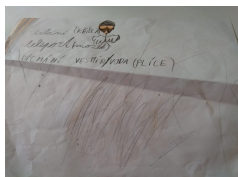
Obrázek 47: Finální logo



Obrázek 48: Návrhy superhrdiny

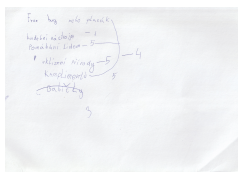


Obrázek 49: Finální superhrdina



Obrázek 50: Superschopnosti

Poslední hodina - Hrdinové všedního dne



Obrázek 51: Hlasování a návrhy na akci



Obrázek 52: Cedule pro akci



Obrázek 53: Kovanda - Na eskalátoru



Obrázek 54: Kovanda - Překážka z vlastního těla



Obrázek 55: Kovanda - Líbání přes sklo



Obrázek 56: Foto z vlastní akce 1



Obrázek 57: Foto z vlastní akce 2



Obrázek 58: Foto z vlastní akce 3



Obrázek 59: Foto z vlastní akce 4



Obrázek 60: Foto z vlastní akce 5



Obrázek 61: Foto z vlastní akce 6



Obrázek 62: Foto z vlastní akce 7



Obrázek 63: Foto z vlastní akce 8