

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**TŘI VARIANTY VÝTVARNĚ DRAMATICKÉHO
PROJEKTU**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Klára Šelmátová

Učitelství pro základní školy, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: MgA. Marie Černíková, Ph.D.

Plzeň 2024

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

Plzeň 25. dubna 2024

.....
vlastnoruční podpis

Ráda bych upřímně poděkovala MgA. Marii Černíkové, Ph.D. za cenné rady, empatický přístup a věnovaný čas při zpracovávání této diplomové práce. Velké díky patří také pedagogickému sboru a žákům dané základní školy za jejich ochotu a spolupráci při realizaci výtvarně dramatických lekcí.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK.....	3
ÚVOD.....	4
1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	5
2 KONCEPCE ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZŠ.....	8
2.1 OBECNÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ 21. STOLETÍ.....	8
2.2 VZDĚLÁVÁNÍ A LEGISLATIVA.....	8
2.3 VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	9
2.3.1 Klíčové kompetence.....	9
3 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA.....	11
3.1 MÍSTO OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY V SOUČASNÉ ŠKOLE.....	11
3.2 VYMEZENÍ POJMU OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA.....	12
3.3 PRINCIPY OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY.....	12
3.4 PRINCIPY STAVBY LEKCÍ OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY.....	13
3.5 METODY A TECHNIKY OSV REALIZOVANÉ V PRAKTICKÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	14
3.5.1 Úkolové situace.....	14
3.5.2 Brainstorming – sběr asociací.....	15
3.5.3 Reflexe.....	15
4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	16
4.1 MÍSTO DRAMATICKÉ VÝCHOVY V SOUČASNÉ ŠKOLE.....	16
4.2 VYMEZENÍ POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	16
4.3 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	17
4.4 PRINCIPY STAVBY LEKCÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	20
4.5 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY REALIZOVANÉ V PRAKTICKÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE.....	20
4.5.1 Simulační hra v roli.....	21
4.5.2 Narativní pantomima.....	21
4.5.3 Živý obraz.....	21
5 VÝTVARNÁ VÝCHOVA.....	23
5.1 MÍSTO VÝTVARNÉ VÝCHOVY V SOUČASNÉ ŠKOLE.....	23
5.2 MOŽNOSTI POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY.....	23
5.3 ARTEFILETIKA.....	24
5.3.1 Vymezení pojmu artefiletika.....	24
5.3.2 Principy artefiletiky.....	24
5.3.3 Artefiletická lekce.....	25
6 CO POJÍ ARTEFILETIKU, DV A OSV?.....	27
7 PRAKTICKÁ ČÁST.....	29
7.1 POPIS ŠKOLY, TŘÍDY A PROSTŘEDÍ.....	30
7.1.1 Popis školy.....	30
7.1.2 Popis třetí třídy.....	31
7.1.3 Popis první třídy.....	31
7.1.4 Popis páté třídy.....	32
7.2 NÁVRH VÝTVARNĚ DRAMATICKÉ LEKCE.....	32
7.3 PRŮBĚH LEKCE.....	33
7.3.1 Sběr asociací – navození atmosféry.....	33
7.3.2 Soustředění – uvedení do děje.....	34
7.3.3 Rozhodování – sbalit se na tábor.....	35
7.3.4 Pantomima, setkání a reflexe.....	36

7.3.5	Narativní pantomima – cesta na tábor.....	37
7.3.6	Živé obrazy – budování táborového světa.....	38
7.3.7	Narativní pantomima, úkolová situace – pomoc kamarádovi	39
7.3.8	Reflexe.....	41
7.3.9	Úkolová situace – překonání řeky	42
7.3.10	Vedená imaginace a výtvarná činnost.....	43
7.3.11	Reflektivní dialog během tvorby.....	45
7.4	VYHODNOCENÍ LEKCE	53
7.4.1	Míra naplnění definovaných cílů lekce.....	53
7.4.2	Doporučení plynoucí z realizované lekce	56
7.4.3	Závěrečné shrnutí.....	56
ZÁVĚR	58
RESUMÉ	59
SEZNAM LITERATURY	61
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	64

SEZNAM ZKRATEK

ČR – Česká republika

DV – dramatická výchova

IVP – individuální vzdělávací plán

OSV – osobnostní a sociální výchova

RVP – rámcový vzdělávací program

ŠVP – školní vzdělávací program

ZŠ – základní škola

ÚVOD

„*Učit se poznávat; učit se žít společně; učit se jednat a učit se být*“ (Delors, 1997) – v tom tkví hlavní podstata současného vzdělávání. Tato diplomová práce se zabývá právě touto problematikou a její koncepce spočívá v nabídce uvědomění, že předměty výchovného charakteru, respektive jejich intenzivní zapojení do školní výuky, může posloužit jako vhodný prostředek pro naplnění výše zmíněné podstaty.

Cílem diplomové práce bylo vytvořit lekci, jejíž povaha bude vycházet z principů výtvarné a dramatické výchovy a napomůže k naplnění cílů v osobnostní i sociální rovině, a to právě z důvodu, že všechny tyto výchovné disciplíny staví svůj základ na činnostním a praktickém pojetí, tím pádem žákům umožňují získané dovednosti i vědomosti propojit s jejich vlastními životy a následně je uplatnit i v životě „mimo školu“. Dalším cílem bylo ověřit, zdali takto uchopená lekce dokáže být funkční v různých třídách prvního stupně základní školy.

Teoretická část diplomové práce se tedy nejprve zabývá obecnou charakteristikou cílové skupiny z hlediska vývojové psychologie a poté vymezuje hlavní principy a cíle současného vzdělávání tak, jak je definuje Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Další kapitoly teoretické části se věnují jednotlivým výchovným oblastem – tedy osobnostní a sociální výchově, dramatické výchově a výchově výtvarné. Každá tato výchova je nejprve uvedena v kontextu současného vzdělávání, následně jsou popsány její principy a principy pro stavbu lekcí a vybrané techniky a metody, které byly použity při realizaci praktické části. V závěru se teoretická část věnuje společným znakům těchto tří výchovných oblastí a tím pádem zdůvodňuje, proč se jejich kombinace zdá vhodným východiskem pro naplánování výtvarně dramatické lekce.

Praktická část pojatá jako akční výzkum – tedy výzkum, jehož smysl spočívá ve zlepšování určité části vzdělávací praxe (Průcha, 2009, s. 15) – se nejprve věnuje metodice celé práce a popisu prostředí a účastníků výzkumu. Následuje návrh výtvarně dramatické lekce a popis jejího průběhu, závěr praktické části se věnuje vyhodnocení úspěšnosti lekce, které nejprve zkoumá míru naplnění definovaných cílů a poté formuluje doporučení plynoucí ze samotné realizace lekce.

1 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Jedná se o životní etapu začínající zpravidla mezi šestým až sedmým rokem života, kdy dítě nastupuje do základní školy, trvající do prvních známek pohlavního dospívání, tedy zhruba do jedenácti až dvanácti let, kdy žák nastupuje na druhý stupeň základní školy. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117).

Na základě významných rozdílů, které můžeme pozorovat mezi žákem navštěvujícím první ročník základní školy a žákem, který navštěvuje poslední ročník 1. stupně ZŠ, dělí někteří autoři toto období ještě na dvě dílčí části. Dle Vágnerové (Vágnerová, 2005, s. 237) lze mladší školní věk rozdělit na:

- **raný školní věk**, který lze označit také jako přechodné období mezi hravým předškolním věkem a vyspělejším chováním školáka. Tato doba trvá zhruba první dva roky od nástupu do školy, tzn. přibližně od věku 6 až 7 let zhruba do věku mezi 8 až 9 lety. Pro tuto dobu jsou charakteristické jednak změny sociálního postavení, dítě získává novou roli – stává se školákem, jednak různé vývojové proměny, díky kterým si je žák schopen osvojit základní dovednosti, jako je čtení a psaní.

- **střední školní věk**, který je naproti předchozímu období stabilnější, trvá zhruba od věku 8 až 9 let, do období přestupu žáka na druhý stupeň základní školy, tj. zhruba do 11-12 let. V této etapě neprobíhají tak výrazné proměny, dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech a začínají se vytvářet podmínky pro budoucí proměnu, zatím tedy pouze na psychické úrovni. Klíčové jsou v tomto období sociální vazby v různých skupinách, velkou roli zde hraje i postavení jednotlivce ve vrstevnickém kolektivu (Vágnerová, 2005).

Mladší školní věk lze charakterizovat jako věk strážlivého realismu, školák (na rozdíl od mladšího dítěte) je zaměřen na to, co je a jak to je, potřebuje pochopit okolní svět a věci v něm tak, jak jsou doopravdy. Tento jev lze pozorovat nejen v jeho mluvě, čtenářských zájmech a písmenných projevech, ale také ve hře a kresbě. V první fázi tohoto období hovoříme o tzv. „realismu naivním“, dítě je v této chvíli ještě převážně závislé na tom, co mu učitelé, rodiče nebo například knihy sdělí. Až později se dítě stává kritičtější, a tedy i jeho přístup ke světu je poněkud „kriticky realistický“, což je znamením, že pomalu přichází období dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118).

Od nástupu do školy po počátky dospívání dochází u dítěte k velkému rozvoji **poznávacích procesů**. Jak již bylo napsáno výše, školákovi nestačí pasivní přijímání informací, má zájem o přímé zúčastnění, potřebuje pochopit souvislosti, podstatu jevů. **Vnímání** v tomto období tedy přestává být náhodným jevem, ale dostává se do cílevědomé roviny.

Představivost, tj. schopnost vybavit si v paměti dříve vnímané jevy, je v tomto období na vrcholu – žákova představivost již není tak bezprostředností, dokáže rozlišit realitu a fantazii, postupně proniká do životní skutečnosti. Do světa fantazie se žák rád navrácí prostřednictvím her a četby, proto má hra na 1. stupni ZŠ nenahraditelnou roli, je důležitá pro zdravý vývoj osobnosti. Dalším procesem, jehož rozvoj je pro školáka podstatný, je rozvoj **pozornosti**. Ta bývá na počátku této životní etapy krátkodobá, spontánní a neschopna odolávat vnějším rušivým vlivům. Z tohoto důvodu je důležité dbát na to, aby aktivity realizované v nižších ročnících byly krátkodobější, pestré a přiměřené, aby byla přítomna pochvala či povzbuzení, aby žáci byli motivováni. **Myšlení** se – v terminologii J. Piageta – dostává do fáze *konkrétních logických operací*. Žákovo usuzování se začíná opírat o konkrétní věci a jevy, které si dokáže názorně představit (tzn. dokáže rozlišit a roztřídit předměty podle různých kritérií, najít společné znaky prvků a zahrnout je do třídy, dokáže na určitý jev nahlížet z různých pozic). Společně s myšlením se rozvíjí i **paměť**, která se může opřít o odvození logických vztahů a **řeč** dítěte. S rozvojem poznávacích procesů do jisté míry souvisí i rozvoj **metakognice**, což znamená schopnost uvažovat o svých myšlenkových pochodech (dokázat ocenit své znalosti a kompetence, zhodnotit vhodnost jednotlivých kroků při řešení problémů, popř. pomocí této zpětné vazby najít řešení jiná). V tomto období dochází k určité **emocionální vyrovnanosti**. Pro školáka je typická eliminace nestálosti, impulzivity a slábnutí egocentrismu, naopak se začíná objevovat schopnost seberegulace a přesného vyjádření, popř. potlačení svých pocitů. Pro oblast **sebepojetí** je pro žáka klíčové kladné sebehodnocení, které hraje v jeho duševní výkonnosti i celkovém zdraví zásadní roli. Se vstupem do školního světa je v dítěti probuzena potřeba vyniknout, prosadit se a být dobrý, jejíž naplnění se odvíjí od podnětného a příznivého prostředí. Je tedy žádoucí, aby měl každý žák příležitost zažít radost z úspěchu, k čemuž se váže uspokojení z konkrétní činnosti – radost z toho, že na danou činnost stačí, že je ji schopen dotáhnout do konce. Následně mohou být v žákovi přirozeně povzbuzeny cenné vlastnosti osobnosti, kterými jsou soustředěnost, píle, zdravá ctižádost a odpovědnost za výsledky své práce. V opačném případě, tedy pokud okolnosti k zažití úspěchu nejsou optimální, může žák lehce propadnout pocitům méněcennosti, bezmoci až úzkosti. Vnitřní pocit, tj. pojetí vlastní identity, jakožto úspěšného či neúspěšného žáka se utváří právě v mladším školním věku a ustaluje se zhruba mezi 4. až 6. třídou základní školy.

Tuto životní etapu můžeme nazvat jako období kolektivního života a vztahů – tedy jako **období extraverte**. Ačkoliv je školák stále silně citově vázán na rodinu, jeho okruh vztahů se začíná rozšiřovat – navazuje nové vztahy se spolužáky, učí se kooperace. V období

nástupu do školy bývá žák zaměřen více sám na sebe a vlastní úspěchy, vztahy ke spolužákům jsou spíše náhodné. Postupem času již žák dokáže brát ohled na třídní skupinu, objevuje se cit pro sounáležitost a společnou odpovědnost, budují se kamarádské vztahy, které lze na konci tohoto období označit již za trvalejší přátelství, nicméně chlapecké a dívčí skupiny jsou si v tomto období poněkud vzdáleny. V průběhu vyučování jsou chlapci aktivnější, intenzivněji reagují a jsou schopni plynule střídat jednotlivé činnosti. Dívky jsou naopak schopné dlouhodobě setrvat u jedné činnosti, jsou více odolné vůči rušivým vlivům a tolerantnější k požadavkům učitele (Helus, 2004, s. 205-2010; Petrová, 2010, s. 105-112).

Přestože se tato kapitola věnuje stručné charakteristice období mladšího školního věku, je potřeba mít na paměti, že ve všech stránkách vývoje existují individuální rozdíly a ke každému žákovi je tedy potřeba přistupovat s respektem a tolerancí, a to právě proto, že pro komplexní rozvoj dětské osobnosti hraje důležitou roli mimo rodinu právě škola a vrstevnická skupina.

2 KONCEPCE ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZŠ

2.1 OBECNÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ 21. STOLETÍ

Základní stavební jednotkou současného vzdělávání je **naučit se poznávat, naučit se jednat a žít společně a učit se být**. Vzdělávání by tedy mělo být zaměřeno na rozvíjení dovedností potřebných k učení, tzn. umění naučit se zpracovávat potřebné informace a měnit je ve znalosti a dokázat o nich kriticky přemýšlet; naučit se pracovat jednak samostatně, jednak v týmech a tím pádem umět otevřeně komunikovat; zvládat konflikty a respektovat odlišné názory. Vzdělání by každému jedinci mělo napomoci žít plnohodnotný život, neméně by tedy mělo být zaměřeno na rozvoj schopností porozumět sám sobě, dokázat se orientovat v nejrůznějších situacích a umět na ně adekvátně reagovat, naučit se přijímat vlastní odpovědnost a dokázat si ve společnosti najít své místo (Bílá kniha, 2001, s. 38).

2.2 VZDĚLÁVÁNÍ A LEGISLATIVA

Problematikou vzdělávání se v České republice zabývá zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, jinak známý také jako Školský zákon. Závazným kurikulárním dokumentem na státní úrovni jsou Rámcové vzdělávací programy vznikající v souladu s Národním programem vzdělávání v ČR (tzv. Strategii 2030+, která obsahuje základní cíle a principy vzdělávání), které specifikují obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělání. V jejich návaznosti si každá škola tvoří svůj vlastní školní vzdělávací program (dále jen „ŠVP“), dle kterého je realizováno vzdělávání na konkrétní škole (Bílá kniha, 2001, s. 37; RVP ZV, 2023, s. 5).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“) svou koncepcí navazuje na RVP pro předškolní vzdělávání a je východiskem k RVP pro vzdělávání střední. Formuluje vše, co je nezbytné v povinném základním vzdělávání, definuje vzdělávací obsah (očekávané výstupy za jednotlivá období a učivo), umožňuje přizpůsobení vzdělávacího obsahu žákům se speciálně vzdělávacími potřebami. Vzdělávací obsah je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí: *Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informatika, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce*), které jsou dále tvořeny jedním až třemi vzdělávacími obory. Vzdělávací cíle jednotlivých oborů jsou formulovány jako očekávané výstupy, ty jsou na 1. stupni rozděleny na 2 období – 1. období vyčleňuje vzdělávací obsah pro 1. až 3. ročník, výstupy tvoří orientační úroveň pro definování výstupů při tvorbě a realizaci ŠVP, 2. období pokrývá 4. až 5. třídu a jeho výstupy jsou již závaznou

úrovni, tedy označují předpokládanou způsobilost žáků využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. Dále RVP ZV vymezuje čtyři doplňující vzdělávací obory a šest průřezových témat (více viz kapitoly 3.1 a 4.1) (RVP ZV, 2023).

2.3 VZDĚLÁVÁNÍ NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Hlavním cílem prvních pěti let školní docházky je vytvořit žákům vhodné podmínky pro celoživotní učení. Mezi tyto vhodné prostředky patří: postupné získávání základních návyků a dovedností uplatitelných jak ve školní, tak mimoškolní práci, osvojování základní gramotnosti sloužící jako opora k dalšímu vzdělávání, postupné utváření uceleného pohledu na svět a kultivace žákovy osobnosti (Bílá kniha, 2001, s. 38). Dle RVP ZV je vzdělávání na 1. stupni založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Tento vzdělávací proces by měl svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod žáky motivovat k následnému učení a vést je k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu k řešení problémů.

Primárním úkolem vzdělávací instituce je pomoci žákům utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout jim základ všeobecného vzdělání, které je orientováno především na situace blízké životu a praktickému jednání. Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Smyslem vzdělávání je tedy vybavit všechny žáky balíčkem klíčových kompetencí na takové úrovni, která je pro každého žáka dosažitelná a připravit ho tím nejen na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti, ale také mu tím dopomoci ke spokojenosti v osobní rovině (RVP ZV, 2023, s. 8-10).

2.3.1 KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Klíčové kompetence jsou schopností člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou – tedy jednat kompetentně. Jednotlivé kompetence vedle sebe nestojí izolovaně, různými způsoby se prolínají a lze je získat pouze jako výsledek celkového procesu vzdělávání (Belz, Siegrist, 2015).

RVP ZV definuje v období základního vzdělávání celkem sedm klíčových kompetencí. První z nich je **kompetence k učení**, jejíž rozvoj se orientuje na to, aby žák na konci 1. stupně věděl, že učit se dá mnoha způsoby, aby si dokázal pro učení najít takové prostředí, které mu nejvíce vyhovuje a zároveň dokázal takové prostředí vytvořit i ostatním, dokázal svoji práci naplánovat tak, aby mohl pracovat průběžně, aby dokázal průběh práce reflektovat a zvládl sám sobě odůvodnit, jaký význam mají získané informace pro běžný

život. Druhou rozvíjenou kompetencí je **kompetence k řešení problémů**, která spočívá v nácviku analýzy problému, plánování jeho řešení, samotného řešení, posouzení a následné aplikace. Další je **kompetence komunikativní**, která si dává za cíl, aby žák na konci páte třídy dokázal pracovat s informacemi (tzn. uměl je třídit a vybírat), uměl se srozumitelně a logicky vyjadřovat jak v písemné, tak ústní rovině, zvládal aktivně naslouchat a respektovat odlišný názor. Čtvrtou, neméně důležitou kompetenci nacházíme v **sociální a personální** oblasti. Žák by měl v týmu umět nejen spolupracovat, ale také umět práci naplánovat, dbát o hladký průběh práce ve skupině a dokázat společnou i samostatnou práci zhodnotit. **Občanská kompetence** rozvíjí v žácích respekt a toleranci k druhým, přirozenou potřebu pomoci ostatním, odmítání násilí, enviromentální citění a vztah ke kulturnímu dědictví. **Kompetence pracovní** spočívá v umění naplánování jednotlivých kroků a vhodného výběru pomůcek potřebných ke splnění úkolu, vlastní práce a jejího vyhodnocení, což je cestou k tomu, aby žák dokázal odhadnout jaké konkrétní činnosti mu jdou lépe, jaké ho těší a tyto jeho kvality mohl následně nabídnout ostatním (Bělecký, 2007). Cílem poslední **kompetence**, která ve velké míře odráží potřeby dnešní doby, je napomoci žákům orientovat se v **digitálním** prostředí a vést je k bezpečnému a sebejistému využívání digitálních technologií při všech oblastech života (RVP ZV, 2023, s. 13).

3 OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

3.1 MÍSTO OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY V SOUČASNÉ ŠKOLE

Ve vztahu k RVP ZV patří osobnostní a sociální výchova (dále jen „OSV“) do průřezových témat, která reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa a jsou tím pádem nedílnou součástí základního vzdělávání – vytvářejí možnosti pro individuální uplatnění žáků, podporují jejich vzájemnou spolupráci a přispívají k rozvoji osobnosti žáka jak v oblasti dovedností, schopností a vědomostí, tak zejména v oblasti hodnot a postojů. Slouží jako pojítka mezi všemi předměty, ale i životem jak ve škole, tak mimo ni. Ačkoliv jsou průřezová témata povinnou součástí základního vzdělávání, neznámá to, že by musela být všechna zařazena v každém ročníku, je ale důležité, aby škola během devítileté docházky postupně žákům nabídla všechny tematické okruhy jednotlivých témat. Způsob, jakým budou průřezová témata uplatněna a realizována, je v pravomoci školy a tento způsob je definován ve školním vzdělávacím programu. RVP ZV doporučuje průřezová témata realizovat formou integrace daného tématu do jiných předmětů, respektive oblastí či oborů vzdělání a výchovy nebo formou samostatného předmětu, kurzu, výjezdního soustředění, tematického bloku apod. (RVP ZV, 2023, s. 125). Pokud učitel funguje jakožto model vhodného jednání, jako spoluvůrce pozitivního klimatu ve třídě a je schopen v různých spontánně vzniklých situacích během školních dní odhalit a využít potenciál tématu OSV a nadále s ním efektivně pracovat, je i tato cesta jedním ze způsobů realizace konkrétního průřezového tématu (Valenta, 2013, s. 42).

RVP ZV vymezuje celkem 6 průřezových témat, kterými jsou: *Osobnostní a sociální výchova*, *Výchova demokratického občana*, *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, *Multikulturní výchova*, *Enviromentální výchova* a *Mediální výchova* (RVP ZV, 2023).

Pro malotřídní školy je výhodné spolupracovat se školou, kam žáci nejčastěji odcházejí na druhý stupeň a rozvržení průřezových témat přizpůsobit jednak podle toho, jakým způsobem jsou témata rozvržena v ŠVP dané školy, jednak počtu ročníků v malotřídní škole (Tupý, 2005). Škola, na které byla realizována praktická část diplomové práce, má průřezová témata zpracována formou tabulky, ve které se nachází jednotlivé tematické okruhy a doporučení, v jaké rovině výuky by měl být výstup splněn. Tento dokument je přílohou třídní knihy daného ročníku a učitel v průběhu školního roku eviduje naplnění daných výstupů.

3.2 VYMEZENÍ POJMU OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

Josef Valenta definuje osobnostní a sociální výchovu jako praktickou disciplínu, která se zabývá rozvojem životních dovedností jak v oblasti života osobního, tj. života se sebou samým, tak života v mezilidských vztazích. Příkladem těchto „life skills“ může být dovednost sebeovládání, dovednost umět lépe řešit konflikty, dokázat se sám v sobě vyznat, v konkrétních životních událostech dokázat jednat např. asertivně či eticky a umět reagovat na chování druhých. Hlavní podstatou této výchovy je pomoci každému žákovi utvářet praktické životní dovednosti, pomoci mu najít svou vlastní životní cestu tak, aby byl spokojený a napomoci mu k vytvoření pozitivního vztahu k druhým, ke světu, ale především k sobě samému. Učivem se tedy stává sám žák, popřípadě konkrétní žakovská skupina i běžné situace každodenního života.

Témata neboli tematické okruhy této výchovy obsahují jevy, které jsou součástí našich životů – jsou oblastmi lidských dovedností, postojů, modelů lidského chování apod. V RVP ZV jsou tato témata rozdělena do tří částí, které jsou zaměřené na osobnostní, sociální a mravní rozvoj. Realizace těchto témat by měla probíhat prakticky prostřednictvím her, vhodných cvičení, modelových situací a diskusí (Valenta, 2006, s. 13-15; RVP ZV 2023, s. 126).

Témata, která se objevila v praktické části diplomové práce se dotýkala oblasti sociálního a morálního rozvoje. Vymezené cíle v oblasti OSV byly zaměřeny na rozvoj komunikace prostřednictvím činností a aktivit zaměřených na pozorování, aktivní naslouchání a verbální i neverbální sdělování, na rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci pomocí aktivit zaměřených na hledání společných řešení.

3.3 PRINCIPY OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY

Definice OSV nám říká, že se jedná o praktickou disciplínu, která je zaměřena na rozvoj životních každodenních dovedností jak v rovině osobní, tak v rovině sociální. Základní principy této výchovy vycházejí právě z oné definice – osobnostní a sociální výchova by tedy měla být:

a) Praktická

Jak uvádí výše zmíněná definice, tato výchova je zaměřena na rozvoj dovedností (tzn. způsobilosti člověka k provádění určité činnosti (Průcha, 2009, s. 59)) a ty, jakožto jev praktický, je potřeba rozvíjet právě praktickou formou. Dovednostem se nejlépe naučíme pochopením jejich smyslu a přímým tréninkem. Je vhodné žákům témata OSV nabízet v modelových i reálných situacích, při kterých si dovednosti

zkouší, opakovaně procvičují, jsou podmíněni k přemyšlení, samostatnému jednání a vhodnému reagování.

b) Zosobněná neboli propojená se životem žáků

Jednou z hlavních podstat OSV je, že „učivem se stává sám žák a žakovská skupina“, žáci se tedy učí o sobě, o spolužácích a o vzájemných vztazích, nikoliv o „lidech obecně“. Probíraná témata by měla být co nejvíce vztahována k osobnosti každého konkrétního žáka, ke konkrétním událostem a situacím, které žáci zažívají. Každý žák by měl najít příležitost dané téma propojit se svým životem, s vlastní zkušeností tak, aby si potřebnou dovednost mohl osvojit každý (Srb, 2007, s. 9; Valenta 2013, s. 74). J. Valenta uvádí dva způsoby, jakými lze princip zosobnění témat OSV naplnit. Prvním způsobem je cesta výše zmíněné praktické činnosti, kterou žák přímo vykonává a prožívá, druhým způsobem je reflexe dané činnosti, při které dochází k uvědomění si pramenící zkušenosti, zážitku apod (Valenta, 2006, s. 47).

c) Provázející

Výuka OSV není vedena přístupem direktivním, nýbrž přístupem provázejícím. Učitel tedy nezastává roli odborníka na to, co je pro žáky dobré a správné, jakým způsobem mají daný problém vyřešit a jaký způsob života je pro daného žáka nejlepší. Učitel vytváří bezpečný prostor a prostředí pro otevřenou a respektující komunikaci, možnost experimentu jednání a samostatné i zodpovědné rozhodování žáků. Učitel žákům napomáhá (pomocí vhodných „otázek“, např. „*Znáš ještě další možné způsoby, jak jednat v takové situaci? Uvažuj o nich, vyzkoušej si je zde.*“ (Valenta, 2006, s. 48)“, na které hledají odpovědi při přímých osobních zkušenostech) utvářet vhodné a společensky i osobně užitečné formy chování (Srb 2007, s. 10, Valenta 2013, s. 75).

3.4 PRINCIPY STAVBY LEKCÍ OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVY

Při přípravě lekce je více než žádoucí držet se didaktického cyklu C-M-I-A-R-E, který uvádí Vladimír Srb a kol. ve své metodické příručce „*Jak na osobnostní a sociální výchovu?*“. Základní princip tohoto postupu je postaven na tom, že při plánování jakékoliv lekce s tématy OSV si nejprve stanovíme a zformulujeme konkrétní cíl – C (cílem může být zážitek, znalost, dovednost, postoj apod.), na základě kterého následně volíme vhodnou metodu – M, která nám pomůže co nejlépe definovaný cíl naplnit. Před tím, než začneme danou činnostní metodu realizovat, je potřeba třídně vysvětlit podstatu, okolnosti a podmínky, které mají žáci provést, tedy zadat instrukci – I. Následuje samotná akce – A, při které

probíhá činnost akce a paralelně s ní probíhá i naše pozorování jednání a chování žáků a sběr materiálu pro reflexi – R. Reflexe je vždy vedena směrem ke stanoveným cílům, nejčastějším vstupem jsou otevřené otázky, cílem reflexe je usnadnění a prohloubení učení žáků. Posledním krokem je evaluace – E, při které zjišťujeme, do jaké míry se nám podařilo stanovený cíl naplnit (Srb, 2007, s. 17-19). Pro samotnou realizaci lekce je výhodné vyhradit si větší časový úsek (např. 2 na sebe navazující vyučovací hodiny). Lekce může probíhat jednak v různých prostorách školy (vhodným prostorem je učebna s lehkým nábytkem, který nám umožní manipulaci a tím pádem možnost pracovat ve volném prostoru, ve skupinách, v kruhovém seskupení apod.), jednak v přírodním prostředí, dokonce i prostřednictvím veřejně prospěšné činnosti (Valenta, 2006, s. 55).

3.5 METODY A TECHNIKY OSV REALIZOVANÉ V PRAKTICKÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jak bylo napsáno v předchozí kapitole, stěžejním krokem při výběru metody je vycházení z konkrétního cíle lekce tak, aby nám vybraná metoda byla nápomocna při naplnění onoho cíle. Metody pro rozvoj konkrétních témat OSV jsou tedy vybírány podle toho, co je v danou chvíli naším záměrem, z čehož vyplývá, že využít se dá bohatá škála metod využívaných při běžné výuce od různých diskusí, kooperativních technik, modelových situací, přes psací, čtenářské a pohybové techniky, kresebné metody až po metody dramatické výchovy. Při výběru metody je dále potřeba, aby byly dodrženy všechny základní principy OSV, tzn. aby OSV byla praktická, zosobněná a provázející, jinak řečeno je důležité, aby vybrané metody žáky aktivně zapojili do činnosti a umožnily tím pádem reflektovat témata daných tematických okruhů.

Metody, které byly použity v rámci praktické části diplomové práce pro naplnění cílů z oblasti OSV jsou:

3.5.1 ÚKOLOVÉ SITUACE

Jedná se o takové situace, ve kterých jsou žáci postaveni před nějaký problém a jejich úkolem je nalézt řešení. Pro to, aby žáci takovou situaci zvládli, je žádoucí použít dovednosti typu práce v týmu, sebeovládání apod. Jedním z typů úkolové situace je technika „úkolů s překážkou, popř. handicapem“, kterými může být např. absence slov nebo vybraných smyslů, omezené materiální vybavení (např. překonání řeky pomocí třech předmětů), omezený časový limit. Úkolové situace jsou tvořeny se záměrem rozvíjet danou potřebnou dovednost.

3.5.2 BRAINSTORMING – SBĚR ASOCIACÍ

Brainstorming patří mezi základní kreativní techniku, která je určena pro sběr nápadů na řešení nějakého problému, ze kterých se pak může vybírat. Technika použitá při výtvarně dramatické lekci vychází z principu této metody, nicméně jejím hlavním cílem není hledat řešení pro daný problém, nýbrž zmapovat všechny představy – asociace, které se žákům vybaví v souvislosti s daným tématem (např. úvodní aktivita lekce – „*Co se vám vybaví, když se řekne tábor?*“)

3.5.3 REFLEXE

Reflexe je jednou z klíčových metod OSV a obdobně jako při nedodržení principů této výchovy, ani bez reflexe by OSV nedávala smysl, napomáhá nám k prohloubení a urychlení sociálního učení. V průběhu reflexe žáci dostávají prostor pro pojmenování své zkušenosti, její sdílení a zhodnocení. Tuto metodu lze použít jednak po jakékoliv aktivitě během výuky, jednak v jakékoliv spontánně vzniklé situaci, která si zasluhuje pozornost. Reflexe má neomezené množství možností realizace, mezi nejběžnější patří mluvená a psaná reflexe, škály, ale i různé výtvarné a dramatické metody (podrobněji o reflexi viz kapitola 6) (Dubec, 2007).

4 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

4.1 MÍSTO DRAMATICKÉ VÝCHOVY V SOUČASNÉ ŠKOLE

Ve vztahu k RVP ZV patří dramatická výchova do doplňujících vzdělávacích oborů, ty nejsou povinnou součástí základního vzdělávání, jeho vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují, je možné je využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo volitelný vzdělávací obsah. Proto očekávané výstupy těchto doplňujících oborů (kam kromě *Dramatické výchovy* patří i *Etická výchova*, *Filmová a audiovizuální výchova* a *Taneční a pohybová výchova*), nestanovují závaznou úroveň a jsou pouze doporučené pro formulování výstupů při tvorbě ŠVP (RVP ZV, 2023, s. 112). Přesto má dramatická výchova velký potenciál k naplnění významné části úkolů vzdělávání na 1. stupni základní školy, a to převážně v oblasti rozvoje klíčových kompetencí. Klíčové kompetence jsou komplexním balíčkem, který je důležitý pro osobní rozvoj jednotlivce a jeho adekvátní zařazení do společnosti (více viz kapitola 2.3.1). **Komunikativní kompetence** rozvíjí a posiluje dramatická výchova pomocí osvojování dovednosti naslouchání druhým a vhodnou odezvou na ně, formulování myšlenek a názorů a využívání těchto dovedností při vytváření vztahů s ostatními lidmi. Rozvoj **sociálních a personálních kompetencí** můžeme spatřit při činnostech, při kterých je žákům nabídnuta možnost učit se spolupracovat ve skupině, podílet se na budování pozitivní atmosféry, aktivně se účastnit během diskusí a vytvářet si pozitivní představu o sobě samém. Práce s určitými náměty dramatické výchovy vede žáky k vnímání problémových situací a následnému hledání a plánování jejich řešení, k rozvoji kritického myšlení, k zodpovědnému rozhodování a ke schopnosti obhájit svá řešení, čímž naplňujeme **kompetence k řešení problémů**. Mimo jiné vede dramatika k budování respektu a toleranci k druhým, k porozumění základních podstat společenských norem a celkovému společenskému soužití, což vede k rozvoji **občanských kompetencí** (Machková a kol., 2019, s. 31).

4.2 VYMEZENÍ POJMU DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Eva Machková ve svých publikacích charakterizuje dramatickou výchovu jako: „*Zkušenostní učení, učení jednáním, osobním poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujícím aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Účastník v tomto procesu zkoumá vztahy mezi lidmi, situace, jednání i vnitřní život lidí, reálných i smyšlených*“ (Machková 2017, s. 11).

Dramatická výchova (dále jen „DV“) je založena na spojení divadla a pedagogiky. Od divadla přejala hlavní prostředky, kterými jsou hra v roli, fiktivnost, dramatická technika řeči a pohybu a další pracovní postupy. Z pedagogického světa čerpá výchovné i vzdělávací cíle i řadu metod (řešení problémů, kritické myšlení.) Mimo jiné čerpá i z psychologie, a to především z psychologie osobnosti a sociální psychologie. V dramatické výchově se tyto poznatky vzájemně prolínají a tvoří nové (Machková, 2017). Jedním z hlavních úkolů DV je rozvíjet tvořivost, obohacovat představivost a fantazii, uplatňovat intuici, vést žáky k samostatnému a osobitému myšlení a podílet se na rozvoji fungujících vztahů (Machková, 2005, s. 20-21).

4.3 PRINCIPY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Ačkoliv mezi hlavní principy dramatické výchovy patří principy shodné i s dalšími předměty a obory vzdělávání, existují principy specifické právě pro tuto výchovu, bez kterých by dramatickou výchovou nebyla. Základní principy se tedy dělí na dvě skupiny. Do té první, společné s dalšími obory vzdělávání, patří:

a) **Výchova zkušeností**

Aneb jak řekla jedna ze zakladatelek dramatické výchovy Winifred Wardová: „*Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší*“.

Zkušenost představuje souhrn toho, s čím jedinec dosud přišel do styku, mohou to být praktické aktivity a dovednosti, sociální vztahy, prožitky, ale i vědomosti. Zkušenosti postupně vytvářejí strukturu, ve které jsou tyto prvky vzájemně propojeny a vytvářejí základ pro osobní postoje. Činnostní učení dává prostor pro žákovu vlastní iniciativu, aktivitu a přemýšlení, osvojení a zapamatování poznatků je při něm tedy mnohem efektivnější, než při zapamatování látky ústně předávané a mechanicky memorované.

b) **Výchova prožitkem**

Prožitek můžeme charakterizovat jako osobní pojetí dané události nebo věci, jako významnou událost ve vnitřním světě jedince. Prožívání je projevem individuálního vnitřního života člověka, je subjektivní, neopakovatelnou, druhým nepřístupnou stránkou lidské psychiky. Učení skrz prožitek vede k sebeřízení, sebehodnocení a potřebě poznávat aktivně, experimentovat a zkoušet. Při vstupu do role ve fiktivní situaci prožitím, tedy i poznáním světa druhých „zevnitř“, převtělením se do jeho kůže, dochází k proměnám osobnosti hráče, a z tohoto důvod patří výchova prožitkem do principů dramatické výchovy.

c) **Hra**

Hru lze chápat jako velmi rozmanitou škálu činností, kterými mohou být např. třepání chrastítkem, stavění stavebnic, lidové hry s pravidly, ale i světová mistrovství a olympiády, ba dokonce hrací automaty, ruleta i mariáš. Hra je přítomna po celý náš život a přináší řadu aspektů, jednak napomáhá k rozvoji tvořivosti, fantazie a emocí, jednak je v ní přítomen aspekt rekreační a terapeutický, ale také poznávací, procvičovací a pohybový.

d) **Tvořivost**

Jedná se o duševní schopnost souběžnou s inteligencí. Tvůrčí činnost se projevuje nalézáním takových řešení, která jsou jednak správná, jednak nová, nezvyklá a nečekaná. V dramatické výchově (a výchově i vzdělávání obecně) se zpravidla setkáváme s první, základní úrovní tvořivosti, tzv. tvořivostí expresivní. Je spontánní, uplatňuje se příležitostně a setkáváme se s ní při běžných každodenních činnostech. Dalším stupněm je tvořivost invenční, která je záměrná a vědomá, je to schopnost vytvářet ze známých poznatků nové kombinace, např. divadelní představení. Mezi následující úrovně patří tvořivost inovační, při které dochází k hlubokému porozumění problematice a jejím výstupem bývají uznávaná vědecká či umělecká díla a kreativita emergetivní, která by se dala označit jako projev génia (Machková 2007, s. 11-13, 18; Průcha 2009, s. 92, 318).

Můstkem k druhé skupině principů, která dramatickou výchovu odlišuje od jiných vzdělávacích oblastí je **princip partnerství**. Základem partnerství je přijmout člověka takového jaký je, k tomu je potřeba dojít k pochopení, že stejně tak, jako má každý z nás své chyby a dopouští se omylů, tak má každý z nás své přednosti a v něčem dokáže být dobrý. Princip partnerství souvisí s kooperací, empatií, komunikací a tolerancí a v dramatické výchově se týká dvou rovin. První rovinou je sociální klima a atmosféra, ve které výchova probíhá – dramatika potřebuje partnerství učitele a žáků i žáků mezi sebou, skupina je vedena na principech kooperace, tolerance a empatie. Druhou rovinou je samotný obsah – to, co se žáci učí – vzájemná tolerance, kooperace i empatie. Dramatické aktivity se bez těchto pilířů partnerství neobejdou (Machková, 2017).

K druhé skupině principů, resp. specifickým dramatickým prostředkům, které tvoří jádro této výchovy a dramatická výchova by bez nich dramatickou výchovou nebyla, patří:

e) **Hra v roli a fikce**

Vstup do role je jednání ve fiktivní skutečnosti, založeno na mezilidských vztazích, jednání a charakterech. Jde o situaci „jako“, „kdyby“ – člověk se svou vlastní osobou stává někým jiným, vytváří nový, (ne)reálný svět a osoby, jejich situace a vztahy, jejich životy. V dramatické hře se můžeme pohybovat v neomezeném časoprostoru, můžeme zavádět nejrůznější situace (a to nejen zatím nepoznané, ale i takové, které pravděpodobně nikdy nezažijeme). Odpoutání se od své reálné situace má důležitý význam pro výchovu, je důležité i pro sebepoznávání a uvědomění si svých možností i hranic. Vstup do role mimo jiné poskytuje zúčastněným bezpečí – při hře se jim dostává možnosti jednat tak, jak by „sami za sebe“ nejednali, neexistují zde totiž následky a vše lze vrátit a řešit jinak, nabízí se nám určitý „nadhled“ nad danou situací.

Hra v roli má 3 roviny odlišující se tím, zdali pouze vstupujeme do situací, které jsou pro náš vlastní život cizí – tu nazýváme simulace. Pokud vstupujeme „do bot druhých“ v obecné rovině pohybujeme se v rovině alterace, pokud přebíráme roli někoho konkrétního, jde o tzv. charakterizaci.

f) **Psychosomatická rovina člověka**

Tou chápeme jednotu vnitřního světa s tělem, respektive postup od představ k vnějšímu projevu. Hráč si na základě představy určité situace, popř. jednání vybavuje danou emoci, kterou poté vysílá ven a tím vzniká vnější projev. Jinými slovy můžeme tento princip popsat tak, že dramatika se „dělá“, prakticky se provádí.

g) **Improvizace**

Tento princip prolíná všechny části, typy, směry i podoby dramatické výchovy. Umět jednat bez přípravy a bez předem daného textu, tj. umět improvizovat, je důležité jak pro divadlo, tak především pro život, jelikož běžné každodenní situace vyžadují umět reagovat na nepředvídatelné, předem nejisté situace.

V dramatické výchově má improvizace tři základní roviny. První je improvizace v pravém slova smyslu, což je dramatická činnost, která je přirozeně přímou reakcí hráče na danou fiktivní situaci a na jednání ostatních hráčů, je tedy zcela bez přípravy. V první rovině jsou realizovány hry a cvičení a všechny druhy pantomim. Hra spatra neboli hra na základě předběžné domluvy nebo přípravy, ale bez textové opory je rovinou druhou. Třetí rovinou je vypilovaná improvizace, tj. hra bez psaného textu, která je vypracována v improvizovaném jednání, jedná se tedy o

výsledek delšího procesu práce na zvoleném námětu, tématu, ději apod. opět bez textové opory (Machková, 2007, s. 20-25; Machková, 2017).

4.4 PRINCIPY STAVBY LEKCÍ DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Předpokladem pro to, aby byla dramatická cvičení a hry účinné a efektivní, je jejich návaznost a celková plynulost práce v hodině. Vhodným nástrojem pro udržení plynulosti celé lekce může být spojení všech aktivit a cvičení jediným tématem (může jim být pojem, literární předloha, příběh...). Prvním úkolem dramatického setkání je navodit tu pravou tvořivou atmosféru, zaujmout a navodit hráče, čemuž nám mohou napomoci úvodní aktivity na rozehrání, soustředění, popř. fyzické i psychické uvolnění. Tato cvičení, jinak také známá pod názvem „lámání ledů“, mají své stálé místo na začátku výuky a jejich charakter se odvíjí od cíle a námětu lekce. Do první poloviny lekce zařazujeme aktivity převážně emočního, popř. výrazně tvořivého rázu proto, abychom se vyvarovali jejich předčasnému ukončení z důvodu časové dotace a byl dostatek prostoru pro jejich doznění. Následovat mohou cvičení fyzicky náročnější, založená na pravidlech, vyžadující rozumovou činnost nebo taková, která se častěji opakují. Na závěr větších bloků a celých lekcí by měl být přítomen rozhovor, jehož cílem je sdílení některých zážitků a zkušeností z her (Machková, 2005, s. 33-36).

4.5 METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY REALIZOVANÉ V PRAKTICKÉ ČÁSTI DIPLOMOVÉ PRÁCE

Josef Valenta třídí dramatické metody podle toho, do jaké míry se hráč dané aktivity účastní. První skupinou metod, kterých se hráč účastní celým svým tělem – verbálně i neverbálně je „metoda (ú)plné hry“, která je pro dramatickou výchovu klíčová. Do této skupiny řadíme všechny hry v roli. Metody, při kterých se hráč projevuje pouze pohybem, popř. mimikou a gestem nazýváme jako „metody pantomimicko-pohybové“ a ty, při kterých užíváme naopak pouze lidský zvuk jako „metody verbálně zvukové“ – ty Valenta řadí do druhé skupiny. Třetí skupinu tvoří metody doplňkové, tedy ty, při kterých nejde o přímou aktivitu člověka, ale výsledkem a prostředkem je subjekt existující mimo nás, sem patří „metody graficko-písemné“ a „metody materiálově-věcné“ (Valenta, 1997, s. 79; Machková 2007, s. 103).

V praktické části diplomové práce byly cíleně použity metody z první a druhé skupiny:

4.5.1 SIMULAČNÍ HRA V ROLI

Rovina simulace je typ hry v roli, při které hráč jedná sám za sebe (na rozdíl od rovin alterace a charakterizace, více viz kapitola 3.2.1. bod e). Simulační hru můžeme rozlišit na další dílčí:

- a) Hru, při které je hráč jakožto on sám postaven před „jakoby“ reálnou, ba dokonce běžnou situací a jeho úkolem je v dané situaci uvažovat, komunikovat a jednat tzv. *já jakoby aktér v možné situaci* - např. „já na letním táboře“.
- b) Hru, při které je hráč jakožto on sám postaven před „jakoby“ fiktivní, nemožnou situací, tzv. *já jakoby v ne-pravděpodobné roli a situaci*.
- c) Hru, při které si hráč hraje na „jiné já“ tzv. *já, kdybych reagoval jinak, než je obvyklé*.

4.5.2 NARATIVNÍ PANTOMIMA

Tato metoda je založena na souběžné aktivitě učitele (popř. jiného určeného jedince) a ostatních členů skupiny – učitel vypravuje a podle jeho vyprávění (tzn. narace) ostatní hráči, resp. žáci souběžně s vyprávěním provádějí konkrétní činnosti. Je potřeba, aby vyprávění bylo postaveno způsobem umožňující akci, od žáků je potřeba, aby udrželi verbální absenci. Specifikem této metody je, že pohyb není tvořen žákem, nýbrž žák a jeho pohyb je veden narací – vedení může být velmi návodné (tzn. je popsán každý detail děje) anebo ponechat jistou volnost (vedení ve směru, nikoliv typu chůze). Vyprávěná pantomima je vhodná pro začátečníky, pro které je vhodnou oporou, využít ji ale můžeme i při posuvu děje, vytváření atmosféry a dalších fázích lekce. Užitím této metody můžeme jít naproti rozvoji naslouchání a představivosti.

4.5.3 ŽIVÝ OBRAZ

Podstatou této metody je sehrání určité situace, jevu, osoby apod. bez pohybů a zvuků, jinými slovy řečeno vytvoření „sochy“, popř. ve školní praxi často užívaný pojem „štronzo“. Živý obraz může být složen jak z jednotlivce, tak z více hráčů, jejichž pozice může být ve vzájemném vztahu (např. fotografie před táborovou bránou), ale nemusí (např. zvířata, stromy a stany v táborovém světě). Finální podoba může vzniknout vlastní aktivitou hráčů, a to buď způsobem, při kterém se na dané „podobě“ předem domluví, nebo způsobem, při kterém se hráči budou postupně spontánně doplňovat do již vytvořeného sousoší. Další možností, jak vytvořit živý obraz je zásah třetí osoby, jakéhosi stavitele, který nebude součástí obrazu, pouze ho na základě svých představ za pomoci ostatních hráčů vytvoří. Tuto

metodu lze použít v jakékoliv fázi dramatické lekce – uplatnit ji tedy můžeme jak v počátku, jako tzv. startovací bod, kdykoliv během lekce, ale i v závěru při reflexi (Valenta, 1997, s. 34-35, 86-87, 109-112).

5 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

5.1 MÍSTO VÝTVARNÉ VÝCHOVY V SOUČASNÉ ŠKOLE

Výtvarná výchova (dále jen „VV“) je v současné době vnímána jako součást všeobecného vzdělávání. Společně s oborem *Hudební výchova* tvoří v RVP ZV vzdělávací oblast *Umění a kultura*. Tato oblast by měla žákům umožnit různé možnosti poznávání světa prostřednictvím rozvoje tvořivosti, vnímavosti a celkového estetického citění. V období základního vzdělávání je VV založena na činnostech tvůrčího charakteru (tvorba, vnímání a interpretace), a právě ty napomáhají k rozvoji a uplatnění vlastního vnímání, myšlení, citění, prožívání, a k rozkvětu představivosti a fantazie. Učivo této výchovy je zaměřeno na **rozvíjení smyslové citlivosti** (tzn. na uvědomování si míry využití jednotlivých smyslů při vnímání skutečnosti), **uplatňování subjektivity** (tzn. následné uvědomění a užití získaných zkušeností při činnostech vedoucích k vizuálně obraznému vyjádření) a **ověřování komunikačních účinků** (tzn. hledání nových a neobvyklých cest pro uplatnění jak výsledků vlastní tvorby, tak nejrůznějších výtvarných děl) - je důležité mít na paměti, že všechny tyto tři složky by měly být ve VV zastoupeny stejnou měrou (RVP ZV, 2023, s. 81-82).

5.2 MOŽNOSTI POJETÍ VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Očekávané výstupy tohoto oboru směřují k dosažení vizuální gramotnosti a jsou v RVP ZV jasně definovány, nicméně jejich povaha umožňuje tvůrčí pedagogické pojetí výuky, ať už ve smyslu volby technik a metod práce, konkrétního učiva, užití postupů a materiálu, zkrátka celkového charakteru tak, aby daná koncepce dokázala co nejvíce naplnit zkonkretizovaný cíl dané vyučovací jednotky a tím šla naproti k naplnění vzdělávacího obsahu. Ačkoliv se realizace jednotlivých dílčích výstupů VV může zdát jako velmi svobodná záležitost, při jejím plánování je potřeba oprostit se od představy, že výtvarná výchova znamená pouze a jen vykonávání nereflektované praktické tvůrčí činnosti. Klíčovou složkou je totiž (jak předestírá samotné učivo VV) pěstování schopnosti žáků komunikovat s uměním a dokázat se orientovat v uměleckém světě (Šobánková, 2015; Kitzbergerová, 2014).

Jednou z možností, jak VV uchopit, je pojetí, které navazuje na myšlenku tradiční výtvarné výchovy, tzn. rozvoj dětské tvořivosti a tu obohacuje o rozvoj jak ve vztahu k dětské osobnosti, tak ve vztahu k celkové výtvarné kultuře. Jedná se o tzv. osobnostně orientovanou výchovu, její součástí je tedy respektování přirozených potřeb dítěte a jejím cílem je vytvářet vhodné podmínky pro jeho individuální rozvoj (Slavíková, Slavík,

Hazuková, 2010, str. 10). Bližší charakteristice tohoto pojetí – známého pod názvem „artefiletika“ - se věnuje následující kapitola.

5.3 ARTEFILETIKA

5.3.1 VYMEZENÍ POJMU ARTEFILETIKA

Artefiletika je názvem pro specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání a ve výchově. Vladimíra Slavíková uvádí že: *„Artefiletika je reflexivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění* (Slavíková, Slavík, Hazuková 2007, s. 15).“

Pojem ‚artefiletika‘ je složen ze dvou částí – první část ‚arte-‘ odkazuje k umění (latinsky ars, artis). Tato vzdělávací koncepce chápe pojem ‚umění‘ nejen jako umělecké projevy vhodné k veřejné prezentaci, ale především jako všechny obdobné tvořivé činnosti a různé jevy v běžném životě. Druhá část ‚-filetika‘ je odvozena od filetického přístupu ve výchově, který usiluje o propojení emocionálního a sociálního rozvoje s rozvojem intelektuálním (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2007, s. 10; Slavíková, Slavík, Eliášová, 2010, 12).

5.3.2 PRINCIPY ARTEFILETIKY

Hlavním záměrem artefiletiky je poskytnout člověku (žákům) prostor k osobnímu prožitku a vlastní životní zkušenosti, dát mu šanci nalézt jeho místo a úlohu ve společnosti a podívat se více do vlastních pocitů – být zdrojem sebepoznávání.

Metodicky je toto výchovné pojetí založeno na využití dvou navzájem spjatých aktivit:

- a) exprese** – výrazového tvůrčího projevu v podobě umělecké aktivity, která žákům poskytuje příležitost k vyjádření jejich vlastních zkušeností, poznatků, přání apod.
- b) reflexe** – náhled na to, co bylo zažito a vytvořeno, která je realizována za pomoci tzv. reflektivního dialogu, jež přináší řadu možností k poznávání a přemýšlení (Slavík, 2001, s. 12).

Ačkoliv se jedná o výchovný přístup založený a budovaný převážně ve výchově výtvarné, její teoretické i metodické principy vyhovují i ostatním typům uměleckých aktivit, proto je lze uplatňovat jak ve výtvarné, tak v hudební, literární i dramatické výchově. (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2010).

Artefiletické pojetí nabízí praktické i teoretické nástroje k tomu, aby vzdělávací obory vycházely ze své odborné podstaty, ale zároveň přesahovaly hranice příslušného uměleckého druhu, a to nejen k ostatním druhům umění, ale i k ostatní kultuře. V tomto ohledu tedy můžeme mluvit o dvou stránkách artefiletiky, která se v praxi uplatňuje:

- 1) artefiletika přesahuje hranice oborů (ve vzdělávání podporuje propojování předmětů nebo využívá umělecké aktivity uplatňující se v tzv. průřezových tématech)
- 2) artefiletika týkající se jednotlivých specializací (artefiletický přístup uplatněný v daném oboru, např. ve výtvarné, dramatické nebo hudební výchově) (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 13).

5.3.3 ARTEFILETICKÁ LEKCE

Jak již bylo zmíněno výše, artefiletika je založena na využití dvou navzájem spjatých aktivit. Důležité je, že artefiletika bere **uměleckou tvorbu** žáků jen za první poznávací krok, na který navazuje krok druhý – **reflexe a dialog** mezi žáky. Je tedy potřeba zajistit dostatečný čas jak pro tvůrčí výrazovou aktivitu, tak pro rozhovory o zážitcích z tvorby a o širších kulturních souvislostech, které se při tom ukazují (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 14). I samotná reflexe obsahuje dvě navzájem neoddělitelné složky. První složkou je zpětný pohled tvořícího člověka na své vlastní aktivity, postoje a záměry a druhou složkou je porovnávání vlastního zážitku se zážitky ostatních lidí, kteří se ocitli v podobné situaci. Klíčové otázky, které otevírají dialog a měly by vést k novému poznání tedy jsou „Kde se shodujeme a v čem se naopak lišíme?“ (Slavík, 2001, s. 13).

Reflektivní dialog slouží žákům k postupnému vnímání různých stránek a souvislostí své tvorby, o kterých mezi sebou diskutují. Jejich postřehy slouží jako základ pro další přemýšlení a poznávání světa. Těmto postřehům, které propojují osobní zkušenost s jejím kulturním pozadím a směřují k prohloubení pozorování, se v artefiletice říká vzdělávací motivy. Vzdělávací motivy dělíme na introvertní (směřují k sebepoznávání v kulturních souvislostech) a extrovertní motivy (ty směřují k poznávání prostředí s ohledem na osobní přístup k němu).

Reflektivní dialog ve spojení se vzdělávacími motivy je přirozeným a základním zdrojem poznávání, ale i sebepoznávání. Proces sebepoznávání není možný, není-li založen na srovnávání vlastního sebeobrazu s chováním a smýšlením ostatních lidí. Reflektivní dialog, systematická práce se vzdělávacími motivy a propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého jsou tři navzájem prolínající se rysy artefiletiky a díky nim může tato vzdělávací koncepce podporovat u dětí realistické postoje k sobě samým a k druhým

lidem, rozvíjet sociální dovednosti, zvyšovat citovou odolnost a obohacovat vyjadřovací dovednosti (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2010, s. 15).

6 CO POJÍ ARTEFILETIKU, DV A OSV?

Primárním cílem všech těchto výchovných oblastí je pomoci žákům rozvíjet jednak svou osobnost a sociální dovednosti, jednak podpořit jejich schopnost orientovat se a úspěšně fungovat ve společnosti. Prostředky, které napomáhají tento cíl naplnit jsou:

a) **Zážitek a prožitek**

Jedno čínské přísloví praví: „Řekni mi, já to zapomenu. Ukaž mi, možná si to zapamatuji. Nech mě to zkusit a já to pochopím.“ Z výše uvedených definic DV, OSV i artefiletiky vyplývá, že se jedná o učení činnostní a praktické, jejich podstata tedy spočívá v přímé aktivitě žáků, která je zaměřena na jejich prožívání a získané zkušenosti z něho.

Učení prožitkem klade důraz na proces, E. Machková (Machková, 2005, s. 25) uvádí, že dramatické hry či improvizace nejsou primárně zaměřeny na vnější efekt, nýbrž na vnitřní zážitek hráčů, na to, co uvnitř hráče probíhá, jak se při dané činnosti cítí a jak samotná činnost působí na jeho vnitřní svět, jakým způsobem ovlivňuje jeho následné konání. Ačkoliv danou činností, ať už je to dramatická hra; nácvik strategie, jak se vypořádat se stresem či výtvarná aktivita, zažíváme „tady a teď“, zážitkem je pro nás v konci to, co si z dané situace odnášíme, tzn. zážitek chápeme jako to, co z dané situace můžeme uchopit a dále s tím (ať už na úrovni myšlenek či reálného jednání) zacházet (Slavík, 2001, s. 64). Abychom zážitku ale dokázali lépe porozumět, je nezbytné o něm přemýšlet a mluvit.

b) **Reflexe**

Reflexe, tedy dialog o zážitku s někým, kdo prožil podobnou situaci, je pro tyto tři výchovné oblasti klíčovou složkou, a to právě proto, že díky sdílení s ostatními se učíme jak něco nového o sobě, tak i o ostatních.

Smysl reflexe nespočívá v tom, že žákům na konci hodiny dáme prostor pro vyjádření toho, co se jim na hodině líbilo a do jaké míry je práce bavila (Kitzbergerová, 2014, s. 59), nýbrž v tom, že žákům dáme prostor pro zhodnocení zkušenosti, která vznikla v průběhu předchozí aktivity. Jinými slovy – reflexe nám slouží ke zpracování a uchopení svého zážitku tím, že si uvědomíme a pojmenujeme, co v dané aktivitě proběhlo, jak jsme jednali a jakým způsobem nám mohou být daná zjištění užitečná (Srb, 2007). Nezbytné zastoupení reflexe ve zkušenostním učení spočívá v tom, že pokud daná

činnost – tedy zkušenost z ní získaná není podrobena reflexi a tedy „zhmotněna“, uvědomění nově naučeného nemusí nastat. Učitelova úloha spočívá v roli průvodce, který klade otázky, popř. výzvy a daná zjištění nehodnotí (Petty, 1996, s. 257; Valenta, 2006).

Náplň reflexe je v obecné rovině zaměřena na **zkonkrétnění zážitku** (tj. shrnutí toho, co se dělo, subjektivní analýza a zhodnocení, zpětná vazba, propojení zkušenosti s vlastním životem), ale také na **zobecnění zážitku** (tj. učení o jevech, postupech a procesech, které při aktivitě nastaly). Při realizaci reflexe bychom neměli zapomínat na fakt, že dovednost reflektovat není pro každého samozřejmostí a je potřeba se ji nejprve naučit – pozvolna a nenásilně, bez přehrálení prvotních očekávání (Valenta, 2006, s. 51).

Tyto tři výchovné oblasti jsou orientovány na žáka, na respektování jeho přirozených potřeb – jejich společným znakem je tedy napomoci žákům najít svou vlastní životní cestu tak, aby byli spokojeni, aby si ve společnosti dokázali najít své místo, aby se byli schopni ve světě orientovat. Objasnění jednotlivých principů těchto disciplín a hledání jejich společných rysů společně s vymezením základních pilířů současného vzdělávání a charakterizací cílové skupiny z hlediska vývojové psychologie bylo tedy vhodným východiskem pro uchopení praktické části diplomové práce.

7 PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části diplomové práce bylo navrhnout a ověřit výtvarně dramatický projekt s důrazem na rozvoj měkkých a klíčových kompetencí jako hlavního poselství předmětů výchovného charakteru – důležité součásti kvalitního vzdělávání.

Jedním z úkolů výtvarně dramatické projektu bylo vytvořit takový návrh lekce, který pomocí principů dramatické výchovy spojených s artefietickým pojetím výchovy výtvarné, povede k naplnění cílů osobnostní a sociální výchovy. Prvním krokem tedy bylo definovat si přesné cíle OSV, k jejichž naplnění bude navržená lekce směřovat. Cíle byly formulovány v souladu s RVP ZV a zaměřily se na oblast rozvoje spolupráce, komunikace a řešení problémů. Před zahájením plánování samotné lekce předcházelo nezúčastněné pozorování ve třetí třídě během výuky výtvarné výchovy, při kterém byla pozornost zaměřena právě na výše zmíněné oblasti, tzn. do jaké míry třída funguje jako celek, jaká ve třídě panuje atmosféra, jakým způsobem funguje interakce mezi jednotlivými žáky a pokud mezi žáky nastane konflikt, jak se k tomu žáci jakožto skupina i jednotlivci staví. Z pozorování bylo zjištěno, že nálada třídy působí příjemně a pozitivně, žáci jsou zvyklí si navzájem pomáhat, půjčovat pomůcky, někteří jsou k sobě navzájem velmi citliví. Pokud ve třídě nastane situace, že některý z žáků dělá něco nevhodného, ostatní spolužáci mu to připomenou a paní učitelka ve valné většině nemusí zasahovat.

Dalším krokem byla již samotná realizace návrhu lekce, která si na základě vypořádaných jevů dala za cíl definované cíle OSV podpořit a udržet. Nyní bylo potřeba najít vhodné metody a techniky dramatické výchovy, které povedou k naplnění výše zmíněných cílů. Pomůckou pro to, aby lekce byla uchopitelná jakožto celek, udržela si plynulost a všem zúčastněným dávala smysl, bylo najít téma, které bude všechny aktivity spojovat. Podmínkou při hledání tohoto mostu mezi aktivitami bylo, aby téma (ačkoliv ne třeba přímou zkušeností) bylo aktérům lekce známé – a to právě proto, aby lekce dodržela jak principy DV, tak především principy OSV. Simulovat lekci jakožto cestu a pobyt na letním táboře se tedy zdálo jako velmi výhodné, pro obměnu lekce se nabízejí témata v obdobném duchu jako např. školní výlet, prázdniny u babičky, dovolená u moře apod.

Hlavní otázka před realizací navržené lekce spočívá v tom, do jaké míry je technikami DV společně s artefietickými aktivitami možné naplnit stanovené cíle z oblasti osobnostního a sociálního rozvoje a dle míry zapojení žáků do procesu sledovat, nakolik dramaticko-artefietický způsob výtvarné výchovy spontánně přijímají a jak na něj reagují.

Navržená a ověřovaná lekce byla koncipována s cílem proveditelnosti v celém prvním stupni ZŠ a byla tedy realizována ve třech různých ročnících. Téma, vzdělávací cíle i nabídka aktivit se shodovala, způsob zadání byl přizpůsoben specifiku jednotlivých skupin. Bližší charakteristika školy a jednotlivých tříd je popsána v následující kapitole.

Pro sběr dat k vyhodnocení vhodnosti návrhu lekce byly použity metody akčního výzkumu – tedy výzkumu, jehož „akce“ spočívá v jednání pedagoga a vede k určitému zlepšení zkoumané situace (Maňák a Švec, 2004, s. 55). Nejprve byla užitá metoda nezúčastněného pozorování s cílem prozkoumat, na jakou VV jsou žáci konkrétního ročníku zvyklí. V průběhu realizace lekce byla použita metoda zúčastněného pozorování, při které byla sledována vnitřní motivace žáků. Dalším zdrojem dat k závěrečnému vyhodnocení byly žákovské artefakty vytvořené během lekce a audiozáznam jednotlivých reflexí (audiozáznam byl realizován se souhlasem ředitele školy a po přepsání byl vymazán).

7.1 POPIS ŠKOLY, TŘÍDY A PROSTŘEDÍ

7.1.1 POPIS ŠKOLY

Škola, na které byla realizována praktická část diplomové práce, je malou vesnickou školou malotřídního typu, která zabezpečuje výuku 1. stupně s možnou maximální kapacitou 85 žáků. Výuka probíhá v pěti ročnících, které se podle aktuálního počtu žáků mohou spojovat (první ročník je vyučován zpravidla samostatně). Součástí školy je školní zahrada se školním pracovním pozemkem, tělocvična, polytechnická učebna a školní družina, kterou mohou navštěvovat žáci všech ročníků.

Škola je velmi otevřená spolupráci se zákonnými zástupci – ti mohou navštívit vyučovací hodinu svého dítěte a mohou se zúčastnit vyučování a společně pracovat se svým dítětem dle pokynů učitele. Při škole pracuje Školská rada, která má 3 členy. Rodiče jsou primárně informováni skrz internetové stránky školy, o prospěchu a chování svých dětí se dozvídají během individuálních pohovorů.

Součástí dětských kolektivů jsou žáci s poruchami učení a chování, ale i žáci nadaní. Díky malému počtu žáků je možnost pracovat s žáky individuálně, většinou je známo i jejich rodinné zázemí. Žáci jsou vzděláváni dle školního vzdělávacího programu (dále jen „ŠVP“) platného od 1.9.2022. Cílem je usnadnit dětem přechod z MŠ na 1. stupeň a připravit je na vstup na 2. stupeň ZŠ. Škola je bez konkrétního zaměření – zaměření školy vychází z výchovných a vzdělávacích potřeb žáků, z kvalifikovanosti pedagogického sboru a ze vzdělávacích tradic školy v souladu s cíli základního vzdělávání. V rámci ŠVP má škola

snahu se co nejvíce přiblížit dítěti, udělat pro něj vzdělávání přitažlivé, zajímavé a užitečné. Vzdělávací program je zaměřen na žáka – bere v úvahu jeho schopnosti, individuální potřeby a jeho osobní maximum, ve škole jsou vytvářeny podmínky a zázemí, které rozvíjí žákovu tvořivost, radost z poznávání a zároveň zohledňují jeho možnosti (ŠVP, 2022).

Jednotlivé třídy, ve kterých byla výtvarně dramatická lekce realizována, jsou popsány v pořadí, ve kterém byla lekce uskutečněna.

7.1.2 POPIS TŘETÍ TŘÍDY

Lekce, která byla realizována ve třetí třídě, se účastnilo 9 z 11 žáků – 3 dívky a 6 chlapců. Jeden z žáků je vzděláván dle IVP, který je vypracován z důvodu podpory 4. stupně podpůrných opatření, chlapec má diagnostikovanou poruchu autistického spektra, ten se lekce neúčastnil v plném rozsahu – v první části lekce chlapec průběh pouze pozoroval, v druhé části lekce chlapec pracoval na svých věcech pod dohledem třídní učitelky. Dále se ve třídě nachází jeden žák s potřebou podpůrných opatření 3. stupně, dva žáci s podpůrnými opatřeními 2. stupně a jeden žák s odlišným mateřským jazykem. Se třetí třídou jsme se v minulém školním roce vidali jednou týdně při výuce anglického jazyka, při kterém jsme často využívali metodu pantomimy, při realizaci lekce bylo znát, že tato metoda je žákům známá, což nám umožnilo efektivnější práci.

Prostor třídy je v ranních a odpoledních hodinách využíván jako školní družina, třída je rozdělena na dvě části, první část je uzpůsobena tak, aby v ní mohlo probíhat vyučování (9 školních lavic, interaktivní tabule) – v této části probíhalo zahájení lekce a výtvarná činnost. Druhá část třídy slouží jako prostor pro trávení času před a po vyučování (gauč, větší prostor s kobercem) – v této části probíhala hlavní část lekce.

7.1.3 POPIS PRVNÍ TŘÍDY

Při realizaci lekce v 1. třídě bylo přítomno 20 z 22 žáků – 8 dívek a 12 chlapců. Jeden z žáků je vzděláván dle IVP, který je vypracován z důvodu potřeby 3. stupně podpůrných opatření, chlapec má diagnostikované zrakové postižení, je mu přidělen asistent pedagoga, dále se ve třídě nachází jedna dívka s potřebou podpůrných opatření 1. stupně. Lekce se v rámci svých možností účastnili všichni přítomní žáci.

Jelikož šlo o první setkání se třídou, v počátku lekce proběhlo krátké seznámení v kruhu, kdy se postupně každý žák představil a řekl svou oblíbenou barvu. Vzhledem k potřebě většího prostoru (zejména při realizaci dramatických činností), který třída 1. třídy nenabízí, se zbytek lekce odehrával ve školní tělocvičně.

7.1.4 POPIS PÁTÉ TŘÍDY

Výtvarně dramatické lekce v páté třídě se účastnilo všech 16 žáků – 5 dívek a 11 chlapců. Ve třídě se nachází celkem pět integrovaných žáků – dva žáci s potřebou podpůrných opatření 3. stupně, oba mají přiděleného asistenta, jeden je vzděláván dle IVP a tři žáci s potřebou podpůrných opatření 2. stupně, u všech žáků se jedná o poruchy učení a chování. I s pátou třídou jsme se v minulém školním roce vídali, tentokrát při výuce výtvarné výchovy. Při VV byla snaha žákům nabídnout prožitkové tvoření, které bylo mnohem více zaměřeno na proces než výsledný produkt. Při výtvarné činnosti realizované v průběhu lekce, která stavěla na tomto principu bylo pro obě strany příjemné, že žáci tento způsob práce znají.

Prostor páté třídy je obdobně jako prostor třídy první uzpůsoben na výuku předmětů převážně teoretického rázu (většinu prostoru zabírají školní lavice, vpředu je interaktivní tabule a v prostoru mezi lavicemi a tabulí se nachází koberec). Proto byl pro realizaci lekce v páté třídě opět zvolen prostor školní tělocvičny, kde se odehrávala celá lekce, které byly věnovány necelé čtyři vyučovací hodiny.

7.2 NÁVRH VÝTVARNĚ DRAMATICKÉ LEKCE

NÁMĚT	„Na letním táboře“
ČASOVÁ DOTACE	3-4 vyučovací hodiny
ROČNÍK	1., 3. a 5.
HLAVNÍ CÍL	Prostřednictvím dramatické a výtvarné výchovy rozvíjet sociální a osobnostní dovednosti
CÍLE ve vztahu k RVP	<p>V osobnostně sociální rovině:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozvíjet u žáků individuální a sociální dovednosti pro spolupráci - vést žáky k všestranné a popisující komunikaci - pobízet žáky k tvořivému myšlení a řešení problémů <p>V dramatické rovině:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozvíjet u žáků herní a komunikační dovednosti prostřednictvím skupinové práce - nabídnout žákům bezpečné prostředí pro reflexi svého prožitku

	V rovině výtvarné: - pobízet žáky k uplatnění vlastní zkušenosti, prožitků a fantazie při tvůrčí činnosti - zaměřit tvůrčí činnost na proces a následnou reflexi žákovského prožitku z tvorby - dát žákům příležitost k vyjádření svých pocitů v abstraktní rovině
METODY	brainstorming – sběr asociací, narativní pantomima, simulační hra v roli, živý obraz, úkolové situace, pozorování, reflexe (reflektivní dialog), vedená imaginace, výtvarná činnost
POMŮCKY	Papíry A5, čtvrtky A4, tužky, velké balící papíry, temperové barvy, houbičky, obrázky batohů, obrázky „kouzelných“ předmětů, modrá tkanina představující řeku, klacky, provázky

7.3 PRŮBĚH LEKCE

7.3.1 SBĚR ASOCIACÍ – NAVOZENÍ ATMOSFÉRY

- **Popis aktivity**

Po úvodním zjištění, že z žáků třetí třídy byl ve skutečnosti na táboře pouze jeden žák, žáků první třídy bylo na táboře celkem šest a nejstarších žáků deset, jsme se přesunuli k nasbírání prekonceptů na téma „letní tábor“. Žáci se postavili do velkého kruhu a na základě otázky „*Co se vám vybaví, když se řekne tábor?*“ uváděli jimi vybavené asociace.

- **Komentář k realizaci**

a) ve třetí třídě:

Žáci v počátku uváděli subjekty jako stany; spacák; les; táborového vedoucího; táborové hry a posléze jsme se na základě ohně dostali až k opékání burřů, marshmallowů a táborákovým písničkám.

b) v první třídě:

Subjekty, které žáci uváděli, měly velmi obdobnou gradaci jako ve třetí třídě, první asociace na téma „tábor“ začaly u stavění stanů, chatek, lesa, a přes věci na rozdělání ohně jsme se dostali až k opékání buřtů a marshmallowů.

c) v páté třídě:

U žáků páté třídy se při asociaci objevovaly hmotné předměty jako stany, stromy a chatky, ale daleko častěji se objevovaly subjekty s emočním podtextem jako zábava, sranda, žádná škola, konečně bez rodičů a žádné povinnosti.

7.3.2 SOUSTŘEDĚNÍ – UVEDENÍ DO DĚJE

- **Popis aktivity**

Po sesbírání prekonceptů nastalo soustředění, během kterého byl žákům vyprávěn kratičký příběh „z rána, kdy se vydávají na tábor“ – cílem této vedené imaginace bylo naladění a uvedení žáků do děje.

- **Komentář k realizaci**

a) ve třetí třídě:

Žáci seděli ve svých lavicích, měli zavřené oči, zpočátku se někteří žáci smáli a měli potřebu příběh nahlas komentovat, postupem vyprávění se ale zklidnili a ke konci už všichni v tichosti naslouchali příběhu.

b) v první třídě:

Každý žák si našel své místo v prostoru tělocvičny, usadil se, někteří zvládli mít v průběhu celého vyprávění zavřené oči, někteří si oči pouze přikryli dlaněmi, dva žáci si po většinu času nechali oči otevřené. Celá třída vydržela v tichosti naslouchat vyprávěnému.

c) v páté třídě:

Žáci si našli své místo v prostoru tělocvičny, nejprve si žáci posedali do větších skupinek tak, že jednotlivci ve skupině seděli blízko sebe. Na vyzvání, že se lekce koná v tělocvičně právě proto, aby měl každý dostatek místa, si od sebe ve většině případech odsedli. Na začátku vyprávění měli někteří žáci potřebu příběh doplňovat různými zvuky a smíchem, proto byl začátek příběhu třikrát zopakován a po ztišení žáků vyprávění pokračovalo dál.

7.3.3 ROZHODOVÁNÍ – SBALIT SE NA TÁBOR

- **Popis aktivity pro třetí a pátou třídu**

Každý žák dostal papír velikosti A5, na kterém byl nakreslený prázdný batoh, úkolem žáků bylo promyslet si 5 nejdůležitějších věcí, které si s sebou na tábor vezmou a ty si „zabalit“ do batohu. Poté, co žáci vymysleli pět věcí, bylo jim vysvětleno, že batoh není tak velký, jak si mysleli, a že je potřeba ještě další tři věci z batohu nechat doma – tzn. přijít na to, které dvě věci jsou pro žáky opravdu nejdůležitější.

- **Komentář k realizaci**

a) ve třetí třídě:

Řešení tohoto úkolu bylo různorodé – někteří žáci bez problému vymysleli svých 5 věcí, některé žáky bylo potřeba trochu navést prostřednictvím otázek: „A co si s sebou bereš, když jedeš s rodiči na výlet? Zkus si představit, že strávíš noc v lese, co si s sebou vezmeš?“ Všichni žáci se nakonec zvládli úspěšně zabalit. Po výběru dvou z pěti předmětů zůstalo v batohu ve většině případů jídlo, pití, oblečení a plyšák.

b) v páté třídě:

Vymyslet pět věcí nedělalo třídě větší obtíže, všichni si byli v krátkém čase schopni zabalit. Při zjištění, že z pěti věcí budou muset tři nechat doma, se někteří žáci nejprve zděsili, posléze jim ani tento úkol nedělal velké obtíže. Žáci si s sebou na tábor nejčastěji brali kombinaci mobilního telefonu a nabíječky, nebo spacáku a oblečení.

- **Popis aktivity pro první třídu**

Každý žák dostal papír velikosti A5, na kterém byl nakreslen batoh, ve kterém se nacházelo 13 věcí – věci důležité pro „přežití“ (voda, jídlo, oblečení), typické táborové věci (kapesní nůž, svítilna, zápalky, kompas, spacák, dalekohled) a telefon, kniha, tužka a plyšák. Tato diferenciací aktivity byla utvořena s ohledem na věk a psací dovednosti žáků. Úkolem žáků bylo prohlédnout si věci v batohu a promyslet, které dvě věci si z batohu vyberou a vezmou s sebou na tábor. Ostatní předměty měli žáci tmavou pastelkou zabarvit.

- **Komentář k realizaci v první třídě:**

Žáci zůstali na místech, která si vybrali pro úvodní soustředění. Nejprve si prohlédli obsah batohu, došlo ke společné kontrole, zdali významům jednotlivých obrázků každý žák rozumí. Následně se žáci pustili do „vyhazování“ věcí z batohu, někteří žáci smlouvali, aby si v batohu mohli nechat alespoň pět věcí, nakonec se jim podařilo vybrat opravdu pouze dvě. Nejčastěji v batohu zůstalo pití a oblečení.

7.3.4 PANTOMIMA, SETKÁNÍ A REFLEXE

- **Popis aktivity**

Následujícím úkolem bylo během hudby postupně potkávat své spolužáky v prostoru a zkusit si navzájem bez použití slov sdělit, co si s sebou daný žák zabalil a následně utvořit dvojice/skupiny, které si s sebou na tábor vezmou stejné, popř. podobné věci.

- **Komentář k realizaci**

a) ve třetí třídě:

Pochopení a realizace úkolu proběhla bez větších komplikací – všech 8 žáků se po zaznění prvních tónů hudby začalo setkávat, všichni dodrželi verbální absenci. Vznikly dvě skupiny, přičemž členové jedné skupiny si zabalili věci téměř stejné (oblečení a plyšák), druhá skupina vznikla z žáků, kteří byli propojeni vždy přes jednu společnou věc dvou žáků (jídlo, pití, baterka...). Při reflexi žáci uváděli, že poznávání předmětů, které má druhý spolužák nebylo ani přes absenci slov příliš obtížné, žáci většinou využívali ukázky činnosti, kterou s daným předmětem mohou dělat.

b) v první třídě:

Zhruba polovina zúčastněných se začala hned a bez problému setkávat a pantomimicky ztvárňovat zabalené věci, druhá polovina žáků z počátku stála na krajích tělocvičny a dění pouze pozorovala – těmto žákům bylo potřeba zadání úkolu znovu vysvětlit, většina z nich se poté připojila, dva žáci zůstali pouze pozorovat. Vznikly dvě skupiny po čtyřech členech, jedna měla společné oblečení, druhá mobilní telefon, dále se vyskytovali dvojice, popřípadě jednotlivci. Následovala reflexe v kruhu, kdy žáci popisovali, jak setkávání bez použití slov probíhalo. Obdobně jako ve třetí třídě žáci pro ztvárnění požadovaného slova využívali ukázkou činnosti s daným předmětem. Někteří žáci uváděli, že se jim těžko poznávalo, co jiný spolužák ukazuje.

b) v páté třídě:

Žáci zadání úkolu pochopili velmi snadno a do realizace se pustili ještě dříve, než začala hrát hudba. Při setkávání se chvílemi stávalo, že některý z žáků musel čekat, než bude druhý spolužák volný. Ze setkávání vznikly dvě čtyřčlenné skupiny, dvě dvojice a čtyři žáci zůstali sami – jedním z důvodů bylo, že se každý žák nestačil potkat s každým, druhým častějším důvodem bylo, že žáci navzájem nepoznali, co druhý ukazuje. K ukázce zabaleného bylo využíváno jak činností s daným předmětem, tak i malování předmětů do vzduchu.

7.3.5 NARATIVNÍ PANTOMIMA – CESTA NA TÁBOR

- **Popis aktivity**

Pomocí narativní pantomimy se žáci vydali na cestu na tábor (zapínání batohu, dávání na záda, zamykání dveří od domu, cesta na nádraží, nástup do vlaku, hledání místa na sezení, cesta vlakem, výstup z vlaku, cesta před táborovou bránu). Z počátku byla narativní pantomima doplněna i pantomimou vedoucího lekce – cílem bylo, aby žáci pochopili, co je při této činnosti jejich úkolem.

- **Komentář k realizaci**

a) ve třetí třídě:

V počátku, kdy jsem pantomimu absolvovala společně s žáky, byli všichni žáci schopni pantomimicky ztvárnit vyprávěný „příběh“. Ve chvíli, kdy žáci nastoupili do vlaku byla má pozornost přesunuta pouze k naraci. Při výstupu z vlaku se žákovské ztvárnění vyprávěného začalo do jisté míry rozpadat, někteří žáci si začali vytvářet svůj vlastní příběh o tom, že zapoměli ve vlaku batoh, a snažili se ujíždějící vlak dohnat, do této situace se velmi vžili a přestávali slyšet mé vyprávění. „Cesta na tábor“ se tím pádem začala ubírat jiným směrem, a proto jsme se přesunuli k další aktivitě, tj. před „táborovou bránu“.

b) v první třídě:

Pro hladší průběh této aktivity jsem se v první třídě rozhodla, že celá narativní pantomima bude doprovázena mou vlastní pantomimou. První fáze, při které žáci interpretovali vyprávění jako jednotlivci, proběhla bez obtíží, všichni žáci se aktivně účastnili. Ve chvíli, kdy žáci dle vyprávěného příběhu společně nastoupili do vlaku a pantomima se stala hromadnou, tj. když všech 20 žáků zaujalo společný malý prostor,

kde si měli najít místo na sezení a pozorovat ubíhající cestu skrz vlakové okno, se nepodařilo u všech žáků udržet požadované soustředění. Nejprve dva excentričtější žáci opustili společný vlak a začali běhat po obvodu tělocvičny, postupně se k nim přidalo dalších deset žáků. Ačkoliv šlo o jedno z prvních setkání s touto metodou, dalo by se říci, že žáci ji v rámci svých možností zvládli velmi úspěšně.

c) v páté třídě:

Šesti chlapcům se při této aktivitě od počátku nedařilo udržet zásadu pantomimy, tj. nepoužívat slova ani zvuky, proto byla cesta na tábor místy chaotická. U těchto žáků nešlo pravděpodobně o nepochopení principů narativní pantomimy, nýbrž o potřebu vzájemného upoutání pozornosti. Ostatních deset žáků dokázalo i přes určité rušivé elementy ztvárnit bez ostychu verbální doprovod a úspěšně dojít až před táborovou bránu, kde se k nim přidalo i zbývajících šest chlapců.

7.3.6 ŽIVÉ OBRAZY – BUDOVÁNÍ TÁBOROVÉHO SVĚTA

- **Popis aktivity**

Před táborovou bránou měli žáci za úkol udělat společnou fotografii – žáci se postavili, byli „vyfotografováni“ a postupně se na výsledek chodili dívat. Na této aktivitě jim byl vysvětlen princip živých obrazů. Následně žáci postupně procházeli táborovou bránou a za pomoci dalších živých obrazů jsme si vytvořili táborový svět – žáci vytvářeli ohniště, stromy s lavičkou, týpí.

- **Komentář k realizaci**

a) ve třetí třídě:

V této fázi žáci zatím nedokázali vytvořit danou věc dohromady, a tak většinou vznikali dva různé obrazy jedné věci. Někteří žáci se zapojili do budování táborového světa, na základě jejich představ byly vytvořeny obrazy luku a šípu, umývárny, stanů a rybníku.

b) v první třídě:

Společná fotografie nám dopomohla k celkovému zklidnění třídy, žáci se se zájmem postupně chodili dívat na vytvořený obraz, ostatní vydrželi nehybně v živém obraze po celou dobu. Při tvorbě táborového světa dokázalo všech 20 žáků vytvořit jeden hromadný obraz, z žákovské iniciativy táborový svět doplnily živé obrazy kamenů, stanů, koní a kadibudek.

c) v páté třídě:

„Fotografií“ před hlavní bránou vzniklo dohromady pět, protože pokaždé, když se nějaký z žáků šel na živý obraz podívat, ostatní měli potřebu jeho místo zaplnit. Táborový svět tvořili žáci s velkým zájmem, téměř každý chtěl přispět svým nápadem, z vlastní iniciativy žáci tvořily živý obraz různých zvířat, řeky, krabičky poslední záchrany, jednotlivých druhů stromů apod. Jednalo se o obrazy, při kterých každý tvořil sám za sebe.

7.3.7 NARATIVNÍ PANTOMIMA, ÚKOLOVÁ SITUACE – POMOC KAMARÁDOVI

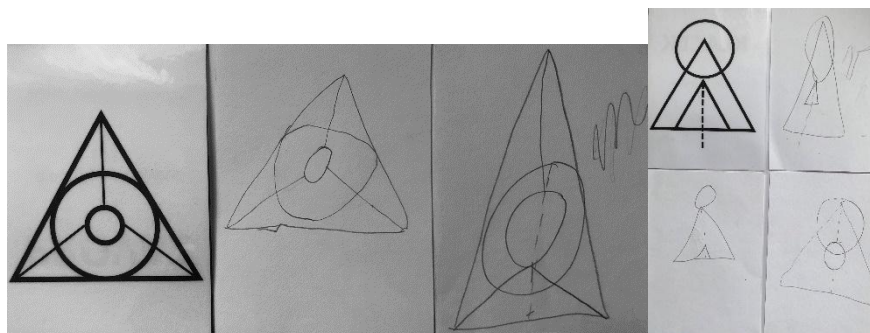
- **Popis aktivity**

Pomocí hry na atomy žáci utvořili dvojice a tím si našli kamaráda, se kterým budou ve stanu. Na zemi byly připraveny barevné papíry, které symbolizovaly umístění jednotlivých stanů. Žáci byli seznámeni se situací, že jeden ze stanu dostal horečku, a proto se druhý musí vydat na cestu pro tajemný předmět, který kamaráda vyléčí. Žáci pomocí narativní pantomimy dovedeni až ke skále, která každému vydala předmět pro vyléčení jeho kamaráda (jednalo se o obrázek různě se prolínajících geometrických tvarů). Společně s předmětem došli zpět do tábora a zastavili se před svým stanem. Nyní bylo žákům sděleno, že předmět nesmí nikomu ukázat a svého kamaráda vyléčí díky tomu, že se daný obrázek pokusí co nejlépe popsat tak, aby ho byl nemocný kamarád schopen co nejlépe dle popisu nakreslit. Následně si žáci role vyměnili.

- **Komentář k realizaci**

a) ve třetí třídě:

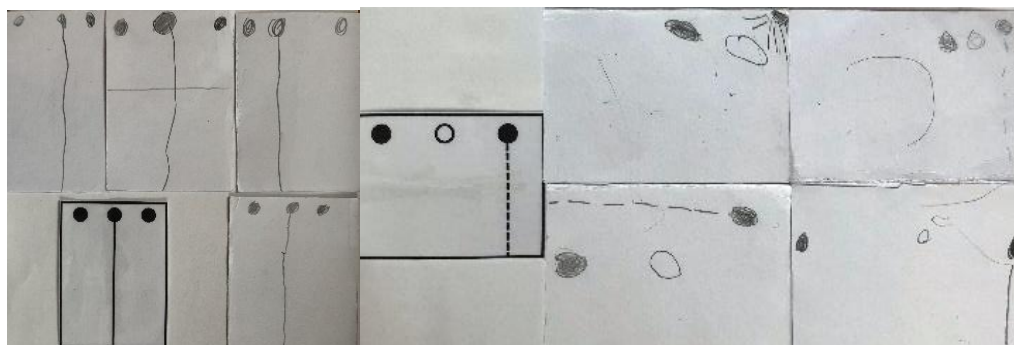
Každá dvojice si našla svůj stan, některé dvojice si svůj stan začaly v představách dotvářet. Žáci byli schopni ztvárňovat průběh cesty již více soustředěněji, než tomu bylo u prvního setkání s narativní pantomimou. Popisy obrázků probíhaly velmi citlivě, přesto, že k sobě žáci ve dvojici seděli zády, dokázali při plnění úkolu dodržet kroky tak, jak jim bylo zadáno. U jedné dvojice se stalo, že výsledný obrázek vůbec neodpovídal vzoru, lze předpokládat, že to bylo způsobenou jazykovou bariérou jednoho z dvojice.



Obrázek 1 - Příklad ze 3. třídy I a II

b) v první třídě:

Všech deset dvojic si našlo svůj stan a pomocí hry „kámen, nůžky, papír“ se rozhodlo, kdo z dvojice bude jako první „nemocný“ – tyto žáci vydrželi být po celou dobu v tichosti a klidu. Žáci, kteří se vydávali na cestu pro tajemný předmět nejprve verbálnímu doprovodu nevěnovali dostatečnou pozornost. Od chvíle, kdy jsem se dostali za „táborovou bránu“ se žáci dokázali začít soustředit a následný průběh cesty ztvárnili bez větších obtíží. Přibližně u poloviny třídy se popis obrázku podařilo realizovat tak, jak bylo zamýšleno, žáci dokázali sedět po celou dobu k sobě zády, dařilo se jim popsat, co na obrázku vidí a druhý dokázal dle popisu kreslit. Pro druhou polovinu třídy byl tento úkol pravděpodobně obtížný jak na pochopení, tak na samotnou realizaci.

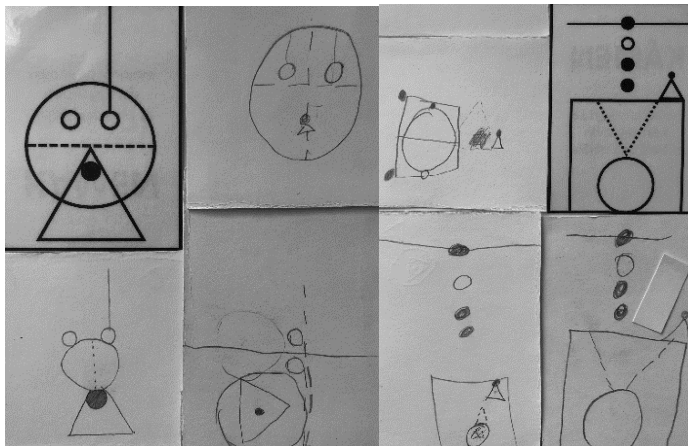


Obrázek 2 - Příklad z 1. třídy I a II

c) v páté třídě:

Druhé setkání s narativní pantomimou mělo obdobný průběh jako první, tzn. zhruba 10 žáků, kteří respektovali zásady této metody byli schopni velmi soustředěně ztvárnit vyprávění, ostatní žáky (tedy 6 chlapců) tento způsob s největší pravděpodobností nezaujal natolik, aby se aktivity účastnili v plném rozsahu. Při popisu obrázku byly

dvojice schopny dodržet zadání, popisující ve valné většině dbali na partnera zohledňující způsob komunikace.



Obrázek 3 - Příklad z 5. třídy I a II

7.3.8 REFLEXE

- **Popis aktivity**

Po krátkém sdělení prvních dojmů a porovnání obrázků ve dvojicích, následovala společná reflexe v kruhu. Žáci vyprávěli o tom, jak obrázek nakreslili, jak popis a kreslení probíhal.

a) ve třetí třídě:

Ve většině případů žáci průběh aktivity hodnotili kladně, ve dvou případech žáci uvedli, že se jim popis realizoval špatně, protože neviděli, co druzí kreslí. Jedna dvojice využila k popisu přehled geometrických tvarů, který visí ve třídě, žáci uvedli, že díky této pomůcce s přesností věděli, co mají kreslit.

b) v první třídě:

Při reflexi se žákům těžko dařilo popisovat proces, tzn. vyprávět o tom, jak probíhalo popisování a kreslení. Namísto toho se ve valné většině soustředili na hodnocení výsledku, od čehož byla snaha přesměrovat je zpět na zamyšlení se nad tím, jaká pro ně byla samotná aktivita, jak probíhala, bohužel ne vždy úspěšně. Čtyřem žákům se podařilo popsat průběh aktivity – jedna dvojice uvedla, že se jí kreslilo špatně, protože se nedokázala orientovat v popisu, chyběl popis místa, kam danou věc nakreslit. Druhá dvojice průběh hodnotila kladně, popis i samotné kreslení jim šlo dobře. Obě dvojice zmínili, že je velmi bavila i cesta pro tajemný předmět.

c) v páté třídě:

Žáci při reflexi využívali k popisu situace ukázky svých obrázků a jejich vzorů, dané

situace přímo ukazovali na obrázcích a často užívali ukazovacích zájmen „tohle, tenhle, toto a tamto“. Pro některé žáky bylo obtížné daný obrázek popisovat tak, aby druzí pochopili, co mají kreslit. Jedna žačka zmínila, že jí byla nepříjemná nevědomost toho, co kreslí, k tomuto názoru se připojila polovina třídy.

7.3.9 ÚKOLOVÁ SITUACE – PŘEKONÁNÍ ŘEKY

- **Popis aktivity**

Z druhé strany karty s tajemným předmětem byly napsány/nakresleny přírodniny (klacek, kámen, provaz) – úkolem žáků bylo utvořit takové skupiny, aby v každé byl pouze jeden daný předmět (skupiny po třech žácích). V dané skupině měli žáci za úkol překonat rozbouřenou řeku (na zemi natažená dlouhá modrá tkanina zhruba 2,5 metrů široká). Žáci dostali zhruba 5 minut na to, aby se domluvili na nejvhodnějším řešení, jak řeku překonají. K překonání mohli použít dané předměty, podle kterých byli rozděleni do skupin.

- **Komentář k realizaci**

a) ve třetí třídě:

Všechny skupiny vymyslely taková řešení, při kterých dané předměty použily tak, že si na ně zahrály – jeden byl kamenem, druhý provazem, třetí klackem. Řešení se ve své podstatě podobala, přesto každá skupina přišla s něčím, co jiná neměla. Žáci, kteří sledovali řešení ostatních skupin se pokusili stručně popsat, co viděli, jakým způsobem prezentující skupina problém vyřešila. Při popisování žáci ne vždy dokázali situaci pouze popsat, často využívali demonstrace, kdy znovu ukázali, co skupina dělala a k tomu doplnili komentář. Prezentující skupina poté ostatním sdělila, jak k danému řešení došla. Dvě skupiny při svém řešení využili schopnosti žáků, které jim usnadnili překonání (např. jeden z žáků je silný, proto mohl být kamenem, druhý je ohebný, proto byl provazem). Jedna skupina měla při vymýšlení způsobu zdolání překážky problém – každý ze tří žáků byl vyzván k tomu, aby řekl, co se děje a co se mu nelíbí, společně jsme došli k závěru, že základem problému je komunikace, že se žáci navzájem neposlouchají, že nedokáží ze svého nápadu ustoupit, nakonec se i této skupině podařilo najít společné řešení a řeku překonat.

- **b) v první třídě:**

Při náhodném rozdělování do skupin vznikl u třech žáků problém – dva žáci utvořili dvojici a hledali třetího, když třetího našli, jeden z původní dvojice řekl, že nikoho

třetího k sobě nechce. Žákům bylo vysvětleno, že je čeká překonávání překážky, a že pokud jich na překonání bude více, je větší pravděpodobnost, že se jim to podaří.

Onen žák přesto nesouhlasil a od skupiny se odpojil s tím, že bude pracovat sám.

Vzhledem k tomu, že žáků bylo 20 a skupiny byly plánovány po třech, dva žáci zbyli – ti si mohli vybrat skupinu, ke které by se rádi přidali a pokud skupina souhlasila, utvořili čtyřčlenný tým. Nakonec tedy vznikly 3 skupiny po třech žácích, 2 skupiny po čtyřech, 1 dvojice a jeden jednotlivec. Domluva nad daným řešením, jak překážku překonat ve všech skupinách proběhla způsobem, že jeden z členů dostal nápad a ostatní souhlasili, diskuse nad daným řešením neproběhla.

Přesto, že všechny skupiny využily pomocných materiálů jakožto vedlejších prostředků, samotná zdolání řeky byla různorodá, nápaditá a svobodomyšlná.

Jedna skupina vytvořila z pomocných materiálů molo, druhá loďku, jedna skupina využila stromů okolo řeky, ostatní skupiny využily kámen, klacek a provaz v původním stavu. Skupiny jednotlivě prezentovaly svá řešení, ostatní žáci, kteří pozorovali, poté popsali, co viděli. Téměř u všech skupin došlo k tomu, že ačkoliv pozorující popsali zdolání vcelku s přesností, prezentující skupina měla potřebu sama říci, jakým způsobem řeku zdolala.

- **c) v páté třídě:**

Ve třídě vznikly čtyři skupiny po třech členech a jedna skupina po čtyřech. Každá skupina mohla k překonání řeky využít kámen, klacek a provaz. Řešení pro zdolání řeky byla rozdílná, žádné se neshodovalo, žáci v rámci skupiny na řešení přicházeli společně. Přesto se většina východisek nesla v prvoplánovém duchu, skupiny se spokojily s prvním řešením a nepřemýšlely nad dalšími možnostmi. Prezentující skupinám dělalo problém překonání řeky pouze zrealizovat, své činy doplňovali slovním komentářem, proto se vytratil původní záměr, že pozorující skupiny se pokusí dané řešení popsat. Namísto toho vznikaly po zdolání překážky mezi žáky spontánní diskuse o (ne)reálnosti jejich řešení, což vedlo skupiny k potřebě argumentovat svá rozhodnutí. Zhruba tři skupiny při těchto diskusích přišly na jiná, pravděpodobně efektivnější řešení pro překonání řeky.

7.3.10 VEDENÁ IMAGINACE A VÝTVARNÁ ČINNOST

- **Popis aktivity pro třetí třídu**

Každý z žáků si našel pohodlné místo na koberci, zavřeli oči a poslouchali vyprávěný příběh, který se navracel k tomu, co vše žáci na táboře zažili. Žáci měli za úkol

soustředit se na své představy vyvolané imaginací. Poté co imaginace skončila a žáci se navrátili zpět, si každý sedl zpět na své místo do lavice, kde byla připravena čtvrtka a výtvarné potřeby a úkolem bylo vyjádřit své dojmy z imaginace. Po individuální práci následovala práce na společném obrazu (ve skupinách, ve kterých žáci zdolávali řeku), a jejich úkolem bylo přilepit část svého obrazu na společný papír velikosti A3 a pomalu pokračovat dál ve svém díle na společný papír a společně dotvořit prázdnou plochu papíru. K dispozici byli různé výtvarné pomůcky, barevné papíry a obrázky siluet dětí.

- **Komentář k realizaci**

Při vedené imaginaci se žáci nejčastěji uložili v místě svého stanu. Při výtvarné činnosti se i přes nabídku nejrůznějších výtvarných prostředků drželi při tvorbě navykých způsobů, nejčastěji využívali vodových a temperových barev, které nanášeli na papír pomocí štětce, dále využili připravených siluet, které nejčastěji vystříhli a přilepili na papír.

- **Popis aktivity pro první a pátou třídu**

Na zem tělocvičny byl rozprostřen igelit a každý žák si na něm našel místo. Žáci si připravili temperové barvy a kalíšek na vodu, následně byla každému rozdána čtvrtka velikosti A4, klacek, provázek a houbička představující kámen. Žákům byl po částech vyprávěn příběh, který se navracel k zážitkům z právě prožitého táborového dobrodružství. Po určité části bylo vyprávění pozastaveno, žáci měli za úkol zamyslet se nad tím, jak se při daném okamžiku cítili, jaký pro ně byl, byli dovedeni k tomu, aby se svůj pocit pokusili zachytit v barvě a poté ho zhmotnit a ztvárnit za pomoci rozdaných předmětů na papír. Poté, co žáci zaznamenali všechny své vzpomínky na papír, se obdobně jako ve třetí třídě setkali se spolužáky, se kterými zdolávali řeku, úkolem bylo přilepit svá díla na velký balící papír a pomalu pokračovat ve svém výtvaru dál a společně dotvořit prázdnou plochu papíru.

- **Komentář k realizaci**

a) v první třídě:

Zahájení samotné aktivity předcházely delší organizační záležitosti týkající se přípravy žáků na výtvarnou činnost (chybějící pomůcky, rozlitá voda, zavazování pracovních zástěr apod.), které ulehčily její následný průběh. Vedené imaginaci žáci soustředěně naslouchali, reagovali na vyzvání zhmotnění svých představ, bez

problému tvořili za pomoci klacku, provazu a houbičky. Při společné tvorbě docházelo k nevyváženosti aktivity jednotlivých žáků – v každé skupině se našel žák, který ačkoliv neměl problém nalepit svůj obraz na společný papír, odmítal v něm na velký papír pokračovat a dále tvořil v rámci svého vlastního výtvaru. V rovině tvůrčí výtvarné činnosti, jejíž snahou bylo oproštění se od realistického vyjádření a zaměření se na samotný prožitek z tvorby, nebyly spatřeny žádné větší komplikace. V rovině skupinové práce se u některých žáků objevil problém ve společném tvoření obrazu, což bylo pravděpodobně způsobeno tím, že tito žáci jsou ještě více zaměřeni sami na sebe, než na skupinu a její případnou společnou tvorbu.

b) v páté třídě:

Plochu pro výtvarnou činnost byli žáci ochotni připravit sami, tzn. společně rozprostřeli igelity a vzájemně si rozdali potřebné pomůcky. Individuální tvorba doplněná vedenou imaginací měla obdobný průběh jako v první třídě, žáci soustředěně naslouchali a se zájmem zhmotňovali své vzpomínky na papír. Při skupinové práci měli žáci za úkol tvořit bez mluvení, svůj souhlas vyjádřit úsměvem, nesouhlas mračením apod., což bylo pro 3 skupiny velmi obtížné – v počátku jim zadání bylo 2x připomenuto, ale bylo evidentní, že pro některé žáky je slovní absence při skupinové tvorbě nepřirozená, proto tato podmínka byla v průběhu úkolu vypuštěna. Samotná společná tvorba probíhala bez problémů, žákům se dařilo pokračovat dál ve svých obrazech na společný papír. Dvěma skupinám se dařilo tvořit v podobném duchu (již u obrázků v individuální rovině se dají najít společné znaky). U ostatních skupin se objevily obrázky různých stylů, ve kterých žáci pokračovali na společný papír a postupně nechali svá pokračování prolnout.

7.3.11 REFLEKTIVNÍ DIALOG BĚHEM TVORBY

- **Popis aktivity**

Žáci byli během tvorby na společném obraze postupně obcházeni a na svých obrázcích ukazovali, co zažili při vedené imaginaci, která byla zacílena na prožitky z tábora.

- **Komentář k realizaci**

a) ve třetí třídě:

Na třech obrazech se nezávisle na sobě objevila duha, kterou autoři obhajovali tím, že vzpomínky na tábor, které zažívali při vedené imaginaci, byly barevné. Zobrazení

vzpomínek se objevuje v konkrétní rovině – tzn. na obrazech jsou nejčastěji vidět stany, cesta pro uzdravení kamaráda, cesta na tábor, příroda apod. Žáci se při vedené procházce ve valné většině cítili dobře, vzpomínky měli zelenou, popř. modrou barvu, kterou lze na obrázcích najít. Na všech dílech lze také najít společné zdolávání řeky, nejčastěji zobrazené až při společné tvorbě, takže stejně jako při reálném zdolávání i na zobrazení této vzpomínky žáci pracovali společně.



Obrázek 4 - Práce žáků 3. třídy I



Obrázek 5 - Práce žáků 3. třídy II



Obrázek 6 - Práce žáků 3. třídy III

c) v první třídě:

Díla, která byla tvořena individuálně a v průběhu vedené imaginace se nacházejí v abstraktní rovině, proces samostatné tvorby byl intuitivní. Každý z žáků vnímal různé vzpomínky v různých barvách, na obrazech tedy můžeme vidět bohatou škálu barev. Ve většině případů žáci byli schopni popsat, jaká konkrétní vzpomínka v nich evokovala danou barvu - u všech se jednalo o vyobrazení prožitku pomocí určité barvy a tvaru, který při dané činnosti zažili. Při společné práci se třem skupinám podařilo pokračovat ve svém vlastním obraze dál na společnou plochu, dvě skupiny zaznamenaly své společné zážitky v konkrétní rovině. Chlapec, který se distancoval od skupinového úkolu „Překonání řeky“ se rozhodl, že i samotný obraz bude tvořit sám. Na velký papír (který byl původně určen pro společné tvoření) zaznamenal své pocity právě z té chvíle, kdy se rozhodl nespolupracovat. Výsledný obraz poté zmuchlal.



Obrázek 7 - Práce žáků 1. třídy I



Obrázek 8 - Práce žáků 1. třídy II



Obrázek 9 - Práce žáků 1. třídy III



Obrázek 10 - Práce žáků 1. třídy IV



Obrázek 11 - Práce žáků 1. třídy V



Obrázek 12 - Práce žáků 1. třídy VI



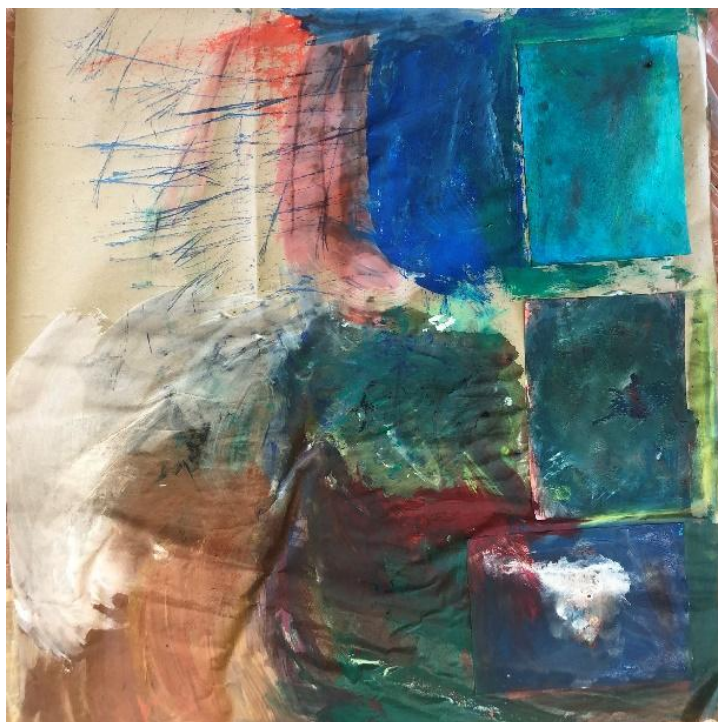
Obrázek 13 - Práce chlapce z 1. třídy

c) v páté třídě:

Všichni žáci do svých děl zaznamenali zážitky, které byly připomenuty při vedené imaginaci tak, jak je cítili. Čtvrtina žáků zaznamenala své vzpomínky v barvách, které se váží na konkrétní předmět při vzpomínce, např. „červená barva znázorňuje balení na tábor, protože jeden z žáků vlastní červený batoh, vzpomínka na společnou cestu na tábor je žlutá, protože svítilo slunce“. Další žáci zhmotňovali své vzpomínky barvou, kterou v nich evokovala emoce, kterou při dané činnosti zažili – „červená barva znázorňující záchranu kamaráda při kterém bylo přítomno ohrožení; žlutá barva ve většině případech znázorňovala pozitivní emoci, nejčastěji radost ze záchrany kamaráda; černá naopak negativní; zelená se v mnoha případech objevila jako natěšení a očekávání.“



Obrázek 14 - Práce žáků 5. třídy I



Obrázek 15 - Práce žáků 5. třídy II



Obrázek 16 - Práce žáků 5. třídy III



Obrázek 17 - Práce žáků 5. třídy IV



Obrázek 18 - Práce žáků 5. třídy V

7.4 VYHODNOCENÍ LEKCE

Snahou tohoto výtvarně dramatického projektu bylo zjistit, zdali může lekce postavena na principech dramatické výchovy společně s artefietikou sloužit jako prostředek k naplnění cílů osobnostní a sociální výchovy. Zároveň sledoval, zdali lekce, která má stejné téma, strukturu i definované cíle může být realizována v rozdílných věkových skupinách prvního stupně tak, aby ve všech byla funkční a efektivní.

Tato kapitola se ve svých podkapitolách zabývá jednak mírou naplnění definovaných cílů, kde jsou popsány jednotlivé techniky a metody užívané při lekci, odůvodnění jejich zařazení vzhledem k definovaným cílům a jejich celková účinnost, jednak popsáním krizových situací lekce a možnostmi jejich řešení a závěrečnému shrnutí celé lekce.

7.4.1 MÍRA NAPLNĚNÍ DEFINOVANÝCH CÍLŮ LEKCE

Úvod do lekce pomocí techniky „sběr asociací“ byl pro všechny ročníky vhodnou volbou. Všichni žáci se bez problému zapojili a s ostatními ochotně sdíleli své prekoncepty ohledně letního tábora. Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, u 1. a 3. ročníku měl sběr podobnou gradaci, žákům se vybavovaly předměty hmotného charakteru. V 5. ročníku se žákovské představy pohybovaly spíše v pocitové rovině, která se nesla v pozitivním a svobodném duchu. U všech ročníků lze předpokládat, že se jednalo o velmi povedený základní kámen lekce, díky kterému se podařilo žáky naladit do atmosféry letního tábora. S následným uvedením do děje, které bylo realizováno prostřednictvím vedené imaginace, měli někteří žáci 3. a 5. ročníku v počátku problém, a to především v potřebě příběh komentovat a doplňovat zvuky. Žáci prvního ročníku naopak vydrželi po celou dobu příběhu aktivně naslouchat. Je možné, že nejmladší školáci jsou daleko více zvyklí na to, že jim dospělý předčítá nebo vypráví různé pohádky a příběhy, a proto pro ně bylo počáteční soustředění známou činností a tiché naslouchání zvládli mnohem snáze než školáci starší.

V rovině osobnostního a sociálního rozvoje si lekce dávala za cíl *pobízet žáky k tvořivému myšlení a řešení problémů*. Jednou z aktivit, která směřovala k naplnění tohoto definovaného cíle byla aktivita navazující na počáteční soustředění, při které měli žáci za úkol zabalit se dle určitých kritérií a zároveň si dávala za úkol dopomoci žákům se ještě více naladit na atmosféru lekce. Zásadní rozdíl oproti předchozí aktivitě byl v tom, že tento úkol byl postaven na vlastní iniciativě a činnosti každého žáka, což bylo pro dva starší ročníky pravděpodobně přínosem a při plnění úkolu v nich byla vidět mnohem větší zapálenost než u vedené imaginace. Při následném reflektování této aktivity bylo zjištěno,

že žáci mladších ročníků se daleko více zaměřili na předměty důležité k prostému přežití (jídlo, voda, oblečení) a zároveň k předmětům poskytující určitým způsobem záchranný bod a pocit bezpečí, který byl nejčastěji prezentován prostřednictvím nejoblíbenějšího plyšáka žáků. Žáci pátého ročníku mnohem častěji preferovali předmět každodenní potřeby, kterým je pro ně mobilní telefon, pro který by našli i na letním táboře široké využití.

Jednou z hlavních koncepcí lekce bylo prostřednictvím dramatické výchovy (respektive užitím technik této výchovy) rozvíjet u žáků sociálně komunikační dovednosti pomocí hry. Celou lekcí žáky provázela simulační hra v roli – žáci se vžili do role táborníka, jednali sami za sebe v „jakoby“ reálné situaci. Klíčovým prvkem pro vstup do role byly právě výše zmíněné aktivity zaměřené na navození atmosféry. Vzhledem k vypořádané vhodnosti těchto aktivit se každému žákovi podařilo do role vžít a jednat v ní naprosto přirozeně a bez ostychu.

Narativní pantomima, která byla během lekce využita dvakrát, byla pro všechny ročníky v celém svém rozsahu trochu oříškem. Užití této metody bylo pro celou lekci stěžejním – v organizační rovině sloužila jako nástroj k „posunutí“ děje a v rovině sociálního rozvoje bylo jejím cílem posílit umění aktivně naslouchat. Jak již bylo zmíněno v *komentáři k realizaci lekcí*, v první a třetí třídě fungovala první fáze, kdy se jednalo o „individuální“ pantomimu. Žáci v tuto chvíli dokázali souběžně s vyprávěním provádět konkrétní činnosti. Ve chvíli, kdy se narace dostala do hromadné roviny – tzn. ze všech žáků se stali společní cestující vlakem, celá aktivita se začala trochu rozpadat. U první třídy lze předpokládat, že důvodem byla velká skupina žáků shromážděna v menším vyhrazeném prostoru a pro některé žáky se to mohlo stát nekomfortním, proto z aktivity začali „utíkat“. Ve třetí třídě se naopak stalo, že po společném setkání ve vlaku se jeden žák zažil do děje tak moc, že si začal vytvářet svůj vlastní příběh, kterého se téměř hned chytl zbytek třídy a postupně přestávali slyšet původní vyprávění. Jelikož lze ale předpokládat, že šlo u všech tří tříd o první setkání s touto dramatickou technikou, je velkým úspěchem, že aktivitu si v rámci svých možností vyzkoušela většina žáků a tím pádem se podařilo jít naproti definovanému cíli v dramatické rovině.

Cíl definovaný v osobnostní a sociální rovině vedoucí k rozvoji individuálních i sociálních dovedností pro spolupráci spočíval především v udržení a podpoření této konkrétní dovednosti. V rámci táborového dobrodružství byly skupiny žáků postaveny před úkolovou situací, jejíž podstata spočívala ve vymyšlení takového řešení, díky kterému se žáci dostanou z jednoho břehu řeky na druhý. Obdobně jako u všech činností v průběhu

lekce spočívala podstata tohoto úkolu mnohem více v samotném procesu než ve výsledném produktu. Pozornost byla tedy zaměřena na to, jakým způsobem se žáci se zadaným úkolem vypořádají, jakou mírou každý jednotlivec přispěje k fungujícímu chodu skupiny, jak žáci dokáží v individuální i sociální rovině respektovat jiný názor. Ve všech třídách se žáci se zájmem pustili do plnění úkolu, všechny skupiny si byli schopny najít vhodné místo pro vymýšlení řešení; skupiny, které využily k překonání řeky své vlastní „převtělení“ do předmětů si bez větších obtíží dokázaly rozdělit role. Členové skupin třetí třídy měli velmi rovnocenné postavení, tzn. každý se snažil přispět svým nápadem, ostatní ho dokázali vyslechnout a následně se jim podařilo vyhodnotit, jaké řešení bude nejefektivnější. V první třídě převažoval způsob, při kterém se jeden z členů stal jakýmsi „vedoucím“, vymyslel způsob a ostatní se danému řešení přizpůsobili. U páté třídy byla přítomna kombinace obojího.

Zpětné ohlédnutí za danou aktivitou s cílem uvědomění a pojmenování právě zažitého, tedy reflexe, byla jednou z nosných pilířů celé lekce. Jelikož tato dovednost vede k efektivitě učení a je potřebná nejen ve školní praxi, nýbrž po celý náš život, cílem lekce bylo žákům poskytnout bezpečné prostředí pro uvědomění, zhmotnění a sdílení svých zážitků tak, aby z této zkušenosti mohli čerpat při následném rozvoji této dovednosti. Tím, že reflexe byla přítomna po každé aktivitě, se již během lekce dařilo u některých žáků vyzorovat rozvoj této dovednosti. Jakožto nosný důkaz lze považovat uvědomění žačky pátého ročníku, která při reflexi aktivity „*Pomoc kamarádovi*“ uvedla, že během kreslení dle popisu zjistila, že je jí velmi nepříjemné, když předem neví, co vlastně kreslí – s tímto uvědoměním se následně ztotožnila polovina třídy.

K reflexi celé lekce nám posloužila výtvarná činnost (jež byla posléze sama reflektována). Během vedené imaginace, která byla situována jako „poslední procházka na táboře“ byli žáci vyzýváni, aby si vzpomněli na konkrétní aktivity a zkusili si vzpomenout na to, jak se při oné činnosti cítili. Ve třetí třídě byla imaginace a samotná činnost realizována postupně, tzn. žáci si nejdříve pomocí vyprávěného vybavovali představy a až poté se je snažili přenést na papír. Žáci svým představám dávali převážně konkrétní podobu (viz *obrázky 4, 5, 6*). Ačkoliv si žáci při reflexi dokázali pomocí svého díla uvědomit, co při dané činnosti zažívali a jak se cítili, původním záměrem bylo žákům zpřístupnit možnost vyjádřit své pocity v abstraktnější rovině, konkrétněji řečeno zpřístupnit jim uvědomění, že každý z nás může daný objekt vnímat různě a zároveň, že v abstraktní rovině neexistuje nepovedený obrázek. Na základě tohoto byla výtvarná

činnost v lekcích realizovaných v první a páté třídě upravena – příběh byl vyprávěn po částech, resp. vždy po konkrétní činnosti přerušen a žáci v tu chvíli dostali prostor pro expresivní vyjádření. Žákům se posléze dařilo v obrázcích hledat a konkrétně ukazovat a popisovat, co daná barva znamená a proč. Někteří žáci při reflexi zjistili, že ačkoliv je vzpomínka vyobrazena pouze jednou barvou, skrývá pro ně větší množství emocí.

7.4.2 DOPORUČENÍ PLYNOUCÍ Z REALIZOVANÉ LEKCE

- Lekce první a páté třídy byla vzhledem k potřebě velkého prostoru realizována ve školní tělocvičně. Do určité míry bylo vyzorováno, že prostor tělocvičny v žácích evokuje pocit volnosti, který v kombinaci s nedirektivním přístupem celé lekce dělal některým žákům obtíže ve smyslu udržení pozornosti a chování v souladu se školními pravidly. Touto skutečností se ověřilo, že i při lekci, která je koncipována jakožto herní celek, je potřeba zdůraznit, že se jedná o výuku a tím pádem je potřeba udržet určité hranice a limity, které by bylo vhodné ještě před zahájením lekce připomenout, popř. se na nich s aktuálními aktéry domluvit. Zároveň z této skutečnosti vyplývá, že je žáky již od prvního ročníku potřeba vést provázejícím způsobem a postupně a nenásilně je stavět před takové situace, ve kterých budou získávat zodpovědnost za své vlastní chování, čímž se přiblížíme k naplnění jedné z hlavních koncepcí současného vzdělávání.
- Při realizaci lekce v první třídě se často stávalo, že žákům dělalo obtíže udržet požadovanou pozornost při zadávání jednotlivých úkolů. Doporučuje se tedy u mladších ročníků pojmout zadání jednotlivých úkolů např. pomocí dramatické techniky „učitel v roli“.
- Naplánovaná časová dotace lekce bohužel neumožnila společnou diskusi nad výslednými výtvarnými díly. Ta by mohla nabídnout možnosti toho, jakým způsobem se na díla dívat; pozorovat, jakým způsobem na nás daný obsah působí; zjistit, jak se s daným úkolem vypořádali ostatní. Takto naplánovaná a realizovaná lekce tedy nenaplnuje cíl v rovině abstraktního umění v celém svém rozsahu, je ale vhodná jakožto setkání s abstraktním vyjádřením a může nám posloužit jako odrazový můstek pro plánování dalších lekcí, při kterých se práce s těmito díly bude nadále rozvíjet.

7.4.3 ZÁVĚREČNÉ SHRNTÍ

Lekce byla úspěšně realizována ve všech vybraných ročnících 1. stupně. Vyzorované rozdíly, které jsou popsány v kapitole věnující se samotné realizaci, byly

v souladu s jednotlivými vývojovými fázemi (např. krátkodobější pozornost u nejmladších žáků oproti žákům starším; u mladších školáků potřeba pracovat spíše sám za sebe, u starších naopak velká ochota podílet se na společném díle nebo jazyková úroveň při reflexi). Samotné provedení, resp. užití jednotlivých technik a metod bylo u všech ročníků funkční a mělo obdobný průběh, což směřuje ke skutečnosti, že takto naplánovanou lekci je možné využít v jakémkoliv ročníku prvního stupně základní školy.

Jednotlivé činnosti lekce byly zaměřeny na rozvoj spolupráce, komunikace a řešení problémů prostřednictvím úkolových situací. Ačkoliv je lekce hodnotná jako celek, který se opírá o rozvoj všech výše zmíněných dovedností, lze její úseky při potřebě jedné konkrétní roviny využít i v jiných, školsky běžnějších situacích, např. pokud budeme ve třídě potřebovat řešit empatické chování, ochotu pomoci druhým, můžeme využít aktivitu „pomoc kamarádovi“; podpoření spolupráce můžeme realizovat pomocí úkolové situace „překonání řeky“, v tuto chvíli by bylo ale více než nutné, věnovat po dané aktivitě velký prostor reflexi, jejíž důležitost byla při realizaci lekce ověřena.

S výtvarným úkolem se všichni žáci bez rozdílu vypořádali velmi úspěšně. Během tvorby nedocházelo ze strany žáků k pochybnostem, zdali se jejich výsledný výtvarný výtvor bude líbit, tím pádem si velmi spontánně a s nadšením byli schopni užívat celý proces tvorby. Tento způsob výtvarného vyjádření, jehož základ je opřen o artefietické pojetí a napomáhá budování osobnosti žáků, se zdá jako velmi vyhovující a jeho zařazení do běžné výtvarné výchovy může pomoci komplexněji naplnit definované cíle RVP ZV tohoto vzdělávacího oboru.

Zapamatovat si tisíce informací, nebo je umět vyhledat, vyhodnotit a využít? Umět si říci o pomoc, zajímat se o druhé, uměním vyjádřit své pocity, dokázat se na skutečnost podívat z jiného úhlu pohledu... Prosperující povaha lekce nám umožňuje podpořit fakt, že předměty výchovného charakteru mohou ve velké míře napomoci přispět k rozvoji klíčových a měkkých kompetencí, jejichž rozvoj je jedním z hlavních cílů současného vzdělávání.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo připravit výtvarně dramatickou lekci realizovatelnou v různých ročnících 1. stupně ZŠ, jejíž podstata napomůže k rozvoji a udržení sociálních i osobnostních dovedností.

Teoretická část, která se nejprve věnuje vývojovým specifikům žáků mladšího školního věku, pojmenovává základní pilíře současného vzdělávání, upozorňuje na důležitost rozvoje klíčových kompetencí a následně se zabývá vymezením klíčových pojmů z dramatické, výtvarné i osobnostní a sociální výchovy, posloužila jednak jako vhodné východisko a metodika pro naplánování této konkrétní lekce, jednak může do budoucna posloužit jako základ při plánování lekcí obdobného typu.

Cílem zkoumání při návrhu a samotné realizaci lekce bylo vyzorovat, do jaké míry užití prostředky z dramatické a artefietické praxe umožní naplnit definované cíle v oblasti rozvoje spolupráce, komunikace a řešení problémů v úrovni osobnostní i sociální. Lekce byla realizována ve třech různých třídách 1. stupně ZŠ a byla koncipována jako „cesta a pobyt na letním táboře“, během kterého žáci 1., 3. a 5. ročníku zažívali různé úkolové situace, které si dávaly za cíl ve školácích rozvinout a podpořit výše zmíněné dovednosti. Při realizaci lekce byli žáci vnitřně motivováni, ochotně spolupracovali a společně řešili úkoly, při výtvarné činnosti byla pozorovatelná upřímná radost z tvoření. Jedním ze základních prvků lekce byla možnost získané prožitky a zážitky reflektovat – důležitosti reflexe (nejen ve školní praxi) se věnují obě části diplomové práce.

Směřovat k definovaným cílům osobnostní a sociální výchovy prostřednictvím dramatických a výtvarných metod se (právě díky svému činnostnímu charakteru a společným znakům všech těchto výchovných oblastí) v lekci ověřilo jako funkční a smysluplné. Vzhledem k úspěšné realizaci ve třech rozdílných věkových skupinách lze předpokládat, že takto navrženou lekci je možné využít v jakémkoliv ročníku prvního stupně základní školy.

Velmi mě těší, že jednak díky studiu literatury potřebné pro tvorbu celé diplomové práce, jednak díky možnosti naplánovanou výtvarně dramatickou lekci realizovat a vyhodnotit, jsem se utvrdila v přesvědčení, že uplatnění předmětů výchovného charakteru má velký potenciál v pomoci naplnění současných cílů vzdělávání.

RESUMÉ

Diplomová práce se zabývá možnostmi, pomocí kterých lze rozvíjet osobnost žáků 1. stupně základní školy. Jako vhodné východisko vnímá spojení dramatické, výtvarné a osobnostní a sociální výchovy. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V úvodu teoretické části se práce zabývá charakteristikou cílové skupiny z hlediska vývojové psychologie a koncepcí současného vzdělávání v České republice. Dále se podrobně věnuje popisu jednotlivých výchovných oblastí. Praktická část se skládá z plánování, návrhu, realizace a vyhodnocení výtvarně dramatické lekce, která k naplnění definovaných cílů v osobnostní a sociální rovině využívá dramatických a artefiletických prostředků. Tento přístup se v závěru praktické části ověřuje jako účinný. Takto naplánovaná lekce umožňuje její využití v různých ročnících prvního stupně a na jejích principech lze naplánovat lekce obdobné.

Klíčová slova:

Osobnostní a sociální rozvoj, dramatická výchova, artefiletika, prožitkové učení, reflexe, mladší školní věk

Bibliografická citace práce:

ŠELMÁTOVÁ, Klára. *Tři varianty výtvarně dramatického projektu*. Plzeň, 2024. Diplomová práce. Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická.

SUMMARY

The thesis deals with the possibilities through which the personality of pupils of the first stage of primary school can be developed. It sees the combination of drama, art and personal and social education as a suitable starting point. The thesis is divided into theoretical and practical parts. In the introduction of the theoretical part, the thesis deals with the characteristics of the target group in terms of developmental psychology and the concept of contemporary education in the Czech Republic. It then goes on to describe in detail the individual educational areas. The practical part consists of planning, design, implementation and evaluation of an art-dramatic lesson, which uses dramatic and artistic means to achieve the defined goals in the personal and social level. This approach is verified as effective at the end of the practical part. A lesson planned in this way allows its use in different years of the first grade and similar lessons can be planned on its principles.

Key words:

Personal and social development, dramatic education, artephyletics, experiential learning, reflection, younger school age

Bibliographic citation of the work:

ŠELMÁTOVÁ, Klára. *Three variants of an artistically dramatic project*. Pilsen, 2024. Thesis. University of West Bohemia in Pilsen, Faculty of Education.

SEZNAM LITERATURY

BĚLECKÝ, Zdeněk, 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-07-6.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST, 2015. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vydání třetí. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0846-4.

DUBEC, Michal, 2007. *Zásobník metod používaných v OSV*. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-02-9.

HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, ISBN 80-7178-888-0.

KITZBERGEROVÁ, Leonora, 2014. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-667-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

MACHKOVÁ, Eva, 2005. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 10. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii. ISBN 80-901660-6-7.

MACHKOVÁ, Eva, 2007. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramaturgii. ISBN 978-80-7331-089-9.

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

MACHKOVÁ, Eva a kol, 2019. *Škola dramatickou hrou: dramatická výchova v primární škole*. 2. upravené vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7599-072-3.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido. ISBN 80-7315-078-6.

PETROVÁ, Alena. Období mladšího školního věku. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.

PETTY, Geoffrey, 2004. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-978-X.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

SLAVÍK, Jan, 2001. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefaktiky*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK, 2010. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upravené., (v SPL-Práce 1.) vydání. Úvaly: Albra (redakce SPL-Práce). ISBN 978-80-7361-079-1.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ, 2007. *Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-322-2.

SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC, 2007. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Praha: Projekt Odyssea. ISBN 978-80-87145-00-5.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2015. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. V Olomouci: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4756-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTA, Josef, 1997. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-1-5.

VALENTA, Josef, 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Dokážu to? Kladno: AISIS. ISBN sbn80-239-4908-x.

VALENTA, Josef. 2013. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, ISBN 978-80-247-4473-5.

Česká republika, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*, Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr> [Citováno 2024-03-30].

TUPÝ, Jan, 2005. *Průřezová témata*. In: Metodický portál: Články [online]. 19. 10. 2005. ISSN 1802-4785. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/338/prurezova-temata.html> [Citováno 2024-03-20].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023. [online]. Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/> [Citováno 2024-04-04].

Literatura sloužící jako inspirační zdroj při návrhu lekce:

BEČVÁŘOVÁ, Ivana, 2015. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0906-5.

CIKÁNOVÁ, Karla, 1993. *Malujte si s námi*. Praha: Aventinum. ISBN 80-7151-468-3.

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.

MACHKOVÁ, Eva (ed.), 2013. *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0374-2.

MACHKOVÁ, Eva, 2022. *Dramatické metody ve vyučování*. Praha: NAMU. ISBN 978-80-7331-610-5.

PLUMMER, Deborah, 2021. *Hry pro rozvíjení sociálních dovedností u dětí 5-12 let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1792-3.

O.S., Aisis, 2008. *Aktivita na podporu OSV - Sociální rozvoj*. In: Metodický portál: Články [online]. 03. 07. 2008. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2415/AKTIVITY-NA-PODPORU-OSV---SOCIALNI-ROZVOJ.html>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

<i>Obrázek 1 - Příklad ze 3. třídy I a II</i>	40
<i>Obrázek 2 - Příklad z 1. třídy I a II</i>	40
<i>Obrázek 3 - Příklad z 5. třídy I a II</i>	41
<i>Obrázek 4 - Práce žáků 3. třídy I</i>	46
<i>Obrázek 5 - Práce žáků 3. třídy II</i>	46
<i>Obrázek 6 - Práce žáků 3. třídy III</i>	47
<i>Obrázek 7 - Práce žáků 1. třídy I</i>	47
<i>Obrázek 8 - Práce žáků 1. třídy II</i>	48
<i>Obrázek 9 - Práce žáků 1. třídy III</i>	48
<i>Obrázek 10 - Práce žáků 1. třídy IV</i>	48
<i>Obrázek 11 - Práce žáků 1. třídy V</i>	49
<i>Obrázek 12 - Práce žáků 1. třídy VI</i>	49
<i>Obrázek 13 - Práce chlapce z 1. třídy</i>	49
<i>Obrázek 14 - Práce žáků 5. třídy I</i>	50
<i>Obrázek 15 - Práce žáků 5. třídy II</i>	51
<i>Obrázek 16 - Práce žáků 5. třídy III</i>	51
<i>Obrázek 17 - Práce žáků 5. třídy IV</i>	52
<i>Obrázek 18 - Práce žáků 5. třídy V</i>	52

